



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Vliv klasických pohádek na vývoj psychiky a výtvarného  
projevu dítěte v předškolním a mladším školním věku

Vypracovala: Dominika Jarošová

Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2021

## **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 § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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.*

Datum

Podpis

## **Poděkování**

*Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení práce, jeho vstřícný, a především trpělivý přístup. Dále nesmím opomenout poděkovat své rodině za jejich oporu a pomoc při jazykové úpravě práce. Především mé díky patří dětem, které se podílely na mé bakalářské práci a dodávaly mi energii na každém kroku.*

**Anotace:**

Bakalářská práce se zabývá vlivem klasických pohádek na psychický a výtvarný vývoj dítěte předškolního a mladšího školního věku.

Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola představuje specifika vývojové psychologie, druhá kapitola je věnována ontogenezi výtvarného projevu a poslední část se zaměřuje na historii pohádky a její rozdělení. Praktická část obsahuje zmapování akvarelů s tématem klasické pohádky. Předmětem kvalitativního výzkumu jsou výtvarně zpracované klasické pohádky dětmi z mateřské a základní školy, které jsou následně výtvarně a ontogeneticky rozebrány s možným přesahem do interpretačního východiska. Tato část výzkumu obsahuje také polostrukturovaný rozhovor s autory vybraných výtvarně zpracovaných pohádek, jenž bude závěrem zhodnocen.

**Klíčová slova:**

Klasické pohádky, výtvarný vývoj, psychický vývoj, předškolní věk, mladší školní věk

## **Abstract**

This bachelor thesis deals with the influence of authentic fairy tales on the psychological and artistic development of a child of preschool and younger school age.

The theoretical part of the thesis contains three main chapters. The first chapter presents the specifics of evolutionary psychology, the second chapter deals with the ontogenesis of artistic expression and the last part focuses on the history of the fairy tale and its classification. The practical part includes a selection of watercolors showing the authentic fairy tale. Qualitative research contains artistically interpreted authentic fairy tales prepared by kindergarten children and primary school children, following by artistically and ontogenetically analysis with a possible overlap into the interpretive basis. This part of the research also contains a semi-structured interview with the authors of artistically interpreted fairy tales, followed by the final evaluation.

## **Keywords:**

Authentic fairy tales, artistic development, psychological development, preschool age, younger

# Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Specifika vývojové psychologie.....	9
1.1 Předmět vývojové psychologie.....	9
1.2 Charakteristika jednotlivých období lidského života.....	11
2 Ontogeneze výtvarného projevu.....	20
2.1 Teoretické koncepty vývoje výtvarného zobrazování.....	21
2.2 Období čáranic (věk 2-3 roky).....	22
2.3 Preschematické období (věk 3-6 let).....	23
2.4 Schematické období.....	24
2.5 Kresebný realismus (věk 8-12 let).....	24
2.6 Pseudonaturalistické období (věk pubescence, 12-15 let).....	25
2.7 Adolescentní výtvarná tvorba (věk 15-18 let).....	25
3 Pohádka.....	26
3.1 Definice pohádky.....	26
3.2 Rozdělení pohádek.....	26
3.3 Historie pohádky.....	27
3.4 Význam pohádek pro psychologický vývoj dítěte.....	28
3.5 Význam pohádky pro rozvoj dětské identity.....	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 Metodologie.....	30
4.1 Výzkumné cíle a otázky.....	30
4.2 Popis výzkumné metody.....	30
4.3 Polostrukturovaný rozhovor s vybranými autory děl.....	31
4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku.....	31
5 Etické aspekty výzkumu.....	33

5.1	Výtvarné zpracování pohádek autorů a jejich východiska.....	33
5.2	Otázky polostrukturovaného rozhovoru.....	53
5.3	Shrnutí výsledků rozhovorů s autory děl .....	54
IV.	Diskuze .....	56
V.	Závěr .....	59
VI.	Zdroje.....	60
6	Seznam obrázků, tabulek a příloh .....	63
7	Přílohy .....	64
7.1	Příloha 1 - Vzory informovaného souhlasu pro zákonného zástupce .....	64
7.2	Příloha 2 – Rozhovory s autory.....	66

## Úvod

*„Pohádka patří k prvním uměleckým textům, s nimiž se dítě vůbec setkává, které může vnímat a kterým může rozumět. Pohádka jako umělecké dílo může působit už v tom období vývoje dítěte, kdy není ještě samo schopno číst.“ (Červenka, 1960, s. 7)*

Téma bakalářské práce bylo zvoleno na základě čtyřletých osobních zkušeností při práci s dětmi v mateřské škole, kde byl vnímán vysoký potenciál tématu pohádky pro rozvoj dítěte, a to z vícero důvodů.

Pro účely bakalářské práce bylo vybráno téma klasických pohádek a jejich vliv na výtvarný a psychický vývoj dětí předškolního a též dětí mladšího školního věku. Dětem byly představeny klasické pohádky v několika variantách ztvárnění a to poslechové, divadelní a hudební formě. Pohádkou byly děti provázeny celý školní rok, který byl zakončen besídkou, kde se děti staly pohádkovými hrdiny.

V teoretické části jsou přiblížena specifika vývojové psychologie, zejména se snahou charakterizovat předškolní a mladší školní věk. Dále je popsána ontogeneze výtvarného vývoje dětí s využitím Piagetovy koncepce kognitivního vývoje. Dále je tato část věnována funkci pohádek, jejímu rozdělení na pohádku klasickou a umělou, a historickému vývoji pohádek až po současnost. V závěru této kapitoly je shrnut význam pohádek na psychologický vývoj dítěte a rozvoj jeho identity.

Hlavními cíli praktické části je zjistit, jakého hrdinu děti nejvíce preferují, jakou část pohádky si nejčastěji vybaví či výtvarně ztvární. Část výzkumu je zaměřena na popis charakteristických znaků výtvarného zobrazování jednotlivých autorů. Praktická část využívá metod kvalitativního výzkumu, který se skládá z interpretací vybraných artefaktů a na závěr je přiložen polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými autory, který je následně rozebrán v souvislosti se zmapovanými artefakty.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Specifika vývojové psychologie

### 1.1 Předmět vývojové psychologie

Vývojová psychologie zkoumá souvislosti a pravidla vývojových proměn v osobnosti, jednotlivé oblasti lidské psychiky a snaží se porozumět jejím mechanismům. Tento ontogenetický přístup vychází třech základních principů (Langmeier, 2006):

- Obecně studuje změny v chování, prožívání a průběh vývoje v časovém horizontu od početí člověka po jeho smrt.
- Informace založené na zkušenosti odvozují určité obecné zákonitosti, které se týkají vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v průběhu celého lidského vývoje.
- Účelem je vytvořit jednotnou teorii vývojové psychologie. V této době však není možné předložit uspokojující vysvětlení, které by objasnilo veškeré psychické proměny od narození do smrti. Za platné teorie můžeme předkládat jen určité oblasti nebo konkrétní vývojové období.

Psychický vývoj lze též dělit mezi tři dílčí oblasti, které nám pomohou k lepšímu porozumění:

1. Biosociální vývoj – chápeme jako tělesný vývoj a s ním spojené i veškeré proměny. Mezi to jsou zahrnuty i faktory, které jej ovlivňují. Zde jde například o sociokulturní podmíněné postoje k lidskému tělu a jeho vývojovým proměnám.
2. Kognitivní vývoj – zařazuje všechny psychické procesy, jež mají možnost se podílet na lidském poznávání. Člověk tyto kompetence využívá při zpracování informací, myšlení, učení a rozhodování, z toho lze odvodit vyplývající adaptaci. Kognitivní vývoj je ovlivňován různými faktory, z nichž důležité jsou například vrozené dispozice, způsob vzdělávání, ale i vlivy prostředí (mediálního).
3. Psychosociální vývoj – zařazuje proměny způsobu prožívání, sociálních a osobnostních charakteristik, sociálních pozic, mezilidských vztahů, rolí. Ve větší míře je ovlivněn vnějšími faktory, zejména sociokulturními. Zařadit zde můžeme působení rodiny, ale i dalších vrstev a sociálních skupin, do kterých jedinec patří.

Tyto oblasti se vzájemně ovlivňují a jejich rozdělení lze uvažovat pouze na teoretické úrovni. Za běžných okolností je lidská osobnost integrovaným celkem zahrnujícím veškeré vlastnosti a funkce i usazení v sociálním kontextu. Jedinec se vícero způsoby může od ostatních lišit, nicméně se jim v mnoha směrech podobá.

### 1.1.1 Činitelé psychického vývoje

Vývoj psychických vlastností lidského jedince ovlivňuje mnoho faktorů. Patří mezi ně například dědičné dispozice, vnější vlivy a situace, které přispívají ke vzniku nejrůznějších zkušeností. Ve velké míře je zpracování těchto podnětů závislých na genetických předpokladech. Psychický vývoj a jeho průběh závisí na individuálně specifické interakci vrozených dispozic a souhrn nejrůznějších vlivů prostředí (Vágnerová, 2005).

#### Dědičnost

Informace, jež nazýváme genetický program, jsou důležitým faktorem ke vzniku lidského jedince, kterému náleží všechny jeho typické vlastnosti. Tento program se vyvíjel a bude vyvíjet dále. V současnosti funguje tento určitý způsob výběru, i když dědičné dispozice a prostředí tento zásah do lidského genomu narušují. V knize Marie Vágnerová zmiňuje „*Genetické informace jsou zakódovány ve formě genů, které jsou lokalizovány na chromozomech. Každý člověk má dvě sady chromozomů, z nichž jedna pochází z otcovské zárodečné buňky a druhá z mateřské. Mezi dvojicí genů se stejnou funkcí se mohou vytvořit různé vztahy, totéž platí i pro jejich interakce v rámci větších komplexů*“ (Vágnerová, 2005, s. 13).

#### Prostředí

Prostředí, ve kterém vyrůstá dítě, značně ovlivňuje jeho psychický vývoj. Na dítě působí interakce mnoha podob, může se jednat o interakci s lidmi, předměty nebo dokonce symboly. Jeho psychický vývoj značně ovlivňuje kvalita a množství získaných zkušeností, které aktivně přejímá. Zkušenostmi tak modifikuje neboli uzpůsobuje své poznávací schopnosti, ale i prožívání a osobnostní vlastnosti. Na dítě mohou tyto zkušenosti působit pozitivně, různorodě, ale i negativně. Zároveň se jedinec musí přizpůsobit prostředí, ve kterém žije, nebo se může pokusit o změnu, aby toto prostředí vyhovovalo jeho potřebám. **Socializační činitele** lze rozdělit do několika kategorií:

1. Obecné sociokulturní vlivy – jejich působnost ovlivňuje všechny jedince určité společnosti. Jedinci jsou si do určité míry podobní, ať už v chování, ve způsobech uvažování či v daných normách a hodnotách. Ve společnosti se považuje za důležité spíše rozvoj těch psychických vlastností.
2. Větší sociální skupina či vrstva – ve které jedinec působí, přináší větší hodnoty a zaujímá charakteristický postoj. Jejich působení je především zprostředkováno malými sociálními skupinami.
3. Malá sociální skupina – je definována osobním významem všech členů, přímým kontaktem a v neposlední řadě vymezením vlastních rolí. V takové sociální skupině se člověk ocitne dvěma způsoby. Způsobem výběrovým (příkladem je přijetí člena do nové party či na sportovní klub) a nevýběrovým (například tím, že se do ní narodí). Hlavním a nejdůležitějším prvkem této skupiny je primární sociální činitel rodina. Rodina zásadně ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Tito členové jsou ve vzájemné interakci a ovlivňují se navzájem, často neuvědoměle (Vágnerová, 2000). Například při odloučení rodiny a narušení rodiny rozvodem je u dítěte omezeno uspokojení základních potřeb, a tím poruší adaptační mechanismy zdravého organismu. Ať už se jedná o krátkodobé či dlouhodobé trvající citové frustrace, narušuje dítěti jeho sebedůvěru, citovou stabilitu a činnostní motivaci (Kňourková, Lisá, 1986).

## 1.2 Charakteristika jednotlivých období lidského života

V této teoretické části budu popisovat jednotlivé vývojové fáze lidského života. Mým záměrem je poskytnout základní přehled o jednotlivých obdobích vývoje člověka, aby byl zachován širší kontext a vymezení, zejména pro mnou sledované období předškolního věku. Podrobněji se budu věnovat specifikám předškolního věku dítěte, jelikož v této práci a také v mé dosavadní praxi se věnuji zejména dětem předškolního věku a dětem z prvního ročníku základní školy.

Zdeněk Helus v knize *Psychologie* (1995, s. 24) uvádí o vývojové psychologii:  
*„Tato psychologická disciplína se zejména zabývá:*

- a) *Pojetím psychického vývoje; například, zda vývoj probíhá plynule nebo je členěn do etap, lišících se určitými kvalitativními zlomy;*

- b) *Činiteli ovlivňujícími vývoj; např. vzájemným vztahem činitelů biologického zrání, a sociálního či výchovného ovlivňování, nebo otázkami různých strádání (deprivací) a jejich vlivem na charakteristiky psychického vývoje.*“

### **1.2.1 Prenatální období**

Doba od oplození vajíčka do narození dítěte trvá 9 měsíců kalendářních (neboli 10 lunárních po 28 dnech). Tento čas se nazývá prenatálním obdobím. Je to čas, během kterého dochází k vytváření všech orgánových systémů a můžeme o něm hovořit jako o biologickém vývoji. Nicméně v tomto období již dokáže plod určitým způsobem komunikovat se svou matkou a zvládne rozdílně reagovat na její vnější podněty. Během této vývojové fáze přichází k plodu první zkušenosti, jež můžeme nazývat učením (Vágnerová, 2000).

