

4. PŘEDŠKOLNÍ A MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní období trvá **od 3 přibližně do 6 let**. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především **sociálně, nástupem do školy**. Charakteristickým znakem tohoto věku je **postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity**, která umožňuje dítěti, aby se **uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině**. K uvolnění této závislosti přispívá **osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace**. Na druhé straně je **dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické**, vázané na **subjektivní dojem a aktuální situační kontext**. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k **nástupu do školy**, který je **důležitým vývojovým mezníkem**.

V předškolním věku **dítě ještě mnohému dění nerozumí**. Pokud se **realita jeví nesrozumitelná**, dítě tento rozpor řeší jednoduše: **vysvětlí si ji tak, jak umí**, respektive **jak se mu to hodí**. Příliš je **netrápí, že je to ve skutečnosti jinak**. Smyslem takového jednání je **dosažení nějaké, alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný**, a že se v něm **dokáže orientovat**. Dítě je schopné **zkreslit svůj úsudek** o nějakém dění i proto, že je pro ně **emočně nepřijatelné**. Také tato nepřesnost v poznávání je motivována **potřebou jistoty a bezpečí**.

Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla **srozumitelná a přijatelná**. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou **nepravých lží, tzv. konfabulací**, kdy dítě **kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami** (ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním). **Pro dítě však představují skutečnost** a ono samo je o jejich **pravdivosti přesvědčeno**. V předškolním věku lze jen **velmi těžko oddělit** ve vyprávění dítěte **vzpomínky od fantazijní produkce**.

Fantazie má v tomto období harmonizující význam. Je **nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu**. Dítě má potřebu alespoň občas **přizpůsobovat realitu svým potřebám** a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. Pro dítě je zřejmě nejsnazší **vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie**, která má **relaxační, emocionálně příznivý účinek**.

VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY

Předškolní dítě **vyjadřuje svůj vlastní názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře**. Takto prezentovaná **skutečnost je zjednodušená, srozumitelná** a případně i **méně ohrožující**. V této podobě **uspokojuje dětskou potřebu jednoznačnosti světa**, který má **požadovanou strukturu** a **platí v něm jasná pravidla**.

Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe. Pro děti batolecího věku je pohyb spojený s čmáráním zajímavý sám o sobě, často víc než jeho výsledek. V souvislosti s rozvojem poznávacích funkcí dítě postupně zjistí, že tato činnost může být prostředkem zobrazení reality. V této fázi bývá výsledek teprve dodatečně pojmenován, obvykle podle nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt. Teprve v dalším období je dítě schopné uskutečnit úmysl něco konkrétního nakreslit. Kresba se tak stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti.

Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. Dítě kreslí to, co o objektu ví, tj. **to, co se mu na něm zdá důležité**. Například kresba lidské postavy má na počátku hlavu a nějak zobrazené končetiny, ale často jí chybí trup. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře zobrazeno stejným způsobem jako hlava, neobstojí námitka, že by jej dítě nedokázalo nakreslit. Později, **na konci předškolního věku**, se dětské výtvořiny stále více podobají skutečnosti. Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí. Takováto postupná proměna je jedním důkazů **rozvoje decentrace dětského poznávání**.

Kresbu můžeme sledovat ve třech rovinách:

1. Odráží **úroveň zrakového vnímání, představitosti a paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace** a integrace těchto funkcí.
2. Kresba odráží dosaženou úroveň **vývoje rozumových schopností**.
3. V kresbě se promítají některé **osobnostní charakteristiky jedince**. K tomuto se vztahuje projektivní využití kresby – kresba se využívá například v testu školní zralosti nebo v testech rodinného prostředí dítěte.

Fáze vývoje dětské kresby:

1. **Stadium črtací experimentace:** Dítě si čmárá, a to je to, co je zajímavé. Pohyb vychází nejprve z ramenního kloubu, později ze zápěstí. Vznikají nejdříve **šikmé nebo vodorovné čáry**, později se objevují kruhové, elipsovité, spirálovité tahy.
2. **Stadium prvotního obrazu** (kolem třetího roku věku): Dítě pochopí, že kresba může něco znamenat. **Na základě výrazného (někdy náhodného) prvku pojmenuje obrázek**. Pozorovatel musí vidět to, co dítě pojmenovává, že na kresbě je. Ke konci tohoto stadia již záměr nakreslit něco konkrétního předchází kreslení.
3. **Stadium lineárního náčrtu** (po čtvrtém roce věku): Dítě kresbou **něco konkrétního zobrazuje**. Často to, co o objektu ví, nebo co je na objektu zaujme. Zobrazuje častěji výrazné znaky než reálnou podobu. Je to už uvědomělá, tematicky zaměřená kresba. Fantazie splývá s realitou.

