

Rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku

Romana Majíčková

Bakalářská práce
2020/2021

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Romana Majíčková
Osobní číslo:	H18772
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o řečových schopnostech dítěte předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na vývoj dětské řeči a možnosti rozvoje narace u dítěte předškolního věku.

Zpracování souboru edukačních aktivit zaměřených na rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku.

Realizace a ověření souboru edukačních aktivit ve vybrané mateřské škole.

Evaluace souboru edukačních aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children's Narrative Skill. *Language, Speech, And Hearing Services In Schools, 51*(2), 390–404.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
- Smolík, F., & Seidlová-Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnost dětí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: VEDA.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25. 2. 2021

.....


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

(1) Vysoká škola nevdělečně 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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter, pojednává o vývoji dětské řeči a možnosti rozvoje narativních schopností u dítěte předškolního věku. Cílem teoretické části je sumarizovat koncept rozvoje narativních schopností dítěte předškolního věku prostřednictvím storytellingu. V praktické části je zpracován soubor edukačních aktivit obsahující 8 témat, která jsou zaměřena na graduální rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku. Závěrečná část zahrnuje zpracovanou evaluační část souboru a sepsané doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: narativní schopnosti dítěte, storytelling, edukační aktivita

ABSTRACT

This bachelor thesis has a theoretical-applcational character, it deals with the development of children's speech and possibilities of developing narrative abilities in preschool children. The goal of theoretical part is to summarize the concept of the development of narrative abilities of a child of pre-school age through a storytelling. In the practical part, a set of educational activities containing 8 topics, which are focused on the gradual development of the narratives of the pre-school child. The final part contains the processed evaluation part of the file and a recommendation for the practice of kindergarten schools.

Keywords: narrative abilities of child, storytelling, educational activity

„Není hezčích pohádek, než jsou ty, které píše sám život.“

- Hans Christian Andersen

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za odborné vedení a vstřícné jednání, které vedlo ke zlepšení mé práce. Dále bych poděkovala mé rodině a přátelům, kteří mi po dobu tvorby byli velkou oporou. Chtěla bych také poděkovat paní ředitelce, zaměstnancům, a především dětem z mateřské školy, jež mi umožnili a pomohli zrealizovat bakalářskou práci.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE VZTAHUJÍCÍ SE K NARATIVNÍM SCHOPNOSTEM	13
1.1 NARATIVA.....	13
1.2 NARATOLOGIE.....	14
1.3 ZKOUMÁNÍ NARATIV	14
2 PŘÍBĚH A VYPRÁVĚNÍ	16
2.1 STORY GRAMMAR.....	16
2.2 POROZUMĚNÍ VYPRÁVĚNÍ.....	17
2.3 KOMPONENTY PŘÍBĚHU	18
2.3.1 Událost	18
2.3.2 Postava	19
2.3.3 Prostředí	19
3 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	20
3.1 TYPOLOGIE NARATIV V DĚTSKÉ ŘEČI	23
3.1.1 Vyprávění prožité zkušenosti (<i>recount</i>)	24
3.1.2 Plánování události (<i>eventcast</i>).....	24
3.1.3 Vysvětlování nebo objasňování události (<i>account</i>)	24
3.1.4 Vyprávění příběhu (<i>story</i>)	25
3.2 KOGNITIVNÍ PROCESY	26
3.3 NARATIVNÍ KOMPETENCE DÍTĚTE.....	27
3.4 STORYTELLING.....	29
3.5 PODPORA NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ PODMĚTNÝM PROSTŘEDÍM	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT	32
4.1 TYP APLIKACE	32
4.2 ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY	32
4.3 CÍLE	33
4.4 VZDĚLÁVACÍ OBSAH SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	33
5 CHARAKTERISTIKA APLIKACE	35
6 PRŮBĚH SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	36
6.1 TÉMA: PŘÍBĚHY O NAROZENINÁCH	36
6.1.1 Charakteristika dětí	37
6.1.2 Průběh setkání	37
6.1.3 Reflexe dětmi	39

6.1.4	Vlastní reflexe	40
6.2	TÉMA: POHÁDKOVÉ POSTAVY	40
6.2.1	Charakteristika dětí	41
6.2.2	Průběh setkání	41
6.2.3	Reflexe dětmi	45
6.2.4	Vlastní reflexe	46
6.3	TÉMA: DĚJ V POHÁDCE	46
6.3.1	Charakteristika dětí	47
6.3.2	Průběh setkání	47
6.3.3	Reflexe dětmi	51
6.3.4	Vlastní reflexe	51
6.4	TÉMA: PŘÍBĚHY O KAMARÁDSTVÍ	52
6.4.1	Charakteristika dětí	52
6.4.2	Průběh setkání	53
6.4.3	Reflexe dětmi	56
6.4.4	Vlastní reflexe	56
6.5	TÉMA: TRADIČNÍ POHÁDKY	57
6.5.1	Charakteristika dětí	57
6.5.2	Průběh setkání	58
6.5.3	Reflexe dětmi	60
6.5.4	Vlastní reflexe	61
6.6	TÉMA: PŘÍBĚHY O LESE	61
6.6.1	Charakteristika dětí	62
6.6.2	Průběh setkání	62
6.6.3	Reflexe dětmi	65
6.6.4	Vlastní reflexe	66
6.7	TÉMA: PŘÍBĚHY O ZVÍŘATECH	66
6.7.1	Charakteristika dětí	67
6.7.2	Průběh setkání	67
6.7.3	Reflexe dětmi	69
6.7.4	Vlastní reflexe	70
6.8	TÉMA: POHÁDKOVÉ POSTAVY	70
6.8.1	Charakteristika dětí	71
6.8.2	Průběh setkání	71
6.8.3	Reflexe dětmi	73
6.8.4	Vlastní reflexe	74
7	EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	75
7.1	EVALUACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	75
7.2	SHRNUTÍ VLASTNÍ REFLEXE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT	78
7.3	KOMPARACE EVALUACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY A VLASTNÍ REFLEXE	80
7.3.1	Komplementarita evaluace	81
7.3.2	Polarita evaluace	81

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	83
ZÁVĚR	85
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	86
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	90
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
SEZNAM TABULEK.....	92
SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Narativní schopnosti jsou v dětském věku úzce spojeny s produkováním prožité události, pohádek nebo příběhů. Od dětství jsem při čtení pohádek, často kladla rodičům otázky vztahující se k pohádkovému příběhu, které vedly k hlubšímu porozumění. Vždy jsem se zajímala o témata, jež se opírají o gramotnost dítěte, především o jazykovou a čtenářskou gramotnost. Narativní schopnosti jsou pro mě samotnou velkou výzvou, i z toho pohledu, že většina populace není objasněna s tím, co z pojmu narace vlastně vyplývá, a to mě inspirovalo k hlubšímu porozumění podstaty toho významu.

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří hlavních kapitol, jejich cílem je sumarizovat koncept rozvoje narativních schopností dítěte předškolního věku prostřednictvím storytellingu. První kapitola je věnována základnímu terminologickému vymezení, jež směřují k samotnému porozumění pojmu narativa. Je zde objasněno, co v přeloženém významu narativa znamenají, jak je definovat, kdo se prvně zabýval touto oblastí, do jaké vědní disciplíny spadají, a co se rozumí pojmem narativní schopnost. Druhá kapitola se blíže zaměřuje na náležitosti příběhu a vyprávění, týkající se gramatických prvků a komponentů, které se vkládají do produkce příběhu, aby dítě porozumělo vyprávění a vyvozenému závěru. Co si lze představit pod termínem story grammar, a jaké výzkumy se věnují této oblasti. Třetí kapitola popisuje vypravěčské schopnosti, jakožto významnou doménu ve vývoji jazyka dítěte. Dále objasňuje, na kolik procent dokážou narativní schopnosti odkrýt deficity ve výslovnosti dítěte a, jaké typy otázek pokládat dítěti při analýze slyšeného příběhu. Co dítě předškolního věku dovede, a jaké kompetence získá při rozvoji narativních schopností pomocí storytellingu. Proč jsou kognitivní procesy dítěte základem k produkci jazykových schopností a důležitost vytvářet podnětné prostředí.

Cílem praktické části práce je navrhnout a zpracovat soubor edukačních aktivit, zaměřený na rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku. Následně soubor realizovat a ověřit ve vybrané mateřské škole. V souboru je uvedeno 8 témat, ve kterých jsou didakticky zpracované obsahy edukačních aktivit, charakteristika dětí, průběhy setkání a sepsána vlastní reflexe. V praktické části je popsáno zdůvodnění potřeby rozvoje narativních schopností, stanoveny cíle a vzdělávací obsah souboru edukačních aktivit. V závěrečné části je strukturována evaluační část, která je stavěna na komparaci evaluace učitele mateřské školy a vlastní reflexe celkového souboru. Na základě výsledků je sepsáno doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ TERMINOLOGIE VZTAHUJÍCÍ SE K NARATIVNÍM SCHOPNOSTEM

Pro mnohé z nás jsou narativní schopnosti zcela neznámým termínem, který není pro širokou veřejnost dodnes zpopularizován, aniž bychom si to uvědomovali, narativa postupně vytváříme již od předškolního věku. Běžně jsme v dětském věku slyšeli formulace při vyprávění pohádkových příběhů. Ve znění:

„Za sedmero řekami, za sedmero horami..., Bylo, nebylo... nebo Žili šťastně až do smrti.“

Tato slovní spojení nás provází po celý život i v dospělosti, když slyšíme tato slova, tak se skoro vždycky vrátíme myšlenkami do dětských let. Schopnost vyprávět nebo převyprávět daný příběh či prožitou událost můžeme považovat za umění a pěstování morálních a kulturních hodnot. Z toho pohledu, aby vyprávěný příběh vypravěče koreloval se všemi náležitostmi, se kterými má vyprávění disponovat.

1.1 Narativa

Jak lze narativa definovat? Ačkoli existují **rozličné formulace**, jak narativa charakterizovat, přesná definice narativních schopností, však stále není ukotvena. Významný americký sociolingvista William Labov (1972 in Licandro, 2016), charakterizoval narativa jako **časově uspořádané události nebo zkušenosti**, které obsahují postupnost minimálně dvou klauzulí. Z toho vyplývá, že výpovědi, které jsou zahrnuty do produkce příběhu při vyprávění obsahují minimálně dvě výpovědi, se kterými bez změny pořadí událostí nelze hýbat (Harčaríková & Klimovič, 2011). S nimiž se ztotožňuje Licandro (2016), který vyjadřuje narativní schopnosti jako **soudržný projev základních jazykových schopností**, v nichž jsou produkovány alespoň dvě výpovědi a vztahují se k jedné události.

Heathová (1986 in Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 24) chápe narativní schopnosti jako *„verbalizované (slovní) vzpomínky předešlých nebo probíhajících zkušeností.“* Lze tím tedy rozumět, že prostřednictvím narativních schopností se snažíme posluchači sdělit informace, na základě **nepřerušovaného proudu řeči**. Jehož cílem je ze strany produktora posluchače zaujmout a současně udržet jeho pozornost při komunikaci. Při produkci je možné posluchači sdělit vlastní prožitou zkušenost, které jsme mohli být součástí nebo pouze přihlížející. Za narativa lze považovat převyprávění filmu, který nás zaujal nebo příběhy, ať už vlastní či založené na fiktivní události v podobě pohádek (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Prostřednictvím narativ lze lépe porozumět sděleným informacím ve vyprávění od produktora, čímž se následně vytváří chronologické uspořádání jednotlivých událostí, pro lepší porozumění posluchače. Narativa dopomáhají k vytváření kulturních hodnot, jsou označována jako prostředek ke snazšímu předávání ústní lidové slovesnosti, různých starobyklých bájí, legend, pověstí a mýtů. Konkrétněji se jedná o rozvoj způsobu vyprávění, které zprostředkovává význam pro danou kulturu (Herman, Jahn & Ryan, 2008).

Je velmi důležité si uvědomit, kdy se jedná o produkci narativ, a kdy o běžnou konverzaci mezi účastníky. Owens (2008 in Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 24) se snažil odlišit narativní schopnosti od dialogu tak, že *„komunikanti se na tvorbě a modifikování témy podílejí společně, více či méně vyváženě, symetricky, anebo asymetricky.“*

1.2 Naratologie

K narativům neodmyslitelně patří vědní disciplína Naratologie. *„Naratologie je disciplína, která se zabývá teorií a analýzou narativních struktur, tj. strukturou vyprávění.“* (Hoffmanová, 1997 in Zajacová, 2005, s. 73)

Název termínu naratologie byl převzat z původního slova *„narration“*, které se nalézá ve francouzských výkladových slovnících. Narace, z pohledu vyličení děje, v překladu znamená **vyprávění** a je považována také za slohový útvar vypravování. Do disciplíny jsou zahrnuty další vědní obory, týkající se psychologie, lingvistiky a literární oblasti (Francouzsko-český, česko-francouzský kapesní slovník, 2011; Zajacová, 2005).

Společně k naracím patří i termín narativa. Význam těchto dvou termínů je zcela odlišný v jejich následné aplikaci. Výše byl popsán překlad termínu **narace**, který vyjadřuje proces vyprávění či vypravování určitého příběhu. Oproti tomu **narativa** vyjadřují již ukončený proces vyprávění, za výsledek vyprávění je považován příběh či jazykový projev (Zajacová, 2005).

1.3 Zkoumání narativ

Podle Harčaríkové & Klimoviče (2011) se narativům prvně věnoval ruský lingvista a literární vědec Vladimir Jakovlevič Propp. Zabýval se rozborem lidových a folklorních pohádek. V publikaci s názvem *„Morfologie pohádky“* (1928) zanalyzoval stavbu morfologických útvarů pohádek. Ve zkoumané oblasti odhalil, že **stavba pohádek disponuje společnou konstrukcí** v rámci jejich hloubky a struktur, které se opakují. Propp objasnil, že jednotlivé dějové struktury pohádky **mají charakteristické neměnné objekty**, týkajících se

základních rolí a jejich osobních vlastností. Po Proppově výzkumu jej začala následovat řada strukturalistů, kteří se snažili směřovat více do hloubky dějových struktur literární děl. Řada jejich výzkumů se snažila odkazovat na identickou metodologii V. Proppa. Francouzští jazykovědci se pokoušeli aspirovat o souhrnné zanalyzování jednotlivých prvků v příběhu.

Zaměřili se na:

- přístup vypravěče k příběhu
- poslání dílčích postav
- prostředí děje

2 PŘÍBĚH A VYPRÁVĚNÍ

Jazykovědci W. Labov a J. Waletzky na základě svého výzkumu zjistili, že při používání jazykových projevů vytváří produktor při vyprávění tzv. „*story grammar*“. Jedná se o určité vzorce, které jsou uloženy v paměti (Zajacová, 2005). „*Předpokládají, že člověk má ve své paměti uložené základní příběhové schémy, kterými disponuje při produkci a percepci podle potřeby.*“ (Hoffmanová, 1997 in Zajacová, 2005, s. 73)

Autoři Harčáříková & Klimovič (2011) ve své publikaci tvrdí, že prostřednictvím deskripce daného příběhu člověk dokáže posluchači do detailu **popsat danou situaci**, která se stala s následnými důsledky. Pomocí popisování daného příběhu **dokáže konkretizovat**, vyrovnat se s událostmi a změnami, které nastaly.

2.1 Story grammar

Breit-Smith, Kleeck, Prendeville, & Pan (2017) považují story grammar neboli **příběhovou gramatiku za základní strukturu k vytvoření příběhu**. Dle autorů se jedná o zasazení určité události do příběhu, vytvoření dané zápletky či vyvíjejícího plánu a pokus o vytvoření příčino-důsledkových vztahů. Při vytváření příběhu se zařazuje větší množství příběhové gramatiky, tím se **rozvíjí čtenářské a jazykové dovednosti**. Zejména děti předškolního věku se pokoušejí při vytvoření příběhu použít základní gramatické prvky. Breit-Smith et al., (2017) dodávají, že děti se většinou učí strukturu gramatiky **přirozenou cestou** prostřednictvím čtených příběhů.

Je důležité, abychom se v rámci porozumění příběhu dokázali orientovat v gramatických prvcích, které jsou jeho součástí. Gramatické prvky **tvoří rámec k porozumění** vyprávěného či vizuálního příběhu. Pokud bychom se nedokázali orientovat v jednotlivých prvcích událostí příběhu, pak nepochopení by vedlo k neúplnému nebo neorganizovanému vyvození závěru dílčích událostí příběhu (Breit-Smith et al., 2017).

Bowles, Justice, Khan, Piasta, Skibbe, & Foster (2020) narativní schopnosti rozdělují na dva aspekty vyprávění, koncepčně odlišujeme aspekty makrostruktura a mikrostruktura.

- a) **Makrostruktura** zahrnuje gramatické prvky příběhu ve vyprávění, analýzu příběhu, pochopení kauzálních vztahů a popis tzv. skriptů událostí. Analýza makrostruktury vychází z vyprávěcích schopností dítěte, které se opírají o dodržování stanovených pravidel gramatiky příběhu a stanovuje koherentnost vyprávění dítěte.

- b) **Mikrostruktura** obsahuje více aspektů ve vyprávění než makrostruktura. Jsou zde zahrnuta slova obsažena ve vyprávění, stanovený počet frází, klauzule a konkrétní věty. V mikrostruktuře se zjišťuje celková soudržnost vypravěče prostřednictvím konjunkce a vytvořených kompletních syntaxí.

Steinová a Glennová (1979 in Breit-Smith et al., 2017) se ve svých výzkumech zaměřily na základní analýzu vnitřních struktur dětských příběhů. Určily, že příběhy se skládají z určitých kategorií, které se vyvíjejí napříč celou strukturou příběhu.

Kategorie příběhu dle Steinové a Glennové (1979 in Breit-Smith et al., 2017, s. 346):

1. Prostředí příběhu – hlavní popis znaků spojené s fyzikální a časovou souvislostí.
2. Iniciační událost – incident nebo problém, který ovlivní jednání hlavní postavy v příběhu.
3. Vnitřní reakce – emociální reakce na iniciační událost.
4. Interní plán – určitá strategie ve vzorcích chování dané postavy v příběhu, která se zaměří na iniciační událost.
5. Pokus – postavy se pokouší vyřešit problém nebo incident.
6. Výsledek – výsledek úsilí postavy řešit problém.
7. Vyřešení – závěr příběhu, pocity nebo myšlenky postavy nesměřují k dalším plánům.

2.2 Porozumění vyprávění

Pro porozumění vyprávění příběhu je potřeba **znát strategie**, které jsou důležité pro vyvození závěru, záměrech postav a jejich emociálních stavech. Dále je nutné **znát příčinné souvislosti**, které odrážejí konání postav v pohádce. Výzkumníci z Univerzity v Michiganu Paris a Paris (2003 in Paris & Paris, 2007) svůj výzkum zaměřili na porozumění obrázkových příběhů beze slov u dětí předškolního věku. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké dovednosti potřebují získat děti předškolního věku k porozumění vyprávění daných příběhů prostřednictvím názorné demonstrace obrazového materiálu. Z výzkumu vyplynulo, že potřebné kompetence k porozumění vyprávění příběhu u dětí předškolního věku jsou jednotlivé vztahy mezi identifikací jednotlivých postav, odvození konání a následné porozumění celistvosti příběhu.

Zaměření se na porozumění vyprávění u dětí předškolního věku souvisí se schopností propojovat dané myšlenky ve věty a vytvořit tak ucelenou reprezentaci vyjádření v rámci porozumění. Porozumění je propojeno s kognitivními a jazykovými procesy, kdy se jedná o vztahy mezi hloubkou slovní zásoby a pracovní paměti. Děti v předškolním věku, které ještě neumí číst, si vytvářejí **porozumění na základě poslouchání vyprávěného příběhu** a zaměřují se na konstrukci reprezentace příběhu. Při produkci dílčích událostí příběhu se orientují na explicitní vyjádření příběhu a následného vyvození implicitního vyjádření podstatných znaků příběhu. Například věty „*Pedro si zapomněl deštník*“ a „*Pedro byl mokrý*“ (Strasser & del Río, 2014, s. 170). Děti si na základě implicitního vyjádření odvodí, že Pedro byl mokrý vlivem deště (Strasser & del Río, 2014; Zápotočná & Petrová, 2017).

2.3 Komponenty příběhu

Vyprávěný příběh se dá považovat za jednu ze základních strategií, se kterou dokáže lidský jedinec disponovat. Pomocí nichž se snaží uvést do rovnováhy změny, procesy a průběh času v jeho prožívaném světě. Příběhy jsou jako zrcadlo, které odráží nastavené sociální hodnoty jednotlivce a celé společnosti. Prolínají se v nich určitá přesvědčení, záměry člověka a jeho životní konfrontace nepředvídatelných událostí (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Ve vyprávění se vzájemně ovlivňují kauzální a temporální uspořádání na základě jednotlivých událostí. Dle autorů Kubíček, Hrabal & Bílek (2013) je možné daný příběh vyprávět dvěma způsoby buď v chronologickém, anebo v retrospektivním pořadí. V **chronologickém pořadí** jedna událost, která následuje v příběhu, implikuje druhou událost, která je její příčinou. V **retrospektivním pořadí** je událost do příběhu zasazena tak, aby dokázala vysvětlit souvislosti, které nebyly doposud v příběhu objasněny. Chatman (2008 in Hančaríková & Klimovič, 2011) vysvětluje, že vyprávěný příběh disponuje dvěma složkami, které se vzájemně ovlivňují, mezi nichž se řadí **událost a existenty příběhu**. Existenty příběhu zastřešují objekty, postavy a prostředí vyprávěného děje.

2.3.1 Událost

Událost je možné považovat za jednu z nejmenších základních jednotek příběhu. Podle Chatmana (2008) události obsahují jednání. „*Jednání znamená změnu stavu, kterou uskutečňuje nějaký činitel (agent) nebo kterou je zasazen nějaký trpitel (patient)*.“ (Chatman, 2008, s. 44) Zde jsou považovány za narativní objekty **činitelé a trpitelé**, kteří se předpokládají za dílčí postavy. Aby bylo možné hovořit o příběhu, musí obsahovat minimálně dvě

vzájemně související události. Události se dělí dle jejich významu na různá kritéria (Chatman, 2008; Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013).

- Prvním kritériem je **relevance události**, která se zaměřuje na důležitost směru příběhu a konání postav.
- Druhým kritériem je **neočekávaná událost** v příběhu.
- Třetím kritériem je **konsekutivita události**, která způsobuje změnu. „*Některé události zasáhnou jen jednání postavy, jiné události mohou zasáhnout a změnit celý narativní svět, jeho normy, jeho hodnocení a jeho vnímání.*“ (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 43)
- Čtvrtým kritériem je **nevratnost událostí**, které se na sebe nabalují metodou sněhové koule a stanovují další rozvíjení příběhu.

2.3.2 Postava

V příbězích a pohádkách jsou většinou vypravěčem zainteresovány fiktivní postavy, které mají úlohu hlavní, vedlejší, kladné i záporné. Postavy v příběhu mají buď statickou, nebo dynamickou funkci. „*Statická postava se v průběhu vyprávění nevyvíjí, zatímco dynamická podléhá vývoji.*“ (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013, s. 67) Podle Harčaríkové & Klimoviče (2011) je jednání postav vždy podmíněno na základě určitého úkolu či stanoveného cíle v daném tématu vyprávěného příběhu. V příbězích nemusí mít postavy pouze lidskou podobu. Do příběhu lze zakomponovat postavy, které mají zvířecí nebo materiální formu. Následně jsou jim přisuzovány lidské vlastnosti a emoce prostřednictvím personifikace.

