

Využití pohádek v morální výchově dětí předškolního věku

Tereza Opletalová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Opletalová**
Osobní číslo: **H15445**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití pohádek v morální výchově dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky a psychologie předškolního věku, morální výchovy a významu symboliky pohádek.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

VACEK, Pavel. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

ŠPÍNER, Dušan. Eticko-filozofický aspekt výchovno-vzdelávacího procesu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 158 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2027-1. Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/200809/contents/nkc20081817402_1.pdf

VACEK, Pavel. Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, lili s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.

Dostupné také z: http://toc.nkp.cz/NKC/201105/contents/nkc20112184182_1.pdf

VACEK, Pavel. Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

LAJČIAKOVÁ, Petra. Psychológia morálky. Brno: CERM, 2008, 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ. Praha: Portál, 2015, 119 s. ISBN 978-80-262-0933-1.

VACEK, Pavel. Průhledy do psychologie morálky. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, 123 s. ISBN 80-7041-188-0.

HASS, Aaron. Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás. V Praze: Columbus, 1999, 152 s. ISBN 80-7249-010-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lucie Blašíková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

22. listopadu 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2018

Touša Křelý

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, učí-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějšího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou pohádek a jejich využitím v morální výchově dětí předškolního věku. Práce zahrnuje teoretickou a empirickou část. Teoretická část je rozčleňena do tří kapitol. Úvodní kapitola se zaměřuje na charakteristiku dětí předškolního věku. Další část představuje významné psychologické teorie morálního vývoje, dále obsah a metody mravní výchovy a její zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Závěr teoretické části je věnován pohádkám, jejich původu, specifickým znakům a významu. V praktické části je realizován kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit, jakým způsobem ovlivňuje pohádka morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku. Sběr dat proběhl na základě četby vybraných pohádek a za využití metody rozhovoru.

Klíčová slova: předškolní věk, předškolní vzdělávání, morálka, morální vývoj, mravní výchova, pohádka

ABSTRACT

A Bachelor's thesis is dealing with a fairytales and their application into moral education preschool children. The thesis contains theoretical and empirical part. The theoretical part is divided into three chapters. An introductory chapter focuses on characteristics of preschool children. Next part presents significant psychological theories of moral development, also the content and methods of moral education and its inclusion in the Framework Education Programme for Preschool Education. The end of theoretical part is devoted to fairytales, their origins, specific features and importance. In the empirical part, there is made a qualitative research, of which aim is to find out how fairytale influences the moral-social competencies of preschool children. Data were collected by reading of selected fairytales and then using an interview method.

Keywords: preschool age, preschool education, morality, moral development, moral education, fairytale

Poděkování:

Ráda bych poděkovala Mgr. Lucii Blašíkové za odborné vedení, trpělivost, cenné rady a vstřícný přístup při psaní bakalářské práce. Rovněž chci poděkovat pedagogickému vedení Mateřské školy za pomoc a ochotu při zpracování výzkumné části práce. Dále bych ráda poděkovala dětem, bez kterých by sběr dat nebyl možný. V neposlední řadě chci poděkovat mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

*„Pokud chcete, aby vaše děti byly chytré, čtěte jim pohádky.
Pokud chcete, aby byly geniální, čtěte jim – více pohádek.“*

Albert Einstein

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 11 |
| 1.1 OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 11 |
| 1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ | 12 |
| 1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE DÍTĚTE | 16 |
| 2 MORÁLNÍ VÝVOJ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 21 |
| 2.1 PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE | 23 |
| 2.2 TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ | 24 |
| 2.3 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE DLE PIAGETA | 24 |
| 2.4 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE DLE KOHLBERGA | 28 |
| 2.5 MRAVNÍ VÝCHOVA..... | 29 |
| 2.6 ZAKOTVENÍ MRAVNÍ VÝCHOVY V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 31 |
| 3 POHÁDKY JAKO NÁSTROJ MORÁLNÍHO ROZVOJE | 35 |
| 3.1 DEFINICE POHÁDKY..... | 35 |
| 3.2 VÝVOJ POHÁDKY..... | 35 |
| 3.3 SPECIFICKÉ ZNAKY POHÁDEK..... | 37 |
| 3.4 TYPOLOGIE POHÁDEK..... | 38 |
| 3.5 VÝZNAM ČTENÍ A POHÁDEK | 39 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 45 |
| 4 METODOLOGIE VÝZKUMU | 46 |
| 4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 46 |
| 4.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU | 47 |
| 4.3 PRŮBĚH VÝZKUMU A JEHO REALIZACE (SBĚR DAT) | 48 |
| 5 ANALÝZA DAT | 50 |
| 6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ | 72 |
| 7 DISKUSE | 77 |
| 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 78 |
| ZÁVĚR | 80 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 81 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 85 |
| SEZNAM TABULEK | 86 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 87 |

ÚVOD

Naslouchat různým příběhům a vyprávěním je přirozená součást lidského života. Kdyby tomu tak nebylo, o mnoha věcech by se nevědělo a zůstaly by lidské civilizaci navždy skryty. Naštěstí se tak nestalo a za pomoci ústní lidové slovesnosti se předalo i množství pohádek, které se závěrečné práce dotýkají.

Hlavní problematikou, kterou se práce zabývá, je využití pohádek v morální výchově dětí předškolního věku. Téma bylo zvoleno především ze dvou významných důvodů. Morální výchova, ať už ji lze chápat v rovině školní či rodinné, je velice závažné a aktuální téma, které si zaslouží pozornost. Už jen z pohledu na dnešní moderní společnost je zřejmé, že upadají mravní hodnoty, lidé mají často problém s rozlišováním toho, co je dobré a co zlé a na základě toho přizpůsobují své jednání a chování ve vztahu k ostatním. Avšak cílem bakalářské práce není moralizovat ani předkládat sociologickou sondu do společnosti. Dáleko více je potřeba se věnovat hledání prostředků a řešení, jak dopomoci správnému směru morální výchovy.

Právě pohádka je často první literární útvar, se kterým se dítě setkává. Díky její přirozené a nenásilné podobě by tak mohla představovat zdroj, kterým lze ovlivňovat morálně-sociální kompetence. S tímto utvářením by se mělo začít od nejmladší generace, tedy od nejútlejšího věku. Z tohoto důvodu byly zvoleny děti předškolního věku za cílovou skupinu. Děti v daném věku jsou velmi zvědavé a vnímavé a mnohdy ovlivnitelné. Druhým důvodem výběru cílové skupiny byla osobní zkušenost s dětmi předškolního věku prostřednictvím odborné praxe v mateřské škole.

Samotná práce je členěna na teoretickou a empirickou část. První kapitola se věnuje charakteristikám předškolního věku, které je nezbytné znát pro další práci s danou cílovou skupinou.

Druhá kapitola pojednává o morálním vývoji prostřednictvím vybraných psychologických teorií dle Piageta, Kohlberga, Freuda a Bandury. Stejnomená kapitola rovněž zpracovává obsah a metody mravní výchovy, které se však nemusí realizovat jen ve školní sféře. V neposlední řadě je předmětem kapitoly i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který představuje jednotlivé klíčové kompetence a mapuje jednotlivé vzdělávací oblasti mající vliv na utváření morálně-sociálních kompetencí.

Třetí kapitola, která uzavírá celou teoretickou část práce, se zaměřuje na pohádky. Obsahem kapitoly je snaha přiblížit jejich původ, typologii, specifické znaky a především jejich význam v mnoha rovinách.

Praktická část práce si dává za hlavní cíl zjistit, jakým způsobem pohádky ovlivňují morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku. Práce si rovněž klade i další dílčí cíle. První z nich se zaměřuje na schopnost porozumění obsahu pohádkového textu. Další z nich zjišťuje dominantní prvky v pohádce z pohledu dětí. Předposledním dílčím výzkumným cílem je popsat bezprostřední účinek pohádky ve srovnání s odstupem několika dní.

Všechny výše stanovené cíle budou zkoumány skrze kvalitativní strategii výzkumu, přičemž pro sběr dat bude využita metoda rozhovoru s cílovou skupinou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Úvodní kapitola zpracovává poznatky z oblasti vývojové psychologie a pedagogiky odrážející specifika vývoje dětí předškolního věku. Jejich poznání je nezbytné zejména pro stanovení kritérií výběru pohádek, která se vážou k praktické části bakalářské práce. Pro předškolní období je nutné si uvést především kognitivní, emocionální a sociální složku vývoje dítěte, které ovlivňují i morální stránku jedince.

1.1 Období předškolního věku

Na začátku je potřeba si ujasnit, jak přesně definovat předškolní období. I přestože se zprvu zdá, že se jedná o jednoduché vymezení, mnozí autoři se mohou nepatrně lišit. Pro účely porovnání je vhodné si uvést alespoň několik z nich.

Jednou z významných autorek zabývajících se vývojovou psychologií je Vágnerová (2012, s. 177), která předškolní období ohraničuje od 3 do 6 až 7 let věku dítěte a označuje jej za období iniciativy. Ukončení daného stádia vývoje je spojeno zejména se sociálním mezníkem – nástupem do školy. K velkému rozvoji dochází v sociální oblasti, zejména u vztahů s vrstevníky. Avšak aby dítě mohlo správně fungovat ve společnosti, musí se ze všeho nejdříve naučit akceptovat řád regulující chování lidí v řadě běžných situací.

Matějček (2013, s. 47) odmítá brát předškolní věk jakožto pouhou přípravu na vstup do školy, jako tomu bylo v dřívějších dobách. Hovoří o důležitosti úkolů a potřeb, které by měly být vytvářeny s ohledem na přínos pro společnost. K názoru autora se přiklání i Vágnerová, která zohledňuje obě možnosti: „Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy.“ (Vágnerová, 2012, s. 223).

Dle Matějčka (2005, s. 139-140) by se tedy dal předškolní věk souhrnně nazvat jako období vývojových změn. Proměna dítěte je patrná po všech jeho stránkách. Postupně se začíná formovat i jedincovo prosociální chování projevující se v souhře, spolupráci, soucitu a navozování nových kamarádkých vztahů.

Průcha a kolektiv klade důraz především na sociální stránku jedince a hovoří: „Předškolní věk trvá typicky od 3 do 6 let. Kromě dalšího rozvoje mentálních funkcí a tělesných dovedností je hlavní charakteristikou tohoto období intenzita socializace a enkulturace – dítě si osvojuje normy společnosti, v níž žije (zejm. normy chování), a zároveň také vlastnosti jej

obklopující kultury (např. hodnoty, stereotypy a předsudky). Vstupem většiny dětí do institucí předškolního vzdělávání se výrazně obohacují jejich sociální a komunikační kontakty a formují se vrstevnické vztahy a role.“ (2016, s. 34).

Zatímco se psychologický přístup zaobírá jedincem samým, pedagogika se zaměřuje, jak dítě dále rozvíjet a formovat. Z hlediska pedagogiky se jedná o starší předškolní věk, který trvá od 3 do 6 let. Dané období se dále dělí na mladší děti a na předškoláky, kteří před sebou mají pouze jeden rok před nástupem do školy. Obecně se pedagogika předškolního věku zabývá cíli, obsahem, metodami, podmínkami výchovy, vzděláváním a profesní vybaveností učitele (Průcha a Kořátková, 2013, s. 49).

Pro plné porozumění vývojových specifik vztahujících se pro vybranou cílovou skupinu je potřeba si ve stručnosti charakterizovat jednotlivé oblasti. Je však nutné si uvědomit, že existují velké rozdíly mezi čtyřletým a šestiletým dítětem kupříkladu v řečovém vývoji.

1.2 Kognitivní vývoj

Pojmem kognitivní vývoj se rozumí řada psychických procesů, které mají od 3. věku dítěte vzestupnou tendenci a vyvíjí se tedy značnou rychlostí. Průcha a Kořátková (2013, s. 98) jej označují jako oblast poznávací či rozumovou a řadí sem *vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti, vůli a emoční procesy*. Skorunková (2011, s. 39) dále poukazuje na propojenost a vzájemné prolínání se jednotlivých oblastí od jemné a hrubé motoriky až po psychické a emocionální procesy.

Samozřejmě v některých dalších psychologických publikacích lze narazit na poněkud odlišné členění, ale podstata zůstává stále stejná. V následující části budou v krátkosti přiblíženy výše zmíněné oblasti.

Končeková (2014, s. 111) hovoří o tzv. synkretickém způsobu *vnímání*, který spočívá v tom, že dítě vnímá objekt jen celistvě. Předškolnímu dítěti chybí schopnost operace analýzy, tudíž nezvládne vnímaný objekt rozdělit na části a ty poté spojit zpět.

Vnímání probíhá na úrovni subjektivních preferencí, to znamená, že je pro dítě podstatný nějaký výrazný detail (Průcha a Kořátková, 2013, s. 98).

Rovněž pozornost předškolního dítěte je velmi nízká a zpočátku je spíše nezáměrná, přelétavá a nestabilní. Až postupem času se vytváří pozornost záměrná a úmyslná (Končeková, 2014, s. 111). Čačka (2000, s. 71) nízkou pozornost vysvětluje slabostí nervových buněk. Pokud tedy chceme, aby dítě udrželo delší dobu pozornost, je třeba často střídat činnosti či

užívat různé metody k jejímu udržení jako jsou například konstruktivní hry, ale i četba pohádek. Podněty však musí být natolik intenzivní, aby dítě dostatečně zaujaly.

Záměrná *paměť* se začíná utvářet až teprve kolem 5. roku, do té doby převládá paměť bezděčná. Dítě disponuje především pamětí mechanickou a konkrétní, kdy si vybaví určitou situaci. Dalším specifikem je délka i kvalita paměti, která se odvíjí od emocí prožívané situace či činnosti (Průcha a Kořátková, 2013, s. 98). Končeková (2014, s. 111-112) doplňuje, že děti si snáze zapamatují ty věci, které mohly vidět názorně než jen slovní materiál. Jak již bylo řečeno výše, vývoj v této oblasti má progresivní charakter, kdy se navyšuje množství zapamatovaného, trvanlivost i reprodukce paměti.

Průcha a Kořátková (2013, s. 98) podotýkají, že mnoho věcí je pro dítě neznámé, a proto se je snaží doplňovat vlastními *představami*, o nichž věří, že jsou pravdivé. Dítě předškolního věku si upevňuje svoji pozici ve světě a v jeho poznávání je mu velmi nápomocná fantazie, díky které zpracovává okolní informace odpovídající jeho aktuálním potřebám i možnostem (Vágnerová, 2012, s. 177). Jak Končeková uvádí (2014, s. 112) z tohoto důvodu se často objevuje i dětská lež. Lež však nemůžeme považovat za skutečnou, jelikož ji dítě vytváří zcela neúmyslně přesvědčeno o pravdivosti svých výroků. Vašutová a kolektiv (2010, s. 148) rozvádí vysvětlení, že „lež je složitá mentální operace, kterou předškolák ještě neovládá. Takže pokud tvrdí, že „tu skleničku neshodil, ona spadla sama“, je téměř jisté, že je o pravdivosti svého tvrzení přesvědčený, a ze svého hlediska tedy nelže. Shodil sklenici, ta se rozbila, dostal strach z trestu, a aby se toho strachu zbavil, ve svých představách si celou událost převyprávěl a nové verzi uvěřil (...) Pro tento věk je typická velmi živá představivost, a to tak živá, že představy dítě občas přidává k realitě. Této představivosti se říká eidetická vloha.“

Dále se objevuje i tzv. antropomorfismus/animismus, kdy děti přiřazují neživým předmětům a zvířatům lidské vlastnosti a způsoby chování. Činností, které u dětí probouzí fantazii je nespočet, mezi něž se řadí i poslech pohádek, různé hry a nastupuje i v případě, kdy si něco nedokáže vysvětlit (Končeková, 2014, s. 112).

Vůle se projevuje zejména v oblasti motivace. Pokud je dítě dostatečně motivované, kupříkladu, aby se prosadilo či zaujalo, má tendence dokončit své vlastní záměry. Tento postup je patrný po 5. roce věku dítěte (Průcha a Kořátková, s. 99).

Dle Piageta pro dítě v předškolním věku platí názorný, intuitivní způsob *myšlení* a uvažování. Dítě se zaměřuje na nejbližší svět a pravidla v něm. Daný typ myšlení se vyznačuje zejména:

- egocentrismem – tendence vše posuzovat na základě subjektivního pohledu, což může vést k nepřesnostem v poznávání,
- fenomenismem – dítě si najde určitý obraz reality, který není schopno opustit, svět vidí tak, jak vypadá,
- magičností – zkreslování poznání na základě vlastní fantazie dítěte,
- absolutismem – projevuje se dětskou potřebou jistoty, kdy poznání musí mít jednoznačnou a definitivní platnost (in Vágnerová, 2012, s. 178-179).

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 92) představují několik příkladů, které vystihují myšlení dětí předškolního věku:

„Čtyřletá holčička pozoruje déšť a přemítá: „Proč prší? Asi to ví, že jsme doma!“

„Ani smrt není chápána jako něco nezvratného. Tříletá holčička tedy vypráví: „Byl tu včera zloděj, víš? Zloděje zabiju a on uteče.“ Na dotaz, jak může utéci, když je zabitý, vysvětluje s naprostou samozřejmostí: „No zabijeme mu jen hlavu a ruce, nohy mu nezabijeme.“

Dítě si tedy upravuje realitu k obrazu svému, aby pro něj byla dostatečně srozumitelná a přijatelná i za cenu vyloučení či zkreslení některých informací. Jelikož je myšlení založeno na intuitivní bázi bez použití logiky, dochází často k jeho nepřesnostem a omezením postrádající nějaký komplexní přístup (Vágnerová, 2012, s. 177).

Končerková (2014, s. 112) při vývoji myšlení rovněž vychází z Piageta, avšak podotýká, že se dítě v raném předškolním věku nachází ve fázi symbolické a až někdy kolem 4. roku přechází do názorného myšlení. S opětovným odkazem na Piageta se dítě vyskytuje v předoperačním stádiu z důvodu absence některých operací. Ovšem i v této oblasti dítě učiní značný posun, kdy s koncem předškolního období ovládá již analýzu, syntézu, porovnávání, zevšeobecňování a abstrakci.

Skorunková (2011, s. 40) konstatuje, že ačkoli je dítě předškolního věku schopno vyvozovat nějaké závěry, jejich úsudek se řídí zejména vizuálním tvarem předmětu. Na daný výrok navazuje i Vágnerová (2012, s. 182), která hovoří, že usuzování může být vyvozeno na základě nápadných vlastností objektu, jakým je křiklavá barva, netypický tvar, apod. Rovněž podotýká, že dítě předškolního věku ještě nedokáže správně klasifikovat a kategorizovat.

Často objekty třídí jen na základě jejich vzájemného vztahu, kupříkladu se psi a kočky nemají rádi jen z důvodu, že se honí. Avšak šestileté dítě je již schopno zařadit věc do příslušné kategorie – typickým příkladem může být zařazování ovoce a zeleniny. Mladší dítě by červenou papriku zařadilo mezi červené jablko, avšak starší jej již dokáže začlenit do zeleniny.

Úroveň myšlení je spojena s *verbální složkou*, tedy vyjadřováním a zpracováním informací. Dle Končkové (2014, s. 114) dochází k proměnám funkce řeči, kdy má dítě stále větší potřebu se dorozumívát a vyjadřovat své přání, touhy a potřeby. Řeč hraje i zásadní roli v regulaci myšlení a jednání dítěte. Dokladem toho, že je řeč a myšlení vzájemně propojeno je rozdíl v jejich vývoji. Zatímco u tří až čtyřletých dětí je myšlení napřed oproti řeči, u dětí kolem 5. až 6. věku je tomu přesně naopak. Prakticky, v prvním případě je dítě schopno vyřešit nějaký úkol, ale nedokáže jej popsat. V druhém případě dítě využívá slova, u kterých přesně a dobře nezná jejich obsah.

Dle Průchy a Kořátkové (2013, s. 40-43) je vývoj řeči nejvíce viditelný s rozvojem slovní zásoby – ta činí u pětiletého dítěte 2500 – 3000 slov. Právě tato oblast je nejvíce problematická, jelikož se u mnohých autorů nepatrně liší. Jak Končková (2014, s. 113) uvádí, slovní zásoba u tříletého dítěte odpovídá 800 – 1000 slovům, zatímco u dítěte šestiletého se pohybuje v rozmezí 3000 – 4000 slov. Avšak zároveň odkazuje na americké autorky Allenovou a Marotcovou, které stanovují slovní zásobu u šestiletého dítěte na 10 000 – 14 000 slov, což je obrovský rozdíl, oproti ostatním autorům. Vývoj řeči u dítěte lze popsat praktickým způsobem bez použití čísel, jak to popisují Klenková s Kolbábkovou (2003, s. 6). Dítě po třetím roce vyjmenuje jména sourozenců včetně toho svého, před čtvrtým rokem řekne z paměti básničku a po pátém roce zvládne nazvat předměty kolem sebe a určit k čemu se používají.

Je však logické, že se zvyšuje slovní zásoba, neboť předškolní dítě má potřebu se neustále na něco vyptávat a sbírat tak informace. Nejčastěji kladené otázky u dětí předškolního věku jsou: „A proč?“, „Co je to?“ a později „Na co?“, „Odkud?“, „Jako?“. S tím souvisí i fakt, že rádo naslouchá čtení pohádek, písničkám a říkadlům. Jedná se tak o tzv. druhé období otázek. V popředí však už stojí zájem o příčiny, původ, účel, význam a rovněž o vztahy a souvislosti (Thorová, 2015, s. 386-387; Končková, 2014, s. 114). Langmeier a Krejčířová (2006, s. 88) rovněž uvádí, že se dítě stále více zajímá o mluvené slovo, tříleté a čtyřleté dítě již udrží pozornost při krátkých povídkách v menší dětské skupině. Dítě je rovněž stále více komunikativní, i přestože ho mnohdy nikdo neposlouchá.

Kolem čtvrtého roku nastupuje stadium zvané intelektualizace řeči vyvíjející se až do dospělosti, o kterém hovoří Bytešnicková (2012, s. 20-21). Dané stádium se vyznačuje rozlišováním abstraktních a konkrétních pojmů, rozvojem slovní zásoby, gramatiky, porozumění obsahu, tzn., že se řeč dostává do logické roviny. Řeč dítěte se zdokonaluje po celkové stránce, nicméně je nutné mít na mysli, že řeč prochází složitým vývojem a do hry vstupuje řada vnějších a vnitřních faktorů, které se na vývoji podílí.

K tomu se vyjadřují i autoři Průcha a Koťátková (2012, s. 40-43), kdy připomínají důležitost rodičů a pedagogů v MŠ na rozvoji řečových dovedností vlivem rostoucích komunikačních potřeb dětí. Je naprosto zřejmé, že mezi dětmi existují větší či menší rozdíly ve vývoji řeči a komunikace. Samozřejmě, že vývoj dítěte je komplexní, a proto hrají velkou roli i další vlastnosti jako je temperament, inteligence, schopnosti a jiné, velkým ovlivňujícím činitelem je především rodina. V tomto případě lze rozlišovat podnětné a nepodnětné rodinné prostředí. V podnětném prostředí se rodiče dětem věnují, kupříkladu si s dětmi povídají, ukazují jim knihy, vypravují jim pohádky a příběhy, učí je básničky, říkanky, apod. V nepodnětném prostředí se jedná o pravý opak.

Dalším výrazným a velice podstatným činitelem pro rozvoj nejen dorozumívacích dovedností, ale i celé osobnosti je kontakt s vrstevníky, se kterým souvisí začlenění do kolektivu. Dítě se po nástupu do MŠ ocitá mezi dětmi stejně starými a najednou tak mohou mluvit s někým jiným než s dospělými lidmi (Bezděková, 2008, s. 28). Proto je nezbytné poukázat na významnost socializace jedince v následující podkapitole.

1.3 Sociální vývoj a socializace dítěte

Ze všeho nejdříve je nezbytné představit pojem socializace. Průcha a Koťátková (2013, s. 29) chápou socializaci jako proces začleňování jedince do společnosti, aby v ní mohl fungovat. Součástí tohoto procesu je osvojení způsobů života společnosti, přejímání jejích hodnot, norem a sociálních rolí. Zejména v dětství je proces socializace velice podstatný.

Poněkud rozpracovanější pohled na socializaci přináší Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 93-96). Primární socializaci stále ze všeho nejdříve zajišťuje rodina. Socializace jakožto proces obnáší tři vývojové aspekty, kterými je vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení sociálních rolí. U sociální reaktivity se jedná o vytváření emočních vztahů k lidem blízkým i ze svého okolí. Vzhledem k zaměření práce je důležité zmínit vývoj sociálních kontrol, které se týkají norem, jenž u jedince vznikají na základě příkazů a zákazů od autorit.

Jakmile je dítě přijme za své, dochází pak k regulaci jeho chování vůči společnosti. Právě v předškolním období může dítě začít pociťovat sociální tlak, který ještě do té doby nebyl tak patrný. I přestože dítě v kojeneckém věku dokázalo poslechnout příkazy ze strany rodičů, jednalo se o vnější řízení. Až ve třetím roku přichází období vzdoru a s ním i počátky sebekontroly za použití příkazů od autority, avšak s tím rozdílem, že si je říká samo. Přesto se vývoj svědomí odvíjí od mnoha podmínek, mezi něž patří i vztah dítěte k rodičům. Poslední hledisko procesu socializace je osvojování takových rolí, tedy vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány a jsou tak akceptované společností.

Zároveň však u dětí v předškolním věku nese velkým význam observační učení, kdy se dítě učí za pomoci pozorování jiných osob a situací, tudíž tak mohou odpozorovat i případné špatné vzorce chování a postoje, které se promítnou do jejich chování (Průcha a Kořátková, 2013, s. 34).

Proto, aby docházelo k sociálnímu rozvoji, je nezbytné nabízet dítěti dostatek příležitostí setkávat se svými vrstevníky a sdílet tak radost ze společných aktivit (Bednářová a Šmardová, 2015, s. 6). Zájem o sociální kontakt dítě začíná vykazovat někdy kolem čtvrtého až pátého roku, kdy ostatní děti potřebuje zejména pro herní činnosti. Do té doby je dítě fixováno především na dospělé osoby (Kuric, 2001, s. 64).

Je patrné, že daná oblast vývoje nemůže probíhat bez kontaktu s dalšími osobami. Děti se především díky hře dostávají do kontaktu s ostatními dětmi a mohou tak navázat kamarádské vztahy a učit se řešit případné konflikty. Často již mají v daném období zvnitřněná pravidla vzájemného soužití, a jestliže je někdo poruší, ihned na to upozorní. (Průcha a Kořátková, 2013, s. 100-101).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 100) taktéž hovoří o důležitosti zprostředkování kontaktu s ostatními dětmi. Jen ve společnosti vrstevníků má dítě možnost se učit způsobům chování a zároveň základům prosociálního chování projevující se v pomoci slabším, schopnosti nalézt kompromis při nějakém sporu, kooperaci s ostatními a další.

Emoční vývoj

Samozřejmě pokud je dítě v kontaktu s ostatními dětmi a dospělými autoritami, během těchto setkávání přirozeně u dítěte vznikají různé emoční stavy a procesy. Jak již bylo řečeno výše, u předškolního dítěte se stále více vyvíjí schopnost vyjádřit své fyzické rysy, libost či

nelibost, pochopení svých vlastních duševních pochodů, emočního prožívání u druhých a zvyšuje se i schopnost empatie (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 96).

