

VYUŽITÍ PŘÍSTUPU STORYTELLING V ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Lucie Slížková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Slížková**
Osobní číslo: **H16945**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Využití přístupu Storytelling v rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o komunikačních kompetencích dětí předškolního věku.

Vymezení teoretických východisek o vývoji řeči dětí předškolního věku.

Zpracování projektu na rozvoj komunikačních kompetencí s využitím přístupu Storytelling.

Ověření projektu ve vybrané mateřské škole.

Evaluace a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bytešnicková, I. (2012). Komunikace dětí předškolního věku. Praha: Grada.

Kročil, M. (2014). Umění vyprávět. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Mellon, N. (2013). Storytelling with Children. Stroud: Hawthorn Press.

Průcha, J. (2011). Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Praha: Grada.

Suchánková, E. (2011). Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči.

Praha: Hnutí R.

Svobodová, E. (2010). Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program.

Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **10. října 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

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



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4. 4. 2019.....

.....

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

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

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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). *Odprá-It 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter, zabývá se využitím přístupu Storytelling v rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Zaměřuje se na sumarizaci poznatků o vývoji řeči a komunikačních kompetencí. Pracuje se storytellingem a popisuje součinnost přístupu Storytelling s rozvojem komunikačních kompetencí. V praktické části práce je zpracován projekt, obsahující osm setkání, realizovaných v mateřské škole. Projekt se soustřeďuje na rozvoj komunikačních kompetencí prostřednictvím storytellingu. Součástí projektu je evaluace, ze které vycházejí následná doporučení pro praxi.

Klíčová slova: komunikační kompetence, storytelling, komunikace, příběh, narativní schopnosti

ABSTRACT

This application-type bachelor thesis deals with application of Storytelling approach in communication competencies of preschool children. The theoretical part summarizes findings resources about speech development and communication competencies. It operates with storytelling and describes the cooperation of Storytelling approach and development of communication competencies. In the practical part a project is worked out. This project is conducted by eight meetings realized at nursery school, and it focused on development of communication competencies through storytelling. A part of this project is evaluation. Based on the conclusions of the evaluation is defined recommendation for practical use.

Keywords: communication competencies, storytelling, communication, story, narrative ability

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky a rady při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem svým kolegyním a vedoucí učitelce za trpělivost a vstřícnost během celého studia, také přátelům a rodině, za jejich velkou podporu.

„Řekni mi fakt a já se něco dozvím.

Řekni mi pravdu a já ti možná uvěřím.

Řekni mi teorii a já uvidím, zda funguje.

Řekni mi příběh a bude žít v mém srdci navždy.“

indické přísloví

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE	11
1.1 KOMUNIKACE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE.....	12
1.2 VÝVOJ ŘEČI.....	14
1.3 JAZYKOVÉ ROVINY ŘEČI.....	17
1.4 KOGNITIVNÍ PROCESY DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	20
2 STORYTELLING	22
2.1 HISTORIE VYPRÁVĚNÍ.....	23
2.2 TECHNIKA VYPRÁVĚNÍ.....	23
2.3 STORYTELLING A PŘÍBĚH V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
2.4 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	26
3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ PROSTŘEDNICTVÍM STORYTELLINGU	28
3.1 STORYTELLING Z HLEDISKA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ RVP PV.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 PROJEKT „VYPRÁVĚJ MI PŘÍBĚH“	32
4.1 CÍLE PROJEKTU.....	32
4.2 OBSAHOVÉ ZAMĚŘENÍ PROJEKTU	32
4.3 PROSTŘEDÍ	34
4.4 SUBJEKTY PROJEKTU	34
4.5 ČASOVÉ PARAMETRY	35
5 PROGRAM PROJEKTU	36
5.1 VYPRÁVĚNÍ 1	36
5.2 VYPRÁVĚNÍ 2	42
5.3 VYPRÁVĚNÍ 3	48
5.4 VYPRÁVĚNÍ 4.....	54
5.5 VYPRÁVĚNÍ 5	58
5.6 VYPRÁVĚNÍ 6	62
5.7 VYPRÁVĚNÍ 7	68
5.8 VYPRÁVĚNÍ 8	73
5.9 SHRNUÍ A ZHODNOCENÍ VŠECH VYPRÁVĚNÍ.....	76
6 EVALUACE PROJEKTU	78
6.1 EVALUACE UČITELKOU VYBRANÉ MŠ.....	78
6.2 EVALUACE ASISTENTKOU PEDAGOGA	80
6.3 SHRNUÍ EVALUACE.....	82
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	83
ZÁVĚR	84
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	85
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	89

SEZNAM OBRÁZKŮ	90
SEZNAM TABULEK.....	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Téma bakalářské práce mi je blízké především z toho důvodu, že komunikace hraje v životě velice důležitou roli. Člověk se učí efektivně komunikovat s různými lidmi celý život a obzvláště v dnešní době technologií může být tento proces nabývání komunikačních kompetencí ještě náročnější. Proto mě také zaujalo spojení se storytellingem, který pro tyto účely využívá příběh. Jedná se o starodávné umění, tehdy patřící do každodenního života lidí, pomocí kterého si předávali všechna moudra a učení. Zvláště u dětí mi přijde tato souhra přitažlivá. Ty mohou příběhy vnímat jako milý dárek, do kterého dává vyprávěč kousek sebe a komunikuje s posluchačem. A pokud necháme vyprávět samotné děti, dozvíme se možná něco úplně nového, nečekaného.

Storytelling vnímám jako mocný nástroj k šíření informací. Ráda bych tuto formu komunikace předala dětem a znovu tak otevřela dveře tomuto starému umění.

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Jejím cílem je navrhnout projekt pro děti předškolního věku k rozvoji komunikačních kompetencí s využitím přístupu Storytelling a pojednat o problematice komunikačních kompetencí dětí předškolního věku a storytellingu.

V první kapitole teoretické části se věnuji sumarizaci poznatků z oblasti komunikačních kompetencí, komunikaci a stručné deskripci vývoje řeči dětí předškolního věku, bez kterého by samotná komunikace nebyla možná. Druhá kapitola je zaměřena na storytelling, historii a techniky vyprávění, dále na příběh a narativní schopnosti. V závěru teoretické části je popsán Storytelling v součinnosti s komunikačními kompetencemi.

V praktické části bakalářské práce je popsán navržený projekt, který využívá přístup Storytelling k rozvoji komunikačních kompetencí. Konkrétně se jedná o 8 vyprávěcích setkání pro děti předškolního věku. Je zde uvedena jak charakteristika projektu, s vymezením cílů, subjektů, prostředí a časových parametrů, tak obsahové zaměření, které konkrétně popisuje průběh realizace v mateřské škole. Projekt byl ověřen v mateřské škole ve Zlínském kraji, na přelomu měsíců říjen a listopad 2018.

Součástí praktické části práce je také evaluace projektu a navrhovaná doporučení pro praxi v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE

Řeč a komunikace otvírá dítěti životní prostor, provází jej životem. Důležitou rolí dospělých je napomáhat dítěti pronikat do světa a objevovat vše nové, ať už jde o poznatky, zkušenosti, vědomosti či schopnosti (Bytešníková, 2012).

Rozvoj komunikačních kompetencí dítěte má jednoznačně nezastupitelnou úlohu v předškolním vzdělávání, jelikož právě předškolní věk je obdobím, kdy dochází k poměrně velkému a rozhodujícímu rozvoji komunikačních kompetencí (Bytešníková, 2007; 2012).

Kocurová (2002) vysvětluje pojem komunikační kompetence jako schopnost využívat jazykové prostředky v reálných podmínkách komunikační situace a pro určité komunikační účely.

Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 130, 131) potom vymezují komunikační kompetenci jako: *„soubor jazykových znalostí a dovedností, umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj. Zahrnuje také uplatňování sociokulturních pravidel komunikace.“*

Od dítěte předškolního věku se očekává, že jeho komunikační kompetence budou na takové úrovni, kdy je schopno se souvisle a srozumitelně vyjadřovat a navazovat kontakt s jinými dětmi a dospělými. Dítě postupně začíná rozlišovat styl komunikace s dospělou osobou, vrstevníkem či dítětem mladšího věku (Bytešníková, 2007).

V rámci komunikačních kompetencí rozlišujeme složku receptivní, která zahrnuje vnímání a porozumění sdělovaného a složku expresivní, kdy dítě vyjadřuje své myšlenky a informace (Zezulková, 2015).

Rozvoj komunikačních kompetencí vymezuje již rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tyto kompetence jsou vymezeny jako klíčové, které jsou cílovou kategorií vyjádřenou pomocí výstupů. Osvojování těchto kompetencí je složitý a dlouhodobý proces, který je započat v předškolním vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Dostatečné základy klíčových kompetencí položených v předškolním věku dítěti pomáhají v cestě životem i v celoživotním vzdělávání (RVP PV, 2018).

Jak stanovuje RVP PV (2018), mezi klíčové kompetence patří i kompetence komunikativní. Předpokládá se, že dítě ukončující předškolní vzdělávání bude v kompetenci komunikativní schopno dosáhnout následující úrovně:

- *ovládá řeč, hovoří ve správně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje myšlenky, sdělení, otázky a odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;*
- *dokáže různými prostředky sdělovat své prožitky, emoce, pocity;*
- *domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu a funkci;*
- *v běžných situacích komunikuje bez ostychu jak s dětmi, tak dospělými, chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní je výhodou;*
- *ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;*
- *průběžně doplňuje slovní zásobu a aktivně ji využívá;*
- *dokáže využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se setkává;*
- *ví, že lidé komunikují i jinými jazyky, má vytvořeny předpoklady pro jejich učení* (RVP PV, 2018, s. 12).

Komunikace dítěte s dospělým je dominantním a nenahraditelným zdrojem vývoje komunikačních kompetencí, avšak i komunikace dítěte s jinými dětmi sehrává v tomto procesu svou roli. Již od dvou let věku se mezi dětmi vyskytují vzájemné rozhovory, v pozdějším věku se tyto rozhovory odehrávají i ve skupinách s několika členy. Komunikace se postupně pro dítě stává prostředkem získávání a sdělování informací, tak jako výzva ke hře a jejímu organizování (Průcha, 2011).

1.1 Komunikace předškolního dítěte

Pojem komunikace je podle různých publikací vykládán odlišně, jelikož definice, která by pojala veškeré aspekty lidské komunikace, zřejmě nebyla formulována (Zezulková, 2015). Název je odvozen od latinského slova „*communicare*“, které v překladu znamená informovat, oznamovat, radit se s někým, svěřovat (Suchánková, 2011).

Lipnická (2013, s. 8) vymezuje, že: „*mezilidská komunikace tzn. sociální komunikace, prostřednictvím mluvené a psané řeči, je chování uvědoměle a záměrně vedené k vzájemnému dorozumění a porozumění.*“

Dále například Svobodová (2015, s. 77) uvádí: „komunikace je způsob předávání informací, přičemž zahrnuje nejen hledisko informací, ale i vztahové a hodnotící. Má formu verbální a neverbální, která je pro vyjádření hodnotícího hlediska a vztahů významnější než verbální.“

Kraus (2008) se zmiňuje o komunikaci jako součásti socializace. Jedná se o proces, během kterého si v přímém či nepřímém kontaktu předáváme různé informace a sdělení. Jedná se o propojení člověka se světem.

Rozlišovat můžeme několik druhů komunikace. Jedná se o intrapersonální, interpersonální, přímou a nepřímou komunikaci, komunikaci dyadickou (skupinovou) a hromadnou, verbální či nonverbální komunikaci nebo komunikaci činem (Suchánková, 2011).

Komunikaci realizuje komunikátor, který je zdrojem informací a vysílá je k příjemci. Tyto informace, tedy obsah sdělení, nazýváme *komuniké*. Informace přijímá komunikant (příjemce) a reaguje na ně. Společně komunikují pomocí komunikačního kanálu, který je cestou k porozumění obou stran (Klenková, 2006).

Celý komunikační proces je realizován v šesti fázích (Klenková, 2006):

- Idea – znamená vznik myšlenky, nápadu, názoru u komunikátora
- Zakódování – vyjádření myšlenky ve znacích, symbolech, slovech, pohybech
- Přenos – od komunikátora ke komunikantu (příjemci)
- Příjem informací
- Dekódování – příjemce si interpretuje přijaté symboly
- Akce – adaptivní, expresivní nebo opoziční chování, využití informace

Jak uvádí Svobodová (2015), komunikace probíhá formou verbální i formou neverbální. Verbální komunikaci můžeme pojmenovat jako řečovou, slovní. Bývá realizována mluvenou řečí či psanou formou a je nositelem významů slov (Bytešníková, 2012).

Oproti tomu neverbální komunikaci označujeme gesta, mimiku, řeč očí, kineziku, haptiku, proxemiku a postavení těla (Bytešníková, 2012). Mezi další faktory nonverbální komunikace patří také paralingvistika, do které řadíme tón hlasu, rychlost, důraz nebo hlasitost (Svobodová, 2015). Nonverbální komunikaci používáme pro doplnění či zdůraznění výpovědi verbální a je prostředkem pochopení a porozumění (Bytešníková, 2007).

Obzvláště v předškolním věku je důležité, aby byla verbální a neverbální komunikace v souladu. Dítě je velice vnímavé na neverbální a paralingvistické aspekty řeči. Jejich nesoulad u dětí vzbuzuje chaos a nejistotu (Svobodová, 2015).

Při komunikaci dítěte pozorujeme zásadní vliv sociálního prostředí, které je pro něj vzorem a tedy následně přejímá způsoby komunikace (Svobodová, 2015).

Průcha (2011, s. 119) zdůrazňuje fakt, že způsob komunikace dítěte s dospělým je ovlivňován řadou různých faktorů. Mezi tyto faktory patří zejména:

- *komunikační situace a prostředí – dítě ovlivňuje, zda se nachází v domácím prostředí, v mateřské škole či lékařské ordinaci aj.;*
- *charakteristiky dospělých – rozhodujícím může být vztah k osobě, věk či pohlaví a v neposlední řadě také způsob jejich chování a komunikace;*
- *zájem dítěte na součinnost s dospělým*
- *osobnostní charakteristiky dítěte – temperament, ochota komunikovat a jiné;*
- *výchovný styl – rodiny, učitelky a jiné osoby podílející se na výchově.*

Komunikační schopnosti člověka se vyvíjí s jeho okolím po celý život, přičemž za stěžejní je považováno období od narození do zahájení školní docházky (Bytešnicková, 2012).

Na vývoji řeči a komunikace se podílí mnoho faktorů. Jsou to faktory vnější, které lze také nazvat jako sociálně-kulturní determinanty, a faktory vnitřní. U sociálně-kulturních determinant pozorujeme vliv sociálního prostředí, kdy záleží na míře a síle inputů, které mu nabízí, a vliv samotné kultury. Vnitřní faktory nebo také biologické determinanty jsou podkladem pro tvorbu řeči (Vašíková, Žáková, 2017). Jak uvádí Bytešnicková (2007) biologickými determinanty rozumíme stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motoriky, úroveň zrakového a sluchového vnímání či dědičnost, která ovlivňuje nadání pro verbální komunikaci. Všechny tyto faktory působí na vývoj řeči, jakožto základního prostředku komunikace. Vzájemné ovlivňování má vliv na kvalitu a úroveň řeči.

1.2 Vývoj řeči

Řeč je biologickou vlastností člověka, díky které přenáší informace prostřednictvím jazykových znaků. (Bytešnicková, 2012). Vývoj samotné řeči můžeme považovat za pozoruhodný, jelikož v relativně krátkém časovém období se dítě musí naučit zvládat rozmanité aktivity, které tvoří komplex řečových dovedností.

Pro osvojování mluvené řeči je stěžejní období do šestého roku života dítěte, přičemž nejrychleji se vyvíjí v období do čtvrtého roku (Bytešnicková, 2012).

Ve starších pojetích se uvádí, že počátek dětské řeči přichází s vyslovováním prvních slov, tj. s individuálními odchylkami mezi 12.-18. měsícem. Novější výzkumy však poukazují na to, že počátek vývoje dětské řeči začíná již v prenatálním období. Děti před narozením zpracovávají řečové zvuky a tato zkušenost se ukládá, čímž dochází k jisté formě učení (Smolík, & Seidlová Málková, 2014).

Ihned po narození lze považovat za počátek dorozumivacího procesu hlasové, mimické či gestikulační projevy dítěte, které můžeme nazývat jako přípravné období. Přípravné nebo také předřečové období trvá přibližně do jednoho roku dítěte, na které navazuje vlastní vývoj řeči (Bytešnicková, 2007).

Bytešnicková (2012) vymezuje stadia vývoje řeči, kterými dítě prochází:

1. emocionálně-volní stadium
2. egocentrické stadium
3. asociačně-reprodukční stadium
4. stadium rozvoje komunikační řeči
5. stadium logických pojmů
6. stadium intelektualizace řeči

Vlastní vývoj řeči, který je specifický prvními slovy, se u dětí začíná vyskytovat kolem dvanáctého měsíce věku, kdy lze ovšem pozorovat větší či menší individuální odchylky (Smolík, & Seidlová Málková, 2014). Prvními slovy se většinou stávají slova krátká, jednoslabičná nebo dvouslabičná. Jsou to slova, která označují některé osoby či věci ve svém blízkém okolí (Průcha, 2011).

Jak popisuje Kutálková (2009), první slovo bylo nejen pochopeno, ale i prosloveno. Dítě totiž chápe význam slov a jednoduchých vět o několik měsíců dříve než vysloví svá první slova (Průcha, 2011).

Další dětská slova vyjadřují výrazy pocitů, přání, emoce a vůle. Z toho důvodu nazvali psychologové toto období stadiem emocionálně-volním (Bytešnicková, 2012).

V egocentrickém stadiu vývoje řeči dítě objevuje mluvení jako činnost. Opakuje slova a napodobuje dospělé osoby. Vývoj postupuje dále v podobě tvorby dvouslovných vět a otáček charakteru „Co je to?“ (Bytešnicková, 2012). Brown (1973) označuje období prvních

dětských slovních kombinací za období telegrafické řeči. Děti vypouštějí z vět slova, která nejsou nezbytná pro pochopení významu, jedná se například o pomocná slovesa, spojky, předložky nebo zájmena.

Stadium asociačně-reprodukční je charakteristické tím, že dítě reprodukuje jednoduché asociace. V dalším stadiu dítě využívá řeč pro dosahování drobných cílů (Bytešníková, 2012).

Obecně můžeme říci, že kolem dvou let věku dítě disponuje aktivní slovní zásobou asi 200 až 300 slov a je schopno mluvit i v krátkých větách (Lachout, 2012). Potom se však rozsah aktivní slovní zásoby velice rychle zvětšuje (Průcha, 2011). Toto zrychlování tempa nazýváme také jako slovníkový spurt. Stern chápal období rychlého růstu slovní zásoby jako pochopení dítěte, že každá věc má své jméno. Řada dalších výzkumníků se shoduje, že slovníkový spurt je kvalitativní změnou v tom, jakým způsobem si děti osvojují slovní zásobu (Smolík, & Seidlová Málková, 2014) a souvisí tedy také s dynamickým rozvojem kognitivních procesů dítěte (Lachout, 2012).

Dítě plynule přechází do stadia logických pojmů, kdy dochází k osvojování si náročných myšlenkových operací. Pomocí abstrakce se slova stávají všeobecnými pojmy, která nejsou nutně spjata s konkrétními jevy. V tomto období pozorujeme také příchod druhého věku otázek, který je příznačný pro dítě ve věku přibližně tři let (Bytešníková, 2012). Dítě se aktivně snaží získávat informace z okolí pomocí někdy nekončících otázek „A proč?“ (Thorová, 2015).

Ve třech letech dítě disponuje slovní zásobou kolem tisíce slov. Většina dětí plynule mluví, dokáže se učit říkanky, básničky, písničky, rádo si nechává číst či vyprávět pohádkové příběhy. Slovní zásoba je stále intenzivně zvyšována (Thorová, 2015). Kolem třetího roku věku se u dítěte rozvíjí schopnost vyprávět příběhy, tzv. narativní schopnost, která je zdokonalována po celý život jedince (Vašíková, & Žáková, 2017).

Přibližně od čtyř let se pak dítě nachází ve fázi intelektualizace řeči, která přetrvává až do dospělosti. V tomto období dochází ke zkvalitňování řečového projevu, dalšímu růstu slovní zásoby a rozlišování pojmů konkrétních a abstraktních (Bytešníková, 2012).

