

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Vliv sociálního prostředí na adaptaci dětí ve škole

Vedoucí práce: Mgr. Iva Čejková

Autor práce: Lenka Brožíková
Studijní obor: Sociální a charitativní práce
Forma studia : Kombinované studium
Ročník : 4.

2007

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Podpis studenta/ky:

Datum: 22.června 2007

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr.Ivě Čejkové
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	5
1 <u>OBDOBÍ LIDSKÉHO VÝVOJE</u>	8
1.1 Období prenatální.....	11
1.2 Období novorozenecké.....	12
1.3 Období kojenecké	13
1.4 Období batolecí.	14
1.5 Období předškolního věku.....	17
1.6 Období vstupu do školy.....	19
1.6.1 Školní zralost a připravenost.....	20
2 <u>SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE</u>	25
2.1 Rodina jako sociální prostředí.....	25
2.1.1 Rodina jako sociálně znevýhodněné prostředí.....	29
2.2 Sociální skupiny mimo rodinu	30
3 <u>ADAPTACE DÍTĚTE NA ŠKOLU</u>	32
3.1 Dítě – učitel - rodina.....	33
3.2 Školní úspěch či neúspěch.....	34
ZÁVĚR	37
Seznam literatury	39

ÚVOD

Bakalářskou práci na toto téma jsem začala psát v době, kdy jsem pracovala jako asistentka pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí na základní škole. Převážnou část vyučovacích hodin jsem trávila s dětmi v první třídě. Děti, se kterými jsem byla v kontaktu, měly problémy se zvládnutím obsahu výuky, kde často nestačily požadavkům učitele. Jejich školní práce byla slabá, domácí příprava téměř neexistovala. Když jsem s dětmi při hodině pracovala, na začátku měly značnou snahu o spolupráci. Po kratší době přestávaly tempu výuky stačit, začaly ztrácet zájem a jejich pozornost přirozeně upadala.

U některých dětí byla poměrně dobrá spolupráce s rodiči, ale ti často přiznali, že s dítětem doma nepracují. Důvodem bylo to, že sami měli velké mezery ve vzdělání. Jejich písemný i čtený projev byl velmi neuspokojivý. Někteří rodiče často zdůrazňovali, že doma s dětmi pracují, ale podle slov dětí to pravda nebyla. Jiní rodiče považovali za pomoc dítěti to, že za něj úkol rovnou vypracovali. Tyto děti měli spolu s potížemi ve vzdělávání, i další problémy. Jedním z nich bylo to, že děti nebraly osobu učitele jako autoritu, často se k němu chovaly s malým respektem.

Třídní kolektiv brzy začal tyto děti odmítat. Díky svým neúspěchům a problémům s kázní byly často ostatními zesměšňovány. U dětí, vyloučených z kolektivu, se na toto objevily různé reakce, od pláče až po agresi. Postupně děti odmítaly do školy chodit a školu braly jako nutné zlo. Rodiče s nimi mnohdy souhlasili.

„Člověk přichází na svět jako biologická bytost, společenskou bytostí se teprve stává, jeho lidství je zpočátku jen v jeho lidské podobě a stojí před ním životní úkol – stát se člověkem také ve smyslu psychologickém.“¹ Aby se člověk stal člověkem ve skutečném slova smyslu, musí projít určitým vývojem a řadou změn. Pokud si pohled na vývoj člověka rozdělíme, můžeme říci, že vývoj je řada zákonitých změn, které nastávají v zákonitém pořadí tak a ne jinak.

Měníme se od podoby k podobě, od nesamostatného tvora v samostatnou myslící bytost. K dosažení tohoto cíle musíme projít mnoha změnami. Pokud je „cestou mineme“ nebo nemáme pro jejich splnění správné předpoklady, mohou nastat potíže. Přejít od jedné změny ke druhé má být přiměřený, pomalý a důsledný. Procházíme postupným vývojem,

¹ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 318.

zdokonalováním a obohacováním. K dosažení změn dostáváme každý na svou cestu určitou základní výbavu, můžeme říci, že genetickou. Ale ta sama nestačí, potřebujeme i vnější podmínky, podněty a také pomocnou ruku. Člověk je tvor společenský, život o samotě není jeho přirozeností.

„Už v prenatálním vývoji je určitá souhra mezi organismem matky a plodu. Po narození se dostává dítě do sociálního prostředí, kde pokračuje jeho vývoj. Okolní prostředí působí na člověka různými podněty. Nejjednodušší je působení fyzikálních vlivů, jako je např. zajištění látkové výměny a tepla. Toto působí na tělesný vývoj. Lidé navíc uzpůsobují pod vlivem prostředí své životní činnosti podle zkušeností. Toto přizpůsobování se podmínkám prostředí na základě zkušeností nazýváme učením.“² Člověk se však nemůže naučit cokoli, ale jen to, k čemu má příslušné vlohy. Avšak i tyto vlohy se dají působením sociálního prostředí do určité míry rozvíjet.

V životě nás čeká mnoho složitých okamžiků, kterým se nemůžeme vyhnout. Jedním z nich je nástup do školy. Školní docházka není zanedbatelnou součástí našeho života, vždyť někteří z nás stráví během svého života ve školních lavicích až osmnáct let. Je velmi důležité, jakou dostaneme výbavu na jeho zdolání a jak se k tomuto období postavíme. Většinu našeho chování ovlivní rodiče. Na školní léta nás připraví právě oni, naše rodina. To oni nám mají pomoci v překonávání možných překážek při začlenění do společnosti.

Sociální prostředí, jaké nám rodina vytvoří, nám pomáhá ve zdolávání neznámého. Pokud nás naše okolí nevybaví dobře, nastanou potíže, které budeme sami těžko zdolávat. Spoustu času a energie budeme věnovat tomu, abychom dohnali v naší socializaci to, co nám nebylo předáno, to co nás nikdo nenaučil. Oproti těm ostatním budeme mít hned na začátku handicap. Jak poznamená naše začlenění do prvního většího kolektivu?

Tyto děti, vyloučené z kolektivu, jsou na první pohled stejné jako ostatní. Vypadají stejně, ale něco je od ostatních odlišuje. Nepodařilo se jim zapojit se mezi své spolužáky, do nového sociálního prostředí. Zajímalo mě, proč je tomu tak? Je sociální prostředí, ze kterého pochází a které je vychovávalo tím, co ovlivní jejich start do života? Odpověď jsem se pokusila najít v odborné literatuře, která se zabývá sociálním vývojem dítěte, sociálním působením rodiny na dítě a problémy, které jsou spojené s nástupem do školy.

Cílem mé bakalářské práce je zaznamenat vlivy, které působí na adaptaci dětí na školní prostředí. Pro mnohé děti je vstup do školy vstupem do dalších sociálních interakcí mimo rodinu, která je dosud chránila. Školní kolektiv je často prvním kolektivem, ve kterém

² ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, str. 22.

kterém děti uplatňují své zkušenosti a dovednosti v komunikaci a sociálních dovednostech. Dostávají se do nových sociálních rolí, které prověří jejich schopnosti. Pokud dítě selže z důvodů nedostatečné připravenosti, často se problémy promítají do dalšího života.

1 OBDOBÍ LIDSKÉHO VÝVOJE

Říčan uvádí, že „*Duševní vývoj člověka je do určité míry determinován biologicky. Nejdůležitější je přitom vývoj mozku, který se nejrychleji vyvíjí v prenatálním stadiu.*“³ Ale tato situace se po narození, tedy po ukončení prenatálního vývoje, mění. Ve chvíli narození máme sice každé mozkové buňky vytvořeny, ale ještě několik dalších let se dotváří jejich struktura. Tento proces je označován termínem maturace a znamená biologické dozrávání mozku. Vzhledem k růstu mozku a jeho dotváření rostou jeho funkční možnosti a roste i kapacita pro učení. S věkem dítěte je jeho závislost na maturaci mozku volnější. Dochází k tomu, že čím větší roli v životě dítěte hraje učení, tím více se vzájemně liší děti, které ovlivňuje různé sociální prostředí. Lze tedy říci, že člověk je velmi závislý na prostředí, ve kterém vyrůstá.

Člověk žije ve společenství a vyvíjí se v rámci interpersonálních vztahů, které tvoří jeho okolí. V případě dítěte je to jeho rodina. Teprve po zvládnutí sociálních vztahů uvnitř rodiny si může dítě osvojovat sociální vztahy k větším skupinám. Tento postup je označován pojmem socializace. Nakonečný definuje socializaci takto: „*Tímto pojmem se rozumí postupné vrůstání do společenských podmínek života, tj. postupná orientace v daném sociokulturním prostředí a osvojování tomuto prostředí přiměřeného účelného chování, je tedy ve své podstatě rodinnou výchovou, která, psychologicky vzato, je zase v podstatě procesem učení zejména sociálního.*“⁴

Za základní aspekty socializace pokládá Nakonečný⁵ tyto jevy:

- 1) Osvojování základních kulturních návyků, tedy návyků, které společnost považuje za základní, ať jde o návyky hygienické, společenské, atd.
- 2) Osvojování mateřského jazyka a dalších forem komunikace mezi sociálními skupinami.
- 3) Užívání předmětů, které ve společnosti slouží k určené potřebě. Užívání musí být přiměřené jejich funkci.
- 4) Osvojování základních poznatků o přírodě, společnosti a základní časoprostorová orientace.
- 5) Osvojování sociálních rolí, které přísluší věku a pohlaví.
- 6) Orientace v základních normách a hodnotách společnosti.

³ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 28.

⁴ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 317.

⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 31 - 33.

- 7) Postupný vývoj sebekontroly a volní regulace chování, přirozený a postupný vývoj od dětského egoismu k základům prosociálního jednání.

Pojmem socializace můžeme tedy označovat ten stav jedince, který se při svém jednání a chování řídí společenskými normami podle svého přesvědčení a ne pod vnějším tlakem.

Celý socializační vývoj jedince je rozdělen do několika etap. Říčan⁶ uvádí, že jde o načasování do určitého okamžiku života. Ne každý jedinec však splňuje nástup do těchto etap, u některých může dojít v oblasti biologického i psychického vývoje k odchylkám. Tyto odchylky poznamenávají další vývoj jedince. Je tedy možné usuzovat, že v našem životě existují kritická období, kdy je jedinec určitým vlivům přístupnější. Jen tehdy, pokud nastanou předpoklady pro další vývoj, se odehrává to, co je pro toto období přirozené. Pokud nenastanou příslušné podmínky, dochází k tomu, že vývoj je porušen a vzniká nedostatek. Ten se v dalším vývoji napravuje velmi složitě. Z tohoto autor vyvozuje, že každé vývojové stadium těsně navazuje na další.

O tomto vývoji hovoří i Čáp⁷. Zmiňuje se o senzitivních obdobích, což je podle něj termín, který označuje období ve vývoji člověka, kdy je jedinec velmi přístupný vlivům, které dále rozvíjí jeho osobnost. Pokud jde o tyto vlivy mimo *senzitivní období*, je jejich působení slabší, nebo nepůsobí vůbec. Autor dochází k závěru, že každé stádium lidské ontogeneze je pravděpodobně senzitivní obdobím pro ty momenty, které byly zjištěny jako jeho nejcharakterističtější znaky. Tyto se označují jako *vývojové úkoly tohoto stadia*. Je to to, co společnost očekává od jedince v tomto období. Autor předpokládá, že senzitivní období jsou dána biologickými předpoklady a zároveň společenskými požadavky.

