

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, prerimární a speciální pedagogiky

Kresba pohádky dětmi předškolního věku a interpretace kresby

Bakalářská práce

Autor: Hana Běhounková
Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Katarína Přikrylová, Ph.D.
Oponent práce: MgA. Jakub Horský



Zadání bakalářské práce

Autor:	Hana Běhounková
Studium:	P19P0058
Studijní program:	B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce:	Kresba pohádky dětmi předškolního věku a interpretace kresby
Název bakalářské práce AJ:	Drawing of a fairy tale by pre-school children and interpretation of the drawing

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Pojetí pohádky a její interpretace jako zásadního kolektivního díla dané společnosti nese množství prvků vypovídajících o nejdůležitějších rysech a zásadách v dané kultuře. Dětský výtvarný projev zobrazuje komunikační schopnosti dítěte, jeho schopnost zobrazit své myšlenky a výtvarně i slovně vyjádřit děj. Proto je správná interpretace kresby velmi důležitá a zpravidla přináší bohaté poznatky o dítěti.

Výzkum se zabývá aspekty současného výtvarného umění zaměřeného na děti a jeho vlivem na dětskou kresbu. Zajímá nás, jak dítě pojme úkol nakreslit děj své nejoblíbenější pohádky. V průběhu procesu tvorby dětské kresby bude pozorováno pojetí úkolu, rozvržení kresby a její kompoziční uspořádání, dotazy dítěte, samomluvu, komentáře, vypravování a další vnější projevy.

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BETTELHEIM, Bruno a Lucie LUCKÁ. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Edice 21. Praha 2: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1.
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-260-2.
- KULKA, T.; *Umění a kýt*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2
- KŮST, František, ed. *Estetická role nových médií*. FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY. *Možnosti vizuálních studií: Obrazy - texty - interpretace*. Brno: Barrister & Principal, 2007, s. 111-134. ISBN 978-80-87029-26-8.
- RICHTER, Luděk. *Co skrývá text: dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého divadla*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2005. ISBN 80-902975-5-2.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychologický život dítěte*. Vydání 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-583-80.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

Garantující pracoviště: Katedra výtvarné kultury a textilní tvorby,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Katarína Příkrylová, Ph.D.

Oponent: MgA. Jakub Horský

Datum zadání závěrečné práce: 17.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne:

Poděkování:

Děkuji paní PhDr. Kataríně Přikrylové, Ph.D. za inspiraci v tématu, odborné vedení a cenné rady, které mi při tvorbě práce poskytla.

Anotace

BĚHOUNKOVÁ, Hana. *Kresba pohádky dětmi předškolního věku a interpretace kresby*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 62 s. Bakalářská práce.

Pojetí pohádky a její interpretace jako zásadního kolektivního díla dané společnosti nese množství prvků vypovídajících o nejdůležitějších rysech a zásadách v dané kultuře.

Dětský výtvarný projev zobrazuje komunikační schopnosti dítěte, jeho schopnost zobrazit své myšlenky a výtvarně i slovně vyjádřit děj. Proto je správná interpretace kresby velmi důležitá a zpravidla přináší bohaté poznatky o dítěti.

Výzkum se zabývá aspekty současného výtvarného umění zaměřeného na děti a jeho vlivem na dětskou kresbu. Zajímá nás, jak dítě pojme úkol nakreslit děj své nejoblíbenější pohádky. V průběhu procesu tvorby dětské kresby budeme pozorovat pojetí úkolu, rozvržení kresby a její kompoziční uspořádání, dotazy dítěte, samomluvu, komentáře, vypravování a další vnější projevy.

Klíčová slova: kulturní význam pohádek, interpretace dětského výtvarného projevu, kresba v předškolním věku, kresba pohádky

Annotation

BĚHOUNKOVÁ, Hana. *Drawing of a fairytale by pre-school children and interpretation of the drawing*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 62 pp. Bachelor Degree Thesis.

The concept of a fairytale and its interpretation as a fundamental collective work of a given society carries a number of elements that tell about the most important features and principles in a given culture.

Children's artistic expression shows the child's communication skills, his ability to display his thoughts and express the story artistically and verbally. Therefore, the correct interpretation of the drawing is very important and usually brings rich knowledge about the child.

The research deals with aspects of contemporary art focused on children and its influence on children's drawing. We are interested in how a child conceives the task of drawing the plot of his favorite fairytale. During the process of creating children's drawings, we will observe the concept of the task, the layout of the drawing and its compositional arrangement, the child's questions, self-talk, comments, narration and other external manifestations.

Keywords: cultural significance of fairytales, interpretation of children's artistic expression, drawing in preschool age, drawing of fairytale

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017
(Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a
habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

ÚVOD	11
1 POHÁDKA	12
1.1 O pohádce	12
1.1.1 Smysl pohádek.....	12
1.1.2 Hlavní hrdina	16
1.2 Zdroje pohádek.....	17
1.2.1 Knižní a vyprávěná pohádka	17
1.2.2 Ilustrace	18
1.2.3 Animovaná a hraná pohádka	19
1.2.4 Divadelní pohádka	20
1.3 Psychologie pohádky.....	21
1.3.1 Lidová pohádka	21
1.3.2 Autorská pohádka.....	21
1.3.3 Kulturní rámce pohádek	21
1.3.4 Interpretace pohádek.....	23
1.3.5 Červená Karkulka jako jeden příklad za všechny	24
2 VÝTVARNÝ PROJEV	26
2.1 Kognitivní funkce u předškoláka	26
2.1.1 Rozdělení kognitivních funkcí.....	26
2.1.2 Myšlení	26
2.1.3 Řeč.....	26
2.1.4 Paměť.....	27
2.1.5 Pozornost	28
2.1.6 Zrakové vnímání	28
2.1.7 Sluchové vnímání	28
2.1.8 Motorické funkce.....	29
2.2 Vizuální kultura v životě předškoláka	29
2.2.1 Domácí prostředí	29
2.2.2 Prostředí mateřské školy.....	30
2.3 Dětská kresba	31

2.3.1	Aktuální úroveň kresby, vztah ke kresbě.....	31
2.3.2	Zobrazení příběhu.....	32
2.3.3	Artefiletika.....	33
2.3.4	Komunikace o kresbě a během procesu tvorby	34
3	VÝZKUM.....	35
3.1	Cíl výzkumu.....	35
3.2	Úkoly a metody šetření.....	35
3.2.1	Metody sběru dat	36
3.2.2	Metody vyhodnocování	36
3.2.3	Omezení použití výzkumných metod	37
3.2.4	Výzkumný vzorek	37
3.2.5	Otázky rozhovoru	37
3.3	Výsledky a jejich interpretace – Anetka.....	39
3.3.1	Anamnéza	39
3.3.2	Průběh tvorby	40
3.3.3	Pořadí kresby	41
3.3.4	Rozhovor o kresbě.....	42
3.3.5	Závěry vyplývající z šetření	43
3.4	Výsledky a jejich interpretace – Barunka.....	44
3.4.1	Anamnéza	44
3.4.2	Průběh tvorby	45
3.4.3	Pořadí kresby	45
3.4.4	Rozhovor o kresbě.....	45
3.4.5	Závěry vyplývající z šetření	46
3.5	Výsledky a jejich interpretace – Celestýnka.....	46
3.5.1	Anamnéza	46
3.5.2	Průběh tvorby	48
3.5.3	Rozhovor o kresbě.....	48
3.5.4	Závěry vyplývající z šetření	50
3.6	Výsledky a jejich interpretace – Dorotka.....	51
3.6.1	Anamnéza	51
3.6.2	Proces kresby.....	51

3.6.3	Průběh tvorby	52
3.6.4	Pořadí kresby	52
3.6.5	Rozhovor o kresbě	52
3.6.6	Závěry vyplývající z šetření	53
3.7	Výsledky a jejich interpretace – Erik.....	53
3.7.1	Anamnéza	53
3.7.2	Průběh tvorby	54
3.7.3	Pořadí kresby	55
3.7.4	Rozhovor o kresbě	55
3.7.5	Závěry vyplývající z šetření	56
3.8	Závěry vyplývající z výzkumu	56
ZÁVĚR	57
ZDROJE	58

ÚVOD

Bakalářská práce se rámcově zabývá pohádkou, dětskou kresbou a jejím využitím při komunikaci mezi učitelem a žákem. Čtenář se dozví, jaké funkce má pohádka pro dítě a co mu přináší, jakým způsobem pomáhá dítěti orientovat se ve světě, o působení pohádky na vnitřní život dítěte a utváření jeho charakteru. Také pojednává o zdrojích, ze kterých pohádka na dítě nejčastěji působí a proč je dobré v dítěti podporovat čtenářství.

Dále se práce zabývá dětskou kresbou, jejím významem pro dítě, proč ho tolik baví a rozvoj kterých poznávacích funkcí pro její zvládnutí dítě potřebuje. Také zpracovává, co vše dítě před nástupem do školy zvládne nakreslit a jakými způsoby může zobrazovat dějovost příběhu.

V teoretické části se bakalářská práce zaměřuje na pohádku a její význam pro dítě. Také se zabývá dětskou kresbou v období před nástupem do školy. Ve hlavní otázce výzkumu je jak děti předškolního věku zobrazují děj své nejoblíbenější pohádky, jakým způsobem kresba pomáhá dítěti vybavit si vzpomínky a zda rozhovor spojený s kresbou usnadňuje komunikaci mezi učitelem a žákem.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila, protože jsem chtěla zjistit, jak účinně lze rozvíjet komunikaci s dítětem a jedním z cílů bylo ověřit hypotézu, že komunikace při kresbě je vhodná pro introvertní i extrovertní děti.

1 POHÁDKA

1.1 O pohádce

1.1.1 Smysl pohádek

Pravé kouzlo pohádek spočívá v jejich schopnosti vnést do dětského života základní řád a obecnou jistotu. „... *čist fikci znamená hrát hru, jíž dáváme smysl množství věcí, které se udály nebo se dějí, či se stanou v reálném světě. Čtením vypravování unikáme úzkosti, která nás přepadne, když se snažíme sdělit něco pravdivého o tomto světě. To je ona útěšná role vyprávění, důvod, proč lidé vypravují příběhy a vypravují je odnepaměti. Největší úlohou mýtů bylo najít nějaký pevný bod, formu, uprostřed zmatené lidské zkušenosti.*“ (Eco, 1997)

S pohádkou se během života jistě setkal každý z nás. Co se nám vybaví jako první? Televizní pohádka, kterou jsme hltali očima? Ilustrovaná knížka, kde jsme se zamilovali do lákavě zobrazené postavy? Nebo rodiče sedící u naší postele, polohlasně vyprávějící příběh, kterého jsme se dožadovali každý večer znovu a když pak odešli a my zůstali v pokoji sami, mohli jsme si příběhem projít ještě jednou, tentokrát možná ještě více vzrušujícím, kdy jsme si jej mohli rozvíjet ve své fantazii do mnoha dalších odboček a zakončení? Těmito otázkami jsme chtěli ve čtenáři probudit jeho co možná nejsilnější vzpomínku na vzrušení, které pohádka skýtala zdaleka nejen sama svým příběhem, ale všemi okolnostmi, které pro nás byly tolik podněcující. Možná v sobě dodnes dokážeme určit některé tužby, které nám již tehdy pohádka vnukla. A pokud si je dnes již neuvědomujeme, je přesto jisté, že někde v naší mysli jsou. V jakém okamžiku života nám začalo záležet na tom, abychom byli pravdomluvní a zaslouženě důvěryhodní a vadí nám, když na nás někdo poukazuje jinak? V jaký moment jsme poprvé zatoužili být někým tak statečným, dobrým a krásným, že jsme si od osudu zasloužili najít takový protějšek, se kterým bude vaše štěstí jen vzkvétat? Dost možná právě v pohádkách.

Tímto všim bychom chtěly zamezit případným unáhleným a nepromyšleným úsudkům, že pohádky – nyní myšleno hlavně pohádky lidové – dítěti vsugerují mylné představy o životě, jsou zbytečně idealistické a zkostnatěle stereotypní nebo se mohou zdát na první pohled „o ničem“, protože se na ně díváme perspektivou dospělého, který s oním jednoduchým námětem přišel do styku již mnohokrát. „*Čím méně jsou pohádky místně,*

časově, personálně, psychologicky... určeny, tím obecnější jsou jejich významy a jejich dopad.“ (Richter, 2005, s. 59)

Jako rodiče či vychovatelé nejspíše každý máme pohádku, která se nám nikdy nelíbila ať už zápletkou, vizualizací nebo konkrétním obsahem, a proto ji ani dětem předkládat nebudeme, což je přirozené a pochopitelné. Ale v žádném případě nesmíme dítěti upírat pohádky obecně, protože bychom tím výrazně ochudili jeho vnitřní život, fantazii, orientaci ve světě i v sobě samém. *„Svět kolem nás tak, jak jej vnímáme, vlastně není tím pravým světem. Každý z nás má jiné představy a způsob, jakým na svět nahlíží a z velké části je to ovlivněno tím, jak nám byl svět popsán ještě v době našeho dětství.*“ (Goodman, rok neuveden)

Naše vnímání světa se ponejvíce odvíjí od toho, co považujeme za správné. Abychom se ve světě sami vyznali, je dobré být již od raného dětství poučen o dobru a zlu na jasných příkladech. Obzvláště „tradiční“ pohádky lidového původu jsou k tomuto nejlepší zdroj ze všech. (Goodman, rok neuveden) Jen výjimečně v nich potkáme realitu skutečného světa, ve kterém nikdo není dokonalý, lidské kvality nejsou v korelaci s jejich vzhledem a chovají se mnohdy nelogicky a nevysvětlitelně. Skutečného světa plného smutných událostí, které jsou nespravedlivé a kde se dějí omyly a chyby, jež nelze vzít zpět živou vodou ani kouzlem. V takovém světě se někdy ztrácíme i my, dospělí.

„Základní funkcí pohádek je vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti obzvláště v době předškolní nemohou plně porozumět.“ (Černoušek, 1990, s. 7)

Pohádky jsou polarizovány na dobro a zlo, aby dítě dostalo možnost vybrat si, se kterou stranou se identifikuje a aby přirozeně došlo k závěru, že být na straně dobra je lepší. Ne snazší, ne pohodlnější, ale nakonec vždy lepší.

„Ukazuje se, že děti se snadno ztotožní jak s dobrem, tak se zlem a proto pohádka, kde jasně dobro vítězí nad zlem, je z hlediska výchovného tím nejcennějším, co má pedagog v ruce.“ (Černoušek, 1990, s. 20)

Stále častěji se dnes setkáváme s progresivními názory, že tradiční pohádky dítěti podsouvají zastaralé koncepce – rodiči jsou vždy tatínek a maminka. Mládenec si najde nevěstu a založí rodinu. Že v pohádkách jsou pouze binární postavy a muži jsou chápáni

jako silnější a udatnější, zatímco kladným hrdinkám bývají přisuzovány spíše moudré role jakési „tiché síly“. (Bettelheim, 2000, s. 58-59)

U starších dětí, předškoláků nebo mladšího školního věku, které již zvládly rozlišit základní polarizaci v pohádkách, už můžeme navazovat netradičními příběhy nebo pohádkami se vzdělávacím záměrem v libovolné oblasti, ať už se týkají adopce, narození a smrti a mnoha dalších. (Bettelheim, 2000, s. 12-14) Ale seznamovat dítě od nejútlejšího věku s „korektními“ pohádkami by pro dítě bylo silně matoucí.

