

# Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka



Lenka Šulová a kolektiv

 Wolters Kluwer

# **Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka**

# **Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka**

LENKA ŠULOVÁ  
A KOLEKTIV

Vzor citace: ŠULOVÁ, L. (ed.). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 252 s.

## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Šulová, Lenka

Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka / Lenka Šulová a kolektiv. – Praha: Wolters Kluwer, 2014. – 252 s.

ISBN 978-80-7478-542-9

373.29 \* 159.922.7 \* 373.29 \* 371.322.1 \* 37.018.26

- školní zralost
- psychologie dítěte
- zahájení školní docházky
- domácí příprava žáků a studentů
- rodina a škola
- příručky

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Recenzenti:

PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.

doc. PhDr. Irena Sobotková, CSc.

© prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc., Mgr. Kateřina Havlíková,  
Mgr. Veronika Šporclová, Mgr. Kateřina Tomanová,  
PhDr. Michaela Škrábová, Ph.D., PhDr. Simona Horáková Hoskovcová, Ph.D.,  
2014

978-80-7478-542-9 (brož.)

978-80-7478-543-6 (pdf)

978-80-7478-544-3 (mobi)

## Autoři jednotlivých kapitol

prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.	kapitoly 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Mgr. Kateřina Tomanová	kapitoly 2, 10, 11
Mgr. Kateřina Havlíková	kapitoly 3, 5, 7
Mgr. Veronika Šporclová	kapitoly 8, 14, 17
PhDr. Simona Horáková Hoskocová, Ph.D.	kapitola 6
PhDr. Michala Škrábová, Ph.D.	kapitola 13
prof. Odette Lescarret	kapitola 15
doc. Claire Safont-Mottay	kapitola 15
doc. Nathalie Oubrayrie-Roussel	kapitola 15
prof. Rollande Deslandes, Ph.D.	kapitola 16







## Obsah

	O autorech .....	9
	Seznam zkratk .....	12
	Úvod .....	14
<b>1.</b>	<b>Nástup do školy jako významný vývojový mezník pro další psychický vývoj dítěte</b> (Lenka Šulová) .....	17
<b>2.</b>	<b>Dětství – historické ohlédnutí</b> (Kateřina Tomanová) .....	23
<b>3.</b>	<b>České školství v historickém kontextu</b> (Kateřina Havlíková) .....	36
<b>4.</b>	<b>Dítě před nástupem do školy a jeho charakteristiky</b> (Lenka Šulová) .....	43
<b>5.</b>	<b>Příprava dětí na školu ze strany rodičů před nástupem do školy</b> (Lenka Šulová a Kateřina Havlíková) .....	59
<b>6.</b>	<b>Jak připravit dítě na docházku do školy z hlediska psychické odolnosti?</b> (Simona Horáková Hoskovcová) .....	71
<b>7.</b>	<b>Volba školy a současné školní alternativy</b> (Kateřina Havlíková) .....	77
<b>8.</b>	<b>Školní zralost</b> (Veronika Šporclová a Lenka Šulová) .....	88
<b>9.</b>	<b>Dítě mladšího školního věku a jeho charakteristiky</b> (Lenka Šulová) .....	104
<b>10.</b>	<b>Adaptace na školu</b> (Lenka Šulová a Kateřina Tomanová) .....	114
<b>11.</b>	<b>Součinnost školy, rodiny a dítěte</b> (Lenka Šulová a Kateřina Tomanová) .....	125

<b>12.</b>	<b>Domácí příprava na školu a vypracovávání školních úkolů v prvních letech školní docházky</b> (Lenka Šulová) .....	144
<b>13.</b>	<b>Domácí příprava na školu a vybrané výsledky výzkumu českých dětí</b> (Lenka Šulová a Michala Škrábová) .....	156
<b>14.</b>	<b>Domácí příprava na školu a vybrané kvalitativní výsledky výzkumu</b> (Veronika Šporclová) .....	173
<b>15.</b>	<b>Představy francouzských rodičů o domácích úkolech a přípravě na školu</b> (Odette Lescarret, Claire Safont-Mottay, Nathalie Oubrayrie-Roussel) .....	177
<b>16.</b>	<b>Úkoly a příprava na školu v kanadském Québecu</b> (Rollande Deslandes) .....	194
<b>17.</b>	<b>Školní úspěšnost</b> (Veronika Šporclová) .....	204
	Seznam použité literatury .....	224
	Seznam obrázků, grafů a tabulek .....	240
	Rejstřík .....	242





## O autorech

**Prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.**, vystudovala jednooborovou psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze s klinickou a sociální specializací. Nadále působí na katedře psychologie této fakulty, kde vede oddělení sociální psychologie. Ve své práci se zaměřuje na psychický vývoj člověka ve společnosti a především na partnerské a rodinné vztahy. Jako vysokoškolská učitelka vede řadu diplomových a doktorských prací.

Je řešitelkou mezinárodních výzkumných úkolů zaměřených na raný vývoj dítěte, specifika mateřské a otcovské role, na význam rodinného prostředí ve vztahu k působení instituce na dítě. Zajímá se o řečový vývoj dítěte, specifika otcovské a mateřské mluvy, řečový vývoj dítěte v bilingvním prostředí. Spolupracuje na mezinárodní studii sledující součinnost školy, rodiny a žáka při přípravě na školní povinnosti, jejíž vybrané výstupy jsou součástí této publikace.

Řadu let pracovala jako psycholog zaměřený na problematiku dětí v pěstounské péči a vytvořila metodiku pro učitele, jak posilovat právní vědomí dítěte. Věnuje se dlouhodobě výchově školáků v oblasti sexuálně reprodukčního zdraví. Externě působí v poradnách a školících agenturách a dosud má vlastní poradenskou praxi.

