

UNIVERZITA PALACKÉHO OLOMOUČ
Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

**Náboženství se zaměřením na vzdělávání a
katechetika**

Monika Szotkowská

**Výchova dítěte v křesťanské rodině
v předškolním věku**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D.

2013

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

Olomouc 19. 4. 2013

.....
Monika Szotkowská

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucímu práce doc. Dr. Rudolfovi Smahelovi, Th.D. za odborné vedení práce a cenné připomínky.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 Fyzický vývoj.....	7
1.2 Zvláštnosti dětské psychiky.....	8
1.3 Vývoj poznávacích procesů.....	10
1.3.1 Myšlení.....	10
1.3.2 Vnímání.....	12
1.3.3 Paměť.....	14
1.3.4 Pozornost a fantazie.....	15
1.3.5 Řeč.....	16
1.4 Sociální vývoj.....	18
1.4.1 Vývoj sociální reaktivity.....	18
1.4.2 Vývoj identity.....	22
1.4.3 Identifikace s rodiči a osvojování rolí.....	23
1.4.4 Citový vývoj.....	24
1.4.5 Rozvoj sociálních kontrol.....	26
1.4.6 Hra.....	27
1.4.7 Prosociální vlastnosti.....	29
2 KŘESŤANSKÁ RODINA A VÝCHOVA	30
2.1 Křesťanská rodina.....	30
2.2 Výchova.....	31
2.2.1 Nevhodné výchovné postoje.....	32
2.2.2 Výchovné prostředky.....	32
2.2.3 Sexuální výchova.....	33
2.3 Křesťanská výchova.....	35
2.3.1 Vytváření náboženských postojů.....	37
2.3.2 Důležitost symbolů a rituů.....	38
2.3.3 Výchova k symbolům.....	40
2.3.4 Náboženská výchova je povinností obou rodičů.....	41
2.3.5 Výchova k modlitbě.....	41

3 ROZVÍJENÍ VÍRY DÍTĚTE	43
3.1 Víra předškolního dítěte dle teorie stádií Jamese Fowlera.....	43
3.2 Dosavadní zkušenosti s Bohem a obraz Boha.....	44
3.3 Modlitba.....	45
3.4 Vyprávění ze Starého a Nového zákona.....	47
3.5 Seznámení s chrámem.....	48
3.6 Účast dětí na bohoslužbách.....	49
3.7 Příprava na mši svatou.....	50
3.8 Přizpůsobení liturgie dětem.....	53
ZÁVĚR	55
LITERATURA A PRAMENY	56
ABSTRAKT	59

ÚVOD

Křesťanská výchova je povinností rodičů. Rodiče dětem pomáhají navázat osobní vztah s Bohem. Práce poukazuje na skutečnost, že předškolní období je pro křesťanskou výchovu nesmírně důležité. Hlavním cílem této práce je popsat základní charakteristiky vývoje předškolního dítěte, výchovu v křesťanské rodině a způsoby, jakými mají rodiče víru dítěte rozvíjet.

Práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá vývojovými specifiky předškolního dítěte, které musí při výchově vzít rodiče v úvahu. Rodiče by si měli být vědomi vývojových nedostatků a zvláštností dětské psychiky. Tyto znalosti jim umožní, aby byli k dítěti shovívavější a dokázali s dítětem lépe pracovat.

Druhá kapitola popisuje rodinu jako instituci chtěnou Bohem. Zároveň s předáváním života získává rodina právo i povinnost dítě vychovávat. Rodina formuje osobnost dítěte a předává mu důležité hodnoty a modely chování. Největší část výchovy se uskutečňuje právě v období předškolním. Křesťanskou rodinu a výchovu má provázet především láska rodičů.

Třetí kapitola se věnuje víře předškolního dítěte, popisu konkrétních možností rozvoje víry a cestě dítěte k Bohu.

Toto téma jsem zvolila z důvodu, že jsme s manželem založili rodinu a téma křesťanské výchovy předškolního dítěte v rodině je pro nás velmi aktuální. Psaní této práce mě obohatilo a pomohlo mi s celkovou představou, jakou cestou by se měla výchova předškolního dítěte v křesťanské rodině ubírat.

1. VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Při řešení výchovných otázek je třeba znát zákonitosti vývoje a růstu dítěte. Výchova dítěte by se tedy měla vždy zakládat na poznacích vývojové psychologie a v mnoha směrech by z nich měla přímo vycházet.¹

1.1 Fyzický vývoj

V předškolním období se mění tělesná konstituce dítěte. Dítě ztrácí typickou zaoblenost a boubelatost, dochází k první strukturální přeměně postavy.² Průměrný chlapec vyroste z 97 na 117 cm, hmotnost vzroste z 15 na 22 kg. Dívky jsou v šesti letech stále o něco drobnější a lehčí než kluci, později se situace obrátí. Doposud válcovitý trup se stává plošším a hrudník se znatelněji odlišuje od břicha. Ruce i nohy se prodlužují, postava se protahuje, přibývá svalové hmoty. V průběhu vývoje se hlava v poměru k tělu zmenšuje. Mozek předškoláka ještě podstatně dozrává, jeho nervová vlákna se opouzdrňují a zvyšuje se tak rychlost vedení vzduchu. Srdce bije pomaleji a pravidelněji, dítě dýchá hlouběji a pomaleji, celý organismus je výkonnější.³

U většiny předškoláků se předpokládá započetí druhé dentice.⁴ Po čtvrtém roce se také vyhraňuje laternita neboli převaha jedné ruky, snižuje se počet obouručních. Dominance levé nebo pravé ruky závisí na převaze jedné mozkové hemisféry nad druhou. Pokud je činnost hemisfér stejná, mluvíme o nevyhraněné laternitě, neboli ambidextrii.⁵ Typickými ukazateli motorického vývoje je stálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace, zvětšování hbitosti a elegance pohybů. Na řízení motoriky se stále více podílí mozková kůra.⁶

Zdokonaluje se hrubá motorika. Na počátku předškolního období jsou pohyby nohou a rukou ještě málo koordinované, ale chůze se postupně automatizuje. Také další přemísťovací pohyby, jako je běhání, pohyb po nerovném terénu, skákání, se neustále zlepšují. Na konci období je dítě schopno zvládat činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, např. jízdu na kole, koloběžce, plavání, bruslení, lyžování. Pohyb je v tomto období nejpřirozenější potřebou dítěte.

¹ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 261.

² Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

³ Srov. ŘÍČAN P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 120.

⁴ Srov. LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002, s. 77.

⁵ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 68.

⁶ Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

Velký význam pro rozvoj jemné motoriky má pokračující osifikace kostí, zejména osifikace zápěstních kůstek, která se dovršuje zhruba ve věku šesti let dítěte. Rozvoj jemné motoriky dovoluje dítěti lepší manipulaci s tužkou a nůžkami. Dítě dovede jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost.⁷ Dítě si rádo hraje s různými materiály, např. s plastelínou, kostkami, kamínky, korálky.⁸ Lepší obratnost umožňuje předškolákovi, aby se sám obsloužil, obléknul, i pomáhal v rodině při jednoduchých činnostech.⁹

1.2 Zvláštnosti dětské psychiky

V prvních letech života se všechny duševní pochody vzájemně prolínají. Vše je silně emočně zabarvené, z prožitků nelze odlišit potřeby, vjemy, představy či city. Postupně dochází k rozlišování. Dítě myslí, vnímá, cítí a vyrovnává se se světem jinak než dospělý. K pochopení vývojových specifik je důležité znát některé zvláštnosti dětské osobnosti a její projevy.¹⁰ Vývojové zvláštnosti jsou zejména v myšlení, paměti, obrazotvornosti, vnímání prostoru a času.¹¹

Osobnost člověka se ukazuje prostřednictvím jeho chování a prožívání. U dítěte mezi prožíváním a chováním převládá soulad. Dítě je autentické. To, co právě prožívá, se projevuje v jeho chování. Další zvláštností dětské psychiky je větší sugestibilita neboli přístupnost duševnímu vlivu druhého. Čím je dítě mladší, tím je sugestibilnější. Sugescí převzatá myšlenka nebo představa o nějaké skutečnosti nebo o sobě samém má zvláštní sílu, pomocí které se prosazuje v chování, prožívání i fyziologii dítěte. Nedostatek zkušeností způsobuje, že dítě nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem.

Nejde jen o neustálené názory, ale i o labilitu prožívání a chování. Nejvíce se projevuje nestálost citů. Tyto projevy souvisí s negativismem a egocentrismem. Negativismus se pojí hlavně k batolecímu období, znamená nepřiměřené odmítání nabízených podnětů a aktivit. Egocentrismus znamená, že dítě vše posuzuje ze svého hlediska, ve vztahu k sobě. Považuje za střed veškerého dění. Dítě vyžaduje, aby okolí

⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 68.

⁸ GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 12.

⁹ Srov. ŘÍČAN P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 121.

¹⁰ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

¹¹ Srov. PAVLAS I., VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 61.

prioritně sloužilo jeho zájmům a potřebám.¹² Nejedná se však o sobectví, egoismus, ale o kognitivní egocentrismus. Předškolák nechápe, že jiní lidé mají své vlastní hledisko, odlišné od toho jeho. Je přesvědčen o tom, že i ostatní mají stejný názor. Pokud nám něco vypravuje, předpokládá, že víme vše, co ví on.¹³ Dítě má sklon zkreslovat úsudky dle vlastního postoje a preferencí.¹⁴ Předškolní děti si spolu často povídají, ale konverzace se skládá často z monologů. Dítě počká, až druhé dítě domluví, ale neodpovídá mu, mluví o něčem úplně jiném. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč.¹⁵

Dalším znakem je magičnost. Přibližně ve čtvrtém roce dává dítě jevům většinou magické vysvětlení a oživuje si tak neživý svět. Magické myšlení není něčím nežádoucím, dítě jednoduše usiluje o úplnost svých představ o světě. Jelikož nechápe např. přírodní síly a další zákonitosti, dosazuje si za ně tajemné, nadpřirozené bytosti, které jsou však pro něho konkrétní.¹⁶ Předškolák má tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak je jeho poznání zkreslené.¹⁷ To se projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací. Dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami. Pro dítě představují skutečnost a dítě je o jejich pravdivosti přesvědčeno.¹⁸

Další zvláštností je personifikace. Znamená zlidštění, zobrazení zvířete nebo věci jako člověka. Dítě jim přiděluje lidské vlastnosti.¹⁹ Typický je také způsob výkladu vzniku okolního světa, tzv. arteficialismus. Někdo svět udělal. Absolutismus je přesvědčení, že každé poznání musí mít jednoznačnou a konečnou platnost.²⁰ Dalším znakem dětské psychiky je konkretismus. Je v kontextu s vývojovými specifikacemi myšlení. Vychází z toho, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty. Konkretismus se ukazuje také v prostorovém a časovém vnímání (topismus a presentismus). Presentismus označuje, že

¹² Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

¹³ Srov. ŘÍČAN P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 123-125.

¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 79.

¹⁵ Srov. ŘÍČAN P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 123-125.

¹⁶ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 23.

¹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 59-60.

¹⁸ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 23.

¹⁹ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 59-60.

dítě chápe svět pouze v přítomnosti bez vztahu k minulosti a budoucnosti.²¹ Aktuálně vnímaný obraz světa představuje pro dítě subjektivní jistotu.²² Topismus vyjadřuje, že svět dítěte je omezen i prostorově. Pro dítě existuje jen ten prostor, který může pojmout.²³ Centrace je redukce informací. Dítě má tendenci ulpívat na jednom, obvykle nápadném znaku a přehlížet jiné. Předškolní děti nedokážou uvažovat komplexněji, neumí vzít v úvahu více než jeden aspekt situace.²⁴

1.3 Vývoj poznávacích procesů

1.3.1 Myšlení

Vývoj myšlení je dlouhodobým procesem.²⁵ Předpojmové (symbolické) myšlení souvisí s užíváním slov a objevuje se koncem druhého roku. V období od dvou do čtyř let užívá dítě slovo spíše jako předpojmu, který je oproti pojmům pomíjivý a nejistý a je založen často na nepodstatných, vedlejších vlastnostech. Kolem čtvrtého roku už dítě vyvozuje i úsudky, jimiž předpojmy spojuje. Usuzování je však velmi jednoduché, založené na analogiích mezi individuálními předměty. Je více syceno fantazií než skutečnými logickými vývody.²⁶ Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření předpojmové (symbolické) fáze myšlení.

V předškolním období se plně rozvine fáze názorného (intuitivního) myšlení, které je příznačné pro tzv. předoperační stadium (období mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem dítěte).²⁷ Klíčovým rysem předoperačního stadia je to, že děti nedokážou zaměřit pozornost na více než jeden aspekt situace současně.²⁸ Teď již dítě uvažuje v celostních pojmech, vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je však zatím vázané na vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidí či vidělo, i když to už rozčleňuje. Mohli bychom tedy hovořit o rozčleněném názoru oproti jednoduchému

²¹ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

²² Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 59-60.

²³ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

²⁴ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s.79.

²⁵ Srov. Tamtéž, s. 80.

²⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 24-25.

²⁷ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 13.

²⁸ Srov. ATKINSON RITA L., *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995, s. 95.

v dřívější etapě. Pokrok v myšlení je nesporný, stejně tak zřetelná jsou ale i omezení, které nedovolují dítěti skutečně logicky myslet po krocích, jež by mohly být v mysli volně opakovány a zároveň porovnávány. Umí už sice vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou plně závislé na názoru, obvykle na vizuálním tvaru. Jeho myšlení dosud nepostupuje podle logických operací, je předoperační. Teprve v šesti nebo sedmi letech je dítě schopno se dostat na práh skutečně logických operací. Ze dvou známých soudů vyvozuje soud nový – závěr, i když zatím musí jít o konkrétní jevy. Pozvolna začíná chápat neměnnost objemu, velikosti apod. a rozumí reverzibilitě neboli zvrtnosti operací.²⁹ Jak symbolické, tak předoperační myšlení je ještě úzce vázáno na činnost dítěte a je v tomto smyslu egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické.³⁰

Často užívaným způsobem myšlení předškoláka je analogické a kauzální uvažování. Analogie děti používají při odvozování a vymezení pojmů. Aby analogické myšlení směřovalo ke správnému výsledku, je potřeba odlišit podstatné a nepodstatné znaky, zaměřit se na podstatné souvislosti a ignorovat nedůležité rozdíly, zejména vzhled. To je pro předškoláky dosud velmi obtížné. Kauzální uvažování znamená, že předškolní děti mají tendenci hledat jednoznačné a přímé příčiny veškerého dění. Náhodu děti odmítají, vyvolává v nich nejistotu a kazí řád světa. Typická pro toto období je častá otázka „Proč?“. Poznání příčinných souvislostí a jejich vztahů dětem pomáhá k zapamatování a k pochopení podstaty jednotlivých kategorií. Kauzální výklad nemusí být logický, ale subjektivně uspokojivý. Hlavní je potřeba jasných pravidel a z nich plynoucí výklad fungování světa. Určitý řád a pravidla usnadňují dětem kognitivní orientaci. Děti je nejenom přejímají, ale umí je také odvodit ze zkušeností, i když často nesprávně. Předškoláci mají sklon pravidla rigidně (ztuhle) dodržovat. Příčinou je jejich potřeba jistoty. Spokojení jsou pouze tehdy, když něco platí absolutně.³¹

V předškolním období tedy dochází k pokroku ve všech formách myšlení, v pojmech, soudech a úsudcích. Zdokonalují se myšlenkové operace, jako je syntéza, analýza, třídění, srovnávání a zobecňování. Předškolák objevuje a zkoumá vztahy a vzájemné souvislosti mezi věcmi. Zajímá ho jejich účel, význam, příčina a původ. Jeho charakteristickým znakem je však i nadále konkrétnost, názornost, nedokáže myšlením

²⁹ Srov. LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002, s.73-78.

³⁰ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 92.

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s.81-82.

zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů.³² Jeho myšlení je útržkovité, nepropojené a nekoordinované. Schází mu komplexní přístup.³³ Nemá dosud vyvinuty všechny potřebné složky pozornosti a také pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Neumí proto vidět celek jako soubor detailů a nevšímá si vztahů a souvislostí mezi nimi.³⁴ Dítě dovede vyřešit mnohé dílčí úkoly, ale nedovede do svých úvah zahrnout víc aspektů, znalostí či různé pohledy. Uvažování je zúžené, zaměřené pouze na jednu oblast. Dílčí znalosti existují ve vědomí dítěte nezávisle a uvažování zatím nemusí moc ovlivňovat. Děti si nedovedou složitější situaci zjednodušit a rušivé informace prostě vyloučit.³⁵ Dítě si obvykle všimne jen jedné vlastnosti objektu a při usuzování není dost pružné. Jeho myšlení je egocentrické, dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něj byla přijatelná a srozumitelná.³⁶

1.3.2 Vnímání

U batolete bylo vnímání ovlivňováno city, u předškoláka nabývá vnímání na analytičnosti. Všimá si více detailů, nevnímá všechny věci jako celek.³⁷ Důležitým zdrojem zážitků je hmat. Dovede hmatem nejenom rozlišit vlastnosti předmětů, ale také je pojmenovat.³⁸ Jen postupně předškolák přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům vázaných na zrak či sluch.

