

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUČ

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Vladimíra Rakovská

III. ročník – kombinované studium

obor: Speciální pedagogika předškolního věku

POHÁDKA A DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jana Bartoňová

Olomouc 2010

Motto:

V pohádkách, které jsem slýchal v dětství, spočívá hlubší význam než v pravdě, kterou učí život.

Schiller

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Břeclavi dne 19. června 2010

.....

Děkuji Mgr. Janě Bartoňové za odborné vedení, konzultace a za poskytnutí veškerých informací pro zpracování bakalářské práce.

Rovněž děkuji panu Bc. Jaroslavu Koldovi za vstřícný přístup a pomoc při průběžných konzultacích.

Zároveň také děkuji učitelkám oslovených mateřských škol, které se podílely na dotazníkovém šetření, za jejich vstřícnost a ochotu a za jejich podněty pro mou práci.

Obsah

I. Teoretická část	6
Úvod	6
1 Vymezení pojmu pohádka, možné definice	8
1.1 Vymezení pojmu pohádka, možné definice.....	8
1.2 Možné definice pohádek	8
2 Postavení pohádky v dějinách světa a literatury.....	12
2.1 Původ pohádek, prolínání kulturních vlivů	12
2.2 Vývoj pohádky od devatenáctého století do současnosti 14	
3 Možná členění pohádek.....	16
3.1 K prolínání literárních útvarů	16
3.2 Základní členění pohádek	17
3.3 Členění podle rozličných kritérií	17
4 Vývojová specifika sledované cílové populace – dětí předškol. věku ..	19
4.1. Obecně k vývojové specifice předškoláků	19
4.2. Vývoj podle Freuda	20
4.3. Vývoj podle Piageta	22
4.4. Vývoj podle Eriksona.....	23
4.5. Náčrt hlavních oblastí rozvoje osobnosti ve sledovaném období	25
4.5.1 Růst obratnosti (zrání motorické)	25
4.5.2 Pokroky v myšlení (zrání intelektové)	26
4.5.3 Výtvarný projev	26
4.5.4 Proměny v sociálním životě (zrání sociální)	27
4.5.5 Hra na sociální role	28
4.5.6 Rozvíjející podněty	29
5 Význam pohádek v lidském životě a vliv pohádek na děti	30
5.1 Možné oblasti významu obecně – národní, umělecké, spirituální aj.	30
5.2 Význam pohádkové tvorby pro děti – k využití vyprávění, čtení.....	31
5.3 K využití audiotechniky a videotechniky.....	36
5.4 K využití klasického a loutkového divadla, vlastní dramatizace ve školce, k využití dramatické výchovy	39

6	Teoretická východiska práce – hypotéza, zvolená oblast výzkumu.....	40
6.1	Strategická platforma Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	40
6.2.	Programové zásady předškolního vzdělávání s důrazem na využití pohádky	41
6.3.	Rizika vzdělávacího procesu předškoláků a související úloha pohádek	41
II.	Praktická část.....	50
7	Výzkum využití práce s pohádkou na vzdělávacích institucích.....	50
7.1.	K vlastnímu způsobu výzkumu, hypotéza a způsob jejího ověření	50
7.2.	Tabulkové a grafické zpracování odpovědí.....	55
	Závěr.....	70
	Použitá literatura.....	71

I. Teoretická část

Úvod

Ve všech kulturách, etnických enklávách a ve všech sociálních vrstvách společnosti má pohádka v raném mládí, v pedagogických souvislostech nepřesně označovaném jako „předškolní věk“, nenahraditelný význam a nezastupitelné místo v utváření správného náhledu na svět dobra a zla, v rozvoji slovní zásoby, abstraktního myšlení a ve formování správných postojů, ve vytváření představivosti i v utváření vztahů v primární či sekundární rodině. Většině lidí jsou různě pozměněné formy pohádek kvůli svému etickému apelu a terapeutickému působení blízké i ve věku dospělém – svědčí o tom výborná prodejnost knih, vstupenek do kina, DVD, jejichž základem a podstatou pohádka je, ať jsou to již díla z oblasti fantazie, která jsou dokonce v některých případech z původních dětských komiksů přepracována na materiál pro dospělé (*Avatar*, *Terry Pratchett – Příběhy z úžasné země Zeměplochy*, *Star Trek*, *Star Wars*, *Superman*, *Spiderman*, *Hulk* apod.), počítačových či deskových her pro dospělé (*Dračí doupě*) či filmových adaptací nebo knižních děl, postavených na již známých prvcích lidových či umělých pohádek (*Kletba bratří Grimmů*, *Pocahontas*, *Tři veteráni*, *Pán prstenů*, *Letopisy Narnie*, *Harry Potter* apod.). Jak dokazují průzkumy sledovanosti, na filmové adaptace pohádek se velmi rádi dívají i dospělí (nový film *Alenka v říši divů a za zrcadlem*, nedávný úspěch *Letopisů Narnie*, *Famfárum*, *Famfárum 2*, *Lotrando a Zubejda*, nové filmové zpracování Erbenovy *Kytice* nebo Máchova *Máje* apod.). Ve své práci se chci zaměřit na čtení pohádek dětem předškolního věku.

Určitě to může mít svůj význam zabavit dítě „promítáním“ pohádky v mobilním telefonu, přesto je čtení pohádek rodiči, popřípadě „tetou“ v mateřské škole považováno za nenahraditelnou příležitost k posílení vzájemného vztahu. Prvky taktility (pohlazení, držení za ruku), komentáře a vznikající rozhovor s doplňujícími poznámkami vypravěče-čtenáře malému posluchači jsou nosnými prvky dětského prožívání,

ztotožňování se s dobrem, postupným chápáním nevhodnosti lsti, chamtivosti, závistivosti a jiných nectností u antihrdinů těchto příběhů.

1 Vymezení pojmu pohádka, možné definice

1.1 Vymezení pojmu pohádka, možné definice

Význam pojmu „pohádka“ ve staré češtině označovalo spor, záhadu, hádanku. Česká Encyklopedie literárních žánrů charakterizuje pohádku jako „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem“. (Mocná, Peterka a kol., 2004, s. 472)

Lingvistik Josef Jungmann, který pomáhal vytvářet základy současné češtiny, uvádí ve svém Slovníku českoněmeckém, že zmíněné slovo pochází z polštiny, od polského slova „gadać“ (*mluviti, tlachati, vyprávěti*), které je staroslovanského původu a je odvozeno od staroindického základu „gádati“ (*mluví*). Spřízněný pojem báchorky má kořeny v ruském „bachariť“ (*prášit, vymýšlet si*). Vzpomeňme v této souvislosti slovenský pojem „rozprávka“. Předpokládáme, že význam „*nepravděpodobné vyprávění, výmysl*“ je již z novější češtiny (www.ptejteseknihovny.cz).

Věhlasný český psycholog Michal Černoušek (1945–2005), známý výzkumy lidského snění a spánkových procesů, hodnotí pohádku jako „*jedinečný umělecký útvar, čerpající svou věcnou existenci z nezničitelného folklóru, z kultury vpravdě lidové. Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech. To je asi ta nejdůležitější funkce pohádky: strukturovat skutečnost. Promluvit jazykem, jemuž budou děti rozumět.*“ (Černoušek, 1988, s. 25)

1.2 Možné definice pohádek

Ve Slovníku spisovné češtiny najdeme následující vysvětlení:

1. *Vypravování o smyšleném světě, nadpřirozených silách.*
2. *Výmysl.*

Stále více respektovaný informační zdroj, webový portál Wikipedia, uvádí následující shrnutí v etymologii pojmu:

„Pohádka (někdy též báchorka) je obvykle krátký epický fiktivní příběh, ve kterém se ve většině případů objevují smyšlené bytosti, jako například (skřítky, víly nebo draci). Původem se jedná o lidový žánr, nejčastěji psaný v próze. V moderní době se termín pohádka vžil také pro příběhy, které končí neobyčejně šťastně "pohádkovým" romantickým koncem. Původně nebyly příběhy, které bychom dnes nazvali pohádkami, samostatným žánrem. Pohádky jako samostatný žánr vyčlenili až spisovatelé v období renesance. Tento termín byl následně pevně ukotven díly mnoha literátů. O pohádkách panuje značně zkreslená představa, že byly určeny dětem a že musí vždy dobře končit. Takové představy se nezakládají na pravdě, neboť je známa celá řada (nejen autorských) pohádek, jejichž konec nelze označit za dobrý a vůbec nebyly určeny dětem. Tyto pohádky byly jakýmsi vzorovým příběhem o lidských vlastnostech, tyto pohádky byly vyprávěny, když šly děti spát. Obvyklým záměrem pohádky je pobavení, či poučení čtenáře. Za tímto účelem je často využíváno fantaskních světů.“

Zklamalo nás, že jsme nenašly definici pohádky v Antropologickém slovníku, zato Slovník literární teorie uvádí definici srozumitelnou každému laikovi a přitom přesah definice jistě osloví i filosofy, psychology, etnografy a jiné odborníky: *„Pohádka je prozaický žánr lidové slovesnosti, jehož vyprávění podává objektivní realitu jako nadpřirozenou s naivní samozřejmostí, jako by vše bylo skutečné; přes svoji fiktivnost tak zpravidla postihuje některé základní lidské touhy a obecné životní pravdy. Na rozdíl od pověsti se poetický výmysl netýká žádné konkrétní historické události, takže čas, místo děje, charakter a sociální prostředí se v pohádce určují jen rámcově, stereotypně a sémantické těžiště je v napětí ze sledu konkrétně daných problémů, v nichž se hrdina ocitá, a které zdařile řeší... Pohádky dětem předkládají jednotlivé významy různých životních problémů, které děti během svého růstu musí individuálně vyřešit, aby nezůstaly v zajetí infantilismu i v dospělosti. Tyto problémy a způsoby jejich vyřešení jsou dětem tlumočeny ve srozumitelných konkrétních obrazech a jasných symbolech.“* (Vlašín a kol.: *Slovník literární teorie*. Praha, 1978)

Jinou definici tohoto literárního útvaru můžeme najít v ruském výkladovém slovníku Jefremovové:

1. *Vypravování ústní lidové slovesnosti o smyšlených osobách a událostech*
2. *(přen.) Něco fantastického, lákavého.*
3. *(hovor.) Výmysl, povídačka, lež; to, čemu nikdo neuvěří.*

Jistě obстоjí i shrnutí profesora PhDr. Jiřího Stromšíka, CSc. Podle něj je pohádka „*velmi stará forma ústního podání, jejímž jádrem jsou zázračné, ale i obecné fantazijní a třeba jen silně hyperbolizované jevy a děje a která na všech stranách plynule přechází v příbuzné útvary, jako jsou pověst, dobrodružný příběh, zvířecí bajka, satirická moralita, exemplum atd.*“.

Poněkud strohá a chladná nám připadá definice světoznámého ruského lingvisty Vladimíra Jakovleviče Proppa (1895-1970), který světu pohádek zasvětil většinu svého životního studijního nasazení a jehož dvě knihy jsou celosvětově vnímány jako nadčasové dílo o skladbě, prvcích a dějinných a kulturních kořenech pohádek. Ten pohádky hodnotí jako „*ústní vyprávění, existující v lidu jako zábava, jejichž obsahem jsou z hlediska obyčejného života fantastické, zázračné nebo všední příběhy, pro které je příznačná speciální kompozičně-stylistická výstavba.*“ (Propp, 1999)

Český etnolog Bohuslav Beneš tato literární dílka definuje jako „*ústní povídky, vyprávěné v lidových vrstvách jako rozptýlení; jejich obsahem jsou příběhy z hlediska běžného pojetí neobyčejné (fantastické, zázračné nebo z všedního života) a vyznačující se speciální kompozičně stylistickou výstavbou.*“

Osobně mi jsou blízké definice či spíše vyznání k uvedenému pojmu od dvou mistrů slova, virtuózů češtiny Karla Čapka a od Jana Skácela. První uvedl: „*Pohádka totiž není původně literatura, pohádka je povídání. Pravá lidová pohádka nevzniká tím, že ji národopisný sběratel zaznamená, nýbrž tím, že ji babička povídá dětem. Skutečná pohádka, pohádka ve své pravé funkci, je povídání v kruhu posluchačů. Rodí se z potřeby vypravovat a rozkoše naslouchat.*“

Básník Jan Skácel zase skládá tomuto žánru tuto poklonu:

*„Pohádka je, co dávno kdysi bývalo
a dnes ze sna visí jak motouzek a zbytek pout
jež lze a nelze rozetnout.
A třeba i čas jinak káže ten, kdo je moudrý,
nerozváže provázek, jenž nás s dětstvím spíná
a stará pouta neroztíná.“*

Nelze než souhlasit s Josephem Johnem Campbellem (1904 – 1987), který vzdal tomuto žánru hold těmito slovy: *„Je s podivem, že i v té nejmenší dětské pohádce se skrývá schopnost dotknout se hlubinných tvořivých center a probudit je – podobně jako kapka vody skrývá nesmírnost oceánu a bleší vajíčko obsahuje celé tajemství života.“*

2 Postavení pohádky v dějinách světa a literatury

2.1 Původ pohádek, prolínání kulturních vlivů

Nejstarší pohádky se datují již do dob starověku, přičemž písemná tradice sahá až tři tisícelet do minulosti, a to zejména do oblastí starého Řecka a Egypta. Podle některých pramenů se s pohádkou lidstvo setkává tisíce let a známa již byla „předantickým kulturám, ovšem ve starověku nebyla předmětem sběratelského ani autorského zájmu“ (Mocná, Peterka a kol., 2004, s. 474).

Ústní tradici ovšem předpokládáme odjakživa. Náměty a obsah tehdejších pohádek byly velmi podobné pohádkám současným (klasickým); dle současného poznání jsou si pohádkové příběhy napříč kulturami po všech kontinentech světa i nyní motivově vesměs podobné. K vysvětlení tohoto jevu se nabízejí dvě řešení, a to zaprvé skutečnost, že lidský jedinec jako takový bez ohledu na svůj kulturní a dobový rámec vždy řešil velmi podobné otázky ve svém osobním životě, na základě čehož se pak poselství vyprávěných bájí a pohádek značně podobala. Dalším pravděpodobným vysvětlením pak je i to, že si lidé díky tradičnímu vyprávění nosili své pohádky s sebou, následkem čehož byly v rámci stěhování kmenů, společenství a národů základní motivy rozšířeny, přičemž si lze domyslet, že každý kulturní region si přizpůsobil jen zlomky a detaily vyprávění, nikoliv jeho podstatu samou. Pohádková vyprávění jsou zaznamenána rovněž již z antických dob, přičemž i tam se už nezřídka objevují základní pohádkové vzorce a motivy, které přetrvávají podnes (můžeme uvést například pohádkovou báj od autora Apuleia *Amor a Psyché*). „Nejstarší písemný záznam pohádkové látky *O dvou bratřích* pochází z Egypta ze 13. stol. př. n. l.“ (Mocná, Peterka a kol., 2004, s. 474) Taková pohádka je mocná a inspirující, silně působící na každého z nás, vstřebala do sebe dědictví mýtů a rituálů, pradávného prolnutí lidské rozumové aktivity, fantazie i magie a ve své žánrové paměti uchovala moudrost, životní zkušenost, étos, vtip a umění slova nejrůznějších etnik a národů světa.“ (Vařejková, 1998, s. 3)

Zde ovšem musíme zmínit, že původně nebyla pohádka zařazována do dětské literatury (Ezopovy bajky, básník Homér); posun v chápání spatřujeme od doby romantismu a od pohádek bratří Grimmů, tedy až od 19. století. Pravděpodobně od 16. století můžeme pozorovat ambice pohádkové příběhy zaznamenávat písemně, ať už prostřednictvím doslovného zápisu nebo skrze individuální převyprávění.

K již zmíněné podobnosti námětů pohádek na různých místech naší planety musím podotknout, že zastánci jednotlivých folkloristických škol se léta dohadovali a přeli o vysvětlení skutečnosti, proč některé pohádkové motivy nebo dokonce celé šablony a osnovy existují u mnoha národů. Na základě vytvořené **mytologické teorie** jsou pohádky „pozůstatkem univerzálního indoevropského mýtu z dávných dob“; **migrační teorie** vychází z předpokladu, že „prototypy evropských pohádek vznikly v Indii“ a odtud se poté šířily dál. Šíření pohádek z jednoho územního epicentra se snaží popřít **antropologická teorie**, podle které „mohou podobné pohádkové látky vznikat bez přímého vlivu nezávisle na sobě díky obecným konstantám lidského života“. V **teoriích ovlivněných psychoanalýzou** je zase pohádka vnímána coby nevědomý dědičný pravzor – archetyp. (Mocná, Peterka a kol., 2004, s. 474) Ale ať jsou příčiny jakékoliv, nic to nemění na faktu, že pohádková tvorba je velmi poptávanou potřebou každé společnosti a všude na světě byla a věrme, že i bude tato potřeba pokrývána.

Tradice podání pohádek byla po dlouhou dobu zejména ústní, a to jak formou přenosu prostřednictvím profesionálních potulných „pohádkářů“, tak samozřejmě i mezigeneračním předáváním. Zprostředkovaně skrze „otisky v umělé literatuře“ si můžeme vytvořit určitou přibližnou představu o rané ústně tradované pohádce. I u autorských pohádek je často dodatečně objeven původní zdroj nebo alespoň nebezpečná podobnost ve staré báji nebo pověsti. Dobře to ilustruje příběh o Karkulce – tato pohádka bývala vždy připisována Francouzovi Perraultovi, který ji poprvé vydal v roce 1697 ve své sbírce. Znalci řeckých bájí si později všimli podobnosti s netvorem zvaným Kronos (po něm je ve většině jazyků nazýván čas), který pojídá své děti, ale ty nejsou tímto kanibalismem poškozeny na životě ani na zdraví; jiní

vidí podobnost s latinským příběhem *Fecunda ratis* z roku 1023, kde se čtenář setká s mladou dívkou ve společnosti vlků, která má na hlavě červenou čepičku, je zde rovněž spolknuto dítě, které se nepoškozené dostává z vlčích útrob ven a břicho je ošizeno kamenem (Bettelheim, 2000, s. 164). Právě tato pohádka má mnoho modifikací, téměř v každé zemi několik.

