

Psychologie vývojová

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



5.1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK – CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ



Anotace: Kapitola seznamuje ze základními vývojovými specifiky předškolního období.

Zvláštní pozornost je věnována dvěma zásadním fenoménům této vývojové etapy – dětské hře a kresbě.

Klíčové pojmy: vývoj motoriky, sociální emancipace, institucionální výchova, hra, kresba; vývoj řeči, symbolické a názorné myšlení – decentrace, konzervace, grupování, operace.



Obrázek 1

Bezstarostný předškolák, 4 a půl roku

Období předškolního věku je situováno do období mezi 4. a 6. rokem života dítěte. Bývá nazýváno obdobím hry - podle základní činnosti, zaměstnávající děti v tomto věku, i za období bezstarostného dětství. Užívané označení “předškolní” poukazuje na vztah tohoto věku k následující etapě – věku školní docházky. Bez ohledu na tuto významovou souvislost - a v souladu s celostním i stadiálním pojetím vývoje - má předškolní věk své zvláštnosti, které jej charakterizují a odlišují od ostatních etap vývoje jedince a určují významnost této etapy v životě jedince.

Pro vývoj dítěte v tomto období je typická **výrazná progrese ve všech liniích vývoje** (zrání – socializace – učení), a to jak ve smyslu kvantity, tak i po stránce kvalitativní.

Pro většinu dětí je toto období časem primární **emancipace od rodiny** - vstupem do předškolního kolektivního zařízení dítě rozšiřuje svůj dosavadní svět o další, z počátku cizí

materiální i sociální prostředí, ve kterém se učí orientovat a existovat, a to nezávisle na rodičích a rodině. Předškolák je tedy už samostatnější, nežli v předchozím období, stále však platí, že i toto věkové období je obdobím, kdy dítě čerpá emocionální jistotu zejména z rodinného prostředí.

Kognitivní vývoj zůstává v této etapě ve fázi spjitosti až závislosti myšlení na vnímané realitě.

Biologický vývoj

Vývojová progresa zasahuje všechny tělesné soustavy. Pokračuje osifikace kostí, kosti se prodlužují; přibývá a zpevňuje se svalová hmota, dítě roste a sílí. Mezi třetím a šestým rokem dochází k přeměně výrazu tváře dítěte a ubývá dětské baculatosti jak v obličejí, tak v stavbě celého těla.

Ve tříletém rozmezí zaznamenáváme **výrazný rozvoj hrubé i jemné motoriky**. Už na počátku období (od počátku 4. roku) je dítě schopno samostatné chůze, umí sejít ze schodů i vyjít do schodů střídavou chůzí, některé děti ještě s přinožováním; běhá, skáče snožmo, jezdí na tříkolce, na kole většinou s přidavnými kolečky, hází míč, chytá s obtížemi, houpe se na houpačce; některé děti jsou už schopny i jízdy na kole bez koleček, v závislosti na podnětném prostředí rodiny i lyžují, bruslí, plavou. Úroveň neuromotorické koordinace umožňuje v průběhu tohoto období zdokonalení těchto činností, takže na jeho konci děti dokážou rychle běžet, vylezou po žebřinách nahoru i dolů, skáčou snožmo i po jedné noze, jezdí na kole, bruslí, lyžují, skáčou přes švihadlo, házejí i chytají míč střední velikosti. Vzhledem k velkému energetickému potenciálu se děti pohybují rády, hravé pohybové aktivity jsou vítány a z pohledu dítěte mohou tvořit většinu denního programu. Typická je až zdánlivá “neunavitelnost” dětí.

Na druhé straně dítě samo nedokáže většinou “hospodařit” se svými silami - pokud jej činnost baví, nepostřehne nastávající únavu organismu, která se projeví svalovou ochablostí, motorickou neobratností i nervovou podrážděností (dítě začne být precitlivělé, reaguje podrážděně na běžné situace). Úkolem dospělého je přizpůsobit denní režim dítěte jeho fyziologickým možnostem a dbát na respektování biologických limitů. Potřeba spánku je individuální, pohybuje se cca. kolem 10 - 12 hodin denně. Ve 4. roce organismu většiny dětí ještě prospívá odpolední spánek či alespoň odpočinek, v průběhu předškolního věku děti přecházejí k jednofázovému spánku v noci, v délce přibližně 10 hodin.