Ve věku dvou až pěti let se dítě učí zacházet se slovní zásobou a větnou skladbou. Nejprve mluví v holých větách, později se učí užívat spojku „a“ a tvoří souvětí (Lachout, 2012). Vyjadřování se stává komplexnějším. Dítě dokáže sdílet své zážitky a také popíše podle obrázků znázorněný příběh, zlepšuje se ve vyprávění i ve výslovnosti (Thorová, 2015).

Ve věku kolem čtyř až pěti let se řeč dítěte podobá řeči dospělého člověka a stává se komplexně vyvinutou. V šesti letech slovník dítěte obsahuje kolem pěti tisíc slov. Množství slov, ať už se jedná o pasivní či aktivní slovník, je závislé na sociálním prostředí, ve kterém se dítě pohybuje (Lachout, 2012). Výzkumy ukazují, že velký vliv sehrává nejen prostředí rodinné, ale stejně tak prostředí předškolního vzdělávání. Způsob, jakým tato prostředí podporují a vedou dítě, není závislý pouze na rozvoji řeči, ale také na kognitivním vývoji (Otto, 2018). Lze tedy vnímat individuální odchylky.

Kolem sedmého roku se u dětí fixují řečové schopnosti jak ve smyslu výslovnosti, tak v systému (Lachout, 2012).

Předškolní dítě ještě není schopno vnitřní řeči. Jejich výpovědi jsou přímo úměrné tomu, co si myslí, jelikož myslí nahlas. Protože předškolní děti prozatím nejsou schopné držet myšlenku vnitřně, nemohou tedy s vyjádřením té oné myšlenky počkat (Otto, 2018). Často to tedy v praxi vypadá, že jsou děti nepozorné, protože když paní učitelka dětem řekne, že bude vyprávět pohádku o pejskovi Alíkovi, většinou se spustí lavina dětských myšlenek typu: „My máme doma taky psa, jmenuje se Baryk.“, „My jsme včera viděli s maminkou psa v parku“, „Kdy půjdeme do parku?“. Otto (2018) uvádí, že toto nesvědčí o nepozornosti, nýbrž o tom, že děti vyjadřují své myšlenky, tedy že přemýšlejí. Často po dětech při vyprávění příběhu chceme, aby si sedly a jen poslouchaly. Reálně to však pro ně znamená, aby si sedly a nepřemýšlely.

Tento fakt poukazuje na to, že při hromadném storytellingu je zapotřebí vytvořit prostor, kde děti budou moci mluvit, stejně tak jako učitelka bude přijímat i neočekávané komentáře, které jí mohou připadat od věci (Otto, 2018).

1.3 Jazykové roviny řeči

Další z hledisek zkoumání vývoje řeči u dětí jsou jazykové roviny, které se v ontogenezi řeči prolínají, jejich vývoj probíhá současně. K osvojování a zdokonalování jazykových rovin dochází postupně od začátku vlastního vývoje řeči, což je kolem prvního roku života dítěte (Suchánková, 2011). V následujících několika letech před zahájením školní docházky si děti intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka, morfologický a syntaktický systém. Dále se rychlým tempem rozvíjí slovní zásoba a osvojování pragmalingvistických funkcí jazyka. Díky tomuto faktu dochází u dětí ke stále většímu rozptylu komunikačního používání jazyka (Průcha, 2011).

Podstatné postupy ve vývoji řeči se objevují ve všech rovinách řeči, jako jsou:

- foneticko-fonologická rovina
- lexikálně-sémantická rovina
- morfologicko-syntaktická rovina
- pragmatická rovina

Rozvoj foneticko-fonologické roviny bude popsán jako první, jelikož její osvojování zaznamenáváme nejdříve ze všech rovin.

Foneticko-fonologická rovina

„Foneticko-fonologickou rovinou označujeme zvukovou stránku řečového projevu, přičemž základní jednotkou je hláska (foném)“ (Bytešnicková, 2012, s. 72).

Je běžné, že výslovnost některých fonémů u dětí není správná. Dítě tento foném často komolí, vynechává či nahrazuje jednodušším (Bytešnicková, 2012). *„Ve vývoji řeči, je důležitá fixace jednotlivých hlásek“* (Suchánková, 2011, s. 67). Před zahájením školní docházky by však mělo dojít ke správné výslovnosti všech hlásek (Bytešnicková, 2012).

U dětí předškolního věku se v rámci rozvoje této roviny zaměřujeme na oblast analýzy a syntézy věty i slov, provádíme dechová cvičení, cvičení fonemické diferenciacce (Vašíková, & Žáková, 2017). Dále je vhodné do denního programu zařadit dětská říkadla, rozpočítadla a písně, které podporují správné dýchání a tvoření hlasu (Bytešnicková, 2012).

Lexikálně-sémantická rovina

Bytešnicková (2012, s. 75) popisuje lexikálně-sémantickou rovinu jako *„souhrn pasivní a aktivní slovní zásoby, význam pojmů a úroveň zobecňování. Základní jednotkou lexikálního systému je slovo (lexém). Sémantika zkoumá význam lexémů.“*

Rozvoj této roviny podpoříme cíleným navozováním komunikačních situací, které podněcují dítě k verbálnímu projevu, objasňováním významů slov, dále řečovými hrami pro experimentování se slovy, básničkami, písničkami (Bytešnicková, 2007).

K rozvíjení slovní zásoby jsou vhodné také pohádky a s nimi související vyprávění a pře-
vyprávění příběhů. V pohádkách je dítěti zprostředkována rozmanitá a odlišná slovní zásoba než při všední konverzaci. Tato slovní zásoba je poté lépe zapamatovatelná díky prožitkům z příběhu. Rozvoj lexikálně-sémantické roviny lze pozorovat při vyprávění vlastního

příběhu dětmi. Ty do nich začleňují specifické fráze nebo slova, která jistě pochází z jiných známých příběhů (Otto, 2018).

Dítě ve věku 5-6 let si v rámci roviny také osvojuje zásobou synonym, antonym a homonym. Učí se jazykově vyjádřit i například vztah nadřazenosti pojmů (např. oblečení = košile, kalhoty; sport = lyžování, plavání) a naopak i podřízenosti pojmů (např. panenka, míč = hračky; kytara, housle = hudební nástroje); (Bytešnicková, 2007; 2012).

Rozvoj lexikálně-sémantické roviny je úzce spjat s rozvojem morfologicko- syntaktické roviny. Dětské porozumění, jak určitými slovy vyjádřit význam, je vázaný na znalost tvorby výpovědi, kterou chtějí předat (Otto, 2018).

Morfologicko-syntaktická rovina

„*Rovina morfologicko-syntaktická je rovinou gramatickou*“ (Suchánková, 2011, s. 66). U dětí sledujeme správnost využívání gramatických pravidel v mluvě jako je slovosled, rod, číslo a pád (Bytešnicková, 2012).

Dítě ve svém řečovém projevu nejdříve využívá podstatná jména a citoslovce, po čase přidává i další slovní druhy a kolem 4. roku života by již mělo používat všechny slovní druhy. V tomto věku také dítě tvoří souvětí. Období do čtvrtého roku života posuzujeme z hlediska chyb v gramatické stavbě za fyziologické, nazýváme jej „fyziologický dysgramatismus“ (Suchánková, 2011).

Jak se schopnost delšího slovního projevu zvyšuje, začínají děti používat více komplexnější větnou skladbu, například při vyprávění příběhů či osobních zkušeností a zážitků (Otto, 2018). Právě tyto činnosti bychom u předškolních dětí v rámci rozvoje morfologicko-syntaktické roviny měli využívat. Dítě si upevňuje stavbu jednoduché věty i souvětí a prohlubuje si užívání slov v gramaticky správném tvaru.

Pragmatická rovina

Pragmatickou rovinu můžeme popsat jako rovinu uplatnění komunikační schopnosti ve společnosti (Lechta, in Klenková, 2006). Kompetence dětí užívat jazyk závisí na jejich sociální kompetenci. Sociální kompetence má tedy stěžejní roli v efektivní interakci ve třídě, na dětském hřišti, v domácím prostředí i v jiných komunikačních situacích (Otto, 2018).

Pragmatická rovina zahrnuje správné užívání jazyka v rámci společenského kontextu (Bytešnicková, 2012). To znamená přizpůsobit styl komunikace komunikační situaci.

V rámci roviny pragmatické děti vedeme k samostatnosti při rozhovorech, učíme je umět naslouchat a vyčkat, až druhý domluví (Bytešnicková, 2007).

Pro rozvoj roviny je také velice vhodné zařazovat do denních činností rozhovory, popisování předmětu, obrázku či situace, reprodukci pohádky, příběhu, dramatizaci nebo vyprávění (Bytešnicková, 2012).

Pragmatická rovina je úzce spjata s rozvojem všech rovin (Otto, 2018), které se ve vývoji řeči prolínají (Bytešnicková, 2012).

Piaget (in Římalová Saicová, 2016) říká, že jazyk není izolovaný, ale závisí na stupni kognice (poznávacích procesů), podle které jsou informace zpracovány. Řeč je založena na vyjadřování myšlenek, představ, informací, znalostí, je zdrojem poznávání a je při tom vázána na kognitivní procesy člověka. Lachout (2012) uvádí, že pro rozvoj řeči je důležitý nejen rozvoj kognitivních procesů, ale také vývoj psychosociální, emotivní a biologický.

1.4 Kognitivní procesy dítěte předškolního věku

Vývoj řeči se prolíná s vývojem myšlení. Zlom ve vývoji myšlení nastává ve 3. roce, kdy se myšlení senzomotorické rozvíjí v myšlení konkrétní. V souvislosti s rozvojem řeči si dítě osvojuje názvy předmětů, postupně chápe pojmy a dokáže je uspořádat do kategorií. Spolu s rostoucí kvalitou myšlení nastává i zvyšování kvality řeči (Suchánková, 2011).

Pro dítě v předškolním období je typické takzvané předoperační stadium. Myšlení dítěte není založeno na logice, jelikož se nachází ve stádiu prelogickém. Piaget (1996) uvádí, že dítě se v kontextu kognitivního vývoje nachází v období názorného a intuitivního myšlení. Dítě je tedy stále vázáno na vnímané či představované a jeho myšlení je nepřesné, projevuje se selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování (Šulová, 2010; Vágnerová, 2012).

Vágnerová (2012) uvádí typické znaky poznávacích procesů předškolního dítěte:

Centrace

Jedná se o subjektivní redukování informací. Dítě většinou ulpívá na jednom perцепčně nápadném znaku, který považuje za podstatný a opomíjí znaky jiné. Děti tedy nejsou schopny uvažovat komplexněji. V souvislosti s centrací se objevuje také pojem egocentrismus, kdy je dítě zaměřeno na situace pouze ze svého pohledu, nevidí objektivní realitu ani hledisko jiné osoby. Jeho názor považuje za jediný možný a platný.

Fenomenismus

Pro dítě je svět takový, jak jej vnímá a posuzuje dle viditelných znaků. Potíž může dítěti dělat přijmout fakt, že velryba není ryba.

Prezentismus

Dítě vše chápe ve vztahu k přítomnosti. Je na ni vázáno, jelikož v ní spatřuje jistou subjektivní jistotu. Může se opakovaně o pravdě přesvědčit.

Antropomorfismus

Jedná se o tendenci polidšřovat, přičítat lidské vlastnosti neživým předmětům. Dítě má možnost při této interpretaci jevům lépe porozumět. Již chápe a rozlišuje živé a neživé, avšak je stále schopno tyto rozdíly přehlížet.

Magičnost

Jedná se o fantazijní přístup, kdy dítě využívá při interpretaci světa fantazii. Dětem předškolního věku činí rozlišování reality a fantazie problémy. S magičností se pojí také konfabulace, tzv. nepravé lži. Dítě fantazii prezentuje jako skutečnost, aniž by záměrně lhalo. Fantazie má v tomto věku pro dítě harmonizující úlohu, jak z hlediska citového tak rozumového.

I přes to, že vývoj dítěte podléhá jistým vývojovým specifikům, existují vhodné způsoby, kterými pozitivně působíme na rozvoj řeči a komunikačních kompetencí dětí.

Nejpřirozenějším způsobem je využívat realitu a všudypřítomné podněty k rozvoji těchto kompetencí. Další velice přirozenou aktivitou je pro děti hra. Ta dítě kladně motivuje k učení, často do ní promítá své dosavadní zkušenosti, které využívá například při námětových hrách. Prostřednictvím námětových her se děti vžívají do různých situací, ve kterých uplatňují různé komunikační vzorce a navazují kontakt s vrstevníky.

V rodině či v mateřské škole přicházejí děti do kontaktu s říkadly, básněmi, písněmi či knihami. Všechny tyto zmíněné prostředky velice kladně ovlivňují vývoj řeči dítěte a následně i jeho komunikační dovednosti.

Přes knihy se dostáváme k využití pohádek a příběhů, které ovšem nemusí pocházet pouze primárně z knih.

2 STORYTELLING

„Podívali jsme se na strom, mraky, židli, kočku a jednoduše k nám přišel sám příběh. Je na světě vůbec něco, z čeho nevystává příběh? Uvědomila jsem si, že i obyčejná pitná voda ve sklenici absolvovala dlouhou cestu, kámen v našem chodníku zažil dobrodružství a dokonce i tužka či ubrus se vyskytl v mnohých zajímavých situacích“ (Mellon, 2000, s. 62).

Storytelling - slovo anglického původu může u někoho způsobovat nejistotu a s ní také otázku, o co se vlastně jedná? Storytelling můžeme zjednodušeně definovat jako vyprávění příběhů. Je považován za přirozenou činnost, která je v lidech od pradávna zakořeněna.

Storytelling můžeme chápat jako uměleckou disciplínu, terapeutický nebo edukační prostředek, který je hojně využíván například v Norsku či Skotsku. Z různých úhlů pohledu můžeme také říct, že se jedná o způsob realizace, či aktivitu, které se věnujeme ve volném čase. Storytelling může být také prostředkem k sebepoznávání a osobnímu rozvoji (Storytelling o.s. [online]).

Tento přístup zahrnuje různé druhy cvičení a her, které rozvíjejí představivost, fantazii a vyjadřovací schopnosti vypravěčů, jež jsou sami o sobě tvůrci i interprety příběhu (Storytelling o.s. [online]). Díky těmto cvičením a hrám jsou vypravěči schopni více využívat svou představivost, fantazii a promítat své obrazy, nápady a myšlenky do příběhů.

Se storytellingem se neodmyslitelně pojí také znalost a respektování určité struktury příběhu, který vypravěč vytváří a vypráví. Aby příběh posluchače zaujal a měl pro něj význam, měl by obsahovat úvod, zápletku a závěr. Cítíme tak, že příběh někam směřuje, je srozumitelný a dává smysl.

Anglický název může působit dojmem, že tomuto přístupu se mohou věnovat pouze školení lidé, či umělci. Není tomu tak. Vypravěčem se může stát v podstatě kdokoliv. Nezáleží na věku, pohlaví ani národnosti. Je samozřejmé, že vyprávění nebude pro každého přirozeností, ale existují způsoby, kterými se i takoví lidé mohou rozvíjet a postupně nacházet cestu k jejich vlastnímu vyprávění.

Pro vyprávění je důležitá interakce mezi vypravěčem a posluchačem. To jsou dva subjekty nutné k realizaci storytellingu. Vypravěč předstupuje před posluchače a sám za sebe vypráví příběh. Během vyprávění se může stávat postavami z příběhu, představovat je. Forma interpretace i způsob pojetí příběhu je zcela na vypravěči. Na něm také závisí míra připravenosti či improvizace. Někdo se bude cítit více jistý v předem pečlivě připraveném příbě-

hu, někomu postačí pouze základní kostra či myšlenka. Vypravěč prostřednictvím svého vyprávění vytváří atmosféru, vyvolává v posluchačích různorodé pocity, emoce, představy. Jak již bylo zmíněno dříve, přístup storytelling má velmi široké uplatnění, ať už se jedná o uměleckou sféru, oblast terapie či vzdělávání.

V České republice se storytellingu věnuje občanské sdružení Storytelling o.s., které vzniklo z iniciativy Barbory Schneiderové v roce 2013. Schneiderová se tomuto přístupu blíže věnovala v Norsku, kde storytelling existuje jako studijní obor. Cílem občanského sdružení je objevovat možnosti storytellingu a uvádět ho do povědomí nejen v umělecké sféře, ale také ve školství a pro širokou veřejnost. Občanské sdružení se věnuje storytellingovým inscenacím, pořádá workshopy a kurzy. Vzniká tak vypravěčská základna, která pracuje na rozvoji storytellingové metodiky (Storytelling o.s. [online]).

2.1 Historie vyprávění

Vyprávění příběhů je součástí všech společností již od nepaměti. Slýcháme, že příběh je starý jako lidstvo samo. Svobodová a Švejdová (2011) přicházejí s myšlenkou, že lidé začali pocítovat potřebu vyprávět s používáním řeči, ale zároveň se zamýšlí, zda člověk nezačal používat řeč, protože měl tak silnou potřebu vyprávět. Již od pravěku lidé předávali zážitky z každodenního života pomocí jednoduché komunikace. Vyprávění se postupem času stalo „součástí každodenního života, prostředkem společenské zábavy, zdrojem vědomostí, znalostí a kulturního povědomí“ (Doláková, 2015, s. 9).

„Příběh je zakořeněn hluboko v lidské kultuře, v minulosti i přítomnosti každého lidského společenství. Pomocí příběhu byla a stále jsou předávána nejen světová učení, filozofie, ale i náboženství“ (Slavík, Chrz, & Štěch, 2014, s. 348)

2.2 Technika vyprávění

Dříve nikdo nepřemýšlel nad tím, zda je lepší příběh číst nebo vyprávět. Nejjednodušší bylo jej vyprávět. Ovšem dnes se ptáme: Je lepší číst či vyprávět? Doláková (2015) spatruje vyprávění, obzvláště dětem, jako milý dárek, kterým vzniká intenzivní zážitek. Vypravěč je schopen reagovat na posluchače, udržuje s nimi oční kontakt a při vyprávění využívá řeč těla, gesta, pohyb. Je pravdou, že vyprávění nám poskytuje mnohem větší možnosti, než četba, ale pro mnohé je také výzvou.

V rámci storytellingu se uvádí, že vypravěč při vyprávění příběhu využívá různými způsoby dynamiku, hlas a gesta.

Hlas – Nejen při čtení, ale také při vyprávění platí, že práce s hlasem dotváří příběh. Tóny hlasu mohou sdělovat vřelost, radost, sebedůvěru. Kritické tóny hlasu dokážou ztemnit atmosféru. Postupně můžeme pozorovat, jaké „počasí“ jsme tónem svého hlasu vytvořili (Mellon, 2000).

Dynamika – Každý člověk mluví svým vlastním tempem řeči. Ovšem obzvláště jako posluchač začínáme být velmi senzitivní vůči tomu, jak nás vypravěč provádí příběhem z jedné epizody k druhé, jak zrychluje tempo ve vhodných pasážích, využívá zpomalení či pauzu (Ramsden, & Hollingsworth, 2013).

Gesta -Ramsden a Hollingsworth (2013) uvádí, že vypravěč pracuje pouze se třemi složkami: imaginace, hlas a tělo. Průzkumy ukazují, že když se pokoušíme něco sdělit, méně než 10 procent je předáno slovy, zbytek vyvstává z neverbálních projevů.

Vypravěč příběhy vypráví tak, aby se pokusil využít a zapojit všechny posluchačovy smysly. Snaží se do vyprávění zapojit barvy, zvuky, chutě, vůně či hmatové vjemy. Díky všem těmto vjemům působí vyprávění velmi reálně a posluchač si jej více „prožije“ (Ramsden, & Hollingsworth, 2013). Vhodné je také zapojování posluchačů během vyprávění (Nevolová, 2017).

Je samozřejmé, že „*storytelling není pro každého přirozeností*“ (Nevolová, 2017, s. 16). Mnoho začínajících vypravěčů postupuje stupínek po stupínku a své vypravěčské dovednosti postupně zlepšuje. Proto ani od dětí nemůžeme hned očekávat mistrovské vypravěčské dovednosti, ale naši snahu musíme vnímat spíše jako postupné uvádění do světa storytellingu.