Arabské vlivy a kořeny, které ovlivnily i pohádky čtené a vyprávěné v Evropě, vycházejí z básnických výtvorů – „qasídy“ (kasíd), a dále z vyprávění potulných vypravěčů, takzvaných „makám“. Vedle nich vznikala taková díla, jako slavné *Pohádky tisíce a jedné noci*. Ovšem kdo měl možnost pročitat překlady originálu, ví, že s ohledem na četné erotické prvky, kruté násilí a spletité vztahy mezi muslimy, židy a křesťany jsou pro děti použitelné jen pohádky vybrané, popřípadě některé patřičně upravené. (Delcambrová, 1996, s. 20, 21, 35)

2.2 Vývoj pohádky od devatenáctého století do současnosti

Ve 30. až 40. letech 19. století získaly pohádky novou, veskrze společenskou, národně-reprezentativní a kulturně-vlasteneckou tradici díky takzvaným knihám lidového čtení, ve kterých sběratelé, jako například Karel Jaromír Erben a Božena Němcová, uceleně sepsali ústně tradované pohádky. Sociálně-kulturní funkce pohádky se postupem času začala snižovat – pohádky konce 19. století již nebyly dostatečně vyhovující náročné čtenářské obci dospělého publika, ale naopak se staly základním pilířem dětské literatury. V období mezi dvěma světovými válkami zase českou pohádkovou scénu svou tvorbou obohatily takové osobnosti, jako například J. Š. Baar, J. Š. Kubín nebo V. Říha. Bez zbytečné skromnosti můžeme konstatovat, že česká literatura dokázala svůj primát v pohádkové tvorbě oproti ostatním evropským národům či státům především díky brzkému nástupu moderní autorské pohádky Karla Čapka, Jiřího Wolкера, Heleny Malířové, jakož i později prostřednictvím díla Václava Řezáče či Bohumila Říhy a dalších. V současné tvorbě

můžeme vzpomenout mnohé autory – Miroslava Vorlíčka, Jana Vladislava, Jiřího Žáčka, Václava Havla, Jana Wericha, Aloise Mikulku, Dušana Taragela, Františka Nepila, Jiřího Černického a dalších.

3 Možná členění pohádek

3.1 K prolínání literárních útvarů

Do pohádek se mnohdy promítají i jiné útvary lidové slovesnosti; někdy lze dokonce jen stěží určit, zda se jedná o „čistou“ pohádku, báji a podobně. Zmínit lze například **zaříkadla**, **zaklínadla**, **zaříkání** – dle etnografů zřejmě nejstarší prvky lidové slovesnosti, dále **pranostiky** – průpovědky k předvídání počasí, **příslloví** – veršované formulace všeobecně platných zákonitostí s mravním poučením, **pořekadla** – vyjadřující životní zkušenost, bez mravního poučení, **dětský folklór** – říkadla, rozpočítadla, hádanky, **písně** – lidové, vojenské, pracovní, bohatýrské, milostné apod., většinou lyrické, ale i epické a v neposlední řadě **báje** (mýty) – představy o vzniku světa, životě bohů, přírodních jevech, vzniku a životě člověka.

Německo-švýcarská psycholožka a psychoterapeutka, spolupracovnice C. G. Junga, Marie-Louise von Franzová (1915 - 1998) ve své knize *Psychologický výklad pohádek* přiznává, že „*pohádka pro mne je jako moře a pověsti a mýty jsou jakoby jeho vlny; pohádka vystoupí nahoru a stane se mýtem a pak zase klesne dolů a je z ní pohádka*“. (von Franzová, 1998, s. 176)

Pohádka může mít podobné prvky jako již výše uvedené mýty a báje, jindy se zase může přibližovat k **pověsti**. Nejpodstatnější rozdíly mezi pověstí a pohádkou formuluje Sirovátka v jejich pojetí času a prostoru: „V pověsti je rozlišen dvojí svět: běžný, pozemský a svět nadpřirozený, čarovný. Konflikt v lidové pověsti vzniká tím, že do světa běžného a všedního vnikají prvky světa nadpřirozeného... Naproti tomu v pohádce tyto dva světy splývají, pohádka tyto dva světy nerozlišuje. V pohádce se dějí zázračné věci a kouzla, vystupují v ní čarodějnice, čarodějové, draci a obři, koně, kteří mluví, vyskytují se v ní kouzelné stolečky a na nich pokrmy a nápoje, kolik si jen člověk pomyslí: ale to všechno posluchači berou jako věci samozřejmé a přirozené. Pohádka je jednorozměrná, kdežto pověst je dvojrozměrná.“ (Sirovátka, Academia, s. 37)

Podle české odbornice Věry Vařejkové lze pohádky členit podle

procesu jejich začleňování do literatury, tedy vertikálně – a to na pohádky folklorní, literární a autorské; a dále horizontálně podle vztahu těchto pohádek k jiným literárním žánrům a podle jejich postav a atributů – a to na pohádky kouzelné (například zvířecí, pěstounské, řetězovité) novelistické (např. anekdotické), mytologické a legendární. (Vařejková, 1998, s. 16)

3.2 Základní členění pohádek

V různé literatuře lze najít rozličné způsoby dělení pohádek na základě různých kritérií a principů.

Jako nejjednodušší bývá uváděno dělení na:

kouzelné – ty bývají založeny na dávných představách o přírodě a silách, které řídí svět, jsou spíše fantastické, dobro v nich vítězí nad zlem, najdeme tu mnoho nadpřirozených bytostí a sil

novelistické – zde bývá omezená fantastika, hrdinové se spoléhají na svou sílu, důvtip, obratnost

zvířecí – zvířata zde vystupují jako lidé, jsou to útvary podobné bajce, nepatří ovšem do lidové slovesnosti, jsou umělé (např. Zvířátka a Petrovští, Ezop, J. A. Krylov, J. de la Fontaine)

legendární – vystupují zde zlidštěné a zjednodušené biblické postavy

3.3 Členění podle rozličných kritérií

Podle jiných kritérií rozlišujeme:

pohádku folklorní, tedy lidovou pohádku, dochovanou v původní podobě jen výjimečně ve vědecky přesných folkloristických záznamech bez jakýchkoliv dodatečných úprav a zásahů

pohádku podle lidových látek, tj. autorsky zpracovanou pohádku podle předloh pohádek folklorních

klasickou, tedy vzniklou ve starších obdobích literárněhistorického kontextu (např. B. Němcová, J. Š. Baar)

současnou, vzniklou v soudobém literárním kontextu

autorskou pohádku umělou, tj. pohádku, jež na podobu pohádky folklorní zejména tematicky nenavazuje, zastoupenou především v tzv. *moderní*

autorské pohádky, datující se u nás přibližně od tvorby Jiřího Wolker, Heleny Malířové a Karla Čapka.

Český etnolog Bohuslav Beneš například uvádí následující klasifikaci pohádek:

Pohádky *kouzelné* (fantastické): hlavním rysem je zdůraznění nepravděpodobného přítomností kouzelného jevu – předmětu, postavy, děje. Vyznačují se specifickými kompozičními prvky (např. vstupní a výstupní formule, charakteristický počet opakování) a specifickou dějovou výstavbou; např. Tři zlaté vlasy děda Vševeda, Zlatovláska a vlastně většina pohádek, které nás k tomuto slovu napadne.

Pohádky *novelistické* (realistické, ze života): zde se vyskytují děje nepravděpodobné, nikoli však kouzelné; stejně jako v předchozím případě vítězí hrdinové nad svými protivníky, zpravidla však nejsou obdařeni zvláštními schopnostmi (kromě chytrosti či hlouposti).

Pohádky *o čertech*: vyčleňují se jako samostatná kapitola z pohádek novelistických, např. Čert a cikán.

Pohádky *o zvířatech*: hlavní hrdinou bývá mluvící zvíře, pokud zde vystupuje člověk,

tak jako epizodní postava. Tyto pohádky mají blízko k bajkám, na rozdíl od nich však nejsou

jednoznačně alegorické a didaktické; např. Kocour Mikeš.

Pohádky *legendární*: často mají žertovný charakter nebo etiologický obsah, vystupují v nich postavy převzaté z církevního prostředí, např. Kristus a Petr, a to v dějích světského rázu;

Pohádky *kumulativní*

Ke zmatkům v dělení typů pohádek může přispět určité mísení různých kritérií – tematických i strukturních, kterým se často nelze vyhnout.

U pohádky je možno dále rozlišovat jiné pohádkové specifikace tvárné či obsahové, např. pohádku nářeční, regionální, alegorickou, žertovnou, lhářskou, sociální apod.

4 Vývojová specifika sledované cílové populace – dětí předškol. věku

4.1. Obecně k vývojové specifice předškoláků

Počínajících prvních šest let lidského života má z hlediska ontogenetického vývoje velmi rychlé tempo. Jde to překotný rozvoj v bio-psycho-sociální oblasti, teprve později následuje určitá stabilizace. Dítě ve zmíněných prvních šesti letech dosahuje třetiny své finální dospělé váhy, více než dvou třetin tělesné výšky a jeho mozek dosahuje kolem 95% objemu mozku dospělého. Rozvoj v tělesné oblasti však není pro pozorovatele natolik překvapující, jako je to s rozvojem schopností intelektuálních. Sigmund Freud dokonce tvrdí, že v pěti až šesti letech je člověk „hotov“ – potom už jen „dozrává“.

MUDr. Lukáš Dostal, ředitel společnosti Weleda s.r.o., napsal pro časopis *Děti a my* k vývoji dětí do předškolního věku toto: „... Děti intenzivně rostou, jejich organismus se mění, zraje a vyvíjí se. Pro tuto činnost potřebuje organismus největší část svých životních sil. Duševní život dítěte je proto v prvních týdnech a měsících života velmi jednoduchý, jednotný. Tělesný růst a vývoj probíhá zákonitým způsobem v několika vlnách od hlavy k nohám dítěte. Při narození dítěte je hlava nejen největší v poměru ke zbytku organismu, nýbrž i nejpokročilejší ve svém vývoji. Po druhém roce života roste hlava již jen nepatrně ve srovnání s trupem a končetinami. Ve druhém roce života se dítě napodobováním učí mluvit. Tato aktivita výrazně formuje mozek, centrum řeči. Na ukončení tohoto procesu teprve navazuje vlastní duševní aktivita – první kroky vývoje myšlení. Struktura jazyka, která nejprve formovala mozek i působila na funkci svalstva, které se účastní řeči, slouží nyní, po druhém roce života, duševní funkci myšlení. Kolem třetího roku života dítěte začíná intenzivní vývoj hrudníku: hrudník nejen roste, nýbrž mění se i jeho funkce. Břišní dýchání prvních let života se v tomto období začíná měnit na dýchání hrudní. Rostou a osifikují i kosti páteře. Téměř nepřekvapí, že v dětské kresbě tohoto věku až do pěti let převažují kříže, čtverce, obdélníky, které děti malují namísto trupu lidí. Jakoby dětská kresba (platí pro děti celého světa bez

ohledu na kulturní zázemí!) symbolizovala hlavní vývojový proces. V návaznosti na tělesný vývoj se poté kolem čtvrtého roku věku objevuje fantazie jako nový dominující prvek duševního života dítěte. Ve fantazii se citový život dítěte poprvé osamostatňuje oproti okolí. Radost a smutek, libost a nelibost již nejsou pouze výsledkem působení okolí či pochodů v organismu, nýbrž vyvěrají z nové, niterné duševní schopnosti fantazie. Zákonitosti, které můžeme v osamostatňujícím se citovém životě dítěte a ve schopnosti tvůrčí fantazie vysledovat, bychom našli v zákonitostech, kterými se řídí činnost orgánů hrudníku. V tomto období dítěti stačí i ty nejjednodušší hračky – klacík, hadříky, kaštiny, primitivní látková panenka apod. pro to, aby schopnost fantazie rozvíjely. Naopak hračky věrně napodobující realitu - autíčka, „Barbinky“,... dávají rozvoji fantazie málo šancí. Právě tak televize s hotovými obrazy rozvoj schopnosti fantazie ubíjí, předčítání pohádek ji rozvíjí...“

(podle <http://www.rodina.cz/clanek3910.htm>)

Ve světě vývojové psychologie se vychází především z teorií psychologů Sigmunda Freuda, Jeana Piageta a Ericha H. Eriksona (popřípadě z obdobných teorií, rozvinutými a zdokonalenými jejich následovníky).

4.2. Vývoj podle Freuda

Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud vnímal vývoj člověka symbolicky jako přesunování jednotlivých tělesných zón, ze kterých jedinec čerpá své uspokojení. Novorozené dítě svou touhu po smyslových požitech uspokojuje sáním, broukáním a později kousáním skrze svá ústa. To nazývá stadiem orálním. Po něm přibližně okolo půldruhého roku věku přichází anální stadium a s nímžitky se zadržováním či vypouštěním výkalů. Posléze přichází dle Freuda stadium nejvýznamnější, a to od třetího do šestého roku období falické, kdy uspokojení je nacházeno skrze genitálie, masturbací. Po této dynamické etapě přichází období latence; tehdy se dítě soustředí na školu. Pak v souvislosti s hormonálními změnami je na řadě puberta, kdy se opět

probudí pohlavní touhy, toto období nazývá autor genitální. V něm jsou objekty touhy již osoby mimo primární rodinu, zatímco v období falickém upozorňuje Freud na možné vazby dcera-otec nebo syn-matka, tedy tzv. Oidipovský či Elektřin komplex. Pracuje se tu s pojmy základních principů a vazeb lidské psychiky – tvoří je id, ego a superego. Novorozenec využívá jenom id, které funguje podle principu slasti, touží po okamžitém uspokojení bez ohledu na okolí. Přes cestu výchovy se časem objevuje ego, které pracuje na základě reality, snaží se usměrnit nároky id ve smyslu společenské přijatelnosti. V době vyřešení Oidipovského či Elektřina komplexu se vytváří superego, které obsahuje různé příkazy a naopak zákazy rodičů a funguje podle principu dokonalosti. Úkolem ega je vlastně uvádět do harmonie principy id a superega s ohledem na vnější svět. Hovoříme také o principech zvaných libido a thanatos – první pojem značí sexuální touhu, pudovou pohlavní energii vyvěrající z podvědomí a orientovanou na dosahování slasti. Thanatos je pud smrti, směřující k sebedestrukci, jeho protikladem je pojem eros – těmito dvěma pojmy začal Freud kolem roku 1920 nahrazovat původní libido. Slabinou teorie je, že se Freud zabýval vývojem člověka pouze do období puberty. Celý život dospělého jedince je podle jeho učení v podstatě určen pouze jeho prožitky v raném dětství. Zatímco hlavním přínosem Freudovy teorie je objev nevědomí, jako slabší stránka je mu přičítána velmi obšírná, nejednotně vykládaná řeč (symbolické, nevědecké pojmosloví) a přílišně zdůrazňovaná vedoucí úloha lidské sexuality. V souhrnu jdou vývojová období dle Freudovy teorie takto:

1) Orální: 0-1 rok.

2) Anální: 1-3 roky – zde je pozorován první střet mezi autoritou a dítětem; dítě bývá nuceno k disciplíně a dodržování čistoty při vyměšování, učí se ovládat své tělesné funkce. Životní styl v této fázi může být označován jako análně defenzivní. Mnohdy je jedinec v tomto období vůči okolí lakomý, k sobě naopak asketický. Naopak při stylu análně impulsivním můžeme pozorovat potíže se sebekontrolou,

nezodpovědnost, agresí.

3) Falické: 3-6 roků – zde bývá popisován Oidipovský a Elektrín komplex, dle autora teorie velmi podstatný proces pro pozdější identifikaci jedince se svou se sexuální rolí.

4) Stagnace: 6-12 roků – uspokojení je zde zaměřováno jen na vlastní osobu, probíhá proces. socializace, sexualita je tu potlačována.

5) Genitální: 12-18 roků – v něm se odehrává cesta od sebelásky k lásce, objevuje se tu konečně i citová investice do vztahu.

4.3. Vývoj podle Piageta

Jean Piaget popisuje světem uznávaný vývoj mladého člověka v následujících etapách či fázích:

1) Období senzomotorické inteligence

Od narození do 2 let, vývoj se ubírá cestou přes smysly a motoriku, projevují se prvky inteligence – u člověka oproti zvířatům jde i o řízení a zpracování informací, zatímco zvířata se projevují pouze senzomotoricky. Období překotného vývoje – reflexe (u novorozenců), první cviky (do třetího měsíce), kruhové reakce (6 měsíců), koordinace získaných schémat (do 10 měsíců), rozvinutější kruhové reakce (do konce prvního roku) a stupeň vnitřní koordinace – náznaky porozumět situaci.

2) Období symbolického a předpojmového myšlení

2 - 4 roky, začíná již fungovat předpojmové myšlení – tvoří se podmínky pro následné učení se jazyku.

3) Období názorného myšlení

4 - 7 (8) let, zde lze vypořádat postupné rozčleňování názorného myšlení, funguje stále více představivost, jsou zvládnuty jednoduché operace, vše je vázáno na konkrétnost. Člověk v tomto stupni vývoje zatím nechápe souvislosti, jen jednotlivosti.

4) Období konkrétních operací

8 - 11 let, zde je stále výrazněji patrná vazba na realitu, nejde jen o kladení věcí vedle sebe – člověk zvládá formální operace (od 11 let do

adolescence), je to dlouhodoběji rostoucí schopnost, hovoříme o hypoteticko-deduktivním myšlení.

