

Analýza narativních schopností dětí předškolního věku

Bc. Eliška Ondrová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Fakulta humanitních studií

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eliška Ondrová**
Osobní číslo: **H191201**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Analýza narativních schopností dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium literatury o narativních schopnostech dětí předškolního věku.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti tvorby příběhů dětmi předškolního věku.
Vymezení výzkumného problému a stanovení cílů výzkumu.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím analýzy narativních výpovědí dětí předškolního věku.
Zpracování dat, vyhodnocení a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Cobley, P. (2014). *Narrative* (2nd ed). London: Routledge.
- Hanne, M., & Kaal, A. A. (2019). *Narrative and metaphor in education: look both ways*. London: Routledge.
- Horský, J., & Šuch, J. (Eds.). (2012). *Narace a (živá) realita*. Praha: Togga.
- Legorburu, G., & McColl, D. (2014). *Storyscaping: stop creating ads, start creating worlds*. Hoboken: Wiley.
- Ripstein, B. (2018). There's a story in my pictures: Connecting art, literacy and drama through storytelling in a kindergarten classroom. *YC Young Children*, 73(1), 16-21.

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
děkan

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11. 4. 2012

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předložená diplomová práce se zabývá tématem analýzy narativních schopností dětí předškolního věku. Hlavním cílem diplomové práce je seznámit čtenáře s tématem narativních schopností a jejich analýzou u dětí předškolního věku. Teoretická část se zaměřuje na sumarizaci teoretických východisek konceptu narativních schopností, přičemž je pozornost věnována způsobům rozvoje narativních schopností. Empirická část prezentuje výzkumné šetření, které bylo realizováno prostřednictvím analýzy dětských narací a dotaníku škálového typu pro učitele. V závěru práce jsou analyzovány a interpretovány výsledky výzkumu. Z výsledků vyplývá, že narativní schopnosti dětí předškolního věku jsou založeny na zkušenostech s vyprávěním.

Klíčová slova: narativní schopnosti, narace, story telling, vyprávění

ABSTRACT

Presented thesis analysis narrative abilities of preschool children. This thesis aims to acquaint readers with the topic of narrative abilities and their examination in preschool children. The theoretical part focuses on summarizing the theoretical basis of the concept of narrative skills, extra attention is paid to ways of developing narrative skills. The empirical part presents a research survey, which was carried out through the evaluation of children's narratives as well as a scale-type questionnaire for teachers. At the end of the work, the research results are sorted and interpreted. The results show that the narrative abilities of preschool children are based on storytelling experience.

Keywords: narrative skills, narration, story telling

Ráda bych touto cestou vyjádřila své poděkování vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za cenné rady, odborné vedení a čas, který mi věnovala.

Také bych chtěla poděkovat své nejbližší rodině a manželovi, kteří se mnou měli velkou trpělivost a během celého studia mě velmi podporovali.

A v neposlední řadě děkuji své kolegyni, která mi vycházela v zaměstnání vstříc, abych mohla dokončit svou diplomovou práci.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VHLAD DO PROBLEMATIKY	12
1.1 NARACE	14
2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	17
2.1 VÝVOJ NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ A JEJICH OSVOJOVÁNÍ	20
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ROZVOJ NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	22
2.3 DRUHY NARACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	25
3 ANALÝZA NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ	28
3.1 POHÁDKA JAKO PROSTŘEDEK PRO ANALÝZU NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	31
3.2 VÝZKUMY A PRAXE	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.2 VÝZKUMNÉ METODY A VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	38
4.2.1 Etická podmíněnost výzkumu	39
4.3 SBĚR DAT A REALIZACE VÝZKUMU	39
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	42
5.1 POČET SLOV A VĚT V DĚTSKÉ NARACI	42
5.2 ZAČÁTEK A KONEC PŘÍBĚHU	44
5.3 POSTAVA V PŘÍBĚHU	46
5.4 PROSTŘEDÍ	49
5.5 DĚJOVÉ KOMPONENTY PŘÍBĚHU	51
5.6 EMOCE POSTAV	52
5.7 DALŠÍ VÝRAZOVÉ PROSTŘEDKY	54
5.8 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT Z DOTAZNÍKŮ PRO UČITELKY	56
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	69
6.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	72
ZÁVĚR	74
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	77
SEZNAM TABULEK	78
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá analýzou narativních dovedností dětí předškolního věku. Toto téma je v prostředí České republiky ještě poměrně neprobádané území. Objevují se přepracované verze zahraničních nástrojů, které k analýze a zkoumání narativních schopností slouží. Takovým příkladem může být diagnostický nástroj MAIN, který byl před pár lety přeložen a začal se využívat v našich podmínkách. Nenalezneme ale příliš mnoho výzkumů, které by se v České republice zabývaly zkoumáním a analýzou narativních schopností či narácí obecně. V tomto ohledu bylo pro mě téma narativních schopností do jisté míry výzvou. Narativní schopnosti dětí předškolního věku nesouvisí pouze se schopnostmi dětí vyprávět příběhy, ale také s rozvojem a úrovní jazykových dovedností dětí, slovní zásobou, schopností orientovat se v čase a prostoru a v neposlední řadě nesmíme opomenout podstatnou roli učitele jakožto průvodce dětským poznáním.

V souvislosti s analýzou narativních schopností lze také odhalit některé logopedické vady, či komunikační problémy. Samozřejmě, každé dítě je jiné a odlišně se i rozvíjí. Mění se i pohled dětí na svět, respektive jejich pohled na svět je oproti pohledu dospělého značně odlišný. Proto děti mohou využít vyprávění jako prostředek k objasnění svého světa.

Diplomová práce je díky svému teoreticko-empirickému charakteru situovaná do dvou oblastí. První z těchto oblastí je teoretická rovina pojetí narativních schopností dětí předškolního věku a druhá oblast je rovina praktická.

Hlavním cílem teoretické části je představit problematiku narativních schopností dětí předškolního věku a sumarizovat tak informace o tomto lingvistickém fenoménu se zaměřením na koncepci kognitivních funkcí. Jedná se o účelové zaměření pozornosti s následným uvažováním na základě získaných poznatků. Tato část je rozdělena na 3 hlavní kapitoly, které jsou následně členěny na podkapitoly. Přináší vhled do problematiky narativních schopností dětí předškolního věku jako součást rozvoje komunikace a kognitivních procesů. Pozornost je v rámci teoretické části zaměřena i na výzkumy, které byly na téma narativních schopností realizovány a to nejen v České republice, ale i v zahraničí.

Empirická část se zaměřuje na analýzu dětských narácí a identifikaci narativních schopností, které děti předškolního věku při tvorbě narácí využívají. K výzkumu byla zvolena metoda analýzy dětských narácí a následně škálový dotazník pro učitele mateřských škol. V empirické části jsou uvedeny konkrétní informace o tom, jak byl

výzkum realizován, jak byla sesbírána výzkumná data a jakým způsobem byla tato data dále zpracována. Stejně tak je zde uveden přehled fundamentálních informací o cílech výzkumu, o výzkumném vzorku a o dalších parametrech výzkumu. Ke konci empirické části nalezneme shrnutí výsledků získaných z výzkumu, limity výzkumu a doporučení do praxe pro učitele mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VHLED DO PROBLEMATIKY

Téma narativních schopností je velmi úzce spjaté s rozvojem komunikace a řeči, a to nejen u dětí předškolního věku. Na problematiku narace lze pohlížet z několika různých úhlů pohledu. Tento úhel pohledu, do jisté míry závisí i na vědním oboru, který se tomuto tématu věnuje. Z toho také vyplývá, že existují různé definice pojmu narace a tudíž není ještě pevně terminologicky ukotvena.

V diplomové práci se velmi často vyskytují pojmy, které by bylo vhodné definovat v kontextu, v jakém na ně bude během diplomové práce nahlíženo. Z vědeckého hlediska jsem vyselektovala následující termíny: narativ, narativní dovednosti, narativní kompetence a naratologie. Samostatnou podkapitolu věnuji naraci, což je na základě mých studií pojem, jenž zastřešuje již výše zmíněné oblasti. A samozřejmě největší pozornost věnuji analýze a rozboru oblasti, která se týká narativních schopností, což je hlavním předmětem mé diplomové práce.

Pojem narativ bývá velmi často zaměňován s pojmem příběh. Označením příběh chápeme spíše specificky zaměřené a detailně popisované události. Pro tyto popisy je využíván převážně běžný jazyk denní potřeby a je určen jako sdělení pro jiného nebo jiné příjemce. Na rozdíl od narativu zde není pevně daná struktura či forma (Čermák, 2004). Narativ oproti tomu chápeme jako jakýsi lingvistický fenomén. Pokud budeme na tento pojem nahlížet v širším smyslu slova, pak se může jednat o psaný či mluvený text. Přičemž se ale nevylučují i jiné formy obrazových nebo výrazových prostředků. Existují publikace, které se zabývají narativem filmů, obrazů, ale také hudebních skladeb. V užším smyslu slova chápeme narativ jako procesy, které vedou k vytvoření příběhu, k jeho kognitivnímu schématu nebo k výsledku tohoto procesu. Bývá také velmi často spojován právě s akademickým diskursem, který se věnuje tomu, co se odehrává na pozadí příběhu. Analyzuje volbu výrazových prostředků, začlenění do kontextu, stanovení úvodu a závěru a mnoho dalších způsobů, podílejících se na reflexi příběhu. Tato odlišná pojetí mezi příběhem a narativem mají svůj význam právě v empirických výzkumech, ve kterých napomáhají ke správné interpretaci výsledků. V ostatních kontextech, ať už odborných či laických, se oba tyto termíny považují za synonyma – tedy chápeme je jako jakýsi způsob organizace našich zkušeností, které aplikujeme při vyprávění příběhů nebo zážitků (Čermák, 2004).

Za první přesnou definici pojmu narativ považujeme pojetí W. Labova, který vnímá narativa jako dvě nezávislé výpovědi, které jsou produkovány a vztahují se k jedné určité události (Riessman in Škodová, 2018).

Narativní schopnosti, jsou hlavním předmětem mé diplomové práce. Termín narativní schopnosti pocházejí z anglického *narrative skills* nebo také *storytelling*. Jedná se tedy o schopnost vyprávět. Tyto schopnosti si člověk osvojuje již v brzkém věku a provází ho po celý zbytek života, kdy se schopnosti vyvíjí a zdokonalují. Narativní schopnosti jsou souhrnem jednotlivých schopností, které umožní člověku vyprávět. A aby byl člověk schopen vyprávět, je k tomu zapotřebí vyšších kognitivních procesů. Jedná se o poměrně náročnou činnost (Gardner-Neblett, Pugnello & Iruka 2012 in Kanellou et al., 2016).

Za narativní kompetenci považujeme produkci příběhů, ať už smyšlených nebo autobiografických (Churz, 2005). Narativní kompetence lze rozlišovat na určité druhy a k tomu se nejčastěji využívá Ricoeurovo pojetí tzv. mimetické aktivity. Ricoeur navazoval na Aristotela, který pracoval s myšlenkou, že tvorba příběhů a dějových souvislostí je pouze jakási forma nápodoby. Tyto myšlenky zahrnují tři fáze, během kterých dochází k osvojování schopností a dovedností, díky kterým jsou lidé schopni vytvářet narativy nebo vyprávět příběhy (Churz, 2005).

Veškeré této problematice se konkrétně věnuje věda, která se označuje jako naratologie. Pojem naratologie byl poprvé využit na konci 60. let. Objevil se v pracích literárního teoretika Tzveti Todorova. Todorov definuje naratologii jako teorii o vyprávění (Todorov, 1969). Tato definice se později jeví jako nedostačující, protože začíná zahrnovat jak příběh, tak i způsob, jakým je příběh vyprávěn. Samotná definice prošla během let svým vlastním vývojem a to díky vlivům a směrům, které tento pojem zkoumaly, zpracovávaly a zabývaly se naratologií jako vědou. Můžeme konstatovat, že se v pojetí naratologie v průběhu posledních let výrazně promítly snahy o interdisciplinarizaci. Dnešní pojetí naratologie staví na úzké provázanosti s pragmatickou rovinou textů. Jinými slovy se zaměřují spíše na neliterární oblast vyprávění. Naratologie jako vědní obor sdružuje i další vědní obory, jako je například psychologie nebo lingvistika.

V rámci své diplomové práce jsem se rozhodla pracovat s konceptem, který vychází z tzv. MAIN- The Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Toto označení se využívá pro diagnostický nástroj sloužící k měření narativních schopností. Přikláním se k tomuto konceptu i z toho důvodu, že byl primárně navržen pro děti od 3 let, což je pro podmínky mateřských škol ideální. Také jsem si zvolila koncept nástroje z toho důvodu, že poskytuje

různé možnosti, jak od dětí získat informace. Využívá k tomu modelaci příběhů, reprodukci příběhů pomocí vizuální, obrazové předlohy nebo vyprávění příběhů. Koncept tohoto nástroje byl poprvé využit v roce 2012 a o sedm let později byla revidována anglická verze tohoto nástroje. Příběhy v rámci MAIN jsou koncipovány na základě kontrolovatelnosti lingvistické a kognitivní komplexnosti (Nováková Schöffelová & Mikulajová, 2020). Z toho důvodu jsem si zvolila tento typ konceptu jako hlavní východisko pro svou diplomovou práci.

1.1 Narace

Naraci lze jednoduše vysvětlit jako schopnost vyprávět, jako zprostředkování děje vyprávěním. V zahraniční literatuře se velmi často setkáváme s označením „story telling“. Owens termín narace definuje jako: „*plynulý proud řeči, který vyprávěč modifikuje takovým způsobem, aby vzbudil a zároveň i udržel zájem participanta.*“ (Zajacová, 2005, s. 74)

Gleasonová se přiklání k tvrzení, že se ve většině případů objevují jednoduché příběhy, které se týkají událostí, které děti v minulosti prožily nebo jejich osobních zkušeností (Gardner-Neblett, Pugnello & Iruka 2012 in Kanellou et al., 2016).

Proto také vnímáme naraci jako komplexní proces, u něhož je zapotřebí vyšších kognitivních funkcí, a tudíž dochází k jejímu vývoji a zdokonalování již od narození až po smrt jedince (Kapalková & Vencelová, 2016).

Paradoxně pojem narace není ničím novým. Její počátky můžeme vnímat již od Antiky, kdy se mnoho autorů zabývalo literaturou a básnictvím. Dokonce už Aristoteles hovořil o tom, že by děj měl být ucelený, členěný se začátkem, středem a koncem. Stejně tak by měl mít daný rozsah a specifický charakter (Gulová & Šíp, 2013). Domnívám se, že to samé se snažíme naučit i děti v preprimárním vzdělávání. To, že každý příběh má svůj děj, má začátek, střed a konec. A také to, že děj musí obsahovat nějakou zápletku, která se během příběhu nějakým způsobem vyřeší.

Vyprávění příběhů není ale jen ukázkou fantazie a komunikačních dovedností. Narace má v našich životech mnohem důležitější funkci. Prostřednictvím příběhů máme možnost lépe porozumět okolnímu světu, který nás obklopuje a chápat ho v souvislostech. Také mohou sloužit jako návod k porozumění a řešení určitých problémů. Díky příběhům, které prožíváme, myslíme a dokážeme jednat na základě těch, které již známe. Vyprávění ale velmi výrazně ovlivňuje i socializaci a kulturní kapitál. To, že jsme schopni vyprávět,

nám umožňuje stát se součástí okolního světa a sociální skupiny, ve které se nacházíme, stáváme se součástí kultury, tradic ale i hodnot naší společnosti. Za jednu z nejdůležitějších funkcí vyprávění lze považovat reprodukce a předávání hodnot ať už morálních nebo kulturních a předávání možných modelů chování a jednání (Chrz, 2005).

Jak už bylo zmíněno, narace jako taková má obrovský význam. Prostřednictvím analýzy narace jsme schopni poznat určitého jedince do hloubky. Proto je využití narativní analýzy tak široké. Lze ji využít nejen v disciplínách, které se zaměřují na lingvistiku, ale také v oblastech psychologie, antropologie nebo filozofie. Analýzou narativních textů se zabývá teoretický koncept, který označujeme jako naratologie. Základem této teorie jsou tři pojmy, kterými jsou příběh, čtenář a diskurs (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013).

Začneme nejprve příběhem, protože ten tvoří obsahovou složku vyprávění. Aby byl příběh soudržný, je nutné, aby docházelo ke kauzální a časové posloupnosti událostí. Není podmínkou, že by příběh měl být vždy vyprávěn a převyprávěn autenticky. U dětí předškolního věku jsou příběhy obzvláště neautentické. Při vyprávění silně využíváme chronologie, ale také úhel pohledu vypravěče. Ostatně není tajemstvím, že děti předškolního věku vnímají okolní svět velmi egocentricky a přijímají svůj vlastní pohled na situaci. Již od malička se děti seznamují s jednoduchou stavbou příběhů a tím je začátek, střed a konec. Někteří odborníci se však opírají o teorii, že za příběh lze považovat pouze dvě události, které jdou chronologicky za sebou. V takovém případě můžeme hovořit o jakémsi chybějícím konci nebo o konci, který nebyl uzavřený (Kubíček, Hrabal & Bílek, 2013).

V praxi s tímto rozdělením velmi často pracuji. S dětmi se vždy snažíme odhalit, co je začátek příběhu, jaké jsou jeho charakteristiky, kdy se dostáváme do středu příběhu a podle čeho to poznáme a na závěr vnímáme konec příběhu. Vše pak následně rozebíráme a vedeme nad tím diskuzi. Velmi hezky se tyto poznatky projevují v dramatizaci. Děti si mnohdy samostatně a spontánně v rámci ranních činností vytvářejí divadelní představení. Samy si volí postavy, které budou v příběhu vystupovat, většinou se mezi sebou domlouvají na tom, co budou hrát a pak přichází samotná realizace příběhu. V rámci začátku příběhu se prakticky vždy na úvod objeví pozdrav. Starší děti mají někdy potřebu zmínit i jména postav a místo, kde se příběh odehrává. Děti, které mají již nějaké zkušenosti s vyprávěním, jsou schopny vymyslet nějakou zápletku. Nejčastěji se objevují motivy z jejich života. Prostřední část nebývá nikterak rozsáhlá nebo propracovaná, ale často se v příběhu objevuje. A konec příběhu mají děti také zafixovaný. Prakticky vždy

se daný problém vyřeší a tak bývají ve většině případů konce pozitivní. Málo kdy děti předškolního věku vypráví příběh, který by nekončil pozitivně. Velmi často s dětmi následně o příbězích vedeme diskuzi nebo rozhovory. Jestli tam něco chybělo nebo naopak přebývalo, jestli se jim příběh líbil nebo by něco změnily apod.

Důležitým prvkem příběhů je právě nějaká událost či zápletka. Tato událost se většinou pojí s konkrétní postavou a jejím důsledkem je změna jednání dané postavy. Postava se dostává do situace, na kterou je nucena nějakým způsobem reagovat. Velmi často se s dětmi předškolního věku také soustředíme na to, abychom konkrétní reakci a charakteristiky postavy hodnotili a srovnávali se zkušenostmi z reálného světa.

Z výše uvedených definicí a informací lze vymezit vzájemný vztah mezi narací, narativními schopnostmi a narativními dovednostmi. Na termín narace můžeme pohlížet jako na proces, při kterém jsou vyprávěny různé příběhy. Proces narace vzniká prostřednictvím různých narativních schopností a dovedností, kterými dotyčný jedinec disponuje. Také lze vnímat souvislost mezi kvalitou těchto schopností a dovedností s kvalitou vyprávěného příběhu.

Narativní schopnosti je možné chápat jako souhrn určitých předpokladů, které jsou nezbytné k produkci narací. Tyto schopnosti jsou získané a lze je rozvíjet na základě vloh. Velkou roli však hraje i motivace a vůle každého jedince. Prostřednictvím narativních schopností si člověk následně osvojuje i narativní dovednosti.

Narativní dovednosti jsou předpoklady získané učením. Můžeme o nich říci, že jsou do jisté míry naučené. Jejich hlavním cílem je osvojit si strategie a metody, které uspoří čas i energii člověka při tvorbě narací. Tyto dovednosti vznikají díky zautomatizování různých činností. Obecně bychom mohli toto pojetí demonstrovat na typických frázích, kterými začíná a končí vyprávěná pohádka. Jako úvodní věta se velmi často využívá: „Bylo, nebylo. Za sedmero horami, za sedmero řekami.“ A pro ukončení příběhu máme zafixovanou frázi: „Zazvonil zvonec a pohádky je konec.“

Tímto způsobem lze vymezit vzájemné vztahy mezi termíny narace, narativní schopnosti a narativní dovednosti. Z výše uvedeného je zřejmé, že bez narativních dovedností a narativních schopností by nemohla žádná narace vzniknout. Narace jako proces se neustále vyvíjí. Na základě tohoto tvrzení je zřejmé, že bude docházet i k rozvoji a vývoji narativních schopností, které mají při produkci narace nezanedbatelný význam.

2 NARATIVNÍ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Narativní schopnosti hrají významnou roli při rozvoji literární gramotnosti dítěte. Publikace od amerického profesora Portera H. Abbota s názvem *The Cambridge Introduction to Narrative* velmi jasně a srozumitelně popisuje narativní schopnosti a množství způsobů, jak je lze vnímat a chápat. Můžeme říci, že nejčastěji se na narativní schopnosti pohlíží na základě druhu nebo typu umění. Jsou často vnímány jako dar vyprávět. Jedná se o schopnosti, které si osvojí každý jedinec bez důrazu na to, jestli se jedná nebo nejedná o umělce. Abbot hovoří o tom, že schopnosti vyprávět, které považuje za dar, provází každého člověka již od nejmladšího věku a napomáhá nám k efektivnímu fungování ve společnosti a v každodenním životě (Abbot, 2008).

Licandro (2016) uvádí, že se v dnešní době na narativní schopnosti pohlíží jako na formu tzv. dekontextualizované řeči. Tento typ řeči umožňuje vhled do socio-emocionálně relevantních dovedností (Licandro, 2016). Odborná definice, která popisuje termín narativní schopnosti je od autorek Horňákové, Kapalkové, Mikulajové. Ty pohlízejí na narativní schopnosti jako na „*vypravěčské schopnosti, vyprávění zážitku nebo přeuvyprávění pohádky.*“ (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, s. 163) Labov (in Licandro, 2016) tuto definici obohacuje a více specifikuje. Zaměřuje se na narativní schopnosti jako na způsob popisování nějakých událostí či zkušeností. Jako podmínku stanovuje alespoň dvě sekvence výpovědí, které se sjednocují v daném časovém úseku.

U dětí předškolního věku jsou narativní schopnosti určitým způsobem specifické. Narativní schopnosti dětí jsou stavěny na popisu fiktivních událostí nebo bezprostředních zkušenostech dítěte. Součástí je i podněcování a motivace dětí k realizaci vyprávění. Obsah vyprávění může sloužit jako diagnostický nástroj, který může poskytnout podstatné informace, jenž je možné dále zkoumat. Je možné se zaměřit na oblast syntaxe a skladbu vět. Oblast morfologie zjišťuje, jestli děti ve svém vyprávění využívají správné skloňování a časování. Také lze zkoumat slovní zásobu a počet slov nebo výroků, které děti využijí při tvorbě narace (Bowles et al., 2020).

Narativní schopnosti se mohou někdy označovat i jako schopnosti vyprávět. V zahraniční literatuře se často objevuje pojem *storytelling*. Tyto schopnosti můžeme považovat za jedny z nejstarších, které si člověk osvojil. Samotný vznik narativních schopností byl podmíněn vznikem jakékoli mezilidské komunikace. Samozřejmě i význam komunikace se v průběhu staletí výrazně změnil. Od dob, kdy byla komunikace realizována

prostřednictvím různých zvuků a skřeků, které prvotně sloužily jako varování před nebezpečím, až ke komunikaci jakou známe nyní. Schopnosti tvořit narace jsou pro lidský život velmi zásadní. Pracujeme s předpokladem, že děti předškolního věku by měly být schopny porozumět čteným příběhům. Schopnosti dětí v tomto případě spočívají v převyprávění příběhu a analýzy hlavní myšlenky příběhu, popřípadě prostředí, ve kterém se děj odehrává, identifikace postav na záporné a kladné nebo implementace neznámé zápletky do známého příběhu (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010 in Bishop et al., 2016).