Je autorkou a spoluautorkou řady psychologických publikací. Je členkou mnoha odborných psychologických společností v ČR i zahraničí, účastní se pravidelně mezinárodních odborných setkání i výzkumných aktivit.

**Mgr. Kateřina Tomanová** vystudovala na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze obor psychologie, sociální specializace. Ve své diplomové práci se věnovala tématu domácí přípravy žáků na školu.

Působila jako lektorka programu primární prevence na základních školách. V neziskové organizaci zaměřené na integraci cizinců do české společnosti pracuje jako poradce pro trh práce a jako koordinátor dobrovolníků. Spolupracuje také s neziskovou organizací věnující se seniorům. V současnosti je na rodičovské dovolené.

**Mgr. Kateřina Havlíková** vystudovala jednooborovou psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Ve své diplomové práci se věnovala nástupu dítěte do školy.

V současné době pracuje jako vedoucí náborového oddělení v korporátní bankovní společnosti, kde též zajišťuje gesci psychodiagnostiky.

**Mgr. Veronika Šporclová** je absolventkou jednooborové psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. V současné době působí na katedře psychologie v interním doktorském studiu.

Pracuje v Asociaci pomáhající lidem s autismem – APLA Praha – jako dětský psycholog. Náplní její práce je kromě psychologického vyšetření dětí také lektorská a supervizní činnost a přímá práce s dětmi s autismem a jejich rodinami.

**PhDr. Simona Hoskovcová Horáková, Ph.D.**, pracuje na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Přednáší o sociální psychologii, vývoji psychické odolnosti a psychosociálních intervencích. Věnuje se výzkumu vývoje psychické odolnosti dítěte.

Školí učitelky a učitele mateřských i základních škol, poskytuje psychologické poradenství a píše o psychologii dítěte. Překládá odbornou i jinou literaturu z německého jazyka. Podílí se na mezinárodních projektech k psychosociálním intervencím po hromadných katastrofách.

**PhDr. Michala Škrábová, Ph.D.**, ukončila v roce 2013 doktorské studium v oboru sociální psychologie na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

V současnosti přednáší na Metropolitní univerzitě Praha, a to především komunikaci, mediální psychologii, interkulturní komunikaci a další. Pracuje také jako interkulturní trenérka pro CEE Intercultural, kde se zaměřuje zvláště na Japonsko a jeho kulturu.

**Prof. Odette Lescarret** je profesorkou psychologie na Univerzitě v Nimes a je členkou laboratoří vývojové psychologie a procesu socializace *Psychologie du Développement et des Processus de Socialisation* (PDPS) na Univerzitě Jean Jaurès v Toulouse. Její celoživotní výzkumy se zaměřovaly na oblast dětského vývoje s důrazem na proces socializace a na význam rodiny a školy v tomto procesu. Sledovala mezigenerační vztahy, formování identity, traumatizaci dítěte, problémy chování rizikových dětí a dospívajících.

Je mezinárodně uznávanou expertkou v oblasti dětského vývoje a autorkou řady odborných prací (Kanada, Vietnam, Švýcarsko, Česká republika). Založila Asociaci pro vývojovou a školní psychologii v jihovýchodní Asii (ADEPASE), kterou po mnoho let řídí. Je držitelkou doctor honoris causa na státní univerzitě v Hanoji.

**Doc. Claire Safont-Motay** působí na Univerzitě Jean Jaurès v Toulouse a ve výzkumných laboratořích vývojové psychologie a procesu socializace *Psychologie du Développement et des Processus de Socialisation* (PDPS). Ve svých výzkumech, které mají i mezinárodní přesah (Kanada, Belgie, Česká republika), se zaměřuje na formování identity dítěte s důrazem na sebepojetí, na vyjadřování sebe v procesu socializace. Specializuje se především na interkulturní aspekty a na vytváření sebeobrazu dítěte ve virtuálním světě internetu.

**Doc. Nathalie Oubrayrie-Roussel** působí na Univerzitě Jean Jaurès v Toulouse a ve výzkumných laboratořích vývojové psychologie a procesu socializace *Psychologie du Développement et des Processus de Socialisation* (PDPS). Ve svých výzkumech, které mají i mezinárodní přesah (Kanada, Česká republika), se zaměřuje na formování identity, na proces socializace dítěte a dospívajícího, koncentruje se na tyto procesy především u dětí ze znevýhodněných rodin. Zabývá se odolností dítěte a dospívajícího a možnostmi prevence.

**Prof. Rollande Deslandes** je profesorkou psychologie na Univerzitě Trois-Rivières v Québecu. Dlouhodobě se zaměřuje na výzkum v oblasti pedagogické a vývojové psychologie ve vědeckém centru *Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire* (CRIRES). Je řešitelkou mnoha vědeckých výzkumů, ale od roku 2007 je pověřena mezinárodním výzkumem spolupráce škola–rodina–společnost (OIRS). Je laureátkou Ceny za vynikající výzkum na Univerzitě Trois-Rivières (2003/4) a autorkou mnoha kanadských i mezinárodních publikací.



