

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Tereza Hejhalová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Kvalitativní výzkum metod práce s pohádkou u učitelek v mateřské škole

Vypracovala: Tereza Hejhalová
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma

Kvalitativní výzkum metod práce s pohádkou u učitelek v Mateřské škole

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

V Českých Budějovicích dne 28. března 2014

Tereza Hejhalová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Janu Vaňkovi, vedoucímu mé bakalářské práce, za jeho podnětné připomínky a rady. Děkuji také své rodině, která mi poskytla zázemí a podporu po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat metody, které učitelky mateřské školy používají při práci s pohádkou, jejich silné a slabé stránky, kritéria výběru pohádek u učitelek MŠ a reflexe chyb a úspěchů při aplikaci jednotlivých metod. Teoretická část je zaměřena na významné psychologické teorie, které se týkají vývoje dítěte (Vývoj dítěte- M. Vágnerová, Teorie kognitivního vývoje – J. Piaget, Strukturální model osobnosti a psychosexuální vývoj – S. Freud, Psychoanalytická teorie- C.G. Jung). Po vysvětlení klíčových pojmů v těchto teoriích se věnuji pohádkám, výkladu z psychologického pohledu a jejich vlivu na předškolní dítě. Závěr teoretické části popisuje využívané metody při práci s pohádkou. V metodologické části jsem vysvětlila použité metody, které byly v práci využity: kvalitativní výzkum, zakotvenou teorii, polostrukturovaný rozhovor a metody jeho kódování. V praktické části jsme byly provedeny rozhovory s následnou analýzou, která je rozvedena v tematicky zaměřených kapitolách. Stěžejní význam práce spočívá v popisu nejdůležitějších metod, které využívají učitelky v mateřské škole při práci s pohádkou. Na uvedená zjištění navazuje stručná charakteristika a význam specifických metod. V závěru práce jsou shrnuta klíčová fakta, která mohou učitelům v mateřských školách pomoci, ke zlepšení při práci s pohádkou.

Klíčová slova:

metody, pohádky, příběhy, polostrukturovaný rozhovor, pozorování, vývojové teorie, zakotvená teorie

HEJHALOVÁ, T.: *Kvalitativní výzkum metod práce s pohádkou u učitelek v mateřské škole*. České Budějovice 2014. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky psychologie. Vedoucí práce Mgr. Jan Vaněk.

ABSTRACT

The main goal of the thesis was to identify and describe the methods that kindergarten teachers use when working with fairy tales, their strengths and weaknesses, the selection criteria of fairy tales. The theoretical part is focused on the major psychological theories related to the development of the child (Child Development - Vágnerová M. , Theory of cognitive development - J. Piaget, The structural model of personality and psychosexual development - S. Freud , psychoanalytic theory –C.G. Jung) . The methodological part explains methods used in the thesis: qualitative research, grounded theory and semi-structured interview methods of coding. In the practical part, interview and subsequent analysis is done. The fundamental importance of the thesis lies in the revealing and describing the most important methods that kindergarten teachers use during the work with fairy tales.

Key words:

methods, fairy tales, stories, semi-structured interview, observation, evolutionary theory, grounded theory

Úvod.....	- 8 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 9 -
1. Role učitelky v mateřské školce	- 9 -
2. Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií.....	- 11 -
2. 1 Vývoj dítěte podle Vágnerové	- 11 -
2. 2 Kognitivní teorie Jeana Piageta	- 12 -
2.3 Freudova teorie	- 15 -
2. 4 Archetypy v psychoanalytické teorii C. G. Junga	- 19 -
2. 5 Animus a anima v pohádkách Marie-Louise von Franz	- 22 -
3. Pohádka.....	- 24 -
3.1 Definice pohádky	- 24 -
3.1.1 Morfologie pohádky Vladimira Jakovleviče Proppa	- 25 -
3.1.2 Význam pohádky podle Bruna Bettelheima	- 26 -
3.1.3 Porozumění pohádek Michala Černouška	- 27 -
4. Vliv pohádek na předškolní dítě.....	- 29 -
5. Učení v mateřské škole.....	- 32 -
5.1 Pojem učení	- 32 -
5.2 Druhy učení.....	- 33 -
5.3 Styly učení.....	- 34 -
5.3.1 Reflektivní učení.....	- 37 -
6. Metody práce s pohádkou u dítěte předškolního věku	- 39 -
PRAKTICKÁ ČÁST	- 42 -
7. Cíl výzkumu, výzkumné otázky	- 42 -
7. 1 Cíl výzkumu	- 42 -
7. 2 Výzkumné otázky	- 42 -
8. Metodika	- 43 -
8.1 Metody získávání dat.....	- 43 -
8.1.1 Kvalitativní výzkum	- 43 -
8.1.2 Zakotvená teorie (Grounded theory).....	- 44 -

8.1.3 Metoda pozorování.....	- 47 -
8.1.4 Polostrukturovaný rozhovor	- 48 -
8.2 Příprava, popis místa, sběru dat a výběru respondentů	- 49 -
9. Výsledky výzkumu	- 51 -
9.1 Analýza rozhovorů s učitelkami	- 51 -
9.2 Hodnocení rozhovorů vzhledem k výzkumným otázkám.....	- 66 -
9.2.1 Výzkumná otázka č. 1	- 66 -
9.2.2 Výzkumná otázka č. 2	- 67 -
9.2.3 Výzkumná otázka č. 3	- 67 -
9.2.4 Výzkumná otázka č. 4	- 69 -
9.2.5 Výzkumná otázka č. 5	- 69 -
9.2.6 Výzkumná otázka č. 6	- 69 -
9.3 Analýza chyb a úspěchů na jednotlivé metody v mateřské škole	- 70 -
ZÁVĚR.....	- 72 -
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	- 74 -
PŘÍLOHY	
Příloha 1 - souhlas se záznamem rozhovoru	
Příloha 2 - struktura základních otázek k rozhovorům	

Úvod

„Pohádky jsou jedinečným průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození, přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity.“

(Černoušek, 1990, s. 28).

Tématem mé bakalářské práce jsou metody práce s pohádkou u učitelek v mateřské škole.

Toto téma se mě týká jak z profese učitelky, tak z hlediska osobního, jelikož mám 5letou dceru. O význam pohádek jsem se začala více zajímat, když má dcera vyžadovala před spaním poslouchat stále stejnou pohádku O Červené Karkulce. Přišlo mi to velmi podivné, podezírala jsem ji, zda není v nějaké oblasti lidské psychiky určitým způsobem narušená. Pokusila jsem se dceři vysvětlit, že je mnoho jiných a hezčích pohádek a také už jí zná jistě nazpaměť. Jako rodič jsem měla pocit, že svoji dceru ochuzuju, neumím vhodně zvolit podněty k jejímu rozvoji. Stále jsem se ptala, co je na této pohádce okouzujícího, že ji má dcera tak v oblibě? Začala jsem se tedy blíže zajímat o vnímání pohádek a příběhů dětmi předškolního věku. Jako učitelka mateřské školy jsem provedla několik náslechnů řízených činností a rozhovorů s kolegyněmi, které se dotýkaly problematiky využití metod při práci s pohádkou. Při svém zkoumání jsem zjistila, že existuje mnoho rozdílných pohledů, jak u předškolních dětí uchopit a pracovat s tématem *pohádky*, proto jsem se rozhodla provést důkladnější šetření, které by mi mělo pomoci vše objasnit. Cílem mé práce je poskytnout informace o tom, jaké metody využívají učitelky při práci s pohádkami v mateřské škole. Zajímala jsem se také o to, jaké metody volí vzhledem k věku dětí (analýza silných a slabých stránky s přihlédnutím k věku dětí). Dále se snažila zjistit, která kritéria při výběru pohádky jsou pro učitelky důležitá. V závěru svého výzkumu se snažím o reflexi jednotlivých chyby a úspěchů jednotlivých metod, které učitelky využívají při práci s pohádkami.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Role učitelky v mateřské školce

V životě dítěte je důležitým vývojovým mezníkem vstup do mateřské školy. Učitelka, která dítě v tomto období doprovází, hraje velmi důležitou roli.

Pojem **role** podle Nakonečného (1995): vyjadřuje to, co se od člověka očekává v určitých situacích a s ohledem na jeho věk, pohlaví, sociální status a konkrétní společenské funkce. (s. 17).

Sociolog R. Linton (1945) chápal role jako aktualizovaný resp. dynamický aspekt **společenského statusu**, tj. společenského postavení jedince.

(in Nakonečný, 1995, s. 18).

Sociální okolí očekává určité chování od jedince s určitým statusem v určité situaci, tedy učitel očekává určité chování od svého žáka: příkladem může být dodržování zásad slušného chování: zdavení, poděkování, umět poprosit, nebo dodržování základních hygienických návyků: mytí rukou, smrkání,....

Role vyžaduje dodržování určitých pravidel, povinností, práv, příkazů a zákazů chování. Při porušení dochází často k odmítavé reakci okolí. Proto Nakonečný (1995) spatřuje vztah mezi osobností a rolí ve dvou rovinách:

Ztotožnění: jedinec přijme roli za svou a přizpůsobí ji své chování, dodržuje pravidla, povinnosti a odpovědnosti, respektuje zákazy,...

Odmítnutí: jedinec se vnitřně s rolí nesžije, může v ní být i z donucení

Tyto projevy a postoje jedince k roli se mohou promítnout i v oblasti chování a jednání.

Vágnerová (2004) rozlišuje tyto druhy rolí:

Obligatorní, které vyplynou automaticky z životních situací.

Jde například o roli mužskou a ženskou, roli dítěte a dospělého, roli školáka a pracujícího aj.

Volitelné, které jedinec přijímá na základě svého výběru a motivace.

Jde například o profesní role, rodičovské role a role spojené s určitým společenským postavením například: učitel, ředitelka, rodič. (s. 323, 324).

Nakonečný (1995) popisuje vztah osobnosti a role jako složitý komplex interakcí, v nichž dominují vlastnosti osobnosti a hodnota, která je osobností dané roli připisována. (s. 29).

Různí autoři se zabývají **pedagogickými rolami a jejich strukturou**. Podle Vašutové (in Dytrtová, Krhutová) zastává učitel ve své profesi tyto pedagogické role:

Poskytovatel poznatků a zkušeností: učitel při svém kontaktu s dětmi předává dětem své znalosti, zkušenosti a dovednosti, např.: celý výchovně vzdělávací proces

Poradce a podporovatel: podpora motivací, vyslechnutím, radou

Projektant a tvůrce: jde zejména o pracovní a tvořivé činnosti a jejich vzájemnou integraci. Zda učitel a do jaké míry tuto roli zastává, záleží na jeho osobnosti, tvořivosti, fantazii.

Diagnostik a klinik: role vyplývající ze schopnosti empatie, vžití se a pochopení vnitřních potřeb dětí a adekvátní reakce na ně.

Reflektivní hodnotitel: hodnocení pokroků dětí, které se odehrává podle oblastí z rámcově vzdělávacího programu

Třídní a školní manažer: vedení dokumentace

Socializační a kultivační vzor

(s. 36, 37).

Pedagog by měl být schopný zachytit změnu své role tak, aby z jeho strany docházelo k vzájemné komunikaci mezi učitelem a žáky, utváření příjemné atmosféry, rozvoji myšlení a tvořivosti žáků. (in Dytrtová, Krhutová, 2009).

2. Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií

Předškolní věk je chápán jako období od tří do šesti let, po kterém následuje věk školní a vstup do školy. Existuje více teorií popisujících vývoj dítěte v předškolním věku.

2. 1 Vývoj dítěte podle Vágnerové

Vágnerová (1999) chápe předškolní období jako fázi přípravy na život, kdy dochází k postupnému uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoji aktivity, která již není samoúčelná, nýbrž se jedná o snahu prosadit se a uplatnit se ve vrstevnické skupině.

Podle způsobu uvažování Piaget (1970) označil předškolní věk jako **období názorného, intuitivního myšlení**.

Dětské myšlení je však stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je významným vývojovým mezníkem, který umožní dítěti nástup do školy.

Vágnerová (2005) považuje za typický znak myšlení předškolních dětí:

- útržkovitost
- nekoordinovanost
- nepropojenost
- chybí mu komplexní přístup

Dětské myšlení značně souvisí s vnímáním a prožíváním pohádek. Typické znaky myšlení předškolního dítěte, kdy dítě nahlíží na svět a způsob jakým si vybírá informace se podle Vágnerové (2005) odehrávají pomocí:

Centrace - dítě je schopné při své úsudkové činnosti posuzovat pouze jeden aspekt. Například při pozorování množství tekutiny ve sklenici se dítě řídí pouze její výškou, ale už ne šířkou.

Egocentrismus - dítě ulpívá, na úrovni svého poznání, na subjektivním pohledu. Langmeier (1991) uvádí příklad: dítě si zakryje oči, když chce, aby jej druzí neviděli.

Fenomenismus - dítě je fixováno na nějakou představu reality a odmítá jí opustit, přetrvává vazba na přítomnost. Například dítě odmítá akceptovat tvrzení, že velryba není ryba.

Prezentismus- tj. přetrvávající vázanost na přítomnost. Aktuální podoba světa představuje subjektivní jistotu (je to tak doopravdy, protože to tak dítě vidí)

Při zpracování informací uplatňuje dítě podle Vágnerové (2005) následující vlastnosti myšlení:

Magičnost - dítě si za pomoci fantazie mění objektivní fakta podle svého přání.

Animismus - tj. přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí i neživých objektů. Např.: Sluníčko chodí po obloze, řeka skáče přes kameny.

Arteficialismus - myšlení dítěte je závislé na základě analogie jeho vlastní činnosti. Příklad uvádí Langmeier (1991): *hory vznikly tak, že někdo nasázel kameny a ty mu pak vyrostly.* (in Vágnerová, 2005, s. 175).

Absolutismus - dítě je přesvědčené, že každé tvrzení musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

Pro dítě je okolní svět v mnoha ohledech matoucí a chaotický, proto si jej upravuje pro něj přijatelným a srozumitelným způsobem. Tato forma úpravy nazývá Vágnerová (1999) jako nepravé lži, tzv. **konfabulace**.

Dalším typickým rysem chování je návaznost vlastní identifikace na vnější znaky. Dítě se za pomoci změny vnějších znaků může ztotožnit např. s jinou osobou, zvířetem. Například se za pomoci masky promění v medvěda. Cítí se jinak, a odlišně se tak i může chovat. V pěti letech už rozpozná, že je to tatáž osoba.

Při poznávání světa dítěti napomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací a podléhá intuitivnímu způsobu uvažování. Dítě má potřebu přizpůsobovat si realitu svým potřebám. *J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací.* (in Vágnerová, 1999, s. 80).

2. 2 Kognitivní teorie Jeana Piageta

Piaget uspořádal teorii kognitivního vývoje do několika stádií. Každé z nich představuje dětské porozumění světa během daného období.

Jednotlivé etapy vývojové teorie Piageta (in Vágnerová, 1999).

1. Fáze senzomotorického intelligence- trvá od narození do 2 let.
2. Fáze symbolického a předponového myšlení- trvá od 2 do 4 let.

3. Fáze názorného myšlení- trvá od 4 do 7 let.
4. Fáze konkrétních logických operací- trvá od 7 do 11 let.
5. Fáze formálních operací- nastává v 11- 12 letech.

Předškolní věk významným způsobem ovlivňují 3 vývojové fáze. Dále se jimi podrobně zabývá Piaget, Inhelderová (1997).

1. Fáze senzomotorické inteligence - od narození do 2 let

V raném věku je dítě schopné jednat pouze za pomoci svých reflexů. Později se dětské poznávání zaměřuje na podněty, které dítě vnímá svými smysly. U 8 měsíčního dítěte dochází k náznakům **rozlišení cílů a prostředků**. Dítě dokáže vědomě zvolit určitou aktivitu, aby dosáhlo žádoucího cíle. Okolo 9 měsíce se utváří vědomí stálosti objektu (dítě je schopné vnímat objekt například schovaný náhle pod šátek). V tomto období je důležitá aktivita, manipulace s předměty a experimentování, což dítě vede k rozvoji vnímání. Dítě si uvědomuje **stálost předmětu** (ví, že po zakrytí je objekt stále na stejném místě).

2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení - od 2 do 4 let

Myšlení je u dítěte abstraktní a symbolické. Tento způsob uvažování dítěti pomáhá chápat a orientovat se v okolním světě. Symbol lze chápat jako označení předmětů, které představují určitý jev, např.: postel je loď, panenka je kus látky, apod. Představa u dítěte subjektivně zpracovává zkušenost.

