

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta
Ústav informačních studií a knihovnictví

Studijní program: Informační studia a knihovnictví

Studijní obor: Informační studia a knihovnictví

Diplomová práce
Bc. Pavlína Zemanová

Úloha knihy při rozvoji dětské fantazie
The role of the book in evolution of the children's imagination

Příkosice 2011

Vedoucí práce: PhDr. Lidmila Vášová

Oponent diplomové práce:

Datum obhajoby:

Hodnocení:

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Příkopicích, dne 17. srpna 2011

.....

Bc. Pavlína Zemanová

Identifikační záznam

ZEMANOVÁ, Pavlína. *Úloha knihy při rozvoji dětské fantazie = The role of the book in evolution of the children's imagination*. Příkosice, 2011. 85 s., [18] s. příl. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Lidmila Vášová.

Abstrakt

Diplomová práce pojednává o významu knihy v rozvoji dětské fantazie. V úvodní kapitole je stručně nastíněna problematika dětské fantazie. Druhá část se zabývá ontogenetickým vývojem dítěte od prenatálního období po období mladšího školního věku a rozvojem klíčových kompetencí dítěte. Dále se zaměřuje na vybrané psychologické směry, které měly imaginaci jako předmět zkoumání. Vysvětluje a teoreticky vymezuje základní pojmy a procesy imaginace. Věnuje se specifickým jevům dětské fantazie a vývoji fantazie. Třetí část diplomové práce pojednává o literárních žánrech určených dětem, blíže se zabývá tradiční pohádkou a specifikuje úlohu pohádkových postav a literárních hrdinů. Stručně se zabývá historickým vývojem české knižní ilustrace, významem ilustrací v knihách pro děti a též jedním ze způsobů vyjádření fantazijních představ dětí - dětskou kresbou. Předposlední kapitola se zabývá aplikací všech výše zmíněných poznatků v praxi a uvádí praktickou ukázkou práce s dětmi předškolního věku. Věnuje se též vztahům dítěte ke škole a ke knize. Závěrečná část obsahuje stručné shrnutí poznatků. [Autorský abstrakt].

Abstract

The master thesis deals with the importance of the book in evolution of the children's imagination. The first part includes short introduction to problems of children's imagination. The second part is engaged in ontogeny of child from prenatal period to the middle childhood and in progress of key competences. It analyzes selected psychological approaches, which had the imagination as a subject of the research. The thesis explains and defines basic terms and processes of the imagination. It deals with a specific phenomenon of the children's imagination and with the evolution of the imagination. The third part introduces typical children's literature, directs on

the traditional fairytale and it specifies problems of the literary characters too. It describes the historical development of the Czech book illustration, importance of the illustration in books for children and it also describes children's drawings. The fourth part applies all of previous pieces of knowledges into the work experience in kindergarten. It also describes relations between child and school or child and book. The final part of the master thesis includes summary of the information. [Author's abstract].

Klíčová slova

knihy, fantazie, představivost, imaginace, představy, obrazotvornost, dětská fantazie, psychologie, bibliopsychologie, pedagogika, bibliopedagogika, dětská kresba, ontogeneze, ilustrace, knihy pro děti, literatura pro děti, vývoj dítěte, dětské čtenářství, pohádkové postavy, pohádky, předškolní vzdělávání

Keywords

books, imagination, children's imagination, psychology, bibliopsychology, pedagogy, bibliopedagogy, children's drawing, illustrations, books for children, children's literature, children's evolution, ontogeny, children's reading, fairytale persons, fairytale characters, fairytales, pre-school education

OBSAH

PŘEDMLUVA	1
1 ÚVOD	4
2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DĚTSKÉ IMAGINACE	6
2.1 Vývoj dítěte od prenatálního období do mladšího školního věku ...	6
2.1.1 Etapizace vývoje dítěte, stručná charakterizace vývojových období	6
2.1.2 Klíčové kompetence.....	12
2.2 Imaginativní procesy	16
2.2.1 Psychologické přístupy	17
2.2.2 Teoretické vymezení.....	20
2.3 Dětská fantazie.....	25
2.3.1 Specifika dětské fantazie.....	25
2.3.2 Vývoj fantazie.....	26
2.3.3 Eidetismus	28
3 SPECIFIKA LITERÁRNÍCH ŽÁNŘŮ, LITERÁRNÍCH POSTAV, KNIŽNÍCH ILUSTRACÍ PŮSOBÍCÍCH NA IMAGINACI DĚTÍ A SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY	29
3.1 Literární žánry pro děti	29
3.1.1 Pohádka.....	30
3.1.2 Poezie.....	34
3.1.3 Komiks.....	35
3.1.4 Další literární žánry pro děti.....	35
3.2 Literární postavy.....	36
3.2.1 Charakterizace pohádkových postav.....	36
3.2.2 Vztah dítěte a pohádkové postavy	37
3.2.3 Archetypy.....	38
3.3 Knižní ilustrace	39
3.3.1 Dítě a knižní ilustrace	39
3.3.2 Vývoj české ilustrace v dětské knize	41
3.4 Dětská kresba	43
3.4.1 Význam kresby v životě dítěte	43

3.4.2 Vývojové etapy a interpretace dětské kresby	45
4 PRAKTICKÉ VYUŽITÍ POZNATKŮ Z OBLASTI ROZVOJE FANTAZIE V PEDAGOGICKÉM PROSTŘEDÍ	50
4.1 Dítě a kniha	50
4.1.1 Vyprávění a předčítání pohádek	50
4.1.2 Problematika dětského čtenářství	51
4.1.3 Seznamování dítěte s knihou	52
4.1.4 První knížka	52
4.1.5 Výzkumy	53
4.2 Dítě a škola	54
4.2.1 Předškolní vzdělávání	54
4.2.2 První stupeň základní školy	55
4.3 Aplikace poznatků v prostředí mateřské školy	55
4.3.1 Charakteristika vybrané mateřské školy	58
4.3.2 Praktická část	60
5 ZÁVĚRY	73
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	76
SEZNAM POUŽITÝCH A CITOVANÝCH ZDROJŮ	77
SEZNAM VYOBRAZENÍ	85
PŘÍLOHY	I

PŘEDMLUVA

Tématem diplomové práce je význam knihy v rozvoji dětské fantazie. Autorka si vybrala toto téma, protože se blíže zajímá o bibliopedagogiku, bibliopsychologii a také o problematiku dětského čtenářství. Na děti v předškolním věku se zaměřila především z toho důvodu, že měla možnost ověřit teoretické znalosti v praxi v mateřské škole. Autorku zajímá především proces, jakým se dítě seznamuje s knihou - od prvního setkání až po vytvoření čtenářských návyků. Dále ji zajímá, jakým způsobem malé dítě vnímá předčítaný text, jaký přínos má kniha pro jeho vnitřní život a jakým způsobem literární text ovlivňuje dětskou fantazii.

Hlavní cílem práce je ucelený popis a zhodnocení vlivu knihy na rozvoj dětské fantazie, s ohledem na ontogenezi dítěte.

Vzhledem ke složitosti teoretického vymezení pojmů imaginace, fantazie a představivost, se autorka v názvech jednotlivých kapitol lehce odklonila od zadání diplomové práce. Ve druhé a třetí kapitole byl nahrazen pojem „představivost“ nadřazeným pojmem „imaginace“. Ve třetí kapitole bylo přidáno pojednání o dětské kresbě, která úzce souvisí s možností vyjádření fantazijní představy.

Oproti zadání diplomové práce se autorka rozhodla zaměřit se především na děti předškolního věku. Rozhodla se tak vzhledem k příležitosti opakovaně navštěvovat mateřskou školu s věkově heterogenním kolektivem dětí. U skupiny dětí mladšího školního věku tuto možnost neměla.

Předběžná informační příprava byla provedena v rámci předmětu Rešeršní strategie, který je vyučován na Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK v Praze. Autorka konzultovala problematiku předškolního vzdělávání s předškolní pedagožkou Václavou Zemanovou.

Při psaní diplomové práce se autorka potýkala s problémy týkajícími se především nejednotným pojetím základních pojmů užívaných v kvalifikační práci: imaginace, fantazie a představivost. Problémem byla často protichůdná tvrzení jednotlivých autorů i psychologických směrů ohledně názvosloví. Autorka se v tomto ohledu přiklonila především k tezí A. Plhákové. Určitou nevýhodou bylo také to, že autorka nemá vzdělání ryze pedagogické či psychologické.

Text je členěn do pěti kapitol. V úvodní kapitole je nastíněna problematika dětské fantazie. Druhá část se zabývá teoretickými aspekty: ontogenezí dítěte od prenatálního období do období mladšího školního věku a teoretickým vymezením imaginativních procesů. V subkapitolách jsou charakterizována jednotlivá vývojová období, samostatně je pojednáno o vývoji vybraných klíčových kompetencí. Druhá kapitola rovněž obsahuje základní informace o různých psychologických přístupech k imaginaci a teoreticky vymezuje jednotlivé pojmy: imaginace, představa, představivost a fantazie. Zabývá se také specifiky dětské imaginace. Ve třetí kapitole je pojednáno o hlavních literárních žánrech určených dětem, především pak o tradiční pohádce. V dalších subkapitolách jsou popsány vlivy literárních postav na psychiku dítěte a význam ilustrací v dětských knihách. Kapitulu uzavírá stručné pojednání o významu a vývoji dětské kresby, která je jedním z důležitých prostředků vyjádření fantazijních představ dítěte. Čtvrtá kapitola se zabývá praktickým využitím teoretických poznatků v pedagogickém prostředí. Jednotlivé subkapitoly řeší vztahy: dítě a kniha; dítě a škola. Kapitola je zakončena aplikací poznatků v prostředí konkrétní mateřské školy. Obsahuje informace o provedení krátké studie ve věkově heterogenním kolektivu dětí předškolního věku, která je založena na případové studii a nestandardizovaných rozhovorech. Závěrečná část obsahuje stručné shrnutí poznatků.

Součástí práce je 18 stran textových a obrazových příloh. Příloha A obsahuje literární texty, které byly použity při práci s dětmi v mateřské škole. K těmto literárním textům jsou přiloženy také původní knižní ilustrace. Příloha B se skládá z vybraných kreseb dětí z Mateřské školy Borek. Tyto kresby jsou rozděleny podle literárních textů, které mají zobrazovat. Na závěr jsou přiloženy fotografie zachycující děti při předčítání a kreslení.

V textu jsou použity poznámky pod čarou, které objasňují nebo doplňují informace, k nimž se vztahují.

Používané odborné termíny jsou uváděny v českém jazyce a jejich znění bylo konfrontováno s Českou terminologickou databází knihovnické a informační vědy (TDKIV), záhlaví jsou uváděna v souladu s Databází národních autorit NK ČR.

Citace v textu jsou zapsány metodou zvanou Harvardský systém, tj. pomocí prvního údaje záznamu a data vydání, stanoveného normou ČSN ISO 690

a doporučeného mezinárodní normou ČSN ISO 7144:1986. Na prvním místě je verzálkami uvedeno příjmení autora, popřípadě korporace, na druhém pak rok vydání dokumentu. Údaje jsou, z důvodu přehlednosti v textu, uvedeny v hranatých závorkách. V případě, že je citovaný dokument dílem více autorů, je citován dle příjmení prvního z nich. Pokud u citovaného dokumentu není uvedena primární autorská odpovědnost, je citován dle prvních slov z názvu. Rozlišení pomocí malých písmen (a, b, c) je zvoleno u takových dokumentů, které mají stejný první údaj i rok vydání. Bibliografické záznamy citovaných zdrojů jsou na konci textu řazeny abecedně a jsou citovány podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2.

Poděkování autorky si zaslouží Václava Zemanová, vedoucí učitelka Mateřské školy Borek, za přínosné konzultace a zkušenosti týkající se vzdělávání dětí předškolního věku a za umožnění práce s dětmi z výše zmíněné mateřské školy. Autorka by chtěla poděkovat též PhDr. Lidmile Vášové, vedoucí diplomové práce, za instrukce ohledně struktury této práce a za podnětné postřehy.

1 ÚVOD

Fantazie a představivost tvoří nepostradatelnou součást osobnosti, bez níž by člověk nemohl řešit složitější problémy ani by nebyl schopen hledat nové souvislosti a vyrovnávat se s psychicky náročnými situacemi.

Tyto imaginativní procesy jsou i v současné době stále předmětem vědeckého zkoumání a jednotlivé psychologické směry se často ve svých tezích rozcházejí. Dosud není zcela jasné, co vlastně imaginace skutečně je, jakým způsobem vzniká a jaké jsou všechny její důsledky.

Velkou pozornost budí imaginace především ve spojitosti s dětmi. Ve společnosti převládá názor, že dětská fantazie je mnohem bohatší a bujnější než fantazie dospělého člověka. Tento názor však není zcela pravdivý. Dětská fantazie nás upoutává z toho důvodu, že dítě je nuceno svoji fantazii využívat jiným způsobem a kvůli nedostatku vlastních zkušeností také mnohem častěji než dospělý člověk.

Dětská fantazie není odlišná od fantazie dospělého jedince. Je to stále tentýž imaginativní proces, který se však s rostoucím věkem vyvíjí a na nějž působí různé vnitřní i vnější vlivy. Mezi vnějšími vlivy zaujímá jednu z nejdůležitějších rolí nejbližší okolí dítěte – jeho rodina. Významné je také působení mateřské a základní školy.

Pro lepší pochopení vývojového procesu lidské imaginace je nutné znát i všeobecný ontogenetický vývoj člověka.

Hovoříme-li o imaginaci, je třeba také zmínit knihu, jakožto jeden z nejvýznamnějších zdrojů fantazie a představivosti. V závislosti na literárním žánru může kniha zprostředkovávat svému čtenáři nepřehledné množství informací, myšlenek a fantazijních představ, inspirovat jej a souběžně mu předávat ponaučení a morální zásady. Aby bylo možné získat nějaký výstup dětské fantazie, je vhodné využít přirozených způsobů vyjádření: slovního, výtvarného či prostřednictvím hry.

Ve spojitosti s dětskou knihou je nutné věnovat pozornost nejen samotnému literárnímu textu, ale také celkové úpravě knihy a především přítomnosti poutavých ilustrací, bez nichž by kniha neměla na děti takový účinek.

Všechny vlivy dohromady - genetické dispozice, rodinné prostředí, mateřská i základní škola, podněty z dětských knih a souběžné vytváření různorodých zkušeností – to vše ovlivňuje dětskou imaginaci a působí na člověka i v dospělosti.

V rámci svého dětství člověk na základě mnoha podnětů získává určitý soubor znalostí a zkušeností, na který v průběhu svého dalšího vývoje navazuje a který dále rozvíjí.

2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DĚTSKÉ IMAGINACE

2.1 Vývoj dítěte od prenatálního období do mladšího školního věku

K hlubšímu pochopení osobnosti dítěte a jeho vnitřních pochodů je nutné nejprve stručně charakterizovat, jakými vývojovými fázemi dítě během růstu prochází.

V této práci je vývoj dítěte, ohraničený fází prenatální a fází mladšího školního věku, chápán především z hlediska psychického a psychosociálního než z hlediska vývoje dětské motoriky a růstu.

2.1.1 Etapizace vývoje dítěte, stručná charakterizace vývojových období

Vývoj psychických, poznávacích, motorických a řečových schopností dítěte je členěn do několika vývojových etap a začíná již v prenatálním období, tj. ještě před narozením dítěte. [KLENKOVÁ, 2005]

Na rozvoj psychických schopností mají vliv nejen dědičné předpoklady, ale také vliv rodiny a okolí.

Prenatální období

Prenatální vývoj trvá přibližně 280 dní. Toto období je dále členěno na tři fáze:

- **Období od oplození do uhnízdění blastocysty** (trvajících necelé tři týdny)
- **Embryonální období** (trvajících do dvanáctého týdne) během něhož se vytvářejí všechny orgánové základy
- **Fetální období** (od dvanáctého týdne do narození) je obdobím, kdy se dokončuje vývoj orgánů [VÁGNEROVÁ, 2008; Rozdělení, 2010]

Lidský mozek se vyvíjí nejen během celého prenatálního období, ale i dlouho poté.

Plod má vrozené dispozice k reakcím na různé podněty (změna polohy matky, zvukové a taktilně-kinestetické podněty) a zároveň je schopen nejjednodušších forem učení.

V průběhu svého vývoje si plod vytváří určitou zkušenost, učí se reagovat na různé zvuky a rozpoznávat je (například hlasy, hudba).

Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá od narození do ukončeného 28. dne. Je dobou adaptace, kdy se novorozeně přizpůsobuje novému prostředí (chlad, světlo, výraznější zvuky). Projevy chování jsou přímo závislé na jeho biorytmu.

Smyslem života novorozence je především uspokojování takových potřeb, jako je potřeba potravy, potřeba spánku a potřeba pocitu bezpečí.

Novorozenec má zpočátku, na rozdíl od poměrně rozvinutého sluchu, omezenou schopnost zrakového vnímání.

Učení je aktivizováno v rámci sociální interakce mezi matkou a dítětem. [VÁGNEROVÁ, 2008]

Kojenecké období

Kojenecký věk¹ začíná 29. dnem a končí v den prvních narozenin dítěte. Erik Homburger Erikson (1902-1994) toto období nazval **receptivní fází** - kojeneček je schopen vnímat různé podněty z okolního světa a reagovat na ně. [PAULÍK, 2004; VÁGNEROVÁ, 2008]

První projevy dítěte vycházejí z vrozených reflexů. Mezi vrozené reflexy, které mají výrazný stimulační význam pro socializaci, patří mimické projevy dítěte, oční kontakt (opětování pohledu), úsměv, pláč a křik, předřečová aktivita (broukání).

Proces socializace je závislý na interakci mezi dítětem a matkou. Matka je prvním objektem, který dítě chápe jako trvalý - tím je zároveň nuceno akceptovat svoji vlastní oddělenost. Matka dítěti poskytuje zpětnou vazbu a dítě se začíná učit především nápodobou, později se rozvíjejí další formy sociálního učení (například podmiňování).

¹ Někteří autoři na základě jiné metodiky slučují novorozenecké a kojenecké období do jednoho období – období nemluvněte. [VÁŠOVÁ, 2007b]

Kvůli odlišnému tempu dozrávání jednotlivých mozkových struktur se vývoj motorických schopností rozvíjí postupně. Kojenec prochází takzvaným kefalokaudálním vývojem (tj. „od hlavy k patě“), kdy proces ovládnutí těla postupuje stejným směrem jako somatický růst. Nejprve se dítě naučí uchopovat předměty a kontrolovat držení hlavy, mezi čtvrtým a osmým měsícem je úchop koordinovanější a následně se na něm podílí jen pohyb paže (nikoliv pohyb celého těla). Ke konci prvního roku dítě začíná stát a chodit. V průběhu tohoto vývoje se mění i vnímání okolního světa.

Období batolete

Období batolete je ohraničeno přibližně prvním a třetím rokem života dítěte a je charakterizováno postupným osamostatňováním dítěte. Jedná se o období první emancipace. Jean Piaget (1896-1980) označuje toto období **obdobím symbolického a předpojmového myšlení**, E. H. Erikson **obdobím autonomie**, jiní autoři jej označují jednoduše jako **rané dětství**.

Dítěti se zlepšuje motorická obratnost, řečové schopnosti a rozvíjejí se další důležité kompetence. Zvyšuje se jeho slovní zásoba. Batole má zájem o své okolí, zlepšuje se jeho orientace v čase.

Důležitým vývojovým mezníkem je schopnost dítěte ovládat vyměšování, tj. dítě je schopné vědomě ovládat obě funkce svěračů (retence, eliminace). Díky motorickému vývoji se dítě může samo přemísťovat (rozvoj lokomoce - lezení, chůze) a to mu umožňuje samostatnější uspokojování potřeby stimulace. Dítě pocítuje potřebu aktivity, jejíž omezování by mělo negativní vliv na jeho další rozvoj.

Mezi druhým a třetím rokem si dítě začíná uvědomovat vlastní „já“, vazba na matku se postupně uvolňuje (separace z vázanosti na matku). Batole usiluje o sebeprosazení a zároveň o zjištění svých limitů. V této době se začínají objevovat střety mezi svobodou dítěte a vůlí rodičů (tzv. období vzdoru).

Kromě základních citů se v elementární formě objevují v batolecím věku též náznaky tzv. vyšších citů. Intelektuální city se projevují jako zvědavost a radost z jejího uspokojení, estetické city jsou vyjádřeny zálibou pro vnímání nebo prožívání něčeho pěkného, například obrázku, pěkných šatů, vyslechnuté pohádky, rytmu, barevnosti.

Pro období batolete jsou charakteristické určité emoční projevy - afekty hněvu a vzteku, pocity studu a lítosti, strach, sebehodnotící emoce (zahanbení, pýcha), žárlivost a radost. Zároveň dítě začíná chápat i city druhých, vytváří se u něj základ empatie a soucitu.

Součástí sebepojetí se stává genderová role. Vývoj genderové identity prochází několika fázemi:

1. fázi uvědomování si rozdílů mezi oběma pohlavími,
2. fázi pochopení vlastního pohlaví,
3. fázi přijetí genderové identity. [VÁGNEROVÁ, 2008]

Genderovou identitou se zabývá několik teoretických přístupů:

- **identifikační teorie** - předpokladem je ztotožnění se s rodičem stejného pohlaví
- **kognitivní teorie** - předpokládá, že si batole na základě vlastního zpracování informací uvědomí, zda je chlapec či děvče a následně se bude chovat tak, jak to jeho okolí v souvislosti s pohlavím označuje za typické
- **teorie sociálního určení** - dítě dělá to, za co je pozitivně hodnoceno. Je od něj vyžadováno, aby se chovalo podle norem. Teorie zdůrazňuje význam podmiňování a nápodoby. [VÁGNEROVÁ, 2008]

Předškolní věk

Předškolní období trvá od tří do šesti až sedmi let a bývá nazýváno **věkem hry**, někdy je označováno jako **věk iniciativy** [KLENKOVÁ, 2005]. Ke konci tohoto období dochází k první strukturální změně postavy, kdy děti ztrácejí svoji buclatost a začínají růst do výšky. Pohyby dítěte se zpřesňují, jsou stále účelnější a závislé na vědomí. Dozrávají zápěstní kůstky i souhrn drobného svalstva prstů, což je důležité pro jemné pohyby při psaní a kreslení. Rozvíjí se jemná motorika. S rozvojem manuální zručnosti souvisí též zdokonalování konstruktivních schopností. Začíná se vyhraňovat lateralita.

