

Bakalářská práce

2007

Pavla Bouchnerová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra praktické teologie

Bakalářská práce

**VÝZNAMNÉ FAKTORY PRO ROZVOJ DĚTÍ
V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU**

Vedoucí práce: RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Autor práce: Pavla Bouchnerová

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Ročník: III.

2007

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 Teologickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

20.6. 2007

Děkuji vedoucímu bakalářské práce RSDr. Jánu Mišovičovi, CSc. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Také děkuji Mgr. Ivě Čejkové za cenné připomínky k formální úpravě této práce.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1. Mladší školní věk.....	8
1.1 <i>Charakteristika vývojového období</i>	8
2. Socializace dítěte školního věku.....	10
2.1 <i>Předškolní příprava</i>	11
2.2 <i>Nástup dítěte do školy</i>	11
2.2.1 <i>Školní zralost a školní připravenost</i>	13
2.2.2 <i>Hodnota a smysl školního vzdělání</i>	15
2.2.3 <i>Sociální připravenost</i>	16
2.2.4 <i>Školní nezralost</i>	17
2.3 <i>Role školáka, žáka, spolužáka, učitele</i>	18
3. Rozvoj kognitivních procesů v mladším školním věku.....	23
3.1 <i>Kognitivní předpoklady pro školní práci</i>	23
3.2 <i>Dědičnost kognitivních schopností</i>	24
3.3 <i>Vliv prostředí na rozvoj kognitivních schopností</i>	24
3.4 <i>Vývoj myšlení jako předpoklad úspěchu</i>	25
4. Sociální vývoj a s tím související faktory.....	27
4.1 <i>Kolektiv</i>	28
4.2 <i>Vrstevnická skupina</i>	29
4.3 <i>Získání kamarádů</i>	29
4.4 <i>Proměny přátelských vztahů</i>	29
5. K procesům citového vývoje.....	31
5.1 <i>Vývoj citového života u dětí</i>	32
5.1.1 <i>Pět stupňů vývoje citového života</i>	32
5.2 <i>Citová a sociální zralost</i>	33
6. Význam zájmů dítěte.....	33
7. Nezastupitelné místo rodiny.....	37
7.1 <i>Socializace v rodině</i>	38
7.2 <i>Psychické potřeby dítěte</i>	38
8. Působení médií, ostatních vlivů.....	40
PRAKTICKÁ ČÁST	43
9. Vztah dětí k penězům.....	43
10. Vztah rodičů a dětí k televizi a internetu.....	47

10.1 Vztah rodiny zejména k televizi.....	47
10.2 Vztah dětí k mediím.....	50
11. Přístupy rodičů k dnešní škole	51
11.1 Rodiče jako zákazníci, občané či partneři školy.....	51
11.2 Výsledky výzkumu o rodičovských rolích ve vztahu ke škole – Mapování české situace	53
12. Diskuze	55
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	63
PŘÍLOHY.....	64
ABSTRAKT	67
ABSTRACT.....	68

ÚVOD

Ve své práci jsem se především zaměřila na děti mladšího školního věku (šest až dvanáct let) a na všechny vlivy, které působí na jejich správný vývoj. Cílem mé práce je orientace především na socializaci dítěte při vstupu do školy, na rozvoj kognitivních procesů, a nejhlavnější vliv rodinné výchovy. Rodina je primárním činitelem socializace v raném dětství a od té doby má trvalý a významný vliv na vývoj a sebepojetí jedince.

Text dále přibližuje téma školní zralosti, jenž představuje určitý stupeň vývoje, který umožňuje dítěti osvojovat si školní znalosti a dovednosti. S tím je spojen i celkový tělesný vývoj, psychická, sociální a citová vyspělost. Vstup dítěte do školy v šesti letech je pro jeho bio-psycho-sociální vývoj přínosem. Je to další krok vpřed v jeho socializaci a na další životní cestě. Škola otevírá dítěti určité obzory, o kterých dříve netušilo – největší vliv mají na dítě první roky školní docházky. Třída je pro dítě spojena s novým poznáváním, kde se dostává do rolí žáka, spolužáka, kamaráda, které jsou uvedeny v tématickém okruhu práce a charakterizovány jako jednotlivé role. Velkou úlohu hraje při vstupu do školy autorita učitele, jeho osobnost. Stejně tak i mimoškolní činnosti a vliv médií (rizika i přínos) mají značný význam pro děti mladšího školního věku.

Praktická část je zaměřena na sekundární analýzu dat z výzkumů, které jsou rozděleny na tři hlavní témata - **Charakteristika vztahů dětí k penězům; Vztah rodičů a dětí k televizi a internetu; Přístup rodičů k dnešní škole.** Po prezentaci výsledků následuje diskuse, kde jsou konfrontovány získané teoretické a praktické poznatky a vlastní názory na situaci ilustrovanou na základě vybraných výzkumů.

Nejvíce publikací jsem čerpala z vědeckých prací profesora Zdeňka Matějčka, který se o tuto problematiku školních dětí velice zajímá a od Marie Vágnerové.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Mladší školní věk

1.1 Charakteristika vývojového období

Začátek vývojového období je dán vstupem dítěte do školy, tj. přibližně od 6-7 let do 12 let, je charakterizován změnou životní situace. Škola je významným prostředím ovlivňujícím další rozvoj dětských schopností.

Mladší školní věk je z hlediska vývojové psychologie obdobím přechodným. Předchozí období, tj. předškolní věk přibližně mezi třetím a šestým rokem, bylo charakterizováno celou řadou výrazných znaků duševního vývoje. Stejně tak významná je etapa následující, střední školní věk.

To, co po psychologické stránce charakterizuje tento úsek života nejvíce, je rozvinutí duševních funkcí do té míry, že dítě je schopno soustavného školního vzdělávání. Dosud si převážně jen hrálo – teď začíná soustavně pracovat. To znamená, že dovede převzít úkol, pracovat na něm s určitou dávkou odpovědnosti a úkol dokončit. Jeho myšlení, paměť, vnímání jsou vyspělé natolik, že to nejenom všechno dokáže, ale že má ze školní práce radost.

Pozornost mladšího školáka vyspěje natolik, že je schopno soustředit se na jednu věc aspoň 10 minut. Dokáže také obvykle už rozlišovat mezi podněty a vybírat si z nich uvědoměle ty, které jsou důležité. To znamená, že ví, na co má dávat pozor a na co ne. Není už vystaveno na milost a nemilost všem podnětům, které k němu přicházejí, ale dovede utlumit ty nežádoucí. Jde tedy jen o to, aby školní látka odpovídala jeho zájmu – jinak řečeno, aby podněty, které škola přináší, mohlo dítě pokládat za „žádoucí“.¹

Přitom mějme ovšem stále na paměti, že tento malý školák je pořád ještě dítě a nechtějme toho tedy na něm příliš. Jedna z nejčastějších stížností, s níž přicházejí rodiče do psychologických poraden nebo je tam posílají učitelé, není, že by se dítě nedovedlo něčemu naučit, ale že se „nedovede soustředit“. To je ovšem typický příznak nezralosti nervového systému, který neodstraníme žádnými tresty, nátlakem, uklidňujícími prášky ani důmyslnými výchovnými praktikami. Vyspívání, vyžívání nervového systému je proces probíhající v organismu – můžeme mu napomáhat, ale na jeho výsledek si musíme počkat.

¹ Srov. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 79-81.

Budiž hned řečeno, že někdy to trvá dosti dlouho. Největší vychovatelskou ctností je v tomto případě, ostatně jako v mnoha jiných – trpělivost!

Vnímání postoupilo ze stadia globálního do tzv. stadia analytického. Dítě dovede vnímat celky jako rozčlenění, dokáže vnímat i drobné detaily, dovede si všimnout jednotlivostí. To je východiskem pro výuku čtení a psaní metodami, které jsou zavedeny v našich školách. A nezapomínejme také, že jde o období přechodné a že nemůžeme čekat, že by všechny děti stejně rychle tímto procesem dozrávání prošly. Proto je celkem přirozené, že právě ve čtení a psaní jsou na počátku školní docházky mezi dětmi velké rozdíly – zpravidla větší než v počtech.

Začíná se také rozvíjet výrazněji úmyslné zapamatování. Do té doby si totiž dítě pamatovalo především to, co je zajímalo, a básničkám a říkankám se naučilo opakováním. Nyní se učí pamatovat si to, čeho je třeba – písmenka, početní spoje, násobilku. Zatím si ovšem pamatuje spíše to, co jde za sebou, než co k sobě patří vnitřně. Proto také při domácím doučování dbáme, aby to, co k sobě patří, šlo také za sebou. Postupně bude paměť logická převládat nad mechanickou a vnitřní spojitost látky se stane určujícím činitelem.

Jiným velmi charakteristickým znakem je vývoj myšlení. Předškolní věk je klasickou dobou fantazie, která pomáhá dítěti vytvořit si nesmírné množství hraček z předmětů nejvšednější denní potřeby, překlenout se přes logické nesrovnalosti pohádek, přenést se do jiného světa – říká se tomu někdy „kouzelný věk“.

Předškolní dítě se vyznačuje zpravidla netlumenou spontaneitou. Rodiče někdy s nelibostí sledují, jak jejich dítě po vstupu do školy ztrácí odvahu k spontánní tvořivé činnosti, kreslí spíše to, co umí a co se už ve škole učili, než co si samo vymyslelo. Na druhé straně ztrácejí však i další znak předškolního věku, totiž velkou sugestibilitu. Malé dítě věří všemu, co mu řekneme s náležitou dávkou přesvědčivosti. Dělá i bez vnitřní potřeby to, co je navozeno autoritativním příkladem dospělého nebo dětského kolektivu. Postupně však je dítě čím dál méně závislé na vzorech z okolí a ve středním školním věku je obvykle už docela řádnou samostatnou osobností.²

² Srov. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 79-81.

2. Socializace dítěte školního věku

Nejvýznamnějším kritériem pro vstup do první třídy základní školy je věk dítěte. Empiricky stanovená věková hranice šestého roku má v našem školství dlouholetou tradici a lze ji do jisté míry považovat za vyhovující. Přihlášení dítěte do základní školy je povinností rodičů dle stanoveného zákona (§ 36 školského zákona č.29/1984 Sb., ve znění pozdějších předpisů).³

Socializační působení školy se mění s věkem žáků. V podstatě ale v obecné rovině má toto působení pět základních rovin:⁴

- Za první je to rovina poznávacích aktivit – spočívá v soustavném uvádění žáků a studentů do situací, v nichž se jim vyjevuje, že svět je poznatelný a že poznatelnost se řídí určitými pravidly, je založena na jistých postupech. Kultivace vnímavosti žáků a studentů pro přistupování ke světu jako poznatelnému a k sobě samotným jako poznání schopným je velkým posláním školy.
- Za druhé je to rovina zadávání úkolů, vytyčování požadavků, plnění povinností. Žáci přivyknou na určité rytmy a řady, v nichž je zapotřebí něco zvládnout, připravit, dokončit, splnit. S tím souvisí rozvinutí schopností přemoci sám sebe a poručit si, brát v úvahu druhého, který to, co jsem předvedl, nějak posoudí a udělá si o mně svůj názor, myslet na svou budoucnost, kterou si tím postupně otevírám nebo uzavírám.
- Za třetí je to rovina hodnocení, případně zkoušení, klasifikace. Spočívá v tom, že žák se stává schopným:
 - brát za své výsledky zodpovědnost,
 - vytyčovat si adekvátní cíle,
 - předjímat výsledky,
 - hledat způsoby, jak dosáhnout co nejlepších výsledků.
- Za čtvrté je to rovina sebeprezentace. Spočívá v tom, že žák se učí být aktérem v centru pozornosti, se vším, co to obnáší: sebekritičností a současně i nutnou zdravou sebejistotou, schopností předvést, co je třeba, tak, aby to splnilo svůj účel vzhledem k druhým, převzetím zodpovědnosti za průběh a důsledky vystoupení, ověřováním si sebe sama v situaci „veřejného působení“ apod.

³ Srov. Vstup dítěte do 1. třídy. *Informatorium*, 2004, roč. 11, č. 1, s. 8.

⁴ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*, s. 101.

- Za páté je to rovina vzájemnosti mezi spolužáky. Zahrnuje kultivaci chování v situacích soutěže i spolupráce, vzájemného porovnávání a pomoci. Život ve škole je také příležitostí k zaujetí pozice mezi druhými, k nalézání způsobů jak si ji vytvořit a obhájit. Se vztahy mezi spolužáky také zpravidla souvisí první silné zážitky přátelství, solidarity, věrnosti, a konečně i kultivaci vztahů mezi chlapci a dívkami.⁵

2.1 Předškolní příprava

Cílem předškolní přípravy totiž rozhodně není dítě předem naučit číst a psát, „aby mu to pak ve škole pěkně šlo“, ale zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností s dostatečným množstvím podnětů, které umožní, aby dítě bylo - až přijde čas - při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné.⁶ A též je třeba podporovat jejich zájem o získávání nových poznatků.

Z tohoto důvodu bude těžištěm naší práce rozvoj následujících aspektů:

- rozvoj identity a autonomie osobnosti
- socializace a adaptace na prostředí ve škole
- osvojení různých forem komunikace a vyjadřování
- poznávání přírodního, sociálního a kulturního prostředí.⁷

2.2 Nástup dítěte do školy

V zájmu zdravého duševního vývoje dětí především učitelé v prvních a druhých ročnících zpravidla vycházejí ze znalosti vývojových a individuálních charakteristik dětí mezi pátým a osmým rokem věku. Řídí se poznatky o tom, že mezi předškolním a mladším školním dítětem je velká podobnost, protože zhruba do osmého roku je hlavní činností dítěte stále ještě spontánní hra a hlavním způsobem učení zkušenost. Pro dobrý start dítěte v základní škole z toho vyplývá následující:

- Děti by ve škole měly dostat příležitost ke spontánní hře mezi sebou.

⁵ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*, s. 101.

⁶ Srov. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, s. 11.

⁷ Srov. RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy*, s. 14.

- Děti by měly být učeny na základě své zkušenosti, kterou mají nebo kterou jim připraví učitel: převažujícím způsobem učení by v prvních dvou letech školní docházky proto měl být prožitkový, a nikoliv formální.
- Pobyt ve škole by měl být pro začínajícího školáka pohodou, kde se cítí uspokojen ve svých potřebách.
- Výuka by měla směřovat k individuálnímu rozvoji dítěte a neorientovat se na výkon dítěte, na jeho hodnocení známkou, neboť to vede od první chvíle k veřejnému porovnávání dětí mezi sebou a k prožívání strachu z neúspěchu.
- Dítě by mělo být vychováváno a vzděláváno pro skutečný život, který ho čeká v dospělosti.
- Základní škola by měla být schopna přijmout všechny děti zralé na 6 let a také děti s napravitelnými příčinami nezralosti takové, jaké jsou, a dokázat jim pomoci.⁸

Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání, resp. jeho následky.

Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam. Musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. Učitel má ke svým žákům neutrální vztah a jeho chování je méně diferencované, ke všem dětem přibližně stejné.

Dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno, ale ve škole musí přijmout pravidlo, že učitel je nebude akceptovat automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro dítě z větší části nové.

Zátěží může být i požadavek podřízení autoritě učitele, který je na počátku školní docházky cizím člověkem a nemá pro dítě takový osobní význam jako rodiče. Postoj k učiteli se v tomto období vytváří jako vztah ke konkrétnímu člověku. Vzhledem k vývojové úrovni malých školáků nemůže mít podobu neosobního postoje k nositeli určité role. Takovým způsobem jsou schopni přijmout učitele až starší žáci. Žák prvního ročníku nepřijímá učitele zcela neutrálně, jeho vztah musí mít i citovou dimenzi. Emoční vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí.⁹

⁸ Srov. HAVLÍKOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*, s. 112-113.

⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 234.

Škola sama může být akceptována jako místo:

- učení a výkonu (tj. kde se dítě učí a kde je hodnocen jeho výsledek, tj. výkon),
- socializace (to znamená sociální adaptace na jiné úrovni, realizace jiných sociálních rolí, spojených s určitým sociálním statutem),
- konfrontace hodnotového systému rodiny a společnosti (kterou reprezentuje škola).