4. **Stadium realistické kresby** (mezi pátým a šestým rokem věku): **Kreslí podle představy**, nikoli předlohy. Rozlišuje podstatné znaky. Původní náčrt obohacuje o podstatné detaily. Kresba se **stává dvojdimenzionální**. Zpřesňuje proporce kresby.
5. **Stadium naturalistické kresby** (po desátém roce věku): Dokončení vývoje dětské kresby. Přestává kreslit podle toho, co o předmětu ví, ale jak jej vidí. Proporce se zpřesňují, objevuje se **stínování, perspektiva, objem**. S rozvíjejícím se myšlením a vnímáním si dítě uvědomuje „nedokonalosti“ své kresby a **řada dětí přestává kreslit**. Vývoj pokračuje u nadaných dětí a těch, které nebyly od kreslení odrazeny.

Vývoj kresby lidské postavy:

- a) **Kolem čtvrtého roku věku** se objevuje kresba „**hlavonožce**“ – kruhová nebo oválná struktura ohraničující prostor pro **důležité prvky lidského obličeje**. Z této struktury vycházejí dvě vodorovné nebo svislé čáry, případně více čar paprskovitě. Trup bývá zpodobňován poměrně pozdě. Ve vnímání dítěte nemá oproti obličejí důležitost.
- b) **Kolem pátého roku věku** opouští dítě lineární znázornění a přichází **dvojdimenzionální**. Proporce neodpovídají realitě. **Dominantní je stále hlava**.
- c) **Kolem šestého roku věku** se objevuje „**montovaná postava**“ – jednotlivé části jsou k sobě mechanicky připojovány. Jsou ale proporcionálně věrnější, propracovanější. Jsou jasně oddělené části – hlava, trup, který nasedá přímo na hlavu, ruce, nohy, na hlavě detaily včetně vlasů.
- d) **Kolem sedmého roku věku** se **zpřesňují proporce**, paže nasedají v místě ramen, objevuje se krk.
- e) **Kolem osmého roku věku** se objevuje **integrovaná kresba** – dítě kreslí obrys hlavy, krku, ramene, paže atd. jednou linií. Objevuje se **kresba z profilu**.
- f) **Kolem devátého roku věku** se objevuje tendence **zachytit kresbou pohyb**. Detaily jsou stále propracovanější.
- g) **Deset až jedenáct let věku** přináší **zachycení perspektivy, tvarování, stínování**. Vývoj kresby je dokončen. Dále jde už spíše o technické zdokonalování, případně rozvíjení nadání.

HRA

Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu, event. i k sobě samému. **Symbolická hra** slouží předškolnímu dítěti jako **prostředek k vyrovnání s realitou**, která je **pro ně nějak problematická**. Umožňuje mu, alespoň **symbolicky, uspokojit různá přání**, která v **realitě uspokojit nelze**. Předškolní dítě se **musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa**, který ještě **příliš dobře nechápe**. **Symbolická hra** mu dovoluje **chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám**. Dítě si může **znovu přehrát situaci, které nerozumělo**, nebo se jej

citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Například vyřeší svůj **strach ze psů: ve hře jsou psi hodní, není třeba se jich bát.**

Některé děti si **vytvářejí** pro svou hru **ve fantazii společníky**, které postrádají ve skutečnosti, nazývají je různými **jmény**, připisují jim různé vlastnosti, **rozmlouvají s nimi**, pečují o ně. Vymyšlení imaginárních společníků **není nic patologického.**

Formy hry:

- a) **Funkční či činnostní** – procvičování **tělesných funkcí** – sport.
- b) **Konstrukční či realistická** – stavění z kostek, scénky z domečků, vláčky atd. – **napodobuje svět.**
- c) **Iluzivní** – užívá **předměty v přeneseném významu** a přeměňuje svět podle své představy – klacek jako puška, hadřík jako peřinku atd.
- d) **Úkolové** – na prodavače, princeznu, maminku a tatínka – získává zkušenosti se **sociálními rolemi**, které pozoruje.

