

Psychologie vývojová

PhDr. Simona Kiryková, Ph.D.

Studijní opora čerpá z materiálů, které vznikly v rámci ESF projektu č. CZ1.07/2.2.00/18.0027.



7. MLADŠÍ A STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK



Anotace: Kapitola seznamuje s vývojovými specifiky mladšího a středního školního věku, tedy období od 6./7. do 11./12. roku života, odpovídajícího docházce na 1. stupeň základní školy (1. - 5. třída), se zaměřením na zásadní činnost tohoto období – učení a vzdělávání ve škole. Vzhledem k cílové skupině studujících učitelství pro 1. stupeň základní školy předpokládáme hlubší samostudium specifik této věkové skupiny a v textu přinášíme zejména zásadní informace o kognitivním vývoji v této etapě a následně odkazujeme na příslušnou literaturu, věnovanou sledovanému období a na množství obrazových materiálů v přílohách, dokumentujících vývojové pokroky žáků mladšího s středního školního věku v základních vyučovaných předmětech a dovednostech.

Klíčové pojmy: povinná školní docházka, vliv učitele/učitelky na osobnost dítěte; socializace, role žáka, školní úspěšnost; myšlenkové operace, konvenční morálka; dívčí a chlapecká identita.



Obrázek 1

6 let, vstup do školy

7.1. Mladší a střední školní věk - charakteristika období

Dítě, které dovršilo věku šesti let a projevuje přiměřenou úroveň školní zralosti a způsobilost, zahajuje školní docházku. V prostředí současné euroamerické společnosti tak pro něj začíná etapa mnohaleté povinné institucionalizované edukace, zahrnující kromě osvojování a utváření poznatkových systémů i osvojování sociálních rolí, osvojování a utváření postojů, hodnot a způsobů chování a jednání. Zatímco doposud za uvedené procesy zodpovídala převážně rodina (s případnou – ale nepovinnou - spoluúčastí předškolního zařízení), vstupem dítěte do školy se zásadně proměňuje i podíl vlivu rodinného prostředí na jeho další vývoj: na několik dalších let je velká část odpovědnosti za vývoj dítěte delegována právě na školu. Proto je následující období nazýváno **obdobím školního věku** - a mohli bychom je nazývat i podle nové životní role **obdobím žáka/žákyně**. Vzhledem k časovému rozpětí období školní docházky členíme celou etapu na **mladší (6-8 let)**, **střední (9-11 let)** a **starší (12-15 let) školní věk**.

Na počátku uvedeného období (ve věku šesti let) stojí **dítě**: biologicky a sociálně závislé na dospělých, ovlivňované a utvářené zejména jejich postoji a jednáním. Na konci období (v patnáctém roce života) stojí v mnoha směrech **dospělý** jedinec: biologicky (schopný reprodukce), dosahující v podstatě i dospělosti kognitivní (formální myšlení jako vrcholná úroveň způsobu myšlení a usuzování). Skutečná sociální dospělost nastává později.

Po zdánlivě bezstarostném období předškolním přichází etapa, v níž je dosavadní hlavní činnost – hra – postupně nahrazována učením jako činností cílenou, cílevědomou, s vysokou mírou osobní zodpovědnosti dítěte za vlastní výkon. Současně s přijímanou odpovědností roste zájem dítěte o poznání pravdivého - už ne pohádkového - světa. Období bývá nazýváno věkem „**střízlivého realismu**“ (Říčan 2006; Langmeier 2006). Tento realismus je zpočátku „**naivní**“ - závislý na tvrzeních přejímaných od dospělých autorit. S nárůstem abstraktního myšlení přibývá kritičnosti, dětská naivita se postupně proměňuje v „**realismus kritický**“, který svého vrcholu dosahuje v následující etapě dospívání.

Po celou dobu vývoje od dítěte k dospělému je – v našem kulturním kontextu – významným utvářejícím prostředím škola. Prostředí školy působí nejen svým charakterem institucionálním, ale zejména jako síť vzájemně působících a provázaných mezilidských vztahů a vlivů – žáka k učiteli/učitelům, žáka k ostatním žákům, rodiny a učitelů a dalších představitelů školy atd. Vzhledem k novosti a jedinečnosti vstupu do školy a zahájení pravidelné školní docházky je naprosto **jedinečná úloha vyhrazena první učitelce** (prvnímu učiteli), se kterou/kterým se dítě ve škole setkává, a která/který je prvním prostředníkem mezi dítětem – žákem a novým, prozatím neznámým světem školy.