To může být podstatné např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo jiného etnika.¹⁰

Jakmile dítě v šesti letech skutečně nastoupí povinnou školní docházku, stává se pro ně tato událost a životní změna vždy závažným mezníkem v jeho vývoji. Především se mění vedoucí činnost dítěte. Od hravých aktivit a relativně volného způsobu života, který je řízen převážně náhodnými podněty, obrazotvorností a zálibami, přechází dítě k systematickému plnění školních povinností v předepsaném režimu a často i tempu a také k práci v početné skupině vrstevníků, řízené odborníkem – učitelem. Povinnosti zasahují i do volného času dítěte. Následkem zásadní změny hravé činnosti v činnost učební se upravuje i celkový způsob života. Vše se nutně promítá i do přeměn ve způsobu života celé rodiny.¹¹

2.2.1 Školní zralost a školní připravenost

Den, kdy se z předškoláka stane školák, dost podstatně změní život celé rodiny. Nové prostředí, noví lidé. Nutnost se učit, bez možnosti smlouvat jako v předškolním období, nemožnost udělat si volno, kdy chceme a na jak dlouho chceme.¹²

Školní zralost se zpravidla definuje jako schopnost (připravenost, pohotovost) dítěte dostát nárokům školního vzdělávacího procesu, a to nárokům kladeným na jeho organismus (především na jeho nervový systém), nárokům intelektovým, citovým i společenským.

Termín „zralost“ naznačuje určitou biologickou podmíněnost a zakládá se na saturační vývojové teorii. Jde na jedné straně o zralost nervového systému, jež podmiňuje schopnost soustředění, pracovní vytrvalost, kontrolu impulzivity, míru, pohyblivost, vyspělost jemné motoriky atd., na druhé straně ovšem vliv životních podmínek společenského prostředí

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 14.

¹¹ Srov. HAVLÍKOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*, s. 113.

¹² KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, s. 127.

a výchovného vedení dítěte na vývoj této bio-psycho-sociální zralosti je nesporný a mimořádně významný.¹³

Zhruba třetina populace dětí před zahájením povinné školní docházky vyžaduje speciální odborné posouzení školní zralosti, čímž se potvrzuje „*nutnost předškolních prohlídek jako prevence školní neúspěšnosti již od počátku školní docházky*“ (Baumruková, Červená, 2001).¹⁴ Odborné posouzení školní zralosti dítěte realizují pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, avšak záleží na rodičích dítěte, zda doporučenou možnost využije či ne.

Za hlavní podmínku dobrého školního startu se považuje soubor příznaků, které se tradičně nazývají školní zralost. Langmeier (1983) souhrnně definuje školní zralost jako 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 i psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je provázen pocitem štěstí dítěte,
3. je současně dobrým předpokladem budoucího školního výkonu a sociálního zařazení“.¹⁵

Školní zralostí rozumíme dosažení takového stupně vývoje, aby dítě bylo schopno se účastnit školního vyučování. To předpokládá :

1. V oblasti tělesné - první strukturální přeměnu, změnu tělesné stavby, zlepšení motoriky dítěte a celkové tělesné výkonnosti.
2. V oblasti rozumové - záměrná koncentrace pozornosti
 - percepční znalost
 - analytické myšlení
 - racionální přístup ke skutečnosti
 - logické zapamatování
 - ovládnutí odposlouchané hovorové řeči
 - schopnost chápání a užívání jiných symbolů
 - zájem o zaměstnání a cílem o nové poznatky
 - rozvinutí jemné motoriky ruky.

¹³ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*, s. 94.

¹⁴ Srov. Vstup dítěte do 1. třídy. *Informatorium*, 2004, roč. 11, č. 1, s. 8. roč. 11, č. 1, s. 8.

¹⁵ Srov. HAVLÍKOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*, s. 114.

3. V oblasti citové je znakem školní zralosti dosažení relativně lepší emocionální stability a využití citové kapacity při motivaci školního zaměstnání.

4. V oblasti sociální zralosti rozumíme potřebu dítěte stýkat se s dětmi a podřizovat se zájmům a konvencím dětských skupin.

Dosažení školní zralosti ve všech složkách psychické struktury závisí na činitelích, které ovlivňují somatický a psychický vývoj dítěte.¹⁶

Testy školní zralosti provádějí pracovníci poraden většinou přímo v mateřských školách nebo zdravotničtí pracovníci v rámci předškolních pediatrických prohlídek dětí. Z oblasti sociální připravenosti dítěte na školu je možné využít i testu Znalosti předškolních dětí (Matějček, Vágnerová, 1976). Nesplní-li dítě požadované limity, je nutné celkové individuální vyšetření, jehož podstatnou složkou jsou testy inteligence a jejích jednotlivých složek. Je ovšem třeba opatřit si další informace pozorováním dítěte ve standardních situacích při vyšetřování, získat posudek učitelek mateřské školy a s rodiči důkladně zpracovat anamnézu dítěte.¹⁷

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.

2.2.2 Hodnota a smysl školního vzdělání

Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole. Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci. Škola se proto stává místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti, kterou škola reprezentuje. To může být podstatné např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika.¹⁸

Verbální proklamace významu školy a hodnoty vzdělání, jež se nepromítají do životního stylu rodiny, mají na dítě mnohem menší vliv. Subjektivní význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné. Je to např. vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Motivace k jakémoliv

¹⁶ Srov. Vstup dítěte do školy – znaky školní zralosti. In *Moje rodina* [online]. Praha : Moje rodina, 2007, [cit. 2006-05-14]. Dostupné na WWW:<<http://www.moje-rodina.cz/pred-kolaci/vstup-ditete-do-koly-problem-kolni-zralosti.html>>.

¹⁷ Srov. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*, s. 95-96.

¹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 141.

náročnější činnosti je podmíněna osobním významem cíle, k němuž je zaměřena. Pokud by takový motiv nebyl v souladu s hodnotami rodiny, neměl by patřičnou intenzitu.¹⁹

2.2.3 Sociální připravenost

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka a aby škola naplnila svou úlohu a nepředstavovala přitom pro dítě nadměrnou zátěž. V této souvislosti je lepší mluvit o sociální připravenosti, protože socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti. Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role, diferencovanost chování, které je s nimi spojeno. Dítě by mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, a posléze se tak skutečně chovat.²⁰

a) Pro adaptaci na školu je významná úroveň verbální komunikace. Pokud dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Zpravidla se také hůře cítí, mívá strach nebo je alespoň nejisté. Nedostatky v aktivním řečovém projevu mají negativní sociální odezvu, vyvolávají nepříznivé reakce okolí. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem.

b) Školní připravenost zahrnuje schopnost 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.²¹

V rámci socializace se dítě učí přijímat informace, které slouží jeho orientaci v daném prostředí. Takto si osvojuje normy a pravidla chování, učí se přijímat určité role, jejichž obsah, vymezený požadovaným chováním musí pochopit, a podle těchto požadavků se chovat. Musí se naučit regulovat svoje projevy a osvojit si určité žádoucí návyky.²²

Důležitou součástí socializačního vývoje je přejímání rolí. Sociální role je definována jako „komplex normativně daného, očekávaného a požadovaného chování“.²³ Akceptace určité role se může projevit i přijetím takových postojů, z nichž požadované chování vyplývá.

¹⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 142.

²⁰ Srov. Tamtéž, s. 144.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 144.

²² VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 216.

²³ Tamtéž, s. 216.

Každá role je nějakým způsobem vymezena společenskými požadavky. Ale do určité míry se zde mohou projevit i individuálně typické rysy každého jedince, tj. způsob, jak ji daný jedinec interpretuje a jak v důsledku toho v rámci dané role jedná. Jakou konkrétní podobu bude určitá role mít a jaký postoj k ní jedinec zaujme, záleží na mnoha faktorech, objektivních (např. situačních) i subjektivních. To znamená, že:

- Obsah každé role je definován nějakými obecnými pravidly, je sociokulturně podmíněn.
- Realizace každé role je do určité míry individuálně specifická. Míra možné variability chování jednotlivce závisí na typu této role.

Sociální role modifikují psychický vývoj svého nositele. Každá role podporuje rozvoj určitých vlastností, schopností a dovedností. Děje se tak prostřednictvím:

- stimulace takového chování, které se v dané roli uplatňuje
- a jeho sociálního hodnocení, které určité projevy posiluje a jiné potlačuje.²⁴

2.2.4 Školní nezralost

Při posuzování školní zralosti sledujeme především nápravu školní nezralosti. Školní nezralost je vlastně souhrnný název pro skupinu znaků, které mohou způsobovat rané školní selhání dítěte.²⁵

Klasifikace příčin školní nezralosti, kterou používá Jirásek (1971, 1974, 1980), vyčerpává jejich hlavní oblasti, z nichž každá je výsledkem interakcí mezi zevním prostředím a organismem, avšak zároveň je charakterizována různou mírou účasti jedné nebo druhé složky. Jsou to tyto hlavní oblasti:²⁶

- nedostatky ve výchovném prostředí a působení,
- nedostatky v somatickém vývoji,
- neurotický rys osobnosti,
- poškození centrální nervové soustavy,

²⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 216.

²⁵ BROUČKOVÁ, D. *Než půjdu do školy* [online]. Praha : Rodina, 2000. Dostupné na WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek634.htm>>.

²⁶ HAVLÍKOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*, s. 114.

- výrazně podprůměrný intelekt až oligofrenie.²⁷

Stanovit co je příčinou nezralosti a doporučit rodičům, nakolik a čím je možné dosáhnout vyrovnání nebo alespoň zlepšení, náleží do kompetence odborníků. Jde-li jen o opoždění, nerovnoměrnost nebo dočasné zastavení procesu zrání, má poskytnutí dalšího času ke zrání větší naději na úspěch. Při úzké spolupráci mateřské školy, rodiny a odborníků (psychologů, logopedů a pediatrů) by nemělo dojít k tomu, aby se děti doopravdy nezralé dostaly do prvních tříd a naopak by se mělo zabránit zbytečným odkladům školní docházky.²⁸

Může se však stát, že se dítě nedokáže soustředit, nevydrží sedět v klidu v lavici, špatně navazuje kontakt se spolužáky, jiné dítě je bázlivé či přecitlivělé, velmi závislé na matce, od níž se těžko odpoutává, jiné je impulsivní, nedokáže ovládnout své chování apod. U těchto dětí je vhodné odsunout školní docházku o 1 rok, což je většinou dostatečně dlouhá doba k „vyzrání“ funkcí, takže dítě se může úspěšně zařadit do školní docházky bez rizika obtíží či selhání a hlavně bez nabebraného sebevědomí v samém začátku. Celou situaci velmi dobře může vyhodnotit dětský psycholog a navrhne také vhodnou metodu výchovy a přístupu k takto nezralému dítěti, proto je vyšetření dětským psychologem na místě.²⁹

2.3 Role školáka, žáka, spolužáka, učitele

Nástup do školy je v životě dítěte (i celé jeho rodiny) důležitým sociálním mezníkem. Ten je přesně časově vymezen a jako významný akt je ritualizován. Rituál prvního dne ve škole potvrzuje jednoznačnost proměny role a dobu počátku nové fáze. Nástup do školy je pro dítě spojen s nutností přijmout novou roli – roli školáka. Tato role představuje změnu životního stylu, zvýšení nároků, ale i větší důraz na jejich plnění. Existence této role ovlivňuje zásadním způsobem určité životní období jedince. Role školáka představuje variantu, která z hlediska jejího nositele není výběrová, dítě ji obvykle získává automaticky, po dosažení určitého věku. Je tedy limitována jen dosažením věku a jemu odpovídající vývojové úrovní. V tomto smyslu znamená role školáka také potvrzení normality dítěte, které je přijato do školy jen za podmínky, že alespoň přibližně odpovídá očekávané úrovni. V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává škola symbolem, se kterým se více méně ztotožňuje. Škola se tímto způsobem

²⁷ [Oligofrenie, řečtina], *oligophrenia*, slabomyslnost - nedostatečný (insuficientní) vývoj celé osobnosti člověka, vyznačující se zejména sníženými rozumovými schopnostmi, doprovázenými někdy též tělesnými defekty, mentální retardace. (<http://encyklopedie.seznam.cz/heslo/77588-oligofrenie>).

²⁸ BROUČKOVÁ, D. *Než půjdu do školy*. [online]. Praha : Rodina Online, 2000. Dostupné na WWW: <http://www.rodina.cz/clanek634.htm>.

²⁹ LUDVÍKOVSKÁ, L. *Psychomotorický vývoj dítěte* [online]. Praha : Baby online, 2007. Dostupné na WWW: <http://www.babyonline.cz/vyvoj-a-vzdelani/psychomotoricky-vyvoj.html#mesic61>.

stává součástí osobní identity a rozšiřuje ji – už svou pouhou existencí (anebo naopak, omezuje ji svou nerealizovatelností). Význam role školáka pro osobní identitu dítěte může být individuálně variabilní, s různým zdůrazněním jejích složek, např. výkonové, hodnotové, socializační apod. Je jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu žádoucímu a obecně vysoce hodnocenému rozvoji.³⁰

Role školáka je velmi významnou rolí, protože ve značné míře ovlivňuje dětské osobnosti i jeho budoucí sociální postavení.

Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti. Role žáka je vymezena zařazením do určité třídy, kterou tvoří skupina žáků, a vztahem k určitému učiteli, který tuto třídu učí. Žák si uvědomuje, že patří do své třídy a ke svému učiteli. Vztah k učiteli i ke třídě se v průběhu školní docházky mění. Na počátku je pro dítě nejvýznamnější učitel, ale ve středním školním věku pro ně začne být důležitější třída. Učitel v této době už takový osobní význam nemá.

Role žáka vyžaduje respektování požadavků učitele jako představitele školní instituce, ať už se vztahují k výuce nebo k jeho chování ve škole. Role žáka nepřipouští větší obsahovou variabilitu, požadavky s ní spojené jsou přesně dány. Institucionálně jsou určeny školním řádem. Jejich obsah je obecně známý a dítě obvykle ví, jak se bude muset chovat. Chování mladšího žáka je ve značné míře závislé na aktuálních podnětech, a proto je snadno ovlivnitelné. Závisí na situaci, na aktuálních potřebách dítěte i na reakcích učitele. V mladším školním věku je třeba, aby učitel chování žáků kontroloval, reguloval a stimuloval jejich motivaci k výkonu.³¹

Plnění požadavků učitele bývá spojeno s nutností potlačit vlastní aktuální potřeby. To je pro mladšího žáka obtížné, a proto musí mít k takovému jednání důvod. Významným motivem k požadovanému chování je potřeba uchovat pozitivní vztah k učiteli, v tomto věku má velký význam emoční autoregulace. Dítě chce učiteli udělat radost a být za to patřičně oceněno.³²

³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 9

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 231.

³² Srov. Tamtéž, s. 231.

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6-7 let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním.

Škola je specifickým sociálním prostředím, které má své tradiční složení a hierarchii rolí. Role učitele a role spolužáků jsou poměrně přesně vymezeny. Učitel je autorita, která představuje symbol sociokulturního působení společnosti. Vztah dítěte má zpočátku charakter identifikace malého školáka s učitelem. Představuje ztotožnění s autoritativním a obdivovaným modelem. V tomto smyslu je i motivačně účinný. Dítě se chce učiteli přiblížit a učí se, aby se svému vzoru podobalo, ale také proto, aby získalo jeho přízeň.³³

Dalším, velmi důležitým sociálním faktorem je skupina spolužáků, tvořících kolektiv třídy. Třída je charakteristická tím, že je skupinou poměrně stabilní, její členové jsou přibližně stejného věku a je mezi nimi vztah formální rovnosti. Chybí zde charakter výběrovosti, spolužáci jsou dítěti dáni, nemůže si je vybrat. Spolužáci nejsou autoritou, jakou pro dítě představuje učitel, ale rovnocennými partnery. Na počátku školní docházky mají mnohem menší subjektivní význam než učitel – později je tomu naopak.

Jak již bylo řečeno, škola je i místem socializace, to znamená učení v jiné kategorii, než je intelektuální rozvoj. Socializace je z velké části vázaná na třídu. Adaptace na školu v socializační oblasti zahrnuje také zvládnutí základních aspektů role spolužáka. Tato role také znamená ztrátu výlučné pozice, kterou má dítě doma. Když dítě přichází do třídy, stává se členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi.³⁴

Třída je na druhé straně především sociální skupinou, jejímž členem dítě je a ve které postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Zde se dítě učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. V souhrnu lze říci, že dítě ve škole uspokojuje svou potřebu seberealizace, jejímž účelem je potvrzovat pozitivní hodnotu vlastní osoby a dávat tak konkrétní obsah rozvíjející se identitě. Tato tendence má v roli školáka dva aspekty a projevuje se jak v roli žáka, tak v roli spolužáka.³⁵

a) V oblasti výkonu: v roli žáka si dítě potvrzuje svou hodnotu prostřednictvím školních známek.

b) Ve sféře sociálního hodnocení: v roli spolužáka se dítě uspokojuje získáváním dobré pozice ve třídě, akceptací spolužáky. V roli žáka potřebuje být přijatelně akceptováno učitelem.

