

Společné čtení příběhů v mateřské škole a jeho vztah k vývinu narativních schopností dětí

Martina Boráková

Bakalářská práce
2021/2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Boráková**
Osobní číslo: **H190134**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Společné čtení příběhů v mateřské škole a jeho vztah k vývinu narativních schopností dětí**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice předčtenářské gramotnosti.
Vymezení terminologie a teoretických východisek o vztahu mezi čtením literárních textů a vývojem narativních schopností dětí v mateřské škole.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování edukačních aktivit v třídě mateřské školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

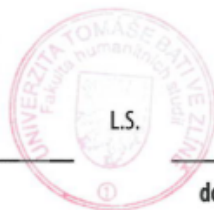
Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Božik, R. (2018). *Podpora využití ICT v práci učitele MŠ*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva SR.
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). *Moderní informační a komunikační technologie ve výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kontríková, V., Černíková, M., & Šmahel, D. (2015). *Byl jednou jeden tablet: Děti (0-8) a digitální technologie*. Dostupné z: http://irtis.fss.muni.cz/wp-content/uploads/2015/02/0-8__National_report_final_CZ.pdf
- Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **2. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

M. 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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má výzkumný charakter. Cílem této bakalářské práce je seznámit čtenáře s problematikou čtenářské pregramotnosti, konkrétněji s významem společného čtení pro dítě předškolního věku, a popsat jeho vliv na rozvoj narativních schopností dětí v předškolním věku.

V empirické části práce byl realizován kvalitativní výzkum dětí předškolního věku, který proběhl v mateřské škole. Ve výzkumném šetření se děti frekventovaně účastnily společného čtení. Výzkum pozoroval vstupní vyprávění předškolních dětí po prvním společném čtení a výstupní vyprávění na konci společného čtení. Výsledky tohoto výzkumu mohou objasnit, jak děti své příběhy tvoří a jaký má společné čtení vliv na rozvoj narativních schopností předškolních dětí ve věku od čtyřech do šesti let.

Klíčová slova: předčtenářská gramotnost, společné čtení, předškolní věk, narativní schopnosti, mateřská škola

ABSTRACT

The bachelor thesis is of research character. The aim of the thesis is to introduce the topic of pre-readers literacy, specifically the importance of reading together with pre-school children and description of the influence of reading on the development of narrative skills of pre-school children.

The empiric part of the thesis describes the quality research of children of pre-school age that was carried out in a kindergarten. The children repeatedly participated in reading activities as a part of research. The research observed the preliminary narrative skills of pre-school children after the first reading session and the output narration at the final reading session. The results of this research can clarify how children create their stories and what is the influence of reading together on the development of narrative skills of pre-school children aged four to six years.

Keywords: pre-reading literacy, shared reading, preschool age, narrative skills, kindergarten

Poděkování

Především bych chtěla srdečně poděkovat paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. za její odborné rady a vstřícný přístup při vedení této bakalářské práce. Dále bych své poděkování chtěla směřovat mé rodině, která mi byla po dobu studia a vzniku bakalářské práce velkou oporou i velkou podporou. Taktéž poděkování patří kolegyním, které se snažily být nápomocné a vycházely mi během výzkumu vstříc.

„Chcete-li, aby vaše děti byly inteligentní, čtěte jim pohádky. Chcete-li, aby byly ještě inteligentnější, čtěte jim pohádek ještě víc!“

Albert Einstein

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	12
1.1 OBLASTI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI.....	15
1.1 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	15
2 ČTENÍ V PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1 SPOLEČNÉ ČTENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.2 ÚLOHA UČITELKY PŘI SPOLEČNÉM ČTENÍ	19
2.3 PŘÍBĚH V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	21
3 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	22
3.1 NARATIVNÍ STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ.....	24
3.2 VÝVIN NARATIVU.....	26
3.3 CÍLE K PODPOŘE VÝVOJE NARATIVNÍ SCHOPNOSTI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	31
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	32
4.4 METODY SBĚRU DAT	33
4.4.1 Práce s příběhem	33
4.4.2 Nahrávání vyprávění dětí	34
4.5 PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	34
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	35
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	36
6.1 STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ VE 4LETECH	36
6.1.1 Vstupní vyprávění	36
6.1.2 Výstupní vyprávění	37
6.2 STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ VE 5LETECH	38
6.2.1 Vstupní vyprávění	38
6.2.2 Výstupní vyprávění	39
6.3 STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ VE 6LETECH	40
6.3.1 Vstupní vyprávění	39
6.3.2 Výstupní vyprávění	41
6.4 STRUKTURA VYPRÁVĚNÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	43
6.5 DISKUZE.....	46
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	60

ÚVOD

Téma bakalářské práce mě zaujalo především z důvodu, že já sama mám ráda knihy a často je ve své praxi zařazuji do vzdělávací nabídky. Mnohé výzkumy ukazují, že je rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku v dnešní době výrazně ovlivněn především digitálními technologiemi a médii. Pohádková kniha, s ní je spojené čtení a vyprávění upadá do pozadí a děti nedostávají mnoho příležitostí své jazykové schopnosti rozvíjet. Proč je tedy důležité zařazovat společné čtení do výuky v mateřské škole? V seznamování dětí s literaturou spatřuji velké pozitivum, protože díky zkušenostem s knihami a literaturou se u dětí formuje pozitivní vztah ke čtení a nenásilnou formou se rozvíjejí jejich schopnosti a dovednosti. Proto mi přijde důležité, aby učitelky mateřských škol měly povědomí o dětské literatuře a různých způsobech práce s ní, aby kvalitně podporovaly rozvoj čtenářské pregramotnosti, k ní se úzce váže vývoj jazykové, komunikační i narativní schopnosti předškolních dětí. Právě proto, zaujalo společné čtení moji pozornost a chtěla jsem se dozvědět, jaká je úroveň narativních schopností dnešních předškolních dětí a jak ji ovlivňuje právě společné čtení.

Teoretická část bakalářské práce sumarizuje poznatky, které se vztahují ke společnému čtení v konceptu rozvoje narativních schopností. Tato část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se orientuje na vymezení čtenářské pregramotnosti, ke které se vážou čtenářské oblasti a strategie. Druhá kapitola se specifikuje na čtení a společné čtení, které je učitelkami uplatňováno v prostředí mateřské školy. Úzce popisuje úlohu předškolního učitele při společném čtení a volbu vhodných příběhů pro děti v předškolním věku. Třetí kapitola představuje narativní schopnosti dětí v předškolním věku a seznamuje čtenáře s vývinem narativ a narativní strukturou vyprávění.

Empirická část bakalářské práce je věnována kvalitativnímu výzkumu, který byl realizován v prostředí mateřské školy. Cílem bakalářské práce bylo pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu pozorovat, zaznamenat a popsat dětské narativní struktury při vstupním a výstupním vyprávění dětí a pokusit se zachytit vývoj narativních schopností v souvislosti se společným čtením. Data z výzkumného šetření byla analyzována prostřednictvím otevřeného kódování, dále byla získaná data interpretována a shrnuta.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Odvětvím čtenářské gramotnosti je čtenářská pregramotnost. Jelikož dítě předškolního věku není ještě samostatným čtenářem, znamená to, že se nachází ve fázi pregramotnosti. Pregramotnost „preliteracy“ je pojem, který je podobně jako gramotnost velmi široký a jeho definice je proměnlivá a neustále je na ni nahlíženo ze spousty hledisek. „*Je to soubor postupně rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti*“ (Kucharská, 2014, s.35). Čtenářská pregramotnost zaujímá značnou pozornost výzkumníků po celém světě a autoři se ve svých publikacích a výzkumných šetření často shodují, že čtenářská pregramotnost se vztahuje k ontogenetickému vývoji dítěte, která se začíná vyvíjet již od narození dítěte a přetrvává až do období, kdy dítě nastupuje na základní školu (Kropáčková et al., 2014, Bytešníková, 2012). Můžeme tedy říct, že se jedná o „významné období, kdy se kladou a rozvíjí počáteční zárodky budoucí čtenářské gramotnosti, tedy pregramotnosti“ (Kropáčková et al., 2014, s.493). Gramotnost se u dítěte předškolního věku postupně vytváří a vyvíjí, tudíž se jedná o dlouhodobý a složitý proces.

Kucharská ve své publikaci zmiňuje dvě základní sociální skupiny, které čtenářskou pregramotnost dětí značně ovlivňují. Racionálně můžeme předpokládat, že jde o rodinu a navazující mateřskou školu, která se významně podílí na podpoře čtenářské gramotnosti (Kucharská, 2014). Výzkumy, které se problematikou čtenářskou pregramotností v předešlých letech zabývaly, poukazují na fakt, že některé děti se setkávají s předčítáním knihy až nastoupí do mateřské školy. Nicméně právě rodiče a předškolní pedagogové mají na rozvoji čtenářské pregramotnosti dítěte velký podíl, proto by pedagog a rodina měli úzce spolupracovat a promyšlenými kroky podporovat oblasti, které s budoucím čtením a psáním souvisí. Výzkumy dokazují, že čtenářská pregramotnost ovlivňuje hlavně školní připravenost předškolního dítěte, nejen že má vliv na budoucí čtení a psaní, avšak důležitou roli hraje i pro úspěšné budoucí vzdělávání jedinců (Kropáčková et al., 2014).

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021) není konkrétně předčtenářská gramotnost definována, ale v jeho obsahu najdeme cíle a kompetence, které se vztahují k předcházející dovednosti čtení a psaní, ty se vzájemně propojují se všemi oblastmi RVP PV. Za velmi důležitou oblast čtenářské pregramotnosti je považován především kompletní rozvoj řeči, jazykových schopností a dovedností předškolního dítěte.

Předškolními pedagogy by neměly být, ale opomíjeny i další roviny čtenářské pregramotnosti, které stimulují její rozvoj (Kucharská, 2014). Bytešníková (2012) ve své publikaci uvádí, že mateřská škola má u předškolních dětí vhodně rozvíjet komunikaci a jazykové schopnosti. Jako vhodné příklady uvádí:

- Navazovat na dosavadní řečovou úroveň dítěte;
- Poskytovat dítěti dostatek příležitostí k verbálnímu projevu;
- Poskytovat dítěti vhodné příležitosti ke tvoření dialogů;
- Podporovat schopnosti, které směřují k naslouchání čtenému textu a vyprávění;
- Vytvářet podmínky pro komunikaci s vrstevníky, staršími dětmi a dospělými
- Zařazovat dostatek kooperativních her, aby děti měly dostatek prostoru mezi sebou spolupracovat komunikovat
- Začleňovat do vzdělávací nabídky komunikativní kruh, podporovat diskuzi
- Navštěvovat kina, divadla a knihovny (Bytešníková, 2012, s. 98).

Kucharská podotýká, že pro rozvoj pregramotnosti a budoucích předpokladů pro čtení by mělo dítě disponovat nejen schopnostmi kognitivními, jazykovými a percepčně-motorickými, ale měla by mezi ně vstupovat i složka emočně postojoivá, jelikož je důležitou součástí k pochopení komplexnosti čtení a psaní a dítěti nabízí vlastní aktivaci (Kucharská, 2012). „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti*“ (OECD, 2010, str. 37).

Podstatné tedy je především vedení dětí ke kladnému vztahu čteného a psaného textu, stejně tak ale i porozumění, jak děti přečtenému nebo vyprávěnému textu porozuměly, rovněž hledání správných odpovědí, vlastní hodnocení vyslechnutého textu, a také zaujetí postoje a dokončení nedočeného či nedovyprávěného textu (Kucharská, 2012). Mnohé výzkumy nám ukazují, že knihy mají pro dítě předškolního věku důležitý význam nejen pro kognitivní a jazykové schopnosti, ale jejich důsledky přetrvávají i v pozdějších vývojových etapách a děti mají lepší dosažené výsledky v čtení, psaní a celkovém učení (Dynia & Justice, 2015, Zápotočná & Petrová, 2017).

1.1 Oblasti čtenářské pregramotnosti

Čtenářská pregramotnost má několik oblastí, které jsou pro její podporu zcela klíčové. Pro správný rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, které by měla učitelka u předškolních dětí rozvíjet, zmiňuje Rybárová et al. (2019) čtyři oblasti:

1. Rozvoj řeči:

Vývoj řeči je první podstatnou oblastí, na kterou se učitelka mateřské školy při rozvoji pregramotnosti zaměřuje. Je klíčové, aby učitelka dávala dětem dostatek příležitostí k rozvoji řeči, a to jak v pasivní, tak i aktivní rovině. Pasivní rovinou myslíme, poslech a naslouchání, kdy dává dítě příležitost porozumět řeči. Aktivní rovina podporuje řečový projev, při kterém může dítě vyjadřovat vlastní myšlenky a komunikovat s ostatními. Učitelka podporuje všechny jazykové roviny, volí přiměřenou slovní zásobu a vytváří ve třídě podnětné prostředí. U každého dítěte se řeč vyvíjí individuálně, nicméně učitelka musí být vhodným mluvním vzorem, aby rozvoj řeči správným směrem podpořila (Rybárová et al., 2019).

2. Příprava na čtení a psaní:

Druhou oblastí čtenářské pregramotnosti je oblast příprava na čtení a psaní, která bývá v mateřské škole nejčastěji zařazována. Učitelky se zaměřují na rozvoj sluchového vnímání, prostřednictvím, kterého děti rozpoznají složku řeči a dokážou je převést do grafického záznamu. Nicméně důležité je také zrakové vnímání, které dítě potřebuje k identifikaci rozpoznání písmen. Oblast zahrnuje schopnost dítě kódovat a dekódovat význam textů, kterému nejdříve pomáhají obrázky, potom symboly a v poslední řadě písmo. Učitelka mateřské školy umožňuje dětem číst z obrázků, využívá práci s mapou, diagramy a symboly (Rybárová et al., 2019).

3. Rozvoj porozumění:

Rozvoj porozumění je třetí oblastí, která je podstatná pro podporu předčtenářské gramotnosti u předškolních dětí, a je třeba ji rozvíjet ještě před tím, než se dítě naučí číst a psát. Předškolní dítě, které má oporu ve svém sluchovém vnímání, paměti a myšlení, tak dokáže porozumět čtenému textu. Aby dítě zvládlo propojovat získané informace z textu a chápat, jak druzí myslí a proč konají, jak konají. Je důležité, aby učitelka používala specifické metody či čtenářské strategie a pomáhala dětem předškolního věku prohlubovat jejich porozumění (Rybárová et al., 2019).

4. Rozvoj postojů ke čtení:

Čtvrtou a poslední oblastí předčtenářské gramotnosti je rozvoj postojů dítěte ke čtení. Pro učitelky mateřských škol z toho vyplývá, že musí zajišťovat čtenářsky podnětné prostředí a dávat dětem dostatek prostoru pro samostatné prohlížení kvalitních knih (leporela, obrázkové knihy, poezie, beletrie, naučné literatury apod.) ale také časté setkávání s nimi, například návštěvou knihovny. Zároveň je třeba zajistit klidné prostředí a být dítěti vhodným vzorem, aby dítě knihu vnímalo jako hodnotu (Rybárová et al., 2019).

