

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2009

Bc. Klára Mayerová

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

**Vývoj názorů na vánoční svátky u dětí
v předškolním a mladším školním věku**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Jůzlová

Vypracovala:

Bc. Klára Mayerová

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vývoj názorů na vánoční svátky u dětí v předškolním a mladším školním věku“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 20.03. 2009

.....

Bc. Klára Mayerová

Poděkování

Děkuji touto cestou vedoucí diplomové práce paní PhDr. Haně Jůzlové za velmi užitečnou metodickou pomoc a duševní podporu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce poskytla.

Také bych chtěla poděkovat svému manželovi Ing. Martinu Mayerovi za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Brno 20.03. 2009

.....

Bc. Klára Mayerová

OBSAH

Úvod	1
1. Teorie psychického vývoje	3
1.1 Obecné zákonitosti psychického vývoje	3
1.2 Teorie determinace duševního vývoje	5
1.3 Teorie periodizace duševního vývoje	7
1.3.1 Psychoanalytická vývojová periodizace	7
1.3.2 Psychosociální vývojová periodizace	10
1.3.3 Psychologická vývojová periodizace	15
1.3.4 Teorie morálního vývoje	18
2. Specifika psychického vývoje u dětí v předškolním věku	20
2.1 Vývoj poznávacích procesů	20
2.2 Emoční a sociální vývoj	24
2.3 Nástup do školy, školní zralost, školní připravenost	29
3. Psychický vývoj u dětí v mladším školním věku	32
3.1 Základní charakteristika	33
3.2 Rozvoj kognitivních procesů	34
3.3 Socializace dítěte školního věku	37
4. Křesťanské vánoční svátky z historického pohledu	40
4.1 Historie vánočních svátků	40
4.2 Staročeské Vánoce a vánoční obyčeje	43
4.3 Moderní vlivy 20. a 21. století	46
5. Praktická část	48
5.1 Úvod k prováděnému šetření	48
5.2 Charakteristika výběrového souboru	48
5.3 Stanovení cíle, hypotéz a metod šetření	50
5.4 Analýza výsledků, praktické ukázky	51
5.5 Shrnutí výsledků	63
Závěr	65
Resumé	67
Anotace	68
Seznam použité literatury	69
Seznam příloh	71

ÚVOD

Vánoce patří k nejkrásnějším obdobím v roce, prožíváme je každoročně už od útlého dětství. Mají být svátkem porozumění a pocitu sounáležitosti v rodině, která se sešla ke společným oslavám. I děti prožívají celou atmosféru blížících se Vánoc a těší se na pohodu, klid a radost, která prostoupí naše domovy. Obdivují vánoční výzdobu ve výkladech obchodů, pozorují změny v chování lidí, připravují vánoční besídky, i ve škole je příjemná vánoční atmosféra. Zažívají zvláštní napětí. Vnímají a pozorují vše, co se děje kolem, vytvářejí si svoje vlastní představy, názory a formují svá očekávání.

Tím největším očekáváním je pro ně bezesporu příchod Ježíška a jeho nadílka. Jak to ten Ježíšek jen dělá, že nepozorovaně přijde, nadělí pod stromeček dárky, zapálí na něm prskavky, zazvoní zvonečkem a zase tajuplně zmizí? A jak je možné, že ve stejný okamžik zvládne obdarovat miliony dalších dětí? Tyto otázky jistě trápí mnoho malých dětí. A zde se nabízí hned několik otázek. Jak malé děti to jsou, které věří na Ježíška? Jak si jej představují? Kdy přichází ten moment a dozví se pravdu, že Ježíšek neexistuje a dárky kupují rodiče? Do jakého věku bychom měli děti v představě o Ježíškovi udržovat? A co to s nimi udělá, až se dozvedí, že Ježíšek neexistuje a rodiče jim lhali? Pro některé děti může být tato informace velice bolestná, jiné se s ní rychle smíří. Častokrát se dítě nechce jen tak vzdát představy o Ježíškovi a, ačkoliv ví, že dárky kupují rodiče, dělá jakoby je naděloval Ježíšek nebo alespoň s rodiči nějak spolupracoval. Rituály spojené s Ježíškem a Vánocemi si prostě ponechá.

Myšlení dítěte v předškolním věku se vyznačuje určitou magičností. Jeho fantazijní představy mu pomáhají dokreslovat realitu, které nerozumí, a činí ji tak srozumitelnější. I osoba Ježíška zapadne do jeho imaginárního světa pohádkových bytostí a je přijímán za skutečného. Naopak myšlení školáka je charakteristické logickým uvažováním, po zhruba jedenáctém roce je myšlení komplexní a dítě dokáže operovat s abstraktními pojmy. Spolehlivě rozliší skutečnost od fantazie, tudíž je v tomto věku iluze Ježíška jen těžko udržitelná.

Jako téma pro diplomovou práci jsem si zvolila „Vývoj názorů na vánoční svátky u dětí v předškolním a mladším školním věku“. Materiál pro teoretickou část jsem čerpala z literatury zabývající se problematikou vývojové psychologie, další teoretické poznatky se týkají oblasti sociální pedagogiky.

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat a charakterizovat kognitivní, emoční a sociální vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku. Praktická část si klade za cíl zjistit a vytyčit rozdíly ve vnímání a prožívání vánočních svátků u dětí těchto věkových kategorií. V teoretické části se zabývám teorií psychického vývoje, kognitivním vývojem dětí v uvedeném období a popisují vznik a vývoj křesťanských vánočních tradic. V praktické části mapuji názory týkající se významu vánočních svátků a představy spojené s vánočními rituály.

Diplomová práce je sestavena z pěti kapitol.

První kapitola se zabývá zpracováním nejznámějších teorií psychického vývoje. Popisuje obecné zákonitosti duševního vývoje, jeho determinaci a periodizaci. Významná část se věnuje důležitým tvůrcům teorií osobnosti, psychosociálního, kognitivního, či morálního vývoje.

Základní informace o psychickém vývoji dítěte v předškolním věku podává kapitola druhá. Vystihuje vývoj poznávacích procesů, emoční a sociální vývoj dítěte. Současně rozvádí důležitý sociální mezník dítěte, nástup do školy, a s ním související školní zralost a školní připravenost.

Třetí kapitola je věnována psychickému vývoji dětí v mladším školním věku. Charakterizuje základní vývoj, rozvoj kognitivních procesů dítěte a jeho socializaci ve školním a rodinném prostředí.

Kapitola čtvrtá pojednává o vzniku a vývoji křesťanských vánočních svátků, vánočních lidových obyčejů a rituálů. Závěrečná kapitola sleduje současné moderní vlivy působící na slavení Vánoc a na pojetí naší nevykořenitelné české tradice, Ježíška.

Praktická část je obsahem kapitoly pět a je zaměřena na šetření, které jsem měla možnost uskutečnit v Mateřské škole Řezáčova v Brně – Komín a na Základní škole Bosonožská v Brně – St. Lískovec.

K dosažení cíle byly použity tyto metody: analýza odborné literatury zabývající se danou problematikou, polostrukturovaný dotazník, statistické zpracování zjištěných údajů.

Informační zdroje: knihovna, internet, praxe v mateřské škole, praxe na základní škole.

1. TEORIE PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Psychický vývoj je složitý proces, který probíhá prostřednictvím jednotlivých, na sebe navazujících a spolu souvisejících vývojových fází. Lze jej charakterizovat jako sled psychických změn, kvantitativního i kvalitativního rázu, v jejichž důsledku se psychika člověka neustále mění od méně dokonalé úrovně k dokonalejší, vyšší úrovni. Pořadí změn má podobu posloupnosti a řídí se určitými zákonitostmi. Duševní vývoj člověka je v neustálém pohybu a jeho průběh nelze zastavit.

Vývoj lidské individuality je jedinečný a neopakovatelný. Individuální rozdíly ve vývoji jsou podmíněny dědičností, vrozenými vlastnostmi, vlivem prostředí, výchovy a osobními zkušenostmi, přičemž základem jsou vrozené dispozice, které se mění pod vlivem vnějšího prostředí.

1.1 OBECNÉ ZÁKONITOSTI PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Vývoj jedince je výsledkem vzájemné interakce dvou mechanismů, **zrání a učení**, které se navzájem podmiňují a doplňují. Proces zrání se projevuje zákonitou posloupností vývojových změn v organismu. Je funkcí genotypu, závisí nejen na úrovni růstu, ale i na úrovni tělesného i psychického vývoje. Zrání je předpokladem k dosažení vnitřní připravenosti k učení. Učení vzniká změnou psychických procesů a vlastností vlivem vnějšího prostředí, které mu poskytuje různé podněty, a osobními zkušenostmi, ke kterým jedinec nějakým způsobem došel. Umožňuje člověku rozvíjet své schopnosti a osvojovat si vědomosti, dovednosti a návyky. Rozvoj lidské psychiky je závislý na vzájemném souladu zrání a učení a jejich časové shodě.

Duševní vývoj podléhá jistým zákonitostem:

1. **Psychický vývoj má podobu posloupnosti.** Pořadí změn nelze měnit, je stabilní, jednotlivé fáze na sebe navazují.
2. **Osobnost se vyvíjí jako celek.** Jde o celistvý proces zahrnující jak somatickou, tak psychickou složku.
3. **Psychický vývoj je nerovnoměrný.** Jednotlivé složky psychiky se nerozvíjejí ve stejném tempu. Tato nerovnoměrnost se řídí důležitostmi jednotlivých orgánů pro vývoj

organismu a intenzitou věkových psychických potřeb. Střídají se období pomalejšího a rychlejšího tempa vývoje určitých funkcí.

4. Vývojové změny kvantity v kvalitu. Tělesné orgány i psychické vlastnosti narůstají co do velikosti na úroveň, kdy se přemění kvantita v kvalitu. Toto stadium přechodu označujeme jako vývojový skok. Existuje tedy stadium rozvoje určité kvantity, které se ustaluje a poté zdokonaluje. V průběhu vývoje se pravidelně střídají vzestupné vývojové skoky a fáze mírnějších vývojových změn.

5. Vývojová diferenciacce a integrace. Rozvoj duševních procesů se děje prostřednictvím diferenciacce (rozlišení, rozčleňování) a současně integrace (sjednocování a scelování do větších celků). Psychika jedince je stále ucelenější.

6. Vývojová retardace - zpomalování vývoje. Nejrychlejší vývoj můžeme zaznamenat v prvních letech života dítěte. Počáteční vývojové tempo se v průběhu života postupně zvolňuje, až přejde do jisté vývojové roviny. Retardace je rovněž nerovnoměrná, nezasahuje všechny orgány stejně a ve stejné době.

7. Vývoj je proces nezvratný. Za normálních okolností nedochází k regresivním změnám či úplné zástavě vývoje. K vývojovému ústupu dochází pouze v patologických případech, například reakcí na obtížně zvládnutelnou situaci jedince.

8. Zákon individuálního průběhu vývoje. Proces vývoje a jeho zákonitosti jsou vždy individuální a mají neopakovatelný průběh, který závisí na množství a rozmanitosti vnitřních i vnějších činitelů vývoje. Nestejné působení těchto činitelů vytváří jedinečnost každého jedince.

Jednotlivé vývojové fáze jsou typické určitými změnami, které označujeme jako vývojové mezníky. Tyto mezníky mohou mít biologický podklad (například v důsledku zrání první samostatný krok), psychický podklad (v důsledku vnitřních dispozic a učení schopnost uvažovat ve formálních operacích ve 12 letech) či sociální podklad (daný působením společnosti, např. zletilost v 18 letech). Pro rozvoj některých schopností a psychických vlastností je jedinec nejvíce připraven v určitých vývojových obdobích, v tzv. senzitivních obdobích. V těchto fázích se rozvíjené kompetence nejlépe upevňují, neboť je jedinec zvýšeně vnímavý k určitým podnětům. Například pro rozvoj kompetence navazovat a opěťovat citový vztah je senzitivním obdobím rané dětství. Pokud dítě v raném dětství postrádá kvalitní citový vztah s mateřskou osobou, těžko pak navazuje v pozdějším období hlubší emoční vztahy. V průběhu života jedince se citlivost k podnětům mění, nedostatek a strádání potřebných podnětů v senzitivním období se později obtížně napravuje.

„Psychický vývoj do dospělosti zcela obecně znamená neustálé zvyšování osobní autonomie. Ze subjektivního hlediska je vývojová dynamika ovlivňována vzájemným vztahem potřeby jistoty, bezpečí a potřeby změny, která stimuluje další vývoj.“ (Vágnerová, 1997, s. 14)

1.2 TEORIE DETERMINACE DUŠEVNÍHO VÝVOJE

V minulosti i současnosti lze v psychologii vysledovat různé názorové směry a s nimi spojené teorie determinace duševního vývoje jedince. Tyto teorie dělíme podle důležitosti činitelů ovlivňující duševní vývoj na tři základní směry:

1. **Enviromentální (empiristická, exogenistická) teorie** přeceňuje vliv vnějších faktorů, a to vliv sociálního prostředí, učení a zkušenosti. Tradice Lockeova empirismu dává největší význam schopnosti člověka utvářet se učením. Novorozené dítě je neutrální, neboli tabula rasa = čistá, nepopsaná deska (duše, s níž se člověk rodí) a teprve zkušenost jej formuje. Příznivci této teorie podceňovali význam dědičných a vrozených individuálních rozdílů, odmítali vlastní aktivitu a svobodnou vůli jedince. Jeden z nejvýraznějších představitelů tohoto směru byl zakladatel amerického behaviorismu John B. Watson. Zkoumal chování člověka, na kterého působí podněty a organismus na ně určitým způsobem reaguje. Vývoj člověka chápal jako neustálé podmiňování a projevy těchto podmínek znázornil na schématu S – R (stimulus – respons), jako podnět (situace) - reakce. Propagoval, že z každého novorozence učiní dle zadání jakoukoliv osobnost bez ohledu na genotyp, sklony či schopnosti. Později se tento model rozšířil o interakci situace a osobnosti, kdy můžeme schéma znázornit jako S – (O) – R. „Situace působí na osobnost a jejím prostřednictvím vyvolává psychickou reakci.“ (Nakonečný, 1998, s. 85)

Zmírnění rigidních behavioristických teorií přinesl nebehaviorismus. Jeden z jeho představitelů, Albert Bandura, se zabýval učením pozorováním a nápodobou. Zohledňuje působení vnitřních předpokladů a vztahů vnějšího prostředí na chování jedince.

2. **Nativistická (endogenistická) koncepce** přeceňuje vliv vrozených dispozic, které jsou nezávislé na zkušenosti a rovněž sociální prostředí nemá podstatnější vliv. Navazují na filosofický nativismus, učení o vrozených lidských vlastnostech, představách a zásadách.

V této koncepci můžeme nalézt racionalistický nebo iracionalistický přístup. Racionalistický přístup můžeme označit za růstovou teorii, podle které se dítě rodí přirozeně dobře a zdůrazňuje volný růst a rozvoj dítěte za příznivých podmínek. Nejvýznamnějším představitelem této teorie je Arnold Gessel, který zastává názor, že vychovatelnost je výlučně závislá na vrozených předpokladech. Výchova má poskytovat dítěti co největší volnost pro rozvoj jeho individuálních předpokladů a má být realizována demokraticky.

Iracionalistický přístup představuje Sigmund Freud, podle něj je vývoj osobnosti závislý na intrapsychických pochodech a vyplývá z pudových procesů (dosahování slasti a uspokojení). Soustředí se zejména na dynamické faktory psychiky. Freud hledá determinující faktory uvnitř osobnosti v nevědomých a podvědomých procesech, a za sekundární považuje vliv vztahu jedince s okolím. „Socializace jedince je v podstatě usměrňování pudové energie ve shodě s požadavky či tlakem sociální reality.“ (Čížková, 1999, s. 8)

3. Interakční pojetí předpokládá vzájemné propojení a působení biologických faktorů a vlivů prostředí na psychický vývoj člověka.

Vzájemným působením vnitřních a vnějších faktorů na vývoj dítěte se zabýval např. Jean Piaget. Podle něj je podstatou vývoje dítěte působení vrozených vloh a způsob adaptace na vnímané jevy z prostředí. Dítě si vytváří tzv. schémata (myšlenkové obrazy činností a dějů), do nichž zařazuje nové události a jevy. Postupně se diferencují a umožňují porozumění jevům na složitější úrovni, tak si dítě rozšiřuje chápání světa. Mechanismy, kterými si dítě adaptuje prostředí jsou tzv. asimilace (přizpůsobení si prostředí, zařazování nových událostí do již existujícího schématu) a akomodace (reorganizace schématu, vyrovnání se s vnějším prostředím).

Piagetovy názory kritizoval Lev Semjonovič Vygotskij, zakladatel ruské vývojové psychologie. Ten poukazuje na aktivitu dítěte a vyzdvihuje sociální zkušenosti zdůrazněním dialogu rodiče a dítěte, mezi nimiž existuje systém zpětných vazeb, kdy rodič působí na dítě a dítě zpětně na rodiče. Významnou roli v duševním vývoji má učení, které předchází vývoji. Tím se liší od názorů Piageta, který připisoval procesům učení menší význam než procesům zrání, které učení zprostředkovávají.

Spolupůsobení vnějších a vnitřních determinant vývoje jedince uznávají dnes již všechny moderní koncepce psychického vývoje.

1.3 TEORIE PERIODIZACE DUŠEVNÍHO VÝVOJE

Existuje celá řada vývojových teorií, které rozčleňují psychický vývoj na jednotlivá stadia podle určitého hlediska. Jak je již v práci uvedeno, vývoj jedince je natolik individuální, že jej nemůžeme s přesností vymezit a časově ohraničit. Individualita se projevuje od narození dítěte nejen v tempu jeho vývoje, ale i ve všech oblastech vývoje osobnosti a její struktuře. Teorii periodizace duševního vývoje chápeme spíše jako teorii vývojových změn v průběhu života.

1.3.1 PSYCHOANALYTICKÁ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE

Rakouský psychiatr Sigmund Freud vytvořil na konci 19. století nový psychologický směr, psychoanalýzu, založenou na „přesvědčení o rozhodujícím vlivu sexuálního pudu na vývoj jedince.“ (Hartl, 1993, s. 160)

Položil tím základy nespočetným psychoanalytickým teoriím, které později vytvořili jeho stoupenci. Psychoanalýza rozlišuje pojmy předvědomí, vědomí a nevědomí a vnáší do zkoumání psychiky dosud opomíjený aspekt, dynamiku.

Freud nejdříve, na základě svých klinických zkušeností s neurotiky, pracoval na objevení příčin neuróz u dospělých jedinců. Předpokládal, že traumatem se staly nevyřešené konflikty a „sexuální“ zážitky z dětství nebo raného dospívání. Později se soustředil na vrozené sexuální pudy, které podle něj určují psychický vývoj. Za hlavní pudy považoval Eros (touha po slasti, pud k životu) a Thanatos (pud k smrti). Zdroj energie životního pudu označil jako libido a byl přesvědčený, že jeho proměny v průběhu života jsou pro psychický vývoj dítěte nejvýznamnější.

Sigmund Freud rozděluje strukturu osobnosti do tří složek, které označuje jako *Id* (Ono), *Ego* (Já) a *Superego* (Nad já). *Id* podle Psychologického slovníku znamená „zdroj pudové energie, soubor vnitřních subjektivních zážitků, uložený v nevědomí“ (Hartl, 1993, s. 75). Malé dítě disponuje nejprve jen *Id*, které se snaží o uspokojení svých potřeb na základě principu slasti bez ohledu na okolí. V průběhu vývoje se časem vynořuje vědomá složka *Ego* fungující podle principu reality, které se snaží regulovat požadavky *Id* ve shodě s normami společnosti. Cílem výchovy nebude tedy potlačení pudové energie, ale její řízení. *Superego* (nejvyšší vrstva psychiky) představuje svědomí, etickou složku osobnosti, obsahuje obecné společenské normy chování, příkazy a zákazy rodičů. Mezi *Superegem* a *Id* probíhají

konflikty, při kterých Ego sladuje koexistenci Id a Superega s ohledem na vnější realitu. „Souhra těchto tří psychických aparátů v relaci k vnějšmu světu vytváří vnitřní dynamiku osobnosti, její téměř osudový vývoj, daný ve vývoji libida fixací na jeho určitý vývojový stupeň a konflikty, vyúsťující v potlačení pudových sklonnů a jejich transformaci ve sklony společensky aprobované, častěji však nevědomé. Rozhodující roli zde tedy hraje nevědomí, vědomí člověka je jen vrchol ledovce.“ (Nakonečný, 1998, s. 551)

Freud určil pět stadií duševního vývoje podle přesunování tělesných zón, z nichž dítě čerpá uspokojení svých pudových potřeb.

Orální stádium začíná v kojeneckém období (0-1 rok). V tomto období je pro dítě hlavní zdroj slasti potěšení ze sání, kojení, což je spojeno s nasycením potravou a udržováním kontaktu s matkou nebo strkáním předmětů do úst za účelem poznávání věcí. Tato fáze se označuje jako orální závislost. Freud diferencuje druhou fázi orálního stadia, a to na fázi orálně agresivní, která je spojena s růstem zubů a kousáním. Pro kojence je v tomto období nejdůležitější úzký vztah s matkou a uspokojování vlastních biologických potřeb. Při ustrnutí v tomto období se osoba stává orálně závislou, což se projevuje v pozdějším věku přejídáním, kouřením, apod.