Vzniká **symbolická neboli fiktivní hra**. S ostatními vrstevníky ještě nedokáže spolupracovat, přizpůsobuje si a mění pravidla podle aktuální situace. Hra je často obohacena fantazijním prvky např.: vaří v kyblíčku zmrzlinu.

V procesu symbolického myšlení pozorujeme tzv. **oddálenou nápodobu**, k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Například dítě je schopné napodobit chování kamaráda, kterého vidělo před hodinou. Tato oddálená nápodoba tvoří počátek představy.

V tomto období dítě rozvíjí svou **řeč**, užívá nových jednoduchých pojmenování, mezi nimiž chybí vzájemné propojení. Dítě utváří předpojmy, jejichž základem je pochopení trvalosti objektu. Dítě chápe, že tentýž objekt se může objevovat na různých místech a v různém čase. Například dítě ví, že jeho auto je červené a modré. Při ztrátě ho dovede hledat i na místech, kde nikdy nebyla (v koupelně). Kdyby auto vidělo u jiného dítěte, myslelo by si, že je jeho, nepoznalo by ho, ale kdyby bylo poničené nebo ušpiněné. Podobně jako symbolická hra je **kresba** provázena funkční radostí a má v sobě svůj cíl, přestože nezobrazuje nic konkrétního.

Později se objevuje **obrazná představa**, kdy jde o zvnitřněnou nápodobu. To znamená, že se nápodoba snaží aktivně obkreslovat vnímané předměty, které jsou v této fázi pouze statické. U dítěte dochází k centralizaci. Není schopno vymanit se z vlastní představy, je zaměřené na vlastní pohled a vnímat simultánně jiný.

3. Fáze názorného myšlení - od 4 do 7 let

U dítěte přetrvává stále **egocentrické myšlení**, převažuje představivost a subjektivita v myšlení včetně dominující vazby na aktuální pohnutky. Dítě si za pomoci typických způsobů uvažování pomáhá při řešení různých problémů.

Vágnerová (1999) zdůrazňuje: „názorné myšlení může mít charakter manipulace se symboly ve vědomí. Je to typ myšlení, který vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, případně jiným symbolem.“ (s. 78).

Ve vnímání je pro dítě zásadní bezprostřední vjem spojený s prožitkem a asociovanou představou. Vágnerová (1999) poukazuje na Piagetův pokus s korálky, kdy děti tvrdí, že v užší nádobě je jich více, protože je sloupec vyšší.

To potvrzuje, že se děti ve svých myšlenkových operacích zaměřují stále jen na jeden aspekt. Berou tedy v úvahu pouze výšku nádoby a ne také šířku.

„Aby mohly děti správně analogicky uvažovat, musí mít potřebné znalosti a musí chápat vztah pouhé podobnosti, nejenom totožnost a rozdílnost.“

(Vágnerová, 1999, s. 179).

V orientaci dítěti tak napomáhají **scénáře**, tj. znalost obvyklých souvislostí a vztahů. Za pomoci hry a scénářů dítě snáze zvládá problematické situace a orientuje se v běžném dění.

V pěti letech je dítě schopné rozpoznat **zachování podstaty** objektu či člověka. Ví, že se může zpět proměnit do původního stavu. Na konci předškolního věku již dítě dokáže chápat dočasnou nebo trvalou změnu. Začíná se orientovat i v prostoru, čase a počtu. Z pohledu pohádek a jejich vlivu na předškolní děti je důležitý i rozvoj paměti, neboť dětem umožňuje zformulovat verbálně vlastní zážitky. Dochází i k velkému pokroku v rozvoji emoční inteligence, kdy dítě vnímá a reaguje na citové projevy své vlastní i svého okolí. Kognitivní egocentrismus významným způsobem ovlivňuje i kresbu dítěte. Často dítě zobrazuje to, co má rádo a k čemu má emoční vztah. Čáp, Mareš (2001) dodávají: „*dítě již slovem vyjadřuje základní pojmy, které jsou omezené na ty vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat.*“ (s. 226).

2.3 Freudova teorie

Podle Kohoutka:¹ „Freud považoval za podstatu psychického vývoje vývoj libida – životní energie, kterou spojoval s principem slasti. Člověk podle Freuda lokalizuje pocit slasti a blaha v průběhu své ontogeneze do různých tělesných slastí. Každá vývojová etapa s sebou nese i určitý model setkávání jedince s okolním světem.“

Freudova (1991) koncepce duševního vývoje v jednotlivých stádiích:

1. orální stádium - od narození do začátku růstu zubů
2. anální stádium - končí obdobím, kdy dítě začne ovládat vylučování
3. falické stádium - od 3 do 5 let
4. latentní stádium - od 6 let do nástupu puberty
5. genitální stádium - od nástupu puberty

¹ <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>

1. Orální stadium

Zdrojem slasti jsou pro dítě **ústa**. Kojenec jimi přijímá potravu, udržuje kontakt s matkou, v které spatřuje podle Freuda (1991) objekt lásky. Pomocí úst zkoumá a objevuje předměty okolo sebe.

V tomto období Freud (1991) považuje za typickou formu vztahu **inkorporaci**:

- vytváří se model osvojování
- zmocňování se předmětu
- vytvářejí se prvotní vztahy

Orální stadium se podle Vaňka² zrcadí tyto pohádky: O Otesánkovi nebo Hrnečku, vař.

2. Anální stadium

V této etapě dítě dosahuje slasti pomocí vylučování. Tvoří se schopnost sebekontroly, ovládnutí a to nejenom ve vztahu k vlastním exkrementům. Začátek období vzdoru signalizuje intenzivní rozvoj **ega**. Do popředí vystupují **sadistické impulzy**, které souvisí s růstem zubů, zesílením svalstva a ovládnutím svěrače. Freud (1991) v nich spatřuje destruktivní tendence k ničení a ztracení, později pak tendence k držení a vlastnění.

Zastupující symboly, které představují peníze, zlato, vychází z **anální fixace** člověka lpět na majetku, penězích a na jejich hromadění.

K tomuto období bych přirovnala pohádku s názvem Obušku, z pytle ven. Situace, kdy hamižný hospodský okrádá chudého muzikanta a hromadí svůj majetek. Lstivost a chamtivost jsou následně potrestány vyplacením obuškem. Šťastný konec je v podobě navrácení věcí a slibem k polepšení hospodského.

² VANĚK, Jan, vysokoškolský učitel, [ústní sdělení]. České Budějovice, 1. 11. 2013.

3. Falické stadium

V této fázi se dítě značně osamostatňuje, zaměřuje svou pozornost na genitální oblast, zkoumá vlastní pohlavní orgány a pěstuje sexuální fantazie. Drapela (2008) poukazuje na autoerotické chování dítěte, kdy je přitahováno slastí, kterou přináší masturbace.

V rámci této fáze vzniká tzv. **oidipovská problematika**:

Oidipův konflikt (u chlapců) nebo **Elektřin konflikt** u dívek. Kohoutek ³ **oidipovský konflikt** v tomto období charakterizuje takto:

je zabarven duchem konkurence, žárlivosti
mění se vztah k rodiči stejného pohlaví

Dle Freuda (1991) dítě pochopí, že otec s matkou mají mezi sebou cosi, co dítě rovněž chce, a čehož lze dosáhnout odstraněním konkurenta, obvykle rodiče stejného pohlaví. Identifikace s rodičem vlastního pohlaví spočívá s (částečným) zřeknutím se rodiče opačného pohlaví (než je "znovuobjeven" v dospělém sexuálním partnerovi). Falický charakter je psychoanalytický termín označující falickou fixaci, přetrvávání preference a zvýšené závislosti syna na matce nebo dcery na otci.

Falické období spatřuje Vaněk ⁴ ve všech pohádkách a příbězích, kde hlavním tématem je boj a soupeření. Aby chlapec nemusel soupeřit s otcem, sní o hrdinovi v lesklé zbroji, který porazí mocného kouzelníka věznícího krásnou princeznu. Jedná se tedy o všechny pohádky, ve kterých je princ vyslán do boje se zlem. Rozhodnutí pro něj není vždy až tak snadné. Matku ale nadevše miluje a rozhodne se pro boj o záchranu království.

U dívek je situace trochu jiná: například v pohádce o Sněhurce a Popelce si může malá dívka odžít své úzkosti v pohádkových fantaziích a uchovat si láskyplný vztah s rodiči či případně dobře vycházet se skutečnou nevlastní matkou. Naděje, že jednou přijede princ, který si vybere právě ji, je pro dívku velmi důležitá.

³ <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>

⁴ VANĚK, Jan, vysokoškolský učitel, [ústní sdělení]. České Budějovice, 1. 11. 2013.

4. Latentní fáze

Dochází k útlumu v rozvoji libida. Vstupem do školy je dítěti umožněno rozvíjet vztahy s vrstevníky, začíná rozlišovat sociální role a objevuje své zájmy v různých aktivitách. Dítě si osvojuje si kulturní hodnoty. Pro Freuda (in Siméon, 2008) je toto období latence zastavením a ústupem v sexuálním vývoji. Objevuje se **identifikace** s rodičem stejného pohlaví, což spočívá v částečném zřeknutí se rodiče opačného pohlaví.

Latentní období představuje u Vaňka ⁵ pohádka O Šípkové Růžence, kde růže symbolizují negativní mateřský komplex. Matka má obavy, zda její dcera zvládne období dospívání. Chce ji ochránit před námluvami a láskou. Sudičky ji zakouzlí sudbou. Až vyroste, píchne se o trn a usne na 100 let. Slibuje rodičům, že bude opatrná. Růženka však slib poruší. Záchrana ze spánku přichází v podobě prince. Políbením odstraní komplexy princezny, které jí dala matka. Zakletí je překonané a princ se s princeznou ožení. Sexualita u dítěte usíná, dítě navštěvuje různé kroužky a zájmové aktivity, které se dělí podle genderové identity.

5. Genitální fáze

Toto období dospívání představuje znovuoobnovení sexuálních pudů, dítě navazuje vztahy s druhým pohlavím, začíná žít pravý sexuální život. Oidipův a Elektřin komplex je plně vyřešený. V pohádkách je tato vývojová fáze vyobrazená například svatbou prince s princeznou a narozením společného potomka. Pohádka převážně končí větou A byli spolu šťastni až do konce života.

Freud (in Siméon, 2008) ve své teorii vymezuje tři základní principy nacházející se současně v naší osobnosti bojující mezi sebou o prvenství.

Id (princip nevědomé slasti): jde o iracionální, temnou část naší osobnosti, která se primárně snaží o uspokojení svých tužeb bez ohledu na přání a potřeby druhých lidí.

Ego (princip reality ve vědomí a předvědomí): se snaží splnit požadavky, které na něj vyvíjí id v rámci uskutečnitelnosti v realitě. Ego je racionální, pracuje na vědomé úrovni. Zvažuje následky provedených činů a snaží se id usměrňovat. Směřuje k opravdovému uspokojení ne jen dosažení slasti jako id.

⁵ VANĚK, Jan, vysokoškolský učitel, [ústní sdělení]. České Budějovice, 1. 11. 2013.

Superego (princip dokonalosti v našem vědomí i nevědomí): obsahuje zákazy, omezení, také pochvaly za dobré chování. Superego je morální silou naší osobnosti, představou toho, jací bychom si přáli být v budoucnosti, ale zatím k tomuto cíli pouze směřujeme. (Drapela, 1997).

2. 4 Archetypy v psychoanalytické teorii C. G. Junga

C.G.Jung (1997) chápe mýty, báje, pověsti i pohádky jako spontánní řeč kolektivního nevědomí lidstva. Představuje to, co máme všichni v naší duši společné, co je velmi prastaré a přirozeně ovlivňuje naše přání a cíle. Někdy bývá nevědomí označováno jako paměť lidstva nebo duchovní svět člověka. Nejdůležitější z kolektivního nevědomí jsou tzv. **archetypy**, které jsou vrozené. Zahrnují psychickou zkušenost našich předchůdců, určité vzorce, které jsou zodpovědné za naše prožívání a formování obrazů vznikajících v naší mysli. Tyto obrazy se pak u člověka projevují v jeho fantaziích, mýtech, pohádkách, snech, ale také i v myšlení a cítění každého duševně zdravého člověka. Analytická psychologie považuje pohádku jako proces **individuace**⁶. V tomto procesu se nejedná o uvědomění pouhého vlastního já, nýbrž o postupné začleňování (integrace) jednotlivých archetypů kolektivního nevědomí do vědomí člověka. Cílem individuace je zbavit bytostné JÁ falešných obalů osoby a vemlouvavých sil archetypů. Jung nazývá individuaci „nevyhnutelnou psychologickou potřebou“ a zároveň si protiřečí, jelikož dále dodává, že je dostupná jen těm jedincům, kteří jsou předurčení k tomu, dosáhnout vyššího stupně vědomí, jsou k němu povoláni od počátku. (Stevens, 1996).

Strukturu psychoanalytické teorie tvoří následující pojmy:

Osobnost (Psyché), které tvoří samostatnou soustavu. Každý jedinec se chová a projevuje jedinečně, neopakovatelně. Osobnost vždy představuje svéráznou individualitu.

Podbody Psyché:

1. Kolektivní nevědomí:

⁶ Individuace – proces, při němž se z člověka stává jedinečné, nesrovnatelné, neopakovatelné a nenahraditelné psychologické individuum – osobnost. (Stevens, 1996).

Kolektivní nevědomí se skládá z **archetypů**, které představují praobrazy chování jednání, pocitů a poznávání. Představují jakási sdělení všelidské zkušenosti, projevující se například v snech a fantaziích člověka.

2. Osobní nevědomí:

Tuto oblast lidské psychiky získáváme během celého života. Nedědíme ho tudíž od našich předešlých generací jako kolektivní nevědomí. Zapomenuté zážitky, city a myšlenky, které byly vytěsněny z našeho vědomí, se náhle opět vynoří na povrch. Osobní nevědomí zahrnuje také soubory komplexů. Představují psychické veličiny, které se vymkly kontrole vědomí a existují jako samostatné psyché. Za komplex tedy označujeme nevědomé obsahy, které jsou spojeny stejnou emocí a nějakým společným významovým jádrem. Personifikují ve snech a proto je třeba se sny zabývat jak tvrdí Jung (1997). Komplexy jsou odštěpenými částmi psyché. Toto štěpení může představovat tzv. morální konflikt, který vychází ze zdánlivé nemožnosti přijmout lidskou povahu v jejím celku. Zpravidla si dokonce komplexy vyloženě neuvědomujeme, což jim samozřejmě dopřává tím větší svobodu k akci.

3. Ego, vědomé Já:

Jedná se o vědomou mysl, která je odpovědná za trvalou identitou člověka, jež působí na naše chování, jednání, prožívání (emoce). Vědomé Já touží stát se Bytostným Já.

4. Bytostné Já:

Je nadřazené vědomému egu, které také zároveň obohacuje. (Drapela, 1997).

Definice a dělení archetypu

Archetypy jsou vzorce chování a prožívání nebo také způsoby fungování lidské psyché. První z archetypů je **Persona**, která pomáhá jedinci uchovat si svou individualitu při podřizování se požadavkům společnosti. Tyto požadavky jsou dány například: zvyky, hodnotami a obvyklým způsobem chování. Představuje určitou „**masku**“, která je vytvořená proto, aby na jedné straně vyvolávala u druhých určitý dojem a na druhé straně skryla pravou identitu jedince. V životě člověka je nutné tyto masky měnit a přizpůsobit je podle sociální pozice nebo prostředí. Představme si například lékaře, pokud nesejme svoji „masku“ v prostředí své rodiny. Při tomto stavu dochází k nebezpečné identifikaci s personou. Aby osobnost zůstávala původní, je nezbytně důležité, aby persona byla spojená s Bytostným Já. V tomto spojení jsou známkou

psychického zdraví a náhledu na nezbytná sociální přizpůsobení. Bez tohoto spojení se osobnost stává bezbrannou a je zcela vydaná napospas vlivům kolektivního vědomí i nevědomí.

Animus a anima: Jedná se vlastně dvě možnosti realizace jednoho archetypu. Animus umožňuje a pomáhá ženám rozumět a ocenit mužnost a současně se mužsky chovat. Stejnou, ale zrcadlově obrácenou funkci hraje anima pro muže. Pokud se funkce tohoto archetypu obrátí navenek, i když by měla směřovat dovnitř, může dojít ke ztrátě ženskosti nebo mužnosti, Jung takto vlastně psychologicky vysvětluje vznik bisexuality. (Franz, 2008). Tyto funkce dále rozeberu v kapitole 2.5.

