

# **Analýza narativních schopností žáků na počátku školní docházky**

Simona Nevařilová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	<b>Simona Nevařilová</b>
Osobní číslo:	<b>H17043</b>
Studijní program:	<b>M7503 Učitelství pro základní školy</b>
Studijní obor:	<b>Učitelství pro 1. stupeň základní školy</b>
Forma studia:	<b>Prezenční</b>
Téma práce:	<b>Analýza narativních schopností žáků na počátku školní docházky</b>

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o mluvených narativech dětí.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na dětskou řeč, narativa, vyprávěčské schopnosti a strukturu příběhů.

Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím testu produkce příběhu a dotazníku pro rodiče žáků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

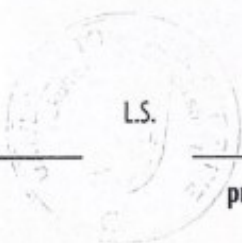
- Bar-On, A., & Ravid, D. (2018). *Handbook of Communication Disorders*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- Náhlíková, A. (2015). Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, 7(2), 116-135.
- Náhlíková, A. (2016). Zápletka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, 25-26, 90-103.
- Náhlíková, A. (2017). Hlavní postava v narativech dětí mladšího školního věku. *Jazykové aktuality*, 54(1-2), 44-50.

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

Datum zadání diplomové práce: 11. října 2021  
Termín odevzdání diplomové práce: 22. dubna 2022



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 19.4.2022



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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

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

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

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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**

Diplomová práce se zabývá analýzou narativních schopností žáků na počátku školní docházky. Cílem práce bylo zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu. Už při zápisu do první třídy by děti měly být schopny povyprávět nějaký příběh či pohádku. Na počátku školní docházky by tedy žáci měli disponovat určitou úrovní narativních schopností, a proto byla hlavním zaměřením práce podrobnější analýza dětmi vyprodukovaných narativ. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a empirické. Teoretická část je zaměřena na sumarizaci teoretických poznatků o vývoji dětského jazykového poznávání, vývoji narativních schopností a vztahu předčítání rodičů dětem k jejich vypravěčským schopnostem. V části výzkumné jsou prezentována zjištění výzkumu, který byl realizován s dětmi prostřednictvím testu produkce příběhu a s jejich rodiči prostřednictvím dotazníku. V závěru práce jsou interpretovány výsledky a limity výzkumu.

**Klíčová slova:** narativní schopnosti, narativa, makrostruktura příběhu, mikrostruktura příběhu

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with analysis of pupils' narrative abilities at the beginning of school attending. The aim of this thesis was to find the level of pupils' narrative abilities at the beginning of their school attending while narrating their stories individually. Children should be able to narrate a story or a fairy tale during their enrolment for their first class at primary school. At the beginning of a school year pupils should have certain level of narrative abilities that is why more detailed analysis of narratives produced by children was the main focus of this thesis. This work consists of two parts – theoretical and empirical. The theoretical part is focused on a summarization of theoretical knowledge about the development of children's language learning, development of narrative abilities and relation between parents' reading to their children and children's narrative abilities. The empirical part presents the findings of a research which was put into practice with children by a story creation test and with their parents by a questionnaire. The conclusion of this thesis interprets the results and limits of the research.

**Keywords:** narrative abilities, narratives, narrative macrostructure, narrative microstructure

Tímto bych chtěla poděkovat především PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za všechny konzultace, rady, doporučení a povzbuzení, které jsem z její strany dostávala.

Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům, učitelům, rodičům a dětem, kteří byli ochotní se do výzkumu zapojit.

Můj velký dík patří také mé rodině, příteli a kamarádům za podporu, kterou mi při tvorbě práce vyjadřovali.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 JAZYKOVÉ POZNÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ.....</b>	<b>12</b>
1.1 JAZYKOVÉ POZNÁVÁNÍ U DĚTÍ NA POČÁTKU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY.....	12
1.2 VÝVOJ JAZYKOVÉ KOMPETENCE VE VZTAHU K ROVINÁM JAZYKA .....	13
1.2.1 Lexikálně sémantická rovina.....	14
1.2.2 Morfologicko-syntaktická rovina.....	15
1.3 CHARAKTERISTIKA SLOŽEK ŘEČI.....	16
<b>2 NARATIVA V DĚTSKÉ ŘEČI .....</b>	<b>17</b>
2.1 NARATOLOGIE.....	18
2.2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI .....	18
2.2.1 Vývoj dětských narativních schopností .....	19
2.3 DRUHY NARATIV .....	20
2.4 STRUKTURA NARATIV .....	21
2.4.1 Makrostruktura příběhu.....	21
2.4.2 Mikrostruktura příběhu .....	23
2.5 HLAVNÍ POSTAVA V DĚTSKÝCH NARATIVECH .....	24
<b>3 POHÁDKY A PŘÍBĚHY V ŽIVOTĚ DĚTÍ .....</b>	<b>25</b>
3.1 ROZDĚLENÍ POHÁDEK PODLE OBSAHU .....	26
3.2 ČTENÍ POHÁDEK A PŘÍBĚHŮ RODIČI DĚTEM .....	27
3.3 VÝHODY A NEVÝHODY PŘEDČÍTÁNÍ A VYPRÁVĚNÍ .....	29
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>31</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>34</b>
5.1 CÍLE VÝZKUMU, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	34
5.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	35
5.2.2 Dotazník pro rodiče.....	38
5.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	38
<b>6 ANALÝZA A POPIS ZÍSKANÝCH DAT .....</b>	<b>40</b>
6.1 VÝSLEDKY ANALÝZY MAKROSTRUKTURY PŘÍBĚHU .....	40
6.1.1 Strukturní analýza komponentů příběhu .....	40
6.1.2 Analýza zápletky v příběhu.....	44
6.1.3 Výběr hlavní postavy .....	45
6.2 VÝSLEDKY ANALÝZY MIKROSTRUKTURY PŘÍBĚHU .....	47



6.2.1	Počet vyjádřených slov .....	47
6.2.2	Využití přímé řeči při vyprávění .....	49
6.2.3	Nejvíce využívané spojky .....	50
6.2.4	Nejvíce využívané víceslovné spojkové výrazy .....	51
6.3	POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ TESTU PRODUKCE PŘÍBĚHU A DOTAZNÍKU PRO RODIČE .....	53
6.3.1	Představení výsledků dotazníkového šetření .....	53
6.3.2	Výsledky korelační analýzy .....	56
6.3.3	Ukázka nejzajímavějších srovnání .....	57
6.4	VÝSLEDKY ANALÝZY POPISU OBRÁZKŮ .....	58
<b>7</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>62</b>
7.1	ZÁVĚREČNÉ SHRnutí VŠECH ZJIŠTĚNÍ .....	63
<b>8</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>65</b>
<b>9</b>	<b>LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>66</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>73</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>76</b>

## ÚVOD

Téma narativních schopností žáků mě při výběru zaměření mé diplomové práce zaujalo ze všech nejvíce. Zajímalo mě především to, jak rozvinuté jsou vypravěčské schopnosti dětí na počátku školní docházky v době plné elektronických zařízení jako jsou tablety, mobilní telefony, počítače a tak podobně. Znalost pohádek a schopnost je povyprávět má přitom velký vliv na inteligenci dětí a je ukazatelem jejich jazykových dovedností.

Teoretická část této práce se skládá ze tří vzájemně propojených částí a části shrnující. Nejprve se věnuji sumarizaci poznatků z oblasti vývoje jazykového poznávání ve vztahu k narativním schopnostem dětí. Narativním schopnostem a rozboru narativ je dále věnována celá druhá kapitola. V této kapitole se prolínají teoretické poznatky z české a zahraniční literatury s poznatky získanými z výzkumných studií. Kapitola třetí je věnována vztahu vyprávění či předčítání rodičů dětem k rozvoji jejich narativních schopností. Pracuji zde především s poznatky z pedagogických výzkumů. Poslední čtvrtá část obsahuje stručné shrnutí všech důležitých teoretických poznatků.

V empirické části práce se budu věnovat interpretaci dat a zjištění získaných pomocí vybraných výzkumných metod. Cílem výzkumné části práce je zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu. K tomuto zjištění bude využita metoda testu produkce příběhu a doplňková metoda dotazníkového šetření určeného pro rodiče testovaných dětí. Podle vybraných metod je zřetelné, že design výzkumné části diplomové práce je kvantitativního charakteru.

V závěru práce si shrneme všechny získané výsledky a zjištění a představíme si také limity, které výzkum provázely.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 JAZYKOVÉ POZNÁVÁNÍ JAKO SOUČÁST NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

Každý z nás ve svém životě určitě někdy slyšel, či přímo vyprávěl nějaký příběh. Schopnost, která nám umožňuje vyprávět smysluplné příběhy, se nazývá narativní a postupně se rozvíjí už od narození. Během života může působit na rozvoj a úroveň narativních schopností mnoho různých činitelů. Výsledky procesů vyprávění, jinak řečeno narativa, charakterizuje Náhlíková (2017) jako podstatný zdroj informací o psychickém, kognitivním a jazykovém vývoji dětí. V této kapitole se proto budeme více věnovat stručnému vývoji jazykového poznávání u dětí, jelikož informace a data z této oblasti budou pro následnou analýzu narativních schopností žáků velmi důležité.

## 1.1 Jazykové poznávání u dětí na počátku školní docházky

Nástup do školy je spojen s osobnostně transformačními důsledky, kdy předškolní dítě postupně nabývá rysů školáka. Zahájení školní docházky obvykle probíhá mezi šestým a sedmým rokem života dítěte a v tomto období se dítě stává žákem (Franclová, 2013). Pro úspěšnost dítěte ve škole je třeba plně se mu věnovat i do jeho šestého roku, tedy věku nástupu do školy. U dítěte je třeba rozvíjet myšlení, řeč, paměť, orientaci v čase i prostoru, představivost a různé jiné dovednosti (Tomášková, 2015, s. 8). Během první třídy prochází dítě obrovskou změnou. Na konci školního roku už například umí číst, psát i počítat. Vstupem do první třídy dítě zároveň vstupuje do etapy primárního vzdělávání, na jejímž konci by mělo mít osvojenou a přijatou roli žáka, umět jednat v různých situacích a také odhadnout své schopnosti. Mimo jiné by také mělo umět požádat o pomoc, odpovídat na otázky učitele a také na jeho výzvu vyprávět (Franclová, 2013). Mezi dětmi v období před nástupem do školy se přitom mohou objevovat velké rozdíly ve schopnosti samostatně se vyjadřovat. Některé děti bez problémů povypráví jednoduchou pohádku, jiné mají problém vyjádřit to, co dopoledne dělali v mateřské škole (Kutálková, 2010). A jak je na tom dítě na počátku školní docházky se schopností vyprávět, se pokusíme zanalyzovat v praktické části této práce.

Aby děti mohly vyprávět příběhy, musí ovládat určitý jazyk a s ním spojenou řeč. Pro osvojování jazyka jsou důležité jak vrozené mentální předpoklady, tak i stimulace prostředím, přičemž největší vliv má interakce mezi dítětem a dospělým. Nesmíme tedy

zapomínat ani na to, že verbální vývoj dítěte je neoddelitelný od vývoje sociálního a kognitivního (Palenčárová & Šebesta, 2006).

Obecně lze jazyk definovat jako soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy. Řeč je potom lidská schopnost vědomého užívání jazyka jako složitého systému a symbolů ve všech jeho formách (Klenková, 2006, s. 26). Vývoj jazyka a rozšiřování dorozumívacích prostředků je nejzásadnější v raném dětském věku a poté na prvním stupni základní školy (Palenčárová & Šebesta, 2006). Po zahájení školní docházky se z mateřského jazyka stává vyučovací předmět a řeč už neslouží jen jako prostředek k dorozumívání či vyjadřování myšlenek a pocitů. Řeči je věnována větší pozornost, je opravována a analyzována na slova, slabiky a hlásky. Děti ve věku šesti let dovedou sdělit vše, co mají na mysli. Jejich slovní zásoba se pohybuje mezi 2500–3000 slovy, přičemž dokonce pátého ročníku základní školy se jejich slovní zásoba až ztrojnásobí (Palenčárová & Šebesta, 2006). Podle Tomáškové (2015) se děti učí řečovým dovednostem nasloucháním, vzájemnou komunikací, čtením pohádek, příběhů, vyprávěním, učením říkadel či komentováním všech činností, které během dne dělají. S názorem Tomáškové se naprosto ztotožňuji. Pokud se dítě nachází v podnětném prostředí, kde se mu rodiče věnují, povídají si s ním, společně si hrají či mu něco vyprávějí, tak se jeho jazykové znalosti a řečové dovednosti rozvíjí jednodušeji.

## 1.2 Vývoj jazykové kompetence ve vztahu k rovinám jazyka

Jazyková kompetence je charakterizována v monografii od Průchy (2011) jako intuitivní znalost systému jazyka, kterou disponuje v určité době každý dospělý uživatel určitého jazyka, v našem případě jazyka českého, a s využitím této znalosti může produkovat „nekonečné“ množství vět a těmto větám i rozumět. Aspekt jazykové kompetence je důležitý při zkoumání jazyka i řeči.

Řeč se u dětí vyvíjí postupně od přípravných neboli předřečových stádií vývoje řeči až po stádium vlastního vývoje řeči (Klenková, 2006, s. 32). Během tohoto vývoje dochází ke vzájemnému prolínání všech jazykových rovin, přičemž jazykovou rovinu lze charakterizovat jako dílčí systém jazyka se specifickými základními jednotkami (Bytešnicková, 2012, s. 72).

Konkrétně rozlišujeme čtyři jazykové roviny:

- **foneticko-fonologická rovina** – sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnost,

- **morfológicko-syntaktická rovina** – užívání jednotlivých slovních druhů, tvoření vět a souvětí,
- **lexikálně sémantická rovina** – porozumění řeči a úroveň vyjadřování,
- **pragmatická rovina** – užití řeči v praxi a v sociální kontextu (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 25-26).

Z hlediska pragmatické roviny se v rámci praktického užití řeči zabýváme i dětským vyprávěním. Už děti v předškolním věku by totiž měly být podporovány k vyprávění příběhu podle obrázků, reprodukci příběhu či jednoduché dramatizaci pohádky (Vašíková & Žáková, 2017). Dále se budeme blíže věnovat především druhé a třetí jazykové rovině, jelikož poznatky z těchto dvou rovin budou pro náš výzkum zásadní. Roviny morfológicko-syntaktická a lexikálně sémantická jsou součástí mikrostruktury vyprávěných příběhů a jejich rozbor nám pomůže lépe zhodnotit rozvoj a rozdíly ve využívání jednotlivých výrazů a vazeb. Struktura vyprávěného příběhu a její členění bude poté více popsána v kapitole druhé.

### 1.2.1 Lexikálně sémantická rovina

Lexikálně sémantická rovina je tvořena propojením mezi jazykem a myšlením. Lexikologie se zabývá slovní zásobou, tvořením slov a frazeologií. Sémantika potom zkoumá význam nebo obsah slov či slovních spojení (Bytešnicková, 2012). Tato rovina zahrnuje úroveň vyjadřování dětí s čímž souvisí jejich aktivní slovní zásoba a také chápání a užívání slov nadřazených, podřazených, antonym, synonym a homonym. Dále také souvislé a smysluplné pojmenovávání toho, co si dítě myslí, vnímá a prožívá. Řadí se sem i popis obrázku, události, situace či samostatné vyprávění dětí (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 26). Položky, které jsou v oblasti řeči sledovány před nástupem dítěte do základní školy jsou tedy mimo další jiné i věku přiměřená slovní zásoba, dále popis toho, co dítě vidí na obrázku a interpretace pohádky či příběhu bez obrázkového doprovodu (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 28). Jak už bylo zmíněno výše, dítě ve věku šesti let, tedy ve věku na počátku školní docházky, má aktivní slovní zásobu přibližně kolem 2500-3000 slov. Pasivní slovní zásoba je přitom několikrát větší než aktivní slovní zásoba dětí (Palenčárová & Šebesta, 2006). Rozsah aktivní slovní zásoby je důležitým předpokladem pro úspěšnou komunikaci dítěte. Děvčata ve věku pěti až šesti let jsou na tom především ve výslovnosti a plynulosti řeči lépe než chlapci. Ve slovní zásobě a porozumění slovům však mohou chlapci dívky dohánět, nebo

být i lepšími (Brierley in Palenčárová & Šebesta, 2006). Dle Průchy (2011) řečový vývoj dívek a chlapců skutečně postupuje rozdílně, a to konkrétně rychleji u dívek než u chlapců. Rozdíl se mohou projevovat dokonce i u dětí ve věku 10 a 15 let. Z různých výzkumů a mezinárodních měření čtenářské gramotnosti dětí, jako je PIRLS či PISA, dosahují dívky v oblasti slovní zásoby výrazně lepších výsledků než chlapci (Průcha, 2011). Jedná se sice o měření dětí ve věku kolem 9-15 let, což je mimo věkovou skupinu, kterou se zabýváme v této práci, i tak se ale podle mě jedná o zajímavá a důležitá data.

### 1.2.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Tato rovina se zabývá aplikací gramatických pravidel v mluvním projevu, správností slov, vět, slovosledu, rodu, čísla a podobně (Bytešníková, 2012). Týká se tedy užívání jednotlivých slovních druhů, ohýbání slov a také tvoření vět jednoduchých a souvětí. Přičemž již po čtvrtém roce života děti obvykle používají všechny druhy slov a mluví ve větách a souvětích (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 26). Ve věku, kdy dítě navštěvuje první stupeň základní školy se plně rozvíjí jejich větná struktura. Děti tvoří postupně delší věty a nemají problém s tvorbou souvětí (Palenčárová & Šebesta, 2006). Dokonce je možné si všimnout, že už před nástupem do školy děti více využívají souvětí, a to i s využitím přímé řeči. (Bytešníková, 2012). Zde mi vyvstává otázka, kolik asi z mnou testovaných žáků v prvním roce školní docházky využije při samostatném vyprávění přímou řeč. Zapojí přímou řeč do svého vyprávění větší polovina testovaných dětí, nebo jich bude spíše méně? Před zahájením školní docházky je v oblasti této roviny nejvíce sledováno především užívání všech slovních druhů a vyjadřování ve větách či souvětích (Bednářová & Šmardová, 2011, s. 26, 29). Kesselová v letech 1993 a 1999 zjistila, že děti v období mladšího školního věku ve svém projevu nejvíce využívají zájmena, která tvoří téměř čtvrtinu všech použitých slov. Nejvíce děti využívají zájmena ukazovací a osobní. Ve velké míře používají v mluvených projevech i slovesa, která zastupují asi 20 % z celkového počtu použitých slov. Použitá slovesa bývají však málo variabilní a jedná se především o slovesa se širokým rozsahem použití a chudým obsahem jako je být, mít, jít, říct a dát. Děti více využívají dynamická slovesa, než statická. Největší zastoupení mají slovesa pohybu, kterými jsou letět a skákat. Co se týče statických sloves, děti nejvíce využívají ta, která vyjadřují umístění v prostoru, jako je ležet a sedět. Slovesa jako bolet a smát se označující psychické stavy mívají v řeči dětí nízkou frekvenci využití (Kesselová in Palenčárová & Šebesta, 2006).

### 1.3 Charakteristika složek řeči

Jak už bylo řečeno výše, lexikálně-sémantická rovina zahrnuje mimo jiné i schopnost vyjadřování, která je jednou ze složek řeči. Ještě před samotným nástupem dítěte do školy je důležité jednotlivé složky řeči sledovat a blíže se jimi zabývat. Krátký rozbor jednotlivých složek nám pomůže odkrýt základní předpoklady toho, co by mělo dítě po zahájení školní docházky v oblasti řeči zvládat. Konkrétně se tedy jedná o tyto složky řeči:

1. **Receptivní složka a centrální složka**, které pomáhají určit úroveň vnímání, porozumění a pochopení mluveného projevu. Ukazují, zda dítě rozumí tomu, co mu říkáme, jestli nás vnímá, slyší a také slyšenému rozumí (Otevřelová, 2016, s. 108).
2. **Expresivní složka** je zaměřena na vyjadřování dětí, u kterého se zaměřujeme na obsah a zvuk vyjádření. Obsahem je myšlena použitá slovní zásoba, gramatická i syntaktická stránka řeči, vyjadřování myšlenek a navázání verbálního kontaktu. Dítě by při nástupu do školy mělo umět rozpoznat jednotné a množné číslo, časovat, vytvořit souvětí, použít minulý, přítomný i budoucí čas, použít všechny slovní druhy a mluvit gramaticky správně. Už po předškolních dětech můžeme chtít vyprávět příběh či sestavit dějovou posloupnost pomocí obrázků. Zvukovou stránkou vyjadřování se myslí výslovnost, tempo, přízvuk a způsob užívání hlasu (Otevřelová, 2016, s. 108-109).