Anální stádium zasahuje do batolecího období (1-3 roky). Po orálním stádiu se erogenní zóna přesunuje k análnímu otvoru, kde dítě prožívá slast při autoregulaci vyměšování. Vágnerová tuto etapu popisuje jako důležitý vývojový mezník. „Dítě se naučí udržovat čistotu tehdy, když je schopné ovládat obě funkce svěračů, tj. retenci i eliminaci. Pokud se této dovednosti učí v době, kdy je již adekvátně zralé, tak mu, stejně jako jiná svalová aktivita, přináší uspokojení.“ (Vágnerová, 1997, s. 68)

Pokud ovšem dítě nutíme k této činnosti předčasně, kdy není dozrálé, může tato nadměrná zátěž propuknout v neurotizaci, která může přetrvávat i v pozdějším věku. V tomto období se tedy rodí schopnost ovládnutí tělesných funkcí, dítě je dotlačeno k disciplíně a udržování tělesné čistoty.

Falické stádium spadá do období předškolního věku (3-6 roků). Mezi třetím a šestým rokem jsou zdrojem uspokojení genitálie, proto se někdy tato fáze nazývá též časné genitální. V tomto období si děti uvědomují své vlastní pohlaví. Je to důležitý proces pro pozdější identifikaci se sexuální rolí. Falické stádium přináší dítěti množství změn ve vývoji osobnosti i ve vztahu k okolí.

Zájem dítěte se obrací na pohlavní orgány, je zvědavé na anatomické rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Objevuje se nejen autoerotické chování, ale u obojího pohlaví lze pozorovat

i pozitivní vnímání penisu. Chlapci jsou na svůj penis pyšní a děvčata jim jej závidí nebo vnímají tento chybějící prvek u své osoby jako defekt.

Uvědomění si svého pohlaví dítě podněcuje k tomu, aby zaujalo roli rodiče stejného pohlaví. U chlapců se mluví o tzv. Oidipovském komplexu, kdy se probouzí jeho mužství, zamiluje do své matky a vůči otci prožívá nepřátelství, rivalitu a žárlivost. Časem je chlapci jasné, že tyto aspirace na odsunutí otce jsou nereálné. Začne se bát, že otec přijde na jeho lásku k matce a bude se chtít mstít třeba tím, že jej připraví o jeho genitálie. Strach ze ztráty penisu u chlapců vyvolává „kastroční komplex“.

Podobně je tomu tak u děvčat, kdy se dívka zamiluje do svého otce a rivalitu prožívá vůči své matce. Tento konflikt pojmenoval Freud Elektřiným komplexem. „U dívek nedochází k ukončení tohoto komplexu proto, že mají strach z tělesného zranění, nýbrž proto, že se bojí, že přijdou o matčinu lásku.“ (Fonagy, 2005, s. 54)

Optimálním řešením těchto konfliktů je transformace rivality v identifikaci dítěte s rodičem stejného pohlaví a přijetím mužské či ženské role.

Po této dramatické fázi přichází **období latence**, tedy klidový stav, jedná se o mladší školní věk (6-12 roků). Dítě nastupuje do školy a soustřeďuje se na své výkony, osvojování poznatků a sociálních rolí. Plynule se rozvíjí v procesu socializace, pozitivně vnímá školní povinnosti a společenské nároky na sebe. Uspokojení je zaměřené na vlastní osobu, je patrná skrytá a slabá orientace k dosahování slasti. Potlačení sexuality je ovšem jen dočasné, období latence je dobou přípravy na další, vývojově dynamičtější stadium puberty.

Genitální stadium zahrnuje období dospívání, pubertu (12-18 let). Hormonální změny avizující nástup puberty probouzejí nově sexuální touhy, jejichž objektem se stávají již osoby mimo rodinu, tj. společensky tolerované vztahy. Jedinec se orientuje na druhé, již se neprojevuje tak egocentricky. Pouze lásku nepřijímá, jak tomu bylo ve falickém období, ale snaží se ji také poskytovat.

Freud se zabýval vývojem člověka pouze do puberty. Největší význam klade na skutečnost, že duševní poruchy u dospělého jedince jsou učeny na základě jeho prožitků a zkušeností v raném dětství. Předpokládá, že pudová energie a formování charakteru je v duševním vývoji osobnosti neodlučně spjata.

1.3.2 PSYCHOSOCIÁLNÍ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE

Podle Eriksonovy teorie lze stanovit jednotlivé fáze normálního vývoje osobnosti podle dominujících úkolů, které člověk musí vyřešit ve svém životě. Erikson rozděluje vývoj osobnosti do osmi oddělených stadií a nazývá je jako tzv. **8 věků člověka**. Vyzdvihuje hlavní síly, které působí na formování duševního vývoje dítěte. Objasňuje různé poruchy chování a deviace dítěte a mladého člověka, které ovlivňují jeho život. „Jeho proslavený popis osmi vývojových stadií byl založen na biologických událostech, které narušují rovnováhu mezi pudy a sociálním přizpůsobením“ (Fonagy, 2005, s. 71)

Každé stadium je charakterizováno jako psychosociální konflikt, který má dva póly, pozitivní a negativní. Pozitivní vyřešení přináší jedinci růst a zajišťuje další zdravý vývoj osobnosti. Jestliže je konflikt řešen neuspokojivě a jedinec s sebou vleče nedořešené problémy z předcházejících fází života, je duševní vývoj osobnosti poškozen a přináší do života například pocit méněcennosti, stud, nedůvěru a další. Tento negativní výsledek konfliktu lze dodatečně napravit, vyžaduje návrat k bodu řešení psychologického problému a nalezení účinnějšího přístupu k dosud nerozřešenému konfliktu. Úspěšnost řešení konfliktu v daném vývojovém období je zásadně závislá na pozitivním výsledku předchozích stadií.

V prvních čtyřech stadiích se Erikson shoduje s Freudovou periodizací vývoje v dětství, Erikson však popisuje další důležité vývojové skoky i v dospělosti. Vzdálil se od sexuálního vývoje a dívá se na vývoj z jiného pohledu, důležitá je i sociální stránka a utváření identity člověka. Klade důraz na vývojové změny v průběhu celého životního cyklu.

1. V prvním roce života je úkolem dítěte získat **základní důvěru** v život a svět, která je obrní proti ohrožujícím **pocitům nejistoty**. Důvěra je celoživotním základem citových vztahů, z tohoto zdroje jedinec čerpá sílu k překonání všech nezdarů a zklamání. Další rozvoj osobnosti záleží nejen na tom, zda v útlém dětství byl položen základ důvěry, ale i na tom, zda se v dalších vývojových fázích dále rozvíjí. Důležitým vztahem pro tvorbu základní důvěry či základní nedůvěry je vztah s matkou a její péče, případně péče zastupující osoby a uspokojování individuálních potřeb dítěte. Sociální důvěru a pocit, že život je dobrý přes všechny nelibosti a omezení, získává dítě prostřednictvím stabilní péče a kvalitního mateřského vztahu. Citově strádající děti vyrůstající v nevhodném prostředí, které nezískaly pozitivní zkušenost s mateřskou osobou, mají ztíženou cestu k vytvoření důvěry. Pokud se základ bezpečnosti v první fázi nevytvoří, mohou jej vytvořit pozdější pozitivní

zkušenosti. V opačném případě bude jedinec na celý život ohrožen vážnými duševními poruchami nebo nebude schopen navázat hlubší emoční vazby, neboť je sám nezažil.

2. Ve druhém stadiu, které spadá do batolecího věku (1-3 roky), musí dítě zvládnout rozpor svého rodičího se *pocitu autonomie* vůči *pocitu studu a nejistotě*. Dítě se učí vědomě chtít či nechtít ovládat své tělo (retence a eliminace) i psychické procesy. Získává nezávislost na matce odpoutáním z předchozí symbiotické vazby. „Citový vztah s matkou i po proběhnutí separačního procesu samozřejmě přetrvává dál. Jde jen o jednu z jeho vývojových transformací, o změnu míry závislosti.“ (Vágnerová, 1997, s. 81)

Dítě prosazuje svou vůli, odporuje druhým, projevuje svou vrozenou tendenci zdůrazňovat své já. Toto stadium je charakterizováno jako batolecí vzdor – negativismus. Střetnutím s vůlí autority, jež omezuje jeho vlastní vůli, se dítě začíná učit důležité úloze života, a to žít v interakci s druhými lidmi, respektovat je a uznávat.

Když se rodič snaží zlomit vůli dítěte, popírá jeho samostatnou vůli a dítě je za svoji tvrdohlavost často trestáno, nepovzbuzuje pak rodič dítě k samostatnosti a nezávislosti. Naopak rozvoj spontánnosti blokuje nadměrná cizí kontrola a nemožnost samostatného rozhodování. Z nezvládnutí samostatnosti vzniká pocit studu, nejistoty a pochybnosti vůči sobě, dítě ztrácí sebedůvěru a vývoj osobnosti může být v dalších fázích ohrožen.

3. Dalším stadiem je *stadium iniciativy proti vině*, které zhruba odpovídá předškolnímu věku (3-6 let). Úkolem dítěte v tomto období je ukotvit si základní postoj k zodpovědnosti za své činy, které neodporují normám stanoveným dospělými a k morální odpovědnosti. Objevuje se nový způsob autoregulace – schopnost cítit vinu za porušení nějakého pravidla. Dítě si začíná uvědomovat zvnitřněné normy a vnímá vnitřní hlas - svědomí, který mu jeho činy schvaluje a potvrzuje vlastní iniciativu nebo naopak odsuzuje a vyvolává pocit viny, dokáže se tedy samo hodnotit. To je rozdíl oproti předcházejícímu období, kdy dítě z negativního hodnocení jiné osoby cítilo za porušení norem pouze stud.

Tato fáze dosahuje pozitivních výsledků, pokud se neprojevuje pocit viny za nežádoucí chování a výčitky, ale radost z vlastní iniciativy, rozvoje představitosti a vlastních schopností. Neúspěšný výsledek tohoto konfliktu vede k rezignaci, sebeobviňování za skutečně či zamýšlené činy a k úzkosti.

Úspěšný vývoj osobnosti podporuje dětská hra, která je rozhodující pro uvolnění nebo zablokování tvořivých energií, podněcuje cílevědomost a podnikání. Období dětské hry by mělo trvat dostatečně dlouho. Dítě se učí velmi rychle a horlivě, spolupracuje a plánuje

s ostatními dětmi a participuje s nimi na společných úkolech. Nadbytek energie, kterým disponuje, mu pomáhá zapomenout na nezdary a být stále aktivní.

4. Mezi šestým rokem a počátkem dospívání (12 let) řeší dítě rozpor mezi **vlastní snaživostí** a **pocitem méněcennosti**. Jeho úkolem je osvojit si různé dovednosti, zručnost a schopnost cílevědomě a úspěšně dosahovat praktických cílů. Rozvíjí svoji výkonnost a snaživost v práci, což vede k rozvoji kompetencí, sebedůvěry a sebeprosazení v praktické činnosti. Tyto schopnosti jsou rozhodující pro podporu jeho autonomie. Nezvládnutí tohoto vývojového stadia vede k pocitům méněcennosti, vlastní neschopnosti a druhořadosti.

Třebaže je hlavní význam v tomto období zaměřen na výkon ve škole, je dítě taktéž vystaveno srovnávání a hodnocení v širším okruhu mimoškolních aktivit. Jestliže práce nepřináší dítěti uspokojení, nedaří se mu nebo dítě nechápe smysl úkolů, mohou se u něj také projevit pocity nepotřebnosti, neužitečnosti a méněcennosti. Neúspěchy z dosažení vlastní výkonnosti ve srovnání s ostatními mohou vést k rezignaci, pasivnímu postoji až k izolaci jedince.

„Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nejbližší úkoly. Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity. V této formě ovlivňuje budoucí vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie a modifikuje potřebu seberealizace snad po celý život (pokud by nedošlo k výraznější korekci novými zkušenostmi nebo uspokojení v jiné oblasti.“ (Vágnerová, 1997, s. 184)

5. Puberta a raná dospělost (12-19 let) představuje významnou etapu vyznačenou zejména hledáním **vlastní identity** v boji proti **pocitům nejistoty o své roli** mezi lidmi. Jedinec hledá smysl života, ukotvuje si pevné pojetí vlastního já a volí určitou stupnici základních životních hodnot, dle které se řídí v sociálních rolích. Čížková (1999, s. 29) uvádí: „Je to období mezi dětstvím a dospělostí, kdy se problémy mladistvých soustředí na hledání vlastní identity v boji proti ohrožujícím pocitům nejistoty o své vlastní roli mezi lidmi. Charakteristikou tohoto věku je pátrání po hodnotách a po smyslu svého života.“ Jedinec nachází svou identitu, jestliže si úspěšně vytvořil jasné pojetí sebe sama a jednoznačný vztah k druhým lidem.

Nejednotný a rozporný náhled na to, jak se jedinec jeví sobě i v očích ostatních, vytváří neurčité a zmatené pojetí sebeidentity. Nezvládnutí této vývojové fáze vede k tomu,

že se jedinec dostává do konfliktu vlastní identity vůči pocitům zmatení své role. Může dojít ke zmatení sexuální identity, delikvenci nebo psychotickým incidentům. Jestliže jsou tyto incidenty včas a správně diagnostikovány a léčeny, nemají tak zásadní význam, jaký by měly v jiných vývojových stadiích.

6. Úkolem raného období dospělosti (20-25) je dosažení schopnosti navázání hlubokého citového vztahu s druhým člověkem, obětování části své osobní identity druhému. Jedinec musí vyřešit rozkol mezi vlastní *intimitou* a *pocitem izolace*. To vyžaduje odevzdání se, vytrvání v tomto odevzdání a ochotu činit kompromisy. Jestliže byl konflikt identity vyřešen pozitivně, má jedinec schopnost utvářet přátelství a trvalé osobní vztahy. Byl-li dosavadní vývoj málo úspěšný a jedinec nenašel svoji identitu, naráží pak na svou neschopnost navázat trvalý partnerský vztah. Je nejistý, stále se obává, že v partnerském vztahu ztratí vlastní já nebo nechce podstoupit riziko, že navázání vztahu selže.

Pokud není schopen navázat citový, stabilní vztah, čeká jej hluboký pocit společenské izolace, sklon vyhýbat se všem intimním stykům a ponoření do vlastního nitra. V psychopatologii vede tato porucha k těžkým charakterovým problémům.

7. Další stadium spadá do období zralé dospělosti (25-50). Jedinec si vytváří a upevňuje *pocit generativy*, tj. potřeba zplození a výchovy další generace, tedy být potřebný pro někoho jiného. Poskytuje péči vlastním dětem ve své rodině, předává jim hodnoty a je prospěšný i ve společnosti, v níž žije. Od dospělého člověka se očekává zralost, zodpovědnost, tvořivý život a produktivita. Dospět do tohoto stadia se ovšem nevydaří každému jedinci. Tato schopnost závisí na tom, zda předešlé konflikty života byly vyřešeny pozitivně.

Neúspěch při zvládnání této vývojové krize vede k *pocitu stagnace* a k prožívání osobního ochuzení. Jedinci se pak často zabývají sami sebou, místo aktivního kontaktu s druhými lidmi se soustředí na sebe.

Pojem generativa neznámá jen potřebu plození a výchovu další generace. Někteří jedinci prožívají pocit generativy, třebaže nemají děti. Tento pocit rozvíjí tvořivou činnost nebo vědeckou celoživotní práci a cítí se být taktéž užiteční.

8. Poslední etapa Eriksonova členění zahrnuje pozdní dospělost a stáří (od 50 let). Cílem jedince je dosáhnout *osobní integrity*, naplnění a přijetí vlastního života a boj proti *pocitu zoufalství*. Člověk hodnotí smyslnost prožitého života. Snadněji dosahuje této integrity jedinec, kterému se podařilo úspěšně projít každým předchozím vývojovým stadiem.

V důsledku neúspěšného vývoje osobnosti v předcházejících fázích dochází k nespokojenosti s prožitým životem a zažívání strachu ze smrti. Projevuje se zoufalství z toho, že jedinec již nemá tolik času, aby začal znovu a lépe jiný život.

Třebaže Eriksonovu teorii psychosociálního vývoje osobnosti dítěte můžeme pokládat za universální rys lidského vývoje, je možno ve společnosti nalézt kulturní rozdíly ve způsobu vyrovnávání se s problémy ve všech životních fázích.

1.3.3 PSYCHOLOGICKÁ VÝVOJOVÁ PERIODIZACE

Švýcarský psycholog Jean Piaget hledal odpověď, jak se u dítěte vyvíjí logické myšlení a jak se utvářejí morální pojmy. Předložil koncepci vývojové teorie, jež zaměřil na kognitivní procesy, které ovlivňují myšlení a uvažování dítěte. Z hlediska kognitivního vývoje určil pět kvalitativně odlišných etap vývoje myšlení a popsal, jak se intelektové operace v jednotlivých etapách mění. Každé stádium představuje dětské porozumění světa během daného období. Vývoj z jednoho stadia do druhého spočívá v tom, že dítě hromadí chyby ve svém poznávání a chápání okolního prostředí a toto hromadění nakonec způsobí tak veliký rozpor, že dojde ke komplexnímu přeorganizování myšlenkových struktur.

Přechod těchto struktur ovlivňují dle Piageta čtyři faktory: biologicky podložené zrání, učení, předávání sociální zkušenosti a ekvibrace neboli rovnovážný stav. Žádný z těchto faktorů nepůsobí samostatně, pro dobrý vývoj dítěte je nutné působení všech faktorů. Vývoj je tedy určen neustálým porušováním rovnovážného stavu (ekvilibria), které je zprostředkováno interakcí s okolím dvěma způsoby. Dítě překonává nesoulad mezi podněty z okolního prostředí a vlastními intelektuálními procesy. Při každé nové události, při setkání s novým objektem, dítě nejprve zkouší začlenit novou informaci do existujícího schématu, do jeho dosavadních zkušeností. Tento proces nazývá Piaget asimilací, která tedy znamená zahrnování do schématu, které se zatím osvědčilo. Teprve když jeho schéma nefunguje a nová událost nezapadá do osvědčeného hotového schématu, obmění ho a reorganizuje stávající schéma tak, aby vyhovovalo nové situaci. Tento proces nazývá Piaget akomodace, což je přizpůsobování se tlaku prostředí. Myšlení dětí a jejich chápání světa vzniká na základě rovnováhy mezi asimilací a akomodací.

Piagetem navržená stadia kognitivního vývoje jedince:

Senzomotorické vývojové stadium můžeme sledovat u dětí od narození do 1,5 až 2 let. Důležitými procesy jsou koordinace sensorických a motorických aktivit, vnímání a experimentování. Postupně se stává v poznávání okolního světa čím dál aktivnějším a získává vědomí stálosti a trvalosti předmětů. Prvním objektem, které dítě chápe trvalým, je matka. Je tomu proto, že uspokojuje dítěti jeho potřeby a tráví s ním nejdelší dobu. Uvědomuje si také, že matka je samostatnou existencí a na základě tohoto faktu chápe sebe sama jako samostatného jedince. Dítě tedy odlišuje sebe sama od ostatních objektů a orientuje se v okolí, začíná si vytvářet sociální vztahy k dalším lidem. Myšlenkové operace

jsou vázány na prováděnou činnost dítěte, předvídá následky svého chování a záměrně opakuje chování, které je pro ně zajímavé (např. vyhazuje hračku z postýlky). Problémy řeší prostřednictvím pokusu a omylu.

Stadium předoperačního (předpojmového, symbolického) myšlení spadá do období 2 až 4 let. V tomto období je dítě schopno používat jazyka a jeho symbolů (slova, gesta, obrázky, které nahrazují reálné objekty), ale jeho myšlení je intuitivní, není zatím schopno logicky uvažovat. Dítě začíná užívat slovo spíše jako předpojem založený na nepodstatných nápadných vlastnostech (doktor – bílý plášť). Kolem 4. roku již může vyvolávat úsudky, jimiž předpojmy spojuje. Usuzování je ale velmi jednoduché, založeno na fantazii a představách. Vágnerová (1997, s. 73) uvádí: “Dítě si už dovede představit nějakou činnost a její výsledky, aniž by ji skutečně realizovalo. Nemusí už uvažovat prostřednictvím strategie pokusu a omylu, tj. praktickým zkoušením různých alternativ. Je schopné najít řešení v mysli. Nemusí manipulovat s reálnými objekty, ale může si dovolit překonat takovou závislost využitím jejich symbolů, eventuelně slovních znaků.“

Dítě si osvojuje vzorce chování. Zvládne napodobovat určité chování dávno potom, co takové jednání u někoho vidělo. Takový projev označujeme jako odložená či oddálená nápodoba. „Podobným způsobem funguje i fiktivní hra, která v sobě zahrnuje prvky oddálené nápodoby určité činnosti.“ (Vágnerová, 1997, s. 74) Např. dítě imituje roli mámy vůči panence, krmí ji lžičkou, myje ji, ukládá ke spánku, přičemž chápe, že vše dělá „jen jako“, na úrovni symbolického ztvárnění. Hra nemá význam jen pro rozvoj poznávacích procesů, plní také funkci emotivní.

Stadium názorného myšlení (4 až 7 let) je vázáno na konkrétní činnost a závislé na aktuální situaci. Jde o prelogické, intuitivní myšlení, které směřuje k obecnosti. Usuzování je zaměřeno na vnímání nebo představování. Chápe sice některé vztahy, ale řeší je v závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení). Je ovládáno aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem (v kognitivním, nikoli v mravním slova smyslu) a fantazií. Dítě vidí vše jen ze „svého hlediska“, nedokáže se na problém podívat z pozice druhého člověka. Dokáže třídit objekty, ale většinou podle jedné charakteristiky. Dítě má antropomorfní myšlení - uvažuje o neživém předmětu, jako když má vlastnosti živých. Známý je Piagetův experiment s přesypáváním korálků ze skleničky do jiné. Před dítě se postaví dvě skleničky stejného tvaru se stejným počtem korálků. Vezme-li se třetí sklenička odlišného tvaru, např. vyšší a užší a dítě do ní obsah jedné skleničky přesype, tvrdí, že v této sklenici je korálků více, neboť sloupec této sklenice je vyšší. Není schopno uchovat si představu o množství při změně tvaru - zacentruje pozornost na jeden znak, situaci, kterou nadřadí a ostatní pomíjí.