Stín: Jde o archetyp představující animální stránku v člověku. Každá lidská bytost, Podle Junga (1997) je každá lidská bytost ve své podstatě zvířecí. Musí tedy přijmout stín jako součást sebe samé a naučit se s ním pracovat. Považuji tedy Jungův stín za obdobou Freudova pudového já.

Stín představuje nejjednodušší setkání s vlastním nevědomím při promítání do jiných osob a věcí. Je protipólem našeho vědomého Já. Mívá podobu něčeho, co kazí naše snahy, co nás rozrušuje, ničí nebo s čím zápasíme. Stín nás proti naší vůli psychicky zaměstnává, i když se tomu vnitřně bráníme. Těžko chápeme, že by životní problémy měly své kořeny v nás samých, v našem Stínu. Jsou temnou, skrytou stranou v naší osobnosti. Jung (1997).

Hlavními představiteli stínu v pohádkách jsou podle Vaňka⁷ například čerti nebo kejklíři.

⁷ VANĚK, Jan, vysokoškolský učitel, [ústní sdělení]. České Budějovice, 21. 3. 2014.

2. 5 Animus a anima v pohádkách Marie-Louise von Franz

„Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů.“ (Franz, 1998, s. 15).

Tyto univerzální vzorce a procesy ovlivňují a spoluvytvářejí konkrétní pohled na lidskou osobnost a jeho individuální prožívání v různých situacích. Při interpretaci pohádek dochází ke stavu, kdy si sami pokoušíme za pomoci bytostného Já doplnit to, co nám připadá jako neúplné. Jakmile se naše vědomí uvolní a rozšíří, prožíváme tzv. transcendentní funkci. Jde o jakýsi most, po kterém obsahy nevědomí plynou do vědomí a naopak. Most představují například mytologické obrazy z nejrůznějších oblastí i časového období. Transcendentní funkce neboli též aktivní imaginace je metoda asimilace nevědomých obsahů (snů, fantazií atd.) prostřednictvím některé z forem sebevyjádření. Pomocí této techniky dochází k oživení naší intuice, přímému napojení na naši vnitřní fantazijní řeku, ze které pocházejí všechny velké objevy a nápady. (Jung, 1997).

Franz (1998) interpretuje pohádková vyprávění jako je například Černá princezna, Panna carevna na základě jednotlivých archetypů hlubinné psychologie, jejímž zakladatelem byl C. G. Jung. Franz (1998) rozlišuje čtyři funkce vědomí, které je možné použít při interpretaci pohádek. Pokud je člověk spíše typem **hloubavým** (přemýšlivým), bude u pohádek spíše sledovat **strukturu a způsob**, jakým jsou jednotlivé motivy spojeny. **Citový** člověk si je složí do **hodnotového žebříčku**. **Vnímavý** (percepční) typ bude význam symbolů **rozšiřovat a zesilovat**. **Intuitivní** lidé uvidí příběh jako celistvý, jeho **poselství nebude nikterak rozštěpeno**. Ideální je samozřejmě vykládat si příběhy za pomoci všech funkcí vědomí.

Svět pohádek je se skutečným světem propojen archetypy, které jsem blíže rozváděla v kapitole 2.4. Pojdme si blíže vysvětlit význam **animus a anima**.

Anima představuje v nevědomí muže obraz ženství tzv. osudovou inspirující ženu, která má v pohádkách podobu jako princezna, víla, královna, aj. **Animus** personifikuje mužství v nevědomí ženy. V pohádkách se zobrazuje v podobě bohů, hrdinů, princů, králů nebo dobyvatelů. Animus se promítá jak v souhrnu názorů na mužství, jež se odrážejí v ženě postoji a vztahu k životním partnerům, tak v projevech jejího vnitřního mužství. *S působením anima se pojí zásadní problém: pokud si žena není*

svého anima vědoma, animus ovládne její emocionální život, a ona se pak stane příslovečným „slonem v porcelánu“. (Franz, 2008, s. 19).

Její ženská citová přirozená je potlačována animovým působením, což vede k mnoha životním tragédiím zejména v oblasti vztahů. Animus produkuje emocionální bouřlivé argumenty, zatímco anima (archetypická ženská postava v nevědomí muže) vyvolává vrtošivé nálady a trousí uštěpačné poznámky. Animus bývá náchylný k brutálním demonstracím své moci – použití hrubé síly. Anima si naopak počíná mazaněji. (Franz, 2008).

3. Pohádka

Dětství je neodmyslitelně spjaté s pohádkami. Vlivem své magičnosti a zázračného obsahu obohacují dětskou fantazii a představivost. Děti je od pradávna milují, ztotožňují se s hlavními hrdiny, kteří jsou pro ně vzorem. Díky zápletky a následnému vítězství dobra nad zlem si často pohádku tak oblíbí, že ji chtějí slyšet i vícekrát za sebou. Pohádky také dokážou posluchače rozmanitým způsobem informovat o překážkách a strastech běžného života. Pokud je člověk dokáže zdolat a nevyhýbá se jim, zvládne všechny úkoly a dosáhne šťastného konce.

3.1 Definice pohádky

Pohádka je literární žánr, vycházející z lidové slovesnosti. Vznikala na základě starodávných vyprávění, která si lidé předávali z generace na generaci. Zachycuje historii různých kultur a prostředí, v nichž se děj odehrává. Jednotliví autoři definují pohádku různými způsoby.

Čeňková (2006) pohádky považuje za: „literární texty, které vznikly na základě palety starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.“ (s. 107).

Černoušek (1990) je charakterizuje jako útvar „uměleckého slova a byla složená k vyprávění, k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace, dřímající v dětské psychice, v mysli posluchače.“ (s. 6).

Bettelheim (2000) oceňuje u pohádek přínos zábavy a poučení. Podle Vaňka⁸ pohádky mohou být prostředkem k dosažení změněných stavů vědomí, které mohou uvést posluchače do jiné dimenze.

⁸ VAŇEK, Jan, vysokoškolský učitel, [ústní sdělení]. České Budějovice, 29. 11. 2013.

3.1.1 Morfologie pohádky Vladimira Jakovleviče Proppa

Morfologie v pohádkách znamená **učení o formách**, jehož výsledkem je popis pohádky podle její součásti a podle vztahu součástí k sobě navzájem a celku. Propp (1999).

Základní konstrukce pohádky podle Proppa (1999):

- 31 funkcí jednajících osob (opakující se činnosti vymezenou z hlediska jejího významu v ději)
- spojovací prvky
- motivace (například při dodržení zákazu)
- formy objevení jednajících osob (přílet draka, setkání s Jagou)
- atributní prvky nebo rekvizity (chaloupka baby Jagy)

V rámci 31 funkcí jednajících osob se vyvíjí děj všech pohádek. Propp (1999) vytvořil jejich schéma, podle kterého lze pohádky určovat a jednotlivě přikládat. Musíme však brát v potaz, že vytvořil funkce na základě ruské folkloristiky. Analýza tudíž vychází z východoevropského prostředí.

Propp (in Černoušek, 1990) poukazuje na univerzálitu pohádkového dění, kterou analyzuje v podrobné sedmibodové struktuře. Tu nazývá jako **dějový sled**, který je následující:

1. Formulace dobra a zla.
2. Vystoupení hrdiny a síly.
3. Magický činitel.
4. Boj se zlem, které vítězí.
5. Zkoušky a obtížné úkoly, které musí hrdina zdat při pronásledování zlem.
6. Zničení a potrestání zla.
7. Oslava hrdinství, které je spojeno například s jeho svatbou, která symbolizuje usmíření a sjednocení.

V této struktuře děje se jedná převážně o zobrazení archetypu hrdiny, který musí překonat „životní“ zkoušky.

Propp (1999) v pohádkách nalézá náboženské motivy, které mají spojitost s určitým způsobem denního života. Ten postupně odumírá a jeho obsah si lidé zobrazují v pohádkách. Jednou ze základních kompozic je putování, které odráží představy o cestě duší v záhrobním světě. Skutečný obsah může být vyjádřený za pomoci **symbolů**.

3.1.2 Význam pohádky podle Bruna Bettelheima

Často bývá v pohádkách hrdinou nejmladší a nejslabší, který je všemi ostatními považován za hlupáčka. Malé dítě se takto může subjektivně cítit, i když ho ostatní za méněcenného nepovažují. Velkou radost může mít například z pohádky O Hloupém Honzovi, kdy se ukáže, že ve skutečnosti prostáček žádný hlupák není, se vším si poradí a rozumu má víc než všichni ostatní.

Bettelheim (2000) jako psychoanalytik se dívá na vnější jevy jako na symbolická zpodobnění různých tendencí uvnitř jednoho jedince. Ve freudovské psychoanalýze se jedná především o vztahy mezi Ono, Já a Nadjá (id - ego - superego).

Freud (1991) se domnívá, že jsou to právě tradiční lidové pohádky, co pomáhá v dětství formovat rovnováhu těchto tří složek naší mysli. Vyzoroval, že pohádky mohou i silně traumatizovanému dítěti pomoci vybudovat si sebevědomí a získat pozitivnější přístup k životu.

K překonání psychologických problémů např.: sourozenecké žárlivosti, oidipovských dilemat apod. potřebuje dítě porozumět, co se děje v jeho vědomé bytosti, aby pochopilo i to, co se odehrává v jeho nevědomí.

V tom mu právě pomáhají pohádky, za jejichž pomocí může snít a přemítat o určitých částech vyprávění. Tím převede nevědomý obsah do vědomých fantazií, a tak může již s tímto obsahem nakládat.

Příkladem může být Bettelheimova (2000) interpretace výkladu pohádky Červená Karkulka, kde se příběh dotýká oidipovských potíží, které zůstaly v dívce nevyřešené.

Karkulka nejde po cestě, kterou ji nakázala maminka, cestou trhá květiny a dá se do řeči s vlkem, čímž se znovu stává oidipovským dítětem, které vyhledává slast. To, že vlk nakonec Karkulku sežere, je trest za to, že vše zařídila tak, aby se zbavila mateřské postavy (babičky). Navíc zdůraznění červené barvy zastupuje vášnivé city včetně sexuálních, kdy se tak Karkulka jakoby stává předčasně sexuálně přitažlivou. Jediný způsob, jak se ve svém věku může sexuálně prosadit, je zbavit se mnohem zkušenějších soupeřů. Proto dává Karkulka vlkovi přesné popisy, jak se dostat k babičce do chaloupky. S tímto jednáním Karkulky a celkovou interpretací výkladu pohádek Bettelheima se neztotožňuju.

Berne (1997) nahlíží na tuto pohádku z jiného pohledu. „Karkulka vlkovi jasně řekne, kde se s ní může opět setkat, dokonce s ním vlezte do postele. Evidentně hraje hru s ohněm a celá záležitost ji docela potěší.“ (s. 49). Vlk tedy vlastně za své činy nemůže, jelikož ho k tomu Karkulka šibalsky navedla. Vlk tedy zobrazuje podobu chudáka. Berne (1997) má tendenci promítat zvířecí charakteristiky na muže.

3.1.3 Porozumění pohádek Michala Černouška

Pohádky mají nezastupitelný význam v dětském světě. Za pomoci živého vyprávění upevňují vztah dospělého a dítěte (Černoušek, 1990). Svými smyšlenými příběhy s jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a srozumitelným jazykem umožňují dítěti převést chaotický a nesrozumitelný svět ve srozumitelné obrazy. Nejdůležitější z funkcí pohádek je podle Černouška (1990) umění **strukturalizovat skutečnost**. Zaměřím se tedy na rozbor pohádky podle její funkce.

Pohádky pomáhají dítěti odpovědět na některé základní **psychické potřeby** jako je například porozumění vztahu k sourozencům, rodičům, pozastavuje se nad potřebami lásky, zvládání strachu a potřeby rozvíjení pocitu životního smyslu.

Pro dítě je nezbytně nutné, aby se s pohádkou mohlo ztotožnit. Dochází k **identifikaci** s hrdinou, kterým se chce dítě podobat. Při výběru jsou to převážně kladní hrdinové, kteří představují v **pohádkách statečnost, odvahu a sílu**. Dítě je má za vzor, chce se jim podobat. Naopak záporní hrdinové bývají potrestáni a končí špatně. Dítě se s nimi tudíž neidentifikuje. Dochází k uspokojení **potřeby naděje**.

V pohádkách, kde dobrosrdečný a laskavý jinoch pomůže babičce s klestím nebo se podělí o poslední krajíc chleba s dědečkem, kdy se dítě prostřednictvím pohádky seznamuje s různými modely chování. Zde můžeme vyzdvihnout prosociální chování⁹.

Dítě také dostává v příběhu vzor, jak se chovat, aby nedopadlo špatně jako zlo v pohádce. Vágnerová (2005). V příbězích tak objevuje morální pravidla a normy.

*„Věky přetrvávající pohádka má význam nejen výchovný, poznávací a vzdělávací, ale také **terapeutický**.“* Odpovídá na úzkostná traumata, která děti mohou prožívat při setkání s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých. (Černoušek, 1990, s. 16).

⁹ prosociální chování- činy vykonané ve prospěch druhého bez očekávání odměny (Svobodová, 2007)

Jako zásadní v terapeutické funkci pohádky Geldard- Geldard (2008) spatřují podporu rozvoje osobnosti. Pohádka promlouvá k nevědomí dítěte. Ukazuje mu, jak překonat hrozivé situace, strach a úzkost, předznamenává erotickou výchovu a předkládá optimistické vidění světa. *„Pohádky jsou vyprávění směřující... k sjednocování protikladů, k usmiřování protichůdných sil, slovem k dosahování celistvosti. Pohádky, dobře vyprávěné a dobře pročítané, již v dětství připravují solidní základy pro pozdější stavbu celistvé, integrované osobnosti dospělého člověka.“* (Černoušek, 1990, s. 27).

4. Vliv pohádek na předškolní dítě

Dítě předškolního věku dosahuje největší intenzity ve vztahu k pohádce. Prostřednictvím pohádek se dítě mnohem snadněji a přirozeněji orientuje v reálném životě. Pohádkové příběhy poskytují dítěti životní model, který ho povzbuzuje, oživuje a nevědomě směřuje k pozitivním životním možnostem. (Franz, 1998).

Herman (2013) se opírá v lidském životě o **9 základních kamenů důležitosti pohádek** (s. 25).

1. Společné nevědomí, které představuje velké množství informací, které máme uložené v naší psychice. Výrazným způsobem ovlivňuje náš každodenní život.

2. Vtištěné archetypální vzorce, které jsou převyprávěné zkušenostmi našich předků. Pomáhají nám rozlišit, k čemu bychom se měli přiklánět, kam bychom měli směřovat

3. Utváření osobnosti se odehrává ve věku do šesti let v životě člověka, tudíž zde by dítě mělo chápat význam pojmů jako je most důvěry, pocit bezpečí, lásky a něhy, učení se vzorcům atd.

4. Rozhodnutí o svém životním scénáři-jde o plán, kdy se dítě do šesti let rozhodne, zda bude ve svém životě za vítěze, skoro- vítěze nebo poraženého.

5. Vytvoření mostu důvěry - tato klíčová vazba rozhoduje o zdravém vývoji dítěte, díky které získává základní pocit bezpečí a důvěry k mámě, k sobě samému a společnosti

6. Citové problémy a emoce - člověk může své emoce ovládat pomocí rozumu a neměl by se jimi nechat unést, pokud to sám nechce

7. Sociální učení - nejúčinnější formou učení jsou situace, kdy se člověk učí od druhého

8. Příběh- významným způsobem ovlivňuje naše pocity, intuice, přesvědčení, vztahy, vůle...

9. Symbol- jedná se o přirozený spojovací článek mezi vědomím a nevědomím. Má podobu skrytých významů nebo bezvýznamných obrazů a zkratk, jimž malé dítě velmi dobře rozumí, a ve svém nevědomí zvládne dešifrovat všechna důležitá poselství, která pohádka obsahuje.

Pomocí pohádek tak dítě dostane zprávu od předchozích generací, že na své útrapy a problémy, s nimiž se setkává, není sám a mají to podobně i ostatní.

Jedná se například o:

- tzv. orální nenasytlost, kterou jsem rozebrala v kapitole 2.3. - Freudova teorie.
- strach z dospívání, budoucnosti
- smutek ze ztráty těsného a intimního vztahu s matkou
- obavy o své potřebnosti a důležitosti pro rodiče a okolí
- překonání narcistických zklamání, kdy dítě již není středobodem zájmu
- sourozeneckou rivalitu a žárlivost
- obavu ze sexuality
- oidipovské komplexy a dilema, zmiňované v kapitole 2.3.

