



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Využití krátkého filmu pro rozvoj dovednosti vyprávět příběh u předškolních dětí

Vypracovala: Bc. Lenka Zemanová
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § zákona č. 47b 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 18. 3. 2019

.....

Bc. Lenka Zemanová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé práce PaedDr. Aleně Váchové za její trpělivé vedení, vlídnost, cenné připomínky a rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Dále bych ráda poděkovala mému manželovi Ing. Michalu Zemanovi za pomoc při tvorbě animovaného filmu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala paní ředitelce Jitce Caldrové a paní učitelce Haně Pavlíčkové za možnost realizování programu v jejich třídě.

Abstrakt

Poutavým a atraktivním obsahům médií jsou malé děti vystaveny již od nejútlejšího věku, ovšem vliv těchto médií na jejich rozvoj je diskutabilní. Pozitivní stránkou působení médií je možnost jejich využití pro rozvoj dítěte, pokud nalezneme vhodné způsoby, jak to udělat. Bakalářská práce se zabývá využitím digitálního média, filmu, v mateřské škole pro rozvoj řeči dítěte, konkrétně dovednosti vyprávět. Prostřednictvím čtyř krátkých němých filmových příběhů a programu jejich využití můžeme sledovat možnost rozvíjení a určitá zlepšení vypravěčských dovedností předškolních dětí.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání, mateřská škola, média, rozvoj řeči, dovednost vyprávět příběh, krátký němý film.

Abstract

Engaging and attractive media content is being exposed to young children since an early age. However, the impact of the media on their development is questionable. There are certain ways how to use media in order to have a positive impact on child's development. If reasonable ways of handling media are found. Bachelor thesis addresses the use of digital media, film, in a nursery and aims to develop storytelling skills in preschoolers via the use of a short film. The study concludes, that there can be detected some improvements in storytelling skills of preschoolers by means of the program with the use of short films.

Keywords

Preschool education, nursery, media, speech development, storytelling skills, short silent movie.

OBSAH

ÚVOD	1
1 ŘEČ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	2
1.1 Co je předškolní období?	2
1.2 Charakteristika řeči	3
1.2.1 Vývoj řeči	3
1.3 Řeč a myšlení v předškolním období	7
1.3.1 Myšlení dítěte v předškolním věku	7
1.3.2 Vztah myšlení a řeči	8
2 ROZVOJ DOVEDNOSTI VYPRÁVĚT PŘÍBĚH V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	10
2.1 Narativní kompetence v předškolním vzdělávání	10
2.2 Systematický rozvoj narativní kompetence v mateřské škole	12
2.3 Všeobecná doporučení pro práci s dětmi ve třídě	13
2.4 Konkrétní činnosti pro rozvoj vypravěčských dovedností s využitím zrakové opory.....	15
2.4.1 Rozvoj slovní zásoby a vyprávění	15
2.4.2 Rozvoj gramatiky	16
3 MÉDIA A ROZVOJ VYPRÁVĚČSKÝCH DOVEDNOSTÍ	17
3.1 Média a mediální výchova	17
3.2 Negativní vliv médií	18
3.3 Pozitivní vliv médií	19
3.4 Využití vizuálních médií v mateřské škole.....	19
3.4.1 Možná rizika použití médií v mateřské škole	20
3.4.2 Digitální médium – film.....	21
3.4.3 Proč vybírat příběh pro rozvoj schopnosti vyprávět?.....	22
4 CÍL PRÁCE A METODOLOGICKÉ ŘEŠENÍ	23
4.1 Vytvoření filmových příběhů	23
4.1.1 Tvorba animace	23
4.1.2 Tvorba hraného filmu	24

4.1. Popis a realizace programu	26
Plán realizace	26
5 PROGRAM ROZVÍJENÍ ŘEČI K FILMOVÝM PŘÍBĚHŮM	28
5.1 Cíle programu	28
5.2 Využití jednotlivých příběhů	28
5.2.1 Animované filmy	29
5.2.3 Hrané filmy	31
6 EVALUACE	33
6.1 Plán evaluace	33
6.2 Evaluační otázky	34
6.3 Konkrétní výstupy a z nich vyplývající kritéria hodnocení	34
6.4 Výsledky	36
6.4.1 Individuální hodnocení	36
6.5 Shrnutí a doporučení	54
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	Chyba! Záložka není definována.

ÚVOD

Když uvažuji nad dětstvím v 21. století a tím, jaké jsem ho měla já, docházím k zjištění, že se mnohé změnilo. Značný podíl na této proměně má bezesporu obrovský rozvoj digitálních technologií. Současné děti jsou mnohem více konfrontovány se zprostředkovanou pasivní zábavou. Od velmi raného věku mají možnost sledovat různé obsahy, vzdělávací či zábavné, na rozličných zařízeních a nezdědka stráví touto formou rozptýlení mnoho času, zvláště pokud jim to rodiče umožňují. Objevují se kritické hlasy tohoto způsobu života ze stran odborníků i obyčejné veřejnosti varující před negativním vlivem médií na rozvoj dítěte. Na druhé straně se součástí vybavení škol a školek stává neustále se rozšiřující paleta technologických výstřelků podporujících vzdělávání. Jako budoucí pedagog v mateřské škole musím nalézat způsoby, jak děti v éře digitalizace rozvíjet a zároveň rozumně využít vizuálních obsahů ke své práci. Zvolila jsem si oblast řeči. Řeč a jazyk jsou hlavní nástroje lidské interakce (Zajitzová, 2011). Bez možnosti komunikovat by se jedinec stal závislým, či by byl v horším případě odsunut na okraj společnosti. Komunikace, verbální i neverbální, slouží člověku k naplňování jeho potřeb, proto musí být kultivována již od dětství. Nejdříve v prostředí rodiny a poté i v mateřské škole.

Cílem bakalářské práce je vytvoření pomůcky pro rozvoj verbálního vyjadřování předškolních dětí v podobě filmových příběhů beze slov. Zajímají mě způsoby rozvoje řeči a možnosti, jak k tomu využít audio-vizuální médium, film, se kterým se děti běžně setkávají. Zda je vůbec možné na něj nahlížet jako na pomůcku spíše než hrozbu pustošící slovní projev dítěte. V teoretické části charakterizuji řeč předškolního dítěte a způsoby, jak všeobecně rozvíjet vyjadřovací schopnost a dovednost vyprávět příběh v mateřské škole. Dále se soustředím na popis médií, jejich vliv a možné způsoby použití vizuálních médií při rozvoji vyjadřování. V rámci praktické části vytvořím čtyři krátké němé filmy a program pro jejich využití. Po realizaci programu ve vybrané mateřské škole jej vyhodnotím z hlediska reakcí dětí, dovedností sledovat a vyprávět příběh, použité slovní zásoby a gramatiky řečového projevu. Následně stanovím vhodná doporučení vyplývající z realizace programu.

1 ŘEČ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

1.1 Co je předškolní období?

Předškolní věk někteří autoři (Langmeier, Krejčířová, 2006) považují za dobu od narození do vstupu na základní školu. V užším slova smyslu za něj v této práci považují období mezi třetím a šestým až sedmým rokem života dítěte nazývané některými autory „*věkem mateřské školy*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). K podobnému názoru se přiklání i Vágnerová (2005), která navíc za určující pro ukončení tohoto období považuje nejen fyzický věk, ale i úroveň sociálního rozvoje. Někdy bývá předškolní období pojmenováno jako období hry, protože zejména v herní činnosti se projevuje tělesná i duševní aktivita dítěte. Zlepšují se jeho motorické schopnosti, hbitost, jemná motorika se zpřesňuje a pohyby jsou ladnější a koordinovanější (Šulová, 2010).

Neutuchající zájem dítěte o okolní jevy a jeho aktivita vedly k dalšímu pojmenování tohoto období jako věku Iniciativy¹ (Erikson In Vágnerová, 2005). Dítě je v tomto věku zpravidla popoháněné silnou vnitřní touhou o všechno se zajímat a do všeho se pouštět, je zvědavé a nadšeně se zapojuje do různých činností (Allen, Marotz, 2002). Je nasnadě, že se dítě čile zapojuje do svého okolí, protože podle Vágnerové (2005) dochází k přirozenému procesu přípravy na společenský život. Rozšiřuje se jeho okruh vztahů a seznamuje se s cizími dětmi, zejména v důsledku celodenní institucionalizace v mateřské škole. V rámci vrůstání do širších vztahů vzniká přirozená touha dítěte více komunikovat, být součástí nějakého společenství. Předškolní období je časem pro rozvoj a zkvalitnění řeči (Šulová, 2010).

¹ E. H. Erikson člení psychický vývoj do osmi stádií, charakterizovaných určitým cílem a problémem, který je třeba překonat. V předškolním věku dochází ke konfliktu iniciativy a viny, vyplývajícímu z korigování dítěte společenskými normami následně omezujícími svobodný dětský projev (Vágnerová, 2005).

1.2 Charakteristika řeči

Řeč „*umožňuje rozvoj myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání, učení*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 25). Schopnost komunikovat s sebou přirozeně nese i sociální aspekt. Ovlivňuje to, jaké si dítě vytváří vztahy s ostatními, formuje se jeho postavení ve skupině a jeho vnímání druhých osob (Bednářová, Šmardová, 2010). Porozumění vývoji řeči je nezbytné pro včasné podchycení deficitů a k podpoře jejího rozvoje v mateřské škole.

1.2.1 Vývoj řeči

Vývoj řeči začíná již v děloze a pokračuje celý život. Pro vývoj řeči je klíčové období do sedmi let, přičemž k největší akceleraci vývoje dochází přibližně do čtyř let. Bednářová a Šmardová (2007) dále determinují raný vývoj řeči třemi oblastmi.

Motorika. V těhotenství dítě ovládá polykací a sací reflex či si cucá prsty. Po narození postupně vyžívá hrubá motorika, sed, chůze, lezení a samostatný postoj. Posléze se rozvíjí i jemná motorika ve formě obratnosti či uchopování drobných předmětů.

Vnímání. Zrak je důležitý pro odezírání pohybů mluvidel a pro sledování neverbální komunikace. Význam sluchu je také nepopiratelný pro fázi nápodobivého žvatlání (šestý až osmý měsíc) a pro osvojení správné artikulace řeči.

Sociální prostředí. Podnětné vnější prostředí, vhodný výchovný styl, dostatečná stimulace a správný mluvní vzor mohou vést k řádnému vyžívání řeči.

Existují různé způsoby, jak nahlížet na vývoj řeči u dětí. Složitá struktura řeči vyžaduje její rozdělení například do čtyř základních rovin (Bednářová, Šmardová, 2007). V následujícím rozdělení se budeme pro účely práce soustředit hlavně na předškolní období:

1. Foneticko-fonologická rovina se týká sluchového rozlišování hlásek a jejich výslovnosti. Mezi šestým a osmým měsícem dítě napodobuje hlásky mateřského

jazyka. Důležité je, aby dobře slyšelo a bylo schopné sluchově rozlišovat jednotlivé hlásky. Mezi druhým a třetím rokem jsou splněny všechny předpoklady mluvidel k artikulaci (Bednářová, Šmardová, 2007).

Z hlediska výslovnosti v počátcích předškolního období můžeme hovořit o prozatímní nedokonalosti vyslovování některých hlásek. Mnohé hlásky jsou nahrazovány jinými či jejich vyslovování činí dětem obtíže z důvodů nevyzrálosti mluvidel. Ovšem postupem času, kolem čtvrtého a pátého roku, se většina dětí v artikulaci zdokonaluje a před nástupem do školy nesprávná výslovnost hlásek zcela nebo z velké části vymizí (Langemeier, Krejčířová, 2006). Nesprávnou výslovnost hlásek (vývojovou dyslálii) lze považovat za normální (fyziologickou) do pěti let. Do sedmi let lze normu rozšířit a nazvat nesprávnou výslovnost prodlouženou fyziologickou dyslálií (Bednářová, Šmardová, 2007).

Pro lepší přehlednost je zde vypsán vývoj správné výslovnosti. Dítě by mělo mezi třetím a čtvrtým rokem vyslovovat správně hlásky b, p, m, v a h. Od tří a půl do čtyř a půl let se objevují slabiky bě, pě, vě, mě a hlásky ď, ť, ň. V polovině pátého roku se objevují sykavky č, š, ž. Ostré sykavky c, s, z, r dítě vyslovuje od poloviny pátého roku do poloviny šestého roku. Poté se do sedmi let upravuje vyslovování hlásky ř a dochází k diferenciaci sykavek (Kutálková, 1996).

2. Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje slovní druhy, ohýbání slov a vytváření vět. Během raného vývoje se mění množství slovních druhů, jež dítě aktivně používá. Zatímco řeč v batolecím období je charakterizována užíváním hlavně podstatných jmen a sloves, v předškolním věku dochází k rozšiřování zásoby příslovcí, spojek a předložek. Používání některých slovních druhů je spojeno s rozvojem myšlení, jež popíšeme později. Děti nejdříve chápou prostorové vztahy, proto užívají jako první příslovce místa a potom příslovce určení času (Vágnerová, 2005).

Během komunikace se upřesňují platná gramatická pravidla, která se zprvu používají nepřesně a s chybami, a až postupem času se vyvíjí jazykový cit (Vágnerová, 2005). Pozvolné skloňování a časování nastává po druhém roce a později se ustaluje rod, číslo a nakonec pád (Bednářová, Šmardová, 2007). Dítě mezi třetím a čtvrtým rokem rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, ovšem ne vždy se mu povede

vytvořit správný tvar, například „pes-pesy“ (Allen, Marotz, 2002, s. 45). Po čtvrtém roce se děti začínají zlepšovat v užívání budoucího času a sloves, ale stále dělají chyby zvláště u časových vztahů (Vágnerová, 2005). Po pátém roce dítě komunikuje prakticky bez gramatických chyb. Bez problémů také používá minulý čas a podmiňovací způsob „mohl bych“ (Allen, Marotz, 2002). Rozšiřuje se i počet slov ve větě. Od roka a půl až do dvou let dítě používá dvouslovné věty, do tří let víceslovné a mezi čtvrtým a pátým rokem se objevují souvětí (Bednářová, Šmardová, 2007). Kolem třetího roku používají děti nejčastěji spojku „a“ nebo ji úplně vynechávají. Ke konci třetího roku se objevují souřadná nebo podřadná souvětí². Nejčastějšími spojovacími výrazy jsou „a“, „a potom“, „že“, „který“, „ale“ (Lechta, 2002).

3. Lexikálně-sémantická rovina zahrnuje porozumění řeči, tedy aktivní a pasivní slovník dítěte, a vyjadřování. Porozumění řeči nastalo, pokud dítě reaguje na pokyn. Tato událost se odehrává většinou kolem desátého měsíce. Aktivní používání slov se objevuje v roce a půl. Obsahová stránka řeči se v předškolním období za vhodných podmínek značně rozšiřuje. Zatímco mezi rokem a půl a třetím rokem se setkáváme s otázkou „Co je to?“, protože dítě zajímají názvy předmětů, osob a činností, po třetím roce můžeme slyšet stále častěji otázku „Proč?“ zjišťující příčinné vztahy událostí a jevů (Bednářová, Šmardová, 2007).

Pasivní slovník neboli to, čemu dítě rozumí, by měl obsahovat mezi třetím a čtvrtým rokem asi 1200 slov. Aktivní slovník neboli to, co dítě používá ke komunikaci, by měl obsahovat 800 slov (Holmanová, 2003). Děti recitují krátké básničky a zpívají jednoduché písničky (Allen, Marotz, 2002) a ke konci třetího roku začínají tvořit některé protiklady (Lechta, 2008). Koncem čtvrtého roku života by mělo dítě rozumět asi 1500 až 2000 slovům a aktivně využívat 800 až 1500 slov. Na konci šestého roku se zvyšuje počet porozuměných slov až na 3000 (Holmanová, 2003).

4. Pragmatická rovina znamená použití řeči v praktickém životě. Řadíme sem vyjádření vztahů, prožitků, událostí, oznámení či vyžádání informace nebo usměrnění sociálních interakcí. Po druhém roce dítě preferuje slovní komunikaci. Mezi dvěma a půl a třemi lety se snaží komunikací dosáhnout vytyčeného cíle. Do čtvrtého roku se

² Souřadné souvětí vzniká spojením nejméně dvou hlavních vět, a to spojkami nebo bez nich. Podřadné souvětí obsahuje jednu větu hlavní a různý počet vět vedlejších (Havránek, Jedlička, 2002).

začínají rozvíjet schopnosti dítěte hovor navázat, udržet a pokračovat v něm. Objevují se také mimoslovní prvky komunikace (Bednářová, Šmardová, 2007).

1.2.2 Vývoj schopnosti vyprávět

Vyprávění je podle Vágnerové (2005) zpočátku plné nepřesností hlavně proto, že děti zatím neumějí vyjádřit složitější časové vztahy. Mluvní projev je velmi nesouvislý, věty se opakují a nebývají mnohdy ani gramaticky správně. V důsledku egocentrismu myšlení jsou některé detaily či události úplně vynechány a logická podstata věci mnohdy naprosto uniká (Vágnerová, 2005).

Za počátek samostatného vypravování považuje McLaughlin (1998, in Lechta, 2002, s. 50) období mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy se objevují tzv. „*protonarativa*“. Autor (tamtéž) rozlišuje dva stupně. Prvním je shluk nesouvislých částí, označovaný jako „*vše v jedné hromadě*“, a druhým je „*sekvence*“ nebo „*řetězení*“, kdy jednotlivé elementy souvisí s jedním tématem. Pokud neklademe dítěti pomocné otázky, získáme informace spíše o pocitech dítěte a vztazích než o skutečných událostech (tamtéž). Okolo čtvrtého roku podle Lechty (2002, s. 50) máme možnost slyšet „*jednoduchá narativa*“, kde lze již sledovat motiv. Ovšem děti nejsou stále schopny plně pochopit příčinné vztahy, a tedy správně vyjádřit závěr vypravování. Celkově působí příběh neúplně. Chybí popis míst, osob či jejich motivace a nezohledňují komunikačního partnera. V mluvním projevu slyšíme „*zkrácené příčinné řetězce*“ spojené pomocí spojek „*a*“, „*a potom*“. K zásadnímu zlomu ve vypravování dochází většinou po pátém roce života, kdy se objevují tzv. „*vícenásobné příčinné řetězce*“ (tamtéž). Děti jsou schopny nám prostřednictvím slov „*na začátku*“ anebo „*...a to je konec*“ objasnit zásadní směrodatné časové vztahy jednotlivého příběhu. Detailnější popis míst, osob či pocitů je čím dál běžnější. Všeobecně ale děti stále nezohledňují posluchače, který se musí následným dotazováním dopídit podrobnějšího popisu jednotlivých komponentů děje. Kolem šestého roku se výrazně zdokonaluje schopnost vyprávění formou samostatné reprodukce téměř bez pomocných otázek (Lechta, 2002).