Vágnerová (2012, s. 218) uvádí, že dítě předškolního věku je již vyrovnanější a emočně stabilnější ve srovnání s obdobím batolete. Vlivem postupného pronikání do chápání vlastního prožívání zahrnující porozumění nejen svým pocitům, dochází stále častěji k pozitivnějšímu naladění dítěte, zmírnění pocitů vzteku a zlosti z důvodu chápání původu vzniku nepříjemných situací. K tomuto tvrzení se připojuje taktéž Bezděková (2008, s. 28) která dodává, že předškolní dítě dokáže rozeznávat vlastnosti a své pocity, ale i pocity druhých dětí právě díky společnosti, kterou jsou obklopeni. V souvislosti s tím Fisher (2011, s. 22) uvádí pár poznámek o metakognitivní inteligenci, která se věnuje vnímání vlastních myšlenek a emocí. Fisher o vybrané oblasti tvrdí, že „ve věku tří let dokážou užívat výrazů „vědět“, „myslet si“ a „myslet, že“, když hovoří o svých duševních stavech. Ve čtyřech letech chápou, co znamená „pamatovat si“ a „zapomenout“. V pěti začínají rozlišovat mezi zdáním a skutečností a dovedou odpovědět na otázku: „Je to skutečné, nebo ne?“ Po pátém roce se rozvíjí jejich metakognice tím, že stále více chápou fungování své mysli a mozku a různých prvků osobnosti“.

Takovými ukazateli, díky kterým je možno sledovat rozvoj v oblasti porozumění myšlenek, motivů a prožitků u ostatních, jsou symbolické hry, které dítě trénují ve vidění světa očima druhého, dále pak zájem o pohádky a porozumění humoru (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 98).

Esteticko-výchovný vývoj a tvořivost

Estetická oblast hraje u předškolních dětí velkou roli, děti mají rády různé skládání mozaiky, zvukomalebná říkadla, literární příběhy spolu s nápaditými ilustracemi, apod. „Estetické působení souvisí se smyslovým vnímáním a prožitkem zkušenosti, která se ukládá do paměti“ (Průcha a Kořátková, 2013, s. 102-103).

Pokud má dítě bohaté zdroje co do materiálů, pomůcek i knih, vede jej to k rozvoji estetického citění i tvořivosti. Zde je hodně důležité působení pedagoga, který by měl dbát na výběr kvalitních textů a ilustrací, avšak v oblasti herní, výtvarné, hudební by neměl děti příliš ovlivňovat vlastní představou tvůrčího procesu či výsledného produktu (Průcha a Kořátková, 2013, s. 102-103).

Hra u předškolního dítěte

I přestože hra není součástí tématu bakalářské práce, nelze ji tak úplně vypustit. I když se to na první pohled nemusí zdát, hra se promítá skoro do všech oblastí vývoje u předškolních dětí. Důkazem je toho i tvrzení Průchy a Kořátkové (2013, s. 106), kteří říkají, že „hra je pro rozumový a řečový rozvoj velmi zásadní činností a komplexně se v ní rozvíjí inteligence dítěte. Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení“.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 100-103) se hra považuje za hlavní činnost dítěte a proto má tak nepostradatelnou roli při socializaci dětí. Autoři vymezují hru hned dvojím způsobem – jako nástroj k osvojování si dovedností a za druhé jako činnost sama o sobě, která je potřebná pro člověka.

Prostřednictvím hry dítě může navázat přátelské vztahy, navzájem se porovnávat s ostatními, prožívat libé pocity plynoucí ze spolupráce. Dětský kolektiv, především tedy hra, dává prostor pro sociální učení (více viz kapitola 2). Menší děti se učí, jak spolu vycházet a převládá u nich nápodoba. Oproti tomu starší děti se pokoušejí „hrát role“, které viděly ve svém okolí či slyšely v pohádkových příbězích. Nejstarší děti jen rozšiřují témata a více spolupracují. V dané souvislosti je důležité zmínit, že je možné rozeznávat 3 základní typy her – volnou, organizovanou (iniciovanou) a didaktickou hru. Jak již označení napovídají, u volné hry si dítě vybírá námět, hračky i spoluhráče samo. V této fázi by zkušený pedagog neměl do hry příliš vstupovat. Činnost pedagoga se může realizovat u druhého typu hry, tedy u hry organizované, kdy volí pomůcky, místo a vše ostatní. Hru může ovlivňovat přímo jako spoluhráč či pouze dohlížet nad pravidly a porozuměním hry. Často se jedná o pohybové a relaxační hry. Avšak velice důležitý je poslední typ hry, a to didaktická hra. Pedagog již sleduje konkrétní výchovně-vzdělávací cíle a musí dopředu vědět, jakou oblast chce pomocí hry rozvíjet. Opět ji může sestavit tak, aby sledovala průběh hry přímo pod jejím vedením či děti vedla nepřímou a připravila jim vše potřebné. V obojím případě je však důležité výsledky hry reflektovat (Průcha a Kořátková, 2013, s. 106-107).

Pozitivní přínos hry nakonec příhodně shrnuje Kuric (2001, s. 63), kdy říká, že „dítě si hrou osvojuje různé mravní návyky a rozmanité osobnostní vlastnosti“.

Shrnutí

Předškolní věk je obdobím iniciativy a velkých vývojových změn. Dané období, které je vymezeno od 3 do 6 (7) let, lze chápat jako životní přípravu na vstup do společnosti a rovněž přípravu pro vstup do 1. třídy základní školy. Zvláštní postavení zde zaujímají vztahy s vrstevníky, které mají vliv na rozvoj a osvojování dalších dovedností, zejména pak řečových dovedností, prosociálního chování a souvisejících morálních vzorců chování. K tomu je však zapotřebí dopřát dítěti dostatek příležitostí k setkávání s jeho vrstevníky, aby došlo k jeho socializaci. Pro dítě předškolního věku má smysl vše, co je názorné a co lze spojit s konkrétní situací. Všechny oblasti se vzájemně prolínají a ovlivňují. Je tedy důležité dítěti poskytovat dostatečně podnětné školní i rodinné prostředí, které vede k jeho správnému rozvoji po všech jeho stránkách.

2 MORÁLNÍ VÝVOJ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Kapitola představuje základní psychologické teorie a koncepce, které vysvětlují jednotlivá vývojová období morálky od dětství až po dospělost. Orientace v těchto psychologických teoriích je nezbytná pro plné porozumění specifik morálního vývoje, konkrétně v souvislosti s předškolním věkem. Hned na počátku je však nezbytné říci, že pod danou kapitolu může spadat nespočet různých teorií, které by rozsahem nasýtily celou teoretickou část. Proto bylo vybráno jen to nejzásadnější ve spojitosti s cílovou skupinou. Ze všeho nejdříve je třeba si charakterizovat morální vývoj a s ním související pojmy jako je vymezení morálky.

Pojem morálka nelze tak jednoznačně definovat, jelikož se dostala do centra pozornosti mnoha společenských věd, avšak otázky dobra a zla jsou zkoumány už od nepaměti. Kupříkladu Heidbrink se zabýval (1997, s. 16) nazíráním na morálku z pohledu filozofie, psychologie a pedagogiky. Z jeho pohledu se filozofie zaměřuje na morální povinnost, tedy na vytčení pravidel, která by se měla promítnout do myšlení lidí a později do jejich jednání. Psychologie sleduje příčiny jednání, a jakým způsobem lidé jednají. Pedagogický pohled jde nejvíce cestou změny a snaží se zjišťovat možnosti, jak za pomoci výchovy ovlivnit orientaci k dobru. Právě poslední pojetí je nejbližší k tematickému zaměření bakalářské práce, kdy jednou z možností může být i pohádka.

Již Komenský myslel na význam morálky: „V mravích pak a v cnostech učeny býti mají malé dítky“ (2007, s. 34). Rovněž kladl důraz na to, že děti mají být vedeny mimo jiné k šetrnosti ke starším, pravdomluvnosti, spravedlnosti, základům slušného chování zahrnující poděkování, podání rukou, pozdravení, apod.

I přestože tedy bylo řečeno, že morálku lze chápat z různých úhlů pohledu, přece jen existují definice, které se jí snaží charakterizovat. Jednou z nich je výklad dle Psychologického slovníku, kteří říká, že se jedná o „soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti (...)“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 327).

Pro srovnání je zde uveden i pedagogický pohled na morálku. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, 2008, s. 127) se jedná o „vývoj morálního charakteru a svědomí jedince během života. Je ovlivněn věkem, zvláštnostmi osobnosti, výchovou (zejm. rodinnou), sociálním prostředím, normami dané společnosti“. Proto je důležité formovat dítě již od raného dětství a seznamovat jej s normami dané společnosti prostřednictvím výchovy.

Durkheim (in Dorotíková, 2013, s. 13) uvádí definici obecné morálky: „Morálka je systém norem, jejichž prostřednictvím společnost zavazuje jedince jednat mravně, tj. v souladu s principem dobra“. Zároveň však tvrdí, že daná teorie omezuje morálku jen na jakousi teorii pravidel.

Kupříkladu Fontana (2003, s. 232) přichází s členěním na morálku subjektivní, která představuje zvnitřněné zásady myšlení a chování a morálku objektivní, která zahrnuje postoje a chování vycházející z toho, co daná společnost uznává a hodnotí kladným způsobem.

Ve spojitosti s tím, je užitečné si vysvětlit pojmy, které bezprostředně souvisí s morálním rozvojem, jak uvádí Lajčiaková (2008, s. 17-18). Autorka se zabírá vymezením rozdílů mezi pojmy morální kompetence, morální jednání, morální usuzování (myšlení) a morální postoje. První z těchto pojmů, morální kompetence, chápe jako spojení mezi morálními hodnotami či postoji s morálním chováním. Morálně kompetentní osoba je schopna dospět k morálnímu úsudku na základě vnitřních zásad, přičemž morální úsudek by měl odpovídat a být ve shodě s následným chováním. Morální jednání je to, jak se projevujeme navenek, ve společnosti. Nicméně morální jednání a usuzování nemusí být vždy v harmonii. Jednání je ve shodě s hodnotami a normami, které jsou dané společností. V morálním myšlení či usuzování se jedná o to, že si je člověk vědom mravních norem a rovněž dokáže přemýšlet o morálních problémech a jejich řešení. Pokud se hovoří o morálních postojích, myslí se tím především hodnotící kritérium po stránce rozumové i emocionální.

Avšak pro plné pochopení morálky je nezbytné si uvědomit její zařazení do systému kultury. Morálka tak vždy bude spjata a ovlivněna kulturou – jejím vývojem, tradicemi, zvyky, apod. Je velmi důležité, aby každé společenství lidí, dětský kolektiv nevyjímaje, znal a respektoval morální hodnoty uznávané danou komunitou, jinak by byl systém zcela nefunkční. Právě v této souvislosti je nutno uvést morální poznání, které obsahuje poznání lidstva, komunity, poznání o sociálních vztazích, interakci, kladných i záporných hodnotách. Dítě se s ním může seznámit primárně prostřednictvím rodiny, školy i ze širšího okolí jako jsou média a každodenní situace (Kikušová in Kolláriková a Pupala, 2010, s. 96-97). S daným tvrzením se ztotožňuje i Krámský (2015, s. 21), který poukazuje na skutečnost, že morálka a kultura je vzájemně provázána. To znamená, že co kultura, to jiná morálka – každá kultura si může formovat své specifické morální zvyklosti.

Jak již bylo řečeno dříve, výzkumem morálky se zabývala řada významných představitelů, z nichž každý byl zastánce odlišného psychologického směru. Budou zde zmíněny pojetí z pohledu psychoanalýzy, teorie sociálního učení a kognitivní teorie.

2.1 Psychoanalytická teorie

Představitel dané teorie není nikdo jiný než Sigmund Freud, který problém morálky zasadil do jeho teorie osobnosti zabývající se třemi úrovněmi id, ego a superego. Právě třetí složka osobnosti, superego, je nositelem morálky. Freud vysvětluje, že je člověk poháněn instinkty, zejména pak instinktem života (eros) a instinktem smrti (thanatos), avšak aby se předešlo konfliktům ve společnosti, je nutné tyto instinkty nějakým způsobem regulovat (Freud in Vacek, 2011, s. 10).

Freud se domníval, že člověk má zakódované v tzv. paměti lidského rodu události, které jsou charakteristické nelítostnými vztahy mezi otci a syny soupeřících o moc, ale i o nárok na ženy v jejich rodu. Právě pocity nenávisti a zároveň respektu vůči otcům a incestní touhy po matkách se promítají do podvědomí. V souvislosti s tím Freud zmiňuje Elektřin a Oidipův komplex (Tardy in Vacek, 2010, s. 9). „Internalizované a ne plně dítětem uvědomované představy rodičů se v jeho psychice zakotvují jako superego. Jednou zformované superego slouží dítěti jako míra správného a špatného, tvoří jeho morální kodex“ (Hogan, Emler in Vacek, 2011, s. 11). To znamená, že dítě se ztotožňuje a přejímá morální normy od rodičů a je tedy důležité, jak dítě vyřeší Oidipův či Elektřin komplex.

Kupříkladu Hogan, Emler (in Vacek, 2011, s. 12) uvádí příklad dítěte, které nemá tak rozvinuté superego vlivem nepřítomnosti otce a tudíž jeho postoj k autoritám bude odmítavý až nepřátelský a dokonce může vést až k odporu k celé společnosti. Zatímco dítě s vysoce rozvinutým superegem bude plně respektovat autority ba dokonce ochotně plnit jejich požadavky. Nicméně u druhého typu může dojít k silnému prožívání pocitů viny, což může mít za následek psychické onemocnění.

I přestože je Freudova psychosociální teorie nesmírně zajímavá, vyžaduje již hlubší porozumění psychoanalýzy a je tedy těžko aplikovatelná na poli výchovy. Rovněž pracuje s nevědomou stránkou jedince, avšak výchova se spíše orientuje na vědomou složku osobnosti dítěte.

2.2 Teorie sociálního učení

Sociálně kognitivní teorie či teorie sociálního učení je unikátní v tom, že se jako jediná zaměřuje na vztah sociálně sdílených obsahů a morálního jednání, konkrétně jejich vliv na jednání. Hlavním protagonistou dané teorie je Albert Bandura, který naráží na několik faktorů, jenž ovlivňují chování člověka. Tyto faktory seskupil do tří základních skupin a to na faktory spojené s jedincem (kognitivní, biologické a osobnostní procesy a obsahy), dále pak s prostředím a v poslední řadě s chováním (Tyrlík, 2004, s. 31).

Hlavním tématem teorie sociálního učení je seberegulace a sociální podmiňování, které je reprezentováno formou odměn a trestů. Jedinec ze svého okolí vnímá, jaké jednání je odměňováno, a které je naopak trestáno a tím se učí. Postupně tak zjišťuje, co je bráno za morální a co nikoli a jeho další jednání jsou vedena očekáváním trestu či odměny. Velká část toho, co se naučíme je získaná příkladem, pozorováním druhých lidí a následků jejich chování. Daným způsobem se lze naučit mnohé od jednodušších jednání (čištění zubů, startování auta) až po ty složitější (vyjádření náklonnosti, loajality, a jiné). Učíme se nejenom chování, ale i pravidla. Proto, aby tento model mohl fungovat, je nezbytné, aby jedinec vnímal jeho chování a jednání, uchovával toto jednání do paměti v podobě představ, byl si vědom následků, apod. Bandura tedy chápe morální vývoj jako morální učení, které se nijak neliší od ostatních druhů učení. V porovnání s psychoanalýzou se tedy teorie sociálního učení soustředí na proces osvojování morálního jednání (Vacek, 2010, s. 11-12).

V následující části budou předloženy dvě nejvýznamnější psychologické teorie morálního vývoje dle Piageta a Kohlberga.

2.3 Teorie morálního vývoje dle Piageta

Piaget proslul zejména pro svoji teorii kognitivního vývoje, avšak neméně důležitá je i jeho koncepce morálního vývoje. Díky ní se tak spolu s Kohlbergem stává zakladatelem dnes již významné psychologické disciplíny – psychologie morálky. Piaget se nejprve zaměřil na vztah dětí k pravidlům, který pomůže pochopit morální usuzování dítěte (Vacek, 2011, s. 17). „Stupeň morálního vývoje je tedy určován mírou zvnitřnění etických norem: nejprve tyto normy působí jako vnější sankcionované tlaky, jako dodržované příkazy, jejichž překročení je trestáno; vyšší úroveň vývoje představuje jednání, kterého dítě dosahuje až ve školním věku, kdy jednání je regulováno již zvnitřněnými normami, jež tak vystupují jako samozřejmé“ (Nakonečný, 1993, s. 221).

Jeho hlavním předmětem zkoumání bylo porozumění a dodržování pravidel. Nejmladší děti do 2 let věku, nevěnují pravidlům hry vůbec žádnou pozornost. U dětí starších od 2 do 6 let věku se jedná o období nápodoby. Dítě si již uvědomuje, že hra má nějaká pravidla a vnímá je jako něco nedotknutelného (Vacek, 2011, s. 17).

Piaget zároveň rozlišuje 2 stádia vývoje morálky – *heteronomní* (také označovanou jako morální realismus) a *autonomní*. V raném věku u dítěte převládá pouze jakási motorická aktivita. Teprve kolem pátého až šestého roku dítě považuje příkazy a pravidla od autority za správné a řídí se jimi (Vacek, 2011, s. 19). Dítě je v této fázi relativně poslušné, neboť jsou vztahy spojovány s autoritou, jedná se tedy o řízení z vnějšku (Piaget a Inhelderová, 2014, s. 95).

Vágnerová (2012, s. 240) podotýká, že děti předškolního věku se nachází v heteronomní fázi vývoje, přičemž ve vztahu k pravidlům dítě přijímá vše, co mu je předloženo bez nějakého rozumového uvažování. Dítě se ztotožňuje s názory dospělých, ke kterým zaujímají nějaký citový vztah.

Pro heteronomní fázi je typický tzv. kognitivní egocentrismus, kdy dítě není schopné odlišit jeho sny, přání od reality, pravdivou informaci od nepravdivé, minulost od současnosti, apod. Dítě se pouze podřizuje daným pravidlům, avšak nedochází k jejich zvnitřnění, které by regulovalo jejich chování (Vacek, 2011, s. 20). Jak již z uvedeného vyplývá, přesun od heteronomní fáze morálky na vyšší úroveň nevyhnutelně souvisí s kognitivním vývojem, konkrétně s úrovní myšlení a sociální interakcí (Vacek, 2008, s. 8). Fontana (2003, s. 66) dále rozvádí odlišnosti v myšlení dětí a dospělých, a to nejen z hlediska nezralosti. Dané rozdíly jsou rozděleny do několika úrovní, přičemž rychlost přechodu z jedné úrovně do druhé závisí i od množství podnětů, které dítě dostává, dále pak na prostředí a v poslední řadě mají vliv i biologické procesy zrání.

Pro plné pochopení morálního vývoje je třeba zkráceně zmínit Piagetova stadia kognitivního vývoje, které uvádí Vágnerová (2012, s. 44-45).

Tabulka 1 – Stadia kognitivního vývoje dle Piageta

| FÁZE/STADIA | POPIS |
|---|--|
| 1. Fáze senzomotorické inteligence | <ul style="list-style-type: none"> ➤ od narození do 2 let, ➤ jedná na základě reflexů, ➤ postupně jedná záměrně, ➤ počátek uvědomění si sebe sama. |
| 2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení | <ul style="list-style-type: none"> ➤ období mezi 2 až 4 lety, ➤ rozvoj v oblasti řeči, abstraktního a symbolického myšlení (stále útržkovité a nekomplexní), ➤ vlastní pravidla během hry a jejich dodržování, reflektují záměry dítěte. |
| 3. Fáze názorného myšlení | <ul style="list-style-type: none"> ➤ od 4 do 7 let, ➤ převažuje egocentrická řeč, ➤ kategorizace předmětů na základě jednoho dominantního rysu, ➤ počátek dodržování pravidel (ale nepřemýšlí o nich), ➤ porušení pravidel=trest. |
| 4. Fáze konkrétních logických operací | <ul style="list-style-type: none"> ➤ od 7 do 11 let, ➤ třídění předmětů do skupin na základě společných znaků, ➤ logické přemýšlení, přijetí pravidel uznávaných společností, ➤ soustředění na motivy i úmysly jedince. |
| 5. Fáze formálních logických operací | <ul style="list-style-type: none"> ➤ nástup v 11. /12. roku, ➤ myšlení se začíná podobat dospělým, ➤ abstraktní myšlení, chápání pravidel a jejich dodržování. |

Dítě se ve fázi heteronomní morálky seznamuje s dobrem a zlem kupříkladu ve formě pohádek a dalších dětských příběhů, dále pak od autorit a jejich reakcí na jednání dítěte buď souhlasem, či nesouhlasem. Děti předškolního věku postupně začínají disponovat znalostmi z oblasti mravních pojmů, konkrétních situací a pravidel lidského chování (Vacek, 2010, s. 69).

Pro hlubší zkoumání heteronomního stádia morálního vývoje Piaget využíval pozorování dětské hry a následné interview s hráči. Mimo dané metody však vytvořil i tzv. mikropříběhy. Jedná se vždy o dvojici krátkých příběhů, které mají morální obsah. Hlavní hrdinové se dopouštějí porušování pravidel, lhaní, krádeží, atd. (Vacek, 2011, s. 20). Mikropříběhy zde budou v krátkosti přiblíženy, jelikož byly prověřeny již mnoha výzkumy (např. Vacek, Kotásková a Vajda a další) a mohou tak sloužit jako inspirace. Jsou řazeny dle tématu, které zpracovávají. Avšak z důvodu velkého rozsahu jsou samotné příběhy uvedeny v Příloze I (P I). Na další straně je pouze jejich zhodnocení.

I. Škody a neobratnosti

Dítě zde porovnává dva druhy chování: s dobrým úmyslem, avšak vedoucí ke značné materiální škodě a druhý typ chování egoisticky orientované, kdy má dítě špatný úmysl s mírnou hmotnou škodou. U dětí do 8 let, hrál největší roli stupeň materiální škody, na jejímž základě pak přisoudily vinu. Tudíž dítě v této fázi vůbec nebere v potaz, o jaký záměr se jedná (Vacek, 2011, s. 20-21).

II. Krádeže

Příběhy jsou opět vytvořeny tak, aby sloužily k porovnání sobeckého jednání do kontrastu s jednáním vycházejícím z dobrého úmyslu. Cílem je odhalit, zda je pro děti důležitá materiální škoda či se již zajímají o záměr jedince. U dětí do 7 let se opět objevuje hodnocení na základě materiální škody, nehledí na jedincův záměr (Vacek, 2011, s. 21-22).

III. Lhaní

Od dospělých často slýchají pravý opak – že lžou, jedná se o nepravdu, apod. V mladším věku tedy vnímají lež jako něco hanlivého, záporného. Rovněž ještě nejsou schopny rozlišit chybu, přehánění či nepravdu – považují to za lež (Vacek, 2011, s. 22-24). Piaget a Inhelderová dodávají, že rodiče si danou skutečnost často neuvědomují a chtějí po dítěti, aby mluvilo pravdu, což není v dané fázi možné. Dítě lže neúmyslně, neboť má zkreslenou realitu (Piaget a Inhelderová, 2014, s. 98). Na základě příběhů děti opět označily za prolhanějšího toho viníka, jehož tvrzení bylo více vzdáleno od skutečnosti, rozhodovala tedy míra lži. Je zajímavá i skutečnost, že lež byla u dětí do 6 let věku označena za špatnost z důvodu trestu, který po ní následoval. Avšak vše je v pořádku, když lež není potrestána. Pro zdravý morální vývoj je doporučováno, aby bylo dítě směřováno k posuzování pravidel a ne jen k jejich dodržování (Vacek, 2011, s. 22-24).

IV. Problematika trestů a „oplácející spravedlnosti“

Opět je zde vývojový rozdíl ve vnímání trestů ze strany mladších a starších dětí. Mladší dítě si vybere z několika možných trestů vždy ten nejbolestivější a často ani nesouvisí s prohřeškem, kterého se dítě dopustilo (Vacek, 2011, s. 24).

V. Kolektivní zodpovědnost, vina a trest

Mladší děti dokážou přijmout skupinový trest a vede je k tomu hned několik důvodů:

- trest si zaslouží, jelikož porušily pravidlo,
- pokud nemůžeme potrestat konkrétní osobu, musí se logicky potrestat celá skupina,

- poslední varianta zahrnuje možnost, kdy je dětem znám pachatel, ale zatají tuto informaci před dospělým, což je velmi špatné a zaslouží si být skupinově potrestáni (Vacek, 2011, s. 25).

VI. Imanentní spravedlnost

Dítě v podstatě očekává, že po špatném jednání bude potrestáno. Dítě v předškolním věku nedokáže rozpoznat fyzikální a přírodní zákony od norem, které jsou vytvořeny člověkem. To znamená, že i negativní věci, které se stanou dítěti čirou náhodou, jsou trestem za špatné jednání. Často jsou však sami rodiče na vině, jelikož se opírají o náhodné události např. „Nespadl by jsi z kola, kdybys nehodil ten kámen do okna“ (Vacek, 2011, s. 26).

2.4 Teorie morálního vývoje dle Kohlberga

Kohlberg navázal na Piageta a postupně rozpracoval vlastní teorii morálního vývoje.

Kohlbergova teorie zahrnuje 3 úrovně, přičemž každá úroveň se skládá z dvou stádií:

1. prekonvenční úroveň – zahrnuje stádium 1 a 2
2. konvenční úroveň – stádium 3 a 4
3. postkonvenční – stádium 5 a 6

Kohlbergovo rozdělení na jednotlivé úrovně a stádía by se dalo chápat jako horizontální a vertikální rovina. Vertikální dimenzi morálního vývoje lze přirovnat k vývoji lidského myšlení, to taktéž prochází vývojovými stupni. Vedle toho u horizontální dimenze se Kohlberg odkazuje na Piageta a jeho fáze rozvoje myšlenkových operací. Jednotlivá stádía uvádí do souvislosti s konkrétní úrovní logického myšlení, ale i úrovní rozvoje sociální stránky jedince. Pro účely zaměření bakalářské práce budou popsány pouze vývojová stádía vztahující se k předškolnímu věku (Vacek, 2010, s. 26).

Prekonvenční úroveň

Kohlberg hovoří, že prekonvenční úroveň se vyskytuje u dětí do 9 let, některých adolescentů a dospívajících a dospělých osob s kriminální působností. Dítě, které je momentálně na prekonvenční úrovni ještě nechápe pravidla společnosti, která jej obklopují. Dítě chápe společenské normy jako něco, co na něj působí z vnějšku a nedokáže je přijmout za své jako je tomu u konvenční fáze. Krámský (2015, s. 118) říká, že „toto období je bezezbytku chápáno jako odpověď jedince na vnější prostředí (...) Správnost je vyvozena jen na základě vnějších okolností.“

- Stadium 1 = heteronomní morálka. V daném stadiu převažuje dětský egocentrismus, dítě se nezajímá o druhé, absence decentrace tzn., že se dítě nedokáže podívat na situace z více hledisek, hlavní motivací pro správné jednání je vyhnout se trestu, autoritu vnímá jako silnější a proto se jí musí podřídit (Vacek, 2010, s. 27-28).
- Stadium 2 = individualismus, účelovost, směna. Dítě udělá správnou věc, když v tom vidí vlastní prospěch a vyhovuje to aktuálním zájmům dítěte. Jedná správně, když dostane něco na oplátku (Vacek, 2011, s. 30-32). „Dobro je charakterizováno výrokem: „Co z toho mám já?“ Současně vzniká cit pro spravedlnost, která se projevuje v tom, že se mu má kupříkladu dostat stejné pomoci jako mladšímu sourozenci, i přestože tuto pomoc již nepotřebuje (Krámský, 2015, s. 118).

I Kohlberg sestavil sadu příběhů, které zjišťují úroveň morálního usuzování. V každém příběhu předkládá nějaké morální dilema, ke kterému se poté vážou otázky. Cílem dotazování je zjistit odůvodnění volby jedince. Známým příkladem je tzv. Heinzovo dilema (Vacek, 2008, s. 32-33). Avšak autorka práce se domnívá, že pro děti předškolního věku jsou dilemata příliš složitá a musela by se proto poněkud více upravit pro potřeby cílové skupiny.

Takovým dalším ukazatelem, jak lze zjistit, že mravní vývoj dítěte směřuje správným směrem, je přítomnost prosociálního chování, jak poznamenává Vacek (2010, s. 71). Prosociální chování má zpravidla podobu soucitu, spoluúčasti, solidarity a pomoci druhému. O rozvoj prosociálního chování by neměl usilovat jen každý pedagog, ale mělo by se na něm podílet i rodinné prostředí. „Ve vzájemných vztazích, které jsou důležitým předpokladem pro utváření mravního profilu dítěte, se nejlépe projevují jak klady, tak i nedostatky jeho chování“ (Eyrovi, 2013, s. 10).