Za pomoci pohádek tak dítě dostává pocit útěchy, naděje, povzbuzení a návodů při řešení svých problémů.

Jedná se o nejzákladnější úkoly v životě dítěte, jako jsou:

- Nalézt smysl života
- Mírnit strach ze smrti
- Překonávat představu o pocitu strachu z opuštění (Herman, 2013).

Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu ztotožnění s hrdinou, který to nemá také ve svém životě lehké a řeší určité problémy.

(Vágnerová, 2005, s. 186).

Dítě se tak učí akceptovat své negativní vlastnosti, pocity a projevy, jelikož v pohádkách slabého, opuštěného či jinak znevýhodněného jedince časem lidé poznají a ocení.

Pohádky a příběhy jsou pro dítě důležité a potřebné z několika hledisek (Herman, 2013):

- rozvíjí jeho osobnost
- pomáhají při jeho socializaci
- ovlivňují čtenářskou gramotnost a lásku k literatuře
- rozvíjí vyšší kognitivní schopnosti, představivost a kreativitu
- pomáhají rozlišovat fakta a fikci v pohádkách
- podněcují kritické myšlení

- rozvíjí jazykové a komunikační dovednosti

Pohádka je pro dítě hrou, zábavou i ponaučením. Některé děti svůj svět pohádek, vyhledávají častěji, než jiné. Je to logické, neboť každý máme svůj specifický a oblíbený způsob trávení volného času.

5. Učení v mateřské škole

Primární vzdělávání chápou Pupala, Zápotočná (in Lukášová, 2010) jako: „ *formování kulturní gramotnosti.*“ (s. 19).

Dolores (in Lukášová, 2010) považuje učení za *skryté bohatství člověka*, které představují čtyři pilíře: (s. 19).

1. Učit se poznávat.
2. Učit se jednat.
3. Učit se žít společně, učit se žít s ostatními.
4. Učení se být.

Učení bývá vždy součástí edukačního procesu. (Průcha, 2002).

V systému kurikulárních dokumentů stanovuje obsah pro předškolní vzdělávání **Rámcově vzdělávací program**. Ten vymezuje *hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.* (RVP PV 2004, s. 6).

Formy učení podle RVP PV

Jedná se zejména o **prožitkové a kooperativní učení**, které probíhá za pomoci her a činností dětí, *kteřé jsou založeny na spolupráci, přímých zážitcích dítěte*, a tak podporují dětskou zvědavost a další dovednosti (RVP PV 2004, s. 8).

Dále se jedná o **situační učení**, které se opírá o vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí.

Významnou roli v procesu učení hraje **spontánní sociální učení** založené na principu přirozené nápodoby – poskytování vzorů chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

Posledním důležitým prvkem jsou **aktivity spontánní i řízené**, které jsou vzájemně provázané a vyvážené v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. (RVP PV 2004).

5.1 Pojem učení

Jedná se o jeden z klíčových psychologických pojmů. Existuje několik teorií a přístupů k učení, z nichž každý vytváří své vlastní definice. Průcha, Walterová, Mareš ve svém pedagogickém slovníku (2003) objasňují učení jako: „ *získávání zkušeností a utváření*

jedinice v průběhu jeho života.“ (s. 259). V širším pojetí si v oblasti pedagogické psychologie Čáp, Mareš (2001) dodávají: úloha učení je v získávání předpokladů pro aktivní vyrovnávání se s přírodním a společenským životním prostředím. (s. 80).

V psychologii znamená učení v užším pojetí pouze proces, kterým člověk prochází. (Říčan, 2005).

Podle Nakonečného (2006) znamená učení utváření či modifikaci psychiky vlivem zkušenosti. (s. 41).

Provádíme ho spontánně i záměrně a to nejen ve škole, ale i v průběhu celého života. Na základě životních zkušeností si osvojujeme nové dovednosti, znalosti i postoje. Učíme se jednat s ostatními lidmi a řešit problémy. (Plháková, 2007).

„Psychický vývoj bez učení je nemyslitelný a veškeré učení psychický vývoj také ovlivňuje.“ (Říčan, 2010, s. 164). Výsledkem učení je zkušenost, která může měnit naše postoje, chování atd. (Vágnerová, 2004, s. 74).

5.2 Druhy učení

V psychologii existují různé teorie učení. Můžeme je dělit podle řady hledisek.

Průcha, Walterová, Mareš (2003) dělí učení do těchto kategorií:

- podle typu procesů a činitelů, jejichž se týká
- podle podílu vědomého záměru
- podle nositele
- podle míry autoregulace
- podle vnější formy a postupu
- podle vnější formy a postupu.

Poslední kategorie se často dále dělí na jednotlivé **druhy učení**.

Vágnerová (2004) například uvádí toto dělení:

Jednoduché učení- žádoucího efektu docílíme za pomoci opakování.

a) Klasické podmiňování- podstatou je asociace, která vzniká na základě schopnosti spojení určitých podnětů.

b) Operativní podmiňování- mění chování člověka na základě jeho důsledků.

Lidské formy učení- jsou vázané na působení specificky lidské činnosti, jedná se převážně o myšlení a řeč.

a) *Kognitivní učení*- dochází k němu prostřednictvím zpracování různých informací, je předpokladem k rozvoji poznávacích procesů.

b) *Sociální učení*- závisí na kontaktu se společností, dochází k osvojení si základních pravidel a norem chování, postojů a hodnot, které vyplývají z požadovaného způsobu jednání. Jedná se převážně o učení za pomoci **nápodoby a identifikace**. Vágnerová (2004) poukazuje na rozvoj sociálního učení v dětství, které napomáhá rozvíjení zkušeností ve smyslu přípravy na budoucí role.

Říčan (2005) do svého dělení zahrnuje ještě druh učení s názvem **habituace**. Jedná se o mechanismus, který spočívá v ignoraci jevů, jež jsou pro nás nepodstatné.

Kern, Mehlová, Noltz, Peter, Winterspergerová (1999) k sociálnímu učení a učení klasickým podmiňováním přidávají další 2 druhy. Jedná se o učení vhladem, kdy jedinec logicky a spontánně pochopí podstatu problému nebo řešené situace a verbální učení. Základem jsou asociace tj. tvorba spojení mezi podnětovým slovem a reakcí. Výsledkem jsou vědomosti a poznatky.

5.3 Styly učení

Na začátku objasním význam pojmu **styl**. „Podobně jako obraz, je identitou osoby, souhrnem jejích sklonů, získaných a akumulovaných znalostí o sobě a o světě.“ (Das, 1998, in Mareš, s. 72).

Mnoho autorů dále podrobněji vysvětlují **styly učení**. Švec (1998) si vykládá styly učení jako: „postupy při učení vědomostem a dovednostem, které subjekt uplatňuje v určitém období svého života a vzdělávání. (s. 43). Jsou to postupy při učení, které jedinec v daném období preferuje, postupy svébytné svou orientovaností, motivovaností, strukturou, posloupností, hloubkou, elaborovaností (propracovaností), flexibilitou.“ (Mareš, 1998. s. 75).

Vyvíjí se z vrozeného základu (kognitivní styly). V průběhu života jedince obohacují, vedou ho k různým učebním výsledkům a dají se velmi snadno ovlivnit nebo změnit. (Mareš, 1998). Jsou charakteristické svojí metastrategií, v které se sjednocují do svébytných učebních strategií, taktik a operací. (Mareš, 1998).

Styly učení se dají diagnostikovat, *třebaže ne snadno, a to pomocí sociálního okolí nebo jedincem samým.*“ (Mareš, 1998, s. 76). Je známo mnoho faktorů, které mohou styly učení významně ovlivnit. Jako základní spatřuje Mareš (1998) tyto faktory:

- pohlaví
- čas
- postižení
- sociální prostředí
- rodinné prostředí
- rasové, etnické a kulturní vlivy
- sociální klima školní třídy

Mareš (1998) nahlíží na styly učení jako na **způsoby**, které jsou lidem blízké, a vyhovují jim. Styly učení dělí do následujících tří kategorií. Ve své práci aplikuji tento způsob dělení z pohledu dítěte předškolního věku.

Vizuální styl učení

Dítě využívá k učení svoji mimořádně rozvinutou vizuální paměť. Tyto děti si do mysli uloží obraz toho, co viděli a posléze si ho pak v případě potřeby znovu vyvolají. Ve školce mají tyto děti oblibě **prohlížení knih s ilustracemi, divadelní představení**, kde jsou v roli diváků.

Pohybový styl učení

Dítě se potřebuje při učení pohybovat, střídat místo k učení, obsah učiva může vyjadřovat i za pomoci gest. Poznává věci dotekem a osaháváním. Je zručný v manuálních činnostech, jako je například výtvarné a pracovní tvoření. U dětí ve školce, kde převažuje tento styl učení, můžeme pozorovat zálibu například: v **dramatizaci pohádek**, dále mají oblíbené různé typy her, kde se uplatňují prvky dramatické výchovy (**hra v roli, pohybová improvizace**).

Mechanický (pamětní) styl učení

Dítě umí vše rychle nazpaměť, podstatě však logicky nedokáže porozumět. Dokáže rozlišit věci podstatné od věcí vedlejších. Tuto vlastnost používá k organizování a třídění si činností v průběhu dne. Například: jde namalovat obrázek, který je náplní

řízené činnosti dne, aby si mohl jít co nejdříve pohrát s ostatními dětmi. Věci si pamatuje v logických souvislostech a spojení. Tyto děti mají rády pohádky v podobě slovní projevu (**předčítání, vyprávění**, svoji přednost rychlého zapamatování textu uplatňují při **nácviku textu básniček a písniček**).

Kolb (in Mareš, 1998, s. 69) rozlišuje **styly učení podle vývojové teorie**:

1. Vývojová etapa 0-15 let

Je označovaná jako **získávání**, člověk dává přednost stylům učení, které ho vedou ke konkrétním poznatkům.

U dítěte předškolního věku dochází k poznávání a získávání nových informací, učení se novým věcem. Dítě je zvědavé a dychtivé po nových zážitcích a zkušenostech.

Souhlasím s názorem Holta (in Mareš, 1998), který usuzuje, že děti se *nejlépe učí předtím, než přijdou do školy*. (s. 68). Během předškolního období se objevuje druhé období otázek, kdy se dítě ptá typem otázek **PROČ?** Považuji určitou souvislost mezi tímto obdobím a vývojem poznání. Děti mají tendence objevovat, experimentovat, jsou zvědavé. Jako učitelka reaguji na otázky dětí srozumitelným vysvětlením všech souvislostí, podporuji je v novém kladení otázek. Za cíl předškolního vzdělávání považuji učit děti logicky usuzovat, kriticky myslet, naslouchat druhým, verbálně se vyjadřovat, ale také rozvíjet jejich morální vlastnosti.

2. Vývojová etapa 16-40 let

Je označovaná jako **specializování**. Člověk hledá životní zaměření, touží stát se „expertem“. Využívá zpravidla jeden styl učení, který mu nejvíce vyhovuje. Vágnerová (2005) označuje toto období jako **hledání a přehodnocování**, *v němž by měl jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity*. (s. 321).

3. Vývojová etapa 40 let – konec života

Je označovaná jako **integrování**. Člověk se snaží prohloubit si své zkušenosti a aktualizovat si další schopnosti. Toto hledání a experimentování může podstatně ovlivnit jedincovy styly učení.

5.3.1 Reflektivní učení

Psycholog Kolb je hlavním představitelem modelu učení, který vychází z vlastních zkušeností. (Mareš, 1998). Jedinec v cyklu učení podle Kolba prochází následujícími fázemi:

1. Získávání konkrétních zkušeností

Dítě prožívá pohádku pomocí zkušenosti konkrétním způsobem. Zde mohu jako učitelka popsat příklad, kdy pozoruji bezprostřední reakce dětí na pohádkové divadelní představení. Dítě, které teprve získává nové zkušenosti a v představení se objeví postava čerta, kterou ještě nezná, bude na něj nahlížet se zájmem, zvědavostí.

2. Reflektující pozorování

Dítě vnímá zkušenost různými způsoby, má na ně svůj specifický pohled. Zde uvedu v návaznosti příklad, kdy dítě se již setkal s postavou čerta, má zažitou negativní zkušenost, tudíž jeho reakcí je většinou strach nebo pláč.

3. Abstraktní zobecňování

Dítě již o pohádkách uvažuje, tvoří si různé dějové teorie, plánuje za pomoci formulace CO BY, KDYBY...

4. Aktivní experimentování

V příbězích je dítě schopné utvářet závěry, hodnotit například jednotlivé postavy a jejich činy. Vlivem experimentování vznikají opět nové zkušenosti. Zde dávám jako učitelka dětem prostor pro filozofování a diskuse. Děti si mohou také vyzkoušet a procvičit, jak by pohádkový děj podle své fantazie sestavily ony.

Claxton, Murrelllová sestavili typologii žáků odpovídající fázím z cyklu zkušenostního učení Kolba. (in Mareš, 1998, s. 25). Pokusím se tuto typologii zobrazit v dítěti předškolního věku.

1. Divergující typ

Pro tyto děti je charakteristické při poslechu i prožívání pohádek zapojení velké představivosti, která umožňuje dívat se na věci a jevy z různých pohledů. Jejich síla spočívá v umění empatie, snaží se v případě potřeby druhým pomoci, jsou umělecky zaměřené.

2. Asimilující typ

Jedná se o děti, pro které je typickým znakem abstraktní myšlení. Dítě pracuje pomocí symbolů, idejí, zkoumá různé teorie a myšlenky. Bádá - coby, kdyby. Do reality však většinu nápadů již nepřevéde. Takové dítě je v kolektivu za snílka a badatele.

3. Konvergující typ

Tento typ dětí se zaměřuje na technické věci. Dává přednost komunikaci s dospělým, od kterého očekává nové zkušenosti, nemá tudíž potřebu vyhledávat ostatní vrstevníky. Při řešení úkolů dospěje rychle ke správné odpovědi.

4. Akomodující typ

U tohoto typu dětí probíhá velmi dobře adaptační proces. Jedná se například o přizpůsobení na nové prostředí (MŠ) nebo jakékoliv jiné změny a situace, kterými dítě prochází. Poznatky získává zkušenostmi, uznává tvrzení, která jsou doložené fakty. Rádo riskuje, je netrpělivé někdy až zbrklé.

6. Metody práce s pohádkou u dítěte předškolního věku

Metody, které využívají učitelky při své práci, jsou velmi specifické, na druhé straně jsou ale velmi individuální podle stylu práce a osobnosti učitelky.

Zormanová (2012) pod pojmem metoda označuje: „ určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti.“ (s. 13).

Mezi základní didaktické kategorie patří výukové metody, které plní následující **funkce**:

- zprostředkující (vědomosti a dovednosti)
- aktivizační (motivace a aktivizace dalších činností)
- formativní (utváření osobnosti)
- výchovná
- komunikační

Tyto didaktické funkce výukových metod následně reflektuju z pohledu funkce pohádky.

zprostředkující- dítě získá určitý přehled o tom, jak to ve světě chodí. Například z pohádky o Slepíčce a kohoutkovi plyne poučení, že v životě se vyplatí být obětavý, nápomocný a ochotný ke spolupráci.

aktivizační- učí dítě nevzdávat se, bojovat do posledních sil, jelikož boj proti krutým životním nesnázím je nevyhnutelný a patří neodmyslitelně k lidské existenci. Pokud se člověk boji nevyhýbá a tvrdošijně čelí nečekaným a často nespravedlivým útrapám, může vyjít jako vítěz.(Bettelheim, 2000).

formativní- pohádky nám ukazují směr, jakým je dobré jít a čemu je naopak dobré se vyhnout. Pomáhají rozvíjet dětskou fantazii, utvářet vlastní názory a postoje. Některé dítě může v pohádkách chápat potrestání zlé královny jako trest zasloužený, některé dítě naopak projevuje určitý druh lítosti a říká si: „*mohla poprosit třeba ještě o odpuštění.*“ Všechny zmiňované funkce pohádky, kterými dítě nevědomky prochází, jsou velmi individuální. Dítě je může prožívat v různé intenzitě.

výchovná – mnoho příběhů v sobě skrývá poučení nebo upozornění, jak se například vyvarovat chyb, jak dělat věci lépe, aby se věci neopakovaly. Seznamují děti s dobrem a zlem, které jsou specifickými protipóly ve všech pohádkách.