Ve stadiu konkrétních logických operací (7 nebo 8 až 11 nebo 12 let) je myšlení dítěte vázáno na konkrétní, reálný svět objektů a událostí. Důležitými procesy v tomto stadiu je logické myšlení, kterým řeší konkrétní problémy a vázanost na realitu. Dítě dokáže koordinovat několik myšlenkových procesů do jedné operace a hodnotit fakta podle několika hledisek. Dítě hledá vztahy a souvislosti mezi jevy. Začíná přemýšlet v určitém řádu, v určitých schématech a uvědomuje si vztahy. Je schopno uvažovat systematicky o objektech, číslech, prostoru, čase, příčinnosti apod. Vnímání se stává detailnějším. Chápe stálost počtu objektů (6 let), stálost hmotnosti předmětů (9 let). Dokáže třídit předměty podle několika charakteristik a znaků. „Není již limitováno jedním pohledem subjektu na jednu vlastnost či aktuální stav poznávané skutečnosti. Základem uvažování už není subjektivní pohled.“ (Vágnerová, 1997, s. 164)

Po zhruba dvanáctém roku věku dítěte nastupuje ***stadium formálních operací***. Zde se objevuje schopnost operovat i s abstraktními pojmy a rozvíjí se kritické myšlení a empatie. Myšlenkové operace již nejsou závislé na konkrétní zkušenosti, na časovém či prostorovém určení problému. Dítě je schopno definovat pojmy ve smyslu logiky – nadřazená a podřazená slova, která spojuje. Už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, provádí určité pokusy s věcmi a lidmi i samo se sebou, je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování typu „co se stane, když“. Nespokojuje se s jedním řešením, hledá nová pravidla, tvoří hypotézy a systematickými, postupnými kroky ji dovede vyloučit či potvrdit. Dokáže se vyrovnávat se situacemi s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se spojují ve složitější struktury, myšlení je komplexnější a flexibilnější. Nový způsob uvažování mění i názor na svět i sebe sama a přináší nový způsob morálního hodnocení.

Tyto chronologické údaje o věku jsou jen přibližné, nelze je chápat jako stanovené normy. V konkrétních případech může určité stádium nastoupit u daného dítěte dříve nebo později. Důležitý je spíše sled stádií, ten je nevyhnutelný, protože každá fáze je potřebná k vystavění další úrovně, která je jednodušší, všeobecnější a účinnější.

Piaget svou periodizací psychického vývoje přispěl k pochopení kognitivního růstu a vývoje dětí. „Piaget vychází ve svých předpokladech z činnosti dítěte jako zdroje myšlení, v rámci širšího pojetí inteligence“. (Čížková, 1999, s. 24)

1.3.4 TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Americký psycholog Lawrence Kohlberg rozpracoval Piagetovu kognitivní teorii morálního usuzování a vytvořil tak v šedesátých letech koncepci *morálního vývoje*, ve které rozlišuje tři hlavní roviny. Tyto roviny pak dále člení do dvou typů, stupňů. Jedinec prochází všemi typy postupně a ve stejném pořadí. Existují velké individuální rozdíly, vývoj může probíhat rozdílně rychle nebo se na nějakém stupni zastavit. Kohlberg rozdělil morální usuzování a jednání do níže uvedených stupňů podle způsobu, jak jedinec vnímá morální problém a jak se jej pokouší vyřešit. „Rozdíly mezi stupni morálního usuzování netvoří ani tak rostoucí vědomí morálních norem, jako spíše kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech.“ (Heidbrink, 1997, s. 74)

- **Fáze prekonvenční (předškolní dětství):**

- Typ I. - *heteronomní stádium* je charakterizováno poslušností či neposlušností a následující odměnou či potrestáním. Dítě se chová tak, aby se vyhnulo jednání, za které hrozí trest a naopak jedná tak, aby dostalo odměnu, přizpůsobuje se autoritám s převahou moci.
- Typ II. - *stádium naivního instrumentálního hedonismu* je dáno účelově a směnou - za dobré se považuje dodržování pravidel a příkazů pouze tehdy, je-li to v bezprostředním osobním zájmu. Jeho jednání je instrumentální, tedy je nástrojem k dosažení nějakého cíle.

- **Fáze konvenční morálky (školní věk):**

- Typ III. - *morálka „hodného dítěte“* charakterizuje konformita, souhra mezi lidmi – dítě jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává, chce být v očích rodičů a přátel dobrým člověkem. Je žádoucí mít dobré úmysly a pomáhat druhým lidem.
- Typ IV. - *morálka svědomí a autority*, podle níž je dobré plnění povinností a jednání podle norem a zákonů proto, aby předešlo kritice autorit. Pravidla a zákony se mají dodržovat a tím předcházet pocitům viny, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí. Jednání je orientováno na společnost, skupinu, kterou je třeba podporovat.

- **Fáze postkonvenční (dospělost):**

- Typ V. - *morálka jako forma určité společenské smlouvy* odpovídá společenské smlouvě, užitečnosti, právům jedince jako obecnějším principům. Práva, hodnoty, názory a přesvědčení lidí je třeba respektovat a v rámci společenské smlouvy chránit a dodržovat. K přesunu do tohoto stádia dochází asi ve třiceti letech.

- Typ VI. - *morálka vyplývající z univerzálních etických principů* vyznačuje se zaměřením na obecné etické principy. Dodržování obecných principů jako obecná spravedlnost, rovnost lidských práv, lidská důstojnost, je dobré proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. S přibývajícím věkem ubývá závislosti jedince na vnějších tlacích a více se uplatňuje etické cítění. Tohoto stadia dosahuje velmi málo lidí.

Kohlberg nepředpokládal, že by vývoj probíhal u všech lidí stejně a že by všichni nakonec dosahovali konečné postkonvenční úrovně. Procentuální rozdělení různých stupňů v Kohlebergově dlouholetém výzkumu uvádím v příloze č. 1.

2. SPECIFIKA VÝVOJE U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní období je vymezeno od 3 - 6, respektive 7 let. Začátek tohoto stadia je většinou spojen se vstupem do mateřské školy, konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale také významným vývojovým a sociálním mezníkem, a to vstupem do školy.

Prvních šest let života je charakteristické rychlým vývojovým tempem. Příhoda (1963, s. 205) uvádí: „V nich dosahuje naše dítě třetiny své konečné váhy v dospělosti, více než dvou třetin tělesné výšky a 95% velikosti dospělého mozku.“ Všechny tělesné orgány jsou funkčně vyvinuty a dítě je schopno konat s dostatečnou přesností všechny základní pohyby. Začíná být stále samostatnější v hygieně a v návycích sebeobsluhy. Rozvíjí se nejen hrubá a jemná motorika, zručnost a senzomotorická koordinace, ale i řeč, kresba, myšlení, paměť a všechny další poznávací procesy. Rozvoj můžeme pozorovat i v oblasti sociální, emoční a volní.

2.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

„Vývoj jednotlivých poznávacích procesů má svoje charakteristické rysy, podmíněné jednak zráním centrálních nervových struktur i komplexní stimulací v průběhu celého vývoje, tj. učením.“ (Vágnerová, 1997, s. 128)

Vnímání na začátku převládá synkretické (vnímání celku, splývání), nezaměřuje se na detaily. Vnímá především nápadné předměty. Orientuje se v základních barvách (žlutá, červená, zelená, modrá), později rozlišuje odstíny barev a doplňkové barvy (růžová, fialová...). Rozeznává základní vlastnosti předmětu (malý x velký, tlustý x hubený) a upřesňuje orientaci v prostoru (daleko x blízko, vpředu x vzadu). Sluchově dokáže diferencovat různé zvuky z okolí a je schopno je napodobovat. Sluchové vnímání je velmi důležité pro vlastní rozvoj řeči. Upřesňuje se čichové a chuťové vnímání (vůně, zápachy; sladké, hořké, slané, kyselé). Rozvoj vnímání je ovlivněn jak stavem analyzátorů, tak myšlením a zkušenostmi dítěte.

Paměť převládá mechanická. Děti jsou schopny se naučit mnoho básní, říkanek a písniček, které přispívají k vyjadřovací schopnosti, plynulosti a vnímání rytmu. Pamatují si je snadno, aniž by kolikrát rozuměli smyslu obsahu. Postupně se rozvíjí i paměť slovně logická (reprodukce myšlenek, i když jinými, adekvátními slovy).

Pozornost je zpočátku ještě nestálá a můžeme sledovat značnou oscilaci, avšak v tomto období je přirozená. Postupně se doba, po kterou se dítě dokáže soustředit, zvětšuje. Stálost pozornosti je podmíněna jednak věkem, druhem činnosti, ale i temperamentem.

Pro tento věk je typická velmi živá **představivost**. Dítě si vytváří svůj obraz světa, názor na svět, jak funguje. Intenzivně se rozvíjí fantazijní představy. Tam, kde se mu zdá realita nesrozumitelná, nejasná, dokreslí si fantazií. Ta mu pomáhá při orientaci ve světě a dítě si tím přizpůsobuje realitu vlastním potřebám. Tento mechanismus vzniká vlivem nezralé úrovně myšlení (dítě eliminuje pocit nejistoty zkrácením) nebo přetváří realitu pod vlivem emocí a svých potřeb tak, aby mu lépe vyhovovala. Vágnerová (1997, s. 133) popisuje tento jev jako *magičnost dětského myšlení*. Fantazijní představy se objevují i ve výtvarném projevu, námětových hrách a reprodukci pohádek, které napomáhají dětem rozlišovat mezi dobrem a zlem. „Podíl fantazie nacházíme v tomto věku i u tzv. *nepravých lží, tj. konfabulací* (myšlenek). Jde o kombinaci vzpomínek a fantazie. Na rozdíl od tzv. pravé lži je dítě o pravdivosti svého tvrzení přesvědčeno.“ (Švingalová, 2003, s. 37)

Myšlení předškolního dítěte dosahuje velmi výrazného vývojového zvratu. Postupně mizí předpojmové myšlení a přechází ve fázi, kterou Piaget nazývá **názorné, intuitivní myšlení**. Dítě již uvažuje v celostních pojmech, avšak ještě plně nerespektuje zákony logiky a nechápe určitá pravidla, operace. Zaměřuje se na to, co vidí a právě prožívá, váže se na přítomnost. Myšlení je typické svým egocentrismem, dítě usuzuje na základě subjektivních preferencí. Nechápe, že druzí lidé mají na věc jiný pohled. Ve svých úsudcích se fixuje na podstatné vnější znaky, přičemž pomíjí ostatní, méně nápadné vlastnosti objektů. Ulpívá na jedné vlastnosti a třídí objekty podle jednoho znaku. Dosud nechápe trvalost podstaty určitého objektu, fixuje se na jeho viditelné znaky (viz výše zmiňovaný experiment s korálky ve sklenici). Dalším nápadným rysem je ulpívání na jednom pohledu subjektu a neschopnost posuzovat objekt z více hledisek. Pro myšlení předškolního dítěte je charakteristické polidšťování věcí neboli *antropomorfismus*. I tento mechanismus má podobnou funkci jako fantazie, zjednodušuje chápání reality přiřazováním vlastností živých bytostí neživým věcem.

Např. sluníčko šlo spát, polštářek se schoval, botičky zlobí, atd. Dalším znakem je arteficialistický pohled na svět, podle něhož „všechno bylo někým uděláno“. Např. někdo dal hvězdy a měsíc na oblohu, někdo zapnul sněžení, apod.

Během tohoto stadia se rozvíjí pojmové myšlení, dítě pomalu začíná uplatňovat prvky analýzy, syntézy a srovnávání. Nejprve je schopno identifikovat jednotlivé druhy věcí (stůl, postel, židle), nechápe však spojitost a propojenost do všeobecnější skupiny. Myšlení chybí komplexní přístup. Na konci tohoto období však dítě chápe některé všeobecné rodové pojmy a dokáže pojmenovat určité předměty společným názvem, např. ovoce, nábytek, zvířata, dopravní prostředky apod. Občas se v pojmotvorné činnosti objevují chyby, např. na základě poznatku, že vana má nohy, si dítě myslí, že také umí chodit).

Předškolní období je senzitivní pro vznik **řeči**. Řečové dovednosti se zdokonalují ve všech složkách. Dítě si v této etapě začíná mluvit samo pro sebe – tzv. egocentrická řeč. Mluví nahlas, ale jeho projev není určen pro jinou osobu. Tento typ proslovu předchází tzv. vnitřní řeči, komunikaci sama se sebou, kterou dítě používá v přemýšlení, uvědomování, řešení problému a regulaci chování.

Dítě zvládá vyjádřit své vlastní potřeby a řeč se stává jeho převládajícím dorozumívajícím prostředkem, ačkoliv je výslovnost ještě často nedokonalá. „Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská patlavost vymizí před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví.“ (Langmeier, 1991, s. 77)

Slovní zásoba obsahuje na začátku této etapy 2 – 2,5 tisíc slov. Od tří let vývoj řeči prudce pokračuje, dítě vytváří postupně složitější věty a zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku. Na konci předškolního období zahrnuje slovní fond 3 – 4 tisíce slov a dítě hovoří zpravidla bez výrazných agramatismů a nepřesností.

Dokáže reagovat na požadavky okolí a je schopno usměrňovat své jednání podle instrukcí. Zajímá se o příčiny věcí a stále se na něco ptá. Otázky typu „proč?“ udržují konverzaci s dospělým a současně si dítě rozšiřuje své poznatky a vědomosti. Jde o tzv. „druhé ptací období“. V řeči dítěte se velice odráží prostředí, ve kterém vyrůstá.

Ve vzájemném vztahu řeči a myšlení se objevuje určitý nepoměr:

- a) *řeč zaostává za myšlením* - myšlení dosahuje vyššího stupně. Dítě zvládne vykonat určitou činnost, avšak ji nedokáže pojmenovat.
- b) *řeč předbíhá myšlení* – narůstá řečová aktivita. Dítě používá slovní pojmy („prázdná slova“), kterým nerozumí, vymýšlí si slova pro pojmenování neznámých věcí a situací.

Orientace v prostoru je závislá na zrakovém, sluchovém a kinestetickém vnímání. Percepce prostorových vztahů je ovlivněna egocentrismem dítěte. Předměty vpředu označuje za velké a naopak velikost předmětů vzadu podceňuje a zdají se mu malé. Pojmy nahoře a dole rozlišuje již správně. Pojmy vpravo a vlevo budou dítěti činit problémy až do následujícího vývojového období.

Časové vztahy chápe dítě v předškolním věku ještě obtížně. Nechápe pojem minulost či budoucnost, v závislosti na egocentrismu žije přítomností a koncentruje se na aktuálně prožívanou situaci. Čas měří prostřednictvím opakujících se událostí a určitých jevů. Rozlišuje časové úseky během dne (den a noc, ráno, odpoledne, večer), ale orientace v čase (který je den, měsíc, rok, včera, pozítří apod.) a souvislosti mezi jednotlivými ročními obdobími a uplýváním roku se vyvíjejí později, až mezi 6. a 7. rokem.

Předškoláci se snadno naučí **počítat** do 10, respektive umí jmenovat čísla jedno po druhém, ale nechápu podstatu číselného pojmu. Číslo, respektive počet, chápou jako jednu z vlastností objektu, jež je ovšem jako kritérium pro uvažování či třídění objektu neatraktivní. Při počítání si neuvědomují si, že poslední číslo v řadě je současně počet všech sčítaných objektů. Rovněž často vynechávají nějaké číslo v řadě nebo nějaký předmět počítají dvakrát.

„Lze říci, že pojem čísla a manipulace s ním se rozvíjí postupně, na základě vrozených dispozic i zkušeností. Jeho rozvoj je součástí obecného kognitivního vývoje. V předškolním věku má i počítání všechny znaky názorného, intuitivního myšlení, vázaného na jeden, konkrétní aspekt situace.“ (Vágnerová, 1997, s. 139)

2.2 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Typické a normálně se vyvíjející dítě v předškolním věku charakterizuje hravost, silná snaha být aktivní a sebeprosazování. Erikson toto období označuje jako věk iniciativy. Projevuje živý zájem, učí se novým věcem a snaží se přenášet právě získané schopnosti do praxe. Nemá rádo jakékoli odchylnosti od normálu, protože ty jsou příliš komplikované, orientuje se na poznání řádu světa, který by platil obecně. Má sklony usuzovat jasně a jednoduše.

Dítě nedokáže dělat něco bez prožívání, city doprovází všechny aktivity. Radost prožívá ze spontánní činnosti, vztek a zlost pozorujeme méně často, spíše u činnosti, která se mu nedaří. Na začátku tohoto období stále přetrvává strach z neznámého prostředí, častý podnět pro vznik strachu jsou nereálné podněty (čert, ježibaba). Dítě se zajímá o zplození a zrození člověka, jak vzniklo ono samo. O smrti přemýšlí, je pro něj tajemným pojmem. Bojí se jí, ale představuje si ji jako pobyt v hrobě zaživa. Rozšiřuje se škála citových projevů, to je nejvíce patrné v oblasti vyšších citů, jsou bohatší a diferencovanější. Rozvíjí se city *intelektuální* (poznávací; dítě má radost z poznávání, učení nových věcí), *estetické* (rozvíjí se při výtvarných činnostech, vnímání hudby, pohádek), *sociální a etické*.

Nejsilnější *sociální city* jsou k dospělým (láska k rodičům, pocit bezpečí a jistoty, sympatie či nesympatie ke známým). Rodiče jsou předmětem nápodoby, dítě přejímá jejich způsoby chování, názory, postoje atp. Rodina je významným socializačním činitelem. Ačkoliv dítě většinou navštěvuje mateřskou školu, rodina stále nejvíce zastává výchovnou funkci. Postupně se však dítě od rodinných vztahů odpoutává a vyhledává kontakt s vrstevníky. Ve vrstevnické kolektivu se dítě učí prosazovat své názory a projevuje se způsobem, který si dříve osvojilo v rodině. Je schopno společné a kooperativní hry, ale také soutěživosti. Míra úspěšnosti, v jaké se dítěti podaří integrovat do vrstevnické skupiny, se stává součástí jeho identity. Vrstevnický kontakt je v tomto období velmi důležitý, výsledek socializace se odráží i na tvorbě vztahu k sobě samému, který je velmi motivovaným egocentrismem.

Se socializačním procesem úzce souvisí i osvojení *sociálních rolí*, tedy vzorců chování a postojů, které jsou od dítěte očekávány ostatními členy společnosti. Jinou roli bude dítě

plnit doma, jinou v kolektivu dětí v mateřské škole. Doma je očekávané chování určeno spíše opakovanými kladnými či zápornými reakcemi rodičů, v mateřské škole je role většinou předepsána a dítě musí plnit určité úkony. Předškolní období může být po stránce osvojování si sociálních rolí kritické. „V útlém věku je totiž dovoleno víceméně všechno: nemusí udržovat tělesnou čistotu, nemusí jíst samo lžičkou, neočekává se od něho, že hned uposlechne rozkazu rodičů. Teprve později je podrobováno sociálnímu tlaku, aby své chování přizpůsobilo způsobům, které jsou společností schvalovány, a aby se chovalo podobně jako dospělí členové.“ (Langmeier, 1991, s. 82)

Velmi silně se rozvíjí i *cítění etické a chápání vlastní identity*. V posuzování dobrého a špatného chování je pro dítě kritériem, zda následuje odměna (pochválení) nebo trest (pokárání), uvědomuje si, co smí a nesmí a začíná se rozvíjet svědomí. V této souvislosti může prožívat uspokojení či pocit viny, jak popisuje Erikson ve třetím stadiu periodizace psychického vývoje. Dítě v předškolním věku vykazuje pokrok v morálním vývoji, postupně chápe a osvojuje si další normy chování, které závisí mimo jiné na vývoji poznávacích procesů. Normy si dítě utváří na základě rozkazů a příkazů mocných rodičů a ty pak přijímá za své. Podle Kohlberga dosahuje dítě v tomto období tzv. *premorální úrovně*. Morálka a vytváření identity dítěte je závislé na hodnocení ostatních, pro něj významných, lidí a na jejich názorech. Považuje za dobré to, co přináší odměnu a špatné to, za co je potrestáno.

Součástí vlastní identity je vytvoření i pohlavní identity, tj. uvědomění si svého vlastního pohlaví a faktu, že toto pohlaví je trvalým a neměnným znakem. Zájem o pohlavní orgány, zkoumání anatomických rozdílů mezi chlapci a děvčaty a případná masturbace nejsou v předškolním věku patologickými jevy. Tuto vývojovou etapu obsáhle popisuje Freud a označuje ji jako falické období.

S rozvojem pohlavní identity úzce souvisí převzetí *pohlavní role*, tedy způsobů myšlení a chování na základě příslušnosti k pohlaví. Každá společnost má pro obě pohlaví vytvořeny určité sexuální stereotypy, které považuje za žádoucí a od počátku života dítěte přijetí těchto stereotypů u něj stimuluje. V první řadě jsou to rodiče, kteří neustále dětem zdůrazňují jejich pohlavní identitu (oblečením, typem hraček a her, způsobem chování apod.) a následně se podle pohlaví rozdělují mezi svými vrstevníky (např. úpravou zevnějšku). Dítě si uvědomuje, že k jedné ze skupin patří a vyhledává jejich společnost. Toto zaměření je podpořeno ještě pozitivními reakcemi dospělých. Ztotožnění se s danou pohlavní rolí je výsledkem sociálního učení.