Podle Vágnerové (2000, s. 35) je prenatální období rozděleno na tři fáze:

*„1. Fáze oplození, uhnízdění blastocysty a vytvoření 3 zárodečných listů, které trvá přibližně 3 týdny. Již koncem 3. týdne vzniká nervová trubice, která je základem nervového systému.*

*2. Embryonální období, kdy se vytvářejí všechny hlavní orgánové základy. Trvá od 4. do 12. týdne. Vzhledem k intenzivnímu růstu je v tomto časovém úseku embryo citlivé na působení různých teratogenních faktorů, které mohou být příčinou vzniku závažných vývojových vad.*

*3. Fetální období, které je charakteristické dokončováním vývoje orgánových systémů, z nichž některé již začínají fungovat. Toto období trvá od 12. týdne do narození.*“

### **1.2.2 Novorozenecké období**

Významnou událostí pro plod i matku je bezpochybně samotný porod. Přichází mnoho změn pro oba jedince, kdy zprvu dítě změní své přirozené prostředí a ocitá se v nové, dosud nepoznané realitě. V tomto čase musí samo dýchat a mít stálou tělesnou teplotu. Dítě se v prvním měsíci snaží adaptovat na nové prostředí, nazýváme jej adaptace. Novorozenec má již vrozené způsoby chování, je geneticky disponován k dlouhému učení a zrání. *„Během 18 měsíců děti objeví odpovědi na klíčové otázky: Uslyší někdo můj pláč? Utiší někdo můj hlad a žízeň? Zmírní někdo mou bolest? Tyto otázky zmiňuje ve své knize G. K. West (2002, s. 94). Dítě je též vybaveno celou škálou*

reflexů, např. reflex k jeho přežití, který mu napomáhá k orientaci na jeho prostředí (sací a hledací). Další reflex již není pro první adaptaci dítěte už natolik důležitý, jelikož mizí v prvních měsících života. To, jak se bude novorozenec vyvíjet dál, závisí na vývojově a individuálně přiměřeném přísunu podnětů. To znamená, že dítě je v oblasti stimulace závislé na svém okolí, zejména na matce. Některé z podnětů může dítě aktivně vnímat, jiné zase ignorovat (Vágnerová, 2000).

### **1.2.3 Kojenecký věk**

Předpokládáme, že dítě se v tomto období rychle vyvíjí a postupně osamostatňuje. Již v tomto roce se projevují tzv. individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi v jejich chování, prožívání a celkovém trendu. Kojenec se v této fázi rozvíjí na základě svých dispozic, vegetativní stability, adaptability, intenzitě citových prožitků apod. Dítě je ovlivněno zároveň i učením. Jak dítě zpracuje nové zkušenosti, je určeno vrozenými předpoklady dítěte, např. jeho temperamentem.

### **1.2.4 Batolecí věk**

Je obdobím od jednoho roku do zhruba 3 let. Dítě se v tomto období výrazně vyvíjí a získává mnoho rozsahů působnosti. Začíná si uvědomovat svou vlastní existenci, je aktivnější, stává se samostatnějším objektem a uvolňuje se v různých vazbách. Je to tzv. emancipace, a to zejména u matky dítěte. V tomto období je důležité, aby se dítě v tomto období osamostatňovalo a nebylo tolik závislé na matce jako v předchozím období, to by mohlo být v jeho dalším vývoji překážkou. Dítě potřebuje mít v tomto období jistotu a dostatek důvěry ve vlastní možnosti, ale i při objektivních důvodech, jako je např. nevhodné výchovné vedení či nemoc (Vágnerová, 2005).

### **1.2.5 Předškolní věk**

Většina vývojově psychologických publikací uvádí věkový rozptyl této etapy mezi třetím až šestým rokem dítěte. Toto období vnímáme jako jedno z nejzajímavějších období lidského života, jelikož děti jsou v tomto věku velice aktivní, mají chuť poznávat okolní svět. Mají touhu a zájem se duševně i tělesně vzdělávat, přičemž můžeme toto období nazývat – obdobím hry. Dítě se zdokonaluje po motorické stránce, má přesnější a plynulejší pohyby, také má elegantnější pohyby při různých činnostech, například u sportovních aktivit, kdy dítě rádo napodobuje rodiče nebo učitele. V tomto věku má dítě

raději hry spojené s nejrůznějším pohybem – skákáním do výšky, poskakováním, plazením se, skákáním přes různé překážky, trénuje stoj na jedné noze nebo třeba první pokusy o házení. V předškolním věku se dítě učí sebeobsluhy, to zařazuje zavazování tkaniček, oblékání a svlékání svého oblečení a následné skládání a sám si pečuje o svou osobní hygienu.

Jednou z dalších důležitých oblastí vývoje dítěte je **jemná motorika**, která je poněkud determinována u probíhající osifikaci ruky, jelikož tato fáze přichází až kolem sedmého roku. V tomto období je důležitý **rozvoj kresby** dítěte, jež byl popsán ve výše uvedené kapitole o ontogenezi výtvarného projevu. Učitelé a rodiče by měli podporovat spontánní rozvoj v této umělecké oblasti, dávat dítěti možnost se kreativně rozvíjet a vzdělávat a to tím, že mu vytvoří vhodné podmínky pro rozvoj, jako jsou pracovní prostory, klid pro práci, vhodně zvolený materiál a dostatek podnětů.

Mezi třetím až šestým rokem dochází u dítěte k motorickému rozvoji. Záleží zejména na podmínkách, které jsou dítěti v této oblasti nabízeny a umožněny.

Předškolní dítě má spíše **bezděčnou paměť** a ta se mění v **záměrnou** až kolem pátého roku. Díky mechanické paměti si dokáže zapamatovat podle obrázku v knize i rozsáhlé texty. Toto období je nejvhodnějším k učení nejrůznějších jazyků, aniž by to dítě nějak zásadně vyžadovalo.

Dítěti se v tomto věku mění způsob, jakým poznává a nazírá na svět. Tato fáze je nazývána podle J. Piageta jako období názorného, intuitivního myšlení. Mezi typické znaky patří **egocentrismus**, kdy je dítě středem vlastního světa a svých představ. Dítě může mít pocit, že mají všichni stejný pohled na situaci jako ono samé. Vše je nastíněno pocitem dítěte a jeho aktuální činnosti. Dalšími charakteristikami myšlení tohoto období jsou **synkretismus** (děti často spojují určité popisy s pohybem nebo napodobují svým tělem projevy přírody), **antropomorfismus** (dítě má potřebu polidšťovat předměty), **prezentismus** (chápání všeho ve vztahu k přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv dětské fantazie převažuje nad respektováním logických skutečností). Představy má dítě předškolního věku velice barvitě a bohatě. Mezi ně patří tzv. dětská konfabulace, kdy dítě smýšlí a myslí si, že je to pravdivé. Představa je pro dítě v tomto věku důležitou součástí. Pomáhá mu se tak lépe vyrovnat s mnohdy nelehkou a těžko přijatelnou realitou (Šulová, 2004).

Za zmínku určitě **stojí nastínit přesahy poznatků z vývojové psychologie k výtvarnému vývoji předškolního dítěte**. Vývoj kresby je závislý na rozvoji poznávacích schopností. Ve své knize Marie Vágnerová (2017, s. 10) uvádí, že: *„Schopnost kreslit je podmíněna rozvojem kognitivních funkcí, především schopnosti chápat a používat symboly, ale i rozvojem percepce, (diferenciovaným vnímáním celku a částí či odlišením figury od pozadí).“* U propojení grafomotorické aktivity se symbolickým uvažováním napomáhá nejen ke specifickému vyjádření dosavadního poznání, ale i dalšímu rozvíjení kognitivních funkcí. Pochopení významu symbolu určitě patří mezi důležitý poznávací předpoklad dítěte tohoto věku, a to včetně toho, že se již vztahuje k něčemu jinému než pouze sám k sobě samému. Dítě nejčastěji sleduje obrázky v knížkách či pohyblivé v televizi. V této fázi by mělo chápat jejich informační obsah. Dokáže pochopit kresby jako stabilní symboly různých objektů dříve, než zvládne porozumět stabilitě významu slov, která též něco znamenají.

K tomu, aby dítě pochopilo symbolický význam obrázků, musí pochopit jejich **duální povahu** (obrázek je samostatným jevem, ale zároveň představuje reálný objekt). Pochopení duální povahy je individuální a záleží na získaných zkušenostech dítěte. K plnému porozumění duální povahy obrázku dosáhnou děti až kolem pátého roku života. S rozvojem kresby se pojí i dětské uvažování. Děti mají tendenci si utvořit mentální obraz různých objektů, které odpovídají jejich znalostem a potřeby porozumění.

V předškolním věku tedy kresba slouží též jako prostředek **rozvoje dětského uvažování**. Dítě vyjádří kresbou své zkušenosti a znalosti a při tom může lépe pochopit různé vztahy a souvislosti. Například nakreslí to, co zná, ale přidá k tomu svou fantazii a díky tomu se projeví zobrazení něčeho, co doposud nepoznalo. Některé teorie říkají, že dětské kreslení je aktivita, která může pomoci dítěti řešit nějaký problém, například při zobrazení dané situace. Často můžeme slyšet, že dítě doprovází svou kreslířskou aktivitu slovním komentářem, který vysvětluje záměr kresby. Pro dítě je to dobrý pomocník k tomu, aby mu bylo jasné, co chce nakreslit a pomáhá mu zvládnout úkol, který si stanovilo, a můžeme předvídat, že se v něm odrážejí úvahy o jeho možném řešení.

**Porozumění předchází vlastní produkci**, to je obecně platné. Je tomu tak například i u osvojování jazykových dovedností, kdy dítě nejdříve porozumí verbálnímu sdělení, než se samo dokáže vyjádřit. Podobně tomu tak je i u kreslení.

Můžeme rozlišovat figurativní a operativní schémata podle závislosti kresby na grafomotorických funkcích a mentálních procesech:

- Figurativní schéma je mentální reprezentace, která se odráží ve způsobu zobrazení něčeho (zvíře, člověk, auto) a dítě to po nějakou dobu opakovaně používá. Děti si během jejich vývoje utvářejí nová schémata a postupně k nim připojují detaily.
- Operativní schéma zobrazuje postup, který má dítě zafixovaný. Má postup dílčích pohybů, které jsou potřebné k nakreslení nějakého obrazu. Toto schéma také obsahuje regulační komponentu, při které je zahrnuta kontrola a řízení postupu.

**Vývoj kresby závisí na rozvoji motoriky a senzomotorické koordinace.** Tyto části jsou navzájem propojeny. Náš mozek nedokáže ovládat jen motorickou funkci nebo kognitivní. Existenci vazby těchto dvou funkcí potvrzuje společný výskyt pohybových a kognitivních potíží u různorodých vývojových poruch. K tomu, aby se dítě kreslířsky vyvíjelo, je potřeba dosáhnout určité úrovně jemné motoriky. Dítě by mělo být schopné zobrazit základní tvary již v období čmárání. V předškolním věku má dítě již osvojenou pohybovou rutinu, díky které dokáže nakreslit známé objekty.

**Vývoj kresby závisí na rozvoji exekutivních funkcí.** Než se dítě pustí do svého díla, mělo by se umět rozhodnout, co chce nakreslit a jak to udělá. U grafické produkce je důležité, aby dítě zvládalo plánovat, řídit pohyby ruky a mít pod tím kontrolu. Dítě by mělo vědět, jak velký formát užije, kam kresbu umístí apod. (Vágnerová, 2017).

Dalším důležitým faktorem při vývoji předškolního dítěte je **vývoj verbálních schopností**. „*Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média (např. televize) a komunikace s vrstevníky.*“ (Vágnerová, 2000, s. 114). To, jak se děti učí mluvit, je závislé na nápodobě verbálního projevu dospělých lidí, se kterými sdílí svůj prostor. Předškolní děti napodobují naprosto vše, co slyší (Vágnerová, 2000). I v tomto případě je přesah **vývoje dětské kresby spojený s vývojem jazyka a řeči**. Jazyk i kresba mají daná pravidla a využívají naučených schémat, grafického syntaxu a lexikonu.



V tomto období vstupuje do života dítěte instituce školky, ve které se dítě dostává do kontaktu se svými vrstevníky, jež jsou nedílnou součástí tohoto věku. Na dítě působí i specificky výchovně. Období předškolního věku můžeme chápat i jako kritické, a to zejména při objevování nových sociálních rolích (Hoskovcová 2006).

U vývoje dítěte předškolního věku je důležitý **sociokulturní faktor**, který ovlivňuje také vývoj dětské kresby. Dítě je ovlivněno tím, kde vyrůstá, a následně tak volí způsoby a témata ve svých kreslířských schopnostech. Tyto sociokulturní faktory se odrážejí mnoha způsoby. Při volbě tématu, tj. co děti nejčastěji kreslí, rozdíl je při způsobu zobrazování kresby rozdílných objektů, v počtech detailů, velikosti zobrazení a v rozdílech při průběhu vývoje kreslířských schopností. I ty však mohou být sociokulturně podmíněné (Vágnerová, 2017).

### 1.2.6 Školní věk

Když dítě nastoupí do školy, ovlivní to rozvoj jeho osobnosti. Ve škole dítě získává nové dovednosti a zkušenosti, leckdy více než v rodině, ve které žije. Důležitým způsobem předurčuje dítěti jeho budoucí sociální postavení ve škole a následně i jeho úspěšnost při profesní volbě. Často velice zásadním způsobem ovlivňuje škola dětské sebehodnocení. Škola je nedílnou součástí každého jedince pro jeho další rozvoj. Při nástupu do školy se dítě odpoutává od své rodiny a tím dává prostor pro nové sociální kontakty a skupiny. Školní věk lze dělit do tří dílčích fází:

1. **Raný školní věk** je přibližně od 6-7 let do 8-9 let. Toto období je charakteristické změnou životní etapy a různými vývojovými změnami, jež jsou nejvíce spojené právě s nástupem do školy.
2. **Střední školní věk** trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. období, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a je ve stádiu dospívání. V tomto období dochází k dalším změnám, a to zejména biologickým, ale i sociálním.
3. **Starší školní věk** následuje po středním věku jedince a trvá do zakončení základní školy, tedy zhruba do 15 let. Toto období můžeme již nazývat obdobím pubescence (Vágnerová, 2000).

Období školního věku chápeme jako **oficiální vstup dítěte do společnosti**. Dítě zde plní povinnosti, kompetence, pilně pracuje, tak, jak to očekává společnost. V tomto

období se dítě pokouší o úspěch, sebeprosazení svým výkonem, a proto se této etapě říká **fáze píce a snaživosti**. Dítě se prosazuje v mnoha sociálních skupinách, nejen před staršími autoritami, ale i před svými vrstevníky. Dalším indikátorem můžeme zmínit fázi **vytvoření horizontálního společenství**. Lze ho chápat jako vrstevnické skupiny, které mají vlastní pravidla. V těchto oblastech je nutné, aby dítě uspělo, bylo pozitivně hodnoceno za své výkony a bylo od ostatních přijato (Vágnerová, 2005).

### **1.2.7 Pubescence**

Fáze dospívání začíná kolem 11 roku života a trvá do dosažení dospělosti, přibližně do 20 let. Ve fázi zhruba mezi 11. a 15. rokem života je člověk označován za dospívajícího a je to dané zejména genetickou výbavou jedince. Toto období se nazývá pubescence. Osobnost jedince se v tomto případě komplexně proměňuje, zejména u tělesného dospívání spojeného s pohlavním dozráváním. Mění se však i zevnějšek dospívajícího, jenž má potřebu větší sebekorekce. Během celkového vývoje jedince je zřejmý také odstup od rodičů jako celku, přičemž se více soustředí na změnu způsobu vlastního myšlení a uvažování. Též dokončuje svou povinnou školní docházku a na základě vlastního výběru si volí svou budoucí školu či práci. Získává první zkušenosti v partnerských vztazích a prvních láskách.