Komunikační - pohádky pomáhají rozvíjet vztahy v kolektivu. Děti si často o svých zážitcích a názorech mezi sebou povídají. Tím dochází k obohacování slovní zásoby, rozvíjení tvořivého přístupu k jazyku, příběhu a upevňování vztahu k literatuře.

Pojem **vyučovací metoda** charakterizuje Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 287) jako: „*činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*”

Různí autoři použili při klasifikaci metod různá kritéria. Jedná se například o rozlišení podle:

- charakteru zdroje poznatků
- logických postupů
- obsahu vyučovacích předmětů
- fází procesu výuky

(Lukášová, 2010, s. 122).

Ve své práci využiji třídění metod podle Zormanové (2012), které nazývá jako **klasické výukové metody**. (s. 40). Charakteristické jsou svým didaktickým aspektem, který považuju za zásadní při práci učitelky v mateřské škole. V této kategorizaci uvádím pouze ty, které může učitelka využít při své práci v mateřské škole.

A) slovní výukové metody

1. monologické metody

- vyprávění, četba

2. dialogické metody

- rozhovor

B) názorně demonstrační metody

- práce s ilustrací
- projekce (televizní záznam, audio záznam)

C) metody dovednostně praktické

- nácvik pohybových dovedností (dramatizace)
- grafické a výtvarné činnosti

Toto dělení metod následně aplikuju na neurolingvistické programování¹⁰, kdy si člověk vytváří určité vnitřní mapy, jež zpětně definují způsob vyjadřování. Tyto vnitřní mapy mohou mít podle Knighta (2013) následující charakter:

Vizuální (obrazový)

Tato metoda **odpovídá demonstrační metodě**, kdy dítě pracuje s obrazy. V knize si pamatuje pozici a tvar napsaných slov nebo ilustrací. Rádo sleduje divadelní představení nebo televizní záznam pohádky. Také se shoduje s **Ilustrační metodou**, kdy dítě využívá převážně kresby ke své seberealizaci.

Auditivní (poslechový)

Dítě si pamatuje zvuky, melodie. Dává přednost slovnímu projevu, kdy pohádku učitelka vypráví, čte nebo ji dítě poslouchá z audio záznamu. Tento model odpovídá **demonstrační metodě- audio záznamu pohádky**.

Kinestetický (pocitový)

Dítě upřednostňuje prožívání v sobě, pamatuje si vlastní emoce a pocity, doteky. Tento model odpovídá **hře jako vyučovací metodě- dramatizace pohádky**.

¹⁰ Neurolingvistické programování – proces modelování jedinečných, vědomých i nevědomých vzorců chování člověka tak, aby byl schopen dosahovat vynikajících výsledků. (Knight, 2013).

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíl výzkumu, výzkumné otázky

7. 1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké metody jsou využívány v mateřských školách při práci s pohádkami.

7. 2 Výzkumné otázky

Na základě této problematiky jsem si zvolila následující otázky, které mi pomohou objasnit cíl výzkumného šetření:

1. Jakým způsobem učitelky mateřské školy využívají pohádek ve své práci?
(jaké jsou jejich metody při práci s pohádkou)
2. Přihlížejí učitelky při výběru pohádek v mateřské škole k věku dětí?
3. Mají děti možnost vybrat si způsob práce s pohádkou?
4. Dává dětem učitelka možnost výběru, jak s pohádkou dále pracovat?
5. Ovlivňuje učitelky při práci s pohádkou délka jejich praxe?
6. Ovlivňuje učitelky při práci s pohádkou jejich kvalifikace?

8. Metodika

8.1 Metody získávání dat

Vzhledem k charakteru výzkumného problému využívám v mé práci kvalitativního výzkumu, kde vycházím ze zakotvené teorie. Jako techniku sběru dat jsem si zvolila polo-strukturovaný rozhovor. Sběr dat ukončím v okamžiku **saturation**, tj. dospěju k přesvědčení, že získaná data jsou dostačující pro vytvoření důvěryhodné (validní) a přenositelné teorie.

Etické zásady při výzkumném šetření

Etická pravidla hrají při výzkumech důležitou roli. Uvádím důležitá pravidla, která při svém výzkumu dodržuju:

- Souhlas respondenta se záznamem při výzkumu, seznámení s cílem práce včetně její metodiky.
- Účastníkům rozhovorů jsem oznámila, že mohou kdykoliv ukončit svoji účast ve výzkumu.
- Ujistění o anonymitě z důvodů zachování soukromí.

Svým respondentům jsem nabídla, že je v případě zájmu budu po skončení výzkumu informovat o výsledcích.

8.1.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném jevu. Snaží se zejména o porozumění, ale nezřídka se ani vysvětlení jevu, který zkoumá Hendl (1997). Například Glaser a Corbinová (1989) považují kvalitativní výzkum za jakýkoliv výzkum, u kterého se nedosahuje výsledků pomocí statistických metod nebo jiných způsobů kvalifikace. Hlavními složkami kvalitativního výzkumu jsou **údaje z různých zdrojů** (nejčastěji jsou výsledkem rozhovorů a pozorování), **interpretační (analytické) postupy**, pro které se používá termín „kódování“, a **výzkumná zpráva**. (Strauss, Corbinová, 1999). Pro kvalitativní výzkum je charakteristická intenzita a délka při sběru dat a jejich následná analýza.

Při svém výzkumu jsem zvolila kvalitativní metodu, která mi pomůže hlouběji proniknout do problematiky využívání práce s pohádkou v mateřské škole. Tato metoda více vyhovuje individualitě a různorodosti projevů respondentů a tak mi umožňují zachytit danou problematiku ve větší šíři. Na začátku výzkumu je nutné určit základní výzkumné otázky. Ty můžeme v průběhu výzkumu, sběru a analýzy dat obměňovat a doplňovat. Tím dochází k vytváření nových hypotéz, rozhodnutí a modifikaci výzkumného plánu.

Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu uvádím v následující tabulce.

Tabulka 1.: Srovnání výhod a nevýhod kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> • získává podrobný popis a vhléd při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu • zkoumá fenomén v přirozeném prostředí • umožňuje studovat procesy • umožňuje navrhnout teorie • dobře reaguje na místní situace a podmínky • hledá lokální příčinné souvislosti • pomáhá při počáteční exploraci fenoménů 	<ul style="list-style-type: none"> • získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí • je těžké provádět prognózy kvantitativní práce • je obtížnější testovat hypotézy a teorie • analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy • výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi

(Hendl, 2008, s. 50)

8.1.2 Zakotvená teorie (Grounded theory)

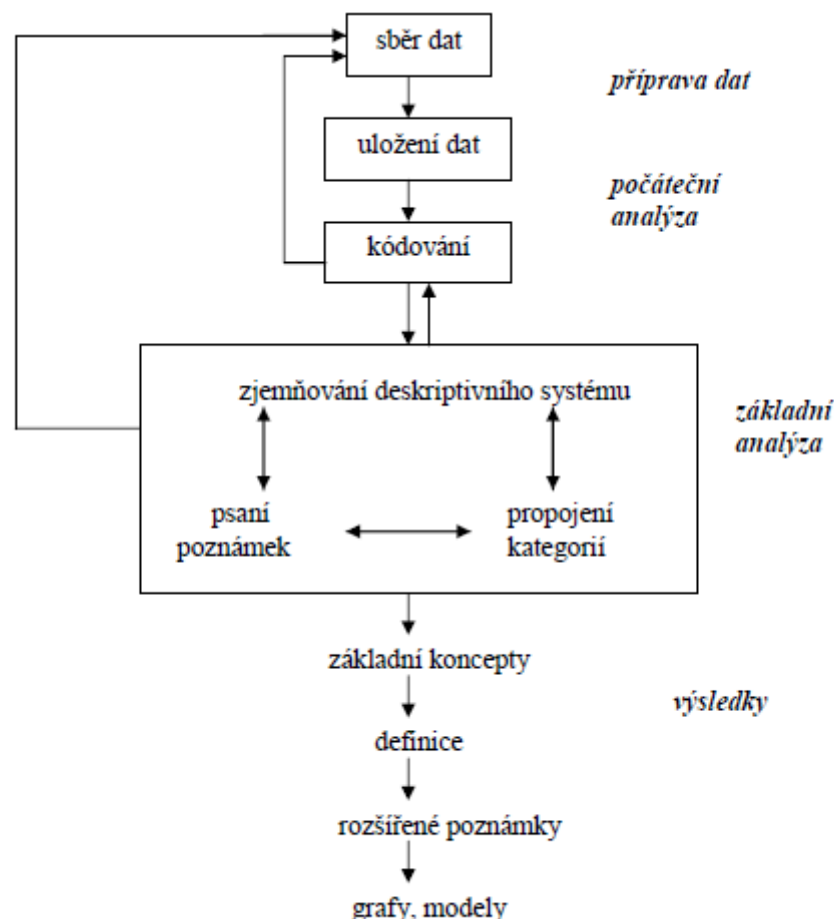
Tato teorie je jednou z možných způsobů při práci se získanými údaji v kvalitativním výzkumu. Ve svém výzkumu vycházím z analýzy rozhovorů učitelek.

Jedná se o induktivně odvozenou teorii z procesu zkoumání jevu. Uplatňuje se především v souvislosti s objevováním a rozvíjením nových teorií. tzv. **in vivo kódů** – jedná se o **specifické výrazy**, které používají účastnice rozhovorů. (Šedřová; in Švaříček,

Šedřová a kol., 2007). Jednou z jejích výhod je schopnost integrovat v rámci kvalitativní analýzy data získávaná odlišným způsobem a využít tak nejen více různých metod získávání dat (interview, existující dokumenty, pozorování, kvalifikovaný odhad apod.), ale současně využívat různých přístupů v samotné analýze. (Miovský, 2006, s. 226).

Jednotlivé kroky zakotvené teorie ukazuje následující schéma:

Obrázek 1.: Blokové schéma zakotvené teorie podle Glasera a Strausse



(in Hendl, 2008, s. 246)

V zakotvené teorii je důležitým prvkem analýza dat (**kódování**), při které dochází k: „rozkrutí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“

(Hendl, 2008, s. 246).

Představují určité způsoby, jak zacházet s textovým materiálem. (Hendl, 2008).

Ve své práci jsem používala všechny druhy kódování. Pokusím se je v krátkosti charakterizovat:

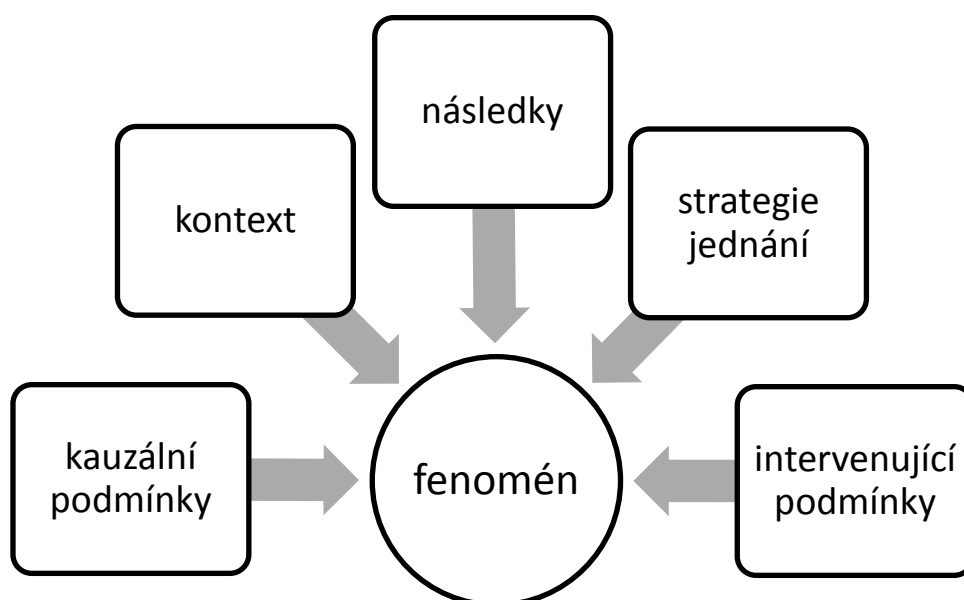
1. Otevřené kódování

Jedná se o počáteční stav při analýze dat. Dochází k třídění klíčových jevů, událostí, které označíme jmény, pojmy (**koncepty**). Ty posléze seskupíme do **kategorií**, například podle podobných vlastností. Jsou již abstraktnější, na obecnější úrovni a tvoří *základní kameny vznikající teorie*. (Hendl, 2008, s. 244). Použila jsem ho při prvotním pročitání poznámek a přepsaných rozhovorů, v nichž jsem hledala určitá témata, která měla určitý vztah k položeným otázkám.

2. Axiální kódování

Při tomto způsobu kódování se jedná o uvažování možných příčin a důsledků, podmínek a interakcí, strategií a procesů mezi jednotlivými kategoriemi. Strauss, Corbinová (in Hendl, 2008, s. 248) navrhuje použití obecného kódovacího paradigmatu, které symbolizuje následující schéma:

Obrázek 2.: Základ axiálního kódování



(Hendl, 2008, s. 250)

Při axiálním kódování využíváme **indukce** (tvoření úsudků) i **dedukce** (vznikají nová tvrzení), který je typický rysem zakotvenosti. Výsledkem tohoto způsobu kódování jsou již uvedené **propozice**.

3. Selektivní kódování

Posledním prvkem zakotvené teorie jsou **propozice** (hypotézy), které zahrnují vztahy mezi koncepty a kategorií a mezi kategoriemi. (Hendl, 2008). V této poslední části

kódování jsem se snažila **najít ústřední témata a kategorie**, pod které jsem mohla zahrnout ostatní témata a kategorie. Výsledkem tohoto procesu byla síť vzájemně propojených vztahů a vazeb, jež vytvořily ucelenou teorii týkající se zkoumaného tématu. Hendl přirovnává selektivní kódování k: „*hledání hlavní postavy nebo motivu, pohánějícího celý děj dopředu*“. (Hendl, 2008, s. 252).

Postup interpretace a sběr dat ukončuju saturací, kterou vysvětluju v bodě 8.1.

Ve své práci jsem používala všechny uvedené typy kódování.

Nezastupitelnou úlohu při výzkumu zakotvené teorie hraje výzkumníkova **tvůrčivost** a také **teoretická citlivost**. Strauss a Corbinová (1999) ji definují jako: „*schopnost rozpoznat, co je v údajích důležité, a dát tomu smysl*.“ (s. 31). Prvky, ovlivňující teoretickou citlivost výzkumníka jsou:

- prostudovaná odborná literatura, která se vztahuje se ke zkoumanému problému
- profesní i osobní zkušenosti

Teoretickou citlivost je možné dále prohlubovat systematickou prací se získanými daty, jejich průběžným a opakovaným kódováním. Jde o neustálé hledání odpovědi na otázku: „*O co tu jde?*“ (Strauss, Corbinová, 1990, s. 29).

8.1.3 Metoda pozorování

Pozorování jako takové využíváme v životě zcela běžně. V kvalitativním výzkumu můžeme pomocí pozorování zkoumat respondenta z jiného pohledu. Pomáhá nám také doplnit naši zprávu o další informace například o popis prostředí. Využíváme ho jako hlavní metodu výzkumu, především když má popisný charakter. Může také potvrdit výsledky získané pomocí rozhovoru. (Hendl, 2008).

Výzkumné pozorování dělíme do 3 následujících kategorií:

1. *Skryté-otevřené pozorování*

Otevřené pozorování: účastníci vědí, že jsou sledováni a kdo a za jakým účelem je sleduje.

Skryté: sledovaní nevědí, že jsou pozorováni.

2. *Zúčastněné-nezúčastněné pozorování*

Zúčastněné (vnitřní) pozorování-pozorovatel vstupuje mezi pozorované osoby a stává se jedním z členů. Podílí se na skupinovém životě a na jejích aktivitách.

Nezúčastněné (vnější) pozorování-Při tomto typu pozorování se snaží výzkumník zachovávat odstup a neutrální přístup v interakci s pozorovanými subjekty. Většinou se zaměřuje na sledování určité způsoby chování, postoje a vnímání účastníků.

3. *Strukturované-nestrukturované pozorování*

Strukturované pozorování

Jedná se o zachycení *chování nebo dění v situaci a posléze kvantifikaci sledovaných jevů*. (Hendl, 2008, s. 202). Pozorovatel musí přesně dodržovat postup, rozsah a zaznamenávání pozorování do předem připravených záznamových archů. Následně dochází ke kódování za pomoci vybraného schématu.