- Zraková a sluchová diferenciacie – V tomto období se rozvíjí. Je potřebná pro pozdější proces analýzy a syntézy při čtení a psaní.³⁹ Zřetelné je to u zrakového vnímání. Předškolák dokáže rozlišit a pojmenovat barvy.⁴⁰ Začíná rozlišovat i

³² Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 24.

³³ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 83.

³⁴ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 38-40.

³⁵ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 83.

³⁶ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 23.

³⁷ Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

³⁸ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍZKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69.

³⁹ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 12.

⁴⁰ Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

doplňkové barvy, jako je např. fialová či oranžová.⁴¹ Mění se rozsah a intenzita sluchového vnímání.⁴² Předškolák rozliší polohu a výšku tónů. Některé děti dokážou také správně intonovat.⁴³ Jsou také schopné analyzovat zvuky různých zdrojů (zvuk různých nástrojů, zpěv ptáků apod.).⁴⁴ Na jemnější diferenciaci sluchového vnímání má vliv hlavně pokrok v řeči. Dítě rozlišuje hlásky zvukově si velmi blízké a samo je správně vyslovuje.⁴⁵

- Vnímání prostoru - Je dosud nepřesné. Svět dítěte je prostorově omezen, existuje pro ně jen ten prostor, který je schopno pojmut svým akčním rádiem.⁴⁶ Má sklon přeceňovat určitý prostor co do velikosti, nevnímá ještě hloubku. Postupně začíná rozlišovat pojmy blízkost-vzdálenost, vně-uvnitř, uzavřený-otevřený. Myslet v geometrických a prostorových rozměrech je schopno až později. Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru.⁴⁷
- Chuťové a čichové vnímání - V předškolním období se zpřesňuje také chuťové a čichové vnímání.⁴⁸
- Vnímání času - Potíže dítěti působí i vnímání času, časové úseky nevnímá reálně.⁴⁹ Má tendenci přeceňovat úseky, které tráví nezajímavým způsobem a naopak.⁵⁰ Pojmy jako je minulost a zvláště budoucnost nemají v tomto věku pro dítě přesnější obsah. Dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů, zvláště jsou-li nějak subjektivně významné. Soustředí se na přítomnost, je vázané na aktuálně vnímané dění.

⁴¹ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69.

⁴² Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

⁴³ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22.

⁴⁴ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69.

⁴⁵ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22.

⁴⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 78-79.

⁴⁷ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22.

⁴⁸ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69.

⁴⁹ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22.

⁵⁰ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 12.

- Vnímání počtu - Předškolák se naučí chápat počet jako jedno z klasifikačních kritérií. Už na počátku předškolního období znají děti názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu. Nejprve zvládnou obecný pojem změny množství, resp. počtu. Děti chápou, že když něco přidáme, počet se zvyšuje, a pokud ubereme, je naopak nižší. Porozumění významu jednotlivých čísel určitou dobu trvá. Užívání této znalosti v řešení různých úkolů je po celé předškolní období omezena. Mezi dětmi jsou však velké rozdíly ve vnímavosti. Už u předškoláků je možné u mnohých pozorovat převahu funkce některého analyzátoru. Vliv mají i různé fyziologické podmínky a různá výchova dítěte.⁵¹

1.3.3 Paměť

Rozvoj paměťových schopností je závislý na zrání příslušných mozkových struktur, na současné úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.⁵² Pro paměťové procesy je v předškolním období příznačná živelnost, obraznost a citovost.⁵³ Paměť má z velké části charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná prosazovat až kolem pátého roku dítěte.⁵⁴ Paměťové procesy se uskutečňují většinou mechanicky. Dítě totiž nedokáže proniknout do podstaty mnohých jevů a věcí, což plyne z jeho vázaného, konkrétního myšlení.⁵⁵ To neznamena, že by dítě nemělo logickou paměť. Vědomosti, kterým dítě rozumí, si osvojuje lehčeji a rychleji. Dítěti však unikají vnitřní logické souvislosti, které není možné postihnout smysly. Pro rozvíjení logické paměti je třeba dítěti k zapamatování předkládat jen jasný, srozumitelný, jeho chápání přiměřený materiál. Dítěti je třeba vysvětlovat i sebejednodušší věci, veršičky, pohádky.⁵⁶ Převládá krátkodobá paměť, teprve mezi pátým a šestým rokem nastupuje paměť dlouhodobá.⁵⁷ Nejpozoruhodnější je vývoj explicitní epizodické paměti.⁵⁸ Tato forma paměti zpracovává a uchovává osobní prožitky.⁵⁹ Přibližně od čtyř let dítěte se zlepšuje sebepoznání, které lze

⁵¹ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22.

⁵² Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s.86.

⁵³ Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 41.

⁵⁴ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁵⁵ Srov. PAVLAS I., VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 61.

⁵⁶ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 22-23.

⁵⁷ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 15.

⁵⁸ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 86.

chápat jako signál uchování těchto informací v paměti.⁶⁰ První trvalejší vzpomínky se tvoří před čtvrtým rokem, avšak do šesti let věku dítěte bývají útržkovité, nepřesné a je jich málo. Jsou kombinací zapamatovaného a odvozeného. Předškolní děti bývají velmi sugestibilní, jejich vzpomínky jsou proto snadno ovlivnitelné. "

Děti také rychle zapomínají.⁶¹ Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem řeči. Rodiče učí děti používat řeč jako prostředek pro formulaci svých zážitků. Verbalizace podporuje jejich uchování v paměti a dává jim potřebný význam. Vypravování rodičů slouží jako vzor, podle kterého se děti učí.⁶² Děti totiž dosud nedovedou své zážitky zformulovat tak, aby bylo zřejmé, jak se situace skutečně stala.⁶³ Porozumění příběhu ulehčují i otázky rodičů. Pořadí otázek jim pomáhá chápat, co je důležité a jak mají jednotlivé vzpomínky řadit, tak, aby byla dodržena časová i příčinná sekvence dění.⁶⁴ Otázky, které dítěti klademe, musí být jednoznačné a jasně formulované, nesmí mít sugestibilní charakter. Pokud chceme zjistit, co se ve skutečnosti dělo, můžeme použít také nepřímé metody, např. kresbu nebo tematickou hru. Předškoláci mnohdy dovedou tímto způsobem vyjádřit své poznatky lépe než slovně.⁶⁵

1.3.4 Pozornost a fantazie

Pozornost je zpočátku ještě přelétavá a nestálá. S postupujícím věkem se dítě déle a lépe soustředí, tvoří se počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti není závislá jen na věku, ale také na temperamentových zvláštnostech a na druhu činnosti.⁶⁶

Představivost se v předškolním období vymyká jakýmkoli rozumným mezím dospělých.⁶⁷ Představy jsou tak opravdové a živé, že je dítě často neodlišuje od vjemů,

⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 38-40.

⁶⁰ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 76.

⁶¹ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 38-40.

⁶² Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 59-60.

⁶³ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 40-41.

⁶⁴ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 59-60.

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 40-41.

⁶⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69

⁶⁷ Srov. PAVLAS I., VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 63-64.

považuje je za realitu.⁶⁸ Fantazie se projevuje hlavně ve hrách, v zálibě v pohádkách a v celkové koncepci okolního světa. I přes pokroky v poznání zůstává pro dítě v okolním světě hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, avšak nezná příčinu nebo mu daný problém dospělí nedovedou přiměřeně vysvětlit.⁶⁹ Pomocí fantazijních představ si dítě přizpůsobuje obtížně pochopitelnou nebo přijatelnou realitu. Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily často doplňuje tzv. dětskou konfabulací.⁷⁰ Tato forma nepravých lží vzniká kombinací reálných vzpomínek s fantazijními představami. Dítě je o jejich pravdivosti přesvědčeno, představují pro něj realitu.⁷¹ Fantazie má v předškolním období tedy především harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu dítěte.⁷²

1.3.5 Řeč

Řeč se rozvíjí v těsném spojení s myšlením. Oba procesy se vzájemně doplňují, avšak v každém se uplatňují i vlastní zákonitosti. Myšlení se tvoří dříve než řeč. Řeč následně zkracuje a urychluje proces poznávání, protože dítě může přebírat již hotové poznatky. Řeč pomáhá tvořit pojmy i další logické formy myšlení. A naopak také rozvíjející se myšlení se zrcadlí ve vyšší úrovni řeči.⁷³

Řeč se v průběhu předškolního období značně zdokonalí.⁷⁴ Verbální kompetence se zlepšují v obsahu i formě. Děti je rozvíjejí zejména v komunikaci s dospělými. Mohou na ně mít vliv i média a komunikace s vrstevníky.⁷⁵ Napodobují jejich projev, učí se různým způsobům vyjadřování. Nápodoba má selektivní charakter. Děti nepřejímají vše, co slyší. Zpravidla si zapamatují jen určitou část sdělení, často jsou to věty, které obsahují nové slovo nebo známá slova v jiné vazbě.⁷⁶ Napodobovaná slovní sdělení dítě později použije

⁶⁸ Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 69.

⁶⁹ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 23.

⁷⁰ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 13.

⁷¹ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 23.

⁷² Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 38-40.

⁷³ Srov. WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 20-21.

⁷⁴ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 89.

⁷⁵ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 87-88.

⁷⁶ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 64-65.

ve svém vlastním projevu. Děti experimentují s novými slovními výrazy a spontánně je modifikují.⁷⁷

Na začátku předškolního období je výslovnost dítěte většinou ještě hodně nedokonalá. Četné hlásky nahrazuje jinými nebo je nevyslovuje nesprávně.⁷⁸ Na konci období už děti komunikují obvykle artikulačně správně. Dítě rozšiřuje svou slovní zásobu i znalost gramatických pravidel.⁷⁹ Osvojuje si jednoduché stupňování, časování i skloňování. Zvětšuje se rozsah i složitost vět, dítě používá souvětí souřadná i podřadná.⁸⁰ Stále častěji používá minulý čas, zpravidla ve vyprávění o uplynulých událostech. Nicméně pořad dělají chyby, zvláště pokud chtějí vyjádřit složitější vztahy, např. časové. Ve vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy.⁸¹ Vývoj řeči umožňuje růst poznatků o sobě a o okolním světě. Tříleté dítě většinou umí celé své jméno a na dotaz sdělí své pohlaví. Správně pojmenuje hlavní barvy a okolo pěti let je nám schopno podat jednoduchou definici známých věcí (účel, materiál, tvar).⁸² Dokáže jednoduchým způsobem vyjádřit své pocity a prožitky.⁸³

Důležitou složkou vývoje řeči je tzv. egocentrická řeč. Skládá se z monologů. Dítě nepotřebuje posluchače, vyjadřuje své pocity, komunikuje samo se sebou a řídí tak svou činnost.⁸⁴ Důležitým pokrokem dítěte je také to, že začíná účinně používat řeč k usměrňování svého chování.⁸⁵ Nejprve (kolem tří let) si instrukce hlasitě opakuje. Později (přibližně od čtyř až pěti let) se již dítě reguluje dle tzv. vnitřní řeči, aniž by hlasitě vyjadřovalo své záměry.⁸⁶ Rozdíly mezi dětmi v mluvení, pochopení i zájmu o mluvené slovo je veliký. Souvisí s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a mluvit s nimi především v období mezi patnáctým měsícem a třetím rokem života. Pokud v tomto období nemá dítě možnost procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu

⁷⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 88.

⁷⁸ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 88.

⁷⁹ Srov. LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002, s.70.

⁸⁰ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁸¹ Srov. VÁGNEROVÁ M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika – vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 64-65.

⁸² Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 89.

⁸³ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 14.

⁸⁴ Srov. PAVLAS I., VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999, s. 62.

⁸⁵ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 89.

⁸⁶ Srov. LANGMEIER J., LANGMEIER M., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: Nakladatelství H&H, 2002, s.70.

s dospělou osobou, dochází v řečovém vývoji k nezvratným negativním změnám (menší slovní zásoba, menší cit pro jazyk, menší porozumění čtenému textu atd).⁸⁷

1.4 Sociální vývoj

Socializace je proces, který probíhá v sérii rozmanitých interakcí s druhými lidmi. U předškoláka se nejedná jen o socializaci vnějších projevů chování, ale hlavně vnitřního prožívání, jež je základem pro jeho celý emoční vývoj a v úzkém spojení s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.⁸⁸ Předškolní věk je obdobím přípravy na život ve společnosti.⁸⁹ Je kritickým obdobím pro rozvoj většiny prosociálních vlastností a způsobů chování.⁹⁰ Dochází k vývoji sociální reaktivity, vývoji sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí.

1.4.1 Vývoj sociální reaktivity

Rodina je i v předškolním období nejdůležitějším prostředím, zajišťujícím primární socializaci dítěte. Uvádí dítě do společenství lidí.⁹¹ „*Předškoláka to neodolatelně táhne k dětem, utíká mezi ně, jak jen může. Aby měl pro ty nezbytné výboje volné ruce, hlavu, musí se mít kam vracet. Potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině. Potřebuje orientační bod, maják, který mu pomůže vyznat se v stále složitějším světě.*“⁹²

Dítě bez pomoci dospělého všechny nároky socializace nezvládne. Potřebuje lásku a bezpodmínečné přijímání, stejně jako hranice, ve kterých se mohou bezpečně pohybovat.⁹³

Pro dítě jsou velmi důležité vztahy mezi členy rodiny. Když jsou vztahy v rodině pozitivní, může se dítě cítit bezpečně. Vědomí, že se na rodiče může zcela spolehnout a jsou mu vždy na blízku, je pro dítě prostředkem k udržení jistoty, kterou potřebuje považovat za neměnnou. Předškoláci jsou přesvědčeni o rodičovské všemocnosti a věří, že

⁸⁷ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 20-21.

⁸⁸ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 94 – 96.

⁸⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 68.

⁹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

⁹¹ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 93.

⁹² ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 135.

⁹³ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 134.

by si rodiče dali rady s každou situací. Dítě může překročit hranice rodiny jen tehdy, když si mohlo vytvořit vědomí rodinného zázemí, které mu dává jistotu symbolického charakteru. Pokud jistoty nedosáhlo, nemůže si vytvářet vztahy s cizími lidmi, neboť ty vyžadují určitou emoční i sociální zralost. Dítě si v rodině osvojuje základní sociální dovednosti. Naučí se komunikovat, prosazovat vlastní názory, vnímat a chápat projevy jiných lidí, uznávat jejich potřeby, ale i kontrolovat vlastní emoce a lépe řešit konfliktní situace. Získané sociální dovednosti pak dítě používá i v kontaktu s cizími dospělými a s vrstevníky. Chování dítěte se rozvíjí na základě nápodoby, resp. identifikace, ale i s pomocí podmiňování a vysvětlování tj. odměnou a trestem. Pokud dítě nemá v rodině vhodný model, rodiče se tak sami nechovají či od dítěte podobné jednání nepožadují, nelze čekat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem.

Rodiče jsou pro dítě vzorem, kterému se chtějí podobat a s kterým se identifikují. Ztotožnění s autoritou zlepšuje sebehodnocení a posiluje sebejistotu. Dítě si tímto způsobem dospělého symbolicky přivlastňuje.⁹⁴ V rámci identifikace nekriticky přijímá veškeré názory a postoje rodičů, chce být přesně takové jako oni.⁹⁵ Každého z rodičů dítě nyní potřebuje výrazně jinak.⁹⁶ Otcové jsou většinou pro děti vzácnější, více se jim věnují při volnočasových aktivitách, výletech a hrách mimo domov. Méně s dětmi komunikují, používají častěji direktivnějších příkazů a o případných problémech s nimi méně diskutují. Plní roli kázeňské autority, prostředníka při získávání nových zkušeností a poznatků a průvodce světem.⁹⁷ Otec se někdy nedokáže prosadit, ale i tak pro dítě představuje emoční zálohu, která se může uplatnit v krizových situacích.⁹⁸

Vztah s matkou pro dítě představuje zdroj jistoty a bezpečí, matka zůstává v roli pečující a ochraňující osoby. Tráví s dětmi většinou víc času než otec, je garantem plnění běžných povinností. Pokud si s dětmi hraje, jde spíše o klidnější hry v domácím prostředí. Matky s dětmi více komunikují, jejich verbální i neverbální projev mívá častěji emoční charakter. Nepoužívají tak často přímých příkazů.⁹⁹ Vřelý a vyrovnaný vztah matky k dítěti se projevuje otevřeností, pozitivním vysvětlováním a komunikací, užitím citlivých způsobů

⁹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

⁹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 94.