Pojem času se rozvíjí pomalu. V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas **prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů**, zejména pokud jsou nějak **subjektivně významné.** **Prezentismus** v nazírání světa se projevuje **koncentrací na přítomnost**, dítě je vázané **na aktuálně vnímané dění.** S tím vším souvisí i **vztah dítěte k času: není pro ně důležitý** a mnohdy je **spíše obtěžující.** Dítě **nespěchá**, protože je pro ně **významnější přítomnost než budoucnost.** Časové pojmy, jako je **minulost** a zejména **budoucnost, nemají** v tomto věku **přesnější obsah.**

Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován. V této podobě se **stává součástí jeho sebepojetí.** Dalším znakem nezralosti je **nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama.** Typickým projevem takového postoje bývá **sklon k vychloubání.** Slouží mu jako **zdroj jistoty a podpora sebeúcty.**

Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje jeho sebevědomí. Zároveň mu **pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování**, které by si mělo osvojit. **Přijetím rodičů, citově blízkých autorit, jako vzorů se volba vhodné alternativy zjednoduší.** Ztotožnění se v tomto věku projevuje i **značným důrazem na vnější znaky**, například v potřebě **určité úpravy zevnějšku (dítě chce stejné oblečení, jako má obdivovaná bytost).**

Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role, které má. V této době nabývají na významu především ty, jež **přesahují rámec rodiny** a signalizují jeho **pozici v jiném sociálním prostředí,**
Vývojová psychologie – 4. Předškolní a mladší školní věk – pro studenty

například role žáka mateřské školy nebo **role v dětské skupině**. Tyto role potvrzují **dosažení určitého postavení**, které se **projeví i v sebepojetí**, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je **na tyto role většinou velmi hrdé**.

ROLE DÍVEK A CHLAPCŮ

Klíčová je i tzv. *gender role*, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž **zpřesňuje a diferencuje**. Je totiž třeba **rozlišovat biologickou pohlavní roli**, která je dána pouhým pohlavím, a *gender rolí*, která zahrnuje **sociální pojetí mužské a ženské role**, vymezuje její obsah, s nímž se dítě **pod tlakem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje**.

Každá společnost si vytváří určité **stereotypy**, které **fungují jako sociální očekávání**: tj. vymezují **pro chlapce a dívky přijatelné chování i úpravu zevnějšku**. Tuto společenskou **normu je třeba respektovat**, **společnost vytváří tlak na její přijetí a opačné jednání** nějakým způsobem **sankcionuje** (například odmítáním).

- a) **Stereotyp chlapecké role** je tradičně charakterizován vlastnostmi, jako je **nezávislost, soutěživost, sebevědomí, síla a dominance**, tj. takovými, které vedou k **aktivnímu, asertivnímu a nezávislému chování**.
- b) **Stereotyp dívčí role** je typický opačnými vlastnostmi: **závislostí, empatií a citovostí, laskavostí, jemností a bezmocností** (často spíše demonstrovanou než reálnou). Tyto vlastnosti vedou k chování, v němž **převažuje empatie k ostatním, jejich podpora a tendence jim pomáhat**.

Jde samozřejmě o **krajní varianty dvou protikladných sociálních stereotypů**.

Chování rodičů postupně stále více **posiluje takové projevy dítěte**, které podle jejich názoru **odpovídají dívčí nebo chlapecké roli**, a opačné **potlačuje**. **Chlapci a dívky jsou již od narození posuzováni jinak a rodiče k nim mají jiná očekávání**.

Ve třech letech si děti myslí, že by se mohly **snadno stát dítětem opačného pohlaví**, kdyby se **stejně oblékly a měly takový účes**. **Ve čtyřech letech už vědí, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem a že se nikdy nezmění**, i kdyby se oblékly, jak chtěly. **Vědomí pohlavní identity se na konci tohoto období projeví důrazem na určitou úpravu zevnějšku**: děti **odmítají oblečení a věci typické pro opačné pohlaví**. Zejména chlapci se brání, aby vypadali jako holčičky.

Přijetí mužské či ženské identity se projevuje i **postupnou diferenciací dětské hry**. **Chlapci se v průměru chovají ve hře agresivněji a projevují více fyzické aktivity**. Jejich hra bývá hrubší, častěji se **pokoušejí**

nad svými vrstevníky **dominovat**. Bývají **zvědavější a více motivovaní k průzkumné aktivitě**. **Předškolní dívky** se projevují jako **submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním normám a lepší sebekontrolou**.

Rozvoj vůle, volných vlastností, sebeovládání

Pokus: Dítě je před stolem s **hračkami** a klecí s **křečkem**, kterého je třeba **hlídat**. Úkol zní: „Dávej na něj pozor, ať neuteče, já musím teď něco udělat vedle.“ Jakmile se dítě přestane na křečka dívat a obrátí se k hračkám, experimentátor ve vedlejší místnosti zatáhne za provázek a křeček zmizí v propadlišti. Experiment zjišťuje, **jak dlouho odolává dítě pokušení a plní uloženou povinnost i bez vnější kontroly**.