Samozřejmě, že je dobré s dětmi pracovat pomocí pohádek s různými formami dobra a zla, emocí, či rodinných vztahů a netradičních konceptů. Ale stejně tak, jako je nutné nejprve dítě naučit rozlišovat základní dobro a zlo, je nutné nejprve v jeho mysli zažít základní nastavení rodiny a vztahů, abychom později s nimi mohli dále pracovat a rozvíjet jejich možnosti a alternativy. Teprve po zvládnutí těchto polarizací může dítě porozumět složitějším dějům a situacím. (Bettelheim, 2000, s. 12) Pokud bychom chtěli dětem vysvětlovat zákonitosti světa ryze realisticky, neobsáhli bychom veškeré oblasti, na které může pohádka u dítěte působit, právě proto, že nemůžeme nikdy s naprostou jistotou vědět, co všechno z ní dítě zaujme a co si převezme. Stejně tak děti předškolního věku ještě nemají rozvinuté abstraktní myšlení, proto jsou pro ně názorné a konkrétní příklady mnohem jasnější a srozumitelnější. (Bettelheim, 2000, s. 49) *„Jinými slovy, způsob, jakým přijímáme zpodobnění reálného světa, se málokdy liší od způsobu, jakým přijímáme fiktivní svět.“* (Eco, 1997)

Někdy si možná klademe otázku, jak mohou natolik jednoduché a notoricky známé pohádky děti stále bavit. Ale pro dítě v jeho životě je jasný a jasně polarizovaný příběh velkou úlevou a řádem. *„Vyasňuje jeho pocity a zároveň nabízí řešení problémů, které ho matou.“* (Bettelheim, 2000, str. 8) Dítě se k některým pasážím pohádek vrací stále dokola a znovu je prožívá nebo o nich spřádá denní sny, čímž si uvolňuje vlastní nevědomé tlaky a osvobozuje svoji mysl. *„Ačkoliv pohádka nemá dnes již známého autora, je nádherným příkladem těchto ‚strategických‘ textů. Vybízí nás k představám, fantaziím a tvorbě vlastních odboček a detailů.“* (Eco, 1997) A právě tím jsou pohádky tak hodnotné, protože dítěti poskytují prostor pro nový rozměr představ, které by bez těchto podnětů dítě samo nemuselo objevit. (Bettelheim, 2000, str. 11)

Nejen pro pohádky platí, že jejich příběhy působí na naše id, ego i superego¹ (Bettelheim, 2000, s. 38). Na naše superego působí mnohdy otevřeně, dávají nám jasné najevo, co je zlé a co dobré a probouzí v člověku přesvědčení, že být na straně dobra se vyplácí. Na naše id v našem sociokulturním prostředí působí tradiční zlidovělé evropské pohádky, nejčastěji v souvislosti s již zmiňovanou separační úzkostí – typicky tam, kde hlavní hrdina „vyrazí do světa“, ať už se jedná o dospělého člověka či o dítě, které zpravidla naráží na temný les (Mášenka a tři medvědi, Perníková chaloupka, Červená Karkulka aj.) Pohádky umožňují dětem také záměnu v identifikaci s hlavním hrdinou, tedy že i chlapec se může identifikovat s dívčí hrdinkou a naopak. (Černoušek, 1990, s. 71-72), i když děti přirozeně více inklinují k hrdinům stejného pohlaví. Za jednu z nejdělnějších pohádek bývá proto označována Perníková chaloupka, kde je zastoupen velmi jasný boj se separační úzkostí a zároveň obsahuje děti obou pohlaví. Neméně častým konceptem působícím na naše id je potřeba hledání protějšku a „pravé lásky“. Tato tematika se taktéž často od dětství zarývá do našeho podvědomí. Ze všech těchto důvodů jsou pohádky, ale třeba také mnohé mytologické příběhy (Bettelheim, 2000, s. 38) tak působivé. Mýty a báje, z nichž mnohé byly časem upraveny právě do podoby pohádek, vznikaly před mnoha sty či tisíci lety, předávaly se ústně, pravděpodobně prošly mnoha změnami z úst vypravěčů a taktéž se dá v našich končinách považovat za pravidlo, že dobro v nich nakonec vítězí.

Dítě si v pohádkách objevuje vlastní aktuální boje s realitou a některé pasáže jej mohou fascinovat mnohem více než jiné. Pokud jsme si toho jakožto učitel či rodič vědomi, můžeme se domnívat, proč tomu tak je, nikdy bychom ale dítěti neměli dávat najevo, že tušíme, co se uvnitř jeho duše v souvislosti s pohádkou odehrává. *„Když dá rodič najevo, že už je zná, připraví dítě o možnost obdarovat ho tím nejcennějším, totiž tím, že se s rodičem podělí o to, co do té doby považovalo za tajné a soukromé... Výklady dospělých, ať jsou jakkoliv správné, připraví dítě o příležitost pocítit, že opakovaným nasloucháním pohádce a přemýšlením o ní se samo úspěšně vypořádalo s obtížnou situací. Rosteme a nalézáme smysl v životě a bezpečí v sobě samých tím, že osobním problémům porozumíme a řešíme je vlastními silami, ne tím že nám to někdo vysvětlí.“* (Bettelheim, 2000, s. 21-22)

¹ Thorová, 2015, s. 279

Také my dospělí máme své oblíbené myšlenky, ke kterým se rádi vracíme, když si potřebujeme tak říkajíc „vyčistit hlavu“, ať už nad sklenkou vína nebo při sportu. Rozvíjení fantazií u dětí je svými blahodárnými účinky na naši psychiku srovnatelné. Děti mnoho věcí ještě nezažily, jsou pro ně nové, neustále se učí, každá zábava a hra bývá ukončena na pokyn dospělých, jejich mysl může být přehlčená novými podněty a pravidly. Proto je potřeba, abychom všichni tuto zátěž žití vyvažovali dostatečným prostorem pro fantazii, v níž děti mohou být kým chtějí, události se dějí přesně podle jejich představ a mohou se do nich opakovaně vracet.

Přejeme si na chvíli se ztratit v „lese myšlenek“, odtrhnout se od starostí všedních dní a nechat mysl, ať dělá, co je jí příjemné. *„Do lesa chodíme na procházku. ... Je příjemné otálet, pozorovat, jak si sluneční paprsky pohrávají mezi stromy a dopadají jako ostrůvky světla na mýtinu, studovat mech, houby, rostliny v podrostu. Otálení neznamená mrhání časem – člověk se často zastaví a zahloubá, než učiní nějaké rozhodnutí. Ale protože člověk se může potloukat lesem, aniž by měl někam namířeno, a protože čas od času je prostě radost ztratit se jen tak z legrace, budu se zabývat těmi procházkami, ke kterým čtenáře přiměje autorova strategie.“* (Eco, 1997)

Poskytováním množství podkladů a podnětů pro volné spřádání fantazií zajišťujeme dětské mysli dobrý prostor pro její zdravý vývoj. (Černoušek, 1990, s. 6-8)

1.1.2 Hlavní hrdina

Postavy v lidových pohádkách bývají obecné, mnohdy nemají ani jméno, pouze funkci (král, princezna...), což dítěti usnadňuje identifikaci s nimi. Hlavní hrdina vždy řeší daný problém, ať už pasivně – to jej většinou zachrání „náhoda“ či štěstěna – či aktivně a nejvíce ceněným bývá náhlý nápad a tvořivé myšlení. Důležitá je jeho pokora, střízlivé uvažování i dobrá paměť. (Černoušek, 1990, s. 164-168) Aby jejich kladné vlastnosti vynikly, jsou stavěni do kontrastu se zápornými postavami. Ty ovšem mohou dítě až tajuplně přitahovat stejně silně, jako postavy kladné. I tato druhá strana mince je neoddělitelná součást života a dítě s ní musí být neodvratně konfrontováno. (Černoušek, 1990, s. 176)

Samozřejmě, že i autorské pohádky mohou tyto prvky splňovat, ale v nich se častěji ihned zkraje setkáváme s konkrétním popisem, kdy dítě snáze inklinuje k identifikaci na základě vzhledu a charakter a povahové rysy zůstávají upozaděny.

Ve výzkumu, kde jsme děti požádali o kresbu jejich nejoblíbenější pohádky, jsme předpokládali, že největší dominantou kresby bude právě hlavní hrdina, ať už velikostí, umístěním na papíře nebo pořadím v kresbě.

V tomto ohledu jsou nejsilnější filmové pohádky, které mají nejvýraznější vizuální složku, naprosto přesně definovanou a záměrně vytvořenou tak, aby film byl pro dítě lákavý. S moderními pohádkami, kdy mnohé z nich se dostávají do obecného povědomí dětí i dospělých za cenu až předimenzované reklamy, je tento jev stále častěji k vidění.

Představme si sourozence – ačkoliv je to v dnešní době možná nereálná představa –, kteří se zhlédnou v Jeníčkovi a Mařence. Povede jejich identifikace s postavami, ať už přímo či nepřímo, ke snaze o vynalézavost, nebojácnost a vzájemnou pomoc? Pravděpodobně ano. Nyní tyto fiktivní sourozence porovnejme s jedním velmi aktuálním modelem – dvě sestry zamilované do Ledového Království. Budou se primárně identifikovat na základě charakteristiky jako sestry s neochvějným vztahem a vzájemnou pomocí? Anebo pro ně vžití do role bude začínat a končit obléknutím kostýmů postav? Ačkoliv je to pouze rétorická a čistě hypotetická otázka, názorně ilustruje tuto problematiku.

1.2 Zdroje pohádek

1.2.1 Knižní a vyprávěná pohádka

Při četbě příběhu si už v průběhu utváříme postoje, definujeme pocity a vsázíme se sami se sebou, zda budou události eskalovat tak, jak předpokládáme. Samozřejmě, takovou možnost nám skýtají i filmová či rozhlasová zpracování, ale knižní verze naší fantazii poskytují nesrovnatelně větší svobodu. Každý hlas, obličej a mimika, všechno prostředí, které máme v jiných způsobech tvorby jasně dané, si můžeme vymyslet podle svého, zvolit si ho takové, jaké nám vyhovuje a v průběhu třeba představu o něm pozměňovat. „Ovšem, z této volnosti se můžeme těšit právě proto, že (a to je potvrzeno tisíciletou tradicí, v níž jsou obsažena vyprávění od primitivních mýtů až po moderní detektivní romány) čtenáři si většinou přejí volit v onom lese vyprávění, protože předpokládají, že některé volby jsou rozumnější než jiné.“ (Eco, 1997).

Čtením od útlého věku v dětech pěstujeme pozitivní vztah ke knihám a dáváme tak dobrý základ pro další rozvoj jejich osobnosti. Děti se v nich učí listovat a sledovat text (v naší kultuře zleva doprava a shora dolů) a jejich oči si zvykají na sledování řádků a postřeh viděného. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 37)

1.2.2 Ilustrace

Obzvláště v literatuře určené dětem jsou ilustrace významným doplňkem ke psanému textu s mnoha funkcemi (Holešovský, 1977, str. 38-39). Jejich první funkce je názorně didaktická, protože dítěti napomáhá v porozumění textu a dítě tak může nabýt poznatku nejen ze psaného či čteného slova, ale i z obrázku samotného. Taktéž plní funkci výchovnou, kdy slouží k usnadnění procesu samovolného i záměrného učení, může zesilovat působení na city dítěte aj. Samozřejmostí je funkce umělecko-estetická, kdy autor obrázku u dítěte rozvíjí a podněcuje estetické citění. Díky ilustracím je rozvíjena také osobnost dítěte, ať už porozuměním barvám, citům nebo nabytí sympatií k zobrazeným postavám. Poslední je funkce rekreační, dítě se pohledem na ilustraci, která je mu blízká, zaujme a uvolní. (Holešovský, 1977, s. 38-39)

Ilustrace určená pro děti by pro svou plnou funkčnost měla být srozumitelná, názorná a přehledná, navazující na skutečnosti, které dítě již zná. (Holešovský, 1960, s. 13)

Předškolní dítě zpravidla ještě neovládá čtení natolik, aby pro něj text mohl být primárním zdrojem informace. Proto jsou důležité ilustrace, které jsou pro něj srozumitelnější i bez pomoci dospělé osoby. Knihy zpravidla obsahují literární a obrazovou složku, ačkoliv v publikacích pro předškolní děti může někdy literární složka chybět nebo být přidána i zvuková, hmatová, herní nebo další složka jako přidané DVD či jiná interaktivní forma. (Hartmanová, 2007, str. 15)

Aby byla ilustrace kvalitní, měla by být v souladu se sdělením textu a zároveň neztrácet výtvarné hodnoty. Text by měl být jasně odlišen od obrázku, aby byl pro předškoláka snadno rozpoznatelný a čitelný a pokud možno některým ze standartních fontů bez ozdob a kudrlinek.

Tradičně užívané ukazatele kvality díla aplikuje na problematiku kýče Kulka ve své knize *Umění a kýč* (s. 89-96). Prvním ukazatelem kvality obrázku je jednota. Zda je dílo jednotné vysvětluje jako stav. Pokud k ilustraci nemůžeme již přidat žádné prvky, protože bychom tím její kvalitu jen zhoršili, je jednotná. Pokud ale téměř jakýmkoliv přidáním nebo ubráním prvků kvalitu díla zvyšujeme, je jisté, že je na díle ještě co zlepšit. Druhým ukazatelem je komplexnost a estetická intenzita. Dílo sice může být jednotné, ale může pozbývat detaily, které jej tvoří rozmanitým a působivým. Pokud je

sjednocené, ale nudné a neupoutá, jeho estetická intenzita je velmi slabá. Třetím ukazatelem je intenzita díla jako taková, jak silným dojmem obraz na dítě působí, zvláště pak na jeho emoce.

Kýč má působit na city příjemce, navodit pocit libosti a štěstí. Toho se tvůrci snaží dosáhnout použitím množství radostných a sytých barev, stylizace postav a jejich výrazů hraničící s karikaturou – nejčastěji přes nadměrně velké oči – (Kočová, 2011, s. 39) a nevhodné kombinace barevných přechodů či více stylů kresby v jednom obrázku. Soustředí se na výtvarný obsah, ale už ne na celkovou formu obrázku.

V předškolním období u dětí často dochází k opakování grafických typů, které mohou být umocněné také šablonami a omalovánkami. Tím, že dítě dokola kreslí věci, které má rádo, dochází snáze ke kýčovitému zobrazení. Pokud je dítě výtvarně vedené, není pravidlem, že se mu kýč vždy líbí. Správným vedením učitele i rodiny lze odvést pozornost dítěte od kýče ke vkusnějším vyobrazením. (Kočová, 2011, s. 38-40)

Pokud chceme v dítěti pěstovat preferenci správným směrem, měli bychom jeho pozornost vést směrem k celkovému obrazu a jeho formě, nejen ke konkrétnímu obsahu (Kulka, 2000, s. 109-110). Ve výuce výtvarné tvořivosti je důležité upozornit děti na vztahy zobrazovaných předmětů a postav. Není důležité jen to, jak vypadají jednotlivé prvky, ale také jak působí obraz jako celek.

1.2.3 Animovaná a hraná pohádka

Zatímco ilustrace je statická vizualizace příběhu, pohyblivou formou je filmové zpracování, ať už jde o pohádku animovanou či hranou. Nová („chytrá“) média jsou neodmyslitelně spojena s dobou, ve které žijeme a dají se považovat za jeden z největších sociokulturních činitelů. (Kůst, 2007, s. 111-112) Vliv digitalizace na děti se rozebírá už od existence televize, ale až v novém tisíciletí se do domácností ve velkém rozšířily tablety a chytré telefony, na kterých i předškolní děti zpravidla sledují svoje oblíbené pohádky nebo zvládají hrát jednoduché hry. Při sledování pohádek dítě může do jejího děje zasahovat více než kdy předtím – má k dispozici posouvání v jejím ději a nemá důvod věnovat jí tolik pozornosti, protože online prostředí jich poskytuje nekonečné množství.

Stejně jako u ilustrací i zde platí, že současná široká nabídka animovaných pohádek dodává prostor také zpracováním nekvalitním, a to jak po výtvarné, tak i dějové stránce.

Ve výzkumu předpokládáme největší podíl filmových nebo knižních ilustrovaných pohádek.

1.2.4 Divadelní pohádka

Návštěva divadla bývá u dětí oblíbená, ať už je to s příbuznými, přáteli nebo s mateřskou školou. Doslova dovádí k dokonalosti námětovou hru, která je dětem v předškolním věku velmi blízká (Hornáčková, 2014, s. 31-32) a podporuje v dětech vědomí, že přijetí role není nikterak nadlidský úkol, a přitom dokáže být velmi působivé. Diváci jsou onoho „převtělení“ do role doslova svědky.

Pro divadlo bývají velmi oblíbené lidové pohádky. Dětské herci zvládají hrát jednodušší příběhy, kde se děj opakuje a nabaluje, zvířecí a realistické, které nejsou náročné na speciální efekty. (Richter, 2005, s. 58). Divadelní zpracování poskytuje širokou paletu možností, jak pohádku ztvárnit, oživit, rozvíjet a upevnit v mysli dětí, ať už jsou to výtvarné prvky jako kostýmy, zvláštní efekty nebo třeba hudební složka.

