

Význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí

Bc. Kunčarová Pavlína



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavlína Kunčarová**
Osobní číslo: **H160300**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k symbolice a významu pohádek a příběhů v morálním rozvoji předškolních dětí.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČERNOUŠEK, Michal. Děti a svět pohádek. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
BETTELHEIM, Bruno a **IZ ANGLICKÉHO ORIGINÁLU. PŘELOŽILA LUCIE LUCKÁI.** Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2000. ISBN 8071062901.
NEČAJEVA, V. G. Mravní výchova dětí předškolního věku. Praha: SPN, 1976. 214 s.
HEIDBRINK, H. Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
EYRE, L., EYRE, R. Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Anna Petr Šafránková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 19.4.2018

Kundárová, Pavlína

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 nevydávalečně 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) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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, užije-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 chybějícího 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce je zaměřená na význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí. Tedy zda pohádky a příběhy ovlivňují morální rozvoj dětí i v současné době. V první části práce popisujeme pohádky a příběhy, jejich historii, definici, funkce a typologii pohádkových postav. Poté se zaměřujeme na samostatný význam pohádek v jednotlivých obdobích vývoje dítěte od batolecího věku až po mladší školní věk. Ve třetí části se zaměřujeme na morální vývoj jedince, jeho svědomí a morální jednání, také na morální vývoj podle významných psychologů Piageta, Kohlberga a Gilliganové. V poslední kapitole se věnujeme morální hodnotě pohádek, teorii mysli a psychologickému výkladu pohádek dle Marie-Louise von Franz. V praktické části se zabýváme realizováním kvalitativního výzkumu formou rozhovoru s dětmi předškolního věku. Touto prací bychom chtěli navést čtenáře k zamyšlení nad důležitostmi pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí.

Klíčová slova: dítě, pohádky, příběhy, morální rozvoj

ABSTRACT

This thesis is focused on the significance of fairy tales and stories in the moral development of children. It explores whether fairy tales and stories affect the moral development of children in the present day as well. In the first part, fairy tales and stories are described along with their history, definition, function and typology of the fairy tale characters. Then it is focused on the significance of fairy tales individually in particular stages of the child's development from the toddler age up to the younger school age. The third part focuses on the moral development of a child, on his/her conscience and his/her moral behaviour, and also on the moral development from the point of view of significant psychologists Piaget, Kohlberg and Gilligan. The last chapter deals with the moral value of fairy tales, the theory of mind and the psychological interpretation of fairy tales by Marie-Louise von Franz. Practical part deals with implementation of qualitative research based on interviewing pre-school children. This study intends to instigate the reader to think about the importance of fairy tales and stories in the moral development of children.

Key words: a child, fairy tales, stories, moral development

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Anně Petr Šafránkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, za cenné rady, vstřícnost a odbornou pomoc.

Dále bych ráda poděkovala předškolním dětem z MŠ Uherský Brod za spolupráci při realizaci výzkumného šetření a také jejich rodičům za souhlas s vykonáním rozhovorů.

Velké poděkování patří mé rodině a mému příteli za podporu a pomoc po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

OBSAH.....	8
ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 POHÁDKY A PŘÍBĚHY.....	13
1.1 POHÁDKY A JEJICH HISTORIE.....	14
1.2 ZÁKLADNÍ SPECIFIKA POHÁDEK.....	15
1.3 FUNKCE POHÁDKY.....	17
1.4 TYPOLOGIE POHÁDKOVÝCH POSTAV.....	19
2 VÝZNAM POHÁDEK VE VYBRANÝCH VÝVOJOVÝCH OBDOBÍCH.....	21
2.1 BATOLECÍ OBDOBÍ.....	22
2.2 PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	25
2.3 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....	28
3 MORÁLNÍ VÝVOJ.....	31
3.1 3.1 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE.....	32
3.2 SVĚDOMÍ A MORÁLNÍ JEDNÁNÍ.....	34
3.3 MORÁLNÍ VÝVOJ PODLE PIAGETA, KOHLBERGA A GILLIGANOVÉ.....	35
3.3.1 VÝVOJ MORÁLNÍHO ÚSUDKU PODLE JEANA PIAGETA.....	35
3.3.2 STÁDIA MORÁLNÍHO VÝVOJE PODLE LAWRENCE KOHLBERGA.....	37
3.3.3 MORÁLKA U MUŽŮ A ŽEN PODLE CAROL GILLIGANOVÉ.....	39
4 MORÁLNÍ HODNOTA POHÁDEK.....	41
4.1 TEORIE MYSLI.....	42
4.2 INTERPRETACE POHÁDEK DLE MARIE-LOUISE VON FRANZ.....	43
PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
5 METODOLOGICKÝ POSTUP.....	46
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	47
5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	47
5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	48
5.4 STRATEGIE VÝZKUMU.....	48
5.5 METODA SBĚRU DAT.....	49
5.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	50
5.7 REALIZACE VÝZKUMU.....	51
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	52
6.1 Z POHÁDKY DO POHÁDKY.....	53
6.2 POVÍDEJ MI POHÁDKU.....	55
6.3 DOBRO VS. ZLO.....	57
6.4 MORÁLNÍ JEDNÁNÍ V POHÁDKÁCH.....	61
7 INTERPRETACE A ZÁVĚREČNÁ DISKUZE.....	63
ZÁVĚR.....	66

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
BIBLIOGRAFICKÉ ZDROJE:	68
INTERNETOVÉ ZDROJE:.....	71
SEZNAM OBRÁZKŮ	72
SEZNAM TABULEK.....	73
SEZNAM PŘÍLOH.....	74
RESPONDENT CH2	77

ÚVOD

„Pohádky nás učí víře v konečné vítězství dobra, ke kterému dojde díky našemu vlastnímu úsilí.“

(Bahbouh, © ,2013)

Pohádky a příběhy jsou významnou součástí dětského světa. Bez nich si dětství asi nelze představit, ale nejen děti mají ve své oblíbené pohádky. Spousta z nás se ráda ponoří do příběhu s pohádkovými postavami, do místa, kde vládne dobro nad zlem a kde jsou šťastné konce. Na celém světě, ve všech kulturách a dobách se dětem vyprávějí pohádky a příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály, vystupují v nich nadpřirozené bytosti a tvorové. „Síla představivosti a kouzlo pohádkového slova je silnější než zákon gravitace.“ (Černoušek, 1990, s. 6) Přesně takový je svět pohádek a příběhů, který hraje významnou roli v utváření osobnosti dítěte.

Jsou lidé, kteří mají k pohádkám až příliš pohrdavý přístup. Domnívají se, že pohádky a příběhy jsou ztráta času a jsou pro dítě bezvýznamné. Avšak je to jen znak určité neúplnosti a nedostatečného porozumění pohádkám. V této práci bychom se chtěli věnovat právě důležitosti a nezastupitelnosti pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí.

Všichni jsme si vědomi toho, že jinak to bylo s pohádkami v dobách před 50 lety, v dobách před 10 lety a jiné je to i teď, kdy světu vládne moderní technika. Rodiče se snaží zabezpečovat rodinu, a tak je pro ně mnohem pohodlnější posadit dítě před obrazovku a pustit mu americkou animovanou pohádku, která je jen náznakem skutečné pohádky. Proto bychom se chtěli zaměřit zejména na to, zda i dnešní „moderní děti“ chápou svět klasických pohádek, zda si z nich dokážou odnést poselství, které v sobě pohádky a příběhy skrývají.

Každá z pohádek v sobě zahrnuje i něco víc než romantický příběh se šťastným koncem. Pohádky a příběhy učí děti morálním hodnotám, rozlišovat dobro a zlo, rozvíjet fantazii a zbavovat strachu.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. V teoretické části jsou čtyři kapitoly zaměřené na pohádky a příběhy, na jejich význam v jednotlivých obdobích vývoje dítěte, morální vývoj jedince a morální hodnotu pohádek. První kapitola se plně věnuje pohádkám a příběhům. Zde se zaměřujeme na historii pohádek, její definici, funkce a na typologii pohádkových postav. Druhá kapitola této práce je věnovaná významu pohádek a příběhů v jednotlivých obdobích vývoje dítěte – batolecí období, předškolní období a mladší školní věk. Třetí kapitola popisuje morální vývoj jedince. Vysvětlujeme pojmy svědomí a morální jednání a rozebíráme morální vývoj z pohledu tří významných psychologů Piageta, Kohlberga a Gilliganové. Poslední kapitola je věnována spojení pohádky a morálky.

Zabýváme se zde morální hodnotou pohádky, popisujeme teorii mysli a zaměřujeme se na psychologický výklad pohádek dle Marie-Louise von Franz.

V praktické části se věnujeme výzkumnému šetření. Jedná se o propojení teorie s praxí v návaznosti na teoretickou část práce. Hlavním záměrem je prozkoumat, zda pohádky a příběhy ovlivňují morální vývoj dítěte i v současnosti. Zjišťování těchto faktů je formou kvalitativního pojetí výzkumného šetření za pomoci strukturovaných rozhovorů s dětmi předškolního věku. Analýza získaných dat je zpracovávána pomocí otevřeného kódování podle Švaříčka a Šed'ové (2007).

Tato práce by měla posloužit pedagogům, rodičům a další odborné veřejnosti v hlubším porozumění významu pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POHÁDKY A PŘÍBĚHY

V úvodní kapitole se věnujeme pohádkám a příběhům. Podrobně se zaměřujeme na pohádku a její historii, vymezujeme pojem pohádka, její funkce a také typologii pohádkových postav.

Pro dítě je jedním z nejdůležitějších komunikačních médií literatura, jelikož je nejstarší a nejobsažnější. Důležité je, aby k ní děti získaly pozitivní postoj. Napsané a vyprávěné slovo v dětech rozvíjí duševní zdroje myšlení a představivosti, což jim napomáhá při vyrovnávání se s problémy v životě. (Černoušek, 1990, str. 11-12)

Nic dítěti nedokáže nahradit živé vyprávění či alespoň předčítání pohádek a příběhů. Jedná se totiž o útvar uměleckého slova sloužícího k vyprávění a také k tomu, aby obraznost slova vyvolávala skryté obrazy imaginace, které jsou ukryté v dětské psychice a v mysli posluchače. Tím vzniká komunikační kontakt dospělého s dítětem. (Černoušek, 1990, str. 6) V pohádkách a dětských příbězích jde o vyprávění založené na básnické fantazii, zejména ze světa nadpřirozených jevů. Podstatné také je, že klasické pohádkové příběhy nejsou vázány na podmínky reálného světa. (coje-to.superia.cz, ©, 2017)

Bruno Bettelheim (2000, str. 15) ve své knize *Za tajemstvím pohádek* poukazuje na to, že pohádky dítěti nabízí smysl na mnoha úrovních a obohacují jejich dětskou existenci tak velkým způsobem, že jedna kniha nemůže plně ocenit míru a rozmanitost přínosu pohádky pro dětský život.

Pohádky a příběhy dítěti poskytují nejen zábavu a poučení o něm samém, ale také podporují osobnostní růst. Jsou jedinečné nejen jako literární útvar, ale i jako naprosto srozumitelné dílo pro dítě. „Nejhlubší význam pohádky je pro každého jiný a není stejný ani pro téhož člověka v různých okamžicích jeho života, jak už to platí pro každé umění.“ (Bettelheim, 2000, str. 15-16) Podstata pohádkových příběhů v duševním životě dítěte není jen v tom, že pohádky dítě obvykle zaujmou a pobaví, ale jejich psychologický smysl rovněž převyšuje rozměr společně sdílených momentů intimity mezi dítětem a dospělým. Je jisté, že má opakované čtení či vyprávění příběhů velký vliv na rozvoj slovní zásoby, na bohatost jejich myšlení a schopnost vyjadřování vlastních prožitků, ale hlubší smysl pohádek a příběhů tkví v něčem ještě podstatnějším. (Jedlička, 2017, str. 93)

Pohádky dětem předkládají jednotlivé významy různorodých životních problémů, které děti individuálně řeší během svého vývoje, aby nezůstaly v období infantilismu i v dospělém věku. Takové problémy a způsoby řešení jsou jim přitom tlumočeny ve srozumitelných konkrétních obrazech a jasných symbolech. (Černoušek, 1990, str. 14)

V pohádkách jsou velmi často zahrnuty stejné stavy, symboly a témata. Nalézáme v nich totiž bez ohledu na dobu a místo, odkud pocházejí, stejné pravdy a obavy člověka a hledáme v nich odpovědi na otázky, které jsou uloženy hluboko v každém z nás. (Bacus, 2004, str. 174)

1.1 Pohádky a jejich historie

Jako všechno na světě, tak i pohádka má svůj původ. Až do dnešní podoby prošla mnoha změnami a vyvíjela se po celá staletí. Je tedy jasné, že pohádkové příběhy mají dalekosáhlou historii. (Černoušek, 1990, str. 7)

Není možné jednoznačně určit, kdy vznikl první pohádkový příběh, můžeme se však z dochovaných materiálů k tomuto období alespoň přiblížit. Pokud se blíže zaměříme na historii pohádek, musíme se vrátit až do období 25 000 let před Kristem, až sem totiž sahají některá pohádková témata. (Franz, 1998, str. 167)

V pozdní antice uvedl filozof a spisovatel Apuleius ve svém slavném románu Zlatý osel pohádku s názvem Amor a Psyché, tento příběh je podobný známé pohádce Kráska a zvíře. Další zmínky o pohádkách sahají do starověkého Egypta, zde byly nalezeny staré papyry vypovídající pohádkové příběhy. Jeden z nejznámějších příběhů vypráví o dvou bratrech, Anupovi a Batovi. (Franz, 1998, str. 167) Významný řecký filosof Platón se zmiňuje, že staré ženy vyprávěly svým dětem symbolické příběhy – mythoi. Lze tedy říci, že i ve starověkém Řecku pohádky souvisely s výchovou dětí. (Franz, 1998, str. 167)

Až do 17. a 18. století se pohádky vyprávěly i v odlehlých civilizačních centrech a to jak dospělým, tak dětem. V Evropě představovalo vyprávění pohádek hlavní zábavu v období zimy. U lidí na venkově bylo vyprávění pohádkových příběhů základní duchovní činností. (Franz, 1998, str. 167-168) O vědecký zájem pohádek v tomto období se postaral Winckelmann, Hamamm a Herder. Například J. G. Herder se v pohádkách snažil nalézt jakousi dávno zapomenutou víru vyjádřenou v symbolech. Hledání tohoto religionistického původu podnítilo i slavné německé bratry Wilhelma a Jakoba Grimmovy, aby začali sbírat pohádky. Ti ovšem zapisovali pohádky téměř doslova, jak je slyšeli z vyprávění, a byli velmi přesní a pečliví, co se původnosti pohádek týče. Sbírkou pohádek, která byla uveřejněná, měla obrovský úspěch. Po tomto vydání se ve všech zemích začaly sbírat základní lidové pohádky. (Franz, 1998, str. 169)

Pohádky se sbíraly zejména v 19. století, u nás mezi významné sběratelé i spoluvůrce pohádek patřili Erben a Němcová. Umělé pohádky tvořil Andersen, anglický dekadentní prozaik Wilde, u nás např. Čapek a Werich. (Pavera, Všetická, 2002, str. 281)

Pojem pohádka se rozmohl poměrně nedávno, český výraz pohádka se u nás objevuje až v druhé polovině 19. století. Anglický výraz pro pohádku, „fairy-tale“ či „fairy-story“, je užíván již od poloviny století osmnáctého. Pokud přeložíme tento anglický pojem doslovně, tedy „vílí příběh“, získáme povědomí o tom, že vyprávění zřejmě obsahuje fantaskní prvky, především víly. Nicméně toto označení je poměrně omezené a nepřesné. I Tolkien (1992, str. 121) tvrdí, že pohádka nemusí nutně obsahovat postavu víly a její význam je více obecný, vystihuje spíše neuvěřitelný příběh či pověst. Mezi pohádkami na celém světě se vyskytují podobné motivy, jako například stejné postavy, předměty, nadpřirozené bytosti. (Čeňková, 2006, str. 108)

Při přenášení se však měnila podoba pohádek a tím vznikalo i více variant jednotlivých národů. V pohádkách se uplatňují specifické prostředky: ustálené a stereotypně užívané formule na počátku i na konci, ustálená epiteta a stereotypně se opakující motivy. (Pavera, Všetická, 2002, str. 280)

1.2 Základní specifika pohádek

Definice pohádky jako takové je složitá, neboť je objektem zkoumání tří vědeckých disciplín. Literární vědy, která zkoumá pohádku jako literární útvar, pedagogické vědy, kde vnímají pohádku jako prostředek výchovy, a z pohledu psychologie, jež pohádku vnímá jako vzor pro chování v rámci procesu socializace, ale současně aktivuje dětské fantastické myšlení.

Každý z odborníků přistupuje k pohádkám z hlediska svého oboru - národopisci, jazykovědci i literární kritici zkoumají pohádky po svém. V pohádkách se bohatě vyskytují i náboženské motivy a mnoho biblických příběhů má stejnou povahu jako pohádka. (Bettelheim, 2000, str. 17)

Černoušek (1990, str. 15) pohádky popisuje jako „specifický druh vzdělávání, který je zaměřen k tomu, aby děti pozvolna vstupovaly do horizontu vnitřních problémů lidského bytí“.

Pohádka jako původní žánr lidové slovesnosti je kratší fiktivní příběh, ve kterém vystupují nadpřirozené bytosti jako čarodějnice, vodníci, čerti, víly, skřítky, draci nebo mluvící zvířata. Často pohádky nemůžeme oddělit od mýtů a mohou se v nich zrcadlit skutečné historické události. Jejich cílem je především pobavit a poučit malé i velké posluchače či čtenáře. (Peseschkian, 1999, str. 25)

Ve slovníku literární teorie je pohádka definována jako „prozaický žánr lidové slovesnosti, jehož vyprávění podává objektivní realitu jako nadpřirozenou s naivní samozřejmostí, jako by vše bylo skutečné“. (Vlašín, 1984, str. 281)

Říčan (2004, str. 132) uvádí, že prostřednictvím pohádky dítě přejímá nejstarší dědictví své kultury i s jeho problematickými, temnými prvky a značnou část historického programu.

Dle Pavery a Všetický (2002, str. 280) je pohádka neboli báchora jeden ze základních prozaických žánrů ústní lidové slovesnosti, jedná se zároveň i o žánr umělé, artistní literatury. Jelikož pohádky vznikaly již v době předhistorické, najdeme v nich prvky magické a mytologické. Obvykle vyjadřující názory, životní pravdy, sny i touhy určitého kolektivu.