Vykročení dítěte do prostředí mateřské školy, spojené s jiným režimem dne (např. pravidelné vstávání, pobyt v kolektivu, organizovanější činnost) a s kontaktem s dalšími dětmi znamená pro mnoho dětí i zdravotní zátěž v podobě častějších onemocnění získaných přenosem v dětském kolektivu. I s touto zátěží se musí dětský organismus vyrovnávat a zároveň tak posilovat vlastní imunitu.

Rovněž **jemná motorika zaznamenává intenzivní rozvoj**. Zdokonaluje se sebeobsluha při oblékání, při jídle, při hygienických činnostech. Celé období provází tzv. konstruktivní hra, pracující s různými materiály – písek, kamínky, modelína, kostky, skládanky, puzzle a stále motoricky náročnější stavebnice. Původní hrubý úchop tužky se diferencuje v jemnější a postupně se integruje ve správné držení tužky, pastelky, štětce; děti se naučí vytrhávat stále drobnější tvary z papíru, stříhat nůžkami, navlékat korálky, slepovat různé materiály, používat pracovní nástroje – kuchyňské nádobí, kleště, kladívko atd. I v těchto činnostech jsou děti velmi aktivní, ovšem limitované z důvodu bezpečnosti - úkolem dospělého je zajistit bezpečné pomůcky a dbát na jejich bezpečné užívání.

Lze říci, že cílem tohoto období po stránce motorické je dosažení nezávislosti na dospělém ve všech běžných i některých specifických činnostech.



Obrázek 2a, b Samostatný předškolák 3 roky



5 let

Sociální vývoj

V sociálním vývoji zaznamená dítě mezi 4. a 6. rokem věku zásadní proměnu: ačkoliv matka zůstává zásadní osobou v životě dítěte a život dítěte se doposud odehrával převážně v rodině, v průběhu třetího roku života většina dětí počíná postupně – a opět zdůrazňujeme, že velmi individuálně – preferovat hru a společné trávení času s vrstevníky a je schopno trávit určitou dobu mimo prostředí rodiny. Načasování zahájení docházky do mateřské školy na 4. rok života dítěte tak vychází z této přirozené potřeby většiny dětí.



Obrázek 3

3-4 roky: Radost z kontaktu s vrstevníky

Obsahy denních činností dítěte se postupně proměňují natolik, že dosavadní společnost původní rodiny nestačí k uspokojení jeho potřeby komunikace a sociální hry. Ačkoliv počátek a průběh **emancipace od matky** a rodiny jsou u každého dítěte individuální, nejpozději na konci období většina dětí přijme “za své” i jiné prostředí, nežli prostředí domova a rodiny.



Obrázek 4

1. třída mateřské školy

V souvislosti se socializačním procesem sledujeme tři vývojové aspekty (Lagmeier, 2006, s. 93):

- **Vývoj sociální reaktivity** – postupné obohacování a diferenciací sociálních vztahů dítěte k dalším osobám.
- **Vývoj sociálních kontrol** – projevuje se postupným přijímáním norem a hodnot společnosti; dítě se postupně učí své chování přizpůsobovat normám
- **Osvojení sociálních rolí** – tedy chování a postojů, které společnost očekává vzhledem k věku, pohlaví a sociálnímu zapojení dítěte do skupin a společenských struktur.