³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 33.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 33.

³⁵ Srov. Tamtéž, s. 34.

Chování dětí ve škole zahrnuje dvě oblasti projevů: při vyučování a mimo ně, což nebývá totéž. Odlišnost v těchto projevech nebo necitlivost k jejich diferenciaci působí stejně rušivě jako tělesná nápadnost. Jde především o způsob komunikace, verbální i neverbální, užívání jednotlivých slov i jejich stabilnějších spojení. Ve vztahu k vrstevnické skupině mají ještě vliv jemné významové diference a skupinově specifické komunikační vzorce.³⁶

Učitelé mají k hodnocení žáků profesní předpoklady, bývají objektivnější a mají více specifických zkušeností. Avšak jsou jednostrannější a profesionálně selektivně zaměřeni na určité projevy žáků. Hodnocení učitele vychází z očekávání, zaměřeného hlavně na plnění norem v oblasti chování i výkonu. V postoji učitelů k hodnocení žáků je významná tendence ke generalizaci a stabilitě, až rigiditě názoru. Příčinou preference takového přístupu je snadnější a jednoznačnější orientace, která z této strategie vyplývá a poskytuje učiteli pocit jistoty. Hodnocení i očekávání učitelů prochází určitými vývojovými fázemi. Na počátku školní docházky jde především o adaptaci žáků na novou situaci. Hodnocení je vázáno na aktuální výkon, dítě v roli žáka ještě žádnou minulost nemá.³⁷

Vyučování klade velké nároky na rozumové schopnosti žáků. Školní neúspěchy mohou vzbudit netrpělivost učitelů a neoblíbenost spolužáků. Rozumově méně vyspělé dítě se potom může cítit jakoby obklopeno „světem nepřátel“. Co potřebuje především je porozumění – aby si mohlo vážít samo sebe, ocenění každé snahy – protože bez pocitu úspěchu se vytrácí zájem o učení, avšak i účelnou, soustavnou a trpělivou pomoc.³⁸

Obecně však platí, že důsledné a ustálené reagování pedagoga, je základní podmínkou u usměrňování projevů žáků bez zbytečné neurotizace. Každý nedostatek v přípravě či vedení pedagogické práce, zvláště subjektivnost hodnocení, zastrahování, nejasnost kritérií, přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti a další frustrace, včetně neschopnosti vnímavého kontaktu vůči dětem a jejich individuálním obtížím, by zákonitě vyprovokovala u většiny žáků nepříjemnou tenzi se všemi obvyklými důsledky. Každý pedagog by měl být schopen vyzorovat každou změnu v chování dítěte, a ve spolupráci s rodinou, event. i psychologickou poradnou, ji včas a citlivě analyzovat a nápravnými opatřeními předejít dalším možným následkům.³⁹

Radostnost je spojena se schopností objevovat krásu v životě a těšit se z jeho drobných příjemností. Každý den, ba i každá hodina má něco, z čeho se můžeme radovat, třeba i z rozmluvy s dobrým člověkem, z pohledu do důvěřivých dětských očí. Učitel má

³⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 34.

³⁷ Tamtéž, s. 8.

³⁸ ČAČKA, O., *Psychologie dítěte*, s. 87.

³⁹ Tamtéž, s. 87.

neobyčejně krásnou příležitost pozorovat růst (tělesný i duševní) svých žáků a často se může radovat z toho, jak klíčí osení, které zasel. Někdy však mu není dopřáno, aby viděl ovoce svých činů dozrávat v životě dětí, na které působil. Pak snad může čerpat posilu z moudré Sweitzerovy myšlenky: „*Žádný sluneční paprsek se neztratí, ale zeleň, kterou probouzí, potřebuje čas, aby vzklíčila, a tomu, kdo seje, není vždy určeno dožít se žatvy. Všechno cenné působení je konání ve víře.*“⁴⁰

Důležité je i hodnocení učitele, jehož význam se v průběhu školního věku mění:

Malý školák považuje pozitivní ocenění za důkaz citové akceptace, uspokojující jeho potřebu emoční jistoty a bezpečí. O něco starší dítě takový způsob sebepotvrzení nepotřebuje. Malý školák si velmi často myslí, že známka je pouze vyjádřením vztahu, jaký k němu učitel zaujímá. Vědomí závislosti takového hodnocení na kvalitě vlastního výkonu není ještě zcela samozřejmé. Vědomí závislosti takového hodnocení dětí tohoto věku bývá obvykle nediferencovaně pozitivní, mnohdy až nepřiměřeně optimistické.⁴¹

Nyní uvedu dva důležité aspekty pro pedagogickou práci učitele, která je založena na komunikaci:

- Komunikací je výklad učitele, který dětem zprostředkovává informace a pomáhá porozumění učivu. Žáci jsou v této situaci v roli příjemců určitého sdělení. Aby mohli výklad pochopit, musí být přizpůsoben jejich znalostem i úrovni uvažování a v neposlední řadě i možnostem koncentrace pozornosti a obecné odolnosti k zátěži.
- Komunikací je i zkoušení a kontrola znalostí žáků, event. korekce jejich chování, např. učitel od dítěte požaduje vysvětlení určitého chování apod. Učitel se ptá a klasifikuje odpovědi žáka podle jejich správnosti, resp. i podle úrovně jeho formálního projevu. Dítě musí pravidla zkoušení respektovat a je za to také hodnoceno. Oba uvedené způsoby komunikace představují významnou sociální zkušenost, která rozvíjí různé kompetence, užitečné i v budoucnosti.⁴²

⁴⁰ MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*, s. 156.

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*, s. 203.

⁴² Tamtéž, s. 236.

3. Rozvoj kognitivních procesů v mladším školním věku

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dříve. V jejich myšlení se objeví některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí.

J. Piaget (1966) nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, fází konkrétních logických operací:

Konkrétní logické myšlení je charakteristické:

- a) respektováním základních zákonů logiky,
- b) respektováním konkrétní reality.

Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Konkrétní zkušenost zahrnuje svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a vztahů. Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní docházky pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, na nějakém konkrétním příkladu.⁴³

Škola je místem výuky, to znamená, že jejím smyslem a cílem je žáky něco naučit, rozvíjet jejich znalosti, schopnosti i dovednosti. Má-li se dítě něčemu naučit, musí mít určité předpoklady. Ty lze zcela obecně rozdělit na předpoklady kognitivní a osobnostní. Jejich rozvoj závisí na genetických dispozicích, které nelze změnit, a na zkušenosti, která ovlivnitelná je.

3.1 Kognitivní předpoklady pro školní práci

Aby se dítě čemukoliv naučilo, musí být schopné látku vnímat a pochopit její podstatu, musí se na učení soustředit a zapamatovat si to, co je důležité. Vzhledem k tomu, že učivo je většinou prezentováno slovním výkladem učitele nebo tištěným textem v učebnici, musí dítě dobře zvládnout jazyk. Musí verbálnímu sdělení rozumět a musí být rovněž schopné se

⁴³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 148-149.

aktivně vyjadřovat, aby mohlo svoje znalosti potvrdit. Všechny uvedené předpoklady patří do kategorie kognitivních schopností, to znamená těch, které se nějak uplatňují v poznávání.⁴⁴

3.2 Dědičnost kognitivních schopností

Dispozice k rozvoji kognitivních schopností jsou geneticky podmíněny, dědí se z rodičovské generace na generaci potomků. Dědičné jsou ovšem pouze předpoklady, další rozvoj těchto schopností už závisí na způsobu, jakým je dítě stimulováno, tj. na kvalitě, četnosti a přiměřenosti podnětů.

Soubor všech genetických dispozic jedince se nazývá genotyp. Jeho složení je dáno již v době početí a za normálních okolností se v průběhu života nemění. Základní jednotkou genetické informace je gen. V průběhu života dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek genetického programu. Z tohoto důvodu jednotlivé psychické funkce dosahují určité kvality v daném, přibližně stejném období. I tempo zrání je dáno geneticky. Z hlediska školy je důležité připomenout, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou jednoznačně projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby není příliš účelné tyto předpoklady testovat, protože se ještě nemusí nijak projevit. Případné nedostatky nelze zjistit dřív, než se dítě dostane do příslušné vývojové fáze.⁴⁵

3.3 Vliv prostředí na rozvoj kognitivních schopností

Každé dítě vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí jeho vývoj nějakým způsobem ovlivňují. Využití a rozvoj předpokladů závisí na podnětnosti prostředí, především rodinného, a později i na přístupu školy a učitele.

Kvalita a množství získaných zkušeností může vývoj dítěte ve značné míře ovlivnit. Může přispět k jeho rozvoji v určité oblasti, ale stejně tak může nedostatek či nepřiměřenost výchovného vedení rozvoj některých schopností či dovedností zpomalit, resp. potlačit. Zkušenosti mohou ovlivnit vývoj poznávacích schopností i preferenci určité poznávací strategie. Podle názoru psychobiologů G. F. Michela a C. L. Mooreové (1999) mají procesy, kterými zkušenosti ovlivňují vývoj, dynamickou a nedeterministickou povahu, to znamená,

⁴⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 5.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 5-6.

že nelze stanovit jejich hranice. Zkušenosti mohou rozvíjet dokonce i dispozice, které jedinec má, a vytvářet tak příznivé podmínky pro jeho další vývoj.⁴⁶

Primárním prostředím, které zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské psychiky, je rodina. Je nejvýznamnějším prostředím, protože:

- poskytuje základní zkušenosti, které dítěti prezentují svět určitým způsobem. Ovlivňuje základní postoj dítěte ke světu, tedy i k poznávání tohoto světa. Tyto zkušenosti spoluurčují, jak bude různé informace chápat, jak je bude interpretovat a zda pro ně vůbec budou důležité.

- Rodina je osobně významným prostředím, které by pro dítě mělo být citovým zázemím, zdrojem jistoty a bezpečí. Potřeba pozitivní akceptace je natolik silná, že může ovlivnit interpretaci rodičovského chování k dítěti i mnoho dalších zkušeností. Významnou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností tohoto dítěte. Jeho výkon např. ve škole, není jenom záležitostí jeho kompetencí, ale i způsobu jejich využití.

- Působení biologických rodičů je komplexní. V tomto případě nelze jednoznačně odlišit genetické a sociální vlivy. Tito rodiče mají podobné dispozice jako jejich děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají. Na rozvoj rozumových schopností dětí i na jejich výkon ve škole má pozitivní vliv vzdělanostní úroveň rodičů, která je alespoň zčásti jejich genetickými dispozicemi. Ta se odrazí i v jejich výchovném postoji. Rodiče, kteří dosáhli vyšší sociokulturní úrovně, bývají v tomto směru motivovanější, považují vzdělání za důležité i pro svoje děti.⁴⁷

Více se budu o rodině a jednom z nejvýznamnějších faktorů pro rozvoj dítěte zmiňovat v dalším bodě mé bakalářské práce, který je uveden v obsahu.

3.4 Vývoj myšlení jako předpoklad úspěchu

Aby se žák něčemu naučil, musí probíranou látku pochopit, porozumět jí. Míra očekávaného porozumění učiva je závislá na způsobu, jakým dítě uvažuje. Úroveň myšlení

⁴⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 17-18.

⁴⁷ Srov. Tamtéž, s. 17-18.

ovlivňuje postoj k veškeré poznávané skutečnosti, tedy i k učivu. V průběhu vývoje se mění způsob dětského myšlení, jeho interpretace různých problémů i jejich řešení.⁴⁸

Kvantitativní změna se projeví pouhým obohacením zkušeností a rozšířením znalostí. Způsob interpretace a chápání problémů se však zásadním způsobem nemění, dítě uvažuje přibližně stejným způsobem Piaget nazval tento způsob asimilací.

Kvalitativní změnou je proměna způsobu uvažování. Jejím předpokladem je shromažďování nových zkušeností a dobré zvládnutí vývojově ranějších způsobů myšlení. Když k takové proměně dojde, projeví se tím, že dítě začíná svoje poznatky jinak interpretovat a používat nových strategií uvažování i řešení problémů. Takovou vývojovou proměnou označuje J. Piaget jako akomodaci.

Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takového způsobu uvažování, který se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality (ať už v její aktuální podobě, nebo na úrovni zafixované zkušenosti). Malý školák je realistou, dovede uvažovat o tom, co zná. Ve svém poznávání už není tak egocentrický a neomezuje se jen na jeden aspekt zkoumané skutečnosti.

Dítě přichází k postupné kvalitativní proměně dětského uvažování od 6-7 roku do 11-12 roku. Piaget (1966). Toto období se nazývá fáze konkrétních logických operací. Ze školského hlediska je takový způsob myšlení typický pro první stupeň základní školy.⁴⁹

Proměna dětského uvažování je rozložena do určitého časového úseku. Na počátku školní docházky se neprojevuje za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. Kvalitnější způsob uvažování je vázán na kontext: není ještě tak zafixován, aby mohl fungovat v jiných než známých a srozumitelných situacích.

Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu. To znamená, že školák je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když objekt jeho úvah není aktuálně přítomen. Stačí mu minulá zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohl alespoň představit. Dítě tohoto věku je zaměřeno na poznání skutečného světa, na orientaci v tomto světě. Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje. Jak jej lze ovládat. Dětské poznávání je, zejména na počátku, často zaměřeno na popis, což lze chápat jako základní způsob orientace v prostředí. Pro mladší školáky by byl jiný přístup příliš složitý. D. Fontana (1997) se domnívá, že takto lze vysvětlit,

⁴⁸ Srov VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 48.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 49.

proč malí školáci dávají přednost argumentaci pomocí příkladů, než aby použili obecnější definici nebo např. využili nadřazeného pojmu.⁵⁰

Malý školák ve svých úvahách vychází nejraději ze své vlastní zkušenosti. Dává přednost takovému způsobu poznávání, kdy se může sám přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto mu v uvažování pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, popř. pomocí určitých příkladů. Konkrétní logické myšlení může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a představy, které vychází z reálné zkušenosti, resp. z úvah o realitě. Školák už není v takové míře ovlivněn tím, co je na první pohled nápadné, tj. jak se mu tento svět jeví. Postupně začíná chápat pravidla, která v určité situaci platí, tedy pravidla, podle nichž svět funguje. Tato pravidla se stávají součástí jeho zkušenosti a ovlivňují jeho myšlení. Osvojení takových pravidel je projevem zobecnění reálné zkušenosti a integrace různých dílčích znalostí.⁵¹

Konkrétní logické myšlení se projeví rozvojem schopnosti klasifikace a chápání různých souvislostí a vztahů. Tato schopnost se, jak již bylo řečeno, rozvíjí postupně, dítě uvažuje rozdílným způsobem v závislosti na úkolu. Mladší školák dovede lépe využívat dostupných informací, učí se diferencovat jejich význam pro řešení určitého úkolu. Je schopen vzít v úvahu více hledisek, která dovede kombinovat a integrovat v jednom závěru.⁵²

4. Sociální vývoj a s tím související faktory

Sociální vývoj tvoří nesmírně důležitou součást celkového duševního vývoje dítěte. Spočívá především v rozvoji sociálního chování, kterým vstupuje dítě do postupně stále složitějších sociálních interakcí s druhými, dále ve vývoji sociálních rolí, jimiž se začleňuje do stále širšího okruhu různých sociálních skupin a konečně ve formování trvalých sociálních vztahů k druhým i k sobě samému. Trvalé sociální vztahy se projevují v jeho sociálním chování, interakcích s druhými i v sociálních rolích, které zaujímá (role syna nebo dcery v rodině, žáka ve škole, vůdce party apod.)⁵³ Jež jsem se zmínila o konkrétních rolích v předešlé kapitole.

⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, s. 49.

⁵¹ Srov. Tamtéž, s. 49-50.

⁵² Srov. Tamtéž, s. 50.

⁵³ Srov. FRAŇKOVÁ, S., ODEHNAL, J., PAŘÍZKOVÁ, J. *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*, s. 33.

