

Využití digitálních technologií při rozvíjení gramotnosti dětí v předškolním věku

Marie Šarátková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Marie Šarátková
Osobní číslo: H20960
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Využití digitálních technologií při rozvíjení gramotnosti dětí v předškolním věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o rozvoji gramotnosti dětí v předškolním věku.

Vymezení teoretických východisek o možnostech rozvíjení čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku s využitím digitálních technologií.

Zpracování sady aktivit zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku s využitím digitálních technologií.

Realizace a ověření sady aktivit ve vybrané mateřské škole.

Evaluační sady aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. [online]. [2021-01-10]. Dostupné z: <https://silo.tips/download/spoznavame-potencial-digitalnych-technologii-vpredprimarnom-vzdelavani>.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 488–509.
- Larson, J., & Marsh, J. (2013). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (2.nd ed.). Great Britain: SAGE Publications.
- Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.
- Petrová, Z. (2014). *Prirôdzenny prístup k rozvíjaniu počítačnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 61(1-2), 10–21.

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

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 Zlíně12.4.2023.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru a zaměřuje se na možnosti využití digitálních technologií k rozvoji gramotnosti dětí předškolního věku. Teoretická část práce objasňuje rozsah gramotnosti a věnuje se konkrétně čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku orientované na narativní schopnosti a jejich rozvoj prostřednictvím digitálních technologií s využitím digitálního vyprávění příběhu. Cílem praktické části práce je vytvořit sadu aktivit pro děti předškolního věku zaměřenou na podporu narativních schopností prostřednictvím digitálních technologií. Závěr práce je věnován realizaci sady aktivit, evaluaci a následnému zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: gramotnost, čtenářská pregramotnost, narativní schopnosti, digitální technologie, digitální vyprávění příběhu

ABSTRACT

The bachelor's diploma thesis has a theoretical-applcational character and it focuses on the possibilities of using digital technologies to develop the literacy of preschool children. The theoretical part of the thesis clarifies the scope of literacy and is specially devoted to the pre-reading literacy of preschool children oriented towards narrative abilities and their development through digital technologies using digital storytelling. The aim of the practical part of the work is to create a set of activities for pre school children aimed at supporting narrative skills through digital technologies. The conclusion of the thesis is dedicated to the implementation of a set of activities, evaluation and subsequent processing of recommendations for the practice in kindergartens.

Keywords: literacy, pre-reading literacy, narrative skills, digital technologies, digital storytelling

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, ochotu, vstřícnost a čas, který mi věnovala během zpracovávání bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a motivaci po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	12
1.1 CHARAKTERISTIKA GRAMOTNOSTI.....	12
1.2 CHARAKTERISTIKA ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	13
1.3 CHARAKTERISTIKA ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	14
1.4 KLÍČOVÉ OBLASTI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI	16
1.4.1 Fonologická oblast	16
1.4.2 Ortografická oblast.....	17
1.4.3 Významová oblast.....	17
1.4.4 Kontextová oblast.....	18
2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 TYPY NARATIV	20
2.1.1 Vyprávění prožité zkušenosti	20
2.1.2 Plánování události	20
2.1.3 Vysvětlování a objasňování události.....	21
2.1.4 Vyprávění příběhu.....	21
2.2 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ JAKO TVŮRCE LITERÁRNÍHO PŘÍBĚHU	22
2.2.1 Makrostruktura vyprávění.....	23
2.2.2 Mikrostruktura vyprávění.....	23
3 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PŘI ROZVOJI NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	24
3.1 DIGITÁLNÍ VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 SADA AKTIVIT ROZVÍJEJÍCÍ NARATIVNÍ SCHOPNOSTI S VYUŽITÍM DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ	29
4.1 CÍLE SADY AKTIVIT	29
4.2 PLÁN REALIZACE SADY AKTIVIT.....	29
4.2.1 Místo realizace	30
4.2.2 Subjekty realizace	30
4.3 ČASOVÝ HARMONOGRAM.....	30
4.4 OBSAH SADY AKTIVIT	31
4.5 DIDAKTICKÉ STRATEGIE SADY AKTIVIT.....	32
4.6 PRŮBĚH REALIZACE SADY AKTIVIT	35
4.6.1 Aktivita č. 1	35
4.6.2 Aktivita č. 2.....	38

4.6.3	Aktivita č. 3	41
4.6.4	Aktivita č. 4	45
4.6.5	Aktivita č. 5	49
4.6.6	Aktivita č. 6	52
4.6.7	Aktivita č. 7	55
5	EVALUACE.....	58
5.1	EVALUACE SADY AKTIVIT	59
5.1.1	Aktivita č. 1	59
5.1.2	Aktivita č. 2	61
5.1.3	Aktivita č. 3	63
5.1.4	Aktivita č. 4	66
5.1.5	Aktivita č. 5	68
5.1.6	Aktivita č. 6	70
5.1.7	Aktivita č. 7	72
5.2	POROVNÁNÍ SEBEREFLEXE A HODNOCENÍ UČITELKOU	74
5.3	VÝSLEDEK HODNOCENÍ IT ODBORNÍKA.....	75
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	76
	ZÁVĚR	78
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	83
	SEZNAM OBRÁZKŮ	84
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Předmětem bakalářské práce je rozvoj gramotnosti dětí předškolního věku s využitím digitálních technologií. Digitální technologie se staly neodmyslitelnou součástí našich životů a obklopují nás od útlého věku. Nové způsoby využití těchto technologií se odráží i v oblasti pedagogiky a postupně se implementují do všech úrovní vzdělávání. V prostředí mateřských škol situovaných v České republice se digitální technologie využívají k edukaci zřídka, avšak v zahraničí se různé digitální pomůcky naopak těší velké oblibě. Právě tato skutečnost byla inspirací ke zvolení daného tématu a probudila snahu o hlubší poznání možností, jakými lze gramotnost skrze digitální technologie rozvíjet.

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na objasnění gramotnosti v obecném slova smyslu a postupně se přes definování čtenářské gramotnosti a pregramotnosti dostává ke konkrétnímu odvětví, jež se v rámci této bakalářské práce staly narativní schopnosti dítěte předškolního věku. Druhá kapitola shrnuje poznatky o narativních schopnostech dětí předškolního věku a objasňuje jejich význam. Třetí kapitola práce se věnuje digitálním technologiím a jejich využití k rozvoji narativních schopností dětí předškolního věku. Seznamuje se specifickou metodou s názvem „digitální vyprávění příběhu“, která se v současné době využívá i v prostředí mateřských škol a přináší spoustu nových poznatků. Mezi autory, kteří se využití digitálního vyprávění příběhu věnují, řadíme například Abiola (2014), Kucirkova (2018) a v neposlední řadě také Undheim & Jermes (2020), které provedly v norských mateřských školách výzkum zaměřující se na průběh tvorby digitálního vyprávění příběhu.

Cílem praktické části bakalářské práce je navrhnout a realizovat v prostředí mateřské školy sadu aktivit, která je zaměřena na rozvoj gramotnosti, konkrétně narativních schopností dítěte předškolního věku, a to s využitím digitálních technologií. Praktická část zdůvodňuje důležitost rozvoje narativních schopností a objasňuje přínosy rozvoje narace skrze digitální technologie prostřednictvím metody digitálního vyprávění příběhu. Sada obsahuje sedm aktivit, které jsou didakticky ukotveny. Po realizaci aktivit proběhl podrobný zápis průběhu a v neposlední řadě také došlo na sebereflexi, reflexi od pozorující paní učitelky a slovní hodnocení od IT odborníka. Reflexe, slovní hodnocení a sebereflexe se stala základem pro následné evaluování a stanovení doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST, ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Klíčovým tématem bakalářské práce je rozvoj čtenářské pregramotnosti, konkrétně narativních schopností, kterou lze chápat jako cestu k osvojení si čtenářské gramotnosti, jenž je základem a předpokladem pro získání gramotnosti v obecném slova smyslu. Výše zmíněné termíny jsou definovány v následujících podkapitolách, které se dále také věnují možnostem jejich rozvoje v prostředí mateřské školy.

1.1 Charakteristika gramotnosti

Gramotnost dětí předškolního věku je široký pojem a existuje nepřeberné množství úhlů pohledů a přístupů k tomuto tématu. Velmi stroze bývá gramotnost vnímána společností především jako schopnost číst, psát a počítat. Jedná se však o komplex schopností a dovedností, které jsou u jedince ovlivňovány jak vnitřně, tak i v závislosti na působení vnějších faktorů, mezi které lze řadit například sociální prostředí, kulturní prostředí, vzdělávání a výchovu (Průcha, 2009). Za vnitřní, tedy subjektivní determinanty ovlivňující gramotnost, pak lze považovat vrozené předpoklady či charakteristické vlastnosti jedince.

Zvýšená pozornost na vývoj gramotnosti dětí předškolního věku je dle Larson & Marsh (2013) aktuální napříč všemi státy vzhledem ke zjištění důležitosti tohoto životního období. Pupala (2017) považuje gramotnost za faktor společnosti, který spojuje, vytváří sociální celek a dovoluje lidem stát se aktivní a produktivní součástí naší kultury.

Doležalová (2005, s. 14) objasňuje gramotnost jako: „*ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou vyžadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“

Gramotnost je tedy pojem neustále se vyvíjející a rozšiřující. Rybářová (2019) na tuto skutečnost upozorňuje a vysvětluje, že vzhledem k proměnám společnosti, vývoji pojetí gramotnosti a růstu vysokých požadavků na vzdělávání dětí, je nutné hledat nové způsoby a možnosti, jak již v prostředí mateřských škol budovat pevné základy pro gramotnost v jejím nejširším pojetí.

Za stěžejní cíl pak lze pokládat dosažení funkční gramotnosti, která se dle Doležalová (2014) stala fenoménem současnosti. Jedná se o soubor schopností a dovedností, kterými jedinec disponuje a využívá je k nalézání, posuzování a následnému kreativnímu aplikování dat získaných ze souvislého textu.

Předpokladem k výše popsané funkční gramotnosti je však osvojení schopnosti číst, s čímž se pojí termín čtenářská gramotnost. K provázanosti těchto pojmů se ve své studii vyjádřila Najvarová (2008) a objasnila čtenářskou gramotnost jako nenahraditelný prostředek k získávání a využívání informací a poznatků z různorodých oblastí – tedy prostředek k funkční gramotnosti.

Podobný názor zastávají ve své publikaci také Zápotočná a Petrová (2010). Gramotnost v obecném slova smyslu chápou jako vícerozměrnou strukturu a zdůrazňují, že u dětí předškolního věku se vývinem gramotnosti myslí rozvoj jak oblasti jazykové, tak kognitivní, emocionální, sociální a somatické. Jedná se o tzv. dimenze gramotnosti, které se v rámci vícerozměrného chápání gramotnosti vzájemně ovlivňují a rozvíjí. Právě dimenze lingvistická, tedy jazyková, je nejvíce spjatá s následným rozvojem čtenářské gramotnosti, neboť její součástí je psaná i mluvená řeč a dvě podoby jazyka – pasivní (poslouchání, čtení) a aktivní (mluvení a psaní). Čtenářskou gramotnost následně Zápotočná & Petrová (2010, s. 491) považují za „*zastřešující vzhledem k současnému pojetí směřujícímu k funkční gramotnosti.*“

1.2 Charakteristika čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotností se po mnoho let rozumělo převážně osvojení schopnosti číst a psát. V současné době se však jedná o poměrně široký soubor dovedností a kompetencí, který vede k rozvíjení a dosažení komplexní gramotnosti, jenž je od nás ve společnosti očekávána. Vymezení pojmu čtenářské gramotnosti tak není snadnou úlohou, jelikož mnoho definic a objasnění se odlišují na základě pojetí a úhlu pohledu.

Autoři se v současné době odrážejí od definice, kterou na základě mezinárodního výzkumu z roku 2018 formulovalo šetření PISA. Z výzkumu vyplývá, že čtenářskou gramotnost lze definovat jako: „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Česká školní inspekce, 2019, s. 12). Za nejaktuálnější vymezení pojmu čtenářské gramotnosti lze považovat formulaci zahraničního šetření PIRLS z roku 2021, která ji definuje jako schopnost čtenáře porozumět psané podobě řeči, užívat psanou

formu jazyka a identifikovat význam textu ve všech jeho různých podobách. Dále pak čtenář, který dosáhne čtenářské gramotnosti, využívá tuto schopnost k dalšímu učení, komunikaci v každodenním životě a k potěšení (Mullis, I. V. S., & Martin, M. O., 2021).

Laufková a Goldmannová (2020) spojují čtenářskou gramotnost s celkovou kultivací lidské bytosti. Ta je dle autorek středobodem dalšího rozšiřování lidského poznávání, získávání hodnot, prohlubování pozitivního postoje ke knihám a jejich čtení.

Tomášková (2015) považuje čtenářskou gramotnost za jednu z nejpodstatnějších v rámci komplexní gramotnosti, jelikož právě díky osvojení čtenářské gramotnosti se lze dále vzdělávat a získávat další informace. Čtenářskou gramotnost také chápe jako: „*celoživotně rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými k užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ (Tomášková, 2015, s. 9).

Přestože se pojem čtenářské gramotnosti skloňuje především v souvislosti s primárním vzděláváním, přisuzuje se v současnosti velký význam jejímu rozvoji již v prostředí mateřských škol. Wildová (2012) zmiňuje, že i předškolní vzdělávání lze považovat za období udávající základ pro rozvoj čtenářské gramotnosti a následně také gramotnosti v komplexním slova smyslu. Je však nutné si uvědomit, že děti předškolního věku nelze úmyslně učit číst a psát, ale je nutné zaměřovat se spíše na vytváření podnětného prostředí, které dítěti v budoucnu umožní snadnější rozvoj těchto dovedností. Mimo to je také vhodné vést děti k pozitivnímu přístupu k psané podobě řeči a nabízet jim v souvislosti s ní dostatek možností a zkušeností. Je vhodné se tedy věnovat rozvoji předpokladů pro čtení a psaní, které jsou nezbytně nutné k následnému osvojení si čtenářské gramotnosti. Jedná se o předstupeň, který lze definovat jako čtenářskou pregramotnost.

1.3 Charakteristika čtenářské pregramotnosti

U dětí předškolního věku je před vstupem na základní školu podstatné rozvíjet dovednosti a schopnosti, které jsou základem a odrazovým můstkem pro další rozvíjení a dosažení čtenářské gramotnosti definované v předešlé podkapitole. Jedná se o rozvíjení tzv. čtenářské pregramotnosti, často nazývané také jako předčtenářská gramotnost, pregramotnost nebo čtenářská gramotnost v předškolním věku (Kropáčková, Wildová, & Kucharská, 2014).

Podle Kropáčkové et al. (2014, s. 493) je v souvislosti s ontogenetickým vývojem dítěte nejvhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost. Jedná se dle autorek totiž o termín,

ve kterém předpona „pre“ je „terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání.“

Tomášková (2015) ve své knize také v souvislosti s preprimárním stupněm vzdělávání spojuje pojem pregramotnost. Za její ekvivalent považuje ranou gramotnost či vznikající gramotnost, která v sobě ukrývá postupné osvojování komplexních dovedností.

Mnoho autorů se v posledním desetiletí ve svých článcích či publikacích odkazuje na objasnění pojmu čtenářské pregramotnosti dle Kucharské et al. (2014, s. 35), která ji definuje jako: „soubor postupně se 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 i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“

První náznaky rozvoje čtenářské pregramotnosti lze pozorovat u dětí v útlém věku, kdy se seznamují s prvními slovy, přichází do kontaktu s obrázkovými knihami, tedy leporelem, a slýchávají od rodičů pohádky a příběhy na dobrou noc. Mimo domácí prostředí je zde také mateřská škola, která by měla čtenářskou pregramotnost dítěte rozvíjet poskytováním podnětného prostředí. Za takové podnětné prostředí považuje Kolláriková & Pupala (2010, s. 276) prostředí „reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnoho účelnosti, v co největší možné míře“.

Při pokusu nalézt termín čtenářské pregramotnosti v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV, lze dojít ke zjištění, že je pojem sice obsažen v základní terminologii dokumentu, avšak není dále podrobně zakomponován do definovaných oblastí či kompetencí dítěte předškolního věku. Spojitost však lze nalézt v konkrétních dovednostech komunikativních kompetencí. Ty ve své podstatě korespondují se schopnostmi a dovednostmi, které by dítě předškolního věku mělo zvládnout před nástupem na základní školu dle Tomáškové (2015). Jedná se například o rozložení slov na slabiky, určování počtu slabik, identifikaci hlásky ve slovech, sluchovou analýzu slova (první a poslední hláska), tvorbu jednoduchých rýmů, identifikaci některých písmen a napodobování jejich grafického zápisu či reprodukci příběhů a pohádek.

Také Rybářová (2019) chápe čtenářskou pregramotnost jako široký okruh obsahující oblasti smyslového vnímání, kognitivních procesů, komunikativních schopností a emočního i sociálního rozvoje. Mimo tyto oblasti zmiňuje také význam přístupu a osobního postoje k četbě a knihám v obecném slova smyslu.

Čtenářskou pregramotnost spojuje s vnímáním knihy jako jádrem různorodých informací ve své publikaci Petrová (2012) a odkazuje se na definici dle modelu Anny van Kleeckové (1998). Tento model se zaměřuje na čtenářskou pregramotnost jako na soubor dovedností a znalostí, které systematicky avšak přirozeným přístupem rozvíjíme tak, aby dítě nabylo schopnosti analyzovat stěžejní myšlenky typologicky různorodých textů.

Z výše uvedených definic lze usoudit, že čtenářskou pregramotnost vnímají autoři především jako komplex mnoha dovedností. Pro snadnější orientaci v těchto různorodých schopnostech definovala, po vzoru modelu Anny van Kleeckové (1998), ve své publikaci Petrová (2012) stěžejní oblasti, kterým je nutné se během rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku věnovat.

1.4 Klíčové oblasti čtenářské pregramotnosti

Rozsáhlost čtenářské pregramotnosti může způsobovat dezorientaci v její podstatě a následné aplikaci jejího rozvoje do procesu edukace. Petrová (2012) po vzoru modelu Anny van Kleeckové (1998) shrnula a popsala oblasti, které jsou v rozvoji čtenářské pregramotnosti klíčové. Tyto oblasti pomáhají zamezit tomu, aby se v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti stal z výuky nesystematický proces s neefektivními výsledky či náhodně získanými poznatky dětí.

1.4.1 Fonologická oblast

Fonologická oblast čtenářské pregramotnosti se věnuje fonologickému rozboru řeči, který následně dává jedinci možnost propojovat jednotlivé fonémy mluvené podoby řeči se znaky, které ji reprezentují v její psané formě (Petrová, 2012).

Dle Petrové (2012) se u dětí předškolního věku v souvislosti s touto oblastí zaměřujeme na tzv. fonologické uvědomování, které reprezentují schopnosti analýzy zvukové podoby řeči. Nejčastěji se jedná o vnímání rytmu řeči, rozpoznání rýmů a jejich tvoření. Mezi další schopnost řadíme analýzu slov na slabiky, přičemž se lze zaměřit také na určování počtu slabik ve slově. U předškolních dětí se rozvíjí zároveň schopnost identifikovat hlásky slov, a to zejména hlásky počáteční a koncové. Za pokročilejší pak lze pokládat schopnost rozložení slova na jeho jednotlivé hlásky a následné práce s nimi. Toto vědomé zacházení s jednotlivými fonémy lze zařadit do fonemického uvědomování.

Rozvoj fonologické oblasti dle Zápotočné a Petrové (2010) lze významně ovlivnit veškerými aktivitami, které dítěti přibližují zvukovou podobu řeči. Pokud dojde k pomnutí prosté

komunikace s dítětem, jedná se o využívání různorodých literárních textů jako jsou básně, říkanky či písně. Toto autorky považují za přirozenou cestu k osvojení si fonologicko-fonemického uvědomování. Ostatní aktivity systematického charakteru jsou však také vítány a mají v prostředí mateřských škol své místo.

