



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vliv dětské literatury na rozvoj předškolního dítěte

Vypracovala: Jitka Samková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 3. 2015

Jitka Samková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, cenné připomínky, čas a ochotu, kterou mi při psaní této práce věnovala.

ABSTRAKT

Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda předškolní děti mají svého literárního hrdinu a jakou cestou se s ním setkaly. Teoretická část práce se zabývá morálním vývojem dítěte, sociálním učením, dětskou literaturou, literárním příběhem v životě předškolního dítěte a samotnou literární postavou. V praktické části je realizován projekt, který by měl odpovědět na výzkumné otázky. Cíle je dosaženo praktickými činnostmi, rozhovory a pozorováním volné hry dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Literární hrdina, morálka, vzor, literatura pro děti

ABSTRACT

The goal of this bachelor thesis is to find out whether preschool children have their literary hero and in which way this encounter happened. The theoretical part concerns the moral development of a child, social learning, children's literature, literary story in the life of a preschool child and the literary character itself. The practical part is dedicated to a project which should answer the research questions. The goal has been accomplished by the practical activities, interviews and by observing children playing.

KEY WORDS

Literary hero, morality, idol, children's literature

Obsah

ÚVOD	8
1 Předškolní věk.....	9
2 Morální vývoj	9
2.1 Morálka jako pojem	9
2.2 Morální vývoj dle Jeana Piageta.....	9
2.3 Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga	10
3 Sociální učení	13
3.1 Učení nápodobou	13
3.2 Učení identifikací.....	14
3.3 Ideál.....	15
3.4 Učení podle modelu	15
4 Literatura pro děti	16
4.1 Vymezení pojmu LPDM	16
4.2 Funkce a žánry LPDM	16
4.3 Kniha – fenomén ve vzdělávacím procesu	17
4.3.1 Literární text a jeho úloha ve vzdělávací nabídce mateřských škol.....	18
4.4 Pohádkový příběh	18
4.4.1 Charakterizace pohádkového příběhu.....	18
4.4.2 Pohádkový příběh v české literatuře	19
4.4.3 Pohádkový příběh se zvířecím hrdinou.....	20
4.4.4 Pohádkový příběh s dětským hrdinou	20
4.4.5 Význam příběhu podle Pessechkiana	22
4.4.6 Výchovní dopad pohádky.....	22
5 Literární postava.....	23
5.1 Vymezení pojmu literární hrdina	23

5.2	Rozdělení literární postavy.....	24
5.3	Literární hrdina v autorské pohádce.....	25
5.4	Identifikace s literárním hrdinou.....	26
6	Shrnutí teoretické části.....	27
7	Cíle bakalářské práce	27
7.1	Výzkumné otázky	28
7.2	Výzkumný vzorek	28
7.3	Charakteristika projektu.....	28
7.4	Charakteristika projektu.....	33
7.5	Použité metody	33
7.6	Vyhodnocení projektu Honzík má rád pohádky.....	35
7.7	Individuální rozhovor	35
7.8	Volná hra dětí.....	40
7.9	Diskuze	42
	ZÁVĚR.....	44
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	45
	SEZNAM PŘÍLOH	47

ÚVOD

V našem každodenním životě se setkáváme se vzory, s identifikací a učení se díky nim. Ale období kdy je sociální učení nejdůležitější a kdy nabírá největšího významu je právě předškolní období. Ztotožňování se vzory úzce souvisí také s formováním morálního chování jedince. S morálkou se setkáváme téměř denně v běžných situacích, proto by neměl být morální vývoj dětí zanedbáván a právě a naopak bychom ho měli posilovat.

Důvod výběru tohoto tématu pro mou práci je především to, že sama vnímám toto téma za velice aktuální a uvědomuji si, jakou má pedagog možnost, především díky nabídce vzorů, formovat morální vývoj dětského jedince. Nejen pedagogovi, ale také rodičům, se tak dostává možnosti přirozenou formou pohádky, či příběhu nabídnout dítěti jeho hrdinu, díky jehož kladným morálním vlastnostem se dítě může s postavou identifikovat.

Cílem mé práce je zjistit, zda dítě předškolního věku má svého literárního hrdinu a jakou cestou se s ním setkalo, pokusím se také ověřit si tento výsledek ve volné hře dětí. Předmětem mé teoretické části práce je poskytnutí literárního přehledu k dané tematice. Na začátku práce jsem se zaměřila na morální vývoj jedince, sociální učení, vymezení jednotlivých kategorií literatury pro děti a mládež, dále se má práce zajímá o pohádkový příběh jako stěžejní útvar pro děti předškolního věku. Zaměřila jsem se na pohádkové útvary s jednotlivými hrdiny, význam příběhu a samotný výchovný dopad pohádky. Poslední kapitola popisuje literárního hrdinu, vymezení pojmu, rozdělení a především identifikací s ním. Tato část práce by měla čtenáři předložit argumenty k tomu, jak důležitá literatura v předškolním věku je, co si z ní malý recipient může odnést a jak zásadně formuje jeho pozdější vývoj. V praktické části se pokusím získat odpovědi na výzkumné otázky. Pro průběh této části práce jsem vytvořila projekt, díky němuž budu moci otázky vyhodnotit.

Metody zvolené pro realizaci praktické části vychází z kvalitativní povahy výzkumu. Předně se jedná o metodu rozhovoru a zúčastněné pozorování.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Předškolní věk

Předškolní věk uvádí Vágnerová (2000), jako období, které trvá zhruba od 3 do 6 let. Ukončení této fáze je dán jednak fyzickým věkem, ale zejména sociálně – nástupem do školy. Nejdůležitější znakem tohoto období je rozvoj aktivity a postupné uvolňování vázanosti na rodinu.

Langmeier, Krejčířová (2006) charakterizují předškolní období také v užším slova smyslu, což nazývají jako „věk mateřské školy“. Poukazují ovšem na to, že pouze z tohoto hlediska se nedá předškolní období chápat. Mateřskou školu nenavštěvují všechny děti a také zdůrazňují, že rodinná výchova zůstává základem, na který mateřská škola navazuje a doplňuje ji, čímž pomáhá dítěti v dalším rozvoji.

2 Morální vývoj

2.1 Morálka jako pojem

Morálku můžeme vysvětlit jako soubor sociálních norem, zvyků, ideálů, pravidel a hodnotících soudů, kterými se ve svém praktickém jednání řídí lidé. „Mravní kodex“ neboli svou specifickou morálku má každá kulturní skupina. Od jiných skupin se liší svým obsahem. Svou morálkou se již od dřívějších dob lišily různé národy, náboženské skupiny, či jiná etnika (Průcha, 2007).

Pojem doplní také Hartl (2004), který udává, že morálku lze chápat jako vnitřní přesvědčení či víru, nebo také vnější principy, které jsou vyžadované společností. Morálka se tak stává souborem principů, které řídí chování a jednání lidí žijící v dané společnosti.

2.2 Morální vývoj dle Jeana Piageta

Vacek (2005) uvádí, že díky Piagetovi, můžeme stanovit dvě široce pojaté fáze v morálním vývoji dítěte. První etapa, vývojově nižší je nazývána tzv. heteronomní („závislá“) morálka, druhá etapa, vývojově vyšší, je tzv. autonomní („nezávislá“)

morálka. K přechodu od heteronomní k autonomní morálce dochází zhruba v období mladšího školního věku (mezi 6. až 8. rokem.)

- **Heteronomní fáze morálky**

Podle Vágnerové (2000) spočívá tato vývojově nižší fáze morálky v tom, že dítě předškolního věku uznává taková pravidla chování, která mu jsou předkládána uznávanou autoritou. Dítě na této úrovni je schopno přijmout jakékoliv normy, nad jejichž kvalitami neuvažuje, neboť toho není dosud schopné. Piaget, Inhelderová (1997) se také dodávají, že zpočátku je působení příkladu podmíněno fyzickou přítomností osoby, která jej udělila. Zákon ztrácí svou působnost v době nepřítomnosti dané osoby a jeho následné porušení vede jen k přechodnému zážitku selhání. Po určité době dochází k trvalé vážnosti příkazu. Následně přichází systematická asimilace, která je interpretována psychoanalytiky jako identifikace jedince s obrazem autority či rodiče.

- **Autonomní fáze morálky**

Dítě začíná chápat nové morální vztahy, založené na vzájemné úctě a vedoucí k jisté autonomii díky pokroku v sociální spolupráci mezi dětmi a pokroky v příslušných operacích. Pravidla vidí starší děti jako výsledek dohody mezi současníky a připouštějí si možnost, že samotná pravidla jdou po vzájemné dohodě demokraticky změnit, naopak mladší děti osmi let přejímají s jistou samozřejmostí ve hrách s pravidly pravidla již hotová a považují je za nadosobní, nedotknutelná. Ústřední normou se stává v tomto období spravedlnost, která má navrch nad poslušností (Piaget, Inhelderová 1997).

2.3 Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga

Teorií mravního vývoje se zabýval Lawrence Kohlberg, který při svých studiích mravního vývoje vycházel z teorií Jeana Piageta, který se zabýval kognitivním vývojem. Z Kohlbergových studií vyplynulo domněnání, že kognitivní vývoj předchází vývoji mravnímu. Ovšem podle Kohlberga neznamená, že pokud jedinec dosáhne vyššího kognitivního vývoje, bude tím zajištěno i dosažení vyšších mravních stadií. Kohlberg ve svém pozdějším výzkumu naznačil, že pouze malá hrstka lidí dosáhne šestého nebo sedmého stadia. Také není samozřejmé, že pokud jedinec je schopen uvažovat ve

složitých mravních pojmech, bude i jeho chování v souladu s jeho mravním myšlením (West, 2002).

Kohlberg charakterizoval jednotlivé úrovně mravního vývoje následovně:

Předkonvenční úroveň

V této úrovni hovoříme o prvních dvou stádiích, která jsou dána morálkou vnější, nikoliv vnitřní. Věrnost vnitřního etického kodexu zde nehraje ještě tak velkou roli a tak je dobro a zlo posuzováno především podle důsledků chování.

- **První stadium: Zaměření na trest a poslušnost**

První stadium shrnuje, že je vlastně dobré dělat to, co se po člověku žádá a vyhnout se tak trestu. Pro jedince znamená, že každá činnost, která se trestá, je činností špatnou. Volba chování se proto podřizuje strachu z trestu. Lidé, kteří jednají podle stadia 1, se málokdy se postaví proti příkazům nadřízených, nedbají ani na škodlivost nařízení pro ostatní (West, 2002).