⁹⁶ ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 135.

⁹⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 95.

⁹⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 69.

⁹⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 95.

kontroly a korekce dětského chování.¹⁰⁰ V průběhu př. věku se dítě postupně stále víc odpoutává z původně těsné vazby na matku.¹⁰¹

Vztah k matce, zvláště když s ní dítě tráví podstatně víc času než s otcem a je k ní tedy pevněji připoutáno prochází u předškoláka různě výraznými a prudkými výkyvy. Dítě cítí potřebu se od matky více odpoutat, ale zároveň si není vždy jisté matčinou přízní, touží po větším bezpečí a něze. Pro matku to bývá mnohdy bolestivé, zvláště pokud je citově nejistá a hledá v dítěti náhradu za nešťastný citový vztah k partnerovi.¹⁰² Důležitým vztahem uvnitř rodiny je pro předškoláka rovněž vazba s prarodiči. Prarodiče poskytují jakousi alternativní rodičovskou dvojici s určitými specifiky. Mají většinou více času, jsou tolerantnější k drobným prohřeškům dítěte a pozitivně nastaveni na interakci s dítětem. Díky nim může pochopit kontinuitu života, má kontakt s handicapem, nemocí, někdy se smrtí.¹⁰³

Značný socializační význam mají rovněž vztahy mezi sourozenci. Sourozenci jsou zdrojem specifické sociální stimulace.¹⁰⁴ Umožňují dítěti, aby si procvičovalo určitý vztah v jeho každodennosti. Stává se jakýmsi zafixovaným a prověřeným způsobem chování.¹⁰⁵ Dítě je nuceno nějakým způsobem soužití se sourozencem zvládnout. Učí se rozumět reakcím a projevům na jiné než nadřazené úrovni chování rodičovské autority. Všechny sourozenecké interakce, včetně nepřátelských, podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí.¹⁰⁶ Sourozenec je možným zdrojem zkušenosti, je také partnerem, se kterým jde sídlet společný cíl, může být soupeřem i spojencem. Dítě se s ním musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia. Vztahy mezi sourozenci bývají asymetričtější než vztahy s vrstevníky, protože sourozenci většinou nejsou na stejné vývojové úrovni.¹⁰⁷ Sourozenci však nemohou dítěti pomoci k úplnému

¹⁰⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 69.

¹⁰¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 95.

¹⁰² ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 135.

¹⁰³ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 19.

¹⁰⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

¹⁰⁵ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 19.

¹⁰⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 70.

¹⁰⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

dosažení potřebné socializace. Aby totiž dítě tohoto cíle dosáhlo, musí opustit chráněný prostor rodiny.¹⁰⁸

Většina dětí v předškolním věku u nás chodí do mateřské školy, kde si zvykají na život v kolektivu dětí a na vedení cizí autority učitelky.¹⁰⁹ Je to první instituce, se kterou se dítě setkává. S její pomocí dítě vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a tak si potvrzuje své kompetence. Dítě se musí přizpůsobit jejím požadavkům a tak si osvojí další sociální dovednosti.¹¹⁰ Vztah mezi vrstevníky je rovnocenný, mají podobné kompetence i sociální status. Významně přispívá k socializaci dítěte. Poskytuje dítěti mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nejde očekávat ochranu a toleranci. Aby dítě tento vztah zvládlo, musí dospět do určité vývojové úrovně, kdy tak značnou oporu nepotřebuje. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky můžeme proto chápat jako signál dosažení určitého stupně osobnostní zralosti.¹¹¹ Díky symetrii těchto vztahů bývají k sobě děti otevřenější a spontánnější než k dospělým. Také názory vrstevníků nepřijímají automaticky, ale pouze tehdy, když jim rozumí a souhlasí s nimi.

Děti na sebe vzájemně působí, což podporuje vývoj v kognitivní oblasti. Učí se od ostatních kritizovat jiné děti, vyložit jim svůj názor a čekat od nich zpětnou vazbu, učí se projevovat solidaritu a oplácet emoční podporu.¹¹² Ve vrstevnické skupině se mohou rozvíjet prosociální způsoby chování, umožňující prosazení, ale i spolupráci. Dítě zde může ukojit svou potřebu seberealizace i sebepotvrzení.¹¹³ Dítě potřebuje být vrstevníky pozitivně hodnoceno a přijímáno, sebeprosazování musí být ale v harmonii s potřebami druhých, jinak by bylo odmítnuto.¹¹⁴ Negativní zkušenost slouží dítěti jako zpětná vazba, jenž vede ke korekci nepřijatelných způsobů jednání. Prožitý úspěch se stává součástí osobní identity a ovlivňuje dětské chování i prožívání.

¹⁰⁸ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 457-460.

¹⁰⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., a LANGMEIER, M., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H & H, 2002, s. 70.

¹¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 93.

¹¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

¹¹² Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 100.

¹¹³ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 160-162.

¹¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 72.

1.4.2 Vývoj identity

Základy sebepojetí dítěte jsou utvořeny už v předchozím vývojovém období. Již ve dvou letech mnohé děti uvádějí své základní charakteristiky. Znají své pohlaví a vědí, že nejsou dospělí, ale děti.¹¹⁵ Ke konci třetího roku se dítě snaží upevnit ve své nové identitě. Jeho snaha často působí dojmem pouhé opozice ve vztazích k druhému (odmítání, rozmary, systematická neposlušnost). Dítě se snaží jednat a vypořádat se se situací úplně samo, mnohdy proti názoru dospělého. Vztahy k ostatním se odvíjejí na pozadí více či méně zřejmé agresivity. Dítě se tak snaží ochránit svou nezávislost. Přestává o sobě mluvit ve třetí osobě a používá, často velmi výrazně „já“ nebo samostatnou formu tohoto zájmena „mě“.¹¹⁶

Předškolák už dokáže popsat i své vlastní fyzické rysy, preference i své vlastnictví. Popis pochopitelně není příliš přesný a je typicky orientovaný na objektivní rysy, právě přítomné v dané situaci.¹¹⁷ Začíná si uvědomovat sebe sama, svou jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Tak vzniká vědomí vlastní identity.¹¹⁸ Pro formování vlastního „já“ předškoláka je důležitý kontakt s jinými dětmi. Dítě získává schopnost měnit úhel pohledu a chápat tutéž situaci z hlediska druhého. To je důležité pro ujasňování toho, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být.¹¹⁹

Sebehodnocení většiny dětí je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní. Je hodně závislé na aktuální situaci a pozitivně koreluje hlavně s jistotou ve vztazích s rodiči.¹²⁰ Kvůli citové a rozumové nezralosti je dítě stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů. Názor dospělých na sebe sama přijímá nekriticky, tak jak mu je presentován, stává se součástí jeho sebepojetí. Nezralost sebepojetí předškoláka se může projevat jak majetnickými sklony (nechce půjčovat své věci), tak sklony k vychloubání (přehnaný důraz na sebe sama, nekritičnost). Součástí identity se stává vše, co k dítěti nějakým způsobem patří, ať už se jedná o ztotožnění s rodiči, osobní teritorium či sociální role.¹²¹

¹¹⁵ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 96.

¹¹⁶ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 160-161.

¹¹⁷ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 96.

¹¹⁸ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 28-29.

¹¹⁹ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 18.

¹²⁰ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 96.

¹²¹ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 28-29.

1.4.3 Identifikace s rodiči a osvojování rolí

Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je významná pro všechny fáze zdravého duševního vývoje. V předškolním období je důležitá zejména proto, že usnadňuje splnění jednoho z hlavních vývojových úkolů, kterým je identifikaci s rodiči. Dítě převzme názory rodičů, hodnoty a přání tak silně, že si ani nebude uvědomovat jejich původ. Napodobuje rodiče úmyslně i zcela bezděčně např. jejich způsob řeči, gesta, práci i hádky. Identifikace se projevuje také neobvyklou něhou, touhou po těsném sblížení. Identifikované dítě se svými rodiči chlubí a obhajuje jejich názory, výkony, postavení ve společnosti. Jedním z nejpodstatnějších projevů identifikace je vznik svědomí převzetím rodičovských norem.¹²²

V předškolním období dochází u dětí také k osvojování rolí, to znamená takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti.¹²³ Předškolák střídá role s obratností a úplnou samozřejmostí. Jinou roli hraje doma rodičům, jinou dětem, jinou učitelce v mateřské škole. „*V každé roli jinak jedná, gestikuluje, mluví, myslí i cítí. Pokaždé se od něj čeká něco jiného, má jiné povinnosti.*“ Mezi dětmi se předškolák učí úlohu toho, kdo se nechá vést. Nacvičuje roli spolupracovníka, soupeře. Role soupeře mu umožňuje odžít agresivní popudy. „*Soupeřivá role, které děti učíme, dává přijatelnou formu jejich agresivitě.*“¹²⁴ Přijetí sexuální role a především pohlavní identita se vyvíjejí od druhého do sedmého roku věku, tedy převážně v předškolním období.¹²⁵ Děti se ve svém chování liší už dříve, patrně jednak na základě vrozených vloh, jednak kvůli odlišnému očekávání dospělých a tedy rozdílnému posilování způsobů chování, které jsou považovány za dívčí či chlapecké. Už od narození působí na dítě typická stereotypní očekávání rodičů vzhledem k dětskému pohlaví.¹²⁶ Dítě se musí naučit a přijmout, že je buď žena, nebo muž a vytvořit si představu o tom, co to znamená a jaké to má důsledky.

Při identifikaci s rodiči si dítě přeje zastávat roli rodiče a stejně i vypadat.¹²⁷ V předškolním období začíná i dítě samo výrazněji preferovat ve svých postojích a zájmech ženské či mužské chování (výběr oblečení, hraček apod.)¹²⁸ Akceptace chování a

¹²² Srov. Tamtéž, s. 28-29.

¹²³ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 93.

¹²⁴ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 126.

¹²⁵ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s.28-29.

¹²⁶ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 99.

¹²⁷ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 136-137.

¹²⁸ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 99-100.

vlastností se nazývá přijetí sexuální role.¹²⁹ V předškolním období dítě potřebuje vidět každodenní interakci rodičů obou pohlaví. Rodičů, kteří jsou pro něho akceptovatelní, aby bylo schopno přijmout rodiče svého pohlaví jako identifikační vzor a rodiče opačného pohlaví jako určitý model pro budoucí volbu svého životního partnera. Předškolní věk je zřejmě také významný pro pocit spokojenosti v partnerských vztazích v dospělosti. Klíčem k relativně vyváženému a přirozenému vývoji je přítomnost obou rodičů, obou pohlavních vzorů v běžné každodenní rodinné interakci.¹³⁰

1.4.4 Citový vývoj

Citový vývoj a rozvoj dítěte je důležitou součástí výchovy jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů. Děti pro svůj optimální vývoj potřebují přiměřené interakce s dospělými, které mohou být také příležitostí k stimulaci citového vývoje dítěte.¹³¹ Již od novorozeneckého období zvládá dítě všechny základní výrazy emocí. Jsou důležitým prostředkem komunikace a informují rodiče o pocitech dítěte. Odezva rodičů na pocity dítěte je jedním z nejpodstatnějších prostředků socializace. Pro emoční vývoj dítěte je důležitá schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, jenž je základem empatie a také pomáhá dítěti pochopit to, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností. Vyladění není nikdy úplné, ale když rodiče potlačují systematicky některé typy pocitů (obvykle negativní), může u dítěte dojít k poškození vývoje jeho osobnosti nedostačující integrací některých aspektů emoční zkušenosti.¹³²

Emoční prožívání předškoláků je typické větší stabilitou a vyrovnaností. Citové prožitky bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, je spojena s aktuálním uspokojením či nespokojením.¹³³ Děti bývají většinou pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí. Již chápou nejbližší budoucnost, dovedou se na něco těšit či se budoucího dění obávat.¹³⁴ Vztek a zlost už nebyvají tak časté, protože děti lépe rozumí příčinám vzniku nepříjemných situací. Umí svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem a umí se s ní i

¹²⁹ Srov. WEDLICOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008, s. 28-29.

¹³⁰ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 19.

¹³¹ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 431.

¹³² Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 96-97.

¹³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 66-67.

¹³⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 41.

lépe vyrovnat. Strach bývá někdy vázán na rozvoj dětské představivosti. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na zrání centrálního nervového systému, ale i na úrovni uvažování.

V předškolním období se rozvíjí emoční inteligence, děti lépe rozumí svým pocitům, umí projevit empatii, odložit vlastní uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy.¹³⁵ Pocity dítěte se tak zjemňují a diferencují, postupně se vyvíjejí i složitější emoce. Vytváří si citový vztah k sobě samému tzv. sebecit, který je v předškolním období stimulovaný egocentrismem.¹³⁶ Rozvíjejí se i pocity týkající se vlastního sebehodnocení (pocity viny, hrdosti, studu). Pětileté děti si při tomto hodnocení už uvědomují i význam míry vlastního úsilí (oproti náhodě). Teprve mezi třetím a pátým rokem začíná dítě skutečně chápat subjektivní povahu emocí. Ví, že prožívané pocity závisí na tom, jak člověk dané situaci rozumí, a že ta samá situace může u různých lidí vyvolat zcela odlišné pocity. Kolem čtyř let umí dítě už i předvídat pravděpodobnou emoční reakci druhých. Předškolák tedy rozlišuje mezi chováním a vnitřními stavy, které chování řídí. Domnívá se však, že pocity a myšlenky se přímo projevují v chování a z chování tak jde jasně určit vnitřní stav.¹³⁷

Teprve v pěti až šesti letech dokážou děti lépe rozeznat skutečné emoční prožitky a neulpívají na jejich vnějších projevech. Uvědomují si, že vnější výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam a že lidé svoje pocity nemusí vždy dávat najevo.¹³⁸ Možnost maskovat vlastní emoce si uvědomují teprve děti školní, až kolem šesti let. Dítě začíná chápat, že výraz emocí může být zavádějící. Schopnost rozumět vnitřnímu prožívání ostatních je závislá na dosavadních sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi a hlavně na vztazích s dospělými. Porozumění motivům, myšlenkám a prožitkům druhých lidí postupně v předškolním věku narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, ve kterých dítě procvičuje schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o pohádky a příběhy, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru.¹³⁹

Dospělý má dítěti ukazovat, jak jde různé emoce zvládat, a podněcovat je ke společensky žádoucím způsobům jednání, chování a reagování. Účinný výchovný a rozvojový prostor vytvářejí situace, ve kterých dospělý podává dítěti o sobě nějaké sdělení.

¹³⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 66-67.

¹³⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 71.

¹³⁷ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 97.

¹³⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 66-67.

¹³⁹ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 97-98.

Je důležité vyjádřit emoce, které v nás konkrétní chování dítěte vyvolalo. Dospělý musí popsat chování, které tyto pocity vyvolalo a vyjádřit možné příčiny situace. Čím konkrétněji dítěti chování popíšeme a otevřeněji sdělíme své pocity, tím pravděpodobněji dojde ke změně chování, neboť tento způsob dává dítěti celkem přehledný návod.¹⁴⁰

1.4.5 Rozvoj sociálních kontrol

V útlém dětství se od dítěte neočekává, že hned poslechne rozkazu rodičů. Později je dítě podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo požadavkům společnosti a chovalo se podobně jako dospělí členové. V dnešní společnosti je socializační tlak na děti spíše pozvolný, dochází k němu většinou během třetího roku života a pak po celé předškolní období. Během třetího roku života sílí tzv. negativismus, ale i snaha dělat věci sám a po svém. Objevují se počátky skutečné sebekontroly. Dítě se učí například počkat a nepoddat se okamžitému impulzu. Používá přitom samo vůči sobě hlasité příkazy a pokyny, jenž zná od rodičů. Kolem tří let je sebekontrola skutečně zvnitřněna a dítě už nemusí k sebeřízení používat hlasitou řeč. Řídí se už spíše jen myšlením a schopnost sebekontroly pak rychle narůstá.

