

Vývojová psychologie

(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

PhDr. Iva Wedlichová, Ph.D.

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Vývojová psychologie
(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

PhDr. Iva Wedlichová, Ph.D.

2010



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

Vývojová psychologie
(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

© Iva Wedlichová

Recenzovali :

PhDr. Vladislava Heřmanová, Ph. D.

Doc. PhDr. Běla Hátlová, Ph. D.

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010

ISBN 978-80-7414-320-5

OBSAH

Úvod	4
1. Vývojová specifika předškolního věku	6
1.1 Vymezení pojmu vývoj a pojmů souvisejících	7
1.1.1 Základní vývojové procesy	8
1.1.2 Senzitivní období ve vývoji	10
1.2 Vývoj základních schopností a dovedností v předškolním věku	11
1.3 Předškolní věk z hlediska známých periodizací	17
2. Vývoj kognitivních procesů v předškolním věku	23
2.1 Vnímání	25
2.2 Paměť	27
2.3 Fantazie	28
2.4 Myšlení	29
3. Sociální vývoj v předškolním věku	32
3.1 Socializace dítěte předškolního věku	33
3.1.1 Vývoj sociální reaktivity	36
3.1.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací	39
3.1.3 Osvojení sociálních rolí	42
3.2 Rozvoj dětské identity	46
4. Emoční vývoj v předškolním věku	55
4.1 Vymezení pojmu emoce a pojmů souvisejících	57
4.1.1 Funkce emocí v našem životě	60
4.2 Vývoj emočních projevů jedince a jejich socializace	63
4.2.1 Prenatální období a rané dětství	64
4.2.2 Batolecí a předškolní období	67
4.2.3 Význam citových vazeb v rodině ve vývoji jedince	74
4.2.4 Stimulace emocionálního a sociálního vývoje dětí v mateřské škole..	82
5. Školní zralost	88
5.1 Vymezení pojmu školní zralost	90
5.2 Rozvoj předpokladů pro školní práci	92
5.3 Znaky školní zralosti	95
5.4 Nezralost a nepřípravenost na školu	101
5.5 Posuzování předpokladů pro vstup do školy	108
6. Literatura	117

Úvod

Skripta, která se vám dostávají do rukou, jsou primárně určena studentkám, studentům učitelských oborů, zaměřených především na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Mohou však být užitečnou pomůckou pro přípravu studentek, studentů celé řady dalších učitelských a sociálních oborů.

V úvodu považujeme za důležité určité ujasnění a konkrétní vymezení celého pojetí. V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy. Takovéto široké pojetí má svůj praktický význam, ale zároveň svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života nepřipustně srovnávaly a aby se podstatné rozdíly, jaké pozorujeme mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, ignorovaly nebo alespoň redukovaly na rozdíly pouze kvantitativní. Je proto třeba pojednávat o tříletém období před vstupem do školy zvlášť a všimnout si právě jeho významných charakteristik, které ho oddělují od etap předcházejících i od následujícího školního věku.

Právě tomuto období jsou věnovány následující kapitoly.

Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do mateřské školy nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

Aby byla usnadněna orientace v textu, má každá kapitola následující strukturu:

- **podněty uvádějící do problematiky** (náměty k zamyšlení a aktualizaci vašich „vstupních“ představ a poznatků o dané problematice),
- **osnova kapitoly** obsahuje názvy dílčích témat jednotlivých kapitol)
- **samotný studijní text** je doplněn konkrétními úkoly, otázkami, odkazy na literaturu rozšiřující dané téma (úkoly doporučujeme věnovat pozornost a do vymezeného prostoru písemně zpracovávat)
- **samostatná práce určená k odevzdání vyučujícímu** (práce, kterou zpracováváte písemně, je označena symbolem obálky)

V textu jsou využívány tyto **symboly (piktogramy)** a znamenají:



napište do rámečku svůj názor ...,
vyjádřete svůj postoj ...,
odpovězte na otázku ...;



pojmové vymezení,
upozornění na významnost obsahu či na souvztažnost označené části textu
k předškolnímu věku



doporučená literatura ke studiu;
literatura, ve které najdete podrobnější informace



zadané úkoly
(přečtete si, prostudujte, vyhledejte, doplňte, odpovězte, popište, uveďte ...)



úkoly k písemnému zpracování mohou být vyžádány vyučujícím ke kontrole

Poděkování patří recenzentkám, jejichž připomínky a doporučení pomohly doplnit a zaktualizovat odborné texty celé studijní opory; doc. Renatě Šikulové, za „návoslovné“ konzultace a pomoc s pojmovým vymezením především pedagogických částí studijní opory; p. Blance Jaegerové, za laskavou pomoc při nekonečném množství drobných úkonů, které byly s tvorbou a s přípravou k tisku spojeny.


Poděkování patří též dětem a učitelkám mateřských škol Zvoneček v Ústí nad Labem a Kytička v Ústí nad Labem za kresby, které nám poskytly se souhlasem ke zveřejnění v tomto studijním materiálu.

Iva Wedlichová
autorka

1. Vývojová specifika předškolního věku


Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Které faktory považujete za důležité pro psychický vývoj člověka ?



Empty text box for response to the question: "Které faktory považujete za důležité pro psychický vývoj člověka ?"

- Pokuste se najít důkazy, které podporují předpoklad vývoje probíhajícího na základě dědičných dispozic, a důkazy, které hovoří ve prospěch vývoje ovlivněného faktory vnějšího prostředí (socializačními činiteli)



Empty text box for response to the question: "Pokuste se najít důkazy, které podporují předpoklad vývoje probíhajícího na základě dědičných dispozic, a důkazy, které hovoří ve prospěch vývoje ovlivněného faktory vnějšího prostředí (socializačními činiteli)"

Osnova kapitoly:

- 1.1 Vymezení pojmu vývoj a pojmů souvisejících
 - 1.1.1 Základní vývojové procesy
 - 1.1.2 Senzitivní období ve vývoji
- 1.2 Vývoj základních schopností a dovedností v předškolním věku
- 1.3 Předškolní věk z hlediska známých periodizací

1.1 Vymezení pojmu vývoj a pojmů souvisejících

Vymezení základních pojmů:



Vývoj - proces evolučních změn tělesných, duševních a sociálních znaků člověka v průběhu jeho individuálního života. Tyto změny spolu navzájem vnitřně souvisejí.

Obecné principy psychického vývoje (Říčan,P., Krejčířová,D. a kol.,1997, s. 39) :

- jde o změnu nevratnou
- jde o změnu zákonitou
- jde o změnu determinovanou zevnitř i zvenčí
- jde o změnu od méně dokonalého k dokonalejšímu (záměrně zjednodušující formulace znaku, protože každá struktura spěje posléze zákonitě k úpadku a zániku, k entropii; jelikož je však dětství obdobím převážně vzestupného vývoje, je toto zjednodušení únosné)*
- vývoj nespočívá v pouhém kvantitativním růstu, nýbrž i v kvalitativních změnách.

Pro lepší porozumění lze vymežit čtyři hlavní oblasti psychického vývoje:

1. **Biosociální vývoj** - zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i faktory, které jej ovlivňují. Může jít např. o sociokulturně podmíněné postoje k lidskému tělu a jeho vývojovým etapám.
2. **Kognitivní vývoj** – zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení (i z toho vyplývající adaptaci). V této oblasti jde především o proměnu způsobu uvažování v průběhu života. I tuto složku lidské psychiky ovlivňují různé faktory, velmi významný je např. způsob vzdělávání, ale i mediální vlivy.
3. **Psychosociální vývoj** – zahrnuje proměny osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturními. Jde např. o působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin a vrstev, do nichž jedinec patří.

* Musíme ovšem počítat i se zákonitě úpadkovými jevy v dětství. Patří sem např. ztráta tzv. eidetické vlohy a ztráta dětské spontaneity, projevující se u většiny lidí např. zhoršením kresebného sebevyjádření.

4. **Emoční vývoj** – zahrnuje proměny způsobu prožívání. Vývoj emocí se projevuje, celkově nahlíženo, určitým zráním emocionality, tj. dispozic k emocionálnímu reagování a jejich vlastnostmi.

1.1.1 Základní vývojové procesy



psychický vývoj se realizuje dvěma vývojovými procesy - *učením x zráním*

- **učení** = proces, který se ve vývoji projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti;

Kern definuje učení jako tendenci ke **změně chování** (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se **na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní** (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole). **Učíme se pozorováním, procvičováním nebo vhladem** (nikoli zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování). (Kern,H. 2000, str. 99)

Schopnosti a výsledky učení se mohou projevovat jako

- kognitivní obsahy;
- senzomotorické koordinace;
- emocionální postoje;
- sociální chování.

- **zrání** = funkce určitého programu genotypu, který se projevuje zákonitou posloupností vývojových změn; je podmínkou dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení, a tím i k rozvoji různých psychických vlastností.

(Vágnerová,M., 2000, s. 21)

= proces probíhající podle vnitřních zákonů, s rozhodující úlohou genové a vrozené výbavy jedince. Zrání se týká anatomických struktur, jejich fyziologických funkcí a elementárních psychických předpokladů (např. elementární

formy vnímání a paměti, vlohy pro rozvinutí schopností, temperamentová vzrušivost). Zrání je však neoddelitelné od vzájemného působení jedince a prostředí. (Čáp,J.,Mareš,J. 2001, s. 182)

Vztah zrání a učení má charakter interakce. Program zrání je dán genetickým aparátem a není možné ho změnit. Proměnlivé jsou možnosti působení vnějšího prostředí, je však třeba vždy vycházet z možností organismu (osobnosti) daných zráním.

Vymětal k těmto dvěma základním mechanismům vývoje nově přidává ještě třetí:

- **sebetvorba – sebeřízení** = u člověka proces rozhodování probíhá uvědoměle, tedy především na základě sebereflexe. Záměrně pak sebe v něčem mění, což se nakonec projeví i na jeho jednání. (Vymětal,J. *Lékařská psychologie*. Praha:Portál, 2003)

Obrázek č. 1



Lola (5,5)

Ráda si povídám s tetou Renčou a Pepičkem

1.1.2 Senzitivní období ve vývoji



***Senzitivní období** – období, která jsou optimální pro určitý druh vývojového procesu. Jestliže není určitého typu chování dosaženo během tohoto citlivého období, nemusí se již později vyvinout do svého plného potenciálu.*

Například první rok života je citlivým obdobím pro utváření úzkého připoutání k rodičům. Předškolní období je mimořádně významné pro rozvoj intelektu a osvojení si jazyka. Děti na které nebylo z různých důvodů dostatečně mluveno do 6 nebo 7 let věku, mohou v této oblasti selhat docela.

Senzitivní období je termín pocházející z biologie. Označuje období, kdy je organismus vysoce přístupný vlivu podnětů k rozvinutí určité funkce; pokud v tomto období příslušné podněty nepůsobí, příslušná funkce se nerozvine. Tytéž podněty v jiných obdobích mají slabší až nulový efekt. Výsledky výzkumů nasvědčují tomu, že v psychickém vývoji neplatí princip senzitivních období zcela úplně. Spíše jde o to, že některé období je příznivější pro stimulování určité funkce než jiná období, ale i v jiných obdobích lze příslušnou funkci rozvinout. Každé období v lidském vývoji je pravděpodobně senzitivní pro některé aspekty osobnosti – přibližně pro ty, které se uvádějí v koncepcích stádií jako příznačné charakteristiky toho kterého stadia.

1.2 Vývoj základních schopností a dovedností

➤ **PSYCHOMOTORICKÝ VÝVOJ:**

Psychomotorický vývoj v předškolním věku bychom mohly označit jako stálé zdokonalování, zlepšování kvality pohybové koordinace, hbitosti a elegance pohybů, které jsou stále přesnější, účelnější a plynulejší. Tříleté dítě již zakončilo důležitou etapu vývoje, v níž se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých. Po třetím roce života zasahuje do řízení pohybů stále více mozková kůra, změny jsou méně nápadné, přesto velmi významné, neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte, pro schopnost plné sebeobsluhy.

Dítě si v předškolním věku osvojuje mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Proto se v této etapě **rozvíjí hlavně jemná motorika**, tedy pohyby vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci, zejména souhrn drobného svalstva prstů. Zásluhou rozvinutější pohyblivosti dobře zvládá **úkony sebeobsluhy** a může vykonávat i jednodušší **drobné pracovní činnosti**, což má mimořádný význam pro jeho osobnostní vývoj. Ke konci období může dítě zvládnout i **základy některých sportovních činností**.

- ❖ Vyjmenujte některé konkrétní senzomotorické schopnosti a dovednosti (činnosti), které si dítě osvojuje ve věku tří, čtyř a pěti let.



S rozvojem jemné motoriky souvisí **rozvoj kresby**. Od spontánního čarání (kolem dvou let), kdy je čára či „kolečko“ mnohoznačné a často dítětem popisované pokaždé jinak (provedení je vázáno na momentální vyladění dítěte či na používaný materiál), až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně malovat postavu člověka, nejprve v podobě hlavonožce.

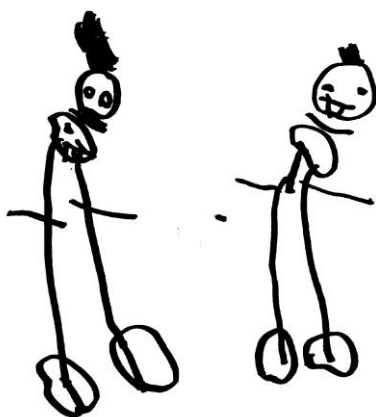
Senzomotorickou koordinaci a zručnost cvičí dítě v různých druzích her a zejména pak při **kresbě**, kde se uplatní rychlý růst jeho rozumového pochopení světa.



kresba - je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe



Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celého komplexu schopností a dovedností (motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční vztah. Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní **převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou**. (Mechanismus zdůraznění subjektivně důležitých znaků se v kresbě objevuje i později, což umožňuje hodnotit kresbu z projektivního hlediska (Vágnerová, 2000, s. 109-110).

Obrázek č. 2



Barča (3,5)

Povídání s bráškou

VÝVOJ DĚTSKÉ KRESBY		
FÁZE	VĚK	CHARAKTERISTIKA
<i>Čáranice</i>	konec prvního roku	vznik bez předchozího úmyslu, z radosti z pohybu a z výtvoru;
	od 18 měsíců	kontrola pohybu, jeho rychlosti a směru, percepčně motorická koordinace
<i>Prvotní obrys</i> 	kolem třetího roku ❶	dítě začíná kreslit „něco“, jde o prvotní obrys, lineární znázornění;
<i>Intelektuální realismus</i> 	čtvrtý rok ❷	dítě kreslí co ví, nikoli co vidí ⇒ rentgenové vidění (při kresbě domu je vidět i obyvatelé za zdí), ortoskopické vidění (vychází ze všech úhlů pohledu),
<i>Realistická kresba</i>	školní věk	skutečně realistické zobrazování – končí spontánnost, zvyšuje se kritičnost vlastního výkonu

❶ tříleté dítě – bez obtíží napodobí různý směr čáry (vertikální, horizontální i kruhové), třeba jen podle předlohy; svůj kresebný výtvor obvykle nejprve načmárá a teprve dodatečně pojmenuje, i když se znázorňovanému předmětu vůbec nepodobá;

❷ čtyřleté dítě – ovládne i kresbu křížku; svým kresebným projevem podá již realističtější obraz, zatím jen v nejhrubších obrysech (např. postava člověka = tzv. hlavonožec), i když většinou začíná už s nějakým záměrem, konečný výtvor může ještě pojmenovat docela jinak: „nakreslím žabu“ zakončí přesvědčivým „je to slon“; uspořádání a dimenze kresebných prvků **neodpovídá realitě, ale významu**, který jim dítě přikládá;



pětileté dítě – je schopno napodobit čtverec (zhruba v šestém roce pak i trojúhelník); kresba již odpovídá předem stanovené představě, je již mnohem detailnější a také prozrazuje lepší motorickou koordinaci.



Více informací k tomuto tématu naleznete v publikaci:

DAVIDO,R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte.* Praha: Portál, 2001

K ústředním námětům dětské kresby patří lidská postava, vývoj této kresby má též svůj typický průběh:

VÝVOJ KRESBY LIDSKÉ POSTAVY	
VĚK	CHARAKTERISTIKA
kolem tří let (3,5) 	hlavonožec – ovál jako obličej, k hlavě připojeny nohy; Postupně přibývá: vyznačení očí, úst, popř. nos, někdy náznak vlasů; později jsou znázorňovány ruce, které jsou připojeny k hlavě nebo nohám, neboť trup bývá vyznačen poměrně pozdě (první náznak trupu bývá vodorovná čára mezi lineárně nakreslenýma nohama.
pátý rok  šestý rok	dvojdímenzionální kresba – trup ve formě oválu, kruhu, troj či čtyřúhelníka; hlava spojena s trupem, tělesné proporce ještě nejsou v souladu. Přibývá detailů a postava má mít všechny znaky lidského těla. Odlišně bývá kreslena postava muže a ženy.
sedmý rok	Zpřesnění proporcí, zdokonalení účesu a oblečení.
Osmý rok	Přechod od kresby en face k částečnému nebo úplnému profilu .
devátý rok	Pokusy zachytit kresbou pohyb , oblečení se vyznačuje detaily . Kresba je dosud plošná
desátý až jedenáctý rok	Pokus o stínování a tvarování, perspektivní zachycení. V tomto věku je vývoj kresby lidské postavy zhruba ukončen.



Konkrétnější popis naleznete v publikaci :
TRPIŠOVSKÁ, D. *Vývojová psychologie pro studenty učitelství.*
Ústí n.L.:PF UJEP, 1998 (str.35-37)

➤ ŘEČ

Prudký rozvoj řeči, charakteristický v podstatě pro celý předškolní věk., se u dítěte projevuje velkým zájmem o řečové formy, neobyčejným smyslem pro osvojování a tvoření jazykových útvarů. Proto bývá toto období označováno jako **senzitivní (citlivá) perioda z hlediska rozvíjení řeči**, perioda, která poskytuje neopakovatelné předpoklady k co nejúčinnějšímu výchovnému využití. Do vstupu do školy by dítě mělo zvládnout řeč po stránce obsahové i formální tak, aby mu sloužila jako skutečný nástroj dorozumění, komunikace i poznávání.



*Děti se učí mluvit prostřednictvím **nápodoby verbálního projevu dospělých lidí** (případně starších dětí), s nimiž žijí a komunikují. Avšak **nápodoba řeči má selektivní charakter**. Nápodobou se děti učí i **gramatická pravidla**.*

- ▶ tříleté dítě – výslovnost ještě nedokonalá, před koncem třetího roku se začínají většinou objevovat i souvětí podřadná, umí zpravidla nějaké říkanky;
- ▶ čtyřleté a pětileté dítě – mizí „dětská patlavost“ nebo zůstává jen v rudimentech, děti začínají mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Avšak stále dělají chyby, zvláště když vyjadřují různé časové vztahy. V dětském vyprávění se objevují mnohé **nepřesnosti a agramatismy** (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 89).

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč později přechází na úroveň vnitřní řeči. **V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura.** Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i strukturu, než jakou má komunikace, která musí počítat s partnerem. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače (Vágnerová, 2000, s. 114-115). Rozvoj schopnosti účinně **užívat řeč k regulaci svého chování** je důležitý pokrok dítěte v předškolním období. Podle A. R. Lurji teprve od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce, zprvu tak, že ji nahlas opakuje, později (asi od čtyř nebo pěti let) už podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 89).

Řeč se rozvíjí v těsné spojitosti s myšlením. Není to však jednoduchý a mechanický vztah. Oba procesy se navzájem doplňují, ale v každém se uplatňují i vlastní zákonitosti. Myšlení vzniká u dítěte dříve než řeč (při experimentaci a manipulaci s předměty nezávisí vývoj myšlení na řeči). Řeč pak urychluje a zkracuje proces poznávání, neboť člověk v ní může přebírat i hotové poznatky od jiných osob. V poznávání dítěte má však řeč význam jen tehdy, spojuje-li se s dostatečnou zásobou smyslové zkušenosti, kterou pomáhá třídit a zobecňovat.

Řeč pomáhá tvořit pojmy a ostatní logické formy myšlení. Bez ní by nebylo možné dosáhnout nejvyšší úrovně myšlení, pochopení a tvoření abstraktních pojmů i soustavy pojmů. A naopak i rozvíjející se myšlení se odráží ve vyšší úrovni řeči.

Vývoj řeči dovoluje i **růst poznatků** o sobě a okolním světě. Tříleté dítě zpravidla zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí.

Obrázek č. 3



Bohoušek (5,5)

Povídání s tátou a Tomem


1.3 Předškolní věk z hlediska známých periodizací

Z předchozích kapitol je zřejmé, že pravidelnost posloupností ve vývoji závisí na interakci zrání organismu s vlivy prostředí. Mnoho odborníků, jako například Piaget, Kohlberg, Freud a Erikson, se při výkladu posloupností ve vývoji domnívá, že jsou představovány samostatnými, kvalitativně odlišnými kroky neboli **vývojovými stádii**.

Pojem vývojových stádií obsahuje tyto charakteristiky:

- a) chování je v určitém stádiu organizováno kolem **dominantního tématu**;
- b) chování v jednom stádiu je **kvalitativně odlišné** od chování přítomného v časnějším nebo pozdějším stadiu;
- c) všechny děti procházejí stejnými stádii **ve stejném pořadí**.

Vlivy prostředí mohou zpomalovat nebo urychlovat vývoj, ale posloupnost vývojových stádií je neměnná. Dítě nemůže dosáhnout pozdějšího stádia bez toho, aby prošlo dřívějším stádiem.

PIAGETOVA TEORIE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ	
VÝVOJOVÉ STÁDIUM	CHARAKTERISTIKA
1. <i>Senzomotorické</i> (narození – 2 roky)	Odlišuje sebe od objektů. Dosahuje pojmu trvalého objektu.
2. <i>Předoperační</i> (2 – 7 let) 	Učí se užívat jazyk a vytváří objektivní reprezentace pomocí představ a slov. Myšlení je stále egocentrické: má obtíže s uvědomováním si názorů druhého. Třídí předměty podle jednoho rysu, například dává dohromady všechny červené hračky, nezávisle na jejich tvaru, nebo všechny kostky nezávisle na jejich barvě. *
3. <i>Stádium konkrétních operací</i> (7 – 12 let)	Dokáže logicky přemýšlet o objektech a událostech. Třídí předměty podle různých vlastností.
4. <i>Stádium formálních operací</i> (12 let a více)	Dokáže myslet logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy.


* **Předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů.** Většina pětiletých dětí

věří tomu, že změna tvaru vede nezbytně ke změně množství, protože se jim to tak jeví. Předškolní dítě buď vnímá objekt globálně a nevšímá si jeho detailů, nebo je schopné zaměřit se na detail, obvykle nějaký hodně nápadný, a nebere v úvahu žádnou další vlastnost. Proto si nevšimne ani její změny. Pozornost dítěte je upoutána tím, co je nejnápadnější.

Mezi vývojovými psychology existuje vcelku obecná shoda v tom, že Piaget v mnoha rysech kognitivního vývoje podcenil schopnosti dětí. Přesto přijímáme jeho celkový portrét dítěte jako aktivního, informace vyhledávajícího organismu a souhlasíme s jeho důrazem na interakci mezi biologickým zráním a prostředím.



Konkrétnější popis jednotlivých stádií naleznete v publikaci:
PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000

KOHBERGOVA STÁDIA MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ	
ÚROVNĚ A STÁDIA	PŘÍKLAD CHOVÁNÍ
ÚROVEŇ I Předkonvenční morálka  Stadium 1 <i>Orientace na trest</i> Stadium 2 <i>Orientace na odměnu</i>	Děti na této úrovni posuzují čin více z hlediska jeho následků než z hlediska záměrů, které k němu vedly. Poslouchá příkazy, aby se vyhnul potrestání Přizpůsobuje se, aby získal odměnu. Jedná tak, aby se mu vrátilo, co poskytl
ÚROVEŇ II Konvenční morálka Stadium 3 <i>Orientace na to být hodným dítětem</i> Stadium 4 <i>Orientace na autoritu</i>	Přizpůsobuje se, aby se vyhnul nesouhlasu ze strany druhých Dodržuje zákony a sociální pravidla, aby se vyhnul odsouzení ze strany autorit
ÚROVEŇ III Postkonvenční morálka Stadium 5 <i>Orientace na společenskou smlouvu</i> Stadium 6 <i>Orientace na univerzální etické principy</i>	Podporuje obecně uznávané principy, aby získal uznání od vrstevníků i sebe sama. Jedná podle samostatně zvolených etických principů (spravedlnost, důstojnost, rovnost ..)

Kohlberg se domníval, že všechny děti začínají na úrovni I, na které setrvávají do věku asi 10 let, poté začínají hodnotit činy podle názoru druhých lidí (úroveň II).

Novější výzkumy však poukazují na to, že chování odpovídající úrovni II se objevuje již na počátku mladšího školního věku. Morální usuzování dětí předškolního věku i dle novějších výzkumů odpovídá úrovni I.