Podle jungovského pojetí jsou pohádky podobně jako mýty nebo individuální sny poselstvím a vyjádřením vnitřního, opravdového bytostního jádra člověka. (Franz, 1998, str. 8)

Název pohádka v sobě zahrnuje literární texty, které vznikly na základě pestré palety starodávných vyprávění přijímající při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zvláště věcnou touhu po naplnění dobra a víru v kouzelnou moc slova. (Čeňková, 2006, str. 107)

Podle Černouška (1990, str. 9) „pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla, pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech“.

Typickým znakem pohádek je zázračný obsah, nadpřirozený prostor a děj odehrávající se mimo náš čas. Lidová pohádka je součástí literární historie národního i světového písemnictví. Stala se jedním z předních žánrů literatury pro děti a mládež. (Čeňková, 2006, str. 108)

Propp (1999, str. 15) uvádí nejčastější rozdělení pohádek:

- pohádky s nadpřirozeným obsahem,
- pohádky ze života,
- pohádky o zvířatech.

Čapek (1971, str. 8) píše, že pohádka, jakožto literární útvar, má svá zvláštní specifika, bez nichž by pohádkou vlastně ani nebyla. Jde o veškerý zdroj poezie, ve kterém se projevuje původní lidová tvořivost a básnivost. Pohádky prý odhalují duši národa se vši svou moudrostí, fantazií i prostotou, vírou v nadpřirozené síly a svými dávnými národními božstvy. Mají také jakousi vypovídající hodnotu o smýšlení a kultuře národa, ve kterém vznikly.

1.3 Funkce pohádky

Při hodnocení pohádky se často vychází z toho, jakou mají funkci v souvislosti s působením na dětského čtenáře. Jednou z podstatných funkcí je stránka estetická. Ovšem jenom s ní se spokojit nemůžeme. V dětské literatuře jako takové se naplňují i čtyři další funkce:

- poznávací,
- relaxační,
- didaktická (výchovná),
- fantazijní.

S pedagogikou má pohádka společný zájem, jímž je morální a osobnostní růst dítěte. Není to ovšem jen etický podtext, co přitahuje děti k pohádkám. Jsou to také umělecké obrazy spojené s narativními způsoby, typickými pro pohádku. (Čeňková, 2006, str. 12)

Podle Černouška má pohádka význam nejen výchovný, vzdělávací, ale také terapeutický - napomáhá dítěti neomylně odpovídat na úzkostná traumata, které dítě může prožívat, když se setkává s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých. (Černoušek, 1990, str. 16)

Jedinečná hodnota pohádek spočívá v tom, že ukazují dětské představivosti nové dimenze, které by jinak dítě nedokázalo samo objevit. Podstatný je i tvar a stavba pohádek, jelikož dítěti nabízí obrazy, díky nimž může strukturovat denní sny, a s jejich pomocí dát lepší směr svému životu. (Betelheim, 2000, str. 11)

Dále také mají pohádky pro dítě silný emocionální náboj a zprostředkovávají jim mnoho informací o světě. Současně jsou prostředkem relaxace a pomáhají k rozvoji fantazie, obohacování slovní zásoby i utváření vlastních názorů a postojů. (Peseschkian, 1999, str. 16)

Základní funkcí pohádek je podle Černouška vnést dětem smysl a řád do nesrozumitelného a pro ně chaotického světa, do světa, jemuž převážně v předškolním věku nemohou děti plně rozumět. Pohádky by měly dítěti dát smysl k pochopení toho, co se děje kolem něj. (Černoušek, 1990, str. 7)

Německý psychiatr N. Peseschkian upozorňuje na důležitost pohádkových příběhů v rámci pozitivní psychoterapie. **Mají mnoho funkcí :**

- Příběhy jako zrcadlo – posluchač se v příběhu poznává a může se prostřednictvím řeči obrazů spontánně ztotožnit s hrdinou.

- Příběhy ukazují možnost řešení – vhodný příběh většinou poskytuje celou řadu interpretací a možností řešení konfliktní situace.
- Příběhy podněcují oblast fantazií – u dětí oslovují příběhy zejména oblast intuice a umožňují regresi do fantazie.
- Příběhy nabízejí alternativy – každý příběh nabízí několik alternativních konceptů, protože připouští i několik interpretací. (Peseschkian, 1999, str. 53-54)

Pohádky a příběhy představují pro dítě jakousi obecnou průpravu, naladování dětí na určitý způsob uvažování a ke tvorbě postojů. Jinak řečeno, pohádky spíše ukazují dětem, jak přistupovat k řešení problémů, než jak je ve skutečnosti řešit. Pohádky totiž mohou formovat aktivitu či pasivitu, mohou přispívat k utváření průkazného nebo bázlivého postoje, ale nemohou předávat jednoznačný recept na řešení problémů. (Černoušek, 1990, str. 164)

L. Richter (2004, str.122) rozděluje funkci pohádek následovně:

- Poznávání hodnot – jedinec rozeznává, co je dobro a co zlo.
- Zábavnost pohádky – pohádky u dětí představují určitou formu zábavy a estetického prožitku.
- Mravní výchova a naplnění – možnost ztotožňovat se s kladnými hrdiny, varování dětí před zápornými příklady - zlo je potrestáno.
- Citové prožívání - rozvoj danými situacemi.
- Rozvíjení jazyka – rozšiřování slovní zásoby.
- Psychoterapeutická funkce – pomocí pohádek můžeme u dítěte poznat obavy, strach, úzkosti, dodávají mu optimistickou perspektivu, upevňují víru v kladný konec.
- Rozvoj myšlení, inteligence a poznávacích schopností – pohádky ukazují, jak přistupovat k řešení problémů, nenavrhují nám ale konkrétní postup.
- Rozvoj představivosti a fantazie – schopnost vlastního vymýšlení a dotváření.

1.4 Typologie pohádkových postav

V dětství je běžnou záležitostí, že se jedinec zhlédne v nějaké pohádkové postavě nebo hrdinovi. Vidí v něm určitou fyzickou krásu, tělesnou zdatnost nebo kladné povahové vlastnosti a přeje si být jako on. V období předškolního věku je tento chtíč velmi silný, protože děti mají potřebu určitého napodobování a ztotožňování se s nebližšími dospělými. Charakter pohádkového hrdiny jim v mnoha případech poskytuje jiný druh inspirace a poznání. (Chaloupka, 1995, str. 28)

Postavy v pohádkách jsou jednoznačné. V dětské mysli je jasná polarizace a podobně srozumitelná polarizace je i v pohádkách. Pohádkové postavy jsou zpravidla buď naprosto dobré, nebo naprosto zlé. Např. jedna sestra je krásná, druhá ošklivá (což v pohádkové řeči znamená protiklad „dobrá-špatná“) nebo jeden rodič je bezvýhradně dobrý, vstřícný, ale druhý zlý se vším všudy (maminka vs. macecha). (Černoušek, 1990, str. 20)

Uvedení charakterových protikladů napomáhá dítěti snáze porozumět rozdílu mezi nimi, což by tak pohotově nedokázalo, kdyby postavy byly vykresleny věrněji podle života, se všemi složitostmi. (Bettelheim, 2000, str. 13)

Postavy v pohádkách představují ztělesnění niterných duševních pochodů dětí a tím se tyto pochody (často nevědomé) stávají pro dítě srozumitelné. (Šmahelová, 1989, str. 43)

Dítě neprovádí identifikaci s hrdinou v pohádkách na základě rozpoznání zla a dobra ani na základě sympatií nebo antipatií, jelikož malé dítě ani pořádně neví, co je dobro a co je zlo. Děti se ztotožňují s kladnými hrdiny, protože jsou tyto pohádkové postavy jednoduché, přímočaré a nekomplikované. (Černoušek, 1990, str. 21)

Černoušek poukazuje na fakt, že s růstem ideálu, což je důležitá psychická struktura, se u dítěte rozvíjí i ztotožnění s kladnými nebo zápornými aspekty jednání a lidských postav vůbec. Dítě se snadno ztotožňuje jak s dobrem, tak i se zlem, proto pohádky, ve kterých dobro jasně vítězí nad zlem, jsou z hlediska výchovy tím nejpodstatnějším.

Pohádka by však nebyla pohádkou, kdyby se v ní nevyskytovaly typické pohádkové postavy představující dobro a zlo.

Pohádkový hrdina je obdařen tělem schopným zázračných činů. Identifikace s hrdinou dítěti umožní, aby si ve fantazii vynahradilo všechny skutečné či domnělé nedostatky. Jakmile s koncem příběhu dosáhne pohádkový hrdina své pravé identity, je šťasten takový, jaký je, v žádném ohledu už není ničím zvláštním. (Bettelheim, 2000, str. 59)

Na druhou stranu negativní pohádkové postavy podstupují kruté tresty - *ježibaba je upálena ve vlastní peci, nevlastní sestry Popelky si ořezávají chodidla*, atd. Ovšem nejhorší je definitivní vyškrtnutí ze světa, naprostá eliminace. Právě tento jev posiluje u dítěte niterné složky rostoucího já, a to nejen jako zdravá sebedůvěra, ale také vysloveně společenské, prosociální pohnutky k jednání. (Černoušek, 1990, str. 30-31)

Příběhy zprostředkovávají životní model, který povzbuzuje, oživuje a nevědomě upomíná na všechny pozitivní životní možnosti. Když dětem vyprávíte o malém ubohém káčátku, pak všechny děti, které mají komplex méněcennosti, doufají, že z nich budou nakonec princezny. (Franz, 1998, str. 51)

V úvodu kapitoly jsme se mohli dočíst zajímavosti o pohádkách a příbězích, o jejich nenahraditelnosti a velkém významu pro zdravý vývoj dítěte. Dále jsme se zajímali o historii pohádek, která sahá až do dob ještě před Kristem. O pohádkových příbězích se zmiňují i významní antičtí filozofové jako Platón, Apuleius, dále byla zmínka o významných sběratelích pohádek. V další podkapitole jsme se zaměřily na definice samotné pohádky, a jak ji vidí různí odborníci. Poté jsme si vysvětlili funkce pohádek a úplně v závěru jsme se věnovali typologii pohádkových postav. Celá kapitola je směřována tak, aby nám dokázala detailně popsat daný jev v našem případě tedy pohádky a jejich význam pro vývoj jedince. Musíme konstatovat, že pohádky a příběhy jsou opravdu důležitou součástí dětského světa a je důležité na to nezapomínat, a měli bychom tedy vést děti k četbě a k zájmu o pohádku.

2 VÝZNAM POHÁDEK VE VYBRANÝCH VÝVOJOVÝCH OBDOBÍCH

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

Pohádky plní funkce, které jsme zmiňovali v předchozí kapitole, jsou tedy určitou cestou, která pomáhá dítěti v duševním rozvoji. Tato kapitola nám ukazuje, jaký význam má pohádka u dětí ve třech podstatných etapách vývoje především v kontextu této diplomové práce. Začínáme u období, kdy dítě objevuje okolní svět, je zvědavé a začíná pomalu chápat souvislosti kolem něj, a tím je batolecí období. V návaznosti na to, pokračujeme do předškolního období, kdy jsou pohádky součástí dětského světa. Posledním etapou, kterou zmiňujeme, je mladší školní věk, stále ještě „dětské“ období, kdy zájem o pohádky přetrvává.

Každé období je ohraničeno věkem, zaměřujeme se na tělesný a psychický vývoj jedince, abychom měli určitou představu, co má dítě v dané etapě zvládat, a také uvádíme význam pohádky pro každé vývojové stádium. V každém období zmiňujeme vhodnou literaturu.

Vývojový proces s sebou přináší mnoho úkolů ve vzdělávání i řadu emocionálních prožitků, které jsou stejně důležité pro zdravý rozvoj lidského jedince. Ve svém emocionálním životě děti potřebují katarzní transformaci, a to na úrovni dětské srozumitelnosti a právě od toho tu jsou pohádky. (Černoušek, 1990, str. 28)

Osobnost se nevyvíjí samovolně, ale jedná se o výsledek interakce vnitřních vlivů (vrozené a dědičné) a vnějších vlivů (prostředí a výchova). Každá osobnost je jedinečná díky vzájemnému působení.

„Dnes stejně jako dříve otevírají pohádky mysl nadaných i průměrných dětí, aby dokázaly ocenit všechny vyšší věci v životě, a odtud vede jen krok k potěše z literárních a uměleckých děl.“ (Bettelheim, 2000, str. 25)

Hlavní podmínkou výběru pohádek je podle Červenky (1960, str. 58) jejich věková přiměřenost. Dítě začíná rozumět pohádkám kolem čtvrtého roku. V předškolním věku a na prvním stupni základní školy vrcholí jeho potřeba pohádkového světa. Ta pak s rostoucím rozumovým vývojem klesá.

Bettelheim (2000, str. 21, 27) se domnívá, že pohádka má význam pro děti všech dob, dívky a chlapce, bez ohledu na jejich věk. Nedokážeme určit, která pohádka je pro určité dítě v jeho věku ta nejdůležitější. Záleží na mnoha faktorech, například na psychologickém stadiu jeho vývoje a na problémech, které je v dané chvíli nejvíce tíží. Podle něj má pohádka velký účinek a cenu pro dítě ve věku kolem čtyř let, kdy je její vliv na dítě nejintenzivnější. Poukazuje však i na skutečnost, že

stejně důležitá může být například i pro třináctileté dítě. Zde však mohou být osobní významy vyvozené z pohádky zcela rozdílné oproti vnímání pětiletého dítěte. (Bettelheim, 2000, str.5)

Pokud má příběh upoutat pozornost dítěte, musí se vztahovat ke všem stránkám jeho osobnosti zároveň. Příběh dítě musí zaujmout, upoutat jeho pozornost, vzbuzovat v něm zvědavost. Má-li mu však obohatit jeho život, musí v něm také podněcovat představivost, napomáhat mu v rozvíjení rozumových schopností a vyjasňovat jeho pocity. (Bettelheim, 2000, str. 8-9)

2.1 Batolecí období

Batolecí období se dělí na dvě části – první je období mladšího batolete (1 až 2 roky) a druhá je období staršího batolete (2 až 3 roky). Celkově v tomto vývojovém období udělá dítě obrovský skok. V oblasti vnějšího chování vidíme hlavní pokroky ve dvou oblastech: v hrubé i jemné motorice a v řeči. Dále je také období batolete charakterizováno velkým rozvojem v oblasti zrakového a sluchového vnímání. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 69-70)

Kognitivní vývoj

Podle Piageta je skutečně teprve v roce a půl nebo ve dvou letech ukončen vývoj senzomotorické inteligence a začíná nová etapa symbolického a předpojmového myšlení. Dítě experimentuje, objevuje nové poznatky aktivním tápáním s užitím známých prostředků v nových situacích. Vynalézá také nové prostředky na základě vnitřních mentálních kombinací. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 75) Na konci druhého roku, jakmile dítě začíná důsledně užívat soustavy slovních znaků, se dostává jeho myšlení a poznávání světa na kvalitativně novou a vyšší úroveň. Ve fázi symbolického myšlení využívá dítě slov zatím jen jako „podpojmů“ spíše než skutečných pojmů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 77)

Emoční vývoj a socializace

V batolecím období je dítě silně závislé na matce či několika jiných dospělých členech rodiny. I krátkodobé odloučení vyvolává mnohdy prudké separační reakce. Robertson a Bowlby (1952, 1957) popsali separační reakci u batolecích dětí, které byly poprvé ve svém životě odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici.

Zjistili tři typické fáze. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 80):

- **Fáze protestu:** dítě křičí a volá matku, čeká na základě svých zkušeností, že přijde.
- **Fáze zoufalství:** dítě začíná ztrácet naději, že matka přijde, křičí méně a odvrací se od okolí, odmítá navázat kontakt s druhými, odmítá i hračky, často leží s hlavou zabouřenou do podušek.
- **Fáze odpoutání se od matky:** dítě potlačuje své city k matce a je schopno se připoutat k jinému člověku, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči vynahrazuje.

Přestože je dítě mezi prvním a třetím rokem ještě velmi závislé na matce, začíná se mu rozšiřovat jeho okruh sociálních vztahů, vytváří si vztahy k matce, k otci, ke starším sourozencům, k prarodičům. Kolem dvou let začíná také navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku. Pro socializaci je nezbytný proces komunikace. Ta je podmíněna procesem emancipace - dítě se stane aktivním ve vytváření sociálních vztahů a diferenciaci - rozlišuje jednotlivce od sebe navzájem. Dítě samo získává ve svém sociálním prostředí různé role. Tyto role určují pohlaví, zevnějšek, chování. Sociální role, které dítě získá, vyjadřují zároveň jeho hodnocení, ale i očekávání a požadavky jiných lidí. (vyvojovka, ©, 2017) Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního chování, jelikož koncem prvního roku a začátkem druhého roku života začíná dítě vytvářet jakýsi základ budoucí „teorie mysli“ a snaží se usilovat o dorozumění s okolím. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 82)

Eriksonova teorie

Důvěra vs. nedůvěra - v prvním roce života je základním úkolem dítěte získat důvěru v život a svět skrze vytvoření pevného vztahu k matce. Správně utvořený vztah umožňuje dítěti vytvořit si v sobě pocit naděje, že život je v základě dobrý. Druhý rok života je podle Eriksona označován za období *autonomie versus stud, pochybnost*. Dítě prochází obdobím negativismu. Uvolňuje vazby, jež pro něj byly nezbytné v prvním roce života, byly by však překážkou do budoucna. Hledá také vhodnou míru mezi volností a vnější kontrolou. Pro batole je důležité, aby mělo rovnováhu mezi potřebou emancipace, osamostatňováním a potřebou stability, jistoty a bezpečí. Důležité je, aby nemělo negativní zkušenost, která by vedla k útlumu emancipace. Dítě by mělo dosáhnout základní důvěry v sebe a své schopnosti. Pro nás jsou zde důležité dva mezníky. Jeden je charakterizován již zmíněnou separací od matky a ten druhý vznikem potřeby sebeprosazování, které je charakteristickým typem negativismu. Sebeprosazování má dvě složky „Já sám“ a „Já chci“. (vyvojovka, ©, 2017)

Rozvoj řeči a význam pohádek

Koncem prvního roku dítě dává najevo porozumění řeči tím, že vykoná nějakou jednoduchou reakci na výzvu (udělej „paci-paci“), ale také na zákaz („ne, ne“) doprovázený příslušným gestem nebo mimikou. Rozumí názvům už i několika běžných předmětů a vyhledává je na pokyn očima. Začínají u něj první slůvka, jedná se jen o několik málo výrazů jakéhosi dětského žargonu-hantýrky, které rozumí jen rodiče. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 73) Rozvoj řeči je v batolecím období velmi dramatický - zatímco na počátku této fáze dítě ovládá průměrně 25 slov, ve třech letech je to asi 40x tolik. Mluvený projev dítěte má zpočátku telegrafický charakter a převažují v něm podstatná jména. Vývoj řeči dělíme na období předřečové, které trvá do konce prvního roku, a na období vlastního vývoje řeči, které začíná kolem jednoho roku. Plnohodnotná řeč by měla být vyvinuta s nástupem do školy, tedy kolem pátého až šestého roku. (vyvojovka, ©, 2017)

Pro nás z hlediska významu pohádek v tomto období je velmi podstatné to, že dítě začíná aktivně ovládat jazyk. Nejprve dovede pojmenovat lidi a hodnoty, které ve svém okolí pocítuje jako nejdůležitější. Podle toho, jakou má dítě příležitost ke hraní, případně podle toho, jak s ním rodiče rozmlouvají, vyprávějí pohádky, ukazují mu obrázky, se dítě učí pojmenovat i řadu hraček a pohádkových bytostí. (Vágnerová, 2005 str. 134-136)

Černoušek poukazuje na to, že je nezbytně nutné již od počátku, kdy dítě začíná vnímat okolní svět v něm vypěstovat lásku ke knihám, k literatuře, k uměleckému slovu, ke čtení, vyprávění a naslouchání. (Černoušek, 1990, str. 11)

V batolecím věku nastává pro dítě fáze badatelská, kdy není čtenářem, ale posluchačem.