Vývoj svědomí je závislý především na vztahu dítěte k rodičům. Počátky sociální kontroly a ochota dobrovolně plnit příkazy rodičů a vnitřně se s nimi ztotožnit přímo souvisí s citlivostí rodičů k potřebám dítěte od nejútlejšího věku. Uspokojivý vztah dítěte k rodičům je tudíž hlavním předpokladem pevného svědomí. Vývoj svědomí rovněž ovlivňují socializační techniky. Tělesné tresty vývoj svědomí spíše utlumují, zatímco kázeňské techniky založené na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky vývoj svědomí podporují. Samozřejmě jen tam, kde mezi matkou a dítětem už láskyplný vztah existuje. Novější výzkumy naznačují, že záměrné disciplinární techniky mají pravděpodobně menší význam, než se soudilo a větší význam připadá stále autentické interakci v rodině.¹⁴¹ Významnější než úmyslné působení je tedy poskytnout dítěti identifikační model, dát dítěti příležitost, aby bylo svědkem našeho vlastního mravního jednání a rozhodování.¹⁴²

Dítě si všímá, jak se lidé skutečně chovají, a zobecní si, jaké chování je považováno za žádoucí. Získává také informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, a proč je určité chování nutné. Aby dítě předkládané pravidla pochopilo, je nutné mu vysvětlit příčiny, proč je třeba je dodržovat. Autoritou určující pravidla a garantem jejich dodržování jsou

¹⁴⁰ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 137-138.

¹⁴¹ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 94 – 96.

¹⁴² ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 134.

dospělí. Svědomí předškoláka je heteronomní, což znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí.¹⁴³

Svědomí souvisí s vědomím. Dítě si je nyní dobře vědomo svých povinností, co má a nemá dělat a proč. Ví, proč má dobré svědomí nebo proč je trápí výčitky. Svědomí je bytostně vnitřní činitel regulující jednání. I když se o mém dobrém či špatném činu nikdo nedozví, svědomí přesto mluví. Mravní výchova v rodině, zejména ve spojení s náboženskou výchovou může vývoj svědomí významně kultivovat a stimulovat, někdy však i vážně zkomplikovat. Dítě nás nejednou překvapí přílišnou citlivostí svědomí. Častější je ale případ, kdy je svědomí slabé a řídí se hrozbou trestu, příslibem odměny. A jsou děti i dospělí, u nichž se svědomí nevyvine vůbec. Dětské svědomí bývá zákonické, realistické. Platí jen provedený čin. Pohnutka v tomto období ještě nemá žádnou váhu, je jedno, zda se skutek stal neúmyslně nebo schválně. Schopnost cítit vinu patří k duševní výbavě kulturního člověka. Člověk, u něhož se to nepodaří, je trvalým nebezpečím pro své blízké i pro celou společnost. Ale naopak moc citlivé svědomí může podlomit iniciativu. Mravně citliví lidé jsou pro společnost cennější než vnitřně neotřesitelní suverénové. Vnitřní hlídač by měl však umět i chválit a odpouštět. Každý vnitřní konflikt mezi iniciativou a vinou by měl pokud možno končit upevněním a povzbuzením iniciativy.¹⁴⁴ Osvojování norem souvisí i s tím, jak dítě předkládaným požadavkům rozumí, neboli s kognitivním vývojem dítěte.¹⁴⁵

1.4.6 Hra

Hra má v socializačním procesu dítěte významnou úlohu. Pokud bychom chtěli celé předškolní období jednotně označit, jednalo by se nejspíše o období hry, která se v této době stává hlavní činností dítěte. Hra předškolního dítěte je rozvinutější, není omezena jen na cvičení funkcí vlastního těla a na experimentaci s předměty. Existuje velké množství pokusů o definici hry a vysvětlení jejího vzniku, podstaty a účelu. Nejvíce se zdůrazňuje, že hra je vykonávána jen proto, že je libá a přináší dítěti radost sama o sobě.¹⁴⁶ Při hře děti procvičují jemnou motoriku a koordinaci a učí se i řadu sociálních dovedností, např. respektovat práci druhého, rozdělit si úkoly, střídat se. Posilují také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky jako je pozornost, vytrvalost, odolnost k frustraci, zodpovědnost

¹⁴³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 45-46.

¹⁴⁴ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 134-143.

¹⁴⁵ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 431-434.

¹⁴⁶ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 100.

za své chování či realistický odhad vlastních dovedností.¹⁴⁷ V předškolním věku začíná převládat hra společná. Děti si hrají společně na sdílených projektech a poskytují si k tomu i materiál. Později přichází hra kooperativní, organizovaná ve spolupráci, při které jsou rozděleny role a každé dítě přispívá svým osobitým dílem ke společnému projektu.

Čtyřleté a pětileté děti si už málokdy hrají paralelně.¹⁴⁸ Dětské hry mohou mít různé formy. Při některých jde o procvičování tělesných funkcí (funkční či činnostní hra). Dále to jsou hry zaměřené na konstrukci nových věcí (konstrukční či realistický typ hry). Jindy dítě používá předmětů v předneseném významu (iluzivní typ hry) či při hře zkouší nejrůznější sociální role (úkolové hry). Důležitost hry pro život dítěte jde však stěží vtěsnat do jednotné teorie. Hra je jednou z nejzákladnějších potřeb dítěte, je nezbytná k jeho psychickému vývoji. Různé hry za různých okolností mohou mít odlišný význam. Psychoanalýza zdůraznila význam hry jako projevu nevědomí. Hra tedy slouží jako prostředek k vyrovnání s emočními konflikty na symbolické rovině. Pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem. Umožňuje mu také alespoň symbolicky vyplnit různá přání, která v realitě nemohou být splněny.

Předškolák se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, jenž ještě příliš dobře nechápe. Při hře se dítě smí chovat podle svých představ, smí si přizpůsobit realitu vlastním potřebám i zpracovat problematickou skutečnost jak samo chce. Může si znovu přehrát situaci, které nerozumělo či která se ho citově dotkla a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení.¹⁴⁹ Symbolická hra posiluje také porozumění sociálním rolím a pravidlům. Dítě se ve hře stane někým jiným, prožívá jeho pocity a touhy. Možnost sdílet s ostatními společný svět představ se nyní stává základem skutečných, i když zatím jen zpravidla krátkodobých přátelských vztahů. Některé děti si vytvářejí pro svou hru imaginární společníky, které postrádají ve skutečnosti. Dají jim jméno, mluví s nimi, pečují o ně a připisují jim různé vlastnosti a záměry.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 53.

¹⁴⁸ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 99.

¹⁴⁹ Srov. VAŠUTOVÁ M., *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, s. 46.

¹⁵⁰ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 102-103.

1.4.7. Prosociální vlastnosti

V předškolním období se můžeme setkat s projevy dětí, které odpovídají různému stupni rozvoje prosociálního chování.¹⁵¹ Rozvoj prosociálního chování závisí na dosažené určité úrovni emoční zralosti, schopnosti empatie, kontroly agresivních tendencí a ovládnání vlastních aktuálních potřeb. Významným předpokladem je uspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí. Předškoláci, kteří získali základní pocit důvěry ve svět i ve své vlastní kompetence, věří, že jejich chování má nějaký význam a že mohou ovlivnit vývoj různých sociálních situací. Když dítě ve vztahu se svými rodiči potřebnou pozitivní zkušenost nezíská, nemá důvěru k jiným lidem. Neumí navázat kontakt, chová se častěji odmítavě a agresivně a nedovede respektovat pravidla.¹⁵² V předškolním období jsou děti stále zaměřeny hlavně na sebe a své zájmy, na uspokojení vlastních potřeb, ale už dovedou brát ohled na jiné a jejich zájmy.¹⁵³ Umí se chovat nesobecky, projevit sympatii a empatii a snaží se pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích, i když to činí pouze na základě svých představ o účinné podpoře.¹⁵⁴

Prosociální vlastnosti, jejichž počátek hledáme v předškolním období, jsou ty, kdy se něco děje společně. „*Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění jedněch před druhými – a ovšem a především počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství.*“¹⁵⁵ Vztahy k druhým dětem jsou většinou přelétavé, nahodilé, málo trvalé. Vliv druhých dětí v tomto věku však nesmíme podceňovat. Každé dítě by mělo mít v předškolním období možnost ke styku s druhými dětmi. Pouze mezi nimi se učí způsobům chování, které budou později důležité. Ve styku s dospělými se nenaučí pomáhat slabším, druhé vést či jindy se jim podřídit, soupeřit, spolupracovat a řešit kompromisem mnohé vznikající konflikty.¹⁵⁶ V předškolním období se také kladou základy přátelství.¹⁵⁷ V tomto věku přátelství netrvalá dlouho, znamenají však velice užitečnou zkušenost. I zklamání a špatné zkušenosti jsou velmi prospěšné.¹⁵⁸

¹⁵¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 103.

¹⁵² Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 42-45.

¹⁵³ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, s. 103.

¹⁵⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 74-75.

¹⁵⁵ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 457-460.

¹⁵⁶ Srov. LANGMEIER J., a KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 100.

¹⁵⁷ Srov. ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003, s. 457-460.

¹⁵⁸ Srov. ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 125-126.

2. KŘESŤANSKÁ RODINA A VÝCHOVA

2.1 Křesťanská rodina

Rodina je instituce ustanovená Bohem. V Božím plánu tvoří pár muže a ženy první formu osobního společenství. Byl jim svěřen úkol předávání života a tím se stali spolupracovníky Stvořitele.¹⁵⁹ Děti jsou největším bohatstvím rodiny. Mají právo narodit se a vyrůstat v rodině, která je založená na manželství.¹⁶⁰ Rodiče dali dětem život, proto mají povinnost a právo je vychovávat. Mají vytvořit dětem láskyplné prostředí, které je pro výchovu dětí vhodné.¹⁶¹ Rodiče si mohou zvolit pro své děti způsob náboženské a mravní výchovy, který je v souladu s jejich přesvědčením.¹⁶² V rodině je dětem předáváno duchovní i kulturní dědictví. Děti si osvojují mravní hodnoty, společenskou odpovědnost i solidaritu. Učí se, co znamená být člověkem, co znamená milovat a být milován, utváření mezilidských vztahů.¹⁶³

Křesťanská rodina je rodina pokřtěných, neboť křesťany z nás ve svátosti křtu učinil Bůh.¹⁶⁴ Kristus vyšel manželům vstříc svátostí manželskou, která je obrazem lásky a jednoty mezi ním a církví.¹⁶⁵ Tak může být původně lidská skutečnost manželství prožívána v nadpřirozené svátostné formě a stát se znamením i nástrojem milosti.¹⁶⁶ Poznávacím znamením křesťanské rodiny by měla být láska, přijetí a ocenění dítěte.¹⁶⁷

¹⁵⁹ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 147-148.

¹⁶⁰ Srov. BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině*. Praha: Paulínky, 2010, s. 70.

¹⁶¹ Srov. *Gravissimum educationis: deklarace o křesťanské výchově*. Praha: Scriptum, 1992, čl. 3.

¹⁶² Srov. JAN PAVEL II. *Dopis rodinám: 2.2.1994*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 24.

¹⁶³ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 149.

¹⁶⁴ Srov. PONSARDOVÁ, CH., *Víra v rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 12-13.

¹⁶⁵ Srov. *Gaudium et spes: pastorální konstituce O církvi v dnešním světě*. Praha: Vyšehrad, 1969, čl. 48.

¹⁶⁶ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 152.

¹⁶⁷ Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981*. Zvon, 1992, čl. 26.

2.2 Výchova

„Výchova a celé výchovné jednání je především bezprostřední spolubytí člověka s člověkem. Na základě osobních zkušeností, poznávání i úvah dochází člověk postupně k tomu, v co věří, v co doufá a co miluje. Žádný jiný mezilidský vztah nedává podnět k sebeuvědomění tak silně jako vztah výchovný.“¹⁶⁸

Výchova je jedinečný proces, ve kterém vychovatel plodí v duchovním smyslu. Základní podmínkou každého výchovného postupu by mělo být uznání a respektování dítěte.¹⁶⁹ „Vychovatel má k dítěti přistupovat s úctou a vidět v něm lidskou bytost, která se mu v právu na dobrý život rovná od samého začátku, a která jednou bude stát na jeho místě – tak jak to zdůrazňoval Komenský odvolávaje se na Erasma Rotterdamského.“¹⁷⁰

Rodiče si přinášejí zkušenosti pro výchovu dětí ze své rodiny. Jejich rodičovské chování je do jisté míry předurčeno tím, jak prožívali výchovné působení svých rodičů. Výchovné působení ovlivňují také projevy, vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí.¹⁷¹ Záměrným působením se vychovatelé skrze stimuly snaží u vychovávaného dosáhnout stálých a žádaných změn v chování. Rodiče se snaží předat dětem vše, co jejich život dělá smysluplným a hodnotným.¹⁷² Záměrná výchova předpokládá, že vychovatel vědomě směřuje k určitému výchovnému cíli, ke kterému chce vychovávaného dovést, za použití výchovných prostředků, které pokládá za přiměřené. Bez záměrné výchovy se neobejdeme ani v rodinách, i když cíle a prostředky tady nebývají vždy tak pevně a jasně vymezeny. Rodiče zhruba vědí, jak těchto cílů dosáhnout, a to na základě zkušenosti z vlastního dětství.¹⁷³ „Záměrná, cílevědomá a promyšleně řízená výchova dítěte je nutná k tomu, aby si dítě osvojilo určité vědomosti, dovednosti, návyky a mravní hodnoty přiměřené ke svému věku.“¹⁷⁴

Kromě záměrné výchovy na dítě působí i výchova bezděčná. Osobnost dítěte se utváří pravděpodobně mnohem více soužitím členů rodiny a chováním rodičů než záměrnou výchovou. Rodiče působí na dítě a sami se pod vlivem dítěte mění. Výchovné

¹⁶⁸ SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 6.

¹⁶⁹ Srov. JAN PAVEL II. *Dopis rodinám: 2.2.1994*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 22-23.

¹⁷⁰ LANGMEIER, J., a KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 267.

¹⁷¹ Srov. GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 205.

¹⁷² Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 6.

¹⁷³ Srov. LANGMEIER, J., a KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 262.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 268.

cíle rodiče volí na základě svého hodnotového systému a dle předpokladů na straně dítěte.¹⁷⁵

2.2.1 Nevhodné výchovné postoje

Nevhodné styly výchovy vývoji dítěte spíše překážejí, než aby ho ulehčovaly. Při příliš úzkostné výchově rodiče na dítěti až nezdravě visí, ochraňují ho a brání mu v činnostech ze strachu, aby si neublížilo. Brání dítěti v iniciativě i sociálním vyspívání. Podle temperamentu dítěte tento styl výchovy vede buď k aktivnímu protestu, nebo k pasivnímu podřizování a ztrátě iniciativy. Při výchově rozmazlující rodiče rovněž na dítěti nezdravě ulpívají. Zbožňují je, posluhují mu, podřizují se jeho přáním a náladám. Ze strachu, aby si neublížilo, mu brání v společenském osamostatnění. Je přirozené, že brzy ztrácejí u dítěte autoritu. Dítě zároveň při tomto stylu výchovy nezíská dostatek potřebné sebedůvěry a jistoty.

Perfekcionistická výchova se snaží o úspěch dítěte bez ohledu na jeho reálné možnosti. Neustálým přetěžováním je dítě donuceno k rozličným obranným postojům. Protekční výchova zase usiluje o to, aby dítě dosáhlo hodnot, které jsou rodiči pokládány za významné. Ti neberou ohled na nadání dítěte ani cestu, jakou by jich mělo docílit. Dítěti vše sami zařizují, pracují za ně a připravují mu cestu. Nedovolují tak dítěti povahově vospět a osamostatnit se.

Se zavrhuující výchovou se setkáme spíše ve skrytých formách. Dochází k ní většinou tam, kde dítě u rodičů vyvolává pocit rodičovského zklamání a neúspěchu. Dítě je často vědomě či nevědomě trestáno, utlačováno a omezováno. Uchyluje se proto buď do rezignace a pasivity, nebo k protestním projevům.¹⁷⁶

2.2.2 Výchovné prostředky

Použití odměn je při výchově dítěte účinnější a mělo by jich být užíváno více, než trestů. Odměny nemusí být jen hmotné, ale i sociální povahy, např. pochvala a uznání, pohlazení či projevení zájmu. Protikladem poskytnutí odměny by mělo být její neposkytnutí, či nevšímání si nevhodného chování. Tím dojde k menší četnosti nežádoucích projevů a nedojde k nežádoucím vedlejším účinkům trestů.

¹⁷⁵ Srov. Tamtéž, s. 263.

¹⁷⁶ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 6-8.