### **1.2.8 Adolescence**

Dospívání je rozděleno na dvě části, u které jednou z nich je období adolescence. Časový úsek této fáze je přibližně od 15 do 20 let lidského života s možnou variabilitou každého člověka, po stránce psychické, sociální, v některých případech i somatické. Podle Vágnerové (2000, s. 253) lze období stručně definovat v několika důležitých proměnách:

*„1. Do období adolescence je lokalizován první pohlavní styk (za nepříznivých okolností i početí dítěte, které je z mnoha důvodů předčasné).*

*2. Období adolescence ohraničují dva sociální mezníky. Prvním je ukončení povinné školní docházky. Druhým je dovršení přípravného profesního období, následované nástupem do zaměstnání (s výjimkou vysokoškoláků).*

3. *Jako jedním ze sociálních mezníků dospělosti je plnoletost, která však není chápána jako právní charakteristika, nicméně v 18 letech je člověk považován za dospělého, a je tak plně zodpovědný za své jednání.*“

### **1.2.9 Dospělost**

Kdy začíná dospělost, není v této fázi úplně vymezené. Faktor, který vymezuje toto období je dán pouze právní dospělostí, zletilostí. V prvním případě je dospělost dána biologicky a v druhém případě je to psychosociální vymezení dospělosti. Za psychické znaky dospělého člověka považujeme relativní svobodu v rozhodování, jeho samostatnost, zodpovědnost za svoje činy a jeho rozhodnutí (Vágnerová, 2000).

### **1.2.10 Stáří**

V tomto období lidského života je člověk vystaven mnoha změnám, a to jak psychickým, tak fyzickým. Lidem postupně ubývá sil, potkávají se se zhoršováním paměti, pozornosti a zpomalováním jejich životního tempa. Jejich sociální komunikace se mění a též i jejich osobnost se potýká se značnou změnou. Ovšem rozdíly v průběhu stáří jsou velmi individuální a záleží na okolnostech dané osoby, zda žije sama či nikoliv (Čechová, Kučerová, Mellanová, 2004).

## 2 Ontogeneze výtvarného projevu

O lidské povaze a její rozmanitosti bychom mohli polemizovat dlouhé časy, však jak zacházet od počátku s jejími „výhonky“, násilně je ohýbat a měnit jim směr proti srsti by bylo poněkud kruté, jak se zmiňuje Herbert Read ve své knize *Výchova umění*. Měli bychom mít na paměti, jak se liší temperament člověka a jak je důležité porozumět jeho rozdílům při výtvarném projevu (Read, 1967). Už tehdy slavný Jan Ámos Komenský doporučil rodičům z vyšších vrstev i těm chudým, aby dali svým dětem do rukou křidu nebo uhel, jelikož byl přesvědčen, že primitivní zobrazování není jen napodobování písma dospělých, nýbrž to má daleko hlubší význam.

Existují stovky studií a knih, které se opírají o původ výtvarného řádu, co možná nejlouběji, avšak i dnes si klademe tytéž otázky, kde stále znovu uvažujeme o souvislostech dětské kresby s celkem duševního života. Vystupují nové diskuze, prolínají se různé názory a objevují se problémy.

Na úplném prvopočátku dítě experimentuje s uchopením tužky či jiným nástrojem v ruce, a čmárá kamkoliv ho napadne. Víme ovšem, že čarání není jen hrou, ale i výsledkem relativně „trvalého“ produktu, po kterém následuje další motiv pro zdokonalování se v tomto směru. V obrazu se již neobjevují pouze čáry a skvrny, ale dítě může napodobovat známé věci (Uždil, 1980). Jak Jaromír Uždil ve své knize píše „*zatím snad stačí říci, že začátky kreslení souvisejí osudově (podobně jako počátky mluvy) s vývojem dítěte a že se jimi hlásí všechno zdravé a přirozené, co v člověku je. Dítě neví nic o tom, jak bude jeho kreslířský vývoj pokračovat – to tušíme jen my. Pro něj je první čmárání příjemnou zkušeností a nám nezbyvá než mu dát dost příležitostí k práci, která jej baví a o níž víme, že bude čím dál tím víc přispívat k vývoji jeho psychiky.*“ (Uždil, 1980, s. 18) Smyslové funkce dítěte musí být provázané (zrak, hmat), aby mohla probíhat správná koordinace ruky, která v budoucnu umožní dítěti kreslit a psát. Experiment je hlavním motorem počátečních grafických motivů, kdy dítě zkouší všemožné linie, tvary a vzory. Jak dítě zobrazuje své první grafické vyjadřování, záleží na jeho komunikačních, sociálních a emocionálních schopnostech. To jde ruku v ruce s motorikou (Lipnická, 2007). Veškeré dětské kresby nejsou vždy výsledkem stejných procesů. Například u mnoha publikovaných dětských talentovaných umělců, vyvolaly jejich výtvarné práce mnoho zájmu, ale i zmatků. Působily anomálně a neobvykle, jelikož pro „normální“ děti

obsahovaly složité jevy. Tyto znaky znázorňují zralost dětí, odpovídají věku umělců a obvykle jsou vytvořeny dětmi s nízkým IQ nebo dětmi postiženými (Case, 1995).

## 2.1 Teoretické koncepty vývoje výtvarného zobrazování

Podle J. Piageta lze **kresbu** brát jako formu sémiotické funkce, která má vlastní prostor ve vývojové řadě mezi obraznou představou a symbolickou hrou. Kresba je provázena funkční radostí, podobně jako symbolická hra a obě mají v sobě svůj cíl. Kresba se společně s obraznou představou podílí a usilují o napodobení skutečnosti. Dokonce **G. H. Luquet** pojmenoval kresbu jako hru. Luquet ve svých studiích o vývoji dětské kresby vymezil stadia, která jsou platná dodnes (Inhelder, Piaget, 2014). J. Piaget vychází z jeho poznatků v teorii obrazných představ a vývojové téma kresebného projevu řeší v přejatém vývojovém pohledu Luquetově.

### 2.1.1 Jean Piaget

Z prvních lze uvést kognitivní vývoj, jejíž koncepcí se zabýval Jean Piaget. Jean Piaget uvádí, že dítě musí dosáhnout určité vývojové etapy, aby se mohlo učit například formálnímu typu uvažování (Lhotová, Perout 2018). „*Jean Piaget uvádí v Psychologii inteligence pět etap vývoje myšlení. Prvním obdobím je senzomotorická etapa, která je počátku obdobím reflexů, později obdobím prvních návyků a schémat. Dominantní je hmatová a kinetická složka vnímání*“ (Perout, 2005, s. 36). Druhá etapa, mezi druhým až čtvrtým rokem, kdy se vyvíjí předpojmové myšlení a řeč, je etapa vzniku symbolické funkce. Následuje doba do sedmého či osmého roku, ve kterém se utváří názorné myšlení. Přibližně od osmého roku, po rok jedenáctý až dvanáctý, se dítě zajímá o konkrétní manipulace s předměty a později i o jejich představu. Formální a reflexivní fáze je pátým stádiem vývoje, nastupuje kolem jedenáctého či dvanáctého roku a dítě je schopno hypoteticky-deduktivně uvažovat. Ve zkratce můžeme hovořit o tom, že Piaget se zaměřuje nejvíce na kognitivní rozvoj (Perout, 2005).

### 2.1.2 Viktor Lowenfeld

Vzhledem k tématu této práce se raději zaměříme na přístup známého rakouského pedagoga Viktora Lowenfelda, který má blízký vztah k terapeutickému pojetí a jednotlivé vývojové etapy nastíní ve výtvarném znakování (Lhotová, Perout 2018).

Jean Piaget	Viktor Lowenfeld
<b>senzomotorické období</b> <b>0-12 měsíců</b>	
<b>názorné období</b> <b>2-5 let: předpojmové myšlení</b> <b>5-7 let: intuitivní myšlení</b>	<b>2-3 roky</b> , čáranice: bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná <b>3-6 let:</b> preschematické období <b>6-9 let:</b> období schématu
<b>konkrétní operace</b> <b>7-12 let</b>	<b>8-12 let:</b> kresebný realismus
<b>formální operace</b> <b>12-17 let</b>	<b>11-15 let:</b> pseudonaturalistické období <b>14-17 let:</b> adolescentní výtvarná tvorba

Tabulka 1 – Srovnání kognitivního a výtvarného vývoje (Perout, 2005, s. 37)

## 2.2 Období čáranic (věk 2-3 roky)

V tomto období se dítě pokouší o vytvoření vzorů o sobě samém a okolí. Mezi prvotní smysly v senzomotorickém období patří chuť a hmat, zrak až později. Tudíž výtvarné zobrazení můžeme očekávat až ke konci senzomotorického období. Toto období můžeme dělit do tří etap (Lhotová, Perout, 2018).

### Chaotické (bezobsažné) čárání

Mnohdy se setkáváme s tím, že dítě se dříve, než uchopí tužku či jiný výtvarný materiál, pokusí o aktivitu, jako jsou například namočené prsty ve vylité barvě na stole či kreslení prsty na zamlženém okně. Při prvních kresbách s tužkou nenadzvedne ruku od papíru a často neuhlídá okraj papíru. Dítě zatím nemá pod kontrolou pohyb vycházející z paže a prstů, tudíž pohyb zpravidla vychází z ramene. U dvouletého dítěte nelze očekávat, že na obrázku dokáže zachytit skutečnost, přestože některé děti na konci tohoto období zvládnou napodobit linku. Též u konce bezobsažného čárání můžeme vidět první pokusy o zachycení kontrolované kresby, která stále vychází z ramene, avšak dítě respektuje velikost formátu a nepřetahuje (Lhotová, Perout, 2018).

### Zvládnutá čáranice

Zhruba po šesti měsících čárání se dítěti začíná dařit rozvíjet vizuální kontrolu nad svým dílem. Dokáže rozpoznávat souvislost mezi znaky a jejich podobou. Dokonce již zvládne oddálit tužku od papíru. To může pomoci dítěti nakreslit horizontální a vertikální kruhy a linky. Kruh je jedním z prvních tvarů, které dítě dokáže namalovat, čtverec

nikoliv. Vnímá již rozdíl mezi nakresleným tvarem a něčím v jeho okolí, přičemž nemusí jít o skutečnou podobnost mezi tím, co vidí a co skutečně nakreslil. Pokud dokáže vnímat tento rozdíl, jedná se o budoucí symbolickou podstatu zobrazování (Lhotová, Perout, 2018).

### **Pojmenovaná čáranice**

V tomto období, kdy je dítěti kolem 3,5 roku, nastává důležitý posun v tom, jak vnímá to, co nakreslilo. Děti malují obrázek, který následně pojmenovávají jako obvyklé činnosti, které doposud znají. Například běhání a skákání apod. Obrázek může kreslit s určitým záměrem, ten se ale během tvoření mění.

Často se může dítě u svého obrazu verbálně doprovázet a mluvit k sobě samému. Při období pojmenovaných čáranic by se měly v obrázku začít objevovat trojrozměrné objekty. Měli bychom být opatrní při kladení důrazu na vybírání velké škály barev. Dítě to může zaskočit a dokonce odvracet od čarání (Lhotová, Perout, 2018).

### **2.3 Preschematické období (věk 3-6 let)**

Stěžejní funkcí v tomto období je fantazijně emoční složka, která vymezuje i způsob poznávání okolního světa. Kolem čtvrtého roku se dítě pokouší namalovat znaky, které je těžké rozpoznat, následně pak kolem pátého roku se mohou objevovat například stromy, domy, nebo pokus o zachycení člověka. Kolem čtvrtého roku se děje zásadní posun, pokus o člověka nazývaný „hlavonožec“. Při jeho zobrazení dítě zpočátku klade důraz spíše na pocitovou a haptickou stránku než na tu vizuální.

Při zobrazení objektů v prostoru dítě spíše využívá obvodu stránky a samo sebe umisťuje uprostřed jako pozorovatele. Mezi další vystihující rysy tohoto období patří antropomorfismus. Lhotová, Perout (2018, s. 73) uvádí, že *„zatím není pozorovatelná snaha o vytváření vztahů mezi zobrazovanými objekty a je mezi nimi patrný nepoměr velikostí. Výraznější a větší je to, co je emočně a prožitkově významné.“* Také zde můžeme pozorovat záměnu stran, pravá a levá, kdy si dítě ještě není jisté v rozlišování stran. Při výběru barev pro ně není důležitá věcná konstanta, ale spíše volí umělecký způsob. Například člověk může mít červenou, zelenou, hnědou barvu. Záleží na oblíbenosti barev nebo individuálním emočním ladění dítěte (Lhotová, Perout, 2018).

## 2.4 Schematické období

V tomto období je charakteristické utváření výtvarného schématu (konceptu). Divák snáze identifikuje namalovaný objekt, jelikož dítě má větší smysl pro detail a vzniká u něj schopnost zobecňovat. Dítě začíná chápat, že je součástí širšího okolí a již lépe rozumí vztahům v okolním světě. Mění se postoj vůči egocentrickému přístupu a ve výtvarném projevu se začíná objevovat více jednotlivin. S nástupem dítěte do školy se může objevovat úbytek spontaneity a originality. „*Jako hypotéza a volná asociace může být zmíněna souvislost s vývojovou fází latence, kterou uvádí psychoanalyticky pojatý model ontogeneze. Stagnace ve vývoji je vysvětlována nároky vstupu do nové životní etapy spojené se školním prostředím*“ (Lhotová, Perout, 2018, s. 74,75). Obvykle se objevují kompoziční prvky, jako jsou „čára a nebe“ a „čára a země“, které doplňují dekorativní prvky. Tomuto zobrazení se také říká základová linka. Nejprve dítě používá frontální pohled (en face), zejména pro zobrazení stacionárních objektů (člověk, dům). Dalším způsobem zobrazování je užívaný boční pohled (profil), kterým dítě zachycuje pohybující se objekty (auto, kůň, člun). V pozdějším stádiu tohoto období dítě zobrazuje v pásech nad sebou, které nám sdělují posun k perspektivnímu vidění. Objevuje se rentgenové vidění (transparentnost), při kterém je typická transparentnost objektů. V neposlední řadě děti v tomto období mohou sklápět půdorys.

Při výběru barev již záleží na vztahu mezi objektem a jeho barvou. Například nebe je vždy modré, tráva zelená a slunce stále stejně žluté. Zajímavostí je, že děti v tomto věku hůře snáší „nedokonalost“ vytvořeného díla, pokud například zamění odstín, nebo se jim obrázek rozteče, považují ho za nepovedený (Lhotová, Perout, 2018).