1.3 Řeč a myšlení v předškolním období

„Myšlení je psychická (vnitřní) manipulace se symboly, s představami i vjemy jakéhokoliv druhu“. (Říčan, 2005, s. 87)

Řeč a myšlení jsou spolu pevně svázány, jejich vývoj se prolíná a rozvoj jednoho souvisí s rozvojem druhého (Zajitzová, 2011). Stupeň vývoje řeči nám ukazuje úroveň poznávacích procesů³.

1.3.1 Myšlení dítěte v předškolním věku

Dětské myšlení je v předškolním období kvůli své nezralosti útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Mezi hlavní formy zpracování informací patří centrace⁴, kdy dítě ulpívá na jednom většinou vizuálně nápadném znaku objektu, který považuje za podstatný, a ostatních si nevšímá. Dále je pro dítě obtížné nahlížet věci z hlediska jiné osoby, tzv. egocentrismus⁵. Vnímání okolního světa vychází plně z jeho pocitů a myšlenek a je to jediný správný výklad světa. Další charakteristikou je fenomenismus⁶, kdy se myšlení zaměří většinou na zjevnou podobu světa a taková podoba světa je pro něj absolutní, definitivní a jednoznačně platná. S fenomenismem souvisí i prezentismus, znamenající vázanost dětského myšlení na přítomnost.

Děti v předškolním období oplývají bohatou fantazií, která jim pomáhá interpretovat okolní svět zejména proto, že jejich myšlení nepodléhá zákonům logiky. Dětský svět je barvitý a magický, plný pohádkových a smyšlených bytostí a věcí. Zvířata mohou mít lidské vlastnosti, tzv. animismus, nebo neživé věci ožívají, tzv. antropocentrismus (Vágnerová, 2005). V předškolním věku děti snadno propojují fantazijní představy a vzpomínky s realitou z důvodu nezralosti myšlenkových procesů.

³ Podle Říčana mezi poznávací procesy řadíme vnímání, představy, paměť, myšlení, cítění, vůli, pozornost, vědomí a jáství (Říčan, 2005).

⁴ Dítě se domnívá, že je více korálků ve sklenici, která je užší, ač stejné množství korálků je i ve sklenici se širším dnem (Vágnerová, 2005).

⁵ Dítě popisuje nějakou událost a vynechá některé podstatné věci, protože si myslí, že jsou posluchači známé, nebo si zakrývá oči, aby ho ostatní neviděli (Langmeier, Krejčířová, 2006).

⁶ Pro čtyřleté dítě je nepochopitelné, že velryba není ryba (Vágnerová, 2005).

Nepravé lži, konfabulace, slouží k snadnější interpretaci světa, událostí a jevů a děti je považují za pravdivé (tamtéž).

1.3.2 Vztah myšlení a řeči

Nejdříve si uveďme teorii kognitivního vývoje J. Piageta (Vágnerová, 2005, s. 47), která názorně ukazuje provázanost myšlení a řeči. Pro účely bakalářské práce se budeme soustředit pouze na období týkající se předškolního věku.

Fáze symbolického a předpojmového myšlení začíná okolo druhého roku a trvá až do čtyř let. Bývá považována za významnou fázi pro osvojování mateřského jazyka (Šulová, 2010). Poznání se přestává vázat pouze na aktuálně vnímané objekty. Dítě používá v myšlení symboly. Symbolem je například nějaký předmět, či gesto, které představuje něco jiného než původní předmět a může to být i představa. Dítě je schopno představit si, jak dopadne nějaká situace, a již nemusí používat metodu pokusu a omylu. Předpojmové myšlení znamená, že pojmy, které dítě používá, jsou zatím nepřesné, například velmi obecné, zahrnující více objektů pod jeden název (Vágnerová, 2005).

Fáze názorného a intuitivního myšlení trvá od čtyř do sedmi let. V této fázi se objevují nepřesnosti v myšlení, hlavně z hlediska logiky. Pro dítě je důležité to, jak se svět jeví. Dětské myšlení se soustředí na aktuální podněty. Zaměření se výhradně na objekty ve svém okolí, vztahy mezi nimi, symboly a pojmy hraje však významnou roli v chápání souvislostí. Je to první a velmi významný krok na dlouhé cestě k pochopení obecných pojmů a logických souvislostí (Vágnerová, 2005).

V předpojmovém a symbolickém období se uskutečňuje zlomový moment. Dítě dochází kolem druhého roku k převratnému objevu a tím je, že každá věc má své jméno. V tomto okamžiku se „řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči“ (Vygotskij, 2004, s. 62). Vývojová linie řeči se protíná s vývojovou linií myšlení. V případě normálního vývoje jednoduše zjistíme, že tento zlom nastal sledováním dvou

znaků. Jednak dítě aktivně rozšiřuje svůj slovník kladením otázek (tamtéž). Po druhém roce často slyšíme tázací větu „Co je to?“ a „Proč?“ (Šulová, 2010). Dále následuje rozšiřování slovní zásoby. Dítě odhaluje symbolickou funkci řeči, protože chápe vztah mezi znakem a významem (Vygotskij, 2004). Zde se vracíme k původně zmiňovanému věku iniciativy dítěte v předškolním období. Naplňuje se přirozená potřeba k rozvoji. Dítě si pomocí otázek ujasňuje příčinné vztahy, souvislosti a zpřesňuje si svůj pohled na svět (Šulová, 2010). Symbolické a předpojmové myšlení se posléze uzavírá a přichází fáze intuitivního a názorného myšlení podporovaná iniciativou. Dítě sbírá velké množství informací z okolního světa a postupně se zdokonaluje v obsahu i formě verbálního projevu (Vágnerová, 2005).

Vygotskij (2004, s. 66) dále vyzdvihuje význam tzv. „*vnitřní řeči*“, která je rozhodující pro rozvoj myšlenkových procesů. Někdy bývá myšlení ztotožňováno s vnitřní řečí, ale nebylo zjištěno, kdy přesně dochází k přechodu od otevřené řeči k šepotu a poté ke skryté řeči. Autor se domnívá, že se jedná o souběžné procesy a nelze je řadit za sebou. Vágnerová (2005) popisuje egocentrickou řeč, která není určená pro komunikačního partnera a je spojena s myšlením. Obdobně Vygotskij (2004, s. 66) píše, že „*egocentrická řeč ..., vedle toho, že pouze doprovází dětskou řeč, stává se velmi snadno myšlením ve vlastním smyslu toho slova*“. Egocentrická řeč má významnou vývojovou funkci sloužící ke zjednodušení orientace a nalézání řešení problémů (Vágnerová, 2005).

2 ROZVOJ DOVEDNOSTI VYPRÁVĚT PŘÍBĚH V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V podnětném rodinném prostředí se dítě běžně setkává s vyprávěním od nejtěššího věku. Pohádka před spaním či vyprávění z babiččina života přirozeně rozvíjí slovní projev malého posluchače. Pedagog v mateřské škole navazuje na rodiče podobnými způsoby a pomáhá nyní už cíleně rozvíjet u dítěte schopnost vyprávět. Ovšem pro některé děti to může být úplně nová zkušenost, a proto je nezbytné, aby tato činnost byla systematická, různorodá, poutavá a efektivní.

2.1 Narativní kompetence v předškolním vzdělávání

Narativa definujeme jako dvě nezávislé věty v nějakém vztahu, které se pojí k jedné události (McLaughlin, 1998 in Lechta, 2002, s. 49). Narativní kompetenci lze popsat jako schopnost umět převyprávět příběh (Lechta, 2008). Lechta (Heath, 1998 in Lechta, 2002, s. 49) dále popisuje čtyři základní typy narativ: vyprávění prožité události, popis, vysvětlování a objasňování událostí, vyprávění příběhu. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, 2018) vymezuje cíle, které bychom měli u dětí sledovat při rozvoji schopnosti vyprávět. Měli bychom podporovat dovednost „porozumět slyšenému“ (tamtéž, s. 18). Zjišťujeme, jestli dítě poznalo hlavní dějovou linii a zda dokáže příběh, popřípadě své myšlenky vyjádřit ve vhodných větách. Dále napomáháme dítěti k popisování příběhů, pohádek, skutečných či fiktivních situací (tamtéž).

Vyjadřování dětí v předškolním věku bylo podrobno v současnosti několika výzkumům. V roce 2007 Bytešníková v rámci svého výzkumného šetření zjistila u šestiletých dětí při vstupu na základní školu výrazné nedostatky z hlediska úrovně řečové připravenosti, zahrnující i souvislé vyjadřování. Závěrem bylo sděleno, že deficity v komunikační schopnosti mohou negativně ovlivňovat to, jak bude dítě úspěšné ve škole a při vytváření sociálních vztahů. V dalším podrobném výzkumu Bytešníkové (2007) byly srovnávány očekávané výstupy z oblasti „*Dítě a jeho psychika*“ podoblasti „*Jazyk a řeč*“ RVP PV 2004 se skutečnou úrovní vybraných komunikačních

kompetencí⁷. Bylo zjištěno, že „komunikační kompetence obsahující schopnost vyjadřovat samostatně a srozumitelně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách a schopnost porozumět slyšenému – zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách“ dosahovala u 30 % zkoumaných dětí „spíše špatné“ nebo „špatné úrovně“ (Bytešníková, 2007, s. 152–153).

Průcha (2011) podává několik možných vysvětlení výše zmíněných výsledků a řadí mezi ně nedostatečnou přípravu dětí pro zahájení vzdělávání v základní škole. Bytešníková (2007) zmiňuje nevyhovující připravenost učitelek na podporu této kompetence. Autorka dále předložila návrhy a opatření ke zkvalitnění v oblasti komunikace předškolních dětí. Jedním z nich je i „podpora rozvoje samostatného vyjadřování ve správně zformulovaných větách“ (Bytešníková, 2007, s. 174).

Podobné výzkumné šetření v oblasti „Jazyk a řeč“ (RVP PV, 2018) provedla o pár let později Zajitzová (2011) u sta dětí před nástupem do základní školy. Zjišťovala úroveň vybraných komunikativních kompetencí. Očekávané výstupy komunikativních kompetencí rozčlenila do pěti oblastí, z nichž oblast „slovní projev“ souvisela mimo jiné i s „dovedností vyprávět zážitky, vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky a nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách a dovedností sledovat a vyprávět příběh, pohádku“ (Zajitzová, 2011, s. 73). Bylo zjištěno, že samostatně vypráví své zážitky 58 % dětí, 34 % dětí vypráví, ale potřebuje pomocné otázky a 8 % se vyjádří pouze několika slovy. Vyprávět děj či pohádku, kterou znají, podle obrázků zvládne samostatně 44 % dětí, 39 % vypráví za pomoci doplňujících otázek a 17 % dětí popisuje děj jen několika slovy (Zajitzová, 2011). Výzkumné šetření dokazuje, že více jak 1/3 dětí není schopna před nástupem do školy vést samostatný mluvní projev a necelá polovina dětí potřebuje pomocné otázky při vyprávění příběhu. Zajitzová (2011, s. 89) předkládá na podporu komunikativní kompetence všeobecná doporučení pro praxi v mateřské škole. Mezi jinými poukazuje i „na využití vzdělávací nabídky RVP PV ... se zřetelem na individualitu každého dítěte“ (Zajitzová, 2011, s. 89).

⁷ Komunikativní kompetence je součástí klíčových kompetencí. RVP PV (2016, s. 10) definuje klíčové kompetence jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“.

2.2 Systematický rozvoj narativní kompetence v mateřské škole

V literatuře se prolínají podobné přístupy, jak u dítěte rozvíjet schopnost vyprávět. Značný vliv na rozvoj této schopnosti má **správný mluvní vzor**. Dítě se učí formou selektivní nápodoby, proto je vhodné poskytovat mu náležité stimulační a být sám příkladem kvalitního řečového projevu. Patříčné vnější podněcování dítěte k řeči formou kvalitních sociálních interakcí a odpovídání na nikdy nekončící otázky hraje nezastupitelnou roli ve vývoji řeči (Vágnerová, 2005). Podle RVP PV (2018) by měl pedagog vést vzdělávání tak, aby byl podporován a stimulován rozvoj jazyka a řeči. „Špatný mluvní vzor“ je zmíněn v rizicích v podoblasti „Jazyk a řeč“ (RVP PV, 2018, s. 18).

Důležitá je **podnětnost prostředí** nabízející vhodné aktivity, hry a situace, které vybízejí ke komunikaci (Zajitzová, 2011). Dále je vhodné umístit na viditelném a snadno dosažitelném místě dětskou literaturu, pohádky, příběhy, časopisy a encyklopedie. Dále je dobré provést **orientační diagnostiku** úrovně mluvního projevu řeči na základě diagnostických materiálů Bednářové a Šmardové, popřípadě jiných autorů za účelem zjištění úrovně mluvního projevu dítěte. Každé jednotlivé dítě v mateřské škole je individualita, osobnost, která vzešla z nějakého prostředí s nějakou formou sociální zkušenosti, je na určitém stupni psychického a somatického vývoje a v neposlední řadě je ovlivněná genetickými dispozicemi svých rodičů či předků. Přirozeně mohou být mezi dětmi velké individuální rozdíly, a proto by i pedagog v mateřské škole měl přistupovat individuálně ke každému dítěti. RVP PV (2018, s. 7) popisuje jasně tento požadavek: *„Vzdělávání je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně vzdělávacích potřeb speciálních. Každému dítěti je poskytnuta pomoc a podpora v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje.“* Mateřská škola se snaží vytvořit ty nejlepší podmínky pro každé dítě a zároveň poskytnout kvalitní vzdělání. Pro správnou a účelnou podporu individuálního rozvoje předškolního dítěte nesmíme při pedagogické diagnostice opomenout zjistit aktuální potřeby dítěte, jeho současný zdravotní stav, úroveň vývoje všech oblastí i sociální situaci, ve které se nachází (RVP PV, 2018). Na základě individuální pedagogické diagnostiky by měl pedagog průběžně zjišťovat případné nedostatky

v řečovém projevu a následně zvolit vhodný přístup k jejich zlepšení (Zajitzová, 2011). Podle Bytešníkové (2007) by měli pedagogové zjišťovat úroveň komunikačních kompetencí u starších předškoláků na začátku školního roku a u nejmenších dětí až po určité době adaptace. Pedagogové by si měli všimnout mimo jiné i dovednosti tvořit věty, celkového způsobu vyjadřování a obsahové stránky řeči.

Neopomenutelná je **spolupráce rodiny a mateřské školy**. Rodinné prostředí je klíčové pro rozvoj řeči a jazyka, potažmo narativní kompetence. Mateřská škola pak v případě nepodnětného rodinného prostředí hraje významnou úlohu při jejím rozvoji. Komunikace mezi rodinou a školou by měla být otevřená, fungující a směřující k jedinému cíli, kterým je dobro a rozvoj dítěte. Informovanost rodičů, zapojování do společných aktivit s dítětem či jen ohleduplné sdělování, na čem je třeba pracovat. To jsou zásady pro zdravou interakci rodiny a školy (Zajitzová, 2011). Například je možné založit malý čtenářský klub rodičů s dětmi nebo si mohou děti za pomoci rodičů vytvářet obrázkový deník zážitků.

V neposlední řadě je v mateřské škole nezbytné zařazení **praktických činností** využívajících různých metod pedagogické práce s dětmi.

2.3 Všeobecná doporučení pro práci s dětmi ve třídě

Podle Váchové (2015) bychom měli v rámci různých didaktických činností i vlastním vzorem podporovat „*slovní zásobu, gramatickou správnost i kulturu řeči*“ za využití básniček, říkanek, příběhů nebo spojování slov s pohybem. RVP PV (2018, s. 15) doporučuje využít také „*řečové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky konverzace*“. Váchová (2015) dále zmiňuje všeobecné komentování dění kolem sebe, věcí, které nás obklopují, a událostí, jež se udály. Věnujeme pozornost detailům a snažíme se rozvíjet množství slovních druhů asociacemi, například otázkami „Jaký je podzim?“, „Co uvidíme v lese na podzim?“. Rozvíjíme skupinové či individuální diskuze, „*vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.*“ (RVP PV, 2018). Seznamujeme se s tématy, která jsou dítěti blízká a jejichž prostřednictvím bychom

měli podporovat používání nadřazených, podřazených pojmů nebo slov podobného či opačného významu (Zajitzová, 2011). Využíváme prostředků dramatu a divadla, jimiž jsou hra v roli, dramatické hry nebo improvizace. Dítě si na základě vlastního prožitku příběhu či momentů v něm odehrávajících vytváří vlastní postoj, zjišťuje názory druhého, hledá různá řešení a ujasňuje si časové vztahy. Na základě toho si rozvíjí slovní zásobu a souvislý mluvní projev vážící se k vypravěčským dovednostem. Zařazujeme filozofii pro děti⁸, v jejímž rámci pomocí specificky volených otázek hlouběji prozkoumáváme příběh a podněcujeme dítě k slovnímu projevu (Švejdrová in Svobodová, 2010).

Dopřejeme dětem dostatek prostoru a času k mluvení, vytváříme příjemnou atmosféru a nejsme netrpěliví. Vyhýbáme se stresovým situacím nebo zbytečnému nucení k mluvení a nedokončujeme věty za dítě. Váchová (2015, s. 67) doporučuje „*naslouchat dítěti a projevit zájem o něj*“. Základem každého hovoru by měl být kontakt z očí do očí. Pokud nebudeme dítě sledovat, ztratí rychle zájem. Rozhovor s dítětem bychom měli rozvíjet pomocí vhodně položených otázek, abychom je stimulovali k mluvení. Měli bychom neverbálně ukazovat dítěti zájem o rozhovor, například přitakáním, úsměvem, podivným výrazem, když dítě vysvětluje, co se mu přihodilo, a projevovat tak empatii. Pedagog by se měl snažit si s dětmi hodně povídat. Pokud děti hovoří mezi sebou, necháme je tak, ale nedopustíme, aby byl ve třídě přílišný hluk. Fantazie je součástí dětského světa, umožňuje mu snadné pochopení jevů a událostí, jak bylo výše zmíněné, proto fantazii nepotlačujeme, ale necháme se vtáhnout do dětského světa a pokračujeme v hovoru, ač se nám zdají zážitky dítěte sebeneuvěřitelnější. V neposlední řadě, pokud zjistíme, že se dítě nerozmluvilo do tří až pěti měsíců od nástupu do mateřské školy, doporučíme rodičům, aby raději navštívili klinického logopeda⁹ (Váchová, 2015).

⁸ Zakladatelem filozofie pro děti je Matthew Lipman. Filozofie pro děti využívá filozofického způsobu dotazování a specifického vedení dialogu či diskuze za účelem hlubšího prozkoumání témat a zamýšlení se nad nimi (Švejdrová in Svobodová, 2011, s. 137).