Pro toto období je charakteristická stabilizace vlastní pozice ve světě, u dítěte dochází k prosazování sebe sama. Děti jsou snadno ovlivnitelné, nedostatečná

zkušenost má podíl na nekritickém přijímání hodnotících soudů o sobě. Mladší děti nerozumí souvislostem a vztahům mezi jednotlivými formami existence.

V rámci emočního vývoje je předškolní období oproti batolecímu věku charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností. Vztek a zlost už nebyvají tak časté. Typickým znakem je veselost a rozvoj smyslu pro humor. Začíná se rozvíjet emoční inteligence, podle E. H. Eriksona se začíná utvářet svědomí.

Socializace dítěte probíhá stále především prostřednictvím rodiny, ale důležitým mezníkem je také zařazení do mateřské školy, kde se dítě musí přizpůsobovat jinému sociálnímu prostředí.

Období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je ohraničeno prvním stupněm povinné školní docházky, tj. šesti či sedmi až jedenácti či dvanácti lety. V tomto období se zpomaluje růst dítěte, zvyšuje se jeho hmotnost a zároveň se posiluje odolnost organismu. Zdokonalují se jemné pohyby prstů, součinnost motoriky a smyslů, zlepšuje se manuální zručnost. [KOLLÁRIKOVÁ, 2010; PAULÍK, 2004]

Při vstupu do školy je myšlení dítěte konkrétní a nesamostatné, postupně je dítě schopné logického úsudku s menší závislostí na konkrétních jevech a časoprostorových souvislostech. Vyvíjí se analytické myšlení, školák postupně opouští subjektivní egocentrický postoj ke světu.

V prvních třídách se dítě rychle unaví a pracovní výkonnost je spíše nízká. Čím je dítě starší, tím je schopno se déle koncentrovat na zadaný úkol nebo na výklad. Ke konci prvního stupně již dítě začíná uvažovat v abstraktní rovině. [PAULÍK, 2004]

Pro vstup do základní školy je u dítěte odborníky zkoumána jeho připravenost. Dítě musí zvládnout určitý soubor požadavků v tělesné, duševní i sociální oblasti.

Složky školní připravenosti:

- **kognitivní** (rozvoj vnímání, představivosti, pozornosti, paměti, myšlení)
- **emocionálně-sociální** (přijetí role školáka, schopnost respektovat školní normy chování, začlenění do skupiny)

- **pracovní** (setrvání u zadané činnosti po určitou dobu)
- **somatická** (zrání zejména centrálního nervového systému dítěte) [KOLLÁRIKOVÁ, 2010]

Dítě připravené na školu by mělo zvládat:

- nakreslit úplnou lidskou postavu a různé tvary
- napodobit písmena, zachytit různé znaky
- ovládnout potřebu pohybu, koncentrovat se na úkol
- rozlišovat základní materiály a běžné předměty
- vykonat tři příkazy najednou
- obléknout se, dodržovat základní hygienu
- recitovat krátkou básničku
- orientovat se ve své rodině, bydlišti, v prostorových vztazích
- vyslovovat všechny hlásky, plynule hovořit ve větách [PAULÍK, 2004]

Školní zralost je ovlivněna rodinou i zděděnými činiteli, popřípadě některými organickými postiženími dítěte.

Faktory, které mohou znesnadnit, oddálit či zabránit vstupu do prvního stupně základní školy:

- dítě výrazně retardované
- dítě s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi s pomalým tempem dozrávání
- dítě „klasicky“ nezralé, u kterého hraje významnou roli nižší fyzický věk v rámci roční populace
- dítě s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí [KOLLÁRIKOVÁ, 2010]

2.1.2 Klíčové kompetence

Vývoj zrakových kompetencí

V prvních měsících života se u kojence rozvíjí zrakové vnímání, které je využíváno především jako prostředek pro orientaci. Rozvoj vnímání probíhá jako součást rozvoje poznávání.

Rychle se zlepšuje zraková ostrost, barvocit (dítě ihned po narození rozlišuje zelenou a červenou barvu, ve druhém měsíci již rozlišuje základní barvy), vnímání pohybu (nejmenší kojenci vykonávají velmi málo sakadických pohybů, nejprve jsou schopni sledovat horizontálně se pohybující předmět, později i vertikální pohyb) a vnímání prostoru.

Vývoj sluchových a verbálních kompetencí

Sluchové vnímání u dětí fungovalo již v prenatálním období, takže kojenci mají sluch poměrně vyvinutý. Jsou schopni reagovat na širokou škálu zvuků i dané zvuky v určité míře lokalizovat. Sluchová vada se u dítěte může projevit i různými poruchami chování, negativně také ovlivňuje vývoj řeči.

Vývoj řeči je ovlivňován nejen vrozenými dispozicemi, ale také zdravotním stavem a sociokulturními podmínkami. Začíná již v období před narozením dítětem – v prenatálním období se řečové orgány připravují na svoji budoucí funkci. Řeč a motorické schopnosti dítěte se vzájemně ovlivňují, při postižení pohybového ústrojí nebo při opožděném motorickém vývoji bývá často opožděn i vývoj řeči. Z tohoto důvodu je důležité rozvíjet hrubou motoriku², jemnou motoriku³ a motoriku mluvních orgánů⁴.

Od narození dítě preferuje zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným zvukem. Je schopno řečové zvuky rozlišovat. Řeč je pro dítě stimulací, která je zároveň motivuje k jejímu porozumění a nápodobě. Schopnost porozumět řeči se objevuje mezi osmým a desátým měsícem. Rozvoj řeči je závislý na míře stimulace - matky dokáže přizpůsobovat svůj mluvený projev vývojové úrovni dítěte.

² hybnost celého těla

³ hybnost ruky

⁴ obratnost mluvidel

Na konci třetího měsíce začíná mít dítě různé řečové projevy. Kojenec si začíná broukat a opakovat zvuky. V šestém až devátém měsíci se u dítěte začíná objevovat žvatlání. V deseti měsících začíná žvatlání odrážet fonetické vlastnosti konkrétního jazykového prostředí (mateřského jazyka) a v jednom roce začíná dítě používat první slova. V období od jednoho roku do roku a půl dítě zná 70 – 80 slov, která užívá ve smyslu jednoslovných vět. Tato slova neskloňuje, nečasuje, jsou bez gramatické skladby. [PAULÍK, 2004; PIAGET, 2000; VÁGNEROVÁ, 2008; KLENKOVÁ, 2005]

V průběhu batolecího věku se rychle zvyšuje slovní zásoba. V období mezi 18 a 24 měsíci dochází k akceleraci slovní zásoby, koncem druhého roku dítě ovládá 200 až 300 slov a na konci třetího roku ovládá již 300 - 1000 slov.

Batole nejnáze pochopí slovo jako pojmenování objektu, proto se nejprve učí podstatná jména. Velmi obtížné je pro ně pochopení přídavných jmen, která mají relativní povahu (př. malý x velký). Na konci druhého roku narůstá počet užívaných sloves a dítě začíná používat dvouslovné věty. Při artikulaci delších slov často vynechává poslední slabiky.

Dítě si všímá i vztahů mezi objekty a začíná používat příslovečná určení (především příslovečná určení místa a míry).

Vývoj aktivní řeči prochází několika fázemi:

1. **období holofrází** (mezi dvanáctým a osmnáctým měsícem) - nositelem verbálního sdělení je jeden slovní výraz („haf“ - označení pro psa, „ham“ - označení všeho, co je k jídlu)
2. **období kumulace holofrází** (mezi devatenáctým a čtyřicetým měsícem) - vyjadřování pomocí holofrází řazených volně za sebou
3. **období dvouslovných vět** (ve věku dvou let) - kombinace jednotlivých slov
4. **období telegrafických vět** (ve věku dva až dva a půl roku) - zjednodušený způsob vyjadřování, vynechávání slov či částí slov
5. **období úplných vět** (mezi druhým a třetím rokem) - osvojování základů gramatiky, dítě začíná používat plurál, skloňování apod.
6. **období prvních souvětí** (tříleté děti) - užívání souvětí vyjadřující časovou následnost, podmínku, souvislosti apod. [VÁGNEROVÁ, 2008]

Mezi 2,5 a 3 roky o sobě dítě často mluví ve třetí osobě. Od 3 let do 3,5 roku už dítě umí říci své jméno a jména svých sourozenců. Tvoří obecnější pojmy, zřídka dokáže užívat některé předložky a spojky.

Ve čtyřech letech se řeč podobá z gramatického aspektu normě. Dítě umí tvořit některé protiklady, z paměti říká básničky, umí utvořit i podřadná souvětí. Při vyslovování a fonemické diferenciaci⁵ má problémy zvláště s hláskami, které jsou sluchově příbuzné nebo se těžce vyslovují.

Dítě své verbální schopnosti rozvíjí především v komunikaci s dospělými. Ve svém vyjadřování už využívá i delší věty, často používá neologismy. Začíná chápat komplexnější vztahy mezi objekty.

Mezi čtyřmi a pěti lety je již řečový projev gramaticky správný, se všemi slovními druhy. Dítě dokáže přesněji identifikovat barvy, u výslovnosti mohou ještě přetrvávat některé charakteristické nepřesnosti.

Mezi pěti a šesti lety dokáže dítě zopakovat poměrně dlouhou větu, spontánně počítat, dokáže vyprávět kratší příběh. Dítě už zvládá správnou výslovnost většiny hlásek, někdy může mít problém se sykavkami a vibranty.

Slovní zásoba v šesti letech přesahuje 3000 slov.

Na prvním stupni základní školy se řeč dítěte zdokonaluje, obohacuje se slovní zásoba a zlepšuje artikulace. Dítě je schopno poznat rozdíl mezi dialektem a spisovnou řečí.

Vývoj slovní zásoby je závislý na předchozích zkušenostech dítěte, správném pochopení situací a logických vztahů. Aby se slovo stalo součástí slovní zásoby dítěte, musí dítě tomuto novému slovu a jeho obsahu porozumět, pochopit jej. [KLENKOVÁ, 2005]

Vývoj poznávacích procesů a paměti

Myšlení kojence neumí pracovat s pojmy, slova jsou vázána na konkrétní jednotlivé věci a jevy. Dítě se učí spojovat podnět s motorickou odpovědí. J. Piaget toto období označil jako **vývojovou fázi senzomotorické inteligence**, která trvá

⁵ rozlišení jednotlivých hlásek sluchem

přibližně do osmnácti měsíců. [PIAGET, 2000; PAULÍK, 2004; VÁGNEROVÁ, 2008]

V batolecím věku je potřeba jistoty spojena se znalostí pravidel fungování okolního světa.

Dítě je tvořivější, zvědavé, prostřednictvím her se u dítěte rozvíjí představivost a zlepšuje se jeho paměť. Dítě je schopné zpracovávat a uchovávat představy jako symboly, které mu jsou kdykoliv znovu dostupné⁶.

Orientace v prostoru se zlepšuje v přímé souvislosti s rozvojem samostatné lokomoce. Orientace v čase se omezuje spíše na přítomnost - budoucnost a minulost jsou pro dítě ještě příliš náročné na abstrakci.

Batole se začíná ptát otázkami „proč“ a „jak“, dospělý se stává vzorem, který mu ukazuje, jak daný problém chápat a řešit. Znalosti dítěte jsou však pouze útržkovité.

Dítě je ve věku tří let schopné pamatovat si a následně opakovat jednoduché rytmické říkanky nebo krátké dějové příběhy, které už předtím mnohokrát slyšelo. Často však zachytí spíše to, co jej na příběhu zaujalo, než co je dějové důležité.

Paměť se vyznačuje několika charakteristickými vlastnostmi, které se uplatňují ve všech jejích složkách:

- **citovost paměti** – dítě si uchovává a vybavuje zážitky, které na něj citově zapůsobily
- **obraznost paměti** – dítě je náchylné zapamatovat a vybavovat si spíše obrazy skutečných situací, vlastní zážitky a zkušenosti než slova a pojmy - manipuluje tedy v paměti spíše s představovým než slovně logickým materiálem, jak to odpovídá rázu jeho myšlení
- **neúmyslnost paměti** – batole ještě nedovede záměrně spojovat paměťové procesy s volným úsilím, ale spojuje je pouze mimovolně. Zpracovává pouze zážitky a zkušenosti, které si zapamatovalo spontánně - zvláště citově silně zabarvené a konkrétní podněty [KLINDOVÁ, 1981]

⁶ Tato schopnost je podmínkou rozvoje řeči.

Vnímání předškolních dětí se nadále rozvíjí. Dítěti se zdokonaluje jeho schopnost vstřípit si nové vjemy, schopnost uchovávat je, uvědomovat si je a dle potřeby si je i vybavovat. Nejlépe mu funguje mechanická paměť (snadné zapamatování veršů), dítě si fixuje zvláště konkrétní a názorné jevy. Silné zážitky mohou být uchovány trvale.

Dítě předškolního věku si pamatuje věci živelně, bez předem stanoveného úmyslu, bez úsilí zapamatovat si. Na základě silných citových podnětů se ve vědomí dítěte rychle vytvářejí pevné dočasné spoje. Dítě ovládá zpravidla z paměti řadu veršů z obrázkových knížek. Děj vyprávěných pohádek si pamatuje tak podrobně, že vždy trvá na přesné, stejné a doslovné reprodukci.

Orientace dítěte v prostoru je charakteristická egocentrickou perspektivou. Předškolní děti často přeceňují velikost bližších objektů, neumí správně odhadovat prostorové vztahy. Dovedou rozlišovat polohu nahoře a dole, rozlišování polohy vpravo a vlevo však ještě nejsou schopny. Co se týče představ o určitých objektech, myšlení se fixuje jen na jejich viditelné znaky. Předškolní dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná. Myšlení dítěte je útržkovité, nekomplexní a nekoordinované.

Orientace v čase se rozvíjí poměrně pomalu. Děti zvládají pojmy „dříve“ a „později“, chápou pořadí událostí i souvislosti mezi počátkem a koncem. Minulost a budoucnost nemají pro dítě přesnější obsah.

U dítěte mladšího školního věku se výrazně zlepšuje schopnost pozorování. Dítě dokáže vnímat celek jako soubor detailů a uvědomuje si jejich vzájemné vztahy. V prvním ročníku základní školy má většina dětí stále mechanickou paměť.

2.2 Imaginativní procesy

Předložení jednoznačné definice u pojmů fantazie a představivost je poměrně obtížné. V minulosti se teoretickým vymezením této oblasti zabývalo několik myšlenkových směrů a významných osobností psychologie i filozofie, ve svých názorech se však často rozcházely⁷. Všeobecně platnou a uznávanou definici není možné najít ani v současné době.

⁷ Například behavioristé nepokládali představy pro jejich subjektivitu za předmět vhodný k vědeckému zkoumání.

Při teoretickém vymezení pojmů bylo v této práci přihlédnuto především k dílům Aleny Plhákové (nar. 1954), Ottý Čačky (nar. 1943) či Jana Čápa (1925-2001) a Jiřího Mareše (nar. 1942).

2.2.1 Psychologické přístupy

Počátky zkoumání imaginativních procesů

Imaginativní procesy byly velmi dlouhou dobu na okraji badatelského zájmu. Fantazií se sice v období antiky krátce zabývali Platon (427 př. n. l. - 347 př. n. l.) i Aristoteles (384 př. n. l. – 322 př. n. l.), ale ani jeden z nich nedocenil její význam. Až v renesanci se začaly zkoumat vztahy jedince ke světu, k sobě samému i k fantazii. Po nástupu racionalismu však opět došlo k útlumu zájmu o imaginativní procesy a fantazii rehabilitovali až Immanuel Kant (1724-1804) a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) tím, že vyzdvihovali její schopnost nahlédnout do oblastí mimo zkušenost.

Jako první se v 18. století účelově lidskou představivostí zabýval tzv. **asocianismus**, což byl myšlenkový směr zdůrazňující roli asociací, jejichž kombinací lze vysvětlit veškerou psychickou aktivitu včetně myšlení.

První výzkumy představivosti prováděl Francis Galton (1822-1911) – z výsledků vyplynulo, že představivost je v populaci rozložena podobně jako inteligence a že ve schopnosti vytvářet představy existují značné individuální rozdíly. [PLHÁKOVÁ, 2007]

Kognitivní psychologie

Kognitivní vědci začali představy považovat za jednu ze základních forem mentální reprezentace vnějšího světa.

V rámci kognitivní psychologie vznikla tzv. **analogová škola**, proti které se později vytvořila opozice v čele se Zenonem W. Pylyshynem (nar. 1937), Johnem R. Andersonem (nar. 1947) a Jerryem A. Fodorem (nar. 1935). [PLHÁKOVÁ, 2007]

Na základě neurologických výzkumů došli představitelé analogové školy k závěru, že v mozku existují dva systémy podílející se na vytváření mentálních

reprezentací vizuálních informací⁸. Těmto systémům odpovídají dva typy představivosti: vizuální prostorová představivost a vizuální objektní představivost. Psychologové se pokusili dokázat, že člověk je schopen s vizuálními představami účelně manipulovat, prohlížet je i transformovat⁹.

Paiviova teorie dvojího kódování

Teorie Allana Paivia (nar. 1925) předpokládá, že v lidské mysli existují dva systémy zpracování informací: verbální a neverbální. Tyto dva systémy umožňují alternativní psychické znázornění vnějších podnětů a podílejí se na uchování mentálních reprezentací v paměti i na jejich vybavování. Jsou vzájemně propojeny, mezi nimi jsou obousměrné vazby – zpracování podnětů v jednom systému může vést k aktivaci druhého.

Jakmile sensorickými systémy projdou vstupní podněty, jsou v lidské mysli znázorněny ve slovní nebo imaginativní podobě.

Základní jednotkou verbálního systému je tzv. **logogen**, obsahující informace potřebné k užívání slov. Jednotlivé logogeny jsou asociativně propojeny a fungují sériově.

Základní jednotkou neverbálního systému je tzv. **imagen**, obsahující údaje potřebné k vytváření představ odpovídajících různým sensorickým modalitám. Aktivita imagenů je synchronní, takže může vést ke vzniku několika vzájemně propojených představ, které lze současně přezkoumávat.

Ve verbálním a neverbálním systému jsou kódována slova konkrétní, abstraktní slova jsou kódována pouze verbálně, protože s nimi nejsou spojeny žádné představy.

Reprodukce je snadnější u konkrétnějších výrazů a u výrazů, které mají vysokou imaginativní hodnotu. [PLHÁKOVÁ, 2007]

⁸ První systém, tzv. systém „kde“, se nachází v parietálních lalocích a využíváme ho ke znázorňování informací o prostorovém umístění předmětů a prostorových vztazích. Druhý systém, tzv. systém „co“, byl lokalizován v temporálních lalocích a umožňuje nám rozpoznat druh a kategorii vnímaných předmětů.

⁹ Kognitivní vědci se zabývají například mentální rotací představ, prohlížením představ, transformací představ a kognitivními mapami.

Psychodynamická psychologie

Imaginace je důležitým pojmem pro psychoanalýzu i Jungovu analytickou psychologii, jejichž podstatnou součástí se stal rozbor některých fantazijních produktů (např. mýtů a pohádek).

Sigmund Freud (1856-1939) považoval představy za mentální reprezentace vnějšího světa, které jsou vybavovány do vědomí z dlouhodobé paměti, jež je součástí systému předvědomí. Podle jeho názoru fantazijní představy vznikají na základě pudových přání, u nichž dochází vlivem jedné z funkcí předvědomí k transformaci do podoby pudových derivátů. Předvědomí dále zpracovává pudové deriváty do podoby uměleckých děl, hudební či literární tvorby apod.

Carl Gustav Jung (1875-1961) považoval za zdroj imaginace tzv. kolektivní nevědomí, v němž je uložena kondenzovaná psychická zkušenost lidstva. Tato zkušenost je ve formě tzv. archetypů, které formují a usměrňují psychickou energii. Kolektivní nevědomí je děděno. Jung zdůrazňoval spojení fantazie s nevědomím a poukázal na protiklad „*imaginatia*“ a „*ratia*“.

Z psychodynamické psychologie vznikly také některé psychoterapeutické metody¹⁰.

Další pojetí imaginativních procesů

Imaginací se zabývala také duchovědně orientovaná psychologie, která postavila intuitivní a empatické chápání duševna proti metodologii přírodních věd. Z duchovědných stanovisek vycházel Karl Jaspers (1883-1969) ve své formulaci existencialistických názorů.

Ferdinand Kratina (1885-1944) zformuloval svoji definici fantazie jako „*schopnost spontánně tvořit konkrétní představové novotvary*“. Podle jeho názoru fantazijní představy nelze odlišovat od paměťových představ, které se liší až ve vztahu subjekt – objekt. [ČAČKA, 1999]

Milan Nakonečný (nar. 1932) definoval fantazii jako „*zvláštní druh představivosti vytvářející však něco nového, co překračuje hranice skutečnosti*“

¹⁰ **Leunerovo katatymní prožívání obrazů**, nazýváno též jako „řízená afektivní imaginace“, je psychoterapeutický imaginativní postup.

Metoda **aktivní imaginace** od C. G. Junga pracuje s nevědomými obsahy v podobě symbolů.

a co je pak bud' uskutečnitelné fyzickou realizací (...) anebo zůstává trvale neskutečným“. [ČAČKA, 1999]

Herbert Read (1893-1968) vymezil imaginaci jako „*schopnost uvádět představy ve vzájemné vztahy a kombinovat je v pochodu myšlenkovém či citovém“.* [ČAČKA, 1999]

Vůči scientisticky orientované psychologii se vymezila humanistická psychologie zkoumající duševní dění člověka v širším kontextu kultury.