## 2.5 Kresebný realismus (věk 8-12 let)

Období kresebného realismu je zhruba u dětí od 8-12 let. Během této etapy začínají vnímat sami sebe jako součást skupiny vrstevníků, zpočátku oddělených dívčích a chlapeckých skupin. Tvorba se začíná podobat realistické formě. Vývoj kresebného schématu figury se posouvá k syntetické lineární kresbě postavy. Můžeme vnímat kladený důraz na zpracování detailů, toto je zřejmé i u kreseb postav. Důležitým faktorem tohoto vývoje jsou zvolená témata výtvarných projevů. Dívky častěji volí témata, jako jsou například koně a chlapani zobrazují auta a techniku. Děti často překrývají objekty na obrázcích, tím zjistí vztah mezi objekty, a to je vede k objevu třetího rozměru. Při užití



barev dítě chápe rozdíl mezi barvou jezera a nebe, avšak chybí mu porozumění pro barevné efekty atmosférické podoby, tedy stínu a světla (Lhotová, Perout, 2018).

## **2.6 Pseudonaturalistické období (věk pubescence, 12-15 let)**

Toto období můžeme též nazývat obdobím pubescence a preadolescence. Puberta přináší do života první životní krizi. Dítě je kritické k sobě samému, toto je platné i pro vlastní výtvarnou tvorbu. Zájem dítěte se přiklání k jiným aktivitám, např. sportovním či hudebním. S tím přichází tzv. výtvarná krize. Zde záleží na přístupu metodického vedení, zda dokáže nabídnout dítěti dostatek podnětů v podobě rozmanitých výtvarných technik. *„Změny a důležitost kreslení lidské figury korespondují s vývojovými změnami, které se odehrávají s tělem adolescentů. Protože dívky se vyvíjejí rychleji, mají zpravidla větší zájem o kreslení figury“* (Lhotová, Perout, 2018, s. 81). Nyní je více rozvinutá schopnost vnímat, že oblečení může být nařasené či zmačkané, dokáží rozpoznat stín u sedící postavy. Právě u postav si děti všimají nejvíce jejich oblečení, účesů, jejich rysů v tváři. Prostor a jeho znázornění, může být ovlivněno typologickými aspekty. Například vizuální typ dítěte spíše umí znázornit nařasení oděvu, zatímco haptický typ s tím má problém. Populárními náměty pro malbu a kresbu se mohou stát dekadentní a romantické scény, které souvisejí s aktuální podobou vztahů k okolí v tomto období (Lhotová, Perout, 2018).

## **2.7 Adolescentní výtvarná tvorba (věk 15-18 let)**

Období krize pominulo a nyní můžeme hovořit o zralejší tvorbě dospívajícího. Zájem o výtvarnou aktivitu se opět zvýšil a je zde vidět, v jaké kvalitě je dospívající výtvarně poučen. Nyní dospívající na své tvorbě pracuje intuitivně a jeho dílo je výsledkem estetického cítění, poučenosti a rozhodnosti. Je vhodnější dát prostor pro volné téma, aby se mohla rozvíjet tvořivost (Perout, 2005). Jak uvádí v knize Lhotová & Perout (2018, s. 83) *„Imaginativní tvorba pracuje s vnitřním modelem, metafyzickou vrstvou, výtvarnou hrou a náhodou snových, příp. nevědomých asociací a analogií – surrealismus, lyrická abstrakce, kombinace výtvarného projevu, hudby, literatury, divadla.“*

### 3 Pohádka

V dnešní době, kdy většina dětí vidí pohádku jen v televizi nebo na tabletu, už možná ani neznají vyprávění pohádek od babiček a dědečků nebo jen málo z nich. To množství nových technických vymožeností dětem nepředstavuje bez podmínky výhodu, ba naopak. Děti jsou často ochuzené o pravé poznání pohádky. Pohádka ve zfilmované formě ztrácí na hloubce, deformuje smysl a znemožňuje hlubší účinek. Pohádka se náhle může změnit v bezvýznamnou zábavu (Fürst, 1997).

#### 3.1 Definice pohádky

Literární texty, které se nazývají pohádkou, vznikaly na rozmanité paletě starodávných vyprávění, při své cestě světem vstřebávaly různorodé bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, neutuchající touhu po naplnění dobra a víru v kouzelnou moc slova. Pohádka je epickým prozaickým útvarem lidské slovesnosti, přičemž její základ je umělecká fantastika nebo podobenství. Její existence sahá k neznámému folklóru, z kultury vpravdě lidové. Pohádka je neopakovatelná a nesmrtelná, přežívající přes všechny generace. Typické pro pohádku jsou její zázračný obsah, děj, jež se odehrává mimo náš čas, a také nadpřirozený prostor, ve kterém se pohádka odehrává. Je součástí literární historie a světového písemnictví (Čeňková, kol. 2006). Pohádky jsou unikátní jako umělecké dílo, které je srozumitelné dětem, ale i jako literární útvar. Pro každého člověka mají hlubší význam, avšak pro každého jiným způsobem, stejně tak, jako je to u každého jiného umění. Dítě si z pohádky podle svých potřeb bere různé významy v daných chvílích. Když nasloucháme pohádce, dopřáváme si potěšení a okouzlení, které nevyplývá z psychologického významu příběhu, ale z kvalit literárních pohádky jako uměleckého díla. Z toho vyplývá, že pohádka by nemohla mít psychologický dopad na dítě, pokud není uměleckým dílem (Bettelheim, 2000).

#### 3.2 Rozdělení pohádek

Pohádky můžeme dělit na dvě základní skupiny:

- Klasické pohádky (lidové) podporují představivost a dětskou fantazii. Dětem napomáhají k rozvoji kognitivních schopností, inteligence a jejich zvědavosti. Dokáží v nich vyvolat zábavu, ale i napětí. Klasická pohádka je dětem srozumitelná v konkrétních tvarech a obrazech. U klasických pohádek je vždy známá polarizace dobra a zla, stejně tak, jako kladná a

záporná postava. Z počátku příběhu může vyhrávat zlo, ale na konci příběhu vždy zvítězí dobro nad zlem. Děti mají možnost se ztotožnit s hrdinou v každé pohádce, čelí nástrahám, plní různé úkoly a zachraňují. Při poslechu pohádek se u dětí rozvíjí jejich fantazie a formují se jim kladné vlastnosti. Po generace se přenášejí klasické pohádky, aniž by se jim nějak významně měnil obsah a sdělení. V dnešní době můžeme říct, že jsou nesmrtelné. Mezi nejvýznamnější a nejznámější pohádky zaručeně patří například O Perníkové chaloupce, O popelce, Červená Karkulka (Černoušek, 1990).

- Umělé pohádky (autorské) jsou záměrně vymyšlené autorem a často se v nich objevují kouzelné prvky, které ani nemusejí být jen pro děti. Umělé pohádky vznikaly za dob romantismu a obsahovaly romantické prvky. Byli zde utvářeni vymyšlení hrdinové, kteří zapadali do jejich současné doby. Tyto pohádky se často vysmívají hloupým, lidským vlastnostem, obsahují ironii a jsou často dost humorné. Jsou díky tomu pestřejší a zábavnější, jelikož autor v nich může vytvářet nečekané situace. V moderních pohádkách nemusí jít vždy o souboj dobra a zla, na rozdíl od klasických pohádek (Čeňková a kolektiv, 2006).

### 3.3 Historie pohádky

Dříve, když bylo náboženství důležitou součástí života, vznikla většina pohádek. Můžeme vidět podobnost biblických příběhů právě s obsahem pohádek. Příkladem je pohádka „Příběhy tisíce a jedné noci“, ty jsou plné znaků islámského náboženství (Bettelheim, 2000). Další zmínkou je Platón, u kterého čteme, že staré ženy vyprávěly svým dětem symbolické příběhy „mythoi“. Za zmínku stojí také spisovatel a filosof pozdní antiky Apuleius, který napsal román „Zlatý osel“ a v něm pohádku „Amor a Psyché“, pohádka typu „Kráska a Zvíře“. Tato pohádka převládá dodnes. Další pohádkou na egyptských papyrech a stélách jsou dva bratři Anup a Bata. Pohádky se dále vyprávěly až do 18. století jak dospělým, tak i dětem. V 18. století začal být o pohádky vědecký zájem. J. G. Herder věřil, že vyprávění pohádek obsahuje staré pozůstatky dávno zasuté víry, která je vyjádřena v symbolech.

Mezi důležité postavy světové literatury patří Jacob a Wilhelm Grimmové. Ti si zapisovali veškeré pohádky, které zaslechli od druhých a někdy taktně smíchali několik verzí dohromady. Vždy se o tom ale zmínili poznámkou pod čarou. Jejich uveřejněná

sbírka pohádek je známá a velice úspěšná až doposud. Také se v této práci odkazují právě na jejich tvorbu.

V 19. století však nastala změna, kdy např. Ludwig Laistner přišel s hypotézou, že základní motiv pohádek pochází ze snů. Zaměřoval se jednostranně na motiv nočních můr. Současně vznikaly i nové školy, jedna z nich i literární. Právě na této škole se zkoumaly rozdíly mezi druhy vyprávění, mýtů, pověstí nebo tím, co nazýváme klasickou pohádkou (Franz, 1998).

Základní teorie pro vznik pohádek je teorie **mytologická**. Součástí je názor bratří Grimmů, kteří považovali lidové pohádky za zbytek starých lidoevropských mýtů. Druhá teorie je **antropologická**, podle které pohádka využívá osnovu a základní představy postav z primitivních náboženských rituálů, zemřelých předků, výročních a animistických kultů. **Migrační** teorie se domnívá, že pohádky se stěhují během generací od národa k národu prostřednictvím ústního podání nebo literatury. Časem vznikala také **psychologická metoda**, která byla vyvolaná hlavně freudismem a tvrdila, že pohádky vznikají ze snového života, zejména u polospánku a denního snění (Lužik, 1944).

### 3.4 Význam pohádek pro psychologický vývoj dítěte

Posluchač, v tomto případě dítě, umí naslouchat pohádce, jako uměleckému útvaru složeného ze slov. Obraznost slov u dětí vyvolává skryté obrazy jejich představ, jež jsou v dětské psychice. Pouto mezi dospělým vypravěčem a posluchačem během vyprávění pohádky nenahradí žádné divadelní představení klasických pohádek, ani film, který uvidí a uslyší v televizi. Mezi vypravěčem a posluchačem je napnutá jakási neviditelná šňůrka vzájemnosti, při které se navlékají korále slov. Díky tomu, že dokážeme vkládat do vyprávění své city a emoce, zvládneme se napojit na dětskou duši a zaujmout ji. Více častým jevem u sdělování obsahů pohádek je promítání např. v televizní obrazovce. Dětem by ale měla být nejen pohádka sdělována kvalitní literaturou a k tomu je potřeba, aby v dětech rodiče a jejich učitelé pěstovali oblibu ke knihám, k uměleckému slovu, k literatuře samotné a naslouchání pohádek. Toto sdělení by nemělo být jednotvárné, ale důležitým faktem je, aby bylo nové, neočekávané a rozptylující (Černoušek, 1990). Pohádka vybízí svými vnitřními symbolickými skutečnostmi k její interpretaci. Pohádky obsahují důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou a nevědomou mysl, jak nám tvrdí psychoanalytický model lidské osobnosti (Bettelheim, 2000). U pohádek převyšuje největší hodnota kolektivně nevědomých psychických procesů nad ostatním materiálem.

Pohádky zobrazují archetypy v té nejpřesnější podobě a jsou v nich zahrnuty kulturní vzorce, jež jsou součástí lidské historie a lze je interpretovat z mnoha pohledů (Corbett, 2007). U klasické pohádky můžeme vnímat její alegorické obrazy, jako využitelný praktický sborník vývojové psychologie, jejíž obrazy jsou alegorické (Bettelheim, 2000). B. Bettelheim (2000, s. 10) ve své knize vysvětluje: „*Tim, že pojednávají o všeobecných lidských problémech, a zejména těch, které zaměstnávají dětskou mysl, obracejí se k pučícímu Já, podněcují jeho rozvoj, a přitom ulevují předvědomým a nevědomým tlakům. Děj příběhů dodává těmto pudovým tlakům přesvědčivou důvěryhodnost a podobu, a současně ukazuje, jak je uspokojit v souladu s požadavky Já a Nadjá.*“

### **3.5 Význam pohádky pro rozvoj dětské identity**

Dítě v pohádkách na rozdíl od ostatní literatury objevuje vlastní identitu. U pohádek se děti dokáží bavit, ale i poučit z jejich příběhu. Dětem je představen příběh o tom, že mohou mít dobrý život, i když pro něj nemají vždy dobré podmínky. I přes nepřízeň osudu je možné si jej vybudovat. V pohádce děti intuitivně a podvědomě porozumějí vlastní povaze a vidí svou budoucnost pozitivně, pokud u sebe rozvinou kladné schopnosti. V pohádkách hrdinové čelí nejrůznějším dobrodružstvím a velkým životním výzvám, které děti z příběhu odezírají. Pohádky vnáší do života dítěte funkci – řád a jistotu. Pohádkou je umožněno dítěti promítnout klady dobra a zápory zla v různých podobách, např. v hlavním hrdinovi. I v tradičním hinduistickém léčení byla pohádka nabízena, jako druh terapie pro duševně zmatené osoby, napomáhala dát jejímu problému tvar (Bettelheim, 2000).

V pohádkách je přirozeně mnoho druhů postav a činů, ke kterým děti vzhlíží a ztotožňují se s nimi. Pohádky jsou plné princezen, jež se nabízejí jako ideály pro děvčata, zatímco ideálním hrdinou pro chlapce je ten, který zabíjí draka. U dítěte se rozvíjí dětské já, tj. pocit ztotožnění vlastní osoby v čase a prostoru s další psychickou strukturou – ideální já. To zahrnuje soubor představ, u kterých převládá motivační síla a hodnotící moment, kdy se dítě hodnotí (Černoušek, 1990). Aby si dítě mohlo vynahradit své skutečné nebo domnělé nedostatky, ztotožňuje se s pohádkovým hrdinou, který má nadpřirozenou sílu a schopnost. Na konci příběhu hrdina zjistí, že je spokojen s tím, kdo je přirozený a bez zvláštností. Pohádka nepřináší dítěti jen výběr dobra a zla. Je mnohem větším přínosem, ukazuje, že člověk může mít nelehký život, a přesto v něm může uspět, a též přináší překážky, které lze očekávat a překonávat je (Bettelheim, 2000).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část navazuje na část teoretickou a jejím předmětem je analýza dvou vybraných klasických pohádek s následným zhodnocením výtvarného zpracování děl vytvořených autory předškolního a mladšího školního věku. Část výzkumu bude také obsahovat polostrukturovaný rozhovor s autory vybraných artefaktů.