1.4.2 Ortografická oblast

Poznání formální stránky psané řeči zaštiťuje ortografická oblast čtenářské pregramotnosti. Tomuto poznání předchází schopnost identifikace jednotlivých písmen a formálních znaků řeči (Petrová, 2012).

V prostředí mateřských škol se identifikací jednotlivých písmen nerozumí schopnost mechanického rozeznání písmen abecedy, ale schopnost identifikování vztahu mezi písmenem a hláskou. Dítě předškolního věku tak dokáže přiřadit zvuk (hlásku; foném) k jeho grafickému zápisu (písmenu; grafému). Tento způsob identifikace jednotlivých písmen se nazývá fonémovo-grafémový převod (Petrová, 2012).

Zápotočná a Petrová (2010) vyzdvihují především důležitost vytváření hlubších představ a znalostí o formálních znacích psané podoby řeči. Tyto formální znaky označuje Petrová (2012, s. 19) jako „*konvence tisku*“. Na základě vhodného rozvoje vnímání konvence tisku se může dítě předškolního věku naučit orientovat v knihách i jiných textech, osvojí si orientaci zleva doprava, shora dolů a porozumí spojitosti mezi ilustrací a obsahem textu (Zápotočná & Petrová, 2010).

1.4.3 Významová oblast

Záměrem významové oblasti je zpracovat význam textu na základě slov, které obsahuje. Jedná se o schopnost poznání podstaty slov a pochopení jejich významu v kontextu. Petrová (2012) objasňuje, že pochopení významu slova má v rámci práce s textem dvojí účel. Pokud má totiž dítě bohatou slovní zásobu a dokáže identifikovat dané slovo, lépe se mu identifikuje obsah textu. Mimo to však dítě díky velké slovní zásobě může na základě již poznaných slov pochopit význam těch, které doposud neznalo.

V rámci významové oblasti se lze zaměřit na dvě klíčové podoblasti související s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Jedná se o „*rozšiřování slovní zásoby*“ a „*formování konceptu slova*“ (Petrová, 2012, s. 18). U slovní zásoby je podstatné neustále ji rozšiřovat a posouvat ji dál za hranici všeobecné roviny. Formování konceptu slova je naopak složitější proces, který se skládá z dvou schopností, za které Petrová (2012, s. 18) považuje „*vyčleňování*

slova“ a „uvědomování slova“. Dítě při osvojení schopnosti vyčlenění slova dokáže identifikovat jeho začátek a konec. Po nabytí dovednosti uvědomování slov ve větě je dítě schopné určit jejich délku, význam a dokáže s ním dále pracovat, tj. určovat synonyma, homonyma, antonyma.

U dětí předškolního věku se v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti volí aktivity bohaté na získávání zkušeností, které souvisí jak s oblastí významovou, tak s oblastí kontextovou. Nelze se tedy vyhnout jejich paralelnímu rozvíjení. Průnik těchto dvou oblastí však Zápotočná a Petrová (2010) pokládají za podstatný a odůvodňují jeho důležitost hned z několika důvodů. Prvním z nich je uvědomování si různých použitých významů v závislosti na kontextu textu. Za druhý důvod považují autorky rozvoj citu pro jazykovou mnohoznačnost, která je významnou součástí budoucí gramotnosti.

1.4.4 Kontextová oblast

Cílem kontextové oblasti je propojovat již získané zkušenosti a znalosti s nově získanými informacemi za účelem pochopení obsahu textu. Dítě na základě porozumění textu jej dokáže interpretovat a nacházet souvislosti mezi jeho obsahem a světem kolem něj (Zápotočná & Petrová, 2010).

Porozumění textu v prostředí mateřských škol předchází dle Petrová (2012) nutnost alespoň implicitně chápat gramatické principy jazyka. Dítě by tedy mělo být do určité míry jazykově kompetentní. Zápotočná a Petrová (2010, s. 37) uvádí v této souvislosti následující dovednosti: „*znalost syntaxe psané řeči, gramatiky příběhů a různorodých žánrů, chápání symbolických a metaforických významů, a i určitých konvenčních kulturních pravidel či knižních konvencí.*“

V rámci kontextové oblasti je také nezbytně nutné zmínit tzv. narativní schopnosti, které velmi úzce souvisí s porozuměním textu a chápáním jeho struktury. Pokud dítě vyrůstá v gramotně podnětném prostředí, může si postupně osvojit strukturu příběhu a chápat jeho význam. Toto osvojení se následně projevuje ve schopnosti převyprávět přečtený či slyšený příběh, nebo může vyústit dokonce v dovednost vymyslet a následně interpretovat příběh vlastní (Petrová, 2012).

Právě narativní schopnosti jsou v bakalářské práci uchopeny jako stěžejní cíl rozvoje v rámci čtenářské pregramotnosti a v následující kapitole dochází k objasnění jejich významu.

2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Narativní schopnosti, jak již bylo výše zmíněno, jsou předmětem rozvoje kontextové oblasti čtenářské pregramotnosti. V předešlé kapitole bylo stručně naznačeno, co představují narativní schopnosti a jak se jejich postupné osvojení projevuje u dítěte předškolního věku. Teoretické ukotvení narativních schopností je však mnohem obsáhlejší a mnoho autorů se podílí na snaze co nejlépe tyto dovednosti přiblížit.

Narativní schopnosti jsou předmětem naratologie, což je disciplína, která tyto schopnosti analyzuje a dále popisuje. Název disciplíny má původ ve francouzštině, je odvozen od slova „*narration*“, které lze volně přeložit jako proces vyprávění. Každý proces vyprávění je pak zakončen vznikem „*narativa*“, které většinou představuje příběh či jiný druh textu (Zajacová, 2005). Naratologie je předmětem více vědních oborů, a tak se lze setkat se skutečností, že se na narativa může pohlížet z více úhlů pohledů. Z toho důvodu je tak definice narativ pouze jako příběhů velmi úzká. V kontextu s předškolním vzděláváním se však přesto autoři uchylují k tomuto pojetí. Lingvista Owens (2008) definuje narativa jako všeobecně známé příběhy, ať už smyšlené, převyprávěné nebo vyprávěné na základně vlastní prožité zkušenosti. Dále narativa pokládá za plynulý tok řeči, který je od vypravěče strukturován tak, aby dokázal zaujmout posluchače. K tomuto názoru se přiklání také Zajacová (2005, s. 74), která narace dětí pokládá za: „*souvislé vyjadřování na dané téma*“.

Narativa tak v souvislosti s předškolním vzděláváním jsou nejčastěji zmiňována ve slovním spojení narativní schopnosti. Bowles, Justice, Khan, Piasta, Skibbe, & Foster (2020) tyto schopnosti nazývají jako vypravěčské a zdůrazňují, že z onoho vyprávění dítěte lze analyzovat hned několik aspektů týkajících se čtenářské pregramotnosti. Předmětem sledování tak může být například slovní zásoba dítěte. V rámci ní se lze zaměřit například na množství použitých slov, jejich bohatost a správné použití ve větě. Dále pak lze sledovat tvorbu vět, skloňování či časovost.

Osvojení narativní schopnosti neboli schopnosti vyprávět příběh či událost, je u dětí předškolního věku předpokladem k úspěšnému osvojení gramotnosti a následné školní úspěšnosti (Zápotočná & Petrová, 2017). Vzhledem k této skutečnosti má rozvoj narativních schopností u dětí předškolního věku své místo v prostředí mateřských škol a je nutné se jim věnovat podrobněji.

2.1 Typy narativ

Pro přehlednější orientaci v narativních schopnostech dítěte předškolního věku rozlišuje Heath (1986 in Zajacová, 2005) čtyři následující základní typy narativ.

2.1.1 Vyprávění prožité zkušenosti

Za základní typ narativ považuje Heath (1986 in Zajacová, 2005) vyprávění prožité události neboli „*recount*“. Dítě na základě prožitého zážitku vypráví o tom, co se stalo, a to obvykle v časově chronologické posloupnosti. Dítě však nemusí nutně participovat v dané události či zkušenosti, může být pouze její pozorovatel, čtenář nebo posluchač (Hančaríková & Klimovič, 2011). V obou případech a následném vyprávění je pak velmi důležitá role komunikačního partnera. Nejčastěji se jedná o rodiče či jiného dospělého, který dokáže dítě motivovat a povzbudit k tomu, aby prožitý či pozorovaný zážitek dítě převyprávělo. V souvislosti s touto interakcí rodič x dítě spojuje Owens (2008) pojem „*scripts*“, který ve své podstatě znamená rutinní rozhovor. V praxi se pak jedná o velmi často pokládané otázky, obvykle formulované jako: „*Jak ses měl dnes ve školce?*“, „*Co jsi dělal ve školce?*“ (Zajacová, 2005, s. 74).

2.1.2 Plánování události

Protikladem předešlého typu narativ, který byl spjat s minulostí, je typ, který je nazýván anglickým slovem „*eventcast*“ a představuje plánování události. Jedná se tedy o vyprávění události, která je naplánovaná v budoucím čase, méně často pak o události časované do přítomnosti (Zajacová, 2005).

Děti předškolního věku aplikují nejčastěji tento typ narace ve hrách, které mají dramatický charakter. Často se jedná o hru v roli, kdy se děti pokouší proniknout do určitých autorit a imitovat jejich běžné chování (Zajacová, 2005). Inspirací v imitovaných autoritách se dětem stávají například různá, jim doposud známá povolání. Dále pak děti často přetvářejí jakékoliv situace odehrávající se v jejich typickém prostředí. Dítě pak následně lze pozorovat při hře v roli na obchod, na lékaře, na veterináře apod.

Hančaríková a Klimovič (2011) se v souvislosti s hrou v roli pozastavují nad schopností předvídat následující děj. Dítě je totiž obeznámeno s danou rolí či situací, ve které se nachází. Je tedy nezbytně nutné, aby dítě dokázalo dál plánovat dosud vytvořený děj a posouvat vývoj postav i situace. Děti se tedy nevědomky věnují tvorbě scénáře a následné organizaci události.

Z výzkumu Zajacové (2005) lze zmínit výpověď jednoho dítěte, v jehož projevu se objevilo právě vyprávění v budoucím čase. Dítě popisovalo, že jeho rodina plánuje koupit psa. Kromě této skutečnosti se zamýšlelo nad tím, že bude potřeba koupit pro psa obojek. Objasňovalo, že zakoupení obojku je závislé na velikosti psa, a tak ještě neví, jaký obojek koupit. Na základě získaných zkušeností o vlastnictví psů poté předvíдалo, že štěně, které si rodina pořídí, vyrostе a bude mít další štěňata, která pak mohou prodat. Dítě tedy bylo schopné děj předvídat a také dedukovat další možné postupy jeho rodičů po zakoupení štěněte.

2.1.3 Vysvětlování a objasňování události

Vysvětlování či objasňování události, v zahraniční literatuře známé pod pojmem „*accounts*“, se u dětí objevuje především spontánně. Tento typ narace se projevuje v případech, kdy dítě sděluje své prožité zkušenosti a vnáší do projevu mnoho detailů. Stejně jako u prvního typu „*vyprávění prožité události*“ se jedná o tok řeči, který je strukturován chronologicky. Zásadním rozdílem mezi vyprávěním a vysvětlováním je však skutečnost, že u vysvětlování dítě komunikuje s příjemcem, který nebyl součástí dané události, jež je předmětem vysvětlování (Zajacová, 2005).

Obecně je tento typ narativ u dětí velmi oblíbený, a to právě kvůli tomu, že jsou děti samy iniciátory vysvětlování – narativum je tedy spontánní (Hančaríková & Klimovič, 2011). Dospělí, tedy komunikační partneři, pak v tomto případě dítě nevybízejí k vyprávění a dětem se naskytuje prostor pro tzv. „*individualizovanou formu vyprávění a vlastní interpretaci události*“ (Zajacová, 2005, s. 75).

2.1.4 Vyprávění příběhu

Při vyprávění příběhu je zapotřebí pracovat se svou vlastní fantazií a představivostí, jelikož se jedná o typ narativ, který stojí na nereálných a smyšlených základech. Vyprávění příběhu, tedy „*story*“, má složitou strukturu a obsahuje mnoho nepostradatelných prvků, díky kterým lze téměř okamžitě rozeznat, kdy dítě aplikuje tento typ narativ. Ve většině případů se děti uchylují k využití již známé struktury příběhu nebo pohádky. Tuto strukturu následně obohatí o nové prvky, avšak téměř vždy dítě začíná příběh ustálenými frázemi např.: „*byl jednou jeden*“, „*za devatero horami*“, „*kdysi dávno*“ (Zajacová, 2005). Tyto ustálené fráze lze dle Hančaríkové a Klimoviče (2011) dělit na počáteční – již výše zmíněné a závěrečné, jejichž formulace může znít např.: „*žili šťastně, až do smrti*“. Je zřejmé, že ve většině případů se dítě uchyluje k používání již předem známé struktury a odkazuje se na nějaký příběh nebo pohádku. V případě, že je však příběh zcela položen na smyšlených základech

pouze dle fantazie a představivosti dítěte, nabízí se nekonečně mnoho variant vývoje příběhu. Owens (2008) uvádí, že i v tomto případě dítě dodržuje jakousi předvídanou strukturu, která spočívá v tom, že je hlavní hrdina příběhu vystaven překážce či výzvě.

Rozvoj narativních schopností může probíhat v rámci všech výše zmíněných typů. Právě vyprávění příběhu – „*story*“ je typem, se kterým bakalářská práce dále pracuje a aplikuje jej do praktické části práce. V následující podkapitole jsou shrnuty poznatky spjaté s dítětem předškolního věku jako vypravěčem a tvůrcem příběhu. Záměrem podkapitoly je také objasnit různé struktury vyprávění, které se mohou stát předmětem analýzy dosavadních narativních i jiných schopností dítěte předškolního věku.

2.2 Předškolní dítě jako tvůrce literárního příběhu

V prostředí mateřských škol jsou děti předškolního věku brány především jako recipienti, tzn. příjemci literatury, což obohacuje jejich zkušenosti s psanou formou řeči. Mimo poznání psané podoby řeči děti odhalují strukturu literárního příběhu, dokáží diferenciovat realitu od fiktivního světa a hodnotí konání postav v příbězích (Petrová, 2014). Pokud však dojde k oproštění od tradičního využívání literárního příběhu v prostředí mateřských škol, lze dojít k závěru, že i děti samotné se mohou stát tvůrci literárního příběhu.

Vytvoření příběhu předchází narace, tedy vyprávění, které lze považovat za proces poháněný našimi narativními schopnostmi. Vyprávění hraje v přirozeném vývoji člověka velmi důležitou roli. Ovlivňuje a je ovlivňováno dosavadní dosaženou kognitivní, emocionální, sociální i psychickou úrovní dítěte. Již od dvou let věku se u dětí vyskytují první snahy o narace a tendence převyprávět své prožitky či zkušenosti lidem ve svém okolí (Zajacová, 2005). Postupně se toto vyprávění zdokonaluje až ke schopnosti vytvářet svůj vlastní originální příběh (Costa, Mayora & Gabrielli, 2011).

Děti předškolního věku jsou schopné vlastní příběhy tvořit, a pokud je jim poskytnut prostor pro jejich tvorbu i během výchovně-vzdělávacího procesu, mohou se tyto příběhy stát zdrojem cenných informací. Bowles et al. (2020) vyzdvihuje využitelnost dětského vyprávění k analyzování jeho obsahu a zdůrazňuje příležitost k diagnostikování úrovně čtenářské pregramotnosti a narativních schopností. Dále zmiňuje, že během vyprávění lze paralelně sledovat tzv. mikrostrukturu a makrostrukturu příběhu.

2.2.1 Makrostruktura vyprávění

Každý příběh má své komponenty, které jsou stěžejní pro jeho vyprávění. Jedná se o okolnosti, úvodní událost, vnitřní odpověď, plán, pokus, důsledek a reakci. Důkladné rozebírání příběhů a nalézání těchto komponentů dalo vznik novému odvětví, které zkoumá gramatiku příběhu a jeho vyprávění. V literatuře se často píše ve stejné souvislosti také o tzv. „*story grammar*“ (Hančaríková a Klimovič, 2011).

Bowles et al. (2020) v rámci makrostruktury vyprávění analyzuje u dětí předškolního věku užívání i porozumění výše zmíněných komponentů a zaměřuje se na ně především u dvou typů narativ: vyprávění prožité události a vyprávění příběhů. Uvádí, že makrostruktura vyprávění a její analýza je založena na přesvědčení, že narativní schopnosti dětí jsou ovlivněny mentálními reprezentacemi těchto typů narativ a přítomnost či absence různých komponentů je na nich závislá.

Makrostruktura vyprávění umožňuje identifikovat jednotlivé typy informací, které spolu navzájem tvoří souvislý příběh, tedy vyprávění. Owens (2008) uvádí, že dítě předškolního věku často dodržuje předvídatelnou strukturu, která spočívá ve vystavení hlavního hrdiny do určité výzvy.

2.2.2 Mikrostruktura vyprávění

Ve vyprávění lze analyzovat také mikrostrukturu, která se zaměřuje na odhalení jazykové stránky vypravěče. Bowles et al. (2020) zmiňuje analýzu slovní zásoby dítěte (množství použitých slov, bohatost slovní zásoby), a také pozorování syntaktické roviny jazyka, kdy lze sledovat proces tvorby vět, souvětí a s tím spjaté využívání frází. Do mikrostruktury zahrnuje též analyzování schopnosti tvořit soudržné vyprávění pomocí spojek či dalších morfologicko-syntaktických prostředků.

Zkoumáním těchto konkrétních aspektů makro i mikro struktury vyprávění lze vyhodnotit data, která učitelé podají ucelený obraz o narativních schopnostech a jazykových dovednostech dítěte. Cílem je však nejdříve motivovat dítě k vytvoření vlastního příběhu, z něhož je možné aspekty analyzovat. V korespondenci s tématem práce jsou k rozvoji narativních schopností využity digitální technologie, jejichž možnosti využití jsou shrnuty a popsány v následující kapitole.

3 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PŘI ROZVOJI NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Digitální technologie se staly neodmyslitelnou součástí našich životů a běžných dnů. Nezastavitelný vývoj moderních technologií a jejich dostupnost způsobila, že téměř všechny domácnosti jsou vybaveny rozličnými typy digitálních zařízení, a tak není divu, že se k nim dostávají i ty nejmenší děti. Dnešní generaci předškolních dětí považuje Chaudron (2015) za digitální domorodce a vyzdvihuje jejich schopnost rychlé orientace ve funkcích různorodých technologií. S faktem, že je dnešní generace dětí lépe přizpůsobena adaptaci na digitální technologie souhlasí také Kucirkova (2018), avšak straní se nálepkování těchto dětí jako digitálních domorodců. Nelze totiž s jistotou považovat každé dítě narozené v 21. století za digitálního experta a očekávat, že k tomuto přispěje častější vystavování dětí mobilním, počítačovým či televizním obrazovkám. Naopak, cílem by mělo být smysluplné využívání dostupných digitálních technologií, které dětem následně mohou sloužit k podpoře a rozvoji různých schopností a dovedností.

