

volbu řešení. Úvahy předškolních dětí zatěžuje skutečnost, že nedovedou potlačit informace, které jsou pro pochopení úkolu nevýznamné. Např. pro posouzení podobnosti dvou objektů nemusí být důležitá jejich velikost, ale dítě na této informaci ulpívá, nedovede ji eliminovat. Siegler (1998) považuje **schopnost inhibice** za důležitý faktor kognitivního vývoje (jde o jednu složku exekutivních funkcí). Postup uvažování může být blokován nejenom úrovní myšlení, ale i nezralostí exekutivních funkcí (která souvisí s rozvojem CNS, především kůry frontálního laloku) či nedostatečnými znalostmi a zkušenostmi (Siegler a kol., 2003).

- **Hledání vhodných řešení a jejich realizace.** Stanovení jakéhokoli systematického plánu je pro předškolní děti obtížné. Jejich návrhy bývají situační, egocentrické a těžko realizovatelné. Pětiletý chlapec, poté co vtrhl zboural komín na jejich domě, navrhol následující: „Naložíme všechny věcičky do auta a odjedeme na chatu. Jen aby se nám tam vešly všechny krámy. Já mám moc hraček – a nerozbijou se moje desky?“ (Strašíková, 2000). Nerealistická řešení vyplývají i z **nepřiměřeně optimistického sebehodnocení** předškolních dětí, které jsou často přesvědčeny, že zvládnou víc, než je ve skutečnosti možné. Plánování předškolních dětí má vesměs jen charakter **aplikace naučeného**, např. znalosti scénáře. Hudsononová, Shapiro a Sosa (1995) zkoumali dětské představy o zvládnání známých situací, jako je např. výlet. Při plánování výletu zapomínaly tříleté děti na tak podstatné věci, jako je jídlo a zaměťovaly se jen na to, co je osobně zajímavé; čtyřletí byli o něco přesnější. Ale ani pětileté děti, pokud by šlo o nový či složitější úkol, **nedovedou plánovat**, jak budou při jeho řešení postupovat, natožpak jak plán uskutečnit. K problému nepřístupují komplexně, často řeší jen jeho dílčí aspekty. Tak složitě úvahy, jako je naplánování postupu, který zahrnuje na sebe navazující kroky, ještě nejsou schopné. Ellis a Siegler (1997) považují za hlavní důvod skutečnost, že plánování vyžaduje odklad a potlačení aktuálních podnětů. 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 jejímuž dozrání dojde až v 6–7 letech. Na něm závisí i rozvoj pozornosti a pracovní paměti, které jsou pro zvládnání náročnějších úkolů také nezbytné.) Emocní bariérou hledání samostatnějšího řešení je **tendence spoléhat na pomoc druhých**. Např. pětileté dítě na dotaz, co by dělalo, kdyby jinému dítěti zratilo míč, odpoví, že by šlo k mamince (Case, 1998; Siegler a kol., 2003).

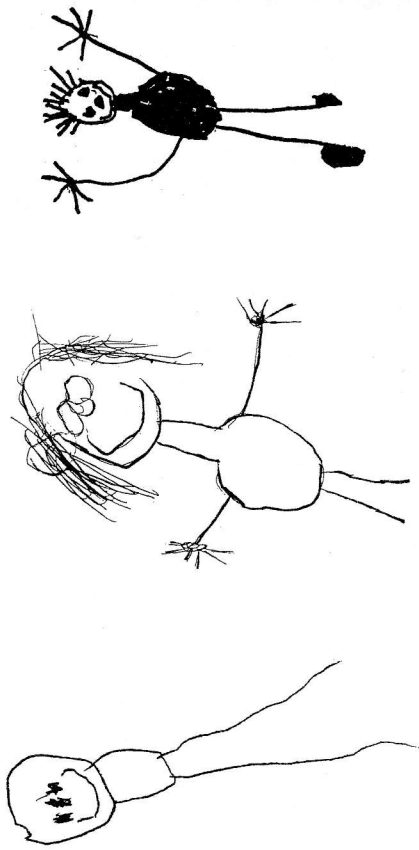
Počátky vývoje metakognice. V předškolním věku jsou metakognitivní schopnosti, tj. schopnost orientovat se v samotném poznání i ve vlastních poznávacích schopnostech, ještě velmi málo rozvinuté. Dítě jen sporadicky uvazuje o svých poznatcích a o svém poznávání. Metakognice má zatím spíš **implicitní charakter**, funguje nevědomě, a teprve postupně, v závislosti na rozvoji pochopení fungování lidské mysli (viz kapitola 1.6), se začíná rozvíjet a stává se explicitnější. Na počátku předškolního věku si děti začínají uvědomovat, že něco vědí a umějí, a začínají chápat, že i ostatní lidé něco vědí a umějí. Postupně začínají rozlišovat mezi tím, co znamená vědět, a tím, když člověk pouze něco přepokládá, ale jistě to neví. Rozvíjí se i uvědomění, odkud určité znalosti pocházejí, jak je dítě získalo. („Vím, že něco vím a také vím, odkud to vím.“) Pochopení faktu, že znalosti jsou výsledkem poznávání, je prvním krokem ve vývoji této kompetence (Kuhn, 2000).