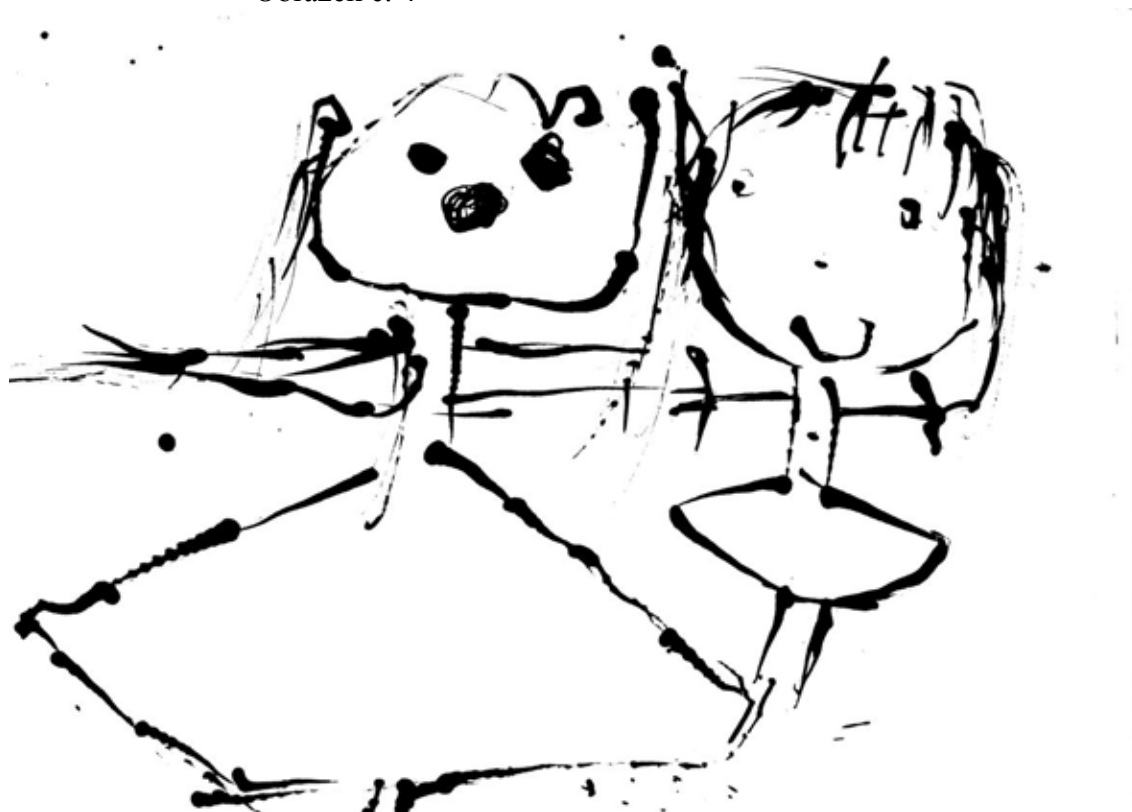


Podrobnější rozbor a konkrétní příklady naleznete v publikacích:

KOHLBERG, L. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main 1997

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000

Obrázek č. 4




Lucinka (4 roky)

Ráda si povídám s babičkou

Vývoj nekončí dosažením tělesné zralosti. Je to nepřetržitý proces, který sahá od početí a narození přes dospělost do stáří. Jedinci se mění fyzicky i psychicky a setkávají se po celý život s přizpůsobovacími problémy.

Erik Erikson navrhl řadu stádií, které charakterizují vývoj člověka od kolébky až do smrti. Nazývá je **psychosociální stádia**, neboť je přesvědčen, že psychologický vývoj jedince je závislý na sociálních vztazích, vytvářených v různých obdobích života. V každém stádiu se jedinec střetává se zvláštními problémy nebo krizemi.

Erikson se domnívá, že osoba – dítě nebo dospělý – musí úspěšně zdat každou z těchto krizí, aby byla připravena na psychosociální úkol, který bude následovat.


ERIKSONOVA OBDOBÍ PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE		
VĚK	PSYCHOSOCIÁLNÍ KRIZE	PŘÍZNIVÉ VYŘEŠENÍ
1. První rok	<i>Důvěra versus nedůvěra</i>	Důvěra a optimismus
2. Druhý rok	<i>Autonomie versus pochybnost</i>	Pocit sebekontroly a dostatečnosti
3. Třetí až  pátý rok	<i>Iniciativa versus pocity viny</i>	Účelnost a zaměření, schopnost iniciovat vlastní aktivity
4. Šestý rok až puberta	<i>Píle versus pocity méněcennosti</i>	Zdatnost v intelektuálních, společenských a tělesných dovednostech
5. Adolescence	<i>Identita versus zmatek</i>	Celistvá představa o sobě jako jedinečné osobnosti
6. Mladší Dospělost	<i>Intimita versus izolace</i>	Schopnost vytvářet blízké a trvalé vztahy, mít závazky v pracovní kariéře
7. Střední Dospělost	<i>Generativita versus zaujetí sebou samým</i>	Zájem o rodinu, společnost a budoucí generace
8. Pozdní věk	<i>Integrita versus zoufalství</i>	Pocit naplnění a uspokojení vlastním životem, smíření se smrtí

V průběhu předškolních let (od 3. do 5. roku) pokročí děti od jednoduchého ovládnutí sebe sama ke schopnostem iniciovat různé činnosti a provádět je. I zde mohou postoje rodičů či vychovatelů, jejich podpora či odrazování, vzbuzovat v dítěti pocity nedostatečnosti (nebo viny, jestliže dítě začne dělat něco, co pokládá dospělý za ostudné).



Konkrétnější popis jednotlivých stádií naleznete v publikaci:

Erikson, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002

FREUDOVA TEORIE VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE	
VÝVOJOVÁ STÁDIA	CHARAKTERISTIKA
<i>Orální stádium</i> první rok života	- zdrojem slasti je oblast úst, - uspokojení cucáním, sáním, polykáním;
<i>Anální stádium</i> konec prvního-začátek třetího	- zdrojem slasti je konečník, - uspokojení ze spontánního vyprazdňování střev;
<i>Falické stádium</i> třetí – pátý rok 	- zdrojem slasti je genitální oblast, - dítě zkoumá pohlavní orgány, pěstuje sexuální fantazie, objevuje se autoerotické chování, masturbace, - vzniká Oidipův konflikt (u chlapců) nebo Elektřin konflikt (u dívek); *
<i>Období latence</i> pět let – puberta	- zdánlivý spánek sexuálních impulsů, - libido je odváděno do školní práce;
<i>Genitální stádium</i> puberta – vstup do dospělosti	- působení libida propuká novou silou, - dosažení pravých erotických vztahů a genitálních projevů

* Dítě se zamilovává do rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví prožívá nepřátelství. Tyto konflikty se nakonec vyřeší procesem identifikace s rodičem stejného pohlaví. Chlapec chce být jako jeho otec, děvče se chce podobat své matce. Freud však věřil, že identifikace u dívek nastává až později v průběhu života a že Elektřin konflikt není nikdy plně rozřešen.



Úkol 1: Prostudujte publikaci: **PŘÍHODA, V.** *Ontogeneze lidské psychiky.*
Praha 1983

- Doplňte výše uvedené periodizace o koncepci V. Příhody
- Prostudujte Příhodou popsané období předškolního věku a porovnejte s ostatními známými periodizacemi




Hranice všech uvedených vývojových fází jsou jen přibližné, neboť duševní vývoj má individuální ráz a velkou variační šíři, a můžeme proto u jedinců nacházet odchylky oběma směry. Problém je i v nerovnoměrném průběhu vývoje, jehož důsledkem je, že se všechny struktury nevyvíjejí stejným tempem.

2. Vývoj kognitivních procesů v předškolním věku


Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Které faktory a podněty považujete za důležité pro kognitivní vývoj člověka?



A large empty rectangular box for writing an answer to the question about factors and stimuli for cognitive development.

- Na základě svých dosavadních zkušeností uveďte základní specifika vývoje v tomto věkovém období v oblasti kognitivní.



A large empty rectangular box for writing an answer to the question about specific developmental characteristics in the cognitive domain.

Osnova kapitoly:

- 2.1 Vnímání
- 2.2 Paměť
- 2.3 Fantazie
- 2.4 Myšlení



Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem něho. Vývojové zvláštnosti jsou ve vnímání prostoru i času, paměti, obrazotvornosti i myšlení. Charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte.

Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmové (symbolické) na vyšší úroveň **náborového (intuitivního) myšlení**. Začíná uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Usuzování je však zatím vázáno na vnímané či představované. Vždy se dítě zaměřuje na to co vidí či vidělo, i když to již rozčleňuje. Umí už sice vyvozovat závěry (např. usuzovat, čeho je víc a čeho méně), ale tyto úsudky jsou zcela závislé na názoru, zpravidla na vizuálním tvaru. Myšlení dítěte předškolního věku tedy nepostupuje dosud podle logických „operací“ – je „prelogické“, předoperační. Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je stále ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu **egocentrické, antropomorfní** (všechno polidšťuje), **magické** (dovoluje měnit fakta podle vlastního přání) a **artificialistické** (všechno se „dělá“).

Je jisté, že se dítě učí mnohé věci od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, byť s určitou pomocí. Při vývoji dětských poznávacích procesů je možné uvažovat nejenom přímo o způsobech řešení, jichž dítě v úkolech použije samostatně, ale i o řešení, k němuž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí dospělých. L. S. Vygotský (1978) tuto oblast nazval **zónou proximálního vývoje**. Domnívá se, že všechny kognitivní funkce se ve vývoji objevují na dvou úrovních:

1. Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě tento způsob uvažování učí.
2. Na základě tohoto procesu později jako naučená a zvnitřněná funkce.

Dospělí mohou různým způsobem usměrňovat a regulovat dětské učení, ale nejefektivnější může být jejich působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat (Vágnerová, 2000, s. 107- 109).

Kolem šesti let dochází v poznávací činnosti dítěte k podstatným změnám. Především dítě začíná chápat svět realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách.

Realistické chápání světa znamená ovšem už také bezpečnější posuzování stálosti či změn velikosti a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 113).

2.1 Vnímání

Vnímání nabývá na analytičnosti, dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, všímá si více detailů. Zřejmé je to zejména u zrakového vnímání, dítě si více všímá barvy a učí se ji přesně rozlišovat a pojmenovávat. Pro jemnější diferenciaci ve sluchovém vnímání svědčí hlavně pokroky v řeči, dítě rozlišuje i hlásky zvukově si velmi blízké a samo je správně vyslovuje. Mění se i rozsah a intenzita sluchového vnímání, dítě rozliší i polohu a výšku tónů, některé děti jsou schopné i správně intonovat.

► **vnímání prostoru:** dítě má tendenci přeceňovat určitý prostor co do velikosti (zahradu se mu jeví větší než dospělému), přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé. Neumí dobře odhadovat prostorové vztahy, nevnímá ještě hloubku. Postupně dospívá k rozlišování pojmů blízkost-vzdálenost, vně- uvnitř, uzavřený- otevřený, ale myslet v geometrických a prostorových rozměrech je schopno až později. Diferenciace polohy nahoře a dole je již správná, ale k takové decentraci, která by umožnila dobře rozlišovat polohu vpravo a vlevo, dítě předškolního věku ještě nedozrálo.

Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru.

► **vnímání času:** působí dítěti v tomto věku potíže; Nevnímá časové úseky reálně, má sklon je přeceňovat - přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Časové pojmy, jako je minulost a zejména budoucnost, nemají v tomto věku přesnější obsah. Dítě měří čas **prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů**, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné. Je vázané na aktuálně vnímané dění,

koncentruje se na přítomnost (dítě nespěchá – přítomnost je pro ně významnější než budoucnost).

► **vnímání počtu:** předškolní dítě se naučí **chápat počet jako jedno z možných klasifikačních kritérií**; Pochopení významu takového způsobu hodnocení je ve značné míře stimulováno sociokulturně: dítě se neustále setkává s tím, jak někdo něco počítá, a snaží se dělat totéž. V předškolním věku má počítání všechny znaky názorného, intuitivního myšlení, vázaného na jeden, konkrétní aspekt situace. Již na počátku předškolního věku znají děti názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu. Nejprve si osvojují **obecný pojem změny množství, resp. počtu**. Vědí, že když něco přidáme, počet se zvyšuje, a pokud uберeme, je naopak nižší.

Pochopení významu jednotlivých čísel určitou dobu trvá. Schopnost užívat tuto znalost v řešení různých úkolů je po celý předškolní věk dost omezena. **I počítání je ovlivněno fenomenismem**, tj. vázaností na aktuální stav situace (Vágnerová, 2000, str. 112).



Podrobnější rozbor a konkrétní příklady naleznete v publikaci:

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000 (str.111-113)

Mezi jednotlivými dětmi jsou velké rozdíly ve vnímavosti. Už v předškolním věku je možné u mnohých pozorovat převahu funkce některého analyzátoru, vliv mají i různé fyziologické podmínky i různá výchova dítěte.

2.2 Paměť

Pro paměť dítěte předškolního věku je typická obraznost, citovost a živelnost. Nejlépe si pamatuje materiál, který působí citově, ať už jsou to podněty vyvolávající radost, obdiv, nadšení, nebo podněty spojené s negativními citovými zážitky.

Na počátku tohoto období je paměť výrazně mimovolná, dítě si pamatuje věci živelně, bez předem stanoveného úmyslu, bez úsilí zapamatovat si. Ovládá přitom řadu veršiků, pamatuje si děj pohádek, někdy tak podrobně, že vždycky trvá na přesně stejné, doslovné reprodukci. Až v druhé polovině předškolního věku pozorujeme zapamatování úmyslné. Dítě si už pamatuje i podněty, které se ho citově nijak nedotýkají.

► **Paměťové procesy se uskutečňují převážně mechanicky**, postihováním náhodných souvislostí v obsahu zapamatování; Dítě má sklon zapamatovat si a vybavovat věci převážně podle barvy, tvaru, polohy, zvuku atd. Neznamená to, že by dítě předškolního věku nemělo logickou paměť. Materiál, kterému rozumí, si osvojuje rychleji a lehčeji než takový, který je pro něho nepochopitelný. Dítěti unikají vnitřní logické souvislosti, které není možné postihnout smysly, a jsou mu dostupné jen vnější znaky, o něž se v paměťových procesech opírá.

► **Logickou paměť** dítěte je třeba vhodnými postupy a činnostmi rozvíjet tak, že se mu k zapamatování předkládá jen srozumitelný, jasný, jeho chápání přiměřený materiál, nepodceňujeme ani vysvětlení sebejednodušších věcí, veršiků, pohádek.

► **Roste rozsah paměti** a rozvíjí se i **trvalost paměti**, což jsou základní předpoklady pro systematické učení. Často nás udivují rozsáhlé celky, které je dítě schopno obsáhnout. Existuje například řada dobrých jazykových učebnic pro předškoláky, které velkou kapacitu mechanické paměti a zvědavost dětí dobře využívají. Metodika těchto učebnic akcentuje hru jako základní učební metodu a využívá smyslové asociace (obrázky, hudbu, rytmus ...).

2.3 Fantazie

Představy předškoláka jsou barvitě a bohaté, fantazie je v tomto věku velmi živá. Projevuje se především ve hrách, v zálibě v pohádkách a v celkové koncepci okolního světa. 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 (Vágnerová, 2000, s. 106).

Přes velké pokroky v poznávání zůstává dítěti v okolním světě hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, ale nezná příčiny nebo mu je dospělí nedokážou přiměřeně vysvětlit. **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. Přirozený sklon k personifikaci přivádí dítě k tomu, že za takovými jevy vidí jako příčinu působení tajemných, nadpřirozených bytostí. Proto se mluví v tomto věku o **magickém myšlení**.

► Přibližně ve čtvrtém roce života dává dítě jevům převážně magické vysvětlení a oživuje si neživý svět. Dítě světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské. Dětské fantazie se zde projevuje i **animismem, event. antropomorfismem**.

► Mezi pátým a sedmým rokem postupně ustupuje magicko-animistické pojetí spíše reálnému pojetí. (Se zbytky magického myšlení se však můžeme setkat i u dospělých: talismany, magické praktiky jako chytání se za knoflík, zaklepání na dřevo). Magické myšlení malého dítěte není něčím nežádoucím, dítě prostě usiluje o úplnost svých představ o světě, a protože nechápe např. přírodní síly a různé zákonitosti, dosazuje si za ně tajemné sice, ale pro něho konkrétní bytosti.

2.4 Myšlení

V předcházejícím období se rychleji rozvíjela řeč, v etapě předškolního věku dochází k většímu pokroku ve všech formách myšlení, v pojmech, soudech a úsudcích. Batole se zaměřovalo především na poznávání věcí, v předškolním věku dítě zkoumá a objevuje vztahy a vzájemné souvislosti mezi věcmi. Zajímá je jejich původ, příčina, účel, význam. Děti sice už dovedou správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout více aspektů, znalostí či různorodé pohledy. Ačkoli se myšlení zaměřuje na poznávání souvislostí a vztahů mezi věcmi, je jeho charakteristickým znakem i nadále výrazná **konkrétnost, názornost**, dítě nedokáže myšlením zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů.

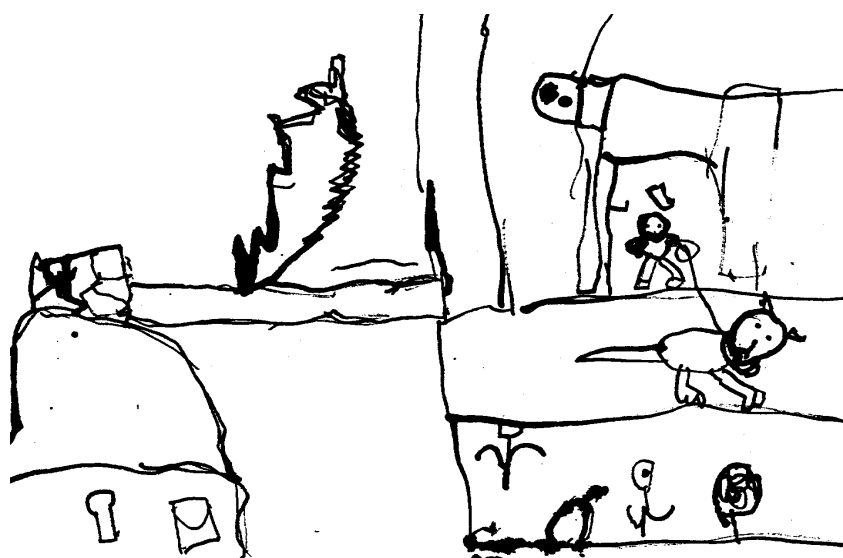
V předškolním období **dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení**, které je typické po tzv. **předoperační stadium** (věkově umístitelné přibližně mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem věku dítěte). Je to období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Začíná uvažovat v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je dosud těsně vázáno na vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidělo nebo vidí, ale už to dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. Mentální pochody jsou dosud nezvratné (ireverzibilní) a vázané na nazírání. Myšlení předškoláka je **dosud prelogické, tzv. předoperační**, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů (Mertin, Gillernová, 2010, s. 15).

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho **útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost**. Myšlení chybí komplexní přístup, dítě si zpravidla všimne jen jedné vlastnosti objektu a při uvažování je dosti rigidní. Také má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, jeho **myšlení je egocentrické** - chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání.

► **Tvoření pojmů** - základem je postižení nejdůležitějších vlastností předmětů, ale právě tento úkol je pro předškoláka velkým problémem. Většinou nedokáže rozlišit to, co je hlavní, co je vedlejší, co je podstatné a co nepodstatné. Proto velmi často tvoří pojmy na základě vedlejších a náhodných znaků. Protože nechápe podstatu, **rozsah pojmu buď příliš zužuje** (př. maminka je jenom jedna) **nebo rozšiřuje** (každý, kdo má uniformu, je voják).

Jen zpřesňováním a rozšiřováním každodenní zkušenosti se dítě naučí chápat, co je všeobecné a co jednotlivé, co podstatné a co nepodstatné, a naučí se zařazovat konkrétní druhové pojmy do širších souvislostí, utvářet jednotlivé třídy jevů.

Obrázek č. 5



Bára (5 let)

Venku se psem na písku

► Dítě má **sklon předčasně zobecňovat**, závěr vyvozuje z nedostatečného počtu případů, často z jediné zkušenosti (př. známý lékař má brýle – každý muž, který nosí brýle, je lékař). Často se setkáváme s **usuzováním na základě analogie**, tj. podobnosti jevů.

Zvláštní ráz dává způsobu dětského usuzování také magické myšlení.




Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky). Jeho typické znaky lze stručně vyjádřit v několika bodech:

1. **Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání (dítě si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli).
2. **Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, event. na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňujeme se zjevnými znaky. Z toho důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o **prezentismus**.
3. **Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
4. **Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná. Příkladem takového postoje může být reakce jednoho předškolního chlapce na reklamu vychvalující jednu zubní pastu jako nejlepší. Tento chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule. (Vágnerová, 2000)

3. Sociální vývoj v předškolním věku

Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Které faktory a stimuly považujete za důležité pro sociální vývoj jedince?



Empty box for handwritten answer to the question: "Které faktory a stimuly považujete za důležité pro sociální vývoj jedince?"

- Na základě svých dosavadních zkušeností uveďte základní specifika sociálního vývoje v tomto věkovém období.



Empty box for handwritten answer to the question: "Na základě svých dosavadních zkušeností uveďte základní specifika sociálního vývoje v tomto věkovém období."

Osnova kapitoly:

- 3.1 Socializace dítěte předškolního věku
 - 3.1.1 Vývoj sociální reaktivity
 - 3.1.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací
 - 3.1.3 Osvojení sociálních rolí
- 3.2 Rozvoj dětské identity

3.1 Socializace dítěte předškolního věku



***Socializace** - postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace; součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti;*



***Socializace** je souhrn procesů vzájemné interakce mezi společností a jedincem, u nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učením vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozeněte v dospělého kulturního člověka, který je určitým způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začlenění do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe. (Odehnal, J. in Janoušek, J. a kol. 1988, s. 134)*

Socializace zdaleka není jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince vnějšímu sociálnímu prostředí. V socializaci probíhá vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a o světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost (Čáp, Mareš, 2001).

Dítě od počátku svého života ovlivňuje průběh vlastní socializace nejen tím, že působení okolí v různých ohledech rozdílně přijímá, nýbrž i tím, že si své socializační prostředí v podstatné míře spoluvytváří (Janoušek, 1981).

Záměrné působení socializačních činitelů (např. výchovy), je neustále doplňováno nezáměrným působením dalších socializačních podnětů. Přitom žádný jedinec není jen pasivním příjemcem socializačního působení společnosti, sám může vědomě i bezděčně volit mezi vlivy, se kterými se setkává a sám je může i významně ovlivňovat. Socializační požadavky působí na jedince s cílem, aby byly interiorizovány, zvnitřněny, aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili, aby je přeměnili na své vnitřní, osobní zásady, kritéria,

potřeby, normy, jimiž se nadále řídí z vnitřní nutnosti. Druhou stránku tohoto procesu představuje exteriorizace. To, co bylo zvnitřněno se převádí navenek. Socializační procesy tak směřují od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k autoregulaci, sebevýchově, k odpovědnosti za sebe sama (Gillernová a kol, 2000).

V procesu socializace dochází k **formování současně sebe sama jako samostatné osobnosti a současně sebe jako představitele společnosti a nositele její kultury**. Základní charakteristikou procesu socializace je proto být relativně samostatným a současně částí širšího celku. V obou rovinách je rodina a její struktura i dynamika primárním formativním prostředím (Šulová, 2004).

Součástí obrazu světa, který dítě vnímá a v němž se začíná orientovat, jsou i aktivity jiných lidí, které je zaujmou natolik, že je zkusí napodobit. **Nápodoba jako opakování nějakého pozorovaného projevu** je jednou z forem učení. Je projevem snahy o pochopení a z toho vyplývajícího přizpůsobení vnějšímu světu, v němž dítě žije. Je jedním ze způsobů pronikání do světa. Dítě má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi (Piaget, Inhelderová, 2003).

Čím častěji dítě určité chování vidí, tím má větší tendenci je opakovat. Podobně platí, že čím je určité chování pro ně atraktivnější (popř. čím je významnější osoba, která se takto chová), tím má větší tendenci dělat totéž. **Nápodoba je výběrovým, diferencovaným procesem** Volba modelu závisí na jeho atraktivitě, musí upoutat pozornost dítěte. (V této době není pravděpodobná jiná varianta než bezděčné upoutání pozornosti) (Helus, 1973).

Specifickou formou napodobování je **identifikace**. Identifikace znamená ztotožnění s někým, potřeba být jako on, a tudíž se chovat stejně jako on. Ke konci batolecího věku se děti začínají identifikovat se svými rodiči, obvykle s rodičem stejného pohlaví. Napodobují jejich chování, přijímají jejich postoje a hodnoty, protože chtějí být jako oni. Osvojují si tak hotové vzorce chování a řešení problémů, jež jsou charakteristické pro identifikační model. **Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významnou osobou**. Chce být jako ona, aby si uchovalo její lásku, a tudíž i pocit bezpečí. Identifikace je obranou před nejistotou (Helus, 1984).

Dětské chování je velmi často řízeno přímočarými instrukcemi, příkazy, prosbami či poučeními rodičů. Některé instrukce jsou citově zcela neutrální, mnohé pak rodiče pronášejí výhružným tónem, nebo naopak tónem, který v dítěti vyvolává naději na budoucí pochvalu či uznání. Dítě pokyny rodičů postupně zvnitřňuje a samo začíná regulovat své chování i mentální aktivity.

Rodina zůstává v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte; tj. uvádí je do společenství lidí. Rodiče jsou pro předškolní dítě **emocionálně významnou autoritou**. Představují **ideál**, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. (Tento mechanismus se objevuje i v pozdějším vývoji, např. ve formě identifikace s vůdcem party.)

Pro sociální vývoj dítěte je stále častěji vyzdvihován význam mateřských škol. Vstup dítěte do mateřské školy přináší velké změny dítěti i pečujícím osobám: děti si musí zvyknout na nové pečovatele, kteří svou přítomností zvětšují dobu oddělení od důvěrných blízkých osob, musí se přizpůsobit jinému prostoru, než byly dosud zvyklé a vyrovnávat se se svými potřebami ve velkém počtu jiných dětí. Pro mnoho dětí to znamená obtížné přivykání, které může být ulehčeno flexibilní dobou pobytu, možností přivykání za přítomnosti rodičů, různými druhy psychologické pomoci (např. brát si s sebou oblíbené věci: hračky, polštářky ...).

Vstup do mateřské školy vede při odpovídající zralosti dítěte často ke zlepšení v jednání a zvýšení jeho sebejistoty, zvláště je-li podpořen vzájemnou spoluprací rodiny a školy.

I když pojem socializace bývá definován různě, v podstatě se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj **sociální reaktivity**, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj **sociálních kontrol a hodnotových orientací**. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. Ty pak jeho individuální chování usměrňují do mezí určených

společností (tak, aby společnost jako celek byla chráněna). Chování jedince je však nejen omezováno hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince (hodnoty materiální a kulturní).

3. Osvojení **sociálních rolí**, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Nejde tu tedy pouze o jednotlivou povolenou či zakázanou činnost, ale o celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině.

3.1.1 Vývoj sociální reaktivity

Základním nástrojem primární socializace je rodinná výchova, resp. sociální interakce v raném věku dítěte, jejichž povaha a obsah vytvářejí základy osobnosti, zejména je to míra citového nasycení, či nenasyčení (citová saturace, citová deprivace), resp. vytváření citových vazeb. Empiricky je prokázán rozhodující význam „vztažné osoby“, kterou je obvykle matka, pro sociální vývoj dítěte, resp. pro sociální vývoj jedince vůbec, neboť některé zkušenosti z raného věku (např. citová deprivace) mohou mít nezvratné důsledky (Matějček, 1986, 1989, 1992, 1999).