Přestože předškolní děti využívají digitální technologie v domácím prostředí především v rámci volného času a zábavy, lze zaznamenávat během jejich používání také pozitivní vliv na vývoj gramotnosti dětí v komplexním slova smyslu. Kalaš (2011) ve své studii obeznamuje čtenáře s vlivem digitálních technologií na současné pojetí gramotnosti a konstatuje, že pokud se technologie a gramotnost navzájem ovlivňují, tak zcela určitě se také vzájemně podporují. Konkrétně se jedná především o podporu a rozvoj digitální gramotnosti a čtenářské pregramotnosti spjaté s komunikačními schopnostmi. Souvislost v propojenosti digitální gramotnosti a čtenářské pregramotnosti vidí také Marsh (2016), která definuje digitální gramotnost jako osvojení si schopností a dovedností související s abecedním tiskem, ale také dovedností související s používáním digitálních technologií. V korespondenci s tématem práce se pozornost dále upírá na narativní schopnosti, která jsou s pojmem čtenářská pregramotnost spjaté.

Smysluplné využívání digitálních technologií v procesu edukace by vzhledem k jeho potenciálu mělo mít své místo i v prostředí mateřských škol. Přestože v českých mateřských školách není zcela standardní využívat technologie v rámci edukace, v zahraničních mateřských školách se implementace různých digitálních zařízení do procesu vzdělávání stala jejich běžnou součástí. Tuto skutečnost dokládají četné zahraniční publikace. Lze zmínit například výzkum od Undheim (2020), ve kterém se autorky zaměřily na pedagogické

strategie využívané při rozvoji narativních schopností u dětí předškolního věku za pomoci digitálních technologií. Využití digitálních technologií v rozvoji čtenářské pregramotnosti, konkrétně v oblasti rozvoje narativních schopností, vyzdvihuje také Kucirkova (2018), která tomuto tématu věnovala již několik publikací. Odkazuje se především na využívání tzv. digital storytelling, tedy metody digitálního vyprávění příběhu, která kombinuje využití digitálních technologií a rozvoj narativních schopností, konkrétně typu vyprávění příběhu – „*story*“.

3.1 Digitální vyprávění příběhu

Digitální vyprávění příběhu lze považovat za moderní pojetí klasického „*story*“, tedy vyprávění příběhu. Jedná se o metodu, při které se využívají digitální technologie k rozvoji narativních schopností dítěte, potažmo k podpoře jeho digitální gramotnosti. Abiola (2014) považuje digitální vyprávění příběhu za proces vytváření krátkého příběhu za pomoci fotek či jiného obrazového materiálu v kombinaci se zvukovými nahrávkami. Kucirkova (2018) konstatuje, že digitální příběh může prezentovat narativum různými způsoby: příběh může být napsán jako text, příběh může být dramatizován a nahrán na video, může být také vyprávěn a zvukově zaznamenán nebo může být založen na dětských kresbách a fotografiích, popř. může kombinovat tyto zmíněné možnosti jakýmkoliv způsobem.

Digitální vyprávění lze členit dle Abiola (2014) do tří kategorií dle zaměření příběhu. První kategorie obsahuje příběhy personalizovaného vyprávění. Druhou kategorií reprezentují příběhy založené na událostech z minulosti a do poslední kategorie řadí příběhy, jejichž podstata spočívá v informování či instruování čtenáře. Konkrétně dětské personalizované digitální vyprávění v sobě skrývá a obsahuje dle Kucirkové (2018) pět podstatných parametrů, které je nutné respektovat. Za tyto parametry považuje autorství vlastních příběhů, autonomii při tvorbě, autenticitu přínosu, pocit oddanosti k výslednému produktu a estetičnost při tvorbě. Personalizované digitální vyprávění příběhu tedy mění tradiční pojetí vyprávění a staví dítě do role tvůrce vlastního literárního příběhu. V této souvislosti byly již v předešlé kapitole zmíněny četné přínosy. Kucirkova (2018) vidí potenciál tohoto dětského digitálního vyprávění příběhu hned ve dvou rovinách. První rovina se týká především kreativity, touhy stát se spisovatelem a iniciativy v jeho tvoření, kdežto druhá rovina této metody ovlivňuje angažovanost dítěte na jeho vlastním učení. Abiola (2014) shledává efektivitu digitálního vyprávění především v podpoře kreativity, kritického myšlení, sociálních interakcí kooperativního charakteru a jazykových i vypravěčských schopností.

Metodu digitálního vyprávění příběhu aplikují do procesu vzdělávání především druhé stupně základních škol, avšak v posledním desetiletí se metoda stala součástí edukace i v rámci primárního vzdělávání. Děje se tomu tak vzhledem k výše zmíněným benefitům. Tyto četné benefity tak dále budí myšlenku o uplatnitelnosti a realizování metody i v prostředí mateřských škol. V této souvislosti lze zmínit výzkum Undheim (2020), ve kterém se autorky zaměřily na zkoumání způsobu aplikování této metody v prostředí jedné norské mateřské školy. V rámci mateřských škol je však nutné myslet na limitující aspekt, který zmiňuje Abiola (2014), a je jím časová náročnost. Při plánování je tak nutné myslet na časové rozvržení a vhodné zvolení pedagogických strategií, především pak organizování výuky v malých skupinách. Celkový proces vytváření digitálního příběhu sestává z několika fází, které mohou být v různém pořadí. Undheim (2020) mezi tyto neopomenutelné fáze řadí:

- Tvorba dějové linie příběhu
- Tvorba rekvizit
- Animace / vizualizace scén
- Tvorba zvukové stopy příběhu
- Prezentace vytvořeného digitálního příběhu

Učitelé by také měli před využitím této metody zhodnotit technické zázemí třídy, ve které by se měl nacházet stolní počítač/notebook, tablet/telefon a dataprojektor/interaktivní tabule. Mezi další příslušenství, které je potřeba dětem při procesu vytváření digitálního příběhu zprostředkovat, řadí Kucirkova (2018) také různé programy či aplikace, které lze stáhnout do tabletů a telefonů. Tyto programy a aplikace slouží především k vytvoření finální podoby digitálního příběhu a k jeho následnému sdílení. Výběr takového programu či aplikace stojí na dostupných zařízeních, a také na tom, co děti od aplikace vyžadují a očekávají. Mezi nejčastěji využívané aplikace řadí Kucirkova (2018):

- „*Story Jumper*“ a „*Storybird*“ – tvorba příběhu v těchto aplikacích není zpoplatněna, následné sdílení však ano
- „*Story Maker*“ – tvorba i sdílení příběhu je volně dostupná funkce pro všechny uživatele této aplikace
- „*Little Bird Tales*“ – aplikace přizpůsobená pro domácí, ale i školní využití

- „*My Story Book*“ – aplikace vhodná pro nejmenší uživatele, především pro děti předškolního věku

Ve své publikaci pak Kucirkova (2018) dále zmiňuje také aplikace: „*Scribjab*“, „*StoryKit*“, „*Our Story*“, „*Toontastic*“, „*TikaTok*“, „*Tuxpaint*“, „*Pobble*“, „*Comic Life*“ a „*Wacky Web Tales*“.

Metoda digitálního vyprávění příběhu v kontextu personalizovaného vyprávění koresponduje s konceptem práce, která se zaměřuje na dítě předškolního věku jako tvůrce literárního příběhu a vede k rozvoji jeho narativních schopností. V této souvislosti se metoda stala předmětem praktické části bakalářské práce, ve které je realizována sada aktivit vedoucí k vytvoření digitálního příběhu dětmi předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA AKTIVIT ROZVÍJEJÍCÍ NARATIVNÍ SCHOPNOSTI S VYUŽITÍM DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ

V souvislosti s aplikačním charakterem bakalářské práce je záměrem praktické části navrhnout sadu aktivit rozvíjející gramotnost dětí předškolního věku s využitím digitálních technologií. Gramotnost je souhrn mnoha dovedností a schopností, kterými by měl člověk disponovat, být schopen je využívat a těžit z jejich osvojení. Skládá se z několika oblastí, z nichž právě čtenářská gramotnost je klíčová, jelikož člověku umožňuje získávat nové informace a poznatky. U dětí předškolního věku pak mluvíme o čtenářské pregramotnosti, jelikož u takto malých dětí rozvíjíme kompetence, které předcházejí osvojení čtenářské gramotnosti. Jak již bylo výše v teoretické části zmíněno, čtenářská pregramotnost je také komplex mnoha dalších konkrétních podoblastí, z jejichž výčtu jsem se zaměřila na narativní schopnosti. Využívání digitálních technologií k rozvoji narativních schopností dětí předškolního věku se v současné době těší oblibě a poskytuje nové metody při práci s dětmi. Právě digitální vyprávění příběhu může být jednou z metod, kterou lze využít a realizovat v prostředí mateřské školy. Vyžaduje využití data projektoru, notebooku, tabletu i mobilního telefonu, tedy technologií, které mohou pomoci například promítat text příběhu velkému počtu dětí nebo vytvořit ve volně dostupných aplikacích svůj originální příběh.

Cíle praktické části bakalářské práce je tedy navrhnout sadu aktivit inspirovanou digitálním vyprávěním, následně ji v prostředí mateřské školy realizovat s malou skupinou dětí a v neposlední řadě evaluovat. Evaluace slouží jako podklad pro vypracování doporučení pro praxi mateřských škol. Vzhledem k náročnosti je sada aktivit vhodná pro děti od 5 do 7 let. Navržená sada obsahuje 7 aktivit, jejichž postupnou realizací dojdeme k vytvoření již výše zmíněného digitálního příběhu.

4.1 Cíle sady aktivit

Stěžejním cílem sady aktivit je rozvíjet čtenářskou pregramotnost orientovanou na narativní schopnosti dětí předškolního věku prostřednictvím digitálních technologií.

4.2 Plán realizace sady aktivit

Při plánování sady aktivit bylo navrženo, že realizace by měla proběhnout v prostředí mateřské školy s malou skupinou předškolních dětí ve věku od 5 do 7 let. Se stejně početnými skupinami v totožném věkovém rozmezí pracují také učitelé norských mateřských škol, kteří se tvorbě digitálních příběhů věnují.

4.2.1 Místo realizace

Sada aktivit byla realizována v mateřské škole situované ve Zlínském kraji. V této mateřské škole pracuji jako školní asistentka, vykonávám zde také souvislou praxi a velkou výhodou je pro mě jak známé prostředí, podpora vedoucí učitelky, tak v neposlední řadě také kontakt s pro mě známými dětmi. Jedná se o malou mateřskou školu s dvěma homogenními třídami. Realizace proběhla však pouze v jedné třídě, a to ve třídě s názvem Motýlci, do které dochází děti předškolního věku v rozmezí od 5-7 let. K realizaci aktivit bylo možné využít celý prostor třídy. Mateřská škola disponuje několika digitálními technologiemi, ze kterých jsem k realizaci sady aktivit využila tablet (iGET Blackview Tab G10) a notebook (Lenovo V15 G2 ITL). Sama jsem disponovala telefonem (Xiaomi Redmi Note 9 Pro), který jsem využila k fotografování. Do mateřské školy však bylo nutné zapůjčit také data projektor (3LCD EPSON CO-W01, 3000 Ansi, WXGA) a plátno. Tyto technologie jsem zprostředkovala skrze zřizovatele školy.

4.2.2 Subjekty realizace

Realizace a ověření sady aktivit se zúčastnila skupina 5 dětí předškolního věku, z toho 2 dívky a 3 chlapci. Všechny vybrané děti disponovaly schopností efektivní vzájemné spolupráce. Dva z chlapců též ovládaly velmi obstojně digitální technologie a obě vybrané dívky ve volné hře často volí hry v roli, při kterých postavy vystupují v určitých dějových liniích. Důvodem, proč byla k ověření sady aktivit zvolena pouze pětičlenná skupina dětí, byla především inspirace v zahraničních publikacích. Tamější mateřské školy při realizaci aktivit s prvky tvorby digitálního příběhu též pracují s dětmi v malých skupinách, jelikož se jedná o náročný proces. Práce s takto malou skupinou dětí umožnila poskytování náležité podpory dětem při realizaci aktivit a celkově bylo možné díky malému počtu dětí důkladně monitorovat probíhající aktivity. Věkové rozmezí dětí je mezi 5-6 let, a tak se ve skupině nenachází dítě s odloženou školní docházkou. Jedná se o děti, u kterých je rozvoj čtenářské pregramotnosti intenzivně rozvíjen vzhledem k nástupu na základní školu. Realizace, ověření a zdokumentování sady aktivit se zúčastnily děti, jejichž rodiče podepsali informovaný souhlas, který je součástí přílohy P I.

4.3 Časový harmonogram

Příprava aktivit probíhala od listopadu 2022. Sada aktivit byla realizována v období od 20. 2. 2023 – 28. 2. 2023. Realizování trvalo 7 pracovních dnů. Vzhledem k charakteru

skupinové práce o pěti dětech bylo nutné realizovat a ověřovat sadu aktivit během doby, kdy zbytek třídy nebyl přítomen, tzn. během jejich pobytu venku. Časově tato doba tak vycházela na čas mezi 10:00 – 11:30. Vzhledem k náročnosti aktivit proběhlo každé setkání v časovém rozmezí 30–60 minut.

Před zrealizováním bylo nutné zajistit a vypůjčit data projektor a promítací plátno od zřizovatele, tento krok proběhl v měsíci únoru 2023.

Po zrealizování sady aktivit proběhla následná sebereflexe, reflexe od pozorující paní učitelky a slovní hodnocení IT odborníka. Informace z těchto reflexí a hodnocení jsou zhodnoceny a vyhodnoceny v rámci kapitoly doporučení pro praxi mateřských škol.

Tabulka 1 Časový harmonogram aktivit

Den	Aktivita
1.	Čtení příběhu a jeho analýza
2.	Práce s postavami
3.	Práce s dějovou linií příběhu
4.	Vizualizace
5.	Zpracování příběhu
6.	Práce se zvukovou stopou příběhu
7.	Prezentace digitálního příběhu

4.4 Obsah sady aktivit

Sada obsahuje 7 aktivit, jejichž postupné realizování vede k vytvoření tzv. digitálního příběhu. Sadu aktivit je vhodné realizovat chronologicky dle doporučení, avšak je možné si některé dílčí aktivity ze sady vyjmout a použít během školního roku. Za takovou aktivitu považuji především aktivitu č. 1, která dětem přibližuje strukturu příběhu a jeho podstatné komponenty. Pro samostatné využití je vhodná také aktivita č. 4, kterou lze aplikovat v různých kontextech, jako je např. dokumentace školního výletu, a následně pokračovat v dalších aktivitách chronologicky a vytvořit tak záznam výletu např. k reprezentativním účelům mateřské školy.

Tabulka 2 Obsah sady aktivit

Aktivita č.	Obsah aktivity	Využitá digitální technologie
1	Čtení příběhu a jeho analýza	Data projektor, notebook
2	Práce s postavami	Data projektor, notebook, telefon
3	Práce s dějovou linií příběhu	Data projektor, notebook
4	Vizualizace	Tablet, notebook
5	Zpracování příběhu	Tablet
6	Práce se zvukovou stopou příběhu	Tablet
7	Prezentace digitálního příběhu	Data projektor, notebook

4.5 Didaktické strategie sady aktivit

Níže vložená tabulka zachycuje didaktické ukotvení navržené sady aktivit, která vede k vytvoření digitálního příběhu. Nejprve jsou popsány konkrétní pedagogické strategie.

Tabulka 3 Pedagogické strategie sady aktivit

Aktivita	Organizační forma	Metody
1. Čtení příběhu a jeho analýza	Řízená činnost	Slovní (rozhovor, popis, vyprávění), Názorně – demonstrační (práce s příběhem)
2. Práce s postavami	Skupinová výuka	Slovní (rozhovor, popis), Názorně – demonstrační (fotografování)
3. Práce s dějovou linií příběhu	Skupinová výuka	Slovní (rozhovor, popis, vyprávění)
4. Vizualizace	Skupinová výuka	Slovní (rozhovor, popis, vyprávění), Dovednostně – praktická (stavění z kostek, fotografování, tvorba postav)

5. Zpracování příběhu	Řízená činnost	Slovní (rozhovor, popis), Dovednostně – praktická (práce s tabletem)
6. Práce se zvukovou stopou příběhu	Řízená činnost	Slovní (rozhovor, popis), Dovednostně – praktická (práce s tabletem)
7. Prezentace digitálního příběhu	Řízená činnost	Slovní (popis), Názorně – demonstrační (prezentace digitálního příběhu)

V níže vložené tabulce jsou rozepsány jednotlivé cíle sady aktivit, a to jak z pohledu učitele, tak z pohledu žáka.

Tabulka 4 Cíle sady aktivit

Aktivita	Cíle z pohledu učitele	Cíle z pohledu dítěte
1. Čtení příběhu a jeho analýza	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Převyprávět příběh
	Podpořit u dětí schopnosti porozumění textu	Odpovědět na otázky spjaté s příběhem
2. Práce s postavami	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Popsat stanovené postavy figurující v příběhu
	Podpořit u dětí schopnost spolupráce	Dohodnout se s ostatními na hlavních postavách příběhu
3. Práce s dějovou linií příběhu	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Vytvořit vlastní příběh
	Podpořit u dětí komunikační schopnosti	Popsat děj příběhu ve vhodně formulovaných větách
4. Vizualizace	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Tvořit scény v korespondenci s dějovou linkou příběhu

	Podpořit u dětí schopnost spolupráce	Domluvit se s ostatními dětmi při tvorbě scén
	Naučit děti zacházet s funkcí fotoaparátu na tabletu	Vyfotit na fotoaparát tabletu jednotlivé scény příběhu
5. Zpracování příběhu	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Seřadit fotografie chronologicky dle dějové linie příběhu
	Naučit děti pracovat s aplikací v tabletu	Vložit do aplikace v tabletu fotografie
6. Práce se zvukovou stopou příběhu	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Převyprávět část příběhu korespondující s fotografií
	Naučit děti zaznamenat zvukovou nahrávku v aplikaci	Nahrát do aplikace k fotografiím zvukovou stopu
	Podpořit u dětí schopnost spolupráce	Domluvit se s ostatními dětmi při nahrávání zvukové stopy
7. Prezentace digitálního příběhu	Rozvíjet u dětí narativní schopnosti	Převyprávět digitální příběh
	Rozvíjet u dětí komunikační schopnosti	Popsat proces vytváření digitálního příběhu

4.6 Průběh realizace sady aktivit

4.6.1 Aktivita č. 1

Tabulka 5 Didaktické ukotvení aktivity č. 1

Aktivita	Čtení příběhu a jeho analýza
Datum realizace	20. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Data projektor, notebook
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Podpořit u dětí schopnost porozumění textu
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Převyprávět příběh 2. Odpovědět na otázky spjaté s příběhem
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže převyprávět příběh • Dítě dokáže využít informace z textu k odpovědím na otázky
Pedagogické strategie	<p>Organizační forma – Řízená činnost (frontální)</p> <p>Organizační metody – Slovní (rozhovor, popis, vyprávění), Názorně – demonstrační (práce s příběhem)</p>
Pomůcky a prostředky	Pohádka „ <i>O krtečkovi</i> “ od autora Jan Zíma (Příloha P II), prezentace s příběhem (Příloha P III), notebook, data projektor, plátno
Časová náročnost	30 minut

Popis aktivity

Aktivita slouží jako úvod tvorby digitálního příběhu. Skrze data projektor je promítán krátký příběh, na kterém si lze charakterizovat příběh jako takový, určit jeho části, typické znaky a hlavní postavy. Díky této analýze příběhu budou děti schopné snadněji dále tvořit svůj vlastní příběh. Kromě této skutečnosti slouží aktivita také k motivaci.

Charakteristika dětí

Děti byly na práci se mnou zvyklé již z předešlé souvislé praxe, a tak jsme se vyhnuly zaskočení z mé přítomnosti. Před začátkem první aktivity byly děti nejprve velmi rozpustilé. Než došlo na čtení příběhu, snažila jsem se je zklidnit společným rozhovorem a prosbou o spolupráci. Poté, co děti zaznamenaly, že budeme pracovat s digitální technikou, zbystrily a byly velmi zvědavé. Během aktivity se soustředily a aktivně odpovídaly na mé otázky.