## Seznam zkratk

ADEPASE	L'Association pour le Développement de l'Education et de la Psychologie en Asie du Sud-Est (Asociace pro vývojovou a školní psychologii v jihovýchodní Asii)
ALCESTE	Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TEXte
AUF	L'Agence universitaire de la Francophonie
CHD	sestupná hierarchická klasifikace
CNS	centrální nervová soustava
COMSEP	Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
ČJ	český jazyk
ČR	Česká republika
DÚ	domácí úkol
HPI	Homework Process Inventory
INSEE	L'Institut national de la statistique et des études économiques
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
ITV	Integrovaná tematická výchova
M	matematika
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Ministerstvo školství, volného času a sportu – Québec)
MŠ	mateřská škola
OIRS	L'Observatoire International de la Réussite Scolaire
PDPS	Psychologie du Développement et des Processus de Socialisation
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

---

školský zákon	zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
ŠVP	školní vzdělávací program
UCE	základní kontextová jednotka
ZŠ	základní škola
ZVV	zákon o veřejném vzdělávání

## Úvod

Publikace *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka* je určena především rodičům i ostatním členům rodiny budoucích školáků, ale také rodičům dětí, které již do školy začaly chodit. Dobře poslouží také učitelům dětí prvního stupně i učitelům předškolních zařízení, kteří chtějí své svěřence pro školu dobře připravit. Užitečná může být pro všechny trenéry, lektory a vychovatele dětí, které zahájily nebo zahájí školní docházku. Je využitelná sociálními pracovníky či opatrovnickými soudci, pro získání lepšího vhledu do náročné životní situace, kterou je pro dítě počínající školní docházka. Snad lze říci, že může být užitečným textem také pro psychologickou a pedagogickou obec, a to především pro studenty a pro dětské psychology či speciální pedagogy.

Publikace se snaží komplexně uchopit téma nástupu do školy a s tím spojených školních povinností (domácí příprava na školu), a to s respektem ke třem hlavním aktérům, jichž se to týká – tedy k začínajícím školákům, jejich rodičům a učitelům. Obsah publikace je však jednoznačně zaměřen na dítě a jeho zdravý psychický vývoj během nástupu do školy a prvních let školní docházky. V knize tedy nenaleznete témata týkající se učitelské profese a vkladu učitelů v oblasti domácí přípravy či domácích úkolů, což by jistě bylo také téma zajímavé. Publikace je pouze okrajově také zaměřena na rodiče a jejich významnou roli při nástupu dítěte do školy.

Text této knihy vychází z *Interkulturní česko-francouzsko-kanadské studie analyzující interakci rodič-dítě-učitel se zaměřením na školní přípravu, který byl realizován v letech 2008–2012 s podporou Grantové agentury ČR (GA406/08/0423) a následně je rozvíjen v rámci projektu Tranzitorní momenty v životě dítěte a dospívajícího (GA13-28254S) a také v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově (PRVOUK P07) Psychosociální aspekty kvality života. Zahraniční spolupracovníci byli z univerzit v Toulouse a v Nimes ve Francii (Odette Lescarret, Claire Safont-Mottay, Nathalie Oubrayrie-Roussel) a z univerzity Trois-Rivières v Québecu v Kanadě (Rollande Deslandes). Čeští spolupracovníci byli mladí kolegové a doktorandi (Simona Horáková Hoskovcová, Michala Škrábová, Veronika Šporclová) či diplomandi (Kateřina Tomanová, Kateřina Havlíková) z pracoviště autorky, z katedry psychologie FF UK v Praze. V publikaci jsou uvedeny části jejich diplomových prací, které autorka vedla.*

Projekt mapoval způsob školní přípravy v rámci rodiny, vnímanou náročnost domácí přípravy a míru zapojení ze strany rodičů či sourozenců, možnosti řízení volného času ze strany dítěte a celkový dopad na rodinné

vztahy. Sledoval disonanci v postojích a chování u dětí a rodičů a dopad na školní prospěch. Výzkum analyzoval vliv hodnotových orientací na autoregulaci žáka a na interakci rodičů s dětmi. Sledoval dynamiku školní přípravy žáka a participaci rodičů na této přípravě. Analyzoval kognitivní, afektivní a behaviorální komponenty postojů rodičů ke školní přípravě. Snažil se zjistit nejefektivnější kombinace sledovaných kategorií (výchovné praktiky, postoje, rozsah domácí přípravy).

Na obecné úrovni si projekt kladl za cíl zlepšit spolupráci mezi rodinou, školou a sociálním prostředím, a předcházet tak sociálním rizikům, které mohou vést ke zhoršení prospěchu dětí, ke zhoršení jejich zdravotního stavu, k dopadům na jejich zdravý psychický vývoj.

Příprava na školu a domácí úkoly je dosti diskutovaným tématem. V některých rodinách jsou tyto chvíle spojené s úzkostí, obavami, ústí v následné konflikty, vedou k psychosomatickým obtížím, zatímco v jiných rodinách naopak tmelí vztahy mezi členy rodiny, posilují autoritu rodičů, vytváří mezigenerační kontinuitu v rovině kognitivní. Právě příprava na školu a povinnosti s tím spojené tvoří důležitou součást socioemocionálních vztahů rodič–dítě po jeho nástupu do školy. V některých rodinách ani nevědí, že podobná aktivita probíhá (buď mají tak inteligentní dítě, které přípravu do školy zvládá zcela samostatně či mimo domov, nebo dítě tak nedbalé, které se na školu nepřipravuje).

Způsob práce dítěte při řešení školních zadání vytváří v prvních letech školní docházky nejen jeho další pracovní návyky, postoje k plnění povinností, ale rozvíjí jeho myšlení, znalosti, touhu poznávat. Zde můžeme připomenout, že domácí úkoly, či obecněji příprava na školu, mají význam pro vštípení nově naučeného, pro rozvoj paměti, rozvíjení způsobu myšlení na základě nových poznatků, rozvíjení samostatnosti, sebevědomí dítěte, schopnosti řešit nové situace. Pokud se tento proces nedaří, pak je často počátkem útlumu jeho přirozené zvědavosti, cestou k nezájmu, průměrnosti, malé sebedůvěře, později cestou ke ztrátě smysluplnosti života.