V socializaci dítěte dochází ke zvyšování nároků okolí na **seberegulaci jeho chování**. To, co jsme u batolete v důsledku přirozených omezení daných jeho vývojovou úrovní tolerovali (např. vzdorovitost), u předškoláka už netolerujeme a požadujeme socializaci jeho emočního prožívání i chování. Cíleně pojmenováváme jeho chování a učíme jej domýšlet jeho důsledky pro něj i pro ostatní. Například nejen upozorníme, že dělá něco, co se druhým nelíbí, co je třeba změnit, co není dobré pro něho ani pro druhé (např. odreagování vzteku agresí k druhým), ale postupně jej i cíleně vedeme k žádoucímu chování (sebeovládání, převedení agrese do vhodnější formy . např. sport). V procesu přirozené socializace narůstá podíl uvědomované zodpovědnosti dítěte za vlastní chování. Dítě v tomto věku již vědomě prožívá hodnocení svého chování druhými. Současně přirozeně touží být dobrým, být přijímáno. Rodiče, učitelka v mateřské škole a vrstevníci v dětské skupině jsou ti, kdo “nastavují dítěti zrcadlo” a poskytují informující, ale i hodnotící zpětnou vazbu jeho chování.

Společně s **vývojem sebepojetí** se v tomto věku objevují i **počátky empatie** – schopnost vcítění do prožívání druhé osoby. Vzhledem k malé sociální zkušenosti předškoláka a k jeho převládajícímu zaměření na vlastní prožívání (přirozený dětský egocentrismus) je empatie prozatím omezoována na vnější projevy emocí – “když se někdo směje, je veselý a šťastný”, ale dítě už ví, že ostatní mohou vnímat a prožívat stejné situace jinak, nežli ono samo (dříve očekávalo, že například je-li teď veselý, musí být veselí i ostatní; když ono pláče, je smutno i ostatním). Do tohoto období je situován počátek vývoje **teorie mysli** (Lagmeier 2006, s. 97) - způsobu, jakým dítě rozumí subjektivitě druhých. Schopnost představit si prožitky druhých v určitých situacích je do velké míry závislá na sociální zkušenosti dítěte, na četnosti a bohatosti jeho sociálních vztahů, ale i na úrovni kognitivních procesů – zejména představivosti a myšlení.

Vývoj morálního usuzování a jednání je na předkonvenční úrovni. Dítě jedná tak, aby bylo přijímáno, chváleno, odměněno a - na základě vlastní či pozorované zkušenosti - se vyhýbá chování, které by vedlo k trestu (k odmítnutí, pokárání, odepření výhody, plácnutí apod.).

Kognitivní vývoj

Předškolní období je z hlediska Piagetovy teorie vývoje poznávání obdobím tzv. **názorného myšlení**. Soudy a úsudky dítěte o jevech, věcech a situacích kolem něj vycházejí ze smyslově vnímané a zažité zkušenosti. Myšlení je v podstatě závislé na vnímání – prozatím chybí schopnost podrobit vnímané skutečnosti vnitřní vlastní logické kontrole. Dle Piageta ještě dítě není schopno myšlenkových operací – tedy procesů odehrávajících se pouze v mysli dítěte, proto je úsudek odvozen z toho, co zjistí prostřednictvím smyslů.

Ilustrující je Piagetův pokus s vodou v průhledných nádobách: před dítě postavíme dvě stejné průhledné sklenice naplněné vodou. Dítě vidí, že vody je v obou stejně. Před očima dítěte přelijeme vodu z jedné z těchto sklenic do třetí sklenice – vyšší a s užším dnem. Voda v této sklenici vystoupá výše, nežli v původní nádobě. Ačkoliv je dítě svědkem, že jsme ani kapku vody nepřidali ani neubrali, na otázku, je-li nyní vody (ve sklenici č. 1 a sklenici č. 3) stejně, odpoví: „Ne, tady je jí více” – a označí sklenici č. 3. Vizualní vjem vyššího sloupce vody převáží a určí úsudek dítěte, bez ohledu na logiku (nepřidali jsme ani neubrali). Tuto skutečnost – nedokonalost - dětského vnímání Piaget vysvětluje vývojovou neschopností decentrace. **Decentrace** znamená až později rozvinutou schopnost akceptovat při vyslovení úsudku vícero aspektů vnímaného jevu – tedy odpoutat se od převažující informace “výšky” vodního sloupce a zvážit i druhý rozměr – jeho “šířku” a prostou skutečnost, že nebylo-li nic přidáno ani odebráno, mělo by vody být stále stejně.