Průběh aktivity

Se skupinou pěti dětí jsme se nacházeli v herně, kde jsem měla již přichystanou nezbytně potřebnou techniku. Bylo zde natažené promítací plátno, na které svítil data projektor. K data projektoru jsem měla připojený notebook, na kterém jsem měla otevřenou prezentaci, připravenou pro snadnější průběh aktivity. Děti se usadily na dětské sedačky situované tak, aby nedocházelo ke stínění na promítací plátno. Nejprve jsem dětem vysvětlila, proč se spolu teď budeme scházet a zeptala se, zda mají doma nějaké knížky. Dále jsem se ptala, zda si doma společně s rodiči čtou různé příběhy.

D1: „*Moje sestřička mi čte, když jdeme spát a teď četla pohádku.*“

Povídali jsme si o tom, co čtou s rodiči nebo sourozenci za knížky a jaké příběhy mají nejraději. Připravila jsem je na to, že si teď spolu také přečteme krátký příběh a pokusíme se dávat velký pozor na všechny důležité informace. Na promítací plátno jsem začala promítat prezentaci s připraveným příběhem (Příloha P III). Prezentace byla vytvořená v PowerPointu. Každý slide obsahoval 2-3 věty příběhu a obrázek korespondující s obsahem textu. Ptala jsem se dětí, co vidí na obrázku.

D2: „*Krtka!*“

Děti zhodnotily, že se bude jednat o příběh o krtkovi. Dětem jsem začala předčítat příběh, pomalu a srozumitelně. U každého slidu jsem dětem pokládala otázky zaměřující se na porozumění textu. Děti se pokoušely zhodnocovat dosavadní situaci v příběhu či

odůvodňovaly aktuální chování postav v příběhu. Když v příběhu nastala situace, kdy hlavní hrdina nedodržel stanovená pravidla, zeptala jsem se, co se asi v příběhu dál stane.

CH1: „*Ztratí se.*“

D1: „*On uteče a už nenajde cestu do pelíšku.*“

Děti tak predikovaly dějovou linii a na základě předešlých zkušeností s příběhy velmi často správně odhadly další vývoj. Po přečtení příběhu se děti pokusily příběh převyprávět. Vyzvala jsem vždy jedno z dětí a nechala mu prostor pro vyjádření. Děti na sebe navazovaly a když si nedokázaly vzpomenout, vzájemně si pomohly. Následovaly další otázky zaměřené na celkovou strukturu příběhu a jeho charakteristické rysy (Příloha P IV). Ptala jsem se dětí, jak příběh začal, co se v něm stalo, jak dopadl a zda z něj plyne poučení. Děti odpovídaly srozumitelně a jejich odpovědi logicky navazovaly. Na základě mých pokládaných otázek děti dospěly ke zjištění, že příběh má svůj začátek, zápletku a konec. Snažila jsem se děti navést k terminologii výše zmíněných rysů příběhu, například u hlavních postav. Ptala jsem se dětí, kdo je krteček, maminka a sojka v promítaném příběhu. Jedno z dětí dokázalo pojmenovat krtečka jako „postavu“ příběhu.



Obrázek 1 Průběh čtení příběhu

Závěrem aktivity jsem se dětí ptala, zda vědí, kdo napsal tento příběh a kdo píše všechny knížky s příběhy, které doma čtou s rodiči nebo které paní učitelka čte před spaním v mateřské škole. Děti nejprve hádaly, často padlo slovo „*pohádkář*“, napověděla jsem dětem tedy první tři písmena a hned jim naskočil „*spisovatel*“. Ptala jsem se dětí, zda by se také chtěly stát spisovateli a zkusit si jeden nějaký příběh vymyslet. Děti projevily velké nadšení a ihned začaly mluvit o různých námětech, které je napadaly. Děti s tvorbou příběhu souhlasily. Touto naší domluvou byla aktivita ukončena. Proběhla sebereflexe dětí.

4.6.2 Aktivita č. 2

Tabulka 6 Didaktické ukotvení aktivity č. 2

Název aktivity	Práce s postavami
Datum realizace	21. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Data projektor, notebook, telefon
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Podpořit u dětí schopnost spolupráce
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Popsat stanovené postavy figurující v příběhu 2. Dohodnout se s ostatními dětmi na hlavních postavách příběhu
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže popsat stanovené hlavní postavy <p>Kompetence sociální a personální – spolupodílí se na společných rozhodnutích</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže spolupracovat s dalšími dětmi ve skupině
Pedagogické strategie	<p>Organizační forma</p> <p>Skupinová výuka</p> <p>Organizační metoda</p> <p>Slovní (rozhovor, popis), Názorně – demonstrační (fotografování), Dovednostně – praktická (tvorba postav z lega)</p>
Pomůcky a prostředky	Notebook, data projektor, plátno, prezentace (Příloha P V), telefon
Časová náročnost	25 minut

Popis aktivity

Skrze tuto aktivitu si děti stanoví hlavní postavy svého příběhu a společně se dohodnou na jejich podobě a charakteru. Pro snadnější orientaci ve stanovených postavách je opět využit data projektor a promítací plátno. Na plátně je promítána prezentace, do které učitel zapisuje poznámky týkající se hlavních postav příběhu. Stanovení postav předchází vytvoření dějové linky, neboť je důležité si nejprve ujasnit, kdo bude v příběhu vystupovat.

Charakteristika dětí

Během aktivity se děti nechaly unést nadšením z vytváření vlastního příběhu a upustily uzdu fantazie. Aktivně přispívaly do rozhovoru svými nápady a vzájemně si hodnotily možné hlavní postavy. Udržení pozornosti dětí však vzhledem ke zdlouhavému rozhovoru bylo obtížné, a tak bylo občas nutné děti upozornit. Vždy se však opět dokázaly koncentrovat a započatou aktivitu dokončit.

Průběh aktivity

Se skupinou dětí jsme se nacházeli v herně, kde jsme měla již předem připravenou techniku, a to konkrétně data projektor, promítací plátno a notebook s prezentací, která byla promítána na plátně. Děti se opět usadily, jako předešlý den, na sedačky situované tak, aby viděly na plátno. Dětem jsem následně položila otázku, o kom by měl jejich příběh být. Nejprve děti vykřikovaly již známé postavy (superhrdiny) různých moderních dětských pořadů. Zachytila jsem však odpověď jednoho z chlapců, který navrhnul, aby byl příběh o něm. Další dívka se tohoto nápadu držela a souhlasila, aby byl příběh o chlapci, protože by o něm mohli vyprávět, jak šel do světa a našel svou vysněnou nevěstu.

CH2: „*Ale já tam chci být taky.*“

D1: „*Můžeme tam být všichni?*“

Ujistila jsem děti, že určitě mohou být v příběhu všichni, pokud chtějí, aby to bylo o nich, jen si musí dát pozor, aby neměli příliš mnoho postav a neztratili se v jejich rolích, jelikož dětí bylo pět. Dále jsem se dětí ptala, zda budou v příběhu zastupovat sami sebe – děti, nebo budou reprezentovat jiné role; charakter.

CH1: „*Já budu pes, já chci být pes, prosím.*“

D1: „*Já chci být kočka!*“

Děti velmi tíhly k tomu, aby v příběhu nějakým způsobem vystupovaly ony, ať už ve své reálné podobě, či jako jiné role, například zvířátka. Jejich rozhodnutí dále vedly k tomu, aby v příběhu vystupovaly zvířátka. Najednou však padl návrh jednoho z chlapců.

CH1: „*Já jsem ale myslel, že se v ně proměníme, že budeme první lidi a pak se proměníme ve zvířátka.*“

Chlapce jsem se zeptala, proč by se měly děti proměnit ve zvířátka a hned všechny děti opět přicházely s různorodými nápady. Navrhovaly, že se v příběhu objeví zlá čarodějnice. V tuto chvíli jsem začala do prezentace zapisovat již známé hlavní postavy – děti, zvířátka a čarodějnice. Současně bylo již jasné, že se postavy setkají v prostředí lesa. Dětem jsem položila otázku, zda zůstanou v příběhu zvířátka už navždy. V reakcích na otázku jedna dívka navrhla, aby se tam objevil i hodný čaroděj, který je může proměnit zpátky, a všechny děti souhlasily. Také jsem se pozastavila nad tím, proč by měla čarodějnice jenom tak proměnit děti ve zvířátka, na což další dívka přišla s tím, že by se zlá čarodějnice proměňovala na hodnou babičku.

D2: „*Ona se za tu hodnou babičku převleče a pak nás zakleje.*“

Děti se dále zamýšlely nad tím, jak se zvířátka v příběhu dostanou za hodným čarodějem a usoudily, že v lese je může potkat myslivec. V tuto chvíli byly hlavní postavy stanoveny a děti dále podrobněji popisovaly jejich vlastnosti a také vzhled, který byl potřeba znát v rámci kroku vizualizace. Ze stanovených hlavních postav již stručně vyplývala dějová linie. Nyní jsem dětem položila otázku, která se týkala způsobu přenesení jejich postavy do příběhu. Některé děti navrhovaly, že by mohly sebe samy nakreslit. Tento způsob mi však nepřipadal vhodný, protože by ostatní, kteří příběh zhlédnou, nemuseli děti od sebe rozeznat. Dětem jsem navrhla, že se mohou navzájem vyfotit a já jim ty fotografie vytisknu. Aktivita byla zakončena tím, že se děti navzájem vyfotily. Proběhla také sebereflexe dětí.



Obrázek 2 Fotografování hlavních postav

4.6.3 Aktivita č. 3

Tabulka 7 Didaktické ukotvení aktivity č. 3

Název aktivity	Práce s dějovou linií příběhu
Datum realizace	22. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Data projektor, notebook
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Podpořit u dětí komunikační schopnosti
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvořit vlastní příběh 2. Popsat děj příběhu ve vhodně formulovaných větách
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – ovládá dovednosti předcházející čtení; ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže vytvořit příběh v souladu s jeho charakteristickými rysy • Dítě dokáže popsat děj příběhu ve vhodně formulovaných větách
Pedagogické strategie	<p>Organizační forma</p> <p>Skupinová výuka</p> <p>Organizační metoda</p> <p>Slovní (rozhovor, popis, vyprávění)</p>
Pomůcky a prostředky	Notebook, data projektor, plátno, telefon, prezentace, vytvořený příběh (Příloha P VI)
Časová náročnost	50 minut

Popis aktivity

V této aktivitě se dostáváme k práci s příběhem, který děti samy promyslí a formulují. Díky předešlé aktivitě, ve které děti stanovily hlavní postavy příběhu, je průběh této aktivity snadnější a děti se mohou zaměřit na konání postav a dějovou linii. K aktivitě je potřeba opět data projektor, promítací plátno a notebook s připravenou prezentací, na které děti mohou v přímém přenosu vidět zápis příběhu.

Charakteristika dětí

Během této aktivity bylo velmi těžké udržet pozornost dětí, neboť tvorba dějové linie příběhu byla velmi zdlouhavá. V této souvislosti tak děti často odbíhaly např. na toaletu, ztrácely motivaci k dokončení a občas byly myšlenkami jinde. Náročnou, avšak stěžejní aktivitu děti nakonec úspěšně dokončily.

Průběh aktivity

Se skupinou dětí jsme se nacházeli v herně, kde jsme měla již předem připravenou techniku, a to konkrétně data projektor, promítací plátno a notebook s prezentací, která byla promítána na plátně. Děti se opět usadily, jako předešlé dny, na sedačky situované tak, aby viděly na plátno. Nyní začala samotná tvorba příběhu. Dětem jsem připomněla, jaké hlavní postavy předešlý den stanovily a také jsem vzpomněla les jakožto prostředí, do kterého je příběh situován. Také jsem jim oznámila, že vše, co mi budou diktovat, zapíšu do naší prezentace, aby byl všechno přehledné. Děti ihned začaly reagovat a diktovat znění příběhu.

D1: „*Byly jednou jedny děti.*“

Jedna z dívek zvolila tradiční začátek příběhů a pohádek. Ostatní děti reagovaly souzněním s tímto nápadem a ihned větu opakovaly. Dále přicházely s nápady, jak děj rozvinout. Jeden z kluků chtěl, aby děti šly do lesa na houby, obě dívky si přály, aby děti šly jenom tak na procházku do lesa. Nakonec se děti shodly, že příběh dále rozvinou tím, že hlavní postavy – děti, půjdou do lesa jen tak.

D1: „*Budou veselé a budou si poskakovat.*“

D2: „*A půjdou dál a hlouběji do lesa a potom tam potkají tu hodnou babičku.*“

CH3: „*Ta zlá čarodějnice se za ni převleče!*“

Všechny tyto nápady dětí bylo potřeba zapsat ve vhodně formulovaných větách, a tak jsem děti vybízela a naváděla k tomu, aby se pokusily vyjádřit svůj nápad srozumitelněji a

takovým způsobem, aby tomu čtenář porozuměl. Začátek příběhu děti několikrát změnilly, rozhodovaly se nad tím, zda se děti z příběhu ocitnou v hlubokém lese za tmy nebo bude stále den. Nakonec se děti rozhodly pro den a začátek příběhu byl prozatím vyřešený. Následovala zápletky, v níž figurují děti a hodná babička – zlá čarodějnice, jak děti již předešlý den stanovily. Do našeho rozhovoru o dějové linii jsem přispěla otázkou, jakým způsobem se tyto postavy – děti v příběhu a čarodějnice – dají do řeči. Chlapci navrhovali, aby čarodějnice, převlečená za hodnou babičku, žádala děti z příběhu o jídlo, protože je hladová. Dívky s nápadem souhlasily, avšak po přečtení příběhu jsme narazili na absenci skutečnosti, že by děti v příběhu u sebe měly nějaké jídlo, které by jí mohly dát. V tuto chvíli tedy nastaly změny v začátku příběhu a na základě návrhu jednoho z chlapců děti přidaly informaci o tom, že děti šly do lesa opékat špekáčky. Při návratu do zápletky mezi dětmi a čarodějnici jedna z dívek začala využívat přímou řeč.

D1: „*A ona řekne: „Dobrý den děti,“ a potom řekne ať jí dají jídlo a oni neposlechnou.“*

D2: „*Oni kecajou.“*

CH1: „*Ale ona to jídlo zahlédla.“*

CH2: „*Ne, ty děti řekly: máme, ale nic vám nedáme!“*

CH3: „*A ona se rozzlobila a potom si ten svůj převlek zdělala a potom je zaklela na zvířátka a potom se portla někam jinam.“*

CH1: „*Ona se zatočila a zmizela.“*

Podstatou zápletky se tedy po domluvě dětí stala situace, kdy se děti z příběhu nepodělí s hodnou babičkou o své jídlo a ona děti chce za takové špatné chování potrestat. Všechny tyto nápady děti opět formulovaly ve vhodných větách. Snažila jsem se zachytit, jakým způsobem děti začaly větu a před zapisováním do prezentace jim připomněla, jak zněla, a děti ji následně dokončily a nadiktovaly. Zápletky byla zaklením dětí na zvířátka prozatím dokončena a zbývalo zápletky vyřešit a příběh dokončit. Děti se vcit'ovaly do zvířátek a stále si představovaly, že ty zvířátka demonstrují jejich osoby. Zeptala jsem se dětí, co by tedy v této situaci udělaly a jak se zvířátka dál zachovají. Jedna dívka si vzpomněla, že v tom lese přece zvířátka potkají myslivce, o kterém včera mluvily s ostatními dětmi.

CH1: „*Ten myslivec je zavede k tomu čaroději. On bude na posedu a uvidí ty zvířátka. Oni mluví lidsky ale i štěkají.“*

Postava myslivce se pro děti stala stěžejní pro propojení zvířátek s hodným čarodějem. Děti diktovaly způsob, jakým se zvířátka s myslivcem setkají a následovala dějová linka, ve které figuroval hodný čaroděj. Děti se rozhodly, že myslivec zavede zvířátka k hodnému čaroději.

D1: „*Oni čaroději říknou, že ona je zaklela, že čarodějnice je zaklela.*“

D2: „*Protože jí nedali špekáček. Ale oni se omluvily, protože je to mrzí.*“

V tuto chvíli jsem dětem vstoupila do rozhovoru s poznámkou, že by možná ty děti mohly svou lakomost vůči hodné babičce – čarodějnici nějak odčinit.

D2: „*Musí splnit úkol.*“

Chlapci s nápadem souhlasili a začali vymýšlet podstatu úkolu. Druhou dívku napadlo, že by mohla zvířátka najít ztracený prsten, který čarodějnici někde v lese vytratila. Obě dívky se pro tento nápad nadchly a chlapci s ním souhlasily. Do dějové linky v prezentaci jsem tedy zapsala dětmi nadiktované věty, ve kterých bylo popsáno, jak hodný čaroděj zvířátkům poradí, aby našla ztracený prsten a vrátila jej čarodějnici, která jim určitě odpustí. Následovalo zakončení příběhu. Děti diktovaly, jak se zvířátka potulují v lese, nalézají prsten a vracejí ho čarodějnici.

CH3: „*A oni se jí musí omluvit, že jí nedali ten špekáček.*“

Děti zakončily příběh omluvou a tím, že čarodějnice zvířátka proměnila zpátky v děti. Dívky také nevynechaly klasickou větu „*zazvonil zvonec a pohádka je konec*“. Jeden z chlapců však namítl, že to není pohádka, ale příběh, protože tvoří vlastní příběh. Ostatní chlapci s ním souhlasili a přemluvili dívky, aby byla poslední věta přepsána na „*zazvonil zvonec a příběhu je konec*“. V tuto chvíli byl příběh dokončen a proběhla sebereflexe dětí.



Obrázek 3 Průběh tvorby dějové linky

4.6.4 Aktivita č. 4

Tabulka 8 Didaktické ukotvení aktivity č. 4

Název aktivity	Vizualizace
Datum realizace	23. 2. 2022
Využitá digitální technologie	Notebook, tablet
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Podpořit u dětí schopnost spolupráce 3. Naučit děti zacházet s funkcí fotoaparátu na tabletu
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tvořit scény v korespondenci s dějovou linkou příběhu 2. Domluvit se s ostatními dětmi při tvorbě scén 3. Vyfotit na fotoaparát tabletu jednotlivé scény příběhu
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – rozumí slyšenému</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže na základě dějové linie příběhu tvořit jednotlivé scény <p>Kompetence sociální a personální – při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže spolupracovat při tvorbě scén s ostatními dětmi <p>Kompetence komunikativní – dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže vyfotit na tablet jednotlivé scény příběhu

Pedagogické strategie	Organizační forma Skupinová výuka
	Organizační metoda Slovní (rozhovor, popis, vyprávění), Dovednostně – praktická (stavění z kostek, fotografování, tvorba postav)
Pomůcky a prostředky	Tablet, notebook, prezentace, lego stavebnice, bílé plátno, nůžky, barevné papíry, lepící páska, fixy, vytisknuté fotografie dětí, oboustranná lepící páska, židle, krabice
Časová náročnost	60 minut

Popis aktivity

Během aktivity dochází k využívání digitální technologie k vizualizaci vytvořeného příběhu. Dětem je postupně po větách převyprávěn celý příběh. Děti ke každé větě či kratšímu úseku příběhu vytvářejí za pomoci předem zvoleného materiálu odpovídající scénu, kterou následně zachytí fotoaparátem do digitální podoby. V tomto případě byla jako materiál použita LEGO stavebnice a k zachycení do digitální podoby fotoaparát na školním tabletu.

Charakteristika dětí

Děti byly během aktivity velmi pozorné a soustředěné. Při tvoření scén dokázaly spolupracovat a domluvit se na konečné podobě. Děti taktéž projevíly nadšení během realizace a vkládaly do práce velké úsilí.