Rybárová v *Podpoře pregramotnosti v předškolním vzdělávání* představuje projekt, ve kterém uvádí, že u dítěte předškolního věku musí učitelka mateřské školy podporovat rozvoj předčtenářských dovedností mezi které patří:

- Kognitivní dovednosti, do kterých jsou zařazovány: pozornost, paměť, kritické myšlení, schopnost analyzovat, vybírat podstatné, představivost u dětí předškolního věku.
- Motivaci, která vzbuzuje u dětí důvody pro čtení a zvyšuje zájem o obsah knih.
- Znalosti dítěte, dostatečná slovní zásoba, vlastní znalosti k tématům, jazykové a řečové dovednosti a znalosti strategií pro porozumění.
- Vlastní zkušenosti dítěte (Rybová, 2017).

1.2 Čtenářské strategie

Čtenářskou pregramotnost je tedy nezbytné u dětí předškolního věku vhodně rozvíjet, učitelé k její podpoře využívají čtenářské strategie, které musí být promyšlené a naplánované, tak aby cíleně rozvíjely čtenářské dovednosti a schopnosti. Učitelky mateřských škol se záměrem zařazují řízené aktivity a budují u předškolního dítěte vztah k literární kultuře a vytvářejí pozitivní vztah k literárním textům (Zápotočná & Petrová, 2017).

Nejčastěji jsou učitelkami mateřských škol na podporu předčtenářské gramotnosti zařazovány do edukace různá říkadla, básně, a především četba literárních textů, které nejčastěji zařazují do času odpoledního odpočinku či řízených činností (Zápotočná & Petrová, 2017, Průcha, 2011). Aby děti čtenému textu správně porozuměly, využívá učitelka mateřské školy při práci s literárním textem dané strategie. Mezi čtenářské strategie se řadí postupy a metody, jelikož právě ty napomáhají dítěti lépe porozumět čtenému textu.

Čtenářských strategií, kterých by učitelka měla při práci s textem využívat pro lepší porozumění a budování pregramotnosti, uvádí Rybářová (2017) sedm:

- Hledání souvislostí– *uvědomování si, jak text souvisí s tím, co znám, s jinými texty*
- Kladení otázek – *před, v průběhu i po čtení, vyjasňování si proč, co, jak, kdo apod.*
- Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ - *vytváření představ na základě informací v textu (jak vypadá, voní, chutná apod.)*
- Usuzování – *odhalování skrytých významů*
- Předvídání (dedukce) – *můžeme zařadit k usuzování; odhadování dalšího vývoje na základě informací i skrytých významů*
- Shrnutí – *shrnutí všech zjištěných informací*
- Hodnocení – *zaujmutí hodnotícího, posouzení* (Rybářová et al.,2017, s.8).

2 ČTENÍ V PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Právě díky zkušenostem se čtením knih, které jsou považovány za mimořádně důležitý mechanismus, můžeme u předškolních dětí usnadnit rozvoj jazykové dovednosti a předčtenářské gramotnosti (Dyňa & Justice, 2015). „*Čtení příběhů patří do stabilního repertoáru aktivit, které nabízejí dětem učitelky v mateřských školách*“ (Zápotočná & Petrová, 2017). Děti předškolního věku se totiž rády nechají unášet kouzelným světem pohádek, jsou fascinovány poetickým dobrodružstvím, a především se těší na dobrý konec. Pro dítě předškolního věku je velmi podstatné čtení i vyprávění pohádek, neboť obsahuje intonační a rytmickou mluvu a dítě poslechem získává přísun informací, čímž se rozvíjí nejen úspěšné presumpce budoucího čtení (Doláková, 2015). *Příběhy mají v životě předškolního dítěte nezanedbatelný význam a v mateřské škole by měly mít zásadní místo*“ (Svobodová, 2010, s.141). Díky předčítání získávají děti předškolního věku větší slovní zásobu, porozumění textům a přirozenou cestou se tak formuje jejich plynulý jazyk. Zásluhou předčítání literárních textů se u dítěte předškolního věku rozvíjejí i kognitivní schopnosti. Poslech pohádky prodlužuje pozornost dítěte, trénuje jeho paměť, myšlení, představivost, vytváří postoje k lidem, podporuje empatii a schopnost systematizace (Doláková, 2015). „*Prohlížení a čtení knížek by mělo být naprosto přirozené ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy*“ (Gebhartová, 2011, s. 12). Mnohé výzkumy poukazují právě na to, že časté předčítání v předškolním věku má velký podíl na vývoji jazykových a komunikačních schopností dětí a výrazně ovlivňuje a prohlubuje jeho lásku a také zájem ke čtenářství (Dyňa & Justice, 2015, Pentimonti, 2012). Čtení pohádek, by mělo být každodenní náplní dítěte nejen v předškolním věku, jelikož děti při poslechu pohádek nenásilnou formou nahlížejí do světa, ve kterém žijí a hledají v něm odpovědi na své nezodpovězené otázky. „*Děti si nové informace snáze zapamatují, když jsou součástí nějakého příběhu*“ (Vágnerová, 2021, s.216). Čtení literárních textů rovněž děti učí, jak rozeznávat dobro od zla a podporuje chápat záměry a jednání hlavní postavy a ostatních postav.

2.1 Společné čtení v mateřské škole

Sdílené čtení ve třídě mateřské školy můžeme definovat jako interakci a diskusi, které vznikají, když se učitel a děti společně dívají na knihu. Řada výzkumů ukazuje, že pokud děti mají dostatek kvalitní zkušenosti se sdíleným čtením, zlepšují se jejich jazykové výsledky a celá předčtenářská gramotnost (Dyňa & Justice, 2015, Pentimonti, 2012). Zkušenosti autorů a výzkumníků, kteří se společným čtením zabývají, poukazují na fakt, že právě společné čtení u dětí v předškolním věku rozvíjí jazykové schopnosti a prodlužuje délku vyprávění dětí. Aby společné čtení podporovalo jejich vývoj, mělo by být frekventovaně zařazováno do výuky v mateřské škole (Dyňa & Justice, 2015). Prototypickým příkladem je zážitek ze čtení, kdy pedagog sedí na židli s knihou a čte čelem k dětem, které sedí na velkém koberci. Podle výzkumu by měl učitel právě naopak při společném čtení dětem knihu a ilustrace dětem poskytovat a nabízet jim pozitivní zpětnou vazbu. Jelikož při vzájemné interakci učitele a dětí během společného čtení, vznikají specifické vlastnosti, které jsou klíčovými prediktory dětského jazyka a dovedností v oblasti pregramotnosti (Pentimonti, 2012).

Sdílené čtení využívá pro rozvoj dovedností nejčastěji verbální řeč, poslech s porozuměním, rozvoj slovní zásoby a textové koncepty. Mezi nejčastější používané prostředky při společném čtení v mateřské škole je zařazována jazyková hra, abecední pojmy, říkanky nebo poezie, matematické pojmy nebo multikulturní postavy ale také oblast kultury (Dyňa & Justice, 2015,). Pro společné čtení je především důležité, aby literární text, který bude použit, byl kvalitně připravený a obsahoval interaktivní zážitek. Interaktivní zážitek při společném čtení povzbuzuje děti k bohaté diskusi o vlastních zkušenostech v kontextu s literárním textem, povzbuzuje k dramatizaci a nápodobě části literárního textu (Harčaríková & Klimovič, 2011, s.148).

Harčaríková a Klimovič (2011) ve své publikaci vyzdvihuje komunikačně - zážitkový aspekt, pro který je obdobně charakteristická interakce mezi učitelem a dítětem. Podobně se vyjadřuje i autorka Lepilová, která tvrdí že „*Pohádka se má předčítat, o pohádce si má dítě s vypravěčem povídat*“ (Lepilová, 2014, s.7). Výzkumy dokazují, že emočně procítěné události příběhu si dítě předškolního věku lépe zapamatuje (Doláková, 2015, Dyňa & Justice, 2015, Pentimonti, 2012). Rovněž i Trávníček (2007) uvádí, že pro vyprávění a jeho vývoj je důležité sdílení mezi vypravěčem a posluchačem. Hodnotné porozumění čteného literárního textu zajistí učitel jednoduše tak, že dětem dává dostatek příležitostí ke spontánnímu vyjádření a tím ho dostatečně podpoří. Předškolní pedagog

by tedy měl s dětmi o příběhu hovořit a pokládat otázky k textu. Učitel vede děti k tomu text reprodukovat a tvořit krátké dějové celky. Dítě se pomocí otázek učí analyzovat text, přemýšlet nad postavami a jejich konáním (Trávníček, 2007).

2.2 Úloha učitelky při společném čtení

Foorman et al. (2016) doporučuje učitelům pro jejich praxi v mateřských školách rozvíjet jazykové a vyprávěcí schopnosti dětí, které podporují porozumění čteným textům a vytváří u dětí budoucí čtenářskou gramotnost. Podobně uvádí i Harčáriková a Klimovič, že jednou ze základních úloh učitelky v mateřské škole je rozvíjet komunikační kompetence, kdy učitelka volí nejvhodnější způsoby intervence, které jsou vhodné pro rozvoj v oblasti narativní schopnosti v konkrétním věku a respektují individuální řečovou a kognitivní úroveň dítěte. Významnou metodou předškolních učitelů je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti především předčítání a práce s literárním textem, kde důležitým prostředkem je motivace, hra, vzájemná komunikace a spolupráce (Harčáriková & Klimovič, 2011). „*Termín literární text označuje stylistikou a obsahově estetickou kvalitou na rozdíl od textů instruktážních nebo věcných*“ (Gebhartová, 2011, s.8) Tudíž učitel, který vzdělává předškolní děti v mateřské škole, musí disponovat dobrou „literacy“ gramotností a má vybírat pro své svěřence hodnotný a vhodný text, který dětem bude dětem interpretovat předčítáním nebo vyprávěním. Zásadní úlohou učitele v mateřské škole tedy není pouze literární texty dětem správně a plynule předčítat, důležitá je především také schopnost estetického vnímání a kritického myšlení, učitelovy literární poznatky a jeho jazykový řečový projev, který by měl být kultivovaný a být pro děti správným vzorem. Pokud literární text učitel správně interpretuje, může u předškolního dítěte podpořit rozvoj všech klíčových kompetencí (Gebhartová, 2011).

Z výzkumů vychází, že dospělí používají ke společnému čtení zjevné chování, tak aby podpořili vývoj jazyka. Ve skutečnosti existuje libovolný počet dovedností, které mohou do sdíleného čtení knih učitelé cíleně zařazovat. Zaměřují pozornost na objekty a na děje v rámci textu, podporují poslech s porozuměním, přepracovávají dětské promluvy a vysvětlují nová neznámá slova (Dyňa & Justice, 2015). „*Četné výzkumné zprávy ukázaly, že dospělí mohou implementovat interaktivní styl čtení, který se zaměřuje na konkrétní oblasti gramotnosti a jazykového rozvoje, jako je jako zvýšení pozornosti dětí k novým slovům nebo ke konkrétním konceptům tisku*“ (Dyňa & Justice, 2015, s.233).

Podobně i Penno (2002) svým výzkumem poukazuje na to, že pokud učitel během společného čtení dětem vysvětluje významy slov, ovlivňuje tak značně větší pokroky dítěte ve slovní zásobě než učitel, který dětem neposkytuje žádné vysvětlení (Penno, et al., 2002 in Pentimonti, 2012).

Pentimonti (2012) ve své studii poukazuje na chování učitelů při společném čtení, kteří během něj poskytují dětem instrukce k podpoře:

- slovní zásoby a jazykové vybavenosti dětí,
- dovednosti abstraktního myšlení,
- dovednosti související s literárním textem a fonologické povědomí,
- sofistikované reakce na text.

Nicméně, aby bylo společné čtení pro dítě předškolního věku podpůrné a efektivní, poukazuje Pentimonti (2012) na ještě jeden klíčový rys. Je jím úkol pro dospělého vytvořit při společném čtení příjemné prostředí.

Pentimonti (2012) ve svém šetření společného čtení vytvořil nástroj SABR, který je rozdělen do čtyř faktorů tak, aby podporoval kvalitu společného čtení ve třídě. Poukazuje také na fakt, aby bylo sdílené čtení efektivní je důležité, aby bylo standardizované, komplexní a praktické. Správná podpora učitele při společném čtení by dle něj měla zahrnovat prostor pro:

- **Vývoj jazyka:** všímání si určitého děje nebo popisování děje příběhu, požádání dětí o definování slova z příběhu, vytvoření či rozšíření diskuze.
- **Abstraktní myšlení:** požádání dětí o vytvoření úsudků, hodnocení, porovnání, či závěrů, ale také modelování předpovědí nebo hypotéz či zdůvodnění.
- **Vypracování:** požádání dětí o spojení textu s vlastním zážitkem, povzbuzení dětí k dramatizaci, požádání dětí o rozklad slova, diskuze o emocích postav z příběhu
- **Klima relace:** povzbuzení dětí k manipulaci s knihou, poskytování pozitivní vazby
- **Model respektu** (Pentimonti, 2012)

2.3 Příběh v předškolním vzdělávání

Příběh je nějaká konstrukce, kterou získáváme z literárního textu, jde o souhrn událostí, který se uvádí na způsobu příčiny a následku (Kubíček, et al., 2013). Nejčastější literaturou používanou v předškolním věku jsou pohádky, ty dětem pomáhají zkoumat vlastní identitu či odpovědět na vnitřní myšlenky. Prostřednictvím pohádky jsou dětem představovány určité zkušenosti, které budou potřebovat pro budoucí život a další jejich všestranný rozvoj (Bettelheim, 2017). „*Pohádka u dětí rozvíjí rozumové schopnosti a podněcuje představivost právě proto, že upoutává jejich pozornost*“ (Trávníček, 2007, s.33).

V předškolním vzdělávání učitelé mohou využívat příběhy k danému probíranému celku, které vylepší znalosti dětí o tomhle tématu (Dynia & Justice, 2015). „*Příběh je výborný „nosič“, protože se vypravěč i posluchač mohou opřít o jeho strukturu*“ (Krüger & Šafránková, 2021, s.47). Čtení pohádek je tedy velmi podnětné pro všestranný rozvoj dětského světa, protože pohádka je založena především na narativní struktuře. Právě pohádka za dítě převezme jeho duševní myšlenkové pochody, a ty se pro dítě stanou srozumitelnější, protože jsou znázorňovány skrz postavy a události (Bettelheim, 2017). Děj pohádky na sebe logicky navazuje, za což může právě její časově-příčinný styl, dokončuje se vše, co bylo zahájeno, a tak naplňuje očekávání dítěte (Trávníček, 2007). Příběh obsahuje kombinaci dvou faktorů, díky kterým se strukturální a jazyková komplexnost narativů propojuje s dekontextualizací jazykových schopností (Zápotočná & Petrová, 2017). Aby čtení podpořilo správný vývin komunikačních a narativních schopností je obligátní, dát dítěti příležitost se příběhu účastnit, vyjadřovat se, vymýšlet zápletky a dopovědět konec příběhu či příběh reprodukovat. Správně zvolený příběh musí upoutat dětskou pozornost a být předškolnímu dítěti blízký, nicméně pokud má příběh předškolní dítě zároveň i něco naučit a rozvíjet jeho rozumové a vyjadřovací schopnosti, je obligátní, aby podporoval dětskou představivost a nabízel dítěti dostatek možností řešení problému, které je pro věk předškolního věku zcela klíčové (Svobodová, 2010). „*I v těchto oblastech setrvávají příběhy v životě dítěte obrovskou roli a výrazně podněcují zcela přirozený rozvoj myšlení i ostatních procesů, čímž se významně podílejí na učení dítěte předškolního věku*“ (Svobodová, 2010, s. 131). Dobře zvolený příběh čili literární text rozvíjí potřebné oblasti (kognitivní, sociální a emocionální) a celou osobnost předškolního dítěte, vzbuzuje v něm zvědavost. Zároveň je nutné, aby příběh disponoval i empatií a vcítěním se do života hrdinů, kteří prožívají různé situace (Svobodová, 2010).