⁹ Fyziologická nemluvnost je prodloužená do tří let, po třetím roce se může jednat o vývojovou nemluvnost, opoždění vývoje řeči závažnějšího rázu (Bednářová, Šmardová, 2007).

2.4 Konkrétní činnosti pro rozvoj vypravěčských dovedností s využitím zrakové opory

Při vyprávění se uplatňují všechny jazykové schopnosti: výslovnost, slovní zásoba, osvojená gramatika řeči, při reprodukci slyšeného příběhu i porozumění, úroveň myšlení a poznání dítěte. Významnou úlohu mají i tzv. „*prozodické faktory*“ řeči, jako je přízvuk, tempo, pauza nebo melodie (Váchová, 2015, s. 65). Kromě výše uvedeného vzoru učitele/lky a dalších metodických doporučení uvádí RVP PV (2018) jako vhodnou nabídku činností využívání různých obrázkových materiálů nebo sledování filmových a divadelních pohádek pro podporu těchto stránek mluvního projevu.

2.4.1 Rozvoj slovní zásoby a vyprávění

Bednářová, Šmardová (2007, s. 32–33) navrhují předkládání obrázků dětem a pomocí různých otázek rozvíjet slovní zásobu. Například dotazy „Co je na obrázku?“, „Co se tam stalo?“, „Na co slouží jednotlivé předměty?“. S dětmi si dále ukazujeme a ptáme se „Kde je míč?“ nebo „Kdo sedí?“. Pojmenováváme různá povolání, všímáme si podstatných znaků a hledáme podle nich, co asi daná osoba zamýšlí nebo dělá. Pomocí dotazů k obrázkům lze také posuzovat pravdivost či nepravdivost jednotlivých tvrzení, popřípadě hledání nesmyslů na obrázku a vysvětlování, proč jsou to nesmysly. Objevujeme společně protiklady a ptáme se: „Citrón je kyselý, banán je ...?“ Vybízíme dítě, aby našlo obrázek podle společného znaku, například „Ukaž vše, co jezdí?“, popřípadě tvoříme nadřazené pojmy: „Lípa, dub a buk jsou ...?“ Ptáme se dítěte na to, co dělat v situaci na obrázku: „Co budeme dělat, když prší?“ Vysvětlujeme si, co znamenají jednotlivé pojmy, například: „Co je mrak?“ Pokud chceme rozvíjet slova podobného významu (synonyma), jednoduše se zeptáme: „Jak by to šlo říci jinak?“ Při vymýšlení slov různého významu (homonyma) se například ptáme: „Co všechno může znamenat slovo zámek?“

V případě obrázkového příběhu mohou děti sestavovat dějovou linii. Pedagog si vysvětluje dohromady s dětmi jednotlivé příčinné, časové a prostorové vztahy a klade

dětem otázky „Co bylo na začátku?“, „Co potom?“, „Co se stalo, než Karkulka potkala vlka?“. Pomocí obrázkové série k příběhu si můžeme také ověřit, jak děti porozuměly slyšenému příběhu. Na základě obrázku dítě může i fantazírovat, vymyslet svůj vlastní příběh, své vlastní pokračování k neúplné sérii obrázků, necelému filmu. O vyprávění zhlédnutých pohádek či příběhů už byla zmínka v předchozí části.

2.4.2 Rozvoj gramatiky

Jednotné a množné číslo s použitím obrázků rozvíjíme dotazy „Tady je nakreslen jeden list a tady jsou dva ...?“, poté otočíme posloupnost a ptáme se „Tady jsou listy dva a tady je jeden ...?“. Při vyprávění příběhu použijeme obrázky a občas děláme pomlky, aby dítě doplnilo slovo ve správném tvaru (Bednářová, Šmardová, 2007). Pro podobné účely lze použít obrázkové čtení. V textu příběhu jsou místo některých slov obrázky a děti je doplňují správně volenými slovy (Kukačková in Váchová, 2007). Minulý, budoucí a přítomný čas lze rozvíjet nad obrázky či příběhem dotazy typu „Janička trhá jablíčka, včera je také ... a zítra je bude opět ...?“. Podobně u souvětí použijeme doplňovacích vět typu „Hanička šla nakoupit, protože ...?“.

Výše zmíněné konkrétní činnosti používáme i při práci s filmovým příběhem či pohádkou.

3 MÉDIA A ROZVOJ VYPRAVĚČSKÝCH DOVEDNOSTÍ

Je všeobecně známé, že vizuální podněty bývají pro děti přitažlivé. Pokud chceme zaujmout dítě, využijeme zajímavého zrakového podnětu. Prostředí mateřských škol jsou pestrá a poutavá, stejně jako hračky, dětské oblečení a v neposlední řadě knihy, pohádky, knižní či vysílané v televizním přijímači. Děti jsou od narození obklopeny množstvím vizuálních podnětů různorodých forem od prostých objektů skutečného světa až k uměle vytvořeným předmětům či obsahům zprostředkovaným rozmanitými digitálními nosiči. Otázkou spíše je, jak nejnovější výtvarné současný technický odvětví využívat v mateřských školách.

3.1 Média a mediální výchova

Slovo *médium* pochází z latiny a znamená „prostředník“ nebo „prostředek“ (Jirák, Köpplová, 2003). Dnes se používá termínu „médiá“ pro pojmenování hromadných sdělovacích prostředků jako televize nebo rozhlas, v tomto případě hovoříme o masových mediích, která jsou určena pro velké množství příjemců. Obrovské množství lidí zajišťuje anonymitu, a proto tento typ médií není určen pro konkrétního člověka, ale pro „masu“. Nárůst jejich produkce je následkem rozvoje technických možností v oblasti přenosu dat (Mičienka, Jirák a kol., 2007).

Neexistuje jednoznačné rozdělení médií. Lze je rozčlenit na **stará** média, mezi něž patří noviny, časopisy, televize, kdy je nabídka pro příjemce daná, například ve formě pořadu či článku v časopise, a on ji nemůže zásadně měnit dle svého zájmu. Na druhé straně **nová** média, digitalizovaná, například internetové stránky, umožňují větší aktivitu při výběru a individualizaci dle vlastního vkusu (Mičienka, Jirák a kol., 2007). Z hlediska materiálu užitého k jejich výrobě můžeme média členit na **papírová**, například knihy, noviny nebo časopisy, a **digitální**, například fotografie, CD, DVD či textové obsahy na internetu (Wikisofia).

„Základním předpokladem užívání médií je schopnost porozumět jejich obsahům.“ (Jirák, Köpplová, 2003, s. 97). Média nám mnohdy nabízejí nestejnorodé názory na svět a události, které v něm probíhají. V důsledku nezralosti myšlenkových procesů a malé zkušenosti jsou děti předškolního věku zranitelné, protože nejsou schopné podané informace kriticky zhodnotit, třídít, rozlišovat, co je pravdivé, nepravdivé, správné a nesprávné a mohou být náchylné k snadnému podléhání obsahů nebo ztotožňování se s nimi. V současné době se mezi odborníky řeší otázka, *„do jaké míry může sledování televize posilovat dětskou agresivitu, deformovat spotřební návyky a požadavky dětí, či snižovat jejich školní výkony“* (Šedřová, 2007, s. 9). Zatím se samostatně mediální výchova v RVP PV nevyskytuje, nalezneme zde ovšem témata týkající se mediální výchovy ve vybraných oblastech. Tato výchova vznikla jako *„nezbytný požadavek péče o osobnost jedince“* (Helus, 2009, s. 78) ve světě obklopeném médiem. Jejím účelem je výchova k tzv. *„mediální gramotnosti“* (Mičienka, Jirák a kol., 2007). Prostřednictvím této výchovy vedeme děti k orientaci mezi jednotlivými médii, maximálnímu využívání potenciálu médií a získání kritického odstupu. V médiích jsou nám často prezentovány protichůdné názory a vzhledem k tomu, že se v nich odehrává mnoho společenských aktivit (ekonomických, zábavních, politických, uměleckých), je možné, že mohou ovlivnit naše názory různými směry. Musíme se učit, jak nebýt jen pasivní konzumní masa (Mičienka, Jirák a kol., 2007).

3.2 Negativní vliv médií

Helus (2009) popisuje jako výrazný negativní efekt narušení pozornosti dětí vlivem sledování náhlých dramatických zvrátů, například v animovaných filmech. Dítě pak ztrácí schopnost se déle soustředit na klidné vyprávění, protože je zvyklé na neustálou změnu. Dále dochází k *„narušení hodnoty autentických zážitků“* (Helus, 2009, s. 79). Děti závislé na konzumování vizuálních médií ztrácejí zájem o okolní svět a skutečné zážitky. To, co jim poskytne televize, je mnohem více vzrušující, zážitky z reálného světa nejsou tak dobrodružné. Dítě tak ztrácí smysl pro *„pravdu a ryzost vlastního života“* (tamtéž). Zkrátka mu přijde nudné žít skutečný život a uniká do snadno nabízeného nereálného světa. Redukce řeči je také typická pro přílišného

konzumenta médií v důsledku naposlouchání jednoduchých a zkratkovitých dialogů. Zvláštním problémem je i tzv. „*karikované dětství*“ (tamtéž), prezentující malé děti jako zlobivé, drzé a šaškovité. Podbízení výše zmíněné podoby dětem vede ke ztrátě „*orientace dětí v sobě samých*“ (tamtéž), protože přijímají roli přihlouplosti a povrchnosti některých dětských postav, tak jak jim je prezentována v dané pohádce. Závěrem je třeba zmínit velmi vážný negativní efekt médií, jímž je vytváření závislosti na jejich sledování. Nepřeberné množství atraktivních dětských pořadů vytváří v malém divákovi touhu neustále sledovat, co bude v dalším, aby o něco nepřišel. U dítěte se oslabuje vnímavost pro „*život z první ruky*“, skutečný život (tamtéž).

3.3 Pozitivní vliv médií

Díky médiím mohou být děti daleko více vizuálně stimulovány než bez nich. Jejich prostřednictvím můžeme zjistit, co se děje na opačném konci světa, uvědomovat si souvislosti. Dětem můžeme nabídnout různé zajímavé dokumenty a vzdělávací programy, které jim rozšíří obzory. Otevírají se nové možnosti vzdělávání i pro děti nevidomé, neslyšící, geniální či prostě takové, které touží po dalších informacích (Helus, 2009). Média nabízejí snadný způsob, jak zaplnit volný čas (Mičienka, Jirák a kol., 2007). Helus (2009) hodnotí pozitivně učení tolerance mezi lidmi, respektu mezi národy, rovnosti mezi pohlavími, vztahu ke zvířatům a ohleduplnosti k přírodě.

3.4 Využití vizuálních médií v mateřské škole

Nejdříve si definujme, co znamenají vizuální média. Podle slovníku cizích slov termín „*audiovizuální*“ je spojen se „*záznamem, uchováním a reprodukcí zvuku i obrazu*“ (Slovník cizích slov). Samotné slovo vizuální se proto bude vztahovat pouze k obrazu, a ne ke zvuku, bude se jednat o média bez zvuku, například obrázkovou knihu nebo němý film.

Mateřská škola by měla dodržovat určitá kritéria pro pořádek, velikost prostoru, čistotu a rozmístění nábytku ve třídě. Každá třída by měla být náležitě

vybavena nejen hračkami, ale i vzdělávacími pomůckami, aby bylo splněno kritérium podnětnosti prostředí (RVP PV, 2018). Vizuální média můžeme mezi takové pomůcky zařadit.

Média mohou sloužit jako opora vzdělávání, při získávání informací či jako součást mediální výchovy k osvětě dětí, jak s médii zacházet. Stručně řečeno, média v předškolním vzdělávání lze použít jako nástroj k všeobecnému rozvoji dítěte nebo jako předmět zkoumání sám o sobě.

Práce s médii za účelem rozvoje všech pěti oblastí RVP PV. Například v oblasti „*Dítě a jeho tělo*“ (RVP PV, 2018, s. 15) je jedním z cílů „*rozvoj a užívání všech smyslů*“. V tomto případě můžeme například rozvíjet zrakové vnímání pomocí počítačového programu, kdy děti spojují stejně barevné předměty. V jiné oblasti „*Dítě a svět*“ (RVP PV, 2018, s. 27) je popsán dílčí vzdělávací cíl „*poznávání jiných kultur*“. V tomto případě lze pouštět dětem krátké záběry z dokumentů o jiných kulturách či si prohlížet knihy, časopisy nebo fotografie z cest.

Médium jako předmět zkoumání. Například v oblasti „*Dítě a jeho tělo*“ je jedním z cílů „*vytváření zdravých životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu*“ (RVP PV, 2018, s. 15). S dětmi můžeme diskutovat, jak tráví den a zda sedět celý den u televizní pohádky je správné, jak se zabavit a co pro to dělat.

3.4.1 Možná rizika použití médií v mateřské škole

Při využití vizuálních médií v mateřské škole musíme být jako pedagogové obezřetní a dbát na doporučení nastíněná v rizicích jednotlivých oblastí RVP PV. Nesmíme děti zbytečně přetěžovat „*nepřiměřeným využitím audiovizuální, popř. počítačové techniky*“ (RVP PV, 2018, s. 19). Dlouhé sledování filmů a pohádek nebo nevhodné obsahy týkající se násilí a brutality do školky nepatří. Knihy, které se ve třídě nacházejí, by měly být dostupné, aby děti měly i jiné možnosti sbírání informací než jen pasivním sledováním televize nebo počítače. Neměly bychom děti zahlcovat zbytečnými informacemi a nevhodnými podněty, například podbízivými reklamami a nevkusnými obsahy. Při častém využívání audiovizuální techniky hrozí „*nedostatek*

příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti“ (RVP PV, 2018, s. 20). Děti mají také méně příležitostí ke hře se svými vrstevníky a rozvoji sociálních dovedností, například když jim během volné hry necháme na hraní tablet. Jednostranné využívání audiovizuální techniky může vést k „omezenému prostoru pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimoracionálního poznávání“ (tamtéž).

3.4.2 Digitální médium – film

V jednom zajímavém experimentu o působení sluchových a zrakových vjemů na výslednou reprodukci děje bylo zjištěno, že skupina dětí, která zhlédla film beze slov, jej dokázala lépe vyprávět než ta skupina, která jej pouze slyšela (K. Pedzek, A. Stevens 1985 in Seifert a Hafnung, 1994 in Vágnerová, 2000). Výsledek výzkumu ukazuje, že zrakové vnímání poskytuje srozumitelnější a přesnější představu děje.

Dětských filmů je nepřeborné množství. Vybíráme vždy filmy vhodné z hlediska obsahu, formy i délky pro danou věkovou skupinu. Vnímání filmů se liší podle věku dětí. Děti mezi třetím a pátým rokem si ještě nedokážou spojit části filmu v jeden celek a spíše se soustředí na výrazné detaily nebo napínavé události. Jejich pozornost je krátkodobá a mnohdy se při sledování filmu naplno vžijí do děje, různě vykřikují nebo gestikulují. Mezi šestým a sedmým rokem si děti postupně uvědomují časové souvislosti a už se nenechávají tolik unést (Rogge, 1994 in Blažek, 1995, s. 171). Z hlediska zájmu dětského diváka jsou nejpoutavější pohádky, neboť nejlépe odpovídají dětským potřebám a zájmům. V pohádkách se nachází smysl a řád, jasné rozčlenění na dobro a zlo, děj je srozumitelný a přímočarý (Černoušek, 1990).

Dnešní děti mají možnost sledovat nepřeborné množství krátkých filmových pohádek, které lze využít v mateřské škole. Všeobecně známé jsou klasické animované večerníčky O krtečkovi, Rákosníček, Víla Amálka, Malá čarodějnice, Bob a Bobek aj. Z novějších zmiňme Prasátko Peppu, Doktorka plyšáková, Tlapková patrola, Veselé vláčky, Mašinka Tomášek, Sára a Kačenka nebo Mrňouskové. Mnoho pohádek nalezneme na Youtube nebo dětských kanálech jako Děčko, Tuty či Minimax. Kromě kreslených pohádek se v televizi objevují i loutkové příběhy. Nejznámějšími jsou

trikové pohádky od Jiřího Trnky, například *Sen noci svatojánské*, *Staré pověsti české* či *Císařův slavík*. Dalšími filmy jiných autorů jsou *Pat a Mat*, *Broučci*, *Příběhy včelích medvídků*, *Jája a Pája*, *Spejbl a Hurvínek*. Ze zahraniční produkce zmiňme *Ukradené Vánoce* Tima Burtona (Filmová databáze).

3.4.3 Proč vybírat příběh pro rozvoj schopnosti vyprávět?

Dětské myšlení předškolního dítěte pojímá svět globálně, jeho vnímání se orientuje na celek a „*není schopné systematicky uspořádat odděleně jednotlivé poznatky a vkládat jako kousky mozaiky do vznikajícího obrazu*“ (Švejdová in Svobodová, 2010, s. 131). Příběh vyhovuje vývoji dětského myšlení právě proto, že jednotlivé události jsou řazeny za sebou. Prostřednictvím příběhu rozvíjíme celou osobnost dítěte, stránku sociální, kognitivní i emocionální (tamtéž).

Příběh je jedním z „*přirozených, neautoritativních a funkčních vzdělávacích prostředků*“ (Švejdová in Svobodová, 2010, s. 132), a proto je snadno použitelný v mateřské škole. Příběh lze využít prakticky v každé oblasti RVP PV jako základ pro další tvorbu a směřování ke konkrétním cílům.

Při práci s filmovým příběhem používáme podobné přístupy jako při práci s příběhem tištěným. Ty shrnuje Švejdová takto:

1. Vybíráme příběh, který se váže k životu dětí, situaci, která se právě řeší, a zvážíme, zda jim má co nabídnout.
2. Nemusíme se držet příběhu tak, jak je, ale můžeme s dětmi příběh dotvářet a dále s ním pracovat.
3. Příběh je základem pro navazující činnosti (Švejdová in Svobodová, 2010, s. 132). Ve druhé kapitole této práce takto na příběh navazují aktivity rozvíjející schopnosti vyprávět.

4 CÍL PRÁCE A METODOLOGICKÉ ŘEŠENÍ

Cílem práce bylo vytvořit pomůcku pro rozvoj dovednosti vyprávět příběh u předškolních dětí v podobě filmových příběhů beze slov a ověření této pomůcky se skupinou předškolních dětí. V rámci evaluačního šetření byla sledována dovednost vnímat příběh a vyprávět jej, dále také rozsah slovní zásoby a gramatika řečového projevu.

Nejprve byly vytvořeny pomocí animačního programu dva animované filmy a prostřednictvím videokamery dva hrané filmy. Následně byl vypracován plán aktivit s dětmi. Program byl rozdělen na pět dní. Nejdříve byl proveden individuálně se čtyřmi dětmi a poslední den s deseti dětmi najednou. Před realizací programu byl vytvořen také evaluační plán.