- **Druhé stadium: Naivní instrumentální hédonismus**

V tomto stádiu vyhodnocuje jedinec, co je pro něj prospěšné. Dodržuje tedy pravidla pouze tehdy, pokud to vyhovuje zájmu jedince, správné je tedy především to, co je výhodné v první řadě pro něho (pro ostatní až později). Mimo toho, že přetrvává egocentrický postoj, začíná se objevovat také reciprocita, každý sleduje svůj záměr a tak se dá reciprocita vystihnout výrokem: „Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku zas něco pro tebe“ (Vacek 2005).

Konvenční úroveň

Aby člověk dosáhl konvenční úrovně je zapotřebí, dosáhnout významného posunu v oblasti mravního myšlení, což souvisí s potřebou vyvinout si etický kodex, v němž se nacházejí potřeby a pocity druhých.

- **Třetí stadium: Hodní kluci a dívky**

West (2002) spatřuje ve třetím stadiu důraz především na vztahy, kdy lidé zvažují potřeby a pocity druhých. Kdyby jejich chování mělo poškodit druhé,

mohou se vzdát toho, co chtějí, mravní rozhodování se tak stává složitým, především kvůli ohledu na ostatní vztahy.

- **Čtvrté stadium: Řád a zákon**

Toto stadium vysvětluje, proč je potřeba, aby lidé zachovávali zásady a zákony vytvořené společností. Nelze porušit zákon kvůli citové touze, osobním či mezilidským výhodám. Dodržovat zákon je jeho povinnost. Pro toto stadium je důležitá naděje, která udává, že díky plnění zákonů se nastolí světový pořádek (West, 2002).

Postkonveční morálka

Tohoto stadia dosahuje jen velmi malá hrstka lidí, označuje se zhruba jen 15% starších 25 let. Ovšem i tato malá skupina lidí bude mít značné problémy sladit své činy s názory (West, 2002).

- **Páté stadium: Společenská smlouva**

West (2002) shrnuje toto stadium jako úroveň, ve které si lidé uvědomují, že nikoliv člověk byl stvořen pro zákony, ale zákony pro člověka. Jejich účelem tedy je chránit práva člověka. Lidé v tomto stadiu respektují zákon, řád a nutnost pracovat v systému, ovšem mohou také nastat situace, kdy je třeba zákony změnit, nebo nové vyložit.

- **Šesté stadium: Univerzální etika**

V tomto stadiu má jedinec utvořené mravní zásady, která vychází z jednotlivých přesvědčení jako např. že každý má právo na život, spravedlnost a svobodu. Morálka již není založena pouze na zákonech, ale velkou roli zde hrají člověkem zvolená přesvědčení, opírající se o univerzální zásady (West, 2002).

- **Sedmé stadium**

Posledního stadia – sedmého lze dosáhnout obvykle až ke konci života a jedná se o stadium náboženské. Toto stadium charakterizuje pocit jednoty s vesmírem či Bohem (West, 2002).

Vacek (2005) uvádí, že samotný Kohlberg označil svou teorii morálního vývoje za univerzální. Po odvedených srovnávacích studiích bylo zjištěno, že morální vývoj probíhá ve stejném sledu, bez ohledu na odlišnou kulturu, sociální podmínky či

náboženské vyznání. Jednotlivá stadia morálního vývoje nelze přeskočit, musí být zachován postup od nejnižší fáze k fázi nejvyšší.

3 Sociální učení

Vágnerová (2002) uvádí, že díky sociálnímu učení se jedinec zařazuje do společnosti, přizpůsobuje se jí a vyhovuje jejím požadavkům. Sociální učení pomáhá osvojit si žádoucí způsoby chování, sociálních norem a rolí.

Čáp, Mareš (2001) rozdělují nejdůležitější formy sociálního učení:

- Napodobování
- Učení sociálním posilováním
- Učení identifikací
- Observační učení

Pro mou bakalářskou práci je jedním z nejdůležitějších forem sociálního učení právě učení nápodobou a identifikací.

3.1 Učení nápodobou

O nápodobě se Helus (2004) zmiňuje, jako o formě sociálního učení, které nabývá na své důležitosti zpravidla kolem druhého roku. Velkou roli zde hraje přítomnost druhých osob – modelů a vzorů, z jejich osobnostních vlastností si bere jedinec něco, co ho stimuluje k určitému napodobování, nebo celkovému připodobnění se na základě empatie. Většinou se jedná o osoby blízké, ke kterým má citový vztah, je na nich závislé.

Základní typy fungování mechanismu nápodoby:

Regresivní napodobování. To popisuje Helus (2004) jako nápodobu někoho méně vyspělého vyspělejším. Tímto chováním dosahuje dotyčný určitých výhod, kterých se mu dostává, při této nápodobě. Jako příklad udává autor případ tříletého dítěte, které se pod vlivem nápodoby začne chovat jako mladší sourozenec. Projevy se týkají řeči, která může být „šišlavá a patlavá“, ale také se dítě může znovu začít pomočovat. Dítě

tak získává pocit, že je znovu bráno jako malý, bezbranný sourozenec a získává si tím pozornost rodičů. Za vzor je brán tedy mladší sourozenec na vývojově nižší úrovni.

Závislé připodobnění. Dalším a častějším druhem napodobování je nápodoba někoho staršího, vyspělejšího. Děje se tak například u sourozenců, kdy si mladší sourozenec všímá postavení staršího sourozence, který svým vystupováním, zevnějškem, názory přijímá určitou autoritu v rodině. Mladší dítě se tak připodobňuje a snaží se podobat vyspělejšímu sourozenci, nesnaží se vymýšlet své vlastní způsoby řešení situace, ale používá již vyzkoušené zkušenějším sourozencem. Jedná se tedy o závislé připodobnění.

Odreagovávající napodobování. Tento způsob nápodoby shrnuje Helus (2004) příkladem na dítěti, kterému je bráněno v uspokojení nějaké potřeby. Pokud strádající dítě má možnost vidět jinou frustrovanou osobu (př. v televizi), která je agresivní, je patrné, že dítě si přebírá tuto strádající osobu jako model. Dítě tím, že přebírá agresi jako model, ventiluje svou frustraci a napětí po neuspokojené potřebě.

Kompenzační napodobování. Tento druh nápodoby se týká osob, které mají tendenci vnímat jako model osoby, které vynikají v oblastech, ve kterých ona sama zaostává.

3.2 Učení identifikací

Dalším významným druhem sociálního učení, díky němuž se dítě začleňuje do společnosti, je učení identifikací. Identifikace, neboli ztotožnění se s nějakou osobou, je založena na citové vazbě. Jedinec napodobuje danou osobu především proto, že by chtěl být jako ona. Dítě realizuje takový cíl nápodobou viditelných projevů obdivované bytosti. Díky identifikaci dochází k přijímání hodnot a norem, které taková osoba vyznává. Identifikace je tedy motivovanější a komplexnější učení nápodobou (Vágnerová, 2002).

Čáp, Mareš (2001) vidí učení identifikací jako vývojově vyšší formu napodobování. Podle zmíněných autorů jedinec přejímá od svého modelu způsob chování, se kterým se identifikuje. Přejímá tedy jeho cíle, hodnotové orientace a nezaměřuje se pouze na jeho vnější projevy chování, způsob oblékání atd.

Dítě má možnost v modelu poznat v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením charakter, hodnotové orientace, morální principy. To v dítěti vybízí možnost napodobovat model, napomáhá interiorizaci morálního vývoje a jednání v souhlasu s ním. Autoři se také shodují na tom, že to koho si dítě zvolí za vzor, závisí značně na společnosti, která vzory předkládá. Už ve starověku proto najdeme rozmanité formy, jak předkládat mládeži kladné vzory v poutavé podobě. Jednalo se o mytologické postavy, hrdiny národních dějin, lidových pohádek, bajek, románů a dramat i dětské literatury určené pro tento záměr. Nyní v tomto směru značně působí prvky masové komunikace.

Vzor zastává i určité funkce a působí i různým způsobem. Můžeme se setkat se vzorem, jenž plní funkci odpuzující a je tedy výstražný, neboť v něm jedinec vidí jako v zrcadle svůj nedostatek ať už skutečný, či potencionální. Dále se shledáme s funkcí provokující, ospravedlňující, či ujišťující v setrvání v dosavadním způsobu chování.

3.3 Ideál

Helus (2004) uvádí další způsob socializace. Vedle nápodoby a ztotožňování je to socializace prostřednictvím ideálu. Ten vyjadřuje dokonalost, oproštěnost od chyb a nedostatků. Děti se často zabývají tím, že vytýčují ideál sebe samého – takový, jakým by se chtěly a měly stát v budoucnu. Ideál bývá přirovnáván ke hvězdě Polárce – není dosažitelná, ale orientuje, dává směr.

3.4 Učení podle modelu

K učení lidského chování dochází prostřednictvím observace (pozorování) modelů. Pomocí observace získává člověk představu o tom, jak se takové chování provádí a později díky této zakódované informaci získává směr pro provedení určitého vzorce chování. Známe čtyři dílčí procesy, jejichž prostřednictvím probíhá observační učení: Zaměření pozornosti, uložení informace, motorické reprodukce, motivace (Bandura, 1977, in Hoskocová, 2006).

Autorka uvádí přítomnost modelů v okolí dítěte (sourozenci, rodiče, osobnost z médií, učitel, soused atd.) díky nimž se mu dostává informací. Neznamená to však, že by dítě napodobovalo vždy vše, co vidí. Některým modelům dítě věnuje větší

pozornost než jiným. Na jejich případném obdivu má velký vliv mnoho faktorů, které na konec určí, co se od nich naučí. Přítomnost modelu může být užitečná také díky viditelnosti důsledků jejich chování (Durkin, 1995, in Hoskovcová, 2006).

Kryspin – Exner (1994) se zmiňuje také o symbolických modelech. Kdy například kreslené filmy mohou tímto způsobem vybudit např. agresivní chování podobně jako sledování druhého dítěte ve skupině. Účinnost ideologií, politických směrů, literatury, které stejně jako reálné modely, ovlivňují chování, tak demonstruje symbolické modelování (in Hoskovcová, 2006).

4 Literatura pro děti

4.1 Vymezení pojmu LPDM

Peterka (2001) vymezuje literaturu pro děti a mládež (dále jen LPDM) jako žánrovou oblast, která je mentálně blízká vnímatelům věkového rozmezí 3- 15 let. LPDM jež je záměrně psána a určena pro nedospělé vnímatele je označována jako tzv. intencionální LPDM, druhým typem je tzv. neintencionální LPDM, která byla původně určena k četbě dospělým recipientům, časem se ovšem stává součástí četby dětí a mládeže, bez autorova záměru.