5.1.4 Kresba, hra a pohádka

Předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění 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, ta počáteční ještě symbolický charakter nemá.

1. **Presymbolická, senzomotorická fáze.** Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tj. čmáraní, zájímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Dítě se svým výtvořem dále nezabývá.
2. **Fáze přechodu na symbolickou úroveň,** období dodatečného, resp. sekundárního symbolického zpracování. Dítě postupně zjistí, že čmáraní může být prostředkem ke zobrazení reality, stává se pro ně symbolem něčeho. Grafomotorický produkt bývá **dodatečně pojmenován**, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, který je pro daný objekt typický.
3. **Fáze primárního symbolického vyjádření.** Dítě dovede uskutečnit úmysl nakreslit něco konkrétního. Teprve v této fázi se kresba stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti (Piaget, 1966; Kellogová, 1969; Siegler a kol., 2003). Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na rozvoji celého komplexu schopností a dovedností (motoriky, senzomotorické koordinace, poznávacích procesů atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Protože je kresba pojímána 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 o něm na něm zdá důležité.

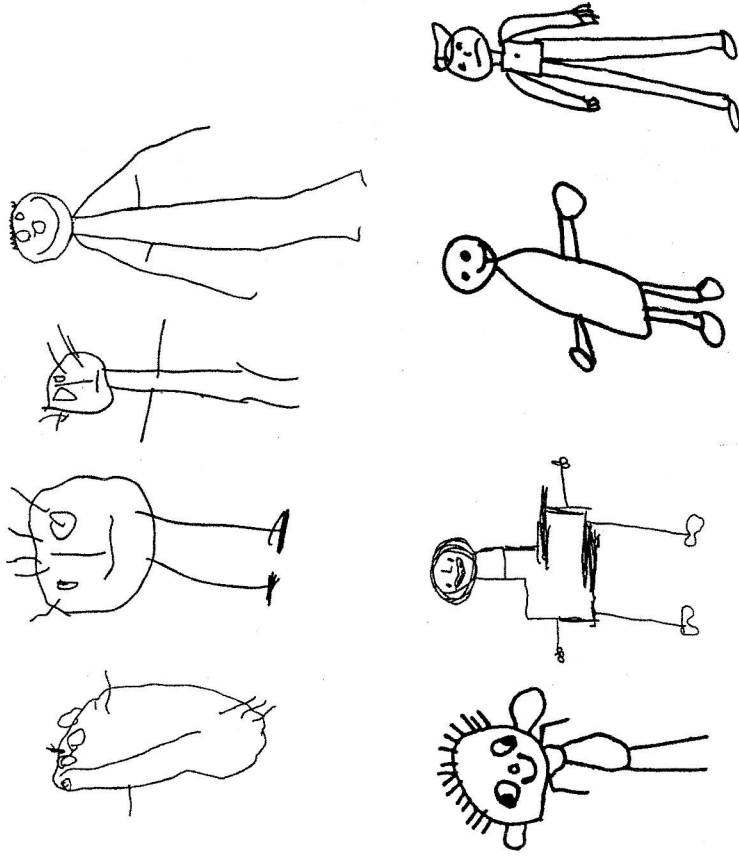


Obrázek č. 5 – Vývoj kresby lidské postavy u chlapce předškolního věku (první kresba je ze 4 let, druhá ze 4 a půl roku a poslední z 5 a čtvrt roku).

Děti kreslí všechno, co je nějak zajímavé, ale obecná sociální zaměřenost vede k tomu, že velmi často zobrazují lidi. **Vývoj kresby lidské postavy** má svůj typický průběh, v němž se odráží celkový rozvoj dětské psychiky:

- **Stadium hlavonožce.** Kresba lidské postavy se objevuje přibližně ve třech 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, a proto se děti soustředí na zobrazení hlavy a detailů obličeje. Významným detailem jsou i končetiny, které jsou potřebné pro jakoukoli aktivitu. Dítě si dobře uvědomuje, k čemu mohou sloužit. Primárním zobrazením lidské postavy jsou hlavonožci, které kreslí tříleté děti. Jejich existence potvrzuje předpoklad, že dítě nejdříve kreslí to, co považuje za důležité. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře zobrazeno stejným způsobem jako hlava, tj. kruhovým útvar-rem, neobstojí vysvětlení, že by jej dítě nedokázalo nakreslit.

- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování,** resp. prelogického přístupu. Takto zobrazují lidskou postavu 4–5leté děti. Je typické akcentací detailů, které jsou chápány jako důležité, a způsobem jejich zobrazení, které příliš nerespektuje realitu. Typickým příkladem jsou průhledné kresby. Dítě pána postupně obleká, přikresluje mu další části oděvu. Někdy zobrazuje obsah jeho těla, bývá zobrazován pupík, 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 projektivního hlediska.)