## 2 NARATIVA V DĚTSKÉ ŘEČI

Dětská narativa jsou v českém prostředí prozkoumána jen velmi málo. Více se tomuto tématu věnují například naši slovenští sousedé. Poznatky z jejich výzkumů budou v této práci také využívány, jelikož české a slovenské jazykové prostředí si jsou velmi blízké. Také v jiných zahraničních zemích bylo provedeno mnoho výzkumů zkoumajících dětská narativa. Už v 70. letech se tomuto tématu věnovali pánové Labov a Waletzky. Podle Labova (1972) lze narativa definovat jako „*dvě nezávislé výpovědi produkované ve vzájemném vztahu k jedné události*“ (Labov in Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 24). Zmínila bych také definici narativ dle Owense (2008), který říká, že se pod pojmem narativa skrývají všeobecně známé příběhy, vlastní fiktivní příběhy, převyprávění filmů nebo vyprávění o vlastní prožité zkušenosti (Owens in Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 24). Z obou zmíněných definic mi tedy vyplývá, že narativum můžeme jednoduše charakterizovat jako jedincem vyprodukovanou výpověď či příběh.

Klimovič (2011) dále uvádí 3 důvody výzkumů narativ, které jsou vytažené z Encyklopedie narativní teorie (2010):

1. Narativa zabezpečují funkci řazení událostí podle chronologie, což slouží k lepšímu porozumění událostem.
2. Narativní diskurz je osvojován v tom stejném čase a tím stejným způsobem jako mateřský jazyk. Uživatel jazyka tedy ukazuje stejnou přirozenou schopnost jako při používání slovní zásoby, syntaxe a sémantiky.
3. V neposlední řadě jsou narativa chápána také jako důležitý nástroj k udržování tradičních kulturních hodnot. (Encyklopedie in Harčaríková & Klimovič, 2011)

Převážně druhý bod pro nás bude v rámci empirické části výzkumu klíčový. V příbězích budeme analyzovat úroveň lexikální, morfologické a z části i syntaktické roviny mateřského jazyka testovaných dětí. Zároveň se budeme věnovat i struktuře příběhů, což vlastně zahrnuje první ze zmíněných bodů.

Dále se budeme zaměřovat i na genderové rozdíly v dětských narativech. Podobou narativ z hlediska vlivu genderových rozdílů popisují například výzkumy prováděné v zahraničí, které mimo jiné popisují i vývoj dětských narativ v souvislosti s věkem dítěte a také sledují vliv dalších faktorů jako je bilingvismus nebo socioekonomická třída (Náhlíková, 2015).

S dětskými narativy se setkáváme i ve školním prostředí, kde vyprávění, a to převážně v psané podobě, bývají často hodnocena známkou. Náhlíková (2016) ve své studii tvrdí, že tvorba smyšlených narativ či narativ o prožitých událostech povzbuzuje dětskou tvořivost, učí dítě logicky vyjádřit vlastní myšlenky, sestavit souvislý text, sledovat vývoj událostí a vyvozovat závěry. Ve vyučování by tedy měla být vyprávění věnována větší pozornost a učitelé by se měli stejnou měrou zaměřovat na rozvoj písemného i mluveného vyprávění dětí (Náhlíková, 2016, s. 102).

## 2.1 Naratologie

Pojem „la narratologie“ zavedl v roce 1969 Tzvetan Todorov na označení toho, co společně s dalšími strukturalisty označili jako vědu o vyprávění (Harčaríková & Klimovič, 2011). Naratologie je tedy vědní disciplína zabývající se teorií a analýzou narativních struktur neboli strukturou vyprávění. Narativum, příběh, text nebo komunikát jsou potom výsledky procesu vyprávění (Zajacová in Harčaríková & Klimovič, 2011). Dle Kesselové (2013) můžeme dále narativum chápat jako koherentní, na časových a příčinných vztazích založené vyprávění příběhu.

Naratologii lze také popsat jako systematickou teorii poskytující základní instrumentář pro analýzu narativních textů (Kubíček et al., 2013, s. 15). Cílem této teorie vyprávění je systematická analýza složek vyprávění a jejich strukturálních souvislostí. Teorie vyprávění není vyčleněna jen na literární texty, jelikož narativní složky se vyskytují v různých textech, žánrech a přesahují také jednotlivé kultury a epochy (Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 49).

## 2.2 Narativní schopnosti

Narativní schopnost lze charakterizovat jako schopnost vypravěčskou, schopnost vyprávění zážitku či převyprávění pohádky nebo příběhu (Hornáková et al., 2009).

V článku od Schöffelové (2020) se můžeme dočíst, že narativní schopnosti jsou jednou z důležitých oblastí jazykového vývoje dítěte a vypovídají o celkové úrovni jazykových dovedností. Mimo jazykovou oblast jsou také ukazatelem kognitivní zralosti jedince. Konkrétně mohou ukazovat na úroveň vybraných kognitivních schopností, jako je paměť či pozornost. Toto tvrzení potvrzuje i Kapalková (2017), která ve své studii zmiňuje, že vyprávění příběhů představuje komplexní kognitivně-lingvisticko-emočně-sociální schopnost dětí.

Vyprávění zážitků, příběhů, či pohádek je schopností, kterou by měl disponovat každý jedinec. Záleží ovšem na tom, na jaké úrovni jeho vyprávění je. Zda dokáže postihnout všechny důležité součásti příběhu, jestli má jeho vyprávění jasný začátek a konec, zda je schopen do vyprávění vložit nějakou zápletku a tak podobně. Jak píšou Aksu-Koc a Erciyes (2018), narativa jsou hlavním způsobem promluvy o nějakém tématu, a právě prostřednictvím vyprávění můžeme sdílet naše zkušenosti s ostatními.

### 2.2.1 Vývoj dětských narativních schopností

Přítomnost narativních promluv v řeči dítěte narůstá v okamžiku, kdy začíná mluvit o věcech a osobách z jeho nejbližšího okolí. Přibližně mezi druhým a třetím rokem dítěte si tak můžeme v jeho řeči všimnout prvních narativ, kterým říkáme protonarativa nebo také prenarativa. Přibližně ve věku čtyř let děti začínají tvořit tzv. jednoduchá narativa, v nichž lze identifikovat téma, kolem kterého je vyprávění organizované (McLaughlin in Harčaríková & Klimovič, 2011).

Po pátém roce dítěte můžeme nazývat jeho narativní promluvy jako pravá narativa. V této fázi již dítě dokáže vytvořit reprodukční i produkční příběhy. Dítě také chápe kauzální vztahy v příbězích a vyvozuje z konání postav možné důsledky. Pravá narativa lze poté dále rozdělit do skupin podle stupně vývoje. Od konce předškolního věku po adolescenci můžeme rozlišit čtyři stupně pravých narativ:

1. **Neorganizované řetězce** – nedostatečné propojení s tématem, logicky však uspořádané dobře.
2. **Řetězce výpovědí centrované na protagonistu** – autor příběhu organizuje a řadí události kolem hlavní postavy příběhu, ale nezdůvodňuje její konání.
3. **Kompletní narativa** – vysoká míra vzájemné souvislosti mezi událostmi, postavou a jejím odůvodněným konáním.
4. **Komplexní narativa** – mnohonásobné propojování událostí a postav bez ohrožení logiky narativa. (McLaughlin in Harčaríková & Klimovič, 2011)

Z výše uvedených údajů je tedy patrné, že se narativa v řeči dětí objevují už od útlého věku. Ovšem k tomu, aby se dítě stalo dobrým vypravěčem, musí disponovat alespoň třemi druhy znalostí. Aksu-Koc a Erciyes (2018) konkrétně zmiňují:

1. **Konceptuální znalosti** zahrnující scénáře a příběhová schémata. Pro vysvětlení scénáře představují zobecněné reprezentace znalostí o typech událostí v konkrétních kontextech a příběhová schémata jsou kognitivním vyjádřením časově-příčinných vztahů a jsou také základem makrostruktury příběhu.
2. **Jazykové znalosti**, u kterých se jedná o využití gramatických znalostí pro soudržné vyprávění příběhu. Dítě musí být schopno obsah příběhu sdělit ve smysluplných větách.
3. **Pragmatické znalosti**, které jsou důležité pro zajištění komunikativní přiměřenosti. Děti musí umět rozhodnout o obsahu vyprávění vzhledem k posluchačům. Dále by měly umět strukturovat informace a vhodně zvolit jazykové formy vyprávění. (Aksu-Koc & Erciyas, 2018, s. 329-330)

### 2.3 Druhy narativ

Bez ohledu na sociální vrstvu nebo místo, kde dítě žije, můžeme rozlišovat čtyři základní typy narativ:

1. **vyprávění prožité zkušenosti** – vyprávění zážitku z nedávné minulosti;
2. **plánování události** – popis probíhající nebo následující události, představení rolí a vztahů v určité situaci;
3. **vysvětlování, objasňování události** – spontánní sdělení zkušenosti;
4. **vyprávění příběhu** – vysoce organizovaná struktura, reprodukce pohádek či fiktivních příběhů (Heath in Harčaríková & Klimovič, 2011).

Tyto základní typy lze dále rozdělit podle toho, jestli se jedná o skutečné nebo o vymyšlené události (Heath in Harčaríková & Klimovič, 2011). Mezi skutečné události se řadí první tři výše uvedené typy a můžeme je označit jako personální narativa. K vymyšleným událostem se řadí vyprávění příběhu.

Při vyprávění či převyprávění příběhu je třeba, aby dítě dokázalo zahrnout do vyprávění jeho nezbytné prvky a souvisle je uspořádat. Musí také umět zacházet s jazykovými vlastnostmi a to tak, aby dokázalo příběh časově ukotvit, odkázalo na postavy příběhu, použilo spojky k dosažení soudržnosti příběhu a podobně. Pro vytváření takových příběhů by mělo mít dítě kontrolu nad jazykovými prostředky a dále nad znalostmi a zvládnutím složek a obsahu vyprávění (McCabe & Bliss in Kang et al., 2009, s. 247).

## 2.4 Struktura narativ

V produkci narativ shledává Nicolopoulou (2008) rozdíly mezi chlapci a dívkami projevující se v obsahu, výrazu i celkové struktuře vyprávění. Dle ní chlapci tíhnou více k hrdinskému žánru naopak dívky tíhnou více k rodinnému žánru. Určitě tomu ale nemusí vždy přesně odpovídat všechna dětská narativa. K těmto výsledkům si můžeme pro přirovnání představit například děti při spontánní hře. Dívky si většinou hrají s panenkami na maminky, zatímco chlapci jsou pohlceni autíčky a nejrůznějšími superhrdiny. Na druhou stranu tomu tak nemusí být vždy, protože znám i chlapce, kteří si velmi rádi hrají s kočárkem a naopak dívky, co milují hru s autíčky. Ve výzkumu Náhlíkové (2015) se ukázalo, že narativa dětí s rodinným nebo hrdinským žánrem se většinou vyznačují přehlednou výstavbou a logickým členěním. Také však zaznamenali narativa, která nebylo možné zařadit ani k jednomu z výše zmíněných žánrů. Problémy se objevovaly ve struktuře a kauzálních vztazích mezi jednotlivými částmi vyprávění. Z výsledků je patrné, že se zmíněné problémy týkaly častěji chlapců.

Narativa, která děti vytvářejí, by také měla splňovat podmínky koheze a koherence. Koherencí se rozumí obsahová souvislost, jednoduše řečeno smysluplnost narativa díky logicky uspořádané prezentaci myšlenek. Posluchač by tedy neměl mít problém s porozuměním narativu. Koheze dítě dosáhne tím, že smysluplně využívá spojky, zájmena či synonyma. V případě psaného vyprávění se jedná i o uspořádání textu do odstavců. To, že jsou děti schopny vytvářet koherentní a kohezí texty, se s věkem zvyšuje. Neznamena to ale, že by se později žádné potíže s kohezí a koherencí již nevyskytovaly. Některé děti s tím mají potíže i na druhém stupni základní školy (Chejnová, 2016). A osobně si myslím, že problémy mohou nastat i u mnohých dospělých.

Strukturu narativ dále můžeme rozdělit na dvě složky, a to konkrétně na makrostrukturu a mikrostrukturu příběhu, přičemž obě složky jsou vzájemně propojeny.

### 2.4.1 Makrostruktura příběhu

Makrostruktura neboli gramatika příběhu zahrnuje mentálně kognitivní složku vyprávění (Kapalková, 2017). Příběhově gramatický přístup využívaný při analýze dětských fiktivních vyprávění předpokládá, že příběh se skládá z prostředí a jedné nebo více epizod, které spolu hierarchicky souvisí. Přičemž epizoda musí obsahovat tyto tři části:

- **počátek** – problém, který iniciuje následné události;

- **odhalení** – pokusy o vyřešení problému;
- **řešení** – důsledky těchto pokusů (Madler in Aksu-Koc & Erciyes, 2018).

Mezi základní komponenty příběhu se také podle Tsimply (2016) řadí:

- **počáteční událost**, která hlavní postavu epizody motivuje k určitému jednání;
- **vnitřní plán postavy** neboli zamýšlené jednání vedoucí k dosažení cíle či vyřešení problému;
- **výsledek** čili úspěšné či neúspěšné dosažení cíle.

Správně vystavěný příběh by měl zahrnovat minimálně tyto uvedené části. Dále je také možné sledovat i další komponenty makrostruktury, kterými jsou reakce postav nebo jejich mentální stavy (Tsimply in Schöffelová, 2020).

V monografii Harčarikové a Klimoviče (2011) nacházíme ještě následující rozlišení sedmi základních komponentů příběhu podle Encyklopedie narativní teorie (2010):

- **okolnosti** (představení postav a prostředí),
- **úvodní událost** (prvotní motivaci hlavní postavy něco vykonat),
- **vnitřní odpověď** (pocity a myšlenky hlavní postavy, vyvolané úvodní událostí),
- **plán** (záměr hlavní postavy),
- **pokus** (aktivita, kterou chce hlavní postava dosáhnout cíle),
- **důsledek** (naznačení, zda postava dosáhla cíle či ne),
- **reakce** (hodnotící reakce a odpovědi na události).

K makrostruktuře příběhu se neodmyslitelně řadí i zápletko – problém, který vede postavy k určitému konání a který musí být vyřešen. Náhlíková (2016) ve svém výzkumu zjistila, že již v první třídě dokáže nadpoloviční většina dětí vytvořit narativum se zápletkou. V tomto výzkumu byly také zjištěny rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zdá se totiž, že dívky dokážou vytvořit zápletku a dovést ji až k rozuzlení v průměru dříve než chlapci. Narativa se zápletkou dále autorka Náhlíková (2016) dělí podle složitosti zápletky na narativa s:

- a) **jednoduchou zápletkou** – problém, který je buď vzápětí nebo bez větší námahy vyřešen;

- b) **složitější zápletkou** – rozuzlení není dosaženo ihned po představení zápletky, ale hrdina musí absolvovat alespoň dva různorodé pokusy.

Ve výsledcích výzkumu se však objevilo i velké množství narativ bez zápletky, které Náhlíková (2016) dále dělí na tyto čtyři typy:

- a) **narativa s chaotickou strukturou nebo zcela bez struktury**
- b) **narativa, v nichž není kladen důraz na akci** (spíše deskriptivního charakteru)
- c) **výčet činností**, které hlavní postava provádí během určitého časového úseku
- d) **narativa, v nichž je místo zápletky představen nějaký cíl**, kterého hrdina bez komplikací dosáhne

#### 2.4.2 Mikrostruktura příběhu

Schöffelová (2020) uvádí, že mikrostruktura příběhu je specifická pro každý jazyk. Jedná se hlavně o lexikální a syntaktickou úroveň vyprávěného příběhu, která slouží k hodnocení úrovně jazykových schopností z hlediska složitosti používaných výrazů a vazeb.

V rámci mikrostruktury, která zahrnuje lingvistické prvky příběhu, můžeme sledovat například délku vět, typy souvětí, výskyt různých slovních druhů, počet vyjádřených slov či lexikální diverzitu (Kapalková, 2017).

Blíže se v praktické části práce budeme věnovat především průměrnému počtu vyjádřených slov či typům a frekvenci využívaných spojek a dalších spojovacích výrazů v dětských narativech. Ve výzkumu Harčaríkové a Klimoviče (2011) autoři zjistili, že nejvíce používanou spojkou byla spojka *a*. Dále byly hojně využívány i souřadící spojky *potom*, *i*, *tak*, *ale* a podřadící spojky *že*, *protože*. Ve výzkumu Kesselové (2003) autorka nachází ve výzkumném vzorku pět podřadících spojek (*že*, *když*, *protože*, *co*, *aby*) a dvě souřadící spojky, kterými jsou *a*, *ale* (Kesselová in Harčaríková & Klimovič, 2011). Výsledky obou výzkumů se tedy převážně shodují. Děti pro svá vyprávění používají také velké množství konektivních prostředků, mezi které patří mimo jiné víceslovné spojovací výrazy. Tyto výrazy jsou kombinací a sdružením dvou a více jednoslovných spojek do jednoho spojovacího výrazu. Může se tak jednat například o výrazy *a tak*, *a potom* (Harčaríková & Klimovič, 2011).

## 2.5 Hlavní postava v dětských narativech

Kubíček (2013) považuje za nejmenší stavební jednotku příběhu událost ve spojení s motivem. Dále také říká, že událost je těsně spjata s postavou příběhu. To potvrzuje i Bartes svým výrokiem: „*Co jiného je postava, než ilustrace děje.*“ (Bartes in Kubíček et al., 2013, s. 41)

Postava je tedy jednou ze stavebních jednotek příběhu. Kubíček (2013) považuje za postavy lidské bytosti, ale také i libovolné subjekty či objekty, u nichž se pak mluví o personifikaci. Uvádí zde příklady jako je pes, kůň, tank, vítr či blesk. Osobně si myslím, že personifikace neživých objektů se v dětských příbězích vyskytuje opravdu hojně, jelikož se s ní děti setkávají jak v knížkách, tak i v různých animovaných pohádkách. V pohádkách přeci může oživnout například i konvička na čaj, loutka či plyšový medvídek. Podle Kubíčka (2013) lze dále rozlišit postavy na statické a dynamické, přičemž u tohoto rozlišení mluvíme o vývoji postavy během vyprávění. Dále můžeme mluvit o postavách hlavních a vedlejších či kladných a záporných.

Děti mají při poslechu či samotném vyprávění příběhů schopnost ztotožnit se a promítat svou vlastní osobu do hlavního hrdiny příběhu. S postavou mohou sdílet své přání, touhy či konflikty (Kupcová in Váchová et al., 2015, s. 102).

Ve výzkumu Náhlíkové (2017), zaměřeném na hlavní postavy v narativech dětí mladšího školního věku, měly děti za úkol povyprávět vlastní pohádku. Nejčastěji děti jako hlavní hrdiny pro jejich vyprávění volily reálné postavy (např. kluk, holčička), zvířata (např. žirafa, lev), klasické pohádkové postavy (např. princ, čert), věci (např. plechovka, deka) a v neposlední řadě také sci-fi postavy jako je například robot. Mezi dívkami a chlapci byly zaznamenány velké rozdíly. Dívky volily spíše neutrální a běžné (reálné i fiktivní) postavy jako je holčička, myška nebo hodný čert. Chlapci kromě běžných postav volili pro svá vyprávění také silné a neohrožené hrdiny jako jsou například princ, lev a pirát. Tato zjištění potvrzuje i již zmiňovaný sociokulturní přístup Angeliki Nicolopoulou, kdy chlapci tíhnou spíše k hrdinům, kteří ukazují svou sílu a odvalu a dívky k rodinnému žánru, ve kterém jde o vyřešení vztahů mezi postavami (Nicolopoulou in Náhlíková, 2015).