Pleskot (1977) uvádí, že při jakémkoliv pohledu na literaturu pro mládež, bychom měli mít na paměti také to, že je součástí celonárodní literatury. Plní tedy určité úkoly, stejně jako literatura pro dospělé. Jedním z nich je, že LPDM by měla zprostředkovat v uměleckých obrazech poznání skutečnosti.

4.2 Funkce a žánry LPDM

Mezi základní funkce LPDM patří: estetická, poznávací a výchovná funkce. Toman (1992) se domnívá, že tyto funkce se liší pouze svou specifickou skladbou a náplní. Méně akceptují literární normy a konvence, neboť v tvorbě pro děti více korespondují s psychickou strukturou dětské osobnosti, s jejími zvláštnostmi, potřebami a možnostmi. Literární dílo získává uměleckou svébytnost a schopnost rozvíjet dětskou osobnost, po stránce rozumové, citové, volní anebo charakterové.

V publikaci Svobodové et al. (2012) se můžeme dočíst o vlivu literatury na zdravý vývoj člověka. Jedná se o působení četby, příběhu, pohádky, použití říkanek a jejich pamětního učení. Křivohlavý (1987) poté doplňuje a dělí funkce četby na výchovnou, informační, funkci „zrcadla“, očištnou, identifikační, estetickou a relaxační. Svobodová et al. (2012, str. 12) dodává, že kniha tedy prostřednictvím příběhu přináší určité informace, nesoucí určité názory, které jsou střetávány s dosavadní zkušeností dětí a jejich názory. *„Následně si děti nalézají vzor, se kterým se ztotožňují, což je možné dále použít při řešení určitých životních situací. Je zde současně brána v potaz i očištná, estetická a relaxační funkce.“*

Peterka (2001) se také zmiňuje o žánrech LPDM. Dětský folklor představuje orální kořeny dětské literatury. Tento žánr vždy nejvíce působil a působí na rozvoj dětské osobnosti – řeči, fantazie, pohybu ale i mravního citění. Z žánrů, které jsou určeny výhradně pro děti, jsou např. říkadla škádlivky, rozpočítadla, jazykolamy. Dalším folklorním žánrem jsou např. přísloví a písně, které jsou dětem i dospělým společné. Báje pověst, pohádka, nebo bajka, původně určené pro dospělé přešly do dětského folkloru z lidové slovesnosti.

4.3 Kniha – fenomén ve vzdělávacím procesu

Havlíková (1987, str. 9) uvádí: *„Duševní schopnosti, které dítě potřebuje k pochopení obsahu knížky pro svůj věk, předcházejí o několik vývojových stupňů dosažení předpokladů k ovládnutí techniky čtení.“* Proto se tedy můžeme setkat s knihami, které jsou malovány a psány pro děti nejútlejšího věku. Uplyne však řada let, než se dítě stane samo sobě čtenářem. Do té doby je tedy při čtení závislé na dospělé osobě, kdy mu je předčítáno očima, ústy a srdcem. Jedinečným kulturním prostředkem, jímž naučit dítě jazyku, je právě prohlížení, předčítání a pozdější čtení knížek.

Také podle Gebhartové (2011) znamená kniha jako celek a literární text pro dítě vstup do kulturního světa. Podle autorky se zájem dětí o knihu odvíjí především díky výtvarnému provedení díla. Děti přitahují obrázky a ilustrace, obálka, grafická úprava a celkově zvolený design. Od toho se odvíjí důležitost všudypřítomnosti dětské knihy v mateřské škole.

4.3.1 Literární text a jeho úloha ve vzdělávací nabídce mateřských škol

Klíčové kompetence dítěte předškolního věku můžeme zcela jistě rozvíjet prostřednictvím literárního textu (pokud je interpretován učitelkou nebo jinak). Jeho jazyková vybavenost a emoční náboj se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech. Nenahraditelné místo pak nalézá v oblasti Dítě a jeho psychika. Autorka se samozřejmě zmiňuje i o tematické zajímavosti literárních textů. Díky jazykové a literární kvalitě mohou být texty využity především v nabídkové škále k rozvoji jazykových dovedností a řečových schopností dítěte (Gebhartová, 2011). Svobodová et al. (2012, str. 14) dodává: *„Kromě běžných významů, které má literatura pro rozvoj komunikace (učí vnímat text, předkládá nová slova, metaforu, skladbu vět...), jsou v příbězích místa, jež zcela cíleně seznamují děti s novými pojmy „naděje, lítost, smutek, odpuštění“...)* *Poznáváme, že se slovy se dá i hrát a zažít legraci.“*

Díky publikaci Svobodové et al. (2012) se můžeme také blíže seznámit s naplňováním klíčových kompetencí uvedených v RVP PV prostřednictvím příběhu. Ten nám sám o sobě pomáhá směřovat k jejich naplnění, neboť (jedná-li se o příběh se zvířecím hrdinou) zvířátka jednají a žijí tak, že se stávají pozitivním vzorem pro děti.

4.4 Pohádkový příběh

4.4.1 Charakterizace pohádkového příběhu

Pohádkový příběh pomáhá v životě předškolního dítěte k rozvoji lidské citlivosti a zároveň slouží jako cesta k přirozenému poznání světa. Příběh doprovází lidstvo od počátku. Můžeme se jen domnívat, zda měl člověk potřebu sdělit druhým, co zažil, když začal používat řeč, nebo snad touha vyprávět příběhy byla silnější a proto vymyslel řeč (Svobodová, Švejdová, 2011).

Svobodová, Švejdová (2011) uvádějí důležitost postavení příběhů v předškolním období. Pomocí příběhu se ztotožňujeme s jejich hrdiny, spoluprožíváme, probouzejí v nás emoce, přinášejí poznání a tak nás oslovují mnohem více než holá fakta. Příběh přináší dětem obraz toho, že je správné bojovat za dobro, chránit slabé a odporovat zlu, poskytují dětem víru a naději v dobro. Pomocí příběhu se dětem dostává morálních hodnot bez moralizování.

Peseschkian (1999) vysvětluje, proč se díky příběhům dostáváme k cíli snadněji než abstraktními výklady. Díky příběhu a vyprávění obecně dochází k oslovení fantazie a intuice a tím dochází k aktivaci schopnosti pravé poloviny mozku. Příběhy tedy zastávají významné místo ve výchově, neboť se obsahově týkají vymezeného problému, přitom jsou zaznamenány jasným, srozumitelným jazykem.

Vyprávíme-li dětem pohádku, identifikují se s dějem a díky emocím prožívají příběh zcela naivně. Dítě si tak může řešit např. Komplex méněcennosti, vyprávíme-li mu příběh o ubohém káčátku. Pak může doufat, že se i z něho stane krásná labuť. Příběh zprostředkovává životní model, jenž oživuje, povzbuzuje a nevědomě poukazuje na všechny životní možnosti (Franz, 1998).

Trávníček (2007) uvádí, možnost přijímání příběhů také prostřednictvím televize. Současně se ovšem domnívá, že dítěti, kterému je vyprávění zprostředkované jazykově, než přímé (televizí) se dostává mnohem většího pochopení situace. Díky jazykovému vyprávění se dítě dočká instance vypravěče, tedy někoho, kdo dá věcem řád, zorganizuje je do přehledné hodnotové hierarchie a sledu. Toho se dítě při sledování televize nedočká, alespoň ne v takové míře, ve které je to možné v rámci jazyka. Pohyblivé obrázky v televizi nabídnou dítěti rychlou, plastickou představu, ale pro dítě se jedná o pouhou „věc“, objekt k pozorování tedy něco cizího.

4.4.2 Pohádkový příběh v české literatuře

Šubrtová (2011) uvádí, že pokud chceme charakterizovat postavení a podobu pohádkového příběhu v české literatuře pro děti a mládež již uplynulého dvacetiletí, nelze tak činit bez toho aniž bychom se vrátili k proměnám české literární scény, které nastaly po roce 1989. Společenské proměny, které nastaly po roce 1989, s sebou přinesly v uvedené literatuře rozkolísané období. Jednalo se o demonopolizaci a roztříštěnost nakladatelských aktivit, šlo ovšem i o možnost otevřené konfrontace se světovou knižní produkcí. Věrnost dál zůstávala k prověřeným titulům zlatého fondu české literatury i dříve umlčovaným autorům, nová domácí tvorba tak zůstávala stranou. Na počátku 21. století se nepotvrdil krizový scénář a česká literatura se úspěšně tomuto proroctví z 90. let vyhnula. Hodnoty domácí tvorby zůstaly čtenáři v paměti a příliv brakové literární produkce ze zahraničí tak neohrozil českou tvorbu.

4.4.3 Pohádkový příběh se zvířecím hrdinou

Pohádkový příběh, v němž jsou hlavní postavou zvířátka, přináší dětem pozitivní vzor díky jejich jednání. Samozřejmě hlavním smyslem těchto příběhů není, aby dítě poznalo, jak žijí různé druhy zvířátek, ale zvířátka se stala osvědčeným prostředkem toho, jak se díky fantazii odpoutat a zobrazit všechno to, co se v lidském životě zdá nejdůležitější, zejména mezilidské vztahy. Nejčastěji se můžeme setkat s předlohou, v níž je hlavní postavou mládě (zajíček, koťátko, vrabeček, kuřátko... holčičky, chlapečkové). Hrdina tohoto příběhu není nijak silný, jedná se o hloupoučké, nemotorné, slabé a navíc mnohdy neposlušné zvíře. Dalším typickým hlavním hrdinou těchto příběhů se může stát nějaký starý dobrák od kosti. Ztracený pes nebo medvěd samotář, kterým se smůla lepí na paty a jenž jdou od neštěstí k neštěstí. Oproti příběhu s mláďaty nemá tento starý hrdina domov jako oni, ale pro něj se stává domovem celý les, vesnice a spolu s tím i všechna zvířátka, která potká. Pro jeho dobrou povahu ho mají všichni rádi a tak ho neopustí (Havlínová, 1987).

Podle Havlínové (1987) se dítě ztotožňuje výhradně jen s postiženými, malými a slabými. Sleduje-li jejich příběh, prožívá pocity strachu a obavy, jakoby se jednalo o jeho vlastní osud. Celou dobu prožívá příběh s hlavním hrdinou a nepřestává doufat, že na malé stvoření někdo myslí a že se ho někdo ujme. Příběh opravdu končí tím, že malého hrdinu najdou, nebo si najde nový domov. Dítě se tak setkává s životadárným pocitem, který se utvrzuje v jeho podvědomí – ani dítě by nedali a dítě by je nikdy neopustilo.