Hlavní činností dítěte, ve které probíhá socializace a výrazně se stimuluje rozvoj osobnosti, se stává **hra**. „Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou.“ (Čížková, 1999, s. 72)

Je to nezastupitelná, dominantní činnost v dětském životě, jejímž prostřednictvím dítě vyjadřuje své pocity, vlastní názor na svět, způsob myšlení i jeho emoční prožívání. Hrou si děti rozvíjí zručnost, vynalézavost a získávají cenné zkušenosti. Slouží také jako nástroj k vyrovnání se s realitou. Na dítě jsou neustále kladeny požadavky na porozumění a přizpůsobení se reálnému světu a někdy mohou být tyto požadavky z pohledu dítěte nepřiměřené. Hra mu umožňuje utéci do svého světa a přizpůsobit si realitu svým potřebám a zpracovat problém podle sebe. Jde v podstatě o reprodukci skutečnosti dle vlastních představ.

Vedle volných her, např. konstruktivní (písek, stavění, vystřihování), námětové („na něco“), které si dítě vymýšlí samo, existují hry s pravidly. Ty jsou předem určená, např. pohybové (pešek), didaktické (Člověče nezlob se, domino, pexeso). Děti velice rádi při hře napodobují dospělé tvory, vžívají se do jejich role a procvičují se v nich, alespoň na symbolické úrovni. Touto činností přijímají také normy dospělých, neboť rodičovské role jsou pro ně velmi atraktivní a pozitivním způsobem je motivují v oblasti sociálního učení.

„V tomto období se také vytváří schopnost a potřeba sociální (a kolektivní) hry, i když dětské skupinky, které se při hrách tvoří, jsou nahodilé, náměty her se rychle střídají a spolupráce je dosud povrchní.“ (Kohoutek, 2003, s. 32)

U čtyřletých a pětiletých dětí převažuje hra kooperativní, tedy organizovaná ke spolupráci, kdy každé dítě přispívá svým způsobem ke společnému projektu. Rozdělení rolí je závislé nejen na věku, ale i na temperamentových vlastnostech nebo i skutečnosti, zda děti chodí do mateřské školy a jsou tím pádem zvyklé na společnou hru.

Velký význam pro dítě v tomto období má hračka, se kterou si vytváří důvěrné přátelství. Dítě svěřuje své hračce své nejtajnější přání, obavy, strach a úzkosti a ta mu pomáhá přenést se přes tíživé situace a udržet si citovou rovnováhu.

Na konci tohoto vývojového období dítě začíná rozlišovat hru od **práce**. Dítě začíná chápat smysl práce a v této činnosti je velmi aktivní. Rádo pomáhá a třebaže to dospělé často zdržuje, je to cenný výchovný prostředek. Projevuje se velký zájem obzvláště o práci, kde zastávají role dospělého.

Pohádka je pro dítě stejně nezbytná jako hra. Má velkou úlohu v rozvoji řeči, intelektuálních schopností, fantazii a je dalším prostředkem k vyjádření pocitů a názorů ve vztahu k okolí. Není třeba, aby bylo vyprávění předkládáno realisticky, naopak, skutečnost prezentována na úrovni fantazie je jednodušší, pro dítě srozumitelnější. Pohádky mají jasný řád, zlo je potrestáno a dobro zvítězilo, hrdinství je dokonalé, štěstí až do nejdelší smrti. V této souvislosti mluví Příhoda (1963, s. 239) o jednoduchosti a primitivních rysech vypravování. „Svou časovou neurčitostí (Byl jednou jeden král), záhadným umístěním (za sedmi horami a za sedmi řekami), typizováním místo individualizace (král, uhlíř, princezna, kouzelník), ožívováním věcí, zlidšťováním zvířat, fantastikou a surovou morálkou (usekávání hlav, rozčtvrcování těl, oko za oko) jsou tyto tisícileté výtvořiny lidové poezie blízké dětské mentalitě. Zdá se, že původně nebyly pohádky určeny dětem, nýbrž že šlo o vypravování dospělých pro dospělé. Nyní však přešly do věku dětství právě pro své primitivní rysy, pro hloubku jednoduché duševnosti.“ Naslouchání pohádce má pro dítě obdobný citový význam jako hra, může se při něm hravou formou vyrovnávat se svými strachy a konflikty.

Výtvarná aktivita je hrou a zároveň nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. V kresbě lze odhalovat obsahy, o kterých by dítě těžce hovořilo, buď proto, že to nedovede nebo se neodvážá říci slovy. Dětská kresba nám sděluje, jak se dítě cítí, jak vidí svět a jak se vyrovnává se svým okolím. Dítě může vyjadřovat své pocity, obavy, představy i svá nesplnitelná přání. Dětská kresba zjevuje osobnost jedince a jeho vztahy, podává sdělení o citovém a prožitkovém světě. Není tomu však od útlého věku dítěte. V batolecím období a na začátku předškolního věku je výtvarná aktivita sama o sobě cílem, důležitá je činnost, nikoliv výsledek. Teprve kolem čtvrtého roku se stává kresba uvědomělou a tématicky zaměřenou. Dítě kreslí především to, co o objektu zná, nikoliv to, co vidí. Až mezi pátým a šestým rokem nastává období realistických výtvořů, ve kterém už kreslí podle své představy konkrétní věc. Kresba se stále více podobá skutečnosti.

Zvláštnosti kresby dítěte

1. *Transparence* - dítě kreslí vše, co ví, nikoliv to, co vidí (auto z boku má čtyři kola)
2. *Schematismus* - každý podnět má zjednodušené schéma (např. dvoucípá korunka)
3. *Kolorit* - většina dětí preferuje jasné barvy (červená, žlutá)
4. *Deformace* - dítě se nesnaží zachytit poměr velikosti mezi podněty
5. *Automatizace* - období sluníček, je na každém obrázku

Rozbor dětských výtvarných projevů prokázal, že existují jisté vývojové znaky kresby závislé na chronologickém věku dítěte. Vzhledem k tomu, že je dítě antropocentrické, bývá v jeho zájmu často člověk a vše, co s ním souvisí. Proto je lidská postava velice oblíbeným výtvarným námětem. V příloze číslo 2 je přiloženo porovnání kresby lidské postavy dětí od 3 - 6 let. V prvním roce drží dítě tužku v dlani a pohyb vychází z ramene, ve druhém roce vychází pohyb z lokte. Pro dítě zhruba do 3 let jsou typické spontánní čmáranice. Tužku již drží v konečkách prstů a dovede napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry. Pokud se dítě pokouší vyjádřit kresbou svoji představu, většinou něco namaluje a teprve poté pojmenuje. V období mezi 3. a 4. rokem dítě kreslí postavu jako hlavonožce, což zahrnuje velkou hlavu a k ní připojeny dvě či více vertikální či paprskovité čáry, které představují končetiny. Ve čtyřech letech se snaží zachytit oči, ústa, vlasy, uši, nos. Trup je pro dítě nedůležitou součástí, tudíž je zobrazován kolem pátého roku, kdy postava má již hlavní části těla. Kresba je detailnější, dítě naznačuje nohy, které již nejsou v přímkách. V šesti letech je kresba postavy obvykle propracovaná, dítě odlišuje typické znaky postavy (dlouhé vlasy, vousy, klobouk...)

Věkové rozdělení je jen přibližné, ve výtvarném projevu existují rozdíly nejen podle pohlaví, ale projevují se především v důsledku vlivu zkušeností. Lze konstatovat, že vývoj kresby postavy je každým rokem diferencovanější, propracovanější a reálnější. Výtvarná činnost úzce souvisí se zdravotním stavem, s motorickým a intelektovým vývojem, emocionální zkušeností a na úrovni její výchovné stimulaci v rodině.

Toto období končí nástupem do školy, který je možný teprve tehdy, je-li na to dítě dostatečně zralé (jak fyzicky, tak psychicky), relativně samostatné, sociálně a emočně přiměřeně vyspělé a s rozvinutými kognitivními procesy. Čížková (1999, s. 77) uvádí, že teprve po 6. roce nastává např. schopnost dobře analyzovat písmena a koordinovat pohyby očí. Tyto schopnosti, stejně jako delší soustředění pozornosti nebo větší citová stabilita, jsou závislé na zrání centrální nervové soustavy a mozkových hemisfér. Počátek školní docházky je pro dítě velmi významnou a současně náročnou životní etapou. Úlohou rodiny je dítěti toto období maximálně usnadnit a vybavit jej dovednostmi ze sociální oblasti. Důraz by se měl klást na celkovou úroveň chování dítěte a jeho schopnost navazovat sociální kontakty.

2.3 NÁSTUP DO ŠKOLY, ŠKOLNÍ ZRALOST, ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Vstup dítěte do školy je významným sociálním a vývojovým mezníkem a souvisí se změnou jeho dosavadního způsobu života na povinný denní režim. Většina dětí je pro nástup do školy dostatečně zralá v šesti až sedmi letech. Dítě musí zmobilizovat všechny své adaptační mechanismy, aby se bez potíží přizpůsobilo. Musí zvládnout nepřítomnost rodičů, podřízení se autoritě učitele, integraci do velkého kolektivu, sezení v lavici a soustředění na výuku a školní kázeň. Dítě se učí zvládnání úkolů, pracovitosti, zaměřené pozornosti, péli a snaživosti.

Známky nepřizpůsobení se mohou projevovat jak ve škole, tak i doma, mohou se vyskytovat dočasně na začátku školní docházky nebo trvat celý rok i déle, mohou rovněž vyústit až v neurotický syndrom. „Příčin může být celá řada – nepoznaná smyslová vada (zvláště závažná je třeba jen lehká nedoslýchavost), oslabení organismu chronicky probíhajícím onemocněním, ale také napětí v rodině, rozvod nebo pokračující porozvodový konflikt a mnoho podobných zátěží.“ (Matějček, 1996, s. 63)

V důsledku maladaptace se dítě špatně soustředí, nevydrží sedět v lavici, nestačí látce, špatně se podřizuje kolektivnímu vedení apod. Doma se mohou vyskytovat projevy jako odmítání ranního vstávání, dítě přichází ze školy unavené, objevuje se nechut' k domácí přípravě. „Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku šesti až sedmi let dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním a učením (tj. realizací genetických dispozic, které se rozvíjejí pod vlivem vnějšího prostředí. Většina z nich má význam pro úspěšné zvládnutí role školáka.“ (Vágnerová, 1997, s. 149)

Kompetence potřebná k přijatelné adaptaci, která je podmíněna zráním (maturací), se označuje jako školní zralost. Jde o stupeň celkové vyspělosti, na základě které zvládá bez velkých potíží školní požadavky. Dalším důležitým komponentem pro vyhovující školní adaptaci, na které se podílí učení, je školní připravenost. Obě složky jsou jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole a vyjadřují optimální somato-psycho-sociální vývoj dítěte, který souvisí s dědičnými dispozicemi, vlivy vnějšího prostředí, vlivy výchovy, výživy a prodělaných nemocí. V této souvislosti se doporučuje mluvit spíše o školní způsobilosti.

Školní zralost předpokládá v prvé řadě biologickou maturaci organismu. Zahrnuje zejména zralost CNS a s ním související zralost rozumovou, citovou a sociální. „Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje v celkové reaktivitě dítěte, zejména v odolnosti schopnosti koncentrace pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralizace ruky a rozvoj senzomotorických dovedností. Na zráním závisí i rozvoj zrakového a sluchového vnímání.“ (Vágnerová, 1997, s. 155)

Tělesná zralost souvisí se školní zralostí jen málo významně. Naopak bezproblémové zvládnutí role školáka vyžaduje rozvoj kognitivních procesů. Je potřebné, aby dítě uvažovalo na úrovni logických operací, i když jen při konkrétních činnostech či na konkrétních předmětech. Žádoucí je rovněž schopnost analyticko-syntetické činnosti, kdy dítě vyčleňuje části z celku a původní celek opět složí. „To mu dovoluje diferencovat také zvukovou a vizuální podobu slov a analyzovat části určitých množin prvků, což je zřejmě nezbytný předpoklad úspěšného postupu při učení čtení, psaní i počítání.“ (Langmeier, 1991, s. 101)

Přijatelná školní adaptace vyžaduje zráním a celkový vývoj autoregulačních procesů. Dítě by mělo bez potíží rozlišovat hru od povinností, kontrolovat okamžité nápady a impulsy a dokončovat zadané úkoly, třebaže se vyskytne ve splnění nějaká překážka. Emoční nevyzrálость je jedna se sociálních zátěží, kterou role školáka představuje. Dítě způsobilé pro školní práci by se mělo vyznačovat psychickou a emocionální stabilitou, citovou vyzrálostí a odolností vůči zátěži a frustracím.

Školní připravenost představuje především výchovný a socializační aspekt. Jsou to kompetence vázané na učení, osvojování znalostí, dovedností a návyků vlivem výchovy a prostředí. Jedná se o chápání hodnoty a smyslu vzdělání, které reguluje motivaci dítěte, orientace v hodnotovém systému a normách chování, které by mělo být schopné dítě respektovat. Pro úspěšné zvládnutí role školáka je důležité dosažení určité socializační úrovně, tedy sociální připravenosti. Neméně významná je schopnost verbální komunikace. Školní úspěch souvisí se správnou výslovností a schopností hovořit ve větách a jednodušších souvětích. Pokud má dítě nedostatek či poruchu řečového projevu, vyvolává nepříznivé reakce okolí a tudíž se hůře cítí a je nejisté. Ačkoliv je dyslalie (patlavost) zjišťována až u 20% dětí v prvních třídách, je žádoucí tuto poruchu řeči odstranit již před nástupem do školy. Na správné znalosti jazyka závisí i značná část výuky, bez této znalosti nelze ve škole uspět.

Nejdůležitější roli v socializačním procesu hraje bezesporu rodina. Míra úspěšnosti, s jakou se dítě srovná s novou rolí žáka, souvisí s jeho předešlou představou o významu školy. Tato představa závisí na informacích a postoji rodičů, kteří dítě značně ovlivňují. Pro školáka má škola právě takový význam, jaký mu přiřítají jeho rodiče.

Posuzování školní zralosti a připravenosti se provádí zpravidla v pedagogicko-psychologických poradnách. Toto vyšetření musí být vždy komplexní.

3. PSYCHICKÝ VÝVOJ U DĚTÍ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Období mladšího školního věku začíná nástupem do školy, tj. mezi šestým a sedmým rokem, a končí s nástupem puberty, tj. mezi jedenáctým a dvanáctým rokem. Vágnerová (1997, s. 163) i Matějček (1996, s. 61) dělí školní věk na tři dílčí fáze:

- a) **raný školní věk**, který zahrnuje první dva roky školní docházky a lze jej charakterizovat jako adaptaci na novou životní situaci, tj. nastoupení do školy.
- b) **střední školní věk**, který trvá zhruba tři roky od 8-9 let do 11-12 let a nevyznačuje se dramatickými psychosociálními změnami. Lze jej chápat jako přípravu na vývojově dynamičtější fázi dospívání.
- c) **starší školní věk** se kryje s obdobím prepuberty a vlastní puberty, tj. od 11-12 let do přibližně patnácti let. Ze školského hlediska se jedná o období, které začíná přechodem dítěte na 2. stupeň a končí ukončením povinné školní docházky.

Langmeier (1991, s. 105) označuje období raného a středního školního věku jako mladší školní věk, starší školní věk nazývá obdobím pubescence. Pro diplomovou práci jsem zvolila toto rozdělení, neboť termín mladší školní věk označuje souhrnně dítě na 1. stupni základní školy a věkové vymezení se pro práci jeví výhodnější. Nesmíme však opomenout důležitý fakt, že lze sledovat významné rozdíly mezi dětmi na začátku školní docházky a mezi školáky ve 3. či 4. třídě. V prvním případě je vývojová etapa charakteristická pozvolnou adaptací na školní požadavky, jde o přechod z hravého světa do světa povinností, a to přináší prvky nestálosti, nevyrovnanosti a rozporů. V druhé etapě se většinou dítě již dobře adaptovalo na školní požadavky. Etapa se vyznačuje vyššími sociálními vazbami, vyhraněností zájmů a formováním významných životních postojů.

ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA

Mladší školní věk lze celkově charakterizovat jako relativně klidné období, které se rovněž výchovně dobře zvládá. Vývojové změny nejsou tak dramatické jako v předešlé evoluční fázi. Psychický vývoj je taktéž harmonický. Úmyslně i psychoanalýza označila tuto etapu jako období latence, kdy jedna psychosociální fáze je ukončena, základní pudová složka se nyní dramaticky neprojevuje a probouzí se až s nástupem puberty. Psychosociální vývoj ale pokračuje i nadále a ve všech oblastech lze pozorovat nápadný plynulý rozvoj. Dítě ve školním věku se snaží být co nejaktivnější, rádo spolupracuje s druhými a chce poznávat okolní svět. Snaží se uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých a ověřuje si svoje možnosti a schopnosti. Srovnává se s ostatními a je velmi motivováno pozitivním hodnocením někým pro něj subjektivně důležitým, neboť má snahu vyhovět sociálnímu očekávání. To posiluje jeho sebedůvěru a uspokojuje potřebu seberealizace. Podle Eriksona si má dítě v této vývojové etapě přisvojit pozitivní pocit ze své píce a snaživosti. V případě neúspěchů si může zafixovat pocit vlastní nedostačivosti, méněcennosti či úzkosti, že na nic nestačí. Toto sebehodnocení se výrazně podílí na utváření jeho identity.

Langmeier (1991, s. 105) charakterizuje mladší školní věk jako věk *střízlivého realismu*. Dítě má tendenci pochopit celý okolní svět opravdově a chce mít ve všem jasno, nejlépe na základě jednoznačných a hmatatelných důkazů. Skutečnost akceptuje jako danost. „Na rozdíl od menšího dítěte, které ve svém vnímání, myšlení i jednání je hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být „správné“, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je.“ (Langmeier, 1991, tamtéž) Tento příznačný rys se promítá do všech činností, myšlení, řeči i hry, školák se více zajímá o přírodu, sport, techniku, v četbě převažují cestopisy, encyklopedie, dobrodružná literatura a knihy, které mu podají informace o všem, co ho obklopuje. Langmeier (tamtéž) označuje tento realismus současně za naivní, neboť je dítě závislé na tom, co mu dospělí, především rodiče a učitelé, sdělí a nepochybuje o pravdivosti pojmů od dospělých. Až teprve na konci období pubescence dochází ke kritickému pohledu na svět a tedy ke *kritickému realismu*.

V mladším školním věku se zásadně mění tělesná i psychická struktura osobnosti dítěte. Zrychluje se tempo růstu do výšky, zvyšuje se výkonnost svalů a nárůst fyzické síly.

S tím úzce souvisí rostoucí zájem o pohybové hry. Dítě dobře koordinuje hrubou motoriku a zdokonalují se pohyby jemné motoriky. Výrazné pokroky lze pozorovat ve všech oblastech. Převládá kladné citové ladění, družnost, extravertnost, hovornost, radostnost, bezstarostnost, soutěživost a spolupráce. Zájmy jsou velice pestré, ale povrchní a často se střídají. Pokud má dítě již některý zájem hlubší, může být podkladem pro budoucí profesi.

ROZVOJ KOGNITIVNÍCH PROCESŮ

Smyslové vnímání se stává stále více cílevědomým aktem, zvyšuje se ostrost všem vjemů. Langmeier (1991, s. 108) uvádí „Dítě je pozornější, vytrvalejší, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě. Je proto poměrně dobrým a stále častěji i kritickým pozorovatelem.“ Všímá si detailů a jejich vzájemných vztahů, nezkoumá předměty v celku, ale po částech. V oblibě jsou technické stavebnice, reálné panenky se všemi možnými doplňky. Vnímání se začíná přibližovat vnímání dospělého člověka. Dítě má obrovský zájem o poznání nového.

Zpočátku převládá mechanická **paměť**, kolem 10. – 11. roku převažuje logická. Podstatný rozvoj můžeme pozorovat i u krátkodobé a dlouhodobé paměti, dítě je stále schopnější reprodukovat naučenou látku a vzestup v tomto směru je od začátku do konce mladšího školního věku markantní.

Od školních dětí se očekává určitý pokrok v oblasti soustředěnosti. Celá vyučovací hodina klade na dítě značné nároky. **Záměrná pozornost** je vyzrálejší a její rozsah se zvyšuje na 15 – 30 minut, zdokonaluje se rozdělování a přenášení pozornosti. Vůle je zatím velice slabá, dítě se musí kontrolovat a vést k dosahování cílů.

Představivost je ve školním věku velice bouřlivá, rozvíjí se tvůrčí fantazie. Projevy představivosti vrcholí v tzv. eidetismus. Jde o zvláštní psychický jev, kdy je dítě schopno překvapivě živých a barevných vizuálních představ. Eidetická vloha se s postupujícím věkem vytrácí. Vybavovat si detailně představu vnímaných obrazů však nelze pozorovat u všech dětí v tomto věku, tuto schopnost má jen malé procento dětí. Některé děti mají naopak poměrně

chudý obsah vizuálních představ, který souvisí s nedostatečnou minulou zkušeností nebo v důsledku soustavného pozorování televize. Tyto děti vykazují útržkovité, méně přesné a méně dlouho uchovávané vizuální představy. Fantazie se rozrůstá ve spojitosti s tím, co se dozvídá ve škole, četbou nebo sledováním televizních programů. Konstruktivně tvořivá fantazie se promítá do dětských her (stavebnice všeho druhu), rekonstrukční fantazie se uplatňuje ve škole, jde o vytváření představ podle slovního popisu nebo grafického, symbolického či schematického znázornění.