3 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Narace pochází z latinského slova „Narratio“, významem slova je sdělení, zprostředkování děje vyprávěním. „*Narací rozumíme sdělování zážitků, situací, událostí, tedy v podstatě příběhů*“ (Svobodová, 2010, s.134). Narativní schopnosti jsou takzvané schopnosti vypravěčské, které nejsou jen vyprávěním o minulých časech, ale jsou specifickou promluvou, kde záleží na pořadí vět a na uspořádaném sledu událostí (Foorman et al., 2016, Pinto, 2016). Je již známo, že dítě má schopnost vnímat a vnímá vyprávění druhých již od narození, od jeho útlého věku, ale schopnosti vyprávět příběh anebo reprodukovat vyslechnutou pohádku se dítě předškolního věku postupně učí a zdokonaluje (Hornáková et al., 2005). Ve svém šetření zmiňuje i Pinto (2016), že vývoj narativní schopnosti začíná již v raném dětství a pokračuje až do rané dospělosti. Bloom (2015) uvádí, že děti pro porozumění struktuře příběhu potřebují několik nezbytných schopností, mezi které patří jazykové schopnosti, schopnost porozumět úmyslu druhých, schopnost osvojovat si nové pojmy a také paměťové schopnosti.

Rozvoj narativních schopností u dětí předškolního věku je vztahován k podpoře čtenářské pregramotnosti, která v budoucnu dítěti pomůže se lépe orientovat v textu a lépe mu porozumět. „*Vyprávění je jedna ze základních metod rozvoje komunikačních schopností dítěte*“ (Kryčová, 2021, s.66). Narativní schopnost dítěte v předškolním věku je tedy důležité rozvíjet a zdokonalovat, aby se dítě mohlo lépe vyjadřovat a sdělovat jeho vlastní myšlenky a názory (Harčaríková & Klimovič, 2011). Narativní schopnosti dětí v předškolním věku jsou až čtvrtým stupněm ve vývoji vyprávění. „*Tři předchozí jsou „prostorové myšlení“, „sociální myšlení“ a „verbální myšlení“*“ (Trávníček, 2007, s.17). Aby se u dítěte předškolního věku mohla narativní schopnost vyvíjet, musí mít dítě zvládnuté jazykové, sociální a časově prostorové myšlení. Dítě předškolního věku může do svého vyprávění či reprodukci děje zahrnovat své emoce, pocity a postoje, nicméně aby dítě mohlo příběh vyprávět musí opustit své egocentrické myšlení. Až potom je dítě předškolního věku schopno lépe vnímat záměry a porozumět chování postav (Trávníček, 2007).

Harčaríková a Klimovič (2011) uvádí, že příležitosti k přijímání a produkování základních typů narativ vytváří každá společnost bez ohledu na sociální prostředí nebo cizí zemi. Klíčovou roli hraje především komunikace mezi dětmi a dospělými, kteří dítěti přinášejí osobní zkušenost.

Typologie narativ, se který se u dítěte předškolního věku setkáváme je rozdělována do čtyřech typů:

- Vyprávění prožité skutečnosti
- Plánování události
- Vysvětlování, objasňování události
- Vyprávění příběhu

(Zajacová, 2005 in Harčariková & Klimovič, 2011).

Podobně i Pinto (2016) ve své studii uvádí, že má na vývoji narativní schopnosti dítěte vliv kulturní a jazykový kontext, ve kterém dítě vyrůstá. Nicméně schopnost vnímat vyprávění jako sled událostí, které jsou logicky uspořádány se projevuje až po druhém roce života dítěte. Aby se dalo vyprávění odlišit od běžného povídání, musí se použití jazyka dekontexturovat, neboť vyprávění je složitý proces, který vyžaduje konstruování, vyjadřování a porozumění informacím (Zápotočná & Petrová, 2017). U dítěte v předškolním věku se schopnost vnímat vyprávění začíná prohlubovat a narativní myšlení je důležitou oblastí, bez které by náš mentální vývoj nemohl být kompletní. „*Klíčem k tomu, aby si dítě nad jazykovým myšlením vybodovalo ještě myšlení narativní, je podle Crawforda kauzalita*“ (Trávníček, 2007, s.18). Kauzalita je tedy doménou příběhu, která je pro vyprávění klíčová. Kauzalitu ve vyprávění chápeme jako jednotný příběh, který je ucelený a jeho části na sebe logicky navazují. Předškolní dítě je schopno chápat kauzalitu v příběhu na základě příčiny a důsledku, mělo by pochopit úděl postavy a její jednání (Trávníček, 2007). Příkladem můžeme uvést: „*Karkulka šla k babičce, protože měla narozeniny.*“ „*Kauzalita představuje onu funkci příběhu, jež se stará o to, aby byl docelený a aby jeho jednotlivé části nezůstaly propojeny*“ (Trávníček, 2007, s.21). Důležité ale je, aby vyprávění nebylo jen časově a logicky navazujícím dějem, ale aby taky bylo propojeno kauzálně. „*Tedy: Královna umírá, protože umřel král, či lépe královna umírá žalem nad ztrátou krále*“ (Kubíček et al., 2013, s. 33).

3.1 Narativní struktura vyprávění

Za snadno rozpoznatelnou formu narativ, která má uspořádanou strukturu je považováno vyprávění fiktivních příběhů nebo reprodukce pohádky. Tohle kvalitativní hodnocení dětského vyprávění se při zkoumání ukazuje jako spolehlivé, při rozšiřování dobrých a nekvalitních narativů (McFadden & Gillam, 1996 in Justice et al., 2010).

Trávníček (2007) ve své publikace zmiňuje, že struktura vyprávění obsahuje tři konstruktivní prvky, jde o úvodní formuli, závěrečnou formuli a minulý čas, které jsou základní konstrukcí každé pohádky nebo příběhu. Díky nim, mohou učitelé při pozorování rozeznat, zdali předškolní dítě dovednost vyprávění zvládlo. Pinto (2016) poukazuje na význam struktury ve vyprávění, která se skládá z jedinečných pravidel a řídí se jasnými principy.

Ve vyprávění by měl vypravěč zahrnovat úvod, postavy a sled událostí, které by měly být rozvíjené a jsou vztahovány k vyřešení problému a závěru. „*V narativní struktuře produkujeme sled výpovědí, které se týkají jisté události*“ (Harčaríková & Klimovič, 2011, s.24). Každý příběh, který je čtený anebo vyprávěný, je tvořený prostředím, hlavními a vedlejšími postavami, a také událostmi, které na sebe postupně navazují. Vyprávění příběhů není jen o jazykové složce řeči, náleží k němu i časoprostorový sled situací, ke kterým neodmyslitelně patří aktéři a prostor (Trávníček, 2007). Kubíček et al. (2013) definují ve své publikaci stavební jednotky příběhů, které by struktura vyprávění měla obsahovat.

První zmíněnou stavební jednotkou příběhu je takzvaná událost. Kubíček et al. (2013) považují událost za nejmenší stavební jednotkou příběhu, která bývá těsně spojována s postavami. Ve spojení s každou událostí se předpokládá, že jde o jistou a znamenitou změnu stavu, která rozvíjí další děj a udává další vývoj příběhu. „*Některé události jsou klíčové pro vyprávění příběhu, jiné jsou klíčové pro utváření charakteru postav, prostředí*“ (Kubíček et al., 2013, s.45). Nicméně události v příbězích jsou jádrové a satelitní, kdy jádrové události jsou pro daný příběh klíčové a jejich vypuštění by příběh znevážilo. Kdežto satelitní události jsou události, které když vypravěč vypustí z vyprávění, neohrozí strukturu příběhu.

Druhým zmiňovaným aspektem příběhu je postava, díky které máme možnost pozorovat v příběhu její myšlení a vnímání, které je motivací pro její konání a činy (Kubíček et al., 2013). Jelikož má postava v narativní struktuře vyprávění důležitý úkol, postavy

„jsou pouhým výrazem jazyka, a tedy specifickým znakem literární komunikace“ (Kubíček et al., 2013, s. 59). Přestože, my je jako vypravěči vnímáme jako reálné postavy, které jako reální lidé jednají a mají podobné zkušenosti. Popsání postavy v příbězích, která se váže k vlastní zkušenosti umožňuje mimetická dimenze, která pomáhá posluchači se s postavou lépe ztotožnit (Kubíček et al., 2013). Typologií, která se váže k charakteristice postav je celá řada, nejznámějšími jsou termíny hlavní a vedlejší postava, či kladná nebo záporná. Nicméně stojí za zmínění označení postavy statická a dynamická. Kdy pod termínem statická postava chápeme, takovou postavu, která se v příběhu nijak nevyvíjí, zatím co postava dynamická podléhá vývoji (Kubíček et al., 2013). Charakterizace postavy vypravěčem, který ji svým narativním aktem uvádí na scénu, pojmenuje její vlastnosti a osobnost, jde tzv. přímou charakterizací. Ztíženější způsob charakterizace postavy je nepřímá charakterizace, která obsahuje širokou řadu prostředků, kdy vypravěč do svého vyprávění zahrnuje jednání postavy v situacích, promluva neboli postava se sama charakterizuje a objevuje se ve formě přímé nebo polopřímé řeči. Vnější vzhled postavy je také důležitým znakem, kdy vypravěč popisuje oblečení a zmiňuje jméno postavy. Dalším z prostředků je konvence čili sociální jednání, ve kterém se objevují čtenářské sympatie a antipatie k postavám. Poslední, kdo s postavou v narativním světě souvisí je prostředí, které posluchače nebo čtenáře vede identifikaci a postupně vytváří profil postavy (Kubíček et al., 2013). Třetí podstatnou kategorií, která bývá součástí narativních struktur je prostor. Ten je pro vyprávění důležitým znakem a může sloužit jako nepřímé osvětlení charakteru postavy a prostředí. Díky popisování určitých pasáží, získává posluchač informace, které nám osvětlí prostředí, ke se děj odehrává (Kubíček et al., 2013).

Nicméně důležitým prvkem pohádkových příběhů jsou především jejich schémata, která nám pomáhají rozeznávat individuální informace o tom, jak již bylo zmíněno, zdali je vyprávěný příběh kauzální. Všimá si, jestli na sebe jednotlivé komponenty příběhu postupně navazují a tvoří celek (Harčáriková & Klimovič, 2011). Aby tedy vyprávění bylo koherenční, musí být k uspořádání obsahu příběhu použito schéma, díky kterému posluchač nebo čtenář pochopí postavy, problém, řešení a závěr příběhu (Pinto, 2016).

Každý příběh má také svoji jednotku, která je označovaná za epizodu. Epizoda příběhu by měla obsahovat sedm komponentů, aby byl příběh pochopitelný pro porozumění a také pro jeho tvoření. Tudíž je relevantní, aby vyprávění disponovalo určitými pravidly a mělo by obsahovat 7 komponentů:

- **Okolnosti** (setting): Vypravěč představí postavy a prostředí
- **Úvodní událost** (initiating response): představuje motivaci pro hlavní postavu příběhu záměrně činit
- **Vnitřní odpověď** (internal response): vysvětluje pocity a emoce hlavní postavy příběhu, které jsou vyvolány událostí
- **Plán**(goal): popisuje klíčový záměr hlavní postavy
- **Pokus** (attempt): upřesňuje, jak hlavní hrdina příběhu dosahuje cíle
- **Důsledek** (consequence): objasňuje, jestli hlavní postava dosáhla cíle
- **Reakci** (reaction): hodnotí reakci hlavního hrdiny příběhu na předešlé okolnosti

(Harčaríková & Klimovič, 2011).

3.2 Vývin narativu

Již je všeobecně známé, že mateřská škola má velký vliv na všestranný rozvoj předškolního dítěte, a to i pro jazykové a komunikační stránce (Průcha, 2012). „Čtyři roky tohoto období jsou obrovským skokem v rozvoji zejména jazykových schopností“ (Trávníček, 2007, s.28). Vzhledem k velkému vývoji jazykových a komunikačních schopností se v období předškolního věku postupně vyvíjí i narativní schopnost. Důležitým a zároveň prvním znakem vývoje narativních schopností je počet událostí, které dítě ve svém příběhu zahrnuje a popisuje. Čím více událostí se v příběhu vyskytuje, tím je narativní schopnost považována za rozvinutější. Dalším znakem, který poukazuje na vývoj narativů je kauzalita, tedy časová a logická návaznost událostí v průběhu celého vyprávěného příběhu, kdy na sebe události navazují a tvoří příběh kauzálním. Vyprávění u předškolních dětí může být sice dějově návazné, ale ukončení příběhu přijde dřív, čímž příběh ztratí svoji pointu a vytratí se z něj napětí (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Harčáriková a Klimovič (2011) ve své publikaci uvádí vývoj narativních schopností ve stupních a poukazuje tak na Nelsonovou a její stupně vývinu narativ u dětí předškolního věku, které jsou rozděleny do 4 stádií:

- **Epizodické stádium** – od narození do roku a půl – dítě již poznává opakující se události. Jeho jazykové schopnosti jsou zvuky, které se postupně mění na první slova.
- **Imitativní stádium** – od roku a půl do čtyř let dítěte – dítě je již schopno opakovat události, používá řeč při hře, písničkách a sociálních rituálech. Dítě je schopno komunikovat s druhým a vytvářet dialog, vyvíjí se gramatická složka jazyka.
- **Narativní stádium** – od čtyř až do deseti let – u dítěte se již objevuje personální paměť a na nativní mód myšlení. Narativní schopnosti se již v tomto stádiu velkým tempem vyvíjejí a setkáváme se s prvními pokusy o čtení a psaní.
- **Teoretické stádium** – od deseti let a více – s tímto stádiem se u dětí v předškolním věku nesetkáváme (Nelson, 1996 in Harčáriková & Klimovič, 2011).

3.2.1 Kategorie narativ

Učitelé mateřských škol většinou požadují po dětech předškolního věku, aby příběhy shrnuly a reprodukovaly, poté převyprávění používají k určení úrovně jazykových a gramotných dovedností dětí (Shepard, 1997 in Justice et al., 2010, s.470).

Narativní úrovně, které se ve vyprávění dětí předškolního věku nejvíce objevují, rozdělila Steinová do pěti kategorií. Každé úrovni dětského vyprávění přidělila významové kategorie:

- **Příběh bez struktury** – při tvoření příběhu bez struktury chybí ve vyprávění komponenty narativu jako dějová posloupnost, která na sebe chronologicky nenavazuje. Chybí nicméně i návaznost, příčinné a důsledkové vztahy. Ve vyprávěném příběhu se neobjevuje žádná další postava a vyprávění neobsahuje nic, co by bylo zápletkou příběhu.
- **Opisná sekvence** – podstatným znakem kategorie opisné sekvence je popis, hlavního hrdinu příběhu.
- **Jednoduchá časová sekvence** – kategorie narativů obsahuje jednoduchou dějovou linii příběhu, která na sebe časově navazuje. Vyprávění neobsahuje záměr hrdiny, pointu příběhu ani kauzalitu.