Jedná se o období, kdy se setkává s knihou prostřednictvím svých rodičů, začíná se mu rozšiřovat slovní zásoba (zvířata, osoby, rostliny...) a také rytmitizuje. Dobré je dítěti pořídit knihy zvané leporelo, kde převládá ilustrace nad textem, obrázky jsou srozumitelné, čitelné, desky pevné. Tyto leporela obsahují jednoduché básničky, rýmy, ukolébavky, písničky, citoslovce, podporující hru se slovy. (Havlínova, 1978, str. 46-47)

Hlavními znaky pohádek pro nejmenší děti jsou dynamika, nekomplikovaný příběh, v němž je hodně přímých akcí, jasná dějová linie pokud možno s opakováním dějových epizod. Jsou to například pohádky O kohoutkovi a slepičce, O Koblížkovi, O Smolíčkovi apod. (Kádnerová, 1984, str. 122)

2.2 Předškolní období

Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 let. Konec však není přesně určen fyzickým věkem, ale sociálně, to znamená nástupem dítěte do základní školy. Toto období bývá charakterizováno jako období dětské hry, jelikož hra plní v životě předškoláka hlavní roli. Charakteristickým znakem pro toto období je rozvoj pohybové aktivity a intenzivního smyslového a citového vnímání. (vyvojovka, ©, 2017)

V předškolním věku stále roste potřeba vlastní aktivity, ta je postupně usměrňována socializačním působením a poznatky o světě. Dítě navštěvuje mateřskou školu pro vlastní potřebu uspokojení sociálního kontaktu. Proto je potřeba nových podnětů, informací a zážitků důležitá i v tomto věku. (Vágnerová, 2005, str. 173-174)

Dítě v předškolním věku prochází velmi rychlým vývojem, tak rychlým jako už nikdy v životě. Tento vývoj je obvykle popisován jako cesta vpřed. Celkové směřování dopředu je nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Dítě se rozvíjí citově, rozumově, rozšiřuje se jeho slovní zásoba, samostatnost a okruh zájmů. (Chaloupka, 1971, str. 11-12)

Předškolní děti svůj vlastní náhled na svět vyjadřují pomocí kresby, vyprávění nebo ve hře. Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Děti mají potřebu zobrazit realitu tak, jak ji chápou. Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá. První fáze je pre-symbolická, senzomotorická, je u dětí batolecího věku a jedná se o čmárání. Druhá fáze je přechod na symbolickou úroveň, dítě si začíná uvědomovat, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality. (Vágnerová, 2005, str. 183)

Kognitivní vývoj

Kolem čtvrtého roku se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmového na vyšší úroveň názorového myšlení. Nyní dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Úsudek dítěte je však zatím vázán na vnímání či představování - vždy se dítě zaměřuje na to, co vidí či vidělo. Pokrok, jenž dítě posunul ze symbolického myšlení na názorové, je nesporný, avšak jsou zde zřejmá omezení, které dítěti zatím nedovolují myslet skutečně logicky po krocích. Umí již vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Jeho myšlení nepostupuje dosud podle logických operací, je prelogické, tedy předoperační. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 90)

Emoční vývoj a socializace

Rodina zůstává i v předškolním věku dítěte nejdůležitějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte – uvádí ho do společenství lidí. S rozvojem kognitivního vývoje se u předškolního dítěte vyvíjí i sebehodnotící emoce, které jsou vztažené k vlastnímu já. Emoční vývoj předškoláka je charakteristický větší stabilitou a vyrovnaností. V předškolním věku se rozvíjí emoční inteligence, dítě lépe chápe své pocity, dovede projevit empatii k emočním prožitkům. Mezi další typické emoce v tomto věku se řadí například radost, hněv, vztek, nepřátelství, strach, aj. Pro toto období je rovněž typický egocentrismus. Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty a těmi jsou vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a osvojení si sociálních rolí. (Vágnerová, 2005, str. 197-198)

Eriksonova teorie

Iniciativa vs. vina - mezi třetím až pátým rokem života je hlavním úkolem dítěte osvojit si základní postoje zodpovědnosti za své činy. Svou iniciativu by mělo vnímat jako dobrou a mělo by v ní být svým okolím podporováno. Pokud se dítě úspěšně vyrovnává s konfliktem iniciativy, podporuje to jeho vývoj osobnosti ve směru zaměřenosti a cílevědomosti vlastního úsilí. Naopak neúspěch vede k postojům rezignace a sebeobviňování za činy uskutečněné nebo zamyšlené. (grafologii.blogspot.cz, ©, 2011)

Rozvoj řeči a význam pohádek

Dítě kolem 3. - 4. roku, které si již rozšířilo svou slovní zásobu a seznámilo se s básničkami a říkadly, začne pátrat po potřebě smysluplného světa. Opět rodič s knihou v ruce a vhodně zvolenou pohádkou může dítěti pomoci tyto situace dobrým způsobem vyřešit. V tomto období se též rozvíjí ve velké míře fantazie, slovní zásoba a ke konci tohoto období se již začíná vytvářet opravdový kontakt s knihou, v nichž se mísí realita a fantazie. (Havlíková, 1978, str. 82-83)

Důležitou roli ve vývoji řeči, myšlení, fantazie a v podněcování uměleckého vcítění dětí mají pohádky. Díky tomu se období mezi 3-6lety věku dítěte označuje „věkem pohádek“. Je samozřejmé, že na počátku období rozumí dítě jen některým epizodám pohádky, ale později již chápe pohádku jako celek. (Chaloupka, 1971, str. 93)

V tomto vývojovém období totiž uvažování a prožívání dětí nejvíce odpovídá jejich typickému způsobu. Pro dítě představuje pohádkový svět určité bezpečí díky jeho struktuře a jasnému řádu. Právě

v pohádkách mohou vidět, jak se chovají dobří lidé a jak lidé zlí. Často se setkáváme s pohádkami, které dětem ukazují, že slabý, malý, ošklivý, opuštěný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec může stát krásným a milovaným díky prokázání svých schopností. (Vágnerová, 2005, str. 187)

„Pohádky mohou posloužit dětem i v rovině citového prožívání - mohou vnášet jistý řád do emocionálních bouří, afektivních sil napětí a uvolnění, slasti a úzkosti - což děti celkem často zakoušejí.“ (Čerňoušek, 1990, str. 15)

Bettelheim uvádí, že v dětství víc než v kterémkoliv jiném období všechno začíná. Dokud dítě nedosáhne patřičné jistoty v sobě samém, nemůže se pouštět do složitých psychologických bojů. Pohádka dítěti nabízí fantazijní předlohy, které mu určitým způsobem naznačují, v čem spočívá bitva o seberealizaci, a ručí za šťastný konec. (Bettelheim, 2000, str. 41)

V tomto věku se u dětí zlepšuje kvalita vnímání a reprodukce vypravovaného příběhu či pohádky. Pohádky založené na vtipnosti hrdinů a na výsměchu lidské hlouposti přináší dětem zdravou touhu ztotožnit se s chytrým hrdinou a také podněty pro výchovu rozumovou a mravní (O Palečkovi, O Honzovi). Toto období je jakýmsi předstupněm k budoucí četbě na pokračování. Děti se zaujetím poslouchají krátké dějově uzavřené příběhy, které jsou spojeny jednou či více postavami hlavních hrdinů, jako jsou například Křemílek a Vochomůrka, Bob a Bobek a jiné. (Kádnerová, 1984, str. 88)

Dětem předškolního věku bychom měli číst delší pohádky (Sněhová královna, Dlouhý, Široký a Bystrozraký) a to po částech, kde je třeba uchovat v hlavě hlavní motivy tak, aby děti po časové pauze dovedly sledovat dějovou nit a podržely si v paměti jména a charaktery postav. (Kádnerová, 1984, str. 102)

Správný a vhodný výběr pohádky je podle Jany Bezděkové základ úspěchu vyprávění či předčítání. Zvolíme-li pohádku moc dlouhou, dítě u ní neudrží pozornost a vytratí se smysl předčítání. Pohádku delší, na pokračování, si můžeme dovolit až u starších, předškolních dětí (5-6 let). Ideální je, aby šťastný konec pohádky nastal ještě před usnutím. (Bezděková, 2008, str. 32)

2.3 Mladší školní věk

Školní zralost - jedná se o vývojový stav, kdy je dítě při vstupu do školy tělesně, kognitivně, sociálně, emočně a motivačně zralé. Nástup do školy je pro něj podstatným sociálním mezníkem. Dítě v této oblasti získává novou sociální roli - stává se školákem. Škola ovlivňuje další vývoj dětské osobnosti a celkový způsob prožívání celého dětství. Školní věk lze rozdělit na tři fáze (Vágnerová, 2005, str. 236-237):

1. Raný školní věk mezi 6-7lety
2. Střední školní věk trvá od 8-9let do 11-12let
3. Starší školní věk - období 2. stupně -15let

Raný neboli mladší školní věk je relativně krátké období, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Zabírá dobu od šesti či sedmi let přibližně do osmi či devíti, což by mělo odpovídat dvěma prvním školním třídám. Psychologicky toto období můžeme charakterizovat jako věk „střízlivého realismu“. To znamená, že školák se reálně zaměřuje na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 115)

V období mladšího školního věku se dítěti díky soustavnému vzdělávacímu a výchovnému působení zlepšuje veškerá psychická činnost, dále také smyslové vnímání, myšlení a řeč. Děti si procvičují svou paměť, která je schopna zapamatovat si a vstřebat stále více informací. V tomto věku děti začínají rozvíjet své abstraktní myšlení a zlepšuje se také jejich koncentrace. (Machová, 2005, str. 122)

Kognitivní vývoj

Dítě mladšího školního věku chápe vztahy mezi různými ději, ale pouze jen na zcela názorné rovině, kde vychází za své vlastní činnosti. Kolem sedmého roku je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Stále se však i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Až na počátku dospívání, tedy kolem jedenácti let, je dobře se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, když si nemůže obsah zcela konkrétně představit. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 124-125)

Emoční vývoj a socializace

Vstupem do školy se dítě výrazně začleňuje do lidského společenství. Nejsou pro něj významnými osobami, podle kterých se učí své vlastní způsoby chování, jen rodiče, ale už i pedagogové a spolužáci. Především skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají k rozvoji tří základních složek socializačního procesu. Dítě postupně opouští svůj egocentrismus a začíná respektovat, že není středem dění. Uvědomuje si, že ostatní mají jiný pohled na tutéž věc, a kolem devátého roku je schopné empatie. (vyvojovka, ©, 2017) Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí lepšímu porozumění různým názorům a potřebám různých lidí, zlepšuje se tedy jeho schopnost sociálního porozumění. V souvislosti s tím narůstá jeho schopnost seberegulace. Pokročil i jeho vývoj emočního porozumění. Poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 131-132)

Eriksonova teorie

Výkonnost vs. méněcennost tzv. latentní období - je mezi šestým rokem a počátkem dospívání. Jedná se o úkol dítěte osvojit si dovednosti cílevědomě a úspěšně zacházet s předměty hmotného světa. Jedná se o období, kdy přesahuje zkušenost rámec rodinných vztahů a dítě je vystaveno srovnávání a hodnocení v širším výběru školních i mimoškolních situací. Úspěšné dosahování praktických cílů vlastní snahou v tomto období je základem rozvoje kompetence, sebedůvěry a sebeprosazení v praktické činnosti. Neúspěchy vedou k ustavení pocitů nedostatečnosti a méněcennosti ve srovnání s ostatními. V latentním období normálně se vyvíjející dítě zapomíná nebo spíše sublimuje nezbytnost ovlivňovat lidi přímým útokem. Nyní se snaží získávat uznání produkováním věcí. Rozvíjí se u něj výkonnost, stává se dychtivým aktérem a tvůrcem situace, což podporuje jeho autonomii. (grafologii.blogspot.cz, ©, 2011)

Rozvoj řeči a význam pohádek

Na počátku tohoto období má dítě slovní zásobu asi 2500 slov. Je tedy schopno vyjádřit vše, co potřebuje, a to ve většině případu správně. Učení se v činnostech dítěte dostává na první místo a nahrazuje tím hru, která se přesouvá na místo druhé.

Školák se stále více zajímá o knihy, které ho poučují o věcech, lidech a zemích. Rozšiřuje si tak vlastní poznání zkušenostmi uloženými v cestopisech, v „robinzonkách“ a „indiánkách, v historických a válečných povídkách atd“. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 115)

U dětí mladšího školního věku můžeme již mluvit o smyslu pro povinnost, která je výrazem vůle. Děti jsou schopny něco vykonat proto, že je to třeba, a ne jen z důvodu jejich zaujetí. K výchově vůle vede i četba, které dítě věnuje pozornost po delší dobu. Je důležité spojovat každý předmět s jeho slovním označením a neustále tak dbát ve vyučování i výchově na sepětí práce první i druhé signální soustavy a přispívat tím k vývoji akusticko-optického reflexu. Z tohoto důvodu je podstatná bohatá ilustrace knih a učebnic pro žáky mladšího školního věku. (Vášová, 1980, str. 93)

K pohádkám může vzhlízet jako k takovému návodu k dospívání. Z psychoanalytického hlediska v nich můžeme vidět řešení vývojových úkolů dětí různého věku. Můžeme pozorovat, že děti si velmi často oblíbí v určitém věku pohádku, kterou chtějí vyprávět stále dokola. Jedná se o dosti podobný proces jako při dětské psychoterapii, kdy dítě mnohokrát opakuje stejnou hru. Předpokládá se tedy, že se jedná o jakýsi způsob vyrovnávání se se svými vnitřními konflikty, vývojovými úkoly a traumaty. (psychoanalyzadnes.cz, © , 2016)

Černoušek se domnívá, že pohádky jsou jedinečným průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození, přes dospívání až ke konečnému hledání vlastní identity, neboť každá pohádka se dotýká jiných složek psychického vývoje. (Černoušek, 1999, str. 28)

Celou druhou kapitolu jsme zaměřili na význam pohádek ve vývoji, tento význam popisujeme ve třech důležitých obdobích vývoje dítěte. Rodič si mnohdy neuvědomuje, že chvílky strávené s dítětem a knihou jsou velkým přínosem pro jeho duševní vývoj. Dnešní doba je velmi uspěchaná. Zaneprázdnění rodiče dítěti bezmyšlenkovitě nakupují hromady knih - obrázkové, vzdělávací nebo nejrůznější 3D knihy. V domnění, že je to to nejlepší, co mu mohou dát. Je sice krásné, že děti mají kompletně vybavené knihovny, ale domníváme se, že to nejdůležitější, co jim můžeme poskytnout, je společná chvílka, kdy rodič vypráví dítěti pohádku či čte klidně i z knihy, kterou měl ještě on, když byl malý.

3 MORÁLNÍ VÝVOJ

Každý rodič vychovává svého potomka a chce, aby z něj vyrostl „slušný“ člověk. Vychovává ho dle svého nejlepšího vědomí a svědomí, snaží se mu předávat určité hodnoty. Společnost se mění a tím se mění představa toho, co je považováno za morální. Jsou různé pohledy na otázky „morality“. To, co jedna společnost považuje za morální, může druhá naprosto odsuzovat. Základní představy o morálce, které přijímá celá společnost, jsou však stejné. Všichni se shodneme na tom, že každý člověk by měl být čestný, spravedlivý, měl by pomáhat druhým, respektovat pravidla, měl by mít základy slušného chování a mnoho dalších morálních hodnot. Dítě se s morálkou setkává v prvním případě v rodině, ta se ho snaží vést tím správným směrem, v pozdějším stádiu se s morálním a mnohdy i nemorálním chováním setkává ve společnosti. Je tedy důležité, aby dítě mělo jasno, co je morálně správně a co ne.

Morálka (z latinského „mos“ - mrav, obyčej, zvyk) - jedná se o formu společenského vědomí, o souhrn mravních názorů a norem, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. Mravní jednání původně znamená jednání podle mravu. (Filozofický slovník, 1985, str. 409)

Morálka je určitý systém pravidel, která říkají, co je dobré a co zlé, co člověk má dělat a co ne. Tato pravidla nebo principy vycházejí ze společnosti, ve které žijeme. Některá mají hluboký základ v podstatě naší existence. Zahrnuje v sobě soubor pravidel chování, buď to příznačných pro určitou dobu nebo kulturu, nebo považovaných za obecně platné. Teorie o dobru a zlu vyúsťují v normativní teorie. (Durzoi, 1994, str. 189)

Mel Thomson definuje slovo *morální* následovně. „Chovat se morálně znamená přizpůsobit se souboru etických norem, ať už jsou to normy osobní, náboženské, či sdílené sociální či profesní skupinou.“ (Thomson, 2004, str. 43)

Morální vývoj nám tedy naznačuje, že se jedná o proces, ve kterém dochází k určitým kvalitativním a kvantitativním změnám. V oblasti morálního vývoje usilujeme o dosažení vyššího vývojového stupně, zejména dosažení způsobu jednání, které by bylo v zájmu celé společnosti, bylo by v souladu s normami, které uznává společnost i sám jedinec. (Světlý, 1985, str. 88)

Významný filosof Arno Anzenbacher (1994, str. 107) vyslovil tezi, že „institute lidského zespolečenštění mohou být lidsky žitelnými formami konkrétní svobody jen na základě obecně uznávaných mravních norem. Bez minima sociálně přijímaných mravních norem, tj. bez jakéhokoliv étosu, není možné, aby sociální útvar plnil svou úlohu sám v sobě i v sociálním celku.“

3.1 Teorie morálního vývoje

Jedinec se vyvíjí od početí až do smrti. Morální vývoj jedince je však podmíněn kontaktem s ostatními lidmi, takže jeho vývoj začíná až v postnatálním období života. Říčan (2004, str. 19) konstatuje, že „kojenec začíná v určitém smyslu tam, kde začalo lidstvo před vznikem kultury a civilizace“.