Jak vyplynulo z workshopu absolvovaného v rámci občanského sdružení Storytelling o.s. (2018), při práci s předškolními dětmi je v rámci storytellingu vhodné zařazovat nejprve cvičení a hry, které u dětí rozvíjí fantazii a představivost, imaginaci, komunikaci a naslouchání. Vhodné je zařazovat také cvičení vedoucí k osvojení si struktury a náležitostí příběhu.

2.3 Storytelling a příběh v předškolním vzdělávání

Příběhy a pohádky mají nezastupitelnou roli obzvláště v dětství. Kročil (2014) uvádí, že pohádka je první žánr, se kterým se dítě setkává.

Zákonitě se tedy příběhy a pohádky objevují i v prostředí mateřské školy. Mohou se promítnout od integrovaných vzdělávacích celků až po samotnou interakci s dítětem.

Nevolová (2017, s. 26) definuje příběh jako: „*znovu vybavený zážitek vyprávěný s dostatečným citem a smyslem pro detail tak, aby byl schopen v posluchačích navodit pocit, že si jej sami prožili.*“ Slavík, Chrz a Štěch (2014, s. 348) pak uvádí, že příběh se vyskytuje v několika podobách a to jako:

- reálný
- fikční
- alegorický

Příběhy jsou součástí kognitivních a komunikačních aktivit každého jedince a nalzáme je jak v běžné konverzaci, tak v umění (slovesném, výtvarném, pohybovém, hudebním); (Slavík, Chrz, & Štěch, 2014; Harčaríková, & Klimovič, 2011). Velmi často se objevují v dětském světě, neboť jsou mnohem zajímavější než holá fakta, jelikož v nás vzbuzují emoce, empatii, umožňují nám ztotožnit se s hrdiny a dojít k poznání. Pro děti jsou příběhy přirozenou zajímavou cestou k poznávání světa a přijímání morálních hodnot (Svobodová, Švejdomová, 2011), zároveň také nabízejí dítěti nové možnosti jejich představivosti (Bettelheim, 2017). Jelikož je předškolní věk specifický rozvojem dětské fantazie, je vhodné poskytovat dětem dostatek podnětů, kterými by právě fantazii rozvíjely (Valtrová, 2016).

Kritérium pro volbu příběhu zmiňuje Bettelheim (2017, s. 11): „*má-li příběh doopravdy upoutat pozornost dítěte, musí jej bavit a vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit život, musí v něm podněcovat představivost, pomáhat mu rozvíjet rozumové schopnosti a vyjasňovat jeho pocity, být v souladu s jeho úzkostmi a tužbami, brát vážně jeho těžkosti a zároveň nabídnout řešení problémů, které dítě nejvíce matou.*“ Je tedy důležité uvědomit si, s jakým cílem příběh vyprávíme, co může dětem nabídnout a předat, jaké prožitky, zkušenosti a poznatky zprostředkovat (Svobodová, 2010).

Nevolová (2017) uvádí podobné podmínky pro výběr příběhu jako Bettelheim a tedy, že pro správný vývoj dítěte je nutné volit příběhy, které podněcují dětskou fantazii a rozvíjejí představivost a rozumové schopnosti.

Mnohé příběhy, obzvláště lidové pohádky, pomáhají dětem s jejich pocity, úzkostmi, tužbami. Pomocí pohádek jsou děti uváděny do reálného světa a jsou jim takto představována častá fakta o jeho fungování.

2.4 Narativní schopnosti dětí předškolního věku

Naraci, jejíž název je odvozen z francouzského slova „*narration*“, můžeme vysvětlit jako proces vyprávění. Procesem vyprávění vzniká narativum, tedy příběh, komunikát.

Narativa považujeme za rozvedení tématu a počátek jednotlivých slohových postupů. Jde o vyprávění na dané téma (Zajacová, 2005).

Owens (in Zajacová, 2005) vymezuje narativa jako nepřerušenu řeč, kterou hovořící uzpůsobuje tak, aby vzbudil a udržel zájem příjemce. Narativa se odlišují od běžné dialogické řeči převážně svou organizací podle všeobecné struktury (McLaughlin, 1998).

Vývoj narativ je považován za celoživotní proces. Předpokládaný věk pro vznik prvních narativ je mezi druhým a třetím rokem života, kdy již dítě dokáže hovořit i o osobách a předmětech, které nejsou v daný čas vyprávění v bezprostředním okolí (Zajacová, 2005). Jeho počátek lze tedy zaznamenat v průběhu předškolního vzdělávání. Kapalková (2002) za prvopočáteční signál vývoje narativní schopnosti považuje tři samostatné, avšak na sebe navazující sdělení.

Vývoj narativ je podmíněn nejen věkem dítěte, ale také vlivem samotné kultury, rodiny a nejbližšího prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Zajacová, 2005).

Miller a Mehler (1994; in Otto, 2018) popisují dětské vyprávění příběhů jako proces procházející několika fázemi. Nejdříve dítě příběhy poslouchá, v další fázi do příběhů přispívá jako spoluvypravěč. Postupně je schopno vyprávět příběhy samo.

Jak již bylo výše zmíněno, vývoj narativ je postupný proces. McLaughlin (1998; in Harčaríková, 2009), tento vývoj rozřadil do několika stupňů:

První stupeň je nazván jako protonarativa. Vnímáme je jako nejzákladnější formy příběhů. U dětí je můžeme pozorovat po druhém roce, nejčastěji však kolem tří a půl let. V rámci protonarativ můžeme vymezit i jednotlivé stupně. Vyprávění dítěte v prvním stupni, nazvaném jako nahromadění, je charakteristické obsahem souboru na sebe nenavazujících prvků. Vyprávění nenesé centrální téma a je sestaveno především z popisu činností či událostí. Druhý stupeň, sekvence nebo také řetězení, se u dětí začíná objevovat po třetím roce

života, kdy jsou vyprávěné sekvence soustředěné kolem tématu. Jedná se spíše o popis, co daná postava dělá, nelze najít jádro vyprávění.

Další posun v produkci narativ je u dětí sledován kolem čtvrtého roku. Tento stupeň McLaughlin nazývá jako jednoduchá narativa. Lze jednoduše identifikovat téma, kolem kterého se vyprávění soustředí, avšak prvky jsou s jádrem příběhu spjaty pouze koncepčně. Dítě nedokáže chápat kauzální vztahy, a tedy není schopno vyvodit závěr.

Pravá narativa, jako poslední stupeň, se u dětí objevují po pátém roce života. Dítě vytváří reprodukční i produkční příběhy, které obsahují typické fráze pro začátek a konec příběhu typu: bylo, nebylo..., jednou...,...a to je konec. Přičemž závěr nemusí nutně vyplývat z předcházejících okolností a může být náhlý. Samotné události příběhu jsou již seřazeny v jisté časové posloupnosti a návaznosti. „*Ve vyprávění se objevují hodnotící poznámky dítěte („to bylo dobré“), příčinné vztahy jsou vyjadřované pomocí slov: protože, nebo, a tak. V tomto období vývoje narativ děti nezohledňují kontext příjemce, k detailnějšímu popisu vyprávění dochází většinou jen v odpovědích na doplňující otázky příjemce*“ (McLaughlin 1998; in Harčaríková, 2009, s. 71).

Vidíme, že vývoj narativních schopností je postupný proces. Je důležité podotknout, že změna kvality, tedy přechod do vyššího stupně narativ, neznamená opuštění předchozích způsobů vyprávění. Jistý čas se mohou prolínat. (Harčaríková, & Klimovič, 2011).

Nelsonová (1996; in Harčaríková, & Klimovič, 2011) považuje za vývojové stádium narativ období mezi 4. a 10. rokem. Na rozvíjení narativní kompetence je tedy pohlíženo jako na kontinuální úlohu napříč kurikulem preprimárního i primárního vzdělávání.

Vyprávění příběhů má v životě nezastupitelnou úlohu. Je úzce spojeno s rozvojem řeči, kdy dítě nejdříve dokáže příběh vnímat a posléze je začíná i samo reprodukovat.

3 ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ PROSTŘEDNICTVÍM STORYTELLINGU

Ve své bakalářské práci se zabývám storytellingem jako přístupem, který může podpořit rozvoj komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Na storytelling je tedy spíše nahlíženo z oblasti vzdělávání.

Při storytellingu děti uplatňují narativní schopnosti, které jsou odrazem komplexu jazykových a kognitivních schopností dítěte. V receptivní i expresivní podobě se poté narativní schopnosti rozvíjejí po celý život jedince (Kapalková, & Siklienková, 2016).

Kapalková a Siklienková (2016) ve své studii uvádí, že storytelling je přístup, který stimuluje jazykové schopnosti, předčtenářskou gramotnost, sociální a emocionální vývoj a rozvoj kreativity prostřednictvím vyprávění příběhů. Je tedy jisté, že storytelling u dětí předškolního věku nepodporuje izolovaně pouze komunikační kompetence, ale také další oblasti rozvoje.

Při využití storytellingu můžeme hovořit o komplexním pozitivním dopadu na děti, jelikož pomáhá rozvíjet jazyk, porozumění příběhům a chápání struktury příběhů. Další výhody storytellingu spočívají v:

- uvedení dětí do procesu psaní a vytváření příběhů
- kreativním vyjadřování myšlenek, pocitů, zážitků, zkušeností
- rozvíjení kritického myšlení
- poskytování příležitosti k rozvíjení sociálních dovedností (Wright, Bacigalupa, Black, & Burton, 2008; Otto, 2018)

Storytelling, kdy je dítě posluchačem, poskytuje dětem modely pro správnou výslovnost, intonaci řeči a vyjádření myšlenek. Poslech je podstatný pro rozšiřování slovní zásoby a vnímání zákonitostí rozhovoru (Doláková, 2015). Přímá účast dětí na storytellingu má vliv na jejich sociální, emocionální a jazykový vývoj a také na formování jejich identity (Cremin, Flewitt, Mardell, & Swann, 2017).

Jak již bylo výše zmíněno, narativní schopnosti odrážejí jazykové a kognitivní schopnosti dítěte. Výzkumy potvrzují, že narativní dovednosti rozvíjené v předškolním věku příznivě ovlivňují čtenářskou gramotnost a následnou školní úspěšnost (Kapalková, Siklienková, 2016; Cremin, Flewitt, Mardell, & Swann, 2017).

3.1 Storytelling z hlediska klíčových kompetencí RVP PV

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se můžeme pozastavit nad tím, do jakých klíčových kompetencí je přístup storytelling promítnut.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje 5 klíčových kompetencí. Při bližším prozkoumání můžeme zaznamenat, že přístup storytelling se jistým způsobem promítá do všech klíčových kompetencí vymezených v RVP PV.

Kompetence k učení

Při vyprávění využívá dítě získanou zkušenost, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo, vyvine úsilí, zapamatuje si, dokáže postupovat dle instrukcí či postupu, dopracuje se k výsledku. Prostřednictvím příběhu se dítě učí spontánně, ale i vědomě.

Kompetence k řešení problému

Do této kompetence se storytelling promítá v takové podobě, kdy dítě dokáže řešit situaci na základě bezprostřední zkušenosti. Zkouší, experimentuje, vymýšlí nová řešení problémů a situací, má vlastní originální nápady a využívá při tom dosavadní zkušenosti, představivosti a fantazie (RVP PV, 2018), a to zejména při vytváření a vyprávění vlastních příběhů nebo při storytellingových aktivitách a cvičeních.

Komunikativní kompetence

Největší vliv storytellingu ovšem stále tkví v komunikativní kompetenci. Storytelling podněcuje děti k užívání dobře formulovaných vět, k vyjadřování svých myšlenek.

Vyprávění je zprostředkováno pomocí mluvené řeči a neverbální komunikace bez podpory psaného textu či ilustrace. Děti tedy musejí spoléhat pouze na porozumění slovních sdělení, tedy porozumění slyšenému a interpretaci neverbálních projevů, což patří spolu s nasloucháním a vizualizací do cílů storytellingu (Otto, 2018).

Zaměření se na schopnost vyprávění je jednou z částí komplexního balíčku dovedností pro rozvoj jazyka a gramotnosti (Wright, Bacigalupa, Black, & Burton, 2008).

Prostřednictvím storytellingu si děti rozšiřují slovní zásobu, ať už se jedná o pasivní slovník, v případě role posluchače, či o aktivní slovník, v roli vypravěče. Pomocí vyprávění je rozvíjena obzvláště morfológicko-syntaktická rovina a také lexikálně-sémantická rovina (Otto, 2018). Přístup také přispívá k tomu, aby dítě zvládalo komunikovat bez zábran a ostychu.

Kompetence sociální a personální

Přístup storytelling dítě motivuje k utváření a vyjadřování vlastních myšlenek a názorů, vede jej k respektování druhých a přijímání odlišností názorů.

Kompetence činnostní a občanské

Dítě se učí činnosti, kterými může být například vyprávění, plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat. Dokáže rozpoznat své silné a slabé stránky, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty k cíli a přizpůsobovat se daným okolnostem (RVP PV, 2018).

Pozitivní přínosy přístupu se nemusí nutně pojit pouze s předškolním vzděláváním, začínají se přenášet i do prostředí dalších stupňů vzdělávání, například základních škol. Storytelling v sobě skrývá sílu příběhu, nepracuje pouze s fakty a informacemi. Příběh dokáže více zaujmout posluchače, vzbudit u něj emoce, prožitky, přináší napětí (Hrnečková, 2013). Storytelling tak tedy funguje jako vyučovací prostředek, se kterým můžeme pracovat na všech stupních vzdělávání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT „VYPRÁVĚJ MI PŘÍBĚH“

Praktická část bakalářské práce je aplikačního charakteru a jejím cílem je navrhnout projekt, který využívá princip storytelling k rozvoji komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Následně projekt realizovat v mateřské škole a evaluovat jej. Evaluaci bude vykonávat učitelka mateřské školy a asistentka pedagoga. Evaluace bude realizována metodou pozorování. Na základě výsledků evaluace bude zpracováno doporučení pro praxi.

4.1 Cíle projektu

Navržený projekt si klade za cíl rozvíjet u dětí komunikační kompetence, konkrétně dovednost naslouchat a porozumět slyšenému, dále také vyjádřit své myšlenky a vyprávět vlastní krátký příběh. V návaznosti na předchozí cíl je vymezen také cíl rozvíjet představivost a fantazii.

4.2 Obsahové zaměření projektu

Projekt s názvem „Vyprávěj mi příběh“ využívá různých aktivit a cvičení, které jsou při storytellingu využívány. Tyto aktivity a cvičení jsou vždy propojeny s vyprávěním příběhu učitelky či samotných dětí. Cvičení slouží obzvláště jako příprava na samotné vyprávění. Jejich cílem je rozvíjet fantazii a představivost, kterou děti následně uplatňují při tvorbě a vyprávění vlastních příběhů. Dále je také jejich cílem rozvíjet vyjadřovací schopnosti a v neposlední řadě odbourat ostych dětí ve skupině.

Projekt je tvořen z osmi setkání, která jsou koncipována tak, že děti postupně získávají zkušenost s vyprávěním a tvorbou příběhů. Jednotlivé lekce na sobě nejsou závislé, lze je v praxi využít i izolovaně. V rámci tohoto projektu jsou ovšem navrženy s jistou gradací, to znamená od jednodušších cvičení a her až k samotnému vymýšlení vlastních příběhů dětmi. Každé vyprávěcí setkání je započato a zakončeno rituálem, který jasně vymezuje čas tohoto setkání.

Tabulka 1 Vzdělávací obsah projektu

<i>Téma (Prostředek)</i>	<i>Cíle</i>	<i>Organizační forma</i>	<i>Metody</i>
Vyprávění 1 (Pohádka: O perníkové chaloupce)	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet narativní dovednosti - podporovat u dětí vnímání posloupnosti děje - rozvíjet jemnou motoriku (manipulace s papírem) 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Rozhovor Demonstrace Dramatizace Pracovní činnost
Vyprávění 2 (Čarodějnice)	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet představivost a fantazii - podporovat rozvoj narativních dovedností s návazností na předchozí děj - podporovat dovednost samostatně vyjadřovat své názory a představy 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Diskuze Brainstorming Vyprávění Demonstrace Pracovní činnost
Vyprávění 3 (Superhrdinové)	<ul style="list-style-type: none"> - podporovat respektování názoru druhého - rozvíjet fantazii a představivost - podporovat dovednost řešení problémových situací 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Rozhovor Brainstorming Vyprávění Hra
Vyprávění 4 (Popletené pohádky)	<ul style="list-style-type: none"> - podporovat dovednost analýzy a syntézy - rozvíjet čtenářskou gramotnost - rozvíjet narativní dovednosti 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Rozhovor Vyprávění Diskuze
Vyprávění 5 (Cestovatel)	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet narativní dovednosti - rozvíjet komunikační kompetence (naslouchání) - podporovat respekt k vyjádření druhého 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Rozhovor Vyprávění Hra
Vyprávění 6 (Dějová posloupnost)	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet narativní dovednosti-tvorba vlastního příběhu - rozvíjet představivost a fantazii - seznámit děti se strukturou příběhů 	Komunitní kruh	<ul style="list-style-type: none"> Rozhovor Vyprávění Demonstrace Pracovní činnost

Vyprávění 7 (Vlastní příběhy)	<ul style="list-style-type: none"> - podporovat narativní dovednosti-tvorba vlastního příběhu - rozvíjet jemnou motoriku - rozvíjet představivost a fantazii 	Komunitní kruh	Vyprávění Rozhovor Výtvarná činnost
Vyprávění 8 (Vyprávění s kartami Dixit)	<ul style="list-style-type: none"> - podporovat narativní dovednosti-tvorba vlastního příběhu - rozvíjet představivost a fantazii - podporovat používání struktury příběhu 	Komunitní kruh	Rozhovor Vyprávění

4.3 Prostředí

Pro realizaci projektu byla vybrána mateřská škola ve Zlínském kraji. Výběr této školy byl zvolen na základě dostupnosti autorky práce.

Mateřská škola se nachází v obci s počtem obyvatel 2460. Je umístěna nedaleko centra v dvoupatrové budově, obklopena školní zahradou s dětským hřištěm. Kapacita MŠ je 75 dětí. Provoz probíhá ve třech třídách, z čehož jedna třída je homogenní a dvě heterogenní.

Projekt byl realizován pouze ve vnitřních prostorech mateřské školy, konkrétně v herně jedné z jejich tříd. Herna byla vybavena kobercem, lavičkou, skříňkami s hračkami a klavírem. Nabízela také dostatečné soukromí a klid pro práci v menší skupině dětí. Díky povaze projektu nebylo potřeba žádných speciálních pomůcek či vybavení. Případné pomůcky potřebné k setkání byly vždy zajištěny v dostatečném předstihu a přichystány v herně.

4.4 Subjekty projektu

Pro projekt byla vybrána skupina dvanácti dětí předškolního věku, od 4 do 6 let, z toho dvě děti byly čtyřleté, 5 dětí bylo ve věku pěti let a 5 dětí šestiletých. Skupina byla zastoupena jak dívkami (3), tak chlapci (9), z čehož vyplývá, že převažovali chlapci.

Děti byly vybrány zejména na základě věku. Jak je uvedeno v kapitole 2.3.1. Narativní schopnosti dětí předškolního věku, je vhodné pracovat právě s touto věkovou skupinou.

Všechny vybrané děti navštěvují v mateřské škole stejnou třídu. Což bylo velice vhodné zejména proto, že se děti mezi sebou znají, mají navázané kamarádské vztahy, a tudíž před sebou nemají zábrany v komunikaci. Z vybraných dětí celkem 3 navštěvují logopedii (dyslálie) a dvě děti mají odklad povinné školní docházky.

Celkově hodnotím skupinu jako komunikativní, samostatnou a aktivní. Komunikační schopnosti dětí byly spíše vyrovnané, dívka (4 roky) se svou představivostí a narativními schopnostmi vyrovnávala, v některých situacích i převyšovala, děti starší.

Docházka dětí během realizace projektu byla proměnlivá, což znamená, že skupina nebyla zcela ustálená.

4.5 Časové parametry

Projekt byl navržen do osmi vyprávěcích setkání realizovaných během čtyř týdnů na přelomu měsíců říjen 2018 a listopad 2018. Setkání probíhala dvakrát během týdne, většinou v úterý a čtvrtek. Při velmi nízké docházce bylo setkání přeloženo na jiný den, aby byla početnost skupiny alespoň 7 dětí.