V evaluačním šetření byla použita metoda přímého pozorování dětí, rozhovor s dětmi a analýza videozáznamu.

4.1 Vytvoření filmových příběhů

Za účelem bakalářské byly vytvořeny čtyři filmové příběhy¹⁰.

Animované filmy: **Květina; Jak Pip objevil vajíčko.**

Hrané filmy: **Johanka a plyšová zvířátka; Johanka a Eminka.**

4.1.1 Tvorba animace

Vhodné nástroje pro tvorbu animace jsou například zdarma nabízené programy Blender a Shotcut. Blender je tzv. otevřený program (open-source), který nabízí vše, co je potřeba pro modelování postaviček a celých animací. ShotCut je také otevřený program, který umožňuje stříh videa a doplnění hudby, zvuků či efektů.

¹⁰ Obsahy jednotlivých filmů, které je možné je převyprávět dětem, jsou v příloze číslo 2 této bakalářské práce.

Nejprve je nutné se program naučit používat pomocí průvodce programu a shlédnutých videí. Dále je třeba se rozhodnout, jak složité postavičky a jak složité scény (pozadí, modely okolí a jiné prvky) budou v animacích figurovat. Pro zjednodušení celého procesu byly vytvořeny jednoduché modely „ptáčků“, které představovaly hlavní aktéry animací. Pro pozadí bylo vytvořeno několik modelů hor, obláček, stromů, auta, letadla, vejce atd. Digitální modely prostředí a postav utváří tzv. scénu. Celá animace se sestává ze scén. Jedna scéna může být například úvodní pohled na krajinu, kterou projíždí auto. Pohyb je určen virtuální kamerou ve scéně a dále pohybem modelů nebo jejich částí. Rozfázovaný pohyb zmíněných prvků scény se zaznamenává do tzv. časové osy. Výhoda oproti animování bez použití digitální technologie je ta, že není nutné vytvořit výše zmíněných 24 snímků za vteřinu, ale jen tzv. klíčové pohyby a ostatní dopočítá program (počítač). Ve scéně je další důležitý prvek, a to je zdroj nebo zdroje světla. Jejich typ a složitost scén určuje následnou časovou pracnost pro výsledné propočítání celé animace dané scény. Není neobvyklé, že při velmi složitých scénách a animacích i za použití velmi vyspělé techniky trvá programu spočítat jednu vteřinu video záznamu dokonce hodiny a dny. Výše zmíněnou složitost při dostupné technice nebylo možné použít, a proto bylo nutné scénu zjednodušit a tam, kde to bylo možné, použít pouze jeden zdroj světla. Jednotlivé animace scén z programu Blender lze kompletovat v programu ShotCut. Zde je doplněna melodie a zvuky a některé efekty jako stmívání a práce s hlasitostí zvuků.

4.1.2 Tvorba hraného filmu

Hrané filmy byly vytvořené natáčením na videokameru a sestřiháním. Natáčení hraného filmu může být v mnoha ohledech jednodušší, protože není potřeba znát a zdlouhavě se učit ovládat náročné počítačové programy. Nejjednodušší možností pro pedagoga je použít hotové filmové příběhy a pohádky, které lze sestřihat v programu Shotcut. Nevýhodou takové práce je, že dané obsahy se nemohou měnit dle našich potřeb a musí se jim přizpůsobit naše činnosti v mateřské škole.

Pokud chceme vytvořit vlastní film, který třeba navazuje na téma, jež je u nás aktuální, vlastní tvorba je tou správnou volbou. Učitelé/ky zdatní v práci s počítačovými

programy se mohou naučit pracovat s animačním programem Blender. Spíše ale doporučuji nechat si danou animaci někým zběhlým v dané problematice vytvořit, neboť tyto programy jsou značně složité a práce s nimi je zdoluhavý a časově náročný proces. Schůdnějším řešením rozhodně je natočit si vlastní film s dětskými herci. Lze se domluvit s dětmi v mateřské škole na scénáři, který by je zaujal, a formou hry na herce a režiséry zrealizovat natáčení. Jinou variantou je s jejich souhlasem natáčet volnou hru venku či vevnitř a poté film sestříhat. Riziko natáčení bez scénáře ovšem je, že nemusí dojít k poutavé zápletce a film bude jen sled po sobě jdoucích činnostech. Navíc je pravděpodobné, že někteří rodiče nemusí souhlasit s natáčením jejich dětí.

Nicméně za nejlepší řešení považuji natočit film se svými vlastními dětmi či dětmi, které jsou nám nějakým způsobem blízké, dětmi našich kamarádů nebo příbuzných, zkrátka s dětmi, které nás znají a s nimiž se často stýkáme. Děti budou ve známém prostředí, kde se cítí dobře, a nebude jich mnoho, a proto se nebudou vzájemně rozptylovat. Natáčení filmu s dětmi jako herci je specifické. Zkušenost ukázala, že je lepší vybrat děti od pěti do šesti, popřípadě sedmi let. Přirozeně čím starší děti budou hrát, tím bude natáčení jednodušší. Mějme však na paměti, že předškolní děti patrně zajmou více postavy bližší jejich věku, s nimiž se mohou ztotožnit, než starší školáci. Při vytváření filmu s dětskými herci bychom měli vycházet vstříc jejich aktuálním potřebám. Předškolní děti mohou být brzy unavené, jejich pozornost kolísá, proto je dobré je příjemně a vhodně namotivovat, mít dostatek občerstvení a nechat děti si občas pohrát. Znalost charakteristiky myšlení dítěte předškolního věku je příhodná. Zjistíme například, že bude obtížné dětem vysvětlit, aby několikrát po sobě „něco“ hledaly, když ony vědí, kde se to schovává, a tak s hledáním neztrácí čas a nedovedou ani autenticky vyjádřit po několikáté výraz překvapení. Obdobné je to s vyjádřením emocí „na povel“. Z tohoto důvodu doporučuji natáčet spontánně a snažit se ve většině případů zachytit žádoucí situaci na jeden záběr. Kolikrát děti budou zapojovat svoji fantazii a uchopí „rolí“ ve filmu osobitým způsobem nebo budou přicházet se zajímavými nápady, týkajícími se děje, postav, předmětů či oblečení. V takovém případě je přínosné naslouchat dítěti. Nejen, že podporujeme tvořivost myšlení a slovní projev, ale můžeme čerpat i nové inspirativní nápady pro náš

film. Podněty ze strany dítěte jsou důkazem jeho zúčastněnosti, plné přítomnosti a radosti z účasti na vytváření společného díla.

4.1.3 Popis a realizace programu

Realizace programu probíhala v jedné nejmenované mateřské škole v krajském městě. Obsah programu byl rozdělen do čtyř dní, každý den byl pouštěn jeden film. První tři dny byly realizovány formou individuálního rozhovoru se čtyřmi dětmi nad zhlédnutým filmem, který vidělo každé dítě zvlášť. Nejprve byla zjištěna orientační úroveň řeči jednotlivých dětí prostřednictvím krátkého rozhovoru s dítětem. Poté dítě zhlédlo film v klidné místnosti, kde ho nic nerušilo, a následně o něm hovořilo a odpovídalo na otázky. Čtvrtý den byly vyzvány děti z předcházejících sezení a dalších šest ze stejné třídy ke společné činnosti. Tentokrát zhlédly film všechny děti dohromady a následně byly prováděny kolektivní aktivity. Celková práce s programem trvala čtyři dny.

Časový rámec byl zvolen s ohledem na zkoumanou věkovou skupinu. Jednotlivé animované a hrané filmy nebyly delší než dvě a půl minuty. Navazující individuální rozhovory trvaly zhruba dvanáct minut. Závěrečná hromadná činnost byla dlouhá dvacet pět minut.

Program byl natáčen na videokameru a pořízené záběry sloužily pouze k jeho zhodnocení. Natočené záběry nebudou nikde zveřejňovány.

Plán realizace

První den (4 děti): úvodní rozhovor s dětmi, sledování animované pohádky Květina, rozhovor nad pohádkou s jednotlivými dětmi

Druhý den (4 děti): sledování animovaného filmu Pip a Mip, rozhovor nad pohádkou s jednotlivými dětmi

Třetí den (4 děti): sledování hraného filmu Johanka a plyšová zvířátka, rozhovor nad filmem s jednotlivými dětmi

Čtvrtý den (10 dětí): úvodní rozhovor a motivace s dětmi, sledování hraného filmu Johanka a Eminka

Kolektivní činnosti:

Vytvoření kruhu na koberci a předávání slova v kruhu pomocí hudebního nástroje „vyvolávač deště“;

reagování na pravdivé tvrzení zatleskáním a nepravdivé tvrzení schováním rukou za záda;

hledání předem schovaného šitého koníka, který se objevil ve filmu;

rozpočítávadlo a možné způsoby, jak požádat o půjčení koníka;

krátká diskuze nad tím, zda věc vždy půjčit.

5 PROGRAM ROZVÍJENÍ ŘEČI K FILMOVÝM PŘÍBĚHŮM

Program pro rozvoj řeči obsahuje čtyři filmové příběhy, soubor otázek a aktivit.

5.1 Cíle programu

Rozvoj dovednosti vyprávět příběh ve správně časové posloupnosti.

Rozvoj dovednosti porozumět příběhu pomocí vhodně položených otázek.

Rozvoj slovní zásoby v mluvním projevu prostřednictvím vyjadřování svého názoru, myšlenek, popisu osob, děje a předmětů ve filmu.

Rozvoj mluvního projevu z hlediska gramatiky: používání souvětí, minulého času a správného skloňování prostřednictvím otázek týkajících se příběhu.

5.2 Využití jednotlivých příběhů

S každým příběhem lze pracovat individuálně dle situace a nálady dítěte. Je možné je použít i pro větší skupinu dětí, ovšem zde je nutné podat otázky hravou formou a kreativně využít různých metod pedagogické práce s dětmi, abychom udrželi jejich pozornost.

Otázky, které se váží k příběhům, nemusí být všechny využity u každého dítěte. Je vhodné střídat jejich pořadí, dle citu a situace. Zejména při prvním sezení je potřeba se dětí ptát vícekrát na podobnou otázkou, aby byly zjištěny jejich názory a byla podporovaná chuť vyjádřit se.

K animovaným příběhům je vyrobena vizuální pomůcka pro podporu rozvoje časové posloupnosti ve formě pěti obrázků vytisknutých přímo z animace¹¹.

¹¹ Obrázky jsou součástí přílohy číslo 1 této bakalářské práce.

Nejdříve byly pouštěny filmy animované, jednoduché obsahem a pro dětského diváka přístupnější. Není záměrem děti zpočátku zatížit komplikovaným hraným filmem, ale cílem je motivovat je k dalšímu sledování. Z tohoto důvodu byl první den pouštěn film s nejjednodušším příběhem. Každý následující den se stával příběh složitějším, buď přidáním dalších postav, nebo přechodem k hranému filmu.

Filmy je možné uvést větou: „*Mám tady takovou pohádku o dvou ptáčcích, je kreslená a myslím, že se ti bude líbit. Dobře se dívej, co se bude dít, a pak mi to řekneš. Já tady mám ještě nějakou práci.*“ Popřípadě si můžeme připravit plyšové zvířátko a povědět dětem, že mohou převyprávět příběh filmu. Následně děti sledují pohádky, zatímco my si něco píšeme nebo prohlížíme papíry. Když pohádka skončí, jsou dětem pokládány připravené otázky.

5.2.1 Animované filmy

Květina

V tomto příběhu malý růžový ptáček Pip uvidí uschlou květinu. Odletí k řece a nabere kapičku vody, aby ji zalil. Květina vyroste, zatímco ptáček pod ní usne. Květina pak poslouží jako stín pro ptáčka.

Jak Pip objevil vajíčko

Velký růžový ptáček Pip z předchozího příběhu nalezne vajíčko, které vylíhne. Po probuzení jej čeká překvapení v podobě čerstvě vylíhnutého žlutého ptáčka Mipa. Poté Pip učí Mipa létat. Společně se vydají na svůj první let, kde cestou narazí na staré letadlo. Společně do něj nasednou a odletí.

Otázky k hodnocení a vnímání filmů

Líbila se ti pohádka?

Co jsi viděl v pohádce? Byly tam nějaké mraky, stromy, hora?

Projelo na začátku filmu auto? Bylo modré?

Vydával ptáček nějaké zvuky?

Viděl/a jsi žlutého ptáčka?

Na konci ptáčci nasedli do vrtulníku?

Podporující a pobízejí otázky ke komunikaci: A co ještě tam bylo? A dál? Ještě jsi tam viděl/a něco zajímavého?

Otázky k porozumění filmům a jejich převyprávění (obsahuje také gramatiku a slovní zásobu)

Povíš mi, prosím, o čem to bylo?

Mám tady pět obrázků, pomůžeš mi, prosím, seřadit obrázky tak, jak šel příběh za sebou? (Podporující a pobízejí otázky ke komunikaci: Co bylo nejdříve? Co potom? Co na konci?)

Co se ti nejvíc líbilo? Proč?

Co se ti nelíbilo? Proč?

Jak si myslíš, že by pohádka mohla pokračovat?

Líbilo se ti, jak to skončilo? Udělal/a bys to jinak?

Zažil/a, viděl/a, slyšel/a jsi někdy něco podobného?

Jak bylo Pipovi, když viděl zvadlou rostlinku?

Myslíš, že byl Pip hodný a proč?

Měl Pip Mipa rád?

Jak bylo Pipovi, když uviděl malého Mipa?

5.2.3 Hrané filmy

Oba filmy lze využít pro individuální i skupinovou práci. V rámci této práce byl film Johanka a Eminka pouštěn skupině dětí, a proto jsou zde zahrnuty i činnosti vhodné pro práci s více dětmi.

Johanka a plyšová zvířátka

Johanka si hraje s plyšovým jednorožcem a lvíčkem na zahradě vesnického domu. Poté zvířátka zahodí a uteče. Následně se k nim vrátí, mazlí se s nimi a trhá bylinky do misky pro plyšová zvířátka. Za chvíli se s nimi vrátí do chalupy, kde sní brokolicovou polévku a vystřihá zvířátkům ovoce, které jim namalovala.

Johanka a Eminka

Johanka na cestě u vesnického domu vozí kočárek s látkovým koníkem. Poté odběhne na zahradu a její sestřenice Eminka jí potají vezme z kočárku její hračku. Johanka po návratu hledá svého koníka a je velmi smutná, že ho nemůže najít. Jde jej hledat k sousednímu domu na zahradu, kde je Eminka s jejím koníkem a živou kočičkou. Johanka se na Eminku zlobí a strčí ji, až Eminka spadne. Poté se děvčata usmíjí, protože je Johance líto, že Eminka brečí, a Emince je líto, že si koníka vzala bez dovolení. Obě dívky pak odchází ruku v ruce k ohradě s poníkem.

Otázky k vnímání filmů, hodnocení

Líbila se ti pohádka?

Jak to tam vypadalo? Co jsi viděl/a na zahradě, okolo chaloupky?

Kde se příběh odehrával?

Jaké bylo počasí? Pršelo?

Hrála si Johanka na pískovišti?

Co měla Johanka na sobě?

S kolika hračkami si Johanka hrála?

Otázky k porozumění filmu a reprodukce příběhu

O čem byla pohádka?

Jak byla pohádka od začátku? A dál?

Co se ti líbilo nejvíce? Co se ti nelíbilo? Proč?

Bylo ti smutno, veselo a proč?

Zažil/a, viděl/a, slyšel/a jsi někdy něco podobného?

Jak si myslíš, že by pohádka mohla pokračovat?

5.2.3.1 *Aktivity ke skupinové práci s filmem*

Vnímání filmu, pozornost

Zjišťování pravdivosti/neppravdivosti následujících tvrzení. Zatleskání znamená souhlas a ruce za zády nesouhlas.

Johanka si hrála s panenkou. Venku pršelo. Tráva byla zelená. Kráky tam vrány. Starý děda seděl na terase. Ve filmu byl pejsek. Byl tam kolotoč. V ohradě byla kravička. Johanka měla růžovou sukni.

Porozumění filmu a reprodukce příběhu

Předávání hudebního nástroje mezi dětmi v kroužku, kde každý poví část příběhu.

Schování koníka z pohádky za účelem aktivizace dětí.

Diskuze nad situací ve filmu

Půjčily jste někdy hračku?

Kdy půjčujeme hračku?

Jak si lze něco půjčit?

Kdy nepůjčujeme hračku?

Je správně hračku nepůjčit? A proč?

6 EVALUACE

6.1 Plán evaluace

1. Analýza krátkého úvodního rozhovoru s dítětem z hlediska gramatiky, slovní zásoby, verbálního vyjadřování a celkového dojmu.
2. Analýza individuálních rozhovorů s dětmi na videonahrávkách. Zde se budou zjišťovat pomocí předem daných kritérií verbální vypravěčské dovednosti, rozdělené do části porozumění příběhům a jejich reprodukce, gramatika řečového projevu, slovní zásoba a vnímání filmu. Hodnotící kritéria jsou podrobně vypsána v evaluačních otázkách.
3. Analýza skupinové činnosti z hlediska zájmu dětí, porozumění a reprodukce příběhu. Na okraj bude také zhodnoceno, zda skupina čtyř dětí, která se zúčastnila individuálních sezení, lépe vnímala filmové příběhy, lépe vyjadřovala časovou posloupnost děje a zda děti celkově lépe reagovaly při činnostech vyžadující slovní vyjádření než skupina dětí, jež se neúčastnily individuálních sezení.
4. V části shrnutí bude celkové zhodnocení úspěšnosti programu z hlediska reakcí dětí na filmové příběhy a zájmu o program. Následně bude zjišťováno, zda došlo k nějakému zlepšení ve výše zmíněných oblastech po třetím individuálním sezení před skupinovou činností a jaký byl rozdíl mezi dětmi.

Hodnotící kritéria jsou v některých případech vymezena pro větší přehlednost na základě různých hodnotících škál vypsáných ve výsledcích a doplněna slovním vyjádřením. V jiných případech je pouze vypsáno slovní vyjádření bez hodnotící škály.

Děti, které se zúčastní individuálních sezení, budou hodnoceny každé zvlášť. U jednotlivých dětí budou vypsány evaluační otázky a bude hodnoceno dle předem zvolených kritérií. Bude možné sledovat, k jakým změnám docházelo během tří dnů realizace programu. Vše bude doplněno slovním vyjádřením a vypsáním zajímavých momentů nebo faktů na podporu daného hodnocení.

Skupinová činnost bude hodnocena zvlášť podle některých vybraných kritérií. Bude se zaměřovat spíše na celkový zájem dětí a rozvoj určitých vypravěčských dovedností než na individuální hodnocení, protože není možné sledovat výrazný posun ve vyjadřovacích schopnostech po jedné krátké skupinové činnosti. Jde spíše o zjištění, zda je možné program využít i pro větší skupinku dětí.

