

VYBRANÉ KAPITOLY Z VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

ALENA PETROVÁ, IRENA PLEVOVÁ

OSTRAVA 2018

OSTRAVSKÁ UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

VYBRANÉ KAPITOLY Z VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Recenzovali:

Doc. PhDr. Josef Konečný, CSc., Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2018

© doc. PhDr. Alena Petrová, Ph.D., doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

ISBN 978-80-7599-078-5

POUŽITÉ GRAFICKÉ SYMBOLY



Průvodce studiem



Cíl kapitoly



Klíčová slova



Kontrolní otázky



Pojmy k zapamatování



Shrnutí



Korespondenční úkol



Řešený příklad



Cvičení



Literatura

OBSAH

Slovo úvodem	1
1 Psychologie duševního vývoje.....	2
1.1 Charakteristika duševního vývoje.....	3
1.2 Vývojové změny.....	4
1.3 Příklady vývojových periodizací.....	6
1.4 Vývojové zákony	12
2 Charakteristika vývojových etap – od početí po vstup do školy.....	15
2.1 Prenatální a perinatální období.....	15
2.1.1 Prenatální období.....	15
2.1.2 Perinatální období.....	18
2.2 Novorozenecké období.....	22
2.3 Kojenecké období	25
2.3.1 Základní psychické potřeby	26
2.3.2 K vývoji motoriky	26
2.3.3 K vývoji poznávacích procesů	28
2.3.4 Emocionální vývoj a sociální vývoj kojence	30
2.4 Období batolete.....	32
2.4.1 K vývoji motoriky	32
2.4.2 Vývoj poznávacích procesů	33
2.4.3 Emocionální a sociální vývoj batolete	35
2.5 Období předškolního věku	37
2.5.1 K vývoji motoriky	37
2.5.2 K vývoji poznávacích procesů	38
2.5.3 Emocionální a sociální vývoj.....	39
2.6 Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky	42
2.6.1 Kresba.....	42
2.6.2 Zvláštnosti dětské psychiky	44
3 Vstup dítěte do školy	47
3.1 Tělesná (biologická) zralost	48
3.2 Kognitivní zralost	50
3.3 Emoční, motivační a sociální zralost.....	52
4 Období mladšího školního věku	55
4.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky	56
4.2 Vývoj poznávacích procesů.....	56
4.3 Emocionální a sociální vývoj	58
5 Období dospívání – prepuberta, puberta, adolescence.....	63
5.1 Nástup dospívání - prepuberta.....	64
5.2 Charakteristika období puberty.....	68

Obsah

5.3	Období adolescence	73
	Literatura.....	80

Slovo úvodem

Milí studenti,

tento studijní materiál byl vypracován jako váš průvodce podstatnými poznatky vývojové psychologie, která je v systému psychologických věd základní psychologickou disciplínou, má úzký vztah k ostatním odvětvím psychologie a v mnohém se s nimi prolíná. Zohlednění vývojového hlediska je totiž podstatné nejen v souvislosti s porozuměním funkcím a procesům všech oblastí lidské psychiky, ale hraje významnou roli zvláště v souvislosti s možnostmi pozitivního ovlivnění formování osobnosti dítěte, s poskytnutím adekvátních podmínek pro jeho rozvoj, tím tedy také se vzděláváním a výchovou každého jedince. Poznatky vývojové psychologie mají široké uplatnění i v řadě příbuzných oborů, stejně jako v každodenním životě člověka, mohou nám pomoci lépe porozumět sami sobě, své životní cestě i ostatním lidem, se kterými se setkáváte v osobním i pracovním životě. Vývojová (ontogenetická) psychologie se zabývá podstatnými a všem zdravým jedincům společnými vývojovými změnami, a to od početí až po smrt. Tento text vás provede nejprve vybranými poznatky z teoretické základny vývojové psychologie a poté s jejími nejpodstatnějšími vývojovými charakteristikami a specifickými projevy od prenatálního období až po dosažení dospělosti. Nespěchejte, čtěte pozorně a pokuste se zamýšlet nad předloženými poznatky a informacemi o vývoji lidského jedince. Pro zájemce o podrobnější informace je na konci textu přiložen seznam použité literatury.

Přejeme Vám mnoho úspěchů při studiu.

Autorky

1 Psychologie duševního vývoje



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Vysvětlit, jak můžeme charakterizovat duševní vývoj.
- Popsat jeho determinační činitele.
- Orientovat se v různých psychologických pojetích vývoje.
- Vysvětlit, proč a na základě čeho dělíme duševní vývoj do jednotlivých etap.
- Uvést příklady vývojových periodizací.
- Uvést příklady vývojových zákonitostí se stručným vysvětlením.



Klíčová slova

psychický vývoj, determinace vývoje člověka, vývojová změna, vývojová perioda, vývojové zákonitosti



Průvodce studiem

Prožívání a chování člověka se v průběhu jeho vývoje neustále mění. Obdobně jako tělesné změny, kterými člověk prochází, mění se i jeho psychika. **Vývojová psychologie** (jinak také ontogenetická psychologie) patří k **základním psychologickým oborům**. S jistým zjednodušením lze shrnout, že se zabývá psychickým vývojem lidského jedince od počátku jeho života (od početí) až po smrt. Jednotlivé psychologické směry a školy postupně shromáždily důležité poznatky o člověku a zároveň bylo v rámci těchto snah stále více nutné zohlednit vývojové hledisko. Jak již víte z předešlého studia obecné psychologie, přístupy k člověku a zkoumání determinace lidské psychiky se více či méně odlišují, a to podle výchozí platformy daného psychologického směru, avšak vždy se při rozmanitém zkoumání projevů lidské psychiky nakonec narazilo na otázku, o jak starého člověka vlastně jde.

V současné době se rozdíly v pojetích duševního vývoje spíše zmenšují, jednotlivá pojetí mají k sobě blíže, avšak pořád v mnohém existuje nejednotný pohled, např. na úlohu jednotlivých činitelů vývoje, a především na jejich míře uplatnění během životní cesty jedince. Je proto důležité vzpomenout si na vše, co jste nastudovali v rámci obecné psychologie a případně v rámci dalších psychologických disciplín, abyste mohli dospět k integrujícímu propojení poznatků a souvislostí, které se vám nyní dalším studiem vývojových specifik nabízí.

1.1 Charakteristika duševního vývoje

Vymezení pojmu psychický vývoj není v odborných pramenech zcela jednotné. Souvisí totiž s celkovou koncepcí, východisky a preferovanou teorií lidské psychiky (vzpomeňte na poznatky o psychologických směrech a školách z výuky obecné psychologie). Vyvodíme-li z mnoha definic psychického vývoje jejich shodná fakta, pak se lze vyjádřit o duševním vývoji následovně:



Psychický vývoj člověka je celistvý individuální proces, obecně ho můžeme charakterizovat jako sled postupných a nezvratných změn, kvalitativního i kvantitativního rázu, zákonitých a vázaných na čas (nejsou chaotické), zabezpečujících postupný rozvoj psychických procesů, vlastností, forem chování a vztahů jedince k okolnímu světu.

Zpočátku jde o změny velice rychlé a vesměs progresivní (u malého dítěte se jeho projevy zdokonalují téměř ze dne na den), postupně se vývoj zpomaluje (např. není příliš rozdíl, zda je vám 19 nebo 20 let), až se jakoby v mnoha oblastech zastavuje (dospělost) a nakonec začíná přibývat změn involučních (evoluční a involuční pochody jsou v tělesné i duševní oblasti propojeny, evoluce spočívá v postupné diferenciaci a integraci celého organismu, involuce způsobuje jeho postupný úpadek).

Vývojová psychologie studuje podstatné a všem zdravým jedincům společné změny ve vývoji, systematicky je třídí a vysvětluje, vytváří specifické charakteristiky jednotlivých vývojových etap. Ty slouží jak k odvození zákonitostí a zvláštností vývoje člověka, tak k praktickému využití v mnoha směrech, např. při zabezpečení kvalitních podmínek vývoje dítěte (výchovný a vzdělávací význam), při posuzování úrovně vývoje konkrétního jedince (diagnostický význam), nebo při psychologických snahách o terapii, podporu, pomoc či nápravu v kontextu různých odchylek, poruch a zvládání náročných situací. To však nevylučuje základní princip, a to **chápat každého člověka jako jedinečnou a neopakovatelnou bytost.**

Vývoj jedince zahrnuje jak somatickou, tak psychickou stránku. Obě tyto stránky nejde od sebe oddělit. Základem vývoje jsou vrozené dispozice, které se postupně rozvíjejí ve spojení s vlivem prostředí. V počátcích psychologie jako samostatné vědy se její představitelé nemohli shodnout, která z uvedených determinacních kategorií je podstatnější. Zkoumali a většinou i nadhodnocovali jednu z nich. Tak vznikaly teorie přeceňující vliv prostředí (označované jako environmentalistické, exogenistické), nebo vliv vrozených činitelů (teorie nativistické, preformistické, endogenistické).

Spory mezi teoretickou pozicí nativismu (přeceňující význam vrozených determinant) a environmentalismu (přeceňující vliv prostředí a učení) jsou dnes již překonané. Za základní činitele vývoje jedince jsou v současnosti považovány:

- jak **vlivy biologické** – genetický program, vrozené faktory, fyziologické procesy a celkové fungování organismu (činnost mozku a nervové soustavy, míra zdraví apod.)

- tak **faktory prostředí**, a to především **sociálního (rodina, škola, vrstevníci apod.)**,
- zdůrazněny bývají i **vlivy psychologické** – vlastní aktivita subjektu, naše vlastní „já“, dění uvnitř osobnosti („sebevýchova“, člověk je tvůrcem sám sebe a má vliv na své okolí).

V současné psychologii se tedy uplatňuje **interakční pojetí determinace psychického vývoje**, předpokládající vzájemnou součinnost a propojenost uvedených činitelů vývoje. Interakční model psychického vývoje člověka má v současných směrech psychologie více či méně odlišnou podobu podle jejich zaměření, avšak vychází vždy ze základní teze, že jednotlivé vývojové determinanty jsou ve vzájemné souvislosti a vztazích, nelze je od sebe oddělovat. Význam pro vývoj mají nejen vnější činitelé (prostředí, výchova), ale bezesporu i vnitřní, jako jsou dědičnost, vrozené vlivy, aktuální stav a funkčnost tělesného systému, zdraví člověka apod. (Např. to, jak vnímáme okolní svět, úroveň a způsob našeho myšlení a řešení problémů je značně závislé na činnosti a vývoji našeho mozku i celé nervové soustavy, na podnětnosti prostředí, v němž žijeme i na naší aktivitě, dosavadní zkušenosti).

Průběh lidského života tvoří souvislý mnohotvárný proces postupného *narůstání nebo také ubývání, postupné diferenciací projevů*. Celý vývojový proces je složen z kvalitativně odlišných **vývojových etap, period** (odtud také název „vývojová periodizace“). Jednotlivá období se vyznačují *specifickými zvláštnostmi, které jsou pro dané období charakteristické*. Některé změny jsou tak výrazné, že přímo signalizují nástup nové etapy. Například zralost dítěte pro nástup povinné školní docházky se projeví mnoha typickými tělesnými i duševními změnami jako např. prodlužování dlouhých kostí, výměna dentice, schopnost záměrné paměti a pozornosti, puberta se zase hlásí výrazným sklonem k introverzi a citové labilitě, v adolescenci dochází k jejich ústupu a dominuje větší sociabilita a seberegulace.

1.2 Vývojové změny



Vývojová změna je obecně chápána jako přechod od méně dokonalého projevu k dokonalejšímu, je relativně stálá a je v zákonitém vztahu k chronologickému věku. Vývojová změna je obecně řečeno přechod od jedné kvality ke druhé kvalitě. V počátečních vývojových obdobích převažují rozvojové změny, jde tedy o přechod k vyšší kvalitě. Postupně přibývá i změn involučních, které pak převažují v období stáří. Podle většiny autorů se vývojové změny dají klasifikovat podle jednotlivých oblastí na:

- **biologické** – tělesný vývoj, zrání organismu, především pak zrání a funkčnost centrální nervové soustavy,
- **kognitivní** – vývoj a změny poznávacích procesů (vnímání, paměti, představivosti, pozornosti, myšlení),
- **emocionální** – vývoj a změny emočního prožívání (emoční reakce, emoční stavy a vztahy)
- **psychosociální** – vstup do mateřské školy, zahájení povinné školní docházky, vstup do zaměstnání, sňatek, nástup do důchodu apod.

Všechny uvedené změny, ke kterým během vývoje dochází, jsou úzce propojeny a organismus člověka tvoří v každém okamžiku jednotný celek. Vývojové změny nejsou náhodné, jsou zákonité a vázané na čas.

Základní mechanismy, jimiž probíhá utváření osobnosti, jsou **biologické pochody zrání** organismu a **psychologické procesy učení**. Zrání podmiňuje možnosti a meze vývoje a určuje časový řád pro učení. V důsledku neobyčejné schopnosti učení dochází u lidí během jejich individuálního vývoje k mimořádnému rozrůznění duševního života.



*Vývoj osobnosti je prostřednictvím zrání a učení vystaven dvěma uceleným programům – **genetickému a socializačnímu**.*

Oba slouží k úspěšnému vyrovnávání se s nároky života. Jejich společný výsledek – osobnostní vybava člověka v daném okamžiku jeho života – záleží jak na jejich obsahu, tak na jejich souladu.



Interakci (součinnost) vnějších a vnitřních determinant vývoje člověka akceptují všechny moderní koncepty psychického vývoje, stejně jako vlastní **aktivitu jedince**. Člověk není pasivním výtvozem obou tříd vlivů, resp. osobnost sama sebe utváří a vyvíjí se na základě integrujícího zpracování toho, co jí zmíněné dva druhy zdrojů poskytují. Naše vlastní „já“ vybírá, uspořádává, vyhodnocuje podněty, vlivy, zkušenosti, volí strategie chování, uvědomuje si své pocity, zabezpečuje *seberegulaci*. A tak se **vývojová cesta jedince stává individuální, neopakovatelná, jedinečná**. Složitost snahy zachytit a ověřit působení determinačních vlivů na lidskou psychiku v jejich součinnosti se promítala do již zmíněné rozdílnosti přístupů ke zkoumání vývoje. Jednotlivé psychologické školy a směry se i dnes do jisté míry liší silou důrazu na uvedené kategorie vlivů.

Uvedli jsme si, že vývojová psychologie zkoumá charakteristiky jednotlivých etap vývoje. Jde o vytvoření do značné míry umělých úseků ve vývojovém proudu a zachycení určitých stabilních znaků. Z nich pak odvozuje pro praxi nezbytné obecné vývojové normy, sloužící ke srovnávání jednotlivců. Obecný charakter a zároveň specifičnost vývojových změn pomáhají přiblížit **vývojové zákonitosti**.

Jestliže např. sledujeme více dětí téhož věku (zdravých a v přiměřených podmínkách), zjistíme, že určité vývojové změny nastupují ve stejných věkových obdobích. Existují přitom věkové etapy se značným množstvím změn i období méně bohatá na vývojové změny. Vývoj je komplexní dynamický proces, často nerovnoměrný, ale má svůj řád a zákonitosti. Jinými slovy, každý individuální vývoj je současně podmíněn obecným „plánem“ vývoje člověka, vývojový pokrok (ale také regresní, involuční změna) je zjištělný v určitém momentu, i když každý krok se připravuje postupně a jednotlivé změny tvoří kontinuitu.

1.3 Příklady vývojových periodizací

Postupně nashromážděné empirické poznatky o průběhu vývoje jedince bylo potřeba systematizovat. S členěním životního cyklu na jednotlivé vzájemně se kvalitativně odlišující úseky se setkáváme již v dávné minulosti. Např. *Hippokrates* rozdělil lidský život do sedmi období a každému období připisuje rovněž sedmileté trvání. Obdobně *Jan Amos Komenský* člení lidský věk v díle *Orbis pictus* také na sedmiletí: dítě, pachole, mládenec, jinoch, muž, starý muž, kmet (Šimíčková – Čížková a kol., 2010). Komplexní periodizaci vývoje vytvořil v naší psychologické literatuře *Václav Příhoda* ve svém obsáhlém díle "Ontogeneze lidské psychiky" (Příhoda, 1977). Tento autor uvádí dělení životní cesty člověka na základě množství rozmanitých změn tělesných, psychických i sociálních. Chápe člověka jako celek a snaží se zachytit, co společného je možné abstrahovat z nekonečné mnohosti projevů všech lidí v jednotlivých životních obdobích. Následně uvádíme v přehledu Příhodovu **biopsychologickou periodizaci** (Příhoda, 1974, s. 13).



I. Rozvoj antenatální:

- a) zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců,
- b) fetální od 4. do 7. měsíce,
- c) prenatalní v užším smyslu od 8. do 10. měsíce;

II. První dětství:

- 1. Období nemluvněte
 - a) natální období od 0 do 10 dnů,
 - b) novorozence od 10 do 60 dnů,
 - c) kojení od 2 do 12 měsíců,
 - d) batolecí období od 1 roku do 3 let

III. Druhé dětství:

- 1. předškolní od počátku trvalého chrupu od 3 do 6 let,
- 2. prepubescence od 6 do 11 let;

IV. Pubescence: od 11 do 15 let;

V. Období hebetické:

- 1. postpubescence od 15 do 20 let,
- 2. mecitma od 20 do 30 let;

VI. Životní stabilizace a vyvrcholení: od 30 do 45 let;

VII. Interevium: (počínající involuce) od 45 do 60 let;

VIII. Senium:

- 1. senescence od 60 do 75 let,
- 2. kmetství od 75 do 90 let,
- 3. patriarchium od 90 let.