Všechna vyprávěcí setkání probíhala v čase po dopolední svačině, to znamená zhruba v 9 hodin. V tuto dobu již bývají v mateřské škole přítomny obě učitelky z dané třídy a děti si většinou rozdělují. Jedna z učitelek se věnuje dětem mladším a druhá dětem spadajícím do povinného ročníku předškolního vzdělávání. Bylo tedy umožněno vytvořit si skupinu dětí a také s ní v tomto čase v rámci projektu pracovat.

Vyprávěcí setkání projektu trvala v rozmezí od 20 do 40 minut. Díky tvůrčí povaze projektu nebylo možné předem určit přesný čas trvání.

5 PROGRAM PROJEKTU

V následujících podkapitolách bude podrobně popsán průběh všech osmi setkání projektu „Vyprávěj mi příběh“. Společně s průběhem bude uvedeno vymezení tématu, cílů, kompetencí, pedagogických strategií a charakteristiky dětí. V závěru každého setkání bude popsáno závěrečné shrnutí.

Evaluace jednotlivých setkání a celého projektu bude následně uvedena v kapitole 6 Evaluace projektu.

5.1 Vyprávění 1

Téma: Vyprávění 1 (Pohádka: O perníkové chaloupce)

Datum realizace: 23. 10. 2018

Tabulka 2 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet narativní dovednosti • podporovat u dětí vnímání posloupnosti děje • rozvíjet jemnou motoriku (manipulace s papírem)
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • převyprávět pohádku • seřadit obrázky děje dle posloupnosti • stříhat nůžkami
Kompetence:	Dítě dokáže převyprávět známé pohádky. Dítě chápe a používá strukturu příběhu. Dítě dokáže bezpečně a efektivně pracovat s nůžkami.
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, demonstrace, dramatizace, pracovní činnost
Prostředky a pomůcky:	obrázky s dějovou posloupností, obrázky Jeníčka a Mařenky, hnědé papíry, nůžky, bílé a barevné fixy, lepidlo, kartonový domeček

Charakteristika dětí: Celého setkání se zúčastnilo 7 dětí (2 dívky a 5 chlapců) ve věku od 4 do 6 let. Děti byly zvědavé, co je na setkání čeká, některé přicházely nejisté. Nejistota byla vyvolána novou situací a také tím, že nejsem s dětmi v každodenním kontaktu a neznáme se navzájem tak dobře. Během pár minut ovšem nejistota opadla a děti byly hlučné. Po první aktivitě se však uklidnily a spolupracovaly, pouze jeden chlapec nejevil o činnosti příliš zájem.

Průběhu setkání:

Celé setkání začalo společným rituálem pro vymezení začátku. Děti seděly v kruhu.

Rituál:

*„Týnom (kruh jednou paží), tánom (kruh druhou paží), taliánom (mávání nad hlavou),
dobry den a dobré ráno (podání rukou s dítětem vedle sebe).*

Týnom (kruh jednou paží), tánom (kruh druhou paží), třesky (tlesk), plesky (plesk),

ať je nám tu spolu hezky (uzavření kruhu chycením za ramena).“ (Švejdová, in Bláhová, 2016)

Po společném přivítání rituálem jsem začala popisovat místo, které si děti měly představovat se zavřenýma očima. Popisovala jsem světničku v malé chaloupce. Při popisu jsem se snažila zapůsobit na všechny smysly a podpořit dětskou představivost.

Poté byly před děti položeny obrázky dvou postaviček, Jeníčka a Mařenky. S dětmi jsme se snažili přijít na to, kdo by tyto postavy mohly být a co mají společného s popisovaným místem. Děti využívaly především svých zkušeností a jmenovaly své sestry či bratry.

Snahou bylo dojít k závěru, že se jedná o postavy Jeníčka a Mařenky. Děti po malé nápovědě, která prozrazovala, že se jedná o postavy z pohádky, uhodly, kdo je na obrázcích vyobrazen.

Znova jsem se vrátila k popisu světničky a přidala jsem informaci, že právě v této světnici bydlí Jeníček a Mařenka. Chlapec 1 a chlapec 2 ihned reagovali: *„Bydlí tam i tatínek a maminka.“* Vzápětí ostatní děti informaci upřesnily: *„Ne, maminka ne, ale zlá žena!“* Poté jsem začala vyprávět děj známé pohádky. Hned v prvních chvílích se děti do vyprávění přidávaly a doplňovaly děj. Nejaktivnější byla dívka 2, což mě velmi překvapilo, protože byla z celé skupiny dětí nejmladší. V některých chvílích byla situace nepřehledná a děti se překřikovaly.

V pasáži, kdy Jeníček s Mařenkou dorazili k perníkové chaloupce, jsem vyprávění přerušila a požádala děti, aby si chaloupku představili. Následně děti říkaly, jak perníková chaloupka mohla vypadat: „*Je celá z perníku.*“; „*Má červené tečky a bílé.*“; „*Perníková chaloupka je celá z perníku, je puntikátá a má okna a komín.*“; „*Střecha je perníková a dům je červený.*“; „*Na perníkách je celá čokoláda.*“

Úkolem dětí bylo poté vytvořit a nazdobit papírový perník, který jsme následně nalepili na předem připravený papírový domeček. Děti měly k dispozici hnědý papír, bílé i barevné fixy, nůžky a lepidlo.



Obrázek 1 Práce na Perníkové chaloupce

Po dokončení zdobení perníkové chaloupky jsem pokračovala ve vyprávění pohádky. V závěru jsem se děti ptala, jaká je jejich nejoblíbenější část této pohádky.

Děti se převážně shodly na pasáži, kdy Jeníček s Mařenkou loupou perníček, a z chaloupky vykukuje baba Jaga. Společně jsme si tedy situaci vyzkoušeli a zahráli v podobě hry na sochy. Hra probíhala následovně: Děti dramatizují situaci loupání perníčků, na hlas baby Jagy „kdo mi to tu loupá perníček“, reagují zkameněním.

Následně jsem děti rozdělila do dvojic. Každá dvojice dostala jeden obrázek, vyobrazující děj. Obrázek byl rozdělen na několik částí. Děti ve dvojicích obrázek skládaly a poté dohromady s ostatními určovaly pořadí jednotlivých obrázků dle posloupnosti děje.

Samotné skládání obrázku dělalo problém pouze dívce 2 s chlapcem 5. Ostatní děti byly tedy vyzvány k pomoci. Větší problém byl pro děti seřadit obrázky dle posloupnosti děje. Nedokázaly se společně dohodnout na pořadí a bylo zapotřebí mé pomoci.

Ve vyprávění pohádky byly poté na řadě samotné děti. Děti byly vyzvány, v mnou stanoveném pořadí, k vyprávění děje dle dříve poskládaných a seřazených obrázků.

Dívka 2: *„Ona ta macecha chtěla, aby ten tatínek je zavedl do lesa a tam je nechal. Ale on se o ty děti bál, tak on je tam nechtěl nechat, a když to zapomněl, tak on je tam nechal. A pak ta Mařenka vylezla na strom.“*

Chlapec 5: *„Viděla nějaké světýlko, pak šli za tím světýlkem, pak došli na palouk a tam byla perníková chaloupka celá z perníku.“*

Chlapec 1: *„Že potom došli k té chaloupce perníkové a Jeníček si vylezl na střechu a tam uloupával perníčky a pak ta babizna jak to slyšela, tak řekla – Kdo mi to tady loupe perníček? A pak Mařenka řekla – Je to jenom větríček.“*

Dívka 1: *„ Zase vylezla a řekla – Kdo mi loupe perníček?“ (Odmlka) „Pak je vykrmili.“*

Chlapec 2: *„Ne to už je daleko, to už bude říkat chlapec 4!“*

V této situaci jsem dívce 1 dopomohla nedokončenou větou: *„Před tím než je vykrmili, je museli ...“*

Dívka 1: *„Chytil. Chytila je a vykrmila je.“*

Ve vyprávění pokračoval chlapec 4, který se upínal na obrázek, který sám poskládal a ne navázal na děj v místě, kde jsme skončili. Začal vyprávět, jak Jeníček a Mařenka běželi po

cestičce. Chlapec 4 byl dětmi upozorněn, kde jsme v ději skončili a byl vyzván k vyprávění.

Chlapec 4: „*Oni si otevřeli a utekli.*“

Chlapec 2: „*A ta baba je honila. A oni běželi tama a ta paní řekla, že běželi jinudy. A pak už doběhli domů.*“

První část pohádky dětem nečinila moc velké potíže, ovšem při zápletce si již děti nebyly jisté a nejistota již pak přetrvávala až do konce vyprávění. Z mého pohledu byl problém v nesouladu mnou vyprávěné verze pohádky a obrázkové předlohy, jelikož variant, jak vyprávět tuto pohádku je hned několik.

Na závěr byly děti pochváleny, společně jsme si zatleskali a rozloučili se opět rituálem.

„*Týnom (kruh jednou paží), tánom (kruh druhou paží), taliánom (mávání nad hlavou), dobrý den a dobré ráno (podání rukou s dítětem vedle sebe).*

Týnom (kruh jednou paží), tánom (kruh druhou paží), třesky (tlesk), plesky (plesk),

bylo nám tu spolu hezky (uzavření kruhu chycením za ramena)“ (Švejdová, in Bláhová, 2016).

Závěrečné shrnutí:

Setkání proběhlo v klidné atmosféře. Při prvním rozhovoru k obrázkům postav jsem od dětí očekávala větší nápaditost. Ta se však neobjevila. I výzdoba kartonového domečku proběhla spíše jednoduchou formou. Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že se jedná o standardní úroveň práce dětí. Jisté ovšem je, že by bylo vhodné, kdyby bylo dětem poskytnuto na práci více času.

Po klidnější části setkání následovala dramatizace, během které se děti uvolnily a byly trochu více hlučné a aktivní. Zařazení této aktivity hodnotím i přesto pozitivně. Byla vhodná zejména proto, že děti pomalu ztrácely motivaci.

Velice pěkná spolupráce byla pozorována při skládání obrázku pohádky. Děti spolu komunikovaly a neměly tendence pracovat samy za sebe. Při skládání některé dvojice diskutovaly, jakou část děje pohádky mají.

Nejobtížnější bylo pro děti během toho setkání převyprávění úryvku děje dle obrázkové předlohy. Na děti působilo mnoho faktorů. Jednak to byla jiná verze pohádky vyobrazená na obrázcích, než která jim byla vyprávěna v úvodu setkání, a jednak také střídání vypra-

věců. Děti tedy musely opravdu poslouchat a orientovat se v ději, aby věděly, kde navázat. I když se jedná o velice známou pohádku, byly děti ve vyprávění nejisté.

Celkově vnímám, že toto první setkání mělo své rezervy, na kterých by bylo nutno příště více zapracovat a důkladněji jej promyslet. Obzvláště náročnost poslední aktivity.

Celé setkání trvalo 30 minut.

5.2 Vyprávění 2

Téma: Vyprávění 2 (Čarodějnice)

Datum realizace: 25. 10. 2018

Tabulka 3 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet představivost a fantazii • podporovat dovednost samostatně vyjadřovat své názory a představy • podporovat rozvoj narativních dovedností s návazností na předchozí děj
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • využívat představivost a fantazii při tvorbě koláže • verbálně vyjadřovat názory a představy • vyprávět s návazností na předchozí vyprávění
Kompetence:	<p>Dítě dokáže využívat svou představivost a fantazii.</p> <p>Dítě umí verbálně vyjadřovat své názory, představy a interpretace.</p> <p>Dítě dokáže ve vyprávění navázat na předchozí děj.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	diskuze, brainstorming, vyprávění, demonstrace, pracovní činnost
Prostředky a pomůcky:	vařečka, letáky, nůžky

Charakteristika dětí:

Vyprávění se zúčastnilo 7 dětí, z toho 2 dívky (6 a 4 roky) a 5 chlapců (5-6 let). Děti byly dobře naladěny, aktivní a spolupracovaly.

Průběh setkání:

Druhé vyprávěcí setkání bylo opět započato společným rituálem v kruhu (text viz str. 38). Následně jsem před děti položila dřevěnou vařečku a zeptala jsem se, zda vědí, co to je. Odpověď byla jednoduchá a přišla ještě před ukončením mé otázky. Jedno z dětí ihned konstatovalo, že je vařečka spálená, jelikož byla opravdu na jednom místě mírně opálená.

Vařečku si děti následně mohly prohlédnout a osahat. Již při prvním kontaktu s tímto předmětem děti začaly projevovat svou představivost a předváděly činnosti, které lze s vařečkou dělat. V některých případech děti tuto činnost i následně okomentovaly (Chlapec 5: „*Já jsem si vařil polívku*“).

Po prohlédnutí vařečky a spontánním kole asociací jsem dětem položila otázku: „*Kdo mohl takovouto vařečku používat?*“ Od dětí přišly odpovědi: „*Maminka na polívku; tatínek na omáčku; taťka na zadek; tatínek jak vaří vaječnici; kuchař; na šermování.*“

Následně jsem začala vyprávět příběh: „*Tato stará vařečka, ta už si leccos zažila. Kdysi dávno totiž patřila čarodějnici.*“ Příběh byl přerušen, děti byly požádány, aby zavřely oči a čarodějnici si představili. Chlapec 6 se ihned ptal, jak čarodějnice vypadala. Poté vykřikoval: „*Já už jsem si ji představil.*“ Následně děti vyprávěly, popisovaly, jak jejich představa vypadala.

Chlapec 4: „*Měla klobouk a měla červené tričko.*“

Dívka 1: „*Měla tričko a měla roztrhané černé šaty a měla klobouk s pérkem.*“

Dívka 2: „*Moje vypadala tak, že měla šperkované šaty a šperkovaný klobouk.*“

Chlapec 6: „*A mně se zdála, že měla silný ruky a nohy, roztrhané tričko a silnou hlavu a bradu špičatou jako blesk.*“

Chlapec 2: „*Moje byla hnusná, že měla na nose bradavici.*“

Chlapec 5: „*Roztrhané boty, hnědé vlasy.*“

Chlapec 3: „*Že měla roztrhané šaty, černé vlasy, rozcuchané a z hlavy jí vyrůstali hadi.*“

Chlapec 1: „*Moje čarodějnice měla v hlavě zaseknutou sekyrku, měla roztrhané šaty a díravé boty. A klobouk měla taky.*“

Dále si děti představovaly i její obydlí, kde se nacházelo a jak to v něm vypadalo. Každý z dětí měl možnost mluvit samostatně. Mluvil vždy ten, kdo měl vařečku.

Chlapec 1: „Bydlela na špičce hory, má postel, kde má lektvary všude, má tam ptáka, který je hnusný, opeřený. Potom tam má ještě samé lektvary a velký kotel.“

Chlapec 3: „Moje bydlí v lese v dřevěné chýši a tam má kotel nad ohněm a spoustu lektvarů a černou kočku.“

Chlapec 5: „Moje čarodějnice bydlí na kopci a tam má staré umyvadlo.“

Chlapec 2: „Moje bydlí v lese a má děravou postel a má černou kočku.“

Chlapec 6: „Moje bydlí v pralese, má chatu, a všude samou roztrhanou postel a taky všude má nějakou krev a kamery a hlavu od člověka.“

Dívka 2: „Moje bydlí v jeskyni a má tam pověšené cibule na stropě.“

Dívka 1: „Bydlí v lese strašidelném, kde jsou samý strašidelný věci a má chalupu, kde jí straší a má ji z perníku a má tam starou pec.“

Chlapec 4: „Místo postele má sekyru, má staré dveře a padají ji na zem.“

Děti byly ještě i po tomto kole dále kreativní a uváděly další možnosti, co vše měla čarodějnice ve svém obydlí. Následně jsem pokračovala ve vyprávění příběhu: „Každý už si asi představil, jak to u čarodějnice doma vypadalo. K tomu všemu, co v domě měla, bylo taky všechno zaprášené. Bylo tam tolik prachu, až z toho člověka svědil nos. Jediné, co nebylo zaprášené, byla právě tato stará vařečka. Čarodějnice ji totiž používala několikrát denně při vaření svých kouzelných lektvarů. Uvařit lektvar, to není jen tak. Musíte znát dobře každé zaklínadlo. Tato čarodějnice vařila lektvary o sto šest, zaklínadla jí nedělala problém, vyčetla je totiž vždy ze své tlusté knihy kouzel. Například pomocí zaklínadla: láry, fáry, černé čáry, můry, bůry, šup, se jí povedlo vykouzlit lektvar, ze kterého vyskakovaly živé žáby. Jednou se však stalo, že ať čarodějnice hledala, jak hledala, její knihu kouzel nemohla najít. Hledala snad úplně všude, ale po knize kouzel, jako by se slehla zem. Na všechna zaklínadla neměla dobrou paměť, a tak se vždy snažila nějaké vymyslet a přála si, aby se povedlo.“

Děti byly následně požádány, aby vymyslely zaklínadlo, které mohla čarodějnice například použít. Vymyslely následovná zaklínadla: „Čáry, máry, podkočáry, fuk!“; „Můry, můry, šup!“; „Čáry, čáry, muk!“; „Čáry, čáry, staré žáby!“; „Čáry, máry, staré koně!“

Poté jsem pokračovala ve vyprávění příběhu tím, že čarodějnici se žádné zaklínadlo nepovedlo tak, jak chtěla a vždy vzniklo něco zvláštního. Dětem jsem dala k dispozici staré letáky, nůžky a lepidlo. Děti si vybraly libovolné obrázky, ty vystřihly a vytvořily koláž - předmět, který vznikl díky nepovedenému zaklínadlu.



Obrázek 2 Koláž k zaklínadlu

Vzniklý předmět každý představil ostatním dětem.

Chlapec 6: „*To je pistol, ze které vytéká pivo.*“

Dívka 1: „*Robot střilecí a v tom kýblu je krev a z toho se vystrkuje ruka.*“

Chlapec 1: „*Robot, který může mixovat, sekat, jíst a péct.*“

Chlapec 4: „*Trouba s kuřetem.*“

Chlapec 5: „*Zimní bunda, zimní čepka na lyžování a ta čepka a ta bunda zimní umí chodit.*“

Chlapec 3: „*Notebook, ze kterého si můžete dát cappuccino. A všude to jezdí.*“

Chlapec 2: „*Motorová pila, na kterou jde hrát.*“

Dívka 2: „*Mě z toho vzniklo máslo a mixér s ovocem. Taky pexeso.*“

Následně jsme společně s dětmi vymýšleli, co se v příběhu odehrálo dál. Snažili jsme se vyřešit zápletku (ztracená kniha kouzel). Děti reagovaly velmi dobře, nikdo nepokřikoval, měly ovšem tendenci příběh ihned uzavřít například slovy: „*Nic se jí nepovedlo, tak se zavřela do svého domu a tam byla sto let.*“; dívky sklouzly ve vyprávění příběhu k pohádce O Jeníčkovi a Mařence, v další verzi vyprávění děti použily i závěrečnou formulaci: „*zazvonil zvonec a pohádce je konec*“. Každý z dětí si tedy vytvořil svůj vlastní závěr tohoto příběhu.

Setkání bylo zakončeno společným rituálem (text viz str. 40).

Závěrečné shrnutí:

Setkání bylo koncipováno formou cvičení vedoucích ke storytellingu. Prostřednictvím těchto cvičení děti zkoušely popisovat postavu a prostředí. Tento popis se jim dařil, přistupovaly k němu tvořivě. V některých případech se ovšem děti opakovaly a využívaly již řečené.

Ihned na začátku setkání bylo vidět, jak děti přirozeně využívají svou představivost, když spontánně začaly vyjadřovat své asociace k předmětu vařečky.

V porovnání s předchozím setkáním bylo možné sledovat uvolněnější atmosféru a děti nebyly svazovány žádným přesným zněním děje, mohly si svobodně vymýšlet a v podstatě žádná odpověď by nebyla považována za špatnou, jelikož se jednalo o jejich vlastní interpretaci, představivost a fantazii.

Poměrně náročné bylo pro děti vytvářet zaklínadla pomocí her se slovy. Děti se spíše držely již dříve slyšené struktury zaklínadla a případně přidaly něco svého.

Koláž, kterou děti vytvářely, vedla k rozvoji jemné motoriky, představivosti a fantazie a také k rozvoji vyjadřovacích dovedností. Zdálo se, že vytvořené koláže nám nemohou nic říkat. Vypadalo to jen jako nesmyslné seskládání vystřižených kousků letáku. Během interpretace však děti koláži vtiskly její opravdový význam a podobu. Děti dokázaly jejich

koláž popsat nejen ze zjevného hlediska, ale také s dávkou jejich představivosti, fantazie a vynalézavosti.