2.2.2 Teoretické vymezení

Součástí psychických procesů jsou procesy kognitivní, jejichž funkce spočívá zejména v poznávání, řízení činností, sociální komunikaci, uvědomování si emocí, rozhodování a v realizaci vytčených cílů. Tyto funkce jsou plněny v těsné interakci mezi sebou i mezi procesy emočními, motivačními a volními. Mezi kognitivní procesy patří:

- vnímání, počítky a vjemy
- procesy učení a paměti
- imaginativní procesy, představy a fantazie¹¹
- myšlení spojené s řečí, myšlenkové řešení problémů [ČÁP, 2007]

Imaginace

„Díky imaginaci člověk (...) nežije pouze v přítomnosti (aktuální regulace chování), ale je schopen se emancipovaně přenášet i do minulosti (vzpomínky) a antcipovat vlastní budoucnost (snění, plány, ideály).“ [ČAČKA, 1999]

Imaginativní procesy jsou důležité nejen pro umění a citové prožívání, ale také pro zdárné řešení těch problémů, u kterých nám nestačí samotná propoziční reprezentace¹² nebo slovní myšlení – děje se tak především v případě, kdy je neurčitost situace značná.

¹¹ Podle Josefa Viewegha (1928-2003) fantazie není kognitivní funkcí, protože se primárně projevuje jako prožitek, ne jako poznání [PLHÁKOVÁ, 2007]. Oproti tomu A. V. Brušlinskij (1933-2002) tvrdí, že fantazie není samostatný psychický proces, ale jedna z forem myšlení [NOVLANSKAJA, 1983].

¹² Propoziční reprezentace se zabývá abstraktními aspekty jevu, ale nedokáže vyjádřit vztahy částí a celku určitého předmětu nebo vzdálenosti mezi jednotlivými předměty a situacemi.

Imaginace se v rámci kognitivních funkcí podílí na motivaci učení, má své místo v procesu sebepoznávání, doplňuje chybějící informace při integraci systému osobního vzdělání a je nástrojem názorných myšlenkových operací. Účastní se vytváření postojů, přispívá k formování subjektivního obrazu vnějšího světa, je nositelkou představy cíle a prostředků k jeho dosažení. Imaginace se může podílet na formování osobních plánů seberealizace a její místo je také ve vytváření životních hodnot. [ČAČKA, 1999]

Imaginativní systém zesiluje emoční prožívání, může také vyvolávat fyziologické změny.

V rámci imaginace rozlišujeme dva základní procesy: představivost a fantazii. Hranice mezi těmito procesy je velmi tenká, oba psychické procesy se vzájemně prolínají a ovlivňují¹³. [PLHÁKOVÁ, 2007]

Představa

Představa je jedním ze tří druhů paměťových obrazů¹⁴ [VONDRÁČEK, 1993]. Jedná se o vzpomínku na to, co člověk již před tím viděl, ale co už v daném okamžiku nepůsobí na smyslové orgány – je to názorná forma paměti.

Na rozdíl od vjemu je představa subjektivní, je promítána ve vnitřním, představovaném prostoru, je méně živá a jasná, ne zcela určitá. Někdy musí být udržována a budována s určitou námahou. Člověk dokáže své vzpomínky zpracovávat, měnit i kombinovat – ať už úmyslně nebo neúmyslně.

Již jednou vytvořenou zafixovanou představu nebo konzervovaný vjem nazýváme engramem¹⁵. [VONDRÁČEK, 1993]

¹³ Někteří autoři pojmy fantazie a představivost považují za totožné. [například NOVLANSKAJA, 1983; BORECKÝ, 1996]

¹⁴ Paměťové obrazy jsou tzv. vnitřně viděné obrazy osob, věcí apod., které subjekt po určitou dobu skutečně viděl, ale v době, kdy se objevil paměťový obraz, jsou již z dosahu jeho zrakového čidla.

Paměťový obraz má tři druhy:

- paobraz
- názorový obraz (též nazýván jako eidetismus)
- představovaný obraz (představa) [VONDRÁČEK, 1993]

¹⁵ vybavený engram = vzpomínka

Evokace¹⁶ mohou být optické, akustické, chuťové, čichové, hmatové, kinetické, tělové nebo kombinované.

Představy¹⁷ si tvoříme vůlí i mimovolně. Čelní lalok lidského mozku provádí abstrakce, rozkládá engramy na složky a znovu je skládá v nové celky. Vytvářená mimovolní abstrakce je provedena jako podvědomý akt a ve vědomí se vyskytuje jen její výsledek. Na tvorbě představ se podílí tytéž části mozku, které se účastní příslušného druhu vnímání.

Představy mohou být reálné (nevybočují z mezí reality) a ireálné (v realitě se nevyskytují).

Rozlišujeme také paměťové představy a fantazijní představy.

Představivost

„Představivost je psychický proces, který vede ke vzniku pamětních představ, jež jsou mentálními reprezentacemi dřívějších sensoricko-vjemových, případně citových zážitků.“ [PLHÁKOVÁ, 2007]

Paměťové představy se utvářejí na základě podnětů z vnější reality.

Představivost se pravděpodobně podílí na vzniku různých forem figurativního jazyka (metafora, metonymie a synekdocha), kdy neobvyklé řečové obraty vedou ke vzniku mentálních obrazů a často evokují citovou odezvu.

S představivostí úzce souvisejí různé metody na zlepšování paměti. Často využívají tzv. **efekt bizarnosti**, který spočívá ve vytváření lepších pamětních stop na základě neobvyklých podnětů. Tato neobvyklost může sice pomoci k zapamatování jednotlivých nesouvisejících slov, ale nijak nepomáhá k zapamatování vzájemných vztahů a souvislostí.

Fantazie

„Fantazie je děj, jehož výsledkem jsou představy, které nejsou pouhou reprodukcí dříve vnímané skutečnosti, ale je v nich něco pozměněného, něco nového.“ [PLHÁKOVÁ, 2007]

¹⁶ tj. vyvolání představy

¹⁷ resp. montážní představy

„Fantazie (...) je duševní činnost obohacující realitu o nejrůznější výtvoř, které jsou neskutečné.“ [ČAČKA, 1999]

Fantazie využívá paměťových představ, které přetváří, kombinuje, doplňuje, zasazuje do nových souvislostí. Mimo paměťových představ fantazie čerpá ze zkušeností člověka a z vjemů.

Jako fantazie je označována nejen schopnost vytvářet fantazijní představy, ale také produkty této funkce (denní sny, mýty, pohádky).

Jako synonymum pro pojem fantazie bývá často využíván pojem obrazotvornost. Dle A. Plhákové je však obrazotvornost pouze součástí fantazie, kdy jsou v lidské mysli vytvářeny výhradně obrazy. [PLHÁKOVÁ, 2007]

Fantazijní představy

Fantazijní představy vznikají převážně z vnitřních zdrojů. Jsou vytvářeny spontánně, za určitých okolností může být obsah těchto představ ovlivněn vědomou intencí. [PLHÁKOVÁ, 2007]

Fantazijní představy jsou determinovány vzpomínkami, emocionálními stavy i nadějemi.

Fantazijní funkce

Josef Viewegh rozlišil funkce fantazie na primární a sekundární. [PLHÁKOVÁ, 2007]

Primární funkce spočívá ve schopnosti člověka získat odstup od objektivní reality prostřednictvím zvláštních prožitkových fantazijních struktur; **sekundární funkce** pak v uplatnění fantazie v jakékoliv lidské činnosti vytvářením alternativního modelu vnějšího světa.

Fantazie pomáhá k udržení duševní rovnováhy a funguje jako svépomocný léčivý prostředek v případě tíživé životní situace tím, že nabízí alternativu k realitě. U jedinců, kteří nejsou psychicky zdraví a mají problém se vztahem vůči okolnímu světu, je nebezpečí, že je jejich fantazie do značné míry pohltí a oni začnou žít ve vlastním nereálném světě. V tomto případě může člověk zcela ztratit kontakt s realitou.

Druhy fantazií

Záměrná fantazie je vedena vědomým záměrem.

Bezděčná fantazie nemá v daném okamžiku vědomý úmysl nebo cíl. Fantazijní představy se člověku vybavují samy, především při snění a ve spánku.

Rekonstrukční fantazie¹⁸ spočívá ve vytváření fantazijních představ na základě slovního popisu nebo schematického znázornění. Jako vědecká a technická fantazie bývá uplatňována nejvíce v technice a při výuce například geometrie, geografie a historie. Rekonstrukční fantazie se také podílí na vytváření bezděčných vizuálních představ během četby. Takové doprovodné vizuální představy lze přirovnat k ilustracím.

Tvůrčí fantazie vzniká vytvářením nových představ především v umělecké tvorbě nebo technických vynálezech.

Principy fantazijního tvoření

Předpokládá se, že všechny fantazijní představy obsahují jen takové elementy, které již v minulosti pronikly do lidského vědomí jako počitky nebo vjemy. To se týká i těch představ, u kterých vztah k dřívějším počitkům nebo vjemům není jasně patrný.

Vytváření fantazijních představ může probíhat například:

- **zmenšováním nebo zvětšováním** bytostí v lidských představách
- **aglutinací**, při níž fantazijní představa vzniká propojením několika relativně samostatných představ nebo jejich částí
- **schematizací**, která odstraňuje nepodstatné znaky
- **stylizací**, jejíž pomocí je obraz převeden do zkratek
- **kombinací**, při níž dochází ke sloučení znaků jednoho objektu
- **transdukcí**, jejímž prostřednictvím dochází k úpravě objektu do podoby jiného
- **synkretizací**, jež spojuje myšlenkové prvky do nových celků [ČAČKA, 1999; PLHÁKOVÁ, 2007]

Denní snění a sny

Denní snění bývá považováno za stav na hranici mezi bděním a spánkem. Právě denním sněním bývá naplňována primární fantazijní funkce – nabízí únik ze všední reality, přispívá k obnově psychických sil.

¹⁸ Někdy nazývána jako reproduktivní fantazie.

Snění ovlivňuje náladu člověka - může přinášet uklidnění, neklid, úzkost i strach. Pomocí snění je možné plánovat budoucí činnosti, jeho prostřednictvím se může vybavit zajímavý nápad nebo souvislosti při řešení obtížného úkolu.

Během snění se přesouvá pozornost od běžných aktivit reagujících na podněty z vnější reality k vnitřnímu světu člověka.

Podle S. Freuda denní snění vzniká na základě neuspokojených přání - fantazie je uskutečněným přáním a náhražkou přání potlačených.

Psychoanalýza a směry na ni navazující důkladně rozpracovaly teorie snů jako projevů nevědomí, kdy rozbor snů je významný pro rozpoznání problémů jedince.

2.3 Dětská fantazie

2.3.1 Specifika dětské fantazie

Dětská fantazie je oproti fantazii dospělého jedince chudší a omezenější. Je to způsobeno tím, že dítě nemá tolik poznatků, zkušeností a vědomostí, jejichž kombinací fantazijní útvary vznikají. Dítě však využívá fantazii častěji, protože jejím prostřednictvím se snaží kompenzovat nedostatky ve svých rozumových možnostech. [KLINDOVÁ, 1981]

V poznávání světa dítěti pomáhá intuitivní uvažování, které není regulováno logikou. Fantazie zároveň kompenzuje nedostatek vjemů a vzpomínek. Dítě chápe realitu tak, jak jí samo rozumí a na rozdíl od dospělého člověka kombinuje své dojmy snadno. Ještě nedokáže rozlišit skutečnost od fantazie, nechápe vztah mezi příčinou a následkem a neživým předmětům přisuzuje lidské pocity. Jeho představy o skutečnosti mohou být zkreslené, dítě do nich promítá vlastní přání, touhy a citové rozpoložení – emocionalita tak převládá nad uvědomělou kritikou. U dospělého člověka je poznávací a regulační funkce fantazie v rovnováze – u dítěte se však rovnováha vychyluje střídavě na obě strany.

Pro rozvoj fantazie je velmi důležité podnětné prostředí, ve kterém dítě žije. Čím více zážitků a informací dítě získává, tím více představ si také uchovává. [KLINDOVÁ, 1981]

Je žádoucí, aby dítě mělo možnost čerpat informace z knih, filmu, divadla, hromadných sdělovacích prostředků apod. Mezi rozvinutostí představ a školní úspěšností existuje přímý vztah, představy mají vliv zvláště na rozvoj myšlení a tvoření pojmů. Děti s bohatou fantazií se vyznačují větší pozorností, sníženou agresivitou, lepšími sociálními i kognitivními dovednostmi a jsou úspěšné při organizaci získaných informací. [KLINDOVÁ, 1981; ČAČKA, 1999]

2.3.2 Vývoj fantazie

Dítě od narození pocítuje potřebu nových informací, mozek dítěte je jimi však zároveň přehlcen. Jedním z východisek, která umožňují navýšení objemu přijímaných informací, je imaginace.

Na základě nahromaděných představ, které původně pouze odrážely základní zkušenosti dítěte, si dítě ke konci druhého roku věku začíná vytvářet představy vlastní - do tohoto věku ještě imaginace nebyla dostatečně vyspělá ani uvědomovaná¹⁹. Zpočátku si dokáže představit stručný děj vyslechnuté pohádky, jehož prvky je schopno napodobit při hře nebo využít v kresbě. Přesto ještě nedokáže vytvářet vlastní fantazijní představy, pouze přetváří a doplňuje své vjemy. Neustálým obohacováním zážitků se fantazie dítěte rozvíjí a zvyšuje svoji úroveň. [KLINDOVÁ, 1981; ČAČKA, 1999]

Dvouleté až tříleté dítě na základě své rozvíjející se fantazie a nedostatečné rozumové kontroly začíná mít strach z neskutečných věcí, o kterých slyšelo v pohádkách či je vidělo na obrázcích a v televizi.

V předškolním období dochází k intenzivnímu rozvoji kognitivních procesů a tím i fantazie, která se vyznačuje konkrétností, citovostí a svérázností.

Dítě při produkování fantastických prvků vychází z názorných představ založených na bezprostřední osobní zkušenosti. Je podněcováno především svými city (radost, touha, strach, zvědavost) a postupně si začíná vytvářet představy o předmětech, jevech i situacích, které nikdy neprožilo. Z těchto představ posléze vznikají tzv. dětské lži. Nejedná se však o skutečné lži, protože jejich cílem není

¹⁹ Primárním úkolem dětí v novorozeneckém a kojeneckém období je uspokojení biologických a psychických potřeb.

klamat, utajit přestupek nebo se vyhnout trestu – dítě ještě nedokáže odlišit výmysl od skutečnosti. Často bývá přesvědčeno, že to, co tvrdí, je pravda.

Předškolní děti svůj názor na svět vyjadřují prostřednictvím kresby, vyprávění nebo hry. Kresba i hra jsou pro dítě prostředkem k vyjádření vlastní interpretace reality. Hry získávají sociální rozměr, děti si začínají hrát se svými vrstevníky. Rozpor mezi potřebou činnosti a omezenými možnostmi danou činnost vykonávat řeší právě hra, která vytváří podmínky pro další duševní vývoj dítěte a zároveň se podílí na rozvoji různých aspektů osobnosti. Vztah mezi hrou a fantazií je v podstatě symbiotický – jedno nemůže plnohodnotně existovat bez druhého. Intenzivní uplatnění fantazie spočívá především v úlohové hře, v níž dítě ztvárňuje reálné situace a přebírá roli dospělého. Dítě hru prožívá velmi intenzivně.

Představy a fantazie se u dítěte mladšího školního věku vyznačují velkou názorností a nezáměrností. Dosahují tak velké živosti a konkrétnosti, že nahrazují skutečné zážitky²⁰. Hrají také důležitou roli při vyučování, kdy dítěti nahrazují pojmy a přinášejí podněty pro rozvoj v jednotlivých školních předmětech.

Koncem období mladšího školního věku dítě dokáže vytvořit představy zcela neznámých situací a krajin, které nikdy samo neprožilo ani nevnímalo. Mnoho dětí si v tomto věku vymýšlí imaginárního kamaráda. Pravděpodobným důvodem je snaha vyrovnat se s neúspěchy, popřípadě neuvědomělá snaha o získání pozornosti. Příčinou může být také tzv. krize hry – dítě chodí do školy a jeho hlavní činností se stává učení. Hra ztrácí podobu, jakou měla v předškolním věku, a přetváří se do dramatizace a snění. [KLINDOVÁ, 1981; NOVĚANSKAJA, 1983]

Schopnost odlišit fantazii od skutečnosti se objevuje s rozvojem kritičnosti přibližně v desátém roce věku dítěte. Fantazie začíná přecházet k celistvějšímu odrazu skutečnosti a od mimovolného kombinování představ k logicky zdůvodněnému kombinování.

Ke konci mladšího školního věku u dítěte převládá tzv. romanticko-dobrodružná orientace, která se projevuje zvýšeným zájmem o četbu, filmy, imaginativní kolektivní hry²¹, počítačové hry apod.

²⁰ jedná se o tzv. eidetismus

²¹ Imaginativní kolektivní hrou je například *Dračí doupe*, které patří mezi nepočítačové fantasy hry na hrdiny. Každý z hráčů v ní představuje jednu postavu fantasy světa. Celá družina pak putuje

2.3.3 Eidetismus

Eidetické představy jsou považovány za druh vizuálních pamětních představ, v nichž jsou velmi detailně uchovány informace i určitou dobu poté, co již podnět nepůsobí na vnímání.

Schopnost vytváření eidetických představ, které se svou komplexností téměř neliší od vjemů, je přisuzována především dětem mladšího školního věku mezi deseti až patnácti lety s tím, že před začátkem puberty schopnost postupně sama vymizí.

Ve 2. polovině 20. století začali někteří psychologové tento jev zpochybňovat, podle nich je eidetismus pouze projevem vynikající zrakové představivosti. Pro oporu svých tvrzení vytvořili souhrn testů, v jejichž výsledku děti disponující eidetickými představami neobstály lépe než děti, které tuto schopnost nemají. [PLHÁKOVÁ, 2007]

imaginárním světem vytvořeným tzv. Pánem Jeskyně (hráč ve funkci vypravěče). *Dračí doupě* má jasně daná pravidla, určité herní situace jsou řešeny na základě tabulek a hodů kostkami. [Dračí doupě, 2011]

Další formou hraní rolí je LARP (live action role playing), v níž lidé fyzicky představují činy svých imaginárních postav.

Hry na hrdiny je možné hrát také na speciálních herních portálech na internetu (například Aragorn.cz, Andor), které sdružují hráče, Pány Jeskyní i jednotlivé Jeskyně s různou tematikou. Tyto portály rovněž uživatelům umožňují zveřejňovat vlastní literární tvorbu, kterou je posléze možné hodnotit.

3 SPECIFIKA LITERÁRNÍCH ŽÁNŘŮ, LITERÁRNÍCH POSTAV, KNIŽNÍCH ILUSTRACÍ PŮSOBÍCÍCH NA IMAGINACI DĚTÍ A SPECIFIKA DĚTSKÉ KRESBY

3.1 Literární žánry pro děti

Schopnost nalézat smysl ve svém životě dítěti předávají nejen osoby z jeho nejbližšího okolí – podstatnou roli zde hraje také kulturní dědictví, potažmo literatura.

Mezi funkce literatury pro děti patří funkce poznávací, relaxační, didaktická a fantazijní. Poezie a próza pro děti zásadním způsobem ovlivňují vývoj dětské fantazie. Podmínkou pro plnění těchto i dalších funkcí je **srozumitelnost** a **přiměřenost věku** dítěte, jež chápe pouze ty části fantazijních útvarů, které dovede podepřít konkrétní představou. Právě kvůli absenci konkrétní představy dítě často neporozumí určitým symbolům a alegorickým vyjádřením používaným nejen v literatuře, ale také v běžné řeči. Je proto nutné vybírat takové literární útvary, které jsou obsahem a formou dostatečně konkrétní a které jsou podepřeny názornými a jasnými představami z vlastní zkušenosti. [KLINDOVÁ, 1981]

Literatura, která je již při svém vzniku autorem adresována přímo dětem, je označována jako literatura intencionální²². Taková literární díla bývají určena svými vnějšími atributy, nejčastěji podnázvem, edicí či nakladatelstvím. Naopak literatura pro děti, která si "přisvojuje" literární díla určená původně dospělým čtenářům, je označována jako literatura neintencionální. Může se jednat o literární a školní četbu, slabikáře, čítanky apod. Neintencionální literatura pro děti převažovala do 2. poloviny 20. století. [ČEŇKOVÁ, 2006]

Mezi žánry literatury pro děti patří například říkadla, pohádky, prózy s dětským hrdinou, komiksy či univerzální žánry, jejichž začlenění bylo podmíněno

²² Jako první intencionální dílo ve světovém kontextu bývá označována ilustrovaná encyklopedie „Orbis sensualium pictus“ od Jana Ámose Komenského (1592-1670).

zavedením povinné školní docházky, čtenářskou gramotností či sociálním postavením dítěte. Křížením hlavních témat pak vznikaly nové formy žánrů.

Čtení pro dítě znamená zásadní změnu v procesech vnímání a zcela nové přijímání skutečnosti [CHALOUPKA, 1995]. Děti předškolního věku již mají určité elementární čtenářské dovednosti, třebaže samy ještě číst nedovedou. Jev označující dětskou představu o gramotnosti nazýváme jako takzvanou pregramotnost. Průměrné předškolní dítě ví o existenci čtení jakožto prostředku získávání informací. Je si také vědomo toho, že text je složen z určitých částí a že se v naší kultuře čte na řádku zleva doprava, na stránce shora dolů. Pětileté děti jsou schopny určit písmeno jako nejmenší jednotku, mají základní gramatickou kompetenci²³. Považují však text na jedné stránce za jeden ucelený příběh. [ČÁP, 2007]

3.1.1 Pohádka

Tradiční pohádka

Pohádka, respektive tradiční lidová pohádka, je ze všech literárních žánrů pro děti pravděpodobně tím nejvhodnějším, nejsrozumitelnějším a také nejzajímavějším. Pro vnitřní růst dítěte představuje pozitivní psychologický přínos²⁴, zároveň je však i uměleckým dílem. Plní především výchovnou a fantazijní funkci.

Pohádky jsou společně s mýty²⁵ externími produkty fantazie. Předpokládá se, že byly odvozeny od iniciačních rituů nebo jiných přechodových rituálů. Pohádky jsou výsledkem obecného vědomí a nevědomých obsahů ztvárněných vědomou myslí.

Vývoj pohádek probíhající skrze neustálé orální opakování²⁶ vytvořil dětem jakýsi návod, který přívětivou formou a v souladu s myšlením dítěte ukazuje, jak zvládnout a zpracovat psychické napětí a vnitřní konflikty.