Nejtypičtějším rysem **myšlení** mladšího školáka je podle Piageta přechod z předškolního názorného myšlení do stádia konkrétních logických operací. Dítě je nyní schopno opravdových logických soudů bez závislosti na předchozí vizuální podobě. Pro toto stádium myšlení je charakteristické respektování základních zákonů logiky a vázanost na realitu. Dítě operuje se skutečnými reálnými objekty, znaky nebo symboly; proto se např. začíná učit sčítat jablka nebo hrušky, tedy předměty, které už zná. Vývojový rozvoj není podmíněn pouze zráním, může být ovlivněn také učením. Vágnerová (1997, s. 164 - 167) uvádí, že nová úroveň myšlení je podmíněna třemi základními změnami:

1. Mladší školák je schopen decentrace, tj. dítě zvládá posuzovat skutečnost z více hledisek současně (např. u automobilů - velikost, rychlost, zvuk motoru), než jen z jednoho nejnápadnějšího (barva).
2. Dítě je schopné konzervace, tj. uchovává si podstatu určitého předmětu, chápe, že změna zjevných znaků předmětu neznamena změnu podstaty objektu. Akceptuje proměnlivost jako základní vlastnost reality.
3. Typickým znakem je reverzibilita, to znamená, že logické operace jsou vratné. Školní dítě ví, že změna stavu objektu není definitivní a opačnou operací se může stav vrátit zpět do původního stavu.

Dítě je schopno úvah a využívá při řešení problému myšlenkových operací (klasifikace a třídění do tříd, řazení věcí podle pravidla, analýza a syntéza). Postupně si osvojuje různé strategie řešení problému a učení se (učení pokusem a omylem, učení nápodobou, dedukce). Ve školním prostředí se nejvíce uplatňuje konvergentní myšlení, tedy hledání jedné správné odpovědi na zadaný úkol. Děti se tímto způsobem naučí myslet a mají tendenci používat toto myšlení i pro jiné situace, kdy by mohly naopak použít divergentní, tvořivé myšlení hledající více možností řešení problému. Divergentní myšlení není ovšem ve škole příliš posilováno, takže jej děti ani nepreferují.

Číslo je abstraktní symbol, jehož význam dítě pochopí až ve školním věku. „Pochopení čísla závisí na zvládnutí pojmu trvalého počtu jednotek množiny, nezávislém na jejich aktuální konstelaci. Této úrovni dosáhne dítě teprve tehdy, až si uvědomí, že počet něčeho je stejný, i když jsou jednotky uspořádány různým způsobem.“ (Vágnerová, 1997, s. 167) Nastává také posun v chápání v čase, neboť děti začínají rozumět pojmům dříve a později a orientovat se v trvání nějakého dění.

S rozvojem myšlení souvisí i zdokonalování **řečového projevu**, jak po formální stránce, tak obsahově. Ve školním věku si dítě uvědomuje skladbu a gramatiku řeči a roste složitost vět a souvětí. Slovní zásoba v šesti letech přesahuje 6000 slov, v sedmi letech až 18 000. Mezi dětmi existují značné individuální rozdíly související jednak s vrozenými vlohami nebo stimulací v rodině dítěte. Řeč je základním předpokladem úspěšného učení, případná dyslálie (špatná výslovnost nějaké hlásky) nebo zaostávání v řeči vede k horším výsledkům ve škole či sociální izolaci. K eliminaci těchto problémů dopomůže včasná předškolní příprava dětí v mateřské škole nebo logopedická péče. „Jestliže dítě vyslovuje nějakou hlásku špatně v předškolním věku, je pořád ještě naděje, že se to spraví přirozeným postupem psychického a nervového vypsívání dítěte. V mladším školním věku se však tato naděje už ztrácí a místo ní musí nastoupit odborná pomoc a práce a pedagogické umění.“ (Matějček, 1996, s. 65)

Ve školním období dochází ke změně dominantní **činnosti** dítěte. V předešlém období byla dominantní činností hra, která je ve školním období postupně nahrazována učením. Hra zastává stále velmi důležité místo a děti k ní značně inklinují. Je to nezbytný prostředek pro utváření zdravé osobnosti a její socializaci, rozšiřuje slovní zásobu a kompenzuje dobu učení. Mezi oblíbené hry patří hry pohybové, námětové, konstruktivní, didaktické a kresba. Je ovšem nezbytné sladit čas na hru se školními povinnostmi. Děti mají pozitivní vztah k práci (očekávaná odměna, bezprostřední užitečnost), v pracovní činnosti se cítí jako partner dospělého.

Vzrůstá zájem o četbu, především o dětské knihy a časopisy, a také o vizuální média jako jsou televize a video. Čtení je na rozdíl od sledování televize aktivní způsob přijímání informací. Při četbě dítě uplatňuje svoji tvořivost a fantazii. Děti převážně preferují vizuální média. Sledování televize je pohodlný způsob prezentace příběhu a není třeba se u něj nijak namáhat s jeho domýšlením. Z tohoto hlediska jde o mediální prostředek, který omezuje dětskou tvořivost a aktivitu. Televize je současně i socializační prostředek, neboť přináší určité informace a zkušenosti a ovlivňuje svými pořady dětskou osobnost. „Mediální

programy modelují dětskou osobnost tím, že jí ukazují příběhy, kde jsou prezentovány určité způsoby chování, v rámci nějakých rolí, vyplývající z nějakých norem, určité způsoby komunikace atd.“ (Vágnerová 1997, s. 210) Dítě se podle těchto modelů může i chovat, což nebývá vždy žádoucí. Výběr aktivního či pasivního způsobu přijímání informací závisí na tom, která varianta je běžná v jejich rodině.

SOCIALIZACE DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU

Po stránce sociální se dítě mění ve školáka náhle, ve chvíli zahájení povinné školní docházky. Škola není jen místem, kde získává dítě vědomosti, ale má bezesporu velký vliv i na socializační proces, utváření a rozvíjení osobnosti dítěte. Dítě je zapojeno do nových rozličných sociálních interakcí, zaujímá nové *role žáka a spolužáka*. Jeho způsoby chování neformují již pouze rodiče, ale přistupují k nim i učitelé a spolužáci.

Dítě má velkou potřebu uznání od osob majících autoritu (učitelé, rodiče) a maximálně se snaží dostát jejich očekávání. Své chování hodnotí jako dobré nebo špatné podle jejich odezvy. Podle Kohlberga dosahují děti v tomto období ve vývoji morálního vědomí a jednání *tzv. konvenční úrovně*. Mluvíme o morálce „hodného dítěte“. Po 10. roce se vliv autorit na myšlení dítěte zeslabuje, jeho názory jsou kritičtější a je upřednostňován dětský kolektiv. Dítě má silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků. Z hlediska sociálního vývoje je identifikace se skupinou důležitá, neboť plní funkci přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Třídní kolektiv se vyznačuje stabilitou, děti jsou zhruba ve stejném věku a mají stejná práva a povinnosti. Chybí zde ovšem charakter výběrovosti, spolužáci jsou dítěti dáni. Upřednostňováni jsou ale takoví vrstevníci, kteří se dítěti podobají nebo se alespoň výrazně neliší. Skupiny jsou často diferencovány podle stejného pohlaví, což ovlivňuje i malý zájem o sexualitu, tato identifikace se skupinou stejného pohlaví vytrvá až do puberty. Děti si ve vrstevnické skupině rozvíjí solidaritu, sociální kooperaci a sounáležitost, jejich náklonnost k ostatním však bývá často povrchní a krátkodobá. Ve skupině můžeme pozorovat vlastní normy chování, které nemusí souhlasit s normami a hodnotami dospělých. Tento rozpor bývá ze začátku řešen ve prospěch hodnot a norem autoritativních osob, později v dospívání má skupina vrstevníků důležitější roli.

Role žáka a spolužáka se stává novou dimenzí. Tato role znamená ztrátu výlučné pozice, již je jedním z mnoha. „Způsob zvládnutí role žáka a charakter adaptace na školu v prvních dvou letech je důležitý, protože bude formovat nejenom vztah ke škole, ale i postoj ke vzdělání vůbec. Jestliže se školní práce spojí s nepříjemnými prožitky a negativním hodnocením, získá dítě averzi nejenom ke škole, ale i k tomuto způsobu seberealizace vůbec.“ (Vágnerová, 1997, s. 215)

Dítě se porovnává se svými spolužáky, a to zejména ve školním výkonu. Pozitivní **sebehodnocení** je pro rozvoj osobnosti velmi významné a stává se součástí jeho identity. Dětská představa o vlastní identitě vyplývá ze zkušeností se sebou samým. „Dítě si samo vytváří určitou „teorii“ o sobě (v odpověď na otázky „kdo jsem“, „jaký jsem“, „jaký budu“, „jakou mám hodnotu“ a později i „jaký má můj život smysl.“ (Langmeier, 1991, s. 127) Sebehodnocení výrazně ovlivňuje i vrstevnická skupina, podle postavení ve skupině soudí postoj k sobě. Rovněž názory, očekávání rodičů a hodnocení druhých lidí má na vývoj identity velmi výrazný vliv. Sebehodnocení a sebepojetí spoluurčuje a reguluje veškeré jednání dítěte. Kladné hodnocení podporuje jeho sebedůvěru ve své schopnosti a uspokojuje tím svoji potřebu seberealizace, která s vzrůstajícím věkem přibývá.

Postupně se rovněž vyvíjí sebekontrola frustrační tolerance vůči konfliktům se spolužáky a učiteli.

Toto období bývá typické pro obohacování a prohlubování **citů**. Školák je schopen delšího citového prožívání a lepšího citového sebeovládání. Kolem devátého roku se dokáže vcítit do pozice druhého člověka a na základě toho empaticky reagovat. Jsou pro něj velmi důležité lidské vztahy (pravdivost, upřímnost, otevřenost, hluboká vzájemnost) a tyto hodnoty hledá v rodině.

Pro dítě je optimální vyrůstat v úplné a funkční rodině. Rozvod rodičů pro něj znamená ztrátu dosavadní samozřejmosti – jistoty a bezpečí rodiny - a může narušit jeho psychický vývoj. V závislosti na citových změnách dochází i ke změnám pozornosti, dítě může být v důsledku zvýšené vnitřní tenze roztržité. Následkem narušení sociálních vztahů se mohou vyskytovat neurotické projevy (záškuby drobného svalstva - tiky, poruchy spánku, příjmu potravy, zvracení), vegetativní neurózy (pomočování noční i denní, neschopnost udržet stolicí) nebo neurózy řeči (mluvní negativismus, mutismus, koktavost). Ohrožení žádaného vývoje dítěte může způsobit i strach, který přetrvává z předešlého období. Může jej vyvolat

nereálný podnět (upír) nebo se může objevit na základě reálného nebezpečí či negativní minulé zkušenosti (nemoc, bouřka, tma, smrt blízkých).

Velice důležité je v tomto věku upevňování *sexuálních rolí*. „Existuje určitý „stereotyp“ chování určeného vlastním pohlavím i komplementárního chování druhého pohlaví a právě tento stereotyp se upevňuje a vyhraňuje ve školním věku.“ (Langmeier, 1991, s. 125) K identifikaci s pohlavní rolí napomáhají hlavně rodiče, a to tím, že dávají souhlas či nesouhlas se společensky očekávaným zastáváním určité role. K ujasnění pohlavní role přispívají i samotné děti, tedy spíše informace, které kolují mezi nimi.

Na konci období vlivem prepubertálních hormonálních změn v organismu se objevuje citová rozkolísanost - změny nálad, mrzutost, plačtivost. Na tyto změny by dítě mělo být připravováno systematickou sexuální výchovou přiměřenou věku dítěte.

4. KŘESŤANSKÉ VÁNOČNÍ SVÁTKY Z HISTORICKÉHO POHLEDU

Vánoce patří k historickému a kulturnímu podvědomí naší společnosti. Pro každého z nás mají své zvláštní kouzlo, každý na ně má individuální vzpomínky z dětství. „Český národ si vytvořil tak osobitou podobu těchto svátků, že pojem „české Vánoce“ má specifický kulturní význam. Zahrnuje bohatou a mnohověkovou tradici lidových obyčejů, obřadů a s nimi spojených folklórních projevů.“ (Frolec a kol., 1988, s. 9)

4.1 HISTORIE VÁNOČNÍCH SVÁTKŮ

Ačkoli se může zdát, že byly vánoční svátky vždy spojeny s křesťanstvím a církví, není tomu tak. Tyto svátky mají předkřesťanský původ ve slavení zimního slunovratu, kdy v období nejkratších zimních dní a dlouhých zimních nocí začíná přibývat světla a světlo vítězí nad tmou. Naši předci, kteří uctívali slunce měli ke slavení dobrý důvod. Probuzení slunce přináší naději teplejších časů po kruté zimě a s ním přichází i vidina probouzející se přírody a zrození nového života na polích. Zimní slunovrat slavili i staří Římané, kteří vzdávali dík matce přírodě bujarým veselím, dárky a požehnávali blížícím se slunečním paprskům. Starý Řím své svátky nazýval Římské saturnálie na počest Saturna, boha úrody a už tehdy zaváněly hýřivostí a rozmařilostí. Křesťané tyto oblíbené pohanské oslavy zimního slunovratu zatracovali a chtěli je vymýtit. To se jim ale moc nedařilo, a tak je přebili svátky vlastními. Základem křesťanských Vánoc se stal biblický příběh o zrození Spasitele Ježíše Krista a oslava této události. Do církevního kalendáře byly zařazeny jako svátky až roku 336, neboť do té doby byli křesťané Římany krutě pronásledováni. Oficiálně byly Vánoce, jakožto křesťanský svátek, uznány papežem Liberusem až roku 354, a to k datu 25. prosince. Od roku 567 pak církev určila od 25. prosince do 6. ledna „svatý dvanáctidenní čas“.

Původní název pohanských svátků zimního slunovratu není znám. „Pojmenování ve slovanských jazycích vzniklo přetlumočením starého latinského označení „nativitas Domini nostri Jesu Christi“ neboli „narození Pána našeho Ježíše Krista“. Ostatně i francouzské pojmenování „Noel“ pochází z latinského „natalis“ (den narození) a anglické označení svátků

„Christmas“ je rovněž spjato s křesťanstvím, protože se odvozuje od latinského „missa“ neboli mše.“ (Toufar, 1996, s. 6)

Původ českého výrazu Vánoce zřejmě pochází z německého slova Weihnachten, složeniny sousloví „zu den wihen nachten“, což znamená „za posvátných nocí“. Výraz Vánoce si naši předkové zajímavě počestili už v předcyrilometodějském období a dochoval se v našem jazyce dodnes.

Sváteční vánoční život se až do 17. století odehrával v kostelech, kde byl vystaven betlém s jesličkami a sloužily se štědrovečerní mše. V 17. století se rozšířily vánoční zvyky a vánoční slavení se přesunulo do rodin, kde se prolínala oslava narození Ježíše s uctíváním rodinného štěstí a vzájemné pospolitosti. Štědrý den býval svátkem úcty, pokory, skromnosti a vzájemné lásky.

Nadělování dárků bylo původně spjato s 6. prosincem, památkou sv. Mikuláše nebo na Moravě s Novým rokem, avšak od 16. a 17. století se tento zvyk převážně v Německu přesunul právě na Vánoce. Tradiční Ježíšek to ale neměl zpočátku tak jednoduché. Lidé byli zvyklí na svatého Mikuláše. Ovšem kněží prohlašovali, že vše dobré, co člověk dostává, je od Boha. Dobré dary rozdává jen Kristus, a tak postupně v Německu začal nosit dárky Christkind – tedy Ježíšek. V Čechách se nadělování dárků Ježíškem rozšířilo až koncem 19. století. Pod stromečkem děti nacházeli spíše praktické dárky, oblečení a školní pomůcky, které se stejně musely koupit, později však převážily hračky.

První zprávy o vánočním stromku se dochovaly z konce 16. století z různých německých a švýcarských měst. V 17. a 18. století se vánoční stromky rozšířily po celé Evropě. Vánoční stromek nemá v Česku dlouhou tradici, protože se v měšťanských rodinách začal prosazovat až ve 40. letech 19. století. Poprvé vánoční jedli ozdobil pro své přátele v roce 1812 ředitel pražského Stavovského divadla Jan Karel Liebich na Libeňském zámku. Podle publicisty Pavla Toufara překvapil přátele vánočními dárky – vyplacenými směnkami jejich hereckých dluhů zavěšenými na stromečku. (Toufar, 1996, s. 18)

O třicet let později se v Praze stromky prodávaly jako běžná věc a lidé je nazývali Kristovým strůmkem. Nejdříve se ujaly v bohatých českých rodinách, na Moravě a v chudých rodinách se začaly objevovat později. Zdobily se sušeným ovocem, cukrovím, perníkem, výrobky ze dřeva, kostkami cukru zabalenými do barevných papírků, ořechy a řetězy. Někdy je lidé věšeli nad stolem obráceně dolů. První umělý stromek byl do Čech

přivezen z Německa již po roce 1812. Umělé stromky byly vyřezávány z překližky nebo z papíru a nabarvené na zeleno. Nicméně na trhu se tehdy moc neujaly.

V minulém století a do poloviny našeho byla vánočním stromem hlavně jedle, v dnešní době je pro svou vzácnost nahrazena odolnějším a levnějším smrkem či borovicí. Zvyklost stavět rozsvícené vánoční stromky na veřejných prostranstvích se v evropských zemích ujala až po první světové válce. Na českém území se podle dochovaných zpráv poprvé postavil veřejný stromek v Plzni roku 1925. Tato zvyklost se poté rychle rozšířila do dalších českých i moravských měst i vesnic.

Klasické staročesky zdobené stromečky vytlačily kreativně zdobené jedličky podle módních trendů. Dnes zdobíme stále častěji vánoční stromky různě dekorativními skleněnými ozdobami. V některých rodinách se však vracejí k tradičnímu zdobení perníčky či ozdobami slaměnými.

K tradiční výzdobě patří vedle vánočního stromku i jmelí. Této stále zelené rostliny si všimli již ve středověku. Lidem připadala mystická, neboť roste vysoko v korunách stromů a její plody se podobají perlám a dozrávají právě v prosinci. Naši předci byli přesvědčeni, že chrání dům před ohněm, čarodějnicemi a zlými duchy. Dnes už se jen traduje, že jmelí nosí štěstí. Nikoliv však tomu, kdo si jej koupí sám, ale tomu, kdo je jmelím obdarován.

První zmínka o vánočních jesličkách je z roku 1223, kdy Svatý František z Assisi v italské Umbrii přivedl do jeskyně živého osla i vola a k navození atmosféry narození Páně zinscenoval betlém, v němž pak kněz sloužil vánoční půlnoční mši.

První opravdové jesličky se začaly stavět v italských chrámech a odtud se rozšířily do dalších kostelů a klášterů po celé Evropě. V Praze byly první jesle (později nazývané též betlém) postaven v roce 1560 v dominikánském kostele sv. Klimenta. Ke konci 18. století a v 19. století se jesličky ujaly i v domácnostech ve městě a o něco později i na venkově. K základním figurkám - Ježíškovi v jeslích, Panně Marii, svatému Josefovi, volu a pastýřům se stády, lidé doplňovali různé postavičky, které odrážely životy jejich tvůrců. Na Boží hod do jesliček kladli figurku novorozeňátka a přidávali postavičky anděla a darovníků. Postavičky tří králů a jejich průvodu se stávaly součástí betlémské scény až 6. ledna. Materiály, z něhož se betlémy stavěly byly rozmanité, vyřezávané ze dřeva, papírové - ručně malované nebo tištěné, či modelované z různých hmot.

4.2 STAROČESKÉ VÁNOCE A VÁNOČNÍ OBYČEJE

Vánoční svátky, které vrcholí na Štědrý večer, začínají dobou adventní, jež je vlastně dobou příprav na vánoční svátky. Advent pochází z latinského slova „adventus“, které znamená příchod. Myslí se zde příchod Vykupitele Ježíše Krista. Doba adventní trvá čtyři neděle a začíná na 1. neděli adventní, tedy neděli mezi 27. listopadem a 3. prosincem. Konec adventu pak představuje západ slunce Štědrého večera, který připadá na 24. prosince. Ve středověku se jednalo o poslední den roku, který začínal právě na oslavu Narození Páně 25. prosince, na Boží hod. Adventní doba byla původně dobou postní, při kterém se namísto masa mohli konzumovat vejce, mléko, sýr a ryby. V této době se přestalo tančit a nekonaly se ani žádné svatby. Pro věřící je advent doba pokání a náboženských meditací. Půst a pokání předcházely období vánočního blahobytu, hojnosti a veselí.

K Štědrému večeru se pojí množství tradičních obyčejů a zvyků, pomocí nichž se naši předkové snažili odhadnout průběh nového roku a poznat nejbližší budoucnost. Dívky zajímala nejvíce otázka, jaký osud je čeká, jestli a za koho se provdají. Nejvíce zvyků se dodržovalo během večere a po ní. Kolem štědrého dne panovalo mnoho pověr.

Těsně před Vánoce pekly hospodyně chléb, v bohatších rodinách daly k bochníkům péct také pečlivě upletené vánočky z bílé mouky, hrozinek a mandlí. Ty, stejně jako pecen chleba ležely celý den na stole a každý si mohl ukrojit, kolik chtěl. Vánočka má dlouhou historii a udržela se v oblibě až dodnes. První zmínka o vánočce je z 16. století, v minulosti byla pojmenována jako húska, houska (pro podobnost tvaru i velikosti s pečenou husou), calta, pletenice, pletenka, pleták, spleťák, štědrovice, štědrovečernice, štricka, štrucla, nebo ceplík. Dříve vánočku mohli péct pouze cechovní řemeslníci – pekaři nebo taky caletníci. Od 18. století si je začali lidé péct doma sami. První z doma upečených vánoček měl dostat hospodář, aby se mu urodilo dostatek obilí a o Štědrém večeru dávali po krajíčku dobytku, aby byl zdravý. Zhotovit vánočku nebylo a není jednoduché, a proto se při přípravě těsta a pletení vánočky udržovaly různé zvyky, které měly vánočce zabezpečit zdar. Hospodyně měla zadělávat v bílé zástěře a šátku, neměla mluvit, při kynutí těsta měla vyskakovat vysoko do výšky. Starodávným obyčejem bylo taktéž zapékání mince. Kdo ji při krájení našel, ten byl po celý následující rok zdravý a měl dostatek peněz. Připálená nebo natržená vánočka věštila nezdar.