Během dalšího cvičení se děti pokoušely vytvořit závěr k vyprávěnému příběhu. Během vyjadřování dětí jsem zpozorovala, že děti ve svých závěrech navazují nejen na předchozí zápletku příběhu, ale také na své vlastní představy, které vyjadřovaly v úvodu setkání. Vytvářely si tedy svůj vlastní komplexní příběh. Ukázalo se také, že děti vnímají závěr jako ukončení a uzavření děje, kdy je možné využít ustálených formulací jako je: zazvonil zvonec a pohádka je konec.

Celé vyprávěcí setkání považuji za vydařené a s jeho podobou jsem byla spokojena.

Jeho délka byla 30 minut.

5.3 Vyprávění 3

Téma: Vyprávění 3 (Superhrdinové)

Datum realizace: 30. 10. 2018

Tabulka 4 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podporovat respektování názoru druhého • rozvíjet fantazii a představivost • podporovat dovednost řešení problémových situací
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • akceptovat názor druhého • kreativně interpretovat použití předloženého předmětu • verbálně vyjádřit řešení nastíněné situace
Kompetence:	<p>Dítě dokáže přijmout a respektuje názor druhého.</p> <p>Dítě při vyprávění využívá svou představivost a fantazii.</p> <p>Dítě dokáže reagovat a řešit problémové situace.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, brainstorming, vyprávění, hra
Prostředky a pomůcky:	Dřevěná hůlka, rulička od toaletního papíru, polštář

Charakteristika dětí:

Lekce se zúčastnilo 7 dětí, dvě dívky (4 a 6 let) a 5 chlapců (5- 6 let). Děti byly v tento den klidné a dobře naladěné, ochotné komunikovat a spolupracovat. V závěru byly již děti roztržité. Ke zklidnění pomohl závěrečný rituál.

Průběh setkání:

Na začátku setkání se děti přivítaly společným rituálem v kruhu (text viz str. 38), na který děti velmi kladně reagovaly a již jej znaly z paměti. Po společném otevření lekce byly děti seznámeny s její náplní. Byly obeznámeny s tím, že se dnes mohou stát superhrdinou. Děti uváděly, kdo je to superhrdina: „*Oni mají pláště a létají; Halk.*“ Dětem bylo následně vyprávěno, že superhrdina má jisté schopnosti, kterými může například pomáhat lidem. Byly obeznámeny s první hrou a také s tím, jaká je jejich role v této hře.

Dětem byl vyprávěn příběh o človíčkovi, který se během dne dostával do nesnází, na pomoc si zavolal vždy superhrdinu (dítě), který mu pomohl situaci vyřešit.

Já: „*Jmenuji se Maruška a dnes potřebuju jít k babičce na návštěvu. Obléknu si kabát, nazuju si boty a vyrazím. Jenže co se nestalo, udělám pár kroků a najednou se spustil hustý déšť. Jenže já u sebe nemám deštník ani pláštěnku, nic! A tak volám: Superhrdino, prosím, pomoz mi!*“

Chlapec 1: „*Dám ti ten plášť.*“

Já: „*Výborně. Mám plášť, teď by to mohlo být lepší, už tolik nepromoknu. Vykračuju si dál, když v tom se mi stane jedna věc. Předě mnou je obrovitánská louže a já ji nemám kudy obejít. A tak volám: Superhrdino, prosím pomoz mi!*“

Dívka 1: „*Dám ti gumáky.*“ Následně se přidal i chlapec 1: „*Vezmu tě a přenesu tě přes tu kaluž.*“

Já: „*Mám tedy gumáky a můžu bezstarostně louží projít. Jdu dál a dál. Zanedlouho jsem přišla k babičce. Jenže babička nemá zvonek, klepu na dveře, nic. Buším na dveře, nic. A tak volám: Superhrdino, prosím pomoz mi!*“

Chlapec 2: „*Vyrazím dveře.*“

Já: „*Superhrdina vyrazil dveře a já jsem mohla vstoupit k babičce do domu. Babička byla v obýváku u televize, měla ji tak nahlas, že mé klepání na dveře nemohla slyšet. S babičkou jsme se přesunuly do kuchyně. Ale to bych nebyla já, aby se zase něco nepříhodilo. S babičkou chci péct buchtu, ale vlastně nemáme jak, trouba nefunguje. A tak volám: Superhrdino, prosím pomoz mi!*“

Dívka 2: „*Já vám tu buchtu vykoulím.*“

Já: „Když si tak pochutnáváme s babičkou na té buchtě, co nám superhrdinka vykouzila, najednou přestala fungovat elektrina a my jsme s babičkou zůstaly úplně potmě. A tak volám: Superhrdino, prosím pomoz mi!“

Chlapec 5: „Baterku. Na Svícení.“ Do toho mu vstupuje chlapec 3: „Ale vždyť nejde elektrina, jak s ní můžeš svítit?“ Dostane odpověď od dívky 1: „Protože je na baterky.“

Já: „Už je hodně hodin. Za chvíli mi pojede autobus domů. Babička mě šla na zastávku doprovodit, abych nešla sama. V zatáčce se najednou objevil autobus, rychle jsem se rozloučila s babičkou a utíkala, abych to stihla. Jenomže ať jsem běžela, jak jsem běžela, autobus mi před nosej ujel. Jak se teď dostanu domů? A tak volám: Superhrdino, prosím pomoz mi!“

Chlapec 3: „Já mám pauzu.“ další děti se tedy chopily řešení, chlapec 4: „Vyrázím dveře a zastavím ho.“; chlapec 1: „Zavolám ti taxík.“

Já: „Superhrdina tedy svou vlastní silou zastavil autobus, vyrazil mi dveře a já jsem mohla pohodlně nastoupit. Uf, to byl, ale těžký den. Byl těžký, ale díky svým superhrdinům, kteří mi byli nápomocní, jsem tento den zvládla. Děkuji vám!“

Následně bylo dětem vyprávěno, jak se Maruška v noci ve snu zdálo o všech těch superhrdinech, které během dne měla čest poznat. Každý superhrdina měl ve snu u sebe jednu věc, ale Maruška nevěděla, co to je a nač to slouží. Dětem byl ukázán předmět, který Maruška viděla ve snu, byl poslán po kruhu a každé z dětí popsalo, co to je a k čemu to superhrdinovi sloužilo.

První věc byla dřevěná hůlka: „Hůlka na podpírání lidí starých.; Že by vykouzlit svačinku.; Že to je páleka od Granny.; Může to mít jako párek.; Může to vykouzlit, když se nemáš do čeho obléct, tak to může nádherné šaty ti vykouzlit.; Může to mít na lyžování.; Já ještě mám něco, co bych vám řekla: že to může použít někdy, kdy bude někdo zlobit.“

Dále byla po kruhu poslána rulička od toaletního papíru, reakce dětí byly následovné: „Na volání.; Měl to třeba na hlavu, jako čepku.; Mohl to mít jako třeba takový rukávek.; Jo, železný rukáv!; Že s tím tak mluvil.; Jemu to vykouzlí peníze.“

Poslední věc, která byla dětem předložena, byl velký polštář. Děti reagovaly následovně: „Mohl to mít třeba jako spacák.; On to mohl mít takhle jako židli.; Mohl to mít jako auto, které nosí, aby pořádně posiloval.; Mohl to mít na obleky, které si do toho schovává.; Na ležení.; Mohl to mít jako střechu.“

Poslední zvolenou hrou této lekce byla hra s názvem: Bylo to jinak. V úvodu hry si děti nejdříve se zavřenýma očima představily svého superhrdinu, jak vypadá a co celý den dělá. V druhé části hry začal každý vyprávět příběh o dnu svého superhrdiny, ostatní děti mohly kdykoliv příběh přerušit větou: „Bylo to jinak,“ a vyprávějící dítě následně muselo tedy svůj příběh poupravit.

Dívka 1: *„Ráno jsem se probudila, pak jsem si ustlala postel a pak jsem si šla dát svačinu (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Dala jsem si snídani, pak vyčistit zuby. A pak volal telefon a prý někdo potřebuje zachránit (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Potřebuje pomoct. Pak zaletěl a chtěl mu pomoct.“*

Chlapec 1: *„Tak já se ráno probudím a hraju si na mobilu (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Já jsem se ráno probudil a dal jsem si pití, svačinu. Pak jsem šel ven a jezdil na čtyřkolce (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Jezdil jsem na motorce. Pak jsem šel do baráku a tam jsem se umyl a vyčistil si zuby (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Pak jsem šel domů, dal jsem si zase rohlík a pak jsem si zase umyl zuby.“*

Chlapec 5: *„Já jsem ráno vstal, umyl jsem si zuby, nasvačil jsem se a jel jsem do moře (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Šel jsem si hrát. Já jsem si pohrál, šel jsem na zahradu. Pak jsem šel domů, vyčistil si zuby a šel jsem spát.“*

Dívka 2: *„Já jsem ráno vstala, vzala jsem si snídani, vyčistila jsem si zuby (přerušeni- „Bylo to jinak.“). A já jsem pak šla ven, a já jsem jela k moři do Itálie, pak jsem jela zase do Slovenska a pak zase domů (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Já už nevím.“*

Chlapec 4: *„Ráno jsem vstanul, umyl jsem si zuby a hrál jsem se (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Potom jsem si hrál na telefoně a za chvíli jsem šel ven (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Potom jsem si šel chytat listy.“*

Chlapec 2: *„Vstal jsem, vyčistil si zuby, umyl ruce (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Tak jsem šel na snídani, pak vyčistit zuby a umýt ruce. Pak hrát na mobilu, pak jet do Italska. (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Tak na Slovensko.“*

Chlapec 3: *„Já jsem vstal, dal jsem si snídani, umyl jsem si zuby a šel jsem posilovat (přerušeni- „Bylo to jinak.“). Dal jsem si potom ještě jednu sváču. Pak jsem šel ven no a pak jsem si šel lehnout.“*

Po vyprávění všech dětí žádaly, abych i já vyprávěla svůj příběh superhrdiny, který by mohly přerušovat slovy: „Bylo to jinak“. Bylo nastaveno pravidlo, že každý může příběh

přerušit maximálně jednou. Děti zpočátku toto pravidlo respektovaly, poté se ovšem až ve velké míře zapojovaly do hry.

Setkání bylo ukončeno společným rituálem (text viz str. 40).

Závěrečné shrnutí:

Děti byly velmi potěšeny zvoleným námětem pro toto setkání. Je to námět, který je pro děti velmi aktuální a zároveň dětem hojně umožňuje využívat představivost a fantazii.

První hrou byly děti velmi zaujaté, ihned pochopily princip hry a byly nedočkavé, kdy na ně přijde řada. Upoutávaly na sebe pozornost, aby mohly právě ony sdělit své řešení situace. Při vyprávění příběhu jsem volila problémové situace ze života, se kterými se děti již povětšinou mohly setkat. Nabízelo jim to dvojí možnost, odpovědět tak, jak by se reálně mohla situace vyřešit nebo také zcela kreativně a volně. Odpovědi dětí byly více či méně kreativní. Ačkoliv děti odpovídaly stručně, tak se u nikoho během této hry nevyskytl strach sdělit svůj nápad pro řešení situace. Autentičnost situace by mohla být pro příště podpořena například předáváním pláště, který by na sobě mělo zrovna to dítě, které bude v roli superhrdiny.

Další zvolená aktivita byla založena na principu brainstormingu či také asociací, kdy děti mohly opět vyjadřovat svůj názor, nápad či představu, k čemu předložený předmět slouží. U dětí došlo znovu k upoutání pozornosti, jelikož měly možnost využívat vizuální a hmatové podněty. Odpovědi dětí byly rozmanité, i přesto se děti nepouštěly do více fantazijních představ.

Na poslední hru reagovaly děti velice pozitivně. V průběhu hry zaznívaly hodnotící výrazy jako například: „To je super!“ nebo „To je dobré, paní učitelko.“ U první dívky se objevilo naznačení struktury příběhu, kdy po krátkém uvedení do děje zařadila také zápletku příběhu, což u jiných dětí pozorováno nebylo. Je ovšem možné, že tento fakt byl zapříčiněn povahou této hry.

Hra je náročná na pružné reagování na změnu. Na dětech bylo vidět, že při prvním přerušení příběhu byly zaskočeny, nevěděly, jak dále reagovat. Některé děti se nechtěly vzdát svého předem vymyšleného děje, a tak i po přerušení zopakovaly tutéž větu. Byl jim znovu připomenut princip této hry, ale současně také zdůrazněno, že přerušení slovy: „Bylo to jinak,“ není považováno za jejich chybu ve vyprávění příběhu. Před samotnou realizací hry

jsem měla obavy, jak děti hru zvládnou. Tento první pokus však hodnotím za velmi vydařený.

Při hře nebylo prioritou vytvořit dokonalý příběh s vhodnou strukturou, ale hbitě reagovat na vzniklý problém, měnit koncept a uvědomovat si různé možnosti a alternativy řešení a také tuto novou myšlenku vyjádřit.

Během hry jsem děti při vyprávění přerušovala pouze sama. Dětem jsem ovšem jejich vlastní aktivitu nezakazovala. Tu si následně chtěly kompenzovat požadavkem, abych také vyprávěla svůj příběh, ve kterém by mě samy mohly přerušovat. Děti ovšem následně nerespektovaly vymezená pravidla. Jako řešení problému by mohlo být rozdání papírových žetonů. Při přerušení příběhu by dítě svůj žeton odevzdalo a tím by reálně vidělo, že svou možnost vyčerpalo.

Celé setkání trvalo 25 minut. V závěru již byla patrná nízká pozornost dětí, a proto by bylo vhodné toto vyprávění rozdělit na dvě samostatná.

5.4 Vyprávění 4

Téma: Vyprávění 4 (Popletená pohádka)

Datum realizace: 1. 11. 2018

Tabulka 5 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podporovat dovednost analýzy a syntézy • rozvíjet čtenářskou gramotnost • rozvíjet narativní dovednosti
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznat prvky různých pohádek v jedné pohádce • využívat informace získané ze slyšeného textu • vyprávět vlastní pohádku
Kompetence:	<p>Dítě je schopné analýzy a syntézy.</p> <p>Dítě dokáže porozumět obsahu čteného textu a využívat informace z něj získané.</p> <p>Dítě dokáže vyprávět vlastní příběh.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, vyprávění, diskuze
Prostředky a pomůcky:	Text – Pohádkový salát (Schneiderová, 2013, s. 27-28)

Charakteristika dětí:

Lekce se zúčastnilo celkem 7 dětí, z toho 2 dívky (6 a 4 roky) a 5 chlapců (5-6 let). Děti byly tento den neposedné, i přesto však reagovaly velmi pozitivně a spolupracovaly.

Průběh setkání:

Setkání bylo zahájeno společným rituálem v kruhu (text viz str. 38). Následně se mohly děti pohodlně posadit nebo lehnout a poslouchat následující pohádkový příběh:

„V jednom domku, v městě Řáholec, žil Smolíček se svými kamarády. Těch kamarádů bylo sedm. A nebyli to jen tak ledajací kamarádi, byli to malí trpaslíci. Sedm trpaslíků. V domě s nimi žila také Baba Jaga. Byla zlá a zákeřná, jediného, koho měla ráda, byl její pes Jonatán. Jednou, když bylo škaredě a lilo jako z konve, se kolem jejich domečku procházela Červená karkulka s kůzlátky. Hledala perníkovou chaloupku, ale cestičku k ní nemohla najít. V tom Baba Jaga vyběhla před dům a volala na Karkulku: „Hrnečku, vař! Hrnečku, vař!“ Karkulka i kůzlátka se polekaly a křičela: „Mé, to není naše maminka, ta má jemnější hlásek!“ Vzali nohy na ramena a utíkali, co jim síly stačily. Zanedlouho dorazili k perníkové chaloupce. Už z dálky je vábila vůně čerstvě upečeného koblížku. Karkulka se rozhlédla, odkud ta vůně pochází. Když vtom spatřila dozlatova upečený koblížek, jak chladne na okýnku perníkové chaloupky. Červená karkulka měla na koblížek velkou chuť a tak povídá: „Koblížku, koblížku. Já tě sním!“ V tom okamžiku začal koblížek strachy volat: „Za hory, za doly, mé zlaté parohy, kde se pasou?“ Karkulka se Jelena se zlatými parohy lekla, jelikož byl u koblížku co by dup. Jelen tedy raději pozval Karkulku dál a nabídl jí místo koblížku spoustu perníčku ze své chaloupky. Byl by nerad, aby někdo koblížek snědl, protože jej má nachystaný pro Šípkovou Růženku, která ještě spí. Karkulka Jelenovi poděkovala za pěkné pohoštění a společně s kůzlátky odkráčela domů ke třem prasátkům.“

Po dokončení četby pohádky, byly děti požádány o její zhodnocení. Na otázku, jak se dětem pohádka líbila, odpovídaly: „Dobře.; Tam jich bylo několik!“; „To se úplně zamíchalo.“; „To byla švanda!“

Následně děti rekapitulovaly děj a vyjmenovávaly, které pohádky byly zmíněny. Děti byly při poslechu velmi pozorné a společně napočítaly celkem deset pohádek obsažených v této jedné.

Pro uvedení do následné činnosti byla využita báseň Pohádkový salát (Schneiderová, 2013, s. 27-28):

„Na jedné planetě,

kdo by to byl řek,

vynalezli nový recept,

salát z pohádek.

Vem pohádku o Karkulce,

kde má svátek babička.

K tomu přidej známou druhou,

třeba Smolíčka.

Obě dvě hod' do hrnce,

přiklop pokličku,

nech je spolu povařit

malou chvíličku.

<i>Přidej k tomu pepř a sůl,</i>	<i>že nemohl na nohy.</i>
<i>hotovo, prostírej stůl!</i>	<i>A babička za horama,</i>
<i>Nová pohádka je tu,</i>	<i>měla zlaté parohy.</i>
<i>pěkně kořeněná.</i>	<i>Smolíček se vlka bál,</i>
<i>Žila, byla, v lese u jelena Karkulka.</i>	<i>a tak dále a tak dál.</i>
<i>Smolíček nesl bábovku.</i>	<i>Jestli vám ten salát chutná,</i>
<i>A jak si ten kluk vyšlapoval po cestičce,</i>	<i>můžete pro každý věk,</i>
<i>potkal ho tam vlk.</i>	<i>zkusit novou várku z jiných pohádek.,,</i>
<i>Jelen leží v posteli,</i>	

Po přečtení této básně byly děti postupně požádány, aby vytvořily svůj vlastní „pohádkový salát“. Dětem byla poskytnuta chvíle k diskuzi a promyšlení jejich příběhu.

Dívka 1: *„Budulínek jednou byl a měl hlad a uvařil si něco sám, protože macecha byla zlá. Ale pak si spálil ruku a věděl, co má dělat. Šel na louku a tam jitrocel si na to dal. A pak se mu vařilo to jídlo a dal si ho a zlá macecha řekla: „Konečně, že už umíš vařit!“*

Dívka byla požádána, aby sdělila, které dvě pohádky smíchala dohromady. Uvedla Budulínka a Červenou karkulku. Děti jí následně ovšem oponovaly a její tvrzení opravily tak, že smíchala Budulínka a Perníkovou chaloupku nebo Popelku.

Chlapec 2: *„Že dědeček s babičkou uvařili kobližky a Karkulka šla a potkala zajíce. A zajíc říkal: „Karkulko, Karkulko, já tě sním!“ Pak tam byl ještě vlk a medvěd.“*

Chlapec svou pohádku nedokončil. Jeho volba byla respektována a s dětmi jsme opět analyzovali, ze kterých pohádek byl tento nedokončený příběh složen.

Dívka 2: *„Elsa šla kouzlit na zámek, protože ubližovala lidem nechtěně a ona kouzlila a pak ta Elsa to vykouzila a přišel za ní Kryštof.“*

Dívka začala vyprávět pouze děj jedné pohádky, který nedokončila a sdělila, že pohádka je hodně dlouhá. Její snaha byla i přesto oceněna.

