

# **Jak děti rozumějí příběhům**

Bc. Lenka Chlupová

Diplomová práce  
2019



**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**  
Fakulta humanitních studií

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav školní pedagogiky**

**akademický rok: 2018/2019**

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Bc. Lenka Chlupová**  
**Osobní číslo: H16977**  
**Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Pedagogika předškolního věku**  
**Forma studia: kombinovaná**

**Téma práce: Jak děti rozumějí příběhům**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice chápání příběhu dětmi.  
Sumarizování teoretických poznatků o narativu.  
Zpracování projektu výzkumu a příprava metodiky empirické části.  
Realizace kvantitativního výzkumu.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat pomocí statistických metod, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**Harčaríková, P., & Klimovič, M. (2011). Naratíva v detskej reči. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.**

**Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J., & Mikulajová, M. (2010). Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.**

**Gavora, P., Miháľechová, M., Manniová, J., Tóthová, R., & Tamášová, V. (2008). Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka. Nitra: Enigma.**

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

**Pinto, G. (2016). Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven-year-old children. Early Childhood Research Quarterly, 36 (1), 1-10.**

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**

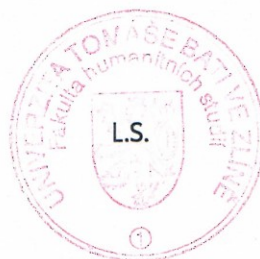
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 11. října 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

17.4.2019

.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b 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, opisy nebo rozmnoženiny.

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

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

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

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na mapování porozumění obrázkovému příběhu dětmi ve věku 4-6 let. Skládá se ze dvou částí, tedy části teoretické a empirické. Teoretická část shrnuje pojem čtenářskou pregramotnost, jenž odráží potřebné aspekty pro úspěšný vstup dětí do světa četby. Dále se teoretická část zaměřuje na různá pojetí narace a jejich definice z pohledu jak českých, tak zahraničních autorů. Teoretický základ tedy vychází jak z českých, tak ze zahraničních zdrojů. V druhé polovině diplomové práce jsme se zaměřili na komparativní analýzu, kdy byly výsledky provedeného výzkumu porovnávány s výsledky zahraničních výzkumů obdobného charakteru. Především je práce inspirována výzkumnými metodami, jež jsou aplikovány ve výzkumu narativních schopností dětí na Slovensku. Porozumění příběhu dětmi v českých poměrech není dostatečně aktuálním námětem pro hloubkovou studii, proto jsme se rozhodli tento výzkum uskutečnit.

Výzkumný vzorek tvořilo 53 dětí ve věku 4-6 let z monolingválního prostředí. Všechny tyto děti byly testovány v jimi navštěvovaném prostředí mateřské školy. Součástí studie je krátké mapování předpokladů pro čtení v rodině. To je postaveno na výpovědích rodičů v dotazníkovém šetření. Výzkum míry porozumění příběhu u dětí probíhal prostřednictvím testu, který byl založen na převyprávění dvou obrázkových příběhů. Výsledky byly zpracovány na úrovni strukturální analýzy narativních výpovědí dětí, na úrovni globální analýzy narativních výpovědí dětí a v poslední řadě metodou korelace, kdy byla posuzována úroveň porozumění příběhu v návaznosti na předpoklady získané z rodinného prostředí.

Klíčová slova:

implicitní porozumění, explicitní porozumění, narativní schopnosti, příběh, hodnocení porozumění

## **ABSTRACT**

The thesis focuses on mapping the understanding of the picture story by children aged 4-6. The thesis is consisted to two parts - the theoretical part and the empirical part. The theoretical part summarizes the concept of reader pre-literacy, which reflects the necessary aspects for the successful entry of children into the reading world. Furthermore, the theoretical part focuses on different concepts of narration and their definition from the perspective of both Czech and foreign authors. Thus, the theoretical basis is based on both Czech and foreign sources. In the second half of the thesis we focused on comparative analysis, when the results of the research were compared with the results of foreign researches of a similar nature. Above all, the work is inspired by the research methods applied in the research of the narrative abilities of children in Slovakia. Understanding the story with children in the Czech Republic is not an actual topic for an in-depth study, so we decided to carry out this research.

The research sample consisted of 53 children aged 4-6 years from a monolingual environment. All these children were tested in their kindergarten environment. The study includes a short mapping of family reading assumptions. This is based on the parents' statements in the questionnaire survey. Research on the level of understanding of the story in children was through a test that was based on the retelling of two picture stories. The results were processed at the level of structural analysis of the narrative testimony of children, at the level of global analysis of narrative testimonies of children and, last but not least, by the correlation method, when the level of understanding of the story was assessed following the assumptions obtained from the family environment.

Keywords:

implicit understanding, explicit understanding, narrative ability, story, understanding evaluation

Touto cestou bych chtěla srdečně poděkovat vedoucímu diplomové práce, panu prof. PhDr. Peteru Gavorovi, CSc. za jeho jak profesionální, tak lidský přístup, cenné odborné rady, velkou trpělivost a motivaci. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelkám a učitelkám mateřských škol za jejich spolupráci a plnou podporu při realizaci výzkumné části diplomové práce, rodičům dětí za jejich laický zájem o téma, souhlas s využitím audio-nahrávek dětí a za vyplněné dotazníky, všem zúčastněným dětem za jejich ochotnou spolupráci a v neposlední řadě také blízké rodině za vloženou důvěru, podporu a osobní pomoc při studiu.

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 POROZUMĚNÍ</b> .....	<b>12</b>
1.1 POROZUMĚNÍ VÝRAZU.....	12
1.1.1 Explicitní porozumění.....	12
1.1.2 Implicitní porozumění.....	13
1.2 STUDIE POROZUMĚNÍ ČTENÉM TEXTU.....	14
1.3 KOGNITIVNÍ PROCESY OVLIVŇUJÍCÍ POROZUMĚNÍ.....	15
1.3.1 Paměť.....	17
1.3.2 Poznávání.....	17
1.3.3 Jazyková a zraková percepce.....	17
1.4 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	18
<b>2 NARATIV</b> .....	<b>21</b>
2.1 NARATIV A NARATOLOGIE.....	21
2.2 VÝVOJ NARATIVŮ DÍTĚTE.....	22
2.3 DRUHY NARATIV.....	23
2.4 SLOŽKY NARATIV.....	24
2.4.1 Událost.....	24
2.4.2 Postava.....	24
2.5 STRUKTURA A VLASTNOSTI NARATIV.....	25
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>27</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>28</b>
3.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	28
3.1.1 Výzkumné otázky.....	28
3.1.2 Hypotézy.....	28
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	29
3.2.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	29
3.2.2 Rozdělení výzkumného souboru.....	29
3.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	30
3.3.1 Metodika šetření.....	30
3.3.1.1 Test porozumění příběhu.....	30
3.3.1.2 Dotazník po rodiče.....	32
3.3.2 Postup výzkumu.....	33
3.3.3 Transkripce a analýza testu.....	33
<b>4 ANALÝZA A POPIS VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>35</b>
4.1 VÝSLEDKY DLE TYPU ANALÝZ.....	35
4.1.1 Strukturální analýza.....	35
4.1.2 Auto.....	36
4.1.3 Kočka.....	39
4.1.4 Globální analýza.....	42
4.1.4.1 Auto.....	44
4.1.4.2 Kočka.....	44

4.2	POROVNÁVÁNÍ SKUPIN .....	45
4.2.1	Výsledky podle věku .....	45
4.2.1.1	Strukturální analýza komponentů .....	45
4.2.1.2	Strukturální analýza porozumění .....	46
4.2.1.3	Globální analýza.....	48
4.2.2	Výsledky podle pohlaví.....	49
4.2.2.1	Strukturální analýza pohlaví .....	49
4.2.2.2	Globální narativní struktura .....	50
4.3	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ TESTU POROZUMĚNÍ PŘÍBĚHU A VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU O ČTENÍ V RODINĚ .....	52
4.3.1	Věk dítěte na začátku čtení .....	52
4.3.2	Počet knih v domácnosti .....	54
4.3.3	Frekvence čtení .....	55
4.3.4	Délka čtení .....	57
4.4	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DAT .....	57
4.4.1	Odpovědi na výzkumnou otázku VO1; Jaký je vztah mezi mírou porozuměním příběhu dětmi a věkem dětí? .....	58
4.4.2	Odpovědi na výzkumnou otázku VO2: Jaká je závislost mezi mírou porozumění příběhů a pohlavím dětí? .....	58
4.4.3	Odpovědi na výzkumnou otázku VO3: Jakou roli hrají v porozumění příběhu aspekty pocházející z rodinného prostředí? .....	59
4.4.3.1	Věk dítěte na začátku čtení .....	59
4.4.3.2	Počet knih v domácnosti .....	60
4.4.3.3	Frekvence čtení .....	60
4.4.3.4	Délka čtení .....	61
4.4.4	Odpovědi na výzkumnou otázku VO4: Jaká je závislost mezi porozuměním příběhů dětmi a obsahovou stránkou příběhu? .....	62
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

Motivací pro zpracování tématu diplomové práce bylo především zjištění faktu, že studiu porozumění příběhu dětmi není v České republice věnována dostatečná míra pozornosti. Dle počtu programů a akcí podporujících před-čtenářskou gramotnost lze odvodit aktuálnost tématu v současné době. Ze všech stran na děti působíme motivačně formou nabídky knih, častého předčítání textu, poslechu atp. Avšak je potřeba se zaměřit také na konkrétní výsledky tohoto působení, jež se dají získat prostřednictvím výzkumu porozumění příběhu. Na základě těchto získaných dat by bylo relevantní plánovat další kroky, které budou narativní schopnosti dětí zefektivňovat a tím se i přibližovat k dosažení vysoké úrovně před-čtenářské a návazně na ni čtenářské gramotnosti.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 POROZUMĚNÍ

## 1.1 Porozumění výrazu

Významem slov se zabývá sémantická jazyková rovina. Je obsažen v porozumění slovům. Význam slov má dvě úrovně. Na úrovni spojení slova s kontextem se bavíme o úrovni konotativní. Úroveň denotativní určuje základní význam pojmu. (Thorová, 2015)

Za zmínku stojí taktéž pragmatická rovina, jejíž úkolem je schopnost užívat porozuměných výrazů v sociálních interakcích, především v komunikaci s druhou osobou.

Porozumění definuje Průcha jako „*schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováni ve slovní, obrazové či symbolické podobě*“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008, s.169). Tento autor rozděluje porozumění do tří úrovní, kdy dle jednodušší úrovně se jedná o pouhý převod do jiného jazyka, např. vysvětlení metafor, parafrázování atp. Za složitější úroveň Průcha považuje interpretaci, kdy je odlišováno. Důležité od nepodstatného. Jako poslední a nejvyšší úroveň uvádí extrapolaci, ta vypovídá o pochopení implicitně vyjádřených informací v textu. Schopnost extrahovat implicitní významy z textu je vrcholem čtení s porozuměním.

Malé děti sice nemají osvojenou schopnost číst text, ale velmi často se však setkávají s vizuálními prezentacemi jevů, např. v obrázkových knihách, kreslených pohádkách atp. Většina toho, co vědí, je výsledkem interakce s vizuálními reprezentacemi. Ve velké míře tyto reprezentace předbíhají prvotnímu reálný styk s pojmem, například dítě dříve vidí opici v knize, než ve skutečnosti. Dětské porozumění tedy často nevychází z přímé zkušenosti, ale prostřednictvím vizuálních reprezentací (Bloom, 2015).

### 1.1.1 Explicitní porozumění

Kapalková uvádí, že za explicitním porozuměním se skrývá především porozumění přímo vyjádřeným skutečností, jako jsou postavy příběhu, prostředí, zápletka a řešení problému (Kapalková, 2013). Oproti tomu Kesselová blíže definuje, že o porozumění explicitnímu obrazu vypovídá prvotně porozumění prostorovým souřadnicím, jenž nám udávají kategorii umístění. „*Ze tří případových studií vyplývá, že kategorie lokalizovanost je první kategorií s relativně uzavřeným a vnitřně strukturovaným inventářem jazykových prostředků. Prvotní představa a porozumění prostoru je především v období jednoslovných výpovědí vybudovaná na kombinaci tří opozic:*

- a) *vzdálenost v (zde / sem - tam),*
- b) *vertikální (nahoru - dolů)*
- c) *na opozici vnitřek - vnějšek (dovnitř - ven)“ (Kesselová, 2013).*

### 1.1.2 Implicitní porozumění

Implicitní informací rozumíme takovou informaci, která není explicitně vyjádřena vyobrazením. Množství implicitních informací je určeno množstvím vyvoditelných informací, které dopředu známe, a vyplývají z kontextu. Jsou podmíněny dosaženou úrovní vědomostních struktur (Dolník, Bajzíkova, 1998; Schmid, 2010). Oproti tomu Laheyová (in Kapalková, 2013) definuje implicitní porozumění jako takové porozumění, o jehož informaci se nedá mluvit. Mico (in Kapalková, 2013) uvádí v této souvislosti fakt, že to, co není řečeno či vyjádřeno, podporuje představivost čtenáře. Při implicitním porozumění je ze strany příjemce očekávaná dedukce, při které se používají inference.

Inferenci lze definovat jako kognitivní operaci, jenž nemusí mít podklad v logických zákonitostech. Při interpretaci obsahu se pomocí ní na základě získaných informací formuje nová informace. Inference mají často základ v běžných situacích. Lze tedy tvrdit, že do implicitního vyjádření se promítají vlastní prožité zkušenosti. Tentýž autor představuje a definuje tzv. zkušenostní komplex, jenž je souhrnem zkušeností, představ, myšlenek, citů, zájmů, podnětů, jenž tvoří v lidském vědomí určitý celek. Na základě zkušenostního komplexu lze vytvářet text či komunikovat. Na závěr je nutno upozornit na fakt, že implicitním zdrojem utváření prvotních představy prostoru a postavách, zejména v období jednoslovných výpovědí, je:

- a) *vizuální informace o objektech, tvořících "náplň" vnímaného prostoru*
- b) *motorická zkušenost z pohybu vlastního těla a z pohybu objektů*
- c) *pozorování objektů z hlediska rozsahu, kterou v prostoru zabírají*
- d) *vlastní prožívání vztahu k vnějšímu okolí a vymezování se vůči němu. (Kesselová, 2013)*

## 1.2 Studie porozumění čtenému textu

Dlouhodobé studie, které v průběhu času sledují jazykové dovednosti a gramotnost dětí významně přispívají k obecným znalostem o vývoji dětského porozumění čtenému slovu. Nicméně, všechny tyto studie nám napomáhají nejen mapovat úrovně a vývoj čtení s porozuměním, ale díky nim můžeme být schopni rozpoznat známky opožděného jazykového vývoje. V tomto případě lze lépe naplánovat a realizovat kroky, jimiž lze přizpůsobit vzdělávací obsah. Například projekt PIRLS zkoumal efektivitu postupů, jen podporovaly porozumění čtenému. Pozornost byla upřena na čtyři konkrétní postupy a to:

- vyhledávání informací
- vyvozování závěrů
- interpretace
- posuzování textu (Janotová, Tauberová, & Potužníková, 2017, s.18).

Primární četbu specifikují její prostředky, z nichž jsou většinou složeny literární a narativní texty. Účelem je motivovat děti k čerpání informací z knih či jiných materiálů. Testování čtenářské gramotnosti ve výzkumu PIRLS se zaměřilo jednak na čtení pro získání literární zkušenosti, tak na čtení pro získání a používání informací. Pokud bychom chtěli aplikovat tento výzkum na předškolní poměry, z obou cílů výzkumů se druhý jeví jako relevantnější a uchopitelnější. Porozumění čtenému, ať už obrázku či textu, je pro naši práci důležité. Poukazuje totiž na skutečnost, že recipient disponuje efektivními čtenářskými strategiemi, které navíc umí sám aplikovat. Pokud tedy čte s porozuměním, naplnil základní funkci procesu čtení. Toto čtení je možné nejen z textů, ale rovněž z ilustrací a knih, které jsou určeny pro předškolní věk.

Veškeré studie čtení a porozumění jsou podstatné především ze dvou hlavních důvodů. Prvním důvodem je posílení naší schopnosti rozpoznat a napravit první známky obtíží s porozuměním čtení, avšak také porozumění vzdělávacím kontextům. Ty umožňují dětem vybudování pevných, predispozic, tedy základů pro čtení. Převyprávění příběhu, které vypovídá o míře porozumění, je náročným řečovým procesem. Ty determinují řečové dovednosti, záměrnou pozornost, samotné porozumění a paměť (Allen, Ukrainetz, & Carswell in Kanellou et al., 2016). Základní podmínkou pro úspěšné převyprávění je především pochopení příběhu a pojmenování vizuálních jevů. Tehdy se dítě dostává do úrovně organizace vlastních myšlenek. (Voos & Santarpia in Kanellou et al. 2010). Pro malé

děti se proto vyvozování závěrů, převyprávění vazeb mezi příčinou a následkem a popis duševního stavu a motivů postav stává obtížnější, než pro děti starší. (Allen, Ukrainetz, & Carswell in Kanellou et al., 2016).

Významný výzkumník, který se zabývá dětmi a jejich porozumění čtenému textu, je prof. Gavora. I přesto, že vychází z porozumění čteného textu ve školním prostředí, kde již žáci disponují prvními čtenářskými dovednostmi, lze v jeho teoriích spatřovat význam i pro předpoklady pro čtenářství, jež děti získávají v předškolním období. Gavora uvádí, že děti často chápou význam jednotlivých slov, avšak uniká jim význam vět a vztahy mezi nimi. Samotné porozumění čtenému vnímá jako důležité nejen pro osvojení učeného – čteného, ale spatřuje v něm základy pro pochopení a vnímání světa (Gavora et al., 2012).

