

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Katedra psychologie a patopsychologie**

**Bakalářská práce**

Klára Hýsková

**Psychika dětí na 1. stupni základní školy**

Olomouc 2012

vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Iveta Tichá

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

25. května 2012

.....

Klára Hýsková

## **Poděkování**

Děkuji všem, kteří přispěli ke vzniku této práce, zvláště pak Mgr. et. Mgr. Ivetě Tiché za odborné vedení práce a za její připomínkování. Zvláštní poděkování patří též zkoumaným osobám, jejich rodinám a školám, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

# OBSAH

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>                                                               | <b>5</b>  |
| <b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                                                 | <b>6</b>  |
| <b>1 VÝVOJ OSOBNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLÁKA.....</b>                                  | <b>6</b>  |
| 1.1 PSYCHICKÝ VÝVOJ.....                                                        | 6         |
| 1.2 ČINITELÉ PSYCHICKÉHO VÝVOJE .....                                           | 8         |
| 1.3 REALIZACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE .....                                          | 11        |
| 1.4 METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE .....                                           | 13        |
| <b>2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK.....</b>                                                 | <b>17</b> |
| 2.1 CHARAKTERISTIKY OBDOBÍ Z HLEDISKA RŮZNÝCH POJETÍ VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE ..... | 17        |
| 2.2 VSTUP DO ŠKOLY A ŠKOLNÍ ZRALOST .....                                       | 18        |
| 2.3 VÝVOJ SENZOMOTORICKÝCH SCHOPNOSTÍ .....                                     | 21        |
| 2.4 VÝVOJ ŘEČI A JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ.....                                     | 22        |
| 2.5 KOGNITIVNÍ ROZVOJ.....                                                      | 23        |
| 2.6 EMOČNÍ VÝVOJ A VÝVOJ AUTOREGULACE .....                                     | 27        |
| 2.7 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A IDENTITY .....                                           | 28        |
| 2.8 ROZVOJ SOCIALIZACE .....                                                    | 29        |
| 2.9 VÝVOJ SOCIÁLNÍCH KONTROL A MORÁLNÍHO VĚDOMÍ.....                            | 31        |
| <b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>                                                 | <b>33</b> |
| <b>3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....</b>                                               | <b>33</b> |
| 3.1 METODOLOGIE .....                                                           | 33        |
| 3.2 CÍL VÝZKUMNÉ ČÁSTI .....                                                    | 35        |
| 3.3 KAZUISTICKÉ STUDIE .....                                                    | 36        |
| <b>DISKUZE .....</b>                                                            | <b>43</b> |
| <b>ZÁVĚR .....</b>                                                              | <b>46</b> |
| <b>LITERATURA .....</b>                                                         | <b>47</b> |

# ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá psychikou dětí v období mladšího školního věku, od nástupu do školy do 5. ročníku základní školy. Ač je téma bakalářské práce teoreticky zpracováno mnoha autory, s měnící se lidskou společností a výchovou dětí je praktická část tohoto oboru nekonečnou studnicí nových poznatků.

Teoretická část shromažďuje na základě odborné literatury a zdrojů poznatky o vývojové psychologii a jejich metodách. Orientuje se na psychický vývoj dítěte na prvním stupni základní školy. Charakterizuje jednotlivé etapy vývoje od vstupu dítěte do prvního ročníku základní školy. Zároveň charakterizuje úskalí tohoto období, jehož zvládnutím je dítě provázáno celý život. Zabývá se jednotlivými schopnostmi školáka, vývojem kognitivních i sociálních kompetencí a tím, čeho by měl být schopen v jednotlivém časovém období a jak případně nahlížet na vyskytující se problémy.

Poskytuje přehled metod využívaných ve vývojové psychologii a stručně jich je zde několik popsáno. Samostatně je pak nahlíženo na jednotlivé dílčí kompetence, přičemž zvláštní pozornost je věnována emoční stabilitě a socializaci. Schopnost socializace je pro mladšího školáka jedna z nejdůležitějších složek zvládnutí vstupu do školy. Při neúspěšné socializaci je žák společensky frustrovaný a tím nedokáže zvládat další nápor, kterému bude v době školní docházky muset čelit. Při hodnocení takto těžkého úkolu musí být bráno v úvahu mnoho četných činitelů. Např.: rodinné zázemí, návštěva mateřské školy, sociální dispozice, samotné dosavadní schopnosti dítěte.

Praktická část zkoumá problematiku komunikace školy a rodiny vzhledem ke školním výsledkům žáka, vliv prenatálního období na prožívání a chování v daném vývojovém stupni a dále srovnání chování sourozenců pod taktem jedné výchovy.

Výzkum je tvořen formou tří kazuistických studií. Každá se skládá z rodinné anamnézy, prenatálního vývoje, osobní anamnézy a školní docházky. Studie probíhaly formou řízeného a volného rozhovoru.

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda školní klima na prvním stupni základní školy ovlivňuje psychický vývoj dítěte s ohledem na dosavadní schopnosti a dovednosti žáka a rodinné zázemí. Diskuzní část je věnována předložením faktům zjištěným pomocí výkumu.

V závěru práce jsou srovnávány jednotlivé složky výchovy, prostředí, rodinné zázemí a různé okolní vlivy, které jakýmkoli způsobem ovlivňují utváření osobnosti dítěte a poskytují odpovědi na výzkumné otázky bakalářské práce.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VÝVOJ OSOBNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

Téma této práce úzce souvisí s vývojovou psychologií, což je jedna z disciplín vědního oboru psychologie, která zkoumá zvláštnosti jednotlivých věkových období, od početí do smrti člověka. Dle Vágnerové<sup>1</sup> se vývojová psychologie zaměřuje na „zkoumání souvislostí a vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a na porozumění jejich mechanismům.“ Dříve než přistoupíme k objektu zájmu této práce, tedy dětem navštěvujícím 1. - 5. ročník základní školy, je třeba poodhalit téma psychického vývoje, jeho realizace, zákonitostí a činitelů, kteří se na něm podílejí.

### 1.1 Psychický vývoj

Psychický (duševní) vývoj je proces, při kterém vznikají, rozvíjejí se a mění se psychické procesy a vlastnosti v rámci celé osobnosti jednotlivce. Dochází ke kvalitativním i kvantitativním změnám psychických funkcí – jejich nárůstu, úbytku nebo přeměně. Tyto změny mohou probíhat plynule, případně v určitých vývojových skocích.<sup>2</sup>

Vývoj psychiky člověka probíhá po celý život, je nepřetržitý a realizuje se v různých dlouhých vývojových obdobích. Přechod mezi jednou vývojovou etapou ke druhé je charakterizován tzv. uzlovým bodem (vývojovým mezníkem), který může mít biologický charakter (např. porod) či se může týkat mezníku v oblasti psychiky (např. první slůvka). Mezníky nacházíme rovněž v oblasti sociální (společenské), jako je např. nástup k povinné školní docházce.<sup>3</sup>

V souvislosti s přechodem z jedné vývojové etapy do další bývá užíván termín vývojová krize, která může nastat, pokud jedinec ještě nezvládl nějaký vývojový úkol důležitý pro etapu další. Jedná se vlastně o vznik určitého napětí v souvislosti s vývojovým rozporem, přičemž může dojít buď ke stimulaci pro překonání daného nesouladu, nebo k regresi ve vývoji.<sup>4</sup> Říčan<sup>5</sup> považuje krizi za určité riziko, hrozbu, ale i za příležitost pro změnu. V období vývojových krizí je psychika člověka nejzranitelnější, nejcitlivější, ale také

---

<sup>1</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 11

<sup>2</sup> Tamtéž

<sup>3</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 14 -15

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 14

<sup>5</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1990. s. 45

nejtvárnější. Zvládnutí uzlových bodů souvisí s tím, jakým směrem se bude další vývoj jedince ubírat.<sup>6</sup>

Vágnerová<sup>7</sup> ve shodě se zahraničními autory (Seifert, Hoffnung a Hoffnug 1997; Berger a Thompson 1998) rozděluje psychický vývoj na tři vzájemně související složky. Jedná se o **vývoj**:

- **Biosociální**, který zahrnuje především fyzický vývoj, ale i sociokulturně podmíněné postoje k vývojovým proměnám těla.
- **Psychosociální** – jedná se o změny v chování, prožívání, proměny osobnostních i sociálních charakteristik, mezilidských interakcí, sociálních pozicí a rolí, a to v souvislosti se společenskými, kulturními podmínkami a procesem socializace.
- **Kognitivní** – souvisí s vývojem poznávacích (kognitivních) procesů. Jedná se např. o vývojové změny ve způsobu zpracovávání a příjmu informací, v myšlení, uvažování, rozhodování či procesu učení.

**Psychický vývoj má určité zákonitosti, obecné znaky<sup>8</sup>:**

- Celistvost – zahrnuje vývoj celého organismu – všech jeho složek (biologické, psychické i sociální). – vhodnější psát Celistvost ,atd.
- Je nezvratný.
- Neprobíhá rovnoměrně v čase, postupně se zpomaluje.
- Projevuje se individuálními způsoby – vždy v kontextu určité osobnosti.
- Socializační proces, kdy se člověk stává součástí společnosti, seznamuje se s hodnotami, normami společnosti a přejímá určité sociální role.
- Jednotlivá vývojová stadia na sebe navazují.
- V průběhu vývoje dochází k individualizaci – jedinec si více uvědomuje sebe, svou osobnost i své vztahy k prostředí.

Vágnerová<sup>9</sup> k tomuto uvádí, že v rámci psychického vývoje se střídají období charakterizované rychlejším i pomalejším rozvojem i období stabilizace. **Obecné zákonitosti**,

---

<sup>6</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1990. s. 45

<sup>7</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 2005. s. 11 -12

<sup>8</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1995. s. 22-23

<sup>9</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. 2005. s. 31

kteřé jsou uváděny, **určují rozvoj jednotlivce pouze rámcově, jinak je psychický vývoj specificky individuální.**

## 1.2 Činitelé psychického vývoje

Vývoj člověka neprobíhá izolovaně, ale souvisí s vnějšími i vnitřními faktory, které ho ovlivňují. Vágnerová<sup>10</sup> hovoří o tom, že průběh psychického vývoje závisí na specifickém vztahu vrozených dispozic a souhrnu různých vlivů prostředí. Oba tyto faktory jsou individuálně variabilní, jedinečné a tvoří určitou zkušenost.

Řehulka<sup>11</sup> rovněž charakterizuje vývoj jedince jako výsledek „*střetnutí biologického vývojového programu (růst a zrání organismu) s faktory sociálního prostředí, v němž člověk vyrůstá a jímž je zpravidla záměrně ovlivňován.*“

**Vnitřní podmínky vývoje** tvoří **genetické dispozice** neboli vlohy, kdy základem se stává **genotyp** člověka, ve kterém jsou zakódovány genetické informace pro individuální rozvoj jednotlivce. Na genezi a rozvoji psychických funkcí se spolupodílí blíže neurčitelné množství genů, které by izolovaně měly jen nepatrný vliv. Zrání psychických funkcí, jeho tempo i konečná úroveň (kvalita i intenzita) dosažených psychických i somatických funkcí je vlivem dědičnosti (genetických dispozic) rovněž variabilní. Dědičnost je však pouhým předpokladem pro rozvoj psychických vlastností, na jejichž konečné podobě se podílí vnější vlivy prostředí. Ty mohou rozvoj určité psychické vlastnosti stimulovat, zpomalit nebo deformovat.<sup>12</sup>

Dědičná podmíněnost psychické vlastnosti, neboli **heritabilita**, se velmi těžko určuje, může být různá v závislosti na charakteru určité vlastnosti. Každý genotyp má v tomto směru své určité hranice, tj. **reakční normu**, v nichž je schopen na podněty prostředí nějakým způsobem reagovat. Vlivy prostředí následně rozhodují o tom, jakou konkrétní variantu v rámci tohoto rozmezí bude určitá psychická vlastnost mít. Reakční norma určuje nejvyšší možnou úroveň dané vlastnosti, které se dá dosáhnout. Aby se psychická vlastnost rozvinula do této maximální míry, musí prostředí působit optimálně.<sup>13</sup>

**Vlivu prostředí** na vývoj psychické vlastnosti může mít rozličný význam u hraničních genotypů. Např. u podprůměrně a nadprůměrně disponovaných jedinců je vliv prostředí velmi

---

<sup>10</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 12

<sup>11</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1995. s. 22

<sup>12</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 14-15

<sup>13</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 26-27



rozdílný. Nadprůměrně nadané dítě (např. v oblasti inteligenčních schopností) dokáže lépe využít stimuly, které mu prostředí nabízí a přináší. Naopak dítě s podprůměrným nadáním toto v takové míře nedokáže.<sup>14</sup>

**Mezi vnější podmínky vývoje** (prostředí) patří podle Trpišovské, Vacínové<sup>15</sup> geografické a klimatické okolnosti a způsob života v souvislosti se společenskými, např. kulturními a ekonomickými, faktory. Vágnerová<sup>16</sup> hovoří o vlivu prostředí fyzického, které by mělo být stabilní a určitým způsobem strukturované, a prostředí materiálního – ovlivňující zejména rozvoj kognitivních funkcí. Dalším typem vnějšího prostředí, které představuje nezastupitelný faktor v působení na psychický vývoj, je prostředí sociokulturní. To velmi úzce souvisí se socializací, tedy procesem vzniku a rozvoje společensky podmíněných zkušeností.<sup>17</sup>

**Socializace** je spjata se **sociálním učením**, kdy se rozvíjí žádoucí způsoby chování nebo hodnocení. Nejčastěji se tak děje prostřednictvím nápodoby, identifikací s určitým člověkem (s jeho postoji, názory, chováním) i jednodušší formou učení spojenou s odměňováním a trestem.<sup>18</sup> „*Význam socializačního učení pro normální psychický vývoj potvrzují různé případy dětí, které vyrůstaly mimo lidskou společnost, a tudíž jí nemohly být ovlivněny.*“<sup>19</sup>

Mezi socializační činitele s vlivem na psychický vývoj řadí Vágnerová<sup>20</sup>:

- **Obecné sociokulturní vlivy** (společnost), které působí na všechny členy určité society. Jedná se např. o totožný jazyk, podobné hodnoty a způsoby či pravidla chování.
- **Sociální vrstvu**, k níž dotyčný patří, určuje varianty obecného sociokulturního vzorce (např. v minoritách jsou odlišné určité hodnoty nebo zvyklosti).
- **Sociální skupiny, především malé sociální skupiny** – rodina, vrstevnická skupina, ale i prostředí školy.