Přestože některé pohádky se nám mohou zdát tradiční a notoricky známé, mohou být pro divadlo problematické kvůli prvkům jako jsou kouzla, právě ony vizuální efekty nebo věk zúčastněných. Tradiční pohádky mívají zpravidla dětské nebo velmi mladé hrdiny, což není v souladu se schopnostmi takto starých dětských herců. Tvůrci tak často stojí před rozhodnutím pohádku o určitou pasáž ochudit úplně nebo ji ztvárnit způsobem, který možná bude pozbývat autentičnosti vyprávěného příběhu (Richter, 2005, s. 58-59).

Stejně jako pro televizní a jiné vizualizované pohádky i pro ty divadelní platí, že podáním se mnoho do té doby neurčitých prvků pohádky konkretizuje a dochází k oslabení působení archetypů, které jsou v ní ukryté. (Richter, 2005, s. 59). Na druhou stranu velice konkrétně působí na dětské uvědomění, že také oni by mohli být onou postavou v kostýmu a vkládat svoje emoce a postoje do ztvárnění, čímž vzniká další úhel pohledu, jak se dítě ztotožňuje s postavami v ději.

1.3 Psychologie pohádky

1.3.1 Lidová pohádka²

O ženách, které vyprávějí symbolické příběhy, psal již Platón zhruba 400 let před naším letopočtem. O 600 let později zahrnuje Apuleius ve svém románu Zlatý osel vyprávění s motivem příběhu (který dnes jednoznačně považujeme za pohádku) Kráska a zvíře, jejíž vzorec je dodnes běžný ve Skandinávii a Rusku. (Franz, 1998, s. 167)

Některé pohádky vznikaly jistě záměrně za účelem pobavit se, zkrátit si dlouhou chvíli a třeba nenásilně poučit a zaujmout také děti. Jsou ale také pohádky, jejichž charakter je spíše bájný či pověstný. Podle teorie Maxe Lüthi (Franz, 1998, s. 172) poznáme původ pohádky podle hlavního hrdiny. Odpovídá-li skutečnému člověku, příběh bere v potaz jeho subjektivní pocity („*zmocnila se ho zvědavost... otevřel třesoucima se rukama...*“). Je-li ale hrdina spíše abstraktní postavou s nepřírozenými reakcemi či s minimem emocí (když na něj přijde lev, nic neřeší a zkrátka ho zabije), pravděpodobně byl stvořen „uměle“ fantazií vypravěče. (Franz, 1998, s.172)

Lidové pohádky jsou původně výtvar ústní slovesnosti. Sice nemají známého autora, ale my je můžeme znát převyprávěné různými sběrateli nebo spisovateli, „*kteří museli vybrat jednu ... či propojit motivy několika variant a chtě nechtě přitom... vnesli do převyprávění své vlastní, autorské posuny.*“ (Richter, 2005, s. 59)

1.3.2 Autorská pohádka

Pohádky se známým autorem vznikají stále a mnoho z nich má v dnešní době i výukové zaměření. Zpravidla v nich vystupují hrdinové předškolního a mladšího školního věku, čímž se přibližují dětem jejich aktuální pozicí v životě i v chápání. Zároveň může dítěti pozvednout sebevědomí v případě, že postava v ději je ještě mladší a nezkušenější, než je dítě samo. (Richter, 2005, s. 55) Záleží pouze na autorovi, zda do příběhu zakomponuje i určitá „podprahová“ sdělení, ovšem pokud tak učiní, může se k nim jasně vyjádřit, případně zaujmout stanovisko proti chybnému výkladu.

1.3.3 Kulturní rámce pohádek

Pohádky se vyvíjely pravděpodobně už od existence jazyka a není přesně známé území jejich vzniku. Evropské pohádky pravděpodobně pocházejí ze starověké Indie, starého

² „Epický prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobnost.“ (Čeňková a kol., 2006, s. 108)

Egypta a společné prvky nesou také s antickými texty. (Franz, 1998, s. 167) Tento původ sdílí s mnohými americkými pohádkami, kdy při osidlování Nového světa Evropané přinesli prvky své kultury s sebou na západ a došlo k velkému prolnutí obou směrů. Drtivá většina tradičních pohádek se skutečně americkým původem pochází od indiánů a hranice mezi nimi, bajkami a bájemi je jen velmi tenká. (Kodetová, 2016, s. 24) *„Lidové pohádky mají mezinárodní charakter. Většina těch nejznámějších je rozšířena po celé střední, ba vůbec veškeré Evropě. Národní rozdíly jsou spíše odstínem zabarvení.“* (Richter, 2005, s. 60) V Evropě bylo vzhledem ke klimatu vyprávění příběhům dětem i celé rodině hlavním způsobem trávení zimních období. (Franz, 1998, s. 168)

Ačkoliv dnes v naší kultuře automaticky u pohádky předpokládáme její šťastný konec, ještě za bratří Grimmů v 18. století byl běžný „špatný“ konec bez vítězství vyššího dobra. Až později došlo v našich končinách hlavně vlivem úprav Karla Jaromíra Erbena a Boženy Němcové ke „změkčení“ pohádek tak, aby vyhovovaly útlému věku dětí i náboženským požadavkům poplatným své době. To také zůstává jedním z mála rozdílů mezi českými a pohádkami našich sousedních států. (Richter, 2005, s. 60)

Pohádky se přirozeně předávají v rámci kultur, ať už s jasně vymezeným územím nebo kočovných. V evropské kultuře tak můžeme potkat například romské pohádky, ve kterých se odrážejí některé dodnes aktuální kulturní rysy (Voříšková, 1991, s. 18-19)

Kreolská kultura, zahrnující potomky evropských osadníků na území Ameriky, Afriky či Indie, stejně tak jako potomky černochů zavlečených na Americké území – výraz označuje „domorodce z cizí země“ (Chamoiseau, 2018, s. 6-8) – nevyžadovala nutně šťastný konec příběhu. Nejčastějším motivem byla posedlost jídlem až obžerství (Chamoiseau, 2018, s. 55-69), často také potřeba vody v závislosti na konkrétním místě vzniku příběhu (Chamoiseau, 2018, s. 9-14).

V asijských pohádkách se opět setkáváme s tamními zvířaty a podobenstvími, a také běžně nemají šťastný konec. (Yolen, 1986, s. 61) V japonských příbězích často vystupuje postava buddhistického mnicha (Černá, Novák, 1973, s. 155). Z Číny se dochoval nejznámější motiv dnešní Popelky, spojující malou nohu coby symbol krásy a vykonávání těžkých prací jako trest, ale také jako symbol dospění a samostatnosti. (Kodetová, 2016, s.44-52)

Austrálie a Oceánie – podobně jako pro indiánské pohádky i pro australské je typické prolínání bajek zahrnujících zdejší prazvláštní faunu a mytologii, v níž figurují bohové a stvoření vysvětlující vznik a chod světa a vzbuzující v tamních lidech strach i úctu. (Kodetová, 2016, s.33) Pro malé ostrůvky Oceánie byl také velkým tématem incest. Obyvatelé si byli vědomi, že žijí na malých územích s velmi malým počtem obyvatel ohraničených oceánem, a tak bylo důležité udržovat v povědomí nebezpečí, které by při případné degeneraci vzniklé jednorázovým či po více generací trvajícím incestu hrozilo. (Permjakov, 1979, s. 86-89) „*Ne, pohádka není žádný něžný dětský žánr. Ale to nic nemění na prokázané skutečnosti, že ji děti potřebují...*“ (Richter, 2005, s. 60)

1.3.4 Interpretace pohádek

„Ovšem les (tzv. „les vyprávění“) je tu pro všechny, a proto v něm nesmím hledat fakta a pocity, které se týkají jenom mne. Jinak ... bych text neinterpretoval, ale spíše používal. Samozřejmě nikdo vám nemůže zakázat, abyste použili nějaký text jako základ pro své snění. Děláme to často. Ovšem snění není veřejná věc. Vede nás k tomu, že se v lese vyprávění pohybujeme, jako by to byla naše soukromá zahrada.“ (Eco, 1997)

Množství pohádek obsahuje varování či mravní poučení. Pokud se v nich vyskytovaly kouzla, nadpřirozeno či konkrétní předměty, měly zpravidla symbolický význam. Tak, jako v původní čínské verzi příběhu byla malá noha považována za symbol krásy, (viz kapitola Kultura pohádek), v přeneseném slova smyslu může být vykládáno jako sexuální symbol, který asijský posluchač před tisícem let v rámci své kultury vnímal mnohem výrazněji než my nyní. (Bettelheim, 2000, s. 229-230) Tradiční pohádky mají mnoho psychoanalytických (Freudovských) a jiných hlubinných výkladů, ale na žádném z nich se nikdy autoři jednoznačně neshodli. Hlubinným analýzám bývá vyčítáno, že mnohým symbolům přiřkládají přemrštěný význam a sklouzávají pak k absurdním teoriím.

Běžně také bývá s pohádkami nakládáno jako s historickými prameny vypovídajícími o své době. Například, vyžene-li macecha Jeníčka a Mařenku z domku do lesa, v psychologickém výkladu bude les představovat temnou stránku jejich nevědomí a prožití odpoutání od matky. (Bettelheim, 2000, s. 155-162). V kontextu historickém je ale nasnadě vysvětlení, že pohádka se více rozšířila pravděpodobně během třicetileté války v době největší bídy, kdy někteří rodiče raději riskovali, že snad jejich děti najdou

z lesa cestu někam, kde se jich někdo ujme a ony nezemřou hladem. (Bettelheim, 2000, s. 17)

1.3.5 Červená Karkulka jako jeden příklad za všechny

Zde, v bakalářské práci, jsme se okrajově podívaly na rozbor Červené Karkulky jakožto nejtypičtějšího příkladu analýzy tradiční pohádky s názorem, že pro účel demonstrace různosti výkladů a postojů to bylo dostačující. Cílem této kapitoly bylo poukázat na fakt, že tradiční pohádky poskytují nepřehledné množství použití a prostoru pro představy jedince, jak vidno z tolika různých výkladů.

Jednou z nejširších kategorií jsou bezpochyby psychologické výklady, většinou vycházející z Jungovy teorie kolektivního nevědomí. V mírnější verzi se o nich dočteme v Černouškově (1990, s. 140-152) nebo Bettelheimovi (2000, s. 162-178), takzvaně „na dřevě“ potom jde např. Jan Stern, který vykládá Karkulku jako pubertální dívku v období rozvoje sexuality (červenou barvou symbolizující menstruační cyklus), kdy se cestou ke své babičce (co by nevyřešenému rodinnému konfliktu mezi matkou a babičkou) v hlubokém lese svého pubertálního nevědomí setkává s temnou stínovou identitou mužského anima a samotným ďáblem – vlkem, který je zároveň temným obrazem Karkulčina otce a rozhodl se pozřít Boha (symbolizovaného Karkulčinou babičkou) a vydávat se za něj. Myslivec (psychoanalytik) se rozhodne vlka zabít, aniž by ho o to někdo žádal (jako když neurotik pouze předstírá, že chce být vyléčen), problém zastřelí (pojmenuje ho), rozřízne (zanalyzuje) a Karkulka s babičkou vyskočí ven, což dokazuje, že nezemřely, ale nervově se zhroutily. (Stern, 2005).

Takovýto výklad je mimo jiné založený na práci s archetypy co by energetickými systémy probíhajícími všemi vrstvami kolektivního nevědomí (Franz, 1998, s. 17) a hojně pracuje se symboly, jejich významy a kulturním původem.

Perrault s Červenou Karkulkou ani nepracuje jako s pohádkou, ačkoliv příběh může být určen i dětem. V této verzi není čtenáři ponechán prostor pro představivost, varování v ní je pojato doslovně a prakticky. Karkulka je bez milosti sežrána a nenásleduje již žádný prvek očištění a nápravy. (Bettelheim, 2000, s. 163–165)

„Je to tedy dosti průhledné varování, jehož podstatu psychoanalytici shledávají v analogii nebezpečnosti sexuálního. Perrault to naznačuje v jasných narážkách: vlk Karkulku vyzve, aby si šla lehnout k němu do postele, Karkulka se svlékne a v posteli

„náramně ji zarazilo, jak divně babička vypadá, když není ustrojena“; v naučení pak varuje „zvláště krásky, ty milé dívky hodné lásky“, neboť někteří vlci „než svou kořist chytí, jsou roztomilí bůhvíjak, úslužní, milí, krotcí tak jdou za mladými slečinkami, pozor! Až do domu, až do ložnic jdou s vámi““. (Richter, 2005, s. 61) V této práci jsme se hlubinnou psychologií, mytologií a symbolikou přímo nezabývali.

Přestože jisté prvky pohádky jsou do očí bijící a nezpochybnitelné, je důležité najít takový balanc, ve kterém bychom v pohádce násilím nehledali i to, co tam není a zároveň ji neomezili na prostou fabuli, která neposkytuje příjemci (dítěti) volnost pro fantazii.

„Existuje mnoho výkladů Červené Karkulky (antropologický, psychoanalytický, mytologický, feministický atd.). ... Stejně tak bychom mohli logicky očekávat i výklad alchymistický. Jeden italský učenec se pokusil dokázat, že pohádka odkazuje na procesy extrakce a zpracování minerálů. Překládal pohádku do chemických vzorců: Červenou Karkulku zachytil jako rumělkou, umělý síran rtuťnatý, který je červený jako má být její kapuce. Z toho plyne, že to dítě v sobě má rtuť v čistém stavu, kterou je možno oddělit od síry. Rtuť je velice živá a pohyblivá, a tak ne náhodou varuje maminka Červenou Karkulku, aby do všeho nestrkala nos. Vlk představuje chlorid rtuťný neboli kalomel (což v řečtině znamená „krásně černý“). Žaludek vlka je alchymistovi pecí, v níž se rumělka přeměňuje ve rtuť. Valentina Pisantyová velmi lapidárně poznamenala: pokud na konci příběhu Červená Karkulka už není rumělka, nýbrž rtuť v čistém stavu, jak je možné, že když vystoupí z vlkova břicha, má na sobě stále červenou kapuci?“ (Eco, 1997)

Pestrost všech možných výkladů se liší u každého člověka a záleží i na sebemenších detailech, např. verze, kdy Karkulka jde lesem na pokyn či z neposlušnosti, a dle mého názoru budoucí učitelky (nikoliv psychoanalytičky) to potvrzuje jediné – krása pohádek tkví právě v tom, nakolik univerzální a snadno upravitelné jejich příběhy jsou. Naštěstí pohádky jsou natolik plné metafor a dětská duše natolik netušící, že stačí málo a pohádku si ve svém vyprávění můžeme snadno upravit k obrazu svému. Najít totiž jednotný „správný“ výklad tradiční, stovky let staré pohádky, osobně a při vši úctě považují za nemožné.

2 VÝTVARNÝ PROJEV

2.1 Kognitivní funkce u předškoláka

2.1.1 Rozdělení kognitivních funkcí

Pro předškolní věk dítěte je typický rychlý rozvoj kognitivních funkcí. Ty jsou autory různě děleny, zde v bakalářské práci jsme použili rozdělení z diplomové práce (Rotscheinová, 2018, s.14), kde je více „podfunkcí“ řazeno do tří základních kategorií. Myšlení a řeč, paměť a pozornost a percepčně motorické funkce (zrakové vnímání, sluchové vnímání a motorika).