Až **od pátého až šestého roku věku** je dítě **schopno odolat pokušení**. Už **malým dětem** pomáhá ve zvládnutí situace, pokud **znají smysl zákazu** nebo je jim nabídnuta **alternativní činnost** – například opakovaně počítat do pěti. **Vlastní strategie**, jak podobný úkol zvládnout (například vědomé **odpoutání pozornosti**) si však děti spontánně vytvářejí až **kolem deseti let věku**.

Ukazuje se, že **schopnost odolat impulsům a odložit bezprostřední uspokojení** (vyměnit malou odměnu hned za větší odměnu později) je dosti **stabilní osobnostní rys**: děti, které v **předškolním věku** dokázaly poměrně **dobře pokušení odolávat**, byly jako **dospívající** hodnoceny v mnoha ohledech **pozitivněji** – měly **lepší školní prospěch**, lépe vycházely se svými vrstevníky, lépe zvládaly různé **problémové situace** a měly i celkově **vyšší sebehodnocení** a byly pak v životě **úspěšnější**.

Vývoj vnitřních sociálních kontrol – svědomí – je **závislý především na vztahu dítěte k rodičům**. Uspokojivý vztah k rodičům (**rodiče mají vřelý vztah k dítěti**) je předpokladem **pevného svědomí**.

Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je **dána sociokulturně**. Předškolní dítě **akceptuje taková pravidla chování**, jaká mu prezentují **uznávané authority**. Na této úrovni přijme jakékoliv **normy, o jejichž kvalitě neuvažuje** a ani toho zatím není schopné. Tato fáze **morálního vývoje** je nazývána **heteronomní** (Piaget). To znamená, že **dítě ještě nemá vlastní názor** a automaticky **považuje za správné to, co určí dospělí**, kteří jsou **garantem dodržování příslušných norem**. Pro předškolní věk je typická **vazba na konkrétní situaci, na určitý čin**. V této souvislosti **nezáleží na pohnutce a kontextu takového jednání**. Předškolní dítě **chápe normy poněkud stereotypně a rigidně, nebere ohled na různé aspekty hodnocené situace**. Jeho rigidita se projevuje i **potřebou neměnnosti norem** (což vyhovuje **dětské potřebě jistoty**).

Rozvoj prosociálního chování je spojen s **kontrolou a ovládním agresivních tendencí**. Při **hodnocení agresivního chování** předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména:

- a) **Motivaci k takovému jednání, případně návyk chovat se tímto způsobem.**
- b) **Schopnost dítěte pochopit negativní důsledky jednání.**
- c) **Schopnost dítěte chování ovládat a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb.** V předškolním věku se tyto kompetence teprve rozvíjejí.

Je třeba zdůraznit, že i v případě **agresivního chování** hraje roli jak **dispozice, tak sociální učení**, tj. zkušenost (zejména z **rodiny**, ale i z vrstevnické skupiny). V tomto směru je významná **obecná sociální tolerance k agresivitě**, typická pro **určitou společnost**, a její **specifická varianta, typická pro určitou rodinu**. Sociální tolerance k agresivitě je v každé společnosti jiná a je **dětem prezentována** mimo jiné i na **symbolické úrovni**: například v **pohádkách, dětských filmech, hračkách**. Zejména v **klasických pohádkách** se dítě setká se **značným množstvím agresivních projevů**, které jsou zde ovšem nějakým způsobem **usměrněny ve prospěch dobra**.

VZTAH K RODINĚ

Roli rodičů (a dospělých obecně) považuje **dítě za něco velmi žádoucího** a je přesvědčeno, že taková **role potvrzuje značné osobní kvality jejího nositele**. Dítě v tomto věku **rodičům přisuzuje téměř všemocnost a vševědoucnost**. Předškolní děti svou **potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře**, kde mohou snadno **získat roli dospělého**, jinak zatím nedostupnou, a **procvičit si ji**. Děti si **zkouší různé role**, které by měly v budoucnosti získat, a učí se je, alespoň **na symbolické úrovni, nějak zvládnout**. Tímto způsobem **přijímají také normy a řád** platný ve světě dospělých.