2.5 Mravní výchova

Nejdříve si je třeba definovat mravní výchovu dle Pedagogického slovníku, který říká, že mravní výchova je: „výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. V současné době se zvyšuje úloha mravní výchovy, a proto je ve škol. kurikulech začleňována jako prioritní vzdělávací cíl“ (Průcha a kol., 2008, s. 128).

Mravní výchovu neboli učení se morálce však můžeme chápat nejenom v rovině školské jakožto cílené a systematické vedení k mravním hodnotám, rovněž může zaujímat podobu i v rodinné výchově jakožto výchova k dobrým mravům (Vacek, 2011, s. 121).

V zájmu porovnání je vhodné uvést zahraniční označení morální či mravní výchovy. V zahraničním prostředí se lze setkat s pojmem *moral education*, který označuje morální výchovu. Nicméně se mohou objevit i pojmy blízké související jako je výchova charakteru (*character education*) či výchova k hodnotám (*value education*), které se často mohou navzájem prolínat, proto záleží na konkrétním zaměření autora a jakým způsobem chce jedinec vést (Vacek, 2005, s. 103-104).

Obsah a metody mravní výchovy

Obsah mravní výchovy by se měl soustředit zejména na budování pozitivních mravních stránek osobnosti, avšak teorie a výchovná praxe říkají něco odlišného. Stále se zaměřují spíše na trestání, pokud se jedinec odchýlí od morálních standardů zachycených v podobě určitých pravidel (Vacek, 2011, s. 123).

V pedagogickém prostředí existují metody, které mohou napomáhat k morálnímu rozvoji, ovšem lze je využít i v nepedagogickém prostředí. Z důvodu zaměření práce zde budou představeny pouze vybrané metody, které by se daly využít ve spojitosti s pohádkovými příběhy. Daná kategorizace metod je převzata od Kučerové (in Vacek, 2011, s. 125-138). Autorka uvádí podrobnější rozdělení dle předem stanovených kritérií, nicméně zde bude interpretováno pouze dělení z prvního hlediska – z pozice vychovávajícího na metody přímé (direktivní) a nepřímé (indirektivní).

Do direktivních metod se řadí metoda požadavku, vysvětlování, podněcování a tlumení citů, přesvědčování, příkladu, režimu, kontroly a dozoru, cvičení, hodnocení (neboli odměn a trestů). Pro využití v kombinaci s pohádkou by se dala použít *metoda vysvětlování*, kdy si učitel (rodič) vezme na pomoc nějaký příběh s tematickým zaměřením na morálku a poté jej s dětmi rozebírá. Daná metoda může být velmi účinná v kombinaci s *metodou příkladu*, kdy se dítěti představují kladné vzory, se kterými by se mohly ztotožnit. Další metodou, kterou je možno využít je *metoda cvičení*, jejímž výsledkem jsou mravní návyky a zvyky, kdy dítě mnohokrát opakuje nějakou činnost, až přechází k její automatizaci (např. pozdravení, poděkování, apod.).

V případě zaměření se na dlouhodobější a trvalejší ovlivňování mravního vývoje je vhodné využívat indirektivní metody, které lze členit na spontánní a záměrně navozené. Metodu příkladu lze rovněž řadit mezi metodu spontánně působící. Jestliže učitel zvolí záměrně navozenou metodu, lze ji uplatňovat s nespécifickým zaměřením a pak se bude nejčastěji jednat o skupinovou práci, diskusi, skupinovou hru – tudíž zde půjde o různorodost obsahu

i formy. Zatímco u specifického zaměření záměrně navozené metody se nejčastěji volí podoba nějaké problémové situace či příběhu s morálním obsahem, který však musí být pro děti dostatečně přitažlivý (více o atraktivnosti příběhu pro dítě viz kapitola 3), dále pak lze využít analytickou diskusní metodu, kde se rozebírá přímo morální problém či zařadit hru s morálním obsahem (Kučerová in Vacek, 2011, s. 125-138).

V následující a závěrečné části bude v krátkosti přiblížena mravní výchova a způsoby její aplikace nastíněné v kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání.

2.6 Zakotvení mravní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) se řadí mezi důležité kurikulární dokumenty, jehož ustanovení je zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). RVP PV musí být sestaven tak, aby respektoval individuální zvláštnosti a psychické procesy u dětí předškolního věku. Dále by měl cílit na rozvíjení klíčových kompetencí, které lze získat během předškolního období (RVP PV, 2018, s. 4-5). Pojem klíčové kompetence je významný z důvodu zaměření bakalářské práce. Je tedy nutné si jej v krátkosti rozvést.

RVP PV (2018, s. 10) definuje klíčové kompetence tímto způsobem: „Jedná se o soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ a označují tak, co se očekává od dítěte ukončujícího daný stupeň vzdělávání. Průcha a Kořátková (2013, s. 39) je vystihují jednoduchým způsobem, klíčová kompetence „označuje schopnost, způsobilost jedince něco znát a vykonávat“. RVP PV uvádí celkem pět důležitých klíčových kompetencí – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2018, s. 10-11). S ohledem na téma práce zde budou přiblíženy jen vybrané kompetence, které zasahují do morálně-sociální stránky jedince. Morální kompetence již dříve definuje Lajčiaková a sociální kompetence budou popsány níže. Autorka práce tyto dva typy kompetencí spojuje dohromady z důvodu jejich vzájemného propojení.

Kompetence sociální a personální

Na konci předškolní docházky by dítě mělo umět vyjádřit ohleduplnost a citlivost k ostatním, pomáhat slabším, všimnout si nepatřičného chování (projevy nespravedlnosti, ubližování,

apod.) Rovněž se umí chovat prosociálně, tzn., že se ve skupině dokáže přizpůsobit, ale i prosadit, umí spolupracovat. V každodenních situacích dokáže aplikovat základní společenské návyky a pravidla společenského chování. Bere si příkladem modely prosociálního chování a mezilidských vztahů ve svém okolí. Vnímá, že projevy nespravedlnosti, ponižování a další konflikty je vhodnější řešit dohodou (RVP PV, 2018, s. 12).

Kompetence činnostní a občanské

Daná oblast má opět přesah do sociální roviny. Dítě si je již vědomo, že má právo svobodné volby, ale zároveň nese zodpovědnost za své jednání a rozhodnutí. Dítěti není cizí, co se děje okolo nebo co se týká druhých lidí. Má představu o základních lidských hodnotách a normách a dle toho přizpůsobuje své chování. Rovněž se podílí na spoluvytváření pravidel soužití mezi ostatními dětmi, rozumí jim a ví, že má smysl je zachovávat. Dítě předškolního věku zná svá práva i druhých, snaží se je hájit a respektovat a stejně tak chápe, že všichni lidé jsou si rovni (RVP PV, 2018, s. 13).

Soubor klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat, oč usilovat. Slouží především „k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření“ (RVP PV, 2018, s. 13). Je jen důležité si stanovit, jako formou toho dosáhnout.

RVP PV dále rozpracovává vzdělávací obsah, který „představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů“ (RVP PV, 2018, s. 13). Struktura vzdělávacího obsahu se člení do pěti základních oblastí – biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Zajisté je důležité mít na paměti, že všechny jednotlivé oblasti se vzájemně prolínají a ovlivňují, nejde je nějakým způsobem od sebe separovat (RVP PV, 2018, s. 14). Každá vzdělávací oblast je dále rozčleněna do několika úrovní pro lepší přehlednost – dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídka (dříve pod pojmem učivo) a očekávané výstupy (předpokládané výsledky) a rizika, která mohou napovědět pedagogovi, čemu se má vyvarovat (RVP PV, 2018, s. 14-15). Mezi jednotlivé vzdělávací oblasti patří: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět (RVP PV, 2018, s. 14).

Pro účely bakalářské práce zde budou zmíněny pouze ty oblasti, které se podílí na rozvoji morálně-sociálních kompetencí, avšak jak již bylo řečeno výše, k rozvoji komplexní osobnosti dítěte je důležitá propojenost všech oblastí.

Dítě a jeho psychika

Daná oblast dítě rozvíjí v rovině psychologické, měla by směřovat k duševní pohodě, odolnosti, rozvoji jeho kognitivních procesů, apod. Oblast v sobě obsahuje ještě tři podoblasti – *Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle.*

První podoblast s názvem *Jazyk a řeč* je velice důležitá. Učitel by měl u dítěte podporovat rozvoj jeho řečových a jazykových schopností, dále se pak podílet na rozvoji komunikativních dovedností a další. To vše skrze společné rozhovory, diskuse, poslech čtených či vyprávěných pohádek, povídání si o tom, co již dítě vidělo či slyšelo, apod. (RVP PV, 2018, s. 17-18)

Další oblastí jsou *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*. Vzhledem k zaměření práce je důležité, aby mezi cíle pedagoga patřil rozvoj paměti a pozornosti, plynulý přesun z fáze názorného myšlení do myšlení pojmového, formování kladného vztahu k učení, atd. Učitel opět může volit z řady možností, jak dosáhnout stanovených cílů, kupříkladu práci s knihou a aktivity k porozumění různým pojmům, apod. (RVP PV, 2018, s. 19-20).

Poslední podoblast dané sekce se zabývá *Sebepojetím, city a vůlí*, kde je nejdůležitější poznání sebe sama související s vlastní identitou, sebevědomím, dále pak rozvoj schopnosti vytvářet vztahy, vyjádřit prožitky, dále rozvíjet mravní a estetické vnímání a dosáhnout schopnosti záměrné regulace svého chování. Pedagog může využít škálu způsobů – sponánní hru, estetické literární činnosti, sledování pohádek a příběhů mající dopad na citovou stránku dítěte, apod. (RVP PV, 2018, s. 21-22).

Dítě a ten druhý

Daná vzdělávací oblast je velmi podstatná, jelikož se zaměřuje na rozvoj sociální stránky dítěte, tedy na budování vztahu nejen s ostatními dětmi, ale i s dospělými a dále pak na jejich vzájemnou komunikaci.

Mezi základní vzdělávací cíle, ke kterým by měl pedagog dítě vést, patří obeznámení dětí s pravidly chování k ostatním dětem, dále pak osvojování poznatků nezbytných pro navazování dalších vztahů, upevňování prosociálního chování v MŠ, rodině či jiné dětské skupině, dále pak formování prosociálních postojů jako je tolerance, respekt, přizpůsobivost, spolu-

práce a další. Učitel si může vypomoci kupříkladu četbou, vyprávěním či poslechem pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením, sociálními hrami, společnými setkáváními a povídáním, atd. (RVP PV, 2018, s. 23).

Dítě a společnost

Zatímco předchozí oblast se vztahovala spíše na jedince a jeho kontakt s blízkým okolím, tato oblast je mířena globálněji, jak již název napovídá. Učitel by se měl tedy snažit o to, aby dítě poznávalo pravidla soužití celé společnosti a podílelo se tak na jejich spoluvytváření v rámci sociokulturního prostředí. Rovněž je důležité, aby dítě bylo schopné žít ve společenství lidí a vnímat a přijímat uznávané základní hodnoty daného společenství. Opět je nezbytné dítěti umožnit růst v kulturně společenských postojích, návycích, prosociálním chování. Do dané oblasti se řadí i budování povědomí o mezilidských morálních hodnotách a řada dalšího. Pedagog může využít celou řadu pomůcek zahrnující skupinové aktivity a hry, setkávání se s pozitivními vzory chování, dramatické a literární činnosti, aktivity, při kterých se dítě seznamuje s pravidly každodenního kontaktu jako je zdvořilost, ohleduplnost, spolupráce a pak také s mravními hodnotami, mezi něž patří rozlišování dobra a zla, spravedlnost, upřímnost, otevřenost, pravda a další (RVP PV, 2018, s. 25-27).

Shrnutí

Ze všech kapitol je daná nejobsáhlejší, jelikož zpracovává hlavní problematiku práce. Na morálku lze pohlížet z různých uhlů pohledu a od toho se odvíjí její definice. Morálka však nelze úplně oddělit od kultury, vždy je s ní spjata. Problematiku morálního vývoje lze zkoumat z pohledu Freuda, jehož hlavním tématem je superego a Oidipův či Elektrín komplex. Jiný názor přináší Bandura v jeho teorii sociálního učení, který hovoří o morálním učení. Piagetova teorie morálního vývoje rozděluje morálku na heteronomní a autonomní, přičemž dítě předškolního věku se nachází ve fázi heteronomní a dává ji do souvislosti s pravidly, jejichž dodržování je určeno autoritami. Kohlbergova teorie se v mnohém shoduje s Piagetovou, avšak hovoří o prekonvenčním stadiu morálky, kdy dítě jedná z důvodu vyhnutí se trestu či v tom spatřuje vlastní prospěch. Obsahem mravní výchovy je utvářet pozitivní mravní stránky osobnosti. K tomu lze využít přímých či nepřímých metod. Mravní výchova, konkrétně rozvoj morálně-sociálních kompetencí, je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

3 POHÁDKY JAKO NÁSTROJ MORÁLNÍHO ROZVOJE

Závěrečná kapitola teoretické části bakalářské práce vymezuje definici pohádky, její vývoj v průběhu historie a typologii. Stěžejním bodem dané kapitoly je pak vysvětlení významu čtení a pohádky obecně.

3.1 Definice pohádky

Definovat pohádku jakožto literární žánr není jednoduché. Existuje velké množství definic od různých autorů. Encyklopedie literárních žánrů uvádí, že se jedná o „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem odehrávající se většinou v neznámém čase na neznámém místě, ve kterém vítězí dobro nad zlem a postavy jsou buď dobré, nebo zlé“ (Mocná a Peterka et al., 2004, s. 472). Avšak poněkud starší a jiné vymezení pohádky předkládá náš významný český spisovatel Karel Čapek: „Skutečná pohádka, pohádka ve své pravé funkci, je povídání v kruhu posluchačů. Rodí se z potřeby vypravovat a rozkoše naslouchat“ (1971, s. 98). Již z těchto dvou definic lze vyčíst odlišné nazírání na pohádku jako takovou. Zatímco v prvním případě jde o klasičtější popis, v druhém případě se jedná o osobitější výklad postavený na základě společenského významu pohádky, jakožto zdroj předávání a vzájemné interakce.

Besedová (2014, s. 45) považuje pohádku za prastarou literární formu provázející lidstvo už od samého počátku, která má velký význam při výchově rodinné i školní. Dle literární teorie se řadí pod epiku a lze se s ní setkat ve všech zemích i jejich historických obdobích. Pohádky jsou dle Bettelheima (2017, s. 20) unikátní i v tom, že jsou pro děti srozumitelné tak, jako žádné jiné umělecké dílo.

Pohádky můžeme najít v sekci označované jako literatura pro děti a mládež. Daná sekce je značně specifická na rozdíl od literatury pro dospělé. Musí splňovat hned několik zásadních kritérií – být přístupná dětem, být pro děti svým způsobem atraktivní, stimulovat je a motivovat (Besedová, 2014, s. 11).

3.2 Vývoj pohádky

Tradice vyprávění pohádek je známá jako lidstvo samo. Již u Platóna se lze dozvědět o vyprávění symbolických příběhů zvaných *mythoi*, které ženy vyprávěly svým dětem. Pohádky pak přišly vhod zejména v období zimy a zaujímaly hlavní formu zábavy v celé Evropě.

Zvláště pak pro lidi žijící na venkově představovalo vyprávění jednu ze základních duchovních činností, jak zmiňuje Marie-Louise von Franz (2008, s. 167-168).

Samotný pojem pohádka není znám hned od počátku. Slovo pohádka má kořeny v polském slově „gadati“, což znamená mluvit a později se slovem „gadka, gadanina“ – hádanka. Pokud se přidá předpona, vznikne slovo „pogadka“. Termín pohádka se vžil až teprve v 70. letech 19. století. Existuje hned několik teorií, které přináší odlišné pohledy na původ a vznik pohádek. Obor, který se těmito teoriemi zabývá, se nazývá srovnávací folkloristika. Jako první je třeba zmínit **teorii mytologickou** spjatou s bratry Grimmovými. Původ lidových pohádek spatřovali ve starých indoevropských mýtech. Tuto teorii následoval kupříkladu i náš autor Karel Jaromír Erben. Podle **antropologické teorie**, lidová pohádka čerpala z různých náboženských rituálů, uctívání zemřelých předků, apod. Předposlední teorie, **migrační**, se zaměřuje na proces „stěhování“, jak již název napovídá. Jedná se o to, že pohádky putují po celém světě a v každém prostředí se utváří nějakým specifickým způsobem. Theodor Benfey, hlavní představitel dané teorie, považoval za kolébku pohádek buddhistickou Indii. Na migrační teorii navázala v 19. a 20. století teorie **historicko-geografická**, která dále rozšiřuje vznik pohádek i na další oblasti jako jsou arabské národy, Egypt a další (Čeňková a kol., 2006, s. 107-109).

Nicméně ani pohádka neměla vždy jasné zastání, i tento žánr se podrobil kritice především v meziválečném období, kdy se polemizovalo o jejím smyslu a významu pro děti (Čeňková a kol., 2006, s. 109). Hlavní diskusi vyvolal v roce 1913 Jaroslav Petrbok v časopisu Úhor a druhý roku 1929 Berty Ženatý v Lidových novinách. Oba autoři vyslovili svoje stanovisko proti pohádce. Jaroslav Freye proto v roce 1942 vydal dílo s názvem *Boj o pohádku*. Freye v celé knize čtenářům předkládá množství dilemat, které pohádku provází, na základě kterých bylo spekulováno o jejím přínosu pro děti. Již Freye zkoumal, jak na dítě působí četba pohádek a co se s nimi v procesu četby děje. Kniha tak přináší mnoho podnětů k zamyšlení, kupříkladu jak je to s ideálem pohádkového hrdiny, smyslem života v pohádkách, apod. Rovněž však podotýká, že pohádka má na dítě vliv mravní, rozumový a estetický, přičemž je velmi těžké je od sebe oddělit a nakonec dodává, že výše zmínění pánové boj prohráli s obhájci pohádek (1942, s. 16, s. 45-72). I přestože není daný dokument aktuální, byl pro další vývoj naprosto zásadní, proto musel být v práci alespoň zmíněn.

3.3 Specifické znaky pohádek

Besedová (2014, s. 45) se zaměřuje na základní rysy pohádkových příběhů, tedy co všechno by měla pohádka splňovat, aby byla považována za pohádku. Pro lepší orientaci je zde uveden jejich stručný výčet. Pohádka by teda měla splňovat několik základních znaků:

- čarovný svět, jenž se odehrává mimo přírodní zákony a lidské chápání,
- vymyšlenost – v tomto vybočuje od pověsti, která je podobná výstavbou,
- skutečný svět a společensko-historické reálie jsou vzdáleny,
- nelze přesně vymezit její časový prostor – často uvozena slovy „kdysi“,
- geograficky blíže nespecifikovat – „kdesi“,
- využití stereotypních formulí – „byl jednou jeden král“,
- pracuje s magickými čísly – kupříkladu tři dcery, tři úkoly, devítihlavý drak, apod.,
- typická je elipsa, opakování, gradace,
- nadpřirozené pohádkové postavy (čert, trpaslík ale i typizované postavy v případě Červené Karkulky),
- hlavní postava=hlavní hrdina,
- může se objevit i předmět s kouzelnou mocí (Besedová, 2014, s. 45).

Rovněž Vágnerová (2012, s. 190-192) se zaměřuje na charakteristické rysy pohádek. Mezi základní prvky patří samozřejmě zakončení pohádek, kdy všechno dobře dopadne a zlo je nakonec potrestáno. Příběh je v pohádkách často velice zjednodušený a dítě se v něm tak snáze orientuje a vidí v něm jasnou strukturu a řád, což mu zabezpečuje pocit bezpečí a jistoty. Jasná struktura je patrná i v postavách, které se dají jednoznačně identifikovat, zda jsou kladné či záporné. Pohádky ukazují, že záporné vlastnosti jako je například sobectví, nevedou k ničemu dobrému a nakonec je spokojenosti dosaženo díky pomoci a solidaritě ostatních. Skrze pohádkový příběh se dítě může setkat i s nadějí a důvěrou, jelikož končí dobře a většinou se v nich můžou spolehnout na pomoc ostatních. Někdy se v pohádce objevuje hrdina, který je zpočátku neúspěšný, ošklivý, nemotorný a poté se z něj stane někdo úspěšný a krásný, dítě se jej učí akceptovat takového, jaký je.

Pohádka se také vyznačuje nějakou počáteční situací, ve které jsou představeni všichni členové rodiny či budoucí hrdina (Propp, 2008, s. 29), na něhož často čeká řada obtížných zkoušek a úkolů (Černoušek, 1990, s. 24).

Dalším charakteristickým rysem, o kterém Bettelheim (2017, s. 16) mluví, je přítomnost zla, které je pohádkou prostoupeno stejně jako dobro. Často je vyobrazeno velmi působivým způsobem ať už silným drakem, obrem, mocnou čarodějnici, lstivou královnou či čertem. Jak uvádí i Černoušek, (1990, s. 14) otázky dobra a zla musí být jasně vykresleny nejen v postavách, ale i v činech. Pro dítě jsou tyto protiklady naprosto srozumitelné a rozumí jim.

3.4 Typologie pohádek

Daná podkapitola zde bude nastíněna jen okrajově. Je vhodné mít alespoň základní povědomí a orientovat se v typech pohádky, které mohou ovlivnit výběr pohádkové textu.

Většina autorů se shoduje na základním dělení pohádek na lidové (folklorní) a autorské (umělé).

Lidové pohádky musí projít dlouhým procesem tvorby – ze všeho nejdříve se musí sesbírat za pomoci ústní lidové slovesnosti, dále protřídit a až poté přetvořit v literární text (Besedová, 2014, s. 48). U lidové pohádky často není znám její autor a zprvu byly určeny pro dospělé. Až v období romantismu, tedy v 19. století, se začínají pohádky zaměřovat na dětského čtenáře a začínají spadat do dětské literatury. Každá lidová pohádka má téměř stejnou strukturu, která spočívá v její srozumitelnosti, vnitřním pořádku, pravidelnosti v opakování a morálním smyslu pro spravedlnost, který se jeví tak nějak naivní. Objevuje se i typizace postav znamenající, že na jedné straně stojí krásná a hodná princezna a proti ní škaredá a zlá čarodějnice, dále se objevují kontrasty bohatství proti chudobě, píle proti lenosti, apod. (Čeňková a kol., 2006, s. 107-109). Typickými představiteli lidových pohádek jsou u nás Božena Němcová a v zahraničí Jacob a Wilhelm Grimmové. Bratři Grimmové byli významnými představiteli lidové pohádky, kteří se snažili sbírat a zachovávat je v co nejvěrnější podobě, dokonce i v nářečí (Besedová, 2014, s. 48).

Dalším a poněkud mladším druhem je **pohádka autorská** nebo též umělá či moderní, která je značně specifická. Hlavní rozdíl mezi lidovou a autorskou pohádkou spočívá v tvůrčím procesu autora, do kterého vkládá svůj osobitý literární styl. Kompozice je tak daleko složitější a volnější, a tím se více podobá povídce. Podstatným rozdílem je rovněž konec umělé pohádky, který nemusí být nutně šťastný jako v předchozím případě. Charakteristickým rysem autorské pohádky je zobrazení sociálních a etických problémů té doby. Objevuje se i výraznější psychologizace postav a svět ani postavy už nejsou vykresleny tak černobíle, jako je tomu v případě pohádky lidové. V pohádce však stále přetrvávají kouzelné motivy

a množství metafor. Pro autorskou pohádku je typické, že je delší rozsahem a je náročnější z hlediska literárního stylu. Za zakladatele umělé pohádky lze považovat dánského spisovatele Andersena. Jeho tvorba položila základ pro utváření se dětské literatury (Besedová, 2014, s. 49-50). Jako zdroj inspirace použil lidová vyprávění, vlastní zkušenosti, do pohádek zasazoval i soudobé společenské a sociální problémy (Děvčátko se sirkami) a také poukazoval na nedobré lidské vlastnosti (Císařovi nové šaty, Slavík, atd.). Z pohádek Andersena jde často vyčíst morální poselství (Čeňková, 2006, s. 130).

Doláková (2015, s. 12-14) ještě přidává dělení pohádek dle jejich obsahu na klasické (např. Popelka, Šípková Růženka a další), bajky, pohádky s opakujícím se a narůstajícím dějem, dobrodružné a romantické příběhy, básně, písně a říkadla (vhodné pro menší děti), moderní umělé pohádky (zobrazují mezilidské vztahy), pohádky vytvořené pro výukové účely a série pohádek s ústředním motivem – četba na pokračování (lze využít i pro další práci).

3.5 Význam čtení a pohádek

Daná podkapitola je velice důležitá, neboť se snaží vystihnout důvody, proč je vůbec pohádka tak přínosná, co všechno se v ní může ukrývat a mít tak pozitivní vliv na celkový rozvoj dítěte. Než tak bude učiněno, ze všeho nejdříve je nutné zmínit obecný význam čtení a jeho účinky na psychiku dítěte.

Zakladatelka projektu Celé Česko čte dětem, Eva Katrušáková, vyzdvihuje význam četby a předčítání dětem jako takové. Upozorňuje na fakt, který má za následek absenci zážitků, emocí, času stráveným s rodičem, v případě, kdy se dítěti nečte. Naopak poukazuje na prokázaný přínos četby. Pokud dítěti čteme každý den, alespoň 20 minut, což je obsahem projektu, dítě tak rozvíjí slovní zásobu, představitivost, kritické myšlení, porozumění dobru a zlu, vytváření hodnotového žebříčku, atd. U dítěte se rovněž rozvíjí emoční a intelektuální stránka jeho osobnosti. Mimo jiné zdůrazňuje vliv předčítání na utváření pouta mezi rodičem a dítětem, což může mít pozitivní dopad na jeho budoucí život. Katrušáková zmiňuje i chyby, mezi něž se řadí přerušování předčítání ve chvíli, kdy se dítě naučí číst. Dítě sice číst umí, ale nikdy nenahradí čas strávený s rodičem, aby si mohli společně přečíst knihu. Taktéž srovnává, že dítě při četbě zapojuje odlišná centra v mozku, než je tomu při pasivním sledování pohádek v televizi (Aktualne.cz, ©1999-2018).

Předškolní dítě je schopno vnímat dlouhý děj a vcítit se do něj. Zpočátku příběh vnímá jako něco reálného, ale postupem času zjišťuje, že není skutečný a vše je jen „jakoby“ stejně jako

ve hře. Často pak žádá číst či vyprávět pohádky opakovaně, i když je už zná nazpaměť (Říčan, 2014, s. 132).

Též Doláková (2015, s. 15) dokládá pozitivní účinek poslechu všeobecně. Jak již bylo řečeno výše, při poslechu se stimuluje činnost mozkových hemisfér a rozvíjejí se poznávací procesy jako je paměť, plánování, myšlení, úsudek, vytváření postojů k lidem, schopnost empatie a další.

Besedová (2014, s. 12-13) rovněž zmiňuje i funkci literatury pro děti a mládež. Mezi základní se řadí funkce estetická, didaktická, kognitivní a imaginární. Avšak mimo základní funkce, knihy pro děti vedou k osvojování jazyka, probouzí v dětech představivost a spontánnost, ale i uvědomění o hierarchii mravních a estetických hodnot, atd. Při četbě je obzvláště důležité brát v potaz individuální intelektové a věkové zvláštnosti dětí a dodržovat tak zásadu přiměřenosti a mít na paměti, že psychický vývoj jedince se shoduje se čtenářským vývojem osobnosti. Z obecného hlediska lze říci, že čtenářem se člověk stává, až když se naučí číst, ovšem z pohledu psychologie je čtenářem ten, kdo již text vnímá, rozumí mu a vytváří si k němu vztah (Besedová, 2014, s. 38).