2.1.2 Myšlení

Před nástupem do školy dochází k rozvoji názorného myšlení – pochopení pojmenování a základních souvislostí pomalu zraje ve schopnost myšlenkových operací, i když je stále jednoduché dítě zmást, protože rozpoznávací schopnosti nejsou ještě úplně zralé (Piaget, Inhelder, 2014, s. 43-44). Dítě ve věku 5-6 let také stále ještě přemýšlí egocentricky, což může vézt ke zkresleným úsudkům. *„Dítě tak při otázce, zda má bratra, odpoví kladně, ale při otázce, zda má bratr sourozence, již odpovídá záporně“.* (Rotscheinová, 2018, s.17)

2.1.3 Řeč

Úroveň myšlení dítěte je silně spjatá s vývojem jeho řeči. Nejvíce patrná je ve slovní zásobě, která zas opět napomáhá rozvoji myšlení. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 25) Pokud má dítě problém ne s výslovností, ale s hledáním slov při vyjadřování, zpravidla ztrácí chuť do řeči, těžko navazuje rozhovor nebo s obtížemi popisuje, co chce říct. Stejně tak je pro něj problematické domluvit se s druhými. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 31). *„Řeč by se měla mezi pátým a šestým rokem věku blížit řeči dospělých. Dítě by mělo používat všechny slovní druhy, mělo by mluvit gramaticky správně a mělo by se umět smysluplně vyjádřit. Výslovnost by měla být již správná. Mělo by probíhat aktivní navazování kontaktu s dětmi i dospělými a dítě by mělo být schopno udržet konverzaci.“* (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 32-36)

2.1.4 Paměť

Paměť je jednou z klíčových složek schopností naší mysli, protože se díky ní účinně učíme a jsme tak schopni ve světě přežít. V předškolním věku se kromě jiného vyvíjí schopnost zapamatovat si pojmy, obrázky, různé události a jejich souvislosti a zpětně je slovně popsat. Dítě před nástupem do první třídy ZŠ by mělo zvládat zapamatovat si a zopakovat slyšenou větu o 6-8 slovech. Zraková paměť by měla pojmout 4-5 prvků. (Thorová, 2015, s. 401)

Pro předškoláka je snazší vnímat kratší časové údaje než ty dlouhodobé. Je pro něj snazší pochopit, co bylo včera a co bude zítra než zorientovat se například v měsících nebo co se stalo před rokem a co již před dvěma. (Bednářová, 2019, s. 48)

Předškolák by měl zpravidla být schopen zapamatovat si krátký text, typicky písničku, básničku či příběh a umět se v něm zorientovat. Klasicky by po přečtení pohádky určené danému věku měl být schopen zjednodušeně říct, o čem byla a v jakém pořadí se staly klíčové události. V mateřské škole se s takovým procvičováním děti pravidelně setkávají, kdy např. umísťují obrázky z pohádky do správného pořadí nebo pohádku zkoušejí sami zdramatizovat. Předškoláci standartně zvládají takové cvičení u tradičních pohádek, jako je Červená Karkulka, O Perníkové chaloupce atd. nebo autorských pohádek k tomu určených.

Obzvláště u pohádek, které mají aktivní vizuální složku (televizní, divadelní, ale i z jiných zdrojů), dokáží děti udržet pozornost velmi dlouhou dobu, zpravidla po celé její trvání. Pokud se s pohádkou setkávají opakovaně, pravděpodobně si brzy zapamatují většinu jejích prvků a událostí. Přirozeně je pro dítě snazší zapamatovat si věc, která přitahuje jeho pozornost a kterou vidí opakovaně. Schopnost zapamatování je pak *„přímo podmíněna schopností koncentrace pozornosti – čím kvalitnější a zaměřenější je schopnost koncentrace pozornosti, tím je dítě více schopno si zapamatovat nové informace a naopak“* (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17).

Je pravděpodobné, že si pěti až šestileté dítě zapamatuje všechny prvky své oblíbené pohádky, i když se jedná třeba o dvouhodinový snímek. Při jeho opakovaném sledování pak už ví, jaká událost přesně bude následovat. I přesto může být pro dítě příliš těžké takový děj slovně popsat, protože dítě zatím není schopno učit se a vnímat jej jakkoliv strukturovaně či pomocí asociací. (Thorová, 2015, s. 394)

2.1.5 Pozornost

Jak uvádí Rotscheinová, „v předškolním věku se postupně vyvíjí schopnost inhibice, díky které by dítě mělo umět potlačit nepodstatné ... informace“ (Rotscheinová, 2018, s.29) V případě kresby pohádky, které je věnována kapitola Zobrazení příběhu, to znamená, že dítě musí udržet pozornost při navnímávání své nejoblíbenější pohádky, což zpravidla nebývá problém, musí z ní vybrat klíčové okamžiky, aby ji mohlo zachytit v kresbě, a nakonec musí udržet pozornost u vlastního procesu kreslení.

„Dítě by mělo být schopno se soustředit na určitou činnost minimálně deset až patnáct minut. U činnostech, které jej nebaví a které plní pod vedením rodiče či učitele, by mělo vydržet aspoň deset minut. Započatou činnost by mělo dokončit.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 122)

2.1.6 Zrakové vnímání

Zrakem vnímáme největší množství informací, a proto je jeho rozvoj velice důležitý. (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 37) Dítě před vstupem do školy už rozlišuje figuru a pozadí, celek i některé detaily. (Uždil, 1974, s.50) „Utváření prostorových představ a pojmenování prostorových vztahů zahrnuje nejen vnímání prostoru vymezené třemi osami, ale i odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnání velikosti objektů, vnímání části a celku, vzájemný poměr velikostí jednotlivých částí a celků, jejich uspořádání – zde je významná souvislost s časovým vnímáním. ... Vnímání části a celku je úzce spojeno s rozvojem zrakové analýzy a syntézy.“ (Bednářová, 2019, s. 48) Z toho vyplývá, že pokud má dítě zatím rezervy ve vnímání časové posloupnosti, promítne se tento fakt i do jeho kresby. Objekty mohou mít nápadně „špatné“ proporce, snadno dojde k tomu, že si dítě špatně rozvrhne kresbu a pak se mu nevejde na papír nebo naopak velké množství papíru zůstane prázdné.

2.1.7 Sluchové vnímání

Dobrá úroveň sluchového vnímání kromě jiného ovlivňuje rozvoj řeči, ergo abstraktního vnímání (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 40). Pokud dítě svou nejoblíbenější pohádku pouze poslouchá, ať už čtenou nebo z rádia, ukládají se do jeho paměti celé věty, dialogy a promluvy ve svém znění včetně hlasů, intonací atd. Zároveň si ale dítě v průběhu vytváří vlastní obrazové představy, což mu při převyprávění příběhu poskytuje dvě různé oblasti, ze kterých může čerpat.

2.1.8 Motorické funkce

Z motoriky nás v praktické části nejvíce zajímala grafomotorika a jemná motorika. Dále pak motorika očních pohybů, zda dítě na kresbu dobře vidí a jeho oči ji celou vnímají. Z hrubé motoriky – která má vliv i na jemnou motoriku a grafomotoriku v závislosti na oslabených svalových skupinách – bývá nejlépe viditelná správnost sezení, které ovlivňuje pohodlí dítěte a následkem toho i jeho soustředění a celkový výkon. Motorika mluvidel už by byla celkově spjatá se složkou řeči.

Grafomotoriku hodnotíme ideálně u spontánní kresby, kdy má dítě náladu a kreslí to, co samo chce. Tak máme jistotu, že bude mít nejsilnější motivaci obsáhnout skutečně všechno, čeho je schopno. Během kresby si všímáme návyků při kreslení a hodnotíme správné držení tužky, postavení a uvolnění ruky, tlak na podložku a plynulost tahů. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 8-9).

2.2 Vizuelní kultura v životě předškoláka

2.2.1 Domácí prostředí

Prostředí domova může mít na dítě a jeho výtvarné vnímání zásadní vliv. Dítě v předškolním věku už zná základní barvy a možná rozlišuje i mnohé další, tuší, jaká barva se hodí ke kterému účelu a jaká je jeho aktuálně nejoblíbenější. Jaké barvy jej doma obklopují? Jak se v tomto prostředí cítí? Má dítě nějakou možnost vyjadřovat v tomto ohledu samo sebe? Existují rodiče, kteří dopřávají svým dětem kombinace všemožných flitrů, sukének, mašliček či kostýmů i na každodenní nošení – možná už vám také někdy do mateřské školy přišla maličká balerína v dresu nebo Batman, černou kápi nevyjímaje. A naproti nim samozřejmě stojí rodiče určující dětem širší či užší mantinely. Barvy, tvary a materiály jsou pro většinu z nás způsobem sebevyjádření – i vy jistě znáte typ oblečení, který byste na sebe nikdy neoblékli nebo barvu auta, jemuž byste odmítali sednout za volant. Ale dospělí si způsob vizuelní reprezentace sebe i svého okolí mohou volit o poznání snáze než děti. Proti výtvarné vyjádření může pro dítě být i prvkem dosažení toho, co se mu ve skutečném životě nedostává nebo naopak další využití v oblíbeném tématu či motivu. (Vágnerová, 2017, s. 10)

Jaké okolí dítě doma obklopuje je nesnadné zjišťovat, aniž by došlo k narušení soukromí rodiny, proto jsme jeho vliv v praktické části vyloučili.

Nedílnou součástí dnešních i již trochu minulých domácností jsou technologie. Digitální technologie znamenají nový druh zobrazení, takže i naše vnímání (vidění) se mu přizpůsobuje. Pochopení významu obrazu se přeneslo jinam, než kde bývalo. (Kůst, 2007, s. 111) Kupříkladu dnes jsou animované filmy pro děti plné speciálních efektů, animací podpořených úderů, zobrazení rychlosti či provádění kouzel, takže dnešní dítě může přesně poznat, že v jedné pohádce modrá tyč je světelný meč, kdežto v jiné je modrá záře zlé kouzlo a červená to dobré.

2.2.2 Prostředí mateřské školy

Stejně jako na dítě vizuálně působí domácí prostředí, působí na něj také prostředí třídy a školy, ve které standartně tráví téměř polovinu dne. Mateřské školy bývají zpravidla zařízené útulně, bezpečně a s dětským nábytkem, jehož design bývá v klasických školách zaměřen na jasné a pestré barvy.³ Barevnost a uspořádání třídy přímo či nepřímo působí na klima třídy a na pocity dětí v ní. Kresbu pohádky jsme realizovaly s dětmi ze stejné třídy, proto by nemělo případné ovlivnění prostředím třídy působit ve výzkumu výrazné rozdíly.

V každé mateřské škole také vyučující přistupují k výtvarné tvořivosti osobitým stylem, ale vždy by mělo platit, že čím méně omalovánek, šablon a předdefinovaných tvarů dětem poskytujeme, tím lépe. Dítě by mělo být schopno vyjadřovat svou představivost a fantazii ve tvořivých činnostech a dávat k nim slovní výpovědi. (RVP PV, 2021, s. 20)

Naším cílem jakožto učitelé je probudit v dětech vědomí toho, že nakreslit, vytvořit a vyrobit mohou absolutně cokoliv a fantazii se meze nekladou. „*Pohyb mezi „jako“ a „doopravdy“ je příznačný nejenom pro všechny možné typy lidských her, ale především pro umění.*“ (Slavíková aj., 2007, s. 169) Chtějí vyzkoušet, jak vypadá pes se šesti nohama? Jak by vypadal člověk s modrým obličejem? Strom, na kterém rostou knedlíky? Všechno je možné. Některé učitelky kladou velký důraz na to, aby byly dětem nabízeny pouze výtvarné materiály, jiní učitelé sahají i po jiných materiálech z papírnictví, jako jsou hýbací očička, vata, třpytky a další. Ve výjimečném případě např. třídy, kde se dětem nechce tvořit, jsou demotivované, přesvědčené, že se jim nedaří nebo je zkrátka rukodělné činnosti nebaví, lze pro takové počínání najít

³ Pro příklad lze uvést dodavatele dětského nábytku společností dodávajících po ČR jako je Lokki, EDUCA play, NOMlland, Petona, Křovina, Multip a další. Odkazy na jejich webové stránky jsou uvedeny ve zdrojích.

pochopení, alespoň do chvíle, kdy se děti osmělí a pro tvorbu se nadchnou. Ovšem za předpokladu, že dětem ponecháme volnost tvorby.

2.3 Dětská kresba

2.3.1 Aktuální úroveň kresby, vztah ke kresbě

Kreslení je proces, kdy ve své tvorbě může dítě zanechat i jasná znamení o svých vlastních postojích. Často se nejedná pouze o zaznamenání přesné podoby zobrazovaného objektu, ale také (či hlavně) o vyjádření vztahu dítěte k zobrazovanému nebo s jakými pocity si vyobrazenou situaci spojuje. (Vágnerová, 2017, s. 9) Každý krok kresby může nést svůj význam (nakreslení ihned z počátku, vynechání, pozdější doplnění...) a dítě velmi brzy pochopí, že papír je prostorem pro fantazii i vzpomínky. Právě proto mnohdy vypovídají více o duši daného dítěte než o předmětu, který kreslilo a dětské kresby jsou tak oblíbeným nástrojem pro nahlédnutí do dětské psychiky a uvažování. (Vágnerová, 2017, s. 10).

„Po 5. roce se dítě dostává do stadia konvenční dětské kresby, mizí univerzální pojetí lidských postav, aut a domečků a dítě si začíná vytvářet svůj osobitý styl. Rádo kreslí a skrze kresbu vyjadřuje svoje zážitky.“ (Thorová, 2015, s. 383) Dítě často kreslí určité skupiny objektů stejným způsobem, protože má v hlavě zafixovaný tzv. prototyp onoho předmětu. (Vágnerová, 2017, s.12) Možná má doma psa baseta, a proto kreslí všem psům dlouhé uši nebo si jeho babička zásadně obouvá zářivě barevné pantofle Crocs. Až dítě požádáme, aby nakreslilo Karkulku a její babičku, existuje pravděpodobnost, že i Karkulčině babičce nakreslí zářivou obuv a možná dokonce vlkovi uši až k zemi. *„Například prototypem pána je tatínek, který má vousy, ale nemá skoro žádné vlasy, zatímco mnoho dalších pánů má vlasy, ale nemá vousy. Děti vnímají svět kolem sebe a to, co vidí různých objektů, který odpovídá úrovni jejich znalostí a uspokojuje tak jejich potřebu porozumění.“* (Vágnerová, 2017, s. 12-13)

Stejně tak platí, že čím má dítě o zobrazovaném objektu více informací, které je již schopno chápat, tím snáze a detailněji objekt zobrazí, viz kapitola Zobrazení příběhu. Tudiž v konkrétním případě kresby pohádky bude mít mnohem více podkladů pro věrnější překreslení u filmové pohádky, než u pohádky s malým množstvím ilustrací nebo úplně bez vizualizace.

Kresba je pro dítě nejenom prostředkem pro vyjádření toho, co zažilo nebo co si představuje, ale také se s její pomocí lépe orientuje ve svých znalostech a může tak

snáze pochopit některé vztahy nebo vyjádřit to, na co slovy nestačí. (Uždil, 1974, s. 18), (Vágnerová, 2017, s.10), (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 14).

Má-li si dítě vybavit nějakou událost, pokud si ji může nakreslit, vybaví si až dvakrát více poznatků, než při pouze slovním popisu (Vágnerová, 2017, s. 19). Kresba a vyprávění dohromady podporují vybavení poznatků, ale zároveň dochází ke stimulaci imaginace a dítěti se snadno navodí falešné vzpomínky. (Vágnerová, 2017, s. 19).

Kromě skutečností a nabytých zkušeností se do kresby může promítat také fantazie dětí. Stejně tak, jako mohla mít babička v Karkulce na sobě Crocsy, protože takový je pro dítě prototyp babičky, může být také vlk pruhovaný jako tygr nebo Karkulka mít růžové melíry. Pokud se dítěte zeptáme a dozvíme se, že ví, jaká je skutečná barva vlka, ale že jej záměrně nakreslilo jinak, pak víme, že kognitivně je u dítěte vše v pořádku a jen popustilo svou fantazii. A kreativní zadání je pro fantazii ideální příležitost. Pokud by se však ukázalo, že dítě žije v představě, že takto vlk opravdu vypadá, je na místě zjistit, zda nedošlo k omylu či záměně.

2.3.2 Zobrazení příběhu

Obrazivost dítěte – přirozená schopnost zorientovat se ve viděném na základě toho, co už známe z předchozí zkušenosti (Slavík, 2018, str. 9) – může být pro dítě klíčová vzhledem k tomu, z jakého zdroje pohádku přijímá.

Pokud dítě zná pohádku pouze ze slovního vyprávění nebo třeba z audio nahrávky, jeho možnosti vytvoření vizuální představy, případně následného zobrazení v kresbě, se nám na jednu stranu mohou zdát omezené ve srovnání s dítětem, které by se snažilo zobrazit děj, který například často sleduje v televizi nebo na tabletu. Veškeré speciální efekty a nadpřirozeno si dítě nemusí představovat, protože je má „nakoukané“ nazpaměť. Na druhou stranu dítě, které zná pohádku pouze z poslechu, má širší paletu možností, jak si může samo představit události, o kterých se v ději vypráví a v jejich zobrazování nemá vůbec „svázané ruce“ předešlou podrobnou vizuální zkušeností. „*Nebudeme-li mít představu, co chceme říci, nebudeme vědět ani jak to říci a neřekneme nic.*“ (Richter, 5005, s. 61).