Pokud z **rodiny odejde jeden rodič** (většinou je to otec), **chybí také model osobně významné mužské, případně ženské role**. Chlapec, který **žije pouze s matkou**, si za této situace může najít **náhradní objekt a identifikovat se s jiným mužem**, i když pro něho nebude tak citově významný jako byl otec. Případně se bude **ve větší míře identifikovat s matkou**, která neprezentuje mužskou roli. Určitou **korekcí může být pozdější zkušenost s vrstevníky**, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým.

V předškolním věku se **uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé**. Během batolecího věku si dítě zpravidla potvrdí jistotu rodinných vazeb natolik, že je **schopné navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu**, především s vrstevníky. Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými.

Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí, v předškolním věku mívají dost často ambivalentní charakter. Děti jsou zároveň **spojenci i soupeři** (protože se musí **dělit o rodičovskou** *Vývojová psychologie – 4. Předškolní a mladší školní věk – pro studenty*

pozornost, různé materiální výhody a privilegia). Spojenci se stávají ve společné hře, kde mohou výhodně kooperovat, aby hra byla zajímavější, případně v situaci společného ohrožení (například když se na ně rodiče zlobí). Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší dítě spíše přejímá roli modelu, s nímž se mladší dítě ztotožňuje a napodobuje je. Starší dítě pomáhá předškolnímu sourozenci v učení sociálních dovedností a v pochopení rodičovských očekávání.

Kamaráda získává předškolní dítě jiným způsobem než sourozence, má zde určitou **možnost volby**. Může jej, na rozdíl od sourozence **odmítnout, pokud mu nevyhovuje**. Předškolní dítě preferuje takového **kamaráda, který by mu byl podobný**, měl podobné **kompetence a stejné potřeby i zájmy**. Jde zde o jakýsi **trend „volby dvojníka“**. Významná je především **shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti**. (Zatím nehraje téměř **žádnou roli potřeba sdílení pocitů a názorů**.) Z hlediska předškolního dítěte je **kamarád ten, kdo se mnou dělá různé věci**, se kterým si můžu hrát. Na druhé straně **děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka**, ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky.

NÁSTUP DO ŠKOLY

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává **novou roli, stává se školákem**. Doba, kdy **tuto roli získá**, je přesně časově určena a jako **společensky významný akt ritualizována**. Dítě projde **rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole**, který potvrzuje proměnu jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze.

Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen **dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně**. Proto je **obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte**, které může být přijato do školy, jen pokud **očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá**. Role školáka přináší **dítěti vyšší sociální prestiž**. Na druhé straně představuje **zásadní změnu životního stylu, zvýšení nároků i větší důraz na jejich plnění**.

ŠKOLNÍ ZRALOST

Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje **změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži**. Dostatečná zralost umožňuje **lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti**. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. Zralost CNS je také předpokladem přijatelné **adaptace na školní režim**. Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim **značnou zátěží, která je vyčerpává**. Zralejší dítě je **vyrovnanější a odolnější**.

Zrání CNS pozitivně ovlivňuje **lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti**. Nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem (dítěti nejde dobře psaní, kreslení, je neúspěšné v pracovní výchově atd.). Nezralost se může projevit i **nepřesnou koordinací pohybů mluvidel**. Nezralé děti proto častěji **nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky**, přetrvává u nich **patlavost**, tzv. dyslálie.

Zrání CNS je předpokladem k rozvoji **zrakového a sluchového vnímání**. Školsky zralé děti dovedou lépe **rozlišovat různé detaily na obrázku**, například jejich **tvár nebo počet**. (Tato schopnost je potřebná pro **rozlišování písmen**, například **m a n nebo F a T**). Významné je i **rozlišování směru**, tj. **obrácených a otočených tvarů**.

Schopnost **sluchové analýzy a syntézy** se ve větší míře **rozvíjí až ve škole**. Zde se dítě učí například rozlišovat, které **hlásky a slabiky tvoří slovo** a jaké je jejich pořadí. Předpoklad k této činnosti je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností **systematického vnímání řečového projevu**. **Sluchové podněty mají omezené časové trvání**, nelze se k nim vracet (učitel by je musel zopakovat). Z toho důvodu je značně **závislé na kvalitě pozornosti**.

Úspěšnost, respektive alespoň přijatelná adaptace na školu, závisí rovněž **na úrovni rozvoje regulačních kompetencí**, které ovlivňují **stupeň využití a uplatnění rozumových i jiných schopností**. Jejich rozvoj závisí **na zrání i na učení**. **Nezralá, převážně emotivní regulace** je zaměřena na **dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb**. **Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující**. **Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká** a její nadřazený význam ve smyslu **povinnosti nechápe**. **Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti**, tj. obecněji platného cíle.