5) Etapa formálních operací

11 (12) let – konec dospívání – v tomto období již převládá abstrakce, není nutná vazba na konkrétní předměty, začíná zde abstraktní myšlení. Mimo osob s výrazně podprůměrným intelektem se do této vrcholné etapy dostává každý z nás.

Erich Homburger Erikson člení etapy lidského vývoje na „osm věků člověka“, přičemž v každém sledovaném období si jedinec musí splnit určitou úlohu a následně ji řešit prostřednictvím psychosociálního konfliktu. Bez tohoto vývoje by došlo k zakrnění, ke stagnaci, jedinec by se přestal dále vyvíjet. Při podrobnějším sledování lze vysledovat vývoj stupňů 1) až 5) paralelně s vývojovou řadou dle Freuda. Vývojové členění lidského zrání podle Eriksona je vnímáno většinou současných psychologů a psychiatrů jako nejšťastnější a nejvíce realitě odpovídající.

4.4. Vývoj podle Eriksona

1) Důvěra, naděje versus nejistota (0-1)

Dítě si má osvojit základní důvěru „v mateřském náručí“ (i v pozdějším životě jsme vždy vztahově na někoho odkázáni). Je kladen důraz na vztah k autoritě. V tomto období mohou vznikat psychózy; jedinec je zde celoživotně ohrožen těmi nejvážnějšími poruchami (deprese, paranoidita), které mohou zasáhnout jak do psychického, tak i do tělesného vývoje.

2) Autonomie versus stud (1-3)

Odpovídá batolecímu věku (jedinec tu prvně začíná vnímat své já). Vzniká úkol – vybudovat si svou autonomii, na řadu přichází i negativismus (učí se, co to znamená), dále se učí ovládat své tělo a prosazovat svou vlastní vůli – logicky poté dochází k důležitým střetům s autoritou (jedinec se setkává s řádem a podřizuje se či vzdoruje). Při nezvládnutí autonomie (pocitu hanby) následuje špatná sociální regulace.

V tomto období ještě není zcela vybudována autentická vůle, jedinec neumí pracovat s volní složkou osobnosti.

3) Iniciativa versus vina (4-6)

K autonomii se přidává plánování a podnikání, vyvíjí se morálka a svědomí (schopnost cítit vinu), odpovídá tomu klasický předškolní věk; dítě se v tomto období učí být iniciativní, snaží se nebát se svého vlastního prostoru i prostoru společného.

4) Aktivita versus méněcennost (7-11)

Tomuto období odpovídá mladší školní věk; hovoříme o stádiu snaživé píce, objevuje se potřeba osvojit si svět práce a s tím spojené hledání celoživotního uplatnění. Vytváří se zdroj adaptability a objevuje se dosud neznámý emoční jev – pocit méněcennosti: dítě často velmi výrazně reaguje na nějaký nezdár, do určité hranice to může být motivační princip (co mne neporazí, to mne posílí), ovšem při častém a trvalém nezdaru se člověk cítí být „outsiderem“, má poráženecké nálady a vše brzy vzdává), někdy se zde objevuje tzv. SPU – syndrom hyperaktivity, a to ve většině případů u dětí bez citového zázemí a bez domova.

5) Hledání identity versus nejistota (11-20)

Jedná se o stádium hledání sociální a později i osobní identity, jedinec přicházející do puberty má potřebu ztotožnit se se skupinou přátel a vymezit svou identitu. V tomto období je budován pohled na sebe sama, na širší společenství a na prostředí, v němž jedinec žije. Objevuje se stále vyšší úroveň myšlení (transcendentální, abstraktní).

6) Období intimity versus izolace (15-25)

„Zahodíme“ to, co jsme si v předchozím stádiu vybudovali – dovolíme někomu, aby nám narušil identitu (společné spoluvytváření něčeho), když ji kvalitním způsobem nevytvoříme, pořád bezradně

„kopeme kolem sebe“.

7) Období generativita versus stagnace (30-60)

V tomto období se objevuje a stále narůstá potřeba o někoho pečovat, touha po plození a vedení další generace, rozvoj tvořivosti jako takové u bezdětných versus pocit stagnace a ochuzení.

8) Období osobní integrita versus strach ze smrti (nad 60)

Období stáří, v němž záleží na tom, jak je hodnoceno vše, co se odehrálo v předchozích stádiích – umění přijmout život takový, jaký je, versus pocit, že je pozdě začít jiný život. Objevuje se strach ze smrti.

4.5. Náčrt hlavních oblastí rozvoje osobnosti ve sledovaném období

Z významných vývojových proměn, ke kterým v předškolním období dochází, jich zde lze s ohledem na odbornou literaturu vyjmenovat šest, a to růst obratnosti, pokroky v myšlení, výtvarný projev, pokroky v oblasti sociální, hra na sociální role a rozvíjející podněty (Helus, 2003; Piaget, 1997):

4.5.1 Růst obratnosti (zrání motorické)

V předškolním věku můžeme hovořit o slušně vyvinutém motorickém vývoji – změny jsou již patrné a významně ovlivňují místo, které dítě v této etapě mezi svými vrstevníky zaujme a jsou velmi důležité i pro jeho další vývoj směrem k soběstačnosti. Tehdy dítě cvičí svou obratnost během různých her – ať již na pískovišti, s modelovací hmotou, s hracími kostkami a podobně. I jeho řeč se během tohoto období výrazně zdokonalí, délka i struktura vyslovených vět se rozšíří. Také se zvýší výdrž naslouchat krátkým pohádkám a vyprávěním, dítě zvládne samostatně krátké říkanky, spontánně povídá k ostatním či pro sebe a některé dítě již dokáže zazpívat jednodušší písničku. Jak se vyvíjí jeho řeč, množí se i jeho poznatky o sobě samém a o svém

bezprostředním okolí. Od svých tří let je konečně dítě také schopné vnímat a řídit své chování podle slovních povelů. Motorika se natolik zlepšuje, že se dokáže naučit sám sebe obléknout a být samostatný v některých věcech, kde musel být dříve matkou či někým jiným obsluhován. Již mu nevystačí úzký rodinný okruh – má nyní potřebu kontaktovat se i mimo společenství nejbližších. Dítě se v kontaktech rovněž zapojuje do spolupráce v různých drobných úkonech – imituje a pomáhá, vykonává drobnější úlohy, navyká určitému režimu a pravidelnosti. Tím je v něm pěstována zodpovědnost a při pochvale je výrazně podporováno jeho sebevědomí.

4.5.2 Pokroky v myšlení (zrání intelektové)

Přibližně kolem čtvrtého roku dítěte se dostává hranice jeho intelektu do roviny myšlení názorového. Tehdy už přemýšlí v jednotlivých pojmech, ovšem dosud mu není vlastní myslet zcela logicky. Umí sice dojít k některým závěrům, ale tyto úsudky jsou naprosto podřízeny názoru, který má zpravidla vizuální tvar. Piaget se Szeminskou prováděli pokus, který to názorně popisuje: dvě sklenice, které mají shodný tvar, jsou naplněny vždy stejným počtem korálků. Dítě ví, že v obou sklenicích je stejné množství korálků, protože je tam samo vkládá. Poté se vezme jiná nádoba odlišného tvaru s užším dnem a do ní se přesypou korálky z jedné sklenice. Dítě pak tvrdí, že v „nové“ sklenici je korálků více. V opačném případě, při širším dnu nové sklenice dítě uvede, že je tam korálků méně. Zkrátka myšlení se zatím neubírá cestami logických operací a můžeme jej nazývat prelogickým obdobím.

4.5.3 Výtvarný projev

V tomto věku je pro dítě kresba hrou a navíc tím zcela nejvlastnějším prostředkem na vyjadřování pocitů, úsudků a prožitků. Tak jako se dospělí vyjadřují řečí, dítě se projevuje kresbou – to je využíváno i psychology a psychiatry při vyšetřování rodinného klimatu, při patologických jevech a podobně. Při výtvarném vyjadřování roste rozumové chápání okolního světa, kresba tedy ukazuje na úroveň

rozumového vývoje a vypovídá, jak dítě prožívá různé situace, po čem touží, co jej znepokojuje, kresbou vyjadřuje svůj strach i své radosti. Vybrané téma, jeho uchopení a ztvárnění včetně způsobu použití barev má velkou vypovídací hodnotu – výsledná díla zobrazují kvalitu dětského vnímání, paměti, kreativity a fantazie, myšlení, schopností intelektu a také utvářející se povahy. Kresba navíc poučuje o postojích dítěte ke svým rodičům, k sourozencům, prarodičům, k lidem obecně, ke zvířatům, věcem a také k sobě samému.

4.5.4 Proměny v sociálním životě (zrání sociální)

Základní vztahovou jednotkou pro sociální interakce je rodina, ta se nejvíce podílí na socializaci dítěte. Proces socializace je průběžně tvořen třemi vývojovými oblastmi:

- a) Sociální reaktivita – toto pojetí se dotýká zejména okruhů vývoje rozdílných emočních vztahů dítěte k lidem v prostředí jak blízkém, tak i vzdálenějším – například na určité osoby se dítě s důvěrou usmívá, na jiné, kterých se obává, se mračí a podobně.
- b) Sociální kontrola a hodnotová zaměření – zde v daném pojetí se zpravidla určují a dále rozvíjí pravidla, která si dítě utváří na základě rozkazů a příkazů, které udílí ponejvíc rodič nebo jiná blízká dospělá osoba, například vychovatelka v mateřské škole. Dítě posléze tyto příkazy přijímá za své a potom se chová v kontextu vymezení a limitů, které daná společnost určí.
- c) Sociální role – ta bývá přijata dle očekávání společnosti, a to s ohledem na věk, pohlaví, společenské postavení a podobně. Už v předškolním věku dítě různé role postupně přijímá a plní, jinou v mateřské škole, jinou doma, jinou třeba na pískovišti s vrstevníky. Předškolní období je pro popisovanou socializaci dosti kritické.

Tehdy je důležité sledovat, jak bývá dítětem sociální kontrola přijímána a jak bývají přijímány jednotlivé sociální role. Zatímco v raném věku bylo dítěti dovoleno takřka vše a neočekávalo se od něj, že bude udržovat hygienické návyky a že všechny rodičovské povely okamžitě poslechne – najednou se dostává pod sociální tlak, kdy od něj

jak rodiče, tak návštěvy či personál v mateřské škole vyžaduje, aby přistoupilo na režim a návyky, které jsou tu vyžadovány, a v některých situacích se chovalo stejně jako dospělí. Jaká bude rychlost a jaké souvislosti této postupné socializace, to již velmi záleží na té společnosti, kde dítě vyrůstá, a na způsobu vyžadování pravidel – někde převládá podpora a pochvala, jinde výzvy a výtky, menší či větší tresty. Počátky sebekontroly bývají popisovány kolem třetího roku věku, nastupuje soustředěnější přemýšlení, stabilita, jsou stále menší výkyvy okamžitých impulzů. Proces zasahuje nejen vnější projevy chování, ale i vnitřní dětské prožívání, stává se tedy základní osnovou pro celý další emoční vývoj dítěte, a navíc je velmi úzce tato socializace napojena na rozvíjení vlastního sebepojetí. Můžeme říci, že dítě v předškolním věku je schopno popsat tělesné rozměry a další fyzické rysy, dokáže již vylíčit, co je mu blízké a co se mu naopak nelíbí. Současně se sebepoznáváním je rozvíjeno i vlastní sebehodnocení – rozliší pocity libosti, radosti, studu, viny, hrdosti, sounáležitosti k ostatním a podobně. Krok za krokem si dítě také dokáže uvědomit i smysl vlastního usilování, které musí pro dosažení určitého cíle nasadit. Rozvíjí se i předvídavost. Očekávání a odhad pravděpodobné reakce druhých osob na určitou situaci. Narůstá postupné porozumění motivům, myšlenkám a prožitkům druhých osob a je odráženo v rozvoji symbolických her, ve kterých si dítě trénuje svou schopnost vidět svět očima jiných, a to v zájmech o příběhy a o pohádky, souběžně se i rozvíjí dovednost v žertování a v porozumění humorným situacím.

4.5.5 Hra na sociální role

Hra se rychle vyvíjí a již se nestará jenom o výzkum vlastního těla a vlastností jiných věcí, ale zaměřuje se také na vytvoření něčeho nového a jedinečného. Kolem třetího roku narůstá záliba dítěte v takzvaných hrách na sociální role – ať jsou to hry na povolání (na prodavačku, zloděje, prodavače) nebo na pohádkové bytosti (víly, čarodějnice, čerty). Při těchto hrách je dítěti umožněno vyrovnat se s různými situacemi, které prožilo – ponížení, zklamání, křivda, obavy aj. Překonání vlastních omezení umožňují hry na hrdiny, kteří mají obratnost, odvahu, sílu a

různé dovednosti a kouzla, s nimiž jde to, co v reálu nešlo. Velkým potenciálem těchto her je spontánní uvolnění fantazie a kreativity.

4.5.6 Rozvíjející podněty

Motorický rozvoj předškoláka umožňuje dítěti rozmanité dovednosti, dítě je motivováno vlastní pohybovou obratností a posléze má stále vřelejší vztah k prostoru kolem sebe, ten jej fascinuje. Svůj význam k posílení nadšení a sebevědomí mají i uznalé reakce okolí, podpora a pochvala rodičů a prarodičů. To se odehrává i v oblasti sportu, hraní společenských her a v souvisejících oblastech. Svou hnací sílu v rozvoji má i svět představivosti, fantazie a překotných myšlenkových pochodů. Dítě se samo o sobě stává vykladačem okolního světa, samo se zabývá souvislostmi kolem sebe a k tomu zaujímá postoje a názory, ty konfrontuje s názory vrstevníků a dospělých. Narůstá i jeho zájem a potřeba být účastníkem dětských skupin, má potřebu kontaktů a společných interakcí a her. Zde jsou budovány první projevy pozdějšího přátelství.

Tomuto členění na prolínající se oblasti a etapy předškolního vývoje se velmi podobá spřízněná teorie výčtu předškolního zrání v těchto rovinách – v emocionální, intelektové, motorické, sociální a v rovině morální. Jistě ve všech těchto oblastech může být pohádka správně zvolená, vhodně načasovaná a v patřičných komunikačních souvislostech (hlazení, přikrývání peřinou, s polibkem na dobrou noc, s přidanou hodnotou vysvětlivek a průpovědek) tou nejsprávnější živnou půdou pro růst všeho dobrého ve zmíněných rovinách zrání. Je zde také velký potenciál při pohádce dítěti hojit menší či větší ranky a jizvy na duši – pocity méněcennosti, křivdy, strachu, studu, vyrovnání se s tím, že do rodiny vstupuje další sourozenec a bude mu nyní věnováno více času a pozornosti...

5 Význam pohádek v lidském životě a vliv pohádek na děti

5.1 Možné oblasti významu obecně – národní, umělecké, spirituální aj.

Takzvaná velká literární, etnografická, psychologická či pedagogická věda si s klenotem pohádky různě zahrává a mnohdy jeho krásu nechává zaniknout pod nánosy těžce stravitelného teoretického balastu. Proto je mou snahou zkrátit výstupy z materiálů, jimž jsem se při své práci věnovala, pokud možno na minimum.

Pro obrozence znamenala lidová pohádka výraz národní duše, stoupencům srovnávacích metod slouží k hledání spojnic mezi tradicemi mateřskými a jiných národů. Umělecko-literární badatelé nacházejí v pohádkové tvorbě sugestivní kouzlo, jiní zase hledají a nalézají literární zdroje. Jak již bylo dříve naznačeno, pohádky byly původně určeny i pro dospělé nebo dokonce převážně pro ně, v této práci se však obracíme k dětem jako k cílové skupině. Pro ně mají pravé tradiční pohádky nejen spirituální potenciál, ale jejich nestrojená moudrost bezprostředně dětskou duši oslovuje, zkrátka obohacují duševní vývoj, předávají nenuceně morální základy lidského charakteru a jsou pro další zdárný rozvoj osobnosti zcela nepostradatelné. Jistě, velmi záleží na výběru pohádky i na jejím podání. Vzpomeňme krutost v některých Andersenových pohádkách – zde se jistě vyplatí moudře zacházet s jednou z pedagogických zásad, ať je již aplikována v rodině či v mateřské škole, a tou je úměrnost. Některé pohádky jsou vhodnější pro starší děti a některé nejsou pro děti vhodné vůbec. Je naprosto nezbytné, aby čtenář-rodíč nebo vychovatel v mateřské škole rozuměl poslání pohádky, jejíž poselství chce předávat. Musí být bytostně přesvědčen o její vhodnosti a především o její pravdivosti pokud chce, aby měla patřičnou hodnotu i pro jeho dítě nebo pro svěřené předškoláky v mateřské škole. Pohádky tu nejsou jenom proto, aby ukrátily čas a poskytly rodičům odpočinek od vlastních dětí. Jsou tu určitě také kvůli tomu, aby posílily pouto dítěte s rodiči. Jen matka nebo otec poznají, jaká pohádka je zrovna pro dítě nejvhodnější. Ustrašenému dítěti může

špatně zvolená pohádka sebrat odvalu, vzteklé dítě zase vhodně vybraná pohádka zklidní. Pohádka nemá děsit, ale vychovávat k odvaze. Dobro má vždy vítězit nad zlem. Děti zkrátka potřebují příběhy, do kterých by se jim skutečný svět vtěsnil a byl pomocí nich správně dešifrován.

