

osobně zajímavalo, čtyřletí byli o něco přesnější. Ale ani 5leté děti, pokud by šlo o nový či složitější úkol, **nedovedou plánovat**, jak budou při řešení problému postupovat, natožpak plán uskutečnit. K úkolu nepřistupují komplexně, často řeší jen dílčí problémy. Tak složitě úvahy, jako je naplánování postupu zahrnujícího na sebe navazující kroky, ještě nejsou schopné. Ellis a Siegler (1997) považují za hlavní důvod skutečnost, že plánování vyžaduje odklad a potlačení aktuálních impulzů. To je pro předškolní děti obtížné, mají silnou tendenci reagovat impulzivně a bez rozmyslu. I kdyby jim někdo řekl, jak mají postupovat, těžko by byly schopné se takového plánu držet. (Příčinou je nedostatečná zralost kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí a k jejímž dozrání dojde až v 6–7 letech. Na této zralosti závisí i rozvoj pozornosti a pracovní paměti, které jsou pro zvládnání náročnějších úkolů také nezbytné.) Emoční bariérou hledání samostatnějšího řešení je **tendence spoléhat na pomoc druhých**. Např. 5leté dítě na dotaz, co by dělal, kdyby jinému dítěti ztratilo míč, odpoví, že by šlo k mamince (Case, 1998; Siegler a kol., 2003).

V předškolním věku děti ještě mnohemu dění nerozumějí, a tudíž je nedovedou správně interpretovat. Pokud se jim realita jeví jako nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umí, resp. jak se jim to hodí. Nepřipustí si, že to může být ve skutečnosti jinak. Poutěbují dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáží orientovat. Jsou schopné uvažovat nesprávně a zkráceně i proto, že skutečnost je pro ně emočně nepřijatelná. Nepresnost může vzniknout v důsledku tlaku potřeby dosáhnout jistoty a bezpečí. Předškolní děti **interpretují realitu** tak, aby pro ně byla **srozumitelná a přijatelná**. Za stejného důvodu se objevují nepravé lži, tzv. **konfabulace**. Děti kombinují vzpomínky s fantazijními představami, ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laďením. Pro ně však představují skutečnost a ony samy jsou o jejich pravdivosti přesvědčeny. Ve vpravění předškolních dětí lze obě složky jen velmi těžko oddělit. **Fantazie** má v tomto věku harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je **útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost**, chybí mu komplexní přístup. Děti už umí správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různorodé pohledy. Jejich uvažování je zúžené, zaměřené jen na jednu oblast. Např. děti znají rozdíl mezi živými a neživými objekty, ale stej-

ně občas uvažují animisticky. Vědí, co znamená číslo 5, ale přesto si neuvědomí, že se změnou uspořádání nedojde ke změně počtu jednotek. Občas přijdou na to, že pohled jiného člověka na určitou situaci se může lišit od jejich vlastního, ale neberou tento fakt v úvahu. Dítě znalosti existující v jejich vědomí nezavisele a dětské uvažování zatím nemusí příliš ovlivňovat. Předškolní děti nejsou ještě na takové úrovni, aby neměly spontánní tendenci složitější situaci zjednodušit a informace, které by působily rušivě, prostě vyloučit. Jejich myšlení je rigidní, málo flexibilní. Předoperační myšlení výstižně připodobnilly americké autorky Papalia a Olds (1992) ke sledu dílčích, útržkovitých záběrů z filmu, jimž chybí vzájemně souvislosti.

Předškolní děti se leccos naučí od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, byť s určitou pomocí. Dospělí mohou dětské učení různým způsobem usměrňovat a regulovat, ale neefektivnější bude působit v oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat. Při vývoji dětských poznávacích funkcí je možné uvažovat nejenom o způsobech řešení, které dítě samostatně používá, ale i o těch, k nimž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí. Vygotský (1978) tuto oblast nazval **zónou proximálního vývoje**. Domníval se, že se všechny kognitivní funkce v průběhu vývoje objevují na dvou úrovních:

- Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě určitý způsob uvažování učí.
 - Později jako naučená a zvnitřněná funkce.
- Vhodný kontext pomůže dětem pochopit souvislosti a může podpořit učení obecnějším principům (Keil, 1998; Sternberg, 2000).

5.1.1 Kresba, hra a pohádky

Předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vpravění nebo ve hře.