Chlapec 8: *„Že Robin měl robota a Batman měl zase Batmobilského robota a pak měl aji flintu ten robot a oni šli proti sobě bojovat a vyhrál Batman, protože on je hrdina a ten Robin ten je jeho pomocník.“*

Děti toto vyprávění opět analyzovaly a jmenovaly pohádku O Robinovi a pohádku Batman.

Chlapec 3: „Žila, byla, jedna babička s dědečkem, která upekla kobližka a pak za nima přišla Karkulka a hlídala ji babička a ten koblížek obživnul a utekl.“

Chlapec sám vyjmenoval pohádky, které spojil.

Před ukončením setkání bylo provedeno krátké shrnutí a pozitivní ohodnocení setkání. Děti se trefně dotázaly, zda již můžou jejich pohádkový salát sníst. Na otázku, zda se jim povedl, děti reagovaly kladně. Setkání bylo uzavřeno společným rituálem (text viz str. 40).

Závěrečné shrnutí:

Toto setkání si kladlo za cíl podporovat dovednost analýzy a syntézy, k čemuž uvedené činnosti směřovaly. Děti byly během vyprávění pohádky pozorné, což se následně projevilo při analýze příběhu. Samotná část aktivní tvorby byla pro děti zcela novou zkušeností. Děti se ovšem této nové zkušenosti pružně, hbitě přizpůsobily. Princip vyprávění popletené pohádky ve svém vyprávění nezrealizovala pouze čtyřletá dívka. Díky neznalosti zvolených pohádek jednoho z chlapců, jsem nemohla posoudit, zda opravdu došlo ke spojení dvou pohádek, příběhů či ne. Dále u jednoho z chlapců můžeme pozorovat využití již dříve vyprávěné pohádky.

Vyprávění všech dětí bylo stručné, většinou se ovšem drželo struktury, kterou by měl příběh mít, tedy začátek, zápletku a konec s vyřešením zápletky. I když byla tato struktura v některých případech více či méně dodržena, lze vidět, že s ní děti podvědomě pracují.

Pro příští realizaci bychom mohli také zvolit zjednodušenou formu vyprávění pohádky. Děti by nemusely „míchat“ dvě pohádky do sebe, ale pouze do ní přidat jednu informaci, která nesedí.

Setkání trvalo 20 minut.

5.5 Vyprávění 5

Téma: Vyprávění 5 (Cestovatel)

Datum realizace: 6. 11. 2018

Tabulka 6 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet narativní dovednosti • rozvíjet komunikační kompetence- naslouchání • podporovat respekt k vyjádření druhého
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • doplňovat části příběhu • naslouchat vyprávění druhého • akceptovat názor druhého
Kompetence:	<p>Dítě dokáže doplnit vyprávění o vlastní myšlenky v návaznosti na předchozí děj.</p> <p>Dítě je schopné respektovat vyjádření druhého dítěte.</p> <p>Dítě dokáže naslouchat a porozumět slyšenému.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, vyprávění, hra
Prostředky a pomůcky:	Kufřík, pytlík s mincemi, baterka, krabička s řetízkem, malý obraz v rámečku, kniha, dřevěná káča, sněžitko, kolík, sklenička, dřevěná loutka krále

Charakteristika dětí:

Lekce se zúčastnilo 7 dětí. Pět 5 ve věku 5 až 6 let a 2 dívky ve věku 4 a 6 let. Všechny děti již absolvovaly předchozí lekce alespoň jednou. V úvodu lekce byly děti roztržité a hlučné, po společném rituálu došli ke zklidnění, které trvalo i během první hry. Při interakci dětí s předměty byly velmi sdílné a rozvinulo se mnoho rozhovorů a diskuzí.

Průběh setkání:

Setkání bylo zahájeno rituálem v kruhu (text viz str. 38). V úvodu jsem dětem zadávala slova, na základě kterých děti vyjadřovaly své asociace. Tato hra sloužila k uklidnění, naladění ke společným činnostem a také k probuzení představivosti dětí.

Pro hru byla zvolena následující slova (jako první je vždy uvedeno mé zadání, následně odpověď dítěte): pes – klíč, auto – cesta, balón – balónek, kolo – helma, voda – ryby, světlo – lampička, postel – lehátko, vlasy – parfém, brýle – člověk, zrcadlo – odraz, slunce – mraky, papuče – na chození, tričko – člověk.

Před děti byl poté předložen starý kufr. Děti se o něj ihned začaly zajímat otázkami: „*Co v něm je?*“; „*Tam je něco pro mě?*“; „*Tam je určitě buben!*“ Každý měl příležitost sdělit, co si myslí, že je v něm schováno. Děti nejčastěji jmenovaly hudební nástroje jako je buben, housle nebo tahací harmonika. Jeden chlapec jmenoval krysy. Následně byl kufr otevřen a děti si z něj mohly vybrat jeden předmět. Každý si jej prohlédl. Děti v kruhu o vybraných věcech aktivně komunikovaly, spontánně je popisovaly a prezentovaly před ostatními.

Dalším úkolem bylo vymyslet krátký příběh, který se váže k danému předmětu. Z výpovědí nemůžeme tvrdit, že šlo o příběhy v pravém slova smyslu, ale spíše o jakási torza příběhů, která můžeme vnímat jako námět k dalšímu vyprávění.

Chlapec 3 (loutka krále): „*Že on, vždycky žil v království a vládl čestně a spravedlně.*“

Dívka 1 (pytlík s mincemi): „*Měl je zloděj, a že policajt ho chytil a pak si vzal ty prachy.*“

Chlapec 4 (sněžítka): „*Všechny hvězdy z nebe byly pochytané a zavřené do té lahvičky.*“

Dívka 2 (dům se zahradou zachycený na obraze v rámečku): „*Bylo to kdysi a už to shořelo. A pak to znova postavili. A v něm bydlela víla.*“

Chlapec 6 (dřevěná káča): „*Jednou se probudila ztracená.*“

Chlapec 1 (baterka): „*Že holčička šla s baterkou do lesa a tam našla mrtvolu.*“

Chlapec 7 (kolík a sklenička): „*To si tak někdo s tím hrál a cinkal na to.*“

Chlapec 5 (krabička s řetízkem): „*Že to na krku nosila babička.*“

Všechny děti ode mne dostaly kladnou zpětnou vazbu. Poté jsem začala s vyprávěním příběhu o kufříku. Do vyprávění aktivně zapojovala děti, které se tak podílely na tvorbě příběhu. Díky tomu bylo vyprávění zcela improvizované.

Vzniklý příběh zněl takto:

Já: „*Za devatero horami a devatero řekami byla země, ve které žil jeden cestovatel. Jeho chloubou byl tento velký kufř. Na co jej měl?*“

Dívka 2: „*On sbíral všechny věci, co chtěl s sebou mít.*“

Já: „*Cestovatel měl své staré letadlo, kterým se vydával na daleké cesty.*“

Chlapec 3: „*Nebo taky mohl lítat na tom kufřu.*“

Já: „*Výborně. Cestovatel tedy létal na svém kufřu, protože byl nejspíš kouzelný. Kam cestovatel letěl?*“

Chlapec 6: „*On letěl na tom kufřu a přistál na letadle na tom křídle a pak, pak uklouzl.*“

Já: „*Co se s cestovatelem dělo pak?*“

Dívka 1: „*On letěl dolů a ten kufř mu přestal fungovat.*“

Já: „*To snad ne. Snad se nějak zachránil. Jak to pokračovalo?*“

Chlapec 1: „*Letěl a dole na zemi spadl na trampolínu. Tam pod ní byl beton.*“

Já: „*Trampolína cestovatele zachránila. Zbrzdila mu pád, nic se mi nestalo, vyvázl bez zranění. Jenže jak letěl dolů velkou rychlostí, trampolína ho odrazila zpět do vzduchu. Co se stalo dál?*“

Chlapec 4: „*Že on letěl a tam viděl ptáky.*“

Chlapec 7: „*A on ho ten jeden pták chytil a dal si ho na záda. A on letěl dál.*“

Já: „*Cestovatel tak nakonec našel nového přítele a také nový způsob, jak cestovat. Společně doletěli na ta nejzajímavější místa na světě.*“

Setkání, které mělo spíše povahu spoluvytváření příběhu, bylo ukončeno zhodnocením příběhu dětmi a společným rituálem v kruhu (text viz str. 40).

Závěrečné shrnutí:

Setkání hodnotím jako vydařené. Během první hry jsem byla potěšena, jak hbitě děti reagovaly, a tak hra fungovala opravdu na principu asociací. Její funkce byla aktivizační a „rozehřívací“.

Další činnosti navazovaly na přinesený kufř. Všechny byly zaměřené na rozvoj fantazie a představitivosti, ty jsou totiž studnou inspirace k vyprávění, ale také díky nim příběhy sa-

motné dokážeme vytvářet a převést je do slov. Děti byly zpočátku velmi hlučné a horlivě mezi sebou komunikovaly. Jak již bylo zmíněno výše, výsledek prvního stručného vyprávění dětí lze využít jako námět k dalšímu vyprávění, které by mohlo být zrealizováno při dlouhodobém využívání storytellingu v rámci předškolního vzdělávání.

Při storytellingu je nutné, aby byly děti i učitelka připraveny na různé alternativy řešení příběhu. Pro jednoho chlapce bylo náročné odpoutat se od vlastní představy o celém příběhu, který byl společně vytvářen. Často do příběhu zasahoval a uváděl svoje nápady. Celkově ovšem hodnotím spolupráci na tvorbě příběhu kladně. Děti vhodně reagovaly na předchozí části příběhu a navazovaly na ně. Každý přispěl svým dílem a vznikl tedy originální kousek. Při dalším opakování této činnosti bych eliminovala vstupy učitelky do příběhu, aby měly děti možnost vytvořit příběh zcela samy. V této situaci ovšem považuji za správné, že jsem byla součástí vyprávění, jelikož jsem děti zasvětila do principu takového vyprávění a ukazovala jim směr.

Celková délka setkání byla 20 minut.

5.6 Vyprávění 6

Téma: Vyprávění 6 (dějová posloupnost)

Datum realizace: 8. 11. 2018

Tabulka 7 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjet narativní dovednosti – tvorba vlastního příběhu • rozvíjet představivost a fantazii • seznámit děti se strukturou příběhů
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • vyprávět příběh dle obrázků na kamenech • využívat představivost a fantazii při tvorbě příběhu • analyzovat strukturu příběhu
Kompetence:	<p>Dítě dokáže vyprávět příběh dle obrázků.</p> <p>Dítě využívá představivost a fantazii k tvorbě příběhů.</p> <p>Dítě při vyprávění používá strukturu příběhů.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, vyprávění, demonstrace, pracovní činnost
Prostředky a pomůcky:	papírová koule, housenka z papíru, kameny, vystřižené obrázky ke kamenům, štětce, lepidlo, list k vyprávění

Charakteristika dětí:

Lekce se zúčastnilo 7 dětí, 2 dívky (4 a 6 let) a 5 chlapců (5-6 let). Děti byly před zahájením lekce velmi roztržité. Během první naplánované činnosti se však poměrně zklidnily a spolupráce byla bez problémů.

Průběh setkání:

Setkání bylo uvedeno rituálem v kruhu (text viz str. 38). Byly přineseny různé velikosti obléžků a již vystřižené obrázky. Děti byly obeznámeny s plánem, vytvořit „příběhové kameny“ (z angličtiny: „*story stones*“). K dispozici měly děti štětce a tekuté lepidlo. Na přinesené kameny lepily vystřižené obrázky. Při lepení děti volně konverzovaly, nejčastěji se vyjadřovaly k obrázkům, které lepily. Po této činnosti si šly děti umýt ruce a vrátily se zpět na koberec.

Další naplánovanou činností bylo vyprávění, které u dětí vzbuzuje představivost a fantazii, toto vyprávění nejenže děti připravilo na následující aktivity, ale také bylo využito k rozvoji vyjadřovacích dovedností a k toleranci a přijmutí představ ostatních dětí. Vyprávění probíhalo podle textu Fountain (1994, s. 41-42): *„Představte si, že jste semínko. Jaké barvy byste chtěli být? Jakého tvaru – kulaté, hranaté nebo špičaté? Jak velké semínko byste byli? Někdo, komu se velmi líbí, vás vezme do ruky a zasadí vás na nějakém místě do země. To místo je měkké, příjemné a bezpečné. Teď jste v zemi a čekáte, až budete připraveni vyrůst. Člověk, který vás má rád, přichází každý den a pečuje o vás. Zalévá vás a vytrhává plevel. Jednoho dne, když nastal pravý čas, začínáte růst. Cítíte, jak se tlačíte ven ze semínkového kabátu, protože už je vám moc malý. A začínáte se protahovat ven z tepla a z tmavé půdy. Rostete pomalu nebo rychle? Nakonec si prorážíte cestu na sluneční světlo a čerstvý vzduch. A stále rostete, stává se z vás zvláštní rostlina, silná a zdravá. Představte si, jak jako rostlina vypadáte. Jste vysoká, malá, nebo něco mezi tím? Rostete přímo vzhůru nebo do strany? Jakou máte barvu? Roste na vás něco – listy, ovoce, květy? Jste velice speciální rostlina.“*

Po dokončení vyprávění se mezi dětmi rozvinul rozhovor, iniciovaný jedním z dětí, jak jako rostlina vypadali. Tento rozhovor byl z počátku neorganizovaný, posléze, kvůli větší přehlednosti, bylo každé z dětí požádáno, aby všem přítomným sdělilo svou představu. Vymezila jsem dětem prostor k výpovědi posláním papírové koule představující semínko. Výpovědi dětí byly následující:

Dívka 2: *„Moje vypadalo, že je růžové, třpytivé a špičaté a vyrostla z něho krásná růžová, třpytivá kytička.“*

Dívka 1: *„Moje je třpytivá, má růžové třpytky fialové a je špičatá.“*

Chlapec 1: *„Je třpytivá a má třpytivé fialové a byla špičatá.“*

Chlapec 7: „*Já jsem měl, že to byla zelená, že to byl kaktus, byl zelený*“

Chlapec 4: „*Měla strašnou sílu a na ní byl zombík.*“

Chlapec 2: „*Já jsem měl křišťálový kaktus. On byl takový průhledný.*“

Chlapec 6: „*Moje bylo celé modré a kolem bylo červené a měla na sobě kola, takové velké černé.*“

Všechny děti následně vyžadovaly, abych se i já zúčastnila a popsala svou vlastní rostlinu. Bylo využito propojení mého popisu s následným krátkým vyprávěním, jež mělo za cíl dětem přiblížit strukturu příběhů, používanou při jakémkoli vyprávění.

„Na jedné zahradě rostla květina. Byla úplně maličká, nejmenší ze všech rostlin v zahradě. Byla schoulená ve svých listech a teprve když zaskvítilo slunce, vystavila svůj květ na obdiv. Byla nádherná. Jednou se na jejich listech objevila housenka. I housenka se květina líbila, a tak se dala vesele do pojídání jejich listů. Jak chroupala jeden list za druhým, housenka rostla, rostla a rostla. Jakmile všechny listy rostliny snědla, zakuklila se na nedaleké větvičce. Po čase již z kukly nevylezla housenka, ale krásný barevný motýl. Byl nádherný, jako ta květina, kterou jako housenka snědl.“

Na základě tohoto příběhu jsem děti seznámila se strukturou příběhu. Květina představovala myšlenku, či nápad pro tvorbu příběhu, housenka pak samotné části příběhu jako je úvod (obsahující vymezení prostředí a postav), zápletka a závěr. Motýl představoval samotný vzniklý příběh. Struktura byla demonstrována také na papírové housence, vytvořené ze třech částí papíru.

Každé z dětí poté dostalo pomocný list pro tvorbu vlastního příběhu. Tento list příběhu se skládal ze tří čtvercových políček. Následně jsem doprostřed kruhu vyskládala vytvořené „příběhové kameny“. Děti si postupně vybraly tři kameny a vložily si je do políček. Následně si promyslely děj svého příběhu, který byl vytvořen na základě vybraných kamenů. Tento příběh pak všem vyprávěly.

Jednotlivé příběhy dětí:

Chlapec 3: „*Nějaký pán, nějaký pan Šturala si koupil balíček, ve kterém byl robot. A ten robot za něj dělal všechnu práci, pán se díval na telku a naráz se ten robot porouchal. Pan Šturala se hodně naštvál a zavolal opraváře a opravář mu toho robota opravil. A od té doby se mu žilo šťastně až do smrti.*“



Obrázek 3 Práce s příběhovými kameny

Chlapec 1: „*Že pán, koupil si psa a ten pejsek ho neposlouchal a skákal po stromech.*“

Chlapec 6: „*Ona na lodi jela holčička na hrad, na starý hrad, na kterým nikdo nebydlel. Tak pak tam dojela a ubytovala se tam a pak ji přepadnul lupič a ona zavolala policisty a ti ho chytli.*“

Chlapec 5: „*Babička se dívala na telku. Pak se rozhodla, že pojedje na kole na zmrzlinu. Tak jela, jela, až došla na zmrzlinu. A tam byla jahodová, čokoládová, vanilková a jablková.*“

Dívka 2: „*Paní učitelka šla ke škole, odemkla a potom přišli do školy a potom letěli balónem tam a zpátky, protože jim to paní učitelka slíbila.*“

Chlapec 7: „*Že babička se šla naobědvat, pak si myslela, že půjde do obchodu si koupit dárek a pak otevřela ten dárek a byl tam robot.*“

Chlapec 4: „*Že chlapecek byl doma a rozhodnul se, že si koupí poštu, ale ta pošta mu tak zrovna přijela.*“

Dívka 1: „Byla jedna holčička. Ta vyšla ze zámku a chvíli si hrála na zahradě a uviděla jahůdky, ale ony byly daleko od zahrady. Tak to šla říct mamince a tatínkovi a pak si šla pro ty jahůdky.“

Chlapec 1: „Že liška byla v lese a potom tam našla kytičku, která krásně voněla a ona si ji teda vyhrabala a donesla ji svým mlád'átkům.“

Chlapec 7: „Že robot chtěl jít ven a vzal si deštník, kdyby náhodou přšelo a pak začala velká bouře.“

Chlapec 3: „Byl jednou jeden chlap, který se jmenoval Robin. A on se rozhodl, že bude cestovat, protože od malička chtěl poznat, jak vypadá kraj mimo domov. Tak se rozhodl, že pojede lodí na nějaký ostrov. Tak jel, jel a jak byli na tom ostrově tak potkal psa, opuštěného psa. Tak si ho vzal, pojmenoval Bárt a žil tak s ním šťastně až do smrti. Někdy zažil nějaké dobrodružství, někdy ne, někdy byl smutný, někdy byl radostný a tak dále a tak dále.“

Chlapec 6: „Že děťátko se ztratilo od své maminky z baráčku a ono šlo, šlo, šlo a šlo, až potkala nějakou starou chatu a v ní bylo spoustu pavouků a pavučin. Tak zavolala tomu, jak se jmenuje ten, co odklízí pavouky? Tak zavolala deratizéra a on je odklidil a ještě si vzal nožik a odstríhal tam ty pavučiny a umyl to a nakoupil.“

Chlapec 5: „Že babička zůstala doma, ona chvíli spinkala a pak že půjde do města si koupit jídlo, tak začalo pršet, tak si vzala deštník a šla do města.“

Dívka 2: „Chlapeček s holčičkou se rozhodli, že si koupí dárek, a tak to řekli mamce a šli do obchodu a koupili si tam dárek a v něm byl plyšáček.“

Děti byly z výroby a následného využití kamenů nadšené, což lze pozorovat z toho, že chtěly vyprávět další a další příběhy. Pro vyhovění jejich požadavku již však nezbýval dostatečný prostor, navíc klesala také pozornost dětí.

Setkání bylo opět ukončeno společným rituálem v kruhu (text viz str. 40).

Závěrečné shrnutí:

Průběh celé lekce hodnotím jako vydařený. Při realizaci relaxačního cvičení pro podporu představitivosti, je dobré, když mají děti s tímto druhem cvičení zkušenosti. U této skupiny šlo pozorovat, že návyky k relaxaci příliš nemají a mnohé děti tedy nedokázaly v klidu ležet a poslouchat příběh. Během následného vyjadřování představ lze pozorovat, že děti

často opakují nápady druhých, případně na ně nabalují další. V této fázi nebyly děti příliš tvůrčí.