Podle Mckeown & Beck (2006 in Zápotočná & Petrová, 2010, s. 10) „*hlasité čtení knih dětem rozšiřuje rozsah a varietu jazykového materiálu zprostředkovanému dítěti, přispívá k rozvoji jeho aktivní i pasivní slovní zásoby.*“ Výzkumy uvádí, že již pětileté dítě je schopné správně porozumět náročnějšímu a spletitému příběhu. Dítě má schopnosti nejen příběh převyprávět, ale i uspořádat příběh dle posloupnosti a identifikovat hlavní i vedlejší postavy příběhu. Také bylo zjištěno, že je dítě schopno analyzovat důsledky a příčiny chování postav a na základě toho se správně orientovat v minulosti i v budoucnosti. Vybavování si posloupnosti děje a následná reakce a zodpovězení jednoduchých otázek také patří do narativních schopností, kterými disponují již děti předškolního věku. V případě nahlas čteného textu by dítě mělo být schopno poskytnout jednoduché výpovědi na primární či sekundární otázky. Prostřednictvím položených otázek lze zjistit, do jaké míry dítě slyšenému textu porozumělo. Rozdíl mezi primárními a sekundárními otázkami vnímáme zejména v náročnosti odpovědí. U primárních otázek začínáme většinou formou kdo, kdy, kde a co. Tento typ otázek většinou navádí k jednoslovným odpovědím, které byly výslovně obsaženy ve čteném příběhu. Sekundární otázky začínají např. proč nebo jak. Tento typ otázek již směřuje k rozsáhlejší a náročnější odpovědi, kterou si musí děti samy z příběhu vydedukovat. Také je dobré pokládat dětem náročnější sekundární otázky, k jejichž zodpovězení bude potřeba implementovat více informací z přečteného příběhu (U. S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, & Office of Head Start, 2015).

Pokládání otázek má pro děti nesmírný význam. Samozřejmě je ale také důležité, jaké otázky dětem pokládáme. Pro děti mají větší význam spíše otázky otevřeného charakteru. To znamená, že je od nich vyžadována složitější odpověď, která by neměla být pouze jednoslovná. Stimulují se tím vyšší kognitivní funkce dítěte a na základě motivace a podněcování se od dětí očekává vyjádření vlastního názoru nebo myšlenky.

Tyto odpovědi staví na kritickém myšlení a měly by být dítětem promyšlené, s cílenou hlavní myšlenkou. Otázky, které by mohly sloužit jako příklad by byly: „*Proč se tak daná postava chovala? Jak jinak mohl ten problém vyřešit? Co byste udělali vy na jeho místě? Proč si myslíte, že byl zlý?*“ (Foorman et al., 2016)

Jsou i děti, které mají tyto schopnosti oslabeny a toto oslabení přináší do budoucna značné problémy. Tyto problémy se vyskytují nejčastěji v okamžiku, kdy má dítě problém produkovat či interpretovat naraci. To vede k situacím, kdy jsou tyto děti upozadovány nebo zcela vyloučeny z interakcí mezi vrstevníky, ale také s dospělými. Hlavní příčinou může být i nedostatečná motivace a nepodnětnost okolního prostředí. Narativní schopnosti jsou zároveň ukazatelem a předpokladem pro to, aby dítě následně dosahovalo školních úspěchů (Davies & Shanks, 2004).

Narativní schopnosti se u člověka vyvíjejí a zdokonalují po celý život. Narativní schopnosti propojují několik různých oblastí rozvoje člověka. Schopnost tvořit narativa lze vnímat jako prostředek k rozvoji kultury, kognice, ale i emocí. Zároveň však plní funkci sebe prezentace. Způsob, jakým se dokáže člověk vyjadřovat, se odráží právě v sebe prezentaci, ale také v tom, jak člověk vnímá sám sebe a své vlastní postavení ve společnosti (McCab in Kerekrétiová, 2016). Také se ale dotýkáme roviny lingvistické. Díky expozici a tomu, že se dítě stává aktivním konstruktérem vyprávění, dochází k osvojování pravidel v pragmatické rovině a typických vzorců struktury, které se v naraci vyskytují (Licandro, 2016). Jsou ale roviny, které se člověk učí užívat po delší dobu, např. jak efektivně a adekvátně implementovat morfosyntaktickou rovinu do kontextu dané komunikace si člověk osvojuje mnohdy až do vývojového období adolescence (Tsimpli et al., 2016).

Tsimpli et al. (2016) zmiňují, že pokud chce člověk zvládat efektivně základy vyprávění, je nutné si osvojit i schopnosti, které se týkají tzv. Theory of Mind. V českých odborných publikacích se setkáváme s překladem této teorie jako Teorie mysli. Z jejich výzkumu vyplývá, že se v každém národním jazyce objevují fráze nebo slova, která nějakým způsobem vyjadřují mentální stavy. Prostřednictvím určitých slov nebo frází jsme schopni tyto mentální stavy popsat. Na základě takového popisu lze obsáhnout vnímání a postoje, do kterých můžeme zařadit např. názory, naděje, touhy nebo třeba úmysly. Mimo jiné jsme schopni obsáhnout jak duševní a emoční, tak i tělesné stavy (Margolis, Samuels, Stich, 2012). U dětí předškolního věku jsou tyto procesy specifické v tom, že jsou schopny vyjádřit chápání postav, jejich myšlení i chování prostřednictvím tzv. „internal state

terms“. Ve volném překladu, bychom toto spojení mohli označit jako pojmy, které vyjadřují vnitřní stavy. Toto pojmy lze rozlišit ještě na další dvě podkategorie. Jedna z kategorií se zabývá pojmy vyjadřující emoce a druhá kategorie souvisí s kognicí (Wetsby in Tsimpli et al., 2016).

Samotné narativní schopnosti ale nestačí k porozumění obsahu vyprávěného příběhu. Porozumění jednotlivým slovům není dostačující. S tím souvisí i rozvoj schopností, které jsou schopny vyvozovat a odvozovat doplňující nebo skryté informace (Kapalková, 2016).

2.1 Vývoj narativních schopností a jejich osvojování

Aby docházelo ke správnému osvojování narativních schopností, je nezbytné, aby osvojování probíhalo v dlouhodobém a postupném horizontu.

Kerekrétiová (2009) zastává myšlenku, že k nejprudšímu vývoji narativních schopností dochází právě po třetím roku života dítěte a je velmi úzce spjata s rozvojem logického myšlení. Za jednu z počátečních, nejjednodušších narací, lze považovat nejméně tři promluvy, za sebou jdoucí, které se vztahují k jedné myšlence, události nebo tématu. Autorky Mikulajová a Kapalková (In Lechta et al., 2011) hovoří o tom, že dítě ve věku tři až čtyři roky, dokáže tvořit naraci, která je velmi jednoduchá a stručná. Jedná se především o vyprávění příběhů, které pro děti byly velmi silným zážitkem nebo výraznou událostí, která se dětem stala během nedávné doby. O tomto způsobu vyprávění či promluv můžeme hovořit jako o prvotních snahách o vytvoření narativ, proto označujeme tyto krátké a jednoduché vyprávěné příběhy jako protonarativa.

První pohled na to, jak rozlišovat stupně narativ v souvislosti s vývojem uvádí Kapalková (2009).

- Protonarativa: tímto pojmem označuje vyprávění dětí, které je chaotické a dítě spojuje „vše dohromady“. Dítě je schopné se v rozhovoru držet pouze tématu bez dalších souvislostí. Až později se objevují časové souvislosti, které udržují jednotlivé výpovědi relativně chronologicky uspořádané.
- Narativa se strukturou úvod – jádro – závěr: dítě je v tomto uspořádání schopno příběh rozčlenit na tyto struktury, avšak nezabývá se hlubším a detailnějším popisem, který by se věnoval prostoru nebo postavám.
- Narativa se strukturou úvod – zauzlení/konflikt – rozuzlení – závěr: jedná se o nejsložitější narativní strukturu, které už vyžaduje velké úsilí a připravenost dítěte.

Dítě zde může promítat a popisovat své vlastní chování, mohli bychom hovořit částečně i o postojích a hodnocení.

Kapálková o pár let později spolupracovala s Mikulajovou a rozdělily protonarativa na další stupně. První stupeň označují jako „všechno dohromady“. Uvádějí, že se jedná o jakýsi soubor, který tvoří elementy vyprávění, které spolu nesouvisí. Druhý stupeň označují jako „sekvence či řetězení“. V tomto stupni se na sebe informace navzájem vážou a všechny směřují k centrálnímu tématu vyprávění (Mikulajová a Kapalková, In Lechta et al., 2011).

Po čtvrtém roku života vývoj narativních schopností ovlivňuje skutečnost, že dítě začíná chápat a rozumět časové posloupnosti, chodu času a dokáže se v něm i orientovat. Dítě si je vědomo, že určité činnosti, které vykonává člověk, vykonává v určitém časovém rozmezí. Toto se snažíme rozvíjet i u dětí v mateřské škole. Ze začátku se orientují v čase na základě jednoduchého poznávacího znamení. Většinou se jedná o to, zda-li děti chodí domů po obědě anebo po spaní. Děti jsou na tyto okamžiky velmi fixované a jejich dodržování je nezbytné i pro jejich psychickou pohodu. Následně se orientace v čase rozšiřuje a děti jsou schopné vnímat, že je ráno, kdy si ve školce hrají, tvoří, pak si zacvičí, následuje svačina. Po svačině většinou řízená činnost, pobyt venku, oběd, spánek, svačina, „hraní“ a odchod domů. S touto myšlenkou se nemohu jinak než ztotožnit. Díky lepší orientaci v čase je dítě schopno již tvořit narativa spontánně za pomoci jednoho obrázku. Podle Bednářové a Šmardové (2011) jsou děti již na takové úrovni, že jsou schopné ze dvou obrázků rozpoznat a seřadit je tak, že prezentují události, které se v příběhu staly dříve a které později. Mají již schopnost rozpoznat dějovou posloupnost v rozmezí dvou obrázků. Z publikace od Mikulajové a Kapalkové (2011) se dozvídáme, že jsou pro děti v tomto ročním období charakteristická tzv. jednoduchá narativa. Tvorba tohoto druhu narativ je specifická svým centrálním motivem, na který úzce navazují veškeré prvky, které se ve vyprávění objevují. Mimo jiné děti začínají do svého vyprávěckého projevu zakomponovat pocity a vztahy mezi účinkujícími v příběhu. Ve většině případů se vyskytují krátké provazce příčin, které bývají nejčastěji spojovány výrazy „a“ či „a potom“.

Pátý rok života je v této oblasti charakteristický tím, že děti zvládají pracovat s dějovou i časovou posloupností, která se odvíjí od tří a více obrázků. Díky tomu jsou schopny aktivně pracovat a rozlišovat pojmy jako jsou „nejdříve“ a „potom“. Dítě je již schopno do svého vyprávění promítnout cíle daných událostí. I tato fáze je ale podmíněna jakoukoli vizuální podporou, o kterou se může dítě ve svém vyprávění opřít. Mladší děti se uchylují

spíše k popisování děje a objektů, které jsou v příběhu použity. A pokud se opět vrátím k teoriím od Mikulajové a Kapálkové (In Lechta et al., 2011), tak ty v rámci tohoto období hovoří o tvorbě tzv. vícenásobných příčinných řetězcích. Vícenásobné příčinné řetězce jsou charakteristické především využíváním výrazů protože, když – tak. Dětská narativa jsou už mnohem propracovanější a promyšlenější. Děti jsou schopny více zdůrazňovat začátek a konec příběhu, popis míst, děje, postav a zaměřují se i na motivaci jednání a chování postav vystupujících v příběhu.

Kolem věku šesti let jsou děti schopny vyjádřit nastolenou situaci, iniciovat událost, vyjádřit cíle a úspěšné i neúspěšné pokusy o jakoukoliv akci v příběhu. Zajímavé je, že v této fázi jsou již děti schopny využívat přímou řeč. Už není potřebná vizuální podpora a tak jsou děti předškolního věku schopné převyprávět příběh bez pomoci obrazové předlohy (Davies, Shanks & Davies, 2004; Kerekrétiová, 2009). Před vstupem do základní školy a zahájením školní docházky by mělo být každé dítě schopné převyprávět krátký příběh nebo nějakou nejbližše prožitou událost. Na této úrovni by mělo být vyprávění chronologicky uspořádané, s logickou návazností a plynule vyprávěné. Dítě by mělo aktivně využívat a vytvářet souvětí, která jsou nositeli zjevné pointy nebo myšlenky (Davies, Shanks & Davies, 2004; Dvořák, 2007; Kerekrétiová, 2009; Lechta, 1990).

2.2 Faktory ovlivňující rozvoj narativních schopností u dětí předškolního věku

Na rozvoji narativních schopností se podílí mnoho faktorů. Mezi tyto faktory bychom mohli v první řadě zařadit osobnostní rysy každého dítěte. Dále nesmíme zapomenout na to, jak moc je dítě introvertní nebo extrovertní, čili jeho společenskost a stydlivost, ale také sem můžeme řadit kreativitu. Kulkofsky (2007) uvádí, že narativní schopnosti jsou lépe rozvinuty spíše u dětí, které jsou více společensky zaměřené, extrovertní a méně stydlivé. Autorka v rámci svých teorií spojuje rozvoj narativních schopností s osvojováním si a s rozvojem sociálních a kognitivních schopností. Pokud se na rozvoj narativních schopností podíváme z pohledu sociální stránky, můžeme říci, že se v dětských narativních schopnostech promítají jejich vlastní vzpomínky na minulost a zkušenosti. Orientace na kognitivní složku pak znázorňuje to, co a jakým způsobem si děti zapamatovaly.

Stejně jako ve všech dalších oblastech rozvoje dítěte, i zde hrají významnou roli rodiče a rodina obecně. Rodina je primární sociální činitel, který na děti působí a který pro ně představuje ideální vzor se svými modely chování a jednání. Není nic nového, že se děti

nejčastěji učí prostřednictvím nápodoby. Když tato tvrzení vztáhneme na problematiku narativních schopností, zjistíme, že rodina funguje jako sociální aspekt při rozvoji narativních schopností a to na základě zvuků, které jsou v rodině užívány a také vyprávěcí styl samotných rodičů. U dětí předškolního věku se narativní schopnosti mohou rozvíjet i prostřednictvím seznamování se s různými fiktivními příběhy, které mohou být zprostředkovány ve filmové podobě nebo v podobě knižní. Pokud je narace kvalitní, můžeme hovořit v oblasti kognitivního vývoje o zkvalitnění paměťové stopy a o lepším, přesnějším uchování informací a zážitků v paměti. Také se s tím pojí myšlenky, že čím silnější paměťová stopa existuje, tím je menší její náchylnost k sugestibilitě. Kulkofsky (2007) přichází s několika výzkumy, které tuto teorii potvrzují.

S rodinou jako faktorem, který ovlivňuje rozvoj narativních schopností, souvisí i podnětnost okolního prostředí. Pod označením podnětné prostředí chápeme okolní prostředí, které dětem poskytuje dostatek kvalitní, rozmanité a souhrnné jazykové dovednosti. Je nezbytné dát dítěti prostor pro neustálé opakování a osvojování si nové slovní zásoby, což má za následek zkvalitnění porozumění a vyprávění. Doporučuje se do vyprávění vkládat otázky na porozumění, ale také rozšiřovat zkušenosti dětí se čtením knih (Luo et al., 2021).

Petrová (in Zápotočná & Petrová, 2017) se ve svém výzkumu zabývá vlivem socioekonomického znevýhodnění na vývoj narativních schopností u dětí. Výzkum byl zaměřen na schopnost dětí produkovat naraci na základě stanoveného děje, za podpory obrazové předlohy. Hlavním předmětem byla komplexnost vyprávěného příběhu a částečné porozumění konání a jednání postav na obrazovém materiálu. Tyto výsledky byly dále porovnávány s referenční skupinou, kterou tvořily děti z běžného socioekonomického prostředí. Bylo zjištěno, že mezi dětmi a tvorbou jejich narací není velký signifikantní rozdíl. Socioekonomický faktor tedy nemusí hrát významnou roli při rozvoji narativních schopností, ale může ovlivnit rozvoj hlubších a kvalitnějších jazykových kompetencí dítěte, které souvisejí a materiálním a sociálním zabezpečením (Petrová In Zápotočná & Petrová, 2017).

Avšak Luo et al., (2021) tvrdí, že podnětné jazykové prostředí podléhá tzv. kontextuálním vlivům. Do kontextuálních vlivů řadí mimo jiné o socioekonomický status, který má podle něj výrazný vliv na rozvoj jazykových schopností dítěte. Za kontextuální vlivy dále považuje kvalitní jazykové interakce, převážně mezi rodiči a dítětem, dále také prostředí, ve kterém probíhá domácí vzdělávání a množství činností, které jsou v tomto prostředí dítěti nabízeny.

Existuje ale také velké množství dětí, které mají problémy tvořit naraci, tudíž se u nich narativní schopnosti nevyvíjí nebo se nevyvíjí správně. Již v předchozích kapitolách je zmíněno, že se narativní schopnosti tvoří již od útlého dětství a v období předškolního věku dochází k jejich prudkému rozvoji. To je jedním z důvodů, proč se na tuto problematiku v praxi zaměřovat a snažit se zajišťovat způsoby, metody, pomůcky a prostředky, díky kterým bychom u dětí mohli tyto schopnosti adekvátně rozvíjet.

Můžeme využít velké množství materiálů a způsobů, které plní funkci podpory pro rozvoj narativních schopností. Lze využít například vizuální podpory, která je zaměřena na práci s obrazovým materiálem (knihy, časopisy, leporela) nebo se může jednat o podporu verbální. Do verbální podpory zařazujeme práci s filmem, dovyprávění příběhu na základě slyšeného nebo tzv. konverzační elicitace. V čem se však odborníci nedokáží sjednotit je otázka, zda je při rozvoji narativních schopností efektivnější vizuální nebo verbální podpora. Příkladem by mohly být činnosti, které se velmi často objevují právě v mateřské škole. Jedná se o převyprávění příběhu na základě obrazové předlohy. Dětem tak dáváme oporu k tomu, jakým směrem by se měl příběh rozvíjet, zároveň to však může být pro děti matoucí. Jedná se o zapojení různých schopností a dovedností a to nejen těch narativních. Dítě tak může bojovat se slovní zásobou, se správným pojmenováním toho, co se děje na obrázku, s návazností a plynulostí příběhu. Takže někdy může být vizuální podpora pro dítě lehce matoucí (Epsteinová & Phillipsová, 2009). Z výzkumu těchto odborníků vyplývá, že nejefektivnější se jeví využití konverzační elicitace, která je doplněna neutrální verbální podporou a to vše v konkrétním tématu čerstvě prožité zkušenosti či zážitku. Jsou ale známy i zahraniční výzkumy, které se budou spíše přiklánět k využívání vizuální podpory. Spatřují v nich pozitiva, jako je opakování, na základě kterého si dítě vytváří vzorec a vyzorování struktury vyprávěného příběhu. V souvislosti s tématem bychom mohli zmínit pojem strukturální priming. Tento pojem označuje přirozený způsob, jakým děti předškolního věku konstruují nové věty na základě vět předcházejících (Seiger-Gardner & Almodovar In Schwartz, 2017).

Ráda bych v této kapitole zmínila ještě alespoň jeden způsob, kterým lze narativní schopnosti u dětí předškolního věku rozvíjet a zároveň tím pokryji další oblast, která je v oblasti pedagogiky velmi aktuální. Tou oblastí je práce s počítačovými a jinými elektronickými zařízeními. Dnes jsou tyto přístroje v mateřských školách čím dál častějším jevem a neodmyslitelně patří k vývoji předškolní pedagogiky. Elektronické prostředky jsou faktory, které hrají významnou roli při rozvoji narativních schopností. Jako prostředek

rozvoje lze využít i počítačové programy. Tyto programy poskytují pestrou škálu využití. Děti mohou aktivně skládat příběh podle obrazových předloh a následně si ho nechat programem převyprávět, anebo naopak, program poskytne soubor obrázků a dítě příběh převypráví. Programy jsou také vhodné pro trénink obrazového čtení, orientaci v příběhu, ale i tvorbu různých pracovních listů a postupů práce. Také jsou vytvořeny programy, které pro rozvoj narativních schopností využívají piktogramy. Mezi takové programy bychom mohli zařadit Synwriter nebo Boardmaker. Některé mateřské školy mají dokonce možnost pracovat s tablety a i v tomto případě existují aplikace určené pro rozvoj narativních schopností. Mezi nejznámější aplikace tohoto typu patří Brepta, Soundingboard nebo třeba Niki Talk (I-SEN [online], 2018). Avšak tak jako všechno, mají i tyto aplikace nedostatky. Jedním a dle mého názoru velmi výrazným nedostatkem je ve většině případů v oblasti morfologie. Stává se totiž, že se slova objevují v nesprávném gramatickém tvaru. Osobně se domnívám, že se jedná o velký problém, obzvláště když je nezbytné, aby si děti osvojovaly správné tvary slov.

2.3 Druhy narace dětí předškolního věku

Na základě toho, jaké druhy narace je dítě schopno tvořit, analyzujeme i úroveň narativních schopností, kterými dítě disponuje.

Licandro (2016) vymezuje určité druhy narace, které jsou schopny tvořit děti předškolního věku. Zaměřuje se na pohledy ze dvou různých perspektiv, a to z oblastí kultury a lingvistiky. Na základě těchto oblastí dělí naraci na čtyři základní druhy. Nejprve stanovuje tzv. „*personal narratives*“. Tento druh narativ dále dělí na další dva typy, dle toho, zda dítě nebo člověk obecně, začal vyprávět příběh spontánně, ze své vlastní iniciativy nebo bylo za potřebí nějaké motivace, aby byl příběh vyprávěn. Prostřednictvím tohoto typu se ve většině případů vyprávějí osobní zážitky či zkušenosti. Další druh narativ označuje jako „*event cast*“. Tento druh se zaměřuje na vyprávění, které polemizuje o tom, co by se mohlo stát v nějaké konkrétní situaci. V literatuře se objevuje termín „*pretend play*“. V praxi se tyto činnosti velmi často objevují v práci učitelky, které jsou doprovázeny větami „*Co byste dělali, kdyby...?*“ S tímto tvrzením nelze nesouhlasit. Třetí druh pojmenovává jako „*script narrative*“. Takový typ narace spočívá, jak už název napovídá, v deskriptivních činnostech. Dítě tak popisuje běžné, každodenní činnosti, které jsou pro mateřskou školu typické. Poslední typ označuje Licandro jako „*fictional narrative*“. Opět se jedná o nejvyšší stupeň produkce narativ. Dítě je schopno vytvářet fiktivní narativa, které se nemusejí zakládat na pravdivosti, mohou dokončovat příběh

nebo pohádku. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku i s konkrétními příklady představujícími zmíněné druhy narace.

Tabulka 1 Druhy narace dětí předškolního věku (Licandro, 2016)

„Personal narratives“		„Event cast“	„Script narrative“	„Fictional narrative“
Prostřednictvím motivace	Spontánní			
„Řekni mamince, co jsme dnes ve školce dělali.“	„Taky jsme byli s maminkou na chatě a tam jsme dělali....“	„Ty budeš naše maminka, a proto...“	„Co děti děláváme po svačince?“	„Žil, byl jeden kouzelník a ten měl klobouk, který se ztratil.“

Můj osobní názor na Licandrovo rozdělení druhů narace naprosto schvaluji a podporuji ho. Každý, kdo působí v praxi nebo nějakou má, spatřuje v tomto rozdělení běžné události v mateřské škole, které by se daly do daných oblastí zařadit. Co na tomto rozdělení nejvíce oceňuji je, že většina těchto druhů narace se vyskytuje velmi přirozeně a nenásilně. „Personal narratives“ jsou založeny na bezprostřední zkušenosti dětí, ať už se jedná o spontánní či motivační. Děti předškolního věku mají přirozenou potřebu vyprávět o tom, co se jim stalo a co zažily. Ze zkušenosti mohou říci, že některé děti jsou k nezastavení a pokud jim jako učitelky v mateřské škole dáme dostatečný prostor, zjistíme to samy. Nejčastěji se tento druh narace objevuje při komunitních kruzích nebo při diskuzích. Učitelky se většinou snaží zjistit, jaké mají děti zkušenosti, znalosti nebo schopnosti. „Event cast“ je dle mého názoru velmi dobře pozorovatelný během ranních her a námětových činností. Děti si samy vymyslí námět hry, rozdělují role a představují reálné situace, se kterými mají zkušenosti. „Script narrative“ je dle mého názoru poslední typ, který je pro děti přirozený. Popisují události, činnosti, obrazy nebo rituály, se kterými děti přicházejí do kontaktu. O posledním druhu narace se domnívám, že je pro děti nejobtížnější. Vyžaduje abstraktní myšlení, fantazii a bohatou slovní zásobu.

Další způsob dělení na čtyři druhy narace uvádí Heath (1986 in Harčáriková & Klimovič, 2011). První druh narace označuje jako *vyprávění prožité události (recount)*. Jedná se o základní druh narace, který vychází z iniciativy rodičů, kteří pokládají dětem otázky a motivují je k vyprávění o zkušenostech a zážitcích, se kterými mají děti bezprostřední zkušenost. Nezbytné je, aby bylo dítě přímým účastníkem nebo aby vyslechlo nebo

vypozorovalo nějakou situaci. Není příliš časté, aby dítě začalo o těchto zkušenostech hovořit spontánně. Proto je důležité podněcovat dítě ve vyprávění. Dítě je schopno vyprávět prožitou událost chronologicky a zaměřuje se spíše na detailní popis toho, co pro něj má výraznější charakter.