### 1.3 Kognitivní procesy ovlivňující porozumění

Kognicí jsou obecně označovány duševních procesy jako myšlení, poznávání a pamatování. Thorová uvádí, že kognitivním vývojem rozumíme od raného dětství rozvíjející se schopnosti myslet. Jsou jimi učení se, zapamatování si a zpracování informací. Do tohoto vývoje spadá taktéž rozvoj jazykových schopností, které formují inteligenci. (Thorová, 2015). Kohoutek zase uvádí, že kognitivní vývoj dětí a mládeže není pouze proces, jenž je podmíněn biologickými a genetickými faktory. Do opozice postavil vliv sociálních faktorů a definoval tím pojem „proces psycho-socio-biogenetický“. Biologické faktory a faktory sociálního, kulturního a přírodního prostředí, které na sebe vzájemně interagují, je velmi zásadní mírou determinují. „Kulturními a sociálními procesy, kontexty, interakcemi a komunikacemi, tedy i výchovně-vzdělávacím procesem.“ (Kohoutek, 2008, s. 9)

Pokud bychom upřeli pozornost na kognitivní vývoj dítěte v předškolním období, setkáváme se u autorů opět s různým pojetím. *V předškolním věku se intenzivně rozvíjejí všechny poznávací procesy. Tak může již dítě stále důkladněji poznávat okolní skutečnost. Přestože se objektivní realita v psychice dítěte odráží stále přesněji, není ještě na úrovni dospělého člověka. Ve všech poznávacích procesech projevuje dítě zvláštní charakteristické rysy, odpovídající vyspělosti jeho nervové soustavy*” (Klindová. & Rybářová, 1978, s.59). Gavora uvádí, že z pohledu kognitivní úrovně lze čtenářství rozdělit na dvě základní roviny a to úroveň konzumenta, kdy si pasivní čtenář poslechne text předčítaný druhou osobou, zapamatuje si ho, ale není nucen zapojit kognitivní procesy. Vyšší úroveň označuje aktivního čtenáře, který je schopný zpracovat a dekodovat textové informace na



úrovni vyšších kognitivních operací (Gavora in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Všeobecně známým faktem zůstává, že způsob myšlení dětí je v mnoha ohledech naprosto odlišný od myšlení adolescentů. Je to především důsledkem kognitivního zrání, jež je úzce spojeno s vývojem lidského mozku. Toto zrání probíhá od prenatálního po pubertální stádium. Na změnách myšlení se ve vysoké míře podílí proces učení, díky kterému každý z nás získává nové zkušenosti. „*Teorie a hypotézy kognitivního vývoje v kontextu školního vzdělávání se zaměřují především na utváření znalostí, iniciální pojmové koncepce, naivní teorie a multidimenzionální, prekoncepce i miskoncepce a misreprezentace, misinterpretace, vliv a role sociálního a kulturního prostředí, na význam kognitivní socializace či situované kognice a zrání poznávacích procesů v průběhu kognitivního vývoje.*“ (Kohoutek, 2008, s5) Kognitivní vývoj dětí a mládeže se týká změn a utváření poznávacích funkcí: vnímání, představování, fantazie, schopností, myšlení, usuzování, inteligence, pozornosti a paměti, projevujících se a realizujících se v průběhu celého života v souvislosti s narůstajícím zráním poznávacích funkcí a procesů a nabýváním zkušeností sociálním učením.

Pokud se chceme dopracovat k porozumění a jeho hodnocení, musíme nejprve charakterizovat jak proces osvojování si jazykových dovedností, také prvotní pochopení významu slov, jenž přechází pochopení situačního kontextu. Samotné pochopení významu slov si vyžaduje velké kognitivní schopnosti. Ty jsou specifické svými vzájemnými integracemi. (Bloom, 2015) Bloom rovněž uvádí, že děti si osvojují pojmy díky schopnostem, jenž existují pro jiné účely. Jde například o schopnost vyvozovat záměry druhých, osvojit si pojmy, porozumět syntaktické struktuře a obecně učící a paměťové schopnosti. Kapalková (2011) mluví o kognitivně psychologickém přístupu. Ten je charakteristický pro užívání anglického pojmu „*story grammar*“. Tento pojem se do českého jazyka překládá jako narativní gramatika. Významově se jedná o ukládání příběhů do paměti, kde tyto příběhy tvoří schémata. Tato schémata jsou využívána v produkci či percepci (Kapalková, 2011).

Rozvoj narativních schopností je možný právě tehdy, pokud vývoj řeči dítěte probíhá v normě. Tehdy je dítě schopno dosáhnout čtyř základních kognitivních prekurzorů a to; časové orientace řetězení jednotek, porozumění kauzálních vztahů, a učení se celků z paměti (Kapalková, 2011).

### 1.3.1 Paměť

Paměťové funkce se rozvíjejí v závislosti na uzrávání celkové nervové soustavy, na úrovni kognice a osobní zkušenosti s realitou. Spojitost mezi pamětí a kognitivními funkcemi je reciproční. Paměť pomáhá uchovávat mnohé skutečnosti. Pomocí jejich vybavení lze kvalitně zpracovat vlastní myšlenku (Durdilová & Klenková, 2014). V obecné posloupnosti paměťového procesu na sebe navazují fáze vstípení, uchování a vybavení si informace. Paměť je velmi důležitá pro opětovné vybavení toho, s čím už se dítě setkalo a spolupodílí se na utváření porozumění čtenému textu, jak už obrázkovému, tak psanému.

### 1.3.2 Poznávání

Rozsah poznávání není determinován pouze zrakem. Poznáváme pomocí všech smyslů. Avšak součástí poznávání je taktéž pochopení správného a nesprávného. Imaiová tvrdí, že mezi myšlením a poznáváním není zásadní rozdíl. Poznávat je synonymem pro pochopení existence dané věci (Imaiová, 2017). Hejný označuje poznávání za proces, při kterém nabývá dítě poznatky (Hejný in Kolláriková & Pupala, 2010).

### 1.3.3 Jazyková a zraková percepce

Samotná řeč je výsledkem kognitivních operací, jenž vycházejí z možností, způsobů a forem, jenž má produktor k dispozici. „*V případě řečové percepce se jedná o sensorický příjem imputu parolové formy promluvy ve formě akustických nebo vizuálních signálů, které v našem vědomí porovnáváme s již existujícími v mozku uloženými informacemi*“ (Lachout, 2012, s. 57). Lachout dále uvádí, že v rámci řečové percepce rozlišujeme slova, uložená v individuálním mentálním lexikonu. Ty používáme je na základě gramatických znalostí. Společně tvoří jazykové vědomosti, které aktivně používáme (Lachout, 2012).

Zraková percepce je rozvíjena od narození a je úzce spojena s řečí. To, co vidíme, máme tendence přirozeně kategorizovat, pojmenovávat. Jedná se tedy o propojení kognice se zrakovou a řečovou percepcí (Imaiová, 2017). Prvotní dětské zrakové reakce jsou na světlo a tmou. Později se upínají na rozpoznávání tváří, předmětů a vnímání pozadí, polohy v prostoru, detailů, tvarů. Smyslové vnímání hraje podstatnou roli v asociaci předmětu se slovem. Thorová upozorňuje na to, že je potřebné brát v potaz mnohovýznamovost některých slov, které lze chápat pouze na základě jejich propojení s kontextem (Thorová,

2015). Tuto kapitolu zakončíme citátem J. Locka „*Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech*“ (Locke in Blecha, 1998, s.362)

#### 1.4 Čtenářská pregramotnost

Gramotnost obecně je považována za náročný souhrnný fenomén, u jehož charakteristiky a definice se autoři rozcházejí. Jedná se o „*široký komplex vzájemně propojených neoddělitelných jazykových kompetenci s důrazem na komunikační, expresivní, poznávací či jiné pro dítě relevantní funkce*.“ (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 274) Celistvost gramotnosti tak spočívá především v propojení všech sfér lidského působení. Jednotlivé obory mají tendence uchopit tento pojem dle svých hledisek. Je tedy přirozeně podněcen vznik specifických gramotností dle oborového zaměření. Jedno z významných pojetí, jenž je pro tuto práci stěžejní, je pojetí gramotnosti z pohledu čtenářství. Zápotočná upozorňuje na důležitost počáteční čtenářské etapy, jenž má velký vliv na osvojování si psané podoby řeči. Toto smysluplné propojení obsahů a kontextů považuje za ukazatel funkční gramotnosti (Zápotočná in Kolláriková & Pupala, 2010, s. 271).

Samotný pojem „*pregramotnost*“ definuje Kucharská jako „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti*.“ (Gavora, 2018; Kucharská, 2014, s. 40). Pregramotnost rozdělujeme na několik úrovní. V prvopočáteční úrovni se jedná o elementární dovednost práce s knihou, kdy se dítě učí poznávat význam a obsah obrázků, seznamuje se se směrem čtení a s prvními písmeny. Nad tuto úroveň lze postavit prvotní učení se písmen, kdy děti rozlišují jednotlivá písmena, umí napsat své jméno a čtou velkoformátové nápisy. „*Pregramotnost je předstupněm počáteční nebo elementární čtenářské gramotnosti, jež se kultivuje ve školním prostředí*“ (Gavora, 2018; Doležalová, 2005; Wildová & Křivánek in Půcha, 2009). Helus (in Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014) chápe čtenářství jako hlavní smysl výuky čtení a na toto základě definuje čtyři základní fáze, jimiž musí žák projít na cestě ke čtenářské gramotnosti: fáze vytváření bazových predispozic pro čtení, fáze soustavné školní výuky čtení a psaní, fáze uvádění do čtenářství a fáze aktivního čtenářství.

Předpokladem pro efektivní rozvoj primární čtenářské gramotnosti je osvojení si mateřského jazyka dítětem. (Zápotočná in Kolláriková & Pupala, 2010) Samotným osvojováním jazyka se zabývá mnoho vědních oborů. Jedním ze stěžejních oborů je

lingvistika a psycholingvistika. Byť je tento proces již po staletí předmětem bádání, Průcha uvádí, že dodnes není dokonale objasněn. (Průcha, 2011)

Pokud se zabýváme rozvojem primární čtenářské gramotnosti ve vztahu k vývoji řeči, jako směřodatný pojem lze označit termín „*primární*“. Ten vypovídá prvotnosti, kterou lze spatřovat především v prostředí, ze kterého dítě nabývá primární předpoklady pro rozvoj gramotnosti. Osvojování jazyka, jak u verbálního i neverbálního, úzce souvisí se sociálními interakcemi. Děti si neosvojí jazykové schopnosti, pokud nebudou stimulovány v řečové oblasti a pokud nimi nebude jejich prvotní prostředí interagovat (Fernandézová & Smithová Cairnssová, 2014). Fasnerová (2014) poukazuje na důležitost čtení v rodině. Toto čtení rodiče s dítětem nejen že podporuje čtenářskou gramotnost, ale navíc „*má významné místo v rozvoji celé osobnosti dítěte. Prostřednictvím četby se dítě učí porozumět textu, porozumět mu, přemýšlet o něm a postupně ho používat k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Fasnerová, 2014, s 4). Jedná se tedy o prostředí, ve kterém dochází k interakcím mezi dětmi a ostatními lidmi. Může jít například o rodiče, sourozence a vychovatele. Dítě spontánně přirozeně přijímá mluvní vzory. V různých kulturách je na osvojování jazyka pohlíženo z několika úhlů. Jako nejrozšířenější pohledy lze označit automatické osvojení nápodobou, které probíhá jak v kvantitativní, tak v kvalitativní rovině (Fernandézová & Smithová Cairnssová, 2014).

Jako jedním z principů účinné stimulace a rozvoje gramotnosti uvádí Zápotočná kromě osvojení jazyka taktéž „*přítomnost bohatého literárně podnětného, resp. gramotného prostředí*“ (Zápotočná in Kolláriková & Pupala, 2010, s. 276). Díky těmto principům, jejichž prostředkem je historicky, kulturně podmíněné, podnětné, bohaté prostředí, dochází k motivaci dětí pro formování pozitivních předpokladů ke čtenářské gramotnosti. Rozvoj této oblasti mnozí autoři nazývají čtenářskou pregramotností.

Děti předškolního věku přirozeně přicházejí do styku s prvními knihami. Literární žánry, které cílí na tuto dětskou populaci, mají většinou obrázkový charakter a jsou typické barevnou poutavostí. Pro prvotní představy dětí o čtení je velmi důležité, aby těmto „*prvním textům*“ v podobě obrázků rozuměly, a to nejen prostřednictvím obecných významů, ale rovněž díky vlastním zkušenostem.

Poznatky o předpokladech v rámci pregramotnosti v návaznosti na pozdější čtení jsou významné hned z několika důvodů. Z obecného pohledu lze říci, že poznatky vyplývající

ze studií mohou pomoci při podpoře porozumění kauzálním hypotézám o vývoji jazyka a gramotnostech, jenž jsou klíčové v mapování jejich rozvoje dítěte. Lepší pochopení těchto vývojových procesů by mělo nasměrovat pedagogy k vytvoření takového edukačního prostředí, v jehož rámci bude docházet k intervencím při výuce čtení. Porozumění bude později možné testovat pomocí kontrolovaných studií. Znalost toho, co předchází během předškolního vzdělávání dovednosti, kterou je čtení s porozuměním, může pomoci při vývoji nástrojů, které budou moci záhy sloužit pro odhalení a identifikaci obtíží dětí při čtení. (The Campbell Collaboration, 2017)

## 2 NARATIV

### 2.1 Narativ a naratologie

Pojem „*narratio*“ byl v před-aristotelské době označením oddílu soudní řeči, jenž líčil skutečnosti soudní kauzy a měl přinést odpovědi na otázky: „*co, kdo, kde, kdy a proč?*“. Této fázi předcházely výpovědi a argumenty žalobce i žalovaného. Jejich cílem bylo přesvědčit soudce ve svůj prospěch. (Zajícová, 2008).

Termín narativ se velmi často zaměňuje za pojem „příběh“. Jeho chápání se obměňuje dle vědního oboru, jenž s ním pracuje. Neexistuje jednotná a jasná definice, která by obsahovala veškerá pojetí tohoto slova. „*V současnosti se tento pojem těší velké popularitě, znamená „jen něco“ a „všechno“; když někdo hovoří nebo spontánně píše, výsledek je nyní nazýván narací, jejíž specifická se ztratila s popularizací.* (Riessman in Škodová, 2018). Jeho první přesnou definici představil W. Labov: „*Narativa jsou dvě nezávislé výpovědi, produkováné ve vzájemném vztahu k jedné události.*“ (Riessman in Škodová, 2018) Přesto Zajícová uvádí, že autorem termínu naratologie je Tzvetan Todorov, který tímto termínem definoval „zkoumání možností vyprávění“. Zjednodušeně řečeno, pojem narativ lze chápat jako vyprávění jak vlastních, také převzatých příběhů, či převyprávění vlastních zkušeností.

V posledních letech je produkce narací velice aktuálním tématem. Především na Slovensku probíhá nejen mnoho výzkumů dětské řeči (TEKOS). Na jejich základě vznikají další nov publikované studie pojednávající o narativech. Jako jednu z významných studií lze uvést monografii *Narativa v detskej reči* (2011), jejímiž autory jsou P. Harčaríková a M. Klimovič. Dle průzkumu, který proběhl pro zmapování situace v České republice lze konstatovat, že v prostředí českých výzkumů je toto téma málo probádané, avšak jistá míra pozornosti mu již věnována je. Například Viktorová (2009) se ve své publikaci podrobně zabývá psanými naracemi dětí mladšího školního věku.

Naratologie jako taková je označením pro oddíl literární teorie, který zkoumá způsoby tvorby fabulí, znázornění a způsoby jejich uspořádání a typologií. Zjednodušeně lze konstatovat, že naratologie se zabývá teoriemi vyprávění a prověřuje narativní rozměry textů s cílem popsat jejich stěžejní struktury. (Fořt, 2008; Kubíček, 2013). Poprvé se naratologie, jako vědní obor, zabývající se teorií a analýzou narativní struktury, objevuje ve Francii v 60. letech 20. století pod pojmem „la narratologia“. Tehdy bylo poprvé za

výsledek řečového procesu označeno narativum. Postupem času W. Labov a J. Waltezký, autoři tzv. morfologie příběhu, uvedli 6 základních prvků narativní struktury. Uvedení výzkumníci, Labov a Waltezký spatřují základ narativu v paměti, kam se ukládají základní příběhové schémy, jež tvoří vlastní zkušenost. Narážejí tak na kognitivně-psychologický pojetí narativu. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

Již v raném období dětství, v němž lze zaznamenat prvopočáteční vývoj řeči, se objevují komunikační situace, ve kterých dítě formuluje své potřeby. Tyto formulace se postupem času proměňují ve vyjádření zkušeností. V souvislosti s narativní zkušeností hovoří Harčaríková a Klimovič o tzv. dekontextualizované řeči jako o první podmínce pro vznik narativních výpovědí. Jedná se o řeč dvou komunikačních partnerů, kteří nedisponují stejnou zkušeností. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

Použití slovní zásoby, pomocí kterých popisujeme události a nápady ve vyprávění, vyžaduje vyšší kognitivní procesy a je to velmi složitá dovednost (Gardner-Neblett, Pungello, & Iruka, 2012). Denní komunikace zahrnuje časté jednání s porozuměním a samotnou narativní tvorbu. Proto by měl být rozvoj strukturované narativní produkční kapacity klíčovým prvkem osnov předškolní výchovy.

Pinto hovoří ve své studii o tzv. **narativní kompetenci**. Tuto kompetenci definuje jako multi-dimenzionální konstrukt, v němž je důležité hodnotit konkrétní rysy narativu, diferencované do makrostruktur a mikrostruktur. (Pinto, 2015; Pence, & Gosse, 2010)

## 2.2 Vývoj narativů dítěte

V momentě, kdy dítě dokáže hovořit o lidech či věcech, které jsou fyzicky přítomné při vyprávění, roste rovněž úroveň narativních výpovědí. Za první narace lze označit tzv. „*protonarativa*“, která označují jednoduché děje či události, které byly pro dítě silně emoční a zanechaly v dítěti stopu. Jsou charakteristické především tím, že mezi nimi navzájem neexistují kauzální vztahy. Jedná se o pouhý souhrn informací, jež pojí hlavní téma. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

Za nad-stupeň protonarativ lze označit „*jednoduché narativa*“, jejichž hlavním znakem je propojení jednoduchých prvků pomocí podobnosti, nebo doplňováním. Jedná se o narativní posun, který přichází kolem čtvrtého roku života dítěte. Posun sebou nese sebou vytváření logických příčino-důsledkových vztahů, kdy dítě není schopno

vydedukovat zakončení, avšak je vůči osobám v příběhu empatické. Tím pádem může lépe propojovat okolnosti celého příběhu. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

V pěti letech života dítěte se narace posouvají do podoby reprodukční i produkční formy. Znakem této formy je vnímání kauzálních aspektů. Jedná se o tzv. „*pravé narativa*“. Ty jsou dále členěny do čtyř stupňů. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

1. **Neorganizované řetězce** – charakteristické nedostatečnou propojeností s tématem.
2. **Centrované řetězce** na protagonistu – dění se soustřeďuje pouze okolo hlavní postavy bez hlubšího významu.
3. **Kompletní narativa** – již zdůvodněné souvislosti mezi postavou a dějem.
4. **Komplexní narativa** – náročnější propojování postav s dějem, bez ohrožení logiky narativu.

Příběh, jako narativní forma, může být definován jako průchod alespoň dvou vět chronologické pořadí události nebo zkušenosti. (Labov in Curençon, 2007). Za základ vyprávění a jeho stěžejní jednotku je však považováno slovo, ze kterého se skládá každá interpretace. N. Steinová jej považuje za stěžejní pojem při hodnocení narativního vývoje. Přichází s tvrzením, že temporalita, kauzalita, cílová orientace, překážka a přítomnost pointy jsou ukazatelem stupně narace. Vytvořila tak škálování dětských narativ podle jejich koherence. (Harčaríková & Klimovič, 2011)

G. Pinto (2018) přikládá poslednímu roku mateřské školy ve vývoji narace velký význam. Tvrdí, že předškolní věk je důležitým přechodovým momentem ve vyprávění dětí. Jeho minulé studie ukázaly, jak jsou narativní úrovně v mateřské škole spojeny s budoucím čtením v základní škole. (Pinto et. al, 2018, Paris & Paris, 2003).