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. Pro velkou většinu vlastností tzv. prosociálních je kritickou dobou právě doba předškolní, kdy se dítě za normálních okolností uvolňuje z vázanosti na nejužším rodinném prostředí a kdy na jeho vývojovou scénu jako významný činitel vstupují druhé děti. Pro tyto vlastnosti a postoje není totiž vhodná půda v intimním, citově silně exponovaném, chráněném prostředí rodiny, nýbrž teprve tam, kde dítě vchází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, s lidmi cizími, do té doby třeba neznámými (Matějček, 2005).

Předpoklady pro rozvoj prosociálního chování:

- ▶ **uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí** - děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, resp. dětí. Není proto udivující, že tyto děti získávají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností (Matějček, 2005; Erikson, 2002).

Spojitosť mezi vazbou (attachment) a emočním porozuměním u předškolních dětí prokázala též studie D. J. Laible a R. A. Thompson, kde **bezpečí vazby** predikovalo celkový výkon v úkolech týkajících se emočního porozumění, což naznačuje, že bezpečná vazba může facilitovat porozumění emocím u dítěte. Jistota vazby predikuje větší porozumění negativním emocím, to znamená, že děti s nejistými vazbami (hl. vyhýbavé) se mohou snažit vyhnout aktivnímu zpracování negativně nabitých zkušeností z důvodu jejich ohrožující povahy. To může přispívat ke slabšímu porozumění negativním emocím a nepříznivě ovlivňovat další rozvoj prosociálního chování (Laible, Thompson, 1998).

- ▶ **sociální učení**, tj. učení nápodobou, resp. na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou). Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, resp. ani od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností dítě často ani neví, jaké chování je vhodné.
- ▶ **dosažení úrovně kognitivních kompetencí** – ke konci předškolního věku je dítě schopné alespoň omezeně uvažovat z pohledu jiného člověka, a tudíž chápat i jeho potřeby;
- ▶ **kontrola a ovládnutí agresivních tendencí** – zde hraje roli jak dispozice, tak sociální učení, tj. zkušenost (zejména z rodiny, ale i z vrstevnické skupiny, z médií apod.); v tomto směru je významná obecná sociální tolerance k agresivitě, typická pro určitou společnost, a její specifická varianta, typická pro určitou rodinu.

Děti předškolního věku dovedou projevít **empatii** a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena.

Výchova dítěte v mateřské škole k poskytování sociální opory.

Kromě rodiny se základy prosociálního chování dítěte kladou v mateřské škole. Právě zde dítě dlouhodobě pobývá ve skupině vrstevníků, a to bez přítomnosti rodičů. Jde o vrstevníky různých osobnostních zvláštností, z různého sociálního i kulturního prostředí a musí se s nimi naučit vycházet. Vzniká tak specifická sociální situace pro dítě i pro odborný personál.

Není divu, že učitelky mateřských škol musejí mít v tomto ohledu zvláštní přípravu a musejí se dále vzdělávat. V níže uvedené literatuře autorka prosazuje přístup, který se snaží primárně rozvíjet kladné chování, nikoli jen bránit projevům negativními chování. Ukazuje, jak u dětí pěstovat osm typů prosociálního chování: **důvěru v sebe sama, empatii, přátelství, velkorysost, ochotu vyjít vstříc, sebeovládání, spolupráci, respekt k druhým.** (Mareš, J. a kol. 2002, s. 30)



Z publikací pro učitelky MŠ i rodiče zaujmou příručky pojednávající o výchově předškolního dítěte k prosociálnímu chování:

BEATY, J.J. *Prosocial Guidance for the Preschool Child*. Prentice Hall, 1999.

SEMANOVÁ, E.; MIŇOVÁ, M. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*. Prešov: Rokus, 2008.

3.1.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

Nezbytným předpokladem pro osvojení potřebných norem chování je adekvátní funkce rodinného, event. jiného, náhradního prostředí. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Rodiče reagují na chování dítěte emocionálně i verbálně se záměrem dát zřetelně najevo pravidla, hodnoty, kritéria pro posuzování chování, platná v jejich rodině. Odměňují, kárají či trestají dítě podle svých představ o normách požadovaného chování. Tím nejen vyvolávají emocionální odezvu dítěte, ale také korigují jeho často silné a neadekvátní projevy. Jestliže potřebnou zkušenost nezíská, žádané normy si neosvojí. Příkladem mohou být děti výchovně zanedbané. Jejich chování není systematicky regulováno a dělají to, co je pro ně z hlediska aktuálních potřeb důležité.

Děti si postupně uvědomují vztah norem k vlastnímu chování a též k chování jiných lidí. Mohou sice projevovat nechuť k omezování svých přání, ale obecně vzato mají samy potřebu vědět, co je žádané a naopak, co se nesmí. **Stanovení pravidel vyhovuje dětské potřebě orientace ve světě.** Řád přináší jistotu, potvrzuje předvídatelnost situací. Významnou roli má i přání přijatelného hodnocení, které souvisí se základní potřebou emočního přijetí. **Pravidla dítěti umožňují lépe diferencovat, jaké chování bude pozitivně akceptováno, a jaké nikoliv.** Pozitivní zpětná vazba posiluje jistotu a odstraňuje strach i úzkost (alespoň v této oblasti) (Vágnerová, 2000).

Teprve v předškolním věku začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Ví tedy, že pocity druhých závisí na tom, jak oni sami situaci rozumí a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity (jde o počátek tzv. „teorie mysli“ – tj. způsobu, jímž dítě rozumí subjektivitě druhých). Kolem čtyř let dokáže dítě již i předpovídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci. Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování – z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný); možnost maskovat vlastní pocity si uvědomují až děti školní, teprve kolem 6 let si dítě začíná být vědomo toho, že výraz emocí může být i zavádějící.

Rozvoj sociálních kontrol nebo z jiného pohledu rozvoj schopnosti seberegulace se v předškolním období rychle rozvíjí: malé dítě (kojenec) je zprvu ve svém chování vedeno bezprostředním impulsem či okamžitým přáním, i když již ve druhém roce života jistě jedná

záměrně a vědomě dokáže uposlechnout příkazu rodičů. Řízení je však dosud vnější. Dítě je regulováno pokyny druhých nebo očekávanými důsledky svého chování. Tato vnější kontrola je pak jen zvolna internalizována: dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, nejprve pronášenými hlasitě. Dvouleté dítě např. sahá po zakázaném předmětu a hlasitě říká „ne“. V průběhu třetího roku života, tj. v době, kdy **sílí negativismus**, ale i snaha dělat věci sám a po svém, se tedy objevují i první počátky skutečné sebekontroly. Dítě se učí například počkat a nepodlehnout okamžitému impulsu a používá přitom samo vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Většinou ale až kolem tří let se sebekontrola skutečně internalizuje a dítě již nemusí k sebeřízení užívat hlasitou řeč, řídí se nyní už spíše myšlením než řečí a schopnost sebekontroly tím rychle narůstá. Občasné hlasité pokyny k sobě samému ovšem děti používají ještě dlouho po třetím roce věku zejména v nových či obtížných problémových situacích.

(Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebekontrola může brát ohled na vnější okolnosti, tlaky, standardy, ale ideální je sebekontrola založená na sebezpevnování (sebetrestání a sebeodměňování), v podstatě tedy na vytvořeném svědomí. To však není jen otázkou sebeovládání, ale také aktivního plnění určitých povinností a závazků (smysl pro odpovědnost). A to souvisí s úrovní morálního vývoje jedince, tedy v podstatě s vytvořením hierarchického systému postojů (hodnot), v němž hrají významnou roli „věčné hodnoty“ (pravda, láska, spravedlnost, svoboda) (Nakonečný, 2000, s. 73).

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**. Dítě je k dodržování norem **motivováno systémem odměn a trestů**, tj. pozitivním a negativním hodnocením.

Dosažení dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění některých základních norem a ztotožnění s nimi, signalizuje ke konci předškolního věku **schopnost dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování**. Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem. **Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné**. Považuje takové chování za nezbytné, i když je právě nikdo nevidí. Vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. Tak se začíná rozvíjet **dětské svědomí**.

Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Pro vývoj dítěte předškolního věku je významný potencionální **konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny**, spojený s důsledky této činnosti, nebo dokonce pouze s jejich představou. Riziko vzniku takového konfliktu souvisí s rozvojem v oblasti sociálních kontrol. Dítě je pod tlakem určitého normativního systému. Na jeho respektování závisí i přijatelné začlenění do společnosti, vyjádřené přiznáním určité role a jejím statutem (která se stává součástí identity jedince). To znamená, že uspokojuje potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace (Erikson, 2002).

Vývoj **sociálních kontrol a hodnotové orientace** byl už v základech zahájen v předškolním období, takže školní začátečník si už s sebou do školy přináší zvnitřněné elementární normy (kontroly) sociálního chování (ví, co je dovoleno a co zakázáno, event. trestáno) a rovněž základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí-„dobré“ a co je nežádoucí-„zlé“). Dítě si ještě před vstupem do školy internalizovalo ve formě svědomí příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými jako představiteli toho společenství, jehož členem se stává. Ale jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly jsou tedy na začátku školní docházky zpravidla ještě velmi nepevné a musíme je stále podporovat zvnějšku (Langmeier, Krejčířová, 2006).

3.1.3 Osvojení sociálních rolí

Sociální role vyjadřuje způsob chování vztahující se k určité společenské pozici. Ve svém životě na sebe bereme sociální role, které nám předepisují, jak se máme chovat ve vztahu k druhým lidem, skupinám, společnosti. Sociální role se dítě i dospělý učí podle vzoru a osvojuje si je postupně. Člověk si obvykle osvojuje **více rolí** nutných pro adekvátní a účelné chování v různých prostředích a společenských pozicích. Osvojování sociálních rolí probíhá v procesu sociálního učení (Gillernová, 2000).



Úkol 2:

„Celý svět je divadlo.

A všichni, ženy i muži, jsou jen herci.

Vystoupí, a pak odejdou ze scény.

A v životě každý z nich hraje mnohé role.“

(WILLIAM SHAKESPEARE: „Jak se vám líbí“)

Zamyslete se a zkuste odpovědět na otázky:

- Jaké role hrajete ve svém životě?
- Jak vypadá vaše „všední“ role?
- A kdy hrajete tu „sváteční“?
- Do jaké míry se s těmito různými rolemi ztotožňujete?
- Kdy hrajete roli a kdy jste sami sebou?
- Měníte často své role?
- Chtěli by jste být raději součástí jiné kultury? A jaké?
- V čem jste v životě úspěšní a jak jste toho dosáhli?



Dítě si osvojuje v rodině základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno. V předškolním věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a na dospělé. Děti navazují kontakt s vrstevníky. Při výběru kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné **diferenciaci sociálních rolí**. Dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat.

Osvojování rolí ve skupině v předškolním věku je patrné zejména z toho, jak některé děti získávají zvláštní oblibu spoluhráčů, jak mají některé tendenci poroučet druhým a druhé se jim naopak podřizují, jak se i mezi těmi, které mají sklon určovat vedení ve skupině, brzo rozlišují ty, které si pomáhají hrubou silou, a jiné, které „diplomatsky“ volí šikovnou taktiku. Kolem tří až čtyř let se již také výrazně projevuje soupeřivost mezi dětmi (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zvláště významné pro život v dospělosti je upevnění rolí sexuálních. Chlapci i dívky si plně uvědomují svou mužskou i ženskou roli a všechny rozdíly, které z ní vyplývají nejen na biologické, ale i na sociální úrovni. Zdůraznění shody pohlaví vyplývá jednak z obecné potřeby podobnosti, jednak je projevem dalšího rozvoje chápání sebepečení.

Jednotlivé společnosti mají jak formální, tak neformální normy, které určují, jak by se muž a žena měli chovat, které role musí zaujímat, které role jsou jim povoleny a dokonce které osobnostní charakteristiky jsou pro ně „přiměřené“. Avšak ať už se jedná o jakoukoli současně platnou definici, každá kultura nadále usiluje o přeměnu dětí mužského a ženského pohlaví na dospělé muže a ženy. Akceptace vlastností a chování, které určitá kultura pokládá za přiměřené pro ženy a pro muže, se nazývá **přijetí sexuální role**.

Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví. Znají i obsah chlapecké a dívčí role.

Vědí, jak vypadá a jak se má chovat chlapec či holčička, a podle toho se orientují. Tuto roli akceptují i oni sami: chtějí vypadat stejně jako ostatní děti téhož pohlaví, mají tendenci se stejným způsobem chovat a dávají přednost hře s dětmi téhož pohlaví, s nimiž se ztotožňují. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy, značný význam má působení médií – dětských knih, pořadů v televizi, filmů, divadelních představení, v nichž jsou určitým způsobem prezentováni děti i dospělí obou pohlaví (Vágnerová, 2000).

HRA

Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá **hře**, která se stává v období předškolního věku (i v širším slova smyslu) hlavní činností dítěte. Hra je jednou ze základních potřeb člověka, má tedy smysl již sama o sobě, ale její význam pro vývoj dítěte je velmi podstatný. Vede k osvojení celé řady dovedností, k rozvoji schopností, fantazie a kreativity, ale také k uvolnění i k překonání sociálních nároků, je jednou z nejdůležitějších aktivit v procesu osvojování **sociálních rolí**.


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. Ve hře může dítě zpracovat problematickou skutečnost, jak samo chce. Dítě si může znovu přehrát situaci, které nerozumělo, nebo se jej citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení (Vágnerová, 2000, s. 110).

Hra je chování,

- které nesměřuje k určitému cíli (*bezcílnost*);
- při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění (*střídavá aktivace*), proto je hrací úkon několikrát opakován;
- které simuluje skutečnost (*model skutečnosti*).

Hra napomáhá nejrozličnějšími způsoby k vývoji dítěte:

- hra rozšiřuje zkušenosti dítěte;
- skýtá dítěti možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci;
- podporuje dětskou kreativitu a fantazii.

Hra a vývoj sociálních rolí		
věk	sociální chování ve skupině	
6-8 měsíců	nezájem o druhé děti či zájem podobný zájmu o jakoukoli hračku	
kolem 1 roku	zájem v podobě tahání se o hračky či sebe (za nohy, vlasy) navzájem	
1 – 1,5 roku	narůstá zájem o druhé děti, méně konfliktů o hračky	
1,5 – 2	úsměv na druhé dítě, oslovování, podávání hraček	
2 – 2,5 roku	souběžná (paralelní) hra	role nejsou ještě rozděleny komplementárně, děti se spíše navzájem napodobují, hrají si podobným způsobem, i když každé samo; každé dítě má sklon dodržovat řadu vlastních pravidel, odpovídajících jeho vlastním přáním
předškolní věk 	hra společná - asociativní hra kooperativní	děti si již hrají společně na sdílených projektech, poskytují si k tomu i materiál je organizována ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny, a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu; na počátku pátého roku věku se u dítěte vyvine smysl pro povinnost dodržovat pravidla, která jsou pojímána jako absolutní morální imperativy, určené nějakou autoritou

Zvláštní význam dětské hra spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi (*sociální dimenze hry*). Při hře ve skupině dítě předjímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem (především při „hře ve skupině“).

Schopnost přebírat různé role v symbolické hře značně koreluje se schopností rozumět vnitřním pohnutkám a příčinám chování druhých lidí – dítě se ve hře stává někým jiným, a prožívá tak i jeho pocity a touhy. Symbolická hra posiluje i vývoj porozumění sociálním rolím a pravidlům. S věkem v předškolním období narůstá nejen frekvence, ale i propracování společných symbolických her. Schopnost sdílet s druhými společný fantazijní svět se nyní stává základem skutečných (i když zatím většinou jen krátkodobých) přátelských vztahů, je i příležitostí explarovat otázky intimity a důvěry. Vývoj této schopnosti sdílet myšlenky, pocity i cíle předstíraných postav významně mění charakter vztahů mezi malými dětmi; i mladší sourozenec, jakmile se dokáže připojit k fantazijnímu světu svého staršího partnera, stává se pro něj mnohem atraktivnějším spoluhráčem. Význam předškolních symbolických a úkolových her tedy nemůže být nikdy přeceněn.

3.2 Rozvoj dětské identity

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací vnitřního prožívání dítěte - tedy jedním ze základů pro jeho emoční vývoj a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního **sebepojetí**.

Při bližší analýze vývoje jednotlivých složek sebepojetí lze tvrdit, že dítě od raného věku „filtruje“ svou informaci o světě i o sobě samém přes chování, slova a postoj rodičů a dalších členů rodiny k sobě samému, jiným lidem, institucím, hodnotám materiálním i duchovním (Kotásková, 1987).



Sebepojetí je produktem sociálního učení v procesu interakce osoba – svět. Sebehodnocení jako jedna ze složek sebepojetí je chápáno jako výsledek sociálního srovnávání a sebeuposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Pro vytváření sebehodnotících kritérií a výsledný emoční vztah k sobě je významné především **posílení z prostředí**, zvláště od **významných druhých** (Shavelson, Hubner, Stanton, 1976).

Základy sebepojetí jsou utvořeny již v předchozím (batolecím) období – ve dvou letech již mnohé děti znají své pohlaví, vědí, že jsou děti a ne dospělí, tj. uvádějí své základní charakteristiky. V předškolním věku pak dítě již dokáže popsat i své vlastní fyzické rysy, své vlastnictví i své vlastní preference (co má a co nemá rádo); tento popis ovšem není příliš přesný a je typicky soustředěn na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci. Děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, uvědomují si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí, a tak vzniká vědomí vlastní identity.

Dítě mezi prvním a třetím rokem získává značně na své samostatnosti a současně se mnohem více zapojuje do lidského společenství. Nově získaná autonomie přináší s sebou pro dítě i jeho rodinu kromě nového poznání i určité těžkosti. Poznává, že se může pohybovat, kam chce, a vzít si, co chce, ale že tato jeho touha po pohybu a vlastnictví může být překažena zásahy mocnějších. Toto poznání vede k občasným reakcím násilného vymáhání („*Já chci*“) nebo odmítání. Celé období bývá proto označováno jako **fáze vzdoru** nebo **fáze negativismu**. Negativismus i snaha o stále větší samostatnost dítěte (jeho věčné „*Já sám*“, jeho intenzivní

prosazování všech přání) naznačují, že si dítě v této době již zřetelně uvědomuje sebe sama jako autonomního jedince. Mahlerová také právě do této doby klade „zrození psychologického Já“.¹

Psychické „Já“ dítěte se podle Mahlerové postupně rodí v rámci interakcí matka – dítě; vývoj sebepojetí dítěte je tedy závislý na utváření jeho vztahu s matkou a prochází řadou dílčích stádií.²

Negativismus je možné interpretovat i jako počáteční projev nezralé dětské vůle. Jejím předpokladem je uvědomění vlastního „Já“ jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorekce. Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě. Způsob, jakým se batole orientuje ve světě, je spojen i se změnou sebepojetí. V souvislosti s pochopením pojmu trvalosti se vytváří i **vědomí kontinuity existence vlastní bytosti**.

Z. Matějček (2005) vymezuje jako jednu ze základních duševních potřeb dítěte **potřebu pozitivní identity neboli vlastního „Já“**. Velmi brzy totiž rodiče poznají, že dítě má nějakou „svou vůli“, že něco chce a něco nechce. Je to tedy svébytná osobnost. Samo dítě však soužitím s rodiči (pokud mu poskytují životní jistotu) poznává, že na „své lidi“ může spoléhat, že k nim patří, že má pro ně určitý význam a určitou hodnotu. Čím dál více si bude uvědomovat své „Já“ a podle toho, jak je budou „jeho lidé“ přijímat a jak se budou k němu chovat, bude jeho sebevědomí a jeho sebedůvěra silnější nebo slabší, pevnější nebo jen povrchní. Ve věku kolem dvou let přijímá dítě zpravidla tzv. **rodinnou identitu**, kdy se svým způsobem už naplno zúročí všechno, co bylo do té doby rodinnou výchovou do dítěte vloženo.

V batolecím věku postupně narůstají požadavky na žádané chování dítěte. Poměrně rychle si osvojuje, co smí a co nesmí (což ale neznamená, že se tak hned chová) a spolu se sebeuvědomováním prožívá výše uvedené emoce. Tyto emocionální prožitky se od samého počátku stávají nedílnou součástí sebepojetí, a i když sebepojetí prochází jistým vývojem,

¹ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. (Subfáze *individuace* nebo „stálosti objektu“ (object constancy, 25.–36. měsíc): je to období stálosti objektu, kdy dítě internalizovalo „dobrou“ i „špatnou“ matku (uspokojující i frustrující) v integrovanou reprezentaci matky, která mu pomáhá překonávat období osamocení. V okamžiku, kdy dítě může být bez matky, je dosaženo plné individuace a „zrození psychologického Já“).

² Podrobněji viz ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004.

mnohé z těchto raných emocionálních zkušeností zůstávají trvalou komponentou vztahu k sobě samému i v dospělosti (Výrost, Slaměník, 2001, s. 65).

Vývoj dětského sebepojetí ovlivňuje na jedné straně reálný rozvoj jeho kompetencí a typických znaků, na druhé straně je důležité hodnocení jejich významu, dané reakcemi okolí. K vymezení sebepojetí batolete přispívají ve značné míře jeho rodiče, resp. členové rodiny. Prostřednictvím jejich chování, které je ve vztahu k dítěti v mnoha směrech stabilní, si batole začíná uvědomovat své typické rysy, jejich trvalost a hodnotu. Posiluje se tak jeho zkušenost, že se liší od ostatních, ale zároveň je to stále ono, i když se v mnoha směrech mění, anebo se mění situace (Šulová, 2003).

Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován **postupným narůstáním informací o sobě**, ať už na základě zpětných informací z prostředí, nebo na základě vlastního úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů, a zjemňováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací **Já**. Tento proces je doprovázen zvyšující se schopností abstrakce a uvědomováním si sebe jako aktivního činitele v průběhu dospívání. Zatímco děti raného věku jako prostředky sebepopisu používají vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje (Blatný, Plháková, 2003), školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví apod.), ale stále více zná i své psychické vlastnosti a schopnosti. Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase - ví tedy, že lidé mají své stálé psychologické charakteristiky, zatímco dříve vnímalo jen vlastnosti vnější. Toto nové vědomí stálosti schopností mu teprve dovoluje skutečně se s druhými srovnávat a vytvořit si tak i stálejší úroveň sebehodnocení.

Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, jak je mu prezentován. V této podobě se stává součástí jeho sebepojetí. Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale činí tak způsobem, odpovídajícím jeho vývojové úrovni - egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost, magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné.

Základy sebehodnotících kritérií jsou položeny v dětství a jsou utvářeny rodiči, významnými osobami v rámci rodiny nebo jinými osobami zastávajícími výchovné, rodičovské funkce. Těsný vztah mezi sebehodnocením a rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových

studií, podle nichž rodičovská opora patří (až do rané adolescence) k nejsilnějším predikátorům sebehodnocení. S postupujícím vývojem se v hodnocení vlastní osoby stále více uplatňuje vliv vrstevníků (Blatný, Plhánková, 2003).

Pro vývoj sebepojetí je velmi důležitý jistý a bezpečný vztah matky a dítěte. Narušení tohoto vývoje může představovat tzv. **dvojná vazba**, kterou lze obrazně označit jako „léčku na obou stranách“ - slovní a mimoslovní sdělování se nemusí vždy shodovat, leckdy je mezi nimi rozpor, takže je vysíláno dvojí sdělení. To znamená, že matka vyjadřující sdělení tak nečiní v souladu se svým vnitřním prožíváním, se svými skutečnými názory a emocemi (Čáp, Mareš, 2001). **Dítě v tomto vztahu nemá možnost rozeznat z reakcí matky význam svého vlastního chování, a tudíž ani své vlastní osoby.** Matka mu není zrcadlem, ale zdrojem chaotických informací, posilujících nejistotu. Takový způsob stimulace má nepříznivý vliv na formování dětského sebepojetí. Matka mu neposkytuje přiměřený obraz jeho vlastní osoby, který by se stal základem jeho identity. Vzhledem k tomu, že chování matky vyvolává značnou nejistotu a úzkost, dítě na ně reaguje obrannými mechanismy. Protože nemůže projevy matky uspokojivě interpretovat, naučí se jim dávat jiný, přijatelnější význam, než ve skutečnosti mají. Ale to zároveň znamená, že je interpretuje nesprávně. Postupně se tento přístup může rozšířit i na vztahy s jinými lidmi. V souvislosti s tím dochází ke zkreslení sebeobrazu a k deformaci vlastní identity (Vágnerová, 2000, s. 67-68).

Citově chladná a lhostejná matka, která si nevytvoří k dítěti přijatelný emoční vztah, nemůže uspokojit jeho potřebu citové jistoty a bezpečí. Pokud není v rodině jiná, náhradní mateřská osoba, dítě trpí **citovou deprivací, resp. subdeprivací.** Ta bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti takto postiženého dítěte, především v jeho vztahu k jiným lidem i k sobě samému (Langmeier, Matějček, 1974). Jde zde opět o vliv určité zkušenosti na formování dětské osobnosti. Jestliže dítě nebude žádným člověkem citově akceptováno a pozitivně hodnoceno, pokud nebude mít pro nikoho osobní význam, nebude jej mít ani pro sebe, bude nejisté a dezorientované. Pro malé dítě má největší význam chování matky. Dítě její názor přejímá, představuje pro ně základ sebehodnocení. Pokud matka ve své roli selhává, dítě samo sebe obtížně vymezuje (popřípadě se hodnotí negativně). Není tak uspokojována ani jeho potřeba potvrzení vlastního významu. Tyto děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, považují se za méně hodnotné a nevýznamné. Důsledkem emoční deprivace bývají problémy v té oblasti socializace, kde jde o přijetí hodnot, norem, o rozvíjení rolí a diferenciaci

mezilidských vztahů. S tím souvisí již zmíněné pozdější pochybnosti o sobě samém a nejasnost, nevyhraněnost nebo nezralost sebepojetí.