To, že dítě už nečmárá⁴, ještě neznamená, že již získalo základy prostorového uspořádání. (Uždil, 1974, s. 44) Může kreslit konkrétní prvky, ale o uspořádání

⁴ Uždil, 1974, s.16

nemluvíme do té doby, dokud dítě nezačne respektovat jakousi „podlahu“, za kterou zpravidla slouží lineárně zdůrazněný dolní okraj papíru. Naznačená „podlaha“ ovšem může často způsobit, že dítě nemá potřebu pokrýt plochu a může nechávat větší množství plochy nevyužité. Tato spodní linie také dítě nepřímo vede ke skládání zobrazených věcí vedle sebe. (Uždil, 1974, s. 44) Pokud se mu všechny nevejdou, má různé možnosti. Může spojit více papírů dohromady. Otáčet papírem a umisťovat prvky „dokola“. Nebo rozdělit papír čarou veprostřed a používat ho jako dvě poloviny jako „patra“. (Uždil, 1974, s. 44-46)

Pokud se dítě rozvíjí dále, časem se objeví i zobrazování horizontu. Běžnou variantou bývá u dětí užití sklápění – zpravidla tehdy, kdy nelze prvky jen tak vyskládat vedle sebe. Může také vzácněji použít šikmý nadhled, u kterého kresba nemá jasný horizont. (Uždil, 1974, s. 44-46)

Pokud je zobrazena jedna konkrétní událost nejdůkladněji a zbylé jen naznačeny, je na místě otázka, zda si dítě dalo na scéně tolik záležet, protože pro něj má největší význam a zanechala v něm nejhlubší dojem, nebo zda zanedbalo ostatní prvky příběhu nechtěně, protože jeho orientace v prostoru není příliš dobrá. Pokud by to tak bylo, pravděpodobně se špatná orientace promítne i do kvalitativní stránky kresby a bude u dítěte patrná i během všedního života.

2.3.3 Artefiletika

Artefiletika je vzdělávací koncepce, která bere uměleckou tvorbu jako první krok k poznání, na který navazuje následující reflexe a dialog mezi žáky. „Arte“ vyjadřuje těsnou vazbu k nejen výtvarnému umění a „filetický“ označuje způsob pojetí výchovy, kdy je spojen emocionální, sociální a intelektuální rozvoj. (Slavíková aj., 2007, s. 13) Každý z nás v sobě má dávku porozumění pro určitý obsah, které může být dáno naší předchozí zkušeností ze života, povahou nebo představivostí a schopností propojovat a asociovat myšlenky a fakta. Za rozdílné asociace mohou také naše zážitky. Prožitky jako takové jsou pouze samostatnými složkami zážitku, jsou emoční složkou, která se většinou týká vnímání tělesnosti (křeče z trémy, endorfíny při radosti, bolest atd.) a bývá poznamenán kulturními vlivy (např. radostí z nalezení řešení). Zážitek je výběrová část situace, tedy to, co si z dané chvíle pamatujeme a odnášíme. (Slavíková aj., 2007, s. 166) A právě proto *„musí platit, že z jedné a téže situace mohou mít jednotliví lidé*

rozdílné zážitky. A tomu budou odpovídat i jejich rozdílné odpovědi na tentýž podnět.“ (Slavíková aj., 2007, s. 168)

Pokud bychom měli podstatu artefietiky velmi zjednodušit, představme si princip brainstormingu. Jistě jsme se s ním během života už setkali. Je zadáno téma – v tomto případě vyučujícím – a každý z žáků řekne nejbližší pojem nebo asociaci, které ho k danému tématu napadají. Tyto pojmy jsou zaznamenány a z nich vytvořena myšlenková mapa, která pak slouží jako základní flexibilní struktura pro dané téma. V artefietickém přístupu žáci nejsou limitováni slovním vyjádřením, ale po zadání tématu své asociace výtvarně či jinak umělecky, hudebně, dramaticky atd. vyjádří. Poté nastává čas pro reflexi a dialog mezi nimi, čímž se také liší od klasických výukových metod⁵ (Slavíková aj., 2007, s. 13). Tehdy mají děti prostor spojit slovní a umělecké vyjádření, přičemž umění jim zde může posloužit jako pouhá berlička pro to, co chtějí říci slovy, nebo naopak jako hlavní prostředek sdělení a žák už dodává jen úplné minimum informací. U dětí nesmělých nebo s problémem ve vyjadřování může být výtvar vodítkem, jak se neztratit v myšlenkách, což je může zbavit velké části stresu z mluvení před ostatními. *„Zkušenost jednotlivých lidí je nejsilněji ovlivněna jednak nejbližším sociálním okolím, jednak působením mediální komunikace (televize, internet atd.), která zprostředkuje širší kulturní a společenské souvislosti.*“ (Slavíková aj., 2007, s. 14) Artefietika může podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti. (Slavíková aj., 2007, s. 15)

2.3.4 Komunikace o kresbě a během procesu tvorby

Ke každému obrázku předškolního dítěte již předem přistupujeme intencionálně – tj. předpokládáme, že ono vyobrazení má nějaký konkrétní význam (Slavík, 2018, s. 9) Vlivem školního zařízení i okolí k němu tak nyní již přistupuje i dítě – ví, co kreslí a kreslí to nejpravděpodobněji se záměrem co nejpřesněji vyjádřit podobu postav, prostředí a celého děje. Jeho *„...přání vytvořit určité dílo může být uspokojeno pouze realizací tvůrčího záměru, a tedy i mentálním zvládnutím příslušného obsahu.*“ (Slavík, 2018, s. 9).

⁵ Maňák a Švec (2003, s. 49) uvádějí tři základní skupiny výukových metod: klasické (vyprávění, vysvětlování, přednáška aj.), aktivizující (diskusní metody, didaktické hry aj. a komplexní (individualizovaná výuka, kritické myšlení, dramatická hra aj.)

Obsah kresby je tedy to, co má určitý děj, můžeme si jej pamatovat, vědět, co se stalo předtím a co potom a můžeme jej také rozebírat na menší jednotky (významy). „*Prostřednictvím interpretací si lze obsah uvědomovat a vést o něm smysluplný dialog.*“ (Slavík, 2018, s. 9) Tak, jako můžeme rozebrat kresbu, můžeme úplně stejnou strukturou rozebrat i děj pohádky – můžeme si ji pamatovat, víme, v jakém pořadí se události staly a můžeme děj dělit na menší úseky. Pokud není souvislost zobrazená v kresbě, můžeme předpokládat, že dítě ji nepostřehlo ani v ději jako takovém.

Při interpretaci také nesmíme zapomenout, že dítě je schopné svůj obrázek popsat pouze slovy, která zná a souvislostmi, kterých si je vědomo natolik jistě, že je dokáže popsat či zdůvodnit. (Slavík, 2018, str. 9)

3 VÝZKUM

V kapitole Smysl pohádek jsme uváděli, jak je pohádka „nekonečným lesem možností“, ve kterém dítě mimo jiné poznává svět a rozvíjí se. Také víme, jaký význam má pro dítě kresba a zobrazování, ve kterém stejně jako v pohádce může dítě vyjadřovat a experimentovat s představami, které by pro něj byly slovně těžko popsatelné nebo dokonce příliš osobní a intimní na to, aby nám o nich chtělo povědět. Proto jsme chtěli zjistit, jakým způsobem a nakolik efektivně můžeme rozvíjet komunikaci s dítětem pomocí kresby, v tomto případě kresby pohádky.

3.1 Cíl výzkumu

Klíčovou otázkou výzkumu bylo: Jak zobrazuje předškolák hlavního hrdinu a děj? Dále pak: Jak kresba a rozhovor o ní může napomoci komunikaci dítěte a učitelky? Jak dítě chápe, co se v příběhu odehrává? Z jakých zdrojů na dítě pohádka nejsilněji působí a jak ovlivňuje pohádka bez obrazové stopy představivost dítěte? Ačkoliv již výše v práci byla zmínka o psychologickém působení pohádky i projekce psychických pochodů do kresby, nezabývali jsme se jimi vzhledem k primárně výtvarnému zaměření bakalářské práce příliš do hloubky.

3.2 Úkoly a metody šetření

Pozorovali jsme, jak kresba napomáhá rozvoji představivosti, schopnosti převyprávět příběh a uvědomění si jeho plynulosti. Zaměřili jsme se na kvalitu kresby a faktory, které ji ovlivňují, vyjádření, znázornění, popis, vývoj kresby vzhledem k věku, verbální

popis vzhledem k věku dítěte a také způsoby, jakými lze posílit komunikaci mezi dítětem a učitelkou.

3.2.1 Metody sběru dat

Jako metody sběru dat se nabízely:

- Zúčastněné pozorování: přímé pozorování, nestrukturované (u nestrukturovaného pozorování začínáme se spíše vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost k neočekávaným situacím. Proces je zpravidla doprovázen analýzou poznámek, a právě na základě takové analýzy můžeme formulovat nová témata, která dávají návod k dalšímu pozorování)
- Polostrukturovaný rozhovor
- Nahrávání odpovědí na záznamník a jejich následný přepis
- Studium dokumentů

3.2.2 Metody vyhodnocování

Možných metod vyhodnocování bylo několik, protože nebylo předem možné určit, které bude možné použít.

- Metoda vytváření trsů. (V případě, že by si více dětí vybralo stejnou pohádku.)
 - (Na první pohled se zdála být nepravděpodobná, ale šance, že si např. více holčiček vybere Ledové království, zde byla. Také děti z výzkumného šetření jsou spolužáci, tudíž pravděpodobnost vzájemného ovlivnění byla o to vyšší.)
- Metoda kontrastu a srovnávání (lze provádět, pokud máme
 - děti s výrazně rozdílnou anamnézou
 - kreslící stejnou pohádku
 - děti s podobnou anamnézou, ale odlišným např. pohlavím atd.)
- Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů

3.2.3 Omezení použití výzkumných metod

- Časová náročnost – nebylo možné předem určit, jak dlouho budou děti úkol plnit
- Jeden respondent naráz (v praxi jsme zjistily, že plaché děti by druhé dítě rušilo, ty aktivní zas vyžadovaly neustálou pozornost)
- Respondent nemusí pochopit otázku, může mu dojít trpělivost jak s kreslením, tak s odpověďmi
- GDPR – V mateřské škole, kde byl výzkum realizován, mají všechny děti podepsané GDPR a s osobními údaji není problém. Zároveň do bakalářské práce byla použita anonymizovaná data (změněné křestní jméno, skutečný věk).

3.2.4 Výzkumný vzorek

Šetření jsme prováděly v nejmenované fakultní mateřské škole v Hradci Králové ve třídě předškoláků. Paní učitelka nám vyšla velmi vstřícně a poskytla nám o dětech základní údaje za předpokladu, že data budou anonymizována. Protože (jak už je v práci zmíněno v podkapitole Motorické funkce) jedním z hodnocených aspektů byla i úroveň grafomotoriky, bylo záhodno, aby kresba byla pro dítě pokud možno co nejméně řízená. To jsme (kromě lákavého tématu kresby pohádky) podpořily také tím, že nám paní učitelka předem představila děti, které se o kreslení dobrovolně přihlásily a těšily se na něj. Bylo jasně řečeno, že podmínkou není „kdo kreslí, hezky“, ale „kdo kreslí rád“.

3.2.5 Otázky rozhovoru

Děti kreslily svou nejoblíbenější pohádku, ke které se nejraději vracejí při čtení, poslechu nebo sledování (pokud takovou nemají, kreslily pohádku, kterou mají nejvíce v živé paměti) a pak o ní podle obrázku vyprávěly. Kreslily pastelkami na kancelářské papíry velikosti A4 (jedny z nejtypičtějších pomůcek, takže eliminujeme případný pocit obavy z něčeho nového) a mohly jich použít libovolný počet.

Na úvod jsme zjišťovaly, z jakého zdroje pohádku znají, případně s kým se jí věnují (zda jim je pohádka čtena, pouštějí si ji samy atd.). V průběhu kresby jsme sledovaly hygienické návyky ovlivňující kvalitu kresby, její rozvržení, pořadí a strukturu. Děti nebyly limitovány počtem papírů ani časem. Poté děti pohádku podle obrázku převyprávěly a byly jim položeny individuálně doplňující dotazy.

Očekávaná struktura rozhovoru:

- 1) Kreslíš rád/a? Co nejčastěji kreslíš?
- 2) Jaká je tvoje nejoblíbenější pohádka? Odkud ji znáš (z knížky, časopisu, televize, tabletu, rádia, divadla...)? Věnuješ se jí sám/sama nebo s někým dalším?
- 3) Kdy naposledy jsi sledoval/a nebo poslouchal/a svou oblíbenou pohádku?
- 4) O čem nebo o kom je? Jsou v ní kouzla/děti/zvířata? Jak končí? /Končí dobře?

V případě, že dítě nad otázkami déle přemýšlelo a už se ke konci zdálo, že ho stojí příliš energie, byl rozhovor v oblasti 4) zkrácen přeformulováním otázek na uzavřené.

3.3 Výsledky a jejich interpretace – Anetka

3.3.1 Anamnéza

Věk: 5 let, 6 měsíců

Jedináček, rodiče nejsou v manželském svazku. Matka je Češka, milá, úzkostná paní. Otec pochází z Francie, je velice dominantní, pravděpodobně až násilnický. Anetka kopíruje chování otce, k matce se chová velmi neuctivě, ale jinak sama o sobě je velmi dobrácká.

Ve vedlejší třídě minulý školní rok byla Anetka nezvladatelná, v této třídě už je lepší. Má zde pevně daná pravidla, na jejichž přítomnost si přivykla a stále se jí musejí vytyčovat hranice. Je snaživá a nadšená, spontánní bohémka.

Nejoblíbenější pohádka: Dinotopie: Výprava za kamenem Slunce

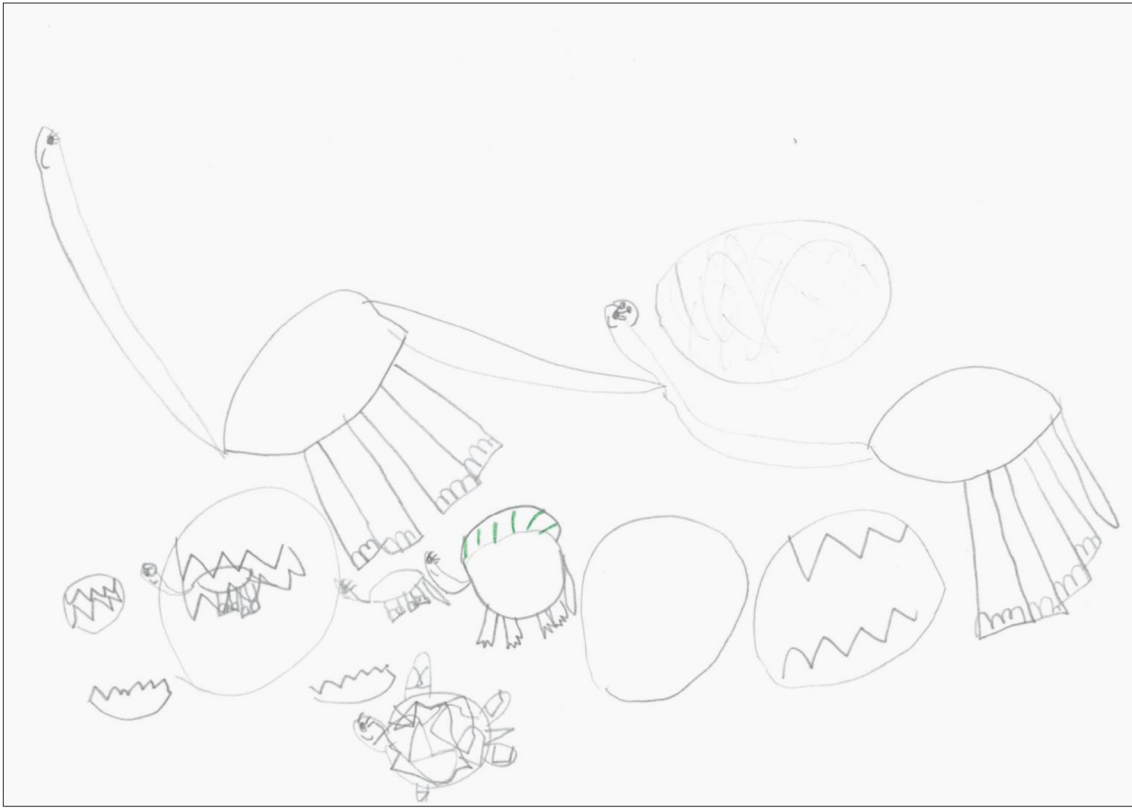
Zdroj: počítač (pouze)

Typ: animovaný

S kým ji sleduje: se sestřenicí (2. třída ZŠ)

Nejraději kreslí: dinosaury





Příloha A: Dětská výtvarná práce. Anetka, 5 let 6 měsíců, na motivy pohádky Dinotopie.