Ve výše zmíněném výzkumu Náhlíková (2017) zjistila také to, že děti postavy buď začleňují do nějaké skupiny nebo mluví o postavě, která vystupuje jako jednotlivec bez viditelných vazeb na jiné postavy. I při tomto zjištění se mezi chlapci a dívkami objevily rozdíly. Dívky totiž na rozdíl od chlapců své hlavní postavy více zařazovaly do skupin.



### 3 POHÁDKY A PŘÍBĚHY V ŽIVOTĚ DĚTÍ

Příběhy si mezi sebou lidé sdělují už od dávných dob. Jsou tak staré, jako je jazyk sám. Již v pravěké době si lidé primitivně jednoduchými slovy či zvuky předávali zážitky ze svého každodenního života. Jejich dětem takto podávali svědectví o životě dospělých (Doláková, 2015, s. 9). Po celém světě a ve všech dobách se dětem také vyprávějí příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály. Vystupují v nich bájně bytosti a tvorové a dějí se tam věci neuvěřitelné až nadpřirozené (Černoušek, 2019, s. 7).

Ústní tradice vyprávění příběhů se tedy postupně rozvíjela zároveň s vývojem jazyka, kdy se vyprávění postupně stávalo součástí každodenního života, prostředkem společné zábavy, zdrojem vědomostí, znalostí a kulturního povědomí (Doláková, 2015, s. 9). Kupcová (2015) zmiňuje ale i to, jak je to s vyprávěním příběhů v dnešní době. Zatímco dříve rodiče svým dětem příběhy více vyprávěli či předčítali, v dnešní době jim spíše pouštějí příběhy v televizi, na mobilu nebo tabletu. Čtená nebo vyprávěná podoba příběhů je však na rozdíl od sledování příběhu pomocí elektronických zařízení přínosnější minimálně pro rozvoj vlastní představitivosti a fantazie dětí (Kupcová in Váchová et al., 2015, s. 101). S tímto postojem se naprosto ztotožňuji a přidala bych ještě i další poznatek, a to takový, že sledování pohádek prostřednictvím mobilů či tabletů může postupně přecházet až v závislost na těchto elektronických zařízeních.

Pohádky a příběhy jsou v životě dětí velkým zdrojem zábavy a poučení. Díky nim mohou poznávat svět a různé situace, se kterými se mohou setkat i v běžném životě (Doláková, 2015, s. 9-10). Také Albert Einstein kdysi vyslovil velmi zajímavou myšlenku, která zní: „*Chcete-li, aby vaše děti byly inteligentní, čtěte jim pohádky. Chcete-li, aby byly geniální, čtěte jim více pohádek.*“ Podle Kutálkové (2010) mohou rodiče začít číst svým dětem krátké pohádky už kolem dvou let věku. Pohádka, kterou vypráví někdo, koho má dítě rádo, je pro dítě tou nejkrásnější a vyprávění pohádky se může stát velmi oblíbeným každodenním rituálem před spaním. Tomášková (2015) říká, že činnosti jako je čtení říkadél, pohádek a příběhů jsou velmi důležité pro rozvoj řeči dětí. Někteří rodiče svým dětem ale nečtou vůbec nebo jen výjimečně, málo si s nimi povídají a komunikují. Převážnou míru času tráví tyto děti u počítače či televize a nemají potom potřebu s kýmkoli komunikovat. Tím je postižena i kvalita jejich řeči nebo slovní zásoba.

Doláková (2015) říká, že čtení a vyprávění příběhů má v životě dětí opravdu velký význam, s čímž naprosto souhlasím. Dle ní může vyprávění pohádek a příběhů:

- rozvíjet soustředěnost dětí při poslechu, vyjadřování, porozumění, čtení a psaní,
- stimulovat tvořivé myšlení,
- obohacovat slovní zásobu dětí,
- upevňovat znalost a používání gramatických frází,
- podporovat rozvoj poznávání vztahů a zákonitostí,
- posilovat výukové cíle ve škole,
- usnadňovat pochopení a osvojování cizího jazyka,
- rozvíjet schopnost předvídat, shrnovat a převyprávovat (Doláková, 2015, s. 10).

### 3.1 Rozdělení pohádek podle obsahu

Na světě existuje mnoho nejrůznějších pohádek, které si lidé mezi sebou vyprávějí. Některé si lidé čtou a na jiné se dívají v televizi. Pohádky se od sebe mohou odlišovat strukturou i obsahem. Podle Dolákové (2015) můžeme pohádky rozdělit dle jejich obsahu na:

- 1) **Klasické pohádky** – mezi ně řadíme například Šípkovou Růženku, Popelku či Perníkovou chaloupku. Klasické pohádky jsou vyprávěny dětem po celém světě a mnoho z nich se vyskytuje v různých kulturách. Děti velmi často znají zápletku, dějovou linii a umí se v pohádce snadno zorientovat.
- 2) **Bajky, příběhy o zvířatech** – děti si snadno vybudují vztah ke zvířatům, a i díky tomu jsou u nich tyto útvary velmi oblíbené. Pokud zvíře v pohádce ještě i mluví, děti se s ním dokážou rychle ztotožnit.
- 3) **Pohádky s opakujícím se a narůstajícím dějem** – pro tyto pohádky jsou typické opakující se situace, které jsou snadno sledovatelné. Obsahují také jednoduchou zápletku, která umožňuje procvičování paměti a schopnost opakovat text.
- 4) **Dobrodružné a romantické příběhy** – v těchto příbězích se vyskytuje hlavní hrdina, který musí vykonat nějaký hrdinský čin, aby se dostal k milované osobě či ke stanovenému cíli.
- 5) **Básně, písně, říkadla** – jedná se o kratší rýmované útvary s výrazným rytmem a jsou ideální pro menší děti. Zaujmu především jednoduchým obsahem, rýmy, rytmem slov či melodií. Děti si text pamatují daleko rychleji než u pohádky psané próze.

- 6) **Moderní umělé pohádky** – pojednávají o novodobém světě a o tom, s čím se děti setkávají v každodenním životě. Díky nim děti snáze chápou důvody některých dějů a snadněji chápou i to, jak to ve světě skutečně chodí.
- 7) **Pohádky vytvořené pro výukové účely** – využívají se pro výuku jazyků ale také v matematice či prvouce. Záměrně poskytují text, který obsahuje přiměřenou slovní zásobu, odpovídající gramatiku a přitažlivý kontext.
- 8) **Série pohádek s ústředním motivem** – jsou charakteristické tím, že na sebe navazují. Jedná se tedy o pohádky na pokračování.

### 3.2 Čtení pohádek a příběhů rodiči dětem

Děti jsou vděčné za čas, který jim někdo z dospělých věnuje a je také prokázáno, že mezi vypravěčem a dětským posluchačem vzniká během vyprávění silné citové pouto. Hlasité čtení nebo vyprávění taktéž kromě citového pouta prohlubuje i pocit sounáležitosti, zlepšuje paměť, myšlení a posiluje sebevědomí (Doláková, 2015, s. 16). Bohužel si ale myslím, že se tradice čtení pohádek či jiných příběhů z rodin vytrácí a všímám si toho i ve svém okolí.

Čtení dětem je koncept popisující praktiky a strategie rodičů při hlasitém čtení jejich dětem. Čtení probíhá nejčastěji v domácím prostředí, nicméně může probíhat v různém prostředí, například i při cestě nějakým dopravním prostředkem. Nejčastěji rodiče předčítají dětem pohádky, příběhy či básničky a texty bývají většinou doprovázeny obrázky, které si děti mohou během poslouchání prohlížet. V mnoha rodinách čtení dětem představuje pravidelnou každodenní činnost (Gavora, 2018, s. 25).

Gavora (2018) se ve své studii Čtení dětem v rodině zaměřuje na získání údajů o frekvenci čtení, důvodech čtení dětem a o čtenářských praktikách rodičů a dítěte. Cílem bylo také získat demografické údaje o rodinách respondentů.

Co se týká frekvence čtení rodičů dětem, výsledky studie říkají, že téměř 44 % rodičů čte dětem několikrát za týden a 35,5 % rodičů čte dětem denně. Zjistili však také, že přibližně 7 % rodičů dětem nečte vůbec nebo jenom jedenkrát za měsíc. Ohledně délky trvání jednoho čtení výsledky studie říkají, že 79 % respondentů čte dětem po dobu 30 až 40 minut, což je poměrně dlouhá doba. Na druhou stranu, přibližně 1 % rodičů čte dětem pouze pět minut, což je pro rozvoj dítěte velmi málo (Gavora, 2018, s. 34).

Fasnerová (2014) ve výzkumné zprávě projektu Celé Česko čte dětem uvádí, že 97 % rodičů žáků základních škol svým dětem čte. Autorka odpovědi získávala pomocí dotazníkového

šetření určeného rodičům dětí, které bylo později doplněno o rozhovory s dětmi. Po srovnání odpovědí rodičů a dětí autorka ale usuzuje, že rodiče své odpovědi zkreslovali a nadhodnocovali. Přes 50 % respondentů dále uvedlo, že délka jejich čtení se pohybuje kolem 30 minut a asi 15 % respondentů čte dětem kolem 15 minut. Také oblast frekvence čtení dosáhla ve výzkumu velmi pozitivních výsledků. Přes 50 % rodičů uvedlo, že čte svým dětem několikrát týdně a 37 % rodičů uvedlo, že svým dětem čte denně (Fasnerová, 2014, s. 22-30).

Ve škole musí děti zvládat dvě dovednosti v oblasti čtení knih. První z nich je schopnost mluvit o textu, který čtou. Druhou je prokázat porozumění čtenému textu tím, že jsou schopny text shrnout či převyprávět vlastními slovy. Příprava na tyto dva druhy gramotnosti by měla zahrnovat konverzaci mezi rodičem a dítětem při čtení knih a také zkušenost s převyprávěním příběhu. Čtení rodičů dětem v předškolním a mladším školním věku, které ještě nedokážou sami plynule číst, může sloužit právě pro rozvoj zmíněných dovedností. Rodiče tudíž hrají klíčovou roli při formování jazykového kontextu dětí. Různé dřívější studie také ukázaly, že společné čtení, zvláště pak čtení obrázkových knih, je základní činností, která podporuje jazykové dovednosti a gramotnost dětí (Kang et al., 2009, s. 244). Hlasité čtení rodičů dětem má vliv na rozvoj jazyka dětí, což nám ukazují i studie prokazující vztah slovní zásoby, syntaktických a sémantických procesů a narativních procesů jako je paměť, vyprávění a porozumění příběhu (Duursma et al., 2008).

Podle mnoha výzkumníků (Snow & Dickins, 1990; Graessere, Goldingu & Long, 1991; aj.) se ukázalo, že vyprávěcí schopnosti předškoláků předpovídají jejich pozdější rozvoj gramotnosti a také jejich školní úspěšnosti. Dovednost vyprávět či převyprávět příběh je tedy velmi důležitou pro úspěch dětí ve škole (Kang et al., 2009, s. 246). S tím koresponduje i myšlenka z článku od Duursmy, Augustyna a Zuckermana (2008), kde se můžeme dočíst, že čtení nahlas malým dětem podporuje rozvoj jazykových a jiných vznikajících dovedností v oblasti gramotnosti, které dětem pomáhají s přípravou na školu.

Dle Pritcharde se děti učí vyprávět a převyprávět příběhy především prostřednictvím jazykové socializace v domácnosti (Pritcharde in Kang et al., 2009, s. 246). Děti, kterým rodiče předčítají či vyprávějí příběhy nahlas, si díky tomu mohou osvojit využití a organizaci prvků vyprávění (Sulzby in Kang et al., 2009, s. 246). Důležité je zmínit také to, že znalost struktury příběhu, kterou mohou žáci získat ze zkušeností při čtení knih mezi rodiči a dětmi, je důležitá pro pochopení a tvorbu vlastních příběhů (Purcell-Gates in Kang et al., 2009,

s. 246). V detailním programu kampaně Celé Česko čte dětem z roku 2011 se také můžeme dozvědět, že pravidelné čtení dítěti, které trvá alespoň 20 minut denně, může mimo jiné rozvíjet jeho představivost, jazyk a slovní zásobu. Pravidelné čtení také dává dětem svobodu ve vyjadřování. Lepilová (2014) navíc uvádí, že citový kontakt s hlasem vyprávějího je nenahraditelný a nelze ho zprostředkovat ani pomocí videa, DVD, televize či monitoru počítače, což je velkým nešvarem dnešní doby. Podle téže autorky je důležité pohádky dětem předčítat a zároveň si má vypravěč s dětmi o pohádkách povídat.

### 3.3 Výhody a nevýhody předčítání a vyprávění

Pohádka je umělecký útvar, který byl vytvořen pro vyprávění a k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy představivosti z mysli dítěte. Vyprávění, nebo alespoň předčítání pohádek nic na světě nenahradí (Černoušek, 2019, s. 8). Otázkou tedy je, který ze způsobů zprostředkování příběhu dětem si dospělí spíše volí a jaké jsou výhody či nevýhody obou z nich. Podle Kupcové (2015) jsou činnosti vyprávění či předčítání příběhů velmi důležité a významně přispívají k rozvoji verbálních schopností dítěte, mezi něž řadíme rozvoj jazyka, slovní zásoby nebo samostatného vyjadřování. Pokud dítě poslouchá vyprávěný či čtený příběh, rozvíjí při tom i svou schopnost soustředit se, udržet pozornost a porozumět příběhu (Kupcová in Váchová et al., 2015, s. 101). Odborník na práci s příběhy Andrew Wright (1995) ve své knize *Storytelling with Children* říká, že je nejlepší střídat obě metody a nevidí důvod, proč bychom měli určovat jednu metodu, která je lepší než ta druhá. Doláková (2015) ještě přidává myšlenku, že střídání přináší pocit, že se děje stále něco nového a zvyšuje to dětské očekávání.

Předčítání a vyprávění pohádek či příběhů má jak své výhody, tak i různé nevýhody. Mezi výhody předčítání dětem se řadí například vyhnutí se případným chybám, jelikož text se nemusíme učit nazpaměť a provede nás všemi úskalími. Text je také pokaždé stejný, ať ho čteme kolikrát chceme, když chce dítě třeba pohádku slyšet znova. V knize, ze které čteme se také nacházejí obrázky, které při předčítání mohou pomáhat dětem zorientovat se v příběhu. Díky předčítání můžeme také pěstovat u dětí kladný vztah ke knihám, který rozhodně není samozřejmostí. Nevýhodou při předčítání může být to, že se čtenář snadno zabere do textu a opomíjí reakce a otázky posluchače. Kontakt s posluchačem je potom tedy minimální. Při předčítání máme také tendenci bezděčně zrychlovat a můžeme mít omezené prostorové či pohybové možnosti (Doláková, 2015, s. 19-20).

Co se týká výhod při vyprávění jedná se o vznik intenzivního zážitku, možné reakce na posluchače a podle potřeb převyprávění příběhu jednodušším jazykem. Můžeme také více využívat gesta, pohyb a oční kontakt s posluchačem (Doláková, 2015, s. 19-20). Další výhodou může být také ve výběru vypravěče, zda bude příběh vyprávět celý od začátku do konce, jestli vybere jen určitou část příběhu, nebo jestli poskytne dítěti prostor pro rozvoj jeho představivosti tím, že nechá příběhu otevřený konec (Kupcová in Váchová et al., 2015, s. 101). Nevýhody jsou především v tom, že se text musíme důkladně naučit z paměti či si ho důkladně připravit. Pokud si ho nepřipravíme předem, můžeme se do příběhu zaplést či opomenout nějakou důležitou část. Musíme si také dávat pozor na chyby, před kterými nás předčítání psaného textu chrání (Doláková, 2015, s. 19-20).

Jestli je lepší volbou předčítání nebo jenom samostatné vyprávění příběhu nelze stoprocentně rozhodnout. Výhody či nevýhody má každý ze zmíněných způsobů. Je tedy pouze na vypravěči, který způsob si zvolí a který mu bude více vyhovovat. Myslím si však, že ať už zvolíme jakýkoli z těchto dvou způsobů, nejdůležitější je to, že dítě příběh uslyší z našich úst a nebude se jednat jen o pouhé zprostředkování příběhu přes telefon, televizi či jiné elektronické zařízení.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části této práce byly ve třech kapitolách shrnuty nejdůležitější teoretické poznatky související s dětskými narativními schopnostmi. První kapitola byla zaměřena na jazykové poznávání. Stručně bylo popsáno jazykové poznávání od raného dětství až po počátek školní docházky, jelikož jazyk a řeč jsou nedílnou součástí vypravěčských schopností. Nejvíce prostoru zde bylo věnováno jazykovému poznávání v období kolem věku šesti let dítěte. Představen byl význam jazykové kompetence a s ním jednotlivé jazykové roviny, přičemž největší pozornost byla věnována rovině morfologicko-syntaktické a lexikálně sémantické, a to z toho důvodu, že oblasti týkající se vybraných rovin budou analyzovány v praktické části. V poslední části první kapitoly byly stručně rozebrány základní složky řeči, kterými jsou složky receptivní, centrální a expresivní. Všechny zmíněné složky jsou s narativními schopnostmi blízce propojené.

Druhá kapitola je zároveň tou nejzásadnější kapitolou celé práce. Je zde popsán význam naratologie jako vědní disciplíny a popsány jsou také dětské narativní schopnosti, u nichž byl představen i jejich vývoj. Existuje spousta různých definic narativních schopností. V této práci je však nejvíce využívána definice podle Horňákové, Kapalkové a Mikulajové (2009), které narativní schopnosti popisují jako schopnosti vypravěčské, schopnost vyprávění zážitku či převyprávění pohádky nebo příběhu. Dále byly rozebrány i jednotlivé druhy narativ, jelikož i toto dělení mi bylo nápomocné při rozboru jednotlivých dětských narativ. Více do hloubky jsem se poté věnovala i struktuře narativ, která se dále dělí na dvě části, a to makrostrukturu a mikrostrukturu příběhu. Analýza vybraných oblastí z makrostruktury a mikrostruktury příběhu bude základem empirické části této práce. Na závěr jsem se ve druhé kapitole zaměřila na hlavní postavy, které si žáci nejčastěji vybírají pro svá vyprávění. Třetí kapitola se týkala pohádek a příběhů v životě dětí. Snažila jsem se přiblížit význam pohádek a příběhů pro život a narativní schopnosti dětí. Pohádky zde byly rozděleny podle jejich obsahu. Věnovala jsem se představení výsledků výzkumů z oblasti rodičovského předčítání dětem a také vlivu samotného předčítání na vypravěčské schopnosti dětí. Představeny byly i výhody a nevýhody předčítání oproti vlastnímu vyprávění a opačně. Narativní schopnosti dětí jsou v našem prostředí stále velmi málo prozkoumané. Když už se nějaké výzkumy a práce objeví, jsou zaměřeny především na narativa dětí předškolního věku či narativa dětí z dvojjazyčného prostředí. Narativním schopnostem žáků na počátku školní docházky či dětí mladšího školního věku se věnuje jen pár výzkumníků, mezi které se řadí například již několikrát zmiňovaná Anežka Náhlíková. Blíže se potom tomuto tématu věnují

například na Slovensku. Analýza narativních schopností žáků na počátku školní docházky přitom může být pro učitele základní školy obohacující a přínosná. Jak už bylo několikrát zmíněno, díky analýze můžeme získat představu o žakově rozvoji v oblasti kognitivní, psychické a v našem případě nejvíce rozebírané oblasti jazykové.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Poznatky o úrovni narativních neboli vypravěčských schopností žáků na počátku školní docházky mohou být pro učitele prvních ročníků základních škol velmi významné, jelikož mohou zprostředkovávat přehled aktuálních schopností a mohou učiteli ukázat, co je třeba dále rozvíjet, zlepšovat či trénovat. Analýza žakovských narativních schopností nám může pomoci odkrýt jejich jazykový, kognitivní či psychický rozvoj. Cílem mého výzkumu bude především rozbor příběhů dětí z hlediska jazykového rozvoje. Narativní schopnosti žáků budu testovat pomocí testu produkce příběhu, který se bude skládat ze dvou částí – přípravná a vyprávěcí část. Získané informace budou ještě doplněny o data z krátkého dotazníku určeného pro rodiče vybraných žáků. Dotazník bude sloužit pouze jako doplňková metoda, díky které bych chtěla získat odpovědi na jednu ze stanovených výzkumných otázek.