Nástup do školy přináší změnu způsobu života a značné množství nových podnětů. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, tak **jak považuje společnost za žádoucí**. V tomto smyslu je škola **reprezentantem obecných hodnot majoritní společnosti**, které jsou nejbližší kultuře vyšších a středních sociálních vrstev. **Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projevuje v jejich postoji ke škole**. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se **rozvíjí jejich motivace ke školní práci**. Škola se proto může stát **místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti**, kterou škola reprezentuje. To může být podstatné například u dětí z **nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika**. Získané zkušenosti a z nich vyplývající **hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo**,

jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny. Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují lepší či horší předpoklad pro uspokojující školní adaptaci, tj. pro zvládnutí role školáka.

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V tomto věku nabývají na významu **socializační požadavky školy** a rozvíjejí se takové **vlastnosti a dovednosti**, které **dítěti v tomto směru pomáhají**. Na jedné straně jde o **uspokojivou orientaci v tomto prostředí** (tj. aby dítě pochopilo, co se od něho vyžaduje), na druhé straně o **osvojení žádoucích způsobů chování**. Bez významu není ani vliv vrstevnické skupiny, i když v tomto věku mají ještě **větší význam dospělí**.

ROLE DÍTĚTE

- a) **Podřízená role žáka**. Role žáka je **institucionálně určena**, její obsah je dost jednoznačně **předepsán školním řádem** a je vždycky **podřízenou rolí**. **Míra úspěšnosti** jejího zvládnutí **předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti**, jeho profesní roli. **Společnost si vytváří určitou normu žáka**, jejíž znaky by, alespoň rámcově, měly **mít všechny školní děti**. Když se **dítě chová v souladu s tímto očekáváním**, je **odměňováno**. Jestliže **dělá něco jiného**, je **negativně hodnoceno a odmítáno**.
- b) **Souřadná role spolužáka**, tj. **vrstevníka, kamaráda**. Způsob, jakým ji dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale **ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy**. Zde se jedinec učí **zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládání rolí určitého typu**, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost. **Vrstevnická skupina** je místem **sdílení životní zkušenosti a společného řešení problémů**. Je místem **přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot** atd. Děti mohou **ve třídě získat různé role**. Některé jsou **vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními** a mají **značnou prestiž (nebo právě naopak)**. Zkušenost s **životem v dětské skupině** má velký **socializační přínos**. Dítě zde má větší volnost volby. Může **být aktivnější** a může se **ve větší míře řídit vlastními preferencemi**.

Třída je **referenční skupinou**, která **slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů**, vytváří jakousi normu. Ve vztahu k této skupině může **dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení**. Případně je toto srovnání **potvrzením vlastní nedostatečnosti a selhání**. Třída je sociální skupinou, která **významně ovlivňuje socializační vývoj školáka** a přispívá k **rozvoji specifických sociálních kompetencí**. Dítě se zde učí **navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů**. Procvičuje si **různé formy soupeření**, ale i **způsoby spolupráce**. **Dosažení dobré pozice a sympatie spolužáků** má v

dětském věku velký význam. Dítě si takto **potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby**, získává **větší sebejistotu a sebeúctu**, což se projeví i v jeho sebepojetí.

ROLE RODIČŮ

Role matky se v tomto věku **nejeví příliš nápadná**, zdá se jako by **neprošla žádnou podstatnou změnou**. A pokud se zde **nějaká změna projevuje**, tak se obvykle **vztahuje ke škole**. **Matka dělá s dětmi úkoly a připravuje se s nimi do školy**. Dítě v raném školním věku **je na ni vázané v rámci každodenní interakce**. Tato **závislost je velice nenápadná** a mohla by se nějakým **viditelnějším způsobem projevit teprve v zátěžové situaci**. Pro **holčičky** představuje **matka model jejich budoucí role**, pro **chlapce** je stále především **ochránkyní jejich jistoty a bezpečí**.

Větší proměnou prochází role otce. Začíná mít zdánlivě **nový a větší význam**, než měla kdykoliv předtím. Také otec může být pro dítě **oporou a zdrojem jistoty**. Umožňuje dítěti **větší odpoutání od matky**, protože **představuje jinou alternativu bezpečného vztahu**. Otec je významným **modelem mužské role**. V tomto smyslu je **nezbytný hlavně pro syny** (ale i **dcerám** poskytuje důležitou zkušenost, slouží jako **model role**, která je k jejich vlastní **ženské roli komplementární**). **Otec poskytuje synovi jeden z možných vzorů mužské role**, která má různé složky: **profesní zaměření, záliby, sporty, obecné způsoby jednání a řešení situací** atd. **Chlapec se učí na úrovni nápodoby, resp. pomocí identifikace s otcem, ale i v interakci s ním**, kdy si **určité způsoby chování procvičuje** a potvrzuje jejich správnost.

