

12. 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 mnohemu 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**.

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, obvyčejně 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 výtvoří stále více podobají skutečnosti**. Dítě nyní **kreslí spíše to, co vidí**. Takováto postupná proměna je jedním důkazů **rozvoje decentrace dětského poznávání**.

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**, 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**.

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 projevuje **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

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 autority**. 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 ovládnutím 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 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 **tvary 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 projeví 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 zvládnání 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 projevuje 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. Ať už se doma děje cokoliv, 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 dohlížejí 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.

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 **překrývají 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 jejích příslušníků** (hledisko věku a konkrétních potřeb jednotlivých členů rodiny) a **nároky plynoucí z jednotlivých situací** (např. rodinná dovolená, ztráta zaměstnání nebo nemoc).

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**.

Typy dysfunkčních rodin:

- 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**.
- 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**.
- Rodina ambiciózní nebo perfekcionista** – rodiče **kladou na dítě přehnané nároky, bez realistického a včítivého odhadu**, co za daných okolností může dokázat.
- Rodina autoritářská** – dítěti **se nedostává prostoru** pro hledání a nalézání své **vlastní individuality, nemůže realizovat svoji svébytnost** a ujasňovat si svoji **osobní důstojnost**.
- Rodina protekcionista (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.
- Rodina nadměrně liberální a improvizující** – rodiče **neposkytují dítěti oporu pevného řádu, jasných povinností, srozumitelných a vnitřně přijatelných pravidel**, jimiž se my všichni řídíme.
- 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**.
- 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**.

Typ vztahu rodičů k dítěti a rysy jeho osobnosti:

- Rejektivní rodiče** (odmítání dítěte) – submisivita, agresivita, potíže v adaptaci, pocit nejistoty, plachost, rigidita.
- Přílišná ochrana** – infantilismus, plachost, nekooperativnost, nezáměr, drzost, svárliвість.
- Submisivita rodičů** – agresivita, neodpovědnost, neposlušnost, sebedůvěra, rigidita.

4. **Neharmonické vztahy v rodině** – agresivita, žárlivost, nekooperativnost.
5. **Defektní disciplína** – špatné přizpůsobení, agresivita, sklon k delikvenci a neurózám.
6. **Harmonické vztahy** – štěstí, sociální akceptabilita, přizpůsobivost, nezávislost, sebedůvěra.
7. **Dítě má odpovědnost** – dobré přizpůsobení, spoléhání na sebe, pocit jistoty.