Tresty je třeba šetřit, neboť mohou mít mnoho negativních následků. Dítě se například snaží vyhnout odhalení, ale dál v zakázané činnosti pokračuje. Potrestání může rovněž u dítěte navodit emoční stav, který brání v osvojení správné reakce. Častý a silný trest narušuje vztah dítěte k vychovateli a vede k tomu, že se dítě trestající osobě vyhýbá. Tresty mohou mít různou podobu, např. zákaz nějaké činnosti, napomenutí, nezájem. Tresty pomáhají celkem rychle potlačit nežádoucí chování. Za určitých podmínek jsou ve výchově nutné a mohou mít pozitivní účinky. Dítě se naučí rychleji rozpoznávat, co je správné a co nesprávné, než když je pouze odměňováno. Vynechání trestu může být pokládáno za formu odměny.¹⁷⁷

Odpuštění má větší výchovnou účinnost než uložený trest. Obnovuje dočasně narušený vztah a ten se tak může stát srdečnější a silnější, než byl předtím. Tato zkušenost má velkou hodnotu pro pozdější víru, prožívanou jako vztah k milosrdnému a odpouštějícímu Bohu.¹⁷⁸ „*Rodiče, kteří už nikdy nepřipomínají, co jednou odpustili, připraví děti k pochopení a přijetí osvobozujícího odpuštění hříchů od Boha. Výchova k vděčnosti za odpuštění, zavazující k upřímné snaze nevracet se ke starým chybám, nejlépe vede ke správné zpovědní praxi.*“¹⁷⁹

Nároky rodičů na poslušnost předškolních dětí jsou často velmi vysoké. Za neposlušnost jsou mnohdy pokládány i projevy dětí, které si takové pojmenování vůbec nezaslouží, např. impulzivnost, neklid, zvědavost, snížená schopnost dítěte vnímat nové podněty nebo přerušit svou probíhající činnost či přirozená snaha se uplatnit mezi ostatními dětmi. Skutečná neposlušnost je způsobena hlavně nejednotnou nebo mírnou výchovou, případně jejich kombinací.¹⁸⁰

2.2.3 Sexuální výchova

Rodiče jsou odpovědní taktéž za oblast sexuální výchovy. „*Pro vyvážený vývoj dětí má zásadní význam to, aby si řádným způsobem a postupně ujasnili význam sexuality a naučili se vážit si lidských a mravních hodnot, které jsou s ní spjaty.*“¹⁸¹ Pohlavní výchova

¹⁷⁷ Srov. LANGMEIER, J., a KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006, s. 264-265.

¹⁷⁸ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 47.

¹⁷⁹ Srov. GRAUBNER, J., *Manželství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 30.

¹⁸⁰ Srov. VAŠUTOVÁ, M., *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005, s. 39-40.

¹⁸¹ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s.168.

je právem a povinností rodičů. Rodiče mají za úkol poskytnout dětem jasnou a taktní pohlavní výchovu.¹⁸²

O sexualitě by měli rodiče s dětmi hovořit již od raného dětství. Informace mají odpovídat věku dítěte, jeho chápavosti i celkové životní zkušenosti. Sexuální výchova má být pravdivá a zodpovědná. Pravdivost výchovy nespočívá na pouhých informacích o sexualitě. Samotné informace totiž nestačí, pravdivost spočívá i v utváření postojů k sexualitě uvnitř rodiny a vede k zodpovědnému jednání.¹⁸³

Malé dítě nepoznává své tělo a blízké okolí jednoduchým viděním, ale skrze naše chování, označení a slova. Matka, která se zmiňuje pouze o určitých částech těla a zbytek neoznačuje, vytváří v dítěti pocit, že některé části těla jsou pěkné a chvályhodné a některé si chválu nezaslouží. Tak se začínají vytvářet první tabu a skutečnost pohlavnosti se v budoucnu nemusí stát integrovanou součástí vlastního „já“. Také není nic špatného na tom, pokud jsou děti předškolního věku přítomny u kojení svého sourozence, převlékání či koupání rodičů. Otázky po původu malých dětí začínají ve věku tří až čtyř let dítěte. Často se za těmito otázkami skrývá i hlubší otázka po základu vlastního života. Správná odpověď posílí vztah dítěte k rodičům a pomůže mu k zařazení vlastního „já“ ve společnosti.

Čím dříve se s tímto tématem setkáme, tím je to snadnější. Každé opoždění je nebezpečné, neboť mizí důvěra k rodičům a otevírá dveře nekompetentním poučením. Je lepší využít každé vhodné příležitosti a to i v případě, že samo dítě žádné otázky v této oblasti nepokládá. Ještě před vstupem do školy se musí dítě dovědět to nejdůležitější o těhotenství, porodu, výživě novorozenců i pohlavních rozdílech. Informace od rodičů, které se dozví jako základ rodinné příslušnosti, nemůžou pro ně nikdy být něčím neslušným a špatným. Dítě se tak může postavit proti dvojsmyslným a nevěcným vysvětlením jednak vnitřně a jednak se může ubránit i zvnějšku.¹⁸⁴

¹⁸² Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě* z 22.11.1981. Zvon, 1992, čl. 37.

¹⁸³ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s 75-76.

¹⁸⁴ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 131-144.

2.3. Křesťanská výchova

Křesťanská výchova dětí je povinností rodičů. Jejím cílem je z dětí vychovat dobré křesťany, samostatné a odpovědné členy společnosti. Ve výchově nejde o vytvoření kopií rodičů, ale předání základních lidských a křesťanských hodnot. Největší díl výchovy se uskutečňuje v předškolním věku. Dítě ještě všemu nerozumí, ale přebírá vzory chování, vnímá a pamatuje si.¹⁸⁵

V křesťanské rodině se mají děti od raného dětství učit poznávat a ctít Boha a lásce k bližnímu.¹⁸⁶ Křesťanští rodiče jsou ke křesťanské výchově dětí vybaveni svátostí manželskou. Ta je obdařuje darem síly, moudrosti, rady i dalšími dary Ducha svatého a umožňuje jim pomáhat dětem při jejich lidském i křesťanském zrání.¹⁸⁷ Zanedbáme-li náboženskou výchovu dětí, proviníme se nejen proti přijatému závazku, ale v první řadě vůči dětem.¹⁸⁸

Křesťanští rodiče mají být svým dětem prvními hlasateli víry.¹⁸⁹ „*Jazyku víry se člověk učí v kruhu rodiny, kde tato víra roste a sílí prostřednictvím modlitby a křesťanské praxe.*“¹⁹⁰ Křesťanští rodiče mají výchovou a katechezí děti přivést k lidské a křesťanské zralosti.¹⁹¹

„*Posvátnost a duchovní hodnota rodiny zazáří, když rodina žije jako domácí církev, jako společenství víry, které staví na Božím slově. Nejen že se v rodině z Bible čte, ale Boží slovo se i uvádí ve skutek a navzájem se o duchovní zkušenosti dělí. Taková rodina tvoří společenství, kde se s Bohem setkává, protože jeden v druhém vidí Krista a podle toho se k němu chová.*“¹⁹²

Celý výchovný proces má provázet a poznamenávat láska rodičů. Ta výchovu obohacuje o hodnoty, jako je např. mírnost, obětavost či nezištnost.¹⁹³ Výchova má být všestranná, má utvářet dítě vzhledem k poslednímu cíli a zároveň k blahu společnosti.¹⁹⁴ „*Skrze Krista je veškerá výchova v rodině i mimo ni včleněna do spasitelného rozměru*

¹⁸⁵ Srov. GRAUBNER, J., *Manželství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 26-27.

¹⁸⁶ Srov. *Gravissimum educationis: deklarace o křesťanské výchově*. Praha: Scriptum, 1992, čl. 3.

¹⁸⁷ Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981*. Zvon, 1992, čl. 38.

¹⁸⁸ Srov. GRAUBNER, J., *Manželství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 30.

¹⁸⁹ Srov. *Lumen gentium: věroučná konstituce o církvi*. Praha: Scriptum, 1992, čl. 11.

¹⁹⁰ BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině*. Praha: Paulínky, 2010, s. 112.

¹⁹¹ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 149.

¹⁹² Srov. GRAUBNER, J., *Manželství*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007, s. 32.

¹⁹³ Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981*. Zvon, 1992, čl. 36.

¹⁹⁴ Srov. PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRÁVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 168.

božské pedagogiky, která se vztahuje na lidi i rodiny a vrcholí ve velikonočním tajemství smrti a vzkříšením našeho Pána. Z tohoto „srdce“ našeho vykoupení tryská každý křesťanský výchovný postup, jenž zároveň nepřestává být výchovou k plnému lidství.“¹⁹⁵ Tak jako se dítě rodí v rodině a výchovou je uváděno do lidské společnosti, tak je znovuzrozením ve křtu a výchovou ve víře rovněž uváděno do rodiny Boží, do církve.¹⁹⁶

Náboženská výchova se týká celého člověka v jeho vztahu se světem.¹⁹⁷ Má rozvíjet a mít vliv na náš život. V každém životním období máme proto odpovědně najít a vyhledat to, co má být dále rozvíjeno.¹⁹⁸ Bůh je zdroj síly a energie, ze kterého člověk může čerpat pro svůj rozvoj. Jedním z cílů náboženské výchovy je pomoci nám s rozvojem našeho lidství. Smyslem náboženské výchovy není vznik kopie, ale zralé utváření vlastního života. Dítěti máme dát prostor pro hledání a rozvoj. Předložíme-li mu dopředu vše, v co má věřit a jak má žít, dojde v dospívání k závěru, že mu náboženství brání v rozvoji a musí se ho proto zbavit.¹⁹⁹

Náboženská výchova má být uskutečňována účastí na víře dospělých, povzbuzováním dětí k otázkám a poskytnutím odůvodnění a pochopení. Žije-li dítě v rodině, ve které je víra skutečně součástí každodenního života, s naprostou samozřejmostí se do této praxe postupně zapojuje.²⁰⁰ „*Dětská víra nebo dětská religiozita je zpočátku jednoduše účast na projevech víry dospělých.*“²⁰¹

S pokračujícím duševním vývojem a poznáváním okolního světa nám děti začínají klást otázky. Tím, že jim podle jejich možností na otázky odpovídáme a k otázkám je také povzbuzujeme, podporujeme jejich duševní i náboženský rozvoj. S postupujícím vývojem má dítě stále větší nárok na vysvětlení a zdůvodnění toho, co má dělat nebo co dělá.²⁰²

Předškolní děti nám pokládají o Bohu řadu takřka filosofických a teologických otázek. Získané informace si následně začleňují do svého magického obrazu světa. Nesprávné představy, které takto vzniknou, mohou přetrvávat až do období dospívání. Pak vzniká nebezpečí, že zároveň se zánikem světa pohádek se bude dětem jevit i náboženství

¹⁹⁵ Srov. JAN PAVEL II. *Dopis rodinám: 2.2.1994*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 23.

¹⁹⁶ Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981*. Zvon, 1992, čl. 15.

¹⁹⁷ Srov. SMAHEL, R., *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1993, s. 47.

¹⁹⁸ Srov. Tamtéž, s. 38.

¹⁹⁹ Srov. MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 36-38.

²⁰⁰ Srov. Tamtéž, s. 61-62.

²⁰¹ Tamtéž, s. 62.

²⁰² Srov. Tamtéž, s. 62.

jako překonaná věc. Dětem musíme odpovídat pravdivě a jednoduše, abychom později nic z toho, co se děti dozvěděly, nemuseli brát zpět.²⁰³

2.3.1 Vytváření náboženských postojů

Náboženský postoj je naučená dispozice chování, jak reagovat na určitý objekt či skupinu objektů docela stálým způsobem. Postoje mohou být měněny, ale jsou proti změnám značně odolné.

„Právě katolická praxe zbožnosti má zde velmi bohatý a hodnotný repertoár církevních norem chování, které jsou pro vytváření postojů obzvlášť důležité a hodnotné. Zvlášť je třeba poukázat na to, jaký význam mají v náboženské výchově slavnosti a svátky během církevního roku a náboženské obyčeje (jmeniny, vánoční svátky, slavnost sv. Mikuláše aj.), právě proto, že obsahují řadu prvků jednání.“²⁰⁴

Na vytváření postojů se podílejí tři složky, a to složka funkční, afektivní a kognitivní. U funkční složky se dítě nejdříve učí náboženským postojům jejich spoluprováděním. Způsoby chování většinou přebírá napodobováním a identifikací od blízké osoby.

Funkční složka náboženských postojů je pokaždé zároveň doprovázena složkou afektivní. Dítě například prožívá citově pozitivní klima díky blízkosti osoby, ke které má vztah, nebo se u něj díky smyslovému vjemu (jako např. příjemné vůně, zvuku, zvláštnosti kostelního prostoru) dostaví odpovídající citový stav. Pokud se to děje dostatečně často, může se tato afektivní zkušenost spojit s náboženskými projevy.

„Proto by mělo být základním principem náboženské výchovy starat se o to, aby se náboženské počiny dítěte odehrávaly co možná v afektivně pozitivním klimatu, protože tím se náboženské záležitosti (konkrétní projev víry, kostel, konečně osobnost Krista a Bůh) obsadí emočně pozitivně.“²⁰⁵

Pokud se náboženské úkony uskutečňují v atmosféře strachu, vynucení nebo neútlivosti, to znamená s nechutí, jsou obsazeny emočně negativně a časem od nich bude patrně upuštěno. Kognitivní složka náboženských postojů se vyvíjí jako poslední. Na významu může nabývat až s vývojem obecných kognitivních schopností dítěte. Je důležité, aby vychovatel vysvětloval náboženské úkony dle možností chápání dítěte, zdůvodňoval je a postupně je činil pochopitelnými.

²⁰³ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 32-35.

²⁰⁴ MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 66.

²⁰⁵ Tamtéž, s. 67.

Psychologický model vytváření postojů je pro náboženskou výchovu důležitý a je naší povinností ho aplikovat v náboženské výchově. Existuje však ještě jedna sféra náboženské výchovy, lidskému přístupu vzdálená a nekontrolovatelná, sféra milosti.²⁰⁶

2.3.2 Důležitost symbolů a rituů

Všechna náboženství se snaží předat další generaci náboženské postoje v co největší celistvosti. Z tohoto důvodu v nich hrají velkou úlohu interpretovaná gesta, zvyky, slavnosti, osobní i veřejné symboly víry.²⁰⁷

Předškolní dítě ještě není zatíženo logickým myšlením, proto je pro gesta, rituály a symboly zvlášť vnímavé. Obrazy z tohoto období mohou člověka ovlivňovat po celý jeho další život. Mohou vytvářet pocit bezpečí a skrytosti, nebo také pocit strachu a ohrožení.²⁰⁸

„Víra vzniká pouze malým dílem z reflexe. Rozhodující jsou zde spíše celistvé zkušenosti vlastního konání a tvorby symbolů, společenského (ne izolovaného) zážitku a angažovaného otevřeného a skutečného příkladu náboženského chování.“²⁰⁹

Symboly jsou gesta, slova, jednání i věci, které znázorňují a interpretují či činí sdělitelným nenázorný obsah. Jsou konkrétní a oslovují celou osobnost. Reprodukují člověku důležité záležitosti, které nejde dobře popsat pojmy a zprostředkovávají zkušenosti jiných. Zároveň mohou být názorným krátkým vzorcem naší víry. V křesťanských rodinách zdobí byt náboženské ozdobné předměty. Vyjadřují, že víra patří k trvalým a nejdůležitějším životním postojům této rodiny. Rity jsou symbolickými konstrukcemi chování, kterými jednotlivci i celé společenské skupiny názorně vyjadřují a zprostředkovávají své základní hodnoty. Jejich prováděním si je také osvojují, případně prohlubují. Zvyky, symboly a jednání ve znameních jsou mnohem výmluvnější a účinnější než mnoho pouček a slov. Rituálně utvářené formy chování však musí předávat a provozovat lidé, kteří tak skutečně žijí. Symbolické jednání je věrohodné pouze tehdy, pokud je ve shodě s celým životem.

Celistvý a silný přístup k základním křesťanským hodnotám se nabízí ve svátcích a slavnostech v průběhu roku.²¹⁰ Hluboce člověka oslovují a díky rituálům a gestům

²⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 64-68.

²⁰⁷ Srov. Tamtéž, s. 101.

²⁰⁸ Srov. MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s.34.

²⁰⁹ MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 108.