2.3.3 Prostředí

V příběhu hraje důležitou roli také prostředí, ve kterém se daný děj odehrává, může se odehrávat v přírodním nebo domácím prostředí. Vypravěč zapojuje do příběhu charakteristiku daného prostředí prostřednictvím deskripce. Popis prostředí přibližuje používání přídavných jmen např. „*divoká řeka*“ (Hančaríková & Klimovič, 2011; Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013).

3 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Proces vyprávění je významnou doménou ve vývoji jazyka dítěte, kdy je schopno temporálně vytvářet sekvenční popis fiktivních nebo skutečných prožitků či událostí. Jedná se o **vypravěčské schopnosti**, které dávají impuls pro rozvoj utváření jazykové gramotnosti dítěte. Vyprávěcí schopnosti mohou být stavěny na základě vymyšlených událostí nebo osobních zkušenostech dítěte, které jsou podněcovány nebo vybízeny. Dítě při vyprávění události nebo reprodukování příběhu může **poskytnout mnoho informací**, které je možné zkoumat z několika hledisek. Mohou to být aspekty tykající se jeho slovní zásoby v rámci počtu slov ve vyprávění, celkový počet stanovených výroků v jeho vyjádření, konstruování věty z pohledu syntaxe. Zda obsahuje počet stanovených klauzulí a z pohledu morfolgie správného skloňování a časování ve vyprávění dítěte (Bowles et al., 2020).

Ze studií autorů (Pankratz et al., 2007; Peña et al., 2006 in Bowles et al., 2020) vyplývá, že narativní schopnosti dokážou identifikovat poruchy vývoje jazyka v rozmezí mezi 78 % až 99 %. Vyprávění se dá považovat za adekvátní nástroj, který napomáhá odhalovat odchylky jazyka při komunikaci s dítětem v edukačních a klinických oblastech. Do klasifikace poruch a odchylek jazyka lze zahrnout zpožděný nebo zhoršený jazykový vývoj u dítěte. Podle Bishop, Snowling, Thompson, Greenhalgh, & CATALISE consortium (2016) může mít dítě diagnostikovanou poruchu řeči, ale jeho jazyk zůstane neporušen. Významy termínů jazyk a řeč mohou být mnohdy zaměnitelné. Pomocí **jazyka** se přenáší tok informací a myšlenek, které dítě získává během svého jazykového vývoje v podobě komplexního souboru znalostí, tykajících se gramatických prvků a slovní zásoby daného jazyka. **Řeč** je jazyková dovednost a dá se považovat za určitý proces mluvení, který se vztahuje na produkování vokálních zvuků v podobě slov a vět (Bishop et al., 2016; Smolík & Seidlová-Málková, 2014).

Předpokládá se, že **děti v předškolním věku dokážou** porozumět čteným příběhům. Jejich schopnost spočívá v chronologickém převyprávění známého příběhu a rozpoznání klíčové události v příběhu nebo prostředí, ve kterém se příběh odehrává. Dále identifikovat postavy na kladné a záporné nebo komparovat cizí zápletky ve známých příbězích (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010 in Bishop et al., 2016).

Na základě komplexního souboru výzkumů, které byly sepsány do rámce výsledků včasného učení, U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start (2015), představují určité kontinuum pro včasný rozvoj

dětí od raného až po předškolní věk dětí. Záměrem je utvářet základ učení pro připravenost dítěte na povinnou školní docházku. Výzkumy prokazují, že dítě v pěti letech dokáže porozumět složitým příběhům, které obsahují spleť myšlenky a slovní spojení. Podle Mckeown & Beck (2006 in Zápotočná & Petrová, 2010, s. 10) „*hlasité čtení knih dětem rozšiřuje rozsah a varietu jazykového materiálu zprostředkovanému dítěti, přispívá k rozvoji jeho aktivní i pasivní slovní zásoby.*“

Dítě dovede příběhy převyprávět, zařadit události příběhu do správné posloupnosti na základě slyšeného a určit hlavní a vedlejší postavy. Indikátory dále vykazují, že **dítě dovede chápat příčinně – důsledkové vztahy**, co se považuje v příběhu či vyprávění za příčinu a důsledek a orientuje se v časových úsecích týkající se minulosti a budoucnosti. Při podporování narativních schopností se dítě může častěji vyjadřovat sofistikovanějšími způsoby. Například při vyprávění příběhu dítě vytváří kompletní věty o více než 5 slovech, mohou to být věty, které zahrnují sekvenční a kauzální vztahy (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start, 2015). „*Při vytváření fiktivních nebo osobních příběhů dítě do vyprávění zahrnuje 2–3 spojené události.*“ (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start, 2015, s. 47) Dítě prokazuje schopnost vybavit si chronologické uspořádání děje a reagovat na různé typy otázek. **Dítě dokáže poskytnout základní odpovědi** týkající se stanovených primárních a sekundárních otázek vztahující se ke knize, která mu byla nahlas přečtena. Na základě otázek lze ověřit, jak do detailu dítě porozumělo čtenému příběhu. Za primární otázky v příběhu jsou považovány tázací věty, které začínají například formou kdo, kdy, kde a co. Za sekundární otázky jsou pokládány tázací věty, které začínají například formou proč nebo jak. Je nutné se snažit pokládat složitější sekundární otázky, jejichž odpovědi jsou založeny na základě více informací z příběhu (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start, 2015).

Většinou se učitelé mateřských škol zaměřují na uzavřené typy otázek, které směřují dítě pouze k jednoslovné odpovědi. Gavora (2005) klasifikuje otázky na uzavřené a otevřené. **Uzavřené otázky** předem stanovují danou odpověď. U tázaného se prostřednictvím uzavřených otázek rozvíjí nižší kognitivní procesy. Za nižší kognitivní procesy je považováno vnímání prostřednictvím smyslových orgánů, pozornost při zpracovávání různých informací a paměť, ve které jsou uchovávány získané informace. Na druhou stranu kladením **otevře-**

ných typů otázek je podporováno u dítěte zapojení vyšších kognitivních funkcí. Prostřednictvím otevřených otázek se dává dítěti příležitost k jeho vyjádření názoru k dané problematice, která není založena na jednoslovné odpovědi. Za vyšší kognitivní funkce je považováno myšlení a řeč (Eysenck, 2008; Gavora, 2005).

Narativní otázky jsou pokládány prostřednictvím otevřených otázek, které nejenom shrnou podrobnosti o příběhu či události, ale podněcují u dítěte také kritické myšlení, spojit myšlenku s cílenou odpovědí. Narativní otázky jsou vytvářeny ve formě: *Proč to daná postava udělala a co udělala? Co jiného mohl daný hrdina udělat? Co byste udělali na jeho místě vy? Jak mohla uvedená postava vyřešit danou situaci jinak? Co byste udělali, kdybyste se ocitli ve stejném problému? Proč si to myslíte...?* (Foorman et al., 2016).

Cain & Oakhill (1999 in Park & Yim, 2020) považují kladení otázek za nejběžnější metodu, která vede k porozumění obrázkového příběhu či textu po přečtení obrázkové knihy. Prostřednictvím otázek je možné zhodnotit, do jaké míry dítě získalo kvalitní znalosti o zásadních složkách příběhu nebo klíčových prvcích knihy. Odhalí, zda dítě porozumělo tomu, co je v příběhu vyprávěno a dokáže odvodit obsah příběhu, který nemusí přímo podléhat aktuálním znalostem dítěte. Při rozvoji dítěte z hlediska jazykového a kognitivního vývoje se dá považovat čtení obrazového materiálu za klíčovou činnost, která je důležitým faktorem při rychlosti a zpracování získaných dat. Tuto metodu je možné zvolit po aktivitě čtení obrázkové knihy buď ze strany učitele, jehož vyprávění příběhu směřuje k dítěti, nebo po vyprávění příběhu samotným dítětem složený na principu demonstrace obrazového materiálu (Park & Yim, 2020).

Schopnost porozumět významu příběhu vede ke spojitosti událostí v rámci časoprostorového pořadí a možnost usoudit kauzalitu příběhu. **Dítě dokáže** na základě věcného porozumění **pochopit explicitní informace**, které mu jsou poskytovány, jedná se o schopnost odpovědět na vztahy. Charakteristickým rysem věcného porozumění je schopnost vytvářet věty. Děti začínají rozumět příběhům prostřednictvím uvažování a zapojením kognitivních procesů. Ve věku 5 a 6 let je u dětí pozorováno zapojení složitějších rozumových dovedností, do kterých spadají i předpovědi vztahující se například k vyvrcholení závěru příběhu (Yim, Hong, Song, Chae, Kim, & Kim, 2020).

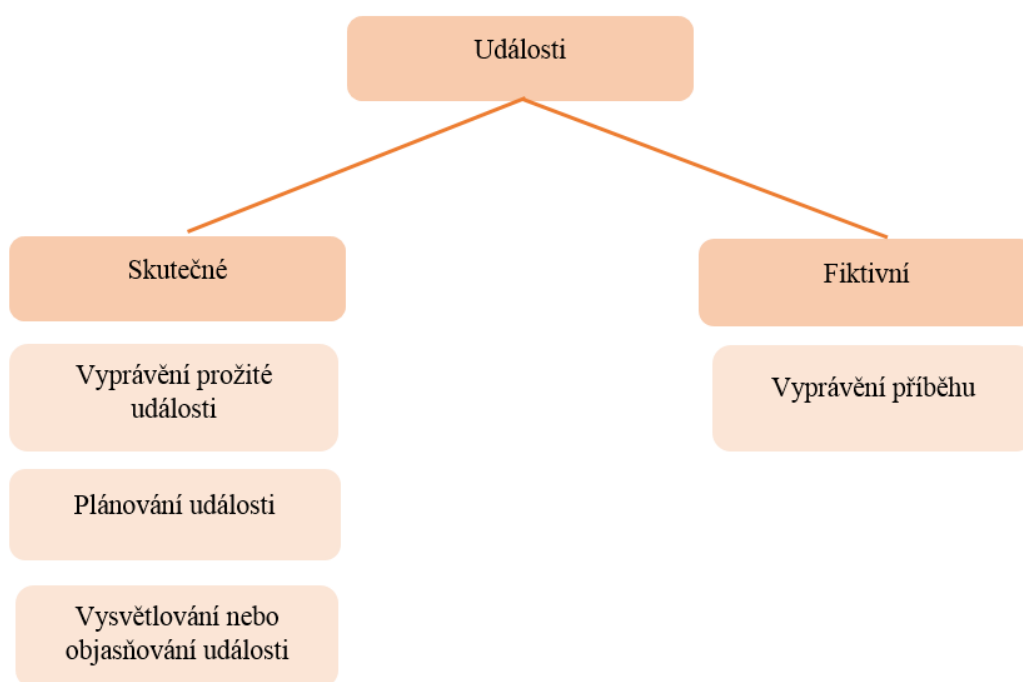
Ve výzkumech Bishop & Adams (1992 in Yim et al., 2020) a Norbury & Biskup (2002 in Yim et al., 2020) se prokázalo, že děti, které nerozvíjejí jazyk mají obtíže pochopit obsah příběhu včetně věcného porozumění. Jejichž příčinou je nedostatečná podnětnost při rozvíjení procesu uvažování nad schopností operovat s danými informacemi. Pokud je zaměřeno

na tuto oblast, je zde důležité rozvíjet slovní zásobu a porozumění nad gramatickými prvky příběhu, které se považují za hlavní faktory při rozvoji uvažování u dětí ve věku od 5 do 6 let.

3.1 Typologie narativ v dětské řeči

Dítě prochází při rozvoji jazykových schopností různými vývojovými změnami stejně jako při vývoji narativních schopností. Jaké typy narativ jsou součástí dětské řeči, a jak je možné je u dítěte rozlišovat? Dítě je schopno vytvářet a produkovat všeobecné typy narativ. Klasifikace narativ není jednotná, každá kultura má své specifické vlastnosti. „*V některých domínách přibíhají, jinde se zase dítě střetává s vyprávěním prožité skutečnosti, jako se základní formou narativní struktury.*“ (Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 31)

Na obrázku č. 1 je znázorněna typologie narativ v dětské řeči dle autorů Harčaríkové & Klimoviče (2011).



Obrázek 1: Typologie narativ v dětské řeči (vlastní zpracování dle Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 32)

Pro základní přehled **rozličných typů narativ** v dětském věku je zvolena typologie od autora Heath (1986 in Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 31), který rozdělil narativa do čtyř následujících základních typů:

1. Vyprávění prožité zkušenosti (*recount*)
2. Plánování události (*eventcast*)
3. Vysvětlování nebo objasňování události (*account*)
4. Vyprávění příběhu (*story*)

3.1.1 Vyprávění prožité zkušenosti (*recount*)

Dítě vypráví prožitou zkušenost jisté události nebo zážitku, při které mohlo být účastníkem nebo jej někde zaslechlo či pozorovalo. Vyprávění nedávné události bývá většinou v chronologickém pořadí. Tento typ události bývá podněcován komunikačním partnerem, který dítě pobídne k vyprávění. Zřídka dítě začne spontánně vyprávět prožitou zkušenost a většinou vypráví do detailu takové události, které mají pro něj silnější charakter (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Například v ukázce od autorů Harčaríkové & Klimoviče (2011) jsou uvedeny prožité zkušenosti malého chlapce, který vypráví o tom, jak se přijel podívat k prarodičům na kočičku. Nejprve popisoval seznámení s kočičkou, která se jich bála a utekla. Následně začal podle chronologického postupu vyprávět, kam se schovala, a jak se babička snažila kočičku vytáhnout, která byla schovaná pod pohovkou.

3.1.2 Plánování události (*eventcast*)

McLaughlin (2006 in Harčaríková & Klimovič, 2011) charakterizuje plánování události jako deskripci aktuálních nebo teprve nastávajících událostí. Zachycovat mohou i aktivity, které se vztahují k vytváření a určování rolí. Děti se v rámci vytváření scénáře sami připravují na rozdělení určitých rolí a organizaci hrané události.

Při svých hrách děti bohatě využívají i řadu objektů, které mají k dispozici v mateřské škole. Objektům také děti přivlastňují určité role a vlastnosti. Dítě by mělo předpovídat, jak se bude vyvíjet uvedená role v jeho vytvořené události. Tím zapojuje jeho schopnost předvídat děj události (Harčaríková & Klimovič, 2011).

3.1.3 Vysvětlování nebo objasňování události (*account*)

Dítě většinou vysvětluje a objasňuje události spontánně, jakmile cítí potřebu se o ně podělit se svými komunikačními partnery. Především se jedná o sdílení jistých zkušeností, které dítě

prožilo. Komunikační partner, který je v roli posluchače má jisté odlišnosti při objasňování narativ. Pro posluchače bývá vyprávěná událost jistou prvotní zkušeností, při níž nebyl přímým účastníkem. Dítě nemusí vyprávět jen impulsy události, které jsou pro něj zlomové. Někdy mohou být podmíněny pouze aktuální situací, například zlomení oblíbené pastelky v průběhu kreslení (Harčaríková & Klimovič, 2011).

„Děti preferují typ narativ, ve kterých jsou samy iniciátory, před odpověďmi na výzvy ze strany dospělých komunikantů, protože jim dává možnost rozvinout individualizovanou formu vyprávění a vlastní interpretaci události.“ (Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 33)

Dítě si především při vyprávění prožité zkušenosti vytváří vlastní pravidla, jakým způsobem bude produkovat událost směrem k posluchačům. Dítě si vlastní pravidla vyprávění utváří z toho důvodu, protože při rozvoji řečových schopností, zejména dospělí nepodmiňují u dítěte dostatek stimulace pro vytvoření rámce určitých pravidel vyprávění (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Autoři Huber, Caine, Huber, & Steeves (2013) dodávají, že dítě může vyprávět i retrospektivní směrem. Začne vyprávět: *Co se mu přihodilo...* Tím se nejen učí vyprávět své zážitky v minulém čase, ale učí své komunikační partnery především naslouchat vyprávěnému příběhu a reagovat na něj. Pomocí vyprávění dokáže vyprávěč formovat a napomáhat našemu jazykovému, sociálnímu a kulturnímu rozvoji.

3.1.4 Vyprávění příběhu (*story*)

Vyprávění příběhu je z velké části podmíněno na smyšlených a nereálných faktech, které děti vkládají do linie příběhu. Ze zmíněných typů narativ má vyprávění příběhu zcela odlišné parametry, které nejsou tak spjaté s reálným prostředím. Vyprávěný příběh disponuje s nadměrnou organizační strukturou a lze tuto formu narativ lehce rozeznat. Děti většinou své vyprávění staví již na známých pohádkových příbězích, jejichž strukturu poté vkládají do vlastní produkce či reprodukce pohádek a příběhů. Děti jsou naučeny vkládat do příběhů ustálená spojení, které jsou charakteristické pro pohádkové příběhy. Ustálené formule lze rozdělit na **počáteční** (*Bylo nebylo..., Za sedmero horami a sedmero řekami..., Ve vzdálené zemi žil jeden...*) a **závěrečné formule** (*A žili šťastně až do smrti, Zazvonil zvonec a pohádka je konec*) (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Aby bylo vyprávění příběhu považováno za plnohodnotné, je důležité být obeznámen s tím, jaké náležitosti by měl příběh obsahovat. Zejména se jedná o gramatické prvky a kategorie příběhu, které jsou popsány v kapitole 2.1.

3.2 Kognitivní procesy

K narativním schopnostem neodmyslitelně patří kognitivní procesy, které jsou základem pro možnost utváření a produkování jazykových schopností. Ke kognitivním procesům spadá zraková a sluchová percepce, pozornost, vnímání řeči, dedukování, jazyk a myšlení, představivost, fantazie a paměť. Zrakovou a sluchovou percepci je možné považovat za jeden z nejpřirozenějších komplexních procesů, do kterých spadají smyslové orgány a prostřednictvím nichž člověk dokáže nabýt vizuální a slyšené informace, jež se transformují do rozličných analogií, jako je znění zvuků, vizuální podobnost předmětu a objektů vnímaných událostí a zážitků. Při naslouchání vyprávění se děti soustředí na porozumění celistvého obsahu. Během soustředění se na slyšený projev, podléhá jejich paměť vyšším nárokům na spojení si předešlých slyšených informací. Veškeré informace, které člověk získá se ukládají do pracovní paměti, kde se jednotlivé informace zpracovávají (Eysenck & Keane, 2008).

Imai (2017) tvrdí, že děti se na základě slyšeného a viděného pokouší zaměřovat pouze na podstavu daného obsahu, kdy rychle a přesně zpracovávají základní vnímané informace. Na podstatu obsahu se můžeme zaměřovat při reprodukci slyšeného příběhu na vizuálním podkladu. **Narativní paměť dítěte** podporuje a zlepšuje uložené informace, které získává pomocí vizuální podoby, především obrázky, které dítě nachází v knize, díky nimž si dokáže pamatovat specifické znaky příběhu (Yim et al., 2020).

Produkováním narativ při deskripci obrazového materiálu se dítě především zaměřuje na celistvou percepci konstantního obrazu. „*Percepce dodává významné informace pro organizaci našeho jednání a naše jednání naopak napomáhá k vyšší přesnosti a spolehlivosti vnímání.*“ (Eysenck & Keane, 2008, s. 73) Při mluveném projevu dítěte je důležité se zaměřit na vnímání plynulosti jeho mluveného jazyka, vyslovování při produkování jednotlivých vět, artikulaci slov a na způsob produkce. Podle Eysencka & Keane (2008) děti již v předškolním věku dokážou srozumitelně hovořit a používat poměrně správnou gramatickou stavbu věty.

Autoři Eysenck & Keane (2008) považují produkci řeči za souhrn činností, které podléhají souboru určitým schopnostem, do nichž řadí:

- a) Schopnost, zamyslet se nad obsahem své výpovědi, zejména vhodnosti výběru zvolených slov.
- b) Gramaticky správně postavenou výpověď.

- c) Schopnost zformulování slov do produkci jednotlivých vět.

Z toho vyplývá, že obsah našeho sdělení je závislý na toku myšlenek transformovaný do jazykových projevů. V rámci logicko-příčinně-důsledkových vztahů děti používají sofistikovanější podobu myšlení, která má podobu dedukování, u kterých je předpokládán možný závěr, který vyplývá z daných tvrzení (Eysenck & Keane, 2008). Podle Johnsona-Laird & Byrneové (1991 in Eysenck & Keane, 2008) je deduktivní myšlení důležitou součástí intelektuálních schopností, které dopomáhají vyhodnocovat a předpokládat určitá jednání či následky nebo formulovat dané plány. Dítě zpracovává a uchovává získané informace do své paměti. Atkinson a Shiffrin (1968 in Eysenck & Keane, 2008) konstruují paměť do tzv. „*paměťových skladů*“, které jsou rozděleny na krátkodobou, dlouhodobou a ultrakrátkodobou paměť. S pamětí jsou spojeny i emoce, které si dítě může vybavovat při vyprávění silné vzpomínky. Prostřednictvím dlouhodobé paměti si dokáže vybavit jednotlivé dřívější události, které se přihodily v minulosti. K tvorbě fiktivních narativ děti zapojují svou fantazii, prostřednictvím které si mohou uvědomit vlastní kontrolu nad produkovaní narací při vyprávění příběhu (Eysenck & Keane, 2008).

Marriam-Webster (2011 in Mahmood, 2020) popisuje fantazii jako proces vytváření nepravděpodobných nebo nerealistických mentálních obrazů, které se nemohou vyskytovat v reálném světě. Děti zasazují své příběhy do neobvyklých a neznámých prostředí, mohou obsahovat některá zvířata a neobvyklá stvoření jimž přisuzují lidské vlastnosti. Fantazie u dítěte podporuje nadpřirozené prvky s názvem „*tvůrčí představivost*.“

3.3 Narativní kompetence dítěte

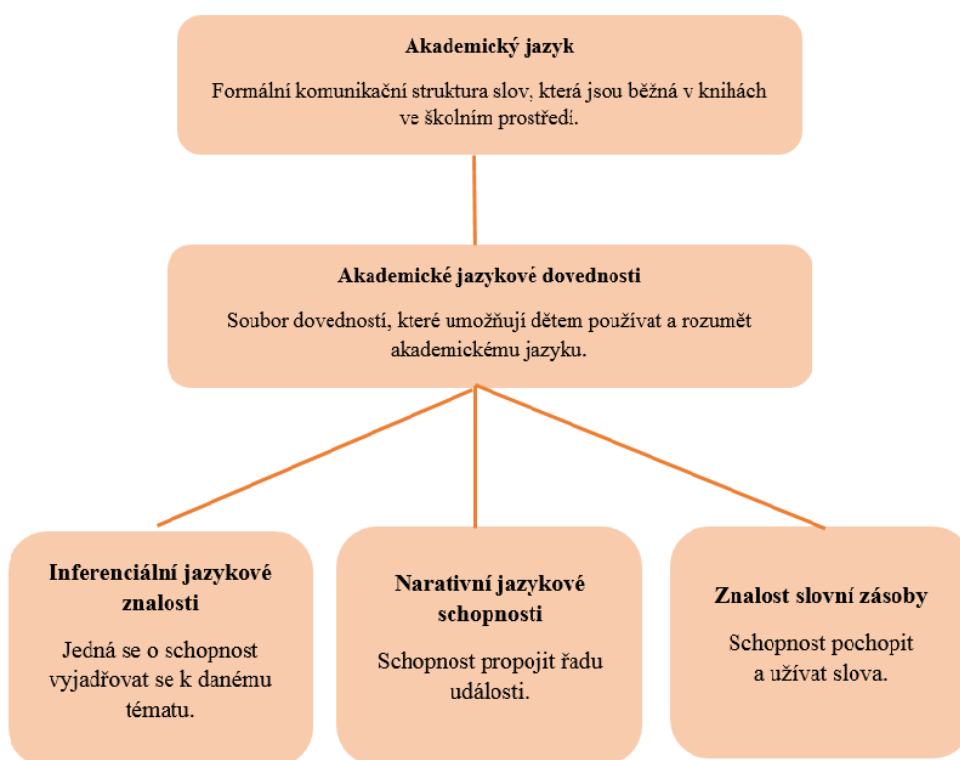
Zaměření se na rozvíjení jazykových schopností včetně používání vyprávěcího jazyka a vytváření slovní zásoby směřuje k formulování následujícím způsobem, které jsou důležité pro jazykový vývoj samotného dítěte. Pokud se zaměřuje na rozvoj narativních schopností u dítěte předškolního věku již v mateřské škole, podporuje se tím u něj **způsobilost porozumět a orientovat se** ve složitějších vyprávěných událostech a příbězích. Vyprávěcí a jazykové schopnosti utvářejí u dítěte základy pro budoucí rozvíjení čtenářské gramotnosti na základní škole. V pozdějším věku se tím podporuje analytické myšlení a detailnější porozumění textu, který může spojovat informace z více kontextů. Děti a žáci, kteří mají rozvinutější znalosti z hlediska vyprávěcích schopností se mohou později věnovat složitějším příběhům, které odkazují k historickým událostem nebo přírodním jevům (Foorman et al., 2016). Foorman et al., (2016) ve své publikaci poskytují odborné znalosti a doporučení pro

pedagogy ve vzdělávání, které podporují rozvoj vyprávěcích a jazykových schopností a jsou založeny na porozumění čtených textů jak v mateřské, tak základní škole.