### 5.1 Cíle výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

#### Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu.

#### Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit, jak se liší vypravěčské schopnosti chlapců a dívek v oblasti makrostruktury příběhu.
- Zjistit, jaké hlavní postavy si žáci vybírají pro svá vyprávění.
- Zjistit, jaké jsou jazykové schopnosti žáků v oblasti mikrostruktury příběhu.
- Zjistit, jaký je vztah mezi vyprávěním příběhů rodiči dětem a narativními schopnostmi jejich dětí.

#### Výzkumné otázky (zformulovány na základě stanovených cílů):

- Jaký je rozdíl mezi vypravěčskými schopnostmi chlapců a dívek v oblasti makrostruktury příběhu?
- Jaké hlavní postavy si žáci vybírají pro svá vyprávění?
- Jaké jsou jazykové schopnosti žáků v oblasti mikrostruktury příběhu?

- Jaký je vztah mezi rodičovským vyprávěním příběhů dětem a narativními schopnostmi jejich dětí?

### **Hypotézy:**

Hypotézu jsem si stanovila pouze pro první a čtvrtou výzkumnou otázku. Dle Gavory totiž musí hypotéza vždy vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými. Pokud se tedy nejedná o vyjádření vztahů, rozdílů či následků, nelze hovořit o vědecké hypotéze (Gavora in Chrástka, 2017, s. 14). Tuto podmínku můžu splnit pouze u formulace hypotézy k otázce první a čtvrté. Analýza zbylých dvou výzkumných otázek bude pouze na popisné úrovni. K výše zmíněným výzkumným otázkám jsem si tedy stanovila hypotézy:

- H1: Vypravěčské schopnosti v oblasti makrostruktury příběhu jsou u dívek na vyšší úrovni než u chlapců.
- H2: Čím častější je rodičovské vyprávění příběhů dětem, tím vyšších narativních schopností tyto děti dosahují.

## **5.2 Výzkumné metody**

Data pro zpracování empirické části práce jsem získávala pomocí dvou výzkumných metod, které si nyní blíže přiblížíme.

### **5.2.1 Test produkce příběhu**

Testy jsou v pedagogických výzkumech využívány celkem často a lze je popsat jako zkoušku či úkol, který je identický pro všechny zkoumané osoby a má přesně stanovený způsob hodnocení výsledků (Michalička in Chrástka, 2017, s. 178). Před zahájením našeho výzkumu byl průběh testování důkladně promyšlen a naplánován, aby byly podmínky pro všechny testované rovnocenné.

Test produkce příběhu byl inspirován způsobem testování narativních schopností dětí ve výzkumech Anežky Náhlíkové z let 2015-2017. V těchto výzkumech byla narativa získána metodou řízené narační aktivity popsané také v knize od Harčaríkové a Klimoviče (2011). Při této metodě výzkumník vyprávění nijak neusměrňuje, pouze přirozeně reaguje např. smíchem, přitakáním, údivem a podobně. Jde o snahu navodit klidnou přátelskou atmosféru a co nejvíce potlačit nejistotu dítěte. Pokud dítě neví, jak má

při vyprávění pokračovat, může mu výzkumník pomoci nějakou otázkou, například „Co se stalo dál?“ (Náhlíková, 2016).

Rozdílem v mnou stanoveném průběhu testování bylo to, že jsem děti vyzývala k vyprávění jakéhokoli příběhu či pohádky, zatímco Náhlíková (2015-2017) děti vyzývala k vyprávění pouze vlastní vymyšlené pohádky. Žáci mi tedy mohli povprávět příběh známý či příběh, který si sami vymysleli. Důvodem byla obava z toho, že by nebylo možné získat dostatečně početný vzorek. Stejně jako ve výzkumech od Náhlíkové nebyly žáci předem s úkolem obeznámeni, a to z důvodu stejných podmínek pro všechny.

Stanovený průběh testu produkce příběhu je sestaven z části přípravné a vyprávěcí. Průběh testování si popíšeme v následujících bodech:

### 1. Seznámení s žákem

Výzkumník se žákovi nejprve sám představí, povpráví mu o svých zálibách a představí mu záměr testování. Následně se představí žák výzkumníkovi a společně si povídají. Na konci této části výzkumník žákovi vysvětlí, že se nejedná o zkoušení a že nebude hodnocen negativně.

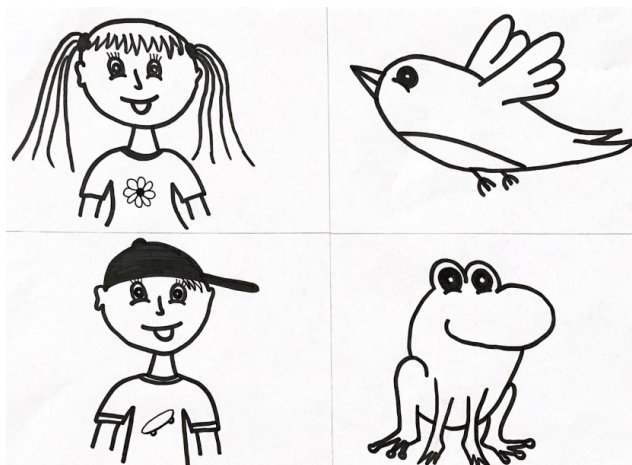
### 2. Motivace žáka odměnou

Výzkumník žáka motivuje ke spolupráci malou odměnou v podobě lízátka.

### 3. Hra k procvičení vyjadřovacích schopností

Žákovi budou předloženy čtyři obrázky, ze kterých si jeden vybere a odpovídá na tři výzkumníkovy otázky inspirované Dolákovou (2015, s. 45):

- Co na obrázku vidíš?
- Co podle Tebe postava/zvířátko na obrázku umí?
- Jaká je podle Tebe postava/zvířátko na obrázku?



Obrázek 1 Obrázky pro přípravnou část

#### 4. Výzva výzkumníka k vyprávění

Výzkumník žáka vyzývá k vyprávění příběhu: „Znáš nějaký příběh nebo pohádku a mohl/a bys mi ji povyprávět? Příběh může být jakkoli dlouhý a můžeš si ho sám/sama vymyslet, nebo můžeš převyprávět něco, co už znáš.“

Následně dává výzkumník žákovi čas na promyšlení. V momentě, kdy je žák připravený, začíná sám vyprávět. Pokud se zdráhá, pomáhá mu výzkumník předem připravenými otázkami:

- Jak příběh začíná?
- Co se stalo dál?
- Jak to pokračovalo?
- Co potom udělal?

Průběh jednotlivých testování byl zaznamenán ve formě audio-nahrávek. Před nahráváním dětí bylo nutné získat v souladu s nařízením Evropské unie v souvislosti se zpracováním osobních údajů písemný souhlas od rodičů dětí. Při udělování souhlasu byli rodiče zároveň obeznámeni s cílem prováděného výzkumu. Každá audio-nahrávka byla následně přepsána dle vzoru od Náhlíkové (2015-2017), která používá upravenou formu transkripce z publikace Mluvená čeština v autentických textech. Podle ní byly využity tyto značky:

- pauza ■
- delší pauza ■■
- stoupavá intonace ↑
- klesavá intonace ↓
- hezitační zvuky @

Nahrávky byly přepsány se všemi zvuky a přeroknutími. Nejsou rozlišovány začátky a konce vět. Velká písmena jsou použita pouze pro osobní pojmenování.

Pro přehlednost byla při přepisu jednotlivá vyprávění označena identifikačním kódem. Tento kód se skládá ze zkratk TPP (Test produkce příběhu) XX (číslo vzorku) CHX (označení a pořadí dítěte). Identifikační kód má tedy například následující podobu: TPP\_01\_CH1.

Jednotlivá narativa byla následně podrobena analýze, přičemž byly sledovány základní komponenty příběhu, identifikovaná zápleтка, výběr hlavní postavy, počet použitých slov, využití přímé řeči, použité spojky a použité víceslovné spojkové výrazy.

### 5.2.2 Dotazník pro rodiče

Společně s informovaným souhlasem o testování a nahrávání dětí byli rodiče požádáni i o vyplnění příloženého dotazníku. Dotazníkovým šetřením mezi rodiči testovaných žáků jsem chtěla získat informace o vyprávění pohádek či různých příběhů rodiči dětem. Tyto informace byly dále využity pro zjištění vztahu mezi rodičovským vyprávěním a vypravěčskými schopnostmi jejich dětí.

Dotazník obsahoval pět položek, které byly v rámci zjišťování potřebných informací k zodpovězení čtvrté výzkumné otázky nejzásadnější. Jedná se o tyto položky:

- pohlaví žáka,
- frekvence čtení rodičů dětem,
- průměrná délka jednoho čtení,
- frekvence vlastního vyprávění rodičů dětem,
- průměrná délka jednoho vlastního vyprávění.

Položky byly formulovány do uzavřených otázek a rodiče vždy vybírali odpověď jako jednu z možností a-d či a-f. Získaná data byla zanesena do tabulek a grafů. Následně byla provedena korelační analýza výsledků dotazníkového šetření a vybraných výsledků testu produkce příběhu.

### 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl nenáhodný. Jednalo se o dostupný výběr žáků prvních ročníků základních škol v blízkosti místa bydliště výzkumníka. Bylo osloveno několik ředitelů či zástupců ředitelů základních škol ve Zlínském kraji. Souhlas s testováním žáků na jejich škole byl však získán pouze od tří z nich. Z některých institucí nepřišla vůbec žádná odpověď, jiní s testováním nesouhlasili z důvodů obav okolo zhoršující se pandemické situace v České republice. Všechny spolupracující školy se řadí ke školám vesnického typu, dvě z nich jsou školami malotřídními.

Do škol, které s výzkumem souhlasily, byly následně rozeslány dokumenty s informovaným souhlasem pro rodiče dětí o testování a nahrávání jejich potomků. Tyto dokumenty obsahovaly i krátké dotazníky určené pro rodiče. Po sesbírání vyplněných dokumentů jsem

získala možný soubor dětí pro hlavní část výzkumu. Testování dětí probíhalo od konce října 2021 do začátku března 2022.

Realizace testu produkce příběhu probíhala ve větší míře ve školním prostředí, některé vzorky však pochází i z prostředí domácího. Při realizaci výzkumu ve školním prostředí byli ředitelé i učitelé z vybraných škol velmi přívětiví a zajistili vhodné prostředí pro testování žáků. Každé dítě bylo testováno individuálně ve školou vybrané klidné místnosti – tělocvična, volná třída, knihovna. Při realizaci výzkumu v domácím prostředí bych vyzdvihla skvělou spolupráci s rodiči dětí, kteří nám pro testování zařídili rovněž klidnou a uzavřenou místnost, čímž nám zajistili rovnocenné podmínky jako ve škole. Délka jednoho individuálního testování dosahovala v průměru 7 minut.

Dotazníků pro rodiče bylo rozdáno celkem 73, z nichž vyplněných se vrátilo 54. Děti bylo nakonec testováno o něco méně, konkrétně 49. Důvodem byla absence nemocných dětí v den testování.

Tabulka 1 Přehled dotazníků

	Rozdáno	Sesbíráno	Využito pro grafy	Využito ke korelaci
Počet dotazníků	73	54	49	45
%	100	74	-	-

Pro následnou analýzu byla vybrána pouze narativa odpovídající zadání výzkumníka. Vyřazena byla celkem čtyři vyprávění, a to z toho důvodu, že žáci místo pohádky či příběhu předříkali básničku a v jednom případě se jednalo o vtip. Žáci se v těchto případech opřeli především o svou paměť. Důvodem mohl být například pocit nejistoty či snaha mít úkol co nejrychleji za sebou. Zbylá narativa žáků byla dále rozdělena do skupin podle pohlaví žáků. Jednotlivé dotazníky byly přiřazeny k příslušným vyprávěním.

Tabulka 2 Přehled testovaných žáků

	Počet dívek	Počet chlapců	Celkem
Testováno	25	24	49
Využito k analýze	22	23	45

## 6 ANALÝZA A POPIS ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola je rozčleněna na dílčí podkapitoly, přičemž každá z nich je věnována krátkému popisu způsobu analýzy, popisu výsledků a v neposlední řadě také interpretaci získaných dat k jednotlivým výzkumným otázkám. Postupně tedy budou odryta a popsána zjištění, kterých bylo výzkumným šetřením dosaženo.

### 6.1 Výsledky analýzy makrostruktury příběhu

Získané příběhy žáků jsem po jejich transkripci podrobila nejprve strukturní analýze. Zaměřila jsem se na konstrukci narativa z hlediska schopnosti vystihnout v příběhu základní komponenty příběhu. Položila jsem si zde podotázku:

- Jak jsou žáci schopni vystihnout základní komponenty příběhu?

Dále jsem se snažila v příbězích identifikovat zápletku. V případě, že se mi to podařilo, snažila jsem se určit, jestli se jedná o zápletku jednoduchou, nebo zápletku složitější. Položila jsem si zde podotázku:

- V kolika narativech se objeví identifikovatelná zápletky?

Poslední částí makrostruktury příběhu, na kterou jsem se zaměřila, je výběr hlavní postavy. Zde jsem si položila otázku, která je zároveň druhou výzkumnou otázkou:

- Jaké hlavní postavy si žáci vybírají pro svá vyprávění?

#### 6.1.1 Strukturní analýza komponentů příběhu

Strukturní analýze základních komponentů příběhu bylo podrobeno celkem 45 získaných vyprávění. Části jednotlivých vyprávění byly postupně vnášeny do předem připravené hodnotící tabulky. Vyhledáváno bylo vždy sedm základních komponentů, které byly stanoveny dle Encyklopedie narativní teorie (2010) a přebrány z publikace Harčárikové a Klimoviče (2011). Konkrétně se jednalo o tyto základní komponenty:

1. **okolnosti** (představení postav, prostředí a času),
2. **úvodní událost** (prvotní motivaci hlavní postavy něco vykonat),
3. **vnitřní odpověď** (pocity a myšlenky hlavní postavy, vyvolané úvodní událostí),
4. **plán** (záměr hlavní postavy),
5. **pokus** (aktivita, kterou chce hlavní postava dosáhnout cíle),



6. **důsledek** (naznačení, zda postava dosáhla cíle či ne),

7. **reakce** (hodnotící reakce a odpovědi na události).

Za vystižení každého komponentu mohl žák získat určitý počet bodů. V případě vyjádření prvního komponentu mohl žák získat 0 bodů až 3 body – vždy po jednom bodu za představení postav, prostředí a času. Při vystižení komponentů 2-7 mohl žák získat 0 bodů až 1 bod. Nula bodů bylo přiděleno v případech, kdy nebyl daný komponent v příběhu vůbec identifikován.

Tabulka 3 Ukázka hodnocení komponentů příběhu

Základní komponenty (možné body)	Vyjádření žáka TPP_22_D10	Získané body
<b>1. okolnosti – představení postav, prostředí a času</b> (0/1/2/3)	<i>Jsou tam ■ trpaslíci, Sněhurka ■ a @ ježibaba. ■</i>	1
<b>2. úvodní událost</b> (0/1)	<i>@ Že ježibaba ji dala takové jablko a @ řekla jí, že @ že když si do něho kousne, tak bude krásně sladké. Tak si ho ta Sněhurka teda vzala a kousla si do něho a pak omdlela.</i>	1
<b>3. vnitřní odpověď</b> (0/1)	<i>Potom tam šli trpaslíci a řekli si, co se se Sněhurkou stalo?</i>	1
<b>4. plán</b> (0/1)	<i>Tak jí zkoušali probudit...</i>	1
<b>5. pokus</b> (0/1)	<i>tak jí dali nějaký třeba @ nějaký léček</i>	1
<b>6. důsledek</b> (0/1)	<i>a pak se ta Sněhurka probudila</i>	1
<b>7. reakce</b> (0/1)	-	0
	<b>Celkový počet bodů (9):</b>	<b>6</b>

V uvedené ukázce získala žákyně celkem šest bodů z devíti možných. Body ztratila u prvního komponentu okolnosti, kde došlo pouze k představení postav příběhu, ale prostředí ani čas už představeny nebyly. Žákyně dále v příběhu nevystihla komponent

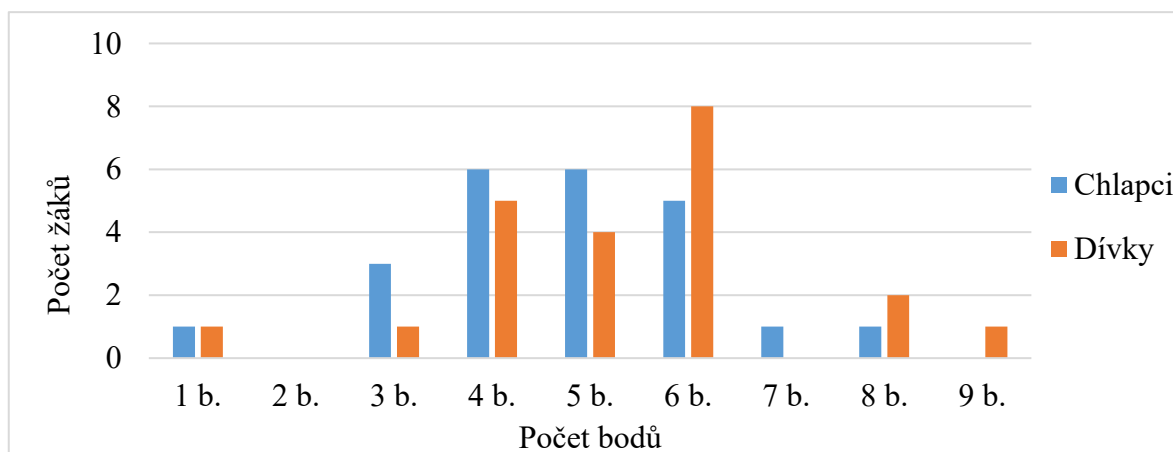
reakce, který v podstatě představuje nějaké závěrečné hodnocení. Příkladem by mohlo být „a potom žili šťastně“ nebo „dobře to dopadlo“.

Jak se žákům dařilo vystihnout ve vyprávění základní komponenty příběhu nám ukazuje deskriptivní tabulka č. 4. Lze z ní vyčíst minimální počet získaných bodů, který byl v obou skupinách 1. V těchto případech došlo pouze k pojmenování hlavních postav příběhu. Maximální počet bodů u dívek byl 9, což je zároveň nejvyšší možný počet bodů, které mohl žák získat. U chlapců bylo dosaženo nejvýše 8 bodů. Pokud se podíváme na aritmetické průměry získaných bodů, tak zjistíme, že dívky i v tomto případě dosahovaly vyšších průměrných hodnot. U dívek je pozorovatelná i vyšší prostřední hodnota získaných bodů neboli medián. Nicméně všechny zmíněné rozdíly nejsou zas tak markantní, a tak můžeme říct, že výsledky obou skupin jsou poměrně vyrovnané.