### 2.3 Druhy narativ

Druhy narativ lze dělit na základě obsahové soudržnosti, jejímiž znaky je časovost, příčinnost, tematičnost a koherence s kulturními zvyklostmi. (Harčaríková & Klimovič 2011). Heathová je dále rozděluje na;

1. **Vyprávění prožité události** – Jde o základní druh narativ. Rodiče jej podporují otázkami na zážitky dítěte, jenž jsou hlavním rysem tohoto druhu.



2. **Plánování událostí-** jde o budoucí či probíhající událost, kterou dítě popisuje. Nejčastější formou je hra na něco – na školu, atp., kdy dítě popisuje pravidla hry, její postup atd.
3. **Objasňování událostí-** dítě uvedenou formou popisuje události či zážitky z vlastní iniciativy – bez předešlé otázky. Specifickým znakem tohoto druhu je prudký rozvoj vlastní interpretace a individualizace.
4. **Vyprávění příběhu** – je považován za nejvyšší druh narativních schopností, kdy dítě nedisponuje pouze reálnými a prožitými zkušenostmi, které interpretuje. Dítě navíc experimentuje s fantazií (McLaughlin1 in Harčaríková & Klimovič, 2011)

Szentesiová uvádí, že typickým narativním prostředkem je pohádka, jejíž prostřednictvím dítě poznává okolní svět. Tím se dostáváme k žánrům, které jsou nedílnou součástí narativních textů, se kterými se děti setkávají ať už v psané či obrázkové formě. Patří mezi ně jednoznačně pohádky, s nimiž se dítě setkává od útlého věku a jež jsou prvními žánry, které rodiče dětem předčítají. (Szentesiová in Kucharská et al. (2017)

## 2.4 Složky narativ

### 2.4.1 Událost

Nejmenším prvkem narativu je událost. Na událost je pohlíženo v rámci naratologie různými směry. Jedná se o změnu standardního lineárního příběhu. Pro určité druhy příběhů jsou typické klíčové události – v pohádkách by to mohlo jít např. zabití draka apod. Barthes poukazuje na zásadní rozdíl, který vnímá mezi událostmi jádrovými a satelitními. Za jádrové události lze považovat takové, bez kterých by nebylo možné příběh vyprávět. Satelitní událostí je taková událost, kterou můžeme opomenout a příběh i tak se uchová ve své základní podobě. Některé události tak příběh obohacují, rozvíjejí a dávají mu nové podoby. Kubíček však upozorňuje, že je hlavní podmínkou zůstává faktičnost a rezultativita, tzn. důkazů toho, že děj se opravdu odehraje (Kubíček, 2013).

### 2.4.2 Postava

Za postavu lze označit nejen lidské bytosti, ale také zvířata a předměty. Zjednodušeně se jedná o subjekty, jež lze personifikovat a které v příběhu mají svůj zásadní podíl na průběhu děje. Tyto postavy lze rozdělit v základní koncepci příběhu na hlavní a vedlejší, kladné či záporné, jednoduché či komplexní (Kubíček, 2013). Definice postavy lze vyjádřit nejen explicitně, ale také implicitně formou „telling“ či nebo tzv.

formou „showing“. (Fořt 2008; Kubíček, Hrabal, & Bílek, 2013). Postavy a jejich vlastnosti jsou dány a směřovány podle typu literatury, ve které se vyskytují. Náhlíková uvádí, že neopomenutelnými složkami narativů, které výrazně ovlivňují jejich strukturu, jsou právě postavy a interakce mezi nimi. (Náhlíková, 2015)

Dvorský uvádí dvojí dělení postav příběhu, a to na ploché a plastické. Jako ploché postavy označuje takové, které v příběhu vystupují jednostranně, tzv. jednodimenzionálně a působí pouze jako nástroj. Oproti tomu plastické postavy jsou hlavními postavami, jenž určují děj a jsou hlavními aktéry celého příběhu. (Dvorský in Šedíková Čuhová, 2017, s. 31). Gavora (2018) vyzdvihuje postavy v souvislosti s facilitací porozumění při čtení dětem v rodině.

## 2.5 Struktura a vlastnosti narativ

Labov uvádí, že narativní struktura se vyvíjela pomocí časových mezníků mezi dvěma větami. Tyto narativní věty mají tendence přinášet odpovědi na otázku „*co následovalo?*“ Pinto uvádí výrok Labova, který říká, že „*pojmem struktura označuje makrostrukturu textové organizace, skládající se z unikátních pravidel a hlavních principů. Ačkoli minimální vyprávění obsahuje pouze dvě klauzule, obecně příběhy mají složitější strukturu a zahrnují několik prvků*“ (Labov in Pinto, 2015). Náhlíková ve své studii zmiňuje tzv. **koherenci**, kterou definuje jako „*vztah dvou (nebo více) významových složek textu: jeden významový prvek předpokládá jiný, jeho interpretace je na něm závislá*“. (Náhlíková, 2015, kapitola 3). Tatáž autorka uvádí teorii Hudsonové a Shapirové, které determinují koherentnost narativ schopností dětí temporálním a kauzálním propojením částí narativ, a to tím způsobem, aby byl výsledný narativní komplex srozumitelný (Náhlíková, 2015). Z výsledků výzkumů struktur narativu W. Labova a J. Waletzského lze s tímto tvrzením souhlasit, neboť pět základních komponentů, které by měl obsahovat každý příběh, spatřovali Labov a Waltézský v následujících komponentech;

- Abstrakt – úvodní vstup do děje, může jít např. o frázi „*Bylo, nebylo...*“
- Orientace – jedná se o pojmenování prostředí, času a postav příběhu.
- Konflikt, zápletka – zde se jedná o pojmenování situace, která poukazuje na prvotní problematickou situaci v příběhu.
- Hodnocení – vypovídá o subjektivním pohledu vypravěče na celou situaci v příběhu.
- Řešení zápletky.

- Závěrečná část. (Labov in Harčariková, 2008)

Narativní strukturu ovlivňuje zejména úvodní otázka „*Čím začít?*“, což vypovídá o určité **narativní posloupnosti**, jenž je jedním z aspektů narativní struktury. Pro každého, kdo má v úmyslu vyprávět příběh, platí stejná pravidla narativní konstrukce. (Labov in Marková, 2011). Je zajímavé, že komponent abstrakt byl doplněn Labovem až na konec (Harčariková, 2010).

G. Pinto vymezuje dětskou narativní strukturu pomocí předchozích výzkumných výsledků v Itálii. Na základě identifikace pěti úrovní struktury vymezuje a definuje komponenty;

- Pojmenování /název,
- úvod / zahájení,
- uspořádání,
- popis znaků a popis problému,
- centrální událost – zápletka,
- řešení problému,
- ukončení příběhu. (Pinto et al., 2018)

Slančová a Sokolová vymezují **pragmatickou vlastnost** jako funkci komunikační jednotky reprezentující vztah mezi dítětem a jeho okolím. Zároveň v ní spatřují význam pro realizaci elementárního komunikačního záměru. Chápání dělí na vztahové a účelové. Funkci komunikační jednotky podmiňují interakce. (Slančová, 2018)

Za důležité vlastnosti narativ lze označit **důvěryhodnost** a **míru parafráze**. Způsob, jakým lze příběh parafrázovat, je velmi relativní, neboť situace a vztahy mezi posluchačem a vyprávěčem se liší. (Norick in Labov, 2011). Důsledkem toho se pak některé příběhy jeví jako lépe či hůře převyprávitelné. Labov uvádí, že nejvíce zajímavé se jeví příběhy o smrti, naopak nejméně zajímavé, avšak uvolňující jsou příběhy primitivnějšího charakteru, jako např. o muži, který jídával na oběd pouze banány (Labov, 2011). Mezi zmíněnými vlastnosti lze spatřovat princip opačnosti. Platí, že čím je příběh zajímavější, je tím lépe parafrázovatelný a nabývá na důvěryhodnosti. Naopak čím je příběh nudnější, tím se hůře převypráví a ztrácí důvěryhodnost.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem diplomové práce je popsat narativní schopnosti dětí, díky jimž lze určit míru porozumění příběhu. Toto porozumění bude hodnoceno prostřednictvím obrazového testu s vyhodnocením výsledků k otázce pohlaví, věku a podmínek, vycházejících primárně z rodinného prostředí. Tyto podmínky byly zjištěny prostřednictvím dotazníkového šetření.

#### 3.1 Výzkumné otázky a hypotézy

##### 3.1.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly sestaveny na základě uvedených cílů:

VO1: Jaký je vztah mezi mírou porozuměním příběhu dětmi a věkem dětí?

VO2: Jaká je závislost mezi mírou porozumění příběhů a pohlavím dětí?

VO3: Jakou roli hrají v porozumění příběhu aspekty pocházející z rodinného prostředí?

VO3.1 Dosáhly děti, jejichž věk byl při počátečním čtení nižší lepších výsledků v Testu porozumění příběhu, než děti, jimž se začalo s rodinném prostředí číst později? (měřeno v měsících věku dítěte)

VO3.2 Roste míra porozumění dětí příběhu paralelně s počtem knih, jež mají děti k dispozici v rodinném prostředí?

VO3.3 Je frekvence čtení v rodině směrodatná pro zjištěnou míru porozumění příběhu dětmi

VO3.4 Roste míra porozumění příběhu s déle trvajícím čtením v rodinném prostředí?

VO4: Jaká je závislost mezi porozuměním příběhů dětmi a obsahovou stránkou příběhu?

##### 3.1.2 Hypotézy

H1: Předpokládáme, že paralelně s věkem dětí narůstá míra porozumění příběhu dětmi.

H2: Předpokládáme, že z hlediska pohlaví se u dětí nebudou objevovat významné rozdíly v porozumění příběhu.

H3: Předpokládáme, že předpoklady nabyté v rodinném prostředí významně ovlivňují míru porozumění příběhu dětmi.

H4: Předpokládáme, že obsahová stránka jednotlivých příběhů nemá vliv na porozumění dětmi.

## **3.2 Výzkumný soubor**

### **3.2.1 Charakteristika výzkumného souboru**

Cílovou skupinou, s níž bylo pracováno, byly děti ve věku od čtyř do šesti let, přičemž nejmladší z dětí dovršily čtvrtý rok, nejstarší dítě dovršilo šest let a pět měsíců. Všechny děti pocházely z česky mluvícího rodinného prostředí a navštěvovaly státní mateřské školy, rovněž vyučující český jazyk. Děti nebyly tělesně ani mentálně handicapovány. Mezi zkoumanými dětmi se nevyskytují sourozenci, ani děti pocházející ze stejného rodinného prostředí, např. nevlastní sourozenci, atp.

### **3.2.2 Rozdělení výzkumného souboru**

Na začátku listopadu 2018 jsme oslovili několik mateřských škol Jihomoravského kraje, v okrese Břeclav. Ve dvou mateřských školách nám bylo umožněno jednak nalézt potřebný výzkumný vzorek dětí, tak oslovení rodičů ve věci výzkumu písemnou i ústní formou. Na základě shromážděných souhlasů rodičů probíhalo jednotlivé testování dětí a to od prosince 2018 do března 2019. Všechny děti byly testovány v prostředí uvedených mateřských škol.

Při realizaci testování byly paní ředitelky, paní učitelky i provozní personál velmi přívětiví a pro realizaci výzkumu poskytly nejen přátelské prostředí, ale rovněž zajistily klidnou místnost, kde probíhalo samotné individuální testování. Rovněž byly nápomocny při sběru dotazníků a souhlasů od rodičů.

Celkem bylo testováno 53 dětí. Ty byly rozděleny do skupin podle pohlaví a věku. Individuální testování trvalo v průměru 6-9 minut.

Tabulka 1: Přehled respondentů

VĚK	Počet respondentů		
	CHLAPCI	DÍVKY	CELKEM
4 roky	4	16	20
5 let	11	6	17
6 let	6	10	16
<b>SPOLU</b>	21	32	53

### 3.3 Způsob zpracování dat

#### 3.3.1 Metodika šetření

##### 3.3.1.1 Test porozumění příběhu

Test porozumění příběhu byl ve velké míře inspirován diplomovou prací Márie Markové, která vycházela z mezinárodního narativního projektu CDI III (Data Collection of Picture Story Data). Výzkumnice Marková ve své diplomové práci k testování dětí rovněž použila série obrázků, jež převzala ze zmíněného mezinárodního projektu od Svetlany Kapalkové a Daniely Slančové. (Marková, 2011). Pro účely našeho výzkumu byly vytvořeny dvě nové série ilustrací.

Vytvoření vlastního testovacího materiálu předcházeli předvýzkum, konkrétně sondáž, pro jejíž účely byla vytvořena prvotní testovací série obrázků. Tato sada byla použita pouze pro účel předvýzkumu. Jednalo se o sérii barevných obrázků, která pojednávala o příběhu dvou koní. Tato série byla předložena 10 dětem jak v domácím, tak ve školním prostředí. V předvýzkumu se potvrdila zkušenost slovenských výzkumnic o tom, že barvy byly narušujícím a zavádějícím faktorem ve vyprávění dětí.

Finální testovací materiál obsahoval dvě série obrázkových příběhů. Na základě vlastní zkušenosti s problematikou barevného vyobrazení a rovněž podle inspirujícího obrázkového materiálu slovenských výzkumnic, byly vytvořeny dvoubarevné černo-bílé ilustrace. První příběh, pro který bylo určeno pracovní označení Auto, obsahuje pět jednotlivých

částí menšího formátu. Druhý příběh, pracovně označen jako Kočka, čítá celkem čtyři obrázky většího formátu. Každá obrázková série tvoří svůj specifický příběh a jednotlivé ilustrace na sebe přímo navazují. Tyto dvě série byly v náhodném pořadí předkládány dětem. Pokud označíme příběh Kočka jako 1 a příběh Auto jako 2, mohly být příběhy předkládány ve dvou variantách a to 1,2 nebo 2,1. Pokud dítě na první pohled některý příběh zaujal více, bylo testování zahájeno příběhem, o který dítě projevilo zájem např. „*Jé, tady je namalovaná kočka. My máme doma taky kočku.*“ V úvodu děti obdržely stejnou instrukci, jaké jsou na ně kladeny požadavky: „*Tady máme obrázkový příběh a já bych potřebovala, abys mi povyprávěla, co se v tom příběhu stalo.*“ Pokud dítě chtělo, mohlo si vyzkoušet poskládat obrázkový příběh dle svých domněnek, jak na sebe obrázky navazují. V případě, že dítě začalo vyprávět příběh od jiného obrázku, než od prvního, nechal se jeho výkladu volný průběh a doplňujícími otázkami jsme se k prvnímu obrázku nenásilně vrátili. V momentech, kdy dítě odpovídalo jednoslovně, byla vyvinuta snaha o rozvedení vyprávění pomocí otevřených otázek, které většinou začínaly otázkou „*Proč?*“. Tyto otázky děti přiměly obhájit, zdůvodnit své tvrzení a tím pádem potvrzovaly porozumění či jiné uchopení příběhu.

Jednotlivé testování bylo zaznamenáváno na audio-záznam. V souladu s nařízením Evropského parlamentu a rady v souvislosti se zpracováním osobních údajů, předcházel testování dětí sběr písemných souhlasů rodičů. V těchto souhlasech byli rodiče informováni o pořízení audio-nahrávky testu jejich dítěte. Součástí informovaného souhlasu byl i souhlas o použití částí nahrávek pro interpretaci výsledků. Taktéž obdrželi informaci o samotném výzkumu, pro který jsou audio-nahrávky pořizovány.

V souladu s nařízením Evropského parlamentu a rady v souvislosti se zpracováním osobních údajů byl každému dítěti přidělen identifikační kód, jenž obsahoval informaci o pohlaví a věku dítěte v měsících. Kód byl vytvořen pomocí zkratk CZ (české dítě) XX (věk v měsících) D/CH (pohlaví označeno D- dívky, CH- chlapci) XXX (pořadové číslo dítěte). Kód tedy měl např. následující podobu: CZ51D001. Systém zvoleného kódování byl převzat z diplomové práce Markové. (Marková, 2011)



### 3.3.1.2 Dotazník po rodiče

Při získávání písemných souhlasů byli rodiče osloveni ve věci vyplnění krátkého dotazníku o čtení v rodině. Pro vyhodnocování těchto dotazníků k výsledkům jednotlivých dětí bylo ke každému získanému dotazníku připsáno identifikační číslo dítěte, ke kterému se dotazník vztahoval.

V rámci sběru dat se podařilo pomocí dotazníkového šetření od rodičů získat informace i tom, jakým způsobem probíhá příprava na čtení v přirozeném rodinném prostředí. V rámci dotazníku nás zajímaly následující položky;

- Pohlaví dítěte
- Věk dítěte při počátečním předčítání rodičem
- Přibližné množství dětských knih v domácím prostředí
- Četnost předčítání dítěti z knihy
- Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině
- Průměrná délka jedno čtení

Na základě zjištěných dat z dotazníků jsme si položili následující otázky;

VO3.1 Dosáhly děti, jejichž věk byl při počátečním čtení nižší lepších výsledků v Testu porozumění, než děti, jimž se začalo s rodinném prostředí číst později? (měřeno v měsících věku dítěte)

VO3.2 Roste míra porozumění dětí příběhu paralelně s počtem knih, jež mají děti k dispozici v rodinném prostředí?

VO3.3 Je frekvence čtení v rodině směrodatná pro zjištěnou míru porozumění příběhu dětmi

VO3.4 Roste míra porozumění příběhu s déle trvajícím čtením v rodinném prostředí?

Na položené otázky jsme hledali odpovědi pomocí korelační analýzy výsledků dotazníkového šetření a výsledků Testu porozumění. Data byla zpracována opět v programu Excel. V první řadě je poukázáno na výsledky dotazníkového šetření, na kterých jsou závislé výsledky korelací.