I. Antenatální – nitroděložní vývoj probíhá od okamžiku početí přes zárodečné a embryonální období, dále následuje fetální fáze a prenatalní období v užším smyslu a končí porodem, k němuž dochází po čtyřiceti týdnech (tedy po 10 lunárních měsících

nebo běžných 9 měsících). V tomto období je nejpodstatnější zdravotní a psychický stav matky, ale také přijetí blížící se rodičovské role oběma partnery.

II. První dětství začíná *novorozeneckým obdobím*, které trvá v užším smyslu od porodu 10 dní, v širším smyslu až 2 měsíce. V běžné mluvě se tato fáze pak nejčastěji označuje jako *šestinedělí*. V této době se organismus dítěte adaptuje na nové životní podmínky. Do ukončení 1. roku života pak pokračuje *obdobím kojeneckým*. V tomto období se u dítěte rozvíjí motorika, vnímání i řeč a dítě začíná koncem období hrát aktivní roli v sociálních kontaktech. Konec této etapy je spojen s počátky chůze a pokusy o aktivní řeč.

Věk batolete trvá od 2. do konce 3. roku života. Ve srovnání s kojencem, v jehož duševním životě převládal bezprostřední fyzický a emocionální styk, na jehož pozadí se rozvíjely orientační a sensoricko-motorické manipulační schopnosti, ve stadiu batolecím se dítě učí ovládat společensky zprostředkované způsoby manipulace s předměty. Ve styku s dospělými se rychle rozvíjí aktivní řeč.

První dětství (rané dětství) končí uvědomováním si vlastního „já“ a zvyšující se aktivitou v zapojování do úkolových her, v nichž dítě modeluje mezilidské vztahy. Vědomí vlastního „já“ je provázeno úsilím o samostatnost, uplatňováním vlastní vůle, trucovitostí, vzdorovitostí. Tato fáze bývá označována také jako „*období prvního vzdoru*“ nebo „*krize tří let*“.

III. Druhé dětství zahrnuje nejprve *předškolní stadium vývoje*, které je dalším důležitým obdobím formování dětské osobnosti. Základní činností dítěte je v období od 3 do 6 let dětská *hra*. Uzlovým bodem druhého dětství je z fyziologického hlediska tzv. *první tvarová přeměna* postavy v závěru předškolního věku. Proporce dětského těla se mění, prodlužují se končetiny, motorika získává na dokonalosti, začíná postupná výměna dětského chrupu.

Nejvýznamnějším předělem je vstup dítěte do školy, který od základů mění život dítěte. Adaptace dítěte na školu je psychicky náročný proces. Etapu po zaškolení Příhoda (1974) charakterizuje jako vývojově velmi klidné období, které je provázeno především řadou změn v sociálním chování dítěte, s množstvím věcných zájmů a zvyšováním jeho sebevědomí. Jeho ukončení souvisí s nástupem pohlavního dozrávání.

IV. Pubescence je obdobím pohlavního dozrávání, které probíhá většinou mezi 11. až 15. rokem života dospívajícího dítěte. Je charakteristické zvyšováním činnosti žláz s vnitřní sekrecí a pohlavní diferenciací. Zvyšuje se zájem o sebe samého, objevuje se zvýšená introverze a začínají se intenzivně projevovat činnosti zaměřené na budoucí život a orientaci na budoucí povolání. Osobnost pubescenta se formuje podle vlivů společenského prostředí, v němž žije, upevňují se kamarádské a později partnerské vztahy s vrstevníky. Vzhledem ke kognitivnímu rozvoji do fáze formálního myšlení je dospívající postupně schopen stanovit si cíle pro vlastní život a zvnitřněním motivů se podílí na formování své osobnosti.

V. Období hebetické – období mládí a krásy (podle řecké bohyně Hébé, patronky těchto vlastností) Příhoda (1974) člení do dvou částí, z nichž první (*postpubescence*) mezi 15. a 20. rokem je psychicky i fyzicky dozrívající pubertou, kdy se dotváří vše, co

se u dospívajícího jedince projevilo. Jde o fyzické doladění mužské a ženské odlišnosti a vstup mladého člověka do společenského života. V závěru této části mladosti člověk hledá zaměstnání ve své profesi, stává se nezávislým na vlastní rodině, zajímá se o záležitosti veřejného, kulturního a politického života, případně uzavírá manželství.

V mladé dospělosti (*mecítma*), mezi 20. a 30 rokem života, se fyzická výkonnost jedince ocitá na svém vrcholu. Během celého období se projevuje zvýšení aktivity v prosazování sebe samého, v oblasti fyzické i psychické výkonnosti. Vitalita se projevuje nejen v tělesné zdatnosti a manuálních zručnostech, ale i v projektování budoucího života, v sebekoncepci, v celoživotní perspektivě. U mladého člověka začíná převažovat reálný pohled na svět. Dokončuje své plné osobní osamostatnění, oslabuje se respekt před autoritami. Osobní a materiální osamostatnění podmiňuje řešení problému manželství a založení rodiny.

VI. Životní stabilizace a vyvrcholení (období zhruba od 30 – 45 let) je dobou stabilní kvalitní psychické výkonnosti, Příhoda (1974) ho nazývá také *adultiem*. Adulti jsou společensky významnou generací, na niž je kladena mimořádná zodpovědnost, která je vede k maximálnímu pracovnímu, tvořivému a psychickému výkonu a často i vypětí. Celé stadium je stabilní z hlediska rodinného života a výchovy dětí. Ke konci období však zpravidla dochází k disharmonii mezi rodiči a dětmi, někdy i mezi manžely, končící nejednou rozvodem. Skryté involuční změny, které se objevují již na počátku tohoto období, se začínají výrazněji projevovat na jeho konci.

VII. Interevium zahrnuje životní etapu staršího dospělého mezi 45. a 60. rokem života, Příhoda (1974) ji nazývá také *preseniem*. Involuční změny se projevují už intenzivněji, dochází k úbytku energie a ke snižování výkonnostního tempa. U žen bývají zjevné změny v emoční stabilitě, často depresivního charakteru, podmíněné nástupem klimakteria. Na konci období je značněji patrné obecnější oslabení percepce, zhoršuje se mechanické učení, zatímco logické se mění ještě málo. Všechny složky intelektuálního chování vykazují postupný pokles. Intelektuální projevy jsou však důsledně domyšlené, vyvážené zralostí osobnosti. V tomto životním období by se jedinec už neměl věnovat intenzivní a vysilující práci fyzického ani duševního charakteru, ale naopak spíše jejímu řízení.

VIII. Senium může zabírat velké časové rozpětí, od 60 let dále. Na počátku senia člověk odchází do důchodu a tato skutečnost mu často přináší řadu problémů. Stárnoucí jedinci v tomto období si vážně začínávají uvědomovat dezintegrační změny v tělesné i psychické oblasti, což má negativní vliv na jejich prožívání i chování. Dochází k pesimismu, k uvědomování si konečnosti života, k nervozitě i větší společenské izolaci spojené s vědomím postupného ochuzování vlastního života, časté jsou obavy o zdraví své i partnera a starost o důstojné zvládnutí stáří. Na konci období může být snížena kontrola korekce chování, v důsledku níž se oslabují etické zábrany a objevují se projevy neobvyklého chování.

V pokročilejším stáří mezi 75. a 90. rokem života, označovaném Příhodou (1974) jako *kmetství*, se populace v poměru k předcházejícímu stadiu senia zredukuje na čtvrtinu. Člověk je v tomto období vyřazen z pracovních aktivit a stoupá u něj počet různých obtíží a chorob. To má za následek prožitek sociální izolovanosti a nepotřebnosti.

Ženy, které v této populaci převažují, se s těmito skutečnostmi vyrovnávají obvykle lépe než muži. U většiny se však dostavuje generační osamělost a ztráta smyslu života, což bývá umocněno ztrátou partnera, pokud společný život trval do senia. *Pesimismus kmetství* zvyšuje také strach z blížícího se konce života.

Krajní stáří – patriarchium – zahrnuje časový úsek nad 90 let. Tohoto stadia se dožívá jen nepatrný zlomek populace. Je provázen krajním úpadkem osobnosti v somatickém i psychickém smyslu a člověk bývá téměř výlučně odkázán na opatrovnickou péči.



Rozdílný přístup k členění duševního vývoje uvádí J. Piaget (Piaget, 1970; Piaget, Inhelderová, 2010). Jeho **psychologická vývojová periodizace** zahrnuje kognitivní oblast vývoje, kterou stručně shrnují následné charakteristiky jejích etap:

1. Etapa senzomotorické inteligence – zahrnuje období od narození do 1,5 až 2 let, je vázána na skutečně prováděnou činnost. Myšlenkové operace dítěte úzce souvisejí s vnímáním a jeho motorickou aktivitou. Senzomotorická inteligence tvoří základ myšlení dítěte a bude na něj působit celý život prostřednictvím vjemů a praktických zkušeností.

2. Etapa symbolického a předpojmového myšlení – souvisí s užíváním slov a objevuje se koncem druhého roku. V období 2 až 4 let užívá dítě slovo spíše jako „předpojmu“, který je oproti pojmům pomíjivý a nejistý a je založen často na nepodstatných, vedlejších vlastnostech podnětu. Kolem čtvrtého roku už dítě vyvozuje i úsudky, jimiž předpojmy spojuje. Usuzování je však velmi jednoduché, založené na analogiích mezi individuálními předměty. Je více syceno fantazií než skutečnými logickými úvahami.

3. Etapa názorného myšlení – od 4 do 7 let, směřuje oproti předchozí vývojové etapě více k obecnosti. Dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Usuzování je zatím vázáno na vnímání a představy. Projevuje se ve vázanosti úsudků dítěte na názor.

4. Etapa konkrétních operací – od 7 do 11 až 12 let. Konkrétní operace se v myšlení dítěte objevují v mladším školním věku. Dítě již chápe určité příčinné vztahy a nespokojí se s jednoduchými soudy, chce nalézt souvislosti mezi jevy.

5. Etapa formálních operací – po 11. roce jsou formální operace součástí logického myšlení, které nastupuje v období kolem jedenácti až dvanácti let. Projevuje se nejen ve schopnosti logicky třídit, srovnávat a řadit různé konkrétní věci, ale i schopností velkého počtu myšlenkových operací, které jsou vzdáleny bezprostřední smyslové zkušenosti. Dítě začíná chápat i obtížné abstraktní pojmy jako „spravedlnost“, „pravda“, „právo“ apod.

Má-li jedinec na přelomu dětství a dospívání řešit nějaký problém, nespokojí se s jedním řešením, které se nabízí jako první, ale uvažuje o možných alternativních řešeních a systematicky je zkouší a hodnotí. Nástup formálních operací umožňuje také nový způsob morálního hodnocení.

Další tradičně známou periodizací je **psychoanalytická vývojová periodizace**, která vychází při členění vývoje dítěte z jeho pudového života a míry prožívání libosti (slasti) při uspokojování pudů, z nichž odvozuje dynamické stránky osobnosti (K pochopení této periodizace vám mohou být nápomocny vaše znalosti o psychologickém směru psychoanalýzy z obecné psychologie). Freud (1991) předpokládá, že vývoj osobnosti je

podřízen pudovému vývoji a podmíněn pudovou energií. Všechna aktivita člověka má podle něj pudový základ. Psychopatologické projevy osobnosti, vyplývající z nadměrné fixace libida, a tedy soustředění pudové energie na určitém vývojovém stadiu, souvisejí s omezenými či narušenými možnostmi dalšího vývoje jedince.

Podívejme se ve stručnosti na základní vývojové etapy podle Freuda (1991):

1. **Orální stadium** – zahrnuje 1. rok života. V orálním stádiu je hlavním zdrojem libosti a pudového uspokojení dítěte stimulace úst, tedy orální zóny těla. Dítě by v celé této etapě mělo pociťovat bezpečí vyplývající z úzkého vztahu k matce a příjemné pocity při uspokojování vlastních biologických potřeb (nejvíce uspokojení představuje kojení).
2. **Anální stadium** – zahrnuje 2. a 3. rok života, je spojeno s přesunem erotogenní zóny těla na anus. Dítě získává pudové uspokojení ze stimulace anální krajiny, především při zadržování a vypuzování exkrementů. V této době je rodiči prováděna výchova k tělesné čistotě, dítě má zvládnout upozornit na svou potřebu vyměšování. Přístup rodičů k nácviku toaletního tréninku je pro formování osobnosti významný.
3. **Falické stadium** – nastupuje přibližně od 4. roku dítěte. Dítě začíná být zvědavé na anatomické rozdíly mezi chlapci a děvčátky, ptá se, jak se rodí děti, a zajímá se i o erotické aktivity dospělých (líbání, hlazení apod.). Freud pozoroval nejen libost vycházející ze stimulace genitální krajiny (autosexualita), ale i vysokou hodnotu, kterou děti obojího pohlaví přikládají penisu. Vztahy dítěte k jeho rodičům jsou podle psychoanalytické koncepce utvářeny v kontextu řešení tzv. Oidipova (Elektrina) komplexu, které souvisí s pudovým zájmem o rodiče opačného pohlaví, s přijetím ženské a mužské role a identifikací s osobností rodiče stejného pohlaví.
4. **Stadium latence** – nastupuje zhruba od 6. roku a trvá do období začátku dospívání. V tomto období na čas ustupují dětské emoční a sexuální tužby či zájmy do pozadí. Jde o období mladšího školáka, které je zaměřeno především na osvojování nových poznatků, kulturních hodnot a diferencovaných sociálních rolí. Školní práce a povinnosti související se společenskými nároky na dítě v tomto věku posilují jeho superego.
5. **Genitální stadium** – toto poslední stádium nastupuje v souvislosti s počátkem dospívání (přibližně od 12 let) a završuje ukončení falického stadia. Objevuje se oživení sexuálního pudu, ovšem nejde již o autosexualitu a incestní touhu, dospívající jedinec začíná navazovat vztahy mimo rodinu a jeho sexuální přání se mění na společensky tolerované heterosexuální vztahy. Volba partnera však podle Freuda není nezávislá na předchozích stádiích. Milostný vztah dospívajícího je silně podmíněn předešlými vztahy ve vlastní rodině. Dospívající a postupně dospělý je ve svých erotických vztazích zaměřen na poskytování lásky, nejen na její přijímání, jak tomu bylo ve falickém stadiu.

Rozpracování psychoanalytické periodizace, která však není vázána převážně na biologické faktory, ale spíše na společenské, kulturní a historické podmínky vývoje dětí, předkládá ve své periodizaci E. H. Erikson (1963, 1999, 2015). Erikson vychází ve své **psychosociální vývojové periodizaci** z předpokladu, že si jedinec musí během života na každém stupni vývoje vyřešit určitý „psychosociální konflikt“. Podaří-li se

mu to, je ve svém vývoji posílen novou „zdatností“ (ctností), v opačném případě je jeho vývoj ohrožen.



E. Erikson (1963, 1999, 2015) dělí lidský život a jeho tzv. krize do 8 vývojových etap:

1. Základní důvěra proti pocitům nejistoty (asi do 1 roku) – dítě po náročném narození prožívá silný pocit nejistoty a plné závislosti na matce (mateřské osobě), která uspokojuje jeho potřeby, a tím dítě postupně získává základní pocit důvěry ve vnější svět. Na základě této důvěry si odnáší do dalšího života **naději**.

2. Autonomie proti pochybám a pocitům studu (od 1 asi do 3 let věku) – druhé období je charakteristické získáváním nezávislosti na matce, dítě se začíná samo pohybovat, snaží se o sebeobsluhu, experimentuje s věcmi kolem sebe. Pocit autonomie se střetává s pocitem studu při nezvládnuté samostatnosti. Potřeba sebeprosazení má často charakter negativismu, který je počátečním projevem dětské **vůle**. Pevné, avšak citlivé vedení vymezuje dítěti jeho možnosti a povzbuzuje jej v samostatnosti, přitom dítě chrání před zbytečnými prožitky studu a pochybností.

3. Iniciativa proti pocitům viny (předškolní věk). Iniciativa přidává k autonomii novou kvalitu, která se projevuje ve schopnosti určit si **cíl** a aktivně k němu směřovat. Problémem předškolního věku je regulace aktivity dítěte. Dítě se musí vyrovnávat s požadavky okolí, jimž často nerozumí a které omezují jeho značnou aktivitu a iniciativu, kterou blízcí lidé někdy dokonce vyhodnocují jako nežádoucí chování. To v dítěti vyvolává **pocit viny**, od něhož se odvíjí základ pro lidské svědomí. Konflikt mezi uspokojením z vlastní aktivity a pocitem viny rozvíjí sociální kontrolu dítěte. Výsledkem krize toho to období je poznání, které chování je **účelné** (získává pozitivní ocenění), následkem tohoto poznání dítě přijímá určité normy chování. Častá kritika negativních forem chování dítěte může brzdit jeho aktivitu a vést ke ztrátě odvahy být iniciativní.

4. Snaživost proti pocitům vlastní méněcennosti (mladší školák). V období školní docházky se dítě nemůže zcela vyhnout pocitům méněcennosti, úzkostem, že nestačí na školní úkoly a další nároky prostředí, v němž je stále konfrontováno s vrstevníky. Pozitivní hodnocení jeho výkonu nebo chování je potvrzením sebedůvěry školáka ve vlastní schopnosti a dává mu víru v možnosti zvládnout i budoucí úkoly. Sebedůvěru a pocit vlastní **schopnosti (kompetence)** při zvládání úkolů si děti budují pílí a snaživostí.