Jednou z teorií, která se zabývá periodizací duševního vývoje jedince v souvislosti se sociálním prostředím, je Eriksonova teorie duševního vývoje. Rozlišení a charakteristiku období vymezuje Nakonečný⁸ podle Eriksona následovně:

- 1) První rok života. Dítě v tomto období získává pocit důvěry v život a tvoří si obranu proti nejistotě. Pokud trpí dítě neuspokojením základních biologických potřeb, má dále ztíženou cestu ke zvládnutí dalších etap vývoje.
- 2) Druhý až třetí rok života. Jde o fázi vývoje pocitů autonomie či naopak studu. Dítě musí mít dostatek možností zacházet s věcmi a provádět průzkum okolí. Z toho vznikají pocity samostatnosti a sebedůvěry, nebo naopak. Dítě pak pochybuje o vlastních schopnostech. Pokud okolí dítě příliš kontroluje, omezuje a zpochybňuje

⁶ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 29.

⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 135-136.

⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 157-158.

jeho schopnosti, vzniká u něj pocit studu za sebe sama.

- 3) Čtvrtý až pátý rok života. Jde o fázi vývoje iniciativy, či naopak pocitu viny. V tomto období u dítěte vzniká, díky reakcím rodičů na jeho samostatnost, rozhodování a činnost, pocit jeho svobody. Pokud rodiče dítě dostatečně nepodporují, vzniká u něj pocit viny.
- 4) Šestý až jedenáctý rok života. Jde o fázi vývoje přičinlivosti či podřízenosti. Dítě se snaží o pochopení pravidel, organizace a uspořádání věcí kolem sebe. Záleží na tom, zda rodiče jeho snahu podpoří nebo potlačí, ale i na tom, jak je dítě úspěšné mimo svou rodinu.

Nakonečně rozebírá tuto Eriksonovu teorii v dalším členění, ale pro potřeby mé práce postačí vymezení do jedenáctého roku dítěte.

Z tohoto členění je zřejmé, že největší vliv na duševní vývoj dítěte má prostředí, které jej vychovává. Dítě je ve svých snahách nebo činnostech podporováno, nebo je naopak podceňováno. V okolí dítěte však může dojít i k jeho přeceňování. Snahou rodiny může být i rychlé překročení určité vývojové fáze, ale bez zvládnutí jejích úkolů. Ani jedna z těchto variant není přirozená a pro dítě příznivá.

Eriksonova teorie není jedinou, která se zabývá duševním vývojem dítěte v souvislosti se sociálním prostředím. Další členění uvádí Langmeier⁹ jako:

- prenatální období
- novorozenecké období
- kojenecké období
- batolecí období
- předškolní věk
- vstup dítěte do školy

Členění autora dále pokračuje, pro potřeby mé práce budu používat pouze do období vstupu dítěte do školy. V následujícím textu se pokusím o zachycení důsledků sociálních jevů během vývoje dítěte a na zvládnutí sociální role v každém vývojovém období. Jak bylo řečeno, zvládnutí jedné etapy je přípravou na další. Dítě se tak postupně zdokonaluje ve svých schopnostech a připravuje se na zvládnutí etapy vstupu do školy, tedy toho, co je náplní mé práce.

⁹ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 5.

1.1 Období prenatalní

Obdobím prenatalním rozumíme dobu od vzniku plodu až do jeho porodu, tedy tu dobu, po kterou je plod v těle matky. Je zřejmé, že získávání poznatků o tomto období je nesnadné. *„Zprvu byly poznatky o tomto období získávány nepřímo, především z pozorování, chování nezralých dětí, ošetřovaných v inkubátoru. Nevýhodou ovšem je zkušenost, že dítě předčasně narozené žije už v jiném prostředí. A je tedy vystaveno jiným podnětům. Jeho projevy nemusejí být totožné s jeho reakcemi stejně starého plodu in utero.“*¹⁰ Dnes se k výzkumu života plodu používá moderní technika, která má možnosti monitorovat spontánní aktivity a reakce plodu na určité podněty, které probíhají vně jeho prostředí. Langmeier¹¹ k tomuto období říká následující:

- 1) Plod je již v těle matky připraven na skutečnosti, které nastanou po jeho narození. Získává tedy poznatky, které bude potřebovat pro své přežití a pro vzájemné působení s vnějším prostředím.
- 2) Plod není v těle matky pasivní, ale sám vyvíjí určité aktivity. Vědeckým pozorováním bylo prokázáno, že plod pro sebe vyhledává nejpohodlnější polohu, která mu vyhovuje. Pokud se cítí nepříjemně, sám svým pohybem nutí matku ke změně polohy. Plod, podle svého stupně vývoje, do určité míry ovlivňuje dobu porodu. Sám pak při porodu aktivně pomáhá (jak podle autora ukazují zkušenosti porodníků s porody živých a mrtvých dětí).
- 3) Plod je schopen, do určité míry, sociálního působení. Dostává se brzy do určitého kontaktu s matkou, která emocionálně reaguje na jeho pohyby a dítě si ve svém prostředí vytváří určité vzorce zvláštních podnětových situací. Je možné z tohoto vyvodit, že ještě před porodem existuje určitý vztah mezi plodem a matkou, který se po porodu rozvíjí jako určitá neverbální komunikace mezi nimi.

Podle autora je možné předpokládat, že právě v tomto období vznikají počátky vnitřního prožívání dítěte. O přesné podobě těchto vztahů neexistují žádné důkazy, je možné na toto poukazovat pouze na základě teorií. Pro to je třeba posuzovat získané poznatky kriticky. Ale určité závěry je možné podle Langmeiera¹¹ vyvodit:

- 1) Pro dobrý psychický stav dítěte je důležitý dobrý psychický stav matky.
- 2) Tak, jako se plod připravuje na situaci po narození, tak se matka (otec) připravuje na narození dítěte.

¹⁰ LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 17.

¹¹ Tamtéž, s.18-20.

1.2 Období novorozenecké

Období novorozenecké začíná chvílí, kdy se dítě narodí a trvá do věku čtyř až šesti týdnů. Jak Švejcar¹² uvádí, pro zvládnutí změny prostředí je zdravý a donošený novorozenec vybaven všemi potřebnými reflexy a smysly. Po stránce motorické je však vybaven naprosto nedostatečně a je odkázán na péči rodiny. Díky své *nehotovosti* je schopen přijímat informace a osvojovat si nové poznatky a zkušenosti.

Novorozenec však sám, ihned po narození, projevuje určité aktivity. Langmeier¹³ uvádí, že dítě reaguje na lidský hlas živěji, než na další zvuky. Při uchopení lidského prstu je reflex silnější, než při reakci na jiný, podobný předmětem. Ani křik dítěte není za všech okolností stejný. Je možné odlišit křik po porodu od křiku z hladu nebo bolesti. Novorozenec je tedy podle Langmeiera¹⁴ *předladěn* pro sociální interakci, a i když je zatím *sociálně naivní* (tj. chybí mu sociální zkušenost), jistě není *sociálně slepý* (tj. nechybí mu smysl pro určité sociální situace).

Aktivity novorozence kladou velké požadavky na jeho okolí, hlavně na rodinu, která o dítě pečuje. Nakonečný¹⁵ uvádí následující. Vzhledem k tomu, že novorozenec většinu času spí, je důležité, aby mu byla věnována dostatečná pozornost ve chvílích, kdy bdí. Týká se to hlavně sociální komunikace mezi matku a dítětem. Jde především o jejich tělesný kontakt. Je důležité, aby komunikace byla navázána ihned po porodu a denně trvala co nejdéle. Tyto vztahy a pozornost ze strany matky jsou důležitým činitelem kladného citového povzbuzování, které hraje důležitou roli v dalším vývoji dítěte. Je třeba, aby matka vnímala signály, které k ní dítě vysílá a reagovala na jeho sociální potřeby. První sociální potřebou novorozence je snaha o neustálou přítomnost matky. Autor uvádí, že citová deprivace v tomto období může negativně poznamenat další vývoj dítěte.

Langmeier¹⁶ k tomuto problému říká následující. Mezi chováním matky a dítěte se utváří za příhodných podmínek určité pouto. Jde o soulad společně zaměřené pozornosti a společně sdílených emocí. Autor toto nazývá *synchronií pozornosti a afektu*. Dále uvádí, že pokud rodiče dokáží sladit své chování s požadavky novorozence, je mu tím umožněn rychlý rozvoj a učení se ve všech směrech. Poukazuje také na to, že někdy dochází k *asynchronii* vztahu. To znamená, že matka nereaguje na požadavky dítěte přiměřeně. Tato skutečnost vede

¹² Srov. ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s. 155-156.

¹³ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 17.

¹⁴ Srov. Tamtéž, s. 23-26.

¹⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 413-416.

¹⁶ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 24-25.

k upadání zájmů dítěte o sociální komunikaci s matkou. Dítě tak může upadat do apatie. Langmeier¹⁶ upozorňuje na to, že tato asynchronie se může objevovat v každém mateřském páru, je však důležité, aby nešlo o setrvalý stav, ale opravdu jen o chvilková nedorozumění.

Z tohoto můžeme pro období novorozenecké vyvodit následující. Novorozenec se může vyvíjet optimálně, pokud je mu věnována patřičná péče. Nejčastěji jde právě o matku, která vytváří první sociální interakci. Zda o ní dítě projeví zájem a bude vyžadovat opakování, záleží na rodině. Kladná a včasná interakce s matkou přináší méně problémů ve vzájemné adaptaci a dalším sociálním vývojem dítěte.

1.3 Období kojenecké

Období kojenecké trvá do jednoho roku dítěte. Je to období, které je velmi důležité pro všechny oblasti života. Langmeier říká k tomuto období: *„Dispozice dítěte se rozvinou tak, že dítě je ve všech směrech schopno zaměřených aktivit řízených vůlí. Ovládá postupně své tělo tak, že je schopné vzpřímeného pohybu, dovede uchopit a pustit záměrně věci. Rozvíjí svou praktickou inteligenci. Hlavně je však připraveno pro zahájení řečové komunikace, tedy navázání specifických vztahů k lidem, kteří o něj pečují.“*¹⁷

Pod pojem sociální vztah, citové pouto můžeme podle Nakonečného¹⁸ zahrnout celý citový komplex, který tvoří různé emoční kvality (tedy i záporné) k určitým objektům, nejčastěji osobám.

Podle Langmeiera¹⁹ vzniklé vztahy nemůžeme často přímo pozorovat a popsat, ale můžeme je pouze odvodit z určitých reakcí nebo z určitého dojmu, kterým na nás okolí působí. Můžeme vycházet i z toho, jak o svých vztazích lidé hovoří. V případě dítěte a rodičů můžeme často vztahy hodnotit podle toho, jak se rodiče o dítěti vyjadřují, nebo podle reakcí dítěte na rodiče.