Tabulka 4 Deskripce Strukturní analýzy – získané body

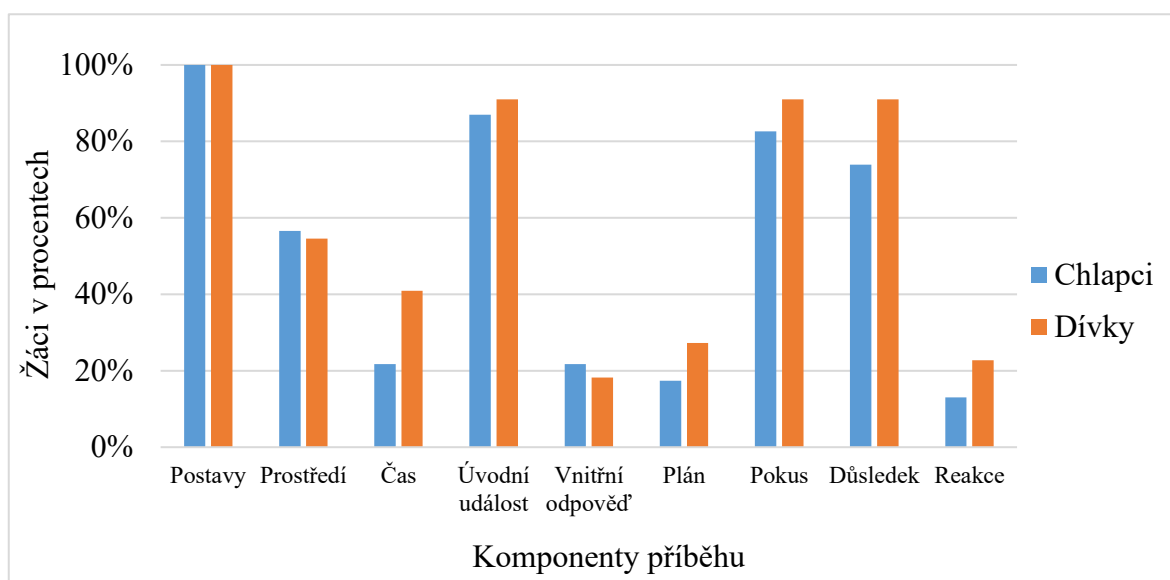
	N	Min	Max	Med	AP	SO
Dívky	22	1	9	5,5	5,3	1,71
Chlapci	23	1	8	5	4,7	1,48
Celkem	45					

Jako názornou ukázkou porovnání rozdílu mezi chlapci a dívkami v zisku bodů za vystižení základních komponentů příběhu uvádím ještě následující graf č. 1. Z grafu je také patrné, že žáci nejčastěji dosahovali 4-6 bodů, což odpovídá i hodnotám mediánů a aritmetických průměrů uvedených v tabulce č. 4, které se pohybují těsně kolem pěti bodů.



Graf 1 Strukturní analýza – získané body

Schopnost vyjádřit v příběhu konkrétní komponenty ukazuje graf č. 2. Lze z něj vyčíst, že nejvíce se žákům dařilo pojmenovat postavy příběhu a dále také popsat úvodní událost příběhu, pokus a důsledek. Nejméně se v příbězích žáků vyskytoval komponent reakce a vnitřní odpověď. Z grafu je také možné vyčíst srovnání mezi chlapci a dívkami ve schopnosti vystihnout základní komponenty příběhu. Výsledky dívek a chlapců jsou na první pohled poměrně vyrovnané. U některých komponentů dosahují mírně vyšších hodnot chlapci u jiných zase dívky. Nejvýraznější rozdíl dosahující téměř 20 % je viditelný u komponentů čas a důsledek. Přibližně desetiprocentní rozdíly jsou potom viditelné u komponentů plán, pokus a reakce. Ve všech zmíněných případech dosáhly dívky ve srovnání s chlapci k těm vyšším hodnotám.



Graf 2 Strukturní analýza – jednotlivé komponenty

V oblasti komponentů příběhu se nevyskytly mezi chlapci a dívkami žádné zásadní rozdíly, které by na první pohled byly do oka. Dívky v této oblasti ale přeci jenom dosahovaly o trochu vyšších hodnot než chlapci, což odpovídá i mému předpokladu. Celkově se výsledky žáků pohybovaly většinou kolem průměrné střední hodnoty pěti bodů. Objevili se ale i žáci, jejichž výsledky se blížily bodovému maximu devíti bodů a na druhou stranu se objevila i narativa hodnocena pouze jedním bodem. Tyto výrazněji rozlišné hodnoty se však vyskytly pouze u pár jedinců.

### 6.1.2 Analýza zápletky v příběhu

Příběhy byly dále podrobeny analýze z hlediska identifikovatelné zápletky v příběhu. Zápletku vždy představoval problém, který v příběhu nastal a musel být nějakým způsobem vyřešen. Podle toho, jestli byl v příběhu představen nějaký problém a případně jakým způsobem byl vyřešen, byla narativa rozdělena do tří hlavních skupin, které jsou představeny a blíže rozebrány v následující tabulce.

Tabulka 5 Analýza zápletky v příběhu

<b>BEZ ZÁPLETKY</b>	D	CH	Celkem (12)
• deskriptivní charakter	0	5	5
• chaotická struktura/bez struktury	1	2	3
• představení cíle	3	0	3
• výčet činností	0	1	1
<b>JEDNODUCHÁ ZÁPLETKA</b>	D	CH	Celkem (16)
• bez rozuzlení	2	4	6
• s rozuzlením	5	5	10
<b>SLOŽITĚJŠÍ ZÁPLETKA</b>	D	CH	Celkem (17)
• bez rozuzlení	0	0	0
• s rozuzlením	11	6	17

Ve 45 žákovských narativech jsem identifikovala celkem 16 narativ s jednoduchou zápletkou a 17 narativ se složitější zápletkou. Objevilo se ale i 12 narativ, která nešlo zařadit ani do jedné z těchto dvou skupin, jelikož se v nich žádná zápletky neobjevila. Narativa bez zápletky se objevovala spíše u chlapců, kdy chlapci vyprodukovali celkem 8 takových narativ a dívky 4. Nejvíce se v této skupině objevovala narativa deskriptivního charakteru, ve kterých chlapci spíše popisovali nějakou situaci a nebyl zde kladen důraz na žádnou akci. Výsledky týkající se narativ s jednoduchou zápletkou byly mezi chlapci a dívkami poměrně vyrovnané. Jednoduchá zápletky s rozuzlením byla rozpoznána shodně v pěti narativech dívek a pěti narativech chlapců. Malý rozdíl byl zaznamenán u jednoduché zápletky bez

rozuzlení, která byla identifikována ve dvou dívčích narativech a čtyřech chlapeckých narativech. Nejvýraznější rozdíl mezi dívkami a chlapci je pozorovatelný u skupiny složitější zápletky. V tomto případě patřilo z celkových 17 identifikovaných zápletek 65 % dívkám a 35 % chlapcům. Celkově dívky prokázaly ve schopnosti vystihnout v příběhu identifikovatelnou zápletku vyšší úroveň schopností než chlapci.

### 6.1.3 Výběr hlavní postavy

Poslední částí makrostruktury příběhu, na kterou jsem se zaměřila byl výběr hlavní postavy příběhu. Nejprve jsem z jednotlivých příběhů vypsala všechny žákem zmíněné postavy a následně jsem z nich vypíchla tu hlavní. V mém výzkumu hlavního hrdinu představuje postava, kolem které se nejvíc točil celý děj vyprávěného příběhu. Postavy byly dále rozděleny do šesti skupin, které jsou prezentovány v následující tabulce č. 6. Toto rozdělení bylo inspirováno výsledky výzkumu Náhlíkové (2017), která zjistila, že děti nejvíce do vyprávění zařazovali reálné postavy, zvířata, klasické pohádkové postavy, věci a sci-fi hrdiny. Podle mých získaných výsledků jsem přidala ještě šestou skupinu „hrdinové počítačové hry“.

Tabulka 6 Výběr hlavní postavy

	D	CH	Celkem	%
Reálné postavy	3	7	10	22,2
Zvířata	5	6	11	24,4
Klasické pohádkové postavy	12	8	20	44,4
Nadpřirozené bytosti	1	0	1	2,2
Věci	1	1	2	4,4
Hrdinové počítačové hry	0	1	1	2,2

Pod skupinu reálné postavy byly zařazeny postavy jako sám žák, děti František a Vašík, kluk, dědeček, holčička s chlapečkem a další. Mezi zvířata se řadili například policejní křeček, jelínek Bambi, Mickey a Goofy, opička, hříbě či tři prasátka. Nejpočetnější skupinou hlavních hrdinů byly klasické pohádkové postavy, které zastupovaly například Karkulka, Budulínek, Popelka, Jeníček a Mařenka, Růženka a mnozí další. Věci, které si žáci zvolili

jako hlavní postavy příběhu, byly spjaty s personifikací, jelikož se vyznačovaly lidskými vlastnostmi. Žáci zde zmínili Spongeboba (houba) a Koblížka. V jednom příběhu byl jako hlavní hrdina identifikován kostlivec, který byl zařazen do skupiny nadpřirozených bytostí. Hrdiny počítačové hry do svého příběhu zapojil pouze jeden chlapec, nicméně mi i toto zjištění přijde zajímavé. Před výzkumem jsem se obávala toho, že děti budou ve velké míře vyprávět o interaktivním světě, se kterým se v dnešní době setkávají již od raného dětství a klasické pohádkové postavy budou spíše v ústraní. Tato myšlenka se ale nepotvrdila a klasické pohádkové postavy mají procentuálně nejvyšší zastoupení, a to téměř až poloviční. Dále si žáci často volili jako hlavní hrdiny zvířata a na třetím místě to byly reálné postavy.

Pokud se blíže podíváme na skupinu klasických pohádkových postav, vidíme, že ve srovnání mezi dívkami a chlapci se tyto postavy v dívčích vyprávění vyskytovaly častěji. Pohádkové postavy zde ztělesňovaly především děti zažívající nějakou těžkou zkoušku nebo děti, které se ocitly v těžké životní situaci. Karkulka se dostává do problému s vlkem, Budulínek je unesen liškou, Popelka je zesměšňována macechou, Jeníček a Mařenka bloudí lesem a poté se snaží vymanit zlé ježibabě, Růženka je zakleta ke sto letům spánku, Sněhurku vyžene macecha z domu a následně jí ještě podstrčí otrávené jablko a v podobných příkladech bych mohla pokračovat i dále. Každá z těchto postav tedy řeší nějaký problém nebo se do nějakého problému dostává. Často se jedná o děti, které nemají vlastní maminku a stará se o ně macecha, která je ve všech případech považována za zlou. Všechny příběhy však také pojí řešení s dobrým koncem a vítězstvím dobra nad zlem.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je viditelný i u volby reálných postav, kdy byly tyto postavy voleny naopak více ze strany chlapců než dívek. Chlapci si pro svá vyprávění volili především hrdiny mužského pohlaví. Jednalo se tak o chlapce v různých situacích a v jednom případě také o dědečka. S tímto výsledkem souvisí i to, že jsem v příbězích identifikovala ztotožnění se s hlavním hrdinou či promítání sebe samého či něčeho blízkého žákovi do postav příběhu. Příkladem by mohlo být vyprávění chlapce, který hlavní hrdiny příběhu pojmenoval podle sebe a svého brášky. Dalším příkladem je hlavní hrdina Joe, který se zajímal o vyhynulá pravěká zvířata, stejně jako chlapec vyprávějící příběh. Posledním příkladem, který uvedu, je pojmenování kočky ve vyprávění o Jeníčkovi a Mařence podle kočky, kterou vlastní babička vyprávějící dívky.

## 6.2 Výsledky analýzy mikrostruktury příběhu

Mikrostruktura vyprávěného příběhu zahrnuje především stránku lexikální a syntaktickou. Při analýze jednotlivých získaných narativ jsem se zaměřila konkrétně na počty vyjádřených slov, využití přímé řeči, nejvíce využívané spojky a v poslední řadě na nejvíce využívané víceslovné spojkové výrazy.

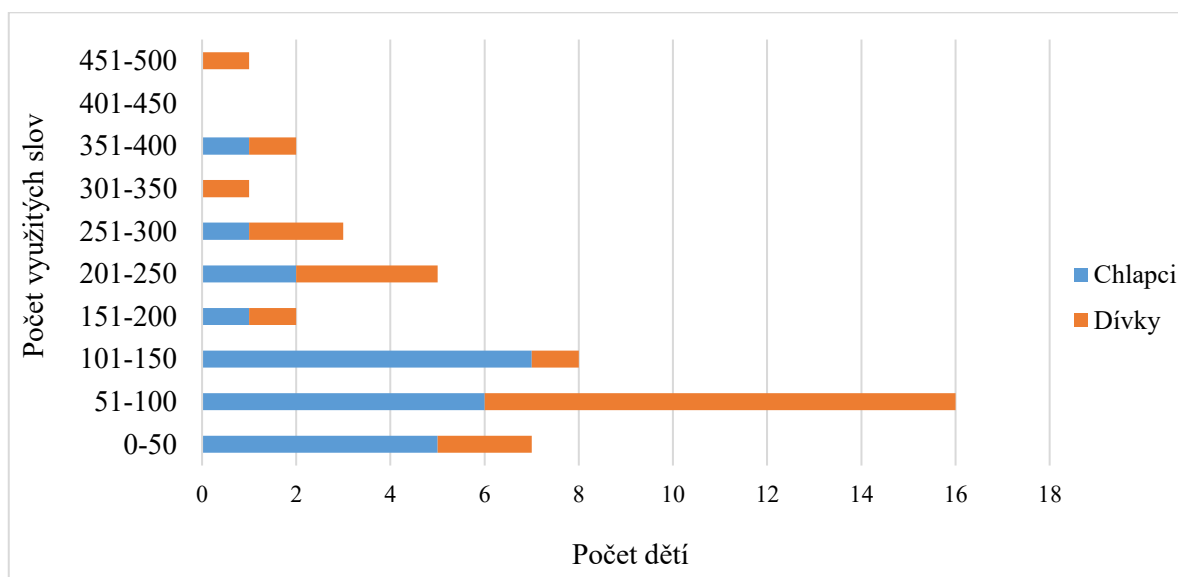
Položila jsem si zde podotázky:

- Jaký je rozdíl mezi narativy chlapců a dívek v počtu použitých slov?
- Jaký je liší schopnosti chlapců a dívek ve využití přímé řeči při vyprávění?
- Jaké spojky jsou žáky nejčastěji využívány?
- Jaké víceslovné spojkové výrazy jsou žáky nejčastěji využívány?

Získaná data z analýzy mikrostruktury jednotlivých vyprávění byla zanesena do tabulek a grafů, které budou v následující části společně s popisem výsledků blíže přestaveny.

### 6.2.1 Počet vyjádřených slov

Aktivní slovní zásoba žáků na počátku školní docházky by se měla pohybovat kolem 2500-3000 slov. Děti by v tuto dobu měly být schopny vyjádřit své myšlenky či povyprávět nějaký příběh. Při analýze jednotlivých narativ jsem se z hlediska slovní zásoby zaměřila nejprve na počty vyjádřených slov. Zjišťovala jsem tedy kolik slov jsou žáci při vyprávění schopni využít. Celkové výsledky jsou představeny v následujícím grafu.



Graf 3 Počty vyjádřených slov

Z grafu lze vyčíst rozmezí počtu využitých slov, ve kterém se všechna vyprávění pohybovala. Počty slov v získaných narativech se tedy pohybovaly přibližně mezi 1 až 500 slovy. Je zde patrné, že šestnáct žáků, což odpovídá 35 % testovaných žáků, využilo pro své vyprávění 51 až 100 slov. Největší část žakovských narativ se pohybovala v rozmezí 1 až 150 slov. Celkem to bylo 31 žakovských vyprávění, což odpovídá 69 %. Zajímavý výsledek se objevuje u počtu využitých slov v rozmezí 101 až 150 slov. V tomto případě takto dlouhé narativum povyprávělo dokonce sedm chlapců, ale jen jedna dívka. To by značilo, že chlapci se spíše blíží k celkovému průměrnému počtu slov na jedno vyprávění, který je v našem případě 137 slov. Na rozdíl od chlapců bylo však více dívek schopno vyprodukovat narativum blížíci se k horní hranici našeho rozmezí. Delších vyprávění obsahujících 201 a více slov bylo sesbíráno celkem dvanáct a z nich osm patřilo dívkám.

Co se týká rozdílů v oblasti slovní zásoby mezi chlapci a dívkami, podle různých výzkumů a šetření dosahovaly vždy dívky v oblasti slovní zásoby lepších výsledků než chlapci. Já jsem se zde zaměřila na rozdíly v narativech dívek a chlapců týkající se počtu použitých slov. Předpokládala jsem, že i zde budou výsledky dívek vyšší než výsledky chlapců. Vyplnil se tedy můj předpoklad? To si blíže rozebereme prostřednictvím tabulky č. 7. V této tabulce jsou zapsány minimální počty použitých slov, kdy u dívek to bylo 6 slov a u chlapců slov 16. Maximální počet slov byl u dívek 499 a u chlapců 400. Rozptyl mezi nejnižším počtem použitých slov a nejvyšším počtem použitých slov je v narativech chlapců i dívek opravdu vysoký. Střední hodnota je vyšší u chlapců, ale v obou případech se pohybuje kolem stovky. Poměrně velký rozdíl je pozorovatelný u aritmetického průměru. Dívky zde dosáhly hodnoty přibližně 158 slov na příběh a chlapci dosáhli hodnoty přibližně 117 slov na jeden příběh. Z těchto dat plyne závěr, že průměrné výsledky dívek v počtu využitých slov na jeden příběh jsou vyšší než výsledky chlapců a můj předpoklad byl tedy potvrzen.

Tabulka 7 Rozdíly v počtu vyjádřených slov

	N	Min	Max	Med	AP	SO
Dívky	22	6	499	95	158,1	121,35
Chlapci	23	16	400	106	116,8	89,52
Celkem	45					



### 6.2.2 Využití přímé řeči při vyprávění

Žáci by při nástupu do školy měli být schopni ve svých vyprávění využít přímou řeč, a proto jsem se i na tuto oblast zaměřila v rámci analýzy žákovských narativ. Přímá řeč byla ve vyprávění žáků rozpoznatelná jak změnou intonace v hlasu žáka, tak i změnou osobního rodu. Příklady využití přímé řeči, které nyní pro ukázkou uvedu, jsou již přepsány podle mluvnických pravidel českého jazyka:

- TPP\_09\_CH6

*A pak řekl: „Ták a máš to!“*

- TPP\_44\_CH20

*Říkaly: „Jen dva prstíčky strčíme, jenom se ohřejeme a hned zase půjdeme!“*

- TPP\_41\_D22

*Dědeček říká babičce: „Babičko, mám na něco dobrého chuť.“ a babička říká: „Na co dědečku?“*. Dědeček jí odpověděl: „Na koblížek, babičko.“ a babička mu řekla: „Dědečku, nemám už hrsti mouky.“

Každé narativum bylo tedy podrobena analýze, při které jsem se zaměřila na vyhledávání a identifikování přímé řeči v příběhu. Výsledky, které jsem získala, jsou představeny v tabulce č. 8. Ukázalo se, že přímou řeč do vyprávění celkově zařadilo jen 38 % testovaných žáků, což je dle mého názoru velmi nízký počet. Výsledky chlapců a dívek jsou ale poměrně rozličné. Téměř tři čtvrtiny testovaných chlapců ve svých příbězích přímou řeč vůbec nevyužili. Dívky ale dosáhly lepších výsledků než chlapci a přímá řeč u nich byla identifikována alespoň v polovině případů. Avšak ani tyto výsledky dle mého názoru nejsou úplně ideální a celkově jsem očekávala, že přímá řeč bude do vyprávěných příběhů zasazena ve větší míře.

Tabulka 8 Využití přímé řeči

Přímá řeč	CH %	D %	Celkově %
ANO	26	50	38
NE	74	50	62

### 6.2.3 Nejvíce využívané spojky

V každém příběhu jsem dále vyhledávala všechny použité spojky a zanesla je do četnostních tabulek. Ze záznamů jednotlivých tabulek jsem následně vytvořila jednu celkovou četnostní tabulku, z níž vyplynuly následující výsledky:

Tabulka 9 Četnostní přehled využitých spojek

Spojka	Počet vyprávění	Celkový počet využití	AP
a	43	514	12
že	28	82	3
tak	27	80	3
ale	22	53	2,4
protože	12	18	1,5
jak	10	17	1,4
tak – že	6	10	1,6
aby	8	12	1,5
i (aj)	6	6	1
až	3	4	1,3
když	3	3	1
nebo	2	2	1
...			

Absolutně nejvíce využívanou spojkou v získaných narativech byla souřadící spojka *a*. Tento výsledek asi není nijak zvlášť překvapivý, jelikož se jedná o tu úplně nejzákladnější spojku, kterou v řeči využíváme nejčastěji asi všichni. Tato spojka se vyskytla ve 43 narativech ze 45 analyzovaných. Průměrně se v jednom příběhu vyskytlo asi dvanáct spojek *a*. V porovnání s aritmetickými průměry zbylých spojek v tabulce č. 9 je toto číslo mnohonásobně vyšší. Spojka *a* byla tedy využívána opravdu hojně a s tímto výsledkem se shodují jak výsledky výzkumu Kesselové (2003), tak i výsledky výzkumu Harčarikové

a Klimoviče (2011). Další dvě spojky, které se vyskytly alespoň v polovině narativ byly podřadící spojka *že* a souřadící spojka *tak*. Aritmetické průměry ukazující průměrný počet daných spojek na jedno vyprávění jsou u těchto spojek shodně rovny třem. Dále zmíním ještě souřadící spojku *ale*, která se vyskytla celkem ve 22 příbězích a průměrně byly využity přibližně dvě tyto spojky na jeden příběh. Spojka *ale* obvykle značí nějaký odpor mezi dvěma větami. Příkladem užití této spojky ve vyprávění je následující úryvek z příběhu žáka TPP\_14\_CH9: „*ať Mařenka @ Jenička dá↑ @ do pece↑ ale Jeníček nevěděl jak si na tu lopatu sednout↑*“.