Na obrázku č. 2 jsou znázorněny složky, které dopomáhají k vytvoření a používání akademického jazyka.

Přehled doporučení dle Foorman et al., (2016)

1. Zapojovat děti do konverzace, která podporuje pochopení a používání jazyka.
2. Začlenit děti do procesu vyprávění pro rozvoj jazykových znalostí.
3. Učit slovní zásobu i v jiných kontextech než čtenářských aktivit.



Obrázek 2: Akademické jazykové dovednosti (vlastní zpracování dle Foorman et al., 2016, s. 7)

Akademický jazyk se dá považovat za tzv. kritickou složku jazyka. Mezi akademické jazykové dovednosti spadá schopnost pochopit a vytvořit reálnou nebo fiktivní událost či porozumění vyprávěnému zážitku. Tyto dovednosti pomáhají k tomu, aby mohly být lépe organizovány informace, které podléhají logické posloupnosti a mohly být spojovány do vhodných gramatických struktur. Gramatickou strukturu vyprávění se děti učí prostřednictvím popisu událostí nebo zážitků (Foorman et al., 2016).

3.4 Storytelling

Podle Hamilton & Weiss (1993 in Engliana, Prasetyo & Nisa, 2021) pomáhá storytelling neboli vyprávění příběhů a událostí k budování sebedůvěry. Vzdělávání v morálních hodnotách samotného dítěte vytváří kladný postoj a respekt k jazykovým schopnostem. Z psychologického hlediska jsou vyprávěné příběhy impulsem k produkovaní pozitivních pocitů a emocí. Pomocí čtených příběhů se u dítěte rozvíjí jeho slovní zásoba, která se obohacuje o nová slova. Dítě také zlepšuje používání a vkládání jednotlivých slov do vyprávění a zapojuje kritické myšlení nad daným příběhem. Záměrem rodičů nebo učitelů může být po přečtení příběhu, kladení jednotlivých otázek směřující na dítě a jeho myšlenky, které se týkají postav a jejich osobností. Jakmile dítě vytváří příběhy, dokáže vlivem vyprávěcí představitivosti u sebe rozvíjet empatii při naslouchání příběhu u svých vrstevníků, která vede k lepšímu pochopení dané situace (Engliana, Prasetyo & Nisa, 2021).

Je možné prostřednictvím storytellingu podporovat lepší komunikaci dítěte? Brodin & Renblad, (2015); Sommere (2012) (in Brodin & Renblad, 2020) považují vyprávění za základní způsob, jak u dítěte **stimulovat gramotnost v podpoře řeči a jazyka**. Převyprávění slyšeného příběhu přispívá k podporování jazykových schopností, čím větší je schopnost převyprávění, tím lépe dítě porozumělo celkovému obsahu příběhu. Při souvislém a detailním převyprávění příběhu si dítě zlepšuje pamětní uložení, schopnost analyzovat a vytvářet si základy systematického myšlení. Dítě může převyprávět příběh i s pokladem obrazového materiálu, který dopomáhá rozvíjet dětské uvažování nad obrázkovým příběhem. Avšak většina učitelů v mateřské škole upouští od zapojení převyprávění příběhu v edukačním procesu. Spíše se zaměřují prostřednictvím pracovních listů na základní rozvíjení oblasti čtení a psaní (Ratnasari, 2020).

3.5 Podpora narativních schopností podmětným prostředím

Co se považuje za podnětné prostředí k rozvoji narativních schopností? Rozumí se tím takové prostředí, které dítěti nabízí **rozmanité a komplexní jazykové dovednosti** s vysokou mírou kvality a kvantity. Pro kvalitnější porozumění jazykových a vyprávěcích struktur by měla být dána dítěti možnost neustále si opakovat a osvojovat novou slovní zásobu. Do vyprávění zařazovat kladení jednotlivých otázek a bohatě podporovat jeho zkušenosti s poslechem čtených knih (Luo et al., 2021).

Na vývoj **narativních schopností v socioekonomickém znevýhodňujícím prostředí** se ve svém výzkumu zabývala Petrová (in Zápotočná & Petrová, 2017), která se zaměřila na analýzu jazykových a kognitivní schopností dětí v předškolním věku. Výzkum zjišťoval schopnost produkování narací podle stanoveného děje na podkladě obrazového materiálu. Zaměřovala se především na komplexní stavbu vyprávění příběhu dětmi, podle vyobrazených postupně navazujících událostí a částečné porozumění konání jednotlivých postav, které byly vyobrazeny na obrázkovém příběhu. Výsledky byly porovnány s referenční skupinou dětí, které pocházely z běžného rodinného prostředí. Bylo zjištěno, že mezi referenční skupinou a skupinou dětí, které pocházejí z nižší sociální sféry, není až takový signifikantní rozdíl v produkci narativních schopností. Socioekonomické znevýhodňující prostředí nemusí být indikátorem, že dítě nebude mít možnost se rozvíjet v narativních schopnostech. Může to mít pouze dopad na materiální a sociální zabezpečení, které mohou podporovat hlubší a kvalitnější jazykové kompetence dítěte (Petrová In Zápotočná & Petrová, 2017).

Podle Luo et al., (2021) podléhá podnětné jazykové prostředí kontextuálním vlivům, do nichž spadá socioekonomický status rodin, a které se vzájemně ovlivňují. Socioekonomický status považuje za kontextový kritický faktor, který se silně podílí na rozvoji jazykových schopností dítěte. Mezi kontextuální vlivy se zařazuje kvalita jazykové interakce mezi rodičem a dítětem, prostředí domácího vzdělávání a četnost činností, které jsou mu nabízeny.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Cílem praktické části bakalářské práce, která má podobu aplikačního charakteru, je navrhnout a zpracovat soubor edukačních aktivit, který je zaměřen na rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku. Následně realizovat a ověřit vytvořený soubor edukačních aktivit ve vybrané mateřské škole. Závěrečnou fází praktické části je evaluace souboru edukačních aktivit, která je stavěna na komparaci evaluace učitelem mateřské školy a vlastní reflexe. Učitel mateřské školy zhodnotí soubor prostřednictvím metody obsahové analýzy. Na základě zpracovaných výsledků evaluace je v poslední kapitole sepsáno doporučení pro praxi mateřských škol.

4.1 Typ aplikace

Pro typ aplikace byl zvolen **soubor edukačních aktivit**, který RVP PV (2018, s. 14) popisuje jako „*soubor praktických a intelektových činností, popř. příležitostí, vhodných k naplňování cílů, které učitel konkretizuje, tak aby úrovně odpovídaly možnostem a potřebám dětí.*“ Autoři Průcha, Burkovičová, Dopita, Palonciová, & Syslová (2016, s. 11) vymezují edukační aktivitu jako výchovně-vzdělávací činnost, „*jež působí na děti před zahájením jejich formálního školního vzdělávání.*“

V souboru je uvedeno 8 témat, která jsou navržena s určitou gradační posloupností v rámci návaznosti od základních po náročnější edukační aktivity, jak jsou rozvíjeny narativní schopnosti dětí předškolního věku. Mezi jednotlivými aktivitami není tematická vazba. Především se jedná o tematicky různorodý soubor edukačních aktivit, jehož realizaci nemusí učitel v celku uchopit a zařazovat do edukačního procesu. Mezi jednotlivými aktivitami může být i delší časový rozestup.

4.2 Zdůvodnění potřeby

Rozvíjet narativní schopnosti považují u dětí předškolního věku za zásadní, z toho důvodu, že nabude několik kompetencí, se kterými může disponovat. Čím více se budeme zaměřovat na podporu narativních schopností, tím déle děti udrží soudržný projev základních jazykových schopností. Dokáže obohacovat a operovat se slovní zásobou v produkci vět, jeho naslouchání a orientace v daném příběhu bude stavěna na sofistikovanějších odpovědích.

Dokáže se orientovat nejen v prožívání emocí nebo konání postav, ale také v elementárních gramatických prvcích příběhu, týkajících se kauzálních vztahů, do nichž spadají kategorie

příběhu. Narativní schopnosti utváří základy pro rozvíjení čtenářské gramotnosti a analytického myšlení, které v pozdějším věku dítěti dopomáhá orientovat se a porozumět složitějším textům.

4.3 Cíle

Primární zaměření souboru edukačních aktivit je rozvíjet narativní schopnosti dětí předškolního věku. Dalším cílem je prohloubit znalosti o vlastnostech pohádkových postav, jejichž polarity rysů a znaků se rozličně objevují v pohádkách. Rozvíjet vnímání chronologické posloupnosti děje, které je založeno na reprodukci nebo seřazení obrázků na základě slyšeného příběhu a dát předpoklady pro vkládání gramatických prvků do produkce příběhu. Podpořit představivost a fantazii, která tvoří základ pro spontánní vyprávění dětí prostřednictvím storytellingu.

4.4 Vzdělávací obsah souboru edukačních aktivit

Soubor edukačních aktivit obsahuje dílčí aktivity, které mohou doplňovat dané téma, jemuž se učitel věnuje ve svém edukačním procesu. Aktivity jsou jednotlivě použitelné během školního roku v mateřské škole. Inspirací, jak uchopit teorii do návrhu souboru edukačních aktivit, mi byla publikace s názvem „*Narativa v detskej reči*“ od autorů Harčaríková & Klimovič (2011), která tvořila oporu pro tvorbu edukačních aktivit. V tabulce č. 1 je popsán obsah souboru edukačních aktivit, která obsahuje názvy témat, cíle z pohledu učitele, organizační formy a metody.

Tabulka 1: Obsah souboru edukačních aktivit (*vlastní zpracování*)

Téma	Cíle z pohledu učitele	Organizační formy	Metody
1. Příběhy o narozeninách	<ul style="list-style-type: none"> Rozvíjet u dětí narativní schopnosti Podpořit u dětí práci s výtvarným materiálem 	Skupinová činnost	Rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, brainstorming, práce s textovým materiálem, samostatná práce dětí
2. Pohádkové postavy	<ul style="list-style-type: none"> Rozvíjet u dětí narativní schopnosti Prohloubit u dětí znalosti o vlastnostech pohádkových postav 	Řízená činnost	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, improvizace, vysvětlování

3. Děj v pohádce	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Rozvíjet u dětí vnímání posloupnosti příběhu 	Párová činnost	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, vyprávění, diskuse, práce s textovým materiálem
4. Příběhy o kamarádství	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Rozvíjet u dětí vnímání posloupnosti příběhu 	Řízená činnost	Rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, vyprávění, diskuse, práce s textovým materiálem
5. Tradiční pohádky	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Podpořit u dětí představivost a fantazii 	Vzdělávací centra	Rozhovor, práce s textovým materiálem, vyprávění, samostatná práce dětí
6. Příběhy o lese	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Prohloubit u dětí přírodovědné poznání o základním dělení hub 	Řízená činnost	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, dramaturgie, práce s textovým materiálem, vysvětlování
7. Příběhy o zvířatech	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí storytelling • Podpořit u dětí práci s netradičním materiálem 	Řízená činnost	Rozhovor, improvizace, samostatná práce dětí, vysvětlování
8. Pohádkové postavy	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí storytelling • Podpořit u dětí představivost a fantazii 	Divadelní představení	Motivační, rozhovor, vyprávění, improvizace, dramaturgie

5 CHARAKTERISTIKA APLIKACE

Do realizace a ověření souboru edukačních aktivit bylo zapojeno 8 dětí předškolního věku, které představovaly subjekty aplikace, z toho bylo 5 děvčat a 3 chlapci. Věková kategorie dětí byla od 5,5 do 6 let. Jednalo se o děti, které se připravují na plynulý vstup do povinného školního vzdělávání, u kterých je potřeba narativní schopnosti podpořit. Nižší počet subjektů byl z důvodu covidového opatření, které způsobilo značné omezení počtu přítomných dětí předškolního věku ve třídách. V rámci vlastnosti subjektů mají pouze dvě děti deficity ve výslovnosti. První dítě (6 let) dochází ke klinickému logopedovi, které má obtíže s hrdelní hláskou „r“. Druhé dítě (5,5 let) dochází ke školnímu logopedovi, které má obtížně s hláskou „r“ a „ř.“

Soubor byl realizován v měsíci únoru v období od 15.2.2021 do 24.2.2021. Setkání s dětmi probíhalo dle domluvy, pravidelně v ranních hodinách. Zahájeno bylo po snídani dětí kolem 8 hodiny. Časová dotace jednotlivých setkání nebyla striktně předepsaná, vždy se odvíjela od stanovených edukačních aktivit a spolupráce dětí. **V průměru byl rozsah setkání okolo 30 minut.** Při realizaci souboru nebyla potřeba asistence učitelky mateřské školy ani rodičů dětí.

Pro děti jsem měla, z hlediska materiálů a pomůcek, především připravený obrazový materiál, který odrážel děje jednotlivých pohádek, loutky pohádkových postav a pohádkové knihy. Výtvarné pomůcky a materiál (papíry, pastelky, fixy, prstové barvy, razítka, razítková poduška) byly vždy předem zajištěny, před každým setkáním s dětmi mateřskou školou. Vlastní tvorba spočívala v obrázcích, které odrážely kauzální vztahy a v tvorbě kartonového divadla.

Soubor edukačních aktivit byl realizován v mateřské škole, která se nachází v obci ve Zlínském kraji. Mateřská škola má v provozu tři třídy, které jsou heterogenního typu. Celková kapacita je 64 dětí. Dále disponuje velkou školní zahradou, která je vybavena rozmanitými konstrukcemi průlezek a je plně využívána při příznivém počasí. Pro ověření souboru s dětmi, které se připravují na povinnou školní docházku, jsem měla k dispozici školní hernu, která se používá pro provoz kroužků nabízené MŠ. Poskytuje především klidné prostředí, má k dispozici koberec pro vytvoření komunitního kruhu, stoly a židle pro výtvarné činnosti. Přítomností ve školní herně jsem nenarušovala edukační proces učitelky MŠ a ostatní děti ve třídě, které se na povinnou školní docházku nepřipravují.

6 PRŮBĚH SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

V souboru edukačních aktivit jsou podrobně rozepsány průběhy jednotlivých aktivit. U každé edukační aktivity jsou tabulkově zpracovány didaktické obsahy výstupů, které obsahují stanovené cíle z pohledu učitele i z pohledu dítěte, formulované kompetence, které dítě získá a pedagogické strategie v podobě stanovených organizačních forem, metod, prostředků a pomůcek. Průběhy jsou doplněny o sepsanou charakteristiku dětí, ukázky jejich výpovědí poskytnuté prostřednictvím informovaného souhlasu rodičů zúčastněných dětí, který je uveden v **příloze P I**, fotodokumentaci obrázků a výslednou časovou dotaci. V rámci setkání jsem se zaměřila i na hodnocení výstupu samotnými dětmi prostřednictvím otázek: „*Děti, co jsme dnes dělali? Co se vám dařilo? Co se vám nedařilo? Co vám dělalo potíže?*“ Závěr každého setkání je doplněn o vlastní reflexi celkového obsahu. **Po celou dobu realizace souboru edukačních aktivit bylo přítomno 8 dětí předškolního věku, z toho důvodu není uvedena v charakteristice dětí aktuální přítomnost.**

6.1 Téma: Příběhy o narozeninách

Datum realizace: 15. 2. 2021

Tabulka 2: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Podpořit u dětí práci s výtvarným materiálem <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vyprávět o narozeninové oslavě • Ozdobit narozeninovou pozvánku
Kompetence	<p>Dítě dokáže mluvit o tom, co prožilo. <i>(komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě dovede pracovat s výtvarným materiálem. <i>(kompetence k učení)</i></p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Skupinová činnost
Metody	Rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, brainstorming, práce s textovým materiálem, samostatná práce dětí

Prostředky a pomůcky	Fixy, pastelky, lepidla, skládané barevné papíry, krepový papír, razítka, razítková poduška, obrázky (dort, balónky, výzdoba, občerstvení, narozeninová pozvánka), 2x bílý papír formát A3, černý centropen
-----------------------------	---

6.1.1 Charakteristika dětí

Při prvním setkání nebyly děti vůbec ostýchavé, ale naopak se velmi zajímaly, co je pro ně připravené, a co budou dnes dělat. V průběhu setkání se snažily všechny děti aktivně zapojovat do připravených aktivit. Vyjadřovací schopnosti ve výpovědích se u některých dětí projevovaly více a u některých méně, na základě stanovených otázek. Občas děti skákaly do výpovědí ostatních dětí, které poté nechtěly větu dokončit. V průběhu setkání se děti pokoušely napovídat svým kamarádům, kteří odpovídali na kladené otázky, následně je děti napomínaly, aby jim do řeči neskákaly. Po celou dobu výstupu panovala přátelská atmosféra.

6.1.2 Průběh setkání

Průběh výstupu byl zahájen v 8 hodin. S dětmi jsem vytvořila komunitní kruh, ve kterém jsme se vzájemně seznámili. Při seznamování jsem dětem sdělila, co mám ráda, co ráda dělám, a jaká je má oblíbená barva. Poté jsem děti blíže seznámila s tím, proč je budu chodit navštěvovat, a co budeme spolu dělat. K představování dětí jsem použila kostku, dítě, které drželo v ruce kostku se představilo jménem a sdělilo nám, co má rádo, co rádo dělá, a jaká je jeho oblíbená barva.

- D1: „*Já se jmenuju (XY) a mám ráda koťátka, štěňátka a oblíbená barva je moje modrá.*“
- D2: „*A já mám ráda taky koťátka, pejsky a štěňátka a oblíbená barva je třpytivá a jmenuju se (XY).*“
- D4: „*Já se jmenuju (XY) a mám ráda zelenou a modrou barvu, potom mám ještě ráda svoje kamarády a štěňátka a kočičky.*“

Následně jsme si začali vyprávět o **narozeninové oslavě**. Na to jsem se děti zeptala: „*Co je to narozeninová oslava?*“ Do rozhovoru se zapojily všechny děti, protože si vzpomněly na svou oslavu narozenin.

- D4: „*Že dostáváš dárky, třeba když máš narozeniny, jako já jsem měla před chvílkou.*“

Děti si kromě narozenin vzpomněly, že oslavují také **svátky** (jmeniny) a Valentýna, který měl svátek 14. února. Zeptala jsem se dětí: „*Co všechno potřebujeme na přípravu oslavy?*“ Děti mi odpověděly, že potřebujeme výzdobu, balónky, čepky, koláčky, dárky, svíčky a dort. Na to mi sdělovaly, jaký dort mají rádi, například: „*Čokoládový, jahodový, elzový, barevný.*“

V průběhu odpovědí jsem před děti pokládala obrázky, na kterých byly vyobrazeny lampióny, balónky, ozdobné řetězy, dort, sladké poháry a nealkoholické nápoje. Holčička si poté vzpomněla, že potřebujeme k oslavě kamarády. Zeptala jsem se: „*Děti, jak byste kamarády pozvaly na oslavu?*“ Děti vzápětí odpověděly: „*pozvánkama, telefonem nebo jim napíšeme.*“ Zeptala jsem se: „*Co všechno je na takové pozvánce?*“

- D2: „*Může tam být ještě třeba napsané, milý kamaráde mám vás moc ráda a přijďte na moji oslavu.*“

Poté jsem před děti položila obrázek, na kterém byla vyobrazena narozeninová pozvánka. S dětmi jsme si ujasnili, že kromě jména našeho kamaráda, je dále napsáno místo, kde se bude oslava konat, čas a v jaký den. Následně jsem dětem objasnila, že si zkusíme narozeninovou pozvánku vyrobit. V rámci zvolení skupinové organizační formy jsem děti požádala, aby si každý vylosoval v misce barevný papírek. Dítě si vylosovalo buď žlutou, nebo červenou barvu. Podle barevných papírků se děti rozdělily do dvou skupin. V každé skupině byly čtyři děti, do kterých jsem rozdala bílý papír formátu A3.

Na tvrdém papíře bylo předem napsáno velkým tiskacím písmem:

- POZVÁNKA NA NAROZENINOVOU OSLAVU
- PRO: (komu je určena)
- KDE: (místo konání)
- KDY: (v jaký čas a den)

V rámci metody brainstormingu neboli “burzy nápadů“, která zde byla zařazena, jsem dětem ve skupinách sdělila, aby vymyslely jméno kamaráda, kterému bude pozvánka určena a místo, kde by se narozeninová oslava konala. Veškeré nápady a informace od dětí jsem zaznamenávala písmem na papír. Místo konání oslavy, které si děti vymyslely, jsem pro lepší představu dětí namalovala.

První oslava se bude konat v domečku a druhá u studánky v lese. Ohledně času konání oslavy jsem dětem položila otázku, aby mi sdělily jakékoli číslo, které znají. V každé skupině se děti jednotně přiklonily k uvedenému času a názvu daného dne v týdnu. Každá skupina si

tak vymyslela vlastní narozeninovou pozvánku. Na stole jsem měla pro děti předem připravené výtvarné potřeby, pomocí kterých si obě skupiny narozeninové pozvánky ozdobily dle vlastní fantazie. Pro výzdobu pozvánky děti použily krepový papír, skládané barevné papíry, lepidla, pastelky, fixy a razítka. Výsledná narozeninová pozvánka je uvedena na obrázku č. 3.



Obrázek 3: Narozeninová pozvánka vyrobena dětmi (vlastní tvorba dětí; vlastní foto)

6.1.3 Reflexe dětmi

Po ozdobení pozvánky jsme se posadili do komunitního kruhu, zeptala jsem se: „*Děti, pamatujete si, o čem jsme si dnes vyprávěli?*“ Děti mi odpovídaly: „*O oslavě, o narozeninách, jak se jmenujeme, koho zveme na oslavu.*“ Poté jsem se zeptala, co použily na výzdobu narozeninové pozvánky. V rámci hodnocení výstupu se děti většinou kladně vyjadřovaly k tvorbě narozeninové pozvánky.

➤ D5: „*Mně se líbilo, jak umíte psát hezké písmenka aj malování.*“

Vyjadřovaly se také k vizuální podobě ozdobené pozvánky, které bylo poněkud rozličné. Některé děti se pozitivně vyjadřovaly ke kreativě ostatních vrstevníků. Ostatní komentovaly obrázky, které se jim nelíbily. Při otázce: „*Co se vám dařilo?*“ většinou děti směřovaly k procesu zdobení narozeninové pozvánky.