Právě pro detailnější objasnění procesu, kterým dítě po nástupu do školy prochází, věnujeme v publikaci pozornost také tomu, jak rodiče dítě na školu připravují, a to z perspektivy dlouhodobé, střednědobé i krátkodobé (viz kapitola 12). Věnujeme pozornost volbě školy ve vztahu k výchovným přístupům uplatňovaným v rodině i ve vztahu k osobnostním předpokladům dítěte (viz kapitola 7). Samostatné téma publikace tvoří adaptace na školu (viz kapitola 10), kterou je také důležité vnímat jako proces, a nikoliv jako otázku řešitelnou v horizontu týdnů. Za velmi důležité považujeme společné hledání možností, jak tento důležitý vývojový zlom dítěti co nejvíce usnadnit, a to především v oblastech součinnosti rodičů a učitelů,

učitelů a malých školáků, rodičů a jejich dětí (viz kapitola 12). Ve všech těchto rovinách je dle našeho názoru mnoho rezerv, které lze v pozitivním slova smyslu rozvíjet s respektem k celospolečenským trendům a vycházet z moderních poznatků psychologických i pedagogických.

Předkládaná publikace nabízí též kapitoly, které popisují vývojové charakteristiky dítěte předškolního a dítěte mladšího školního věku s důrazem na probíhající změny při nástupu do školy (viz kapitoly 4 a 9), které vždy tvoří úvod do dané vývojové etapy. Velká pozornost je věnována školní zralosti a jejímu určování (viz kapitola 8) a také školní úspěšnosti (viz kapitola 17). Bez zajímavosti nejsou ani kapitoly, jež se snaží zprostředkovat čtenáři srozumitelným způsobem výzkumné výsledky, kterých bylo dosaženo v této oblasti v rámci výše zmíněné mezinárodní studie (viz kapitoly 13 až 16).<sup>1</sup>

Lze říci, že základní téma přípravy na školu a problematika domácích úkolů je dlouhodobě tématem, kde se v mezinárodním kontextu projevuje velká pluralita názorů. Jedni hodnotí domácí přípravu jako zcela nezbytnou součást školní docházky (příkladně ve smyslu posílení nově naučeného), zatímco pro jiné znamená nepřiměřené a nepřijatelné zatěžování školáků v jejich volném čase. Kde je tedy jakási vyváženost s respektem pro obě hlediska? Existuje vůbec?

Na tuto problematiku se lze podívat očima moderní školy, která je nucena pružně reagovat na názorovou pluralitu rodičů svých žáků a vyrovnávat se s výraznými celospolečenskými změnami ve všech rovinách společnosti. Lze ji sledovat také očima moderní rodiny, kde je každý její člen motivován rozvojem vlastní individuality. Lze ji vidět i očima pozitivního rozvoje školáka, kde respekt zasluhuje nesporně též otázka kvality jeho každodenního života. Nedochozí tedy někdy k „obětování“ dětství a mladí školáků pouze v zájmu budoucího životního úspěchu?

Otázkou k diskuzi zůstává, zda skutečně souvisí životní úspěch či kvalita prožívání života a osobní pocity smysluplnosti s tím, jak jsme úspěšní ve školních lavicích. Nesouvisí spíše s tím, jaké mechanismy chování, prožívání, jaké modely řešení problémů si do života ze školy odnese?

Věříme, že tato publikace, kromě své praktické využitelnosti, podnítky čtenáře ke kladení si podobných otázek.

Praha 21. června 2014

*Lenka Šulová*

---

<sup>1</sup> Do této publikace autorka zahrнула i mnohé své předchozí dílčí práce na toto zajímavé téma, jež jsou uvedeny v seznamu literatury, přičemž autocitace nejsou uváděny v textu kapitol.



# 1. Nástup do školy jako významný vývojový mezník pro další psychický vývoj dítěte

prof. PhDr. Lenka Šulová, CSc.

Nástup dítěte do školy lze vnímat jako významný vývojový mezník jeho psychosociálního vývoje. Sledujeme-li jednotlivé periodizace psychického vývoje, které vycházejí z různých teoretických rámců či vývojových přístupů, jsme překvapeni tím, že se většina z nich shoduje v tom, že považuje za významný vývojový zlom věk dítěte mezi 5 a 7 lety. Stejně tak i pediatrii popisují období, kdy v ČR děti nastupují do školy, jako období zlomové. Mění se tělesné proporce dítěte, mění se odolnost organismu vůči infekčním nemocem, významných změn dosahuje osifikace kostry.

Ze strany rodičů je často očekáváno s jistou nervozitou, jak jejich dítě ve škole uspěje. S tím samozřejmě souvisí také to, co mohou rodiče a učitelé udělat ku prospěchu dítěte, aby se rozvíjelo skutečně harmonicky ve světě, který ho obklopuje, aby se rozvíjelo přiměřeně svému věku, zralosti, mentální kapacitě, možnostem. Domníváme se, že naučit dítě být zvědavé, radostně objevovat nové poznatky, postupně se „zmocňovat“ okolního světa je dlouhodobý proces a dlouhodobý úkol vychovatelů. Jedním z významných mezníků tohoto procesu je pak nástup dítěte do školy, jehož významnou součástí je pomoc a podpora ze strany rodičů a učitelů, či lépe součinnost rodičů a učitelů v rámci tohoto procesu. To, zda se jim to podaří a jakým způsobem, dosti zásadně ovlivní dítě pro budoucí život.