I staročeský štědrovečerní jídelníček měl svou symboliku. Výběr jídla byl ovlivněn především charakterem krajiny, byť základní skladba byla shodná. Štědrovečerní večeře se skládala z mnoha chodů - několik druhů polévek, hrachu, čočky, pekl se černý kuba z krup a později se na stolech objevila i ryba. Pokrmů mělo být devatero, neboť naši předci pokládali devítku za magické číslo. Nejdříve se postavila na stůl mísa s hrachem, která podle tradice spojovala všechny stolovníky po spolu v dobrém i zlém. Po hrachu se podávaly polévky pro sílu a čočka, aby byly peníze. Ryby byly vzácností a vyskytovaly se na stolech pouze v rybníkářských krajích a zámožných rodinách. Zvyk jíst kapra se rozšířil až počátkem 19. století a doposud je to čistě česká tradice. Jinde v Evropě bychom smaženého kapra s bramborovým salátem jako štědrovečerní jídlo marně hledali. Rybí kosti a zbytky se po večeři odnášeli zakopat ke kořenům stromů, jejichž kmeny se omotaly slámou. To mělo zaručit dobrou úrodu na příští rok. U slavnostního stolu se musel sejít sudý počet stolovníků, to znamenalo štěstí. Také se prostíralo jedno místo navíc jako vzpomínka na ty, kteří zemřeli, nebo pro nečekaného hosta či osamocené člověka. Pod talíře s večeří se dávalo několik kapřích šupin, které měli přinést všem dostatek peněz. Od štědrovečerního stolu se nesmělo vstávat, aby se všichni příští rok sešli zdraví.

Po večeři se rozdaly dárky, na vesnicích především dřevěné hračky, které vyráběli rodiče. Děti byly obdarovány symbolicky jako malý Ježíšek od Tří králů. Po rozdání dárek se všichni sesedli ke stolu, pila se bílá káva a čaj a začali se vypravovat různé příběhy a zpívat koledy. To byl ten pravý čas na věštění budoucnosti a provádění tradičních vánočních obyčejů. Jedním z dochovaných zvyků, kterým se nahlíželo do budoucnosti, bylo lití olova. Nad plamenem se na kovové lžici rozžhavl kousek olova, který se pak rychle vлил do mísy s vodou. Vznikl tak odlitek velmi abstraktních tvarů. Přítomní se snažili rozpoznat, čemu je odlitek podobný. Podle tvaru se usuzovalo, co koho čeká. Dívky hádaly, jakému typu nářadí je odlitek podobný a tedy který řemeslník se v příštím roce stane jejím mužem. Dalším pokusem o zjištění, zda se dívka provdá, bylo klepání na kurník. Pokud zakokrhal kohout, měla naději se vdát, pokud se ale ozvala slepice, musela si dívka na vdavky ještě počkat. Jinde dívky házely přes rameno pantoflem ke dveřím. Pokud špička boty směřovala ven, znamenalo to, že se dívka příští rok provdá. Jiné dívky chodily na zahradu trást s bezem, pověra říká, že z které strany se ozve pes, odtud přijde její milý. Dalším vánočním zvykem bylo pouštění lodiček ze skořápek vlašských ořechů v míse s upevněnými hořícími svíčkami. Podle toho, jak doplula od kraje lavoru ke středu, usuzovali, jak daleko se dostane majitel lodičky od domova. Špatným znamením bylo, když se lodička převrhla a svíce zhasla, majiteli potom hrozilo, že zhasne i svíce jeho života. Smutným znamením bylo i jablko,

kteřé po rozkrojení nemělo ve středu pěticipou či vícecipou hvězdičku. Byla-li jen čtyřcipá, pak někdo z přítomných těžce onemocní nebo zemře. Tohoto zvyku se nebylo třeba bát. Pokud se vybírala zdravá a velká jablka, nemuseli mít lidé z hvězdiček z jaderék obavy.

Doposud jsme se zabývali Vánoceři tak, jak se převážně slavily na venkově. Ve městech se slavilo obdobně, i jídelníček byl podobný, ale lidé měli jiné možnosti v pořizování potravin, vánočních ozdob i hraček. Vánočky a cukroví nepekli jen pekaři, ale také řemeslníci s vznešenými názvy, např. mazanečníci, caletníci, kobližníci, perníkáři a koláčníci. V obchodech byly k dostání různé konfety, které vyráběli konfetáři z cukrů a mouky. Ostatně i hračky byly ve městech a v majetných rodinách jiné. Od 19. století se můžeme setkat se sériově vyráběnými divadélky, pokojíčky pro panenky, kuchyňkami, panenkami, vojáčky a plechovými barevnými hračkami jako byly lodě, železniční vláčky a po roce 1910 i auta.

Vyvrcholením štědrovečerních oslav byla půlnoční mše v kostele. „Na hlavním oltáři stál betlém a kostel byl ozářený lustry a desítkami svící, které spolu s velebnými tóny varhan doprovázejícími zpěv vánočních písní a koled hřály účastníky mše u srdce tak, že zimu ani nevnímali. Tak se o půlnoci Štědrého večera narodil v srdcích lidí Kristus. Všichni věřili, že je přítomen na bohoslužbě právě v tom jejich kostele. Cítili přítomnost lásky malého dítěte a s nadějí hleděli do nového roku.“ (Ladýřová, 1992, s. 20)

K vánočnímu času patří bezesporu i koledování. Je to staročeský zvyk, kdy koledníci přestrojeni za maškary hromadně obcházel domy a v každém domě zpívali zbožné písně, recitovali koledy a hrávali hry o Kristově zrození. Hlavní dobou koledování je období mezi Štědrým dnem a svátkem Tři králů, tedy mezi 24. prosincem a 6. lednem. Na Tři krále připadá slavnost Zjevení Páně, kterou reprezentují mudrci přicházející k betlémským jeslím a nesoucí tři dary - zlato, kadidlo a myrhu. K záměně mudrců za krále došlo ve středověku. Duchovní, doprovázený ministranty, učitelem a žáky obcházel domy a s modlitbou a zpěvem se dům vykuřoval kadidlem a kropil svčenu vodou. Na dveře se psala svčenu křídou s datem počáteční písmena jmen králů K+M+B - Kašpar, Melichar a Baltazar. Smysl koledování tkví v pozdravení každého domu na počátku nového roku a popřání zdraví a dobré úrody. Lidé totiž věřili, že vyřčená přání na přelomu roku mají magickou moc a dozajista se splní.

4.3 MODERNÍ VLIVY 20. A 21. STOLETÍ

Po druhé světové válce komunisté jako ateisté nemohli ponechat Vánoce náboženským svátkem. Nezdařilo se jim však v bývalém Československu vnutit namísto Ježíška dědu Mráze, jak tomu bylo v Sovětském svazu. Kult Dědy Mráze (Mrazíka) přetrval v Rusku z dávných dob. Vousatého staříka původně s Vánocemi nikdo nespojoval, lidé v něm viděli především udatného bohatýra, který na zimu zamyká prameny jezer, řek a potoků. Dnes má Ježíšek novou konkurenci, a sice amerického Santa Clause.

Santa Claus je pradávným původem svatý Mikuláš, za světce prohlášený biskup z jihovýchodního Turecka, který zemřel 6. prosince roku 345. Jeho život doprovázejí pověsti o tom, že rozdával chudým své bohatství. Tradice Mikuláše s andělem a čertem, symboly nebe a pekla, odměny a trestu, se rozvinula ve střední Evropě. Holandská zvyklost Sinter Klaase se dostala s mořeplavci do Ameriky, kde se přeměnila v nový zvyk. Na svatého Mikuláše se psaly dětské dopisy s přáními, obdarování ale nastávalo až o štědrovečerní noci. Santa Claus však postupně v Americe značně upadal. V úpadku jej zachránila světoznámá firma Coca-cola, která hledala v roce 1931 pro svou vánoční reklamní kampaň vhodného, dostatečně lidového maskota a tato postava se jí hodila. Reklamní kampaň byla velmi úspěšná a firma ji každým rokem opakovala, až Santa Claus nabyl opět popularity. Celosvětová expanze limonády do globalizujícího světa vyvolala i expanzi Santy. Amerického Santa Clause na saních s rolničkami známe dnes už asi všichni, protože se na nás jeho úsměv valí z výkladů obchodů, z polic hypermarketů i z televizních reklam. Někteří lidé jej vnímají jako součást Vánoc, jako součást konzumu a vůbec jim nepřipadá divné, že do našich tradičních zvyků nepatří, u jiných vzbuzuje přirozený odpor. Zůstává na každém, jak je manipulovatelný, jaké má životní hodnoty, úctu k historii a zda je schopen si uchovat vlastní tradice. Pro většinu lidí zůstává našťástí Ježíšek nevykořenitelnou českou tradicí.

Adventní čas vnímáme jako přípravu na svátky. Ne sice každý v duchu postních tradic jako naši křesťanští předci, ale ozdobený adventní věnec se čtyřmi svíčkami nalezneme v mnoha domácnostech. V současné době je asi nejtypičtější symbol zejména vánoční stromek, betlém s jesličkami, pečení cukroví a obdarování blízkých. Dárky už ovšem ztrácejí povahu symbolického daru, jak se kdysi křesťansky tradovalo. V dnešní době nesou oslavy znovu stopy pohanských zvyků – blahobytné slavení, hostiny a hýřivost s konzumní

neurvalostí. V dnešní materialistické společnosti mnohým lidem smysl Vánoc uniká a prožívání svátečních dnů má hlavně konzumní charakter. Místo křesťanského klidného rozjímání a pokorného radostného očekávání trávíme spoustu času v přeplněných hypermarketech, s prachovkou v ruce nebo u sporáku. Ale dříve přeci Vánoce také začínaly úklidem celého gruntu, v obchodech či na trhu, pečením a vařením v kuchyni. I publicista Toufar (1996, s. 25) se zmiňuje o novináři Serváci Bonifáci Hellerovi, který popisuje bohatý štědrovečerní stůl z konce 19. století: „Nejprve byla rybí polévka, potom kolovala mísa s drobnými placičkami, obloženými kaviárem, kousky uzeného lososa, úhoře a sardinek, potom přišla černá ryba s knedlíkem, pak smažený kapr, k němuž nabízeli strouhaný křen nebo všelijaké zavařené ovoce, dále pečená vydra s podivnou omáčkou, na to pečení hlemýždi a nakonec lívanečky a zákusky.“

Ovšem tehdy spolu blízcí opravdu trávili společné chvíle, vykládali si dlouho u jednoho stolu a prožívali upřímnou radost ze vzájemného setkání. V dnešní moderní době se často rodina po rozdání dárků rozprchne po celém domě, usedá u televize či počítače a návštěvu svých rodinných příslušníků bere jako nepříjemnou nutnost.

Některé tradiční vánoční symboly se zachovaly dodnes, opakování tradic je příjemný rituál nejen pro dospělé, ale hlavně pro děti. Děti rituály potřebují, vnášejí do věcí řád a smysl a formují jejich očekávání a předvídání světa do budoucna. Jsou důležitou charakteristikou zdravé a funkční rodiny. Vánoce jsou ideální příležitostí k tomu, jak dětem tradice a rituály předávat.

5. PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 ÚVOD K PROVÁDĚNÉMU ŠETŘENÍ

Představivost dětí a jejich tajemný svět kouzel, pohádek a divů mě vždy velice fascinovaly. Spojila jsem tedy tento svět s prožíváním nejkrásnějšího dětského období plného mýtů a napětí, s prožíváním vánočních svátků a Štědrého večera. Zajímalo mě, zda děti vůbec vědí, proč slavíme Štědrý večer, jaké je v ten den jejich největší přání, jak si představují tajemného Ježíška a kdy přichází doba, v níž se děti setkávají se zjištěním, že Ježíšek neexistuje.

Nahlédnout do světa dětí předškolního i mladšího školního věku a rozšířit si názor o jejich prožívání a vnímání v období vánočních svátků, to byl jeden z důvodů, který mě vedl k tomu, že jsem si vybrala toto téma ke zpracování.

Praktická část diplomové práce nám umožní nahlédnout do prožívání a vnímání nejkrásnějších svátků v roce, svátků vánočních, s jejich poetikou, atmosférou a očekáváním u dětí i rodičů.

5.2 CHARAKTERISTIKA VÝBĚROVÉHO SOUBORU

Výběrový soubor jsem zvolila na základě svých možností záměrně. Šetření bylo prováděno v Mateřské škole Řezáčova v Brně - Komín a na Základní škole Bosonožská v Brně – Starý Lískovec. Obě školská zařízení jsou nespecializovaného typu. Zaměřila jsem se na to, aby rozhovory byly uskutečněny v přirozeném a známém prostředí. Šetření probíhalo v předvánočním období od 1.12.– 20.12.2009. Lze předpokládat, že výběr období byl velice důležitý. Jak jsem se mohla přesvědčit, dříve probíhající šetření či povánoční doba neposkytovala vyhovující výsledky. Děti nebyly na otázky soustředěné anebo již o Vánocích nepřemýšlely, neboť vánoční čas byla už jen vzpomínka.

V uvedeném období byla v mateřské i na základní škole příjemná atmosféra. Mateřská škola byla dočista poseta vánoční výzdobou, ve které nechyběl vánoční stromek, ozdoby

z papíru, či kresby s vánoční tematikou. Děti si pod vedením paní učitelky zpívaly koledy a vánoční písně. Základní škola byla také vyzdobena, ale vzhledem k početnému množství didaktických pomůcek nezbylo na vánoční výzdobu tolik místa. Nicméně ve třídách panovala příjemná, usměvavá a uvolněná atmosféra. Třebaže se vyučovalo podle školských stanov, byla tu možnost pracovat s dětmi samostatně.

V mateřské škole předcházelo samotnému šetření získání souhlasu rodičů dotazovaných dětí. Děti byly ve třídách smíšené, tj. ve věku od tří do šesti let, bylo tedy nejdříve potřeba se seznámit s jejich evidencí a vybrat vhodné kandidáty. Pro šetření byly vybrány děti předškolního věku od 5-6 let. U těchto předškoláků jsem usilovala o navázání dobrého kontaktu. Sledovala jsem jejich činnosti a časem jsem se zapojila do jejich výtvarných aktivit a her, u kterých jsem šetření bezprostředně prováděla. Výsledky jsem ukládala na záznamové zařízení a později je vyhodnotila. V předškolním věku jsem získala soubor 55 dětí, z čehož je 28 dívek a 27 chlapců.

Na základní škole bylo šetření mnohem jednodušší. Děti byly věkově rozmístěny do tříd, což bylo pro šetření praktičtější. Pro práci jsem zvolila děti v mladším školním věku, a to od 8-9 let, což odpovídá 3. třídě základní školy. S dětmi jsem navázala ihned velmi dobrý kontakt. Jednak mě usměvavé paní učitelky dobře uvedly, což pokládám pro přijetí dětmi za velmi důležité a dále proto, že jsem měla možnost si se všemi dětmi nejdříve popovídat na vánoční téma. Pro navození vánoční atmosféry jsem zvolila témata předvánoční přípravy, školáci dobře spolupracovali, byli pozorní a otevření. Poté jsem s každým dítětem pracovala již samostatně. Odpovědi jsem tak jako u předškoláků zaznamenávala na diktafon. Shromáždila jsem výsledky od 55 dětí, z čehož bylo 24 dívek a 31 chlapců.

5.3 STANOVENÍ CÍLE, HYPOTÉZ A METOD ŠETŘENÍ

Cílem diplomové práce je zjistit a vytyčit rozdíly ve vnímání a prožívání vánočních svátků u dětí předškolního a mladšího školního věku. Ke splnění cílů bylo třeba sestavit vhodné otázky, které byly položeny 55 dětem předškolního věku a stejnému počtu dětí mladšího školního věku.

Pro práci s předškolními dětmi i dětmi mladšího školního věku byly sestaveny následující otázky.

1. Co se o vánočních svátcích slaví?
2. Kdo nosí dárky pod stromeček?
3. Jak vypadá (ten, kdo nosí dárky)?
4. Co by ti na Vánoce udělalo největší radost?
5. Co by ti kromě dárků udělalo největší radost?
6. Trávíš vánoční čas raději s rodiči nákupem v obchodních centrech, nebo chodíš ven a věnuješ se svým koníčkům?
7. Znáš nějakou vánoční reklamu z televize? Jakou?

Pokud dítě odpovědělo na některou otázku jednoslovně a bylo potřeba odpověď rozvést, připojila jsem doplňující otázku.

Pro šetření byly stanoveny následující hypotézy:

Hypotéza č. 1: Děti předškolního věku neznají smysl křesťanských vánočních svátků.

Hypotéza č. 2: Děti školního věku vědí, co se slaví o křesťanských vánočních svátcích.

Hypotéza č. 3: Děti předškolního věku „věří“, že dárky nosí Ježíšek.

Hypotéza č. 4: Děti mladšího školního věku vědí, že vánoční dárky kupují rodiče.

Hypotéza č. 5: Dětem předškolního věku i dětem mladšího školního věku shodně udělají na Vánoce největší radost dárky.

Hypotéza č. 6: Děti předškolního věku i mladšího školního věku dávají přednost pobytu venku a hrám než nákupům s rodiči v obchodních centrech.

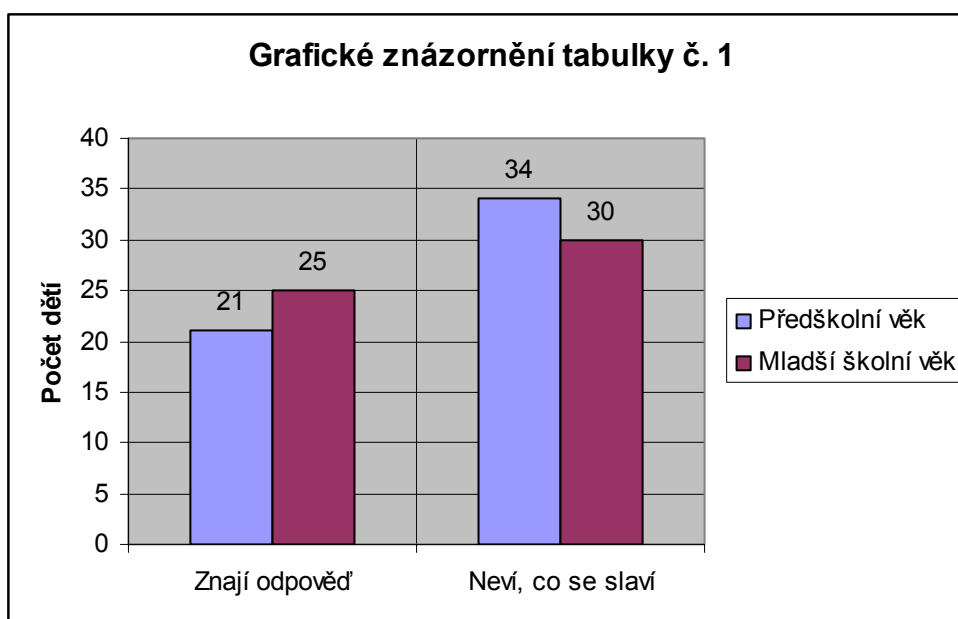
K dosažení cíle byly použity metody:

1. polostrukturovaný dotazník
2. statistické zpracování zjištěných údajů

5.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ, PRAKTICKÉ UKÁZKY

Tabulka č. 1 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Co se slaví o vánočních svátcích?*

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	Počet	Vyjádření v %
Znají odpověď	21	38 %	Znají odpověď	25	45 %
Neví, co se slaví	34	62 %	Neví, co se slaví	30	55 %
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %



Jak vyplývá z tabulky, 38% dětí z uvedeného počtu v předškolním věku ví, že o Vánocích oslavujeme narození Ježíše Krista a 62% odpověď nezná. U dětí v mladším školním věku se poměr sice změnil, ale nijak výrazně, 45% dětí odpověď zná a 55% nikoliv. Sledovala jsem také skutečnost, zda jsou rozdíly v pohlaví dětí. U předškolních dětí jsem velký rozdíl nenalezla, kladná odpověď zazněla od 11 dívek a 10 chlapců, záporná od 17 dívek

a 17 chlapců. V mladším školním věku je již rozdíl v pohlaví patrnější, 17 dívek a 8 chlapců odpověď zná, na otázku nedokázalo odpovědět 7 dívek a 23 chlapců. Rozdíly mezi chlapci a dívkami v mladším školním věku se projevují vzhledem k různému tempu zrání a odlišné funkci mozkových hemisfér. Podle Vágnerové (1995, s. 30) jde o geneticky podmíněný rozdíl dynamiky vývoje, vázaný na pohlaví.