Nestrukturované pozorování

Při tomto typu pozorování je prvořadé získání nových informací o úplně nových jevech během pozorování. Využívá se například, pokud chceme hloubkově porozumět určitému jevu v určitém kulturním prostředí. Charakteristickým rysem je větší volnost než při strukturovaném pozorování. Tazatel nemá předem připravené otázky ani hypotézy, respondentovi řekne pouze cíl pozorování.

Forma pozorování jsem nerealizovala jednak z důvodu velké časové náročnosti, ale také z důvodu možného rozptýlení dětí v průběhu pozorovacího procesu. Výzkum by se mi jevil z velké části tudíž jako nevěrohodný. Další potencionálním rizikem se mi jevila možnost nepřirozeného chování učitelek v průběhu pozorování.

8.1.4 Polostrukturovaný rozhovor

Ve své práci jsem se po konzultaci s vedoucím bakalářské práce rozhodla použít metodu sběru dat pomocí částečně řízeného rozhovoru tzv. polo-strukturovaný rozhovor. Tato metoda je charakteristická předem připravenými **základními soubory otázek**, ale dovoluje také pokládat doplňující otázky. Jejich pořadí a znění může výzkumník na základě svých znalostí a reakcí respondenta měnit a tím směřovat

rozhovor ke splnění požadovaného cíle. (Miovský, 2006). Kladené otázky respondentovi mohou být různého charakteru.

Jedná se o 3 typy otázek:

- **uzavřené** (respondent volí z nabízených variant)
- **otevřené** (volné odpovědi)
- **polozavřené** (poslední z variant dává možnost doplnit volnou odpověď)

Při rozhovorech jsem použila otázky uzavřené (respondent odpovídá ANO-NE-NEVÍM) a otevřené (respondent odpovídá volně).

8.2 Příprava, popis místa, sběru dat a výběru respondentů

Šetření jsem provedla ve státní mateřské škole, která je většího typu, postavená na okraji města. Specifikum této školky je prodloužený provoz od 6:30 do 18:30. Děti jsou zde rozdělené do tříd podle věku. Další důležitou informací bylo pro mě zjištění, že děti mají stále stejné paní učitelky po celou dobu školní docházky. Jak se ukázalo, i tyto okolnosti mají vliv v mém výzkumu. Učitelky mohou vypovídat o své práci s pohádkou s přihlédnutím ke všem věkovým kategoriím v mateřské škole.(ve svém výzkumném šetření rozlišuju pouze malé a velké předškolní děti).

Polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnilo 6 učitelek. (bližší charakteristiku učitelek rozepisuju v tabulce 2, kterou uvádím v bodě 9.1). Na začátku každého rozhovoru jsem každé učitelce představila obsah a cíl práce včetně její metodiky. Následně jsem si ještě vyžádala jejich souhlas s nahráváním. Rozhovory jsem vedla s každou učitelkou zvlášť, aby nebyly ovlivněny odpověďmi ostatních učitelek. Pro rozhovory jsem si zvolila uzavřenou, klidnou místnost v mateřské škole. Ve všech rozhovorech jsem se dotazovala **základní strukturou otázek**, kterou uvádím v přílohách. Následně jsem pokládala doplňující otázky podle toho, co se mi během rozhovoru jevílo jako zajímavé, podnětné. V každém dalším rozhovoru jsem se ptala i na údaje a názory, které mě v předešlém rozhovoru zaujaly. Rozhovory jsem nahrávala pomocí diktafonu a následně jsem je přepisovala pomocí počítače. Odpovědi respondentů jsem se snažila logicky utřídit do přehledné podoby. Pomocí barevných pastelky jsem se pokusila v přepsaných rozhovorech vystihnout základní témata a souvislosti, které se v nich

vyskytovaly. Vzhledem k velkému množství získaných vzorků interpretuju v analýze rozhovorů jen několik významných citací respondentů, (jsou uvedeny odlišným typem písma), které jsou ponechány v hovorové řeči, aby zůstala zachována autentičnost jejich sdělení. Ty odpovídají na výzkumné otázky v kapitole 2. V závěru se soustředím na řešení hlavní výzkumné otázky: *„Jaké na metody, učitelky využívají při své práci s pohádkou?“* Tyto informace považuju za klíčové, jelikož je nutné, aby učitelka prováděla tzv. autoevaluaci.¹¹ (RVP PV 2004).

¹¹ Autoevaluace- systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu; výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činností.

9. Výsledky výzkumu

V následující části jsem se pokusila o komplexní pohled na zkoumanou problematiku. Výsledkem je ucelený pohled na výběr a využívání metod učitelek mateřské školy při práci s pohádkou.

9.1 Analýza rozhovorů s učitelkami

Rozhovorům s respondenty¹² předcházelo **5 identifikačních otázek**, které mi je blíže pomohou charakterizovat.

Tabulka 2.: Charakteristiky respondentů průzkumu

Respondent	Věk	Dosažené vzdělání	Specializace v oboru	Délka praxe ve školství
R 1	61	SŠ s maturitou + 2 roky nástavba	zdravotnický asistent	41
			předškolní a mimoškolní pedagogika	
R 2	57	SŠ s maturitou	obchodní akademie	25
R 3	51	SŠ s maturitou	učitelství pro MŠ	33
R 4	58	SŠ s maturitou + 3 roky nástavba	gymnázium, předškolní a mimoškolní pedagogika	38
R 5	63	SŠ s maturitou	učitelství pro MŠ	41
R 6	24	SŠ s maturitou	učitelství pro MŠ	4

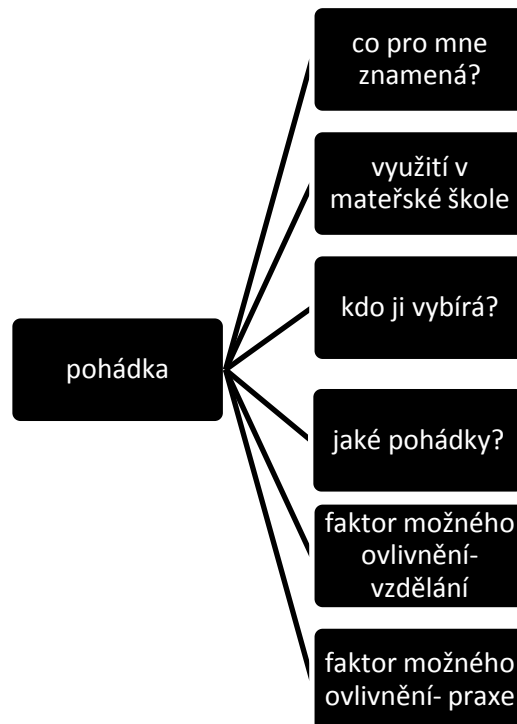
Rozhovory jsem si rozdělila do **4 tematických okruhů**:

1. Význam pohádek
2. Výběr pohádek
3. Využití pohádek
4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou (délka praxe, kvalifikace)

¹² Pozn.: jméno respondenta je z důvodů zachování jeho anonymity uvedeno pod kódem

Dále jsem si vytvořila **přehledný model**, který podrobněji vysvětluje další oblasti, které ve svých rozhovorech sleduju.

Obrázek 3.: Strukturální model sledovaných oblastí rozhovorů



Zásadním faktorem, který ovlivňuje pohled na zkoumanou problematiku je, zda učitelka využívá pohádek při své práci. „Využívám je velice ráda.“ (R1)

Všechny dotazované respondentky odpověděly, že využívají pohádek při své práci v mateřské škole.

ROZHOVOR č. 1 (R1)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Děti práce s pohádkami baví, učí je **soustředit se a udržet pozornost**. Učí je základním vztahům, tomu, jak se k sobě chovat, co znamená přátelství, kamarádství. Děti mají pohádky rády stále stejně, u velkých dětí ale zájem o pohádky začíná upadat, jelikož mají zájem více o technické věci, počítače, tablety, televizi. Čím dál více pozoruju, že děti neznají základní pohádky, jako jsou pohádky O veliké řepě, Červená Karkulka.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„Vybírám podle věku dětí, které mám momentálně ve třídě. Pokud je skupina malých dětí¹³, vybírám pohádky sama, pokud jsou děti už starší, je spousta dětí, které si dokážou vybrat samy. Učím je taky, aby si děti řekly, kterou chtějí **poslouchat**, třeba vyberu, kterou děti nechtějí, vyberou nějakou jinou, tak se jim snažím vyhovět.“

JAKÉ?

„Trošku jiné pohádky mají holčičky, které preferují o princeznách, trošku jiné preferují kluci, kterým se líbí rytíři, draci. **Knížky** vybírám podle věku. Malým dětem vybírám klasické, zjednodušené pohádky.“

3. Jak pracuje a využívá učitelka pohádek v mateřské škole

„Využíváme pohádku při různých činnostech, při **napodobování**, při **vyprávění** dětem. Pokud jsou to děti malé, předkládám jim pohádky zjednodušeným **vyprávěním**. Většinou pracuju taky **s knížkou, obrázky**, kde jim podle nich pak hodně **vyprávím**, velmi málo využívám **televizi**, protože si myslím, že to není pro děti zrovna vhodné a doma sledují televizi a počítače až moc. Děti mají více **poslouchat** mluvené živé slovo.“

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

„Pracuji s dětmi velmi dlouho a myslím si, že s dětmi pracuju **stále stejně**.“

Kvalifikace

„Myslím si, že **ne**, že to je intuice, kdy to člověk vycítí, jak to má dětem podat, to **záleží na člověku**.“

Komentář:

¹³ Věková kategorie malých dětí představuje podle učitelek v mateřské škole období od 3-4,5 roku.

R1 vyzdvihuje u pohádky její schopnost nenásilně předložit a vysvětlit dětem morální pravidla a normy slušného chování. U dětí předškolního věku poukazuje na nezáměr o pohádky, vzhledem k volbě jiných aktivit jako je například: sledování televize, využívání tabletů a počítačů. Televizi využívá v mateřské škole velmi málo, považuje tuto metodu prezentace pohádek za nadměrnou, vzhledem k velké sledovanosti doma. Takové to předkládání pohádek se jí jeví jako nevhodné. U dětí bez ohledu na věk zdůrazňuje poslech mluveného živého slova, kdy je dětem pohádka vyprávěná nebo čtená. Jedná se tedy o monologické metody (Mojžíšek 1988). Při práci s pohádkou nedává malým dětem možnost volby, jakou pohádku chtějí poslouchat. Větší¹⁴ děti již mají možnost výběru pohádky. R1 usuzuje, že jsou děti již v tomto věku schopné vyslovit své přání. Využívá pohádek při napodobování, které je také nazýváno dramatizací. Pokud má pohádková knížka ilustraci, využije její obrázky k vyprávění. Tuto metodu (Mojžíšek, 1988) nazývá jako demonstraci obrazu.

Mezi délkou praxe a tím jak R1 pracuje s pohádkami, nespatřuje žádnou souvislost. Její práce s pohádkami je stále stejná. Domnívá se, že ani její způsob práce s pohádkami neovlivňuje její kvalifikace. Jde spíše o vnitřní intuici každé učitelky, jak s pohádkami pracovat.

¹⁴ Věková kategorie velkých dětí představuje podle učitelek v mateřské škole období od 4,5-6 let.

ROZHOVOR č. 2 (R2)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Překvapilo mě, jakou děti mají **fantazii**, když pracuju s pohádkou, jak jí umí rozvinout. Za negativní ale spatřuju, že kluci se hodně vidí v roli bojovníků a pak neví, kam až sahá **hranice agresivity**.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„Záleží to hodně podle situace, dávám jim hodně **volnost** při výběru v týdenním bloku s pohádkou, kde se činnosti volí podle dětí. Pokud mám ale určitý záměr s pohádkou, který určuje, kam chci dovést děti, tak si jí **vybírám sama**.“

JAKÉ?

„Malé děti ne že pohádky nechápaly hned, ale ty které jim nejsou **věkově blízké**, tak někteří tápou. Musím volit vhodnou pohádku vzhledem k věku. Chci, aby to děti bavilo. Malým dětem spíše **vyprávím kratší pohádky**, předškolákům **čtu i delší na pokračování nebo modernější**.“

3. Využití pohádek

„Když jsou malé dětičky, tak je při počáteční adaptaci každé ráno **vítá nějaký pohádkový maňásek** a **provází** je celým dnem. Hraje třeba krátké scénky nebo pohádky podle fantazie.“

„U větších dětí si **vyrábíme pohádkové loutky a hrajeme si divadlo**. Také se děti rády oblékají do kostýmů, které máme v proutěném košíku v herně a pohádky hrajeme představení pro menší kamarády.“

„Když navštívíme nějaké divadelní **představení**, tak pak většinou následuje **výtvarná reflexe** dětí.“

„Když máme týden pohádek, děti si přinesou knížky z domova, listujeme, **prohlížíme, vyprávíme je, kreslí i oblíbenou dětskou postavu**.“

„Nejsem zastánce televizních pohádek, snažím se pohádky dětem **číst**.“

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

„Ve své dlouholeté praxi se čím dál **více dokážu vžít** do role malých dětí, **dokážu pohádku více přijmout** jako ony.“

Kvalifikace

*„Myslím, že **mám určité nedostatky** oproti kvalifikovaným učitelkám. Určitě by bylo dobré, abych se třeba zúčastnila se nějakého semináře, který by mě seznámil s tím, jak pracovat s pohádkami.“*

Komentář:

Tuto respondentku na pohádkách zaujal prvek, který Černoušek (1990) charakterizuje jako identifikaci s hrdiny. Jako další důležitý prvkem pohádky spatřuje jejich sílu při rozvoji dětské představitivosti. Malé děti jsou náročné na udržení pozornosti, proto vybírá takové metody práce s pohádkou, které děti zaujmou. Jedná se hlavně o vyprávění kratších pohádek, které vybírá sama. Zpočátku, když děti přijdou poprvé do školky a mají potíže s adaptací, využije R2 pohádky k dramatizaci, která jim jejich dobu ve školce zpříjemní. Velké děti už zvládnou vést samostatně dramatizaci, kdy si podle své fantazie a možností hrají svá dětská divadélka, mají rády ale i četbu. Při odpočinku R2 zařazuje u větších dětí čtení pohádek na pokračování, kdy dává dětem na výběr, zda chtějí spíše moderní nebo klasickou pohádku. Pokud se účastní nějakého divadelního představení, vyžaduje po nich zpravidla reflexi, která může být v podobě kresby pohádky či jakéhokoliv jiné výtvarné nebo pracovní činnosti.

Čím déle pracuje R2 mezi dětmi, tím více jim dokáže porozumět při jejich vnímání pohádek. R2 si myslí, že pokud by se více odborně vzdělávala, nebo se například zúčastnila semináře o pohádkách, pracovala by s pohádkami určitě lépe.

ROZHOVOR č. 3 (R3)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Za 30 let mé praxe se toho změnilo hodně, ale děti **chápu pohádky stále stejně**. *Klasická pohádka zůstane klasickou pohádkou a neměla by se zatracovat.*“

„Chci, aby v pohádce vždycky **dobro zvítězilo**. Jak malé, tak velké děti učím, že zlo nedopadne dobře.“

„Překvapuje mě, jak se liší **intenzita, s jakou děti dokážou pohádky vnímat, porozumět jim**. Některé dítě, do kterého bych to neřekla, mi dokáže převyprávět těžkou pohádku a chápe její podstatu.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„Už mám určité zkušenosti, takže vybírám pohádky sama i to jak budeme s nimi dále pracovat.“

JAKÉ?