Langmeier¹⁹ uvádí tři stádia prvního roku života dítěte, kterými projde:

- 1) 1. stadium – je stadium preobjektální, tj. období od narození asi do třech měsíců. Dítě nemá žádný určitý vztah k podnětům kolem sebe. V jeho chování k okolí není žádný náznak trvalejšího vztahu.
- 2) 2. stadium – je stadium předběžného objektu, tj. období od třetího do šestého až osmého měsíce. Dítě pozná lidský obličej a reaguje úsměvem. Z toho lze usuzovat, že

¹⁷ LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 30.

¹⁸ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 35.

¹⁹ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 42-43.

jej vidí odlišně od ostatních věcí. Jeho reakce je však pouze na rysy obličeje, ne na určitou osobu. To znamená, že si vytváří vztah k člověku, se kterým se pokouší navázat kontakt.

- 3) 3. stádium – je stadium objektu, tj. období od šestého či osmého měsíce do jednoho roku. V tomto období dítě pozná podle tváře známého člověka. Pokud se setká s cizím obličejem, vykazuje obavy. Dá se usuzovat, že u dítěte se dostává na přední místo matka (nebo osoba, která o něj trvale pečuje). Pokud je dítě odloučeno od známé osoby, může se u něj objevit až deprese. Ta může u dítěte vzniknout nejen fyzickou nepřítomností matky, ale i v případě, že tato osoba je psychicky nebo emočně záporně naladěna.

Z tohoto můžeme vyvodit, že dítě v tomto období poznává své okolí do hloubky. Ke svému vývoji potřebuje, aby mu rodina poskytla možnosti a příležitosti. Švejcar²⁰ uvádí, že dítě velmi brzy poznává příznivé prostředí, které ho obklopuje. Důležitým vodítkem pro poznání dítěte je hlas. Dokáže rozeznat tón a výšku hlasu, melodii řeči a podle toho dále reaguje. Pro budoucí vývoj dítěte má velký význam interakce mezi ním a matkou. Právě ona se dítěti věnuje a rozvíjí jeho přirozené schopnosti. Svým působením na dítě vytváří základy duševního zdraví pro celý další život.

„Tento raný věk je obdobím tzv. primární socializace, tj. vrůstání dítěte do společnosti, v jehož průběhu si dítě musí osvojit základní kulturní návyky, chápání a používání mluvené řeči, ale je také obdobím prudkého tělesného růstu, zdokonalování motoriky senzomotorických funkcí, vývoje emocí a sociálních vztahů.“²¹

1.4 Období batolecí

Jde o období vývoje dítěte od jednoho do třetího roku života. V tomto období již není dítě naprosto bezmocné, přesto je velmi závislé na svém okolí. Toto období se vyznačuje tím, že dítě začíná mluvit, chodit a začíná navazovat sociální kontakty. Dítě je, díky svému překotnému rozvoji, velmi náročné na čas a trpělivost rodičů.

O citovém životě se zmiňuje Švejcar²² následovně. Citové vazby dítěte na rodinu zesilují, dítě těžko snáší odloučení od matky. Přesto se začíná osamostatňovat, hlavně díky svému rozvoji. Nově nabyté dovednosti mu dovolují větší samostatnost, lépe zvládá úkoly sebeobsluhy.

²⁰ Srov. ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s. 161.

²¹ NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 413.

²² Srov. ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s. 166.

V tomto věku se u dětí projevují snahy o *malování*. Dítě je schopno čmárat tužkou po papíře. O pokusech s tužkou se zmiňuje Langmeier²³. Zdůrazňuje pokroky v jemné motorice, kam práce s tužkou patří. Dítě se, v tomto věku nahodile, pokouší o první malířské pokusy. Jejich výsledkem jsou velmi hrubé čáry, které často přesahují papír. Kolem půl druhého roku se dítě snaží napodobovat i tvar kruhu. Teprve na konci tohoto období je dítě schopno napodobit tvar kříže, pokud je mu názorně a výrazně předveden.

Čmárání je pro dítě velmi důležitou přípravou na další kreslený a písemný projev. Podpora rodiny v těchto pokusech je rozhodující. Dítě potřebuje dostatek možností k rozvoji této dovednosti. Učitelé v první třídě dokáží poznat, jakou mělo dítě možnost k rozvoji v této oblasti. Mnoho dětí ze sociálně málo podnětného prostředí má potíže při nácvičku psaní. Mají neuvolněnou, *tvrdou* ruku, která neumí napodobit požadované tvary. Tyto děti přiznávají, že doma kreslily velmi málo.

Další dovednosti, která se u batolete rozvíjí, je řeč. Nakonečný²⁴ říká o rozvoji řeči v batolecím období, že dítě okolo prvního roku života vyslovuje první slovo. Do osmnácti měsíců používá asi třicet slov, na konci období dokáže využít přibližně tři sta slov. Je schopno vyřídít i krátký vzkaz. Důležitá pro toto období je, podle autora, dětská otázka „*proč?*“. Pokud na ní rodiče reagují kladně, pomáhají dítěte v orientaci v okolí, pochopení souvislostí, rozvoji chápání světa.

Švejcar²⁵ také říká, že pro dítě je období otázek důležité z důvodů dalšího rozvoje a je tedy nutné, aby rodiče odpovědím věnovali dostatečnou pozornost. Dále uvádí, že pro dítě je vývojovým podnětem tohoto období řeč dospělých, proto by měla být srozumitelná a názorná.

U Langmeiera²⁶ najdeme toto hodnocení. V druhé polovině druhého roku života začíná dítě chápat symbolický význam slov. Začíná nejen naslouchat, ale i samo začíná mluvit. Autor se shoduje s Nakonečným²⁴ v počtu naučených slov a souhlasí s důležitostí dětské otázky „*a proč?*“.

Je tedy možné, na základě předchozích informací, předpokládat, že v tomto období dítě potřebuje partnera pro komunikaci. Někoho, koho může napodobovat, kdo bude na dítě mluvit srozumitelně. Nedostatek možností v komunikaci dítěti přinese problémy v následujících obdobích. Dítě chce přirozeně rozvíjet svůj slovník, ale k tomu potřebuje podněty a zájem okolí, tedy hlavně rodiny. Pokroky v této oblasti podmiňují kvalitní rozvoj dalších složek osobnosti dítěte.

²³ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 50-51.

²⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 414-415.

²⁵ Srov. ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s. 169.

²⁶ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 51-52.

Langmeier doslova říká: „*Pokroky v motorických dovednostech a ve schopnosti dohovořit se – třeba primitivně – řečí umožňují pokroky v sociální oblasti.*“²⁷ To tedy znamená, že dítě se díky nabytým dovednostem snáze zapojuje do sociálních interakcí. Langmeier²⁸ uvádí, že v tomto období si dítě rozšiřuje své sociální kontakty k ostatním členům rodiny. Přesto pro něj zůstává i nadále hlavním partnerem matka. V přítomnosti osob, které zná, snáze přečkává chvíle, kdy jej matka nakrátko opouští. Díky tomuto si dítě začíná vytvářet i svou vlastní roli v rodině, což znamená, že svým chováním splňuje očekávání okolí a samo čeká na určité projevy okolí, vzhledem ke svému chování.

Nakonečný²⁹ uvádí, že u dítěte se v tomto období vyvíjí *vědomí sociálního já*, které je spojováno s obdobím vzdoru. Dítě se snaží o prosazování své osobnosti. Toto většinou realizuje vzdorovitostí a neposlušností vůči rodičům.

Toto *vědomí vlastního já* charakterizuje Dunovský „*Vědomí vlastního já, vlastní identity, která se v základech tvoří již během kojeneckého věku, dostává nyní nový, daleko širší rozměr. Dítě si uvědomuje svou odlišnost od ostatních, svou svébytnost, ale zároveň i určitou hodnotu, kterou má pro druhé. Je si vědomo svého postavení v rodinných společenských vztazích.*“³⁰

Toto vše se odráží i ve vztahu dítěte k druhým dětem svého věku. Je důležité, aby dítě mělo možnost navazovat k nim sociální vztahy. Mezi dětmi probíhá v tomto období komunikace formou hry. Nakonečný³¹ uvádí, že u dětí se zprvu objevuje hra paralelní, to znamená, že děti si hrají vedle sebe, bez znaků spolupráce. Teprve po třetím roce věku dítěte se znaky hry mění. Děti začínají spolupracovat, někdy mezi sebou i soutěžit.

Závěrem lze shrnout význam období následovně. Dítě se rozvíjí po všech stránkách a k tomu potřebuje dostatek podnětů ze svého okolí. Je však i nadále odkázáno na péči rodiny, především matky. V tomto období jsou pokládány základy pro úspěšné rozvíjení sociálních interakcí a komunikace. Jsou zde položeny základy, které vedou k pozdější dobré adaptaci na školní prostředí a na nároky, které budou na dítě kladeny po stránce mentální, fyzické a po stránce sociálního začlenění. V tomto období dochází u dítěte k identifikaci s rodinou. Podle toho, jak se lidé k dítěti chovají, utváří se jeho sebejistota a sebevědomí, které budou nutné pro jeho další vývoj, hlavně pro utváření dalších sociálních vztahů.

²⁷ LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 54.

²⁸ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 59.

²⁹ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 415-416.

³⁰ DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 85.

³¹ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 337.

1.5 Období předškolního věku

Dalším vývojovým obdobím dítěte je období předškolního věku, tedy do šestého roku života. V tomto období se, za normálních okolností, dítě dostává z úzkého rodinného kruhu do společnosti svých vrstevníků. Bez dětské společnosti v tomto období (např. z důvodů zdravotních, z důvodu smyslového či pohybového defektu atd.) je ohrožováno, v oblasti socializace, nedostatkem podnětů. Tím dochází k narušení harmonického sociálního vývoje.

Dunovský³² k tomuto sděluje, že v tomto období dochází k *formování mnohých společensky významných postojů*. Kromě hry a dětské spolupráce vzniká mezi dětmi i určitý druh spojení. Děti se učí projevovat soucit a solidaritu, stejně jako další kladné postoje ke svému okolí. Pokud má dítě možnost kontaktu s vrstevníky, učí se i dalším dovednostem, jako je navázání komunikace a její přerušování, přijetí do hry, uplatňování dovedností, prosazování názorů, snaha po úspěchu v soutěži. V kolektivu dítě poznává i povahové vlastnosti druhých, hodnotí je a učí se na ně reagovat. „*Dětská skupina má tedy zcela specifický socializační význam*“ říká Dunovský³².

Langmeier³³ uvádí, že rodina zůstává hlavním prostředím, které dítě ovlivňuje. Zajišťuje jeho *primární socializaci, tj. uvádí dítě do společnosti lidí*. Socializační proces tohoto období dělí Langmeier do tří hlavních vývojových aspektů:

1. Vývoj sociální reaktivity. Jedná se o vývoj rozlišovaných citových vztahů k lidem z nejbližšího okolí. Příkladem selhání vývojového postupu může být autistické dítě. Takové dítě nedělá rozdíly mezi neživými předměty a lidmi, nemá zájem o komunikaci s okolím.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde v podstatě o vývoj norem, které si dítě vytváří na základě příkazů, zákazů či nařízení, které získává od dospělých ve svém okolí, tedy převážně od členů své rodiny. Tyto stanoviska pak dítě přijímá za své. Na jejich základě dochází u dítěte k zaujímání postoje k okolí a širšímu sociálnímu prostředí. Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol, tedy selhání okolí, mohou být příklady mladistvých delikventů.

³² Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 86-87.

³³ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 67-69.

3. Osvojení sociálních rolí, tedy takových vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány společností. Zde je třeba brát v úvahu věk dítěte, jeho pohlaví, Společenské zařazení. Nejde zde pouze o činnost povolenou či zakázanou, ale o celek smysluplných činností, které určují postavení dítěte ve skupině. Také předškolní věk dítěte vyžaduje plnění odlišných rolí. Může se jednat o projev dítěte doma nebo v předškolním zařízení. Překrývání těchto rolí může vést až k poruchám osvojování sociálních rolí, a to hlavně v případě, že dochází k porušení zákonitosti rozlišení očekávaného chování.

Čáp³⁴ souhlasí s tím, že hlavní vliv na dítě v tomto období má rodina. Ta je první sociální skupinou, kde dítě žije a kde získává první zkušenosti a poznatky o vztazích mezi lidmi. Seznamuje se zde s konflikty, se spoluprací mezi členy skupiny při jejich řešení. Dítě v rodině poznává normy společnosti a její požadavky na členy skupiny. Socializaci dítěte, hlavně vývoj jeho sociálních kontrol a výchovu k osvojení sociálních rolí, ovlivňují a určují převážně rodiče a další členové rodiny, tedy nejbližšího okolí dítěte. V předškolním období se objevují i další vlivy, např. kontakt s ostatními dětmi v okolí. Právě předškolní období je doba, kdy se děti dostávají do poměrně pravidelného kontaktu s dalšími dětmi. Většinou se tak děje v předškolních zařízeních.

Langmeier³⁵ hodnotí předškolní období následovně. V předškolním období dochází u dětí k několika výraznějším změnám a návykům v jejich socializaci. Tyto mají pro jejich další vývoj velký význam. Děti se učí žít v širší společnosti, opouští bezpečí, známé zvyky a rituály, které se udržují v rodině. Poznávají prostřednictvím svých vrstevníků také jiné normy. Významná úloha v socializačním procesu dítěte připadá hře. Mezi dětmi v tomto období začíná převažovat nový způsob hry, hra společná, tedy asociativní. Děti si hrají na společně sdílených projektech a poskytují si pomoc, hlavně materiální. Dalším novým typem hry je hra kooperativní, tedy organizovaná spolupráce. Zde jsou již role ke společné hře rozděleny a každé dítě přispívá svým dílem k úspěšnému provedení. U dětí končí období paralelních her a začínají převažovat hry společné. Zjednodušeně je možné označit období předškolního věku jako období hry, která se právě v této době stává hlavní činností dětí.

Děti, které chodí do předškolních zařízení, mají více příležitostí k nácvičku pozitivních způsobů spolupráce. Dá se od nich očekávat vyšší úroveň těchto dovedností. Tyto schopnosti se pak zřetelně projevují právě při nástupu do školy. Děti, které prošly mateřskou školou jsou v kolektivu jistější, působí klidnějším a zralejším dojmem. Snáze se přizpůsobí a respektují

³⁴ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s.135-136.

³⁵ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 69-70.

zvyky ostatních dětí. Přesto není možné tyto závěry používat všeobecně. Ne každé dítě má možnost předškolní zařízení navštěvovat. Pak záleží na rodičích nebo na sociálním prostředí, kde dítě vyrůstá, jestli je schopno nabídnout dítěti dostatek podnětů pro jeho další rozvoj. Přesto je však možné říci, že dítě potřebuje kolektiv svých vrstevníků k tomu, aby se naučilo své sociální roli a připravil se na další etapu svého sociálního začlenění.

1.6 Období vstupu dítěte do školy

Období vstupu dítěte do školy je možné označit jako jedno z nejtěžších období v životě člověka. Vstup do školy znamená pro mnohé děti úplnou změnu dosavadního způsobu života. Langmeier doslova říká: *„Dítě, které dosud vyrůstalo pouze v rodině, se nyní dostává do situace, kdy se musí část dne bez rodiny obejít. Musí se zapojit do podstatně většího kolektivu, než na jaký bylo dosud zvyklé.“*³⁶

Langmeier³⁷ dále uvádí, že dítě, které již určité zařízení navštěvovalo, nebo rodiče dítě na tuto změnu připravili, má situaci o něco jednodušší a změna není tak citelná. Dítě se pak dokáže lépe přizpůsobit a své chování zaměřuje na jiné, další aktivity, než je proces přivykání. Ale i pro tyto děti je změna důležitá. Organizace školní činnosti je, do jisté míry, odlišná od dosavadních zkušeností. Změn je hned několik. Vedoucím kolektivu se stává učitel, stojí čelem ke třídě, není zde již bezprostřední kontakt. Chybí i individuální pobízení dítěte, jako tomu bylo u rodičů či pedagogů ve školce. Od dětí se očekává, že budou během vyučovací hodiny dodržovat určitá pravidla, sedět na místě v lavici a udržovat svou pozornost zaměřenou na výuku.

Dnešní škola klade podle Langmeiera³⁷ na dítě poměrně velké nároky. Objem učiva je velký, proto se se školní prací začíná poměrně brzy po zahájení školní docházky. Tím se zmenšuje prostor, který je dítěti poskytován na adaptaci. Náročnost školní práce brzy prověří připravenost dětí na zvládnutí látky, ale prověří i jejich socializační schopnosti. Děti se ve třídním kolektivu brzy rozdělí na ty, které umí a zvládají látku, umí komunikovat s ostatními a na ty, kteří v tomto směru z kolektivu vybočují. U některých z nich se objevují po určité době příznaky nepřizpůsobení, které mohou mít různé projevy. Mohou se špatně podřizovat kolektivu ostatních, nesoustředí se na vyučování, neumí klidně sedět, mají potřebu si hrát, či

³⁶ LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 69-71.

³⁷ Tamtéž, s. 75.

se bavit s ostatními. Dříve nebo později se začnou potíže projevovat i ve výuce. Takové dítě nestačí tempu ostatních, zaostává v probírané látce. Tyto neúspěchy snižují pocit sebevědomí dítěte a jestliže nejsou včas a odborně řešeny, brání dítěti v úspěšném postupu.

Vágnerová³⁸ k nástupu do školy říká, že je důležitým sociálním mezníkem. Dítě vstupuje do nové sociální role – role žáka. Tato role však není výběrová, dítě nemá jinou možnost, než ji přijmout. Do této role se dítě dostává na základě splněných požadavků, tedy dovršením věku a dosažením požadovaného stupně vývoje. Dítě se přijetím role dostává také na vyšší příčku ve společnosti. Pro dítě má role žáka různý význam. Její hodnota je velmi ovlivněna názory a postoji rodičů. Dítě ji může chápat negativně nebo pozitivně. Vzhledem k přijetí nové role se mění i postoje rodičů k dítěti. Nyní se více zajímají o schopnosti a dovednosti dítěte, protože ty budou pro další období velmi důležité. Pro dítě nastává velká změna také v tom, že nyní nebude nejdůležitější jeho uspokojení z určité činnosti, ale hlavně výkon.

Nástup do školy je, jak bylo zmíněno, i otázkou věku. Dítě vstupuje do školy ve věku šesti let. Důvodem je to, že v tomto věku dochází u dítěte k vývojovým změnám, která souvisí se zráním a učením. Právě tyto změny potřebuje dítě ke zvládnutí své nové role. To, co je pro zvládnutí nejdůležitější, je školní zralost a připravenost.

Dunovský doslova říká: „*Aby mohlo dítě uspokojivě plnit úkoly, které mu školní život bude přinášet, musí být pro nástup do školy náležitě vyspělé, zralé a výchovně připravené.*“³⁹

Je tedy zřejmé, že právě školní zralost a připravenost je důležitá pro vstup dítěte do školy a tedy i pro jeho adaptaci na školní prostředí.

1.6.1 Školní zralost a připravenost

Školní zralost a připravenost je podle Dittricha⁴⁰ pro nástup dítěte do školy velmi důležitá. Dittrich⁴⁰ dále uvádí, že pokud není dítě zralé a připravené pro školní docházku, může dojít k problémům v adaptaci na školní prostředí. Určení zralosti a připravenosti je otázkou pedagogicko psychologické diagnostiky. Ta se provádí u dětí již v předškolním věku, přesto se mohou potíže vyskytnout i na prvním stupni základní školy. Ke stanovení školní zralosti a připravenosti u dětí slouží *orientační test školní zralosti* podle Jiráska. Jedná se o test, který je možné použít při *zápisu* dítěte do školy. Využívá se při něm dovedností, které jsou pro děti v tomto věku přirozené. Výsledky testu jsou zhodnoceny podle dané stupnice.

³⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 134-136.

³⁹ DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 87.

⁴⁰ Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*, s. 18-23.

V případě, že se prokáží větší nedostatky v jednotlivých úkolech, je třeba, aby školní zralost a připravenost u dítěte posoudil odborník. Pokud dítě navštěvuje předškolní zařízení, již zde učitelé zjišťují, podle diagnostických postupů, jak je dítě na školní docházku a adaptaci na školní prostředí připraveno. Podle Dittricha⁴⁰ by měla, na základě diagnostických výsledků, začít pomoc nezralým dětem právě v předškolním zařízení, ve spolupráci učitele a rodiny. Často je možné ještě zde, aby bylo dítě rozvíjeno v oblasti, ve které je na adaptaci na školní prostředí připraveno nedostatečně.

V případě, že se objeví na počátku školní docházky u dítěte problémy s jeho přizpůsobením, je nejdůležitější zjistit, proč se tak děje. Důvodů může být několik a mohou se vzájemně ovlivňovat. Mnoho odborníků se pokouší definovat správný začátek školní docházky, tzv. školní zralost dítěte.

Langmeier⁴¹ se otázkou školní zralosti zabývá i z hlediska historického. Podle autora J. A. Komenského ve své knize *Informatorium školy mateřské* v XI. kapitole určuje jako ideální věk pro vstup do školy obecně právě šest let dítěte. I on přitom upozorňuje na individuálnost

této hranice a důrazně varuje před předčasným zařazením dítěte do školy. Dle Komenského je možné tuto dobu vidět jako shrnutí toho, co se dítě naučilo v minulém vývoji, jeho momentálních schopností a motivace k budoucímu učení. Tento názor J.A. Komenského je platný i v dnešní době. Langmeier⁴¹ shrnuje, že dnes je za školní zralost považován takový stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období.

Švejcar hodnotí školní zralost následovně: *„Školní zralost je výsledkem celého předchozího vývoje dítěte. Protože na něj působí mnoho vlivů vnitřních i vnějších, je tedy i školní zralost výsledkem působení všech těchto činitelů.“*⁴² Z toho vyplývá, že školní připravenost lze do jisté míry podporovat a záměrně ovlivňovat. To však neznamená děti učit předčasně školní látce a předbíhat tak práci ve škole. Mnohem více záleží na podnětném, ale přitom nezatěžujícím prostředí. Je třeba poskytnout dětem dostatek příležitostí, aby se spontánně a bez nucení rozvíjely. Jde tedy o to, aby bylo dítě vedeno od určitého věku k náročnějším úkolům, které umožní plynulý a nenásilný přechod od hry k práci. Citovou a sociální zralost, kterou potřebuje ke školní připravenosti, je možné včas a vhodně podněcovat stykem s dalšími dětmi a s dospělými mimo vlastní rodinu.