5. Identita proti pocitům zmatení identity, neboli, nejistoty o své roli mezi lidmi (dospívání). Než se stane dítě dospělým, musí projít obdobím dospívání, které mu přináší naléhavé otázky „kdo jsem“, „co chci“, „jaký je smysl mého života“ apod. Pevná identita je spojena se sebepřijetím, s hodnotovou orientací, vymezením vlastních cílů, naopak neurčitá identita vede k nejistotě, absenci smyslu, závislosti na jiných apod. Vyzbrojením do budoucna je pak odhodlání **zůstat věrný** svým ideálům.

6. Intimita proti pocitům izolace (mladá dospělost). Nalezení vlastní identity směřuje člověka k jejímu spojení s identitou někoho, s kým mohu zažít pocity sounáležitosti, splynutí, intimity. V tomto období je jedinec nastaven poskytovat nezištně **lásku**. Milovat a nalézt se v druhém znamená naplnění. Nebezpečím tohoto stádia je pocit izolace, neschopnost navázat blízké partnerské vztahy, obava ze vztahu či soužití, neschopnost otevřít se a sdílet, orientace na své zájmy.

7. Generativita proti pocitu stagnace (dospělost). Dospělost předpokládá zralost k plození, zabezpečení a vedení nové generace, ale také touhu něco vytvořit, po sobě zanechat, obecněji, o něco **pečovat**. Selhání řešení úkolu tohoto období vyústí ve stagnaci osobnosti jedince a osobní ochuzení.

8. Integrita proti strachu ze smrti a zoufalství (období stárnutí a stáří). Stáří s sebou přináší úbytek sil, ztrátu energie, zdravotní obtíže a nastoluje bilancování dosavadního života. Pozitivní přijetí svého dosavadního života vede k **moudrosti** a osobnostní zralosti. Nedostatek integrity osobnosti se projevuje obavou z konce života, zoufalstvím, že chybí čas začít znovu a jinak, strachem z umírání a smrti.

Shrnutí



Dělení psychického vývoje na jednotlivé etapy, které jsou psychologicky jasně vymezitelné, má význam nejen teoretický, ale umožňuje pochopení a zabezpečení či pozitivní ovlivnění vývojových podmínek konkrétního jedince. Musíme však mít zároveň na paměti, že život člověka je natolik individuální, že se někdy jen částečně přibližuje jakémukoli schématu. Individualita se projevuje od nejútlejšího věku nejen v tempu vývoje dítěte a v dalším průběhu jeho života, nýbrž i v charakteristických vlastnostech osobnosti. K vývojové periodizaci je proto nutné přistupovat jako k teorii vývojových změn a inspiraci, které nám pomáhají chápat psychický vývoj a jeho rozmanitost.

1.4 Vývojové zákony



Již z obecné psychologie víte, že člověk tvoří somatickou, psychickou a duchovní jednotu. Jedinečný individuální vývoj je současně podmíněn obecným „plánem“ vývoje člověka. Podstatné vývojové změny nastávají u stejně starých zdravých dětí či dospělých přibližně ve stejných obdobích jejich života a nejsou náhodné, nýbrž zákonité. Jde o navzájem související různorodé změny. Nejde však o nějaký jednotný plynulý tok, mění se jejich tempo, průběh, intenzita, množství v konkrétním období apod. Dosavadní poznatky o psychickém vývoji člověka umožňují formulaci některých podstatných pravidelností vystihujících dynamiku lidské ontogeneze, navzdory neopakovatelnosti a jedinečnosti každé konkrétní vývojové cesty. Uvedme si nyní v přehledu některé obecně platné vývojové zákonitosti.



- **Zákon individuálního průběhu vývoje** – dokládá výše zmiňovanou jedinečnost a neopakovatelnost vývoje a formování konkrétního jedince.
- **Zákon vývojové nerovnoměrnosti** - vychází ze skutečnosti, že během vývoje se setkáváme s řadou nerovnoměrností, a to např. mezi tělesným a psychickým vývojem, mezi jednotlivými vývojovými etapami, mezi změnami v různých oblastech psychiky, mezi pohlavími, mezi jedinci navzájem apod.
- **Zákon vývojové retardace** – doplňuje předešlý zákon a dokládá, že se člověk v raných obdobích rozvíjí (tělesně i psychicky) velmi rychle, postupně se tempo změn zvolňuje, objevuje se i tzv. vývojové „plató“ a posléze se objevuje postupné zesílení retardačních a involučních tendencí.

- **Zákon diferenciacce a integrace** se projevuje ve všech oblastech vývoje a zachycuje skutečnost, že funkce, procesy, projevy člověka jsou na počátku života všem lidem podobné, jsou nediferencované, projevují se jen v základní podobě (jsou globální, nepročleněné, difúzní), postupně se všechny diferencují, specializují, stávají se bohatší a ucelenější (rozvíjí se vrozený potenciál jedince). Zároveň platí, že všechny změny v dílčích oblastech jsou ihned vzájemně propojovány a sjednocovány, neboli člověk funguje jako jednotný celek.
- **Zákon interiorizace** – jeho znalost je velmi důležitá pro všechny důležité osoby kolem dítěte. Jde o přijímání a zvnitřňování vnějších vlivů a jejich postupné zabudovávání do osobnosti jedince. Člověk se tak mění z vnějškově regulovatelného jedince (v dětství) na vnitřně regulovaného jedince, přičemž rozhodujícím obdobím pro zvnitřnění je období dospívání, kdy se dítě osamostatňuje, nalézá svou identitu, dochází ke stále silnější seberegulaci. Ovšem „materiál“ pro toto zvnitřnění obsahuje veškerou předešlou zkušenost jedince, a protože platí zákonitost individuálního průběhu vývoje, tak je pochopitelné, že co a jak na konkrétní dítě z jeho okolí působí, co ono a do jaké míry zvnitřní, nelze příliš předvídat ani řídit.
- **Zákon fixace** – se vztahuje k postupnému ustalování psychických procesů, stabilizaci vztahů, návyků, projevů, hodnot aj., čím je jedinec starší, tím jsou jeho projevy stabilnější (což umožňuje do jisté míry poznání jeho osobnosti a predikci dalšího vývoje).
- **Zákon vztahu mezi vývojovými změnami a vnitřními podmínkami organismu** – dokládá, že vývojová změna je nejkvalitnější při souladu vnějších a vnitřních podmínek, jinými slovy, působí-li adekvátní podněty ve vhodný čas, kdy je organismus na změnu nastaven (připraven, zralý), pak je vývojová změna kvalitní, promeškáme-li příhodný čas je vývojová změna nižší kvality a dokonce nemusí nastat vůbec.
- **Zákon směřování ke struktuře druhu** – potvrzuje, že všechny vývojové fáze člověka jsou přímo zaměřeny k budoucí podobě dospělého jedince.
- **Zákon pohybového vývoje u člověka** – zobecňuje skutečnost, že rozvoj pohybu dítěte se děje ve dvou dominantních směrech: kefalokaudálním (od hlavy k patě) a proximodistálním (od centra těla k periférii).



Shrnutí

Prožívání a chování se v průběhu vývoje mění. Podstatnými a všem zdravým jedincům společnými změnami se zabývá vývojová (ontogenetická) psychologie. **Duševní vývoj** můžeme charakterizovat jako **dynamický proces** postupných a zákonitých změn, zabezpečujících rozvoj psychických procesů, vlastností a integrace celé osobnosti. Vývoj zahrnuje jak somatickou, tak psychickou stránku. Jeho základem jsou vrozené dispozice, které se rozvíjejí pod vlivem prostředí. V současné době psychologie zdůrazňuje vzájemnou propojenost jednotlivých činitelů, které ovlivňují duševní vývoj. Zdůrazňuje tzv. **interakční pojetí duševního vývoje**. Celý vývojový proces je složen z **kvalitativně odlišných vývojových etap** (period), které jsou charakterické

specifickými vývojovými změnami. **Vývojové změny** se podle většiny autorů dají klasifikovat na: **biologické, kognitivní, emocionální, psychosociální**. Přes individuálnost a jedinečnost vývojové cesty každého z nás lze ve vývoji pozorovat a prokázat obecně platné zákonitosti.



Kontrolní otázky

- 1) Charakterizujte základní znaky duševního vývoje.
- 2) Vysvětlete pojem vývojová změna a vývojová etapa.
- 3) Vyjmenujte základní oblasti vývojových změn.
- 4) Popište přístup tzv. interakčního pojetí duševního vývoje.
- 5) Uveďte příklady vývojové periodizace.
- 6) Uveďte v přehledu a stručně vysvětlete vývojové zákony.



Pojmy k zapamatování

Psychický vývoj, vývojová psychologie, vývojová perioda, vývojová změna, vývojová periodizace, vývojové zákony

2 Charakteristika vývojových etap – od početí po vstup do školy



Cíl kapitoly

Po nastudování této kapitoly byste měli být schopni:

- Charakterizovat podstatné změny vývoje jedince v prenatálním období.
- Charakterizovat psychologický význam průběhu porodu.
- Vysvětlit hlavní projevy dítěte v období novorozeneckém.
- Popsat specifické projevy a vývojové změny v období kojence.
- Porozumět vývojovým změnám v období batolete.
- Charakterizovat podstatné změny vývoje v předškolním období.
- Vystihnout specifické rysy dětské psychiky a popsat vývoj dětské kresby.



Klíčová slova

prenatální období, porod, novorozenecké období, období kojence, období batolete, předškolní věk, zvláštnosti dětské psychiky, dětská kresba, počátek povinné školní docházky



Průvodce studiem

V následujícím textu se můžete seznámit s podstatnými a zdravým jedincům společnými vývojovými znaky a změnami v průběhu jednotlivých etap počátku života a dětského věku. V daném aktuálním věku hraje roli dosavadní průběh vývoje, vývoj tvoří plynulý komplexní proces a naše předchozí zkušenost se propojuje s tou současnou. Počátek lidského života je fascinujícím jevem, startuje ho splynutí dvou zárodečných buněk – vajíčka a spermie a okamžitě dochází k jejich dělení a vývoji v různé typy buněk (svalové, tukové, nervové apod.) podle předem daného programu.

2.1 Prenatální a perinatální období

2.1.1 Prenatální období

První vývojové období, někdy také nazývané období antenatální (nitroděložní), představuje vývoj jedince od oplození vajíčka až po jeho narození a trvá 9 kalendářních měsíců, tj. 10 lunárních měsíců (40 týdnů). Prenatální období je tradičně zařazováno do vývojové psychologie proto, že zachycuje vznik nového člověka a je

počátkem formování vzájemného vztahu dítěte a rodičů – zejména pak matky a dítěte. Matka je i v dalších etapách hlavním zdrojem podnětů, bezpečí a uspokojení. Lze proto konstatovat, že **citový vztah matky k dítěti je základnou pro citové vztahy příští**. Z toho vyplývá nutnost přijetí odpovědnosti matky za fyzické a hlavně duševní zdraví dítěte.

Proč vlastně lidé chtějí mít děti? Kde začíná formování vztahu rodič - dítě? V odpovědích na tyto otázky se odráží vše, co shrnujeme do pojmu **rodičovské postoje**. Jejich začátek je již ve vlastní rodině a v předešlé zkušenosti s rodiči (vlastními či náhradními rodičovskými osobami). Jedinci, kteří žádnou zkušenost s rodičovskými osobami nemají, nebo ji mají negativní, jsou ve formování rodičovských postojů v nevýhodě.

Optimální situace nastává, když se budoucí rodiče zodpovědně společně dohodnou, že chtějí mít dítě a přizpůsobí tomuto rozhodnutí všechny dostupné okolnosti. Těhotenství se stává radostnou událostí a matka ho pak většinou i dobře snáší. Naopak se ukazuje, že nechtěnost těhotenství je často určitým nebezpečím pro jeho průběh a vývoj plodu, může být příčinou řady problematických či problematizujících jevů. Utváření zodpovědného postoje k těhotenství a rodičovství je významným východiskem v psychosexuální výchově, souvisí s otázkami partnerství, antikoncepce a odpovědnosti obou budoucích rodičů.

Z **fyzilogického** hlediska rozlišujeme v prenatálním období tři fáze:

1. období blastemové - (fáze oplození, uhnízdění blastocysty, vytvoření tří zárodečných listů: ektodermu, entodermu, mezodermu). Toto období trvá do první srdeční ozvy, tedy do konce třetího týdne. Vytváří se placenta a již koncem 3. – 4. týdne vzniká nervová trubice, která je základem nervového systému.

2. období embryonální (fáze organogeneze) - trvá od 4. týdne do konce 4. měsíce. Probíhá vytváření základů jednotlivých životně důležitých orgánů. Ke konci 8. týdne po oplození se embryo vzhledem začíná podobat člověku (formuje se obličej, na končetinách jsou patrné prsty).

Ve 12. týdnu v celkovém tělesném schématu převládá velká hlava, tvořící 1/3 celé tělesné délky. Od tohoto období se objevují některé projevy embrya, např. pohyby (zatím slabé, takže matkou nepociťované), nejnápadnější aktivitou jsou srdeční ozvy.

Tato doba je pro vývoj plodu **kritická a velice citlivá vůči nepříznivým a škodlivým vlivům** (tj. nemoci, které prodělá matka, např. zarděnky, cukrovka, toxoplazmóza, také silný stres matky nebo farmaka, záření, mechanické poškození). Může docházet k různému poškození embrya, které se projeví v dalším vývojovém období duševními a tělesnými postiženími formou různých anomálií, malformací, retardací apod.

Mezi nejvíce dostupné a běžné škodlivé vlivy, které mohou mít za následek vážná postižení, jmenujme alespoň *alkohol a kouření*. Důsledkem nadměrného požívání alkoholu v těhotenství může dojít k tzv. **fetálnímu alkoholovému syndromu (FAS)**, jež má za následek porod dítěte s tělesným i duševním postižením. FAS bývá spojován s růstovým postižením, porod probíhá předčasně nebo se dítě narodí s nízkou porodní hmotností, v dalším životě pak trvá jeho menší vzrůst. Může dojít také k poškození mozku dítěte, snížení inteligence, poruchám chování. Někdy postižení mívá takovou

závažnost, že nedovoluje dítěti zapojení do samostatného života. Dalšími příznaky FAS jsou abnormality v obličeji, přítomnost tělesných vad, poškození vnitřních orgánů.

Pro vzhled dítěte postiženého fetálním alkoholovým syndromem jsou typickými znaky:

- velmi malá hlava,
- krátké a úzké oční štěrby,
- široký a plochý kořen nosu,
- nápadně úzké rty,
- nízké posazení uší.

Jinou závažnou škodlivinou v těhotenství je **kouření**. Kouření v těhotenství bývá uváděno nejčastěji v souvislosti s předčasnými porody, se zvýšeným rizikem potratů, s nízkou hmotností novorozenců a dalšími komplikacemi. Děti matek - kuřáček mívají vyšší výskyt syndromu náhlého úmrtí novorozenců a mívají častěji dýchací potíže ve srovnání s dětmi nekuřáček.

Na abnormalitách dětí se mohou podílet svým spermatem i **otcové**, pokud kouří, pijí pravidelně alkoholické nápoje, požívají větší dávky kávy, nebo jsou vystaveni ve svém pracovním prostředí toxickým látkám (Šimíčková – Čížková a kol., 2010).

3. období fetální - začíná 5. měsícem a končí porodem. Je to období zrání orgánů, z nichž mnohé začínají uskutečňovat svou funkci. Dítě se již cíleněji pohybuje, lze rozeznat jeho pohlaví. Probíhá neurohumorální spojení matka – dítě, to ve svém důsledku znamená, že dítě citlivě reaguje na psychický stav matky. Přizpůsobuje se poloze matky a jeho pohyby již matka pociťuje, tím se zintenzivňuje její vztah k nenarozenému dítěti. Pokud by v tomto období došlo k potratu, prožívá situaci více jako ztrátu milované bytosti než jako svůj fyzický stav.

Během prenatalního období je plod uložen v plodovém obalu a v plodové tekutině. Výživu dostává z **placenty** (prostřednictvím pupeční šňůry), která má funkci **hormonální** (napomáhá zdárnému průběhu těhotenství) a funkci **ochrannou**.

V posledních desetiletích přibývá poznatků z *prenatální psychologie*, dokazujících existenci aktivity a práce smyslů ještě nenarozeného dítěte a s tím související schopnosti vnímání a „učení“. Bylo prokázáno, že např. plod nejen reaguje na změny polohy matky tím, že vyhledává také svou vlastní pohodlnou polohu, ale že je někdy naopak i iniciátorem jejích pohybů. Přibývá mnoho důkazů o schopnosti „učit se“ již v prenatalním věku. Hovoříme zde o **schopnosti nejjednodušších forem učení**. Plod umí diferencovaně reagovat na různé podněty, např. na různé zvuky. Zajímavé jsou některé experimenty s reakcemi dětí na vážnou hudbu (některé skladby údajně plod rozruší, jiné uklidní). Učení se určitému zvuku v tomto období dokládají také pozitivní reakce novorozenců na pouštěný záznam tlukotu srdce nebo oblíbené skladby matky, kterou poslouchala pravidelně během těhotenství. Např. v Irsku dokonce skupinka dětí matek, které před porodem pravidelně naslouchaly znělce televizních novin, reagovala po porodu při zaznění této znělky uklidněním, přestaly plakat a naslouchaly (Rheinwaldová, 1993). I když k těmto studiím je potřeba přistupovat, pokud držíme pozici vědeckého poznání, prozatím s jistou rezervou, jsou pro vlastní praktické využití velmi inspirující.

Z výše uvedeného vyplývá určitá základní **funkčnost smyslového vnímání** u ještě nenarozených dětí. Nenarozené dítě neustále polyká plodovou vodu, (zejména v poslední třetině těhotenství). Na základě empirických zjištění se např. ukázalo (Šimíčková – Čížková a kol., 2010), že přimícháním sacharinu do plodové vody se její spotřeba polykáním zvyšovala, zatímco přimícháním kontrastní látky byla spotřeba plodové vody menší.