Za obzvláště zajímavé považujeme kognitivní zrání dítěte, a tedy základní kognitivní kategorie, jako je paměť, vnímání, učení, představivost, řeč. J. Piaget, který se dlouhodobě zabýval vývojem dítěte a kladl důraz na proces zrání, rozvolnil toto přechodové období přibližně na dva roky. V těchto dvou letech kladl důraz na velké interindividuální rozdíly, ale také na významné intraindividuální rozdíly. Lze tedy říci, že podle něho je proces zrání v období nástupu do školy velmi individuální a každá rodina, která je základním formujícím prostředím při interakci organismus–prostředí (dítě a jeho předmětné i personální prostředí), připraví svému dítěti jedinečné vývojové podmínky.

V době nástupu dítěte do školy dochází dle Piageta k přechodu od předoperačního myšlení k myšlení operačnímu. Před nástupem do školy je myšlení dítěte vázáno na to, co konkrétně nazírá, a tedy s čím si hraje, koho vidí, s čím manipuluje a jak bohatá a členitá je jeho herní činnost a jak

podnětné je předmětné a personální prostředí, ve kterém žije. Po nástupu do školy už dochází k přesunu této reálné aktivity a činnosti do mysli, a dítě se tedy postupnými kroky v prvních letech školní docházky propracovává k tomu, že reálný svět dokáže zvnitřňovat, až dospěje zhruba ve 12 letech k abstraktnímu myšlení. Právě tato přechodová fáze od konkrétního a reálného světa přes logické operace k operacím formálním je důležitým mezníkem pro přijímání nových poznatků, jež dítě objevuje v okolním světě, a znalostí v jejich konkrétní podobě ve škole.

Snaha aktivně se zmocňovat světa, který dítě obklopuje, prostřednictvím hry a nepřetržité aktivity, velmi ovlivňuje také socioemocionální vývoj dítěte tohoto věku.

V předškolním období dítě potřebuje konkrétní partnery do hry a vyžaduje ověřování svých zkušeností v rámci vrstevnické skupiny. Svět, jenž ho obklopuje, si převádí do reality svého světa a doplňuje zkušenostmi s dětmi různého věku a s dospělými, i mimo rodinu. Pokud je pro něj to, co ho obklopuje, příliš nesrozumitelné, pomáhá si dětskou konfabulací neboli si vymýšlí. Je to doba, kdy prozkoumává vše, tedy i samo sebe, své tělo, společenská pravidla. Prověřuje sociální normy, které mu jsou předávány v životní realitě, zkouší různé sociální role. Aby bylo takto aktivní, potřebuje stabilní zázemí, tedy především stabilní a čitelné rodinné zázemí, rodinné rituály.

Je smutné, že se lze v současnosti v ČR setkat s tak hlubokým nepochopením dětského vývoje a jeho potřeb a slyšet věty typu „dítě přece rádo cestuje“, když soudce zdůvodňuje rozhodnutí o střídavé péči, jež dítě odsuzuje k pravidelnému putování mezi rodiči, kteří od sebe bydlí 250 km.

V době školní už je dítě schopné doplňovat si své představy o světě nikoliv jen konkrétními aktivitami, ale více distálně, tedy přes poznatky, symboly, prostřednictvím myšlenkových operací. Je to doba tzv. naivního realismu, kdy si dítě rádo tvoří systémy, které jsou pro něj srozumitelné. Pomáhají mu při tom jeho sběratelské aktivity, přehledové encyklopedické systémy školních poznatků, řád a pořádek v prostoru, v denním programu. Z tohoto hlediska přichází nástup do školy právě včas a je štěstím, když se dítě v první třídě setká s učitelem, který mu jeho stávající i nově získávané poznatky umí pomoci utřídit a umožní mu získat vhled do procesu, jakým si lze nové poznatky opatřovat a zařazovat do smysluplné struktury. Taktéž lze pro dítě považovat za štěstí, když žije v čitelném a harmonickém

rodinném prostředí, má oba rodiče, ví, že večer budou všichni doma, že mu někdo poradí s domácím úkolem, že každý večer dostane večeři.

Pro nástup do školy si společnost stanovila určitá kritéria, která by mělo dítě splňovat. Tato kritéria jsou často diskutována v souvislosti s pojmem školní zralost a je třeba zdůraznit, že je k nim v různých zemích přistupováno různě. Tématu je věnována kapitola 8, ale na tomto místě zmíníme alespoň to, že je třeba vnímat zralost v rovině fyziologické. Zda je dítě na docházení do školy dostatečně fyzicky vyspělé, zda je dosti zdatné pro samostatné docházení do školy, pro nošení školních potřeb, zda netrpí smyslovými či jinými handicapy. Dále v rovině sociální vyspělosti. Zda je dítě schopno opustit zázemí rodiny a trávit čas mimo ni, zda je schopné komunikovat s cizími dospělými, zda má základní sociální informace a znalosti předané z rodiny (příkladně hygienické návyky). V neposlední řadě je potom třeba zkoumat zralost v rovině psychické, jež je důležitým předpokladem pro přirozené podávání školních výkonů a učení se. Sem řadíme výše zmíněný přechod od předoperačního myšlení k operačnímu, dále komunikační dovednosti, motivačně-volní předpoklady pro školní výkony, pozornost, paměť, schopnost klást si otázky a trpělivost hledat na ně odpovědi apod.