Průběh aktivity

S dětmi jsme se nacházeli v prostorách třídy, kde jsme se všichni usadili ke stolečku. Nejprve jsem dětem uvedla aktivitu a vysvětlila jim, že se nyní pokusí vytvořený příběh zhmotnit a ztvárnit pomocí čehokoliv, co se v jejich mateřské škole nachází. Děti nejprve nechápaly, a tak jsem jim vysvětlila, že z příběhu vznikne takový obrázkový film, kde bude za sebou seřazeno několik fotek, na kterých vyjádří děj. Pro lepší představu jsem dětem nastínila, jak to bude probíhat. „*Vždy vám řeknu jednu větu, třeba začátek příběhu: Byly jednou jedny děti, které šly do lesa, a vy se pokusíte pomocí něčeho ukázat, že ty děti jsou a jdou do lesa.*“ Děti v tuto chvíli pochopily a začaly přemýšlet nad způsoby, skrze které by mohly příběh

ztvárnit. Jednoho chlapce napadly dřevěné loutky, které měly volně přístupné. Děti však zjistily, že jsou omezeni počtem postav. Jedna z dívek měla nápad, že by mohly vše nakreslit, ale dva chlapci odvětili, že by to bylo příliš obtížné a že se jim kreslit nechce. Pokusila jsem se děti nasměrovat k možnosti využití jakékoliv stavebnice nebo figurek, které byly k dispozici. Děti si ihned vzpomněly, že mají stavebnici LEGO, ve které se dokonce nachází i stejná zvířátka, která vystupují v příběhu. Vytáhla jsem tedy dětem všechny krabice s LEGO stavebnicí, ve kterých se následně začaly přehrabovat. Připomněla jsem jim, že mezi hlavní postavy patří hodná babička, čarodějnice, hodný čaroděj, myslivec, děti a zvířátka. Všechny hodící se postavičky děti odkládaly na určený stoleček a shromažďovaly další hodící se prvky.

CH2: „*Ale ti panáčci se k tomu vůbec nehodí, nevypadají jako čarodějnice nebo myslivec.*“

Poradila jsem dětem, že to přece vůbec nevadí, protože je mohou upravit. Dívky napadlo, že postavičky oblepí barevnými papíry. Děti se tedy usadily ke stolečkům, kde jsem jim zpřístupnila různé barevné papíry, ze kterých začaly vystříhovat kousky, kterými postavičky oblepily. Děti dodržely stanovenou podobu postav z aktivity č. 2. Dívky neopomněly ani detaily, jako například kouzelné hůlky, bílé vousy apod. V tuto chvíli jsem dětem také rozdala jejich fotografie, ze kterých si vystříhly jejich hlavy. K těmto hlavám děti dotvořily jednoduchou kostru z LEGO stavebnice a přilepily na ni hlavy pomocí oboustranné lepicí pásky.



Obrázek 4 Proces tvorby hlavních postav

Po vytvoření hlavních postav se děti pustily do samotné tvorby scén ze stavebnice LEGO. Pro přehlednější scénu jsem dětem přichystala bílé plátno, které jsem rozložila na stůl a vytvořila tak pozadí pro jejich příběh. Na plátno si děti položily základní stavební desky

stavebnice. Vše probíhalo tak, že jsem jim nejprve přečetla z prezentace jednu větu příběhu a děti začaly scénu tvořit podle toho, jak si děj představovaly.



Obrázek 5 Proces tvorby scén

Když děti dokončily první scénu, připomněla jsem jim, že je potřeba vyfotit, jak scéna teď vypadá. Před stoleček děti nastavily provizorní stativ – židli a na ni krabici, na kterou položily tablet. Funkci fotografování ovládaly téměř všechny děti až na jednoho chlapce. Vysvětlila jsem však pro jistotu všem, jak opatrně zacházet s tabletem, jak zmáčknout spoušť a také jim poradila, že mají raději vyfotit u každé scény více fotek, kdyby byla nějaká náhodou rozmazaná. Děti pracovaly a tvořily bez nutnosti jakéhokoliv zásahu ze strany učitele. Byly schopné se domluvit na každé scéně.



Obrázek 6 Fotografování scén

Korespondence scény s dějovou linií byla zcela detailní a děti si velmi daly záležet i na vzhledu prostředí, ve kterém se děj odehrává. Velmi zajímavé bylo pozorovat, jak si děti uvědomovaly, že když se postavy pohybují, je potřeba, aby se změnilo i jejich okolí. Když děti zaznamenaly všechny scény dle dějové linie, byla aktivita ukončena. Proběhla sebereflexe dětí.

4.6.5 Aktivita č. 5

Tabulka 9 Didaktické ukotvení aktivity č. 5

Název aktivity	Zpracování příběhu
Datum realizace	24. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Tablet
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Naučit děti pracovat s aplikací
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seřadit fotografie chronologicky dle dějové linie příběhu 2. Vložit do aplikace fotografie
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – dítě ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže určit dějovou posloupnost příběhu <p>Kompetence komunikativní – dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže vložit do aplikace fotografie
Pedagogické strategie	<p>Organizační forma</p> <p>Řízená činnost (frontální)</p> <p>Organizační metoda</p> <p>Slovní (rozhovor, popis), Dovednostně – praktická (práce s tabletem)</p>
Pomůcky a prostředky	Tablet, aplikace Kid's Story Builder, vytvořený příběh
Časová náročnost	30 minut

Popis aktivity

V rámci aktivity dochází ke zpracování fotografií, na kterých je zachycen příběh dětí. Zpracovávání fotografií probíhá skrze aplikaci Kid's Story Builder. Děti při zpracovávání fotografií pracují s dějovou linií příběhu a určují pořadí fotografií tak, aby korespondovaly s dějovou linií. Dále se děti naučí pracovat s aplikací, která slouží k vytváření digitálních příběhů. Do této aplikace nahrají fotografie ve správném pořadí.

Charakteristika dětí

Děti byly během aktivity klidné a dokázaly spolupracovat. Manipulace s tabletem pro ně byla bezproblémová a v aplikaci se velmi rychle zorientovaly. Dokázaly se soustředit a pracovat dle pokynů.

Průběh aktivity

S dětmi jsme se nacházely v prostorách třídy. Usadili jsme se všichni ke stolečku a začala jsem dětem vysvětlovat, jak bude probíhat následující aktivita. Děti vše pochopily, a tak jsme mohli začít. V galerii tabletu si děti prohlížely zachycené fotografie a začaly vybírat u každé scény tu nejlepší fotografii. Tuto funkci tabletu děti ovládaly téměř samy, objasnila jsem jim pouze způsob, jakým nevhodnou fotografii odstraní. Děti se během vybírání fotografií dokázaly domlouvat a spolupracovaly bez problému.

Když děti měly vybrány nejlepší fotografie, představila jsem jim aplikaci Kid's Story Builder, která slouží k vytváření digitálních příběhů a je volně dostupná všem, kteří vlastní mobilní telefon se systémem Android. Nyní jsem dětem vysvětlila, jak mohou v této aplikaci založit nový příběh. Děti následovaly mé pokyny a střídaly se v manipulaci s tabletem tak, aby si každý zkusil něco.

Dále bylo potřeba nahrát do aplikace vybrané fotografie, avšak tak, aby korespondovaly s dějovou linií příběhu. Poradila jsem dětem, jak mohou do aplikace vložit fotografie, což velmi rychle pochopily a střídaly se při nahrávání fotografií tak, aby si tento krok zkusilo každé dítě ve skupině. Ve chvíli, kdy měly děti fotografie nahrané, začaly zkoumat jejich pořadí v korespondenci s dějovou linií příběhu. Pro snadnější kontrolu jsem dětem postupně převyprávěla celý vytvořený příběh. Děti dle vyprávěného kontrolovaly fotografie a popřípadě přehazovaly jejich pořadí. Několikrát se však stalo, že děti beztoho, aniž bych vyslovila další větu příběhu, ihned dokázaly usoudit, zda tato fotografie následuje nebo ne.

CH2: „Tady jsou ty zvířátka a tam ještě nebyla čarodějnice, a ještě je nezaklela na ty zvířátka.“

Bylo tak zcela jasné, že děti dokáží vnímat fotografie v korespondenci s dějovou linií. Uvědomovaly si, co každá fotografie „vypráví“, k čemuž přispěl fakt, že scény vytvářely děti samy.

Ve chvíli, kdy byly všechny fotografie seřazeny a děti potvrdily jejich správné pořadí, byla aktivita u konce. Následně proběhla sebereflexe dětí.

Z mé strany bylo ještě nutné doplnit na fotografie skrze aplikaci odpovídající text příběhu, neboť toto by bylo pro děti obtížné.



Obrázek 7 Proces zpracovávání příběhu do aplikace

4.6.6 Aktivita č. 6

Tabulka 10 Didaktické ukotvení aktivity č. 6

Název aktivity	Práce se zvukovou stopou příběhu
Datum realizace	27. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Tablet
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Naučit děti zaznamenat v aplikaci zvukovou nahrávku 3. Podpořit u dětí schopnost spolupráce
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Převyprávět část příběhu korespondující s fotografií 2. Nahrát do aplikace k fotografiím zvukovou stopu 3. Domluvit se s ostatními dětmi při nahrávání zvukové stopy
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže převyprávět příběh <p>Kompetence komunikativní – dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže nahrát do aplikace zvukovou stopu <p>Kompetence sociální a personální – při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže spolupracovat při nahrávání zvukové stopy

Pedagogické strategie	Organizační forma Řízená činnost (frontální)
	Organizační metoda Slovní (rozhovor, popis, vyprávění), Dovednostně – praktická (práce s tabletem)
Pomůcky a prostředky	Tablet, aplikace Kid's Story Builder
Časová náročnost	30 minut

Popis aktivity

V rámci aktivity děti prohlubují své narativní schopnosti, jelikož dochází k samotnému vyprávění příběhu. Děti vypráví příběh na základě fotografií, které vidí. S doslovným vyprávěním pomáhá učitel. Vyprávění děti zaznamenávají k fotografiím skrze aplikaci Kid's Story Builder, se kterou se seznámily již v předešlé aktivitě – nachází se v tabletu.

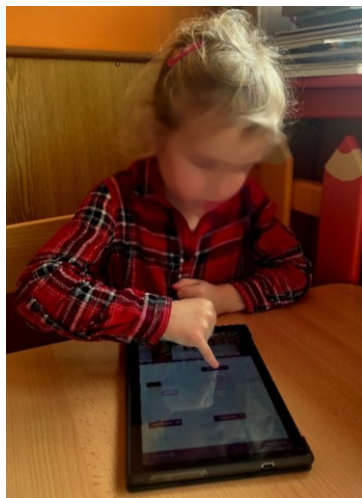
Charakteristika dětí

Zpočátku byly děti klidné a pozorné, nadšené pro práci s tabletem. Děti na základě instrukcí rychle pochopily způsob zaznamenávání. Během aktivity bylo však obtížné udržet děti v naprosté tichosti, která byla potřebná při zaznamenávání zvukové stopy. Bylo nutné děti vždy rázně upozornit, kdy se začíná nahrávat. Tato náročná aktivita děti brzy vyčerpala, a tak se u některých projevovala ztráta pozornosti a zájmu. Děti však aktivitu úspěšně dokončily.

Průběh aktivity

Při realizaci aktivity jsme se s dětmi nacházeli v prostorách třídy. Usadili jsme se ke stolečku a zapnuli předem připravený tablet. Dětem jsem nejdříve vysvětlila podstatu aktivity a obeznámila je s tím, že nyní je potřeba nahrát zvukovou stopu k fotografiím příběhu. K ujištění, zda děti chápou způsob nahrávání, jsme si několikrát společně zkusili nahrát zkušební záznam. Děti následně pochopily, že je potřeba před nahráváním zmáčknout příslušnou ikonu a po nahrání ji zmáčknout znovu, aby nahrávání přerušily a uložily. Vrhli jsme se tedy na první fotografii. Nejprve jsem děti vyzvala, aby si zkusily vzpomenout na začátek příběhu a převyprávěly jej v korespondenci se zobrazenou fotografií. Tento krok byl pro děti velmi snadný, jelikož si větu, kterou příběh začíná, pamatovaly nazpaměť. Nyní se

děti dohodly, kdo začne nahrávat zvukovou stopu k první fotografii a určily navazující pořadí tak, aby se při nahrávání střídaly.



Obrázek 8 Proces zaznamenávání zvuku

Nahrávání dalších zvukových záznamů k fotografiím bylo obtížnější. Děti se vždy pokusily nejprve identifikovat dle fotografie, o jakou scénu se jedná. Následně jsem děti vybídla k tomu, aby si zkusily vzpomenout na formulaci věty, kterou společnými silami v aktivitě č.3 vymyslely.

D2: „*To bylo o tom, jak byly ty děti hlouběji v lese.*“

CH1: „*Ne, hlouběji v lese je další fotka, tady poskakovaly a smály se.*“

D2: „*A šly hlouběji do lesa přece.*“

Když děti společnými silami přišly na to, co fotografie představuje, přečetla jsem jim danou větu v přesné formulaci. Dítě, které mělo nahrát danou větu, si před nahráváním několikrát větu zopakovalo a až poté ji nahrálo do aplikace. Fotografie, které děti před sebou měly zobrazené, jim pomáhaly se ve vyprávění zorientovat, například scéna (fotografie) č. 6, kdy čarodějnice zakleje děti ve zvířátka, toho je zdárným příkladem. Dívka č. 2 při nahrávání zvukového záznamu znejistila při vyjmenovávání zvířat, ale díky fotografii si rychle vybavila daná zvířata. Některé scény měly také velmi dlouhý zvukový záznam. V tomto případě bylo nutné, aby si děti vícekrát zopakovaly danou větu. Téměř ve všech případech delších záznamových stop děti zapomněly na přesnou formulaci a lehce ji pozměnily. Smysl věty byl však dodržen, stejně tak i dějová linie. Poté, co byly všechny zvukové záznamy vytvořeny a nahrány k odpovídající fotografii, byla aktivita ukončena. Následně proběhla sebereflexe dětí.

4.6.7 Aktivita č. 7

Tabulka 11 Didaktické ukotvení aktivity č. 7

Název aktivity	Prezentace digitálního příběhu
Datum realizace	28. 2. 2023
Využitá digitální technologie	Data projektor, notebook
Cíle z pohledu učitele	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet u dětí narativní schopnosti 2. Rozvíjet u dětí komunikační schopnosti
Cíle z pohledu dítěte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Převyprávět digitální příběh 2. Popsat proces vytváření digitálního příběhu
Klíčové kompetence (RVP PV a vlastní)	<p>Kompetence komunikativní – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže převyprávět příběh <p>Kompetence komunikativní – dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dítě dokáže popsat proces vytváření digitálního příběhu
Pedagogické strategie	<p>Organizační forma</p> <p>Řízená činnost (frontální)</p> <p>Organizační metoda</p> <p>Slovní (popis, vyprávění), Názorně – demonstrační (prezentace digitálního příběhu)</p>
Pomůcky a prostředky	Data projektor, plátno, notebook, digitální příběh (Příloha P VII)
Časová náročnost	20 minut

Popis aktivity

Aktivita slouží k rozvíjení narativních schopností dětí skrze prezentování digitálního příběhu. Během aktivity si s dětmi, které tvořily příběh, ale i s ostatními, spustíme digitální příběh a zhlédneme jej. Následně se děti, které příběh netvořily, pokusí příběh převyprávět. Děti, které příběh tvořily, popíší, jakým způsobem jsme jej vytvořily a jaké kroky bylo zapotřebí podniknout. Aktivita potažmo také motivuje všechny děti k rozvíjení narativních schopností, k tvorbě svých vlastních příběhů a podporuje zájem o četbu.

Charakteristika dětí

Děti byly během aktivity klidné a soustředěné. Děti, které příběh netvořily, byly velmi zaujaté technikou. Při promítání příběhu se od dětí ozývaly různé poznámky a citově zabarvené zvuky, které potvrzovaly jejich obdiv. Děti, tvořící příběh, byly vcelku smělé a nejprve se jim těžko mluvilo o procesu tvorby. Stud však prolomil jeden z chlapců, který nadšeně mluvil o stavění z lega. Aktivita proběhla v příjemné atmosféře.

Průběh aktivity

S dětmi jsme se nacházely v herně, kde byl dostatečně velký prostor pro promítání digitálního příběhu. Děti se pohodlně usadily na koberec tak, aby každé z dětí vidělo na celé promítací plátno. Dětem jsem nejprve uvedla tuto aktivitu a představila jim příběh, který vybrané děti samy vymyslely, vizualizovaly a finálně dokončily. V tuto chvíli začalo promítání. Během promítání jsem mezi děti vnášela otázky týkající se průběhu děje a pravděpodobného vývinu dějové linie. Děti odpovídaly srozumitelně a v korespondenci s příběhem.

Po přečtení příběhu jsem se věnovala analýze příběhu a porozumění textu. Nejprve jsem dětem pokládala otázky týkající se hlavních postav, které identifikovaly. Následně jsme se zaměřily na samotný děj. Otázky byly formulovány následovně: „*Kdo v příběhu vystupoval?*“, „*Co spolu děti dělaly v lese?*“, „*Kdo dětem pomohl?*“, „*Jak příběh skončil?*“. Dále jsme se zaměřily také na poučení, které příběh obsahuje. Pokusila jsem se děti nechat identifikovat toto poučení a vyzvala je následovně: „*Co myslíte, zachovaly se děti k hodné babičce správně?*“, „*Zasloužily si, aby je čarodějnice zaklela ve zvířátka?*“, „*Jak to, že je čarodějnice proměnila zpátky v děti?*“. Tímto způsobem děti přišly na to, že by se měly s ostatními dělit, pokud je někdo o něco požádá. Zároveň také identifikovaly skutečnost, že děti hodné babičce lhaly, což také není vhodné.

Po promítání vznikl prostor pro děti, které tvořily příběh. Vyzvala jsem některé z dětí k tomu, aby se pokusily popsat proces tvorby. Jeden z chlapců si nejprve vzpomněl na stavění z lega.

CH2: „Museli jsme to všechno postavit z lega, aj ten les a aj ty zvířátka byly z lega.“

Nyní jsem se ptala dětí, na čem se museli neprve všichni domluvit a co spolu vymýšleli.

D1: „My jsme vymysleli příběh o těch dětech jak jdou do lesa.“

D2: „Pak jsme to stavili.“

CH3: „Paní učitelka nám dala tablet a vyfotili jsme to lego.“

Děti dále popisovaly nahrávání zvukové stopy a práci s aplikací v tabletu. Poté byla kativita u konce, celá třída dětem zatleskala a proběhla sebereflexe dětí.



Obrázek 9 Presentace digitálního příběhu

5 EVALUACE

Evaluace proběhla po realizaci sady aktivit a skládá se ze tří částí – vlastní reflexe, hodnocení pozorující učitelkou a hodnocení digitálně kompetentního IT odborníka, který se profesně věnuje využívání digitálních technologií ve vzdělávání a implementuje tyto technologie v primárním vzdělávání.

V případě vlastní reflexe a hodnocení pozorující učitelkou se evaluační metodou stalo zúčastněné strukturované pozorování jednotlivých aktivit. V rámci obou hodnocení bylo nutné stanovit kritéria, díky kterým mohou být výsledky hodnocení přehledně zpracované a objektivnější. U hodnocení IT odborníka se evaluační metodou stalo slovní hodnocení jednotlivých aktivit.

První část evaluace, vlastní reflexe, obsahuje hodnocení dle následujících kritérií: vhodnost aktivity, aktivita dětí, cíle, pedagogické strategie a využití digitálních technologií. Dále jsem v rámci vlastní reflexe připojila také celkové shrnutí pro ucelené zhodnocení aktivity.

Druhou částí evaluace je hodnocení pozorující učitelkou. Hodnocení proběhlo dle stejně stanovených kritérií jako v rámci vlastní reflexe. Stejně tak jsem umožnila paní učitelce vyjádřit se k celkovému shrnutí aktivity, které umožní ucelený obraz o hodnocení.