- **Reaktivní sekvence** - vyprávění v této kategorii narativů obsahuje již dějovou linii příběhu, která jde chronologicky za sebou. Obsahuje taktéž hlavního hrdinu, ale i další postavy příběhu, které na sebe nějak reagují a nějak konají. Ve vyprávění již narazíme na příčinně – důsledkové vztahy.
- **Sekvence s pointou** – nejrozvinutější kategorie narativů ve vyprávění, ve které se objevuje hlavní postava, která záměrně koná. Vyprávění obsahuje časově příčinné činnosti, které vyvozují konání postav. Jsou zmiňovány záměry a příběh je ukončen nebo zhodnocen (Karmiloff – Kamiloff – Smith, 2001 in Harčáriková & Klimovič, 2011, s.60).

Podobně ve své studii, která probíhala v Itálii definuje vyprávění i Pinto (2016), ten rozděluje strukturu vyprávění dětí v předškolním věku do pěti úrovní a poukazuje na to, které komponenty má jistá narativní úroveň obsahovat:

1. **Úroveň:** nezachycuje vyprávění, objevuje se pouze jednoduchý popis či výčet událostí, předmětů nebo faktů
2. **Úroveň:** objevuje se náčrt příběhu, obsahuje úvod, prostředí, postavy, úvod či závěr, ale může být i stručně popsán problém a jeho rozuzlení.
3. **Úroveň:** značí neúplný příběh, kde je obsahem, úvod, postavy, nastolený problém a jeho rozuzlení.
4. **Úroveň:** obsahuje základní příběh, kde se objevuje začátek, jsou definovány postavy, problém, vyprávění obsahuje událost a její rozuzlení.
5. **Úroveň:** je již kompletním příběhem, kde je definován název příběhu, začátek, postavy, prostředí, popsán problém a událost, rozuzlení a závěr příběhu (Pinto, 2016).

3.3 Cíle k podpoře vývoje narativní schopnosti předškolních dětí

Narativní schopnosti dětí v předškolním věku jsou vzájemně propojené s jazykovými schopnostmi a společně podporují „dekontexturaci“ jazykových schopností, tak aby spolehlivě rozvíjeli gramotnost a školní úspěšnost dětí (Zápotočná & Petrová, 2017). Foorman et al. (2016) ve své publikaci zmiňuje, že je klíčové, aby učitelky zapojovaly děti do konverzací, která umožňuje lepší pochopení a podporuje vyjadřování. Dále by dle něj, měl učitel děti zapojovat do průběhu vyprávění a podporovat rozvoj slovní zásoby. Cíle na podporu rozvoje narativních schopností dětí při vyprávění vycházejí tedy

z jazykové a komunikační oblasti. Tudíž považuji za důležité, tyto oblasti u dětí předškolního věku stimulovat a podporovat pomocí metod, organizačních forem a pomocí vhodných prostředků. Při cíleném rozvoji narativních schopností, musí mít učitelka mateřské školy dobře rozpracovaný příběh, který je zároveň i dobře naplánovaný, systematický, tak aby se narativní schopnosti správně vyvíjely, a především klíčové je pravidelné opakování. Pro správný rozvoj narativních schopností dětí je potřeba cíle směřovat tak, aby dítě bylo schopno:

- Vymyslet a povyprávět literární příběh
- Vymyslet zápletku v příběhu
- Popsat postavy a prostředí, které příběh obsahuje
- Vytvářet osnovu děje příběhu, chápat příčinné a následné souvislosti
- Hodnotit chování a jednání postav v příběhu
- Vytvářet metatextové složky textu, uvést začátek příběhu, ale i ukončení příběhu
- Používat mimojazykové prostředky
- Využívat komunikační zručnosti, mluvení, ale i naslouchání
- Využívat všechny smysly (Harčaríková & Klimovič, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum se zaměřuje na společné čtení příběhů v mateřské škole a na jeho vztah k vývoji narativních schopností zvolených dětí. V praktické části bude jako první představen cíl výzkumu a výzkumné otázky. Popsán výzkumný vzorek, který byl pro výzkum zvolen. Empirická část představí metoda sběru dat a nástroj, které byly pro výzkum zvoleny. Dále v praktické části najdeme podrobně popsán průběh sběru dat, bude shrnuta analýza dat a výsledky výzkumného šetření.

4.1 Cíl výzkumu

V současnosti je již známé, že schopnost vyprávět příběh závisí na mnoha složkách, především však na vývoji řeči a kognitivních funkcích, které se v předškolním věku rychlým tempem vyvíjejí. Cílem tohoto výzkumného šetření je pozorovat, zaznamenat a popsat narativní struktury a její indikátory při převyprávění příběhu, a to na začátku společného čtení a na konci společného čtení v jednotlivých věkových skupinách a zachytit jejich vývoj během výzkumného šetření.

Výsledkem výzkumného šetření se předpokládá, že odpoví na výzkumné otázky, které by mohly být užitečné pro učitelky mateřských škol, stejně tak ale i pro rodiče dětí předškolního věku.

4.2 Výzkumné otázky

Jelikož v České republice nejsou narativní schopnosti dětí v předškolním věku v popředí výzkumného šetření, hledala jsem inspiraci v sousedním Slovensku a jiných evropských zemích, kde je výzkum narativních schopností poměrně rozšířený. Byly zvoleny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jak se změnila úroveň narativních schopností dětí ve vybraných věkových kategoriích v kontextu společného čtení?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké indikátory se vyskytují ve vyprávění dětí ve 4,5,6 letech při vstupním měření?
2. Jaké indikátory se vyskytují ve vyprávění dětí ve 4,5,6 letech při výstupním měření?

4.3 Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno v kapitolách výše, zaměřila jsem se při výzkumu narativních schopností na děti předškolního věku, konkrétněji na tři věkové kategorie dětí čtyřletých, pětiletých a šestiletých, které navštěvují vybranou třídu mateřské školy. Do výzkumného vzorku byla zvolena heterogenní třída dětí ve věku 4, 5 a 6 let vybrané mateřské škole Olomouckého kraje. Způsob výběru participantů pro výzkum byl zvolen dostupný výběr, z něhož bylo pro pozorování zvolena 1 učitelka a 11 dětí, které jsou rodilými mluvčími českého jazyka a navštěvují mateřskou školu od začátku školního roku. Za každou věkovou kategorii byly pro pozorování zvoleny tři až čtyři děti. Za věkovou kategorií čtyři roky byli voleni 2 chlapci a 1 dívka, za věkovou kategorií 5 let byly voleny 3 dívky a 1 chlapec a ve věkové kategorii 6 let byly zvoleny 3 dívky a 1 chlapec. Pro lepší přehled byla vytvořena tabulka, kde jsou participanté rozděleni do třech skupin dle věku. Participantům byl přidělen identifikační kód, který obsahuje zkratku CZ (českou národnost), pořadové číslo, které si děti vylosovaly, dále obsahuje identifikační kód pohlaví (M-chlapci, F-dívky) a věk dětí v měsících. Kód má tedy tuhle podobu: CZ6M49. U systému kódování participantů jsem se inspirovala z diplomové práce Markové (Marková, 2011).

4 roky	5 let	6 let
CZ6M49	CZ2F64	CZ1M75
CZ3M49	CZ5F68	CZ4F76
CZ8F52	CZ10F66	CZ7F77
	CZ11M69	CZ9F78

Tabulka 1 Přehled participantů

4.4 Metody sběru dat

Pro tento kvalitativní výzkum byla vybrána metoda, která nabízí mnoho příležitostí pro získání dat (Švaříček & Šed'ová, 2014). Po prostudování odborné literatury byla tedy pro výzkum zvolena metoda strukturovaného pozorování, která se soustředila na převyprávění příběhu předškolních dětí. Během převyprávění příběhu, byly děti pozorovány a dětské převyprávění bylo zaznamenáváno pomocí diktafonu. Techniku, kterou jsem použila pro přepis získaných dat z výzkumu, bylo otevřené kódování, pro které je především důležité přesné a doslovné přepsání audio nahrávek.

4.4.1 Práce s příběhem

Před samotným výzkumem bylo v mateřské škole provedeno pilotní šetření, které napomohlo nastavit metodu, která u dětí v předškolním věku správně podpoří vývoj narativních schopností. Odborníci se shodují, že pro podporu narativních schopností dětí předškolního věku je vhodným prostředkem příběh, který nikdy neslyšely. Proto jsme se se zvolenou paní učitelkou po vzájemné domluvě shodly použít pro výzkumné šetření podpory dětských narativních schopností prostřednictvím společného čtení, knihu *Terezka a bublinková víla* od Heleny Brožíkové. Kniha byla vybrána z důvodu poutavých příběhů, které prožívá dívka předškolního věku, tudíž je hlavní hrdinka dětem blízká a děti, se tak do ní mohou snadno vcítit. Příběhy v knize na sebe navazují a pomocí kouzel dětem představují tematiku vodního prostředí. Literární texty jsou kvalitně zpracovány a doplněny krásnými ilustracemi. Během společného čtení měly děti možnost k nahlížení na ilustrace v knize. Příběhy byly plánovitě pozastavovány a dětem byl dopřán dostatek prostoru k vyjádření svých myšlenek. Z příběhů byl sestaven nástroj, který pomocí edukačních aktivit směřoval k interaktivnímu zážitku, tak aby co nejvíce podporoval rozvoj narativních schopností dětí v předškolním věku. Po dočtení každého příběhu byly dětem kladeny otázky k ověření si, že danému textu porozuměly, také kladly důraz na všechny komponenty, jenž má příběh obsahovat. Otázky po dočtení byly učitelkou úmyslně směřovány na vhodnou osnovu vyprávění tak, aby byla zachována především dějová posloupnost a kauzalita příběhu. Všechny děti ve třídě dostaly možnost se k otázkám vyjádřit. Během celého výzkumného šetření byly dětem před odpoledním odpočinkem předčítány také klasické pohádky, které se na vývoji narativních schopností dětí také v jisté míře podílejí. Inspirací pro vytvoření vhodného nástroje k výzkumu byla kniha *„Narativa v detskej reci“* od slovenské autorky Petry Harčaríkové a Martina Klimoviče (2011). Při společném čtení

příběhu a vhodné podpoře narativních schopností dětí předškolního věku je důležité, aby byl pedagog především průvodcem, který bude u dětí fáze narativ stimuloval. Ukázka učitelčiny práce s textem je v příloze 1.

4.4.2 Nahrávání vyprávění dětí

Na závěr po vyslechnutí prvního a posledního příběhu byly tři až čtyři děti za každou věkovou kategorií 4, 5 a 6 let požádány o převyprávění příběhu. Nahrávky z prvního a posledního příběhu poslouží k následné analýze dat a zkoumání vývoje narativních schopností dětí v předškolním věku v kontextu se společným čtením. Převyprávění příběhu probíhalo v tiché místnosti prázdné třídy a děti měly k dispozici knihu, ve které mohly listovat.

Do vyprávění jsem dětem nijak nezasahovala, pouze jsem přirozeně reagovala (přítakáním či smíchem) nebo jsem zopakovala jejich poslední větu. Dětské převyprávění jednotlivých příběhů bylo zaznamenáváno na diktafon, a tak vznikly audionahrávky, které si děti po převyprávění mohly přehrát a poslechnout si je. V případě, že se dítěti nahrávka nelíbila a nebylo s nahrávkou spokojeno, nahrávka byla smazána a pořídila se nahrávka nová. Stalo se tak jen v jednom případě. Individuální testování předškolních dětí trvalo v průměru 5-9 minut.

4.5 Průběh sběru dat

Před zahájením výzkumu v mateřské škole bylo třeba získat písemný souhlas rodičů zvolených dětí. Již na začátku školního roku jsem s rodiči zvolených dětí domluvila na zapojení jejich dětí ve výzkumu pro tuto bakalářskou práci. Rodiče reagovali ve všech případech pozitivně, žádný z rodičů nebyl proti zapojení se jeho dítěte do výzkumného šetření. Po získání souhlasů mohlo začít výzkumné šetření. Dětem byly jednou týdně od měsíce února do konce měsíce března 2022 předčítány příběhy z knihy. Výzkumné šetření probíhalo se třídou heterogenních dětí od 4 do 6 let v čase řízené činnosti. Aby bylo zabráněno zkreslenému chování dětí při převyprávění, tak bylo pro sběr dat zvoleno prostředí třídy, které je pro děti známé a přirozené. Výzkum bylo těžké začít realizovat dle plánu, plán zkomplikovala pandemie covid-19, která naši mateřskou školu opakovaně uzavřela, nebo zvolení participantů byli nemocní. Během výzkumu bylo pořízeno 22 zvukových záznamů, 11 nahrávek ze vstupního měření a 11 nahrávek z výstupního měření.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Kapitola se zaměřuje na analýzu získaných dat pomocí strukturovaného pozorování při vyprávění příběhů dětí v předškolním věku. Pro ukončení frekventovaného společného čtení v mateřské škole byla získaná data z audionahrávek přepsána. Výsledkem analýzy dat jsme dospěly ke třem kategoriím. Pomocí vzniklých kategorií bude interpretováno, jak děti vypráví své příběhy při vstupním šetření a při závěrečném šetření. Kódování struktury příběhů bylo inspirováno výzkumným šetřením Pinta (2016), a bylo kódováno pomocí 8 komponentů.

Kategorie:

Struktura vyprávění ve 4letech

Struktura vyprávění v 5letech

Struktura vyprávění dětí 6letech

Po analýze získaných dat jsme se inspirovaly vyhodnocením struktury vyprávění dětí v předškolním věku podle Pinta, který narativní strukturu vyprávění rozděluje do 8 komponentů na základě jeho výzkumného šetření v Itálii. Nyní uvádíme komponenty, které se ve vyprávění dětí objevily:

1. Název
2. Úvod
3. Prostředí
4. Postava
5. Událost
6. Zápletka
7. Rozuzlení
8. Závěr (Pinto, 2016).

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Tahle kapitola odhalí, k čemu jsme při analýze dat dospěli a představí struktury vyprávění dětí ve vstupním a výstupním měření, které se objevuje u dětí ve věkových kategoriích 4, 5 a 6 let při interpretaci po společném čtení.

6.1 Struktura vyprávění ve 4 letech

6.1.1 Vstupní vyprávění 4letých dětí

Po prvním společném čtení a vstupním šetření jsem si všimla, že vyprávění 4letých dětí je velmi stručné a neobsahovalo žádný úvod ani představení příběhu. Než děti zahájily vyprávění, začaly chaoticky manipulovat s knihou a prohlížely si ilustrace. Děti započaly své vyprávění rovnou událostí. „*Babička měla pro ni dárek*“ „*Pak ji babička koupila zelenou lahvičku, tam byla pěna, vodička taková.*“ Myslím si, že to bylo proto, že děti při společném čtení především pohltilo nečekané překvapení a vcítily do hlavní role hrdinky. Domnívám se, že je zaujala událost, která poukazovala nadpřirozené schopnosti další hlavní postavy.