Dalším vývojovým nedostatkem, který limituje myšlení dítěte v tomto věku, je absence schopnosti grupování. **Grupování** vysvětlujeme jako schopnost vytvářet a chápat třídy prvků a vztahy mezi nimi. Umožňuje chápat a rozlišovat vztahy a souvislosti mezi třídami prvků (nadřazené, podřazené). V tomto období tato schopnost ještě není rozvinuta, určování počtu prvků a jejich třídění podléhá opět vizuálnímu dojmu (např. při porovnání dvou stejně početných skupin prvků dítě označí skupinu, jejíž prvky rozložené na podložce zabírají větší prostor než prvky druhé skupiny, za skupinu početnější – řečeno slovy dítěte: „Tady je toho víc.“).

Myšlení dítěte je přirozeně **egocentrické** – dítě vysvětluje svět ze své perspektivy (např. slunce vychází, protože vstáváme; dům tu stojí, abychom měli kde bydlet). V uvažování dítěte se objevuje **animismus** – tendence zacházet s věcmi jako se živými bytostmi. Chápání času a prostoru je odvozené od vnímání a podobně jako vnímání perspektivy se teprve konstruuje na základě zkušenosti.

5.2. HRA, KRESBA, POHÁDKA



***Anotace:** Kapitola prezentuje tři významné průvodce dětstvím – hru, kresbu a pohádku. Zdůrazněn je jejich přínos pro rozvíjení jak dílčích oblastí vývoje dítěte, tak i pro vývoj celku jeho osobnosti.*

***Klíčové pojmy:** vývojové etapy dětské hry, proměny významnosti hračky; vývojové fáze dětské kresby, diagnostická funkce kresby; symbolika pohádky.*

5.2.1. DĚTSKÁ HRA

Základní, přirozenou a pro vývoj zdravého dítěte nezbytnou činností je hra, ve všech svých podobách - předškolní období bychom dokonce mohli nazývat „věkem hry“. Hra rozvíjí nejpřirozeněji tělesný, citový, sociální i intelektuální potenciál dítěte, je činností, která má smysl sama o sobě, bez orientace na cíl, výsledek, produkt. Současně je hra i přípravou na pozdější cílenou, na výsledek orientovanou činnost člověka – práci.

Funkce hry:

1. **zdravotní a relaxační** – hra dovoluje dítěti spontaneitu odpovídající jeho temperamentu; hra zahrnuje přirozené pohybové aktivity, podporující vývoj organismu,
2. **poznávací** – prostřednictvím hry se dítě nejlépe učí, osvojuje nové poznatky, ale i vzorce chování a jednání související s životními rolemi. Tuto funkci plní jak volné hry dětí, tak i cíleně vzdělávací (didaktické) hry rozvíjející intelektový potenciál a poznání dítěte.
3. **socializační** – při hře s dalšími dětmi i s dospělými je každé dítě nuceno komunikovat a kooperovat, organizace hry a přijímání rolí ve hře jsou přípravou na role v životě, ve hře se přirozeným způsobem dítě učí přijímat rozmanité role a situace (vítěz, prohrávající, pomáhající atd.) a osvojuje si odpovídající vzorce chování,
4. **motivační** – hra funguje jako prostředek pro získání zájmu dětí o činnosti, které samy o sobě nemusí být lákavé (sebeobsluha, hygiena, úklid; dlouhý výlet atd.),
5. **diagnostická** – pozorování dětí při volných i řízených hravých činnostech pomáhá pedagogům (rodičům, psychologům, ale i např. pediatrům) rozpoznat individuální vlastnosti dítěte, poznat např. jeho intrapersonální konflikty, traumata, problémy, ale i dosažené vývojové úrovně jednotlivých linií vývoje, sociální role, jaké dítě zaujímá atd.,
6. **terapeutická** – hru využíváme i jako léčebnou metodu při léčbě emočních traumat, intrapsychických problémů, ale i např. psychosomatických onemocnění (zejména symbolické nebo dramatizující hry “na něco, na někoho”, které umožní dítěti odreagovat vnitřní napětí, vyjádřit své emoce, sdělit svou bolest atd.).