Ve třetí části evaluace vznikl prostor pro slovní hodnocení IT odborníka, který se věnoval způsobu využití digitálních technologií.

Po realizaci jednotlivých aktivit byla vždy na konci setkání realizována sebereflexe dětí. Tato sebereflexe proběhla prostřednictvím rozhovoru. Vzhledem k tomu, že se realizace uskutečnila se skupinkou pěti dětí, bylo možné zhodnotit aktivitu s každým dítětem zvlášť. Děti nebyly příliš sdílné v rámci sebereflexe, avšak z jejich mála poznámek byla znát spíše spokojenost s jejich výkony.

V následující podkapitole jsou obsaženy tabulky zhodnocující každou aktivitu zvlášť, a to z pohledu realizujícího, z pohledu učitelky, která průběh aktivit pozorovala, a z pohledu IT odborníka.

5.1 Evaluace sady aktivit

5.1.1 Aktivita č. 1

Tabulka 12 Vlastní reflexe aktivity č. 1

Aktivita č. 1	Čtení příběhu a jeho analýza
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita byla vhodně zvolena pro děti ve věku 5–7 let, avšak bylo by možné ji využít i u mladších dětí • Příběh k analýze byl vhodně zvolen tak, aby byl srozumitelný a zároveň krátký, avšak nepostrádal všechny důležité komponenty • Skrze aktivitu byly rozvíjeny narativní schopnosti dětí
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti projevily zájem a aktivně se zapojovaly, vyjadřovaly se k příběhu a odhadovaly jeho vývoj • Děti byly nadšené z digitálních technologií
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly srozumitelně formulované a po jejich ověření došlo k jejich naplnění
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Frontální organizační forma – řízená činnost – byla vhodně zvolena pro tuto aktivitu • Metody byly vhodně zvoleny a použity
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Digitální technologie byly vhodně využity a zjednodušily proces rozvíjení narativních schopností
Celkové shrnutí	<p>Aktivitu hodnotím kladně. Podařilo se mi u dětí probudit zájem a nadšení pro další společnou práci. Z didaktického hlediska se podařilo v rámci aktivity naplnit stanovené cíle a organizačně aktivita proběhla přesně dle plánu.</p>

Tabulka 13 Hodnocení aktivity č. 1 učitelkou

Aktivita č. 1	Čtení příběhu a jeho analýza
Vhodnost aktivity	Studentka zvolila aktivitu vhodně jak pro menší skupinu dětí, tak i pro věkovou kategorii 5-7 let. Obsah textu byl pro děti srozumitelný.
Aktivita dětí	Aktivita dětí v průběhu aktivity mírně klesala, nicméně studentce se i přes to podařilo zapojit všechny děti.
Cíle	Studentka cíle naplnila.
Pedagogické strategie	Studentka zvolila vhodnou organizační formu i metody k této činnosti.
Využití digitálních technologií	Promítání příběhu přes data projektor děti velmi zaujalo a motivovalo, přispělo k lepší orientaci v příběhu.
Celkové shrnutí	Aktivita byla vhodně zvolena jako úvod sady aktivit. Studentka dětem nastínila práci s příběhem. Děti díky vhodně zvoleným strategiím dokázaly pracovat s příběhem – rozlišit hlavní postavy a jejich vlastnosti, a také došly k uvědomění, že příběh má dějové části. Studentce se podařilo u dětí touto aktivitou rozvíjet narativní schopnosti a motivovat je k tvoření vlastního příběhu.

Tabulka 14 Slovní hodnocení aktivity č. 1 IT odborníkem

Aktivita č. 1	Čtení příběhu a jeho analýza
	<p>Využití data projektoru pro projekci příběhu zjednodušilo proces čtení příběhu. Více početná skupina dětí může ve stejný okamžik pozorovat text i ilustrace, což by při čtení z knihy nebylo možné. Nevýhodou promítání v rámci této aktivity je nutnost umístění plátna a projektoru na podlahu. Plátno lze připevnit na stěnu třídy nebo instalovat na strop. Použitý data projektor s rozlišením WXGA měl dostatečný statický kontrast. Kvůli deklarovanému jasu 3000 lm byl obraz na plátnu dobře viditelný jen za úplného zatmění žaluzií a polojasnému počasí. Při intenzivním slunečním svitu se viditelnost rapidně zhoršovala. Doporučuji zakoupit zařízení se svítivostí alespoň 4000 lm. Dražší alternativou je zakoupení interaktivní tabule, která by v rámci edukace přinášela další využití.</p>

5.1.2 Aktivita č. 2

Tabulka 15 Vlastní reflexe aktivity č. 2

Aktivita č. 2	Práce s postavami
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita byla vhodně zvolena pro děti ve věku od 5-7 let • Skrze aktivitu byly u dětí rozvíjeny narativní schopnosti, vzájemná spolupráce a komunikační dovednosti • Aktivitu by bylo náročné realizovat s dětmi mladší 5 let
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Všechny děti se do aktivity zapojily • Pozornost dětí během aktivity klesala – příště by bylo vhodné prokládat aktivitu tvorbou daných postav a udržet tak pozornost dětí
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly naplněny • Cíle jsou jasně formulované a ověřitelné
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová výuka je vhodná organizační forma pro aktivitu s tímto charakterem • Metody byly vhodně použity
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Digitální technologie vhodně posloužily k zápisu charakteristických vlastností hlavních postav • Zápis poznámek do notebooku a jejich následné promítání aktivizovalo děti při stanovování hlavních postav
Celkové shrnutí	<p>Jednalo se o velmi náročnou aktivitu, která však byla nezbytně nutná v rámci procesu tvoření vlastního příběhu. Při volbě hlavních postav se děti inspirovaly u animovaných filmů a navrhovaly, aby v příběhu vystupovaly superhrdinové. Tendencí dětí bylo tedy především vytvořit příběh o někom již známém, což jsem se snažila v rámci motivace obejít. Náročnost volby originálních hlavních postav zapříčinila klesající pozornost dětí a zvýšila nutnost realizace této aktivity pouze s dětmi staršími 5 let. Didaktická stránka aktivity byla vhodně naplánována, jelikož děti potřebovaly skupinovou formu</p>

výuky k vzájemné spolupráci a domluvě při stanovení hlavních postav příběhu. Došlo také k naplnění cílů.

Tabulka 16 Hodnocení aktivity č. 2 učitelkou

Aktivita č. 2	Práce s postavami
Vhodnost aktivity	Aktivita byla vhodná pro věkovou skupinu dětí i pro stanovený počet – každé z dětí se mohlo zapojit, a aktivita je vedla ke vzájemné spolupráci.
Aktivita dětí	Studentka vedla aktivitu tak, že se všechny děti aktivně zapojovaly. Některé z dětí však více přebíraly iniciativu, mladší děti občas ztrácely pozornost.
Cíle	Stanovené cíle byly naplněny.
Pedagogické strategie	Studentka vhodně zvolila organizační formu. Metody byly také vhodně zvoleny a použity.
Využití digitálních technologií	Zapisování poznámek a jejich promítání se jevilo jako motivační, když děti reálně viděly, že studentka zapisuje jejich návrhy.
Celkové shrnutí	Aktivita byla zvláště pro mladší děti náročná. Vedla ale ke vzájemné spolupráci dětí, chtěly být součástí příběhu. Studentka velmi hezky reagovala na nápady dětí, netlačila je do vhodnějších postav a nechala vše na jejich volbě.

Tabulka 17 Slovní hodnocení aktivity č. 2 IT odborníkem

Aktivita č. 2	Práce s postavami
<p>Data projektor využitý k promítání prezentace byl originální způsob, jak s dětmi zaznamenávat volbu hlavních postav. Struktura prezentace byla jednoduchá a tedy přehledná. Opět by bylo vhodnější využít projektor, který by byl připevněn ke stropu třídy. Ideální by bylo nahrazení plátna za interaktivní tabuli. Interaktivní tabule umožňuje zaznamenávání poznámek a větší integraci digitálních technologií. Vzhledem ke skutečnosti, že mateřské školy ještě nejsou standartně vybavené těmito technologiemi, je využití projektoru a notebooku a plátna na podlaze pochopitelné, i když se musí dbát zvýšené opatrnosti na bezpečnost kvůli nutnosti položení kabelu a zařízení na podlahu.</p>	

5.1.3 Aktivita č. 3

Tabulka 18 Vlastní reflexe aktivity č. 3

Aktivita č. 3	Práce s dějovou linií příběhu
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita je vhodná pro děti ve věkovém rozmezí 5-7 let • Aktivita rozvíjela narativní schopnosti dětí, podporovala vzájemnou spolupráci dětí a jejich komunikační dovednosti • Na vytvořený příběh dětí lze pohlížet jako na podklad pro pedagogické diagnostikování narativních schopností, tedy i prvků čtenářské pregramotnosti • Aktivita byla časově velmi náročná – bylo by vhodné ji příště realizovat na dvě sezení, což by přinášelo také možnost, že by děti během následujícího dne mohlo napadnout další obohacení dějové linie • Tvorba vlastního příběhu a jeho dějové linie byla velmi náročná i pro tyto předškolní děti, takže je možné, že by děti mladšího věku aktivitu nezvládly – v takovém případě by bylo nutné aktivitu zjednodušit a tvořit příběh dle různých předloh (obrázky apod.)
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti se aktivně zapojovaly během aktivity, vnášely své nápady, nechaly se unést svou fantazií • Děti projevíly velké nadšení při tvorbě příběhu a zajímaly se o jeho tvorbu i po skončení aktivity
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Stanovené cíle byly naplněny, vhodně formulovány a ověřeny
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Skupinová výuka byla vhodně zvolenou organizační formou pro aktivitu s tímto charakterem • Metody byly vhodně použity
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Digitální technologie usnadnily proces rozvíjení narativních schopností

	<ul style="list-style-type: none"> Promítání příběhu na plátno umožnilo přehlednost v dějové linii
Celkové shrnutí	<p>Jednalo se o časově i obsahově náročnou aktivitu vhodnou především pro děti předškolního věku. Společnými silami děti dokázaly vytvořit dějovou linii příběhu, a tím tak naplnit stanovené cíle. Děti měly tendence k tvorbě dějové linie na základě již známých příběhů. Chlapci často vnášeli do příběhu prvky násilí (postava usmrtí jinou postavu), s tím však dívky nesouhlasily. Skupinová výuka umožnila dětem vzájemnou spolupráci a poskytla jim volnost při tvorbě příběhu. Má role spočívala v shromažďování myšlenek dětí, dále v podpoře při tvorbě a v neposlední řadě také v zápisu příběhu. Vytvořený příběh je tedy výtvorem samotných dětí a může sloužit učiteli k pedagogickému diagnostikování narativních schopností, tedy i čtenářské pregramotnosti.</p>

Tabulka 19 Hodnocení aktivity č. 3 učitelkou

Aktivita č. 3	Práce s dějovou linií příběhu
Vhodnost aktivity	Aktivita byla vhodná pro malou skupinu dětí předškolního věku. Vhodně rozvíjela narativní schopnosti, fantazii, řečové schopnosti a spolupráci ve skupině. Časově byla ale pro děti náročná, v příběhu ztrácely pozornost a motivaci. Bylo by vhodné dělat pauzy.
Aktivita dětí	Děti byly aktivní a zapojovaly se především starší děti.
Cíle	Studentka stanovené cíle naplnila.
Pedagogické strategie	Organizační forma – skupinová výuka – byla studentkou vhodně zvolena. Metody byly také vhodné.
Využití digitálních technologií	Studentka zaznamenávala konkrétní věty a promítala je na plátno. Děti reálně viděly, jak se jejich příběh tvoří, což je motivovalo a aktivizovalo.
Celkové shrnutí	Tato aktivita bylo pro děti náročnější, zvláště tvoření a formulování delších vět a vnímání souvislostí v příběhu. Zároveň ale kladně hodnotím, že děti mohou mít tuto přínosnou zkušenost. Jednalo se o

intenzivní rozvoj narativních schopností a komunikačních schopností. Studentka dětem nechala při tvorbě volnost, a tak přes náročnost aktivity byly děti nadšené ze společné práce.

Tabulka 20 Slovní hodnocení aktivity č. 3 IT odborníkem

Aktivita č. 3 Práce s dějovou linií příběhu

Data projektor opět sehrál důležitou roli v promítání prezentace. Zaznamenávání dějové linie příběhu bylo přehledně strukturované, avšak bylo by vhodnější využít již výše zmíněnou interaktivní tabuli s jakoukoli možností projekce: ultra krátká, krátká, dlouhá. Tato tabule by učitelce umožnila snadnější prezentaci a integraci aktivit, při kterých by mohla rychleji reagovat na postřehy dětí, zapisovat je a snadně mazat či přibližovat/oddalovat. Využití telefonu k fotografování dětí bylo též vhodně zvoleno. Dnešní mobilní telefony disponují fotoaparáty s kvalitou dostačující pro potřeby prezentace.

5.1.4 Aktivita č. 4

Tabulka 21 Vlastní reflexe aktivity č. 4

Aktivita č. 4	Vizualizace
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita byla vhodně zvolena pro děti ve věkovém rozmezí 5-7 let • Aktivitu by bylo možné využít i při práci s dětmi mladšími 5 let – pokud by byla aktivita použita v kontextu libovolného příběhu, na který by děti po větách reagovaly stavením dané scény (lze též využít lego duplo, či jiné stavebnice, loutky apod.) • Aktivita rozvíjela narativní schopnosti dětí, skrze aktivitu byly podpořeny komunikační dovednosti dětí a jejich vzájemná spolupráce
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti se do aktivity zapojovaly s velkým nadšením, byly samostatné
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly jasně formulované a snadno ověřitelné • Stanovené cíle byly naplněny
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Didaktické ukotvení aktivity bylo vhodně zvoleno vzhledem k nutnosti vzájemné spolupráce dětí při tvorbě jednotlivých scén
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Práce s tabletem byla přínosem pro motivaci a rozvíjení narativních schopností, děti byly s funkcemi tabletu obeznámeny a práce s ním tak byla jednodušší • Fotoaparát na tabletu byl přes celou obrazovku a umožnil dobrý náhled na konkrétní snímek • Fotoaparát na tabletu nebyl příliš kvalitní – bylo by vhodné zakoupit kvalitnější tablet
Celkové shrnutí	Aktivita byla vhodně zvolena pro děti předškolního věku. Pestrost aktivity a její průběh podpořil zájem a pozornost dětí, které se zcela

	ponořily do vizualizace příběhu. Děti dokázaly pracovat téměř samostatně, orientovaly se v příběhu a velmi rychle si dokázaly představit, jak daná scéna může v korespondenci s větou vypadat. Velmi kladně tedy hodnotím aktivitu dětí a zvolené pedagogické strategie. Pro příště by bylo vhodné vybavit mateřskou školu kvalitními tablety.
--	--

Tabulka 22 Hodnocení aktivity č. 4. učitelkou

Aktivita č. 4	Vizualizace
Vhodnost aktivity	Aktivita byla zvolena vhodně pro malou skupinu dětí ve věku 5-7 let. Děti reagovaly na čtený text příběhu společnou tvorbou scény, aktivita je vedla ke spolupráci. Děti komunikovaly, domlouvaly se, přemýšlely a tvořily. Aktivita byla také nastavena tak, že děti dokázaly pracovat samy bez větších zásahů studentky.
Aktivita dětí	Děti byly velmi aktivní, tvořivé a spolupracovaly.
Cíle	Studentka stanovené cíle naplnila.
Pedagogické strategie	Skupinová výuka byla vhodně zvolenou formou, metody byly také vhodně zvoleny a využity.
Využití digitálních technologií	Studentka dala dětem k dispozici školní tablet, který využívaly k fotografování vytvořených scén. Děti používaly tablet zcela přirozeně, byly z něj nadšené a motivované k další práci.
Celkové shrnutí	Aktivita byla skvěle navržena, studentka odvedla dobrou práci.

Tabulka 23 Slovní hodnocení aktivity č. 4 IT odborníkem

Aktivita č. 4	Vizualizace
	Využívání tabletu k focení vizualizovaných scén je vhodné, jelikož tablet disponuje širokou 11“ úhlopříčkou displaye, která dítěti poskytuje dostatečně velký obraz na rozdíl od téměř poloviční úhlopříčky mobilního telefonu. Předškolní dítě má vzhledem k nedokonalé jemné motorice na obrazovce tabletu lepší náhled a kontrolu nad procesem focení a zobrazení detailů samotné fotografie. Využitý tablet disponující rozlišením zadního fotoaparátu pouze 13Mpx však nemá dostatečně kvalitní rozlišení fotografie, ostrost a zřetelnost. Tato skutečnost je propojena s finanční situací školy, která pravděpodobně nemá možnost zakoupit kvalitnější tablety. Na fotografiích je také patrné, že tablet byl umístěn naproti oknu, což znemožňovalo pořízení kvalitní fotografie. Přestože studentka zatáhla žaluzie, nestačil tento zásah k napravení situace. Fotografie musely být upraveny, což přidělalo učitelce další práci na víc.

5.1.5 Aktivita č. 5

Tabulka 24 Vlastní reflexe aktivity č. 5

Aktivita č. 5	Zpracování příběhu
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita byla vhodná pro děti ve věkovém rozmezí 5-7 let, mladší děti by mohly mít problém s orientací v tabletu a jeho funkcí – pro tyto mladší děti navrhuji využití např. obrazového materiálu (vyvolaných fotek), které by chronologicky seřadily dle dějové linie příběhu • Aktivita rozvíjela narativní schopnosti dětí a jejich komunikační dovednosti
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti se aktivně zapojovaly a udržely pozornost
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly vhodně formulované a ověřitelné • Stanovené cíle byly naplněny
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Organizační forma – řízená činnost – byla vhodně zvolena vzhledem k charakteru aktivity • Zvolené metody byly vhodně využity
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Práce s jedním tabletem byla v této aktivitě příliš limitující, děti byly nucené se střídat – pokud by mateřská škola vlastnila více tabletů, bylo by možné provést sdílení obrazovky, díky které by všechny děti viděly v daný moment všechny fotografie • Práce s aplikací v tabletu byla snadná a intuitivní, děti ze svých dosavadních zkušeností předvíдалy různé funkce
Celkové shrnutí	<p>Jednalo se o aktivitu, ve které se děti poprvé setkaly s aplikací, která slouží k tvorbě digitálních příběhů. Děti si skrze chronologické řazení fotografií a jejich následné vkládání do aplikace rozvíjely své narativní schopnosti a komunikační dovednosti. Velmi dobře se na základě fotografií dokázaly orientovat v příběhu, ihned reagovaly na špatné uspořádání. Pedagogické strategie byly vhodně zvoleny vzhledem k charakteru aktivity, jelikož bylo nutné děti vést a</p>

	popisovat jim veškeré kroky. Práce s jedním tabletem byla poněkud nekomfortní, pro příště si představuji využití více tabletů – ideálně jeden tablet na jedno dítě, aby děti měly možnost vidět jasně všechny fotografie.
--	---

Tabulka 25 Hodnocení aktivity č. 5 učitelkou

Aktivita č. 5 Zpracování příběhu	
Vhodnost aktivity	Aktivita byla vhodná pro malou skupinu předškolních dětí ve věku 5-7 let. Pro mladší děti by byla aktivita náročná, stejně tak pro učitelku, která nemá dostatečné zkušenosti s digitálními technologiemi.
Aktivita dětí	Děti se aktivně zapojovaly.
Cíle	Studentka stanovené cíle naplnila.
Pedagogické strategie	Řízená činnost byla vhodnou organizační formou, jelikož studentka byla nucena dětem vysvětlovat různé postupy a vést celou aktivitu. Metody byly vhodně zvoleny i použity.
Využití digitálních technologií	Děti zcela bezprostředně využívaly tablet, rychle se orientovaly a snadno se naučily pracovat s novou, doposud neznámou aplikací.
Celkové shrnutí	Aktivita byla pro děti zajímavá, studentka jim vše srozumitelně vysvětlila. Bylo by vhodné mít více tabletů nebo promítat obrazovku tabletu na dataprojektor, aby pro děti byla práce komfortnější.