V současnosti se lze setkávat dokonce s určitým tlakem na děti předškolního věku ve smyslu jejich přípravy na školu a na zajištění jejich následné školní úspěšnosti. Mnozí rodiče přenášejí vlastní úzkost z toho, že jejich dítě nebude ve škole úspěšné, na budoucího školáka, a tak dítě už ve věku 3 až 6 let podstupuje mnoho předčasných kurzů a kroužků, které by mu dle mínění rodičů měly zajistit jakýsi „náskok“ před ostatními. V ČR lze nalézt i mnohé finančně náročné přípravné kurzy, které údajně připravují dítě přímo na školní docházku či školu jako takovou.

Snaha zrychlovat či „optimalizovat“ vývoj dítěte už zde byla v historii vícekrát. Domníváme se však, že nakonec vždy zvítězil respekt před přirozeným zráním jedince. Snahy o zrychlování vývoje dítěte či podnětově „obohacování“ prostředí, ve kterém žije, mají občas i opačný následek, jímž může být přetížení dítěte, vývojové opožďování, psychosomatické obtíže, ztráta přirozené zvědavosti, ztráta smysluplnosti světa, zvýšená míra neuroticismu, deprese.

Jsme toho názoru, že období předškolního věku by mělo být co nejvíce ponecháno přirozenému vývoji, spontánní hře a spontánním projevům dítěte. Dětství by nemělo být zbytečně zkracováno ambicemi a strachem rodičů, pokud není třeba skutečně reparovat nějaké objektivní vývojové problémy dítěte. Předškolní období je pro vývoj dítěte významné právě

tím, že je mu ponechána určitá volnost. Touto relativní volností a autonomií se učí postupně rozhodovat o svém volném čase, volit si herní aktivity, má možnost prvně zkoušet významné sociální projevy, jako je asertivita, spolupráce či soutěžení s vrstevníky, které si samo vybírá. V jeho samostatném chování se formuje schopnost autoregulace. Přílišné strukturování volného času předškoláků ze strany rodičů je z tohoto hlediska spíše kontraproduktivní.

K jakým výrazným změnám pro dítě tedy v souvislosti s nástupem do školy vlastně dochází? Dítě má náhle strukturovaný čas, do kterého nemůže volně zasahovat. K tomu dochází u některých dětí už v předškolním věku, a to především u těch dětí, kde jsou rodiče příliš ambiciózní a už v předškolním věku dítěti naplánují různé organizované aktivity. Dle našeho soudu je to příliš brzy, je to ještě v době, kdy ono samo potřebuje spíše volný čas a možnost svobodně s ním hospodařit.

Dítě musí být po nástupu do školy schopno oddálit bezprostřední uspokojování svých potřeb. Nemůže jíst, kdy by chtělo, nemůže odejít z místnosti a jít se na něco podívat, nemůže spát na lavici, i když ho výklad vůbec nezajímá. Dále může dítě dosti nelibě nést, že je hodnoceno na základě výkonu, který podává, a nikoliv zcela bez příčinění, jako tomu bylo dříve. Z dítěte, které bylo většinou milováno a hýčkáno, se stává ze dne na den dítětem, od kterého je něco očekáváno, a dle toho je hodnoceno.

Dalším zlomovým okamžikem je přechod od centrace na sebe sama k decentraci. Ve většině rodin k tomu sice dochází postupně, když je dítě mezi ostatními dětmi, mezi sourozenci, v různých prostředích mimo rodinu, ale povětšinou je dosud silně centrováno na sebe. Ve škole pak zažije v plném slova smyslu posun. Musí plně vnímat názory ostatních, musí se s nimi poměřovat, musí se hodnotit vzhledem k nejlepším a nejhorším dětem ve třídě. Je to velmi obtížné zvláště pro ty, kteří nastupují do školy přímo z rodiny bez mezičasu v předškolním zařízení.

Novinkou je pro dítě ve škole také nutnost koexistovat i s dětmi, které nemá rádo a které jsou vůči němu nepřátelské. Dokonce s nimi občas musí sdílet i intimní prostor společné lavice. Další, ne vždy pozitivní novinkou pro začínajícího školáka je nutnost podřídit se cizí a ne vždy jen přátelské a srozumitelné dospělé autoritě. Dítě se také musí vyrovnávat se zcela novými modely chování, příkladně s příliš hlasitou řečí, s fyzickým násilím ze strany vrstevníků, s jinými tresty, než na jaké je zvyklé ze své rodiny, s jiným řešením problémových situací apod. To je častou příčinou náhlé nechuti pokračovat ve školní docházce, která se může objevit, a rodiče to nechápou („*Vždyť se do školy tak těšil, proč se jí teď bojí, proč už tam nechce chodit?*“).

Dítě je velmi často zaskočeno tím, že do školy musí chodit stále, že to není jen objevení nového a následný přechod zase k jiné novince, jak tomu bylo dosud. Rodiče občas od prvňáka slyší, že už ve škole byl a zítra už tam nepůjde.

Pro dítě je významným zjištěním, že mu rodiče v něčem nedokážou pomoci. Nemáme v tomto případě na mysli jejich úroveň při pomoci s domácí přípravou na školu, ale to, že rodiče ho posílají do školy i nadále, i když se mu tam nelíbí, i když se bojí spolužáků, i když nemá rádo pana učitele, i když tvrdí (ve snaze uniknout z tíživé situace), že je nemocné. Pro dítě je to určitý druh zklamání, že mu rodiče nepomohou, že ho neochrání přímou cestou, že mu „pouze“ radí, jak má problém řešit samo, a věří, že se mu to podaří.