⁴¹ Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 77-78.

⁴² ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s. 184.

Vágnerová pojmy školní připravenost a zralost od sebe odděluje. Školní připravenost vidí Vágnerová⁴³ následovně. Jde podle ní o zvládnutí potřebných kompetencí, které se rozvíjí učením a jsou závislé na určité sociální zkušenosti. Podle autorky je nástup do školy velkou změnou pro dítě i pro rodiče. Škola je zástupcem společnosti a reprezentuje obecné normy, které společnost uznává. Dítě je tak ve škole konfrontováno s hodnotami, které vyznává rodina a hodnotami společnosti, kterou škola zastupuje. Školní připravenost znamená schopnost respektovat běžné normy chování, které ve společnosti platí. K tomu, aby dítě uspělo, musí znát základní pravidla chování a musí umět podle nich jednat. Uznávání hodnot společnosti však nestačí, dítě je musí mít natolik osvojené, že podle nich jedná. Ve škole musí chápat požadavky učitele jako normu a musí je respektovat. Problém je podle autorky v tom, že děti často ví jak se chovat, ale *případný konflikt mezi potřebou aktuálního osobního uspokojení a obecně hodnotnějším, ale osobně méně atraktivním motivem, často řeší odložením povinnosti*. Pokud se týká rodinných hodnot, přejímají děti nejnázte ty které se projevují v reálném životě rodiny. Pokud uvnitř rodiny není dostatečně verbálně zdůrazňován a propagován význam školy a vzdělání celkově, pak děti tento význam neumí docenit a nemá na ně velký vliv.

Autorka dále uvádí, že je nutné, aby dítě plně pochopilo význam školního vzdělání. Pokud se tak nestane, školní docházka se pro dítě stává pouze formální záležitostí. Dítě může školu chápat jako zbytečnou povinnost a tak k ní také přistupovat. Pokud nemá dítě v okolním prostředí dostatečnou podporu a motivaci, chybí jeho zájem o plnění povinností.

Školní připravenost je podle Vágnerové i schopnost dítěte rozlišovat určité sociální role a umět k nim přiřadit to chování, které k roli náleží. Vágnerová doslova uvádí: „*Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat*.“⁴⁴

Čáp k problému uvádí: „*Děti školsky nezralé a nepřipravené nejen že mají obtíže v učení, ale také více vyrušují při vyučování, jsou častěji napomínány a trestány*.“⁴⁵ Autor dále říká, že nezdary a konflikty nezralého dítěte v začátku školní docházky mohou nepříznivě ovlivnit i jeho pozdější výkony, chování a vývoj. V některých případech lze problémům předejít odkladem školní docházky, která je možná na základě vyšetření dítěte odborníkem. Při tomto odkladu je možné u dítěte podporovat rozvoj celé jeho osobnosti do té míry, aby dítě dohnalo nedostatky, které k odkladu přispěly.

⁴³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 141-143.

⁴⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 144.

⁴⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s.180-181.

Přihlížení k problematice školní zralosti a připravenosti a opožděného vývoje je důležité v období před nástupem dítěte do školy a v prvním ročníku, ale také při řešení prospěchových nebo výchovných problémů žáků v jejich dalším vývoji.

Podle Vágnerové⁴⁶ je pro dobrou adaptaci na školní prostředí důležitá nejen připravenost, ale i školní zralost. Ta je, podle autorky, spíše otázkou somatického a psychického vývoje dítěte, zatímco již zmiňovaná školní připravenost je otázkou převážně sociálního vývoje dítěte.

Školní zralost je podle Vágnerové⁴⁶ podmíněna zralostí CNS. Ta se u dítěte projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolností vůči zátěži. Dá se tedy předpokládat, že zralejší dítě má větší schopnost soustředění a vytrvalosti. To vede k možnostem kvalitnějšího učení. Díky tomu se dítě stává ve škole úspěšnější, což je pro něj motivující k další činnosti. Takové dítě se pak snáze vyrovnává se zátěží, kterou představuje nástup do školy.

Autorka dále uvádí, že CNS ovlivňuje i úroveň vývoje dítěte po stránce motorické. Dítě zralejší je pak obratnější, manuálně zručnější. CNS ovlivňuje i koordinaci pohybů mluvidel. Podle Vágnerové⁴⁶ nemá zralejší dítě potíže s výslovností, netrpí dyslálií, jak je tomu u dětí nezralých. CNS ovlivňuje i zrakové a sluchové vnímání. I zde platí, že nezralé dítě má v zřetelnější potíže v těchto schopnostech, které ztěžují jeho školní práci.

Školní zralost z hlediska psychického vývoje dítěte ovlivňuje i rozvoj poznávacích procesů. Ty jsou podle Vágnerové⁴⁶ závislé i na dědičných dispozicích, ale také na odpovídajících stimulech. Pokud se má dítě bez problémů adaptovat na školní prostředí, je důležitá i schopnost uvažovat *na úrovni konkrétních logických operací, ale i na úrovni rozvoje regulačních kompetencí*. Ty ovlivňují to, jak dítě umí využívat a uplatňovat své rozumové schopnosti. Vágnerová doslova uvádí „*Pro emočně nezralé dítě nemá role žáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti.*“⁴⁶

Podle Švejcara⁴⁷ je školní zralost výsledkem celého předchozího vývoje dítěte. Protože na dítě působí mnoho vlivů vnitřních i vnějších, je tedy školní zralost výsledkem působení všech těchto činitelů. Z toho tedy vyplývá, že školní připravenost lze do určité míry podporovat a záměrně ovlivňovat. Podle Švejcara záleží na podnětném, ale přitom také

⁴⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 136.

⁴⁷ Srov. ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*, s.184-185.

nezatěžujícím prostředí. Je třeba poskytnout dítěti dostatek příležitostí, aby se spontánně a bez nucení rozvíjelo.

Lze tedy říci, že podle odborníků pro adaptaci na školní prostředí rozhodující školní zralost a připravenost. Oba pojmy spolu úzce souvisí a doplňují se. Před vstupem do školy je třeba zvážit, jestli je dítě na tento krok připraveno. V případě nutnosti toto musí posoudit odborník, který prověří dítě po všech stránkách, které tvoří školní připravenost a zralost. Pokud je vyšetřením zjištěno, že dítě podmínky nesplňuje, je možné problém řešit odkladem školní docházky. S tímto rozhodnutím musí souhlasit i rodiče dítěte. Ale odklad sám o sobě není řešením. K otázce odkladu se vyjadřuje Čáp⁴⁸, který říká, že škola vyžaduje od dítěte předpoklady pro plnění povinností, vytrvalost v práci, schopnost pracovat ve skupině vrstevníků a respektování pravidel, které škola požaduje. Autor uvádí, že nezdary a konflikty, které se u nezralého dítěte mohou objevit na začátku školní docházky, nepříznivě ovlivňují nejen jeho adaptaci na školní prostředí, ale i jeho další výkony a vývoj celkově. U nezralých dětí připouští možnost odkladu školní docházky. Ta je však možná na základě doporučení odborníka, který se touto problematikou zabývá. Při odkladu je nutné u dítěte podporovat rozvoj celé jeho osobnosti do té míry, aby dítě dohnalo nedostatky, které k odkladu přispěly.

Tyto nedostatky je možné rozvíjet ve spolupráci s odborníky. Je možné navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Pracovníci těchto poraden jsou odborníci, kteří mohou pomoci rodičům v individuálním rozvoji dítěte tak, aby bylo dobře připraveno pro adaptaci na školní prostředí. Mohou k rozvoji dítěte použít speciální programy, které mají k dispozici. Podle Dittricha⁴⁰ je nutná právě individuální péče o dítě proto, aby se předešlo komplikacím v dalším vývoji dítěte. Je důležité, aby doba, o kterou je školní docházka odložena, byla využita k vývojové stimulaci dítěte v předškolním zařízení, tak i v rodině.

⁴⁸ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s.180-181.

2 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ DÍTĚTE

Jak bylo popsáno, dítě se sociálnímu chování učí od narození. Jeho první sociální kontakty zprostředkovává matka, později širší rodina. I ta pomáhá dítěti v sociálním začlenění. Ale rodina není jediná sociální skupina, se kterou přijde dítě do kontaktu. Jak bylo v kapitole o předškolním období dítěte zmíněno, dítě postupně získává samostatnost a zapojuje se do života mimo svou rodinu. Začlenění dítěte do školního kolektivu ovlivňuje nejen rodina, ale i daleko širší sociální prostředí.

Dunovský⁴⁹ říká, že z hlediska formativního působení na člověka je důležité rozlišovat mikroprostředí, mezoprostředí a makroprostředí. Mezi mikroprostředí můžeme zařadit rodinu dítěte, spontánně vzniklou skupinu dětí při hře, školní třídu, družinu, zájmový kroužek či oddíl. Mezoprostředí je již značně širší oblast. Sem můžeme zařadit sídliště, obec či region, kde dítě žije, patří sem i přátelé rodičů, kteří rodinu navštěvují, či pracoviště rodičů, o kterém se doma mluví. Makroprostředím můžeme označit podmínky příslušné země a doby, které dítě ovlivňují např. kulturními tradicemi, prostřednictvím médií, atd. Přesto je to právě rodina, která zůstává nejdůležitější sociální skupinou v životě dítěte předškolního věku.

2.1 Rodina jako sociální prostředí

Nejdůležitějším sociálním prostředím dítěte je rodina a to jak pro své působení již před narozením dítěte, tak pro své další, takřka nepřetržité působení. Rodina je definována jako neformální malá sociální skupina. Každá rodina je uvnitř jiná, vládnou zde jiné vztahy a zákonitosti. Matoušek charakterizuje rodinu jako „*První a dosti závažný model společnosti, s jakým se dítě setkává. Předurčuje jeho osobní vývoj, jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Rodina dítě orientuje na určité hodnoty, vystavuje ho určitým konfliktům, poskytuje mu určitý typ podpory. Tímto způsobem osobitě zabarvuje to nejpodstatnější, co dítěti předává – sociální dovednosti, bez kterých se dítě v dospělosti neobejde.*“⁵⁰ Dále Matoušek uvádí, že rodina slouží jako určitý model společnosti, jejímž prostřednictvím se dítě učí a usiluje o začlenění do okolních společenských podmínek. Toto začlenění není pouze úkolem dítěte, ale je to úkol jeho rodičů. Ti se narozením dítěte dostávají do nové sociální situace.

⁴⁹ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 265.

⁵⁰ MATOUŠEK, O. *Rodina jako vztahová síť*, s.9.