---

<sup>14</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 26

<sup>15</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 15

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 16

<sup>17</sup> Tamtéž

<sup>18</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 29

<sup>19</sup> Tamtéž

<sup>20</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 16-18

**Vliv rodiny** na vývoj dítěte je neoddiskutovatelný.

Rodina je základní primární skupinou, která dítěti již od počátku života poskytuje specifickou sociálně-kulturní zkušenost, a to individuálním způsobem. Dítě se v ní učí rozlišovat určité způsoby chování a sociální role. V raném věku se stává socializačním činitelem zejména matka, přičemž nedostatečná vazba matka – dítě může mít negativní vliv na celý následující vývoj dítěte.<sup>21</sup> Nakonečný<sup>22</sup> uvádí, že nedostatky ve vazbě matka – dítě mohou vést k vytvoření separační či bazální úzkosti, která dítě ovlivňuje až do té míry, že si vytvoří nedůvěru k sociálnímu okolí.

Rodina ovlivňuje dítě např. i v tom, jak bude chápat určité informace či sociální signály a jakými způsoby na ně bude reagovat. Rodiče jsou pro dítě určitými vzory, které napodobuje či se s nimi identifikuje. Rodina představuje pro dítě důležité sociální zázemí, měla by sytit potřebu jistoty a bezpečí i citového přijetí. Má vliv na rozvoj sebedůvěry a sebejistoty, na čemž v pozdějších letech závisí i schopnost uplatnit se a využívat své schopnosti, a to nejenom ve vztahu k výkonům ve škole.<sup>23</sup>

*„Rodina dítě ovlivňuje biologicky i sociálně. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají.“*<sup>24</sup>

Podle Nakonečného<sup>25</sup> je základním socializačním faktorem v rodině způsob soužití rodiče – děti, přičemž jsou zdůrazňovány následující dílčí faktory, které mohou psychiku a její vývoj v dětském věku ovlivňovat pozitivně či negativně. Jedná se zejména o:

- **Vztah rodičů k dítěti – projevy lásky, nelásky či ambivalence** ve smyslu přijímání či odmítání dítěte, dále pak způsoby kontroly dítěte (např. způsoby trestání).
- **Soudržnost rodiny a její konstelace** (úplnost/neúplnost rodiny).
- **Socioekonomický standard rodiny.**

Ke stylu rodičovské výchovy Vágnerová<sup>26</sup> uvádí: *„Jako nejvýhodnější se ukázala kombinace rodičovské lásky a disciplíny, fungující opora a výzva, propojení individuální citové vazby s tolerancí k individualitě a vývojově přiměřenému odpoutávání.“*

<sup>21</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 15

<sup>22</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1998, s. 199

<sup>23</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 18

<sup>24</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 31

<sup>25</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1998, s. 199

## Vliv školy

Škola patří mezi jednu ze společenských institucí, která bezesporu ovlivňuje psychický vývoj dítěte – psychické funkce, poznávací a jiné dovednosti, ale i osobnostní vlastnosti. Je místem další socializace, kdy jedinec získává další sociální zkušenost ze vztahu s vrstevníky. Má vliv i na sebepojetí a sebehodnocení dítěte.<sup>27</sup> O vlivu školy na psychický vývoj dětí navštěvujících 1. až 5. ročník základních škol pojednávají další kapitola č. 2.

### **1.3 Realizace psychického vývoje**

Psychický vývoj souvisí s realizací **zrání a učení**, což jsou dva neoddělitelné vývojové procesy, které působí ve vzájemné interakci. **Zrání** představuje endogenní, nevědomý a nespecifický proces, který je vztažen k tělu. Je realizací určitého genotypu. Závisí na věku a nejvíce se projevuje u mladších dětí. Další charakteristickou vlastností je jeho druhová typičnost a irreverzibilita.<sup>28</sup> Irreverzibilita představuje nevratný proces směřující k pořád vyšší kvalitě, která se po dosažení určité intenzity neztrácí (výjimkou je v tomto období vyššího věku).<sup>29</sup>

Proces zrání je určitým způsobem načasován, tzn., že se děje v určitých posloupných obdobích, v nichž dochází k duševním (a rovněž tělesným) vývojovým změnám. Zrání, které je dáno genetickým programem, určuje pouze předpoklady, tedy i limity, k rozvoji určitých psychických procesů a vytyčuje předpoklady pro efektivní učení.<sup>30</sup>

**Učení** dále tyto předpoklady rozvíjí, a to v interakci se sociálním prostředím, které poskytuje určité podněty, a má tedy exogenní charakter. Tento proces je méně vztažen k tělu a je, na rozdíl od zrání, vědomý a specifický. Učení bývá efektivnější ve starším věku a je vratné (reverzibilní). Ve výsledku se jedná o působení individuálních zkušeností.<sup>31</sup> Sem však vstupuje rovněž obecná zkušenost, společná i pro další lidi, prostřednictvím níž se jedinec učí verbálnímu dorozumívání, normám chování i způsobům zvládání určitých problémových situací. Zkušenosti mohou být negativní nebo pozitivní.<sup>32</sup> Trpišovská, Vacínová<sup>33</sup> se v tomto

---

<sup>26</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 19

<sup>27</sup> Tamtéž. s. 20

<sup>28</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 16

<sup>29</sup> Vývojová psychologie. ŠTECH, Stanislav a Lidmila VALENTOVÁ. *Specializační studium výchovného poradenství PedFUK* [online]. [2005]

<sup>30</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 21

<sup>31</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 16

<sup>32</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 22

<sup>33</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 16

směru zmiňují o podmínkách smysluplného učení, kterým je nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho stabilita, strukturovanost a srozumitelnost.

Langmeier, Krejčířová<sup>34</sup> se blíže zabývají faktory, vlivem kterých může docházet k **ohrožení příznivého psychického vývoje**. Podle těchto autorů se jedná o vlivy související s organickými poškozeními, na které je nejcitlivější prenatální a raný věk, a o působení sociálního prostředí. Nejčastější taková rizika dané sociálním prostředím představuje tzv. **syndrom CAN** (Child Abuse and Neglect) související s týráním, zneužíváním a zanedbáváním dětí. Vzhledem k závažnosti této problematiky je nutno dotknout se alespoň základních informací o ní.

**Týrání**<sup>35</sup> může být fyzické (tělesné ublížení) či psychické (emoční), které má pět subtypů: pohrdání (ponižování, posmívání, nadávky, zdůrazňování neschopnosti apod.); terorizování (vyhrožování zabitím, ublížením, přítomnost při domácím násilí); izolace (bránění v mezilidských interakcích, zavírání do tmavých prostor apod.); korumpování (svádění k závislostem či nezákonnému chování atp.); odpírání emoční podpory (nedostupnost rodiče, ignorování citových potřeb dítěte atp.).

**Zneužívání**<sup>36</sup> – může jít o zneužívání dětí k práci nepřiměřené jejich věku, ale také o sexuální zneužívání (CSA – Child Sexual Abuse), které má pro psychický vývoj trvalé a velmi vážné důsledky.

**Zanedbávání** je charakterizováno jako „*vážné opomíjení rodičovské péče nezbytné pro tělesný a duševní vývoj dítěte*“.<sup>37</sup> Může být spojeno s nedostatkem přiměřené výživy, nedostatkem ošacení apod., ale i s nezajištěním školní docházky, jejím zanedbáváním či nedostatečným rodičovským dohledem a vedením.<sup>38</sup>

Vágnerová<sup>39</sup> v tomto směru hovoří o závažných důsledcích **citové deprivace** (strádání), kdy rodiče dostatečně a dlouhodobě neuspokojují základní psychickou potřebu dítěte – potřebu citové jistoty a bezpečí. Jedná se o nedostatek zájmu a emočních podnětů ze strany rodiče směrem k dítěti. Může jít o ambivalenci či až nepřátelský postoj k dítěti. Deprivace se projevuje negativně v oblasti prožívání, chování, uvažování a souvisí i se znevýhodněním ve školním prostředí. Tato autorka rovněž definuje **sociální a kognitivní deprivaci**<sup>40</sup>, která vzniká nedostatkem příležitosti a stimulů k učení. Tím dochází k opoždění až narušení

---

<sup>34</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 267

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 269

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 273

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 270

<sup>38</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 273

<sup>39</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 2005. s.266

<sup>40</sup> Tamtéž, s.271-272

psychického vývoje dítěte, zejména v oblasti rozumových schopností a socializace. Stav se může zlepšit, ale je to závislé na dispozicích dítěte i na věku, kdy přešlo z nestimulujícího prostředí do podnětného.

Štěch, Valentová<sup>41</sup> shrnují podmínky, které mohou vést ke vzniku deprivace. Jedná se o prožití extrémní sociální izolace či důsledky ústavní výchovy. Dále pak o vlivy rodiny (neúplnost, nepříznivý sociokulturní vliv, syndrom CAN, málo pozornosti a péče). Může jít rovněž o vnitřní podmínky, kdy jsou děti více náchylné k deprivacím vlivů – jedná se zejména o jedince s postižením (smyslové, motorické a psychické poruchy). Tito autoři zmiňují rovněž typy výchovy, které mohou deprivaci zapříčinit. Je sem řazena hyperprotektivita či autoritářský styl výchovy rodičů. Mezi rizikové skupiny směrem k vzniku deprivace řadí uvedení autoři děti alkoholiků, děti z rozvedeného manželství, děti mimomanželské či prokazatelně nechtěné.

## 1.4 Metody vývojové psychologie

Vývojová psychologie používá pro sledování duševního vývoje všechny dostupné metody psychologie. Užívá je však s ohledem na zvláštnosti dané určitým vývojovým obdobím.<sup>42</sup> Volba metody bývá často obtížnější, protože vývojová psychologie zkoumá proces změn a zachycuje je v určitém čase. Metoda dále musí respektovat obecná pravidla metodologie tak, aby byla validní.<sup>43</sup>

Využívána je **metoda pozorování**, která je nejstarší metodou psychologie<sup>44</sup>. Kuric<sup>45</sup> rozlišuje (ve shodě s Trpišovskou, Vacínovou<sup>46</sup> a dalšími) pozorování **náhodné** (bezděčné, příležitostné), které shromažďuje určité zlomkové informace, a pozorování **systematické** probíhající podle předem daného programu. Pozorování může být individuální, tedy týkající se jednotlivce, či skupinové. Může probíhat v prostředí přirozeném nebo v uměle vytvořených podmínkách, např. v místnosti klinického či poradenského psychologa, laboratoři. Patří sem i **sebe pozorování** (introspekce) týkající se subjektivní výpovědi o vlastním prožívání a dalších psychických procesech.<sup>47</sup>

---

<sup>41</sup> Metody vývojové psychologie. ŠTECH, Stanislav a Lidmila VALENTOVÁ. *Specializační studium výchovného poradenství PedFUK* [online]. [2005]

<sup>42</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 9

<sup>43</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 56

<sup>44</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 65

<sup>45</sup> Tamtéž, s. 65-66

<sup>46</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ, *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 9

<sup>47</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 66

Za nejvíce validní je považováno pozorování systematické, plánované s přesným vymezením toho, co se bude pozorovat. Musí být ze strany pozorovatele nezájaté. Pozorované jevy se zaznamenávají a následně analyzují.<sup>48</sup> Pozorování má své výhody i nedostatky. Je nejpřirozenější, nenákladné, ale zachycuje jen vnější projevy, tedy chování a vzhled.<sup>49</sup> Vágnerová<sup>50</sup> k tomuto udává, že pozorování jako metoda je omezena tím, že **životní podmínky a faktory** působící na psychický vývoj jsou **značně variabilní**, a může tak jednoduše dojít ke zkreslení. V tomto směru se jí proto jako výhodnější metoda jeví **experiment**, jehož podstatou je kontrola podmínek průběhu dění při sledování vztahu závislé a nezávislé proměnné.

**Experiment** se však může používat pouze v některých směrech psychologického zkoumání. Např. situace omezení stimulace dítěte v rámci experimentu by mohla být chápána jako poškozující a nehumánní. Nevýhodou experimentu jako výzkumné metody může být rovněž složitější aplikace zjištěných informací v uměle vytvořeném prostředí do běžných životních podmínek.<sup>51</sup>

Další metodou je **rozhovor (interview)**, který může být **výzkumný** nebo **diagnostický, řízený** či **volný**. Rozhovor se děje v bezprostřední interakci se zkoumanou osobou. Odpovědi na otázky se zaznamenávají a dále třídí, klasifikují a interpretují.<sup>52</sup> Rozhovor poskytuje informace o subjektivních prožitcích, názorech, zkušenostech. Ke zkreslení může např. dojít, pokud dotazovaný odpovídá podle toho, jak si myslí, že to je správné a podle toho, jak se domnívá, že je od něho očekáváno.<sup>53</sup>

**Dotazník**, jako další metoda vývojové psychologie, je v podstatě písemnou formou rozhovoru. Výhodou je časová nenáročnost a i to, že lze administrovat hromadně. Týká se např. zkoumání určitých postojů a hodnot v různých věkových obdobích.<sup>54</sup> Trpišovská, Vacínová<sup>55</sup> k této metodě uvádějí, že závisí na schopnosti introspekce (sebeuposouzení), která je zejména u malých dětí problematická. Jistota správného pochopení jednotlivých položek dotazníku nemůže být ani v případě starších školáků. Zde jsou využívány dotazníky standardizované (tzv. psychologické dotazníky), které jsou určeny až pro děti od osmi let) nebo se informace přednostně zjišťují rozhovorem.