Také pro mnohé rodiče je právě tento proces velmi bolestný. Rádi by situaci řešili místo dítěte, ale bylo by dobré, kdyby si uvědomili, že právě toto je potřebná cesta k osamostatnění se, že je to cesta správná, kdy se jejich dítě, byť někdy nepříjemně, učí být samo sebou, učí se spoléhat samo na sebe, nalézat své vlastní strategie řešení, své vnitřní rezervy, jak překonat náročnou životní situaci. Právě toto „otužování“, které už proběhlo v jiných podobách v předškolním období, je důležité pro další psychické zrání dítěte. Není tedy vhodné dítěti po nástupu do školy vše usnadňovat, ochraňovat ho před každým nepohodlím, řešit za něj i drobné problémy. Rodiče by měli velmi důkladně zvážit změnu školy či učitele, než se pro ni rozhodnou, protože je to řešení formou úniku ze složité situace, a to není pro další vývoj dítěte příliš žádoucí strategie.

Domníváme se, že rodiče nejvíce pomohou svému dítěti po nástupu do školy, když jsou schopni přijmout ho bez dalších výhrad takové, jaké je. Přijmout jeho reálné výkony s vědomím, že výkon není jeho jedinou hodnotou. Že jsou stejně významné i jeho povahové vlastnosti, manuální šikovnost, hudební talent, laskavost k mladšímu sourozenci, ochota pomáhat v rodině, sportovní výkony. Vědomí, že je dítě rodiči hodnoceno jen skrze školní výkony, skrze školní úspěšnost, může být dle našeho soudu pro začínající školáky stejně stresující jako přijetí změn denního režimu, které s sebou školní docházka nese.

Lze říci, že nástupem do školy se mění život nejen dítěti, ale celá rodina se proměňuje. Mění se každodenní rytmus, mění se trávení volného času, mění se priority jejich jednotlivých členů. Dítě je okolím náhle více hodnoceno za výkon, za projevy, které dříve nebyly považovány za tak důležité – za samostatnost, kázeň, vytrvalost, soustředěnost, pečlivost, tvořivost, projevy autoregulace.

Ze své psychologické praxe víme, jak napjatě děti počátek školní docházky očekávají, jak ho prožívají, jak se na školu postupně adaptují. Domníváme se, že nástup do školy je pro mnoho dětí skutečnou změnou kvality jejich dosavadního života a je jistě naším zájmem, aby tato změna byla pozitivní. Zásadně k tomu může napomoci více proaktivní součinnost mezi třemi klíčovými aktéry, kterých se tento proces týká, tedy mezi učitelem (či školou obecně), rodiči (či rodinou obecně) a žákem samým. Jsme přesvědčeni, že v České republice jsou pro rozvoj v této oblasti ještě značné rezervy.



Obrázek č. 1 Děti napjatě očekávají počátek školní docházky, prožívají ho.

## 2. Dětství – historické ohlédnutí

Mgr. Kateřina Tomanová

Vztah dospělých a dětí se v historii lidstva vyvíjel. Dětství, jak jej vnímáme nyní my, existuje teprve několik málo staletí. Ke konci středověku byly děti obecně považovány pouze za malé dospělé, kterým se po dosažení určité samostatnosti nedostávalo žádného ohleduplnějšího zacházení (Zähme, 2005).

Oproti tomu 20. století, pomineme-li období obou světových válek, v nichž byly zabíjeny i děti, můžeme považovat za století dítěte. Dítě se stává autentickou bytostí, plnoprávným, rovnocenným, ba zvýhodňovaným členem společnosti, jehož postavení je chráněno legislativou. Jako příklad může sloužit Ženevská deklarace práv dítěte z roku 1924, která zakotvila zvláštní záruky, péči a samostatnou právní ochranu dítěte. To se zároveň stává bytostí, k níž se upínají naděje rodičů i společnosti. Cesta k takovému postavení dítěte byla zdoluhavá (Lenderová, Rýdl, 2006). Pro lepší porozumění současnému postavení dítěte ve společnosti je dobré seznámit se s některými historickými aspekty dětství.

### Historické prohřešky vůči dětem

V minulosti nebyla uznávána pro nás dnes tak samozřejmá věc, jako že i dítě má svá práva a jistoty. Plessenová a von Zahn (1979 dle Helus, 2004, s. 16–19) uvádějí následující příklady. V antickém Římě bylo možné zabít dítě, pokud bylo při porodu slabé, nenormální a bylo považováno za nekvalitní potomstvo. O tom, zda je dítě schopno splnit očekávání či zda bude odstraněno, rozhodoval otec. Dítě v té době bylo bezmocné a bylo vydáno napospas dospělým.

Přestože proti těmto praktikám vystoupil křesťanský císař Konstantin a jeho nástupce Theodosius nařídil, aby děti, o které se rodiče nemohou starat z důvodu chudoby, byly zaopatřeny oděvem a potravou, setkáváme se vcelku běžně se záměrným usmrcováním dětí ještě v raném středověku. Pohled na zabití dítěte se měnil až s prosazující se vírou v nesmrtelnost duše. Předpokládá se, že raný křesťanství sloužil dítěti jako základní ochrana.

Také některé metody výchovy a péče nám dnes připomínají spíše mučení. Například zavinování kojenců do povijanu, tj. dlouhého pruhu pevné tkaniny. Kojenec jím byl ovinut po celém těle, vyjma hlavičky, na tu však dostalo čepičku a hlava se mu překryla šátkem. Ve výsledku nemohlo zcela stažené nemluvně hýbat nohama a rukama ani otáčet hlavou a rozhlížet se. Povijan byl považován za přínosný po staletí, již od starého Říma, místy až do 19. století, v mírnější podobě se s ním lze setkat i ve 20. století (Helus, 2004; Lenderová, Rýdl, 2006). Rodiče se domnívali, že je to pro kojence prospěšné. Ve skutečnosti se dítě nacházelo v jakémsi vězení, nemohlo se přirozeně hýbat, bylo tam mnohdy hodiny pokálené a pomočené, bránilo mu v mazlení, a tím i v rozvíjení vzájemné interakce rodič a dítě (Helus, 2004, s. 18).