4.4.4 Pohádkový příběh s dětským hrdinou

Mnoho autorů se shoduje na tom, že příběhová próza ze života dětí se stává významným a reflektovaným žánrem literatury pro děti na 1. stupni základní školy. Příběh s dětským hrdinou zobrazuje pravděpodobné události z reálného života dítěte. Jedná se o základní a typické modely mezilidských vztahů situací, jenže přináší život. Přínosem těchto příběhů se stává především snadnější orientace dítěte v okolním světě (Toman, 1992).

Toman (1992) také vymezuje základní znaky tohoto žánru:

1. Jedná se o podání uměleckého obrazu - autentického (psychického a sociálního) světa dítěte, ve kterém je v hlavní roli dětský hrdina. Každodenní životní praxe je tak bezprostředně spjata s tímto žánrem.
2. Dramatický děj tvoří osu tohoto příběhu, rozvíjí se nejčastěji na bázi morálních a sociálních konfliktů dětských protagonistů. Díky těmto konfliktům můžeme lépe poznat jejich charakter, vztah k okolní realitě (k dětem, dospělým, škole, rodině, vlasti, společnosti).
3. Nejedná se o četbu přechodnou, ale provází dítě všemi čtenářskými etapami.

I v tomto žánru se děti samozřejmě ztotožňují s hrdinou příběhu. Havlíková (1987, str. 94) uvádí, že díky tomu, že dítě nyní může připsat skvělé vlastnosti (odvaha, statečnost, zručnost, rozum) nositeli, ve zcela určitých živoucích postavách, setkává se s literárním hrdinou, jehož možná bude obdivovat, do něhož se vcítí. Dítě by chtělo také prožít stejný příběh a nejde-li to, tak se do něho alespoň vcítí. Autorka uvádí: *„Hrdina – stejně starý chlapec nebo děvče – se stává vzorem, podle kterého by náš čtenář chtěl vypadat, chovat se, být uznáván, a hlavně dávat spád událostem, které by se nestaly, kdyby jeho nebylo.“*

Toman (1992) se také zmiňuje o literárním hrdinovi prózy ze života dětí. Jeho smysl vidí především v tom, že se zásadním krokem podílí na pochopení ideje a smyslu literárního díla, stává se hlavním nositelem děje a autorova záměru. Ve vztahu ke svému vnímateli vystupuje jako rovnocenný (tzv. referenční) partner (na rozdíl od pohádkových postav). Jeho rovnocennost se projevuje také ve shodné motivaci, zájmech a potřebách, životních zkušenostech. Jeho podobnost se projevuje také identickými, důvěrně známými vztahy k rodičům, sourozencům, kamarádům, prarodičům, spolužákům, učitelům, ale i ke společenskému dění. Tato souvztažnost a spřízněnost dětského recipienta a literárního hrdiny se projevuje především v tom, že postava dětského hrdiny působí věrohodně, pravdivě, přesvědčivě a tak se hrdina přirozeně stává etickým vzorem. Malý recipient napodobuje jeho myšlení, cítění, jednání, chování a postoje, s nimiž se ztotožňuje a srovnává se zkušenostmi vlastními.

4.4.5 Význam příběhu podle Pessechkiana

Peseschkian (1999) se zmiňuje o funkcích příběhu, které se objevují v pozitivní psychologii.

- Příběhy jako zrcadla – dochází ke ztotožnění s hrdiny, neboť posluchač se v příběhu poznává a prostřednictvím řeči obrazů se identifikuje s hrdiny. Nabývá odstup od svých problémů a ve svých asociacích k příběhu sděluje něco o svých přáních a konfliktech.
- Příběhy ukazují možnosti řešení – vypovězený příběh nabízí svému posluchači celou škálu interpretací a možností k řešení konfliktní situace. Povzbuzuje k pokusům a nabádá své posluchače k napodobení.
- Příběhy podněcují fantazii – především u dětí dochází prostřednictvím příběhu k oslovení oblasti intuice a umožnění regrese do fantazie. Poté se problémy přehrávají ve fantazii, přičemž se reaktivují dřívější způsoby chování. Na povrch vychází i očekávání do budoucna a podporuje se jejich vlastní utváření.
- Příběhy se dobře pamatují – Člověk si snadno zapamatuje řeč obrazů, neboť dochází k aktivaci čtenářovo, nebo posluchačovo potenciálů svépomocí.
- Příběhy poskytují ochranu – v pozitivní psychologii stojí mezi terapeutem a psychologem jako filtr a ochrana. O ochraně v pohádce se zmiňuje také Havlíková (1987), která uvádí, že dítě by díky pohádce mělo získat to, co v jeho současném vývojovém stadiu nejvíce potřebuje. Jedná se o ubezpečení, že má ochranu mámy, táty, celé rodiny, spolu s jistotou domova, do něhož začíná stále aktivněji vstupovat.

4.4.6 Výchovní dopad pohádky

Černobílý model světa, jenž nám pohádka zprostředkovává, je přímo optimální pro rané etapy estetické a mravní výchovy. Zde uvádí Čačka et al. (1999, str. 68) Platonovu ideu: „*Výchovný proces je podmíněn kvalitou hodnot a ideálů obsažených v umění.*“ Pohádky tak nabízejí vzory, „povzbuzují srdce“, jsou zdrojem optimizmu a zprostředkovávají dětem kontakt se světem. Na oblíbenosti pohádky se vedle její formy (typizace, jednoduchost, animismus aj.) také podílí celková atmosféra – prožívání emocí a intonace, kontakt atd.

Pohádka vedle toho, že naplňuje funkce imaginace, plní také řadu vývojových potřeb a výchovných úkolů.

- Rozvoj kognitivních funkcí – Úloha pohádek v rozvoji základní vrstvy duševního dění je spatřována v rozvoji imaginace, řeči, myšlení a dalších elementárních schopností. Pohádka naplňuje funkci druhé vrstvy psychiky tím, že nenásilně naznačuje „očekávané reakce“ a tak pomáhá k osvojení vnitřních i vnějších reakcí (zárodky rolí a postojů) a připravuje tím také jejich postupné zvládnutí. Další úlohou je, že pohádka je prostředkem sebepoznání – dítě se identifikuje s postavami a tím si jakoby ověřuje kým vlastně je a kým by chtělo být.
- Rozvoj citové oblasti – v této oblasti je základní funkcí abreakce (uvolnění emočního napětí znovuprožitím). Pohádka tedy díky této funkci dává možnost zažívat city, které jsou v realitě tíživé (strach, smutek, nejistota atd.) Pohádka se stává pro dítě také jakýmsi „projekčním plátnem“, které mu umožní emancipovaně „mimo sebe“ zvýraznit, co se dosud odehrávalo jen „uvnitř“. (Čačka et al., 1999)
- Rozvoj konativní oblasti – Vedle rozvoje kreativity pohádkou je neméně důležitá seberealizace – jak uvádí Čačka et al. (1999, str. 71): *„Pohádka tak předkládá dětem určitý adaptační program, který se může později stát i podvědomým východiskem při směřování jejich cílevědomé a plánovité seberealizace.“*

5 Literární postava

5.1 Vymezení pojmu literární hrdina

Toman (1992) vymezuje literární postavu jako dominantní složku tematické výstavby literárního díla. Jedná se o umělecký obraz člověka, který zobrazuje jeho vnější podobu, charakter, řeč, jednání, myšlení, citění, vztah k ostatním postavám, ději a prostředí i jeho vývojové proměny. Epické dílo zpodobňuje literární postavu v akci, popis pomáhá ztvárnit její zevnějšek, charakteristika přímá a nepřímá (vyvozená z činů a promluv) pak vystihuje její povahové vlastnosti. Literární postava je nositelkou hlavní myšlenky díla, neboť postava zpravidla nejzřetelněji tlumočí autorův záměr.

Pleskot (1977) doplňuje charakterizaci uměleckého obrazu, mezi který se také řadí literární hrdina. Podle něj má umělecký obraz napomáhat k chápání děje a jeho smyslnosti. Pohádka to splňuje prostřednictvím jednoho rysu, který to umožňuje v největší míře. Charakterizace postav a prostředí je pomocí minimálního počtu znaků, někdy dokonce jde jen o jeden hlavní znak, který je v díle předpokládán. Jedná se třeba o draka, který bývá zlý, čarodějnice mstivá, záludná, babička naproti tomu laskavá. U postav se tak ví předem, jakou roli nejspíše budou hrát, hrdina má zkrátka tento svůj rys zafixován.

Peterka (2001) pak vymezuje přesněji pojem hrdiny, hlavní postavy, nebo též protagonisty v literatuře. Uvádí, že termín hrdina byl dříve převážně spojován s heroickým charakterem postavy, dnes je používán zejména bez hodnotícího příznaku.

Charakteristiku hrdiny doplní Franz (1998), která uvádí, že hlavní úkolem hrdiny, je vrátit zpět zdravou vědomou situaci. Hrdina prostřednictvím svého já obnoví normální fungování, ať je situace jakkoliv strašná, dá ji znovu do pořádku. Podle autorky můžeme označit hrdinu jako archetypovou postavu, (pravzory postav, dějů a příběhů vycházejících ze symboliky, kterou vnímáme a zakódováváme prostřednictvím své nevědomé i vědomé životní zkušenosti, a nejen my, ale i malé děti), která zprostředkovává model takového já, které funguje v souladu s bytostným Já.

5.2 Rozdělení literární postavy

Peterka (2001) se také zmiňuje o rozdělení postav z hlediska morálního hodnocení. Ty můžeme rozdělit na kladné a záporné. Toto rozdělení postav na kladné a záporné se ovšem uplatní pouze v některých žánrech, může to být zejména pohádka, legenda, literatura pro děti a mládež. Tuto polaritu můžou doložit „modelové“ postavy: anděl, rytíř, světec, a naproti tomu vystupuje ďábel, škodolibý „kazisvět“. Peterka také uvádí k etické intenci postav, že by nemělo docházet k záměně s citovým poměrem recipienta k postavám, s čtenářskou fascinací, kterou můžeme nalézt primárně u dětí, ale setkáváme se s ní podprahově i u dospělých. Jedná se o sympatie, antipatie a soucit. Náklonnost až ztotožnění se, tedy sympatie, slouží příjemci jako životní vzor, imponuje mu, jedinec má tendence napodobovat ji, má tendence spojit s ní svůj život. Postavy, které se snaží o vyvolání sympatie, jsou kladní hrdinové příběhů. Antipatie

neboli odpor, nelibost a opovržení se nespojují vždy se zápornými postavami, mnohdy se jimi stávají postavy kontroverzní, neutrální. Autorův záměr vykreslení postav je pozitivní, postavy jsou mu citově blízké. A naposledy se autor zmiňuje o soucitu, který nevychází ze sympatie, ale z empatie. Čtenář se vcítí do postavy spíše sympatické, než nesympatické, nestává se ovšem pro recipienta vzorem. K větší schopnosti vcítit se do postavy pomáhá autor schopností vidět svět z jejího pohledu, stejně tak obtížná lidská situace v příběhu podněcuje recipienta k empatii.