Ve vývoji sociálních vztahů je od nástupu do školy patrné pozvolna narůstající uvolňování vazby dítěte na rodinu a její doplňování zvýšenou přichylností k dětem stejného věku. Děti takové skupiny nejen vyhledávají, ale samy tvoří. Život v těchto sekundárních skupinách klade nové nároky a vyžaduje proto jistý čas na adaptaci.⁵⁴

4.1 Kolektiv

Mladší školáci teprve postupně ke kolektivnímu životu dorůstají. Školní život znamená nejen individuální práci, ale i spolupráci a dokonce určitou soutěž. Vzájemné vztahy dětí se stávají bohatšími než před tím. Přátelské vztahy jsou zatím stále ještě povrchní, nezávazné a málo trvalé, ale přece jen hlubší nejdříve. Přijetí dětského kolektivu začíná mít velkou hodnotu a odmítnutí druhými dětmi, posměšky nebo jakkoliv projevená nepřízeň jsou čím dál palčivěji prožívány.

Dětská společnost znamená ovšem přirozenou školu života a nebylo by dobře, aby dítě pro samý důraz na učení a na úkoly nemělo čas ke hře se svými kamarády. V ní je právě základ mnohých důležitých životních funkcí, které se uplatní v jejich dalších vývojových stupních života. Nejde tolik o to, vpravit do dítěte vědomosti „stůj co stůj“, ale o to, zajistit mu harmonický vývoj osobnosti, tak aby byl pro ně i tento úsek života radostný a šťastný. A k tomu nutno spojit síly a dobrou vůli všech, kdo s dětmi přicházejí do styku, tj. rodičů, školy i odborných pracovníků.⁵⁵

„Ve školním věku význam dětské společnosti jen dále narůstá. Vlastně jen v dětské společnosti se utvářejí a upevňují city přátelství, které pak jsou významnou hodnotou pro celý další život. Utváří se tu vědomí solidarity, cvičí se obětavost, podněcuje iniciativa.“⁵⁶

Dítě se díky kolektivu učí poznávat druhé děti, může si uvědomovat, co je dobré a co zlé, zda to chce dělat nebo naopak. Dokáže hodnotit jejich dobré a nedobré vlastnosti, poznává věrnost i nevěru, upřímnost i zradu, sobectví i obětavost. Dostává jednu lekci praktické psychologie za druhou. Je pak přirozeně lépe připraveno pro onu fázi života, kdy si bude hledat životního partnera druhého pohlaví a zakládat vlastní rodinu.⁵⁷

⁵⁴ ČAČKA, O., *Psychologie dítěte*, s. 84.

⁵⁵ Srov. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*, s. 83-84.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 259.

⁵⁷ Srov. Tamtéž, s. 259.

4.2 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina je místem sdílení životních zkušeností a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot atd. Role spolužáka je na počátku školní docházky nediferencovanou, obecně souřadnou rolí, ale v průběhu doby se intenzivně rozvíjí. Děti mohou ve třídě získat různé role. O rolích se zmiňuji v jiném bodu mé práce. Některé z nich jsou vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními a mají značnou prestiž (nebo právě naopak). Všechny tyto zkušenosti s životem v dětské skupině mají velký socializační přínos. Dítě má zde větší volnost volby. Může být aktivnější a může se ve větší míře řídit vlastními preferencemi.⁵⁸

4.3 Získání kamarádů

Získání kamarádů mezi spolužáky není nějaký přepych nebo bezvýznamná mimořádná prémie udělovaná za docházku do školy. Dovednosti získané při navazování a udržování přátelství ve školním věku jsou nezbytné stavební kameny pro utváření a prohlubování přátelských vztahů po celý život, a to jak v zaměstnání, tak ve společenském životě. Dětské, mnohdy jen krátkodobé a občasné kamarádské vztahy někdy svádějí k tomu, abychom je brali na lehkou váhu. Je ale zapotřebí si uvědomit, že prostřednictvím kamarádství i jiných, volnějších vztahů s vrstevníky, si dítě kultivuje také své znalosti o sobě, o svém místě ve společnosti a že se díky příležitostem ke srovnávání s názory jiných tříbí jeho pohled na svět. Pokud rodič pochopí podstatu sociálních dovedností, které dítě potřebuje k získávání kamarádů, také k tomu, aby bylo úspěšné i ve školních aktivitách, ve svých společenských kontaktech, přispěje tak pozitivně k jeho celkovému vývoji.⁵⁹

4.4 Proměny přátelských vztahů

S pokračujícím věkem a se změnami prostředí, jež dítě obklopuje, se mění charakter toho, co od přátelství očekává. Mění se i samotná definice těchto vztahů. Povaha vztahu předškolního dítěte s „jeho nejlepším kamarádem“ je v mnohém odlišná například od přátelských vztahů žáků páté třídy. Liší se také přátelství navázaná ve škole

⁵⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 160.

⁵⁹ Srov. Martin, M., Waltmanová-Greenwoodová, C. – ed. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 60.

od sourozeneckých vztahů připomínajících přátelství mezi dětmi ze sousedství. Názornou představu o proměnách přátelských vztahů v závislosti na stupni vývoje osobnosti vám umožní získat níže uvedená tabulka sestavená Kathryn C. Gerkenovou z Univerzity státu Iowa.⁶⁰

Získávání přátel

.....

Předškolní věk (3-5 let)	Jak pozitivní, tak negativní interakce Dítě si často hraje samo nebo vedle jiných dětí.
5 let	Dítě je schopné spolupráce s vrstevníkem. Některé děti již provádějí různé činnosti i ve skupinách. Nárůst různých kontaktů se stejně starými dětmi.
Mladší školní věk (6-12 let)	Dítě si uvědomuje rozdíly mezi vrstevníky. Roste schopnost efektivní komunikace. Děti spolu stále více spolupracují a hrají si. Celkový pokles agresivity.
Počátky dospívání	Ve věku 11-13 let je dítě nejprizpůsobivější a nejkonformnější. Po 13. roce dochází k postupnému poklesu podléhání skupinovému tlaku. Tvoří se sociální skupiny jedinců stejného pohlaví. ⁶¹

Ať už definujeme přátelství jakkoli, vždy platí, že má-li dítě získat kamarády, musí být úspěšné v jedné základní věci: musí umět navazovat a udržovat vztahy způsobem přijatelným pro své vrstevníky. Existují dvě teorie vysvětlující, jak dítě získává tuto dovednost. První z nich říká, že dítě se učí přímo prostřednictvím svých vlastních zkušeností se stejně starými

⁶⁰ Srov. Martin, M., Waltmanová-Greenwoodová, C. – ed. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s. 60-61.

⁶¹ Tamtéž, s 61.

děti. O tom, co nejlépe přitahuje a udržuje jeho kamarády, se dozvídá pomocí metody pokusu a omylu. Druhá teorie vyjadřuje názor, že dítě se v této oblasti učí především pozorováním pro něj důležitých dospělých, tedy zejména rodičů a učitelů. Sleduje, jak tito lidé navazují nová přátelství, a to, jak se chovají ke svým současným přátelům. Pravda bude asi někde uprostřed. Na jedné straně děti vstřebávají dospělými vyřčené i nevyřčené návody a na straně druhé se učí oceňovat schopnosti, touhy a hodnoty ostatních dětí. To vše mu umožní najít si kamaráda. Některé z dovedností potřebných pro získání kamarádů jsou všeobecně známé. Jde například o úsměv, pozdrav a vstřícné chování.⁶²

5. K procesům citového vývoje

Citový vývoj začíná narozením dítěte, zejména k osobě pečující o dítě – matce, otci, ostatním členům rodiny a nejbližším lidem v okolí. Na prvním místě je vždy rodina, která je nenahraditelná. Zde se učí zásadám společenského vývoje. Dítě je třeba učit, že city jsou zdravá a normální reakce na naše myšlenky o lidech a situacích, v jakých se nacházíme. Citům je ovšem nutno rozumět, abychom je mohli správně používat pro zdravý osobní růst.⁶³

Mezi základní emoce patří potěšení, stres, překvapení, znechucení, radost, hněv, strach, smutek, náklonnost, stud, úzkost, pocit viny. Jimi dítě reaguje na své prostředí nebo je přejímá od rodičů. Vyjádření těchto citů je také první viditelnou komunikací mezi ním a okolím. Proto je třeba citlivých rodičů, kteří porozumí výrazu obličeje i pohybům a pochopí, co dítě cítí. Rodiče se musí vždy snažit najít příčiny negativních pocitů svého dítěte. Z čeho má strach? Proč je smutné nebo úzkostné? Proč se zlobí? Podle jeho mentální vyspělosti mu pak pomáhají tyto emoce zvládat a regulovat. U menších dětí se snaží rodiče odstranit příčiny a ujistit je o bezpečí a lásce, z nichž mohou čerpat sebejistotu, čehož mohou někdy docílit pouhou svou přítomností. S dítětem hovoříme podle jeho věku, mentální vyspělosti a úrovně chápání. I malé děti jsou schopny přijít s výchovnými nápady, když se obrátí role.⁶⁴

⁶² Srov. Martin, M., Waltmanová-Greenwoodová, C. – ed. *Jak řešit problémy dětí se školou*, s.61-62.

⁶³ Srov. RHEINWALKOVÁ, E. *Citový vývoj dítěte* [online]. Praha : Victorie, 2007, [cit. 2007-05-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.victorie.cz/magazin/deti/-citovy-vyvoj-ditete.aspx>>.

⁶⁴ RHEINWALKOVÁ, E. *Citový vývoj dítěte* [online]. Praha : Victorie, 2007, [cit. 2007-05-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.victorie.cz/magazin/deti/-citovy-vyvoj-ditete.aspx>>.

5.1 Vývoj citového života u dětí

Vědci se shodují v názorech, že emoce mají tři složky. První z nich by se dala nazvat biologickou. Biologickou složkou emocí jsou mozkové systémy, odpovědné za jejich vznik, průběh a ukládání do paměti. Druhá je psychologická, neboli složka zkušeností. To jsou všechny způsoby, kterými své pocity prožíváme. Poslední složka emocí je sociální, společenská. To jsou způsoby, jimiž své pocity vyjadřujeme, včetně jejich dopadu na naše okolí. Význam emocí pro normální i odlišný duševní život nelze dostatečně zdůraznit. Bez pocitů nebo se špatnými pocity se stává život pustinou. Choré emoce z nás mohou udělat násilníky nebo lidi neschopné života.⁶⁵

5.1.1 Pět stupňů vývoje citového života

První dva vývojové stupně jsou záležitostí nanejvýš prvního roku života.

Třetí stupeň vývoje citového života se objevuje s prvními slovy, tedy s vývojem řeči. Malé dítě si v jeho průběhu začne uvědomovat vlastní pocity. Jejich vlastností je vše pohlcující jedno rozměrnost. Děti nejsou schopné zvládat hloubku a rozsah svého citového prožívání. Jiné lidi tyto děti vnímají věcně jako bytosti rozmanitě vysoké, různého stáří a pohlaví, nikoli jako nositele pocitů nebo hodnot.

Přibližně s počátkem školního věku začíná čtvrtý stupeň. Děti začínají být schopné uvědomovat si směsi pocitů. Zjistí, že jednotlivé pocity se mohou doplňovat, nikoli nahrazovat. Jsou schopné mezi jednotlivými pocity lépe rozlišovat, aniž by to uměly zcela přesně slovně sdělit. Začnou být schopné zvládat citové krajnosti. Jsou schopné lépe rozlišovat pocity svého okolí, již plně nevstřebává bezprostřednost nějaké situace. Postupně dokážou najednou prožívat opačné pocity ve vztahu k jediné situaci, předmětu nebo člověku. Děti jsou v tomto období schopné vytvořit, prožít, případně sdělit emoční směs. Pocity jiných lidí však nejčastěji chápou jen na základě pocitů vlastních a na základě vlastních zkušeností. Jejich slovní vyjadřování už je však podstatně rozvinutější. V tomto období se začne zaměřovat citové prožívání poprvé více směrem do nitra svého nositele než navenek. S nástupem a vývojem puberty začíná pátý vývojový stupeň.⁶⁶

⁶⁵ DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, R. *Odlišné dítě*, s. 32.

⁶⁶ Tamtéž, s. 34.

5.2 Citová a sociální zralost

Zdar ve škole předpokládá značnou emocionální stabilitu, odolnost k frustracím a schopnost přijmout i případný neúspěch. Přílišná citlivost snadno vyvede dítě z míry. Strach, obavy, napětí a tréma svazují jeho výkonnost. Dítě by mělo být také schopno již odložit bezprostřední splnění svých přání.⁶⁷

6. Význam zájmů dítěte

Zkoumání a hra však pravděpodobně napomáhají rozvoji mozku, zlepšují řeč a rozumové schopnosti dítěte, zdokonalují jeho tělesné dovednosti a připravují základy pro rozvíjení citových vztahů. Zkušenosti získané hrou musejí být uloženy v mozkových buňkách jako součást „modelu světa“ dítěte.⁶⁸

V prvních třídách základních škol zůstává nadále jednou z nejdůležitějších činností z hlediska kognitivního vývoje hra, která se ovšem také výrazně podílí na sociálním vývoji. Hraním si dítě postupně osvojuje všechny možné schopnosti. Šestileté, sedmileté a osmileté děti si v kolektivu obvykle dobře hrají, zvláště pokud daná skupina dětí není příliš početná. Děti v tomto věku touží po přátelství – chtějí se kamarádit a mít kamarády.⁶⁹

Hra vychází z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Hra je jeho hlavní činností, jež má zároveň význam pro jeho sebe rozvíjející učení.

Východiska:

- Hra je výraznou sebe rozvíjející činností pro svoji spontánnost a intenzitu. Potřeba hry vychází u předškolního dítěte z vnitřního puzení proniknout do okolního světa, poznat ho, mít ho pod kontrolou, obstát v něm.
- Hra rozvíjí všechny schopnosti předškolního dítěte. Ve hře se dítě bezpečně a efektivně učí a získává nové zkušenosti.
- Hra je pro dítě vážnou činností, i když plná radosti. Vážnou proto, že naplňuje významný cíl: uspokojuje v předškolním věku potřebu vývoje člověka v dospělého

⁶⁷ ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*, s. 125.

⁶⁸ BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*, s. 72.

⁶⁹ EILEEN ALLEN, K., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*, s. 128-129.

jedince. Pro dítě až do mladšího školního věku je hra potvrzením a naplněním jeho lidské existence.

- Z nenaplněné potřeby hrát si, mohou vzniknout problémy i v pozdějším životě člověka. Jedinec, který si nemohl podle svých potřeb hrát, není později schopen samostatně pracovat.⁷⁰

Hra může také pomoci dítěti při vytváření uspokojivých mezilidských vztahů. Díky hře může dítě zkusit dávat a brát, respektovat ostatní, požádat o něco, nabídnout pomoc či spolupracovat s druhými. A ještě později si dítě při týmové hře osvojuje základy skupinové strategie a solidarity. Děti se k sobě přibližují, dokud nedosáhnou vysokého stupně herní spolupráce.⁷¹

A nakonec: hra je významným faktorem při zdokonalování jazykových schopností. Řeč je základním komunikačním prostředkem hry a dítě se učí nová slova, fráze a výrazy v kontextu, jenž díky své realistické povaze podporuje jazykový růst. Kvalita tohoto jazykového růstu závisí však samozřejmě na typech dětí, s kterými si dítě hraje.⁷²

Je velmi důležité, aby byl kognitivní vývoj dětí stimulován co nejdříve tak, že bychom měli dávat dítěti co nejvíce příležitostí a prostředků k aktivní zábavě. Pohyb, kromě tělesného rozvoje, posiluje všechny klíčové oblasti mozku dítěte. Je tedy potřebné dbát na to, aby se dítě během hry pohybovalo.⁷³

Hra je pro dítě důležitá z těchto důvodů:

- pomáhá dětem poznávat sebe samé a hodnotit stupeň porozumění fyzickému a společenskému světu, který ho obklopuje (a je stále větší)
- dává možnost objevit, jak věci fungují, jak se s ostatními domluvit a jak se cítit v nových rolích
- stimuluje a prohlubuje kreativitu a představivost
- dává bohatý základ společenskému a jazykovému rozvoji
- iniciuje myšlení a učí schopnosti řešit problémy
- rozvíjí percepčně-motorické schopnosti (velmi podrobně i všeobecně: jednak koordinaci oko - ruka, jednak rovnováhu),

⁷⁰ HAVLÍKOVÁ, M. a kol. *Zdravá mateřská škola*, s. 39.

⁷¹ MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 71.

⁷² Tamtéž, s. 72.

⁷³ Srov. WINKLEROVÁ, V. *Jak vybrat dítěti správnou hračku* [online]. Praha : Zdraví web, 2006, [cit. 2006-07-19]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zdravi/rodina/clanek.phtml?id=198410>>.