Obsahem vstupního vyprávění 4letých dětí byly postavy z příběhu, které ale nebyly profilované, byly zmiňovány v kontextu s událostí, která se v příběhu odehrála. Nicméně si děti při vyprávění vzpomněly na všechny postavy, které příběh obsahoval. Další komponent, který vždy figuruje ve vyprávění příběhu 4letých dětí je zápletka, kterou čtyřleté děti zmiňovaly následovně: „*A byla tam bublinková víla*“ „*Objevila se najednou v bublinkách bublinková víla.*“

Ve vyprávění děti zmiňovaly i další událost „*Řekla jí ta bublinková víla řekla že, řekni nějakou básničku a tím zavolej ten vláček*“ „*Bublinkovej vlak, sedla do něho a řídila ho.*“ Nicméně již ve vyprávění čtyřletých dětí nebyl zmiňován záměr a vysvětlení situace, tudíž se z příběhu vytrácela pointa. Děti ve čtyřech letech při vstupním měření své příběhy vesměs ukončovaly jednou větou či jednoslovně. „*A to je konec.*“ „*Skončilo to, že šla spát.*“

Příběhy děti vyprávěly v minulém čase, nicméně jsem v analýze nezaregistrovala žádnou orientaci na čas, kdy příběh probíhal. Zajímavostí, na kterou jsem ve vyprávění dětí ve 4 letech narazila, bylo, že se pokoušely zařazovat přímou řeč. „*Terezko pojd' se koupat, musím ti napustit vanu, pojd'.*“ Při pozorování vyprávění jsem v příbězích dětí zaregistrovala malé zmínky na určení místa, které se vztahovalo ve velké míře k postavám. „*Přijel do moře, do vany.*“ Vyprávěné příběhy ale obsahovaly jen malé spojitosti a děti

v něm nespécifikovaly příčinu a následek, tudíž jsem v jejich vyprávění neidentifikovala kauzalitu. Ve vyprávění využívaly spojky: a, pak, a pak, že. Při pozorování, jak čtyřleté děti vypráví jsem si všimla, že se děti příliš soustředily na ilustrace v knize a ty je sváděly, k následnému vyprávění a popisu dle nich.

6.1.2 Výstupní vyprávění 4letých dětí

Ve výstupním vyprávění děti ve čtyřech letech využívaly ilustrace z knihy a při vyprávění s ní manipulovaly šetrněji než při vstupním měření. Nicméně již jednotlivé stránky postupně otáčely a nevracely se k předchozím událostem. Po skončení společného čtení se v závěrečném vyprávění čtyřletých dětí vyskytoval komponent úvod, kdy vyprávění ukázalo, že děti posluchače krátce uvádějí do příběhu. „*Každý večer babička Terezce napustila vanu, dala ji tam trošku těch bublinek a šla. Objevila se tam v jedné bublinece bublinková víla a navrhla jí se kouknout do mraků, ale ona se moc bála.*“ „*Ona šla do vany a babička ji tam dala pěnové bublinky a potom se tam vždycky objeví bublinková víla a pak se šly podívat na ten mrak.*“ Ve vyprávění 4letých dětí jsem zaregistrovala, že se v příběhu objevovaly všechny postavy, děti detailněji popisovaly jejich vnější vzhled, tudíž postavy ve výstupním vyprávění byly více profilované. „*Ten netopýr má dlouhé křídla, dlouhé uši, byl celý chlupatý a byl trošku jako myška.*“ Ve výstupním vyprávění jsem zaregistrovala, že vyprávění 4letých dětí se objevoval krátký popis prostředí, ve kterém se hlavní hrdinové příběhu ocitly. Děti prostředí popisovaly stručně, avšak se ukázalo, že děti ve výstupním vyprávění využívaly i nová a výjimečná slova, která se snažily vysvětlit „*Takové krápníky, ty, co visí ze stropu.*“

Při výstupním vyprávění čtyřletých dětí byl upozorován další komponent, který byl událostí, a ve kterém děti rozvinuly, jak příběh pokračoval. „*A tak zavolali ten bublinkový vlak a pak se hrabaly pod zemí, kde jsou ty krápníky a kde to vypadá jako v jeskyni.*“ Na zmiňovanou událost navazovala další událost v podobě zápletky příběhu. „*Viděli, jak nimi obkružuje netopýr a jedno netopýří mládě.*“ Čtyřleté děti ve výstupním vyprávění uváděly, i komponent zápletky, díky kterému se ve vyprávění objevilo napětí. „*A pak najednou spadlo to mládě do vody.*“ Ve výstupním vyprávění figuroval v narativní struktuře komponent rozuzlení, ve kterém si šlo povšimnout, že děti již uváděly záměr a konání hlavního hrdiny, které vedlo k vyřešení a dosažení cíle. „*Terezka dala do vody to pádlo, aby ho zachránila a netopýr šel potom pádlu nahoru.*“ „*Tak tleskla jedna, dva tři, a už tam měli loďku a ona říkala „neboj už ti jdu na pomoc“ Dala to pádlo tady, ten netopýr se potom*

vyškrábal.“ Výstupní vyprávění čtyřletých dětí po společném čtení ukázalo, že své příběhy ukončily a pokusily se o krátké shrnutí příběhu.

Zajímavostí, na kterou jsem během výstupního vyprávění u dětí ve věkové skupině 4 let narazila, byly emoční stavy, které se vztahují k interním mentálním vztahům a reakcím postav. (Zápotočná & Petrová, 2017). „*A to netopýří mládě bylo mokré a šťastné.*“ „*Že byli šťastní, že se neutopil.*“ Výstupní měření ukázalo, že vyprávění čtyřletých dětí obsahovalo i patrný smysl pro humor

Ve výstupním vyprávění byla rozpoznána dějová posloupnost, jednotlivé komponenty narativní struktury příběhů již na sebe logicky navazovaly. Šlo identifikovat, že výstupní vyprávění čtyřletých dětí obsahovalo spojitosti mezi jednotlivými komponenty. Děti jednotlivé komponenty spojovaly nejčastěji pomocí spojek: a, a pak, potom, že a objevila se i spojka ale. Ve výstupním vyprávění byly zpozorovány jednoduché příčiny a jejich následky, tudíž příběhy 4letých dětí disponovaly lehkou kauzalitou. „*Ty neposedo, měl se pořádně držet.*“ „*Ale naštěstí, že měly Tereška s vílou baterky.*“

6.2 Struktura vyprávění v 5 letech

6.2.1 Vstupní vyprávění 5letých dětí

Ve věkové kategorii 5 let děti při interpretaci již známého textu využívaly ilustrací v knize a při vyprávění s ní manipulovaly. Ze získaných dat analýzy vyplynulo, že narativní struktura vyprávění dětí v 5 letech po prvním společném čtení obsahovala již krátký úvod do příběhu. Při šetření bylo zaregistrováno, že se ve vyprávění objevovaly i zmínky na určení místa. Děti ve vyprávění pojmenovaly hlavní postavy a definovaly místo, kde se příběh odehrává. „*Maminka s holčičkou, která se jmenovala Tereška, oni přijely za babičkou na návštěvu na letní prázdniny*“ „*Tereška jela k babičce na prázdniny.*“ Děti ve svém vstupním vyprávění zmiňovaly všechny postavy a popisovaly prostředí z příběhu. Nejvíce zmiňovaná byla druhá hlavní postava, kterou děti jednoduše profilovaly. V interpretacích známého příběhu 5letých dětí se objevovala přímá řeč hlavních postav. Při výzkumu jsem si všimla, že děti při použití přímé řeči měnily hlas a napodobovaly hlavní postavu. „*Já jsem bublinková víla.*“ „*bublifárum bublifuk, ať je tady bublinkový vlak.*“ Stejně jako u vyprávění dětí 4letých sdělovaly 5leté děti ve svém vyprávění událost. „*Koupila ji knížku plnou pohádek a taky bublinkový šampon do vody a ten babička řekla, že ten šampon není jen takový obyčejný.*“ V kategorii 5letých dětí se ve vyprávění vždy vyskytovala zápleтка, která

rozvívěla vyprávění dál. „Byla jedna pěna a ona v ní byla víla.“ „Babička jí nalila ten šampon do vany a Terezka do toho foukla a objevila se tam ta bublinková víla.“

Zajímavost z vyprávění dětí ve věkové kategorii 5 let, bylo, že příběhy již obsahovaly stručné spojitosti, děti využívaly spojky: a, a pak, a potom, že, aby, protože. „Protože já jsem byla v té lahvičce a slyšela jsem, jak ti babička říká Terezko.“ „Tak musíme jenom tam, kde je voda, aby měl bublinkový vláček kde zastavit.“ Při analýze dat jsem si všimla, že děti se příběh snažily dovést k závěru, který buď nijak neukončily nebo jej ukončily jednou větou. „Bublinková víla šla spinkat do lahvičky a byl konec.“ „Konec.“ Komponenty v příbězích ale postrádaly logické uspořádání, ve vypravování se vracely k předešlým událostem. Při analýze jsem zaregistrovala malé zmínky na časovou orientaci, kdy příběh probíhal. V příbězích byl již stručně definován záměr, ale chyběla kauzalita a spojitost mezi událostmi.

6.2.2 Výstupní vyprávění 5letých dětí

Ve výstupním vyprávění ve věkové kategorii 5 let jsem si všimla, že děti využívaly k vyprávění manipulaci s knihou, šetrně obracely stránky a nechávaly se ilustracemi inspirovat k dalšímu vyprávění. Po skončení společného čtení se ve výstupním vyprávění pětiletých dětí vyskytoval komponent narativní struktury úvod, kdy vyprávění ukázalo, že děti produkovaly obsáhlejší úvod do příběhu, seznamovaly, jak příběh začal. „Babička přišla k Terezce a nalila jí do vody kouzelný šampon a když foukla, tak se objevila bublinková víla. A chtěla ji vzít nahoru do mraků, ale Terezka řekla, že ne, protože je to hodně vysoko.“ Ve výstupním vyprávění pětiletých dětí bylo zpozorováno, že příběh obsahoval identifikaci všech postav, nicméně bez rozsáhlejšího vnějšího popisu. V analýze výstupního vyprávění příběhů šlo zaznamenat, že na úvodní událost navazovala druhá událost „A pak vymyslely, že pojedou do jeskyně, kde jsou krápníky, a tak zavolaly bublinkový vlak, a tak se tam podívaly.“

Bylo zpozorováno, že pětileté děti ve svém výstupním vyprávění snažily popsat prostředí, ve kterém se příběh odehrával. „V jeskyni pod zemí je strašná tma, bublinková víla třikrát tleskla a byly tady dvě lucerničky, jedna velká pro Terezku a druhá pro bublinkovou vilu.“ „A pak viděly krápníky, že rostly zezdola i shora.“ Ve výstupních vyprávěních pětiletých dětí byla rozpoznána zápleтка příběhu, která navazovala na úvodní událost a rozvíjela příběh k dalšímu pokračování. Profilovaná zápleтка přidávala do vyprávění potřebné napětí. „Potom potkaly tam netopýra, měl roztáhnutý křídla a měl na bříšku mládě netopýra

a kroužil kolem nich. A obhlíželo se to dítě kolem lucerničky a otočilo se a šup do vodičky spadl.“ Ve výstupním vyprávění jsem zaregistrovala další komponent narativní struktury, kdy se pětileté děti pokoušely o rozuzlení příběhu, ve kterém podrobněji popisovaly záměr a konání hlavních hrdinek, které směřovalo k dosažení cíle. *„Potom třikrát tleskla a spletla se, že tam byla koloběžka a potom zase třikrát tleskla a byla tam lodička, měla Tereška pádlo a navrhla tomu netopýrkovi ať vyleze na to pádlo a potom ho zachránila.“* Ve výstupním vyprávění pětiletých dětí po společném čtení ukázalo, že své příběhy ukončovaly a pokoušely se o krátké shrnutí příběhu. *„ty, ty, ty nikdy se už na světlo neotáčej“* řekla maminka a *bublinková víla ji řekla „tak už pojd’, půjdem už domů.““*

Ve výstupním měření se ukázalo, že vyprávění pětiletých dětí obsahovalo i patrný smysl pro humor. Výstupní vyprávění pětiletých dětí zahrnovalo komponenty, mezi kterými se objevovaly spojitosti a komponenty narativní struktury na sebe logicky a časově navazovaly. Nejčastější kohezní prostředky neboli spojky, které pětileté děti při své vyprávění používaly byly: a, a pak, tak, a tak, a potom, potom, ale, když, protože a spojku že. V analýze získaných dat šlo identifikovat, že výstupní vyprávění pěti letých dětí lehce zmiňovalo příčinu a důsledek, jejich vyprávění bylo kauzální.

6.3 Struktura vyprávění v 6 letech

6.3.1 Vstupní vyprávění 6letých dětí

V 6 letech děti také interpretovaly známý text na základě ilustrací v knize. Narativní schopnost dětí v 6 letech při interpretaci známého textu již disponovala větší narativní strukturou než u předešlých věkových kategorií. Při vstupním vyprávění dětí začínal příběh patrným úvodem, ve kterém děti zmiňovaly určení místa, kde se příběh odehrává, pojmenovaly hlavní i vedlejší postavy. *„Tereška jela za babičkou vlakem a ta jí připravila dárky.“* Postavy šestileté děti ve vstupním vyprávění oproti předchozím skupinám více profilovaly *„Potom se tam objevila víla, měla bublinkové vlasy, bublinkové šaty a bublinkové korálky.“* *“A ona už šla do té vany a otevřela si to a najednou ty bublinky a šup už tam bylo bublinek, plná vana.“* V analýze vyprávěných příběhů dětí šel zaznamenat stručný popis prostředí, který se k postavám vztahoval. *„Babička měla 3 domácí zvířátka, jednoho pejska, byl celý černý a dvě líné kočky, jedna byla taková připomínala tygříka a druhá byla s ocáskem a bílými tlapičkama a s bílým ouškem a jinak byla celá černá.“* Stejně jako u předešlých věkových skupin definovaly i 6leté děti ve svém vyprávění událost, která již na sebe logicky vázala událost další. Příbězích byla zmiňována zápletka

„*A potom se jedna bublinka najednou vznesla a přistála na kohoutku a najednou praskla a bylo tam malinké stvoření, bublinková panenka.*“ Na zápletku v příběhu navazovala další událost aneb vyvrcholení příběhu, které děti ve vyprávění stručně zmiňovaly „*A potom, že pojedou zítra někam vláčkem, někam kde je vodička.*“ „*Jednoduše, zavoláme bublinkového vláčka, který má rychlé bublinky kolečkové a on nás rychle dopraví tam, kde, ale jenom tam, kde je voda.*“ Ve vyprávění se šestileté děti snažily o závěr, stručně jednoslovně nebo jednou větou příběh ukončily.

Oproti předešlým věkovým skupinám je zajímavostí, že se ve vyprávění dětí ve věkové skupině 6 let objevovala přímá řeč pouze minimálně. Zajímavostí, které jsem si při analýze všimla je, že děti ve vyprávění zmiňovaly také vlastní zkušenost, kterou někdy v minulosti již zažily. „*Třeba v moři v Chorvatsku nebo někde jinde.*“ „*Bublinky se přece nehladíjou.*“

Vyprávění dětí při vstupním měření na sebe logicky navazovalo, byly patrné i stručné souvislosti mezi událostmi a využívaly spojky: a, potom, a potom, ale, nebo. Ve vyprávění děti uváděly všechny statické události, tudíž byla zachována pointa příběhu.

6.3.2 Výstupní vyprávění 6letých dětí

Ve výstupním vyprávění dětí věkové kategorie šesti let jsem si všimla, že děti zacházely s knihou šetrně, a také toho, že si prstem zleva doprava ukazovaly na text, a stejně jako u předchozích kategorií i jim byly ilustrace oporou. Můžeme předpokládat, že výstupní vyprávění šestiletých dětí je již rozvinutou formou narativ, obsahuje již podstatné komponenty.