Chaloupka (1982, str. 40) shrnuje, že pokud se chceme zabývat otázkami dětského čtenářství, nesmíme opomenout psychologickou stránku: *„Teorie dětské literatury velice často uvažuje o hrdinovy v knížkách pro děti a mládež, obvykle se však omezuje na literárně teoretickou, resp. literárně historickou analýzu způsob, jímž je hrdina v knize zobrazen, ačkoliv je evidentní, že čtenářský prožitek hrdiny je výslednicí vztahu mezi literárním obrazem v díle a psychickou strukturou vnímatele, očekáváním hrdiny určitého typu, identifikačními, anticipačními a případně kompenzačními orientacemi čtenáře.“*

5.3 Literární hrdina v autorské pohádce

Za zmínku stojí charakterizovat, jak si stojí literární hrdinové v autorských pohádkách. Zde se můžeme setkat s tím, že hrdinovi bývá dána šance nápravy a polepšení a tím je zmírněn dopad zlých skutků na člověka. Dítěti to sice přináší naději v nápravu a polepšení, ale také mezi morálně černobílé tóny pohádky vnáší nejasné šedivé tóny, které informují, že ne každé zlo musí být potrestáno. Autorky se shodují, že nejméně prospěchu přinášejí pohádky, ve kterých jsou některé vlastnosti postav obráceny naruby. Vodníci jsou hloupí, čerti hodní, princezny mazané atd. Tento typ postav spatřujeme zejména v Drdových pohádkách, odkud se jím inspirovali jiní autoři. Pohádky takového typu by neměly být předkládány dětem předškolního věku, neboť humornost obrátů jsou děti schopny pochopit až ve chvíli, kdy mají pevně ukotvené archetypy skutečných významů pohádek (Svobodová, Švejdvová, 2011).

5.4 Identifikace s literárním hrdinou

Černoušek (1990) uvádí, že díky pohádce se dostává dítěti možnost ztotožnit se, což se děje, jak přirovnává, stejně přirozeně jako když dýchá vzduch. Pohádka je pro dítě prvním literárním útvarem, který nabízí také ideály. Nutno zabrousit do psychologie a odpovědět si na to, jak ovlivňují duševní strukturu dítěte. U dítěte se přirozeně rozvíjí dětské já – pocit totožnosti vlastní osoby v čase a prostoru, vedle toho dochází také k rozvoji důležité psychické struktury – ideálního já. Ideální já má kladné i záporné strany. Zobrazuje kýžené představy, ale také zřetelné obrazy toho, jak nechceme být posuzováni. Díky ideálnímu já se dítě - a později dospělý - posuzuje, hodnotí. Optimálního poměru mezi vnímáním reality a vlastním sebehodnocením můžeme dosáhnout teprve správnou výchovou.

Franz (1998) také doplňuje rozvoj jáského komplexu. Z výsledků dětské psychologie je nám známo, že v prvních zhruba dvaceti letech života je hlavním úkolem nevědomí vybudovat silný jáský komplex a z poruch tohoto procesu vychází většina raných těžkostí v mládí, jejichž příčinou mohla být nějaká traumatická překážka, či negativní vliv rodičů. Jak já vzniká, můžeme pozorovat v odvíjejících se přirozených procesech (odrážejí se totiž ve snech), které se projevují v dětské psyché. Cesta, kterou často pozorujeme, spočívá v ideálu modelového hrdiny. Tuto roli mnohdy plní tatínek, policisté, starší bratři, ale i průvodčí ve vlaku, k nimž směřuje přenos dítěte. Kým by chtěl být, si chlapec nejvíce představuje v denním snění. Mnoho malých kluků by si ve své fantazii přálo mít červenou čepici a dávat pokyny vlakům, chtěly by být velkým šéfem, náčelníkem nebo policejním prezidentem. Jedná se o projekce modelových postav, které vytváří nevědomí. Mohou se objevit bezprostředně ve snech mladých lidí, promítat na vnější osoby, nebo ulpí ve fantazii dítěte, čímž ovlivní utváření jeho já.

Trávníček (2007) vidí také potřebu dítěte mít svého literárního hrdinu. Uvádí, že dítě je zaujato přítomností výrazných postav a jejich skutků. Jeho otázka zní: „Komu se chci podobat“? Poté se rozhodne, do jaké postavy se vžije a je-li tato postava, kladná s řadou dobrých morálních vlastností, pak se dítě rozhodne pro stejnou cestu.

Neměli bychom ovšem zapomínat ani na záhadně přitažlivé „špatné“ ideály – vzory životního neúspěchu, ztroskotání. Zvláště v moderních pohádkách se s nimi

můžeme setkat v podobě neúspěšných závistivých bratrů, kteří strojí překážky hrdinovi, aby sami nabyli vítězství. Bohužel stejně jako kladní hrdinové i negativní ideály mají přitažlivou sílu. Nezabráníme nijak tomu, že budeme existenci negativních vzorů popírat, nebo jim nebudeme věnovat pozornost i to špatné má na dětskou mysl vliv (Černoušek, 1990).

6 Shrnutí teoretické části

V předešlých kapitolách jsem se pokusila shrnout poznatky z oblasti morálky a díky použité literatuře jsem se mohla také zmínit o morálním vývoji dítěte. Dále jsem se zaměřila na sociální učení, které beze sporu souvisí s formováním osobnosti dítěte v předškolním věku především díky vytváření vzorů a identifikace s nimi. V dalších kapitolách jsem se také zmínila o literatuře pro děti. Klasifikovala jsem její jednotlivé složky, funkce a neopomněla jsem ani na význam literárního textu v mateřské škole. K tomu, abych se mohla zaměřit na literárního hrdinu, je třeba zmínit se o útvaru, ve kterém se s ním dítě setká – pohádkový příběh. A v neposlední řadě se v práci nachází kapitola o samotném literárním hrdinovi – jeho vysvětlení, rozdělení a identifikace se s literárním hrdinou. Můžu tedy říct, že velice záleží na tom, aby dítě v předškolním věku mělo svého hrdinu, pokud možno s těmi nejvyššími morálními hodnotami, což my jako pedagogové, nebo rodiče můžeme z velké části ovlivnit.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíle bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda dítě v předškolním věku má svého literárního hrdinu a jakým způsobem se s hrdinou setkalo. Tato práce by také měla upozornit na význam čtení předškolním dětem, což jsem se snažila obsáhnout prostřednictvím teoretické části práce.

1. Na základě motivačního příběhu chlapce (maňáska) seznámím děti s pojmy jako je: pohádka, oblíbený literární hrdina, tajemství, ale také si z příběhu odnesou morální hodnoty, které mohou vzniknout mezi lidmi a kterými by měl literární hrdina disponovat.

2. V druhé části mého výzkumu se díky kresbě dozvím, zda dítě v předškolním věku má svého literárního hrdinu, co na něm obdivuje a jak se s ním setkalo. Na základě individuálních rozhovorů budu zjišťovat, jaká kritéria ovlivňují dítě při ztotožňování se s literární postavou.
3. Pro doložení výsledků a porovnání jejich pravdivosti v odrazu dětského projevu budu po dobu několika týdnů pozorovat volnou hru dětí ve své třídě a následně ji zkusím porovnat s výsledky rozhovorů při kresbě jejich hrdiny.

7.1 Výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření jsem si položila následující otázky:

1. Má dítě předškolního věku svého literárního hrdinu?
2. Jakým způsobem se s ním setkalo?

7.2 Výzkumný vzorek

Praktická část bakalářské práce bude realizována v mateřské škole Karla Štěcha v Českých Budějovicích. Pro svůj výzkum jsem zvolila tři třídy předškolních dětí. Jedná se o třídu se zaměřením činností pro seznámení s anglickým jazykem, kde je zapsáno 28 dětí z toho 14 děvčat a 14 chlapců. Ve druhé třídě, kde bude výzkum prováděn, jsem jednou z učitelek já, děti tedy znám osobně, vím, jak se projevují a proto jsem velice zvědavá, jaký bude výsledek. Tato třída se svým programem zaměřuje mimo jiné na hudebně – dramatické činnosti. Je zde zapsáno 28 dětí – 15 předškolních dětí a 13 dětí o několik málo měsíců mladších, kteří půjdou do školy o rok později. Ve třídě je 12 děvčat a 16 chlapců. A v poslední třídě, ve které byl výzkum realizován, je zapsáno rovněž 28 dětí – 15 chlapců, 13 děvčat.

7.3 Charakteristika projektu

Název projektu	Honzík má rád pohádky
Věková skupina	5-6 let
Organizace časová	1 den v každé třídě

Počet tříd	3
Pomůcky	Maňásek kluka, knížka Malého prince – obrázky květiny, lišky, Malého prince, koruna, čtvrtky, pastelky
Pedagogický cíl	
Dítě a jeho tělo	<i>„Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé motoriky, ovládání pohybového aparátu“</i>
Dítě a jeho psychika	<i>„Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (mluvní projev, vyjadřování)“</i> <i>„Rozvoj mravního vnímání“</i> <i>„Rozvoj schopností, dovedností umožňujících prožitky a získané dojmy vyjádřit“</i>
Dítě a ten druhý	<i>„Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti...)“</i>
Dítě a společnost	<i>„Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách“</i> <i>„Vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat“</i>
Dítě a svět	<i>„Vytvoření elementárního povědomí o širším kulturním prostředí o jeho rozmanitosti, vývoji a neustálé proměně.“</i>

(Smolíková, 2004, str. 13-26)

Tělovýchovná chvílka:

Přirozené cviky – pohybová hra

„Děti, já jsem naši třídu začarovala do království, ze mě se stane královna (nasadím si korunu) a z vás mí poddaní. Co takový poddaní dělají? Jenže když královna odjede ze svého království, začnou poddaní tančit, veselit se, zkrátka dělají to, co nesmí, když je královna doma. A při tom, by měli udělat tolik práce – vysmejčit podlahu, uvařit tři chody k večeři, umýt královská zrcadla, no práce jako na kostele – vlastně teda na zámku. Ale když se královna vrátí, to jsou zas poddaní milí, pracovití a opravdu na zámku pracují, tak to zkusíme.“

„Milí poddaní, dostala jsem dopis, že se musím dostavit do vedlejšího království, dejte mi osedlat koně a já vyrazím, než se vrátím, ať se celé mé království jen blýská čistotou.“

->děti běhají při nepřítomnosti královny, a když se znovu objeví, pantomimicky předvádí činnosti.