6.2 Evaluační otázky

- 1. Jak děti vnímaly zhlédnuté filmy?**
- 2. Jak se dětem dařilo slovně vyjádřit o zhlédnutém ději a jeho porozumění?**
- 3. Jak děti samostatně popsaly děj příběhu z hlediska počtu a vybraných slovních druhů?**
- 4. Jak se děti vyjadřovaly z gramatického hlediska?**
- 5. Jak byl program úspěšný?**

6.3 Konkrétní výstupy a z nich vyplývající kritéria hodnocení

Nejdříve byly prozkoumány obecné výstupy z oblasti Dítě a jeho psychika RVP PV. Poté byly konkretizovány a byla z nich vytvořena hodnotící kritéria uvedená v evaluačních otázkách. Tyto výstupy se soustředí na oblast vnímání a porozumění příběhu, gramatiky řečového projevu a slovní zásoby.

Vnímání filmu

Dítě...

dokáže sledovat film až do konce;

popíše na vyzvání některé detaily z filmu.

Porozumění filmu

Dítě...

vyslechnutý příběh převypráví věcně správně;

vyjádří samostatně více slovy svůj názor na shlédnutý příběh;

vybaví si podobnou situaci ztvárněnou ve filmu ze svého života, kterou následně převypráví;

vymyslí jednoduché pokračování příběhu;

navrhne alespoň jeden nápad, jak shlédnutý příběh pozměnit;

se zamýšlí nad postavami z filmu, jejich pocity a důvody jejich konání.

Gramatika řečového projevu

Dítě...

použije při vypravování minulý čas;

při vyprávění užívá jednoduché věty a souvětí;

při vyprávění příběhu správně skloňuje;

použije shodné spojovací výrazy.

Slovní zásoba

Dítě má rozvinutou slovní zásobu (*pojmenovává objekty z filmu, jejich činnosti či vlastnosti*).

6.4 Výsledky

V zájmu větší přehlednosti a propojenosti budou výsledky rozděleny na tři části. V první části vycházející z individuálních sezení bude ke každému dítěti přiřazena charakteristika a zároveň evaluační hodnocení. V druhé části bude hodnocena skupina a v třetí bude evaluován celý program.

6.4.1 Individuální hodnocení

6.4.1.1 Štěpán

Štěpán (5;6) byl od počátku překvapivě komunikativní a otevřený. Neměl problém navázat se mnou kontakt. Hrál si na koberci s ostatními chlapci a bylo velmi snadné s ním zapříst hovor o autodráze, kterou právě stavěl. Také mi začal vyprávět o svém tatínkovi. K zajímavému obratu došlo, jakmile jsem jej zavedla do třídy o patro níže. Po úvodním seznámení s činnostmi, které spolu budeme dělat, se najednou stáhl a téměř nehnutě sledoval film. V následujícím rozhovoru bylo obtížné z něj dostat pár slov a z hlediska řeči působil výrazně jinak než před zahájením programu. Jeho přirozenost se vrátila v průběhu následujících dní. Je nasnadě, že změna prostředí a možná i nepatrná formálnost na něj dobře nezapůsobily. Z hlediska řeči posuzované dle úvodního rozhovoru se vyjadřoval srozumitelně, ale místy nejasně. Až následnými dotazy bylo zjištěno, co Štěpán mínil. Používal souvětí převážně se spojkou „a“, v nichž občas opakoval slova. Souvětí dokončil. Jeho slovní zásoba se mi zdála spíše podprůměrná. Neměl potíže se skloňováním ani časováním.

Jak Štěpán vnímal zhlédnuté filmy?

Udržel pozornost až do konce filmu?

Štěpán velmi pozorně sledoval animované filmy. U hraného filmu přestal dávat od poloviny filmu pozor a začal hovořit o svém fotbalovém míči.

Zapamatoval si některé detaily z filmu?

1. den: ano s více než třemi podporujícími otázkami

2.–3. den: ano, s méně než třemi podporujícími otázkami

Štěpán potřeboval první den výraznou slovní podporu. Nejdříve vůbec nedokázal odpovědět a až po dalších otázkách bylo zjištěno, že viděl kytičku, strom, sluníčko a oblohu. Druhý den již na první vyzvání odpověděl stromy a hora. Třetí den to bylo obdobné. Zapamatoval si nůžky, pastelky, papír, holčičku, strom a jednorožce.

Jak si zapamatoval detaily z filmu vycházející z konkrétních otázek?

1. den: některé odpovědi byly správné (1 ze 2)

2. den: všechny odpovědi byly správné

3. den některé odpovědi byly správné (2 ze 3)

Štěpán odpověděl kladně na otázku, zda ve filmu projelo auto, a na další dotaz odpověděl, že bylo červené. Ptáček podle něj žádné zvuky nevydával. Druhý den odpověděl na vše správně, ptáček podle něj pískal. Třetí den odpověděl správně na otázky, že bylo pěkné počasí a že Johanka měla bílé šaty (ovšem nevšiml si detailu, že na nich byly ananasy, řekl, že byly bílo-růžové).

Jak se Štěpánovi dařilo slovně vyjádřit o zhlédnutém ději a jeho porozumění?

Popsal děj správně dle časové posloupnosti a seřadil správně obrázky?

1. den: ano, s pomocnými otázkami, obrázky neseřadil správně

2. den: ano, s pomocnými otázkami, obrázky seřadil správně

3. den: ano, pouze s pomocnými otázkami

Štěpán první den nepopisoval děj, ale začal až na vyzvání „co bylo na začátku?“, „co potom?“ a „co na konci?“ popisovat obrázky. Také přehodil dva obrázky, protože si nevšiml drobného detailu na jednom z obrázků. Druhý den na vyzvání popisoval opět spíše objekty. Byl tam ptáček a pak vajíčko a letadlo. Obrázky seřadil správně a popsal

je následovně s jednou pomocnou otázkou: „*Tady ten ptáček narazil, pak letěl k vajíčku, pak zase odletěl a potom se vrátil a viděl, že to vajíčko je rozklovaný.*“ „*A co bylo dál?*“ „*Pak se skamarádili a letěli spolu.*“ Třetí den bylo potřeba jedné pomocné otázky: „*Co bylo na začátku?*“ Štěpán zareagoval: „*Ona nejdřív ty plyšáky zahodila, potom to oběhla, potom je sebrala, potom se s nima mazlila, potom se najedla a šla stříhat.*“

Dokázal vyjádřit názor na pohádku?

1.–3. den: ano, bez podporujících otázek

První den se mu nejvíce líbilo, jak „*ten ptáček kytičky zalíval*“. Druhý den, „*jak tam lítali spolu*“. Třetí den se mu nelíbilo, „*že ona tam ty plyšáky zahodila předtím*“.

Dokázal vymyslet pokračování příběhu?

1. den: ano, s podporujícími otázkami, 2–3. den: ano, hned

První den by pohádka pokračovala tak, „*že by tam zalíval pořád*“ s odůvodněním, „*že by byla vysoká*“. Druhý den vymyslel, „*že by přelítl ten červený ptáček zase k té kytičce a zalili ji spolu*“. Propojil si oba příběhy dohromady. Třetí den „*ona si toho velbloudátka nechala na stole a koníčka postavila*“.

Navrhl alespoň jeden nápad, jak příběh pozměnit?

1.–2. den: ne, 3. den: ano, s podporujícími a pobízejícími otázkami

Johanka by měla klobouček a vepředu mašli.

Dokázal popsat pohnutky postav?

1.–2. den: ano, s podporujícími a pobízejícími otázkami, 3. den: ano, hned

Štěpán první den hodnotil, že ptáček byl hodný, „*protože tu kytičku zalil*“ a byl by ošklivý, kdyby „*kytičku uzob*“. Druhý den shledal, že „*růžový ptáček byl hodný, protože nechtěl ničit přírodu*“. Třetí den řekl, že zvířátkům bylo smutno, „*protože je zahodila*“, a veselo, když se s nima mazlila. Johanka byla prý smutná, „*když se šla proběhnout*“.

Vybavil si podobnou situaci ztvárněnou ve filmu ze svého života, kterou následně převyprávěl?

1. den: ano, s podpůrnými otázkami, 2. den: ne, 3. den: ano, hned

Na otázku, zda se mu stalo něco podobného, odpověděl: „*Ani už nemáme jahůdky, protože se sklízí.*“ Na další dotazy typu „*jak jsi to myslel*“ odpověděl, že „*pořád se tam dívám*“, „*že už nebudou*“, „*že nejdou sklídit, protože je podzim a to se všechno sklízí*“. Je pravděpodobné, že si připodobnil vztah ptáčka a kytičky k sobě a jahodám, které měli v létě na zahradě. Třetí den bylo zjištěno, bez pomocných otázek, že „*mě se stalo jen něco s hračkou, já jsem měl éro a ztratil jsem ho. Pořád jsem ho nenašel.*“.

Jak se Štěpán vyjadřoval z gramatického hlediska při samostatné reprodukci?

Používal správně minulý čas? Ano. Používal správné skloňování? Ano.

Používal jednoduché věty, nebo souvětí? Jednoduché věty i souvětí.

První den odpovídal dvouslovně a poté vytvářel jednoduchá souvětí začínající spojkou „*že*“, například „*že ta kytička byla malá*“, „*že letěl k vodě*“ nebo pouze „*zalil ji*“. Následující dny při samostatném vyprávění používal souvětí se spojkami „*pak*“, „*a potom*“, „*potom*“. Poslední den přidal časové určení „*nejdříve*“.

Jak Štěpán popsal děj příběhu z hlediska počtu a slovních druhů při samostatné reprodukci příběhu?

V průběhu rozhovoru, kdy odpovídal Štěpán na jiné dotazy než na otázky týkající se děje, se postupně objevovala přídavná jména, například malá, vysoká nebo žlutý/růžový.

Slovní druhy	1. den	2. den	3. den
Podstatná jména	kytička, ptáček	ptáček, vajíčko	plyšák
Přídavná jména	žádné	žádné	žádné
Slovesa	zalil, byla, letěl, usnul, dělal chrr	narazil, letěl, odletěl, vrátil, viděl	zahodila, oběhla, sebrala, mazlila, najedla, šla, stříhat
Spojky	že	pak, a potom	potom

6.4.1.2 Honza

Honza (5;7) byl zpočátku velmi stydlivý. Působil jemně, něžně a velmi citlivě. Během úvodního rozhovoru byly jeho odpovědi nejdříve jednoslovné „hm“, „ano“ a „ne“ a bylo patrné, že potřebuje svůj osobní prostor a odstup. Do vedlejší třídy odešel zvláště pokojně a „oddaně“. Je zřejmé, že tento chlapec potřeboval čas, klidný a vysoce empatický přístup. Překvapila mě určitá grácie, se kterou se vyjadřoval, doprovázená ladnými gesty rukou. Z hlediska řeči hovořil nadmíru srozumitelně, klidným tempem a jasně. Používal spojovací výrazy „a“, „a potom“, „a tak“, „protože“. Slovní zásoba se jevila bohatší než u Štěpána. Slova neopakoval a neměl potřebu jich užívat zbytečně mnoho. To, co řekl, mělo smysl. Pokud neměl pocit, že je třeba se vyjádřit, stačila mu jednoslovná odpověď. V opačném případě vykroužil uhlazené věty, v nichž velmi zřídka zaměnil pořadí slov.

Jak Honza vnímal zhlédnuté filmy?

Udržel pozornost až do konce filmu? Honza v klidu sledoval všechny tři filmy.

Zapamatoval si některé detaily z filmu?

1. a 2. den: ano, s méně než třemi podporujícími otázkami

3. den: ano, bez podporujících otázek

První den bylo zjištěno, že v pohádce byla „silnice, kamínky, květinčky a stromečky“. Druhý den odpověděl, že tam byly „stromy, vajíčko a letadlo“. Třetí den popsal, že ve filmu byla „tráva, květina, mistička, schody, dům a stromeček“.

Jak si zapamatoval detaily z filmu vycházející z konkrétních otázek?

1. až 3. den: všechny odpovědi byly správně (3 ze 3)

Honza si zapamatoval u animovaných příběhů, že tam bylo červené auto, že ptáček vydával zvuk „zzzz“, ptáček měl žlutou barvu a bylo tam letadlo. U hraného filmu se rozpomněl, že Johanka měla tři hračky (zařadil mezi hračky i mističku). Johanka měla podle něj růžovo-bílé šaty a pískoviště tam nebylo.

Jak se Honzovi dařilo slovně vyjádřit o zhlédnutém ději a jak mu porozuměl?

Popsal děj správně dle časové posloupnosti a seřadil správně obrázky?

1.–2. den: ano, s pomocnými otázkami, obrázky seřadil správně

3. den: ano, hned

První den popsal Honza pomocí obrázku příběh následovně: „Ten ptáček měl květinu, pak ji zaléval a pak usnul u ní.“ Druhý den podle něj „ptáček letěl a narazil do stromu a pak uviděl vajíčko a pak si na něj sedl a pak se z něho vylíhl malý žlutý ptáček a pak letěli a uviděli letadlo a letěli v něm“. Třetí den popsal děj tak, „že ona normálně ta holčička běhala na zahradě, tam normálně házela plyšáčky na schodech. Ona pak šla domu a tam normálně vyrobila jídlo pro ně.“

Dokázal vyjádřit názor na pohádku?

1.–3. den: ano, bez podporujících otázek

Honzovi se nejvíce líbilo, „jak zachránil tu květinu, protože ta květinka byla krásná“. Druhý den se mu líbilo všechno, a hlavně „Jak letěli tím letadlem“, protože mu přišlo milé, že se ptáčkům líbilo v letadle.

Dokázal vymyslet pokračování příběhu?

1.–3. den: ano, bez podporujících otázek

Honza navrhl, „že by ten ptáček pak odletěl a uviděl by stromeček, kterému by opadaly listy a pak by mu dones kapičku vody a potom by vyrostl a byly by tam úplně nejkrásnější lístky“. Druhý den by příběh pokračoval tak, „že by letěli pořád dál a dál a pak by letěli k nějakému stromu, kde by spali, a že by tam uviděli jablíčka, že by tam pak uviděli žížaly a jedli by je“. Třetí den by podle něj „holčička za nima zase přišla a šla s nima ven, hrála si s nima na trávě, a že by si tam zasadila kytičku“.

Navrhl alespoň jeden nápad, jak příběh pozměnit?

1. den: ano, bez pomocných otázek, 2. den: nezjištěno, 3. den: nenavrhl

Na začátku pohádky by ptáček našel kytičku pod kamenem a zasadil ji. Druhý den by přidal postavu do filmu. „Kdyby tam třeba byla paní a ty ptáčci, že by u ní chtěli bydlet.“

Dokázal popsat pohnutky postav?

1.–3 den: ano, hned

Honza první den odpověděl, že „ptáčkovi bylo smutno, protože ta květina byla zvadlá a potom vyrostla a nebylo mu už smutno“.

Vybavil si podobnou situaci ztvárněnou ve filmu ze svého života, kterou následně převyprávěl?

1. den: ne, 2. den: ano, s pomocnými otázkami, 3. den: ano, hned

Chlapec se nerozpomněl první den na podobnou situaci ze svého života, ovšem po několikerém dotazování bylo zjištěno, že doma květinčky nezalévá, jen je stříká. Druhý den už rozsáhle popisoval to, co zažil v letadle. Na dotazování, co by se mu líbilo, jestli třeba neletěl letadlem, opověděl, že „jednou sem letěl letadlem a vrtulníkem a v letadle jsem letěl až do Egypta. Akorát jsem se tam říznul dvakrát o kámen, semka. V letadle mi tam nosili jídlo a měl jsem řízky s kaší. A někdy jsem vůbec neusnul. Cítil jsem se, jako že mám křídla“. Třetí příběh mu připodobnil situaci s jeho plyšovým zvířátkem, které má hrozně rád a jmenuje se Barik. „Mamka ho hodila na dveře a zlomila mu nožičku. Museli jsme ho zavázat obvazem.“

Jak se Honza vyjadřoval z gramatického hlediska při samostatné reprodukci příběhu?

Používal správně minulý čas a skloňování? Ano.

Používal jednoduché věty, nebo souvětí? Jednoduché věty i souvětí.

Jak Honza popsal děj příběhu z hlediska počtu a slovních druhů při samostatné reprodukci příběhu?

V průběhu rozhovoru, kdy odpovídal Honza na jiné dotazy než otázky týkající se děje, se postupně objevovala přídavná jména, například žlutý ptáček, krásná květinka, zelená travička, růžový ptáček.

Slovní druhy	1. den	2. den	3. den
Podstatná jména	ptáček, květinku	ptáček, strom, vajíčko, letadlo	zahradě, plyšáčky, schodech
Přídavná jména	žádné	žádné	žádné
Slovesa	měl, zaléval, usnul	letěl, narazil, sedl, vylíhl, letěli, uviděl	běhala, házela, šla, vyrobila
Spojky	že	pak, a potom	potom

6.4.1.3 Nela

Nela (5;4) působila velmi otevřeně, zřejmě i z důvodu, že mě znala z předchozích praxí. Horlivě se zajímala o to, co se bude dít, a nadšeně odcházela do spodní třídy. Byla velmi přátelská a iniciovala konverzaci. Dívka měla velkou potřebu komunikovat a potřebu sociální interakce. Zajímala se o mě, můj život a líbilo se jí mé oblečení, hovořila také o sobě. Nadšení někdy vystřídalo ujišťování, například jestli se opět vrátí do třídy a jestli přijdu také zítra. Z hlediska řeči užívala větší množství slov než Štěpán, ovšem místy jako by se nemohla vyjádřit nebo použila jen jednoslovné odpovědi. Používala vhodné spojovací výrazy „protože“, „aby“, „potom“. Místy se objevovaly problémy ve správném skloňování slov, například „já mám dvě dědy a dvě babičky“. Ve slovním projevu byla slyšet lehká záměna „š“ místo „s“, například „já jsem u ní jednou špala a je tam hešky“.

Jak Nela vnímala zhlédnuté filmy?

Udržela pozornost až do konce filmu?

Nela udržela pozornost po celou dobu. Třetí den u hraného filmu měla dotazy na holčičku z filmu.

Zapamatovala si některé detaily z filmu?

1. den: ano, s více než třemi podporujícími otázkami, 2–3. den: ano, hned

Nela si zapamatovala, že tam byl „*ptáček a kytička*“. Pak bylo nutné se ptát konkrétně na objekty z filmu a ona odpovídala správně. Druhý den sama popsala, že tam bylo „*vyklubaný vajíčko*“, ptáček a letadlo. Třetí den spatřila jednorozce, byl „*malej*“, tygra, Johanku a borůvky na zahradě.

Jak si zapamatovala detaily z filmu vycházející z konkrétních otázek?