Pro další rozvoj vztahu otce a syna jsou důležité **představy a očekávání, která má otec ke svému synovi**. Pokud je **není možné uskutečnit**, jestliže je **syn jiný, než si otec představoval**, může se **vztah mezi nimi narušit**. **Necitlivý otec může poškodit sebevědomí syna-školáka**, který se velice snaží, aby se mu přiblížil, když jej bude **podceňovat a ponižovat**.

Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. Děti se učí ze vztahu svých rodičů. Je pro ně modelem, reprezentantem **všech vztahů tohoto druhu**, protože **žádný jiný tak dobře neznají**. **At' už se doma děje cokoli, děti to mohou považovat za normu**. Například **hádky rodičů** může dítě vnímat jako **běžný komunikační vzorec**, i když **jsou mu nepříjemné**.

STYLY VÝCHOVY

Výchovný styl, který rodič používá při určování a uplatňování rodinných pravidel, se může lišit mimo jiné **podle věku, pohlaví a kulturního prostředí dítěte**. Avšak obecně je styl výchovy **charakterizován způsobem, jak rodič projevuje svou lásku a přízeň k dítěti a jak omezuje a ovlivňuje chování dítěte pomocí důsledků vyvozovaných z porušování příslušných norem či očekávání**.

1. Permisivní styl:

- Permisivní rodič je **vnímavý a projevuje lásku a přízeň**, ale **nemá velké nároky** na chování dítěte.
- Dítě se **může samo rozhodovat nebo samo regulovat** své chování.
- **Rodič se vyhýbá konfrontaci s dítětem.**
- Jestliže je **chování dítěte třeba usměrnit**, **permisivní rodič je nepředvídatelný**, někdy dítě trestá, avšak mnohdy se rozhodne je nepotrestat. **Často hrozí trestem, ale neuplatní ho.**
- **Děti**, které se pravidla a důsledky jejich nedodržování stále ještě učí chápat, může **nepředvídatelné vynucování správného chování zmást.**
- Výzkum nasvědčuje tomu, že **děti** vychovávané permisivně **si méně věří a vykazují nižší sebeúctu.** Samy rozhodují o svém chování a je u nich větší pravděpodobnost, že **budou odmítat pravidla stanovená druhými lidmi.**

2. Autoritářský styl:

- Tento styl je **pro děti náročný, vyžadující.**
- Uplatňování **přísných trestů a hubování** obvykle vede k tomu, že **chybám nebo neukázněnosti dítěte je věnována přílišná pozornost.**
- **Autoritářští rodiče mají často zakořeněné určité představy** a očekávají, že stanovená **pravidla se budou dodržovat, aniž by museli cokoli vysvětlovat** nebo dávat dítěti příležitost o pravidlech a **důsledcích jejich porušování diskutovat.**
- **Děti** vychovávané **autoritářsky mívají nižší sebeúctu** a jsou často popisovány učiteli a dalšími dospělými jako **úzkostné, zlostné, agresivní a konfrontační.**

3. Zanedbávající styl:

- **Rodič** vyznačující se **zanedbávajícím stylem výchovy neklade na dítě žádné nebo jen malé nároky** a **neprojevuje mu lásku ani přízeň.** Tito rodiče jsou „odtažití“ nebo „odmítaví“.
- Těmto rodičům se **nedaří dát svému dítěti nějaký řád** a jen **zřídka dohlíží na jeho chování.**
- Mohou působit dojmem, že **úmyslně odmítají dítě i své rodičovské povinnosti.**
- Výzkum ukazuje, že **děti** vychovávané v rodině, která se o ně nestará, mnohdy nejsou **schopny regulovat své vlastní chování** a mohou se ve škole i ve společnosti **projevovat asociálně.**

4. Demokratický styl:

- Tento typ **rodiče zahrnuje své dítě láskou a přízní, sleduje a reaguje na potřeby dítěte**, avšak k **omezování chování dítěte nepoužívá tresty.**

- Demokratický rodič může být **velmi náročný ohledně chování dítěte**, avšak zároveň je **vstřícný vůči jeho nápadům a názorům**.
- **Namísto trestání dítěte** za negativní chování tento **rodič jasně vymezí své představy o pozitivním chování a důsledcích**, které bude vyvozovat **z negativního chování**.
- Z výzkumu vyplývá, že **děti** vychovávané tímto demokratickým stylem bývají **nejschopnější** nebo mívají **nejvyšší předpoklady k úspěchům v rodinném životě**, ve škole i v dalších oblastech.