Zdravotní cviky

„Já vám tedy povím, jak to bylo v tom druhém království, co jsem tam všechno viděla, ale nejprve tam musíme dojet.“

- Podpor ležmo na předloktích, střídavě krčit a napínat nohy
 - o Jedeme, jedeme, ať se děje co se děje. Jedeme, jedeme za princeznou za králem.
- Sed zkřížmo skrčený, z upažení pokrčit vzpažmo zevnitř, ruce nad hlavou spojit v „korunku“.
 - o Král se na trůn posadil, korunu si nasadil, rozhlížel se do všech stran, nejdřív sem a potom tam.
- Klek – paže skrčit upažmo, prsty až za ramena. Střídat se skrčením, připažmo a s kroužením v ramenním kloubu, - „křídélka“
 - o Tu uviděl vlaštovičku, pohlídl ji po peříčku, leť má milá za sluníčkem, leť má milá za teplíčkem.

- Chůze lehká – po špičkách – volně v prostoru – návrat na místo
 - o Princezna trénuje chůzi na podpatkách
- Stoj rozkročný s upažením, postupné uvolnění jednotlivých končetin, skoky ze stoje rozkročeného do stoje spojeného s připažením.
 - o Ještě je tu šašek pan, pro legraci udělán. Veselý je panáček, ruce nohy na háček. Jedna ruka hadrová, druhá zrovna taková. Jedna noha hadrová, druhá zrovna taková. Skáče, skáče, panáček, nohy ruce na háček.

„Tak a protože už jsme v pohádce, kde je úplně všechno možné, můžeme si klidně zahrát i na toho krále a královnu společně.“

Děti udělají kruh – uvnitř jsou dvě děti, které mají korunu na hlavě, s dětmi zpíváme obdobu písničky „Mám jablíčko, mám“ – „Mám korunu, mám“. Král a královna uvnitř kruhu spolu tancují a po dozpívání písničky si vyberou jiného kamaráda místo sebe, ukloní se sobě navzájem, pohladí a předají korunu.

Řízená činnost

A když jsme došly do té pohádky, kde je možné úplně všechno, je také možné, že za námi dnes přijde kamarád.

Honzík je úplně obyčejný kluk, který také chodí do mateřské školy a dnes za dětmi přišel, protože by se s nimi chtěl podělit o jeho velké tajemství. „Děti víte, co to je takové tajemství?“

„ Ahoj děti, já bych vám rád pověděl o své nejoblíbenější pohádce – jmenuje se Malý princ. Víte děti, co to je vůbec pohádka? Kdo v ní vystupuje, kdo vyhraje? No a v té mé pohádce žije malý princ. Představte si, že cestuje. Cestuje z planety na planetu a potkává spoustu zajímavých lidí. To musí být dobrodružství, taky bych to jednou rád zažil. No a ten malý princ má také kamarády, ale nemá kamarády třeba jen děti, on má zvláštní kamarády. Víte děti, s kým by se mohl kamarádit? No a máte pravdu, měl za kamarádku lišku a dokonce květinu – to byla jeho nejlepší přítelkyně. On o květinu pečoval a o lišku také, staral se o ně a věděl, že ho liška i květina potřebují, jaký byl malý princ? Malý princ je děti, také velmi zodpovědný, víte proč? Protože na jeho

planetě má také sopky, jsou už vyhaslé, ale malý princ je každý den vymetá, aby se něco nestalo.“

„Když tě tak milý Honzíku, poslouchám, už jsem asi pochopila jaké je tvé tajemství. Děti chcete to říct? Tobě se malý princ moc líbí proto, jaký je a moc by sis přál, abys byl také jako on. Tomu se děti říká, že Honzík má svého oblíbeného hrdinu. Děti, jaký byl tedy malý princ?

„To jsou moc hezké vlastnosti a Honzíku, kde takového hrdinu potkáme? Někde venku na ulici? Kdes ho potkal ty?“

„No já jsem ho milé děti, potkal v knížce, já vám ji ukážu. Takhle vypadá. A s malým princem mě seznámila maminka, když mi tuhle knížku četla večer v posteli, od té doby mám moc rád malého prince.“

„Aha, tak mě teď napadá, že já bych také dětem mohla říct o svém hrdinovi. To já jsem se svou hrdinkou seznámila zase v televizi. Byl to jeden film, ve kterém byla zdravotní sestra, která pomáhala lidem, aby se uzdravili. Byla moc milá, pořád se usmívala, když někdo z dětí plakal, protože se bál injekce, vlídně ho pohladila, podržela za ruku a injekce ani nebolela. Tak to byla zas moje hrdinka a moc jsem si vždycky přála být jako ona.“

„Tak víte co, každý mi teď řekne, jestli máte vy svého hrdinu třeba z pohádky. A bude to tajemství.“ Honzík: „No ale to se mi nelíbí, když to je tajemství, tak by to neměl nikdo vědět přece, já jsem se se svým tajemstvím svěřil, ale jak to udělat, aby to děti nemusely říkat. Nenapadá vás něco?“

„Jasně, zkusíme ho nakreslit!“

Očekávané výstupy	
Dítě ...	Zvládne základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci
	Vědomě napodobí jednoduchý pohyb podle vzoru
	Spontánně vypráví zážitky ze sledování filmových pohádek

	nebo pohádek z médií
	Používá jednoduchá souvětí, vyjádří myšlenku, nápad, vyjádří svoje pocity, prožitky
	Umí to, co prožívá vyjádřit slovně, výtvarně (komentuje obrázky apod.)
	Rozliší dobro a zlo v pohádce, rozliší jednotlivé charakterové vlastnosti postav, zná morální hodnoty (přátelství, oddanost)
	Vnímá, co druhý potřebuje, co si přeje, vychází mu vstříc (chová se citlivě, ohleduplně, má ohled na druhé)
	Umí o svých myšlenkách mluvit, nebojí se komunikovat s dospělým, svěřit se mu
	Má poznatky o kulturním prostředí, uvědomuje si jeho vývoj a proměnlivost

7.4 Charakteristika projektu

Projekt je zaměřen na zjištění, zda dítě v předškolním věku má svého hrdinu a jakou cestou se s ním setkalo. Projekt se uskuteční jedno celé dopoledne v mateřské škole a je rozdělen do činností, kdy nejdůležitější část - zaměřená na sběr dat, probíhá při řízené činnosti.

7.5 Použité metody

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup, který je dle Miovskeho (2006) charakterizován jako přístup, který je založen na principech jedinečnosti, neopakovatelnosti, procesualnosti, kontextuálnosti a dynamiky a díky jeho rámci můžeme cíleně pracovat s reflexivní povahou jakéhokoliv psychologického zkoumání. Kvalitativní výzkum využívá pro popis, analýzu a interpretaci vlastností zkoumaných psychologických fenoménů naší reality kvalitativních metod.

Rozhovor v pedagogickém výzkumu

Rozhovor neboli interview můžeme definovat jako metodu, která je založena na shromažďování dat o pedagogické realitě, která je založena na bezprostřední verbální komunikaci mezi respondentem a pracovníkem. Chráska (2007) vidí výhodu této metody před jinými především v tom, že při rozhovoru dochází k navázání osobního kontaktu, díky němuž můžeme lépe proniknout do postojů a motivů respondenta. Díky této metodě můžeme také zaznamenávat a reagovat na vzniklé situace během rozvoru a usměrňovat podle nich průběh dalších otázek. Výzkumník by měl navázat přátelský vztah k respondentovi a podílet se na vytvoření klidné a otevřené atmosféry, což může z velké části ovlivnit úspěšnost interview. Rozlišujeme interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované podle toho, jak dalece je výzkumníkem řízeno.

Pozorování v pedagogickém výzkumu

Chráska (2007) definuje pozorování jako jednu z nejrozšířenějších a nejstarších metod získávání dat o pedagogické realitě. Pozorování lze rozdělit podle několika kritérií. Z hlediska nároku na čas hovoříme o pozorování krátkodobém či dlouhodobém. Rozlišujeme také introspekci (sebepozorování) a extrospekci (pozorování jiných). Dále klasifikujeme pozorování vlastní a nevlastní, standardizované, nestandardizované.

Zúčastněné pozorování - jedná se o formu pozorování, při níž se pozorovatel pohybuje v prostoru, kde probíhají jevy, které pozoruje. Pozorovatel má možnost lepšího pochopení situace a lépe popsat dané jevy díky možnosti zapojení se do interakcí mezi účastníky (Miovský, 2006).

Skryté zúčastněné pozorování – při této formě pozorování nejsou účastníci výzkumu informováni o tom, že jsou v rámci nějakého výzkumu pozorováni. Pozorovatel pozvolna shromažďuje údaje a účastníci nevědí o pravém účelu jednání pozorovatele. Účastníci se tak chovají zcela přirozeně a pozorovatel se tak stává „jedním z nich“ (Miovský, 2006).

7.6 Vyhodnocení projektu Honzík má rád pohádky

Po řízené činnosti se děti přesunuly ke stolečkům, kde měly za úkol nakreslit svého literárního hrdinu. Děti to braly moc zodpovědně. Hodně mi v této situaci pomohl symbol tajemství, o kterém jsme si také povídali a který děti braly velmi zodpovědně a nikomu nic neřekly i sebe navzájem hlídaly. Pokud si někdo nevěděl rady, sedla jsem si k němu a pomocí návodných otázek jsem se mu pokusila pomoci. Snažila jsem se, abych s dítětem otázkami příliš nemanipulovala př: Máš nějakou oblíbenou knížku? Film? Kdo se ti v něm nejvíc líbí? Kdyby ses mohl na chvíli proměnit, kým bys chtěl být? Mnoho dětí, které si nevěděly rady, ovšem nebylo.

Projektu k této bakalářské práci se zúčastnilo 56 dětí. Všechny děti mají svého hrdinu, kterého mi byly schopny nakreslit. Prostřednictvím televize se se svým hrdinou setkalo 34 dětí, díky počítači 6 dětí, díky knížce 10 dětí. 3 děti uvedly jako zdroj svého setkání se s hrdinou televizi i knihu. 3 děti z celkového počtu zúčastněných zobrazily jako svého hrdinu jednoho z rodičů, což je samozřejmě možné a děti jsem netlačila dál.

Za zmínku jistě stojí, že bezprostředně po tomto projektu se v naší mateřské škole odehrál karneval. Byla jsem zvědavá, zda v zamaskovaných dětech poznám jejich nakreslené hrdiny z obrázků. V mé třídě se z 16 dětí, které se zúčastnily projektu, 10x shodovala maska s obrázkem jejich hrdiny. I v tomto tedy shledávám jistý obdiv k hrdinovi a touhu se s ním ztotožnit a jaká jiná možnost se k této identifikaci nabízí lépe, než právě karnevalový rej.