5.2 Význam pohádkové tvorby pro děti – k využití vyprávění, čtení

Nestor české dětské psychiatrie Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. ve své knize *Rodiče a děti* vyzdvihuje obohacující vliv pohádek na každého člověka, který právě prochází předškolním věkem. Zde je formován a rozvíjen povznášející svět imaginace a fantazie, a věk předškolní je právě klasickou dobou pohádek. Předškolák pohádkám rád promíne logické nesrovnalosti a tak jako později v dospělosti při hororech, thrillerech či detektivkách se v tuto chvíli rád „učí bát“ – ovšem s dokonalým jistěním rodičům v náručí. Světu malého předškoláka velmi svědčí přívlastek „kouzelný“ – a postava hodného kouzelníka i zlého čaroděje do světa a do života předškolního dítěte přímo a organicky zapadá. Děti mají rády tajemství a tajemno a také je pravda, že mnohé staré pohádky, báje i legendy měly svůj zvláštní výchovný smysl – totiž postrašit děti, aby něco dělaly či naopak nedělaly, protože překročení pokynu by posléze mohlo mít určité následky. (podle Matějček, 1989, s. 123- 125)

Marie Vágnerová uvádí jako základní funkci pohádky *„její schopnost vnést smysl a řád do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět. Pohádky tedy plní velmi obtížný úkol, přemostují propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení, neboť děti chápou svět svým myšlením v úplně jiných dimenzích než dospělí. Dětské myšlení v předškolní době je především obrazné, konkrétní, synkretické a animistické.“* (Vágnerová, 2005)

Bruno Bettelheim přímo hovoří o „vnášení řádu do chaosu“ (Bettelheim, 2000, s. 74).

Nejhluběji se působení pohádek na děti projevuje v předškolním věku, kdy tyto příběhy v dětech díky barvitě emocionálně zápletek a obrazností slova vyvolávají příslušné odezvy, a zároveň nejvíce vyhovují

synkretickému a symbolickému myšlení dětské psychiky. Pohádka vzbuzuje dětskou pozornost, neboť přináší něco nového a neočekávaného, a zároveň nezklame dítě přínosem čehosi rozptylujícího a citového – tu znepokojujícího (drak útočí a láme principi jeho poslední meč), tu uklidňujícího (moucha napovídá, která zahalená panna je tou pravou princeznou). Pohádky představují pro malé děti důležité psychické podněty, garantující jejich duševní vývoj.

Podle Piagetovy teorie rozvoje a růstu inteligence také pohádky výrazně napomáhají rozvoji mentálních a poznávacích schopností, a to přes průběžné rozvíjení vyšších psychických funkcí, jako jsou představování, nápodobování, symbolické hry a verbální dovednosti. Podobně si téhož všímá i Černoušek (1990, s. 15). Ve stejných souvislostech lze citovat i Otakara Chaloupku: „Fantazie dětí má výrazně poznávací ráz.“ (Chaloupka, 1976, s. 65)

Pedagogové i psychologové (z našich odborníků například Černoušek) brzy postřehli skutečnost, že neocenitelným přínosem pohádek je to, že mohou rozvíjet citové prožívání dětí. Do jejich emocionálních zmatků, bouří a napětí totiž vnášejí určitý řád, chápou hrdinovy obavy, prožívají s ním jeho zranění či zklamání.

Ve světě výchovy – ne vždy šťastně – je pohádka využívána programově preventivně. Například svého času bylo odbornou veřejností s velkými rozpaky přijato zvláštní číslo dětského časopisu Čtyřlístek, kdy Myšpulín a jeho přátelé řešili drogové problémy, nebo kniha Panenka Jablenka a kluk Viktor, kde jsou pohádkové příběhy cíleně konstruovány s ohledem na úskalí ohrožení dětí zákeřnostmi světa drog (Jak pejsek našel stříkačky, Zajíček a divná tráva, O zlé zelené makovici a podobně (In: Nováková, D. *Panenka Jablenka a kluk Viktor*, Praha: Institut Filia, 1999.)

Luděk Richter shrnuje přínos pohádky s odkazy na tuzemské i zahraniční odborníky v těchto oblastech: poskytují zábavu, poznávání a upevňování vědomí o řádu světa, slouží k rozeznávání hodnot, k psychosociálnímu poznávání a zvládání základních mezilidských vztahů, pomáhají porozumět našemu životu a být s ním v souladu, přináší mravní výchovu, vytváří a upevňují ideály, nabízí identifikační vzory,

s nimiž se dítě ztotožňuje, rozvíjí sociální citění (solidarita, pomoc slabým), citové prožívání, estetický požitek, rozvíjejí představivost a fantazii, jejich obraznost provokuje schopnost vlastního domýšlení a přetváření světa, tvořivého myšlení a řešení problémů. Dále pomáhají rozvoji myšlení, inteligence a poznávacích schopností, pěstují citlivost k metaforickému vyjadřování, schopnost analogicky myslet a přitom se obrazně vyjadřovat, rozvíjejí dítě po jazykové stránce. Jejich psychoterapeutický význam Richter uvádí v souvislosti se získáním zkušenosti, setkání se s nebezpečím zprostředkovaně bez nebezpečí skutečného, dále to, že ventilují obavy, úzkosti a strachy a tím je neutralizují, externalizují to, co si člověk představuje, a tím odreagovávají jeho strach z neznámého a z nepatřičnosti jeho vlastních představ, dávají zlu konkrétní tvář a posilují výchovu ke spravedlnosti, kdy je zlo poraženo a přísně potrestáno. Navíc nabízejí uchopitelné odpovědi na zneklidňující záhady, posilují sebedůvěru a dávají optimistickou perspektivu, očišťují utrpením svých hrdinů a dávají pocit uvolnění z toho, že se posluchač nebo divák ve fikci pohádky cítí osvobozen od zákonitostí světa. (podle Richter, 2004, s. 41-43)

Velmi působivý je rozbor těchto účinků pohádek na dítě (ale i na dospělého) u Bettelheima, kdy příběhy plní svou úlohu jako vlídný průvodce možnou životní krizí (Sedm havranů – ztráta lidství a předsudky a chystané tresty za odlišnost; Perníková chaloupka – selhání rodičů a nástrahy zlých lidí; Sněhurka – týrání macechou, která usiluje o nadvládu nad donedávna dobrým otcem-ochráncem; Popelka, Ošklivé káčátko – podpora odmítaných a zatracených), pomáhají hledat a nacházet autonomii (Husopaska bratří Grimmů) a podobně. Tento autor také velmi oceňuje u pohádek to, že naplňují poptávku dětského světa – přinášejí pro děti tak potřebná kouzla. (Bettelheim, 2000)

Je to již dávno, co vyřkla své hodnocení o prolínajících se světech dítěte a světa v pohádkách Marie Benová: *„Mezi dětským obrazem světa a jeho způsobem myšlení a mezi obrazem světa v pohádkách je velká shoda – především v názornosti a konkrétnosti i přes nedostatek přesné chronologie a topografie. Pohádka v dětské mysli probíhá v obrazech, časové určení pohádkám chybí, rovněž určení místa“.* (Benová, In:

sborník O pohádkách. 1960, s. 231) O to nadčasovější a nadnárodní je, když se příběh stal „kdysi dávno“, když je zasazen do období „bylo nebylo“, místo je neadresné – „za devatero horami a řekami“ a podobně. Tajemno umocňují čísla známá z náboženství či ze zaříkadel – 3, 7, 12 a podobně.

Pohádka bývá používána i v psychoterapii, a to nejenom pro dětské pacienty. Její hojivou funkcí se zabývali zejména autoři a zastánci hlubinně psychologických směrů – psychoanalýzy (Freud, Bettelheim, Fromm) a analytické psychologie (Jung, von Franz, Kastová, Dieckman), je ovšem využívána i v jiných oblastech terapie – v pozitivní psychoterapii, hypnoterapii, psychosyntéze, Gestalt terapii, rodinné terapii nebo skupinové terapii. Pokaždé je východiskem těchto aplikací pohádek v léčebném působení předpoklad, že pohádka symbolickým způsobem zobrazuje lidské vztahy a také mysl a procesy, které se v ní odehrávají. Například Carl Gustav prohlašuje: *„V mýtech a pohádkách stejně jako ve snu vypovídá duše o sobě samé a archetypy se zde projevují ve své přirozené souhře“*. (Jung, 1997, s. 278)

Někteří autoři-psychologové se dokonce zaměřují na terapii pohádkou pro konkrétní situace, ve kterých může pohádka dítěti pomoci a podpořit jej – přímo pro potřeby mateřských školek, ale jistě i pro rodiče a výchovné pracovníky, je například určena kniha *Příběhy pomáhají s problémy* – každý pohádkový příběh je napsán k nápravě něčeho nepatřičného a v záhlaví je vždy uvedena situace, pro kterou je pohádka určena – lhaní, neúcta k cizímu majetku, sourozenecká rivalita, chamtivost, agresivita... (Badegruder, Pirkel, 2000)

Kniha *Pohádky radí školákům* je určena již dle názvu sice starším dětem, ale při listování určitě připustíme, že se zrovna tak dobře může používat ve školkách: pohádka *Veselý nemocniční pokoj* je určena pro odbourání strachu dětí z pobytu v nemocnici, *Bílý duch Hů* je proti strachu ze tmy, *Slzičková kulička* stimuluje k překonání obav při odloučení od rodičů, třeba při jejich služební cestě, *Bláznivá televize* řeší dětskou závislost na televizi, *Malý komínček* je určen pro obzvlášť nesmělé, nejisté a plaché děti, které nesnadno navazují vazbu s jinými dětmi, *Desetiboj* připravuje děti na soužití s tělesně postiženými, *Malá*

tlustá paní je určena k překonávání traumat při probíhajícím rozvodu a po něm. (Berlince, 1999)

Pohádky mají také obrovský význam pro citový rozvoj dětí. Ty, které nejsou co nejdříve s pohádkami seznamovány, mohou být potom vnitřně otupělé a oslabené. Jejich citové prožívání je značně ochuzeno, protože pohádka dětskou duši uchvátí a příběh vtáhne dítě k uvažování, zasáhne a rozvine cit pro spravedlnost, soucit s ubližovanými a podobně.

V neposlední řadě pohádky také rozvíjí vyjadřovací schopnosti naslouchajících a řečový vývoj dítěte je tak jimi akcelerován. Zásluhou dostatečné řečové stimulace prostřednictvím vyprávění vhodných pohádek a rozhovorů o jejich ději jsou děti schopné se na konci předškolního věku v mnoha oblastech lépe vyjadřovat a komunikovat o stále složitějších okruzích vztahů, souvislostí a snáze pojmenovávat abstraktní svět.

Pohádky mají na malé posluchače účinek jak povzbudivý, tak i mohou pomoci dětem obnovit jejich vnitřní harmonii. (Čačka, 1997, s. 62)

Motivy, které většina pohádek obsahuje, jsou vlastně metaforami skutečného světa a popisují typické rysy lidských životů. „*Pohádkami si děti navíc podvědomě osvojují i kulturní dědictví s jeho ,osvědčenými‘ či jen ,obvyklými‘ principy adaptačních schémat daného etnika, umožňující vzájemné porozumění, soucítění a poskytující určitá východiska i pro pozdější formování postojů a hodnotového vědomí.*“ (Čačka, 1997, s. 62)

Domníváme se, že čtením pohádek jiných kultur – perských, arabských, japonských nebo pohádek severských evropských národů, je dítě připravováno bez předsudků a prvků xenofobie přijímat ve stále stmelnějším, globalizovanějším světě tu jinakost, která se v budoucnu v jeho světě vyskytne a s níž se bude setkávat a bude tak na jinou mentalitu a způsoby uvažování lidí lépe připraveno a vybaveno.

Je to smutné, že se některé děti s knihou poprvé setkají opravdu až v mateřské škole. Jejich rodiče si neuvědomují, že předčítání a jakékoliv setkání dítěte s pohádkou v psané formě tak pozitivně obohacuje kognitivní, vztahový i citový rámec tvořící se osobnosti. „*Čtení příběhu na dobrou noc představuje důležitý způsob, kterým dospělý může dát*

nějakému textu smysl.“ (Bruceová, 1996, s. 90)

Je dobře, že některé děti se díky pohádkovým knížkám naučí základům čtení ještě před vstupem do základní školy. Jiným dětem zase mohou pohádkové knížky značnou měrou pomoci při zdokonalování čtení. Obzvláště účinná je technika, kdy dítě čtený text může také zároveň poslouchat. Je tak mimo jiné podporována auditivní stránka čtení. Prohlížením knihy se tak dítě postupně naučí číst.

A co napsat k nejvhodnější interpretaci pohádek pro děti předškolního věku? Obstojí ještě ve třetím tisíciletí prosté vyprávění nebo četba, když je tady tolik jiných nabídek, které ušetří čas a ponechají rodičům či vychovatelům čas na jiné aktivity? „Je prokázáno, že hodnota vyprávěných pohádek spočívá v používání a množení dětské fantazie, děj mu defiluje před očima a postavy se zhmotňují – dítě se svým prožíváním na příbězích aktivněji podílí. Je také trénována dětská obrazotvornost a při vytváření rodinných rituálů coby pilířů ve vztazích nemůže nikdy nikdo zcela plnohodnotně „suplovat“ matku či otce. Při předčítání obrázkových pohádkových knih poprvé v dětském životě vzniká kombinované vnímání obrázku a slova.“ (Bom a Machteld, 2002, s. 126)

Tato volba tedy jednoznačně kladně podporuje růst kognitivních schopností předškoláka. Prožívání pohádek v osobní přítomnosti rodičů má prostě pro dítě naprosto nedostižnou cenu.

5.3 K využití audiotechniky a videotechniky

Přínos jakéhokoliv vyprávění by mohl mylně vést k myšlence, že pohádky v jakémkoliv „technické“ audio podobě, jsou stejně hodnotné jako „osobně“ vyprávěné nebo čtené. Naprosto tomu tak však dle odborníků není. Žádné audio nahrávky opravdu nemohou nikdy zcela nahradit vyprávění ani předčítání maminky, tatínka nebo vychovatele, neboť „nevidíme toho, kdo vypráví, nemluví o tom, že mu nemůžeme sedět na klíně, nevidíme jeho mimiku a intonace je pokaždé přesně stejná.“ (Bom a Machteld, 2002, s. 126)

Dítě pociťuje všemi smysly nedostatek přímého kontaktu, žádný zvukový nosič ani video nemůže vybudovat takový pocit jistoty a

bezpečí. „Neumělé matčino vyprávění je stokrát cennější než umělecký přednes.“ (Streit, 2003, s. 111)

To platí i pro svět komiksů – ty jsou pro vnímání dítěte příliš expresivní, karikatury skutečných bytostí vystupují v nepřírozeném a pokřiveném prostředí. Velmi často vše zvládá jediný hrdina, oproti jiným pohádkám má výrazně více životů, než bývají výjimečná kříšení živou vodou, což se v klasických pohádkách stává opravdu jen zřídka. Navíc mnohost obrázků také může dítě po stránce optiky přetěžovat, potlačovat nebo deformovat jeho fantazii. Takovými díly oslovené děti se pak snaží vyrovnat fantastickým super hrdinům, což je nereálné. Tím se také křiví i jejich uvažování. Děti zkrátka potřebují v pohádkových knihách nalézat duševní výživu, nikoliv zákeřný útok na jejich duši.

S povděkem lze vzpomenout v tomto ohledu systematickou práci Českého rozhlasu, který již od roku 1952 vytváří tzv. Zlatý fond českých pohádek – nastudování těch nejznámějších i těch méně známých je svěřováno známým hercům, hudebnímu podbarvení, kultivované češtině i výbornému přednesu je věnována maximální péče. Dnes jsou archivní nahrávky Českého rozhlasu vydávány na CD i ve formátu MP3.

A co televize? I když její vysílání může významně rozšířit řečové schopnosti dítěte, není přizpůsobena možnosti a kapacitě dětského vnímání. Nikdy se zcela nevyrovná živé interakci a navíc je tím nejméně vhodným pohledem na svět pro děti. Nutí děti k fyzické pasivitě a paralyzuje jakoukoliv jejich iniciativu, tvořivost a duševní svěžest. Časté její sledování, zejména pak nevhodných programů, způsobuje nervozitu a poruchy soustředění. Představená brutalita, vulgarita a více či méně skrývaný sex, vnesený již i do pohádek, to jsou nebezpečí podněcující pozdější agresivitu. „Tato škodlivost je prokázána dokonce bezpečněji než škodlivost tabákového kouře pro lidské plíce.“ (Říčan, 2007, s. 128)

Navíc můžeme jednoznačně vidět, že televizní vysílání oddaluje každé dítě od přírody a od reality života. Někteří pediatři dokonce doporučují co největší odstup dětí od televize až do dosažení pohlavní zralosti. Na čem se odborníci shodnou jednoznačně, to je ujištění, že v dětském pokoji by televize neměla rozhodně být. Nadměrné sledování televizní obrazovky se stává stavebním kamenem k pozdější náchylnosti

k závislostem všeho druhu. Žel, někteří rodiče si odmítají uvědomit, jaké škody napáchá dlouhé hodiny zapnutá televize sloužící jako „neutrální“ kulisa v pokoji, kde si děti hrají. Ačkoliv televize má nepopíratelně i kladné prvky svého působení, záporné dopady rozhodně převažují. Proto by i výběru pořadů, jejich délky a frekvence mělo předcházet nanejvýš odpovědné a rozumné posouzení rodičů a v mateřské škole samozřejmě uváženému úsudku personálu. Naléhavý a v knize vydavatelem tučně vytištěný apel **„Předškolní děti mají sledovat jen pořady pro ně určené. Dobrou noc, kterou dává Večerníček, by mělo platit pro ně všechny jako závazný konec televizního vysílání“** (In: Kádnerová, B. *Metodika literární výchovy v mateřské škole*. Praha: SPN, 1984, s. 9) má jistě dnes svou odůvodněnou platnost v souvislosti s poznatky vývojové psychologie, přesto bude mnohým rodičům patrně znít velmi zastarale.