### 4 Metodologie

#### 4.1 Výzkumné cíle a otázky

Východiskem této výzkumné práce je kvalitativní výzkum zaměřený na výtvarné zpracování pohádek, na výtvarný vývoj dítěte s pokusem o zachycení symbolických obsahů. Dále je výzkum zaměřen na polostrukturovaný rozhovor s dětmi předškolního a mladšího školního věku. Na základě výzkumného cíle byly zvoleny tyto výzkumné otázky.

#### Výzkumné otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** Jakého pohádkového hrdinu děti nejvíce preferují?

**Výzkumná otázka č. 2:** Jaké charakteristiky mají artefakty vybraných autorů?

**Výzkumná otázka č. 3:** Jakou část pohádky si předškoláci a mladší školáci vybírají?

V praktické části bakalářské práce byl zvolen postup kvalitativního výzkumu, na základě zmapování a interpretování výtvarně zpracovaných klasických pohádek. Druhá část výzkumu byla věnována polostrukturovanému rozhovoru s dětmi, tedy s autory děl, ve kterém byly děti dotazovány na jejich zkušenosti s klasickými pohádkami, dále na oblíbené pohádkové hrdiny nebo naopak postavy, kterými by určitě být nechtěly. Cílem výzkumu bylo zmapovat výtvarný potenciál dítěte a též rozvíjet tvořivost dítěte. V tomto směru využiju svých vlastních schopností možné interpretace při znalosti klasických pohádek.

#### 4.2 Popis výzkumné metody

Pro použitou kvalitativní analýzu je potřebná teoretická citlivost, tj. schopnost porozumět a oddělit důležité souvislosti od nevýznamných. Další důležitou schopností je umět bezprostředně proniknout a popsat pointu či situaci zachycené skutečnosti bez

zdánlivého předchozího vědomého přemýšlení, tj. schopnost vhledu, a dokázat přiřadit nalezeným souvislostem význam.

Obrázky od autorů budou analyzovány ve smyslu sledování charakteristických prvků výtvarného zobrazování dětí předškolního věku a mladšího školního věku. Výtvarné práce dětí budou součástí textu, tzv. metoda zapracování obrazu do textu, a bude popsána jejich možná interpretace. Výtvarná díla autorů budou dána do souvislosti s informacemi získanými z polostrukturovaných rozhovorů s autory. Na základě těchto souvislostí budou následně zhodnoceny a shrnuty nejdůležitější významové faktory díla a zodpovězeny výzkumné otázky.

Pro analýzu výtvarných děl, jejich následnou interpretaci a hledání symbolických obsahů bude použita kombinace metodik dle autorů Davido (2001) a Bettelheim (2000) s využitím poznatků získaných z pedagogické praxe a studia na VŠ. Autorka Davido se ve svých publikacích specializuje na kresbu cílové skupiny dětí sledovaného věku a z tohoto důvodu bude její metodika vhodná pro využití v rámci výzkumné metody. Zároveň se autorka věnuje konkrétním příkladům interpretačních východisek, které budou následně přeneseny aplikovány i v rámci této práce. Autor Bettelheim se ve svých publikacích zaměřuje na psychologický rozbor pohádek, který bude důležitý zejména jako východisko pro následnou interpretaci pohádkových symbolů.

### **4.3 Polostrukturovaný rozhovor s vybranými autory děl**

Metoda polostrukturovaného rozhovoru stojí na pomezí strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Tyto rozhovory bývají zpravidla realizovány dle daného návodu a zaměřují se na určité téma. Výhodou tohoto typu rozhovoru je především to, že se výzkumník v rámci šetření nemusí držet striktně konkrétních otázek, ale může se dotazovat na doplňující informace, zajímavosti a předejít tak nedorozumění (Hendl, 2005). Rozhovor bude doslovně přepsán do souvislého textu a následně rozebrán a zhodnocen.

### **4.4 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Praktická část byla realizována během několika měsíců v roce 2021 v Mateřské škole „Sluníčko“ s dětmi předškolního věku, a s mladšími školními dětmi ze Základní školy Bavorovské ve Vodňanech. Jednalo se o ztvárnění obrázků a následně rozhovory

se šesti vybranými autory vytvořených děl. Jména dětí z důvodu zachování anonymity záměrně nebudou uváděny a budou nahrazeny fiktivním jménem.

#### **4.4.1 Charakteristiky dětí zařazených do systému**

##### **4.4.1.1 Anna, 7 let**

Anna chodí do 1. třídy na základní škole ve Vodňanech. Má mladšího bratra a žije ve střídavé péči matky a otce. Tato dívka chodila do též školy předtím, než nastoupila do první třídy. Autorka je velice bystrá, učenlivá, baví ji výtvarná práce a ve škole se pilně učí. Její povaha je přátelská, je ráda středem pozornosti a obklopená posluchači. Je to zvědavé děvče a neustále vymýšlí nové podněty k aktivitě. Ve většině času překypuje optimismem a nadšením téměř ke všem nápadům.

##### **4.4.1.2 Markéta, 7 let**

Druhá dívka je ze stejné třídy jako první autorka. I toto děvče jsem učila v mateřské škole. Před několika měsíci se jí narodil bratr a společně s rodiči žijí v rodinném domě. Markéta je velmi cílevědomá a má smysl pro pořádek. Umí dobře komunikovat s lidmi a je klidné povahy. Mezi ostatními dětmi projevuje tlumenou osobnost. Je to děvče, které se snadno přizpůsobí okolnostem.

##### **4.4.1.3 Jan, 6 let**

Tento chlapec žije pouze se svou matkou a jejími rodiči v jedné bytové jednotce. Jeho matka má velmi špatný sluch, a tak je mezi nimi ztížená komunikace. Jan měl nastoupit do první třídy, nicméně dle matčina přání do školy nakonec nenastoupil. Tento chlapec je všestranně nadaný. Má skvělý hudební sluch a dobře zvládnutou rétoriku. Velice rád kreslí a maluje. Je ochotný a dokáže své zážitky zajímavě a poutavě vyprávět.

##### **4.4.1.4 Lucie, 6 let**

Tato dívka se před třemi lety přistěhovala z Ukrajiny společně se svou matkou a otcem. Její povahové rysy jsou značně podobné jiné. V její povaze jsou patrné povahové rysy, které odráží vliv rozdílného kulturního prostředí. Lucie má cit pro umění, moc ráda tančí a maluje. Je velice kreativní, například při výrobě uměleckých děl a produktů z papíru. Děvče je nápadité, skromné a velice empatické. Tento rok má odklad do první



třídy z důvodu jazykové bariéry. Český jazyk je pro ni a její rodiče náročný a v rodině spolu mluví jediné ukrajinsky.

#### **4.4.1.5 Radim, 5 let**

Autorem je chlapec, který má mladší sestru a žije s oběma rodiči v rodinném domě. Radim je inteligentní a zvědavý. Rád sestavuje autodráhy a konstruktivní stavební hry. Je vlídný a má přátelskou povahu. Má komunikační schopnosti s dospělými lidmi a dokáže se zabavit téměř s jakoukoliv hračkou. Výtvarné činnosti nejsou jeho nejoblíbenější činností, avšak do výzkumu se pustil s kamarády dobrovolně.

#### **4.4.1.6 Martin, 5 let**

Posledním z autorů je chlapec, který má staršího bratra a žije společně se svými rodiči v bytě. Rád bývá středem pozornosti a nenechá si nic ujít. Má potřebu s kýmkoliv i s dospělým člověkem navázat komunikaci i při prvním setkání. Je soutěživý, musí stát v čele a cítí se dobře, když má nadvládu.

## **5 Etické aspekty výzkumu**

Všichni autoři a jejich zákonní zástupci propůjčili svá výtvarná díla k účelům výzkumu zcela dobrovolně. Autoři a zákonní zástupci byli obeznámeni s cíli práce a následně podepsali informovaný souhlas. Zároveň byli poučeni, že jejich ofocená tvorba nebude nijak dál šířena a též ujištění o anonymitě, tedy, že jejich jména nebudou zveřejněna.

### **5.1 Výtvarné zpracování pohádek autorů a jejich východiska**

V této části se zaměříme na výtvarné zpracování pohádek od vybraných autorů – děti z mateřské školy a základní školy. Bude zde zahrnuto kvalitativní hodnocení artefaktů s pokusy o zachycení symbolických obsahů. Davido R. v úvodu své knihy píše (2001, s. 13) „*Mezi psychology a pedagogy se dávno ví, že zkoumání kresby představuje „královskou cestu“ do dětské duše*“. Pohádky ve verzi dle knihy Bratří Grimmů byly dětem nejprve představeny formou hlasitého předčítání, aby bylo zjištěno, že děti skutečně znají předmětné pohádky, a to ve shodném pojetí (Adreani, 2019).

Před samotným začátkem výtvarných prací byly děti seznámeny se zadáním a technikou. V prvním případě znělo zadání: „Namaluj svou oblíbenou pohádku a vyber si

konkrétní část, kterou výtvarně zpracuješ.“ Pro tuto techniku byly zvoleny akvarelové barvy, které měly děti k dispozici.

Dalším zadáním bylo ztvárnit nejoblíbenějšího pohádkového hrdinu. Tato metoda byla kreslena suchými pastely.

V posledním zadání byl záměr: „O jaké pohádce chci, aby se mi zdálo“. Tato poslední technika byla vytvořena tzv. zmizíkovou metodou. Čtvrtku si děti natřely pomocí štětce modrým inkoustem. Po zaschnutí do něj vstupovaly zmizíkem. Tato metoda byla pro děti novou neobjevenou záležitostí. V závěru práce byla tato metoda dětmi zhodnocena, jako tou nejzábavnější. Tato metoda je zvláštní tím, že lze využít moment překvapení. S tím přichází i moment, když dítě zjistí, že každý tah je nevratný a na řadu přichází rozvoj fantazie dítěte. Barevnost obrázku není obsazena barvami odpovídající realitě, (krajině, interiéru apod.) ale spíše nočnímu zbarvení připomínající noční oblohu. Snový obraz může mít v tomto směru podobnost i stran obsazení objektů v obrázku, které nemusí být nutně reálné. Zmíněné „snové“ zpracování pohádky je snahou motivovat děti k fantazijnímu přetvoření příběhu pohádky. Tento akcent na zapojení fantazijních prvků můžeme vnímat jako společné pojítko právě pohádky a snu. Sny totiž bývají často názorné a postrádají sled událostí. Podobné znaky má v umírněnější míře i pohádka. Pohádka se ve většině případů odehrává v neurčitém minulém čase (Červenka, 1960).

### 5.1.1 Anna, 7 let



**Obrázek 1 – Anna, 7 let, akvarel, Sněhurka a sedm trpaslíků**

Na první pohled je zřejmé, že autorka neměla moc příležitostí pro práci s akvarelovými barvami. Vzhledem k tomu, že minulý i tento rok probíhal covid-19, autorka neměla možnost využití akvarelů během školního roku. Barevnost je založena spíše v lazurní kvalitě barev, to by mohlo odpovídat nedostatku energie Aničky, která tyto obrázky malovala při nemoci. Většina objektů na obrázku je řazena do spodní linky, toto kompoziční řešení by mohlo odpovídat konci preschematického období dítěte.

Postava má postupně zdokonalené proporce a detaily, tedy lze jednoznačně určit, že se jedná o postavu ženy/dívky. Avšak její ruce jsou proporčně nestandardně velké oproti jiným částem těla. Bylo to nezvládnutí techniky nebo to má důvod jiný? Je zajímavostí, že je postava otočená zády. Otázkou by bylo – Kam postava jde? Proč se na nás nedívá? Uvážením by byla možnost zvětšení formátu z A4 na A3, jelikož autorka namalovala dům, který se jí nevešel do formátu a taktéž i strom na opačné straně. Zajímavým pohledem jsou dva mraky, jako by rozdělovaly obrázek na dvě různé situace. O autorce je známo, že aktuálně žije ve střídavé péči mezi matkou a otcem. Velkým akcentem je postava uprostřed obrázku. Mohlo by jít o vznikající identitu autorky obrázku?



**Obrázek 2 – Anna, 7 let, pastel, hrdina – princ**

V druhém případě autorka ztvárnila oblíbeného hrdinu prince z pohádky Šípková Růženka. Princ stojí za keřem a není zobrazen v obrázku celý. Je zde zřejmý výtvarný posun u zobrazení postavy z profilu a vykreslení detailu ruky a prstů. Výrazným prvkem u zobrazené mužské postavy je předmět, který osoba drží v ruce, a zřejmě představuje meč. Postava je namalována za keřem s květy. Představuje tato osoba otce, který drží nad autorkou ochranou ruku nebo se skrývá jako nebezpečí číhající za keřem? Autorka zde pracuje i s prostorem, kde se objevuje typ inverzního zobrazení objektu. Akcent je v horní části, kde vzniká dojem rozbíhavosti, která přispívá k celkové tenzi zřejmě v atmosféře obrázku. To je viditelné u kombinace modré a zelené barvy, jež mohou představovat melancholickou náladu, v krajním případě i úzkosti. Přemíra zelené barvy může symbolizovat také nezralost či lhavost.

Zajímavým poznatkem je, že zámek nemá žádná okna ani dveře. V prvním plánu je zobrazená postava s keřem, na kterém jsou detailně zobrazené květy. Dalším zajímavým momentem je nedokreslené nebe. Lze se domnívat, že autorce nezbýval čas na dodělání nebo jí téma nebavilo, či to pro ni nebylo příjemné téma? Další otázkou vyvstává, z jakého důvodu se nevešel do obrázku princ celý? A pokud je uveden na identifikačním místě, kdo by to tedy mohl být?



**Obrázek 3 – Anna, 7 let, zmizík, sen – Sněhurka a sedm trpaslíků**

V tomto případě se jednalo o obrázek na téma „O jaké pohádce chci, aby se mi zdálo“, kdy asociačně téma bylo doplněno pozadím, které vzniklo náhodně při práci s inkoustem a vodou.

Anna se s touto metodou velmi dobře vypořádala. Nakreslila Sněhurku a sedm trpaslíků. Zde na obrázku jsou postavy řazeny do spodní linky. Dům je ovšem nakreslen, jako by létal nad hlavami trpaslíků. Postava Sněhurky je proporčně dobře zvládnutá a zvláštností je „vysazený“ krk, kde měla autorka nejspíš záměr natáhnout krk k trpaslíkům a naslouchat jim nebo jim něco sdělovat. Z pohledu, kdy je známá povaha autorky, je tato situace podobná právě jí. Má ráda, když jí okolí naslouchá, obdivuje a ona může být vůdcem – učitelkou. Autorka maluje nejen v tomto obrázku proporčně větší ženské postavy, je to její záměr, či intuitivní volba? Touží být naslouchána od jejího okolí? Dalším momentem je překrývání postav u trpaslíků. To odpovídá ontogenetickému výtvarnému vývoji dítěte.