7.7 Individuální rozhovor

Po nakreslení literárních hrdinů jsem si vzala jednotlivé děti ke stolečku a o nakreslené postavě jsme si povídali. Ostatní děti si převzala paní učitelka. K rozhovorům jsem se pokusila navodit příjemnou atmosféru, aby dítě nebylo stresované a nebálo se mluvit.

Otázky zněly: „**Kdo je tvůj nakreslený hrdina? Jak ses s ním setkal?**“

Rozhovor probíhal naprosto přirozeně, nenuceně. Děti se o svých hrdinech rozpovídaly a nečinilo jim problémy vysvětlovat mi, kdo na obrázku je a poučovat mě o současných hrdinech dětských pohádek. Z rozhovorů je zřejmé, že děti své hrdiny mají

a zprostředkované jsou především díky audiovizuální technice. Hrdinové se objevovali především ze současné produkce televizních pořadů pro děti. Není se čemu divit, televizní příběhy jsou dětem snadno dostupné, nevyžadují časovou náročnost ze strany rodičů, mají značnou reklamní podporu a stávají se tak pro děti přitažlivými především díky vizuální stránce. Přesto se ovšem mezi hrdiny objevily i postavy z pohádek starších zprostředkované knihou. Děti oceňují u hlavních postav nejvíce schopnosti a vzhled. Pokud hlavní postava disponuje určitými neobvyklými, nadpřirozenými schopnostmi, stává se pro dítě velice přitažlivými. Pomáhá-li daný hrdina druhým a napravuje danou společnost, má malý čtenář jasno ve výběru hrdiny. Během mého výzkumu jsem se tedy nesetkala s tím, že by se dítě identifikovalo se zápornou postavou.

Otázky:

Otázka č.1: „Jak se jmenuje tvůj hrdina?“

Otázka č.2: „Jak ses s ním setkal?“

Odpovědi dětí ze 4. Třídy		Obrázek v příloze
ROMAN	O1: „Krkonoš.“ O2: „Mamka mi četla knížku a tam byly pohádky o něm“. „Co se ti na něm nejvíc líbí?“ „Že měl kouzelnou hůl-“	Viz příloha
DANIEL	O1: „SpongeBob.“ O2: „V televizi když se koukám na pohádky“	Viz příloha
ANTONÍN	O1: „Spider Men.“ O2: „V televizi v pohádce.“ „Co se ti na něm nejvíc líbí?“ „Že vystřeluje pavučiny a umí šplhat po domech.“	
NATÁLIE	O1: „Princezna Elza.“ O2: „V televizi.“ „Co se ti na ní líbí?“ „Že má krásný šaty.“	
SOFIE	O1: „Anděl.“ O2: „V televizi v pohádce Anděl páně.“ „A proč?“ „Protože se mi líbí, že umí létat.“	
LUCIE	O1: „Princezna Elza.“ O2: „V televizi.“	

ADAM	O1: „Spider Man.“ O2: „V televizi.“	
RADOVAN	O1: „Rytíř.“ O2: „V televizi v pohádce.“ „A co se ti na něm nejvíc líbí?“ „Že má meč a brnění.“	
ŠIMON	O1: „Hokejista“ O2: „V televizi.“	
MATYÁŠ	O2: „Smrtka.“ O2: „V knížce.“ „Proč by ses chtěl stát smrtkou?“ „Protože mohla chodit všude a byla spravedlivá.“	
ŠIMON	O1: „Princ.“ O2: „V knížce.“	
NELA	O1: „Princezna Bella.“ O2: „V knížce.“ „Proč?“ „Protože měla krásné vlasy.“	
DOMINIK	O1: „Spider Men.“ O2: „Mamka mi pouští pohádky v počítači.“	
ANETA	O1: „Víla Bloom.“ O2: „Mamka mi pouští víly Vinx v počítači.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Že umí kouzlit.“	
KATEŘINA	O1: „Růženka.“ O2: „V knížce, ale i v televizi v pohádce Tři bratři.“ „Proč?“ „Protože hezky zpívala písničky a měla hezký růžový šaty?“	Viz příloha
ŠIMON	O1: „Rytíř – strážce hradu“ O2: „V knížce i v televizi.“	
Odpovědi dětí ze 3. Třídy		
MATĚJ	O1: „Hokejista.“ O2: „V knížce i v televizi“	
DAVID	O1: „Malý princ.“ O2: „V knížce.“ „Proč?“ „Protože se mi líbí, že cestuje z planety na planetu.“	
VÁCLAV	O1: „Rytíř.“ O2: „V knížce.“ „Co se ti na něm líbí?“ „Že má meč a bojuje s ním.“	Viz příloha
TOMÁŠ	O1: „Strašidlo“. O2: „V knížce.“ „Proč?“ „Protože si dělal	

	srandu z ostatních a mohl procházet zdmi.“	
MARKÉTA	O1: „Princezna Viktorka.“ O2: „V televizi.“ „Co se ti na ní líbí?“ „Že má korunku a krásný šaty a je hezká.“	
ANDREA	O1: „Elza.“ O2: „V televizi.“ „Proč?“ „Protože má krásný šaty.“	Viz příloha
SABINA	O1: „Víla Vinx.“ O2: „V televizi.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ Že má kamarádky taky čarodějky a že spolu kouzlí.“	Viz příloha
LUKÁŠ	O1: „Princ, který bojuje s drakem.“ O2: „V pohádce v televizi.“ „Co se ti na něm nejvíc líbí?“ „Že má meč a když toho draka porazí, dostane princeznu a království.“	
TEREZA	O1: „Školačka.“ O2: „V pohádce v Kouzelný školce.“ „Proč?“ „Protože je velká a už chodí do školy, kde má spoustu kamarádů.“	
NICOL	O1: „Pejsek Žaneta.“ O2: „V pohádce v televizi.“	
JIRÍ	O1: „Já se budu chtít stát taťkou.“	
MARTIN	O1: „Táta opravář.“	Viz příloha
JAKUB	O1: „Táta, protože pracuje na stavbě.“	
ANNA	O1: „Výtvarnice.“ O2: „V televizi v pohádce.“ „Proč?“ „Protože umí namalovat krásné obrázky.“	
Odpovědi dětí ze 7. Třídy		
KATEŘINA	O1: „Doktorka zvířátek.“ O2: „V počítači mi mamka pouští pohádky.“	
LUKÁŠ	O1: „Mimoň.“ O2: „V televizi i v počítači.“	

TEREZA	O1: „Monster High“ O2: „V počítači.“	
VENDULA	O1: „Zlatovláska.“ O2: „Večer mi ji mamka četla v posteli – knížka. „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Že má krásný dlouhý vlasy.“	
MELISA	O1: „Královna.“ O2: „V knížce.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Korunka a vlasy.“	
APOLENA	O1: „Mořská panna.“ O2: „V knížce.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Třeba že žila v moři.“	
KLAUDIA	O1: „Princezna Anna.“ O2: „V televizi.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Že má hezký vlasy a šaty.“	
BARBORA	O1: „Víla Vinx.“ O2: „V televizi.“ „Co se ti na ní nejvíc líbí?“ „Že umí létat.“	
ALEX	O1: „Voják.“ O2: „V pohádce v televizi.“ „Co se ti na něm nejvíc líbí?“ Že bojuje a má zbraň.“	
ALENA	O1: „Víla Amálka.“ O2: „V televizi.“	
LUCIE	O1: „Červená Karkulka.“ O2: „V televizi v pohádce Tři bratři.“	
MAREK	O1: „Hasič.“ O2: „V televizi.“	
LEA	O1: „Veterinářka.“ O2: „V televizi.“	
DANIEL	O1: „Drak.“ O2: „V televizi.“	
VERONIKA	O1: „Stefani.“ O2: „V televizi“	
EMA	O1: „Princezna Elza“. O2: „ V televizi.“	
JUSTIN	O1: „Princ Vlastík.“ O2: „V televizi.“	
KAROLÍNA	O1: „Princezna Elza.“ O2: V televizi.“	

BARBORA	O1: „Červená Karkulka.“ O2: V televizi.“	
KAREL	O1: „Řidič autobusu.“ O2: „V televizi.“	
DANIEL	O1: „Pan kuchař.“ O2: „ V televizi.“	
SVĚTLANA	O1: „Ledová královna ELza“ O2: „V televizi.“	
MATĚJ	O1: „Vodník.“ O2: „V televizi v pohádce.“	
EDITA	O1: „Růženka.“ O2: „Ve třech bratrech – v televizi.“	
PETR	O1: „Veterinář.“ O2: „V televizi.“	
KRISTÝNA	O1: „High Monster.“ O2: „V počítači.“	Viz příloha

7.8 Volná hra dětí

Pro co nejpřesnější vyhodnocení praktické části bakalářské práce jsem se rozhodla prostřednictvím skrytého zúčastněného pozorování sledovat volnou hru dětí a ověřit si, zda se v jejich spontánních činnostech odrážejí jejich hrdinové, zda se s nimi ztotožňují. Po dobu 14 dní jsem pečlivě pozorovala a zapisovala si hry dětí. V mojí třídě se k volné hře děti uchylují zejména ráno, kdy od 6 hodin ráno do 8.30 probíhají spontánní činnosti. Dětem dávám možnost ke hře také po řízené činnosti, kdy dodělávám individuální činnosti s ostatními dětmi, nebo pokud vidím, že děti jsou do činnosti zabrané, mají ji rozehranou, neruším je a nechám je pohrát déle a uzpůsobím řízenou činnost.

Pozorování jsem provedla ještě před realizací projektu, bylo pak pro mě tedy milým zjištěním, že postavy, které se ukazovaly ve volné hře, se také shodují s nakreslenými obrázky.

26.1.	Holky si rozehrály hru na víly Vinx. Udělaly si školu pomocí židliček, stolečků a vyučovaly se kouzlům. Použily mnoho rekvizit – hůlky, obrázky zvířat, plyšáků.
27.1.	Děvčata stavěla opevněný hrad z molitanových kostek proti zlé čarodějnici Trix. Došlo ovšem ke konfliktu, kdy jedna z dívek odmítala být zlou čarodějnici.
28.1.	Kluci ze stavebnice stavěli pavouky a pavučiny. S pavouky pak lezli po stěnách, vypouštěli pavučiny. Na konec udělali velké pavoučí hnízdo v rohu herny.
29.1.	Kačenka ze stromečků staví les a po té co jí zapůjčím (na přání) loutky hraje pohádku O červené Karkulce, zpívá při tom písničky z pohádky Tři bratři a holky se k ní přidávají a rozdělují si role.
30.1.	Prázdninový provoz
2.2.	Děti si vyráběly karnevalové masky – vlastní spontánní činnost, kdy uviděly, že je budeme vyrábět. Masky si odnášely domů. Objevily se masky: Krakonoš, princezna Elza, Spider man
3.2.	Kluci stavěli z lega hrad – rozdělení na rytíře a zloděje
4.2.	Holky kreslily u stolečků – královna Elza. Přišli za mnou, že si chtějí udělat loutkové divadlo. Dala jsem jim špejle – výroba postaviček.
5.2.	Hra na ledové království – pomocí molitanových kostek – království. Hádky děvčat kvůli zlé Anně.