---

<sup>48</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 47

<sup>49</sup> Tamtéž

<sup>50</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 57

<sup>51</sup> Tamtéž

<sup>52</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 75

<sup>53</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 57

<sup>54</sup> Tamtéž, s. 58

<sup>55</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 11-12

Pro splnění požadavku komparace chování a výkonů jedinců v určitém vývojovém stadiu se využívají **psychologické testy (testové metody)**. Tyto zkoušky jsou pro vyšetřované osoby identické, jedinci mají stejné úkoly a výsledky jsou standardizovány na reprezentativním vzorku populace. Jedná se o tyto kategorie testů<sup>56</sup>:

- Testy obecné inteligence,
- testy nadání a speciálních schopností,
- testy osobnosti – zkoumají postoje, zájmy nebo celý osobnostní profil,
- testy vědomostí.

Vývojové proměny lze, např. podle Vágnerové,<sup>57</sup> zkoumat i prostřednictvím **analýzy produktů**, ve kterých se odráží určitá vývojová úroveň. Patří sem:

- **Analýza kresby a písma**, prostřednictvím níž se dá zkoumat a posuzovat vývojová úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, zrakového vnímání, ale také emočního prožívání, rozumových schopností atp.
- **Psaný či vyprávěný příběh**, z něhož lze usuzovat, jak dítě prožívá některé skutečnosti. Způsob zpracování pak poukazuje na kognitivní úroveň dítěte.

Dalším typem výzkumné metody je **kazuistika** (z lat. casus – případ, příběh, osud). Předmětem kasuistik, které původně vznikly jako podklad pro aplikaci vědeckých poznatků ve výchově dětí, bývají nejčastěji jedinci s výchovnými nebo vzdělávacími problémy či potížemi v adaptačním procesu.<sup>58</sup> Kazuistice jako metodě se podrobněji věnuje kapitola č. 3.1 praktické části.

Nezbytnou součástí kasuistických studií i dalších metod vývojové psychologie bývá **anamnéza** (lat. anamnézis – rozvzpomínání), která zjišťuje informace zpětně, týká se tedy minulosti jedince. Nejčastěji je snímána pomocí rozhovoru s rodiči či jinými blízkými osobami. Ti poskytují informace vztahující se k poznání osobnosti dítěte a jeho předešlému vývoji. Jedná se o údaje o nukleární rodině, o zdraví a nemocech, o prenatálním a perinatálním stadiu, o vývoji sociálním, emočním a intelektuálním atd..<sup>59</sup>

Ve vývojové psychologii se rozlišují dva typy přístupů k výzkumu. Jedná se o **longitudinální (podélný)** a **příčný (průřezový; cross section) přístup**. Longitudinální

<sup>56</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 73

<sup>57</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 58

<sup>58</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 76

<sup>59</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 12

metody se opírají o výzkum probíhající až řadu let, kdy se sledují vývojové změny u jednotlivce či skupiny. Příčný přístup je naopak statický, kdy jsou výsledky získány v poměrně krátkém čase. Základem této metody se stává srovnávání skupin věkově odlišných osob, které mají však podobné charakteristiky, jako je např. pohlaví nebo socioekonomická úroveň. Sleduje se určitý znak a jeho odlišnosti jsou vysvětleny ve vztahu k vývoji.<sup>60 61</sup>

---

<sup>60</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 59-60

<sup>61</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 13-14



## 2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Předmětem zájmu této práce jsou děti navštěvující 1. – 5. ročník základní školy, tedy tzv. 1. stupeň základní školy. Vzhledem k věku se jedná o děti od 6. – 7. roku do 11-ti – 12-ti let. Uvedené věkové období bývá z hlediska vývojové (ontogenetické) psychologie nejčastěji nazýváno mladším školním věkem. S tímto pojmem operuje i tato bakalářská práce, přičemž diferencuje psychické dozrávání dítěte na počátku školní docházky, tedy v 1. ročníku základní školy, a dítěte na konci sledovaného období před přechodem na 2. stupeň základní školy, tedy v 5. třídě. Dále je nutno brát v potaz, že následující charakteristiky vývoje psychiky jsou pouze obecné a mezi dětmi existuje individuální variabilita.

Jak je patrné z názvu této vývojové etapy, stává se v tomto věkovém období pro dítě velmi důležitou škola - povinná školní docházka.

### 2.1 *Charakteristiky období z hlediska různých pojetí vývojové psychologie*

V oblasti vývojové psychologie existují různá pojetí a pohledy na jednotlivé vývojové etapy (stadia, periody, fáze) psychického vývoje člověka, které jsou časově ohraničené.

V práci vycházíme z pojetí Langmeiera, Krejčířové<sup>62</sup>, kteří vymezují mladší školní věk od šestého (případně sedmého) roku věku do jedenáctého (případně dvanáctého) roku věku, kdy se projevují první symptomy pohlavního dospívání. Rovněž Říčan<sup>63</sup> datuje etapu mladšího školního věku do období 6-11 let. Toto pojetí je rovněž využíváno např. Řehulkou<sup>64</sup> či Trpišovskou, Vacínovou<sup>65</sup>, kteří sledovanou věkovou etapu označují jako školní dětství nebo jako období mladšího žáka.

Někteří další autoři, např. Matějček<sup>66</sup>, hovoří o mladším školním věku pouze v případě prvních dvou let školní docházky, tj. období do osmi let věku. Potom následuje střední školní věk, který trvá přibližně do 12 let. Rovněž Vágnerová<sup>67</sup> rozlišuje období raného (6-7 let do 8-9 let) a následně období tzv. středního školního věku (od 8-9 let do 11-12 let). Čáčka<sup>68</sup> například nazývá období od sedmi let do dvanácti let obdobím dětského věku a prepuberty

---

<sup>62</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 115

<sup>63</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1990. s. 54

<sup>64</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1995. s. 26

<sup>65</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 9

<sup>66</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1996. s. 61

<sup>67</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 237

<sup>68</sup> ČÁČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1997. s. 11

Podle psychoanalytického pojetí vývoje (Zikmund Freud) spadá sledované období (1. až 5. ročník školní docházky) do stadia latentního, které trvá od 6. roku věku do puberty. Jedná se o období, ve kterém je hlavní důraz přesunut na vývoj rozumový, mravní a společenský, přičemž aktuální emoční a sexuální zájmy ustupují v této době do pozadí.<sup>69</sup> Známa je rovněž periodizace vývoje podle Jeana Piageta (1896 - 1980), kdy se počátek, v této práci sledovaného, období překrývá se stadiem názorného myšlení a pokračuje stadiem konkrétních operací (od 8. roku věku asi do 11 - 12 let). Podle Eriksona (1963) je školní věk obdobím píle a snaživosti, kdy dítěti velice záleží na tom, co a jak zvládá a dokáže. Z prokázaných dovedností a schopností pak odvíjí percepci a potvrzení svých předností.<sup>70</sup>

Langmeier, Krejčířová<sup>71</sup> nazývají sledovanou vývojovou etapu věkem střízlivého realismu. Školák se zaměřuje na realitu, což je typické pro verbální vyjadřování i vyjádření kresbou. Na počátku školní docházky se projevuje tzv. realismus naivní, který je závislý na názoru autorit. Posléze nastává období realismu kritického, což souvisí s nastávajícím dospíváním (pubertou, pubescencí), kdy dítě není již tak podřízeno názorům dospělých.

Období mladšího školního věku předchází stadium předškolní, podle Piageta se jedná o stadium názorného myšlení a podle Freuda o tzv. falické stadium, kdy si je dítě vědomo svého pohlaví.<sup>72</sup>

Po období mladšího školního věku nastává podle Řehulky<sup>73</sup>, rovněž Langmeiera, Krejčířové<sup>74</sup>, stadium pubescence. Vzhledem k tomu, že pubescence je těmito autory datována od 10. – 11. roku věku do 15–16 let, lze říci, že konec mladšího věku se s pubescencí překrývá.

## **2.2 Vstup do školy a školní zralost**

Vstup do školy je významným sociálním a vývojovým mezníkem v životě dítěte, který s sebou přináší výrazné změny jak pro dítě samotné, tak jeho rodinu. Nastává období školních povinností, stěžejní není jenom hra, i když zůstává nadále velmi důležitou činností. Dítě musí zvládat jiný režim dne, než bylo zvyklé v předškolním období.

---

<sup>69</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1995. s. 25

<sup>70</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 237

<sup>71</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 115-116

<sup>72</sup> ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1995. s. 24-25

<sup>73</sup> Tamtéž, s. 27

<sup>74</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 47

*„Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující nejen z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování.“<sup>75</sup>*

Selhání nebo potýkání se závažnými obtížemi na začátku školní docházky představuje velmi závažný problém, proto je nutné, aby byly děti při vstupu do školy tzv. školsky zralé. Školní zralost (připravenost, způsobilost) znamená dosažení takového stupně vývoje, který dítěti umožní osvojit si školní dovednosti a znalosti bez vážnějších potíží. Bývá spojována rovněž s biologickým zráním určitých funkcí a struktur, ale souvisí i s podnětností sociálního, zejména výchovného, prostředí.<sup>76</sup>

Zhruba před padesáti lety zavedl a postupně do zdravotnické a školské praxe prosadil psycholog Jaroslav Jirásek i v naší republice převratnou změnu - **koncept školní zralosti**. To souviselo s myšlenkou, že stejně staré děti se v tělesných a kognitivních předpokladech odlišují. Od té doby se k posouzení školní zralosti využívá orientační psychologické vyšetření.<sup>77</sup>

V ČR nastupují k povinné školní docházce všechny děti, které do 31. 8. daného kalendářního roku dosáhnou šesti let. Pokud je u nich zjištěna školní nezralost, mají odklad o jeden rok. Po vyšetření je však možno nastoupit do školy tzv. předčasně, což bývá častější u dětí, kterým je 6 let do konce kalendářního roku.<sup>78</sup>

V následujícím textu jsou uvedeny **základní znaky školní zralosti** (autoři použité literatury se v nich vesměs shodují), které jsou pro počátek vzdělávání velmi důležité, ale ukazují rovněž, co by mělo dítě při přechodu z mateřské školy do základní školy, na začátku mladšího školního věku, zvládat.

První oblastí školní zralosti je **tělesná zralost** a zdravotní stav. Bývá využívána tzv. filipínská míra, kdy si tělesně zralé dítě dokáže dosáhnout protilehlou rukou přes hlavu na ucho. Užívá se i tzv. růstový věk, tedy poměr výšky a hmotnosti. Uvádí se, že průměrné šestileté dítě měří 120 cm a váží 20 kg. Další metody souvisejí s tzv. kostním věkem nebo elektroencefalografickým vyšetřením.<sup>79</sup>

---

<sup>75</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 236-237

<sup>76</sup> ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*. 1997. s. 225

<sup>77</sup> MERTIN, Václav. Školní zralost. 7. 2. 2011 [on-line].

<sup>78</sup> ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. 1997. s. 227

<sup>79</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 40-41

Druhou oblastí je **psychická složka školní zralosti**, kam se řadí<sup>80</sup>:

- **Zralost poznávacích a rozumových funkcí:**

- Dítě umí z celku vyčleňovat části a původní celek z nich opět složit, což je v oblasti zrakové a sluchové důležité pro čtení a psaní.
- Kresba odráží skutečnost, dítě je schopno obkreslit jednodušší předlohu.
- Lidská postava je kreslena synteticky.
- Rozumové poznání začíná být analytické, dochází k postihováním např. podobností a rozdílů.
- Motorika je cílenější. Dítě je schopno být v klidu, dokáže „posedět“, ovládat motorické chování.
- V řeči užívá věty, již nejsou přítomny agramatismy ani vada výslovnosti.

- **Pracovní vyspělost**

- Dokončuje činnost, snaží se ji splnit i přes překážky.
- Dítě kontroluje své impulsy, je schopno zaměřit pozornost.
- Má obstojné psychomotorické tempo.
- Odlišuje hru od povinnosti.

- **Citová a sociální zralost**<sup>81</sup>

- Dítě je dostatečně emočně stabilní, je schopno přijmout určitou frustraci. Dovede se odloučit od matky, podřídí se autoritě a je ochotno ke spolupráci.
- Má kladný postoj k sobě a přiměřenou sebedůvěru, přijímá roli žáka i spolužáka – dokáže se začlenit do skupiny vrstevníků.

Nejčastěji užívanou metodu ke screeningu školní zralosti představuje Jiráskův orientační test školní zralosti (modifikace testu A. Kerna), který se skládá ze tří úloh. První je nakreslení mužské postavy, což vychází ze vztahu rozumové úrovně a kresby. Další úkoly obsahují obkreslení skupiny teček a nápodoba psacího písma.<sup>82</sup> Existují i další zkoušky

---

<sup>80</sup> ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ a kol. 1997. s. 228-230

<sup>81</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 70

<sup>82</sup> např. TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 41

zaměřené na podrobnější charakteristiky úrovně psychického vývoje dítěte při vstupu do školy, ale jejich podpis by přesahoval téma této práce.