Další zajímavá zjištění výzkumů poslední doby se týkají snění. Lékaři se domnívají, že plod v prenatálním stavu sní přibližně již od 28. týdne.



Již v *intrauterinním prostředí existuje vnitřní prožívání, závislé na interakci a komunikaci s matkou*. Jaký je tedy v souhrnu význam prenatálního období pro duševní vývoj dítěte?

Plod je po celou dobu těhotenství odkázán na matku, žije v konstantním prostředí a jeho projevy a chování jsou nenaučené, pohybová činnost je měnlivá, reagující mj. na chování matky, formují se individuální rysy, které jsou později dotvářeny vlivem sociálního prostředí. Prokázáno vědecky je neurohumorální spojení mezi matkou a plodem.

Nitroděložní vývoj lidského jedince od okamžiku početí představuje pro dítě první závažnou životní etapu, která je výsledkem biologických procesů i duševní zralosti, citové stability, sociální vyspělosti a morální odpovědnosti rodičů. Koncem 20. století vznikla nová disciplína *prenatální psychologie*, která shromažďuje a ověřuje nové poznatky o období lidského vývoje před narozením. Tato nejrychlejší vývojová etapa končí porodem.

2.1.2 Perinatální období



Porod je významnou událostí pro rodiče i pro na svět přichozícího jedince. V mnoha směrech zasahuje do života rodičů dítěte, širší rodiny i celkového vývoje „nového člověka“. Jeho průběh je vždy zaznamenáván v lékařských i psychologických anamnézách. V přístupu k porodu se v posledních desetiletích podařilo zavést mnoho pozitivních změn. Zkusme se s nimi nyní stručně seznámit.

Více než 90 % žen v Rusku, 70 % francouzských žen a stále stoupající procento žen dalších zemí se učí různým variacím tzv. **psychoprofylaktické přípravy na porod**, jejíž počátky zasahují již do 40. let 20. století, kdy se začalo šířit hnutí za tzv. „bezbolestné porody“. Zasluhou tehdy sovětských lékařů, kteří tvořivě využili učení I. P. Pavlova (jmenovitě **profesor Nikolajev** z tehdejšího Leningradu a řada dalších odborníků), byla vypracována metoda, jak překonávat strach a porodní bolesti. Jejím základem bylo psychické ovlivnění ženy založené na srozumitelné informovanosti rodičky, aby porodnímu ději plně rozuměla a pociťovala svůj podíl na jeho zdárném průběhu. S touto metodou se prakticky seznámil i francouzský porodník **L. Lamaze** a zavedl ji do porodnice v Paříži. Soustředil se především na možnost, jak pomáhat ženám vyrovnávat se s bolestmi provázejícími porod. Formu této pomoci lze shrnout do tří stěžejních bodů:

1. *zmírňování či odstranění strachu* z porodu prostřednictvím poskytnutí adekvátních informací, podpora a pochopení,
2. nácvik *relaxací* a *uvědomění si vlastního těla* jako pomoc při vyrovnávání se s bolestí,
3. nácvik *rytmického dýchání* v průběhu kontrakcí, za účelem odpoutání pozornosti od bolesti.

Další země v šíření psychoprofylaktické přípravy rychle následovaly. Dnes jsou již tyto zásady zabudovány do celkové přípravy žen na porod a probíhá dostupná osvěta těhotných žen.

Významný vliv měl také přístup, jehož autorem byl **Dick-Read**, soustředil se na *principy přirozeného porodu*, kladl důraz na to, aby na porod bylo nahlíženo jako na přirozený děj a nikoliv jako na nemoc nebo nějakou tělesnou patologii. Jeho učení bylo tak zásadní, že nyní prakticky neexistuje přístup k porodu, který by nevycházel z jeho učení.

Ve snahách o přirozený porod byl dnes již tradiční přínos porodníků v nemocnici v Pithiviers ve Francii, odkud se šířila porodnická praxe **Michela Odenta**. Hlavní zásadou byla *co největší šetrnost vůči rodící ženě*. Znamená to co nejméně medikace, narkotik apod. a naopak *co nejvíce sympatizující péče*. Žena se má během porodu cítit maximálně v bezpečí. Sama si vybírá polohu, ve které bude rodit. Někdy se také provádí porod pod vodou (v bázenu, kde žena může trávit první fáze porodu). Nemocnice v Pithiviers měla z celé Francie nejnižší procento komplikací při porodu a minimální počet jakýchkoliv intervencí (Šimíčková – Čížková a kol., 2010).

Velmi uznávanou odbornicí v oblasti porodnictví byla v západním světě **Sheila Kitzingerová**. Vycházela z faktu, že porod je velmi osobní prožitek a že by rodící matka měla být spíše *aktivním účastníkem než pasivní pacientkou*, také ona zdůrazňuje skutečnost, že *porod není nemoc*.

Pro rodiče je narození dítěte nezapomenutelným zážitkem, ale také pro dítě je vlastní porod závažným procesem. Zastánci psychoanalýzy se kloní k názoru, že mnoho psychických problémů vzniká u lidí v raném dětství, a to již při porodu anebo ještě před porodem.

Hledisko rodičího se dítěte výrazně propagoval a v praxi zabezpečoval **Frederick Leboyer**, který v 70. letech vnesl do porodnictví revoluční myšlenku a zahájil novou éru v přístupu k rodícímu se dítěti a jeho matce. Východiskem mu byla snaha pokusit se usnadnit dítěti prožívání změn, které se během porodu dostavují po předešlém příjemném, neohrožujícím „pobytu v těle matky“. Dítě náhle prochází více či méně složitě porodními cestami matky, aby se dostalo na tento svět. Při klasicky vedeném porodu šlo z jeho vizáže a projevů po narození vyvodit pravděpodobnost silně negativních prožitků. Leboyer provedl sám asi deset tisíc porodů tímto tzv. „starým způsobem“. Z této zkušenosti pro něj vyplynulo, že *nejvíce stresově působí na dítě: sucho, změna teploty, světlo, hluk, gravitační působení*. Další porody proto realizoval podle vlastní koncepce, jejíž hlavní zásady lze shrnout do následujících bodů:

- v průběhu porodu je nutné omezení přítomných osob;

- tlumí se osvětlení v porodní místnosti;
 - hovoří se velmi málo, nanejvýš jen tichým hlasem;
 - dítě je ihned po narození položeno na hrud' matky, neboť dotyk je způsobem komunikace, kterému dítě nejlépe porozumí;
 - pupečník se přestřihuje, až když dojde k zástavě jeho pulzace;
 - dítě je po chvíli ponořeno (s oporou) do vaničky s vodou přiměřené teploty, dokud se jeho tělíčko nezbaví ztuhlosti a dojde k uvolnění a uklidnění.
- (Podrobněji zájemci mohou nalézt v i u nás vydané knize F. Leboyera *Porod bez násilí, viz literatura na konci textu*).

Jaký je psychologický význam přítomnosti otce u porodu?

Celkově se ukazuje, že zapojení otce do procesu porodu vede k redukci obav a úzkosti, a tím i k lepšímu zvládnání bolesti na straně rodičky. Dosavadní zkušenosti dokládají, že ve stresové situaci je přítomnost otce pozitivním faktorem, přispívajícím ke zvládnání strachu, úzkostných nebo panických reakcí. Pozitiva přítomnosti otce u porodu jsou uváděna následující:

- Vlivu otce se připisuje *menší spotřeba léků* rodičky proti bolestem,
- otec (partner) poskytuje rodící ženě řadu *služeb*, které ona ráda přijímá (např. masáže, pomoc při kontrolovaném dýchání, vzájemná komunikace apod.),
- ženy popisují pomoc ze strany otce jako uklidňující, posilující, jako pochopení a podporu,
- z hlediska péče o dítě byl u otců přítomných u porodu prokázán zřetelně častější následný kontakt s dítětem: otcové častěji chodí s dětmi ven s kočárkem, častěji se na dítě smějí.

Význam umožnění otci přítomnost u porodu spočívá v tom, že se jednak vytvářejí příznivé podmínky pro usnadnění prožívání celého porodu matkou, ale zároveň je tím umožněn start rodičovského postoje muži, který k němu měl doposud jen abstraktní příležitost. Ve většině případů tento společný zážitek provází hluboká lidskost, radost, jde o zkušenost posilující citové pout mezi partnery.

Dula

V současné době se perinatální péče rozšířila o možnost přítomnosti tzv. „duly“ u porodu, tedy speciálně vyškolené ženy, která nabízí psychickou i fyzickou oporu rodící ženě a její rodině. Jedná se o profesionální doprovod obdobím prenatálním, perinatálním i postnatálním. Dula poskytuje doporučení týkající se životosprávy v době těhotenství, poskytuje nepřetržitý doprovod během porodu (úlevné masáže rodící ženě nebo vede otce, jak je má provádět aj.), usnadňuje komunikaci mezi rodičkou a zdravotníky, dává informace a podporu při zahájení kojení, pomáhá s péčí o dítě v šestinedělí.

Rooming-in

K přirozenému porodu a „porodu bez násilí“ rovněž neoddělitelně patří systém zvaný **rooming-in** (z angl. rooming-in = umístění v). V praxi to znamená, že dítě se po narození neodděluje od matky, neumísťuje se na novorozenecké oddělení, ale ukládá se do společného pokoje s matkou.

Tento systém poporodní péče o matku a dítě vykazuje *přesvědčivě kladné výsledky*, které lze z biologicko-psychologického hlediska alespoň ve stručnosti shrnout do několika následujících bodů:

1. Neporušuje se přirozený biologický a emocionální vztah matky a dítěte (naopak, posiluje se pozitivní emocionální vazba matky k dítěti),
2. schopnost matek kojit stoupá až na 100 % (stálá přítomnost dítěte u matky a citová vazba, která mezi nimi vzniká, má prokazatelně pozitivní vliv),
3. výrazně klesá počet nákaz (jedním z nejvýznamnějších účinků kojení je ochrana dítěte proti infekcím a některým alergenům),
4. samostatnost matek (matka se naučí péči o své dítě a tím se vyvaruje stresu v domácím prostředí ze své vlastní ne zkušenosti).

Shrnutí



Ve chvíli porodu je dítěti v podstatě již téměř rok (zdůrazňují např. v Japonsku), má za sebou 9 nejintenzivnějších měsíců svého individuálního vývoje. Početím je mnoho dáno, naprogramováno (především kombinací 2x 23 chromozómů od rodičů), jsou rámcově dány možnosti a meze, v nichž se jedinec bude dále rozvíjet. Průběh porodu je velmi podstatný, a to jak pro dítě, tak pro jeho rodiče. Komplikace u porodu mnohdy představují zdroj různých pozdějších problémů. Proto vzrůstají snahy o informovanost rodičů i veřejnosti ve smyslu přípravy na porod, ale také snahy o plánované rodičovství a zodpovědný přístup k němu, zkvalitňuje se lékařská i psychologická péče o budoucí matku a rodinu.

Ve světě se můžeme v tomto kontextu setkat se dvěma zásadními názory k možnosti **interrupce**: Podle prvního má žena svobodné právo rozhodovat o svém těhotenství a každé dítě má právo narodit se jako chtěné (argument - nenarozené dítě je pouze součástí matčina těla, lidskou bytostí se stává až po narození). Druhý postoj je založen na názoru, že lidský život začíná spojením vajíčka a spermie a je hoden ochrany již před narozením.

Porod je sám o sobě pro dítě velkou zátěží a ihned po něm je odkázáno na samostatné funkce svého těla (dýchání, přijímání potravy, trávení a vyměšování, termoregulace, práce smyslů apod.). Dá se předpokládat, že u něj převažují spíše nelibé první zážitky v novém prostředí. Průběh porodu je proto zjišťován ve všech anamnézách.

Kontrolní otázky k textu



1. Charakterizujte problematiku rodičovských postojů a plánovaného rodičovství.
2. Popište fáze a vývojové změny v prenatálním období.
3. Charakterizujte význam prenatálního období pro duševní vývoj člověka.
4. Vysvětlete, co je psychoprofylaktická příprava?
5. Kteří autoři se podíleli na změnách v přístupu ke způsobu vedení porodu?
6. Jaký je způsob vedení porodu podle F. Leboyera a jaký psychologický význam z něj vyplývá?
7. Jaký psychologický význam má přítomnost otce u porodu a rooming-in?
8. Kdo je dula?

2.2 Novorozenecké období



Období novorozenecké nastupuje po porodu, trvá 6 týdnů (někdy se uvádí 4 nebo 8 týdnů) a označujeme jej jako období *první adaptace* na zcela nové prostředí. Novorozenec se musí v krátkém časovém úseku přizpůsobit novým vnitřním a zejména vnějším podmínkám. Zároveň se postupně adaptuje na novou situaci také matka, učí se rozumět potřebám svého dítěte. Utváří se *souhra chování matka - dítě*. Hmotnost novorozence se v průměru pohybuje v rozmezí 3 000 až 4 000 g, průměrná porodní délka je mezi 48 až 52 cm. Největší je hlava novorozence, pak trup, končetiny jsou slabé, svalstvo obsahuje velké procento vody, kůže bývá načervenalá, většina dětí má zpočátku tmavomodré oči (jen typicky snědé děti je mají hned tmavé). Hlava nemá srostlé lebeční švy, pohyby dítěte jsou trhavé a nekoordinované. Vývoj vysoce diferencovaných orgánů (játra, ledviny, nadledvinky a rozvoj CNS) není do porodu ukončen. Nejpomaleji a nejdéle se rozvíjí systém vyšší nervové činnosti. A to proto, že je to systém nejdokonalejší a nejsložitější, který potřebuje k dokončení své výzrállosti nejvíce času.

Potřeba spánku novorozence je značná (cca 20 hod. denně), **spánek** je obranným mechanismem proti přestimulování novými podněty. Krátké úseky bdění bývají vyplňovány uspokojováním biologických potřeb či vnější stimulací.

Dítě je při narození vybaveno řadou důležitých reakcí, které mu mají *usnadnit adaptaci a přežití*. Jedná se o **vrozené, nepodmíněné reflexy**.

Vývoj motoriky

Dítě lze zařadit k pohybově nejvíce bezmocným mláďatům. Vývoj motoriky postupuje směrem tzv. **kefalokaudálním**, od hlavy směrem dolů a **centrálně periferním (proximodistálním)** od osy trupu k periférii. Nejprve se rozvíjejí pohyby úst a očí. Později motorika horních končetin postupuje od ramene k lokti, k zápěstí, posléze k drobným pohybům prstů. První pohyby jsou u novorozence trhavé, nekoordinované, komplexní, vyznačují se nezaměřeností a nahodilostí. Motorika v novorozeneckém období má reflexní základ, daný nezralostí CNS.



Z bohatého inventáře **nepodmíněných reflexů** vybíráme pro ilustraci alespoň některé.

a) reflexy vyskytující se hned po porodu a trvající po celý život:

reflex dýchací, mrkací, kýchnutí a zakašlání, vyměšovací, pohybový

b) reflexy typické pro raná období života a postupně mizí:

reflex sací, úchopový (Robinsonův, dítě silně uchopí prsty či hůlku dlaní – udrží i svou váhu), reflex šlapkový (Babinského, po podráždění chodidla se prsty vějířkovitě „rozčepýří“), objímací reflex (úlekový či Morův, při náhlém rozbalení, podtrhnutí podložky, silném zvuku apod. dítě rozhodí paže a složí je na hrudník, sevře pěsti), reflex hledací souvisí s vyhledáváním zdroje potravy (dítě otáčí hlavu ve směru dotyku na tváři a špulí ústa), tonicko-šíjový reflex (tzv. poloha šermíře, při otáčení hlavy dochází k extenzi horní končetiny na té straně, na kterou byla hlava obrácena, a k flexi druhé horní končetiny), postavením novorozence na chodidla s podpěrou v podpaží lze vyvolat tzv. *reflex chůze*.

c) reflexy vrozené, avšak objevující se až po určité době:

sekrece slz (asi 3 týdny po porodu), zvukové projevy vyjma křik (až ve 2. - 3. měsíci, objevuje se i u dětí hluchých), držení hlavy, Pavlovův reflex svobody je obranou proti omezení pohybu (dítě se vykope ze zabalení – od 2. měsíce), žvýkácký reflex (projev vázaný až na tužší potravu).



Vývoj poznávacích procesů

Výzkumy z minulých desetiletí prokazují, že zdravé, v řádném termínu narozené dítě vstupuje do světa se všemi smyslovými systémy dobře fungujícími a připravené začít vnímat podněty z okolí. Uvedme si konkrétní příklady.

Zrakové vnímání se projevuje zatím nedokonalou zrakovou ostrostí, schopnost zaostřovat je omezená. Novorozenec nejlépe zrakově vnímá podněty ze vzdálenosti cca 25–30 cm. Novorozence přitahují podněty s vysokým světelným, barevným kontrastem, jako např. okraje předmětů (Proto jsou hračky navrhovány mj. tak, aby na nich bylo co nejvíce barevných kontrastů). *Dominantní ve zrakové preferenci je lidský obličej.* Výzkumy ukazují, že právě lidský obličej má mnoho vlastností, které mají děti rády: zakřivené linie, velký kontrast, zajímavé okraje, pohyb, složitost (Atkinson, 2003). Při komunikaci matky s dítětem je proto důležitá *zvýrazněná mimika* při zachování výše uvedené optimální vzdálenosti, aby novorozenec byl schopen projevy vnímat. *Oční kontakt* s matkou je velmi důležitý jako součást přirozené stimulace.