²¹⁰ Srov. Tamtéž, s. 101-108.

nepostihují pouze rozumovou stránku, ale především naše citové prožívání.²¹¹ Rodinné i církevní slavnosti jsou pro člověka přímo nezbytné. Vytvářejí orientační body v čase, tím se rok přehledně rozděluje do několika časových období. Slavením člověk vystupuje ze svého všedního dne a všední den objevuje v novém světle. V symbolických úkonech člověk vyjadřuje pozadí své existence. Vše má svůj řád, což dodává člověku pocit bezpečí a jistoty. Slavnosti zároveň představují symbolické a opakované zpřítomňování minulosti. Dávají prostor neúčelovému jednání a podporují kreativitu a fantazii ve hře, znázorňování a tvoření. Slavení oslovuje všechny smysly a ty teprve dělají slavnost skutečným zážitkem pro děti i dospělé.²¹²

Oslavy by měly mít v rodinách své pevné místo. Společným radostným prožitkem můžeme posílit rodinnou jednotu. Slavení bychom měli vnímat jako základní prvek křesťanského života, a tedy i výchovy.²¹³ Radost a vděčnost mají být hlavními náladami. Lidé se radují z toho, co dostali přímo i nepřímo darováno, a děkují Bohu jako dárci všech darů. Ke každé oslavě by proto měla patřit nějaká forma velebení Boha, od tiché modlitby až k eucharistické oslavě ve shromáždění obce věřících.²¹⁴

Děti mají slavení ve velké oblibě, žijí vlastně od jednoho svátku ke druhému. Přejí si, aby byl svátek veselý, aby na něm bylo dovoleno hlasitě se bavit a smát se. Nechtějí být pořád potichu, tvářit se vážně a chovat se upjatě. To platí i pro svátky církevní. Jestliže jsou pro dítě křesťanské bohoslužby ještě příliš náročné, měli bychom hledat v rodině takové formy slavení těchto svátků, aby se jich mohly účastnit i děti. Svátek můžeme zahájit procházkou s tematickým vyprávěním, a potom už může klidně přijít radost a veselí. Vhodná je také sváteční hostina. Dětem však nemůžeme předložit pouze spásné pravdy, zvěstování víry jim nestačí, potřebují také zkušenost smyslovou. Například zkušenost zářícího stromečku ve spojení s velkou radostí si dítě právem spojuje s nadějí na budoucnost.²¹⁵

²¹¹ Srov. MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s. 25.

²¹² Srov. MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 101-108.

²¹³ Srov. PONSARDOVÁ, CH., *Víra v rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 171.

²¹⁴ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 150.

²¹⁵ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 81-82.

2.3.3 Výchova k symbolům

Uvedení do světa symbolů je důležitým nábožensko-pedagogickým úkolem. Dítě se má učit mít účast na náboženských zkušenostech ostatních lidí a jejich projevu a tak prohlubovat své vlastní postoje.²¹⁶

S výchovou k symbolům máme začít nejlépe již v okamžiku narození dítěte. Dítě se setkává s prvními symboly, kterými jsou světlo, voda, ruce, matčina náruč. Předškolní období je pro výchovu k symbolům zásadní. „*Symbyly, které nebyly předem, nejlépe v předškolním věku, dětmi prožity, nemohou být ve věku školním dále rozvíjeny. Není na čem stavět.*“²¹⁷

Dítě vedeme k symbolům nejprve vytvořením prostředí s dostatkem správných podnětů, vedoucích k rozvoji dětského smyslového vnímání. Začátek programu výchovy k symbolům začíná následně hravým rozvíjením smyslového vnímání. Děti vnímají uklidňující světlo svíčky, listy na stromech, hru světla a stínu. Zdrojem prvního setkání dětských smyslů se symboly mohou být také náboženské svátky. Děti mohou při návštěvě kostela vnímat posvátnou atmosféru, vůni kadidla či světlo procházející barevnými skly oken.²¹⁸ Děti jsou ve větší míře orientované na ritualizaci svého světa zážitků. Symbolická gesta, znamení a vrcholy přímo vyžadují. Uskutečňování slavností, jako je např. zapalování adventního věnce, jim umožňuje přístup k výpovědím, které se za nimi skrývají.²¹⁹ První rozčlenění životních dějů začíná dítě vnímat již v raném dětství. Děje uvedené jednoduchým rituálem mají pro dítě i velký psychohygienický význam. Příkladem může být ukolébavka před spaním a křížkem na čele.²²⁰

Dalším úkolem je přivádět dítě k aktivní tvorbě symbolů. Už v předškolním období se mají děti učit uplatňovat řeč, gesta, morální fantazii a umělecké schopnosti pro vyjádření své úcty, nadějí, radosti či ochoty k usmíření. Naše postoje totiž nevznikají ani tak osvojováním pojmů či intelektuálními poznatky, ale zkušenostmi s konkrétními místy, slavnostmi, lidmi. Při náboženské výchově má jako aktivní forma tvorby symbolů velký

²¹⁶ Srov. MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 103.

²¹⁷ MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s. 57.

²¹⁸ Srov. Tamtéž, s. 56-57.

²¹⁹ Srov. MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 106.

²²⁰ Srov. MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s. 56-57.

význam hra.²²¹ Přibližně od dvou let je významným průvodcem dětských her hra imaginární, symbolická či „hra na něco“. Pro rozvíjení symbolických her nabízíme dětem hračky, které umožňují rozvoj fantazie.²²²

2.3.4 Náboženská výchova je povinností obou rodičů

V náboženské výchově hraje zásadní úlohu většinou matka. Dítě však potřebuje, aby se na výchově podíleli oba rodiče. Otec a matka nejsou soupeři, ale navzájem se doplňují. Je lepší, když se otec do náboženské výchovy jakkoli neobratně zapojí, než aby ji přenechal pouze manželce. Jediným vychovatelem víry je Duch svatý. Rodiče mají jen plnit své poslání a svými nedostatky se nemají zneklidňovat.²²³

2.3.5 Výchova k modlitbě

Křesťanští rodiče mají vychovávat své děti k modlitbě, vést je k postupnému objevování Božího tajemství a k osobnímu rozhovoru s Bohem. Základním prvkem výchovy k modlitbě je příklad a živé svědectví rodičů. Rodinná modlitba je společná modlitba muže, ženy, rodičů a dětí. Společenství v modlitbě je současně požadavkem i důsledkem tohoto společenství, jenž vychází ze svátosti křtu a manželství. Obsahem modlitby má být sám rodinný život. Všechny situace, jako jsou např. důležitá rozhodnutí, radosti a bolesti, mají být možností k díkuvzdání, prosbám a k odevzdání se rodiny Bohu.²²⁴ „*Modlitba posiluje duchovní stálost a soudržnost rodiny přispívá k tomu, aby byla součástí Boží „pevnosti“.*“²²⁵

Modlitbou člověk navazuje vztah s Bohem. Je to vztah lásky. Když se s dětmi, nebo před svými dětmi modlíme, je Bůh skutečně mezi námi přítomný.²²⁶ „*Neboť kde jsou dva nebo tři shromážděni ve jménu mém, tam jsem já uprostřed nich.*“ (Mt 18,20). Při výchově k modlitbě se nedoporučuje čerpat ze svého vlastního dětství, neboť tehdy často převládala formálnost, nuda, neupřímnost a donucování. Výchově k modlitbě máme věnovat mimořádnou pozornost, neboť je podstatnou formou výchovy k víře. Je to nejčastější a

²²¹ Srov. MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 103.

²²² Srov. MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s. 57.

²²³ Srov. PONSARDOVÁ, CH., *Víra v rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s.31-34.

²²⁴ Srov. JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981*. Zvon, 1992, čl. 59-60.

²²⁵ JAN PAVEL II. *Dopis rodinám: 2.2.1994*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994, s. 4.

²²⁶ Srov. PONSARDOVÁ, CH., *Víra v rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008, s. 73-75.

nejpravidelnější forma setkání s Bohem. Dítě prostřednictvím modlitby postupně vrůstá do svého osobního vztahu s Bohem.²²⁷

²²⁷ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 74-75.

3. ROZVÍJENÍ VÍRY DÍTĚTE

„Víra není pouhým kulturním dědictvím, nýbrž ustavičným působením milosti Boha, který volá, a také lidské svobody, jež se může či nemusí k tomuto povolání připojit.“²²⁸

Úkolem křesťanských rodičů je dětem svou víru a křesťanskou naději věrohodně dosvědčovat.²²⁹

„Křesťanská rodina předává víru, když rodiče učí své děti, jak se modlit a modlí se s nimi, když je přivádějí ke svátostem a uvádějí je do života církve, když se všichni scházejí, aby četli z Bible, a tímto způsobem život rodiny osvěcují světlem víry a oslavují Boha jako Otce.“²³⁰

3.1 Víra předškolního dítěte dle teorie stádií Jamese Fowlera

Mezi nejznámější teorie vývoje víry patří stadia rozvoje víry Jamese Fowlera, který svůj výzkum založil na díle Piageta a Kohlberga.²³¹ Stadia následují po sobě v daném pořadí a navazují na sebe. Každé z nich rozšiřuje obsah předchozího stadia. S novou duševní zralostí je spojeno zároveň nové stadium víry, jenž umožňuje zakoušet nový a širší rozměr důvěry k Bohu i lidem.

První stadium víry, které je časově vymezené mezi třemi až sedmi lety života dítěte, je intuitivně-projektivní víra.²³² Děti jsou nyní schopny používat řeč a symboly, aby rozuměly světu. Dětská fantazie převládá nad omezenými rozumovými schopnostmi a obraz světa se stává magickým.²³³ Také víra je plná fantazie. Dospělí proto musí dětem pomoci jejich náboženské představy uvést na pravou míru. Pokud dítě získá zásluhou rodičovské lásky zdravé sebevědomí a pocit vlastní jistoty, zahrne svou zkušenost do své představy o Bohu. „Výsledkem je víra dítěte charakterizována silným vědomím, že jsem v rukou milujícího a pečujícího Boha. Toto hluboké přesvědčení je pro dítě nesmírně důležité“²³⁴

Boha si děti představují většinou jako bytost, schopnou provádět velkolepé činy, která reaguje přímo na špatné nebo dobré chování dětí. Během tohoto citlivého období je

²²⁸ BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině*. Praha: Paulínky, 2010, s. 114.

²²⁹ Srov. BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině*. Praha: Paulínky, 2010, s. 114.

²³⁰ BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině*. Praha: Paulínky, 2010, s. 115.

²³¹ Srov. WEST, G. K., *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 153-154.

²³² Srov. VOLNÝ, V., *Teorie stádií víry J. W. Fowlera.*, s. 2.

²³³ Srov. WEST, G. K., *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 154.

²³⁴ VOLNÝ, V., *Teorie stádií víry J. W. Fowlera.*, s. 3.

důležité vhodné vedení a vzor rodičů. Rodiče, kteří se k dětem chovají panovačně, spoutají děti strachem. Sdílejí-li rodiče s dětmi tradice víry a velké příběhy, mohou jim pomoci objevit život plný zázraků. Dítě je stále pod vlivem egocentrismu a domnívá se, že každý člověk vidí Boha stejně jako ono.²³⁵

3.2 Dosavadní zkušenosti s Bohem a obraz Boha

Čtyřleté dítě vychovávané v křesťanské rodině již má s Bohem celou řadu zkušeností a má tedy již o Bohu dost jasnou představu.²³⁶ Prostřednictvím víry rodičů zažívá dítě Boha jako realitu.²³⁷ Představu dětí o Bohu vytváří zejména obsah modliteb, vysvětlování a vyprávění rodičů. Z modlitby rodičů zjistilo, že Bůh je větší a mocnější než jeho rodiče. Rodiče Boha prosí a děkují mu. Poznává, že nejen rodiče, ale i ono samotné patří k Bohu. Bůh ho chrání a má účast na všem, co dítě dělá.²³⁸ Když je nemocné, prosí rodiče Boha o jeho uzdravení. Nejdříve je to pro dítě útěchou, ale později přemýšlí, zda je Bůh odpovědný za nemoc i zdraví, život a smrt.²³⁹ Dítě zjišťuje, že Bůh jedná rozporuplně a je nepochopitelný a vzpírá se tomu. Zážitky, jakými jsou úmrtí v rodině nebo postižení sourozence, se dítě dostává k otázce, proč tomu tak je. Dítě by chtělo z Boha vyloučit vše temné a nejasné. Chce, aby k Bohu patřila jen starost o radost a štěstí.²⁴⁰

Dítě si buduje svůj obraz Boha z nejranější nezasloužené zkušenosti lásky a důvěry, získané ve vztahu s matkou. Mateřský obraz bezpodmínečně milujícího Boha, kterému záleží na každém jedinci, a který nenechá nikoho padnout, jde jen těžko zprostředkovat slovy. Slova mohou zkušenost posílit, ale nenahradí ji. Děti vnímají slova jako smysluplná jen pokud jsou spojena s určitým jednáním, situací nebo citem. Proto je důležité dětem zprostředkovat tento obraz nejen slovy, ale i jednáním. Tímto jednáním může být např. společná modlitba rodičů a dětí, slavnosti a svátky či gesto požehnání.²⁴¹

Bůh se dítěti chce zjevit a činí to hlavně prostřednictvím rodičů. Rodiče zosobňují malému dítěti Boha. Musí se snažit, aby byli přechodem k Bohu. Otec se má pokusit ztělesnit to, co dítě od Boha očekává, např. dobrotu, velikost a vážnost, ale také důslednost

²³⁵ Srov. WEST, G. K., *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002, s. 154.

²³⁶ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 41.

²³⁷ Srov. Tamtéž, s. 13.

²³⁸ Srov. Tamtéž, s. 33-41.

²³⁹ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 78.

²⁴⁰ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 41-42.

²⁴¹ Srov. MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998, s. 24-25.

a přísnost, pokud je to nutné. Matka má zosobňovat především ochrannou, odpouštějící a spasitelnou moc Boží. Při selhání vzniká nebezpečí, že si dítě tento zkreslený nebo záporný obraz promítne do pohledu na Boha. Tento obraz Boha pak může dítěti často celoživotně ztěžovat setkání s Bohem.²⁴²

Rodiče by nikdy neměli svým dětem Bohem vyhrožovat. Do představy Boha se promítá strach a vzdor vůči jeho hrozbám. Dítě se cítí nepochopeno. Bůh mu připadá zákeřný, netrpělivý a bezcitný. Z takových zkušeností si dítě skládá obraz Boha, kterého nechce milovat. Věci, které rodiče svým dětem o Bohu říkají ve snaze přimět je k dobrému chování, působí do budoucna negativně.²⁴³

3.3 Modlitba

První fáze výchovy k modlitbě spočívá v tom, že je dítě přítomno modlitbě rodičů. Tato fáze trvá přibližně do dvou let dítěte. V další fázi začíná dítě rozumět jednoduchým větám. Rodiče se modlí krátké a jednoduché modlitby, které se týkají dítěte a postupně se začínají modlit i jeho jménem. Zpravidla od tří až čtyř let začíná dítě po rodičích modlitby opakovat.²⁴⁴ Dítě tento typ modlitby potřebuje, aby dospělo ke zkušenosti o Bohu i sobě samém. Proto mají být modlitby tak rozmanité, aby vyjadřovaly celou naši zkušenost s Bohem.²⁴⁵ Jestliže tedy obsah modliteb vytváří představu dětí o Bohu, musíme se vyhnout všemu, co by mohlo vtisknout Bohu hrůzostrašné rysy. Do modliteb nemáme vkládat polidštěné obrazy o Bohu a nemáme Bohu připisovat negativní lidské chování, jako např. trestající či rozhněvaný. V modlitbách by se také neměly vyskytovat pouze ty Boží vlastnosti, které vyzvedávají jeho vzdálenost a velikost, jako je například všemohoucnost či spravedlivost. Máme dětem ukazovat Boha dějin, který je svému lidu nablízku.²⁴⁶ Moderní pedagogika také nedoporučuje obracet své modlitby k andělům a svatým, ale výhradně k Bohu. Dítě tak nebude mateno a jeho vztah k Bohu nebude narušován.²⁴⁷

Modlitby se nemusí vykonávat pouze ráno nebo večer, ale mohou vyplynout ze situace během dne. Dítě se tak učí modlit spontánně a tím vidět Boha ve všech věcech a prožitcích celého dne.²⁴⁸ Volně formulovanou modlitbou je dítě vedeno k osobnímu

²⁴² Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 40-41.

²⁴³ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 21-25.

²⁴⁴ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 77-79.

²⁴⁵ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 67.

²⁴⁶ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 84-89.

²⁴⁷ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 77-78.

²⁴⁸ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 79.

rozhovoru s Bohem.²⁴⁹ První vlastní modlitbou dítěte jsou krátká poděkování a vyjádření radosti.²⁵⁰ S dalším postupem duševního vývoje se dítěti rozšiřuje pohled na jiné lidi a tím jsou položeny základy modliteb za jiné. Mimo volně pronášených modliteb, kterým máme dávat přednost, potřebují děti také modlitby zformulované. Ty mají být přiměřené dětskému věku a teologicky správné.