### 5.1.2 Markéta, 7 let



Obrázek 4 – Markéta, 7 let, akvarel, Jeníček a Mařenka

Autorka namalovala jako svou oblíbenou pohádku Perníkovou chaloupku. Autorka řadí postavy na spodní linku, stejně tak je to u nebe, kde je horní linka artefaktu. Celkový dojem z obrázku se jeví jako uspořádaný v rámci pásů horní a spodní linky (nebe, zem). Významným objektem na obrázku je právě chaloupka, která je detailně zpracovaná a je zde vidět výtvarný posun, kde se autorka snaží zachytit profil domku. Dalším významným prvkem je slunce představující vztah dítěte s otcem.

Na identifikačním místě je namalovaná Mařenka a vedle Jeníček. Zajímavé je, že autorka je čerstvou sestřičkou malého brášky. Lze se tedy ptát, kdo by mohli být ti dva sourozenci na obrázku? Nejen u této autorky si lze v případě této pohádky povšimnout, že není ztvárněna postava Ježibaby, která může symbolizovat „špatnou matku“ (Bettelheim, 2000.). Lze se tedy ptát, kde je postava Ježibaby?



Obrázek 5 – Markéta, 7 let, pastel, hrdina – Šípková Růženka

Autorka si vybrala svou oblíbenou pohádkovou hrdinku Šípkovou Růženku. Zvolila si část, kde se Růženka zatím nepíchla o trn růže. Postava je znázorněna jako dominantní objekt celého obrázku, kdy svou částí překrývá zámek. Postava má detailně zpracované šaty a dlouhé vlasy. Neobvyklým jevem jsou u této autorky namalované černí ptáci v levém horním rohu obrázku. Mohou tyto symboly zobrazovat tzv. vyletění z hnízda v době, kdy autorka opouští mateřskou školu a vstupuje na základní školu?

Lze zde opět vidět spodní a horní okraj znázornění linky. Je vidět, že autorka má své výtvarné zásady, o které se opírá. V obrázku však nejsou zřejmé pokusy o zachycení vztahu mezi objekty, ale spíše náhodně zachyceno překrývání, kdy za Růženkou lze vnímat architekturu zámku. Postava Růženky není úplně v pozici en face, ale zdá se, že se autorka snaží zachytit pohled, jak se Růženka dívá na květy malované v pravém rohu?

Lze obrázek vnímat pro autorku jako identifikační – dívčí identitu? Je na místě se tázat, v jaké části příběhu je hrdinka nakreslená. Je to po probuzení, či před píchnutím se o trn?



**Obrázek 6 – Markéta, 7 let, zmizík, sen – Hrnečku, vař!**

Autorka zhotovila sen o pohádce „Hrnečku, vař“. Děj obrázku se odehrává netradičně v interiéru. Velikost postavy je v poměru s velikostí stolu a hrnce uprostřed realistická. Autorka si hravě poradila s přetékající kaší, která se valí po celém pokoji. Opět je zde řazení objektů na linku, které jsou pro autorku výstižné i u dvou předchozích obrázků. Zajímavým postřehem je okno, ve kterém lze vidět dvě postavy vypadající, jako by se objímaly. K tomu by byla vhodná otázka – Co se děje v okně?

Detailně autorka vykreslila v horním pásu poličky kuchyňské linky, které opět působí urovnaným dojmem s výjimkou jedné zásuvky, která je otevřená a narušuje tak zcela ideální linii. Lze se tedy ptát – Proč je tato zásuvka otevřená?

Vykreslenou postavu představuje děvče, které je nápadně podobné autorce. Tato postava vypadá spokojeně, a dokonce se i usmívá, přestože situace není běžná. Namalovaná kaše vytékající z hrnečku se „valí“ spíše opačným směrem, než stojí postava. Čím je tato situace pro postavu úsměvná?



### 5.1.3 Jan, 6 let



Obrázek 7 – Jan, 6 let, akvarel, Sněhurka a sedm trpaslíků

Tento chlapec namaloval oblíbenou pohádku Sněhurku a sedm trpaslíků. Lze si všimnout chybějících trpaslíků. Je možné se ptát, proč je tam autor nenamaloval. V tomto případě by byla vhodná otázka na autora – Kde jsou ostatní trpaslíci? Doporučením by byl větší formát. Trpaslíci připomínají spíše „punkerskou“ kapelu. O autorovi je známo, že jeho rodina poslouchá kapelu KISS a má v oblibě Krampus převleky čertů. Zde by byla viděna určitá podobnost ztvárněných postav, i co se týká barevnosti obrázku. Nad trpaslíky je namalována postava, zřejmě Sněhurka, které však neodpovídá její typický popis, kdy Sněhurka mívá spíše tmavé vlasy.

Dalším zajímavým objektem na obrázku je zámek. Ve většině případů by děti spíše malovaly chaloupku trpaslíků, nikoliv zámek. Postava ve fialovém je namalována bez rukou, to je lehce pod autorovu úroveň výtvarných dovedností. Otázkou je – Proč postava nemá ruce a vznáší se nad trpaslíky? Nezvyklým prvkem, který je objeven v tomto obrázku, je nezvykle robustní a expresivní černá kontura některých objektů a celková dynamika obrázku.



**Obrázek 8 – Jan, 6 let, pastel, hrdina – myslivec**

Při zvolení oblíbeného hrdiny ztvárnil autor myslivce, který přišel zachránit Karkulku s babičkou. Tato technika byla pro autora něčím novým a je zde viditelné „zamazání“ obrázku, to je pro tohoto autora něco výjimečného.

V tomto obrázku je ukázka transparentnosti objektů, kdy divák vidí, co se děje uvnitř. To je pro tuto věkovou skupinu běžným jevem. I tento obrázek je malován výraznou černou konturou, stejně tak, jako u předešlého obrázku. V tomto případě se lze zamyslet nad tím, zda užívaná černá barva může ukazovat autorovu určitou míru úzkosti nebo vymezuje hranice mezi jednotlivými objekty a prostředím, čímž poukazuje na odtažitost a potřebu osobního prostoru? Zajímavým jevem jsou na obrázku otevřené dveře z obou stran. Vystávají zde otázky – Proč jsou otevřené dveře? Má se někdo koukat? Nebo aby někdo mohl utéct? Proč šlape Karkulka myslivcovi na nohu?



**Obrázek 9 – Jan, 6 let, zmizík, sen – Červená Karkulka**

Jan si přál, aby se mu zdálo o tomto obraze. Lze zde vidět myslivce před chalupou, vlka v posteli a ženskou postavu. Dům je opět transparentní, avšak s jinak uspořádaným dějem a objekty v obrázku. Oproti obrázku výše, je tento malovaný o týden později a není rozložen do profilu.

Myslivec má v tomto případě založené ruce a nevypadá, že by šel někoho zachraňovat. Jeho postava sahá až ke střeše, to lze přisuzovat významné rovině, kde to, co je významné, je největší. Ženská postava, která stojí u postele je těžko identifikovatelná, jeví se totiž spíše jako babička než jako Karkulka. Autor žije pouze se svou matkou a prarodiči, mohlo by tak být zobrazení Karkulky ze života dítěte, které má kolem sebe ženy v jiném věku, než byla Karkulka v pohádce? Dalším zajímavým jevem v obrázku jsou malé, zavřené dveře. Projde jimi vůbec někdo? Jsou zavřené a malé, aby nebyla umožněna komunikace s myslivcem? Obecně lze v tomto obrázku spatřovat mnoho falických výrazných prvků - stromy, komín, vlkův ocas. Charakterizují autorův význam a postoj k mužům s ohledem na to, že není v kontaktu se svým otcem? Zároveň je na tomto obrázku postava myslivce oproti předchozímu umístěna vně domu.

#### 5.1.4 Lucie, 6 let



Obrázek 10 – Lucie, 6 let, akvarel, Červená Karkulka

Tato autorka velice ráda kreslí a tvoří výtvarná díla, nicméně s akvarelovými barvami neměla doposud moc zkušeností a trochu si s touto technikou neuměla tak lehkou poradit. Při otázce, proč začernila Karkulce obličej, odpověděla, že se jí nepovedl, tak ho zamalovala. Autorka řadí objekty na spodní linku, a přesto se díky namalovaným stromům jeví obrázek prostorový. Dívka se pokusila o komín a jeho kouř z něj vycházející. Připomíná to spíše stopy nějakého zvířete? Lze se zamyslet nad další asociací, jako kdyby ten kouř byly nějaké stopy střel či nějakí ptáci, co letí z komína? Autorka zřejmě klade důraz na projev pocitů, které vycházejí z vnímání vlastního domova a vztahů? Její komín se pokoušela malovat bez R-principu. Jako jedna z mála se odvážíla změnit formát na výšku, dokonce u dvou ze tří obrázků. Otázkou by bylo – Kdo je v chaloupce a proč se topí, když je venku teplo?



Obrázek 11 – Lucie, 6 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka

Autorčina oblíbená hrdinka je Červená karkulka. Určitě stojí za zmínku, že autorka je ukrajinské národnosti a její smysl pro detail se opravdu nezapře v žádném z jejích obrázků. Oproti tomu, jak autorka ráda tvoří a maluje, je její vývoj postavy opožděnější, než by měl být (Karkulka má místo nohou jen čárky). Autorka má odklad právě kvůli tomu, že se nedávno přistěhovala z Ukrajiny do Čech z důvodu jazykové bariéry. Lze zde pozorovat rozložení tří plánů. V prvním plánu je detailně znázorněná Karkulka, ve druhém plánu je namalovaný strom s plody a ve třetím plánu je namalovaná chaloupka na dalekém kopci. U tohoto obrázku lze uvažovat o variaci tzv. sklápění do půdorysu.

Dále si lze povšimnout detailu v horní části obrázku, kde to vypadá, jako by hořelo? Vzhledem k důrazu na prvek kouře i u ostatních obrázků této autorky, lze tomuto prvku věnovat pozornost např. značí kouř teplo domova nebo naopak nevhodné prostředí a „ovzduší“, které je potřeba vypustit ven? Lucie též detailně zakreslila obličej a dala si práci s řasami, které u předškolních dětí nejsou tak časté, ovšem autorky věku by to odpovídalo.



**Obrázek 12 – Lucie, 6 let, zmizík, sen – Jeníček a Mařenka**

Autorka namalovala sen o Perníkové chaloupce, která je posázená nejrůznějšími perníčky a sladkostmi. Lze pozorovat velké množství detailů, které má autorka v oblibě. Její tendence k ornamentu a zdobnosti by mohlo být dáno jejím kulturním zázemím ze kterého Lucie pochází?

Všimáme si zajímavých momentů na obrázku, například vykukujícího zajíce na identifikačním místě obrázku nebo postavy v okně chaloupky. Pravděpodobně to bude Ježibaba, která sleduje Jeníčka s Mařenkou, jak jdou loupit perníčky? Lucie má dobrý pokus o zobrazení komínu bez R-principu. Zobrazení postav by odpovídalo preschematickému období dítěte. Jeníček je namalován z profilu, a ještě se přiklání k Mařence. To lze vnímat, jako dobře zvládnutý pohyb postavy na obrázku.

### 5.1.5 Radim, 5 let



Obrázek 13 – Radim, 5 let, akvarel – Červená Karkulka

Tento chlapec zvolil jako svou oblíbenou pohádku Červenou karkulku. Na první pohled jsou zajímavé stromy překrývající postavy. Na obrázku je viditelná velká postava, avšak nemá obličej a je přemalovaná stromy. Podle barevnosti si lze myslet, že jde o Karkulku. To autor také potvrdil.

Na pravé straně je namalován vlk, který vypadá, jako by objímal strom, místo toho, aby se zajímal o Karkulku? Ač byly objekty malované na spodní linky, tím, že se stromy různě překrývají, dělají v obrázku pokus o zachycení prostoru. Otázkou na autora by bylo – Proč ten vlk objímá strom? Nebo – Proč na něj šplhá? Lze pozorovat stereotyp při malování stromů a jejich větví, tento jev je možné interpretovat, jako pocit životní jistoty autora nebo případně i úzkostné udržování vnějšího pořádku jako prostředku proti ohrožujícím změnám. Vrchní část stromu představuje „já“ subjektu. Zobrazuje jeho kontakt s okolím, též oblast intelektu a duchovna (Davido, 2001). V těchto obrázcích špičky stromů scházejí.



**Obrázek 14 – Radim, 5 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka**

Zde lze vidět, že Karkulka je opravdu oblíbeným motivem autora. Totéž je možno říct i o oblíbenosti malování stromů a jejich větví. Zajímavým prvkem v zobrazení Karkulky je její čepička, která leží na stranu. Autor je značně v opožděném vývoji s kresbou postavy i jeho grafomotorikou s ohledem na jeho předškolní věk? Zatím maluje pouze čárky místo skutečných rukou a nohou.

Chlapec opět využil k zaplnění prostoru stromy. Otázkou je, proč autor nevymaloval strom vpravo? A další otázkou by mohlo být – Proč na obrázku není vlk, myslivec, chaloupka nebo babička? U Karkulky nelze určit, zda je to dívka nebo chlapec. Dalším netypickým znakem jsou přeříznuté klády, které vyčnívají ze stromu. Za jakým účelem tam mohou být?





**Obrázek 15 – Radim, 5 let, zmizík, sen – Jeníček a Mařenka**

Autor by si přál, aby se mu zdálo o Jeníčkově a Mařence. Tento obrázek maloval Radim dlouhou dobu. Nejdříve dlouze přemýšlel, co namaluje a poté se pustil do čtverečků, které jsou na střeše chaloupky. Až po pobídnutí pedagoga se odvážil namalovat i další objekty a postavy. Všechny objekty jsou řazeny na linku a postavy jsou nakreslené téměř jako hlavonožci. V tomto případě tedy autor sklouzl k horšímu zobrazení postavy, než je u něj zvyklé.

Zajímavým poznatkem na obrázku je opět strom s mnoha větvemi, které autor nakreslil. Překrývají Jeníčka, který zřejmě hledá na stromě světýlko, avšak tím, jak autor používá transparentnost, vypadá Jeníček, jako by byl uvíznutý ve stromě? Malým detailem na stromě je opět uříznutá větev vztyčená do pravého úhlu. Na obrázku lze vidět významný objekt – uříznutý vrcholek stromu, který lze tušit i v předchozích obrázcích. Může to mít podobné vysvětlení, že autor v nedávné době mohl utrpět nějaké trauma, jelikož, čím výše je kmen stromu poškozený, tím kratší doba od uplynulého traumatu je (Davido, 2001).