### 3.3.2 Postup výzkumu

Při realizaci výzkumu jsme si stanovili následující postup, jehož jsme se při realizaci výzkumu drželi:

- Připravit si obrázkový materiál a důkladně promyslet strukturu a průběh šetření
- Oslovit mateřské školy
- Požádat paní učitelky o pomoc při hledání vhodných výzkumných vzorků – dětí
- Požádat paní učitelky o pomoc při hledání vhodného prostoru pro výzkum
- Poprosit paní učitelky o spolupráci při shromažďování informovaných souhlasů a dotazníků od rodičů
- Realizovat individuálního vyšetření dětí
- Transkribovat a evidovat získané řečové vzorky dětí
- Analyzovat narativní struktury jednotlivých dětí z hlediska strukturálního a globálního
- Porovnat výsledky jednotlivých skupin dětí z hlediska věku a genderu a statisticky je vyhodnotit
- Porovnat výsledky skupin dětí v návaznosti na předpoklady získané z rodinného prostředí a statisticky je vyhodnotit
- Vyhodnotit a interpretovat analýzy

### 3.3.3 Transkripce a analýza testu

Po pořízení audio-nahrávek byly jednotlivé narace příběhu přepisovány. Při transkripci testu byly výroky dětí podrobeny analýze a zaznamenávány do tabulky v rámci strukturální a globální analýzy. Analýza byla posléze doplněna o poznámky, které jsme získali přímo během testování dětí a jevíly se pro zjištění narativních schopností dětí jako podstatné. Pro přepis narácí jsme se drželi pravidel transkripce a kódování dle systému CHILDRES, formátu CHAT (Marková, 2011). Do transkripčního záznamu byly zahrnuty pouze výpovědi vázané k testu, jenž byly doplněny o poznámky pořízeny během testování dítěte. Transkripce zahrnuje dysgramatismy, přesný přepis větných konstrukcí.

Pravidla a značky, jichž jsme se při přepisu drželi:

- Transkripce výpovědí dostala lineární formu textu
- Výpovědi dítěte byly označeny zkratkou DI (dítě)

- Výpovědi výzkumníka byly označeny zkratkou EXP (z anglického experimentátor)
- Pauzy ve výpovědi byly označeny na rozdíl od systému CHAT „xxx“ podle délky pauzy

Jednotlivé výpovědi byly po transkripci podrobeny strukturální a globální narativní analýze. Výsledky testu byly porovnávány z hlediska věku, pohlaví a získaného dotazníku o čtení v rodině. Veškerá data byla statisticky vyhodnocena a zpracována v programu Excel.

## 4 ANALÝZA A POPIS VÝSLEDKŮ

### 4.1 Výsledky dle typu analýz

Výsledky jednotlivých příběhů byly po transkripci podrobeny jak strukturální, tak globální analýze. Jako první byly vyhodnocovány příběhy pomocí analýzy strukturální, kdy byla tato analýza rozdělena do dvou částí; analýza komponentů a analýza přímé řeči a kontrolních otázek. Pomocí této analýzy bylo zjišťováno jak explicitní, tak implicitní porozumění příběhu. Globální analýza byla vyhodnocena jako jeden celek. Tato analýza zahrnuje shrnutí celkového implicitního i explicitního porozumění příběhu z pohledu experimentátora.

#### 4.1.1 Strukturální analýza

Pro vyhodnocení strukturální analýzy jsme se inspirovali systémem vyhodnocení Markové. Děti byly ohodnoceny 1 bodem, pokud splnily pojmenování jednotlivých oblastí a to i při doplňujících otázkách. Pokud ne, či bylo odpovězeno chybně, bylo uděleno 0 bodů. Strukturální analýza je dle uvedeného modelu rozdělena do sedmi částí, jež byly hodnoceny dle výpovědi dětí a to:

- 1) Orientace v čase a prostoru
- 2) Pojmenování postavy v příběhu
- 3) Expozice, vstup do děje
- 4) Problém, zápletka
- 5) Zauzlení
- 6) Řešení
- 7) Reakce
- 8) Přímá řeč
- 9) Kontrolní otázka 1A – Co chlapec sbíral? 1K – Jak jsi poznal/a holčičku?
- 10) Kontrolní otázka 2A – Co neobvyklého našel? 2K – Jak jsi poznal/a kočku?
- 11) Kontrolní otázka 3A – Kdo mu pomohl? 3K – Kde se stal příběh?

(Marková, 2011)

Součástí hodnocení je rovněž, jako u Markové, oblast tzv. „přímá řeč“, kdy bod byl udělen právě tomu dítěti, které bylo schopno pojmenovat pocity, povahové vlastnosti aktérů příběhu nebo zápletku, jež nebyla explicitně vyjádřena v obrázkovém příběhu.

Kontrolní otázky byly formulovány na současnou podobu obrázkového příběhu. Při kontrolních otázkách příběhu Auto byla dětem předložena vizuální podpora, kdy jejich úkolem bylo odpověď nalézt ve třech nabídnutých obrázkových možnostech. Kontrolní otázky k příběhu Kočka byly pokládány bez vizuální podpory.

V obou příbězích se vyskytovalo vlastní intuitivní pojetí příběhu. Pojetí dětí se v některých komponentech hodnocení podobalo předpokládanému pojetí a lišilo se v detailech, jako pojmenování osob v příběhu; např. místo otec dítě muže pojmenovalo opravářem. Zřídka se vyskytlo naprosto odlišné pojetí příběhu, jež se odklánělo od předpokládaného. Získání nulového ohodnocení ve většině případech spíše provázelo nevyjádření komponentu než vyjádření chybné.

#### 4.1.2 Auto

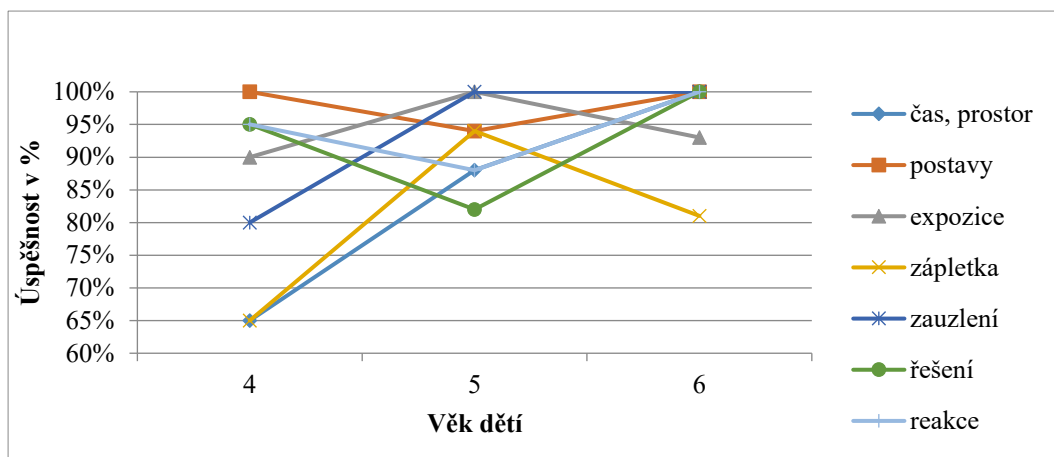
Tabulka 2: Ukázka narativů v příběhu Auto

Č.	Název komponentu	Vyjádření dítěte
1	<b>orientace v čase a prostoru</b>	1b. <i>V lese.</i> (CZ45D043)  0b. -
2	<b>pojmenování postavy v příběhu</b>	1b. <i>Jeníček</i> (CZ45D043)  <i>Kluk</i> (CZ57CH40)  <i>Pan opravář</i> (CZ57CH40)  <i>To bude asi o nějakém klukovi</i> (CZ61D022)  0b. -
3	<b>expozice, vstup do děje</b>	1b. <i>Sbírá houby</i> (CZ45D043)  <i>Chlapeček sbíral houby. A sbíral je do košíku</i> (CZ47D051)  <i>Chlapeček sbírá houby.</i> (CZ48D003)  0b.

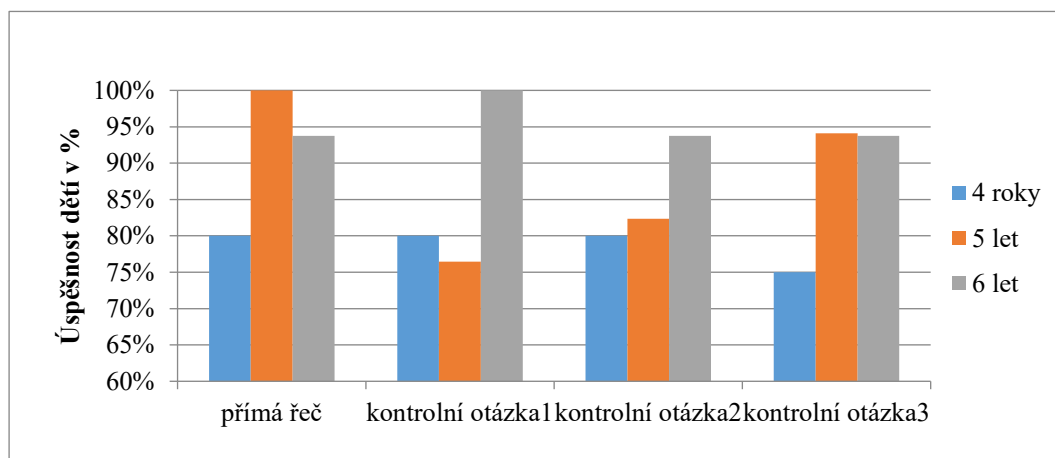
		<i>Chlapeček si postavil autíčko. (CZ59D044)</i>
<b>4</b>	<b>problém, zápletka</b>	1b. <i>Našel rozbité auto.(CZ61D022)</i> 0b. <i>Protože bys zlobila a on oškrabal a teče krev. (CZ64CH018)</i>
<b>5</b>	<b>zauzlení</b>	1b. <i>Pak ho odnesl opraváři a podíval se na něho (CZ47D051)</i> <i>Šel ho opravit na opravovnu.(CZ61D022)</i> 0b. <i>Viděli chaloupku (CZ45D043)</i>
<b>6</b>	<b>řešení</b>	1b. <i>Tatínek mu spravuje auto. (CZ48D003)</i> <i>A pán ho opravil a už bylo opraven. (CZ61D022)</i> 0b. <i>No, tak zavolala tatínkovi, tatínek zabije kočku, ale nezabije, jen zavolá na ni jenom policajty (CZ64CH018)</i>
<b>7</b>	<b>reakce</b>	1b. <i>Tady si už sám hraje a je veselý. (CZ45D043)</i> <i>Dobře. On byl šťastný, že ho opravil.(CZ61D022)</i> 0b. <i>No tady je krev. Já bych zavolal pana doktora. (CZ64CH018)</i>
<b>8</b>	<b>přímá řeč</b>	1b. <i>EXP: A proč ho nespravuje sám? DI: Protože on to neumí. (CZ45D043)</i> <i>Protože on není opravář (CZ47D051)</i> 0b. -

9	<b>Kontrolní otázka 1a</b>  <b>Co chlapec sbíral?</b>	1b. <i>Houby (CZ45D043)</i>  0b. <i>Houby, jahody a kytičky (CZ46D050).</i>  <i>Si musí poradit.(CZ64CH018)</i>
10	<b>Kontrolní otázka 2a</b>  <b>Co neobvyklého našel?</b>	1b. <i>Auto (CZ45D043)</i>  0b. <i>Houby, jahody a kytičky (CZ46D050).</i>  <i>Všechno (CZ47D051)</i>  <i>Balón.( CZ72D013)</i>
11	<b>Kontrolní otázka 3a</b>  <b>Kdo mu pomohl?</b>	1b. <i>Opravář (CZ47D051)</i>  <i>Tatínek.(CZ48D003)</i>  0b. <i>Maminka.(CZ4DF050)</i>  <i>Mařenka (CZ45D043)</i>

Grafy č. 1 a 2. Poukazují na četnost v bodování prvních sedmi komponentů. Náleží k příběhu Auto. Z těchto grafů vyplývá fakt, že schopnost pojmenovat čas a prostor rostla s věkem dětí, přičemž již pětileté děti dosahovaly stropových hodnot. V pojmenování postav si pětiletí vedli naopak hůře než čtyřletí. Největší problémem bylo pro čtyřleté děti popis zápletky a zauzlení. Graf č. 2 nám potvrzuje, že se stoupajícím věkem roste schopnost dětí odpovídat na kontrolní otázky a taktéž schopnost vyjádřit se k implicitnímu obsahu příběhu.



Graf 1 - Strukturální analýza Auto - komponenty



Graf 2. Strukturální analýza Auto – porozumění

### 4.1.3 Kočka

Tabulka 3: Ukázka narativů v příběhu Kočka

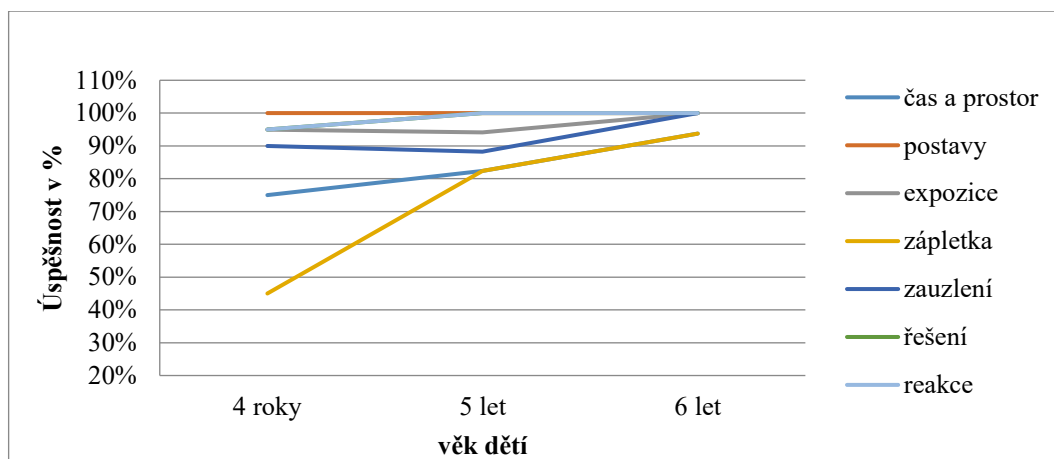
Č.	Název komponentu	Vyjádření dítěte k příběhu <b>Kočka</b>
1	<b>orientace v čase a prostoru</b>	1b. Kočka šla za holčičkou <i>do lesa</i> .(CZ48CH002) <i>V lese</i> (CZ45D043)



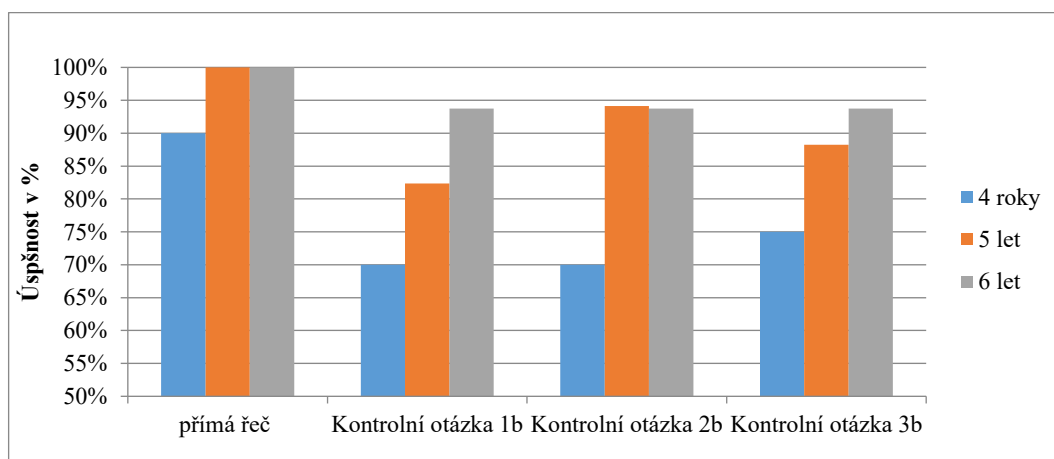
		0b.
<b>2</b>	<b>pojmenování postavy v příběhu</b>	1b. <i>Kočička s holčičkou.</i> (CZ45D043) <i>Ta holčička našla kočičku</i> (CZ70D019) 0b.- 100% dětí pojmenovalo tento komponent
<b>3</b>	<b>expozice, vstup do děje</b>	1b. <i>Spolu, oni si spolu bavili</i> (CZ47D051) 0b. <i>Hledají houby</i> (CZ45D043)
<b>4</b>	<b>problém, zápletka</b>	1b. <i>Ona chtěla, aby jí dala pacičku.</i> (CZ48D003) 0b. <i>Dvě housenky</i> (CZ49F046)
<b>5</b>	<b>zauzlení</b>	1b. <i>CHI: Ona se mračí, protože ona tahá za ocásek.</i> (CZ45F043) <i>Protože tahala její ocas tady</i> (CZ47D051) <i>Holčička. Ona ji tahala za ocas, protože si ji chtěla pohladit.</i> (CZ48D003) 0b. <i>Vzal ty dvě housenky</i> (CZ49F046)
<b>6</b>	<b>řešení</b>	1b. <i>A pak ji škrábla.</i> (CZ48D003) 0b. -
<b>7</b>	<b>reakce</b>	1b.

		<p><i>Brečela, protože škrábla kočička.(CZ45CH043)</i></p> <p><i>Pláče. - Protože ji škrábla na ruku. CZ48D003)</i></p> <p>0b.</p> <p><i>Už si nevzpomenu. (CZ59F044)</i></p>
<b>8</b>	<b>přímá řeč</b>	<p>1b. D: <i>Ona nebyla hodná.</i></p> <p>EXP: A jaká byla?</p> <p>D: <i>Zlobivá (CZ52D009)</i></p> <p>0b.</p> <p><i>Ta kočka přišla, protože ji chtěla škrábnout. (CZ48F050)</i></p>
<b>9</b>	<b>Kontrolní otázka 1b</b> <b>Jak jsi poznal/a, že to byla holčička?</b>	<p>1b.</p> <p><i>CHI: Protože to má vlásky.(CZ45D043)</i></p> <p>0b.</p> <p><i>Já jsem řekl, že to znám každý den. (CZ47D051)</i></p> <p><i>Chtěla si tu kočku pohladit. (CZ48D003)</i></p>
<b>10</b>	<b>Kontrolní otázka 2b</b> <b>Jak jsi poznal/a, že je to kočka?</b>	<p>1b.</p> <p><i>Protože má fousky (CZ45D043)</i></p> <p><i>Podle uší.(CZ46D050)</i></p> <p>0b.</p> <p><i>Holčička se tak na ni směje a chtěla si ji pohladit. (CZ48D003)</i></p>
<b>11</b>	<b>Kontrolní otázka 3b</b> <b>Kde se to stalo?</b>	<p>1b.</p> <p><i>V lese, protože tam jsou stromečky (CZ45D043)</i></p> <p><i>U lesa.(CZ45D043)</i></p> <p>0b.</p> <p><i>Ve školce (CZ47D051)</i></p>

Grafy č. 3 a 4 vypovídají o analýze příběhu Kočka. Jednoznačně vzestupný trend lze zaznamenat při popisu zápletky, kdy s věkem roste schopnost v této oblasti. Naopak nejmenší rozdíly lze zaznamenat v pojmenování postav, času a prostoru, kdy děti dosahovaly stropových hodnot bez ohledu na věk. Pojmenování implicitního obsahu příběhu s věkem dětí roste, stejně jako schopnosti odpovědět na kontrolní otázky. Toto zjištění lze považovat za vzestupný trend, kdy s věkem roste míra porozumění příběhu.