²³ poznají chybný slovosled či tvar slova

²⁴ její význam strmě roste u čtyřletých a pětiletých dětí

²⁵ Mýtus bývá nejčastěji označován jako vyprávění, které symbolickým jazykem vykládá původ světa. Je také určitou formou chápání světa skládající se v jednotný, symbolický a smysluplný obraz. Oproti pohádkám mýty využívají jiný způsob sdělování, jsou velkolepé a spočívají v jedinečnosti. Mýty jsou také poměrně pesimistické a často končí tragicky. Na rozdíl od pohádek poskytují jednoznačné odpovědi.

Pohádky napomáhají rozvoji rozumových schopností, oslovují fantazii dítěte, nabízejí fantazijní předlohy a nabízejí řešení jeho vývojových potíží. [PLHÁKOVÁ, 2007; BETTELHEIM, 2000]

Nezastupitelná role patří denním snům (snění), které převádějí nevědomý obsah do vědomých fantazií a tím umožňují s obsahem nakládat. Tvar a stavba pohádek nabízejí obrazy, jejichž pomocí lze denní sny strukturovat.

Velkým přínosem pohádek je jejich schopnost dodávat dítěti odvalu a sílu překonávat pocity vlastní slabosti a bezmoci. Tradiční pohádky podporují dítě při zvládnání psychologických problémů růstu, řeší otázku Oidipovských dilemat i sourozeneckou žárlivost.

Prostřednictvím pohádek je dětem předložen určitý řád a porozumění jejich vnitřnímu i vnějšímu světu. V neposlední řadě pohádky poskytují morální zásady a smysluplně naznačují dítěti výhody morálního jednání bez využití abstraktních etických pojmů.

Pohádkový svět je stejně černobílý, jako ho vidí děti. Pohádky vypovídají o vnitřních problémech hlavních postav, se kterými se děti mohou ztotožnit, i o všeobecných lidských problémech. Navíc nabízejí správná řešení a ukazují dětem, že boj proti životním nesnázím je sice nevyhnutelný, ale patří k životu. Přemůžou-li všechny překážky, vyjdou z tohoto boje jako vítězové.

Pohádka bere existenciální úzkosti dětí vážně, přímo je oslovuje a neklade na ně žádné nároky. Děti věří tomu, co pohádka vypráví – ale nevnímají ji jako pravdivou vzhledem k vnější realitě. Úkolem pohádky není popisovat skutečnost v dospělém pohledu. Její úlohou je spíše poskytnout referenční rámec, podle kterého dítě může vyhodnocovat realitu.

Pohádky se rodičům často zdají příliš drastické, násilnické až kruté. Chtějí, aby děti věřili, že lidé jsou dobří. Proto se snaží pohádky zmírňovat a směřovat je spíše jednostranně. Zde však jejich snaha přináší do dětské mysli rozpor, protože děti vědí, že ony vždy dobré nejsou. [BETTELHEIM, 2000]

²⁶ Základním pohádkovým pohybem vyprávění je opisování kružnice, na níž se objevují podstatné problémy lidského bytí, problémy mezilidské i problémy intrapsychické. Tento pohyb bývá nazýván jako takzvaná cirkumambulace. [ČERNOUŠEK, 1990]

Dítě, které je vystaveno drastickým a agresivním fantazijním představám v rámci vyprávění pohádek, reaguje překvapivě značným poklesem agresivního chování.

Pohádka zjednodušuje situace a vynechává podrobnosti. Existenciální dilemata jsou v pohádkových příbězích uvedena tak, aby dítě nebylo mateno složitější zápletkou.

Charaktery pohádkových postav jsou spíše typické a jednorozměrné²⁷, v postavách je ztělesněno dobro a zlo.

Některé typy pohádek začínají smrtí jednoho z rodičů. Jejich smyslem je dítěti ukázat, že smrt patří neodmyslitelně k životu a že je možné se s takovou ztrátou vypořádat. V případě stárnoucích rodičů je třeba, aby na jejich místo nastoupila nová generace, která však předtím musí prokázat své kvality.

Pohádky, které neřeší problém morálky, sice neobsahují rozdělení na dobro a zlo, nýbrž naději, že i ten nejslabší či nejmenší má šanci v životě uspět.

Mezi nepostradatelné vlastnosti pohádky patří fantazie, vysvobození z hlubokého zoufalství, únik z nebezpečí a útěcha. Ve správné pohádce je hrdina odměněn, zlo je po zásluze potrestáno a dětská potřeba spravedlnosti je tak naplněna.

Pohádky mohou být kouzelné²⁸, legendární, novelistické, humorné, o zvířatech apod. [ČEŇKOVÁ, 2006]

Výklad pohádek

Obsah a význam pohádek je často podrobován psychologickému zkoumání a výkladu. Nejvíce se o tuto oblast zajímají zástupci Jungovy analytické psychologie.

Příklady výkladu na nejznámějších pohádkách [ČERNOUŠEK, 1990]:

- Mezi celosvětově nejznámější pohádky patří **Popelka**. Pochází pravděpodobně z Číny. První zmínka o její existenci se datuje do 9. století př. n. l.

Tato pohádka řeší problematiku sourozenecké rivality, která je vyhocena nepřízní macechy.

²⁷ více viz 3.2 Literární postavy

²⁸ nejstarší pohádkový útvar

Je možné v ní vysledovat také předpubertální konfrontaci dospívající dívky s matkou, kdy je matka rozštěpena na hodnou zesnulou maminku a zlou macechu. Matka je zde vyobrazena jako imago, souborná představa komponovaná z reálných vjemů i z imaginárních představ, fantazií a přání.

Pohádka v sobě skrývá psychologickou pravdu procesu dozrávání dospívající dívky do šťastné nevěsty.

- **Perníková chaloupka** zobrazuje hodnoty sourozeneckého přátelství a vzájemné solidarity, kdy Ježibaba představuje destruktivní aspekt mateřského principu.

V pohádce je konfrontován nadbytek s nedostatkem a obsaženo poučení, že žít v přebytku je stejně nebezpečné jako žít v nedostatku.

Tato pohádka je příběhem vývoje dětské psychiky od závislosti k nezávislosti, od sobeckosti ke vzájemnosti, od egoismu k solidaritě.

- **Sněhurka a sedm trpaslíků** je příběhem o narcismu a mezigenerační žárlivosti mezi matkou (tj. královnou, macechou) a dospívající dcerou.

Trpaslíci jsou vykresleni jako miniaturní vydání mužů, kterým chybí určité maskulinní atributy. Protože pomáhají Sněhurce vytvořit nový domov, působí v pohádce jako pozitivní magičtí činitelé.

Postava myslivce má v pohádce ochraňující význam.²⁹

- Pohádka **Princ Bajaja** je primárně určena chlapcům, kterým pomáhá vyrovnat se s Oidipovským komplexem.

Hlavní postavou je hrdinný rytíř, který bojuje s drakem, aby zachránil krásnou ženu.

Zápas s drakem vyjadřuje symbolické vítězství nad maskulinní autoritou – otcem. Krásnou ženou je myšlena chlapcova matka.

Bajaja vychází z boje vítězně a hlavně nevinně, není obtěžkán pocitem provinění za zabití.

Důležitou roli hraje také kůň, jakožto věrný rytířův druh. Kůň často představuje vyzrálou, pevnou a ušlechtilou složku mužství – zastupuje pozitivní aspekt otcovství.

²⁹ Myslivci a hajní se objevují i v jiných pohádkách a téměř vždy se jedná o bytosti jednoznačně magicky dobré. Způsobeno je to pravděpodobně tím, že lov byl v minulosti výhradně mužskou a zároveň aristokratickou záležitostí. [ČERNOUŠEK, 1990]

V pohádce je zřetelně polarizováno otcovské a maskulinní imago.

- Ústředním problémem, který je uveden v pohádce **Červená karkulka**, je vztah dospívající dívky k mužskému elementu. V pohádce je mužské imago jasně polarizováno mezi dobro a zlo (zlo je vtěleno do vlka, dobro do myslivce).

Moderní pohádka

Autorská pohádka je ve své podstatě umělým příběhem s pohádkovými rysy a kouzelnými prvky, který je autorem určen zpravidla dětem. Rozmach moderní autorské pohádky nastal v průběhu 60. let 20. století³⁰.

Pohádkový svět autoři mísili s civilními reáliemi – chtěli tím zdůraznit potřebu fantazie, která může svět obohatit a napravit. Vznikl moderní pohádkový román, ve kterém se prolínají pohádkové prvky s původními i umělými pověstmi, tradičními pohádkami a dobrodružnými epizodami. Jiní autoři využili motivy bajek³¹, pověstí, science-fiction a fantasy.

Moderní pohádky oproti tradičním pohádkám často končí smutně. Děti tak předávají pocit, že naděje neexistuje.

Nonsensevé pohádky plní nejen výchovnou a fantazijní funkci, ale též funkci poznávací.

3.1.2 Poezie

Dětská komunikace s poezií zpočátku probíhá pomocí zvuku a rytmu – významová složka je odsunuta do pozadí. [ČEŇKOVÁ, 2006]

Pro poezii určenou dětem je důležité, aby se autor uměl vcítit do dítěte a aby znal jeho řeč - způsob, jakým se dítě vyjadřuje. Až s postupným psychickým vývojem dítě začíná chápat básnické výrazy, které stimulují jeho imaginativní dispozice.

Mezi nejčastější žánry patří folklorní říkadlo, básnička a veršovaná pohádka.

³⁰ Za zakladatele autorské pohádky je považován H. Ch. Andersen (1805-1875).

³¹ Oproti pohádkám bajky pouze moralizují a nemají v sobě obsažený žádný skrytý význam. Rozvoj fantazie je tím výrazně omezen.

Říkadlo je specifické zejména tím, že rovnoměrně naplňuje všechny hlavní funkce literatury pro děti, tj. poznávací, relaxační, didaktickou i fantazijní. Základem pro veršované pohádky či jiné veršované příběhy je epický děj.

V 60. letech 20. století se objevila nonsensová báseň, založená na nonsensové obraznosti, která vytváří napětí mezi epičností a lyričností básnické výpovědi. Jejím cílem je zesílení smyslových prožitků i podnícení představivosti čtenáře. [ČEŇKOVÁ, 2006]

V současné době je u poezie často využívána didaktická funkce – vznikají cvičebnice výslovnosti, cvičebnice základních čtecích dovedností, abecedáře i logopedické příručky. [ČEŇKOVÁ, 2006]

3.1.3 Komiks

Ve 20. století došlo k prudkému rozvoji obrázkového kresleného seriálu – komiksu, jehož tematická škála je velmi široká a zahrnuje nejen původní příběhy, ale též adaptace různých literárních děl.

U komiksu je dominantní především vizuální vjem využívající techniky filmového záběru a prolínání stříhů. Spojuje sémiologické postupy a umění (literární, výtvarné a filmové). [ČEŇKOVÁ, 2006]

Komiks může být využit jako didaktická pomůcka při vyučování i jako podpůrný prostředek četby v případě dyslektických poruch.

3.1.4 Další literární žánry pro děti

Do literatury pro děti začala ve 2. polovině 20. století pronikat tabuizovaná témata, jako je smrt, stáří, hendikep či drogová závislost. Tento trend se projevil především v prózách, kde je hlavním představitelem dítě. Próza s dětským hrdinou je spjata s okruhem témat a motivů, které vycházejí z pozice hrdiny a jeho roviny poznávání sebe samého v daném prostoru a čase.

Ke konci mladšího školního věku dítě vyhledává prozaické texty přesahující až do transcendentna (v příbězích se prolíná realita s imaginací). Oblíbené jsou

pohádkové romány, mýtovorné romány či fantasy díla³², naopak klesá popularita dobrodružné prózy.

Specifickou kapitolu literatury pro děti představují adaptace literárních děl. Jedná se o úpravy, které zpřístupňují literární dílo většímu okruhu čtenářů tím, že usnadní jeho vnímání prostřednictvím určitého zjednodušení po stránce kompoziční, jazykové, tematické či změnou na jiný literární žánr. Z teoretického hlediska by adaptace neměla snížit uměleckou ani hodnotovou úroveň původního díla, v praxi však dochází k posunům³³. Často pro dětského čtenáře bývají adaptovány mýty a pověsti. [ČEŇKOVÁ, 2006]

3.2 Literární postavy

3.2.1 Charakterizace pohádkových postav

V pohádkách se vyskytují postavy zpodobněné realisticky i postavy zcela ideální (odvážný hrdina, krásná princezna apod.), které podněcují psychiku dítěte. Je důležité, aby se dítě mohlo setkat s obrazy hrdinů, kteří se vydali do světa a našli v něm své štěstí i sami sebe.

Postavy jsou v pohádkách často bezejmenné a bývají označeny obecnými názvy, například král, princezna, rytíř, otec.

Pohádkové postavy jsou silně polarizované, existují pouze představitelé dobra a představitelé zla. Princip dobra a zla musí být personifikován ve zcela jasně zobrazených postavách, které představují dobro a zlo v ideálních dimenzích. V postavách nemůže být žádná rozporuplnost, zlo musí být jasně symbolizováno srozumitelnými atributy - charakterové protiklady napomáhají dítěti v jejich snazším pochopení. Často jsou dobré postavy popsány jako hezké a ošklivost je spjata se špatnou duší. [BETTELHEIM, 2000; ČERNOUŠEK, 1990]

V pohádkách neexistují ambivalentní pohádkové postavy – v případě výskytu jedné rozporuplné postavy je nutné rozštěpit ji na dvě (dobrou a zlou). Stává se jednorozměrnou. Děje se tak z toho důvodu, že dítě nechápe prostřední stupně míry

³² V současné době mají média a reklama u dětí silný vliv (nejen) na výběr literárních děl.

³³ V případě adaptování mytického textu dětem dochází k tomu, že se text přiblíží spíše ke struktuře pohádky.

– věci a postavy jsou tedy pouze bílé nebo pouze černé. Pohádka zobrazuje svět stejným způsobem ve snaze co nejvíce se přiblížit uvažování malého dítěte.

Zlé postavy musí být na konci pohádky potrestány na základě neúprosné posloupnosti: přestupek – vina – trest. Nejhorším trestem pro negativní pohádkové postavy je definitivní vyškrtnutí ze světa, anihilace. [ČERNOUŠEK, 1990]

3.2.2 Vztah dítěte a pohádkové postavy

Pohádky nabízejí dítěti literární postavy, kterým je možné připisovat vlastní vnitřní procesy kontrolovatelným způsobem (dítě ještě není schopno nalézat ve svém nitru smysl a řád).

Literární hrdina je pro dítě přitažlivý svými činy – dítě se s ním dokáže zcela ztotožnit, protože má potřebu najít si vzor, kterému se chce podobat. Představuje si, že trpí spolu s daným hrdinou, že zdolává stejná úskalí, nebezpečí i stejné zkoušky, a nakonec s ním prožívá také příjemný pocit z vítězství.

Skrze vnitřní a vnější boje zvoleného hrdiny jsou dítěti vštěpovány morální postoje.

Identifikace dítěte s literárním hrdinou je jeho samostatným rozhodnutím. Důsledkem této identifikace je kompenzace skutečných i smyšlených tělesných nedokonalostí prostřednictvím fantazie. Dítě se ztotožní s tou postavou, která nejvíce vzbuzuje jeho sympatie. Nejčastěji bývají v oblibě především nekomplikované a přímější literární postavy. Nezáleží při tom na kladech, ale na tom, zda situace vybrané postavy dokáže v dítěti vyvolat hlubokou odezvu.

V pohádkách jsou vyjádřena osobní dilemata a vnitřní konflikty dítěte. Pohádkové postavy mu pak mohou napomáhat s jejich vyřešením, navozené fantazie pomáhají překonávat trápení. [BETTELHEIM, 2000]

U Oidipovského či Elektřina komplexu pohádka umožňuje plné uspokojení ve fantazii dítěte a zároveň zachování dobrých vztahů s rodiči v reálném životě.

- Malý chlapec může řešit Oidipovský komplex a přát si, aby ho matka bezmezně obdivovala. Musí se však vypořádat s touhou odstranit vlastního otce (jakožto konkurenta) z cesty.

Pohádka jeho problém může vyřešit tak, že uvede příběh nenápadného hochy, který je vyslán do světa a oproti všem očekáváním uspěje.

Postava chlapce bývá často zobrazena jako postava rytíře, který zachrání krásnou ženu (znázorňující matku) před hrozným drakem nebo zlým člověkem (v němž je vyobrazen otec).

Příběh samozřejmě končí šťastně, rytíř s krásnou ženou žijí šťastně až do smrti. Konec není blíže specifikován, protože chlapec nemůže vědět, co obnáší být manželem a posléze i otcem. [BETTELHEIM, 2000]

- Elektřin komplex (analogický vztah dcery k otci), který řeší dívky, je však pohádkami řešen poněkud odlišně.

Příběh může vypadat tak, že spokojenému soužití krásné mladé dívky s princem (vyobrazení otce) překáží čarodějnice či macecha.

Přestože krásná dívka je s čarodějnici v konfliktu, často vzpomíná na jinou ženu - svoji laskavou matku, která figuruje pouze v minulosti (před dlouhou dobou zemřela). Zde dochází k výše zmíněnému rozštěpení osoby matky do dvou postav: čarodějnice i laskavé maminky. [BETTELHEIM, 2000]

3.2.3 Archetypy

V pohádkách archetyp (neboli pravzor) zobrazuje postavy, které jsou něčím typické. Jedná se o jeden z aspektů kolektivního nevědomí, který je však ve své podstatě nedefinovatelný. Podle C. G. Junga je každý archetyp nevědomým psychickým faktorem.

Pohádky zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší a nejpřesnější podobě.

Mezi důležité archetypy vyskytující se v pohádkách patří mužský a ženský stín³⁴, anima³⁵, animus³⁶ a hrdina³⁷. [FRANZ, 2008; Archetyp, 2011]

³⁴ Stín zobrazuje osobní nevědomí. Projekcí do jiných osob, do zvířat či do věcí umožňuje setkání s vlastním nevědomím.

³⁵ Mužská anima je zastoupení obrazu ženy v maskulinní psychice. Může také představovat archetyp života.

³⁶ Ženský animus je zastoupením obrazu muže v psychice ženy.

³⁷ Archetyp hrdiny představuje cestu lidského vědomí přes nejrůznější překážky.

3.3 Knižní ilustrace

S knihami pro děti jsou pevně spjaty knižní ilustrace. Spolu s literárním textem dotvářejí dojem, který má dítě z knihy jakožto celku. Literární umění se tak prolíná s uměním výtvarným.

Stejně jako literární text i knižní ilustrace procházejí určitým vývojem, ve kterém se odráží doba jejich vzniku, myšlenkové proudy, úroveň vzdělanosti a změny v požadavcích na funkci knih pro děti.

Ačkoli se zdá, že role ilustrace v dětské knížce je nezastupitelná, vyskytují se názory, které tvrdí, že obrazový doprovod děti více rozptyluje, než že by jim v porozumění literárnímu textu pomáhal. Kupříkladu Bruno Bettelheim (1903-1990) se ve své publikaci „Za tajemstvím pohádek“ odvolává na výzkumy ilustrovaných knížek pro nejmenší čtenáře, podle nichž obrázky dítě spíše rozptylují od procesu učení, namísto aby jej podporovaly. Ilustrace podle jeho názoru odvádějí dětskou fantazii, takže dítě nemůže příběh prožít po svém. Ilustrovaná kniha podle Bettelheima dítě „okrádá o nejjeden nápad osobního významu, který by se v něm mohl vynořit, kdyby použilo k příběhu jen své a nikoli ilustrátorovy vizuální představy“. [BETTELHEIM, 2000] Dítě je tak podřízeno fantazii ilustrátora a jeho vlastní představy nejsou autentické.

Opačný názor však zastává Jana Čeňková (nar. 1957), podle níž jsou ilustrace **nedílnou složkou** literatury pro děti a mládež [ČEŇKOVÁ, 2006]. U některých žánrů a knižních publikací (například leporelo, obrázková kniha) je ilustrace literárnímu textu rovnocenná, v určitých případech můžeme hovořit o ilustraci nadřazené literárnímu textu (například komiks).

Pro přítomnost ilustrací v dětských knihách se vyslovil i Michal Černoušek (1945-2005). Ilustrace by sice neměla nahrazovat text ani „*subtilní procesy fantazie a obrazné představivosti*“, ale měla by pohádky i jiné texty dětských knih vhodně doplňovat a podporovat. [ČERNOUŠEK, 1990]

3.3.1 Dítě a knižní ilustrace

Pro děti v batolecím věku jsou vhodné ilustrace, které obsahují předměty nakreslené v dostatečné velikosti a ve tvaru uzavřeném obrysovou čarou. Barvy by měly být použity základní, neboť dítě rozeznává odstíny, až když je trochu větší.

Dále jsou nejvíce vhodné ilustrace realistické a srozumitelné, bez abstraktních prvků a dvojnásobných elementů.

Pro děti, které ještě neumějí číst a teprve vstupují do mateřské školy, má v knize dominantní úlohu obraz. Ilustrace je hlavní nositelkou informativní a obsahové náplně, přičemž v ilustracích musí být obsažen smysl takovým způsobem, aby již nebylo třeba textu. Smyslem obrázkových knih pro nejmenší je seznámení se s knihou a pochopení rozdílu mezi objektem a jeho obrazem. [STEHLÍKOVÁ, 1984]

Po tomto prvotním seznámení přicházejí na řadu obrázkové knihy, kde ilustrace dokáží zodpovídat otázky „proč“ a jsou stále v převaze nad literárním textem.

U dětí, které se v mateřské škole již připravují na povinnou školní docházku (tj. ve věku pěti až šesti let), by v knihách měl být poměr ilustrací a textu v rovnováze. V rámci pohádkových příběhů, kdy dějovou linku nese text, má ilustrace úkol dokumentovat a znázorňovat základní principy dějové osnovy. Zároveň by měla být nositelkou ilustrátorovy představy o jednajících osobách a o prostředí, ve kterém se děj odehrává.

Vhodnost ilustrací se řídí stejnými zásadami jako u literárního textu – je nutná srozumitelnost a přiměřenost věku dítěte. Problémem může být rozpor mezi psaným slovem a ilustrací, stejně jako snaha autora o komicky vyhlížející postavy – malému dítěti připadá legrační spíše dějová linka.

Leporela

Leporela patří mezi první knížky, se kterými se dítě setká. Jsou určena dětem do tří let.