V tabulce jsou zmíněny i další spojky, které se vyskytly alespoň ve dvou analyzovaných narativech. Mezi nimi jsou i podřadící spojky *protože*, *když* a *aby*, které jsou dle výsledků výše zmiňovaných výzkumů také využívány hojně. U spojky *protože* se mé výsledky ještě relativně shodují, jelikož byla nalezena ve dvanácti narativech. Spojka *aby* však byla užita už jen v osmi případech a spojka *když* dokonce jen v případech třech. Ostatní spojky vyskytující se pouze v jednom z analyzovaných narativ jsem v této přehledové tabulce již neuváděla. Pro zajímavost ale zmíním, že v narativech bylo identifikováno celkem 17 různých spojek.

#### 6.2.4 Nejvíce využívané víceslovné spojkové výrazy

Jako poslední jsem z hlediska mikrostruktury příběhu vyhledávala víceslovné spojkové výrazy. Opět jsem rozpoznané výrazy z jednotlivých vyprávění zanášela do četnostních tabulek, ze kterých jsem nakonec vytvořila jednu celkovou. V analyzovaných narativech se v tomto případě objevila i taková, ve kterých nebyl vůbec žádný víceslovný spojkový výraz nalezen. Konkrétně se jednalo o osm narativ, což se rovná asi 18 %.

V následující tabulce č. 10 je uvedeno deset výrazů, které byly využity vždy alespoň ve dvou analyzovaných narativech. Celkově bylo ze všech narativ identifikováno 22 různých víceslovných spojkových výrazů.

Tabulka 10 Četnostní přehled využitých spojkových výrazů

Spojkový výraz	Počet vyprávění	Celkový počet využití	AP
a pak	17	72	4,2
a potom	12	42	3,5
a ještě	12	17	1,4

a tak	7	8	1,1
tak potom	1	8	8
a proč	5	7	1,4
že když	3	5	1,7
ale pak	2	4	2
ale potom	2	2	1
a potom jak	2	2	1
...			

Nejčastěji využívanými víceslovnými spojkovými výrazy byly *a pak*, *a potom*. Přičemž význam těchto výrazů se dá považovat za shodný, jelikož oba vyjadřují časovou následnost. Stejně jako je tomu v případě samostatné spojky *a*, spojují tyto dva výrazy věty v poměru slučovacím. A opět stejně jako tomu bylo u spojky *a*, tak i v tomto případě mohl být předpoklad nejpoužívanějšího víceslovného spojkového výrazu velmi předvídatelný. Každý příběh se odehrává v nějakém čase a dějová linka příběhu by měla mít jistou časovou posloupnost. Spojovací výrazy *a pak*, *a potom* jsou pro vyjádření časové následnosti ve vyprávění dle mého názoru typické, a právě proto byly žáky také nejvíce využívány. Mimo jiné se tento výsledek také shoduje i s výsledky výzkumu, které jsou uvedeny v publikaci Harčárikové a Klimoviče (2011), kteří zmiňují i další velmi používaný konektivní prostředek, kterým je výraz *a tak*. Tento výraz se objevuje i ve výsledcích tohoto výzkumu, a to konkrétně na čtvrtém místě. Byl ale využit pouze v sedmi případech a průměrně se jednalo zhruba o jedno použití na jeden příběh. Spojka *a tak* je převážně využívána pro vyjádření poměru důsledkového. Zjednodušeně tedy vyjadřuje dopad nějakého děje na něco dalšího. Myslím si, že pro vyprávění příběhu je tak tento výraz opět poměrně typický. Příkladem využití je úryvek z vyprávění žáka TPP\_17\_CH11: „*potom se chtěl stát policajtem*↑ *protože chodili po městě lupiči*↑ *no @ a tak je chtěl pomoci policajtům*↑ *pomoci je chytit*↑“. Situace, kdy po městě chodili lupiči, má dopad na to, že se postava chce stát policistou a chce policistům pomáhat. Nezmínila jsem ještě spojovací výraz, který se v četnosti využití umístil na třetím místě, a tím je v našem případě výraz *a ještě*. V některých případech byl zaznamenán jako *a eště*. Důvodem takového přepisu bylo nářečí dětí v místě

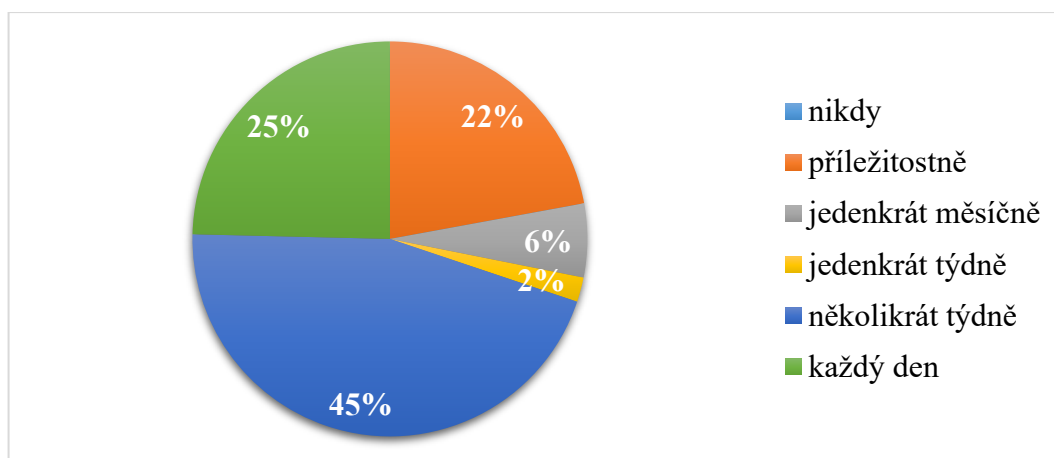
testování, kterým byl mikroregion Východního Slovácka. Výraz *a ještě* (*a eště*) tedy vyjadřuje nějaký dodatek či něco, co k něčemu jinému připojujeme. Jako příklad bych mohla uvést úryvek z vyprávění testovaného žáka TPP\_07\_CH4, který zní: „o Trautenberkovi↓ @ *a eště je tam*↑ Kuba↑ Anča↑“. Žák zde pojmenovává postavu, o které bude pojednávat jeho vyprávěný příběh a dále připojuje pojmenování dalších postav. Výraz *a ještě* byl využit ve dvanácti narativech a průměrně se jednalo přibližně o jeden až dva výrazy na příběh.

### 6.3 Porovnání výsledků Testu produkce příběhu a Dotazníku pro rodiče

Poslední dílčí výzkumná otázka směřuje k zjištění vztahu mezi vyprávěním příběhů rodiči dětem a vypravěčskými schopnostmi jejich dětí. Jelikož mě zajímalo, zda se ukáže mezi výsledky dotazníkového šetření a výsledky testů produkce příběhu nějaký vztah, provedla jsem korelační analýzu těchto výsledků. Korelace byla směřována k oblastem komponentů příběhu, identifikovatelné zápletky a počtu využitých slov. Všechna data a jejich výsledky byly v rámci korelační analýzy zpracovány prostřednictvím programu Excel. Výsledky jednotlivých korelací budou níže v této kapitole představeny, pro větší přehlednost si však nejprve představíme konkrétní výsledky dotazníkového šetření.

#### 6.3.1 Představení výsledků dotazníkového šetření

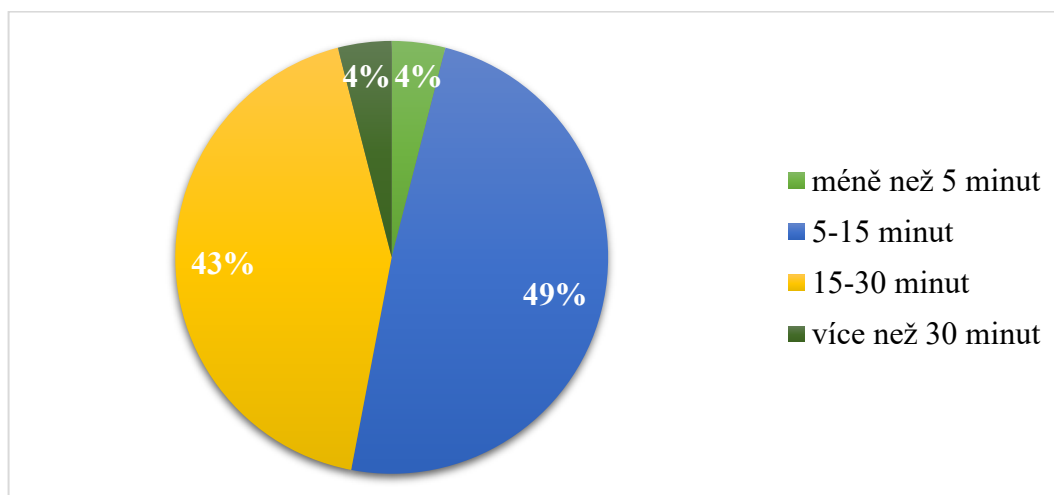
První položka, kterou si rozebereme, je frekvence čtení rodičů dětem. Rodiče zde volili jednu z šesti možných odpovědí. Výsledky jsou znázorněny v následujícím grafu:



Graf 4 Frekvence rodičovského čtení

Ze znázornění je patrné, že možnost *nikdy* nebyla zvolena ani jedním z rodičů, jelikož světle modrá výseč se v koláčovém grafu vůbec nevyskytuje. Čtení zařazované jen příležitostně

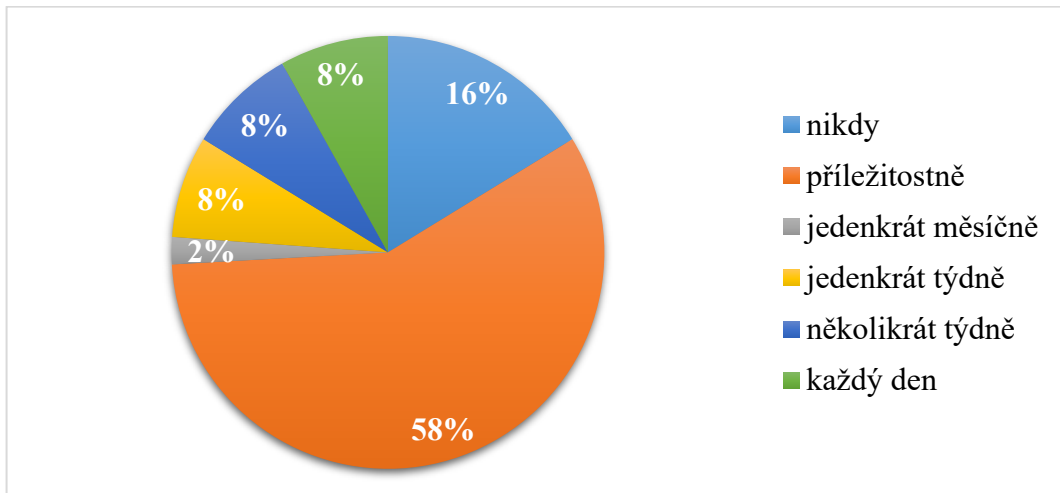
označilo celkem 22 % dotazovaných, což nepovažuji za dobrý výsledek a předpokládám, že tuto možnost volili především rodiče, kteří svým dětem nečtou skoro vůbec. Možnost jedenkrát měsíčně se objevila v 6 % dotazníků a ani tato frekvence není dle mého názoru ideální. Konečné výsledky však hodnotím kladně, jelikož 45 % rodičů uvedlo, že svým dětem čte několikrát týdně a dalších 25 % uvedlo, že svým dětem čte dokonce každý den. Pro porovnání v dotazníkovém šetření Gavory (2018) bylo zjištěno, že několikrát týdně čte svým dětem téměř 44 % dotazovaných s čímž se shodují i mé výsledky. Dále však zjistil, že 35,5 % dotazovaných rodičů svým dětem čte každý den, zatímco v mých dotaznících tuto možnost zvolilo jen 25 % rodičů. I přes to si myslím, že jsou výsledky z oblasti frekvence čtení rodičů dětem poměrně dobré. Pro komplexnost doplním ještě výsledky druhé položky týkající se průměrné délky jednoho rodičovského čtení. Výsledky jsou opět znázorněny pomocí koláčového grafu:



Graf 5 Délka rodičovského čtení

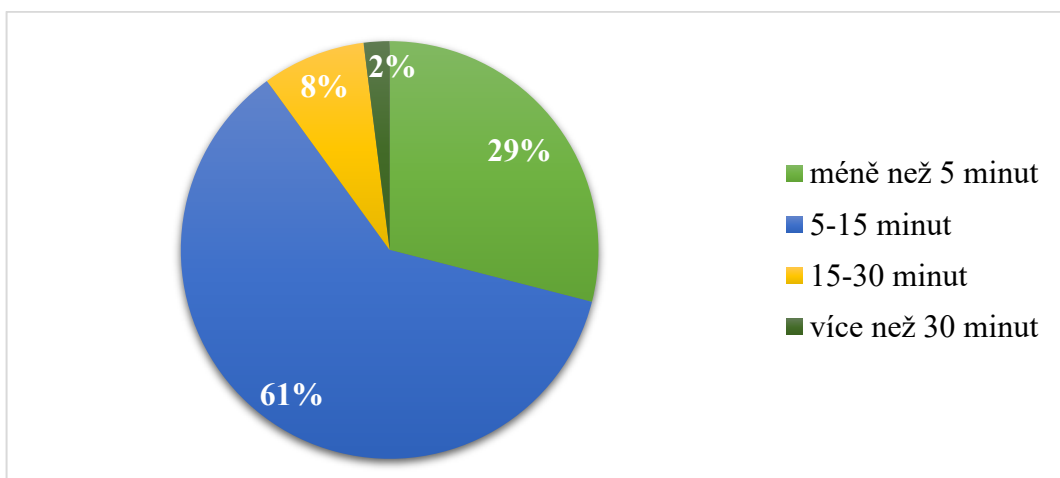
Možnost méně než 5 minut označily jen 4 % dotazovaných rodičů, což je poměrně dobrý výsledek, jelikož podle Gavory (2018) je čtení dosahující délky pěti minut pro kvalitní rozvoj dítěte nedostačující. Nejvíce rodičů uvedlo, že svým dětem čte v průměru 5-15 minut, a to je po srovnání s výsledky dotazníkového šetření Gavory (2018) i Fasnerové (2014) velmi vysoké procento. Nejvyšší procentuální zastoupení se v obou zmíněných výzkumech vyskytovalo u délky čtení pohybující se kolem 30 minut a více, což se v mém šetření objevilo jen ve 4 % odpovědí. Na druhém místě v rámci délky čtení se v mém výzkumu objevuje možnost 15-30 minut. Tato průměrná délka čtení by už dle mého názoru mohla být brána za dostačující a podporující rozvoj dítěte.

Poslední dvě dotazníkové položky, které budou rozebrány, jsou zaměřeny na oblast vlastního vyprávění příběhů či pohádek rodiči dětem. Opět budou k těmto položkám představeny dva grafy, z nichž první je zaměřen na frekvenci vlastního vyprávění:



Graf 6 Frekvence vlastního rodičovského vyprávění

Už na první pohled je jasné, že výsledky v této oblasti nejsou tak příznivé jako výsledky v předešlé oblasti předčítání rodičů dětem. Možnost nikdy označilo celkem 16 % dotazovaných a možnost příležitostně dokonce 58 % dotazovaných rodičů. Přičemž předpokládám, že tuto možnost volili převážně ti rodiče, kteří si nebyli jistí, zda svým dětem vlastní příběhy vůbec někdy vypráví, ale nechtěli označit možnost nikdy. Zmíněné výsledky si ještě dále doplníme o výsledky týkající se průměrné délky vlastního rodičovského vyprávění:



Graf 7 Délka vlastního rodičovského vyprávění

Možnost více než 30 minut byla opět volena jen velmi málo, tentokrát pouze ve 2 %. Nejvíce rodiče označovali možnost 5-15 minut, kterou vybralo dokonce 61 % rodičů a je i v tomto případě nejvíce volenou možností, která však není úplně dostačující. Celkem 29 % dotazovaných uvedlo průměrnou délku vlastního vyprávění dosahující maximálně 5 minut. V této volbě jsou zahrnuty i volby rodičů, kteří uvedli, že svým dětem nevypráví vlastní příběhy nikdy.

### 6.3.2 Výsledky korelační analýzy

Jak už bylo zmíněno výše, korelační analýza byla provedena s výsledky dotazníkového šetření a vybranými výsledky testu produkce příběhu. Každé odpovědi v dotazníku bylo pro potřeby analýzy přiřazeno určité bodové ohodnocení. Za možnost A byl vždy přidělen jeden bod, za možnost B dva body, za možnost C tři body a tak dále. Počty bodů byly v rámci jedné oblasti vždy nakonec sečteny a při analýze se pracovalo právě s tímto součtem. Bylo-li přiděleno v oblasti čtení rodičů dětem například 5 bodů za frekvenci a 3 body na délku, pracovala jsem při analýze s jejich součtem, který by v tomto případě činil 8 bodů celkem. Maximální počet bodů, který mohl být udělen jak za oblast předčítání, tak i za oblast vlastního vyprávění, byl deset bodů a minimálně mohly být uděleny body dva.

Pro přesnou představu blíže představím i bodové ohodnocení vybraných korelovaných výsledků testů produkce příběhu. Za vystižení jednotlivých komponentů vyprávěného příběhu žáci získávali bodové ohodnocení, které bylo již vysvětleno na čtyřicáté první straně. Nejméně žák mohl získat jeden bod a nejvíce devět bodů. Bodově ohodnocena byla i složitost identifikované zápletky v příběhu. Příběh bez zápletky byl hodnocen nula body, příběh se s jednoduchou zápletkou byl hodnocen jedním až dvěma body, a to podle toho, jestli se jednalo o zápletku s rozuzlením či bez rozuzlení. Za složitější zápletku byly uděleny tři až čtyři body, a to podle stejného principu jako v předešlém případě.

Konkrétní výsledky všech korelačních analýz jsou představeny v následující tabulce:

Tabulka 11 Výsledky korelační analýzy

	Předčítání	Vlastní vyprávění
Komponenty příběhu	-0,165	-0,111
Zápletky	-0,130	0,028
Počet použitých slov	-0,087	-0,025



Výsledky se ve všech případech pohybují těsně kolem nuly, a to jak v kladných, tak i v záporných číslech. To tedy značí, že mezi srovnávanými veličinami se neobjevují žádné výrazně pozitivní ani výrazně negativní lineární závislosti, kterým bychom měli přiřkládat nějaký zásadní význam. V tomto případě tedy nebyl můj předpoklad potvrzen. Tyto výsledky přisuzuji především nízkému počtu respondentů a předpokládám, že pokud by výzkumné šetření bylo provedeno s větším počtem respondentů, výsledky by vypadaly jinak. Soudím to i dle poznatků z jiných výzkumných šetření a prostudované literatury, které předpokládají pozitivní vzájemnou závislost mezi rodičovským vyprávěním a dětskými vypravěčskými schopnostmi.

### 6.3.3 Ukázka nejzajímavějších srovnání

Nyní budou představeny nejzajímavější příklady, které se při realizaci korelační analýzy objevily a dle mého názoru určitě stojí za zmínku. Jedná se o příklady, které se zásadně odlišují od mého předpokladu příznivého vlivu rodičovského vyprávění na narativní schopnosti jejich dětí. Myslím si, že právě tyto výsledky a jim podobné přispěly k výše uvedeným výsledkům korelační analýzy.