A co napsat o dalším, v domácnostech stále dostupnějším vynálezu moderní techniky, počítači? Pro dítě předškolního věku dnes nabízí především počítačové hry, a přes veškerou obhajobu prodejců všech těch strategických a logických her, play-station a dalších produktů (zlepšení motoriky, rychlostí reakce, paměti u „pexesových“ her atd.) nemůžeme nevidět negativní vliv leitmotivu většiny her – válčení, brutalitu, zákeřnost při soupeření, vtažení a „přikování“ dítěte do virtuálního světa náhradních životů, ztrátu kreativity, postupnou neschopnost empatie, libost v destrukci a v násilí. Dobře to v domácnostech vidíme, když přijde návštěva a dítě je přesvědčováno, že by mělo hru skončit a počítač na chvíli opustit – jakého hněvu a reakcí je najednou schopno. Někteří odborníci jdou v kritice využívání počítačové techniky v předškolním a v zahájení základního školství tak daleko, že kritizují deklaraci našeho základního programového dokumentu vzdělávací strategie, např. MUDr. Lukáš Dostal: *„Český Rámcový vzdělávací program např. požaduje výuku informačních technologií již od prvních tříd základní školy... „Získané dovednosti jsou v informační společnosti nezbytným předpokladem uplatnění na trhu práce i podmínkou k efektivnímu rozvíjení profesní i zájmové činnosti.“ Rodiče se ocitají pod tlakem, kupují svým dětem počítač již v první třídě, aby nezaostávaly za vývojem. V minulém roce publikovaná analýza výsledků mezinárodní studie PISA (srovnávající*

vědomosti patnáctiletých žáků ve více než 40 zemích světa), však ukazuje pravý opak: již jeden počítač v domácnosti zhoršuje statisticky signifikantně výsledky žáků v matematické části testu. (<http://www.rodina.cz/clanek5410.htm>)

A komunikace nejmladší generace přes internet? Tak jako se v postmoderním věku mění potenciál přístupu k informacím (internet, kabelová a satelitní televize), biorytmy dětí a dospívajících a hranice „přijatelného“ zla v literatuře, filmu či v televizních zprávách, tak se také mění jazyk a slovní zásoba dětí a mládeže.

V době, kdy nás děti udivují SMS zkratkami či zkomolenými amerikanizmy, zaznamenáváme, že věk rychle se měnících informačních technologií deformuje vyjadřovací schopnosti mladých lidí. Potom je pro ně mnohdy problémem bez parazitujících slov souvisle vyprávět třeba jen krátký zážitek. Zde lze zmínit vyjádření Zbyňka Vybírala, odborníka na lidskou komunikaci, k fenoménu internet a informační technologie: naléhavě varuje před skutečností, že internet je dobrý sluha, ale zlý pán, a shrnuje další nebezpečí komunikace omezené jen na internet a mobilní telefon – již zmíněné ochuzování slovní zásoby, anglikanizmy a expanze počítačové terminologie, roztěkanost, úsečnost apod., negativní dopad na životní styl, zdravotní a psychický stav – i u dětí předškolního věku. (volně shrnuto ze stran (podle Vybíral, Z. 2000, s. 151-153))

5.4 K využití klasického a loutkového divadla, vlastní dramatizace ve školce, k využití dramatické výchovy

Ke ztvárnění pohádek divadlem, ať již klasickým či loutkovým, nám jistě dobře jejich terapeutický potenciál připomenou scény z filmu Kolja, v němž se nezapře pedagogická minulost i přítomnost autora Zdeňka Svěráka. Chlapci, kterého „odloží“ matka, zemře mu babička a za úplatu je svěřen starému mládenci, nejdříve hodně psychicky pomůže v prožívané krizi telefonická pohádka v mateřštině a později se do světa pohádek zcela ponoří (loutkářské číslo „Kašpárkova kremace“ – mnozí jistě v té souvislosti vzpomenou na úžasné semináře Divadla Járy Cimrmana o fiktivním pohádkáři a o pohádce Kašpárkův hrobeček).

6 Teoretická východiska práce – hypotéza, zvolená oblast výzkumu

6.1 Strategická platforma Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Ve svém přístupu ke sledované problematice jsem se opírala o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVPPV), kde je hned v úvodu řečeno, že „...úkolem předškolního vzdělávání je *doplňovat rodinnou výchovu a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat dítěti odbornou péči, usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání a dále má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.“ (RVPPV, 2004, s. 5) V předškolních zařízeních má být brán ohled i na různě znevýhodněné děti. „Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i*

vzdělávací šance.“ (RVPPV, 2004, s. 6)

6.2. Programové zásady předškolního vzdělávání s důrazem na využití pohádky

Tento dokument klade důrazy na programové zásady v předškolním vzdělávání: rozvíjet vývoj dítěte v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, tedy v následujících souvislostech: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a naposledy dítě a jeho svět (tamtéž, s. 13). Máme za to, že vhodná práce s pohádkami je jednou z dobře zvolených strategií na mnohá rizika výchovy uvedená v tomto materiálu.

6.3. Rizika vzdělávacího procesu předškoláků a související úloha pohádek

Právě u oblasti Dítě a psychika najdeme paralely k využití pohádek a četby vůbec – jako rizika jsou zde označeny tyto souvislosti. Pro přehlednost jsou rizika, kterým můžeme předcházet pomocí pohádky (vyprávění, čtení, dramatizace) vyznačena kurzívou. Klade se zde i důraz na vyhýbání se méně kontaktní práci s pohádkou, např. audio, video, televize, počítač (RVPPV, 2004, s. 13, 15, 17, 19 a 21):

- *prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými* – děti jsou zapojeny do příběhu, vyjadřují se k němu, komunikace probíhá
- *málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim* – s dětmi se o pohádce beseduje, jsou vyzývány k tomu, aby rozeznaly dobro a zlo, doplnily nepřesnosti
- *špatný jazykový vzor* – pedagog ohlídá korektní češtinu v pohádce vyprávěné, ve čtené je již ohlídána vydavatelem a autorem
- *vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a*

strachu dítěte) – pohádka vtáhne dítě do světa bez formalit a bariér

- *časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.*
 - nejvhodnější formou předávání poselství pohádek jsou formy kontaktní, bez technologií
- *nedostatečná pozornost k rozvoji dovedností předcházejících čtení a psaní* – po čtení a vyprávění pohádek je možnost pracovat s dětskou motorikou – kreslení, modelování, práce s hlínou apod.
- *omezený přístup ke knížkám* – uchopení pohádek předpokládá pravidelnou práci s knihou
- *nedostatek příležitostí k poznávacím činnostem založeným na vlastní zkušenosti* – při hrách, vázaných na pohádky, při besedách, shrnujících přečtenou či shlédnutou pohádku je prostor pro prožitky spojené se zařazením do rolí
- *převaha předávání hotových poznatků slovním poučováním a vysvětlováním* – děti se v příbězích dozvídají následky špatného jednání, zřetěžením problémů i při malém selhání apod.
- *příliš racionální, hotový a uzavřený výklad světa* – vhodné střídání pohádek zamezí zjednodušenému „černobílému“ vidění světa
- *omezený prostor pro vyjádření a uplatnění představivosti a mimoracionálního poznávání* – pohádky rozvíjí představivost, pojmy jsou vnímány i skrze citovou stránku, nikoliv stroze racionálně
- *převažující důraz na pamětní učení a mechanickou reprodukci, málo názornosti i prostoru pro rozvoj fantazie* – pohádky rozvíjí fantazii, jsou názorné; představa může být doplněna vypravěčovým vysvětlením, ilustrací, sehráním scénky
- *zahlcování podněty a informacemi bez rozvíjení schopnosti s nimi samostatně pracovat* – vhodně zvolený příběh úměrný věku a

vývoji umožní dobré zpracování a uložení poznatků, pohádky nejsou strohé

- *málo příležitosti a prostoru k experimentaci a exploraci a samostatnému řešení konkrétních poznávacích situací* – pohádky svou povahou přímo vybízí ke zpracování a k návazné práci – kreslení, scénky, loutky...
- *nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí* – nekomisní pedagog si najde slova i jiné formy odměny, odměnou může být i další pohádka
- *nedostatek času a prostředků pro spontánní hru, k jejímu rozvinutí a dokončení* – každou pohádku lze zúročit v další práci s příběhem
- *málo vlídné, nevstřícné, strohé, nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění* – kreativní, tvořivý vychovatel i s jednoduchými prostředky vytvoří kulisy pro „doznění“ příběhu
- *nedostatek možností projevat vlastní city, sdělovat citové dojmy a prožitky a hovořit o nich* – pohádkový příběh svou povahou přímo vtahuje do světa citů, děti i vychovatelé se „otevírají“, probíhá interakce na intimnější úrovni
- *nepřiměřené nároky na dítě, časté negativní hodnocení, kdy dítě opakovaně prožívá pocit selhání* – u sociálních a pedagogických pracovníků vystavených syndromu vyhoření toto nebezpečí hrozí často, pohádka může být prevencí, je-li i jejím „přenašečem“ – čtenářem nebo vypravěčem prožívána
- *nedostatečné uznání a oceňování úsilí či úspěchu dítěte*
- *jednání, které dítě pociťuje jako křivdu a vnímá jako násilí* – v pohádce jsou silné motivy, které umožní se s pocitem křivdy vyrovnat, očekávat spravedlnost, vyrovnat se s tím, že nepráví je někdy potrestáno až s odstupem

- *spěch a nervozita, omezování možností dítěte dokončovat činnost v individuálním tempu, nevhodné zásahy a přerušování činností dětí dospělými*
- *stresy a napětí, nejistota, nedostatek ochrany a osobního soukromí*
- *nevhodné vzory a modely chování (netaktní komunikace, nedostatek sociálního citění, ohleduplnosti a tolerance, necitlivé vztahy a postoje okolí)*
- *nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění*
- *málo podnětů a aktivit podporujících estetické vnímání, citění, prožívání a vyjadřování*

U oblasti Dítě a ten druhý jsou popsána rizika následující (tamtéž, s. 23):

- *nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem*
- *nedostatečně psychosociálně "bezpečné" prostředí, neautentické, s nedostatkem porozumění a tolerance*
- *nedostatek empatie, neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte*
- *příliš ochránářské či příliš nevšímavé prostředí*
- *autoritativní vedení, direktivní zacházení s dítětem*
- *manipulace dítěte tzv. pozitivními prostředky (citovými prostředky, chválením bez opodstatnění)*
- *nedůstojné jednání, zesměšňování, ponižování*
- *prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým*
- *časté organizování soutěživých činností a podporování nezdravé soutěživosti*

- *nejednoznačně formulovaná pravidla chování ve vztahu k druhému, nedodržování přijatých pravidel, špatný vzor*
- *nemožnost spolupodílet se na volbě činností a témat, které se v mateřské škole realizují*
- *nedostatečná pozornost tomu, jak dítě řeší své spory a konflikty s druhým dítětem*
- *příliš časté vystupování pedagoga v roli soudce*
- *nedostatečný respekt k vzájemným sympatiím dětí a malá podpora dětských přátelství*
- *soustředění pozornosti pouze na verbální formy komunikace*

U oblasti Dítě a společnost jsou popsána tato rizika (tamtéž s. 25 a 26):

- *nedostatek estetických a etických podnětů a příležitostí k jejich kultivovanému prožívání a vyjádření*
- *přítomnost nevhodných, podbíživých a nevkusných podnětů*
- *nevhodný mravní vzor okolí (děti jsou svědky nespravedlivého, nezdvorného, hrubého, ironického, popř. agresivního chování, netolerantních, necitlivých či nevšímavých postojů apod.) včetně nevhodných vzorů v médiích*
- *příliš mnoho nefunkčních pravidel ve skupině, děti se nepodílejí na jejich vytváření, ne všichni je dodržují (např. někteří dospělí)*
- *zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině*
- *schematické mravní hodnocení bez možnosti dítěte vyjádřit vlastní úsudek*
- *nedostatek příležitostí k nápravě jednání, které bylo proti pravidlům*
- *ironizování a znevažování úsilí dítěte*
- *potlačování autonomního chování dítěte v zájmu zkratkovitého dosažení vnější disciplíny a poslušnosti*

- *nevšímavost k nevhodné komunikaci a jednání mezi dětmi, přehlížení nežádoucího chování některých dětí, schematické řešení konfliktů bez zjišťování příčin jejich vzniku*
- *chybějící informace o tom, jak se chránit před nebezpečím hrozícím od neznámých lidí*
- *nedostatek příležitostí k rozvoji uměleckých dovedností dítěte a k vytváření jeho estetického vztahu k prostředí, ke kultuře a umění*

Konečně ve sledované oblasti Dítě a svět jsou v dokumentu zmíněna tato rizika (tamtéž, s. 28):

- *nedostatek příležitostí vidět a vnímat svět v jeho pestrosti a změně, v jeho dění a řádu*
- *nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí*
- *jednotvárná, málo rozmanitá nabídka činností, málo podnětné, málo pestré a málo obměňované prostředí, nebo prostředí nepřehledné, neupravené, neuspořádané, s nadbytkem hraček a věcí*
- *výběr a nabídka témat, která jsou životu dítěte příliš vzdálená, pro jeho vnímání a chápání náročná, která přesahují přirozenou zkušenost dítěte a nejsou pro dítě prakticky využitelná*
- *užívání abstraktních pojmů, předávání „hotových“ poznatků*
- *převaha zprostředkovaného poznávání světa (obraz, film)*
- *nedostatek pozornosti prevenci vlivů prostředí, které mohou být pro dítě nezdravé a nebezpečné*
- *nedodržování pravidel péče o zdravé prostředí v provozu mateřské školy*
- *špatný příklad dospělých (chování ohrožující životní prostředí, neekologické postoje, xenofobní chování, lhostejnost k problémům kolem sebe a neochota podílet se na jejich řešení)*

- *uzavřenost školy a jejího vzdělávacího programu vůči existujícím problémům a aktuálnímu dění*

Prvně uvedená oblast – Dítě a jeho tělo, s mou prací souvisí jen okrajově, zde mohou mít snad význam jen programově vystavené pohádky o prevenci čištění zubů, o zdravé výživě (Lotrando a Zubejda), o škodlivosti dlouhého kontaktu dětských očí s televizní obrazovkou (již zmíněná pohádka Bláznivá televize). Z rizik v této oblasti jsou uvedena v Rámcovém vzdělávacím programu tato (tamtéž, s. 15):

- denní režim nevyhovující fyziologickým dětským potřebám a zásadám zdravého životního stylu
- nedostatečný respekt k individuálním potřebám dětí (k potřebě pohybu, spánku, odpočinku, látkové výměny, osobního tempa a tepelné pohody, k potřebě soukromí, apod.)
- omezování samostatnosti dítěte při pohybových činnostech, málo příležitostí k pracovním úkonům
- *nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových možností jednotlivých dětí*
- neznalost zdravotního stavu a zdravotních problémů dítěte
- omezování spontánních pohybových aktivit, nepravidelná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností
- absence či nedostatek řízených pohybových aktivit vedoucích k osvojení nových pohybových dovedností
- nevhodné prostory pro pohybové činnosti a nevhodná organizace z hlediska bezpečnosti dětí
- dlouhodobé statické zatěžování bez pohybu, uplatňování nevhodných cviků a činností, nevhodné oblečení při pohybových činnostech

- *nedostatek či zkreslení elementárních informací o lidském těle, o jeho růstu a vývoji, o funkcích některých částí a orgánů, o zdraví i možnostech jeho ohrožení, způsobech ochrany zdraví a bezpečí*

Využití jakékoliv formy pohádky spatřuji v posledním uvedeném riziku, možná ještě v riziku uvedeném jako čtvrtém, které spočívá v důrazu na různé předpoklady jinak vyvinutých a dovedných dětí.

Protože vhodné uchopení pohádek náleží rodičům, prarodičům, ale i pracovníkům mateřských škol, při výběru pohádkových materiálů a práci s nimi je také dobrá výměna informací mezi rodinou dítěte a vzdělávacím předškolním zařízením. I této oblasti se Rámcový vzdělávací program věnuje (s. 33); okruh spolupráce je přehledně vymezen. Spoluúčast rodičů na předškolním vzdělávání je plně vyhovující, jestliže:

- Ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat. Spolupráce funguje na základě partnerství.
- Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí, resp. rodin, snaží se jim porozumět a vyhovět.
- Rodiče mají možnost podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, dle svého zájmu zde vstupovat do her svých dětí. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se v mateřské škole děje. Projevili-li zájem, mohou se spolupodílet při plánování programu mateřské školy, při řešení vzniklých problémů apod.
- Pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení. Domlouvají se s rodiči o společném postupu při jeho výchově a vzdělávání.
- Pedagogové chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejích svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.

- Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě; nabízí rodičům poradenský servis i nejrůznější osvětové aktivity v otázkách výchovy a vzdělávání předškolních dětí.