Primárním úkolem leporel je rozvoj poznávací funkce: seznamují dítě se zvířaty, s dopravními prostředky, s přírodou a podobně - tzn. s jeho nejbližším okolím. Pomocí leporela je možné také rozvíjet estetickou funkci a podněcovat k činnosti ve formě hry.

Vytváření leporela vyžaduje od autora znalost psychologie malého dítěte – především v oblasti vnímání.

3.3.2 Vývoj české ilustrace v dětské knize

Umělecké ilustrace v dětské knize byly poprvé doceněny J. A. Komenským v již zmíněné knize „Orbis sensualium pictus“.

K rozvoji ilustrace v českých dětských knihách však došlo až ke konci národního obrození prostřednictvím osoby Mikoláše Alše (1852-1913), který se věnoval ilustracím a kresbám k písničkám, pohádkám a veršům pro děti (nerozlišoval však mezi kresbami pro dospělé a pro děti). Je též autorem kreseb pro slabikář. [STEHLÍKOVÁ, 1984]

Na přelomu 19. a 20. století se k nám z Anglie rozšířilo hnutí za krásnou knihu, jehož program teoreticky zformuloval F. X. Šalda (1867-1937). Toto hnutí se rozdělilo do několika proudů, z nichž jeden připisoval vysokou hodnotu kresbě, která měla být nedílnou součástí stránky a ne pouze volnou přílohou. Současně vzniklo hnutí za estetickou výchovu mládeže, které kladlo důraz na citovou výchovu dětí. Spojením obou hnutí byl položen základ moderní české dětské knihy, která již brala v potaz specifické zájmy dítěte. [STEHLÍKOVÁ, 1984; STEHLÍKOVÁ, 2010]

Představitelé symbolismu a secese chápali ilustraci již jako výtvarnou interpretaci textu, kdy ilustrátor zaznamenal svůj pocit z četby a vtiskl mu výtvarnou podobu.

V meziválečném období se ilustracím v dětských knihách věnovali například Josef Lada (1887-1957), Josef Čapek (1887-1945), Zdeněk Burian (1905-1981), Ondřej Sekora (1899-1967), Karel Svoboda (1896-1986), Cyril Bouda (1901-1984), František Bidlo (1895-1945), Jiří Trnka (1912-1969), Kamil Lhoták (1912-1990) a mnoho dalších. Ilustrátoři si začali uvědomovat, že je třeba odlišit přístup k literárním textům podle jejich zaměření i podle čtenářů, jimž je text určen. Ilustrace se stala rovnocennou složkou literárního díla. [STEHLÍKOVÁ, 1984; STEHLÍKOVÁ, 2010]

Díky rozvoji reprodukčních technik došlo k rozšíření ilustrací v dětských knihách. Tyto ilustrace pak využívaly především barevnosti.

V období druhé světové války se vydávaly hlavně pohádkové soubory, v knihách se ilustrace objevovaly v menším měřítku a téměř vymizely veselé kresby.

Po roce 1945 byla zrušena všechna soukromá nakladatelství a roku 1949 vzniklo Státní nakladatelství dětské knihy (později Albatros), jehož úkolem bylo vydávání kvalitních knih pro děti a mládež. Vydáváním literatury pro mládež bylo pověřeno nakladatelství Mladá fronta a Státní pedagogické nakladatelství se po reorganizaci mělo věnovat učebnicím. [60 let na křídlech, 2009; STEHLÍKOVÁ, 2010]

Oficiální tvůrčí metodou se stal tzv. socialistický realismus. Knihy byly vydávány ve vysokých nákladech, u knih určených dětem byly především barevné ilustrace. V případě reedic starších titulů docházelo k překreslování ilustrací, u černobílých obrázků byly barvy doplňovány.

V 60. letech 20. století bylo postupně upouštěno od tendencí klást důraz na didaktickou funkci ilustrace a začaly vznikat ilustrace, u nichž byla v popředí funkce fantazijní. Fantazie čtenáře měla být podněcována pouze náznakem a ilustrace měla napovídat či inspirovat k tomu, aby čtenář využíval svých vlastních představ. Zároveň ilustrátoři zdůrazňovali, že ilustrace jsou jejich osobní interpretací textu. Do popředí se dostávala ilustrace založená na lyrické abstrakci, u níž měla dominantní pozici atmosféra příběhu, ne děj. [STEHLÍKOVÁ, 2010]

Ilustrace se objevovaly u říkadel, veršů pro děti, tradičních pohádek a nově i u dobrodružné literatury, příběhů s dětským hrdinou, dívčích románů a u autorské pohádky. Ilustrátoři objevili výrazovou škálu rozšířenou o nové výrazové postupy či náměty ze vzdálených etnických oblastí. Pro dobrodružnou literaturu se často využívala technika xylografie. Někteří výtvarníci volili spíše abstraktní ilustrace plné náznaků a skrytých významů – jejich cílem bylo podporovat imaginační schopnosti dítěte. Nově vzniklým literárním žánrům se věnovali Adolf Born (nar. 1930), Pavel Brom (1938-2009), Květa Pacovská (nar. 1928), Helena Zmatlíková (1923-2005), Jaroslav Šerých (nar. 1928), Zdeněk Sklenář (1910-1986), Eva Bednářová (1937-1986), Zdeňka Kabátová-Táborská (nar. 1933) a mnozí další. [STEHLÍKOVÁ, 1984; STEHLÍKOVÁ, 2010]

Do popředí se v 60. letech začal dostávat kreslený seriál³⁸, kreslený humor a pozornosti ilustrátorů se dostalo také naučné literatury, respektive dětským encyklopediím, v nichž se uplatňovala exaktní vědecká kresba.

³⁸ více viz kapitola 3.1.3 Komiks

Dominantní úlohu hraje ilustrace v naučných knížkách pro malé děti – v těchto publikacích také strmě roste podíl výtvarníka-ilustrátora.

S rozvojem netradičních žánrů se začala vydávat i leporela, omalovánky a vystřihovánky, u nichž je spojena rekreační funkce s funkcí pozorovací a kombinační. Takovéto „papírové hračky“ podněcují tvořivost a fantazii dítěte, smysl pro hru a působí též na rozvoj manuální zručnosti. [STEHLÍKOVÁ, 1984]

Po roce 1989 začaly vycházet především překlady zahraničních knih, často s přebíranými ilustracemi. Vznikla nová soukromá nakladatelství, velkou roli začala hrát výrobní cena titulu – ilustrace je vybírána s ohledem na cenovou dostupnost. Dětská kniha navíc získala konkurenci v podobě televize a internetu. V rámci knižního trhu je vydáváno více titulů v malých nákladech.

Přesto ilustrace v českých dětských knížkách nezanikla. Na podporu dětských knih vznikly různé iniciativy a v rámci české sekce IBBY se vyčlenil Klub spisovatelů a Klub ilustrátorů, které začaly českou produkci dětských knih hodnotit a oceňovat.

Výtvarný projev současných ilustrátorů se různí, většina z nich se vrací k jednoduchosti a více využívá i netradičních výtvarných technik.

Mezi představitele soudobé ilustrace patří například Martina Skala (nar. 1958), Petr Sís (nar. 1949), Petr Níkl (nar. 1960), Jan Hísek (nar. 1965) a Galina Miklínová (nar. 1970). [STEHLÍKOVÁ, 2010]

3.4 Dětská kresba

3.4.1 Význam kresby v životě dítěte

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte, zahrnuje v sobě hru, snění i realitu³⁹. Provází ji funkční radost a sama v sobě má svůj cíl, tzv. autotelismus. Stala se alingvistickým prostředkem komunikace a díky své nenátlakovosti může být též rehabilitačním nebo terapeutickým nástrojem. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; READ, 1967; OAKLANDER, 2003; DAVIDO, 2008]

³⁹ Kreslení dítě baví (hra), v kresbě se objevují vědomá i nevědomá přání dítěte (snění) a při kreslení je dítě motivováno tím, co ho zajímá nebo co ho trápí (realita). [DAVIDO, 2008]

Kresba zachycuje, jak dítě vnímá své okolí a jaký má vztah ke své rodině. Při kreslení dítě vyjadřuje svoji fantazii, obavy, úzkosti, frustrace, touhy, emoce, přání, zlost, potřeby a pocity viny.

Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciální diagnostiku a diagnostiku osobnosti.

Dětská kresba nám může poskytnout informace o:

- celkové vývojové úrovni dítěte a jeho inteligenci⁴⁰
- úrovni jemné motoriky a grafomotoriky
- zrakovém a prostorovém vnímání
- vizuomotorice⁴¹
- emocionalitě dítěte
- vztazích a postojích dítěte [BEDNÁŘOVÁ, 2006; READ, 1967]

Kresbu můžeme posuzovat z hlediska obsahového (bohatost, různorodost) a z hlediska formálního (plynulost a vedení čáry, jistota, přesnost, návaznost).

Kreslení napomáhá rozvíjet schopnosti, které jsou potřeba při psaní: jemnou motoriku, grafomotorické schopnosti a dovednosti i vizuomotoriku. Rozvoj jedné dovednosti úzce ovlivňuje rozvoj v dalších oblastech.

Kreslení mají v oblibě také děti, které mají nějaký hendikep (ať už mentální, smyslový či pohybový), včetně dětí nevidomých a silně slabozrakých, které skrze tuto potřebu pravděpodobně uvolňují své pudy. U hendikepovaných dětí často dochází k tomu, že dítě na obrázku své postižení projeví buď přímo (tj. tím, že jej zdůrazní) nebo nepřímo (tj. tím, že jej skryje a zvýrazní spíše tu část těla, která postižení kompenzuje). [DAVIDO, 2008]

Vývoj kresby bývá srovnáván s vývojem řeči. Bezesmyslné čárání dítěte je paralelou k opakování hlásek a slabik, opakování kresebných pokusů je paralelou k broukání. Dítě zpočátku využívá zjednodušená schémata (věta = slovo; postava = kruh). [BEDNÁŘOVÁ, 2006]

⁴⁰ kresba však nemusí být na stejné úrovni jako intelekt

⁴¹ vizuomotorika = souhra zrakového vnímání s pohybem ruky

3.4.2 Vývojové etapy a interpretace dětské kresby

Vývoj dětské kresby

Stupeň vývoje kresby ovlivňuje schopnost vidět detaily, odlišnosti a shody. Vliv má také schopnost rozložit celek na části a zpět (zraková analýza, syntéza, diferenciací) i schopnost zapamatování.

Faktory ovlivňující úroveň dětské kresby:

- mentální vyspělost dítěte
- motorika
- lateralita
- zrakové vnímání
- paměť
- imaginace
- schopnost reprodukce
- pozornost [BEDNÁŘOVÁ, 2006]

Dítě může začít kreslit ve chvíli, kdy je schopné funkční manipulace s předměty. Georges-Henri Luquet (1876-1965), jenž se jako jeden z prvních hlouběji zabýval studiem dětských obrázků, poukázal na to, že dětská kresba je do osmi až devíti let v podstatě realistická - dítě kreslí to, co o osobě nebo předmětu samo ví. Teprve později se snaží o grafické vyjádření toho, co vidí. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; PIAGET, 2000]

Vývoj dětské kresby začíná tzv. **obdobím skvrn**. Jedná se o období přibližně do jednoho roku věku dítěte. [DAVIDO, 2008]

Období skvrn plynule přechází do **období čmáranic**, kdy je pro dítě tužka prodloužením ruky. Při kreslení čmárá všemi směry, aniž by přerušilo linku. Ještě si neuvědomuje, že kresba může mít také určitou vypovídající hodnotu. V tomto období spokojené dítě oproti dítěti nevyrovnanému kreslí silné čáry po celé ploše papíru a má lepší úchop tužky. Dítě nevyrovnané u kreslení dlouho nevydrží. [DAVIDO, 2008]

První čáranice jsou pro dítě motorickou hrou, kdy črtá na papír i mimo něj. Mívají tvar mírně klenutého oblouku, který vzniká kyvadlovým pohybem a širokým rozmachem celé paže (centrem pohybu je ramenní kloub). Postupem času

se do kreslení zapojuje loketní a následně i zápěstní kloub - dítě pak může dle libosti střídát úhel příčných čar. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; PIAGET, 2000; READ, 1967]

Tato fáze kresby bývá nazývána „nahodilým realismem“, dítě projeví svůj záměr až v závěru kreslení. Podle H. Reada je možné rozdělit stádia čarání na čtyři fáze, které jsou lokalizovány do dvou až pěti let věku dítěte:

1. bezzáměrné črtání tužkou (výše zmíněné nezáměrné pohyby z ramene)
2. záměrné črtání tužkou (záměrně tvořené pohyby)
3. napodobivé črtání tužkou (vystřídání pohybu paže pohyby zápěstí a prstů)
4. lokalizované čarání (snaha znázornit význačné části objektu). [READ, 1967]

Mezi druhým a třetím rokem dítě kreslí uzavřené smyčky s úmyslem napodobit písmo, kolem třetího roku začíná spontánně kreslit kruhové tvary, nepravidelné ovály. Ovládá svislou i vodorovnou čáru. To vše je přípravným stadiem pro skutečné kreslení.

První zobrazovanou formou bývá slunce⁴², auto, strom⁴³, dům⁴⁴ a především **lidská postava**⁴⁵ skládající se nejprve z kruhu představujícího hlavu, ke kterému je přikreslena zvlněná čárka zastupující tělo. Postupně se do hlavy vkreslují oči, ústa a nos. Dítě se začíná věnovat dalším částem těla ve vertikálním směru. Tak vzniká

⁴² Symbolika slunce tkví v jeho nepostradatelnosti. Znázorňuje vztah dítěte k otci, je to typicky mužský symbol. Jasné slunce s mnoha paprsky značí dobré vztahy s otcem. Naopak slunce vybledlé, schované či nakreslené agresivní barvou vypovídá o nějakém problému. [DAVIDO, 2008]

⁴³ Stejně jako lidská postava i kresba stromu prochází určitým vývojem začínajícím od čmáranic a kreseb podobných tzv. hlavonožci. [DAVIDO, 2008]

Kmen stromu představuje "já" jedince. Větve značí jeho vztah k okolí a každé poškození kmene nebo větví je známkou nějakého prožitého traumatu. [DAVIDO, 2008]

⁴⁴ Kresba domu patří u dětí mezi nejoblíbenější témata. V rámci psychologické interpretace může mnoho vypovídat o osobnosti a charakteru dítěte. Je nutné přihlížet nejen k samotnému domu (kde je umístěn, jak je velký v poměru k papíru, zda má otevřená okna, komín apod.), ale i k jeho okolí (zda k němu vede cesta nebo je přítomen plot atd.). [DAVIDO, 2008]

⁴⁵ Při interpretaci kresby lidské postavy je nutné si pečlivě prohlédnout, jak jsou zobrazeny jednotlivé části těla, především pak hlava. Pozornost je třeba věnovat také velikosti postav, pořadí postav, způsobu zobrazení, proporcím těla a způsobu znázornění jednotlivých prvků těla jako jsou paže, nohy, ústa, oči, vlasy, nos apod. Také oblečení je pro posuzování kresby důležité. [DAVIDO, 2008; NOVÁK, 2004]

tzv. **hlavonožec**, který se objevuje obvykle mezi třetím a čtvrtým rokem života. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; PIAGET, 2000; READ, 1967]

Následuje kreslení v horizontálním směru – z hlavy nebo z nohou vyrůstají ruce. Jedná se o fázi **nepochopeného realismu** - dítě není schopno syntézy, jednotlivé prvky kresby jsou nekoordinovaně umístěny vedle sebe. H. Read umisťuje toto období do věku čtyř let a označuje je jako **fázi linie**. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; PIAGET, 2000; READ, 1967]

Dítě začíná kreslit samo sebe ve chvíli, kdy si uvědomí vlastní tělesné schéma a situování v prostoru.

V pátém roce dítě znázorňuje hlavu, trup a končetiny jednou čarou (jednodimenzionálně). Některé děti už kreslí takové detaily, jako jsou prsty, vlasy, uši a pupík. Toto období je nazýváno obdobím **intelektuálního realismu** – dítě kreslí vše, o čem ví. H. Read hovoří o **popisném symbolismu** a zařazuje jej do věku pěti až šesti let. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; READ, 1967]

Kolem šestého roku dítě kreslí končetiny **dvoudimenzionálně**. Kresba je proporcionálnější a části těla jsou lépe připojené. [BEDNÁŘOVÁ, 2006]

V sedmém roce dochází ke zpřesnění proporcí, nohy jsou blíže u sebe, paže ve výši ramen. Začíná být znázorňován krk a oblečení.

Mezi sedmým a devátým rokem se začíná objevovat **kresba z profilu** a projevuje se větší zájem dítěte o dekorativní podrobnosti. H. Read toto období označuje jako **popisný realismus**. V osmém roce má dítě v kresbě profilu potíže se správným připojením paží. V devíti letech je znatelná snaha zachytit **postavu v pohybu** a činnosti, začínají být zřejmé větší rozdíly mezi kresbami chlapců a děvčat. [BEDNÁŘOVÁ, 2006; READ, 1967]

Mezi devíti a jedenácti lety se objevují pokusy o **stínování, tvarování a perspektivu**. Luquet zachycení perspektivy řadí ke věku osmi až devíti let.

Období od sedmi do dvanácti let bývá označováno jako **vizuální realismus**. Dítě kreslí to, co vidí (čili dům již kreslí z vnějšku).

Interpretace kresby

Vývoj kresby je u každého dítěte zcela individuální - dítě do kresby promítá celou svoji osobnost. V rámci psychologické interpretace kresby je nutné přihlížet k mnoha faktorům, které kresbu přímo i nepřímo ovlivňují. Podstatnou roli zde hraje sociální zázemí, kulturní vlivy, móda, zvolená kombinace barev (která umocňuje myšlenku, jež je na kresbě graficky znázorněna) apod.

Psychologové, kteří využívají kresbu jako jeden z prostředků diagnostiky, by neměli do kresby dítěti zasahovat. Měli by se zdržovat spíše za dítětem, aby nepociťovalo zábrany a kresba neztratila svoji spontaneitu. Je však podstatné, aby psychologové dítě při kreslení sledovali.

Důležitým prostředkem pro interpretaci dětské kresby je čára. Podle její síly je možné zjistit, zda si dítě věří, zda je ustrašené či agresivní a má-li nějaké zábrany. I způsob, jakým dítě drží tužku, může mnohé vypovídat. Dostředivý směr čar značí introverzi dítěte, odstředivost ukazuje na jeho extraverci. Citlivé či nezralé děti raději kreslí křivky, realistické a podnikavé děti dávají přednost přímkám a úhlům.

Při kresbě rodiny dítě jako první nakreslí osobu, která mu není lhostejná. Stejně tak je možné důležitost postavy odvodit od pečlivého vyobrazení v kresbě.

Pro správnou interpretaci kresby je podstatné rozvržení obrázku na papíře. Levá polovina papíru představuje minulost, pravá polovina budoucnost. Prostřední část papíru zastupuje přítomnost. Na rozvržení plochy lze též aplikovat vztahy k rodičům, kdy levá strana symbolizuje vztah k matce a pravá vztah k otci. Vyrovnané dítě kresbu situuje do středu papíru. Je-li zobrazovaný objekt umístěn v dolní části papíru, jedná se o známku stability.

Velkou psychologickou hodnotu v posuzování kreseb mají barvy. Hnědá barva například odráží špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte, fialová je znakem neklidu a je-li ve spojení s modrou, prozrazuje úzkost. Mezi pozitivní barvy patří především červená (od věku šesti let však prozrazuje tendenci k agresivitě), modrá a zelená. [DAVIDO, 2008]

Extravertní děti používají více barev a jasnější, teplé odstíny než děti introvertní, které ve své kresbě použijí třeba jen jednu nebo dvě barvy.

Při interpretaci dětské kresby by mělo být přihlíženo nejen k tomu, co obsahuje, ale také k tomu, co na kresbě záměrně chybí či co je opravované nebo vygumované.

Pro psychologickou diagnostiku dítěte byly vytvořeny speciální testy zaměřené podle toho, co chceme zkoumat. Existují testy zkoumající inteligenci a lateralitu, odhalující psychomotorické poruchy, poruchy učení, týrání, sexuální zneužívání, Oidipovské komplexy.

Mezi nejrozšířenější testy patří tzv. Test rodiny. Při tomto testu je dítě požádáno, aby nakreslilo dva obrázky: na prvním je zobrazena ideální rodina, na druhém rodina konkrétního dítěte. Po dokončení obrázku je dítěti ponechán prostor, aby popsal různé postavy a vztahy mezi nimi. Tento test bývá používán při zkoumání konfliktů v rodině.

Podobným testem je i test „Kresba bytu“, který bývá využíván jako prostředek pro odhalení logiky, prostorového citění a afektivní rovnováhy dítěte.

Testy postavy se využívají při zkoumání vývoje intelektu a dají se aplikovat na děti od tří do třinácti let mentálního věku. Patří mezi ně test „Nakresli pána“ či „Postava v dešti“.

V České republice se hojně využívá Matějčkův „Test obkreslování“ nebo kresba „Začarovaná rodina“, u níž je zadání požadující po dětech, aby nakreslily celou svoji rodinu, ale začarovanou do zvířat. [DAVIDO, 2008; NOVÁK, 2004]

4 PRAKTICKÉ VYUŽITÍ POZNATKŮ Z OBLASTI ROZVOJE FANTAZIE V PEDAGOGICKÉM PROSTŘEDÍ

4.1 Dítě a kniha

4.1.1 Vyprávění a předčítání pohádek

Dítěti nestačí slyšet pohádku pouze jednou. Aby mělo čas a příležitost o pohádce rozjímat a plně využít toho, co pohádkový příběh nabízí, je nutné mu ji vyprávět opakovaně. Prostřednictvím interiorizace (neboli zvnitřnění) dítě dokáže porozumět sobě samému i vlastní životní zkušenosti. Proces interiorizace by měl být komplementován také pohybem opačným, kdy se intenzivní duševní hnutí dostává navenek (tzv. exteriorizace) [ČERNOUŠEK, 1990]. Dítě takovou potřebu samo pociťuje. Setkáváme se s tím, že dítě po vypravěči požaduje až doslovné opakování příběhu, slovo od slova. Na první poslech se totiž dítě například neumí vcítit do osoby opačného pohlaví.