## 2.3 Vývoj senzomotorických schopností

Období mladšího školního věku je charakterizováno dalším rozvojem smyslových a motorických (senzomotorických) kompetencí. „*Zdokonalování percepce není jen výsledkem samotného růstu, vývojových činitelů, nýbrž především školního vyučování*“<sup>83</sup>

Tělesný růst školáka bývá poměrně plynulý, na konci období lze sledovat urychlení růstu v souvislosti s nastávající pubertou. Rozvíjejí se pohybové dovednosti - hrubá i jemná motorika, která je důležitá pro psaní. Narůstá svalová síla a zkvalitňuje se koordinace pohybů. Individuální rozdíly mezi zdravými dětmi existují a jsou dány často nejen vnitřní motivací, ale i motivací vnější ze strany dospělých.<sup>84</sup>

V oblasti smyslové percepce dochází k soustavnému rozvoji zrakového a sluchového vnímání. Děti se stávají vytrvalejšími a pozornějšími. Objekty už nejsou zkoumány vcelku, ale po částech až do detailů. Školák se odpoutává od toho, co je právě teď a rozšiřuje své vnímání o pojmy prostoru a času. Chápe např., co znamená „brzy, později, zítra, včera, daleko, blízko.“<sup>85</sup>

Školní dítě je schopno zrakové analýzy a syntézy. V předškolním věku získalo schopnost vnímat vertikální polohu, tedy rozdíl nahoře a dole. Ve školním věku se vyvíjí vnímání polohy horizontální jako součást pravolevé diferenciaci, která je velice důležitá pro odlišování písmen, zejména tvarově podobných. V období raného školního věku se rovněž zkvalitňuje schopnost senzomotorické koordinace, tedy spolupráce oko-ruka, což je významné pro další školní dovednosti, např. pro čtení a psaní.<sup>86</sup>

Sluchová percepce, jejíž dozrávání probíhá mezi 5. - 7. rokem, se rovněž nadále vyvíjí. U dětí dochází k tzv. fonemickému vědomí, což znamená, že rozlišují, z kterých hlásek se slovo skládá a hlásky diferencují. Fonemické vědomí se vyvíjí postupně, na počátku školní docházky bývá ještě problematické. Rozvíjí se i sekvenční percepce, to znamená, že dítě ví, že sluchové podněty mají nějaké pořadí.<sup>87</sup>

---

<sup>83</sup> PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1963. s. 283

<sup>84</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 117

<sup>85</sup> Tamtéž, s. 118-119

<sup>86</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 239-240

<sup>87</sup> Tamtéž, s. 240-241

„Vlivem zadávaných školních úloh přestává být vnímání žáků nahodilé a mění se na organizovaný řízený proces.“<sup>88</sup> V období mladšího školního věku dochází ke koordinaci a integraci různých procesů vnímání. Rozvoj takové percepce závisí na propojení jednotlivých struktur mozku, jeho zralosti, automatizace daných procesů a zkušenostech dítěte.<sup>89</sup>

## 2.4 Vývoj řeči a jazykových kompetencí

Jazykové dovednosti se u mladších školáků nadále rozšiřují, i když ne tak nápadně jako v předešlých vývojových obdobích, v etapě předškolního a batolecího věku. Avšak: *Řeč se u školního dítěte zdokonaluje podstatně rychleji než, když se dospělý učí cizímu jazyku.*“<sup>90</sup>

Od šesti do jedenácti let totiž roste slovník nejen kvantitativně, ale i kvalitativně. Ve spojení s myšlením se postupně vytvářejí pojmy, které mají větší obsahovou přesnost. Řeč již není jen prostředkem pro dorozumívání, ale i nástrojem k vyjádření vlastních myšlenek. Pasivní slovní zásoba (tzv. receptivní slovník) je ještě větší než aktivní slovní zásoba.<sup>91</sup>

Z hlediska kvantitativní stránky řeči Čačka<sup>92</sup> uvádí, že u dětí sedmiletých bývá průměrná aktivní slovní zásoba 2 500 slov, u osmiletých vzrůstá na 3 600 slov. V deseti letech dítě užívá asi 5 400 slov. Ve 12-ti letech, tedy na konci mladšího školního věku, aktivně používá přibližně 7 200 slov. Kuric<sup>93</sup> však uvádí podstatně odlišné údaje: u dětí v 1. ročníku je to znalost 16 900 základních slov, s odvozeninami pak 24 000 slov. Slovní zásoba u dítěte v pátém ročníku čítá podle něj asi 26 200 základních slov a celkem se slovy odvozenými 49 500. Hodnoty se dle Kurice<sup>94</sup> liší proto, že jednotliví autoři užívají ke zjišťování slovní zásoby jiné metody, někteří nerozlišují aktivní a pasivní slovník, ale i z toho důvodu, že tento jev je obtížně zkoumatelný.

Vlivem výuky dochází rovněž k obohacování slovníku specifickými výrazy a pojmy. Děti vědí více o struktuře jazyka a jeho užívání. Postupně se učí diferencovat základ slova, který zůstává stejný, ale i slovní druhy, jejich užívání a rozdíly mezi nimi. Tyto vědomosti, které děti ve škole nabývají, jim umožňují lépe porozumět verbálním sdělením, a získat tak kvalitnější kontrolu nad užíváním jazyka.<sup>95</sup>

<sup>88</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 160

<sup>89</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 240

<sup>90</sup> ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. s. 160

<sup>91</sup> PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 1963. s. 289

<sup>92</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1997. s. 84

<sup>93</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 169

<sup>94</sup> Tamtéž, s. 169

<sup>95</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 121

Ve škole se dítě dostává i k tzv. „jiným formám řeči“ - čtení a psaní. Oboje bývá zpočátku náročnou činností, doprovázenou únavou, protože tato činnost vyžaduje souhru zrakovou, sluchovou i pohybovou v závislosti na kvalitě analyticko-syntetických procesů - zrakových i sluchových. Vlivem čtení a další školní práce nejen, že vzrůstá slovní zásoba, ale dítě se dokáže vyjadřovat v delších větách, posléze i ve složitějších souvětích. Zlepšuje se větná stavba i užívání gramatických pravidel. U některých dětí dochází, zejména pokud s tím měly potíže na začátku školní docházky, i ke zlepšení artikulačních schopností, odstranění vad výslovnosti.<sup>96</sup>

Řeč je úzce spjata s rozvojem myšlení, na jehož charakteristiky ve stadiu mladšího školního věku se zaměřuje následující podkapitola.

## 2.5 Kognitivní rozvoj

V této podkapitole se dotkneme rozvoje myšlení, paměti, pozornosti a představ, které se v mladším školním věku dále rozvíjejí.

**Myšlení** můžeme definovat „jako mentální manipulaci s různými informacemi, která slouží k porozumění jejich podstaty, k analýze jejich souvislostí a vztahů, na jejichž základě je možné odvodit určitý závěr.“<sup>97</sup>

Podle Piageta (1963, 1970 in Vágnerová 2005) se v době začátku povinné školní docházky kvalitativně přeměňuje způsob uvažování. Jedná se o **fázi konkrétních logických operací**, která je typická pro děti na prvním stupni základní školy. Přejít k této fázi bývá pozvolný a v myšlení se, především v prvních letech školní docházky, ještě mohou objevovat určité výkyvy. Při neznámých situacích se děti přiklání k intuitivnímu způsobu (prelogickému) a egocentrickému myšlení, které bylo typické v předškolním věku. Postupně se vyvíjí uvažování respektující základní zákony logiky a vlastnosti reality.<sup>98</sup>

Konkrétní operace se podle Piageta, Inhelderové<sup>99</sup> zakládají na předmětech, nikoli ještě na větných, slovních hypotézách, a tvoří tak přechod mezi činností a všeobecnějšími logickými strukturami (např. kombinatorikou).

---

<sup>96</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 70

<sup>97</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004 s. 111

<sup>98</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 240-241

<sup>99</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997. s. 89

*„Myšlení mladšího školáka je vázáno na konkrétní realitu. To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minulá zkušenost, aby si to, co potřebuje, dokázal alespoň představit.“*<sup>100</sup>

Školákovi nestačí jednoduchá vysvětlení typu: „když je zima, sněží“, „žárovka svítí, protože se stiskl vypínač“. Jde mu o hledání a pochopení příčin a souvislostí.<sup>101</sup> Chce poznat skutečný svět, jeho pravidla, eventuálně, zda je lze nějak ovládat. Vychází z vlastního poznání, chce se přesvědčit o pravdivosti určitých tvrzení, čímž dochází ke zobecňování konkrétních zkušeností<sup>102</sup>

Vágnerová<sup>103</sup> uvádí charakteristiky, které má konkrétní logické uvažování dětí v mladším školním věku. Jedná se o:

- **Decentraci myšlení**, což je posuzování souvislostí určitého jevu z více hledisek bez zaměření na jeden nápadný znak. Zjištěné poznatky jsou seskupovány, uspořádávány a nakonec sloučeny do určitého závěru.
- **Konzervaci myšlení** - jedná se o uvědomování si trvalosti podstaty objektu a jeho znaků i v případě změny vnější podoby. Např. „voda ve džbánu či sklenici, je pořád voda“. „Když neubereme ani nepřidáme koláče, zůstane jich stejný počet, i když je přeskupíme na jinak vypadající hromádku.“
- **Pochopení vratnosti (reverzibility) změn**. Jedná se např. o chápání podobných situací: „Když odebereme z určitého počtu prvků dva, dochází ke změně situace. Pokud opět dva prvky přidáme, je množství prvků a celá situace stejná jako na začátku.“ To je velmi důležité pro učení se matematice.

Piaget, Inhelderová<sup>104</sup> **k reverzibilitě** (reciproční vratnosti změn) uvádí, že např. při deformaci kuličky z plastelíny chápe 8-9leté dítě zachování hmoty, v 9-10 letech zachování hmotnosti a mezi 11. - 12. rokem i zachování objemu.

Dále se vyvíjí **schopnost klasifikace a třídění** podle více možných kritérií, chápání **vztahů mezi třídami i nadřazenosti třídy**. Dochází rovněž k pochopení principu **řazení**

<sup>100</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 242

<sup>101</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 125-126

<sup>102</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 240-241

<sup>103</sup> Tamtéž, s. 243-246

<sup>104</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997. s. 88



**podle určité posloupnosti.** V myšlení se postupně uplatňuje induktivní přístup jako využívání poznatků k zobecnění. K integraci poznatků je užíváno dedukce.<sup>105</sup>

Piaget, Inhelderová<sup>106</sup> k **řazení** jevů uvádí, že 7-8leté děti jsou schopny využívat tzv. řadících spojení – např. k různě velkým panáčkům přiřadí batohy odpovídající velikosti. Na řazení jevů a inkluzi tříd (třídění) si dítě konstruuje i pochopení celých čísel. Není to proto, že se naučí verbálně počítat, dlouhou dobu si číslo váže na uspořádání prvků. Teprve až s pochopením zachování číselných množin nezávisle na jejich prostorové konfiguraci, se dá hovořit o tzv. čísle operačním. Piaget, Inhelderová rovněž hovoří o operační kauzalitě, která se vyvíjí v souvislosti s konkrétním logickým myšlením. Např. popisují pokus, kdy v krabici bylo 10 černých a 10 bílých korálků. Děti na předoperační úrovni (4-6 let) očekávaly, že po zatřesení krabicí budou korálky na stejném místě. Když se tak nestalo, myslely si, že si každý z bílých a černých korálků „vyměnil místo.“ Děti od 7. roku věku však již předpokládají, že zatřesením krabice se korálky promíchají.<sup>107</sup>

**Pozornost** představuje funkci vědomí, která umožňuje jeho zaměření daným směrem, tzn. k určitým podnětům nebo činnosti. Její selektivita a zaměřenost ovlivňuje efektivitu poznávacích procesů. Kvalita pozornosti závisí na souhře různých funkcí mozku.<sup>108</sup>

Vlivem školní práce ustupuje dítě od užívání bezděčné pozornosti a přechází k pozornosti záměrné. V prvním ročníku se však děti ještě často nechají upoutat vnějšími jevy, které nesouvisí s danou činností, jsou např. citově zabarveny, a proto jsou atraktivní. Rozsah pozornosti školáka na začátku školní docházky je 5-10 minut, postupně se čas prodlužuje.<sup>109</sup>

Zpočátku ještě dítě neumí pozorovat více prvků současně, ale ve 4. a 5. třídě už dokáže zvětšit intenzitu pozornosti tak, že může naráz pozorovat 4-5 prvků najednou. Pozornost je velmi důležitá pro učení a její využívání závisí i na motivaci z vnějšku – jak dokáže učitel dítě zaujmout pozornost žáka zorganizovat. Toto má význam nejvíce na začátku školní docházky, ale aktivizace pozornosti učitelem je efektivní v celém mladším věku.<sup>110</sup>

Vágnerová uvádí, že pozornost nejlépe upoutávají ty podněty, které jsou něčím nové, jsou málo známé, uspokojí určitou potřebu jedince (např. zvědavost), jsou srozumitelné

<sup>105</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 246-248

<sup>106</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997. s. 92

<sup>107</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997. s. 99

<sup>108</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 45

<sup>109</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 48

<sup>110</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 160-161

a navazují na předchozí zkušenosti či znalosti.<sup>111</sup> U dětí, v procesu školní výuky, toto platí o to více.