Sebehodnocení většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a v předškolním věku pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči. Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku je stále jednoznačně **závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů**. Rodiče je ovlivňují emočně, svou citovou vřelostí; svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění; svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě (Matějček, 1991).

Jestliže se první obraz sebe sama utváří v „zrcadle“ postojů, názorů a chování jiných, pak zejména důležití druzí ovlivňují nejen prožívání vlastní identity dítěte, ale také kladou standardy pro posuzování jeho chování (Výrost, Slaměník, 2001).

Pokud jde o vliv rodičů na kladné nebo záporné sebehodnocení, můžeme uvažovat o dvojitým mechanismu působení. Předně rodiče dávají dítěti najevo, jak si ho váží nebo jak je podceňují, a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní hodnotu – **zrcadlová teorie**. Na druhé straně jsou rodiče ovšem také vzorem chování - podle nich dítě modeluje samo sebe; jejich vlastní reálné, příliš nízké či nadnesené sebehodnocení může být základem, podle něhož si dítě vytváří své vlastní sebepojetí a sebehodnocení - **teorie modelu**. Některé empirické studie nasvědčují tomu, že zvláště zrcadlení dítěte v soudech rodičů je pro jeho vývoj důležité (Denham, 1998).

Předškolní období je věkem **iniciativy** dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebespřizpůsobování. Základním vývojovým úkolem zůstává rozvíjení a regulování iniciativy dítěte a je charakteristické pro interakci dospělých a dětí předškolního věku. Názory, postoje, hodnocení dospělých děti jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj rozvoje identity. Záleží nejen na tom, co dospělí dítěti sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře. Také odtud plyne potřeba přijímání dítěte, akceptování jeho potřeb a prožitků a citlivého vedení dítěte. Vzhledem k rozvoji kognitivních procesů se děti v předškolním věku stávají citlivějšími k prožívání svých úspěchů a neúspěchů a efekty této skutečnosti se též odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Proto je tak důležitá podpora, ocenění a pochvala dětí! (Mertin, Gillernová, 2003, s. 132-133).



Součástí identity se stává cokoliv, co k dítěti nějakým způsobem patří:

- ▶ **ztotožnění s rodiči** (slouží jako obohacení dětské identity);
- ▶ **osobní teritorium** (do této kategorie řadíme):
 - a) lidé, k nimž má nějaký vztah;
 - b) věci, které mu patří (moje maminka, můj pes);
 - c) prostředí, v němž žije;
- ▶ **všechny sociální role** – v této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují pozici dítěte v jiném sociálním prostředí (např. žák mateřské školy).

Součástí sebepojetí jsou různé role, které dítě získá. Tyto role mají některé specifické znaky:

- ▶ jsou **závislé a podřízené**,
- ▶ jsou **emočně významné** (protože staví dítě do středu pozornosti dospělých členů rodiny),
- ▶ **jejich obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí** (převážně z okruhu široké rodiny).

Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevat:

- ▶ **majetnickými sklony** (nechtějí půjčovat své věci, zdůrazňují co je jejich)
- ▶ **sklony k vychloubání** (nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama)

S nečetnými výjimkami se u lidského druhu rozlišují dvě pohlaví a většina dětí si osvojuje stálé pojetí sebe sama jako muže nebo ženy, což vývoje psychologové označují jako **pohlavní identitu**. Pohlavní identita tedy vyjadřuje, do jaké míry se jedinec pokládá za muže nebo za ženu.³

Identifikace dítěte s pohlavní rolí v předškolním věku zcela jistě souvisí s emocionálním vývojem. Různí autoři se shodují, že asi ve čtyřech letech dítě ví, že jeho pohlavní identita je neměnná. S pohlavní rolí je regulována celá řada projevů emocí – např. dívkám je tolerován pláč více než chlapcům, projevy agresivity dívek „děsí“ více než tytéž projevy u chlapců, závislost je přijímána více u dívek, u chlapců zase dominance (Mertin, Gillernová, 2003).

³ Tomuto tématu je věnována též část kapitoly 3.1.3 - subkapitola Osvojení sociálních rolí

Přijetí sexuální role a především pak pohlavní identita se samy o sobě vyvíjí od druhého do sedmého roku věku, tedy převážně ve věku předškolním. Existuje celá řada teorií, které tento proces popisují a vysvětlují na základě různých teoretických základů i možných determinant. Z těchto teorií uvádíme čtyři nejzákladnější:

A. PSYCHOANALYTICKÁ TEORIE

Sigmund Freud byl prvním vědcem, který se pokusil podat souhrnný popis vývoje pohlavní identity a přijetí sexuální role.

Podle jeho teorie se děti začínají zaměřovat na svůj genitál ve věku kolem 3 let, toto období se nazývá počátkem **falického období** psychosexuálního vývoje (celá periodizace viz. kap. 1.3). Konkrétně řečeno si děti obou pohlaví začínají uvědomovat, že chlapci mají penis a dívky nemají. V průběhu stejného období začínají rovněž pociťovat sexuální pocity vůči rodiči opačného pohlaví a cítí žárlivost a vztek vůči rodiči stejného pohlaví, což Freud nazýval **Oidipův** nebo **Elektrín konflikt**. V průběhu dalšího zrání nakonec vyřeší příslušníci obou pohlaví tento konflikt prostřednictvím **identifikace** s rodičem stejného pohlaví a modelují svoje chování, postoje a osobnostní charakteristiky podle tohoto rodiče ve snaze být jako on. Proces formování pohlavní identity a přijetí sexuální role tedy začíná objevem pohlavních rozdílů dítětem a končí identifikací dítěte s rodičem stejného pohlaví.

B. TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ

Zdůrazňuje jak odměny, tak tresty, které děti obdrží jak za chování odpovídající jejich sexuální roli, tak za chování, této roli neodpovídající. Uvádí rovněž způsoby, kterými se děti učí prostřednictvím pozorování dospělých chování, odpovídající jejich sexuální roli.

Děti například pozorují, že se chování dospělých žen a mužů navzájem liší, a vytvářejí si představy o tom, které chování jim přísluší.

Teorie sociálního učení má tedy podobně jako psychoanalytická teorie vlastní pojetí modelování a identifikace, avšak je založena na učení prostřednictvím pozorování, spíše než na řešení vnitřního konfliktu.

C. KOGNITIVNĚ VÝVOJOVÁ TEORIE

Ve věku kolem 2 let se začíná objevovat pojmové pojetí příslušností k pohlaví a v tomto období začíná kognitivně vývojová teorie relevantně vysvětlovat, co bude následovat.

Konkrétně řečeno, tato teorie tvrdí, že rozhodující úlohu v přijetí sexuální role hraje pohlavní identita. Dochází k tomuto sledu: „Jsem dívka (chlapeček), proto chci dělat dívčí (chlapecké) věci“. Jinými slovy je motivace chovat se v souladu s pohlavní identitou – nikoli získat pochvalu z vnějšku – důvodem, který nutí děti, aby se chovaly způsobem, který odpovídá jejich pohlaví. Výsledkem je to, že se ochotně podjímají úkolu přijmout vlastní pohlavní příslušnost a pohlavní příslušnost svých vrstevníků.

Děti v předoperačním období se příliš spoléhají na zrakové dojmy a následně nejsou schopny konzervovat totožnost objektu, když se jeho vzhled změní, což má souvislost s jejich pojetím příslušnosti k pohlavím. Třileté děti jsou schopny oddělit fotografie chlapců a dívek, ale mnoho z nich nedokáže říci, zdali se samy stanou tatínkem nebo maminkou, až vyrostou. Pochopení, že pohlaví jedince zůstává stejné, přestože se mění jeho věk a vzhled, se nazývá **pohlavní stálost** a představuje přímou obdobu konzervace objektu (viz. Piagetova stádia kognitivního vývoje).

D. TEORIE POHLAVNÍHO SCHÉMATU

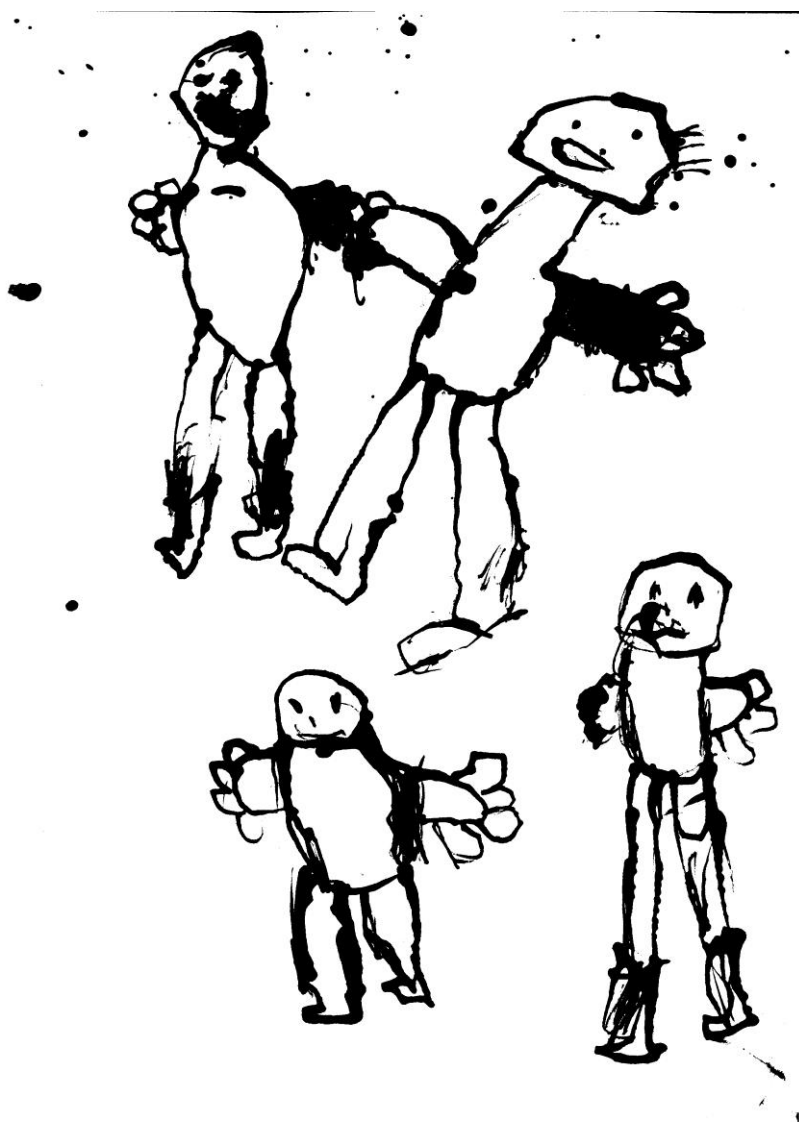
Sociokulturní přístup k psychologickému vývoji pohlíží na dítě jako na nově příchozího do kultury, který se snaží stát se jejím příslušníkem tím způsobem, že se učí vnímat realitu jejíma očima. Proto se musí dítě dozvědět o mnoha specifických detailech, které prostupují v podstatě každou oblast lidské činnosti. Jak teorie sociálního učení, tak kognitivně vývojová teorie poskytují logická vysvětlení pro způsob, jakým si může vyvíjející se dítě tyto informace osvojovat.

Kultura však také poskytuje dítěti mnohem hlubší informace, jmenovitě to, že rozdíly mezi muži a ženami jsou tak důležité, že by se dítě mělo tímto pohledem dívat na celé své okolí. Je vlastně povzbuzováno k tomu, aby na svět pohlíželo očima svého pohlaví, což nazýváme **pohlavní schéma**. Dítě se učí hodnotit své možnosti chování tímto pohledem, proto je teorie pohlavního schématu teorií přijetí sexuální role.

Antropologové upozornili na to, že příslušníci určité kultury si typicky nejsou vědomi ohledu, který zastávají. Tento pohled není viditelný pro ty, kteří se *jím* dívají, ale je viditelný pro ty, kteří se dívají na *něj*. Z tohoto důvodu neučí rodiče a učitelé děti o pohlavních schématech přímo. Místo toho jsou lekce tiše vnořeny do každodenních praktik této kultury.

Děti se rovněž učí používat pohledu z hlediska pohlaví samy na sebe k vytvoření sebepojetí kolem svého mužství nebo ženství a k posouzení své hodnoty ve smyslu odpovědi na otázku: Jsem dostatečně maskulinní nebo feminní? V tomto smyslu je teorie pohlavního schématu teorií pohlavní identity, stejně jako teorií přijetí sexuální role.

Obrázek č. 6



Tom (5,5)

Rád si povídám s mamkou a kamarádem

4. Emoční vývoj v předškolním věku


Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Na základě svých dosavadních zkušeností uveďte základní specifika emočního vývoje v tomto věkovém období.



A large empty rectangular box for writing the answer to the first question. A small icon of a hand holding a pen is located in the top-left corner of the box.

- Které faktory považujete za důležité pro emoční vývoj jedince ?



A large empty rectangular box for writing the answer to the second question. A small icon of a hand holding a pen is located in the top-left corner of the box.

➤ Pokuste se definovat či popsat některé kontrasty v emocionálním chování dětí a dospělých.



Osнова kapitoly:

- 4.1 Vymezení pojmu emoce a pojmů souvisejících
 - 4.1.1 Funkce emocí v našem životě
- 4.2 Vývoj emočních projevů jedince a jejich socializace
 - 4.2.1 Prenatální období a rané dětství
 - 4.2.2 Batolecí a předškolní období
 - 4.2.3 Význam citových vazeb v rodině ve vývoji jedince
 - 4.2.4 Stimulace emocionálního a sociálního vývoje dětí v mateřské škole

4.1 Vymezení pojmu emoce a pojmů souvisejících

Vymezení základních pojmů:



Emoce - pojem zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené

fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)

(Hartl, Hartlová, 2000)

- *psychické procesy, které hodnotí – z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činnosti jedince (Čáp, Mareš, 2001)*

Veškeré lidské chování je provázeno emočním prožíváním, které však nemusí být vždy plně uvědomováno. Obvykle si uvědomujeme jen ty emocionální stavy, které třeba trvají i jen krátce, ale mají určitou intenzitu. Pokud tedy člověk neprožívá intenzivněji nějakou situaci či událost, může se mu jevit v každodenním životě jeho emocionální stav jako převážně neutrální. Toto konstatování znamená, že právě vykonávaná činnost probíhá „normálně“, bez problémů, v souladu s navyklými způsoby nebo očekáváními. Ale i tento stav jistě míry spokojenosti je stavem emocionálním (Výrost, Slaměnik, 2001, s. 49).

Emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká **citlivost a proměnlivost**. Citlivost emocí na změny v osobních a situačních okolnostech se odráží v tom, že bez zjevných změn v objektivních okolnostech se emoce sama může proměňovat (na základě subjektivního hodnocení situace). V jedné situaci může být daná emoce vzbuzena, ale v jiné, stejně typické situaci nikoli. Přestože i další duševní procesy (např. paměť nebo myšlení) jsou citlivé na osobní a situační souvislosti, takovou míru citlivosti, jakou vykazují emoce, jiné mentální procesy nemají.

V současné psychologii dominují dva přístupy k emocím – popis diskrétních emocí a dimenzionální přístup (zdůrazňující zejména dimenze intenzity a příjemnosti, resp. nepříjemnosti).

Emoce jsou součástí širší skupiny tzv. afektivních jevů, kam patří dále například nálady či emoční epizody. Nálady jsou obvykle chápány jako trvalejší, méně intenzivní afektivní stavy

bez přímé vazby na určitý objekt. Emoční epizody zahrnují emoční výměny mezi protagonisty určité scény.

Emoce bývají chápány jako evolučně vzniklé mechanismy adaptace na určité problémy přežití. Emoční zkušenost je organizována podle určitých pravidel. Emoční význam prožitých situací je ovlivňován tzv. procesy „shora dolů“ – tzn. naše dosavadní zkušenost a naše očekávání v nich hrají mimořádnou roli. Novější výzkumy experimentálně prokázaly, že v procesu interpretace emocionálního významu je důležitá emocionální intenzita při vrcholném okamžiku dané epizody a její konec. Trvání epizody se zdá druhořadé (Stuchlíková, 2002).

Z evolučního hlediska tedy emoce – podobně jako řada našich fyzických vlastností a psychických procesů - reprezentují v čase ověřené řešení problémů adaptace. Emoce patrně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné systémy reakce (fyziologický, prožitkový, výrazový) a tak nám pomáhají reagovat na důležité výzvy nebo příležitosti v prostředí.

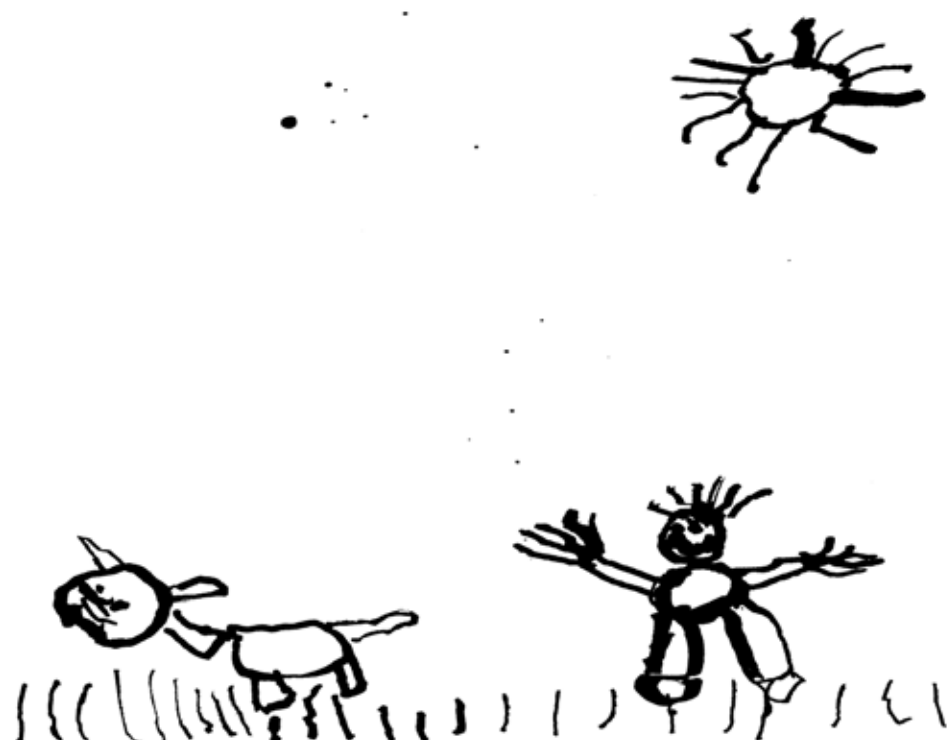
Složitost emocí je dále zesílena tím, že každá jednotlivá emoce se projevuje v celé řadě forem. Tak existuje řada typů lásky, smutku, strachu a dalších emocí, přičemž jednotlivé formy se vzájemně značně liší. Vysvětlování emocí je pak nesmírně obtížným úkolem.

Současné pojetí emocí vychází z relativně samostatného emocionálního systému, který je však chápán jako integrální součást psychických jevů a který většinou sestává ze čtyř součástí (Výrost, Slaměník, 2001):

- **podnětové situace**, která vyvolává emocionální reakci (obr. č. 7, 8, 9);
- **vědomého prožitku** v zásadě pozitivního nebo negativního ladění;
- tělového stavu **fyziologického arousalu** (aktivace) navozeného autonomím nervovým systémem a žlázami s vnitřní sekrecí;
- **chováním**, které je emocí vyvoláno.

Různé teorie přikládají těmto čtyřem prvkům různou důležitost.

Obrázek č. 7



Adam (5 let)

Venku se psem

Bez ohledu na různé koncepce vymezujeme **emoce** jako uvědomované pocity různého ladění, které vyjadřují vztah člověka k relevantním událostem vnějšího prostředí i k sobě samému a které jsou spojeny s různou mírou fyziologické aktivace, mající roli připravenosti k jednání. Vnitřní prožitky mohou být provázeny vnějšně pozorovatelným výrazem (mimika, gestika, hlasové změny aj.).

Emoce mají – jak zdůrazňují mnohé koncepce – **podstatnou roli v sociálních vztazích.**

Emoce nejsou oproti tradičním představám ničím nepostižitelným. Je ale pravdou, že jejich zkoumání není snadné a je plné metodologických úskalí.



Konkrétnější vymezení naleznete v publikaci:

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí.* Portál, Praha, 2002

4.1.1 Funkce emocí v našem životě

Pozornost psychologie emocí se v posledních letech obrací od otázky, „co“ jsou to emoce, k otázkám, „čemu“ a „jak“ emoce slouží – tedy k **funkcím emocí**.

Emoce plní v našem životě velmi různorodé a významné funkce. Napomáhají nám zvládat individuální adaptaci na nejrůznější změny, plní důležitou úlohu v našem sociálním životě, zastávají významnou roli v našem psychickém vývoji.

Stuchlíková (2002) vymezuje tři základní funkce emocí:

1. **intrapersonální**
2. **vývojová**
3. **sociální**

- ▶ *Intrapersonální funkce* – zvládání požadavků prostředí, obnovování narušené rovnováhy, změna kognitivních a behaviorálních hierarchií, asociativní struktury paměti aj.
- ▶ *Sociální funkce* – dyadická, skupinová a kulturní úroveň „vzájemné výměny“.
- ▶ *Vývojová funkce* – emoční systém hraje ústřední roli v napomáhání dosahování vývojových mezníků ve všech životních obdobích (více v kap. 4.2).

Funkcí vývojovou se budeme v následujících kapitolách podrobněji zabývat. Výzkumy emocí na všech úrovních analýzy hledají vysvětlení, proč lidé mají emoce, jaké jsou důsledky emocí a jakou roli emoce hrají v sociálních interakcích.

Na individuální úrovni analýzy Oatley a Jenkins (1996, in: Stuchlíková, 2002) předpokládají, že emoční reakce jedince v sociálním prostředí slouží dvěma širokým sociálním funkcím. Vědomé pocíťování emocí produkuje procesy **hodnocení**, které informují jedince o specifických sociálních událostech a podmínkách. Druhou funkcí je, že emoce a s nimi související fyziologické a kognitivní procesy připravují jedince k **reagování** na problémy a

příležitosti, které se objeví v sociálních interakcích, a to i v nepřítomnosti jakéhokoliv uvědomění si spouštěcího podnětu.

Emoce jsou nástrojem subjektivního **hodnocení**. Poukazují tedy i na naše hodnoty; na způsob, jakým hodnotíme to, co se nám a s námi děje. Otevřenost vůči vlastnímu prožívání nás samých i ke změně přístupu k našim hodnotám. Dokážeme-li více reflektovat naše pocity, dokážeme být mnohem více v kontaktu se svými autentickými hodnotami a odlišovat hodnoty převzaté zvenčí. Jsme méně tím, kým bychom (podle ostatních kolem nás) měli být, a získáváme větší odvahu být sami sebou.

Regulační funkce emocí je nejlépe patrná v chování dětí v raném dětství, a proto byla nejvíce studována právě v tomto období. Obtížnější je její studium u dospělých, a to nejen vzhledem k horší čitelnosti emocí, ale také kvůli odlišné podobě citových vazeb mezi dospělými. Attachment (citová vazba, připoutání) dospělých je obvykle reciproční (partneři si vzájemně poskytují podporu), partneři jsou obvykle v přibližně rovnocenném postavení a nejčastěji se tento attachment studuje v kontextu romantické i sexuální lásky. Emoce vstupující do vztahů dospělých jsou nesrovnatelně pestřejší než u dětí, ale jejich regulační funkce zůstává zhruba stejná: snaha dosáhnout pocitu jistoty, bezpečí, opory, vyhnout se osamění.

Nakonečný (2000) vymezuje dílčí funkce emocí v psychické regulaci činnosti jedince:

- ▶ *hodnocení*: je založeno na výběru informací ve vnímání, myšlení i v zapamatování a pamětním vybavování a na identifikaci významu informací pro život jedince; kritériem tohoto hodnocení jsou trvalejší i aktuální motivy činnosti (potřeby, zájmy, ideály atd.), resp. získané odměny a tresty;
- ▶ *integrace*: emoce integrují další dílčí psychické funkce poznávací a motivační v jednotně fungující celek prožívání, kde se na základě této jednoty utvářejí významy podnětů a situací a s tím spojené motivace: např. situace je hodnocena jako nebezpečná a to současně iniciuje motiv únikového jednání a jeho případnou realizaci, která je podmíněna také situačně;

- ▶ *motivace*: z orientace v dané situaci (z jejích aktuálních i perspektivních charakteristik) vyplývá často nutnost jednat tak, aby byl daný stav aktuálně nebo v budoucnosti transformován ve stav žádoucí.

Měli bychom se pokusit od černobílého přístupu k emocím (tak charakteristická dualita „tradičního“ usuzování) postoupit k jejich diferencovanějšímu chápání. Emoce nejsou špatné nebo dobré. Emoce jsou prostě důležitou součástí našeho života, a tak bychom je měli ve svém životě plnohodnotně přijímat.



Určeno k samostatnému studiu:

V doporučené literatuře **nastudujte**:

- ▶ vliv emocí na ostatní psychické funkce,
- ▶ biologické a kulturní determinanty emocí,
- ▶ agrese jako emoční reakce (*agrese jako pud, agrese jako naučená odpověď*),
- ▶ hypotéza obličejové zpětné vazby.

Doporučená literatura:

ATKINSONOVÁ, R.L. a kol. *Psychologie*. Praha, Portál, 2003, s. 432-462

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha, Academia, 2000, s. 67-100

4.2 Vývoj emočních projevů jedince a jejich socializace

Zřejmě tak, jak postupoval citový vývoj člověka v průběhu věků, tak se vyvíjel i jeho vnější projev a umožňoval příslušníkům lidského rodu dokonalejší společenskou komunikaci. Jeden člověk dává své prožívání najevo tak, aby je ten druhý mohl vnímat a rozumět mu. Tímto způsobem sdělujeme jeden druhému nejenom zlost a radost a podobné „velké“ city, ale i tak jemné a společensky důležité věci jako je lítost, něžnost, soucit, soustrast, sympatie, podpora, sexuální nabídka, svádění atd.

Vnější vyjádření emocí má u člověka od narození významnou komunikační funkci. Emocionální výraz je tím komunikačním prostředkem, kterým dítě poměrně dlouho sděluje bezprostřednímu sociálnímu prostředí stav uspokojení svých potřeb, své stavy a později i potřebu interakce s dospělými. Tato komunikační funkce emocí postupně slábne s rozvojem řeči a osvojováním si významu gest, ale nikdy zcela nezaniká či nevymizí. Samotné projevy emocí podléhají poměrně přísným sociálním normám a pravidlům, které si osvojujeme během procesu socializace (Sollárová, 2004; Bedrnová, 1989).