Podle Čápa⁵¹ má každá rodina určité funkce a jejich plnění je základní náplní rodiny. Podle autora se jedná o následující funkce :

- 1) Funkce biologická, která zajišťuje narození a výchovu dítěte v rodině .
- 2) Funkce ekonomická, která zajišťuje základní hmotné potřeby členů rodiny.
- 3) Funkce výchovná, která zajišťuje kontrolu chování a jednání členů rodiny v závislosti na normách společnosti.
- 4) Funkce uspokojovací, která slouží k uspokojení sociálních potřeb členů rodiny, to znamená zajištění osobních a emočních vztahů, potřeb porozumění a pomoci, zajištění pocitu jistoty.

Je tedy přirozené, že pokud rodina neplní své úkoly a funkce, nemůže ani splnit své povinnosti vůči dítěti a tím ho připravit na náročné životní situace. Mezi ně jednoznačně patří právě vstup do školy. Pokud se zaměříme blíže na sociální funkci rodiny, která dítě ovlivňuje, můžeme říci, že to znamená výchovu dítěte k zapojení do společnosti. Klade důraz na dodržování sociálních vztahů a to jak společenských, tak právních.

Dunovský definuje rodinu následovně: *„Rodina je z hlediska socializace ze tří primárních společenských skupin (spolu se skupinou předškolní, školní a pracovní a pak skupinou vrstevníků) skupinou nejdůležitější. Je totiž nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, která provází člověka nebo se ho aspoň nějak dotýká ve všech fázích života.“*⁵² Socializace zde není podle autora pasivní *vrůstání do společnosti*, nebo jednostranné ovlivňování člověka jeho sociálním prostředím, nýbrž tvořivý děj, na kterém se člověk sám aktivně podílí. Jde vysloveně o vzájemnou součinnost osobnosti a sociálního prostředí.

Dále Dunovský⁵² uvádí, že rodinu můžeme chápat jako malou primární společenskou skupinu, kterou tvoří příbuzenské vztahy rodičů a dětí a jejich společná domácnost. Členové této skupiny plní společenské a uznané role. Ty vyplývají ze soužití členů skupiny. Rodina, jako skupina, je prvním zdrojem uspokojování potřeb dítěte a také mu přináší jejich první omezování. Bez péče rodiny by dítě nemohlo žít a vyvíjet se. To vše je důvodem toho, že vliv rodiny na dítě je velmi silný. Rodina může vývoj dítěte příznivě stimulovat, ale také může být brzdou tohoto vývoje, zdrojem narušeného vývoje schopností, charakteru a celé osobnosti dítěte.

Čáp⁵¹ říká, že hlavní vliv na dítě do věku šesti let má právě rodina. To ona dává dítěti první, velmi silné zkušenosti. Ukazuje mu, jak se lidé k sobě chovají, zda si pomáhají, jsou

⁵¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 272-273.

⁵² DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 91.

navzájem agresivní. Ukazuje, jak lidé jednají v zátěžových situacích a dítě zde sleduje, jaké názory a postoje k mnoha otázkám jsou adekvátní, jaká je úloha muže a ženy, jak se kdo chová v rodině a mimo ni.

Čáp uvádí o rodině toto: „*Souhrnně lze říci, že rodina poskytuje dítěti modely k tomu napodobování a identifikaci. Předává mu základní model – model sociální interakce a komunikace malé sociální skupině. Začleňuje dítě do určitého způsobu života a předává mu určité sociální požadavky a normy. Různé rodiny přitom vybírají z makroprostředí různé momenty – různé modely, formy způsobu života, hodnotové orientace, názory.*“⁵¹

Dále Čáp⁵¹ říká, že při působení rodiny na dítě záleží na celkové sociokulturní úrovni rodiny, kterou můžeme vyjádřit stupněm vzdělání rodičů. Rodiny s vyšším vzděláním kladně hodnotí vzdělání i kulturu, pobízejí dítě k dobrému školnímu výkonu a hodnotné zájmové činnosti, ale hlavně mu pomáhají při překonávání překážek ve studijních a mimostudijních aktivitách. Naopak rodiny, kde je nízká úroveň vzdělání rodičů, zpravidla dítěti takové příznivé podmínky neposkytují.

Čáp doslova uvádí: „*Způsob komunikace s dítětem v rodinách s nízkou sociokulturní úrovní je výrazně nepříznivý pro jeho psychický vývoj. Jde nejen o chudý slovník, nedbalou výslovnost, negování komunikace, okřikování dítěte. Tito rodiče s nízkou úrovní vzdělání většinou také často nemají zájem o další činnost dětí. Právem se o těchto rodinách říká, že jsou pro dítě nepodnětné, to je nedávají dostatek podmětů a pobídek k jeho vývoji.*“⁵¹

Dunovský⁵³ uvádí doslova následující: „*Poruchou rodiny rozumíme takovou situaci kdy rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly, dané společenskou normou vyjádřené v očekávání na přiměřené začlenění jejich členů do společnosti.*“

Podle Dunovského⁵⁴ může rodina o dítě pečovat dostatečně, nedostatečně či vůbec. Příčin nedostatečné či chybějící péče o dítě může být několik. Důvodem, proč se rodiče nedovedou o dítě starat, může být nezralost rodičů, jejich neschopnost přijímat společenské normy, popř. neschopnost zvládat a vyrovnávat se se zvláštními situacemi. Může dojít až k poruchám struktury a stability rodiny. V tomto případě rodina nedostatečně připravuje podmínky pro socializaci dětí. V případě absence péče o dítě může jít opět o to, že se rodiče nedokáží o dítě postarat. I v tom případě, že není v rodině péče o dítě žádná, může být důvodem to, že se

⁵³ DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 101.

⁵⁴ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 102-103.

rodiče nedovedou nebo nechtějí o dítě starat. Příčinou mohou být poruchy struktury a stability rodiny, disharmonická osobnost rodiče, psychopatie či maladaptace rodičů. Výsledkem takové péče jsou pak problematické až zcela nedostatečné či žádné podmínky pro socializaci dětí. Tyto postoje rodičů poškozují dítě, ztěžují mu další zapojení do společnosti.

Z hlediska nedostatečné, či žádné péče o dítě můžeme podle Dunovského⁵⁴ rozdělit rodiny do tří skupin:

1. Rodina problémová je rodina, kde se vyskytují méně závažné poruchy některých, nebo všech funkcí. Tyto poruchy však vážněji neohrožují vývoj dítěte. Rodina je schopna tyto problémy řešit sama, někdy je třeba jednorázové či krátkodobé pomoci zvenčí.
2. Rodina dysfunkční je rodina, kde se vyskytují vážné poruchy některých nebo všech funkcí rodiny, které bezprostředně poškozují nebo ohrožují rodinu jako celek, zvláště vývoj dítěte ve všech směrech. Poruchy, které zde nastávají, není rodina schopná sama zvládnout, je zde nutná pomoc zvenčí, která má opakovaný nebo dlouhodobý charakter.
3. Rodina afunkční je rodina, kde jsou poruchy tak závažné, že rodina přestává plnit svůj základní úkol a dítě poškozuje. Pomoc při záchraně rodiny je v tomto případě bezpředmětná a zbytečná. Jediným způsobem pomoci dítěti, je z rodiny ho odebrat a umístit do jiné, náhradní péče.

Jestliže rodina neplní své funkce, dítěti, které vyrůstá v této rodině se nedostává všeho, co je mu rodina povinna poskytnout. Můžeme říci, že rodina selhává ve své podstatě. Dítě si neosvojuje základní vzorce chování, nemá návyky a dovednosti, které jsou rozhodující pro jeho další orientaci ve společnosti. Nemá správné poznatky, které může použít v interpersonálních vztazích.

V rodině, která neplní své funkce se dítě neučí orientaci v sociálních a kulturních hodnotách, nemá správně nastavený žebříček hodnot, nezná jejich hierarchii. V dítěti se nevyvíjí sociální a morální cítění. Vzhledem k absenci správných sociálních interakcí, i orientace ve společnosti, poznatků o sociálních normách, absenci sociálního cítění se dají předpokládat problémy se zapojením do kolektivu. Školní třída je většinou první kolektiv, kam se dítě dostává.

2.1.1 Rodina jako sociálně znevýhodnění prostředí

Je zřejmé, že ne každá rodina je pro dítě plně podnětným prostředím. V některých rodinách „*existuje riziko ohrožení vývoje dítěte nebo je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě obtížné sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat.*“⁵⁵

Dítě zde není motivováno k rozvoji a k pochopení významu vstupu do školy. Tyto děti prochází do školy *ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Vágnerová⁵⁶ se zmiňuje o rodinných hodnotách a o škole jako zástupci norem společnosti. V rodinách sociálně znevýhodněných je hodnotový systém odlišný od hodnot společnosti. Dítě, které v této rodině vyrůstá, nastupuje do školy s vědomím toho, co rodina preferuje, Zde se dostává do konfliktu s normami společnosti. Rodiny sociálně znevýhodněné jsou většinou rodiny ze slabších sociálních vrstev. Chápu význam vzdělání pro dítě, ale v jejich reálném životě upřednostňují jiné, pro ně důležitější hodnoty. Dítě cítí rozdíl mezi verbální proklamací a skutečným přístupem, přijímá snadněji však hodnoty reálné. Tím dochází k tomu, že dítě považuje školu za zbytečnou zátěž, chybí mu motivace k požadovaným výkonům.

Vágnerová doslova říká: „*Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně. V tomto případě je problém v sociálním prostředí dítěte. Pro setrvání v něm nemá vzdělání dítěte význam, ani obecně, ani nemá smysl pro identitu dítěte. Veškerá snaha dítěte po úspěchu se v tomto prostředí nezhodnotí, nemá význam. Dítě brzy pozná, že jeho snaha není oceněna a samo se přestane učit. Postoj rodiny je chybou, která má základ již v hodnotovém systému rodiny, který dítě přijímá. Neúspěchy dítěte z tohoto prostředí mohou být již předem sociálně zakódovány.*“⁵⁶

Vágnerová⁵⁶ dále uvádí, že zkušenosti, hodnoty a strategie chování, které si dítě před vstupem do školy osvojilo v rodině, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny. Uvádí, že to, co si dítě přináší z rodiny, má vliv na adaptaci ve škole, tedy na zvládnutí role žáka. Uvádí pojem „*sociokulturní handicap*“, což je nedostatek v sociální výbavě dítěte, který vede k selhání právě v adaptaci na školní prostředí. Můžeme říci, že dítě nemá základy pro školní adaptaci, protože pro ni není připraveno výchovou.

U rodin sociálně znevýhodněných se promítají podle Vágnerové⁵⁶ problémy i do způsobu komunikace. Dětem zde chybí předloha ke zvládnutí kvalitního jazykového modelu. Řeč je zde užívána pouze k základním projevům, děti nemají představu o „vyprávění“

⁵⁵ DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 87.

⁵⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 142.

a nejsou k „vyprávění“ vedeni. Dítě neumí vyjádřit své myšlenky a často nechápe ani požadavky, které ve škole na něj klade učitel. Díky tomu není schopno navázat komunikaci s vrstevníky a zapojit se do sociální skupiny.

Rodinám, které děti nerozvíjí podle přirozených pravidel, k tomu chybí předpoklady. Autorka uvádí, že rodiče často sami byli ve škole spíše horšími žáky. Podle svých zkušeností považují školu za prostředí, které je nutilo k výkonům nad jejich možnosti, bylo jim nepřátelsky nakloněno.