Přitažlivost pohádky pro dítě

Jiný pohled na pohádku přináší pedagogika, psychologie i literární věda, proto je obzvláště klíčové usilovat o nalezení průniku mezi těmito vědami. S prvním uměleckým textem, se kterým se dítě v životě setkává, je většinou právě pohádka. Jednoduchostí a srozumitelným jazykem, který dítě dokáže pochopit, se tak seznamuje se vzory a mechanismy, na základě nichž si dítě vytváří vlastní vnímání světa. Nejen z toho důvodu hraje pohádka nezastupitelnou roli při výchově dětí (Besedová, 2014, s. 53).

Kouzlo pohádek tkví i v tom, že se s nimi lze setkat snad ve všech zemích. Často se na první pohled mohou jevit jako zcela neobvyklé a někdy v nich lze najít určitou shodu s našimi pohádkami. To je způsobeno především jejich „kočovným“ životem, kdy se šířily, převypravovaly a upravovaly na základě ústního sdělení, tedy stejným způsobem jako se předávaly zprávy a ostatní podstatné informace. Díky danému typu šíření lze často vidět podobnost s pohádkovými postavami, hlavní zápletkou a dalšími znaky jako jsou opakující se hodnoty dobra vítězího nad zlem, odvahy, chytrosti a dalších (Cílková, 2010, s. 8-9).

Řada autorů se snažila zodpovědět otázku, proč je pohádka pro dítě tak atraktivní a působivá. Stejnou otázku si kladla i Doláková (2015, s. 9), která hovoří o tom, že už jen samotný začátek pohádky uvozením slov „Bylo nebylo...“ zaujme pozornost předškoláka. Nicméně největším lákadlem je kouzlo vyprávění a magická atmosféra.

Doláková (2015, s. 11-12) sumarizuje, čím mohou být pohádky pro děti tak atraktivní a přínosné:

- Autentičnost – pokud děti porozumí příběhu, dokážou si z něho odnést řadu informací,
- Přirozený plynulý jazyk – jestliže dítě slyší příběh již několikrát, je poté schopno porozumět a zapamatovat si nová slova, fráze, intonaci, děj, dialogy a to vše vede k rozvoji komunikace nejen u jedince samotného, ale i mezi dětmi navzájem,
- Zdroj motivace – pohádky podněcují v dítěti fantazii a představivost a tím upoutají pozornost dítěte pro další práci a aktivity spojené s příběhem,
- Životní příběhy – děti snadno rozpoznají situace z běžného života a právě prostřednictvím pohádky mohou najít určité řešení, avšak oni jsou v bezpečí. Díky této psychologické simulaci lze působit na zlé chování a morální i kulturní smýšlení dítěte,
- Kouzlo a poezie – netřeba dodávat, že pohádka je především uměleckým dílem, které může dítě dovést k vidění všední reality poněkud přitažlivějším způsobem.

Práce s pohádkou

V dnešní době jsou pohádky spojovány s cílovou skupinou, kterou jsou právě děti. Nicméně je obzvláště důležité přizpůsobit výběr pohádky psychickému vývoji dítěte, protože ne vždy je daná pohádka pro určitý věk vhodná. Takovým prvním typem pohádek, které jsou doporučovány dětem již od dvou let, jsou pohádky řetězové, jako je Pohádka o veliké řepě, Domku, domečku, kdo v tobě bydlí, apod. Poté na řadu přicházejí složitější ve formě lidových pohádek, které jsou typické pro předškolní věk (Besedová, 2014, s. 51).

Ovšem Doláková (2015, s. 10) rozvádí i další potenciál při jejich každodenním využívání. V prvé řadě působí na pozornost a koncentraci dítěte, mohou podpořit plnění výukových cílů, rozšiřují slovní zásobu a celkově komunikační schopnosti, gramatická pravidla, učí se poznávat vztahy a souvislosti, často se ztotožňují s hlavním hrdinou, což jim umožňuje srovnávat jejich vlastnosti se svými a vytvářet tak jejich vlastní osobnost.

Besedová dále (2014, s. 51-53) zmiňuje funkci pohádek a její zásady při využití pohádky jakožto didaktického prostředku. Výchovná funkce pohádek je dávána do souvislosti především s lidovými pohádkami, neboť předávají životní zkušenosti i kulturní dědictví po generace. Pokud chceme kupříkladu využít lidovou pohádku při vyučování, nabízí se různá úprava textu a jazykových prostředků. Důležitým pravidlem při práci s pohádkou je udržování mimického kontaktu, jelikož se jedná o první podstatný a dobře viditelný ukazatel zpětné vazby. Jako doplněk lze využít i rozhovor pro spojení s emočními zážitky dítěte, které lze využít pro další aktivity. Pokud potřebujeme děti zaktivizovat za pomoci pohádky, je možné vyprávět jen část pohádky a poté nechat děti příběh dokončit. Je možné zvolit i obrácený postup, kdy se sdělí konec pohádky, a děti si musí domýšlet předchozí část či přečteme celou pohádku a děti dosadí její název.

Bettelheim (2017, s. 78) rovněž poukazuje na význam reflexe po přečtení pohádky, když hovoří jak děti ve škole či v knihovně se zájmem naslouchají pohádku, avšak poté již nemají příležitost nad ní přemýšlet, protože jsou vyzváni k jiné činnosti. „Když ale vyprávěč dětem dopřeje dostatek času, aby se nad příběhem zamyslely, aby se ponořily do atmosféry, která se v nich vyprávěním vytvořila, a když je povzbudí, aby o tom mluvily, pak následující rozhovor vyjeví, že příběh má hodně co nabídnout, citově i intelektuálně, přinejmenším některým z dětí.“

„Klasická pohádka může být inspirativním, přirozeným východiskem pro celistvé, kvalitní vzdělávání předškolních dětí postihující všechny oblasti rozvoje a naplňující základní cíle našeho rámcového vzdělávacího programu. Může dítě naučit novým vědomostem, dovednostem i postojům, umožňuje mu prozkoumat morální hodnoty a vytvářet si vlastní hierarchii hodnot a vytváří mu příležitosti k samostatnému jednání, rozhodování, řešení situací či konfliktů. V pohádce dítě nalézá hrdiny, které mu nabízejí pozitivní vzor pro chování v současném i budoucím životě“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 112).

Psychologická hodnota pohádek

Černoušek (1990, s. 182) podotýká, že pohádky reflektují vnitřní život dítěte, především tedy důležité přechodové mezníky od dětství k dospělosti, od nezralosti ke zralosti, apod. Jde jen o to, aby dítě danou symboliku v odraze pohádek zahlédlo.

Proto Bettelheim (2017, s. 26) hovoří i o tom, jak je jednoduché rozpoznat, jaká pohádka je pro dítě důležitá díky jeho reakci nebo potřebě neustálého opakování. Poněvadž dítě samo

rozezná, která pohádka odpovídá jeho vnitřnímu rozpoložení v danou chvíli či mu poskytuje řešení na problém, který se v něm právě odehrává (2017, s. 76-77).

Rovněž je třeba poukázat na vliv pohádky při překonávání oidipovských dilemat, díky navozeným fantazijním představám (Bettelheim, 2017, s. 139). „Podle psychoanalytického modelu lidské osobnosti obsahují pohádky důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou a nevědomou mysl, ať funguje v daném okamžiku na kterékoli úrovni“ (2017, s. 12). „Význam pohádek je také terapeutický – odpovídá na úzkostná traumata, která děti mohou prožívat. Pohádky předkládají optimistické vidění světa – onen zákonitý „happy end“ – bez něho by svět, kterému se děti učí, vypadal zachmuřeně (Černoušek, 1990, s. 16).

Mravní hodnota pohádek

Bettelheim (2017, s. 15) se vyjadřuje k morálnímu aspektu pohádek tímto způsobem: „(Dítě) potřebuje – a v tomto okamžiku dějin to snad ani není nutné zdůrazňovat – morální výchovu, která mu jemně a pouze mezi řádky naznačí výhody morálního jednání nikoli pomocí abstraktních etických pojmů, ale toho, co se jeví jako hmatatelně dobré a pro dítě tudíž smysluplné. Tento druh smyslu nachází dítě prostřednictvím pohádek“. Na Bettelheima v souvislosti s daným tvrzením navazuje i Černoušek, (1990, s. 14-26) který nedoporučuje dětem vysvětlovat abstraktní etické principy a poučovat je o dobru a zlu jako takovém, děti by tomu stejně neporozuměly. Daleko vhodnější cesta, která se nabízí v pohádkách, je přímé vykreslení dobra a zla za pomoci pohádkových postav či jejich činů. Děti se pak i snáze dokážou ztotožnit s kladným hrdinou pro jeho přímočarost a nekomplikovanost.

„Mravnost se neprosazuje tím, že ctnost nakonec zvítězí, ale tím, že hrdina je svými činy natolik přitažlivý, že se s ním dítě ztotožní v každém jeho zápase (Bettelheim, 2017, s. 13). To přispívá k formování jeho dobrých vlastností (Černoušek, 2017, s. 19).

Dítě si prostřednictvím pohádek rovněž uvědomí tzv. pravidla trestního kodexu – postava spáchá nějaký přestupek, následuje vina a poté trest. Dítě pak ví, že záporná postava si zaslouží za své nekalé chování nějaký trest, často dost děsivý jako je upálení ježibaby v její vlastní peci v pohádce O perníkové chaloupce, apod. Avšak naprosto nejhorší trest, který dítě vnímá je odstranění ze světa, kupříkladu zlý černokněžník, který zmizel v nicotě. Zůstat na světě sám, pro dítě představuje tu největší hrozbu (Černoušek, 1990, s. 30-31).

Doláková (2015, s. 10) rovněž podotýká, že pohádky mohou „do dětského povědomí vštípit morální poučení bez zbytečného mentorování.“

Emocionální a sociální hodnota pohádek

V pohádkách se mohou objevovat prvky, které reagují na momentální psychické potřeby dětí, jako je potřeba lásky, důvěry ve svět, zkoumání mezilidských vztahů, překonání strachu, apod. (Černoušek, 1990, s. 10).

Prostřednictvím pohádky se dítě může vyrovnávat se svými obavami a rozpory, které jsou však zobrazeny z bezpečné vzdálenosti (Říčan, 2014, s. 132). Pohádka dítěti poskytuje takové množství útěchy jako žádná jiná slova útěchy od dospělého, který je má podložené rozumem. Dítě věří příběhu, neboť odpovídá jeho vidění světa (Bettelheim, 2017, s. 61).

Jak již bylo naznačeno výše, některé pohádkové postavy fungují jako vzory a skýtají tak pro děti ideály, se kterými je velmi snadné se ztotožnit. Rovněž tak usnadňují rozvoj sociálního citění (Černoušek, 1990, s. 172–173). Díky pohádce může dítě sdílet spolu s ostatními dětmi smích, napětí, vzrušení, které příběh doprovází a dítě se tak rozvíjí po stránce citové i sociální (Doláková, 2015, s. 10).

Shrnutí

Pohádka spadá pod umělecký žánr literatury, kterému dítě dobře rozumí. Proto, aby se mohlo jednat o pohádku, musí disponovat určitými charakteristickými znaky jako je zjednodušený děj, struktura, řád, dobro a zlo, apod. Základní dělení pohádek je na pohádky lidové a autorské, které jsou o něco specifičtější a rozsáhlejší. Už v historii se polemizovalo o účincích pohádky, zda je přínosná a vhodná pro děti či nikoli. Mnoho autorů hovoří o kladném dopadu pohádky na komplexní rozvoj jedince, přičemž konkrétně vyzdvihují složku mravní, komunikační a sociální.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

K realizaci praktické části bakalářské práce byla zvolena kvalitativní strategie výzkumu, jednalo se tedy o výzkum prováděný přímo v terénu. V následující části jsou vysvětlena specifika kvalitativního výzkumu, dále zde bude nastíněn výzkumný problém, cíle výzkumu a příslušné výzkumné otázky, které jsou nezbytné pro samotnou realizaci výzkumu. Rovněž zde bude představen výzkumný soubor a vybraná metoda sběru dat.

Hendl (2005, s. 50-53) označuje kvalitativní výzkum za velice flexibilní z důvodu jeho úprav či doplnění v průběhu výzkumu, sběru či analýzy dat. Rovněž jej přibližuje k „práci detektiva“, kdy se výzkumník snaží najít odpovědi na výzkumné otázky za pomoci vyhledávání a analyzování nejrůznějších informací. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, zde probíhá sběr dat a jejich analýza současně. Ovšem jako je tomu u všeho, tak i u kvalitativního výzkumu se diskutuje o jeho negativěch, které spočívají především v jeho těžké replikaci pro jeho nestrukturovanou formu, dále pak obtíže se zobecňováním výsledků, riziko subjektivnosti ze strany výzkumníka, analýza i sběr dat zaberou mnoho času, atd. (Hendl, 2005, s. 50-53).

„V kvalitativním výzkumu jde převážně o odhalení subjektivních významů výpovědi daných subjektů“ (Maňák, 2004, str. 25).

4.1 Výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky

Ze všeho nejdříve je nezbytné si vymezit výzkumný problém a poté si nastavit výzkumné cíle, z nichž vycházejí výzkumné otázky.

Výzkumný problém

Výzkumným problémem závěrečné bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem ovlivňují pohádky morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku a lze je tak využít jako nástroj v rodinném i školním prostředí. Pohádky jsou často prvním literárním textem, se kterým se dítě setkává. Nicméně pohádka stále převládá jako nástroj k uspávání dětí nejen v rodinném, ale i školním prostředí. Přitom jsou děti předškolního věku velmi „tvárné“ a lze s nimi systematicky pracovat a rozvíjet je po komplexní stránce či zacílit na konkrétní oblasti.

Vymezení výzkumných cílů

Ještě před samotnou realizací výzkumného šetření bylo nezbytné si stanovit výzkumné cíle, tedy přesněji řečeno, co je cílem výzkumu.

Hlavním cílem bakalářské práce je:

Zjistit, jak pohádka ovlivňuje morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, zda děti předškolního věku dokážou porozumět obsahu pohádkového příběhu.
- Identifikovat dominantní rysy v pohádkách z pohledu dětí předškolního věku.
- Popsat účinek pohádky bezprostředně po jejím přečtení ve srovnání s odstupem několika dní.

Vymezení výzkumných otázek

V souvislosti s výzkumnými cíli musely být formulovány hlavní a dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka je stanovena v následující podobě:

Jakým způsobem ovlivňuje pohádka morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak děti předškolního věku dokážou porozumět obsahu pohádkového příběhu?
- Jaké rysy identifikují děti v pohádkách za dominantní?
- Jaký má pohádka na děti účinek bezprostředně po jejím přečtení ve srovnání s odstupem několika dní?

4.2 Vymezení výzkumného souboru

Cílovou skupinu výzkumného souboru představují děti předškolního věku. Konkrétní zařízení zde nebude z etického hlediska uváděno. Jedná se však o jednu nejmenovanou mateřskou školu ve Zlíně, kde byla realizována odborná praxe v rozsahu 160 hodin.

Výběr respondentů proběhl záměrným výběrem – úsudkem. Miovský (2006, s. 136) o záměrném výběru hovoří, že se vyberou účastníci, kteří jsou vhodní a současně s výzkumem souhlasí. Druhé kritérium je však diskutabilní vzhledem ke skutečnosti, že vybraní probandi nejsou zletilí, bylo tedy zapotřebí získat souhlas od rodičů.

Záměrný výběr byl v daném případě jednoznačnou volbou – praxe v mateřské škole nabídla možnost pozorovat chování, jednání i reakce dětí v mnoha rozdílných situacích, proto bylo

možné si „vyhlédnout“ potencionální účastníky pro výzkum. Stanoveným způsobem tak bylo vybráno celkem 8 respondentů, z toho 4 chlapci a 4 dívky.

4.3 Průběh výzkumu a jeho realizace (sběr dat)

Ze všeho nejdříve bylo zapotřebí si určit, jakým způsobem budou potřebná data sesbírána. Hned na začátku bylo jasné, že ve výzkumu musí figurovat pohádkové příběhy. Při výběru vhodného pohádkového textu byla zvažována tato kritéria:

- délka pohádky – předškolní dítě neudrží příliš dlouho pozornost, avšak pokud je daná činnost zajímavá, míra pozornosti lze prodloužit,
- známá a neznámá pohádka – dětem jsou často odmalička předkládány klasické pohádky, například Červená Karkulka, O perníkové chaloupce, O Šípkové Růžence, atd., byla zde snaha vybrat méně známé pohádky, které nebyly ani empiricky zkoumány a rozebírány jako je tomu v případě předchozím,
- míra ponaučení (morálně-sociální oblast) – snad nejdůležitější posuzovací měřítko, musel být vybrán text, který se v sobě obsahoval morální a sociální prvky,
- přehlednost děje a jeho srozumitelnost – děti mají rády pohádky pro jejich zjednodušený děj, při složitém ději by tak mohly ztratit pozornost a pocit jistoty,
- četnost cizích výrazů, nářečí – děti by textu jednoduše nerozuměly a ztrácely by se v něm, samozřejmě pokud by bylo cílem obohacovat slovní zásobu dětí, bylo by to možné,
- gradace, napínavost – opět z důvodu udržení pozornosti.

Veškeré texty byly posuzovány na základě úvahy autorky a psychologické charakteristiky cílové skupiny, které prostupují celou teoretickou částí práce. Samozřejmě do hry vstupují i další faktory jako jsou individuální zvláštnosti konkrétního dítěte, momentální psychické rozpoložení a další. Za pomoci výše stanovených kritérií byly nakonec vybrány dvě pohádky. Jejich analýza je zpracována v následující kapitole.

Metoda sběru dat

Za metodu sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Jak uvádí Miovský (2006, s. 161): “Obzvláště výhodné je polostukturované interview pro práci s cílovými skupinami, které nevykazují příliš extrémní anomálie ve svém chování, avšak současně s nimi není vždy lehké komunikovat.“ Předškolní děti by se daly považovat za cílovou skupinu, která klade obzvláště vysoké nároky na komunikaci. Mnohdy je s nimi opravdu nelehké komunikovat.

Při rozhovoru s danou cílovou skupinou je proto nezbytné komunikovat na stejné úrovni, nepoužívat cizí či odborné výrazy, apod.

U polostrukturovaného rozhovoru je zapotřebí si předem promyslet okruh otázek vztahujících se k výzkumným otázkám. Avšak v průběhu rozhovoru mohou vyvstat další otázky, které ukážou další úhel pohledu či odhalí další souvislosti. V tom je polostrukturovaný rozhovor daleko flexibilnější oproti zcela strukturovanému rozhovoru. Okruh otázek, které byly položeny respondentům, je uveden v Příloze P II. Otázky do rozhovoru byly stanoveny s ohledem na vybrané pohádkové texty a směřují k výzkumným cílům.

Realizace rozhovorů

Mezi dílčí cíle výzkumu se mimo jiné řadí výzkum bezprostředního účinku pohádky ve srovnání s odstupem několika dní. Musely tedy být uskutečněny dvě návštěvy mateřské školy, přičemž druhá návštěva byla realizována přesně 9 dní po první návštěvě. Byla zde snaha o dřívější termín do jednoho týdne, avšak vzhledem k nabytému harmonogramu školy, rozhovory nemohly proběhnout dříve. Dále je zde třeba upozornit na skutečnost, že během druhé návštěvy nebyl realizován rozhovor s jedním respondentem (pod označením L3) z důvodu jeho absence. Daný rozhovor byl doplněn dodatečně 3 týdny po první návštěvě.

Nyní je třeba v krátkosti nastínit samotný průběh dotazování. Jak již bylo uvedeno, výzkum zahrnuje celkem osm respondentů, kteří byli rozděleni na dvě skupiny vždy po čtyřech (dva chlapci a dvě dívky). Každé skupině poté byla přečtena jedna pohádka hromadně. Všichni respondenti byli hned v úvodu informováni o činnosti, která se bude odehrávat, dále jim pak byla předána instrukce sdělující opětovnou návštěvu v dalším týdnu. Součástí bylo i zjišťování jejich aktuální nálady, které mělo prolomit počáteční rozpaky, a v neposlední řadě byli motivováni tím, že mohou pomoci autorce se zadaným školním úkolem.

Po přečtení pohádky ve skupině se přistoupilo k individuálním rozhovorům s respondenty, jejichž délka se různila. Délka rozhovoru se odvíjela od toho, jak moc bylo dítě komunikativní, nervózní, apod. Stejným způsobem probíhala i druhá schůzka, s tím rozdílem, že se již vybrané pohádky nečetly. Všechny rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a následně byla provedena jejich transkripce, tedy doslovný přepis.

Poté se již přešlo k analýze dat formou otevřeného kódování, kdy se text rozděloval na jednotky, ke kterým se vždy přiřadil odpovídající kód a následně se vytvářely příslušné kategorie (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211-212).

5 ANALÝZA DAT

Daná kapitola se bude věnovat již samotné analýze dat. Analýza dat bude prezentována za pomoci tabulek s vytvořenými kategoriemi a příslušnými kódy, které vznikly na základě otevřeného kódování rozhovorů s respondenty. Z důvodu lepší orientace v datech je vždy uvedena jednotlivá tabulka pro každého respondenta zvlášť. Jednotlivé kategorie se vztahují ke stanoveným dílčím cílům a v textu se objeví i některá tvrzení respondentů, která budou zaznamenána pomocí přímé citace a nebyla nijak stylisticky upravována.

Hned v úvodu je prezentována tabulka s přehledem respondentů s jejich označením, věkem, pohlavím, druhem pohádky a délkou prvního i druhého rozhovoru.

Tabulka 2 Přehled respondentů

| OZNAČENÍ RESPONDENTA | VĚK | POHLAVÍ | POHÁDKA | DÉLKA*** ROZHOVORU |
|----------------------|-------|---------|--------------------|--------------------|
| V1 | 6 let | Dívka | Nejkrásnější vějíř | 8:40/15:08 |
| V2* | 6 let | Dívka | Nejkrásnější vějíř | 4:22/12:03 |
| V3 | 5 let | Chlapec | Nejkrásnější vějíř | 5:15/9:36 |
| V4 | 6 let | Chlapec | Nejkrásnější vějíř | 6:09/10:06 |
| L1 | 5 let | Dívka | Divoké labutě | 4:07/7:08 |
| L2 | 5 let | Dívka | Divoké labutě | 5:57/8:11 |
| L3** | 5 let | Chlapec | Divoké labutě | 5:20/14:08 |
| L4 | 5 let | Chlapec | Divoké labutě | 7:53/9:27 |

* Respondentka V2 dovršila 6. věku v době, mezi první a druhou návštěvou MŠ.

** S respondentem doplněn rozhovor později z důvodu jeho nepřítomnosti v době 2. návštěvy MŠ.

*** Délka rozhovoru napsána ve formě 1. návštěva/2. návštěva

Je rovněž důležité upozornit na barevné rozlišení tabulek, které není použito zcela nahodile, ale plní zde svůj účel. Jak bylo řečeno v realizaci výzkumu, byly provedeny dvě návštěvy zkoumající bezprostřední účinek pohádkového příběhu, tedy i hned po přečtení a poté jeho účinek o pár dní později. Tabulky s kategoriemi jsou proto rozděleny stejným způsobem a jsou barevně rozlišeny – šedé tabulky pro bezprostřední účinek (1. návštěva) a zelená barva pro účinek s odstupem několika dní (2. návštěva). Taktéž je třeba poukázat na popis jednotlivých kategorií, který nebude příliš rozsáhlý vzhledem ke skutečnosti, že danou cílovou skupinu nelze porovnávat s rozhovory, které jsou vedeny s dospělými jedinci. Respondenti

se často vyslovovali jednoslovně či jen jednou větou. Charakteristika kategorií u jednotlivých respondentů vznikla na základě podobného schématu, avšak jejich počet se může lišit. I přestože se názvy kategorií u respondentů odlišují, významově představují totéž a vztahují se k výzkumným otázkám.

Dříve, než se však přejde k samotnému rozboru kategorií, je důležité provést analýzu vybraných pohádkových textů (plné texty dostupné v příloze P IV a P V).

Analýza pohádkových textů

Hned v úvodu je nutno objasnit, že autorka práce si neklade za cíl rozebírat dílo dle vzoru hloubkové analýzy textů, tak jako je tomu při studiu literárních věd. Bude zde nastíněno vše potřebné a podstatné pro vyhodnocení praktické části. Při sestavování osnovy pro rozbor pohádkových textů se autorka inspirovala některými částmi ze závěrečné kapitoly teoretické části.

1) Nejkrásnější vějíř (japonská lidová pohádka, převzata z Cílkové)

Stručný děj

Japonská pohádka vypráví o dvou sourozencích, kteří bohužel již osiřeli a zůstali jen sami dva. Starší sestra Hanako se stará o chlapce jménem Juki, který ještě chodí do školy. Jeho sestra musí pracovat, aby jim nějak zajistila obživu. Juki je velmi pilný žák a dobře se učí, to se ovšem nelíbí jeho některým spolužákům, kteří se mu neustále posmívají kvůli jeho chudobě a zároveň pilnosti a podrobují ho různým zkouškám. Jeho dva nezbední spolužáci vymyslí dvě soutěže, jejichž cílem je Jukiho veřejně ponížit, tím že mu pomažou tváře sazemí, pokud nevyhraje. Nejprve vymyslí soutěž o nejkrásnější vějíř a za ní následuje soutěž o nejkrásnější lodičku. Pro chlapce se situace v obou případech nevyvíjí vůbec dobře, protože jeho spolužáci jsou bohatí a mají tedy ty nejlepší věci. Naštěstí vždy Jukimu pomůže jeho sestra. Kupodivu Jukiho vějíř ani lodička není ta nejhorší ze všech, jelikož se vždy stane něco kouzelného – slavík namalovaný ve vějíři vzlétne a začne zpívat či na lodičce ožijí hliněné postavičky a začnou pádlovat. Pro Jukiho tedy nakonec všechno dobře dopadne a jeho spolužáci si odnášejí ponaučení, že je dobré se pilně učit.

Rozbor děje

Děj pohádky je vystavěn dle schématu – představení místa, hlavních osob a jejich vzájemných vztahů (dle Proppa – viz kapitola 3), dále pak seznámení čtenáře s problematickou situací ve třídě a vztahy mezi spolužáky, zápletky ve formě dvou soutěží, což má za následek

první gradaci děje, pohádka končí „happy endem“ i poučením a nápravou spolužáků. I přestože je pohádka poněkud delší, poskytuje mnoho dialogů, které dětem mohou napomoci udržet jejich pozornost. Pro orientaci v ději rovněž slouží osoba vypravěče, které některé věci objasňuje, především emoční stavy hrdinů a přechody z různých prostředí, a děj tak dále posouvá.

Hlavní téma pohádky

Hned v úvodu se čtenáři mohou seznámit s krátkým obsahem pohádky: „Japonská pohádka o dvou dětech, sourozencích, které se měly moc rády, a také o tom, jak jsou některé děti nepřející a škodolibé a jak je důležité mít dobré srdce a pochopení pro druhého“ (Cílková, 2010, s. 115). Již z úvodního slova je tedy patrné téma pohádky. Nicméně v pohádce jsou skrytá i další významná témata, která jsou dále rozvíjena. Samozřejmě dané obsahy jsou dětským očím již neviditelné. Další témata lze vyličít prostřednictvím klíčových slov: chudoba, šikana, pospolitost a podpora sourozenců, péče, vliv prostředí, sociální rozdíly, odlišná kultura, vztahy mezi vrstevníky, vztah k autoritě, náprava. Z výše uvedeného je tedy patrné, že pohádka se tématy opírá o sociální oblast a mohla by tak mít přesah do sociální pedagogiky a sociální práce.