Další druh narace označuje Heat jako *plánování nějaké události (eventcast)*. Tento druh narace je založený na deskripci právě probíhající činnosti nebo činnosti, která bude probíhat v nejbližší budoucnosti. V prostředí mateřských škol se může nejčastěji jednat o hry v rolích, např. „hra na školu, na rodinu, na doktory, na zvířata“. Děti popisují pravidla hry a to, co se ve hře odehrává nebo bude odehrávat. Díky tomu se objevují schopnosti dětí předvídat další vývoj děje, ale i samotné role.

Třetím druhem narace je *objasňování události (account)*. Tento druh narace je specifický tím, že vychází z vnitřní motivace a iniciativy dítěte. Jinými slovy, dítě chce samo vyprávět, aniž by bylo zapotřebí vnější motivace nebo pokládání návodných otázek. Objasňování události dítětem je založeno na vysoké míře vlastní individualizace a schopnosti interpretace. Dítě si tak vytváří vlastní pravidla pro objasnění situace a způsob, jakým tuto naraci posluchači zprostředkují. „*Děti preferují typ narativ ve kterých jsou samy iniciátory, před odpověďmi na výzvy ze strany dospělých komunikantů, protože jim dává možnost rozvinout individualizovanou formu vyprávění a vlastní interpretaci události.*“ (Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 33)

Posledním druhem narace je *vyprávění příběhu (story)*. Tento druh narace lze považovat za ukazatel vysoké kvality narativních schopností dítěte. Kromě schopnosti reprodukovat pouze reálné a bezprostředně prožité zkušenosti dítě aktivně zapojuje a využívá fantazii a objevují se snahy o experimentování. Děti do příběhů velmi často vkládají již osvědčené fráze, které mají osvojené z různých pohádek a příběhů. Typickými počátečními frázemi jsou např. (Bylo, nebylo; Za sedmero horami a sedmero řekami) a konečnými frázemi bývají velmi často (Zazvonil zvonec a pohádka je konec; A žili spolu šťastně až do smrti) (McLaughlin1 in Harčaríková & Klimovič, 2011).

3 ANALÝZA NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

Analýza narativních schopností dítěte předškolního věku, je způsob, jak proniknout do hloubky poznávání jedince. To je jedním z důvodů, proč se tato metoda využívá v mnoha vědních oborech. Nejen v lingvistice, ale i ve filozofii, psychologii, antropologii, dokonce i v mediálních studiích. Libovolný příběh tvoří sám o sobě obsahovou složku vyprávění, tedy abstrakce toho, co je prezentováno. Již v předchozí kapitole zmiňují, že správně vytvořený příběh, je spojený zejména s časovou, ale i kauzální posloupností. To však neznamená, že je nezbytné vyprávět příběh autenticky. Pokud dítě vypráví, tak aktivně pracuje s chronologií, s úhlem pohledu všech postav objevujících se v příběhu a v neposlední řadě také s médiem, přes které je příběh zprostředkován. Analýza narativních schopností je také jednou ze zajímavých možností a prostředků, jak lze zkoumat narativní schopnosti jedince a to nejen v našem českém jazyce, ale prakticky v jakémkoliv cizím jazyce. Zajímavost těchto analýz se zvyšuje za předpokladu, že je můžeme měřit a vzájemně porovnávat. Analýza narativních schopností u dětí předškolního věku má svůj nesmírný význam. Můžeme ji považovat za jeden z nejdůležitějších a nejvýznamnějších indikátorů a zdrojů informací (Botting, 2002).

Analýza narativních schopností může být využita i jako nástroj nebo indikátor pro zjišťování úrovně gramotnosti každého jedince. Narativní schopnosti hrají významnou roli při rozvoji počáteční gramotnosti. Jazykové schopnosti dětí mají významný podíl na osvojování si dovedností týkajících se budoucího čtení a psaní. Výzkumy ukazují, že hlavním ukazatelem dyslexie, což jsou oslabené schopnosti v oblasti psané řeči, patří i různé jazykové schopnosti, do kterých řadíme i schopnost dětí vyprávět, tedy narativní schopnosti (Majíčková, 2009). Stejně důležitou a neodmyslitelnou součástí vyprávění je i jeho porozumění. Schopnost porozumět je důležitým indikátorem pro rozvoj gramotnosti, zejména pro budoucí četbu s porozuměním. Porozumění celku daleko přesahuje porozumění pouze izolovaným slovům nebo větám. To jsou předpoklady, které by dítě mělo naplňovat před vstupem do základní školy. S velkou pravděpodobností se budou tyto deficity odrážet ve správném a komplexním porozumění čteného textu, což je základním předpokladem souvisejícím s ranou gramotností na počátku školní docházky. Z toho důvodu za poslední roky vzniká velké množství diagnostických materiálů, které se na problematiku analýzy a diagnostiky gramotnosti a narativních schopností zaměřují (Nováková Schöffelová, 2020).

Pokud chceme analyzovat narativní schopnosti, musíme nejprve uvést oblasti, ve kterých je lze analyzovat. Dle struktury vyprávění můžeme analyzovat narativní schopnosti ze dvou různých úhlů pohledu. První z nich se zabývá celistvostí vyprávěného příběhu, v takovém případě se hovoří o tzv. makrostruktuře. Druhý pohled se zaměřuje více na lingvistickou složku vyprávění. Zaměřuje se na jazykové schopnosti dítěte a s tím spojené využívání jevů z oblasti morfologie a lexikologie. V takovém případě hovoříme o tzv. mikrostruktuře. Tsimpli et al. (2016) vnímají mikrostrukturu jako úroveň lexikálně-syntaktické roviny v procesu vyprávění, což zahrnuje mimo jiné i jazykovou formu a obsah příběhu, vše, co se týká produkce a propracovanosti samotné narace. V takovém případě můžeme hovořit o analýze mikrostruktury. V případě analýzy makrostruktury hovoříme o celkové hierarchii uspořádání, o vnitřní celistvosti, o charakteristice dějové posloupnosti, její konkrétní sekvenci, ale také o vnitřní charakteristice hlavních postav, které předurčují to, jak se postavy zachovají a co to způsobí. Studie zabývající se výzkumem makrostruktury potvrzují, že se u dětí předškolního věku objevují znaky a principy, které se zdají být pro děti společné. Mezi společnými znaky se objevují gramatické jevy a principy, a také dějová posloupnost. V souvislosti s členěním se hovoří o třech hlavních uspořádáních. Tsimpli et al., 2016 stanovuje úvodní události, v nich se zaměřuje na motivy, které způsobí jednání hlavních postav. Dále se jedná o vnitřní plány, které vedou k dosažení cíle a vyřešení problému. Poslední strukturou je výsledek, díky kterému dosahujeme nebo nedosahujeme stanoveného cíle.

V posledních letech se v oblasti narativních schopností a jejich analýzy realizovalo mnoho výzkumů a studií. Důsledkem toho je i zvyšující se zájem o tuto problematiku a množství dostupných informací. Tyto výzkumy nám přinášejí výsledky, díky kterým se odhaluje, že i velmi malé děti mají schopnosti produkovat a vyprávět nějaký příběh. Je důležité zmínit, že se jedná o výzkumy, které se zaměřují na monolingvní děti. Proto můžeme říci, že již od malička se stávají z dětí obstojní vypravěči. Děti předškolního věku jsou už na takové úrovni, že si dokáží osvojit, pracovat a porozumět struktuře vyprávěného příběhu. Podmínkou jsou však příběhy, které jsou pro děti atraktivní a zajímavé, ale zároveň přiměřené jejich věku. V prostředí mateřské školy se jedná ve většině případů o pohádky. Samozřejmě u mladších dětí hraje výraznou roli ve schopnosti produkovat naraci vývojová úroveň a my můžeme následně pozorovat jakési vývojové vzorce, které se v naraci dítěte objevují. Konkrétně se to projevuje méně propracovaným příběhem, menším množstvím detailů, délka příběhu je také kratší, syntax a gramatická stránka

je slabší a samozřejmě i slovní zásoba není natolik bohatá. Je zřejmé, že čím více zkušeností dítě s vyprávěním má, tím se úroveň těchto oblastí ve vyprávění zvyšuje a samotná narace se stává kvalitnější. V závislosti na tom můžeme říci, že dochází mimo jiné i k rozvoji narativních schopností. Pokud by k rozvoji nedocházelo, potom by se naše narativní schopnosti nevyvíjely a tím pádem ani naše vyprávěné příběhy (Botting, 2002).

Analýza narativních schopností u dětí předškolního věku má mnoho výhod. Jednou z těchto výhod je, že výzkumníkovi umožňují získat výzkumná data poměrně přirozenou cestou a nenásilnou formou. Další výhodou je určitě to, že na základě jednoho šetření může výzkumník zkoumat zároveň několik oblastí jazyka. Narativní schopnosti odrážejí i úroveň kognitivního vývoje a zároveň slouží jako indikátor budoucího osvojování znalostí a dovedností, což souvisí se školní úspěšností. Analýzu narativních schopností lze vnímat také jako prostředek diagnostiky, díky kterému jsme schopni odhalit i narušené komunikační schopnosti (Kapalková, Polišenská, Marková et al., 2016).

Hlubší zkoumání a uvažování nad tím, jakým způsobem lze narativa interpretovat se dostává v dnešní době do zorného pole mnohých výzkumníků. Hned na úvod kapitoly jsem zmínila, že jedním z hlavních předmětů narativní analýzy je příběh. Samotný příběh je neoddelitelnou součástí našich životů, protože díky příběhu získáváme schopnosti, které nám umožňují komunikaci v kultuře (Čermák, 2006).

V zahraničí není analýza narativních schopností žádnou novinkou. Již první výzkumy a diagnostické nástroje vznikaly v anglicky mluvících zemích již od roku 1991. První diagnostický nástroj se jmenoval *The bus story* a ve Velké Británii byl velmi často využíván pro analýzu narušené komunikace a obtíží v oblasti rozvoje jazyka a gramotnosti. Tento nástroj byl určený pro děti ve věku do šesti let. Děti měly za úkol pomocí obrazové předlohy převyprávět slyšený příběh (Nováková Schöffelová, 2020).

Na podobném principu byl sestaven test s názvem *Edmonton Narrative Norms Instrument* (ENNI). Tento test vznikl v roce 2005 v Kanadě a je určen pro děti od čtyř do devíti let. Na rozdíl od předešlého nástroje je tento test založený na samostatném vyprávění dítěte za pomoci obrázků s dějovou posloupností (Schneider, Dubé & Hayard, 2005).

Za novější způsob jak analyzovat narativní schopnosti lze považovat tzv. *Test of narrative language*, který byl navržen Gillamem a Pearsonem (2017). Primárně byl určen pro děti ve věku čtyři až patnáct let. Ve výčtu bychom mohli pokračovat dále, avšak důležitým společným znakem veškerých diagnostických nástrojů je snaha o zachycení a analýzu

narativních schopností v různých úrovních vývoje. Liší se ve svém zaměření na věkovou skupinu dětí a také na konkrétní oblast zkoumání mikrostruktury a makrostruktury.

Objektivně musíme uznat, že na Slovensku jsou v této oblasti o krok před námi. Příčinou je velký zájem o tuto problematiku, s čímž souvisí i široké spektrum výzkumů, které se na toto téma zaměřují. Příkladem je celosvětově známý diagnostický nástroj MAIN, který se ve slovenské úpravě využívá již od roku 2012. Existuje mnoho studií, ve kterých byl tento diagnostický nástroj využit. Aktuálně prošel tento diagnostický nástroj úpravou a je k dispozici už i v české verzi. Slovenská adaptace byla velkou motivací pro vznik naší české verze diagnostického nástroje MAIN. Bohužel, v našem vědeckém prostředí doposud nevznikl žádný standardizovaný nástroj pro analýzu nebo diagnostiku narativních schopností u dětí předškolního věku. Spousta informací, které máme k dispozici, jsou získané nepřímo z jiných diagnostických oblastí nebo z osobních materiálů jednotlivých logopedů, které si sami vytvořili. Což je poměrně škoda a my můžeme jen doufat, že do budoucna přijdou snahy o vytvoření standardizovaného diagnostického nástroje, který bude využitelný pro různé věkové skupiny dětí a v tom nejlepším případě budeme schopni na základě tohoto nástroje posuzovat úroveň dětí (Nováková Schöffelová, 2020).

3.1 Pohádka jako prostředek pro analýzu narativních schopností

Jako prostředek jsem pro svůj praktický výzkum zvolila literární žánr pohádku. Jsem přesvědčena o tom, že děti předškolního věku již měly příležitost se s tímto literárním žánrem seznámit. Můj výběr také vychází z myšlenek Trávníčka, který tvrdí, že: „*Pohádka není narativně záluďná. Je logická, a to zejména po časově-příčinném způsobu. Co v ní bylo započato, musí být dokončeno. Pohádka zakládá očekávání a tato očekávání naplňuje.*“ (Trávníček, 2007, s. 31) Domnívám se, že děti mohou při vyprávění pohádky, která pro ně není úplně známá, ukázat, jakými narativními schopnostmi disponují. Za známé pohádky pro děti považuji např. O červené Karkulce, O veliké řepě nebo O perníkové chaloupce. Při těchto pohádkách bychom se spíše zaměřovali na rozvoj a kapacitu paměti. Toto ale není hlavním záměrem mé diplomové práce. Proto se domnívám, že vyprávění neznámé pohádky na základě obrazové předlohy dětmi jim dá dostatek prostoru pro sebevyjádření, pro uplatnění své fantazie, ale zároveň nám umožní nahlédnout do strategií, které děti při tvorbě narací využívají.

Děti se setkávají v prostředí mateřské školy s pohádkami prakticky každý den. Samozřejmě záleží na konkrétních podmínkách třídy a dětí ve třídě. Avšak pokud dáme dětem dostatek možností, tak mají přirozeně potřebu vytvářet příběhy či pohádky

samostatně. Děti mají např. volně k dispozici různé převleky, kostýmy, čepice, loutky, maňásky, ale i dřevěné jeviště. Pokud tyto pomůcky nevyužíváme v řízené činnosti, tak je děti využívají ráno při volných hrách. Někdy se i stane, že si vezmou židle a sami se rozdělí na účinkující a diváky. Pokud jim tedy učitelka ponechá dostatek prostoru, pak jsou děti předškolního věku schopny vytvářet spontánně různé druhy narace a tím nejčastějším prostředkem je právě pohádka. Ale samozřejmě se děti setkávají s pohádkami i v domácím prostředí.

Pohádky mají v životě dítěte velký význam. Pokud bychom se podívali na pohádky z psychologického hlediska, pak můžeme soudit, že jsou prostředkem pro porozumění a interpretaci okolního prostředí. Zároveň však pohádky napomáhají dítěti zpracovávat procesy, které se odehrávají v nevědomí. A to díky dením snům, které se rozvíjejí a jsou na nich postaveny různé hry. *„Právě v tom spočívá jedinečná hodnota pohádek, neboť nabízejí dětské představivosti nové dimenze, které by jinak dítě samo nedokázalo takto opravdově objevit.“* (Bettelheim, 2017, s. 13-14)

Bettelheim (in Trávníček, 2007) vnímá, že největší přínos pohádek v dětském životě a světě není v porozumění morálky a etiky, toho, co je dobro a zlo, co je život a smrt nebo pravda a lež, ale za nejdůležitější považuje právě narativitu. *„Konkrétně na přítomnosti výrazných postav a jejich skutků.“* (Trávníček, 2007, s. 32) Dítě předškolního věku si tímto způsobem vytváří vzory a modely chování, které se snaží napodobovat a některé postavy vnímá jako vzor, který se mnohdy snaží i překonat. Tím jsou myšleni různí hrdinové, které mají hlavní roli v dětských příbězích a pohádkách. Pro chlapce jsou moderní batmani, spidermani, ale i např. hasič nebo policista. Pro děvčata princezny, kadeřnice, ale tím nejsilnějším vzorem jsou maminky. Z toho důvodu považují pohádku za nenásilný a atraktivní prostředek pro analýzu narativních schopností dětí předškolního věku.

Dalším pozitivem využití pohádky je její poutavost, schopnost vyvolat v posluchači napětí a následně se podílet na postupném uvolnění napětí. Hlavním cílem pohádek je také přenést etickou hodnotu. V nejjednodušším pojetí se jedná o dělení na dobro a zlo. Pohádky tedy nemají pouze zábavný charakter, ale nesou i určité poučení a demonstrují modely chování (Klimeš, 2015).

3.2 Výzkumy a praxe

Problematice narativních schopností dětí předškolního věku se v posledních letech věnuje čím dál větší pozornost. Pojem narativní schopnosti se objevuje i v zahraniční odborné literatuře, kde se pracuje s termínem „narrative abilities“. V této kapitole bych se ráda

věnovala představení několika zajímavých výzkumů, které byly s dětmi předškolního věku realizovány a jejichž předmětem zkoumání jsou narativní schopnosti. Zmínila bych několik zahraničních výzkumů a následně i několik výzkumů, které byly realizovány v podmínkách České republiky.

Jako první bych ráda zmínila výzkum, který byl postaven na tom, že testoval narativní schopnosti dětí. Byl realizován v roce 2015 v polském Lublinu a autorem byl Kaczmarek. Tento výzkum se nezaměřoval pouze na děti předškolního věku. Byl natolik rozsáhlý, že zkoumal narativní schopnosti i u dětí ve škole, u adolescentů, dospělých, ale i seniorů. Byly vytvořeny stejné kategorie pro všechny výzkumné skupiny. Tyto kategorie výzkumníci označili jako perseveration of proposition (vytrvalost tvrzení), perseveration of words (zachování slov), displacement of proposition (posunutí propozice), false interpretation (falešná interpretace), degression (degrese), missing propositions (chybějící návrh), phatic comments (fatické komentáře), complete narratives (kompletní narativa) a stating the moral (morální uvedení). Jednalo se o jevy, které se v naraci výzkumných skupin objevovaly. Nás však nejvíce zajímá skupina předškolních dětí. V této skupině se objevovaly perseveration of proposition, což bychom mohli přeložit jako vytrvalost tvrzení, displacement of proposition (posunutí propozice), false interpretation (falešná interpretace) a také missing propositions, jako chybějící propozice. Z tohoto výzkumu vyplynula zajímavá věc, a sice to, že jedině dospělý člověk má dostatek schopností, které jsou rozvinuté do takové míry, že je schopný tvořit narace. U zbylých skupin nebyly kompletní narace zaznamenány. Dále se ve výzkumu Kaszmarek snažil identifikovat typy vět, které dané výzkumné skupiny používaly. U dětí předškolního věku se ve 43 % objevovaly věty jednoduché, 24 % se jednalo o souvětí, 13 % komplexní věty, 3 % tvořily části věty, mohou se také označovat jako fragmenty a na závěr 17 % tzv. neomezených klauzulí. Výzkum měl na základě testu narativních schopností analyzovat spíše syntaktickou strukturu narace. Myslím si, že tento výzkum demonstruje z lingvistického hlediska to, čím je narace dětí předškolního věku specifická a co jim jejich narativní schopnosti dovolí. Stejně tak je možné porovnávat úroveň narace, čili i úroveň narativních schopností v různých životních obdobích (Kaszmarek, 2015).

Ještě bych ráda uvedla jednu zahraniční studii, která je sice staršího data, ale její výsledek je zajímavý a přináší další informace o významu narativních schopností pro dítě předškolního věku. Tato studie je od Principeho (2004). Výzkum byl realizován se dvěma skupinami dětí předškolního věku. Byl vybrán seznam určitých předmětů, které měly sloužit k zapamatování. Jedné skupině byly tyto předměty k zapamatování předloženy

pouze jednou. Druhé skupině se tyto předměty předkládaly několikrát. Množství ukázek záviselo na dosažení hranice, kdy si děti byly schopné předměty vybavit. Následně byla zvolena výzkumná metoda rozhovoru, který byl veden s oběma skupinami. Důraz byl v tomto případě kladen na vysokou míru sugestibility a to zejména ze strany výzkumníka. Z rozhovoru vzešly závěry, které potvrzovaly, že děti, které viděly předměty pouze jedenkrát, měly uloženou v paměti pouze velmi slabou stopu. Což vedlo k tomu, že děti byly náchylnější k vyjmenovávání předmětů, které jim předloženy ve skutečnosti nebyly. Celý výzkum směřoval k tomu, že měl odhalit význam kvality narativních schopností u dětí předškolního věku. Ze závěrů vyplývá, že děti, kterým byly předloženy předměty vícekrát, lépe tvořily narace a jejich narativní schopnosti dosahovaly vyšší kvality. Tímto výzkumem Principe poukázal na souvislost mezi opakováním zkušenosti, zapamatováním a tvorbou narace. (Bishop & Edmundson, 1987 sec. cit. Spencer & Slocum 2010; Feagans & Appelbaum, 1986 sec. cit. Spencer & Slocum 2010).

Z odborných studií z našeho prostředí bych ráda zmínila článek, který je velmi aktuální. Vyšel v časopisu *Listy klinické logopedie* a jeho autorkou je Miroslava Nováková Schöffelová (2020). Její studie se zabývá zkoumáním narativních schopností v podmínkách České republiky, prostřednictvím nástroje MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) v jeho české adaptaci. Tento test je zaměřený na zkoumání dvou oblastí a tím je makrostruktura příběhu a jeho mikrostruktura. V rámci nástroje Main v makrostrukturu se pracuje se sekvencí šesti obrázků, na základě kterých dítě popisuje příběh. Do záznamového archu se následně zaznamenávají prvky, které se ve vyprávění příběhu dítětem vyskytují. Například scénu, mentální stav jako počáteční událost, cíl, pokus nebo výsledek atd. Pokud se v nějaké formě objeví tyto jevy, označí se číslicí jedna a pokud se neobjeví, tak nula. Co se týče mikrostruktury, tak ta se zaměřuje na porozumění textu dítětem. Výzkumník tedy klade otázky, které se týkají obrazového příběhu. Autorka uvádí další tři možnosti, jak lze s tímto typem diagnostického nástroje pracovat. Jako první uvádí možnost produkce příběhu. Tento způsob je založený na vyprávění příběhu podle sekvence obrázků. Druhou možností je reprodukce, při které dítě reprodukuje slyšený příběh po administrátorovi a jako pomoc využívá také obrazovou předlohu. Poslední způsob jak využít tento nástroj je modelový příběh. Tento způsob práce staví na kladení otázek administrátorem bezprostředně po přečtení příběhu. Soubory, které jsou obsaženy v tomto výzkumném nástroji, popisují přiložené obrázky, archy pro zaznamenávání, pokyny pro vyhodnocení a také dotazník pro rodiče (Nováková Schöffelová, 2020).

Tímto výzkumným nástrojem se zabývaly autorky Kapálková a Němcová (2020), které zkoumaly prostřednictvím MAIN vývoj narativních schopností u dětí ve věku 3 až 5 let. Na základě využití tohoto diagnostického nástroje potvrdily prudký rozvoj narativních schopností v tomto věku a odhalily rozdílnou úroveň narativních schopností v daných věkových skupinách. Také se pokusily porovnat výkony dětí v oblasti produkce, reprodukce a příběhu. Ovšem výsledky těchto dvou studií neskončily zrovna ve shodě. Autorky poukazují na pozitiva i negativa obou možností práce s tímto nástrojem nebo spíše rozdílnost ve výsledcích v mikrostruktuře, makrostruktuře a dokonce i porozumění příběhu.

Pro využití své diplomové práce vytvořila svoji vlastní adaptaci toho diagnostického nástroje Michlová (2017). Tento nástroj více specifikovala se zaměřením na analýzu narativních schopností u bilingvních dětí.

Bohužel, výše zmíněné studie a výzkumy jsou zatím jediné, které vznikly na území naší republiky. To znamená, že téma narativních schopností v podmínkách České republiky zatím není zcela probádané. Dle mého názoru je velká škoda, že nemáme dostatek výzkumů a studií, ze kterých by se dalo čerpat. Můžeme jen doufat, že díky české adaptaci výzkumného nástroje MAIN bude přibývat odborníků, kteří se budou tímto tématem zabývat. A snad bude přibývat i výzkumů a různých výzkumných a odborných publikací, které rozšíří a prohloubí povědomí o narativních schopnostech dětí předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce vymezuje odbornou terminologii, která je úzce spjata s problematikou narativních schopností. Také se zaměřuje na koncept narativních schopností, spojeným s konceptem kognitivních funkcí dítěte předškolního věku. V následující části tyto teoretické poznatky využiji pro realizaci výzkumného šetření. Praktická část diplomové práce se zabývá analýzou narativních schopností, které děti při produkci narace využívají. V rámci metodologie výzkumu byl zvolen kvantitativní design, pro jehož realizaci byly stanoveny dvě výzkumné metody. Nejprve došlo ke sběru dat dětských narací a následné analýze. Druhou výzkumnou metodou byl zvolen škálový dotazník určený pro učitele mateřských škol.