Nutíme-li dítěti další pohádku, ještě než je na to připravené, předčasně převádíme jeho myšlenky jinam a ničíme tím účinky první pohádky. Vyprávíme-li však dítěti jinou pohádku, když to samo vyžaduje, můžeme tím účinky první pohádky ještě více umocnit. [BETTELHEIM, 2000]

Vypravěč by měl být při výběru pohádky vnímavý ke stádiu vývoje, ve kterém se dítě právě ocitá a smysl pohádek by dětem nikdy neměl vysvětlovat.

Mezi vyprávěním pohádek a samostatným čtením pohádek dítětem existuje určitý rozdíl. Vyprávějí-li rodiče svým dětem pohádky, je tím dítě ubezpečeno o tom, že i oni schvalují jeho lest či fantazijní odplatu za zlo, které se v příběhu událo. V případě, že si dítě čte samo, jeho fantazijní představy jsou odsouhlaseny pouze neznámou anonymní osobou, která psaný příběh vypráví. [BETTELHEIM, 2000]

Rodiče se někdy obávají, že častým posloucháním pohádek se dětská mysl přeplní pohádkovými představami do té míry, že se dítě přestane zajímat o okolní, reálný svět. Neuvědomují si, že schopnost dítěte vyrovnávat se s životními úkoly

a problémy, je podmíněna nejen plným vědomím reality, ale musí se také opírat o bohatou fantazii. Pokud dítě nemá možnost setkat se s fantazijním dědictvím v podobě tradičních lidových pohádek, nedokáže pak ani samo příběhy vymýšlet.

Vyprávějí-li rodiče dítěti pouze pravdivé a reálné příběhy, může si dítě myslet, že část jeho vnitřní skutečnosti je pro rodiče nepřijatelná. Pokud se takové dítě odcizí svému niternému životu, je tím velmi ochuzeno, což může mít následky již v pubertě.

Pro využití všech hodnot, které jsou v pohádce obsaženy, je podle Bettelheima vhodnější pohádku dítěti vyprávět, než mu ji číst [BETTELHEIM, 2000]. Čtení nám nedovoluje pružnější reakce, je proto na místě snaha předčítat s velkým citovým zaujetím a znalostí významů, které jsou v pohádce pro dítě skryty. Při vyprávění dochází v osobě vypravěče k nevědomému porozumění příběhu a k pochopení poselství, které je sdělováno dětské mysli. Zároveň dochází k ovlivnění reakcemi dítěte, které si někdy příběh pozmění podle vlastních potřeb. Vyprávění by mělo být mezilidskou událostí, na kterou mají vliv všechny zúčastněné strany.

Probíhá-li ve škole či v knihovně čtení pohádkových příběhů, můžeme u dětských posluchačů pozorovat soustředěnost a fascinování dějem. Nevýhodou těchto veřejných čtení se však stává nedostatek času, který má dítě k rozjímání nad příběhem. Často se dítěti ani nedostane příležitosti na pohádku reagovat.

Aby pohádka mohla na dítě cele zapůsobit a zároveň aby dítě uvěřilo optimistickým vyhlídkám, je nutné, aby vypravěč dopřál dítěti dostatek času k zamyšlení.

4.1.2 Problematika dětského čtenářství

V současné době se hovoří o krizi dětského čtenářství, které se potýká se silnou konkurencí v podobě nových informačních technologií a sdělovacích prostředků. U dětí dochází k poklesu zájmu o čtení, dochází také ke snižování úrovně dětí jakožto čtenářů.

Problémům se nevyhnula ani tradiční lidová pohádka, což je u dětí jeden z nejpobulárnějších literárních žánrů. Děti se nyní seznamují s pohádkou především ve zkrácených a zjednodušených verzích, které zbavují obsah hlubšího smyslu. Děje

se tak prostřednictvím filmů a televizních pořadů. Dětský duševní život přichází o jeden z prostředků socializace. Fantazie a představivost již nejsou syceny tradiční literaturou, která dříve zprostředkovávala dítěti cennou nepřímou zkušenost.

4.1.3 Seznamování dítěte s knihou

První setkání dítěte s knihou by mělo být již kolem jednoho roku věku. Rodiče by měli vytvářet takové situace, které vyprovokují u dítěte slovní projev. K tomuto účelu se využívají zejména leporela. Je vhodné, aby při prohlížení těchto obrázkových knih byly používány často opakované stabilní výrazy.

Mezi osmnácti až čtyřicetimi měsíci věku dítěte by rodiče měli sledovat, zda má dítě zájem o své nejbližší okolí a zda není apatické. Je žádoucí, aby rodiče dětem vyprávěli jednoduché pohádky a prohlíželi si s nimi dětské knihy vhodné pro danou věkovou kategorii. Prohlížení by nemělo být pouhým listováním knihou, ale aktivním vysvětlováním neznámých pojmů a výjevů obsažených v ilustracích. V komunikaci s dítětem by měla být používána spisovná řeč.

Ve věku tří let, kdy již dítě pátrá po příčinách jevů a často používá otázky typu „proč?“, je vhodné mu trpělivě a zejména srozumitelně odpovídat. U dítěte by mělo docházet k procvičování mechanické paměti učením říkanek, básniček a písniček. Dítěti je vhodné vyprávět děj podle obrázkových knížek.

U čtyřletých dětí se k rozvoji řeči využívají zejména pohádky, které působí jako silný stimulační faktor. Reprodukce krátkého příběhu napomáhá rozvoji schopnosti souvislého vyjadřování. Je vhodné zaměřit se také na rozvoj sluchového vnímání dítěte i na rozlišování jednotlivých hlásek sluchem.

Pro rozvoj slovní zásoby jsou vhodné obrázkové knihy, dětské encyklopedie, pohádkové knížky i časopisy.

4.1.4 První knížka

Má-li dítě získat ve čtení oblibu, je velmi důležité, aby kniha, kterou si vybere jako první, byla tou „správnou knihou ve správnou dobu“ [CHALOUPKA, 1995]. Nezáleží na tom, zdali se jedná o titul od významného či méně významného autora – podstatné je, aby dítěti daná kniha umožnila interiorizaci.

První knížka by se měla do vědomí dítěte skutečně vtisknout, protože dítě vnímá děj, postavy, myšlenky i vše ostatní prostřednictvím toho, že se do děje samo vcití a samo daný děj prožívá. Při takovéto četbě vzniká libý zážitek, v němž se promítají vlastní pocity, přání, myšlenky a představy. [CHALOUPKA, 1995]

Přístup dítěte ke knížce je určen silně citově a prožitkově.

4.1.5 Výzkumy

Vztah mezi dětskou fantazií a čtením byl v minulosti podrobován výzkumům pedagogů i psychologů, kteří k této problematice přistupovali z několika hledisek.

Jedním ze zajímavých výzkumů byl experiment, při němž byly dětem navštěvujícím druhý ročník povinné školní docházky⁴⁶ předčítány příběhy v podobě krátkých výtahů z pohádek.

Úkolem dětí bylo ústně přidávat do tohoto stručného výtahu z děje různá významová zpřesnění. Děti tak postupně připojovaly přívlasky, z nichž se posléze vytvořil seznam možností, které se buď doplňovaly, nebo stály proti sobě jako protiklady.

Ve chvíli, kdy už děti žádná doplňující slova nenapadala, jim byl přečten původní text pohádky. V tomto textu se objevovala mnohá slova, která již byla v seznamu, ale byla zde i slova, na která děti nepřišly.

Výsledkem tohoto pokusu bylo zjištění, že děti, které experimentem prošly, následně projevovaly podstatně vyšší zájem o čtení. Četly též s větším soustředěním, pozorněji a vnímavěji. [CHALOUPKA, 1995]

Jiná studie se zabývala vztahem mezi představivostí a chováním během hry. Děti, u nichž byla pozorována nižší míra představivosti, se ve hře orientovaly na pohyb. Oproti tomu děti s vysokou úrovní představivosti během hry spíše přemýšlely, byly tvořivější a tíhly více ke slovní než fyzické agresivitě. [BETTELHEIM, 2000]

Výzkumem, který potvrzoval úzké sepětí mezi vyšší kulturní úrovní a četbou, je výzkum čtenářství uspořádaný v 70. letech 20. století.

⁴⁶ Dítě na úrovni druhé třídy základní školy je ve fázi, kdy si teprve upevňuje základní znalosti čtení.

Tento výzkum byl aplikován na žáky devátých tříd základní školy pomocí otázek, které se zaměřovaly na vědomosti o literatuře, na schopnosti a záliby. Součástí byly také dotazy týkající se výběru četby a vzpomínek na vlastní vstup do čtenářství (respektive na jejich první knížku).

Výsledky výzkumu dokládaly, že ti žáci, kteří si snadno vybavili svoji první knížku, prokazovali na konci své základní školní docházky oproti ostatním mnohem vyšší míru kulturní úrovně. [CHALOUPKA, 1995]

4.2 Dítě a škola

4.2.1 Předškolní vzdělávání

Primárním úkolem předškolního vzdělávání je *„doplňovat rodinnou výchovu (...) a pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení.“* [Výzkumný ústav pedagogický, 2004]

Dítěti je poskytována odborná péče prostřednictvím osoby kvalifikovaného pedagoga, jehož úkolem je mimo jiné podpora celkového rozvoje osobnosti dítěte vzhledem k jeho fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám. Dítě by též mělo být pozitivně motivováno k dalšímu poznávání a učení.

V mateřské škole jsou dítěti předkládány společností uznávané normy a hodnoty, dítě je iniciováno pracovat samostatně i v rámci kolektivu.

Důraz je v současné době kladen na individuální přístup vzhledem k možnostem jednotlivých dětí, u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mateřská škola plní také diagnostický úkol.

V rámci předškolního vzdělávání je preferováno prožitkové a kooperativní učení hrou, stejně jako situační učení a spontánní sociální učení založené na principu nápodoby.

Na konci předškolního období by dítě mělo být *„jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (...) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (...), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“* [Výzkumný ústav pedagogický, 2004]. Dítě by mělo mimo jiné umět využívat dosavadních zkušeností i svoji fantazii a představivost. Mělo by se též umět vyjadřovat a sdělovat své prožitky pomocí

řečových, výtvarných, hudebních a dramatických prostředků. Důležitá je dovednost využít informační zdroje, které jsou dítěti dostupné.

Pedagog v mateřské škole by měl podněcovat společné diskuze a rozhovory, jejichž prostřednictvím se děti učí naslouchat druhým i vyjadřovat vlastní myšlenky a názory. Měl by je také seznamovat s různými sdělovacími prostředky (například knihami, časopisy, novinami, počítači) a vytvořit tak základy pro práci s informacemi. Mezi preferované činnosti v mateřské škole je řazeno prohlížení dětských knížek a vyprávění či čtení pohádek a jiných příběhů. Děti by měly mít možnost shlédnout pohádky také ve filmové a divadelní verzi - pedagog by se však měl vyvarovat příliš častého využívání audiovizuální techniky. [Výzkumný ústav pedagogický, 2004]

Předškolní pedagog by měl pro děti připravovat hry podporující tvořivost a imaginaci (tj. aktivity kognitivní, výtvarné, konstruktivní, hudební apod.) a činnosti zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, paměti a pozornosti. Zároveň by měl u dětí podněcovat zvědavost, zájem a radost. Důležité je také vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení.

4.2.2 První stupeň základní školy

Na předškolní vzdělávání a výchovu v rodině přímo navazuje základní vzdělávání. Prvotní snahou pedagoga v první třídě by mělo být usnadnění přechodu dítěte z mateřské školy do „*povinného, pravidelného a systematického vzdělávání*“ [Výzkumný ústav pedagogický, 2005]. Na prvním stupni základní školy je velmi důležité, aby pedagog respektoval individuální potřeby jednotlivých žáků, aby rozvíjel jejich zájmy a pozitivně je motivoval k učení. Podstatné je také rozvíjení klíčových kompetencí (tj. kompetence k učení, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní, kompetence občanské a kompetence pracovní).

4.3 Aplikace poznatků v prostředí mateřské školy

Na základě získaných poznatků z oblasti psychologie, pedagogiky, bibliopsychologie a bibliopedagogiky, které byly uvedeny v předchozích kapitolách, se autorka této práce pokusila o jejich aplikaci na heterogenní kolektiv dětí v prostředí mateřské školy.

Studie se zabývá vlivem knihy (pohádky či pohádkového příběhu) na fantazii a představivost dítěte předškolního věku, respektive vyjádřením fantazijní představy dítěte na základě vyslechnutého literárního textu.

Jako prostředek daného vyjádření byla zvolena kresba, jež byla následně doplněna nestandardizovaným rozhovorem s dítětem.

Studie je založená na kvalitativním výzkumu a využívá kombinaci metod: pozorování, dotazování i analýzu dokumentů.

Studie byla provedena na základě:

- studia odborné literatury,
- odborných konzultací s vedoucí pedagožkou vybrané mateřské školy,
- opakovaných návštěv mateřské školy (zahrnujících seznámení s dětmi, vedení nestrukturovaných rozhovorů a vlastní předčítání),
- analýzy získaných kreseb.

Dílními úkoly studie bylo zjistit či zanalyzovat:

1. jaký je vliv knihy (respektive pohádkového příběhu) na fantazii dítěte předškolního věku,
2. jaký význam zaujímá ilustrace ve vytváření fantazijních představ dítěte předškolního věku,
3. zda existuje diference mezi slovním a výtvarným vyjádřením fantazijní představy dítěte předškolního věku,
4. jaký význam zaujímá předškolní vzdělávání ve vztahu dítěte a knihy.

V rámci studie byly stanoveny následující hypotézy:

1. dítě preferuje v knize přítomnost barevných ilustrací,
2. knižní ilustrace pozitivně ovlivňuje soustředěnost dítěte,
3. vztah dítěte ke knize je přímo závislý na konkrétním postoji ke knize v rámci nejužší rodiny,
4. dítě předškolního věku má v rámci svého výtvarného projevu tendenci kopírovat ve vlastní kresbě prvky spatřené v knižní ilustraci.

Byly vybrány čtyři literární texty, jejichž volba byla podmíněna následujícími faktory:

1. Rozsah

Rozsah literárních textů činí 2000 až 3000 znaků, tj. jednu až dvě normostrany.

Daný (poměrně krátký) rozsah byl vybrán s ohledem na věk dětí tak, aby byly schopné udržet pozornost po celou dobu předčítání.

2. Ilustrace

Byly vybrány takové pohádkové příběhy, u nichž se výrazněji liší poměr samotného textu a ilustrací. Dva ze zvolených literárních textů ilustrace zcela postrádají, jeden příběh obsahuje pouze úvodní barevnou ilustraci a u posledního příběhu má barevná ilustrace nad textem dominantní postavení.

3. Obsah

Literární texty byly vybírány tak, aby jejich obsah přinášel dětem nějaké ponaučení. Bylo žádoucí, aby bylo možné na příběhy navázat dalšími aktivitami.

Literární text měl být pro danou věkovou skupinu dětí jednoduchý a srozumitelný, bez použití neznámých slov a neobvyklých slovních obrátů, neměl obsahovat abstraktní výrazy.

Důležitým prvkem byla také skutečnost, zda je v příběhu zahrnut návod, který jasně popisuje, jak má daná situace vypadat.

Jedním z kritérií byla také míra interiorizace, kterou děj pohádky může dětem poskytnout. Vybrané literární texty byly dětem zcela neznámé:

- pohádka o zvířátkách *Ovečka s černou skvrnou* od Hany Doskočilové,
- autorská pohádka *O semaforu, který nechtěl cvičit* od Eduarda Petišky,
- příběh o zvířátkách *Zajíců* od Jevgenije Čarušina,
- příběh o zvířátkách *Nepodařený výlet kočky Majdy* od ilustrátorky Edity Plickové.

4.3.1 Charakteristika vybrané mateřské školy

Mateřská škola Borek je odloučeným pracovištěm Mateřské školy Rokycany, p. o, kterou zřizuje Městský úřad Rokycany. Jedná se o jednotřídní heterogenní mateřskou školu s kapacitou osmnácti míst a se třemi zaměstnanci ve složení: vedoucí učitelka, učitelka, provozní zaměstnanec. [MŠ Borek, 2008]

Provozní doba je od 6,30 do 15,30 každý všední den mimo prázdnin, kdy je možné děti umístit na jiné pracoviště Mateřské školy Rokycany.

Budova mateřské školy v minulém roce prošla kompletní rekonstrukcí, nová je také většina vybavení. K budově náleží rozlehlá zahrada se vzrostlými stromy, houpačkami, prolézačkami a pískovišti.

Mateřskou školu Borek navštěvují děti od věku tří let až do svého nástupu do prvního ročníku základní školy. Ve školním roce 2010/2011 mateřskou školu v rámci integrace navštěvoval šestiletý chlapec s diagnostikovaným ADHD⁴⁷ spojeným s lehkou mentální retardací⁴⁸.

⁴⁷ **ADHD** (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je syndrom deficitu pozornosti, neboli hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti, dříve označována za lehkou mozkovou dysfunkci. Jedná se o neurovývojovou poruchu, která se projevuje od raného dětství. Vyskytuje se u šesti až devíti procent školních dětí.

Symptomy ADHD lze rozdělit do tří skupin:

- **poruchy pozornosti** - dítě se nedokáže soustředit na zadané úkoly, nedokáže postupovat podle pokynů, neumí si uspořádat úkoly a činnosti, ztrácí věci, snadno se nechá vyrušit vnějšími podněty
- **hyperaktivita** – dítě je nadměrně hlučné a trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu
- **impulzivita** – přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru, nevydrží čekat, až na něj přijde řada

Syndrom ADHD je možné diagnostikovat, pokud se příznaky projeví v nejméně dvou odlišných prostředích (například ve škole a v rodině). Na diagnostice se podílejí rodiče, pedagogové, dětské psychiatry, psychologové, neurologové i pediatři. Příznaky impulzivity a hyperkativity se častěji projevují u chlapců.

Podle zkušeností pedagogů dětem s diagnostikovaným ADHD svědčí přijetí kolektivem (vytvoření vstřícné atmosféry), pozornost dospělého (zde se velmi osvědčila přítomnost asistenta), zaměstnání (což je obtížné vzhledem k rychlému pozbytí pozornosti), společné postupy školy a rodičů, speciální zájmová činnost zaměřená na rozvoj kreativity.

Prostředí školy je útulné, díky menšímu počtu dětí rozdílného věku zde panuje spíše rodinná atmosféra.

Dětem je k dispozici malá knihovna, z níž si děti mohou knihy kdykoliv vypůjčit. Děti se s knihami setkávají také během řízených činností a pravidelně jsou jim předčítány pohádky před odpoledním spánkem.

Denní program se řídí režimovými prvky a je pouze orientační:

zahájení činnosti	ukončení činnosti	náplň
6,30	8,45	ranní hry a činnosti dle volby dětí
8,45	9,00	dopolední svačina
9,00	11,30	hry, řízené činnosti, pobyt venku
11,30	12,00	oběd
12,00	14,00	spánek, odpočinek
14,00	15,30	svačina, hry dle volby dětí

Tabulka 1. Denní program MŠ Borek [MŠ Borek, 2008]

Školní vzdělávací program „Svět kolem nás“ se řídí Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání. Uplatňuje též prvky z projektu „Zdravá MŠ“, prožitkové učení a prvky z dramatické výchovy. Důraz je přitom kladen na rozvoj mezilidských vztahů a vytváření kladného přístupu k přírodě, životnímu prostředí a zdravému životnímu stylu.

Pedagog by bezpodmínečně měl respektovat projevy ADHD a pokud možno na ně nereagovat. Je vhodné, aby dítě pracovalo v krátkých a střídajících se úsecích. Dítě je také možné motivovat k nácviku sebekontroly a seberegulace. [ADHD, 2009; STREJČEK 2011]

⁴⁸ U dětí s **lehkou mentální retardací** se objevují výraznější obtíže mezi třetím až šestým rokem věku. Mezi tyto potíže může patřit opožděný vývoj řeči, malá slovní zásoba a malý zájem dítěte o své okolí – dítě není dostatečně zvědavé.

V období mladšího školního věku vycházejí najevo problémy s logickým, abstraktním a mechanickým myšlením. Jemná i hrubá motorika jsou lehce opožděné. Dítě má také slabší paměť.

Děti s lehkou mentální retardací je možné za určitých podmínek integrovat do běžné základní školy a v budoucnosti jsou schopné dosáhnout nezávislosti v osobní péči i v praktickém životě. [Mentální retardace, 2011]

4.3.2 Praktická část

Pohádkové příběhy byly dětem předčítány nezávisle na sobě v rozmezí tří měsíců (duben až červen 2011), v souladu s denním rozvrhem mateřské školy v rámci řízených činností.

Jednotný postup aktivit:

1. vzbuzení zájmu,
2. hlavní část
 - a. poslech textu
 - b. reprodukce textu
 - c. vlastní kresba dětí,
3. uspokojení,
4. hudebně-pohybová hra.

Protože nelze objektivně srovnávat děti různého věku s odlišným stupněm vývoje klíčových kompetencí, autorka této práce se soustředila především na děti ve věku od pěti do šesti let, tedy na tzv. předškoláky.

U dětí ve věku tří až čtyř let aktuální stupeň vývoje kresby ještě nemá výpovědní hodnotu dostačující pro tuto kvalifikační práci. Některé z nejmladších dětí nebyly schopné držet se témat a kreslily sluníčka, maminku, vyobrazení rodiny apod. Podle názoru učitelky byly na ně úkoly pravděpodobně příliš náročné. Přesto jsou některé jejich výtvarné práce obsaženy spolu s ostatními v Příloze B.

Výtvarné vyjádření fantazijních představ dětí výrazně ovlivňují následující faktory:

1. věk dítěte,
2. úroveň slovní zásoby,
3. úroveň výtvarného vyjádření,
4. vliv nejbližšího okolí (rodina, mateřská škola),
5. momentální psychický a tělesný stav dítěte.

Postup práce s literárními texty

Literární text č. 1

Pohádka o zvířátkách *Ovečka s černou skvrnou* (viz Příloha A) dává dětem možnost vcítit se do postavy, která je pro svoji odlišnost ostatními odstrkována.

Přináší dětem ponaučení, že i ten zdánlivě nejslabší člen společnosti může vykonat něco, co by ostatní nedokázali. Na pohádku lze následně navázat diskuzí o xenofobii, rasismu i o zdravotně znevýhodněných lidech.