Graf 3: Strukturální analýza Kočka - komponenty



Graf 4: Strukturální analýza Kočka - porozumění

#### 4.1.4 Globální analýza

Po zhodnocení v strukturální analýze následovalo hodnocení analýzy globální. Toto hodnocení proběhlo opět bodováním 1/0 bodů, kdy udělení bodu přímo záviselo na výpovědích ze strukturální analýzy. Bylo však hodnoceno samotným výzkumníkem a jeho komentáři k daným oblastem. Tyto komentáře shrnuly přítomnost jednotlivých komponent příběhu.

Pro hodnocení jsme se držely opět převzaté struktury;

1. Pojmenování
2. Deskripce
3. Časová posloupnost
4. Kauzálnost (reflektování příčin a následků činností)

(Marková. 2011)

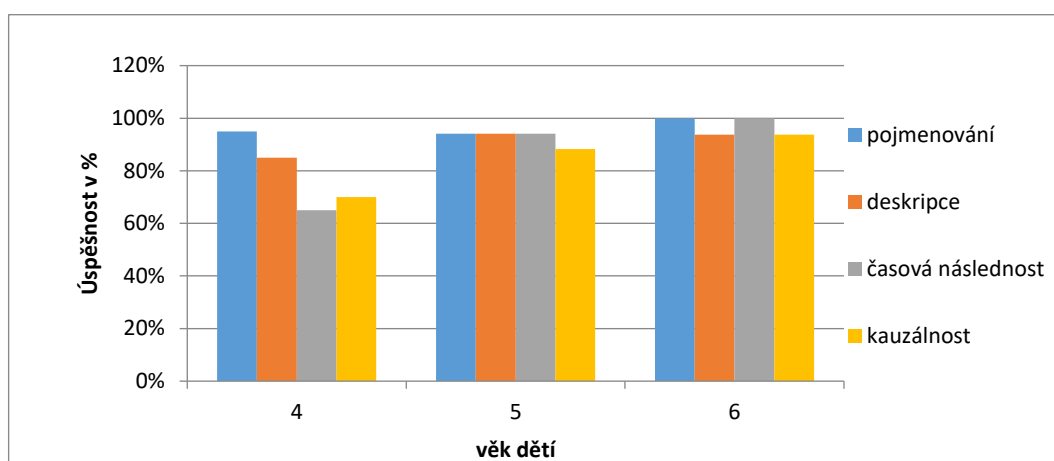
Pro lepší představu o hodnocení uvádíme příklad hodnocení dítěte CZ52D009.

Tabulka 4: Ukázka Globální analýzy

		<b>Kočka</b>	<b>Auto</b>	<b>Bod K.</b>	<b>Bod A.</b>
<b>1</b>	<b>Pojmenování objektů, postav</b>	V tomto příběhu dítě pojmenovalo všechny postavy i objekty	V příběhu dítě pojmenovalo správně chlapce i objekty, auto i houby, stromy, všímalo si detailů, použilo jiný název pro pomocníka – řekla, že to byl opravář.	1	1
<b>2</b>	<b>Deskripce, popis obrázku</b>	Dítě popisovalo obrázky a dedukovalo podle jejich obsahu.	Dítě chápe téměř všechny obrázky, krom jednoho – hlavní zápletky, kde chlapec našel auto.	1	1
<b>3</b>	<b>Časová posloupnost</b>	Byla dodržena časová linie, dítě neodbíhalo od obrázku směrem zpět ani mezi obrázky nepřeskakovalo.	V popisu obrázků byla dodržena časová následnost obrázků. Dítě chápa-lo tok děje.	1	1
<b>4</b>	<b>Kauzálnost (reflektování příčiny a následky činností)</b>	Dítě chápe problematiku příběhu a ztotožňuje se s ní. Rozumí příčinám i následkům jednání aktérů a je schopno je popsat.	Dítě nechápe, kde se v lese auto vzalo. Myslí si, že je auto chlapcovo a nemá pro své domnění vysvětlení.	1	0

#### 4.1.4.1 Auto

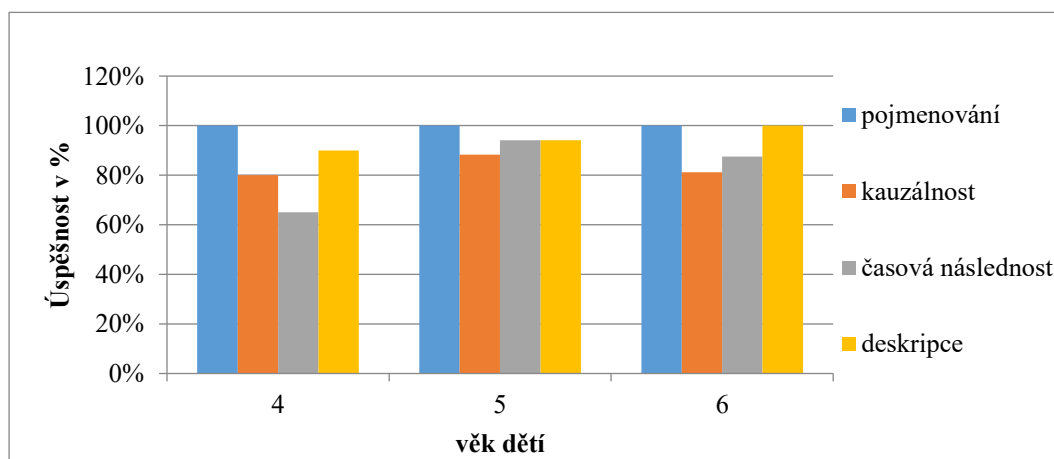
Z grafu 5, jenž vypovídá o globální analýze příběhu Auto lze vyvodit, že u dětí pětiletých a šestiletých se objevují velmi podobné vývojové trendy. Tyto děti v analýze dosahovaly téměř stropových hodnot ve všech čtyřech oblastech hodnocení. U dětí čtyřletých nejmenších výsledků dosahuje oblast časové následnosti.



Graf 5: Globální analýza Auto

#### 4.1.4.2 Kočka

Z globální analýzy příběhu Kočka lze konstatovat fakt, že největší problém dětem činila časová následnost, zejména dětem ve věku čtyř let. Ze všech položek obou příběhů lze z hlediska hodnocení zaznamenat vysokou úroveň dosažených bodů v oblasti pojmenování, kdy děti každého věku dosahovaly téměř stropových hodnot. Rovněž velmi dobře si stojí oblast deskripce, u níž lze zaznamenat vzestupné tendence.



Graf 6: Globální analýza Kočka

## 4.2 Porovnávání skupin

Výsledky, jenž jsme získali vyhodnocením jednotlivých skupin dětí, do kterých jsme základní skupinu 53 dětí rozdělili, dále vyhodnocujeme do tabulek a grafů s ohledem na věk a pohlaví dětí. K vyhodnocování a tvorbu tabulek byl opět použit program Excel. Výsledky jsou interpretovány v procentech, jejichž význam nese úspěšnost dětí, neboli dosažené hodnoty, uvedené v procentech.

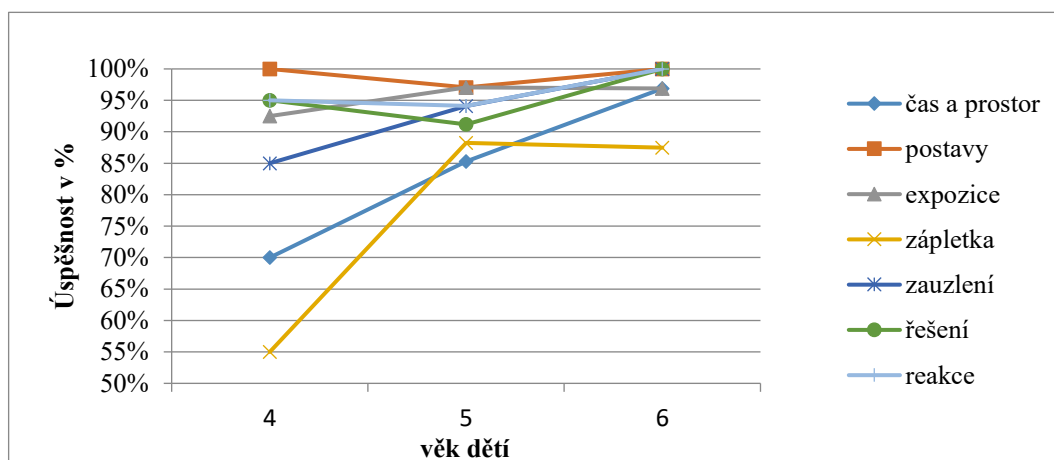
Následující výsledky uvádí hodnoty všech komponentů a obou příběhů, tedy celkový součet dosažených bodů.

### 4.2.1 Výsledky podle věku

Za obecný předpoklad lze označit tvrzení, že porozumění příběhům bude přímo úměrné rostoucímu věku dětí. Rozhodli jsme se toto tvrzení ověřit.

#### 4.2.1.1 Strukturální analýza komponentů

V grafu 7 strukturální analýzy je možno zaznamenat procentuální zastoupení komponentů obou příběhů vzhledem k věku dětí. Jako neúspěšnějším komponentem v bodování lze označit komponent „postavy“, kdy děti dosahovaly stropových hodnot. Překvapivě se v oblastech „řešení“ a „postavy“ jeví čtyřleté děti, dle výsledků, úspěšnější, než děti pětileté. Všechny ostatní oblasti mají s věkem rostoucí tendence, což potvrzuje hypotézu H1. S věkem se zvýšila především schopnost dětí vyjádřit oblasti „zápletka“ a „čas a prostor“.



Graf 7: Strukturální analýza komponentů

Deskripce dat je založena na komponentech obou příběhů, tzn. na součtu a průměru komponentů příběhu; čas a prostor, postavy, expozice, zápletka, zauzlení, řešení, reakce. Z deskriptivní tabulky 4 lze vyvodit nejmenší počet dosažených komponentů, tj 7 bodů z maximálního počtu 14 bodů. V této kvantitativní analýze se nám potvrzuje, že s věkem roste schopnost pojmenování příběhu. Tento fakt zásadně poukazuje na míru porozumění, jenž je taktéž odrazem získaného bodového ohodnocení. Pětileté děti se téměř vyrovnaly ve stropovém výsledkům dětí šestiletých.

Tabulka 4: Deskripce Strukturální analýzy – komponenty, věk

věk	N	Max	Min	Med	AP	SO
4	20	14	7	12	11,85	1,84
5	17	14	11	13	12,94	1,20
6	16	14	12	14	13,63	0,72
Celkem	53					

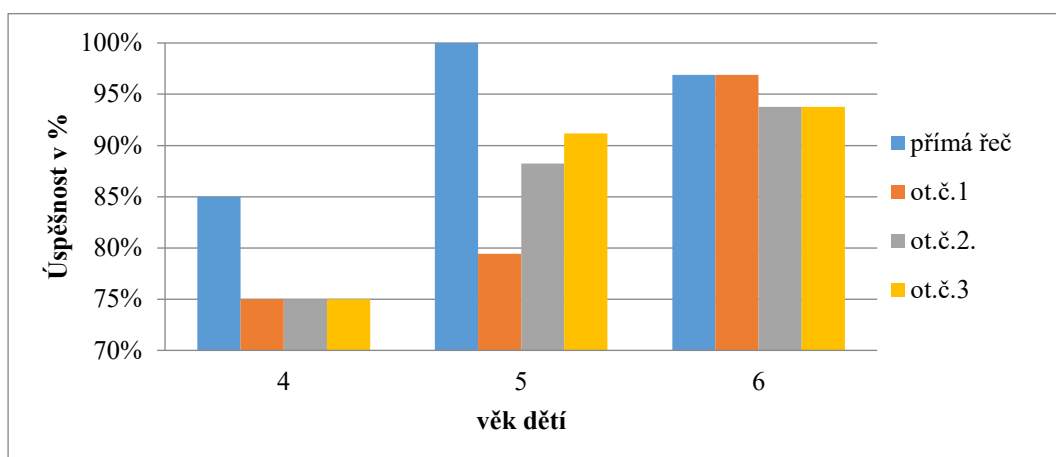
*Pozn.: N – počet dětí, Min – minimum získaných bodů, Max – maximum získaných bodů, AP – aritmetický průměr, SO- směrodatná odchylka*

Kvantitativní analýza nám potvrdila hypotézu H1, že s věkem roste schopnost jak narace, tak samotného porozumění příběhu. Toto zjištění není překvapující a odráží tak správnost nejen obecného mínění, ale rovněž potvrzuje tvrzení autorů, jenž teoreticky vymezují úroveň porozumění.

#### 4.2.1.2 Strukturální analýza porozumění

Stejně tak jako komponenty obou příběhů, podrobili jsme kvalitativní i kvantitativní analýze schopnosti dětí obhájit porozumění příběhu jak vlastní přímou řečí, tak získáním bodů za správné odpovědi v kontrolních otázkách, které taktéž odrážejí úroveň porozumění příběhu. Maximální počet dosažených bodů mohl být 8.

Z výsledků struktruální analýzy lze vyčíst fakt, že opět s věkem roste míra dosažených bodů. Toto zjištění nám opět potvrzuje hypotézu H1, že s věkem narůstá míra porozumění příběhu v oblasti přímé řeči a v oblasti kontrolních otázek. Je překvapením, že stropových hodnot v této části analýzy dosahovaly pětileté děti a přesáhly tak maximální počet získaných bodů šestiletých dětí. Největší rozdíl lze spatřit v oblasti kontrolní otázky č1., kdy vzestupnost porozumění s věkem rapidně narostla.



Graf 8 - Strukturální analýza- porozumění

Z kvantitativní deskriptivní tabulky lze vyčíst jak maximální počet bodů; tj. 8 z 8 možných dosažených, tak minimum dosažených bodů; tj. 3 body. V rámci minimálního počtu dosažených bodů lze zaznamenat vzestupné tendence vzhledem k věku. Medián nám však ukazuje, že zvolený výzkumný vzorek dětí se v této oblasti vyrovnal výsledkům dětí pětiletých. V porovnání s analýzou jednotlivých příběhů zde vidíme jistý rozdíl, avšak získané průměrné hodnoty potvrzují stejně jako kvalitativní analýza správnost hypotézy H1.

Tabulka č5 Deskripce Strukturální analýzy – porozumění, věk

Věk dítěte	N	Min	Max	Med	AP	SO
4	20	3	8	7	6,11	1,59
5	17	6	8	7	7,27	0,80
6	16	5	8	8	7,31	1,32
Celkem	53					

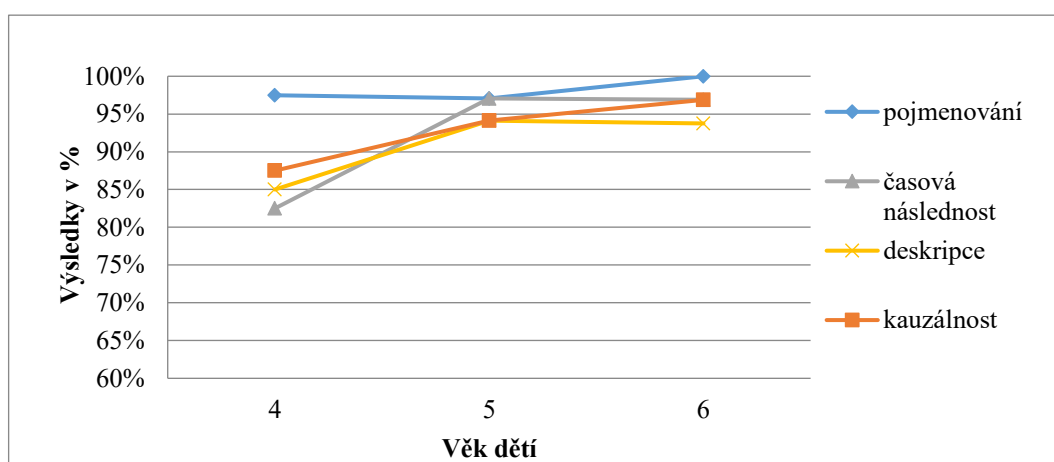
**Pozn.:** *N* – počet dětí, *Min* – minimum získaných bodů, *Max* – maximum získaných bodů,

*AP* – aritmetický průměr, *SO* – směrodatná odchylka



### 4.2.1.3 Globální analýza

Globální analýza nám odráží komplexní pohled na porozumění dětí v jednotlivých oblastech dle analýzy testu. V analýze lze zaznamenat vzestupné vývojové trendy, kdy s věkem roste míra úspěšnosti v jednotlivých oblastech. V rámci pojmenování postav dosahovaly téměř všechny děti každého věku stropových hodnot. V rámci porozumění lze konstatovat fakt, že téměř všem dětem ve výzkumném souboru nečinilo pojmenování postav problémem a dle vyobrazených znaků pochopily jejich význam v příběhu. Nejnižší počet dosažených bodů lze u čtyřletých dětí zaznamenat v oblasti časové následnosti.



Graf 9: Globální analýza – věk

V deskriptivní tabulce č. 6 jsou data kvantitativně zhodnoceny mediánem a průměrnými výsledky úrovně globální analýzy. Opět byly hodnoceny všechny čtyři oblasti obou příběhů. Z maximálního počtu osmi bodů dosahovaly stropových hodnot děti šestileté, což potvrzuje naši hypotézu H1, že s věkem narůstá míra porozumění příběhu. Avšak ani čtyřleté děti nedosahovaly nízkých hodnot.

Tabulka 6: Deskripce Globální analýzy - věk

	N	Min	Max	Med	AP	SO
4	20	3	8	7	6,25	2,15
5	17	5	8	8	7,47	0,87
6	16	6	8	8	7,56	0,81
Celkem	53					

Pozn.: **N** – počet dětí, **Min** – minimum získaných bodů, **Max** – maximum získaných bodů,

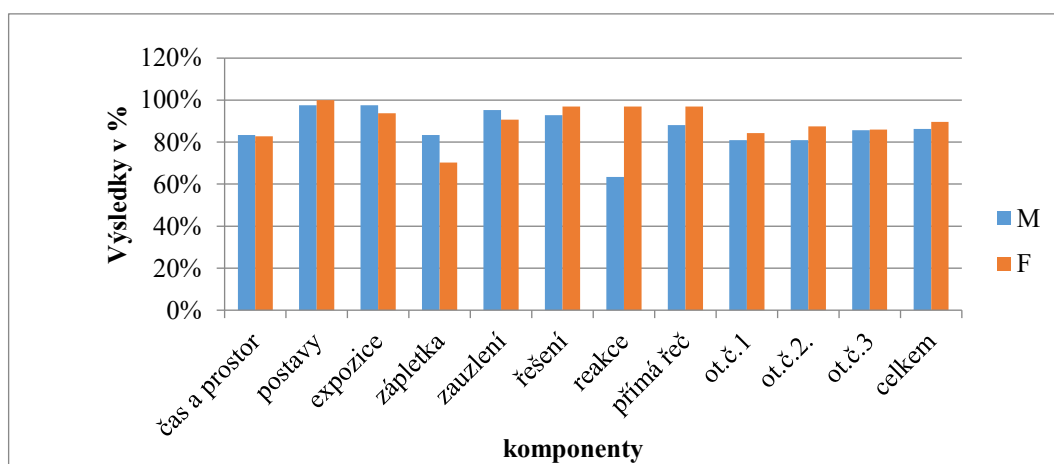
**AP** – aritmetický průměr, **SO** – směrodatná odchylka

#### 4.2.2 Výsledky podle pohlaví

Pro analýzu z hlediska pohlaví vycházíme z předpokladu, že se nebudou mezi chlapci a děvčaty v rámci porozumění příběhům vyskytovat markantní rozdíly. Zajímalo nás, zda jsou rozdíly mezi jednotlivými částmi analýzy. V tabulkách jsou chlapci označováni zkratkou CH (chlapci), děvčata jsou označena zkratkou D (děvčata).