Setkání bylo ukončeno v 8:30 hodin. Časová dotace setkání byla 30 minut.

6.1.4 Vlastní reflexe

První setkání s dětmi, leč s mírnou obavou, proběhlo dle mých očekávání. Cíle z pohledu učitele a z pohledu dítěte byly ověřeny v následujících aktivitách. Děti mi dokázaly vyprávět o narozeninové oslavě a pracovat s rozličným výtvarným materiálem při ozdobení narozeninové pozvánky. V rámci tohoto setkání byla zvolena organizační forma – skupinová činnost, z důvodu větší interakce mezi učitelem a dětmi.

Deficity, které bych chtěla do budoucna pozměnit spočívají ve větším prohloubení a objasnění samotného pojmu narozeniny, které jsem během setkání nezmínila a spíše se věnovala pojmu, co znamená narozeninová oslava. Tím by si děti lépe osvojily nový pojem, proč slavíme narozeniny a připravujeme oslavy.

Dále bych pozměnila průběh skupinové činnosti týkající se obou skupin. Děti ve skupinách diskutovaly, jaké informace se budou vyskytovat na narozeninové pozvánce a poté si ji každá skupina ozdobila. Do budoucna bych na pozvánkách vyznačila prostor, který by určoval místo pro psaní informací a místo pro zdobení, tak aby samotná výzdoba poté nezasahovala do psaného textu pozvánky. Poté bych mohla samotné skupiny více korigovat. Jedna skupina by si mohla jít předem zdobit pozvánku a druhá skupina by diskutovala nad danými informacemi. Tím by se nevyskytla prodleva čekání jedné skupiny na učitele, než sepíše informace na pozvánku ve druhé skupině.

6.2 Téma: Pohádkové postavy

Datum realizace: 16. 2. 2021

Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Prohloubit u dětí znalosti o vlastnostech pohádkových postav <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Popsat pohádkové postavy • Pojmenovat vlastnosti pohádkových postav
Kompetence	Dítě dokáže popsat pohádkové postavy v pohádce.

	(kompetence k řešení problémů) Dítě zvládne pojmenovat vlastnosti postav vyobrazené na obrázku. (kompetence k učení)
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, improvizace, vysvětlování
Prostředky a pomůcky	Obrázky – pohádkových postav, loutky pohádkových postav, obrázky z pohádky – „O Červené Karkulce“

6.2.1 Charakteristika dětí

Na začátku setkání mi děti sdělovaly, jak se těšily na to, co budeme spolu dělat nebo vyrábět. Během rozhovoru si děti skákaly do výpovědí a vzájemně si opravovaly informace, které poskytly ostatní ve svých výpovědích. Z toho důvodu jsem musela rozhovor více korigovat, protože svým jednáním začaly odbíhat od stanoveného tématu k jiným záležitostem. V průběhu setkání se děti aktivně zapojovaly a spolupracovaly spolu ve všech činnostech, které byly pro ně připraveny. Až na jednoho chlapce, který z počátku setkání neodpovídal na stanovené otázky, pokud jsem se ho přímo netázala. V dalších aktivitách se již zapojoval více samostatněji.

6.2.2 Průběh setkání

Průběh výstupu byl zahájen v 7:50 hodin. Na začátku výstupu jsem děti namotivovala hádankou, která popisovala jednu pohádkovou postavu z pohádky.

*„Setkáváme se s ní v pohádkách,
má červený čepeček a červený plášť.
V košíku nese samé dobroty,
aby udělala radost své nejmilejší babičce.“*

(Tvorba vlastní)

Než jsem hádanku dovykládala, děti mi ihned sdělily, že se jedná o Červenou Karkulku. Následně jsem na koberec položila obrázek Červené Karkulky. Zeptala jsem se dětí, zda si

s paní učitelkou vyprávějí pohádky. Pro podrobnější porozumění jsem se děti zeptala „*Jaké pohádky si s paní učitelkou vyprávějí?*“ Děti si vzpomněly na aktuálně čtenou knížku, která se jmenuje „*O Františkovi z Kouzelné školky.*“ Následně mi začaly vyprávět, jaké postavy se v knížce objevují, jak se jmenují (Fanyňka, Majda a Filípek), co spolu v pohádkách dělají, a že se jedná o loutky. Dále jsem se zeptala otázkou:

- S: „*Děti, co můžeme vidět v pohádkách?*“
 - D4: „*Můžeme tam vidět takové divné věci.*“
 - Ch2: „*Nebo se tam může ocitnout nějaké strašidlo.*“

Následně jsme si popsali prostředí pohádky na obrázku, který byl položen na koberci. Děti mi odpověděly, že tam vidí stromy, kytičky, chaloupku, košíček, Karkulku a vlka.

- S: „*Děti, o čem je ta pohádka?*“
 - D4: „*O vlkovi, jak snědl babičku a byl tam myslivec a obě je zachránil.*“

Obeznámila jsem děti, že se v pohádkách objevují různé pohádkové postavy. Děti mi začaly sdělovat, jaké postavy se objevují v pohádce „*O Červené Karkulce.*“ Zaměřili jsme se na prostředí, kterým šla Karkulka k babičce. Děti mi odpověděly, že šla lesem nebo mezi kytičkami.

- D4: „*A maminka říkala, že se nemá zastavovat, ale zastavila se, aby babičce nasbírala kytičky.*“

Na to si děti vzpomněly na vlka, který uviděl Karkulku. Zeptala jsem se „*Jaký byl ten vlk?*“ Děti odpověděly: *byl chlupatý, strašidelný, šedý, hnědý, měl zuby a měl oranžové oči.* Navázala jsem na chování jednotlivých postav v pohádce. Děti mi sdělily, že chování vlka bylo ke Karkulce strašné, špatné a škaredé.

- S: „*Proč si myslíte, že se k ní vlk tak choval?*“
 - D1: „*Protože jí chtěl sníst.*“
 - D3: „*A on měl totiž velký hlad.*“

Poté jsme se zaměřili, jaká byla Červená Karkulka. Děti mi odpověděly, že byla hezká a hodná.

- S: „*Proč si myslíte, že byla hodná?*“
 - Ch2: „*No, protože lidem pomáhala.*“

- S: „*A jak jim pomáhala?*“
 - D5: „*Že starým lidem něco může předávat a pomoci jim, když mají plné ruce a nemůžou si otevřít dveře do chaloupky.*“

Děti začaly dále popisovat podobu myslivce, který je zachránil a podobu babičky, která byla dle jejich slov hodná.

- S: „*Proč si myslíte, že byla babička hodná?*“
 - Ch3: „*Protože měla ráda Karkulku.*“
 - D1: „*A byla hodná na toho myslivce, protože je zachránil.*“

Na popis jednotlivých postav jsem navázala **hrou, která byla zaměřena na deskripci jednotlivých pohádkových postav, které se objevují v pohádkách.**

Motivace:

„V pohádce O Červené Karkulce jsme si popsali chování pohádkových postav. Jaké další pohádkové postavy se mohou objevit v pohádkách? Zkusíme si na ty princezny, prince a královny zahrát.“

Dětem jsem předem vysvětlila hru a objasnila její pravidla. Hra spočívala v deskripci pohádkových postav a pojmenování postavy, která byla vyobrazena na kartě. Níže uvedené obrázky pohádkových postav jsou přejaty z knih pro děti, obr. č. 4 Kohoutek (Dudek, 1997), obr. č. 5 Červená Karkulka (Parkán, 1991) a vytvořené karty pro děti jsou tvorbou vlastní. Doprostřed komunitního kruhu jsem rozložila karty s pohádkovými postavami, které byly otočeny obrázkem směrem dolů, tak aby je děti neviděly. Karty si děti vybíraly v takovém pořadí, v jakém seděly v komunitním kruhu. Dítě, které si vybralo kartu nesmělo vidět vyobrazenu pohádkovou postavu. Pomocí provázku, který byl připevněn u karty, jsem pomohla dítěti uvázat kartu okolo hlavy, aby byla umístěna na jeho čele. Úkolem ostatních dětí bylo neprozradit jméno postavy, ale popsat pohádkovou postavu (např. jaké oblečení má postava, jaké typické prvky projevuje daná pohádková postava v pohádce), aby dotyčný dokázal pojmenovat danou pohádkovou postavu.



Obrázek 4: Kohoutek (Dudek, 1997; vlastní foto)



Obrázek 5: Červená Karkulka (Parkán 1991; vlastní foto)

Ukázka deskripce pohádkových postav dětmi:

- Pohádková postava s názvem **Locika:**

„Má dlouhé vlasy až po zem; žluté vlasy; má korunku; fialové šaty; svítí ji vlasy, když zpívá.“

- Pohádková postava s názvem **Kocour v botách:**

„Je to mušketýr; má to na hlavě pířka; má to boty; má meč; má to dráčky; velké uši; má klobouk a boty.“

- Pohádková postava s názvem **Červená Karkulka:**

„Je červená; má červený čepeček; modré šatičky a kytičky.“

- Pohádková postava s názvem **Kohoutek:**

„Má velký nohy; má to zobák; barevné peří.“

Následně byla zahájena poslední aktivita, která byla zaměřena **na popis vlastností daných postav**. Každému dítěti jsem rozdala dvě loutky, které ve výrazu tváře odrážely odlišné vlastnosti. Pohádkové postavy jsou vystřiženy z časopisu *Nedělníček* (2017), loutkové zpracování tvorba vlastní, ukázka papírových loutek je zachycena na obr. č. 6. Následně mi děti jednotlivě popisovaly danou pohádkovou postavu. Ve svých výpovědích zmiňovaly pozitivní a negativní vlastnosti, které pohádkové postavy vykazovaly. Děti většinou popisovaly, co mají vyobrazené postavy na sobě, a jaký je výraz v jejich obličeji, že se tváří „*hezky, vystrašeně, zamračeně, usmívá se nebo se mračí*“ Zde jsem se doptávala otázkou „*Proč si myslíš, že je takový?*“ U dětí se projevila jistá představivost a vysvětlení důvodu jeho výrazu v obličeji. Některé výpovědi dětí, byly později na stejném principu, protože byly ovlivněny již předchozími výpověďmi.



Obrázek 6: Ukázka vlastností pohádkových postav (*Nedělníček*, 2017; vlastní foto)

6.2.3 Reflexe dětmi

Při závěrečné reflexi jsme si zopakovali, o čem jsme si dnes vyprávěli. Děti mi odpovídaly: „*O Červené Karkulce nebo o pohádkových postavách.*“ Následně, jaké pohádkové postavy jsme viděli na obrázcích, které si zavazovaly okolo hlavy. Dle hodnotících slov nejvíce děti zaujala první hra, která byla zaměřena na deskripci pohádkové postavy, tak aby ji dokázal druhý uhádnout. Při druhé aktivitě se dětem nezamlouvaly pohádkové postavy, jejichž charakter bývá většinou negativně postaven v ději pohádky (vlk, drak, čert).

Setkání bylo ukončeno v 8:20 hodin. Časová dotace setkání byla 30 minut.

6.2.4 Vlastní reflexe

Obsah didaktického výstupu se zaměřoval na deskripci pohádkových postav včetně jejich vlastností, které směřovaly ke znakům nebo rysům dané postavy. Stanovené cíle z pohledu dítěte byly ověřeny v následujících dvou aktivitách. Popis dětí při první aktivitě většinou vycházel z toho pohledu, co měla postava na sobě oblečené nebo jaké předměty držela v rukou, které ji blíže identifikovaly. Mnohdy byla deskripce dětí tak výstižná, že stačilo k uhodnutí postavy pár zmíněných slov. U některých dětí trvalo uhodnutí delší dobu, které bylo zapříčiněno tím, že si nemohly buď vzpomenout na jméno postavy „*Už vím, co to je, ale nevím, jak se jmenuje.*“, nebo nebyl dostatečný popis ze strany ostatních. Na to děti reagovaly neustálým opakováním již řečených prvků postavy do té doby, než si vzpomněl.

Do budoucna bych stavěla druhou aktivitu na možnosti spontánního výběru místo přiřazení dané loutky všem dětem. Tím by se děti převážně zaměřovaly na loutky, které jsou jim pro popis vlastností bližší. Pokud by si každé dítě vybralo a následně popsalo loutky, předešla bych tomu, že si ostatní děti, s předem přiřazenými loutkami budou hrát a nebudou věnovat dotyčnému pozornost.

6.3 Téma: Děj v pohádce

Datum realizace: 17. 2. 2021

Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Rozvíjet u dětí vnímání posloupnosti příběhu <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Popsat zápletku pohádky • Uspořádat obrázky příběhu
Kompetence	<p>Dítě dokáže popsat děj pohádky. <i>(komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě dovede chronologicky uspořádat příběh. <i>(kompetence k řešení problémů)</i></p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Párová činnost

Metody	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, vyprávění, diskuse, práce s textovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Obrázky – příběhy (Chlapec na kole, Vývoj motýla, Sněhulák, Dívky a hračky), puzzle a obrázky pohádek (<i>O Šípkové Růžence, O Sněhurce a sedmi trpaslících, O Perníkové chaloupce, O dvanácti měsíčkách</i>)

6.3.1 Charakteristika dětí

Děti byly od začátku setkání pozitivně naladěny. Během diskuse dětí, která se v průběhu rozvinula, docházelo k určitým neshodám o ději pohádek, kdy se jeden chlapec urazil, protože mu druhý chlapec neustále zasahoval do jeho výpovědi, kterou následně nedokončil. Dětem jsem sdělila, že si do řeči neskáče a vyčkáme až kamarád domluví. Převážně chlapci byli rozverní a zasahovali do výpovědi dívek, které se mi pokoušely odpovědět na kladenou otázku. V průběhu aktivit se chlapci umírnili.

6.3.2 Průběh setkání

Výstup byl zahájen v 7:50 hodin. Průběh výstupu jsem opět zahájila motivační hádankou, která směřovala ke slovu „Pohádka.“

„Čtete si ji z knížek,

objevují se v ní pohádkové postavy, které umí kouzlit,

jindy zase konají dobro, tím že pomáhají druhým.

Mohou se v ní objevit čarodějnice, princové, princezny nebo trpaslíci.“

(Tvorba vlastní)

Z počátku si děti nebyly moc jisté, jaké slovo hádanka skrývá. Začala jsem dětem pokládat bližší otázky. „Děti, co si s paní učitelkou vyprávíte, když vám čte z knížky?“ Na to si jedna holčička vzpomněla, že si čtou s paní učitelkou „*O Františkovi z Kouzelné školky*.“ Zeptala jsem se: „*A jak říkáme takovým příběhům*“? Děti si pořád nemohly vzpomenout, až jsem dětem napověděla dvěma počátečními hláskami, na to jeden chlapec vykřikl, že se jedná o pohádky. Následně jsem děti obeznámila s tím, že si budeme vyprávět o pohádkách, které uvidí na obrázku a jestli si vzpomenu, co se v pohádce stalo. Dětem jsem ukazovala obrázky pohádek s názvem: „*O Perníkové chaloupce, O Sněhurce a sedmi trpaslících*“ ukázka obr. č. 7, (Fischerová, 1996, s. 121), *O Šípkové Růžence a O dvanácti měsíčkách*.“

Obrázky byly ukazovány s určitou gradační posloupností od nejznámějších pohádek po ty méně známé. Děti popisovaly příčinu a důsledek pohádky, poté jsem jim kladla doplňující otázky. V průběhu rozboru jednotlivých pohádek probíhala u dětí i malá diskuse, která směřovala k průběhům děje pohádek.



Obrázek 7: Sněhurka a sedm trpaslíků (Fischerová, 1996, s. 121; vlastní foto)

Ukázka: Děj pohádky O Sněhurce a sedmi trpaslících

- S: „O čem je ta pohádka?“
 - D1: „Ona tam potkala v lese trpaslíky.“
 - Ch3: „Přišla královna.“
 - D1: „A chtěla ji zabít.“
 - D2: „Ona zavolala toho myslivce.“

Zeptala jsem se dětí, co udělal myslivec? Hromadně mi děti odpověděly, že ji nezabil.

- D4: „A zavedl ji do lesa a říkal ať se už nevrátí.“

Na to proběhla malá diskuse mezi dětmi o tom, koho Sněhurka potkala v lese, že se jedná o sedm trpaslíků, kteří šli zrovna pracovat, a že jich bylo opravdu sedm. Následně začala holčička počítat kolik trpaslíků je vyobrazeno na obrázku. Dopočetla se, že na obrázku je vyobrazeno sedm trpaslíků a se Sněhurkou je jich osm.

- S: „*Děti, a co se stalo dál v té pohádce?*“
 - Ch1: „*Přišla baba.*“
 - D1: „*Ona tam zůstala a zaklela ji.*“
 - D2: „*Né, dala ji jablko otrávené.*“
- S: „*Co udělala Sněhurka s tím jablkem?*“
 - D4: „*Kousla do něho.*“
- S: „*A co se stalo potom?*“
 - D5: „*Omdlela.*“
 - D4: „*A potom pro ni přišel princ a zas ji políbil.*“

Poslední demonstrována pohádka byla „*O dvanácti měsíčkách.*“ Prvně děti nazývaly pohádku O Sněžence, na to jedna dívka řekla, že je to pohádka o měsíčkách. Dívka začala vyprávět děj pohádky. „*Byla tam zlá macecha, ona jí nakázala, ať posbírá jahody.*“ Děti začaly mezi sebou opět diskutovat, že jahody, které byly vyobrazeny na obrázku, nerostou v zimě, ale v létě.

Poté jsem děti namotivovala na další aktivitu, která se zaměřovala na skládání příběhu, jehož součástí byly pouze 3 obrázky. Sdělila jsem dětem, že si zkusí poskládat příběh, který je pro ně připraven na stole. Pro lepší organizaci se děti rozdělily pomoci vylosovaných barevných obrázků do čtyř dvojic. Dvě dvojice se šly posadit ke stolu, kde na ně byly připraveny obrázky, které vyjadřovaly příčinně důsledkové vztahy. Pro další dvojice byly připraveny puzzle s předlohami pohádek, které jsme probírali. Cílem dětí bylo poskládat puzzle dle předlohy.

Na stole byly pro každou dvojici připraveny sady jednotlivých příběhů, které představovaly kauzální vztahy. Cílem dětí bylo poskládat chronologicky obrázky podle vyobrazeného děje. Sdělila jsem dětem, aby obrázky skládaly od okna ke dveřím (zleva doprava). Postup byl zvolen z toho důvodu, aby děti převyprávěly děj zleva doprava. Děti se ve dvojici společně

domlouvaly na postupu skládání, zkoušely různé varianty a samy své skládání obrázků opravovaly „*Né, tak to nebude, takhle to bude; musíme poskládat to, co se první stalo, potom toto, a potom toto.*“ Poskládané obrázky mi děti převyprávěly „*Co se tam stalo?*“ Pro kontrolu, zda děti poskládaly obrázky správně, byly obrázky ze zadní strany označeny barevným pruhem. Na prvním obrázku byl jeden pruh, na druhém obrázku byly vyznačeny dva pruhy a na třetím obrázku tři pruhy. Pomocí pruhů si děti mohly zkontrolovat, zda jsou obrázky poskládány v následném pořadí od jedné do tří. Pokud měly děti obrázky poskládány v jiné pořadí. Sdělila jsem jim, aby obrázky poskládaly ve správném pořadí od jedné do tří. Následně mi převyprávěly příběh ve správném pořadí.

Ukázka – Převyprávění obrázku: Chlapec jede na kole, obr. č. 8

- D4: „*On jel.*“
- D2: „*Potom zakopl o kamen a potom spadl a odřel si koleno.*“
- D4: „*A brečel.*“
- S: „*A co chlapci chybí?*“
 - D4: „*Helma.*“
- S: „*Jak ten příběh mohl dopadnout?*“
 - D2: „*Nic by si neudělal na koleně, ale měl by mít, kdyby chtěl jezdit, tak ty, chrániče.*“



Obrázek 8: Chlapec jede na kole (vlastní zpracování)

6.3.3 Reflexe dětmi

V závěru jsme si v komunitním kruhu zhodnotili průběh dnešního výstupu. Zopakovali jsme si pohádky, které byly vyobrazeny na obrázcích při první aktivitě. Převážně si děti vzpomněly na notoricky známější názvy pohádek „*O Perníkové chaloupce, O Šípkové Růžence a O Sněhurce a sedmi trpaslících*“. Dále děti začaly vzpomínat, co bylo vyobrazeno na obrázcích, které skládaly na stole, a co bylo příčinou a důsledkem daného děje.

V rámci aktivit bylo hodnocení dětí z dnešního výstupu zcela strohé. Při kladených otázkách většinou odpovídaly, že se jim vše dařilo, například skládání obrázků na stole a popisování pohádek na obrázcích. Jeden chlapec zmínil, že se mu nic v aktivitách nedařilo. Zeptala jsem se ho „*Zkusíš nám říct, co se ti nedařilo?*“ na položenou otázku mi nechtěl odpovědět.

Setkání bylo ukončeno v 8:20 hodin. Časová dotace setkání byla 30 minut.

6.3.4 Vlastní reflexe

Didaktický obsah se zaměřoval dle stanovených cílů na deskripci děje konkrétních pohádek a uspořádání obrázků jednotlivých příběhů. Pro hlavní část setkání byla zvolena organizační forma – párová činnost, pro kterou je charakteristická bližší interakce a aktivizace dětí při spolupráci v dané aktivitě.

Při první aktivitě mě velmi potěšilo aktivizační zapojení všech dětí, které diskutovaly nad ději dané pohádky. Deficity, které bych do budoucna pozměnila, se týkají motivační části a druhé aktivity. Na motivaci byla zvolena hádanka, která skrývala slovo „pohádka.“ Jak se později ukázalo, byla uvedená hádanka pro děti příliš obtížná. Při opakované realizaci této aktivity, bych do motivační části spíše zařadila pohádkovou knihu v rámci, které bych dětem objasnila, že obsahuje příběhy, kterým říkáme pohádky.

Ve druhé aktivitě skládaly děti ve dvojicích dané příběhy, jež výstižně odrážely příčinně-důsledkové vztahy. Karty, na kterých byly vyobrazeny jednotlivé příběhy, byly tematicky rozličné. Přestože děti neměly se skládání posloupnosti obrázků příběhu žádné potíže, pozměnila bych vyobrazení na kartách, které bych vztahovala ke známým pohádkám z hlediska lepší návaznosti s první aktivitou.

6.4 Téma: Příběhy o kamarádství

Datum realizace: 18. 2. 2021

Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Rozvíjet u dětí vnímání posloupnosti příběhu <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reprodukovat příběh • Poskládat obrázky příběhu
Kompetence	<p>Dítě dokáže převyprávět slyšený příběh. <i>(komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě zvládne poskládat obrázky dle posloupnosti příběhu. <i>(kompetence k řešení problémů)</i></p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, vyprávění, diskuse, práce s textovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Obrázky příběhu – „Kvak a Žbluňk jsou kamarádi“, tvary pro zkontrolování příběhu (kruh, trojúhelník, obdélník, hvězda, srdce, kytka), kniha – „Kvak a Žbluňk jsou kamarádi“

6.4.1 Charakteristika dětí

Od zahájení setkání byly děti převážně pozitivně naladěny, které se projevovalo i v jejich spolupráci během stanovených aktivit. Při četbě z knihy děti v tichosti seděly na koberci a pozorně poslouchaly čtený příběh. Během setkání si děti neskákaly do svých výpovědí jako v předešlých setkáních. V průběhu aktivity byli chlapci poněkud rozverní při společném skládání obrázků, které dívky poté negativně hodnotily v závěru setkání.

Navozená atmosféra byla převážně klidná a přívětivá.