V historii lidstva spatřuje určitou analogii k individuálnímu vývoji myšlení, řeči i ovládnání citů. K největšímu morálnímu vývoji jedince dochází v průběhu dětství a v tomto období ho můžeme také nejlépe ovlivnit. (Říčan, 2004, str. 20)

Morální vývoj u jedinců je závislý na jeho genetické výbavě, rysech a sociálním prostředí, ale také na podmínkách duševního a obecného vývoje. „Citový a sociální život dítěte se řídí zákony stejného obecného vývoje, neboť v něm nelze odloučit citové, sociální a poznávací aspekty.“ (Piaget a Inhelderová 2001, str. 103)

Hoffman přistupuje k problematice morálního vývoje následujícím rozdělením:

1) *Model „dědičného hříchu“* - předpokladem je co nejčasnější intervence dospělých do života dítěte (od mala je potřeba usměrňovat a velmi brzy napravovat), dospělý zastává dané a nezpochybnitelné společenské hodnoty.

2) *Model je doktrína tzv. „vnitřní čistoty“* - v tomto případě se předpokládá, že dítě je naopak ve svém vývoji narušováno a poškozováno vnějšími společenskými vlivy. Proto by měl být v raném období vliv vnějšího sociálního světa minimalizován.

3) *Třetím model je postaven na úvaze, že dítě není ani dobré ani špatné, a má tedy nejbližší k pojetí člověka jako nepopsaného listu papíru.* (Vacek, 2000, str. 8)

Podstatné je, jak vychovatelé působí na dítě v jeho jednotlivých etapách vývoje. Duševní život člověka totiž není Bytí, ale Stávání se. (Adler, 1994, str. 7)

Vacek (2000, str. 68-71) rozděluje věkové zvláštnosti dítěte a morální vývoj do tří skupin:

1. Premorální období (rané dětství)

Období, kdy dítě není zasazeno z vnějších nebo vnitřních příčin do sféry normativně mravních požadavků. Je převážně egocentricky motivováno. Dominuje uspokojování svých potřeb organismu, potřeba emocionální komunikace s blízkými dospělými, potřeba vnějších podnětů.

Ve věku do 3-4 let jde z hlediska mravního vývoje mnohé. Většina rodičů hledá hranici ve vztahu ke svým potomkům mezi mírou kontroly a mírou volnosti. Předpokládá se, že toto hledání je uskutečňováno v situaci stabilní emoční saturace dítěte. Zásadní součástí výchovného působení je stanovení určitého rámce (norem a pravidel), v němž se dítě „pohybuje“, je nepochybné a běžnou lidskou zkušeností potvrzené.

2. Základy morálního vědomí heteronomní morálky

V této fázi už dítě překonává přirozený egocentrismus a v jeho mysli se vytváří vědomí morální dimenze. Bezprostředně i zprostředkovaně se setkává s dobrem a zlem a přijímá tento fakt jako součást vlastního hodnotícího přístupu vnějšího a vnitřního světa. Rozlišujeme tři úrovně tohoto setkávání:

- Zprostředkovaně v pohádkách a příbězích pro děti.
- Nepřímo ve vazbě má to, co označují za správné a nesprávné nositelé norem.
- Situace, kdy autority (především rodiče) projevují souhlas nebo nesouhlas s jednáním dítěte.

V předškolním věku se tak u dítěte vytváří elementární mravní vědomí ve formě poznatků o mravních pojmech, konkrétních situacích a pravidlech lidského chování.

Je elementárním úkolem vychovatele vést děti k tomu, aby rozlišovaly porušení normy nechtěné od „schválnosti“. Hledání odpovědi na záměr porušovatele normy by se mělo stát automatickou součástí úsudku. U dětí mladšího školního věku a na vyšších stupních vývoje by měl být tento návyk opakovaně posilován. V tomto věku je problém v rozporu mezi znalostmi normy a následným jednáním žáka. Mají tendenci pravidlo odříkat, ale hned na to ho dokážou porušit.

3. Základy projevů prosociálnosti u mladších dětí

Důležitým signálem, že se dítě správně morálně rozvíjí, je výskyt prosociálního chování. Takové chování má podobu soucítění, spoluúčasti, solidarity až po aktivní pomoc potřebnému. Již v předškolním věku je důležité učit děti soucitu při bolesti, smutku, ale především podělit se o radost kamaráda a prožít ji jako vlastní.

3.2 Svědomí a morální jednání

Svědomí je vnitřní systém morální sebekontroly a autoregulace. Podle tradičních náboženských názorů se jedná o vnitřní hlas, který je dán člověku nadpřirozeným principem. Silněji se svědomí projevuje zejména v situacích, kdy člověk překročil anebo hodlá překročit nějakou morální normu. (Čáp, 2001, s. 338)

Jedním z podstatných výsledků citových vztahů mezi dítětem a jeho rodiči či dospělými, kteří hrají jejich úlohu, je zrod zvláštních citů morální závaznosti neboli svědomí. (Piaget a Inhelderová 2001, str. 110)

Z pohledu náboženství je svědomí hlas Boha, avšak z jiného pohledu můžeme říci, že veškeré naše mravní názory jsou společensky a kulturně podmíněny. Hegel se domníval, že je určitý „duch“ doby, který určoval mravní i kulturní a estetické povědomí. Jeli to pouze vědomá znalost, pak to tedy znamená, že nám společnost, ve které žijeme, určuje, co bychom měli dělat a co je správné. Pokud se však společenské normy staly součástí našeho nevědomí, můžeme je prožívat jako svědomí. Naše svědomí odráží to, co nás naučila společnost. (Thompson, 2004, str. 152-153)

Celá řada myslitelů studujících etiku, zejména ti, kteří vycházejí z emocí či přirozeného „mravního citu“, mluví o svědomí jako o zdroji mravního uvědomění. Obecně se dá říci, že mravní povědomí, získané prostřednictvím svědomí, považujeme za zdroj hodnot a mravní intuice, která předchází rozumovým argumentům. (Thompson, 2004, str. 155)

Podle Thompsona může být svědomí použito v sekulárních a náboženských mravních argumentech a vyjadřuje vnitřní přesvědčení o tom, co je správné a nesprávné. Dále tvrdí, že téměř univerzální zkušenost svědomí je výsledkem sociálního či psychosociálního působení. (Thompson, 2004, str. 152)

Obecně vidíme, že svědomí či vnitřní poznání správného a nesprávného je nejen slučitelné s mravní argumentací, ale také vytváří její základy. Právě díky svědomí má smysl se zabývat otázkami morálky. (Thompson, 2004, str. 154)

Morální jednání je chápáno jako správné jednání, tedy jednání v souladu s dobrem. Takové vymezení se jeví jako srozumitelné, avšak je ve skutečnosti velmi problematické, jestliže si připustíme relativnost zlého. (Tyrlík, 2004, str. 7)

Hass (1999, str. 69) se domnívá, že můžeme znát morální zásady i mít vysoké morální povědomí, ale ani jedno ani druhé ještě nezaručuje, že budeme podle nich jednat. Jednání totiž vyžaduje odpovědnost a pouhý cit nestačí.

Jednání můžeme chápat jako funkční jednotku vztahující se k uskutečnění určitého záměru. Pojem jednání zahrnuje jak záměrné, cílevědomé a řízené chování, tak také motivační, kognitivní a emoční procesy a obsahy, které se na něm podílejí. Morální jednání se také tradičně spojuje se schopností konat dobro pro druhého člověka bez očekávání odměny nebo protislužby (altruismus), tedy schopnost konat dobro pro dobro samé. „Moudří lidé by měli plnit svůj úkol bez touhy po odměně, avšak s onou horlivostí, jakou projevují pošetilci, kteří ulpívají na výsledcích svých činů. Takový příklad necht' dávají světu!“ (Bhagavadgíta neboli zpěv vznešeného, 1989, str. 43)

Heidbring (1997, str. 109) se zaměřuje na to, že je značný rozdíl v tom, co lidé říkají a jak se potom chovají. Podle jeho názoru se lidé snaží prezentovat morálněji, než ve skutečnosti ve svém jednání jsou. Autor upozorňuje na fakt, že pokud člověk něco říká, nemůžeme si být jistí tím, co si opravdu myslí. Stejně tak nevíme, zda si je vůbec vědom možného nesouladu mezi svými slovy a činy.

3.3 Morální vývoj podle Piageta, Kohlberga a Gilliganové

V této podkapitole se zaměřujeme na tři významné psychology, kteří se určitou měrou podíleli na zkoumání morálního vývoje. Jsou to Piaget, Kohlberg i Gilliganová. Každý z těchto psychologů měl svůj způsob náhledu na morálku. Piaget byl známý svou teorií kognitivního vývoje, ale také koncepcí morálního vývoje. Kohlberg navazoval na jeho koncepci morálního vývoje a na základě toho rozpracoval vlastní pojetí. Carol Gilliganová se zabývala morálním vývojem společně se svým manželem Kohlbergem. Během toho si povšimla nesrovnalostí mezi chlapci a dívkami. Podrobnější popis a nahlédnutí do problému nalezneme v podkapitolách.

3.3.1 Vývoj morálního úsudku podle Jeana Piageta

Jean Piaget byl švýcarským biologem a psychologem, tvůrcem genetické epistemologie. Patří mezi nejuznávanější myslitele 20. století. Proslavil se zejména výzkumem periodizace kognitivního vývoje dítěte založeném na originálních pokusech. Jeho intenzivní výzkum dětského myšlení ho vedl k navržení vývojové teorie, která vysvětluje, jak si děti vytvářejí pojmy (pojetí), se kterými zacházejí při myšlení. Zjistil, že u dětí se rozvíjejí vyšší formy myšlení především zráním podle relativně ustáleného časového plánu. (Piaget, Inhelderová, 1997, str. 33)

Dílo J. Piageta je obecně známé a velmi respektované. Piaget proslul svoji teorií kognitivního vývoje ve světě, ale i u nás. Dalším významným dílem je jeho koncepce morálního vývoje, kterou publikoval v roce 1932 v knize *Morální úsudek dítěte*. (Vacek, 2000, str. 12)

Piaget věřil, že při morálním usuzování dítěte hraje roli vnímání pravidel. Podstata morálky tedy tkví v míře respektování těchto pravidel či norem. (Vacek, 2008, str. 8)

Zkoumal, jak děti pravidlům rozumějí, a také, jak je dodržují. Konkrétně je pozoroval při hře kuliček a současně se jich ptal na míru porozumění pravidlům této hry. Jak kuličky, tak i jiné dětské hry se děti neučí formálně, naopak si pravidla osvojují spontánně bez vlivu odměn a trestů dospělých.

Díky tomuto výzkumu vymezil vývoj osvojování si pravidel do čtyř stádií:

- *Motorické stádium:* u nejmladších dětí, tedy do dvou let, žádná pravidla nehrají roli, jde čistě o motorickou aktivitu bez jisté intence. U her však obecně dochází ke spontánnímu osvojení pravidel hry dítětem, aniž by k tomu potřebovalo vliv dospělého.
- *Egocentrické stádium:* mezi druhým a šestým rokem dítě pozoruje starší děti při hře a začíná napodobovat jejich činnost. Je si vědomo, že existují nějaká pravidla. V tomto věku má praktický vztah k dodržování pravidel egocentrické. Zatím není schopno chápat hru jako sociální aktivitu.
- *Počáteční kooperace:* ve věku mezi sedmi a deseti lety se vývoj dítěte ubírá do uspokojení. Postupně se u dítěte vyvíjí potřeba sdílet s ostatními hráči pravidla. Navzájem se podrobují kontrole, zda některý z nich nepodvádí a hraje podle dohodnutých pravidel, kterým ještě dopodrobna nerozumějí.
- *Kodifikování pravidel:* ve věku jedenácti a dvanácti let se děti zajímají o pravidla pro pravidla. Znalost pravidel je u dětí velmi dobrá. V tomto období je velmi patrné, že můžeme nalézt úzkou korelaci mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním. (Vacek, 2000, str. 13-14)

Piaget (2007, str. 111) jen potvrdil, jak důležitá je hra dětí v kolektivu, kde si hrají společně. Učí se různým společenským dovednostem, snaží se prosadit ve skupině a zároveň v ní komunikovat. Dítě nemůže bezhlavě prosazovat svá pravidla, jestliže usiluje o přijetí do skupiny, kde zásady pro všechny členy platí stejně a to bez výjimek. Piaget identifikoval dvě stádia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Stádium heteronomie je u mladších dětí a stádium autonomie je u starších dětí, tedy okolo jedenáctého a dvanáctého roku.

Heteronomie se projevuje v některých afektivních reakcích a v některých zajímavých strukturách morálních úsudků u dětí do sedmi až osmi let. Jedná se o období, kterým dítě prochází a nazírá na povinnosti bez ohledu na okolnosti, v nichž se člověk nalézá. Povinnosti znamenají pro dítě pouze soubor příkazů od rodičů či jiných dospělých, které musí plnit, jelikož jsou od těchto autorit uzná-

vané a tudíž správné. Proto je dítě v tomto období závislé (heteronomní) na vnějších autoritách. Zde platí tzv. morální relativismus, kde je jednání člověka spjato s pravidlem bez ohledu na to, co vlastně pravidlo prezentuje. Tato morálka tedy vychází z tlaku dospělých na dítě. (Piaget, Inhelderová, 2007, s. 111) Obdobím přechodu z úrovně heteronomní morálky k autonomní je mladší školní věk (zhruba v rozmezí mezi 6. a 8. rokem). (Vacek, 2005, str. 12)

Autonomie je pokrok v sociální spolupráci mezi dětmi. Pokroky v příslušných operacích mají za následek, že dítě začne chápat nové morální vztahy, které jsou založeny na vzájemné úctě a vedou k jisté autonomii. (Piaget, Inhelderová, 2007, str. 113)

Autonomní morálka souvisí s vnímáním rovnosti mezi jinými lidmi, především vrstevníky. Pro vnímání této zkušenosti je třeba, aby dítě bylo schopno abstraktně myslet a dokázalo přecházet od egocentrismu k vidění situace z pohledu jiné osoby. (Tyrlík, 2004, str. 17)

3.3.2 Stádia morálního vývoje podle Lawrence Kohlberga

Kohlberg byl americký psycholog. Zabýval se studiem morální výchovy, morálního zdůvodnění a morálního vývoje. V současnosti je patrně nejcitovanější psychologický teoretik morálky. (Tyrlík, 2004, str. 18)

Zajímal se především o důvody, jež vedou jedince k tomu, aby něco považovali za spravedlivé nebo nespravedlivé. (Heidbrink, 1997, str. 68)

Navázal na Piagetovu koncepci morálního vývoje a na základě toho rozpracoval vlastní pojetí. Svě myšlenky prezentoval v ucelené podobě v roce 1963. U nás podrobněji o Kohlbergově koncepci informuje např. Kotásková a Vacek. (Vacek, 2000, str. 26)

Odmítal však Piagetova stádia autonomie a heteronomie jako nedostatečně konzistentní vývojová stádia, stejně tak jako důraz na sociální vztahy. Oproti tomu kladl důraz na propojenost vývojových stádií morálky na kognitivní vývoj, který z hlediska morálního vývoje tvoří nutnou podmínku.

Kohlberg stanovil dvě podmínky pro morální vývoj:

1. překonání autocentrismu a přijetí role druhého,
2. uplatnění principu spravedlnosti a čestnosti. (Tyrlík, 2004, str. 18)

Ve své koncepci morálních stádií identifikoval šest vývojových stádií morálního vývoje rozdělených do tří úrovní. Vývoj jedince probíhá od prvního nejnižšího stadia k šestému. Kohlberg vychází z předpokladu, že lidské myšlení prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak se jedinec psychicky rozvíjí. (Vacek, 2005, str. 19)

Tři roviny morální usuzování jsou:

- I. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2)
- II. konvenční úroveň (stadium 3 a 4)
- III. postkonvenční (stadium 5 a 6)

Kohlbergovy definice úrovní se stávaly příčinou nedorozumění. Tyto stupně mají popisovat morální asimilační schémata, tedy způsob, jak jedinec vnímá morální problémy a pokouší se je řešit. Dále také tyto stupně definují směr akomodace, jelikož pokaždé směřují k nejbližšímu vyššímu stupni v celé hierarchii. (Heidbrink, 1997, str. 74)

I. Prekonvenční úroveň

Na této úrovni dítě vnímá kulturní pravidla, chápe označení dobré - zlé, správné - špatné, přisuzuje normám důležitost na základě důležitosti jejich nositele (rodič, jiná autorita) a důsledků, které z jednání pro dítě plynou (odměna či trest).

Stádium 1: Orientace na trest a poslušnost - děti nemají opravdový smysl pro morálku, ale jejich chování může být tvarováno prostým zpevňováním.

Stádium 2: Instrumentálně-relativistická orientace - jednání je dobré, jestliže je prostředkem pro uspokojení vlastních potřeb a někdy také potřeb jiných lidí. To znamená, že lidé jsou ochotni udělat něco pro druhého, jestliže se dočkají odměny. Jednání dítěte je pouhým instrumentálním prostředkem k dosažení cíle. (Tyrlík, 2004, str. 19)

II. Konvenční úroveň

Na této úrovni je správné takové jednání, které obhajuje zájmy rodiny, skupiny nebo národa. Takový postoj vyjadřuje nejen konformitu, ale až loajalitu, kterou může nabídnout v rámci společenských norem, jako individuality a která se od nás víceméně očekává. (Vacek, 2000, str. 28)

Stádium 3: Orientace na interpersonální soulad aneb „hodný chlapec, milé děvčátko“ - za dobré chování se počítá takové, které jiní lidé schvalují, těší je a pomáhá jim. Chování je posuzování na základě úmyslu a jedinec je oceňován za pěkné chování.