Charakteristika hlavních a vedlejších postav

Hlavní postavy

- Juki (japonský chlapec) – přímá charakteristika postavy Jukiho není hned zpočátku patrná. V úvodu pohádky je zmíněno, že rád chodí školy, je pilný, skromný a malý. Avšak posléze lze z jeho chování vyvodit dobré úmysly.
- Hanako (starší sestra Jukiho) – Hanako měla hned od počátku nelehký úděl, neboť se musela starat a zabezpečit ji i jejího mladšího bratra. Je zde i zmínka o zlé hospodyně, u které musela Hanako sloužit, aby vydělala nějaké peníze. Z pohádky je zřejmé, že Hanako byla hodná, pracovitá, obětavá a měla moc ráda svého bratra.
- Šičigoró (Jukiho spolužák) – Neustále se Jukimu posmíval a ponižoval jej, protože je chudý a nemá dostatek peněz na nové a slušné oblečení. Byl však i závistivý, jelikož viděl, že Juki je často chválen za jeho dobré výsledky ve škole. Na druhou stranu musel být i kreativní, když neustále vymýšlel, jak Jukiho pokořit a zmalovat mu obličej sazemi.

- Santaró (rovněž Jukiho spolužák) – Santaró se vyznačoval podobnými vlastnostmi jako jeho „kolega“ Šičigoró. Byl stejně závistivý a pomstychtivý a byl věrný jeho kamarádovi. Byl rovněž strůjcem druhé špatnosti – soutěže o nejhezčí lodičku.

Vedlejší postavy

- ostatní spolužáci (děti) – mají spíše doplňkovou roli v příběhu. Objevují se jako obecenstvo při soutěžích.
- pan učitel – se objevuje v pohádce hned několikrát. Je vyobrazen jako hodný člověk, který má rád Jukiho. Avšak jelikož byl již starý a nebyl nikdy svědkem špatného jednání proti Jukimu, nemohl tedy nijak zakročit.
- hospodyně – je zmíněna pouze v úvodu pohádky a vykreslena jako negativní postava.

Jazyková úroveň textu

Jelikož pohádka pochází z daleké země, zahrnuje i odlišnou kulturu, což může být někdy překážkou v plném porozumění textu. Nicméně v pohádce nebyly nalezeny nijak zvlášť matoucí výrazy. Text sestává převážně z dialogů a text vypravěče je tvořen většinou jednoduchými souvětími. V pohádce se nevyskytují žádné archaismy ani odbornější termíny. Naopak mnoho slov může obohatit slovní zásobu dítěte a jejich význam si lze odvodit. Na základě detailního popisu soutěžních pasáží si dítě velmi živě dokáže představit popisované věci. Díky vypravěči dítě může pochopit myšlenkové pochody a emoční prožívání hlavních hrdinů.

Vlastní názor na dílo

Výše zmiňované naznačuje, že pohádkový text má velké ambice splňovat základní funkce literárního textu pro děti a mládež dle Besedové, konkrétně tedy funkci estetickou jakožto umělecké dílo, dále funkci didaktickou, kdy v sobě nese důležitá poselství, které by se s dětmi daly více rozebírat, kognitivní funkce spočívá v rozvoji poznávacích procesů a v poslední řadě i funkci imaginární, kdy si dítě může představovat množství věcí, které nevidí přímo před sebou v daný okamžik. Zároveň v sobě pohádka zahrnuje morální hodnotu, psychologickou i emocionálně-sociální. Její potenciál lze rozvíjet i s dětmi staršími.

2) Divoké labutě (autorská pohádka, Hans Christian Andersen, převzata z Eliášové)

Stručný děj

Příběh začíná královým blouděním v lese, ze kterého ho vytrhne čarodějnice vydávající se za stařenu, avšak pod podmínkou, že se král ožení s její dcerou. I přestože je její dcera krásná,

jde z ní strach. Proto král učiní opatření a ukryje jeho sedm dětí (6 chlapců a 1 dívka) z předchozího svazku do hradu uprostřed lesa z obavy, aby jim nová žena neublížila. Pravidelné návštěvy dětí však jeho ženě neunikly. Královna ušila hedvábné košile, do kterých zašila kouzelný amulet. Jednoho dne k nim našla cestu, a jakmile ji děti vítaly v domnění, že jde o krále, přehodila přes ně košile a děti se proměnily v labutě. Jen jediná dívka zůstala neproměněná a vydala se bratry hledat. Bratři však byli lidmi pouze čtvrt hodiny. Pro jejich záchranu dívka musela uplést šest košil z kopřiv a po dobu dlouhých šesti let ani jednou promluvit či se zasmát. Po čase ji v korunách stromu našli lovci a odvedli ji králi z cizí země. I přestože dívka nepromluvila jediné slovo, ihned se do ní zamiloval a brzy na to si ji vzal za ženu. I král měl však zlou macechu, které se dívka ani trochu nelíbila. Královna porodila jedno, druhé i třetí dítě. Nicméně hned po narození králova macecha dítě ukradla a namluvila králi, že mladá královna dítě zabila, což ovšem nebyla pravda. Když se to takto opakovalo potřetí, král již musel zakročít a obvinil ženu rozsudkem smrti upálením. Den, kdy měla být upálena, byl poslední den šesti let. Všechny košile již měla ušité, kromě jedné, které chyběl pouze pravý rukáv. Když už se schylovalo k zapálení hranice, objevilo se šest labutí. Labutě se přeměnili zpět v bratry až na jednoho, kterému zůstalo pravé labutí křídlo. Mladá královna mohla opět mluvit a pověděla vše králi o maceše. Poté se objevili i její děti a zlá macecha byla potrestána. Na oslavu záchranu přijel i otec všech sedmi dětí, jehož zlá žena mezitím zemřela.

Rozbor děje

Daná pohádka začíná v klasickém stylu „Bylo, nebylo, žil jednou jeden král...“. Po krátké chvíli přichází první zlom v podobě přeměny bratrů v labutě díky zakletým košilím. Když už vypadá, že je vše ztraceno, mladá dívka jako jediná neproměněná se rozhodně bratry vysvobodit. Čeká ji však těžká zkouška, kterou musí každý hrdina v pohádce překonat, aby se dostal k vytyčenému cíli. V pohádce se objeví i další zlom, který kompenzuje dívčino obětování dlouhých šest let šít košile, a to v podobě lásky. Ovšem, aby i druhá „temná“ strana nezůstala pozadu, objevuje se princova zlá macecha. Nakonec je zlo potrestáno a příběh končí šťastně. Objevuje se zde mnoho kouzelných věcí a postav s magickou mocí, které ovlivňují celý děj.

Hlavní téma pohádky

Zatímco v předchozí pohádce je obsažena i sociální problematika, daná pohádka se více soustředí na morální prvky, jako jsou dobré skutky, sebeobětování, potrestání zla, kategorizace na dobro a zlo, naděje ve spravedlnost, apod. Avšak i sociální oblast zde není úplně opomenuta a projevuje se zejména v sourozenecké lásce mezi bratry a dívkou.

Charakteristika hlavních a vedlejších postav

Hlavní postavy

- šest chlapců (=labutě) – v pohádce není žádná zmínka o jejich charakterech, jen že drželi při sobě i s jejich sestrou.
- jedna dívka (sestra a dcera, později manželka a matka) – jedná se jednoznačně o hlavní postavu, která posouvá děj dál. Z dívčina jednání je zřejmé, že měla dobré srdce a neváhala splnit nelehký úkol, jen aby zachránila své bratry. Je zajímavostí, že v průběhu pohádky vystřídala hned několik rolí – nejprve byla dcerou a zároveň sestrou, poté se stala manželkou a nakonec i matkou.
- král z cizí země – byl natolik očarovaný nalezenou dívkou a ihned se do ní bezhlavě zamiloval. Z příběhu rovněž vyplývá, že musel být velmi vzdělaný, protože k dívce promlouval mnoha jazyky, jen aby ji rozmluvil.
- dcera čarodějnice (později králova žena=macecha) – ačkoli se o ní mluví jen na začátku pohádky, svým jednáním vystaví hlavní zápletku příběhu. Už i král naznačuje, že z ní šel strach a to potvrdilo i její konání, když zašila do košil zakletý amulet.
- zlá macecha od krále z cizí země – Byla zlá a chtěla se zbavit nové královny (dívkou). Kradla královně děti ihned po narození a králova tvrdila, že je královna zabila. Nakonec byla potrestána, nicméně v knize není uvedeno, jakým způsobem.

Vedlejší postavy

- král – daná postava se hned v úvodu dostala do svízelné situace, kdy si na nátlak čarodějnice musel vzít její dceru. Král ukryl své děti před zlou ženou, tudíž měl svoje děti moc rád a záleželo mu na nich.
- stařena (čarodějnice) – na začátku přinutila krále, ať si vezme jeho dceru na oplátku toho, že mu ukáže cestu ven z lesa. Svoji úlohu splnila, když provdala svoji dceru, poté o ní nebyla další zmínka.
- králova žena (zemřela) – jen v úvodu, porodila mu sedm dětí.
- lovci – jen zmínka. Našli na stromě dívku a odvedli ji ke králi z cizí země.

- tři děti – od královny (dříve dívky).
- sloužící – poznámka o nich hned začátku, kdy byli podplaceni zlou macechou (dcerou od čarodějnice), aby jí ukázali cestu k dětem.

Jazyková úroveň text

V pohádce se nevyskytují žádná cizí slova ani zastaralé výrazy, naopak je text napsán spisovnou češtinou bez užití hovorových výrazů. V pohádce převažuje vyprávěcí styl, avšak v průběhu se lze setkat i s přímou řečí.

Vlastní názor na dílo

Tato pohádka byla vybrána záměrně, jelikož se řadí mezi klasické pohádky. Nicméně i v zakončení je rozpoznatelná nepatrná odchylka, kdy už není uvedeno „a žili spolu šťastně až navěky“. Je zde uvedeno již nějaké pomyslné ohraničení, které neslibuje nesmrtelnost, jako v některých jiných pohádkách. Další rozdílem je i její estetické ztvárnění, kdy byla vybrána kniha, která je plně ilustrovaná, oproti předchozímu textu. Pohádka rozhodně splňuje umělecké kvality, tudíž složku estetickou, působí i na kognitivní část, imaginární a svým způsobem i didaktickou složku, když by se s textem dále pracovalo. Jediné, co může být pro děti poněkud matoucí je snad vysoký počet postav, které by mohly napoprvé uniknout. Rovněž tak pohádka ukrývá mravní sdělení, psychologii postav a emocionálně-sociální význam patrný v obětování se a soudržnosti mezi hlavní postavou a bratry.

Analýza dat

Nyní lze přejít k samotné analýze sesbíraných dat z první návštěvy. Výčet kódů je uveden vždy ke konkrétní kategorii v závorce pro lepší přehlednost. Jednotlivé kódy jsou dobře čitelné z textu.

Tabulka 3 Kategorie a kódy – Respondentka V1 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENTKA V1 (dívka, 6 let) | |
|---------------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Pochopení | Obsah, jádro pudla, poznání, spojitost, rozdíl, motivace, událost, postavy, špatnost |
| Světlo | Postřeh, unikát, detail |
| Emoce | Pocit, sympatie, preference |

Kategorie č. 1 – Pochopení (*obsah, jádro pudla, poznání, spojitost, rozdíl, motivace, událost, postavy, špatnost*)

První kategorie pojednává o tom, zda respondentka porozuměla pohádkovému příběhu, dokázala si propojit hlavní souvislosti pojící se k příběhu, rozklíčovat hlavní postavy a celkově se orientovat v příběhu. Dále se zabývá jevy, které se musely více rozebrat, aby došlo k jejich nalezení.

K otázce, která se vztahuje k obsahu pohádky, respondentka hovoří o hlavních postavách a jejich činnosti, kterou generalizuje pro obě zmíněné postavy. Dokladem je toho dané tvrzení: „Ehm, jedna holka a jeden kluk. Chodili do školy.“

Z odpovědi respondentky vyplývá, že chápe důvody, které měly za následek některé dějové události v příběhu a dává si je do souvislosti s osobami, kupříkladu hovoří: „Aby se starala o kluka“. Rovněž se vyjadřuje o konání holčičky v příběhu a poznává její kladný charakter, se kterým si dané konání spojuje.

Respondentka V1 zmiňuje rozdíl mezi hlavní činností holčičky a chlapce z příběhu. Zatímco chlapec chodil do školy, holčička do školy nechodila, ale byla doma, jak podotýká respondentka. Nicméně dále rozvádí domněnku o hlavní činnosti holčičky, když hovoří: „Asi pracovala, prostě vydělávala penízky“. V návaznosti na předchozí tvrzení respondentka V1 udává zdroj motivace k práci dívky příběhy z důvodu špatných sociálních poměrů.

Dotazovaná V1 rovněž odpovídá v souvislosti s koncem příběhu, kdy se zmiňuje o události – soutěži, která proběhla. Respondentka také popisuje postavy a jejich vnitřní charakteristiku a doplňuje kladný vztah učitele k chlapci. Na základě dřívějšího rozboru vztahů se respondentka vyjadřuje ke změně v příběhu v podobě nápravy záporných postav v příběhu a uvádí jejich jednání.

Kategorie č. 2 – Světlo (*postřeh, unikát, detail*)

Kategorie se zaměřuje na výrazné prvky, kterým respondentka v příběhu věnuje pozornost.

V rámci rekapitulace již řečeného v průběhu rozhovoru, respondentka V1 upozorňuje na skutečnost, kdo přesně se účastnil druhé soutěže v pouštění lodiček. Respondentka vše uvádí na pravou míru tvrzením: „Ta holčička nepouštěla...“. Dále z rozhovoru vyplývá, že respondentka vysvětluje důvod výhry v soutěži v lodičkách z důvodu originálního provedení a v rámci toho uvádí detailní rys popisovaného předmětu.

Kategorie č. 3 – Emoce (*pocit, sympatie, preference*)

Příslušná kategorie pojednává o působení některých prvků v příběhu na emoční prožívání respondentky.

Respondentka se o vybraném příběhu vyjadřuje kladně. Na otázku týkající se preferencí postav V1 vyjadřuje sympatie k dívce, „která nechodila do školy“, jak dále uvádí. Respondentka zmiňuje své preference týkající se pohádek a hovoří: „Většinou mám ráda japonské nebo české“. Na základě reakcí tazatelky poté respondentka zdůrazňuje, že má ráda i japonskou.

Tabulka 4 Kategorie a kódy – Respondentka V2 (*Nejkrásnější vějíř*)

| RESPONDENTKA V2 (dívka, 6 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Proniknutí | Esence, zápletka, kategorizace, důvod sporu, porozumění |
| Senzitivita | Zapamatování, vzrušení, vztahy, efekt, náprava dětí |

Kategorie č. 1 – Proniknutí (*esence, zápletka, kategorizace, důvod sporu, porozumění*)

První kategorie se opět vztahuje na porozumění příběhu a pochopení dalších souvislostí.

Respondentka V2 hned na začátku shrnuje obsah pohádky za pomoci dvou hlavních postav, bez udání jmen. Na otázku, která se zaměřuje na rozvedení příběhu, dotazovaná odpovídá vyličením hlavní zápletky příběhu: „Soutěž o nejkrásnější vějíř a soutěž o nejkrásnější loďku“. Respondentka dále uvádí jednotlivé postavy a jejich charakterové vlastnosti. Rovněž se vyjadřuje k důvodu sporu mezi hlavní postavou a zlými spolužáky, když tvrdí: „Chtěli totiž umět hezky psát jako on, jako ten chlapeček hodný“. Tázaná o zakončení pohádky uvádí pozitivní hodnocení.

Kategorie č. 2 – Senzitivita (*zapamatování, vzrušení, vztahy, efekt, náprava dětí*)

Výše uvedená kategorie zpracovává vnímání některých prvků v příběhu, zejména tedy emoční prožívání.

Respondentka V2 na otázku zabývající se dějem pohádky uvádí její přesný název. Dále hovoří o oblíbě pohádky z důvodu napětí, které v ní cítila. V návaznosti na to doplňuje, že napíná část byla hlavní události či zápletka příběhu – soutěž.

Respondentka dále zmiňuje i postavu učitele, jeho charakter a následně jeho kladný vztah k chlapci. Respondentka V2 rovněž hovoří o prvku, který ji v pohádce zaujal: „Nejvíc se mi tam líbil ten ptáček, jak vyletěl z toho vějířu“.

Respondentka se rovněž vyjadřuje k nápravě příběhu daným způsobem: „Ehmm, kdyby se ti zlí chlapečci změnili a byli by už hodní“.

Tabulka 5 Kategorie a kódy – Respondent V3 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENT V3 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Uvědomění | Předmět, propojenost, členové, povahy |
| Pozornost | Chování, hmotná odměna, legrace |
| Stanovisko | Vnímání, váhavost |

Kategorie č. 1 – Uvědomění (*předmět, propojenost, členové, povahy*)

První kategorie v pořadí třetího respondenta se vztahuje k pochopení obsahu pohádky.

O obsahu pohádky se respondent V3 vyjadřuje slovy: „Bylo to o klukovi a dál s ním nechtěli kamarádit“. Respondent dále propojuje i příčiny nepřátelství se způsobem pomsty, které představovalo pomalování sazemi. Respondent taktéž jmenuje postavy příběhu, mezi které patří maminka, tatínek, kluk, pan učitel a posléze dodává i „ostatní děcka“. Z rozhovoru dále vyplývá, že se respondent o všech zmiňovaných postavách vyjadřuje kladně.

Kategorie č. 2 – Pozornost (*chování, hmotná odměna, legrace*)

Za zajímavou věc označuje respondent dané tvrzení: „Vzpomenu, bylo zajímavější, jak řekli, že on lže...“ a dále z výpovědi respondenta vyplývá další postřeh: „...a že mu dali aji placku“. Dále vyplývá, že respondent označil darování placky za velmi humornou záležitost.

Kategorie č. 3 – Stanovisko (*vnímání, váhavost*)

Daná kategorie představuje subjektivní pocity, které si respondent spojoval s příběhem.

Z výpovědi respondenta vyplývá, že si konec pohádky spojuje se špatným koncem, který dokládá daným tvrzením: „Protože nelíbili se mně, že s ním nechtěli kamarádit“. Dále pak V3 vyjadřuje váhavý postoj na otázku, zda se mu pohádka líbila.

Tabulka 6 Kategorie a kódy – Respondent V4 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENT V4 (chlapec, 6 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Porozumění | Souvislost, kategorizace, pojmenování |
| Odhalení | Neplecha, způsoby pomsty, důvod konání, poměry, vztahy mezi postavami |
| Prožívání | Obliba, přání |

Kategorie č. 1 – Porozumění (*souvislost, kategorizace, pojmenování*)

Z odpovědi na otázku ohledně obsahu textu, vyplývá, že respondent V4 si propojuje souvislosti týkající se hlavní postavy. Rovněž se prokazuje schopnost rozpoznávání záporných a kladných rysů osobnosti, které souvisí i s další výpovědí tázaného, která má charakter přímého a nepřímého pojmenování dalších vlastností: „Hodný a že uměl spoustu věcí“.

Kategorie č. 2 – Odhalení (*neplecha, způsoby pomsty, důvod konání, poměry, vztahy mezi postavami*)

Kategorie se věnuje všem skutečnostem, kterých si respondent v příběhu povšimnul.

Respondent zejména komentuje negativní chování, když uvádí: „Že Jukiho pomalují sazemí“ či „že oni vymysleli takové zvláštní hry, aby se mu pomstili“. Z rozhovoru s respondentem dále vyplývá, že si je vědom motivů špatného jednání s hlavním protagonistou příběhu. Respondent V4 rovněž vysvětluje sociální situaci a následně ji přiřazuje k motivům nevhodného chování. Respondent V4 popisuje vzájemné vztahy mezi jednotlivými postavami v příběhu.

Kategorie č. 3 – Prožívání (*obliba, přání*)

Již z názvu kategorie je patrné, že se bude zaměřovat spíše na vnitřní prožívání respondenta a na to, jaké prvky v něm mohou vzbuzovat nějaké pocity.

Respondent V4 uvádí až nadprůměrné hodnocení pohádky, které je spojováno hlavním hrdinou z důvodu jeho kladného charakteru. Respondent V4 rovněž vyslovil přání, které souviselo se změnou příběhu, kdyby to bylo v jeho moci: „Mohli by být třeba na Jukiho hodní“.

Nyní budou rozebírány kategorie u jednotlivých respondentů, které se vztahují k druhé pohádce – Divoké labutě.

Tabulka 7 Kategorie a kódy – Respondentka L1 (Divoké labutě)

| RESPONDENTKA L1 (dívka, 5 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Dějová linka | Problém, závěr, potrestání zla, výčet, škatulkování |
| Dojmologie | Kladná reakce, přednost, důvod, souhlas |

Kategorie č. 1 – Dějová linka (*problém, závěr, potrestání zla, výčet, škatulkování*)

Jak je již z názvu kategorie patrné, zabývá se porozuměním obsahu pohádky.

Respondentka hned v úvodu odpovídá na děj příběhu pohádky způsobem, že vysvětlí hlavní problém, tedy zápletku celého příběhu: „Ta čarodějnice zaklela ty sestřiny bratry“. Z rozhovoru s respondentkou dále vyplývá, že nakonec sestra v příběhu bratry vysvobodila a později se v rozhovoru vyjadřuje o konci pohádky takto: „Že si ten princ vzal princeznu za ženu“. Dále ještě L1 doplňuje, jak dopadla čarodějnice v příběhu, kdy hovoří o tom, že umřela.

Dotazovaná rovněž zmiňuje další postavy v příběhu jako je zlá čarodějnice, pan král a bratři a ke každé uvedené postavě přidává popis jejich vlastností, tudíž že byli hodní.

Kategorie č. 2 – Dojmologie (*odezva, upřednostnění, důvod, souhlas*)

Kategorie pojednává o prvcích či postavách v příběhu, které nějakým způsobem zaujaly respondentku a utkvěly jí v paměti.

Hned v úvodu respondentka uvádí kladnou reakci na přečtenou pohádku. Taktéž z rozhovoru vyplývá, že oblíbencem celého příběhu je dle respondentky princezna. Současně sděluje i důvod jejího výběru: „Protože byla hodná“.

Na otázku, která zkoumá, zda byla respondentka spokojena s koncem pohádky, L1 odpovídá kladně.

Tabulka 8 Kategorie a kódy – Respondentka L2 (Divoké labutě)

| RESPONDENTKA L2 (dívka, 5 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Sled | Základ, situace, šťastný konec |
| Pohled | Dojem, význam barev, varianta, jistota, vzezření |

Kategorie č. 1 – Sled (*základ, situace, šťastný konec*)

Daná kategorie pojednává o tom, do jaké míry bylo porozuměno pohádce.

Z rozhovoru vyplývá, že respondentka vyjmenovává hlavní postavy příběhu – čarodějnici, krále a princeznu. Rovněž uvádí konkrétní situaci, ve které figuruje sestra a lovci: „Tam byli asi dva páni a oni říkali, že oni volají na tu paní...na tu sestru“. O konci příběhu se respondentka vyjadřuje kladným způsobem, respektive, že to dobře dopadlo.

Kategorie č. 2 – Pohled (*dojem, význam barev, varianta, jistota, vzezření*)

Daná kategorie se věnuje všem významům, kterým respondentka přikládala nějakou váhu.

Na otázku týkající se hodnocení pohádky respondentka odpovídá kladně. V souvislosti s výčtem postav respondentka uvádí i jejich charakteristiku na základě barev, kdy králi přiřazuje černou barvu, čarodějnici barvu červenou a princezně fialovou barvu. Posléze respondentka ve spojitosti s princeznou připouští i další barevnou variantu: „Může být i růžová princezna“.

Na otázku, která se soustředí na nejvíce atraktivní postavu, respondentka jednoznačně odpovídá, že princezna a svůj výběr odůvodňuje na základě vzezření: „Protože je moc krásná“.

Tabulka 9 Kategorie a kódy – Respondent L3 (Divoké labutě)

| RESPONDENT L3 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Uvažování | Názor, téma, rozdělení |
| Vnímání | Silný bod, ztotožnění, objasnění, akcent, vzhled, vtipný detail |

Kategorie č. 1 – Uvažování (*názor, téma, rozdělení*)

Následující kategorie se věnuje porozumění obsahu pohádky, zachycení hlavních postav a celková orientace v ději.

Respondent hned v úvodu rozhovoru sděluje hodnocení pohádky, kterou hodnotí pozitivně, přičemž jeho odůvodnění se pojí s koncem pohádky: „Totiž to dobře dopadlo“. Dále L3 shrnuje obsah příběhu na základě názvu pohádky.

Co se týče výčtu postav, respondent hovoří o maceše, králi, ženě a dětech. Respondent každou postavu rozděluje na zápornou či kladnou – o králi a ženě hovoří, že jsou hodní, macecha byla zlá a děti označuje za kluky.

Kategorie č. 2 – Vnímání (*silný bod, ztotožnění, objasnění, akcent, vzhled, vtipný detail*)

Daná kategorie pojednává o prvcích, které respondent v průběhu četby zaznamenal, a zaujaly jej natolik, že se promítly do jeho odpovědí a vzbudily v něm nějaké reakce.

Na dotaz zabývající se silným prvkem, který jej výrazně zaujal, respondent hovoří o maceše, která dle jeho slov byla zlá. Při otázce, která zjišťuje oblíbenou postavu, respondent zmiňuje krále z cizí země a posléze tuto odpověď zdůvodňuje daným výrokiem: „Ten král měl taky zlou macechu a tu mám i já“. Po doplňující otázce, která se dotazuje, zda má respondent rovněž macechu a zda je zlá, L3 přichází s objasněním svého předchozího tvrzení: „Ne, mamku. Jo, občas na mě hrozí nebezpečí, jo“. Na otázku zjišťující činnost macechy, respondent naléhavě odpovídá, že čarovala.

Respondent dále uvádí další elementy, které se mu v příběhu líbily. Konkrétně hovoří o labutích a jejich krásném vzhledu: „Totiž jsou krásně bílé“. Respondent L3 rovněž hovoří o konci pohádky, kde zmiňuje i důvod, proč se mu dané zakončení líbilo. Dokladem je toho daný výrok: „Totiž bylo legrační, jak tomu nejmladšímu zůstalo to křídlo“.

Tabulka 10 Kategorie a kódy – Respondent L4 (Divoké labutě)

| RESPONDENT L4 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Úvaha | Námět, charaktery postav, situace, diskuse |
| Energie | Zážitek, vzpomínka, humornost, překvapení, motivace k činu, tápání, vyvození |

Kategorie č. 1 – Úvaha (*námět, charaktery postav, situace, diskuse*)

Daná kategorie se zabývá pochopením textu, vystižením vzájemných vztahů mezi postavami, apod.

Respondent se v souvislosti s tématem příběhu vyjadřuje pomocí názvu pohádky, tedy uvádí: „O divokých labutích“. Respondent rovněž hovoří o postavách z příběhu a přidává jejich popis. Mezi zmíněné postavy patří čarodějnice, král, labutě a bratři.

Tázaný L4 rovněž uvádí konkrétní situaci, která v něm posléze vyvolává polemiku o charakteristice čarodějnice. Respondent v rámci dané situace tvrdí: „Na začátku byla trošičku hodná, že?“. Mezitím byla položena doplňující otázka žádající vysvětlení, poté respondent odpovídá: „Protože je chtěla vyvést z lesa, že? Tak je vyvedla, ale kde to vůbec nezná. To bylo trošku zlobivé, že?“.

Kategorie č. 2 – Energie (zážitek, vzpomínka, humornost, překvapení, motivace k činu, tápání, vyvození)

Daná kategorie pojednává o zvědavosti, jevech a situacích, které v respondentovi vyvolaly zamyšlení či jej stimulovaly k určitým diskusím.

Na otázku dotazující se na hodnocení pohádky, respondent odpovídá kladně a k danému tvrzení přidává i konkrétní detail: „Líbilo se mi, jak upletla ten kabát“.

Respondent hned v úvodu směřuje hovor ke kopřivám, které zazněly v příběhu, a přidává jednu vlastní vzpomínku, která vypovídá o jeho zkušenosti s danou rostlinou: „A že kopřivy strašně moc pálí? Jsem si jednou šáhl a strašně mě popálila“.