**Paměť** „v širším slova smyslu zahrnuje veškerou aktivitu spojenou s uložením, uchováváním a uplatněním, tj. vybavováním minulých informací, resp. zkušeností.“<sup>112</sup>

Paměť je na začátku školního věku mechanická a názorná. Proto je potřeba využívat tzv. zásadu názornosti. Postupem se paměť mění z nezáměrné na záměrnou, zvětšuje se její rozsah i rychlost zapamatování si informací. Z mechanické paměti přechází žák na využívání paměti logické. Zde je důležité, aby učitel žákům učivo dostatečně vysvětlil a uváděl je do vzájemných, propojených logických souvislostí.<sup>113</sup>

Vágnerová uvádí, že 6-7leté děti si zapamatují 5-6 čísel a větu skládající se ze šesti slov. V 11-ti letech už je dítě schopno pamatovat si větu obsahující osm slov a šest až sedm čísel. Rozvoj je zaznamenáván i v tzv. metapaměti, která obsahuje obecné znalosti o fungování paměti i znalost svých paměťových schopností. U dítěte dochází i k rozvoji paměťových strategií, které se stávají pružnější a efektivnější. Jedná se např. o užívání opakování k zapamatování, což dokáže dítě v 6-7 letech, pokud je tomu někdo učí. V 9-10 letech bývá využívána k lepšímu zapamatování i vybavování si strategie uspořádání informací do určitých kategorií. Ve středním školním věku, tedy po 2. ročníku školní docházky, se rovněž zlepšují strategie pro vybavování, kdy bývají užívány např. asociace či pomocné podněty.<sup>114</sup>

Paměť velmi úzce souvisí s **učením**. Mladší školáci (6 - 8 let) využívají k zapamatování si převážně mechanický způsob učení. Ve středním školním věku (9 - 11 let), tyto tendence ubývají. Pokud jsou k tomu děti podněcovány, začínají si pro lepší zapamatování učivo rozdělovat podle určitých spojitostí.<sup>115</sup>

### **Představivost**

„Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – představivost – dosahuje u mladšího školáka vrcholu.“<sup>116</sup> Představivost už není tak živelná a spontánní, jak tomu bývalo u předškoláka. Dítě mladšího školního věku je schopno rozlišovat fantazii a realitu. K fantazii se vrací při hře nebo četbě, ale vlivem školní práce využívá více záměrné, úmyslné

<sup>111</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. s. 45

<sup>112</sup>Tamtéž, s. 61

<sup>113</sup>KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s. 162-163

<sup>114</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 258-259

<sup>115</sup>VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. s. 90

<sup>116</sup>ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 95

představivosti. Školák je schopen záměrně si vyvolávat ty představy, které potřebuje. Vývoj schopnosti pracovat se svými představami předchází schopnosti operovat s pojmy.<sup>117</sup>

## 2.6 Emoční vývoj a vývoj autoregulace

*„Emoční a kognitivní funkce se v průběhu celého dětství vzájemně ovlivňují a podporují tak celkový rozvoj dítěte.“<sup>118</sup>*

U dětí v mladším školním věku dochází v souvislosti se zráním centrální nervové soustavy ke zvýšení **emoční stability** i odolnosti proti zátěži. Rovněž podle Eriksona je toto vývojové stadium charakterizované **citovou vyrovnaností**. Pokroků dosahuje i oblast **emoční inteligence**, kdy dítě chápe své vlastní emoce, rozumí jejich povaze i času trvání. Kolem 10. roku věku začíná chápat i fakt, že určitá situace může vyvolat smíšené pocity nebo ambivalenci. Emoce dítě posuzuje podle toho, jak si myslí, že by je hodnotili ostatní lidé. Dochází např. k zakrývání strachu, protože by to ostatní mohli vnímat jako určité selhání. Dítě ve sledované vývojové etapě dokáže již své emoce podrobovat kontrole a ovlivňovat je pomocí vůle. Věří např., že když se problémem nebude zabírat, sám zmizí. Osmileté děti např. dokáží ovládat svůj vztek.<sup>119</sup>

Vágnerová považuje střední školní věk (9 - 11 let) za období **rozvoje emoční regulace**. To je spjato nejen s větší zralostí dítěte, ale i s tlakem vrstevnické skupiny. Spolužáci často nepřijímají projevy nekorigovaných emocí, např. přílišná plačtivost bývá považována za infantilní projev, nadměrná zlostnost je vnímána jako rušivý činitel.<sup>120</sup>

Posun bývá i v prožívání strachu, který není vázán na vymyšlené bytosti, jako tomu bývalo v předškolním věku, ale na možné reálné okolnosti, jako je strach z trestu, konfliktů mezi rodiči nebo smrti blízkých osob.<sup>121</sup>

Rozvíjí se další důležitá emoční složka – sebehodnotící emoce, které jsou základem pro sebepojetí, o kterém pojednává následující podkapitola. Děti rozlišují pocity viny, hanby či hrdosti sama na sebe. Školní věk je obdobím, kdy se na základě hodnocení dospělých a srovnávání se s vrstevníky, tvoří základy pro vnímání sebe jako méněcenného či naopak jako hodného sebepřijetí.<sup>122</sup>

---

<sup>117</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 95

<sup>118</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. s. 164

<sup>119</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 260-264

<sup>120</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. s. 166

<sup>121</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 50

<sup>122</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 264

V tomto ohledu je období mladšího školního věku poměrně citlivé. Riziko pocitů méněcennosti může vzrůstat u dětí se špatnými školními výsledky nebo u těch, kteří zažívají negativní vztah dospělých či vrstevníků k nim, o čemž hovoří např. Matějček.<sup>123</sup>

S emoční autoregulací, o které bylo pojednáváno výše, souvisí i **rozvoj vůle**, jež je nejvyšším stupněm sebekontroly a seberegulace. Jedná se o vědomou vlastnost integrující osobnost. Vůle je vázána na hodnotový systém a sebehodnocení. Může být vztažena k různým cílům a může přispívat k uplatnění kterékoli schopnosti. Závisí na vrozených dispozicích, ale je spojena i s procesem sociálního učení.<sup>124</sup>

## 2.7 Vývoj sebepojetí a identity

*„Pro rozvoj dětského sebepojetí je důležité, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje jednání a směřování. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se dítě bude snažit, jakou pozici nejspíš získá a jak na ni bude reagovat.“*<sup>125</sup>

Sebepojetí je závislé na zkušenostech se sebou samým. V mladším školním věku má však výrazný vliv to, jak dítě hodnotí ostatní, tedy nejvíce rodiče a pedagogové.<sup>126</sup> Na začátku školní docházky tyto „soudy“ přejímá dítě až nekriticky. Kolem 10. roku věku vzniká sebepojetí komplexnější a preciznější, které se odvíjí od srovnávání sebe sama s ostatními, a dítě se stává sebekritičtější. Většinou jde o srovnávání v oblasti nějakého výkonu či výsledků.<sup>127</sup>

Vágnerová, která se rozvoji dětského sebepojetí ve sledovaném vývojovém stadiu věnuje podrobně, uvádí, že dítě středního školního věku (od věku 8 – 9 let) si uvědomuje stálost své osobnosti. Vnímá, že i přes rozvoj a změnu svých vlastností zůstává do budoucna identickým člověkem jako předtím. Dále si je přibližně v 10 letech vědomo své jedinečnosti, tedy toho, že se odlišuje od ostatních svými vnějšími projevy, vzhledem i uvažováním.<sup>128</sup>

---

<sup>123</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1996. s. 74-75

<sup>124</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. s. 211

<sup>125</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 305

<sup>126</sup> Tamtéž., s. 305

<sup>127</sup> Tamtéž., s. 308

<sup>128</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 309

Základy sebepojetí se tvoří zejména v rámci rodiny, ale postupně se důležitými stávají názory učitelů a vrstevníků, spolužáků a kamarádů.<sup>129</sup> Vágnerová rovněž tvrdí, že rozvoj sebepojetí vzniká v souvislosti s příslušností k určité skupině, a to v souvislosti s:

- Vědomím rodinné identity, která vzniká už v předškolním období.
- Vědomím příslušnosti k určité vrstevnické skupině, např. ke školní třídě, skupině v zájmové, kroužku atp.
- Vědomím příslušnosti k určité instituci – škole, kterou dítě považuje „za svou“.

Další rozvoj sebepojetí souvisí i s rozvojem a přijímáním identity ženské nebo mužské. Podle Matějčka<sup>130</sup> psychologické výzkumy dokazují, že školní věk, především období mezi osmým a dvanáctým rokem, je pro rozvoj této identity nejdůležitější.

## 2.8 Rozvoj socializace

V oblasti socializace nastává v souvislosti se vstupem do školy další rozvoj, kdy nejdůležitějším faktorem je **rodina, škola a vrstevnická skupina**.

Dítě v mladším školním věku získává i nové role, které v předškolním věku neznalo. Jedná se o roli **žáka – školáka**, která je formální, obecně platná a dítě ji získává v určitém věku. Být školákem znamená i prokázání normality a určité sociální prestiže. Tato role je podřízená, souvisí s přizpůsobováním se požadavkům školy, daným pravidlům i autoritě učitelů. Dítě může roli žáka subjektivně prožívat kladně i s negativními pocity.<sup>131</sup>

Další rolí, kterou školák získává, je **role spolužáka**. Ve skupině vrstevníků se dítě učí sociálním reakcím, kterými může být spolupráce, ale i soutěživost. V prvních letech školní docházky se školák zabývá spíše sám sebou, svými potřebami, postupně však bere ohled i na ostatní, cítí sounáležitost se svou třídou. Rozvíjí se kamarádské vztahy, které jsou zpočátku nahodilé, posléze mají trvalejší charakter a třídní skupina se vnitřně diferencuje. Jedním ze znaků diferenciací školní třídy je i dělení na chlapce a děvčata, mezi nimiž ještě nejsou blízké kamarádské vztahy.<sup>132</sup>

Čačka<sup>133</sup> uvádí, že okolo 9. roku věku se objevuje výběr kamarádů podle toho, jaké mají vlastnosti. Ty děti dokáží specifikovat, např. „hraje dobře fotbal, je legrační, ví hodně

<sup>129</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1997. s. 92-93

<sup>130</sup> MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1996. s. 46

<sup>131</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 283-285

<sup>132</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 98

<sup>133</sup> ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1997. s. 123

věci o letadlech“. Vrstevnická skupina začíná v této době dítěti poskytovat subjektivně více podnětů než dospělí. Vágnerová<sup>134</sup> k tomuto podotýká, že postupně v kamarádství mezi 9 - 10letými dětmi ustupují do pozadí společné aktivity a „na ceně“ získává ten, kdo nezradí, pomůže a představuje pro dítě určitou citovou oporu.

Školní dítě potřebuje od vrstevníků pozitivní hodnocení a potřebuje být přijaté třídou, zaujímat v ní přijatelnou pozici. Pokud je ve vrstevnické skupině izolováno, mohou se projevovat neadekvátní způsoby chování. Školní třída má pro dítě velký význam, učí se v ní sociálnímu citění. Pokud je skupinou přijímáno, může tak docházet k uspokojování potřeby jistoty, bezpečí i seberealizace.<sup>135</sup>

Ve středním školním věku (9-11 let) mají děti ve třídě již trvalejší role spojené s určitým postavením, z jejichž charakteru vyplývá pravděpodobnost získání obdobné role v budoucnu, v dalších sociálních skupinách.<sup>136</sup>

Pro dítě zůstává i nadále podstatná jeho **rodina**, která je jedním z činitelů socializace a představuje součást dětské identity. Rodiče jsou důležitou součástí života i významnými vzory, měli by poskytovat citové zázemí a naplňovat potřebu seberealizace. Děti je považují za autoritu, ale umí k nim už rovněž uplatňovat určitou kritiku. Pro školáky je velmi stěžejní, jak hodnotí a posuzují jejich výsledky ve škole právě rodiče.<sup>137</sup>

Ještě ve druhé třídě základní školy považuje dítě svou rodinu za tu nejlepší. Asi mezi 9.-10. rokem věku porovnává svoji rodinu s rodinami dětí, které zná. Rodinnými konflikty pak nejvíce trpí děti kolem 10 roku věku.<sup>138</sup>

Pro mladší školáky jsou významní i **sourozenci**, díky nimž získávají sociální zkušenost, kterou lze označit jako specifickou. V období mladšího školního věku dochází k určité stabilizaci těchto vztahů. I když spolu sourozenci mohou soutěžit, začíná být také častější porozumění a sdílení zážitků, podporování se i vzájemná dohoda. Určitá podřízenost a nadřízenost v sourozeneckém vztahu pak souvisí s tím, kdo je starším či mladším sourozencem.<sup>139</sup>

---

<sup>134</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 294

<sup>135</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 51

<sup>136</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 2004. s. 281

<sup>137</sup> Tamtéž. s. 269-272

<sup>138</sup> ČÁČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 1997. s. 109

<sup>139</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 2005. s. 281

Na socializaci působí i učitel. U dětí na počátku školní docházky je to ten, který je obdivován, postupně v souvislosti s rozvojem kritického myšlení ustupuje jeho vliv do pozadí. Následující vývoj tohoto vztahu závisí zejména na osobnosti učitele.<sup>140</sup>

## 2.9 Vývoj sociálních kontrol a morálního vědomí

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl zahájen už v předškolním věku. Dítě chápe, co je dovoleno, co je trestáno a ví, co se považuje za „dobré a zlé“. V předškolním věku však ještě potřebuje znát postoje autorit a jeho vlastní sociální kontroly nejsou stabilní.<sup>141</sup>

Podle tvrzení Piageta a Inhelderové<sup>142</sup> je dětská morálka v počátcích školní docházky ještě heteronomní. To znamená, že působení příkazů se váže na fyzickou přítomnost toho, kdo je vydává. Pokud dospělá autorita není přítomna, ztrácí pravidlo nebo příkaz svou platnost a porušení vyvolá u dítěte jen přechodný neklid.

Kolem 8. roku dochází k přeměně na autonomní morální vědomí, kdy dítě hodnotí jednání jako žádoucí či nežádoucí samo o sobě, a to bez ohledu na názor autority. Morálka je však ještě rigidní, stanovená pravidla jsou platná pro všechny a vždy, i např. bez ohledu na povahu určitého konfliktu. Přesto se dítě v oblasti mravního hodnocení stává samostatnější, nezávislejší a k dospělým kritičtější.<sup>143</sup>

Piaget, Inhelderová dodávají, že autonomie vzniká určitými pokroky, které plynou z rozvíjející se spolupráce mezi dětmi, ale i na bázi pokroků v myšlení. S tím souvisí, že školáci začínají chápat nové morální vztahy založené na vzájemné úctě a ohledu. Pravidla autorit již nejsou „svatá“ a nezměnitelná, jako tomu bylo okolo sedmi let věku, ale starší děti už v nich vidí prvek vzájemné dohody. Čím dál více vítězí nad poslušností pocit spravedlnosti jako produkt vzájemného respektu, který se stává hlavní normou v citové oblasti.<sup>144</sup>

Teprve v 11. - 12. roce věku se děti zajímají o vnitřní a vnější pohnutky určitého jednání a nemyslí si, že by za vše měl být udělen zcela stejný trest či odměna. Existují samozřejmě individuální rozdíly mezi dětmi, kdy v tomto směru velice záleží na působení rodičů.<sup>145</sup>

<sup>140</sup> ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2003, s. 98

<sup>141</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 129

<sup>142</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997.s.108

<sup>143</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 130

<sup>144</sup> PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dietata*. 1997.s 111

<sup>145</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 130

Langmeier, Krejčířová<sup>146</sup> rovněž hovoří o tom, což je podloženo výzkumnými studiemi (např. Langmeier, Langmeierová, 1977), že pro mravní vývoj jednání dítěte není tak rozhodující záměrná výchova, ale skutečný, každodenní, opakující se a především autentický způsob interakcí v rodině. Tam, kde si členové rodiny mohou sdělovat své skutečné pocity a svá přání, vyvíjí se u dítěte snáze morální jednání autonomního typu.