Stádium 4: Orientace na „zákon a řád“ - jedinec považuje za správné dodržování společenského pravidla a respektování autority, aby se vyhnul společenskému odsouzení a tím i pocitu viny. (Tyrlík, 2004, str. 20)

III. Postkonvenční úroveň

Na této úrovni je podstatné vymezit si hodnoty a principy, které se uplatňují nehledě na vliv autority, skupiny nebo jednotlivce. (Vacek, 2000, str. 30)

Stádium 5: Orientace na zákony platné na základě sociální úmluvy - správné jednání je vymezeno obecnými lidskými právy a normami. Jedinec se chová podle obecně uznávaných principů ve veřejný prospěch, aby získal uznání jak od okolí, tak i od sebe samého. (Tyrlík, 2004, str. 20)

Stádium 6: Orientace na univerzální etické principy - tento stupeň je označován za nejvyšší formu vývoje morálního citění, kdy vedle obecně platných principů přijímáme univerzální a soudržné zásady. Tyto zásady jsou spojovány do soudržné a uspořádané filozofie. Morální rozhodnutí berou v úvahu všechny podstatné okolnosti. Jedinec nyní dokáže nahlížet dále za úroveň povrchní spravedlnosti a oprávněnosti. (Fontana, 1997, str. 234)

Existují individuální rozdíly v tempu morálního vývoje a také v dosažení nejvyšší úrovně. Děti a adolescenti se pohybují různou rychlostí, preadolescenti většinou projdou prekonvenční úrovní, adolescenti obvykle dosahují konvenční úrovně a dospělí směřují k postkonvenční úrovni morálního uvažování. Na nejvyšší úroveň (stupeň 5. - 6.) se dostávají jedinci až po dvacátém roce života a podaří se to zpravidla jedné pětině či maximálně jedné čtvrtině populace v dané společnosti. Morální vývoj může být pozitivně stimulován a rozvíjen ve škole. (Vacek, 2005, str. 25)

3.3.3 Morálka u mužů a žen podle Carol Gilliganové

Gilliganová je americká psycholožka, která se svým manželem L. Kohlbergem spolupracovala na vytváření jeho teorií morálního vývoje. Během toho si povšimla nesrovnalostí mezi chlapci a dívkami. V reakci na to sepsala svou nejznámější knihu *Jiným hlasem*, kde uvádí kritiku Kohlbergovy teorie a zároveň prezentuje vlastní pětistupňovou vývojovou teorii morálky péče, která má být typická pro ženy. (profil.muni.cz, ©, 2017)

Gilliganová se pouští do kritiky stadiální teorie Piageta nebo již zmíněného Kohlberga. Ale nejen to, vyčítá např. Freudovi a Eriksonovi, že při popisování vývoje člověka v ontogenezi z různých hledisek zobrazují vývoj mužského jedince. V popisu mezi muži a ženami se Gilliganová soustřeďuje na to, jakých chyb se dopouštějí muži a ženy. (Vacek, 2005, str. 62)

Také se domnívá, že ženská morálka není nadřazená ani „podřazená“ mužské, není ani horší, ani lepší, ale je „jiná“. Kohlbergova stádia s ohledem na rozvoj morálky a péče o odpovědnost se pokusila ženám „ušít“ na míru. (Vacek, 2005, str. 63)

Prvním stádiem je **prekonvenční**. Zde se orientujeme na individuální přežití. V tomto stádiu je typický egocentrismus a zaměření se sám na sebe. Poté následuje přechodná fáze, kde jdeme od egoismu k odpovědnosti, jedná se zde o určitý rozpor. Jedinec se snaží dělat „to správné“, aby byl sociálně akceptován.

Druhým stádiem je **konvenční**. V tomto stádiu se zříkáme dobrého. Hlavní částí sebepojetí je v tomto stádiu odpovědnost za druhé. Z toho vyplývá mateřská morálka a péče o slabší. Žena nebere ohledy na vlastní zájmy a potřeby. Na stádium konvenční navazuje přechodná fáze, která směřuje od dobroty k pravdě. Morálnost jednání už není určována tím, co by řekli druzí. Člověk sám posuzuje záměry a důsledky jednání.

Třetím stádiem je **postkonvenční**, tzv. morálka nenásilí. Člověk se orientuje na svobodně zvolené morální principy, má zodpovědnost nejen za druhé, ale i za sebe. Upřímně a pravdivě si uvědomuje svá přání, své potřeby a požadavky. (Heidbrink, 1997, str. 120-121)

Ve třetí kapitole se zabýváme morálním vývojem jedince. Snažíme se nahlédnout blíže k tomuto jevu. K tomu nám napomáhají i výše zmínění psychologové, kteří se morálce plně věnovali a věnují. Na závěr bychom chtěli zdůraznit myšlenku, kterou měl Heidbring, že *značný rozdíl je v tom, co lidé říkají a jak se potom chovají*. Souhlasíme s jeho názorem, protože jedna věc je znát správné morální zásady a znát základy slušného chování, ale věc druhá je ta, jak se lidé ve skutečnosti chovají a jednají.

4 MORÁLNÍ HODNOTA POHÁDEK

„Pohádky jsou více než pravdivé: ne tím, že nám tvrdí, že existují draci, ale proto, že říkají, že draky je možné porazit.“ G. K. Chesterton

Tato kapitola zahrnuje morální hodnotu pohádek. Snažíme se propojit význam pohádek v kontextu morálního vývoje jedince. Tedy skutečnost, že pohádky v sobě zahrnují i morální ponaučení. Dále zde zmiňujeme teorii mysli, která by nám měla napomoci k pochopení myšlení dětí, a závěr kapitoly je věnován Marii-Louise von Franz, která se věnovala psychologii pohádek a popsala smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie.

Pro dítě je pohádkový svět nenahraditelnou součástí jeho života. Napomáhá mu ve zvládnání psychologických problémů růstu – překonávání narcistických zklamání, oidipovských dilemat, sourozenecké žárlivosti. Stejně tak získává schopnost vzdát se dětských závislostí a získává pocit vlastní jedinečnosti, vlastní ceny a smyslu pro morální závazky. (Bettelheim, 2000, str. 10)

Pohádky se dotýkají především mravního univerza lidského pobytu na světě a ve srozumitelných obrazech dětem předávají etické hodnoty zla a dobra. Pohádky mají svůj význam ve vývoji dětí a obecně lidstva napříč historií všech kultur. Jelikož pohádky přispívají k jisté psychické autonomii a zvládnutí strachu, stává se z dítěte díky pohádkám postupně nezávislá stabilní osobnost. (Černoušek, 1990, str. 18-21)

Pohádka má pro vývoj dítěte psychologický a morální vliv, rozvíjí dětskou fantazii a pomáhá jim ukotvit si morální zásady. Dále také umožňuje komunikaci mezi světem dětí a dospělých. Pohádky interpretují dítěti skutečnost. Mají výchovné, poznávací a vzdělávací funkce, ale také terapeutický význam, neboť napomáhají dětem orientovat se v citových problémech.

Pohádka jakožto první dětská četba není pro morální vývoj nutným východiskem, ale je jisté a dokázané mnoha četnými psychology a pedagogiky, že je to východisko nejvhodnější, nejsnadnější a také nejprospěšnější. (Lužík, 1944, str. 23)

4.1 Teorie mysli

Teorie mysli je soubor schopností, předpokladů, znalostí a zkušeností, který nám umožňuje přisuzovat mentální stavy druhým lidem i sobě samým a na základě toho porozumět jejich i našemu chování. Vznik teorie mysli se začíná u dítěte projevovat asi kolem čtyř let, kdy začíná chápat základní zákonitosti psychického fungování člověka. Určitý náznak teorie mysli spatřují mnozí autoři již v kojeneckém věku – jde o ono „vědomí“, že i druzí mají vnitřní prožitky, které mohou být s dítětem sdíleny. Toto „vědomí“ dává malé dítě najevo formou opakovaného odkazování pohledem, ukazováním apod. Počátek explicitní teorie mysli je však skutečně experimentálně prokazován až u dětí předškolního věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 97)

Dle Premacka a Wodruffa (1978) jedinec disponuje teorií mysli, když přisuzuje mentální stavy sobě a druhým. Systém dedukcí tohoto druhu je příhodně pokládán k predikcím chování druhých. Můžeme usuzovat dle mentálních stavů, kterými jsou například úmysl nebo záměr, stejně tak vědění, přesvědčení, myšlení, pochyby, domněnky, předstírání atd. (Flavell, 2000, str. 16) Hrdlička a Komárek (2004, str. 26) považují teorii mysli za komplexní vývojový fenomén, který se buduje od raného dětství a umožňuje dítěti uchopit fakt, že existuje jiný svět, než který ono samo vnímá.

Teorie mysli je velmi úzce spjata s folkovou (laickou) psychologií, se kterou se setkáváme v každodenním životě. Sedláková (2000, str. 453-454) definuje folkovou psychologii jako uspořádaný soubor laických vědomostí o lidské psychice, jejích vlastnostech, psychických procesech a funkcích. Taktéž zahrnuje i vědomosti o lidském chování, jeho projevech, změnách a druzích. Folková psychologie se odehrává v souvislosti s dospělými osobami, pro dětské porozumění vlastnímu chování a chování druhých lidí se ustálil pojem teorie mysli. Hlavním předmětem ve zkoumání teorie mysli jsou především vývojové aspekty. Většina vědců se shoduje, že během předškolního věku dítěte dochází k významné vývojové změně, která způsobuje kvalitativní posun v teorii mysli. Díky tomu bylo prováděno mnoho výzkumů, které se snažily objasnit, v čem tato změna spočívá a ve kterém věku k ní dochází. (Sedláková, 2000, str. 457). Schopnost porozumět vnitřnímu prožívání druhých je však jistě závislá nejen na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými. Porozumění myšlenkám, motivům a prožitkům druhých lidí v průběhu celého předškolního období velmi rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru. (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 97-98)

4.2 Interpretace pohádek dle Marie-Louise von Franz

Marie-Louise von Franz byla švýcarská psycholožka, představitelka analytické psychologie. Téměř třicet let spolupracovala s C. G. Jungem a jako jedna z prvních se zabývala hlubinnou psychologií. Také se věnovala psychologii pohádek, což je odvětví psychoterapie a jedná se převážně o součást jungovské, analytické metody. Vychází z přesvědčení, že pohádka je, podobně jako mýty nebo sny, vyjádřením vnitřní skutečnosti člověka, jakýmsi poselstvím, které chce být interpretováno. (databazeknih.cz, ©, 2012)

V pohádkových příbězích a v osudech hrdinů je člověk po staletí v symbolické podobě konfrontován s obtížemi a nebezpečími, kterým je skutečně ve svém životě vystaven. Pohádky jsou nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů. Zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejnutnější a nejpřesnější podobě. V tomto čistém tvaru nám archetypové obrazy poskytují nejlepší návod k porozumění procesům, které se odehrávají v kolektivní psyché. (Franz, 1998, str. 15) Podle Junga je každý archetyp ve své podstatě nevědomým psychickým faktorem, a proto je naprosto nemožné přeložit jeho obsah do intelektuálních pojmů. Po dlouhém bádání Marie-Louise von Franz (1998, str. 16) dospěla k závěru, že všechny pohádky usilují o to, aby popsaly jednu a tutéž psychickou skutečnost. Podle ní se však jedná o velmi obsáhlou a komplexní skutečnost a pro nás ve všech aspektech obtížně rozpoznatelnou. Bylo by potřeba stovek pohádek, aby tuto skutečnost mohlo vědomí zprostředkovat.

Jung tuto skutečnost nazývá *Selbst*¹, jedná se o určitý psychický celek individua a paradoxně i regulující centrum celého kolektivního nevědomí. Každý jedinec, každý národ však prožívá tuto psychickou realitu po svém. (Franz, 1998, str. 16)

Můžeme říci, že každý archetyp je relativně uzavřeným energetickým systémem a proud jeho energie probíhá všemi aspekty kolektivního nevědomí. Archetyp představuje psychický impuls působící v jednom literárním paprsku, ale zároveň se jedná o celé magické pole rozprostírající se do všech směrů. (Franz, 1998, str. 17) Při studiu světových pohádek se zjistilo, že určité etnické skupiny nazývají pohádkou prakticky výhradně příběhy o zvířatech. Mnoho takových příběhů najdeme dokonce i ve sbírce bratří Grimmů. Slovo „zvíře“ však není v této souvislosti příliš vhodné, protože i když jde o 14 postav zvířat, jedná se současně o antropomorfní bytosti, které představují povahy a vlastnosti skutečných lidí. (Franz, 1998, str. 27)

¹ self v českém překladu - bytostné Já

Celou poslední kapitolu jsme věnovali pohádkám z pohledu morálky. Snažili jsme se, aby zde byly pohádky ukázány tak, že nejsou jen pravidelnou četbou pro malé děti před spaním, ale že v sobě zahrnují daleko hlubší význam, kterým se zabývala i Marie-Louise von Franz, která odkrývá v příbězích jejich uzdravující a stabilizační roli pro životní cestu člověka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGICKÝ POSTUP

Pohádky a příběhy jsou pro dítě ve vývoji velmi důležité. Nenahraditelným způsobem rozvíjí představivost, kterou potřebují, aby byly schopné řešit a vyrovnávat se s problémy, které se před nimi v životě objeví. Způsoby, jak se dají tyto problémy řešit, jsou dětem v pohádkách tlumočeny ve srozumitelných konkrétních obrazech a jasných symbolech.

Pohádky a příběhy jsou tu od pradávna, nesou v sobě životní moudro a napomáhají dítěti pochopit složitosti světa. I přesto, že se náměty klasických pohádek dochovaly a vyprávějí se dětem i dnes, jaká je skutečnost?

V dnešním světě jsou děti zahlceny moderní technikou, linou se na ně pohádky a příběhy ze všech směrů, prakticky na každém televizním kanálu můžeme zaznamenat různé programy pro děti zahrnující pohádky nebo příběhy, také se napsalo nespočet knih s pohádkovými motivy. Mnohdy ale tyto pohádky neobsahují ani náznak toho, co by měly mít. Pohádkám se z psychologického hlediska věnovali významní psychologové jako Carl Gustav Jung (1995), Marie-Louise von Franz (1986), Bruno Bettelheim (1976) nebo český psycholog Michal Černoušek (1990). Na pohádky a jejich význam se zaměřujeme také my, konkrétně na to, jaký význam mají pohádky a příběhy v morálním rozvoji dětí předškolního věku v současné době. Předškolní věk je obdobím, kdy dítě udělá za krátkou dobu obrovský vývojový skok, jak po stránce tělesné, tak i duševní. My dospělí bychom měli být těmi, kteří je navedou tím správným směrem. Záměrem a cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda předškolní děti znají klasické pohádky a dokážou nad těmito pohádkami morálně uvažovat. Jedná se o pohádky: O perníkové chaloupce, O Šípkové Růžence a O Popelce. Tyto pohádky jsme zvolili cíleně, protože právě B. Bettelheim (1976) a M. Černoušek (1990) se těmito pohádkami zabývali dopodrobna a vyzdvihli jejich podstatnost, kterou v sobě ukrývají. Abychom dosáhli podrobného popisu a vzhledu do problematiky, zvolili jsme kvalitativní pojetí výzkumného šetření. Mezi hlavními výhodami spatřujeme v tomto případě, že pomocí výše jmenovaných skutečností nám bude umožněno porozumět zkoumanému problému lépe než za pomoci kvantitativních metod výzkumu.

5.1 Výzkumný problém

Naším **výzkumným problémem** je zjistit: význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji předškolních dětí v současné době.

Tento výzkumný problém jsme si zvolili, protože dnešní svět nás zahrnuje moderní technikou a my bychom chtěli poukázat na důležitost pohádek a pohádkových příběhů pro morální vývoj jedinců.

5.2 Výzkumné cíle

V rámci výzkumu se budeme věnovat pohádkám a příběhům a jejich významu pro morální rozvoj dětí předškolního věku. Tedy tomu, zda dnešní děti rozumí vybraným pohádkám a dokážou si z nich vzít ponaučení, která se v nich nacházejí. A podíváme se také na to, jak předškolní děti vidí dobro a zlo, respektive na jejich výtvarné ztvárnění těchto pojmů.

Hlavním výzkumným cílem je zjistit význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí předškolního věku v současné době.

V souvislosti s hlavním výzkumným cílem jsme si stanovili **dílčí výzkumné cíle**:

- Prozkoumat vztah dětí předškolního věku k pohádkám.
- Zjistit, s jakým hrdinou a proč se děti identifikují.
- Zjistit, jak děti předškolního věku vidí dobro a zlo v pohádkách.
- Analyzovat, zda děti dokážou svým morálním jednáním vyhodnotit situaci v pohádkách.

5.3 Výzkumné otázky

Na základě stanovení výše uvedeného hlavního výzkumného cíle byly formulovány výzkumné otázky, které nám pomohou výzkum vést v souladu s těmito výzkumnými cíli.

Za hlavní výzkumnou otázku pokládáme: Jaký význam mají pohádky a příběhy v morálním rozvoji dětí předškolního věku v současné době?

Na základě této hlavní výzkumné otázky jsme vytvořili **dílčí výzkumné otázky:**

- Jaký vztah mají předškolní děti k pohádkám?
- Jak vidí děti předškolního věku dobro a zlo v pohádkách?
- S jakými hrdiny se děti předškolního věku identifikují?
- Jak děti předškolního věku dokážou morálně vyhodnotit situaci v pohádkách?

5.4 Strategie výzkumu

S ohledem na téma diplomové práce a na cíl zjistit význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí v současné době bylo zvoleno kvalitativní pojetí výzkumného šetření. Výzkum je zaměřen na to, zda i v současné době jsou pohádky a příběhy důležité pro zdravý morální rozvoj dětí předškolního věku. Výzkum realizujeme s dětmi v mateřské škole (5-6let). Zaměřujeme se na jejich subjektivní pocity. Kvalitativní výzkum nám v tomto případě umožňuje získat detailní popis tohoto jevu. Na základě této metody se dostáváme do přímého styku s respondenty, což nám zprostředkuje hlubší porozumění zkoumaných skutečností. Mezi negativa kvalitativního šetření můžeme zařadit jeho časovou náročnost, se kterou se v průběhu výzkumu potýkáme. Jedná se o sběr dat, samotnou transkripci rozhovorů, která zabere až několik hodin a jejich následnou analýzu. Dále také fakt, že výsledky výzkumu mohou být ovlivněny výzkumníkem, proto se budeme snažit o co možná nejmenší zkreslení dat.

5.5 Metoda sběru dat

Vhodnou metodou v rámci tohoto výzkumného šetření je metoda rozhovoru s využitím polostrukturovaných rozhovorů (viz. příloha). Jelikož je mnohdy těžké a u dětí nepředvídatelné, zda budou chtít komunikovat, je vhodné mít připravené ilustrace konkrétních pohádek. Švaříček a Šed'ová poukazují na fakt, že i když není cílem primárně interpretovat obrázky, mohou tyto ilustrace sloužit jako zástupná technika pro navození příjemné atmosféry. (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 177) Rozhovor doplníme o kresebné ztvárnění dobra a zla z pohledu dětí.

Základem pro realizaci rozhovorů je sestavení otázek, díky nimž získáme data, která nám umožní zkoumat jádro problému.