Tělesný vývoj

Období mladšího školního věku je u většiny dětí **charakteristické relativně rovnoměrným růstem výšky i hmotnosti**, bez nápadných nerovnoměrností a zvratů (vývojové skoky nastávají až v následující etapě). Všechny zdokonalované a získávané kvality jsou uplatňovány a využívány v různorodých aktivitách, vycházejících jak ze zájmů dítěte, tak i z nároků školního vyučování.

Na počátku školní docházky váží školák přes 20 kg a měří okolo 120 cm. **Hrubá a jemná motorika** v daném období zaznamenává vývoj směřující k dokonalejší koordinaci, automatizaci a efektivitě pohybů. Zdokonaluje se neurosvalová koordinace, pohyby jsou ekonomičtější, přibývá obratnosti a zručnosti. To, co předškolák možná už dokázal, ovšem s nemalým vypětím sil, mladší školák zvládne bez obtíží a zbývá mu více energie pro dokonalejší a koordinačně náročnější pohyby a činnosti, jakými jsou např. sportovní činnosti, pracovní činnosti, a zásadní nová dovednost tohoto období – psaní. Zejména motorické dovednosti se stávají podstatnou součástí hodnocení i sebehodnocení dítěte a je proto dobré zapojit dítě do aktivit, kterými se tyto dovednosti rozvíjejí a zdokonalují (sport, dílny, výtvarné činnosti).

Z hlediska zájmu o vlastní tělo dítě přirozeně setrvává v přijetí „objevů“ vlastní tělesnosti a odlišnosti pohlaví, zjištěných v předcházející etapě. S. Freud v teorii vývoje sexuality nazývá toto období stadiem latence, kdy tělesnost je poněkud potlačena převládajícími intelektuálními a sociálními zájmy dítěte. V současnosti nemůžeme toto Freudovo stanovisko přijmout bez výhrad – současné šesti- a sedmileté děti zájem o tělo a svou tělesnost jistě projevují – ovšem velký podíl na jisté „sexualizaci“ tohoto původně latentního období přisuzujeme prezentaci lidského těla jako atraktivního objektu v médiích a v reklamě. Děti vyrůstají mezi příklady snahy o tělesnou atraktivitu ze strany rodičů a tyto postoje rodičů přejímají. U rodin a dětí nedotčených reklamou zůstává skutečně zájem o tělesnost a tělesnou sebereprezentaci (vyjádřenou snahou o atraktivitu, snahou „líbit se“) v pozadí zájmu.

Psychosociální vývoj

Psychosociální vývoj mladšího školáka je výrazně determinován novými sociálními situacemi a rolemi souvisejícími s jeho každodenní docházkou do školy. Pokračuje a zdokonaluje se **vývoj sociálních kontrol** - chování dítěte méně podléhá emočním výkyvům, narůstá schopnost seberegulace. Školák si sám sebe již více uvědomuje a zlepšuje se jeho schopnost ovládat své chování jak v přítomnosti (ovládání impulzivních projevů), tak i schopnost své chování regulovat představou možných následků (umí momentální impuls ovládnout racionální úvahou).

V sociálním vývoji mladšího školáka se uplatňují **dva noví partneři**: učitel/učitelka a skupina spolužáků. Na počátku školní docházky představuje pro dítě učitel/učitelka výraznou autoritu, ale i osobu, k níž se vztahuje ve své počáteční nejistotě v novém školním prostředí. V průběhu prvního

ročníku se děti identifikují výrazně s učitelkou také proto, že teprve dochází k postupnému strukturování školní třídy jako skupiny – od původně formálního uskupení postupně ke skupině neformální. Vztahy mezi žáky jsou ještě proměnlivé, založené spíše na povrchních vlastnostech, zatímco učitel/ka představuje jistotu. Současně už se mohou zakládat i budoucí přátelství mezi dětmi.

Vývoj poznávacích procesů

Smyslové vnímání se zdokonaluje jak ve výsledcích, které poskytuje, tak i v míře vědomé aktivace smyslů a pozornosti. Vnímání šestiletého dítěte je již natolik analytické a detailní, že umožňuje rozlišovat dříve neregistrovatelné smyslové kvality. To je důležité zejména pro výuku **čtení a psaní**. Školák je schopen sluchem rozlišovat již všechny fonémy – souhlásky i samohlásky (což ještě v předškolním věku děti nesvedou, zejména souhlásky na konci slova unikají jejich pozornosti a nejsou schopny je izolovaně pojmenovat), dokáže je rozlišit na začátku, na konci i uprostřed slova. Podobně zrakové vnímání dokáže již analyzovat detaily linií, což je nezbytné pro osvojení psané podoby hlásek – písmen (grafémů) a číslic.