---

<sup>146</sup> LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1998. s. 133



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 Kvalitativní výzkum

Podstatu empirické části této bakalářské práce představuje kvalitativní výzkum, kterým je podle Strausse, „*jakýkoli výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“<sup>147</sup> Kvalitativní výzkum pomáhá získat detailní, podrobné a hlubší informace o určitém jevu, poodhaluje jeho podstatu, což kvantitativní výzkumné metody zachycují obtížně. Kvalitativní výzkumy se používají v psychologických a dalších sociálních vědách, kdy se výzkumníci např. zabývají lidským chováním.<sup>148</sup>

#### 3.1 Metodologie

Ke kvalitativnímu výzkumu, popisu vývoje a analýze jednotlivých případů dětí, byla zvolena metoda kazuistická.

Kazuistika (z. lat. casus – případ, příběh, osud) slouží podle Nakonečného<sup>149</sup> ke „*studiu jedinečných, ale typických případů, které vykazují smysluplné souvislosti duševního života.*“ Data sloužící pro sestavení případových (kazuistických) studií se získávají z rozličných zdrojů: rozhovorů vedených s dítětem, jeho sourozenci nebo vrstevníky, s jeho rodiči, případně z údajů, které poskytnou lékaři, psychologové či učitelé dítěte. Využívají se rovněž závěry různých vyšetření – lékařských či psychologických. Kazuistiky mohou přinést podněty pro zaměření dalších výzkumů a následnou volbu adekvátních výzkumných metod.<sup>150</sup>

Kazuistické studie bývají užívány i u dětí a jedinců s různými obtížemi – adaptačními, výchovnými či vzdělávacími. Mohou být efektivní pro sledování kauzálních souvislostí mezi např. neobvyklými projevy chování v závislosti na určitých podmínkách.<sup>151</sup>

Tato metoda má rovněž své nedostatky, což uvádí např. Kuric<sup>152</sup>: „*data případových studií nemohou být považována za reprezentativní pro danou populaci.*“ Tento výzkum si podobné cíle neklade, získaná data nevztahuje na celou populaci ani na větší populační vzorek dětí navštěvujících 1. - 5. ročník základní školy, než je uveden.

---

<sup>147</sup> STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1999. s. 10

<sup>148</sup> Tamtéž, s.11-12

<sup>149</sup> NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1998. s. 106

<sup>150</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986. s.76

<sup>151</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 13

<sup>152</sup> KURIC, Jozef a kol. *Ontogenetická psychologie*. 1986,s. 76

Součástí kazuistických studií bývá velmi často anamnéza (z lat. anamnesis – rozvzpomínání), kdy anamnestická data týkající se minulosti dítěte poskytují nejčastěji rodiče, případně pedagogové či další zainteresovaní odborníci nebo lidé ze širší rodiny. Tato data souvisejí přímo s poznáním vývoje osobnosti i s podmínkami a faktory, které tento vývoj ovlivňovaly. Trpišovská, Vacínová<sup>153</sup> dělí psychologickou anamnézu dětí na tyto základní, nejčastěji užívané, okruhy, jež se týkají:

- **Nukleární rodiny** – úplnost x neúplnost; doba trvání manželství; materiální podmínky; bydlení; vztah rodičů k dítěti; hodnotová orientace rodiny; výchovné a emoční klima; počet sourozenců, jejich pořadí a vztahy mezi nimi; konflikty a krize v rodině atd.
- **Prenatálního a perinatálního vývoje dítěte** – průběh těhotenství, fyzický a psychický stav matky; chtěné x nechtěné dítě; užívání návykových látek v průběhu gravidity atd. V oblasti perinatální: porodní délka a váha; donošenost x nedonošenost x přenošenost; průběh porodu, prospívání v prvních dnech atd.
- **Zdraví dítěte** – choroby, úrazy, operační zákroky, reakce na nemoc, hospitalizace atp.
- **Intelektuálního a emocionálního vývoje:** podnětnost prostředí; citové projevy, stabilita x labilita; reakce na zátěžové situace; vývoj intelektuální, motorický a vývoj řeči atd.
- **Sociální oblasti:** vztahy k rodičům a jejich vývoj, vztahy k dalším autoritám; poslušnost x neposlušnost; projevy v období vzdoru; adaptace v sociálních skupinách; interakce se spolužáky, kamarády; hodnocení učitelů; reakce na 1. třídu atp.

V anamnéze bývají rozlišována tzv. **tvrdá data**, která jsou objektivní, platná a ověřitelná (např. věk, vzdělání a povolání rodičů) a tzv. **měkká data**, jež mohou podléhat zkreslení v souvislosti se subjektivním vnímáním určité situace nebo individuálními postoji informanta k dané problematice (výchovné styly, názory na chování dítěte a povahu jeho obtíží atp.).<sup>154</sup>

---

<sup>153</sup> TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 2006. s. 13

<sup>154</sup> Tamtéž, s.13.

### **3.2 Cíl výzkumné části**

Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, zda školní klima na prvním stupni základní školy ovlivňuje psychický vývoj dítěte s ohledem na dosavadní schopnosti a dovednosti žáka a rodinné zázemí.

Stanovení dílčích cílů pomůže kontrolovat dosažení hlavního cílu. K určení zvolených cílů mě vedlo dřívější osobní setkání s podobnou problematikou a následné studium literatury týkající se příčin chování a prožívání dětí v mladším školním věku.

Další výzkumné otázky podpoří výsledek hlavního cíle a jejich zodpovězení může být klíčové ke stanovení závěru a komplexnosti praktické části. Tyto otázky byly zvoleny na základě studované problematiky a s přihlédnutím na seznámení se s aktéry kazuistických studií.

- Jak pedagogové ovlivňují psychický vývoj žáka?
- Co je potřeba změnit v dosavadním přístupu pedagogů k žákům nastupujícím do prvního ročníku?
- Kolik vědomostí mají rodiče o dopadu prenatálního vývoje na psychiku dítěte?
- Do jaké míry je potřeba děti motivovat ve směru socializace nejen ve škole?
- Které složky kognitivního vývoje jsou u zkoumaných dětí nedostatečně vyvinuty?

Cílem výzkumné části bylo zkoumání tří dětí věkem odpovídajícím prvnímu stupni základní školy. Jedná se o dva chlapce a jednu dívku. Šetření je zaměřeno na psychické rozdíly a zvláštnosti v oblasti prožívání a chování mezi dívkami a chlapci. Vliv rodiny na školní průměr a chování ve škole, počet sourozenců z hlediska navazování nových známostí, zdravotní dispozice dítěte a porovnání jednotlivých zvláštností sourozenců vyrůstajících ve stejném rodinném a sociálním zázemí.

Stanovila jsem tyto dílčí cíle:

- Určit, zda spolupráce školy a rodiny je dostatečná a v jaké míře kontakt mezi dvěma institucemi probíhá.
- Zjistit, jestli se prenatální vývoj dítěte odráží v současném chování a prožívání.

- Porovnat, zda stejná výchova sourozenců vede ke stejnému prospěchu ve škole.

Kazuistické studie byly vytvářeny především na základě volného a řízeného rozhovoru. Rozhovory se uskutečňovaly s rodiči, přičemž byli dotazováni dohromady a následně každý zvlášť, se samotnými aktéry studií a případně s jinými příslušníky rodiny. Školní anamnéza byla vytvářena na základě telefonického hovoru s pedagogickými pracovníky, jež jsou v kontaktu na půdě školy s jednotlivými aktéry studií. Studie byly pořizovány na adrese zkoumaných dětí a na základních školách, jež děti navštěvují. Rodiče mi poskytli souhlas k telefonickým rozhovorům s pedagogickými pracovníky.

### **3.3 Kazuistické studie**

#### **Kazuistika č. 1 – Chlapec K.**

##### ***Rodinná anamnéza:***

Matka, narozena roku 1972, jeden bratr mladší o 10 let, vychodila základní školu. Poté přijata na učební obor kuchař - číšník. Úspěšné studium, avšak nedokončeno. Matka ve svých 17 letech porodila prvního potomka, dceru. Těžší porod, dívka týden v inkubátoru. Velký zájem vlastní rodiny, harmonický vztah s matkou až do teď. Sestra chlapce K., narozena tedy v roce 1989, po maturitě přijata na vysokou školu, zatím úspěšné studium. K bratrovi má velmi vřelý vztah, do doby, než se odstěhovala, se podílí na výchově, díky velkému věkovému rozdílu. Bratr ji má velmi rád, mluví o ní pozitivně. Sestra má již dlouholetého přítele, k němuž má chlapec K. také velmi vřelý vztah. Otec, narozen 1977, jedna sestra starší o 3 roky, vyučen zedníkem. Chlapec K. je jeho první potomek. První roky života chlapce K. je s ním otec každý den, později střídá zaměstnání. Období, kdy je přes týden pryč, práce v zahraničí, kdy odloučení otce je měsíc i déle, poté opět i tři měsíce doma. Období batolete chlapce K. je rodinné prostředí klidné, sociální zabezpečí stabilní. Před třemi lety se začali otci problémy se zaměstnáním, rodinné napětí, ale ne stálé, střídá se období klidu a rozruchu, finanční tíseň, chlapec K. ale nijak nestrádá, sociálně stále dobře zabezpečen.

##### ***Prenatální vývoj a porod***

Matka chlapce K. zjišťuje své těhotenství po dvou a půl měsíci. Matka v tomto období vyřizuje rozvod se svým prvním manželem a těhotenství ji nečekaně zaskočí. Dítě čeká se svým budoucím druhým manželem. Období těhotenství je zpočátku stresové. Matka dokonce přemýšlí, zda si dítě ponechat. Zpočátku těhotenství zvýšená nevolnost, časté ranní zvracení. Matka ve čtvrtém měsíci opouští své dosavadní zaměstnání vedoucí prodejny v hračkářství.

Později tráví těhotenství doma a dále řeší rozvod a majetkoprávní vyrovnání se svým prvním mužem. Nejvíce času tráví se svou dcerou. Její budoucí druhý manžel zatím v domácnosti s nimi nebydlí, vše se ale mění v 7. měsíci těhotenství, kdy se matčin přítel stěhuje do bytu matky. Pár se potýká s občasnými neshodami, které by se daly připsat novému společnému začátku. Matka si uvědomuje, že prenatalní vývoj je pro dítě důležitý a proto se nadále snaží, aby bylo těhotenství klidné. Matka si ztěžuje na typické bolesti zad. Koncem osmého měsíce se plod stáčí zadečkem k rodidlům, do doby porodu se už neotočí. Vzhledem k malému vzrůstu matky má dítě v děloze málo místa. Koncem těhotenství se již dítě málo hýbe, spíše pořád spí. Matka se jej snaží budit škrábáním na břichu. Vždy účinné, poté patrný pohyb dítěte. Chlapec se narodil koncem pánevním s nožičkami za hlavičkou, jak již naznačoval ultrazvuk, v 39. měsíci. Délka dítěte 54 cm, váha 3 750 g.

### ***Osobní anamnéza:***

Chlapec K. má v nynější době 9 let. S rodiči bydlí ve středně velkém městě ve vlastním bytě 2+1. Chlapec má vlastní pokoj, zařízení vyhovuje jeho potřebám. Byt je čistý a pro rodinu vyhovující. V místě bydliště chlapec navštěvuje základní školu, současně ve 2. ročníku prvního stupně.

Jak jsem již výše zmiňovala, chlapec je z druhého těhotenství. Chlapec se narodil koncem pánevním s nožičkami za hlavičkou, za čímž tkví délka dítěte. Po narození bez komplikací, kojení, trpí na břišní koliky cca do 6 měsíců. Vývoj přiměřený věku. Obvodní lékařka neshledává žádné abnormality.

Před nástupem do první třídy je chlapec poslán na logopedii v místní nemocnici. Chlapci dělají problémy slova s písmenem „L“. Chlapec doma trénuje, doktora navštěvuje pravidelně, logopedický problém je při nástupu do školy již vyřešen. Chlapec trpí z obecného lékařského hlediska na nízkou imunitu, což u něj vyvolává od nástupu do mateřské školy častější onemocnění než u jeho vrstevníků.

Volný čas tráví chlapec K. po většinu času doma se svou matkou, hraje počítačové hry a jeho oblíbenou činností je hra s vojáky. Tomuto koníčku obětuje mnoho času. Zpočátku školní docházky mu chybí vrstevník, pro pochopení jeho hry. Ve druhé třídě si již vodí domů kamaráda, se kterým sdílí společné zájmy. Před spaním se občas věnuje četbě odborných encyklopedií na téma vojenské techniky.

### ***Školní docházka:***

Chlapec K. se dostavuje k zápisu do první třídy řádně na jaře 2009. U zápisu chlapec uspěl na výbornou. Rodiče i přesto žádají školu o odklad. Na otázku, proč se tak rozhodli, odpovídají: „Chtěli jsme mu prodloužit dětství.“ Načež musí zažádat o posudek u psychologa. Psycholog odklad ochotně vystaví. Chlapec K. nastupuje do 1. ročníku v září 2010. ve třídě má spolužáky známé z mateřské školy. Z počátku docházky se objevují projevy lehké šikany. Chlapec zpočátku rodičům žádné problémy nesděluje. Matka si ale všimla posmutnění chlapce a modřin a šrámů na těle. Až po rozhovoru se synem matka zjišťuje, že spolužáci chlapce fackují, dokonce ho měli i kopat do břicha. Matka promluvila s třídní učitelkou. Ta však žádné formy šikany nezaznamenala, jelikož se o přestávce nenachází ve třídě. Zde se dá hovořit o velkém selhání z pedagogického hlediska. Chlapec K. již od té doby o problémech doma hovořil a brzy také problémy mizí.