Respondent dále sděluje, co ho v pohádce zaujalo, což dokládá tvrzením: „Bylo legrační, jak jednou tomu pánovi chyběl jeden rukáv a zůstalo mu tam jedno křídlo“. A dále se respondent zpětně vrací ke kopřivám a princezně a podivuje se, že ji nepálily, když jeho zkušenost byla odlišná. Po doplňující otázce, která měla v respondentovi vyvolat zamyšlení nad důvody, které princeznu nutily trhat kopřivy, respondent hovoří: „Protože aby bratry zachránila“. Další věc, nad kterou se respondent zamyslel, byla košile, o níž hovoří, že je kouzelná.

Z rozhovoru vyplývá, že konec pohádky je pro respondenta nejasný. Dokladem je toho i položená otázka ze strany respondenta, kdy se tazatelky ptá, jestli dcera bratry zachránila. Nicméně posléze, za pomoci doplňujících otázek, začne respondent hovořit o pravém rukávu. Ve vztahu k danému sdělení dále mluví o dokončení pohádky, kdyby to bylo v jeho silách: „Mohlo by to dopadnout, že ta košile byla úplně celá“.

V následující části budou popsány kategorie u jednotlivých respondentů, které vznikly na základě druhé návštěvy mateřské školy, tedy 9 dní po první návštěvě. Na tomto místě je rovněž vhodné připomenout, že rozhovor s respondentem L3 byl doplněn až tři týdny od první návštěvy vzhledem k jeho časové vytíženosti.

Tabulka 11 Kategorie a kódy – Respondentka V1 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENTKA V1 (dívka, 6 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Obsahy | Vybavení, osoby, detailní popis, souvislosti, konec |
| Dopad | Chování, původ, silné stránky, slabé stránky, potřeba happyendu |

Kategorie č. 1 – Obsahy (*vybavení, osoby, detailní popis, souvislosti, konec*)

Daná kategorie vypovídá o tom, co všechno respondentce utkvělo v paměti po devíti dnech od první návštěvy.

Respondentka na základě dotazu sděluje obsah minulé návštěvy a dodává charakteristický znak pro pohádku: „Nějakou pohádku...ale z daleka“. Respondentka dále uvádí jednotlivé postavy příběhu a přiřazuje k nim charakterové vlastnosti.

Respondentka dále více hovoří o holčičce z příběhu a jejím laskavém chování, které zdůvodňuje slovy: „Protože mu vařila i polévku. A starala se o něj a ještě mu něco vyráběla“. Po doplňkové otázce o věcech, které mu holčička vyráběla, respondentka uvádí detailní popis: „Lodičku s hlinovými postavičkama a všechny neplavaly a jenom jediná plavala. Že ty hlinové postavičky, oni se pohybovaly, protože on měl všechno kouzelný a to stejný i vějíř, protože tam byla klec a mu to vyrostlo a z toho obrázku, teda v tom obrázku zazpíval slavíček a pak vyletěl a zazpíval“.

Respondentka taktéž hovoří o souvislostech pojících se k soutěžím a vysvětluje, že je to kvůli nápadu dvou kluků, protože chtěli chlapce pomazat sazemí, aby prohrál. Respondentka rozvádí další souvislosti, když hovoří, že kluci chtěli chlapce vyzkoušet, ale jelikož měl chlapec vše kouzelné, tak se jim to nepodařilo.

Otázku vztahující se ke konci pohádky, respondentka shrnuje soutěží s lodičkami, pohyblivými postavičkami a kouzelnými věcmi, které mu dívka vyrobila.

Kategorie č. 2 – Dopad (*chování, původ, silné stránky, slabé stránky, potřeba happyendu*)

Kategorie se věnuje dominantním aspektům pohádky, které pro respondentku hráli roli, a zapůsobily na ni.

Dotazovaná hovoří o chování dvou kluků ve vztahu k chlapci následujícím způsobem: „Že ně něho byli, že se furt, že se mu furt smáli a že budou psát oni hezké písmena, ale oni, jim se to nedařilo. Takže oni se mu jenom vysmívali“. Posléze jejich chování komentuje zápornými vlastnostmi. Respondentka se dále zaměřuje na další důvody špatného chování chlapců, když tvrdí: „...protože pan učitel je nechválil. No protože nepsali krásné klikyháky a protože se nesoustředili a on chtěl chodit do školy a on se sám divil, že že že co mu vyrobila kamoška“.

Co se týče pozitivních a negativních hodnocení věcí v příběhu, respondentka kladně hodnotí hliněné postavičky, které ji zaujaly a pak tvrdí, že se jí v příběhu nelíbilo chování dvou

chlapců a jejich vztah k chlapci. V návaznosti, respondentka zmiňuje, že by chtěla právě jejich chování, aby byli hodní.

Tabulka 12 Kategorie a kódy – Respondentka V2 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENTKA V2 (dívka, 6 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Přehled | Asociace, režim, postavy, opatrování, vztah |
| Ohlas | Záporáci, akt, rys, prvky, uniknutí trestu, řešení |

Kategorie č. 1 – Přehled (*asociace, režim, postavy, opatrování, vztah*)

Kategorie pojednává o obsahu pohádky a propojení vzájemných souvislostí a vztahů.

Na začátku rozhovoru si respondentka vybavuje důvod předchozí návštěvy a sděluje první myšlenky spojené s obsahem pohádky – například se zmiňuje o ptáčkově, který vyletěl z vějíře, dále zmiňuje přesný název pohádky. Hned vzápětí respondentka V2 shrnuje obsah pohádky a říká, že to bylo o dvou dětech a nejhezčím vějíři. Rovněž vzpomíná na režim hlavních postav příběhu, když hovoří: „Ten malý chlapeček chodil do školy a ta holčička byla doma“. Poté se respondentka dostává k vyjmenování postav a jejich charakteristice, přičemž u holčičky uvádí, že důvodem jejího kladného chování je péče o chlapečka spočívající v přípravě do školy. Rovněž u pana učitele uvádí bližší charakteristiku, kdy důvodem jeho dobrého chování byl kladný vztah k chlapci.

Kategorie č. 2 – Ohlas (*záporáci, akt, rys, prvky, uniknutí trestu, řešení*)

Uvedená kategorie se orientuje na dopad, který pohádka v respondentce zanechala.

Respondentka L2 zmiňuje záporné postavy příběhu a hovoří o motivech jejich chování: „Tam byli ti dva zlí chlapečci. Protože chtěli tomu hodnému chlapečkovi pomazat tváře sazemi“.

V souvislosti s otázkou, co se jí v příběhu líbilo či zaujalo, respondentka hovoří o zpívajícím ptáčkově, kdy hned poté objasňuje, jak k tomu došlo. Dalším prvkem, o kterém se respondentka zmiňuje, jsou obě soutěže, o vějíř i lodičku.

Respondentka se taktéž vyjadřuje ke konci příběhu a říká, že to dobře dopadlo, protože chlapece nepomazali sazemi. Zároveň doplňuje informaci, proč unikl chlapec trestu, když hovoří: „Protože ty jejich lodičky se všechny potopily a ta jeho jediná se nepotopila“.

Na otázku zkoumající, zda by v příběhu něco změnila, kdyby to bylo v její moci, respondentka odpovídá: „Já bych to změnila tak, že ti chlapečci stali hodný a stali se s tím chlapečkem kamarádi“.

Tabulka 13 Kategorie a kódy – Respondent V3 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENT V3 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Výtah | Odkaz, osoby, zobecnění, rozpolcenost, výpočet, akce, činnost |
| Následek | Charakter, vytěsnění, záblesk, neznámá příčina, hodnocení |

Kategorie č. 1 – Výtah (*odkaz, osoby, zobecnění, rozpolcenost, výpočet, akce, činnost*)

Uvedená kategorie zpracovává hlavní příběh pohádky, postavy, motivy, které si respondent zapamatoval a měly tak pro něj význam.

Respondent hned v úvodu hovoří o přechozí návštěvě. Na dotaz mapující, co si z pohádky pamatuje, respondent odkazuje na dvě postavy, které zmiňoval již minule. Respondent rovněž jmenuje konkrétní postavy – chlapce, tatínka, maminku, pana učitele a všechny uvedené postavy byly hodné. Nicméně při položení otázky proč, respondent uvádí: „Protože někdy zlobili a byli hodní někdy“. Respondent uvádí, že zná pouze tyto čtyři postavy. Na otázku, zda byla v pohádce nějaká zápletky, respondent hovoří: „Myslíš to, co jedli? Tu placku jedli aji polívku“. Dále respondent shrnuje i činnost postav – chodily do školy, do práce, do školky a rovněž poznamenává, že si jinak na moc nevzpomíná.

Kategorie č. 2 – Následek (*charakter, vytěsnění, záblesk, neznámá příčina, hodnocení*)

Kategorie se zaměřuje na všechny prvky, které respondentovi upoutaly pozornost.

Z rozhovoru vyplývá, že respondentu zaujala postava chlapce, protože byl hodný. Respondent V3 rovněž podotýká, že v pohádce mnoho špatného nebylo. Posléze si však vzpomíná na to, že s chlapcem nekamarádili a odůvodňuje to výrokem: „Protože byl někdy aj zlobivej a někdy i hodnej“. Respondent celkově hodnotí pohádku kladně.

Tabulka 14 Kategorie a kódy – Respondent V4 (Nejkrásnější vějíř)

| RESPONDENT V4 (chlapec, 6 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Souhrn | Chování postav, dodatek, profil, kontext |
| Důsledek | Padouši, příčina, způsoby, prvky, sympatie, poselství, zlepšení |

Kategorie č. 1 – Souhrn (*chování postav, dodatek, profil, kontext*)

První kategorie se zaměřuje na pochopení děje příběhu a jeho interpretaci.

Respondent hned začátku rozhovoru zmiňuje záporné a kladné postavy – dva kluky a dívku. Později pak dodává ještě postavu pana učitele, který byl na chlapce hodný. U chlapce respondent více rozebírá jeho vlastnosti, když tvrdí: „Byl na ně hodný a učil se pilně a všechno uměl“. Rovněž zmiňuje některé události z příběhu, kupříkladu jak vymysleli soutěž o nejlepší loďku a vždy je dívka chlapci vyráběla a měla ji nekrásnější ze všech.

Kategorie č. 2 – Důsledek (*padouši, příčina, způsoby, prvky, sympatie, poselství, zlepšení*)

Kategorie pojednává o účincích pohádky na respondenta, zda pro něj představovala nějaké sdělení, apod.

Hned v úvodu respondent vypráví o dvou chlapcích, kteří byli zlí, protože jednoho chlapce neměli rádi. V návaznosti na dané sdělení, respondent uvádí: „Protože byli chudí vlastně“. Respondent hovoří o tom, jak vymýšleli různé hry, aby se chlapci mohli pomstít.

Co se týče prvků či osob, které respondentovi utkvěly v paměti, zmiňuje vějíř a řeku a dodává, že se mu líbí postava chlapce, dívky i učitele, protože byli všichni hodní.

Respondent se rovněž vyjadřuje ke konci pohádky daným tvrzením: „Tak se mu přestali posmívat a tak dále“. A v souvislosti se změnou příběhu, respondent odpovídá výrokem: „Aby ho měli zase rádi“.

Tabulka 15 Kategorie a kódy – Respondentka L1 (*Divoké labutě*)

| RESPONDENTKA L1 (dívka, 5 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Resumé | Vědomí, lidé, změna, děj, rozřazení, nitro |
| Efekt | Potřeba konkrétnosti, potrestání |

Kategorie č. 1 – Resumé (*vědomí, lidé, změna, děj, rozřazení, nitro*)

Daná kategorie se opět věnuje obsahu pohádky, zda si respondentka něco zapamatovala a pochopila souvislosti.

Hned v úvodu respondentka zmiňuje četbu pohádky jakožto činnost, která byla prováděna při minulé návštěvě. Na dotaz ohledně postav, které se v pohádce objevují, odpovídá slovy: „Princezna, král, zlá čarodějnice a babička a ty bratři“. Na otázku, kdo byli bratři, hovoří, že čápi a dále rozvádí hlavní zápletku o proměně bratrů v čápi kvůli čarodějnici. Respondentka

později všechny jmenované postavy kategorizuje na zlé, hodné a hodnější. Na otázku, proč je čarodějnice zlá, respondentka odpovídá: „Protože je chtěla zaklet. Protože je zlá“.

Kategorie č. 2 – Efekt (*potřeba konkrétnosti, potrestání*)

Daná kategorie zkoumá působení prvků, motivů, chování v příběhu na respondentku, a zda se to odráží v jejich odpovědích.

Z rozhovoru rovněž vyplývá, že při položení obecných otázek na obsah pohádky, respondentka neposkytne žádnou odpověď. Respondentka dále hovoří o spokojenosti s koncem příběhu, který vnímá jako dobrý, protože čarodějnice umřela.

Tabulka 16 Kategorie a kódy – Respondentka L2 (Divoké labutě)

| RESPONDENTKA L2 (dívka, 5 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Příběh | Potenciální postavy, barvy, popis, další postavy |
| Odezva | Mlha, vidina |

Kategorie č. 1 – Příběh (*potenciální postavy, barvy, popis, další postavy*)

Kategorie se vypovídá o tom, jaké části příběhu utkvěly respondentce v paměti.

Respondentka zpočátku nejmenuje žádnou postavu, až posléze zmiňuje postavu krále, princezny a ježibabu. O postavách následně hovoří jako o červené ježibabě, která však může být i černá. Ihned dodává, že je hrozná, protože je zlá. Respondentka se poté zmiňuje o postavách dvou pánů, kteří se ptali na paní.

Kategorie č. 2 – Odezva (*mlha, vidina*)

Daná kategorie se zabývá působením pohádky na rozvoj osobnostních složek respondentky.

Z několika částí rozhovoru vyplývá, že respondentka nemůže odpovědět na věci, týkající příběhu. Po krátké nápovědě, která naváděla i k dalším zvířecím postavám a dotazovala se, zda se v příběhu objevilo zvíře, respondentka uváděla souhlasnou reakci a uvedla prasátko a krávu.

U dané respondentky bylo nutné často napovídat, aby se tazatelka dozvěděla aspoň nějaká data.

Tabulka 17 Kategorie a kódy – Respondent L3 (Divoké labutě)

| RESPONDENT L3 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|---|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Osnova | Vypuzení, nejistota, skládačka, detailnost, odhad, odhalení |
| Vliv | Uspokojení, vtisk |

Kategorie č. 1 – Osnova (*vypuzení, nejistota, skládačka, odhad, odhalení*)

Daná kategorie vypovídá o všech jevech, situacích, postavách, které si respondent L3 zapamatoval z první návštěvy, kdy byla přečtena pohádka Divoké labutě.

Na otázku, zda si respondent vzpomíná, co bylo minulou náplní předchozí návštěvy, uvádí, že si to nepamatuje. Po drobné nápovědě respondent odpovídá na obsah pohádky tímto způsobem: „O 7...o 12 bratrů“. Z rozhovoru vyplývá, že respondent vzpomíná i na další úryvky z pohádky. Respondent tak hovoří o dívce, přičemž na otázku jaká dívka byla, se nejprve snaží sdělit její jméno, ale nepamatuje si jej. Poté uvádí, že byla hodná a zmiňuje další souvislosti s příběhem – v pohádce byla zlá královna a zlý král ze sousedního království. Respondent sděluje, že bratři byli husy. Na otázku, proč se tak stalo, uvádí, že je někdo začaroval. Respondent ve vztahu k bratrům dodává detail, že nemladšímu zůstalo pravé křídlo. Otázka, která souvisela se záchranou bratrů, respondent odpovídá: „Že je zachránila ta holka?“. Poté se hovoří o způsobu, jakým dívka bratry zachránila a respondent přemýšlí nad květinou a nakonec doplňuje, že jim upletla kabáty z kopřiv.

Kategorie č. 2 – Vliv (*uspokojení, vtisk*)

Kategorie se věnuje účinku pohádky na respondenta, zda v něm nějaké prvky zanechaly dojem či nikoli.

Závěr pohádky, jak uvádí respondent L3, dopadl dle jeho slov dobře, protože se našly děti. Respondent rovněž hovoří, že se mu pohádka líbila a na otázku z jakého důvodu odpovídá: „Ehm, kvůli tomu křídlu“.

Tabulka 18 Kategorie a kódy – Respondent L4 (Divoké labutě)

| RESPONDENT L4 (chlapec, 5 let) | |
|--------------------------------|--|
| KATEGORIE | KÓDY |
| Náplň | Odezva, vysvětlení, osnova, důvod, spojení |
| Účinek | Drobnost, konstatování, vize |

Kategorie č. 1 – Náplň (*odezva, vysvětlení, osnova, důvod, spojení*)

Výše uvedená kategorie se zabývá schopností, do jaké míry dokáže respondent interpretovat přečtenou pohádku na základě předchozí návštěvy.

Respondent ihned v úvodu odpovídá, že si pamatuje pohádku a uvádí její obsah dle názvu pohádky. Na otázku, zda by ji dokázal převyprávět, odpovídá: „Asi nedokázal. Jak se to dělá? Já nevím, jak se to dělá, víš?“. Po následném vysvětlení respondent hovoří o dívce, která nesměla promluvit a musela ušít košile z kopřiv, dále pak že košile byly kouzelné a proměnili se v labutě. Taktéž pokračuje jednotlivým jmenováním postav – mluví o bratřech a čarodějnici. O čarodějnici respondent uvádí, že byla zlá a svoje tvrzení zdůvodňuje slovy: „Protože proměnila ty děti v labutě, že? Protože byla zlá“. Po menší nápovědě spojené s rekapitulací, rovněž jmenuje i postavu dcery, o které říká, že byla hodná a své tvrzení také zdůvodňuje: „Protože chtěla zachránit bratři a taky že jednoho bratra zachránila“.

Kategorie č. 2 – Účinek (*drobnost, konstatování, vize*)

Daná kategorie se zaměřuje na dojem, který pohádka v respondentovi zanechala a zda vůbec k nějakému dojmu došlo.

Na otázku, která zjišťuje, jak pohádka dopadla, respondent sděluje: „Ano...že jeden rukáv chyběl...Pravý“. V souvislosti s otázkou, která se týká úpravy příběhu dle respondenta, nejdříve uvádí, že by ji nemohl změnit. Po ujištění respondenta, že ji nějak může změnit, odpovídá: „Já by sem chtěl změnit, aby to dopadlo nějak hezky, že by tam ten pravý rukáv nechyběl“.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Následující kapitola se zaměřuje na samotný proces vyhodnocování dat, které byly získány na základě rozhovorů s jednotlivými respondenty. Veškerá data byla v předchozí kapitole analyzována formou otevřeného kódování, ve kterém byly hledány vzájemné vztahy a souvislosti. Nyní se přejde k zodpovězení výzkumných otázek, které se vztahují k cílům výzkumu.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Jak děti dokážou porozumět obsahu pohádkového příběhu?

Nyní je třeba vyhodnotit, do jaké míry respondenti porozuměli obsahu pohádkového příběhu, který měli možnost vyslechnout při první návštěvě a naleznout jednotící prvky z odpovědí všech respondentů.

Respondentka V1 hovoří o ději pohádky na základě hlavních postav a dokáže si propojit charaktery postav s jejich jednáním a určit, zda se jedná o zlou či zápornou postavu. V tom samém se shoduje i respondent V4, který rovněž dokáže rozpoznat hodné a zlé postavy a propojit si vzájemné vztahy mezi postavami. Respondentka V1 také věděla, že zatímco postava chlapce chodí do školy, jeho sestra chodí do práce, aby měli nějaké peníze. Je si také vědoma, co se v příběhu odehrávalo. Rovněž respondentka V2 sumarizuje obsah pohádky dle hlavních postav, které umí rozklíčovat a přiřadit k nim odpovídající vlastnosti, jako tomu bylo v případě respondentky V1 a respondenta V4. Hlavní zápletku příběhu spatřuje v soutěži o nejkrásnější vějíř a lodičku. Respondentka dokáže proniknout i více do hloubky a najít hlavní příčiny konfliktu mezi spolužáky a chlapcem, což vyžaduje již vyšší schopnosti analýzy. Více do jádra příběhu jde i respondent V3, který si ihned všimá vztahů nepřátelství mezi chlapcem a spolužáky. Taktéž pak jmenuje postavy v příběhu, nicméně uvádí poněkud odlišné sociální role a navíc přidává jednu postavu. Pro respondenta V3 se v příběhu objevuje postava maminky, tatínka, chlapce, pana učitele a ostatních dětí. Ovšem už není známo, jak přišel k postavě tatínka a maminky. Zřejmě si přiřadil význam postav a dosadil typické sociální role, které zná z vlastního okolí. Respondent V4, stejně jako respondentka V1, si byl vědom sociálních poměrů hlavních představitelů a jejich vliv na nevhodné chování spolužáků.

Respondentka L1 dokáže z druhého příběhu vyčíst hlavní zápletku, která spočívá v zakletí sestřiných bratrů. Rovněž si uvědomuje, jak pohádka dopadla a neopomíná danou skutečnost promítnout do svých odpovědí. Zkráceně řečeno podotýká, že dobro zvítězilo tím, že si princ

vzal princeznu za ženu, avšak už opomíjí fakt, že událost proběhla někdy v polovině příběhu a dobro bylo potrestáno smrtí čarodějnice. Rovněž dokáže vyjmenovat všechny postavy příběhu a určit, zda se jednalo o kladné či záporné. Respondentka L2 podává poněkud užší pohled na celou pohádku, je schopna vyjmenovat tři hlavní postavy příběhu a zmínit konec příběhu. Nicméně na rozdíl od ostatních respondentů, L2 přiřazuje k postavám barvy nikoli však vnitřní charakteristiku. Autorka se domnívá, že to bylo způsobeno předváděním ilustrací v průběhu četby vybrané pohádky. Respondent L3 i L4 shodně vyjadřují obsah příběhu na základě názvu pohádky. Oba zmínění respondenti rovněž hovoří o postavách a jejich kategorizaci na pozitivní či negativní.

Z výše uvedeného lze vyvodit určité závěry. Dalo by se říci, že každý respondent byl schopen říct hlavní postavy příběhu a jejich stručnou charakteristiku (hodná/zlá). Z analyzovaných rozhovorů je patrné, že v případě, kdy respondenti nemohli popsat děj pohádky, vyjmenování postav bylo pro ně vždy záchytným bodem celého příběhu. Dle některých respondentů rovněž vyplývá, že jsou schopni alespoň v menším míře vystihnout hlavní zápletku příběhu, ke které je zpravidla dovede zmiňovaný výčet postav. Rovněž se lze domnívat, že si často děti mohou domýšlet zejména konec pohádky na základě klasických pohádkových vzorců ve smyslu „a žili šťastně až dodnes“.

Avšak hlubší pochopení příběhu se značně liší u každého respondenta zvláště a může záviset na mnoha faktorech (podnětné sociální prostředí, podmínky výzkumu, apod.). Je proto nezbytné je posuzovat individuálně.

Dílčí otázka č. 2: Jaké rysy identifikují děti v pohádkách za dominantní?

Za dominantní rysy, kterých si děti v pohádkách všimají, by se dalo považovat i určení kladných postav v pohádce, které je patrné z již předchozí dílčí otázky. Děti si okamžitě v pohádce všimnou, že je princezna hodná. Nicméně je třeba zmínit i další možná daleko výraznější prvky, kterých si děti všimají.

U první pohádky o Nejkrásnějším vějíři, si respondenti všímali zejména soutěže o vějíř a lodičky, které konkrétně pro respondentku V2 představovaly zdroj napětí. Rovněž si povšimla hezkých prvků, jako byl ptáček, který vyletěl z vějíře. Za dominantní rys lze považovat i nějakou odlišnost oproti ostatním postavám, jako tomu bylo v případě respondentky V1, kdy upozornila, že holčička pracovala a nepouštěla lodičky. Pro respondentku V1 byly výrazným prvkem hliněné postavičky, které na lodičce obžily během druhé soutěže. Respondent V3 se naopak zaměřil na nečestné chování, kdy zlí spolužáci obvinili hodného chlapce z toho,

že lze. Za velmi vtipný detail uvádí placku, kterou jedla hlavní postava. Respondenta V4 zarazilo negativní chování ve vztahu k chlapci a taktéž hovoří o soutěžích z důvodu pomsty.

V druhé pohádce O divokých labutích, respondentku L1 zaujala kladná postava princezny, se kterou se zřejmě ztotožnila. V dané souvislosti lze najít podobnost i s respondentem L3, kterého zaujala zlá macecha a král, protože si danou postavu spojil s vlastní zkušeností, kdy je na něj zřejmě maminka občas přísná. Dále však stejný respondent zmiňuje jako další výrazný rys labutě a křídlo, které bratrovi zůstalo po přeměně. Poslední situaci hodnotí jako legrační. Respondentovi L4 přišel vtipný detail o pravém křídle, jako v případě předchozího respondenta a dále si velmi dobře vybavuje kopřivy, ze kterých sestra musela uplést kabát. Respondentka L2 se taktéž shoduje s respondentkou L1, když pokládá za nejvíce atraktivní postavu princezny, především z důvodu, že je krásná. Pro respondentku L2 mají velký význam i ilustrace, které se neustále promítají do jejich odpovědí, jak již bylo uvedeno dříve.

Z výše uvedeného by se dalo shrnout, že respondenty často zaujmou prvky, které jim přijdou k smíchu, dále pak se kterými se mohou svým způsobem ztotožnit či pokud se jedná o událost vyvolávající vzrušení či jiné emoce.

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Jaký má pohádka na děti účinek bezprostředně po jejím přečtení ve srovnání s odstupem několika dní?

V následující části je vhodné porovnat účinek pohádky v několika rovinách.

Bezprostřední účinek

1) Rovina porozumění textu

Pochopení obsahu pohádky bezprostředně po jejím přečtení bylo podrobněji zodpovězeno již v dílčí výzkumné otázce č. 1, proto není zapotřebí ji znova uvádět.

2) Rovina dominantních rysů

Opět lze zodpovědět již předchozí dílčí otázkou.

3) Rovina morálně-sociální

Daná část je propojena s pochopením obsahu, jelikož respondenti ze všeho nejdříve museli pochopit vztahy mezi postavami, kategorizovat postavy na kladné a záporné. Pro hodnocení jsou využita tvrzení, která vyplývala z otázky vztahující se ke konci příběhu a případné změně příběhu.

Respondentka V1 na základě dřívější analýzy postav by si přála napravit záporné postavy a jejich skutky. S tím se shoduje i výrok od respondentky V2, která si rovněž přeje, aby byli spolužáci hodní, a taktéž se zaměřuje na postavu učitele, který byl dle jejích slov hodný a měl

chlapce rád. Kupříkladu respondentovi V2 se nelíbilo, že s ním chlapci nechtěli kamarádit. Zajímavý je i výrok respondenta L4, u kterého situace popisující jednání čarodějnice, vyvolává zamyšlení a posléze i lehkou diskusi. V souvislosti se změnou příběhu respondent L4 touží dokončit pravý rukáv jednoho z bratrů.

Z uvedeného vyplývá, že respondenti jsou na základě přechozího pochopení vztahů schopni vidět špatné chování, se kterým nesouhlasí a chtěli by jej proto změnit.

Účinek s odstupem 9 dní od první návštěvy

1) Rovina porozumění textu

Z analyzovaných rozhovorů je patrné, že respondenti mnohdy dokážou popsat daleko více menších drobností v příběhu, oproti bezprostřednímu dotazování. Možná je to způsobeno i počáteční nervozitou, kdy dítě při první návštěvou přesně nevědělo, co očekávat. Nicméně, kupříkladu respondentka V1 při druhé návštěvě detailně popisuje souvislosti o spolužácích a soutěžích, které na chlapce vymýšleli. U respondentky V2 je obdivuhodné, že si stále pamatuje přesný název pohádky, stejně jako v případě respondenta L4. Rovněž je u respondentky V2 patrné, že mnohdy dokáže lépe formulovat a propojovat souvislosti lépe než při předchozí návštěvě. Nicméně u respondenta V3 se daleko častěji projevují tzv. výpadky, kdy si není schopen vybavit podstatné věci, které předtím věděl. Dochází i k zevšeobecnování či nejistotě v případě charakteristiky postav. V případě respondentů L1 a L3 dojde k záměně labutí za čápy a husy, i přesto podobnost zůstává. Respondentka L2 si pamatuje pouze útržky z děje a ostatní věci si případně vyvozuje (zvířata, která se v příběhu neobjevila).