### 5.1.6 Martin, 6 let



Obrázek 16 – Martin, 6 let, akvarel – Červená Karkulka

Tento chlapec si vybral jako svou oblíbenou pohádku Červenou karkulku. Autor je předškolní dítě, které má odklad. Z výpovědí rozhovoru a též tohoto výtvarného zpracování je zřejmé, že odklad byl zde na místě. Chlapec není zvyklý používat akvarelové barvy a nedokáže si poradit s bílými místy na obrázku.

Dům má okna i dveře, nicméně mu chybí střecha, zřejmě z důvodu toho, že si chlapec nedokázal rozvrhnout obrázek tak, aby se mu tam vešel celý dům či doposud nemá schopnost a fantazii k jejímu zobrazení. Lze si zde všimnout momentu, kdy Karkulka sahá na kliku dveří, a to je možné vnímat jako výtvarný posun autora.



**Obrázek 17 – Martin, 6 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka**

Oblíbeným hrdinou chlapce je Červená karkulka. Nicméně, zde není červená, ale modrá. Autor ještě donedávna neuměl pojmenovat barvy a ani v současnosti nechápe souvislost mezi tím, proč by měla být Červená karkulka červená.

Autor nejdříve odevzdal svůj výtvar jako dokončený, když na papír namaloval postavu a dva obdélníky. Po instrukci, kdy měl obrázek pečlivěji dodělat, ohraničil obrázek červeno žlutým rámem a vybarvil ho modře. Chlapec má potíže s pochopením zadání a vnímáním reality, to se ukazuje i zde na obrázku. Obrázek působí až deprivačním způsobem či mentálním deficitem dítěte, což lze ilustrovat v kontextu netypickou volbou barev – převládající modrá, která by mohla symbolizovat prožité trauma v rodině či jiný negativní zážitek (Zeman, 2018). Dále lze vypíchnout zjednodušené ztvárnění postavy, černé nezasazené objekty, které mají zřejmě představovat okna domu, jenž ale není správně vyobrazen.

Dále stojí za zmínku obrys postavy v pravé identifikační části obrázku, která je zcela zamalovaná modrou barvou. Z jakého důvodu byla postava zamalována?



**Obrázek 18 – Martin, 6 let, zmizík, sen – Hrnečku, vař!**

„Pohádka, o které chci, aby se mi zdálo.“ Tak znělo zadání obrázku touto metodou. Nejdřív chlapec nenamaloval nic, až když mu bylo zopakováno zadání, pokusil se namalovat svůj obrázek. Při hodnocení svého obrázku řekl, že jeho sen se jmenuje „Hrneček“. Není to tedy ani platný název pohádky, kterou viděl malovat u své spolužačky vedle u stolečku.

Obrázky tohoto autora jsou uváděny z důvodu, aby zde byl vidět kontrast mezi dětmi. Chlapec nezasadil objekty do žádného formátu. Objekty jsou těžko definovatelné, lze se jen pouze domnívat, že jde o hrneček, jak sám autor zmiňuje. Martin pracuje pouze s elementárním tvarem kruhu, který opakuje jako variaci. Jediným záchytným bodem je slunce v pravém horním rohu obrázku. Tento autor je ukázkou opožděného výtvarného vývoje, v období mezi zvládnutou čaranicí a hlavonožcem.

## 5.2 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

V této podkapitole jsou uvedeny otázky polostrukturovaného rozhovoru, který umožnil zodpovězení výzkumných otázek:

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?
2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?
3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?
4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte) nebo raději pohádku sleduješ?
5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?
6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl/a být a z jakého důvodu?
7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?
8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?
9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?
10. Kdybys měl/a obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil/a?

### 5.3 Shrnutí výsledků rozhovorů s autory děl

V této části budou rozebrány polostrukturované rozhovory se šesti vybranými autory děl vytvořených artefaktů. V závěru práce budou rozhovory porovnány s výtvarným ztvárněním pohádek od autorů a následně se pokusím odpovědět na výzkumné otázky. Formuláře s odpověďmi dětí byly přidány do příloh práce k nahlédnutí.

Zpočátku bych ráda zmínila, že děti byly během rozhovoru velice zainteresované, vůbec jsem nečekala takový zájem o danou problematiku.

1/ Nejčastěji zmiňovanou pohádkou v rozhovoru se beze sporu stala Perníková chaloupka (Jeníček a Mařenka). Oproti tomu však nejzajímavější postavu zmíněných klasických pohádek obsadila Červená karkulka a ihned za ní Ježibaba z Perníkové chaloupky.

2/ Podle výpovědí dětí je Červená karkulka zajímavá právě svou chytrostí a odvahou. Naopak ježibaba se stala ojedinelou v tom, že chtěla děti sníst. Dětem to podle jejich vyprávění nepřijde ani tak strašidelné, jako spíš lákavé perníkovou chaloupku navštívit.

3/ Drtivá většina autorů se shodla na tom, že konce pohádek by neměnila, až na jednu výjimku, která by si přála, aby do Perníkové chaloupky přišel na pomoc také tatínek a strčili ježibabu do pece společně. Zajímavým poznatkem je to, že tuto verzi by si přál právě chlapec z neúplné rodiny, který nežije se svým otcem, ale pouze s matkou a prarodiči.

4/ Ne moc překvapivé bylo, že děti pohádky rády sledují s ohledem na to, v jaké době žijeme, ale na druhou stranu uvítají, když je jim pohádka čtena.

5/ Z rozhovorů dále vyplynulo, že se dětem v noci zdají sny s tématem pohádky.

6/ Pohádková bytost, kterou by rozhodně být nechtěly, odpovídá mému předpokladu. Tři autoři (chlapci) by nechtěli být vlkem a tři autorky (dívky) by nechtěly být ježibabou. Vyplývá z toho, že záporné postavy nemají dobrý charakter a neskončí to s nimi nikdy dobře, na rozdíl od postav s dobrým úmyslem.

7/ Otázku s vymyšlenou pohádkou pochopil každý autor subjektivně trochu po svém. Většina dětí pouze zmínila již známou pohádku, až na jedno děvče, které by si

vymyslelo pohádku z papíru. Děvče to řeklo tak, že ráda u babičky tvoří z papíru, tak její pohádka bude také z papíru. Tato odpověď mě nepřekvapila, vzhledem k tomu, jaké povahy je autorka – tedy tvořivá, kreativní a umělecky nadaná.

8/ Způsob ztvárnění výtvarných děl, který se dětem nejvíce zalíbil, představuje „Zmizíková metoda.“ Lze to přisoudit tomu, že většina dětí tuto metodu dosud neznala a nezkoušela.

9/ Téměř v závěru rozhovoru zazněla otázka na zobrazení ilustrací v knihách, na kterou děti jednoznačně odpověděly, že mají rády, když se v knihách objevují obrázky, které si mohou prohlížet a o to více je pohádky baví.

10/ Na závěr rozhovoru byli autoři tázáni, jakou rolí by se v pohádce obsadili. Většina dětí by se obsadila kladnou postavou, až na jednoho autora, který by si přál být ježibabou, protože je zlobivá.

## IV. Diskuze

Mým cílem v této práci bylo zachytit působení klasických pohádek na psychický a výtvarný vývoj dětí předškolního věku a dětí z první třídy základní školy. Zobecnění z tak malého vzorku je problematické, ale pokud ji chápeme jako sondu do dané problematiky, nějaká zjištění lze konstatovat. Jelikož k výzkumu nebylo sezváno více účastníků, bylo by lepší disponovat více informacemi o autorech. Největší přínos byl vnímám ve svém vlastním zájmu, jelikož mi tato práce umožnila vhled do dané problematiky.

K těmto výzkumným otázkám lze tedy konstatovat:

1/ Bylo zaznamenáno, že nejvíce preferovaným hrdinou dětí předškolního a mladšího školního věku není jednoznačně jen jeden hrdina, ale jejich volba je rozličná. Mým předpokladem bylo, že děti budou spíše volit a malovat sympatické hrdiny, kteří zvítězí nad zlem. Toto tvrzení se potvrdilo u drtivé většiny z nich, avšak úplně nejčastěji zmiňovanou hrdinkou se stala Červená karkulka, která byla nejen oblíbenou postavou děvčat, ale i většiny chlapců. Byla zmiňována u rozhovorů, ale též na papíře, při malování pohádkových témat. Předpokladem je, že chlapci, kteří zmiňují Karkulku jako svou oblíbenou hrdinku, uvažují spíše o pohádce jako celku, nikoliv jen o Karkulce. V obrázcích byly často zobrazovány scenérie například z lesa, kudy Karkulka jde nebo část příběhu, kde malují osvobození Karkulky s babičkou myslivcem, se kterým se rádi ztotožňují.

2/ U charakteristik artefaktů od vybraných autorů bylo možné zhodnotit, jak se děti zhostily zadaných výtvarných technik a aplikovaly je v obrázcích. Autoři nejčastěji malovali objekty na spodní linku, bez výjimky. To by odpovídalo výtvarnému projevu dětí právě tohoto věku – tedy preschematickému období. Častým jevem objevovaným v obrázcích byla tzv. transparentnost objektů. Autoři nám tím sdělovali příběhy, které se na jejich artefaktu objevují a usnadnili nám tak číst v obrázcích. Zajímavým jevem při pozorování charakteristik mezi autory byly pokusy o zachycení vztahů mezi objekty. To bylo vnímáno jako výtvarný posun dětí předškolního věku a též jejich zdokonalování se po výtvarné stránce při zachycení postav v profilu. Ovšem nejcharakterističtějším znakem zobrazovaným v obrázcích byly stromy. Stromy děti malují velice rády, užívají si jejich rozmanitost v mnoha podobách. Lze vnímat, že ztvárnění stejných pohádek stejným autorem může být rozdílné při využití jiné výtvarné metody. V budoucnu by bylo vhodné více se zaměřit na využití techniky akvarelu, aby se s ním děti naučily lépe



zacházet. Další rozdíl v obrázcích byl patrný při sledování výsledků jednotlivých výtvorů dětí. Ačkoliv byly v této práci převážně stejně staré děti, jejich způsoby malování se vývojově i obsahově lišily. Například poslední zmiňovaný autor Martin měl jako jediný z dětí problém vůbec pochopit zadání úkolu, který měl splnit. Následně se projevil jeho mentální deficit při samotné kresbě, ale i při rozhovoru. Doporučením pro pedagoga nebo školního arteterapeuta by v tomto případě byla individuální práce s dítětem se zaměřením na jeho slabiny a studijní plán navrhnout tak, aby korespondoval s jeho psychickým a výtvarným vývojem. Zde by bylo vhodné být důslednější a trpělivější při výkladu zadání, více způsoby dítě motivovat, nebo případně oslovit ke spolupráci jeho rodiče.

3/ Co se týče vybrané části pohádky u dětí, stálo by za zmínku zobrazení dvou rozdílných pohádek, avšak v podobném výtvarném ztvárnění. Jednou z nejvíce malovaných pohádek byla Červená karkulka, která stojí u chaloupky a ta byla na obrázku vždy zobrazená. Druhá pohádka, u níž byla zobrazena chaloupka, představovala Jenička a Mařenku. Chaloupka (symbolizující postavu matky) nám může zobrazovat vztah dítěte s matkou. (Bettelheim, 2000) Jakým způsobem zvládá dítě separaci s matkou, například v mateřské škole. V mnoha obrázcích byl namalován dům či nějaká stavba (zámek). Ten vypovídá mnohé o osobnosti a charakteru dítěte. K tomu, jak byla stavba malována, přihlížíme jako k vlastnímu domu, zda má okna, dveře nebo například výzdobu. Podle Davido (2001, s. 39) „*Děti tedy kreslí dům jako postavu a jeho prostřednictvím vyjadřují stavbu svého „já“*“. Rozlišování domů do tvaru iglů – tedy dělohy nebo chrámu vytaženému do výšky – falický charakter (Davido, 2001). Autoři většinou zobrazovali dům ve falické podobě.

Další částí pohádky, kterou si děti vybíraly, byly scény v lese, kde se vyskytovaly především stromy. Stejně tak jako malovaná postava i strom prochází vývojem, který závisí na věku autora. Zajímavým poznatkem bylo sledovat kmeny stromů, které děti kreslily. Kmen totiž představuje stabilní „já“ dítěte. Podle toho, jak dítě maluje větve, lze rozpoznat, jaká je jeho povaha ve vztahu k okolí. Jakým směrem se větve ubírají, naznačuje jeho introverzi či extroverzi. Zda mají stromy poškozenou část, to většinou znamená nějaké trauma z minulosti. Například u autora Radima, který maloval z velké části stromy, se patrně jevíly větve „uřezané“. Vystala tak otázka – Co za tím mohlo stát?

Pro děti tohoto věku je typické malovat slunce jako součást každého obrázku. Děti zobrazují slunce ve svých obrázcích obvykle často, avšak překvapením bylo, že se tento

symbol neprojevil v případě dvou autorů tohoto výzkumu. U autora Jana a Radima se slunce neobjevilo. Slunce je na obrázku nepostradatelné a jeho výskyt zobrazuje vliv otce na své dítě. Jedná se o mužský symbol. Pokud je slunce krásné a zářivé, ukazuje to ideálního otce, pokud je schované nebo namalované červenou či černou barvou, dítě svého otce neakceptuje nebo se ho bojí (Davido, 2001).

## V. Závěr

Tato práce se věnovala rozborům klasických pohádek a jejich výtvarných zpracování předškolními a mladšími školními dětmi. Cílem bylo zachytit působení pohádek na psychický a výtvarný vývoj dětí.

V teoretické části byla přiblížena specifika vývojové psychologie a charakteristiky jednotlivých období života, zejména předškolního a mladšího školního věku. Další kapitola se věnovala ontogenezi výtvarného projevu dítěte s teoretickými koncepty výtvarného zobrazování. V poslední kapitole teoretické části byla zmíněna pohádka, její funkce, rozdělení pohádek a závěrem historie pohádky.

Praktická část byla věnována kvalitativnímu výzkumu, ve kterém byly zmapovány výtvarně zpracované klasické pohádky od vybraných autorů. Další součástí výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor se šesti autory, z toho tři děti byly z mateřské školy a dalších tři ze základní školy ve Vodňanech. Následně byl rozhovor rozebrán v souvislosti se zmapovanými artefakty. V praktické části se pracovalo s rozbohem předložených artefaktů. Sledovala se zde preference pohádkových hrdinů, dále nejčastěji zobrazované části pohádek a také charakteristiky artefaktů od vybraných autorů. Při práci dětí na jejich artefaktech byly děti plně podporovány v jejich nápaditosti a kreativité, nijak nebylo do průběhu tvorby kriticky zasahováno. Po domalování jejich výtvorů vždy proběhla jejich reflexe ve společném kruhu, kde měl každý svůj prostor slovně ohodnotit svůj obrázek, případně, pokud měl nějakou poznámku a poznatek k obrázku svého spolužáka, měl možnost se vyjádřit.