Školák již dokáže - lépe než v předchozím období - zaměřit vědomě pozornost na nějaký podnět - obrázek na tabuli či v sešitě, vyprávěný příběh atd. Vnímání je více cílevědomé a záměrné - lze jej nazvat **pozorováním** (Langmeier 2006), svědčícím o dokonalejším ovládnutí nervových procesů vzruchu a útlumu. **Pozornost** dítěte věnovaná jedné činnosti se prodlužuje na cca. 15 – 20 minut, čehož lze využít, ovšem stále s respektem k věkovému limitu (nutnost střídání činností a zařazování relaxace).

Paměť školáka se rovněž zdokonaluje, jak procesem zapamatování tak i způsobem uchovávání informací. U obou procesů se zvyšuje podíl logické paměti, pracující se vztahy, systémy a souvislostmi. Pro paměť školáka jsou typické živé a velice názorné představy, které v historii vedly až k hypotéze o zvláštní kvalitě paměti a představivosti v tomto věku - **eidetismu** - schopnosti velmi živých představ a vzpomínek, prožívaných téměř identicky jako vjemy.

V závislosti na vývoji všech uvedených poznávacích kvalit se rozvíjí a zdokonaluje i **myšlení**. Kolem sedmého roku života dítě - metaforicky řečeno jakoby překročí pomyslnou doposud limitující bariéru smyslového poznání a jedinečnosti symbolů a postupně objevuje vnitřní – nepozorovatelné - vlastnosti věcí a jevů (viz kap. 3.3. této studijní opory). V prvních pěti letech školní docházky zaznamenáváme zejména zásadní přeměnu způsobu myšlení – ubývá vázanosti uvažování dítěte na vnější vlastnosti předmětů a jevů (velikost, tvar) a postupně přibývá vnitřního, logikou ovlivněného usuzování. Jean Piaget nazývá tento procesem **vzniku operací** – činností, které probíhají pouze uvnitř, v mysli dítěte, a které umožní logický úsudek. Např. při klasickém

pokusu se stejným množstvím vody ve dvou sklenicích různého tvaru už zdravé sedmileté dítě nezapochybuje o stálosti množství a nezávislosti množství hmoty na jejím tvaru. Toto „prozření“ je výsledkem nové kvality poznávání – **MYŠLENKOVÉ OPERACE**, díky níž je původní myšlení, centrované na jeden vnější projev poznávané věci, schopno **decentrace** – tedy odpoutání od jednoho sledovaného jevu. **Operace jsou transformací reality**, a protože nejsou vázané na realitu odehrávají se pouze v mysli, řekli bychom „v představách“. Jejich základní vlastností je **vratnost** (reverzibilita) – činnost, změnu, akci si lze představit ve směru kupředu i zpět (modelínu mohu sešlápnout, ale umím si představit, jak se zase vrátí k původnímu tvaru; různá množství věcí můžeme spojovat – sčítat -, ale také zpětně odebírat – odečítat). Na rozdíl od předchozího období, kdy obrazné představy byly výhradně statické a děti nedokázaly s předměty a s jejich vlastnostmi v představě „hýbat“, nyní (okolo 7. roku) si už dítě dokáže říci: „Přece, když jsme ani kapku vody neubrali, ani nepřidali, zůstává jí stejně, a je jedno, jestli v jedné sklenici dosahuje výš a v jiné níž“. Tato kontrola úsudku potvrzujícího **identitu** (totožnost a stálost) už probíhá pouze v mysli, není nutno ji skutečně realizovat (přelitím vody do jiné sklenice a zpět, jako to bylo nutné pro pochopení stálosti množství v předcházejícím, názorném období).

Další novou, postupně se objevující kvalitou ovlivňující úsudek dítěte, je schopnost **grupování** – tj. vytváření postupných vazeb mezi dílčími operacemi, umožňující třídění, kategorizaci, řazení a vytváření soustav prvků. Tato schopnost pomáhá dítěti orientovat se v množství dílčích prvků a v chápání vztahů mezi nimi (pojmy více-méně, větší-menší, před-za, číselné řady a soustavy). Schopnost grupování zahrnuje i pochopení vzájemného vztahu mezi prvkem a třídou prvků a **inkluzi** (zahrnutí) jednotlivých prvků do třídy, což je předpokladem pro chápání kvantitativních pojmů (více – méně), řazení a třídění. V prvních dvou letech školní docházky si dítě vytváří pojem zachování číselných množin nezávisle na jejich prostorovém uspořádání (tedy odliší větší a menší množinu bez ohledu na faktickou velikost jejich prvků).