3.3.2 Průběh tvorby

Ze začátku si bere jeden papír a tvrdí, že víc jich potřebovat nebude. Kreslí a horlivě povídá. Téměř není možné stihnout si psát poznámky, protože stále kontroluje a vyžaduje, aby byl bedlivě sledován každý její počín a nasloucháno každému slovu. Nedává téměř prostor pro doptávání. Patrná dyslalie při výslovnosti hlásky „k“ (vyslovuje jako „t“), jinak bez problému.

Sedí správně, ale hodně se vrtí, nadšeně komíhá očima i tělem. Úchop má správný, na ruce, kterou kreslí, má viditelná dřívější zranění (patrně popálenina). Přesto není vidět nic, co by po fyzické stránce mohlo narušovat kvalitu jejího kresleného projevu.

Na otázku, o čem pohádka je, odpovídá na přeskáčku, ale lze z ní pochopit, že v ní figuruje jakýsi „kluk na skejtu, Kes“ a kdosi, kdo ukradl hodným dinosaurům jejich vejce a „kluk na skejtu“ jim pomáhá je získat zpátky. V první chvíli se zdálo, že se jedná o omyl a kombinuje například víc pohádek dohromady, protože nám chlapec na skateboardu a dinosauři nešli dohromady, ale později jsme zjistili, že se Anetka nemýlí.

„Sirotek Kex vyráží v člunu na moře v naději, že se podívá do světa. Místo toho však ztroskotá na neznámém místě. Brzy zjistí, že jde o fantastický ostrov Dinotopoo, na němž společně žijí lidé a dinosauři. Tato jedinečná země je ale ohrožena zlým Ogtharem, který získal kámen Slunce, s jehož temnou silou může zničit celou Dinotopii! Kex a dinosauři musí spojit své síly v boji za záchranu magického místa.“

(ČSFD.cz, Dinotopie)

Postavy vůbec nepřekrývá a nezdá se, že by pohádka měla hlavního hrdinu. Alespoň ne v očích Anetky. V průběhu kresby slovně upozorňuje na své fantazie, jako třeba brachiosaurus s puntíky.

První obrázek začala kreslit na výšku, poté ho otočila o 90° a pokračovala. Druhý obrázek začala kreslit na šířku (tak, jak skončila předchozí) a v půli jej zas otočila na výšku. Papíry na sebe zdánlivě nenavazují a slouží jí pouze jako plátno pro nahodilé vyjadřování jejích aktuálních myšlenek. S výjimkou momentu, kdy Anetka vzala papíry do rukou, chvíli jimi otáčela a v určité vteřině řekla „takhle bych to dala, aby tihle byli pod nimi.“ Trávit čas v dinosauřích představách je evidentně její oblíbenou činností po většinu času. Unavuje ji setrvávat déle na jednom místě a vybarvovat plochy, reptá na to a mnohé plochy proto nechává bez barvy nebo nedokončené.

3.3.3 Pořadí kresby

Aniž by jí bylo vysvětleno zadání, už jde kreslit dinosaura (Nessie) a o překot vypráví „Jeden tam byl anglický a měl puntíky a mně se to moc líbilo, tak udělám puntíky i tomuhle.“ „A jeden dinosaurus byl skotský, a ten nevím, jestli ještě žije, protože já nejsem ze Skotska, já jsem z... tady odsud.“ „A druhého udělám, že si lehl na břicho,“ směje se a několikrát otáčí papírem, než nalezne polohu, která jí vyhovuje.

„Umím i rybu dlouhoocasou, ta se dělá takhle!“ a provádí prudký tah téměř přes celý papír, z něhož dokončuje ocasní ploutev.

Chtěla začínat druhý papír, ale vtom si uvědomila, že obrázek vlastně nevybarvila. „Potřebujeme dvě barvy, žlutou a růžovou! Mega hustý!“ zálibně se dívá na pastelky ve své ruce a vrhá se na vybarvení puntíků. „Každou mezírku vybarvím!“ „A před Nessie budou utíkat malé rybky! To je skotský pstruh tohle.“ Obrací papír na šířku. „Nakreslím hlavonožce! Tady budou vyčuhovat chapadla! Viděla jsem i film o rejnokovi a ten měl

chudáček parazity a byly tam rybky, které mu je olizovaly, takhle,“ a vyplazuje jazyk pro názornou ukázkou, „protože nevěděly, že jsou jedovatý! Fuj, to já bych neudělala!“ Barevnost čtverzubců (na obrázku připomínají barevné mrkve) je taktéž čistě fantaskní. Sahá pro druhý papír, kam plánuje kreslit další dinosaury i přesto, že na prvním má ještě dost volného místa. Anetka důvod neuvedla, ale o něco později jsme si ho uvědomili. Na prvním papíru jsou nakresleni vodní dinosaury, na druhém ti suchozemští. „Aby tihle byli pod nimi“ znázorňovalo, že suchozemští dinosaury jsou na souši a dole „pod nimi“ v hlubině jsou vodní. Bylo by to snáze patrné, kdyby Anetka alespoň naznačila horizont, barvu pozadí nebo vodní břeh.

„To je apatosaurus, ten se mi povedl, udělám brachiosauro. Ale nejdřív mládě apatosaura ještě!“ při řeči skáče z jednoho na druhé a zapomíná, co kreslila před chvílí. „Tehle má nohy takhle,“ ukazuje rukama, že brachiosaurus má přední nohy v zákrytu, proto je vidět jen jedna. „A taky chodit tak i tak,“ chodí prsty na rukou po stole, že chodil po dvou i po čtyřech. Za stálého komíhání kreslí ještě spirosauro se zeleným hřebenem a vejce s puklinami.

3.3.4 Rozhovor o kresbě

Rozhovor nad kresbou jako takový po jejím dokončení prakticky nebylo možné uskutečnit. Konverzace (hlavně ze strany Anetky) probíhala po celou dobu a kreslení tok Anetčiných myšlenek i řeči naopak nepatrně zpomalovalo. Byla provedena rekapitulace toho, co všechno bylo možné vidět na hotových obrázcích. Ukazovala prstem na jednotlivé dinosaury, jmenovala je a zdálo se, že je výrazně lépe soustředěná. Dokud neukázala na puklé vejce a opět se o něm nerozvyprávěla.

Já: Máš někoho v té pohádce, koho máš ze všech nejraději?

Anetka: Čtverzubce a apatosaury a rejnoky a hlavonožce a spirosaury aaaaa všechno, prostě jsou strašně hustý!

Já: A kdo bys řekla, že je hlavním hrdinou té pohádky?

Anetka: No, hlavní jsou tam přeci dinosaury! Asi ten... ta Nessie, a ti růžoví brachiosaury! A ještě ty vejce tam jsou!

Já: Kdyby ses mohla ocitnout v té pohádce, kdo bys tam byla?

Anetka: Dinosaurus! Český! A barevný, taky takhle s puntíkama! A jezdila bych na dalších dinosaurech jako na koni! (září jí oči a fantazie utíká dál a dál) a našla bych jim to ztracené vejce!

3.3.5 Závěry vyplývající z šetření

V kresbě, řeči i myšlenkách přeskakuje z jednoho na druhé, komíhá očima, zapomíná, co před chvílí dělala. Je u ní velká snaha a nadšení všechno obsáhnout. Zdánlivě nemá systém ani strukturu, nechává obrázky nedokončené. Jediný systém je v rozdělení horní a dolní části kresby na „vodu a vzduch“, ale systém není na první pohled patrný. Je možné, že kdyby se k obrázku později vrátila, možná by oba papíry spojila dohromady včetně naznačení krajiny. Ale vzhledem k tomu, že se o pozadí nikde ani nepokusila a chvilku neposedí lze předpokládat, že by žádné „příště se k obrázku vrátí“ nebylo a raději by začala kreslit od znovu. Nevěnuje se ději jako takovému, ale hlavně nadšení z postav (dinosaurů) a zužitkování svých znalostí o nich. Kresba je u Anetky bezpochyby způsob vyjádření toho, co má ráda a baví ji.

Otázka „v jaké části příběhu je to, co jsi nakreslila“ vzhledem k přeskakování nemá smysl, protože Anetka chce vyjádřit všechno.

3.4 Výsledky a jejich interpretace – Barunka

3.4.1 Anamnéza

Věk: 5 let, 5 měsíců

Pochází z patchworkové, ale jinak funkční rodiny. Těžký introvert, učitelka ji popisuje jako „uzlíček nervů“. Má mladšího bratra, otec má dvě podobně staré děti z předchozího manželství, všichni se společně scházejí a mají společné zážitky. Barunka tento styl života nezvládá, ztrácí se, posledního půl roku je velice nervózní, nedokáže se ve školce začlenit. Je k ní přistupováno individuálně. Je šikovná, ale velice uzavřená s problémem se socializací.

Nejoblíbenější pohádka: Maxipes Fík

Zdroj: televize, telefon

Typ: animovaný

S kým ji sleduje: sama

Kdy pohádku naposledy viděla: včera

Nejraději kreslí: maminku



Příloha B: Dětská výtvarná práce. Barunka, 5 let 5 měsíců, na motivy pohádky Maxipes Fík (Maxipes Fík se vrací).

3.4.2 Průběh tvorby

Sezení i úchop má přímo ukázkový, tiše sedí a kreslí, pohled upřený pouze na papír. Nejprve se vylekala, když v zadání zaznělo, že má nakreslit všechno, co se v pohádce děje, ale když se jí dostalo ujištění, že žádná varianta není špatně, uklidnila se. Nerozptyluje se a vypadá soustředěně. Odpovídá spoře, snaží se co nejvíce jednoslovně. S výslovností nemá problém, nejsou patrné žádné problematické hlásky ani problémy výdechového proudu atp.

3.4.3 Pořadí kresby

Ze všeho nejprve kreslí Maxipsa Fíka, pak přidává „podlahu“, sluníčko, stromy, a nakonec čáru pro nebe. U tahů dodržuje směr zleva doprava, stejně tak v pořadí kreslení stromů.

3.4.4 Rozhovor o kresbě

Já: Kdybys mi mohla podle toho obrázku říct, co se v té pohádce dělo?

Barunka: Fík byl na pouti a koupil perníkový srdce pro Áju a potom honil... takového pána v cirkusu... cirkusáka!

Já: A co je to fialové, tys mu nakreslila obojek?

Barunka: Né, jakože neměl... měl... tam měl tašku a v ní měl to perníkový srdce.

Já: A vzpomněla by sis, kam z té pouti potom šel?

Barunka: Domů za Ájou, on se totiž vracel za ní... z... jako... ne z výletu... ale prostě že byl pryč.

Já: Přesně tak, Fík vyrazil do světa a když se vracel domů, potkal pout', kde ho zavřel cirkusák, naštěstí Fík byl silák a cirkusákovi utekl a pořádně ho za to prohnal. Pak ještě koupil to perníkové srdce a vrátil se domů za Ájou. Vid'?

Barunka: M-hm.

Já: Pamatuješ si, jak se vrátil za Ájou? Čím letěl a jak přistál? Tohle je těžké...

Barunka: ... balónkama z tý pouti.

Já: Přesně tak, teda ty si to všechno krásně pamatuješ, to jsi teda při pohádce dávala moc dobrý pozor, to z tebe mám radost. A ještě se tě zeptám, ty máš doma pejska?

Barunka: Né

Já: Ale pejsky asi máš ráda?

Barunka: Jo, hodně.

3.4.5 Závěry vyplývající z šetření

Barunka je opravdu plachá a šikovná. Kresba působí zjednodušeně, bez detailů, ale nic zásadního na ní neschází. Grafomotoricky má dobré základy, kreslí pomalu, ale má správné sezení, úchop, soustředí svůj pohled a má již vytvořený zvyk směru zleva doprava. Barunka si o kresbě mile povídá, je snaživá. Je vidět, že jí kresba něčeho oblíbeného přivedla do dobré nálady a uvolnila se, takže navázání hovoru bylo přirozené a další otázky také bezproblémové. Uvolnění jí vydrželo dostatečně dlouho na to, abychom se s ní bývali mohli pobavit i o čemkoliv dalším než o pohádce.

3.5 Výsledky a jejich interpretace – Celestýnka

3.5.1 Anamnéza

Věk: 5 let, 1 měsíc

Týnka je z funkční úplné rodiny, má mladšího bratra a starší sestru (3. třída ZŠ). Maminka inženýr architekt, tatínek také s vysokoškolským vzděláním. Zdejší mateřskou školu navštěvuje od září. Ze začátku hodně plakala, byla individuálně začleňována a chválena, dnes je bezvadná. Je všeobecně šikovná, talentovaná, inteligentní, s představivostí. Mnohdy dává na otázky netradiční odpovědi přesahující její věk.

Nejoblíbenější pohádka: Krteček (Krtek ve snu)

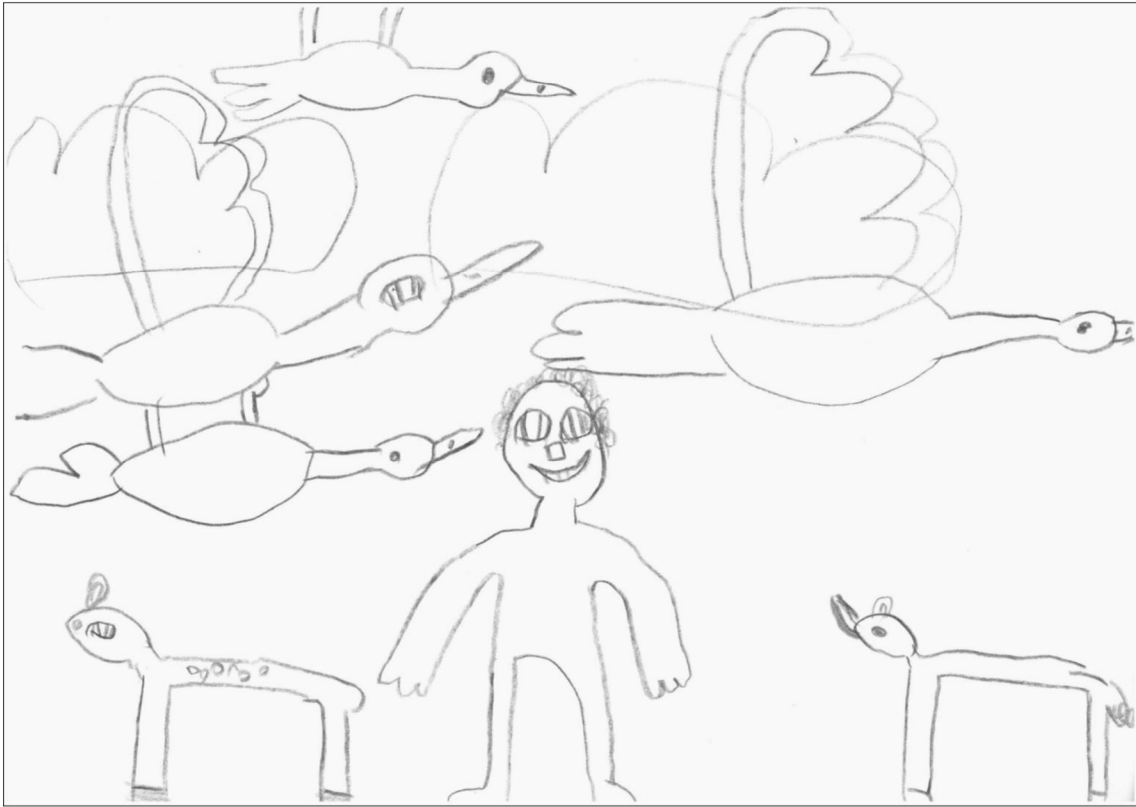
Zdroj: televize (pouze)

Typ: animovaný

S kým ji sleduje: se starší sestrou

Kdy pohádku naposledy viděla: „docela brzo“ (někdy v blíže neučené nedávné době)

Nejraději kreslí: „unicorny“



Příloha C: Dětská výtvarná práce. Celestýnka, 5 let 1 měsíc, na motivy pohádky Krtek ve snu.

3.5.2 Průběh tvorby

Sezení a úchop má správný, předběžně nepočítá s tím, že by potřebovala víc papírů. Na všechny obrysy používá obyčejnou tužku. Postavy nepřekrývá, ale na ocasu myšky (žlutá postava vpravo) je vidět, že si je vědomá popředí a pozadí. V průběhu kresby se občas protahuje a zamýšlí se s pohledem upřeným do prázdna.