Výzkumný soubor tvoří děti předškolního věku. Pro zachování anonymity respondentů a etiky výzkumníka nebudeme zmiňovat jejich jména, pouze data narození a pohlaví. Před realizací výzkumu jsme kontaktovali rodiče dětí s informací o realizaci výzkumu a jejich svolením.

5.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří děti předškolního věku. Pro zachování anonymity respondentů a etiky výzkumníka nebudeme zmiňovat jejich jména, pouze věk a pohlaví. Výzkumný soubor byl sestaven ze čtyř dívek a čtyř chlapců. Všechny tyto děti navštěvují stejnou mateřskou školu a chodí do stejné třídy. Rozhovory budou probíhat s každým respondentem zvlášť, aby se jejich odpovědi neovlivňovaly a mohly se plně vyjádřit. Výběr těchto respondentů byl zvolen záměrně. Jedná se o děti z naší mateřské školy, takže jsme se nemusely obávat ostychu. Jelikož se jedná o děti předškolního věku, žádali jsme jejich rodiče o souhlas s vykonáním rozhovoru. Pro lepší přehlednost jsme níže uvedli tabulku základních údajů o výzkumném souboru.

Tabulka 1 Základní údaje o výzkumném souboru

Respondent	Pohlaví	Datum narození
CH1	Chlapec	3. 8. 2012
CH2	Chlapec	31. 8. 2012
CH3	Chlapec	13. 3. 2012
CH4	Chlapec	14. 5. 2011
D1	Dívka	24. 4. 2012
D2	Dívka	5. 4. 2012
D3	Dívka	7. 6. 2012
D4	Dívka	18. 1. 2012

5.7 Realizace výzkumu

Samotný výzkum byl realizován s dětmi předškolního věku. K uskutečnění rozhovorů předcházela písemný souhlas rodičů dětí. Také individuální domluva s dětmi, zda by byly ochotny povídat si o pohádkách. Děti souhlasily a nikdo s tím neměl problém. Děti jsme seznámily s faktem, že docházíme do školy a pro jejich představu jsme jim přiměřeně jejich věku sdělili, o co se jedná a proč si budeme povídat o pohádkách. Jelikož se jedná o děti z mateřské školy, kde již šestým rokem pracujeme v pozici učitelky, nebyl problém po dohodě s jejich třídní učitelkou si děti individuálně brát k rozhovorům. Tudíž rozhovory probíhaly v prostorách MŠ. Aby odpovědi byly co nejvíce autentické a respondenti se cítili dobře, rozhovory se uskutečňovaly v klidné místnosti.

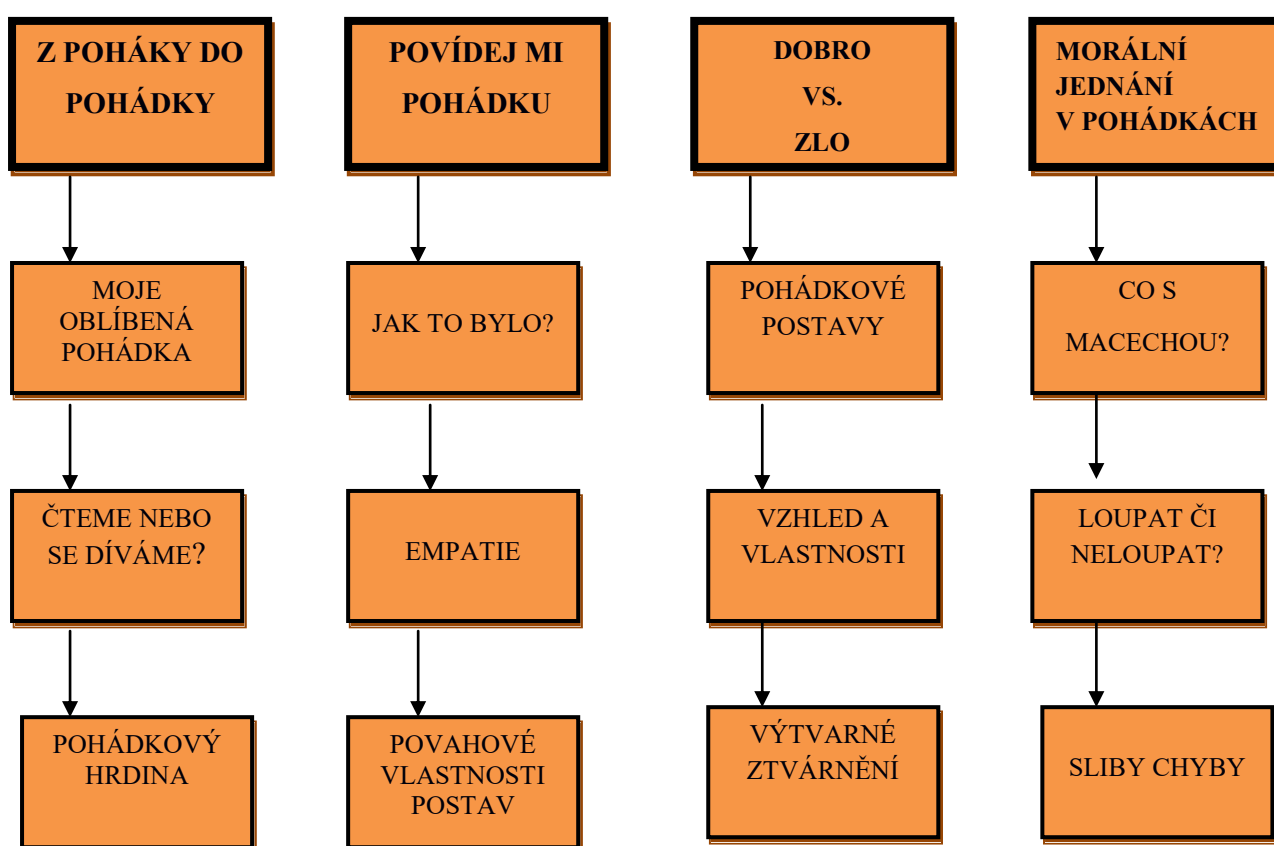
V úvodu rozhovoru jsme se respondentů ptali na všeobecné otázky, abychom je navedli na dané téma a vytvořili příjemnou atmosféru. Další otázky byly sestaveny do tří bloků. Hovořili jsme s respondenty na tři daná témata - tři pohádky. Respondentů jsme se dotazovali na předem připravené otázky k těmto pohádkám a nechávali jsme jim dostatečný čas a prostor na vyjádření. Pokud respondent dané otázce nerozuměl nebo nedokázal sám odpovědět, snažili jsme ho pomocnými otázkami navést k tomu, o čem má mluvit. Během rozhovorů nebyla na respondentech znát nervozita. Spíše se lišila délka odpovědí u daných otázek. Jednotlivé rozhovory trvaly v průměru 15 minut. Jelikož se jedná o respondenty předškolního věku, jejich koncentrace na daný rozhovor je nižší oproti rozhovorům s dospělými.

Při získávání informací byl použit diktafon, protože dané odpovědi byly mnohdy obsáhlé a nebylo by snadné si je při rozhovoru zaznamenávat písemně.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Tato kapitola se zaměřuje na analýzu získaných údajů, které jsme získali pomocí polostrukturovaných rozhovorů s předškolními dětmi. Metodu analýzy dat jsme zvolili otevřené kódování. Budeme postupovat podle Švaříčka a Šedové (2007, str. 211). Na začátku jsme si dané rozhovory přepsali a vytvořili jednotlivé kódy, ke kterým jsme přidali jednotlivé označení. Pro usnadnění a přesnější orientaci v dokumentech jsme si všechno barevně rozlišili. Pro přehlednost zde uvádíme schéma.

Obrázek 1 Schéma kategorií a kódů



6.1 Z pohádky do pohádky

První kapitola obsahuje kódy, které se zaměřují na vztah dětí k pohádkám. Jaký vztah mají k pohádkám, zda mají svou nejoblíbenější pohádku a dokážou o ní mluvit, dále jestli pohádky sledují v televizi nebo si s rodiči čtou. A také zda mají svého pohádkového hrdinu, co se jim na něm líbí nebo proč se zrovna s ním ztotožňují.

Kategorie obsahuje kódy: moje oblíbená pohádka, čteme nebo se díváme, pohádkový hrdina

Pohádky jsou pro správný vývoj dítěte tou pravou cestou. Napomáhají jim k pochopení světa dospělých, vnášejí určitý systém a řád do jejich života. Zaměřujeme se na předškolní děti, protože v tomto věku může být dítě ve světě zmateno a právě pohádkový svět mu může napomocť při jeho pochopení. Snažíme se zaměřit na to, jak v dnešní společnosti děti přistupují k pohádkám, jaký vztah si k nim budují. Zda v dnešní pestré nabídce moderních pohádek mají svou oblíbenou. Můžeme však konstatovat, že v dnešní době jsou stále populární i klasické pohádky. Respondentka (D1): „*No, já mám ráda Červenou karkulku a O Koblížkovi a ještě Popelku a Růženku.*“ Respondentka (D3): „*Nejraději mám Popelku, Růženku, Perníkovou chaloupku a Ariel.*“ I mezi chlapeckými respondenty najdeme jedince, kteří mají rádi klasickou pohádku, jako tomu je respondent (CH4): „*Karkulka a ještě Scoobydoo a Spongebob, to je mořská houba.*“ Na respondentech bylo znát, že se jim obtížně volí jen jedna oblíbená pohádka a že mají v tomto směru rádi rozmanitost, což můžeme vidět u respondenta (CH2): „*Doma jsou moje nejoblíbenější všechny.*“ Stejně odpovědi zazněly i u respondentů (CH1) a (D4). U respondentů jsou oblíbené i dětské televizní programy, respondent (CH1): „*Rád sleduju Kouzelnou školku. Mně se tam líbí, že dávají další a další pohádky.*“ (D2): „*Já mám zaplacený Minimax, takový seriál a já tam vždycky vidím takové různé pohádky.*“ Při odpovědi na otázku, zda si respondenti doma čtou pohádky, se vyjádřilo sedm respondentů z osmi, že si čtou s rodiči pravidelně, jen respondent (CH3), že si čtou pouze někdy. Jak již zaznělo v teoretické části, tak zásah rodiče s dobře zvolenou knihou je pro dítě velkým přínosem a okamžiky, kdy si rodič s dítětem sedne ke knize, jsou nenahraditelné. Respondenti rádi volí převážně dobrodružné pohádky s rozmanitými příběhy. Respondent D2 se vyjadřuje: „*Nejradši mám, jak detektiv Fousek řeší případy. To je kočka.*“ Také (CH4): „*Mikulášovy patálie, to je takové srandovní.*“

V úvodních otázkách jsme se ještě respondentů ptali, kterým pohádkovým hrdinou by toužili být. Respondenti se v identifikacích s hrdinou velmi liší, dva se vyjádřili spíše k profesím, které se jim líbí. Respondent (CH1): „*Já bych chtěl být asi nějaký pán z té operace Jau (lékaři a komici, pozn. autora), oni tam dělali různé pokusy.*“ (Takže tobě se líbí, jak rozumí tomu lidskému tělu? Taky by

si mu chtěl rozumět?) *Ano*. A také respondentka (D3): „*Já bych chtěla být v pohádce chovatelka zvířat. Já bych se starala o papoušky, ty mám nejraději.*“ Tři respondentky si vybraly pohádkové hrdiny podle vzhledu. Respondentka (D1): „*Růženka, mně se líbí, jak vypadá.*“ Respondentka (D2): „*Ne, já bych chtěla být jenom pohádkový kůň, protože je bílý.*“ Respondentka (D4): „*Já bych chtěla být princezna z pohádky princ Bajaja.*“ (Co se ti na ní líbí?) „*Že má modré šaty a taky zlaté vlasy.*“ V tomto případě je patrné, že vzhledovou stránku řešily hlavně dívky. Jeden reálný pohled má respondent (CH2), ten se vyjadřuje následovně: „*No, já jsem chtěl být vždycky rytíř, říkal jsem to i mamce, ale rytíři už neexistují, protože na hradě byla válka a oni tam zemřeli.*“ (Co se ti líbí na takovém rytíři?) „*Mně se na něm líbí, že má meč.*“ (A ještě něco se ti na něm líbí? Třeba jak se chová?) „*No, on se chová spravedlivě, on bojuje a třeba i někoho zachraňuje, třeba princezny a je dobrý.*“ Takže polovina našich respondentů se ztotožňuje s klasickými kladnými postavami, jako jsou princezny a rytíři. Spatřují v nich krásu, urozenost, sílu a statečnost.

Z dané kategorie můžeme vydedukovat, že i v dnešní době se děti navracejí ke klasickým pohádkám a mají je ve své oblíbě. Také víme, že, i když je doba uspěchaná a rodiče jsou plně vytíženi, stále si většina z nich dokáže udělat čas a společně si čtou a tráví čas u knihy. Můžeme také konstatovat, že respondenti mají představu, kterým hrdinou by si přáli být a proč. Někdo vzhlíží k estetické stránce, jiný k povahové vlastnosti.

6.2 Povídej mi pohádku

V druhé kapitole se dopodrobna zaměřujeme na pohádku O perníkové chaloupce. Zajímáme se o to, zda jsou respondenti schopni povyprávět děj této pohádky, dále také, jak vnímají chování jednotlivých postav a zda jsou schopni rozlišit postavy podle povahových vlastností.

Kategorie obsahuje kódy: jak to bylo, empatie, povahové vlastnosti postav

Pohádka O perníkové chaloupce, se řadí mezi klasické pohádky. Je to jedna z pohádek, která se může vyprávět již dětem kolem 3. roku, ale stejně tak ji mají rádi i starší děti. Jedná se o jednoduchý příběh, který je postaven na ději, kdy otec pod vlivem zlé macechy odvede děti do lesa a nechá je tam, děti najdou perníkovou chaloupku a zlá ježibaba, která ji obývá, si je chce upéct. Většina z nás tento děj zná velmi dobře, proto jsme se zaměřili na to, zda i dnešní děti znají a chápou tuto pohádku.

Všichni respondenti byli schopni popovídat obsah pohádky O perníkové chaloupce, občas se stalo, že respondent nevěděl, jak má začít, ale při drobné nápovědě se chytl a dokázal pokračovat. Zajímavé bylo, že někteří respondenti byli schopni odvyprávět pohádku v pár větách, ale jiní zacházeli do detailů. Respondentka (D4): „*Potom šli do lesa a ten tatínek přivázal větve o strom, protože když zafoukal vítr tak ta palice bouchala do stromu.*“ A respondentka (D1) „*...a Jeníčkovi každý den ochutnala prstík, jestli už je dost sladký a každý den ho vykrmovala, aby byl hodně sladký, aby ho potom mohla hodit do pece*“. Bylo patrné, že všichni respondenti nezapomněli v pohádce na důležité body, že Jeníček vylezl na strom, aby zahlédl světýlko, dále, že u chaloupky vylezl na střechu, aby se s Mařenkou mohli nakrmit perníkem. Podstatné je také, že usoudily, že se sourozenci v pohádce měli rádi a dokázali tento fakt vyčíst z chování obou dětí. Respondentka (D3) to vyčetla ze situací: „*Oni si pomáhali, jak sbíraly ty jahody. Ještě když ten Jeníček loupal ty perníčky, tak se podělil s Mařenkou.*“ Respondent (CH1) spatřoval jejich kladný sourozenecký vztah zase v jiné situaci, „*... oni se vedli za ruce, když byly v tom lese, a on ji chtěl vyvést z toho lesa, aby se nebála.*“ Respondent (CH2) ještě k této situaci: „*Jeníček vylezl na strom, když se Mařenka bála, a podíval se na světýlko a pak šli za tím světýlkem.*“

Respondenti se shodli, že mezi zlé postavy se jednoznačně řadí ježibaba a macecha. Respondent (CH1) měl zajímavý poznatek. „*Ta babajaga byla zlá a ta macecha. Ona to byla té babyjagy asi dcera.*“ Podle respondentky (D2) byl zlý i ten otec. Mezi kladné hrdiny se řadí Jeníček i Mařenka, a dokonce u respondentů (D3) a (CH1) zde patří i otec dětí. Respondenti se domnívali, že se tatínek

cítil dobře a šťastně, když se mu děti vrátily domů živé a zdravé. Respondent (CH3) uvádí: „*Tatínek se cítil dobře a baba se za sebe styděla.*“

V určení, která postava se respondentům v pohádce líbí a proč, to u respondentek (D1), (D2) a (D4) dopadlo jednoznačně. (D1): „*Mařenka, ona má takové pěkné zlaté vlasy.*“ (D2): „*Mařenka, protože je to holka.*“ (D4): „*Mařenka, protože má zapletený copánek.*“ Respondent (CH1) uvedl: „*Mně se líbí ta perníková chaloupka, protože na ní jsou všechny sladkosti.*“ Dětem se na pohádce líbilo, že Jeníček a Mařenka měli mezi sebou pěkný sourozenecký vztah, respondentovi (CH1) se na celé pohádce líbí perníková chaloupka, protože je plná sladkostí, avšak většině respondentů se nelíbilo chování ježibaby, která si obě děti chtěla upéct a také chování macechy, která zde byla také zápornou postavou.

Z dané kapitoly můžeme usoudit, že děti pohádku O perníkové chaloupce znají vcelku do podrobných detailů, dokážou ji smysluplně povyprávět a popsat jednotlivé postavy a pocity těchto postav. Vnímají dobro a zlo, které v sobě pohádka ukrývá.

6.3 Dobro vs. zlo

Dobro a zlo, jedná se o dva pojmy, na kterých se staví pohádky a pohádkové příběhy. Děti vědí, že dobro je správné a zlo bývá potrestáno. Avšak každé dítě je jiné a každý má trochu odlišný náhled a představu, jak dobro a zlo vypadají. Zaměříme se tedy na pohádkové postavy, jak je děti vnímají. Zda volí u hrdinů spíše vnější atributy postav nebo jsou pro ně důležité i vlastnosti postav. Abychom se dostali hlouběji k tomuto problému, využili jsme i výtvarné stránky a požádali jsme respondenty o vyjádření zla a dobra. Konkrétně o kresbu čarodějnice z perníkové chaloupky a Šípkové Růženky.