Velké modlitby křesťanství, jako je například Otčenáš, jsou pro předškolní děti moc obtížné, proto se je s dětmi nemáme modlit. Děti, které se účastní modliteb v rodině, případně mše svaté, postupně samy k pochopení těchto modliteb dorostou. Příležitostně je však třeba dětem podávat vhodné vysvětlení, jinak si vytvoří nesprávné, často komické představy.²⁵¹ V modlitbách se totiž dítě setkává často s mytologickými a obraznými výrazy. U Otčenáše si například dítě lehce ztotožní nebe z modlitby s oblohou.²⁵²

Texty modliteb mají být dítěti srozumitelné a nemají obsahovat rýmy. Ty způsobují často jen mechanické opakování.²⁵³ Prozaická forma nám lépe umožňuje reagovat na jedinečnost okamžiku.²⁵⁴ Malé děti se ještě nedokážou dlouho soustředit, máme se s nimi proto modlit krátce.²⁵⁵ Modlitba tříletého dítěte je složena asi ze tří vět a trvá stěží půl minuty, modlitba pětiletého trvá asi minutu.²⁵⁶ Má se týkat konkrétních záležitostí dítěte a musí formulovat to, co je pro dítě důležité. Děti máme učit Boha oslavovat a vést je k modlitbě prosebné i děkované.²⁵⁷ Před modlitbou je dobré děti uklidnit. Chvilu ticha či krátké meditační cvičení nám pomohou ke zbožné modlitbě. Místo obvyklého pokřizování, které se předškolním dětem ještě dobře nedaří, lze jako úvod k modlitbě použít hlubokou úklonu. Při modlitbě je také vhodnější děti nechat upírat svůj záchytný pohled na hořící svíci, než se neustále soustředit na kříž. Svíce přitahuje dětskou pozornost a činí modlitbu krásnější a slavnostnější. V průběhu církevního roku můžeme obměňovat svíci například za jesličky, adventní věnec či mariánský obraz.²⁵⁸

Také vnější forma modlitby není to nejdůležitější, děti se mají modlit tak, jak se cítí nejlépe. „*Nejdůležitější je, aby se dítě cítilo při modlení dobře. Aby vědělo: Bůh mě má rád*

²⁴⁹ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 72.

²⁵⁰ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 14.

²⁵¹ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 79-82.

²⁵² Srov. Tamtéž, s. 38.

²⁵³ Srov. Tamtéž, s. 81.

²⁵⁴ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 65.

²⁵⁵ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 58.

²⁵⁶ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 87.

²⁵⁷ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 58.

²⁵⁸ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 80-86.

*takového, jaký jsem. Dítě se tedy má učit Boha milovat. Počátkem veškeré duchovní moudrosti není strach před Hospodinem, ale láska k němu.*²⁵⁹ Musíme se také vyvarovat toho, aby byla modlitba pro děti příliš obtížná, neboť se jim pak Pán Bůh může zdát moc přísný a náročný a mohou mít z něho strach.²⁶⁰ Také nenuťme děti k účasti na delších rodinných modlitbách, ale ponechme jim rozhodnutí, zda se jich chtějí zúčastnit nebo ne. Pokud budeme děti nutit setrvávat při dlouhých modlitbách a v přísné kázni, děti si modlitbu zprotiví.²⁶¹

Dítěti je třeba také vysvětlit, jakým způsobem plní Bůh naše prosby. Bůh není automat, ví lépe než my, co potřebujeme, a tak splní naše prosby často jinak, než si představujeme. Podobná nedorozumění jsou někdy důvodem toho, že dítě začne modlitbu odmítat.²⁶² Děti mají rádi opakování a prosazují rituály. Pro modlitbu s dětmi je proto nutná pravidelnost. Dítě si musí zvykat na dodržování určitého pořádku, a to i v oblasti náboženského života.²⁶³

3.4 Vyprávění ze Starého a Nového zákona

Cílem vyprávění není systematické předávání vědomostí o Písmu svatém či jeho důkladná znalost. Vyprávění příběhů z Písma svatého má dětem umožnit, aby získaly zkušenost s Bohem. Dětem však nelze předložit doslovný text Písma. Příběhy musí slyšet tak, aby to odpovídalo jejich chápání a jejich běžné zkušenosti.²⁶⁴ Dětem chybí už pouhé znalosti tehdejší doby a poměrů. Text Písma svatého pro ně tedy není bez dalšího vysvětlení srozumitelný.²⁶⁵

Děti se nejdříve zajímají o děj příběhu jako takový. Přesto je od začátku třeba objasnit poselství, které se má posluchačům sdělit a podnítit víru. Pokud jsou děti seznámeny pouze s příběhem, může jim to znesnadnit pozdější přístup k poznání bible.²⁶⁶ Někteří teologové a náboženští pedagogové jsou zastánci názoru, že je lepší dětem z Písma nic nevyprávět, aby příběh nepozbyl hlubšího a skrytého smyslu a nebyl překroucen.²⁶⁷ První seznámení s biblickými příběhy musí být proto učiněno odpovědně a potřebuje

²⁵⁹ Srov. SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010, s. 59.

²⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 68.

²⁶¹ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 82.

²⁶² Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 14.

²⁶³ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 79-80.

²⁶⁴ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 45-48.

²⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 30.

²⁶⁶ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 46.

²⁶⁷ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 50.

důkladnou přípravu. Dobrá dětská bible, ze které je možné číst, rodičům tuto přípravu ulehčí.²⁶⁸ Svými ilustracemi může také dětem přiblížit jednotlivé scény z Písma. Děti si při poslouchání velmi rády prohlížejí obrázky. Chtějí vidět vše, o čem slyší.²⁶⁹ Navíc děti v předškolním věku si lépe zapamatují to, co viděly, nežli to, co slyšely.²⁷⁰

Prvními biblickými příběhy, které dětem zhruba mezi druhým a čtvrtým rokem života nabídneme, by mohly být příběhy o Ježíšově narození, o stvoření světa a o očekávání nové země. Tyto tři texty jsou velmi důležité k prohloubení náboženské zkušenosti dítěte, jak pro jejich teologický obsah, tak proto, že jsou pro děti vhodné.

Kruté a děsivé scény z Písma bychom měli vynechávat. Dětem od tří do pěti let ještě nemusíme nic říkat o Ježíšově smrti na kříži či o jeho bičování. I když je tato událost z teologického hlediska klíčovou událostí v Ježíšově životě a úzce souvisí s jeho vzkříšením, je pro dětskou duši příliš těžká a skličující. Dítě v tomto věku se ještě neptá, jak to bylo dál, co se s Ježíšem potom stalo. Přijímá, co o Ježíšovi slyší a skládá si postupně vše ve svém srdci. Tak vzniká u dítěte obraz Ježíše. Dětem by se neměly také vyprávět pouze příběhy o Ježíšových zázracích, aby ho neviděly jako kouzelníka z pohádek.²⁷¹

Biblické poselství vyžaduje výklad a odpověď. Na příběh můžeme volně navázat rozhovorem, nebo může dítě sehrát scénku příběhu či příběh výtvarně zpracovat. Závěrem by se měla formulovat modlitba, ve které dítě poděkuje Pánu za vše, co slyšelo.²⁷²

3.5 Seznámení s chrámem

První návštěvy kostela je lépe vykonat s dítětem mimo dobu bohoslužby. Domácí přípravou dětem vysvětlíme, z jakého důvodu do kostela chodíme a jaké jsou zásady chování v kostele. V kostele pak upozorníme na hlavní prvky, vysvětlíme symboly a znamení.²⁷³ Občasná návštěva kostela mimo bohoslužbu se dětem líbí. Vnímá atmosféru, prostor, posvátné ticho. V každém kostele dítě poznává něco z Boží jinakosti.²⁷⁴

Dítěti má být Boží dům přibližován pomalu, nenásilnou formou. K pochopení kostela můžou dítěti pomoci i zážitky spojené s „domem“. Děti si rády hrají na „bydlení“. Tak se

²⁶⁸ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 46-52.

²⁶⁹ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 52.

²⁷⁰ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 50.

²⁷¹ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 50-52.

²⁷² Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 50-51.

²⁷³ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 55.

²⁷⁴ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 86.

učí a poznávají podstatu, co to znamená „dům“. Jaké je to k někomu přijít, někoho pozvat, obsluhovat, být pozván apod. Na základě těchto zkušeností můžeme dětem objasnit, že Bůh je věčný dům pro lidi. Má pro nás vždy otevřené dveře, můžeme k němu přicházet nebo od něho odcházet. Kostel není jen účelová stavba, ale je znamením toho, že Bůh je naším domovem.²⁷⁵

3.6 Účast dětí na bohoslužbách

Běžné bohoslužby nejsou dětem přiměřené a děti jim nerozumí. Rodiče většinou spoléhají na to, že se děti časem zaučí a zvyknou si.²⁷⁶ Předškolní dítě kolísá mezi přáním zůstat doma a hrát si, neboť se v kostele nudí, a mezi přáním jít s dospělými a být tak brán vážně.²⁷⁷

Všichni rodiče mají zkušenost, že malé děti při bohoslužbě vyrušují. Z bohoslužby něco má, jen pokud je blízko oltáře. Chtělo by sice s rodiči na bohoslužbě vydržet, ale hodina je pro dítě příliš dlouhá. Dítě má pocit, že ho dospělí utiskují. Dětem se má v kostele líbit, nemají mít z něho strach či být nuceny k nesnesitelnému sebeovládání. Leistová varuje, že pokud začneme děti brát na bohoslužbu příliš brzy a příliš často, vztah k církvi mu spíše ztížíme. Je lepší dítě na bohoslužby neposílat, než aby tam chodilo nerado a nudilo se tam.²⁷⁸

Dnes se dává přednost společnému pobytu dětí s rodiči po celou dobu trvání mše. To klade požadavky na rodiče, celebranta i jiné účastníky bohoslužby. Jako nevhodná se jeví krajní řešení, kdy rodiče nechají děti běhat po kostele bez usměrnění, či doporučení, aby rodiče s dítětem do kostela nechodili, dokud nebude schopno v tichu a klidu bohoslužbu vydržet. Východiskem je kompromis, kdy se rodiče o své děti starají, a ostatní účastníci bohoslužby chápou, že děti nemohou být tiše a bez jakéhokoli pohybu.²⁷⁹

Bohoslužba je hlavně prostorem slavení, jemuž liturgie dává výraz a umožňuje tak přítomným setkání s Bohem. Pro křesťana má být určující Ježíšovo jednání k dětem. „*Nechte děti přicházet ke mně, nebraňte jim, neboť takovým patří království Boží. Amen, pravím vám, kdo nepřijme Boží království jako dítě, jistě do něho nevejde. Objímal je, vkládal na ně ruce a žehnal jim.*“ (Mk 10,14-16) Ježíš nám říká, že se od dětí můžeme

²⁷⁵ Srov. GRUBER, E., R. *Děti se ptají na Boha*. Praha: Portál, 1994, s. 27-28.

²⁷⁶ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 40.

²⁷⁷ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 165.

²⁷⁸ Srov. LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996, s. 84-86.

²⁷⁹ Srov. VLK, M.: *Pastorační směrnice pro Bohoslužby s dětmi*.s. 2.

naučit podstatným věcem, jež souvisí s Božím královstvím. Dítě má v sobě jedinečnost, kterou mu dává Boží blízkost a bezprostřednost, kterou má ono samo vůči Bohu.²⁸⁰

3.7 Příprava na mši svatou

Základem je děti na slavení mše připravit. Liturgická a eucharistická výchova nesmí být oddělena od obecné lidské a křesťanské výchovy. Souvisí spolu a mají postupovat společně. Děti přiměřeně k svému věku a osobnímu vývoji poznávat lidské hodnoty, které jsou ve mši svaté obsaženy. Největší význam při zprostředkování těchto lidských a křesťanských hodnot má křesťanská rodina. Rodiče na sebe vzali při křtu svých dětí povinnost učit své děti modlitbě. Každodenně se s nimi modlí a vedou je také k samostatné modlitbě. Děti, které jsou takto připraveny a pokud si to přejí, se s rodiči velmi brzy účastní mše. Děti již tuší, co znamená eucharistické tajemství a také společný zpěv a modlitba je pro ně snadnější.²⁸¹ Poskytnout dětem předpoklady k pochopení bohoslužby je lepší, než jim objasňovat její skladbu. Pokud jsou níže uvedené hodnoty v rodině zakoušeny, nebude pro děti těžké je v bohoslužbě nalézt.²⁸²

- Zkušenost společenství: Křesťanská liturgie je dílem celého společenství. Slavení liturgie předpokládá zkušenost společenství. Dítě se má v rodině naučit otevřenosti, odpovědnosti za druhého, ohleduplnosti, nemyslet jen na sebe a spokojení svých potřeb. Má se také seznamovat s pravidly a normami života ve společenství.
- Zkušenost slavení: Křesťanská liturgie je slavení slavnosti. Slavnost je protiklad všednosti, patří k ní slavnostní hostina, šaty, hudba, rituál, radost ze života apod. Jestliže děti nemají se slavením zkušenost, nemůžeme po nich chtít, aby slavily liturgii. Pokud dítě nemá zkušenost se slavnostním obědem, nedokáže se těšit na slavnostní návštěvy a jeho rodiče jen neustále pracují, je velice ochuzeno o rituály a omezeno ve schopnosti účinně a vědomě slavit liturgii.
- Zkušenost vděčnosti: Když dítě prožije to, že je obdarováno, je schopno také děkovat. Pokud dítě nedostává dárky, nebo dárek dostane jen tehdy, když něco udělá, nenaučí se vděčnosti. Dárek je něco nezaslouženého, je projevem lásky. Díky této zkušenosti může dítě poznat a vědět, že Bůh nás obdarovává ještě mnohem více.

²⁸⁰ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*.s. 32-33.

²⁸¹ Srov. KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*, čl. 8-10.

²⁸² Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000, s. 165-167.

- Zkušenost rozdělit se: Děti mají zakusit, že pokud se dokážou rozdělit o to, co mají, jejich život se stává bohatším a do jejich duše vstupuje radost. Dávat a přijímat je podstatou lásky. Tato zkušenost je pro slavení liturgie podstatná. Člověku dává možnost prožít, že se sám stává obdarovaným.
- Zkušenost naslouchat: Naslouchání je vnitřní připravenost k vnímání jemných mezitónů skutečnosti. V liturgii má své místo ticho. Aby dítě pochopilo význam ticha, musí se s ním doma seznámit, poznat, že i ticho je krásné. Kdo může a chce slyšet Boží poselství, ten se musí učit naslouchání Božímu tajemství v tichu.
- Zkušenost odpouštět: Děti, které chtějí slavit liturgii, musí prožít, co znamená, když je jim vina odpuštěna. Teprve pak budou přibližně rozumět, co znamená, že mi odpustil Bůh.
- Zkušenost úžasu aneb otevřenosti pro Boží tajemství: Děti je třeba zcitlivět pro tajemství a krásu života. Musí se naučit žasnout nad krásou Božího stvoření. Bůh je větší než naše představy, nedá se obsáhnout. Když budeme dětem zprostředkovávat obraz Boha vždy laskavého a přívětivého, mohou se pak setkat se zlem a dojde ke krizi víry. Dětem musíme poukázat také na Boží nepochopitelnost, máme je vést k Bohu, který je Tajemstvím.
- Náboženské hodnoty rodiny: Rodina má uvnitř liturgie své místo a liturgie má zase mít své místo v rodině. Slavení liturgie jako setkání s Bohem předpokládá víru. V mnoha křesťanských rodinách však dnes praxe víry chybí. I v náročném pracovním rytmu se dá najít čas, kdy rodina může být pohromadě. Je to např. večerní modlitba a modlitba u jídla. Tyto chvíle mohou mít velký význam pro náboženský život rodiny. Modlitba u jídla je velikou příležitostí, kdy můžeme prožívat v rodině svou víru. Děkujeme při ní za dar jídla a prosíme za lidi, kteří nemají co jíst. Je těsně spojena s modlitbou díky a chval, jenž mají své místo v liturgii při přípravě darů a eucharistické modlitby. Při společné večerní modlitbě můžeme do rukou Božích vložit celý prožitý den. Tím, že v rodině slavíme liturgii, se děti učí a připravují na slavení bohoslužby v kostele.²⁸³

Doma můžeme dítě připravit pro liturgii také tím, že mu pomůžeme zapojit nedělní liturgii do jeho hry. Dítě si hraje na mši svatou, napodobuje obřady. Tím lze probudit a