Nová kvalita myšlení umožňuje postupně pochopit **znaky** a odlišit je od dosavadních symbolů, které dítě ještě subjektivně spojovalo s realitou (obrázek, gesto). Znak existuje jako obecný zástupce reality, jeho existence je odvozena z dohody o jeho významu a na rozdíl od zástupce jedinečného a subjektivního, jakým je symbol, nemusí mít s vyjadřovanou realitou žádnou podobnost (například číslo, značka, písmeno).

Dítě a 1. stupni je tedy již schopno logicky uvažovat. Je ovšem nezbytné **UVĚDOMIT SI VÝVOJOVÝ LIMIT PRO UVAŽOVÁNÍ DÍTĚTE: OPERACE ANO, ale v této vývojové etapě POUZE S KONKRÉTNÍMI OBSAHY!** Veškeré nároky na myšlení dítěte v 1. třídě musí vycházet z této skutečnosti a procesy, které si dítě v tomto ročníku osvojuje (počítání, řazení, třídění, systemizace) musí dítěti ponechat a poskytnout šanci opřít maximum jeho úvah o realitu nebo o její zástupce. Proto v matematice počítáme:

1. nejprve faktická jablka a hrušky,
2. posléze je nahrazujeme obrázky jablek a hrušek,
3. obrázky později nahrazujeme jinými hmotnými zástupci (kuličky počítadla),
4. v další fázi fungují jako zástupci počítaných objektů prsty na ruce
5. až poté se můžeme začít spoléhat na jistotu chápání abstraktního znaku čísla, bez ohledu na to, kolik jakých předmětů dané číslo zastupuje.

V dalších obdobích – 2.- 5. třída dochází POSTUPNĚ a POZVOLNA k částečnému odpoutávání myšlení dítěte od konkrétních, v realitě zažívaných obsahů. Dítě je vývojově (postupně) připravováno na zvládání stále složitějších procesů, pracujících s abstraktními kategoriemi – jako čtení, počítání, představování si neviditelných a zraku nepřístupných světů (záporná čísla, lidské tělo, gramatické struktury jazyka, matematická rovnice). Přesto zůstává myšlení konkrétní a vyučované obsahy i metody vyučování by tuto danost měly respektovat. Tento vyjádřený požadavek naplňují obsahy a metody uplatňované na 1. stupni školy jen částečně. Nahlédneme-li do učebnic pro 4. a 5. třídu, uspořádání textů v některých, zejména naukových předmětech (vlastivěda), vyžaduje abstraktní myšlení (například časové představy staletí, tisíciletí; prostorové představy uspořádání vesmíru), kterého jsou ovšem schopné až děti starší.

Uvedené upozornění na limity dětského myšlení je aktuální ještě při přechodu dětí z 1. na 2. stupeň, kde se objevují nové, na abstrakci založené předměty (fyzika, chemie). Učitelé těchto předmětů často nejsou připravení, či spíše naladěni, přibližovat dětem látku těchto předmětů ještě v co nejkonkrétnější, pro žáky přijatelné podobě, ale ve způsobu myšlení je považují za „sobě rovné“. Zmíněná nepřiměřenost vyučovaných obsahů a vyučovacích metod (výklad bez demonstrace apod.) vede velmi často k utváření mylných, z hlediska dítěte však oprávněných „**prekonceptů**“, jejichž nahrazení správným pochopením je velmi obtížné (např. představa, že „v Austrálii chodí lidé vzhůru nohama“ nebo „jak je možné, že nespadnou, když visí dolů“).

Mohli bychom říci, že poznávací procesy mladšího školáka se rozvíjejí a vzájemně se ovlivňují v přímé součinnosti se základní činností tohoto období – stále záměrnějším učením, realizovaným v procesu vyučování. Otázka zní: docházelo by k rozvíjení těchto psychických kvalit i nezávisle na podnětech z intelektuálně podnětného prostředí, jakým je pečující a podporující rodina a později cíleně rozvíjející škola? Odpověď na tuto otázku hledejme v díle dvou významných osobností tzv. kognitivní psychologie, které ve 20. století ovlivnily uvažování o vývoji způsobu poznávání a o jeho determinaci: jedním je představitel tzv. ženevské školy, švýcarský psycholog a filozof **Jean Piaget**, druhým ruský vědec **Lev Semjonovič Vygotskij** (1896 – 1934).