ZVLÁŠTNOSTI EMOČNÍCH REAKCÍ DÍTĚTE

- ▶ jsou **labilní**, snadno se mění, nálady dítěte kolísají a mohou téměř okamžitě přecházet i ve svůj protiklad (říká se, že dítě „má pláč a smích v jednom uzlíčku“);
- ▶ jsou **krátkodobé**, mají jen krátký průběh a rychle odeznívají;
- ▶ jsou velmi **expresivní**, výrazově nepotlačitelné, spontánní ve svých projevech (projevují se bez zábran) a dítě se postupně učí výraz svých citů ovládat v souladu se společenskými požadavky (např. nesmát se všemu);
- ▶ **vyznačují se určitým paradoxem**, který spočívá v tom, že jsou výrazově velmi silné, (projevují se navenek velmi výrazně), ale současně povrchní (dítě např. projevuje i malé, přechodné zklamání usedavým pláčem).

4.2.1 Prenatální období a rané dětství

Posuzujeme-li vnější pozorovatelné chování plodu, je možné předpokládat, že už tam musíme hledat také počátky vnitřního prožívání. Jak ovšem toto prožívání vypadá, o tom si lze vytvořit jen různé dohady založené více na teoriích než na ověřitelných faktech.

J.Langmeier, D.Krejčířová (2006) se snaží závěry získané některými staršími i novějšími postupy shrnout do tří hlavních poznatků:

- **Plod je velmi brzy připravován pro činnosti, které budou nutné pro jeho přežití a pro interakci se zevním světem** po narození (reaguje na řadu akustických podnětů, začíná odlišovat zvuky lidské řeči i hlas své matky). Plod v průběhu těhotenství zažívá řadu více či méně nepříjemných pocitů a na negativní podněty aktivně reaguje.
- Druhý závěr z dosavadních studií lze formulovat slovy amerického porodníka Lileyho (1967), že totiž už **plod je aktivní, tj. ovládá („kontroluje“) prostředí**.
- Třetí závěr z pozorování projevů lidského plodu je také zásadně důležitý. Ukazuje na to, že rovněž už v prenatální době získává jedinec **schopnost sociální interakce** vedle zmíněné schopnosti aktivně se účastnit interakce s fyzikálním prostředím. Brzy se totiž dostává plod do určitého aktivního kontaktu s matkou, která na jeho spontánní pohyby emocionálně reaguje a opět její emoce ovlivňují dítě vytvářením vzorců zvláštních podnětových situací.

Všechny hlavní znaky, které charakterizovaly psychický vývoj už v prenatálním období, se uplatňují na vyšší úrovni hned po narození. Roste schopnost novorozence aktivně ovládat prostředí a zapojit se do sociální interakce. Zřejmá nehotovost ve vrozené výbavě novorozeného dítěte je současně jeho nespornou předností – je tím dána možnost osvojit si mnohem větší repertoár chování, než jaký je přístupný druhům, u nichž jsou specifické způsoby chování při narození hotové a víceméně neměnné. Zralý novorozenec je schopen se učit – hledá souvislosti v podnětovém okolí a získává z nich zkušenosti.

Ještě nápadnější je prosociální zralost novorozeného dítěte. Novorozenci mají řadu automatických sociálních reakcí. Umí dávat najevo své potřeby, tíseň, strach a citové

rozrušení a odpovídat na reakce rodičů či pečovatelů. Dítě má potřebu cítit se v bezpečí a brzy projevuje závislost na svých primárních pečovateli. Novorozenec je tedy „předladěn“ pro sociální interakci, a i když je zatím „sociálně naivní“ (chybí mu sociální zkušenost), jistě není „sociálně slepý“ (nechybí mu smysl pro určité sociální signály). Novorozenec má ve svém vrozeném potenciálu k dispozici i všechny základní mimické výrazy emocí (radost, strach, nechuť či odpor, smutek, překvapení) a i tyto mimické výrazy bezděčně napodobuje (Meltzoff, 1981 podle Langmeier, Krejčířová, 2006).

V prvních týdnech života reagují novorozenci emocionálně jen určitou mírou vzrušení, provázenou libostí nebo nelibostí, výrazově křikem, pláčem a spokojeným vrněním. S vývojem se objevuje **diferenciace emocionálních reakcí**, jak ukazuje následující přehled:

<u>exprese základních emocí</u>	<u>přibližná doba projevu</u>
novorozenecký smích („polosmích“), objevující se spontánně, bez zřejmého důvodu	od narození
úleková reakce	
disstres v odpovědi na bolest	
<u>nelibost v odpovědi na nepříjemné čichové a chuťové dojmy</u>	
<u>sociální úsměv</u>	<u>3. – 6. týden</u>
<u>vzteky, překvapení, smutek</u>	<u>2. – 4. měsíc</u>
<u>strach</u>	<u>5. – 7. měsíc</u>
sebe-vědomí, empatie, stud, žárlivost, ostýchavost, pýcha, <u>pocity viny, opovržení</u>	12. – 18. měsíc

(D.E.Papalia, D.E.,Olds,S.W., 1992, s.149, in: Nakonečný, 2000)

K poznání procesu, jímž se utvářejí první sociální vztahy dítěte k lidem, přispěl značně R.Spitz.⁴ Jeho podrobné zkoumání lze ve stručnosti shrnout do konstatování, že dítě v prvním roce života projde třemi kvalitativně odlišnými stádii:

⁴ Závěry svých mnohaletých studií publikoval Spitz už v práci o hospitalismu (1945 a 1946), ve studii o prvním sociálním úsměvu dítěte (1946) a souhrnně pak v práci příznačně nazvané První rok života dítěte, Geneze prvních objektních vztahů (franc.vyd.1958) – in: Langmeier,Krejčířová (1998); Vágnerová (2000)

- Prvé stádium – „**preobjektální**“ (narození – 3 měsíce) – dítě ještě nemá ustaven žádný rozlišený vztah k objektům okolního světa. Jeho chování k objektům věcným a hlavně sociálním neukazuje tedy zatím na žádné trvalejší (rozdílně projevované) vztahy.⁵
- Druhé stádium – stádium „**předběžného objektu**“ (3 – 6/8 měsíc) – dítě již reaguje na spatření obličeje úsměvem a odlišuje jej tedy od všech ostatních okolních objektů. To, co však dítě v té době vnímá a k čemu si vytváří trvalejší vztah, není zatím určitá osoba, ale jen signál - jednoduchá struktura tvořená základními rysy obličeje. Nicméně i v této primitivní podobě má reakce dítěte mimořádný význam: ukazuje na to, že u dítěte se již ustavil trvalejší vztah k lidské tváři jako prvému znaku člověka a že se tak otevírá cesta smysluplné lidské komunikace.
- Třetí stádium – stádium „**objektu**“ (začátek mezi 6-8 měsícem) - dítě začíná rozlišovat mezi známou a cizí tváří a začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé osoby („úzkost osmého měsíce“). Od té doby začne matka (nebo osoba, která na místě matky stojí v souvislé péči o dítě) zaujímat v citovém životě dítěte jedinečné místo. Její vjem už není vázán na povrchní kvality objektu, ale na její podstatné vlastnosti související s uspokojováním nejhlubších pudových potřeb lásky a bezpečí. Specifický vztah k matce je skutečně základem rozlišených, intimních, spolehlivých vztahů k lidem vůbec; může být pokládán za prototyp přátelských vztahů a později vztahů partnerských a rodičovských (Langmeier, Krejčířová, 2006; Šulová, 2004).

Přestože dítě je v období mezi prvním a třetím rokem života ještě značně závislé na matce, je přece jen okruh jeho sociálních vztahů rozšiřován, zejména uvnitř širšího rodinného společenství. Většina dětí si tedy vytvoří diferencované vztahy k matce, k otci, ke starším sourozencům, k prarodičům apod. Dítě si pozvolna vytváří svou roli v rodině, tj. jedná podle očekávání druhých a samo očekává určité odpovědi na své požadavky a své projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006).

⁵ Předpoklad neodporuje shora uvedeným poznatkům o prosociální aktivitě novorozence. Ta se týká jen dílčích projevů a nikoliv trvalejších vztahů k předmětným celkům.



Další informace k tomuto věkovému období lze nastudovat v publikaci:
ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum, Praha, 2004

4.2.2 Batolecí a předškolní období

Pro batolecí věk je typické, že se diferencují vnitřní prožitky a zároveň ostřeji ohraničují výrazové vzorce jednotlivých emocí (základní výrazy obličeje zůstávají zachovány, ale stupňují se hlasové a pohybové projevy), že projevované emoce jsou pro sociální okolí čitelnější z hlediska příčin jejich vzniku a že patrně až v tomto období jsou vnější pozorovatelné projevy emocí vyjádřením odpovídajících emocionálních prožitků. Přibližně do dvou let se u dítěte (alespoň v základní podobě) rozvinou všechny jednoduché emoce. Už v tomto období se dítě učí rozumět emocím, slovně je označovat, mluví o svých pocitech, dokáže velmi dobře rozlišit a reagovat na emoce ve svém sociálním okolí (rodičů, sourozenců, později i vrstevníků) a mnozí autoři v této souvislosti právě sem kladou počátek rozvoje empatie a prosociálního chování.



V průběhu druhého roku života dochází k dramatickému nárůstu hněvu, opozice a odchýlného chování – tzv. dětskému negativismu. Důležitou funkcí hněvu v tomto vývojovém období je posílit první kroky směrem k autonomii a k vymezení sebe sama.
(Stuchlíková, 2002)

Svět prožitků se na jedné straně obohacuje a diferencuje, na druhé straně se začínají objevovat různě kombinované emoce (dosud dítětem prožívané spíše v „čisté“ a oddělené podobě), které jsou vyjádřením poznávání složitější reality (Výrost, Slaměnik, 2001).

V průběhu tohoto období se postupně zvyšuje kapacita pro soucit, zahanbení a vinu. Dosažení a udržování optimální rovnováhy hněvu, zahanbení, viny a soucitu je důležitým vývojovým krokem. Představuje první kroky ve vývoji sebereflexe a autonomního „já“.

- Prvním vývojovým milníkem tohoto období je **zvýšený pocit sebeuvědomění**. Zvýšený pocit sebeuvědomění se projevuje dramatickým nárůstem hněvu, opozice a protichůdného chování v průběhu druhého roku. Afektivní zkušenost spojená s hněvem může přispívat sociálněkognitivnímu vývoji ze dvou důvodů. Za prvé tím, že emočně aktivující konflikty přispívají dětskému chápání sebe sama, druhých lidí a sociálního světa. Za emočně výrazných situací je pravděpodobnější, že děti nebudou dávat pozor jenom na svoje vlastní emoční zkušenosti a reakce druhých lidí, ale také na diskuse o morálních hodnotách a sociálních pravidlech („co je dobré a co zlé, co se jak správně dělá a co se nedělá“). Druhým důvodem je to, že interpersonální konflikty vzbuzují – zatím v zárodečné podobě – otázky o „přniku morality a identity“. Otázky typu: Co je oprávněně moje a co tvoje? Kde začíná a končí „moje“ a „tvoje“ nebo „naše“? pravděpodobně dále zvyšují pocit sebeuvědomění u dítěte a schopnost odlišovat sebe sama od druhých lidí a chápat sociální pravidla.
- Druhým vývojovým milníkem v tomto věku je **rostoucí schopnost chápat druhé**. Emoční zkušenost ze sociálních interakcí hraje důležitou roli při vývoji emocionálních a poznávacích procesů odlišování sebe od druhých.
- Třetím vývojovým mezníkem je **nárůst citlivosti vůči morálním normám a sociálním pravidlům**. Ve vývoji uvědomování pozice sebe sama a druhých lidí hraje roli jak temperament dítěte, tak výchovné praktiky pečujících osob. Například se v období tohoto věku projevují rozdíly mezi dětmi s temperamentem vyznačujícím se sklonem k obavám (u nichž je větší citlivost na morální normy a pravidla) a mezi dětmi méně náchylnými k obavám. Tato raná dětská emocionalita je ovšem vzájemně propojena s výchovným stylem v tom smyslu, že děti náchylné ke strachu získávají více z pevné disciplíny, zatímco děti méně náchylné ke strachu získávají více ze vzájemně zodpovědných vztahů s pečujícími osobami.

- Čtvrtým vývojovým mezníkem tohoto věku je **nástup sebehodnotících emocí** (zahanbení, hrdost, pýcha), byť zatím ve velmi elementární podobě (Stuchlíková, 2002).

Socializace emocí v tomto období nabírá na intenzitě a vztahuje se na jednoduché i složitější sociální emoce. Už to není jen předkládání určitých emocionálních projevů jako vzorů k nápodobě, ale je to přímé vnější řízení emocí a jejich projevů v souladu s požadavky sociálního prostředí. Spontánnost emocí v prvním roce života je postupně zvnějšku regulována především podle rodinných zvyklostí. Dítě se postupně učí ovládat emoce a přizpůsobovat je sociálnímu kontextu. Kolem třetího roku se již situace stává podstatnou determinantou emocionálního výrazu (Výrost, Slaměnik, 2001).

V průběhu předškolního věku se také objevuje tzv. prosociální chování, které napomáhá chápání druhých lidí a vede k pocitům uspokojení z přátelských interakcí.

Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, resp. dětí. Není proto udivující, že tyto děti získávají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností (Matějček, 1994, 2005; Erikson, 2002).

Děti předškolního věku již dovedou projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Rozvoj sociálních kontrol nebo z jiného pohledu rozvoj schopnosti seberegulace v předškolním období rychle narůstá: malé dítě (kojenec) je zprvu ve svém chování vedeno bezprostředním impulsem či okamžitým přáním, i když již ve druhém roce života jistě jedná záměrně a vědomě dokáže uposlechnout příkazu rodičů. Řízení je však dosud vnější. Dítě je regulováno pokyny druhých nebo očekávanými důsledky svého chování. Tato vnější kontrola je pak jen zvolna internalizována: dítě se začíná řídit svými vlastními instrukcemi, nejprve pronášenými hlasitě. Dvouleté dítě např. sahá po zakázaném předmětu a hlasitě říká „ne“. V průběhu třetího roku života, tj. v době, kdy sílí negativismus, ale i snaha dělat věci sám a po svém, se tedy objevují i první počátky skutečné sebekontroly. Dítě se

učí například počkat a nepodlehnout okamžitému impulsu a používá přitom samo vůči sobě pokyny a příkazy, které zná od rodičů. Většinou ale až kolem tří let se sebekontrola skutečně internalizuje a dítě již nemusí k sebeřízení užívat hlasitou řeč, řídí se nyní už spíše myšlením než řečí a schopnost sebekontroly tím rychle narůstá (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sebekontrola může brát ohled na vnější okolnosti, tlaky, standardy, ale ideální je sebekontrola založená na sebezpevnování (sebetrestání a sebeodměňování), v podstatě tedy na vytvořeném svědomí. To však není jen otázkou sebeovládání, ale také aktivního plnění určitých povinností a závazků (smysl pro odpovědnost). A to souvisí s úrovní morálního vývoje jedince, tedy v podstatě s vytvořením hierarchického systému postojů (hodnot), v němž hrají významnou roli „věčné hodnoty“ (pravda, láska, spravedlnost, svoboda) (Nakonečný, 2000, s. 73).

Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení (Vágnerová, 2000).

Souhrnně lze emoční vývoj v tomto období vymezit následovně:

⇒ v předškolním období dítě více mluví o svých emocích s rodiči i sourozenci. Rozmlouvání o emocích příznivě působí na emocionální vývoj. Dítě více rozumí svým pocitům, spojuje je s vyvolávajícími podněty či situacemi, je schopné připsat jiným osobám, zvířatům, předmětům (hračce, loutce) pocity, které by v určitých situacích samo prožívalo – často s odkazem na potřeby a z nich vyplývající emocionální stavy (např. panenka je smutná, protože má hlad). Mluvení o emocích a jejich příčinách již překračuje jednoduchý komunikační systém výrazu tváře, hlasu a pohybů. Prostřednictvím jazyka **se dítě učí označovat emoce a také je vyjadřovat** (obr. č. 8);

Obrázek č. 8



Pavlík (6 let)

Šťastný jsem venku na „skejtu“

⇒ *jednoduché emoce*: hra může být zdrojem smíchu, žertování, humoru, ale také mnohých negativních emocí - hněvu, vzteku, nepřátelství, strachu, úzkosti – pramenících z různých rozporů, konfliktů a nečestného jednání. Tyto jednoduché emoce vznikající během interakcí, mají svou důležitou úlohu v tom, že **se dítě učí rozeznávat emoce a rozumět jejich příčinám u vrstevníků, reagovat na ně a ověřovat si působení vlastního vnějšího projevu;**

V předškolním věku už dítě dokáže o svých prožitcích, o emocích běžně mluvit, postupně se učí hlouběji je reflektovat, spojovat je s určitými podněty. Při hře je dokáže připisovat i jiným objektům – lidem, zvířátkům i hračkám, jak je zná samo ze svého prožívání. Například: „Panenka je smutná, protože se ušpinila“, „Autíčko má radost, když si má s kým hrát.“ Je zřejmé, že **rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj.** Zde se otevírá jedna z významných rezerv stimulování vývoje dětí jak v rodině, tak v mateřské škole. Při hrách může dítě zažívat množství nejrůznějších pocitů a prožitků, které je obohacují a podporují jeho sociální a citový vývoj. Ke konci předškolního období jsou děti schopny **kontrolovat a ovládat své prožitky**, což je mimořádně důležité pro

sociální život člověka. Předškolní děti už dovedou některé své emoce i skrývat. Které z nich to budou a kdy je skryjí, do značné míry ovlivňuje předchozí zkušenost dítěte, působení dospělých. S ohledem na vstupování a rozvíjení sociálních vztahů může být skrývání prožitků dítěte problémem. Avšak cennou zkušeností pro dítě je příležitost a podpora autoregulace citových projevů, ve smyslu jejich přiměřenosti a kultivace. V prostoru citového vývoje můžeme počítat i s volným úsilím. Základy prosociálního chování byly položeny již dříve, ale v tomto období se děti učí zvládat zejména agresivní projevy a svůj vztek, zlost a rozladu projevovat společensky přiměřeným způsobem. To je nesmírně důležité. Podstatnou úlohu hraje jak nápodoba, tak i vlastní emoční zkušenost (Mertin, Gillernová, 2003, s. 133).

- ⇒ *složité emoce*: (vina, stud, hrdost, závist, rozpaky atd.), které se začínají rozvíjet v batolecím věku, jsou u dětí ve věku tří a půl roku už běžně prožívány a procházejí dalším vývojem v závislosti na vývoji kognitivních procesů a vlastních zkušenostech ze sociálních situací. Právě díky rozvoji kognitivních procesů **se děti stávají v tomto období mnohem citlivější k prožívání svých úspěchů (hrdost) i neúspěchů či provinění (rozpaky, vina, stud)**. Vedle hodnocení autorit se na vzniku těchto složitějších emocí už výrazněji podílí také srovnávání se sourozenci a vrstevníky (žárlivost, závist);
- ⇒ *přátelské vztahy*: po třetím roce života začínají děti navazovat první kamarádské vztahy s vrstevníky. Zažívají zcela nové pocity: být přítelem a mít přítele. Tyto první přátelské vztahy nemívají dlouhé trvání, ale děti samy charakterizují své kamarády jako někoho, koho mají rády. Tyto vztahy jsou charakterizovány společnými aktivitami, citovým vztahem (mít rád a vzájemně o sebe pečovat), poskytováním podpory a v jisté míře i fyzickou blízkostí (např. blízkostí bydliště);
- ⇒ *regulace emočních reakcí*: dítě vnímá zprvu pocity jako přímé bezprostřední reakce na vnější události. Teprve mezi 3. a 5. rokem začíná dítě skutečně rozumět subjektivní povaze emocí. Ví tedy, že pocity druhých závisí na tom, jak oni sami situaci rozumí a že stejná situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity (jde o počátek tzv. „teorie mysli“ – tj. způsobu, jímž dítě rozumí subjektivitě druhých). **Začíná si uvědomovat vztahy mezi emocemi a jejich příčinami. Kolem čtyř let dokáže dítě již předpovídat pravděpodobnou emoční reakci druhých na určitou situaci a ke konci**

předškolního období je schopno posoudit adekvátnost emocionálního projevu k dané (hlavně sociální) situaci a začíná si být vědomo případných reakcí okolí na jeho emocionální chování.

Předškolní dítě tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí, ale domnívá se, že myšlenky a pocity se přímo projevují v chování – z chování lze jednoznačně určit vnitřní stav (když se někdo usmívá, musí být šťastný); možnost maskovat vlastní pocity si uvědomují až děti na přelomu předškolního a školního věku, teprve v tomto věkovém období si dítě začíná být vědomo toho, že výraz emocí může být i zavádějící. Ke konci předškolního období jsou děti schopny docela dobře skrývat projevy alespoň některých emocí.

Pod vlivem sociálních tlaků tedy dochází nejen k **narůstající regulaci chování**, ale i k **útlumu okamžitých emočních reakcí** a k přehodnocení situace. Vlastní pocity se tak zjemňují a diferencují a začínají se vyvíjet složitější emoce. Do řízení a kontroly emocionálního výrazu tak významně **vstupuje autoregulace a s ní spojené volní procesy**, takže přibližně v pěti letech si děti při tomto hodnocení již uvědomují i význam míry vlastního úsilí (oproti náhodě). To se mimo jiné projevuje také tím, že ubývá silných emocionálních výbuchů.



- Úkol 3:** 1. Vyhledejte v psychologických časopisech (např. Psychologie dnes, Československá psychologie) článek zabývající se problematikou **stimulace a kultivace emocionálních projevů dětí předškolního věku**.
2. Na základě tohoto článku si připravte prezentaci získaných informací.
3. Formu prezentace zvolte sami.



Vývoj emočního porozumění i nadále velmi zřetelně pokračuje: předškolní dítě sice již rozlišuje vnější projevy chování od vnitřních stavů, ale soudí, že výraz emocí je přímým projevem prožitku. Teprve ve školním věku pak dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat (ale nelze je skrýt před sebou samým); dítě dokáže v některých situacích výraz svých citů vůlí potlačit. Ve školním věku stále více narůstá schopnost emočního porozumění a děti začínají chápat i možnosti ambivalentních prožitků. Asi do šesti let dítě připouští, že dvě různé emoce je možné prožívat těsně po sobě, ale nikdy ne současně. Ambivalentní reakce jsou ovšem časté již u malých dětí, ale dítě si obvykle uvědomuje jen jeden z obou pólů prožívání. Teprve ke konci mladšího školního věku (kolem deseti let) připouští možnost současné přítomnosti několika i protikladných emocí. Toto porozumění opět značně závisí i na kognitivní zralosti a na vědomí, že na každou situaci je možné pohlížet současně z více různých perspektiv. Vliv ovšem hraje i sociální zkušenost. Např. je prokazováno opoždění vývoje emočního porozumění u dětí zanedbávaných, ale i u dětí hyperprotektivních rodičů, kteří také nejsou schopni dětem adekvátní zpětnou vazbu v dostatečné míře poskytovat (Allen, Marotz, 2002; Langmeier, Krejčířová, 2006; Smékal, Lacinová, Kukla, 2004).

4.2.3 Význam citových vazeb v rodině ve vývoji jedince

Emoce a jejich výraz jsou pro novorozence prvním jazykem komunikace, kterým od počátku sděluje svému okolí především své tělesné potřeby a stavy, později potřebu interakce s dospělými. Při jistém zjednodušení lze říci, že dítě po celý první rok života prostřednictvím emocí signalizuje svou libost a nelibost; tyto výrazy emocí jsou od počátku důležitým prostředkem komunikace a informují rodiče o pocitech dítěte. Lze říci, že **emoce v dětském věku mohou mít rozhodující význam pro celý další vývoj jedince**. Dítě vykazuje potřebu emocionální vazby a projevů něžnosti ze strany matky. Řada psychologů zabývajících se vývojem v dětství považují za základní podmínku bezporuchového vývoje dítěte v raném dětství a v pozdějším věku vytvoření emocionální vazby na vztažné osoby (tj. konstantní a spolehlivou citovou vazbu dítěte na určitou osobu).



Základní podmínkou příznivého vývoje osobnosti je kladný emoční vztah matky nebo jiné pečující osoby k dítěti a v dalším běhu života kladný emoční vztah dalších významných druhých, jednotlivých osob i malé sociální skupiny.
(Čáp,J.,Mareš,J., 2001, s. 190)

Základem prvotní a všeobecné adaptace dítěte k prostředí je jeho **citová vazba** na rodiče. Dítě pravděpodobně nemůže být dobře připraveno pro život výlučně jen výchovou ve velkém kolektivu - tj. přímo, bez předchozí přípravy (nebo současné výchovy) v malé intimní skupině, která má charakteristické rysy rodiny.

Absence uspokojivého citového vztahu může vést u dítěte ke ztrátě jistoty, umocnění neklidu a později pak k citové nestálosti, lhostejnosti až špatné sociální adaptabilitě. Napětí a nejisté postavení dítěte v rodině se odráží v jeho nedostatku sebedůvěry, pocitům méněcennosti a celkové citové labilitě.

Klíčem k pochopení základních stránek citového (ale i poznávacího) vývoje člověka je vývoj vazby mezi člověkem, jenž o malé dítě systematicky pečuje – nejčastěji matkou – a malým dítětem.

Interakce matky a plodu začíná již v prenatální fázi. Mezi matkou a dítětem se v této době vytvoří určitý komunikační systém, v němž je podíl matky bohatší a diferencovanější. Ale i dítě je v této komunikaci aktivním účastníkem. Reaguje na různé podněty specifickým způsobem a tím podává informaci o svých pocitech, resp. potřebách. T.Verny rozlišuje 3 druhy komunikace mezi matkou a plodem. Vedle fyziologické a smyslové komunikace je to **emoční a racionální postoj matky k plodu**. Jeho komunikační význam spočívá v tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá určitým způsobem jeho existenci. Nechtěné děti např. bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné (Matějček, 1994). Organismus matky podává za těchto okolností plodu negativní informaci a nereaguje na jeho signály standardním způsobem.

Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatálním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její přijetí novorozence je v mnoha směrech dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu (Vágnerová, 2000, s. 38).

U dětí se velmi záhy po narození projevuje silná tendence napodobovat chování dospělých, přičemž toto napodobování, které bývá někdy označováno jako „kopírování“, probíhá bez jakékoliv vnější odměny. U kojenců a batolat snaha o imitaci často závisí na sociálním vztahu, respektive na citové vazbě mezi dítětem a modelem pro nápodobu. Mezi chováním matky a dítěte se záhy vytváří za optimálních podmínek žádoucí soulad společně zaměřené pozornosti a společně sdílené emoce (libosti – vzrušení či uklidnění) - synchronie pozornosti a afektu. Důležité je zjištění, že podobně jako je k sociálnímu dialogu „předladěno“ dítě, je určitým způsobem pro takto úspěšnou interakci vybavena i matka – a bezpochyby i otec.

Nejdůležitější charakteristikou kvalitní interakce je její přesná „vyladěnost v čase“ t, j. **kontingentní reaktivita** matky – okamžitá reakce matky na projevy dítěte. Dítě se v opakovaných interakcích učí, že má schopnost působit na druhé a dokáže efektivně ovlivňovat své okolí. Současně si začíná vytvářet i pocit své vlastní hodnoty (oproti pocitu bezmocnosti a bezcennosti) a schopnost předvídat chování druhých. Významné nejsou ovšem jen izolované reakce na jednotlivé projevy dítěte, ale i **synchronizace** celých interakčních řetězců a **emoční vyladění**: dospělý sdílí pocity dítěte a zrcadlí je zpět svojí mimikou, způsobem řeči i celým svým chováním. Dítě tak opakovaně prožívá zkušenost, že mu jeho okolí rozumí a že své pocity může druhým sdělovat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Způsob prožití prvního roku života ovlivňuje základní postoj k sobě samému, stejně tak i ke světu a k životu obecně. Na základě této zkušenosti se vytvářejí tzv. *základní životní strategie*. S tím souvisí i E. H. Eriksonem (1963) a dalšími autory (např. Langmeier a Matějček, 1974,1986; Rohner,1986) zdůrazňovaný význam emočního přijetí v kojeneckém věku pro získání životního pocitu jistoty a bezpečí. Hodnota přiměřeného prožití této fáze pro normální vývoj poznávacích procesů i emotivní složky je běžně známá. Avšak může mít ještě širší souvislosti, např. ve smyslu ovlivnění postoje k sobě samému a k sebeuplatnění či využití schopností v žádoucí aktivitě.

Základní životní strategie se vytvářejí jednak pod vlivem dispozic a možností, které jedinec má, ale i na základě jeho reálných zkušeností, zejména s rodičovským chováním (Vágnerová, 2000).

Výše zmíněná potřeba jistoty a bezpečí má pro počáteční vývoj dítěte klíčový význam. Charakter jejího uspokojování závisí na vztahu matky a dítěte. Tato zkušenost ovlivňuje i další rozvoj dětské osobnosti. Jednou z variant, která představuje značné narušení rovnováhy, je tzv. **dvojná vazba** (double-bind). Jejím základem je porucha v oblasti komunikace, která přestává být jasná a jednoznačná, a za těchto okolností není srozumitelný ani obsah citového vztahu. Předpokladem ke vzniku takové vazby je emoční závislost, značný subjektivní význam určitého vztahu. Tato podmínka je v případě kojence splněna. Subjektivní významnost vztahu souvisí s potřebou přesně porozumět smyslu chování mateřské osoby, na níž je dítě závislé. V tomto případě je to téměř vyloučeno, protože matka mu poskytuje dvojí, vzájemně se vylučující informaci: např. svým projevem dítě utvrzuje o své lásce a zároveň je odstrkuje. Jedno sdělení má obvykle verbální charakter a druhé bývá neverbální. Pro komunikačního partnera je velmi obtížné takové informace porozumět, a to tím spíše, jde-li o dítě, které je nezralé a závislé. Jelikož není schopné pochopit chování matky, nemůže ani adekvátně reagovat (Čáp, Mareš, 2001; Vágnerová, 2000).

Význam citových vazeb pro vývoj osobnosti dítěte potvrzují často velmi prudké separační reakce dětí v batolecím věku, které vyvolává i krátkodobé odloučení od matky či jiné pečující osoby. J. Robertson a J. Bowlby (1952, 1957 podle Langmeier, Krejčířová, 2006) i R. A. Spitz (1965 podle Šulová, 2004) popsali separační reakce dětí starých 18 až 24 měsíců, které byly poprvé ve svém životě odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici. Zjistili tři typické fáze:

1. **Fáze protestu:** Dítě křičí a volá matku – čeká na základě své předchozí zkušenosti, že ona přijde, když ji bude dost vytrvale volat.
2. **Fáze zoufalství:** Dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí ve stavu hluboké stísněnosti; odmítá stále navázat kontakt s druhými, kteří se mu snaží pomoci, odmítá i hračky, často leží typicky s hlavou zabořenou do podušek.
3. **Fáze odpoutání od matky:** Dítě potlačí postupně své city k matce a je schopno se připoutat k jinému dospělému, najde-li někoho, kdo mu mateřskou péči nahrazuje – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.

Popsané fáze trvají u jednotlivých dětí různě dlouho (několik hodin, dnů i týdnů) a nemusejí být vždy stejně pravidelné a zřetelné. Dříve bývala tendence vykládat prudké reakce dítěte jako rozmazlenost nebo hysterii. Podobné reakce dětí bychom měli ale naopak chápat jako zcela přirozené, nasvědčující tomu, že se dítě až dosud vyvíjelo příznivě a navázalo dobrý vztah ke své matce, a je pochopitelné, že se ztráty vztahu bojí. Naopak chybí-li podobná reakce, je to spíše podezřelé – vztah dítěte k matce byl slabý nebo bylo dítě už předešlými separacemi neúměrně „otuženo“ a ve svém vývoji poškozeno. Hodně tu závisí na individuálním temperamentu dítěte, takže ani u dětí jinak vyrůstajících za stejných podmínek nemusí být projevy stejné.

Novější experimentální studie poněkud poopravily původní názor na univerzálnost separační reakce. Zdá se, že jestliže je dítě samo aktivní, je jeho separační chování doprovázeno spíše zvědavostí než úzkostí, ale pokud je pasivní obětí situace, kterou nemůže ovládat, projevuje úzkost z bezmoci a beznaděje. Ve skutečnosti se děti v batolecím věku samy aktivně vzdalují od matky, a to tím dále, čím jsou starší. Úzkost však v dítěti vzbuzuje situace, při níž je matce odňato cizí osobou a násilně odneseno (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sklon dítěte k vyhledávání blízkosti určitých lidí a pocit větší jistoty v jejich blízkosti se nazývá **připoutání**. Na základě projevů chování (postup se nazývá „Strange Situation“ – podivná, nová, neznámá situace - a obsahuje několik po sobě následujících událostí, v nichž jsou pozorovány reakce dítěte na odchod pečující osoby z místnosti a její následný příchod) byly děti rozděleny do tří skupin:

- **Jistě připoutané:** (*Vazba JISTÁ – bezpečná*) - tato vazba je v populaci relativně častá a pro dítě znamená optimální start do života. Matky skýtající bezpečí a jistotu jsou empatické (rozumějí potřebám dítěte) a v jednání s dítětem klidné a vyrovnané. Předpokládáme, že děti těchto matek jsou vnitřně stabilní, ke světu (i sobě) mají předpoklad se vztahovat s důvěrou a být sociabilní. Tyto děti bývají později – v předškolním nebo školním věku – hodnoceny jako sebejistější, lépe navazující vztah s učitelkou ve školce a mají celkově méně problémů v chování než děti s jiným typem připoutání.
- **Nejistě připoutané: vyhýbavé** (*Vazba NEJISTÁ - úzkostná, vyhýbavá*) – k tomuto typu vazby dochází s velkou pravděpodobností ve vztazích, kdy matky jsou vůči

dítěti svým postojem odmítavé, reagují na jeho potřeby s delší prodlevou či s hněvem. Dítě nemá žádnou důvěru v to, že když bude potřebovat pomoc rodiče a péči, dočká se odpovědi či užitečné a prospěšné reakce. Naopak čeká, že bude odstrčeno či odehnáno. Je to dítě zvyklé žít bez lásky a podpory druhých. Tyto děti bývají nepřátelské vůči vrstevníkům, urážlivé a snadno agresivní.

- **Nejistě připoutané: ambivalentní (*Vazba NEJISTÁ - úzkostná, vzdorující*)** – dítě si není jisté přítomností a dostupností svých rodičů. Není si jisté reakcí rodiče, zda odpoví na jeho signály, zda mu pomůže, když to bude třeba. U dítěte se vytváří nedůvěra jako základní charakteristika jeho vztahu k sobě i okolí, jež vnímá spíše jako nevypočitatelné. Častěji bývá úzkostné či vzdorovité, mívá tendenci k prožitkům viny (Šulová, 2004).

- Protože některé děti nespádají do žádné z těchto kategorií, autoři novějších studií zavedli kategorii čtvrtou, kterou označili termínem **dezorganizované děti (*Vazba NEJISTÁ -dezorganizovaná*)**. Děti z této kategorie se často chovají rozporuplně, některé se jeví zmatené, otupělé nebo depresivní. Byly u nich často pozorovány různé neobvyklé a někdy až bizarní projevy chování (dítě např. na různě dlouhou chvíli „zamrzlo“ a neprojevovalo žádnou aktivitu, jindy reagovalo ambivalentně nebo agresivně), jejich chování nebylo možné jednotným způsobem popsat. Tento typ vztahu je často nalézán u dětí v útlém věku týraných nebo zneužívaných; setkáme se s ním však i u dětí v rodinách poskytujících přiměřenou péči a ochranu, např. v období adaptačních těžkostí po narození mladšího sourozence apod. (Vymětal, 2003; Šulová, 2004 ad.).

V opakovaných výzkumech, ve kterých bylo o několik let později znovu testováno připoutání dětí, bylo zjištěno, že se zařazení k jednotlivým typům nezměnilo – pokud rodina nezažila podstatné změny životních podmínek. Tíživé životní změny pravděpodobně ovlivňují citlivost rodičů k dítěti, což může naopak ovlivnit jeho pocity bezpečí. Zdá se, že existuje vztah mezi vzorcem raného připoutání a způsobem, jakým se dítě vypořádává s novými zkušenostmi během několika následujících let.

Rodina poskytuje dítěti základní citovou jistotu, bezpečí ve všech událostech, útočiště, k němuž se může utíkat v situacích ohrožení a bolesti. Už předškolní dítě se zájmem poznává

svět mimo rodinu a navazuje k němu četné vztahy, ale přece jen zůstává ještě i v pozdějších školních letech hluboce zakotveno v rodině. Rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Představují ideál, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

C.Rogers byl přesvědčen, že řada psychických problémů má původ v dětství. Dospěl k závěru, že je důležité rozlišovat, zda rodiče dítěti poskytují **podmíněné pozitivní přijetí** – jinými slovy pozitivní přijetí (lásku nebo uznání), které je vždy závislé na dobrém chování, nebo **nepodmíněné pozitivní přijetí**. Někteří rodiče dokážou svým dětem sdělovat, že se jim nelíbí, když je neposlouchají, ale stále je mají stejně rádi. Tito rodiče dětem poskytují nepodmíněné pozitivní přijetí. Jiní rodiče však v takových chvílích dítěti lásku ani city neprojevují a dávají jim najevo jen nesouhlas či zlost (Shapiro, 1998).

Děti vychovávané v prostředí podmíněného pozitivního přijetí získávají dojem, že si zaslouží lásku jen tehdy, chovají-li se vzorně. Rogers se domníval, že si kvůli tomu budují nepřiměřeně náročné ideály. Mají pocit, že nejsou milovány ony samy, ale jejich ideální podoba. Postupem času si o sobě vytvoří názor – sebepojetí, který jim říká, že budou-li se chovat spontánně, nebude je mít nikdo rád.

Pozitivní přijetí ze strany druhých není pouze volbou; je základní potřebou všech lidských bytostí. Lidé, kteří vyrůstají v podmínkách podmíněného pozitivního přijetí, mají tendenci potlačovat své pocity a v kontaktu s ostatními se snaží nastavovat pouze svou ideální tvář. Po většinu života usilují o získání příznivé odezvy od ostatních, aby se jim dostalo pozitivního přijetí, jež potřebují (Hayesová, 1998, 2003).

Velmi významný je již v kojeneckém věku i vytvářející se vztah s otcem. Dítě samo reaguje odlišným způsobem na matku a otce již velmi časně (asi od druhého měsíce věku, tedy ještě dlouho před skutečným vytvořením specifického vztahu). Kvalita interakce otec-dítě je pak zřejmě důležitou determinantou další sociální reaktivity dítěte: důležitý je zejména fakt, že v emočně více aktivující hře s otcem se dítě lépe učí rozpoznávat a vysílat emoční signály

během sociální interakce, učí se tedy emoční komunikaci i jejímu významu pro druhé (Pedersen,1980).

Základním nástrojem primární socializace je rodinná výchova, resp. sociální interakce v raném věku dítěte, jejichž povaha a obsah vytvářejí základy osobnosti, zejména je to míra citového nasycení, či nenasycení (citová saturace, citová deprivace), resp. vytváření citových vazeb. Empiricky je prokázán rozhodující význam „vztažné osoby“, kterou je obvykle matka, pro sociální vývoj dítěte, resp. pro sociální vývoj jedince vůbec, neboť některé zkušenosti z raného věku (např. citová deprivace) mohou mít nezvratné důsledky (Matějček, 1986,1989,1992,1999; Bowlby, 1951; Graumann, 1972; Schaffer, 1994 ad.)



Úkol 4 : Prostudujte některou z publikací **Z. MATĚJČKA** (např. *Rodiče a děti* (1986), *Praxe dětského psychologického poradenství* (1991), *Dítě a rodina v psychologickém poradenství* (1992), *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní* (1994), *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (1996), *Co děti nejvíc potřebují* (2003), *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte* (2005) aj.) a

- Popište stav nazývaný „psychická deprivace“
- Uveďte příčiny vzniku psychické deprivace
- Popište vliv psychické deprivace na vývoj jedince

4.2.4 Stimulace emocionálního a sociálního vývoje dětí v mateřské škole

Mateřská škola původně měla jen z nouze nahrazovat péči o děti zaměstnaných matek. Ukázalo se, že mateřská škola může mít větší přínos. Děti zde získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže se jim usnadňuje pozdější zařazení do školní třídy. V mateřské škole lze zařazovat vhodná učitelkou vedená výchovná zaměstnání, jež rozvíjejí vnímání, představy, myšlení, řeč a další schopnosti a sociálně psychologické dovednosti dítěte. Dobře fungující mateřská škola neomezuje dětské hry a spontánnost, naopak je podporuje, využívá k tomu i výchovy tělesné, výtvarné, hudební atd. Neorientuje děti předčasně na výkon (místo na radost z činnosti a poznávání) a na srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by vznikaly předčasné zážitky neúspěchu. Respektuje individualitu dětí (Čáp, Mareš, 2001).

Ve výchovných programech orientovaných na dítě se přímo nabízí zaměřit se na rozvíjení sociálněpsychologických dovedností dětí a na stimulaci a kultivaci jejich emocionálních projevů. V různých hrách a aktivitách dětí, v jejich společných činnostech lze rozvíjet sebepoznávání dětí, stejně jako důležité dovednosti pro poznávání vrstevníků i dospělých, rozšiřovat komunikativní dovednosti či předpoklady ke kooperativnímu chování.

- ❖ Vyjmenujte některé konkrétní činnosti, jež lze zařadit do programu aktivit předškolních dětí, které efektivně působí ve prospěch emocionálního rozvoje dítěte



V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. Pro velkou většinu vlastností tzv. prosociálních je kritickou dobou právě doba předškolní, kdy se dítě za normálních okolností uvolňuje z vázanosti na nejužší rodinné prostředí a kdy na jeho vývojovou scénu jako významný činitel vstupují druhé děti. Pro tyto vlastnosti a postoje není totiž vhodná půda v intimním, citově silně exponovaném, chráněném prostředí rodiny, nýbrž teprve tam, kde dítě vchází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, s lidmi cizími, do té doby třeba neznámými (Matějček, 2005).



*Důležitou součástí emočního vývoje je i postupná **diferenciace a regulace** vlastního emočního prožívání a vyjadřování emocí a dále vývoj emočního porozumění druhým.*

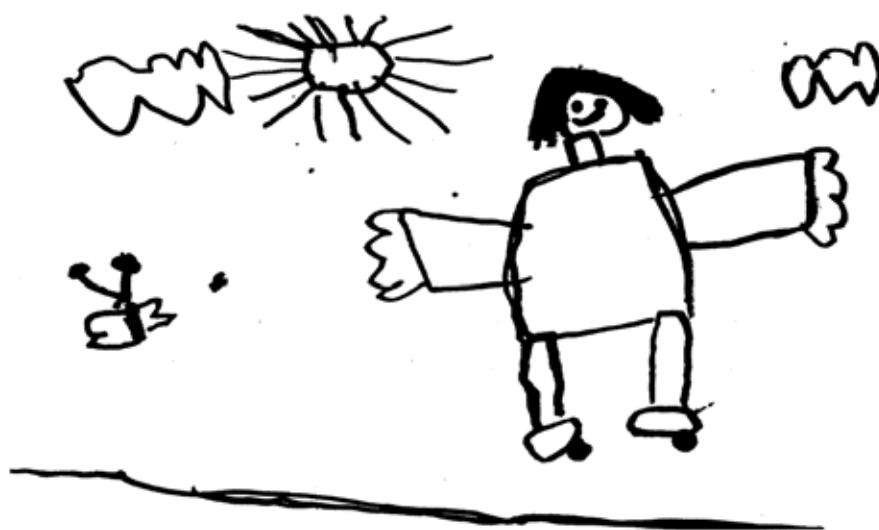
Předškolní období je věkem *iniciativy* dítěte, jedinec je aktivní v uchopování okolního světa i v sebeprosazování. Základním vývojovým úkolem zůstává rozvíjení a regulování iniciativy dítěte a je charakteristické pro interakci dospělých a dětí předškolního věku. Názory, postoje, hodnocení dospělých děti jednoduše přebírají tak, jak jsou jim prezentovány. Je to též zdroj rozvoje identity. Záleží nejen na tom, co dospělí dítěti sdělují, ale také jak a v jaké emoční atmosféře. Také odtud plyne potřeba přijímání dítěte, akceptování jeho potřeb a prožitků a citlivého vedení dítěte. Vzhledem k rozvoji kognitivních procesů se děti v předškolním věku stávají citlivějšími k prožívání svých úspěchů a neúspěchů a efekty této skutečnosti se té odraží v rozvíjejícím se sebepojetí dítěte. Proto je tak důležitá podpora, ocenění a pochvala dětí!

V předškolním věku dítě postupně získává celou řadu sociálních zkušeností s dospělými i s vrstevníky, v jeho rozvíjejících se vztazích hrají prožitky a emoce významnou úlohu. Jsou jak jejich produktem, tak i prostředníkem dalšího rozvoje těchto vztahů. Rozvíjet prožívání dětí a podporovat jejich sociální a citový vývoj zahrnuje jak jeho stimulaci, tak i kultivaci projevů, reakcí souvisejících s prožíváním. **Stimulací**, podporou rozumíme záměrné vytváření

podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte. Takovým podnětem může být např. vycházka podzimní přírodou, která hraje barvami a vyvolává různé asociace i prožitky. **Kultivací** citových projevů a různých způsobů reagování rozumíme záměrné hledání a osvojování přiměřených projevů emocí. Hlasitě se lze smát a projevovat radost z dětské hry na hřišti, ale nevhodné je to v situaci, kdy ostatní děti odpočívají, i když je možné, že dítě prožívá stejnou radost. Znamená to dětem předkládat vzory, nabízet jim různé alternativy reagování a chování s možnými důsledky, mluvit s nimi, stimulovat je k tomu, aby samy mluvily o svých pocitech, atd.

Běžně se setkáváme s dětmi emočně dobře vyladěnými, které často projevují radost, nadšení, občas lítost, strach či vztek, ale také vstupujeme do různých interakcí s dětmi citlivými, úzkostnými, nejistými apod. V profesní praxi se učitelky mateřských škol setkávají s dětmi s různou úrovní rozvinutosti výrazů emocí v jejich chování, ale i v jejich prožívání. Radost, nadšení, lítost, soucit, strach dovedeme zpravidla s dětmi sdílet poněkud snadněji než třeba úzkost, vzdor, vztek, zlost. Přitom tzv. kladné i záporné emoce jsou pro děti důležité, protože je všechny jako takové jistě prožívají. **Jde o to, aby je děti uměly přiměřeně projevovat, aby svým emocím rozuměly, aby i dospělí dokázali přijmout různé prožitky dětí, porozuměli jim a pomohli rozvíjet jejich projevy. Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí, k jejich vnímání a reflektování (obr. č. 9) tak, aby se děti postupně učily své emoce poznávat, rozlišovat a postupně se orientovaly v tom, co pro ně ta která emoce znamená a jak je lze přijatelně projevovat.**

Obrázek č. 9



Adrianka (5 let)

Když mám radost, jezdím na kolečkových bruslích

Prakticky jde především o to, abychom děti povzbuzovali ve vyjadřování emocí, avšak rozhodně není vhodné různé pocity dětem vyvracet či zakazovat. Pro dítě je důležité, když dospělý dokáže přijmout (**akceptovat**) jeho radost, potěšení, nadšení, obavu, lítost, strach, úzkost, vztek, zlost atd., dokáže jeho emocím porozumět a reflektovat, jaký význam pro něho mají (**empatie**). Dospělý nemusí tytéž emoce s dítětem sdílet, dokonce mu mohou být vzdálené, ale může je přijmout.

Dospělý má ukazovat dítěti, jak lze různé emoce zvládat, a podněcovat je ke společensky žádoucím způsobům reagování, chování a jednání. Například zlost a vztek má mnoho různých podob a projevů. Některé způsoby reagování na vztek jsou přímo společností odmítané (prát se, agresivně útočit), další jsou tolerované (křičet), jiné jsou přijímané (bouchnout do stolu). Samozřejmě, že příklady nelze brát absolutně, vždy záleží na konkrétní situaci – bouchnout do stolu můžeme doma, ale nehodí se to v parlamentu, křičet můžeme spíše na vlastní dítě, od učitelky mateřské školy se neočekává, že bude křičet na děti ve školce, byť ve vzteku. To je nesmírně obtížná výzva pro výchovu a v předškolním věku ji sotva stačíme odstartovat. V mateřské škole k tomu ale jistě můžeme přispět (Mertin, Gillernová, 2003).

Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Emoční vývoj a schopnost seberegulace v průběhu školních let rychle narůstá. Jednou z podmínek školní zralosti je i schopnost dítěte odložit na určitou dobu bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školní práci. Původní expresivní emoční reakce malého dítěte měly v podstatě spontánní charakter, ale ve školním věku je dítě schopno podle potřeby vlastní vůlí své city potlačit nebo naopak zřetelně vyjádřit. To je důsledkem skutečnosti, že již rozumí svým vlastním pocitům v dané situaci a současně bere ohled na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Typicky např. dítě emoční reakci potlačuje, dokud si není zcela jisto reakcí okolí a čeká nejprve na další signály. Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence má pak velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků.



Úkol 5 :

1. Prostudujte kapitolu č. 8 z knihy LANGMEIER,J., KREJČÍŘOVÁ,D. *Vývojová psychologie* Praha, Grada, 2006, konkrétněji pak **str. 323-325** (otázky a odpovědi na téma „*jak vychovávat děti pro svět, který bude otevřený v prostoru a v čase*“).
2. Na základě svých zkušeností **vyjádřete prostřednictvím úvahy** svůj názor k uváděným podnětům a odpovědím.



Z novějších publikací pro učitelky MŠ i rodiče zaujme publikace pojednávající o vzdělávání a rozvíjení dětí v předškolním věku:

MERTIN,V., GILLERNOVÁ,I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál, 2010

Poslední desetiletí dvacátého století bylo mimo jiné i obdobím rozvoje vědeckého výzkumu emocí, v tomto období se začíná užívat termínů „**sociální inteligence, interpersonální inteligence, emoční inteligence, sociální dovednosti** - jsou to pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznání a ovládnání sebe sama a jednání s ostatními lidmi.



Do popředí pozornosti nejen psychologů a pedagogů, ale i jiných odborníků, se v posledních deseti letech dostává tzv. **emoční inteligence** (částečně též jako reakce na rozpad etických norem společnosti, u nás zejména v souvislosti s novými společensko-ekonomickými podmínkami po roce 1989). Je to souhrnné označení, které zahrnuje charakter a všechny morální aspekty osobnosti, jejího života a vývoje. D. Goleman (1977) rozlišuje prvky emoční inteligence vztahující se k sobě samému (např. sebeuvědomění, rozpoznání, projevoování a ovládnání citů, potřeb i myšlenek, dovednost rozlišovat mezi pocity a činy) a týkající se mezilidských vztahů (vcítění se do situace druhého, naslouchání, pochopení stanoviska druhého člověka, analýza situace zahrnující přiměřený obraz partnerů interakce atd.) (Goleman, D. 1977, s. 246-247 aj.)

Popisuje též vývoj jednotlivých prvků emoční inteligence v rámci ontogeneze jedince, vlivy, které na tento vývoj působí a faktory, které jejich další rozvoj ovlivňují.

Emoční dovednosti nejsou protikladem inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se vzájemně dynamicky doplňují na pojmové úrovni i ve skutečném světě. Snad nejvýznamnější rozdíl mezi inteligencí a emoční inteligencí je, že emoční inteligence je mnohem méně geneticky zatížená, což poskytuje rodičům, učitelům a vychovatelům navázat tam, kde příroda skončila, a tak dítěti rozšířit možnosti pro dosažení úspěchu.



Dané téma lze nastudovat z publikací:

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha, Columbus, 1997.

SHAPIRO, L.E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha, Portál, 1998


GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha, Portál, 2006.

WEDLICOVÁ, I. *Emoční inteligence*. Ústí n. L., PF UJEP, 2011.

5. Školní zralost

Úvodní podněty uvádějící do problematiky:

- Jaké předpoklady dítěte považujete za důležité pro vstup do školy?



A large empty rectangular box for writing an answer to the question above. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating a writing area.