##### 4.2.2.1 Strukturální analýza pohlaví

Porovnání dosažených výsledků v jednotlivých oblastech strukturální analýzy obou příběhů z hlediska pohlaví nám potvrzuje hypotézu H2, že se mezi chlapci a děvčaty neobjevuje zásadní rozdíl v porozumění. Vypovídá o tom poslední část grafu 10., kde vidíme hodnoty chlapců a děvčat, přičemž dívky dosahovaly o něco vyšších hodnot, než chlapci. Toto zjištění nám potvrzuje jak deskriptivní tabulka 6, tak korelační výpočet v tabulce 7, která potvrzuje, že směrodatná odchylka mezi chlapci a děvčaty se liší jen málo. Aritmetické průměry jsou téměř totožné a rovněž nevykazují odlišnost chlapců a děvčat v míře porozumění.



Graf 10: Strukturální analýza – pohlaví

Tabulka 7: Deskripce Strukturální analýzy- pohlaví

	N	AP	SO	SCHP
Chlapci	21	19,62	2,224	0,106
Děvčata	32	19,70	2,856	0,089

Pozn.: *N* – počet dětí, *AP* – aritmetický průměr, *SO* – směrodatná odchylka, *SCHP* – střední chyba průměru

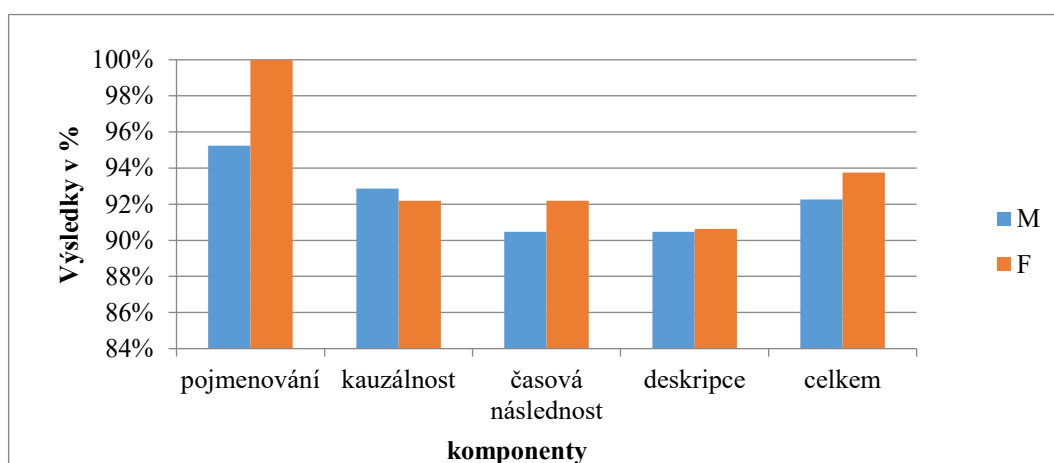
Při kvantitativním zpracování dat jsme podrobili získané výsledky statistickému dvou-vzorkovému T-testu. Bylo zjištěno, že mezi chlapci a děvčaty se nevyskytoval statisticky významný rozdíl.

Tabulka 21: T-test strukturální analýzy

	T-test					
	t	df	Střední hodnota	Pearsonova korelace	Interval spolehlivosti rozdílu 95%	
					dolní	horní
Dívky	1,72	31	12,625	0,1542	0,291	1,725
Chlapci	2,08	20	12,904		0,381	2,085

#### 4.2.2.2 Globální narativní struktura

Z hlediska globální analýzy jsme porovnávali výsledky chlapců a děvčat ve čtyřech hodnocených oblastech. Opět se nám potvrdila hypotéza H2, že mezi dětmi se nevyskytují zásadní rozdíly, jež by byly ovlivněny jejich pohlavím. Na toto zjištění poukazuje jednak graf 11 ze kterého je zjevná vyrovnanost ve výsledcích chlapců a děvčat.



Graf 11: Globální analýza – pohlaví

Tabulka 8: - Deskripce Globální analýzy- pohlaví

	N	AP	SO	SCHP
CH	21,00	7,00	1,34	0,06
D	32,00	7,24	1,23	0,04

Pozn.: **SO** – směrodatná odchylka, **N** – celkový počet, **SCHP** - Standardní chyba průměru, **AP**- průměr, **CH** – chlapci, **D** - děvčata

Tabulka 9: Korelace dle pohlaví

pohlaví	Strukturální analýza -komentary.	Strukturální analýza –přímá řeč	Globální analýza
CH-D	0,019	0,129	0,095

Pozn.: **CH** – chlapci, **D** - děvčata

Tato zjištění nám potvrzují korelace, jež byly provedeny mezi výsledky Testu porozumění příběhu a výsledky Dotazníku o čtení. Bylo zjištěno, že především v rámci Strukturální analýzy porozumění si vedly lépe dívky. Avšak mezi výsledky korelace nejsou markantní skoky, což vypovídá o vyrovnanosti úrovně porozumění chlapců a děvčat. Mezi chlapci a děvčaty se tedy nevykytují statistické rozdíly dle T-testu. Korelace rovněž nepoukazují na významné rozdíly v porozumění chlapců a děvčat v Globální analýze.

Tabulka 22: T-test strukturální analýzy

	T-test					
	t	df	Střední hodnota	Pearsonova korelace	Interval spolehlivosti rozdílu 95%	
					dolní	horní
Dívky	1,05	51	7,00	0,174	0,057	1,725
Chlapci	1,28	51	7,24		0,255	1,235

### 4.3 Porovnání výsledků Testu porozumění příběhu a výsledků Dotazníku o čtení v rodině

Vzhledem k důležitosti prvopočátečního čtení dětem v rodinném prostředí jsme se rozhodli uskutečnit průzkum, kdy cílem dotazníkového šetření bylo zjištění, jaký je vztah mezi počtem dosažených bodů v Testu porozumění vzhledem k podmínkám primárního prostředí pro utváření základů čtenářské gramotnosti.

Na základě zjištěných dat z dotazníků jsme si položili následující výzkumné podotázky;

VO3.1 Dosáhly děti, jejichž věk byl při počátečním čtení nižší lepších výsledků v Testu porozumění, než děti, jimž se začalo s rodinným prostředí číst později? (měřeno v měsících věku dítěte)

VO3.2 Roste míra porozumění příběhu paralelně s počtem knih, jež mají děti k dispozici v rodinném prostředí?

VO3.3 Je frekvence čtení v rodině směřovatná pro zjištěnou míru porozumění příběhu dětmi

VO3.4 Roste míra porozumění příběhu s déle trvajícím čtením v rodinném prostředí?

Na položené otázky jsme hledali odpovědi pomocí korelační analýzy výsledků dotazníkového šetření a výsledků Testu porozumění. Data byla zpracována opět v programu Excel. V první řadě je poukázáno na výsledky dotazníkového šetření, na kterých jsou závislé výsledky korelací.

#### 4.3.1 Věk dítěte na začátku čtení

Na otázku, zda dosáhly děti, jejichž věk byl při počátečním čtení nižší lepších výsledků v testu, než děti, jimž se začalo s rodinným prostředí číst později lze na základě grafu odpovědět jednoznačně kladně. Jsou zde viditelné klesající tendence, jenž vypovídají o nižších dosažených výsledcích při pozdějším počátečním přečítáním. Zjednodušeně řečeno, čím později se dítětem začalo číst, tím horších průměrných hodnot získaly v globální, strukturální i celkové analýze Testu porozumění. Na základě korelačního koeficientu lze vyvodit sice slabou, leč pozitivní míru ovlivnění porozumění věkem, v němž započalo přečítání v rodinném prostředí. Deskriptivní tabulka rovněž potvrzuje

domněnku, že čím dříve se začalo dětem číst v domácím prostředí, tím lepších výsledků děti dosáhly v Testu porozumění příběhu.

Tabulka 18. Počet knih a výsledky Testu porozumění

Věk dítěte	1	2	3	4	5	Celkem
N	19	14	19	1	0	53
%	36	26	36	2	0	100

Pozn.: N – počet odpovědí v dotazníku, % - procentuální zastoupení

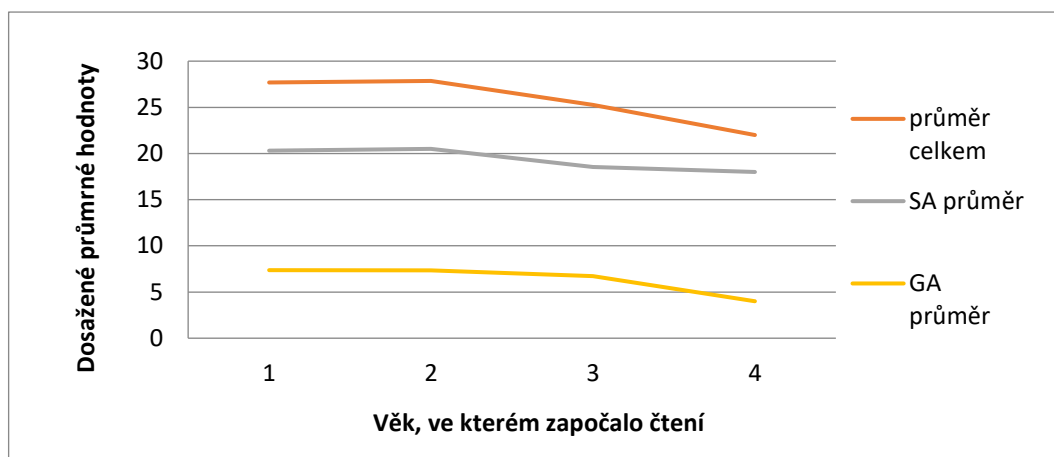
Tabulka 19: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku - věk dětí při prvotním čtení

Korelovaný komponent	Strukturální analýza	Globální analýza	Celková analýza
Výsledek	,338	,231	,311

Tabulka 20: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o začátku čtení

Věk	48	36	24	12	6
SA	18	18,53	20,50	19,92	21,33
GA	4	6,74	7,36	7,14	8
SA + GA	22	25,26	27,86	28,07	29,33

Pozn.: **Věk** – věk dítěte uveden v měsících, **SA** – průměrné výsledky dětí v oblasti Strukturální analýzy, **GA** – průměrné výsledky dětí v oblasti Globální analýzy, **SA + GA** – Součet průměrů SA a GA



Graf 12: Započaté předčítání – věk

Pozn.: SA – Strukturální analýza, GA - Globální analýza

#### 4.3.2 Počet knih v domácnosti

O přibližném počtu dětských knih v domácím prostředí odpovídali v dotazníkovém šetření respondenti pomocí možností (1) do 5; (2) do 10; (3) do 20; (4) do 30; (5) nad 30. Následující deskriptivní tabulka vypovídá o četnosti odpovědí a lze z ní vyvodit závěr, že nejvyšší zastoupení obsadila Škála 5, jenž vypovídá o bohatém množství knih, jenž mají děti v rodinném prostředí k dispozici pro rozvoj před-čtenářské gramotnosti. Pozitivní zjištění lze spatřovat rovněž v nulovém obsazení škály 1, která vypovídá o nedostatečném knižním materiálním zajištění.

Tabulka 15: Výsledky dotazníku - Počet knih v domácnosti

Škála	1	2	3	4	5	Celkem
N	0	1	12	14	26	53
%	0	2	23	26	49	100

Pozn.: N – počet odpovědí v dotazníku, % - procentuální zastoupení

Tabulka 16: Korelace Testu porozumění s výsledky dotazníku o počtu knih

Korelovaný komponent	Strukturální analýza	Globální analýza	Celková analýza
Počet knih	,243	,067	,157

Tabulka 17: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o počtu knih

Škála	1	2	3	4	5
SA	0	15,00	18,23	18,67	20,26
GA	0	8,00	6,67	7,54	7,45
Celkem	0	23,00	24,90	26,21	27,71

Pozn.: SA – průměrné výsledky dětí v oblasti Strukturální analýzy, GA – průměrné výsledky dětí v oblasti Globální analýzy, Celkem – Součet průměrů SA a GA

Zjištěný korelační koeficient nepoukazuje na vysokou míru ovlivnění výsledků Testu porozumění podnětným prostředím. Opět se však jeví jako pozitivní, ač slabá. Jelikož se stále pohybujeme v pozitivních úrovních, opět se nám hypotéza H3 potvrzuje. Fakt, že knižně bohaté prostředí přispívá porozumění obrázkovému příběhu dokladuje tabulka 17, z níž je evidentní, že čím více bylo rodinné prostředí bohaté na knihy, tím více děti příběhům porozuměly. Na podotázku VO3.2 lze tedy jednoznačně odpovědět, že míra porozumění příběhu roste paralelně s počtem knih, jež mají děti k dispozici v rodinném prostředí.

#### 4.3.3 Frekvence čtení

Z deskriptivního přepisu zjištěných údajů (Tab. 10) lze vyvodit závěr, že frekvence čtení, u jehož volby respondenti vybírali z možností; (1) nikdy/ojediněle; (2) jedenkrát za měsíc; (3) jedenkrát za týden; (4) několikrát za týden; (5) denně, se nejčastěji vyskytovala odpověď – „několikrát za týden“, naopak nejméně voleno možností byla odpověď „jedenkrát za měsíc“. Tabulka 12 poukazuje na lepší průměrné výsledky dětí, jimž rodiče čtou častěji. Toto zjištění nám potvrdily provedené korelace obou výsledků. Ze zjištěných údajů tedy vyplývá, že rodinné prostředí se jeví jako podporující pregramotnost. V testování dětí se tento vliv výrazně odrazil.



Tabulka 10: Výsledky dotazníku - Frekvence čtení dítěti

Škála	1	2	3	4	5	Celkem
N	5	2	11	18	17	53
%	9	4	21	34	32	100

Pozn.: N – počet odpovědí v dotazníku, % - procentuální zastoupení

Tabulka 11: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o frekvenci čtení

Korelovaný komponent	Strukturální analýza	Globální analýza	Celková analýza
Výsledek	,176	,250	,058

Tabulka 12: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o frekvenci čtení

Škála	1	2	3	4	5
SA	17,6	19,00	19,91	19,78	20,07
GA	5,8	7,67	7,00	7,06	7,44
Celkem	23,4	26,67	26,91	26,83	27,50

Pozn.: SA – průměrné výsledky dětí v oblasti Strukturální analýzy, GA – průměrné výsledky dětí v oblasti Globální analýzy, Celkem – Součet průměrů SA a GA

Použité korelace porovnaných výsledků vypovídají o tom, že míra dosažených výsledků v Testu porozumění příběhu závisí na míře frekvence čtení v rodinném prostředí. Ačkoliv korelované výsledky nepoukazují na vysokou míru významnosti, lze je považovat za reflektující vztah mezi frekvencí čtení a mírou porozumění obrázkovému příběhu. Hypotéza H3 se nám tím potvrzuje. Jak již bylo uvedeno, přesná čísla nám uvádí tabulka 12, která vypovídá o průměrných výsledcích dětí v kontextu s frekvencí čtení, již uvedli rodiče testovaných dětí. Na výzkumnou podotázku VO3.1 zda dosáhly děti, jejichž věk byl při počátečním čtení nižší lepších výsledků v Testu porozumění, než děti, jimž se začalo s rodinném prostředí číst později lze odpovědět kladně.

#### 4.3.4 Délka čtení

Na dotazníkovou otázku o průměrné délce jedno čtení bylo možné odpovědět (1) 5 minut; (2) 10-15 min.; (3) 20-30 min. ; (4) 40 min.; (5) déle než 40 min.

Tabulka 13: Výsledky dotazníku - Délka čtení dítěti

Škála	1	2	3	4	5	Celkem
N	2	30	16	3	2	53
%	4	57	30	6	4	100

*Pozn.: N – počet odpovědí v dotazníku, % - procentuální zastoupení*

Tabulka 14: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o délce čtení

Korelovaný komponent	Strukturální analýza	Globální analýza	Celková analýza
Výsledek	,314	,136	,236

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá fakt, že délka čtení nedosahuje takových hodnot, jaké jsme pro příznivé výsledky testu předpokládali. Délka čtení v rodinném prostředí se jeví jako průměrná, kdy nejvyšší procentuelní zastoupení 57 % odpovědí respondentů obsadila položka, vypovídající o délce čtení v rozsahu 10 – 15 minut. Naopak nízké zastoupení vykazuje škála 5, jenž vypovídá o délce čtení delší než 40 minut. Z hlediska vývoje pozornosti dětí tato možnost nebyla předpokládána jako četná. Výsledky korelací opět nepoukazují na vysokou míru významnosti a korelace se jeví jako pozitivní ač velmi slabá až slabá.

#### 4.4 Interpretace výsledků a dat

Výzkumné otázky, jež určují směr a vývoj celého výzkumu, byly sestaveny na základě stanovených cílů, jež jsou uvedeny na začátku praktické části práce. Na tyto otázky navazují hypotézy, předpokládající odpovědi na výzkumné otázky. Jejich původ vychází ze zjištění teoretických poznatků z dané problematiky. Pro lepší přehlednost, potvrzení či vyvrácení hypotéz byla interpretace výsledků a dat rozdělena do kategorií,

#### 4.4.1 Odpovědi na výzkumnou otázku VO1; Jaký je vztah mezi mírou porozuměním příběhu dětmi a věkem dětí?

Vzhledem k poukázaným vývojovým trendům, jenž jsou popsány v narativní části teoretického podkladu práce, byla stanovena hypotéza, která předpokládala, že paralelně s věkem dětí bude míra porozumění příběhu dětmi. Jak strukturální, tak globální analýza nám tuto domněnku potvrdila. Opravdu děti čtyřleté dosahovaly nižších hodnot, než děti pětileté a šestileté. Překvapující bylo zjištění, že pětileté děti dosahovaly téměř stejných výsledků, jako děti šestileté. Jak z grafů, tak z deskriptivních tabulek je zřejmé, že dosažené hodnoty rostou s věkem dětí. Rostla jak míra pojmenování jednotlivých komponentů, tak dosažené skóre vypovídající o porozumění příběhu. Výsledky poukazují na fakt, že čím je dítě starší, tím roste

Marková ve svém výzkumu naopak uvádí, že se hypotéza o vývojovém trendu nepotvrdila. Překvapivých hodnot v jejím výzkumu dosahovaly děti tříleté. Toto zjištění vysvětluje silným vzorkem tříletých dětí. Děti nejprve prošly testem Opakování vět, kdy byl výzkum založen na výpovědích intaktních dětí. Marková uvádí možnost, že pro přesnost výběru dětí mohly být výsledky výzkumu ovlivněny právě tímto výběrem (Marková, 2011). Obdobný výzkum proběhl v letech 2016 v Řecku. Na výzkumném vzorku 237 dětí s průměrným věkem 66,8 měsíců proběhl výzkum, jenž mapoval porozumění obrázkovému příběhu s ohledem na věk a místo bydliště dětí (vesnice, město). Výsledky byly obdobné, jako s aktuálním českým výzkumem. Byla potvrzena hypotéza, že paralelně s věkem narůstá chápání jak explicitních, tak implicitních znaků příběhu.