Z tohoto je zřejmé, že děti které přichází do školy ze sociálně znevýhodněného prostředí mají větší potíže s adaptací na školní prostředí. Tyto potíže mají základ v rodině, v jejím sociálním uvědoměním.

2.2 Sociální skupiny mimo rodinu

Každý jedinec se liší od svého okolí určitými vlastnostmi. Každý je individualitou, ale zároveň je členem několika sociálních skupin a má určité společné rysy s dalšími členy skupiny.

Žák se stává členem skupiny svých spolužáků. Znalost této sociální skupiny, jejich cílů a norem, emočního napětí a vztahů mezi členy skupiny pomáhá lépe poznat žáka a vysvětlit jeho chování, zájmy a cíle, hodnotové orientace a problémy.

Podle Čápa⁵⁷ je nový třídní kolektiv, do kterého dítě vstupuje, sociální skupinou formální. Jde tedy o skupinu, která nevzniká spontánně, ale je zřízena určitou organizací. Taková skupina má určitý cíl, úkol, řídí se předem danými pravidly. Dále Čáp uvádí, že skupina vrstevníků je považována za důležitého a nezbytného činitele ve výchově. Vstup do školy podle Čápa⁵⁷ je vstupem do skupiny, která je větší než rodina a vztahy jsou zde zpočátku formální. Ale postupně se utvářením menších skupin stává ze třídy neformální skupina. Někdy může být zapojení žáka do skupiny problematické. Podle Čápa⁵⁷ se to stává v případech, kdy dítě není z rodinného prostředí na změny připraveno. Skupina vrstevníků pak nemusí člena akceptovat a on sám se neumí do skupiny zapojit. Důvodem může být nepřiměřené ochranné rodinné zázemí, selhání a ostych dítěte po prvních neúspěšných pokusech o styk s vrstevníky.

Dunovský⁵⁸ uvádí k problematice vlivu dětské skupiny a zapojení dítěte do kolektivu

⁵⁷ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 284-285.

⁵⁸ Srov. DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*, s. 87-89.

následující. Podle autora je nejsilnější vliv právě v období vstupu do školy. Pokud jsou děti z určitých důvodů vyloučeny z kolektivu, je to pro ně velmi deprimující. U těchto dětí může dojít až ke vzniku pocitu méněcennosti.

Je tedy zřejmé, že kontakty dětí s vrstevníky a zařazení do sociálního prostředí třídy jsou pro adaptaci dítěte na školní prostředí nezbytné.

Čáp doslova uvádí: „ *I když skupina vrstevníků přináší možnost konfliktu nebo i nepříznivého vývoje, má podstatný význam pro vývoj zralé osobnosti: pomáhá mladistvému osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se z této závislosti nevymaní, je ohroženo formování takových rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také organizační a sociální dovednosti.*“⁵⁹

⁵⁹ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 288.

3 ADAPTACE DÍTĚTE NA ŠKOLU

Z předchozích kapitol vyplývá, že vstupem dítěte do školy dochází k završení dosavadního vývoje. V té chvíli jsou zúročeny všechny dovednosti a schopnosti, které dítě získalo ve vývojových obdobích před nástupem do školy. Zde dítě prokazuje jak zvládlo svůj vývoj po stránce somato-psycho-sociální. Vágnerová⁶⁰ uvádí, že nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem v životě, protože nastává změna oproti předchozímu způsobu života. S tímto souhlasí i Čáp.⁶¹ Podle něj jde o velkou změnu ve způsobu života, jedná se přímo o životní mezník. Langmeier⁶² k tomuto dodává, že vstup do školy znamená pro většinu dětí zátěžovou situaci, která prověří jejich dosavadní vývoj. Můžeme tedy říci, že nástup do školy je pro dítě novou situací, která prověří jeho připravenost, ale také připravenost celé rodiny, na zvládnutí nové sociální role, která dítě čeká.

Lze říci, že pokud dítě dosáhne věku, který je zákonem určen pro vstup do školy, jsou rodiče povinni dohlédnout na dodržování povinné školní docházky. Vstupem do školy se dostává dítě do nových sociálních interakcí. Hlavní náplní času, které dítě stráví ve škole je vyučování. Podle Čápa⁶³ je vyučování více než jenom pojem, který zachycuje vzdělávací proces. Jedná se i o součást života dítěte, jde o sociální interakce, emocionální stavy, nutnost řešení konfliktů. Podle autora je vyučování také *zdrojem problémů, konfliktů, stresů*.

S nástupem do školy se mění zásadně dosavadní způsob života dítěte. Vágnerová⁶⁰ k tomuto říká, že škola přispívá k socializaci, která je odlišná od rodiny. Dítě si zde osvojuje jiné role a kompetence. Pro dosažení úspěchů dítě potřebuje rozvíjet jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než jaké potřebuje pro nutnou výuku. Toto je vlastně v oblasti sociálního začlenění dítěte nejdůležitější. Dítě může mít, podle Vágnerové, dobrý prospěch, ale nedokáže komunikovat se spolužáky a začlenit se mezi ně. Pro dokonalé začlenění dítěte je důležitý úspěch v oblasti sociální i vzdělávací. Jak bylo řečeno, ve vyučování a školní docházce působí větší množství činitelů, které ovlivňují prospěch či neprospěch žáka.

⁶⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 134-135.

⁶¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 138-139.

⁶² Srov. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*, s. 74.

⁶³ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s.171.

3.1 Dítě – učitel - rodina

Při nástupu do školy hraje velkou roli sociální interakce. Dítě zde přichází do kontaktu s osobou učitele. Sociální interakce učitel – dítě lze považovat za důležitou. Čáp⁶⁴ označuje učitele jako „celého člověka, který má pro děti a mladistvé velký význam – je jedním z důležitých druhých lidí“ – tak jako rodiče a nejbližší přátelé, který k nim má lidský vztah, porozumění pro třídu i pro osobní problémy jednotlivců. Konflikty a zátěž učitele pramení většinou ze sociální komunikace a interakce.“ Čáp⁶⁵ dále uvádí, že postoj žáků k učiteli, ale také k obsahu školních osnov, závisí hlavně na osobních rysech učitele, na jeho přístupu k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem. Teprve pak následují učitelovy didaktické dovednosti a odbornost. Učitel má, podle autora, i možnosti kladně ovlivňovat motivaci dítěte. Dítě může najít u dobrého učitele kladnou motivaci, ale platí také, že může být ovlivněno i negativně modelem nenáviděného či obávaného pedagoga.

Podle Čápa⁶⁵ dochází mezi žákem a učitelem k pedagogické komunikaci. Tou označuje specifický případ sociální komunikace. K interakci tu dochází v komunikaci mezi učitelem – žákem - skupinou žáků – školní třídou. V pedagogické komunikaci se sdělují informace kognitivní a regulační. Kognitivními informacemi autor míní poznatky, věcná sdělení a regulačními poznatky jsou míněna vyjádření souhlasu či nesouhlasu, citů, vybízení k reakci či činnosti, ovlivňování motivů. Pedagogická komunikace může být realizována nejen verbálně, ale i neverbálně.

Čáp⁶⁵ dále uvádí, že v komunikaci různých učitelů se žáky, ale i v komunikaci téhož učitele se stejnými žáky, jsou značné rozdíly. Žáci dokáží poměrně spolehlivě rozlišit způsob, jakým s nimi učitel komunikuje. Poznají, ke komu má učitel kladný postoj, ke komu záporný postoj a kdo je mu lhostejný.

Osobností učitele a jeho kontaktu se žákem se zabývá i Vágnerová.⁶⁶ Ta uvádí, že jakákoliv nápadnost dítě sociálně znevýhodňuje. Ostatní děti si všimají odlišností spolužáka a zaujímají určitý postoj. Ten často ovlivňuje učitel, který má možnost pomoci tomu, kdo do kolektivu nezapadá. Může před ostatními zdůraznit jiné oblasti, kde se může dotyčný realizovat. Tím může učitel podpořit prestiž a upevnit sebevědomí žáka. Takový žák se snadněji zapojí do školního kolektivu.

⁶⁴ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 326-327.

⁶⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 327-329.

⁶⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 137.

Langmeier⁶² uvádí, že dítě se při vstupu do školy setkává s autoritou učitele. Ta zde zastupuje autoritu cizího dospělého. Liší se způsobem práce učitele. Není již zde bezprostřední a individuální kontakt. To, jak se dítě tomuto přizpůsobí, je velmi důležité. Úspěch či neúspěch ve škole ovlivňuje v době, kdy se dítě na školní prostředí adaptuje, postavení dítěte v kolektivu, které je pro jeho další sociální vývoj důležitý.

Můžeme tedy vyvodit závěr, že osobnost učitele a jeho přístup k dítěti je velmi důležitý pro jeho adaptaci na školní prostředí. Má velký vliv na to, jak bude dítě k otázce vzdělávání přistupovat, jak bude ve škole pracovat. Učitel může částečně ovlivnit i školní úspěch či neúspěch.

Gjuričová⁶⁷ říká, že pro dítě je důležitý vztah učitele s rodiči. Právě způsob, jakým rodina komunikuje s učitelem a obráceně, může ovlivnit schopnost adaptace dítěte ve škole. Pokud rodiče respektují osobu učitele a naopak, je možné komunikaci označit za bezproblémovou. V této situaci získává dítě určitý pocit jistoty a klidu. Autorita učitele je v dítěti posilována přirozeným způsobem. Dítě cítí také jistotu ze strany rodičů, kteří mu pomáhají řešit potíže, které mohou ve škole vzniknout.

Ovšem komunikace mezi učitelem a rodiči může být i konfliktní. Gjuričová⁶⁷ tuto situaci charakterizuje jako velmi nešťastnou. Jde o stav, kdy si učitel neustále stěžuje na chování dítěte ve škole. Rodiče mohou získat pocit, že učitel nehodnotí jejich dítě spravedlivě a poté doma komentují postoje učitele a staví se vůči jeho osobě negativně. Dítě reaguje tím, že se ve škole chová k učiteli podle toho, co slyší od rodičů. Učitel opět reaguje, opakovaně hodnotí chování dítěte negativně, často ho *trestá*. Svými tresty pak dítě vyřazuje z kolektivu a tím mu ztěžuje zapojení do sociální skupiny vrstevníků a tím také jeho adaptaci na školní prostředí. Celá situace může přerůst v konflikt, který nedokáží účastníci řešit objektivně a vlastními silami. Podle autorky je v zájmu dítěte, aby celý vzniklý problém řešil odborník.

3.2 Školní úspěch či neúspěch

Při nástupu dítěte do školy jsou od něj očekávány určité výsledky. Od žáka vyžadují rodiče dobré školní hodnocení. Někdy však dítě požadavky rodičů není schopné splnit. Důvodem mohou být nepřiměřené nároky rodičů na dítě. Gjuričová⁶⁷ k tomu uvádí, že ambice rodičů mohou dítě motivovat. Dále uvádí, že neúspěch dítěte někteří rodiče těžce

⁶⁷ Srov. GJURIČOVÁ, Š. *Podoby násilí v rodině*, s. 35.

nesou a často vzbuzují kvůli tomu v dětech pocity frustrace. Rodiče své děti ovlivňují právě tím, jaké výsledky od nich očekávají.