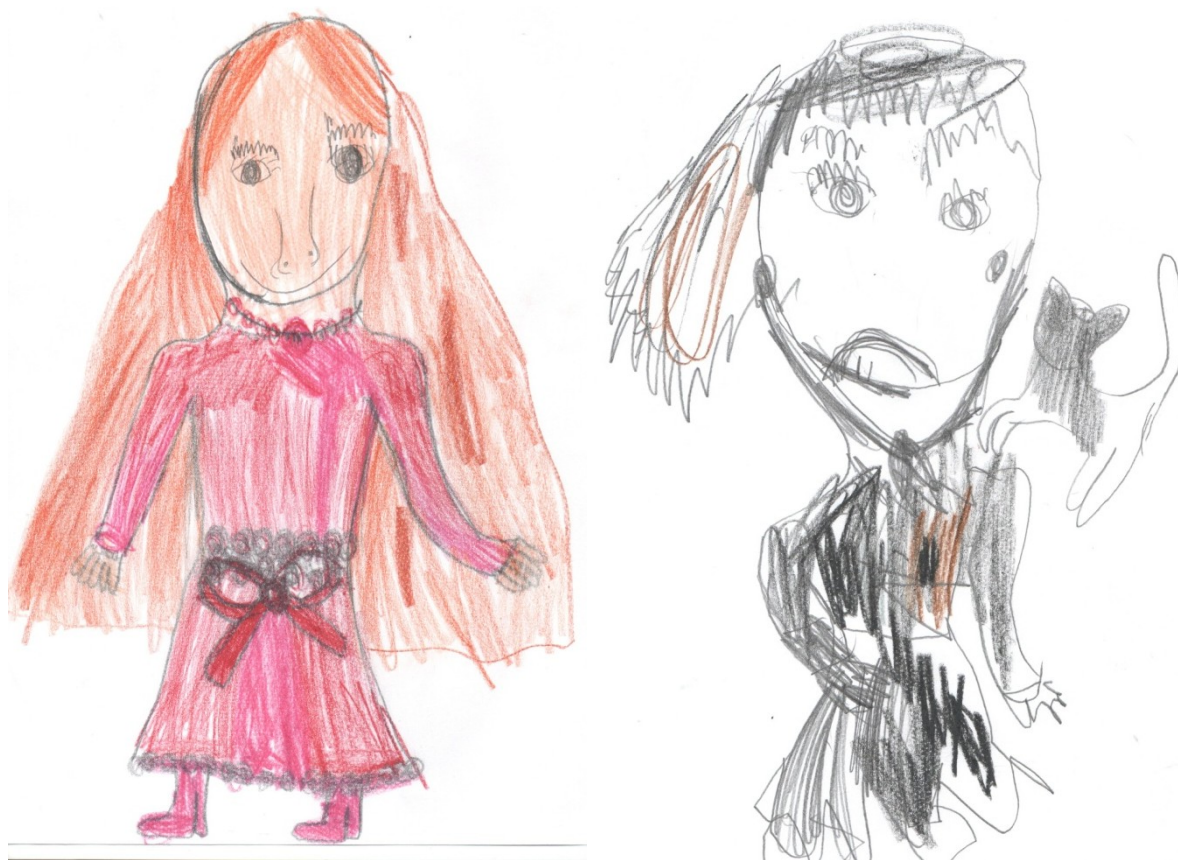
Kategorie obsahuje kódy: pohádkové postavy, vzhled a vlastnosti, výtvarné ztvárnění

Každý pohádkový příběh je postaven na prostředí, kde se odehrává, a na postavách, které zažívají nějaká dobrodružství. Z těchto důvodů mají děti pohádky rádi, vžijí se do pohádkových postav a prostřednictvím toho s nimi prožívají jejich zážitky. Například jako respondent (CH4): „*Spongebob, to je dobrá pohádka. Mně se líbí, jak ta houba zažívá dobrodružství, já bych taky chtěl zažít tolik dobrodružství.*“ Můžeme říci, že každý z našich respondentů měl přehled o tom, kdo jsou postavy jako Šípková Růženka, Popelka a také, jaké další postavy se v těchto pohádkách vyskytují. Popelku popisovali detailněji, dokázali mluvit nejen o jejím vzhledu ale i vlastnostech, které má. Respondent (CH1): „*To byla holka a potom princezna, ona byla hodná a moc hezká, akorát byla umazaná od popela. Ona byla umazaná, protože ona musela moc uklízet.*“ Respondentka (D1): „*To byla holka, která se pak stala princeznou. Ona je hezká, ale trochu od popela. Měla takové obyčejné šaty a byla hodná.*“ Oba respondenti podotkli, že Popelka byla obyčejná dívka a poté se stala princeznou. Všichni také souhlasili s tím, že si zasloužila za své chování tři oříšky, ale naopak její nevlastní sestry si nezasloužily nic, protože byly zlé. Samozřejmě tyto postavy jsou v pohádkových příbězích jasně srozumitelné, jsou buď dobré, nebo zlé. Naši respondenti dokážou určit rozdíl mezi těmito postavami, ale přesnější popis jako moudrý, statečný,.. zvládnou jen s dopomocí tazatele. U krále byl popis moudrý a u princů statečný. Při popisu vzhledu byli respondenti dotazováni, jak si představují prince, který zachránil Šípkovou Růženku dle svých představ, tady už byli více detailnější. Respondentka (D1): „*Tenký a poškrábaný. A měl sebou meč a koně.*“ Respondent (CH1): „*Velký, jak má být, a tlustý, jak má být, a ještě s brněním a se štítem.*“ U respondenta (CH2) dominují vlastnosti nad vzhledem prince. Ten si ho představuje jako „*moudrého a statečného*“. (A jak by podle tebe mohl vypadat? Malý, velký, tlustý, tenký?) „*Já si myslím, že tak akorát.*“

V pohádkách respondenti nacházeli a uvědomovali si dobro a zlo. Věděli přesně, která postava je zlá a usuzovali to z jejího chování v pohádkách. Naopak věděli, kdo je hodný, ale je například

ovlivněn druhou osobou a strachem (tatínek Jeníčka a Mařenky). V teoretické části jsme zmiňovali, že předškolní děti svůj vlastní náhled na svět vyjadřují pomocí kresby. Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Děti mají potřebu zobrazit realitu tak, jak ji chápou. Proto jsme zvolili tuto doplňující techniku, abychom měli od dětí konkrétnější a hlubší náhled k této problematice. Respondenti nám ve svých kresbách znázorňují, jak vnímají dobro a zlo v pohádkách. Jelikož je kreslení velmi baví, nebyl s tím u žádného respondenta problém a všichni ochotně svou představu výtvarně ztvárnili. Pro srovnání přikládáme obrázky dvou respondentů.

Obrázek 2 respondentka D4 – Růženka a čarodějnice



Obrázek č. 1 Růženka a č. 2 čarodějnice je od stejné respondentky (D4), abychom si mohli povšimnout jasného kontrastu, kdy nakreslená Růženka má bohaté vlasy, vyzdobené šaty a šperky, dopodrobna udělaný obličej. Věděli jsme, že daná respondentka umí velmi pěkně malovat a využívat barvy. Při pohledu na obrázek vidíme, že dobro ztvárňuje úsměvem na tváři a veselými barvami, naopak u zla je tvář zamračená a barvy jsou zvolené jen dvě. Bylo také velmi zvláštní pozorovat, a věnuje jí hodně času, ale naopak u čarodějnice nebyla trpělivá a snaživá, bylo vidět, že se jí nechce kreslit negaci.

Obrázek 3 respondentka D2 – Růženka a čarodějnice



Respondentka (D2) má oba dva typy postav v některých detailech velmi podobné. Opět dobro je vyznačeno pestrostí barev, vlasy se liší u dobra světlé a u zla hnědé, dále tak, jak tomu bylo u předchozích obrázků, má princezna na tváři úsměv a čarodějnice se mračí, jasný znak protikladů. Zajímavostí také je, že slunce je na každém obrázku jiné u princezny je typicky žlutě zářící a u čarodějnice má barvu jako oheň. Další zajímavostí, které si můžeme všimnout na obrázku, jsou pihy, které mají zlé čarodějnice dodávat ošklivost. Z obrázku můžeme tedy vyčíst, že respondenti opravdu rozlišují dobro a zlo nejen v chování postav, ale také ve vzhledu.

Tato kategorie se věnuje vnímání dobra a zla u našich respondentů. Rozebíráme zde podrobněji postavu Popelky a prince z Šipkové Růženky, respondenti se vyjadřují k estetické stránce, ale i k vlastnostem, které tyto postavy mají. Děti vzhlížejí právě ke kladným postavám a v tomto věku

převládá právě vzhledová stránka postav. Po výtvarné stránce můžeme konstatovat, že děti mají blíže spíše k dobru, s kladnými postavami si více vyhraji a více je to baví než ztvárnění zla.

6.4 Morální jednání v pohádkách

Každý pohádkový příběh neobsahuje jen děj se šťastným koncem, krásné princezny, udatné rytíře nebo dobro vítězí nad zlem. Pohádka dítěti ukazuje správné chování a jednání, takže rodiči vlastně napomáhá ve výchově. Jedinec v pohádkách může vidět, že zlý, chamtivý a ješitný člověk je potrestán, kdežto poctivý, skromný, hodný člověk je oceněn (dostane bohatství, princeznu,...). Mnohdy se však postavy v pohádkách nechovají tak, jak by měli, proto nahlédneme na to, zda děti toto chování v pohádkách vidí a dokážou vlastním morálním usuzováním vyhodnotit situaci.

Kategorie obsahuje kódy: co s macechou?, loupat či neloupat?, sliby chyby

Vrátíme se k pohádce O perníkové chaloupce. Tady máme situaci hned na začátku pohádky, tedy ve verzi, kdy tatínek poslechne macechu a odvede děti do lesa a nechá je tam. Obraz toho, kdy se milující tatínek k dětem nezachoval správně. Ptali jsme se respondentů, zda jeho chování bylo správné nebo co měl udělat. Odpovědi zněly jednoznačně, tatínek neměl poslouchat macechu. Respondent (CH2) odpověděl: „*Ne neudělal, měl tu macechu odvést pryč.*“ Respondent (CH1) radí: „*Já bych mu poradil, aby vyhodil macechu.*“ A respondentka (D3) se taky vyjádřila podobně: „*Ne neudělal. Měl ty děti nechat doma. Tu macechu měl vyhnat jinam.*“ Respondenti se v této věci shodli, tatínek dětí se nezachoval správně, poslechl zlou macechu, ale je patrné, že i když odvedl své dvě děti do lesa, jen dva z dotazovaných ho zařadili mezi zlé postavy, můžeme tedy usoudit, že děti berou ohled na to, že se otec macechy bál, a proto tak jednal. Ta samá situace byla i v pohádce O Popelce. Zde si tatínek také našel macechu, která byla zlá. Jasnou odpověď měla respondentka (D2), která na otázku, zda bylo dobré, že si tatínek přivedl novou maminku, řekla: „*Ne, nebylo. Pro Popelku to znamenalo zlo, ale ten tatínek se jich bál.*“ Respondent (CH2) se vyjádřil následovně: „*Ne, protože on si vybral špatně, on nevěděl, že je tak zlá, a pak už ji nemohl vyhnat, ale já si myslím, že ji měl vyhnat i s těma zlýma sestrama.*“

V pohádce O Šípkové Růžence jsme se zabývali situací, kdy rodiče Růženky nepozvali zlou babici na křtiny a ta se jim za to pomstila tím, že Růžence předpověděla v sedmnácti letech smrt. Respondentům bylo jasné, že rodiče Růženky se nezachovali správně a radši zlou babici měli pozvat. Respondentka (D4) se dokonce domnívá: „*Ti rodiče ji měli pozvat, protože, kdyby ji pozvali, tak ona by se třeba tak škaredě nezachovala k té Růžence.*“ A u respondenta (CH4) hraje velkou roli morální chování. Jeho odpověď totiž zní: „*Ten tatínek s maminkou ji měli pozvat. Oni jí to slíbili, a když se něco slíbí, tak se to musí splnit.*“

Další situace, která se vymyká správnému morálnímu chování, je krádež perníčku, kterou měl na svědomí hladový Jeníček. Respondenti se opět shodli na tom, že krást se nemá. Respondent (CH2): *„To by si museli najít svoje vlastní jídlo, ale oni měli hlad a už nevydrželi, tak to loupala a pak jim to ta baba oplatila.“* Z jeho úsudku tedy vyplývá, že za krádež byly děti potrestány. U respondenta (CH3) převažují základy slušného chování. Na otázku, zda to bylo od Jeníčka správné odpověděl: *„Ne. On se musí zeptat, jestli si může vzít.“* Naopak je to u respondenta (CH1), jeho odpověď zní: *„Ne, nebylo to správné, ale on by si mohl něco tajně uloupnout, ale aby to ta baba neviděla.“* U respondentky (D2) byla odpověď jasná: *„Neměl loupat cizí perníček, měl jít domů.“* Opět můžeme říci, že respondenti vědí, co je správné a že krást se nemá.

Tato kategorie je zaměřená na morální chování, tedy na jednání postav v pohádkách. Snažili jsme se vést respondenty k jejich morálnímu usuzování a zhodnocení situací. Z odpovědí je patrné, že respondenti předškolního věku se shodují v odpovědích a jsou si vědomi toho, co se má dělat a co je naopak špatné.

7 INTERPRETACE A ZÁVĚREČNÁ DISKUZE

Na základě rozhovorů s respondenty byly zodpovězeny výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku výzkumného šetření a které vedly k dosažení stanovených výzkumných cílů. Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaký význam mají pohádky a příběhy v morálním rozvoji dětí předškolního věku v současné době. Dalšími dílčími výzkumnými cíli bylo zjistit, jaký vztah mají předškolní děti k pohádkám, jak vidí děti předškolního věku dobro a zlo v pohádkách, s jakými hrdiny se děti předškolního věku identifikují a jak děti předškolního věku dokážou morálně vyhodnotit situaci v pohádkách.

Jaký vztah mají předškolní děti k pohádkám?

Díky našemu výzkumu můžeme zhodnotit, že děti jsou k pohádkám vedeny a mají je rády. Podstatným faktem je to, že většina respondentů pohádky a příběhy nejen sleduje v televizi, jak je tomu běžné v dnešní době, ale všichni ze zmíněných respondentů si doma s rodiči pravidelně čtou, což je pro vývoj dítěte předškolního věku velmi přínosné, jen u jednoho respondenta (CH3) si čtou nepravdělně. Avšak ani jednou nepadlo, že by si děti doma nečetly. Rodič by si totiž měl uvědomit, že předškolní věk a pohádky patří neodmyslitelně k sobě a skrz tyto příběhy dítě může navádět ke správnému morálnímu chování a jednání. Již v dětství je důležité, aby v tom měl jedinec jasno. Je sice pravda, že není pohádka jako pohádka. Dnes je možné všechno, a tak by rodič vždycky měl zvážit, zda pohádka, kterou dítě sleduje nebo mu ji čte, má určitý smysl. V tomto směru nás také zajímalo, zda respondenti zařazují mezi své oblíbené pohádky i klasické pohádky, které se dětem vypráví už celá staletí. Z rozhovorů je jasné, že čtvrtina ze zmiňovaných, konkrétně respondentky (D1, D3) mezi své oblíbené pohádky řadí i klasiku, jako například: Červenou Karkulku, O Koblížkovi, O Šípkové Růžence nebo Popelku.

Jak vidí děti předškolního věku dobro a zlo v pohádkách?

Dobro a zlo jsou pojmy, na kterých se staví pohádka. Pro děti jsou srozumitelné, jelikož se jedná o dva konkrétní protiklady. Pro jejich myšlení jsou věci buď naprosto dobré, nebo naopak naprosto zlé. V našem výzkumu jsme se na dobro a zlo v pohádkách zaměřili a konkrétně na to, jak tyto pojmy děti předškolního věku vidí. Naši respondenti bez problémů rozlišili v konkrétních pohádkách postavy zlé a dobré, tento rozdíl rozlišují v chování postav. Abychom se do této problematiky

dostali více, nechali jsme naše respondenty ztvárnit dobro a zlo jejich očima. Předškolní věk je obdobím, kdy je dobré a efektivnější s dětmi pracovat na základě tzv. projektivních metod. Respondenti kreslili Šípkovou Růženku a ježibabu z perníkové chaloupky. Z obrázků bylo patrné, že zejména děvčata, ale i chlapci rádi malují pozitivní a dobré postavy, jsou schopni u této činnosti vydržet delší dobu a užívají si kreslení detailů, využívají pestrost barev, naopak v kreslení zla už se s detaily tak nevyhrávají a stačí jim méně pastelek.

S jakými hrdiny se děti předškolního věku identifikují?

Každá pohádková postava se vyznačuje jasným vzhledem a určitými vlastnostmi. V pohádkách mají krásné postavy dobré vlastnosti a zlé postavy jsou ve většině případů ošklivé. Každé dítě tíhne v jednotlivém vývojovém období k nějakému hrdinovi, který je mu v něčem sympatický, a chtěl by být jako on. My jsme se v našem výzkumu zaměřili na to, s jakými pohádkovými hrdiny se děti předškolního věku identifikují, zda volí dobré či zlé pohádkové postavy a proč si zrovna tyto konkrétní postavy vybraly. Z našeho výzkumu vyplynulo, že děti si volí dobré pohádkové postavy. Je patrné, že v tomto věku jsou děti zaměřené na vizuální stránku. Respondentky (D1, D2, D4) by chtěli být princeznami a jedna respondentka ještě koněm v pohádce, protože se jim líbí, jak postavy vypadají. Respondenti (CH1, D3) se identifikují s postavami, které jsou spíše profesí, tedy chovatelka zvířat a lékař. V tomto případě se jedinci ztotožňovali s dovednostmi. A respondent (CH2) sympatizuje s rytířem, protože se mu líbí, že má meč, chová se spravedlivě a zachraňuje princezny. U tohoto respondenta můžeme vidět, že je pro něj prioritní udatnost, statečnost a spravedlivost, určitý správný vzor chování. Domníváme se, že identifikace s hrdiny je dobrá pro správný vývoj dítěti. Děti si tak mohou utvářet určité ideály chování.

Jak děti předškolního věku dokážou morálně vyhodnotit situaci v pohádkách?