V průběhu 16. století přichází další trend, který je z dnešního pohledu nepochopitelný, a sice nekojit vlastní dítě, ale svěřovat jej kojné. Tento trend se prosazoval ve Francii, Itálii ve šlechtických domech, kulturních centrech, ale i v bohatých obchodnických rodinách v severoevropských hanzovních městech. Postupně se přešlo k tomu, že první roky života bylo dítě předáváno za úplatu na venkov ke kojné. Rodiče dítě vídali pouze sporadicky na návštěvách. Zpočátku se to týkalo spíše šlechtičen, v 18. století se zvyk nájemných kojných rozšířil i do středních vrstev a manufakturního dělnictva. Důvodem bylo zajištění komfortu pro matku (Helus, 2004; Lenderová, Rýdl, 2006, s. 109–110).

Na dítě jistě muselo negativně dopadat citové strádání, zároveň i úroveň celkové péče. Záleželo na majetnosti rodičů, jaké podmínky mohli a chtěli dítěti zaplatit. Kojná měla v péči často děti dvě, aby si více vydělala. K tomu mohla mít i vlastní dítě. Nedostatek svého mléka nahrazovala ve vodě vařenou řídkou kaší nebo mlékem koz a krav. Hygienické podmínky byly často otřesné. Dítě se také mohlo setkávat s lhostejností, hrubostí. Kontrola kojných neexistovala. Měli bychom zmínit, že některé kojné si vyvinuly ke svěřencům vroucí cit (Helus, 2004). Tento vztah byl však následně přerušen. Z dnešního pohledu je nám jasné, že se péče kojné i v případě, že dítě měla ráda, nemohla vyrovnat kvalitě péče vlastní matky. Otázka, kdo má dítě kojit, se skutečně začala řešit až v posledních desetiletích 18. století (Lenderová, Rýdl, 2006).

V historii byla těžká a náročná práce běžnou součástí života dětí. Úcta k životu dítěte byla velmi narušena v období průmyslové revoluce. Zhruba od roku 1750 se děti stávají masivní obětí industriálního rozvoje. Teprve po téměř 100 letech vznikaly první zákony, které regulovaly kruté pracovní podmínky továrních dětí. Zajímavým příkladem je, že v Anglii v roce 1839 pracovalo v továrnách 420 tisíc lidí. Téměř polovina z nich byla mladší



osmnácti let. Podstatnou část druhé poloviny tvořily ženy. Tato situace se dotýkala dětí dvojím způsobem. Zaprvé postihovala přímo děti, které pracovaly v továrnách, a za druhé malé děti, které byly samy doma, zatímco jejich matky pracovaly v továrnách. Doma se o ně často starali jejich sourozenci, kteří byli mnohdy sami dětmi a potřebovali by péči matky také. Situace vedla k co nejdělsímu užívání povijanu a také k podávání opiátů. Mezi pracujícími dětmi byly běžně devítileté a v krajních případech také pětileté děti. Děti pracovaly stejně jako dospělí 14 až 16 hodin denně, v otřesných podmínkách z hlediska hygieny, bezpečnosti a zdraví celkově.

V tehdejší společnosti bylo dítě chápáno jako malý dospělý, který je oproti dospělému ve všech ohledech umenšen, a to i ve vnímání strádání. Mělo se všeobecně za to, že dítě si zvyká lépe než dospělý na strádání a snadněji se s ním smíří. Toto mělo platit zvláště pro děti z nižších sociálních vrstev, kde se předpokládala hrubost a omezenost rozumu i citů (Helus, 2004; Bláha, 1927).

Z uvedeného je nám jasné, že dětství našich předků se od reality 20. či 21. století v mnoha ohledech lišilo. Dle Lenderové a Rýdla (2006) to je dáno zejména dvěma okolnostmi, a to počtem dětí v rodině a krátkou dobou, jež byla dětství vyhrazena.

## Dětství a jeho délka

To, že byl člověk dříve považován za dospělého již v dětském věku, můžeme usuzovat například z některých iniciačních rituálů, kterými vstupovali mladí do světa dospělých. Příkladem z naší společnosti je katolické první svaté přijímání. Probíhá asi v 9 letech a původně se odehrávalo ještě dříve. Podstatou této slavnosti je právě uvedení do světa dospělých. Na to, že děti byly vnímány jako dospělí, poukazuje dále již zmíněná práce dětí. Záhme (2005) dokládá to, že dětství nemělo v minulosti význam, jakého mu dopřává dnešní doba, i tím, že v mnoha jazycích neexistovalo ani žádné zvláštní označení pro děti. Uvádí příklad z němčiny, kde slovo *Kind* (dnes česky „dítě“) znamenalo původně pokrevního příbuzného (germánské *kinda* – „zplozený“) bez omezení věku a slovo *Mädchen* (dnes česky „dívka“) označovalo původně malou služku.

Mnozí autoři pro změnu poukazují na to, že dobové oděvy pro děti se nelišily od těch určených pro dospělé. V 17. století měly již čtyř- až osmileté dívky plné (dospělé) ženské tvary, a sice díky korzetu, jehož nošením získaly nepřirozeně úzký pas, a vycpávkám, které se hodily k rozšíření boků. Stejně staří chlapi vyššího stavu nosili již zbraně. Oblečení určené