„**Zaleží na věku dítěte**. U malých dětí využívám **jednoduché** pohádky, klasické, hodně o zvířátkách, protože jsou jim blízké. Čím jsou starší, tím víc zařazuju **složitější** pohádky třeba od Erbena.“

„Mám ráda klasický pohádky. Děti jsou přehlcný moderníma pohádkama z televize a videí.“

3. Využití pohádek

„Pro všechny věkové skupiny mi přijde nevhodnější **vyprávění** než čtení. Udržuju s dětmi zrakový kontakt, více se pak soustředí. Hned vidím, jak reagují, přizpůsobím pak i hlasovou dynamiku. U předškoláků je samozřejmě **čtení** pohádky důležité, učí je přípravě na školu. Jde o četbu na pokračování. Předtím, než **přečtu** novou část si zopáknou část předešlou, tudíž si procvičují paměť a soustředění. Jde o jakýsi **rozbor**. Malé děti rozlišují, kdo byl hodný a zlý. Velké děti už rozebírají charakteristiku lidí víc.“

„Dobré je mít k rozboru **obrázky**.“

„Děti mají velmi rády **dramatizaci**, kdy si děti při ráno volně hrají pohádky. Máme k tomu převleky a čepičky a tady děti můžou rozvíjet svojí fantazii.“

„Pokud jdeme **do divadla na pohádku**, chci, aby mi děti pak **kreslily** zážitek z představení, taky si **povídáme**, co se jim líbilo, nelíbilo, jaké byly hlavní postavy.“

„**Vyprávění jednoduchých pohádek mám nejradši, ty složitější už pak u předškoláků čtu nebo v poslední době využívám občas *céděček*.**“

„Mám teď předškoláky a u nich více pozoruju zálibu v kreslení, protože si divadlo opět znova prožijou ve své fantazii. Je to ale **individuální**, některý rád **kreslí**, některý by si pohádky radši **zahrály**, některý o tom vůbec **nechtějí ani mluvit**.“

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

„Když jsem nastoupila po škole, měla jsem jasně daný, co budu s dětma dělat, jakou pohádku budu rozebírat, **dneska je to takový volnější, můžu reagovat podle dětí**. Jsem taková vyrovnanější, vím, co už po dětech mám chtít.“

Kvalifikace

„Ve škole jsem měla literární výchovu a tam jsem **poznala spoustu metod, jak s pohádkou pracovat i autorů, který se zabývají dětskou literaturou**.“

Komentář:

Za stěžejní je u této respondentky dítěti v pohádce polarizovat dobro a zlo. Ve své jedné odpovědi také vnímá některé děti pod rouškou „masky“, kterou blíže vysvětluju v kapitole 2. 4 Archetypy v psychoanalytické teorii C. G. Junga. U všech věkových kategorií předškolních dětí preferuje vyprávění. Čtení pohádek doporučuje spíše u větších dětí, jelikož jsou schopné se na ni více soustředit. U předškolních dětí R3 občas využije před spaním audio záznam pohádky. Ilustraci využívá k rozboru, kdy si s dětmi blíže o pohádce povídá. Je patrné, že tato technika práce s pohádkou vede u dětí k rozvíjení jazykových a komunikačních schopností. Spontánní dramatizaci používá často při ranních hrách, u malých i velkých dětí je oblíbená. Divadelní představení většího charakteru požaduje R3 dále dětmi zreflektovat kresbou. Děti si zopakují významné události, učí se hodnotit příjemné i nepříjemné momenty, které při pohádce zažily. Vlivem své dlouhodobé praxe vnímá R3 posun spíše ve volnosti při využívání různých prostředků, jak s pohádkou pracovat. Jednotlivé prostředky při práci s pohádkou uplatňuje daleko snadněji než na počátku, kdy teprve jako učitelka začínala. Je patrné, že se jedná již o zkušenostmi prověřené a vhodné metody práce. Pokud by však nebyla kvalifikovaná učitelka, používala by zřejmě úplně jiné způsoby, které by negativně ovlivnily její práci s pohádkou.

ROZHOVOR č. 4 (R4)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Chci, aby pohádka děti **motivovala, ukazovala** jim, jak třeba problémy můžeme řešit.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„Netrvám na svém, je to podle situace. Pokud děti chtějí, mohou děti přinést **knížku** nebo **cédéčko** pohádky, která je zajímavá a **povídáme si** o ní.“

JAKÉ?

„Je to různorodý, využívám i klasických pohádek i modernějších pohádek. **Je to taky podle věku dětí.** U malých dětí volím **jednodušší** pohádky, **kratší** pohádky, aby byly pro ně **srozumitelné.** U těch větších dětí, tam už člověk může víceméně pracovat **složitěji.** Jako autory mám ráda Boženu Němcovou, Erbeny. Pracuju s **bajkami**, je to tedy podle věku dětí.“

3. Využití pohádek

„Ráno, když se děti schází, tak si **prohlížíme** pohádkové knížky, o kterých si pak **vyprávíme.** Pohádky využívám jako motivaci a také, když řeším nějaký problém a ten je hezky ukázaný v pohádce. Je to třeba lhaní, ubližování, ale umění si pomáhat. Využívám je také při charakterizování lidských vlastností, děti **popisují**, jak se kdo v pohádce chová. Je to tedy v řízených i neřízených činnostech, prakticky v průběhu celého dne.“

„Při spaní dětem pohádku **vyprávím, čtu** nebo jí taky posloucháme z cédéčka, odpoledne po vyspinkání si o tom pak **vyprávíme.**“

„**Televizi a video** na pohádky moc nepoužívám, velice málo, dětem je to ve školce vzácný, doma toho mají hodně.“

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

„Když jsem začínala, těžko jsem se orientovala, byla jsem při práci těžkopádnější. Pohádek využívám ale **stále stejně.**“

Kvalifikace

„Tím, že jsem kvalifikovaná učitelka, tak se více efektivně zaměřuju na využití pohádek. Víc si uvědomuji, **jak s nimi mám pracovat.**“

Komentář:

R4 zaujaly na pohádkách archetypální vzorce. Dětem ukazují jak snadněji řešit problémy, s kterými se setkávají. Blíže tuto funkci rozvádím v kapitole 4. Vliv pohádek na předškolní dítě. Podle situace se snaží dávat dětem prostor, aby si volit, jaké pohádky a jakým způsobem je chtějí předkládat. Děti si mohou například přinést oblíbené CD s pohádkou. Společně si ho při vhodné chvílce poslechnou a dále si o pohádce vypráví. V ranních hrách poskytuje dětem knihy s obrázky. Děti mohou například popisovat podle ilustrace, co se na obrázku děje, jak pohádka dále pokračuje, co si o ní myslí. Bez ohledu na věk dětí využívá při své práci četby, vyprávění, poslechu pohádky z CD, ale i televizní pohádky. Za důležité nepovažuje tedy metody, které volí při práci s pohádkou. Je přesvědčená, že daleko důležitější je, jaké pohádky dětem zvolí. Na počátku své učitelské praxe uvádí, že nevěděla, jak s pohádkami u dětí má pracovat. Se získáváním zkušeností se situace ale výrazně mění. Již se lépe orientuje při výběru a práci s pohádkami. Vzhledem ke své odborné kvalifikaci je schopná také efektivněji využívat pohádek ve výchovně vzdělávacích činnostech s dětmi.

ROZHOVOR č. 5 (R5)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Pohádky využívám v průběhu celého dne, můžu s nimi pracovat snad při všech činnostech. Myslím si, že pohádka je **nejpřístupnější k dětem** a děti si zase z ní nejvíc odnesou, i když s ní pracuji na jakémkoli úkolu, dokáže dítě pohádkově upoutat.“

„Děti si tam **hledají hrdiny**, který mají pozitivní vlastnosti, dokážou taky přemýšlet, jak to mohlo dopadnout jinak, **rozdívají svojí fantazii**, určují, proč by to mělo být tak a proč by to nemělo být tak. Vedou děti k tomu, aby se dokázaly **více zamyslet** nad určitým problémem, aby je vyvedla s toho, jak by to bylo nejlepší.“

„Dost pohádek má takový **negativní konce, to se mi nelíbí**. Spíš hledám pohádky **s kladnými hrdiny, s pozitivním koncem**. Praobyčejná Červená Karkulka skončí dobře, ale je tam dost situací, které na dítě nemusí působit dobře.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„Někdy mám naplánované konkrétní pohádky v programu výchovně-vzdělávací práce. Podle daného úkolu, který chci procvičovat, tak pohádku **vyberu já**.“

JAKÉ?

„Záleží na tom, jaká je to pohádka. U malých dětí vybírám **jednoduché, klasické** pohádky. Měla by obsahovat nějaké **poučení, kouzlo** a něco, čím to dítě **motivuje**, třeba ke kladnému chování.“

„Děti si taky často vybírají **pohádku podle obrázku**, který je v knížce nebo časopise.“

3. Využití pohádek

„Velké děti se dokážou více soustředit na **četbu**, víc si z toho odnesou. Využívám je hodně v matematických představách, kdy procvičujeme první, poslední, malý, velký.“

„Předškolní děti, pokud už dobře znají nějaké jednoduché pohádky, tak je rády **dramatizují**. Hodně u nich využívám **četbu**, kdy může být i na pokračování i nějaké kratší. Můžou na sebe navazovat i být samostatně. Tyhle větší děti s pohádkou dokážou více pracovat, zapojit se.“

„U malých dětí je to spíš kratší, **jednodušší, hodně vyprávím**. **Četbu** ale nezavrhuju, aby si dítě zvyklo se soustředit. Chce je to ale hodně motivovat.“

„Pokud má **knížka obrázek**, tak si z pohádky dítě ještě víc odnese, má to spojený. To ale spíš upřednostňuju u menších dětí, větší už mají větší představivost.“

*„Myslím si, že děti by měly využívat i **televizní pohádky**, ale jen minimálně. Nechce dítě nechávat sedět celý den u televize, prostě jen nějakou krátkou pohádku. Musíme ale taky pečlivě vybírat, jestli je to dítě malé nebo velké, jestli si z toho něco odnese.“*

*„Děti si vybírají knížky s pohádkami a **prohlížejí si je**, musí je mít ale děti k dispozici, aby si je volně mohlo brát.“*

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

*„Myslím si, že pracuji **stále stejně**, myslím si, že všechny učitelky se snaží vybírat nejlépe, co chtějí tomu dítěti pohádkou říct.“*

Kvalifikace

*„**Učitelka dokáže daleko víc** vytáhnout z pohádky nebo použít, jak je vybírat, jak s nimi pracovat.“*

Komentář:

U této respondentky jsem přesvědčená, že vnímá pohádky a jejich vliv na děti mnohem intenzivněji než ostatní dotazované učitelky. Potvrzuje to i její výpověď, kde uvádí, že pohádka je pro ni nejlepším výchovně vzdělávacím prostředkem. Uvedla také mnoho zásadních informací o pohádce. Například u pohádek zmiňuje jejich schopnost v pomoci dítěti v rozlišení, co je správné a jak by se mělo v dané situaci zachovat. Dále ji zaujalo u pohádek jejich dokonalé umění v rozvoji dětské fantazie a utváření osobnosti. U malých dětí používá často vyprávění, kdy velmi ráda využívá ilustrací. Je přesvědčená, že tímto krokem dítěti usnadní lépe si dané věci představit, propojit a i po delším čase si za pomocí obrázku celou pohádku lépe vybavit. Poskytuje také dětem časopisy a knihy s pohádkami, které si mohou sami podle zájmu prohlížet. Četbu u malých dětí nezavrhuje. Myslí si, že nezáleží na metodě práce, jako na vhodné a dostatečné motivaci dětí. Myslí si, že větší děti již dobře znají základní pohádky, tudíž pro ně není problém dramatizace bez větší pomoci učitelky. Větší děti již umí s pohádkou určitým způsobem také pracovat. Jsou například schopné se do vyprávění pohádky zapojit, klást otázky a odpovídat na ně. Četbu pohádek prezentuje v podobě na pokračování. Děti si opět procvičují paměť a rozvíjí jazykové a komunikační dovednosti. Velmi opatrně přistupuje k pohádkám v televizi, má za to, že by měla být v malém množství, velmi pečlivě je vybírat, aby byly pro dítě vhodné. Po celou dobu své pedagogické praxe využívá pohádek, jak nejlépe umí a vnímá tak i ostatní učitelky.

Svoji odbornou kvalifikaci učitelky vidí jako přednost. Vnímá, že je schopná pohádky vhodně vybrat podle věku a zaměření.

ROZHOVOR č. 6 (R6)

1. Význam pohádek, názory na pohádku

„Mám ráda pohádky od malička, kdy jsem je ráda ostatním **vyprávěla**. U pohádek mě překvapila jejich **síla vtáhnout děti bezprostředně do děje**, to jak děti pohádky **prožívají**.“

„U těch moderních pohádek jsem zaskočená z velké míry **agresivity, násilí**, hlavně v těch **televizních**. Děti musí vědět, že je to jen jako.“

2. Výběr pohádek

KDO?

„U **četby** většinou já, protože teď mám malé děti a tam hraje důležitou roli čas, kdy mají být v postýlkách. U těch starších dávám dětem většinou vybrat při četbě, ale více vybírám já, aby se ty pohádky neopakovaly.“

„Při **dramatizaci** dávám dětem na výběr, kdo koho chce hrát, aby se v tom cítily dobře.“

JAKÉ?

„Je to podle tématu, které využiju a většinou mám na výběr dvě, tři pohádky.“

„U malých dětí volím spíš **klasické pohádky**, jako je třeba Červená Karkulka, O Koblížkovi, u těch starších už většinou používám Andersena, takový ty **náročnější** pohádky, většinou i pohádkový příběhy.“

„Nesmí být příliš dlouhá, aby to děti bavilo. Taky aby měla **pozitivní konec**, dobro by mělo zvítězit nad zlem, měla by mít nějaké **poučení**.“

3. Využití pohádek

„Pohádky dětem **čtu** před spaním nebo jim před spaním taky pustím pohádky na cédéčku. Malým určitě nečtu se pohádky se špatným koncem. Využívám je i v různých tematických celcích. Pohádky využívám v činnostech jako třeba v **dramatizaci** nebo pohádky **kreslíme**. Je také pro mě **motivačním prostředkem**. Větší děti se občas dívají i na pohádky v **televizi**, když třeba prší a nejdeme ven.“

„U malých dětí moc **neposloucháme** cédéčko, protože je to moc nebaví, mají radši, když jim **čtu** nebo vyprávím. Starší děti koukají hodně při odpočívání na **televizi**. Některé děti televize baví, některé nebaví, je to individuálně podle osobnosti dítěte.“

„Malé děti mají rádi **dramatizaci**, využívám čepiček, kostýmů. Velké děti mají rádi taky tu **dramatizaci**, určitě radši, některý chlapci, než **kreslení, malování**. Děti se můžou u

dramatizace projevít, uvolní se u toho, dají průchod té činnosti, mají možnost improvizovat. U kreslení musí sedět.“

4. Faktory, které mohou ovlivnit učitelku při práci s pohádkou

Praxe

*„To souvisí spíš s tím, že jsem se naučila teď s pohádkami lépe pracovat, jelikož jsem měla ve 3. ročníku na vysoké škole metody dramatické výchovy a tam jsme si povídali o pohádce. Praxi mám poměrně krátkou, tak to moc **nemůžu posoudit.**“*

Kvalifikace

*„Teď jak studuju vysokou školu, tak do **problematiky pohádek vidím víc.** V prvním roce jsem pohádky ve školce jen četla, teď zkusíme i dramatizaci, ke kresbě, líp je využívám i při těch ostatních činnostech. Seznámila jsem se s různými návody, jak pohádky využít při své práci.“*

Komentář:

R6 je přesvědčená, že velká síla pohádek umí děti vtáhnout do děje a to takovou silou, že dítě přestane poznávat, že je vše pouze jenom jako. Z toho vyplývá, že má určité obavy u dítěte, kdy se identifikuje se záporným hrdinou. Taková to identifikace je pro dítě nebezpečím a to v podobě agresivního, těžko kontrolovatelného chování. V mateřské škole se snaží poskytnout dětem možnost, aby si mohly samy vybrat například svoji roli při dramatizaci pohádky, nebo jaké kreslicí náčiní zvolí při kresbě pohádkové postavy. Při výběru pohádek učitelka nedává dětem možnost výběru, jelikož jde převážně o její cílený výběr a následně využívá je k dalším vzdělávacím činnostem. U malých dětí převažuje vyprávění a četba jednoduchých pohádek. Skepticky nahlíží na poslech pohádek u malých dětí z CD, kdy se jí děti jeví jako nesoustředěné. Jsem přesvědčená, že to tak zcela není, jde spíš o vhodný výběr krátkého zvukového záznamu a vhodně děti k poslechu motivovat. Dále využívá u malých dětí dramatizaci pohádek, s kterou má velmi dobré zkušenosti. Usuzuje tak z důvodu větší možnosti jak se dítě může projevít. Dítě může být například pouze v roli posluchače nebo v nějaké roli postavy, která je mu blízká. Je patrné, že děti využívají v dramatizaci pohybu a nemusí sedět u stolečku, jako je to například při kresbě. U větších dětí využívá náročnějších pohádek k četbě, poslechu z CD. Jak jsem již zmínila, je zde spojitost s vnímáním dětí a s jejich schopností se dostatečně na mluvené slovo

soustředit. Vzhledem ke krátké praxi učitelky nemůže R6 posoudit, zda s pohádkami pracuje lépe. Velmi významný posun při práci s pohádkou zaznamenala při seznámení s novými technikami a návody při využívání pohádek v mateřské škole, v rámci studia na vysoké škole.