Kvantitativní výzkum je charakteristický deskripcí určité zkoumané skutečnosti či daných proměnných, které je možné vyjádřit prostřednictvím čísel. Tato čísla mohou vznikat na základě měření nebo stejně jako v našem případě škálováním. Výsledky, které jsou na základě kvantitativního designu získány, jsou následně zpracovány prostřednictvím statických metod (Disman, 2011).

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Před samotnou realizací výzkumu jsem stanovila hlavní výzkumné cíle a na základě těchto výzkumných cílů vyllynuly výzkumné otázky.

Cíle výzkumu

- Popsat, jaké komponenty příběhu využívají děti předškolního věku při tvorbě narací.
- Zjistit, jak se liší narace dětí předškolního věku při produkci a reprodukci.
- Zjistit, jaké narativní schopnosti využívají děti předškolního věku při vyprávění příběhu.
- Zjistit postoj učitelů mateřských škol k problematice narativních schopností u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky

Ze stanovených cílů výzkumu následně vyplynuly výzkumné otázky, na které jsem se v rámci výzkumu snažila nelézt odpovědi. Tyto výzkumné otázky znějí:

- Jaké komponenty příběhu využívají děti předškolního věku při tvorbě narací?
- Jaké rozdíly se objevují v různých druzích narace při produkci a reprodukci?
- Jaké narativní schopnosti využívají děti předškolního věku při vyprávění příběhu?
- Jaký postoj zauímají učitelé k problematice narativních schopností u dětí předškolního věku?

4.2 Výzkumné metody a výzkumný soubor

V rámci kvantitativně orientovaného výzkumu jsem zvolila dvě výzkumné metody, které se v tomto typu výzkumu využívají. Podle Ochraný (2019) se tyto výzkumné metody řadí do třídy obecně teoretických metod. První z těchto metod je obsahová analýza pohádek, které byly vyprávěny dětmi předškolního věku. Analýza je považována za jednu z klíčových, obecně vědních metod. Tato výzkumná metoda je specifická tím, že při ní dochází k rozkladu určitého celku na nižší fragmenty nebo entity. Umožňuje nám rozložit zkoumaný jev na elementární úroveň. Elementární úroveň musí být na takové pozici, aby byla adekvátní pro realizaci výzkumu a následného naplnění výzkumného cíle. Díky analýze jsme schopni od sebe segregovat jednotlivé prvky, které je možné zkoumat izolovaně. To nám umožňuje proniknout k samotné podstatě problému (Ochrana, 2019).

Druhou zvolenou výzkumnou metodou byl dotazník pro učitele. Dotazník je považován za jednu z nejpoužívanějších kvantitativních metod. Jedná se o výzkumnou metodu, která je určena převážně k hromadnému získávání informací. Tento způsob získávání informací staví na písemném kladení otázek, tedy dotazování a získávání odpovědí v písemné podobě (Gavora, 2000).

Výzkumný soubor k výzkumu diplomové práce, byl tvořený dostupným výběrem. Výzkumný soubor byl tvořen 15 dětmi ve věku 5-6 let ze Zlínského kraje a 62 učitelkami z celé České republiky.

4.2.1 Etická podmíněnost výzkumu

V rámci diplomové práce je zachována anonymita všech zúčastněných osob výzkumu. Na základě zachování anonymity všech respondentů nejsou v diplomové práci uváděna žádná konkrétní jména nebo osobní údaje. Děti jsou označeny písmeny a čísla, např. D1. Toto označení slouží lépe k orientaci ve výsledcích výzkumné části diplomové práce. Se zachováním anonymity zúčastněných osob souvisí i anonymita vůči konkrétní lokalitě, ve které mají děti trvalý pobyt. Proto je toto hledisko specifikováno pouze na lokalitu Zlínského kraje. Na dotazník odpovídaly učitelky napříč celou Českou republikou. Účastníci výzkumného šetření také podepsali informovaný souhlas, ve kterém potvrzují a souhlasí se zveřejněním jejich výpovědí. Informovaný souhlas byl vložen do sekce příloh. Konkrétně příloha P I.

4.3 Sběr dat a realizace výzkumu

Výzkumná data byla sbírána v období měsíců listopad a prosinec 2021. 15 dětí předškolního věku bylo motivováno k produkci druhů narací za pomoci vizuální předlohy. Úkoly pro děti byly sestaveny od nejlehčích po nejtěžší. Děti měly nejprve za úkol převyprávět slyšenou pohádku, poté navázat na vyprávěnou pohádku a dokončit ji. Na závěr měly děti k dispozici pouze obrázkovou předlohu, podle které měly příběh převyprávět samostatně. Tyto dětské příběhy byly zaznamenány na nahrávací zařízení a následně provedeny transkripty těchto audio záznamů. Za jeden den byl u každého dítěte zaznamenán pouze jeden příběh. Bylo náročné provádět přepisy dětských příběhů tak, aby byla zachována přesnost dětského mluveného projevu. Některé děti byly stydlivější a proto jim dělalo problém vyprávět pohádku. Bylo zapotřebí využít hlubší motivace k tomu, aby se děti oprostily od strachu a stydlivosti z vyprávění. Průběh motivace a získávání výzkumných dat je označeno jako P II. v kapitole přílohy. Pro další motivaci byl přípustný zásah výzkumníka, který pokládal dětem motivační a doplňující otázky a pokyny, např.:

„Vyprávěj mi příběh.“

„Zkus začít tím, co vidíš na obrázku.“

„Kdo tam je a co dělá?“

„Ještě něco?“

„Co se děje na dalším obrázku?“

„Pokračuj.“

Také jsem se při získávání dat snažila navodit příjemnou atmosféru, aby děti neměly pocit, že jsou testovány. Diktafon byl schovaný, aby děti nerozptyloval a zbytečně je nestresoval. Obrazové předlohy byly vloženy do tří různobarevných obálek po třech skupinách. Avšak v jedné skupině tří obálek byla vždy vložena stejná obrazová předloha. Tyto obálky si děti samy vyrobily a dotvořily. Pro děti tak byla zachována možnost volby a zároveň se jim celý průběh získávání dat stal smysluplnější a bylo jednodušší děti motivovat do vyprávění. Věřím, že se mi na základě zvolené motivace podařilo vytvořit příjemnou atmosféru a navodit u dětí pocit, že nejsou testovány. Tím se ale stal sběr dat náročnější na předchozí přípravu a čas.

Druhou zvolenou výzkumnou metodou byl dotazník. Prostřednictvím dotazníku jsem se snažila zjistit názory učitelů mateřských škol na problematiku narativních schopností dětí předškolního věku. Výhodou této zvolené výzkumné metody je získání velkého množství výzkumných dat za poměrně krátkou dobu. Také nelze ovlivňovat respondenta a jeho odpovědi, což může a nemusí být nutně výhodou. V našem případě jsme zvolili elektronickou formu dotazníku, jehož výhodou je i mimo jiné okamžité zpracování výsledků z dotazníku. Jako nevýhoda se může jevit nízká návratnost dotazníku, žádná kontrola nad jeho vyplněním, absence osobního kontaktu s respondentem a také se mohou objevovat tendence respondentů odpovídat v souladu s tím, jaký chce být, nikoliv s tím, jaký je a co si reálně myslí.

Dotazník pro naše výzkumné účely byl tvořen z 23 položek. Z toho byla jedna položka uzavřená (dichotomická) s volbou odpovědi muž či žena, jedna otázka otevřená, která se zaměřovala na délku praxe učitelů v mateřských školách a zbylé položky byly škálového typu. 21 položek bylo s možností odpovědi prostřednictvím Likertovy škály, která se zaměřovala na zjišťování postoje učitelů mateřských škol. „*Postoje jsou nedílnou součástí osobnosti a k jejich zjišťování lze využít sumační posuzovací škálu, označovanou jako škála Likertova typu.*“ (Kerlinger, 1972, s. 471)

Dotazník je složen z postojových položek s volbou odpovědí: rozhodně souhlasím, souhlasím, nemám vyhraněný názor, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím. Dotazník byl respondentům zprostředkován v elektronické podobě a to prostřednictvím internetové stránky Survio.com. Na základě této skutečnosti se do výzkumu mohli zapojit učitelé mateřských škol napříč celou českou republikou. Do výsledků výzkumu bylo zahrnuto 62 vyplněných dotazníků. „*Skóre položek takovéto škály se sčítají, nebo se sečtou a dělí*

na průměr, aby se získalo jedincovo postojové skóre. Účelem sumační posuzovací škály je umístit jedince někam na kontinuum souhlasu s předmětem dotyčného postoje.“
(Kerlinger, 1972, s. 471)

Získaná data byla uvedena do tabulek, které naleznete v kapitole 5.8 s názvem analýza získaných dat z dotazníků pro učitele mateřských škol. Celkovou podobu dotazníku pak najdete v příloze P VI. Dotazník pro učitele mateřských škol.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Děti měly za úkol tvořit tři druhy narace. Prvním druhem narace bylo převyprávění příběhu „Dárek“. Dále měly za úkol dovyprávět příběh „Kocour“ a posledním úkolem bylo vyprávět samostatně příběh „Postýlka“. U všech druhů narace měly děti k dispozici vizuální obrazovou předlohu. Pro analýzu narativních schopností dětí předškolního věku jsme vytvořili různé kategorie, jejichž výskyt, popřípadě četnost jsme v dětských naracích analyzovali.

5.1 Počet slov a vět v dětské naraci

Při prvním úkolu měly děti převyprávět slyšený příběh s podporou obrazové předlohy. 15 dětem ve věku 5-6 let byl interpretován příběh „Dárek“ s celkovým počtem 273 slov a 28 vět. Bezprostředně po vyslechnutí příběhu měly děti příběh převyprávět. Následující tabulka znázorňuje počet slov a vět, které děti při převyprávění využily. Celkový počet slov jsme získali díky součtu veškerých slov, která děti využily, včetně těch opakujících se. Poté byla tato slova všech dětí sečtena a vydělena celkovým počtem dětí. Z toho jsme získali průměrný počet slov. Stejně tak jsme postupovali i při výpočtu rozsahu a průměru využitých vět během dětské narace.

Tabulka 2 Celkový počet slov a vět dětí při převyprávění slyšeného příběhu

Reprodukce příběhu „Dárek“					
Počet interpretovaných slov vypravěčem	Počet interpretovaných vět vypravěčem	Převyprávěný počet slov rozsah	Průměr převyprávěných slov	Převyprávěný počet vět rozsah	Průměrný počet převyprávěných vět
273 slov	28 vět	65 – 156 slov	108,6 slov	9 – 16 vět	11,93 vět

Z tabulky vyplývá, že dětem byl vyprávěn příběh, který obsahoval celkem 273 slov a 28 vět. Rozmezí, ve kterém se děti pohybovaly v počtu využitých slov, byl mezi 65 a 156 slovy. Průměrný počet slov, která děti při reprodukci příběhu využily, byl 108,6 slov. Z výzkumných dat vyplývá, že 7 dětí se počtem využitých slov při reprodukci příběhu dostalo nad průměrnou hodnotu využitých slov. U počtu vět bylo z původních 28 vět interpretováno nejméně 9 a nejvíce 16 vět. V průměru děti využily 11,93 vět. 8 z nich se dostalo nad hranici tohoto průměru.

Můžeme říci, že díky slyšenému příběhu již bylo pro děti jednodušší příběh převyprávět. Bylo pro ně snadnější zacílit svoji pozornost na detaily, které byly ve vyprávění zmíněny, a proto na ně kladly při vlastním vyprávění důraz. Věty, které děti při převyprávění využívaly, byly rozvinutější, ucelenější a celkově vyprávění působilo plynuleji a navazovalo na sebe. Tím, že byl dětem příběh nejprve vyprávěn, pro ně bylo lehké využít narativní schopnosti nezbytné pro reprodukci slyšeného příběhu.

Dalším druhem narace, kterou děti produkovaly, bylo dokončení příběhu. Děti měly k dispozici vizuální obrazovou předlohu, která se skládala z 6 na sebe navazujících obrazů. Dětem byl vyprávěn příběh, který se vztahoval k prvním třem obrazům. Poté byla řada na dětech, aby příběh podle zbylých třech obrazů dovyprávěly.

Tabulka 3 Celkový počet slov a vět dětí při dokončení vyprávění slyšeného příběhu

Dokončení příběhu „Kocour“					
Počet interpretovaných slov vypravěčem	Počet interpretovaných vět vypravěčem	Dovyprávěný počet slov rozsah	Průměr dovyprávěných slov	Dovyprávěný počet vět rozsah	Průměrný počet dovyprávěných vět
165 slov	19 vět	34 - 74 slov	50 slov	3 - 8 vět	5,93 vět

Z tabulky vyplývá, že dětem byl poskytnut částečně vyprávěný příběh, který obsahoval celkem 165 slov a 19 vět. Děti měly za úkol navázat na slyšený příběh a dokončit ho. Dokončení příběhu se vztahovalo ke třem po sobě jdoucím obrázkům. Děti při produkci tohoto příběhu využily nejméně 34 slov a nejvíce 74 slov. Průměrný počet slov z 15 dokončených příběhů činil 50 slov. Děti byly schopny dokončit naraci nejméně 3 větami a nejvíce dokázaly vytvořit 8 vět. V průměru z 15 výpovědí bylo vyprodukováno 5,93 vět. Pro děti byl tento úkol již náročnější, věty nebyly tolik rozvinuté. Děti musely věnovat více pozornosti příběhu, na který navazovaly. V porovnání s převyprávěným příběhem bylo vyprávění dětí obsahově chudší, rychle se snažily příběh ukončit a nevěnovaly tolik pozornosti detailům, které byly v obrazové předloze vyobrazeny.

Posledním úkolem pro děti byla produkce příběhu pouze za pomoci obrazové předlohy. Tento úkol byl zvolen jako poslední z toho důvodu, že byl pro děti nejnáročnější. Kromě vizuální předlohy neměly jinou oporu a musely se tak spoléhat pouze na své vlastní narativní schopnosti a dovednosti. Obrazová předloha se stejně jako u předchozích úkolů skládala ze sekvence šesti obrazů, které se snažily děti v rámci svého vyprávění popsat. Z následující tabulky lze vyčíst, jaké množství slov a vět děti při produkci příběhu využily.

Z průměru vyprodukovaných vět je patrné, že většina dětí vytvářela příběh tak, že každý z obrazů popsala jednou větou. Zajímavé je srovnání druhého a třetího úkolu z hlediska počtu slov a vět. Je patrné, že ve druhém úkolu, kde měly děti příběh pouze dovyprávět v závislosti na 3 obrázcích, vyprodukovaly téměř stejný počet slov a vět jako v úkolu číslo tři, kde měly za úkol vyprávět celý příběh sestavený z 6 obrázků.

Tabulka 4 Celkový počet slov a vět dětí při samostatném vyprávění příběhu

Produkce pohádky „Postýlka“			
Počet vyprodukovaných slov rozsah	Průměr vyprodukovaných slov	Počet vyprodukovaných vět rozsah	Průměr vyprodukovaných vět
40 – 79 slov	62, 2 slov	4 – 9 vět	6, 53 vět

5.2 Začátek a konec příběhu

Další kategorií, kterou jsme pozorovali při tvorbě dětských narací, byl počátek a konec příběhu. Začátek a konec příběhu bylo možné hodnotit pouze u úkolů 1 a 3, ve kterých děti vyprávěly celý příběh. Jedním z úvodních pokynů směrem k dětem bylo, že v okamžiku, kdy příběh dovypráví, řeknou „*To je konec.*“ Z toho důvodu nepovažuji konce příběhu za validní v rámci výzkumu. Tato skutečnost dle mého názoru jednoznačně patří mezi limity výzkumu, který se při realizaci objevil. U úkolu 2 nelze hodnotit ani začátek příběhu, protože děti s vyprávěním navazovaly na příběh, který jim byl vyprávěn. Při prvním úkolu byl dětem vyprávěn příběh, který měly děti převyprávět. Záměrně nebyly použity typické fráze jako: „Bylo, nebylo... Za sedmero horami, sedmero řekami... Žili byli... nebo Zazvonil zvonec a pohádky je konec... Žili šťastně až do dnes.“ Ze získaných dat jsme zjistili, že děti i přesto, že tyto fráze neslyšely, aktivně je při vyprávění použily.

Na začátku převyprávěného příběhu se objevovaly tyto fráze:

„*Byly jednou myšky a žily.....*“

„*Byly jedny myšky, které bydlely....*“

„*Byly jednou dvě myšky a ty bydlely....*“

„*Jeden kluk s jednou holkou žili v jednom.....*“

„*Jednou žily dvě myšičky....*“

Typických frází při vyprávění vlastního příběhu se objevovalo mnohem méně a jejich podoba nebyla natolik propracovaná. Objevovaly se počáteční věty např.:

„Bylo jedno miminko a leželo v postýlce.“

„Jedno miminko žilo v postýlce a hodilo králíčka na zem.“

„V jedné postýlce bylo miminko a to se smálo.“

Více se však objevoval okamžitý popis situace na obrázku. Většina dětských narací začínala spíše větami jako např.:

„No prostě, že to miminko si tam hrálo s plyšákama, ale spadlo mu to.“

„Miminko vyhodilo z postýlky plyšáčka.“

„Miminko shodilo plyšáček, tak maminka nakukla a podala mu ho.“

„Miminko hodilo svého plyšáčka na zem a tatínek.“

V procentuálním vyjádření nelze zahrnout údaje ze začátku vyprávění z úkolu 2, ve kterém děti začaly vyprávět až v polovině děje. Pro zjištění způsobu, jakým děti začínají tvořit naraci je proto relevantní pouze při výzkumných datech získaných z prvního a třetího úkolu, čili z 30 vyprávěných příběhů. Do analýzy způsobu, jakým děti příběhy ukončují, lze zařadit data získaná i z úkolu číslo 2, tedy z celkového počtu 45 dětských příběhů.

Tabulka 5 Využití tradičních frází při zahájení a ukončení vyprávění – procentuální vyjádření

	Zahájení vyprávění	Ukončení vyprávění
Převyprávění příběhu „Dárek“	66,7 %	0 %
Dovyprávění příběhu „Kocour“		0 %
Vyprávění příběhu „Postýlka“	33,3 %	0 %
Průměr	50 %	0 %

Z tabulky vyplývá, že při prvním úkolu, kde měly děti převyprávět slyšený příběh za pomoci obrazové předlohy, využívaly ve 2/3 převyprávěných příběhů jednu z typických frází, kterými pohádky ve většině případů začínají. Děti využily schopnost aplikovat tyto znalosti pro zahájení příběhu, ačkoliv jim tento způsob nebyl ve slyšené podobě příběhu poskytnut. Ve třetím úkolu to bylo přesně naopak. Děti měly dostatek prostoru pro rozvoj vlastní fantazie a mohly využít různé strategie při zahájení vyprávění. Ze získaných dat

vyplývá, že pouhá 1/3 dětí využila při vyprávění příběhu typické fráze pro zahájení vyprávění. Zbytek dětí se spíše uchýlil k okamžitému popisu situace na obrázku bez jakéhokoliv úvodu do příběhu, situace nebo příběhu jako takového. Z celkového počtu 30 vyprávěných příběhů, u kterých bylo možné analyzovat způsoby a schopnosti, které děti využívají. Při tvorbě narácí se ukázalo, že 50 % dětí využije zkušenosti, které mají získané z vyprávěných příběhů, které již někde slyšely. A zbylých 50 % zaměří své narativní schopnosti k okamžitému popisu situace na obrázku.

5.3 Postava v příběhu

V oblasti analýzy postavy v příběhu jsme hodnotili samotnou přítomnost postav či jejich absenci a zda děti do svých příběhů zahrnují všechny postavy nebo jen některé. Také nás zajímalo, zda-li si děti postavy konkrétně pojmenují nebo nechají označení postav pouze v obecné rovině. Při prvním úkolu měly děti převyprávět slyšený příběh. V tomto příběhu vystupovaly tři postavy (myšák Tom, myška Anička a kocour Čert), které dětem byly v příběhu představeny. Většina dětí toto oslovení postav aplikovala i ve svém vyprávění. Občas se objevovalo oslovení myška nebo kočička. Také spousta dětí upustila od konkrétních jmen a zůstaly u prostého pojmenování myš a kocour. Ve druhém úkolu měly děti příběh dovyprávět. Obrazová předloha postavami navazovala na obrazovou předlohu z prvního úkolu. Měnil se zejména děj příběhu. Postavy v příběhu byly stejné a většina dětí opět použila označení myška a kocour. Ve třetím úkolu měly děti předlohu zcela neznámou. Na obrazové předloze bylo ztvárněno 5 postav. Většina dětí označila postavy jako miminko, maminka, tatínek a dvě děti. Spousta dětí ale do příběhu dvě děti nezahrnula. Domnívám se, že důvodem by mohla být jejich vedlejší role v příběhu a jejich nevýznamná funkce. Pouze u jednoho případu se stalo, že si dívka pojmenovala miminko jako Motýlek.

Tabulka 6 Přítomnost a identifikace postav ve vyprávění – procentuální vyjádření frekvence

	Příběh „Dárek“	Příběh „Kocour“	Příběh „Postýlka“
Identifikace postavy	15 (100 %)	13 (96,7 %)	15 (100 %)
Pojmenování postavy	15 (100 %)	15 (100 %)	15 (100 %)
Neidentifikace postavy	0 (0 %)	2 (13,3 %)	0 (0 %)

Z tabulky je patrné, že při prvním úkolu, ve kterém měly děti převyprávět již slyšený příběh, se podařilo všem dětem postavu identifikovat a pojmenovat. Díky tomu, že jim vypravěč ve svém vlastním vyprávění postavy představil, neměly děti problém využít pojmenování těchto postav i v jejich vlastní naraci. Všechny děti dokázaly identifikovat všechny tři postavy, které se vyskytovaly jak v slyšeném příběhu, tak i v obrazové předloze.

Při identifikaci a pojmenování postav v příběhu „Dárek“ se objevovalo např.:

„Byly jednou myšky a žily v jednom baráku.“

„A pak ta myška volala druhého myšku.“

„Anička rychle přiběhla a říká a Tom si četl pohádku o sýrech.“

„A byla tam kočička.“

„Tom seděl na své židličce a četl si knížku o sýru.“

„Anička tam přiběhla a Tom šel za ní.“

„Anička s Tomem s křikem utekli pryč.“

„Jedna myšička si čte noviny o sýru.“

„Tak to začal rozbalovat a pak z toho vyběhla kočka.“

„A pak běželi domů a seznámili se s kocourem Čertem.“

Ve druhém úkolu měly děti dovyprávět slyšený příběh. Toto dovyprávění se týkalo 3 obrázků z předlohy. Vypravěč dětem představil všechny postavy v příběhu, které byly stejné jako u prvního úkolu. Děti následně navázaly vlastním vyprávěním. Ne všem dětem se však podařilo postavy identifikovat. Povedlo se to pouze 13 dětem. Věřím, že do určité míry za to může to, že děti slyšely identifikaci postav v předchozím vyprávění a nepovažovaly možná za důležité je znovu identifikovat i ve vlastním vyprávění. Z těchto dětí bylo jedno, které identifikovalo pouze jednu postavu ze tří. Zbytek dětí byl schopný identifikovat všechny tři postavy v příběhu. Ovšem pojmenovat postavy se podařilo opět všem dětem. Pojmenování kočky nebo myši se objevilo prakticky v každém příběhu. Pouze ve 4 příbězích se objevilo pojmenování pouze jedné postavy ze tří. Zbylých 11 dětí ve svých dovyprávěních pojmenovalo všechny tři postavy.

V příbězích se objevovaly tyto typy identifikací a pojmenování, např.:

„Kocour otevřel jedno oko.“

„Pak toho Čerta vystrašili.“

„Pak se podíval do té komůrky a viděl a oni ví, ten Čert, že to jsou ty dvě myšky.“

Jak se potom rozběhli, tak kocour šel, kocour se vzbudil.“

„Že on se potom vzbudil a oni utíkali do domečku a potom se ohnal po nich tlapkou.“

„Anička někam pak běžela.“

„Kocour si potom otevřel jedno oko.“

„A oni se schovali do malé d'ůrky. A už se ho nebojí.“

„A kocour si. A Anička s Tomem se vysmáli, že mu utekli.“

„A když kolem něho proběhli, tak ten kocour se probudil a byla tam jenom myška Anička a potom tam vběhl Tom.“

Ne identifikace postavy v dětských naracích se objevovala např.:

„Dali na sebe ponožku a utíkali.“

„Probudil se, a jak na sebe dali ty ponožky, tak utíkali do svého domečku.“

„A v domečku ze sebe sundali ty ponožky.“

„A otevřel jedno oko.“

„Že čapl a ohnal je. Že tu ponožku si vzali do svého bytu.“

Ve třetím úkolu měly děti vytvořit celý příběh samostatně pouze s pomocí obrazové předlohy. V obrazové předloze bylo znázorněno 5 postav (lidských postav) a my bychom do toho mohli zahrnout i postavu šestou - plyšáka, který hraje také v příběhu svoji roli. Ze získaných dat jsme zjistili, že se všem dětem podařilo identifikovat a pojmenovat všechny postavy v příběhu. Samozřejmě vymizelo pojmenování postav konkrétními jmény. Pouze v jednom případě se objevilo konkrétní pojmenování postavy a to v případě, kdy si jedna dívka pojmenovala miminko jako Motýlka. V ostatních příbězích se děti uchýlily k pojmenování postav jako miminko, maminka, tatínek nebo táta a jednou byla postava označena jako pán, následně děti a popřípadě plyšák, plyšáček nebo králíček. Všem dětem se také podařilo ve svém vyprávění identifikovat a pojmenovat všechny postavy, které byly na obrazové předloze znázorněny.