Sluchové vnímání

Novorozenec je schopen odlišit zvuk lidského hlasu od jiných druhů zvuku, zvláště na *hlasové projevy matky* citlivě reaguje. Na silné zvukové podněty (bouchnutí dveřmi, tlesknutí) reaguje obvykle celým tělem (úlekem, trhnutím, mrknutím).

Chuťové a čichové vnímání

U tohoto druhu vnímání chybí diferenciaci podnětů střední intenzity, avšak dítě chuťově a čichově vnímá. Jednoznačně preferovanou chutí je chuť *sladká*, jiné chuťové varianty jsou vnímány jako nepříjemné (odvozeno z grimas). Odpovědí novorozence na sladkou tekutinu je uvolněný výraz v obličeji. Identifikace kontrastní chuti (kyselá, hořká) rovněž odpovídá reakci mimických svalů.

Intenzita a vnímání čichových podnětů je experimentálně ověřená kontrolou srdeční reakce a dechovým tempem. Například novorozenci mají tendenci otáčet hlavu směrem ke sladké vůni (srdeční akce a dech se zpomalí, což dokazuje zklidnění, upoutání pozornosti). Agresivnější zápachy (např. čpavek) způsobují odvrácení hlavičky a zrychlení dechu i srdeční činnosti, což signalizuje úzkost. Je zajímavé, že již po několika dnech kojení rozpozná kojenec vůni matčina mléka (tj. výsledek experimentu, kdy kojenec obracel hlavičku k chomáči vaty namočenému do matčina mléka, místo k jinému chomáči namočenému do mléka jiné matky) (Šimíčková – Čížková, 2010).

Dotek, poloha, pohyb, rovnováha

Snad nejcitlivěji a nejnápadněji dítě reaguje na podněty dotekové. Mezi hlavní potřeby tohoto vývojového stadia patří *taktilní stimulace*. Novorozenec reaguje také na změny polohy a pohybu, uklidňují ho periodické, rytmické pohyby jako houpání, lehké poplácávání apod. Náhlá změna polohy vyvolává úlekový (Morův) reflex.

Počátky učení

Navzdory dřívějším předpokladům, že novorozenci nemají schopnost učení ani paměti, dnes víme (na základě empirických a experimentálních zjištění), že novorozenec se učí rozlišovat informace a učí se svému okolí porozumět. Důkazy pro **rané učení podmiňováním** jsou spojeny s pozorováním projevů dítěte v kontextu pravidelně se opakujících aktivit, jako jsou kojení nebo hygiena (přebalování, koupání). Novorozenec se *učí aktivně vyhledávat příjemné podněty a vyhýbat se nepříjemným* (např. byly zaznamenány sací a polykací pohyby při činnosti matky, kterou prováděla pravidelně před krmením; projevují se rozdíly v chování při sání z prsu nebo z láhve; pokud se dítě dusilo při krmení, nebo se necítilo dobře při koupání, brání se napříště po určitou dobu svým typickým způsobem této aktivitě aj.).

Emocionální vývoj

Počátky citového života a emočního prožívání mají charakter spíše komplexních reakcí nežli citů ve vlastním slova smyslu. Tyto pocity jsou charakterizovány zatím jen základními dimenzemi **libosti a nelibosti**, jsou vázané většinou na oblast uspokojování biologických potřeb (přijímání potravy, vylučování apod.).

Vnímání podnětů příjemných a nepříjemných je doprovázeno motorickou reakcí – příjemné podněty uvolněným rozpínáním novorozenceva těla, klidem, hrdelními zvuky, nepříjemné podněty lze rozpoznat prostřednictvím křiku, křečovitých pohybů, grimasy v obličeji, pevného zavření očí a pěstí, prudkých pohybů, zrudnutí obličeje apod.

Sociální vývoj

Pro zdárný průběh vývoje novorozence je třeba, aby se dítěti trvale věnovala především jedna osoba (mateřská osoba). Podstatná je postupná souhra projevů dítěte a pečující osoby. Absence stálé pečující osoby neumožňuje dostatečné uspokojení základních psychických potřeb dítěte. V psychologických charakteristikách významu novorozeneckého období je třeba zdůraznit, že *základy pro pozdější harmonický vývoj osobnosti jedince* se formují právě v tomto období (kvalita attachmentu). Primární sociální kontakty, zejména matky a dítěte, sehrávají do budoucna významnou úlohu. Novorozenec je již v prvních dnech po narození relativně dobře připraven pro sociální interakci, dobře vnímá a rozlišuje podněty všemi smysly. Již od prvopočátku dává přednost podnětům sociálním (lidský obličej, hlas apod.), i když se dá hovořit zatím jen o základech budoucích sociálních vztahů, které jsou rozvíjeny prostřednictvím uspokojování primárních potřeb.

Shrnutí

Období novorozence bychom mohli nazvat jako **období adaptace na nové životní podmínky**. Dá se logicky předpokládat, že u dítěte v této etapě vývoje převažují nelibé pocity a že život na něj klade velké nároky. Náhle musí samo dýchat, samo přijímat a zpracovávat potravu, vylučovat, termoregulovat apod., navíc je přestimulováno (rozmanité podněty ho unavují a nerozumí jim), k tomu je velmi bezmocné, aktivně nezaujme žádnou polohu, je zcela odkázáno na péči okolí. Nepříjemným podnětům se může bránit jen do jisté míry - křikem nebo spánkem. Aby se novorozenec rozvíjel zdravě, potřebuje k tomu *prostředí citově vřelé a stálé*. Dodržování *pravidelného*



režimu, vázaného na oblast krmení, hygieny apod., pomáhá novorozenci v lepší orientaci ve vnějším prostředí a navozuje v něm pocit jistoty. Interakce matky s novorozencem je determinována četnými faktory vnějšího a vnitřního prostředí.

Závěrem se ještě krátce zastavíme u problematiky **nedonošeného dítěte**, tj. dítěte narozeného dříve než ve 38. týdnu těhotenství. Nedonošenost je obecně spojena s některými specifickými znaky a projevy i možnými riziky na počátku životní dráhy jedince. K nejfrekventovanějším znakům nedonošeného dítěte po stránce tělesné patří porodní hmotnost pod 2,5kg, porodní délka pod 47cm, nezralé tělesné funkce (např. dýchání), slabší vrstva podkožního tuku, nepřerostlé nehtíky přes konečky prstů, odlišný stav pupečníku a genitálií (např. nesestouplá varlata u chlapců), nižší zásoba železa (sklon k chudokrevnosti), častá je vyšší náchylnost k infekcím. Z psychologického hlediska je potřeba zmínit také skutečnost, že nedonošené děti jsou méně vnímavé a méně reagují na podněty, včetně nepříjemných. Je to způsobeno nižší zralostí CNS. Jejich vývojové tempo je pomalejší a během dalšího vývoje vykazují vyšší výskyt různých nerovnoměrností, odchylek a poruch. Objevují se u nich méně jasné přechody mezi spánkem a bděním, mnohdy jsou dráždivější a neklidnější (hůře dochází ke zklidnění). Dalším nezanedbatelným sekundárním nebezpečím pak bývá časté oddělení nedonošence od matky po porodu (umístění do inkubátorů) a přetrvávající obava o další vývoj dítěte (i později příliš ochranná či méně náročná výchova, intenzivnější obavy o dítě a jeho zvýšená kontrola). Přiměřeně zdravé nedonošené dítě se postupně vyrovnává vývojovým normám, a to nejprve v oblasti tělesné, poté i psychické, celkově tedy v průměru do 3 let věku. Navzdory tomu je nedonošenost vždy určitým rizikem pro zdárný rozvoj dítěte, i když v kontextu interaktivního působení rozmanitých činitelů vývoje je těžké seriózně zjistit podíl samotné nedonošenosti. V každém případě je vhodné zdokonalovat stále péči o matku a dítě, a to obzvláště v raných vývojových etapách.



Kontrolní otázky k textu

1. Popište, jaké je specifikum poznávacích procesů v novorozeneckém věku?
2. Jmenujte a popište některé vrozené reflexy, jež usnadňují adaptaci a přežití dítěte.
3. Vystihněte projevy motorického, sociálního a emocionálního vývoje novorozence.
4. Jak lze charakterizovat nedonošené dítě?

2.3 Kojenecké období



Kojeneckým obdobím nazýváme dobu od konce novorozeneckého období do jednoho roku. Charakteristickým rysem je rychlý růst do délky a zvětšování tělesné hmotnosti dítěte. Průměrná výška dítěte na konci 1. roku života je pak 75 cm (tj. přírůstek mimo nitroděložní období za život jedince vůbec *největší, vyroste cca o 50%*). Na zvětšení délky těla se podílí hlavně růst trupu a končetin. Také nárůst hmotnosti je velmi nápadný: do konce 1. roku života se (vzhledem k hmotnosti při narození) až ztrojnásobí. Průměrná hmotnost na konci prvního roku je 10–11 kg.

Období kojenecké znamená tedy *intenzivní vývojový úsek*, v němž pokračuje rozvoj adaptačních schopností dítěte, reprezentovaný vzájemnou spojitostí a prolínáním funkční zralosti CNS, učení podmiňováním prostřednictvím podnětů sociálního prostředí a tělesný růst. V prvním roce života dítě postupně ovládá své tělo tak, že je na jeho konci schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dovede uchopit a pouštět záměrně věci, rozvine svou praktickou inteligenci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace a naváže specifické vztahy k lidem, kteří o něj pečují.

2.3.1 Základní psychické potřeby



Vzájemný stav nerovnováhy mezi stavem organismu dítěte a podmínkami jeho prostředí se odráží v dětské psychice. Projevují se jako *pociťovaný stav* nedostatku nebo přebytku něčeho. Tento emoční prožitek nazýváme potřebou.

Závažnou problematiku psychických potřeb dítěte u nás propracovali J. Langmeier a Z. Matějček (1974). Uvedme si je v přehledu:

1. **Potřeba vnější stimulace** (potřeba podnětů): dostatečná míra kognitivní a emocionální stimulace je základní psychickou potřebou člověka, a to na všech stupních vývoje. Dlouhodobý nedostatek podnětů uspokojujících určitou základní psychickou potřebu nazýváme *psychickým strádáním (deprivací)*, přemíra podnětů vede k psychickému přesycení (např. tendence rodičů poskytovat dítěti přemíru podnětů, hraček aj.).
2. **Potřeba vnější struktury** (potřeba učení): tj. potřeba smysluplné, diferencované struktury podnětů i jejich stálosti. Jedná se o potřebu učit se, získávat zkušenosti, hledat pravidelnosti a orientovat se v prostředí.
3. **Potřeba specifického sociálního objektu** (potřeba lásky, bezpečí): aktivní interakce dítěte se světem se soustřeďuje do tendence kontaktovat se s matkou nebo s jiným „sociálním“ objektem, který v raných vývojových obdobích reprezentuje celý svět. Všechny aktivity a zájmy dítěte se vztahují k tomuto objektu, který představuje nejprve matka (mateřská osoba), později další důležité osoby (otec, rodina, skupina vrstevníků, kulturní vzory). Tato potřeba je různě popisována – např. jako potřeba závislosti, připoutání, sounáležitosti a lásky.
4. **Potřeba otevřené budoucnosti** (potřeba naděje či životní perspektivy). Umožňuje uspokojení z prožívání osobního běhu života. Ztráta perspektiv – tzv. uzavřená budoucnost vede k zoufalství (nabývá důležitosti především v pozdějších vývojových obdobích).

2.3.2 K vývoji motoriky

Vývoj v oblasti motoriky je v období kojence velmi rychlý a zahrnuje *velké množství změn*. Vývoj dítěte je individuální, podléhá jak obecným zákonitostem, tak individuálním vrozeným tendencím. Množství změn vedlo v odborné literatuře k jejich zařazení do klíčových věkových pásem v rámci celého období, jedná se o 3., 6., 9. a 12. měsíc, neboť v nich vždy dochází k funkčním vývojovým změnám. *Zákonitost pohybového vývoje* u člověka naznačuje, jak již bylo zmiňováno, že pohyb se u dítěte

rozvíjí ve směru kefalokaudálním (od hlavy k patě) a proximodistálním (od osy těla směrem k periférii).

Vývoj hrubé motoriky v přehledu

3. měsíc: V poloze nznak leží kojeneček již v symetrické poloze s otevřenými dlaněmi, v poloze na bříšku udrží kojeneček pevně zvednutou hlavu s oporou o předloktí („pase koníčky“), startuje snaha o převrácení se na bok (poté přepadne na záda či břicho).

6. měsíc: Dítě se spontánně přitahuje do sedu, s oporou sedí, bez opory sedí v předklonu s oporou o své ruce („žabí pozice“). Pokud dítě leží, aktivně se již převrací z břicha na záda a obráceně.

Mezi **6. a 9. měsícem** se dítě začíná v poloze na bříšku stavět na dlaně a kolena nebo plosky nohou, jde o přípravu na lezení.

9. měsíc: Dítě leze po čtyřech, pokouší se pohybově osamostatnit, dokáže se samo posadit, sedí pevně bez opory, vzpřimuje se do stoje u opory, (např. u nábytku nebo při držení za ruku), dokáže si za opory dřepnout (pro hračku) a znovu se vzpřimit.

12. měsíc: Dítě chodí za ruku nebo s oporou kolem nábytku, samostatná chůze se objevuje na hranici kojeneckého a batolecího věku (kolem prvních narozenin).

Vývoj jemné motoriky

Pro vývoj motoriky ruky platí pravidlo centrálně periferního (proximodistálního) směru, tzn., pohyby horních končetin začínají aktivně celkovými pohyby v ramenních kloubech, postupně přecházejí k zápěstí až k prstům. Rozvoj motoriky ruky úzce souvisí s rozvojem hry a současně silně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, tedy zkušeností a myšlení.

3. měsíc: úchopový reflex již vyhasl (pokud není záměrně cvičen), dítě má většinou *dlaně uvolněné, otevřené*. Lze pozorovat pozvolnou přípravu na aktivní úchop, prozatím formou nekoordinovaných pohybů rukou při spatření podnětu (např. chrastítka). Zatím je zřetelně vyspělejší „uchopování“ předmětů zrakem (tj. sledování podnětů zrakem).

Mezi **3. a 6. měsícem** dítě pohybuje spontánně rukama, přičemž náhodně uchopuje jedna ruka druhou, což se počátkem 4. měsíce mění v záměrnou činnost a dítě si často a dlouho „hraje s rukama“. Dítě objevuje své ruce a učí se je rozlišovat od jiných předmětů.

6. měsíc: dítě uchopuje *hrabavým, dlaňovým* úchopem, tj. s vyloučením opozice palce. Již vědomě uchopuje oběma rukama současně, později se rozvíjí záměrné překládání a uchopování z ruky do ruky, které je důležitým krokem k rozvoji *manipulace*. Ve druhém půlroce se objevuje *úchop s antipozicí palce*, což umožní dokonalejší manipulaci s předměty.

9. měsíc: dítě při uchopování zapojuje dokonaleji palec, to se projeví v tzv. *klešťovém úchopu* (mezi konečky palce a ukazováku). Tak je schopno uchopit i malé předměty (drobky, korálky, provázek), což je preferovanou a oblíbenou činností v tomto vývojovém období. Obtížnější než uchopování je pro dítě *aktivní pouštění* předmětů, projevující se oblíbeným častým vyhazováním věcí z kočárku nebo z postýlky.

12. měsíc: rozvoj jemné motoriky je na takové úrovni, že se dítě postupně zdokonaluje ve své specifické manipulaci s rozmanitými předměty. Dítě ještě neupřednostňuje žádnou stranu těla, ruce střídá, obvykle používá ruku k předmětu

bližší, funkční asymetrie se projevuje a ustaluje až později (v batolecím a předškolním věku).

2.3.3 K vývoji poznávacích procesů

S vývojem poznávacích procesů úzce souvisí **vývoj smyslového vnímání**. Zraková akomodace se vytváří teprve mezi 3. a 4. měsícem a rychle se rozšiřuje. Dítě ve 4. měsíci sleduje pohybující se předmět v zorném poli nejen očima, ale i pohybem hlavy. V 5. a 6. měsíci se vytváří nová zdatnost, dítě sleduje předměty v okolí nejen *otočením hlavy*, ale i celým trupem, eventuálně se převrací ze zad na břicho. Dítě již v této době dokáže také sedět s oporou, což znásobuje množství působících podnětů, neboť jejich obzor není již jen nad dítětem, ale *rozšiřuje se horizontálně*. Další vývojový pokrok v oblasti poznání nastává při prvních pokusech s lokomocí, a to kolem 8. – 9. měsíce, kdy dítě začíná s plazáním a lezením. Poloha vsedě a pohyb po čtyřech umožňuje dítěti, aby se samo přiblížilo k předmětům a seznamovalo se s nimi podrobněji. Tento způsob lokomoce má *velký význam pro rozvoj psychiky*. Obdobně u *sluchové percepce* lze říci, že až na začátku 4. měsíce se prohlubuje koordinace sluchu a pohybů svalových skupin v oblasti krční páteře při vyhledávání zdroje sluchového podnětu. Dítě nejprve otáčí oči, poté zvedá hlavu a hledá zdroj akustického signálu. Až v 7. měsíci je kojenec schopen najít i vzdálenější zdroj zvuku, další rozvoj sluchové percepce pak souvisí s rozvojem řeči.

Mezi 4. – 8. měsícem kojenec preferuje taktilní a kinestetické počitky. Velmi důležité je pro dítě *spojení ruky a úst* v tom smyslu, že vše, co drží, vkládá do úst, což je specifický *způsob poznávání* v tomto raném vývojovém období.