- posiluje kondici a koordinaci
- spojuje jazykové, společenské, kognitivní, abstraktní a fyzické schopnosti
- je zdrojem sebevědomí, samostatnosti a hodnot
- umožňuje dětem učit se a cvičit společenské schopnosti jako: dělení se s jinými, jednání a spolupráce, podněcuje zvědavost, soustředění a rozdělení pozornosti⁷⁴

Pohyb a hra jsou přirozenou součástí vývoje každého jedince. Jak ale zajistit dítěti, aby jeho vývoj šel správným směrem? Mnoho z výzkumů prováděných v poslední době se týkalo spojení hry a pohybu a jejich vztahu k intelektuálnímu rozvoji dětí. Bylo například dokázáno, že *„pohyb je nutný k přirozenému rozvoji mentálních funkcí a že se smyslově-motorické zkušenosti přenášejí během hry přímo do center slasti v mozku.“* Uvádí americká psycholožka Kahleen Alfano, vedoucí sekce výzkumu a rozvoje dítěte firmy Fisher Price Inc.⁷⁵

Hračky by měly odpovídat věku dítěte. Hračka, jež je pro dítě příliš náročná, mu nedovolí, aby ji dokázalo plně využít, a přestane ho brzy zajímat. Naopak o příliš jednoduchou hračku ztratí dítě zájem ihned. Skutečným měřítkem, jež by mělo být používáno při výběru hraček, však není věk, ale individuální rozvoj dítěte. A nikdo nezná vývojovou úroveň dítěte lépe než jeho rodiče.⁷⁶

Hračky dětem umožňují rozvíjet jejich kreativitu a představivost. "Když dáme dětem možnost tvůrčí hry, pomáháme jim upevňovat sebevědomí a pocit hrdosti z vlastní nápaditosti, důvtipu a úspěchů. Často právě ty nejjednodušší hračky dávají dětem největší možnosti zábavy," vysvětluje psycholožka Kahleen Alfano.⁷⁷

Segregování kostek o různých tvarech, stavění věží z jednotlivých dílů a skládačky pomáhají dětem rozvíjet schopnost soustředění a zvládání obtíží; potřebují je i k výuce ve škole a i během celého života. Hračky podporující kreativitu jsou pro děti také velmi vhodné, patří sem např. :

- Míče
Míč pomáhá dětem zlepšit soustředění. Hry s míčem jsou také výbornou příležitostí ke společenským interakcím, učení se vyhrávat a prohrávat, a toho, že na každého dojde řada.

⁷⁴ Srov. WINKLEROVÁ, V. *Jak vybrat dítěti správnou hračku*. [online]. Praha : Zdraví web, 2006, [cit. 2006-07-19]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zdravi/rodina/clanek.phtml?id=198410>>.

⁷⁵ Srov. Tamtéž.

⁷⁶ MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 72.

⁷⁷ Srov. WINKLEROVÁ, V. *Jak vybrat dítěti správnou hračku*. [online]. Praha : Zdraví web, 2006, [cit. 2006-07-19]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zdravi/rodina/clanek.phtml?id=198410>>.

- Hudební hračky
Děti rády tančí a zpívají. Hudba zlepšuje koordinaci, podporuje paměť a také chuť a možnost společenské hry s ostatními dětmi.
- Knížky
Děti by měly mít dostupné co největší množství knížek. Díky knihám se děti cvičí svou představivostí a úvodní schopností čtení. Stejně jako hračky, i knížky by měly být udržovány v dobrém stavu tak, aby se děti naučily si jich vážit.⁷⁸

Je řada osvědčených doporučení, které říkají, jaká má hračka být. Měla by podněcovat pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte, měla by žádoucím směrem rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat k vytváření dobrých návyků, měla by podněcovat a vhodně usměrňovat jeho fantazii.⁷⁹

Každá hračka má jednak nějakou svou vývojovou hodnotu, jednak svou hodnotu podmětovou. Hračky však také v různé míře a různým způsobem působí na psychické funkce dítěte. Některé více podněcují zrakové vnímání, jiné hmatové a jiné vnímání sluchové.⁸⁰

Děti si dnes mohou vybírat hračky podle své osobní záliby, podle svých schopností, podle svého temperamentu – zkrátka podle své individuality. Současně to ale znamená, že můžeme účelným a cílevědomým výběrem hraček cvičit, podněcovat, trénovat a posilovat některé slabiny v duševní výbavě dítěte. Stejně tak můžeme tlumit některé jeho vlastnosti, které jsou zřejmě přepjaté nebo přebujelé. Hračky nám tedy dávají příležitost napomáhat k harmonizaci jeho vývoje.⁸¹

Hrát si s druhými dětmi, to není zábava a jakési naplnění volného času. Hrát si s druhými dětmi znamená dělit se s nimi o čas, o místo, o hračky, o myšlenky a plány a samozřejmě i o radost ze společenského „díla“.⁸²

Dětská společnost formuje jednu důležitou dovednost do budoucna. Ve volném styku s druhými dětmi se musí dítě naučit mnohým taktikám a praktikám společenských vztahů, ale musí se osvědčit i jako spolupracovník a kamarád. Znamená to, že se musí naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, že se učí, jak hodnotit jejich počínání, a že se učí přizpůsobovat jim své chování.⁸³

⁷⁸ Srov. WINKLEROVÁ, V. *Jak vybrat dítěti správnou hračku*. [online]. Praha : Zdraví web, 2006, [cit. 2006-07-19]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zdravi/rodina/clanek.phtml?id=198410>>.

⁷⁹ MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 108.

⁸⁰ Tamtéž, s. 109-110.

⁸¹ Srov. Tamtéž, s.110.

⁸² Srov. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*, s.127.

⁸³ Srov. Tamtéž, s.128.

7. Nezastupitelné místo rodiny

Obecně vzato primární funkce rodiny spočívá v tom, že již od narození ovlivňuje vývoj jedince, vytváří citové vazby, které mají dlouhodobý vliv a zapisují se trvale do duševního života dítěte. Jedinec si sebou do života odnáší základní pojetí citů a modely chování jako své vlastní dispozice či sklony. Zprostředkující funkce rodiny spočívá také v tom, že v jejím společenství získává jedinec základní stupnici hodnot, jejichž prostřednictvím se připravuje na svůj budoucí společenský život.⁸⁴

Dobry domov je jednou z podmínek šťastného dětství. A šťastné dětství je jedno u z podmínek pro dobré, zdravé utváření lidské osobnosti. A duševně zdraví, zdatní, dobře vyspělí lidé tvoří zdravou společnost. Není tedy domov našeho dítěte nebo našich dětí jen tak docela soukromou záležitostí rodičů, ale je v zájmu celé naší společnosti.

Co to ale „domov“ pro dítě je? Co to znamená „tady jsem doma?“ Z čeho zážitek „domova“ vlastně vyrůstá? Psychologicky to znamená především místo, kde se dítě cítí v bezpečí. Je tu chráněno před vším neznámým a nebezpečným, co skrývá okolní svět.

Za druhé k charakteristice domova patří, že je tam dítěti dobře. Nejenom že je tam v bezpečí, ale že je to současně i místo jeho prvních objevitelských výprav, místo učení a poznávání, místo radostných prožitků, když se splní jeho zjevná i tajná přání, místo, kde si do sytosti může vyhrát.

Za třetí je domov tam, kde má dítě své „místo“. Nejen ve smyslu nějakého toho koutku na hraní, postýlky, místa u stolu a podobně, ale především své místo společenské. „Doma“ je tam, kam patříme, kde se s námi počítá, kam můžeme přijít bez velkých rozpaků, kde se na nás čeká, kde jsme přijímáni, kde jsme dokonale známi. Zde se utváří vědomí našeho „já“, naše společenské hodnoty. Zde ale vznikají také první pocity zahanbení, bolesti, odcizení, když nějak překročíme pravidla rodinného soužití a rozzlobíme nebo zklameme ty, které máme rádi. Zde se tedy vytváří „svědomí“, které nadále bude naším průvodcem na cestách života a které nás bude upozorňovat, co je dobré a co zlé.⁸⁵

Kvalitní domácí vztahy oživené pohodovou a přátelskou konverzací, v níž převažuje důvěra, charakterizují přátelské postoje spojené s laskavými slovy. A právě takové postoje a verbální projevy nejen vytvářejí optimální domácí prostředí, ale také pozitivně ovlivňují

⁸⁴ Srov. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J., *Děti a mládež v obtížných životních situacích*, s. 38.

⁸⁵ Srov. MATĚJČEK, Z., *Rodiče a děti*, s. 175-176.

psychosomatický rozvoj dětí. V takovém prostředí zrají klidné, strachem nezátížené harmonické osobnosti a vytvářejí se mezilidské vztahy prosté traumat.⁸⁶

7.1 Socializace v rodině

Význam rodiny pro socializaci dítěte je klíčový, svým způsobem ojedinělý, prakticky nezastupitelný. Je to dáno tím, že dítě zde nachází uspokojení potřeb, které je pro průběh dalšího sociálního začleňování rozhodující. Jde o potřeby :

- být druhým člověkem akceptován, tj. přijímán bez výhrad, takový jaký jsem, prostě proto, že jsem a žiji
- být milován a moci milovat, se všemi k tomu patřícími projevy něhy, obdivu a úcty
- umět se do druhého vcítit a vědět, že on se vcítuje i do mne, identifikovat se s druhým a vědět, že on se identifikuje se mnou, a to bez obav, že se to nějak proti mně obrátí, tedy bez úzkosti
- mít jistotu nezpochybnitelné vzájemnosti, zcela organického přináležení, spjatosti společným domovem⁸⁷

7.2 Psychické potřeby dítěte

Docent J. Langmeier odvodil kdysi z našich nálezů u dětí z dětských domovů svou představu čtyř základních psychických potřeb a učinil z nich páteř teorie psychické deprivace. Pojímal je jako určitou obdobu potřeb biologických. Tak jako existují životně důležité potřeby biologické (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.), které musí být plně uspokojeny, aby malé dítě mohlo vůbec přežít, jsou tu i základní životně důležité potřeby psychické, které musí být náležitě a v pravý čas uspokojovány, má-li se dítě vyvíjet v osobnost psychicky zdravou a zdatnou. Dodávám k tomu zpravidla: „*společnosti k užitku a sobě k uspokojení*“.⁸⁸

⁸⁶ MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 20.

⁸⁷ Srov. HELUS, Z., *Psychologie pro střední školy*, s. 98.

⁸⁸ MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíce potřebují*, s. 37.

Jsou to:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.

Takovým přívodem podnětů se organismu umožňuje, aby se „naladil“ na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit ani že nebude soustavně podněty přetěžován.

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.

Říkáme tomu „smysluplný svět“. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám prostřednictvím všech našich smyslů přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Kdybychom totiž všechno dění ve svém okolí vnímali jen jako náhodné, vznikl by z toho chaos a ničemu bychom se nemohli naučit. Jde tedy o základní potřebu umožňující učení.

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.

Náležité uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty a je podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Z náležitého uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já. Toto vědomí pak je dále podmínkou pro to, aby si člověk mohl na své vývojové dráze osvojit užitečné společenské role a stanovit si hodnotné cíle pro svá snažení.

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.⁸⁹

Její uspokojení dává lidskému životu časové rozpětí, což přeloženo do psychologické řeči znamená rozpětí mezi otevřeností a uzavřeností osudu, mezi nadějí a beznadějí, mezi životním rozletem a zoufalstvím.

O rodinném soužití můžeme tedy mluvit tam, kde dítě uspokojuje psychické potřeby rodičů a rodiče uspokojují potřeby dítěte. Jde o vzájemnost potřeb a jejich uspokojování, což současně znamená vzájemnost pocitu uvolnění, vzájemnost spokojenosti, radosti a ostatních pozitivních prožitků, které takové uspokojování potřeb nutně provázejí. Dítě přináší spoustu nových podnětů. Umožňuje rodičům získat zkušenosti jinak vědomí vlastní společenské hodnoty a užitečnosti. Přináší do jejich života nové a nové výhledy, otvírá před nimi budoucnost, umožňuje jim, aby v něm – tj. v tomto dítěti – překročili svůj osobní čas.

⁸⁹ Srov. MATĚJČEK, Z., *Co děti nejvíce potřebují*, s. 38.

Rodinnou výchovu tedy nutně charakterizuje i určité citové napětí. Rodiče prožívají starosti, zklamání, radosti, rozčilují se, vyčítají dítěti i sobě, truchlí, odpouštějí, někdy i rezignují a vzdávají se.⁹⁰

8. Působení médií, ostatních vlivů

V mnoha rodinách se významným faktorem při formování vlastností a profilu dítěte stávají média. Čím jsou dnešní média tak přitažlivá? Vyberte si jakýkoli příběh. Představte si, že máte možnost volby v tom, jestli si jej přečtete jako povídku v knize, vyslechnete v rozhlasové hře, nebo jej uvidíte v barevném filmu na širokoúhlém plátně, je téměř jisté, co zvolíte. Barevný obraz se stereo zvukem je nejpřitažlivější, protože nabízí více podnětů pro naše smysly a není to pro nás taková námaha jako čtení nebo soustředěné naslouchání.⁹¹

Pro zdravý vývoj dětí je nutné 1. zajistit, aby se dívaly na to, co jim prospívá, 2. naučit děti, aby si samy správně vybíraly, a 3. vést je ke kritickému, inteligentnímu diváctví, kritický odstup zeslabuje škodlivé působení pořadů.⁹²

Zejména dětem, které se teprve učí odlišovat skutečnost od televizního obrazu, hrozí, že si vytvoří falešný obraz světa, kterého se budou později jen těžko zbavovat. Duševní potrava má v dítěti upevňovat obraz světa, v němž vládne řád, a to jak řád dobra a zla, tak řád přírodních zákonů.⁹³

„Televize je pohlcující a návykové médium a dokáže „polapit“ děti stejně (nebo ještě více) jako dospělí. Kromě toho, že je okrádá o čas, jenž by mohly strávit nějakou produktivnější činností, může naplňovat dětskou mysl obrazy a zvuky, které jsou často nežádoucí. Televize dokáže proměnit děti v samotáře, neboť je izoluje od ostatních členů rodiny. Rodičovská kontrola této sféry je tedy nesmírně důležitá.“⁹⁴

Počítač ani televize však nejsou nepřátelé dětí, naopak, mohou při jejich výchově výrazně pomoci. Sledování televize bez omezení a výběru programů je ale pasivní, děti žijí ve virtuálním světě, který nerozvíjí jejich fantazii, svět se jim zplošťuje, jsou ochuzeny o množství osobních prožitků, shodují se psychologové. Obdobně kritičtí jsou psychologové

⁹⁰ MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 29.

⁹¹ Srov. ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*, s. 11.

⁹² Srov. Tamtéž, s. 16.

⁹³ Tamtéž, s. 28.

⁹⁴ MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*, s. 76.

i k počítačovým hrám a k surfování po internetu. Je to pasivní způsob trávení volného času, varují. K tomu se připojují i dietologové. Pasivní sledování televize či počítačové hry jsou často spojeny s nezdravým stravováním, konzumací chipsů či sladkostí. Pasivní zábava u televizorů či obrazovek počítačů může mít na svědomí i úbytek citovosti ve vztazích k ostatním lidem.⁹⁵

Základní a nejúčinnější obranou proti tomu, aby se z dětí nestali počítačová a televizní maniaci, které nezajímá nic jiného, je zdravá, funkční rodina, kde komunikace rodič - dítě není nahrazena komunikačním vzorcem dítě - počítač. Rodina, kde panují otevřené, přátelské vztahy, rodiče mají na dítě čas, nemá většinou závažné výchovné problémy. V takových rodinách děti i více čtou, protože je to docela obyčejně baví. Rodiče jim totiž otevrou kouzelný svět tištěného slova. Studie ale přinesla i pozitivní zjištění - stoupá zájem o různé zájmové kroužky. Na prvním místě umělecké, na druhém sportovní. Pouze deset procent českých dětí nechodí do žádného zájmového kroužku.⁹⁶

České děti rozhodně nepatří k těm, kteří si neumí život představit bez knih. Dvě třetiny z nich stěží přečtou jednu knihu měsíčně. Vyplývá to z průzkumu, který zorganizovala firma Henkel ČR a jehož se zúčastnilo téměř dva tisíce dětí. Třiašedesát procent z nich přečte měsíčně maximálně jednu knihu (nejedná se o učebnice). Přitom jedna kniha měsíčně zůstává jako norma měřítkem čtenářské aktivity i v pozdějších letech, kdy by se nejen měla rozšířit schopnost dětí číst, ale i jejich zájem o další témata. Deset procent dětí se přitom podle svých slov nudí a když jsou doma, nedělají nic, 30 procent dětí se v takovéto situaci ocitá dokonce několikrát týdně. Polovina dětské populace, jak vyplývá z průzkumu, hraje či surfuje na počítači několikrát týdně, čtvrtina dětí denně. Průměrně stráví český školák 1,4 hodiny volného času u počítače. Děti, které žijí na venkově, tráví u počítačů podstatně méně času než děti ve městech. Přes polovinu dětské populace sleduje denně televizi, tráví u ní 1,6 hodiny denně. Nejvíce se na televizi dívají děti kolem 14 let, nejméně jedináčci žijící jen s jedním rodičem.