Již začátkem roku chlapec prospívá na výbornou. Čtení, psaní i počítání mu jdou velice dobře. Oblíbil si i anglický jazyk, který zvládá bez problémů. Menší problémy jsou zaznamenávány v tělesné výchově, výtvarné výchově a pracovní činnosti. Obě vysvědčení z prvního ročníku má za výbornou. Nachází si i prvního dobrého kamaráda, se kterým tráví všechnen volný čas ve škole. Toto kamarádství přetrvává i do druhého ročníku. Chlapec K. má i ve druhé třídě výborný prospěch a stává se premiantem třídy. Úlohy zvládá na jedničku a přístup ke škole je velmi zodpovědný. Opět se vyskytují komplikace v pracovní výchově, kde chlapec nestihá svým spolužákům a v tělesné výchově, kde není schopen dělat cviky jako ostatní. Na známkách se to však nijak neodráží. Rodiče vše pečlivě konzultují s pedagogem, ač z jeho strany se vyjádření v podobných situacích velmi liší. Učitel si často protiřečí a rodiče následně neví, proč byl nakonec chlapec hůře hodnocen atd. Učitel vždy sdělí, že chlapec je výtečný žák (což jeho známky opravdu dokazují) a že je šikovný, že se snaží ostatní žáky dohnat. Následně ale dostane chlapec špatnou známku, načež rodiče pak nechápou, k čemu byla domluva s učitelem platná. Z této příkladné situace vyplývá, že komunikace mezi rodiči i školou je nevyhovující. Z větší poloviny je chyba ze strany třídního pedagoga. Motivace žáka po takovém zklamání rapidně klesá. Rodiče, ale tvrdí, že dokážou chlapce K. vždy správně motivovat a chlapec se tak vrátí zpět do školního zápalu.

Komunikace mezi školou a rodinou probíhá zejména osobně, případně telefonicky a emailem. To v případě, že je chlapec nemocný.

## **Kazuistika č. 2 – Chlapec A.**

### ***Rodinná anamnéza***

Matka narozena roku 1980, prostřední ze třech sourozenců, starší sestra o 3 roky a o rok mladší bratr. Matka výuční list v oboru kuchař - číšník, poté přijata na nástavbu hotelové školy, studium kvůli neshodám se školním sborem ukončeno. Matka zaměstnána v nedaleké výrobě, kde také pracuje její budoucí manžel, tehdy přítel, otec chlapce A. Otec narozen roku 1979, také prostřední ze tří sourozenců, starší bratr o 4 roky, mladší bratr o 6 let. Otec vyučen zedník, poté nástavba na střední škole podnikatelské, studium ukončeno maturitou. Otec nastupuje také do nedaleké výroby. Otec s matkou se seznamují v roce 1995. Velmi hezký vztah, matka se po ukončení studia stěhuje k příteli, kde bydlí spolu s rodiči. Obývají horní patro rodinného domu. Zanedlouho po nástupu matky do zaměstnání matka plánovaně otěhotní a zaměstnání okamžitě opouští. V pátém měsíci těhotenství se koná svatba.

Otec, je po narození chlapce A. denně s partnerkou i s dítětem. Jakmile je chlapci 8 měsíců, otec odjíždí za prací do Německa. Domů přijíždí po měsíci, následně je týden doma, cyklus se opakuje půl roku a pak půl roku je otec doma. V zaměstnání setrvává 6 let. V této době se s partnerkou domlouvají na stavbě domu. Přichází období, kdy je nutno shánět finanční prostředky. S opatrováním chlapce A. se snaží pomoci prarodiče obou stran. U matky se objevují chvíle lítosti odloučení se svým manželem.

V roce 2003 matka otěhotní, opět plánovaně. V roce 2004 porodí zdravou dceru. Jakmile je chlapci A. 6 let, stěhují se do nového domu.

### ***Prenatální vývoj a porod***

Matka chlapce A. otěhotněla plánovaně v 19 letech. S otcem chlapce je ve vztahu necelých pět let. Zpočátku těhotenství velmi klidné, bez obtíží. Asi ve třetím měsíci se objevují občasné závratě a mdloby. Matka asi dvakrát omdlela, vždy brzy poskytnuta pomoc. Dále těhotenství klidné, bez komplikací. V době těhotenství bydlí matka v domě s přítelovými rodiči a podílí se na chodu domu. Rodinné vztahy klidné a mírumilovné, rodina se těší také na první vnouče.

Rodiče chlapce A. plánují svatbu v pátém měsíci těhotenství. Příprava na svatbu probíhá v klidu, vše spíše plánují nevěstiny a ženichovi rodiče. Měsíc před svatbou umírá nevěstin dědeček. Stresová situace kompenzována vidinou svatby. V den svatby dítě klidné, matka bez bolestí.

Chlapec A. se rodí po dosažení matčiných 20 let, v termínu v 40. týdnu. Porod bez komplikací, rychlý, plod nachystán hlavičkou směrem k rodlům. Porodní váha chlapce 4, 05 kg, míra 53 cm.

### ***Osobní anamnéza:***

Chlapec A. má v nynější době 11 let a navštěvuje 5. ročník základní školy. Bydlí s rodiči a mladší sestrou ve velkém rodinném domě. Má zde vlastní pokoj, který plně vyhovuje jeho potřebám. Dům se nachází v malé vesnici. Chlapec do školy dojíždí do nedaleké vzdálené vesnice školním autobusem spolu se svou sestrou a kamarády.

Chlapec A. vyrůstá jako normální dítě, netrpí na žádné nemoci ani bolesti. Do jednoho roku trpí na přílišnou plačtivost, bez příznaků bolestí, vyžaduje pozornost rodičů. Jakmile je mu 8 měsíců, otec odjíždí za prací do zahraničí. Od této doby lehce chybí při výchově mužský element. Jakmile jsou chlapci 3 roky, matka plánovaně otěhotní. Chlapec A se těší na sourozence. Narození sestry zvládá dobře, nežárli, zájem o něj kompenzují prarodiče.

Ve čtyřech letech začne navštěvovat mateřskou školu v místě bydliště. Zde nachází první přátele. Kamarádství trvá dodnes. V šesti letech se stěhuje do nového domu, kde bydlí bez prarodičů. Ve čtyřech letech také absolvuje chirurgický zákrok, kdy levé varle je umístěno v tříslu. Zákrok bez komplikací, dobře se hojí. Chlapec všeobecně trpí na častá zranění. Zlomeniny, odřeniny, nárazy do hlavy apod. Zranění nevyplývá z šikany, spíše z nešikovnosti a zbrklosti chlapce.

V nynější době matka opět plánovaně těhotná. Chlapec se na sourozence těší, je rád, že bude mít bratra. Chlapec A. matce pomáhá v domácnosti, jelikož je otec přes týden pryč. Dělá to rád. Matka si všímá umírněnějšího a vstřícného chování.

Volný čas tráví s kamarády venku, kde hrají fotbal, staví si skryše nebo se věnují jiným míčovým hrám a jízdě na kole. Večery tráví u počítače a sledováním televize.

### ***Školní docházka***

Chlapec nastupuje do první třídy řádně úspěšným absolvováním zápisu. Nastupuje na základní školu v místě bydliště. Chlapec prospívá velmi dobře, školu zvládá téměř od počátku sám. Vyskytují se problémy s chováním. Chlapec A. šikanuje spolužáky a činí ve škole výtržnosti. Rodiče často voláni do školy. Po dobu tří let se chlapcovo chování nezlepšuje. Rodiče se mu fiktivně vyhrožují pomocnou školou. Což na chlapce zabírá, ale vždy jen dočasně. Průměr žáka se nezhoršuje, stále převážně nosí jedničky, učení mu jde.



Zlom nastává, když do první třídy nastupuje jeho sestra. Chlapec nastupuje do nové školy v nedaleké vesnici. Chování umírněnější, nešikanuje. Ve škole občas výtržnosti. Nejhorší případ, kdy chlapec rozbije sklo vitríny, přičemž narazí na kliku a roztrhne si paži. Volána záchranná služba, chlapec má 10 stehů, ošklivé poranění.

Od té doby chování výrazně klidnější, občas poznámka za nenošení domácí úkolů. Po škole tráví chlapec čas s kamarády, ne bitkami, ale volný čas věnuje jízdě na kole, kopané, míčovým sportům. Ve volejbale vzorně reprezentuje škole.

Ve škole vyniká v tělesné výchově a výtvarné výchově. Nejhuře prospívá v přírodopisu a češtině. Ale ve slova smyslu občas horší známka než jednička a dvojka.

Jak jsem již zmiňovala výše, chlapec pomáhá matce při těhotenství, je ochotný pečlivý a starostlivý. Během posledních dvou se jeho chování výrazně zlepšilo k lepšímu.

### **Kazuistika č. 3 – Dívka D.**

#### ***Rodinná anamnéza***

Dívka D. je sestra chlapce A. Rodiče stejní. Dívka počata plánovaně ve věku matky 22 let a otce 23 let. V době těhotenství matky bydlí pár stále u rodičů otce. Otec v té době jezdí stále za prací do zahraničí, domů se vrací vždy po měsíci. Matka se stará o tříletého syna, s výchovou pomáhají prarodiče, o domácnost se stará matka sama. Syn se občas dožaduje pozornosti, koncem těhotenství matky se u něj začíná projevovat prudší povaha.

V této době začíná rodina stavět nový dům v místě bydliště rodičů otce. Otec, kdy ž po měsíci přijede ze zahraničí, věnuje se stavbě domu. S matkou spolu tráví jenom večery. Otec nemá v tomto období na rodinu mnoho času.

#### ***Prenatální vývoj a porod***

Těhotenství matky je klidné a bez obtíží. Matka netrpí ani ranními nevolnostmi. Jelikož je těhotenství plánované, všichni se na potomka těší. V šestém měsíci těhotenství matka způsobí autonehodu. Sama je však bez zranění, plod je v pořádku, nekrvácí. Od té doby si stěžuje na bolesti zad. Po sedmi letech se ukáže, že následkem nehody jsou vyhřezlé plotýnky. Matka před dvěma roky prodělala operaci zad.

Dítě se v břiše pravidelně hýbe, ultrazvuk ukazuje, že dítě se postupně otáčí hlavičkou směrem k rodidlům. Nachystáno je ale až koncem 36. týdne. Porod se uskutečňuje přirozenou cestou v 41. týdnu těhotenství. Porod bez komplikací, matka unavena více než při prvním porodu, ale i po porodu je nadměrně vitální. Porodní míry dívky jsou 3, 40 kg a 51 cm.

### ***Osobní anamnéza***

Dívka D. má nyní 9 let. Bydlí spolu s rodiči, starším bratrem ve velkém rodinném domě v nevelké vesnici. Dům má mnoho místností, z níž jeden je dívčin samostatný pokoj, který ji nabízí v přemíře vše, co by dítě v jejím věku mělo mít.

V dětství dívka netrpí na žádné nemoci. Jako kojenec byla asi třikrát na píchání uší. V první třídě prodělala operaci přišívání uší. Bez komplikací, rány se dobře hojí. Dívka je na svůj věk velká, v současné době měří 134 cm. Navazuje velmi hezké přátelské vztahy s vrstevníky. Táhne však k problematičtějším dětem. Mezi oblíbené kamarádky patří romské slečny. Dívka tráví mnoho času venku, dokáže se zabavit i sama. Klidné chování se střídá s občasnými stavy nedocenění. Jelikož teď čekají sourozence, žárlí na něj. Matka jí vše řádně a v klidu vysvětluje. Dívčiny výlevy vždy končí smírem a upřímně lituje, že matku napadá. Vzhledem k nízkému věku se v daných situacích dokáže zachovat velmi dospěle.

Dívka tráví volný čas s kamarády venku, popřípadě s matkou doma. Mezi oblíbené činnosti patří jízda na kolečkových bruslích, na kole, skok přes švihadlo, v létě ráda plave v bazénu. Každý večer se věnuje četbě, přičemž čte pohádky své matce, aby se zdokonalila ve čtení ve škole.

### ***Školní anamnéza***

Dívka po úspěšném zápisu do první třídy nastupuje v září 2010 do 1. ročníku základní školy. Rychle si zde nachází nové kamarády. Vstup do školy můžeme označit jako zdařilý. S učivem dívka problémy nemá. Problémy jí mírně dělá čtení i psaní, ale i přesto nosí samé jedničky. Dívka se po prázdninách těší do školy. Znamky má opět výborné. Dívka i starší bratr se do školy chystají sami, sami si píšou úlohy. Obdivuhodná šikovnost dívky. Ve druhém ročníku se objevují dvě poznámky, přičemž jedna za hrubé chování vůči třídní učitelce a druhá za nenošení úkolů. Dívka je ale svědomitá a vše rychle a bez dlouhého přemlouvání napravuje.

Dívka ve škole vyniká ve výtvarné výchově a pracovní činnosti. Ráda sportuje. Po škole každý týden v úterý navštěvuje kroužek mažoretek, se kterým jezdí na vystoupení. Dále také navštěvuje místní kostel, kam chodí pravidelně, již půl roku zde ministruje. Účastní se všech bohoslužeb i se svým bratrem, který ministruje také. Obě děti náboženství baví, chodí do kostela bez donucení. Vnímají to jako určitou prestiž.

## DISKUZE

Ze získaných studií a určených cílů vyplývá několik jasných závěrů, avšak s ohledem na fakt, že zkoumaný vzorek je malý, nelze zjištěná data příliš zobecňovat.