#### 4.4.2 Odpovědi na výzkumnou otázku VO2: Jaká je závislost mezi mírou porozumění příběhů a pohlavím dětí?

V rámci zjišťování rozdílnosti mezi výsledky chlapců a děvčat jsme porovnávaly výsledky jak obou analýz dohromady, tak výsledky z jednotlivých příběhů zvlášť. Vycházeli jsme z předpokladu a minulých studií, jež měly obdobný charakter výzkumu (Marková, 2011). V uvedené slovenské studii výzkumnice uvádí, že mezi narativními schopnostmi chlapců a děvčat nebyl významný rozdíl.

Vzhledem ke zjištěným údajům se hypotéza H2 potvrdila. Mezi porozuměním chlapců a děvčat se nevyskytly signifikantní rozdíly. Vzhledem k počtu dětí nebylo uznáno za relevantní dělit hodnoty dále podle věku chlapců a děvčat. Pokud bychom měli subjektivně zhodnotit práci s chlapci a děvčaty, je třeba konstatovat, že děvčata byla oproti chlapcům

soustředěná a neměla tendence vymýšlet „nepravděpodobné příběhy“. Držela se obrázků a se zájmem o příběhu vyprávěla. Oproti tomu chlapecké výpovědi v testu byly mnohokrát rozpačité a méně sofistikovány. Chlapci měly rovněž tendence více popouštět uzdu své fantazii a přicházeli, i když s nepravděpodobnými, ale mnohdy zábavnými způsoby vysvětlování situace v příběhu. Toto zjištění nám potvrdilo „fámu“ o rychlejším dozrávání děvčat. V souvislosti s uvedeným zjištěním se dostáváme do rozporu se zjištěním ve slovenském výzkumu, kde se naopak chlapci jeví jako lepší řečníci a tím výzkum mýtus o rychlejším dozrávání děvčat popírá.

#### **4.4.3 Odpovědi na výzkumnou otázku VO3: Jakou roli hrají v porozumění příběhu aspekty pocházející z rodinného prostředí?**

Od rodičů jednotlivých dětí byly pomocí dotazníkového šetření získány informace o tom, jak podnětné pro čtenářskou gramotnost je prostředí, ve kterém děti prioritně vyrůstají. Ke každému dotazníku bylo přiděleno identifikační číslo. Tento způsob zpracování dat napomohl k lepšímu poukázání na vztah mezi výsledky dětí, jenž vykazoval Test porozumění příběhu a mírou podpory čtenářství v rodinném prostředí dítěte. Jelikož mnozí autoři poukazují na důležitost primárního prostředí, byla tato část zakomponována do empirické části, neboť se domníváme, že prostředí výrazně determinuje míru porozumění příběhu dětmi. Na tomto teoretickém základ jsme vycházeli z následující hypotézy;

H3: Předpokládáme, že předpoklady nabyté v rodinném prostředí významně ovlivňují míru porozumění příběhu dětmi.

##### **4.4.3.1 Věk dítěte na začátku čtení**

Gavora (2018) uvádí, že velmi důležitým faktorem pro rozvoj čtenářství je věk dítěte v začátku předčítání rodičem. V této práci jsme se rovněž zaměřili na mapování počátečního věku, ve kterém rodiče začali dětem předčítat. Gavora (2018) uvádí tvrzení, že pokud rodič začne dítěti předčítat od útlého věku, „*jazykový i obsahový input trvá déle, tudíž je větší i jeho vliv*“ (Gavora, 2018, s 27). Tentýž autor uvádí německý výzkum z roku 2016, Niklase a kol., jenž uvádí, že přibližně 75 % německých rodičů začalo číst dětem do dvou let. (Niklas et al. in Gavora, 2018). Dle našeho průzkumu rodiče začínali se čtením nejvíce v roce a ve třech letech -36% respondentů. 26% respondentů uvedlo, že začali dítěti číst ve dvou letech věku. Pouze jeden respondent uvedl počáteční čtení ve věku 4 let.

Opět jsme sumarizovali výsledky jiných autorů a výsledky vlastní. Dle uvedených informací nepochybně počáteční čtení výrazně ovlivňuje budoucí vztah ke knihám a celkově rozvoj čtenářské gramotnosti. Výsledky korelací nám toto tvrzení potvrzují, neboť poukazují na mírný vliv ovlivnění výsledků v Testu porozumění.

#### 4.4.3.2 *Počet knih v domácnosti*

Pokud jde o prostředky, jimiž se děti seznamují s příběhy, jedná se jednoznačně prioritně o dětské knihy, například leprela, obrázkové knihy atp. Knih s obrázkovými příběhy je dle průzkumu velmi málo. Téměř 98% všech knih se soustřeďuje na poznání světa, avšak knih pro pochopení souvislostí, je by měly být vyjádřeny pro lepší pochopení dětí a rozvíjející fantazii prostřednictvím bez-textových komiksů či obrázkových příběhů, jež uvádí Marková, je velmi málo. Toto zjištění však nevyvrací důležitost prvních knih v primárním prostředí, jež utváří prvotní pochopení znázorněných pojmů a jejich spojení s reálným prostředím. Gavora ve svém výzkumu uvádí výsledky, že velké většiny rodin vlastní dítě 30 nebo více knih – přesně 45,8%. Do 30 knih uvedlo 22,5% respondentů (Gavora, 2018). V aktuálním výzkumném šetření byly zjištěny obdobné procentuální výsledky a to; 49% respondentů uvedlo, že jejich dítě má k dispozici více než 30 knih, 26% respondentů uvedlo zajištění do 30 knih. Porovnané výsledky vykazují dostačující míru knižní zásoby v rodinném prostředí. Proto není překvapující, že výsledky zjištěných korelací výsledků Testu porozumění a výsledku Dotazníku o čtení byly sice v menší míře, ale přesto pozitivně odrážející vliv.

#### 4.4.3.3 *Frekvence čtení*

Například Fasnerová (2014) ve své zprávě o výsledcích projektu „Celé Česko čte dětem“ uvádí výsledky, zjištěné dotazníkovým šetřením, jenž mapují primární čtenářské prostředí dětí. Tyto výsledky ověřovala pomocí rozhovoru s dětmi, aby byla potvrzena jejich pravdivost. Metody tohoto šetření a jejich výsledky se jeví jako diskutabilní, avšak jejich závěrem je, že společné čtení opravdu probíhá u dětí v předškolním věku a jejich primární čtenářské zázemí v rodině je dostačující. Přesněji uvádí, že; „Denně čte dětem 37 % rodičů, 51 % rodičů čte několikrát týdně.“ (Fasnerová, 2014). V porovnání s výsledky dotazníkového šetření této práce lze uvést porovnání, že 21% uvedlo, že čtou dětem jedenkrát za týden, 34% rodičů zvolilo možnost několikrát za týden a 32% respondentů čtou svým dětem dle zvolené odpovědi denně. Tato čísla jsou ve srovnání s výsledky výzkumu z roku 2014 nižší. Důvodem by mohlo být nadsazení výsledků rodiči, jež uvádí

Fasnerová (2014). Gavora (2018) ve svém výzkumném dotazníkovém šetření uvádí zjištění, že 44 % rodičů čte dětem několikrát za týden, 35,5 % rodičů čte dětem denně. V porovnání se získanými výsledky se nejedná o markantní rozdíly. Prostředí, podporující čtenářství je dle porovnávaných výzkumů podnětné.

Dle uvedených výzkumů není o důležitosti frekvence čtení pochyb. Náš výzkum přichází s výsledky korelací, jenž uvádí, že i když v malé míře, přesto pozitivně ovlivňuje frekvence čtení porozumění příběhu dětmi.

#### 4.4.3.4 *Délka čtení*

V Gavorově dotazníkovém šetření (2018) pomocí Dotazníku o čtení v rodině uvedlo 79 % respondentů, že čte dětem po dobu 30 až 40 minut. 5,6 % respondentů uvedlo, že čte dětem 10-15 minut. Výsledky aktuálního dotazníkového šetření však vykazují velmi odlišné hodnoty. 57% respondentů uvedlo, že jejich četba trvá 10-15 minut. 30% respondentů tvrdí, že čtou dětem 20 – 30 minut a celkem 10% respondentů uvádí délku čtení delší, než 40 minut. Toto zjištění poukazuje na míru udržení pozornosti dětmi, jejichž rodiče se účastnili dotazníkového šetření. Z vývojového hlediska pozornosti a porozumění je zřejmé, že tříleté dítě není vývojově uzpůsobeno udržet pozornost celých 40 minut. Z tohoto pohledu lze připustit možnost, že zjištěné výsledky významně determinoval věk dětí. Také je zapotřebí vzít v potaz další determinanty, např. zaměstnání rodičů, časovou vytíženost a v neposlední řadě také pravdivost ve výpovědích, jenž nezřídka bývá zkreslená tendencí respondentů o vykázání co nejlepších výsledků navzdory reálnému stavu.

Výsledky korelací byly opět pozitivní, což vypovídá o dobrém vlivu. Je tedy neodmyslitelné, že rodinné prostředí má vysoký vliv na utváření pregramotnostních předpokladů. Velmi zajímavý výzkum přináší Gardner-Neblet et al., který zkoumal, zda ovlivňuje etnický původ rodiny vývoj narativů. Specializoval svou studii na africké rodiny a přináší důkazy o vysoké kvalitě ústních vyprávění afroamerických dětí z hlediska makrostruktury a prvků mikrostruktury naznačují, že ústní vyprávění představuje jazykovou sílu pro afroamerické děti, což má důsledky pro jejich rozvoj ve čtení (Gardner-Neblet, Pungello, & Iruka, 2012). Tento aspekt v našem výzkumu nebyl zohledněn, avšak mohl by být pro mnohé studie inspirující.

#### 4.4.4 Odpovědi na výzkumnou otázku VO4: Jaká je závislost mezi porozuměním příběhů dětmi a obsahovou stránkou příběhu?

Samotná obsahová stránka byla zkoumána jako první v pojetí Strukturální a Globální analýzy. Vycházeli jsme z předpokladu, že děvčata budou tíhnout spíše k příběhu s hlavní hrdinkou dívkou a budou tak vykazovat lepších výsledků v porozumění tomuto příběhu, neboť přirozeně inklinují k příběhům, jejichž hlavní postavou je osoba stejného pohlaví. Stejně tak jsme tento fakt předpokládali u chlapců. Tato hypotéza se nám však nepotvrdila, neboť děvčata vykazovaly v průměru vyšší výsledky u obou příběhů. I přesto, že byla předpokládána vyšší míra úspěšnosti chlapců v chápání příběhu Auto, ve skutečnosti vykazovaly vyšší průměrné hodnoty děvčata. Domníváme se, že tato skutečnost mohla být ovlivněna opět subjektivností hodnocení porozumění či slabším výzkumným vzorkem chlapců. Rovněž lze vzít v potaz již zmíněnou skutečnost, že chlapci vykazovali tendence vymýšlet kreativní způsoby vysvětlení příběhu. Tento průchod fantazie ne vždy korespondoval s obsahem příběhu a implicitně z něj ani nevycházel, proto je možné, že tento faktor ovlivnil výsledky testu. Pro příklad uvedeme – pokud chlapec uvedl v příběhu Kočka, že se jedná o kluka a ne o děvče, protože kluci mívají také dlouhé vlasy, byl za tuto úvahu ohodnocen bodem – i přes vlastní kreativní pohled na situaci. Pokud ale chlapec uvedl, že se příběh odehrál ve školce a i přes kontrolní otázky nedokázal toto své tvrzení zdůvodnit, bod mu udělen nebyl.

Dále jsme se zaměřovali na zjištění, zda vizuální podpora kontrolních otázek k příběhu Auto bude ve vyšší míře ovlivňovat testování porozumění oproti příběhu Kočka, který pro kontrolu porozumění nevycházel z vizuálního podkladu. Z deskripce dat vyplývá, že dosažené výsledky všech dětí vykazují ve strukturální analýze – porozumění (Komponenty 8-11) naprosto stejné hodnoty. Tudíž lze vyloučit ovlivnění porozumění podložením vizuální podpory. Toto zjištění mohlo být jak náhodné, tak mohlo být ovlivněno mírou subjektivního hodnocení testu. Přestože byla vyvinuta snaha přistupovat k hodnocení testu co nejobjektivněji, je možné, že některé výpovědi dětí mohly být špatně pochopeny, či jen byly na úrovni řečových schopností dětí a tím bylo výrazně determinováno celkové hodnocení dítěte.

Z hlediska obsahové stránky obrázkových příběhů jsme se zaměřili i na vliv počtu obrázků v jednotlivých příbězích. Domnívali jsme se, že pro větší počet obrázků, jenž obsahoval příběh Auto, budou děti lépe rozumět souvislostem v ději – pro jejich lepší

explicitní vyjádření. Rozdíly v porozumění však nebyly natolik rozdílné, aby bylo možné tuto teorii potvrdit. Porozumění obou příběhů dětmi bylo výsledky vyváženo.



## ZÁVĚR

Záměrem diplomové práce bylo poskytnout vyčerpávající informace o narativních schopnostech dětí, které jsou úzce spjaty s pochopením a porozuměním souvislostí v příbězích. Bylo vyvinuto úsilí o zřehlednění jednak vývoje narativních schopností, tak o poukázání na důležitost rozvoje předčtenářských dovedností dítěte. Tento přehled jsme se snažili založit na české i zahraniční literatuře.

V praktické části jsme se zabývali porozuměním obrázkového příběhu dětmi, které se dá považovat za důležitou část vývoje narativních schopností. Dětem ve věku od čtyř do šesti let jsme předložili obrázkové příběhy a zkoumali porozumění prostřednictvím Strukturální a Globální analýzy. Tyto metody empirického výzkumu byly ve velké míře inspirovány slovenskými výzkumníky. Výsledky, které byly získány prostřednictvím nahrávek, jsme vyhodnocovali jednak s ohledem na vliv pohlaví a věku. Dále jsme je srovnávali s výsledky dotazníků, které byly získány od rodičů. Tyto získané dotazníkové údaje vypovídaly o před-čtenářských podmínkách v primárním rodinném zázemí. Byly použity pro porovnání s dosaženými výsledky dětí a pro zjištění, zda mělo rodinné zázemí vliv na získaná data.

Doufám, že materiál, se kterým bylo pracováno, bude dále sloužit pro mapování narativních schopností dětí a bude přínosným prostředkem pro rozvoj jejich čtenářských dovedností. Vzhledem k nedostatku těchto příběhových obrázkových materiálů rovněž doufám, že se více autor a ilustrátorů začne tímto tématem zabývat.

Důležitost podpory primárních čtenářských dovedností dětí a jejich zkoumání je nesporná. V dnešní době, kdy jedním z diskutovaných témat je dětská zralost a připravenost na vstup do školy, nelze tuto významnou složku opomenout a je třeba se jí více věnovat. Dle mého názoru nese stejnou míru důležitosti, jako ostatní aspekty, jenž jsou ukazatelem školní zralosti. Po uskutečněném výzkumu vyplynulo ještě mnoho otázek. Základ pro jejich zodpovězení se nám snad podařilo položit.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Blecha, I. (1998). *Filosofický slovník* (Vyd. 2.). Olomouc: Nakladatelství Olomouc
- [2] Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Praha: Karolinum.
- [3] Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [4] Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky: The lexicon evaluation of children before their enrolling in school. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [5] Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Výzkumná zpráva projektu. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné z: <http://kpv.upol.cz/download/2014/Zaverecna-zprava-projektu-Cele-Cesko-cte-detem.pdf>
- [6] Fernándezová, E. M., & Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum
- [7] Fořt, B. (2008). Literární postava: vývoj a aspekty naratologických zkoumání. Praha: Ústav pro českou literaturu AV ČR.
- [8] Gardner-Neblett, N., Pungello, E. P., & Iruka, I. U. (2012). *Oral Narrative Skills: Implications for the Reading Development of African American Children* [Online]. *Child Development Perspectives*, 6(3), 218-224. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00225.x
- [9] Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik [Online]. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45. doi: 10.5817/PedOr2018-1-25
- [10] Gavora, P., Manniová, J., Mihálochová, M., Tamášová, V. & Tóthová, R. (2012). *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: ENIGMA
- [11]
- [12] Hájek, M., Havlík, M., & Nekvapil, J. (2012). Narativní analýza v sociologickém výzkumu: přístupy a jednotící rámec [Online]. *Sociologický časopis*, 48(2), 199–223. Dostupné z: [https://www.academia.edu/2291958/H%C3%A1jek\\_M.\\_Havl%C3%ADk\\_M.\\_a\\_Nekvapil\\_J.\\_2012\\_Narativn%C3%AD\\_anal%C3%BDza\\_v\\_sociologick%C3%A9m\\_v%C3%BDzkumu\\_p%C5%99%C3%ADstupy\\_a\\_jednot%C3%ADc%C3%AD\\_r%C3%ADmec](https://www.academia.edu/2291958/H%C3%A1jek_M._Havl%C3%ADk_M._a_Nekvapil_J._2012_Narativn%C3%AD_anal%C3%BDza_v_sociologick%C3%A9m_v%C3%BDzkumu_p%C5%99%C3%ADstupy_a_jednot%C3%ADc%C3%AD_r%C3%ADmec)

- C3%A1mec.\_Sociologick%C3%BD\_%C4%8Dasopis\_Czech\_Sociological\_Review\_48\_2\_199\_223
- [13] Harčáriková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita. Pedagogická fakulta.
- [14] Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., & Melby-Lervåg, M. (2017). Pre-school predictors of later reading comprehension ability: a systematic review [Online]. *Campbell Systematic Reviews*, 14. doi: 10.4073/csr.2017.14
- [15] Imaiová, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. Praha: Karolinum.
- [16] Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
- [17] Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Mouzaki, A., Antoniou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). Narrative skills in preschool and first grade children [Online]. *Preschool And Primary Education*, 4(1), 35-67. doi: 10.12681/ppej.207
- [18] Kapalková, S. (2013). Porozumenie naratív u detí v predškolskom veku [Online]. *Studie z aplikované lingvistiky*, 1(16), 37-50. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/96652>
- [19] Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku [Online]. *Studie z Aplikované lingvistiky*, 2(4), 19-37. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96791/1419423\\_jana\\_kessellova\\_19-37.pdf?sequence=](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96791/1419423_jana_kessellova_19-37.pdf?sequence=)
- [20] Klindová, L., & Rybárová, E. (1978). *Vývojová psychologie*. Praha: SPN Praha.
- [21] Kohoutek, R. (2008). Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání. [Online]. *Pedagogická orientace*, 18(3), 3–22. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1186/911>
- [22] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika (Vyd. 2)*. Praha: Portál.
- [23] Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [Online]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. doi: 10.5817/PedOr2014-4-488
- [24] Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin

- [25] Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [26] Kucharská, A., Wildová, R., & Špačková, K. (2017). Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání — vize a výzvy [Online]. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 1(1), 3-6. Dostupné z: [http://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost\\_01\\_FINAL\\_komple t.pdf](http://pages.pdf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_FINAL_komple t.pdf)
- [27] Labov, W. (2010). *ORAL NARRATIVES OF PERSONAL EXPERIENCE*. Dostupné z: <https://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>
- [28] Lachout, M. (2012). *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press.
- [29] Marková, M. (2011). *Mapovanie naratívnych schopností slovensky hovoriacichdetí v období 3-6 rokov* (Diplomová práce). Bratislava.
- [30] Náhlíková, A. (2015). Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek) [Online]. *Didaktické studie*, 7(2), 116-135. Dostupné z: [https://www.academia.edu/23240269/Anal%C3%BDza\\_struktury\\_a\\_koherence\\_d%C4%9Btsk%C3%BDch\\_narativ](https://www.academia.edu/23240269/Anal%C3%BDza_struktury_a_koherence_d%C4%9Btsk%C3%BDch_narativ)
- [31] NAŘÍZENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů), Úřední věstník Evropské unie § (2016). Brusel: Evropský parlament a Rada Evropské unie. Dostupné z: <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- [32] Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [33] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- [34] Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- [35] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (Vyd. 4.). Praha: Portál.