1.–2. den: všechny odpovědi byly správně (3 ze 3)

3. den: jedna odpověď byla správně (1 ze 2)

První den kladně odpověděla, že tam byla hora, strom a červené auto. Druhý den podobně identifikovala, že tam bylo červené auto, ptáček dělal „*zzz*“ a že tam bylo letadlo. Třetí den bylo podle Nely hezké počasí a Johanka měla šedé šaty.

Jak se Nele dařilo slovně vyjádřit o zhlédnutém ději a jak mu porozuměla?

Popsala děj správně dle časové posloupnosti a seřadila správně obrázky?

1.–2. den: ano, hned, obrázky seřadila správně, 3. den: ano, hned

Na otázku týkající se děje popisovala, jak ptáček „*viděl květinu, pak přiletěl a utrhнул jí. Utrh jí a pak zasadil jí, pak se na ní koukal, pak někam doletěl a pak na ní trošku zakapal a ona tam vyrostla takhle velká květina a pak u ní usnul*“. Druhý den popsala: „*Bylo tam auto, pak tam letěl ptáček, pak zase, naboural do toho stromu, pak tam uviděl vajíčko, pak ho takhle schoval a pak se vyklubalo a on usnul u toho a pak se*

vzbudil. Bylo zakopaný vajíčko a ještě zkusili létat a ono mu to šlo a pak někam letěli, uviděli letadlo a řekli ahoj a papa a už to bylo.“ Třetí den popsala příběh následovně: „Nejdřív asi běhala, pak byla na schodech, šla nahoru, pak je tam házela. Protože to chtěla oběhnout a pak se chtěla jít napapat. Pak je chtěla vystříhat, pak nějakou špendlí dělala ty plyšáky. Udělala tam ty dírky.“ Po seřazení obrázků hovořila následovně: „Tady přiletěl, pak utrhnul květinku, pak zaletěl nějak k tý vodě, pak jí zakopal, pak vyrostla velká květina a pak u ní usnul. Nejdřív tam přiletí, pak nabourá do stromu, pak uvidí vajíčko, tady ho chtěl naučit létat, pak letěli spolu a tady letěli s letadlem.“

Dokázala vyjádřit názor na pohádku?

1. den: s pomocnými otázkami, 2.–3. den: ano, bez podporujících otázek

První den na otázku, co se jí nejvíce líbilo, začala opět popisovat děj od začátku. Druhý den se jí nejvíce líbilo, jak ptáček letěl a řekl ahoj. Třetí den se jí líbila Johanka.

Dokázala vymyslet pokračování příběhu?

1. den: ne, 2.–3. den: ano, s podporujícími otázkami

Až druhý den Nela přišla s tím, „že už asi usnul a bude u ní každý den a bude jí dávat vždycky vodičku“. Třetí den by příběh pokračoval tak, že letěli do Afriky. „Mohli tam asi být a můžou se tam třeba koupat, objednat si tam zmrzku, papání a furt něco možnýho.“

Navrhla alespoň jeden nápad, jak příběh pozměnit?

1. den: ne, 2. den: ano, s podporujícími otázkami, 3. den: ano, hned

Druhý den by Nela k pohádce přidala, že by si „dali zmrzku v Itálii, protože by byli na dovolené v Itálii“. Zřejmě tím myslela, že by tam doletěli tím letadlem. Třetí den by příběh pokračoval tak, „že by chtěla třeba si vzít jogurt, tak je tam položila, nebo se napapat, nebo si dát svačinku nebo si dát nějakou dobrou marmeládku“.

Dokázala popsat pohnutky postav?

1.–3 den: ano, hned

Ptáček první den zalil kytičku, aby neuschla, a byl hodný, „protože hlídal svoji květinu a chtěl být na ní ni hodnej“. Druhý den popisovala, že ptáček byl hodný, protože „chtěl hlídat svoje mláďátko“. Třetí den Johanka vyběhla ven, protože se chtěla proběhnout na hřiště a pak se vrátit.

Vybavila si podobnou situaci ztvárněnou ve filmu ze svého života, kterou následně převyprávěla?

1. den: ano, hned, 3. den: ano, hned

První den náhle začala hovořit během popisu děje o své mamince a situaci, kterou prožívala doma. „A kdyby spal u té květinčky, tak moje mamka vždycky říká můj plyšáček, tak ona tam vypadá, jako kdyby byl plyšáček velikánskej.“ Poté se Nela rozpovídala, jak hezky jí maminka oslovuje a že „s tátou nejsem, protože mi říkají bulínek a pořád něco ošklivýho, ale já hned nebrečím, jenom když mi něco ošklivýho udělají“. Nakonec z rozhovoru mimo jiné vyplynulo, že tatínek žije s jinou tetou a bije ji. Třetí den si Nela vzpomněla na hračku, kterou ztratila. „Já jsem měla od malička takovou modelínu, pak jsem jí ztratila a bylo mi pak smutno, tak mi mamka aspoň koupila novou.“

Jak se Nela vyjadřovala z gramatického hlediska při samostatné reprodukci příběhu?

Používala správně minulý čas? Ne, například: „A kdyby spal u té květinčky.“

Používala správné skloňování? Ne, například: „Pak nějakou špendlí dělala ty plyšáky.“

Jaké použila spojovací výrazy?

Používala jednoduché věty, nebo souvětí? Jednoduché věty i souvětí. Třetí den se objevilo časové určení „nejdříve“.

Nela již od prvního dne hovořila ve více větách a nebylo nutné ji moc nutit do hovoru, ovšem ve větách chyběl někdy podmět a přísudek. Občas se objevily problémy ve skloňování či časování.

Jak Nela popsala děj příběhu z hlediska počtu a slovních druhů při samostatné reprodukci příběhu?

Slovní druhy	1. den	2. den	3. den
Podstatná jména	ptáček, květinu	auto, ptáček, strom vajíčko, letadlo	plyšáky
Přídavná jména	velká květina	žádné	žádné
Slovesa	viděl, přiletěl, utrhnul, koukal, doletět, zakapat, vyrostla, usnul	letěl, naboural, uviděl, schoval, vyklubalo, usnul, zkusili létat, uviděli, letěli, řekli	běhala, šla, házela, chtěla oběhnout, chtěla vystříhat, dělala
Spojky	pak	a pak	pak, a pak

6.4.1.4 Daniel

Daniel (5;8) při úvodním rozhovoru působil vyrovnaně, klidně, až trochu dospěle, ale zároveň otevřeně, a mezi ostatními dětmi naopak velmi hravě. Zajímal se, jestli je to logopedie, protože mu to z nějakého důvodu připadalo podobné. Neměl žádné otázky navíc, snadno a bez dlouhého rozmýšlení odpovídal a udržoval pozornost. Z hlediska řeči byla značná jeho potřeba se vyjádřit, jen místy se zadržoval, ale jiným způsobem než Nela. Opakoval spojku „a“ několikrát za sebou, opakoval také slova, jako by čekal, které další slovo mu tam naskočí. Při zadržání více gestikuloval nebo zvedl pravou ruku, jako by chtěl něco říci, a zahleděl se do dálky k oknu. Také používal ve větě slovo „víš“, zřejmě aby se ujistil, zda jsem porozuměla, a slova „no, no, nooo, a, aaa“, pravděpodobně když se snažil zařadit nějaký spojovací výraz. Věty byly sice jednoduché, ale slovní zásoba se mi zdála normální. Z hlediska gramatiky hovořil bez chyb.

Jak Daniel vnímal zhlédnuté filmy?

Udržel pozornost až do konce filmu?

Daniel udržel pozornost u animovaných filmů, třetí den poposedával.

Zapamatoval si některé detaily z filmu?

1. den: ano, s pomocnými otázkami, ale pak popisoval děj

2. den: ano, s pomocnými a podporujícími otázkami, 3. den: ano, hned

V první pohádce byla „*hora, na který byl nahoře sníh, jak jelo to auto*“. Na další dotaz bylo zjištěno, že tam byla „*kytka a pak on si ten ptáček nabral vodu do zobáčku a dal to na tu kytku a ona vyrostla*“. Popisoval spíše děj, obdobně i druhý den. Třetí den popsal, že ve filmu byly kytičky, schody a nebe.

Jak si zapamatoval detaily z filmu vycházející z konkrétních otázek?

1. den: některé odpovědi správně (2 ze 3)

2.den: všechny odpovědi byly správně (3 ze 3)

3. den: některé odpovědi správně (2 ze 3)

Na začátku jelo červené auto a slyšel jen písničku na začátku pohádky, ptáček žádný zvuk nevydával. Chlapec nevěděl, jak se barva ptáčka jmenuje, proto mu bylo pomáháno otázkami: „*Růžičky jsou.., selátka jsou...?*“ Dále odpověděl kladně, že tam byla hora. Druhý den kladně odpověděl, že ptáčci nasedli do letadla a že tam byl strom a malý ptáček byl žlutý. Třetí den popsal, že bylo hezké počasí a Johančiny šaty byly bílé s kytičkami. Podle něj tam ovšem nebyl dům.

Jak se Danielovi dařilo slovně vyjádřit o zhlédnutém ději a jak mu porozuměl?

Popsal děj správně dle časové posloupnosti a seřadil správně obrázky?

1.–2. den: ano, s pomocnými otázkami, obrázky seřadil správně

3. den: ano, hned

Podle Daniela „*ptáček viděl ty kamínky a tam rostly ty kytičky a on si šel nabrat vodu a pak ta kytička vyrostla*“. Nyní bylo třeba se zeptat: „*Co bylo dál?*“ Daniel odpověděl: „*Pak si odpočinul a ona vyrostla.*“ Při skládání obrázku si povídal pro sebe. Následně popsal děj: „*On, on našel tu kytičky. Jednu si utrh, šel k vodě, nabral si trošku vody do zobáčku, a, a, a vysypal tu vodu na, na kytičku, ona vyrostla, on si pod ní lehnul*“

a schrupnul.“ Druhý den popsal příběh tak, že „nejdříve jelo to auto, pak tam ten ptáček letěl, pak tam uviděl to vajíčko, pak si na něj sednul, pak vedle něj stálo to miminko, pak on ho učil létat, pak se mu to nepovedlo a pak se mu to povedlo. Pak letěli a potkali letadlo, sjeli se na něm a pak už byl konec.“ Při popisu obrázku mu chyběl obrázek s autem. Příběh podle obrázků vyprávěl přesněji a stručněji. „A pak letěl a narazil do toho stromu, viděl to vajíčko a pak se mu vyklubalo takovýhle káčátko. Pak potkali letadlo a sletěli se letadlem.“ Třetí den popsal příběh stručně a jasně: „Ta holčička vyběhla z těch schodů. Pak si chvilku hrála na, na trávníku, pak s tima plyšákama házela, pak šla na nějaký kytičky, pak šla stříhat obrázky.“

Dokázal vyjádřit názor na pohádku? 1.–3. den: ano, hned

Danielovi se líbilo, „*jak, jak byl ten ptáček tlustej*“. Ihned jsem doplnila další výrazy, například *baculatý* a *kulatý*. Druhý den se mu líbil opět veliký ptáček, „*jak narazil do toho stromu, protože on tak jako dělal tima očima*“. Třetí den mu přišlo legrační, „*jak Johanka házela s plyšákama*“.

Dokázal vymyslet pokračování příběhu? 1.–3. den: ano, bez podporujících otázek

První den by příběh pokračoval tak, „*že by se probudil a ta kytička by ho mohla taky zachránit, že bude padat kámen a ta kytička ho zachrání*“. Daniel tím myslel, že bude vytvářet stín. Druhý den by ptáčci „*nasedli do letadla, mohli potkat další vajíčko a to by nebylo jejich, ztratilo by se nějakým rodičům a pak by to už dál nebylo*“. Třetí den „*by šla za maminkou a šla by se najíst. Se zvířátkama by se najedla a odnesla by je do postele a šla by si s nima zase hrát*“.

Navrhl alespoň jeden nápad, jak příběh pozměnit? 1.–3. den: ne

Dokázal popsat pohnutky postav? 1.–3 den: ano, hned

Podle Daniela byl ptáček hodný, „*protože nikomu neuškodil*“ a druhý den pomohl, aby se „*to mládě vyklubalo, aby ho ochránil, přes noc*“. Druhý ptáček byl také hodný, protože „*nezlobil*“. Třetí den Johanka plyšáky házela, protože si s nimi chtěla pohrát, ač přiznal, že pak „*zvířátka veselý nebyly*“.

Vybavil si podobnou situaci ztvárněnou ve filmu ze svého života, kterou následně převyprávěl?

1. a 3. den: ne, 2. den: ano, s pomocnými a podpůrnými otázkami

Druhý den po dotazování na podobnosti bylo zjištěno, že Daniel nikdy neviděl vajíčko. Poté jsme rozebíraly, kde by takové vajíčko mohl vidět.

Jak se Daniel vyjadřoval z gramatického hlediska při samostatné reprodukci příběhu?

Používal správně minulý čas? Ano.

Používaly správné skloňování? Ano.

Používal jednoduché věty, nebo souvětí? Jednoduché věty i souvětí.

Již od prvního dne se vyjadřoval v souvětích. Nejdříve byly věty kratší a postupně se prodlužovaly.

Jak Daniel popsal děj příběhu z hlediska počtu slov a slovních druhů při samostatné reprodukci příběhu?

Slovní druhy	1. den	2. den	3. den
Podstatná jména	kytička, ptáček, kamínky, kytičky	auto, ptáček, vajíčko, miminko	holčička, schodů, trávníku, plyšákama, kytičky, obrázky
Přídavná jména	žádné	žádné	žádné
Slovesa	viděl, rostly, nabrat, vyrostla	jelo, letěl, uviděl, sednul, stálo, učil, letěli, potkali, sjeli	vyběhla, hrála, házela, stříhat
Spojky	pak, a pak	a	pak, a pak, (časové určení nejdříve)

V průběhu rozhovoru, kdy odpovídal Daniel na jiné dotazy než otázky týkající se děje, se postupně objevovala přídavná jména, například velká kytička, červené auto, žlutý ptáček, růžový ptáček a tlustej ptáček.

6.4.2 Hodnocení skupinové práce

Skupinové činnosti se zúčastnilo deset dětí. Mezi nimi byly čtyři dívky: Nela (5;4), Anna (5;4), Lucie (5;6), Natálie (5;6), a šest chlapců: Honza (5;7), Daniel (5;8), Štěpán (5;6), Vašek (5;5), Petr (5;3) a Pavel (5;9).

Nejdříve se děti dívaly na pohádku a poté se sedělo v kruhu, kde jsme si předávaly dřevěný hudební nástroj, který chrastí. Nástroj byl pro děti zajímavý, protože měl podle legendy přivolávat déšť. Prozradila jsem dětem, že nám tento nástroj možná pomůže přivolat příběh. Poté bylo dětem vysvětleno, že si každý bude nástroj předávat a řekne něco k příběhu, tak, aby to šlo od začátku. Po skončení této činnosti byly vyslovovány věty, kde se zjišťovala pravdivost či nepravdivost tvrzení. Zatleskání znamenalo, že to je pravda, a ruce za zády, že to není pravda. Následně hledaly koníka z pohádky, aby se trochu rozptýlily. Poté jsme s dětmi v hloučku diskutovaly nad tím, jak je to s půjčováním věcí, které máme rádi.

Skupinové činnosti s dětmi a celkový program budou zhodnoceny najednou, protože lze dobře sledovat rozdíly mezi dětmi, které se účastnily individuálních sezení, a těmi ostatními.

Jak děti reagovaly na zhlédnuté filmy? (Byl nějaký rozdíl v reakcích na animované a hrané filmy? Byl nějaký rozdíl mezi dětmi, se kterými se pracovalo individuálně, a těmi ostatními?)

Dětem se animované filmy Květina a Jak Pip objevil vajíčko líbily. Lze tak usuzovat z kladných odpovědí na otázku, zda se jim film líbil, a i neverbálních projevů. První den byla nejvíce natěšená Nela, která tvrdila, že doma jim nefunguje Děčko, program pro děti, a proto byla z pohádky nejvíce nadšená a nejvíce ze všech se soustředila všechny tři dny. Nela se také nahlas smála a silně mimicky reagovala na podněty ve filmu. Štěpán sledoval film bez reakcí a přitom si hrál s prsty u nohou. Honza s menšími reakcemi a úsměvy. Daniel a Honza sledovali film s mírnými reakcemi, Honza velmi pozorně. Výrazná mimika a chechtání se objevovaly převážně u scén, kde ptáček narazil do stromu, koulel očima nebo vydával legrační zvuky. Polovina dětí očekávala delší příběh u prvního filmu, protože se jim zdál krátký. Na hraný film byly u

některých dětí reakce podobné, ovšem z hlediska mimiky ne tak výrazné. Některé děti nevydržely sledovat film po celou dobu. Štěpán neudržel pozornost po celé trvání filmu a začal během něj hovořit o fotbale. Daniel často poposedával.

Při hromadném sledování většina dětí dávala pozor. Vašek začal vyrušovat. Dotazoval se na cosi Pavla, který seděl vedle. Děti z předchozích sezení překvapivě dávaly pozor všechny až do konce. Ostatní se občas ošívaly, uchechtávaly či měly potřebu nahlas komentovat film jen tak pro sebe.

Zapamatovaly si děti nějaké detaily z pohádky?

Během této hry bylo nutné to dětem párkrát objasnit, že zatleskání znamená ano a ruce za zády znamená ne. Děti si v mnoha případech zapamatovaly vše správně, jen místy většinou do počtu tří děti reagovaly opačně. Bylo zřejmé, že pokud byl záběr rychlý, nestihly si to zapamatovat, například na otázku, jestli byl děda na terase, odpověděly kladně jen dvě děti. Nemohly také identifikovat zvláštní zvuk ve filmu. Jednalo se o pilu na dřevo. Celkově se děti jevily pozorné, ovšem místy jsem nabyla dojmu, že některé se připojily s reakcí až poté, co uviděly ostatní tleskat nebo dávat ruce za záda.

Popsaly děj správně, dle časové posloupnosti?

Honza začal vyprávět hned po obdržení nástroje, jak to bylo od začátku. Ostatní děti se začaly hlásit a každý chtěl povídat. Některé děti opakovaly to, co řekl sused, nebo měly snahu převyprávět celý příběh, či a až na pár výjimek přeskakovaly děj. V této chvíli bylo nutné si vždy zopakovat, to, co řekly děti, které seděly před nimi, abychom si ujasnily děj, a pobízet děti k hovoru spojovacími výrazy „a dál“, „a potom“, „protože“. Bylo zajímavé, že děti, jež byly přítomné na předchozích sezeních, používaly výrazy „nejdříve“, „a pak“, „a potom“ a nezačínaly větu slovem „že“ jako mnohé ostatní. Také tyto děti ve všech případech věděly, jak děj pokračuje, a měly vždy co říci. Poté byl kruh znovu opakován v opačném směru a zde bylo patrné drobné zlepšení. Až na tři výjimky byl příběh převyprávěn přesně tak, jak šel po sobě, pravděpodobně i proto, že děti poslouchaly svého suseda. Také více užívaly spojovacího výrazu „a pak“.