Zajímavou obměnou této práce by byla spolupráce s rodiči nebo pedagogy dětí. Jejich pohled na vnímání klasických pohádek by umožnil vhled do dané problematiky z pohledu dospělého člověka. Zadání by bylo stejné, avšak práce s dospělými by mohla odkrýt mnoho témat k řešení a vracení se do dětských let. S dospělým člověkem by se dalo pracovat více do hloubky z pohledu školeného arteterapeuta.

Pohádka byla a bude nezastupitelnou součástí dětství i dospělosti. Provází každého už od samého začátku života a pomáhá utvářet hodnoty, umožňuje dětem definovat dobro a zlo, a učí, jak přistupovat k řešení problémů. Lze zjednodušeně říci, že je pohádka u dětí stále na prvních místech v jejich seberozvoji, má též terapeutické účinky pro všechny posluchače, a i v dnešní uspěchané době se lidé dokáží zastavit a naslouchat jejímu kouzlu.

## VI. Zdroje

1. ADREANI, Manuela. Bratři Grimmové – nejkrásnější pohádky. Přeložil Marcela KOŘÍNKOVÁ. Praha: Naše vojsko, 2019. ISBN 978-80-206-1801-6.
2. BETTELHEIM, Bruno. 2000. Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 335 s. ISBN 80-7106-290-1.
3. CASE, Caroline a Tessa DALLEY. Arteterapie s dětmi. Praha: Portál, 1995. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-065-0.
4. ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., KUČEROVÁ, H., Psychologie a pedagogika II. Praha: 2004, 27-28 s. ISBN 80-7333-028-8
5. ČEŇKOVÁ, J. a kol.: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury. 1. vyd., Portál, Praha 2006.
6. ČERNOUŠEK, M. Děti a svět pohádek. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
7. ČERVENKA, Jan. O pohádkách: sborník statí a článků. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1960. Knižnice teorie dětské literatury (SNDK).
8. DAVIDO, Roselino. Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie. 2. vyd. Přeložily A. Lhotová – H. Prousková. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
9. FRANZ, Marie-Louise von. Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie. Vyd. 1. Překlad Jan Černý. Praha: Portál, 1998, 182 s. Spektrum (Portál). ISBN 8071782602.
10. FÜRST, Maria. Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Olomouce: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0
11. HELUS, Z.: Psychologie. Praha, Fortuna 1995, vyd. 1., ISBN 80-7168-245-4

12. HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80- 7367-040-2.
13. HOSKOVCOVÁ, Simona. Psychická odolnost předškolního dítěte. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1424-8.
14. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
15. LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. Arteterapie v souvislostech. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.
16. LIPNICKÁ, Milena. Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
17. LISÁ, L., KŇOURKOVÁ, M. Vývoj dítěte a jeho úskalí. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 276 s. ISBN 08-084-86.
18. LUŽÍK, R. Pohádka a dětská duše. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Václav Petr, 1944. 32 s.
19. PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
20. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
21. READ, H. Výchova uměním. Praha: Odeon, 1967.
22. ŠULOVÁ, L. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
23. UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
24. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

26. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
27. WEST, G. Kenneth. Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-684-5.

**Seznam ústních sdělení:**

28. ZEMAN, S., Základy arteterapeutické metodiky. Přednáška pro 2. roč. bakalářského studia arteterapie. České Budějovice: PF JČU, 2018.

## 6 Seznam obrázků, tabulek a příloh

Obrázek 1 – Anna, 7 let, akvarel, Sněhurka a sedm trpaslíků .....	35
Obrázek 2 – Anna, 7 let, pastel, hrdina – princ .....	36
Obrázek 3 – Anna, 7 let, zmizík, sen – Sněhurka a sedm trpaslíků.....	37
Obrázek 4 – Markéta, 7 let, akvarel, Jeníček a Mařenka.....	38
Obrázek 5 – Markéta, 7 let, pastel, hrdina – Šípková Růženka.....	39
Obrázek 6 – Markéta, 7 let, zmizík, sen – Hrnečku, vař! .....	40
Obrázek 7 – Jan, 6 let, akvarel, Sněhurka a sedm trpaslíků .....	41
Obrázek 8 – Jan, 6 let, pastel, hrdina – myslivec.....	42
Obrázek 9 – Jan, 6 let, zmizík, sen – Červená Karkulka .....	43
Obrázek 10 – Lucie, 6 let, akvarel, Červená Karkulka .....	44
Obrázek 11 – Lucie, 6 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka .....	45
Obrázek 12 – Lucie, 6 let, zmizík, sen – Jeníček a Mařenka.....	46
Obrázek 13 – Radim, 5 let, akvarel – Červená Karkulka .....	47
Obrázek 14 – Radim, 5 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka .....	48
Obrázek 15 – Radim, 5 let, zmizík, sen – Jeníček a Mařenka .....	49
Obrázek 16 – Martin, 6 let, akvarel – Červená Karkulka .....	50
Obrázek 17 – Martin, 6 let, pastel, hrdina – Červená Karkulka .....	51
Obrázek 18 – Martin, 6 let, zmizík, sen – Hrnečku, vař!.....	52
Tabulka 1 – Srovnání kognitivního a výtvarného vývoje (Perout, 2005, s. 37) .....	22

## 7 Přílohy

### 7.1 Příloha 1 - Vzory informovaného souhlasu pro zákonného zástupce

#### **Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:**

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pouze pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Jméno a příjmení zákonného zástupce: .....

Podpis zákonného zástupce: .....



### **Informovaný souhlas**

Vážení rodiče,

V souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí Vašich dětí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce s názvem „Vliv klasických pohádek na vývoj psychiky a výtvarného projevu dítěte v předškolním a mladším školním věku“, na které pracuje v rámci mého studia na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, v Ateliéru Arteterapie pod vedením pana PaedDr. Evžena Perouta.

Cílem mého výzkumu je zmapování výtvarných děl dětí, dále rozbor vybraných pohádek a jejich následná interpretace. Nedílnou součástí výzkumu bude také polostrukturovaný rozhovor s dětmi.

V.....dne.....

.....

Dominika Jarošová – řešitel projektu

## 7.2 Příloha 2 – Rozhovory s autory

V této příloze je uveden doslovný přepis rozhovorů s autory děl.

### 7.2.1 Anna, 7 let

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Perníkovou chaloupku, protože je tam hodně perníčků.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Červená karkulka, protože byla tak chytrá, že nad tím vlkem přehytračila.“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Žádný, protože takhle se mi pohádky líbí nejvíc.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Ty čtený, protože, my je máme s bráchou strašně rádi, a taťka nám je s mamkou třeba každý den před spaním čtou, a máme strašně rádi, že někdy při nich děláme nějaké blbinky.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Zdají se mi vždycky každý den, nebo v noci o narozeninách a nejčastěji sem i zdá o Šípkové Růžence, třeba, že s bráchou koukáme na Šípkovou Růženku se mi zdá.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Zlá ježibaba, protože ta je vždycky zlá.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„Červená karkulka a místo vlka by tam byl třeba drak. Karkulka by šla lesem a došla by třeba k jeskyni, kde by byl drak, slupl by Karkulku a už by k babičce nikdy nepřišla. Přišel by pak myslivec a draka si zkrotil a Karkulku vysvobodil.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Vodovkami, protože to jenom třeba uděláš pár ťupek a potom je to strašně rychlý a docela zábavný. A pastel se hodně blbě smýval a blbě se mi myly ruce.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Ano, protože třeba ve Sněhurce, když se třeba koukám a dozvím se, že Sněhurka nemá tu mašličku ve vlasech jenom tak zavázanou, ale jenom tak na sponce, ale že má třeba jenom tak čelenku a na tý čelence mašličku.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Nějakou asi vesničanku, princeznu ne, protože ty se třeba píchnou do růže, a když jsem se u babičky třeba píchla, tak to strašně bolelo a strašně to bolelo, že se mi chtělo skoro brečet.“

### **7.2.2 Markéta, 7 let**

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Perníkovou chaloupku, protože Jeníček a Mařenka byli stateční a nebáli se.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Šípková Růženka, protože je krásná a píchla se o trn, a nakonec se probudila.“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Ne, protože se mi líbí šťastné konce.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Čte.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Zdá se mi o Hrnečku, vař. Že jdu do lesa a potkala jsem tam babičku a ta mi dala hrneček a řekla, když řeknu hrnečku, vař, tak on začne vařit. A že když řeknu hrnečku, dost a on přestane vařit. Já jsem šla domu, dala jsem hrneček na stůl, řekla jsem hrnečku, vař, on začal vařit, pak se vylila kaše, a pak jsem řekla hrnečku, stačí, ale ono to nepomohlo, tak jsem našla nějaký hrnce a tam jsem dala všechnu kaši a pak jsem řekla Hrníčku, dost a ono to pomohlo.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Ježibaba, protože by sem nechtěla skončit v peci.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„Čtyřlístek, protože se tam dějí vždycky nějaký záhady a čtyřlístek to vždycky vyřeší.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Inkoustem, protože, jak jsem začala malovat tím zmizíkem, tak ten obrázek se mi tam objevoval, a jak se mi tam objevoval, tak se mi to líbilo.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Ano.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Mařenku, protože se ničeho nebála.“

### **7.2.3 Jan, 6 let**

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Perníkovou chaloupku, protože Jeníček s Mařenkou tam strčili ježibabu.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Ježibaba.“ „Když přišla ven, říkala: „Kdo mi to tu loupe perníček?“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Ne.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Oboje.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Ne.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Ježibabou.“ „Protože Jeníček s Mařenkou jí strčily do pece.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„O popelce.“ „Že by ta macecha nebyla zlá.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Zmizík.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Jo, protože tam může být něco zajímavého.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Kdo by sem chtěl být?“ „Tatínkem v perníkové chaloupce, protože za ním Mařenka s Jeníčkem přiběhli.“

#### **7.2.4 Lucie, 6 let**

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Perníkovou chaloupku, protože mně se moc líbilo, jak ta ježibaba řekla: „Kdopak to tam loupe perníky? Mně se moc líbí ta ježibaba, protože mně se líbí, jak Jeníček a Mařenka strčili jí do pece a byla celá spálená.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Červená karkulka a Sněhurka, protože moje sestra na ně pořád kouká. Já koukám na sedm trpaslíků na telefonu mamky a ona kouká na televizi na Červenou karkulku. Takhle to máme rozdělené.“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Jo, aby přišel tatínek a ježibabu strčil do pece se svými dětmi, aby se nespálily.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Sleduju, u svojí babičky, protože moje babička mi pořád čte pohádku o Červené karkulce.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Jo. Mně se zdá o pořád o sedmi trpaslíkách. Já pořád, když jdu spát, tak mně pořád se to zdá.“ „Mně se moc líbí líbí ten začátek, kde tam princ políbil tu Sněhurku a ona byla vzbuzená. Na to taky kouká moje sestra.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Vlkem, protože když si hraje na Červenou karkulku, tak mě vlk spapá. Protože já mám takovou hru.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„Já mám ráda u svojí babičky tvořit z papíru, tak moje pohádka by byla z papíru. Byla by o Perníkové chaloupce.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Zmizíkem, protože když já maluju, tak ono to pak maluje, to se mi moc líbí.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Mám ráda, když tam jsou obrázky, protože může mě to zajímat, protože já pořád vezmu knihu O kůzlátkách, a já pořád otevírám a na první stránce je obrázek a pořád to čtu u svojí babičky i dědečka a doma.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Já bych byla Sněhurka, protože když můj bratr přichází domů, protože on už chodí do školy, on pořád mně objímá a dává mně pusinku a já jemu taky dávám pusinku. A princ políbil Sněhurku.“

### **7.2.5 Radim, 5 let**

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Červenou Karkulku, protože jí pak sní vlk a pak se dostane zase ven.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Zase ta Červená Karkulka, protože jsem rád, jak se tam dělají ty stromy a tak.“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Ne, tenhle.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Raději pohádku sleduju v televizi., protože pak nemusíme číst tu knihu a třeba někdy to má začátky a další díl.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Jo. Třeba o těch, které jsou v televizi nebo v pohádce a to se mi dá dohromady a pak z toho mám sen.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Vlkem, protože jsem měl pak v břichu kamení, protože myslivec mu pak zašil to břicho a měl v tom kamení a pak upadl, takže by sem tím nechtěl být.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„O perníkové chaloupce, protože pak ta bába vlezde do té pece.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Ten zmizík. Úplně všechno mě bavilo.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Jo, protože pak můžu vidět, co se tam stalo.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Jeníčkem, protože pak vylezl na strom a viděl to světýlko, a oni pak šli k tomu světýlku a pak šel na tu střechu.“

### **7.2.6 Martin, 6 let**

1. Jakou pohádku máš nejraději a proč?

„Růženku a Mařenku, Červenou Mařenku.“ „Protože se mi líbí, jak tam chodí a baví se s taťkou.“

2. Jaká pohádková bytost tě nejvíce zaujala a z jakého důvodu?

„Jak jí snědl, Perníková chaloupka, myslivec z Červené chaloupky.“

3. Chtěl/a by si, aby pohádka měla jiný konec? Jaký?

„Ne.“

4. Máš rád/a, když ti někdo pohádku vypráví (čte), nebo raději pohádku sleduješ?

„Radši pohádku sleduju v knihách. Tu Červenou karkulku.“

5. Zdá se ti o pohádkách v tvých snech? O jakých? Mohl/a by si svůj sen popsat?

„Ano. O perníkové chaloupce, jak za ním šel ten myslivec a on ten vlk ho snědl a pak jí zachránil.“

6. Kdyby sis mohl/a vybrat, jakou postavou bys určitě nechtěl být a z jakého důvodu?

„Vlkem, protože se mu nestavil. Jak ho ten pán střelil, aby on byl mrtvej.“

7. O čem by měla být tvá vymyšlená pohádka?

„Šest trpaslíků, protože se mi líbí.“

8. Jakým výtvarným způsobem se ti malovalo nejlépe? A proč?

„Pastelama, protože malovaly.“

9. Máš rád/a, když je v knize pohádka s ilustracemi (obrázky)?

„Protože, když si je prohlížím, tak jsou tam obrázky.“

10. Kdybys měl obsadit roli pohádkové postavy, jakou by sis zvolil?

„Perníkovou chaloupkou, asi ty báby. Protože byla zlobivá.“