Komunikace školy a rodiny je ve všech případech nedostačující. V kazuistice chlapce K., se dozvídáme, že třídní učitel napadá žáka. Pedagog následně matce žáka vysvětluje, že je všechno v pořádku, ač dle chlapce tomu tak není. V tomto případě se jedná o zkušenou pedagožku středního věku, která má sama dvě děti a s výchovou a vzděláváním dětí od první třídy má značné zkušenosti. Rodiče veškeré neshody řeší osobně. V některých případech vypadá, jakoby pedagožka byla utvrzena v tom, že chlapec doma nic neřekne. Jelikož se jedná o velmi citlivého chlapce, což podle některých studií má právě za následek i porod koncem pánevním, vše sděluje doma matce, kde nachází pochopení. Po vyslechnutí obou stran je dle mého chyba na straně školy a zároveň si můžeme odpovědět na otázku, že minimálně v tomto případě škola ovlivňuje psychickou vyrovnanost žáka v jeho volném čase. Naštěstí díky vyzralosti chlapce můžou rodiče včas zasáhnout do nepochopené konverzace žák - učitel. Ve škole, kde chlapec studuje, jsou na žáky kladeny vysoké požadavky. Chlapec se dobře učí a matka se mu ve školních záležitostech náležitě věnuje. U chlapce však převažuje stále paměť mechanická. V kognitivním vývoji tak může nastat ve vyšších ročnících problém s pomalějším chápáním učiva.

V dalších dvou studiích sourozenců navštěvujících stejnou základní školu dochází k nezájmu řešení situací obou stran. Škola zde hraje roli oznamovatele, rodiče roli pasivního příjemce. I když se snaží rodiče po každém incidentu dětem domluvit a napravit jejich chování, ve většině případů to k ničemu nevede. Situace se opakují a chlapec A. páchá stále podobné prohřešky. Rodiče ale tvrdí, že v posledních měsících se situace mírní. Zde bych doporučila častější osobní setkání s třídními učiteli a větší zájem rodičů při přípravě do školy. Mírnější chování připisují již výše zmíněnému matčinu třetímu těhotenství. Chlapec A. se těší na sourozence a přes týden nahrazuje hlavu rodiny a snaží se matce pomáhat s mužskými pracemi. Cítí zodpovědnost vůči očekávanému dítěti a to i vzhledem věku 11 let. U chlapce A. je na jeho věk nadmíru vyvinuta empatie vůči dospělé osobě, především rodiči. Jeho kognitivní vývoj je zcela kompletní a neshledávám u něj jakékoliv mezery či nedostatky. Na rozdíl od své sestry dívky D., která zatím spíše na nenarozeného sourozence žárlí, i když se snaží o pochopení situace. Zde můžeme sledovat roli mužskou a ženskou napříč stejnou výchovou. Svoji roli zde také hraje věk, jelikož dívka D. je nyní 9 let. Můžeme si všimnout,

že v případě dívky D. je patrné zpoždění v oblasti představivosti. I sama matka uznává, že dívka stěží chápe situace, které nejdou názorně ukázat. Zřejmě i v tomto směru je pro ni těhotenství matky ne zcela pochopený jev.

U dívky D. zde může hrát právě roli prenatální vývoj, kdy matka měla v těhotenství starosti s tříletým synem a prožívala stresové situace se stavbou domu a odloučení manžela. I když dívka D. z oné přecitlivělosti dočasně vyrostle, může vrátit v pozdějším věku, a to nejspíš v době, kdy začne navazovat citové vztahy k opačnému pohlaví nebo zakládat vlastní rodinu. Se stresovými situacemi je spojeno i prenatální vývoj chlapce K., kdy matka řešila rozvod s prvním manželem. Zde je to podpořeno také komplikovanějším porodem koncem pánevním. Chlapec je již od kojeneckého věku závislý na matce a také na starší sestře. V prenatálním období již plod zachycoval zvukové vlny jejich hlasu a i přesto, že matka byla ve stresu, hlas její a dcery na něj působil uklidňujícím dojmem. Těmto osobám se chlapec až doposud nejvíce svěruje se svými problémy i radostmi. Jelikož už sestra chlapce K. nebydlí s rodinou v jedné domácnosti, chlapec K. její přítomnost stále vyžaduje. Dle mého nebude chlapec nikdy plně schopen odpoutání od rodiny. Bude komplikovaně navazovat vztahy a bude lehce zranitelný. Proto i v dospělosti bude častěji hledat oporu u své matky. Otec je ve své roli nespolehlivý, chlapec u něj nenachází pochopení. Chování otce je dle slov jeho partnerky zakořeněno také v dětství.

V době těhotenství si matka chlapce K. důležitost prenatálního vývoje příliš nepřipouštěla, ale dnes přiznává, že toto období by příště nepodcenila. Matka v současnosti přiznává, že sama se o tuto problematiku zajímá a hledá dostupné informace z internetu a sama si je dává do souvislostí. Matka dětí z kazuistik 2 a 3 nepřikládá prenatálnímu vývoji velký význam. Po sdělení několika faktů byla velmi překvapena. Nyní je v 5. měsíci těhotenství a netušila, že to může mít takový vliv na vývoj psychiky dítěte. V tomto ohledu by bylo zapotřebí sjednat osvětu u praktických lékařů a gynekologů a danou problematiku nepodceňovat.

Odpovědi na výzkumné otázky vychází především z praxe. Rodiče jsou utvrzeni v tom, že pedagog na prvním stupni základní školy velmi ovlivňuje psychiku žáka a jakákoli odchylka od emoční stability se v chování dítěte projevuje ve velké míře. Mnozí rodiče si myslí, že se jedná o problém neuznávání autority, aniž by zkoumali příčiny. Při kazuistice 2 tomu tak je. Chlapec A. má s autoritou problémy, ale i přesto jeho vztah k pedagogům mu není lhostejný a s přibývajícím věkem se v tom utvrzuje.

Všechny zkoumané děti měly problémy se socializací do třídní skupiny. Výhodou pro děti je, když do školy vstupují s kamarádem z mateřské školy. Hned od začátku mají tak někoho, s kým sdílejí své primární pocity ze školního prostředí a jsou tak vhodně motivovány ke správnému nástupu do školního prostředí. Děti, které takto socializované nejsou, jsou v procesu školní socializace pomalejší a jejich snaha se spájit bývá často ukvapena a tak kamarády zpočátku často mění. Proto je třeba, aby třídní pedagogové dbali též na sociální rozvoj osobnosti dítěte a pomocí různých her a práce ve dvou navozovali vhodnou atmosféru pro tematickou konverzaci.

Celkově jsem dospěla k následujícím závěrům:

- Bylo zjištěno, že spolupráce školy a rodiny je nedostačující. Častější komunikace by byla přínosná zejména u kazuistik 2 a 3.
- V daných studiích bylo shledáno, že prenatální vývoj se celkově ve velké míře promítá do celého života jedince, ať už s pozitivním či negativním dopadem na jedince.
- Potvrdilo se, že ač stejná výchova sourozenců vede k podobným výsledkům ve škole, prožívání a chování v soukromém životě je zcela odlišné.

## ZÁVĚR

Období mladšího školního věku je jedno z nejdůležitějších období vytváření lidské osobnosti. V našich zemích a vůbec globálně je na tento problém nahlíženo s jistou nadsázkou. I přes spoustu zajímavých studií, výzkumů a pokusů vědeckých pracovníků je problematika výchovy tohoto období málo ukotvena v podvědomí rodičů – prvotních vychovatelů. V mnohých případech je tomu tak i v pedagogických sborech.

Samotné studium odborné literatury je v mnoha ohledech nesmírně obohacující. Překvapivě i starší publikace řeší problémy dnešní moderní společnosti, což naznačuje, že mezera ve výchově je v jistých etapách vývoje znatelná. Výchova ve vyspělých zemích je více úspěšná, ačkoli děti potřebují stále stejnou míru pozornosti a náklonnosti ze strany svých vychovatelů.

Poznání žáka jako osobitého člena společnosti s individuálními schopnostmi, dovednostmi a vzorci chování by mělo být jednou ze základních složek náplně pedagogické práce a neměla by být podceňována v žádném vývojovém stupni. Z hlediska prenatálního vývoje nám může teorie problematiky poodhalit jisté nesrovnalosti chování právě i v pubertálním věku, kdy chování svých dětí si nedokážou vysvětlit sami rodiče. Právě v tomto ohledu bakalářská práce poodhaluje některé z mnohých spojitostí, které si vychovatelé mnohdy vůbec neuvědomují.

Samotný vstup do školské instituce plné pravidel a hodnotících žebříčků není jednoduchý pro žádné dítě. Snažme se dítěti v tomto ohledu nadmíru porozumět a především nabídneme jim potřebnou oporu v jedné z nejtěžších životních rolí.

Pro mnohé rodiče je to v dnešní uspěchané a stresové době možná nadlidský úkol, ale věřím, že společné úsilí přinese své ovoce. Ulehčíme tak život nejen jim, ale také jejím přátelům, partnerům, nastávající rodině a nastolíme tak vzorec chování dalším generacím.

Téma bakalářské práce není rozhodně vyčerpávající. Stále se nachází mnoho poznatků, které dále obohacují daný obor a měli by být tak vzorem pro vychovatele - především rodiče, pedagogy, sociální pracovníky, asistenty a mnohé jiné, kteří přicházejí do styku s dětskou duší. Nastává však otázka, jak problematiku výchovy dětí nastolovat co největší skupině obyvatel a vykonávat osvětu s ohledem na vysvětlení mnohých psychických zákonitostí dětské existence.

## LITERATURA

AŠENBRENEROVÁ, Ivana. Poprvé do školy. *Moje psychologie*. 2011, 6., č. 9, s. 3. ISSN 1213-5100.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Brno: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2009. ISBN 80-7239-060-0

FABER, Adele a Elaine Mazlish. *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly, jak naslouchat, aby nám děti důvěřovaly*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství a nakladatelství Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1747-7

FRYNTOVÁ, Markéta a Zuzana HUBINKOVÁ. Hyperaktivní děti v běžné třídě. *Psychologie dnes*. 2011, 17., č. 9, s. 2. ISSN 1212-9607.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Základy psychologie, sociologie - Základy společenských věd I*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-749-9

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

KANTOROVÁ, Jana, Helena GRECMANOVÁ, Drahomíra HOLOUŠOVÁ, Eva URBANOVSKÁ, Lumír KANTOR. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Nakladatelství Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0

KURIC, Jozef, Eva RYBÁROVÁ, Josef ŠVANCARA a Lubomír VAŠINA. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 14-409-86.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

MATOUŠEK, Ondřej. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: Slon, 2003. ISBN 80-86429-19-9

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

PIAGET, Jean a Barbel INHELDEROVÁ. *Psychológia dítata*. 1. vydanie. Bratislava: SOFA, 1997. ISBN 80-857-5233-6.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Schváleno výnosem Ministerstva školství a kultury č.j. 27 312/62-IIIa, 1963. Učebnice vysokých škol. ISBN neuvedeno.

REICHLIN, Gail, Caroline WINKLER. *Výchova dětí*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1638-8

ROZSYPALOVÁ, Marie, Věra ČECHOVÁ, Alena Mellanová. *Psychologie a pedagogika I*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8

ŘEHULKA, Evžen. *Úvod do studia psychologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-02-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-716-9512-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-078-0.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-250-2

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINÁROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

TEUSEN, Gertrud a Iris GOZE-HÄNEL. *Prenatální komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-753-1

TRPIŠOVSKÁ, Dobromila a Marie VACÍNOVÁ. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně Ústí nad Labem, 2006. ISBN 80-7044-792-3.



STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

URBAN, Jindřich. Otcovství: příliš velká odpovědnost. *Psychologie dnes*. 2011, 17., č. 9, s. 1. ISSN 1212-9607.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

#### **Zdroje:**

MERTIN, Václav. Školní zralost. *RVP: Metodický portál* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 7. 2. 2011 [cit. 2012-04-08]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/10315/SKOLNI-ZRALOST.html/>

Metody vývojové psychologie. ŠTECH, Stanislav a Lidmila VALENTOVÁ. *Specializační studium výchovného poradenství PedFUK* [online]. [2005], 16.05.2005 [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: <http://ssvp.wz.cz/Texty/vyvojovkametody.html>

MEZIHORÁKOVÁ, Dana. Výroční zpráva: Školní rok 2010 / 2011 [online]. 1. vyd. Kyjov, 2011[cit.2012-03-28].Dostupnéz:[http://www.zsujezd-kyjov.cz/dokumenty/vyrocnizprava\\_2010\\_2011.pdf](http://www.zsujezd-kyjov.cz/dokumenty/vyrocnizprava_2010_2011.pdf)

Vývojová psychologie. ŠTECH, Stanislav a Lidmila VALENTOVÁ. *Specializační studium výchovného poradenství PedFUK* [online]. [2005], 16.05.2005 [cit. 2012-04-01]. Dostupné z: <http://ssvp.wz.cz/Texty/vyvojovkaobec.html>

## ANOTACE

|                          |                                       |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Klára Hýsková                         |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra psychologie a patopsychologie |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. et. Mgr. Iveta Tichá             |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2012                                  |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Název práce:</b>                | Psychika dětí na 1. stupni základní školy                                                                                                                                                                             |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Psyche of children at primary school                                                                                                                                                                                  |
| <b>Anotace práce:</b>              | Práce je zaměřena na problematiku komunikace školy a rodiny vzhledem ke školním výsledkům žáka, vliv prenatálního období na prožívání a chování s dopadem na psychiku dítěte na prvním stupni základní školy.         |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Psychika, mladší školní věk, vzdělání, výchova, vývoj, kompetence, kazuistická studie, pozornost, senzomotorika                                                                                                       |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | The work is focused on communication between school and family because of school pupil performance, the influence of prenatal experience on the behavior and the impact on the psyche of the child at primary school. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Psyche, younger school age, learning, education, development, competencies, case studies, attention, sensomotorics                                                                                                    |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | -                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 49 stran                                                                                                                                                                                                              |
| <b>Jazyk práce:</b>                | čeština                                                                                                                                                                                                               |