Postavy kreslí v pořadí zleva doprava. Když postavami zaplnila první papír, přidala mraky do pozadí. Následně postavy vybarvila.

Černou pastelkou dokončuje některé linie a obličej postavy, medvědovi přikreslila uši. Postavy vybarvuje na přeskáčku (ježek, medvěd, zajíc, myš) a snaží se míchat barvy, nakolik jí to pastelky dovolí. Při kresbě myšky si něco potichoučku povídá sama se sebou. Pak na nebe doplňuje čápy. Plocha je zaplněná, ale Celestýnka má ještě výtvarně co říci. „Můžu druhý papír?“ Na druhý papír kreslí zprava doleva, od začátku ví, že papíry spojí dohromady a rozvrhuje si kresbu tak, aby jí na sebe uceleně navazovala. Nakonec doplňuje další čápy i na druhou polovinu obrázku.

3.5.3 Rozhovor o kresbě

Po dokončení kresby hlásí „mám to hotový“ a dodává „chtěla by jsem tam udělat takhle“ a přiložila papíry k sobě a dokreslila přesahující zobák.

Já: A já tě poprosím, jestli bys mi ukázala, co všechno nebo koho všechno jsi tam namalovala.

Celestýnka: Namalovala jsem tam krtečka... ptáčekové a tohle jsou jejich děťátka, tohle je... čápy.

Já: No čápy jsou krásné, ty jsem poznala hned

Celestýnka: A tady to je zajíček, tady to je medvěd a tady to je ježek... a myška. A tady je prasátko a tady je chlapec kterej tam taky někdy... jednou byl.

Já: Kdo že to byl prosím tě ještě jednou?

Celestýnka: Nevím, člověk, kterej tam byl. A tady je jelínek.

Já: No jo, tady jelínkovi jsi namalovala nádherný flíčky, vid'?

Celestýnka: (přikyvuje)

Já: Tak to je parádní. Dokázala bys mi podle toho obrázku říct, o čem ta pohádka byla?

Celestýnka: O tom, že ten chlapec a tenhle ten (ukazuje na medvěda) a tenhle ty zvířátka (ukazuje na krtkovy kamarády) se skamarádili. Ten krteček byl nejdřív, hmm...

a potom ty zvířátka... a potom těm zvířátkům to řekl a oni si potom byli kamarádi ten krteček... a ucítil takovou... jak oni vařej takovou dobrou mňamku a ucítil to ten medvěd... a sežral jim to. A potom se stali kamarádi.

(V tuto chvíli jsem byla silně zmatená, protože ačkoliv jsem byla přesvědčená, že krtečky znám z dětství všechny, tento příběh jsem vůbec nepoznávala. Pojala jsem podezření, že se Celestýnce plete více epizod dohromady.)

Já: A tady s tím chlapcem, to byla zase jiná pohádka s krtečkem nebo to byla ta stejná?

Celestýnka: Ne, to bylo s ním. A nakonec se všichni skamarádili a tančili do kroužku.

V této chvíli nebylo jasné, na co se doptat, protože se bylo k nevíře, že by Celestýnka popisovala existující epizodu. Až později jsme dohledali, že se jedná o futuristicky pojatý příběh s mnoha postavami a nahodilými událostmi. Ačkoliv z rozhovoru se mohlo zdát, že Celestýnky vyjadřování je nejisté a nepřesné, není se vůbec čemu divit.

„Krtčka zaujme pán, který ovládá opravu píchnutého kola na autě pomocí dálkového ovládání. Nasedne k němu a nechá se odvést do jeho domu, kde využije dalšího z výdobytků techniky – stroje, který mu sám naservíruje jídlo. Pán usne u televize a zdá se mu o tom, jaký by byl svět bez elektřiny a benzínu do auta. Není bez energií schopen ničeho, a tak ho až krtěk zachrání před umrznutím tím, že rozdělá ohýnek na jeho koberci a postupně na něm společně oba spálí veškeré vybavení domu.“ (ČSFD.cz, Krtěk ve snu)

Když sekyrou vyseká díru do střechy místo komínu, vůni jídla z konzervy dírou ucítí medvěd, vlezte do domku a jídlo jim sežere. V domě zůstane až do jara, kdy všichni vylezou ven a zjistí, jak se svět změnil. Pán se svlečený sluní na trávě, když v tom příběhne divočák, ukradne mu šaty, naloží si je na pánovo jízdní kolo a odjede.

Na místě ohniště vyrůstá malý stromek. Krtěk pánovi vyrobí oštěp a vydají se lovit bílou kozu s hnědými skvrnami a dlouhými rohy. (Zde v Týnčíně kresbě došlo k záměně s jelínkem.) Při návratu s kozou k domku pán vidí, že mu dovnitř zavítal lev. Ten zkouší pružnost křesla, až z něj vylezou péra, lev se do nich chytí a odskáče pryč. Pán s krtkem ho z pružin vyprostí, za což lev věnuje pánovi prehistorické kladivo. Načež přilétá čáp a odnáší krtka do svého hnízda. Krtěk je ale zažene, čápi vezmou své hnízdo s mládřaty do zobáků a odletí. Krtěk běhá po domě a objevuje náhodné předměty, až objeví gramofon. Nastává ta pasáž, kdy opravdu všichni zúčastnění společně tančí dokola. Ale v tom přichází obrovský slon (možná mamut) a všechno

boří. Když už to vypadá, že pána zašlápne, pán se z tohoto snu probudí. Projde se po domě, voda teče, topení topí, telefon funguje. Před domem najde krtečka, kterého láskyplně odveze autem zpět do města. Ale na benzínové pumpě se opakuje scéna, kdy – tentokrát již ve skutečnosti – zjistí, že benzín došel. Krteček mu obratem s mrazivým smíchem podává ono prehistorické kladivo ze snu. Tímto obrazem pohádka končí.

3.5.4 Závěry vyplývající z šetření

Když už nyní víme, jaký příběh Celestýnka kreslila, musíme obzvláště ocenit, co všechno si z příběhu pamatovala. Oproti běžnému „krtečkovi“ má příběh větší množství postav, které se na obrazovce rychle střídají a surrealita v příběhu neposkytuje mnoho logických návazností. Za povšimnutí stojí fakt, že Celestýnka už nevnímala skutečnou pointu příběhu. Podle jejího tvrzení děj pohádky končí momentem, kdy spolu všichni tancují. Ve skutečnosti končí počátkem snových událostí ve skutečném světě. Je možné, že koncovou scénu Celestýnka vytěsnila proto, že už jí jednoduše nedávala smysl, možná také proto, že se příběh svým způsobem vrací na počátek, tudíž závěrečnou scénu by chronologicky zařadila na začátek příběhu. Další vysvětlení je, že jí mohlo závěrečné tancování připadat jako finální scéna pohádky, protože tak klasicky mnoho pohádek končí. Můžeme jen hádat, proč přesně k tomu došlo.

Čápi, kterých je na obrázku více než v pohádce, mohli na Týnku nějak silně zapůsobit. Mohla je také použít zkrátka jako kresbu do pozadí na nebe a příliš se nezabývat jejich počtem. Zajímavé je, že si zapamatovala i kozu (přestože ji popsala jako jelínka), ale už jí v hlavě neutkvěl lev ani slon, kteří také měli výraznější roli.

Přes drobná zkreslení, ať už vizuální nebo významová, konstatujeme, že si Celestýnka s úkolem poradila bravurně.

Případ Celestýnky názorně demonstrovuje, jak kresba může dítěti pomoci zorientovat se v komplikovaném dění, kdy během kresby přirozeně uplatňuje jakýsi způsob brainstormingu. Po ztvárnění jí kresba poskytla jakousi osnovu pro vyprávění, které pak už bylo výrazně organizovanější.

3.6 Výsledky a jejich interpretace – Dorotka

3.6.1 Anamnéza

Věk: 6 let, 0 měsíců

V této třídě je druhým rokem. Jedináček, minulý rok si prošla rozvodem rodičů, který nesla velmi těžce. Loňský rok strávila jako uzlíček nervů, propadala panice, hysterii, měla záchvaty křiku, beznaděje i vzteku. I přesto, že je šikovná, dostala odklad školní docházky, aby měla čas se s věcmi vyrovnat. Stále je křehká, snadno se rozpláče a musí se individuálně začleňovat do kolektivu, ale oproti loňskému roku je výrazně lepší.

3.6.2 Proces kresby

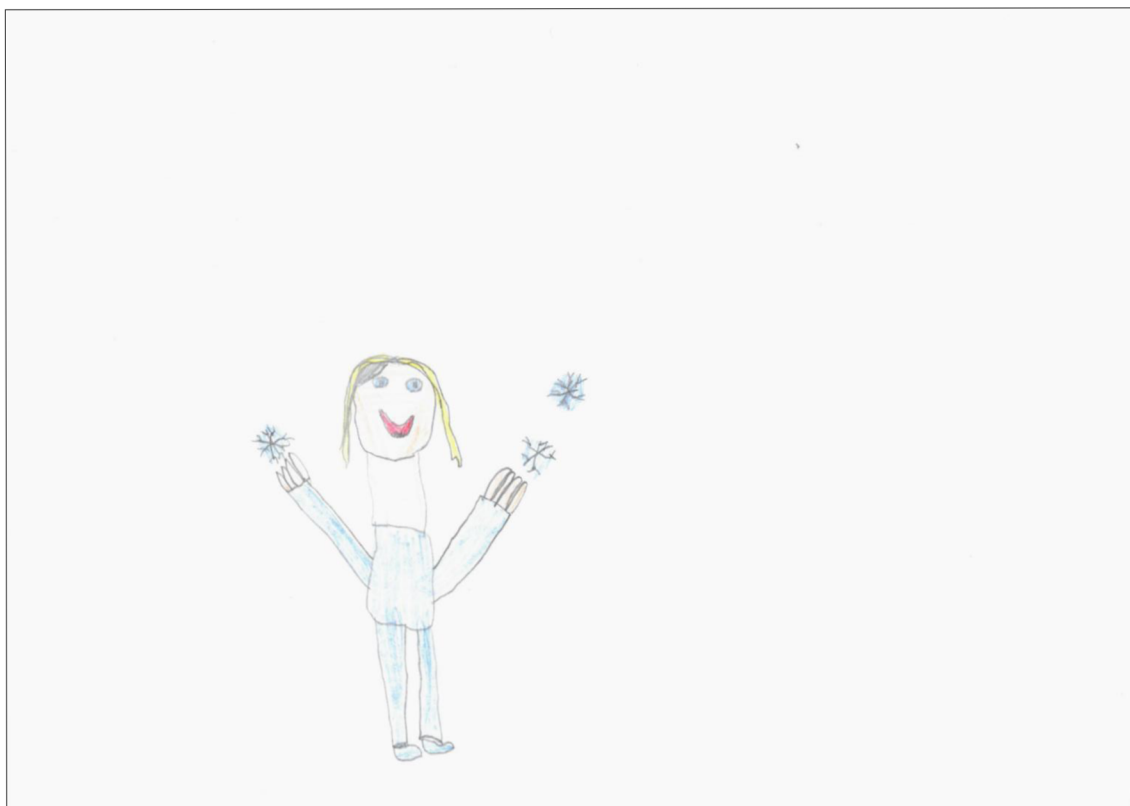
Nejoblíbenější pohádka: „Elsa“ (Ledové království I)

Zdroj: televize (uvádí, že ji má „stáhnutou na flešce a danou do televize“)

Typ: animovaný

S kým ji sleduje: sama

Nejraději kreslí: „třeba nějakou cukrárnu nebo nějakou rodinu“



Příloha D: Dětská výtvarná práce. Dorotka, 6 let 0 měsíců, na motivy pohádky Ledové království.

3.6.3 Průběh tvorby

Dorotce se při zadání rozzářila očka a bylo vidět, že se těší na možnost obsáhnout všechno, co se jí na pohádce líbí. Ale pak se zarazila, chvíli přemýšlela, a nakonec smutně řekla „to nezvládnou“. Byla ujištěna, že má kolik času chce a že ať nakreslí cokoliv, nic nebude špatně. Zatvářila se, že rozumí, ale nepřesvědčilo ji to. Zkusili jsme ji tedy trochu navést: „Já vím, že je ta pohádka hodně dlouhá, nemusíš ji kreslit úplně celou, jestli by toho bylo moc. Můžeš si vybrat třeba tvoji nejoblíbenější chvíli z té pohádky a nakreslit, co se děje v ní. Nebo třeba co dělají jednotliví lidé. Nějak si to zjednoduš, aby se to dalo nakreslit, jo? Ať to uděláš jakkoliv, bude to správně.“ Uklidnila se a že prý „tak jo,“ ale prvotní elán už se nevrátil.

Při kresbě sedí až nepřírozeně narovnaná, úchop má trochu křečovitý, ale správný. Hygienické návyky kresby se urputně snaží dodržovat, ale není jí to pohodlné či přirozené. Ačkoliv Dorotka spolupracuje, vyhýbá se mi pohledem a dívá se upřeně na papír, a to dokonce i ve chvíli, kdy si bere z kelímku jinou pastelku. Odtrhává pohled od papíru vždy jen na absolutně nezbytně dlouhou dobu.

3.6.4 Pořadí kresby

Kreslí Elsu, pak se zamýšlí, obrázek odkládá stranou a už nepokračuje. Během hovoru o kresbě jí ale vytanuly na mysl další složky příběhu a bylo vidět, že si uvědomuje části, které v obrázku chybí. Klíčové body příběhu v rozhovoru vybírala smysluplně a řadila je správně chronologicky za sebou.

3.6.5 Rozhovor o kresbě

Já: Dorotko, když se na ten obrázek podíváš, dokážeš mi podle něho říct, o čem ta pohádka je?

Dorotka: No...

Já: Ona je hodně dlouhá, vid'?

Dorotka: hmm

Já: Tak alespoň něco, cokoliv, co tě napadne. Zase platí, že nic, co řekneš, není špatně.

Dorotka: Třeba, že Anna a Elsa jsou takový dvě sestry a umřeli jim rodiče. A ještě že Elsa uteče a je pak sama. Pak je tam ten... Kristoff a ten má soba.

Já: Výborně, no vidíš, krásně sis vzpomněla. A jak ta pohádka nakonec dopadne?

Dorotka: Dobře.

Já: Je tam i někdo zlý?

Dorotka: Jo, je tam... princ a ten je zlej a chce Annu zabít

Já: a nezabije ji?

Dorotka: Né, protože Elsa ji naštěstí zachrání.

Já: Tak to moc ráda slyším.

Dorotka: (spokojený úsměv)

Já: A na tom tvém obrázku se kolem Elsy něco děje, nebo jsi nakreslila prostě Elsu jen tak?

Dorotka: To je, jak sedí a zpívá na tý hoře svý.

Já: V tom svém ledovém zámku, co si postavila?

Dorotka: jo.

3.6.6 Závěry vyplývající z šetření

Ačkoliv je Dorotka šikovná, bylo vidět, že v sobě má plachost a strach, který ji brzdí. V pozici sezení, ale i v samotném faktu, že se mnou sedí u stejného stolu je vidět, že se snaží být poslušná a vyhovět, ačkoliv by jí bylo pohodlné něco úplně jiného.

Hlavní hrdinku zobrazila ve chvíli, kdy prchá z domova, nechává svoji skrytou sílu vyplývat na povrch a začíná svůj život nanovo, pryč od zlých vzpomínek a povinností. To by sice mohlo být vyloženo jako moment, který se zakřiknuté blondýnce z rozpadlé rodiny stal ideálním pro identifikaci s Elsou. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že tato scéna s písničkou „Najednou“ je jedna z nejvíce komerčně protěžovaných momentů celého příběhu i velkou součástí celkového P.R. pohádky. Bez pochyby ale měla Dorotka ambice obsáhnout mnohem více prvků děje, ale plachost a malá sebedůvěra ji už zpočátku odradily.

3.7 Výsledky a jejich interpretace – Erik

3.7.1 Anamnéza

Anamnéza: 5 let, 6 měsíců

Pochází z úplné funkční rodiny, většina rodiny jsou umělci v různých oborech, prarodiče jsou velmi angažovaní u divadla. Erik je nejmladší ze tří bratrů a podepisuje se na něm role nejmladšího dítěte. Je velmi jemný, mazlivý. Když začal mateřskou školu navštěvovat, velmi se mu stýskalo, první týden měl svůj sešitek, kam si chodil kreslit smutné smajlíky a psát pocity, když chce domů. Po týdnu už ho nepotřeboval.