Jednotlivé funkce se u konkrétních her prolínají a doplňují. Komplexní charakter hry poskytuje prostor pro rozvíjení osobnosti dítěte ve všech jejích složkách.

Vývojové etapy dětské hry postupují od hry individuální ke hrám vyžadujícím aktivitu většího počtu zúčastněných.

1. **hra individuální** – už 1. rok života

- původně hra s vlastním tělem, novorozenec a kojeneček objevuje části svého těla a hraje si s nimi; později nastupuje hra s hračkou

2. **hra párová** – nejprve s dospělým (1. a 2. rok života), (např. “Kolo, kolo mlýnský”, Na schovávanou, Na babu atd.); od 3. roku i s vrstevníky

3. **hra paralelní - “vedle sebe”** - mladší batolata, kolem 2. roku, si tzv. “spolu hrají” např. na písku; při pozorování hry zjistíme, že mezi nimi neprobíhá vzájemný kontakt ani spolupráce, ale “vědí o sobě” a toto vědomí “druhého” je základem pro pozdější společné hry

4. **skupinové hry** – od počátku 4. roku – dítě poznává radost z kolektivních her, které vyžadují zapojení vrstevníků (např. Na kočku a na myš, Chodí pešek okolo atd.); v této fázi je podstatná role učitele (nebo jiného dospělého), který dětskou hru organizuje, koordinuje a dohlíží nad průběhem hry a nad dodržováním pravidel.

5. **kooperativní hry** – přibližně od 6. roku života – k dobrému výsledku je nutná nejen koexistence dětí ve skupině, ale je nutno i kooperovat = spolupracovat (sportovní hry – fotbal, vybíjená atd.)

Podle **obsahu** dělíme hry na:

1. **funkční** – hravá forma procvičování dovedností (zavázat tkaničky, zapnout knoflíky) – činnosti se mohou realizovat na modelech zastupujících reálnou činnost a dovednost (oblékáme, učešeme panenku, zašroubujeme šroubek na autíčku atd.),
2. **konstruktivní** – hry „s něčím” – materiály, kostky, stavebnice, procvičují jemnou motoriku a neurosvalovou koordinaci, ale rozvíjejí i představivost, fantazii, myšlení dítěte,
3. **symbolické**; podle Jeana Piageta znamená symbolická hra vrchol dětské hry. Svět je pro dítě neznámým prostředím, které je nutno nepřetržitě poznávat, orientovat se – tedy se nepřetržitě adaptovat, a to zejména akomodovat své chování, což by – bez možnosti adaptace hrou – bylo velmi náročné.

„...Pro citovou a intelektuální rovnováhu dítěte je tedy nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečností, ale naopak **asimilací**

skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí.“ (Piaget, Inhelderová 2010, s. 57). Tuto možnost poskytují zejména **hry „s něčím“** – hračkou může být cokoliv, v libovolné funkci (kamínek může být kamarád, těžítka, kresebný nástroj, míček); hra poskytuje prostor pro rozvoj imaginace dítěte, věcem mohou být prisuzovány jakékoliv významy.

Druhá forma symbolických her - **hry „na něco, na někoho“** – **námětové hry**, kdy děti napodobují role a profese dospělých (maminka a tatínek; prodavačka, učitelka, popelář) nebo situace a prostředí, které znají ze života (nakupování, cesta letadlem, módní přehlídka) poskytují dítěti možnost opět přirozené, ale vysoce funkční **akomodace nápodobou** chování a jednání druhých.

Třetí formou symbolické hry jsou **hry iluzivní** – umožňují dítěti prožívat pro něj významné role a situace, které v realitě nelze zažít (princezna, automobilový závodník, nejsilnější kluk, lovec mamutů apod.).