Z pozorování je patrné, že si děti rády hrají na své oblíbené hrdiny a porovnáme – li to s výsledky kresby, identifikace se shoduje. Během sledování jejich hry jsem si však všimla, že především děvčatům není příjemná role v záporném hrdinovi, který vyvolává konflikty a zlo. Také je pro ně důležité sejmutí určitého znaku, který je ztotožňuje se zápornou postavou. Pokud se stalo, že někdo nakreslil zápornou postavu při realizaci

výzkumu, po rozhovoru jsem se dozvěděla, že ji obdivuje nikoliv pro jeho charakterové vlastnosti, ale dítě okouzly jeho nadpřirozené schopnosti.

7.9 Diskuze

Je bez pochyb jasné, že dítě v předškolním věku potřebuje mít svého hrdinu. Jeho potřeba ztotožnit se s někým koho obdivuje, mu umožňuje širokou míru učení, která je mnohdy zanedbávána, přesto není pochyb o tom, jak velkou úlohu tento proces sociálního učení zastává v životě dítěte. Jako nejvzácnější podobu vzoru shledávám, vidí-li ho dítě ve svých rodičích. Vzhlíží-li dítě s obdivem ke svým vychovatelům, je to jistě ten nejcennější a dle mého názoru i nejefektivnější způsob výchov. Ale díky literárním vzorům se nám dostává možnosti, jak dítě přirozeně formovat, zažít legraci, zažít strach, radost s pohádkovou postavou a především si ten samotný akt pohádkového putování užít.

Filmoví hrdinové se objevili ve výtvorech dětí nejvíc. Vyjádřeno čísly jedná se přesně o 34 hrdinů a 6 těchto postav bylo z PC. U děvčat převládly filmové princezny (z pohádky Ledové království), dále víly Vinx a jiné princezny. Myslím si, že výběr těchto hrdinů z velké části ovlivnila média a marketingový obchod. Jistou atraktivitu shledávám také ve výtvarném zpracování těchto postav, což na dospělého diváka může působit trochu podbízivě avšak pro děti je to lákavé. Z rozhovorů vyplynulo, že kromě vzhledu se děvčata obdivují také schopnostem, se kterými tyto postavy disponují.

U chlapců jsem se z filmových hrdinů setkala nejvíc se Spider Manem, dále s rytíři, princí. Zde jistě působí značně marketing a u chlapců vyhrává určitá touha ochraňovat druhé, imponuje jim hrdinství a odvážné skutky postav.

Pokud mám shrnout hrdiny, které děti obdivují z knih, setkáváme se klasickými hrdiny. V žádném případě jsem nezaznamenala postavu ze současné tvorby. U děvčat převládají opět princezny, u chlapců jsou to princové a rytíři. Nenajdeme tedy žádného Spider Mana, či vílu Vinx, nebo princeznu Annu. Můžu tedy uvést, že pokud rodič zvolí knihu, převládají v ní klasické postavy. Bohužel pohádek zprostředkovaných moderní technikou se objevuje víc a s nimi i postavy, které je provází.

Ve výsledných obrázcích jsem zaznamenala také 3 výtvary, v nichž se jako hrdina jevil rodič. Děti mi odpověděly, že si přejí být jako jejich tatínek, je však polemizující, zda děti nenakreslily tuto představu jako svou touhu po bližším kontaktu s rodičem.

Pro realizaci projektu jsem vybrala příběh Malého prince. Po tomto hrdinovi jsem sáhla jednak z důvodu, že je to můj oblíbený příběh a jednak z domněnky, že děti tohoto hrdinu nebudou znát a nebudu je proto ovlivňovat. Bylo pro mě milým zjištěním, že pro děti Malý princ není cizí, jeho příběh a přátele dobře znají. Je zajímavé, že tento hrdina je nejspíš bude provázet od útlého dětství a kdo ví, třeba si někdo z těchto dětí oblíbí svého hrdinu i v dospělosti, tak jako já.

Během pozorování při hrách si děti skutečně hrají na své hrdiny. Své hry rozvíjí pomocí rekvizit, svou tvořivostí vymýšlí nové příběhy a především si zažívají být někým jiným. Při pozorování bylo pár dětí, které se vžilo do záporného hrdiny, bylo však potřeba mít určitý „znak“ daného hrdiny a ten také (pro ukončení hry) včas sejmout. Děti také častěji potřebovaly oporu dospělého, protože při hře se záporným hrdinou docházelo k častějším konfliktům. Ověřila jsem si tedy myšlenku Černouška, který uvádí, že není vhodné popírat existenci negativních vzorů, či jim nevěnovat pozornost.

ZÁVĚR

Sociální učení je jedním z nejsilnějších typů učení a vrůstání dítěte do společnosti. Ze své pozice učitelky v mateřské škole a budoucího rodiče jsem se rozhodla ověřit si, zda dítě v předškolním věku má svého literárního hrdinu.

Záměrem a cílem této bakalářské práce bylo poukázat na dětskou literaturu, na to, co přináší malému čtenáři a především zjištění zda má svého literárního hrdinu a jak se s ním setkal. Tyto cíle jsem splnila díky projektu, který jsem pro svou bakalářskou práci vytvořila. Výsledky jsem si dále ověřila ve volné hře dětí.

Tato práce pro mě měla obrovský přínos. Za nejceněnější považuji uvědomění toho, jak velký vliv na dítě má kniha ale i média a v nich schovaní hrdinové. Dítě se najednou ocitá ve zcela jiném světě a záleží na nás, zda mu tento svět předložíme díky knize, nebo prostřednictvím audiovizuální techniky. Je bezesporu jasné, o co všechno dítě ochuzujeme, setkává-li se s postavami pouze díky moderní technice. Dostává se nám tedy do rukou přirozená forma učení, setkávání se s morálními hodnotami, navazování kontaktů a především nezapomenutelné a nenávratné chvíle – s dětmi, pohádkami a jejich hrdiny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAČKA Otto et al. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk, 1999. ISBN 80-7239-034-1
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
3. ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1
4. FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2
5. GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8
6. HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1
7. HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros, 1987.
8. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
9. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8
10. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
11. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1396-4
12. KŘIVOHLAVÝ, Jaroslav: Biblioterapie. *Československá psychologie*, 1987, ročník 31, č. 5, str. 472-477.
13. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
14. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
15. PESECHKIAN, Nossrat. *Příběhy jako klíč k dětské duši*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-275-0

16. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-045-5
17. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0
18. PLESKOT, Jaroslav. *Úvod do literatury pro mládež*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1977.
19. PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5
20. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP Praha, 2004. ISBN 80-87000-00-5
21. SVOBODOVÁ Eva, et al. *Do školky za zvířátky*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0185-4
22. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8
23. ŠUBRTOVÁ Milena. *Pohádkové příběhy v české literatuře pro děti a mládež*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5692-3
24. TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. ISBN 80-740-055-2
25. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco... (Jak si děti osvojují příběhy)*. Příbram: Pistorius&Olšanská, 2007. ISBN 987-80-87053-07-2
26. VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2005. ISBN 80-7041-223-2
27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
29. WEST, Kenneth, G. *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-684-5

SEZNAM PŘÍLOH

1. Fotografie z průběhu realizace projektu „Honzík má rád pohádky“
2. Obrázky hrdinů

Fotografie z průběhu realizace projektu „Honzík má rád pohádky“



Obrázek 1: Realizace projektu 1



Obrázek 2: Realizace projektu 2



Obrázek 3: Kreslení hrdinů 1



Obrázek 4: Kreslení hrdinů 2



Obrázek 5: Pomůcky při realizaci projektu 1



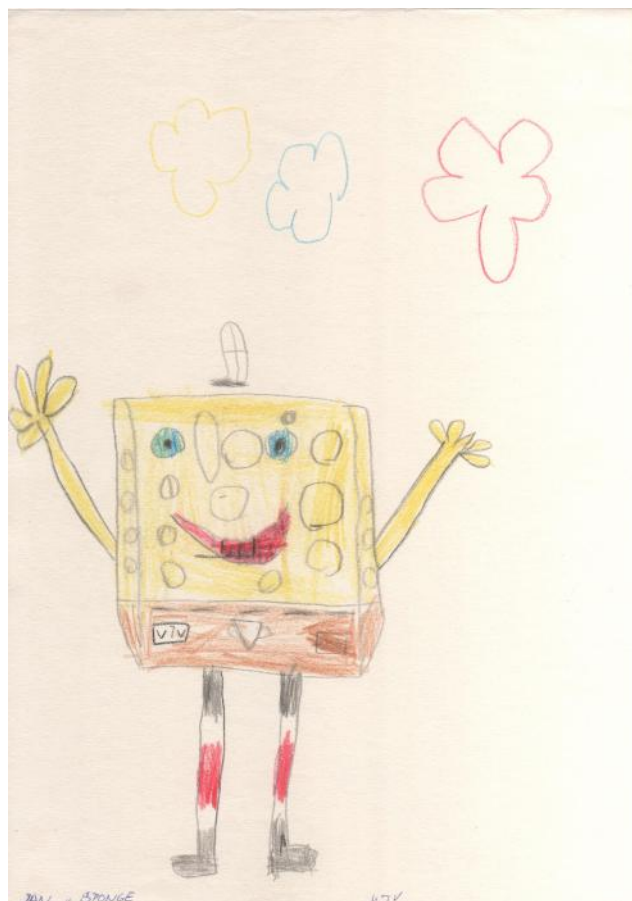
Obrázek 6: Pomůcky při realizaci projektu

Obrázky hrdinů

Vzhledem k rozsahu práce zveřejním pouze část výtvorů dětí. Jedná se o výtvary, které jsou uvedené ve výpovědi dětí – „viz příloha“.



Obrázek 7: Roman; Krakonoš; kniha



Obrázek 8: Dan; Spongebob; TV



Obrázek 9: Kateřina; Růženka; kniha i TV



Obrázek 10: Václav; rytíř; kniha



Obrázek 11: Andrea; Elza; TV



Obrázek 12: Sabina; Víla Vinx; TV



Obrázek 13: Martin; táta opravář



Obrázek 14: Kristýna; Hight Monster; v PC