- [36] Sičáková, L., & Liptáková, L. (2005). *Slovo o slove: Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. Dostupné z: [http://indi.pf.unipo.sk/files/pubs/slovo\\_o\\_slove\\_11.pdf](http://indi.pf.unipo.sk/files/pubs/slovo_o_slove_11.pdf)
- [37] Slančová, D. (Ed.). (2018). *Desať štúdií o detskej reči: lexika - gramatika - pragmatika*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- [38] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [39] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál
- [40] Zajícová, P. (2008). *Narace a vyučování jazyku: teoretická východiska, výzkum, program*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta
- [41] Wildová, R., & Křivánek, Z. (2009). *Produkty a efekty edukace. Základy gramotnosti (počáteční čtenářská gramotnost)*. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 230–234). Praha: Portál.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

% - procentuální zastoupení

AP- Aritmetický průměr

atp. - A tak podobně

D - Děvčata

GA - Globální analýza

CH – Chlapci

Max – Maximum získaných bodů

Min – Minimum získaných bodů

N – Celkový počet

např. - Například

popř. – Po případně

SA – Strukturální analýza

SCHP - Standardní chyba průměru

SO – Směrodatná odchylka

## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: Přehled respondentů

Tabulka 2: Ukázka narativů v příběhu Auto

Tabulka 3: Ukázka narativů v příběhu Kočka

Tabulka 4: Deskripce Strukturální analýzy – komponenty, věk

Tabulka 5: Deskripce Strukturální analýzy – porozumění, věk

Tabulka 6: Deskripce Globální analýzy – věk

Tabulka 7: Deskripce Strukturální analýzy- pohlaví

Tabulka 8: Deskripce Globální analýzy- pohlaví

Tabulka 9: Korelace dle pohlaví

Tabulka 10: Výsledky dotazníku - Frekvence čtení dítěti

Tabulka 11: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o frekvenci čtení

Tabulka 12: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o frekvenci čtení

Tabulka 13: Výsledky dotazníku - Délka čtení dítěti

Tabulka 14: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o délce čtení

Tabulka 15: Výsledky dotazníku - Počet knih v domácnosti

Tabulka 16: Korelace Testu porozumění s výsledky dotazníku o počtu knih

Tabulka 17: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o počtu knih

Tabulka 18. Počet knih a výsledky Testu porozumění

Tabulka 19: Korelace Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku - věk dětí při prvotním čtení

Tabulka 20: Výsledky Testu porozumění příběhu s výsledky dotazníku o začátku čtení

Tabulka 21: T-test strukturální analýzy - pohlaví

Tabulka 22: T-test globální analýzy - pohlaví

Graf 1: Strukturální analýza Auto - komponenty

Graf 2: Strukturální analýza Auto – porozumění

Graf 3: Strukturální analýza Kočka - komponenty

Graf 4: Strukturální analýza Kočka - porozumění

Graf 5: Globální analýza Auto

Graf 6: Globální analýza Kočka

Graf 7: Strukturální analýza komponentů

Graf 8 - Strukturální analýza- porozumění

Graf 9: Globální analýza – věk

Graf 10: Strukturální analýza – pohlaví

Graf 11: Globální analýza – pohlaví

Graf 12: Započaté předčítání - věk



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Informační dopis řediteli

Příloha P2: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P3: Dotazník pro rodiče

Příloha P4: Seznam zkoumaných dětí v kódech

Příloha P5: Ukázka transkripce testu Strukturální analýzy

Příloha P6 Ukázka transkripce testu Globální analýzy

Příloha P7: Diagnostický materiál- obrázkový test

Příloha P8: Diagnostický materiál – obrázkové kontrolní otázky pro příběh Auto

## PŘÍLOHA P1: INFORMAČNÍ DOPIS ŘEDITELI

V Břeclavi dne 5. 10. 2018

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Lenka Chlupová a jsem učitelka z mateřské školy Kpt. Nálepky. V současné době studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, obor Předškolní pedagogika, jehož součástí je zpracování diplomové práce. Tato diplomová práce nese název; *Jak děti rozumějí příběhů*, což napovídá o tom, že se zabývá porozuměním obrázkového příběhu a jeho reprodukcí dětmi ve věku 4-6 let. V rámci výzkumu sháníme děti od 4-6 let, s nimiž provádím krátké 10 minutové rozhovory, jenž se týkají popisu dvou obrázkových příběhů. V diplomové práci nebudou jména dětí uvedeny, děti dostanou přidělen specifický kód, jenž bude obsahovat pouze informaci o pohlaví a o věku v měsících. Jediné, co pro výzkum potřebuji je Váš souhlas a klidnější prostor pro rozhovor s dítětem (např. prázdná třída).

Prosíme, abyste oslovili rodiče dětí ve věku od 4 do 6 let. Sezení s jedním dítětem bude v průměru trvat 10 – 15 minut. Prosíme Vás rovněž o rozdáni Souhlasu pro rodiče, jehož součástí je velmi krátký otazník o čtení v rodině. Bez navracených souhlasů se děti nemohou výzkumu účastnit.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci

V případě potřeby mne prosím kontaktujte na email: xxxxxxxxxxxxxx

Nebo na telefonním čísle: xxxxxxxxxxxx

S přátelským pozdravem

Bc. Lenka Chlupová

## PŘÍLOHA P2: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Milí rodiče,

Obracíme se na Vás s prosbou o pomoc při získávání dat v oblasti porozumění příběhu dětmi. V rámci diplomové práce sbíráme krátké nahrávky na diktafon rozhovoru s dětmi a následně je budeme analyzovat. Taktéž Vás poprosíme o vyplnění dotazníku, který bude vázán s porozuměním obrázkového příběhu dětmi. Vše bude vyhodnocováno anonymně. Každé dítě při vyhodnocování nahrávky a dotazníku dostane identifikační číslo, pod kterým bude evidováno pouze pořadové číslo dítěte, pohlaví a věk. Tyto údaje budou použity také při zpracovávání průzkumu v DP.

Tímto se já, studentka Bc. Lenka Chlupová, zavazuji, že nepoužiji žádný osobní údaj Vašeho dítěte.(příjmení, jméno, datum narození ani adresu).

Předem Vám moc děkuji za spolupráci.

V případě otázek mne prosím kontaktujte na této adrese: xxxxxxxxxxxx@gmail.com

S pozdravem

Bc. Lenka Chlupová

Studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Předškolní pedagogika,

Univerzita Tomáše Bati, Zlín

Vedoucí diplomové práce: Prof. Peter Gavora

-----  
• Souhlasím/nesouhlasím\* s uskutečněním audio-nahrávky mého dítěte

.....

Narozeného dne: ..... za účelem realizování diplomové práce

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

\* nehodící se prosím škrtněte

.....

Místo, datum a podpis zákonného zástupce dítěte.

## PŘÍLOHA P3: DOTAZNÍK PRO RODIČE

### Dotazník o čtení v rodině

(Peter Gavora, 2018)

V tomto dotazníku se ptáme, jak u Vás v rodině probíhá čtení s dítětem. Jde o čtení **knih různého charakteru (např. příběhy, říkadla, leporela nebo i interaktivní knihy)**. Dotazník je součástí výzkumu Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jsme rádi, že jste ochoten(a) se ho zúčastnit. Dotazník je anonymní. Prosím neuvádějte své jméno ani adresu.

---

- Dotazník vyplňuje: (a) matka; (b) otec

Když je dětí více, prosím zvolte **jedno** dítě, vzhledem ke kterému budete v dotazníku odpovídat.

- Kolik let má toto dítě? \_\_\_\_\_
- Je to (a) děvče; (b) chlapec
- Přibližně kolik dětských knížek máte doma? (a) do 5; (b) do 10; (c) do 20; (d) do 30; (e) nad 30
- Jak často čtete dítěti z knihy?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Jak často čte dítěti z knihy druhý dospělý v rodině?: (a) nikdy/ojediněle; (b) jedenkrát za měsíc; (c) jedenkrát za týden; (d) několikrát za týden; (e) denně
- Kolik v průměru trvá jedno čtení: (a) 5 minut; (b) 10-15 min.; (c) 20-30 min. ; (d) 40 min.; (e) déle než 40 min.
- Kolik bylo dítěti, když jste mu začali pravidelně číst? \_\_\_\_\_

**Děkujeme za Vaše odpovědi.**

Místo pro Vaše poznámky

**PŘÍLOHA P4: SEZNAM ZKOMANÝCH DĚTÍ V KÓDECH**

Pohlaví	Věk v letech		
	4	5	6
<b>Chlapci</b>	CZ48M002	CZ60M011	CZ77M004
	CZ48M003	CZ64M015	CZ75M005
	CZ52M009	CZ65M017	CZ77M014
	CZ53M027	CZ64M018	CZ71M026
	CZ54M038	CZ71M020	CZ60M039
		CZ67M030	CZ73M049
		CZ57M040	CZ75M052
		CZ64M042	CZ75M032
		CZ65M048	
		CZ70M053	
		CZ70M054	
<b>Chlapci celkem</b>	5	11	8
<b>Děvčata</b>	CZ51F001	CZ69F012	CZ72F010
	CZ50F006	CZ70F019	CZ72F013
	CZ52F007	CZF61022	CZ72F021
	CZ55F008	CZ64F031	CZ75F023
	CZ53F024	CZ59F045	CZ67F025
	CZ52F028	CZ69F056	CZ75F055
	CZ54F037		CZ75F059
	CZ50F041		CZ75F047
	CZ48F043		

	CZ59F044		
	CZ49F046		
	CZ48F050		
	CZ48F051		
	CZ51F057		
	CZ54F058		
<b>Děvčata</b>	15	6	8
<b>celkem</b>			

**PŘÍLOHA P5: UKÁZKA TRANSKRIPCE TESTU  
STRUKTURÁLNÍ ANALÝZY**

Č.	Název komponentu	Vyjádření dítěte		Body	
		<b>Kočka (B)</b>	<b>Auto (A)</b>	B	A
1	orientace v čase a prostoru	DI: <i>V lese</i>	DI: <i>V lese</i>	1	1
2	pojmenování postavy v příběhu	DI: <i>Že holčička přivolala kočičku a dala jí packu.</i>	DI: <i>Jeden kluk</i> EXP: Podle čehos poznal tatku  CHI: <i>Podle velikosti a podle vlasů.</i>	1	1
3	expozice, vstup do děje	DI: <i>Že holčička přivolala kočičku a dala jí packu.</i>	DI: <i>Jeden kluk sbíral houby, pak tam našel auto, pak si ho vzal dom a pak ho táta opravil a pak se radoval, že je opravené</i>	1	1
4	problém, zápletka	DI: <i>Že holčička přivolala kočičku a dala jí packu.</i>	DI: <i>Jeden kluk sbíral houby, pak tam našel auto, pak si ho vzal dom a pak ho táta opravil a pak se radoval, že je opra-</i>	1	1

			vené		
5	zauzlení	DI: <i>Pak ji tahala za ocas a pak jí kousla ta kočka do ruky a utekla</i>	DI: Jeden kluk sbíral houby, pak tam našel auto, <i>pak si ho vzal dom a pak ho táta opravil a pak se radoval, že je opravené</i>	1	1
6	řešení	DI: <i>Pak ji tahala za ocas a pak jí kousla ta kočka do ruky a utekla</i>	DI: Jeden kluk sbíral houby, pak tam našel auto, pak si ho vzal dom a <i>pak ho táta opravil a pak se radoval, že je opravené</i>	1	1
7	reakce	EXP: A co ta holčička? DI: <i>Ona plakala</i>	DI: Jeden kluk sbíral houby, pak tam našel auto, pak si ho vzal dom a pak ho táta opravil <i>a pak se radoval, že je opravené</i>	1	1
8	přímá řeč	EXP: A proč plakala? DI: <i>Protože ji ta kočka škrábla, za to, že ji tahala za ocas.</i>	EXP: A když se to auto opravovalo, co dělal ten kluk? DI: <i>Díval se</i>	1	1



			<p>EXP: Proč ho neopravoval sám?</p> <p>DI: <i>Protože to na něho bylo těžké.</i></p>		
9	<p>Kontrolní otázka 1A</p> <p>Co chlapec sbíral?</p> <p>Kontrolní otázka 1K</p> <p>Jak jsi poznal/a, že to byla holčička?</p>	<p>DI: <i>Protože má velké vlasy</i></p>	<p>DI: <i>Kytky, maliny, houby..</i></p> <p>EXP: V našem příběhu sbíral jen něco? Nebo všechno?</p> <p>DI: <i>Něco</i></p> <p>EXP: Co tam sbíral?</p> <p>DI: <i>Houby</i></p>	1	1
10	<p>Kontrolní otázka 2A</p> <p>Co neobvyklého našel?</p> <p>Kontrolní otázka 2K</p> <p>Jak jsi poznal/a, že je to kočka?</p>	<p>DI: <i>Protože má fousy takto a ještě zřepdu jsem to poznala a podle uší</i></p>	<p>DI: <i>Houby, auto tam našel, taťka tam byl a kluk tam byl.</i></p>	1	1
11	<p>Kontrolní otázka 3A</p> <p>Kdo mu pomohl?</p> <p>Kontrolní otázka 3K</p> <p>Kde se to stalo?</p>	<p>DI: <i>V lese</i></p>	<p>DI: <i>Houby, auto tam našel, taťka tam byl a kluk tam byl.</i></p>	1	1

## PŘÍLOHA P6: UKÁZKA TRANSKRIPCE TESTU GOBÁLNÍ ANALÝZY

Č.	Komponent	Kočka	Auto	Bod K.	Bod A.
1	Pojmenování objektů, postav	Dítě popsalo všechny aktéry příběhu bez problémů	Dítě popsalo všechny postavy a objekty v příběhu	1	1
2	Deskripce, popis obrázku	Dítě postupovalo při popisu od začátku po konec, chápalo obsah obrázků a jejich návaznost	Dítě popsalo každý obrázek dvěma slovy, celé vyprávění shrnulo v jednom souvětí. Chápalo význam jednotlivých obrázků i jejich návaznost na další obrázky	1	1
3	Časová posloupnost	Dítě dodrželo časovou i dějovou linii	Dítě dodrželo časovou i dějovou linii, nevybočovalo, nepřeskakovalo ve vyprávění mezi obrázky	1	1
4	Kauzálnost (reflektování příčiny a následky činností)	Dítě chápalo vztahy mezi aktéry, jenž vyvodilo z obsahu obrázků	Dítě chápalo důsledky jednání aktérů i jejich aktuální stav	1	1

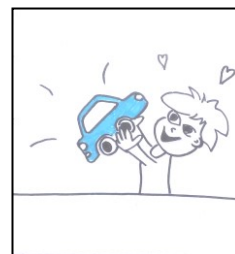
## PŘÍLOHA P7 : DIAGNOSTICKÝ MATERIÁL

### Porozumění příběhu

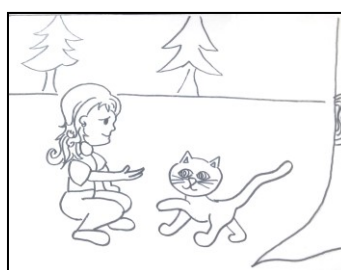
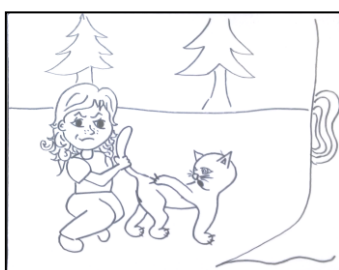
#### Materiál pro vyšetření dětí

#### Obrázkové příběhy Auto a Kočka

##### 1. Auto



##### 2. Kočka



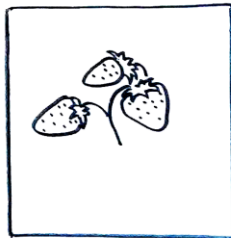
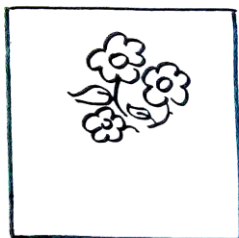
## PŘÍLOHA P8 : DIAGNOSTICKÝ MATERIÁL

### Porozumění příběhu

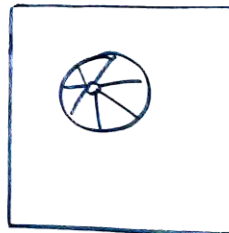
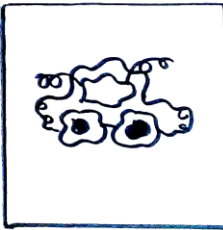
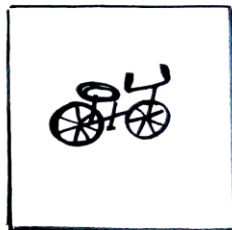
### Materiál pro vyšetření dětí

### Kontrolní otázky pro příběh Auto

CO SBÍRAL CHLAPEC V LESE ?



CO NEOBVYKLEHO NAŠEL ?



KDO MU POMOHL ?