6.4.2 Průběh setkání

Výstup byl zahájen v 7:48 hodin. Z počátku jsem děti seznámila s aktivitou, která spočívala v názorné demonstraci obrázku, na kterém byla vyobrazena přední strana knihy „*Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*“ (Lobel, 1985), ukázka obr. č. 9. Objasnila jsem dětem, že si budeme číst příběh o dvou kamarádech, kteří spolu prožívají v knize různá dobrodružství.



Obrázek 9: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi (Lobel, 1985; vlastní foto)

Dále jsme hovořili o tom „*Kdo je nakreslen na obrázku?*“ Děti odpovídaly: „*Žabka; dvě žabky; jedna hnědá a jedna zelená a ta hnědá žabka má klobouk.*“ Následně jsem chtěla u dětí podpořit kreativní myšlení, o tom, jak by se žabky mohly jmenovat. Děti vyslovovaly jména jako Lunču, Žabáci nebo Kvanča. Po krátkém rozhovoru jsem děti požádala, aby se pohodlně posadily a poslouchaly příběh, který jim budu číst. Text příběhu s názvem „*Koláčky*“ z knihy „*Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*“ je uveden v **příloze P II**. Při čtení příběhu, jsem před děti pokládala obrázky, které odrážely danou situaci v příběhu. Nechala jsem děti prohlédnout obrázky a dále pokračovala ve čtení.

Po předčtení příběhu následovala aktivita, která spočívala ve společném chronologickém poskládání obrázků, které děti viděly v průběhu čtení a odrážely rozličné situace v příběhu. Obrázky příběhu z knihy „Kvak a Žbluňk jsou kamarádi“ (Lobel, 1985) jsou uvedeny v příloze P III. Po prostoru jsem rozložila 8 obrázků, každé dítě si mělo vybrat jeden obrázek. Poté jsem sdělila, že si jednotlivé obrázky zkusíme poskládat do jedné řady od okna ke dveřím (zleva doprava) podle příběhu, který slyšely. Následně si děti začaly povídat, který obrázek byl a nebyl první. Zeptala jsem se, který obrázek byl v příběhu jako první, na to mi jedna holčička ukázala na jeden obrázek. Sdělila jsem holčičce, kam daný obrázek má položit. Jakmile děti pochopily princip aktivity, začaly samy ukazovat na dané obrázky, které následně skládaly vedle prvního obrázku na koberec.



Obrázek 10: Obrázky příběhu seřazené dětmi (vlastní foto)

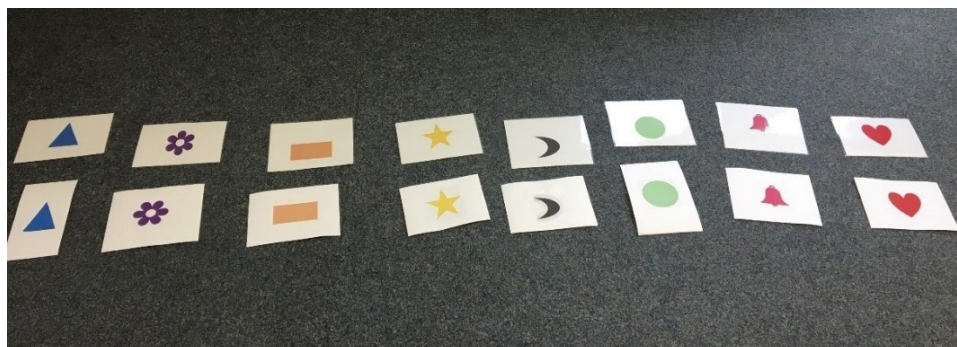
Poté se děti posadily za poskládané obrázky. Následovala aktivita, která spočívala v re-produkování příběhu na základě čteného přednesu.

Reprodukce příběhu dětmi z knihy „Kvak a Žbluňk jsou kamarádi“

- S: „Co je na obrázku?“
 - D1: „Žaby.“
- S: „A co se tam stalo?“
 - D2: „On nese koláčky a oni ho jí.“
- S: „A proč přinesl ty koláčky?“
 - D2: „Aby si na něj pochutnaly.“
 - D3: „Oni už je všechny skoro snědly.“
 - D4: „Rozbalily si další koláčky.“

- Ch1: „Zabalily provázkem koláčky.“
- Ch2: „Dávaly krabici na skříň.“
- S: „A proč ji dávaly na skříň?“
 - Ch2: „Aby už nejedly.“
 - D5: „Já si myslím, že to spíše sundávají dolů.“
- S: „Jak příběh dál pokračoval?“
 - Ch3: „Že vešly před dům.“
- S: „A proč vešly před dům?“
 - Ch3: „Protože tam dávaly tým ptáčkům ty koláčky.“
- S: „A proč je dávaly těm ptáčkům?“
 - Ch2: „Protože by měly bolavá bříška.“
 - D5: „Paní učitelko, já bych to těm ptáčkům nedávala, protože by se těm ptáčkům něco mohlo stát.“
 - D5: „Já tam mám ptáčky a ty koláčky.“
- S: „A co tam ptáčci dělají?“
 - D5: „Zobají.“

Následně proběhla kontrola seřazených obrázků příběhu podle chronologické posloupnosti vyprávěného děje. Před seřazené obrázky jsem poskládala tvary, které odrážely správně seřazený děj příběhu. Na zadní straně obrázků, které děti seřazovaly byly vyobrazeny shodné tvary. Poprosila jsem děti, aby otočily obrázky, pomocí kterých reprodukovaly děj. Děti si poté zkontrolovaly, zda jsou tvary shodné či nikoli. Ověřily si, že seřazené obrázky byly dle správnosti slyšeného příběhu.



Obrázek 11: Kontrola seřazených obrázků dětmi (vlastní foto)

6.4.3 Reflexe dětmi

Na závěr proběhla reflexe celého průběhu setkání a hodnocení dětmi. Reflexe byla postavena prostřednictvím kladených otázek. „*Děti vzpomenete si, o čem byl ten příběh?*“ Děti mi vzápětí odpovídaly: „*o Žbluňk; o Kvakovi; o žabkách a koláčcích; o ptáčcích*“ „*Kolik postav bylo v příběhu?*“ Děti většinou odpovídaly správný počet postav „*Dva, a ještě ti ptáči.*“ V závěru reflexe jsem položila otázku, která směřovala k ukončení pohádky, zda mohl příběh dopadnout i jinak. „*Mohl dopadnout špatně, že je mohli sníst všechny a bolelo by je břicho.*“ V rámci hodnocení většina kladných odpovědí odkazovala na správně poskládané obrázky a obsahu příběhu. Negativní hodnocení se spíše vztahovalo od děvčat k rozvernému chování chlapců v průběhu společného seřazování obrázků příběhu.

Setkání bylo ukončeno v 8:15 hodin. Časová dotace setkání byla 27 minut.

6.4.4 Vlastní reflexe

Didaktický obsah výstupu se zaměřoval, dle stanovených cílů, na reprodukci a skládání posloupnosti obrázků na základě slyšeného příběhu. Příběh, který jsem použila v této aktivitě byl vybrán záměrně. Inspirovala jsem se projektem, ve kterém byl použit obdobný příběh z knihy s názvem „*Veselý rok s Kvakem a Žbluňkem*“, který byl zaměřený na rozvíjení narativních schopností. Byl určen dětem ve věkovém rozmezí 5–6 let. Projekt byl zmíněn v publikaci „*Naratíva v detskej reči*“ od autorů Harčaríkové & Klimoviče (2011).

Při motivaci jsem s dětmi, v rámci kreativního myšlení probírala, jak by se hlavní postavy mohly jmenovat. Doplnila bych motivaci o představu dětí, jaká dobrodružství mohou prožívat hlavní postavy v knížce. Reprodukce slyšeného příběhu byla založena na obrazovém materiálu, který jsem dětem ukazovala v průběhu čtení, aby si tak lépe propojily obrázky s dějem příběhu.

Při opakované realizaci je možné aktivitu ztížit tak, že nebudou demonstrovány jednotlivé obrázky v průběhu čtení, ale budou dětem ukázány až po předčtení příběhu. Z hlediska časové dotace setkání, které bylo 27 minut, je možné do budoucna aktivity doplnit o výtvarnou část, ve které by si děti mohly namalovat hlavní postavy příběhu nebo pokračování děje v rámci jejich představivosti a fantazie.

6.5 Téma: Tradiční pohádky

Datum realizace: 19. 2. 2021

Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Podpořit u dětí představivost a fantazii <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Převyprávět pohádku • Nakreslit pohádku
Kompetence	<p>Dítě dokáže převyprávět děj pohádky podle obrázků.</p> <p style="text-align: center;"><i>(komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě zvládne nakreslit vlastní vymyšlenou pohádku.</p> <p style="text-align: center;"><i>(kompetence k učení)</i></p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Vzdělávací centra
Metody	Rozhovor, práce s textovým materiálem, vyprávění, samostatná práce dětí
Prostředky a pomůcky	Papír formátu A3, pastelky, obrázky pohádek (<i>O Červené Karkulce, O Perníkové chaloupce, Zvířátka a loupežníci, Jak si zvířátka postavila lodičku, O kuřátku a kachňátku</i>), pohádkové knihy

6.5.1 Charakteristika dětí

Z počátku výstupu byly děti převážně roztržité a nesoustředěné. Během zahájeného rozhovoru a poté i v průběhu navštěvování dílčích center aktivit začaly být děti více koncentrované na danou činnost. Děti ve vzdělávacích centrech převážně plnily danou aktivitu bez potřeby mé pomoci. Přejech dětí mezi jednotlivými centry aktivit byl plynulý, nevznikaly zde situace nakumulování v jednom centru aktivit. V průběhu setkání se nevyskytly žádné rozepře. Celková atmosféra byla příjemná.

6.5.2 Průběh setkání

Průběh začal v 7:47 hodin. Výstup jsem zahájila rozhovorem „*Co vás děti napadne, když se řekne pohádka? Co bývá v pohádkách?*“ Děti začaly odpovídat převážně jména pohádkových bytostí „*Karkulka, vlk, žabky, nevěsta.*“ Na to jsem navázala otázkou „*Kde mohou bydlet pohádkové postavy?*“ Děti odpovídaly, že Karkulka může bydlet například v domečku, draci bydlí venku nebo žabky bydlí v potoku. Po krátkém motivačním rozhovoru jsem dětem představila a vysvětlila jednotlivá centra aktivit. **Centra aktivit byla zaměřená na výtvarnou a jazykovou oblast.** Výtvarné centrum aktivit bylo umístěno na stole. Byly zde pro děti nachystané bílé papíry formátu A3, pastelky a fixy. **Úkolem dětí bylo nakreslit libovolný děj pohádky, ať už se jednalo o známou nebo vymyšlenou pohádku.** Jazykové centrum bylo umístěno na koberci, kde byly pro děti připravené obrázky, které odrážely průběh děje dané pohádky. **Úkolem dětí bylo chronologicky poskládat děj pohádky a následně mi jej převyprávět.**

Děti, které byly v jazykovém centru po poskládání obrázků zvedly ruku a oznámily, že mají poskládaný příběh. Děti si mohly spontánně vybrat jakou pohádku chtějí seřadit. Mohly si zvolit pohádku, která byla pro ně více známá („*O Červené Karkulce nebo O Perníkové chaloupce*“), ale taky i méně známé pohádky („*O kuřátku a kachňátku, Jak si zvířátka postavila lodičku nebo O zvířátkách a loupežnících*“). Níže uvedené obr. č. 13, 14 v ukázkách jazykového vzdělávacího centra s názvem pohádka „*O Červené Karkulce*“ z knihy Dudek (1997) obrázky jsou uvedeny v **příloze P IV** a pohádka s názvem „*Jak si zvířátka postavila lodičku*“ z knihy Sutějev (1994) obrázky jsou uvedeny v **příloze P V**.

Jakmile měly některé děti namalovanou pohádku a poskládaný příběh, mohly si jít prohlížet pohádkové knihy, které jsem pro ně připravila a počkaly na ostatní děti. Děti libovolně chodily mezi dvěma centry aktivit. Převážnou část dětí strávily u výtvarného centra aktivit, kde malovaly děj své pohádky. Ukázka pohádky nakreslena dětmi je zachycena na obrázku č. 12.

Výtvarné vzdělávací centrum

Obrázek 12: Pohádka nakreslena dětmi (*vlastní tvorba dětí*)

Jazykové vzdělávací centrum

Ukázka č. 1: Pohádka *O Červené Karkulce*

- S: „Zkusíš mi převyprávět pohádku?“
 - D1: „Ona šla do lesa za babičkou, pak potkala vlka, a pak ten vlk šel do babiččiného domu a snědl ji a převlékl se za babičku a Karkulka, pak šla a podívala se z okýnka, a pak ona šla dovnitř a on řekl, že ji sní, pak ji snědl a myslivec ho našel a zastřelil ho a dal mu tam kamení, a pak babička s Karkulkou se radovaly, a pak ten vlk spadl do studny.“

Obrázek 13: Chronologické skládání děje pohádky dítětem (*Dudek, 1997; vlastní foto*)

Ukázka č. 2: Pohádka *Jak si zvířátka postavila lodičku*

- S: „Převyprávíš mi tu pohádku?“
 - Ch1: „Oni šli po špičkách, pak jim zabránila beruška, a oni pak chystali si loďku a oni pak vypluli, ježiš to je úplně obráceně (chlapec upravil seřazení obrázků) a oni jí pak chtěli dát na břeh, a potom oni plavali v ořechu, a pak oni viděli žabku, jak to přeplavali a ta jim zamávala.“



Obrázek 14: Chronologické skládání děje pohádky dítětem (Sutějev, 1994; vlastní foto)

Jakmile jsem viděla, že všechny děti mají namalované obrázky ve výtvarném centru a poskládané pohádky v jazykovém centru poprosila jsem je, aby si vzaly své obrázky, které nakreslily a posadily se na koberec. V komunitním kruhu jsem požádala děti, aby nám každý tak, jak sedíme v kruhu, představil svou nakreslenou pohádku.

Ukázka:

- D2: „Já mám tři princezny a můžou být v pohádce třeba v princeznové, kde jsou tři princezny a tady je koťátko a tady jsou šaty pro tuhle velikou princeznu a tohle jsou její koťátka.“

6.5.3 Reflexe dětmi

Při závěrečné reflexi jsme si zopakovali, co děti dělaly ve výtvarném a jazykovém vzdělávacím centru. Děti mi odpověděly, že u stolu se pokoušely nakreslit svou vlastní pohádku a na koberci skládaly obrázky pohádek, kterou jsi mohly vybrat. Některé děti zmínily, že nakreslily svou nejoblíbenější pohádku. Poté jsem se děti zeptala, jestli poznaly, jaké pohádky si mohly poskládat na koberci? Převážně děti odpovídaly názvy: „*O Perníkové chaloupce, O Červené Karkulce nebo O zvířátkách, která si stavěla lodičku.*“ V rámci hodnocení jsem se děti zeptala „*Co se jim dnes dařilo?*“ Většina dětí odpověděla, že se jim dařilo kreslení pohádek, kreslení draků a princezen.

Vyjadřovaly se i ke zdařilému skládání pohádek v jazykovém centru. Jeden chlapec zmínil, že se mu skládání obrázků nedařilo. Zeptala jsem se ho: „Proč se mu to nedařilo?“ Chlapec mi odpověděl, že neznal tu pohádku a dlouho mu trvalo než ji poskládat.

Setkání bylo ukončeno v 8:24 hodin. Časová dotace setkání byla 37 minut.

6.5.4 Vlastní reflexe

Didaktický obsah výstupu byl založen, dle stanovených cílů, na převyprávění děje a nakreslení vlastní pohádky. Za organizační formu jsem zvolila vzdělávací centra, která byla zaměřena na jazykovou a výtvarnou oblast. Každé vzdělávací centrum bylo vytvořeno tak, aby odráželo stanovený cíl z pohledu dítěte.

Deficity, které bych chtěla do budoucna zlepšit spočívají v lepší organizaci průběhu vzdělávacích center, i když střídání mezi jednotlivými centry bylo při počtu 8 dětí bezproblémové. Pokud bych organizační formu realizovala s větším počtem dětí, pro přehlednější organizaci a předejití kumulaci v jednom vzdělávacím centru bych vytvořila a obeznámila děti s používáním označení přítomnosti dítěte v centru. Například prostřednictvím obrázků nebo odznaků, které by dítěti evokovalo volné místo v centru.

6.6 Téma: Příběhy o lese

Datum realizace: 22. 2. 2021

Tabulka 7: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí narativní schopnosti • Prohloubit u dětí přírodovědné poznání o základním dělení hub <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odpovídat na otázky • Zopakovat druhy hub
Kompetence	<p>Dítě dovede odpovídat na kladené otázky. <i>(komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě dokáže porozumět rozdělení hub na jedlé/nejedlé/jedovaté. <i>(kompetence k učení)</i></p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Řízená činnost

Metody	Motivační, rozhovor, názorná demonstrace obrazového materiálu, dramatizace, práce s textovým materiálem, vysvětlování
Prostředky a pomůcky	Košík na houby, vystřižené obrázky hub (Hřib pravák, Liška oranžová, Muchomůrka červená), obrázky hub + popis (Hřib pravák, Liška oranžová, Muchomůrka červená), text pohádky „ <i>Jak šel Honzík na houby</i> “

6.6.1 Charakteristika dětí

Od začátku byla naladěna pohodová a klidná atmosféra, která přetrvávala až do konce samotného setkání. Děti byly opět natěšeny, co budeme spolu dělat nebo hrát. Kladly mi dotazy, aby naše setkání nebylo tak krátké, ale bývalo delší dobu. V průběhu čtení pohádky děti poslouchaly a odpovídaly na kladené otázky. Ve svých odpovědích si děti do řeči neskákaly a společně doplňovaly jednotlivé informace z pohádky.

6.6.2 Průběh setkání

Výstup byl zahájen v 7:55 hodin. Motivaci jsem zahájila hádankou z Hravé tvoření (2013), která odrážela slovo „Houba“.

„Má to klobouček,

jednu nožičku,

Pěkně si sedí v mechu

v lesíčku.

Co je to?“

V rámci toho výstupu jsem měla pro děti přichystanou **pohádku s názvem „*Jak šel Honzík na houby.*“ viz příloha P VI.** Uvedená pohádka je vlastní zpracování, nejedná se o převzetí z žádné knížky. **Zaměřila jsem se na podrobnější porozumění příběhu prostřednictvím kladení otázek před předčítáním pohádky, v průběhu čtení a po předčtení pohádky.**

Otázky před předčítáním

- S: „*Děti, kam chodíme na houby?*“
 - D1: „*Do lesa.*“
- S: „*Můžeme sbírat všechny houby v lese?*“
 - Ch1: „*Ne, některé se nejl.*“
- S: „*Co nosíme s sebou na houby?*“
 - D5: „*Košík.*“

Otázky v průběhu čtení

- S: „*Jaká zvířátka žijí s Honzíkem na dvorku?*“
 - D2: „*Prasátko, pejsek a kočička.*“
- S: „*Proč maminka Honzíkovi zakázala jít do lesa na houby?*“
 - D3: „*Protože se může ztratit a může tam být vlk.*“
- S: „*Proč maminka řekla Honzíkovi, že mu tatínek pomůže nasbírat jedlé houby?*“
 - Ch2: „*Protože pak se tam neztratí.*“
 - D2: „*Netratí se tam a bude muset se držet u tatínka, aby se neztratil.*“
- S: „*Co Honzík tedy trápilo?*“
 - D4: „*Že nemůže jít do lesa.*“
- S: „*Jak se mohl Honzík cítit, když zapomněl cestu domů?*“
 - D2: „*Smutně.*“
 - D4: „*Plakal.*“

Do průběhu čtení pohádky jsem zařadila krátkou pohybovou aktivitu. Zdramatizovala jsem s dětmi úsek z pohádky (jak šel Honzík lesem). Dětem jsem sdělovala, že musíme zvedat vysoko nohy, protože je v lese hodně popadaných větví ze stromů, překračovat kmeny, chodit po špičkách, abychom nevyplašili zvířata, která žijí v lese. Po pohybové aktivitě jsme pokračovali ve čtení příběhu. Po ukončení pohádky jsem dětem začala klást otázky po předčtení.

Otázky po předčtení

- S: „*Jak se jmenoval chlapec, který se vydal sám do lesa na houby?*“
 - Ch2: „*Honza.*“

- S: „*Co by se mohlo stát, kdyby Honzík nenašel cestu domů?*“
 - Ch1: „*Ztratil se.*“
 - D2: „*Sežral by ho vlk a mohl by se navždycky ztratit.*“
 - Ch2: „*Byl by bez jídla a bez vody.*“
 - Ch3: „*Mohl by ho někdo vzít.*“

- S: „*Jak by se cítili rodiče, kdyby Honzík nepřišel domů?*“
 - D3: „*Byli by smutní.*“
 - D2: „*Strašně smutní.*“
 - Ch2: „*A každý den by plakali.*“

- S: „*Jak se zvířátka jmenovala?*“
 - D4: „*Bublinka.*“
 - Ch1: „*Štětinka.*“
 - Ch2: „*Čmuchaček.*“

- S: „*Kdo poradil Honzíkovi špatně cestu domů?*“
 - D1: „*Vlk.*“

- S: „*Proč si myslíte, že vlk poradil špatně Honzíkovi?*“
 - D5: „*Protože byl zlý a chtěl ho sežrat.*“

- S: „*Proč nesmíme sbírat všechny houby, které se nám líbí?*“
 - D2: „*Protože jsou nějaké jedovaté.*“
 - D3: „*Muchomůrky se nejedí.*“

- S: „*Jaké houby můžeme sbírat v lese?*“
 - D2: „*Jedlé.*“

Poté následovala **didaktická realizace**. Předem jsem děti obeznámila, že houby dělíme na jedlé, nejedlé a jedovaté. Jedlé houby můžeme v lese sbírat a jíst je, nejedlé houby nesbíráme, protože by nám po nich mohlo být špatně a jedovaté houby taky nesbíráme, protože jsou smrtelně jedovaté. Nejedlé a jedovaté houby necháváme v lese na okrasu. V rámci dělení hub jsem dětem ukazovala na obrázku zástupce hub (jedlé – hřib Pravák, nejedlé – Liška oranžová, jedovaté – Muchomůrka červená). **Do realizace byla zařazena aktivita: sbírání obrázků jedlých hub do košíku, ukázka obr. č. 15.** Po volném prostoru jsem rozložila zástupce jedlých, nejedlých a jedovatých hub. Vysvětlila jsem dětem, že jejich úkolem bude posbírat do košíku pouze jedlé houby, které můžeme v lese sbírat.

Po sbírání děti zkontrolovaly, zda posbíraly jen jedlé houby. Následně je děti i spočítaly. Poté jsem se zeptala dětí: „*Co můžeme uvařit z jedlých hub? Proč nesbíráme nejedlé a jedovaté?*“



Obrázek 15: Aktivita sbírání obrázků jedlých hub do košíku (*vlastní foto*)

6.6.3 Reflexe dětmi

Na závěr setkání jsme se posadili do komunitního kruhu na koberec a zhodnotili dnešní setkání. Dětem jsem kladla otázky: *Děti, co jsme dnes dělali? Děti, jakou pohádku jsme si dnes vyprávěli? Jak se jmenovala hlavní postava? Jak dělíme houby? Sbíráme všechny houby v lese? Proč všechny houby nesbíráme? Jaké houby jste sbíraly do košíku?* Při hodnocení dětí jsem se zeptala: „*Co se jim dnes dařilo?*“ Děti se vyjadřovaly k orientaci porozumění v pohádce a sbírání hub do košíku. Některým dětem se zase líbila četba pohádky „*Jak šel Honzík na houby*“ K otázce: „*Co vám dělalo potíže?*“ se děti moc nevyjadřovaly.