Již mnohokrát zmiňovaný Jean Piaget zdůrazňuje „neoddělitelnost duševního růstu od tělesného, zvláště od zrání nervové a endokrinní soustavy“. Piagetovi bývá přisuzováno pojetí vývoje myšlení jako procesu nezávislého na tom, zda se dítě učí nebo nikoliv (Vygotskij 2004, s. 87). Sám Piaget

však upozorňuje, že psychologie dítěte by se neměla omezit jen na faktory biologického zrání; musí ji zajímat i faktory, které se týkají učení, získané zkušenosti nebo vůbec společenského života.“ (Piaget 2010, s. 7) Lev S. Vygotskij akcentoval ve vývoji myšlení právě tuto vnější proměnnou podněcujícího prostředí a pomoci další osoby. Ve svém zásadním díle, Psychologie myšlení a řeči (1934) Vygotskij hovoří o přirozené úrovni vývoje dítěte jako o **úrovni aktuálního vývoje**, která umožňuje dítěti **samostatně řešit** úkoly a problémy určité náročnosti. Vygotského objevem je zjištění potenciálu vyššího, nežli změřená úroveň aktuálního vývoje, nazývá jej **zóna nejbližšího vývoje**: každé dítě disponuje potenciálem ke zvládnání vyšších nároků, náročnějších úkolů, ale pouze s pomocí zkušenější osoby - dospělého, učitele. Tato zóna nejbližšího vývoje má podle Vygotského „bezprostřednější význam pro dynamiku intelektuálního vývoje a úspěšnosti než aktuální úroveň jeho vývoje“. (Vygotskij 2004, s. 102). Vygotskij dovedl svou hypotézu o zóně nejbližšího vývoje až k závěru: „dobré učení předbíhá vývoj“ a výrazně tak ovlivnil pedagogiku a zejména didaktiku až do současnosti.

7.2. Vývojová specifika žáka 1. stupně základní školy

MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK - 1. – 3. třída

První ročník

Z hlediska významnosti školy v životě dítěte je **první** třída zásadní. Zápis do školy a zejména první školní den jsou pro většinu z nás významnými **rituály**, zaznamenávanými jak v subjektivních vzpomínkách, tak v rodinné historii. Dítě vchází do nového neznámého prostředí - nového jak sociálně (nové role, nové vztahy), tak i topograficky (velikost školy a spletnost vnitřních prostor sehrává také svou roli). Do každodenního života dítěte vstupuje i **nová osoba – učitel/ka**, představující „lidského prostředníka“ mezi známým, intimním světem rodiny a – v představě dítěte neznámým, proto neosobním - světem instituce školy.

Socializačním úkolem první třídy je přijetí **role žáka a spolužáka**, orientace v základních požadavcích instituce školy a vytvoření pokud možno **pozitivního vědomí významu a hodnoty vzdělávání pro vlastní život**. Zvládnutí těchto úkolů je jedním ze stavebních kamenů **sebepojetí**.

Vzdělávací obsahy první třídy vycházejí z přímé životní zkušenosti dítěte. Současně přináší učivo první třídy nové systémy kodifikace poznání – **znaky: písmeno a číslo**. Základním cílem je **zvládnutí trivia** – základních dovedností gramotnosti: číst, psát a počítat.

Druhý ročník

Ačkoliv druhá třída přináší kognitivně náročné obsahy, stále více spoléhající na operační úroveň myšlení (gramatické kategorie, slovní druhy, násobení, dělení), ve srovnání s událostí „prvního školního roku“ **je vnímána jako méně výrazná** i méně náročná. Děti si zpravidla udržují výkonnostní standard „nastavený“ v první třídě. Prvňák i druhák jsou ještě vzhledem, postavou i sebe prezentací (způsobem oblékání, doplňky) **zaměnitelní**. Dochází k primární strukturaci vnitřních vztahů uvnitř skupiny a k určité profilaci rolí každého žáka ve třídní skupině (smíšek, kamarád, „zlobil“).