První ukázka je zaměřena na srovnání bodů za identifikovanou zápletku ve vyprávěném příběhu a přidělených bodů podle odpovědí v dotazníkovém šetření. V tomto případě žákyně vyprávěla příběh, ve kterém nebyla identifikována žádná zápletky, tudíž jí bylo uděleno 0 bodů. Zatímco bodové ohodnocení, které vyplynulo z dotazníkového šetření patřilo k těm nejvyšším. U tohoto příkladu se tedy výrazně nepotvrdil můj předpoklad, že častější rodičovské vyprávění má pozitivní vliv na žákovské vyprávění.

Tabulka 12 Příklad srovnání – zápletky příběhu

Žák	Zápletky	Předčítání	Vlastní vyprávění
TPP_32_D15	0	9	6

Další dva příklady jsou srovnáním počtu použitých slov ve vyprávěném příběhu a přidělených bodů podle odpovědí v dotazníkovém šetření. Opět se jedná o ty nejvíce rozličné výsledky. Nejprve se zaměřím na chlapce, který ve svém vyprávění využil 400 slov, což bylo v rámci chlapeckých vyprávění nejvíce. Body, které byly uděleny za dotazníkové šetření byly však spíše podprůměrné. I přesto, že rodiče uvedenému chlapci předčítají či vyprávějí vlastní příběhy jen příležitostně, chlapec v oblasti počtu využitých slov dosáhl těch

nejvyšších výsledků. Vysokých výsledků dosáhl i v ostatních srovnávaných oblastech. Opačným příkladem je dívka, které dle dotazníku rodiče předčítají každý den. Tato žákyně vyprávěla příběh jen o šesti slovech. V počtu využitých slov mezi dívkami se tedy jednalo o nejmenší počet. Vysokých výsledků nebylo dosaženo ani v ostatních srovnávaných oblastech, ale to už je asi z nízkého počtu využitých slov patrné.

Tabulka 13 Příklad srovnání – počet použitých slov

Žák	Počet slov	Předčítání	Vlastní vyprávění
TPP_09_CH6	400	4	4
TPP_23_D11	6	8	4

Poslední příklady jsou zaměřeny na srovnání počtu udělených bodů za vystižení základních komponentů příběhu ve vyprávění a přidělených bodů podle odpovědí v dotazníkovém šetření. Rodiče chlapce, který získal pouze jeden bod, v dotazníku uvedli, že chlapci předčítají každý den. Výsledky z oblasti komponentů příběhu by tedy měly být dle mého předpokladu určitě vyšší. Protichůdným příkladem jsou výsledky dívky, která získala za komponenty příběhu vysoký počet bodů, zatímco rodiče v dotazníku uvedli, že jí čtou pouze příležitostně a vlastní příběhy nevypráví nikdy.

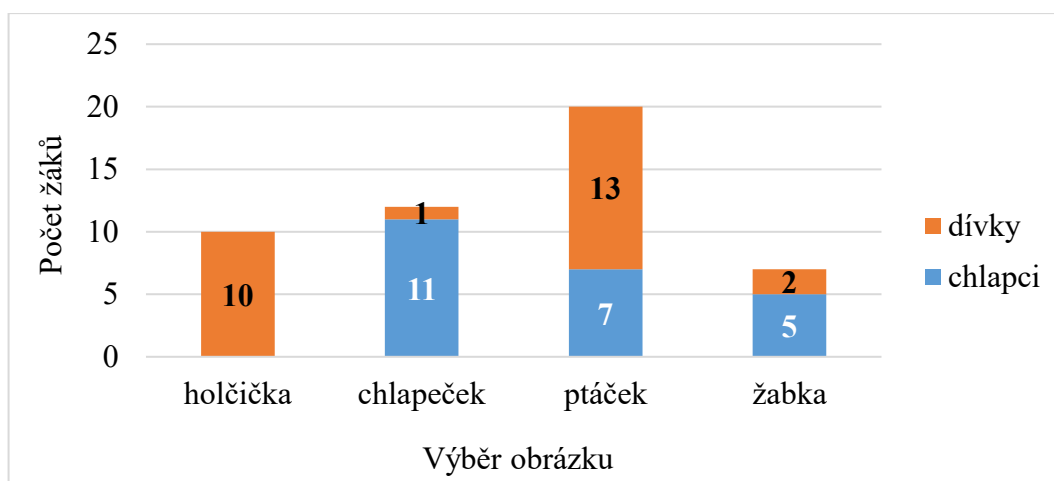
Tabulka 14 Příklad srovnání – komponenty příběhu

Žák	Komponenty	Předčítání	Vlastní vyprávění
TPP_13_CH8	1	8	4
TPP_41_D22	8	4	2

#### 6.4 Výsledky analýzy popisu obrázků

Popis obrázků byl součástí přípravné části testu produkce příběhu. Jednalo se o část testu, ve které bylo cílem rozmluvit žáka pro hlavní část testování. Žák si vybral jeden ze čtyř obrázků (holčička, chlapeček, ptáček, žabka) a popsal, co všechno na obrázku vidí. Následně odpovídal na otázky výzkumníka. Podrobnější popis průběhu této části byl popsán již na straně číslo 36. K podrobnější analýze a popisu výsledků jsem se rozhodla, jelikož získaná data i z této přípravné části se zdají být zajímavá.

Co se týká volby obrázku, nejvíce byl žáky pro popis vybírán obrázek ptáčka, a naopak nejméně obrázek žabky. Na grafu lze také vidět, že obrázky holčička a chlapeček si nejčastěji volili žáci téhož pohlaví. Jedinou výjimkou byla jedna dívka, která si pro popis zvolila obrázek chlapce. Výběr dle pohlaví si vysvětlují především tím, že žáci při popisu obrázku do postavy často promítali sebe samotné. Několikrát se například objevilo pojmenování postavy na obrázku shodné se jménem dítěte, popis vzhledu postavy dle vzhledu konkrétního žáka a shodovaly se i koníčky a zájmy, které žáci připisovali postavě, se zájmy jimi vlastními. Takováto schopnost promítání či ztotožnění se s postavou bývá pro děti při samostatném vyprávění poměrně typická a Kupcová (2015) přidává ještě schopnost sdílet s postavou přání, touhy či konflikty.



Graf 8 Výběr obrázků

Odpovědi žáků na jednotlivé otázky jsem sepsala do tabulek, vždy podle toho, o jaký popisovaný obrázek se jednalo. Následně jsem z odpovědí vytvořila kategorie, které jsou představeny v následující tabulce. Kategorie v jednotlivých kolonkách jsou seřazeny vždy od té nejčastěji zmiňované po tu nejméně zmiňovanou.

Tabulka 15 Kategorie z popisu obrázků

Obrázek	Co na obrázku vidíš?	Co podle tebe umí?	Jaký/á je podle tebe?
Chlapeček	pojmenování subjektu popis oděvu popis částí těla popis činnosti	sportovní dovednosti školní činnosti hra	kladné vlastnosti vzhled záliba záporné vlastnosti jméno

Holčička	pojmenování subjektu popis oděvu popis částí těla popis činnosti jméno věk	umělecké dovednosti sportovní dovednosti hra školní činnosti domácí činnosti jiné	kladné vlastnosti vzhled záporné vlastnosti jméno oblíba
Ptáček	pojmenování subjektu popis částí těla popis činnosti nálada	let obživa zpěv stavba obydlí mláďata ostatní činnosti	velikost pojmenování barva popis částí těla váha
Žabka	popis částí těla pojmenování subjektu barva nálada	skoky obživa plavání	barva velikost nálada

Odpověď na první otázku se téměř vždy točila kolem pojmenování subjektu, popisu částí těla a v případě lidských bytostí i popisu oděvu. Někteří žáci formulovali pouze jednoslovné odpovědi. Například žák TPP\_08\_CH5 odpověděl: „kluka“. Jiní zase odpovídali rozvinutě a detailně popsali všechno, co na obrázku viděli. Žákyně TPP\_20\_D9 odpověděla: „Holčička má dlouhé vlásy a má pěknou kytičku na tričku. Má otevřenou pusku a něco povídá. A má dlouhé vlásy a má gumičky.“ Odpovědi na první otázky byly tedy různě rozvinuté a byly formulovány především na základě žákem viděného vjemu. Objevilo se však i pár odpovědí, které z obrázku na první pohled patrně nebyly. V těchto případech už byla více zapojena žákova představivost.

Odpovědi na druhou otázku se lišily u popisu lidských postav a zvířat. Chlapečkovi byly nejčastěji přisuzovány sportovní dovednosti a holčičce zase umělecké dovednosti. V obou případech se také objevila hra a školní činnosti. Jak už bylo řečeno výše, žáci se do popisu postav ve velké míře promítali. Popisovali většinou to, co je samotné baví, co oni sami dělají, umí či by umět chtěli. Soudím to i dle seznamovací části zařazené na začátek testu produkce příběhu. Při seznamování o sobě žáci sdělili spoustu z toho, co později uvedli i při popisu obrázku. Objevila se také kategorie hra, která je pro děti a jejich svět typická. Dále se také

v popisech objevila kategorie školní činnosti. Tato kategorie byla dle mého názoru popisována především z toho důvodu, že se jednalo o žáky na počátku školní docházky. Tyto děti procházejí procesem seznamování se se školním prostředím, osvojují si roli žáka, neustále jsou od jejich nejbližších vystavovány otázkám týkajících se školy a tak podobně. Nástup do školy je velkým mezníkem v životě dětí. I proto si myslím, že děti při druhé otázce zmiňovali právě školní činnosti. Co se týká dovedností zmiňovaných u zvířat, jednalo se především o typické dovednosti, se kterými jsou děti seznamovány už v mateřské škole nebo je děti mohly reálně vidět v přírodě a případně je také mohly znát z pohádek. Při odpovědi na druhou otázku žáci většinou využívali své zkušenosti, znalosti a vědomosti.

U třetí otázky se odpovědi opět lišily u lidských postav a zvířat. Zatímco u obrázku chlapečka či holčičky žáci zmiňovali především kladné vlastnosti a vzhled, u zvířat tomu bylo jinak. Shodně se v popisech vyskytovaly ve velké míře kategorie barva a velikost. U popisu ptáčka žáci hojně využívali i pojmenování. Uváděli tak konkrétní ptačí druhy jako byly například vlaštovka, papoušek, slavíček, sýkorka, vrabec a mnohé další. Třetí otázka se podle spíše strohých odpovědí zdá být pro žáky nejnáročnější. Při tvoření odpovědí se museli opřít především o svou představivost a vyjádřit svůj vlastní pohled na vybranou postavu. Při pojmenování konkrétního ptačího druhu se tak žáci opírali o své znalosti a odpověď si tím ulehčili.

## 7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu. Pro výzkum byl využit jako hlavní výzkumná metoda test produkce příběhu a doplňkovou metodu tvořilo dotazníkové šetření. Abychom si mohli odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, je třeba znát konkrétní odpovědi na všechny dílčí výzkumné otázky.

*VO1: Jaký je rozdíl mezi vypravěčskými schopnostmi chlapců a dívek v oblasti makrostruktury příběhu?*

Strukturální analýza vyprávěných příběhů prokázala, že se dívky v oblasti makrostruktury příběhu vyznačují vyššími schopnostmi než chlapci. Nejednalo se sice o výrazně rozdílné výsledky, nicméně i tak dívky dosahovaly vyšších hodnot než chlapci. Konkrétně se jednalo o vyšší průměrné bodové ohodnocení za vystižení základních komponentů příběhu. Při bližším zaměření na konkrétní komponenty jsem zjistila, že se dívkám i chlapcům nejvíce dařilo pojmenovat postavy příběhu, což se povedlo dokonce ve 100 % příběhů. Nejméně se žákům dařilo vystihnout komponenty vnitřní odpověď na úvodní událost a závěrečná hodnotící reakce. Dále dívky dosahovaly lepších výsledků i v oblasti identifikovatelné zápletky v příběhu. V dívčích narativech se objevila pouze 4 narativa bez zápletky, zatímco v chlapeckých narativech se jich objevilo celkem 8. Z celkového počtu 17 identifikovaných složitějších zápletek patřilo 65 % dívkám a pouze 35 % chlapcům. Dívky tedy skutečně prokázaly vyšší vypravěčské schopnosti při vystižení základních komponentů a zasazení zápletky do příběhu než chlapci.

*VO2: Jaké hlavní postavy si žáci vybírají pro svá vyprávění?*

Žáci si pro svá vyprávění vybírali především klasické pohádkové postavy, které si častěji volily dívky než chlapci. Nejčastěji se jednalo o postavy dívek či princezen, které se ocitly v nějaké těžké situaci či narazily na problém, který musely vyřešit. Všechny příběhy pojil šťastný konec. Chlapci si zase častěji pro svá vyprávění volili reálné postavy, kterými byli nejvíce kluci zažívající nějaké dobrodružství. Třetí skupinou velmi často volených postav byla zvířata, která byla volena stejnou měrou chlapci i dívkami. Při žákovské produkci příběhů jsem také identifikovala schopnost dětí ztotožnit se s postavou v příběhu a tato schopnost byla rozpoznána i při popisu obrázku v přípravné části testování.

VO3: *Jaké jsou jazykové schopnosti žáků v oblasti mikrostruktury příběhu?*

Analýza jednotlivých příběhů ukázala, že jazykové schopnosti většiny žáků na počátku školní docházky odpovídají průměrným hodnotám. Z hlediska počtu použitých slov dosahovaly vyšších průměrných hodnot dívky s průměrem 158 slov na příběh než chlapci s průměrem 117 slov na příběh. Celkově bylo průměrně na jeden příběh využito 137 slov. Co se týká zařazení přímé řeči do vyprávěného příběhu, procentuálně vyšších schopností dosahovaly opět dívky, které využily přímou řeč v 50 % vyprávění, zatímco chlapci pouze ve 26 %. Nejvíce využívanou spojkou byla souřadící spojka *a*, která se vyskytla téměř ve všech narativech. Dalšími hojně využívanými spojkami byly souřadící spojky *tak*, *ale* a jedna podřadící spojka *že*. Nejvíce využívanými víceslovnými spojkovými výrazy byly *a pak*, *a potom*. Dalšími často používanými výrazy byly *a ještě*, *a tak*.

VO4: *Jaký je vztah mezi rodičovským vyprávěním příběhů dětem a narativními schopnostmi jejich dětí?*

Předpoklad, který jsem si před výzkumem na základě prostudované literatury stanovila byl, že čím častější je rodičovské vyprávění příběhů dětem, tím vyšších narativních schopností tyto děti dosahují. Tento předpoklad však nebyl potvrzen. Z korelační analýzy vyplynulo, že mezi srovnávanými veličinami neexistuje ani zásadně negativní ani zásadně pozitivní lineární vztah. Výsledky přikládám především nízkému počtu respondentů a stále se domnívám, že při větším výzkumném vzorku by byla hypotéza potvrzena. Výsledky mohou být dle mého názoru také ovlivněny nervozitou žáků při testování, kterou jsem se sice snažila limitovat, ale nešlo jí zabránit úplně ve všech případech.

## 7.1 Závěrečné shrnutí všech zjištění

Výsledky žáků z oblasti makrostruktury příběhu se pohybovaly kolem středních hodnot a po srovnání mezi chlapci a dívkami bylo zjištěno vyšších schopností u dívek než u chlapců. Totéž se potvrdilo i co se schopnosti zasazení zápletky do příběhu týče. Hypotéza číslo 1 „*Vyprávěčské schopnosti v oblasti makrostruktury příběhu jsou u dívek na vyšší úrovni než u chlapců.*“ **byla potvrzena**. Jako hlavní postavy byly dívkami vybírány především klasické pohádkové postavy řešící nějaký problém. U chlapců se jednalo především o reálné postavy chlapců prožívající nějaké dobrodružství. Vypozorována byla i schopnost žáků ztotožnit se či promítat sebe samotného do postavy v příběhu. Z hlediska jazykových schopností opět dosahovaly lepších výsledků dívky než chlapci, a to jak v počtu použitých slov, tak i při

využití přímé řeči v příběhu. Vliv rodičovského vyprávění na vypravěčské schopnosti dětí nebyl prokázán. Objevilo se několik příkladů, které se stanovenou hypotézou vůbec nekorespondují. Hypotéza číslo 2 „*Čím častější je rodičovské vyprávění příběhů dětem, tím vyšších narativních schopností tyto děti dosahují.*“ **nebyla potvrzena.**

Po shrnutí všech získaných výsledků hodnotím úroveň vypravěčských schopností testovaných žáků na počátku školní docházky za dostatečnou, avšak spíše průměrnou. Při srovnávání mezi chlapci a dívkami prokázaly dívky vyšší úroveň vypravěčských schopností ve všech možných srovnávaných oblastech. Na rozvoji narativních schopností je určitě během prvního stupně základní školy třeba pracovat a učitel by měl dávat žákům různé příležitosti k rozvoji těchto schopností. Dobrým pomocníkem je například řazení obrázků nějaké pohádky podle posloupnosti děje a následné převyprávění příběhu podle dítětem seřazených obrázků. K rozvoji vypravěčských schopností však může přispívat například i sdělování zážitků z víkendu na začátku týdne. Učitel by měl žáky co nejvíce podporovat ve vyjadřování jejich myšlenek, a právě i tím může pomoci k rozvoji jejich vypravěčských schopností.



## 8 DISKUSE

Hlavní výzkumné šetření týkající se narativních schopností bylo prováděno převážně na základě poznatků z výzkumů Náhlíkové (2015-2017), která stejně jako já prováděla výzkum s dětmi mladšího školního věku. S výsledky těchto výzkumů byla postupně srovnávána i moje zjištění. Dále jsem ve velké míře pracovala se slovenskými poznatky od Harčarikové a Klimoviče (2011), Kapalkové (2017) či Kesselové (2013). Zjištění se převážně shodovaly, a to jak v případech makrostruktury, tak i v případech mikrostruktury příběhu.

Výsledky výzkumu Náhlíkové (2015) s názvem „Analýza struktury a koherence dětských narativ (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek)“ naznačují, že chlapci mívají větší problémy v oblasti struktury a koherence narativ než dívky. S tímto výsledkem se tedy moje zjištění shodují, jelikož chlapci ve struktuře příběhu dosahovali v průměru nižších hodnot než dívky.

Schopnost vyprávět narativum obsahující zápletku byla zhodnocena ve výzkumu „Zápletky v mluvených narativech dětí mladšího školního věku“. Náhlíková (2016) uvádí, že až 59 % žáků prvních tříd bylo schopno vyprávět příběh se zápletkou. Výsledky mého testování dosahují dokonce až k 73 % žáků. Zjistili také, že dívky jsou schopny vytvořit zápletku, kterou dovedou až k rozuzlení v průměru dříve než chlapci. I s těmito výsledky se shodují, jelikož dívky i v této sledované oblasti dosáhly lepších výsledků než chlapci.

Náhlíková (2017) dále sledovala i výběr hlavní postavy v narativech dětí mladšího školního věku. Opět byly zjištěny rozdíly ve výběru chlapců a dívek. Jednalo se o rozdíly jak v typech volených postav, tak i v zařazení postavy do nějaké skupiny. Chlapci častěji vyprávěli o postavách, které figurovaly samostatně, zatímco dívky měly větší potřebu zařazovat postavy do nějaké sociální skupiny. Já jsem se však zaměřila pouze na typy vybraných postav. Zařazování postav do skupiny či jejich samostatné figurování by mohlo být doporučením pro hlubší výzkumné šetření zaměřené pouze na postavy příběhu.

Dotazníkové šetření bylo provedeno na základě poznatků získaných ze studie Gavory (2018) a na základě výzkumné zprávy od Fasnerové (2014) k projektu Celé Česko čte dětem. Poznatky z literatury a výzkumů hovoří jasně o pozitivním vlivu rodičovského vyprávění na vypravěčské schopnosti dětí. Jak už bylo zmíněno, výsledky mého výzkumu těmto předpokladům ale neodpovídají. Příčinnou takových výsledků by mohlo být hned několik a jednou z možností zkreslení výsledků by podle výzkumné zprávy Fasnerové (2014) mohlo být i zkreslování či nadhodnocování odpovědí ze strany rodičů. Autorka tak usoudila po srovnání odpovědí rodičů s odpověďmi dětí.