V kojeneckém období již také můžeme mluvit o **procesu učení** v širším slova smyslu, neboť se vytvářejí krátké řetězce podmíněných reflexů. S učením souvisí **paměť**, která je v kojeneckém věku zastoupena svou nejjednodušší formou, a sice *rozpoznáváním* (znovupoznáním). Tato schopnost je spjata s emočním vztahem k objektu, jež kojenec znovupoznává. K vlastní reprodukci, vzpomínce na minulý zážitek v prvním roce života nedochází.

Vývoj **myšlení** je spjatý s aktuálně prováděnou činností, opírá se o počitky, vjemy, znovupoznávání. Podle J. Piageta (Piaget, Inhelderová, 2010) je kojenec ve stadiu „*senzomotorickém*“, kdy myšlenkové operace jsou úzce vázány na skutečně prováděnou činnost, tedy na přímé vnímání a na motorickou aktivitu. Díky rozvoji myšlení kojenec přechází od nespecifického zacházení s předměty ke specifickému (s předmětem, který už zná, zachází nenáhodně).

Vývoj řeči

Vývoj řeči neprobíhá izolovaně, ale souběžně s rozvojem dětské psychiky. Řeč je specificky lidská schopnost, která nám není vrozena, vrozenou máme jen dispozici k řeči, avšak bez učení, bez kontaktu s mluvícím prostředím se tato nerozvine. Dalšími podmínkami jejího rozvoje jsou rozvoj nervové činnosti, vývoj slyšení a adekvátní stav mluvidel. Pozornost dítěte v kojeneckém věku věnovaná akustickým podnětům je stále výraznější, dítě začíná „naslouchat“.

Křik, který je prvním hlasovým projevem dítěte, se kolem 6. týdne začíná měnit ve své individuální podobě, je výrazem nelibosti dítěte a stává se pro matku poznávacím signálem původu nespokojenosti (z vlhka, osamění, hladu, bolesti aj.).

Teprve později, ve **3. měsíci** dítě začíná dávat najevo i pocity libosti, začíná **broukat**, tzn., že vydává neartikulované zvuky (vrnění, chrčení, mlaskání, syčení) nebo dlouhé samohláskové zvuky (např. a – o – a – o apod.), dítě brouká zejména ve chvílích klidu, uspokojení, vrozenost dispozice k řeči potvrzuje fakt, že broukají i děti hluché (nejde tedy o pouhou nápodobu slyšeného). Děti, jejichž matky na jejich broukání co nejčastěji určitým způsobem reagují, broukají více než děti matek, které mají pro ně málo času, nebo než děti ústavní. Tato hra s mluvidly vede k dalšímu vytváření a opakování zvuků vlastních i odposlouchaných.

Koncem **6. měsíce** začíná dítě tvořit některé souhlásky (nejčastěji b, p, m, d, t), jež spojuje se samohláskami ve slabiky. Říkáme, že dítě začíná **žvatlat** (např. ma–ma, da–da, ba–ba). V této době začíná dítě chápat, že hlasovými projevy může vyvolávat účinky v okolním světě. Tato zkušenost je podmínkou k využívání hlasových projevů jako prostředku k navázání sociálního kontaktu.

Doba mezi **6. a 9. měsícem** je pro vývoj řeči *obzvláště významná*. V tomto období dítě potřebuje zvýšené množství osobních kontaktů, např. oslovování, opakování žvatlavých projevů, komentování společné činnosti s dítětem, ukazování věcí, to vše vzbuzuje jeho jistotu, jde v podstatě o jakési kritérium kvality rodičovského vztahu. Pokud tomu tak není, pak aktivita kojence formou žvatlání upadá a je nepříznivě ovlivněn jeho nástup aktivní řeči, zároveň dochází i k opoždování celkového vývoje jeho psychiky.

Další vývojové změny se objevují někdy kolem **9. měsíce**, kdy dítě začíná rozumět jednoduchým výzvám, naučí se mnohým slovům rozumět, jedná se o tzv. **pasivní řeč**. Toto je důležitý vývojový pokrok, neboť dítě si musí nejprve vytvořit zásobu pasivních slov, než začne některá z nich používat aktivně. Jde o fázi tzv. *domácích hříček*, kdy je schopno tyto jednoduché hříčky napodobit na základě pasivního porozumění (např. udělej „paci – paci“, „pošli pusu“, „berany – duc“, „ukáž, jak jsi veliký“, udělej pa-pa apod.). V podstatě jde o jednoduché porozumění řeči na úrovni první signální soustavy, jedná se o prostý *podmíněný reflex*, a to akusticko - opticko - motorický (na opakování zvuk slova ve spojení s ukázáním nějaké aktivity, předmětu či osoby se dítě naučí reagovat určitým pohybem).

Podle Z. Matějčka (1989) tomuto období někdy říkáme *univerzita dětského věku*; nejde zde o dovednost nápodoby, rozhodující je, že dítě dělá tuto dovednost pro radost těm, kdo se jím zabývají. Kdykoliv takovou hříčku dítě provede, vyvolá to v okolí projevy radosti a souhlasu, čímž dochází k tzv. pozitivnímu zpevnění předcházejícího výkonu.

Řečový kontakt v tomto období je velmi důležitý a nenahraditelný navzdory tomu, že dítě nemluví. V prvním roce života se tedy řečový projev teprve chystá, dítě rozumí základním okolím používaným opakováním k němu směřovaným slovům či povelům, avšak aktivní řeč nastupuje až na úplném konci období kojence a představuje cca jen 2–4 jednoduchá slova (typu „mama“, „tata“, „baba“, „bác“).

2.3.4 Emocionální vývoj a sociální vývoj kojence

Pocity dítěte v tomto období jsou zpočátku málo diferencované a převážně jsou v přímé závislosti na *tělesném stavu*. Dítě nasycené, bez organických nesnází dává najevo *uspokojení* vyhlazením mimiky, pohledem a od 3. měsíce výskáním a broukáním. Nejvíce *projevů nelibosti* se vyskytuje v prvních třech měsících, dítě je dává najevo křikem, zrudnutím v obličeji, křečovitými pohyby. Těchto projevů nelibosti ubývá po šestém měsíci. Postupně **přibývá projevů příjemné pohody**. V pocitech dětí jsou však velké individuální odlišnosti související s typem nervové soustavy dítěte a přístupem osob v sociálním okolí. Dítě postupně poznává objekty ve svém okolí, lze říci, že ve 3. čtvrtletí má již svůj malý svět. Do konce prvního roku se vytvářejí další předpoklady lidského sociálního chování. Avšak tento projev je nevyvinutý, málo rozlišený a nestálý, neboť subjektivní zážitky se zatím vyznačují komplexností a neuvědomělostí, jsou vázány na konkrétní osobu nebo věc a na krátký konkrétní čas. Sociální prostředí poskytuje dítěti prostřednictvím dospělých jedinců množství nejrozličnějších podnětů, které se odrážejí v rozvoji motorických schopností, řečového chování a také ve vývoji sociálních vztahů.

Podle výsledků zkoumání dítě v prvním roce života projde podle R. Spitze (Langmeier, Krejčířová, 2008) třemi stadii:

1. **Stadium preobjektální** (od narození do 3. měsíce):

Dítě ještě nerozlišuje mezi okolními „objekty“ živými či neživými, jeho chování k objektům věcným a sociálním nevykazuje žádné rozdílné znaky.

2. **Stadium předběžného objektu** (od 3. měsíce do 6. – 8. měsíce):

Dítě, když spatří obličej, reaguje na něj úsměvem, tj. odlišuje jej od ostatních objektů v prostředí. Zatím si nevytváří trvalý vztah k jedné osobě, k jednomu obličeji, úsměv vyvolá spatření většinou *každé tváře* v přiměřené blízkosti (např. pokud umístíme před dítě masku symbolizující lidský obličej, dítě bude také reagovat úsměvem). Této reakci říkáme „*sociální úsměv*“. Ten poukazuje na to, že dítě si vytvořilo trvalejší vztah k lidské tváři. Projev radosti při spatření lidského obličeje podněcuje další kontakty dítěte a dospělého. Říkáme tomu „*komplex oživení*“, kdy zvláště kontakt s matkou vyvolá u dítěte po 3. měsíci projevy radosti, jmenovitě pohyby končetin a hlasové odezvy.

3. **Stadium objektu** (začíná od 6. – 8. měsíce):

Dítě začíná rozlišovat mezi známou a cizí tváří, začíná dávat najevo úzkost při odloučení od známé pečující osoby. Její vjem je již vázán na uspokojování psychických potřeb, zejména lásky a bezpečí. Nejintenzivnějším obdobím pro vytvoření výše uvedeného *specifického vztahu* k jedné osobě (matce) je **7. měsíc**. Tento jev je pozorován u kojenců v souvislosti s negativními emocemi úzkosti a strachu v případě odloučení. Pokud se matka odloučí od dítěte (byť jen na krátkou dobu), dostávají se projevy nazývané **separační úzkost** (dítě se rozpláče, křičí). Zároveň se začíná objevovat *strach z cizích lidí*. Tím, že dítě zpravidla spolehlivě rozlišuje „své“ od „cizích“, chová se k cizím zdrženlivěji. Tento odstup souvisí s potřebou *intimity*, která je přítomna jak u dítěte, tak i u dospělého. I u dítěte v kojeneckém věku je tato potřeba již přítomna, ne vždy je však dospělými respektována. V tomto kontextu by mělo vždy platit to, že vpuštění do intimní zóny není samozřejmostí – to už je věcí důvěry.

Projevy *separační úzkosti* a *strachu z cizích* jsou znakem normálního, zdravého emočního vývoje dítěte. Pokud porovnáme tyto projevy s ústavními dětmi, které neměly možnost vytvoření specifického vztahu, lze vyznívat nepřítomnost těchto emotivních reakcí, což ukazuje, že vývoj jejich osobnosti byl v základu ohrožen.

Jiná je situace při vytváření vztahů mezi dětmi vzájemně. Podle zjištění Ch. Bühlerové (Langmeier, Krejčířová, 2008) jsou děti v prvních dvou měsících života k sobě lhostejné. V průběhu prvního půl roku dochází ke změnám pouze v oblasti občasného zrakového kontaktu, bez dalších pokusů o sblížení. Rozhodující obrat nastává až v druhé polovině prvního roku, kdy do 10. měsíce se dítě začne usmívat na jiné dítě, a pokud je blízko, sahá po něm.



Shrnutí

Během prvního roku života se dítě prostřednictvím tělových a smyslových orgánů nejen seznámí se svým prostředím, ale naučí se i na své okolí působit. **Rané učení** se poněkud liší od učení v pozdějších obdobích, a to především tím, že probíhá bez jakýchkoliv předchozích zkušeností, dítě nemá žádný systém pro třídění získané zkušenosti, neseznamuje se jen s vnějším světem, ale i samo se sebou. Při tom první zkušenosti zasahují silně do formování celé osobnosti jedince (vzpomeňte např. na východiska psychoanalýzy i dalších psychologických směrů). Období kojence je typické i nápadným, rychlým rozvojem řady **podmíněných reakcí**. Základními aktivitami kojence (nemluvněte) jsou pohyb, spánek, krmení a hygiena, vokalizace a experimentace. Čím více ubývá potřeby spánku, tím více se uplatňuje experimentace a užívání hlasových orgánů, do něhož zahrnujeme nejprve křik, výskot a rozmanité vesměs neartikulované zvuky označované souhrnně jako **broukání**, později se objevuje artikulované **žvatlání**. Ke konci období dítě reaguje na jednoduché povely (**pasivní porozumění řeči**) a kolem prvních narozenin se objevují **pokusy o aktivní řeč**. Zpožděný vývoj dětské řeči je brzdou rozvoje celé jeho osobnosti a má významný diagnostický význam.

Péče v raném dětství by měla být všestranná. Konečným cílem výchovy není rychlejší, nýbrž bohatší vývoj všech důležitých stránek osobnosti dítěte a co nejlepší využití jeho vývojových možností. Dítě k činnosti nenutíme, ale spíše „lákáme“.

Základní psychickou potřebou – tou nejdůležitější – je *pocit bezpečí a jistoty*, který dítě prožívá nejlépe v přítomnosti mateřské osoby, která je jeho nenahraditelným zdrojem. Aby se dítě zdravě vyvíjelo, je důležité zajištění prostředí citově vřelého a klidného, aby si dítě mělo možnost vytvořit citový příklon k osobě, která je jeho hlavním vychovatelem. Je to důležité z toho důvodu, že tento citový příklon je předznamenáním vztahů pozdějších – vztahů k ostatním členům rodiny, k vrstevníkům, přátelům aj.



Kontrolní otázky k textu

1. Vysvětlete nutnost uspokojení základních psychických potřeb dítěte?
2. Uveďte v přehledu změny v motorickém vývoji kojence. Které zákonitosti motorického vývoje se uplatňují v kojeneckém věku?
3. Jaký je specifický způsob poznávání v kojeneckém věku?
4. Ve kterém vývojovém stadiu se nachází kojeneček podle J. Piagetovy kognitivní

periodizace? Charakterizujte *rané učení*.

5. Co víte o průběhu rozvoje řeči dítěte?

6. Vysvětlete pojem *separační úzkost* a objasněte, jak se projevují city kojence a jeho kontakt se sociálním prostředím.

2.4 Období batolete



Obdobím batolete nazýváme **druhý a třetí rok života** dítěte. Druhý rok bývá nazýván obdobím *mladšího batolete*, *starším batoletem* je dítě v období od druhého do třetího roku života. V průběhu tohoto období dítě vyroste v průměru o 17 až 18 cm, jeho hmotnost se zvýší o cca 4 kg. Tempo tělesného rozvoje se ve srovnání s prvním rokem života mírně zpomaluje.

Výkonnost nervové soustavy se zvyšuje, v souvislosti s tím se mění i **potřeba spánku**. Do 18. měsíce se fáze bdění prodlužuje na 3–3,5 hodiny (při dvou denních spáncích), do 24. měsíce až na 5–6 hodin, ve třetím roce potřebuje zdravé dítě 12–13 hodin spánku denně. Spánek pouze přes noc přichází v úvahu (vzhledem k vývojovým zvláštěnostem) až koncem předškolního věku. Jednotlivé děti se mohou v potřebě spánku od sebe podstatně odlišovat, individuální rozdíly bychom měli posuzovat jako danost, které bychom se měli přizpůsobit v zájmu dítěte. Spánek napomáhá k obnovení sil a ochraňuje dítě před následky přetěžování nervového systému (vegetativní poruchy, neurotizace, podrážděnost, apatie, únava apod.).

Dítě se v tomto období začíná učit **osobní hygieně a sebeobsluze**. Osobní hygiena souvisí s potřebou vyprazdňování, která u mladších batolat souvisí s *volným ovládním*. Koncem druhého roku je dítě schopno „hlásit svou potřebu“ vyprázdnění a upevňuje se psychická schopnost, která vede k uvědomělému aktu ovládnutí. Koncem batolecího období se u většiny dětí potřeba vyprazdňování dostává pod psychickou kontrolu, ale ještě i v tomto období může návyk selhat. Nejčastěji to nastává v situacích, kdy je dítě nemocné, kdy má nadměrnou spotřebu tekutin, ale také při mimořádném zaujetí nějakou činností nebo v situacích, které jsou pro dítě psychicky zátěžové (strach, stres, napětí, obava z trestu, leknutí apod.). Potřeba samostatnosti se uplatňuje ve zdokonalování sebeobsluhy. Dítě se učí svlékat, oblékat, mýt, pít z hrníčku, jíst lžičkou apod. Učení sebeobsluhy závisí na podmínkách a přístupu dospělých.

V období batolete začíná dítě také s důležitou aktivitou, kterou je **hra**. Od *experimentace* se odlišuje záměrem (nemusí být všeobecně srozumitelný) a citovým uspokojením.

2.4.1 K vývoji motoriky

Rozvoj hry, sebeobsluhy a samostatnosti je podmíněn mj. vývojem motoriky. Vývoj **hrubé motoriky** je u batolete patrný na první pohled. Mladší batolata se učí ovládat své tělo, učí se udržovat rovnováhu (chůze, vystupování a sestupování po schodech, nošení předmětů). Tím, že si dítě osvojuje samostatnou chůzi, rozšiřuje si prostor, do kterého vstupuje, orientuje se v prostředí a zkoumá všechno nové. Zpočátku je chůze nejistá, kolem *jednoho a půl roku* začíná být dítě jistější, dítě dovede i běžet. *Dvouleté*

dítě je již schopno zvládat nerovnosti terénu, překračuje práh, jde do schodů i bez přidržování, většinou s přisunováním nohou na každém schůdku. Kolem *tří let* je již dítě schopno zvládnout jízdu na tříkolce. Dítě se učí chytat míč (zpočátku pohybující se po zemi, později i hozený).

K významným pokrokům dochází i v rozvoji **jemné motoriky**. Ve druhém roce vzrůstá *zrakově pohybová souhra*. Tato koordinace „oka a ruky“ je dobře vidět například v pokrocích ve stavění kostek. V *patnácti měsících* dítě postaví na sebe dvě kostky, *dvouleté dítě* již postaví věž z několika kostek, *tříleté dítě* postaví „most“, zvládne i navlékání korálků na provázek. K dalším činnostem, které dokazují rozmanitost zdokonalení jemné motoriky, patří například vyhazování drobných předmětů do otvoru, používání každé ruky k odlišné činnosti, listování v knize, počátky čarání a kresby, sebeobslužné výkony.

Vývojový pokrok v oblasti motoriky je při srovnání ročního a tříletého dítěte velmi výrazný. Vývoj motoriky znamená pro dítě získávání nových zkušeností, poznávání nových situací a podnětů, což souvisí s vývojem poznávacích procesů.