Třetí ročník

V období docházky na 1. stupeň základní školy představuje třetí třída jakýsi „mezistupeň“. Žáci přestávají být „roztomilými školáčky“, následujícími bezvýhradně (či odevzdaně) milovanou (ale i neoblíbenou) paní učitelku. Vzhledem k bohatým zkušenostem s vlastním životem ve škole si vytvářejí ke všem jevům i osobám ve škole **individuální postoj** – jsou **samostatnější**, proto i **sebevědomější**, a také **kritičtější** ke všemu, co je obklopuje. Nastává období prvních rozporů mezi předkládanými pravdami a mezi vlastním hodnocením reality („proč někomu se odpustí to, co jinému ne“ - například při známkování) a také období prvních kompromisů, vyplývajících

z konvenční podstaty individuální morálky („nelíbí se mi to, ale dělám to, protože se to ode mne očekává“). Třetí třída je „rokem *diferenciace* mezi dětmi a jejich *specializace* jako jedinců“. (Psše, 2005, s. 104). Tato charakteristika vystihuje všechny vývojové linie. Podstatná je kognitivní náročnost tohoto ročníku, která v souvislosti s proměnou sociálních rolí a postojů může vést k prvním „selháním“ i u dětí dosud velmi úspěšných. Praxe učitelů potvrzuje, že až v tomto ročníku lze uplatňovat sociálně normované hodnocení; zároveň učitelé upozorňují na častý celkový „propad“ mnoha dětí, které aspirovaly na odklad školní docházky, ale z nějakého důvodu (nejčastěji přání rodičů) jej nevyužily.

STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK 4. – 5. třída

Čtvrtý ročník

Z původně formálního uskupení žáků, setkávajících se v první třídě, je nejpozději ve čtvrtém ročníku utvořena **neformální skupina individualit provázaných nejen formálních příslušností**. Můžeme sledovat kritérium oblíbenosti každého jednotlivého žáka, skupinu lze diagnostikovat prostřednictvím sociometrie. Ve třídě fungují už dlouhodobější kamarádské vztahy, založené už nejen na vnějších charakteristikách (sedíme v jedné lavici, chodíme stejnou cestou ze školy, jedeme stejnou tramvají, bydlíme nablízku, znají se naše maminky atd.), ale vznikající a přetrvávající na základě **vzájemné přitažlivosti individualit a společného sdílení zájmů a koníčků** (knížky, počítačové hry, sběratelství). Vývojový náznak prepuberty je podkladem pro **diferenciaci dívčí a chlapecké identity** a jejich projevů.

V učivu se stále významněji uplatňuje operační myšlení, od operací s konkrétními obsahy (počty, jevy) přecházíme k **chápání systémů** a k operacím v rámci systémů uvnitř nich (desetinná soustava, práce se znaky druhého řádu – písmeno jako zástupce číselného významu; atd.).

Pátý ročník

Pátá třída je opět jakýmsi „meziobdobím“, spojujícím končící období dětství s nastávajícím obdobím dospívání. Typická je **výrazná variabilita**, a to jak **intraindividuální** (nerovnoměrnost dosažených úrovní dílčích linií vývoje u jedince), tak i **interindividuální** (mezi dětmi-žáky ve třídě) a **intersexuální** (mezi dívkami a chlapci). Počátky puberty, zejména tělesné, naznačují vývojový přesah do další etapy, projevy v jiných liniích zůstávají ještě dětské (např. stále trvající, ale méně projevovaná citová vazba na rodiče). Zvýrazňuje se **vědomí skupinové a partnerské soudržnosti**, někdy i jako opozice vůči autoritě učitele. Kognitivní procesy jsou atakovány učivem vyžadujícím **schopnost porozumět** velkému množství jednotlivostí z různých oborů, ale i poznatkovým a třídícím systémům.



OTÁZKY A ÚKOLY K SAMOSTUDIU:

1. Prostudujte dokumentaci žakovských prací od 1. do 4. třídy. Sledujte stoupající náročnost úkolů v jednotlivých předmětech. Vyhledejte příklady, kdy zadané úkoly nerespektují přirozenou vývojovou úroveň myšlení dítěte.
2. Prostudujte přílohu „Co je štěstí?“. Porovnejte úroveň uchopení a zpracování daného tématu u jednotlivých dětí.
3. Jaké riziko představuje pro žáka nepřiměřená kognitivní zátěž ?

Pro poznání jednotlivých oblastí vývoje v mladším školním věku studujte publikaci: PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE, 2005. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

4. Sledujte videoukázky v příloze. Analyzujte výkony jednotlivých dětí z hlediska prezentované úrovně myšlenkových operací.



LITERATURA KE KAPITOLE:

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.

JEDLIČKA, R. *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2001.

JEDLIČKA, R. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2010.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999.

PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2010.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008.

VYGOTSKIJ, L.S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004.