Celé setkání se následně točilo kolem vyprávěcích kamenů. Děti se na jejich použití velmi těšily a skládaly příběhy, i když zrovna nebyly k vyprávění vyzvány. Příběhy si vytvářely i bez použití vyprávěcího listu a využívaly i větší počet kamenů. Vytvořené příběhy v mezičase spontánně prezentovaly kamarádovi vedle sebe.

Velmi pěknou strukturu příběhu a celé vyprávění předvedl chlapec 3, který oba své příběhy dobře uvedl, vyprávění obsahovalo zvrát či nástin zápletky a závěr. Také vyprávění chlapce 6 bylo na velmi dobré úrovni. Během práce s kameny se ozývaly hlasy jako: „Budeme dělat jenom ty příběhy, to mě baví!“ nebo „My chceme vyprávět ještě další!“, z čehož můžeme vyvodit úspěch a oblibu této činnosti u dětí. Pro lepší pochopení a využívání struktury příběhu by bylo vhodné s kameny nadále systematicky pracovat a mít možnost se individuálně dětem věnovat.

Celé setkání trvalo 35 minut.

5.7 Vyprávění 7

Téma: Vyprávění 7 (vlastní příběhy)

Datum realizace: 13. 11. 2018

Tabulka 8 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podporovat narativní dovednosti – tvorba vlastního příběhu • rozvíjet jemnou motoriku • rozvíjet fantazii a představivost
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • vytvořit vlastní příběh • vyjádřit příběh pomocí kresby • interpretovat kresbu dle svého
Kompetence:	<p>Dítě dokáže vyprávět příběh.</p> <p>Dítě dokáže vystihnout příběh pomocí kresby.</p> <p>Dítě využívá představivost a fantazii při řešení zadaného problému.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	výtvarná činnost, vyprávění, rozhovor
Prostředky a pomůcky:	papíry, pastelky

Charakteristika dětí:

Vyprávění se zúčastnilo 7 dětí, z toho 4 chlapci ve věku 5 až 6 let a tři dívky ve věku 4 a 6 let. Děti byly spíše klidné, komunikativní, pouze jeden chlapec se choval rozpustile.

Průběh setkání:

Setkání bylo zahájeno opět společným rituálem v kruhu, který již děti dobře znaly a samy s ním začaly. Po krátkém úvodu měly děti za úkol nakreslit na papír jakýkoliv příběh, který je v dané chvíli napadl. Dětem byl vymezen dostatečný prostor a poskytnut dostatek pomůcek. Při kreslení vznikaly mezi dětmi různé rozhovory, které zachycovaly myšlenky jednotlivých kreseb. Po dokončení všech dětí jsme si kresby prohlédli. Ty byly následně

otočeny a zamíchány tak, aby děti nemohly svůj obrázek poznat. Každý si jeden vybral a vyprávěl příběh, který byl na obrázku zachycen.



Obrázek 4 Kresby příběhů

Vyprávěné příběhy dětí byly následovné:

Dívka 1: *„Byla jedna maminka a tatínek a rostly jim tam jablka a chtěli je odtrhnout. Byl to malý keř, ale pak se zhroutil, protože tam byl strom. Ještě uklouzli na bahně, raději šli do domu, ale neměli tam žádné jídlo.“*

Dívka 2: *„Tam je nakreslená jenom Červená karkulka. Tam není žádný příběh, tam je jenom Červená karkulka.“*

Dívka 3: *„Já to vím, že ji sežral vlk.“*

Dívka 1: *„Já to umím od začátku. Jednou byla jedna Karkulka, chtěla dát babičce jídlo. Šla, pak potkala vlka a ten vlk tam byl dřív než Karkulka. A pak se tam dostal, zaťukal a babička řekla: „pojď dál“, ale vlk řekl: „dál“ a pak ji sežral. A pak Karkulka přišla a zaťukala a ten vlk řekl: „pojď dál“ a pak ji taky sežral. A pak se Karkulka ptala: „Proč máš tak velké oči?“ a pak se ptala: „Proč máš tak velkou pusou?“ a vlk ji sežral. A pak šel kolem pan myslivce a věděl určitě, co se stalo, tak šel tam a pak otevřel to břicho a vylezla z něho babička, Karkulka a pak si dali hostinu, co Karkulka přinesla.“*

Chlapec 3: *„Mám princeznu. Tak ona šla do zahrady. A mě nic nenapadá.“*

Chlapec 4: *„Byly dvě brány a tam byli taky hráči a oni hráli tak rychle, že šly vidět jen takové čáry.“*

Chlapec 2: „Byl nějaký masožrout a ten šel do dveří a musel se dostat tady přes žraloky a nějaký led a přes tohle.“

Chlapec 8: „Že někdo se musel dostat přes masožrouta a přes nějaké hradby a přes žraloky a tadyk přes horu a tadyk do cíle. A tam byl poklad, jakože penízky a diamanty.“

Dívka 3: „Panáček utíkal před jelenem. Jelen spal a pak se probudil a začal panáčka honit a oni tam stanovali a rychle tam šel do stanu, ale on tam šel, ten jelen a urval ty tyčky a pak si toho všimnul druhý kamarád, který šel ulovit ryby. Oni chtěli jet, ale neví, kde si zaparkovali auto a jenom ta jedna guma tam zůstala, protože viděli toho jelena, že má všechny kola a že tam má ještě jednoho jelena a protože byli ve skále, tak ten druhý panáček spadnul do vody. Aspoň našel ryby a mamce donesli ryby.“

Po dokončení vyprávění si děti mezi sebou obrázky vyměnily tak, aby měl každý svůj vlastní. V tu chvíli měly děti možnost představit svůj originální zamýšlený příběh.

Chlapec 3: „Že byl jeden panáček a on šel a on se musel dostat k tomu, aby dostal poklad, ve kterém jsou peníze a diamanty. Pak musel přes lidožrouta, přes vodu ve které jsou žraloci a přes horu.“

Dívka 1: „Byla jedna zlatovláska, která se narodila královně, protože se měli rádi, ale drak žil v horách a ten vždycky chtěl jejich poklad a princeznu hlavně. Ale oni se hádali, matka, která jí to dávno to dítě sebrala a proto je to královna. Ale od malinka se jí třpytí vlásky a češe si je. A radši ji schovala matka do velikánské věže. Matka bydlela v království a ten drak si ji chtěl vzít, ale nemohl, protože byla ve věži a tak princ ji šel zachránit.“

Dívka 2: „Že Mařenka a Jeníček měli zlou macechu a ta macecha jim přikázala a tatínkovi ať je zavede do lesa. Tak je tam nechal a on sekal dříví. Pak odešel a nechal tam přivázanou větev, jak moc foukalo. Tak Jeníček s Mařenkou je hledali, jak to uslyšeli, ale pak si dali oba dvě jahůdky a pak šli. Jeníček vylezl na strom a podíval se, jestli tam není nějaké světýlko a bylo. Tak šli k tomu světýlku a tam byla perníková chaloupka. Oni tam došli a loupali si perníček. A baba říká: „Kdo mi to tu loupe perníček?“ a Mařenka řekla: „To nic, jen větříček.“ A zase a zase a pak baba je dohonila, ale nedohonila, protože už doběhli domů.“

Chlapec 8: „Že oni museli prchat před žralokama a tady přes masožrouta a tady už jsou poklady a tohle je mapa.“

Dívka 3: „Šla Karkulka lesem a právě potkala babičku Greny a zebra potom došla k domečku a tam bylo spouta vlků. A potom tam bylo hodně vlků a sežrali ji. Přišel los a všechny je poťukal a snědl. A potom tam ta Karkulka vyskočila z toho losa.“

Chlapec 2: „Žil, byl jeden panáček a ten musel přes medvěda, přes žraloky, přes lidožrouta, přes skálu, přes bažinu a do cíle.“

Chlapec 4: „To je hra, jak tam hraju takové balóny a chodím tam na překážky.“

Po dovyprávění všech dětí byly příběhy porovnány a kladně zhodnoceny. Děti vyjádřily potřebu dokreslit do příběhu další detaily. Tomuto požadavku jsem vyhověla. Na závěr proběhlo rozloučení společným rituálem.

Závěrečné shrnutí:

Setkání hodnotím spíše pozitivně. Děti si většinou daly na kresbě velmi záležet, promýšlely ji do posledních detailů (obzvláště chlapci) a v průběhu vyprávění měli tendence další dokreslovat. Pomocí kresby se děti pokoušely znázornit příběh, tedy jistý děj. Při pohledu na vzniklé kresby můžeme pozorovat genderové rozdíly, které se týkají námětu samotné kresby. I přesto, že zadání znělo: „Nakreslit příběh“, nikoho nenapadlo vyjádřit jej pomocí komiksu.

Při prvním vyprávění byly děti zaskočeny, že nebudou vyprávět podle jejich kresby. Jedna dívka (4 roky) se vyjádřila slovy: „Já žádnému obrázku nerozumím.“ Nakonec se i přes prvopočáteční nelibost k úkolu postavily čelem. Při příštím opakování bych děti raději s následným postupem seznámila hned na začátku setkání, ještě před kreslením obrázku, aby děti nebyly tak zaskočeny. Postup, kdy děti nejdříve vypráví příběh k obrázku někoho jiného, byl zvolen z toho důvodu, aby se děti samy pokusily interpretovat kresbu a vytvořit svůj vlastní nikým neovlivněný příběh. Pokud bychom použili opačný způsob, to znamená, že by děti nejdříve vyprávěly příběh zachycený na svém obrázku, jiné děti by nemusely být tak kreativní a již by přijaly autorovu verzi interpretace.

Velmi povedené vyprávění předvedla dívka 1, která do něj zařadila úvod, vysvětlovala kauzální vztahy a zařadila zápletky. Její vyprávění bylo ovšem bez závěru. I přesto považuji její výkon za velmi dobrý. U čtyřleté dívky 2, byla pozorována neschopnost vyvodit příběh pouze z jedné zachycené věci na obrázku. Chlapec 3 nebyl již od začátku setkání ve své kůži. Tento den neměl dobrou náladu, což ovlivnilo i jeho celkový přístup k vyprávění.

Chlapec 2 nedokázal na obrázku identifikovat nebo si vymyslet to, co na něm vidí a tak použil neutrální pojmenování „*tohle*“.

Problém byl pozorován ve dvou případech při konfrontaci autora obrázku s interpretací jiného dítěte. Autoři obrázku dávali jasně najevo svůj nesouhlas s vyprávěním slovy: „*Ne, takhle to nebylo!*“ Nedokázali se tedy odpoutat od své vlastní představy o příběhu.

Obzvláště u chlapců lze pozorovat, že své příběhy poněkud sjednotili. Tento fakt nejspíše pramenil již z kresby samotných obrázků, kdy mezi sebou děti volně komunikovaly a diskutovaly. Také jejich vyprávění bylo spíše popisného rázu, naopak u dívek již můžeme pozorovat pokusy o jistou strukturu vyprávění.

Ačkoliv bylo setkání poněkud zdlouhavé, děti se nemohly dočkat, až budou mít příležitost vyprávět. Pro větší upoutání pozornosti ostatních by bylo vhodné zvolit například melodický úvod a závěr ke každému příběhu, například pomocí xylofonu. Tento postup by také mohl pomoci k uvědomění si začátku/úvodu a závěru vyprávění.

Pro delší udržení pozornosti by bylo také vhodné mezi jednotlivé interpretace zařadit krátkou pohybovou hru.

Celé setkání trvalo 35 minut.

5.8 Vyprávění 8

Téma: Vyprávění 8 (Vyprávění podle karet Dixit)

Datum realizace: 15. 11. 2018

Tabulka 9 Vzdělávací obsah výstupu

Cíle z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • podporovat narativní dovednosti – tvorba vlastního příběhu • rozvíjet představivost a fantazii • podporovat používání struktury příběhu
Cíle z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • vyprávět vlastní příběh na základě obrázku • využívat představivost a fantazii k tvorbě příběhu • vyprávět příběh se strukturou úvod-zápletka-závěr
Kompetence	<p>Dítě dokáže vyprávět vlastní příběh.</p> <p>Dítě využívá představivosti a fantazie při vlastním tvůrčím procesu.</p> <p>Dítě umí vyprávět správně strukturovaný příběh.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační forma:	Komunitní kruh
Metody:	rozhovor, vyprávění
Prostředky a pomůcky:	obrázkové karty z deskové hry Dixit

Charakteristika dětí:

Setkání se zúčastnilo 7 dětí, z čehož 5 chlapců ve věku 5 až 6 let a 2 dívky ve věku 4 a 6 let. Děti byly v průběhu setkání velmi klidné a motivované.

Průběh setkání:

Setkání bylo zahájeno opět společným rituálem v kruhu. Pro uklidnění a také připravení představivosti a fantazie byla na úvod zařazena hra asociace, kdy jsem řekla jedno slovo, na které vybrané dítě reagovalo. Pro hru byla zvolena následující slova (jako první je vždy uvedeno zadání učitelky, následně odpověď dítěte): mraky- slunce; pyžamo- peřina; auto – plyn; oči – nos; voda – ryba; koš – odpadky; ponožka – papuče; květina – květináč; balónek – člověk; doktor – injekce; obchod – pan prodavač; měsíc – hvězdy.

Po kole asociací byly před děti vyloženy karty, použité z deskové hry Dixit. Každý si vybral jednu kartu a dostal chvíli na to, aby si promyslel svůj příběh, který bude vyprávět na základě obrázku na kartě. Před samotným vyprávěním byla dětem připomenuta struktura při vyprávění příběhu.



Obrázek 5 Vybrané karty k vyprávění

Vyprávění dětí k vybraným kartám byla následovná:

Chlapec 1: *„Byl jednou jeden pirát, který se rozhodl, že pojede na plavbu úplně sám. Tak jel do moře, a šel do nějakého městečka a tam musel zaplatit. Jemu se loď potopila a on byl na tom vyhlížecím můstku, ta loď se mu potápěla, ale nakonec se mu nepotopila celá a on to tak akorát stihl. A zaplatil, dva dal, tomu pánovi co tam stál a ukradl mu deset.“*

Chlapec 4: *„Ráno vstanula kočička, šla ven a potom šla domů a viděla tam jelena. A pak přišla maminka s tatínkem a viděli tam vodu. Tak oni otevřeli dveře a ta voda vyplula.“*

Chlapec 3: *„Byl jednou jeden pirát, který se jmenoval Černovous. On přepadával vesnice a kradl, akorát slyšel, že jednou jeden pirát ukryl na nějaký ostrov poklad. Tak se tam vydal, ale nevěděl, že ostrov hlídá obluda, která má dvanáct hlav a když jednu useknete, tak jí přiroste dalších deset. Tak ji teda zabil, on ji musel seknout do místa, které si velmi chránila. Musel jí vypíchnout všech dvanáct očí. Pak narazil na vír, který jeho loď stáhl do hlubin. Ale to byla právě brána k tomu pokladu, protože byl ukryt pod mořem, aby jej nikdo nenašel. Takže vlastně našel poklad, ale zpátky musel plavat na pokladu.“*

Dívka 2: *„Byl jednou jeden kluk s maminkou a tatínkem. On se jednou vydal do světa a uviděl takový kouzelný strom a v něm byl otvor, tak do toho otvoru vlezl a najednou se objevil u moře a tam byla mušle, a když do té mušle vlezl, tak si tam mohl odpočinout.“*

Chlapec 2: *„Byl jednou jeden bojovník a ten musel splnit dvanáct úkolů. A jeden bylo projít těmi správnými dveřmi a najít poklad. A ten poklad strážila baba. A tak on tu babu zabil a získal ten poklad.“*

Chlapec 6: *„Na jedné lodi, tam na penízkách byli dva mravenci a ti se šermovali. A tak piráti je zamkli do klece a jeden mravenec tím mečem tu klec useknul. A pak mu vlezl na záda tomu pirátovi a kousal ho jako blecha. Pak spadl přes palubu, ten pirát a měl ještě plavací kruh.“*

Dívka 1: *„Bylo jednou jedno monstrum a ono mělo hlad. Snědlo každého. Pak tam byl skřítek a ono ho chtělo sníst. Mělo pusy s ostrými zuby a jak tam ten skřítek letěl mu do té pusy, tak přiletěla víla a ona ho před tím monstrem zachránila.“*

Po dokončení vyprávění všech dětí jsem byla požádána, abych řekla svůj příběh podle vybrané karty. Všechny děti dostaly ke svému vyprávění velmi kladnou zpětnou vazbu. K ukončení setkání byl využit závěrečný rituál v kruhu.

Závěrečné shrnutí:

Toto poslední setkání bylo zaměřeno čistě na vyprávění, které bylo podpořeno vizuálním materiálem – kartami Dixit. V porovnání s předchozími výstupy bylo možné u dětí pozorovat větší uvědomování a využívání struktury příběhu, kterou do svého vyprávění vnesl skoro každý. Karty děti nejspíše lépe směřovaly k vytvoření příběhu než kresba, využitá v předchozím setkání. Vytvořené příběhy dětí byly tvořivé, často v nich prezentovaly rozmanitou slovní zásobu, avšak skladba vět nebyla vždy správná. Děti ovšem vždy dokázaly vyjádřit to, co měly na mysli.

Délka setkání byla optimální, trvalo 20 minut, avšak při závěrečném rituálu se ozývaly hlasy jako: „Už je konec?“; „A my dneska nebudeme hrát, jak to tam vypadalo a tak?“; „To je nuda, že už je konec.“

5.9 Shrnutí a zhodnocení všech vyprávění

Po realizaci prvního vyprávěcího setkání jsem měla obavy, zda děti zvládnou všechna následně plánovaná setkání. Tyto obavy se však nevyplnily a troufám si tvrdit, že děti během všech setkání vykazovaly průměrnou úroveň narativních dovedností vzhledem k jejich věku, vnitřním a vnějším faktorům. Jak se zmiňuji v teoretické části bakalářské práce, vývoj narativ je celoživotní proces. S tímto vědomím musíme přistupovat k celému projektu a dílčím výkonům dětí.

Během realizace projektu byla využita jak fáze poslechu příběhů, tak fáze přispívání do příběhu jako spoluvypravěči, až po samotné vyprávění příběhů dětmi. Celkově berme v úvahu krátké působení tohoto projektu.

Úroveň komunikačních kompetencí a konkrétně tedy narativních dovedností dětí byla často konfrontována s vlivem rodiny, ze které dítě pochází. Tento vliv byl zjevný především u dívky 2, která byla z celé skupiny vybraných dětí nejmladší (4 roky), ovšem svou představivostí a narativními dovednostmi často převyšovala děti starší.

Během celého průběhu projektu děti velmi dobře spolupracovaly a byly aktivní. V některých chvílích bylo vyprávění dětí zdlouhavé a děti rychleji ztrácely pozornost. Jednotlivá setkání byla tvůrčího charakteru, využívala aktivity a příspěvků dětí a nebylo tedy vždy možné postupovat striktně dle plánu, v jistých situacích bylo nutno zcela improvizovat (obzvláště co se týče společného vyprávění příběhů).

Jako organizační forma všech setkání byl zvolen komunitní kruh. Tato organizační forma nám umožňovala vést setkání jako tvořivá, na kterém se děti podílely, sdělovaly své představy, pocity, nápady či vyprávěly svůj vlastní příběh. Použité metody jako je rozhovor, diskuze, brainstorming či vyprávění zcela korespondovaly s cíli a charakterem celého projektu.

Během průběhu setkání jsem se snažila oceňovat veškerou aktivitu dětí a přijímat jejich názory, myšlenky a netlačit děti do realizace svých vlastních představ. Snahou bylo, aby se děti opravdu spolupodílely na obsahu a průběhu celého setkání. Jako pozitivum shledávám vyrovnané šance a prostor pro vyjádření všech dětí. Na druhou stranu se díky tomuto stalo občas vyprávění zdoluhavým procesem, kdy děti musely vyčkat na vyjádření všech a jejich pozornost tedy klesala.

Před zahájením projektu jsem vybrala skupinu dvanácti dětí. V průběhu se ovšem nikdy nepodařilo, aby bylo všech dvanáct dětí v mateřské škole přítomno. Tento fakt nyní považuji za pozitivní, jelikož se ukázalo, že skupina sedmi až osmi dětí je zcela optimální počet.

Náplň všech vyprávění hodnotím vzhledem k věku dětí za přiměřenou. Žádné setkání nebylo pro děti vyloženě náročné tak, že by jej nezvládly. Projev dětí poukazoval celkově na úroveň jejich kognitivních schopností, komunikačních kompetencí a narativních dovedností. Do budoucna považuji za vhodné opakování jednotlivých cvičení a her v častějších intervalech, kdy budeme moci zjevněji pozorovat jednotlivé pokroky dětí.