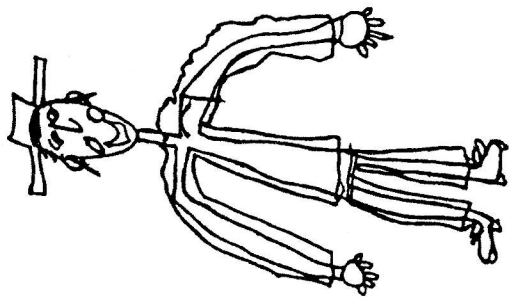


Obrázek č. 6 – Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku.

- **Stadium realistického zobrazení,** resp. přechodu k realismu. Na konci předškolního věku se dětské výtvořky stále více podobají skutečnosti. Dítě v této době kreslí spíše to, co vidí. Takováto proměna je jedním z důkazů počínající dětské kognitivní decenterace.

Hra je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postojte 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, i když je lecky ještě plně nezávislé. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné a může



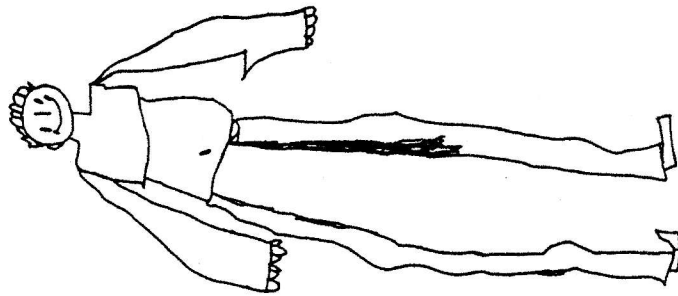
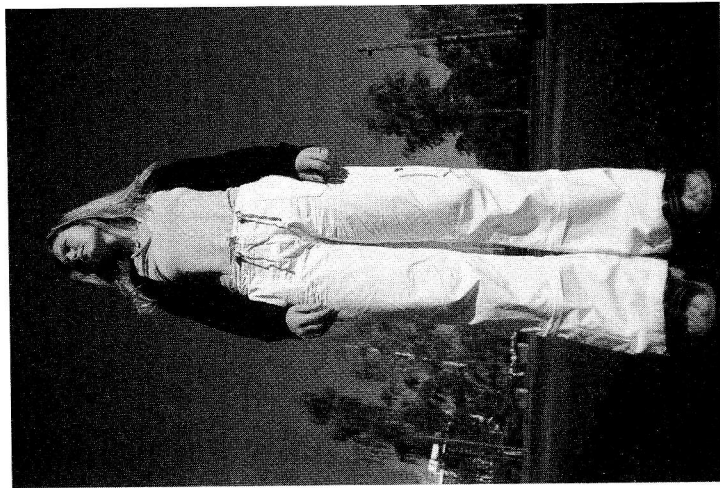
Obrázek č. 7 – Kresba pána, který byl teprve dodatečně oblečen.

si problematickou skutečnost zpracovat tak, jak samo chce. Např. si znovu přehraje situaci, které nerozumělo nebo se jej citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Např. zvládne svůj strach ze psů: ve hře ho psi poslouchají a není třeba se jich bát.

- **Tematická hra na něco slouží jako procvičování budoucích rolí**, vhodných řešení určitých situací, nabízí možnost prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. roli agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na školu, na maminku a tatínka, na válčení atd. Ve hře může být samo dobré i zlé a naučí se tak vnímat a rozlišovat své osobnostní vlastnosti, ať už jsou pozitivní či negativní. Piaget (1966) upozorňoval v této souvislosti na význam symbolické řeči, kterou dítě při hře užívá a jejímž prostřednictvím prezentuje skutečnost jiným způsobem, než je obvyklý způsob verbálního sdělení. Piaget takový hrový symbolismus připodobnil k symbolismu archetypů, tak jak je prezentoval C. G. Jung.

Pohádky odpovídají typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí. Pohádkový děj bývá zjednodušený a řídí se **jednoznačnými pravidly**: dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm lze snad-

no orientovat a lze se na něj spolehnout. I když jsou pohádky zjednodušenými příběhy, pomáhají dětem pochopit fungování skutečného světa, jsou abstrakcí obecných situací a vztahů. Jednotlivé postavy jsou **jasně definovány**: buď jsou dobré nebo zlé, ale není pochyb, jaké. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu **ztotožnění s hrdinou**, 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 vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý a že mu lze důvěřovat. Šťěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních,



Obrázek č. 8 – Mladší předškolák se na dospělé dívá vzhůru, a proto se mu mohou jevit jejich nohy relativně dlouhé. Je možné, že právě z tohoto důvodu kreslívali děti předškolního věku lidskou postavu s nepatrným tělem a dlouhýma nohama. (Foto Jakub Havel)