Po skončení společného čtení se ve výstupním vyprávění šestiletých dětí vyskytoval komponent narativní struktury úvodní událost. Bylo odhaleno, že děti ve výstupním vyprávění tvořily obsáhlejší úvod do příběhu a seznamovaly posluchače, jak příběh začal. „*Bylo nebylo, byl večer a Terežka se těšila do vany, že jako vždy jí tam dala babička mýdličko, ve kterém bylo takový tajemství a to byla bublinková víla.*“ „*Bublinková víla jí navrhla „kam pojedete dnes?“ Chceš se podívat nahoru na mraky, jak vzniká déšť?“* „*Nene*“ řekla Terežka „*To by bylo moc vysoko, tam radši ne.*“ Ve výstupním vyprávění bylo identifikováno, že komponent úvodu definoval časovou i prostorovou orientaci.

Ve vyprávění šestiletých dětí jsem zaregistrovala, že v příběhu figurovaly všechny postavy z příběhu, děti detailně popisovaly jejich vnější vzhled, tudíž postavy ve výstupním vyprávění byly více profilované. „*Bublinková víla má žlutý vlasy, modré oči, má bublinkové šaty a místo sponeček má bublinky.*“ „*Netopýři?*“ říká Terežka „*co to je?*“

a bublinková víla povídá „to je taková hodně chlupatá myš, která má veliké uši a křídla.“ Z analýzy výstupního vyprávění příběhů šestiletých dětí šlo zaznamenat, že na úvodní událost navazovala druhá událost, kterou děti zmiňovaly, kam se příběh bude dál ubírat. Zajímavostí z výstupního vyprávění ve věkové skupině šestiletých dětí bylo, že všechny zvolené děti do svého vyprávění zakomponovaly i báseň, která se objevovala v každém příběhu ve společném čtení. *„Bublifárum bublifrak, volám bublinkový vlak, nastartuj své bublinky, ať jsme během vteřinky v jeskyni pod zemí.“*

Ve výstupním vyprávění jsem zaregistrovala, že vyprávění šestiletých dětí se objevoval také detailnější popis prostředí, ve kterém se hlavní hrdinové příběhu ocitly. *„V jeskyni byla velká tma jako kdyby byla velká noc. Bublincová víla jednou tleskla a objevila se jedna lucernička pro Terezku a podruhé tleskla a objevila se lucernička pro vílu.“* Děti prostředí popisovaly a ukázalo se, že děti ve výstupním vyprávění využívaly i nová slova, která se snažily ve vyprávění vysvětlit. *„A když se rozsvítilo, tak tam byly vidět takový rampouchy. Ale to nebyly rampouchy, to byly krápníky a kapala z nich vodička.“* *„Co je to prosím tě za tyčky?“* *A bublinková víla jí říká „Terezko to nejsou tyčky, ale to jsou krápníky, protože jsme totiž v krápníkové jeskyni.“* Další komponent, který se v narativní struktuře výstupního vyprávění šestiletých dětí vyskytoval byla zápleтка příběhu, kterou s údivem a napětím prezentovaly. *„Potom nad nimi zakroužila netopýří máma, která měla na bříšku mlád'átko, to se koukalo za tím světýlkem a potom spadlo do vody a málem se utopilo.“* Ve výstupním vyprávění šestileté děti do narativní struktury zakomponovaly rozuzlení, podrobně popisovaly jednání a konání hlavních hrdinek, které vedlo k následnému dosažení cíle. *„Bublincová víla vyčarovala koloběžky, místo tý loďky, ale to byl blbý nápad, a tak ještě jednou tleskla a byla tam loďka, a tak šly toho netopýřka zachránit.“* *„Terezka naskočila a pádlovala a pádlovala, a už byla u netopýřátka, podala mu veslo, netopýř vyšplhal nahoru drápkama.“*

Ve výstupním vyprávění byl posledním komponentem, který byl v narativní struktuře spatřen byl komponent závěru, kde se šestileté děti pokoušely příběh shrnout. *„Mamka mu říkala, ty neposedo, máš se držet a nekoukej se už nikdy za tím světýlkem, tytyty!“* *„Ty zlobivý netopýřku! Kolikrát jsem ti říkala, ať dáváš pozor a držíš se.“* Šestileté děti ve výstupním vyprávění obsáhleji popisovaly, jak příběh dopadl.

Výstupní vyprávění šestiletých dětí mělo logické uspořádání, jednotlivé epizody příběhu na sebe logicky navazovaly a mezi jednotlivými komponenty narativní struktury vznikaly spojitosti, které děti nejčastěji vyjadřovaly spojkami: a, a tak, tak, a pak, a potom, ale, když,

kdyby, jako, jak, že. Z analýzy výstupního vyprávění šestiletých dětí šlo zaznamenat, že obsahovalo kauzalitu, v příbězích byly spatřeny příčinné a důsledkové vztahy.

6.4 Struktura vyprávění v předškolním věku

Tahle podkapitola se zaměřuje na analýzu narativní struktury dětského vyprávění příběhů. Pro lepší orientaci jsou jednotlivé indikátory vyprávění rozděleny do tabulky, kde jsou ke komponentům přiřazeny i příklady. Analýza má úlohu odhalit jednotlivé indikátory z narativní struktury vyprávění, které pomůžou určit vývoj narativní schopností dětí, a které nám pomáhají určit sled událostí příběhu. V tabulce uvádíme jednotlivé indikátory, které byly přítomné ve vyprávění dětí předškolního věku:

Název	CZ1M75: „ <i>O bublinkové víle, Překvapení.</i> “ CZ1M75: „ <i>O bublinkové víle.</i> “
Úvod	CZ6M49: „ <i>Každý večer babička Terezce napustila vanu a šla do vany dala ji tam trošku té těch bublinek šla objevila se tam v jedné bublince bublinková víla.</i> “ CZ5F68: „ <i>Každý den v noci se šla Terezka koupat a dala babička bublinkový šampon, a každé den foukla do bublinek a objevila se bublinková víla.</i> “ CZ1M75: „ <i>Pršelo a Terezka potom šla večer do vany babička jí tam vždycky dala zvláštní šampon a Terezka vždycky foukla do bublinek a objevila se bublinková víla.</i> “
Prostředí	CZ3M49: „ <i>Kde jsou ty krápníky, a kde to vypadá jako v jeskyni, a toto je ten rampouch jako skřítek, jo.</i> “ CZ2F64: „ <i>Tam z nich rostly krápníky tam bylo i jezírko a voda.</i> “ CZ4F76: „ <i>Úplně všude byla tma, jako kdyby byla velká noc. A když se rozsvítilo, tak tam byly vidět takový rampouchy. Ale to nebyl rampouchy to byly to byly krápníky a kapala z nich vodička za rok tam byl vždycky více vody.</i> “
Postava	CZ4F76: „ <i>A měla zlatý vlásy a byla kouzelná a měla bublinkový šatičky.</i> “

	<p>CZ1M75: „<i>Bublinková víla má žluté vlásky, modré oči má bublinkové šaty a místo sponeček má bublinky</i>“</p> <p>CZ3M49: „<i>Žijou tam netopýři a má křídla a velký uši a má takovou bradu.</i>“</p>
Událost	<p>CZ10F66: „<i>Vymyslely, že pojedou do jeskyně, kde jsou krápníky, a tak zavolaly bublinkový vlak</i>“</p> <p>CZ9F78: „<i>Navrhla jí do mraků, jí se to nelíbilo zavolala bublinkový vlak. „bublifárum bublifrak volám bublinkový vlak, rychle se nastartuje bublinky, ať jsme během vteřinky v jeskyni pod zemí.</i>“</p> <p>CZ6M49: „<i>Navrhla jí se kouknout do mraků, ale ona se moc bála, tak zavolali ten bublinkový vlak a já teďka tu básničku udělám Bublifárum bublifrak volám bublinkový vlak, nastartuj své bublinky, ať jsme během vteřinky pod zemí u jezera a už tam se u nich objevila tma.</i>“</p>
Zápletka	<p>CZ1M75: „<i>A najednou jim proletěl netopýr nad hlavou a potom zmizel kde v koutek, ale netopýřátko se zvědavě ohlížel za světlem lucerniček, a přitom se pustilo a spadlo do vody.</i>“</p> <p>CZ10F66: „<i>A pak tam viděly že tam je netopýří máma s malým netopýrkem na břiše a ten malý netopýrek a ho zajímala ta zář od té lucerničky, a tak spadl do vody.</i>“</p> <p>CZ7F77: „<i>A kroužil přímo nad Terezkou a bublinkovou vilou, nad nimi. A pak měla ještě na bříšku mláděátko miminko a pak jednou koukal na ně, jak ona svítí a pak sletěl přímo do vody.</i>“</p>
Rozuzlení	<p>CZ1M75: „<i>Tak tak zatleskla a objevila se koloběžka, ale bublinková se pleskne do hlavy „já jsem ale popleta“ musím to zpravit, tleskla znovu třikrát a objevila červená loďka. Terezka naskočila a pádlovala, pádlovala a už byla u netopýřátka, podala mu veslo, netopýr vyšplhal nahoru drápkama.</i>“</p> <p>CZ3M49: „<i>Hned tady byla kolobka a pak to by se ale utopila. A už tady je loďka a dál Terezka dala do vody to pádlo, aby ho zachránila a netopýr spadl a šel po tom pádlu nahoru.</i>“</p>

	<p>CZ5F68: „<i>A Terezka vyzula boty a chtěla ho zachránit a bublinková víla jí zastavila a řekla „když ty neumíš ani plavat“ řekla bublinková víla. Potom třikrát tleskla a spletla se, že tam byla koloběžka a potom zase třikrát tleskla a byla tam lodička. Měla Terezka pádlo a navrhla tomu netopýrovi až vylezl na to pádlo a potom zachránila.“</i></p>
Závěr	<p>CZ9F78: „<i>Tak Terezka si vyčistila zuby a pak si šla hajnout a babička jí slíbila, že jí přečte o dracích tu pohádku, to je konec.“</i></p> <p>CZ4F76: „<i>Bublinková víla řekla Terezce, že už se musí jít vrátit a ten bublinkový vlak je tam vezmul a pak byly zase ve vaničce, a to byl konec.“</i></p> <p>CZ6M49: „<i>Ona už šla teda šla teda do postele a babička jí přečetla pohádku a pak už byl konec.“</i></p>

Tabulka 2 Struktura vyprávění dětí v předškolním věku

6.5 Diskuze

Záměrem této bakalářské práce bylo zmapovat narativní strukturu dětského vstupního a výstupního vyprávění během frekventovaně zařazovaného čtení do výuky a identifikovat rozdíly mezi nimi. Tahle kapitola se snaží popsat, jak společné čtení ovlivnilo vývoj narativní schopnosti dětí a odpovídá na zvolené výzkumné otázky.

1. Dílčí výzkumná otázka: **Jaké indikátory se vyskytují ve struktuře vyprávění dětí ve 4,5,6 letech při vstupním měření?**

Indikátory, které se objevovaly ve vstupním vyprávění dětí ve 4letech:

Indikátory narativní struktury, které se při vstupním šetření u 4letých dětí objevovaly, byly pouze uvedením postav a statické události. Z analýzy získaných dat ze vstupního vyprávění čtyřletých dětí můžeme předpokládat, že se v příběhu objevuje jen jeho jednoduchý náčrt, tudíž vyprávění může spadat do 2. úrovně podle Pinta (2016). Vyprávění bylo stručné a bylo spíše popisem než vyprávěním. Čtyřleté děti při vstupním vyprávění vytvářely jednodušší příběhy s opisnou tendencí. Obsahem jejich vstupního vyprávění byly indikátory postava, popsaná událost a závěr bez zhodnocení. Ve vstupním vyprávění chyběly komponenty narativu, příběhům chyběla dějová posloupnost a jednotlivé epizody na sebe nenavazovaly. Ve vstupním vyprávění se vytrácela návaznost a příčinně – důsledkové vztahy. Vypozorovanou sekvencí ve vyprávění čtyřletých dětí byla sekvence opisná, hlavním znakem byl popis hlavního hrdinu a vyprávění bylo velmi stručné (Harčáriková & Klimovič, 2011). Vstupní vyprávění čtyřletých dětí obsahovalo v průměru 92 slov. Indikátory, které byly zmíněny ve vstupním vyprávění:

Název	X
Úvod	X
Prostředí	X
Postava	Zmíněny všechny postavy, popis vlastností.
Událost	Strohé nastínění konání hlavních postav.
Zápletka	X
Rozuzlení	X
Závěr	Stručné, jednoslovné ukončení bez shrnutí.

Tabulka 3 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí ve 4letech

Indikátory, které se objevovaly ve vstupním vyprávění dětí v 5letech:

Indikátory narativní struktury, na které jsme při vstupním šetření u pětiletých dětí narazili, byla úvodní událost, stručný popis postav, statické události a závěr příběhu. Analýza získaných dat ze vstupního vyprávění pětiletých dětí tedy ukázala, že bychom mu mohly přiřadit 3. úroveň (Pinto, 2016). Z analýzy získaných dat bylo patrné, že pětileté děti vyprávějí příběhy na v jednoduchých dějových sekvencích. Ve vstupním vyprávění byla patrná jednoduchá dějová linie příběhu, nicméně vstupní vyprávění dětí neobsahovalo záměrné konání hlavního hrdiny, nebyla rozpoznána pointa a ani kauzalita. Z analýzy bylo patrné, že pětileté děti vyprávějí příběhy v kategorii jednoduchých dějových sekvencích. Vstupní vyprávění pětiletých dětí v průměru obsahovalo 176 slov. (Harčariková & Klimovič, 2011).

Indikátory, které byly zmíněny ve vstupním vyprávění dětí:

Název	X
Úvod	X
Prostředí	X
Postava	Zmíněny všechny hlavní postavy a jejich stručná charakteristika.
Událost	Stručný dějový náčrt příběhu, zmíněné konání hlavních postav.
Zápletka	X
Rozuzlení	X
Závěr	Strohé ukončení příběhu bez shrnutí.

Tabulka 4 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí v 5letech

Indikátory, které se objevovaly ve vstupním vyprávění dětí v 6letech:

Dle indikátorů, na které jsme při vyprávění narazili, by se dalo vstupní vyprávění šestiletých dětí zařadit do 3. narativní úrovně (Pinto, 2016). Ve vstupním vyprávění šestiletých dětí byla zpozorována úvodní část, všechny hlavní i vedlejší postavy, které byly stručně charakterizované a objevila se i zápleтка příběhu. Vstupní vyprávění disponovalo záměrem hlavního hrdinu, šlo si všimnout i příčinně důsledkových vztahů, příběh obsahoval pointu. Šestileté děti vyprávění ukončovaly a objevilo se i stručné shrnutí. Vstupní vyprávění dětí na sebe logicky navazovalo a obsahovalo podstatné události byly propojené souvislostmi. Vstupní vyprávění šestiletých dětí v průměru obsahovalo 179 slov. A své příběhy vyprávěly šestileté děti v kategorii jednoduchých sekvencích, ve kterých jsem již narazila na příčinně – důsledkové vztahy (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Indikátory, které byly zmíněny ve vstupním vyprávění:

Název	X
Úvod	Krátce zmíněný začátek příběhu.
Prostředí	X
Postava	Zmíněny všechny hlavní a vedlejší postavy bez charakterizace.
Událost	Nastínění události a činění hlavních postav.
Zápleťka	Jednoduché popsání komplikace.
Rozuzlení	X
Závěr	Ukončení příběhu bez shrnutí.