Tabulka 26 Slovní hodnocení aktivity č. 5 IT odborníkem

Aktivita č. 5 Zpracování příběhu	
	Aplikaci „Kid’s Story Builder“ považuji za vhodnou pro děti předškolního věku. Aplikace je jednoduchá a intuitivní. Přenos fotografií do aplikace však byl obtížný, protože aplikace nabízela dětem pouze náhled na zmenšené fotografie. Samotné seřazování fotografií v aplikaci probíhá o poznání jednodušeji, jelikož aplikace nabízí zobrazení fotografií ve velkém náhledu. Studentka zmínila, že by při další realizaci této aktivity hledala způsob, jak s dětmi ve stejný čas pracovat na mnoha tabletech najednou. Situaci sdíleného přístupu s možností interakce každého dítěte na vlastním zařízení si však nedokážu představit v praxi, protože by zcela jistě pod rukama předškolních dětí vznikl v aplikaci chaos.

5.1.6 Aktivita č. 6

Tabulka 27 Vlastní reflexe aktivity č. 6

Aktivita č. 6	Práce se zvukovou stopou příběhu
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita je vhodná pro děti ve věkovém rozmezí 5-7 let • Aktivita rozvíjí narativní schopnosti dětí a jejich komunikační schopnosti, podporovala také vyjadřování ve vhodně formulovaných větách • Některé scény vyžadovaly nahrávání dlouhé zvukové stopy, což dětem občas způsobovalo problémy – pro příště bych děti motivovala během aktivity č. 4 k tomu, aby scéna odpovídala jedné větě příběhu
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti se aktivně zapojovaly během aktivity
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly vhodně formulované a ověřitelné • Veškeré cíle byly naplněny
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Organizační forma byla vhodně zvolena vzhledem k charakteru aktivity • Použité metody byly vhodně aplikovány
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Digitální technologie byla vhodně zvolena a podporovala proces rozvoje narativních schopností • Práce s aplikací byla snadná a děti ji rychle ovládaly
Celkové shrnutí	<p>Jednalo se o aktivitu, kterou bylo opět nutné organizovat skrze řízenou činnost, což se následně projevilo jako vhodné. Děti se při nahrávání zvukové stopy střídaly, občas bylo nutné, aby zvuk nahrálo to dítě, které bylo schopné si zapamatovat daný úsek. Některé děti se totiž cítily pod tlakem při nahrávání, což bylo pochopitelné, a tak jsem je do dané aktivity nenutila. Pokud se však jednalo o snazší úsek, tak se i tyto děti chtěly zapojit. Stanovené cíle aktivity byly naplněny.</p>

Tabulka 28 Hodnocení aktivity č. 6 učitelkou

Aktivita č. 6	Práce se zvukovou stopou příběhu
Vhodnost aktivity	Aktivita byla vhodná pro malou skupinu předškolních dětí ve věku 5-7 let. Rozvíjela narativní schopnosti dětí, pozornost, soustředěnost. Některým dětem dělalo problém zapamatovat si delší větu. Bylo by možná vhodnější větu rozdělit na dvě kratší.
Aktivita dětí	Děti se aktivně zapojovaly, střídaly se v nahrávání zvukových stop.
Cíle	Studentka stanovené cíle naplnila.
Pedagogické strategie	Studentka vhodně zvolila řízenou činnost jako organizační formu. Metody byly také zvoleny vhodně.
Využití digitálních technologií	Při nahrávání zvukových stop děti využívaly tablet, získaly tak novou zkušenost, musely se vždy ztišit a dát prostor dítěti, které v danou chvíli stopu nahrávalo.
Celkové shrnutí	Aktivita v některých dětech probudila méně časté emoce – prožívaly trému a ostych, byly také mírně nejisté. Studentka však byla velmi empatická a ohleduplná k prožívání dětí. Všechny děti byly nakonec úspěšné a spokojené s nahrávkami. Aktivita byla smysluplná a zapadala do sady aktivit.

Tabulka 29 Slovní hodnocení aktivity č. 6 IT odborníkem

Aktivita č. 6	Práce se zvukovou stopou příběhu
	Aplikace disponuje funkcí zaznamenávání zvukové stopy, což je pro tvorbu digitálního příběhu ideální. Využívání funkce záznamu zvukové stopy je jednoduché a intuitivní. Pro zřetelné nahrávání je nutné udržet v dětském kolektivu klid a ticho. Vynucování klidu a ticha může být u předškolních dětí velmi obtížný až nereálný úkol. Zvláště pokud nahrávání trvá delší časový úsek. Proto doporučuji zaznamenávání zvukové stopy provádět s dětmi jednotlivě v oddělené místnosti. Lze tak zabránit záznamu nežádoucích zvuků na nahrávce.

5.1.7 Aktivita č. 7

Tabulka 30 Vlastní reflexe aktivity č. 7

Aktivita č. 7	Prezentace digitálního příběhu
Vhodnost aktivity	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivita byla vhodná pro děti ve věku od 5-7 let a také pro mladší děti • Aktivita rozvíjela narativní schopnosti dětí a probouzela v nich zájem o četbu
Aktivita dětí	<ul style="list-style-type: none"> • Děti se během aktivity aktivně zapojovaly • Do aktivity byly přizvány i děti, které se nezúčastnily tvorby příběhu
Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Cíle byly naplněny, vhodně formulovány a byly ověřitelné
Pedagogické strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogické strategie byly vhodně zvoleny vzhledem k charakteru aktivity • Zvolené metody byly vhodně použity
Využití digitálních technologií	<ul style="list-style-type: none"> • Promítání příběhu celé třídě skrze data projektor usnadňovalo a pomáhalo při procesu rozvíjení narativních schopností • Využití digitální technologie probouzely v dětech zájem o tvorbu digitálních příběhů
Celkové shrnutí	<p>Aktivita završila několikadenní práci malé skupiny dětí při tvorbě digitálního příběhu. Skrze aktivitu docházelo u všech přítomných dětí k rozvoji jejich narativních schopností. Analýzou příběhu se děti orientovaly v jeho struktuře a identifikovaly jeho komponenty. Velmi motivační částí byl popis procesu tvorby digitálního příběhu nezúčastněným dětem. Skupina dětí cítila hrdost na svou práci a svým nadšením podnítila zájem o tvorbu i u ostatních dětí. Pedagogické strategie byly vhodně zvoleny a cíle dosáhly svého naplnění.</p>

Tabulka 31 Hodnocení aktivity č. 7 učitelkou

Aktivita č. 7	Prezentace digitálního příběhu
Vhodnost aktivity	Aktivita byla vhodná pro věkovou kategorii od 5-7 let. Rozvíjela zájem dětí o tvoření příběhů a o smysluplnou práci s digitálními technologiemi.
Aktivita dětí	Aktivně se zapojily děti, které příběh tvořily, ale i děti, které byly přizvané jako diváci.
Cíle	Studentka naplnila stanovené cíle.
Pedagogické strategie	Studentka zvolila vhodně organizační formu i metody.
Využití digitálních technologií	Studentka promítala příběh přes data projektor, všechny děti taky mohly sledovat výsledek práce skupiny dětí. Celá projekce byla velmi motivační pro všechny děti.
Celkové shrnutí	Celou aktivitu hodnotím velmi kladně. Děti, které tvořily příběh, sdílely s ostatními dětmi své zkušenosti s tvorbou příběhu za využití digitálních technologií. Jejich radost z odvedené práce nadchla také ostatní děti, které byly přizvány jako diváci.

Tabulka 32 Slovní hodnocení aktivity č. 7 IT odborníkem

Aktivita č. 7	Prezentace digitálního příběhu
Promítání finální podoby vytvořeného digitálního příběhu skrze data projektor bylo opět vhodné vzhledem k možnosti zprostředkovat obraz velkému počtu dětí najednou. Absence kvalitní reproduktorové soustavy, nejlépe s prostorovým zvukem, donutila studentku přehrát zvukovou stopu v nekvalitních, integrovaných reproduktorech notebooku s nedostatečnou hlasitostí. Zvukové nahrávky tedy nemohly být dobře slyšet. Doporučuji k notebooku při opětovné realizaci připojit reproduktory.	

5.2 Porovnání sebereflexe a hodnocení učitelkou

Tabulka 33 Porovnání sebereflexe a hodnocení učitelkou

	Sebereflexe	Hodnocení učitelkou
Vhodnost sady aktivit do praxe MŠ	+ Aktivita jsou vhodné do praxe MŠ Sada aktivit rozvíjí narativní schopnosti dětí Vytvořený příběh lze využít jako podklad k pedagogickému diagnostikování	Aktivita jsou vhodné do praxe MŠ Sada aktivit rozvíjí narativní schopnosti dětí
	- Některé aktivity by byly těžce realizovatelné s mladšími dětmi	Časová náročnost některých aktivit Některé učitelky nemusí disponovat digitálními kompetencemi, které by jí umožnily sadu aktivit realizovat
Aktivita dětí při realizaci sady aktivit	+ Děti se aktivně zapojovaly ve všech aktivitách a dokončily je Některé děti byly z aktivit tak nadšené, že se tvorbě příběhu věnovaly i mimo aktivity	Děti byly nadšené z aktivit a zapojily se do všech činností
	- U aktivity č. 2 se děti při dlouhé realizaci nedokázaly příliš soustředit a klesala jejich pozornost	Časová náročnost některých aktivit způsobila pokles pozornosti dětí během realizace
Naplnění cílů	+ Stanovené cíle byly naplněny Cíle byly ověřitelné a správně formulované	Došlo k naplnění všech cílů
	- x	x

Vhodnost zvolených pedagogických strategií	+	Vhodně zvolené pedagogické strategie (OF + metody) Děti díky skupinové výuce mohly pracovat společně	Dobře zvolené organizační formy aktivit a vhodně aplikované metody Srozumitelný příběh u aktivity č. 1
	-	x	x
Práce s digitálními technologiemi	+	Digitální technologie motivovaly děti a usnadnily proces rozvíjení narativních schopností	Smysluplné využití digitálních technologií k rozvoji narativních schopností dětí
	-	Aktivita č. 5 mohla být pro lepší orientaci realizována s více tablety či mohla být obrazovka tabletu promítána na plátně	Nedostatečné množství tabletů v MŠ limitovalo některé aktivity

5.3 Výsledek hodnocení IT odborníka

Jednotlivé aktivity byly realizovány s digitálními technologiemi, které byly dostupné v mateřské škole nebo u zřizovatele mateřské školy. Kvalita využitých digitálních technologií byla pro realizaci sady aktivit dostačující, avšak v některých aktivitách měla negativní dopad na výsledek práce dětí. Lze zmínit například aktivitu č. 4, při které nekvalitní fotoaparát zachytil ne příliš ostré snímky. Dále také aktivita č. 7, při které prezentace finálního digitálního příběhu nebyla dostatečně srozumitelná vzhledem k absenci kvalitní zvukové aparatury. V současné době existují nové a vhodnější digitální technologie, se kterými by byl proces realizace jednotlivých aktivit snadnější a efektivnější, avšak ze strany mateřské školy by se jednalo o velké finanční náklady na pořízení. Pokud se mateřské školy potýkají s tímto problémem, lze sadu aktivit realizovat i za pomoci levnějších technologií na úkor kvality. V tomto případě byly s ohledem na situaci mateřské školy digitální technologie v rámci sady aktivit vhodně využity, studentka dokázala využít jejich potenciál a pomoci si v procesu edukace dětí předškolního věku.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Rozvíjení narativních schopností u dětí předškolního věku se v mateřských školách uskutečňuje především skrze vyprávění a běžné strategie práce s textem. Cílem realizované sady aktivit bylo rozvíjet naraci dětí předškolního věku netradičním způsobem, ke kterému bylo zvoleno digitální vyprávění příběhu. Jedná se o metodu, při které dochází k smysluplnému využití digitálních technologií, které mohou pomoci s procesem edukace. Vzhledem ke skutečnosti, že mateřské školy disponují alespoň základním digitálním vybavením, považuji sadu aktivit za vhodnou.

Přestože se podařilo dětem díky postupnému realizování jednotlivých aktivit vytvořit svůj vlastní digitální příběh, vnímám v navržené sadě aktivit určité slabé stránky spojené s aktivitou dětí a vhodností pro danou věkovou kategorii. Sada aktivit byla navržena pro děti předškolního věku, konkrétně pro věkové rozmezí 5-7 let. Starší děti měly tendenci přebírat iniciativu a vkládat více úsilí do tvorby příběhu, zatímco mladší děti se podřizovaly. V této souvislosti bych doporučila vytvořit skupinu dětí, ve které se budou nacházet stejné věkové kategorie, např. skupina s dětmi 5 let apod. Aktivita dětí byla ve většině případů bezproblémová, avšak časová náročnost některých aktivit způsobovala ztrátu pozornosti. Do budoucna by bylo vhodné delší aktivity rozplánovat na více dní, což by dětem také umožnilo utřídit si myšlenky spjaté s tvorbou příběhu.

Při opětovné realizaci bych na základě slovního hodnocení IT odborníka promyslela způsob využití digitálních technologií. Ideální výbava mateřské školy pro realizaci sady s využitím digitálních technologií by se skládala z interaktivní tabule, kvalitních tabletů a zvukové aparatury. Vzhledem k tomu, že si mateřské školy ve většině případů nemohou dovolit takto finančně náročné vybavení, lze realizovat sadu aktivit i s lépe dostupnými technologiemi, ale na úkor kvality. V rámci realizované sady aktivit bych do budoucna zlepšila práci s digitálními technologiemi především u aktivit, při kterých docházelo k projekci a fotografování. Zde je nutné dodržet správné nastavení technologií tak, aby nedocházelo ke ztrátě kvality obrazu či pořízené fotografie. Dále bych chtěla zmínit také aktivitu, při které docházelo k zaznamenávání zvukové stopy, jelikož ta by měla být raději realizována s každým dítětem jednotlivě vzhledem k nutnosti absence nežádoucích zvuků na nahrávce.

Sada aktivit byla navržena a realizována s pětičlennou skupinou dětí podle zahraničního vzoru norských mateřských škol. Při aplikaci sady aktivit do běžné mateřské školy s vysokým počtem dětí bych změnila časový harmonogram aktivit a rozplánovala jej na

horizont několika týdnů. Přestože je vhodnější, když na příběhu pracují malé skupiny po 5-6 dětech, v tomto případě by bylo nutné, aby celá třída pracovala společně.

Digitální vyprávění příběhu je v prostředí mateřských škol stále nové téma, se kterým se v našich školách příliš neworkuje. Hlavním důvodem je nedostatečná digitální gramotnost učitelů mateřských škol a časová náročnost aktivit jak ze strany učitele na přípravu, tak ze strany dětí na udržení pozornosti. Přesto věřím, že tato metoda může přinášet mnohé benefity pro všechny zúčastněné. Smysluplné využití digitálních technologií k rozvoji narativních schopností, podpoře zájmu o četbu a rozvoji řečových schopností přispívá k podpoře čtenářské pregramotnosti, kterou považujeme za předstupeň čtenářské gramotnosti, jenž je klíčem k dosažení komplexní gramotnosti dětí. Pro učitele je tato metoda vhodná především k analýze dosavadně osvojených schopností a dovedností dětí tvořících příběh. Získané informace poté může učitel využít k dalšímu plánování vzdělávání či pedagogickému diagnostikování.

ZÁVĚR

V současnosti se nacházíme v době strmého vývoje digitálních technologií, které disponují mnoha způsoby využití. Dostávají se do rukou všem věkovým kategoriím, a to i těm nejmenším dětem. Část společnosti se od tohoto trendu odvrací a považuje digitální technologie za nevhodné, především pak pro děti předškolního věku. Digitální technologie však ovlivňují a utváří současné pojetí gramotnosti. V této souvislosti je tak propojení digitálních technologií a rozvíjení gramotnosti zcela jednoznačné. Z této skutečnosti dále vyplývá, že je vhodné hledat smysluplné způsoby, jakými lze digitální technologie využívat i k rozvoji gramotnosti dětí předškolního věku. Přestože mateřské školy v posledních letech disponují různými digitálními technologiemi, jejich využívání v procesu edukace není příliš časté. Uchopení tohoto tématu v kontextu čtenářské pregramotnosti, konkrétně narativních schopností a vytvoření sady aktivit vedoucí k tvorbě digitálního příběhu tak nabízí inspiraci k nevšednímu využití běžně dostupných technologií v prostředí mateřské školy a udává základ pro další zkoumání tohoto fenoménu.

Bakalářská práce byla členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se věnovala shrnutí poznatků o gramotnosti dětí předškolního věku a jejím rozvoji s využitím digitálních technologií. Teoretická část byla rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se věnovala gramotnosti a objasnila její propojenost s čtenářskou pregramotností i narativními schopnostmi dítěte předškolního věku. Druhá kapitola dále hlouběji popisovala narativní schopnosti dítěte předškolního věku a seznamovala s pojetím dítěte jako tvůrcem literárního příběhu. Ve třetí kapitole se nacházely poznatky o digitálních technologiích a možnostech jejich využití při rozvíjení narativních schopností především skrze metodu digitálního vyprávění příběhu.

Předmětem praktické části bakalářské práce se stala sada aktivit, která využila metodu digitálního vyprávění příběhu a přispěla tak k rozvoji narativních schopností dítěte předškolního věku s využitím digitálních technologií. Sadu tvořilo sedm aktivit, které byly realizovány s malou skupinou dětí ve vybrané mateřské škole. Po realizaci sady aktivit proběhla evaluace, která se skládala z vlastní reflexe, hodnocení pozorující učitelkou a slovního hodnocení IT odborníka, který se profesně věnuje implementaci digitálních technologií do procesu edukace na základních školách. Ze závěrečného porovnání vlastního hodnocení a hodnocení pozorující učitelkou vyplynulo, že se jedná o náročnou, přesto však realizovatelnou sadu aktivit v prostředí mateřských škol. Ze shrnutí slovního hodnocení IT odborníka bylo zjištěno, že k realizaci sady aktivit je vhodné využívat kvalitní digitální

technologie, které zefektivní proces tvorby. Z komparace i shrnutí bylo následně vytvořeno doporučení pro praxi mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Abiola, L. L. (2014). The Effect of Digital Storytelling on Kindergarten Pupils' Achievement in Moral Instruction in Basic Schools in Oyo State. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4, 26-34.

Bowles, R. P., Justice, L. M., Khan, K. S., Piasta, S. B., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2020). Development of the Narrative Assessment Protocol-2: A Tool for Examining Young Children's Narrative Skill. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(2), 390-404. Dostupné z https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00038.

Costa, C., Mayora, O., & Gabrielli, S. (2011). *I-Theatre: developing narrative skills in kindergarten children* (Conference paper). 2nd CHI workshop on UI technologies and their impact on educational pedagogy, Vancouver, Canada. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/252067136_I-Theatre_developing_narratives_skills_in_kindergarten_children/comments#fullTextFileContent.

Česká školní inspekce. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?locale=CSY.

Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

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

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: a qualitative exploratory study across seven countries*. [online]. Italy: Publications Office of the European Union. Dostupné z <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>.

Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. [online]. [2021-01-10]. Dostupné z: <https://silo.tips/download/spoznavame-potencial-digitalnych-technologii-vpredprimarnom-vzdelavani>.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>.
- Kucirkova, N. (2018). *How and Why to Read and Create Digital Children's Books: A Guide for Primary Practitioners*. London: UCL Press.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Larson, J., & Marsh, J. (2013). *The SAGE Handbook of Early Childhood Literacy* (2.nd ed.). Great Britain: SAGE Publications.
- Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2021). *PIRLS 2021 Reading Assessment Framework*. Boston College: TIMSS & PIRLS. Dostupné z <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>.
- Najvarová, V. (2008). Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická Orientace*, 18(1), 7-21.
- Owens, R. E. (2008). *Language Development. An Introduction*. New York: Pearson Education.
- Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie (2nd ed.)*. Praha: Portál.
- Pupala, B. (2017). In O. Zápotočná & Z. Petrová, *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia* (pp. 6-9). Trnava: Trnavská Univerzita v Trnavě.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Výzkumný ústav pedagogických věd. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

Rybárová, E. (2019). Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice, minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 125-141.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotností a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 1(2), 10-21.

Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolského veku. In *Slovo o slove* (pp. 73-83). Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z <https://pdf.truni.sk/download?e-skripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

Zíma, J. (2017). *Krátké pohádky na dobrou noc*. Praha: Bambook.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

D1 Dívka č. 1

D2 Dívka č. 2

CH1 Chlapec č. 1

CH2 Chlapec č. 2

CH3 Chlapec č. 3

RVP PV Rámcový vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Průběh čtení příběhu.....	37
Obrázek 2 Fotografování hlavních postav	40
Obrázek 3 Průběh tvorby dějové linie	44
Obrázek 4 Proces tvorby hlavních postav.....	47
Obrázek 5 Proces tvorby scén.....	48
Obrázek 6 Fotografování scén	48
Obrázek 7 Proces zpracovávání příběhu do aplikace	51
Obrázek 8 Proces zaznamenávání zvuku.....	54
Obrázek 9 Prezentace digitálního příběhu	57

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Časový harmonogram aktivit.....	31
Tabulka 2 Obsah sady aktivit.....	32
Tabulka 3 Pedagogické strategie sady aktivit.....	32
Tabulka 4 Cíle sady aktivit	33
Tabulka 5 Didaktické ukotvení aktivity č. 1	35
Tabulka 6 Didaktické ukotvení aktivity č. 2.....	38
Tabulka 7 Didaktické ukotvení aktivity č. 3.....	41
Tabulka 8 Didaktické ukotvení aktivity č. 4.....	45
Tabulka 9 Didaktické ukotvení aktivity č. 5.....	49
Tabulka 10 Didaktické ukotvení aktivity č. 6.....	52
Tabulka 11 Didaktické ukotvení aktivity č. 7.....	55
Tabulka 12 Vlastní reflexe aktivity č. 1.....	59
Tabulka 13 Hodnocení aktivity č. 1 učitelkou.....	60
Tabulka 14 Slovní hodnocení aktivity č. 1 IT odborníkem	60
Tabulka 15 Vlastní reflexe aktivity č. 2.....	61
Tabulka 16 Hodnocení aktivity č. 2 učitelkou.....	62
Tabulka 17 Slovní hodnocení aktivity č. 2 IT odborníkem	62
Tabulka 18 Vlastní reflexe aktivity č. 3.....	63
Tabulka 19 Hodnocení aktivity č. 3 učitelkou.....	64
Tabulka 20 Slovní hodnocení aktivity č. 3 IT odborníkem	65
Tabulka 21 Vlastní reflexe aktivity č. 4.....	66
Tabulka 22 Hodnocení aktivity č. 4. učitelkou.....	67
Tabulka 23 Slovní hodnocení aktivity č. 4 IT odborníkem	67
Tabulka 24 Vlastní reflexe aktivity č. 5.....	68
Tabulka 25 Hodnocení aktivity č. 5 učitelkou.....	69
Tabulka 26 Slovní hodnocení aktivity č. 5 IT odborníkem	69
Tabulka 27 Vlastní reflexe aktivity č. 6.....	70
Tabulka 28 Hodnocení aktivity č. 6 učitelkou.....	71
Tabulka 29 Slovní hodnocení aktivity č. 6 IT odborníkem	71
Tabulka 30 Vlastní reflexe aktivity č. 7.....	72
Tabulka 31 Hodnocení aktivity č. 7 učitelkou.....	73
Tabulka 32 Slovní hodnocení aktivity č. 7 IT odborníkem	73
Tabulka 33 Porovnání sebereflexe a hodnocení učitelkou	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Pohádka O Krtečkovi, Jan Zíma

Příloha P III: Prezentace s příběhem

Příloha P IV: Otázky k analýze příběhu

Příloha P V: Stanovení hlavních postav

Příloha P VI: Příběh vytvořený dětmi

Příloha P VII: Digitální příběh

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

jmenuji se Marie Šarátková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o zapojení Vašeho dítěte do aktivit k mé bakalářské práci s názvem „*Využití digitálních technologií k rozvoji gramotnosti dětí předškolního věku*“ pod vedení doc. PhDr. Zuzany Petrové, Ph.D.

Součástí naší spolupráce by byla účast Vašeho dítěte ve vyučování během realizace sady aktivit, která je předmětem praktické části mé bakalářské práce. Veškerá získaná data z realizace budou použita výhradně pro účely bakalářské práce.

V bakalářské práci budou následně použity fotografie a nahrávky hlasu Vašeho dítěte z vyučování během realizace sady aktivit, bude však zvolen standardní postup pro zachování anonymity (obličej, jméno a jiné citlivé údaje budou skryty).

Předem děkuji za Váš čas, ochotu a důvěru.

Marie Šarátková

Souhlasím s účastí mého dítěte na vyučování během realizace sady aktivit.

Ano

Ne

Souhlasím s pořízením fotografií a nahrávek hlasového záznamu mého dítěte a se zveřejněním těchto fotografií a nahrávek v bakalářské práci s názvem „*Využití digitálních technologií k rozvoji gramotnosti dětí předškolního věku*“.

Ano

Ne

V, dne

Podpis zákonného zástupce dítěte

O krtečkovi

Na naší zahradě se v rodince krtků narodil malý krteček. Celé dny ležel v pelíšku a maminka se o něho pečlivě starala. Když trochu povyrosl, začal ji zlobit. Prozkoumával chodbičky a byl moc zvědavý. Maminka musela shánět potravu a nařídila mu, aby sám nikam nechodil, protože by se mohl ztratit. On chvíli čekal, ale pak už ho to nebavilo a pobíhal nejdřív kolem pelíšku, pak stále dál podzemními chodbičkami, až se opravdu ztratil. Najednou ucítil čerstvý vzduch. Nad ním se objevila krtina a uprostřed měla otvor. Vylezl jím ven a byl na zahradě. Krtečkovi se tu moc líbilo. Sluníčko ho hřálo, skotačil, hopsal a dělal kotrmelce. Brzo se pořádně unavil a usnul. Zdálo se mu o teplém pelíšku a o mamince. Sluníčko zašlo za mraky, přihnala se bouřka a začalo pršet. Za chvíli byl krteček úplně promočený, byla mu zima a začal plakat.

Maminka už se vrátila domů a všude krtečka hledala. Naštěstí kolem letěla sojka a prozradila jí, že ho slyšela plakat v rohu na zahradě. Maminka sojce poděkovala a hned pro nezbedu pospíchala. Oba měli velikou radost, že všechno dobře dopadlo. Od té doby krteček maminku poslouchal a vždy jí říkal, kam jde a kdy se vrátí.



PŘÍLOHA P III: PREZENTACE S PŘÍBĚHEM

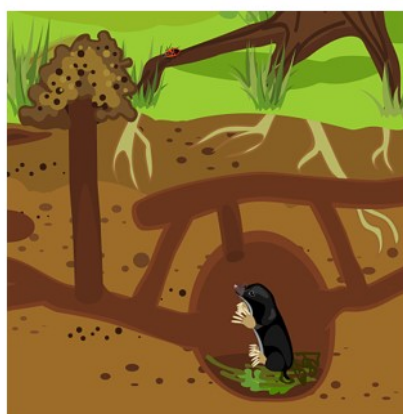
I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

NA NAŠÍ ZAHRADĚ SE
RODINCE KRTEKŮ
NARODIL MALÝ KRTEČEK.
CELÉ DNY LEŽEL V PELÍŠKU
A MAMINKA SE O NĚHO
PEČLIVĚ STARALA.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

KDYŽ TROCHU
POVYROSTL, ZAČAL
MAMINKU ZLOBIT.
PROZKOUMÁVAL
CHODBIČKY A BYL MOC
ZVĚDAVÝ.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

MAMINKKA MUSELA SHÁNĚT POTRAVU A NAŘÍDILA MU, ABY SÁM NIKAM NECHODIL, PROTOŽE BY SE MOHL ZTRATIT.

ON CHVÍLI ČEKAL, ALE PAK UŽ HO TO NEBAVILO A POBÍHAL NEJDŘÍV KOLEM PELÍŠKU, PAK STÁLE DÁL PODZEMNÍMI CHODBIČKAMI, AŽ SE OPRAVDU ZTRATIL.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

NAJEDNOU UCÍTIL ČERSTVÝ VZDUCH . NAD NÍM SE OBJEVILA KRTINA A UPROSTŘED MĚLA OTVOR.

VYLEZL JÍM VEN A BYL NA ZAHRADĚ. KRTEČKOVI SE TU MOC LÍBILO. SLUNÍČKO HO HŘÁLO, SKOTAČIL A HOPSAL A DĚLAL KOTRMELCE.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

BRZO SE POŘÁDNĚ UNAVILA A USNUL. ZDÁLO SE MU O TEPLÉM PELÍŠKU A O MAMINCE.

SLUNÍČKO ZAŠLO ZA MRAKY, PŘIHNALA SE BOUŘKA A ZAČALO PRŠET. ZA CHVILKU BYL KRTEČEK ÚPLNĚ PROMOČENÝ, BYLA MU ZIMA A ZAČAL PLAKAT.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

MAMINKA UŽ SEVRÁTILA DOMŮ A VŠUDE KRTEČKA HLEDALA. NAŠTĚSTÍ KOLEM LETĚLA SOJKA A PROZRADILA JÍ, ŽE HO SLYŠELA PLAKAT V ROHU NA ZAHRADĚ.

MAMINKA SOJCE PODĚKOVALA A HNED PRO NEZBEDU POSPÍCHALA.



I. AKTIVITA – ČTENÍ PŘÍBĚHU

OBA MĚLI VELIKOU RADOST, ŽE VŠECHNO DOBRĚ DOPADLO.

OD TÉ DOBY KRTEČEK MAMINKU POSLOUČAL A VŽDY JÍ ŘÍKAL, KAM JDE A KDY SEVRÁTÍ.



PŘÍLOHA P IV: OTÁZKY K ANALÝZE PŘÍBĚHU

I. AKTIVITA – ANALÝZA PŘÍBĚHU

POROZUMĚNÍ TEXTU / ANALÝZA STRUKTURY PŘÍBĚHU

Po čtení:

1. O kom byl příběh?
2. Co se krtečkovi stalo?
3. Kdo krtečkovi pomohl?
4. Kdo poradil mamince?
5. Můžeme se z příběhu nějak poučit?
6. Stalo se vám někdy něco podobného?

STRUKTURA PŘÍBĚHU:

1. ZAČÁTEK
2. ZÁPLETKA
3. KONEC

IDENTIFIKACE HLAVNÍCH POSTAV

IDENTIFIKACE PROSTŘEDÍ

MOTIVACE K VYTVOŘENÍ VLASTNÍHO PŘÍBĚHU – STANEME SE SPISOVATELI

PŘÍLOHA P V: STANOVENÍ HLAVNÍCH POSTAV

2. AKTIVITA – PRÁCE S POSTAVAMI

DĚTI

- ODPOVÍDAJÍ DĚTEM TVOŘÍCÍ PŘÍBĚH
- ZMĚNÍ SE NA ZVÍŘÁTKA (MEDVĚD, PEJSEK, VEVERKA, PRASE, KOČKA)

ČARODĚJNICE

- JE PŘEVLEČENÁ ZA HODNOU BABIČKU – MÁ ŠÁTEK, SVĚTLÉ VLASY, BERLIČKU, ŠATY
- JAKO ČARODĚJNICE MÁ ČERNÉ ZUBY, TŘI OČI, HÁBIT, HŮLKU

MYSLIVEC

- MÁ ZELENÝ OBLEK, PUŠKU, PÁSEK, KNÍREK, KLOBOUK, POHORKY

ČARODĚJ

- MÁ BÍLÉ VOUSY, MODRÝ HÁBIT S HVĚZDIČKAMI, MODRÝ ŠPIČATÝ KLOBOUK, KOUZELNOU HŮLKU

JAKÉ POSTAVY BUDOU V PŘÍBĚHU?

DĚTI = ZVÍŘÁTKA
ČARODĚJNICE = BABIČKA
MYSLIVEC
ČARODĚJ

JAK VYPADAJÍ? TABULKA

PŘÍLOHA P VI: PŘÍBĚH VYTVOŘENÝ DĚTMI

BYLY JEDNOU JEDNY DĚTI, KTERÉ SE ROZHODLY, ŽE PŮJDOU DO LESA OPÉKAT ŠPEKÁČKY. V LESE DĚTI POSKAKOVALY, SMÁLY SE A ŠLY HLOUBĚJI DO LESA. POTKALY TAM ALE HODNOU BABIČKU. „DOBŘÍ DEN DĚTI, NEMÁTE U SEBE, PROSÍM, NĚJAKÉ JÍDLO? JSEM HLADOVÁ.“ ALE DĚTI ŘEKLY, ŽE ŽÁDNÉ JÍDLO NEMAJÍ. BABIČKA ZAHLÉDLA ŠPEKÁČKY A O JEDEN JE POPROSILA, ALE DĚTI JÍ ZNOVU ŘEKLY, ŽE ŽÁDNÉ JÍDLO NEMAJÍ. BABIČKA SE ROZZLOBILA A PROMĚNILA SE V ČARODĚJNICI. ZAKLELA DĚTI V MEDVÍDKA, KOČKU, VEVERKU, PRASÁTKO A PEJSKA. ZVÍŘÁTKA SE POTULUJÍ V LESE. V LESE NA POSEDU SEDÍ MYSLIVEC A UVIDĚL ZVÍŘÁTKA A USLYŠEL, ŽE UMÍ MLUVIT. MYSLIVEC JDE ZA ZVÍŘÁTKY. MYSLIVEC ŘEKNE ZVÍŘÁTKŮM, ABY ŠLY ZA HODNÝM ČARODĚJEM. ZVÍŘÁTKA JDOU ZA HODNÝM ČARODĚJEM. ZVÍŘÁTKA ČARODĚJI ŘÍKAJÍ, CO SE STALO. ČARODĚJ JIM PORADÍ, ABY SPLNILI ÚKOL. MUSÍ NAJÍT ZTRACENÝ PRSTEN A VRÁTIT HO ČARODĚJNICI. ZVÍŘÁTKA JDOU HLEDAT ZTRACENÝ PRSTÝNEK DO LESA. ZVÍŘÁTKA NAŠLA PRSTÝNEK A VRÁTILA HO ČARODEJNICI. ZVÍŘÁTKA SE OMLUVILA, ŽE ČARODĚJNICI NEDALA ŠPEKÁČEK. ČARODEJNICE PODĚKOVALA ZA PRSTÝNEK A PROMĚNILA JE ZPÁTKY NA DĚTI. ZAZVONIL ZVONEC A PŘÍBĚHU JE KONEC.

PŘÍLOHA P VII: DIGITÁLNÍ PŘÍBĚH

BYLY JEDNOU JEDNY DĚTI, KTERÉ SE ROZHODLY, ŽE PŮJDOU DO LESA OPÉKAT ŠPEKÁČKY.



V LESE DĚTI POSKAKOVALY, SMÁLY SE A ŠLY HLOUBĚJI DO LESA.



POTKALY TAM ALE HODNOU BABIČKU. „ DOBRÝ DEN DĚTI, NEMÁTE U SEBE, PROSÍM, NĚJAKÉ JÍDLO? JSEM HLADOVÁ.“ ALE DĚTI ŘEKLY, ŽE ŽÁDNÉ JÍDLO NEMAJÍ.



BABIČKA ZAHLÉDLA ŠPEKÁČKY A O JEDEN JE POPROSLA, ALE DĚTI JÍ ZNOVU ŘEKLY, ŽE ŽÁDNÉ JÍDLO NEMAJÍ.



BABIČKA SE ROZZLOBILA A PROMĚNILA SE V ČARODĚJNICI.



ZAKLELA DĚTI V MEDVÍDKA, KOČKU, VEVERKU, PRASÁTKO A PEJSKA.



ZVÍŘÁTKA SE POTULUJÍ V LESE.



V LESE NA POSEDU SEDÍ MYSLIVEC A
UVIDĚL ZVÍŘÁTKA A USLYŠEL, ŽE UMÍ
MLUVIT.



MYSLIVEC JDE ZA ZVÍŘÁTKY.



MYSLIVEC ŘEKNE ZVÍŘÁTKŮM, ABY ŠLY ZA HODNÝM ČARODĚJEM.



ZVÍŘÁTKA ČARODĚJI ŘÍKAJÍ, CO SE STALO.
ČARODĚJ JIM PORADÍ, ABY SPLNILI ÚKOL.
MUSÍ NAJÍT ZTRACENÝ PRSTEN A VRÁTIT
HO ČARODĚJNICI.



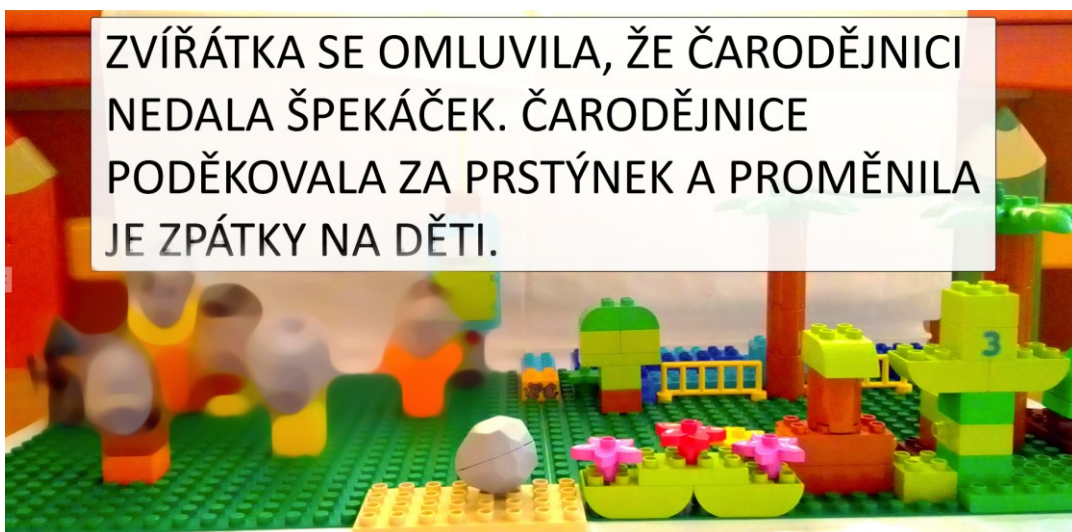
ZVÍŘÁTKA JDOU HLEDAT ZTRACENÝ
PRSTÝNEK DO LESA.



ZVÍŘÁTKA NAŠLA PRSTÝNEK A VRÁTILA HO
ČARODĚJNICI.



ZVÍŘÁTKA SE OMLUVILA, ŽE ČARODĚJNICI
NEDALA ŠPEKÁČEK. ČARODĚJNICE
PODĚKOVALA ZA PRSTÝNEK A PROMĚNILA
JE ZPÁTKY NA DĚTI.





ZAZVONIL ZVONEC A PŘÍBĚHU JE KONEC.