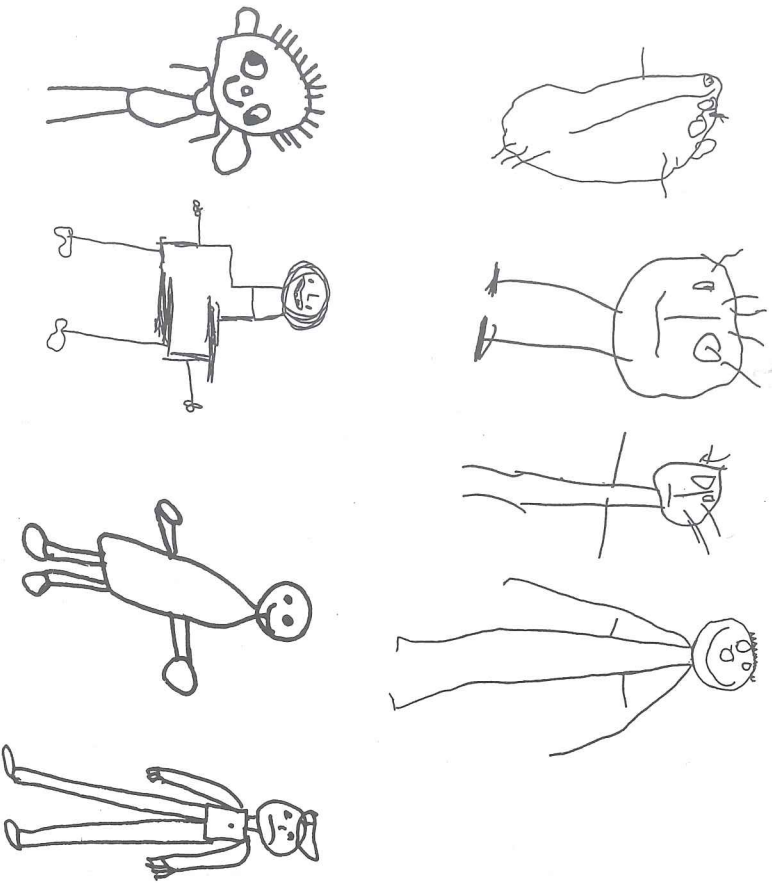
Kresba je neverbální symbolickou funkcí. Projevuje se v ní tendence **zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe**. Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá.

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze.** Pro děti batolečného věku je grafomotorická činnost, tj. čmáraní, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Dítě se svým výtvorem dále nezabývá.

2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň,** období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování. Dítě postupně zjistí, že čmáraní může být prostředkem k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický pro-

dukt bývá **dotatečně pojmenován**, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt.

3. Fáze primárního symbolického vyjádření. Dítě dovede uskutečnit úmysl kresbou něco konkrétního zobrazit. Teprve v této fázi se kresba stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti (Piaget, 1966; Kelloggová, 1969; Siegler a kol., 2003). Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (např. motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Protože je kresba pojmána spíše jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, mohou v ní být více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité:

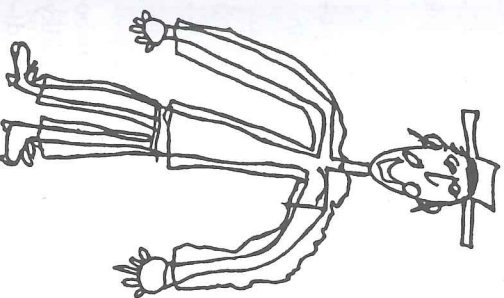


Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku.

Děti kreslí všechno, co je nějak zaujme, velmi často zobrazují lidi. **Vývoj kresby lidské postavy** má svůj typický průběh, odrážející celkový psychologický rozvoj:

- **Stadium hlavonožce.** Kresba lidské postavy se objevuje přibližně ve 3 letech. Dětské pojetí lidského těla vychází ze zkušenosti s vlastním tělem, ale je i výsledkem pozorování jiných lidí. Největší význam pro ně má lidský obličej, je důležitý při navazování sociálního kontaktu. Vzhledem k tomu není udivující, že se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Výjimečně následujícím detailem jsou končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu. Dítě si dobře uvědomuje, k čemu mohou sloužit. Primárním zobrazením lidské postavy jsou hlavonožci, jejichž existence potvrzuje předpoklad, že dítě nejříve kreslí to, co považuje za důležité. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře zobrazeno stejným způsobem jako hlava, tj. kruhovým útvarem, neobstojí vysvětlení, že by její dítě nedokázalo nakreslit. Hlavonožce kreslí obvykle 3leté děti.

- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování,** resp. prelogického přístupu. Takto zobrazují lidskou postavu 4–5leté děti. Toto pojetí je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité, a způsobem jejich zobrazení nerespektujícím realitu. Typickým příkladem jsou průhledné kresby. Dítě pána postupně obléká, přikresluje mu další části oděvu. Někdy zobrazuje obsah jeho těla, např. plod těhotné ženy. Bývá zobrazován puplík, větší počet knoflíků apod. Těmto detailům je společné, že dávají smysl existenci trupu. (Zdůrazňování osobně důležitých znaků se v kresbě objevuje i později, jinak by nebylo možné hodnotit kresbu z projekivního hlediska.)



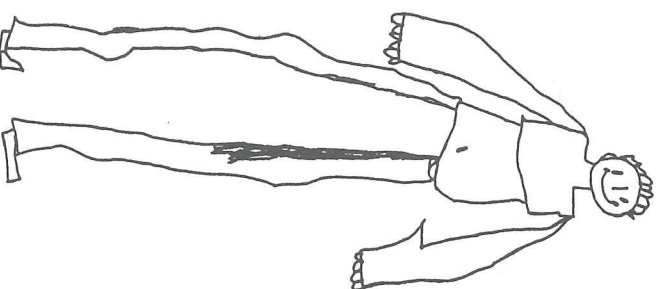
Kresba pána, který byl teprve dotatečně oblečen.

- **Stadium realistického zobrazení**, resp. přechodu k realismu. Na konci předškolního věku se dětské výtvořky stále více podobají skutečnosti. Rhoda Kelloggová (1970) nazvala tuto fázi rozvoje kresby „reprezentativní“. Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí. Takováto postupná proměna je jedním z důkazů rozvoje dětské kognitivní decenterace.

Hra je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. **Symbolická hra** slouží předškolnímu dítěti jako **prostředek k vyrovnání s realitou**, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě plně nechápe. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat, jak samo chce. Například znovu přehraje situaci, které nerozumělo nebo se její citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Napříkladne svůj strach ze psů: ve hře jsou psi hodní, není třeba se jich bát nebo jim může poručit. **Tematická hra na něco** slouží jako **procvičování budoucích rolí**, vhodných řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (například agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na školu, na maminku a tatinu, na válčení atd. Ve hře může být dítě samo dobré i zlé, naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti, ať už jsou pozitivní či negativní. Piaget (1970) připomíná význam symbolické řeči, kterou dítě při hře užívá a jejímž prostřednictvím prezentuje skutečnost jiným způsobem než obvyklým verbálním sdělením. Piaget připodobnil herní symbolismus k symbolismu archetypů, tak jak je prezentoval C. G. Jung.

Typickému způsobu uvazování a prožívání předškolních dětí odpovídají **poohádky**. Poohádkový děj je zjednodušený a řídí se **jednoznačnými pravidly**: dobro zvířetízí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Poohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm může snadno orientovat a lze se na něj spolehnout. Poohádky pomáhají pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. **Role jednotlivých postav jsou jasně vymezeny** a diferencovány: buď jsou dobré, nebo zlé, ale není pochyb jaké. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Poohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu **zotožnění s hrdi-**

nou, což je často postava, která má podobné problémy. Umožní dítěti, aby se akceptovalo i se svými negativními pocity, vlastnostmi a projevy. Malý, slabý, ošklivý, opuštěný, ponižovaný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec stane krásným, prokáže svoje schopnosti a bude milovaný. Lidé poznají, jaký skutečně je, přijmou jej a ocení. Někdo mu vzdycky pomůže a **potvrdí tak základní předpoklad**, že svět ani život není tak zlý, že mu, event. i sobě, **lze důvěřovat**. Šťastí je vzdycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, sobectví nevede k úspěchu. Ukazuje se zde, že člověk nemůže žít jen sám pro sebe, ale v lidském společenství. Poohádky **uspokojují potřebu naděje**, protože všechno nakonec dobře dopadne. Vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný. Poohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, personu a stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam (Schiederová, 2000).



Mladší předškolák vidí dospělého člověka poněkud zkresleně, dívá se na něho vzhůru, a proto se mu jeví jeho nohy relativně dlouhé. Je možné, že právě z tohoto důvodu kreslívali děti předškolního věku lidskou postavu s nepatřným tělem a dlouhými nohama.