4. **pohybové** - rozvíjejí pohybové dovednosti (sportovní hry – lezení na průlezkách, kopaná, honička, jízda na tříkolce, na kole, na koloběžce),
5. **didaktické** - pomáhají rozvíjet a zdokonalovat poznávací procesy a intelekt dítěte; pexeso, puzzle, skládačky, obrázkové doplňovačky, hádanky atd.
6. Zcela zvláštní kapitolu představují tzv. **počítačové hry**. Jejich obliba mezi dětmi stále roste, zejména díky jejich obrazové a technické dokonalosti, která umožňuje dětem stát se součástí virtuálního světa pohádky. Počítačové hry nabízejí širokou škálu aktivit, které - jsou-li vhodně vybrány a realizovány – mohou naplnit mnohé z dílčích funkcí hry (relaxační, didaktickou atd.). Vzhledem k úrovni sociální zkušenosti dítěte s realitou však je nutné upozorňovat dítě na odlišnost virtuálního světa a reality – zatímco v pohádce může někdo zemřít a opět ožít, v realitě to možné není.

Vývojovou proměnou prochází i **významnost hračky** ve hře dítěte. V raných obdobích vývoje (kojenec) roli hračky může plnit **jakýkoliv předmět** (provázek, kapesník, hrneček), který dítě funkčně užije nově (za provázek tahá a hraje si s ním, kapesník lze házet, hrnečkem lze bouchat). Později je předmětům připisován **symbolický význam** – stávají se součástí hry na „jako“ (viz kapitola 3.3. této studijní opory). Podstatnou a pro vývoj dítěte nezastupitelnou vlastností těchto prvotních „hraček“ je jejich „univerzálnost“ – použitelnost pro jakýkoli význam v jakémkoliv kontextu. Tato omnipotence hračky poskytuje dítěti prostor pro rozvíjení vlastních představ. Až koncem batolecího období, ale spíše až v předškolním věku děti ocení speciální hračky (autodráha), které už oslovují dítě svým jednoznačným účelem. Již zmíněné počítačové hry vstupují dnes do života dětí už v předškolním věku, o jejich vhodnosti rozhoduje zejména jejich obsah, věková přiměřenost a čas, který dítě těmito hrami tráví.

5.2.2. DĚTSKÁ KRESBA



Obrázek 5

Tom, 5 let: Můj křeček v kleci

Podobně jako hra je i kreslení jednou z přirozených aktivit dětského věku. Už na konci 1. roku života dítě, v souvislosti s vlastní individuální lokomocí, motorickým vývojem ruky a manipulací s věcmi objevuje jednu z výrazných aktivit dětství – kresbu. V této fázi představuje kresba zajímavou možnost zanechávat viditelnou stopu na určitém pozadí. První kresby provádí dítě prstíkem do materiálů, které má kolem sebe – vede linku v kaši na talíři, později kostkou vyrývá linku na zdi, klacíkem do hlíny, do písku atd.

Původní úžas nad zanechanou stopou přechází v průběhu druhého a třetího roku života v záměr něco kresbou znázornit – kresba je nějakým otiskem skutečnosti a podobně jako slovo představuje symbol, zástupce skutečnosti.

Proces zobrazování reality prochází různými fázemi. Piaget (Piaget, Inhelderová 2010, dle pozorování G. Lugueta, s. 62) zmiňují fáze vývoje dětské kresby následovně:

1. **nahodilý realismus** - čmáranice, jejíž význam se v průběhu vlastního kreslení libovolně proměňuje - dítě čmárá tužkou (pastelkou, klacíkem) a provází čarání komentářem: „Namaluju ptáčka“, ale za chvíli změní – „Bude to jablíčko“ – a na konci „Jé, to je hezká kočička!“
2. **nepochopený realismus** - reálné prvky (detaily) jsou na obrázku zobrazeny nekoordinovaně, nesmyslně (oči kolem hlavy, ruce z hlavy);
3. **intelektuální realismus** - dítě kreslí, co o věci ví, nikoliv to, co vidí (např. obličej je kreslen z profilu, ale nakreslí obě oči, protože na obličejí přece máme dvě oči);
4. **realismus zrakový** – již zachycuje to, co opravdu vidí a snaží se o zachování proporcí a perspektivy. Objevuje se až po 8. roce života dítěte.