Pohádka *Ovečka s černou skvrnou* byla vybrána v knize, která obsahuje soubor textů vhodných pro použití v předškolním vzdělávání. Tento soubor textů byl primárně určen pro předškolní pedagogy, a proto je u něj celková absence ilustrací.

Děti byly na neexistenci ilustrací předem upozorněny. V rámci motivace jim bylo sděleno, že po skončení poslechu daného pohádkového příběhu budou postaveny do role ilustrátora. Kvůli snaze o vzbuzení většího zájmu bylo dětem přislíbeno, že nejlepší výtvarné práce budou vybrány jako ilustrace pro skutečnou knihu. Zároveň byly děti nabádány, aby se snažily o zcela samostatné a originální kresby s jedinou inspirací – vyslechnutým textem. Bylo jim opakovaně připomenuto, aby nekopírovaly nápady svých kamarádů.

Po uklidnění všech dětí a jejich usazení do pohodlného sedu byl předčítán vybraný literární text. Samotné předčítání bylo prováděno pomalu, se zřetelným vyslovováním každého slova a se změnami v melodii hlasu pro snazší odlišení přímé řeči jednotlivých postav.

Většina dětí naslouchala skutečně pozorně, nejmenší děti však měly problém se soustředěním. I když byl příběh poměrně krátký, nedokázaly zůstat v klidu. Pravděpodobným důvodem pro rychlý pokles pozornosti u malých dětí byla nepřítomnost doprovodných ilustrací.

Po skončení poslechu byly děti vyzvány, aby zopakovaly děj pohádkového příběhu. S pomocí pedagožky a na základě vhodných otázek děti dokázaly vyprávět slyšený literární text. Dokázaly také správně vystihnout, jaké ponaučení z příběhu vyplývá.

Po reprodukci textu byly dětem zopakovány pokyny ohledně kresby a bylo zdůrazněno, že mají nakreslit svoji vlastní představu vyslechnutého literárního textu - to, co je na příběhu zaujalo. K dispozici dostaly papír a barevné pastelky dle vlastního výběru.

Rychlost kresby byla u jednotlivých dětí značně rozdílná. Nejmladší děti nedokázaly úkol splnit a kreslily jiné nesouvisející motivy.

Po ukončení kreslení děti postupně autorce této práce slovně popisovaly, co jejich obrázků zachycuje. Vysvětlovaly též různé detaily i okolnosti působící na zobrazované postavy.

Činnost byla zakončena hudebně-pohybovou hrou „*Pásla ovečky*“.

Literární text č. 2

Autorská pohádka Eduarda Petišky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Příloha A) ukazuje dětem nejen význam dodržování základních pravidel bezpečnosti v dopravě, ale i to, jak je důležité nenechat se zmanipulovat.

Tato autorská pohádka rovněž postrádá jakékoliv ilustrace. Oproti první pohádce již děti nebyly postaveny do role ilustrátora. Během předčítání bylo uplatněno prožitkové učení v podobě pohybové hry – děti mohly napodobovat signály, jaké ukazují mechanická návěstidla v železniční dopravě (rozpažením, upažením apod.). Tato souběžná činnost napomohla k udržení pozornosti i těch nejmladších dětí.

Následně děti dostaly jediný pokyn – aby nakreslily, co si z pohádky vybavují.

Výsledkem bylo velké množství obrázků, které však téměř totožným způsobem zobrazovaly návěstidlo a před ním stojící lokomotivu. Jedno z dětí se zjevně nechalo inspirovat pohybovou hrou a ostatní okolo sedící děti kresbu dle svých výtvarných schopností okopírovaly, popřípadě doplnily o nějaký vlastní prvek.

Literární text č. 3

Příběh o zvířátkách s názvem *Zajíčci* (viz Příloha A) pojednává o lásce ke zvířatům a naznačuje dětem, že se člověk při prvních překážkách nemá vzdávat. S dětmi byl následně rozveden hovor zaměřený na to, jak by se lidé měli ke zvířatům chovat.

Příběh na úvodní stránce obsahoval jedinou ilustraci, která zobrazovala spokojené zajíčky u své adoptivní kočičí matky.

Děj literárního textu byl barvitě popsán, u každé kočky bylo uvedeno zbarvení i charakteristické chování.

Všechny děti byly příběhem velmi zaujaty, slyšený text v nich vzbudil empatii – měly starost o osud dvou malých zajíců.

Po ukončení poslechu a rozhovoru na dané téma byly děti opět požádány o zobrazení příběhu v jejich kresbách. Třebaže se děti tohoto úkolu zhostily více méně podobně (tj. zobrazovaly hodnou kočku a spokojené zajíčky), přesto jsou jednotlivé literární postavy zobrazeny odlišným způsobem.

Literární text č. 4

Posledním využitým literárním textem je příběh o zvířátkách *Nepodařený výlet kočky Majdy* (viz Příloha A), který byl vydán společně s dalšími kreslenými příběhy jako součást prevence proti zakládání lesních požárů. Jedná se o výchovnou pomůcku, která byla využita v rámci bloku zaměřeného na bezpečnost dětí při letních činnostech. Primárním úkolem příběhu mělo být varování dětí před rozděláváním ohňů v lese.

V tomto příběhu jsou dominantně zastoupeny barevné ilustrace oproti samotnému literárnímu textu.

Před vlastním předčítáním textu děti viděly pouze úvodní ilustraci na titulní straně. Zbylé ilustrace si prohlížely až poté, co nakreslily vlastní obrázky.

Děti relativně snadno udržely pozornost – pravděpodobně díky rychlému spádu děje. Toto téma zaujalo také většinu nejmladších dětí. Příběh vyvolal poměrně silné emoce, děti se dokázaly lehce vcítit do hlavních postav. Při reprodukci si vybavovaly poměrně velké detaily. Uváděly také mnoho nebezpečných situací z vlastní zkušenosti.

Když měly děti zobrazit svoji fantazijní představu v rámci kresby, ústředním motivem byl oheň, který kreslily s velkým zaujetím. Většina dětí dokonce dokázala zobrazit děs a smutek, který zvířátka zachvátil, když začal hořet les. Třebaže děti viděly pouze úvodní ilustraci, stačilo to k ovlivnění jejich fantazijní představy. To se odrazilo také ve vlastním výtvarném projevu dětí. Kočka Majda je tak u některých dětí zobrazena se skvrnami a s velkou červenou mašlí, pejsek Chlup má zase specifické dlouhé uši.

Na závěr aktivity si děti společně zazpívaly písně o pejskovi a kočičce propojené s pohybem.

Popis vybraných výtvarných prací, rodinná anamnéza

- **Ema** (6,5 roku) je komunikativní, ale poměrně dominantní dívka z úplné rodiny. Na základě nestandardizovaného rozhovoru autorka této diplomové práce došla ke zjištění, že rodiče se Emě věnují a maminka jí často čte před spaním. Bohužel však četnost předčítání s postupem času klesá – maminka to Emě vysvětluje tím, že dívka již brzy půjde do školy a bude si moci číst sama.

Při předčítání pohádek v mateřské škole dívka snadno udržela pozornost po celou dobu a aktivně se účastnila následných diskuzí. Pamatovala se všechny postavy, které v příbězích vystupovaly.

Její slovní vyjadřování je na vyšší úrovni než výtvarné vyjádření. Svoji fantazijní představu umí Ema poměrně přesně popsat, ale její kresba je oproti dětem stejného věku relativně chudá.

Zajímavé je, že do své kresby na téma *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 2) dívka dokázala přenést svoji empatii. Tak jako ostatní děti, i Ema v pohádce soucítila s opuštěnou ovečkou - ve své kresbě ji tedy znázornila na pastvě samotnou. Aby jí však nebylo tak smutno, přikreslila k ní duhu, na kterou se ovečka dívá. Za povšimnutí také stojí, že duhu dívka umístila mezi zářící slunce a velký deštivý mrak – správně tak zachytila okolnosti, jak daný optický úkaz vzniká.

U výtvarného vyobrazení příběhu o zvířátkách *Zajíčci* (viz Obrázek 18) dívka zobrazila tři zvířátka, u nichž lze jen obtížně poznat, o koho se jedná. Podle Emy zobrazená zvířátka zobrazují kočky, které zajíčky odmítly. Postavy jsou umístěny v prostoru, jsou znázorněny pouze obrysem. Dívka se více věnovala vyobrazení domku a stromu, jimiž chtěla výjev pravděpodobně ohraničit.

Příběh *Nepodařený výlet kočičky Majdy* je na Emině obrázku (viz Obrázek 28) znázorněn poněkud pasivně. V pravém dolním rohu je sice vidět oheň, ale pejsek s kočičkou pouze udiveně stojí. Celá plocha je pak vyplněna modrou oblohou.

- **Aleš** (5,5 roku) pochází z úplné rodiny. Chlapci se věnují především jeho prarodiče, kteří mu často čtou, vypráví mu a také si s ním kreslí. Chlapec je spíše uzavřený až stydlivý. Při prvním kontaktu s dospělým se stáhne do sebe a neodpovídá.

Podle slov učitelky ho kreslení velmi baví a vždy dokáže vystihnout vše důležité.

V rámci výtvarného vyjádření pohádky *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 3) jako jediný dokázal zachytit postavy všech zvířat, která se v pohádce objevila: vlka, ovečku s černou skvrnou, dvě bílé ovečky i psa. Na obrázku je zachycen výjev, kdy je hluboká noc a vlk stojí před velkými dveřmi s masivní závorou. Za těmito dveřmi odvážně stojí ovečka s černou skvrnou (přímo uprostřed papíru), napravo od ní jsou zbylé dvě ovečky (mají spíše bezstarostný výraz). Na pravém kraji papíru je znázorněn spící pes v boudě – není nijak vybarvený (pravděpodobně z toho důvodu, že do příběhu nijak aktivně nezasáhl). Postava vlka je zvýrazněna červeně vykresleným obličejem, velkými ostrými zuby a dlouhým ocasem.

V kresbě příběhu o zvířátkách *Zajíčci* (viz Obrázek 20) chlapec zachytil šťastný konec příběhu. Obrázku dominuje velká usmívající se kočka, která v pestrobarevném pelíšku schovává dva malé zajíčky, kteří se rovněž smějí. Kresbu doplňuje velké slunce.

V Alešově výtvarném vyjádření příběhu *Nepodařený výlet kočičky Majdy* (viz Obrázek 26) je zobrazen příběh v samém počátku, kdy kočička s pejskem teprve rozdělali oheň. Oheň je umístěn v kameny ohraničeném ohništi a plápolá žlutým, neagresivním plamenem. Chlapec zobrazil nejen dvě hlavní postavy, ale také stromy a lesní zvířátka.

- **Toník** (6 let) je velmi oblíbený a tvořivý chlapec z úplné rodiny. Rodiče se mu aktivně věnují. Často mu čtou, chlapec chodí s maminkou pravidelně do knihovny.

Toník velmi pozorně naslouchal každému předčítanému textu, podrobně si pamatoval celý příběh a reagoval na otázky nejrychleji z dětí. Jeho vyjadřovací schopnosti jsou na velmi dobré úrovni, chlapec je zvědavý. Jeho kresba k pohádce *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 4) je umístěna do noci. Děj se však neodehrává u ovčína, ale v ohradě, do níž je umístěna osamocená ovečka s černou skvrnou čelící zlému vlkovi. Vlk je složen jakoby z geometrických tvarů, má velké zuby a připomíná spíše draka. Ovečka s černou skvrnou má vyděšený výraz.

Po čtení autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Obrázek 15) patřil Toník mezi děti, které měly výrazně podobné kresby. Vystihl správně varovné barvy na návěstidle i kouř z lokomotivy.

Příběh *Nepodařený výlet kočky Majdy* (viz Obrázek 30) chlapce zjevně zaujal. Na svém obrázku nakreslil les v plamenech. Ohněm jsou zachváceny celé stromy až k jejich korunám. Kresba je pojata velmi expresivně, tahy znázorňující oheň jsou silné a prostupují celý obrázek.

Za zmínku stojí kreativita, jakou chlapec investuje do nakreslení své „školkové značky“ - třešniček. Většinou svoji značku umísťuje na rub papíru a využije celý prostor (viz Obrázek 35 a 36). Třešně jsou vždy originální, někdy jsou umístěny na stromě, jindy je jedna větší než druhá, která má být údajně shnilá. Chlapec dokáže vše velmi pohotově zdůvodnit.

- **Karolína** (6 let) je samostatná dívka z úplné rodiny. Silně na ni působí její starší sestra, která již chodí do školy.

Ve své kresbě pohádky *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 5) Karolína vyobrazila ovčín s odpočívajícími ovečkami a spícím psem v boudě. Z kresby není cítit žádná hrozba, dívka vyobrazila idylickou chvíli bez vlka.

Ve výtvarném vyjádření autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Obrázek 13) nebyla ani Karolína příliš originální, třebaže se trochu odlišuje od Tondova zpracování. Místo kouře jsou v kresbě vyobrazeny mraky, návěstidlo má přikreslený usměvavý obličej a lokomotiva má poněkud zvláštní tvar.

Příběh o zvířátkách *Zajíčci* (viz Obrázek 24) dívka nakreslila opět poměrně idylicky. Oba zajíčci mají velké uši a krátké ocasy – dají se od kočky snadno rozeznat. Všechna zvířátka jsou pozitivně naladěna.

Poslední příběh o zvířátkách *Nepodařený výlet kočky Majdy* (viz Obrázek 31) zobrazuje kočku i pejska evidentně inspirované titulní ilustrací. Kresba obsahuje hořící strom, ohroženého zajíce a zachmuřeného pejska se smutnou kočičkou. Oba mají svěšené ruce.

- **Adéla** (6,5 roku) pochází z neúplné rodiny, má dvě již dospělé sestry. Rodina je spíše materiálně zaměřená - dívka sice dostane vše, ale nikdo se jí individuálně nevěnuje. Nerada se podřizuje.

Podle pozorování učitelky dívka nepreferuje samostatné činnosti, není příliš kreativní.

Její výtvarný projev při kreslení *Ovečky s černou skvrnou* (viz Obrázek 6) není příliš autentický, dívka po vzoru svých kamarádů vystihla noc s hvězdami, nakreslila dvě ovečky a vlka. Ovečky nejsou umístěny ani na pastvu ani k ovčínu. Zvolenými barvami jsou hnědá, šedá a černá, ovce s vlkem stojí ve vzduchu. Zdá se, jako by v kresbě nebyly přítomny žádné emoce, všechny postavy jsou pasivní, bez pohybu.

Dívka se o kresbě nechtěla příliš bavit.

Výtvarné zpracování autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Obrázek 14) se téměř neodlišuje od zpracování Karolíny. Adéla použila podobné barvy, stejné mraky, jen lokomotiva je lépe vyvedená.

Kresba zobrazující příběh *Zajíčci* (viz Obrázek 23) je opět vyvedena staticky, bez ukotvení v zemi, děvče jako by příběhem nebylo vůbec zaujato. Spíše si Adéla vyhrála s vlastní „školkovou značkou“ (stromek), kterou na obrázku nakreslila rovnou třikrát. Dívka si nedala příliš práce ani s vybarvením zvířátek, u kočky vyobrazila pouze hlavu.

- **Denisa M.** (6 let) pochází z úplné rodiny. Jedná se o dívku oblíbenou v dětském kolektivu.

Podle názoru učitelky se dívka hůře soustředí po delší dobu, některé činnosti nedokáže dokončit.

Na základě vyslechnutého literárního textu *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 7) dívka nakreslila poklidnou scénu plnou pasoucích se oveček. Travnatá plocha není jako u ostatních dětí rovným zeleným pásem umístěným do dolní části papíru – jsou zde navíc vyobrazeny kopce. Dívka v následném rozhovoru kladla důraz na vysvětlení, proč jsou ovečky jinak velké. V kresbě je totiž zachycen velmi zdařilý pokus o perspektivu. Čím je ovečka na kresbě menší, tím více je vzdálená.

Při kresbě podle autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Obrázek 16) je její výtvarné vyjádření téměř totožné s Toníkovým. Objevuje se zde stejné návěstidlo, stejná lokomotiva i všudypřítomný kouř.

U výtvarného vyjádření příběhu o zvířátkách *Zajíčci* (viz Obrázek 21) dívka zobrazila šťastný konec, kdy kočka konečně přijala dva malé zajíčky za své. Vše na obrázku se usmívá – sluníčko, dva malí zajíčci i kočka, která velikostí zabírá téměř celý papír. Dívka na obrázku vyobrazila sluníčka dokonce dvě a také červené klubíčko.

Obrázek znázorňující příběh o zvířátkách *Nepodařený výlet kočičky Majdy* (viz Obrázek 29) je plný malých ohnisek požáru, mezi nimiž stojí vyděšený pejsek s kočičkou s rozpaženými rukama. Oheň je evidentně ohrožuje.

- **Denisa R.** (5 let) pochází rovněž z úplné rodiny. Vyhledává spíše kolektiv mladších dětí.

V pohádce *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 8) ji mimořádně zaujala postava vlka. Vlk je specifický svými velkými roztaženými tlapami a hrozivým výrazem. Po dotazu, proč nakreslila právě vlka, dívka odpověděla, že ovečky prostě kreslit nechce. Více již k obrázku odmítala sdělit.

V kresbě zachycující příběh o zvířátkách *Nepodařený výlet kočičky Majdy* (viz Obrázek 27) dívka nakreslila mourovatou kočku, kolem níž poletuje motýl, svítí usměvavé sluníčko a je obklopena květinami a srdíčky. Žádný motiv ohně, žádný zdroj nebezpečí. V podstatě nedokázala příběh uchopit.

- **Tereza** (4 roky) je v rodině jedináčkem. Její rodiče jsou již pokročilého věku a zahrnují ji láskou i hmotnými statky. V dětském kolektivu je poměrně oblíbená.

V kresbě na téma *Ovečka s černou skvrnou* (viz Obrázek 9) dívka velmi zajímavě zobrazila postavu vlka cenícího zuby na ukrytou ovečku s černou skvrnou. Kresba je situována do jasného dne. U vlka jsou použity barvy červená, hnědočervená, černá a fialová. Na čtyřleté dítě je to poměrně pokročilá kresba.

Výtvarné zpracování autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit* (viz Obrázek 17) se lišilo od zpracování starších dětí – dívenka seděla u jiného stolku. Na rozdíl od ostatních obrázků byly v kresbě přítomny i lidské postavy, přičemž jedna zastupovala strojvedoucího. Též návštěvník je nakresleno jako běžný světelný semafor.

Kresba k příběhu *Zajíčci* (viz Obrázek 22) je oproti kresbám ostatních čtyřletých dětí lehce nadprůměrná. Kočka je zobrazena v pelíšku, jak laskavě shlíží na postavy umístěné vedle ní - podle jejich dlouhých uší lze rozeznat malé zajíčky.

Terezčina kresba příběhu *Nepodařený výlet kočičky Majdy* je jednou z mála, jež nezobrazuje žádné nebezpečí ani hlavní postavy. Dívka nedokázala kresbou příběh zachytit.

- **David** (6 let) pochází z úplné rodiny. Již v raném věku mu byl diagnostikován ADHD spojený s lehkou mentální retardací. Chlapec byl do mateřské školy přeřazen ze speciální třídy, v níž již byly umístěny děti, které měly často těžší postižení. V této třídě se podle tvrzení matky chlapcův stav velmi zhoršil – pravděpodobně zde přebíral negativní vzory chování od ostatních dětí.

Po přechodu do MŠ Borek se chlapec rychle zlepšil a v září bude nastupovat v rámci integrace do běžné třídy základní školy, kde mu bude k dispozici odborný asistent. Podle názoru učitelky mateřské školy chlapec s oblibou kreslí, má však problém se sluchovým a zrakovým rozlišováním. V dětském kolektivu byl velmi dobře přijat. Když však někdy jeho chování vybočuje z norem, děti jsou schopny jej tolerovat a jsou vůči němu shovívavé.

Davidovo výtvarné vyjádření příběhu o zvířátkách *Zajíčci* (viz Obrázek 19) se vymyká ostatním kresbám. Chlapec zachytil tři postavy a dokázal na papíře využít celý prostor. Kočka se spokojeným výrazem zabírá proporčně nejvíce místa. Je jako jediná vybarvená a zachyceny jsou takové detaily, jako tlapy s dráčky. Vedle ní je umístěn zajíček s typickými rysy, nechybějí ani velké uši. V levém dolním rohu je vyobrazena jiná kočka – pravděpodobně jedna z těch, které zajíčky přijmout nedokázaly. Chlapec ji zachytil ve chvíli, kdy cení své velké zuby.

Zhodnocení

Na základě šetření, které bylo provedeno v heterogenním kolektivu dětí předškolního věku v Mateřské škole Borek, je možné vyvozovat pravdivost výše uvedených hypotéz:

1. Dítě preferuje v knize přítomnost barevných ilustrací.

Šetření v mateřské škole prokázalo, že daná hypotéza je pravdivá.

Děti předškolního věku pro předčítání aktivně vyžadují knihy s ilustracemi. Kniha, která ilustrace postrádá, je pro dítě předškolního věku mnohem méně atraktivní, nežli kniha doprovázená ilustracemi.

Na základě nestandardizovaného rozhovoru s dětmi bylo prokázáno, že děti preferují barevné ilustrace oproti ilustracím černobílým.

2. Knižní ilustrace pozitivně ovlivňuje soustředěnost dítěte.

Tato hypotéza se potvrdila jako pravdivá.

Ilustrace pomáhá dětem udržet pozornost, pozitivně ovlivňuje dětskou zvědavost a aktivně působí na intenzitu zaujetí příběhem. Knižní ilustrace rovněž pozitivně působí na paměť dítěte – příběh podpořený kvalitní knižní ilustrací si dítě zapamatuje snadněji nežli příběh, který ilustrace postrádá.

3. Vztah dítěte ke knize je přímo závislý na konkrétním postoji ke knize v rámci nejužší rodiny.

Daná hypotéza je platná.

Šetření v mateřské škole, které bylo z části založené na případové studii (kazuistice) vybraných dětí, prokázalo, že rodina je nejsilnějším a nejdůležitějším činitelem při utváření vztahu dítěte ke knize.