Při hledání šitého koníka jsme si nejdříve popsaly jeho vzhled. Děti koníka nadšeně hledaly po třídě a dožadovaly se dalšího schovávání, které bylo pro úspěch ještě jednou opakováno.

Jak se zamýšlely nad tím, co se událo v příběhu?

Děti, ač je to zjevně bavilo, protože se hlásily, byly trochu unavené. Některé postávaly nebo obíhaly kolem a kroužek na koberci se trochu rozpadal. Děti přicházely s nápady, jak požádat o půjčení hračky od „*prosím, můžu si půjčit*“ po zajímavé návrhy na to, co dělat s koníkem, například „*můžu si ho půjčit do kočárku?*“. Bylo využito situace, kdy Štěpán řekl „*ne, nemůžeš*“, a diskutovaly jsme s dětmi nad tím, jestli je možné také říci někdy ne. Nela hlasitě považovala nepůjčení hračky za ošklivé a většina ostatních s tím souhlasila. Petr, Pavel a Štěpán ale přišli na to, že když mají nějakého oblíbeného plyšáčka, tak ho nepůjčí. Na dotaz, zda si děti myslí, že je správné občas něco nepůjčit, se přihlásily tři děti a Nela to považovala za špatné. Poté jsme s dětmi diskutovaly, zda bychom půjčily cizímu člověku, který třeba jen šel kolem. Bylo zjištěno, že takovému člověku bychom nepůjčily. Nela dodala, že by měl říci *prosím*.

Jak se program dětem líbil (které filmy se jim líbily)?

Děti, které se účastnily individuálních sezení, hodnotily při otázce na celý program jednotlivé filmy. Líbilo se jim, že se pouští pohádky a od druhého vysílacího dne se těšily na další den. Na poslední den individuálního sezení zvaly i ostatní děti ze třídy na pohádku.

Animované filmy je upoutaly více, například Štěpánovi a Danielovi se líbily filmy „*o ptáčcích*“. Jediné Nele se líbilo vše. Také se domnívám, že dětem se líbilo to, že se jim někdo individuálně věnoval a ony si mohly popovídat o tom, co je zajímavé. Bylo to patrné z toho, že mě vždy radostně vítaly, když mě uviděly na zahradě mateřské školy, kam chodím vyzvedávat svoji dceru. O jejich zájmu a radosti svědčilo i to, že děti se postupně více uvolňovaly a byly otevřenější. Dětem, které sledovaly film ve skupině, se promítání líbilo. Také je velmi zaujalo hledání ztraceného koníka, protože jej chtěly samy schovávat. Při diskuzích sice všechny nespolutracovaly, ale ani výrazně nerušily ostatní.

6.5 Shrnutí a doporučení

Celkově hodnotím program jako úspěšný. Důležité je, že dětem se filmy líbily a že byly dobrým základem pro další rozhovory a aktivity. Z jejich reakcí verbálních i neverbálních bylo patrné, že se rády účastnily jak individuálních sezení, tak společných aktivit. Je ovšem nutné poznamenat, že neverbální a mimické reakce byly nejméně výraznější u animovaného filmu. Je pravděpodobné, že jsou zvyklé na animované pohádky z domova, ale možným důvodem je i to, že kreslené příběhy jsou barevnější a poutavější. Doporučila bych, pokud nejsme zdatní v počítačových programech, pouštět dětem sestříhané animované filmy a k hranému filmu přistoupit až později v průběhu času. Hraný film by neměl být nudný, zbytečně zdouhavý a měl by obsahovat zajímavou zápletku. Při tvorbě hraného filmu je lepší natáčet s dětmi, které nás dobře znají, jsou na nás zvyklé a jež nejsou o moc starší než děti, jimž budeme film pouštět. Dále je vhodné zachytit žádanou scénu na jeden záběr a dětem dopřát prostor pro hru a jejich nápady. Připravené občerstvení je samozřejmostí.

Byl sledován i rozvoj, popřípadě zlepšení vypravěčských dovedností v některých oblastech. Při popisování objektů ve filmu byl výrazný posun u Štěpána, kterého bylo nutné zprvu podporovat mnoha pomocnými otázkami, ale který třetí den odpověděl už bez nich. V otázkách na konkrétní detaily nebylo výrazné zlepšení, děti odpovídaly více méně konzistentně po celou dobu. Z hlediska porozumění příběhům a jejich reprodukce bylo pozorováno výrazné zlepšení v samostatné slovní reprodukci příběhu. Ze začátku bylo nutné některé děti slovně podporovat, nezařazovaly spojovací výrazy, začínaly větu zájmenem a věty byly krátké. Třetí den se snížil počet pomocných otázek, nebo nebyly žádné. Seřazování obrázků pomohlo dětem orientovat se v událostech z časového hlediska. Osvědčilo se nechat děti příběh nejdříve převyprávět a skládání obrázků zařadit až na konec rozhovoru. Když to bylo v opačném pořadí, děti mluvily stručněji. Bylo zajímavé, že při převyprávění příběhů podle obrázků byly sice stručnější, ale více používaly spojku „pak“, „a pak“ a třetí den se u některých objevilo i časové určení „nejdříve“. Nejvýraznější se ukázalo pochopení časové posloupnosti a schopnosti převyprávět příběh při skupinové činnosti, kdy děti, které se účastnily

individuálních sezení, oproti ostatním používaly spojovací výrazy, neopakovaly to, co řekl soused, a věděly, jak příběh pokračoval.

Z hlediska hlubšího porozumění příběhům byly kladeny otázky týkající pokračování příběhu, pohnutek postav, podobnosti příběhu z filmu k situaci ze života dítěte či nápadu, jak film změnit. Zde je možné sledovat podobný trend jako u předchozích oblastí. Nejenže klesal počet podporujících otázek, děti se postupně během dní rozmlouvaly a mnohdy přicházely se zajímavými nápady, což lze zřejmě přikládat k faktu, že si zvykly na moji přítomnost, znaly mě a věděly, co je čeká. Při individuálních rozhovorech mají děti tendenci se více otevřít. Vystane pak přirozeně příležitost rozhovor nad příběhem rozšířit a rozvíjet tak slovní projev dítěte bez nucení. Někdy se ale může stát, že nám děti prozradí i náročnou situaci ze svého života, která je právě trápí. Doporučuji s jejich důvěrou zacházet citlivě a postupovat vhodným způsobem.

Slovní zásoba se nijak výrazně nezměnila během programu. Bylo pouze zjištěno, že děti při samostatné reprodukci příběhu používají mnoho sloves, většinou dvě podstatná jména a překvapivě žádná přídavná jména. Ta se objevovala až během dalších otázek, kdy byly děti dotazovány na detaily z filmu. Pro podporu slovní zásoby doporučuji v rozhovoru říci více slovy výraz, který dítě použilo. Během rozhovoru máme také příležitost opakovat po dítěti to, co řeklo. Místo opravování stačí větu říci s novým výrazem a dítě tak alespoň slyší nové slovo přirozeně v projevu. Když chceme, aby děti používaly jiné spojky, než které znají, mohou doplňovat věty s příslušnou spojkou. Dále doporučuji používat obrázkový materiál podporující slovní zásobu, například obrázky protikladů, obrázky činností či popis toho, co je na obrázku.

Gramatika řečového projevu se také výrazně nezměnila. Většina dětí hovořila gramaticky správně už před programem, a pokud ne, stejně se nesprávné skloňování či časování místy objevilo. Doporučuji během rozhovoru použít ve větě slovo správným způsobem, ale neupozorňovat. Dále je vhodné použít i různé obrázkové materiály a hry na podporu skloňování, časování, jednotného a množného čísla. Rozvoj slovní zásoby a zpřesnění gramatiky bude vyžadovat delší a kontinuální práci.

Pokud budeme program využívat individuálně, doporučila bych, aby byly pouštěny filmy v klidném a příjemném prostředí kvůli lepšímu soustředění dítěte. Program lze využít i při práci se skupinou. Zde záleží na zkušenostech pedagoga a jeho schopnosti děti zaujmout, zorganizovat je a vymyslet zajímavé aktivity či způsoby, jak rozvíjet jednotlivé oblasti i jinak než rozhovorem. Děti můžeme upoutat tím, že si budeme hrát na kino a dál se snažíme program prokládat aktivizujícími činnostmi, rozpočítadly, říkankami, hrami nebo výtvarnými či hudebními prvky.

ZÁVĚR

Při řešení tématu bakalářské práce byla nejdříve z teoretického hlediska prozkoumána řeč, její vývoj a vztah myšlení a řeči. Dále bylo zjišťováno, jak je možné rozvíjet vypravěčské dovednosti v mateřské škole všeobecně a konkrétně s vizuální oporou. Poslední část teoretické části byla věnována médiím, rizikům a pozitivům a jejich využití v mateřské škole.

V praktické části byl naplňován cíl bakalářské práce, tedy vytvoření pomůcky pro rozvoj dovednosti vyprávět příběh u předškolních dětí v podobě filmových příběhů beze slov a ověření této pomůcky se skupinou předškolních dětí. Tento cíl byl splněn. Byly vytvořeny čtyři krátké němé filmy, z toho dva hrané a dva animované. Následně byl program realizován v městské mateřské škole s předškolními dětmi. Cílem programu byl rozvoj vypravěčských dovednosti předškolních dětí pomocí digitální vizuální podpory. Dále se zjišťovalo, zda je program vhodný pro použití v mateřské škole.

Všechny cíle programu byly naplněny. Nejvýraznější zlepšení bylo možné sledovat u samostatného slovního převyprávění příběhu. Plnění ostatních cílů bylo prozkoumáno, vyhodnoceno a byly doporučeny způsoby, jakými lze podpořit slovní projev v oblasti gramatiky řečového projevu a slovní zásoby. Z výsledků také vyplynulo, že program lze využít v mateřské škole při individuální práci nebo s více dětmi za určitých podmínek. Děti hodnotily filmy kladně a společná práce se jim líbila.

Prostřednictvím programu zjistíme, že je možné digitální médium využít i pro rozvoj dítěte, konkrétně dovednosti vyprávět příběh, pokud vytvoříme vhodný program a kreativně s ním pracujeme.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ALLEN, K. J., MAROTZ, L. R. 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ V. 2010. *Školní zralost: co by mělo dítě umět před vstupem do školy*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BLAŽEK, B. 1995. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-11-7.
- ČERNOUŠEK, M. 1990. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros. ISBN 80-00-00060-1.
- HAVRÁNEK, B., JEDLIČKA, A. 2002. *Stručná mluvnice česká*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-555-0
- HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7628-5
- HOLMANOVÁ, J. 2003. *Přehled normálního vývoje dítěte*. In: Škodová, E., Jedlička, I. A kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6
- JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. 2003. *Média a společnost*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-287-4.
- KUTÁLKOVÁ, D. 1996. *Logopedická prevence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-115-0.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. a kol. 2002. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta. ISBN 80-8063-092-5.
- PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- ŘÍČAN, P. 2005. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2.
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J a kol. 2007. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-315-4.
- ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Děti a rodiče před televizí: rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Brno: Paido. ISBN 978-807-3151-492.

ŠULOVÁ, L. 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum ISBN 978-80-246-1820-3

SVOBODOVÁ, E. a kol. 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠVEJDOVÁ, H. *Příběh a jeho role v předškolním vzdělávání*. In: Svobodová a kol. 2010. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

TOMAN, J. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: PdF JU.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁCHOVÁ, A. a kol. 2015. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.

VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7.

ZAJITZOVÁ, E. 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-14-1

Internetové zdroje

Blender [počítačový program]. Ver. 2,75b. Netherlands: Stichting Blender Foundation. [cit 2018-12-10]. Dostupné z <https://www.blender.org/>

DENNEDY, D. *ShotCut* [počítačový program]. Ver. 2.8 for Windows 7+. Meltytech, LLC , © 2011-2018. [cit 2018-13-10]. Dostupné z <https://shotcut.org/>

Filmová databáze. [online]. Praha: Filmová databáze s.r.o., © 2003-2018. [cit 2018-18-10]. Dostupné z <https://www.fdb.cz/katalog-filmy/zanry/117-loutkovy/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: VÚP, 2016. [cit 2018-18-10]. Dostupné z <<http://www.nuv.cz/file/696>

Wikisofia. *Média*. [online]. Praha: UK, 2013. Dostupné z <https://wikisofia.cz/wiki/M%C3%A9dia>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: CD obsahující animovanými filmy – Květina, Jak pip objevil vajíčko a hrané filmy – Johanka a plyšová zvířátka, Johanka a Eminka

Příloha č. 2: Obrázky k animovaným filmům

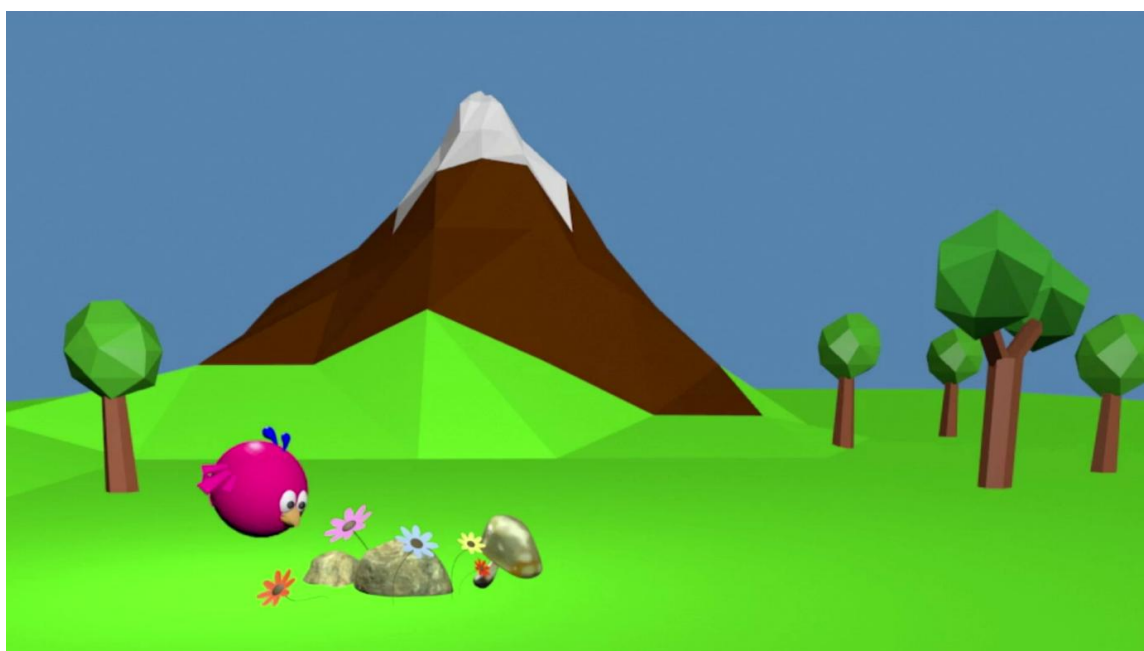
Příloha č. 3: Děj filmových příběhů – vyprávění pro děti

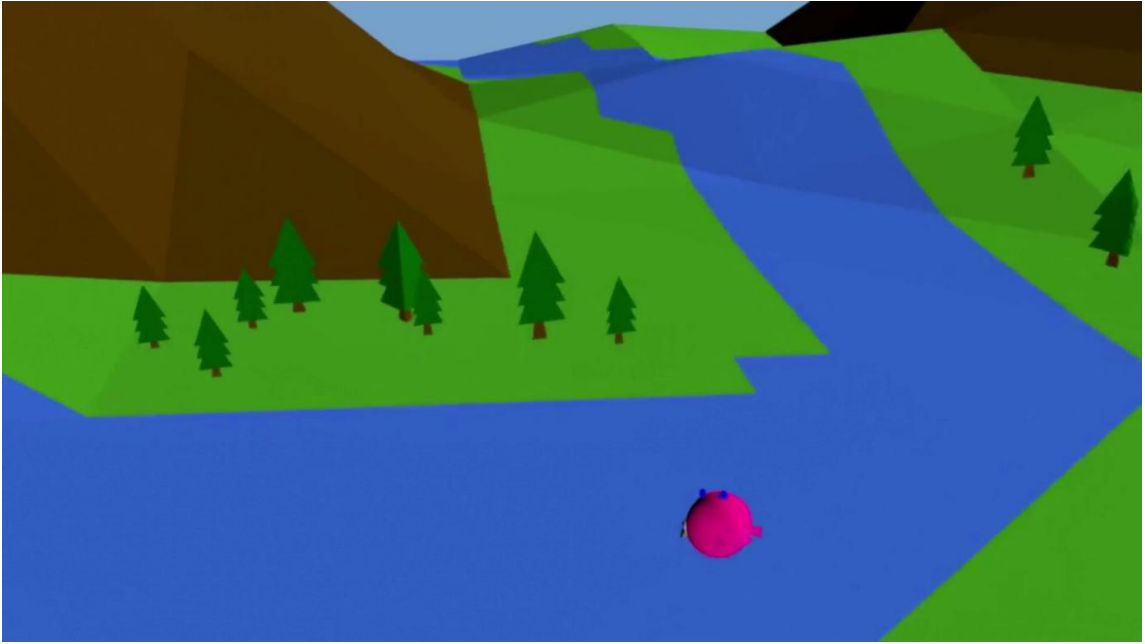
Příloha č. 1: CD obsahující animované filmy – Květina, Jak pip objevil vajíčko a hrané filmy – Johanka a plyšová zvířátka, Johanka a Eminka