2.4.2 Vývoj poznávacích procesů

Základem poznávací činnosti dítěte je bezprostřední smyslový kontakt se skutečností, **vnímání**. Dítě neustále upřednostňuje kontakt *dotekový*, velký význam pro poznávání ve druhém roce života má *zrak a sluch*. Prohlubuje se schopnost rozlišování základních smyslových kvalit (tvar, barva, velikost, tvrdost, zvuk, pachy a vůně). Ve druhém roce života se zdokonaluje v rozlišování tvaru, starší batole rozpozná základní geometrické tvary (koule, kostka, válec apod.).

Pokrok ve sluchovém vnímání je patrný ve zlepšení rozlišování intenzity a výšky tónu, typické je spojení sluchové aktivity s pohybem, kde vyniká smysl batolete pro rytmus. Oblíbené jsou říkanky spojené s pohybovou aktivitou (například „vařila myšička kašičku“, „pásla ovečky“ apod). Proces vnímání je spjat s praktickou činností, s rozvojem vnímání úzce souvisí **zdokonalení orientace v prostoru**.

Paměť v batolecím věku je charakterizována několika významnými znaky:

- *mimovolnost, neúmyslnost* – zapamatování i vybavování se uskutečňuje bez vědomé aktivity, bez vlastního přičinění, paměťové procesy nejsou spojeny s volným úsilím,
- *citovost paměti* – dítě si uchovává takové zážitky, které mají pro něho nějaký emoční náboj: pozitivní (to, co se mu líbí, co ho zajímá) nebo negativní (prožitý strach, bolest, pocity osamění),
- *konkrétnost* – znamená, že dítě má schopnost vybavit si představy a obrazy konkrétních zážitků, toho, co samo prožilo. Všechny tři složky paměťových funkcí (zapamatování – uchování – vybavení) se zdokonalují. *Zapamatování* převládá mechanické, *uchování* v paměti je řízeno především subjektivně, *vybavování* se uskutečňuje jak reprodukcí, tak znovupoznáním.

Pozornost batolete je *labilní*, je ovlivněna aktuálním stavem dítěte (jak psychickým, tak fyzickým), mezi dětmi jsou v koncentraci patrné rozdíly. U mladšího batolete má pozornost zcela *mimovolný* charakter, je vyvolána bez záměru a úsilí. Dítě je citlivé na rušivé podněty. U staršího batolete se prodlužuje délka soustředění v závislosti na

činnosti, kterou provádí. Podle výzkumných zjištění vydrží dítě u zajímavé činnosti až 20 minut.

S vnímáním a pamětí úzce souvisí **představivost**. Představy jsou důležitým článkem mezi myšlením a praktickou činností. Představivost se rozvíjí a nejčastěji se uplatňuje ve hře. Obsahem představ je to, co dítě zažilo. Kromě *vzpomínkových představ* se ve druhém roce začínají vytvářet *fantazijní představy*, což je nový tvořivý prvek psychické činnosti dítěte. Zpočátku se uplatňují hlavně v personifikačních tendencích, později dítě prostřednictvím fantazie proměňuje cokoli v to, co právě potřebuje (ležící kmen stromu se stane autobusem, židle se změní v letadlo, dítě v pejška apod.).

Celkový vývoj **myšlení a řeči** je podmíněn vztahem dítěte k dospělým a ke svému okolí. Za projevy myšlení můžeme považovat náznaky *účelného použití věcí* (bota patří na nohu, klíč do zámku, čepice na hlavu). Podle Piageta (1970) je vývoj senzomotorické inteligence ukončen teprve ve druhém roce, až potom začíná vývoj *symbolického, předpojmového myšlení*. V praktické činnosti dítě přijde na to, že každé věci přísluší určité slovní označení, začíná pojmenovávat věci a jevy kolem sebe slovem, *slova* se pro něho postupně stávají *symbolem věcí*. Prostřednictvím slova se stále více předmětů sdružuje do určitých tříd. Jedná se o jednoduché *třídění*, tedy o dovednost rozkládat, skládat a nacházet vzájemné souvislosti a rozdíly ve složitosti vnějšího světa.

Pokrok v rozvoji řeči je u batolete nejrychlejší ze všech vývojových období. Mladší batole zná 20 – 30 výrazů, jeho pasivní slovní zásoba je až čtyřnásobná. Aktivně se vyjadřuje nejprve převážně jedním slovem – *stadium jednoslovných vět*, které mají mnohoznačný obsah. Když dítě řekne „máma“, vyjadřuje tím celou situaci – „podívej, přišla maminka, mám radost“. Ve dvou letech užívá již 200 – 300 slov. Ve věku od 1,5 do 2,5 let začíná osvojování si *slovních spojení*. Děti začínají spojovat jednoduchá slova do výroků, nejprve složených ze dvou slov. Řeč obsažená ze dvou slov má *telegrafickou kvalitu*, dítě vkládá pouze slova, která mají nejdůležitější obsah („máma ham“, „táta pá“).

Dítě postupně tvoří víceslovné jednoduché věty, skladba vět je primitivní s gramatickými chybami, nesprávnou výslovností. To, co dítě říká, odráží jeho momentální prožitky (půjďme pá, pejsek dělá haf). Do třetího roku se slovní zásoba rozšíří přibližně na v průměru 1000 výrazů, dítě je schopno vést jednoduchý rozhovor s dospělým i s dítětem. Důležitým ukazatelem rozvoje řeči a myšlení je *schopnost chápat smysl* jednoduchého obsahu pohádky nebo říkanky. V souvislosti s rozvojem myšlení a řeči hovoříme o „**prvním ptacím období**“. První otázky typu: „Co je to?“ klade již dítě mezi 18. – 24. měsícem. Dalšími častými otázkami jsou otázky: „Kdo je to?“ a „Kde je to?“. Na přelomu batolícího a předškolního období pak začíná tzv. „**druhé ptací období**“, kde je možno pozorovat nástup otázky „Proč?“ a „Jak?“, „K čemu?“. Tyto otázky již umožňují objasňování příčinných souvislostí.

Řečový vývoj neprobíhá u všech dětí stejně, vyskytují se značné individuální rozdíly, způsobené individuálními zvláštnostmi dětí, řečovým vzorem (modelem) a podnětností prostředí.

2.4.3 Emocionální a sociální vývoj batolete

V období batolete se projevuje **diferenciace citů**. Významnou roli v citovém ladění batolete hraje přítomnost dospělého a jeho emocionálně sociální kontakt s ním. City dítěte ve druhém roce života jsou krátkodobé, často velmi silné a vznětlivé, typická je **citová labilita**. Vedle projevů *kladných emocí* (radost, spontánnost, spokojenost, smích) už u mladšího batolete lze zaznamenat *negativní afektivní* projevy, lítostivý nebo vztekly pláč a rozmanité vzdorovité reakce.

Mezi vývojově nejstarší citové kvality patří **strach**. U mladšího batolete mohou být předmětem strachu *intenzivní podněty* (zvukové, pohybové, zrakové). U staršího batolete můžeme pozorovat také *naučený strach*, kdy se dítě bojí předmětů a situací, které mu připomínají nepříjemné zážitky.

S rozvojem představivosti přibývá u dítěte strach z *neskutečných nebezpečí*, naproti tomu si *neuvědomuje reálná nebezpečí*, která mu hrozí (např. se beze strachu vyklání z okna, běží na silnici apod.). Jako reakce na omezování spontánní aktivity se u batolete projevuje **zlost a vztek**. V batolecím věku je to častá citová kvalita, související s vývojem jeho osobnosti. Začíná se projevoval také **soucit**, např. ve vztahu k jiným dětem, v citlivém zacházení s hračkami a zvířaty. Poměrně diferencovanou citovou kvalitou je **radost**, která provází příjemné zážitky dítěte. Prostřednictvím sociálních kontaktů se city prohlubují, u staršího batolete můžeme pozorovat veselost, něžnost, spokojenost, nespokojenost, dokonce i stud, ostych, žárlivost a smutek.

Emocionálními projevy dítě odpovídá na sociální kontakty. Dítě má tendenci vyhledávat blízkost osob, které o ně pečují. Má potřebu cítit se bezpečně v jejich přítomnosti. Tato tendence se nazývá **připoutání**. Nejvíce prací o připoutání dítěte pochází od psychoanalytického autora Johna Bowlbyho (2013), který se snažil najít odpovědi na otázky typu: „Co vytváří kvalitu a míru připoutání dítěte?“ „Čím je způsobeno to, že některé dítě je *jistě připoutané* a některé *nejistě připoutané*?“ Tento autor zdůrazňuje, že kvalitu připoutání vytváří **senzitivita mateřské osoby** ve vztahu k potřebám dítěte, tedy to, jak citlivě reaguje na projevy a chování dítěte. Matky nejistě připoutaných dětí reagují v kontaktu s dítětem spíše na základě svých vlastních potřeb nebo nálad než na základě signálů dítěte. Jestliže například dítě pláče, aby na sebe upoutalo pozornost, reagují na ně pouze tehdy, když se s ním chtějí pomazlit, ale jindy neberou pláč na vědomí. Bowlby upozorňuje, že *bezpečné připoutání* k jedné nebo více osobám v raném věku *souvisí se schopnostmi (nebo neschopnostmi v případě nejistého připoutání) dítěte vytvářet blízké osobní vztahy v dospělosti*.

Potřeba kontaktu s mateřskou osobou je u dětí výrazná, její nedostatečné uspokojování způsobuje *psychickou deprivaci*. Robertson a Bowlby (Langmeier, Krejčířová, 2008) popisují separační reakce dětí starých 18 až 24 měsíců, které byly poprvé odloučeny od svých matek a umístěny v nemocnici. Vypozorovali u nich tři typické fáze:

1. *Fáze protestu*: dítě křičí a volá matku, čeká na základě své předchozí zkušenosti, že přijde.
2. *Fáze zoufalství*: dítě postupně ztrácí naději na přivolání matky, křičí méně a odvrací se od okolí, odmítá navázání kontaktu s druhými, odmítá i hračky.
3. *Fáze odpoutání od matky*: dítě potlačí postupně své city a je schopno připoutat se k jinému člověku, jinak ztrácí svůj vztah k lidem a upoutává se spíše na věci.

Sociální citění batolete je nasměrováno především na dospělé osoby, u staršího batolete se dostávají stále více do popředí **vztahy k vrstevníkům**. Ty bývají v tomto období dosti konfliktní (berou si hračky apod.), děti si hrají spíše „vedle sebe“ než „spolu“. Společenská přizpůsobivost a hrová kooperace postupně narůstá až koncem tohoto období. Mezi batolaty jsou oblíbené *hry pohybové*, rozvíjí se *hra manipulační* (manipulování s různými předměty, k čemu co je, kam co patří). Manipulační činnost se uplatňuje v nápodobivých hrách, které jsou typické až pro starší batolata. Dítě ve hře předměty smysluplně používá tak, jak to odpozorovalo u dospělých, napodobuje činnosti dospělých. Podstatné je, že batoleti jde především o samotnou činnost, ne o vztahy, které z této činnosti vyplývají.

Novou kvalitou jsou **sebecity**. Začíná si formovat **obraz o sobě** a batole si začne uvědomovat své „**Já**“. U dítěte se nejprve vyvíjí *vědomí „tělového já“* jako vědomí fyzické odlišnosti od vnějšího světa. Poté se vyvíjí *přivlastňování si věcí a blízkých osob* (má čepice, můj míč, moje maminka) a *vědomí „sociálního já“*, jako vědomí jedinečnosti (jsem jiný než ostatní). **Proces sebeuvědomění** úzce souvisí s procesem prvního **osamostatňování se a uplatnění vlastní vůle**. Dítě zdůrazňuje sebe samo, snaží se samo sebe prosazovat („já chci“, „já sám/sama“).

Rozvoj sebeuvědomění *aktivizuje volní procesy (já chci)* a podmiňuje jejich rozvoj. Dítě není ještě schopno odhadnout své možnosti, setkává se proto také s neúspěchy. Typickou reakcí na omezující vlivy prostředí je negativismus a vzdorovitost. Od těchto projevů se odvozuje také pojmenování pro toto vývojové období jako **„období prvního vzdoru“**. Míra vzdorovitosti u dětí závisí na jejich temperamentových zvláštěnostech, na aktuálním tělesném a psychickém stavu a ovlivňuje ji také sociální prostředí, výchova. V batolecím období má *jasný a jednotný výchovný přístup* velkou důležitost pro rozvoj osobnosti dítěte. Rozvoj sebeuvědomění je důležitým motivačním činitelem a pod jeho vlivem se prudce rozvíjí aktivita dítěte. Má vliv na utváření postojů a zájmů v dalším vývoji dítěte a jeho budoucí komunikaci s okolím.

Shrnutí



Období batolete je obdobím řady nápadných změn v motorické, kognitivní, sociální a emocionální oblasti. Dítě se **orientuje ve svém prostředí, připoutává se** k blízkým osobám, dochází k **sebeuvědomění** své osoby a rozvíjí se komunikační zdatnost. Snad nejnápadnější změny jsou v oblasti **rozvoje intelektu a řeči**. Výchova v tomto období je náročná, dítě se snaží projevit svou nově objevenou vůli, je velmi aktivní, zároveň má minimum zkušeností s možným nebezpečím, proto musí být stále pod dohledem. Obezřetný by měl být i výběr hraček. Důležité je, jak dospělý reaguje na **projevy vzdoru**, které zákonitě provází pokusy o osamostatňování se (prosazování své vůle). Nevhodné jsou nejen tělesné tresty, ale i ustoupení dítěti při afektivních projevech, dítě pak stupňuje své nároky a projevy vzdoru se zintenzivňují. Osvědčenými postupy jsou při afektivní reakci dítěte např. převádění pozornosti batolete jinam, cílená absence pozornosti (dítě nemá diváka svého chování), přirozený trest v podobě prožití důsledku prosazovaného, taktní pomoc při neúspěšné činnosti, u staršího batolete lze využít i domluvy a vysvětlení. Nejdůležitější je však dobrá znalost dítěte, podpora a porozumění jeho projevům.



Kontrolní otázky k textu

1. Které jsou charakteristické změny v psychomotorickém vývoji batolete?
2. K jakým změnám dochází v poznávacích (kognitivních) aktivitách u batolete?
3. Charakterizujte první a druhé „ptací“ období.
4. Čím jsou typické vztahy batolete k dospělým a k vrstevníkům?
5. Charakterizujte změny v citovém vývoji batolete.
6. Vysvětlete pojmy *připoutání*, *separační úzkost*, *sebeuvědomění*, *vzdor*.
7. Charakterizujte vývoj řeči batolete.

2.5 Období předškolního věku



Předškolní období (časově věk od 3 do 6-7 let) je obdobím, ve kterém se dále zdokonalují tělesné i psychické funkce, organismus je celkově výkonnější, dítě vyrostе z průměrných 97 cm na v průměru 117 cm a jeho hmotnost se zvýší z průměrných 15 - ti na cca 22kg. Na konci tohoto období se projeví tzv. **první strukturální přeměna**, neboli přeměna kostry dítěte, která dočasně naruší původně poměrně klidný vývoj, způsobí dočasnou disharmonii nejen v oblasti tělesné, ale i duševní. Je proto žádoucí, aby tato byla dokončena před zaškolením dítěte. K charakteristickým tělesným změnám patří *vymizení dětské zaoblenosti*, trup je více plochý, odděluje se zřetelně hrudník od břicha, *prodlužují se končetiny*. Pokračuje *osifikace kostí*, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky.

Z pohledu průběhu socializace lze v u předškoláka vyvodit *dvě významná rozmezí*, která jsou dána **novým sociálním zařazením dítěte**. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy.

2.5.1 K vývoji motoriky

V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte. Typická je značná pohyblivost dítěte (vykonává spoustu i nadbytečných pohybů), dítě je postupně stále více koordinované, s dostatkem energie, nápadná je radost z pohybu, obratnost, ladnost a plasticita v rozvoji pohybových dovedností. Zdokonaluje se **hrubá i jemná motorika**.

Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou *pohybovou koordinaci*, např. jízda na koloběžce, na kole, bruslení, lyžování, plavání, tanec, hry s míčem aj.

Rozvoj jemné motoriky umožňuje dětem také zlepšení sebeobsluhy, dobrou manipulaci s tužkou, nůžkami, užívání příboru, celkově se rozvíjí *manuální zručnost*. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte.

2.5.2 K vývoji poznávacích procesů

Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. Čím je dítě starší, tím více těží z poznání pro svůj duševní rozvoj. Realitu vztahuje vždy k sobě (**kognitivní egocentrismus**, viz dále).

Vnímání již není nahodilé, ale s určitými předpoklady, je soustavné, nejprve převládá *synkretické vnímání* (celistvé, globální), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné znaky, které upoutaly jeho pozornost, a především ty předměty, které mají *vztah k činnosti*. Co se týče *barevného vidění*, dítě začíná rozlišovat i doplňkové barvy (ružová, fialová, oranžová). *Sluchově* je schopno analyzovat zvuky různých zdrojů (zpěv ptáků, zvuk různých druhů strojů, aut, hudebních nástrojů apod.). Zpřesňuje se *čichové a chuťové vnímání* (sladké, kyselé, hořké, slané). Významným zdrojem zážitků je neustále *hmat*, předškolák dovede hmatem nejen rozlišit vlastnosti předmětu, ale také je i pojmenovat. Pro toto vnímání je typické, že je *neanalytické*, vjemy jsou ovládány ještě *egocentrickostí* a jsou *subjektivně* zabarvené. Děti *nejsou schopny zaměřit svoji pozornost na více než jeden aspekt situace současně*. Dominují zrakové vjemy. Rozvoj vnímání je ovlivněn nejen stavem analyzátorů (zrakový, sluchový atd.), ale také myšlením a hlavně vlastní zkušeností dítěte. **Vnímání je aktivní**, je spojeno s aktivní činností a s experimentováním, pasivní vnímání (bez zapojení pohybu a řeči – jen poslouchat, jen se dívat) je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dítěte. Nedokonalé vnímání si subjektivně dokresluje představami (*eidetismus*, viz dále znaky dětské psychiky). *Nepřesné je vnímání času a prostoru* (taktéž viz dále). Až na samém konci předškolního období dochází k postupnému *přechodu ke vnímání analytickému* (to vede k analytickému zacházení s věcmi a hračkami – sestavovat, skládat, smontovat a rozmontovat, vystřihovat, nalepovat apod.).