Tabulka 5 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí v 6letech

2. Dílčí výzkumná otázka: Jaké indikátory se vyskytují ve struktuře vyprávění dětí ve 4,5,6 letech při výstupním měření?

Indikátory, které se ve výstupním vyprávění dětí ve 4letech objevovaly:

Při srovnávání dvou měření bylo značné, že společné čtení dětí v předškolním věku ve 4letech ovlivnilo jejich produkování příběhů. Jejich výstupní vyprávění, bylo obsáhlejší než vyprávění vstupní, jednotlivé komponenty struktury na sebe navazovaly a byla dodržena dějová linie příběhu. Ve výstupním vyprávění byla identifikována úvodní událost, byly více charakterizovány postavy i prostředí příběhu. Při analýze byla patrná i zápleтка příběhu, obsahem byl i záměr a konání hlavních hrdinů, které vedlo k dosažení cíle. U čtyřletých dětí se při výstupním měření dalo zaregistrovat obsáhlejší závěr příběhu. Tudíž jde předpokládat, že výstupní vyprávění čtyřletých dětí poukazuje na reaktivní sekvenci (Harčariková & Klimovič, 2011). Ukázalo se, že ve výstupním vyprávění 4letých dětí se zvýšil počet komponentů narativní struktury. Indikátory ze vstupní nahrávky se srovnání s indikátory, které se objevovaly ve výstupní nahrávce, přibýly ve vyprávění dětí komponenty: úvod, zápleтка a vyvrcholení. Výstupní vyprávění bylo propracovanější a průměr uvedených slov ve vyprávění byl 176 slov. Z výstupního vyprávění čtyřletých dětí se ukazuje, že jejich vyprávění po společném čtení by bylo možné přiřadit do 3. narativní úrovně (Pinto, 2016). Indikátory, které byly zmíněny ve výstupním vyprávění:

Název	X
Úvod	Úvodní část obsahovala motivaci hlavního hrdiny.
Prostředí	Popisování prostoru, ve kterém se příběh odehrává.
Postava	Stručná charakterizace hlavních i vedlejších postav.
Událost	Uvedení konání hlavních postav.
Zápleтка	Zmínění komplikace příběhu.
Rozuzlení	Specifikování, jak hlavní hrdina komplikaci vyřešil.
Závěr	Ukončení a krátké shrnutí příběhu.

Tabulka 6 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí ve 4letech

Indikátory, které se ve výstupním vyprávění dětí v 5 letech objevovaly:

Při srovnání dvou měření bylo i u pětiletých dětí značné, že společné čtení ovlivnilo jejich vyprávění. Také jejich výstupní vyprávění bylo rozvinutější a více obsáhlejší. Indikátory, které z analýzy výstupního vyprávění vyplynuly, že narativní struktura pětiletých dětí obsahovala úvodní událost do příběhu. Kromě ní byly charakterizovány také postavy a prostředí, ve které se příběh odehrával. Při analýze si šlo povšimnout zápletky, která obsahovala pocit napětí a vedla hlavní hrdiny k určitému chování a dosažení cíle. Pětileté děti při výstupním vyprávění příběh dovedly k závěru a ukončení. Jednotlivé indikátory na sebe navazovaly, nebyla porušena dějová linie příběhu a mezi komponenty narativní struktury byly taktéž spatřeny spojitosti. Výstupní vyprávění pětiletých dětí by mohlo, dle zjištěných indikátorů spadat do narativní úrovně 4. (Pinto, 2016). Zajímavým zjištěním bylo, že výstupní vyprávění bylo propracovanější a průměr uvedených slov ve vyprávění byl 197 slov. Ukázalo se, že ve výstupním vyprávění přibýly v narativní struktuře indikátory prostředí, zápletky a rozuzlení. Z analýzy výstupního vyprávění bylo patrné, že podle zmíněných indikátorů, vyprávěly pětileté děti své příběhy v kategoriích reaktivní sekvence. (Harčaríková & Klimovič, 2011). Indikátory, které byly zmíněny ve výstupním vyprávění:

Název	X
Úvod	Podrobnější úvod příběhu, obsahuje motivaci pro hlavní postavu se záměrem konat.
Prostředí	Charakterizování prostoru, ve kterém se příběh odehrává
Postava	Zmínění stručného popisu hlavních i vedlejších postav, přímá řeč postav.
Událost	Propracovanější navazující dění, charakterizování činění hl. hrdinu
Zápletky	Jasně nastolený problém.
Rozuzlení	Upřesnění, jak hlavní hrdina příběhu dosahuje cíle.
Závěr	Zhodnocení a uzavření příběhu.

Tabulka 7 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí v 5letech

Indikátory, které se ve výstupním vyprávění dětí v 6letech objevovaly:

Při srovnání výstupního vyprávění šestiletých dětí se vstupním, bylo výstupní vyprávění detailně obsáhlé. Šestileté děti ve svém výstupním vyprávění posluchače vtahovaly do příběhu úvodní událostí, která byla detailně objasněna. Postavy příběhu byly charakterizovány, stejně jako prostředí příběhu. Analýza zaznamenala detailněji vyprávěnou zápletku, která v sobě nesla potřebné napětí. Zápletkou směřovala konání hlavních hrdinů, které je vedlo k určitému jednání a dosažení požadovaného cíle. Výstupní vyprávění šestiletých dětí zachytilo ukončení příběhu a také i jeho shrnutí. Ukázalo se, že při výstupním vyprávění se narativní struktura rozšířila o indikátor prostředí a rozuzlení. Výstupnímu vyprávění šestiletých dětí je tudíž možné podle Pinta přiřadit 4. úroveň (Pinto, 2016). Zajímavým zjištěním bylo, že výstupní vyprávění u šestiletých dětí předškolního věku bylo o dost propracovanější a průměr uvedených slov ve vyprávění byl 300 slov. Úrovní narativ, která se ve výstupním vyprávění šestiletých dětí objevila, lze předpokládat, že šlo o nejrozvinutější úroveň narativů, a to kategorii sekvence s pointou (Harčáriková & Klimovič, 2011). Indikátory, které byly zmíněny ve výstupním vyprávění:

Název	X
Úvod	Detailnější úvodní část příběhu, obsahuje motivaci pro hlavní postavu příběhu úmyslně konat. Uvedení pocitů hlavní postavy.
Prostředí	Popisování prostoru, ve kterém se příběh odehrává.
Postava	Přímá charakterizace hlavních i vedlejších postav, jejich vlastností, přímá řeč postav.
Událost	Propracovanější navazující dění.
Zápletky	Obsáhlejší zmínění komplikace s kauzalitou. Upřesnění, jak hlavní hrdina příběhu dosahuje cíle.
Rozuzlení	Zmínění, jak hlavní postava dosáhla cíle.

Závěr	Ukončení a shrnutí příběhu.
-------	-----------------------------

Tabulka 8 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí v 6letech

Hlavní výzkumná otázka: **Jak se změnila úroveň narativních schopností dětí ve vybraných věkových kategoriích v kontextu společného čtení?**

Díky frekventovaně zařazovanému společnému čtení do výuky v mateřské škole se podle analýzy získaných dat rozvinula úroveň narativních schopností o jednu úroveň u všech zvolených věkových kategorií. Jde tedy předpokládat, že společné čtení v mateřské škole podporuje a rozvíjí narativní schopnosti dětí v předškolním věku. Při výzkumném šetření se potvrdilo, že zkušenosti se společným čtením můžou být považovány za důležitý mechanismus, jehož prostřednictvím učitelka v mateřské škole usnadňuje předškolním dětem rozvoj gramotnosti a jazykových znalostí (Dynia & Justice, 2015, Pentimonti, 2012).

Pinto ve své studii zmiňuje, že předškolní věk je klíčovým obdobím ve vývoji narativních schopností u dětí předškolního věku, což se potvrdilo i při našem výzkumném šetření (Pinto, 2016). Ze získaných dat můžeme konstatovat, že se ve výstupních příbězích vyskytovalo více indikátorů narativní struktury než ve vstupním vyprávění. Tudiž je pravděpodobné a souhlasí s tvrzením Harčaríkové a Klimoviče (2011), že se úroveň narativních schopností předškolních dětí v kontextu se společným čtením může považovat za rozvinutější (Harčaríková & Klimovič, 2011).

Identifikovaly jsme, že prostřednictvím společného čtení vzrostla úroveň výstupního vyprávění předškolních dětí o jednu úroveň. Jejich příběhy byly obsáhlejší a zahrnovaly potřebné indikátory narativní struktury, které mezi sebou nesly vzájemné spojitosti a u kterých byla také dodržována základní dějová linie příběhu. Zaměřily jsme se také na to, že délky výstupního vyprávění s porovnáním vstupního vyprávění, kdy výstupní vyprávění bylo o mnoho rozsáhlejší a delší. Empirické výzkumy, které se společným čtením u dětí v předškolním věku už zabývaly, potvrzují, že rozvíjí jazykové schopnosti a prodlužuje délku vyprávění dětí, což se naplnilo i v tomto případě. (Dynia & Justice, 2015, Pentimonti, 2012).

U čtyřletých dětí vzrostl obsah vyprávění v průměru o 84 slov, což poukazuje na fakt, že společné čtení ovlivnilo rozvoj jejich slovní zásoby. Čtyřleté děti se během výzkumu posunuly z kategorie opisné sekvence do kategorie sekvence reaktivní, tudíž

lze předpokládat, že společné čtení také ovlivnilo vývoj jejich narativních schopností (Harčáriková & Klimovič, 2011). Při analýze výstupního vyprávění pětiletých dětí jsme neidentifikovaly tak velký nárůst slovní zásoby jako u věkové kategorie čtyřletých dětí, nicméně dle získaných dat se ukázalo, že po frekventovaně zařazovaném čtení do výuky se vyprávění pětiletých dětí posunulo z kategorie jednoduchých dějových sekvencí do kategorie reaktivní sekvence, proto můžeme předpokládat, že se i u pětiletých dětí rozvinula úroveň narativních schopností. Z analýzy získaných dat z výstupního vyprávění u šestiletých dětí v porovnání se vstupním vyprávění vychází, že šestileté děti oproti ostatním věkovým kategoriím produkovaly příběhy s celkově delší narací. Z výstupní analýzy vyprávění je zřejmé, že i u šestiletých dětí se po frekventovaně zařazovaném společném čtení zlepšila jejich slovní zásoba i narativní schopnost, jelikož výstupní příběh obsahoval delší vyprávění, a to v průměru až o 121 slov. Šestileté děti se během výzkumu posunuly z kategorie jednoduchých sekvencí do kategorie sekvence s pointou, tudíž můžeme konstatovat, že i jejich úroveň narativních schopností se posunula o jednu úroveň (Harčáriková & Klimovič, 2011).

Vzhledem k získaným datům se domníváme, že význam společného čtení pro předškolní děti hraje při vývoji narativních schopností klíčovou roli. Proto považujeme za důležité, aby učitelky mateřských škol do výuky zařazovaly frekventovaně a častěji společné čtení, využívaly k němu adekvátní a vhodné metody a formy tak, aby co nejvíce podporovaly vývin narativních schopností dětí předškolního věku. Jelikož rozvoj narativních schopností je jednou podstatnou částí pro celkový rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním věku. Řada výzkumů ukazuje a náš výzkum to může potvrdit, že pokud mají děti dostatek kvalitní zkušenosti se sdíleným čtením, zlepšují se jejich jazykové výsledky a tím i celá předčtenářská gramotnost (Dynia & Justice, 2015, Pentimonti 2012).

Ze zjištěných výsledků se domníváme, že jestliže učitelka mateřské školy zařazuje frekventovaně do výuky společné čtení a využívá při něm vhodné metody, formy a prostředky, tak se v jisté míře podílí na rozvoji narativních schopností dětí v předškolním věku.

ZÁVĚR

Záměrem bakalářské práce bylo zjistit a shrnout informace, které čtenářům poskytnou povědomí o vlivu společného čtení v mateřské škole na rozvoj narativních schopností předškolních dětí. V teoretické části bylo cílem objasnit čtenářskou pregramotnost, která disponuje několika oblastmi a čtenářskými strategiemi. Bylo definováno společné čtení a také klíčové úlohy, které by měly učitelky mateřských škol při práci s příběhem využívat. Dále bakalářská práce sumarizovala teoretické a empirické poznatky o narativních schopnostech předškolních dětí.

V praktické části bakalářské práce byly pomocí kvalitativního výzkumu pozorovány narativní schopnosti dětí předškolního věku. Práce věnovala pozornost analýze získaných dat z audionahrávek předškolních dětí, které byly kódovány pomocí otevřeného kódování. Cílem bylo zjistit a popsat dětské narativní struktury vyprávění při vstupním a výstupním vyprávění předškolních dětí. Při shrnutí výsledků jsem se snažila zachytit a odhalit vývoj narativních schopností, které se rozvíjely v kontextu společného čtení.

Výsledky výzkumného šetření poukázaly na to, že společné čtení podporuje a rozvíjí narativní schopnosti dětí v předškolním věku, a to ve všech zmíněných věkových kategoriích. Frekventovaně zařazované společné čtení do výuky mateřských škol neovlivňuje pouze narativní schopnosti, ale souvisí také s vývojem jazykových, komunikačních ale i kognitivních schopností předškolních dětí.

Věřím, že bakalářská práce bude přínosem pro učitelky mateřských škol, protože z výzkumu jasně vyplývá, jak důležité je zařazovat společné čtení do výuky v mateřské škole. Myslím si, že společné čtení i narativní schopnosti by měly být podnětem pro další výzkumníky, kteří by mohli problematiku prozkoumat z jiné stránky, neboť oblasti společného čtení i narativních schopností jsou velmi rozsáhlou a širokou doménou.

Výzkumné šetření pro mě bylo novou, ale i složitou zkušeností, která razantně ovlivnila můj rozhled, ale také pohled na správný vývoj předškolních dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: pro a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.

Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Univerzita Karlova: Karolinum.

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí v předškolním věku*. Praha: Grada.

Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.

Dynia, J., M. & Justice, L. M. (2015). *Shared-reading volume in early childhood special education classrooms*. *Reading psychology*, 36(3), 232-269. Dostupné z: [Shared-Reading Volume in Early Childhood Special Education Classrooms: Reading Psychology: Vol 36, No 3 \(tandfonline.com\)](#)

Foorman, B., Beyler, N., Borradaile, K., Coyne, M., Denton, C. A., Dimino, J., & Wissel, S. (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade*. Washington, DC: National center for education evaluation and regional assistance. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=ED566956>

Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů RVP PV*. Praha: Portál.

Glenn-Applegate, K., Breit-Smith, A., Justice, L., M., & Piasta, S., B. (2010). *Artfulness in young children's spoken narratives*. *Early education and development*, 468-493. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ886234>

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

Hornáková, K., Kapálková, S., & Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko.

Knotová, M. (2021). *Hrajeme si s pohádkou*. Praha: Fragment.

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. Dostupný z: https://www.researchgate.net/publication/280788410_Pojeti_a_rozvoj_ctenarske_pregramotnosti_v_predskolnim_obdobi

Kryčová, M. (2021). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí*. Praha: Rabbe.

Krüger, K., & Šafránková, K. (2021). *Čteme s nečtenáři a učíme se kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán.