CD je přiložené k bakalářské práci na vnitřní straně pevné vazby

Příloha č. 2: Obrázky k animovaným filmům

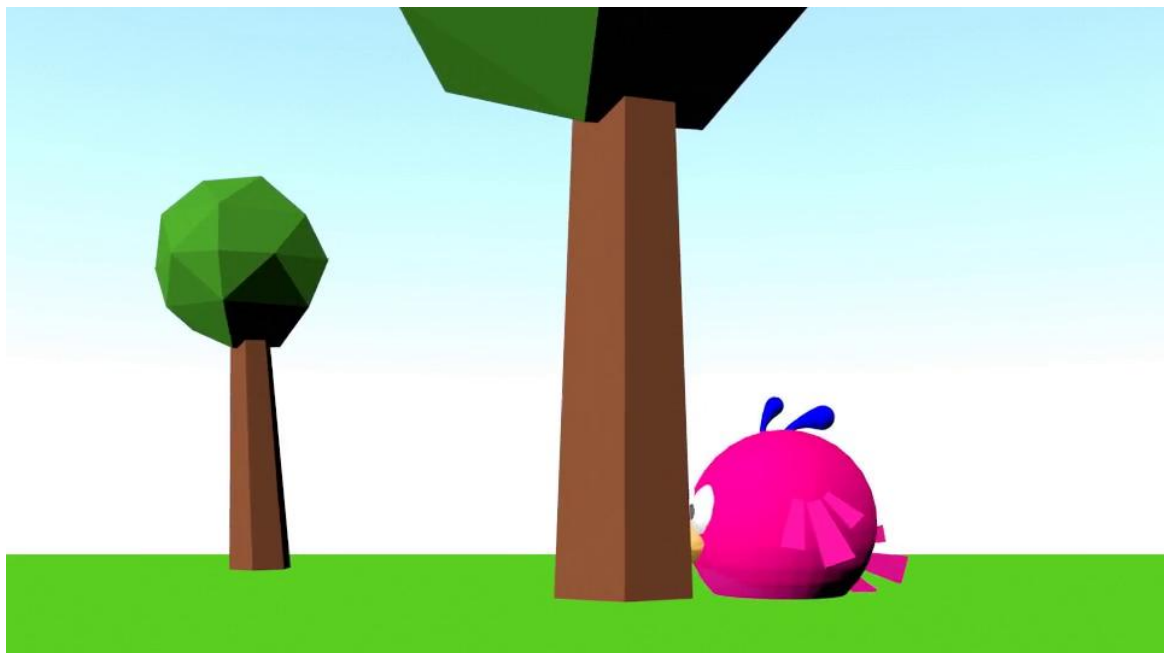
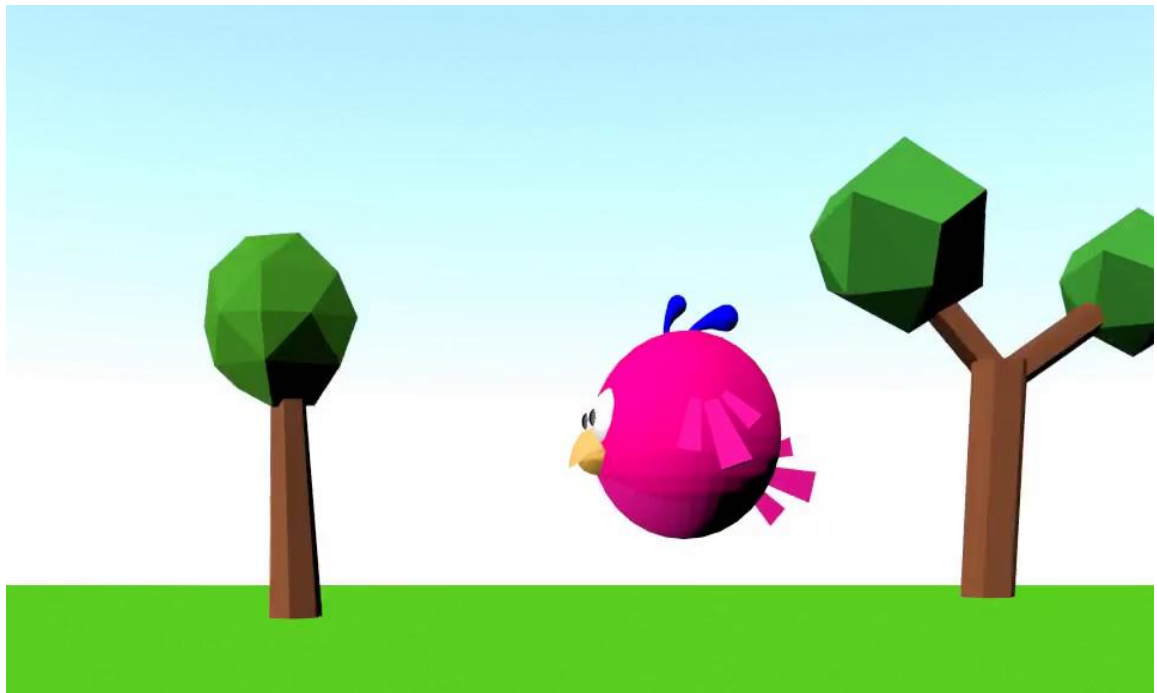
Květina

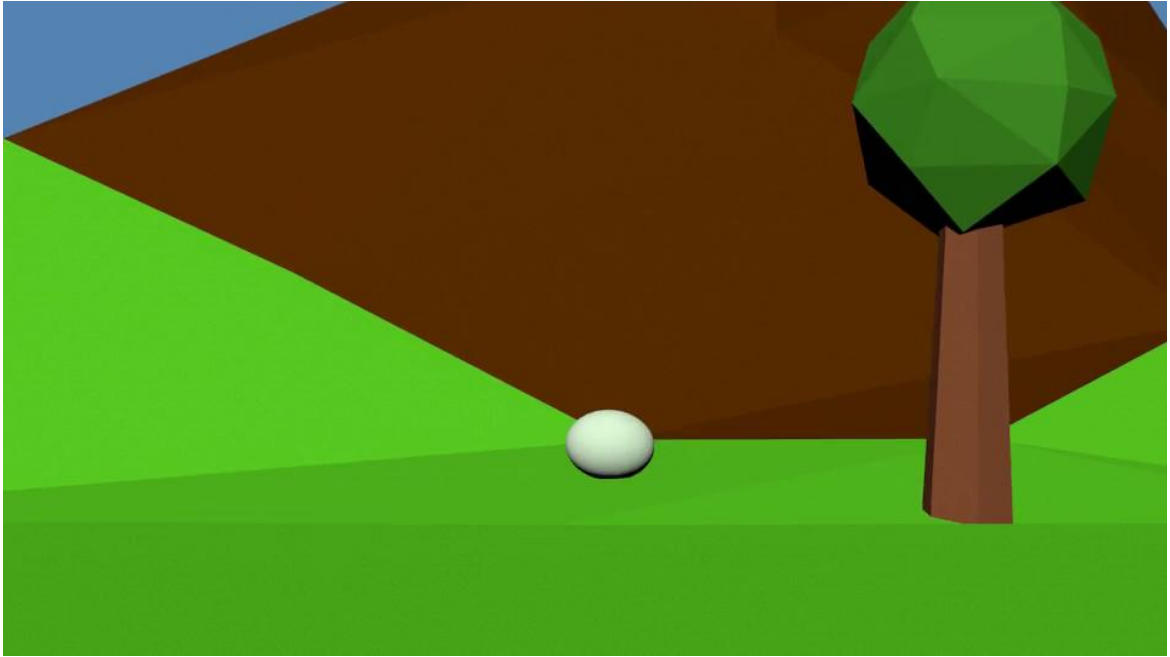


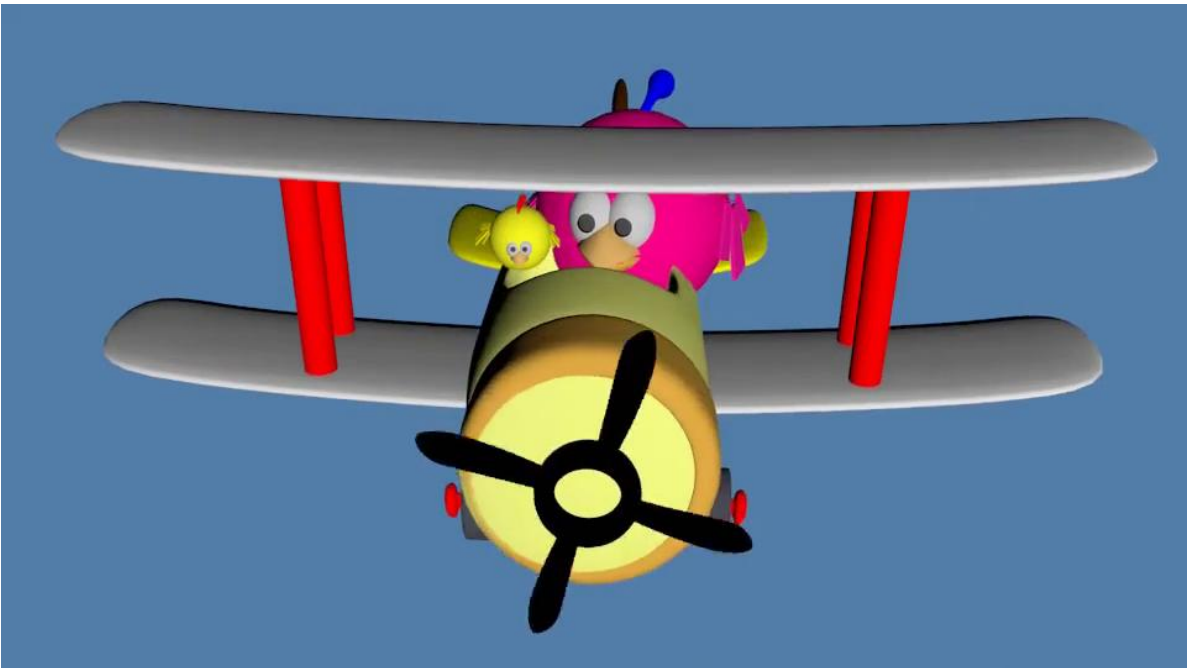
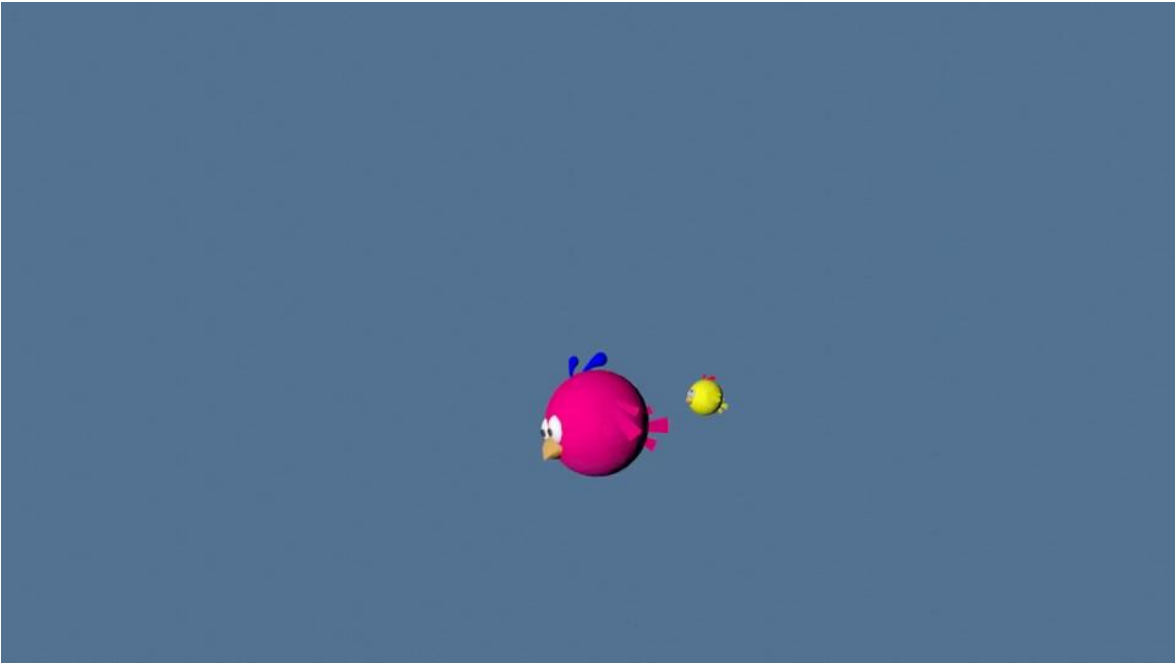




Jak Pip objevil vajíčko







Příloha č. 3: Vypsané filmové příběhy, tak, jak je lze převyprávět dětem

Květina

V jedné hornaté krajině, s šedivými obláčky a zelenými stromy právě projelo na silnici červené auto. Velký růžový ptáček Pip letěl k malé mýtině, kde rozkvetly krásné rostlinky. Ovšem jedna z nich, drobná žlutá květinka, byla zvadlá. Velký Pip neváhal a rozhodl se květinku zachránit. Vzlétl do vzduchu a vydal se hledat vodu. V zeleném údolí mezi horami našel klikatící se modrou řeku. Přilétl blíže a do zobáčku si nabral kapičku vody. Přiletěl zpátky ke květině a kytičku zalil. Poté čekal, co se bude dít, ale nedělo se nic a tak velký Pip usnul. Když se ráno probudil, zjistil, že rostlinka po té kapce vody vyrostla a dokonce jej přerostla a nyní vytvářela svými okvětními lístky příjemný stín pro velkého Pipa. Pip byl spokojený a šťastný.

Jak Pip objevil vajíčko

V jedné hornaté krajině, s šedivými obláčky na obloze a zelenými stromy právě projelo na silnici červené auto. Velký růžový kulatý ptáček Pip letěl neznámo kam, když tu pojednou bác! Narazil přímo do stromu, až se mu jeho malý zobáček zabořil hluboko do kůry stromu. Zatočila se mu hlava, vzdechl a sjel po stromě dolů, kde chvíli odpočíval. Rozhlížel se po zeleném trávníku před sebou a v dálce uviděl malé bílé vajíčko. Pip se podivil a se zájmem přiletěl k vajíčku blíže, aby jej prozkoumal. Napadlo ho, že si na vajíčko sedne a zahřeje ho svými peříčky tak, jak to ptáčci obvykle s vajíčky dělají. Čekání bylo dlouhé, a tak Pip z té vší námahy usnul. Když se s mocným chrápáním probudil, udiveně zjistil, že na zemi se povalují skořápky z vajíčka. A hledíme! Mezi oběma skořápkami seděl malý kulatý žlutý ptáček. Pip se jej s veškerou láskou ujal a pojmenoval jej Mip. Velký Pip a malý Mip byli k sobě jako ptačí tatínek se svým ptačím synkem, zkrátka jako rodina. Velký Pip měl malého Mipa velmi rád. Učil ho létat a, i když se to malému Mipovi občas nepovedlo a spadl, Pip mu trpělivě pomáhal. Nakonec byl malý Mip natolik zdatný v létání, že se rozhodli spolu s velkým Pipem, že se spolu vydají na první velký ptačí výlet. Letěli spolu vedle sebe, když tu

najednou v dálce spatřili malé hnědé letadélko s dvěma křídly z dob dávno minulých, tak zvaný dvouplošník. Velký Pip a malý Mip do něj nasedli a společně odletěli v letadélku do dálky prozkoumávat hornatou krajinu, s šedivými obláčky a zelenými stromy.

Johanka a plyšová zvířátka

Byl krásný letní den. Sluníčko svítilo, obloha byla blankytně modrá a bylo příjemné teplo. V jedné malé vesničce byla chaloupka babičky a dědy, kde přebývala na prázdninách i malá Johanka. Johanka právě vběhla na svěže zelený trávník zahrady domu. Na chvíli si sedla a hrála si s plyšovými zvířátky, hnědým lvíčkem a růžovým jednorožcem. V tento teplý den si oblékla jen lehké bílé šatičky s ananasy a zelenými listy. Po nějakém čase hraní se zvířátka náhle vstala a rozběhla se po dřevěných schodech vedoucích kolem barevného koberce kvetoucí skalky. Najednou zvířátka letěla vzduchem, netušíce, co se s nimi děje a bác! Spadla na zem přímo na studenou kamennou dlažbu. Plyšová zvířátka ležela strnule, jak bychom od plyšových zvířátek asi očekávali a možná měla nějaké myšlenky. Johanka se dívala ze schodů a možná o něčem také přemýšlela, neusmívala se. Poté se rozeběhla kolem kvetoucí skalky směrem ke zvířátkům a něžně je zvedla, objímala a laskala se s nimi. Johanka si se zvířátky opět vesele hrála před malým bylinkovým záhonkem, který byl na okraji zahrady mezi kamennou dlažbou a chaloupkou. Trhala bylinky a připravovala zřejmě nějaké chutný pokrm pro svá zvířátka. Za nějakou chvíli odešla dovnitř chalupy, kde si pochutnala na brokolicové polévce. Poté se rozhodla, že namaluje na papír barevná kola, která vystříhla a jen ona věděla, že to jsou to pomeranče a borůvky pro její plyšová zvířátka, která jí potají sledovala.

Johanka a Eminka

Malá Johanka byla opět u babiččiny a dědečkovo chaloupky v jedné malé vesničce a hrála si s kočárkem. Sluníčko vycházelo k obloze, bylo teplé příjemné dopoledne, ptáčci radostně zpívali a švitořili a v dálce bylo slyšet, jak někdo řeže pilou. Johanka vozila

svého šitého koníka s červenými srdíčky, kterého má velice ráda. Kočárek po chvíli vození zaparkovala v průjezdu na kamenné dlažbě a rozhodla se, že se půjde projít na zahradu u chaloupky. V té samé chvíli se Johanky sestřenice Eminka, která bydlí hned vedle babiččiny a dědovo chalupy, usmyslela jít prozkoumat babiččinu zahradu. Když prošla dveřmi ve vratech do průjezdu, uviděla kočárek se zajímavým šitým koníkem. Chvíli jej pozorovala a pak se rozhodla, že si koníčka vezme s sebou a bude si s ním hrát. Vůbec nepřemýšlela nad tím, že by mohl patřit právě Johance. Eminka si odnesla koníčka na zadní zahradu svého domu, kde si s ním hrála na houpačce a kam se přišla podívat i malá zrzavá kočička. Mezitím se Johanka vrátila ze zahrady u babiččiny a dědečkovo chaloupky do průjezdu, aby si pohrála se svým koníkem. Ach ne! Koník je pryč! Johanka hledala svého koníčka u kočárku, u popelnice a u velkých papírových krabic v průjezdu, ale nikde jej nenašla. V tu chvíli jí bylo tak smutno, až se rozplakala. Johanka se rozhodla, že půjde svého koníčka hledat, a vydala se podél babiččiny a dědečkovo chaloupky k domečku, kde bydlela její sestřenice Eminka. Starý pradědeček seděl právě na zápraží a pozoroval ji. Johanka nyní už odhodlaně vcházela na zadní zahradu, kde spatřila Eminku, jak si hraje s jejím koníkem. Zrzavá kočička měkce našlapovala blízko Eminky. Nelíbilo se jí to, dala si ruce v bok a řekla Emince, že je koník její. Můj! Ne můj! Můj! Hádala se obě děvčata, až to Johanku přestalo bavit, vytrhla Emince koníka z ruky a strčila do sedící Eminky. Ta zavravorala a spadla na zem, kde se rozplakala. Johanka mezitím utekla k cihlové zdi a Eminku pozorovala. Bylo jí smutno, nechtěla vidět svojí sestřenici plakat. Johanka pak přišla za Eminkou, pohladila ji a půjčila jí koníka na hraní. Zároveň se jí omluvila a Eminka a se také omluvila za to, že si koníčka vzala bez dovolení. Poté si spolu holky hrály na klouzačce, pouštěly si koníka po skluzavce. Za nějakou chvíli se chytily za ruce a společně odešly k ohradě s černým poníkem a cosi si šeptaly do ouška. Co asi?