I přestože byly zmíněny případné nedostatky v zachování textu, výsledné porozumění a schopnost vybavit si pohádku po tak dlouhé době, je u respondentů více než uspokojující. Opět se potvrzuje, že nejvíce si respondenti dokázali zapamatovat postavy a jejich charakteristiky.

2) Rovina dominantních rysů příběhu

Při druhé návštěvě si respondenti všimli dalších detailů, které jsou však v mnoha případech shodné s odpověďmi získanými z první návštěvy. Zajímavostí je, že respondentka V1 uvedla hned v úvodu, že se četla pohádka z daleké země. U respondentky V2 a respondenta V3 vše zůstává stejné. Respondent V4 více rozebírá vlastnosti učitele a dodává soutěž o nejlepší lodičku, vějíř a řeku, kterou si pravděpodobně spojuje s poslední soutěží. Respondent L3 a L4 shodně uvádí detail s pravým křídlem a kabáty z kopřiv

3) Rovina morálně-sociální

Respondentka V1 nejprve na základě popisu chování k chlapci a příčin posměšků a naschválů, hovoří, že by chtěla změnit právě jejich chování. V daném případě však probíhá daleko hlubší analýza chování zlých spolužáků, než v prvním případě. Respondentka V2 se částečně shoduje s respondentkou V1 a dále dodává, že kromě jejich chování by si přála, aby se přátelili, což již přesahuje do roviny sociální. Respondent V4 opět upozorňuje na nevhodné chování vůči chlapci a jako jediný si odnáší poselství spojené s koncem pohádky, a to že se mu přestali posmívat.

Respondent L3 označuje závěr pohádky za dobrý, protože se našly děti. Pro respondenta L4 by se o hezký konec jednalo, kdyby bratrovi nechyběl pravý rukáv.

Z výše zmíněného lze zhodnotit, že si byli všichni respondenti vědomi kladných a záporných postav a chtěli všechny záporné postavy napravit, aby byli hodné či se přinejmenším poztavili nad zlým chováním a jednáním ať už spolužáků v prvním příběhu či čarodějnice a macechy v případě druhém. Ve větší míře u respondentů docházelo k detailnějším uvědomění si špatností postav v příběhu.

Hlavní výzkumná otázka zněla: Jakým způsobem ovlivňuje pohádka morálně-sociální kompetence dětí předškolního věku?

Předcházející zodpovězení jednotlivých dílčích otázek navádí k zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Z veškerého výše zmíněného vyplývá, že pohádka respondenty ovlivňuje v mnoha aspektech. Respondenti si na základě přečtené pohádky uvědomují kladné a záporné postavy a dokážou vystihnout jejich vzájemné vztahy. Rovněž se snaží hledat příčiny špatného chování a rozmýšlet nad způsoby přeměny a nápravy daného chování a jednání. Respondenti si rovněž mohou povšimnout sociálních prvků, které byly nejvíce čitelné ve vzájemných vztazích mezi hlavními postavami v příběhu.

7 DISKUSE

Pokud by se někdo v budoucnu zabýval podobnou problematikou či pracoval s dětmi předškolního věku, následující kapitola může přispět k tomu, jakým chybám se případně vyvarovat. Kapitola obsahuje připomínky a někdy i doporučení, které vzešly z realizovaného výzkumu.

Hned na začátku práce s vybranou cílovou skupinou je nutné znát její specifika. S tím souvisí důkladná příprava před samotnou prací. Rovněž je velmi vhodné s dětmi nějakou dobu již pracovat, aby si na osobu výzkumníka dostatečně zvykli. V této fázi je možné s dětmi provést i předvýzkum, který může objasnit mnoho důležitých aspektů a výzkumníka rovněž cvičí v technice rozhovoru. Samotný proces četby taktéž vyžaduje důkladnou přípravu, kdy je potřeba si text projít a případně zvýraznit důležité momenty v něm. Posléze, při samotném dotazování jsou kladeny vysoké nároky na udržení komunikace, jelikož děti mají sklon odbíhat od tématu.

V průběhu výzkumu rovněž mohou vyvstat další otázky a vzniknout naprosto nové a neočekávané skutečnosti. Pro příklad zde bude uvedeno několik vybraných doplňujících otázek, které vznikly během výzkumu. Při první návštěvě se tazatelka respondentů ptala na oblíbené pohádky, mezi kterými nejčastěji zazněla pohádka O Červené Karkulce, O Smolíčkovi, O Šípkové Růžence a další ze série klasických. Avšak teprve při druhém setkání vznikla myšlenka, zda známé (či oblíbené) pohádky, které děti slyšely již několikrát, mohou mít odlišný účinek než pohádky slyšené poprvé. Avšak daná myšlenka si žádá poněkud hlubší prozkoumání, a proto ji nelze uvádět mezi oficiální výsledky výzkumu. I přestože mohou v průběhu výzkumu vyvstat zajímavé otázky, nemohou být často zařazeny mezi relevantní výzkumná data i z důvodu jejich sporných souvislostí.

V neposlední řadě je důležité mít na paměti, že během realizace výzkumu, mohou do hry vstoupit další ovlivňující faktory, jako jsou třeba časté absence dítěte, aktuální psychické rozpoložení, vyrušení dítěte z řízené činnosti, prostory pro provedení rozhovorů, apod.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V závěrečné kapitole budou nastíněny některé další možnosti doporučení ve vztahu ke školní praxi, které však mohou mít přesah i do výchovy rodinné.

Na základě předchozí interpretace dat vyplývá to, o čem již hovoří teoretická část. Pohádka má opravdu velký význam v rovině psychologické, mravní i emocionálně-sociální. Na základě uvedených dat je možné se zamýšlet nad otázkou, jakým způsobem uplatňovat pohádku jako jednu z metod pro formování morálně-sociálních kompetencí.

Hned na počátku je zcela zásadní si uvědomit význam reflexe. Bez řádného rozboru je snad skoro nemožné dosáhnout očekávaného cíle. Dalším důležitým bodem je správná motivace a poutavý příběh, který musí děti dostatečně zaujmout. Reflexi lze uskutečnit v mnoha podobách, poté již záleží na kreativitě učitelky či rodiče. Paní učitelky mohou nechat děti po skončení příběhu nakreslit nějakou morální situaci, která je v příběhu zaujala. Zde je nutné podat přesnou instrukci a být si vědom specifík vázajících se na předškolní věk. Vhodným pomocníkem, který může posloužit jako nástroj prevence chyb, může být i RVP PV. Konkrétně se má na mysli kapitola s názvem *Rizika*, která poskytuje cenné připomínky a zároveň tak varuje před možnými hrozbami, které by mohly stát v cestě budoucímu úspěchu dané vzdělávací oblasti. Ostatně vybrané vzdělávací oblasti RVP PV jsou přiblíženy již v teoretické části práce.

Je rovněž důležité přemýšlet o formách reflexe. V empirické části bakalářské práce byla použita metoda rozhovorů, které byly provedeny individuálně s každým dítětem zvlášť. K dané problematice se však nabízí i skupinový rozhovor či ohnisková skupina. Na druhém setkání byl jako experiment vyzkoušen i skupinový rozhovor s jednou skupinou, avšak respondenti byli příliš neukázněni a nevěnovali autorce moc pozornosti. Skupinový rozhovor není lehká disciplína, a pokud se ve skupině objeví jen jediný narušitel, ovlivní to celou dynamiku skupiny. Pokud tedy bude zvolen skupinový rozhovor či ohnisková skupina jako metoda sběru dat, je naprosto nevyhnutelné provést předvýzkum a disponovat dostatečnou autoritou či ovládat techniky usměrňování skupinové diskuse.

Další variantou může být vytvoření vlastní metodické podpory zaměřující se na rozvoj morálně-sociálních kompetencí prostřednictvím krátkých příběhů, morálních dilemat či nedokončených příběhů s množstvím obrazových příloh. Pro inspiraci je rovněž možné využít mikropříběhy od Piageta a dilemata dle Kohlberga, které byly předmětem již mnoha výzkumů a jsou tudíž ověřeny v praxi. Ovšem Heinzův příběh od Kohlberga je vhodný spíše

pro starší děti, než pro předškolní věk. Širokou škálu nástrojů reflexe rovněž poskytují metody kritického myšlení, jako jsou myšlenkové mapy, které jsou pro děti atraktivní svým vizuálním ztvárněním a další.

Výborným prostředkem k rozvoji daných kompetencí jsou i metody a techniky dramatické výchovy, kde lze využít hraní rolí a propojit je s pohádkový textem s dostatečným morálním obsahem.

Daná problematika poskytuje opravdu mnoho možností. Avšak je zapotřebí nejdříve vyřešit daleko podstatnější problém – aby měl daný způsob práce nějaký účinek a smysl, je důležité si vyhradit čas jak ve školním, tak i rodinném prostředí.

ZÁVĚR

Závěrečná bakalářská práce se zabývala problematikou „Využití pohádek v morální výchově dětí předškolního věku“. S pohádkami se lze setkat už v raném věku a o jejich významu bylo často polemizováno. Ještě do dnešních dob je pohádka vnímána jako prostředek s cílem dítě uspat. Nicméně je třeba se zamyslet nad jejím využitím ve spojitosti s morální výchovou dítěte. Práce se tedy snažila přiblížit význam pohádek a jejich případnou aplikaci na poli mravní výchovy.

Z hlediska struktury byla práce rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly, přičemž první kapitola charakterizovala předškolního věk, zejména poznávací procesy a socializaci. Následující kapitola se zaměřovala na základní pojmy jako je morálka, dále popisovala morální vývoj na základě významných psychologických teorií. V neposlední řadě v krátkosti přiblížila obsah a metody mravní výchovy a její zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Závěr teoretické části byl věnován pohádkám, z čehož bylo nejdůležitější poukázat na jejich význam.

Hlavním cílem práce, který byl předmětem výzkumného šetření, bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňují pohádky morálně-sociální kompetence u dětí předškolního věku. K danému zjištění přispělo i stanovení dílčích cílů, které měly zkoumat schopnost porozumění obsahu pohádkovým příběhům, identifikovat dominantní prvky z pohledu samotných dětí a rovněž popsat bezprostřední účinek pohádky ve srovnání s odstupem času. Cíle bylo dosaženo za pomoci kvalitativního výzkumu, v rámci kterého byla využita metoda rozhovoru. Zjištěná data především potvrdila význam pohádky, který je nastíněn již v teoretické části práce a tak poukázala na její důležitost v rovině morálně-sociální. Respondenti si byli vědomi morálních a sociálních prvků, které se v pohádce vyskytují. Z pohledu autorky má tedy pohádka velký potenciál a mohla by sloužit jako nástroj v morální výchově dětí předškolního věku, záleží jen na jejím správném uchopení. Významným krokem kupředu je pak uvědomění si toho, že pohádku je možné proměnit z tradičně užívaného uspávacího prostředku za nástroj rozvoje a vzdělávání.

Samozřejmě daná problematika nabízí nespočet podnětů k dalšímu zkoumání, i co se týče škály metod, které lze využít ke sběru dat. Přínos práce může spočívat v tom, že výzkum ověřil dva pohádkové příběhy, které nebyly dosud empiricky zkoumány. Vhodně zvolené pohádkové texty by mohly dítě vést správnou cestou morálního a sociálního citění ve vztahu k ostatním lidem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 2. Brno: Computer Press, 2015. iii, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0793-9.
- [2] BESEDOVÁ, Petra. *Literatura pro děti a mládež ve výuce cizích jazyků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 159 s. Recenzované monografie; 42. ISBN 978-80-7435-393-2.
- [3] BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Překlad Lucie Lucká. Vydání druhé, upravené, v Portále první. Praha: Portál, 2017. 391 s. ISBN 978-80-262-1172-3.
- [4] BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Vyd. 1. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. 194 s. ISBN 978-80-87156-02-5.
- [5] BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
- [6] CÍLKOVÁ, Eva. *Hrajeme pohádky z celého světa: scénáře pohádkových her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 159 s. ISBN 978-80-7367-695-7.
- [7] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- [8] ČAPEK, Karel. *Marsyas, čili, Na okraj literatury: 1919-1931*. Vyd. 4. Praha: Československý spisovatel, 1971. 185 s. Dílo bratří Čapků.
- [9] ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
- [10] ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
- [11] DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 119 stran. ISBN 978-80-262-0933-1.
- [12] DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Morálka a sociální soudržnost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. 149 s. ISBN 978-80-7290-631-4.
- [13] EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.

- [14] ELIÁŠOVÁ, Kateřina, ed. *Pohádky na dobrou noc*. Vyd. 1. Praha: Slovart, 2013. 192 s. ISBN 978-80-7391-763-0.
- [15] FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Překlad Karel Balcar. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0043-7.
- [16] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 8071786268.
- [17] FRANZ, Marie-Louise von. *Animus a anima v pohádkách*. Brno: Emitos, 2008. Příběhy duše. ISBN 978-80-87171-05-9.
- [18] FREY, Jaroslav. *Boj o pohádku*. Vyd. 1. Praha: Život a práce, 1942. 87 s.
- [19] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [20] HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-154-1.
- [21] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [22] KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- [23] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-807367-828-9.
- [24] KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. 132 s. Europa; sv. 5. ISBN 978-80-200-1451-1.
- [25] KONČEKOVÁ, Luba. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014, 295 s. ISBN 978-80-7165-945-7.
- [26] KRÁMSKÝ, David. *Filosofické základy psychologie morálky*. Vyd. 1. Liberec: Bor, 2015. 175 stran. CogniSci. ISBN 978-80-87607-43-5.
- [27] KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- [28] LAJČIAKOVÁ, Petra. *Psychológia morálky*. Vyd. 1. Brno: CERM, 2008. 91 s. ISBN 978-80-7204-569-3.

- [29] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- [30] MAŇÁK, Josef, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. ISBN 80-7315-078-6.
- [31] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. 143 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- [32] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. 108 s. ISBN 978-80-262-0853-2.
- [33] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- [34] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.
- [35] MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- [36] NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- [37] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- [38] PROPP, Vladimír Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. Vyd. 2. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-085-9.
- [39] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- [40] PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 254 stran. ISBN 978-80-7552-323-5.
- [41] PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [42] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie : přepracované vydání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014, 390 s. ISBN 978-80-262-0772-6.
- [43] SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-115-0.

- [44] SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- [45] ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAOUCHÉ-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- [46] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [47] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [48] TYRLÍK, Mojmír. *Morální jednání*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. 134 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta = Opera Universitatis Masarykianae Brunensis. Facultas philosophica, č. 355. ISBN 80-210-3535-8.
- [49] VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. 197 s. ISBN 978-80-7435-108-2.
- [50] VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.
- [51] VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [52] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [53] VAŠUTOVÁ, Maria a kol. *Základy biodromální psychologie*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. 374 s. ISBN 978-80-7368-934-6.

Internetové zdroje

- [54] Po smrti syna jsem si uvědomila cenu času stráveného s dětmi, říká propagátorka čtení dětem. In: Aktuálně.cz [online]. 14. 5. 2016 [cit. 2018-04-16]. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/po-smrti-ditete-jsem-si-uvedomila-cenu-casu-straveneho-s-det/r~ada5ced018fd11e6888a0025900fea04/>
- [55] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2018-03-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45303/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|--|
| Apod. | A podobně |
| Atd. | A tak dále |
| MŠ | Mateřská škola |
| Např. | Například |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| S. | Strana |
| Tzn. | To znamená |
| Tzv. | Takzvaně |
| ZŠ | Základní škola |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| <i>Tabulka 1 – Stadia kognitivního vývoje dle Piageta</i> | 26 |
| <i>Tabulka 2 Přehled respondentů</i> | 50 |
| <i>Tabulka 3 Kategorie a kódy – Respondentka V1 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 56 |
| <i>Tabulka 4 Kategorie a kódy – Respondentka V2 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 58 |
| <i>Tabulka 5 Kategorie a kódy – Respondent V3 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 59 |
| <i>Tabulka 6 Kategorie a kódy – Respondent V4 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 60 |
| <i>Tabulka 7 Kategorie a kódy – Respondentka L1 (Divoké labutě)</i> | 61 |
| <i>Tabulka 8 Kategorie a kódy – Respondentka L2 (Divoké labutě)</i> | 61 |
| <i>Tabulka 9 Kategorie a kódy – Respondent L3 (Divoké labutě)</i> | 62 |
| <i>Tabulka 10 Kategorie a kódy – Respondent L4 (Divoké labutě)</i> | 63 |
| <i>Tabulka 11 Kategorie a kódy – Respondentka V1 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 64 |
| <i>Tabulka 12 Kategorie a kódy – Respondentka V2 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 66 |
| <i>Tabulka 13 Kategorie a kódy – Respondent V3 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 67 |
| <i>Tabulka 14 Kategorie a kódy – Respondent V4 (Nejkrásnější vějíř)</i> | 67 |
| <i>Tabulka 15 Kategorie a kódy – Respondentka L1 (Divoké labutě)</i> | 68 |
| <i>Tabulka 16 Kategorie a kódy – Respondentka L2 (Divoké labutě)</i> | 69 |
| <i>Tabulka 17 Kategorie a kódy – Respondent L3 (Divoké labutě)</i> | 70 |
| <i>Tabulka 18 Kategorie a kódy – Respondent L4 (Divoké labutě)</i> | 71 |

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Piagetovy mikropříběhy
- P II Otázky do rozhovoru
- P III Ukázka kódovaného rozhovoru (respondentka V2)
- P IV Pohádka Nejkrásnější vějíř
- P V Pohádka Divoké labutě

PŘÍLOHA P I: PIAGETOVÍ MIKROPŘÍBĚHY

Škody a neobratnosti

A) „Bylo jednou malé děvče, které se jmenovalo Marie. Chtělo svoji maminku příjemně překvapit a vystříhnout pro ni kus látky. Marie ale nevěděla, jak správně používat nůžky, a tak si udělala velkou díru na svých šatech.“

B) „Malá dívka jménem Margareta jednoho dne šla a vzala své mamince nůžky, když ta nebyla doma. S nůžkami si chvíli hrála. Pak, protože nevěděla, jak s nimi správně zacházet, udělala si malou díрку na svých šatech.“

Krádeže

A) „Alfred potkal přítele, který byl velmi chudý. Tento přítel mu řekl, že ten den ještě neobědval, protože u nich doma neměli nic k jídlu. Tak Alfred zašel do pekařství a jelikož neměl peníze, počkal si, až se pekař otočí a pak ukradl rohlík. Potom vyběhl ven a podal rohlík svému příteli.“

B) „Henriette šla do obchodu. Na pultě uviděla krásnou červenou mašli a pomyslela si, že by byla na jejích šatech velmi pěkná. A tak když se prodavačka otočila zády (když se prodavačka nedívala), ukradla stuhu a rychle utekla ven.“

Lhaní

A) „Jeden chlapec, který neuměl moc kreslit, velmi toužil být v kreslení úspěšný. Jednou se díval na pěknou kresbu, kterou vytvořil jiný hoch a řekl: „To jsem nakreslil já.“

B) „Chlapec si hrál s nůžkami, když jeho matka nebyla doma, a pak je ztratil. Když se jeho matka vrátila, řekl jí, že s nůžkami nic nedělal a ani je nikde neviděl.“

Problematika trestů a „oplácející spravedlnosti“

„Jeden chlapec neudělal domácí úkol z počtů. Druhý den ve škole řekl učiteli, že úkol nemohl udělat, protože byl nemocný. Chlapec ale vypadal zdravě, a tak mu učitel neuvěřil a informoval se u rodičů, jak to bylo s jeho nemocí. Otec ho chtěl za lhaní potrestat, ale nemohl se rozhodnout mezi třemi druhy trestů. První trest: nechat synovi opsat padesátkrát básničku. Druhý trest: Otec řekne synovi „ Říkáš, že jsi nemocný. Dobře, musíš se vyléčit. Půjdeš na celý den do postele a budeš brát léky, aby ti bylo lépe.“ Třetí trest: „Lhal jsi. A tak ti už nemůžu věřit. Dokonce i tehdy, kdybys mluvil pravdu, nebudu si jistý.“ Následujícího dne dostal chlapec ve škole jedničku. Za dobrou známku dostával od otce pětikorunu, kterou

si ukládal do kasičky. Chlapec přichází domů a říká otci, že dostal jedničku. Otec mu povídá: „To může být pravda, ale včera jsi mi lhal, a tak ti už nemůžu věřit. Proto ti dnes pětikorunu nedám, protože nevím, jestli mi říkáš pravdu. Když mi několik dnů nezalžeš, pak ti začnu znovu věřit a všechno bude v pořádku.“

Kolektivní zodpovědnost, vina a trest

„Matka předtím než odešla ven, nakázala svým třem synům, že si nesmí hrát s nůžkami. Ale jakmile odešla, první chlapec říká: „Pojďme si hrát s nůžkami.“ Druhý přináší noviny, aby měli co stříhat. Třetí chlapec říká: „Ne, mamka říkala, že to nesmíme. Já se nůžek ani nedotknu.“ Když se matka vrátila domů, uviděla na podlaze kousky rozstříhaných novin. Někdo porušil její zákaz a tak potrestala všechny tři chlapce. Bylo to spravedlivé?“

Imanentní spravedlnost

(Vacek, 2011, s. 16-26)

„Jednou dvě děti ukradly v ovocném sadu jablka. Hlídač je viděl, jak utíkají a jedno dítě chytil. Druhé dítě běželo domů oklikou přes řeku na dřevěném mostě, který byl ztrouchnivělý, a tak spadlo do vody. Co myslíš, kdyby neukradlo jablka a přecházelo po mostě, spadlo by také do vody?“

(Piaget in Vacek, 2011, s. příl. I-IV)

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY DO ROZHOVORU

Respondentům byly položeny následující otázky (okruh otázek):

1. O čem byla daná pohádka?
2. Líbila se ti přečtená pohádka?
 - Proč se ti pohádka líbila?
3. Co Tě v pohádce nejvíce zaujalo?
 - Co se Ti v pohádce líbilo/nelíbilo?
4. Dokázal/a bys vyjmenovat postavy a popsat jaké byly?
 - Jak se postavy chovaly?
5. Jak pohádka dopadla?
 - Kdybys mohl, změnil/a bys tam něco?

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVANÉHO ROZHOVORU (RESPONDENTKA V2)

Respondentka V2 – dívka, 6 let

T: Pamatuješ si ještě tu pohádku, kterou jsme četli?

R4: Hm, trošku.

T: Vzpomeneš si, jak se jmenovala ta pohádka?

R4: Nejhezčí vějíř?

T: No, skoro. Vidiš to, Nejkrásnější vějíř. A dokázala bys mi říct, o čem ta pohádka byla?

R4: O dvě děti... (nevěděla jak dál)

T: A co tam bylo ještě?

R4: Soutěž o nejhezčí vějíř a soutěž o nejhezčí lodičku.

T: Výborně. Líbila se ti ta pohádka?

R4: Hmm.

T: Proč se ti líbila? Dokázala bys odpovědět, proč se ti líbila? Tak co tě tam zaujalo?

R4: Jak to tam bylo napínavé.

T: Kterou část myslíš?

R4: Ta soutěž.

T: O ten vějíř a tu lodičku?

R4: Hm.

T: Dokázala bys mi vyjmenovat ty postavy a říct, jaká ta postava byla? Tak to zkus aspoň nebo na jakou si vzpomeneš.

R4: Chlapeček a holčička.

T: Hm a ten chlapeček byl jaký?

R4: Hodný.

T: A ta holčička?

R4: Hodná.

T: A kdo ještě tam byl?

R4: Dva chlapečci.

T: A ti byli jací?

R4: Zlí.

T: Zlí? A proč?

R4: Chtěli totiž umět psát hezky jako on, jako ten chlapeček hodný.

T: A ještě na něco si vzpomeneš?

VZRUŠENÍ ①

ZAPAMATOVÁNÍ ①

ESENCE ①

ZÁPLETKA ①

KATEGORIZACE ①

DŮVOD SPORU ①

R4: Na toho pana učitele.

T: No a ten byl jaký, ten pan učitel?

R4: Hodný.

T: Proč myslíš, že byl hodný?

R4: Protože byl na chlapečka hodný.

T: A co se ti v té pohádce líbilo?...nejvíc třeba

R4: Nejvíc se mi tam líbilo ten ptáček, jak vyletěl z toho vějířu.

T: Z vějíře vyletěl... ještě něco?

R4: Ehm, vějíř.

T: Dobře a jak se ty postavy chovaly? Třeba každá ta postava?

R4: Hmmm (dlouhá pauza)

T: Víš, jak to dopadlo?

R4: Dobře.

T: Dobře?

R4: Hmm.

T: Takže kdybys měla tu možnost nějak změnit tu pohádku, tak změnila bys to? Udělala bys něco jinak?

R4: Ehmmm, kdyby se ti zlí chlapečci změnili a byli by už hodní.

T: A jaké máš obecně ráda pohádky? Kterou máš třeba nejoblíbenější?

R4: O Vayaně.

T: O čem?

R4: Odvážná Vayana. V kině. My jsme na ní byli s tatškou.

T: Proč se ti líbí?

R4: Protože ona ta Vayana vjela, ta Vayana vjela totiž na takové, na moře.

T: A čtou ti rodiče doma?

R4: Ano, máme ju...máme její knížku. Maminka mi ji koupila.

T: Maminka ti ji čte?

R4: Hm, ale teď nevím, kam se mi zatoulala. Včera večer jsme ji hledali, chtěli jsme ju číst.

T: Dobře. Moc děkuji.

VZTAHY ②

EFEKT ②

①

PROZUMĚNÍ

NÁPRAVA DĚTI ②

PŘÍLOHA P IV: POHÁDKA NEJKRÁSNĚJŠÍ VĚJÍŘ

✓ panice + spoluzáři NEJKRÁSNĚJŠÍ VĚJÍŘ



Japonská pohádka

Japonská pohádka o dvou dětech, sourozencích, které se měly moc rády, a také o tom, jak jsou některé děti nepřející a škodolibé a jak je důležité mít dobré srdce a pochopení pro druhého.

HRAJÍ:

Juki – japonský chlapec
Hanako – jeho starší sestra
Šičigoró – Jukiho spolužák
Santaró – Jukiho spolužák
ostatní spolužáci
starý učitel
vypravěč

KOSTÝMY, REKVIZITY:

- chlapci: jednobarevné kalhoty s širšími nohavicemi, přes ně haleny s širšími rukávy, přepásané látkovým páskem, jednoduché sandály. Juki má záplaty, působí chudě.
- děvčata: dlouhé sukně, podobné haleny s květinovým vzorem, učení nosí v ruce, převázané stuhou, na nohou žabky, Hanako působí chudě.
- starý učitel: šedivé vlasy vzadu svázané do čúpku, dlouhý šedý (jednobarevný) plášť, kulaté brýle na nose
- svitky bílého papíru, štětce, lahvičky na tuš, školní knížky, podložky – polštáře na sezení, tabulky, velké počítadlo aj.
- papírový Jukiho vějíř – (Hanako bude předvádět, jak ho polepí a maluje) – na něm je větvička slivoně s poupaty a na ní sedí slavík
- různé barevné vějíře ostatních dětí, z různých materiálů (dle možností)
- Jukiho dřevěná loďka, v ní tři postavičky (může být i nakreslená z kartonu)
- loďky ostatních dětí – plachetnice, vyřezávané, barevné atd., proti Jukiho loďce jsou na první pohled výrazně hezčí a přepychovější (pravé hračky nebo též nakreslené na kartónu)

SCÉNA:

- na jedné straně chudé obydlí Jukiho a Hanako – rákosové rohože, textilie (japonský motiv), malý stolek, kulatý jednobarevný lampion
- na druhé straně jednoduchá školní třída – ve škole je počítadlo, pověšené svitky papíru s japonskými znaky, podložky (polštářky) na sezení, malé stolky

- uprostřed školní zahrada a jezírko, cestičky v zahradě z oblázků – nakreslená kulisa, jezírko z krepového papíru nebo modré textilie

Obraz 1 – U dětí doma

Vypravěč: Už je to hodně dávno, co v daleké zemi, v Japonsku, žili dva sourozenci, Juki a jeho starší sestra Hanako. Byli to sirotci, neměli ani maminku, ani tatínka. Byli velmi chudí. Starší Hanako sloužila u jedné hospodyně, aby měli z čeho žít a také aby mohl Juki chodit do školy. Hospodyně byla na Hanako zlá, ale to pracovitě a hodně Hanako nevdalo. Jen když měla trochu peněz, aby mohl Juki chodit do školy, kde se učil číst, psát a počítat. Hanako měla Jukiho moc ráda a udělala by pro něj všechno na světě.