Identifikace a pojmenování postav se v příběhu „Postýlka“ objevovalo např.:

„A to miminko se smálo a házelo toho plyšáčka.“

„A pak to miminko stálo a plyšák byl dole.“

„Tak šla na něho maminka a dala mu toho plyšáčka.“

„A tatínek přišel a šlápnul na toho plyšáka a to miminko se smálo.“

„A ten pán padal.“

„A pak přišla maminka a viděla Motýlka, jak stojí na postýlce.“

„Dala mu ho do postýlky a on ho zase potom zase hodil.“

„Pak si ho vzal tatínek do ruky a přišly se na něj podívat děti.“

„Potom mu ho maminka zpátky dala, jenomže miminko ho zase hodilo na zem.“

„A táta přišel a uklouzl na něm. A spadl a děti starší a maminka se na něho přišli podívat a to miminko bylo šťastné.“

5.4 Prostředí

Prostředí, ve kterém se děj odehrává, byla další oblast, na kterou jsme se rozhodli zaměřit. Zajímalo nás, jestli jsou děti schopny blíže specifikovat prostředí, ve kterém se děj odehrává, popřípadě kolik prostředí jsou schopny do vyprávění zapojit. V prvním úkolu byl dětem vyprávěn příběh, který se primárně odehrával v obývacím pokoji. Konkrétně byla v textu volena slova: *žlutý obývací pokoj, obývak, pokoj a domeček*. Následně měly děti slyšený příběh převyprávět. Pro analýzu oblastí, ve které děti popisují a specifikují prostředí, ve kterém se příběh odehrává, jsme rozdělili na oblasti: nespecifikované prostředí, jedno prostředí, dvě prostředí a tři a více prostředí. Ze získaných výzkumných dat jsme získali údaje, které jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 7 Specifikace prostředí, ve kterém se daný příběh odehrává – procentuální vyjádření

	Příběh „Dárek“	Příběh „Kocour“	Příběh „Postýlka“
Nespecifikované prostředí	1 (6,7 %)	0 (0 %)	6 (40 %)
1 prostředí	8 (53,3 %)	15 (100 %)	9 (60 %)
2 prostředí	5 (33,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
3 a více prostředí	1 (6,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Z tabulky vyplývá, že při převyprávění příběhu „Dárek“ byl jeden příběh, ve kterém nebyla žádná specifikace místa, ve kterém se děj odehrává. Tento způsob narace byl typický například těmito větami:

„Anička tam přiběhla a Tom šel za ní.“

„A tam byl obrovský dárek.“

„A z tama vylezl kocour.“

„Anička s Tomem s křikem utekli pryč.“

Nejčastěji zastoupena byla specifikace alespoň jednoho prostředí, ve kterém se děj odehrával. V takovém případě se většinou objevovala slova jako domeček nebo obyvak. Pět dětí bylo schopné do děje zakomponovat dvě různá prostředí. Ve většině případů se jednalo o využití slov, která reprezentovala obývací pokoj a dům pro myši. Objevovala se slova jako např.: byteček, obyvak, domeček nebo pokoj. Jedno dítě do svého vyprávění vložilo tři různá prostředí, ve kterých příběh více specifikovalo.

U dovyprávění příběhu měly v části příběhu už děti specifikované prostředí. Příběh se odehrával v domečku myši, ale také v pokoji se skříní a šuplíky. Děti ve svém dovyprávění příběhu využily různé podoby a obměny slov, která vyjadřovala domov. V dětských naracích se objevovaly formulace, které vyjadřovaly prostředí, ve kterém se děj odehrával, např.:

„Probudil se, a jak na sebe dali ty ponožky, tak utíkali do svého domečku.“

„Pak se podíval do té komůrky a viděl a oni ví, ten Čert, že to jsou ty dvě myšky.“

„Že tu ponožku si vzali do svého bytu.“

„A oni se schovali do malé dírky.“

„A pak rychle utekli do domečku.“

„A potom vlétli do toho domečku a kocour se ohnal packou, ale už tam zůstali.“

„A potom běžel honem do domečku a pak to věděl, že to byl myška a myš.“

Ve třetím úkolu, kdy měly děti produkovat příběh zcela samostatně, se 9 dětí pokusilo prostředí více specifikovat. Ve většině případů byly děti schopny příběh alespoň zasadit do místa, kde byla postýlka. 6 dětí ve svém příběhu nedefinovalo žádné prostředí, ve kterém děj probíhal.

O ne specifikaci prostředí, ve kterém děj probíhal, znázorňovaly následující výpovědi, např.:

„Pak to miminko stálo a plyšák byl dole.“

„A pak si zase stoupl, hodil ho dolů.“

„A tatínek přišel a šlápnul na toho plyšáka a to miminko se smálo.“

„A ten pán padal.“

„Miminko shodilo plyšáček, tak maminka nakukla, podala ho.“

„Pak mu, pak si stoupl a upadl mu.“

„Táta šel dveřma a uklouzl na něho a vzal si ho.“

Děti, které zasadily příběh alespoň do jednoho prostředí, zmínily ve svém vyprávění alespoň postýlku, např. v takové podobě:

„Dala mu ho do postýlky a on ho potom zase hodil.“

„Potom vykukoval z postýlky a on omylem hodil králíčka na zem.“

„Maminka tam přišla a dala miminku plyšáčka do postýlky.“

„A tatínek tam přišel a uklouzl na něm a podal ho miminkovi do postýlky.“

5.5 Dějové komponenty příběhu

Zaměřili jsme se i na analýzu výskytu hlavních komponentů příběhu. Vybrali jsme expozici, zápletku a řešení nebo rozuzlení. Tyto komponenty jsme analyzovali ve všech třech typech narace. U druhého typu, ve kterém měly děti dovyprávět zbytek slyšeného příběhu podle obrazové předlohy bylo zřejmé, že bude chybět komponent expozice. Tento komponent byl zahrnutý ve vyprávění výzkumníka. V prvním úkolu, kde měly děti za úkol převyprávět slyšený příběh, se všem podařilo zachytit a reprodukovat hlavní myšlenky všech komponentů. Věřím, že dětem také velmi pomohla opora obrazové předlohy, která jim pomohla příběh převyprávět. Jak jsem již zmiňovala, ve druhém úkolu se neočekávala přítomnost expozice, která byla obsažena již ve vyprávění výzkumníka. Ve všech příbězích byla patrná zápleтка, která z dětských narací vyplývala, ale samotné rozuzlení bylo uvedeno jen ve 13 z nich. Ze získaných dat vyplynulo, že ve všech příbězích, které byly dětmi vyprodukovány, byla obsažena expozice, zápleтка ale i rozuzlení. Velký význam zde měla právě obrazová předloha, která děti naváděla k tomu, kam by děj příběhu mohl

směřovat, kdo v něm hraje roli a jak by příběh mohl skončit. Také si myslím, že tato oblast analýzy potvrzuje a demonstruje skutečnosti uvedené v teoretické části. V té jsem psala, že jednou ze základních narativních schopností, které si děti osvojují, je právě vnímání toho, že příběh má vždy nějaký úvod, následuje nějaký problém a na závěr vyřešení daného problému. Myslím, že následující získané údaje tuto teorii potvrzují. Tyto číselné údaje jsou zaneseny v následující tabulce.

Tabulka 8 Přítomnost dějových komponentů v dětských naracích - procentuální vyjádření

	Příběh „Dárek“	Příběh „Kocour“	Příběh „Postýlka“
Expozice	15 (100 %)	0 (0 %)	15 (100 %)
Zápletka	15 (100 %)	15 (100 %)	15 (100 %)
Řešení/Rozuzlení	15 (100 %)	13 (86,7 %)	15 (100 %)

Dle mého názoru je poměrně složité v tomto případě uvádět citace vět, které vyprodukovaly děti ve svém vyprávění. Domnívám se, že ke správnému zhodnocení a analýze těchto komponentů je zapotřebí přečíst si celé transkripty dětských narací. Proto bych ráda odkázala na přílohu P V, kde jsou uvedeny ukázky transkriptů a na kterých jsou přítomnost expozice, zápletky a rozuzlení naprosto patrné.

5.6 Emoce postav

V jedné z posledních oblastí analýzy jsme se zaměřili na emoce postav. V této kategorii jsme se zaměřili na jednoduché rozdělení emocí a to jsou emoce pozitivní a emoce negativní. Popřípadě jsme analyzovali, zda-li jsou emoce v dětských naracích vůbec obsaženy, popřípadě jsou obsaženy jak emoce negativní, tak emoce pozitivní. U pozitivních emocí se nejvíce objevovala radost, štěstí nebo veselost. U negativních emocí se nejčastěji jednalo o strach nebo smutek. Z dětských narací se také ukázalo, že děti nepojmenovávají emoce přímo jako strach nebo radost. Většina dětí vyjadřovala tyto emoce jako např.:

„A packou je vyděsila.“

„Anička s Tomem s křikem utekli pryč.“

„A kocour je vylekal.“

„A potom se ho lekly ty myšky a utekly.“

„Pak toho Čerta vystrašili.“

„A kocour byl smutnej, že neměl kamarády.“

„A už se skamarádili a kocoura se myslím trošku ještě báli.“

„Vystrašil se. A Anička s Tomem se vysmáli, že mu utekli.“

„A to miminko se smálo a házel toho plyšáka.“

„A tatínek přišel a šlápnul na toho plyšáka a to miminko se smálo.“

„Potom vyskočil Motýlek na postýlce, protože měl radost, jak se mu to povedlo.“

„Potom, pak tak na tom tatínek uklouzl a děti stály u dveří a moc se mu smály.“

„A tak začal plakat a tak maminka tam šla, dala mu ty plyšáčky.“

„A spadl a děti starší a maminka se na něho přišli podívat a to miminko bylo šťastné.“

Získaná data jsou uvedena v následující tabulce.

Tabulka 9 Přítomnost emocí v dětských naracích - procentuální vyjádření

	Příběh „Dárek“	Příběh „Kocour“	Příběh „Postýlka“
Pozitivní emoce	4 (26,7 %)	5 (33,3 %)	10 (66,7 %)
Negativní emoce	6 (40 %)	2 (13,3 %)	0 (0 %)
Obě emoce	1 (6,6 %)	4 (26,7 %)	2 (13,3 %)
Žádná emoce	4 (26,7 %)	4 (26,7 %)	3 (20 %)

Z tabulky je patrné, že při převyprávění prvního příběhu se děti uchýlovaly spíše k negativním emocím. Převládá spíše strach myši z kocoura. Jedno dítě bylo schopné ve svém vyprávění zahrnout jak emoci pozitivní tak i negativní. Čtyři děti vyjádřily emoci pouze pozitivní. Jednalo se převážně o radost z dárku. Čtyři děti ve svém vyprávění nevyjádřily žádnou emoci.

U druhého úkolu měly děti dovyprávět zbytek slyšeného příběhu. Děti se v tomto případě spíše zaměřily na emoce pozitivní. Převládala radost z toho, že myši kocourovi utekly, ale také se objevuje strach z toho, že je kocour může chytout. Proto se také ve čtyřech příbězích objevují jak pozitivní, tak negativní emoce. Čtyři děti vyprávěly bez náznaku jakékoliv emoce postavy. Dvě děti projevíly ve vyprávění pouze emoci negativní.

U posledního úkolu jsme získali data výrazně odlišná. Z celkových 15 dětí, které vyprávěly příběh, jich 10 ve svém vyprávění vyjádřilo nějakou pozitivní emoci. Velké množství dětí se soustředilo na obrazovou předlohu, která zobrazuje smějící se dítě v postýlce. To dětem zřejmě evokovalo pozitivní emoce, které se týkaly radosti a smíchu. Pouze negativní

emoce se neobjevila v žádném z příběhů. Negativní emoce se vyskytla v příběhu společně s pozitivní emocí dvakrát. A tři děti do svého vyprávění nezakomponovaly žádnou emoci. Z dětských narací také vyplývá, že ve třetím úkolu děti přesněji pojmenovávaly emoce hlavních postav, jako byla radost, smutek a následně více využívaly slova, která tyto emoce vyjadřují. V tomto konkrétním případě to byl smích pro projev radosti a štěstí, pláč pro demonstraci smutku ze ztráty plyšového králíka. Zajímavým zjištěním je také skutečnost, že většina emocí, které děti ve svých příbězích obsáhly, se vztahovaly k miminku v postýlce, popřípadě k poslednímu obrázku, kde stojí děti ve dveřích. Nikdo z nich nezmínil např. emoce tatínka, který na králíkovi uklouzl.

5.7 Další výrazové prostředky

Poslední oblast analýzy jsem nazvala jako další výrazové prostředky. Do této kategorie jsem zařadila citově zabarvené výrazy (zdrobněliny slov), přímou řeč a gramaticky nesprávná slova. Považuji za nezbytné v rámci analýzy narativních schopností zmínit i tyto ukazatele, které jsou specifické pro dětskou naraci. V prvním úkolu se analyzovaly zdrobněliny a přímá řeč poměrně obtížně, protože v předloze, která byla dětem vyprávěna, byly některé citově zabarvené výrazy a přímá řeč obsaženy.

Tabulka 10 Další výrazové prostředky v dětských naracích - procentuální vyjádření

	Příběh „Dárek“	Příběh „Kocour“	Příběh „Postýlka“
Přímá řeč	13 (86,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Citově zabarvené slovní výrazy	14 (93,3 %)	15 (100 %)	15 (100 %)
Nespisovné výrazy	6 (40 %)	2 (13,3 %)	0 (0 %)

Při prvním úkolu, kdy děti reprodukovaly slyšený příběh, který obsahoval i přímou řeč se podařilo celkem 13 dětem ve svých příbězích přímou řeč převyprávět. Děti se snažily věrohodně napodobit slyšený příběh, takže i formulace přímé řeči vycházela ze stejných postav a měla stejný význam, jako to určoval původní reprodukováný příběh. U reprodukce již slyšeného příběhu se objevovaly například následující přímé řeči:

„A pak ta myška volala druhého myšku: „Pojď do pokojíčku“.“

„Tak nevěděl, jak se tam měl dostat, tak ta myška volala: „Ještě kousek a už tam budeš.“

„A Anička: „Tome v obýváku je velkej dárek, zelenej.“

„A pak Anička říká: „Běž ho rozbalit.“

„A pak přiběhla Anička a říká: „Honem pojd' do obyváku. Tomu nemůžeš uvěřit.“

„A potom přiběhla myška jménem Anička a volala: „Tome, pojd' se rychle podívat do obyváku.“

„Potom tam říká: „Dokážeš to, už jsi skoro nahoře. Dokážeš to!“

U analýzy citově zbarvených slov se objevovaly pouze zdrobněliny slov. Z 15 vyprávěných příběhů obsahovalo 14 z nich nějaký citově zbarvený výraz. Děti převážně zbarvovaly slova, jež se týkala hlavních postav nebo odkazovala na nějaký, pro ně důležitý detail. V prvním vyprávění se objevovaly tyto výrazy:

„Jeden měl, jeden měl černý kožíšek s červenou čepičkou.“

„A potom tam byla kočička s červeným čumáčkem.“

„A byla tam kočička. Měla nosánek bílej, ťapku bílou.“

„Celou dobu si myslel, že tam bude červené autíčko.“

U nespisovných výrazů jsme zanedbávali špatný slovosled a také duplicitu slov. Zaměřili jsme se pouze na nespisovné výrazy, které se objevily v 6 převyprávěných příbězích z 15 vyprávěných. Tyto výrazy se objevovaly velmi izolovaně. V převyprávění se objevovaly např. následující výrazy:

„A už byl nahoře a rozvázal mašlu, roztrhl papír a byl tam kocour.“

„Utíkali dom a měl bílý čumák, bílý packy a chtěl je škrábnout.“

„Pak přiběhli do obyváka a viděli tam velkéj, zelenej dárek s mašličkou růžovou.“

U druhého a třetího úkolu se žádná přímá řeč v dětské naraci neobjevila. Můžeme tedy říci, že pokud děti samy neslyší, že by postavy mohly přímo v příběhu vyjadřovat své myšlenky, pak nemají potřebu ve vyprávění přímou řeč využívat. Ve druhém úkolu, kdy děti dovyprávěly příběh, se ve všech 15 příbězích objevilo nějaké citově zbarvené slovo. Ovšem ze získaných dat jsme zjistili, že se objevovalo ve všech příbězích pouze pár citově zbarvených slov a to byla slova domeček nebo slova podobného významu, jako komůrka nebo d'ůrka a myšky. Možná překvapivě ve druhém typu narace ubylo i nespisovných výrazů. Objevily se pouze ve dvou příbězích a bylo to v následujících frázích:

„A kocour byl smutnej, že neměl kamarády.“

„Zase se seznámili a potom spolu byli kámoši.“

Ve třetím typu narace se neobjevila žádná přímá řeč, avšak ve všech vyprodukovaných dětských příbězích se objevily citově zabarvené slovní výrazy. Také v tomto případě se tyto výrazy opakovaly. Týkaly se převážně postav, které se v ději vyskytovaly - miminko, děťátko, maminka, tatínek, plyšáček nebo králíček. Z nespisovných výrazů se však neobjevil ve vyprávění ani jeden. Špatné skloňování a shoda podmětu s přísudkem ano, ale žádný nespisovný výraz ve vyprávění příběhu „Postýlka“ děti nepoužily.

5.8 Analýza získaných dat z dotazníků pro učitelky

V úvodu dotazníku jsme zjišťovali věk a dosaženou praxi učitelů v mateřských školách. U první otázky měli respondenti na výběr pouze ze dvou možností, na základě kterých jsme zjišťovali pohlaví. Druhá otázka se zaměřovala na délku praxe učitele mateřské školy. Při vyhodnocování škálových otázek jsme se u každé z nich zaměřili na četnost odpovědí. Všechny tabulky obsahují četnost odpovědí respondentů a četnost odpovědí v procentuálním vyjádření.

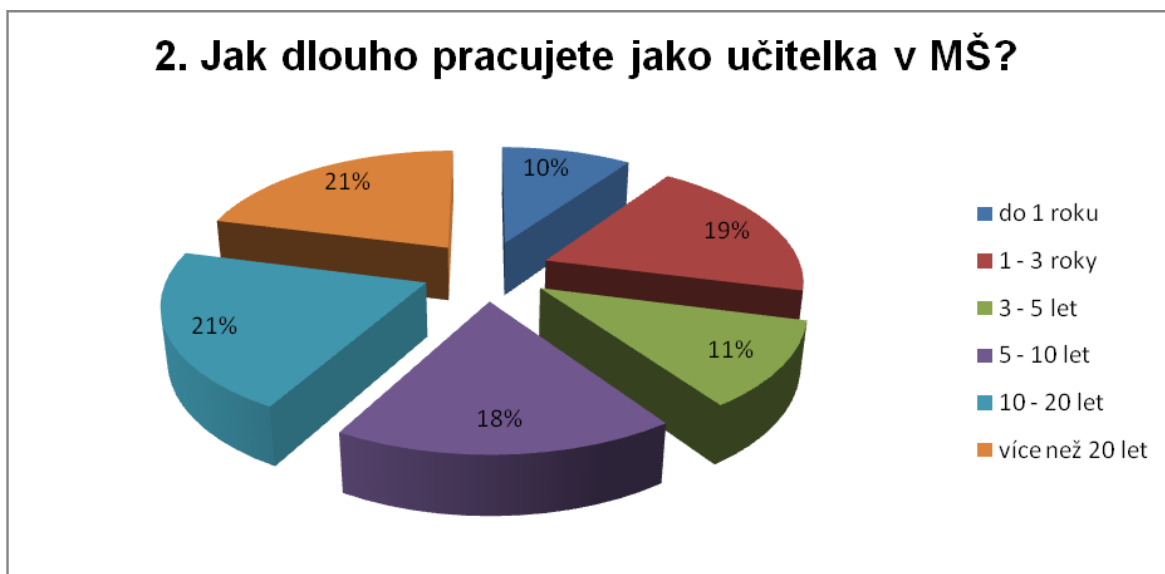
Tabulka 11 Počet respondentů zapojených do výzkumu

Pohlaví	Celkem
Muži	0
Ženy	62
CELKEM	62

Do výzkumu bylo zapojeno 62 respondentů, z nichž všechny byly ženy. Z toho vyplývá, že roli učitelky mateřské školy většinou zastávají ženy.

Tabulka 12 Jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?

Jak dlouho pracujete jako učitelka v MŠ?							
	do 1 roku	1 - 3 roky	3 - 5 let	5 - 10 let	10 - 20 let	více než 20 let	celkem
Počet responzí	6	12	7	11	13	13	62
Počet responzí v %	10 %	19 %	11 %	18 %	21 %	21 %	100 %



Graf č. 1 Jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?

Z grafu vyplývá, že do výzkumu se zapojilo 26 učitelek, které pracují v mateřské škole více než 10 nebo dvacet let. S roční až tříletou praxí v mateřské škole bylo 12 učitelek. Nejméně učitelek bylo s praxí do jednoho roku. Můžeme říci, že se do výzkumu zapojily spíše učitelky s dlouholetou praxí.

Tabulka 13 Každý učitel v mateřské škole by měl rozumět pojmu narativní schopnosti

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	21	34%
Souhlasím	13	21%
Nemám vyhraněný názor	12	19%
Nesouhlasím	9	15%
Rozhodně nesouhlasím	7	11%
CELKEM	62	100%

Z tabulky č. 13 vyvozujeme, že 21 (34 %) respondentů dává najevo, že každý učitel v mateřské škole by měl rozumět pojmu narativní schopnosti, což je v rámci této otázky nejvyšší hodnota. 13 (21 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. O jednoho méně, tedy 12 respondentů nemá vyhraněný názor na toto tvrzení. 7 (11 %) respondentů nesouhlasilo s výrokem, že by každý učitel v mateřské škole měl rozumět pojmu narativní schopnosti.

Tabulka 14 Každý učitel v mateřské škole by se měl individuálně zajímat o narativní schopnosti každého dítěte

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	20	32 %
Souhlasím	18	29 %
Nemám vyhraněný názor	9	15 %
Nesouhlasím	8	13 %
Rozhodně nesouhlasím	7	11 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů na individuální rozvoj a zaměření se na problematiku narativních schopností rozhodně souhlasilo 21 respondentů. Dalších 18 respondentů uvedlo, že s tímto tvrzením souhlasí a 9 účastníků výzkumu nemělo vyhraněný názor. Pouze 7 respondentů rozhodně nesouhlasilo s daným výrokem, čímž respondenti dávají najevo, že by se učitelé mateřských škol měly o narativní schopnosti každého dítěte zajímat individuálně.

Tabulka 15 Využívání diagnostiky musí být nedílnou součástí práce učitele při analýze narativních schopností dětí

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	22	35 %
Souhlasím	13	21 %
Nemám vyhraněný názor	11	18 %
Nesouhlasím	9	15 %
Rozhodně nesouhlasím	7	11 %
CELKEM	62	100 %

V uvedené otázce jsme zjišťovali postoje učitelů k důležitosti diagnostiky při analýze narativních schopností dětí předškolního věku. 22 respondentů rozhodně vnímá diagnostiku jako nedílnou součást práce učitele. 11 učitelů k tomuto tvrzení nezaujímá žádná názor. Pouze 7 respondentů s tímto postojem nesouhlasí. Díky této otázce můžeme říci, že učitelé vnímají diagnostiku narativních schopností za velmi důležitou a potřebnou součást své práce s dětmi předškolního věku.

Tabulka 16 Vytváření podnětného prostředí je nezbytným předpokladem pro rozvoj narativních schopností

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	29	47 %
Souhlasím	13	21 %
Nemám vyhraněný názor	11	18 %
Nesouhlasím	7	11 %
Rozhodně nesouhlasím	2	3 %
CELKEM	62	100 %

29 (47 %) respondentů dává najevo, že hlavní roli při rozvoji narativních schopností tvoří podnětné prostředí, což je v rámci této otázky nejvyšší hodnota. 13 (21 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. O dva méně nemá vyhraněný názor na toto tvrzení. Pouze 2 (3 %) respondentů nesouhlasilo s výrokem, že tvorba podnětného prostředí je nezbytným předpokladem pro rozvoj narativních schopností u dětí předškolního věku.