Říčan⁶⁸ uvádí, že pokud dítě dokáže zvládat školní látku, najít nekonfliktní vztah k autoritě učitele a přizpůsobí se třídnímu kolektivu, je vlastně položen základ pro další kladný vývoj dítěte a pro jeho další úspěšné vzdělávání. Ne každé dítě však zvládá školní požadavky podle představ svých, či rodičů. Čáp⁶⁹ rozebírá neúspěch žáka ve škole. Klade důraz na zjištění toho, v čem má žák nedostatky a kde jsou, naopak, jeho výsledky dobré. Dále je nutné zjistit, jestli se nedostatky týkají pouze tohoto žáka, nebo jestli se objevují u více dětí. Pak je třeba prověřit i přístup učitele a jeho způsob výuky. Další důležitou podmínkou pro dobrý prospěch je zdraví žáka, životní podmínky a jeho postavení v třídním kolektivu. Je třeba také stanovit hranici žákova intelektu. Ten, kdo hodnotí úspěchy žáka, tedy učitel, ale i rodiče, by měl znát hranici intelektu dítěte a podle toho jeho úspěch posuzovat. Pokud je žák intelektově podprůměrný, nikdy nemůže soupeřit ve zvládnutí látky s nadprůměrným spolužákem. Čáp⁶⁹ rozděluje žáky podle stupně intelektu:

1. Žáci relativně neúspěšní, tedy ti, jejichž výsledky jsou pod hranicí jejich schopností.
2. Žáci relativně úspěšní, tedy ti, jejichž výsledky jsou vyšší než bylo očekáváno.

Podle autora úspěch či neúspěch závisí na vztahu mezi intelektovými a mimointelektovými podmínkami učení. Relativní neúspěšnost bývá často ovlivněna špatnou motivací žáka, chybami ve výchově ze strany rodiny, nedostatečnou emoční základnou a v neposlední řadě sociokulturními podmínkami. Relativní úspěch je výsledkem silně stimulačního působení sociální, hlavně výchovných podmínek, které na dítě působí.

Při školním neúspěchu je možné hledat příčinu nejen v intelektovém vybavení dítěte, v jeho předchozím sociálním vývoji, ale i v současném zdravotním stavu. Ve vývoji dítěte se mohou objevit specifické vývojové poruchy školních dovedností. Gjuričová⁷⁰ sem řadí například dyslexii, dysgrafii a dyskalkulii. Upozorňuje na to, že tyto poruchy nejsou spojeny obecně s nedostatkem nadání. Přesto mohou, podle autorky, způsobit školní neúspěch. Problémem je to, že ani při velké snaze o úspěch není dítě schopno tyto potíže odstranit samo. Při opakovaných marných pokusech o *zlepšení* může dítě ztratit motivaci k učení. To však jeho neúspěch opět prohlubuje. Gjuričová⁷⁰ upozorňuje že tyto specifické poruchy může

⁶⁸ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 176-177.

⁶⁹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 246.

⁷⁰ Srov. GJURIČOVÁ, Š. *Podoby násilí v rodině* s. 32.

diagnostikovat pouze odborník, které navrhne i způsob řešení situace. Ale tyto specifické vývojové poruchy školních dovedností musí řešit, v první řadě, rodina dítěte ve spolupráci s učitelem. Proto je zde důležitá sociokulturní úroveň rodiny, která by měla mít zájem na úspěchu dítěte. V případě, že rodina nemá zájem o úspěchy žáka, neumí žáka motivovat, jeho úspěchy nepovažuje za důležité, záleží na osobnosti učitele, zda najde cestu jak dítěti pomoci. Všeobecně lze tedy říci, že úspěch či neúspěch dítěte ve škole a to i v případě nižšího intelektu či specifických poruch, ovlivňuje svým přístupem rodina dítěte. Jsou to právě rodiče, kteří na základě své sociokulturní úrovně dítěti pomohou neúspěchy překonat a tím mu usnadní adaptaci na školní prostředí, nebo se postaví k jeho školním výsledkům negativně a tím zhorší nebo znemožní jeho zapojení do třídního kolektivu.

Na základě předchozích informací je tedy možné říci, že adaptace dítěte na školní prostředí je velmi složitý proces. Příprava na tuto změnu v životě dítěte probíhá během celého předchozího vývoje. Ovlivňují ji nejen rodiče, během prvních let hlavně matka, kteří učí dítě sociálnímu chování, ale i rodina, kde získává dítě představu o chování v sociální skupině. Adaptaci dítěte na školní prostředí velmi ovlivňuje také osobnost učitele, který se dítěti věnuje v prvních chvílích po nástupu do školy, stejně jako komunikace rodiny s tímto učitelem. Školní úspěch či neúspěch je také velmi rozhodující pro adaptaci dítěte na školní prostředí. Pokud je dítě úspěšné, umí se podřídit autoritě, je jistě jeho adaptace méně složitá. Pokud jsou výsledky ve škole neuspokojivé, dítě se nedokáže vyrovnat s novou autoritou, je pravděpodobné, že vztah ke škole bude spíše negativní a adaptace na školní prostředí nebude dobrá. Je velmi důležité dítě podporovat a snažit se mu pomoci v překonávání překážek, které mohou nastat ve školní práci, ale i ve vztahu s vyučujícím a tím dítěti umožnit přirozenou cestou adaptaci na dosud nezvyklé prostředí. Pokud se toto podaří, může to být zárukou dobrého vztahu dítěte ke vzdělávání i v následujících letech, nejen v první třídě.

ZÁVĚR

Při zadání bakalářské práce bylo mým záměrem zmapovat rozsah vlivů, které působí při adaptaci dětí na školní prostředí. Školní kolektiv je často první sociální skupina, která prověřuje schopnost dítěte účastnit se sociálních interakcí.

V průběhu zpracování tohoto námětu jsem si byla vědoma toho, že příčin, proč může dítě selhat v adaptaci na nové prostředí, je mnoho. Může se jednat o různé psychické potíže, zdravotní problémy a další příčiny, jako různé vady řeči, či jiné handicapy dítěte, ať tělesné či mentální. Přesto výchova dítěte v rodině, jeho postupné nabývání sociálních zkušeností, jsou velmi důležité, vlastně nezastupitelné. Matka je tím, kdo první navazuje s dítětem kontakty. Pokud nedokáže v dítěti během prvních měsíců a let života vzbudit zájem o komunikaci s okolím, těžko bude později navazovat komunikaci s cizími lidmi. Mezi ně se bude řadit osoba učitele. Pokud nebude mít dítě z rodinného prostředí zájem o kontakty se sociální skupinou, bude těžko hledat své místo mezi skupinou vrstevníků. V tomto případě je na rodině, aby v dítěti vzbudila zájem o okolí a pocit sebejistoty v navazování sociálních kontaktů. Pokud bude dítě z rodiny utvrzováno v tom, že nikdy nic nedokáže, že je vlastně podprůměrné, může to ztížit snahu dítěte o prosazení mezi ostatními. Vliv na dítě má tedy rodina, ale ta svůj vliv řídí podle zkušeností a stupně zralosti a odpovědnosti rodičů. Rozhodující je sociokulturní úroveň rodiny. Často zde hraje úlohu to, jak byli rodiče sami vychováni, jaké mají vzdělání a zkušenosti. Pokud sami nemají upevněny své sociální role, nejsou příliš zdatní v sociálních interakcích, těžko budou poskytovat svému dítěti něco jiného, než umí sami. Často poskytují dítěti informace o sociálních vztazích na základě svých zkušeností. Negativní návyky ze svého dětství mohou tak být přenášeny i do dalšího života a zde považovány za výchovné vzory.

Zajištění dostatečné výchovy k sociální způsobilosti s sebou přináší velké nároky na rodinu. Rodina je však také sociální skupina, která je ovlivněna např. kulturními tradicemi společnosti, ve které žije, jejími zvyklostmi a postoji. A právě zde je možné hledat pomoc pro rodiny, které mají potíže. Společnost může působit na jejich vývoj, na jejich vlastní výchovu a uvědomování si chyb, kterých se dopouští. Právě společnost může v některých případech podat pomocnou ruku.

Vstupem do školy dítě zhodnotí veškeré poznatky, schopnosti a vlastnosti, které ve svém dosavadním vývoji získalo. Školní prostředí bude dítě navštěvovat několik dalších let, bude zde připravováno na svůj profesní život. Ten jednou určí, jak se dítě uplatní na trhu práce a jak bude schopné postarat se o svou rodinu. Pokud není dítě dostatečně pro život

připraveno, selže ve chvíli, kdy do školy nastoupí. Nedokáže se adaptovat na nové prostředí a bez pomoci se bude jeho problém zvětšovat a přesouvat do dalších let.

Čáp⁷¹ říká k problému adaptace na školní prostředí následující. Adaptace na školní prostředí je souhrnem více faktorů. Patří sem biologická, psychická a sociální zralost dítěte, osobnost rodičů a sociokulturní úroveň nejbližšího okolí dítěte. Patří sem přístup rodiny ke škole a její hodnocení významu školy. Můžeme sem zařadit i schopnost dítěte udržet kázeň, soustředit se na uloženou práci, respektovat autoritu učitele, umět vycházet s třídním kolektivem. To všechno vyžaduje dostatečné vzdělání a zkušenosti v sociálních interakcích.

Na úplný závěr bych chtěla zdůraznit, že velký vliv na adaptaci dítěte má i samotný pedagog, se kterým dítě přichází v první třídě do styku. Pozorný a zkušený pedagog, který má zkušenosti, znalosti, *přirozenou autoritu* a hlavně vztah k dětem, dokáže předejít svou všímavostí mnoha zbytečným problémům či nedorozuměním. Při řešení každého problému je nutná spolupráce rodiny a školy. V popředí zájmu všech zúčastněných však musí zůstat za každé situace dítě, za které má jak rodina, tak i škola zodpovědnost. Jejich chyby mohou poznamenat celý další vývoj nejen tohoto dítěte, ale i jeho dětí.

⁷¹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 138.

SEZNAM LITERATURY :

Primární literatura :

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Praha: H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.

DUNOVSKÝ, J. *Sociální pediatrie*. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-254-9.

GJURIČOVÁ, Š.; KOCOURKOVÁ, J.; KOUTEK, J. *Podoby násilí v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2000. ISBN 80-7021-416-3.

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983. ISBN nevedeno.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. ISBN nevedeno.

ŠVEJCAR, J. *Péče o dítě*. Praha: Avicenum, 1985. ISBN nevedeno.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Sekundární literatura :

Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]. Praha: MPSV. Dostupné na [www: <http://www.mpsv.cz>](http://www.mpsv.cz).

MATĚJČEK, Z.; DITTRICH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0332-7.

MATOUŠEK, O.; KRAFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-226-2.

VYKOPALOVÁ, H. *Sociálně patologické jevy současné společnosti*. Olomouc: Právnická fakulta Univerzity Palackého, 2001. ISBN 80-244-0337-4.