Na základě srovnání dvou šestiletých dětí Toníka (chodí s maminkou pravidelně do knihovny) a Adély (neúplná rodina bez zájmu o čtení, dívka doma není věnována individuální pozornost) lze vyvozovat, že děti, které vyrůstají v rodinách, jejichž přístup ke čtení a ke knihám je kladný, častěji vyhledávají knihy i v mateřské škole. S knihou dovedou obratněji manipulovat a jejich pregramotnost je před vstupem do první třídy základní školy na vyšší úrovni než u dětí, které se s knihou setkávají pouze v mateřské škole. Děti, jejichž rodiče jim pravidelně čtou, snadněji při předčítání udrží pozornost, mají lepší vyjadřovací schopnosti a umí lépe pracovat s příběhem. Mají též lepší paměť a fantazii.

4. Dítě předškolního věku má v rámci svého výtvarného projevu tendenci kopírovat ve vlastní kresbě prvky spatřené v knižní ilustraci.

Tato hypotéza byla na základě předčítání příběhu o zvířátkách *Nepodařený výlet kočky Majdy* potvrzena jako pravdivá.

Pokud dítě vidí knižní ilustraci ještě před začátkem předčítání, jsou již ovlivněny jejich fantazijní představy a jejich fantazie automaticky využívá vzory převzaté z dané ilustrace. Pokud dítě předškolního věku naslouchá předčítanému příběhu bez prohlížení ilustrací a je tedy nuceno vytvořit si vlastní fantazijní představy, rádo pak konfrontuje své představy s fantazijními představami ilustrátora.

Děti předškolního věku se nechávají při kreslení inspirovat nejen knižními ilustracemi, ale též okolními obrázky dětí z kolektivu. Dítě je schopno výtvarné vyjádření fantazijní představy svého kamaráda podle svých schopností detailně okopírovat - výtvarné vyjádření fantazijní představy je determinováno stupněm vývoje kresby daného dítěte. Stává se tak pravděpodobně v případech, kdy si dítě není jisto, jakým způsobem má své výtvarné vyjádření "uchopit". Tento jev

se projevil především u kreseb autorské pohádky *O semaforu, který nechtěl cvičit*.

V rámci šetření v mateřské škole bylo zjištěno, že úloha mateřské školy ve vytváření vztahu mezi dítětem a knihou je významná. Předškolní vzdělávání podstatně **doplňuje** působení rodiny. Mateřská škola však nemůže rodinu suplovat, pouze je schopna zmírňovat následky a do určité míry může nedostatky kompenzovat.

Je důležité, aby se dítě v mateřské škole setkávalo s knihou každý den a aby předškolní pedagog využíval knihy i při jiných činnostech než pro předčítání. Děti by měly mít možnost listovat knihou dle libosti, měly by vědět, že v knihách jsou obsaženy užitečné informace, které by měly umět vyhledat (samozřejmě přiměřeně ke svému věku). Děti se zároveň učí manipulaci s knihou i dalšími informačními zdroji. Listování knihou je významné též pro rozvoj jemné motoriky. Nejen, že se děti pravidelným setkáváním s knihou připravují na základní školu, ale zlepšují i míru své pregramotnosti.

Velmi zajímavé je využití knihy jakožto prostředku navázání kontaktu mezi předškolním pedagogem a nespolupracujícím dítětem předškolního věku. V tomto případě je nutné vyzdvihnout úlohu barevných ilustrací, které dítě dovedou zaujmout v krátké chvíli.

Problematika rozvoje fantazie prostřednictvím knihy a seznamování dítěte s informačními zdroji je rozpracována v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Jak již bylo výše zmíněno, pravidelné setkávání dítěte s knihou pozitivně působí na vyjadřování dítěte, na udržení pozornosti a též na rozvoj fantazie. Dítě zásluhou dokonalejšího slovního vyjadřování dokáže lépe pojmenovat své fantazijní představy, které jsou díky rozličným inspiracím pocházejícím z knih originálnější a nápaditější. Příběhy ukazují dětem různé alternativy řešení, umožňují jim vcítění se do literárních postav a učí je morálním zásadám. Rozvíjejí dětské povědomí o podobách různých světů, vytvářejí nové podněty, nutí dítě k zamyšlení a stále posouvají hranice dětské fantazie na vyšší úroveň.

V podněcování dětské představivosti má velký podíl také ilustrace, která napomáhá k udržení pozornosti dítěte po celou dobu příběhu a má vliv na zapamatování.

Chce-li dítě vyjádřit své fantazijní představy, může řešit problém diference mezi slovním a výtvarným vyjádřením. Může být stresováno tím, že je nedokáže vyjádřit tak, jak by chtělo.

Na základě zkoumání v Mateřské škole Borek se autorka diplomové práce setkala se dvěma dětmi, u nichž se zřetelně vyskytovaly velké rozdíly mezi úrovní slovního a výtvarného vyjádření.

Kresby komunikativní šestileté Emy byly oproti ostatním dětem spíše podprůměrné a chudé. Dívka však cítila potřebu kresbu po jejím dokončení slovně doplnit a vše podrobně vysvětlit – byla si vědoma, že úroveň její kresby je nižší než její komunikační schopnosti.

Oproti tomu David má velké problémy se slovním vyjadřováním a upřednostňuje vyjádření prostřednictvím manuálních činností, v tomto případě kresby. Všechny jeho kresby jsou originální, chlapec při kreslení využívá prostor celého papíru a dokáže zachytit vše důležité.

U obou dětí je patrné, že mají velkou fantazii, každé je však schopno vyjádřit ji odlišným způsobem.

5 ZÁVĚRY

Imaginativní procesy byly dlouhou dobu na okraji vědeckého zájmu, do popředí se dostaly až v průběhu 19. a 20. století. Imaginací se v minulosti zabývalo několik psychologických směrů, jejichž pojetí imaginativních procesů bylo odlišné. Dané psychologické směry se často ve svých domněnkách rozcházely a získaným poznatkům přiřítaly jiný význam. Bylo vypracováno mnoho teorií, které popisovaly, jak imaginace vzniká a jaký je její smysl. Ani v dnešní době však není možné stanovit skutečně pravdivou definici.

Pro zkoumání imaginativních procesů u dětí je nutné studovat zároveň jejich celkový ontogenetický vývoj, na který působí mnoho vnitřních i vnějších vlivů. V rámci imaginace je žádoucí zaměřit pozornost též na vývoj vybraných klíčových kompetencí - například na kompetence zrakové, sluchové a verbální. Důraz by měl být kladen také na vývoj poznávacích procesů a vývoj paměti.

Imaginace patří mezi psychické kognitivní procesy. Uplatňuje se v motivaci, v sebepoznávání i při názorných myšlenkových operacích. Ovlivňuje také citové prožívání, napomáhá k udržení duševní rovnováhy a nabízí alternativu k realitě. Podřazenými pojmy imaginace jsou imaginativní procesy nazvané fantazie a představivost, které pracují primárně s paměťovými představami. Fantazie využívá také vjemy a zkušenosti člověka.

Děti používají fantazii častěji než dospělí jedinci. Fantazie jim umožňuje vyrovnávat se s neobvyklými situacemi a s nedostatkem zkušeností a poznatků.

Ve vývoji dětské fantazie má nezastupitelnou roli dětská ilustrovaná kniha. Dětem je k dispozici literatura intencionální i neintencionální, která se dále dělí na jednotlivé literární žánry s odlišným poměrem funkcí fantazijních, didaktických, relaxačních a poznávacích. Tyto funkce mohou být dostatečně plněny pouze na základě srozumitelnosti a přiměřenosti věku dítěte.

Dětskou knihu by měly doprovázet kvalitní barevné ilustrace, které dokáží příběh vhodně dotvářet. Podíl ilustrací v knize se s přibývajícím věkem čtenářů úměrně snižuje.

Pro dítě je pravděpodobně nejdůležitějším literárním útvarem tradiční lidová pohádka, která obsahuje srozumitelný návod, jak zvládat psychické napětí a vnitřní konflikty spojené s přirozeným vývojem dítěte (například Oidipovský komplex, sourozenecká nevraživost). Pohádka působí pozitivně na rozvoj rozumových schopností dítěte, oslovuje je a rozvíjí jeho fantazii. Pohádkové postavy jsou silně polarizované a jednorozměrné (v pohádkách se nevyskytují ambivalentní postavy). Pohádkové postavy nabízejí dítěti vzory a umožňují mu, aby se s nimi ztotožnilo.

Vyprávění pohádek a předčítání z knih je nezbytné pro zdárný vývoj osobnosti dítěte. Jedná se nejen o samotný akt čtení či vypravování, ale i o zvláštní chvíli, při níž je dítěti věnována individuální pozornost a při níž je navozen oboustranný pocit vzájemného porozumění.

Dítě by se s knihou mělo setkávat již od raného věku. Nezastupitelnou úlohu v utváření vztahu dítěte ke knize má rodina. Velký význam má rovněž mateřská škola, v níž by kniha měla být často a aktivně využívána při různých činnostech tak, aby byla u dětí postupně zvyšována úroveň jejich pregramotnosti. Mateřská škola vhodně doplňuje působení rodiny - při špatném fungování rodiny může nedostatky zmírňovat, nikoliv zcela nahradit.

Dětské čtenářství je silně ovlivněno zkušeností dítěte s jeho první přečtenou knihou.

V rámci diplomové práce byla vypracována krátká studie zabývající se vlivem knihy na fantazii dítěte předškolního věku, jejímž úkolem bylo zjistit pravdivost výše uvedených teoretických poznatků. Tato studie byla provedena ve věkově heterogenním kolektivu dětí předškolního věku, na základě poslechu vybraných literárních textů a jejich výtvarného vyjádření kresbou.

Z výsledků lze usuzovat, že předčítání má pozitivní vliv na udržení pozornosti, zlepšení paměti a vyjadřování, na rozvoj fantazie i na zvyšování úrovně pregramotnosti. Byl potvrzen význam působení rodiny na vztah dítěte ke knize i důležitost předškolního vzdělávání. Knihy s ilustracemi jsou dětmi upřednostňovány, ilustrace pozitivně působí na udržení pozornosti dítěte.

Výtvarné vyjádření dětí je snadno ovlivnitelné jak knižními ilustracemi, tak i kresbami okolních dětí z kolektivu – děti snadno přejímají cizí fantazijní představy.

Zároveň jsou frustrované, když úroveň jejich výtvarného vyjádření nedokáže zcela popsat jejich konkrétní fantazijní představu.

Na základě výše uvedených faktů lze konstatovat, že není možné posuzovat působení knihy na rozvoj dětské fantazie, aniž bychom vzali v potaz všechny aspekty, které na tento vztah mají vliv. Zároveň je možné shledat, že význam knihy v pozitivním působení na dětskou fantazii je značný.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD	Hyperaktivita s poruchou pozornosti (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
IBBY	Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu (International Board on Books for Young People)
MŠ	Mateřská škola
NK ČR	Národní knihovna České republiky
TDKIV	Česká terminologická databáze z oblasti knihovnictví a informační vědy

SEZNAM POUŽITÝCH A CITOVANÝCH ZDROJŮ

- *ADHD : Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. 2009* [online]. Horoměřice : Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, c2009 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.adehade.cz/>>.
- Archetyp. 2011. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 14. 1. 2011, [cit. 2011-06-28]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Archetyp>>.
- Asocianismus. 2010. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 15. 2. 2010, [cit. 2011-06-05]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Asocianismus>>.
- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2004. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, c1999. 132 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 91. ISBN 80-210-3360-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. 2006. *Rozvoj grafomotoriky : jak rozvíjet kreslení a psaní*. Vyd. 1. Brno : Computer Press, 2006. 80 s. ISBN 80-251-0977-1.
- BETTELHEIM, Bruno. 2000. *Za tajemstvím pohádek : proč a jak je číst v dnešní době*. Praha : NLN, 2000. 335 s. Edice 21; sv. 14. ISBN 80-7106-290-1.
- BORECKÝ, Vladimír. 1996. *Imaginace a kultura*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. 142 s. ISBN 80-7184-162-5.
- BRATKOVÁ, Eva. 2008. *Metody citování literatury a strukturování bibliografických záznamů podle mezinárodních norem ISO 690 a ISO 690-2 : metodický materiál pro autory vysokoškolských kvalifikačních prací* [online]. Verze 2.0, aktualiz. a rozšíř. Praha : Odborná komise pro otázky elektronického zpřístupňování vysokoškolských kvalifikačních prací, Asociace knihoven vysokých škol ČR, 2008-12-22 [2011-07-30]. 60 s. (PDF). Dostupné z WWW: <<http://www.evskp.cz/SD/4c.pdf>>.

- BRUCE, Tina. 1996. *Předškolní výchova : deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 172 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-068-5.
- Carl Gustav Jung. 2010. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 25. 3. 2010 [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Carl_Gustav_Jung>.
- COHEN, David; MACKETH, Stephen A. 1992. *The development of imagination : the private worlds of childhood*. 1. published. London : Routledge, 1992. 119 s. Concepts in developmental psychology. ISBN 0-415-04636-X.
- ČAČKA, Otto a kol. 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, c1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.
- ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČARUŠIN, Jevgenij. 1990. Zajíčci. In: GEBHARTOVÁ, V.; VYKOPAL, Z. *Čítanka pro druhý ročník základní školy*. 11. vyd. Praha : SPN, 1990. 237 s. Učebnice pro základní školy.
- ČEŇKOVÁ, Jana a kol. 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury : adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.
- ČERNOUŠEK, Michal. 1990. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.
- DAVIDO, Roseline. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
- DOSKOČILOVÁ, Hana. 1982. Ovečka s černou skvrnou : (rukopis). In: VEBEROVÁ, Eva. *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. Vyd. 2. V Praze : SPN, 1982. 287 s.
- Dračí doupe. 2011. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 6. 8. 2011 [cit. 2011-08-10].

Dostupné z WWW: <

http://cs.wikipedia.org/wiki/Dra%C4%8D%C3%AD_doup%C4%9B>.

- Erik Erikson. 2010. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 12. 3. 2010 [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Erik_Erikson>.
- FRANZ, Marie-Louise von. 2008. *Psychologický výklad pohádek : smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 182 s. Spektrum; 5. ISBN 978-80-7367-489-2.
- Francis Galton. 2011. In: *Wikipedia : the free encyclopedia* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 27. 07. 2011, [cit. 2011-07-30]. Dostupné z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Francis_Galton>.
- HELD, Jacqueline. 1985. *V říši obrazotvornosti : děti a fantastická literatura*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1985. 190 s.
- CHALOUPKA, Otakar. 1995. *Škola a počátky dětského čtenářství*. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 101 s. ISBN 80-85865-41-6.
- Jean Piaget. 2010. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 30. 3. 2010, [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget>.
- KLENKOVÁ, Jiřina; KOLBÁBKOVÁ, Helena. 2005. *Diagnostika předškoláka : správný vývoj řeči dítěte*. Brno : MC nakladatelství, 2005. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- KLINDOVÁ, Ľuboslava; RYBÁROVÁ, Eva. 1981. *Vývojová psychologie : učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. Vyd. 5. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 157 s. Edice učebnice pro střední školy.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav. 2010. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. 1991. *Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělávání : řeč, pronesená na počátku prací ve větší síni protocké školy 28. 11. 1650*. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Okresní knihovna M. J. Sychry, 1991. 49 s. ISBN 80-900918-0-6.

- LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. 2004. *Dítě a kniha : o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- MACHOLDOVÁ, Taťjana; RYŠAVÝ, Martin. 2005. *Výtvarné práce s pohádkami : 52 jednoduchých návodů s krátkými pohádkami*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2005. 118 s. ISBN 80-7367-019-4
- Marie Vágnerová. 2010. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, , 14. 3. 2010 [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Marie_V%C3%A1gnerov%C3%A1>.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. *Dyslexie : specifické poruchy čtení*. Vyd. 3. Jinočany : H+H, 1995. 270 s. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte : normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk; POKORNÁ, Marie. 1998. *Radosti a strasti : předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany : H & H, 1998. 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- Mentální retardace. 2011. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 13. 8. 2011 [cit. 2011-08-15]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace>.
- MIKOVÁ, Šárka; STANG, Jiřina. 2010. *Typologie osobnosti u dětí : využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 220 s. ISBN 978-80-7367-587-5.
- *MŠ Borek*. 2008 [online]. [Rokycany] : MŠ Školní, c2008 [cit. 2011-06-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msskolni.cz/borek/index.php>>.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1998. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

- Národní knihovna České republiky. 2005. *Česká terminologická databáze knihovnictví a informační vědy (TDKIV)* [online databáze]. [Praha] : Národní knihovna České republiky, c2005 [cit. 2010-07-31]. Dostupné z WWW: <http://sigma.nkp.cz/F/FQR6E297LQ2MNVBELNSU6AYG3J1Y12NSNK2HPA5N8BBLXQFBK-55035?func=file&file_name=find-b&local_base=KTD>.
- Národní knihovna České republiky. 2009. *AUT – Databáze národních autorit NK ČR* [online databáze]. Praha : Národní knihovna České republiky, c2009 [cit. 2011-07-15].
- NOVÁK, Tomáš. 2004. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu : příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. 1. vyd. Olomouc : Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- NOVL'JANSKAJA, Zinajda Nikolajevna. 1983. *Prečo deti fantazujú*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983. 70 s. Rodičom o výchove detí.
- OAKLANDER, Violet. 2003. *Třinácté komnaty dětské duše : tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Vyd. 1. Dobříš : Drvoštěp, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.
- PAULÍK, Karel. 2004. *Vývojová psychologie pro doplňující pedagogické studium* [online]. 2. vyd. Ostrava : Centrum dalšího vzdělávání PdF OU, 2004 [cit. 2010-05-05]. Dostupné též z WWW: <http://www.osu.cz/fpd/cdv/dokumenty/vyvojova_psychologie.pdf>.
- PETERSON, Linda Whitney; HARDIN, Milton Edward. 2002. *Děti v tísní : příručka pro screening dětských kreseb*. Vyd. 1. Praha : Triton, 2002. 141 s. ISBN 80-7254-237-0.
- PETIŠKA, Eduard. 1982. O semaforu, který nechtěl cvičit. In: VEBEROVÁ, Eva. *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole*. Vyd. 2. V Praze : SPN, 1982. 287 s.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. 2000. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2000. 144 s. ISBN 80-7178-407-9.

- PLHÁKOVÁ, Alena. 2007. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PLICKOVÁ, Edita. 1984. *Nepodařený výlet kočky Majdy*. Praha : ÚV Svazu požární ochrany, 1984. [12 s].
- Psychologické disciplíny. 2009. In: *Wikipedie : otevřená encyklopedie* [online]. St. Petersburg (Florida) : Wikipedia Foundation, 20. 12. 2009 [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Psychologick%C3%A9_discipl%C3%ADny>.
- READ, Herbert. 1967. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha : Odeon, 1967. 421 s.
- Rozdělení dětského věku a charakteristiky jednotlivých období. 2010. In: *Wikiskripta* [online]. Praha : 1. LF UK, 21. 2. 2010 [cit. 2010-04-05]. Dostupné z WWW: <http://www.wikiskripta.eu/index.php/Rozd%C4%Blen%C3%AD_d%C4%Btsk%C3%A9ho_v%C4%Bku_a_charakteristiky_jednotliv%C3%BDch_obdob%C3%AD>.
- RUSSELL, Bertrand. 1932. *O výchově zejména v raném dětství*. Praha : Orbis, 1932. 240 s. Časové otázky; 15.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. 1979. *Současná ilustrace dětské knihy*. Vyd. 1. Praha : Odeon, 1979. 71 s. Soudobé české umění.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. 1984. *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Albatros, 1984. 221 s.
- STEHLÍKOVÁ, Blanka. 2010. *Příběh české ilustrované dětské knihy 1900-2000*. Písek : Sladovna Písek, c2010. 114 s. ISBN 978-80-254-8249-0.
- STREJČEK, Jindřich. 2011. ADHD. In: *Metodický portál RVP : inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [Praha] : [VPŮ], 27. 1. 2011 [cit. 2011-07-20]. Dostupné z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/A/ADHD>.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. 2008. *Čteme? : obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Vyd. 1. Brno : Host, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

- UŽDIL, Jaromír. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Vývojová psychologie 1 : Dětství a dospívání*. Dotisk 1. vyd. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. 2007a. *Úvod do bibliopedagogiky : Úloha informačních institucí ve vzdělávání* [online]. verze 1.0. Praha : Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK, září 2007 [cit. 2010-04-01]. Dostupné z WWW: <<http://texty.jinonice.cuni.cz>>.
- VÁŠOVÁ, Lidmila. 2007b. *Úvod do psychologie čtenáře a bibliopedagogiky* [online]. Praha : Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK, poslední aktualizace 2007-12-11 [cit. 2010-04-01]. Dostupné z WWW: <<http://texty.jinonice.cuni.cz>>.
- VONDRÁČEK, Vladimír; HOLUB, František. 1993. *Fantastické a magické z hlediska psychiatrie*. 3. vyd. Bratislava : Columbus, 1993. 324 s. ISBN 80-7136-030-9.
- VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. 1981. *Psychologie umění*. Vyd. 1. Praha : Odeon, 1981. (Literárněvědná řada ARS). 522 s.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s. Dostupné též z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. 118 s. Dostupné též z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>.
- ZEMANOVÁ, Pavlína. 2010. *Psychický vývoj dítěte a vývoj kresby : od prenatálního stadia po předškolní věk* [rukopis]. Rokycany : Ústav informačních studií a knihovnictví FF UK, 2010. 23 s.
- 60 let na křídlech Albatrosu (2009 : Praha, Česko). 2009. *60 let na křídlech Albatrosu: [jubilejní výstava dětské knihy: katalog výstavy: Galerie*

Klementinum, Praha, 25.11.2009-7.2.2010. 1. vyd. Praha: Albatros, 2009. 66 s. ISBN 978-80-00-02591-9.

SEZNAM VYOBRAZENÍ

Obrázek 1	Úvodní ilustrace k literárnímu textu č. 3
Obrázek 2 až 12	Kresby k literárnímu textu č. 1
Obrázek 13 až 17	Kresby k literárnímu textu č. 2
Obrázek 18 až 25	Kresby k literárnímu textu č. 3
Obrázek 26 až 34	Kresby k literárnímu textu č. 4
Obrázek 35 až 36	Ukázky školkových značek Toníka
Obrázek 37 až 38	Fotografie z předčítání v MŠ Borek

PŘÍLOHY