Ukázka odpovědi:

- D4: „Mně se dařilo, jak jsme sbírali houby, protože už je poznám, protože už jsem v lese byla několikrát a dařila se mi i ta pohádka, protože je strašně moc hezká.“

Setkání bylo ukončeno v 8:18 hodin. Časová dotace setkání byla 23 minut.

6.6.4 Vlastní reflexe

Setkání bylo převážně zaměřeno, dle stanovených cílů, na analýzu, orientaci a porozumění čtenému textu prostřednictvím kladených otázek. Otázky, především odrážely konání jednotlivých postav, vztahy mezi postavami a empatické porozumění emočního prožitku. Didaktický obsah výstupu byl doplněn o aktivitu sbírání obrázků jedlých hub do košíku. Motivace byla zahájena hádankou a rozhovorem, který odrážel stanovené téma setkání.

Do budoucna může být motivace doplněna, na fyzicky přinesené ukázce, o popis základní stavby jedlé houby. Setkání může být doplněno o výtvarnou aktivitu, která by směřovala k vyobrazení děje čtené pohádky nebo podoby hlavních postav. Výtvarná aktivita by byla z velké míry stavěna na představivosti a fantazii, protože čtená pohádka nebyla doplněna o ilustraci.

6.7 Téma: Příběhy o zvířatech

Datum realizace: 23. 2. 2021

Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	<p>Cíle z pohledu učitele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí storytelling • Podpořit u dětí práci s netradičním materiálem <p>Cíle z pohledu dítěte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dokončit příběh • Malovat prstovými barvami
Kompetence	<p>Dítě dokáže dokončit děj podle stanoveného začátku příběhu.</p> <p style="text-align: center;"><i>(Komunikativní kompetence)</i></p> <p>Dítě dovede malovat s netradičním výtvarným materiálem.</p> <p style="text-align: center;"><i>(kompetence k řešení problémů)</i></p>

Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, improvizace, samostatná práce dětí, vysvětlování
Prostředky a pomůcky	Bílý papír formát A3, prstové barvy

6.7.1 Charakteristika dětí

Od začátku setkání byla opět navozena poklidná atmosféra, která přetrvávala nadále i během aktivní spolupráce dětí při vymýšlení příběhu. Během kooperace projevovaly své názory, které spočívaly i k vyjádření nesouhlasu, jak by příběh měl nebo neměl pokračovat. Při výtvárné činnosti děti mezi sebou spontánně diskutovaly nad různými variantami děje příběhu.

6.7.2 Průběh setkání

Setkání zahájeno v 7:55 hodin. Motivace byla založena na rozhovoru. Zeptala jsem se dětí, zda ví: „*kdo je to autor?*“ Děti mi odpověděly, že neví, kdo to je. Vysvětlila jsem dětem, že je to člověk, který píše nebo vymýšlí pohádky, které si čteme z knížek a říká se mu autor. Na to jsem se zeptala dětí: „*jaká je jejich oblíbená pohádka?*“ Děti mi odpovídaly: „*O princezně Elze, O Bezzubce, O Šípkové Růžence nebo Želvy ninja.*“ Poté jsem dětem objasnila, že si zkusíme **zahrát na autory, kteří budou vymýšlet příběh**. Vysvětlila jsem dětem, že jim řeknu začátek příběhu, který bude o lišce a zkusí mi ho dovyprávět. Zeptala jsem se dětí: „*Kdo je to liška? Kde lišku můžeme vidět? Co taková liška jí? Jaká, další zvířata mohou žít v lese? Co děláme, když uvidíme zvíře v lese?*“

Než děti začaly vymýšlet příběh, sdělila jsem drobné zásady, které budeme při vyprávění příběhu dodržovat. Pověděla jsem dětem, že si nebudeme při vyprávění skákat do řeči, když budou chtít něco říct, tak vyčkají, než kamarád dopoví.

Začátek příběhu zněl: „*Byla jedna velká liška, která žila v jeskyni v lese...*“ Inspirace příběhu z publikace autorů Harčariková & Klimovič (2011).

- S: „*Jak by mohl příběh pokračovat?*“
 - D1: „*A byla moc hodná.*“
 - Ch1: „*Byla moc pěkná.*“
 - D3: „*Hezky v jeskyni spinkala.*“

- D2: „*A v jeskyni papala maso.*“
- D4: „*Třeba králíčky.*“
- Ch2: „*Nebo antilopy.*“
- S: „*A co se stalo dál v tom příběhu?*“
 - D2: „*Mohla utrhnout kytičku.*“
 - D1: „*A potom si ji dala do vázy.*“
 - Ch3: „*Nebo šla sežrat čuníka.*“
 - D5: „*V té jeskyni potom mohla uvidět medvěda.*“
- S: „*A co liška dělala?*“
 - D2: „*Schovala se.*“
 - Ch3: „*Né, ona s ním bojovala.*“

Zde následovala mírná diskuse mezi dětmi, zda by liška utekla nebo zvítězila nad medvědem.

- D1: „*Ale medvěd by určitě zvítězil před tou maličkou.*“
- Ch3: „*Ale on má větší tlapu, než liška ona má úplně malů.*“
- Ch2: „*Potom by tam přišel vlk a ten by ji zabil. Ten má větší tlapu než liška.*“
- S: „*Děti, a to by byl celý příběh?*“
 - Ch2: „*Asi né, přišel by myslivec a toho vlka zabil.*“
 - D1: „*Že by teoreticky asi zabil tu lišku.*“
- S: „*A kdo by zabil tu lišku?*“
 - D1: „*Ten myslivec, protože on střílí několik zvířátek.*“
- S: „*A jak by příběh pokračoval dál?*“
 - D2: „*Pak by ji našly děti a postaraly se o lištičku.*“
 - D1: „*Děti by se o tu lištičku hezky postaraly a udělaly jí domeček.*“
- S: „*A jak by to dál pokračovalo?*“
 - D3: „*Mohly by ji pak pustit zas domů.*“

- D1: „Ale ta lištička by byla strašně smutná, protože ty děti by taky byly smutné a oni se o ni tak hezky postaraly, že by tam mohla i zůstat.“
- D2: „Šak ty holčičky a chlapečci půjdou furt za něma.“
- S: „Za tou lištičkou?“
 - Ch2: „To asi těžko.“
 - D1: „No, ale co když tam půjde vlk a bude chtít je zabít?“
 - Ch1: „Když s něma půjde myslivec, tak je to v pohodě.“
- S: „A jak to teda dopadlo?“
 - D1: „Dobře, a to už je všechno, co mě napadlo a to, že lištička, když jí maminka zašila, tak může skončit hezky, že ona už se nemusí vracet, protože tam měla jenom takovou velkou díru a oni jí tam udělali domeček a hezky se o ni starali, tak tam zůstala.“

Po dovyprávění vymyšleného příběhu následovala výtvarná aktivita. Dětem jsem objasnila, že na stole jsou přichystány prstové barvy a velké bílé papíry. Jejich úkolem bylo namalovat vymyšlený příběh „O lišce.“ Ukázky namalovaného příběhu na obrázku č. 16.



Obrázek 16: Příběh „O lišce“ namalován dětmi (vlastní tvorba dětí; vlastní foto)

6.7.3 Reflexe dětmi

Na závěr jsme si zopakovali, o čem byl vymyšlený příběh. Co se v příběhu odehrávalo, jaké postavy byly v příběhu, a jak příběh dopadl. Poté mi děti sdělily, co namalovaly z vymyšleného příběhu. Opět jsem se dětí zeptala: „Co se vám dnes dařilo?“ Při objasnění, mi děti sdělily, že se jim podařilo vymyslet příběh o lišce.

- D1: „*Mně se dařilo úplně všechno protože, jak jsme hezky malovali tyma prstama a povídali si takovou pohádku.*“

Při otázce „*Co se vám nedařilo?*“ se některé děti vyjadřovaly k malování prstovými barvami, že se jim nedařilo barvu pořádně roztírat prsty na papíře, i když měly k dispozici připravenou misku s vodou.

Setkání bylo ukončeno v 8:20 hodin. Časová dotace setkání byla 25 minut.

6.7.4 Vlastní reflexe

Didaktický obsah výstupu, se dle stanovených cílů, zaměřoval na dokončení předloženého začátku příběhu a na výtvarnou aktivitu malování vymyšleného příběhu netradičním materiálem. Celkový průběh setkání předčil mé očekávání, z vymyšleného příběhu dětmi jsem byla nadšená.

Při budoucí realizaci tohoto setkání může být řízená činnost nahrazena skupinovou organizační formou. Děti by v rámci skupin diskutovaly nad pokračováním příběhu a poté by nám sdělily, prostřednictvím podněcujících otázek ze strany učitele, volné pokračování vymyšleného příběhu. Při reflexi s dětmi se negativní hodnocení vztahovalo k obtížné manipulaci s prstovými barvami.

Při práci je právě specifická jejich konzistence, pokud naředíme prstové barvy s dostatečným množstvím vody, změní se jejich hustota. Při smíchání s vodou má barva řidší konzistenci a manipulace s barvou je snazší. Při smíchání s menším množstvím vody se při malování barvou vytvoří na papíře struktura v podobě 3D efektu.

6.8 Téma: Pohádkové postavy

Datum realizace: 24. 2. 2021

Tabulka 9: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

Cíle	Cíle z pohledu učitele: <ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí storytelling • Podpořit u dětí představivost a fantazii Cíle z pohledu dítěte: <ul style="list-style-type: none"> • Vyprávět příběh • Vymyslet příběh
Kompetence	Dítě dokáže vyprávět příběh prostřednictvím loutek.

	(komunikativní kompetence) Dítě dovede vyprávět smyšlený příběh. (kompetence k řešení problémů)
Pedagogické strategie:	
Organizační forma	Divadelní představení
Metody	Motivační, rozhovor, vyprávění, improvizace, dramatizace
Prostředky a pomůcky	Loutky – pohádkové postavy, divadlo z kartonu

6.8.1 Charakteristika dětí

Z počátku setkání byly děti rozverně a neklidné, ale postupně se zklidňovaly v průběhu motivace. Motivace spočívala v dramatizaci divadelního představení hraného prostřednictvím loutek. Při divadelním představení si děti šeptaly, jaké bude pokračování pohádky. Na to jsem děti umírnila, protože tím rušily ostatní děti. Celková atmosféra posledního setkání byla příjemná a veselá.

6.8.2 Průběh setkání

Výstup byl zahájen v 7:50 hodin. Motivace byla založena na krátkém rozhovoru pomocí otázek: „*Co je to divadlo? Co se hraje v divadle? Jak se chováme v divadle?*“

Poté jsem zahájila celkovou motivaci **vymyšlenou pohádkou „O princezně Aniče a princí Vojtovi“**, kterou jsem zdramatizovala prostřednictvím loutek. Ukázka vymyšlené motivační pohádky je v **příloze P VII**. Tato motivace směřuje k tomu, aby si děti poté vyzkoušely vymyslet a zároveň zahrát obdobnou pohádku. V rámci narativních schopností se jedná o vyšší schopnost samostatně vymýšlet příběhy, zapojovat do něj několik postav, popis prostředí a doplnění o dialogy.

Následně jsme si s dětmi udělaly **analýzu vymyšleného motivačního příběhu**. Kladla jsem dětem otázky: „*O čem byl ten příběh? Jak se jmenovaly pohádkové postavy? Co se stalo v té pohádce? Jaký dostal Vojta úkol? A jak ta pohádka dopadla?*“

Poté jsem děti požádala, aby si šly vytáhnout papírky. Na papírcích byl vyobrazen určitý počet puntíků, který určil pořadí, v jakém děti hrály divadelní představení. Pokud některé děti nechtěly hrát divadlo, posadily se na koberec a pozorovaly dramatizaci divadelního

představení svých vrstevníků. Děti, které hrály divadlo si mohly vybrat libovolný počet pohádkových postav, které budou hrát v jejich představení. Většinou si děti vybíraly 4 až 5 pohádkových postav. Dále měly děti k dispozici kulisy, pomocí kterých si mohly vybrat prostředí, ve kterém se příběh bude odehrávat. Pohádkové postavy na obr. 17, části divadla na obr. 18 a kulisy na obr. 19 jsou vystříženy z časopisu *Nedělníček* (2017), loutkové zpracování a kompletace divadla je tvorba vlastní.



Obrázek 17: Loutky pohádkových postav (*Nedělníček*, 2017; vlastní foto)



Obrázek 18: Divadlo (*Nedělníček* 2017; vlastní foto)



Obrázek 19: Kulisy do divadla (Nedělníček, 2017; vlastní foto)

Ukázka – divadelní představení dítěte (dívka 5,5 let)

„Přišla princezna a za ní holčička, a pak tam přišel rytíř a říkal: „*ať půjde do lesa ta holčička malá,*“ a pak šla ta malá holčička s tou princeznou a našly tam dvě chaloupky, a pak si myslely, že je tam volno a tam byl rytíř, protože on hledal nějaký poklad a on si tam odpočinul. On přišel z té chloupky, a pak oni šli do té chaloupky, aby ten rytíř je neviděl, a pak oni už tam byly a královna s králem hledali je. Pak je museli hledat v tom domečku, a že tam našli. Pak si je vzali domů, a pak všichni se radovali. A toho rytíře zabili, protože byl zlý. A to je konec.“

6.8.3 Reflexe dětmi

Při reflexi jsme si zopakovali, jaké pohádky děti hrály a jaké pohádkové postavy se v nich objevovaly. Děti si vzpomněly a převyprávěly mi úseky ze svých vymyšlených pohádek nebo od vrstevníků.

- D1: „*Já jsem vymyslela kytkovou pohádku, protože celé království bylo z kyttek.*“
- Ch1: „*A ten rytíř je zavedl do lesa, ale ten rytíř byl zlý, protože chtěl najít takový poklad.*“

Při hodnocení výstupu dětmi, jsem se zeptala: „*Co se vám dnes podařilo?*“ Většinou děti odpovídaly, že se jim podařilo všechno. Při bližším objasnění jsem se zeptala, jestli by mi to řekly.

- D2: „*Že se mě podařila ta pohádka.*“
- Ch3: „*Mně se líbilo, jak jsem se díval*“
- „*Co se vám nedařilo?*“
 - D3: „*Mně se nelíbilo, jak (XY) říkal, že všichni zabíjejí toho vlka.*“ Chlapec na to reagoval: „*Protože ten vlk byl zlý a kousal ty lidi do nohy.*“

Setkání bylo ukončeno v 8:25 hodin. Časová dotace setkání byla 35 minut.

6.8.4 Vlastní reflexe

Poslední setkání bylo zaměřeno na vyprávění vlastní pohádky prostřednictvím dramatizace loutek pohádkových postav. Motivace byla přiměřeně zvolena, ačkoli v některých případech ovlivnila tvorbu pohádek dětí, které zakomponovaly obdobné prvky a pohádkové postavy. Děti vkládaly do svých vlastních pohádek přímé řeči postav, popis prostředí, zápletku, rozuzlení a následné vyjádření závěrečnými formulacemi. Při opakované realizaci by děti mohly dramatizovat pohádku ve dvojicích, kde by se více musely soustředit a orientovat v produkci vět svého kamaráda.

7 EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Evaluace souboru edukačních aktivit je stavěna na evaluaci učitele mateřské školy a shrnutí vlastní reflexe, které následně budou komparovány na základě komplementarity a polaritý úhlů pohledu. Jako evaluační metoda byla pro učitele MŠ zvolena **obsahová analýza dokumentu**, do kterého byly zahrnuty didakticky zpracované a rozepsané přípravy dílčích témat souboru. Evaluační metoda obsahové analýzy byla zvolena z důvodu návštěvnosti mateřské školy v ranních hodinách, kde byl přítomný pouze jeden učitel ve třídě a nemohla jsem být tak pozorována při realizaci a ověření edukačních aktivit ve školní herně. Sepsaná evaluace učitele mateřské školy k edukačním aktivitám je postavena na doslovném záznamu zpracovaného posudku učitele s vysokoškolským vzděláním a s délkou praxe 40 let.

7.1 Evaluace učitele mateřské školy

1. Aktivita – Příběhy o narozeninách

Cíle pro učitele i děti byly zvoleny adekvátně, vhodné byly prostředky i metody.

V první části při vyprávění o narozeninové oslavě postrádám otázku: Co jsou narozeniny? Měla být zařazena na počátku nebo v závěru úvodní části. Další otázky byly zvoleny dobře, byly otevřené a vybízely děti k širší odpovědi. Celá tato aktivita byla metodicky dobře strukturovaná, byla vhodně použita i organizace všech částí, odpovídala věku dětí, podporovala udržení pozornosti a možnost individuální práce s dětmi během aktivity. Aktivita byla dětem blízká, tematicky zajímavá a přiměřená věku.

2. Aktivita – Pohádkové postavy

Cíle z pohledu učitele i dítěte byly v pořádku. Prostředky i metody odpovídaly záměru.

Úvodní otázky: Jaké pohádky si s paní učitelkou vyprávějí? Co můžeme vidět v pohádkách? Kde se mohou pohádky odehrávat? byly dle mého názoru položeny příliš široce, měly být konkrétnější, vést přímo k určité pohádce. Děti tohoto věku potřebují oporu o bezprostřední vjemy – viděné, slyšené, ohmatané. Jakmile byly zapojeny do činnosti obrázky, dětem se reagovalo lépe a byly schopny adekvátních odpovědí, byly schopny vyjádřit důležité charakterové vlastnosti postav a vyvodit závěry pro situace v reálném životě.

Náročnější, ale pro děti zajímavá a podnětná byla druhá část této aktivity, kdy za poměrně přísných podmínek měly hádat pohádkovou postavu. Tuto část hodnotím jako zdařilou

a přínosnou z hlediska zvolených cílů. Celou aktivitu hezky doplnila poslední část, vedoucí děti k rozvíjení slovní zásoby, souvislého vyjadřování i narativních schopností.

3. Aktivita – Děj v pohádce

Cíle pro učitele i dítě odpovídají zvolené aktivitě. Prostředky i metody vybrány vhodně.

V první části byl dobře zvolen obsah, obrázky i otázky vedly děti k odkrývání příčinných souvislostí v ději pohádek. V dalším průběhu byly děti vedeny ke vnímání časové posloupnosti děje, organizační rozdělení dětí do dvojic bylo v této části ideální. K závěrečné části podotýkám, že část dětí má problém objektivně zpracovat a vyjádřit sebehodnocení, což byl zřejmě i případ chlapečka, který se nechtěl vyjádřit k proběhlé aktivitě.

Aktivita byla pro daný věk vhodná a přiměřená.

4. Aktivita – Příběhy o kamarádství

Cíle pro učitele i dítě jsou dobře zvoleny. Prostředky i metody aktivity jsou v pořádku.

Práce s dětskou ilustrovanou knihou je pro děti podnětná a patří k oblíbeným činnostem.

Příběh byl zvolen vhodně a byl inspirující. Doplnění obrázky s možností manipulace dávalo dětem možnosti k pozorování a vzájemné komunikaci a spolupráci. Otázky studentky v reprodukční části vedly děti k vyvozování odpovědí. V závěrečné reflexi děti sklouzly k hodnocení chování. Zde bych doporučila zamyslet se nad způsobem organizace v hlavní části např. opět využít dělení na menší skupiny tak, aby nevznikal prostor k narušování. Celá aktivita byla pro děti přiměřená a vhodná.

5. Aktivita – Tradiční pohádky

Pedagogické i dětské cíle stanoveny dobře. Odpovídajícím způsobem byly použity prostředky i metody vzdělávací činnosti. Ideálně připravena organizace činnosti. Při vstupní motivaci opět použity široké otázky jako v případě aktivity č. 2. např. Co bývá v pohádkách? Dětem se špatně reaguje, jsou pro ně příliš abstraktní, bylo by lepší otázku konkretizovat. Z obsahového hlediska byla volba tématu velmi vhodná a dětem blízká, rovněž tak možnost výtvarného vyjádření ve výtvarném centru je pro většinu dětí atraktivní a zajímavá. Po prožitku z výtvarného ztvárnění se děti obvykle snadněji vyjádří slovně k nakreslenému, uvědomují si detaily. Chronologické uspořádání obrázků děje v jazykovém centru je z pohledu dětí náročnější, vyžaduje znalost pohádky, přesto bylo dětmi za vedení studentky zvládnuto a bylo přínosné z hlediska naplňování cílů aktivity.

6. Aktivita – Příběhy o lese

V této aktivitě bych doporučila zúžit cíl pro dítě: Zopakovat druhy hub na znění: Mít povědomí o tom, že houby mohou být jedlé, nejedlé nebo jedovaté. Původně zvolený cíl není dle mé zkušenosti pro předškolní dítě přiměřený. Prostředky, metody i organizace této aktivity byly zvoleny vhodně. Úvodní hádanka i následný příběh jsou promyšlené, dobrá byla i volba průběžně pokládaných otázek, vedly k přemýšlení nad slyšeným příběhem a zároveň děti aktivizovaly. Následné shrnutí v didaktické realizaci po vyslechnutí příběhu i aktivní třídění obrázků bylo velmi hezky zvoleno.

Celkově hodnotím aktivitu jako přiměřenou věku a pro děti zajímavou a podnětnou.

7. Aktivita – Příběhy o zvířatech

Cíle i pro pedagoga i pro dítě stanoveny dobře, adekvátní využití prostředků i metod vzdělávací činnosti. Samotná realizace je metodicky v pořádku, úvodní rozhovor poskytl dětem inspiraci pro vlastní ztvárnění příběhu. Byla připomenuta výtvarná technika. S prstovými barvami mají děti zkušenost, jsou však pro ně obtížnější než klasické techniky. Většina dětí však rychle objeví možnosti prstových barev a výsledkem jsou atraktivní dětské práce. Tato aktivita byla opět věku přiměřená a vhodná.

8. Aktivita – Pohádkové postavy

Pedagogické i dětské cíle vybrány vhodně. Prostředky a metody vyhovují. Dramatizace je zde uplatněna jako odpovídající organizační forma, poskytuje prostor pro aktivitu všech zúčastněných dětí. Loutka jako pomůcka je aktivizujícím i inspirativním prvkem. Děti intuitivně a bezprostředně přijaly různé role, které směřovaly k naplnění zamýšlených cílů.

Shrnutí: Veškeré realizované edukační činnosti byly přiměřené pro děti 5 - 6leté. Rovněž obtížnost byla adekvátní. Nemohu říct, že celý soubor aktivit vyjadřoval gradační posloupnost od jednoduché po nejnáročnější, tento parametr není jednoznačný. Z mého pohledu byla např. aktivita 2 náročnější než aktivita 8.

Motivace byla ve všech aktivitách promyšlená a vedla k získání pozornosti dětí a jejich aktivizaci. Použití prostředků, metod a organizace bylo popsáno a zhodnoceno u evaluace jednotlivých aktivit.

Celý soubor je zcela jednoznačně použitelný v praxi, jednotlivé části byly velmi dobře naplánovány v návaznosti na RVP PV, měly adekvátní metodické postupy a mohly by

být zapracovány a aplikovány v rámci třídního vzdělávacího programu pro děti 5 - 6leté.

7.2 Shrnutí vlastní reflexe souboru edukačních aktivit

Zaměření jednotlivých aktivit bylo tematicky rozličné, což považuji za výhodu celého souboru edukačních aktivit. Tím učitelé nabízí možnosti postupně aktivity zařazovat do jakéhokoli tematicky laděného edukačního procesu s dětmi předškolního věku. Nemusí přesně dodržovat soubor edukačních aktivit v celku, může být mezi nimi určitý časový rozestup tak, aby byla při realizaci dodržena stanovená gradační posloupnost témat od č. 1 do tématu č. 8.