Tabulka 17 Považuji vyprávění za vhodný způsob předávání informací dětem předškolního věku

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	22	35 %
Souhlasím	14	23 %
Nemám vyhraněný názor	13	21 %
Nesouhlasím	10	16 %
Rozhodně nesouhlasím	3	5 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů na využití vyprávění jako vhodného způsobu pro předávání informací dětem předškolního věku rozhodně souhlasilo 22 respondentů. Dalších 14 respondentů uvedlo, že s tímto tvrzením souhlasí a 13 účastníků výzkumu nemělo vyhrazený názor. 10 s tímto výrokem nesouhlasilo, 3 respondenti rozhodně nesouhlasili s daným výrokem. Čímž respondenti dávají najevo, že považují vyprávění za vhodný způsob předávání informací dětem předškolního věku. Zároveň je však překvapující zjištění, že celkem 13 respondentů buď nesouhlasí, nebo rozhodně nesouhlasí s tímto tvrzením.

Tabulka 18 Společné vyprávění příběhu s dětmi považují za ztrátu času

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	40	65 %
Souhlasím	17	27 %
Nemám vyhraněný názor	5	8 %
Nesouhlasím	0	0 %
Rozhodně nesouhlasím	0	0 %
CELKEM	62	100 %

V následující otázce jsme zjišťovali postoje učitelů k důležitosti společného vyprávění příběhů s dětmi. Velmi překvapujícím zjištěním je, že 40 respondentů s tímto výrokem rozhodně souhlasí a 17 souhlasí. Z čehož vyplývá, souhlas s tím, že společné vyprávění příběhů s dětmi považují za ztrátu času. Pouze 5 respondentů nemá vyhraněný názor. Díky této otázce můžeme říci, že respondenti buď neporozuměli výroku anebo považují společné vyprávění příběhů s dětmi za zbytečné.

Tabulka 19 Vyprávění příběhů je v podmínkách mateřských škol náročné

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	22	35 %
Souhlasím	13	21 %
Nemám vyhraněný názor	11	18 %
Nesouhlasím	10	16 %
Rozhodně nesouhlasím	6	10 %
CELKEM	62	100 %

Tabulka č. 19 logicky navazuje a doplňuje předchozí výsledky týkající se společného vyprávění příběhu s dětmi, neboť bylo zjištěno, že celkem 57 respondentů tuto činnost považují za ztrátu času. Celkem 35 respondentů se vyslovilo ve smyslu, že vyprávění příběhů je v podmínkách mateřských škol náročné. Konkrétně 22 respondentů, což je 35 % rozhodně vnímá vyprávění příběhů v podmínkách mateřských škol za náročné. 13 (21 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. O dva méně nemá vyhraněný názor na toto tvrzení. 6 (10 %) respondentů nesouhlasilo s výrokem, že vyprávění příběhů je v podmínkách mateřských škol náročné. Jedná se o nejnižší naměřenou hodnotu v rámci tohoto výroku.

Tabulka 20 Využívání vyprávění při vzdělávacích činnostech u dětí v mateřské škole přispívá k rozvoji jejich komunikačních dovedností

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	34	55 %
Souhlasím	11	18 %
Nemám vyhraněný názor	10	16 %
Nesouhlasím	6	10 %
Rozhodně nesouhlasím	1	2 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů na využití vyprávění jako prostředku pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Rozhodně souhlasilo 34 respondentů. Jedná se tak o velmi přínosné a pozitivní zjištění. Dalších 11 respondentů uvedlo, že s tímto tvrzením souhlasí a 10 účastníků výzkumu nemělo vyhraněný názor. 1 respondent rozhodně nesouhlasil s daným výrokem. Tímto respondenti dávají najevo, že považují vyprávění za jednu z možností jak u dětí předškolního věku rozvíjet komunikační dovednosti.

Tabulka 21 Pro rozvoj narativních schopností dětí je důležité s příběhem dále pracovat

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	23	37 %
Souhlasím	17	27 %
Nemám vyhraněný názor	9	15 %
Nesouhlasím	7	11 %
Rozhodně nesouhlasím	6	10 %
CELKEM	62	100 %

V následující otázce jsme zjišťovali názory učitelů k navazující práci s příběhem v rámci rozvoje narativních schopností u dětí předškolního věku. 23 respondentů s tímto tvrzením rozhodně souhlasí a 17 souhlasí. Dohromady 40 respondentů souhlasí s výrokem, že je nutné s vyprávěným příběhem dále pracovat. Tuto skutečnost můžeme řadit také mezi pozitivní zjištění. 6 respondentů s tímto názorem rozhodně nesouhlasí a 7 nesouhlasí. Tudíž nepovažují další práci s příběhem za důležitou.

Tabulka 22 Je nezbytné umožnit dětem vyprávět vlastní příběhy, zkušenosti a zážitky

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	37	60 %
Souhlasím	18	29 %
Nemám vyhraněný názor	5	8 %
Nesouhlasím	1	2 %
Rozhodně nesouhlasím	1	2 %
CELKEM	62	100 %

V následující otázce jsme zjišťovali postoje učitelů k důležitosti vyprávění vlastních příběhů, zkušeností a zážitků dětem. Velmi překvapujícím zjištěním je, že 37 respondentů s tímto výrokem rozhodně souhlasí a 18 souhlasí. Z čehož vyplývá souhlas s tím, že sdílet s dětmi své vlastní příběhy, zkušenosti a zážitky je nezbytné. Pouze 5 respondentů nemá vyhraněný názor. 1 respondent nesouhlasí a 1 rozhodně nesouhlasí. Překvapivost uvedených zjištění vyplývá z porovnání s výsledky u výroku v tabulce č. 18 - Společné vyprávění příběhu s dětmi považuji za ztrátu času. V tomto případě 40 respondentů s tímto výrokem rozhodně souhlasí a 17 souhlasí. Můžeme se pouze domnívat, že uvedený rozpor mohl vzniknout případným odlišným vnímáním časové náročnosti mezi vyprávěním příběhu a sdílením vlastních zážitků dětí. Respondenti mohli vnímat vyšší časovou náročnost u společného příběhu oproti časově nenáročnému sdílení osobních zážitků nebo zkušeností.

Tabulka 23 Skutečnost, že děti umí vyprávět vlastní příběhy, ovlivňuje především vzájemná komunikace rodičů s dětmi

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	21	34 %
Souhlasím	18	29 %
Nemám vyhraněný názor	12	19 %
Nesouhlasím	6	10 %
Rozhodně nesouhlasím	5	8 %
CELKEM	62	100 %

21 (34 %) respondentů rozhodně vnímá, že schopnost dětí vyprávět své vlastní příběhy vychází především ze vzájemné komunikace rodičů s dětmi, což je v rámci této otázky

nejvyšší hodnota. 18 (29 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. Celkem 39 respondentů souhlasí s výše uvedeným tvrzením. 5 (8 %) respondentů rozhodně nesouhlasilo s výrokem, že vyprávění příběhů souvisí se vzájemnou komunikací rodiči s dětmi.

Tabulka 24 Pro rozvoj narativních schopností je důležité seznamovat děti s různými literárními žánry

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	17	27 %
Souhlasím	16	26 %
Nemám vyhraněný názor	15	24 %
Nesouhlasím	9	15 %
Rozhodně nesouhlasím	5	8 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů na seznamování dětí s různými literárními žánry odpovědělo 17 respondentů, že rozhodně souhlasí s důležitostí předkládat dětem různé literární žánry. 16 respondentů souhlasilo. V součtu celkem 33 učitelů s daným tvrzením souhlasí. Avšak poměrně vysoký je i počet účastníků výzkumu, kteří se k následujícímu výroku nebyli schopni vyjádřit. 5 respondentů rozhodně nesouhlasilo s daným výrokem. Respondenti tak dávají najevo, že považují za důležité seznamovat děti s různými literárními žánry.

Tabulka 25 Při vyprávění příběhu je důležité využívání obrázkové či jiné předlohy

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	21	34 %
Souhlasím	14	23 %
Nemám vyhraněný názor	10	16 %
Nesouhlasím	9	15 %
Rozhodně nesouhlasím	8	13 %
CELKEM	62	100 %

V další otázce jsme zjišťovali postoje učitelů k důležitosti využívání obrazové nebo jiné předlohy při vyprávění příběhu předškolními dětmi. Z tabulky je patrné, že 21 respondentů

rozhodně souhlasí s tím, že je využívání obrazové či jiné předlohy při vyprávění příběhu velmi důležité. Dalších 14 respondentů s výše zmíněným tvrzením souhlasí. Je pozitivním zjištěním, že učitelé vnímají obrazovou či jinou předlohu za velmi podstatnou součást dětského vyprávění. 9 respondentů nesouhlasí a 8 rozhodně nesouhlasí. Celkem 17 respondentů nepovažuje využívání obrazové či jiné předlohy při dětském vyprávění za důležitou.

Tabulka 26 Je důležité dát dětem možnost příběh dovyprávět

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	21	34 %
Souhlasím	17	27 %
Nemám vyhraněný názor	14	23 %
Nesouhlasím	6	10 %
Rozhodně nesouhlasím	4	6 %
CELKEM	62	100 %

21 (34 %) respondentů rozhodně vnímá důležitost poskytnout dětem dostatek prostoru a příležitostí pro dovyprávění příběhů, což je v rámci této otázky nejvyšší hodnota. 17 (27 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. Celkem tedy 38 respondentů souhlasí s výše uvedeným tvrzením. 4 (6 %) respondentů rozhodně nesouhlasilo s výrokem, že je důležité dát dětem možnost příběh dovyprávět.

Tabulka 27 Pokud seznámí učitel v mateřské škole děti s komponenty příběhu, dokáže je motivovat k vyprávění

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	24	39 %
Souhlasím	11	18 %
Nemám vyhraněný názor	11	18 %
Nesouhlasím	10	16 %
Rozhodně nesouhlasím	6	10 %
CELKEM	62	100 %

Výrok zjišťoval postoje učitelů k vlastní práci s komponenty příběhu a jejich představení dětem. A také vzájemný vliv mezi znalostí komponentů příběhu s motivací vyprávět příběhy. 24 respondentů uvedlo, že rozhodně souhlasí se vzájemným vztahem mezi znalostí komponentů příběhu a motivací k vyprávění. 11 respondentů souhlasilo. V součtu

celkem 35 učitelů s daným tvrzením souhlasí. Avšak poměrně vysoký je i počet účastníků výzkumu, kteří se k následujícímu výroku nebyli schopni vyjádřit. 6 respondentů rozhodně nesouhlasilo s daným výrokiem. Respondenti tak dávají najevo, že vnímají vzájemný vztah mezi seznamováním dětí s komponenty příběhu a motivací dětí k vyprávění příběhů. Limitem tohoto výroku se jeví nejistota, zda respondenti dostatečně chápou význam pojmu komponenty příběhu. Tuto skutečnost by bylo vhodné ověřit použitím další výzkumné metody.

Tabulka 28 Pravidelné čtení pohádek v mateřské škole pozitivně ovlivňuje narativní schopnosti dětí

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	33	53 %
Souhlasím	14	23 %
Nemám vyhraněný názor	11	18 %
Nesouhlasím	2	3 %
Rozhodně nesouhlasím	2	3 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů na vzájemný vztah mezi pravidelným čtením pohádek v mateřské škole a rozvoj narativních schopností dětí předškolního věku. 33 respondentů uvedlo, že rozhodně souhlasí s pozitivním vlivem četby pohádek na narativní schopnosti dětí. 14 respondentů souhlasilo. V součtu celkem 47 učitelů s daným tvrzením souhlasí. Což je jedna z nejvyšších naměřených hodnot. Počet účastníků výzkumu, kteří se k následujícímu výroku nebyli schopni vyjádřit je 11. 2 respondenti rozhodně nesouhlasili s daným výrokiem. Respondenti tak dávají najevo, že vnímají pozitivní vliv pravidelného čtení pohádek v mateřské škole na narativní schopnosti dětí.

Tabulka 29 Pokládání otázek po vyslechnutí příběhu je důležité pro rozvoj narativních schopností dětí

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	27	44 %
Souhlasím	15	24 %
Nemám vyhraněný názor	14	23 %
Nesouhlasím	4	6 %
Rozhodně nesouhlasím	2	3 %
CELKEM	62	100 %

V další otázce jsme zjišťovali názory učitelů na důležitost rozvoje narativních schopností dětí prostřednictvím pokládání otázek po vyslechnutí příběhu. Z tabulky je patrné,

že 27 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že pokládání otázek po vyslechnutí příběhu hraje významnou roli při rozvoji narativních schopností dětí předškolního věku. Dalších 15 respondentů s výše zmíněným tvrzením souhlasí. Je pozitivním zjištěním, že učitelé vnímají pokládání otázek po vyslechnutí příběhu za důležitým faktorem pro rozvoj narativních schopností dětí předškolního věku. 4 respondenti nesouhlasí a 2 rozhodně nesouhlasí.

Tabulka 30 Využití dramatizace je přínosné pro rozvoj narativních schopností

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	25	40 %
Souhlasím	17	27 %
Nemám vyhraněný názor	13	21 %
Nesouhlasím	4	6 %
Rozhodně nesouhlasím	3	5 %
CELKEM	62	100 %

25 (40 %) respondentů rozhodně vnímá dramatizaci jako jeden ze způsobů jak rozvíjet narativní schopnosti dětí předškolního věku, což je v rámci této otázky nejvyšší hodnota. 17 (27 %) respondentů souhlasí s tímto tvrzením. Celkem tedy 42 respondentů souhlasí s výše uvedeným tvrzením. Toto zjištění můžeme také považovat pozitivní a za možný ukazatel toho, že učitelky využívají dramatizaci jako další způsob jak u dětí podporovat a rozvíjet narativní schopnosti. 3 (5 %) respondenti rozhodně nesouhlasí s výrokem, že je pro rozvoj narativních schopností přínosné využívat dramatizaci.

Tabulka 31 Samostatná tvorba vlastního scénáře děti pozitivně ovlivňuje

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	20	32 %
Souhlasím	17	27 %
Nemám vyhraněný názor	12	19 %
Nesouhlasím	9	15 %
Rozhodně nesouhlasím	4	6 %
CELKEM	62	100 %

S otázkou, která zjišťovala názory učitelů k vlastní práci dětí na tvorbě scénáře, odpovědělo 20 respondentů rezolutním souhlasem. Dalších 17 respondentů souhlasí

s tvrzením, že samostatná tvorba vlastního scénáře děti pozitivně ovlivňuje. V součtu celkem 37 učitelů s daným tvrzením souhlasí. 9 respondentů s výše zmíněným výrokiem nesouhlasí a 4 respondenti rozhodně nesouhlasí s daným výrokiem. Respondenti tak dávají najevo, že vnímají důležitost a pozitivní vliv, který je spojený s dětskou tvorbou scénáře.

Tabulka 32 Využíváním speciálních pomůcek, budu u dětí rozvíjet narativní schopnosti

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	19	31 %
Souhlasím	19	31 %
Nemám vyhraněný názor	14	23 %
Nesouhlasím	7	11 %
Rozhodně nesouhlasím	3	5 %
CELKEM	62	100 %

V předposlední otázce jsme zjišťovali názory učitelů na využívání speciálních pomůcek při rozvoji narativních schopností dětí předškolního věku. Z tabulky je patrné, že 19 respondentů rozhodně souhlasí s tím, že využíváním speciálních pomůcek, budou u dětí rozvíjet narativní schopnosti. Ze získaných výsledků se jedná o jeden z nejmenších počtů vyjádřeného rezolutního souhlasu. Dalších 19 respondentů s výše zmíněným tvrzením souhlasí. Je pozitivním zjištěním, že učitelé vnímají využívání speciálních pomůcek jako způsob, jak u dětí rozvíjet narativní schopnosti. 7 respondentů nesouhlasí a 3 rozhodně nesouhlasí.

Tabulka 33 Narativní schopnosti dětí by měli rozvíjet zejména rodiče

	Četnost odpovědí	Četnost odpovědí v %
Rozhodně souhlasím	18	29 %
Souhlasím	16	26 %
Nemám vyhraněný názor	12	19 %
Nesouhlasím	10	16 %
Rozhodně nesouhlasím	6	10 %
CELKEM	62	100 %

Poslední otázkou jsme zjišťovali názory učitelů na roli rodičů při rozvoji narativních schopností dětí předškolního věku. Pouze 18 respondentů uvedlo, že rozhodně souhlasí s tím, že zodpovědnost za rozvoj narativních schopností u dětí by měli přebírat zejména rodiče. 16 respondentů s tímto tvrzením souhlasí. 12 respondentů nemá vyhraněný názor.

10 respondentů nesouhlasí a 6 respondentů z výše uvedeným tvrzením nesouhlasí. U této otázky jsem očekávala jednoznačnější výsledky ve smyslu výrazně převažujícího souhlasu s tvrzením, že narativní schopnosti dětí by měli primárně rozvíjet rodiče. Avšak je dobré vědět, že učitelé mateřských škol vnímají svou vlastní zodpovědnost za rozvoj narativních schopností dětí předškolního věku.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V rámci empirické části se jedná o poslední kapitolu. V této kapitole shrneme získané výsledky z výzkumu a učiníme tak z nich závěr. Na začátek výzkumu jsme si stanovili výzkumné cíle a výzkumné otázky. Prostřednictvím analýzy dětských narací a škálového dotazníku se na stanovené výzkumné otázky pokusíme odpovědět. V rámci diplomové práce jsme si stanovili 3 cíle, ze kterých se nám vykrystalizovaly následující výzkumné otázky.

- Jaké komponenty příběhu využívají děti předškolního věku při tvorbě narací?
- Jaké rozdíly se objevují v různých druzích narace při produkci a reprodukci?
- Jaké narativní schopnosti využívají děti předškolního věku při vyprávění příběhu?
- Jaký postoj zaujímají učitelé k problematice narativních schopností u dětí předškolního věku?

Jaké komponenty příběhu využívají děti předškolního věku při tvorbě narací?

První výzkumnou otázkou jsme se snažili identifikovat, jaké náměty, motivy a postupy děti předškolního věku při tvorbě narace využívají. Dle získaných dat můžeme říci, že se děti přiklánějí k využívání motivů z běžného života. Velmi často se objevovala citově zabarvená slova, což může být ukazatelem toho, jakým způsobem s dětmi komunikují dospělí. Neobjevovaly se žádné vulgární výrazy. Děti se spíše ve svých naracích uchylovaly k pozitivním emocím než k negativním. Konce příběhů měly vždy pozitivní konec, což můžeme vnímat opět jako ukazatel určité zkušenosti, kterou dítě s vyprávěním již má. Za pozitivní zjištění považují skutečnost, že se všem dětem podařilo do příběhu začlenit a identifikovat všechny postavy a místo ve kterém se děj odehrává. Vzhledem k tomu, že měly děti k dispozici obrazovou předlohu, hlavním obsahem dětských narací bylo to, co v dané předloze viděly. Což je také dobrým ukazatelem toho, že jsou děti schopny reprodukovat příběh, který nejen že slyší, ale i vidí. Obsahem dětských narací bylo to, co si děti vyslechly a měly převyprávět, a to, co viděly v obrazové předloze.

Jaké rozdíly se objevují v různých druzích narace při produkci a reprodukci?

Tato výzkumná otázka se zaměřovala na zjišťování existence rozdílů mezi produkcí a reprodukci narace, a pokud se nějaké rozdíly objevily, tak je následně zkomparovat. Samozřejmě se nám na základě získaných dat z výzkumu jistě rozdíly mezi produkcí a reprodukci příběhu objevily. Tyto rozdíly se týkaly především lingvistické dimenze

vyprávěných příběhů, což nám ale opět indikuje stav a úroveň nejen komunikačních a narativních schopností dětí, ale i jejich kognitivních schopností a myšlení.

Při reprodukci byly příběhy dětí celistvější a plynulejší. Měly úvod, zápletku, rozuzlení a závěr. Vše na sebe logicky navazovalo. Skladba vět byla také složitější. Děti využívaly více rozvinutá souvětí a navazovaly na předchozí věty. Méně využívaly spojky a jejich vyprávění bylo obsahově velmi bohaté. Bylo patrné i využití větší slovní zásoby. Děti byly při vyprávění již slyšeného příběhu konkrétnější, využívaly konkrétní pojmenování. Využívaly osobní pojmenování, přiřazování jmen a určování místa. Více si všímaly detailů a ve svém vyprávění je zdůraznily. A také se častěji objevovala přímá řeč, přiřazovaly neživým objektům či zvířatům lidské vlastnosti a z toho důvodu se také právě přímá řeč objevovala.

U samostatné produkce vlastního příběhu byly vyprávěné příběhy obsahově chudé. Můžeme říci, že děti šly přímo k věci. Každý obrázek v obrazové předloze popsaly spíše jednou větou. I samotná struktura vět byla velmi chudá, děti věty nerozvíjely a spíše se uchylovaly k větám jednoduchým. Stejně tak byla chudší i slovní zásoba, kterou děti ve svých produkcích využívaly. Většinou opakovaly pořád stejná slova, jen velice málo se objevila nějaká hlubší myšlenka či zápleтка. Děti se vyvarovaly konkrétnímu oslovení a pojmenování postav. Sice je dokázaly identifikovat, ale už si nedaly tolik práce, aby jim vymyslely a přidělily konkrétní jména. Také se už prakticky neobjevovala žádná přímá řeč. Celkově byly příběhy, které děti předtím neslyšely, vyprávěny poměrně stroze a po obsahové stránce velmi chudě. Na pozadí získaných dat můžeme říci, že se při produkci a reprodukci příběhů dětmi objevily výrazné rozdíly. A to zejména ve způsobu, jakým děti příběhy převypráví a jak vyprávějí příběh, který předtím ještě neslyšely, a je pro ně naprosto neznámý.

Jaké narativní schopnosti využívají děti předškolního věku při vyprávění příběhu?

Při produkci, ale i reprodukci příběhu musí děti využívat velmi mnoho schopností, aby příběh dokázaly vůbec vytvořit. Samozřejmě jedny z těch nejčastěji využívaných jsou schopnosti narativní, schopnost převyprávět slyšený příběh, zapamatovat si, co jsem slyšel. Schopnost analyzovat a syntetizovat důležité údaje, které se ve vyprávění objeví. Schopnost vybavit si, co jsem slyšel nebo viděl. Schopnost aplikovat získané zkušenosti a znalosti do vyprávění. Také jsou důležité schopnosti, díky kterým děti vnímají, co se děje na obrazové předloze, identifikovat nějakou zápletku, schopnost popsat to, co vidím a také nalézt v dané obrazové předloze nebo ve slyšeném příběhu nějaký smysl nebo zápletku.

Kromě schopností narativních, které se primárně vztahují ke schopnostem dětem vyprávět příběh, musí děti využívat i spoustu dalších schopností.

Další schopnosti, které musí děti při vyprávění příběhu využívat, jsou schopnosti kognitivní. Jak už bylo výše zmíněno, děti musí být schopny při reprodukci slyšeného příběhu zapamatovat si, co viděly a co slyšely. Netýká se to jen primárního vybavení příběhu bezprostředně po jeho vyslechnutí. Ale také to souvisí se zapamatováním a vybavením si toho, co znají z předchozího vyprávění nebo ze zkušenosti, které získaly při poslechu nebo četbě jiných pohádek či příběhů. Nesmíme zapomenout i na schopnost dětí udržet pozornost. Ačkoliv vyprávění dětí nebylo příliš dlouhé, vyžadovalo velkou míru koncentrace. Děti se při prvním úkolu musely soustředit na příběh, který jim byl vyprávěn a očima sledovat obrazovou předlohu. Následně měly slyšený příběh převyprávět a opět k tomu sledovat obrazovou předlohu. U druhého úkolu musely vynaložit ještě větší úsilí, protože musely poslouchat vyprávění příběhu, pozorovat očima obrazovou předlohu, který obrázek se právě popisuje a aby toho neměly málo, tak na vyprávění ještě smysluplně navázat a pokračovat ve vlastním vyprávění příběhu. Všechny tyto činnosti vyžadovaly schopnost dětí koncentrovat se na daný úkol. A také schopnost dětí zpracovat informace. Děti musely nejprve pochopit, co se po nich vyžaduje, ale také to, co vidí na obrazové předloze a v poměrně krátké době toto verbálně popsat.

V neposlední řadě musíme zmínit schopnosti komunikativní, které do jisté míry souvisí s kognitivními schopnostmi. Jedná se o schopnost dětí verbálně se vyjádřit a schopnost porozumět. Pokud by děti neměly schopnosti, díky kterým by byly schopné tvořit naraci, pak bychom mohly hovořit o poruchách komunikačních schopností. Z těchto získaných informací je patrné, jak složitý, náročný a komplexní proces je tvorba narací. A jakými schopnostmi musí dítě předškolního věku disponovat, aby mohlo efektivně tvořit naraci.

Jaký postoj zaujímají učitelé k problematice narativních schopností u dětí předškolního věku?