²⁸³ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. s. 14-18.

rozvíjet pozorovací smysl dítěte, bude si více všimnout, co se v kostele děje.²⁸⁴ Děti bychom do slavení liturgie měli uvádět postupně, zásadou je děti nepřetížít. Měli bychom jim vysvětlit, že ne vše v bohoslužbě je stejně důležité a upozornit je na dva vrcholné body, kterými jsou Boží slovo a Eucharistická modlitba.²⁸⁵

Přestože děti přibližně do pěti let toho o mši svaté mnoho nevědí, můžeme pro ně udělat mnohé.²⁸⁶ Děti by měly být rodiči dopředu upozorněny na to, jaký je svátek, na co si mají v kostele dát pozor, co můžou zažít, slyšet apod.²⁸⁷ Několik pomůcek pro přípravu dětí na bohoslužby můžeme najít i na internetu (např. www.kanan.cz). Pro předškolní děti jsou zde připraveny katecheze na neděli vycházející z evangelia, obrázky a omalovánky. Existují také časopisy, např. Nezbeda má pro předškoláky speciální přílohu zvanou „Cvrček“.²⁸⁸

Rodiče by měli v kostele držet své děti na klíně nebo vedle nich sedět a potichu jim objasňovat aktuální dění. Dítěti můžeme vzít na mši misálek, v kterém si ukazuje, co pan farář dělá. Tak se dokáže lépe soustředit a nezlobit. Je dobré, když se dítě může nějakým způsobem do liturgie zapojit. Může např. nést dary nebo podávat ruku při pozdravení pokoje.²⁸⁹

Rodiče také mohou dítěti pomoci, aby správně vidělo tím, že při mši svaté upozorní také na věci nenápadné a menší. Mohou také vysvětlovat slova, kterým děti nerozumí. Pak je zde menší nebezpečí, že se děti budou nudit.²⁹⁰ Po mši svaté by rodiče měli dětem zodpovědět otázky a vysvětlit to, čemu děti nerozuměly. Pokud se dětem před bohoslužbou a po ní nevěnujeme, samo dítě se jen těžko naučí být pro bohoslužbu vnímavé.²⁹¹

Příprava na mši svatou pomáhá rodičům, ale hlavně dětem, aby při mši svaté nezlobily. Při účasti na liturgii děti dostávají velký dar milosti Boží. Rodiče by však měli spolupracovat na tom, aby děti mohly být osloveny a nespoléhat se při náboženské výchově svých dětí pouze na nadpřirozené dary. Rodiče musí vytvářet podmínky a spolupracovat s tím, co je přirozené.²⁹²

²⁸⁴ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 40.

²⁸⁵ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. s. 11.

²⁸⁶ Srov. Tamtéž, s. 27.

²⁸⁷ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 40-41.

²⁸⁸ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. s. 27.

²⁸⁹ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. s. 27.

²⁹⁰ Srov. *Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Maticе cyrilometodějská, 2000, s. 166.

²⁹¹ Srov. SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006, s. 40-41.

²⁹² Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. s. 27.

3.8 Přizpůsobení liturgie dětem

Církev vyšla dětem vstříc vydáním Direktoría pro mše s dětmi.²⁹³ Liturgie je činnost celého shromáždění. Děti jsou důležitou částí společenství i církve, neboť jsou jejich budoucností. Stejně jako je důležité, aby si děti sebou z rodiny přinášely předpoklady k slavení liturgie, tak je důležité slavit liturgii tak, aby se děti cítily osloveny a vtaženy do liturgického dění. V tom hrají bohoslužby s dětmi důležitou roli. Děti se mají aktivně podílet na přípravě i slavení bohoslužby.²⁹⁴

Slova a znamení při mši svaté nejsou dostatečně přizpůsobeny chápavosti děti. Nelze však požadovat, aby jim v liturgii muselo být vždy všechno dopodrobna pochopitelné. V každodenním životě děti prožívají ve společnosti dospělých také mnoho věcí, kterým nerozumějí, aniž by se proto nudily. Přesto pokud by se děti v bohoslužbě po léta setkávaly s nepochopitelnými věcmi, mohlo by to negativně ovlivnit jejich náboženský vývoj. Jak prokázala moderní psychologie, náboženské zkušenosti z období raného dětství a dětství působí dlouhodobě, neboť jsou charakterizována náboženskou otevřeností.²⁹⁵

Direktorium pro mše s dětmi zná dvě základní formy eucharistické bohoslužby, mši pro dospělé s účastí dětí a mši pro děti s účastí menšího počtu dospělých. Výhodou účasti dětí na slavení mše pro dospělé je to, že mohou působivě prožívat svědectví víry dospělých. Pokud dítě slaví mši zároveň s ostatními členy rodiny, velmi se tím podporuje křesťanský duch uvnitř rodinného společenství. Menší děti, které se nechtějí nebo nemohou mše účastnit, mohou přijít alespoň na závěr mše, aby spolu s celým společenstvím obdržely požehnání. Během mše mohou být v jiném prostoru v opatrování pověřených osob. I v mešních slavnostech pro dospělé by se měl na přítomnost dětí brát ohled a neměly by se cítit jako přehlížené. Děti ještě nemohou všemu rozumět, ale mohou být do dění zapojeny tím, že se na ně přenesou určité úkoly, např. přinášení obětních darů.²⁹⁶

Při mši pro děti s účastí menšího počtu dospělých je slavení přizpůsobené dětem. Záměrem však není převedení mše do zcela dětské formy. Tato mše „*musí vést děti ke mši dospělých, především k té, k níž se má shromažďovat obec křesťanů v neděli. Při žádném přizpůsobení z důvodu věku nesmí dojít ke zcela osobitému ritu, který by se příliš odlišoval od obecné mše.*“²⁹⁷

²⁹³ Srov. KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*, čl. 6.

²⁹⁴ Srov. DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*.s. 7,18

²⁹⁵ Srov. KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*, čl. 2.

²⁹⁶ Srov. KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*, čl.16-17.

²⁹⁷ Srov. Tamtéž, čl. 22-24.

Zásadou účasti na mši by měla být aktivní a uvědomělá účast dětí. Co nejvíce děti má přejímat při slavnosti určité úkoly a služby. Všechny činnosti mají vést k vnitřní účasti dětí, jinak zůstávají neplodné. Děti mohou např. upravit bohoslužebný prostor a oltář, zpívat v dětském sboru, hrát na hudební nástroje, přednášet jednotlivé prosby při přímluvách apod. Pokud celebrant hovoří k dětem, má přizpůsobit své vyjadřování tak, aby bylo dětem srozumitelné. Používá zřetelná, prostá a důstojná gesta. K vnitřní spoluúčasti mají dětem pomáhat také volně formulované výzvy kněze např. ke kajícímu úkonu, k modlitbě nad dary.²⁹⁸ Také liturgické texty mají být přednášeny srozumitelně a bez spěchu.²⁹⁹

Pokud je to možné, má být mše pro děti slavena v kostele. Má být zvolena část prostoru, která odpovídá počtu účastníků a denní doba, která je pro děti vhodná. Každá mše pro děti musí být pečlivě a včas připravena. Děti by se měly podílet na přípravě mše, mohou se také zapojit při úpravě a výzdobě mešního prostoru. Při mši by měl být využit zpěv či hra na hudební nástroje, neboť děti jsou k hudbě zvlášť vnímavé. Vzhledem k psychologii dětí má při mších s dětmi značný význam účast dětí prostřednictvím gest a postojů. K vhodným gestům patří např. průvody, které vedou k lepšímu chápání probíhajícího děje. Děti jsou také zvlášť vnímavé k viditelným prvkům liturgie. To platí hlavně pro názorné prvky v průběhu liturgického roku, jako jsou např. liturgická výzdoba či světla o svátku Uvedení Páně do chrámu. Kromě viditelných prvků patřících k samotné slavnosti, mohou být použity i další vhodné prvky. Užitečné může být i použití obrázků.³⁰⁰

Některé prvky nebo texty mohou být za podmínek stanovených Direktoriem dětem přizpůsobeny či vynechány. Je dovoleno např. vypustit některý prvek ze vstupních obřadů a některý zase trochu rozvinout. Také pokud se jeví některá či všechna denní čtení dětem těžko pochopitelná, mohou být některá čtení vynechána či vybrána z lekcionáře nebo z Písma sv. Vhodné texty smí být čteny samými dětmi i s rozdělenými rolemi. Promluva může mít formu dialogu s dětmi.³⁰¹

Všechny části, u kterých lze ovlivňovat jejich délku, mají být uspořádány tak, aby bohoslužba netrvala příliš dlouho a aby žádná část svou délkou nenarušovala přirozený rytmus bohoslužby.³⁰²

²⁹⁸ Srov. Tamtéž, čl. 22-24.

²⁹⁹ Srov. Tamtéž, čl. 37.

³⁰⁰ Srov. Tamtéž, čl. 25-36.

³⁰¹ Srov. KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*, čl. 38-51.

³⁰² Srov. VLK, M.: *Pastorační směrnice pro Bohoslužby s dětmi*.s. 2.

ZÁVĚR

V předkládané bakalářské práci, která nese název „Výchova dítěte v křesťanské rodině v předškolním věku“, jsem se zabývala otázkou vývoje, výchovy a rozvíjení víry předškolního dítěte, které vyrůstá v křesťanské rodině. Předškolní období je pro křesťanskou výchovu nesmírně důležité. Výchovné úkoly mají naději na úspěch pouze tehdy, pokud je rodiče vezmou v úvahu již v předškolním věku dítěte.

Práce byla napsána očima křesťanského rodiče, který se ve svém životě s aktuálními otázkami křesťanské výchovy setkává. Snaží se vyzdvihnout důležité úkoly křesťanské výchovy předškolního období. Rodiče by měli dětem zprostředkovat správný obraz Boha, uvést je do života církve, vychovávat je k modlitbě, symbolům a k osobnímu vztahu s Bohem.

Po prostudování velkého množství literatury ke zvolenému tématu jsem došla k závěru, že výchova dítěte v křesťanské rodině je velice náročná, avšak zajímavá a zodpovědná.

Doufám, že se mi v mé práci podařilo napsat to, co jsem si na začátku stanovila. Studium literatury různých autorů jsem získala široký přehled nejen o tom, jak ve výchově dítěte postupovat, ale i co výchovu ovlivňuje.

Použitá literatura

Prameny:

Bible: Písmo Svaté Starého a Nového zákona: český ekumenický překlad. Praha: Česká biblická společnost, 2008, ISBN 978-80-85810-66-0.

PAPEŽSKÁ RADA PRO SPRAVEDLNOST A MÍR. *Kompendium sociální nauky církve.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-7195-014-1.

Gravissimum educationis: deklarace o křesťanské výchově. Praha: Scriptum, 1992. ISBN 80-85528-06-1.

Gaudium et spes: pastorální konstituce O církvi v dnešním světě. Praha: Vyšehrad, 1969.

Lumen gentium : věroučná konstituce o církvi. Praha: Scriptum, 1992. ISBN 80-85528-07-X.

JAN PAVEL II. *Familiaris consortio: Apoštolská adhortace Jana Pavla II. o úkolech křesťanské rodiny v současném světě z 22.11.1981.* Zvon, 1992. ISBN 80-7113-067-2.

BENEDIKT XVI. *Myšlenky o rodině.* Praha: Paulínky, 2010. ISBN 978-80-86949-80-2.

JAN PAVEL II. *Dopis rodinám: 2.2.1994.* Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.

Literatura:

PONSARDOVÁ, CH., *Víra v rodině.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-7195-184-1.

SMAHEL, R., *Rozhlasové přednášky o výchově dětí.* Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2010. ISBN 978-80-7266-346-0.

SMAHEL, R., *Duševní vývoj a duchovní zrání dítěte v křesťanské rodině.* Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1993.

LANGMEIER, J., a KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

GILLERNOVÁ, I., ed. a MERTIN, V., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

GRAUBNER, J., *Manželství.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-7195-106-3.

VAŠUTOVÁ, M., *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání.* Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

- VAŠUTOVÁ, M., *Vývojová psychologie: pro učitele odborných předmětů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-243-2.
- PAVLAS, I., a VAŠUTOVÁ, M., *Vývojová psychologie I*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-153-3.
- Křesťanská výchova v rodině*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2000. ISBN 80-7266-076-4.
- MUCHOVÁ, L., *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994.
- MUCHOVÁ, L., *Bůh je jako mrakodrap: o rozvíjení dětského Božího obrazu*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1998.
- LEISTOVÁ, M., *První zkušenost s Bohem*. Praha: Vyšehrad, 1996. ISBN 80-7021-177-6.
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.
- VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie pro obor penitenciární péče*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-307-1.
- ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- ŠULOVÁ, L., a kol. *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., a LANGMEIER, M., *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H & H, 2002. ISBN 80-7319-016-8.
- WEDLICHOVÁ I., HEŘMANOVÁ V., *Kapitoly z vývojové psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-044-0.
- ŠIMÍČKOVÁ J., BINAROVÁ I., HOLÁSKOVÁ K., PETROVÁ A., PLEVOVÁ I., PUGNEROVÁ M., *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- WEST, G. K., *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-684-5.
- SIMAJCHL, L., *Společně k Bohu: mravní výchova dítěte v předškolním věku*. Vranov nad Dyjí: A.M.I.M.S., 2006. ISBN 80-239-9699-1.
- GRUBER, E., R. *Děti se ptají na Boha*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-19-4.
- ATKINSON, Rita L. et al. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-x.

Jiné zdroje:

VOLNÝ, V., *Teorie stadií víry J. W. Fowlera*. [online].

Dostupné z:

<https://www.google.com/url?q=http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF/Katedra_krestanske_vychovy/stadia_viry.rtf&sa=U&ei=pvtwUbThMcaJhQfj6oHwAg&ved=0CAcQFjAA&client=internal-uds-cse&usg=AFQjCNHZzgSrTAeUAZbAUk-L_ppqMabdLg>

VLK, M.: *Pastorační směrnice pro Bohoslužby s dětmi*. [online].

Dostupné z:

< adks.apha.cz/res/data/080/009219.pdf>

DIECÉZNÍ KAT. STŘEDISKO: *Co s dětmi při liturgii*. [online].

Dostupné z:

< http://kc.bcb.cz/_d/Co-s-detmi-pri-liturgii-4.pdf>

KONGREGACE PRO BOHOSLUŽBU: *Direktorium pro mše s dětmi*. [online].

Dostupné z:

<http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/CMTF/Katedra_krestanske_vychovy/direktorium.pdf>

Abstrakt

Název: VÝCHOVA DÍTĚTE V KŘESŤANSKÉ RODINĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Jméno a příjmení: MONIKA SZOTKOWSKÁ

Katedra křesťanské výchovy

Obor: Náboženství se zaměřením na vzdělávání a katechetika

Vedoucí práce: Doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D.

Počet stran: 60

Klíčová slova:

křesťanská rodina, výchova dítěte, předškolní období, výchovné prostředky, sexuální výchova, křesťanská výchova, vytváření náboženských postojů, důležitost symbolů a rituů, výchova k symbolům, náboženská výchova, výchova k modlitbě, fyzický vývoj dítěte, dětská psychika, vývoj poznávacích procesů dítěte, sociální vývoj dítěte, víra předškolního věku, modlitba, bohoslužba.

RESUMÉ:

Bakalářská práce je zaměřena na výchovu dítěte v křesťanské rodině v předškolním věku. Věnuje se fyzickému vývoji dítěte, zvláštnostem dětské psychiky, vývoji poznávacích procesů, sociálnímu vývoji. Další část práce se věnuje křesťanské rodině a výchově. Dále práce popisuje víru předškolního dítěte, seznámení dítěte s vírou, modlitbou, bohoslužbou. Práce poukazuje na skutečnost, že předškolní období je pro křesťanskou výchovu nesmírně důležité.

Abstract

Name: Education of a pre-school child in a Christian family

Key words:

a Christian family, education of a child, pre-school period, means of education, sexual education, Christian education, creation of religious attitude, the importance of a symbol and a rite, education towards symbols, religious education, education towards a prayer, physical evolution of a child, psyche of a child, development of a cognitive process of a child, social evolution of a child, a belief of a pre-school child, a pray, church service.

RESUME:

The bachelor thesis is focused on an education of a pre-school child in a Christian family. It is dealing with physical development of a child, rarity of a child's psyche, development of a cognitive process and with social development. The next part is concerned with a Christian family and education. Subsequently, the work describes belief of a pre-school child, introduction of religion, prayer and church service to a child. The work also points out the fact that pre-school period is immensely important for a Christian family.