Vyhodnocení hypotézy č. 1:

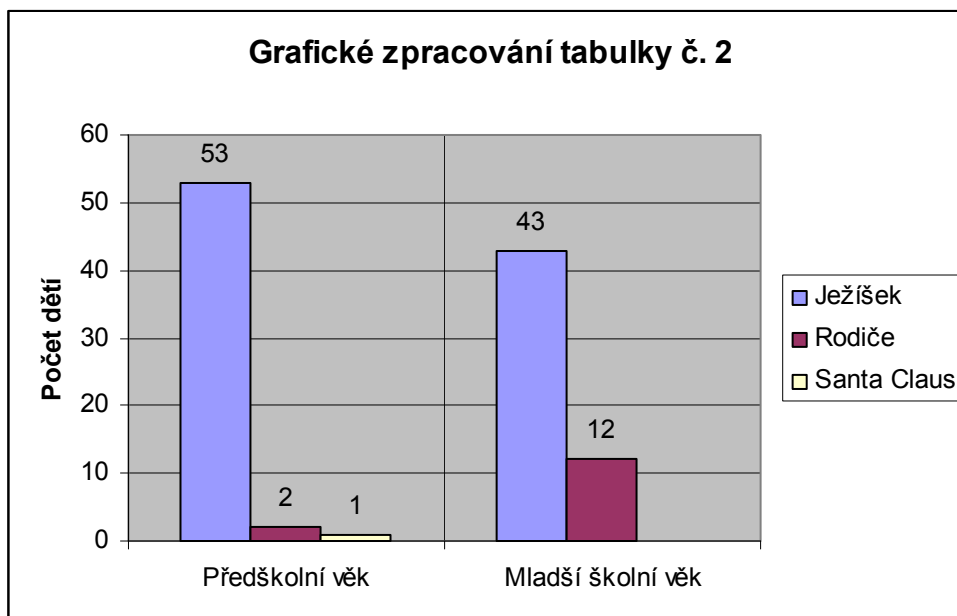
Hypotéza se potvrdila. Děti předškolního věku neznají smysl křesťanských vánočních svátků.

Vyhodnocení hypotézy č. 2:

Hypotéza se nepotvrdila. Děti školního věku nevědí, co se slaví o křesťanských vánočních svátcích.

Tabulka č. 2 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Kdo nosí dárky pod stromeček?*

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	Počet	Vyjádření v %
Ježíšek	52	94 %	Ježíšek	43	78 %
rodiče	2	4 %	rodiče	12	22 %
Santa Claus	1	2 %	Santa Claus	-	
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %



Celých 94% dětí v předškolním věku věří, že dárky pod stromeček nosí Ježíšek. Jen dvě děti z 55 uvedly, že dárky kupují rodiče. Jeden chlapec (5,6) pro to měl překvapivé vysvětlení: „K nám Ježíšek nechodí, protože bydlíme na kopci a tam neumí dojít. Nám nosí dárky rodiče.“ Jeden chlapec neočekávaně odpověděl, že u nich naděluje Santa Claus, přičemž jeho rodina nepochází z žádné americké země. Také procento dětí mladšího školního věku, které věří na Ježíška, je poměrně vysoké, a to 78%. Lze předpokládat, že děti v mladším školním věku si již mezi sebou sdělily, že dárky kupují rodiče. Většinou se děti tuto informaci dozvědí právě od svých vrstevníků a pokud tato zpráva mezi dětmi prosákne, šíří se jako lavina. Ovšem v šetření se tato hypotéza nepotvrdila. Můžeme se ale domnívat, že mezi dětmi uvádějícími, že dárky nosí Ježíšek, je i nějaké procento těch, kteří vědí, že dárky kupují rodiče, ale stále si chtějí ponechat dětskou představu o Ježíškovi, a proto jej uvedly. To dokládá odpověď jedné dívky (8,2): „Dárky nosí Ježíšek, ale mamka většinu dárků nakoupí a pak mu je posílá.“ Jiná odpověď dívenky (8,11) je zařazena do odpovědí k „rodičům“: „Já vím, že dárky nosí rodiče, ale budeme dělat, že Ježíšek, ano?“

Vyhodnocení hypotézy č. 3:

Hypotéza se potvrdila. Děti předškolního věku věří, že dárky nosí Ježíšek.

Vyhodnocení hypotézy č. 4:

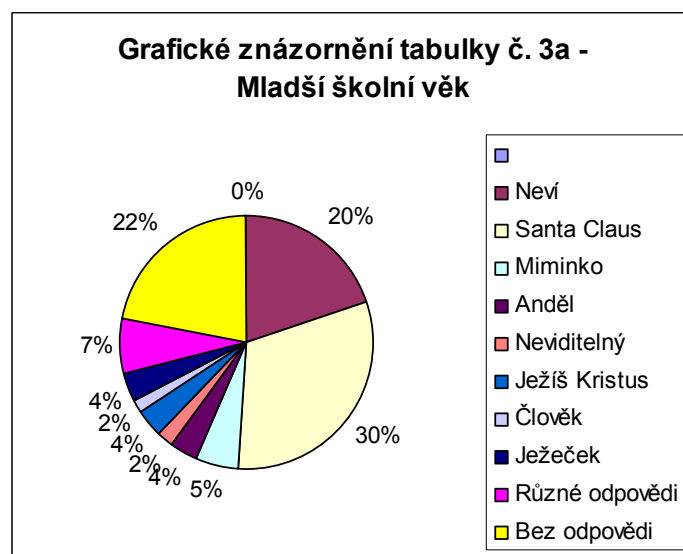
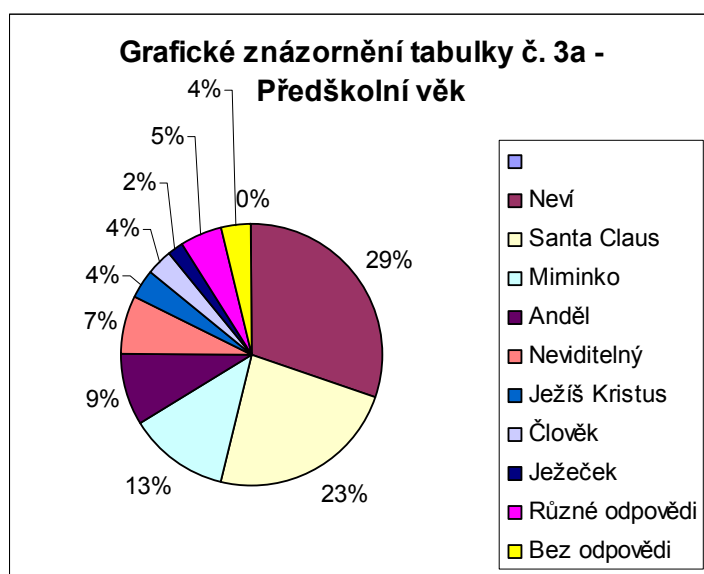
Hypotéza se nepotvrdila. Děti mladšího školního věku stále věří na Ježíška.

Dětem, které uvedly, že dárky nosí Ježíšek, byla položena doplňující otázka, jak Ježíšek vypadá. Děti obou věkových kategorií pozoruhodně odpovídaly shodně, i když procenta výpovědí se nepatrně liší.

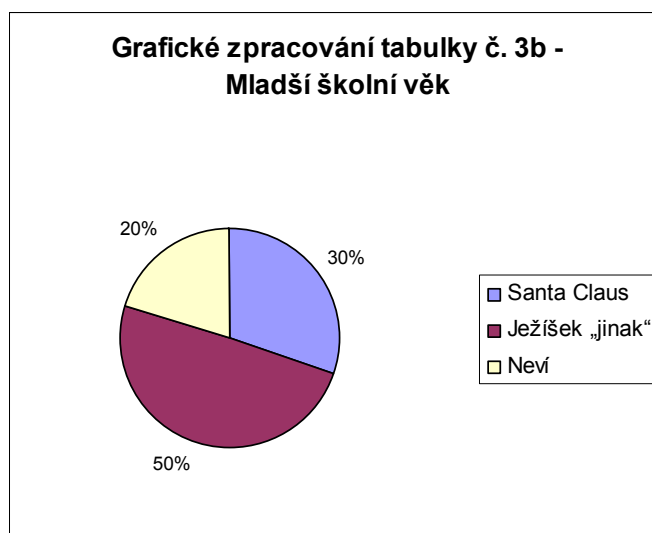
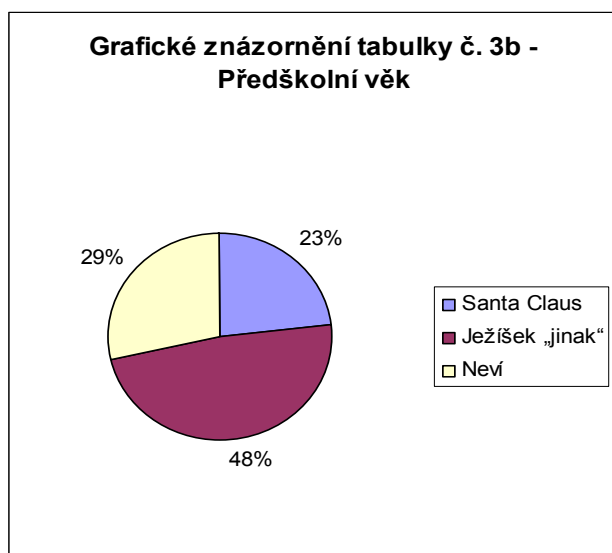
Tabulka č. 3 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Jak vypadá (ten, kdo nosí dárky)?*

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	Počet	Vyjádření v %
Neví	16	29 %	Neví	11	20 %
Santa Claus	13	23 %	Santa Claus	17	30 %
Miminko	7	13 %	Miminko	3	5 %
Anděl	5	9 %	Anděl	2	4 %
Neviditelný	4	7 %	Neviditelný	1	2 %
Ježíš Kristus	2	4 %	Ježíš Kristus	2	4 %
Člověk	2	4 %	Člověk	1	2 %
Ježeček	1	2 %	Ježeček	2	4 %
Různé odpovědi	3	5 %	Různé odpovědi	4	7 %
Bez odpovědi	2	4 %	Bez odpovědi	12	22 %
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %

Diagramové zpracování této otázky je uvedeno v grafickém znázornění tabulky č. 3a.



Nutno konstatovat, že nelze určit ten správný model, jak by měl Ježíšek vypadat. Ježíšek je přeci mystická osoba a každé dítě má jistě dostatek fantazie, aby si specifickou představu vytvořilo. Proto nesouhlasím s faktem, že se na nás z mnoha výloh, televizních reklam a různých letáků valí podoba Santa Clause rozdávacího dárky u vánočního stromčeka. Chlapec (5,11) prohlásil: „Vím, jak vypadá, protože se na něj dívám na počítači. Má dlouhé vlasy, bílé vousy, červený plášť a na hlavě takovou čepici.“ Dokonce se můžeme setkat v publikaci *Vánoce se Sněhulákem* (2002, s. 8) s jistým hybridem, zvaným Ježíšek, v červeném kabátku, s červenou čepicí a pytlek dárků, který přeje „Krásný Štědrý večer“! Výsledek komerčního masírování je zřejmý i na odpovědích předškolních a školních dětí. U obou věkových kategoriích se vizualizace Ježíška v podobě Santa Clause umístila na prvním místě. Toto prvenství není ovšem definitivní. Je vhodné spíše sečíst procento dětí, které si Ježíška představují jiným způsobem než právě jako Santa Clause a dostáváme se k jinému, pozitivnějšímu výsledku. Tento výsledek je uveden v grafickém zpracování tabulky č. 3b. Jisté ale je, že děti snadno přijímají naservírovanou vizualizaci Ježíška jako Santa Clause. Nepochybnou vinu na tom má i výchova ke komercionalismu. Výtvarná kresba Ježíška v podání Santa Clause je přiložena v příloze č. 3 od osmiletého chlapce (8,0).



Ačkoli většina malých dětí již slyšela o narození Ježíše Krista, málokteré si jej spojuje s malým Ježíškem, který nosí dárky. Já osobně jsem si jako dítě představovala Ježíška právě jako malé miminko v jeslích. Z tabulky je patrné, že tuto představu sdílí i malé procento předškoláků (13%) i školáků (5%). Pětiletý (5,1) chlapec mi sdělil: „Je malinký a ze dřeva

a když vyroste, tak je z něj Kristus.“ S jeho kresebným projevem Ježíška se lze setkat v příloze č. 4. Další uvedená kresba Ježíška jako malého miminka je od šestileté dívky (6,0) v příloze č. 5. Některé děti si jej představují i jako dospělého Ježíše ukřižovaného na kříži. Jiný chlapec (5,7 let) prohlásil: „Vypadá tak, jak v kostele na kříži. Je veliký, tak polostará a když byl malinký, měl mámu Marii a tátu Josefa.“ Další část dětí jej vidí jako anděla či dokonce malého ježečka. Osmiletá (8,4) dívka, která jej v příloze č. 6 ztvárnila i výtvarně, popisuje Ježíška jako malého ježka: „Vypadá jako ježeček. Je celý zlatý a má zlaté bodlinky, na kterých nosí všechny dárečky.“ Malé procento vnímá Ježíška jako neviditelného, či průhledného. Pětiletá dívka (5,2) oznámila: „Ježíšek je průhledný a jsou s ním dva andělé s trumpetkami.“ Naproti tomu jsou i školáci, kteří nevědí, jak vypadá, ale dokáží si to logicky vysvětlit. Jeden chlapec (8,5) vysvětloval: „To nikdo neví, vždyť ho nikdy nikdo neviděl!“

Další výtvarné zpracování Ježíška je přiloženo v příloze č. 7. Nakreslila jej dívka (5,5) a znázorňuje Ježíška jako člověka se „zlatou čelenkou na hlavě“, tím myslí svatozář. V příloze č. 8 chlapec (5,5) znázornil Ježíška ležícího v posteli, nad ním visí hračky, aby si prý měl s čím hrát. Vidíme, jak různorodé mohou být představy spojené s tajemným Ježíškem a jeho vizualizací.

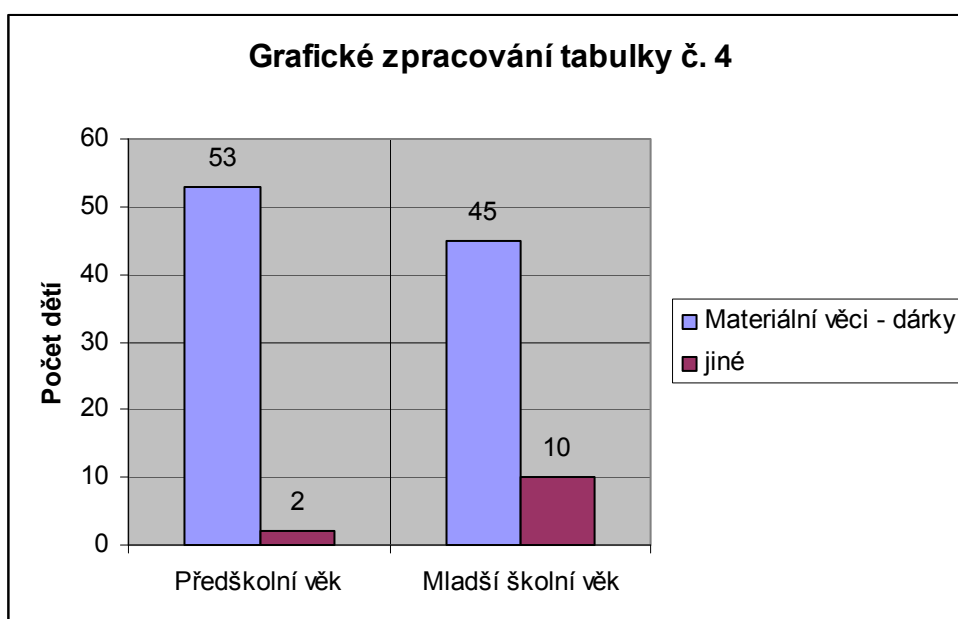
Během zpracování diplomové práce jsem se setkala s již ukončeným projektem Česko kreslí Ježíška. Děti z celé země výtvarně ztvárnily český symbol Vánoc, sešlo se až na 30000 kreseb. Projekt mi připadal velmi zajímavý, jeho záměr podporovat tvůrčí myšlení dětí, české tradice, společenské a morální hodnoty a se shodoval s mým přesvědčením. Ovšem jen do té doby, než jsem zjistila, co je vlastně cílem této akce. „Cílem projektu je pomocí celonárodní výtvarné soutěže určit vizuální podobu Ježíška v intencích kulturních a společenských tradic, soudobých představ a názorů, jako protiváhu k importovaným komerčním podobám nositele vánoční pohody a dárků. Dalším cílem je tuto podobu celospolečensky prosazovat.“ (<http://2006.ceskyjezisek.cz>)

Ačkoliv většina okolních zemí znají vizuální podobu nositele vánočních dárků, na našem Ježíškovi mi připadá právě výjimečné kouzlo v tom, že si jej každé dítě vytváří samo ve své fantazii. Nosí jej ve svém srdci a je právě takový, jakého si dítě přeje. Proč by najednou měl někdo diktovat, jak má Ježíšek vypadat, uměle jej vytvářet a celospolečensky prosazovat jen proto, aby vymýtil Santa Clause z našich Vánoc? Domnívám se, že se můžeme ubránit komerčním vlivům i jiným způsobem, a to výchovou k silné osobnosti podtrhující svoji individualitu, chápáním a přijímáním tradičních hodnot, posilováním a uctíváním kulturních zvyklostí, rituálů a lidových obyčejů. Porotci zmíněného projektu již svého ideálního Ježíška vybrali, v příloze č. 8 je přiložen vítězný motiv. Nelze však konstatovat, že by určoval

v budoucnu podobu našeho Ježíška, ten zůstane našťastí stále jen v našich vlastních představách.

Tabulka č.4 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: Co ti na Vánoce udělá největší radost?

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	počet	Vyjádření v %
Materiální věci - dárky	53	96 %	Materiální věci - dárky	45	82 %
jiné	2	4 %	jiné	10	18 %
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %



Tabulka ukazuje, že v předškolním i mladším školním věku shodně převažuje hodnota materiálních dáreků. Zatímco v předškolním věku by mělo radost z dáreků celých 96% dotazovaných, což odpovídá egocentrickému zaměření, v mladším školním věku lze již zaznamenat nepatrný vývoj v myšlení ve prospěch sociálního citění. Největší radost z dárku by mělo 82% dětí. Dvě děti v předškolním věku uvedly jako největší přání, že by rády

strávily vánoční svátky s babičkou nebo starší sestrou. Deseti dětí v mladším školním věku, což odpovídá 18%, by největší radost udělalo: „abychom byli všichni zdraví a šťastní“, „aby byla celá rodina pohromadě“, „zdobení stromečku“ nebo „pečení cukroví“.

Vyhodnocení hypotézy č. 5:

Hypotéza se potvrdila. Dětem předškolního věku i dětem mladšího školního věku shodně udělají na Vánoce největší radost dárky.

Vyvstává otázka, co kromě dárků udělá o Vánocích dětem radost. Většina dětí odpověděla na tuto otázku bezprostředně, někteří předškoláci dlouho odpověď zvažovali. V tabulce č. 5 jsou rozepsány některé z odpovědí. Shodné odpovědi dětí předškolního a školního věku jsou označeny fialově, aby bylo možno sledovat rozdíl v jejich odpovědích závislý na věku.

Tabulka č.5 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Co by ti kromě dárků udělalo největší radost?*

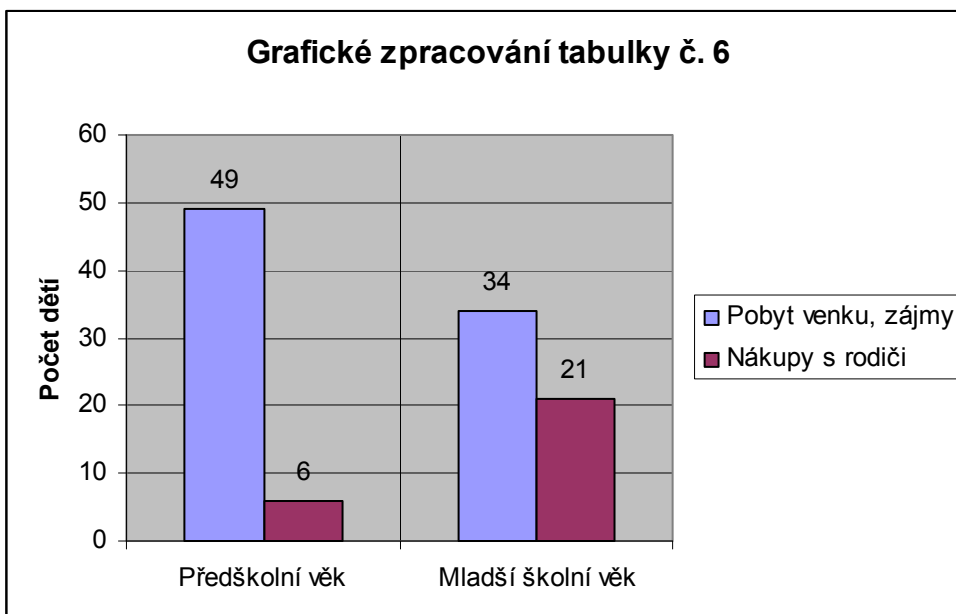
Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	počet	Vyjádření v %
Nazdobený stromeček	12	21 %	Nazdobený stromeček	3	5 %
Aby napadl sníh	9	15 %	Aby napadl sníh	4	7 %
Neví	7	13 %	Neví	2	4 %
Abychom byli všichni spolu	4	7 %	Abychom byli všichni spolu	18	32 %
Zdraví, štěstí	2	4 %	Zdraví, štěstí	11	20 %
Pečení cukroví	2	4 %	Pečení cukroví	2	4 %
Aby se rodiče nehádali	1	2 %	Aby se rodiče nehádali	1	2 %
Výlet, prázdniny na horách	5	9 %	Pohádky v TV, nicnedělání	3	5 %
Jak Ježíšek zacinká	2	4 %	Kapr	2	4 %
Řízky a večerní procházka	1	2 %	Jedničky ve škole	2	4 %
Peníze	1	2 %	Aby měli z mých dárků radost ostatní	1	2 %
Že uvidím zlaté prasátko	1	2 %	Aby na mě rodiče nekřičeli	1	2 %
Abych uměl číst a psát	1	2 %	Láska	1	2 %
Jiné	7	13 %	Jiné	4	7 %
Počet celkem	55	100 %	Počet celkem	55	100%

Jak je z tabulky patrné, předškolní děti by měli největší radost z reálných skutečností, jako je nazdobený stromeček či napadnutí sněhu, aby se mohly venku koulovat a sáňkovat. Zarážející je odpověď teprve pětileté dívky (5,1), která si přála peníze. Toto mínění je bezpochybně ovlivněno výchovou, neboť hodnotu peněz si ještě předškolní dítě nedokáže uvědomovat. Peníze jakožto dar nejsou vhodné snad v žádném věkovém období dítěte.