Funkce dětského kreslení:

1. **relaxace, hra, zábava** – spontánní kresba je přirozenou činností, v podstatě hrou a zábavou; počáteční jednoduché čmárání je pro dítě uvolněním. „Podobně jako symbolická hra je kresba provázena funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl.” (Piaget, Inhelderová 2010, s. 61),
2. **rozvoj jemné motoriky** – počáteční dětské čmárání (už v batolecím období) je pro dítě přirozeným pohybem, který postupně spěje ke koordinovaným tahům tužkou po podložce; kreslení vyžaduje a rozvíjí koordinaci jemných pohybů ruky,
3. **rozvoj poznávacích procesů.** Od 2. roku života se dítěti kreslením otevírá další nový svět, svět, v němž může dítě asimilovat svět “ k obrazu svému” - a následně zase své obrazy světa (představy) měnit a případně akomodovat. Zobrazující charakter dětských kreseb odráží a současně i rozvíjí dětské **vnímání** světa a zpětně vede dítě k poznávání dílčích skutečností, vztahů, souvislostí (např. původní jednoduchá kresba lidské postavy se postupně diferencuje – tím jak, dítě zapojuje analytičtější vnímání, všímá si více drobných detailů a v kresbě je zachycuje). Proces ztvárnění reality, ale později i vlastních představ v kresbě odráží a rozvíjí dětskou **představivost**; postupná vlastní práce s obrazy reality v mysli dítěte napomáhá rozvoji **fantazie**; kresba odráží a rozvíjí úroveň **myšlení** dítěte - prostřednictvím kresby dítě vyjadřuje dosaženou úroveň myšlení. Z vývojového hlediska je kresba významným prostředkem symbolizace – umožňuje odpoutání z vázanosti na realitu (obrázek můžeme nakreslit i následně, když už reálná věc, situace pomíjejí) a pomáhá tak dítěti přecházet od vjemů k obrazným představám o světě a následně i tvořit vlastní obrazy v mysli – anticipační představy (můžeme nakreslit i to, co jsme nezažili).
4. **komunikační funkce** – prostřednictvím kresby dítě přirozeně vyjadřuje své vnímání světa a prožívání svého místa v něm; kresbou dítě současně i vyzývá okolí k pozornosti - v předškolním věku děti touží své kresby prezentovat, v reakcích okolí na jejich kresebné projevy je samozřejmě obsaženo i hodnocení jejich předvedených schopností a dovedností. Komunikační funkce kresby je významná zejména u dětí s psychickými obtížemi – v kresbě mohou vyjádřit či alespoň naznačit to, co nedokážou nebo nemohou vyslovit či vyjádřit jinak.

Pro pedagoga jsou dále významné další funkce kreslení:

5. **diagnostická** – v dětské kresbě nacházíme vyjádření všech výše zmíněných procesů – motorických, kognitivních, emočních – a aktuální úrovně jejich vývoje. Studium dětské kresby představuje jednu ze zásadních cest k psychice dítěte.
6. **terapeutická** – vzhledem k výše uvedeným funkcím využívají dětského kreslení (a dalších

výtvarných činností) i terapeuti při práci s dětmi s tělesným, smyslovým i mentálním postižením, s dětmi deprivovanými emočně i kognitivně.

Současná psychodiagnostika používá řadu psychologických testů, založených na kresebném vyjádření dítěte. Jiráskův test kresby lidské postavy je jednou z položek měření školní zralosti a připravenosti dítěte; v poradenství i v psychodiagnostice přináší významné výsledky kresba rodiny, kresba začarované rodiny, test stromu, test vlny a hvězdy a další.¹

¹ Podrobněji k uvedeným testům viz: KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ L., 2005. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha, Nakladatelství Karolinum.