- Kubíček, T., Hrabal., J., & Bílek, P. A. (2013). *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. Praha: Dauphin.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotností v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství: Vyprávěj si s námi*. Brno: Edika.
- Marková, M. (2011). *Mapovanie naratívnych schopností slovensky hovoriacichdetí v období 3-6 rokov*. (Diplomová práce). Bratislava.
- Národní pedagogický institut. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupný z: http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf
- Organisation for economic cooperation and development. (2010). *PISA 2009 results. student performance in reading, mathematics and science*. Paris: OECD. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>
- Pinto, G. (2016). *Development in narrative competences from oral to written stories in five- to seven year old children*. Early childhood reseearch quarterly, 36(1), 1-10. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/288219876_Development_in_narrative_competences_from_oral_to_written_stories_in_five- to seven-year-old children](https://www.researchgate.net/publication/288219876_Development_in_narrative_competences_from_oral_to_written_stories_in_five_to_seven-year-old_children)
- Pentimont, J., M. (2012). *A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: systematic assessment of book reading (SABR)*. Early childhood research quarterly, 27, 512-528. Dostupné z: [A standardized tool for assessing the quality of classroom-based shared reading: Systematic Assessment of Book Reading \(SABR\) - ScienceDirect](https://doi.org/10.1016/j.earlychild.2012.05.001)
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky z vývojové lingvistiky*. Praha: Grada.
- Rybárová, E. (2017). Podpora čtenářských strategií se specifickým zřetelem k porozumění. In I. Bytešníková, M. Fasnerová, R. Harazinová, J. Havel, M. Komorná, O. Kučerová. ...R. Wildová. *Teoretické vymezení témat modulu čtenářská pregramotnost: podpora pregramotností v předškolním vzdělávání*. (s. 1-21). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/TeoretickeVymezeniTematModuluCpreg3.pdf>
- Rybárová, E. (2017). *Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání: čtenářská pregramotnost v RVP PV*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>

Rybárová, E. (2019). Rozvíjíme čtenářskou pregramotnost v mateřské škole. In H. Nádvořníková, E. Svobodová, H. Švejdová, M. Vítečková (Eds.), *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti (s.10-20)*. České Budějovice: Jihočeská Univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Methodika_cetenarske_pregramotnosti.pdf

Svobodová, E, et al. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská.

Vágnerová, M & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova: Karolinum.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (Eds.). (2017). *Raná jazyková gramotnost dětí zo sociálno ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kniha použita pro společné čtení v mateřské škole:

Brožiková, H. (2009) *Terežka a bublinková víla (Dotisk 1.vyd.)*. Liberec: Nakladatelství Jaroslava Justová-Matik.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ŠVP PV Školní vzdělávací program pro mateřské školy

Tzv. Takzvaný

CZ České dítě

M Chlapci

F Dívky

X Nebylo zmíněno

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled participantů	29
Tabulka 2 Struktura vyprávění dětí v předškolním věku.....	40
Tabulka 3 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí ve 4 letech.....	46
Tabulka 4 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí v 5 letech	47
Tabulka 5 Indikátory ve vstupním vyprávění dětí v 6 letech	48
Tabulka 6 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí ve 4 letech.....	49
Tabulka 7 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí v 5 letech	50
Tabulka 8 Indikátory ve výstupním vyprávění dětí v 6 letech	51

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Ukázka společného čtení

Příloha P2: Souhlas rodičů k výzkumu

Příloha P3: Ukázka přepisu audionahrávky ze vstupního vyprávění

Příloha P4: Ukázka přepisu audionahrávky ze výstupního vyprávění

Příloha P5: Ukázka kódování výstupního vyprávění u participanta CZ4F76

Příloha P5: Poznámky z pozorování CZ4F76

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA SPOLEČNÉHO ČTENÍ

Děti dostaly prostor vybrat si místo, kde budou sedět, aby se během činností cítilo pohodlně. Všechny děti si vybraly místo na koberci, některé děti si vzaly k poslechu polštářek. Já jsem také zaujala místo na zemi. Před prvním předčítáním příběhu byla nejprve dětem ukázána kniha od Heleny Brožkové a dětem byl nechán dostatečný prostor k nahlédnutí a prolistování.

1. **Aktivita před čtením:** Dětem byly pokládány otázky typu, jaký děj se uvnitř knihy může skrývat, jací hrdinové v knize vystupují, děti popisovaly obrázky z knihy a sdělovaly své nápady, jaký příběh v sobě kniha ukrývá a pokoušely se vymyslet název knihy. Až děti vyjádřily své nápady, seznámila učitelka děti s autorkou a ilustrátorkou knihy a jejím názvem. V téhle chvíli se nabízí možnost pro usuzování. Učitelka dá dětem možnost vymyslet o čem bude asi první příběh podle obrázků bude? Děti dostaly dostatek času, aby mohly sdělit své nápady. Když už děti sdělily své nápady, začala učitelka předčítat první příběh.
2. **Čtení příběhu:** Dětem byl předčítán první příběh.
3. **Aktivita během čtení:** Příběh byl zastaven ve chvíli, když z bublinek někdo zašeptal. Dětem byla položena otázka „Kdo by se mohl z pěny ozývat?“ Děti měly možnost vyjádřit a sdělit své nápady a myšlenky, kdo se skrýval ve pěně. Úkolem dětí bylo popsat a charakterizovat postavu, která se v pěně skrývá. Dětem dát prostor pro usuzování či předvídání dalšího možného děje.
4. **Čtení příběhu:** Dále pokračovalo čtení pohádky, aby se děti dozvěděly, pokračování pohádky.
5. **Aktivita:** Děti měly za úkol vymyslet, na jaká místa se hlavní hrdinky mohou za vodou vydat. Rozvedení diskuze na téma voda. Dětem byl dán prostor pro hledání souvislostí, při kterém se opíraly o jejich dosavadní zkušenosti.
6. **Čtení příběhu:** Dále pokračovalo čtení pohádky, aby se děti dozvěděly, konce pohádky.
7. **Kresba:** Děti mají za úkol kresbu vodní víly Bubulinky. Hotovou kresbu se pokusily prezentovat ostatním dětem. Úkolem bylo popsat hlavní hrdinku, charakterizovat, jak vypadá a jaká je. V tomhle případě šlo o vizualizaci, která vychází ze smyslů dětí.

8. **Aktivita po čtení:** Otázky: Po dočtení příběhu byly dětem pokládány otázky pro ověření, že děti příběhu porozuměly, které byly vhodné pro podporu správné struktury příběhu ve vyprávění:

Úvodní část, postavy, prostředí: Jak příběh začínal? Jaká hlavní hrdina v knížce vystupuje? Jak se hlavní hrdinka jmenuje? Na jaké místo Terežka jela a kdy? Popis místa, jak vypadá prostředí, ve kterém se příběh odehrává? Co Terežka od babičky dostala? Od koho pěna byla? Z čeho byla pěna do koupele připravená?

Zápletka: S kým se Terežka seznámila? Kde se setkaly? Jak víla vypadala? Kde vodní víla bydlela? Jaké vlastnosti měla vodní víla?

Vyvrcholení: Čím vodní víla cestovala za vodou? Jaké bylo zaklínadlo? Co se po odříkání říkanky dělo?

Rozuzlení: Na čem se Terežka s vodní vílou domluvily? Na jaká místa může vzít vodní víla Terežku?

Závěr: Jak příběh skončil? Kdy příběh skončil? Shrnování příběhu, vedení dětí k ukončení příběhu.

PŘÍLOHA P 2: SOUHLAS RODIČŮ K VÝZKUMU

Vážení rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o pomoc při získávání dat v oblasti převyprávění příběhů dětmi. V rámci své bakalářské práce sbíráme krátké nahrávky na diktafon převyprávění příběhu/ pohádky dětmi a následně je budeme analyzovat.

Vše bude vyhodnocováno anonymně. Každému dítěti při vyhodnocování nahrávky bude přiděleno identifikační číslo, pod kterých bude evidováno pouze pořadové číslo dítěte, pohlaví a věk. Tyto údaje budou použity i při zpracování průzkumu v mojí bakalářské práci.

Tímto se já, studentka Martina Boráková zavazuji, že nepoužiji žádné osobní údaje Vašeho dítěte.

Předem Vám moc děkuji za spolupráci

Martina Boráková

Studentka 3.ročníku bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

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

°Souhlasím/ nesouhlasím° s uskutečněním audio-nahrávky mého dítěte

.....

Narozeného dne: za účelem bakalářské práce

°Souhlasím/ nesouhlasím°, aby se části nahrávky použily při prezentaci výsledků průzkumu.

°nehodící se škrtněte

..... Místo, datum a podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA P 3: UKÁZKA PŘEPISU AUDIONAHRÁVKY ZE VSTUPNÍHO VYPRÁVĚNÍ

CZ4F76 Vstupní vyprávění:

Terezka potkala babičku a utíkala obejmout. Potom, potom, jak vlak zasyčel huhu a potom odjel. Babička měla dvě překvapení pro Terezku, aby jedno bylo, že jedno bylo lahvička s voňavou pěnou. A potom ji potom měla hodně práci a babička musela nakrmit kočky a dát jim mlíčko a Terezka se šla vykoupat. A potom se ji potom si chtěla pohladit bublinky a babička říká „bublinky se přeci nehledijou“ A potom, potom Terezka jednu sfoukla tak. Potom, potom potkala vílu a bylo skoro všude bublinky a řekla že to bylo stvoření. A potom, potom, že, že, jí zítra pojedou vláčkem někam, kde je vodička a a a ona šla spinkat ta Terezka a potom přišla Bublínková víla taky spinkat do lahvičky a byl konec.

PŘÍLOHA P 4: UKÁZKA PŘEPISU AUDIONAHRÁVKY Z VÝSTUPNÍHO VYPRÁVĚNÍ

CZ4F76 Výstupní vyprávění:

Bylo nebylo byl večer a Tereзка se těšila do vany a že jako vždy jí tam dala babička a mýdličko v kterém bylo takový tajemství, a to byla bublinková víla. A měla zlatý vlásky a byla kouzelná a měla bublinkový šatičky a a a a bublinková víla jí nabídla „Chceš se podívat do mraků Tereзko? Nahoru?“ „nene já se bojím.“ „Tak, tak chceš dolů do podzemní jeskyně?“ „Ano“ a bublinkový vlak, tak básnička (Báseň) nastartuj své bublinky, ať jsme během vteřinky v podzemní jeskyni. Úplně všude byla tma, jako kdyby byla velká noc. Jak počky a a bublinková víla dva jednou tleskla a tam a objevila se jedna lucernička pro Tereзku a podruhé tleskla a objevila lucernička pro vílu. A když se rozsvítilo, tak tam byly vidět takový rampouchy. Ale to nebyl rampouchy to byly to byly krápníky a a kapala z nich vodička za rok tam byl vždycky voda. A potom nad ní zakroužila netopýří máma, která měla na bříšku mlád'átko, a to se koukalo za tím světýlkem a potom spadlo do vody a málem se utopilo. A bublinková víla jednou tleskla a objevila se tam jedna koloběžka, ale k čemu jim bude koloběžka? tak tleskla po druhé a byla tam lodička. Ony pluly rychle zachránit toho netopýra a a a říkal „Pomoc, pomoc, pomoc“ a to a mamka říkala: „Ty neposedo máš se držet a nekoukej se už nikdy za tím světýlkem tytyty“ a to byl, že bublinková víla řekla Tereзce, že už se musijou vrátit a bublinkový vlak je tam vezmul a a byly zase ve vaničce, a to byl konec.

PŘÍLOHA P 5: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ VYPRÁVĚNÍ U PARTICIPANTA CZ4F76

KÓDOVÁNÍ VYPRÁVĚNÍ 123 slov
a 3 minut

VÝSTUPNÍ VYPRÁVĚNÍ

K6 let CZ 4 Délka vyprávění - 4:49, slov - 268
CZ4F76

Bylo nebylo byl večer (a) Tereza se těšila do vany (a) že jako vždy jí tam dala babička (a) mýdličko v kterém bylo takový tajemství (a) to byla bublinková víla. A měla zlatý vlásky (a) byla kouzelná (a) měla bublinkový šatičky (a) a (a) bublinková víla jí nabídla „Chceš se podívat do mraků Terezo? Nahoru?“ „nene já se bojím“ „Tak tak chceš dolů do podzemní jeskyně?“ „Ano“ aa (a) bublinkový vlak, (a) básnička (Báseň) nastartuj své bublinky, ať jsme během vteřinky v podzemní jeskyni. Úplně všude byla tma, jako kdyby byla velká noc. Jak počky a a bublinková víla dva jednou tleskla (a) tam a objevila se jedna lucernička pro Terezu (a) podruhé tleskla (a) objevila lucernička pro vílu. A když se rozsvítilo, tak tam byly vidět takový rampouchy. Ale to nebyly rampouchy to byly, to byly krápníky (a) a kapala z nich vodička za rok tam by vždycky voda (a) potom (a) zakroužila netopýří máma, která měla na bříšku mládětko, (a) to se koukalo za tím světýlkem (a) potom spadlo do vody (a) málem se utopilo (a) bublinková víla jednou tleskla (a) objevila se tam jedna koloběžka (a) ale k čemu jim bude koloběžka? tak tleskla po druhé (a) byla tam lodička, Ony pluly rychle zachránit toho netopýra (a) a a říkal „pomoc, pomoc, pomoc“ (a) a to a mamka říkala „Ty neposedo máš se držet (a) nekoukej se už nikdy za tím světýlkem ty ty ty“ (a) to byl, že bublinková víla řekla Terezce, že už se musijou vrátit (a) bublinkový vlak je tam vezmul (a) a byly zase ve vaničce (a) to byl konec.

4
v.s. 96
24/1

NÁZEV ●	SPOKKY
ÚVOD ●	MÍSTA
PROSTŘEDÍ ●	ČAS
POSTAVA ●	
UDAĽOST ●	
ZÁPLETKA ●	
ROZUZLENÍ ●	
ZÁVĚR ●	

PŘÍLOHA P 6: POZNÁMKY Z POZOROVÁNÍ CZ4F76

CZ4F76 usadila se do kleče sedmo na koberec mezi polštáře. Vzala knihu a listovala v ní od začátku. Popisuje předešlé příběhy, které předcházely poslednímu příběhu. S knihou zachází obezřetně, stránky otáčí po listu. Ptám se „*Jsi připravená, můžeme začít?*“ CZ4F76 „*Ano, počkej nachystám si toho netopýra.*“ Listuje a hledá příběh. Jakmile byla připravená ptá se „*Už to můžu zmáčknout?*“ Myslí tím diktafon a ukazuje na něj. Sama zapíná nahrávání a začíná vyprávět. Při jejím vyprávění jsem si všimla, že dívka ukazuje prstem na text, jezdí mezi řádky zleva doprava. Při vyprávění básně výrazně pracuje s mimikou v obličejí a gestikou, představuje vílu, jak čaruje. Během vyprávění dívka navazuje oční kontakt, čeká na mé přitakání. Začíná si hrát se svými vlasy, šetrně otáčí stránku. Bere jeden polštář a položí si jej na nohy. Otáčí další stránku, znovu pracuje s mimikou a používá gesta, vztyčený ukazováček. Otáčí stránku, znovu ukazuje na text. Ukončení příběhu zároveň s tlesknutím. Vypíná diktafon a zavírá knihu. „*Můžeme si to pustit?*“ Souhlasila jsem a poukázala jsem, že může nahrávku zapnout. Poslouchá nahrávku a leží mezi polštáři. Při poslechu se usmívá, výrazná mimika. Se svým vyprávěním byla spokojena. „*To bylo dobrý, že?*“ Čeká na zpětnou vazbu. „*Ano, pěkně se tvé vyprávění poslouchalo, povedlo se ti to.*“ „*Pustíš mi to ještě jednou?*“ Nahrávku, pouštíme znovu. V půlce prohlašuje „*To je tak srandovní, ale už stačí, už to vypnu.*“ Vypíná nahrávku.