Dítě předškolního věku zcela zřetelně vnímá svět kolem sebe, napodobuje chování dospělých, vidí, co je správné chování a co naopak špatné. Má určité morální základy chování, ale stále si v této situaci nemusí být zcela jisté. Právě pohádky v sobě zahrnují morální situace, podle kterých se jedinec může učit. My jsme se taky snažili děti na toto uvažování navést a zajímali jsme se, zda dokážou určit, co je v pohádce morálně špatné, zda jsou schopni vyjádřit své myšlenky, jak situaci jinak řešit. Díky rozhovorům víme, že děti předškolního věku mají toto morální uvažování velmi dobře rozvinuto, jsou schopny vnímat, co udělaly pohádkové postavy špatně, a také vyjádřit svůj názor, jak jinak by to mohly postavy vyřešit. Respondenti řešili situaci s macechami, uvědomovali si chy-

by, kterých se dopustili tatínci, kteří si dovedli macechy domů. Další morálně nepřijatelnou situací byla krádež perníčku z perníkové chaloupky. Respondenti vědí, že krást se nemá, jen respondent (CH1) by přistoupil na krádež, kdyby to ježibaba neviděla. Dalším pohádkovým problémem byla pomsta zlé babice v pohádce O Šípkové Růžence. Rodiče v naší verzi slíbili, že babici pozvou na křtiny, svůj slib nedodrželi, a tak se jim babice pomstila. Děti tohoto věku jsou velmi spravedlivé a uvědomělé a právě situace, kdy si něco slíbíme, tak se to musí dodržet, je pro ně velmi podstatná, tak to bylo i u respondenta (CH4). Respondentka (D4) si byla zase vědoma, že když svůj slib nedodrželi, babice jim to oplatila. Můžeme konstatovat, že pohádky jsou pro morální rozvoj tou vhodnou a dětem příjemnou cestou. V pohádkách děti vidí, že pokud se lidé chovají, tak jak mají, jsou hodní, pracovití, skromní a milí, jsou za to po zásluze odměněni. Naopak zlí, chamtiví a sobečtí lidé jsou potrestáni. V porovnání s reálným životem to znamená, že pokud budeme dělat, co je správné, budeme se mít dobře a společnost nás přijme. Pokud budeme krást, ubližovat a nechovat se podle pravidel, půjdeme do vězení a společnost nás odsoudí.

ZÁVĚR

Pohádky a příběhy jsou součástí dětského „bezstarostného“ světa. Pohádka není jen literární dílo, představuje hlubší vhled do lidské duše, do symbolického života. Je to nástroj pro dětskou kreativitu, fantazii, poskytující dítěti zábavu i poučení nejen o něm samém a podporující osobnostní růst. Imaginativním způsobem ztvárňují, co je součástí procesu zdravého lidského vývoje. Můžeme však říct, že pokud rodič bude svému dítěti číst, pro jeho morální vývoj to bude velmi obohacující. V celé práci jsme se snažili o to vyzdvihnout důležitost pohádek a příběhů pro morální vývoj dítěte. Byla by totiž velká škoda ochudit dětskou duši o příběhy, jejichž hlavním smyslem je na symbolické úrovni zprostředkovat dobro vítězí nad zlem. Čitelnost postav rozdělujících se na dobré a zlé, jednající a chovající se určitým způsobem transparentně dítěti utváří jejich vlastní pohled na svět. Dítě začíná sebe samo hodnotit na základě srovnávání s pohádkovými hrdiny a to souvisí s jeho rozvojem sebevědomí. Do tří let docházelo pouze k interiorizaci sociálních norem na základě informací a chování rodičů, v předškolním věku se z vývojového hlediska dostávají na vyšší úroveň. Největším přínosem pro dítě není jenom obsah pohádek, ale i kontakt s rodičem, který se formou čtení nebo vyprávění zprostředkovává.

V praktické části naší práce jsme se zaměřili na význam pohádek a příběhů v morálním rozvoji dětí předškolního věku v současné době. Tento výzkum jsme si vybrali z důvodů, abychom v dnešním moderním světě nezapomínali na důležitost pohádek, zejména těch klasických, a abychom zjistili, zda jsou děti schopny si z pohádky vzít určité morální ponaučení.

Abychom však mohli do této problematiky zacházet hlouběji, museli jsme se zaměřit na vztah dětí k pohádkám. Zde jsme vyzkoumali, že děti mají pohádky rády a do oblíbenosti řadí i klasické pohádky. Z výzkumu vyplývá, že všichni z našich respondentů si doma téměř pravidelně s rodiči či sourozenci čtou, což bychom mohli považovat za velmi pozitivní fakt. Je dost pravděpodobné, že díky dobrému kontaktu s pohádkovými příběhy předškoláci dobře rozlišují pojmy dobro a zlo a bez problémů určují vlastnosti postav. Díky četbě se především rozšiřuje slovní zásoba, podporuje fantazie a kreativita, což je prokazatelně vidět na výtvarném ztvárnění dobra a zla. Volba barev a detaily postav nám naznačují, že děti mají mezi těmito pojmy jasno. Navazuje na to i skutečnost, že nikdo ze zmiňovaných dětí se nepřiklání ke zlu a všichni se identifikují s kladným hrdinou. Ve většině případů u nich hraje roli vzhled i vlastnosti, které na svých pohádkových hrdinech obdivují.

V našem výzkumu jsme verifikovali i schopnost dětí předškolního věku vyhodnotit morální situaci v pohádkách. Rozebírali jsme s nimi pohádkové děje a vyhodnocovali jednání postav, zda to bylo správné či ne. Děti mají morální usuzování dobře rozvinuto, všichni se shodují v odpovědích a jsou

si vědomi toho, že postavy nejednaly správně, a sami se zkoušeli vžít do situací a vyřešit to jiným způsobem, což se jim také dařilo.

Naše práce potvrzuje, že i v současné době pohádky neztratily svůj význam v morálním vývoji dítěte. Potvrdilo se, že předškolní období je tím nejdůležitějším, neboť dochází k rozvoji symbolického myšlení a řeči. Základním vývojovým úkolem v tomto období je seberegulace a formování interpersonálních vztahů. Prostředkem k dosažení těchto cílů je i rozvoj fantazie a kreativity, který pomocí pohádek vede dítě tím správným směrem.

Tato práce by mohla posloužit rodičům, pedagogům i široké veřejnosti v tom smyslu, že pohádky nejsou dobré jen pro rozšiřování slovní zásoby, pro utváření dobrého kontaktu dítěte s rodičem, ale především je třeba si uvědomit, že také formují morální kredit jedince.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bibliografické zdroje:

- [1] ADLER, Alfred, *Psychologie dětí*. 1. vyd. Praha: Práh. 1994. 155 s. ISBN 80 -85809-22-2.
- [2] ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Academia, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- [3] BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha : Portál, 2004, ISBN 80-7178-862-7.
- [4] BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny, 2000. ISBN 80-7106290-1.
- [5] BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
- [6] Bhagavadgíta neboli zpěv vznešeného. [Přel. Janíček Rudolf] Praha: Supraphon, 1989. 216 s. ISBN 80- 7059-007-6.
- [7] ČAPEK, K. *Marsyas čili na okraji literatury*. K teorii pohádky. Praha: Československý spisovatel, 1971.
- [8] ČÁP, Jan. MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X
- [9] ČEŇKOVÁ, Jana. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-x.
- [10] ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: ALBATROS, 1990. ISBN 80-00-00060-
- [11] ČERVENKA, Jan. *O pohádkách*. 1vyd. Praha: SNDK- státní nakladatelství dětské knihovny, 1960
- [12] DUROZOI, Gérard. *Filozofický slovník*. 1. vyd. Praha: EWA Edition, 1994, 352 s. ISBN 80-857-6407-5.
- [13] FLAVELL, J. H. *Development of children's knowledge about the mental world*. International Journal of Behavioral Development, 2000, vol. 24, no.1, p. 15–23.
- [14] FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, 1. vyd. Praha: Portál 1997. 384s. ISBN 80-7178-063- 4.

- [15] FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-260-2.
- [16] HASS, Aaron. *Morální inteligence: Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. 1. vyd. Praha: Columbus. S.r.o., 1999. ISBN 80-7249-010-9.
- [17] HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knižka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-851-87.
- [18] HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 176 s. ISBN 80-7178-154-1.
- [19] CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství: aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte*. Praha: Nakladatelství Albatros, 1971.
- [20] CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.
- [21] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- [22] KOMÁREK, Vladimír a Michal HRDLIČKA. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- [23] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- [24] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [25] LUŽÍK, R. *Pohádka a dětská duše*. Svazek č. 88. Praha: Nakladatel Václav Petr, 1944
- [26] MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8071848670.
- [27] PAVERA, Libor a František VŠETIČKA. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.
- [28] PESECHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-275-0.
- [29] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. 2.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

- [30] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Vyd.4, v naklad.Portál 3.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.
- [31] PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 5.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
- [32] PROPP, Vladimír Jakovlevič. *Morfologie pohádky a jiné studie*. 2. H+H, 1999. ISBN 978-80-7319-085-9.
- [33] RICHTER, Luděk. *Co je co v pohádce: (pohádkové realie)*. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004. ISBN 80-902975-3-6.
- [34] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- [35] SEDLÁKOVÁ, Miluše. *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Academia, 2004. ISBN 80-247-0375-0.
- [36] SVĚTLÝ, Jaroslav. *Morálka a současnost*. Praha: Horizont, 1985.
- [37] ŠMAHELOVÁ, Helena. *Návraty a proměny: Literární adaptace lidových pohádek*. Albatros, 1989. ISBN 13-864-89.
- [38] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [39] THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.
- [40] TOLKIEN, J. R. R. *Pohádky*. Přeložil Andrej PASTOREK, přeložil Jan ČERMÁK. Praha: Winston Smith, 1992. ISBN 80-85643-05-7.
- [41] TYRLÍK, Mojmír. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 8021035358.
- [42] VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-148-1.
- [43] VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.
- [44] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [45] VÁŠOVÁ, Lidmila. *Čtenáři a uživatelé informací: Základy psychologie a pedagogiky čtenáře*. Univerzita Karlova: SPN- státní pedagogické nakladatelství, 1980.

[46] VLAŠÍN, Štěpán a kol. *Slovník literární teorie*. Druhé. Praha: Českolovenský spisovatel, 1984.

Internetové zdroje:

[1] Bahbouh Radvan – Bylo nebylo [online], 2013, [cit.2018-02-03] Dostupné z: <https://psychologie.cz/bylo-nebylo/>

[2] Binková Pavlína – Carol Gilliganová: Jiným hlasem [online], [cit.2018-18-03] Dostupné z: http://profil.muni.cz/recenze/brazda_gilligan.html

[3] Co je to pohádka? [online], [cit.2018-02-03], Dostupné z: <http://cojeto.superia.cz/literatura/pohadka.php>

[4] Databáze knih – Marie Louise von Franz [online], 2008 – 2018, [cit.2018-02-03], Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/zivotopis/marie-louise-von-franz-6775>

[5] Martina Franzová – O (psychodynamickém) čtení pohádek [online], 2016, [cit.2018-1-04] Dostupné z: <http://psychoanalyzadnes.cz/2016/03/20/o-psychodynamickem-cteni-pohadek/>

[6] Vojtěch Franče – Erik Erikson Osm věků člověka [online], 2011, [cit.2018-5-04] Dostupné z: <http://ografologii.blogspot.cz/2011/03/erik-erikson-osm-veku-cloveka.html>

[7] Vývojová psychologie [online], [cit.2018-10-03] Dostupné z: <http://www.ssvp.wz.cz/vyvojovka.html>

[8] Martina Franzová – O (psychodynamickém) čtení pohádek [online], 2016, [cit.2018-1-04] Dostupné z: <http://psychoanalyzadnes.cz/2016/03/20/o-psychodynamickem-cteni-pohadek/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1 Schéma kategorií a kódů</i>	<i>52</i>
<i>Obrázek 2 respondentka D4 – Růženka a čarodějnice</i>	<i>58</i>
<i>Obrázek 3 respondentka D2 – Růženka a čarodějnice</i>	<i>59</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 Základní údaje o výzkumném souboru</i>	50
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: OTÁZKY K ROZHOVORŮM

PŘÍLOHA P II: RESPONDENT CH2

PŘÍLOHA P I:

OTÁZKY K ROZHOVORU PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU:

Jaké pohádky máš rád/ráda? Která je tvá oblíbená?

O čem vypráví tvá nejoblíbenější pohádka?

Čtete si doma s maminkou nebo tatínkem?

Jaký pohádkový hrdina by si chtěl/a být? Co si ti na něm líbí?

Pohádka O perníkové chaloupce

Dokážeš mi říct, o čem je pohádka O perníkové chaloupce?

Kdo je podle tebe hodný a kdo je zlý?

Udělal tatínek dětí správně, že poslouchal macechu? Co měl podle tebe udělat?

Měli se Jeníček a Mařenka rádi? A jak jsi to poznal/a?

Bylo správné, že Jeníček loupal cizí perníček?

Která postava, se ti v pohádce líbí a proč?

Jak si myslíš, že se cítil tatínek dětí, když se děti vrátily domů?

Pohádka O Šípkové Růžence

Kdo je Šípková Růženka?

Bylo moudré, že rodiče nepozvali babici na křtiny? Měli udělat rodiče něco jinak?

Jak se asi cítili rodiče Růženky, když se dozvěděli kletbu zlé babice z mokřin? Co udělali a proč?

Dokážeš vyjmenovat nějaké postavy z pohádky? Jaké jsou?

Která postava, by si chtěl/a v pohádce být?

Proč si myslíš, že princ, chtěl zachránit Růženku?

Jak si ho představuješ?

Pohádka O Popelce

Kdo je Popelka? Jak vypadá? A jaká je?

S kým žila Popelka? Měl jí někdo rád?

Bylo správné, že si otec přivedl novou macechu?

Jaká si myslíš, že byla Popelčina pravá maminka?

Která postava se ti v pohádce líbí a proč?

Měla Popelka nějaké kamarády (i zvířecí), pomáhal jí někdo?

Co se ti na pohádce líbilo?

Zasloužila si Popelka tři oříšky?

PŘÍLOHA P II.

RESPONDENT CH2

Jaké pohádky máš rád/ráda? Která je tvá oblíbená?

Doma jsou moje nejoblíbenější všechny. (*A jaké to jsou?*) Já mám rád pohádky s dopravníma značkama, poznávání hodin, a taky mám rád pohádky o lesních zvířátkách (*Máš nějakou úplně nejoblíbenější pohádku?*) No já mám rád tlapkovou patrolu.

Čtete si doma s maminkou nebo tatínkem?

Občas je to na střídačku, aby mě maminka nemusela číst pohádku furt, občas taťka čte mně a občas mamka mně. (*O čem si čtete?*) My si čteme o lesních zvířátkách, o dopravních značkách, hodiny jsme ještě nikdy nečetli.

Jaký pohádkový hrdina by si chtěl/a být? Co si ti na něm líbí?

A může to být i rytíř? (*Ano může to být i rytíř.*) No já jsem chtěl být vždycky rytíř, říkal jsem to i mamce, ale rytíři už neexistují, protože na hradě byla válka a oni tam zemřeli. (*Co se ti líbí na takovém rytíři?*) Mně se na něm líbí, že má meč. (*A ještě něco se ti na něm líbí? Třeba jak se chová?*) No on se chová spravedlivě, on bojuje a třeba i někoho zachraňuje, třeba princezny a je dobrý.

Pohádka O perníkové chaloupce

Dokážeš mi říct, o čem je pohádka O perníkové chaloupce?

O Jeníčkovi a Mařence a ježibabě. Oni šli s tátou do lesa hluboko a pak se tam ztratili a najednou objevily perníkovou chaloupku. Jeníček vylezl na střechu a házel perníčky Mařence, ale najednou ježibaba vystrčila z okna bradu a podívala se a říkala, kdo mi to tam loupe perníček. Jeníček a Mařenka řekly to jenom větríček a zase zalezla a oni zase loupaly, pak zase vylezla ježibaba, děti řekly to jenom větríček a pak zase loupaly, ale ta baba už nevydržela a vylezla ven a sebrala je dovnitř. Chtěla je sníst. (*Povedlo se jí to?*) Ne. Dopadlo to dobře, oni ty děti hodily ježibabu do pece.

Kdo je podle tebe hodný a kdo je zlý?

Hodní jsou Jeníček a Mařenka. A zlá je ta ježibaba a zlá žena toho dřevorubce.

Udělal tatínek děti správně, že poslouchal macechu? Co měl podle tebe udělat?

Ne neudělal. Měl tu macechu odvést pryč

Proč si myslíš, že ji tatínek poslouchal?

No ten tatínek se jí bál, protože ona byla zlá a mohla mu něco udělat.

Měli se Jeníček a Mařenka rádi? A jak jsi to poznal/a?

Ano měli, protože Jeníček vylezl na strom, když se Mařenka bála a podíval se na světýlko a pak šly za tím světýlkem. Když Mařenka měla hlad, tak ten Jeníček se s ní rozdělil.

Bylo správné, že Jeníček loupal cizí perníček?

Nebylo. To by si museli najít svoji vlastní jídlo, ale oni měly hlad a už nevydržely tak to loupaly a pak jim to ta baba oplatila.

Která postava, se ti v pohádce líbí a proč?

Mně se líbí ten Jeníček a ta Mařenka. Oni se k sobě chovají hezky a mají se rádi navzájem.

Jak si myslíš, že se cítil tatínek dětí, když se děti vrátily domů?

On se cítil šťastně

Pohádka O Šípkové Růžence

Kdo je Šípková Růženka?

Ona se narodila královi a královně, byla to princezna

Bylo moudré, že rodiče nepozvali babiči na křtiny? Měli udělat rodiče něco jinak?

Ano. (Opravadu? Když ta babice se za to pomot pomstila a Růženku zaklela.) Ne vlastně. Oni ji měli pozvat.

Jak se asi cítili rodiče Růženky, když se dozvěděli kletbu zlé babice z mokřin? Co udělali a proč?

No tak pro to ji tam neměli pouštět. (Ale jak se cítili? Dobře nebo špatně? Myslíš, že byli smutní?)
Cítili se smutně. No oni zakázaly všechny ohňostroje a všechny zbraně.

Dokážeš vyjmenovat nějaké postavy z pohádky? Jaké jsou? (hodné, zlé, moudré, ..)(ilustrace postav)

Ta Šípková Růženka, král- a ten je asi moudrý, královna, princ (Jaké byli ty sudičky podle tebe?)
byli hodné, ale ta babice byla zlá, protože jí chtěla uspat.

Která postava, by si chtěl/a v pohádce být?

Tím princem, protože vysvobodil tu Růženku.

Proč si myslíš, že princ, chtěl zachránit Růženku?

On ji měl asi rád.

Jak si ho představuješ?

Moudrého a statečného. (A jak by podle tebe mohl vypadat? Malý, velký, tlustý, tenký?) Já si myslím, že tak akorát.

Pohádka O Popelce

Kdo je Popelka? Jak vypadá? A jaká je?

Mě ta Popelka připadá jako popel. (Popelka byla holčička, která žila se svým tatínkem a macechou. A jaká byla?) Ona byla hodná. (A jak jsi to poznal?) Starala se o tatínka a o tu macechu.

Měl jí někdo rád?

Ten princ.

Bylo správné, že si otec přivedl novou macechu?

Ne, protože on si vybral špatně, on nevěděl, že je tak zlá.

Jaká si myslíš, že byla Popelčina pravá maminka?

Já si myslím, že hodná.

Která postava se ti v pohádce líbí a proč?

Princ.

Měla Popelka nějaké kamarády (i zvířecí), pomáhal jí někdo?

Ty holoubky.

Zasloužila si Popelka tři oříšky?

Jo, protože byla hodná.