Pokud dítě může sledovat televizi bez omezení, knihu do ruky nikdy nevezme. Největší motivací ke čtení je rodina, pak škola. Zájem o knihu, tištěný text, může posilovat předčítání malým dětem, klíčová je však komunikace s rodiči, společně trávené chvíle, společné hovory, tvrdí psychologové.

Počítač ani televize však nejsou nepřátelé dětí, naopak, mohou při jejich výchově výrazně pomoci. Sledování televize bez omezení a výběru programů je ale pasivní, děti žijí

⁹⁵ VAVROŇ, J. Děti nečtou, raději sledují televizi nebo sedí u počítače. *Právo*, 19.2. 2007, s.1, 4.

⁹⁶ Tamtéž, s.1, 4.

ve virtuálním světě, který nerozvíjí jejich fantazii, svět se jim zplošťuje, jsou ochuzeny o množství osobních prožitků, shodují se psychologové. Obdobně kritičtí jsou psychologové i k počítačovým hrám a k surfování po internetu. Je to pasivní způsob trávení volného času, varují.⁹⁷

⁹⁷ VAVROŇ, J. Děti nečtou, raději sledují televizi nebo sedí u počítače. *Právo*, 19.2. 2007, s.1, 4.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce je věnována sekundární analýze dat z výzkumů orientovaných na tři témata: **Charakteristika vztahů dětí k penězům; Vztah rodičů a dětí k televizi a internetu; Přístup rodičů k dnešní škole.** Po prezentaci výsledků následuje diskuse, kde jsou konfrontovány získané teoretické a praktické poznatky.

9. Vztah dětí k penězům

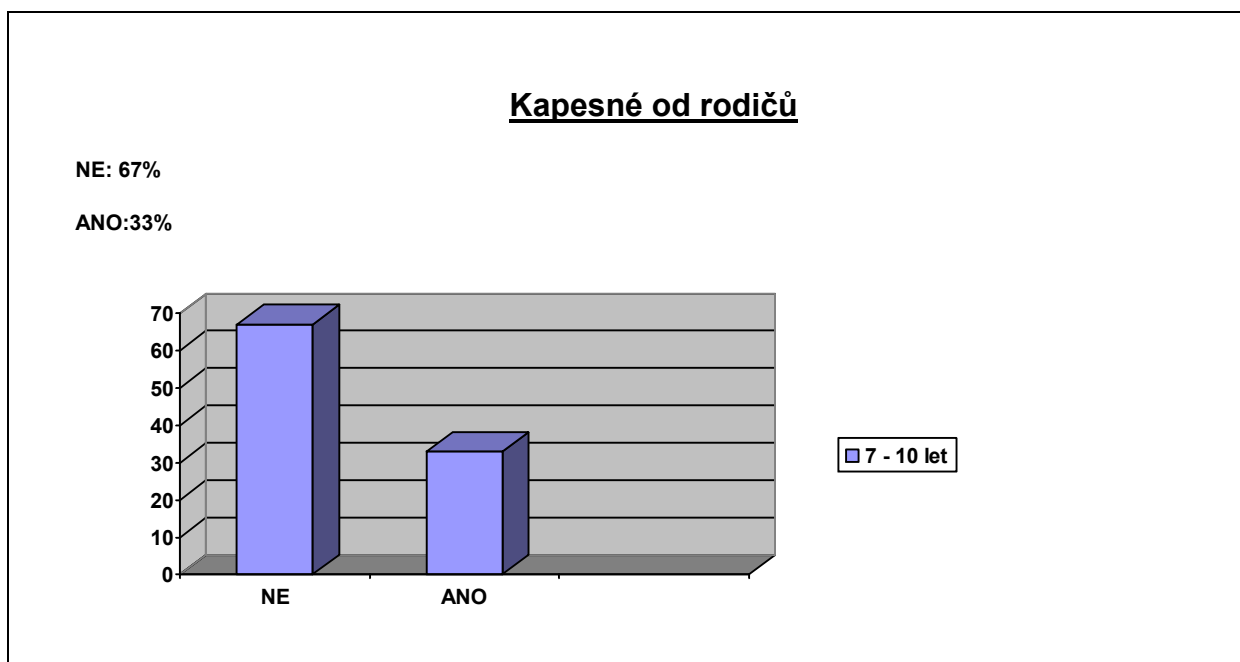
Toto téma je zaměřené na to, jaký mají děti vztah k penězům, jak s nimi hospodaří a kolik kapesného dostávají od svých rodičů. Údaje jsou obsažena ve výsledcích výzkumů s názvem „**České děti 2006**“. Data agentury Millward Brown ukazují, jaké mají děti příjmy, za co utrácí a co si o penězích myslí. Děti neměly nikdy takový dostatek příjmů jako dnes. Potvrzuje to výzkum agentury Millward Brown „České Děti 2006“.

Kapesné dětí se stále zvyšuje, každé desáté dítě má vlastní účet v bance a už děti v deseti letech si jeho stav kontrolují přes e-banking. Třetina dětí ve věku od sedmi do osmnácti let vlastní počítač a po internetu jich surfuje celé tři čtvrtiny, což z nich dělá internetově nejgramotnější skupinu v české populaci. Nejvíce peněz dávají za zmrzliny a sladkosti, ale nakupují si také drahé videohry a konzole za tisíce korun, mobilní telefony i paměťové karty do nich.⁹⁸

⁹⁸ Srov. ŠMÍD, D. Naši malí byznysmeni. *Lidové noviny - příloha*, 9.3. 2007, s. 15-22.

Graf 1. Kapesné od rodičů

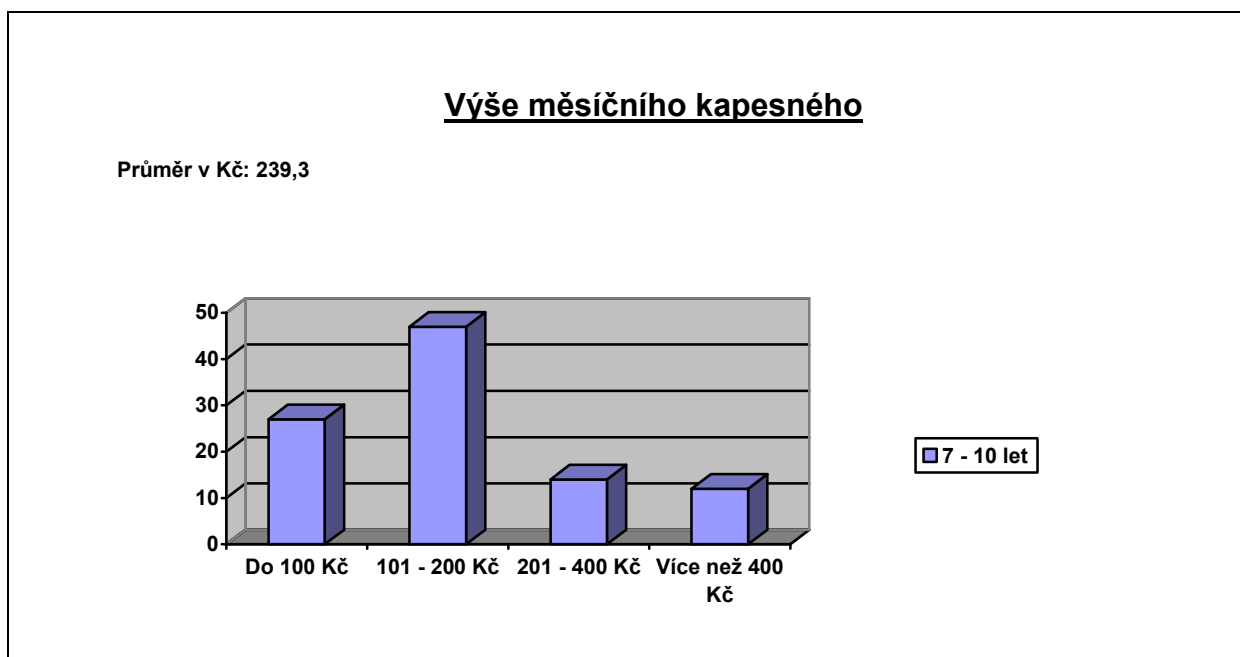
Zde u tohoto grafu můžeme shlédnout, kolik procent dětí ve věku od sedmi do deseti let dostává kapesné od rodičů.



Výzkum ukazuje, že 1/3 dětí dostává kapesné od svých rodičů a 2/3 dětí nedostává žádné.

Graf 2. Výše měsíčního kapesného

V následujícím grafu je viditelné kolik kapesného dostávají děti ve věku od sedmi do deseti let za měsíc od svých rodičů, kdy v průměru je toto hodnoceno ve 239,3 Kč.



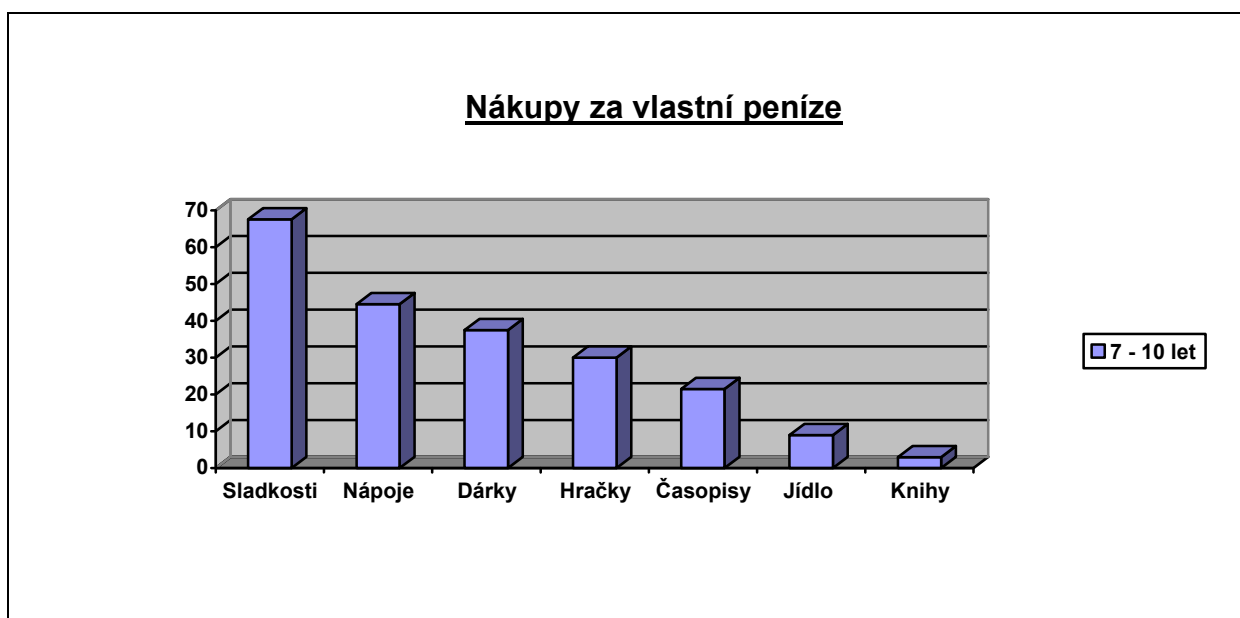
Průměrná výše kapesného u dětí od sedmi do osmnácti let podle výzkumu Millward Brown dosáhla 484 korun za měsíc (jde přitom o celorepublikový průměr, který se v mnoha regionech výrazně liší). Průměrné kapesné v sedmi a osmi letech činí 190 korun, desetiletí už mají v kapse necelé „dvěstěpáďo“. Protože mají i jiné zdroje příjmů: 70% dětí dostává ke kapesnému navíc finanční dary a odměny, koruny, pětikoruny i stokoruny za jedničky tu nejsou ničím výjimečným.

Kolem 170 tisíc dětí má v bance vlastní účet, ke kterému malí finančníci dostávají od různých bank plyšové cvrčky, včelky, slony nebo berušky. U některých účtů si mohou už desetileté děti vybírat peníze z bankomatu.

Graf 3. Nákupy dětí za vlastní peníze

Děti v těchto letech si dle šetření nejvíce nakupují za vlastní peníze různé druhy sladkostí a sladkých nápojů apod. Hned na druhém místě po nákupech za vlastní peníze je pro ně šetření do kasičky.

Zhruba do čtvrté třídy děti utrácejí ještě v podstatě všechny za stejné věci, bez ohledu na pohlaví – za hračky, časopisy a dobroty. Ale už s nástupem desátého roku věku se jejich potřeby začínají rychle odlišovat. Zatímco chlapci „vrážejí“ peníze do doplňků k počítačům, mobilům, herním konzolám a do sportovního vybavení, děvčata se začínají „fintit“, a tak nakupují módu a kosmetiku.



10. Vztah rodičů a dětí k televizi a internetu

V následujícím textu jsou uvedena určitá fakta o vlivu televize v rodinném prostředí. Jaký to má pozitivní i negativní vliv na děti.*

Současní pedagogové a dětské psychologové vyjadřují starost nad vlivem, který má na děti televize a jiné sdělovací prostředky. Tento vliv by zřejmě měl být dobrý a pozitivní, ale často tomu tak není. Pro rodiče je velice důležité, jak by měli kontrolovat vliv televize a jiných prostředků, aby se uplatňovaly v dětském životě podle jejich vůle.

10.1 Vztah rodiny zejména k televizi

Počáteční vývoj dítěte je ovlivňován mnoha věcmi. Důležitější a silnější než cokoli jiného je ovšem rodičovský vztah s dítětem. Jsou však také jiní činitelé, působící na jeho postoje a chování. Mezi nimi jsou i různé sdělovací prostředky, obzvláště televize, ale také rozhlas, knihy, desky, časopisy a noviny. Protože všechna tato média vstupují přímo do domovů, stávají se součástí prostředí, v němž dítě vyrůstá.

V nedávných letech byla věnována velká pozornost zápornému vlivu televize. Mluví se o ní jako o návykové záležitosti a srovnává se s drogami. Odsuzuje se kvůli násilí a sexu, nízké úrovni a poloprávdám, jimž jsou děti vystaveny.

Starosti týkající se televize jsou oprávněné. To však je pouze polovina pravdy. Televize může mít také zdravý vliv na vývoj dětí. Může přispívat k jejich výchově, bavit je i ujasňovat jim stupnici hodnot. Může vyvolat cenné diskuze mezi členy rodiny. Povinností rodičů je dbát o to, aby měla televize doma dobrý a užitečný vliv. Totéž lze říci také o ostatních sdělovacích prostředcích. Knihy mohou být mocnými pomocníky dětí v jejich porozumění světu. Dítě může získat znalosti o tom, co znamená příchod nového miminka, rozvod, pobyt v nemocnici, stěhování, smrt atd. poslechem příběhů o jiných dětech, které se s takovými událostmi ve svém životě už setkaly.

* Převzato z knihy Phyllis Chandlerová, Joan Burneyová: Až přijmete své dítě, Katolické arcibiskupství v Omaze, 1983 - 19. kapitola.

Důležitosti vlivu televize na dětský vývoj se věnuje více pozornosti než jiným sdělovacím prostředkům. Když přibyla kabelová televize a elektronické hry, postavení televizoru v domácnosti se ještě upevnilo, a jeho vlivy by proto měli rodiče pochopit. Dítě s omezenými životními zkušenostmi nemůže rozlišit uměle vytvořené situace v mnoha pořadech od skutečnosti.⁹⁹

V souvislosti s vlivem televize by si měli rodiče pokládat některé otázky typu Jak dlouho by se měly děti dívat na televizi? Je televize "učitel" nebo výhodná pečovatelka o dítě? Rodiče musí zhodnotit celkové množství času, které dítě tráví s televizí. Přesto, že mnohé pořady jsou pro děti výborné, měly by se vybírat. Jedním z důvodů, proč působí televize tolik starostí, je skutečnost, že se od diváka nic nevyžaduje. Nemusí myslet, jednat, mluvit, dokonce ani obracet stránky. Pasivní povaha sledování televize je v rozporu s aktivními zkušenostmi při učení.