Vytvořený soubor obsahuje děje pohádek a příběhů, pohádkové postavy a jejich vlastnosti, popis prostředí, kauzální vztahy, které směřují k celkovému porozumění gramatických prvků příběhů a konečné tvorby produkce a rozvoje narativních schopností dítěte předškolního věku.

Na začátku souboru jsem zvolila téma „*Příběhy o narozeninách*“, jelikož se z hlediska narácí zaměřuji na silné osobní zážitky, o kterých dítě dokáže samo vyprávět. V narozeninách jsem se spíše zaměřovala na organizaci narozeninové pozvánky než na význam slova narozeniny. Následující témata více korigují k pohádkám a příběhům. Na závěr souboru se tematicky vracím k pohádkovým postavám, protože jde tentokrát o produkční činnost dětí, které samy budou navrhovat, co postavy říkají a konají. Děti zde přecházejí k samotnému produkování pohádkového příběhu.

Obtížnost stanovených aktivit byla zvolena přiměřeně věku předškolního dítěte. Dle mého názoru byla náročnost vhodně zvolena, která byla ověřena při realizaci každé edukační aktivity. Průběh byl vždy bezproblémový, nestalo se, že by děti neporozuměly uvedené aktivitě v souboru nebo by následovalo opakované vysvětlování. Část edukačních aktivit vycházela z **inspirace teoretických východisek z odborných publikací**, které jsem transformovala do praktického uchopení. V budoucí realizaci může nastat obtížnost z hlediska nedostatečného vysvětlení činností v aktivitách, jemuž dítě nemusí porozumět. Gradační posloupnost souboru je stavěna na postupném rozvíjení, porozumění tvorbě a produkci jazykových a vyjadřovacích schopností. Při produkci je vhodnější postupovat dle uspořádání obtížnosti v souboru. Může se zdát, že některé aktivity evokují náročnějším průběhem než závěrečné aktivity, zde je důležité si uvědomit, že se zaměřuji především na rozvoj narativních schop-

ností dětí. **Motivace** byla z velké části stavěna na rozhovorech, hádankách nebo na demonstraci obrazového materiálu. V některých aktivitách motivace přetrvávala a zasahovala i do čtení uvedených pohádek nebo příběhu.

Stanovené cíle z pohledu učitele a dítěte, uvedené v tabulkách didaktických výstupů, byly v průběhu realizace naplněny a ověřeny v edukačních aktivitách. Koherentnost cílů byla propojena v každé aktivitě stanoveným cílem z pohledu učitele: Rozvíjet u dětí narativní schopnosti, který byl propojen s cílem: Rozvíjet u dětí storytelling. Dále byl doplněn o cíl, který blíže konkretizoval další činnosti, ačkoli se z hlediska gradační posloupnosti některé cíle opakovaly.

Metody byly ke každé aktivitě adekvátně zvoleny. V obsahu každé aktivity se vyskytovaly vždy více než tři metody. Nejvíce byly obsaženy metody slovní, které se dále člení na monologické metody (vyprávění, vysvětlování), dialogické metody (rozhovor neboli sokratovská metoda). Byly také začleněny metody názorně demonstrační, metody práce s textovým materiálem, metoda samostatná práce dětí, metody aktivizující, do nichž zařazujeme diskusi. Dále metoda brainstormingu, motivační, improvizace a metoda dramatizace.

Didaktické prostředky naplňovaly stanovené cíle, pro které byly převážně vybrány obrazové materiály a pomůcky, jež odrážely dané téma. Organizační formy, které byly uvedeny v souboru, jsou vyváženě členěny. Čtyři organizační formy jsou stavěny na řízené činnosti, které spočívají ve větší interakci učitele s kolektivem dětí. Další byly rozmanitě uzpůsobeny, které byly stavěny na větší aktivizaci a samostatné práce dětí. Jedná se o organizační formy: skupinová činnost, párová činnost, vzdělávací centra a divadelní představení.

Návrhy ke zlepšení individuálního průběhu aktivit jsou popsány v dílčích vlastních reflexích. Ke každému setkání, jak již bylo zmíněno, jsem zvolila reflexi samotných dětí, jež směřovala k jejich pozitivnímu nebo negativnímu zhodnocení aktivit. Při prvních setkáních bylo hodnocení ze strany dětí poměrně strohé. Převážně se vyjadřovaly k tomu, co se jim dařilo, ale co se jim nedařilo a proč se jim to nedařilo, se vyjadřovat nechtěly. Postupem času si děti zvykly na závěrečné "rituální" hodnocení, které bylo postupně obsáhlejší a děti do svých hodnocení zakomponovaly i vysvětlení důvodů, proč se jim dané aktivity nedařily.

Na závěr celého shrnutí bych chtěla vyjádřit velkou radost z diskusí dětí, které vznikaly v aktivitách. Na základě diskusí si děti především vyměňovaly názory a argumenty, jež vedly k predikcím následků děje v pohádkách nebo příbězích.

Dle mého mínění, a na základě ověření z praxe, je celý navržený soubor edukačních aktivit přiměřen věku předškolním dětem 5-6 let a je využitelný v praxi.

7.3 Komparace evaluace učitele mateřské školy a vlastní reflexe

Komparace je stavěna na komplementaritě a polaritě evaluace učitele mateřské školy a shrnutí vlastní reflexe. Pro komparaci byly zvoleny kategorie aktivit, které odrážejí *klady* (znaménko +) a *zápory* (znaménko -) souboru edukačních aktivit. **Kategorie aktivit jsou pojmenovány následovně:** Tematické zaměření aktivit, Obtížnost aktivit, Přiměřenost věku, Gradace náročnosti aktivit, Stanovené cíle, Motivace, Metody, prostředky a pomůcky a Organizační formy.

Tabulka 10: Komparace evaluace učitele MŠ a vlastní reflexe (*vlastní zpracování*)

Kategorie	Evaluace učitelem MŠ	Vlastní reflexe
Tematické zaměření aktivit	<ul style="list-style-type: none"> + Celý soubor použitelný do praxe + Tematicky zajímavý a inspirující + Návaznost na RVP PV + Dobrá plánovitost jednotlivých částí + Adekvátní metodické postupy pro děti předškolního věku + Aktivity vedou k rozvíjení slovní zásoby, souvislého vyjadřování a narativním schopnostem - Větší objasnění pojmu narozeniny - Náročnější podmínky druhé aktivity v tématu č. 2 - V 5. tématu náročnost skládání obrázků 	<ul style="list-style-type: none"> + Soubor využitelný v praxi + Různorodost edukačních aktivit + Práce se souborem edukačních aktivit je flexibilní z hlediska časového rozvržení + Zaměření se na rozvoj narativních schopností - Objasnění pojmu narozeniny
Obtížnost aktivit	<ul style="list-style-type: none"> + Adekvátní obtížnost + Aktivity dětem blízké - Ve 2. tématu náročná pravidla hry pro děti 	<ul style="list-style-type: none"> + Přiměřeně zvolena dětem předškolního věku + Porozumění všem aktivitám
Přiměřenost věku	<ul style="list-style-type: none"> + Všechny aktivity byly přiměřeny dětem 5–6 let 	<ul style="list-style-type: none"> + Určené dětem předškolního věku 5–6 let
Gradace náročnosti aktivit	<ul style="list-style-type: none"> - 2. téma náročnější než téma č. 8. 	<ul style="list-style-type: none"> + Vhodně zvolena z hlediska rozvoje narativních schopností

Stanovené cíle	+ Vhodně formulovány – V tématu č. 6 změnit formulaci cíle z pohledu dítěte	+ Ověřitelnost + Naplněna koherentnost cílů
Motivace	+ Promyšlená + Vedla k pozornosti a aktivizaci dětí + Inspirující rozhovory a příběhy – Při motivaci široce postaveny otázky v tématu č. 2 a č. 5	+ Aktivity byly průběžně prokládány motivací – V tématu č. 3 široce postavena
Metody, prostředky a pomůcky	+ Adekvátně zvoleny, vyhovující	+ Vhodně zvoleny + Použity různorodé metody
Organizační formy	+ Převážně vhodně zvoleny – U 4. téma doporučeno využívat menší skupiny	+ Vyváženost členění + Aktivizace dětí

7.3.1 Komplementarita evaluace

Celkový soubor aktivit je určen dětem předškolního věku 5-6 let a je využitelný v praxi. Tematické zaměření souboru je rozličné, zajímavé, inspirující a podporuje produkci samotných dětí. Jsou zvoleny metodicky naplánované a propracované postupy jednotlivých témat, jež jsou určeny dětem předškolního věku. Všechny činnosti vedou k rozvíjení jazykové gramotnosti, slovní zásoby, produkování vět, které vedou k rozvoji narativních schopností dětí. V aktivitě v tématu č. 1 vznikla shoda při budoucí realizaci o doplnění a objasnění významu slova narozeniny. Obtížnost edukačních aktivit byla adekvátní k věku dětem. Stanovené cíle jsou převážně vhodně formulovány z hlediska jejich ověřitelnosti a koherentnosti v celém souboru.

Metody, prostředky a pomůcky byly adekvátně zvoleny a vyhovující k danému tématu. Organizační formy byly z velké části přijatelně zvoleny, také jejich vyváženost členění a podpora aktivizace dětí. Na doporučení učitele MŠ v tématu č. 4 při budoucí realizaci by měla být využita skupinová organizační forma po předčítání příběhu, prostřednictvím nichž by nevznikl prostor k narušování.

7.3.2 Polarita evaluace

Z pohledu učitele byly náročnější podmínky ve 2. tématu, jednalo se o aktivitu, kdy děti popisovaly pohádkovou postavu, která byla vyobrazena na čele dítěte, jež jej mělo následně

pojmenovat. Zde s paní učitelkou spíše nesouhlasím, dle mého názoru byla pravidla aktivity přiměřená, děti je respektovaly a do celého průběhu se aktivně zapojovaly.

Dle učitele se u tématu č. 5 zdá větší náročnost v jazykovém centru při chronologickém skládání obrázků pohádek, kde děti měly k dispozici známé i méně známé pohádky. Záměrem této aktivity bylo spontánně uspořádat obrázky děje pohádek. Zajisté, že děti převážně skládaly známé pohádky, dle jejich dosavadní zkušenosti. Mým záměrem bylo především nechat dětem spontánnost pro jejich fantazii a představivost, tím se otvíral prostor pro vymyšlení nového příběhu.

Z hlediska obtížnosti se zdá náročnější aktivita ve 2. tématu. Zde se naše úhly pohledu rozcházejí, při práci se všechny děti aktivně zapojovaly a nestalo se, že by dítě, které hádalo, jakou pohádkovou postavu má přivázanou na čele, nedokázalo ji pojmenovat. V některých případech bylo potřeba větší deskripce ze strany dětí.

Dále se rozcházíme v názorech týkající se gradační posloupnosti celého souboru edukačních aktivit, ve které považuje učitelka MŠ náročnější téma č. 2 než poslední téma č. 8. Podle mého názoru je gradační posloupnost adekvátně zvolena z hlediska teoretického podkladu narativních schopností dítěte.

Uvedené cíle z pohledu dítěte by učitelka MŠ pozměnila cíl v tématu č. 6, místo uvedeného cíle: Zopakovat druhy hub na formulaci: „Mít povědomí o jedlých, nejedlých a jedovatých houbách“. Zde nemůžu s paní učitelkou souhlasit, jelikož je cíl široce postaven a není z pohledu dítěte ověřitelný.

Motivace v tématech č. 2 a č. 5 je z pohledu evaluace učitelky široce až abstraktně postavena. Jednalo se o otázky: *Co můžeme vidět v pohádkách? Co vás napadne, když se řekne pohádka? Co bývá v pohádkách?* Děti mi na kladené otázky dokázaly pohotově odpovědět, popisovaly že v ní bývají strašidla, zvláštní věci, názvy pohádkových postav a popis prostředí, kde se může odehrávat děj pohádky.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Především je **důležité vytvářet podmětne a klidné prostředí** pro rozvíjení narativních schopností dítěte předškolního věku. Zapojovat do edukačního procesu vytvořené inspirační edukační aktivity z navrhnutého souboru, který se postupně zaměřuje na koncept gramotnosti, jež se opírá o rozvoj narativních schopností prostřednictvím storytellingu. Je důležité, aby **učitelé nepodcenili důležitost jednotlivých aktivit**, které se mohou jevit z hlediska jejich náročnosti zcela nepodstatné a zařazovat je do edukačního procesu. V rámci tematického zaměření doporučuji **se držet stanovené struktury**, která je uvedena v souboru edukačních aktivit. Základní podstatou je, aby jednotlivé aktivity byly realizovány v chronologickém pořadí, tak jak jsou uvedeny a může být mezi nimi určitý časový rozestup. Tím si děti postupně osvojí náležitosti, které tvoří základ a vedou k samotnému produkovaní pohádek a rozvoji narativních schopností.

Při komunikaci doporučuji pokusit se **klást dětem převážně otevřené otázky**, jež vedou k zapojení vyšších kognitivních procesů, hlubší analýze a porozumění dané aktivity v tématu. Prostřednictvím kladených otázek se děti více vcítí do prožívání a konání pohádkových postav v příbězích. V rozhovorech se stávalo, že některé děti rychle odpověděly na otázku a ostatním dětem nedaly prostor pro jejich odpovědi, a ty se následně nechtěly zapojovat. Učitel jako organizátor by měl vést rozhovor vyváženě a dát prostor pro vyjádření všem dětem, třeba i přímým tázáním daného dítěte. Dále **je důležité ponechat dostatečný čas pro vyjádření názoru dětí**, pokud má dítě určité deficity ve výslovnosti, vyčleníme pro jeho odpověď větší prostor. Součástí je také dostatečná motivace před aktivitami i v jejich průběhu a snaha zapojovat všechny děti do rozhovoru.

Do budoucna je nutné se více zaměřit, při představování edukačních aktivit, na objasnění určitých pojmů, (například pojmu narozeniny, jak je uvedeno a popsáno v evaluačním shrnutí). Z hlediska náročnějších podmínek v některých aktivitách nepodcenit přesné a srozumitelné vysvětlení průběhů a pravidel, které by mohlo vést k nepochopení aktivity. Po vysvětlení si můžeme ověřit, (například zopakováním), zda všechny děti porozuměly pravidlům aktivit a ví, co budou dělat.

Při skládání obrázků děje pohádek se z počátku zaměřovat na známější nebo aktuální pohádky, které postupem času budeme prokládat méně známými pohádkami, tím se budou děti

více soustředit a prožívat průběh děje. Dokážou přemýšlet a operovat s jednotlivými gramatickými prvky, jež si budou v příběhu uvědomovat a zároveň si obohacovat slovní zásobu při používání pojmenování (např. pohádkové postavy, prostředí pohádky... atd.)

Jak je zmíněno v teoretické části, dítě dovede na základě uvedených výzkumů převyprávět příběh vyobrazený na obrázkovém podkladu. Je vhodnější ze začátku prokládat aktivity demonstrací obrazového materiálu, díky němuž si děti lépe propojí slyšený projev s vizuálním podkladem.

Do edukačního procesu se pokusit zařazovat převážně metody aktivizační, do kterých zařazujeme zmíněný rozhovor, diskusi nebo brainstorming. U dětí se projeví zapojení kognitivních procesů, pomocí nichž budou uvažovat nad daným tématem. Prokládat řízené činnosti i jinými organizačními formami, které jsou použity v nabídce souboru. V některých případech, abychom předešli zmatení a chaosu je vhodnější využívat skupinovou organizační formu, jak bylo ukázáno v tématu č. 4. Rozličná časová dotace každého setkání se převážně odvíjela od spolupráce dětí, která byla založena na improvizaci výroku či jejich tvrzení. Proto je zásadní si z hlediska časového uspořádání uvědomit a rozvrhnout proložení aktivit do edukačního procesu.

V doporučení pro praxi mateřských škol je potřeba zmínit význam hodnocení z pohledu dětí, jak vnímají pozitiva a negativa průběhů nabízených aktivit. Je důležité, aby si učitelé uvědomovali z jejich výpovědí, co se jim dařilo nebo nedařilo, ale především proč si myslí, že se tak stalo. **Hodnocení z pohledu dětí** je plnohodnotnou součástí reflexe pro učitele, který na základě získaných poznatků může pozměnit nebo zdokonalit budoucí realizaci aktivit.

ZÁVĚR

Podle mého názoru, by spojení narativní schopnosti mělo být více zpopularizováno tak, aby se dostalo do povědomí široké veřejnosti. Význam těchto schopností by učitelé mateřských škol neměli podceňovat a více jej zapojovat do edukačního procesu, tak jak je doporučeno ve vzdělávacích oblastech RVP PV, i když samotné spojení a hlubší podstata narací se v rámcovém dokumentu nenachází. V této oblasti by mělo být dětem dostáváno více prostoru pro jejich tvořivé myšlení, porozumění slyšenému projevu a vyjadřování, jež je součástí gramotnosti a vývoje soudržného projevu v rámci jazykových schopností.

Bakalářská práce byla strukturována na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části bylo sumarizovat koncept rozvoje narativních schopností dítěte předškolního věku prostřednictvím storytellingu. Cílem praktické části bylo navrhnout a zpracovat soubor edukačních aktivit zaměřený na rozvoj narativních schopností, který je určen dětem předškolního věku. Následně byl soubor realizován a ověřen ve vybrané mateřské škole. Poté na základě zpracované evaluace bylo sepsáno doporučení pro praxi mateřských škol.

Soubor disponoval 8 tématy, která byla zaměřena na postupné rozvíjení narativních schopností dětí předškolního věku. Soubor byl navržen s určitou gradační náročností od základních po náročnější aktivity, které jsou tematicky různorodé. Kromě rozvoje narativních schopností bylo cílem souboru prohloubit u dětí znalosti o rysech a vlastnostech, kterými mohou disponovat pohádkové postavy v příběhu. Vnímání chronologickou posloupností vyprávěného děje, pokusit se vkládat gramatické prvky do produkce příběhu, seřadit obrázky dle vyprávění, reprodukovat a produkovat v rámci storytellingu a fantazie vlastní pohádkové příběhy.

Evaluační část byla založena na komparaci zpracované evaluace učitele mateřské školy a shrnutí vlastní reflexe edukačního souboru. Učitel MŠ posuzoval soubor evaluační metodou obsahové analýzy poskytnutého dokumentu, ve kterém byly dopodrobna zpracovány přípravy a sepsané průběhy jednotlivých témat. Z komparace vyplynulo, že vytvořený soubor edukačních aktivit je určen pro děti předškolního věku 5-6 let, tematické zaměření bylo rozličné a inspirující pro použitelnost do praxe. Metodické postupy byly adekvátně zvoleny a stanovené cíle souboru byly naplněny. Všechny uvedené edukační aktivity byly zaměřeny na rozvoj gramotnosti směřující k narativním schopnostem dítěte předškolního věku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bishop, D. V., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, *11*(7), 1-26. Dostupné z <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066.s001>
2. Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children's Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(2), 390-404. Dostupné z https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038
3. Breit-Smith, A., Kleeck, A., Prendeville, J. – Anne., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, *40*(4), 345-364. Dostupné z <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12071>
4. Brodin, J., & Renblad, K. (2020). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, *190*(14), 2205-2213. Dostupné z <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>
5. Dudek, A. (1997). *Povídej pohádku*. Ostrava: Librex.
6. Engliana, E., Prasetyo, A., & Nisa, A. (2021). Empowering Young Children with Folktales and Storytelling: A Report from a Rural West Java Village. *Asia-Pacific Journal Of Research In Early Childhood Education*, *15*(1), 157-180. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/348182294_Empowering_Young_Children_with_Folktales_and_Storytelling_A_Report_from_a_Rural_West_Java_Village
7. Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia.
8. Fischerová, G. (1996). *Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů*. Praha: EGMONT ČR.
9. Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J. ... Wissel, S. (2016). *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd grade*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED566956>

10. *Francouzsko-český, česko-francouzský kapesní slovník*. (2011) (3. vyd). Brno: Lingea s.r.o.
11. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
12. Harčaríková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově.
13. Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M. L. (2008). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. London: Routledge.
14. Hravé tvoření. (2013). *Hádky: ostatní*. Webnode. [2020-12-15] Dostupné z <https://hrave-tvoreni.webnode.cz/hadanky/>
15. Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*. 37(1), 212–242. Dostupné z <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
16. Chatman, S. B. (2008). *Příběh a diskurs: narativní struktura v literatuře a filmu*. Brno: Host.
17. Imai, M. (2017). *Jazyk a myšlení*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
18. Kubíček, T., Hrabal, J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
19. Licandro, U. (2016). *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Leibniz Universität Hannover, Deutschland: Springer VS.
20. Lobel, A. (1985). *Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*. Praha: Albatros.
21. Luo, R., Pace, A., Levine, D., Iglesias, A., de Villiers, J., Golinkoff, R. M., ... Hirsh-Pasek, K. (2021). Home literacy environment and existing knowledge mediate the link between socioeconomic status and language learning skills in dual language learners. *Early Childhood Research Quarterly* 55(1), 1-14. Dostupné z <https://kathyhirshpasek.com/wp-content/uploads/sites/9/2020/11/QUILS-ES-EarlyChilResQuarterly2021.pdf>

22. Mahmood, W. S. (2020). Fantasy In Children Literature. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Science*, 59, 452-465. Dostupné z <https://doi.org/10.33193/JALHSS.59.2020.299>
23. MŠMT. (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
24. *Nedělníček: nedělní Blesk speciál*. (2017). Praha: Czech News Center.
25. Paris, A. H., & Paris, S. G. (2007). Teaching Narrative Comprehension Strategies to First Graders. *Cognition and Instruction*, 25(1), 1-44. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/27739850>
26. Park, W., & Yim, D. (2020). Correlation Analysis on the Preschoolers' Processing Capacity, Processing Speed, Story Comprehension Performance, and the Eye Movement Patterns. *Journal of speech-language & hearing disorders*, 29(3), 57-67. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.15724/jslhd.2020.29.3.057>
27. Parkán, V. (1991). *Zlatá sbírka pohádek: Červená Karkulka a jiné pohádky*. Bratislava. Fortuna Print.
28. Petrová, Z. (2017). Naratívne schopnosti. In O. Zápotočná & Z. Petrová. *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia* (s. 55-78). Trnava: VEDA.
29. Průcha, J., Burkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
30. Ratnasari, E. M. (2020). The Influence of Picture Book to the Storytelling skill of Preschool Children. *Indonesian Journal of Early Childhood Education Studies*, 9(1), 8-12. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.15294/ijeces.v9i1.37805>
31. Smolík, F., & Seidlová-Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing.
32. Strasser, K., & del Río, F. (2014) The Role of Comprehension Monitoring, Theory of Mind, and Vocabulary Depth in Predicting Story Comprehension and Recall of Kindergarten Children. *Reading Research Quarterly*, 49(2), 169-187. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/43497628>

33. Sutějev, V. (1994). *Pohádky se zvířátky* (1. vyd). Ostrava: Sfinga.
34. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start. (2015). *Head Start Early Learning Outcomes Framework: Ages birth to five*. Dostupné z <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/article/head-start-early-learning-outcomes-framework>
35. Yim, D., Hong, S. R., Song, M. S., Chae, M. S., Kim, H. S., & Kim, S. Y. (2020). The relationship between narrative comprehension and working memory in preschool children with and without language delay. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(4), 57-70. Dostupné z <https://dongsunyim.com/publications/>
36. Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolského veku. In D. Slančová & L. Sičáková (Eds.), *Slovo o slove: Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*. (s. 73-83). Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity.
37. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
38. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: VEDA.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