Poslední výzkumná otázka se vztahovala k výzkumu realizovaného prostřednictvím škálového dotazníku pro učitele mateřských škol. V dotazníku nás zajímalo, jaký postoj mají učitelé mateřských škol k tématu narativních schopností u dětí předškolního věku a jejich rozvoji. Ve všech položkách dotazníku jsme získali pozitivní hodnoty postojů učitelů. Učitelé se podle získaných dat staví k narativním schopnostem jako k důležité součásti rozvoje dítěte. Ovšem vzdělávání učitelů v oblasti narativních schopností by mělo být podle nich spíše individuální záležitostí. Z dotazníku vzniklo velmi mnoho

povzbudivých zjištění. Učitelky podle získaných dat neberou rozvoj narativních schopností na lehkou váhu. Dokonce se na ně zaměřují i v rámci diagnostiky dětí. K rozvoji narativních schopností učitelky využívají různé pomůcky a prostředky. Velmi kladně se také stavěly k využívání dramatizace jako jednoho ze způsobů, jak narativní schopnosti u dětí rozvíjet. K tomu se vázalo i ponechání dětem dostatečného prostoru pro tvorbu vlastního scénáře.

V dotazníku byly otázky, které spojovaly narativní schopnosti dětí předškolního věku s jazykovou a literární gramotností. I z těchto dat víme, že učitelé děti seznamují s různými literárními žánry, nechávají jim dostatek prostoru pro sebevyjádření a tvorbu vlastního vyprávění. Pozitivním zjištěním je i to, že učitelé vnímají důležitost pozitivního a podnětného prostředí, které složí pro děti předškolního věku jako jeden z možných prostředků motivace.

Většina učitelů mateřských škol se však shodla na tom, že rozvíjet narativní schopnosti ve společných činnostech a podmínkách mateřských škol je náročné. Překvapivé zjištění je to, že učitelé souhlasí s tím, že by rodiče měli být primárním činitelem, který rozvíjí u dětí narativní schopnosti, ovšem nejednalo se o tak jednoznačné vyjádření souhlasu. Z toho můžeme vyvozovat, že učitelé jsou si velmi dobře vědomi své vlastní role v procesu rozvoje narativních schopností a zároveň že za rozvoj narativních schopností u dětí předškolního věku přebírají jistou míru vlastní odpovědnosti.

6.1 Diskuze a limity výzkumu

Je patrné, že téma narativních schopností je těžce uchopitelné a je obtížné vystihnout hlavní předmět tohoto tématu. Dle mého názoru je to z toho důvodu, že narativní schopnosti nejsou pouze izolovanými, dílčími schopnostmi, ale souhrn různých schopností a zkušeností, kterými dítě disponuje. Samotný proces narace je natolik složitý, že bychom se od tématu narace mohli propracovat k mnoha dalším oblastem rozvoje dítěte předškolního věku. K vysoké náročnosti tohoto tématu přispívá i fakt, že v České republice ještě nebylo realizováno mnoho výzkumů, které by se tímto tématem zabývaly. Teprve v roce 2020 jsme se dočkali české adaptace diagnostického nástroje MAIN, který se zabývá diagnostikou narativních schopností. Ačkoliv toto téma není odbornou veřejností úplně probádané území, pevně věřím, že se zájem o problematiku narativních schopností začne dostávat do popředí.

Empirickou část diplomové práce považuji za náročnější. Vždy, když jsou do výzkumu zapojeny děti, je náročnější vytvořit adekvátní a příjemnou atmosféru tak, aby se děti necítily být testovány a aby byla získaná data pro výzkum relevantní.

Jako limit výzkumu vnímám v tom, že kategorie, které jsem si zvolila v rámci analýzy narace dětských příběhů či pohádek nešlo analyzovat ve všech druzích narace. Proto se také několikrát stalo, že se daná kategorie v rámci narace nevyskytovala. Například když jsem u dětských narací chtěla analyzovat začátek příběhu, tak při úkolu, kdy měly děti s příběhem navazovat na slyšený, tato kategorie analyzovat nešla. Do budoucna by bylo vhodné lépe promyslet kategorie, které by byly buď shodné pro všechny druhy narace, anebo zvolit jiný druh narace, u kterého by se daly vybrané kategorie analyzovat.

Druhou výzkumnou metodou byl využití dotazníku pro učitele. Jednalo se o dotazník škálového typu. Ráda bych zde vyjádřila svůj osobní názor. V odborné literatuře se dočteme, že nevýhodou dotazníku je neosobní kontakt s respondenty a neschopnost se na některé otázky doptat a rozvinout je. Tuto skutečnost považuji v rámci svého výzkumu za velmi limitující. Například v dotazníku byl uveden konkrétní výrok: „*Společné vyprávění příběhu s dětmi považuji za ztrátu času*“. 40 respondentů uvedlo, že s výrokem rozhodně souhlasí a dalších 17 souhlasí. Jedná se o nejvyšší počet vyjádřeného souhlasu. Což by ale znamenalo, že učitelé mateřských škol považují vyprávění příběhu za zbytečné. To je velmi překvapující zjištění, obzvláště když je v rozporu s následujícími odpověďmi respondentů. Proto je možnou otázkou do diskuze: Kde vznikla tato kolize? Mohlo by to být špatně formulovaným výrokem, nepochopením výroku ze strany učitelů nebo skutečností, že učitelé považují vyprávění za ztrátu času? V tomto případě je výzkumná metoda dotazníku zcela jistě limitující a je velká škoda, že se nepodařilo získat data, která by tento názor učitelů objasnila.

Realizace obou výzkumů pro mě bylo velkou zkušeností, kterou bylo sice náročné získat, ale díky tomu jsem zaměřila svůj profesní pohled hlouběji na oblast rozvoje narativních schopností dětí předškolního věku. Velmi inspirativní pro mě byl i dotazník pro učitele a zajímavé bylo procházet jejich odpovědi a dělat si tak představu o tom, jak dané téma vnímají ostatní učitelé. V tomto směru mě výzkum nesmírně obohatil.

ZÁVĚR

Diplomová práce představuje a sumarizuje poznatky a koncepce týkající se problematiky narativních schopností dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce bylo seznámit čtenáře se základními termíny, které s touto problematikou souvisejí a také blíže specifikovat narativní schopnosti jako nedílnou součást náročného a komplexního procesu narace. Čtenář v diplomové práci také nalezne dělení narace na různé druhy, způsoby jakým lze narativní schopnosti u dětí předškolního věku rozvíjet a faktory, které tento rozvoj ovlivňují. V neposlední řadě jsme svoji pozornost věnovali i výzkumům, které se daným tématem zabývají v zahraničí.

V empirické části je předložen kvantitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím dvou výzkumných metod. První ze zvolených metod výzkumu byla analýza dětských příběhů, které byly zaznamenávány na audio záznam. Tohoto výzkumu se zúčastnilo 15 dětí ve věku 5-6 let. Děti tvořily tři druhy narace. Z výzkumu jsme získali 45 výpovědí. U všech účastníků výzkumu byl získán informovaný souhlas zákonných zástupců.

Druhou zvolenou výzkumnou metodou byl dotazník škálového typu pro učitele mateřských škol. Naším cílem bylo získat alespoň 50 dotazníků. Nakonec se nám podařilo získat 62 respondentů, kteří se do výzkumu zapojili. Tyto údaje byly dále statisticky zpracovány v procentuálním vyjádření, ale také hodnotou odpovědi a průměrnou hodnotou odpovědi. Díky této zvolené výzkumné metodě jsme mohli nahlédnout do postojových preferencí učitelů mateřských škol v rámci orientace na narativní schopnosti dětí předškolního věku. Domnívám se, že by bylo vhodné se tomuto tématu více věnovat i v kvalitativním výzkumu a zvolit pro hlubší vhled do problematiky např. hloubkové interview s učiteli mateřských škol.

Výzkum byl pro mě osobně velice zajímavý a obohacující. Z kvantitativní metodologií jsem doposud neměla žádné zkušenosti a tak pro mě realizace tohoto výzkumu byla výzvou. Pevně věřím, že se mi tuto výzvu podařilo naplnit. Samozřejmě by bylo vhodné do budoucna zapojit do výzkumu více respondentů, ale vzhledem k přetrvávajícím covidovým opatřením jsem ráda za dostupný výběr respondentů. Byla bych velmi ráda, kdyby má diplomová práce sloužila jako inspirace pro učitele mateřských škol, ale také jako námět pro odbornou veřejnost se tímto tématem aktivně zabývat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Abbot, H. (2008). *The Cambridge introduction to narrative*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.
- [2] Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek*. Portál
- [3] Botting, N. (2002). *Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments*. *Child Language Teaching and Therapy*. Dostupné z: <http://clt.sagepub.com/cgi/doi/10.1191/0265659002ct224oa>
- [4] Bílek, P., Hrabal, J., & Kubíček, T. (2013). *Naratologie: Strukturální analýza vyprávění*. Dauphin
- [5] Čermák, I. (2004). *Narativní myšlení a skutečnost*. Československá psychologie
- [6] Čermák, I. (2004). *Narativní paměť*. In Macek, P., & Dalajka, J., (2004) ed. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita.
- [7] Davies, P., Shanks, S., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review*. Carfax Publishing. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191042000201181>
- [8] Epstein, S., & Phillips, J. (2009). *Storytelling skills of children with specific language impairment*. *Child Language Teaching and Therapy*. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659009339819>
- [9] Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.
- [10] Horňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.
- [11] Chatman, S. (1986). *Story and discourses*. New York: Cornell University Press
- [12] Churz, V. (2005). *Vývoj narativní kompetence*. In MACEK, Petr a Jiří DALAJKA, ed. *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech: víceborový přístup*. Brno: Masarykova univerzita.
- [13] Kapalková, S. (2016). *Vývin jazykových schopností dětí v ranom veku*. In: Kerekreťiová, A., *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského.

- [14] Kerekrétiiová, A. (2009). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- [15] Kerlinger, N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia
- [16] Kulkofsky, C. (2007). *Narrative Skills as a predictor of suggestibility and memory accuracy*. Ithaca. Disertační práce. Faculty of the Graduate School of Cornell University. Dostupné online: <https://ecommons.cornell.edu/bitstream/handle/1813/7718/Kulkofsky%20Dissertation.pdf;jsessionid=A971F8589F39D53449A623A6E0121A35?sequence=>
- [17] Licandro, U. (2016). *Narrative skills of dual language learners: Acquisition and Peer-Assisted Support in Early Childhood Education and Care*. Wiesbaden: Springer VS.
- [18] Margolis, E., Samuels, R., & Stich, S. (2012). *The Oxford handbook of philosophy of cognitive science*. New York: Oxford University Press.
- [19] Michlová, B. (2017). *Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje* [online]. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/1emkgh/>>.
- [20] Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Slon.
- [21] Ochrana, F. (2019). *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum.
- [22] Seiger-Gardner, L., & Almodovar, D. (2017). *Handbook of Child Language Disorders*. 2. Londýn: Routledge.
- [23] Tsimpli, I., Peristeri, E., & Andreaou, M. (2016). *Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment*. *Applied Psycholinguistics*. Dostupné také z: http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0142716415000478
- [24] Todorov, T. (1969). *Grammaire du «Décaméron»*, The Hague, Paris, Mouton

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Druhy narace dětí předškolního věku (Licandro, 2016).....	26
Tabulka 2 Celkový počet slov a vět dětí při převyprávění slyšeného příběhu	42
Tabulka 3 Celkový počet slov a vět dětí při dokončení vyprávění slyšeného příběhu.....	43
Tabulka 4 Celkový počet slov a vět dětí při samostatném vyprávění příběhu	44
Tabulka 5 Využití tradičních frází při zahájení a ukončení vyprávění – procentuální vyjádření	45
Tabulka 6 Přítomnost a identifikace postav ve vyprávění – procentuální vyjádření frekvence.....	46
Tabulka 7 Specifikace prostředí, ve kterém se daný příběh odehrává – procentuální vyjádření	49
Tabulka 8 Přítomnost dějových komponentů v dětských naracích - procentuální vyjádření	52
Tabulka 9 Přítomnost emocí v dětských naracích - procentuální vyjádření.....	53
Tabulka 10 Další výrazové prostředky v dětských naracích - procentuální vyjádření.....	54
Tabulka 11 Počet respondentů zapojených do výzkumu.....	56
Tabulka 12 Jak dlouho pracujete jako učitelka v mateřské škole?.....	56
Tabulka 13 Každý učitel v mateřské škole by měl rozumět pojmu narativní schopnosti ...	57
Tabulka 14 Každý učitel v mateřské škole by se měl individuálně zajímat o narativní schopnosti každého dítěte	58
Tabulka 15 Využívání diagnostiky musí být nedílnou součástí práce učitele při analýze narativních schopností dětí	58
Tabulka 16 Vytváření podnětného prostředí je nezbytným předpokladem pro rozvoj narativních schopností	59
Tabulka 17 Považuji vyprávění za vhodný způsob předávání informací dětem předškolního věku.....	59
Tabulka 18 Společné vyprávění příběhu s dětmi považuji za ztrátu času	60
Tabulka 19 Vyprávění příběhů je v podmínkách mateřských škol náročné.....	60
Tabulka 20 Využívání vyprávění při vzdělávacích činnostech u dětí v mateřské škole přispívá k rozvoji jejich komunikačních dovedností	61
Tabulka 21 Pro rozvoj narativních schopností dětí je důležité s příběhem dále pracovat...	61
Tabulka 22 Je nezbytné umožnit dětem vyprávět vlastní příběhy, zkušenosti a zážitky.....	62
Tabulka 23 Skutečnost, že děti umí vyprávět vlastní příběhy, ovlivňuje především vzájemná komunikace rodičů s dětmi.....	62
Tabulka 24 Pro rozvoj narativních schopností je důležité seznamovat děti s různými literárními žánry.....	63
Tabulka 25 Při vyprávění příběhu je důležité využívání obrázkové či jiné předlohy	63
Tabulka 26 Je důležité dát dětem možnost příběh dovyprávět.....	64

Tabulka 27 Pokud seznámí učitel v mateřské škole děti s komponenty příběhu, dokáže je motivovat k vyprávění	64
Tabulka 28 Pravidelné čtení pohádek v mateřské škole pozitivně ovlivňuje narativní schopnosti dětí	65
Tabulka 29 Pokládání otázek po vyslechnutí příběhu je důležité pro rozvoj narativních schopností dětí	65
Tabulka 30 Využití dramatizace je přínosné pro rozvoj narativních schopností.....	66
Tabulka 31 Samostatná tvorba vlastního scénáře děti pozitivně ovlivňuje	66
Tabulka 32 Využíváním speciálních pomůcek, budu u dětí rozvíjet narativní schopnosti .	67
Tabulka 33 Narativní schopnosti dětí by měli rozvíjet zejména rodiče	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas rodičů

Příloha P II: Průběh získávání dat

Přílohy P III: Příběh vyprávěný dětem

Přílohy P IV: Obrazová předloha k vyprávění

Přílohy P V: Transkripty dětských narací

Přílohy P VI: Dotazník pro učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



Vážení rodiče,

obracím se na Vás s žádostí o pomoc se sběrem dat k výzkumu k mé diplomové práci. Hlavním předmětem výzkumu je analýza narativních schopností dětí předškolního věku. V rámci výzkumu jsou pořizovány krátké nahrávky na diktafon vyprávění dětí, které budou následně analyzovány. Vše je anonymní. Každé dítě bude při vyhodnocování nahrávky označeno identifikačním číslem, které bude vyjadřovat pouze pořadové číslo dítěte, jeho pohlaví a věk. Tyto údaje budou také využity při zpracování dat v diplomové práci

Tímto prohlášením, se já, Bc. Eliška Ondrová, zavazuji k tomu, že nepoužiji žádný z osobních údajů Vašeho dítěte (jméno, příjmení, datum narození nebo adresu trvalého bydliště). Veškeré údaje budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce a nebudou předány třetí straně.

Děkuji Vám za spolupráci.

V případě otázek nebo nejasností se na mě můžete obrátit prostřednictvím této adresy: eliska-ondrova@seznam.cz

S pozdravem

Bc. Eliška Ondrová

Studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia, obor Předškolní pedagogika

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

-
- Souhlasím / nesouhlasím s pořízením audionahrávky mého dítěte

.....

Narozeného dne:.....za výzkumným účelem k diplomové práci

Místo, datum a podpis zákonného zástupce dítěte

.....

PŘÍLOHA P II: PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT

1. Úkol (Analýza narativních schopností dětí předškolního věku)

a. Dítě poslouchá vyprávěný příběh a následně převypráví

Zahřívací otázky: „*Jak se máš Pepičku? Jaká je ve školce tvoje značka? Jaká je tvá nejoblíbenější hračka? Máš rád pohádky? Jaká je tvá oblíbená pohádka? Vyprávíte si doma nějaké pohádky? Kdo je vypráví? Vyprávíš někdy doma pohádky i ty?*“

Motivace k vyprávění: „*Podívej. Mám tady tři různé obálky a v každé z nich je ukrytý jiný příběh. Vyber si obálku, která se ti nejvíce líbí, a prohlédni si obrázky. Já ti podle obrázků povyprávím pohádku a ty bys mi ji potom mohl převyprávět. Šlo by to?*“ (Obálky jsou různě barevné. Rozloží se na stůl tak, aby na ně dítě dobře vidělo a mohlo si tak vybrat obálku. Následně z vybrané obálky vytáhne sekvenci obrázků tak, aby byly všechny pro dítě dobře viditelné). „*Pokud sis už prohlédl obrázky, tak já začnu s vyprávěním. Dávej pozor, protože až dovyprávím pohádku, tak budu ráda, když mi ji poté budeš vyprávět ty.*“ Následuje vyprávění pohádky. Po skončení vyprávění výzkumníka následuje vybidnutí dítěte. „*Dobře, teď je řada na tobě. Byl bys tak hodný a převyprávěl mi pohádku, kterou jsem ti před chvílí vyprávěla.*“

Přípustná pomoc výzkumníka: V případě, že dítě neví jak pokračovat nebo neví, jak začít, může výzkumník či učitelka dítěti pomoci např.: „*Vyprávěj mi příběh. Zkus začít tím, co vidíš na obrázku. Kdo tam je a co dělá? Ještě něco? Co se děje na dalším obrázku? Pokračuj.*“ V případě, že dítě ukončí příběh, aniž by to učitelka poznala, domluví se s dětmi na tom, že jí dítě řekne, až bude pohádka u konce.

2. Úkol (Analýza narativních schopností dětí předškolního věku)

a. Dítě poslouchá část vyprávěného příběhu a následně podle vizuální předlohy příběh dovypráví

Zahřívací otázky: „*Jak se máš Pepičku? Jaká je ve školce tvoje značka? Jaká je tvá nejoblíbenější hračka? Máš rád pohádky? Jaká je tvá oblíbená pohádka? Vyprávíte si doma nějaké pohádky? Kdo je vypráví? Vyprávíš někdy doma pohádky i ty?*“

Motivace k vyprávění: „*Podívej. Mám tady tři různé obálky a v každé z nich je ukrytý jiný příběh. Vyber si obálku, která se ti nejvíce líbí, a prohlédni si obrázky. Já ti podle obrázků povyprávím část pohádky a ty bys mi ji potom mohl dovyprávět. Šlo by to?*“ (Obálky jsou různě barevné. Rozloží se na stůl tak, aby na ně dítě dobře vidělo a mohlo si

tak vybrat obálku. Následně z vybrané obálky vytáhne sekvenci obrázků tak, aby byly všechny pro dítě dobře viditelné). „*Pokud sis už prohlédl obrázky, tak já začnu s vyprávěním. Dávej pozor, protože až ukážu na tento obrázek (3 obrázek), tak pak bude řada s vyprávěním na tobě. Poté budeš vyprávět ty.*“ Následuje vyprávění pohádky do poloviny obrázků. Po skončení vyprávění výzkumníka, následuje vybidnutí dítěte. „*Dobře, teď je řada na tobě. Byl bys tak hodný a dovyprávěl mi pohádku, kterou jsem ti před chvílí vyprávěla.*“

Přípustná pomoc výzkumníka: V případě, že dítě neví jak pokračovat nebo neví, jak začít, může výzkumník či učitelka dítěti pomoci např.: „*Vyprávěj mi příběh. Zkus začít tím, co vidíš na obrázku. Kdo tam je a co dělá? Ještě něco? Co se děje na dalším obrázku? Pokračuj.*“ V případě, že dítě ukončí příběh, aniž by to učitelka poznala, domluví se s dětmi na tom, že jí dítě řekne, až bude pohádka u konce.

3. Úkol (Analýza narativních schopností dětí předškolního věku)

a. Dítě vypráví příběh za pomoci vizuální předlohy

Zahřívací otázky: „*Jak se máš Pepičku? Jaká je ve školce tvoje značka? Jaká je tvá nejoblíbenější hračka? Máš rád pohádky? Jaká je tvá oblíbená pohádka? Vyprávíte si doma nějaké pohádky? Kdo je vypráví? Vyprávíš někdy doma pohádky i ty?*“

Motivace k vyprávění: „*Podívej. Mám tady tři různé obálky a v každé z nich je ukrytý jiný příběh. Vyber si obálku, která se ti nejvíce líbí. Nejprve si obrázky dobře prohlédni. A potom zkus podle obrázků vyprávět pohádku.*“ (Obálky jsou různě barevné. Rozloží se na stůl tak, aby na ně dítě dobře vidělo a mohlo si tak vybrat obálku. Následně z vybrané obálky vytáhne sekvenci obrázků tak, aby byly všechny pro dítě dobře viditelné). „*Nyní si obrázky prohlédni a až budeš připravený, povyprávíš mi prosím pohádku?*“

Přípustná pomoc výzkumníka: V případě, že dítě neví jak pokračovat nebo neví, jak začít, může výzkumník či učitelka dítěti pomoci např.: „*Vyprávěj mi příběh. Zkus začít tím, co vidíš na obrázku. Kdo tam je a co dělá? Ještě něco? Co se děje na dalším obrázku? Pokračuj.*“ V případě, že dítě ukončí příběh, aniž by to učitelka poznala, domluví se s dětmi na tom, že jí dítě řekne, až bude pohádka u konce.

PŘÍLOHA P III: PŘÍBĚH VYPRÁVĚNÝ DĚTEM

1. Dárek – předloha k vyprávění

V jednom žlutém obývacím pokoji žily dvě myši. Myšák Tom, který měl hnědý kožich a nosil červenou čepici a modré kalhoty a myška Anička. Anička měla kožíšek bílý a moc ráda nosila žluté šaty.

Jednoho dne seděl Tom na židličce a četl si zajímavou knihu o různých sýrech. On měl nejraději sýr, který se jmenoval ementál. Už si ho chtěl dát na svačinu, když v tom najednou přiběhla Anička a povídá: „Tome, pojd’ se rychle podívat do obýváku. Tomu neuvěříš! Pojd’ rychle!

Tom se za ní rozběhl. Když doběhli do pokoje. Všiml si velkého zeleného dárku s růžovou mašlí. Dárek byl obrovský. A tak se Anička s Tomem nemohli dočkat, co v něm objeví.

Tom přišel blíž k dárku a začal přemýšlet nad tím, co by mohlo v dárku být. Už si začal myslet, že by tam mohlo být krásné zelené kolo. To by se mu moc líbilo. A tak ho Anička začala povzbuzovat, aby dárek rozbalil.

Myšák neváhal a začal pomalu šplhat nahoru na dárek. A jak tak šplhal, pomyslel si, že červené auto by bylo ještě lepší než kolo. Anička na něho ze země volala: „Do toho Tome, už budeš nahoře!“

Jakmile byl Tom nahoře, začal dárek pomalu rozbalovat. Rozvázal mašli a roztrhával balicí papír. Anička se nemohla dočkat. Samou nedočkavostí skákala nahoru, dolů.

Jakmile byla mašle pryč a papír se začal trhat, ozvalo se hlasité „Mňáu“ z dárku vyskočil veliký černý kocour s bílým čumákem a packou. Hned se po myškách packou ohnal a tím je vyděsil tak moc, že Tom s Aničkou s křikem utekli do svého domečku. A tak dopadlo seznámení myšek Toma a Aničky s kocourem Čertem.