- Zkuste si představit, jak prožívají děti z různého sociokulturního prostředí svůj nástup do školy. Jak může tuto skutečnost ovlivnit zkušenost dítěte s mateřskou školou?



A large empty rectangular box for writing an answer to the question above. In the top-left corner, there is a small icon of a hand holding a pen, indicating a writing area.

- Na základě svých zkušeností uveďte, jakým způsobem se může projevovat dítě školsky nezralé či nepřipravené na vstup do školy a v čem vidíte rizika předčasného zařazení tohoto dítěte do školy?



Osnova kapitoly:

- 5.1 Vymezení pojmu školní zralost
- 5.2 Rozvoj předpokladů pro školní práci
- 5.3 Znaký školní zralosti
- 5.4 Nezralost a nepřipravenost na školu
- 5.5 Posuzování předpokladů pro vstup do školy

Řešení úkolu ze str. 116:

1. a,b; 2. a,c; 3. a,b,c; 4. a,b; 5. a,b

5.1 Vymezení pojmu školní zralost

Vstup do školy bývá charakterizován jako významný mezník v životě dítěte, který předpokládá určitou úroveň rozvoje dítěte po stránce fyzické i psychické, neboť vstupem do školy se zásadně mění celkový způsob života dítěte. Škola mu ukládá nejen množství nových povinností, ale má určité nároky na úroveň rozvoje poznávacích procesů, citů a sociálních vztahů.



školní zralost – znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojit školní znalosti a dovednosti



Kdybychom měli shrnout úvahu o podstatě školní zralosti, pak bychom se nejspíše přiklonili k souhrnné definici, která připomíná vymezení Komenského: Za školní zralost budeme pak považovat takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

- 1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství;*
- 2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte;*
- 3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení. (Langmeier, J., Krejčířová, D., 1998)*

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6 – 7 let dochází k různým **vývojovým změnám**, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Pro úspěšnost v oblasti sociálního vývoje jsou zajisté potřebné trochu jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než jaké jsou důležité pro výuku. Tak se může např. docela dobře stát, že dítě bude mít dobrý prospěch, ale neuplatní se mezi ostatními dětmi ve třídě a nezíská zde uspokojivou pozici, event. naopak. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, lze definovat různým způsobem:

- ▶ Vágnerová, M. (2000):
 1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti hovoří o **školní zralosti** (ve smyslu především biologického zrání).
 2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje pojmem **školní připravenost** (chápání hodnoty a smyslu školního vzdělání, sociální připravenost).

- ▶ Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998):
 1. **Biologické zrání** (určitý stupeň maturace centrálního nervového systému).
 2. **Způsobnost dítěte pro školní práci** (vlivy prostředí a výchovy, především v oblasti kognitivních znalostí a dovedností a sociální reaktivity).
 3. **Připravenost dítěte na školní práci** (emoční připravenost a motivovanost pro práci ve škole).



UPOZORNĚNÍ

Úspěšný školní začátek závisí na celém dosavadním vývoji a musí zahrnovat čas nutný k biologickému dozrání, stimulaci pro rozvoj schopností, které budou nutné pro zvládnutí učiva, i celkovou emoční a motivační přípravu na školu. Budeme-li v dalším textu mluvit většinou o **školní zralosti**, nemyslíme tím tedy jen biologickou zralost organismu, ale i zralost rozumovou, citovou a sociální, jež je výsledkem součinnosti maturace CNS se stimulačními faktory prostředí. V tomto smyslu lze tedy ponechat vžitý termín **zralost** i přesto, že jeho koncepce není tak jednoduchá, jak se na počátku zdálo.

5.2 Rozvoj předpokladů pro školní práci

➤ biologické zrání

Není pochyb o tom, že určitý stupeň maturace CNS je podmínkou každého účinného učení, ať jde o osvojování jednoduchých úkonů (lezení, chůze, sebeobsluha), nebo o „vyšší“ učení, jakým je čtení, psaní a počítání. Biologické zrání je závislé především na věku a též na individuálních vlastnostech každého jedince – vnějšími faktory je lze měnit jen málo, spíše za extrémních podmínek.



Určeno k samostatnému studiu:

V doporučené literatuře **zjistěte:**

- ▶ jak se projevuje zrání CNS dítěte (co umožňuje, čeho je předpokladem),
- ▶ jaké procesy pozitivně ovlivňuje zrání CNS,
- ▶ jaký vliv má zrání CNS na rozvoj zrakového a sluchového vnímání,
- ▶ vliv adekvátní stimulace dědičných dispozic na rozvoj poznávacích procesů,
- ▶ závislost úspěšnosti ve škole na úrovni rozvoje regulačních kompetencí.

Doporučená literatura:

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, s. 136-141

➤ vliv prostředí a výchovy

- ❖ Vyjmenujte některé konkrétní činnosti, které zařazujete do programu aktivit předškolních dětí. Ke každé této činnosti uveďte, jaké schopnosti, znalosti či dovednosti, nutné pro úspěšnou práci ve škole, rozvíjí.



Úspěšný či neúspěšný školní začátek výrazně ovlivňuje též výchovné (sociální, kulturní) prostředí. Problémy, které mají hned na začátku školní docházky i v jejím průběhu děti z méně podnětného výchovného prostředí, jsou známy i z jiných zemí a vedly k různým návrhům, jak tyto handicapity sociálně či kulturně znevýhodněných dětí odstranit.

Jistě mnoho může vykonat mateřská škola soustavnou výchovou a cílevědomou přípravou na pozdější školní práci. Mateřská škola může být pro rozvoj dítěte velkým přínosem. Děti zde získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, takže se jim usnadňuje pozdější zařazení do školní třídy. V mateřské škole lze zařazovat vhodná učitelkou vedená výchovná zaměstnání, jež rozvíjejí vnímání, představy, myšlení, řeč a další schopnosti a dovednosti dítěte, které tak zároveň přivyká soustředěné činnosti ve skupině dětí vedených dospělým. To vše znamená důležitou přípravu pro školu a prevenci adaptačních obtíží při vstupu do školy. Dobře fungující mateřská škola neomezuje dětské hry a spontánnost, naopak je podporuje, využívá k tomu i výchovy tělesné, výtvarné, hudební atd. Neorientuje děti předčasně na výkon (místo na radost z činnosti a poznávání) a na srovnávání s výsledky ostatních dětí, z čehož by vznikaly předčasné zážitky neúspěchu. Respektuje individualitu dětí.

U nás se s cílem překonat handicap daný odlišným kulturním a sociálním zázemím otvírají přípravné třídy ZŠ určené pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Výukový program těchto tříd je zaměřen především na rozvoj řeči, protože řada těchto dětí má v době vstupu do školy jen velmi slabou znalost spisovné češtiny; současně jsou zde ovšem rozvíjeny i další důležité dovednosti (práce s tužkou a papírem, s obrázky apod.), posiluje se schopnost verbálního myšlení dětí.



Úkol 6:

1. Prostudujte kapitolu 2.6.1 z knihy LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie* Praha: Grada, 2006, konkrétněji pak **str. 109 a 110** (výsledky výzkumů vlivu MŠ na přípravu dětí ke školní práci).
2. Na základě svých zkušeností **vyjádřete prostřednictvím úvahy** svůj názor k těmto uváděným závěrům.



5.3 Znaky školní zralosti

➤ TĚLESNÁ ZRALOST

▶ zdravotní stav

Aspekty tělesného vývoje jsou věcí lékařského posouzení, které provádí dětský lékař zpravidla v rámci preventivních prohlídek, a to v klíčovém bodě pěti let tak, aby do nástupu do školy byl ještě čas přijmout určitá opatření, je-li jich třeba. Opakovaně se totiž shledává vztah mezi celkovým zdravotním stavem dítěte a školní zralostí.

K tělesným předpokladům školní docházky patří dosažení takové úrovně tělesného vývoje, aby dítěti každodenní návštěva školy nezpůsobovala újmu na zdraví. Znamená to nejen určitou výšku a hmotnost dítěte (tzv. růstový věk je poměr výšky a hmotnosti, měl by odpovídat věku kalendářnímu), ale i stav vyvinutosti kostry (osifikace zápěstí) a svalstva v souvislosti s možnými deformacemi. Předpokládá se **dokončení tzv. první strukturální přeměny**, ve které dítě ztrácí tělesné tvary typické pro malé děti (relativně větší hlava a trup a kratší končetiny), postupně se vytahuje, hlava roste pomaleji než končetiny, dítě se svou tělesnou stavbou více podobá dospělému.

Je však nutné dodat, že studie v této oblasti nepotvrzují, že by tělesná postava byla spolehlivým prediktorem psychického vývojového stavu.

Při podrobnějším posuzování tělesné zralosti se může hodnotit i tzv. **kostní věk** (zjištění osifikace, zejména zápěstních kůstek) nebo **hodnocení vyzrálosti z elektroencefalogramu**.

▶ věk

Nespornou roli při vstupu do školy má věk dítěte, který je prvním a rozhodujícím kritériem: k nástupu do školy v témže roce jsou v lednu zvány všechny děti, jež k 31. srpnu dovrší 6 let věku, děti, jimž bude šest let do konce roku, pouze podmíněně. Celá řada psychologických výzkumů dokládá, jak předčasný nástup do školy může nepříznivě poznamenat nejen počáteční školní výsledky, ale celou školní dráhu dítěte. V souvislosti s těmito studii a v souladu se zkušenostmi z pedagogicko-psychologických poraden se požadavek dovršeného šestého roku jeví jako spíše minimální než optimální.

► **motorika**

Namísto množství nadbytečných, bezúčelných pohybů dospívá dítě k ukázněnější, zacílenější pohybové aktivitě. Celkové, špatně koordinované a neekonomické pohyby malého dítěte se začínají kolem šesti let zřetelně měnit. Dítě lépe šetří silami, je schopnější i drobných a přesnějších pohybů (nezbytných při psaní), lépe koordinuje automatické i volní pohyby. Také jeho mimika se stává uměřenější a kontrolovanější. Důležitým vývojovým hlediskem je **jemná motorická koordinace** (zacházení s tužkou, nůžkami) a **vizuomotorická koordinace** (kreslení, omalovánky a domalovánky).

Ke školní zralosti patří i odpovídající **psychomotorické tempo**.

➤ **KOGNITIVNÍ ZRALOST**

Předpokladem školního úspěchu je určitý **stupeň intelektuálního vývoje**. Očekává se zájem o nové poznatky, úmyslné soustředění pozornosti a zapojování volní složky i do jednotlivých činností, omezování živelného chování.

► **vnímání**

Předpokladem pro výuku čtení a psaní je percepční zralost (analytické vnímání), dítě je schopno z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek z nich opět složit, což je - pokud jde o sluchové a zrakové vnímání – předpokladem úspěšné výuky čtení a psaní.

Tento vývoj je nejvíce patrný v dětské kresbě.

► **myšlení**

Pro pojmové učení je důležité analytické myšlení (schopnost postihnout podstatné znaky a vztahy mezi jevy), jež dítěti umožňuje orientovat se lépe ve světě kolem něho, v tvarech, kresbách a dějích. Dítě musí do školy přicházet už s určitou zásobou představ a poznatků, ze kterých pak vyučování vychází. Orientuje se v sociálním prostředí, v přírodě, v prostoru (nahore, dole, vpředu, vzadu..), v čase (ráno, večer, dny v týdnu, roční období..).

Vstup do školy je časově spojen s počátkem stádia konkrétních myšlenkových operací, jichž dítě začíná být schopno při zacházení s názorným materiálem, v kategoriích množství, pořadí, příčinnosti či následnosti. Na základě těchto praktických zkušeností dospívá postupně k jistým zevšeobecněním a kategorizacím. To vše je důležitým předpokladem zejména pro učení početním dovednostem v matematice.

Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.



Dítě je nyní schopno činnosti analyticko-syntetické v tom smyslu, že umí vyjmout části z předloženého celku a opět je podle určitého hlediska složit. To mu nyní dovoluje diferencovat také zvukovou i vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je zřejmě nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání.

► paměť

Paměť se stává trvalejší a záměrnější, i když dosud je spíše mechanická než logická.

► řeč

Důležitá je úroveň jazykového rozvoje, dítě musí nejen rozumět řeči učitele, ale být i samo schopné srozumitelně vyjadřovat svá přání, city, poznatky. To předpokládá ovládnutí dostatečného množství slov a správnou výslovnost. Školsky zralé dítě je schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů vylíčit svoje zážitky a vypovídat o světě kolem sebe.

⇒ **úroveň verbální komunikace** je významná především pro adaptaci na školu; Řeč se rozvíjí i z hlediska správné výslovnosti, jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Případná patlavost by měla být překonána či napravena podle možnosti ještě před vstupem do školy;

⇒ **dobrá znalost vyučovacího jazyka** je podmínkou zvládnutí výuky; umožňuje dítěti přijímat informace, tj. výklad učiva, a přiměřeným způsobem je interpretovat, zobecňovat nějaká pravidla apod.

▶ **pozornost**

Pozornost je jedním z mechanismů regulace psychické aktivity. Z vývojového hlediska lze diferencovat dvě základní varianty pozornosti:

- a) **bezděčná, spontánní pozornost vychází z orientační reakce**; je potřebná k základní orientaci v běžném prostředí, kdy je třeba reagovat na nové či nějak neobvyklé podněty, protože by mohly představovat důležitou informaci; tento typ pozornosti **má značný význam v prvních letech života, ale ve školním věku by už nestačila**;

- b) **úmyslná pozornost už předpokládá předcházející rozhodnutí**, zaměřenost na určité podněty, selekce je tu provedena na základě předchozího úmyslu. Pozornost je v tomto případě často udržována vůlí, protože podnět neupoutává sám o sobě, aktuálně neuspokojuje žádnou z potřeb jedince. Většinou jde o motivaci zaměřenou na cíl nějaké aktivity, ale nikoliv na její průběh. (Jde např. o učení na zkoušku apod.) Cíl je žádoucí, ale aktivita vedoucí k jeho dosažení bývá obtížná a obyčejně i nepříjemná. **Ve školní práci se bez této varianty pozornosti nelze obejít. Úmyslná pozornost souvisí s vůlí a rozvíjí se v závislosti na vnějších vlivech, především na výchově.**

➤ **EMOČNÍ ZRALOST**

Za příznivých podmínek vývoje dochází k přechodu od regulace zvenčí k autoregulaci: dítě začíná v elementární podobě regulovat své chování podle norem, které přejímá za své, normy se začínají interiorizovat (zvnitřňovat) a působit. **Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů.**

Při vstupu do školy by dítě mělo disponovat určitým stupněm emocionální nezávislosti a socializační úrovně, která mu umožní lepší adaptaci v novém neznámém prostředí.

Emoční zralost zahrnuje:

- ▶ **schopnost sebeřízení**, dítě umí kontrolovat okamžité nápady a impulsy, mělo by být také schopno odložit bezprostřední splnění svých přání;
- ▶ určitý stupeň **emocionální stability a nezávislosti**; Zdar ve škole předpokládá značnou odolnost k frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch. Strach, obavy, napětí a tréma svazují jeho výkonnost.
- ▶ **schopnost přijmout nezávisle na svých přáních a požadavcích daný program vyučovacího dne** a podřídit se rytmu vyučovacích hodin; Dítě se umí na čas vzdát svých osobních potřeb ve prospěch společných cílů a společně prováděných úkolů.

S emoční zralostí souvisí úzce i zralost sociální. Dítě má být nyní **méně závislé na rodině**, tak aby se od ní dovedlo na čas odloučit a být činné i bez její opory. Pro školu plně způsobilé dítě se **dovede odloučit na více hodin od své matky**.

➤ **SOCIÁLNÍ ZRALOST**

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Musí být připraveno přijmout roli žáka, tj. plnit pokyny třetí osoby, být motivován k plnění školních povinností, chápat hodnotu a smysl školního vzdělávání, spolupracovat, přijímat pravidla hry, dovede rozlišit hru od povinnosti, navazovat společenské kontakty i mít potřebu stýkat se s ostatními dětmi.



Role školáka není výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojovou úrovní. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte, které může být přijaté do školy jen pokud očekávané úrovní alespoň přibližně odpovídá. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž.

Sociální zralost zahrnuje schopnosti:

- ▶ **rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno.** Dítě by mělo např. vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, a posléze se tak skutečně chovat.

- ▶ **respektovat běžné normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí.** Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Jelikož tyto hodnoty a normy chování se dítě učí převážně v rodině, může se i z tohoto hlediska ve větší či menší míře odlišovat od očekávaného standardu.

- ▶ **podřídít se autoritě** a ochota ke spolupráci;

- ▶ **začlenit se do skupiny vrstevníků,** být schopen pracovat ve skupině spolužáků a brát na ně ohledy.



- Úkol 7:** 1. Vyhledejte v psychologických časopisech (např. Psychologie dnes, Československá psychologie) článek zabývající se problematikou **školní zralosti**.
2. Na základě tohoto článku si připravte prezentaci získaných informací.
 3. Formu prezentace zvolte sami.



5.4 Nezralost a nepřipravenost na školu

Míra nároků na malé prvňáčky je hned od počátku velmi vysoká. Poměrně rychle se dnes začíná přímo s výukou, která klade značné nároky na rozumovou vyspělost, ale i na přiměřenou pracovní motivaci, zájem, dostatečnou koncentraci a na řadu dalších osobnostních vlastností. „Laťka“ nároků stále stoupá a je vlastně stejná pro všechny děti, s malým ohledem na jejich schopnosti, osobní vlastnosti nebo podmínky rodinného prostředí. Není divu, že velký počet dětí vykazuje po delší nebo kratší dobu po vstupu do školy různě intenzivní a rozličně projevované známky **nepřizpůsobení**: špatně se podřizují kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit na vyučování, stále si musí s něčím hrát, nevydrží klidně sedět, otáčejí se, mluví při výkladu učitelky apod. Dříve či později se u mnohých projeví i potíže ve výuce. Neúspěchy snižují sebevědomí dítěte, a jestliže se kumulují, brání úspěšnému postupu a nutí k rozhodování, zda má být školní docházka ještě přerušena a dítě se má vrátit zpět do mateřské školy (to je možné jen v prvních měsících první třídy), nebo zda má první třídu opakovat, či zda má být přeřazeno do zvláštní školy, vyrovnávající či jiné speciální třídy. I při méně hrozivých neúspěších jsou subjektivní prožitky dítěte často trpké a působí nepříznivě na celý další vývoj jeho osobnosti.

V době nástupu do školy dosáhne většina dětí takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí všech školních nároků. Určitá část nejmladších školáků může být znevýhodněna parciální nezralostí či nepřipraveností. V období 6-7 let dochází k vývojovému posunu v oblasti mnoha kompetencí a psychických vlastností, a tak existuje dost vysoké riziko, že k žádoucí vývojové proměně nedojde u všech dětí ve stejné době a ve všech oblastech. Školní selhání v 1. třídě může být podmíněno nezralostí a nepřipraveností v různých oblastech:

- ▶ Dítě ještě není dostatečně zralé, aby sneslo **zátěž povinnosti pracovat**. Nevydrží pracovat dostatečně dlouho a dostatečně intenzivně. Brzy se unaví a nedovede se na práci přiměřeně soustředit. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho schopností, takže se nemůže naučit všemu potřebnému. Následkem toho je hodnoceno hůře, než bychom mohli očekávat vzhledem k jeho předpokladům. S tím souvisí i problém adaptace na školní režim, který je pro nezralé dítě příliš vysokou zátěží, a nadměrně je vyčerpává.

- ▶ Dítě nemá rozvinuty potřebné **předpoklady k počáteční výuce** v oblasti trivie. Opožděné zrání, ale i nedostatek specifické zkušenosti se může projevit v oblasti percepce. Nezralé děti nedovedou dostatečně přesně diferencovat komplexní zrakové a sluchové podněty. Nedovedou vnímat celek jako soubor částí, ale jako nerozlišený globální vjem, nebo se soustředí pouze na nějaký, obvykle nápadný, detail. Percepční nedostatky vedou k problémům při výuce čtení a psaní.

- ▶ Dítě ještě není schopné **uvažovat konkrétním logickým způsobem**, setrvává na úrovni prelogického uvažování. To znamená, že je stále ovlivňováno aktuálně vnímanou podobou čehokoli, je vázané na aktuální egocentrický pohled na skutečnost a nedovede tuto bariéru překonat. Nebude schopné pochopit, že jeho vlastní pohled na realitu není jediný a že se z jiné pozice může jevit zcela odlišně. Nedovede hodnotit skutečnost podle jiných znaků, než které jsou na první pohled zřejmé a nápadné. Jeho uvažování je příliš ovlivňováno emocionálně a bude ignorovat cokoli, co by odporovalo jeho přání. Stejným způsobem bude interpretovat i obsah výuky a případné nepřesnosti pro ně nebudou mít žádný význam. S tímto přístupem ovšem nelze být ve škole úspěšný.

- ▶ Dítě nemá dostatečné **verbální předpoklady** pro výuku, event. ani pro zvládnutí adaptace na školní prostředí. Jestliže dítě není schopné porozumět sdělení učitele a nedovede se adekvátně vyjádřit, např. formulovat odpověď na otázku, nelze je považovat za dostatečně školsky připravené. Verbální výklad je důležitým prostředkem výuky, umožňuje vysvětlit novou látku, definovat jednotlivé pojmy, zobecňovat pravidla apod. Dítě, které nezvládlo vyučovací jazyk a řeč na dostatečné úrovni, také nemůže ve škole uspět. Obvykle jde o děti výchovně zanedbané či sociokulturně handicapované, méně nadané, event. děti s nějakou poruchou řeči.

- ▶ Dítě **není motivováno k učení**, ještě se nechce učit, role školáka pro ně představuje tak velkou zátěž, že nemůže mít potřebnou motivační sílu. Nezralé dítě se neučí, protože ho tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve formě povinnosti nechápe. Jde především o děti emočně nezralé, s nižší frustrační tolerancí, často nadměrně závislé na matce, resp. domácím prostředí. Určitou roli zde hraje i aktuální úroveň uvažování, dokud je pro dítě typický egocentrický způsob nazírání světa, nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní aktuální uspokojení. Teprve když

se dostane na úroveň logických operací a je schopné odstupu, dovede přijmout povinnost jako obecně nadřazený motiv. Nezralé děti nebývají motivovány ke školní práci. Jsou pro ně důležitější infantilní motivy a aktuální potřeby, jejichž uspokojení nejsou schopné odložit (např. sníst svačinu až o přestávce, nehrát si při vyučování atd.). Nedovedou ovládat okamžité impulsy. Ve škole neustále ruší, protože dělají, co je právě napadne. Nesledují vyučování, a tak bývá i jejich výsledek mnohem horší, než by bylo možné vzhledem k jejich inteligenci očekávat. Někdy nejde jen o nezralost, ale i důsledek nedostatečné výchovy. S tím souvisí i nízká úroveň rozvoje pracovních návyků a sebeobsluhy.

- ▶ Dítě se zatím nechce učit, protože **nechápe povinnosti spojené s rolí školáka**, a nedovede se chovat tak, jak jeho nové postavení vyžaduje. S tím souvisí i obtíže v pochopení role učitele, který je autoritou, a pozice spolužáků, kteří jsou na stejné úrovni. Jde o projev opoždění socializačního vývoje, pro něž je typická i neschopnost dítěte vzdát se výjimečného postavení, které má v rodině. Dítě se ve třídě chová tak, jako by i zde mělo výlučnou pozici, a vyžaduje stálou pozornost učitele. Infantilní děti jsou natolik závislé na dospělém, že pracují jen tehdy, když se jim učitel individuálně věnuje. Nechápu, proč by měly být hodnoceny podle svého výkonu, proč by je učitel neměl akceptovat zcela automaticky, jako to dělají jejich rodiče. Nejsou na jiný způsob jednání dospělých zvyklé a nedovedou zátěž, kterou přináší osamostatnění, přijmout. Výsledky jejich práce ve škole nejsou ani v tomto případě tak dobré, jak by mohly být. Role školáka představuje značný tlak na odpoutání dítěte z vazby na rodiče a přijetí odpovědnosti za své jednání, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek, který funguje spíše jako stres.

V adaptaci dítěte na školní podmínky hraje mimořádnou roli i učitelka (učitel) a celkové pedagogické klima ve třídě a ve škole, přesto by bylo vhodné **posuzovat komplexně připravenost dítěte na vstup do školy**, aby se předešlo zbytečným neúspěchům ve školní práci, jejichž důsledky se po vstupu do školy odstraňují jen těžko a zdlouhavě. Škola nemá představovat pro dítě zbytečný stres a přesto musí plnit svou úlohu.



Za nezralé označíme děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.

➤ TĚLESNÁ NEZRALOST

Do skupiny nezralých lze zahrnout mnohé děti příliš **neklidné** či nápadně zabrzděné a **utlumené**, což může souviset s biologickým, potažmo pak i emocionálním zráním. Stejně tak je nutné zaměřit pozornost na děti překotné, impulzivní, či zase velmi zdlouhavé a těžkopádné nebo **neobratné**, objasnit příčiny problému, pomoci nalézt porozumění a odbornou pomoc. Zvláště pečlivé by mělo být hodnocení školní zralosti u dětí narozených s velmi nízkou porodní hmotností. Ukazuje se, že většina těchto dětí neplní kritéria tělesné a psychické zralosti před sedmým rokem.

➤ KOGNITIVNÍ NEZRALOST

Dítě není schopno kvalitní školní práce, dokud jeho myšlení zůstává **prelogické a egocentrické**, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a není schopno plně respektovat zákony logiky, což se neslučuje s osvojováním školní látky ani s dalšími nároky, které jsou na dítě při vstupu do školy kladeny.

Úroveň verbálních kompetencí výrazně ovlivňuje hodnocení a posléze identitu dítěte. **Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci** a brání se tím, že ji co nejvíce omezuje, neboť raději nemluví, aby se mu nikdo nevysmíval. Výsledkem je zvýšení rizika sociální izolace a školní neúspěšnosti. Na znalosti jazyka je závislá i značná část výuky.

Mnozí rodiče žádají odklad školní docházky i u dětí téměř sedmiletých, dobře fyzicky i psychicky (ve smyslu kognitivních procesů) vyspělých, ze strachu, že dítě je stále ještě hravé, příliš živé a nedokáže ve škole své schopnosti uplatnit.