Rodiče, kteří při výchově **využívají demokratický přístup** a uplatňují **pozitivní komunikaci**, jejímž prostřednictvím mají **děti možnost promlouvat do určování pravidel a postihu za jejich nedodržení**, mnohdy zjišťují, že **děti pak není nutné tolik hlídat a kontrolovat**. Pokud se **všichni členové rodiny společně domluví** na určitých pravidlech a postihu za jejich porušování, snáze tak **pochozí, co se od nich čeká** a jak se mají chovat. **Děti potřebují pravidla a řád**. Záleží však na tom, jak jsou jim **taková pravidla předkládána, vysvětlována a jak důsledně je vyžadováno jejich plnění**.

V této souvislosti stojí za zmínku, že **rodiče vždy neuplatňují jen jeden výchovný styl**. Vlivem svých **osobnostních rysů, rodinného či kulturního prostředí** a dalších individuálních rozdílů si vytvářejí **svůj specifický výchovný přístup**, který je výslednicí různých jiných stylů. **Různé styly rodičovské výchovy se mohou uplatňovat kombinovaně** nebo se vzájemně **překrývat i v rámci jedné konkrétní interakce** podle toho, jakou **náladu rodič a dítě mají, o jakou situaci jde**, jaká je povaha daného problému a jakého výsledku se má dosáhnout.

Uplatňování jednotlivých stylů se také **může v průběhu doby měnit** s ohledem na **vývoj rodiny a jejich příslušníků** (hledisko věku a konkrétních potřeb jednotlivých členů rodiny) a **nároky plynoucí z jednotlivých situací** (např. rodinná dovolená, ztráta zaměstnání nebo nemoc).

TYPY DYSFUNKČNÍCH RODIN:

- a) Rodina nezralá** – rodiče **postrádají důležité životní zkušenosti**, ještě nedokázali vyvinout v sobě vlastnosti nezbytné k tomu, aby se o ně **dítě mohlo opřít**, ještě se jim **nedaří vytvořit dítěti zázemí**, z něhož může čerpat **jistoty a pohodu stabilního domova**.
- b) Rodina přetížená** – rodiče **se nemohou vymanit z tlaku úkolů a problémů**, které na ně doléhají (například problémy se zaměstnáním, bydlením, nemocí v rodině, péčí o postiženého nebo starého člena rodiny) a způsobují, že se **dítě dostává na okraj jejich zájmu**.
- c) Rodina ambiciózní nebo perfekcionistická** – rodiče **kladou na dítě přehnané nároky, bez realistického a včítivého odhadu**, co za daných okolností může dokázat.

- d) **Rodina autoritářská** – dítěti se nedostává prostoru pro hledání a nalézání své vlastní individuality, nemůže realizovat svoji svébytnost a ujasňovat si svoji osobní důstojnost.
- e) **Rodina protekcionistická (rozmazlující)** – rodiče berou dítě neadekvátním způsobem v ochranu a podřizují se jeho přáním natolik, že toto dítě ztrácí způsobilost umět a chtít si samostatně poradit s problémy a těžkostmi, na něž naráží.
- f) **Rodina nadměrně liberální a improvizující** – rodiče neposkytují dítěti oporu pevného řádu, jasných povinností, srozumitelných a vnitřně přijatelných pravidel, jimiž se my všichni řídíme.
- g) **Rodina odkládající** – rodiče opakovaně hledají způsoby, jak se dítěte alespoň na čas zbavit, někomu je svěřit (příbuzní, přátelé, instituce). Dítě si v důsledku toho nemůže vytvořit stabilní a silné mezilidské vztahy v důvěrném prostředí domova a zakotvit v prostředí, které má pro jeho vývoj prvořadou důležitost.
- h) **Rodina disociovaná** – vztahy mezi členy rodiny, nebo vztahy jejích členů s vnějším okolím jsou soustavně narušovány, rodina je od okolí izolována nebo trpí neustálými rozepřemi a konflikty s okolím. Dítě ztrácí způsobilost realizovat soužití s lidmi opírajícími se o vzájemnou důvěru, oddávání se společným zájmům, spolupráci.