D1	Dívka č. 1
D2	Dívka č. 2
D3	Dívka č. 3
D4	Dívka č. 4
D5	Dívka č. 5
Ch1	Chlapec č. 1
Ch2	Chlapec č. 2
Ch3	Chlapec č. 3
MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
S	Student

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Typologie narativ v dětské řeči (<i>vlastní zpracování dle Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 32</i>).....	23
Obrázek 2: Akademické jazykové dovednosti (<i>vlastní zpracování dle Foorman et al., 2016, s. 7</i>).....	28
Obrázek 3: Narozeninová pozvánka vyrobena dětmi (<i>vlastní tvorba dětí; vlastní foto</i>)	39
Obrázek 4: Kohoutek (<i>Dudek, 1997; vlastní foto</i>).....	44
Obrázek 5: Červená Karkulka (<i>Parkán 1991; vlastní foto</i>).....	44
Obrázek 6: Ukázka vlastností pohádkových postav (<i>Nedělniček, 2017; vlastní foto</i>).....	45
Obrázek 7: Sněhurka a sedm trpaslíků (<i>Fischerová, 1996, s. 121; vlastní foto</i>).....	48
Obrázek 8: Chlapec jede na kole (<i>vlastní zpracování</i>).....	50
Obrázek 9: Kvak a Žbluňk jsou kamarádi (<i>Lobel, 1985; vlastní foto</i>).....	53
Obrázek 10: Obrázky příběhu seřazené dětmi (<i>vlastní foto</i>).....	54
Obrázek 11: Kontrola seřazených obrázků dětmi (<i>vlastní foto</i>).....	55
Obrázek 12: Pohádka nakreslena dětmi (<i>vlastní tvorba dětí</i>).....	59
Obrázek 13: Chronologické skládání děje pohádky dítětem (<i>Dudek, 1997; vlastní foto</i>)...	59
Obrázek 14: Chronologické skládání děje pohádky dítětem (<i>Sutějev, 1994; vlastní foto</i>)..	60
Obrázek 15: Aktivita sbírání obrázků jedlých hub do košíku (<i>vlastní foto</i>).....	65
Obrázek 16: Příběh „ <i>O lišce</i> “ namalován dětmi (<i>vlastní tvorba dětí; vlastní foto</i>).....	69
Obrázek 17: Loutky pohádkových postav (<i>Nedělniček, 2017; vlastní foto</i>).....	72
Obrázek 18: Divadlo (<i>Nedělniček 2017; vlastní foto</i>).....	72
Obrázek 19: Kulisy do divadla (<i>Nedělniček, 2017; vlastní foto</i>).....	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Obsah souboru edukačních aktivit (<i>vlastní zpracování</i>).....	33
Tabulka 2: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	36
Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	40
Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	46
Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	52
Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	57
Tabulka 7: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	61
Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	66
Tabulka 9: Didaktický obsah výstupu (<i>vlastní zpracování</i>)	70
Tabulka 10: Komparace evaluace učitele MŠ a vlastní reflexe (<i>vlastní zpracování</i>).....	80

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas rodičů zúčastněných dětí

Příloha P II: Příběh: „*Koláčky*“ z „*Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*“

Příloha P III: Obrázky z pohádky: „*Kvak a Žbluňk jsou kamarádi*“

Příloha P IV: Obrázky z pohádky: „*O Červené Karkulce*“

Příloha P V: Obrázky z pohádky: „*Jak si zvířátka postavila lodičku*“

Příloha P VI: Pohádka: „*Jak šel Honzík na houby*“

Příloha P VII: Pohádka: „*O princezně Aničce a princí Vojtovi*“

PŘÍLOHA PI: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ ZÚČASTNĚ- NÝCH DĚTÍ

Vážený rodiče,

jsem studentkou 3. ročníku na Ústavu školní pedagogiky, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Učitelství pro mateřské školy. Prosím Vás o spolupráci na mé bakalářské práci, která nese název *Rozvoj narativních schopností dítěte předškolního věku*, pod vedením PhDr. Hany Navrátilové, Ph.D. Bakalářská práce se především zaměřuje na jazykové a vyprávěcí schopnosti dítěte. Narativní schopnosti v překladu vyjadřují vypravování určitého děje. Může se jednat o vyprávění fiktivních nebo na podkladech osobních zkušeností dítěte. Jedná se o spolupráci na tvorbě praktické části práce, která spočívá v několika setkáních s Vaším dítětem v prostředí mateřské školy. Podklady poskytnuté prostřednictvím vyprávění dítěte budou ve formě audio záznamu nahrávány na diktafon, které budou přepsány do bakalářské práce.

Získané informace budou použity pouze pro účely bakalářské práce. Anonymita Vašeho dítěte bude v práci zachována. Citlivé informace ve výpovědích dítěte nebudou uváděny.

Při práci s dětmi budu používat ochranné pomůcky nařízené vládou ČR z důvodů COVID-19.

Předem děkuji za pochopení a Vaši důvěru.

Romana Majíčková

Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.

Ano Ne

Souhlasím, aby výpovědi mého dítěte byly nahrávány prostřednictvím audio záznamu na diktafon.

Ano Ne

V....., dne.....

Podpis zákonného zástupce dítěte.....

PŘÍLOHA P II: PŘÍBĚH: „KOLÁČKY“ Z KNIHY „KVAK A ŽBLUŇK JSOU KAMARÁDI“

Žbluňk napekl koláčky. „*Tyhle koláčky moc pěkně voní,*“ poznamenal. Ochutnal jeden. „*A chutnají ještě líp,*“ řekl si. Rozběhl se ke Kvakovi. „*Kvaku, Kvaku,*“ zavolal, „*upekl jsem koláčky, vezmi si.*“ Kvak jeden snědl. „*To je nejlepší koláček, jaký jsem kdy jedl.*“ Olizoval se. Kvak a Žbluňk snědli spoustu koláčků, jeden za druhým. „*Víš, Žbluňku,*“ řekl Kvak s plnou pusou, „*já myslím, že bychom už měli přestat jíst. Za chvíli nám bude špatně.*“ „*Máš pravdu,*“ řekl Žbluňk. „*Snězme každý ještě jeden poslední koláček a potom přestaňme.*“ Kvak a Žbluňk snědli ještě jeden poslední koláček. V míse jich zbývalo ještě hodně. „*Kvaku,*“ smlouval Žbluňk, „*snězme každý ještě úplně nejposlednější koláček a potom přestaneme.*“

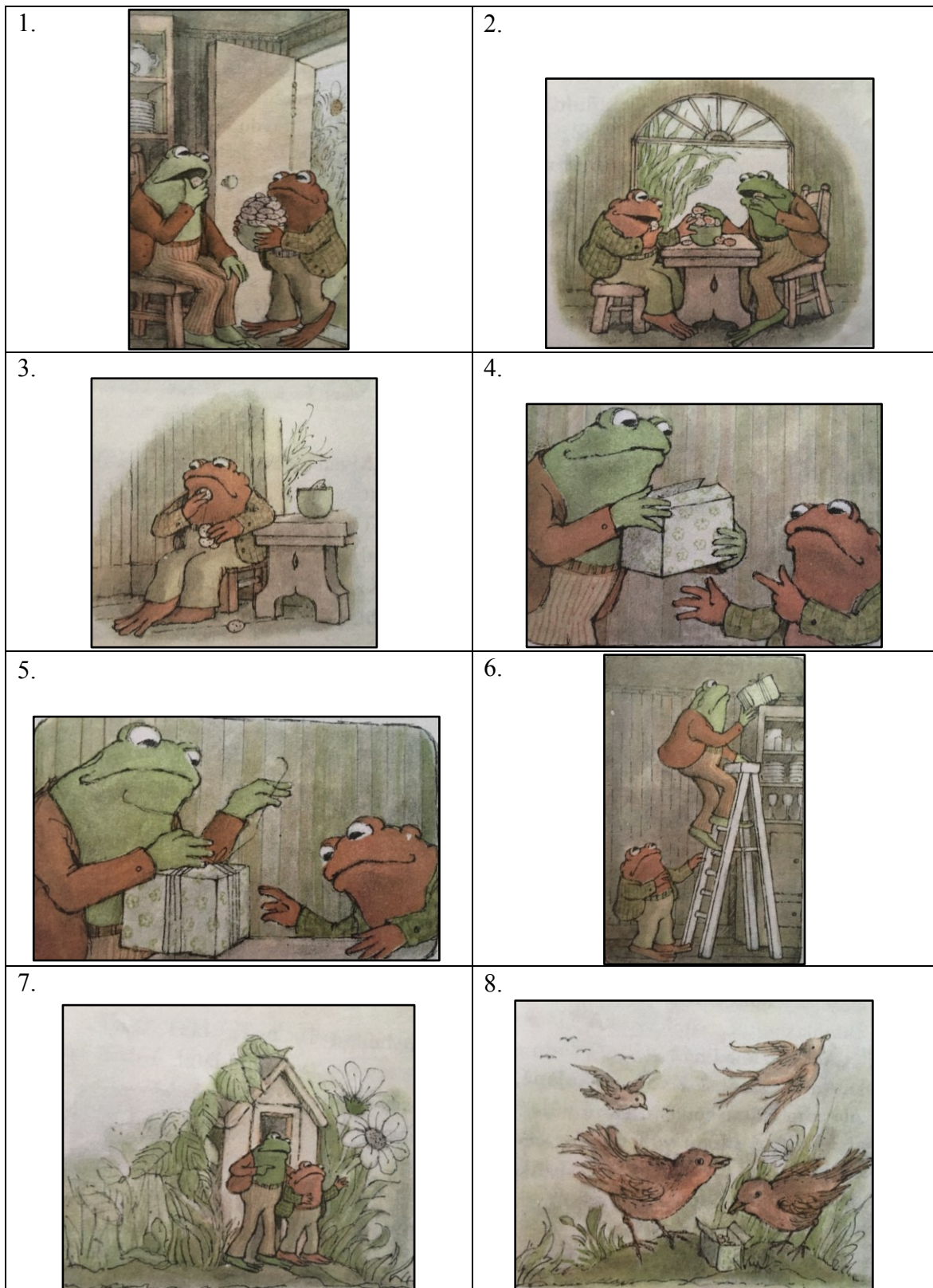
Kvak a Žbluňk snědli každý ještě jeden úplně nejposlednější koláček. „*Musíme přestat jíst!*“ prohlásil Žbluňk, když se pustil do dalšího. „*Ano,*“ přikývl Kvak a vzal si ještě jeden. „*Musíme mít silnou vůli.*“ „*Co je to silná vůle?*“ zeptal se Žbluňk. „*Silná vůle je, když se moc snažíš nedělat něco, co ve skutečnosti dělat chceš,*“ vysvětloval Kvak. „*Myslíš jako když se snažíme nesníst ty koláčky?*“ zeptal se Žbluňk. „*To právě myslím,*“ odpověděl Kvak. Kvak vzal koláčky a uložil je do krabice. „*Tak,*“ řekl. „*A teď už nebudeme jíst žádné další koláčky.*“ „*Ale vždyť můžeme tu krabici otevřít,*“ namítal Žbluňk. „*To je pravda,*“ řekl Kvak. Vzal krabici a převázal ji provázkem. „*Tak,*“ řekl. „*Teď už nebudeme jíst žádné další koláčky.*“ „*Ale vždyť můžeme ten provázek přestříhnout a krabici otevřít,*“ zkoušel ho dále Žbluňk. „*To je pravda,*“ řekl Kvak. Přinesl žebřík. Vzal krabici a položil ji vysoko na horní policičku. „*Tak,*“ řekl. „*Teď už nebudeme jíst žádné další koláčky.*“ „*Ale vždyť můžeme vylézt na žebřík a krabici z policičky sundat a přestříhnout provázek a krabici otevřít.*“ Uvažoval Žbluňk. „*To je pravda,*“ řekl Kvak. Kvak vylezl na žebříku a sundal krabici z policičky. Přestříhl provázek a krabici otevřel. Odnesl ji ven.

Hlasitě zavolal: „*HALÓ, PTÁCI, MÁME TU KOLÁČKY!*“

Odevšad se slétli ptáci. Nabrali si do zobáku všechny koláčky a odletěli. „*Teď už nemáme žádné koláčky, které bychom mohli sníst,*“ řekl Žbluňk smutně. „*Ano,*“ usmál se Kvak spokojeně, „*ale zato máme spoustu silné vůle.*“ „*Můžeš si silnou vůli nechat pro sebe, Kvaku*“ řekl Žbluňk. „*Já si jdu domů upéct bábovku.*“

(Lobel, 1985, s. 98-110)

PŘÍLOHA P III: OBRÁZKY Z POHÁDKY: „KVAK A ŽBLUŇK JSOU KAMARÁDI“



PŘÍLOHA P IV: OBRÁZKY Z POHÁDKY: „O ČERVENÉ KARKULCE“

1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.

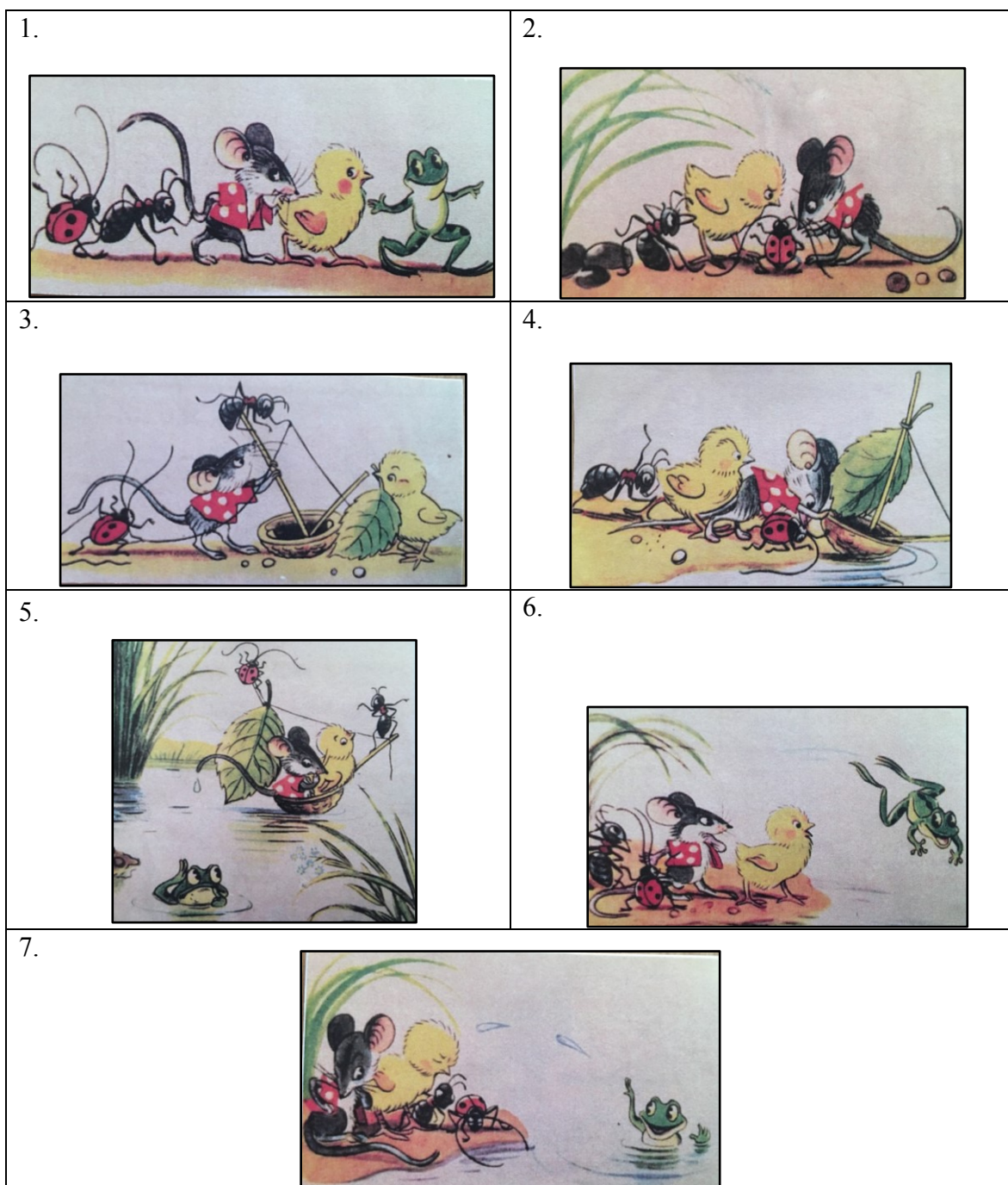


8.



(Dudek, 1997)

PŘÍLOHA P V: OBRÁZKY Z POHÁDKY: „JAK SI ZVÍŘÁTKA POSTAVILA LODIČKU“



(Sutějev, 1994, s. 66-70)

PŘÍLOHA P VI: POHÁDKA: „JAK ŠEL HONZÍK NA HOUBY“

Byla jednou jedna vesnička, kde žili velmi hodní lidé. Ve vesničce byla postavena útulná chaloupka. V chaloupce bydlel Honzík s maminkou a tatínkem. Společně s nimi na dvorku žila tři zvířátka. Malý černý kudrnatý pejsek, který se jmenoval Čmuchálek, černobílá kočička, která se jmenovala Bublínka a v chlívků si hovělo prasátko, které se jmenovalo Štětinka. Nebyla to jen taková obyčejná zvířátka, ale zvířátka, která mluvila lidskou řečí. Jakmile nastalo podzimní období, kdy se střídalo deštivé a slunečné počasí, začala sezóna sbírání hub. Jednou se Honzík zeptal: „*Maminko, mohl bych jít do lesa na houby?*“ Maminka odpověděla: „*Honzíku, sám do lesa jít nemůžeš, mohl by ses v hlubokém černém lese ztratit.*“ Viděla, že je Honzík smutný a řekla: „*Počkej na tatínka, až se vrátí z práce domů, pak půjdete spolu na houby. Pomůže ti nasbírat houby, které jsou jedlé.*“ Zvířátka viděla na dvoře smutně sedět Honzík a zeptala se ho: „*Honzíku, copak tě trápí?*“ Honzík odpověděl: „*Chtěl jsem jít do lesa na houby. Jenže maminka mě nepustila a mám počkat na tatínka.*“ Zvířátka Honzíkovi odpověděla: „*Honzíku, měl bys poslechnout maminku, myslí to s tebou dobře. Jít sám do hlubokého černého lesa je nebezpečné. Navíc neumíš rozpoznat houby jedlé, nejedlé a jedovaté.*“

Honzík, maminku ani zvířátka neposlechl a rychle běžel do lesa na houby. Procházel listnatým a jehličnatým lesem, překonával spadlé stromy a popadané větve. Najednou prošel velkým houštím a uviděl plno hub. Honzík řekl: „*Jéé, to je hub.*“ Protože se mu houby líbily, všechny je posbíral do košíku. Jakmile měl Honzík plný košík, vydal se lesem zpět domů. Jenže si nemohl vzpomenout, kterým směrem vesnice je. Najednou Honzík, zpozornil a uslyšel něco šustit ve křoví. Z křoví vyskočil velký šedý vlk a povídá: „*Copak chlapečku, ztratil ses?*“ Honzík odpověděl: „*Porad'te mi, prosím, kterým směrem se dostanu zpět do vesnice?*“ Vlč byl, ale zlý a prolhaný. Ukázal Honzíkovi špatnou cestu, která ho vedla ještě víc do hlubokého lesa.

Den se již chýlil k večeru a zvířátka, která byla na dvoře, si všimla, že Honzík od rána neviděla. Čmuchálek se zeptal: „*Bublínko, neviděla jsi Honzík?*“ Bublínka odpověděla: „*Neviděla jsem ho skoro celý den.*“ Čmuchálek si pomyslel: „*Honzík se určitě vydal na houby.*“ Prasátko Štětinka řeklo: „*Nebojte se, najdeme ho!*“ Všechna tři zvířátka se vydala Honzík hledat do hlubokého lesa. Zvířátka v lese chodila sem a tam a volala: „*Honzíku!*“ Čmuchálek našel Honzíkovu stopu a zvířátka se rychle za Honzíkem rozběhla. A najednou Čmuchálek našel uplakaného Honzík s plným košíkem hub. Zavolali na něj: „*Honzíku, konečně jsme tě našli!*“ Honzík ukázal kamarádům plný košík hub a rychle utíkali domů.

Doma na Honzika a zvířátka už netrpělivě čekali ustaraní rodiče. Maminka řekla Honzíkovi: „Ty neumíš vůbec poslouchat Honziku, velmi se na tebe zlobím!“ Honzík odpověděl: „Ale maminko, naše zvířátka mě našla a mám pro tebe plný košík hub.“

Tatínek řekl: „Honzíku, v košíku máš houby, které se nedají jíst! Posbíral jsi samé muchomůrky s červeným kloboučkem. Nesmíš sbírat houby, které se ti líbí, ale musíš se naučit poznávat houby, které jsou jedlé.“ Honzík si uvědomil, že nesmí chodit sám do lesa a měl by dát na rady svých rodičů.

(Tvorba vlastní)

PŘÍLOHA P VII: POHÁDKA: „O PRINCEZNĚ ANIČCE A PRINCI VOJTOVI“

Za sedmero horami a za sedmero řekami byl postaven krásný hrad. V tom hradě žil král s královnou, ale nežili tam sami. Žila tam s nimi i krásná princezna, která se jmenovala Anička. Král jednou řekl Aničce: „*Aničko, musíme ti najít ženicha. Uspořádáme bál a jednoho ženicha si tam vybereš*“. Poté uspořádali bál, na který přišel krásný princ, který se jmenoval Vojta. Zeptal se krále: „*Králi, mohl bych si vzít princeznu za ženu?*“ Než král stihl odpovědět objevil se Lucifer a řekl králi: „*Vezmu si princeznu Aničku za ženu*“ a s princeznou Aničkou zmizel. Královna řekla: „*Zmizela nám princezna, co budeme dělat?*“ Princ Vojta odpověděl: „*Králi, já vám Aničku najdu a zachráním*“.

Princ Vojta se vydal na cestu. Princ Vojta šel přes hory a řeky až přišel do hlubokého lesa, kde uviděl stát chaloupku. Princ Vojta řekl: „*To je, ale pěkná chaloupka. Zkusím se do ní podívat, protože už bude za chvíli tma, tak abych se měl, kde vyspat*.“ Otevřel dveře chaloupky a podíval se dovnitř, v tom okamžiku se objevil Lucifer. Lucifer řekl Vojtovi: „*Co tady chceš?*“ Princ Vojta odpověděl: „*Jdu zachránit princeznu Aničku, dej mi ji*“ Lucifer odpověděl: „*Nedám ti ji*.“ Vojta odpověděl: „*A proč mi ji nedáš?*“ Lucifer mu řekl: „*Dám ti ji pouze pod jednou podmínkou, pokud mi splníš jeden úkol. Ten zní, že mi musíš zajít pro poklad, který mi ukradl jeden loupežník*.“

Poté se princ Vojta vydal na cestu. Opět šel přes vysoké hory až přišel do hlubokého lesa, kde uviděl spát loupežníka. Princ věděl, že nesmí loupežníka probudit, aby mu mohl vzít ten poklad, který náleží Luciferovi. Princ šel potichu, aby nevzbudil toho loupežníka a rychle utíkal opět přeš hluboký les a hory k Luciferovi. Princ Vojta řekl Luciferovi: „*Tady jsem ti přinesl tvůj poklad, teď splnil, co jsi mi slíbil*.“ Lucifer odpověděl: „*No dobrá, dám ti princeznu Aničku*.“ Princezna Anička byla tak šťastná, že se s princem Vojtou objali a rychle utíkali na hrad. Na hradě už na ně čekali král s královnou. Potom se konala svatba a žili na zámku šťastně až do smrti. Zazvonil zvonec a pohádky byl konec.

(Tvorba vlastní)