S celkovým průběhem projektu jsem byla spíše spokojena, místo pro sebekritiku a možnosti vylepšení se však vždy najde. V návaznosti na rozmanitost vyjádření dětí jsem byla mile překvapena, jakými odlišnými cestami se představivost a fantazie může ubírat.

6 EVALUACE PROJEKTU

Projekt „Vyprávěj mi příběh“ byl evaluován učitelkou vybrané mateřské školy a asistentkou pedagoga, které byly v roli nezúčastněných pozorovatelek. Obě jsou s vybranou skupinou dětí v každodenním kontaktu a děti velmi dobře znají. Což můžeme spatřovat jako výhodu, jelikož mohou lépe posoudit případné pokroky dětí, co se komunikace týče.

Evaluace probíhala metodou pozorování. Učitelka i asistentka byly před každým setkáním obeznámeny s vymezenými cíli a během setkání si vedly záznamy, ze kterých byla vytvořena evaluace celého projektu. V rámci evaluace je uvedena tabulka s poznámkami učitelky a asistentky ke každému setkání.

6.1 Evaluace učitelkou vybrané MŠ

Studentka realizovala připravený projekt během 4 týdnů, kdy s dětmi pracovala dvakrát týdně. Frekvence jejich výstupů byla dle mého názoru zvolena dobře, jelikož si myslím, že při častějším zařazení do režimu dne by mohlo dojít k menší motivaci dětí.

Pro projekt byla vybrána vhodná skupina dětí, co se věku týče. Bohužel tato skupina byla tvořena převážně chlapci. Tento fakt nešlo nijak změnit. Myslím si ovšem, že by bylo velice zajímavé mít možnost pracovat a porovnávat úroveň vyprávění dívek a chlapců. Také jejich námět pro vyprávění bývá většinou odlišný.

Studentka byla na všechny výstupy dobře připravená. Průběh výstupu měla promyšlený, avšak byla otevřena změnám, na které vždy pružně reagovala, a byla schopna improvizace. Její projev byl příjemný a kultivovaný. Vždy měla dopředu nachystány všechny potřebné pomůcky. Studentka dokázala být i sebekritická a po každém výstupu sama vyhodnotila vhodné změny do budoucna.

Děti dobře reagovaly na pokyny a během jejího vyprávění byly pozorné. Jako známku kladného vztahu považuji také časté prosby dětí, aby i studentka vyjádřila svou představu či svůj příběh.

Pozitivně také nahlížím na práci v malé skupině dětí a prostor pro vyjádření všech. Žádné z dětí nebylo nijak upřednostňováno a všem byly poskytnuty stejné možnosti pro své vlastní vyjádření a vyprávění. Ve větší skupině by toto nejspíše z hlediska pozornosti nebylo možné, jelikož i v této malé skupině bylo pro některé děti udržení pozornosti po celou dobu výstupu náročné.

Z hlediska obsahu studentka zařazovala jak známé, tak pro mne méně známé cvičení. Náročnost těchto cvičení odpovídala věku dětí. Ovšem některé výstupy se jevily jako dlouhé a bylo by vhodné je spíše rozdělit do dvou samostatných, obzvláště mám na mysli vyprávění 3 a 6. Děti pak byly v některých chvílích nepozorné, neposedné, začínaly se mezi sebou bavit a nerespektovaly vyprávění jiných dětí.

Za velice dobrou myšlenku považuji vytvoření příběhových kamenů. Děti byly nadšené tímto netradičním, avšak velice dostupným materiálem. Příběhové kameny mi posloužily také jako nový námět pro individuální práci s dětmi a jistě je budu i nadále využívat.

Oceňuji zařazení rituálu na začátku a konci každého výstupu. Výběr textu pro tento rituál byl více než vhodný, jelikož nebyl založen pouze na přednesu textu, ale také využíval pohybu. Současně byl jaksi spojen s celou povahou projektu. Text byl založen na hře se slovy a mohl u dětí způsobovat různé představy a asociace, které byly hojně během projektu využívány. Navíc děti vždy připravil na následovné činnosti, děti se zklidnily a uvědomily si, že již začíná něco nového.

Projekt byl spíše úspěšný. Jeho výhody spatřuji v práci s malou skupinou dětí a rozvíjení právě komunikačních kompetencí. Děti se snažily formulovat své myšlenky, nápady a vyjadřovat je. Studentka děti také děti konfrontovala se strukturou příběhů. Tvorba a vyprávění příběhů je pro děti velice důležitá, co se týče budoucího vzdělávání. Projekt jsem vnímala také jako dobrou přípravu předškolních dětí k zápisu do první třídy, kdy se děti nebudou bát vyprávět či komunikovat a představovat svoje myšlenky a názory. Proto budu některé činnosti zařazovat do denního režimu i nadále. Vytyčené cíle projektu studentka průběžně naplňovala a zvolenou organizační formu a metody vnímám zcela přiměřené k charakteru projektu.

Tabulka 10 Záznamy učitelky z jednotlivých setkání

Vyprávění 1	<p>+ zařazení pracovní činnosti a dramatizace; spolupráce dětí při skládání obrázku a řazení dle posloupnosti děje; plnění cílů, podpora a pozitivní hodnocení dětí studentkou</p> <p>- nedostatek času na pracovní činnost; nesjednocené verze pohádek</p>
Vyprávění 2	<p>+ dostatek prostoru pro vyjádření všech dětí; aktivní zapojení dětí do procesu vyprávění; možnost k rozvoji fantazie a představivosti; tvořivost; nenáročnost na pomůcky; motivace dětí; plnění cílů</p>

	- hlučnější a složitější organizace průběhu a dokončování pracovní činnosti
Vyprávění 3	+ neobvyklý a nevyužívaný námět (superhrdinové); atraktivita námětu; pro děti nové hry a cvičení; řešení a reakce na problémové situace; mnoho příležitostí pro vyjadřování dětí, plnění cílů
	- náročnost na pozornost dětí – rozdělit na dvě setkání
Vyprávění 4	+ nezvyklý přístup k pohádkám; pochopení úkolu dětmi; tvořivost; motivace-připodobení k salátu; dostatek prostoru pro vyprávění všech dětí
	- neposednost dětí při prvním vyprávění studentky
Vyprávění 5	+ využití pomůcek; aktivní účast dětí na tvorbě příběhu; využívání představivosti a fantazie; respektování názorů všech dětí; plnění cílů
	- hlučnost dětí-lépe zorganizovat kdo bude mluvit
Vyprávění 6	+ využití relaxace k rozvoji komunikačních kompetencí; zapojení dětí do výroby příběhových kamenů; seznámení se strukturou příběhů; samostatné vytváření příběhů dětmi
	- délka výstupu-rozdělit na dva samostatné; nekonfrontování příběhu dětí se strukturou příběhu; neopravování jejich vyprávění
Vyprávění 7	+ propojení kresby s její interpretací a vyprávěním; konfrontace dětí s dvojí interpretací
	- předem neřečený průběh výstupu (mohlo se zamezit prvotnímu zklamání dětí); zdlouhavé vyprávění
Vyprávění 8	+ zajímavé pomůcky (karty Dixit); samostatnost dětí při vyprávění; nápaditost dětí; optimální délka trvání; pozitivní odezva od studentky i dětí; plnění cílů
	-

6.2 Evaluace asistentkou pedagoga

Navržený projekt hodnotím velice kladně. Odezva od dětí byla pozitivní, což hodnotím z toho, jak se ptaly, kdy půjdou zase vyprávět. Děti si také hlídaly dny v týdnu a přesně věděly, v který den vyprávění bude.

Celkově bych vyzdvihla zapojení všech dětí do průběhu setkání a jejich možnost spoluvytvářet a spolupodílet se na jeho tvorbě. Na naplánované činnosti děti reagovaly dobře a zvládaly je. V průběhu byly však častěji neposedné, někdy hlučné, což si vysvětluju tím, že chtěly co nejdříve říct svůj názor nebo vyjádřit představu. Studentka na tento problém poměrně dobře reagovala a zorganizovala děti například posláním předmětu v kruhu, který udával, kdo má slovo. Za vhodný považuji také výběr takto početné skupiny.

U dětí jsem pozorovala velkou snahu být tvůrčí, což také milují. Myslím si, že využití zvolených aktivit a činností bylo pro děti něčím novým, obzvláště jejich využití v pravidelných intervalech. Některé děti byly při prvních setkáních spíše ostýchavé a nejisté při vyjadřování své představy. Postupem času však začaly být více sebejisté. Zařazování tohoto druhu aktivit by dle mého názoru bylo vhodné z dlouhodobého hlediska.

Tabulka 11 Záznamy asistentky pedagoga z jednotlivých setkání

Vyprávění 1	+ věnování pozornosti všem dětem; převyprávění známé pohádky s obrázkovou podporou; střídání činností - organizace při pracovní činnosti
Vyprávění 2	+ zapojení dětí do vyprávění; mnoho příležitostí pro vyjádření a mluvení dětí; vyvážení mluvení s pracovní činností; využití dostupných pomůcek - hlučnost dětí při střihání;
Vyprávění 3	+ zajímavý námět; zaujetí dětí; mnoho příležitostí ke komunikaci a vyjadřování; pozitivní odezva od dětí; aktivita všech dětí - délka setkání
Vyprávění 4	+ jiný pohled na tradiční pohádky; možnost být nápaditý a hrát si s tradiční pohádkou; vysvětlení zadání/úkolů dětem; ideální délka; pozitivní odezva od dětí -
Vyprávění 5	+ zaujetí pomůckami; zúčastnění všech dětí; společná improvizace - místy zmatená organizace
Vyprávění 6	+ účast dětí na výrobě pomůcek; trvanlivost pomůcek a možnost opakovaného používání; tvořivost; dostatek prostoru pro aktivitu dětí; kladné reakce dětí; samostatné vyprávění dětí - opakování nápadů ostatních dětí

Vyprávění 7	+ rozvoj komunikace prostřednictvím kresby, využití kresby k vyprávění - organizace (někdo chtěl kreslit déle, někdo už měl hotovo)
Vyprávění 8	+ motivace dětí; kladná zpětná vazba od studentky; podporování dětí ve vyprávění (i přes stručnost); optimální délka -

6.3 Shrnutí evaluace

Při porovnání evaluace učitelky mateřské školy, asistentky pedagoga a jejich stručných záznamů z jednotlivých vyprávění, byly vyvozeny obecně platné silné a slabé stránky projektu, jež jsou vyjádřeny v následující tabulce.

Tabulka 12 Shrnutí evaluace

Silné stránky projektu	Slabé stránky projektu
<ul style="list-style-type: none"> + Tvořivý duch projektu. + Rozvoj komunikačních kompetencí. + Aktivní spoluúčast dětí v činnostech. + Rozvoj narativních dovedností. + Práce v malé skupině. + Rozvoj představivosti a fantazie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zdlouhavé vyprávění příběhů dětí -nižší pozornost dětí. - Krátkodobé působení.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Během ověřování projektu a z následné evaluace můžeme vyvodit doporučení, která jsou dobrá brát v potaz při opětovné realizaci navrženého projektu v praxi mateřských škol.

Při realizaci projektu je vhodné pracovat se skupinou v počtu kolem osmi dětí. Takováto skupina poskytuje každému dostatek prostoru pro vlastní vyjádření a učitelka má také možnost zaměřit se více na silné a slabé stránky konkrétního dítěte. Ideálně se jeví také využití dílčích cvičení a her pro individuální práci s dětmi, například během ranních či odpoledních činností.

S realizací projektu souvisí také schopnost učitelky improvizovat. Jelikož se na vytváření obsahu setkání podílejí samy děti, často tak průběh neodpovídá plánu či přípravě. Vhodné je ovšem již v předstihu přemýšlet nad možnými změnami a mít po ruce náhradní plán.

Do přípravy k vyprávění 7 by bylo dobré zakomponovat také pohybovou aktivitu, jelikož obzvláště během toho setkání bylo pro děti náročné udržet pozornost. Ideální je také s průběhem vyprávění děti seznámit již na začátku setkání, abychom se vyvarovali například následnému zklamání dětí.

Na výrobě příběhových kamenů se děti mohou podílet již od samého začátku procesu vytváření a to tak, že si v rámci vycházky samy kameny nasbírají, omyjí a vyjádří své návrhy na obrázky. Následně je možné využívat a pracovat s kameny mimo projekt v kteroukoliv vhodnou dobu.

Pro dlouhodobější rozvíjení komunikačních kompetencí a narativních dovedností bych doporučila pokračovat s využíváním dílčích cvičení a her či celých setkání. Ty lze zařadit do různých integrovaných bloků, témat nebo s nimi pracovat v rámci vzdělávacích center. Vhodné je tedy zařazování a využívání storytellingu během celého školního roku.

Projekt také můžeme využít jako kostru pro celoroční práci, kdy budeme vycházet z jednotlivých setkání a dále rozvíjet vytvořené příběhy dětí, které mohou posloužit například k dramatizaci.

Jako rizika spatřuji nevhodný přístup učitelky k tvořivosti dětí. Ta by měla jejich nápady a názory akceptovat, oceňovat a posilovat u dětí touhu je vyjadřovat a rozvíjet. Dalším rizikem pak může být nedostatek prostoru pro jejich vyjadřování, což skýtá například práce ve velmi početné skupině.

ZÁVĚR

Myslím si, že děti jsou v dnešní době zahlceny technologiemi a kouzlo vyprávění příběhů se pomalu vytrácí. Přitom jako dospělí jsme jim vzorem a pomocí storytellingu můžeme děti rozvíjet v mnoha oblastech. Z hlediska komunikace a řeči se projevují všechny jazykové roviny řeči, dítě zaznamenává naši práci s hlasem a neverbální projevy. Stejně tak je tomu v opačném případě, a tedy tehdy, když se dítě stane vypravěčem. Vyprávění odráží jeho kognitivní i komunikační úroveň a schopnost imaginace.

V navrženém projektu se mísily obě pozice, kdy bylo dítě jak posluchačem, tak vypravěčem. Upozaděn nebyl proto žádný z pohledů.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je věnována sumarizaci poznatků z oblasti komunikačních kompetencí, narativních schopností dětí předškolního věku a storytellingu. Definovány jsou klíčové pojmy, které se prolínají jak teoretickou, tak praktickou částí práce.

Aplikační část si kladla za cíl vytvořit projekt, který by u dětí předškolního věku rozvíjel komunikační kompetence, konkrétně tedy narativní dovednosti. K splnění toho cíle byl využit přístup storytelling.

Projekt je tvořen z 8 vyprávěcích setkání, která jsou koncipována tak, aby se děti postupně seznamovaly se storytellingem a rozvíjely své narativní dovednosti, představivost a fantazii, která k příběhům neodmyslitelně patří. Náplň setkání byla tvořena s ohledem na cílovou skupinu, tedy děti předškolního věku. Projekt z velké části využíval tvořivost a kreativitu dětí. Umožňoval jim ponořit se do svých představ, fantazie a následně se o ně podělit.

V praktické části je popsána charakteristika navrženého projektu a jeho podrobný průběh. Současně je uvedena evaluace projektu, na které se podílela učitelka vybrané mateřské školy a asistentka pedagoga, dále také shrnutí evaluace a vyvozená doporučení pro praxi.

Z evaluace vyplývá, že cíle projektu byly splněny. Jako pozitivní odezvu vnímám fakt, že učitelka má v plánu dále využívat jednotlivá cvičení, hry a vyprávění, stejně tak jako vytvořené příběhové kameny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.
- [2] Bláhová, K., Honzová, L., Míčková, J., & Valtrová, I. (2016). *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Praha: Raabe.
- [3] Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita.
- [4] Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada.
- [5] Cremin, T., Flewitt, R., Mardell, B., & Swann, J. (2017). *Storytelling in early childhood: Enriching language, literacy and classroom culture*. London: Routledge.
- [6] Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.
- [7] Fountain, S. (1994). *Místo na slunci*. Praha: TEREZA a Arcaida.
- [8] Harčaríková, P. (2009). Naratívne textové štruktúry v reči detí predškolského a mladšieho školského veku. In Liptáková, Ľ., Vužňáková, K., & Rusňák, R., *Slovo o slove*, roč. 15 (s. 70-74). Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné z <https://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2015%20-%202009.pdf>
- [9] Harčaríková, P., & Klimovič, M. (2011). *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- [10] Hrnecková, A. (2013). „Pouhé“ vyprávění příběhů. *Tvořivá dramatika*, 24(3), s. 41-43.
- [11] Kapalková, S., & Siklienková, R. (2016). Použitie prístupu Storytelling – story acting jako stimulácia naratívnych schopností u detí. *Logopaedica* 1, 1(18), 45-50.
- [12] Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.

- [13] Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk.
- [14] Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- [15] Kročil, M. (2014). *Umění vyprávět*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.
- [16] Kutálková, D. (2009). *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén.
- [17] Lachout, M. (2012). *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press.
- [18] Lipnická, M. (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [19] McLaughlin, S. (1998). *Introduction to Language Development*. San Diego: SingularPublishing Group.
- [20] Mellon, N. (2013). *Storytelling with Children*. Oxford: HawthornPress.
- [21] Nevolová, M. (2017). *Přestaň prezentovat, začni vyprávět: storytelling - odliš se od ostatních*. Praha: Grada.
- [22] Otto, B. (2018). *Language development in early childhood education*. New York: Pearson.
- [23] Owens, R. E. (2001). *Language development: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- [24] Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- [25] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [26] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- [27] Ramsden, A., & Hollingsworth, S. (2013). *The Storyteller's Way: Sourcebook for inspired storytelling*. Dorchester: HawthornPress.

- [28] Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- [29] Schneiderová, E., & Hanzová, M. (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál.
- [30] Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. V Praze: Karolinum.
- [31] Smolík, F., & Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada.
- [32] Storytelling o.s. (2018). *Příběh jako cesta k rozvoji komunikačních dovedností*. Akreditovaný workshop, červen 2018, Praha.
- [33] Storytelling o.s.: *Co je storytelling*. [online]. Dostupné z http://storytelling.cz/index_cojestorytelling.html
- [34] Suchánková, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
- [35] Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [36] Svobodová, E., & Švejdrová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [37] Svobodová, E., Hovjacká, M., Kubecová, M., & Kukačková, M. (2015). *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí: dítě a jeho psychika - sebepojetí, city, vůle: dítě a ten druhý*. Praha: Raabe.
- [38] Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- [39] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- [40] Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- [41] Vašíková, J., & Žáková, I. (2018). *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

[42] Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T., & Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*, 35: s. 363-369. Dostupné z https://www.academia.edu/3679186/Windows_into_Children_s_Thinking_A_Guide_to_Storytelling_and_Dramatization

[43] Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolskeho veku. In Sičáková Ľ., & Liptáková, Ľ., *Slovo o slove*, roč. 11 (s. 73-83). Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Dostupné z <https://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf>

[44] Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Práce na Perníkové chaloupce.....	38
Obrázek 2 Koláž k zaklínadlu.....	45
Obrázek 3 Práce s příběhovými kameny	65
Obrázek 4 Kresby příběhů	69
Obrázek 5 Vybrané karty k vyprávění	74

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vzdělávací obsah projektu.....	33
Tabulka 2 Vzdělávací obsah výstupu	36
Tabulka 3 Vzdělávací obsah výstupu	42
Tabulka 4 Vzdělávací obsah výstupu	48
Tabulka 5 Vzdělávací obsah výstupu	54
Tabulka 6 Vzdělávací obsah výstupu	58
Tabulka 7 Vzdělávací obsah výstupu	62
Tabulka 8 Vzdělávací obsah výstupu	68
Tabulka 9 Vzdělávací obsah výstupu	73
Tabulka 10 Záznamy učitelky z jednotlivých setkání	79
Tabulka 11 Záznamy asistentky pedagoga z jednotlivých setkání	81
Tabulka 12 Shrnutí evaluace.....	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: List k příběhovým kamenům

Příloha PII: Příběhové kameny

PŘÍLOHA P I: LIST K PŘÍBĚHOVÝM KAMENŮM

List slouží k vyložení příběhových kamenů.

MŮJ PŘÍBĚH

↑

↑

PŘÍLOHA P II: PŘÍBĚHOVÉ KAMENY

Ve spolupráci s dětmi bylo vytvořeno celkem 38 příběhových kamenů.