(Hanako vypravuje bratra ráno do školy, pomáhá mu, je pozorná a usmívá se na něj.)

Hanako: Juki, už je čas jít do školy.

Juki: Ještě si vezmu štětce a tuš. Včera jsem si večer psal nové znaky.

Hanako: To je dobře, že se tak rád učíš, Juki. Než vyrosteš, tak toho budeš už hodně umět.

Juki: Měj se tady dobře, Hanako.

Hanako: A dej na sebe pozor, aby se ti nic nestalo. A ze spolužáků si nic neďej, však oni tě přestanou zlobit, až trochu povyrosteš a budeš něco umět.

(Juki odchází, mává Hanako, oba zmizí za scénou.)

Vypravěč: Malý Juki chodil do školy velmi rád. Vždyť se každý den dozvěděl něco nového, hned mu bylo veseleji a potom večer vypravoval Hanako, co se ten den ve škole naučil. Ale jak to tak bývá, bohatí spolužáci ztrpčovali Jukimu život. Posmívali se mu, že je chudý, nosí záplatované šaty, obnošené boty. To se ví, že to dělali tak, aby to neviděl pan učitel. Ten byl starý a na Jukiho byl moc hodný.

Obraz 2 – Ve škole

(Děti sedí na podložkách, nebo klečí před malými stolkami, na nich mají štětce a papír, malují znaky, uprostřed malý koberec, rohož atd., učitel je obchází, u Jukiho se zastaví a pokyvuje hlavou. Když učitel zajde na chvíli za scénou, děti se začnou Jukimu posmívat.)

Spolužák: Juki, Juki, otrhanej, otrhanej!

Spolužák: Juki, Juki, křídou na zdi malovanej!

Spolužák: Jukine, Jukine, pohroma tě nemine!

Spolužák: Juki, Juki, co to máš za boty a jaký pěkný záplaty?

(Učitel vyjde na scénou, žáci zmlknou a věnují se učení.)

Vypravěč: Co mohl malý Juki dělat? Mlčel a bylo mu moc smutno. Kluci měli nakonec pravdu. Šaty měl záplatované a boty staré a ošlapané, protože na nově neměli peníze. Jím se to posmívalo. Měli bohaté rodiče a ti jim dopřáli, na co si jen vzpomněli. Ale vědomosti si nikdo koupit nemůže, na tom jsou všichni stejní. Kdo je pilný, pozorný a pracovitý, ten se toho hodně naučí. A Jukimu šlo navíc učení skoro samo. Krásně psal japonské znaky, dobře počítal a četl i z těžkých knih bez jediného přereknutí.

Pan učitel: Juki, můžeš nám přečíst nahlas něco z třetí kapitoly, třeba na straně patnáct?

Juki: Ano, pane učiteli, hned si to najdu.

(Juki čte pomalu a nahlas nějaký text, dává si záležet.)

Pan učitel: Velmi dobře, moc dobře, Juki. A teď mi ukaž svůj svitek papíru, co jsi napsal.

(Vezme svitek papíru, na který Juki napsal znaky, a ukáže jej ostatním, pak jej pověsí na čelní místo.)

Jen se všichni dobře podívejte, to jsou krásné tahy. Každý je plynulý a ladný, jako by je Juki psal svým srdcem a duší. To proto, že Juki není líný, pilně doma cvičí, zatímco vy myslíte jen na samé lumpárny. Zrovna jako ty, Šičigoró, tobě to uličnictví jen kouká z očí. To se podívejme na tu mazaninu!

(Vyvěsí Šičigoróovu mazaninu vedle krásných Jukiho znaků a pohrozí mu zavřeným vějířem.)

Šičigoró: *(Otočí se zády, zamračí se a utrousí k ostatním spolužákům.)*

No a co! To je toho. Kus papíru, stejně se za chvíli rozpadne, jako Jukiho boty.

(Během vyprávění vypravěče si děti sbalí učení a jdou za scénou, pak zase vyjdou – jdou ze školy domů.)

Vypravěč: Šičigoró byl celý nazlobený a uražený, že nějaký nuzák umí psát lépe než on a učitel ho dává všem příkladem. Kudy chodil, tudy myslel na to, jak se Jukimu pomstít. A pak na to přišel.

Jednou, když šli domů ze školy, otočil se na Jukiho a zeptal se ho:

Obraz 3 – Na cestě ze školy

Šičigoró: Poslyš, Juki, máte doma vějíř?

Juki: Máme. To víš, že máme.

Šičigoró: Jen jestli mluvíš pravdu. Nelžeš?

Santaró: Ten určitě lže! Kde by vzali vějíř? Takoví chudáci!

Juki: My opravdu máme vějíř. Vždyť co bychom si počali, když jsou v létě taková vedra?

Santaró: No tak to bude určitě nějaký ušmudlaný, špinavý cár. Zato my jich doma máme tolik, že nevíme, co s nimi! A ten nejkrásnější má dokonce rukojeť ze slonoviny.

Šičigoró: Tak vite co? Zitra každý přinese svůj vějíř a uvidíme, kdo bude mít ten nejhezčí.

Santaró: A tomu, kdo bude mít nejošklivější, pomůžeme obličej sazemi.

Všichni až na Jukiho volají: To bude legrace! Tak zitra, nezapomeňte! Každý vějíř!
(A rozejdou se každý na jinou stranu. Na scéně zůstane jenom Juki.)

Juki: Ach jo, ten náš vějíř je takový obyčejný, bez ozdoby, ale není vůbec špinavý. To pro mě ale nedopadne dobře, zitra budu pomazaný sazemi.

Vypravěč: Juki šel smutně domů, neměl do ničeho chuť. Myslel na spolužáky a na to, jaká to bude potupa. Ani nevytáhl svůj milovaný štětec, kterým tak rád psal. Lehl si raději na lůžko, přikryl se a rychle usnul, aby tu starost zaspal. Když přišla Hanako domů, lekla se, že se Jukimu něco stalo.

Obraz 4 – U Jukiho a Hanako doma

(Juki leží na rohoži, Hanako vejde na scénou a lekne se.)

Hanako: Juki, co je ti? Nejsi nemocný?

(Sáhá Jukimu na čelo, jestli nemá horečku.)

Juki: Nic mi není, jenom mám moc starostí, Hanako. Když jsme šli dnes ze školy, Šičigoró začal o vějíři. Ptal se, jestli máme doma vějíř, a kluci mi nevěřili, když jsem řekl, že máme. Pak se domluvili, že zitra máme všichni přinést vějíře, bude se rozhodovat, čím je nejkrásnější. A tomu, kdo bude mít vějíř nejošklivější, pomůžou obličej sazemi. A to budu přece já. My máme takový starý, obyčejný vějíř.

Hanako: Nedělej si starosti, Juki. Já ti teď uvařím dobrou polévku, najíš se a půjdeš spát. Do rána budeš mít vějíř a ne jen tak ledajaký, jen počkej! To budou kluci koukat!

Juki: Když to říkáš ty, Hanako. Tobě věřím. Jaká bude dneska polévka?

Hanako: Taková jako včera. Ale dnes ti k ní dám i kousek placky.

Vypravěč: Hanako uvařila polévku a Juki si připravil věci do školy na druhý den. Potom se najedli a Juki šel klidně spát. Spal bezstarostně celou noc. Ale Hanako spát nešla, vzala si barvy a štětce, seděla na tatami a malovala vějíř až do rána a potom vzbudila Jukiho.

(Hanako jde k Jukimu a budí ho, ale Jukimu se nechce vstát.)

Hanako: Juki, Juki! Vstávej, už je ráno, musíš do školy.

Juki: Kéž bych tam dneska vůbec nemusel chodit! Mám asi horečku, Hanako.

Hanako: *(Usměje se, sáhne mu na čelo.)*

Ale jdi! Jsi zdravý jako rybička. A co by tomu řekl hodný pan učitel, kdybys dneska nepřišel do školy.

Juki: No, však už půjdu, jen se neboj.

(Připravuje se, bere si tašku a už pomalu odchází.)

Hanako: A nezapomeň na vějíř!

(Podává mu složený vějíř, Juki ho bere a odchází.)

Juki: Děkuji ti, Hanako. *(Po cestě si říká sám pro sebe.)* Tak dnes mě saze neminou, ach jo.

Vypravěč: Juki šel pomalu do školy ve zlé předtuše, jak to asi všechno dopadne. Za chvíli ho předběhli Santaró s Šičigoróem, kteří si nesli svoje krásné vějíře z voňavého dřeva. Byli celí rozjaření, protože se už nemohli ani dočkat, až dneska pomůžou Jukiho sazemi za to, že umí psát lépe než oni. A tak se mu pořádně pomstí.

Obraz 5 – Ve škole

(Všechny děti se sejdou před školou, pak k nim pomalu přijde posmutnělý Juki a Santaró s Šičigoróem vykřikují.)

Santaró a Šičigoró: Ukažte všichni, honem, jaké máte vějíře!

(Děti rozevírají svoje vějíře a ukazují si je navzájem, Juki se krčí v koutku.)

Šičigoró: A teď ty, Juki, ukaž svůj vějíř!

Santaró: Jen ho pořádně rozevři! Zvenku je sice starý a špinavý, ale možná že uvnitř je celý pozlacený!

(Říká to posměšně.)

Vypravěč: *(Akece podle vyprávění vypravěče.)*

Juki nemohl udělat nic jiného než poslechnout. Roztáhl svůj vějíř, aby ho děti viděly. Na staré kostře vějíře byl nalepený bílý papír a na něm byla namalovaná větev slivoně, na které seděl slavík.

I když bylo právě uprostřed zimy, poupata slivoně se náhle jako zázrakem rozvinula a vykvetla. To byla nádherna! Všechny děti se tlačily blíž, aby tu krásu viděly. A pak najednou vylétl slavík z vějíře, posadil se Jukimu na rameno a začal zpívat. Když dozpíval, zatřepotal křídélky a vletl zase zpátky do obrázku. Děti to všechno sledovaly bez dechu.

Děti volají jedno přes druhé:

Ten krásně zpíval!

Kdyby tak ještě jednou přiletěl!

A jak ta slivoně nádherně kvetla!

Jako o svátcích jara!

Učitel: (Vyjde na scénu za dětmi.)

No tak, děti! Pojďte už do třídy. Za chvíli začne vyučování!

(Děti si sednou a chvíli se „učí“, Juki pilně píše, Šičigoró a Santaró si sednou vedle sebe a mračí se, pak si zase všichni sbalí učení a odejdou ze scény. Juki jde směrem k svému domovu.)

Vypravěč: Juki byl také překvapený, ale měl velkou radost, že nebyl ten poslední a nebyl pomazaný sazemi. Protože byl skromný, nic neřikal a toho dne se učil ještě pilněji. Šičigoró a Santaró se tvářili, že na soutěž o nejkrásnější vějíř zapomněli. Posadili se na místo, mračili se a měli zlost, že jim jejich škodolibý plán nevyšel. V duchu už vymýšleli nějaký další způsob, jak Jukiho potrápiti. Když Juki přišel domů, už z dálky volal:

Obraz 6 – U Jukiho a Hanako doma

Juki: Hanako! Hanako!

Hanako: Copak je, Juki? Hoří?

Juki: Viš, že náš vějíř je nejkrásnější ze všech a ještě je kouzelný?

Hanako: Neříkej, ty si vymýšlíš?

Juki: Vážně, slivoně na něm rozkvetla a slavík opravdu zpíval!

Hanako: Tak vidíš, Juki, dobře to dopadlo a ty ses tak bál.

(Juki jde psát úkoly, Hanako vaří a uklízí doma, občas se podívá na Jukiho a usměje se.)

Vypravěč: Santaró a Šičigoró dali Jukimu nějaký čas pokoj. Když děti zapomněly na soutěž o nejkrásnější vějíř, přišel Santaró s novým nápadem. Nejprve ho řekl Šičigoróvi a pak ostatním dětem.

Obraz 7 – Před školou

(Nejdříve jsou tam jen Santaró a Šičigoró, potom se přidají ostatní děti s Jukim.)

Santaró: Mám nápad, jak se pomstíme Jukimu.

Šičigoró: Tak povídej!

Santaró: Budeme soutěžit o to, kdo má nejkrásnější lodičku.

Šičigoró: A kdo bude mít loďku nejošklivější?

Santaró: Tomu pomůžeme obličej sazemi! A to bude Juki!

Šičigoró: To je dobrý nápad, aspoň všichni uvidí moji vzácnou loďku ze santalového dřeva a Juki dostane co proto.

Santaró: (K ostatním dětem, které k nim mezitím přijdou.)

Zítřka sem přineseme každý svoji lodičku. Kdo bude mít nejhezčí, ten vyhraje.

Šičigoró: A kdo bude mít nejošklivější, tomu pomůžeme celý obličej sazemi.

Všechny děti kromě Jukiho vykřikují:

Ano, ano! Loďky doma máme!

To bude legrace!

Tak zítřka u jezírka!

A nezapomeňte, každý svoji lodičku!

(Děti se rozejdou, zajdou na scénu, Juki přichází domů.)

Obraz 8 – U Jukiho doma

Vypravěč: Když přišel Juki domů, Hanako hned poznala, že Jukiho něco trápí. Juki jí vypravoval, co si zase kluci vymyslíli.

Hanako: Jen se netrap a nemysli na to.

Juki: To se ti, Hanako, řekne, ale vždyť já žádnou lodičku nemám.

Hanako: Nic se neboj, do rána budeš mít taky lodičku. Jen se dobře najež a jdi klidně spát.

(Juki si lehne na rohož, chvíli se převaluje a pak usne. Ráno se probudí a vidí lodičku.)

Vypravěč: Juki šel spát, ale myslel na to, jaká to bude zítřka ostuda. Ale nakonec usnul a spal až do rána. Zato Hanako probděla celou noc, aby měl ráno Juki lodičku. A skutečně, když se Juki ráno probudil, uviděl na stolku dřevěnou lodičku a uvnitř na palubě tři postavíčky z hlíny.

Juki: Jé, lodička i s námořníky! Jak jsi to dokázala? Ty jsi hodná, Hanako, moc ti děkuji.

Hanako: Tak vidíš, vždyť jsem ti večer říkala, že budeš mít také lodičku.

Vypravěč: Juki si vzal věci do školy, rozloučil se s Hanako a vyšel z domu. Myslel na to, že se mu budou kluci smát, až uvidí takovou obyčejnou hračku, ale nedal na sobě nic znát. Věděl, že Hanako udělala všechno, co mohla.

(Na scénu k jezírku přijdou děti. Pomalu se k nim blíží Juki.)

Na školní zahradě u jezírka bylo mezitím už rušno. Děti se tam sešly a ukazovaly si svoje lodičky.

Děti: Ty máš ale krásnou lodičku!

A tahle má hedvábné plachty a vypadá jako opravdová loď!

Tato loďka má tak pěkné barvy.

A podívejte se, jakou má Šičigoró vyřezávanou ze santalového dřeva!

Santaró: A kdepak je náš Juki se svojí lodičkou?

Šičigoró: Vsadím se, že žádnou nemá a nic nepřinese!

Santaró: Podívejte, tamhle už jde!

Šičigoró: (Juki k nim dojde a Šičigoró na něj hned spustí. Juki ukazuje svou dřevěnou loďku.)

Tak ukaž! Čekáme už jen na tebe. Ukaž, jakou loďku jsi přinesl!

Santaró: Takovou obyčejnou! S tou se nám nemůžeš rovnat! Dneska tě saze neminou!

Šičigoró: Na můj povel spustíte loďky najednou do jezírka a rozhodneme, která je ta nejhezčí. Pozor, teď!

(Děti se nahnou k jezírku a pustí svoje loďky.)

Vypravěč: Když chlapci spustili loďky do jezírka, stalo se něco zvláštního, co nikdo nečekal. Děti byly jako u vytržení a vzrušeně vykřikovaly.

Děti: Podívejte se na Jukiho loďku!

Hliněné postavíčky se chopily vesel!

A daly se do veslování!

Lodička pluje kolem jezírka!

Ostatní loďky se jenom zmítají na vlnách a ani se nehnou!

Děti sborem (kromě Šičigoró a Santaró):

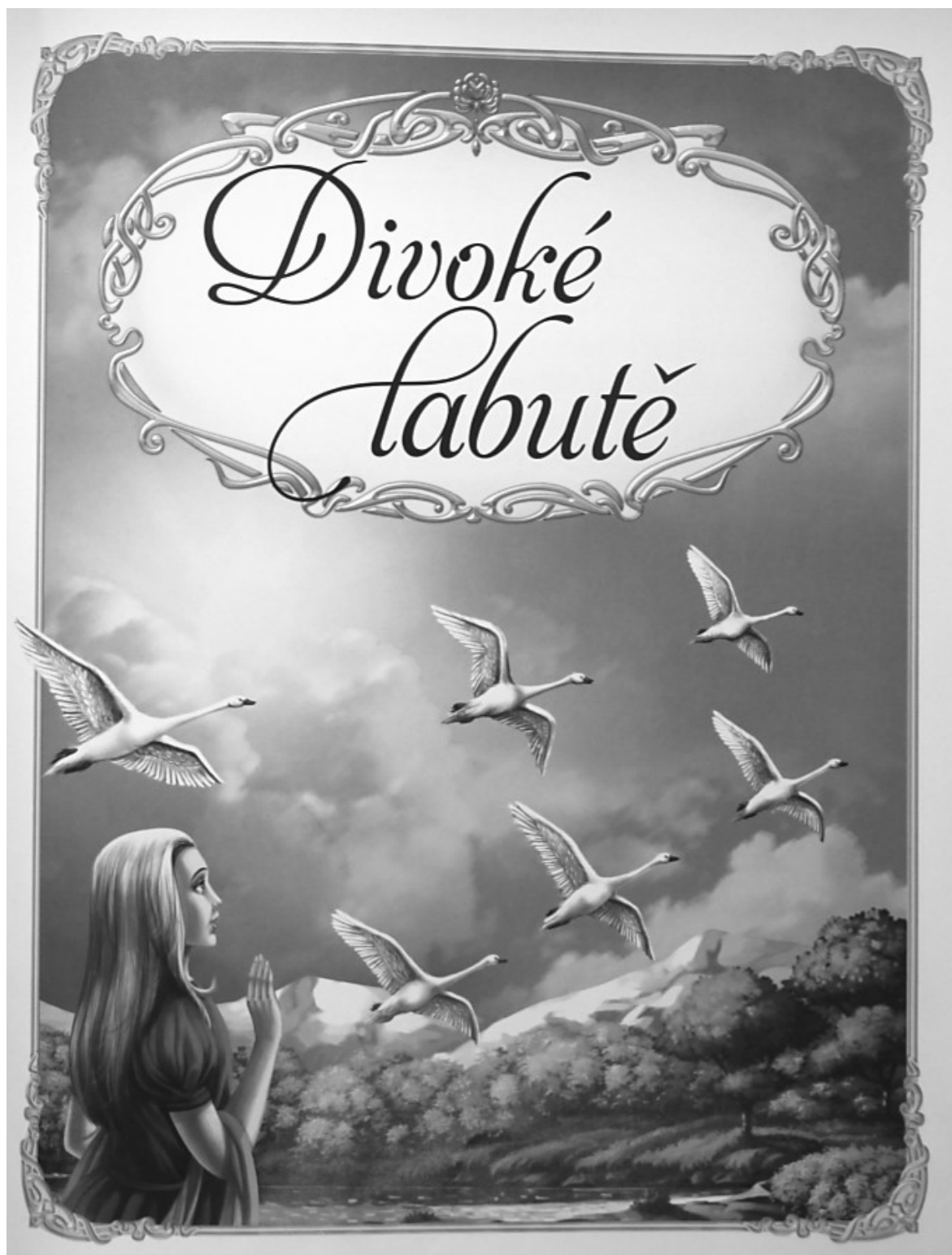
Dnes vyhrává Jukiho lodička!

Ano, dnes zvítězil Juki!

(Děti obklopi Jukiho, předvádějí, že se vpytávají. Juki jen krčí rameny a usmívá se.)

Vypravěč: Šičigoró a Santaró zastrčili své loďky hluboko do lavice, aby je nikdo neviděl, a pomazání sazemi nikomu nepřipomínali. A od té doby se už Jukimu neposmívali. Raději se také snažili pilně učit, aby uměli číst a psát stejně dobře jako on. A Juki a Hanako? Pomáhali si a měli se stále rádi jako dřív.

PŘÍLOHA P V: POHÁDKA DIVOKÉ LABUTĚ



Bylo nebylo, žil jednou jeden král. Jednoho dne se vydal na lov hluboko do lesa, a když přišel večer, zastavil koně a uvědomil si, že se ztratil. V té chvíli spatřil, že proti němu kráčí stařena. Byla to čarodějnice.

„Dobrá ženo,“ řekl král. „Mohla bys mi ukázat cestu z lesa?“

„Mohla,“ odpověděla čarodějnice. „Ale pod jednou podmínkou. Mám dceru. Slib mi, že se s ní oženíš a uděláš ji královnou, a já ti ukážu cestu ven.“ Král neochotně souhlasil.

Stařena ho zavedla za svou dcerou. I když byla velmi krásná, král při pohledu na ni pocítil strach. Nemohl ale porušit svůj slib, proto dříve pomohl na koně.



168

Čarodějnice mu pak ukázala cestu z lesa a on brzy dorazil zpět na královský hrad, kde se také zanedlouho konala svatba.

Králova první žena zemřela a zanechala mu sedm dětí, šest chlapců a jednu dívku, kterou král miloval víc než cokoli na světě. Ze strachu, že jim macecha nějak uškodí, je přestěhoval na opuštěný hrad uprostřed lesa. Cesta k hradu byla tak utajená, že ji král hledal s pomocí kouzelného klubka – když jej hodil před sebe, rozvinulo se a ukázalo mu cestu.

Král však děti navštěvoval tak často, že se nová královna rozzlobila. Chtěla vědět, proč neustále sám vyjíždí do lesů, podplatila tedy sloužící a ti jí řekli o tajném hradě a kouzelném klubku.



169

Královna neměla klid, dokud klubko nenašla. Pak ušila několik bílých hedvábných košil a do každé zašila amulet. Jednou, když byl král na lovu, vzala košile, vydala se do lesa a s pomocí klubka našla cestu k hradu. Děti viděly někoho přicházet, myslely si, že je to jejich otec a běžely ho přivítat.

Zlá královna přehodila košile dětem přes hlavu, děti se okamžitě proměnily v labutě a uletěly pryč. Královna přišla domů ve výtečné náladě.



170

Protože ale králova dcerka nevyběhla ven se svými bratry, macecha o ní nevěděla. Příštího dne jel král navštívit své děti a našel jen ji. Dívka mu pověděla, jak se její bratři změnili v labutě. Král byl velmi zarmoucený, nevěděl však, že za to může jeho žena. Chtěl dcerku odvézt na královský hrad, ale ta jej prosila, aby mohla zůstat ještě jednu noc. „Musím své bratry najít,“ říkala si.

Když padla tma, vydala se dívka do lesa. Běžela celou noc a celý den, až dorazila do cizí země.

Nakonec přišla k chatrči se šesti postelemi. Vlezla si pod jednu z nich a odpočívala na tvrdé podlaze. Když se přiblížil západ slunce, spatřila, že oknem vletělo dovnitř šest labutí. Jakmile přistály, změnily se v dívčiny bratry.



171



Chlapci byli rádi, že vidí svoji sestru, ale jejich radost netrvala dlouho.

„Nemůžeš tu zůstat,“ řekli. „Je to doupe loupežníků.“

„Vy mě před nimi neochráníte?“ zeptala se jich sestra.

„Ne,“ odpověděli bratři. „Jsme lidmi jen čtvrt hodiny každý večer.“

Dívka se rozplakala a zeptala se: „Nedá se udělat nic, co by vás vysvobodilo?“

„Ne,“ pravili chlapci. „To po tobě nemůžeme chtít. Šest let bys nesměla promluvit ani se zasmát a během té doby bys musela uplést šest košil z kopřiv. Kdybys promluvila dřív, než budou hotovy, kletbu by se zlomit nepodařilo.“ Pak se opět změnili v labutě a odletěli oknem ven.



Dívka se rozhodla bratry osvobodit, ať to stojí co to stojí. Odešla do lesa, vylezla na strom a přespala v jeho koruně. Dalšího dne se dala do práce. Natrhala kopřivy a začala je splétat k sobě, bez ohledu na to, jak hrozně pálily. Neměla důvod se smát a promluvit také nebylo s kým.

Uběhla dlouhá doba, až jednoho dne zahlédli dívku na stromě lovci. „Kdo jsi?“ volali na ni, ona však neodpovídala.

„Pojď dolů!“ volali. „Neublížíme ti.“ Ale ona jen zavrtěla hlavou. Lovci tedy vylezli na strom, snesli ji dolů a přivedli ji ke králi té cizí země.

Král se jí vlídně zeptal: „Kdo jsi? Co jsi dělala na tom stromě?“

Ale ona neodpovídala.

Král k ní promlouval ve všech jazycích, které znal, ona však stále mlčela. Přesto k ní zahořel mocnou láskou. Dívka poznala, že je velmi hodný, a také se do něj zamilovala. Za pár dní byla svatba.

I král měl zlou macechu a ta se sňatkem pranic nesouhlasila. „Kdo ví, odkud ta holka je?“ ptala se. „Vždyť nepromluvila ani slovo! Nezaslouží si krále za muže!“

Když uplynul rok, porodila mladá královna první dítě. Králova macecha je ukradla a namluvila králi, že královna dětátko zabil. Král jí však nevěřil a nařídil, že jeho ženě nesmí nikdo ublížit. Celou tu dobu mladá královna mlčky šila košile z kopřiv.



Za nějaký čas se narodilo další dítě. Králova zlá macecha je znovu ukradla a obvinila mladou královnu, ale král jí opět nevěřil.

Když se královně narodilo třetí dítě, ukradla je macecha rovněž. Obvinila královnu a tentokrát už král musel svou ženu vydat spravedlnosti. Byla odsouzena k smrti upálením.

Den, kdy měla zemřít, byl posledním dnem těch těžkých šesti let. Celou tu dobu nepromluvila, ani se nezasmála, aby vysvobodila své drahé bratry ze zakletí. Šest košil bylo hotových, jen jedné chyběl pravý rukáv. Mladá královna byla odvedena k hranici a oněch šest košil nesla s sebou. Když už se popravčí chystal zapálit oheň, zavolala. Objevilo se šest labutí a královnino srdce zaplesalo radostí.





Labutě přistály u ní a sklonily se, aby přes ně mohla košile přehodit. V následující chvíli zde opět stálo šest bratří v plné kráse. Jen kvůli tomu, že jedné košili chyběl pravý rukáv, zůstalo nejmladšímu bratrovi místo paže labutí křídlo.

Mladá královna pak řekla ohromenému králi: „Drahý muži, teď už mohu mluvit a říct ti, že jsem nevinná.“ Pověděla mu o proradnosti jeho nevlastní matky. K velké radosti rodičů byly všechny tři děti nalezeny a zlá macecha byla potrestána.

Ze sousedního království přijel otec šesti bratrů a mladé královny, jehož zlá žena mezitím zemřela, a všichni slavili mnoho dní.

Král, mladá královna i jejich šest bratrů pak žili spoustu let a zestárli v míru a radosti.