Násilí, které je v mnoha televizních pořadech tak běžné, je další oblastí působící starosti. Studie dokazují, že v dětských pořadech je mnohem více násilí než v hlavních večerních pořadech. Kreslené grotesky jsou násilím přímo přeplněny. Děti přitom nemají zkušenosti, aby rozlišily, co je skutečné a co vymyšlené. Věří tomu, co se s hrdiny z grotesky stalo. Jedním z účinků násilí v televizi je, že násilí ve skutečném životě má na děti menší vliv. Stávají se méně citlivé k tragédiím, které se opravdu staly, a mají sklon reagovat na ně s lhostejností. Někteří odborníci, kteří studovali účinky násilí v televizi, věří, že je příčinou agresivního chování dětí. Jiní s tímto závěrem nesouhlasí.

Televize má rovněž sklony předvádět život nerealistickým způsobem. Děti, které nemají tu zkušenost, aby řekly "tak to přece v životě nechodí", věří často tomu, co vidí. Děti nechápou, že díky filmovým technikám apod. vypadají věci na obrazovce jinak než ve skutečnosti. Tendence dětí věřit tomu, co vidí, ovlivňuje také časté sledování televizních reklam. Nechápu, že účelem reklam je prodávat nějaké zboží.

Účinky televize může umocnit působení rodičů. Především rodičovský příklad působí více než cokoli jiného. Čas věnovaný tomu, aby se rodiče seznámili s pořady, jež děti sledují otevírá možnost upozornit na věci, kterým dítě nerozumí nebo vysvětlit, pokud se na něco zeptá. Rodič může vést dialog s dítětem o probíhajícím programu.

⁹⁹ Katolické arcibiskupství. *Rodiče, děti a televize* [online]. Praha : Arcibiskupství pražské, 2006. Dostupné na WWW: <<http://cpr.apha.cz/rodice-deti-a-televize/>>.

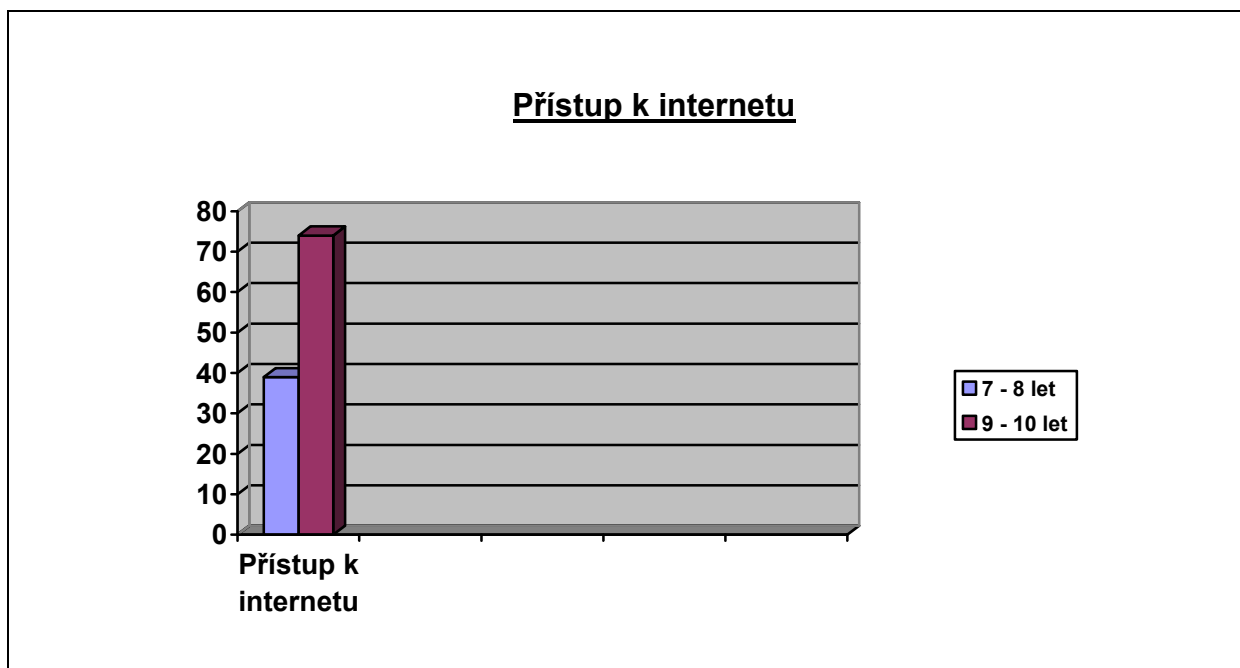
Je možné také vysvětlit, jak se v televizi vytvářejí iluze. Když dítěti zakážeme sledování nějakého pořadu, je dobré, kdyby vědělo důvod. Druh sdělovacího prostředku, jaký si vyberete pro svůj domov a rodinu, by měl být ve shodě s vašimi cíli.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Srov. Katolické arcibiskupství. *Rodiče, děti a televize* [online]. Praha : Arcibiskupství pražské, 2006. Dostupné na WWW: <<http://cpr.apha.cz/rodice-deti-a-televize/>>.

10.2 Vztah dětí k mediím

Graf 4. Přístup dětí k internetu

Jak už můžeme shlédnout z tohoto grafu, je viditelné, jak už se od devíti let více rozrůstá přístup k internetu. Nejvíce je důležité kolik času u něho děti tráví a jak k němu přistupují.



Se sociální funkcí peněz se pojí jeden z nejzajímavějších výsledků výzkumu České děti 2006. Přes všechnu televizi a internet, širokou nabídku sportů a hudby je nejoblíbenější činností ve volném čase stále doba strávená mezi kamarády. Tak jako dřív i dnes děti kolem sebe potřebují dětskou společnost. O vztahu s vrstevníky je zmíněno v teoretické části práce (v kapitole 4 Sociální vývoj a s tím související faktory).¹⁰¹

¹⁰¹ Srov. ŠMÍD, D. Naši malí byznysmeni. *Lidové noviny - příloha*, 9.3. 2007, s. 15-22.

11. Přístupy rodičů k dnešní škole

V textu půjde o rozlišení typů rodičů ve vztahu ke škole na základě empirického výzkumu.

11.1 Rodiče jako zákazníci, občané či partneři školy

Docking (1990) identifikuje tři základní přístupy k rodičům. První z nich, který vidí „**rodiče jako problém**“, je založen na předpokladu, že rodiče o výchovu svých dětí nemají zájem, nemají zájem ani o spolupráci se školou, případně se školu snaží ovládnout. Tento náhled na rodiče lze dále kategorizovat jako „rodiče nezávislé“ (vůči škole nedůvěřiví, málo komunikující a hledající vzdělávací podporu pro své dítě mimo školu), jako „rodiče špatné“ (nezajímající se o výsledky svých dětí a o školu, nepodporující učení svých dětí) a jako „rodiče snaživé“ (přehnaně aktivní a vůči škole kritičtí). Pro tento přístup k rodičům můžeme nalézt oporu v té části legislativy, kde se hovoří o možnosti omezit práva rodičů rozhodnutím soudu na základě zákona.

Další pohled na rodiče představuje „**rodiče jako zákazníci**“, kteří „vybírají pro své dítě konkrétní školu s přáním, aby dítě mělo z této volby co největší užitek“. V rámci tohoto přístupu se též předpokládá, že rodiče mají právo na informace o svém dítěti ze strany školy, že se jim bude dostávat konzultací o vzdělávacím obsahu a vyučovacích metodách a budou moci získat rady ohledně pomoci, kterou dítěti mohou sami poskytnout. Tento ohled na rodiče jako zákazníky můžeme v naší legislativě také zaznamenat, i když v podobě poskytování odborných konzultací při výchově rodičům explicitně jen v případě mateřských škol. V případě základních škol se tento přístup k rodičům projevuje v zásadě ve čtyřech podobách: rodiče mají právo pro své dítě vybrat školu, i když upřednostňovaný spádový systém toto právo omezuje, dále mají rodiče právo na informace o svém dítěti, mohou spolurozhodovat o přeřazení svého mimořádně nadaného dítěte do vyššího ročníku a mohou požádat o komisionální přezkoušení, pokud mají pochybnosti o výsledku zkoušky.¹⁰²

V průběhu 90. let se vedle již docela dobře zavedených přístupů objevily názory nové, které přisuzují rodičům ve vztahu ke školám roli **občanů**. Tento vztah je obecně vymezován jako typický vztah mezi občany a státními institucemi, přičemž rodiče jako občané uplatňují

¹⁰² RABUŠICOVÁ, M. *Kým jsou rodiče pro školu?* [online]. Praha :Učitelství listy, 2007, [cit. 2007-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102985&CAI=2153>>.

svá práva a své odpovědnosti vůči školám. Je třeba rozlišovat, zda se jedná o uplatňování práv individuálních nebo kolektivních. Uplatňování práv rodiči je podmíněno jejich aktivitou. Proto se obrací pozornost nejen k legislativním podmínkám, které to mohou umožnit, ale zejména ke stavu občanské společnosti v jednotlivých zemích. Občané mohou v jejím rámci participovat přinejmenším ve dvou základních rovinách: jednak se mohou účastnit veřejné politiky, jednak mohou spolupracovat na rozvoji lokálních komunit a angažovat se v dobrovolných aktivitách.

Posledním přístupem k rodičům je pohled na „**rodiče jako partnery**“. Podle Wolfendale (1983) je partnerství stav, kdy jsou rodiče aktivními a ústředními postavami v rozhodování a uvádění rozhodnutí do praxe, mají stejnou pravomoc a ekvivalentní odbornost jako lidé ve škole, jsou schopni dávat i získávat a také sdílet s profesionálními pracovníky vzájemnou odpovědnost.

Rodiče se ve vztahu ke škole mohou dostávat do role **výchovných partnerů**, tedy jednotlivců nebo skupin jednajících v zájmu péče o děti, jejich výchovu a vzdělávání, nebo případně vedle toho, do role **sociálních partnerů**, tedy jednotlivců nebo skupin vstupujících do vztahů se školou v zájmu rozvoje školy jako instituce. V obou případech je obvykle primárním zájmem rodičů, ať už v pozici výchovných či sociálních partnerů, co nejlépe prospět svým dětem. Rozdíl je tedy především v cestách, které k tomuto účelu volí.

Partnerství rodičů je považováno spíše za ideál, k němuž je třeba dlouhodobě směřovat, než snadno dosažitelný cíl. Takto formulované partnerství rodičů není obsaženo ani v naší legislativě. Omezíme-li se na to, co v ní skutečně je, můžeme to rozdělit do dvou oblastí, a to na partnerství výchovné a na partnerství sociální. V prvním případě se nám však partnerství překrývá spíše se „zákaznickým přístupem“. Teprve v druhém případě u sociálního partnerství, je možno oporu v legislativě zřetelně vidět, a to v radách škol. O těch ale zase víme, že se v realitě objevují jen v mizivém procentu. (Povinnost zřizovat je ze zákona, platí od 1. 1. 2006)¹⁰³

¹⁰³ RABUŠICOVÁ, M. *Kým jsou rodiče pro školu?* [online]. Praha :Učitelství listy, 2007, [cit. 2007-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102985&CAI=2153>>.

11.2 Výsledky výzkumu o rodičovských rolích ve vztahu ke škole – Mapování české situace

Výše uvedené teoretické koncepty a přístupy se staly východiskem pro naše přemýšlení o tom, do jakých rolí se ve vztahu ke škole dostávají na prahu třetího tisíciletí čeští rodiče. Následující indikátory k jednotlivým rolím jsou odvozeny z jejich charakteristik tak, jak byly popsány výše.

Rodiče jako zákazníci (klienti):

- konkrétní školu zvolili pro své dítě záměrně,
- přejí si, aby vedení přijímalo co nejkvalifikovanější učitele,
- trvají na tom, že je škola povinna podávat jim informace.

Rodiče jako problém – „nezávislí“ rodiče:

- nesnaží se udržovat kontakt se školou,
- domnívají se, že zájmové kroužky jsou pro jejich dítě důležitější než domácí příprava do školy,
- domnívají se, že rodina má na vzdělávací výsledky dítěte větší vliv než škola.

Rodiče jako problém – „špatní“ rodiče:

- nezajímají se o školní výsledky svých dětí,
- nezajímají se o to, jak se jejich dítě ve škole chová,
- nereagují na výzvy školy, aby se s dětmi připravovali na vyučování.

Rodiče jako problém – „snaživí“ rodiče:

- přehnaně dítěti pomáhají s plněním školních povinností (např. psaním domácích úkolů),
- chtějí s učiteli a vedením školy řešit každou maličkost,

- přehnaně kritizují práci učitelů a vedení školy.

Rodiče jako výchovní partneři:

- rádi si s učiteli vymění informace o tom, jaké dítě je, a názory na to, jak k němu přistupovat,
- pomáhají dítěti, aby ve škole pracovalo co nejlépe (poradí mu, vytvoří mu dobré podmínky pro učení),
- jsou ochotni poskytnout pomoc třídě svého dítěte (např. zapojit se do pořádání třídních akcí, poskytnout finanční dar).

Rodiče jako sociální partneři:

- snaží se ovlivňovat rozhodování o důležitých věcech ve škole (např. slučování tříd, investice do vybavení),
- zapojují se do formálních rodičovských struktur na škole (např. rodičovské sdružení, rada školy),
- vystupují v zájmu školy všude tam, kde to škole může prospět (např. v místním zastupitelstvu, v místním tisku, v kruhu svých známých).

Rodiče jako občané:

- budou se zajímat o konkrétní školu i po skončení docházky jejich dítěte,
- přáli by si, aby škola sloužila i jiným účelům, než je vzdělávání dětí (např. pořádala vzdělávací kurzy pro dospělé, poskytovala poradenskou činnost pro rodiče),
- zdůrazňují důležitost občanské výchovy ve škole.

Celkově, bez rozlišení toho, zda o tom vypovídal zástupce školy či rodičů, je to v 82 % odpovědí, kde převažuje zákaznický přístup. Znamená to tedy, že nejčastěji se na českých školách, alespoň podle vyjádření našich respondentů, můžeme setkat s rodiči zákazníky, kteří volí pro svoje dítě školu záměrně, přejí si, aby jejich děti učili jen ti

nejkvalifikovanější učitelé, a také požadují, aby jim škola poskytovala potřebné informace. Zdá se, že jak reprezentanti škol, tak rodičů kladou důraz na to, aby si každý plnil svoje povinnosti a aby o nich informoval druhé tak, jak to vyplývá ze zákaznického principu.

Na druhém místě následuje poloha partnerská (38 %), potom náhled na rodiče jako na problém (22 %) a nejméně časté je charakterizování rodičů jako občanů (18 %).

Zajímavé je, že za „problematické“ rodiče nejsou nejčastěji označováni takoví, které lze charakterizovat jako „špatné“ (19 %), ale takoví, kteří nesou znaky nezávislosti (30 %). Jinými slovy, zdá se, že pro školu je větším problémem rodič, který má tendenci podceňovat význam vlivu školy a raději se o rozvoj svého dítěte stará sám, než ten, který se o školní výsledky a chování svého dítěte vůbec nezajímá. Skupina rodičů snaživých přispívá do indexu problematických rodičů nejmenší měrou, a to jen v 16 % případů.

Podrobnější údaje jsou uvedeny v příloze.

12. Diskuze

Ve své praktické části jsem se zaměřila na tři hlavní témata, kde jsou použity výzkumy: **Charakteristika vztahů dětí k penězům; Vztah rodičů a dětí k televizi a internetu; Přístup rodičů k dnešní škole.**

První téma výzkumu je zaměřeno na vztah dnešních dětí k penězům. Z daných grafů je viditelné, jaký mají vztah k financím a jaká je současná situace v českých rodinách. Dále vidíme, kolik rodiče dávají svým dětem měsíčně (tzv. kapesné) a jak s přidělenými penězi nejčastěji nakládají. Z výzkumu je patrné, že nejčastěji stále utrácejí za sladkosti (viz. graf č. 3). Děti si čím dál tím více zvykají na určitou sumu peněz, za kterou si pak mohou koupit na co mají chuť nebo co je zrovna největším dětským reklamním lákadlem. Neuvědomují si v tomto věku reálnou hodnotu peněz. V některých rodinách je obvyklé, že za dobré známky ve škole je dítě odměněno penězi. Často je také dítě odměňováno za pomoc v domácnosti (př. mytí nádobí), což je pro jeho sociální vývoj velmi špatné. Pro zdravý vývoj dítěte je důležité, aby se dítě učilo poznávat hodnotu peněz a hospodařit s nimi.