5.2.3. POHÁDKA

Pohádky k dětskému věku patří - nejen jako příjemně prožívaný literárně-dramatický útvar, Prožívání světů a rolí zprostředkované poslechem, sledováním či ztvárněním pohádkových příběhů, je podstatné pro utváření dětské zkušenosti, zejména zkušenosti se světy, které samo v individuálním vývoji nemůže prožít. Máme na mysli nejen fantazijní světy a postavy, nabízené pohádkami (víly, andělé, čarodějnice, draci, kouzelníci), ale chceme upozornit zejména na bohatou **symboliku pohádkových příběhů a postav**, která dítěti pomáhá v orientaci v pro něj nepřehledném světě kolem něj a v hledání a zaujímání vlastní role v něm. Společným jmenovatelem klasické i moderní pohádky je cesta, příběh, hledání, které jsou vlastní i životnímu příběhu každého dítěte. Pohádka tak plní (mimo jiné) i funkci průvodce dítěte ve vykročení z jeho individuálně utvořeného světa vlastního „já“ ke světu druhých. V pohádce může prožívat role, jaké v realitě nemá, a zároveň se učit z příběhů jednotlivých postav. Přes zjednodušující, téměř „černobílé“ chápání základních protikladů života v klasických pohádkách (dobro – zlo, bohatý – chudý, pravda – lež) přechází dítě k pohádkám realistickým, jejichž příběhy propojují svět fantazy se světem jemu blízké reality a řeší i problémy a dilemata, se kterými se dítě setkává (v různých obdobích) i ve svém životě.

Rodič a pedagog přirozeně dětského zaujetí pohádkami využívají. Je třeba upozornit na postupné proměny komunikačních cest pohádky k dětskému posluchači. Tradičně byly pohádky vyprávěny či předčítány a jejich společné sdílení představovalo důležité okamžiky pro rozvíjení mnoha oblastí, zejména:

- **emocionálního pouta** mezi dítětem a rodiči, prarodiči, blízkými osobami,
- **představ** (reprodukčních i fantazijních) jako stavebních kamenů pro rozvoj **myšlení**,
- **pasivní i aktivní slovní zásoby**,
- **modelů sociálního chování** jedince k vrstevníkům, k dospělým, k autoritám atd.

V souvislosti se vstupováním technologií do všech oblastí života deleguje podstatná část rodičů prezentaci pohádek a příběhů dětem především na sledování příběhů na DVD a v televizi. Dochází k **ochuzování komunikačního významu** prezentace pohádky (viz výše) a k podcenění významu poslouchaných (nikoli vizuálně sledovaných) pohádek pro rozvoj představivosti, myšlení a vnitřní řeči (dítě, které „jen“ poslouchá, si musí děje představovat, zatímco pohádka sledovaná vizuálně přináší hotové obrazy dějů postav). Sledování televize, DVD a internetu (nejen v souvislosti s pohádkou) vystavuje dítě nekontrolovanému působení mnoha programů, atakujících dítě produkcí různé estetické a výchovné kvality, nehledě na věkovou nepřiměřenost a absenci etiky v mnoha tzv. dětských programech. **Rodič či pedagog** by měl být tím, kdo z produkce a nabídky nejen **vybírá**, ale o sledovaných tématech s dítětem **hovoří a diskutuje**.



OTÁZKY A ÚKOLY K SAMOSTUDIU:

1. Zhodnoťte přínos předškolních zařízení pro rozvoj osobnosti dítěte.
2. Nastudujte v doporučených textech vývoj dětské kresby postavy.
3. Sledujte videonahrávky *Volná hra v MŠ* a *Dramatizace v MŠ*. Porovnejte obě nahrávky z hlediska: atmosféry a klimatu ve třídě, role učitelky, podílu řízené činnosti. O jakých charakteristikách předškolního období uvedené videozáznamy vypovídají?



LITERATURA KE KAPITOLE:

BERNE, E. , 1992. *Jak si lidé hrají*. Liberec: Dialog.

BETTELHEIM, B., 2000. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

FRANZ M.-L., 1998. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.

HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál.

JEDLIČKA, R., 2001. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001.

KUCHARSKÁ, A., MÁJOVÁ, L., 2005. *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing.

PIAGET, J., 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., 2010. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

VYGOTSKIJ, L.S., 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.