➤ EMOČNÍ NEZRALOST

Za nepříznivých podmínek – zejména při absenci kladného emočního vztahu dospělých k dítěti a při extrémně silném řízení, při záměrné výchově k pocitu nedostačivosti, prohřešku apod. – se tlumí aktivita a iniciativa dítěte. To je pak často ovládáno pocitu viny, což může podstatně ovlivnit jeho další (nejen emoční) vývoj.

Emoční nezralost se často projevuje **přecitlivělostí, dítě je příliš bázlivé či dokonce plačtivé**, ale stejně tak i **prudké a výbušné** se sklonem k negativismu v chování.

➤ SOCIÁLNÍ NEZRALOST

Školsky nezralé dítě **nechápe rozdílnost jednotlivých rolí**: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat. Takovéto děti např. odbíhají od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, často špatně navazují kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi, mohou být příliš stažené do sebe, nekomunikující. Děti, které jsou (ať už z jakéhokoliv důvodu) opožděné v socializačním vývoji, budou mít problémy v adaptaci na prostředí školy, což se brzy odrazí i v jejich školním výkonu.

Značnou zátěží může být pro dítě eventuelní **rozpor mezi normami rodiny a společnosti**. Dítě za těchto okolností neví, jak se má vlastně chovat. Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování je značnou překážkou v adaptaci na školu.

➤ POŽADAVKY ŠKOLY

Jedním z rozhodujících činitelů zdaru či nezdaru dítěte, jež přitom netkví v dítěti samém, mohou být nároky školy. Jde o to sladit je maximálně s reálnými možnostmi většiny školních začátečníků, aby požadavky školy odpovídaly předpokladům dítěte. Moderní doba s rostoucími nároky na vzdělání přinesla např. zkrácení přípravného období na vyučování, jež se nyní ve značné míře přesouvá do období mateřské školy.

Nejde však jen o to, jakých cílů a v jakém časovém rozmezí má být dosaženo, ale též i podstatně o to, **jakými metodami se tak děje**, jaký přístup vůči dítěti a jeho eventuelním odlišnostem od očekávaného chování učitel zaujme. Přístup učitele by měl dítě motivovat, měl by vycházet vstřícně typovým a pokud možno i zcela jedinečným odlišnostem dětí a přitom respektovat nejen dosažený věk, ale i vývojovou úroveň, na niž dítě dospělo.

U dětí, které mají ve škole prospěchové potíže, se opakovaně zjišťuje, že měly zhoršené podmínky v předchozím vývoji. Rodiče měli nižší úroveň vzdělání a kultury, málo se rozvíjela řeč dítěte, které mělo málo podnětů k rozvíjení poznávacích zájmů, vědomostí a myšlení.

Dosažení všech předpokladů pro vstup do školy je závislé na mnoha činitelích, které ovlivňují tělesný a psychický vývoj dítěte. Záleží na dědičnosti, zdravotním stavu, podnětnosti prostředí, citové atmosféře v rodině, systematické výchově i vlastní psychické aktivitě. Nízká úroveň připravenosti na školu nemusí být vázána jen na nedostatečnou podnětnost prostředí nebo nevhodné vzory chování v rodině, může být způsobena i omezenými možnostmi na straně dítěte.



Obecnější příčiny školní nezralosti lze rozdělit do těchto kategorií (Jirásek, Tichá, 1968 in Říčan, P., Krejčířová, D., 1997):

- a) nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu;
- b) opožděný mentální vývoj, snížení inteligence;
- c) nerovnoměrný vývoj, oslabení dílčích schopností a funkcí. Tak tomu je např. v případě oslabení funkcí nezbytných pro náležité zvládnutí čtení a psaní. Často jde o naznačené či plněji vyjádřené dysfunkce a specifické vývojové poruchy. Do této skupiny patří obtíže na podkladě lehkých mozkových dysfunkcí či časných poškození CNS;
- d) neurotický povahový vývoj, neurotické rysy a symptomy;
- e) nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Sem spadají důsledky psychické deprivace spjaté s ústavní výchovou, ale též méně navenek patrné citové anebo podnětové strádání v rodině (psychická subdeprivace v pojetí Matějčkové).

Pokud dítě nespĺňuje všechny předpoklady pro vstup do školy, je vždy třeba nejprve posoudit proč, a podle povahy příčiny navrhopat opatření. Pouhé odložení školní docházky je vhodné pouze u případů zpomalení vývojového procesu. Při nedostatcích ve výchovném působení a menší podnětnosti prostředí (např. u romských dětí), je třeba odložení docházky doplnit systematickou předškolní výchovou. Některé děti vývojových předpokladů pro vstup do školy nikdy nedosáhnou (např. slabomyslné) a zařazují se do zvláštních (speciálních) škol podle povahy svého poškození.

- ❖ Pokuste se analyzovat motivy ke školní práci dítěte v prvním roce školní docházky. Co myslíte, že je pro ně podstatné?
Jaké děti nebývají ke školní práci dostatečně motivovány?

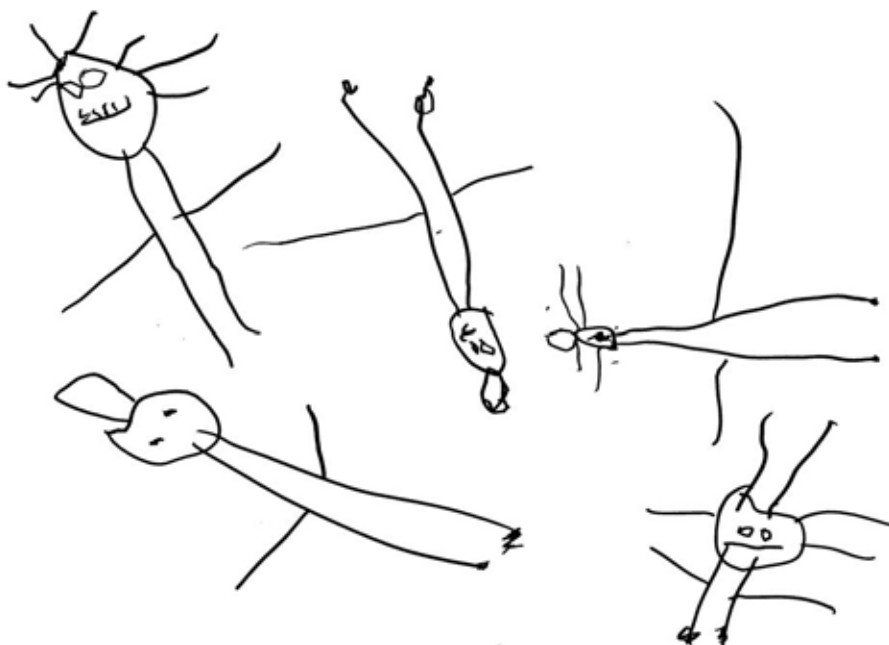


5.5 Posuzování předpokladů pro vstup do školy

Dnešní tendence směřují k ověření školní zralosti dostatečně včas před předpokládaným vstupem do školy, aby v případě potřeby bylo možno využít zbývajících času k cílené pomoci, např. k logopedické nápravě řeči, k rozvíjení jemné motoriky, k nácviku osamostatňování atd. Snaha předcházet potížím dětí vede k tomu, že alespoň vytypované problémové děti se posílají do pedagogicko-psychologické poradny k vyšetření tzv. školní zralosti. Psychologická poradenská služba není zatím natolik rozšířena, aby se vyšetření školní zralosti mohlo provést u všech dětí, které mají školní docházku začít.

Pro diagnostiku školní zralosti jsou však nejužitečnější **metody psychologické**, zejména psychologické testy, ale i další způsoby posuzování stavu duševního vývoje. Psychologických testů pro posouzení školní zralosti, respektive připravenosti na vstup do školy, je mnoho.

Obrázek č. 10



Maxík (4 roky)

*Rád si povídám s kamarádem Filipkem,
s Barunkou, s dětmi ze školky*

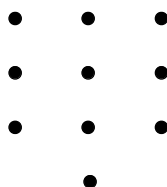
Tyto psychologické testy se skládají z různého počtu úloh, které kladou různé kombinace nároků na školní zralost. Užitečnost testu nelze hodnotit podle počtu jeho úkolů, ale především podle jeho validity (platnosti) a reliability (spolehlivosti), na nichž závisí jeho predikční hodnota. Testovým metodám pro diagnostiku školní zralosti se věnovali např. G.Strebelová, A. Kern, J. Jirásek a další:

Mezi učitelskou veřejností se rozšířil hlavně Jiráskův **Orientační test školní zralosti** (modifikace testu A. Kerna). Test se skládá pouze ze tří úloh, je časově nenáročnou vyšetřovací pomůckou, ale má skutečně význam výlučně orientační, depistážní.

První úkol je **kresba lidské (mužské) postavy** a vychází z úzkého vztahu mezi výtvarným projevem a celkovou rozumovou úrovní dítěte.

Druhý úkol žádá **napodobení psaného písma**, věty složené ze tří krátkých slov či bezesmyslných slabik (např. *Eva je tu. Ota jí moc. Sev pa li. Ci yl osn.*)

Poslední úkol spočívá v **napodobení uspořádané skupiny teček**:



Oba úkoly zjišťují tzv. percepční zralost i splnění instrukce v málo přitažlivém úkolu, také vizuomotorickou koordinaci při napodobování předlohy. Hodnotí se pomocí školské stupnice.

Normy pro hodnocení úkolů:

1. úkol – nakreslení mužské postavy

Na jedničku: Postava musí mít hlavu, trup a končetiny, je nakreslena dvojdímní. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy, popř. je zakryta čepicí nebo kloboukem, uši, oči, ústa, nos. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Postava je nakreslena syntetickým způsobem a má odpovídající proporce.

Na dvojku: Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení.

Na trojku: Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy nakreslené dvoučarou. Tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

Na čtyřku: Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jeden pár) jsou vyjádřeny jednoduchými čarami.

Na pětku: Chybí jasné zobrazení trupu (hlavonožec nebo překonání hlavonožce) nebo obou párů končetin.

2. úkol – obkreslení jednoduché věty napsané psacím písmem

Na jedničku: Zcela čitelné napodobení psané předlohy. Písmena jsou dvakrát větší než na předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem j (i). Opsaná věta se neodchyluje od vodorovné linie více než o 30 stupňů.

Na dvojku: Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmena ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

Na trojku: Je patrné dělení ještě alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

Na čtyřku: S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku „písmen“

Na pětku: Čmárání.

3. úkol – obkreslení skupiny bodů

Na jedničku: Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

Na dvojku: Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

Na trojku: Celek svým obrysem připomíná předlohu. Výškou i šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být více než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení.

Na čtyřku: Obrazec se svým obrysem už nepodobá předloze. Skládá se ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží. Jiné tvary nejsou přípustné.

Na pětku: Čmárání.

(J. Jirásek, Orientační test školní zralosti, Bratislava 1970)

Orientační test je časově nenáročná vyšetřovací pomůcka, která má význam výlučně **orientační**, depistážní. Lze mu vytknout jednostrannost v přístupu k dětské psychice, zanedbání verbálního projevu mentálních funkcí. Ten je však možné posuzovat jiným Jiráskovým testem, orientačním testem pro verbální myšlení, ve kterém je dvacet úkolů (hodnocení v bodech se rovněž převádí na klasifikaci výsledků ve školních známkách).

Test verbálního myšlení

1. Které zvíře je větší – kuň nebo pes? Kuň = 0 bodů. Špatná odpověď = -5
2. Ráno snídáme, v poledne ...? Obědváme. Jíme polívku, knedlíky a maso = 0 bodů
Svačíme, večeříme, spíme a jiné chybné odpovědi = -3
3. Ve dne je světlo, v noci je ...? Tma = 0. Špatná odpověď = -4
4. Obloha je modrá, tráva je ...? Zelená = 0. Špatná odpověď = -4
5. Třešně, hrušky, švestky, jablka, ..., to je ...? Ovoce = 1. Špatná odpověď = -1
6. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory? Aby se vlak nesrazil s autem, aby po něj někdo nevběhl apod. = 0. Špatná odpověď = -1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň? Města = 1, nádraží = 0. Špatná odpověď = -1
8. Kolik je hodin? (Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.) Dobře určeno = 4, určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hodina správná = 3, nezná hodiny = 0
9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ...? Štěňátko (štěně), jehňátko (jehně) = 4, jen jeden ze dvou údajů = 0. Špatná odpověď = -1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného? Kočce, mají čtyři nohy, ocas, chlupy, drápy (stačí jedna podobnost) = 0, kočce (bez udání znaku podobnosti) = -1, slepici = -3
11. Proč má každé vozidlo brzdu? 2 důvody (brzdit z kopce, zpomalit v zatáčce, zastavit v případě nebezpečí, vůbec zastavit při ukončení jízdy = 1, jeden důvod = 0, špatná odpověď (např. to by nejelo bez brzdy) = -1

12. Čím se sobě podobají kladivo a sekera?
2 společné znaky (jsou ze dřeva a ze železa, mají topůrko, dají se jimi zatloukat hřebíky, je to nářadí, na zadní straně jsou placaté) = 3, jedna podobnost = 2, špatná odpověď = 0
13. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
Určení, že jsou savci, nebo uvedení 2 společných znaků (mají 4 nohy, ocas, srst-chlupy-kožich, jsou to zvířata, dovedou lézt po stromech) = 3, jedna podobnost = 2. Špatná odpověď = 0.
14. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby tu ležely vedle sebe na stole?
Šroub má závity (vinty, takovou kroucenou čáru okolo, vroubky) = 3. Šroub se šroubuje, hřebík zatluče, nebo šroub má matku = 2.
Špatná odpověď = 0.
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání,... to jsou ?
Sporty (tělovýchova) = 3. Hry (cvičení, cviky, tělocvik, závody) = 2. Špatná odpověď = 0.
16. Které znáš dopravní prostředky?
3 pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď = 4, jen tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale po vysvětlení „Dopravní prostředek je to, čím se někam dopravujeme“ = 2. Špatná odpověď = 0
17. Čím se liší starý člověk od mladého? Jaký je mezi nimi rozdíl?
3 znaky (šedivé nebo žádné vlasy, vrásky, nemůže už tak pracovat, špatně vidí, špatně slyší, je častěji nemocný, dříve umře než mladý) = 4. Jeden nebo dva rozdíly = 2. Špatná odpověď (má hůl, kouří) = 0.
18. Proč lidé pěstují (provozují) sporty?
2 důvody (aby byli zdraví – otužilí – silní, aby byli pohyblivější, aby měli rovné tělo, aby nebyli tlustí, dělají to pro zábavu, chtějí dosáhnout rekordu, zvítězit aj.) = 4, jeden důvod = 2. Špatná odpověď (aby něco uměli; To se vsadí a vyhrajou se peníze) = 0.
19. Proč je nemravné (nesprávné, špatné) , když se někdo vyhýbá práci?
Ostatní se na něho musí dívat (nebo jiné vyjádření toho, že je tím poškozen i někdo jiný) = 5.
Je líný, nebo málo vydělá a nemůže si nic koupit = 2. Špatná odpověď = 0.

20. Proč se musí na dopis nalepit známka?

Platí se tím za doručení (dopravu) toho dopisu = 5.

Ten druhý by musel zaplatit pokutu = 2.

Špatná odpověď = 0.

Výsledek testu je součet bodů (+ a -) dosažených v jednotlivých otázkách.

Klasifikace výsledků:

na jedničku	+ 24 bodů a více
na dvojku	+ 14 až + 23
na trojku	0 až + 13
na čtyřku	-1 až -10
na pětku	- 11 a méně

(Švancara, J. a kol., 1974)

Schopnost verbální komunikace je velmi důležitá pro adaptaci dítěte na roli školáka. Pokud dítě nerozumí sdělením učitelem, hůře se orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Zpravidla se také hůře cítí, je nejisté, má strach. Narušení aktivního řečového projevu vyvolává nepříznivé reakce okolí. Jakýkoli nedostatek nebo porucha řeči modifikují vztah žáka a učitele, projeví se změnou v jejich komunikaci a odlišným postojem učitele k tomuto dítěti. Komunikační partner, který řeč dobře neovládá, bývá automaticky hůře hodnocen.



Při odborném posouzení školní zralosti (přípravenosti na vstup do školy) je třeba **vycházet ze všech předpokladů pro vstup do školy** a tomu volbu metod pro diagnostiku přizpůsobit. Kernův-Jiráskův test může být vhodný jako první síto, ale konečné rozhodnutí v pochybných případech by mělo zahrnovat vždy podrobné psychologické vyšetření všech dílčích složek mentální výbavy dítěte. Orientační testy samy o sobě rozhodně nestačí !!!



Úkol 8:

1. Zkuste na základě uvedeného Jiráskova testu orientačně posoudit předpoklady dvou dětí předškolního věku (starší pěti let) pro vstup do školy. Děti vyberte dle jednoho z následujících kritérií: a) věkový rozdíl dětí mezi se sebou je větší než 6 měsíců, jsou stejného pohlaví; b) věkově bez rozdílu, rozdílnost pohlaví.
2. Došli jste při vyhodnocení k přibližně stejným či výrazně rozdílným výsledkům?
3. Jak byste tyto výsledky (i případné rozdíly) interpretovali?
4. Jaká byste případně navrhli opatření ke zlepšení vývojové úrovně dítěte (zdá-li se vám to vzhledem k výsledkům potřebné).

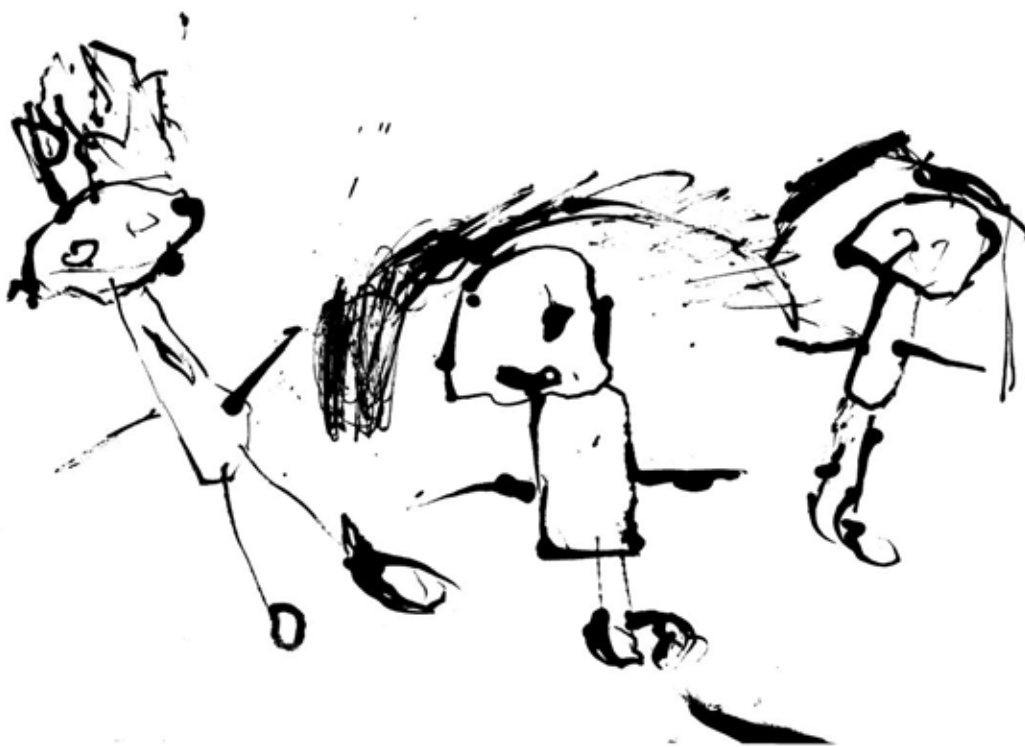




Mnoho odborníků považuje věk do šesti let za zvlášť důležitý pro vývoj osobnosti. Podle některých je charakter v podstatě již zformován právě v tomto období. Novější výzkumy nasvědčují tomu, že vývojové změny probíhají i dále a formování osobnosti nekončí dokonce ani v dospělosti a ve stáří (bidromální koncepce). **Přesto je přiměřené věnovat vývoji a výchově dítěte do šesti let značnou péči a brát také v úvahu, že do školy vstupují děti, které mají za sebou složitý vývoj, v něčem příznivý, v něčem nepříznivý, a že jsou to již do určité míry zformované individuality.**

Čáp,J., Mareš,J. 2001, s. 227-228

Obrázek č. 11



Terezka (4 roky)

Ráda si povídám s maminkou a sestrou Klárkou



Úkol 9.: Z nabízených možností vyberte ty správné

(správná odpověď nemusí být jen jedna)

1. Které z následujících zjištění zadává oprávněný důvod k obavám v případě, že se jedná o tříleté dítě?
 - a) Nemluví jasně a srozumitelně většinu doby.
 - b) Nedokáže říct, jak se jmenuje.
 - c) Neumí pracovat s nůžkami a vystřihávat podle obrysu.

2. Které z následujících zjištění zadává oprávněný důvod k obavám v případě, že se jedná o čtyřleté dítě?
 - a) Neumí skákat na jedné noze.
 - b) Nedokáže čitelně napsat všechna písmena abecedy a ve správném pořadí.
 - c) Nedokáže se samo obléct, a to ani s občasnou pomocí ze strany rodiče nebo pečovatele.

3. Které z následujících zjištění zadává oprávněný důvod k obavám v případě, že se jedná o pětileté dítě?
 - a) Nevydrží klidně poslouchat vyprávěný příběh ani pět minut.
 - b) Nesloží přijatelnou větu ze čtyř nebo pěti slov.
 - c) Při scházení ze schodů nestřídá nohy.

4. Která z následujících charakteristik popisuje zdravé děti předškolního věku?
 - a) Jsou zvědavé a zajímá je všechno, s čím se setkají.
 - b) Prudce se rozvíjí slovní zásoba a intelektuální schopnosti.
 - c) Jsou spokojené, když se drží u dospělých osob. Nechtějí se zapojovat do kolektivních činností spolu s jinými dětmi.

5. Co nezvládnou děti předškolního věku?
 - a) Vysvětlit, proč udělaly něco nepřipustného.
 - b) Postarat se o mladší sourozence a převzít zodpovědnost za jejich bezpečí.
 - c) Ohlásit se do telefonu.

Řešení úkolu najdete na str. 89.



Literatura:

- ALLEN, K.E., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- ANDREJEVOVÁ, G.M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984.
- ATKINSONOVÁ, R.L. a kol. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- ATKINSONOVÁ, R.L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-85605-35-X.
- BEATY, J.J. *Prosocial Guidance for the Preschool Child*. Prentice Hall, 1999. ISBN 0-13-633512-8
- BEDRNOVÁ, E. *Člověk hledá člověka*. Praha, Horizont, 1989.
- BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: PÚAV ČR, 2003.
- BODALEV, A.A. *Vosprijatie i ponimanie čeloveka čelovekom*. Moskva: IMU, 1982.
- BOWLBY, J. *Maternal care and mental health*. Genéve, 1951.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4
- DENHAM, S.A. *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press, 1998.
- EISENBERG, N. FABES, R.A. & MURÉNY, B.C. Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247, 1996.
- ERIKSON, E.H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha, Portál, 2006
- GILLERNOVÁ, I. A KOL. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6
- GRAUMANN, C.F. (ED.) *Handbuch der Psychologie*, sv. VII/1,2: *Sozialpsychologie*, Göttingen, 1972.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. Praha, Portál, 1998.
- HAYESOVÁ, N. *Aplikovaná psychologie*. Praha, Portál, 2003.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- HELUS, Z. *Vyznat se v dětech*. Praha: SPN, 1984.
- JANOŮŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie*. Praha: SPN, 1988
- JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1970.
- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-426-5.
- KOHLBERG, L. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/Main, 1997.
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- LAIBLE, D.J., THOMPSON, R.A. Attachment and Emotional Understanding in Preschool Children. *Developmental Psychology*, vol. 34, No. 5, 1038-1045, 1998.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1991.
- LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-7169-195-X.

- LANGMEIER,J., MATĚJČEK,Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.
- MAREŠ, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících II*. Hradec Králové: Nukleus, 2002. ISBN 80-86225-25-9
- MATĚJČEK,Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986.
- MATĚJČEK,Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN, 1991.
- MATĚJČEK,Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992.
- MATĚJČEK,Z. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha, Portál, 2004.
- MATĚJČEK,Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha, Grada, 2005.
- MERTIN,V., GILLERNOVÁ,I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál, 2. vydání, 2010
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha, Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ,M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000.
- ODEHNAL,J. Socializace. In.: Janoušek,J. a kol. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: UK, 1981.
- PEDERSEN,F.A.(Ed.) *The father-infant relationship: observational studies in the family setting*. New York, Praeger, 1980.
- PIAGET,J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, 1983
- ŘÍČAN,P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SHAPIRO,L.E. *Emoční inteligence dítěte její rozvoj*. Praha, Portál, 1998.
- SMÉKAL,V.,LACINOVÁ,L.,KUKLA,L.(eds.) *Dítě na prahu dospívání*. Brno, Barristel&Principal, 2004.
- SOLLÁROVÁ,E. Socializácia. In T.Kollárik a kol., *Sociálna psychológia*. Bratislava, FSEV UK, 2004.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- ŠULOVÁ,L. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003.
- ŠULOVÁ,L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum, Praha, 2004
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VERECKÁ,N. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*.Praha:NLN,2002.ISBN 80-7106-474-2
- VYMĚTAL, J. *Lékařská psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-740-X.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-269-6.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha, Grada, 2001.

Vývojová psychologie

(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)

Vydala: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Edice: skripta

Autor: PhDr. Iva Wedlichová, Ph. D.

Recenzent: PhDr. Vladislava Heřmanová, Ph. D.
Doc. PhDr. Běla Hátlová, Ph. D.

Jazyková korekce: skripta neprošla jazykovou úpravou

Náklad: 500 ks

ISBN: 978-80-7414-320-5

Studijní opora vznikla za podpory grantu ESF OPVK č. CZ.1.07/2.2.00/07.0420
„Zefektivnění a inovace výuky psychologie na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem“

Název V vojová psychologie
(určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)
Auto i PhDr. Iva Wedlichová, Ph.D.
Nakladatel Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Edice skripta
Rok 2010
Vydání 1. vydání
Náklad 500 ks
Počet stran 119 stran
Tisk a vazba PrintActive s.r.o.

Kniha byla objednána prostřednictvím portálu: www.dum-tisku.cz.

ISBN 978-80-7414-320-5