II. Praktická část

7 Výzkum využití práce s pohádkou na vzdělávacích institucích

7.1. K vlastnímu způsobu výzkumu, hypotéza a způsob jejího ověření

V práci byla položena otázka: *„Jak je v současné době v předškolních zařízeních využívána pohádka k zábavě a k rozvoji dětského myšlení, k jejich výchově a podobně a jaké jsou způsoby a formy předávání poselství pohádek v těchto zařízeních?“*

Námi předložená hypotéza zněla: *„V mateřských školách se s potenciálem pohádky pracuje ve všech formách aplikace, pohádka bývá dětem vyprávěna, čtena, pouštěna z CD přehrávače, střídměji je využívána i televize či počítač. Většina předškolních zařízení také využívá možnost vlastních divadelních či loutkových představení, dramatizací pohádek nebo návštěv divadel, kde jsou nastudované pohádky jako divadelní hry nabízeny.“*

Za metodologickou pomůcku k obhajobě výše uvedené teze jsme si zvolily dotazníkové šetření. Dotazník (*viz příloha č. 1*) jsme se snažily zpracovat a následně předložit do jednotlivých institucí tak, aby byl lehce srozumitelný, aby výklad jednotlivých otázek byl pro respondenty jednoznačný, nezavádějící. Použily jsme otevřené i uzavřené otázky. Tematicky mělo zadání výzkumu důraz na zjištění rozsahu využívání literatury v denní práci s předškolní klientelou, vymezení preferovaných žánrů, popsání aplikované technologie v těchto procesech (knihy, DVD, televizor, magnetofon a CD přehrávač, počítač...). Zajímalo nás také, zda a do jaké míry se personál mateřských škol věnuje dramatizaci pohádek, a to jak v rámci vlastního „nastudování“ v jednotlivých školkách, tak prostřednictvím návštěv divadelních či loutkových představení. Oslovily jsme celkem 90 institucí, vrátilo se nám celkem 68 dotazníků, tedy 75,5 % oslovených zařízení. Ve všech případech se jednalo o školky se zastoupením chlapců i děvčat, což je ve středoevropském kontextu běžné i u církevně zaměřených zařízení. Ve sledovaném období se průměrně

v jedné třídě mateřské školy pečuje o 24,7 dětí, v každé školce je v průměru 7,1% předškoláka.

K otázce 4:

Přibližně ve stejné míře jako v případě říkadel a básniček (64) jsou na školkách využívány i pohádky (62), bajky (12), dobrodružné příběhy (16), fantastické příběhy (4).

Pokud si uvědomíme, že bajky, dobrodružné a fantastické příběhy a říkadla se zároveň také objevují přímo v pohádkách, můžeme říci, že fenomén pohádky je všeobecně na předškolních výchovných zařízeních využíván.

K otázce 5:

V této oblasti nám čas nedovolil přímou práci s dětmi (písemné souhlasy, vykazování), proto se musíme spoléhat ve výzkumu na zprostředkované výpovědi získané od personálu mateřských škol. Nemáme důvod pochybovat o výsledcích – v oblíbenosti u dětí vedou pohádky (48), následují říkadla (16), příběhy o dětech (12), dobrodružné příběhy (6), bajky (2) a vlastní pohádkové příběhy (2).

K otázce 6:

Na dotazovaných předškolních zařízeních jsou upřednostňovány pohádky tradiční lidové (60), následují autorské, ovšem včetně těch, kde je zpracována úvodní látka z lidové slovesnosti (16), méně upřednostňovány jsou pohádky literární (6).

K otázce 7:

I ve třetím tisíciletí pro lepší sepnutí s obsahem, pro navození intimnější atmosféry a s ohledem na poptávku ze strany dětí převládá četba pohádek (66) a jejich volné vyprávění (56), následuje poslech CD (38), jejich sledování prostřednictvím televize (22), školky se nevyhýbají vlastní dramatizaci pohádek (3), návštěvě divadelních představní (38) nebo jiným způsobům práce s pohádkou (2).

K otázce 8:

Podobně jako u otázky 5 musíme spoléhat na zprostředkovaně získané údaje. Dle nich bývá na sledovaných zařízeních dětská poptávka korektně naplněna a pokryta odpovídající nabídkou. Děti mají nejraději u pohádek jejich četbu (40), následuje jejich vyprávění (30), divadelní představení (24) a dramatizace (20) – zde nám připadá, že bylo zřejmě respondentkami odpovídáno účelově – věřím, že děti po divadle a vlastních hrách v různých rolích při pohádkových dramatizacích touží více (ale je s tím více práce). Pasivní poslech pohádek na CD upřednostňuje pouze 8 odpovědí, pokud je pravdivá odpověď o touze po shlédnutí pohádky v televizi (2), tak nás velmi těší, že dětský svět předškolního věku není tolik zdeformován televizní kulturou jak varují odborníci.

K otázce 9a:

Z odpovědí k výchovnému významu pohádek bývá upřednostňován (22) rozvoj kladných vlastností, slušné chování, následuje přehledné srovnání dobra a zla a vědomí, že zlo je potrestáno (20), v pohádce je podáván kladný hrdina jako vzor (6), nebo pohádka reflektuje rozvoj rodinných vztahů (4).

K otázce 9b:

V odpovědích převládal názor, že pohádky slouží zejména k rozvoji dětské fantazie (3), k rozvoji slovní zásoby (22) a až jako poslední byl uveden rozvoj soustředěnosti (4).

K otázce 9c:

V otázce poznávacího přínosu pohádek pro děti „vítězilo“ (14) poznávání životního prostředí (les, vesnice, jiné země, starší doby), následoval všeobecný rozvoj vědomostí (12), stejné hodnocení mělo řešení situací, konfliktů, problémů (12). Důraz na životní prostředí nás překvapil, myslím, že v odpovědích byl zahrnut zejména důraz na prostředí starších (starodávných, pohádkových) dob.

K otázce 10:

Spolupráce s rodiči převládá (46 oproti 22); v souladu se statí 7.7 RVP Spoluúčast rodičů je vývoj v této oblasti příznivý. Někdy totiž pedagogickým pracovníkům zvláště ve vyšších ročnících základních škol nebo na školách středních připadá, že s rodiči je ve věcech výchovy a vzdělávání velmi špatná spolupráce, potěšilo nás, že v předškolním období je situace lepší.

K otázce 11:

Ve všech odpovědích (68 zařízení) zaznělo, že sledovaná předškolní zařízení mají svou knihovnu (s pohádkami).

K otázce 12:

Přístup do knihoven je nabízen rodičům pouze v osmi případech, výhradně učitelkám v šedesáti případech.

K otázce 13:

Spolupráce s místní knihovnou pro veřejnost je ve většině zařízeních (58 ano, 10 ne), ve 12 zařízeních si knihy půjčují učitelky, v 10 se zapůjčují knihy na vycházku, v 58 zařízeních jsou realizovány na základě domluvy v prostoru místních knihoven přednášky, besedy a posezení k vybraným knižním pohádkovým titulům.

K otázce 14:

58 mateřských škol používá televizi, video, DVD, jen 10 nepoužívá. Potěšilo nás, že dennodenně tyto technologie nepoužívá žádné zařízení, jen 4 školky několikrát týdně, 52 mateřských škol méně než jednou týdně.

K otázce 15:

53 školek počítač k dispozici pro děti má, v 15 zařízeních dětem není přístupný. Pokud na školkách je, jen v sedmi zařízeních je využíván denně, ve 14 zařízeních několikrát týdně, ve 32 méně než jednou týdně. Můžeme věřit, že informace o obavách odborníků z nadužívání počítačů

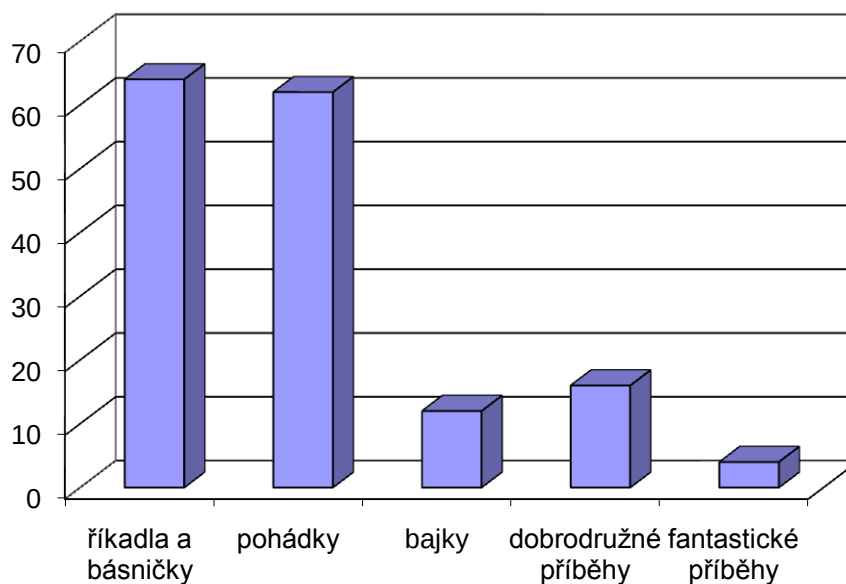
v předškolním věku jsou v českých a moravských školkách zohledňovány v praxi.

K otázce 16:

Výrazně převládá využití zájezdů na divadelní představení (56 zařízení ano, 16 ne), z toho alespoň jednou ročně (22), dvakrát ročně (14), vícekrát (20). S ohledem na financování školství, na zmatky a nejistoty v legislativě a ve financování mateřských škol z výpovědí odvozují, že zřejmě především díky nasazení personálu je divadelní pohádkové představení dětem dle možností zpřístupňováno a tato tendence se měnit nebude.

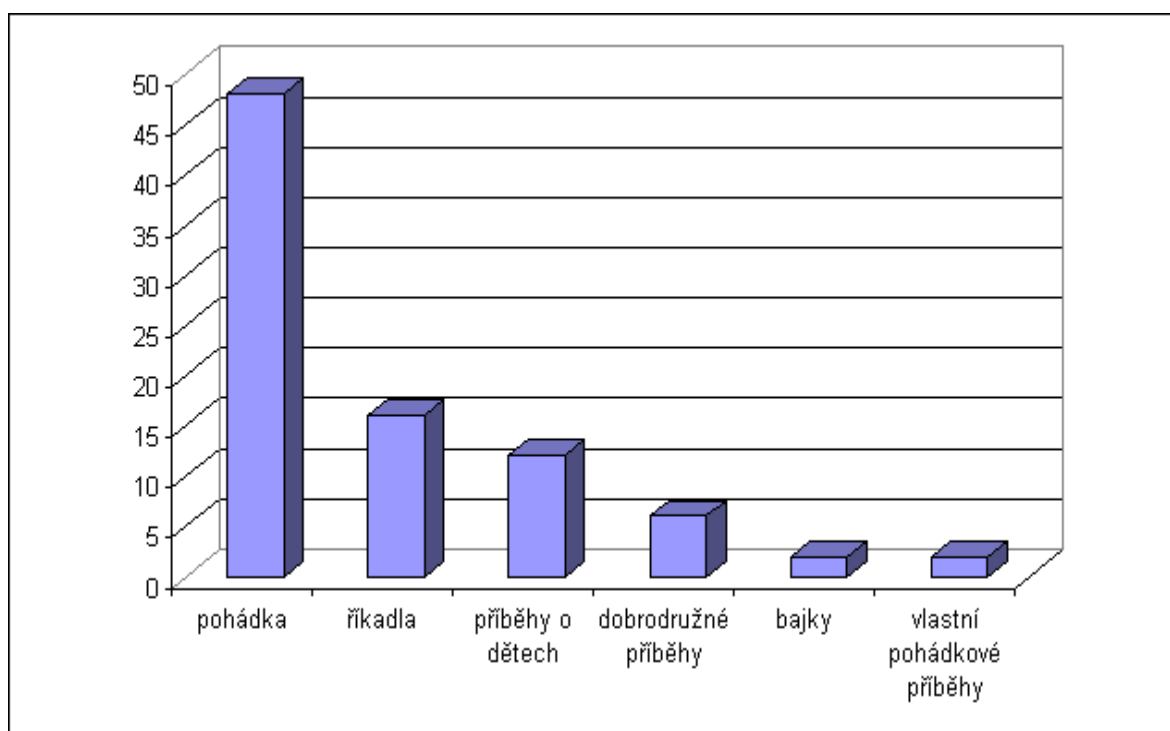
7.2. Tabulkové a grafické zpracování odpovědí

K otázce č. 4: Jaký typ literárních žánrů v MŠ nejčastěji používáte?



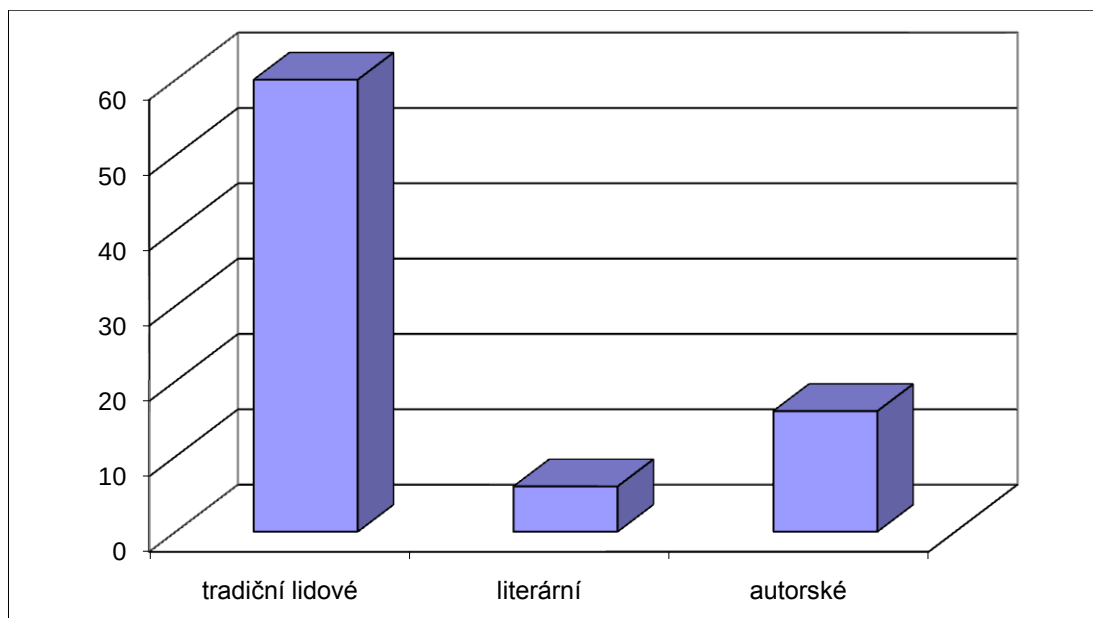
říkadla a básničky	64
pohádky	62
bajky	12
dobrodružné příběhy	16
fantastické příběhy	4

K otázce č. 5: Které typy literárních žánrů mají děti nejraději?



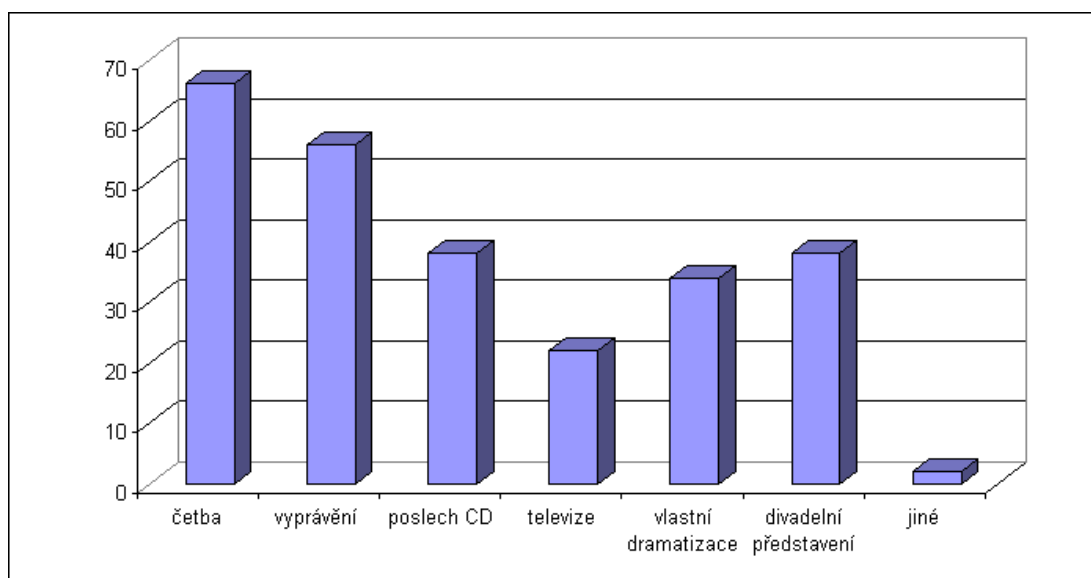
pohádka	48
říkadla	16
příběhy o dětech	12
dobrodružné příběhy	6
bajky	2
vlastní pohádkové příběhy	2

K otázce č. 6: Upřednostňujete pohádky:



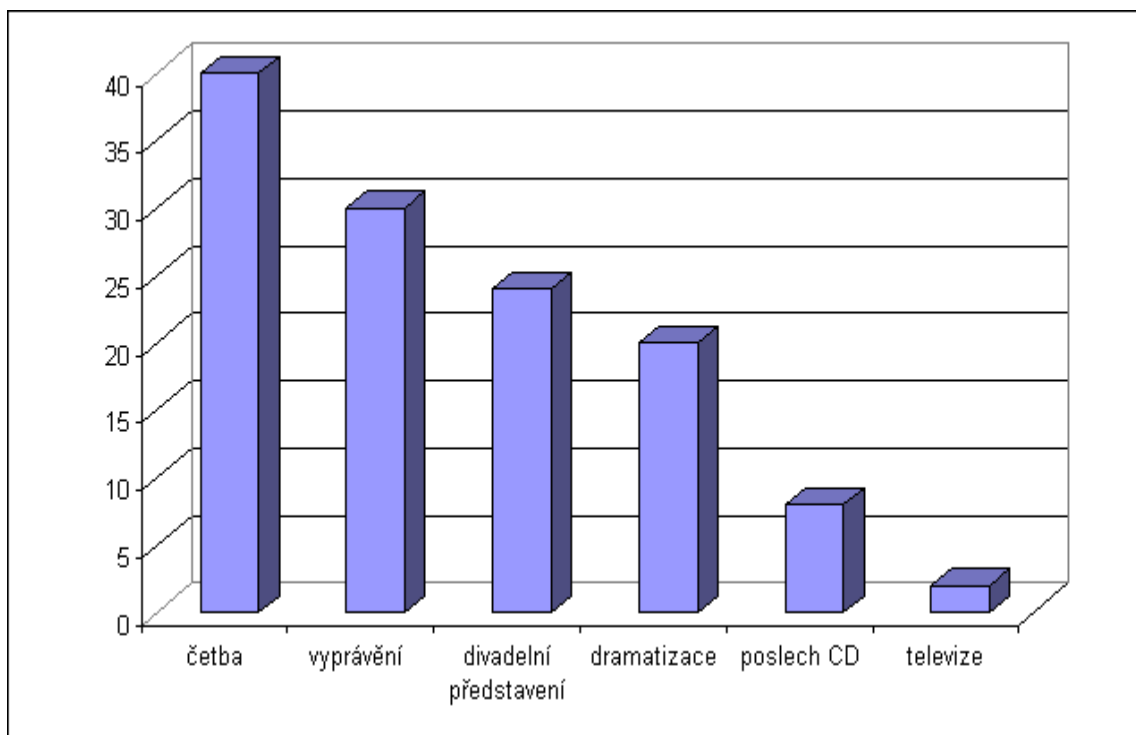
tradiční lidové	60
literární	6
autorské	16

K otázce č.7: Jakou formou předáváte dětem pohádky?