## 9 LIMITY VÝZKUMU

Už při získávání výzkumného vzorku a dále také při analýze a zpracování dat se objevily různé překážky či nedostatky, které by mohly být nezávislým čtenářem vnímány jako limity provedeného výzkumu.

Z mé strany je nejvíce vnímaným limitem především nízký počet testovaných žáků. Tento limit byl zapříčiněn hned z několika důvodů. Jedním z nich byl častý nesouhlas ředitelů s testováním žáků na jejich škole, a to především kvůli pandemické situaci covid-19. Stávalo se ale také, že nepřišla od ředitelů vůbec žádná odpověď. Pokud pak ředitel s výzkumem na škole souhlasil, byly prostřednictvím učitelek prvních tříd rozdány dotazníky pro rodiče. Zde se objevila další příčina nízkého počtu respondentů, a tím bylo jen 73 % vyplněných dotazníků, které se mi vrátily nazpět. Poslední příčinou byla nemoc některých žáků v den testování na jejich škole, čímž se opět počet testovaných dětí snížil. Po rozhovoru s vedoucí mé diplomové práce jsme ale dospěly k závěru, že pro tuto práci je získaný vzorek dostačující, i když jsme si vědomy, že některé výsledky mohou být kvůli tomu zkresleny. Příkladem jsou třeba výsledky korelační analýzy.

Dalším limitem, který jsem sama vyzorovala, byla nervozita některých žáků při samotném testování. S každým žákem jsem nejprve provedla přípravnou část, jejímž cílem bylo navodit příjemnou atmosféru pro následující hlavní testovací část. I přesto však byla na některých dětech znát nervozita. Ta se projevovala například neklidným hlasem či vrtěním se na židli.

Vnímaným limitem by mohlo být i rozličné prostředí, ve kterém byli jednotliví žáci testováni. Většina žáků byla sice testována v prostředí školy, nicméně několik žáků bylo testováno i v domácím prostředí. Po vzájemné domluvě s rodiči mohlo ale i tak každé testování proběhnout v samostatné klidné místnosti, ve které jsem byla přítomna jen já jako výzkumník a dítě. Nedochovalo tedy k žádnému výraznému rozptylování žáka.

Při vyhodnocování dotazníku jsem si uvědomila, že jsem mohla zařadit ještě jednu otázku týkající se interakce mezi rodičem a dítětem během rodičovského vyprávění. Po delším zvažování jsem ale dospěla k závěru, že mé výsledky by získané odpovědi z oblasti interakce během čtení nijak zvlášť neovlivnily. Spíše by mě jen pro přehled zajímalo, zda rodiče svým dětem během čtení kladou nějaké otázky nebo jestli jsou naopak rodičům kladeny otázky ze strany dětí týkající se děje předčítaného textu.

Posledním vnímaným limitem je nezkušenost výzkumníka s prováděným výzkumem a následným zpracováním dat v kvantitativním designu. Role výzkumníka pro mě byla novinkou, a i když jsem do terénu šla se znalostmi z prostudované literatury a přesně připravenými postupy pro získávání dat, byla jsem vždy trochu nervózní.

## ZÁVĚR

Práce byla složena ze dvou základních částí – teoretické a empirické. Cílem teoretické části bylo sumarizovat teoretické poznatky z oblasti dětských narativních schopností a vyprávění příběhů rodiči dětem. Cílem empirické části bylo zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu. Stanovené cíle byly dle mého názoru naplněny.

Výzkum byl veden v kvantitativním designu. Metody, které jsem si pro výzkum stanovila byly dle mého názoru účinné a s jejich pomocí jsem zjistila všechno důležité. Hlavní výzkumnou metodou byl test produkce příběhu prováděný s žáky prvních tříd a doplňkovou metodu tvořil dotazník pro rodiče testovaných žáků. Díky použitým metodám byla sesbírána kvalitní data, s nimiž se dalo dále v rámci strukturní i korelační analýzy pracovat.

V závěru práce byly shrnuty získané výsledky a sepsáno srovnání vybraných výsledků s výsledky odborných výzkumných studií. Zmíněny byly i limity výzkumu, které jsem v průběhu sama vyzorovala.

Studium odborné literatury a výzkumných studií zabývajících se tématem dětských narativních schopností pro mě bylo velkým přínosem a rozšířila jsem si díky tomu v této oblasti svůj přehled.

Narativní schopnosti žáků je třeba stále rozvíjet i v průběhu celého prvního stupně základní školy. Právě v tomto věku mají děti největší potenciál pro rozvoj vypravěčských schopností. Zatímco v domácím prostředí je rozvoj narativních schopností ve velké míře závislý na rodičích, ve školním prostředí připadá zodpovědnost za kvalitní rozvoj převážně na učitele. Učitel by se tedy měl snažit zařazovat činnosti, během kterých by narativní schopnosti mohly být uplatňovány a tím pádem i rozvíjeny. Mimo rozvoj jazykových schopností dochází při tvorbě a vyprávění narativ například také k podpoře dětské kreativity, která by neměla být opomíjena. Ve školách je dle mého názoru velký důraz kladen především na písemnou tvorbu narativ žákem, nicméně jejich mluvená podoba je také důležitá, ač opravdu často opomíjená. Důvodem by mohl být především ve městech vysoký počet dětí navštěvujících jednu třídu a s tím spojený nedostatek prostoru pro mluvená narativa jednotlivých žáků.

Schopnost vyprávět příběhy či zážitky nás bude provázet po celý život a podle mě je i jedním ze základních činitelů socializace. I proto se snažme podněcovat rozvoj narativních schopností už od raného dětství.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Aksu-Koc, A., & Erciyes, A. (2018). Narrative Discourse: Developmental Perspectives. In Bar-On, A., & Ravid, D. (Eds.), *Handbook of communication disorders* (s. 329–356). Berlin: De Gruyter Mouton.
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Comuter Press.
3. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
4. Celé Česko čte dětem, obecně prospěšná společnost. (2019). *Základní údaje o Celé Česko čte dětem*. Dostupné z <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/ke-stazeni>
5. Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek*. Praha: Portál.
6. Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.
7. Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
8. Fasnerová, M. (2014). *Celé Česko čte dětem*. Výzkumná zpráva projektu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Dostupné z <http://kpv.upol.cz/download/2014/Zaverecna-zprava-projektu-Cele-Cesko-cte-detem.pdf>
9. Franclová, M. (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada.
10. Gavora, P. (2018). Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. *Pedagogická orientace*, 28(1), 25-45.
11. Harčaríková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
12. Herman, D., Jahn, M., & Ryan, M. L. (2010). *Routledge Encyclopedia of Narrative Theory*. New York: Routledge.
13. Hornáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál.
14. Chejnová, P. (2016). *Jazykový vývoj u dítěte*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://ecuni.publi.cz/book/462-jazykovy-vyvoj-ditete>

15. Chrástka, M. (2017). *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
16. Kapalková, S. (2017). Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 1(1), 34-38.
17. Kang, J. Y., Kim, Y., & Pan, B. A. (2009). Five-year-olds' book talk and story retelling: Contributions of mother-child joint bookreading. *First Language*, 29(3), 243-265.
18. Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie aplikované lingvistiky*, 4(2), 19-36.
19. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
20. Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada.
21. Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi!* Brno: Edika.
22. Müllerrová, O., Hoffmannová, J., & Schneiderová, E. (1992). *Mluvená čeština v autentických textech*. Jinočany: H & H.
23. Náhlíková, A. (2015). Analýza struktury a koherence dětských naratív (se zaměřením na rozdíl mezi narativy chlapců a dívek). *Didaktické studie*, 7(2), 116-135.
24. Náhlíková, A. (2016). Zápletka v mluvených narativech dětí mladšího školního věku. *Jazyk a kultura*, 25-26, 90-103.
25. Náhlíková, A. (2017). Hlavní postava v narativech dětí mladšího školního věku. *Jazykovědné aktuality*, 54(1-2), 44-50.
26. Nicolopoulou, A. (2008). The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18(2), 299-325.
27. Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
28. Palenčáková, J., & Šebesta, K. (2006). *Aktivní naslouchání při vyučování: Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál.
29. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
30. Schöffelová Nováková, M. (2020). Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*, 4(2), 124-135.

31. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
32. Tsimpli, I., Peristeri, E., & Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37 (1), 195-216.
33. Váchová, A., Kupcová, Z., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe.
34. Vašíková, J., & Žáková, I. (2017). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Fakulta humanitních studií.
35. Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	Procentuální zastoupení
aj.	A jiné
AP	Aritmetický průměr
b.	Body
č.	Číslo
D	Děvčata
DVD	Digital Video Disc
H1	Hypotéza číslo jedna
CH	Chlapci
Max	Maximum získaných bodů
Med	Medián
Min	Minimum získaných bodů
N	Celkový počet
např.	Například
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
s.	Strana
SO	Směrodatná odchylka
TPP	Test produkce příběhu
tzv.	Takzvaná
VO	Výzkumná otázka



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Obrázky pro přípravnou část .....	36
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled dotazníků .....	39
Tabulka 2 Přehled testovaných žáků .....	39
Tabulka 3 Ukázka hodnocení komponentů příběhu .....	41
Tabulka 4 Deskripce Strukturní analýzy – získané body .....	42
Tabulka 5 Analýza zápletky v příběhu .....	44
Tabulka 6 Výběr hlavní postavy .....	45
Tabulka 7 Rozdíly v počtu vyjádřených slov .....	48
Tabulka 8 Využití přímé řeči .....	49
Tabulka 9 Četnostní přehled využitých spojek .....	50
Tabulka 10 Četnostní přehled využitých spojkových výrazů .....	51
Tabulka 11 Výsledky korelační analýzy .....	56
Tabulka 12 Příklad srovnání – zápletka příběhu .....	57
Tabulka 13 Příklad srovnání – počet použitých slov .....	58
Tabulka 14 Příklad srovnání – komponenty příběhu .....	58
Tabulka 15 Kategorie z popisu obrázků .....	59

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 Strukturní analýza – získané body.....	42
Graf 2 Strukturní analýza – jednotlivé komponenty.....	43
Graf 3 Počty vyjádřených slov.....	47
Graf 4 Frekvence rodičovského čtení .....	53
Graf 5 Délka rodičovského čtení .....	54
Graf 6 Frekvence vlastního rodičovského vyprávění .....	55
Graf 7 Délka vlastního rodičovského vyprávění .....	55
Graf 8 Výběr obrázků .....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Dotazník pro rodiče

Příloha P III: Transkripce jednoho příběhu s jeho rozbořem

Příloha P IV: Ukázky z popisu obrázků

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas s nahráváním dítěte při testování dětské produkce příběhu za účelem výzkumu pro diplomovou práci na téma „Analýza narativních schopností žáků na počátku školní docházky“**

#### **Informace k výzkumu:**

Hlavním cílem výzkumu je zjistit úroveň narativních schopností žáků na počátku školní docházky při samostatném vyprávění příběhu.

Výzkumné šetření bude provedeno prostřednictvím krátkého dotazníku pro rodiče a testu produkce příběhu dětí. Dítě bude vyzváno k vyprávění jakéhokoliv příběhu nebo pohádky a jeho vyprávění bude nahráno na diktafon a následně přepsáno. Pokud bude třeba, budou dítěti položeny předem připravené doplňující otázky.

#### **Prosím o vyjádření Vašeho souhlasu:**

- Byl/a jsem informován/a o účelu nahrávání produkce příběhu, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Simony Nevařilové s názvem Analýza narativních schopností žáků na počátku školní docházky.
- Souhlasím se zvukovou nahrávkou vyprávění mého dítěte.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila nahrávku pro potřeby své diplomové práce. Zvuková nahrávka a její transkripce budou zcela anonymní a po ukončení výzkumu budou smazány.

Jméno dítěte: \_\_\_\_\_

Jméno zákonného zástupce: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO RODIČE

### Dotazník o vyprávění pohádek/příběhů rodičů dětem

Simona Nevařilová

Fakulta humanitních studií UTB ve Zlíně

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, ve kterém se zaměřuji na rodičovské čtení a vyprávění pohádek nebo příběhů dětem. Jsou to důležité údaje, které mi mohou pomoci zjistit vztah vyprávění rodičů dětem k narativním (vypravěčským) schopnostem dětí. Vaše odpovědi budu považovat za diskrétní.

Při vyplňování dotazníku Vás prosím o pravdivé odpovědi. Tento dotazník není testem a neexistují správné, nebo nesprávné odpovědi. Nacházejí se zde klasické otázky. Odpovězte prosím tak, že zakroužkujete vaši volbu. Všechny otázky jsou směřované k Vašemu dítěti, které právě navštěvuje první ročník základní školy.

Předem děkuji za Váš čas a spolupráci.

#### 1. Jakého pohlaví je Vaše dítě?

- a) chlapec      b) dívka

#### 2. Jak často Vašemu dítěti čtete? (např. z knihy, časopisu)

- a) nikdy  
b) příležitostně  
c) jedenkrát měsíčně  
d) jedenkrát týdně  
e) několikrát týdně  
f) každý den

#### 3. Jak dlouho v průměru trvá jedno Vaše čtení dítěti?

- a) méně než 5 minut      b) 5-15 minut      c) 15-30 minut      d) více než 30 minut

#### 4. Jak často vyprávíte Vašemu dítěti vlastní pohádky/příběhy?

- a) nikdy  
b) příležitostně  
c) jedenkrát měsíčně  
d) jedenkrát týdně  
e) několikrát týdně  
f) každý den

#### 5. Jak dlouho v průměru trvá jedno Vaše vyprávění vlastní pohádky/příběhu dítěti?

- a) méně než 5 minut      b) 5-15 minut      c) 15-30 minut      d) více než 30 minut

## PŘÍLOHA P III: TRANSKRIPCE JEDNOHO PŘÍBĚHU S JEHO ROZBOREM

TPP\_14\_CH9

➔ vyprávění příběhu (klasická pohádka)

byla perníková chaloupka↑ a ■■ Jeníček a Mařenka↑ jejich maminka↑ poslali↑ a tatínek↑ šel sekat dřevo↑ a Jeníček a Mařenka šli sbírat jahody↓ ■ a @ oni šli↑ a tatínek říkal↑ @ že on bude sekat↑ ■ že bude @ sekat dříví↑ ■ a oni šli sbírat↓ ■ potom Jeníček a Mařenka↑ @ oni @ ■ oni byli sami v lese zablouzení↑ a Jeníček řekl↓ @ že on vyleze na strom↑ a rozhlídne se jestli neuvidí světýlko↓ a uviděl ho↑ tak Mařenka a Jeníček šli tam↑ a tam byla perníková chaloupka↓ a potom @ potom Jeníček a Mařenka↑@ vylezli na ten perníkový dům↑ a papali ho↑ a @ babička vyšla ven↑ kdo mi to loupe perníček?↑ nic babičko↓ to je jenom větříček↓ a potom @ babička zalezla↑ a oni eště↑ a zase tam vystrčila babička↑ a zase @ potom babička @ sebrala ty děti↑ a @ Jeníčkoví řekla↑ ať @ ať si sedne↑ a @ a Mařenka↑ @ ■■ a babička potom řekla ať Mařenka↑ @ Jenička↑ ať Mařenka @ Jenička dá↑ @ do pece↑ ale Jeníček nevěděl jak si na tu lopatu sednout↑ tak babička na tu lopatu sedla↑ a potom Jeníček a Mařenka↑ @ potom ju dali do pece↑ a potom utíkali↑ až @ oni potom utíkali↑ a @ a potom tatínek našel Mařenku a Jenička↑ a oni upekli dort↓ a konec↓

### Základní komponenty příběhu:

1. okolnosti (představení postav, prostředí a času) (0/1/2/3)	byla perníková chaloupka↑ a ■■ Jeníček a Mařenka↑ jejich maminka↑ poslali↑ a tatínek↑ oni byli sami v lese zablouzení	2
2. úvodní událost (0/1)	a tatínek↑ šel sekat dřevo↑ a Jeníček a Mařenka šli sbírat jahody↓ ■ a @ oni šli↑ a tatínek říkal↑ @ že on bude sekat↑ ■ že bude @ sekat dříví↑ ■ a oni šli sbírat↓ ■ potom Jeníček a Mařenka↑ @ oni @ ■ oni byli sami v lese zablouzení↑	1
3. vnitřní odpověď (0/1)	-	0
4. plán (0/1)	a Jeníček řekl↓ @ že on vyleze na strom↑ a rozhlídne se jestli neuvidí světýlko↓	1
5. pokus (0/1)	tak Mařenka a Jeníček šli tam↑ a tam byla perníková chaloupka↓ a potom @ potom Jeníček	1

	<i>a Mařenka↑@ vylezli na ten perníčkový dům↑ a papali ho↑</i>  <i>potom babička @ sebrala ty děti↑ a @ Jeníčkoví řekla↑ at' @ at' si sedne↑...a babička potom řekla...at' Mařenka @ Jenička dá↑ @ do pece↑ ale Jeníček nevěděl jak si na tu lopatu sednout↑</i>	
<b>6. důsledek (0/1)</b>	<i>tak babička na tu lopatu sedla↑ a potom Jeníček a Mařenka↑ @ potom ju dali do pece↑ a potom utíkali↑...a potom tatínek našel Mařenku a Jenička↑ a oni upekli dort↓</i>	<b>1</b>
<b>7. reakce (0/1)</b>	-	<b>0</b>
	<b>Celkový počet bodů (9):</b>	<b>6</b>

**Identifikovaná zápletk:** V tomto příběhu je pozorovatelná *složitější zápletk* s *rozuzlením*. Jeníček a Mařenka hledají cestu domů, protože zabloudili v lese. Domov nacházejí až po několika pokusech.

**Postavy v příběhu:** Jeníček, Mařenka, tatínek, maminka, babička

**Počet použitých slov:** 196 slov

**Využití přímé řeči:** ANO

„a @ babička vyšla ven↑ kdo mi to loupe perníček↑ nic babičko↓ to je jenom větříček↓“

**Použité spojky:**

SPOJKA	ČETNOST
a	28
že	3
tak	1
ale	1
jestli	1
jak – tak	1



**Požité víceslovné spojkové výrazy:**

<b>VÍCESLOVNÝ SPOJKOVÝ VÝRAZ</b>	<b>ČETNOST</b>
a potom	6

## PŘÍLOHA P IV: UKÁZKY Z POPISU OBRÁZKŮ

### Obrázek CHLAPEČEK

Žák	Otázky	Odpovědi žáka	Kategorie
TPP_10_CH7	Co na obrázku vidíš?	<i>kluka, kšiltovku, skateboard, triko</i>	popis oděvu pojmenování subjektu
	Co podle tebe umí chlapeček?	<i>jezdit na skateboardu, asi skákat parkour</i>	sportovní dovednosti
	Jaký je podle tebe chlapeček?	<i>dobrý, hezký</i>	kladné vlastnosti vzhled

### Obrázek HOLČIČKA

Žák	Otázky	Odpovědi žáka	Kategorie
TPP_32_D15	Co na obrázku vidíš?	<i>vidím na ní vlasy, kytičku na tričku, ruce a obličej</i>	popis částí těla popis oděvu
	Co podle tebe umí holčička?	<i>nevím, skákat, hrát si s kamarádem nebo s kamarádkou, chodit do školy</i>	sportovní dovednosti hra školní činnosti
	Jaká je podle tebe holčička?	<i>hodná, zlobivá</i>	kladné vlastnosti záporné vlastnosti

### Obrázek PTÁČEK

Žák	Otázky	Odpovědi žáka	Kategorie
TPP_38_D20	Co na obrázku vidíš?	<i>zobák, křídla, oči, nohy, je to kos</i>	pojmenování subjektu popis částí těla
	Co podle tebe umí ptáček?	<i>létat a zobat zrníčka, lítat</i>	let obživa

	Jaký je podle tebe ptáček na obrázku?	<i>černý a nohy má oranžové a zobák žlutý</i>	barva
--	---------------------------------------	---	-------

Obrázek ŽABKA

Žák	Otázky	Odpovědi žáka	Kategorie
TPP_29_D13	Co na obrázku vidíš?	<i>žabku, má dvě nohy a dvě ruky a má velký jazyk</i>	pojmenování subjektu popis částí těla
	Co podle tebe umí žabka?	<i>skákat</i>	skoky
	Jaká je podle tebe žabka na obrázku?	<i>zelená, malá</i>	barva velikost