Mile překvapuje odpověď chlapce, že by mu udělaly radost řízky a večerní procházka. Nejde ani tak o ty řízky, ale o příjemně strávený čas procházkou s rodinou. Je zřejmé, že je to pozitivní rodinný rituál, který je pro dítě důležitý. Ostatně 7% předškoláků se těší na společné rodinné chvíle. Naproti tomu školáci si z celých 32% nejvíce přejí, aby usedli společně s rodinou u jednoho stolu a strávili Vánoce pohromadě. To vypovídá o vyšší úrovni sociálního chápání. Ani procento těch, kteří by si přáli zdraví a štěstí není zanedbatelné, celých 20% z dotazovaných dětí školáků. Můžeme předpokládat, že toto přání mají odposlouchané od dospělých a vědí, že je to něco dobrého. Pozitivní hodnotu si ale někteří zajisté uvědomují. Děti mladšího školního věku se již dokáží dívat i z pozice druhého člověka a začínají smýšlet empaticky. Jako příklad můžeme uvést odpověď jedné dívky (8,5): „Aby měli z mých dárků radost i ostatní.“ O pasivním způsobu trávení volného času některých dětí svědčí i odpovědi, že by rády sledovaly v televizi pohádky, nebo jen tak ležely a nic nedělaly.

Tabulka č. 6 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Trávíš vánoční čas raději s rodiči nákupem v obchodních centrech, nebo jdeš ven a věnuješ se svým koníčkům?*

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	Počet	Vyjádření v %
Pobyt venku, zájmy	49	89 %	Pobyt venku, zájmy	34	62 %
Nákupy s rodiči	6	11 %	Nákupy s rodiči	21	38 %
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %



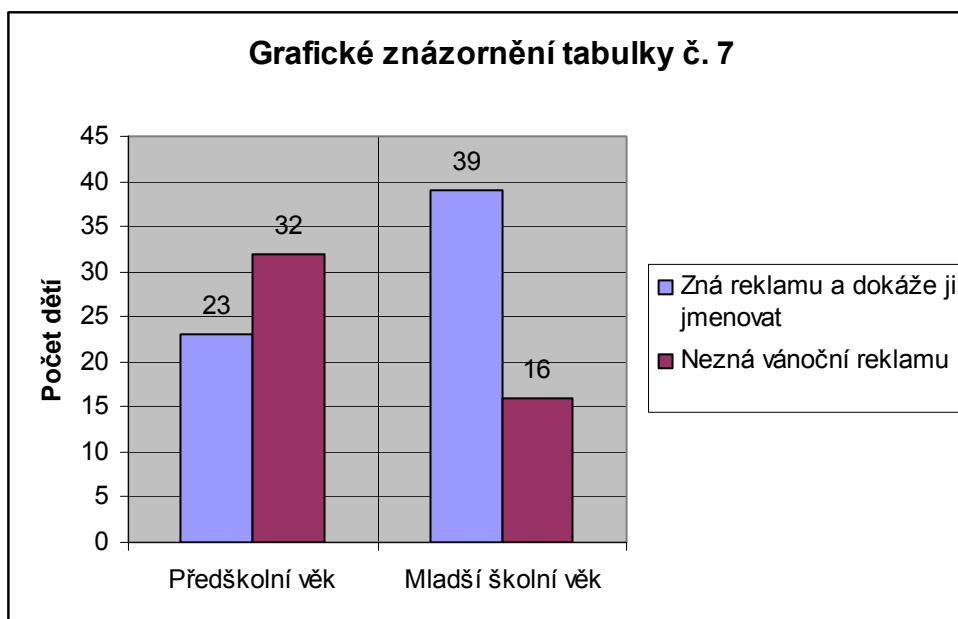
Z výsledku šetření můžeme konstatovat, že 89% dětí v předškolním věku a 62% dětí v mladším školním věku preferují pobyt venku a své zájmy. Tak vysoké procento předškoláků lze připisovat oblibě her, pohybu na čerstvém vzduchu a vyhledávání společnosti druhých dětí. Zbylých 11% tráví raději čas v obchodních centrech zřejmě kvůli určitému prospěchu, který jim z toho plyne. Téměř šestiletá dívka (5,11) uvedla: „Raději jdu do obchodního centra, protože si tam můžu koupit mléčný řez.“ Procento školních dětí trávících čas raději v obchodních centrech je zarážející, celých 38%. To patrně souvisí se stále vzrůstajícím komerčním stylem života a výchovou k pasivnímu trávení volného času.

Vyhodnocení hypotézy č. 6:

Hypotéza se potvrdila. Děti předškolního věku i mladšího školního věku dávají shodně přednost pobytu venku a hrám než nákupům s rodiči v obchodních centrech.

Tabulka č. 7 – Vyhodnocení odpovědí na otázku: *Znáš nějakou vánoční reklamu z televize? Jakou?*

Předškolní věk	Počet	Vyjádření v %	Mladší školní věk	Počet	Vyjádření v %
Zná reklamu a dokáže ji jmenovat	23	42 %	Zná reklamu a dokáže ji jmenovat	39	71 %
Nezná vánoční reklamu	32	58 %	Nezná vánoční reklamu	16	29 %
Počet celkem	55	100%	Počet celkem	55	100 %



Tato otázka je pojata jen jako doplňující k celkovému obrazu vnímání vánoční atmosféry předškolních dětí a dětí mladšího školního věku. Je nesporné, že televize na sebe strhává v předvánočním a vánočním období velkou pozornost. Jak je z tabulky patrné, v obou věkových kategoriích je značné procento dětí, které nějakou vánoční reklamu znají. V předškolním věku se jedná o zarážejících 42%, ve školním věku dokonce o 71%! Děti vzpomínaly nejen na reklamy, které jim jsou blízké dětským ztvárněním či přitažlivými motivy (např. reklama na Coca-colu, kde s příjíždějícím kamionem Coca-coly se rozsvěcuje

a probouzí i celé město a připomíná nám, že „Vánoce jsou tady“. Touto událostí podle reklamních textařů vlastně naše krásné české Vánoce začínají a bez Coca-coly bychom si toho ostatně ani nevšimli (!); nebo reklama na Kofolu, kde tatínek běží s dcerkou před divočákem; nebo na hračky), ale zmiňovaly i reklamy na produkty pro rodiče. Lze tedy předpokládat, že na děti předškolního i školního věku má televize značný vliv a tím i výrazně ovlivňuje vánoční rodinnou atmosféru. Televize a televizní program zasahují do rodinného prostředí hlavně v průběhu vánočních svátků. Pro některé rodiny jsou Vánoce bez televize nepředstavitelné a mnohdy i hodina či délka štědrovečerní večeře je přizpůsobena podle vysílaného programu. Naštěstí je tu stále i procento těch, kteří se nenechají vmanévrovat do televizního světa a vytvoří si svébytnou vánoční atmosféru v kruhu blízkých.

5.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ

Na začátku šetření byly stanoveny hypotézy, na základě kterých jsem sestavila otázky pro jejich verifikaci. Otázky jsem kladla dětem předškolního a mladšího školního věku a jejich odpovědi zaznamenala důkladně na diktafon. Později jsem výpovědi dětí zpracovala, analyzovala a zobecnila. Výsledky jsem upravila do přehledných tabulek a grafů a připojila náležitý komentář.

Pro souhrnné shrnutí uvádím přehled hypotéz a výsledků:

Vyhodnocení hypotézy č. 1:

Hypotéza se potvrdila. Děti předškolního věku neznají smysl křesťanských vánočních svátků.

Vyhodnocení hypotézy č. 2:

Hypotéza se nepotvrdila. Děti školního věku nevědí, co se slaví o křesťanských vánočních svátcích.

Hypotéza č. 3: Děti předškolního věku „věří“, že dárky nosí Ježíšek.

Hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 4: Děti mladšího školního věku vědí, že vánoční dárky kupují rodiče.

Hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza č. 5: Dětem předškolního věku i dětem mladšího školního věku shodně udělají na Vánoce největší radost dárky.

Hypotéza se potvrdila.

Hypotéza č. 6: Děti předškolního věku i mladšího školního věku dávají přednost pobytu venku a hrám než nákupům s rodiči v obchodních centrech.

Hypotéza se potvrdila.

Dále jsme mohli předpokládat podstatný vývoj úsudku v předškolním a mladším školním věku na dané téma. Vývoj názorů lze jednoznačně potvrdit, jednak biologickým zráním organismu, a také zráním po rozumové, sociální a citové stránce. Avšak ohromující vývojový skok ve vnímání a prožívání Vánoc se nepotvrdil.

Toto neotřelé téma nabízelo zajímavé výsledky z přímého kontaktu s dětmi školního i předškolního věku. Dala se očekávat mnohá překvapení, jak v pohledu dětí na vánoční svátky, tak vtipných osobitých výrazů. Děti jsou v tomto věku velice upřímné a byla jsem častokrát ohromena jejich bezprostředností. Práce s nimi byla zajímavá a nevšední.

ZÁVĚR

Vánoce jsou svátky, které je třeba pojímat jako příležitost ke zdůraznění významu rodiny.

Rodina a rodinné prostředí patří k základním pilířům sociální pedagogiky. Rodina má povinnost poskytovat dítěti dostatek podnětů, které by kladně stimulovaly jeho psychiku. Kulturní úroveň rodiny je ovlivňována celkovým způsobem rodinného života. V něm se odráží vztah rodičů k nejrozmanitějším životním skutečnostem a jevům, vztah k práci, vzdělání, majetku, přírodě, k lidem i sobě samým. Pro životní způsob rodiny je rozhodující zaměření k určitým hodnotám. Hodnotová orientace rodičů ovlivňuje i hodnotovou orientaci jejich dětí.

Vánoční svátky a s nimi spojené lidové tradice, zvyklosti, obyčeje, zájmy i představy rodiny o tomto svátku mají značný vliv na formování osobnosti dítěte a jeho kultivování. Ovlivňují morální cítění, kulturní hodnoty, estetickou složku osobnosti i celý její osobnostní rozvoj. Rodiny, které dávají přednost duchovním hodnotám, tomu podřizují i životní styl dětí. Stejná situace je v rodinách, kde rodiče upřednostňují materiální hodnoty. V dnešním světě existuje jistě mnoho prostředků, jak navázat na tradice a připomenout pravý smysl Vánoc, který nám často uniká. Je to pocit pospolitosti, porozumění, lidské lásky, jistoty a bezpečí. A pokud tyto hodnoty budeme dále vštěpovat našim dětem, jistě se později setkáme s jejich pozitivním přístupem k rodinné sounáležitosti, kulturnímu dědictví a národní identitě.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo popsat a charakterizovat kognitivní, emoční a sociální vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku. Praktická část si dala za cíl zjistit a vytyčit rozdíly ve vnímání a prožívání vánočních svátků u dětí těchto věkových kategoriích. V teoretické části jsou představeny základní teorie psychického vývoje, kognitivní i emocionální vývoj dětí v předškolním a mladším školním věku a pojetí křesťanských vánočních tradic. Praktická část je zaměřena na zjištění vztahu dětí k Vánocům, jejich názorů a představ spojených s vánočními rituály.

Práce nám umožnila nahlédnout do světa dětí předškolního i mladšího školního věku a rozšířit si názor o jejich prožívání a vnímání v období vánočních svátků. V celé práci je vyzdvihován význam rodinného prostředí k ovlivňování dětských představ, chování a jednání. V rodinách s dětmi se setkáváme s odlišným přístupem k oslavám vánočních svátků. Tyto rozdíly jsou dány zvyklostmi, zájmy, názory i hodnotovou orientací. Rozdíly

spočívají především v celkovém pojetí Vánoc, zda k nim rodina přistupuje komerčně, zda nadělování dárků je spojeno s nadpřirozeným světem nebo objektivní realitou a zda je jako hlavní význam Vánoc vyzdvížena pospolitost rodiny. Kvalitní rodinné zázemí a podnětné rodinné prostředí jsou důležité pro fyzický, ale především pro psychický rozvoj dítěte. Postoje, názory, zkušenosti, které v tomto období dítě získává, se uplatňují i v jeho dalším životě.

RESUMÉ

Předložená diplomová práce je zaměřena na vztahy dětí v předškolním a mladším školním věku k Vánocům, zkoumá jejich názory a představy spojené s vánočními rituály a vývoj těchto názorů.

Vánoční svátky a s nimi spojené lidové tradice, zvyklosti a obyčeje pozitivně působí na rozvoj dítěte, jeho morální úroveň a celkově kultivují dětskou osobnost. Rodina a rodinné prostředí jsou základními socializačními a formujícími prostředky pro osobnostní rozvoj dítěte a utváří jeho kulturní úroveň. Jaké názory a představy o Vánocích sdílí členové rodiny, takové se pak promítají i do křehkých dětských duší. V rodinách se lze setkat s odlišným přístupem k oslavám vánočních svátků.

Diplomovou práci tvoří pět kapitol.

První kapitola se zabývá zpracováním nejznámějších teorií psychického vývoje. Charakterizuje obecné zákonitosti duševního vývoje, jeho determinaci a periodizaci. Významná část je věnována důležitým tvůrcům teorií osobnosti, psychosociálního, kognitivního či morálního vývoje.

Druhá kapitola poskytuje základní informace o psychickém vývoji dítěte v předškolním věku. Popisuje vývoj poznávacích procesů, emoční a sociální vývoj dítěte, nástup do školy, a s ním související školní zralost a školní připravenost.

Třetí kapitola je věnována psychickému vývoji dětí v mladším školním věku. Je zaměřena na rozvoj kognitivních procesů dítěte a jeho socializaci ve školním a rodinném prostředí.

Kapitola čtvrtá pojednává o vzniku a vývoji křesťanských vánočních svátků, vánočních lidových obyčejů a rituálů a sleduje současné moderní vlivy působící na oslavu Vánoc.

Pátá kapitola se věnuje praktické části a je zaměřena na šetření, které bylo prováděno s dětmi předškolního věku v Mateřské škole Řezáčova v Brně – Komín a s dětmi mladšího školního věku na Základní škole Bosonožská v Brně – St. Lískovec.

Cílem teoretické části diplomové práce je popsat a charakterizovat kognitivní, emoční a sociální vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku. Praktická část má za cíl zjistit a vytyčit rozdíly ve vnímání a prožívání vánočních svátků u dětí těchto věkových kategorií. Lze konstatovat, že vnímání, prožívání a představy dětí jak v předškolním, tak v mladším školním věku jsou nejvíce ovlivněny působením rodiny a rodinného prostředí. Pro způsob života rodiny je rozhodující zaměření na určité hodnoty. Tato hodnotová orientace rodičů pak následně ovlivňuje i hodnotovou orientaci jejich dětí.

ANOTACE

MAYEROVÁ, Klára, Bc. Vývoj názorů na vánoční svátky u dětí v předškolním a mladším školním věku, Brno, 2009. Diplomová práce.

Diplomová práce je zaměřena na vztahy dětí v předškolním a mladším školním věku k Vánocům, jejich názory a představy spojené s vánočními rituály s ohledem na jejich věk. Cílem teoretické části je popsat a charakterizovat kognitivní, emoční a sociální vývoj dětí obou věkových kategorií. Teoretická část dále objasňuje vznik a vývoj křesťanských vánočních svátků a současné moderní vlivy působící na Vánoce. Praktická část si klade za cíl zjistit a vytyčit rozdíly ve vnímání a prožívání vánočních svátků u dětí předškolního a mladšího školního věku.

Klíčová slova: psychický vývoj dítěte, dítě předškolního věku, dítě mladšího školního věku, Vánoce, vánoční svátky,

ANNOTATION

MAYEROVÁ, Klára, Bc. Development of pre-school and younger children opinion to Christmas holiday, Brno, 2009. Diploma papers.

Diploma papers is focused on the relationship of pre-school and younger children to Christmas, their opinions and expectations connected with christmas rituals in regards to their age. Goal of the teoretic part is to describe and characterize cognitive, emotional and social development of children of both age cathegories. The teoretic part also explains the formation and development of christian season holidays and contemporary modern influences on Christmas. The practical part proposes to clarify and describe the diferences in christmas holiday perception and experince of pre-school and younger children.

Keywords: psychic child development, pre-school child, child younger of pre-school age, Christmas, Christmas holidays,

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÍŽKOVÁ, J. A KOL., *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 1999 -- 175 s. ISBN 80-7067-953-0
2. DRAPELA, J., *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997 – 175 s. ISBN 80-7178-134-7
3. FONAGY, P., *Psychoanalytické teorie*. Praha : Portál, 2005 - 386 s. ISBN 80-7178-993-3
4. FROLEC V. A KOL., *Vánoce v české kultuře*. Praha : Vyšehrad, 1988, - 439 s.
5. HARTL, P., *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 1993 - 301 s. ISBN 80-901549-0-5
6. HEIDBRINK, H., *Psychologie morálního vývoje*. Praha : Portál, 1997 - 175 s. ISBN 80-7178-154-1
7. KOHOUTEK, R., *Vývojová psychologie*. Brno : Institut mezioborových studií, 2003 - 84 s.
8. LADÝŘOVÁ, L. *České vánoce od Martina do Tří králů*. Hradec Králové : Vann, 1992 - 39 s. ISBN 80-900233-0-2
9. LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha : Avicenum, 1991 – 284 s. ISBN 80-201-0098-7
10. MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996 – 143 s. ISBN 80-7178-085-5
11. NAKONEČNÝ, M., *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993 - 232 s. ISBN 80-85603-34-9
12. NAKONEČNÝ, M., *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998 - 590 s. ISBN 80-200-0689-3
13. POKORNÝ, J., *Diplomová práce, příležitost k seberealizaci*. Brno : CERM, 1994 ISBN: 80-85867-59-1
14. PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky. Díl 1, Vývoj člověka do 15 let*. Praha : SPN, 1977 - 414 s.
15. SOUŠKOVÁ A., *Vánoce se sněhulákem*. Praha : Svojtka, 2002 - 16 s. ISBN 80-7237-632-2
16. ŠVINGALOVÁ, D., *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec : Technická univerzita, 2003 - 84 s. ISBN 80-7083-679-0
17. TOUFAR, P., *Vánoce*. Praha : ETC PUBLISHING, 1996 - 252 s. ISBN 80-86006-24-7

18. VÁGNEROVÁ, M., *Psychologie školního dítěte*. Praha : Univerzita Karlova, 1995 - 66 s.
ISBN: 80-7184-317-2
19. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I*. Praha : Karolinum, 1997 - 353 s.
ISBN: 80-7184-317-2

Internetové zdroje:

20. <http://2006.ceskyjezisek.cz>
21. <http://www.anti-santa.cz>
22. <http://www.ssvp.wz.cz>

PŘÍLOHY

- I. Procentuální rozdělení různých stupňů morálního vývoje dle věkových kategorií
- II. Porovnání kresby lidské postavy dětí od 3 - 6 let
- III. Výtvarná kresba Ježíška - Tomáš (8,0)
- IV. Výtvarná kresba Ježíška - Ivo (5,1)
- V. Výtvarná kresba Ježíška - Tereška (6,0)
- VI. Výtvarná kresba Ježíška - Štěpánka (8,4)
- VII. Výtvarná kresba Ježíška - Hedvika (5,5)
- VIII. Výtvarná kresba Ježíška - Lukáš (5,5)
- IX. Vítězná kresba z projektu Česko kreslí Ježíška

Příloha č. I

Procentuální rozdělení různých stupňů morálního vývoje dle věkových kategorií

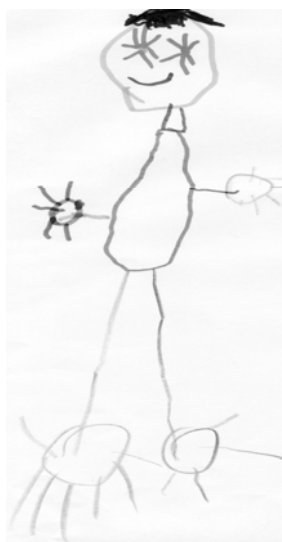
Stupeň morálního usuzování	Věk							
	10	13-14	16-18	20-22	24-26	28-30	32-33	36
stupeň 1/2	47,6	8,1	2,2	0	0	0	0	0
stupeň 2	33,3	16,2	11,1	0	0	0	0	0
stupeň 2/3	14,3	56,8	17,8	9,4	8	0	0	0
stupeň 3	4,8	16,2	44,4	31,3	12	16,2	8,7	0
stupeň 3/4	0	2,7	24,4	40,6	48	51,4	47,8	44,4
stupeň 4	0	0	0	18,8	16	18,9	30,4	44,4
stupeň 4/5	0	0	0	0	16	13,5	13	11,1

(Heidbrink 1997:89)

Porovnání kresby lidské postavy 3 – 6 let



Laura 3,5 let
hlavonožec



Jolana 4,5 let
kresba trupu, prstů



Ivo 5,1 let
hlavní části postavy



Tereza 6,0 let
propracovanost kresby











HEDA
VĚK 515