9.2 Hodnocení rozhovorů vzhledem k výzkumným otázkám

9.2.1 Výzkumná otázka č. 1

Jakým způsobem učitelky mateřské školy využívají pohádek ve své práci?

(jaké jsou jejich metody při práci s pohádkou)

Tabulka 3.: Výsledky metod práce s pohádkou

Slovní výukové metody		
Monologické	vyprávění	100%
	četba	100%
Dialogické	rozhovor	83%

Názorně demonstrační metody		
práce s ilustrací		100%
Projekce	televizní	66%
	Audio	50%

Metody dovednostně praktické		
dramatizace		83%
grafické a výtvarné činnosti		50%

Zjišťovala jsem, jakými metodami pracují učitelky v mateřské škole s pohádkou.

Všechny učitelky uvedly, že využívají velmi často vyprávění, četbu a využívají také ilustrací v pohádkových knížkách. Mnohem méně již používají metodu rozhovoru a dramatizace. Nejméně však pohádek využívají v televizi, k výtvarným činnostem a audio záznamu. Z toho lze vyvodit, že učitelky mají v oblibě metody, které poskytují dostatek prostoru k *vzájemné komunikaci s dítětem*.

9.2.2 Výzkumná otázka č. 2

Co učitelky zohledňují při výběru pohádky?

Tabulka 4.: Výsledky jednotlivých kritérií učitelek při výběru pohádek

Kritéria při výběru pohádek	
Věk	100%
Poučení	83%
Dobro zvítězí	83%
Délka pohádky	66%

Touto otázkou jsem zjišťovala, co nejvíce učitelky zajímá při výběru pohádky. Všechny respondentky odpověděly, že se snaží vybrat vhodnou metodu podle věku dětí. U mnoho učitelek (83%) je také důležité, aby pohádka měla pro děti nějaké poučení a dobro zvítězilo nad zlem. Méně učitelek přihlíželo už k délce pohádky (66%). Z toho usuzuji, že učitelky se snaží maximálně *vnímat potřeby dětí*, vhodně je volí podle věku dětí (100%) a naopak délka pohádky (66%) pro ně není až tak důležitá, jelikož si ji mohou upravit podle svých potřeb.

9.2.3 Výzkumná otázka č. 3

Jaké metody spatřují učitelky jako vhodné (silná stránka) a jaké naopak jako méně vhodné (slabá stránka) k malým a větším dětem?

Tabulka 5.: Vyhodnocení používaných typů práce s pohádkou u malých a velkých dětí

Metody práce podle věku dítěte		
Grafické a výtvarné činnosti	Malé	66%
	Velké	100%
Vyprávění	Malé	100%
	Velké	66%
Četba	Malé	100%
	Velké	100%

Rozhovor	Malé	83%
	Velké	100%
práce s ilustrací	Malé	100%
	Velké	83%
Projekce	Malé	50%
	Velké	83%
Dramatizace	Malé	100%
	Velké	100%

V této otázce jsem zkoumala, jak učitelky volí jednotlivé metody při práci s pohádkou vzhledem k věku dětí. Učitelky posuzovaly u jednotlivých metod, zda je pro děti vhodná (silná stránka) nebo méně vhodná (slabá stránka). Grafické a výtvarné činnosti volí převážně u větších dětí častěji než u menších. Ze získaných rozhovorů je patrné, že učitelky spatřují nedostatky u malých dětí s *výtvarnou imaginací* (neví, jak mají danou věc výtvarně zachytit). Větší děti již mají dostatečnou představivost, nebojí se výtvarné experimentace.

U malých dětí učitelky pohádky využívají hodně ke čtení a vyprávění, už si ale o nich moc nepovídají (nepodrobují je rozboru). Zde se mi jeví určitá souvislost se *slovním vyjadřováním*, kterou malé děti nemají ještě tak dokonale rozvinutou, jako děti velké, proto učitelka volí spíše jednodušší techniky práce s pohádkou. Rozdíl je i v četbě u malých a větších dětí, kdy učitelky u větších dětí již tuto metodu moc nevyužívají a spíše soustředí na rozhovor a dramatizaci. Učí tak děti *vzájemné komunikaci mezi sebou a rozvoji řečových dovedností*. Učitelka u malých dětí využívá více ilustrací z pohádkových knížek než projekce. Dochází tak k rozvoji *představivosti a fantazie* dětí. Projekce je velmi závislá na soustředěnosti. Učitelky tedy více tuto metodu využívají u větších dětí než u menších, jelikož zvládnou poslouchat nebo shlédnout pohádku až do konce.

9.2.4 Výzkumná otázka č. 4

Dává dětem učitelka možnost výběru, jak s pohádkou dále pracovat?

Tabulka 8.: Vyhodnocení výběru práce s pohádkou

Kdo vybírá, jak s pohádkou dále pracovat?	
Učitelka	17%
Děti	0%
Společně	83%

Z velké míry je zastoupená odpověď, z které je patrné, že učitelky vybírají společně s dětmi, jaké činnosti budou s pohádkou dělat. Z odpovědí v rozhovorech s učitelkami je patrné, že způsob, jak s pohádkou dále pracovat ovlivňuje mnoho okolností.

9.2.5 Výzkumná otázka č. 5

Ovlivňuje učitelky při práci s pohádkou délka jejich praxe?

Tabulka 6.: Vyhodnocení vlivu praxe na práci s pohádkou

Vliv praxe na práci s pohádkou	
Ano	50%
Ne	33%
Neumí posoudit	17%

Další otázkou jsem zjišťovala, zda učitelky spatřují nějakou souvislost mezi tím, jak dlouho jsou učitelkami a tím jak využívají pohádek ve své práci v mateřské škole.

Polovina učitelek odpověděla, že je délka praxe ovlivňuje při práci s pohádkou. Vzhledem k získaným zkušenostem jsou učitelky schopné například jinak postupovat při práci s pohádkou apod. S odpovědí, že délka praxe neovlivňuje, práci s pohádkou se ztotožnilo 33% učitelek. Učitelky jsou přesvědčené, že pracují stále stejně, jako když byly na počátku své učitelské dráhy. 17% odpovědělo, že neumí posoudit, vzhledem ke krátkému trvání praxe.

9.2.6 Výzkumná otázka č. 6

Ovlivňuje učitelky při práci s pohádkou jejich kvalifikace?

Tabulka 8.: Vyhodnocení vlivu odborného vzdělání na práci s pohádkou

Vliv kvalifikace na práci s pohádkou	
Ano	83%
Ne	17%

Za důležité jsem také ve výzkumném šetření považovala položit otázku, zda učitelky při práci s pohádkou ovlivňuje jejich kvalifikace. Většina učitelek odpověděla, že jsou ovlivněné tím, zda jsou kvalifikovanými učitelkami mateřské školy. Nyní vycházím z odpovědí z rozhovorů, kde se učitelky zmiňovaly, že jsou vzhledem k odbornému studiu předškolní pedagogiky seznámené, jakým způsobem mají s pohádkami pracovat. 17% učitelek odpovědělo, že by pracovalo s pohádkami stále stejně i bez odborné kvalifikace. Z této výzkumné otázky je patrné, že *odborné vzdělání ovlivňuje učitelky při práci s pohádkou*.

9.3 Analýza chyb a úspěchů na jednotlivé metody v mateřské škole

Jako poslední jsem ze získaných rozhovorů učitelek analyzovala výhody a nevýhody používání jednotlivých metod.

Tabulka 9: Analýza chyb a úspěchů u využívaných metod v mateřské škole

Analýza výhod a nevýhod pro jednotlivé metody		
Metoda	Výhody	Nevýhody
Slovní	rozvíjí komunikační dovednosti	příliš krátké nebo dlouhé
	přináší zábavu	nudné
	učí děti soustředění	monotonní
	jsou výstižné	nesrozumitelné
	umožňuje reagovat podle dětí	
	kontakt učitelky a dětí	
Názorně demonstrační	profesionalita podání	není kontakt s učitelkou
	zapojení více smyslů (televize)	délka (dlouhé, krátké)
	prostředkem k názorné ukázce	závislé na technice
	přiměřená délka	pasivita
Dovednostně praktické	podporuje kreativitu a fantazii	můžou být závislé na pomůckách
	přináší osobní prožitek	jsou ovlivněné povahou dětí
	interakce s ostatními	
	rozvíjí komunikační dovednosti	
	umožňuje učitelce reagovat podle dětí	

Největší množství pozitivních reakcí bylo u slovních metod, což odráží jejich vysokou oblíbenost u učitelek mateřských škol. K dalším oblíbeným metodám patří dovednostně praktické, u kterých se vyskytlo nejméně negativních připomínek.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak učitelky mateřské školy využívají pohádek při své práci. V teoretické části jsem popsala vývojové teorie dítěte předškolního věku a teorii pohádek. V praktické části jsem provedla výzkum zaměřený s cílem zjistit jaké metody jsou využívají učitelky při práci s pohádkou. Výzkum probíhal ve vybrané mateřské škole ve větším městě. Kvalitativní šetření bylo provedeno formou polostrukturovaných rozhovorů, kterých se zúčastnilo šest učitelek.

Jedním ze závěrů bylo zjištění, že nejčastěji využívanými metodami při práci s pohádkou jsou dramatizace a četba. Tento fakt pro mě nebylo až tak překvapující, jelikož pracuji také jako učitelka v mateřské škole. Myslím si, že tyto dvě techniky při práci s pohádkou v mateřské škole spolu úzce souvisí. Nejprve se dítě s pohádkou seznámí pomocí četby, (nejčastěji uváděly učitelky klasické, jednoduché pohádky) později si ji již může samo interpretovat pomocí dramatizace, kterou mají děti také velmi rády. Uplatňují v ní svojí fantazii, tvořivost, komunikační a pohybové schopnosti, učí se základním pravidlům v chování a jednání s ostatními.

Dále jsem se zajímala o kritéria, která mohou samotný výběr metod ovlivnit. Zjistila jsem, že samotný výběr, jak se s pohádkou bude dále pracovat, určují jak děti, tak i učitelka. To je ovlivněno mnoho dalšími okolnostmi, jako je například záměr učitelky s vybranou metodou, kde děti nemají možnost výběru. Dalším kritériem při výběru pohádek je věk dítěte.

Zajímala jsem se také, jaké metody učitelky vybírají vzhledem k věku dětí, co je k tomu vede (silné a slabé stránky jednotlivých metod). Nejčastějšími volenými metodami při práci s pohádkou u velkých předškoláků je četba, rozhovor, dramatizace, grafické a výtvarné činnosti. U menších dětí je nejčastěji volené vyprávění, četba, práce s ilustrací a dramatizace.

Dále jsem ve svém výzkumu zjišťovala, zda jsou učitelky při práci s pohádkou ovlivněné svojí kvalifikací a délkou praxe. Jak se ukázalo, většinu učitelek jejich odborné vzdělání při práci s pohádkami ovlivňuje. Polovina učitelek také pozoruje, že jsou ovlivněné svojí délkou praxe při práci s pohádkou, pracují jinak, než na začátku své profese učitelky. Z celkového zhodnocení výhod a nevýhod metod používaných pro práci s pohádkou plyne jednoznačně vysoká oblíbenost slovních metod. Další v pořadí

se umístily dovednostně praktické metody. Tato zjištění jsou v souladu se informacemi získanými pomocí výzkumných otázek.

Bakalářská práce mi přinesla mnoho nových informací o pohádkách jako například, co pro děti znamenají, čím je obohacují a jaká jsou v nich skrytá rizika pro pedagoga i dítě. Pomohly mi uvědomit si, jak dítě pohádky vnímá a prožívá, což považuju za velký přínos v mé praxi učitelky mateřské školy. V případě dalšího studia bych ráda výzkum rozšířila a důkladněji prozkoumala. Srovnala bych například využívání metod při práci s pohádkou u učitelek mateřské školy na vesnici a ve městě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BERNE, Eric. *Co řeknete až pozdravíte: transakční analýza životních scénářů*. Praha: NLN nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-231-6
2. BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1
3. DRAPELA, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134-7
4. FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové teorie*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2
5. FREUD, S. *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0182-9
6. ČÁP, Jan. – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
7. ČEŇKOVÁ, Jana a kolektiv. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X
8. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 2010. ISBN 80-00-00060-1
9. DRAPELA, Viktor J. *Přehled teorií osobnosti*. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9
10. DYTRTOVÁ, Radmila. - KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2863-6
11. GELDARD, Kathryn. - GELDARD, David. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-476-2
12. HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3
13. INHELDER, Bärbel. - PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
14. JUNG, C. G. *Výbor s díla C. G. Junga, sv. I, Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85880-14-8
15. JUNG, C. G. *Výbor s díla C. G. Junga, sv. II, Archetypy a nevědomí*. Brno: nakladatelství Tomáše Janečka, 1997. ISBN 80-85880-16-4

16. KALHOUS, Zdeněk. – OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
17. KNIGHT, Sue. *NLP v praxi - neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-231-4
18. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8
19. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7
20. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0
21. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3
22. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499-3
23. PROPP, Vladimír Jakovlevič. *Za tajemstvím pohádek*. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1999. ISBN 80-86022-16-1
24. PRŮCHA, Jan. – WALTEROVÁ, Eliška. – MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
25. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2
26. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9
27. SIMÉON, Michel. *Freud Dobrodružství psychoanalýzy*. Garamond, 2008. ISBN 978-80-7407-020-4
28. STEVENS, Anthony. *Jung*. Praha: Argo, 1996. ISBN 80-7203-021-3
29. STRAUSS, Anselm. - CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce, Boskovice: Albert, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8
30. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 978-80-86307-39-8
31. ŠVAŘÍČEK Roman. – ŠEĐOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

32. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4
33. VÁGNEROVA, Marie *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8
34. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3

Internetové zdroje:

35. KOHOUTEK, Rudolf: *Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona, J. Piageta a L. Kohlberga* [online], poslední revize 12. 2. 2010 [cit. 2014-03-25]. Dostupný z WWW <<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>>
36. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006. 48 s. [cit. 2014-03-13]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>. ISBN 80-87000-00-5.

Články ze seriálové publikace:

37. HERMAN, Marek. *Od Forum s.r.o. Poradce ředitelky mateřské školy*, 2013, roč. II., č. 5, s. 24-27. ISSN 1804-9745
38. HERMAN, Marek. *Od Forum s.r.o. Poradce ředitelky mateřské školy*, 2013, roč. II., č. 6, s. 26-29. ISSN 1804-9745

PŘÍLOHY

Příloha 1 – souhlas se záznamem rozhovoru

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Hejhalová a studuji třetím rokem bakalářské studium na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, obor Učitelství pro mateřské školy.

Chtěla bych Vás požádat o rozhovor na téma Kvalitativní výzkum metod práce s pohádkou u učitelek v mateřské škole, který je anonymní.

Cílem tohoto rozhovoru je zjistit a popsat metody, které učitelky mateřské školy používají při práci s pohádkou. Informace z tohoto rozhovoru využiji pro vypracování své závěrečné bakalářské práce.

Příloha 2 – Struktura základních otázek k rozhovorům

1. Využíváte pohádek v mateřské škole?
2. Co pro vás znamená pohádka? (hodnocení z pohledu učitelky)
3. Jak pracujete s pohádkou v mateřské škole?
(v případě, že nezískám relevantní odpověď, využiju následující naváděcí otázky: Jak si myslíte, že by šlo dále s pohádkou pracovat?)
4. Kdo určuje, jakým způsobem budete s pohádkou pracovat?
5. Liší se vaše volba metod při práci s pohádkou vzhledem k věku dětí?
(rozlišení na malé a velké děti předškolního věku)
6. Přejde vám nějaká činnost s pohádkou jako nevhodná? Přihlédněte k věku: malé a velké předškolní děti.
7. Přejde vám nějaká činnost s pohádkou jako vhodná? Zohledněte opět věk: malé a velké předškolní děti.
8. Jaké jsou reakce dětí na činnosti, které s pohádkou volíte? Zohledněte opět věk: malé a velké předškolní děti.
9. Co vás překvapilo při práci s pohádkou?
+ pozitiva
- negativa
10. Pozorujete nějakou souvislost při práci s pohádkami a délkou vaší praxe?
11. Má nějaký vliv vaše kvalifikace na to, jakým způsobem pracujete s pohádkami?