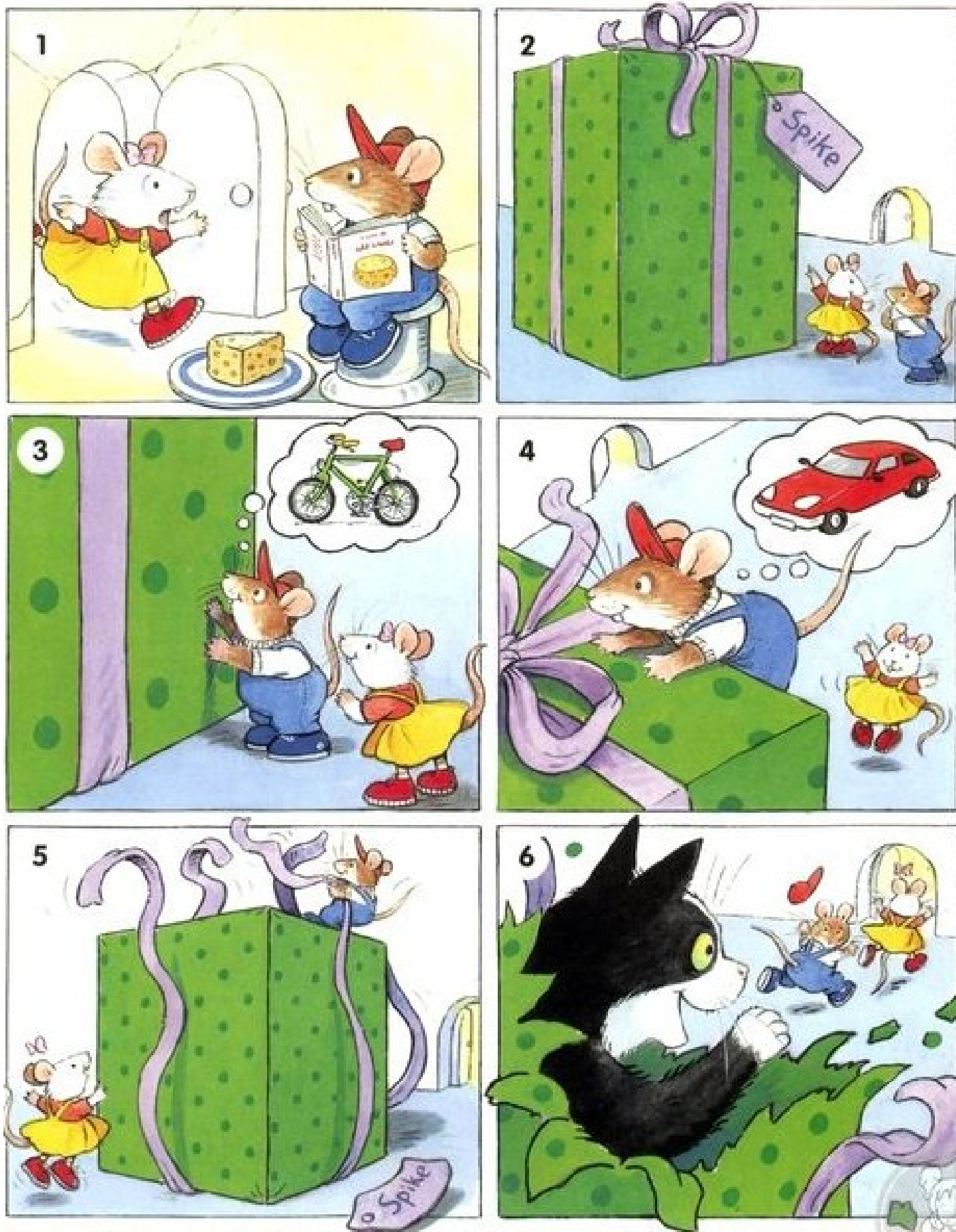
2. Kocour – předloha k vyprávění

Potom, co se myšák Tom a myška Anička seznámily s kocourem Čertem tak, že ho rozbalili z dárku, se neodvážili nějaký čas vylézt ze svého domečku. Jednoho dne ale uslyšeli hlasité chrápání. „CHrrrrrr“. A protože byli Tom s Aničkou zvědaví, šli se na kocoura Čerta podívat. Ten si krásně pochrupoval. Anička řekla Tomovi: „Ale takhle vůbec nevypadá strašidelně. Teď se ho vůbec nebojím.“ Tom ji ale povídá: „To říkáš teď, když spí. Už jsi zapomněla, jak se po nás ohnal minule packou? Pojd’, musíme něco vymyslet, než se vzbudí.“

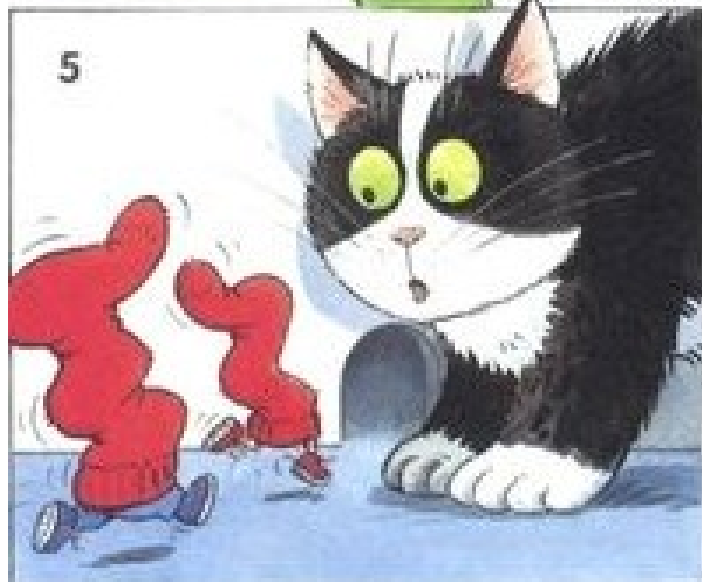
„Honem, mám nápad.“ Řekla Anička a rychle se rozeběhla ke skříni, ve které byl otevřený šuplík. Ze šuplíku visely dvě ponožky. Jedna byla zelená a druhá červená. Anička začala šplhat na šuplíky, aby se dostala do šuplíku s ponožkami. Tom lezl hned za ní. Jakmile vyšplhali do šuplíku, Anička povídá: „když se schováme do těchto ponožek, mohlo by se nám podařit proklouznout kolem kocoura do bezpečí našeho domečku.“ „To je moc dobrý nápad.“ Pochválil Tom Aničku.

PŘÍLOHA P IV: OBRAZOVÁ PŘEDLOHA K VYPRÁVĚNÍ

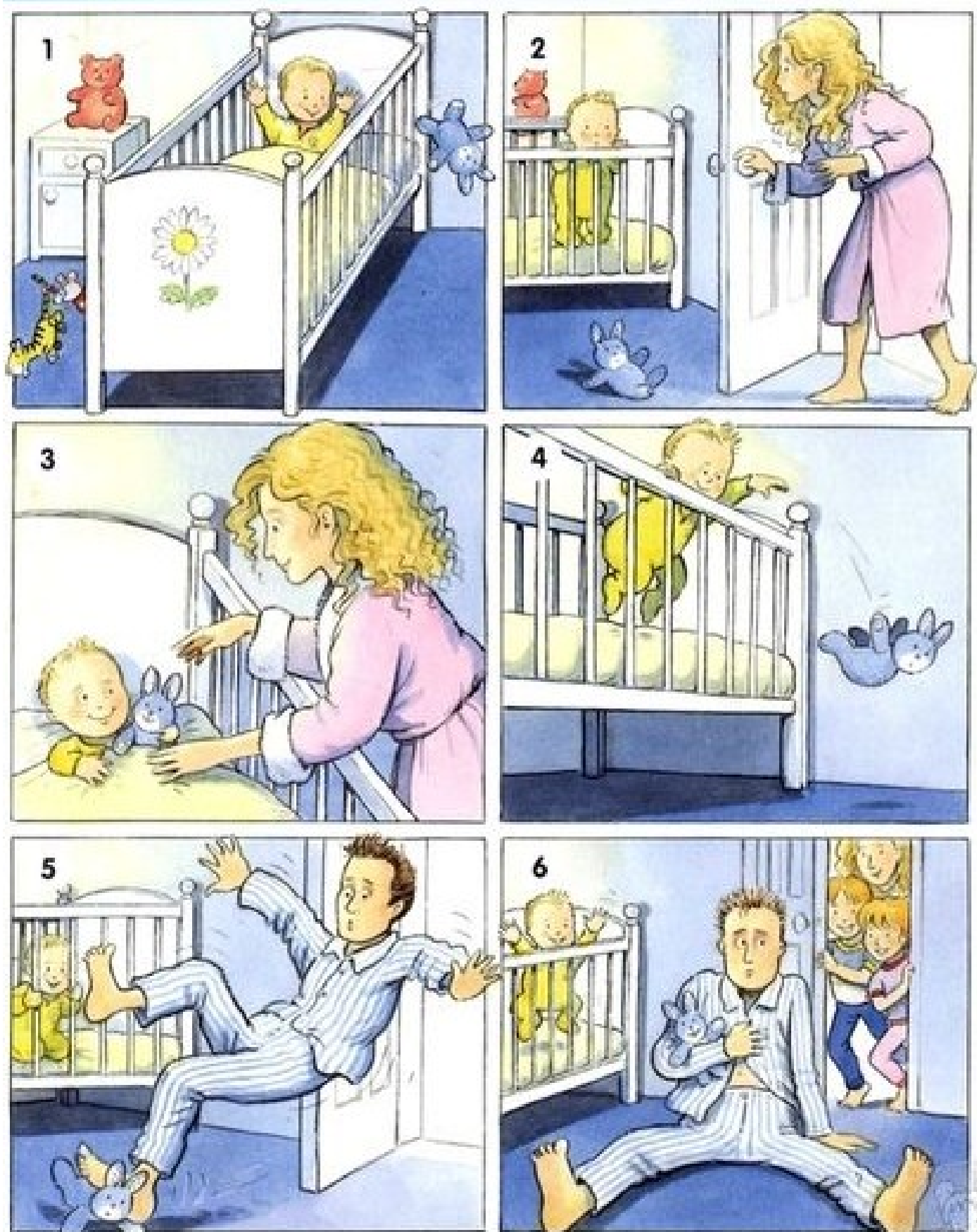
Obr. č. 1 Příběh - dárek



Obr. č. 2 Příběh – kocour



Obr. č. 3 Příběh - postýlka



PŘÍLOHA P V: TRANSKRIPTY DĚTSKÝCH NARACÍ

PŘEVYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

Jméno dítěte: A1

Datum narození dítěte: 10. 12. 2015

Datum testování dítěte: 19. 11. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 11 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Byl jednou myška a žily v jednom baráku. Tento hnědý se dívá na knížku. O sýrech. A pak ta myška volala druhého myšku: „Přijď do pokojíčku“. A viděli tam obrovský dárek, tak ta myš ho chtěla rozbalit a přemýšlel, že tam bylo kolo. Tak nevěděl, jak se tam měl dostat, tak ta myška říkala: „Ještě kousek a už tam budeš“. A tak přemýšlel, že tam bude auto. A už byl nahoře a rozvázal mašlu, roztrhl papír a byl tam kocour. Utíkali dom a měl bílý čumák, bílý packy a chtěl je škrábnout.

Jméno dítěte: A2

Datum narození dítěte: 28. 8. 2015

Datum testování dítěte: 19. 11. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 3 měsíce

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2017

Anička rychle přiběhla a říká a Tom si četl pohádku o sýrech. Chtěl si dát na oběd sýr. A Anička: „Tome v obyváku je velkej dárek, zelenej“. Pak přiběhli do obyváka a viděli tam velkej, zelenej dárek s mašličkou růžovou. Tom si první myslel, že by tam mohlo být zelené kolo a pak Anička. A pak chtěl jít. A pak Anička říká: „Běž ho rozbalit.“ A pak si myslel: „Lepší by bylo auto než nějaký kolo“. Tak ho pomaličku už rozvázal. Pak z něho. Pak tam uslyšeli „Mňáu, mňáu“. A viděli tam. A byla tam kočička. A packou je vyděsila. Měla nosánek bílej, ťapku bílou. A rychle chodili, šli do jejich bytečku.

Jméno dítěte: A3

Datum narození dítěte: 21. 2. 2016

Datum testování dítěte: 7. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 10 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Tom seděl na své židličce a četl si knížku o sýru. Chystal se už ten sýr, už ho chtěl sněst. Anička tam přiběhla a Tom šel za ní. A tam byl obrovský dárek. Už si myslel, že tam bude zelené kolo a začal šplhat nahoru. Celou dobu si myslel, že tam bude červené autíčko. Když byla mašlička venku, no tak, no tak trhal už ten balicí papír. A z tama vylezl kocour. Bílý kožíšek, bílý čumák a bílé tlapky. Anička s Tomem s křikem utekli pryč.

Jméno dítěte: A4

Datum narození dítěte: 16. 1. 2016

Datum testování dítěte: 7. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 11 měsíců

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2018

Byly jedny myšky, které bydlely ve žlutém domečku. Jedna myšička si čte noviny o sýru. Potom viděli nějaký velký, zelený dárek. Tom doběhl a myslel si, že tam bude obří, zelené kolo. A pak si myslel, že červené auto by bylo lepší než kolo. Tak to začal rozbalovat a pak z toho vyběhla kočka. A pak se seznámili. Kočka byla černo-bílá. A kocour je vylekal.

Jméno dítěte: A5

Datum narození dítěte: 20. 8. 2015

Datum testování dítěte: 7. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 3 měsíce

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2017

Byly jednou dvě myšky a ty bydlely ve žlutém domě. A jednoho dne si četla myška o sýru. A seděla. A pak přiběhla Anička a říkala: „Honem pojď do obýváku. Tomu nemůžeš uvěřit“. Uviděli velký dárek zeleno-růžový. Tom si myslel, že tam je velké zelené kolo. Vylezl nahoru a rozvázal mašli. Pak roztrhli balík a tam byla černo-bílá kočka. Měla bílý čumák, bílý packy a bílý krk. A pak běželi domů a seznámili se s kocourem Čertem.

Jméno dítěte: A6

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 9. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 5 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Hnědá myšička s hnědým kožíškem a jmenovala se Tom. A právě si sedl, a právě seděl na židličce a četl si knížku o sýru. A už se chystal si ho dát na svačinku. Ale potom přiběhla myšička, která byla bílá v kožíšku a nejraději nosila žluté šatičky. A potom přiběhla myška jménem Anička a volala: „Tome, pojď se rychle podívat do obýváku“. Viděl tam obří dárek. A pomyslel si, že to bylo kolo, že to bylo obří kolo, teda zelený kolo. A tak Anička říkala: „Do toho Tome.“ Tom začal pomalinku šplhat na ten dárek. A pomyslel si, že to by bylo ještě červené auto, které by bylo ještě lepší než kolo. A pomalinku došplhal až na vrcholek. A potom začal rozbalovat tu mašli, mašle. Roztrhal balicí papír a potom se ozvalo z dárku „Mňáu“ a vyskočil z toho dárku obrovský kocour, který byl černý a čumáček a tlapku měl bílou a ohnal se po nich.

Jméno dítěte: A7

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 9. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 5 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Zrzavá myšička si zrovna četla knížku o sýrech. A zrovna si ten jeden sýr chtěla dát na svačinu. A, a pak přiběhla myšička jménem Anička a volala: „Tome, pojď se rychle

podívat do obývacího pokoje“. A když tam uviděl ten obří dárek, tak si pomyslel, že v něm může být velké zelené kolo. Pak začali šplhat na ten dárek, ale pak si pomyslel, že v něm může být ještě červené auto, které by bylo ještě lepší než kolo. Pak vyšplhal až na vrcholek a začal rozbalovat ten dáreček. Pak roztrhl i ten balicí papír a z něho se ozvalo hlasité „Mňáu“. Vykoukl kocour a ohnal, a ohnal se kolem těch myšek tlapkou. A ten kocour se jmenoval Čert.

DOVYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

Jméno dítěte: B1

Datum narození dítěte: 10. 12. 2015

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 6 let

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Pak toho Čerta vystrašili. A otevřel jedno oko. A pak tam byl i ten druhý kocour. Tak on otevřel dvě oči a vyskočil a myslel si, že jsou to ty dva kocouři. Pak se podíval do té komůrky a viděl a oni ví, ten Čert, že to jsou ty dvě myšky.

Jméno dítěte: B2

Datum narození dítěte: 28. 8. 2015

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 4 měsíce

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2017

Tak teda utíkali. Kocour se probudil. Rychle stoupl. Uviděl dvě ponožky, že tam chodí. Vystrašil se. A pak rychle utekli do domečku. A kocour si. A Anička s Tomem se vysmáli, že mu utekli.

Jméno dítěte: B3

Datum narození dítěte: 21. 2. 2016

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 10 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Dali na sebe ponožku a utíkali. Kocour otevřel jedno oko. Probudil se, a jak na sebe dali ty ponožky, tak utíkali do svého domečku. Pak až byli v tym domečku, tak kocour se tam nemohl dostat. A v domečku ze sebe sundali ty ponožky.

Jméno dítěte: B4

Datum narození dítěte: 16. 1. 2016

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 11 měsíců

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2018

Jak se potom rozběhli, tak kocour šel, kocour se vzbudil. A potom už po nich šel. Že on se potom vzbudil a oni utíkali do domečku a potom se ohnal po nich tlapkou. Že čapl a ohnal je. Že tu ponožku si vzali do svého bytu. A kocour byl smutnej, že neměl kamarády. A už se skamarádili a kocoura se myslím, trošku ještě báli.

Jméno dítěte: B5

Datum narození dítěte: 20. 8. 2015

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 3 měsíce

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2017

Anička někam pak běžela. Kocour si potom otevřel jedno oko. Uviděl ji. Pak uviděl dvě. Pak odpojili si ponožky a kocour je viděl. A oni se schovali do malé d'úrky. A už se ho nebojí. A nechali ponožku venku a kocour je chtěl chytit.

Jméno dítěte: B6

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 5 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

A když kolem něho proběhli, tak ten kocour se probudil a byla tam jenom myška Anička a potom tam vběhl Tom. A kocour se. A potom vlétli so toho domečku a kocour se ohnal packou, ale už tam zůstali.

Jméno dítěte: B7

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 20. 12. 2021

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 5 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Potom se podíval okem, jestli je to myš nebo myška. A potom se koukl okem a byly tam jenom červený boty a červený něco. Ponožka, červená ponožka. Potom tam bylo, potom tam viděl myšky, že to jsou. A potom běžel honem do domečku a pak to věděl, že to byl myška a myš. A potom je chtěl dát do puse, protože on má rád myšky kocour. Zase se seznámili a potom spolu byli kámoši.

VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHU

Jméno dítěte: C1

Datum narození dítěte: 10. 12. 2015

Datum testování dítěte: 10. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 2 měsíce

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

A to miminko se smálo a házel toho plyšáka. Pak to miminko stálo a plyšák byl dole. Tak šla na něho maminka a dala mu toho plyšáčka. A pak si zase stoupl a hodil ho dolů. A tatínek přišel a šlápnul na toho plyšáka a to miminko se smálo. A ten pán padal. A pak se, byli na dveřích nalepení všichni děti a maminka. A jak, a ten pán toho plyšáka držel a to miminko stálo a smálo se.

Jméno dítěte: C2

Datum narození dítěte: 28. 8. 2015

Datum testování dítěte: 15. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 6 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2017

Miminko shodilo plyšáček, tak maminka nakukla, podala ho. Pak mu, pak si stoupl a upadl mu. Táta šel dveřama a uklouzl na něho a vzal si ho. A pak se otevřely dveře. Tam byly děti a maminka. Tatínek uklouzl a vzal si plyšáka. Vzal si ho a uklouzl. A vzal si plyšáka a děti otevřeli s maminkou a smáli se.

Jméno dítěte: C3

Datum narození dítěte: 21. 2. 2016

Datum testování dítěte: 15. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 11 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Miminko vyhodilo z postýlky plyšáčka. Maminka tam přišla a dala miminku plyšáčka do postýlky. A potom zase miminko vyhodilo toho plyšáčka na zem. Potom, pak tak na tom tatínek uklouzl a děti stáli u dveří a moc se mu smáli.

Jméno dítěte: C4

Datum narození dítěte: 16. 1. 2016

Datum testování dítěte: 15. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 1 měsíc

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2018

No prostě že to miminko si tam hrálo s plyšákama, ale spadlo mu to. A tak začal plakat a tak maminka tam šla, dala mu ty plyšáčky. A potom, potom zase, házel. A táta přišel a uklouzl na něm. A spadl a děti starší a maminka se na něho přišli podívat a to miminko bylo šťastné. Protože si to mohlo podat. Protože udělalo nějakou srandu.

Jméno dítěte: C5

Datum narození dítěte: 20. 8. 2015

Datum testování dítěte: 15. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 6 let 6 měsíců

Pohlaví: chlapec

Nástup do MŠ: 2017

Miminko leželo v postýlce. A spadl mu plyšák. A maminka tam přišla a podala mu ho. Pak mu zase spadl. A tatínek tam přišel a uklouzl na něm a podal ho miminkovi do postýlky. Přišly tam děti s maminkou a dali mu ho do postýlky a přikryli ho.

Jméno dítěte: C6

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 10. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 7 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Bylo jedno miminko a to se jmenovalo Motýlek, hodil svého plyšáčka králíčka na zem a tatínek. A pak přišla maminka a viděla Motýlka, jak stojí na postýlce. Potom našla na zemi králíčka. Dala mu ho do postýlky a on ho potom zase hodil. Pak ho přikryl a pak ho zase hodil na zem. A pak na něm tatínek uklouzl. Pak si ho vzal tatínek do ruky a přišly

se na něj podívat děti. Potom vyskočil Motýlek na postýlce, protože měl radost, jak se mu to povedlo.

Jméno dítěte: C7

Datum narození dítěte: 4. 7. 2016

Datum testování dítěte: 10. 2. 2022

Věk v den testování (na měsíce): 5 let 7 měsíců

Pohlaví: dívka

Nástup do MŠ: 2018

Miminko hodilo králíčka na zem. Ale potom přišla maminka a miminko. „Nevím, co tam vlastně dělá?“ Potom vykukoval z postýlky a on omylem hodil králíčka na zem. Potom hu maminka zpátky dala, jenomže miminko ho zase hodilo na zem. A tatínek na něm spadl. A potom se na něho přišli podívat maminka a děťátka. A mysleli si, že sedí s králíčkem. Konec.

PŘÍLOHA P VI: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL



Vážené kolegyně, vážení kolegové,

obracím se na Vás s žádostí o pomoc se sběrem dat k výzkumu k mé diplomové práci. Hlavním předmětem výzkumu je zjistit, jaký názor mají učitelé mateřských škol na rozvoj narativních schopností dětí předškolního věku. Za tímto účelem si dovoluji předložit následující dotazník s žádostí o jeho řádné vyplnění. Vše je zcela anonymní. Vyplnění dotazníku Vám nezabere příliš času. Údaje získané prostřednictvím dotazníku budou využity výhradně pro výzkumné účely v rámci mé diplomové práce. Získaná data budou staticky zpracována, proto Vás žádám o zodpovědné vyplnění dotazníku.

U každého výroku je Vám nabídnuta škála pěti možných odpovědí. Tyto odpovědi jsou označeny čísly 1 - 5. Zamyslete se nad každým z výroků, poté označte odpověď, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Eliška Ondrová

Pohlaví:

Muž

Žena

Jak dlouho pracujete jako učitel/učitelka v MŠ?

Jednotlivé číslice u výroků označují následující odpovědi:

1 – rozhodně souhlasím

2 – souhlasím

3 – nemám vyhraněný názor

4 – nesouhlasím

5 – rozhodně nesouhlasím

	1	2	3	4	5
1. Každý učitel v mateřské škole by měl rozumět pojmu narativní schopnosti					
2. Každý učitel v mateřské škole by se měl individuálně zajímat o narativní schopnosti každého dítěte					
3. Využívání diagnostiky musí být nedílnou součástí práce učitele při analýze narativních schopností dětí					
4. Vytváření podnětného prostředí je nezbytným předpokladem pro rozvoj narativních schopností					
5. Považuji vyprávění za vhodný způsob předávání informací dětem předškolního věku					
6. Společné vyprávění příběhu s dětmi považuji za ztrátu času					
7. Vyprávění příběhů je v podmínkách mateřských škol náročné					
8. Využívání vyprávění při vzdělávacích činnostech u dětí v mateřské škole přispívá k rozvoji jejich komunikačních dovedností					
9. Pro rozvoj narativních schopností dětí je důležité s příběhem dále pracovat					
10. Je nezbytné umožnit dětem vyprávět vlastní příběhy, zkušenosti a zážitky					
11. Skutečnost, že děti umí vyprávět vlastní příběhy, ovlivňuje především vzájemná komunikace rodičů s dětmi					
12. Pro rozvoj narativních schopností je důležité seznamovat děti s různými literárními žánry					
13. Při vyprávění příběhu je důležité využívání obrázkové či jiné předlohy					
14. Je důležité dát dětem možnost příběh dovyprávět					
15. Pokud seznámí učitel v mateřské škole děti s komponenty příběhu, dokáže je motivovat k vyprávění					
16. Pravidelné čtení pohádek v mateřské škole pozitivně ovlivňuje narativní schopnosti dětí					
17. Pokládání otázek po vyslechnutí příběhu je důležité pro rozvoj narativních schopností dětí					
18. Využití dramatizace je přínosné pro rozvoj narativních schopností					
19. Samostatná tvorba vlastního scénáře děti pozitivně ovlivňuje					
20. Využíváním speciálních pomůcek, budu u dětí rozvíjet narativní schopnosti					
21. Narativní schopnosti dětí by měli rozvíjet zejména rodiče					