V druhé kapitole jsou uvedeny fakta a názory na vliv rodiny ke vztahu k televizi a internetu. Důležitou otázkou v jakékoliv diskuzi je to, jaký má vliv televize na děti, co by měli dělat rodiče, aby měla televize pozitivní vliv?

Pro rodiče je nejvíce pohodlné to, když dítěti pustí televizi či video, a dítě udrží aspoň na nějaký čas v klidu. Díky tomuto ubývá fyzického pohybu a dítě se stává pohodlnějším, takže časem už o pohyb ani nestojí. Nejen že to není přirozené, ale přímo to ohrožuje jeho vývoj - například mluvení i psaní jsou činnosti velmi náročné na pohybovou koordinaci. Kde ji ale dítě má získat, když většinu dne prosedí u televize, nebo si hraje s hračkami, které pohyb nijak nepodporují. Hry, které přirozeně, postupně a v průběhu dlouhého období pohybovou koordinaci rozvíjely, se beznadějně vytrácejí.

Rodiče by měli sami vybírat vhodné pořady a určovat maximální počet hodin už od předškolního věku. Dítě před vstupem do první třídy základní školy se stále ještě učí rozlišovat mezi iluzí a realitou.

Média sebou nesou mimo jiné i určitá „nebezpečí“ pro duševní a mravní vývoj dětí. Mohou být ohroženy lidské vztahy v rodinách, mezi přáteli i jinde. Nadměrné množství času, které tráví děti i dospělí audiovizuální mediální zábavou, vytlačuje ze života aktivní způsoby trávení volného času, potlačuje tvořivost a družnost, oslabuje citové vztahy.

Na základě poznatků z teoretické části mé práce považuji za vhodné usměrňování a omezování zábavy zprostředkované obrazovkou. Sociální izolaci, kterou dětem způsobuje život před televizí, je třeba kompenzovat hodnotnějším rodinným životem a zapojením rodiny do odpovídajícího širšího společenství lidí, kteří se v pozitivním smyslu odlišují od „televizního průměru“.

Přístup dětí k internetu je ovlivněn jejich rodinným prostředím a věkem. Počet dětí užívajících internet se přímo navyšuje dle narůstajícího věku. Jak je zřejmé z grafu č. 4, má v dnešní době přístup k internetu 74 % dětí ve věku 9 let.

Jak je patrné z teoretické a praktické části mé práce, je stále potřebný aktivní vztah rodičů s dětmi, trávení společného času a vzájemného sdílení. Okolo sedmi až osmi let věku dítěte se začíná oslabovat vliv rodičů a s každým přibývajícím rokem hledá zdroje citu, souhlasu a podpory stále více u svých spolužáků a kamarádů. Zatím co v rodině se emoční podpora chápe jako něco samozřejmého, ve skupině dětí je to dosažená odměna. Cesta k této odměně vede většinou přes emoční a sociální dovednosti dítěte. Už dětská přátelství zanechávají stopu na způsobu, jak navazovat vztahy s druhými lidmi, a také pocit vlastní sebeúcty rovnocenný tomu, který se vyvíjí z rodičovské lásky a péče. Když dítě není přáteli nebo vrstevníky přijímáno, zejména v prvních školních letech, nese si s sebou pocit nenaplněnosti a neuspokojení, často i navzdory svým významným úspěchům. Chci ještě závěrem podotknout, že rodiče mají pro dítě za každých okolností představovat přístav bezpečí.

V poslední části se zabývám přístupy rodičů k dnešní škole. Jednotlivé přístupy jsou charakterizovány a hodnoceny v textu a také v příloze. Z něho vyplývá, že mezi rodiči se nejvíce objevuje přístup zákaznický. Na prvním místě tohoto přístupu (rodič jako zákazník), považují rodiče za nejpodstatnější, jaký užitek bude mít dítě ze školy. Školu si sami volí dle svého rozhodnutí. Rodiče mají právo na informace o svém dítěti, mohou spolurozhodovat o přeřazení svého mimořádně nadaného dítěte do vyššího ročníku a mohou požádat o komisionální přezkoušení. Problém tohoto přístupu je takový, že rodiče chtějí po dítěti velké nároky, které mnohdy nedokáže splnit. Požadují od dítěte velké výkony a chtějí, aby byl nejlepší a co nejúspěšnější. To vše ho může i negativně ovlivnit. Někteří se nezajímají, jak se dítě cítí ve škole, jaké má problémy s vrstevníky a jestli je šťastné. Kritizují učitelé, nepřipustí, že dítě všechno nedokáže zvládnout. Pro dítě je nejdůležitější, když ho rodiče povzbuzují, za chyby ho netrestají a motivují ho, aby je umělo napravit („chybami se člověk učí“).

ZÁVĚR

Za hlavní cíl této práce jsem si stanovila zmapovat celkovou situaci dětí v mladším školním věku, čím jsou nejvíce obkloповány a co je ovlivňuje v jejich přirozeném vývoji. Myslím si, že tento cíl mé práce byl naplněn. Čtenář se dozvěděl, jak je dítě od prvního nástupu do základní školy rozvíjeno a co je pro něj nejdůležitější z hlediska citového a sociálního vývoje. Škola ovlivňuje vývoj dítěte výchovou a morálními hodnotami. Někdy je škola i jediným místem, kde si dítě může osvojit základní morální principy. Přibývá stále více problémových rodin, pro které nejsou morální hodnoty prioritou.

Dílčím cílem bylo soustředit se na praktickou část, na výsledky sekundární analýzy dat. Kapitoly prezentují výsledky výzkumů z jednotlivých zdrojů zaměřených na vztahy dětí k penězům, vztahy rodičů a dětí k televizi a internetu a také vztahy rodičů k dnešní škole.

Text byl koncipován tak, aby se každý mohl seznámit s touto problematikou. Jednotlivá témata jsou řazeny postupně od předškolní přípravy až ke školním povinnostem.

Hlavní přínos této práce vidím v podnětech, které mohou vést k zamyšlení nad tím, že je pro děti mladšího školního věku nejdůležitější všestranný rozvoj osobnosti. Potřebují zdravé rodinné zázemí, aby dokázaly čelit nepříznivým vlivům společnosti, s kterým se budou setkávat v dalších vývojových etapách.

Důležitost mé práce spočívá v upozornění na problémy, se kterými se můžeme setkat a naznačení kroků, které přispívají ke zlepšení celkové situace. Klíčové je věnovat se dětem, trávit s nimi v tomto období co nejvíce času. Děti se budou lépe začleňovat do společnosti, naučí se rozlišovat, co je morálně dobré a špatné. Měli bychom je učit čelit zlu, aby nedocházelo k sociální izolaci.

Shoduji se i s názorem Zdeňka Matějčka, který na otázku : „Co je nejdůležitější, aby rodiče svým dětem dávali? Odpovídá :

„Děti nejvíce potřebují, aby jejich rodiče byli lidé, kteří za něco stojí a mohou jim být vzorem. To nejkrásnější a nejdůležitější dávají rodiče svému dítěti, když s ním prostě sdílejí svůj život. Záleží tedy na tom, jací ti rodiče sami jsou a jací se dávají. Rodiče by se k dětem měli chovat co nejupřímněji a v rodičovství by měli nacházet zábavu, radost a poučení. Stále

umožňovat dítěti dostatek volného pohybu, spontánního a radostného, ne orientovaného na výkon. Jde o to, aby se dítě mohlo v tom nejlepším smyslu vyřádit.“¹⁰⁴

¹⁰⁴ Srov. S profesorem Matějčkem o dnešní rodině. In Rodina [online]. Praha : Rodina o dětech a rodičích, 2007, [cit. 2000-01-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.brisko.cz/scripts/detail.asp?id=430>>.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ:

Monografie:

1. BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.
2. ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Tišnov : SURSUM, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
3. DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, R. *Odlišné dítě*. Praha : Vyšehrad, 1994. ISBN 80-7021-097-4.
4. EILEEN ALLEN, K., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2.vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.
5. FRAŇKOVÁ, S., ODEHNAL, J., PAŘÍZKOVÁ, J. *Výživa a vývoj osobnosti dítěte*. Praha : HZ Editio, 2000. ISBN 80-86009-32-7.
6. HAVLÍKOVÁ, M. et al. *Zdravá mateřská škola*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
7. HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. 3. vyd. Praha : Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-876-2.
8. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J., NĚMEC, J., PILAŘ, J. *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha : Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.
9. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1.třídy*. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
10. MARTIN, M., WALTMANOVÁ-GREENWOODOVÁ, C. (ed.) *Jak řešit problémy dětí se školou*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.
11. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.
12. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-320-X.
13. MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.
14. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Evicenum, 1986. ISBN neuvedeno.
15. MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha : Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X.
16. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany : H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
17. MELGOSA, J., POSSE, R. *Umění výchovy dítěte*. Praha : Advent-Orion, 2003. ISBN 80-7172-613-3.

18. MÍČEK, L., ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-86041-25-5.
19. NELEŠKOVÁ, A., SVOBODOVÁ, J. Hry zaměřené na sociální rozvoj žáků mladšího školního věku. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0151-7.
20. RENDLOVÁ, H. *Šimon půjde do školy*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-046-4.
21. ŘÍČAN, P., VÁGNEROVÁ, M. *Dětská klinická psychologie*. Praha : Avicenum, 1991. ISBN 08-040-91.
22. ŘÍČAN, P., PITHARTOVÁ, D. *Krotíme obrazovku*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-084-7.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
24. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha : Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
25. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha : Karolinum, ISBN 80-7184-487-X.
26. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Časopisecké statě:

27. Dětský fond OSN (UNICEF). Českým dětem se žije lépe než britským a americkým. *Právo*, 15.2.2007, s. 1, 4.
28. ŠMÍD, D. Naši malí byznysmeni. *Lidové noviny - příloha*, 9.3. 2007, s. 15-22.
29. Vstup dítěte do 1. třídy. *Informatorium*, 2004, roč. 11, č. 1, s. 8.
30. VAVROŇ, J. Děti nechtou, raději sledují televizi nebo sedí u počítače. *Právo*, 19.2. 2007, s. 1, 4.

Elektronické dokumenty

31. BROUČKOVÁ, D. *Než půjdu do školy* [online]. Praha : Rodina, 2000. Dostupné na WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek634.htm>>.
32. Citový vývoj dítěte. In *Doktor online* [online]. Dostupné na WWW: <<http://doktoronline.cz/deti/clanek.php?id=264&diskuse=1>>.
33. INKLEROVÁ, V. *Jak vybrat dítěti správnou hračku* [online]. Praha : Zdraví web, 2006, [cit. 2006-07-19]. Dostupné na WWW: <<http://aktualne.centrum.cz/zdravi/rodina/clanek.phtml?id=198410>>.

34. Katolické arcibiskupství. *Rodiče, děti a televize* [online]. Praha : Arcibiskupství pražské, 2006. Dostupné na WWW: <<http://cpr.apha.cz/rodice-deti-a-televize/>>.
35. LUDVÍKOVSKÁ, L. *Psychomotorický vývoj dítěte* [online]. Praha : Baby online, 2007. Dostupné na WWW: <<http://www.babyonline.cz/vyvoj-a-vzdelani/psychomotoricky-vyvoj.html#mesic61>>.
36. RABUŠICOVÁ, M. *Kým jsou rodiče pro školu?* [online]. Praha: Učitelské listy, 2007, [cit. 2007-02-26]. Dostupné na WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102985&CAI=2153>>.
37. RHEINWALKOVÁ, E. *Citový vývoj dítěte* [online]. Praha : Victorie, 2007, [cit. 2007-05-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.victorie.cz/magazin/deti/citovy-vyvoj-ditete.aspx>>.
38. S profesorem Matějčkem o dnešní rodině. In *Rodina* [online]. Praha : Rodina o dětech a rodičích, 2007, [cit. 2000-01-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.brisko.cz/scripts/detail.asp?id=430>>.
39. Vstup dítěte do školy – znaky školní zralosti. In *Moje rodina* [online]. Praha : Moje rodina, 2007, [cit. 2006-05-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.moje-rodina.cz/pred-kolaci/vstup-ditete-do-koly-problem-kolni-zralosti.html>>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I. Metodika výzkumu rodičovských rolí ve vztahu ke škole

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I.

Metodika výzkumu rodičovských rolí ve vztahu ke škole

Ke každé z rodičovských rolí a jejich variantám – rodič jako problém (nezávislý, „špatný“, snaživý), rodič jako zákazník, rodič jako partner (výchovný a sociální) a rodič jako občan – se vytvořili 3 indikátory, čímž se získalo celkem 21 indikátorů. Ty se potom upravili do sady 21 dotazníkových položek uvozených větou: *„Rodiče se ve vztahu ke škole chovají různým způsobem. Pokuste se odhadnout podíl rodičů na Vaší škole (na škole Vašeho dítěte), kteří by se dali charakterizovat například takto....“*

Respondenti (1) měli za úkol ke každému z tvrzení odhadnout procentuální zastoupení rodičů (na škále 0 % – 10 % – 25 % – 50 % – 75 % – 90 % – 100 %), kterých se dané tvrzení týká.

Po ověření vnitřní validity trojic indikátorů pro jednotlivé rodičovské role jsme přistoupili k vytváření indexů. Tyto „indexy rodičovských rolí“ jsou tvořeny vždy průměrem z procentuálních hodnot tří příslušných indikátorů a nabývají hodnot od 0 % do 100 %.

Tabulka č. 1: Rodičovské role očima zástupců školy a rodičů

Rodičovské role	Zástupci školy		Zástupci rodičů	
	N	průměr (%)	N	průměr (%)
Zákazník	283	80	250	79
Problém (celkem)	283	22	250	22
Problém – nezávislý	283	30	250	29
Problém – špatný	282	20	248	18
Problém – snaživý	282	15	248	16
Partner (celkem)	282	37	249	39
Partner výchovný	282	51	249	54
Partner sociální	282	23	249	23
Občan	281	17	249	20

Na otázku, jaká role je českým rodičům připisována ve vztahu ke škole, lze odpovědět poměrně jednoznačně. Je to role zákaznická. Ve značném odstupu následují role partnera, problému a nejméně často občana. Zajímavé je, že mezi tím, jak rodiče vnímají zástupci škol, a jak se vidí rodiče samotní, není téměř žádný rozdíl.

ABSTRAKT

BOUCHNEROVÁ, P. *Významné faktory pro rozvoj dětí v mladším školním věku*. České Budějovice 2007. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra praktické teologie. Vedoucí práce RSDr. Ján Mišovič, CSc.

Klíčové pojmy: mladší školní věk, škola, socializace, školní zralost, školní připravenost, role školáka, kognitivní procesy, rodina, výchova, média.

Bakalářská práce charakterizuje významné faktory při rozvoji dětí v mladším školním věku a zabývá se tím, co nejvíce děti v tomto věku ovlivňuje. Teoretická část se zabývá socializací dítěte školního věku, rozvojem kognitivních procesů a sociální vývoj u těchto dětí. Práce pokračuje kapitolou citového vývoje, významem zájmů dítěte a následuje důležitý faktor pro rozvoj dítěte, jímž je rodina. Poslední část práce obsahuje teoretické poznatky o vlivu médií na děti školního věku a vlivy v současné životní situaci rodin.

Praktická část je věnována sekundární analýze dat z výzkumů, kde se orientuje na tři témata: Charakteristika vztahů dětí k penězům, na vztah rodičů a dětí k televizi a internetu a na přístup rodičů k dnešní škole. Zde je též zahrnuta diskuze, týkající se porovnání poznatků teoretické a praktické části, vyplývající z vybraných výzkumů.

ABSTRACT

Important factors for development of primary school children

Key words: primary school children, school, socialization, school maturity, school awareness, role of the pupil, cognitive processes, family, upbringing, media.

The work describes important factors for development of primary school children and deals with socialization of children of school age, development of cognitive processes and also describes a social development of these children. The work continues with the chapter of emotional development, interests of children and then there is an important factor which is family. The last the part of my work contains theoretic information about the influence of the media over children of school age and present life situation of families.

The practical part is devoted to secondary analyse of information from research which is included in three parts: The relation of children and money, the relation of children and parents towards the television and internet and the approach of the parents to the present school. There is also a discussion compared with theoretical and practical parts, which is resulting in chosen research.