četba	66
vyprávění	56
poslech CD	38
televize	22
vlastní dramatizace	34
divadelní představení	38
jiné	2

K otázce č. 8: Která forma je dětmi nejlépe přijímána?



četba	40
vyprávění	30
divadelní představení	24
dramatizace	20
poslech CD	8
televize	2

K otázce č. 9: Jaký si myslíte, že mají pohádky pro děti v dnešní době význam, funkci, hodnotu? V rámci obecných charakteristik (výchovná, poznávací a vzdělávací funkce) pohádek zkuste napsat, jaké konkrétní hodnoty v pohádkách vidíte? Např. vzbuzuje emocionalitu, rozvíjí představivost?

K otázce č. 9a – výchovný význam:

Rozvoj kladných vlastností, slušné chování	22
Zlo x dobro, zlo je potrestáno	20
Hrdina jako vzor	6
Rozvoj rodinných vztahů	4

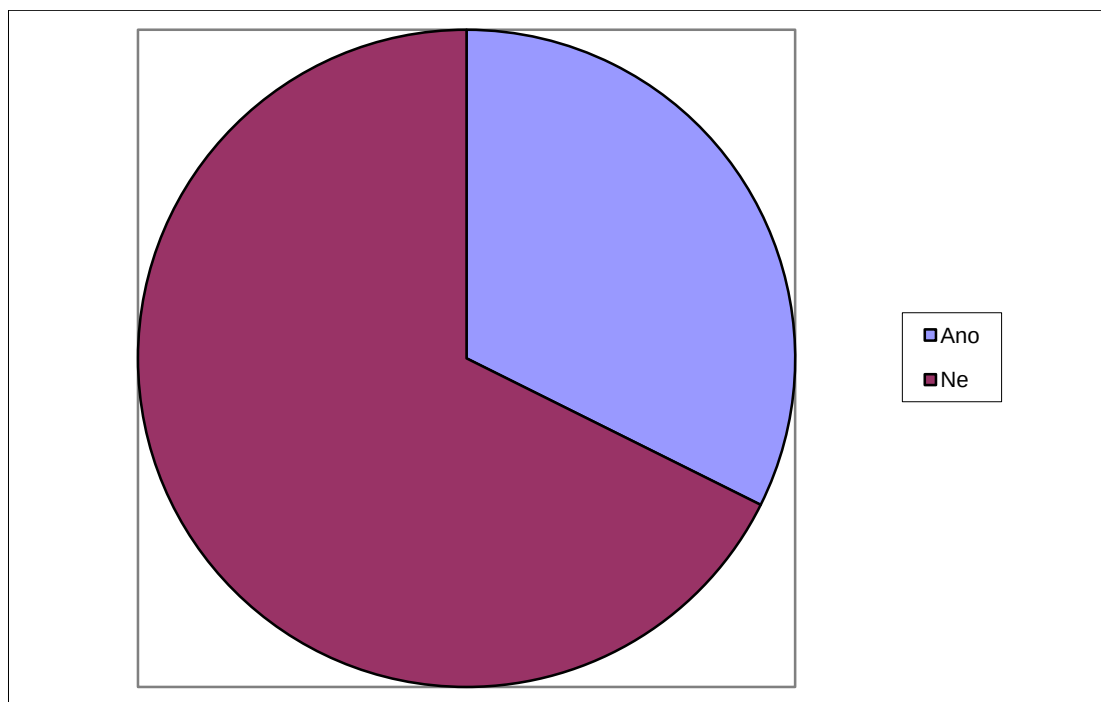
K otázce č. 9b – vzdělávací význam:

Rozvoj slovní zásoby	22
Rozvoj fantazie	34
Rozvoj soustředěnosti	4

K otázce č.9c – poznávací význam:

Poznávání životního prostředí – les, vesnice, jiné země	14
Rozvoj vědomostí	12
Řešení situací, konfliktů, problémů	12

K otázce č. 10: Spolupracujete s rodiči, obrací se na Vás rodiče, jakou knihu by měli číst svým dětem?



Ano	22
Ne	46

K otázce č. 11: Máte svou vlastní knihovnu ?

Ano	68
Ne	0

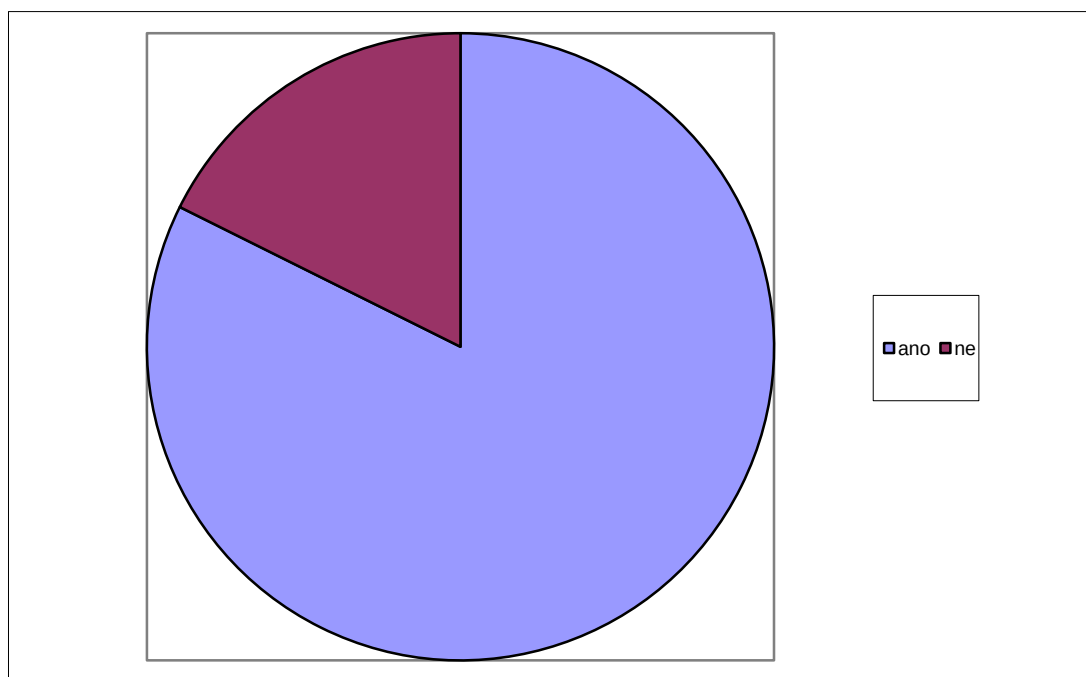
K otázce č. 12: Pokud ano, nabízíte přístup do knihovny

a) i rodičům

b) pouze učitelkám

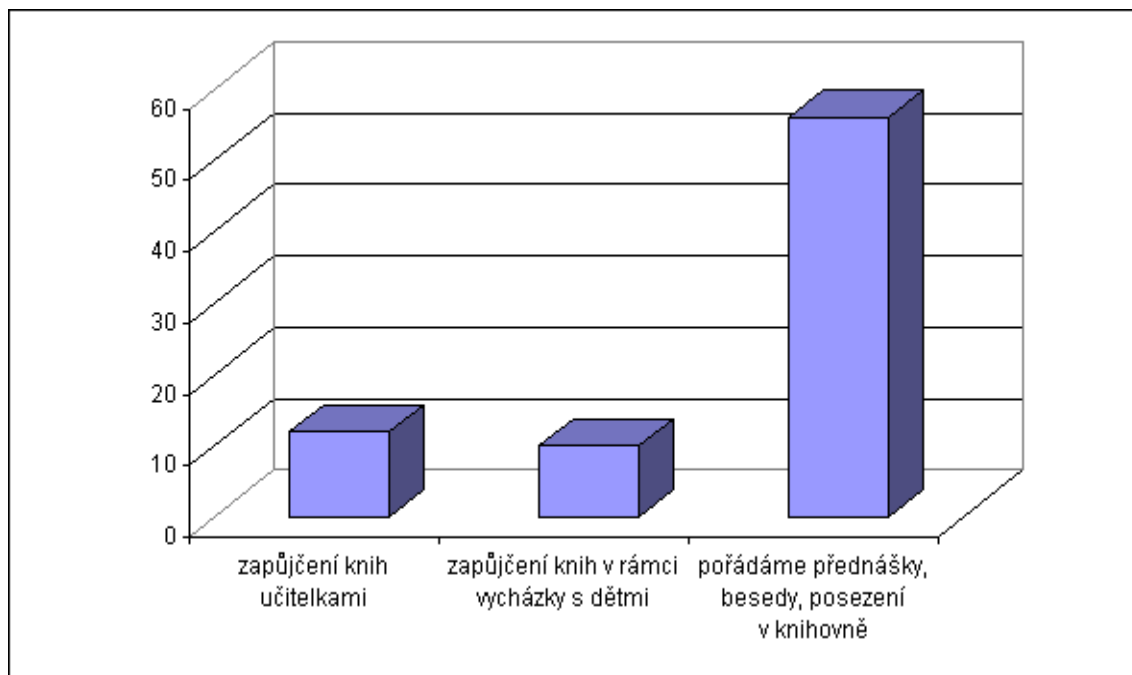
Přístup učitelky i rodiče	8
Přístup pouze učitelky	60

K otázce č. 13: Spolupracujete s veřejnou knihovnou?



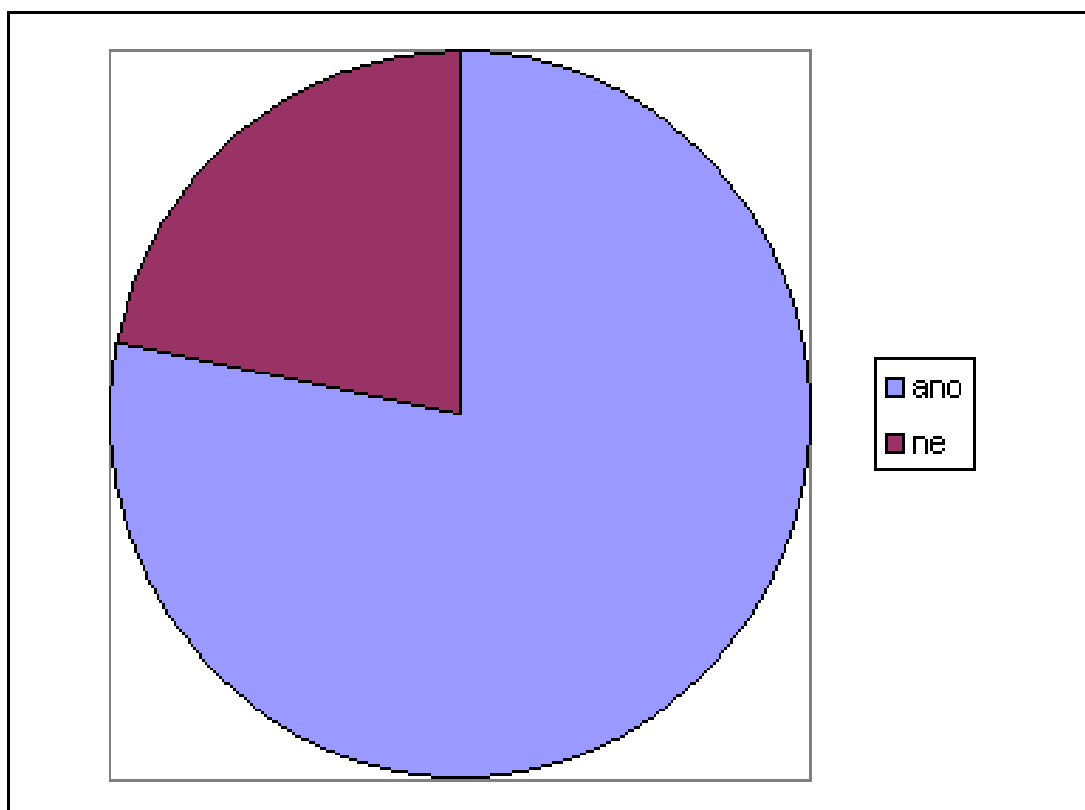
Ano	58
Ne	10

K otázce č. 13a: Členění způsobů spolupráce mateřských škol s knihovnami



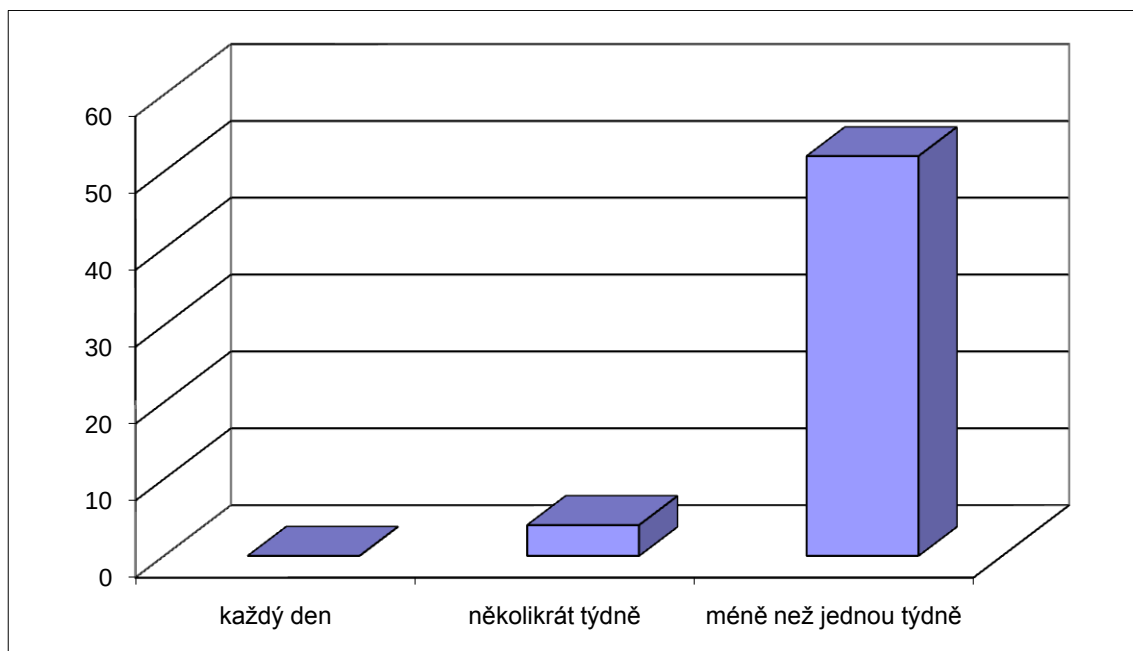
zapůjčení knih učitelkami	12
zapůjčení knih v rámci vycházky s dětmi	10
pořádáme přednášky, besedy, posezení v knihovně	56

K otázce č. 14: Používáte v mateřské škole televizi, video, DVD?



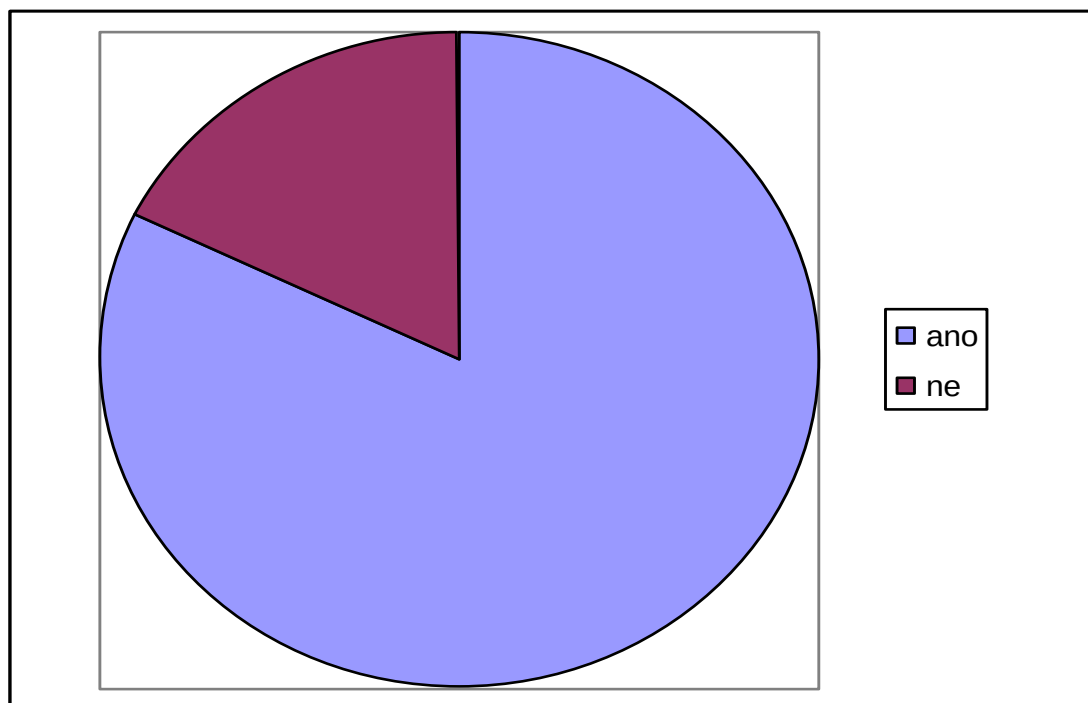
ano	56
ne	12

K otázce č. 14a: Jak často používáte TV nebo video a k jakým příležitostem?