Sice je dodnes velmi uzavřený, ale jinak je velice vnímavý a šikovný, učitelka uvádí, že „jakmile se osmělí a otevře, tak kvete po rukama“. Sám se naučil psát. Doma se rodina všem dětem věnuje, Erik má doma hodně knížek.

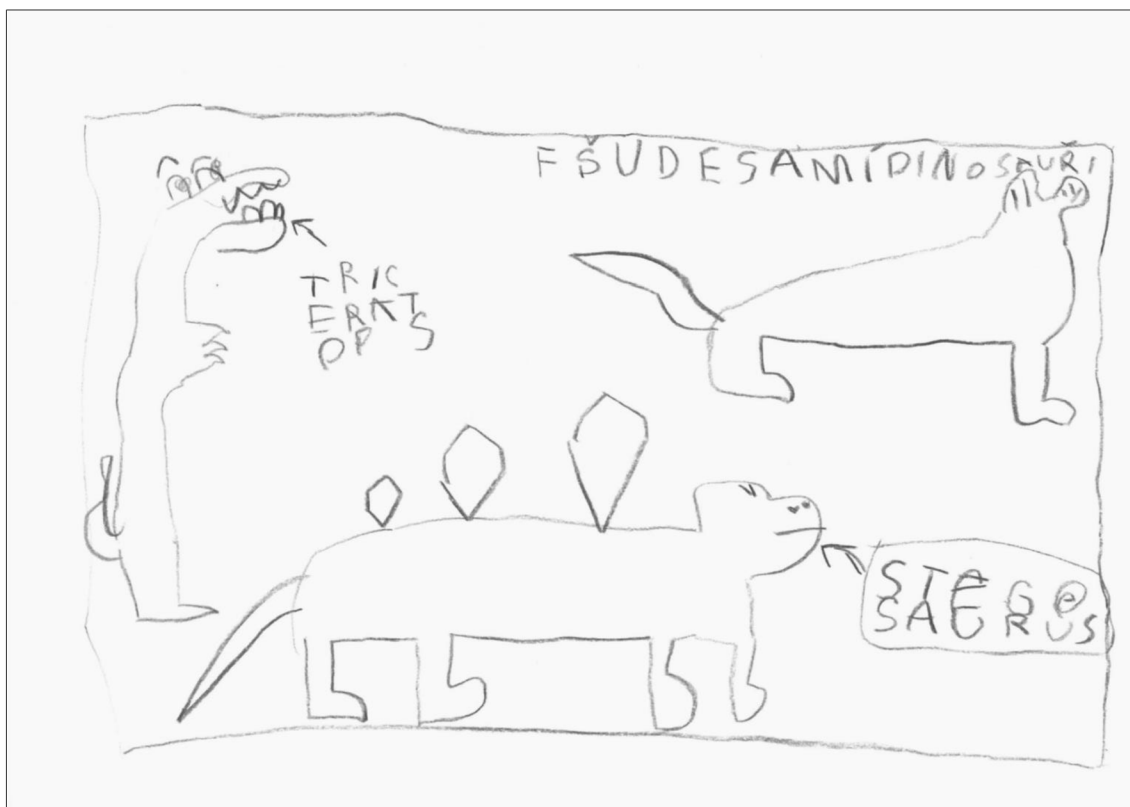
Nejoblíbenější pohádka: ---

Zdroj: knížka

Typ: stylizované ilustrace

S kým: čte si sám

Nejraději kreslí: kočky



Příloha E: Dětská výtvarná práce. Erik, 5 let 6 měsíců, na motivy obrázkové knížky o dinosaurech

3.7.2 Průběh tvorby

Od prvního pohledu je Erik velmi plachý, u stolu se na rozdíl od předchozích dětí posadil co možná nejdál až k opačnému konci stolu. Bohužel jsme hned v první chvíli narazili na problém s pohádkou. Erik zůstal dost zaražený a vypadal, že sice chce kreslit, ale rozhodně nemá chuť si s cizí učitelkou o čemkoliv povídat. Přesto u něj zůstala viditelná snaha mi vyhovět. Na otázku, jakou má nejoblíbenější pohádku, se dlouze zamýšlel a nakonec přiznal, že neví. Sice se rád dozvěděl, že to je v pořádku, ale

evidentně doufal, že tímto má rozhovor odbytý. Byl naváděn, že ta pohádka může být z televize, z tabletu, z divadla i z knížky, ale stále nevěděl, přesto že měl dostatek času na rozmýšlení. Zkusili jsme tedy postup „Dobře, a když by to nebyla pohádka? Třeba oblíbený film, knížka nebo divadlo?“ Erik se krátce zamyslel a pověděl „Tak třeba nějaká knížka o dinosaurech.“ Vyslechl zadání, aby nakreslil, o čem je nebo co se v té knížce děje. „A jak to mám udělat?“ „Můžeš úplně jak chceš, všechno je dobře.“

3.7.3 Pořadí kresby

Erik sedí na židli s do kulata ohnutými zády a jednou nohou složenou pod sebou. Je pravák a má špatný (hrníčkový) úchop tužky. V průběhu kreslení se drbe ve vlasech, poposedává a drží se za čelo, když urputně přemýšlí. Nejprve kreslí levého dinosaura, načež k němu přidává nápis „TRICERATOPS“ a potichoučku si u toho pro sebe hláskuje. Pokračuje stegosaurem, který pod sebou zatím nemá žádný horizont, přesto mu Erik kreslí nohy v dokonalé rovině. Kostěné lopatky na zádech stegosaura se svým tvarem blíží kosočtverci ve snaze o nepravidelný pětiúhelník, přičemž kosočtverec dokáže zpravidla z paměti reprodukovat děti o rok až dva starší, než je Erik. (Thorová, 2015, s. 385)

S postupujícím časem se zhoršuje Erikovo sezení a při kreslení třetího dinosaura už vyloženě leží na stole, ruce má natažené dopředu a bradou se dotýká spodního okraje papíru. Úplně na závěr doplňuje obrázek o rámeček.

3.7.4 Rozhovor o kresbě

Já: No teda, to je krása, a ten stegosaurus má povedené lopatky na zádech. Eriku, když se na ten svůj obrázek podíváš, dokázal bys mi podle něho říct, co se v té knížce děje?

Erik: To je taková knížka, ... do který si můžeš lepit dinosaury a tam jsou názvy.

Já: Jakože jsou k té knížce i samolepky?

Erik: M-hm.

Já: A je tam nějaký příběh, nebo je to spíš encyklopedie?

Erik: Encyklopedie. Na prohlížení.

Já: Když si tu knížku prohlížíš, je něco, co si představuješ?

Erik: ... Asi... asi, že se hejbou a chodí... a loví a tak...

3.7.5 Závěry vyplývající z šetření

Erik zůstal celou dobu ochotný spolupracovat, přestože počáteční nejistota v zadání ho výrazně odradila. Překreslení knížky měl výrazně jednodušší než ostatní děti z výzkumu, protože v jeho knížce se neodehrává žádný děj v čase. Přesto Erikův případ názorně demonstruje, že dětská fantazie reaguje na rozličné množství podnětů. Pro denní snění si Erik vybral encyklopedii i přes absenci příběhu a bohatě mu stačí jako podklad pro vlastní fantazie a rozvíjení vnitřního života.

3.8 Závěry vyplývající z výzkumu

U Anetky – jakožto jediného extravertního dítěte ve výzkumu – došlo vlivem kreslení k částečnému zpomalení jinak příliš rychlého mluvního projevu a možnost vidět svůj produkt uvažování zaznamenaný na papíře jí samotné výrazně pomáhal zorientovat se ve vlastním, nadsazeném tempu. Anetka také ze všech dětí přidala do kresby největší podíl vlastních fantazií. Domníváme se, že kdyby si v kresbě naznačovala „podlahu“ nebo horizont, pravděpodobně by ji takové rozvržení papíru časem přinutilo dodržovat uskupení a směr kresby zleva doprava. Možná by jí tento způsob pomohl vnést řád i do plynulosti uvažování, ale to se bez dalšího výzkumu neodvažujeme hádat.

Také u Celestýnky byl výrazný posun v orientaci v příběhu před a po kresbě. Všechny ostatní děti byly více či méně plaché, ale přesto ochotné spolupracovat.

Předpoklad, že dominantou kreseb bude hlavní hrdina, se potvrdil u Barunky, Celestýnky a Dorotky, u obou „dinosauřích“ obrázků není vlastně hlavní hrdina patrný. Stejně tak se potvrdil předpoklad, že největší podíl budou tvořit ilustrované a animované pohádky – pouze Erik znázornil děj z knížky.

Ačkoliv se během kresby děti uvolnily, nejvýrazněji se osmělila Barunka.

Anetka a Erik měli potíže buď se správným sezením nebo s úchopem, ale ve výsledku kresbě není patrné výrazné negativní ovlivnění.

Dorotka i Barunka vyobrazily pouze hlavní postavu příběhu uprostřed papíru, kdy Barunka použila spíše linie než plochy (stromy, obličej, nohy Fíka) ovšem křehká Dorotka i přes zdvojené čáry nechala kresbu nejokleštěnější, úplně bez pozadí. U Dorotky se domníváme, že se její psychický stav odráží na kresbě v kvantitě a troufáme si předpokládat, že časem se zlepšení její psychické pohody odrazí i na uvolnění a vyjádření v kresbě.

ZÁVĚR

V bakalářské práci bylo zjištěno, v čem spočívá důležitost pohádky, co dítěti přináší a z jakých zdrojů na něj nejčastěji působí. Také se zabývala problematikou ilustrace, jejím významem a přitažlivostí pro dítě. Byla popsána dětská kresba mezi pátým a sedmým rokem věku a okolnosti ovlivňující její kvalitu a provedení.

Na počátku výzkumu bylo za cíl zjistit, jakými způsoby děti zobrazují děj pohádky a jak pomocí kresby můžeme rozvíjet komunikaci s dítětem. Způsoby, které děti ve svých kresbách použily, odpovídaly již známým postupům.

Výzkum prokázal, že kresba a její proces komunikaci výrazně napomáhá – hovorné děti musely částečně zpomalit svůj mluvní projev, aby udržely tempo s vlastním kreslením a díky kresbě získávaly představu o tom, co již řekly a čemu se ještě nevěnovaly. Naopak u spíše introvertních dětí bylo jasně vidět, jak se v čase kreslení uvolnily a hovor se po provedení kresby stal otevřenějším než na počátku před kresbou. Bakalářská práce se zabývala pouze rozhovorem o pohádce, ale byly patrné náznaky, že se děti stávaly ochotnými mluvit i o dalších navazujících tématech.

Rozhovory nad kresbou by se dalo zabývat hlouběji a osobně věřím, že při opakování procesu by byly vidět značné rozdíly v posunu, u introvertních dětí směrem k uvolnění při rozhovoru a rozvoji komunikace, u roztěkaných dětí směrem k řádu a posloupnosti v kresbě i mluvním projevu. Pokud bychom se chtěli věnovat primárně způsobům zobrazení, zvolili bychom pro výzkum výrazně větší vzorek dětí.

V praxi budoucí učitelky bych ráda navázala na artefietiku, protože toto pojetí poskytuje prostor každému dítěti, které tak získá možnost vybrat si, zda se bude více věnovat projevu uměleckému nebo mluvenému, a přesto dochází k propojení obojího.

ZDROJE

KNIŽNÍ ZDROJE:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Orientace v prostoru a čase pro děti od 5 do 7 let: kdy to bylo, kde se stalo, medvídky již nebloudilo*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2012. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0078-7.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BETTELHEIM, Bruno a Lucie LUCKÁ. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Edice 21. Praha 2: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1.

ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.

ČERNÁ, Zlata a Miroslav NOVÁK. *Prodaný sen: Japonské pohádky*. Praha: Albatros, 1973. ISBN 13-824-73.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.

FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-260-2.

HARTMANOVÁ, L.; *Specifické typy knih pro období pregramotnosti: diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka a literatury, 2007.

HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977. ISBN neuvedeno.

HOLEŠOVSKÝ, F. *Naše ilustrace pro děti*. Praha: Stát. nakl. dětské knihy, 1960. ISBN neuvedeno.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9.

CHAMOISEAU, Patrick. *Byl jednou jeden zázrak: kreolské pohádky z Martiniku*. Přeložil Milena FUČÍKOVÁ, ilustroval Juraj HORVÁTH. Praha: Baobab, 2018. ISBN 978-80-7515-073-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KOČOVÁ, K.: *Podoby současné české ilustrace pro nejmladší čtenáře. /Diplomová práce/ Praha 2011 – Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 86 stran.*

KULKA, T.; *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2

KŮST, František, ed. *Estetická role nových médií*. FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY. *Možnosti vizuálních studií: Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Barrister & Principal, 2007, s. 111-134. ISBN 978-80-87029-26-8.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

PERMJAKOV, G. M., Naděžda SLABIHOUDOVÁ a Rudolf LUŽÍK. *Pohádky a mýty Oceánie*. Praha: Odeon, 1979. ISBN 01-011-79.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

RICHTER, Luděk. *Co skrývá text: dramaturgicko-režijní úvahy nad oblíbenými literárními předlohami divadla pro děti, dětského a mladého divadla*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2005. ISBN 80-902975-5-2.

SLAVÍK, Jan. Ještě jednou o strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově: Odezva na diskusní příspěvek J. Vančáta, O strukturním přístupu k umění a k výtvarné výchově. *Výtvarná výchova*. 2018, (3-4/2018), 6–27. ISSN 1210-3691.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vydání 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN 14-583-80.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VOŘÍŠKOVÁ, Marie. *Zpívající housle: pohádky*. Ilustroval Bohumila DOLEŽELOVÁ. Praha: Listopad, 1991. ISBN 80-900751-0-x.

YOLEN, Jane, ed. *Favorite folktales from around the world*. New York (United States): Random House, 1986. ISBN 0-394-75188-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

RVP PV. *MŠMT* [online]. Praha, 2021 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

KODETOVÁ, Lucie. *Exotické pohádky, jejich analýza a vliv na české pohádkové prostředí* [online]. České Budějovice, 2016 [cit. 2022-03-21]. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. prof. PhDr. Miloš Zelenka, DrSc. Dostupné z: https://theses.cz/id/h8nmey/Diplomov_prce.pdf.

STERN, Jan. Červená Karkulka: příspěvek tiché hysterky k ateismu [online]. c2005-01-04 [cit. 2021-06-08]. Dostupné na WWW: < <https://legacy.blisty.cz/art/21376.html> >.

ROTSCHINOVÁ, Soňa. *Vývoj kognitivních funkcí u dětí při přechodu z mateřské školy do základní školy* [online]. Brno, 2018 [cit. 2022-03-20]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Mgr. Petra VYSTRČILOVÁ, Ph.D. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ijesu/DP_Sona_Rotscheinova.pdf.

Umberto Eco: Šest procházek literárními lesy: Přednášky na Harvardově univerzitě [online]. Cambridge (Massachusetts): Votobia, 1997 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: https://eldar.cz/myf/txt/eco_-_sest_prochazek_literarnimy_lesy.html

ZUSKA, Vlastimil. Nelson Goodman: Způsoby světatvorby. *Fysis.cz* [online], [b.r.]. [cit. 2022-04-04]. Dostupné z: <http://www.fysis.cz/filosoficz/texty/zuska/goodman/ww.htm>

Dinotopie: Výprava za kamenem Slunce. *ČSFD.cz: Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. POMO Media Group, © 2001-2022, 2005 [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/134377-dinotopie-vyprava-za-kamenem-slunce/prehled/>

Krtek ve snu. *ČSFD.cz: Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. POMO Media Group, © 2001-2022, 1984 [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: <https://www.csfd.cz/film/130732-krtek-ve-snu/recenze/>
<https://www.educaplay.cz/nabytok-pre-skolky/>

https://krovina.cz/851-nabytek-pro-materske-skoly?gclid=CjwKCAjwi6WSBhA-EiwA6Niokxd3Y0XgWIFlpbPSv7AozqqrZWTnxHBdxbQXgAczCY610v0sJMUhxoCyeIQAvD_BwE

https://www.lokki.cz/?gclid=CjwKCAjwi6WSBhA-EiwA6Niok6X_oRB1Ktzp0qzrydwbAeqSAeq3STrFEsX07ydKLM6rHVVEEVrGRfRoC21wQAvD_BwE

<https://www.multip.cz/nabytek-promaterske-skoly>

<https://www.nomiland.cz/nabytek-pro-skolky/>

<https://www.petona.cz/nabytek-pro-deti>