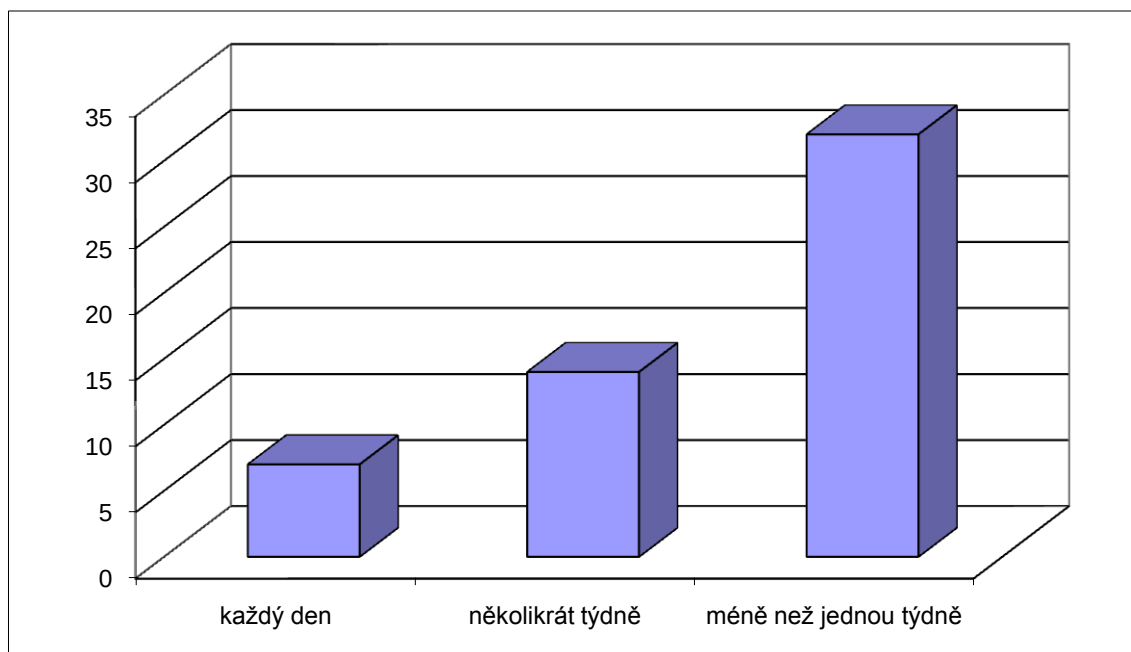
každý den	0
několikrát týdně	4
méně než jednou týdně	52

K otázce č. 15: Máte v mateřské škole počítač, který je k dispozici dětem?



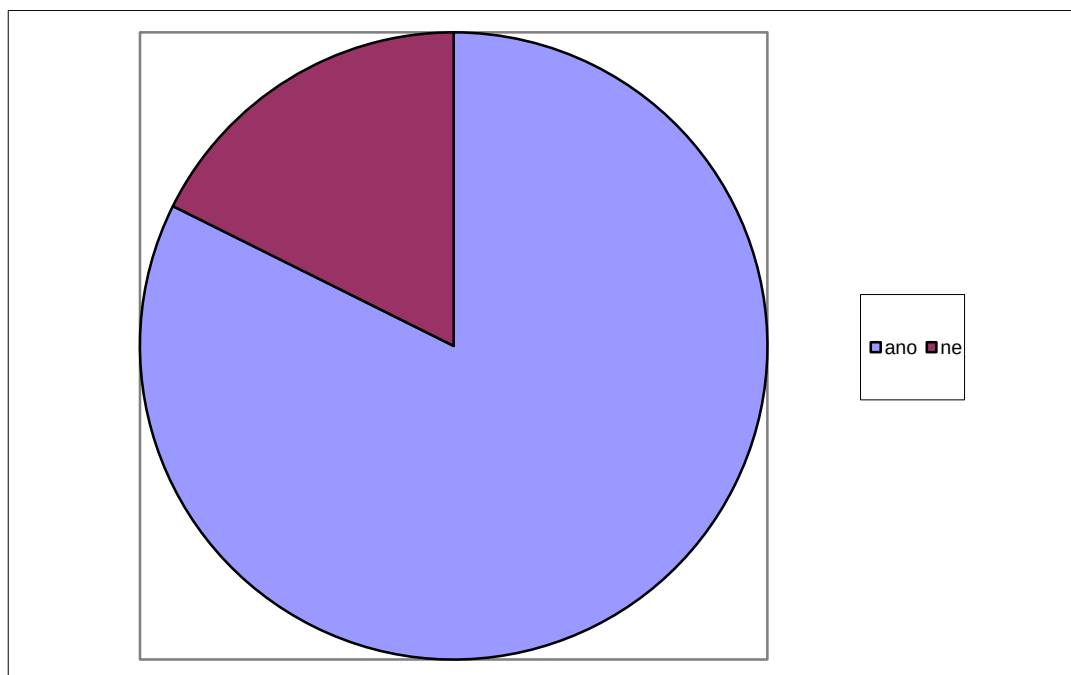
ano	53
ne	15

K otázce č. 15a: Jak často počítač používáte?



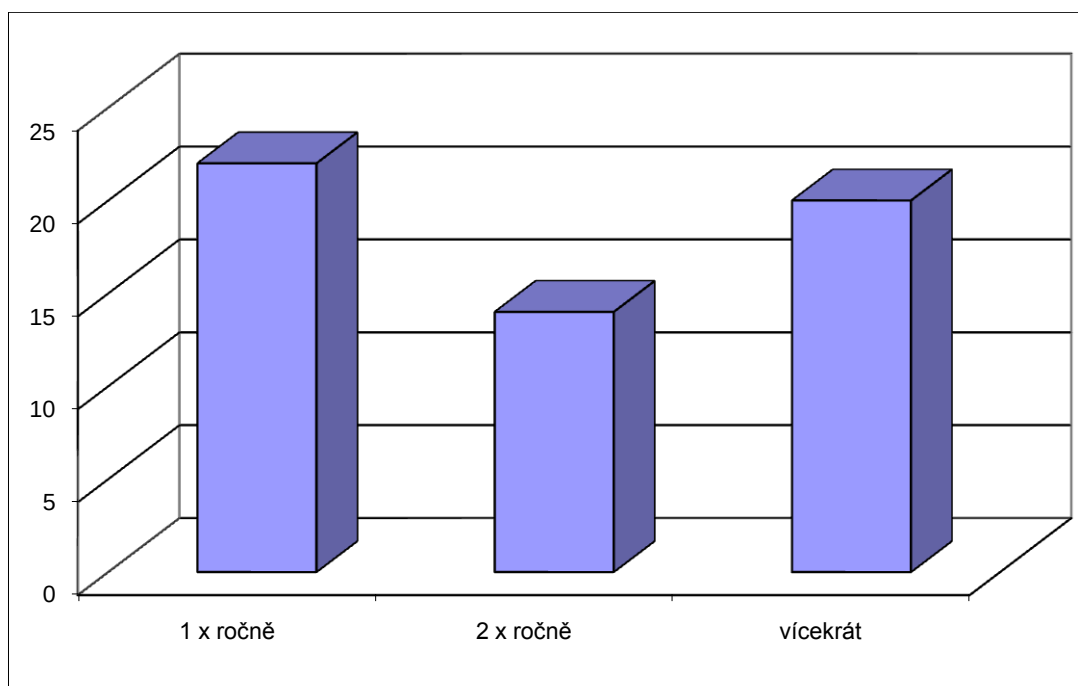
každý den	7
několikrát týdně	14
méně než jednou týdně	32

K otázce č. 16: Pořádáte pro děti výjezdová pohádková divadelní představení?



ano	56
ne	12

K otázce č. 16a: Jak často výjezdní pohádková divadelní představení pořádáte?



1 x ročně	22
2 x ročně	14
vícekrát	20

Závěr

Dotazníkový průzkum i studium uvedené odborné literatury nám potvrdily, že pohádka má stále své nezastupitelné místo jak v programové vzdělávací nabídce a každodenní praxi mateřských škol, tak ve strategii těchto předškolních vzdělávacích zařízení, v rezortní metodice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, oporu najdeme i v evropských programových školských dokumentech. Naše šetření potvrdilo nad očekávání, že pohádkám se pedagogický personál na mateřských školách dostatečně věnuje, má i podporu rodičů, vybavené knihovny a další zázemí – odborný růst personálu i patřičné vybavení, o vyprávění, čtení, promítání a divadelní ztvárnění pohádek ze strany dětí je i ve věku počítačových 3D her velmi vítáno a společně s odborníky lze věřit, že děti předškolního věku jakékoliv setkání s pohádkou, především v komornějším, kontaktním podání (vyprávění, čtení, loutkové provedení, zapojení dětí do pohádkových her nebo návštěva divadelního pohádkového představení) velmi obohacuje.

Při práci s dotazníky nás těšila poměrně vysoká návratnost a ochota oslovených zařízení. Z časových důvodů a s ohledem na složitost administrativy (souhlasy zainteresovaných osob při práci s dětmi) nás jen může mrzet, že jsme některá data o oblíbenosti forem podávání pohádky získaly zprostředkovaně, prostřednictvím spolupracujících pedagogických pracovníků.

Použitá literatura

Badegruder, B., Pirkel, F. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-416-8.

Beneš, B. Česká lidová slovesnost. Výbor pro současného čtenáře. Praha: Odeon, 1990.

Berlince O. Pohádky radí školákům. Olomouc: Knižní klub, 1999.

Bettelheim, B. Za tajemstvím pohádek. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106-290-1.

Bom, P., Machteld, H. Průvodce péčí o děti od 1 do 4 let. Hranice: Fabula, 2002. ISBN 80-86600-26-2.

Bruceová, T. Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

Čačka, O. Psychologie dítěte. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

Černoušek, M. Sen a snění., Praha: Horizont, 1988.

Čeňková, J. a kol. Vývoj literatury pro mládež a její žánrové struktury. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.

Delcambrová, A. Muhammad, slovo Alláhovo. Bratislava: Slovart, edice Horizont, 1996. ISBN 80-85871-17-3.

Helus, Z. Osobnost a její vývoj. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN: 80-7290-125-7.

Chaloupka, O. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury II. Praha, 1976.

Jefremova, T. F. Novyj slovar russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. Moskva, 2000. In: <http://www.gramota.ru/slovari/dic>

Kalábová, N. Hry a pohádkové cestování. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1450-7.

Langmeier, J. a Krejčířová, D. Vývojová psychologie, 2. vydání. Praha:

Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9

Matějček, Z. Rodiče a děti. Praha: Avicenum, 1989.

Mocná, D.; Peterka, J. a kol. Encyklopedie literárních žánrů. Praha-Litomyšl, 2004.

Piaget, J. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-146-0.

Propp, V. J. Morfologie pohádky a jiné studie. Jinočany: H&H, 1999. ISBN 80-86022-16-1.

Richter, L. Pohádka ... a divadlo. Společenství pro pěstování divadla pro děti a mládež. Praha, 2004. ISBN 80-902975-2-8.

RVPPV. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.

Říčan, P. Cesta životem. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

Říčan, P. Psychologie osobnosti. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

Sirovátka, O. Česká pohádka a pověst v lidové tradici a dětské literatuře. Brno: Academia, 1998.

Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Academia, 2004.

Streit, J. Včelka Sluněnka. a Proč děti potřebují pohádky. Hranice: Fabula, 2003. ISBN 80-86600-10-6.

Vágnerová, M. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2005.

Vařejková, V. Česká autorská pohádka. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1998.

Vlašín, Š. a kol. Slovník literární teorie. Praha, 1978.

von Franzová. M.-L. Psychologický výklad pohádek. Praha 1998.

Vybíral, Z. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Příloha č. 1 – text dotazníku pro učitelky mateřských škol

Dobrý den,

jmenuji se Vladimíra Rakovská a jsem studentkou 3. ročníku bakalářského oboru Speciální pedagogika předškolního věku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dotazník, který se k Vám právě dostal, slouží jako podklad k mé závěrečné bakalářské práci na téma: „Pohádka a dítě předškolního věku“, která vzniká pod vedením Mgr. Bartoňové. Chtěla bych Vás vyplněním následujícího dotazníku poprosit o pomoc při tvorbě této práce.

Dotazník je zcela anonymní.

Velmi Vám děkuji za Váš čas a ochotu mi být nápomocní. Jakékoli dotazy ráda zodpovím na emailové adrese:

v.rakovska@seznam.cz

tel. 776006358

Vladimíra Rakovská

učitelka MŠ Břeclav, Hřbitovní 8

691 41 Břeclav 4 - Poštorná

1. Jaké máte ve školce typy tříd vzhledem k věku?

- a) homogenní
- b) heterogenní

1. Jaký je počet dětí v jedné třídě?

2. Kolik máte v letošním roce celkem předškoláků?

3. Jaký typ literárních žánrů v MŠ nejčastěji používáte?

- a) říkadla a básničky
- b) pohádky
- c) bajky
- d) dobrodružné příběhy

e) fantastické příběhy

4. Které typy literárních žánrů mají děti nejraději?

5. Upřednostňujete pohádky:

a) tradiční lidové (O Budulínkovi, O Smolíčkovi, O Červené Karkulce,
O kohoutkovi a slepičce, O koblížkovi, O veliké řepě,
Hloupý Honza...)

b) literární (pohádky bratří Grimmů, Erben, Němcová, ...)

c) autorské – umělé (Andersen, Wilde, Wolker, Lindgrenová,
Trnka, Mrázková, Sekora, Lada, bratři Čapkové, Hrubín)

6. Jakou formou předáváte dětem pohádky?

- a) četba
- b) vyprávění
- c) poslech CD
- d) televize
- e) vlastní dramatizace
- f) divadelní představení
- g) jiné.....

7. Která forma je dětmi nejlépe přijímána?

8. Jaký si myslíte, že mají pohádky pro děti v dnešní době význam, funkci, hodnotu? V rámci obecných charakteristik (výchovná, poznávací a vzdělávací funkce) pohádek zkuste napsat, jaké konkrétní hodnoty v pohádkách vidíte? Např. vzbuzuje emocionalitu, rozvíjí představivost...

a) výchovný
význam.....

b) vzdělávací

význam.....

c) poznávací

význam.....

9. Spolupracujete s rodiči, obrací se na Vás rodiče, jakou knihu by měli číst svým dětem?

Ano

Ne

10. Máte svou vlastní školní knihovnu?

Ano

Ne

11. Pokud ano, nabízíte přístup do knihovny?

a) Rodičům

b) Pouze učitelkám

12. Spolupracujete s veřejnou knihovnou?

Ano

a) formou zapůjčení knih učitelkami

b) zapůjčení knih v rámci vycházky s dětmi

c) na základě domluvy pořádáme přednášky, besedy, posezení s dětmi v knihovně

Ne

13. Používáte v mateřské škole televizi, video, DVD? Jak často a k jakým příležitostem?

Ano

a) Každý den

b) Několikrát týdně

c) Méně než jednou týdně

Ne

14. Máte v mateřské škole počítač, který je k dispozici dětem?

Ano

Ne

Pokud ano, jak často je k počítači používáte a k jakým příležitostem ho využíváte?

a) Každý den

b) Několikrát týdně

c) Méně než jednou týdně

15. Pořádáte pro děti výjezdová pohádková divadelní představení?

Ano

1x ročně

2x ročně

vícekrát

Ne

16. Pořádáte pro děti výjezdová pohádková divadelní představení?

Ano

1x ročně

2x ročně

vícekrát

Ne

ANOTACE

Jméno a příjmení: Vladimíra Rakovská

Katedra nebo ústav: Ústav speciálněpedagogických studií

Vedoucí práce: Mgr. Jana Bartoňová

Rok obhajoby: 2010

Název práce: Pohádka a dítě předškolního věku

Název v angličtině: Fairytale and a preschool child

Anotace:

Bakalářská práce „Pohádka a dítě předškolního věku“ je zaměřena na problematiku významu pohádky v lidském životě a její vliv na děti předškolního věku. Zabývá se také postavením pohádky v dějinách světa a literatury, jejím členěním a sleduje vývojová specifika dětské populace. Součástí práce je souhrn poznatků a zkušeností učitelek mateřských škol s danou problematikou.

Klíčová slova:

Pohádka, dětský věk – vývojové stupně, zrání

Dramatizace

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Literární žánr

Vývojová psychologie

Annotation:

This Bachelor's thesis "Fairytale and a preschool child" focuses on the significance of a fairytale in a person's life and its influence on preschool children. It also analysis the position of a fairytale within the world's history and literature, specifying its sections and describing the development specifics of the child population. This thesis additionally introduces the knowledge and the experiences of nursery school teachers about this issue.

Keywords:

Fairytale

Child's age – child development stages, maturation

Dramatization

The Framework Education Programme for Preschool Education (FEP PE)

Literary genre

Development psychology

Přílohy vázané v práci: Příloha č. 1 – dotazník určený pro učitelky mateřských škol

Rozsah práce: 76 s., 4 s. přílohy

Jazyk práce: Český jazyk