Základním rysem **paměti** je neustále převaha *konkrétnosti a bezděčnosti*. První projevy *úmyslné paměti* se projevují teprve s koncem předškolního věku. Prevládá paměť *mechanická* (dítě si lehce zapamatuje říkanky, příběhy, písně, pohádky), avšak rozvíjí se už do jisté míry i paměť *slovně logická* (postihuje vnitřní vztahy na konkrétních jevech, logika zapamatování spočívá v názorném příkladu). Paměť se zdokonaluje v přesnosti, rozsahu i délce, dítě ke konci etapy přechází od bezděčného zapamatování k úmyslnému.

Pozornost je na začátku ještě nestálá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se *počátky úmyslné pozornosti*. Stálost a úmyslnost pozornosti nezávisí pouze na věku, ale též na temperamentových zvláštnostech a na druhu činnosti, kterou dítě vykonává. Dítě se snadno nechá odvést něčím novým či atraktivnějším.

Rozvoj vnímání obohacuje **představivost**. Vybavování představ je plynulejší, o čemž svědčí schopnost dítěte souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události apod. Intenzivně se rozvíjejí **fantazijní představy**, uplatňují se i ve hře a výtvarném projevu, roste záliba v pohádkách a příbězích. Představivost se uplatňuje v *námětových hrách*, ale i mimo ně, v reálných životních situacích. Dítě si pomocí fantazijních představ vytváří *svůj subjektivní svět*. Jeho bohaté fantazii nebrání žádné stereotypy a schémata. Do představ vkládá své prožitky a city, rádo si i vymýšlí (úmyslně i neúmyslně), nejde o lež v pravém slova smyslu. Dítě chce buď zaujmout,

nebo projikuje své tužby, dokresluje nedokonalé vjemy, ve světě představ má velkou zálibu.

V **myšlení** předškolního dítěte dochází k velmi výrazné vývojové změně. Dítě opouští fázi předpojmového (symbolického) myšlení a přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá *názorné (intuitivní)*. Dítě nyní již uvažuje v celostních pojmech, ty vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je závislé na názoru, je úzce spojeno s činností dítěte (neboli dítě umí vyvozovat závěry, ale tyto úsudky jsou závislé na názornosti), je stále *egocentrické* (dítě má obtíže s uvědomováním si názorů druhého), *antropomorfické* (vše polidšťuje) a *magické* (mění fakta podle vlastního přání). Rozvíjí se také *pojmové myšlení*. Dítě začíná používat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnávání. Nápadný rozvoj pojmové činnosti začíná mezi 4. – 6. rokem. Projevuje se v tendenci utvářet *všeobecné rodové pojmy*. Dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem (to jsou stromy, hračky, nábytek, zvířata apod.). V pojmotvorné činnosti se vyskytují chyby, děti unáhleně usuzují na základě jedné zkušenosti. Jde o tzv. *předčasné zevšeobecňování* (Langmeier, Krejčířová, 2008).

Poznávací aktivita se odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji **řeči**. V předškolním věku si dítě osvojí 2 000 až 2 500 nových výrazů, jeho celková slovní zásoba pak obsahuje v šesti letech 3 000 až 6 000 slov. Individuální rozdíly jsou způsobeny především podnětností rodinného prostředí, působením MŠ, svou úlohu sehraává i intelektová kapacita dítěte. Zlepšují se *mluvnická struktura aktivního slovníku i správná výslovnost*. Vypělost myšlení a řeči se odráží v emočních projevech a v sociálním chování.

2.5.3 Emocionální a sociální vývoj

City ovlivňují veškeré prožívání a chování dítěte. Zdrojem citových zážitků dítěte je *konkrétní činnost*. Dochází k další citové diferenciaci, u většiny dětí **převládají pozitivní citové kvality**. Obecně dítě napodobuje chování těch osob, které miluje, identifikuje se s nimi (především s rodiči), napodobuje je nekriticky. **Domov** je zázemím, dítě potřebuje cítit, že tam patří, rádo se tam vrací po pobytu s vrstevníky, potřebuje mít model chování obou rodičů. *Komplementarita obou rodičů* a citová pohoda jsou důležitými podmínkami rozvoje osobnosti dítěte a převzetí způsobu jejich komunikace a životního stylu.

Postupně se dítě identifikuje s *mužskou či ženskou rolí*. Zájem o anatomické rozdíly pohlaví je intenzivní zvláště ke konci období, s tím souvisí i identifikace s rodičem stejného pohlaví, která je důležitá pro budoucí převzetí sexuální role.

V tomto období převládá kladné citové rozpoložení, dítě dovede o všem komunikovat, má systém návyků, zhruba ví, co smí a nesmí, důvodů pro konflikt s rodiči je málo (jde o výchovně dobře zvládnutelnou vývojovou etapu). Rozvíjí se **smysl pro humor**, dítě má radost ze spontánní činnosti a je rádo dobrým společníkem.

Citové stavy jsou stále více vyvolávány sociálními činiteli, dítě se začíná ovládat, kontrolovat v projevech, zvládá i zastírat své city. Původně zaměřená láska na matku a poté na otce se přenáší na další osoby, a to podle egocentrických kritérií (kdo se umí zapojit s dítětem do hry, kdo jej namotivuje k zajímavé aktivitě apod. získává sympatii

dítěte). K cizím osobám je dítě rezervované s formálními návyky (děkování, zdravení). Pouze u citově deprivovaných dětí se projevuje tzv. *patologická sociabilita* (dítě se k cizím osobám chová jako k blízkým).

Na rozdíl od batolete narůstá potřeba kontaktů s jinými dětmi, dítě potřebuje partnera ke hře. **Vztah k vrstevníkům** je ovlivněn množstvím kontaktu s nimi, který je velmi důležitý pro formování sociální zdatnosti dítěte (veškerá zkušenost je vkladem do budoucna, vč. zkušenosti záporné). Zcela normálním jevem je soupeření a soutěžení, důležitá je pak rovnováha soupeření a spolupráce, na niž mají vliv blízcí dospělí. První *projevy kamarádství jsou spíše krátkodobé a nestálé*.

Sebecity se formují podle toho, ***jak se k dítěti chová jeho okolí***, jsou ještě nevyhraněné, dítě se ztotožňuje s výtvary své činnosti a se svými výkony, přijímá, co o něm říkají blízcí dospělí, vývojovým znakem je egocentrismus, až ke konci období je dítě schopno se posuzovat objektivněji. Obvykle je předškolní období ve znamení sebedůvěry a ***kladného postoje k sobě***, avšak je potřeba počítat s vysokou ovlivnitelností výchovou. Dítě, které je rodiči převážně kritizováno, srovnáváno s úspěšnějším sourozencem nebo vrstevníkem, získává trvalejší pocity méněcennosti, nejistoty vůči svým osobním kvalitám, bojí se srovnávání a úkolů. Dítě nekriticky chválené a protěžované bývá zase nepřiměřeně sebevědomé, přeceňuje své schopnosti a síly a může později zažít mnohá zklamání a konflikty.

Z **vyšších citů** se začínají kromě zmíněných *sociálních citů* rozvíjet také *city intelektuální, estetické a etické*.

- *City intelektuální* (poznávací) vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností.
- *Estetické city* umožňují vnímat krásno a harmonii, rozvíjejí se při vnímání hudby, při pobytu v přírodě, při čtení pohádky, při výtvarných činnostech, při hře, dítě prožívá pozitivní citové stavy u něčeho, co považuje za hezké, při čem se cítí příjemně.
- *Etické city – morálka*. Dítě se při jakékoli činnosti učí chápat, co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné, rozvíjí se *etické cítění a svědomí*. Dítě je uspokojeno pochvalou, může prožívat pocity viny při pokárání nebo být uspokojeno, že něco dodrželo. Na rozvíjení vyšších citů má vliv především každodenní vzor dospělého, jsou výsledkem *sociálního učení*.

Hlavní činností dítěte předškolního věku je **hra**. Hra je významným *socializačním a motivačním činitelem*, je základní *psychickou potřebou dítěte*. Předškolák tráví hrou značnou část dne, na hru si lehce převádí i jiné činnosti (úklid, sebeobsluha, hygiena, pomoc v domácnosti). Hry v předškolním věku jsou velmi rozmanité. Nejoblíbenější jsou ***hry námětové*** (tematické, hry „na něco“), ***konstrukční*** (stavění, skládání, jde vždy o vytváření něčeho nového z různých materiálů) a ***pohybové***. Značnou oblibu mají ***hry s pravidly***, organizované a řízené.

Mezi hlavní ***vývojové změny dětské hry*** v tomto období patří přechod od bezděčného hraní ke *hrám s cílem*, od volných her ke *hrám organizovaným a řízeným*, od her manipulačních přes úlohové ke *hrám s pravidly* a konečně od her individuálních ke *hrám společenským*. V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat *intersexuální rozdíly*, tedy rozdílnost celkového rázu hrové aktivity u děvčat a u chlapců (náměty her, výběr hraček, výběr partnerů ke hře). *Temperamentové vlastnosti* se projevují poměrně výrazně, protože nejsou zatím ovlivněny mechanismy

sebeovládání (vůlí). Podstatnými činiteli v rozvoji hry jsou i výchovný styl nebo úroveň inteligence dítěte. Hra je v životě dítěte nezastupitelná, všestranně ho rozvíjí - jeho pohybové a poznávací schopnosti, fantazii a tvořivost, dovednosti, city, sociální zdatnost.



Korespondenční úkol

Proveďte srovnání typické dětské aktivity - hry (jejích změn, znaků a druhů) u batolete a předškoláka a uveďte konkrétní příklady pro ilustraci druhů her a projevů dětí. Pokuste se sami vyvodit hlavní rozdílné znaky dvou základních lidských činností *hry* a *práce*. Vzpomeňte si, kdy jste si naposledy hráli.



Shrnutí

Psychický a sociální pokrok dítěte během této vývojové etapy je natolik značný, že umožňuje doplnění rodinné výchovy nejprve výchovou v MŠ a poté zahájení povinné školní docházky. Obecně jde o období živosti, fantazie, zvědavosti (neustálé otázky pro dospělé kolem dítěte, dítě se o všechno zajímá a chce tomu rozumět). V předškolním věku tedy dítě překračuje rámec své rodiny a začíná působit další významná instituce, kterou je mateřská škola. Její výchovná úloha je v optimálním případě pouze doplňková, avšak někdy v mnoha směrech poskytuje dětem z málo podnětného prostředí reálnou možnost kompenzovat svá dosavadní specifická zaostávání. Koncem předškolního věku dítě začíná *odlišovat práci od hry*. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se pouze s tím, že může „jako prát“, „jako uklízet“. Dožaduje se tuto činnost vykonávat v reálné situaci. Do vstupu do školy se formují první pracovní návyky a postoje, „práce“ je pro dítě příjemnou činností.

Je proto důležité ve výchově optimálně využít tuto pozitivní *motivaci k pracovní činnosti*. Hlavní činností dítěte je hra, která rozvíjí celou osobnost dítěte a je v jeho životě nezastupitelnou aktivitou. Na konci tohoto období je většina šestiletých dětí připravena k zahájení povinné školní docházky.



Kontrolní otázky k textu

1. Jak se mění tělesná konstituce a motorika dítěte v předškolním věku?
2. Shrňte specifické znaky poznávacích procesů předškoláka.
3. Jaké jsou zvláštnosti v rozvoji myšlení a řeči v průběhu předškolního věku?
4. Jak se mění a vyvíjí vztah k dospělým a k vrstevníkům?
5. Vystihněte změny v rozvoji hry a vysvětlete specifické rysy hrové činnosti v předškolním věku.
6. Které emoční kvality se v předškolním věku rozvíjejí, jak se projevují v chování a prožívání dítěte?

2.6 Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky

2.6.1 Kresba



Další typickou aktivitou dítěte je vedle hry **kresba**. Celý výtvarný proces odráží jednak vývojový aspekt konkrétního dítěte a zároveň mu umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání. Dítě prostřednictvím kresby sděluje mnohdy více než slovy. Snad právě proto bývá dětská kresba považována za nenahraditelný nástroj k poznání dětské psychiky.

Grafický projev prochází dvěma obdobími, a to **obdobím přípravným**, tj. **obdobím čarání** a **etapou vlastního specifického vývoje kresebné aktivity**.

První čáranice, ať již náhodné nebo nápodobou, se dají časově zařadit již k přelomu kojeneckého a batolícího věku a jsou svědectvím prostého potěšení vyrobit něco viditelného tam, kde před tím nic nebylo, zanechat po sobě nějakou stopu. Výsledek dítě uspokojuje a motivuje k opakování této aktivity.

Analýza dětských kresebných projevů ukázala existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou do značné míry závislé na chronologickém věku a podnětnosti jeho prostředí.

1. etapa: Stadium črtací experimentace

Jde o první vývojový stupeň grafického projevu dítěte, lze ho nazvat přípravným obdobím, pohyby vycházejí nejprve z ramene, podílí se na nich i trup a hlava, výsledkem jsou *velké kyvadlové tahy*. Dítě se neomezuje na ohraničený prostor, ale čará dle možností radostně kdekoliv. Později svůj pohyb koordinuje a ten již vychází z lokte a zápěstí, výsledkem jsou pak *klubkovité čáranice*. Vyvrcholením přípravného období je dovednost dítěte pohyb zastavit, spojit čáru či různě ji zakřivit, čímž vytváří různé klikyháky, elipsy, spirály, body, kolečka. To je již jen krůček k tomu, aby dítě našlo ve spleti grafických prvků podobnost s nějakým objektem, svou *kresbu pojmenovává* a z bezsmyslné čáranice se tak stává kresba. Tímto dítě přechází do druhého období vlastního vývoje kresebné aktivity.

2. etapa: Stadium vlastního vývoje kresebné aktivity

Nastupuje postupně *kolem třetího roku* života dítěte. První fází této etapy je tzv. **prvotní obrys**. Nejdříve dítě spojuje kresbu s určitým významem až v průběhu črtání nebo ji pojmenovává dodatečně, později kresbu předchází určení jejího významu. Dítě je schopno ztvárněnou kombinaci čar a křivek znovu opakovat. Kresba ještě často není všeobecně srozumitelná (pozorovatel v ní podobu označenou dítětem vůbec nemusí vidět).

Další **fáze lineárního náčrtu** nastupuje *kolem čtvrtého roku*, dítě si vytváří základní hrubou podobu nějakého zvoleného objektu s jeho hlavními znaky, které jsou prozatím jen schematicky naznačeny. Lineární náčrt je již kresbou uvědomělou a tematicky zaměřenou, nejčastěji na člověka (u dobře přizpůsobených dětí). Toto stadium je výrazem difúzního a dosud komplexního vnímání světa, v němž fantazie dítěte splývá s realitou. Co dítě nakreslí, který detail zvýrazní, se řídí zcela subjektivním názorem a pocitem dítěte, nikoli objektivní důležitostí. *Dítě kreslí z*

představy (co o skutečnosti ví, nikoli co vidí), má své jedinečné schéma na kreslený objekt (na člověka, strom, dům, květinu atd.). To, co se mu líbí, k čemu má kladný vztah, je obvykle velké a barevné (uplatňuje se kognitivní egocentrismus). Nezvládá ještě znázornit správné proporce ani prostor (člověk je větší než dům, květina větší než strom apod.), dítě kreslí i to, co nemůže být vidět (např. část lodi pod vodou, jde o transparentnost kresby), zvířata a věci antropomorfizuje. Lineární náčrtky a schémata jsou typická právě pro předškolní věk.

V další fázi tzv. **realistické kresby**, která u dítěte nastupuje *mezi pátým a šestým rokem*, dítě kreslí stále podle své představy, nikoli podle předlohy. Začíná však na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky a kresba se stává **dvojdimenzionální (plošná)**. Hlavním rysem je obohacování původního náčrtu věrnějšími a typickými detaily. Toto stadium je charakteristické pro období kolem vstupu do školy a období mladšího školáka. Dítě začíná kresbu chápat jako výraz svých schopností zachytit skutečnost. Zpřesňují se proporce jednotlivých částí kresby, nechybí důležité detaily. Zhruba v devíti letech je dítě schopno **zachytit pohyb** a v desíti letech zvládne již plastickou kresbu s novou **dimenzí objemu**.

Vývoj dětské kresby je ukončen fází **naturalistické kresby**, která u dětí nastupuje *po desátém roce*. Pro toto období je charakteristické jak zachycení pohybu a dimenze objemu, tak další zlepšování zachycení proporcí, kresba je perspektivní, stínovaná, dítě se snaží o stereometrické prostorové zobrazování. Většina dětí se mezi desátým a jedenáctým rokem dostává do stadia „krize kresebného projevu“. Se vzrůstající kritičností myšlení si začíná většina dětí uvědomovat svou kresbu jako nedokonalou a svůj kresebný projev ukončuje. Pouze u některých dětí s výtvarným talentem vývoj pokračuje, jejich kresba se zůstává i nadále výrazným expresivním prostředkem.



Shrnutí významu a využití dětské kresby

Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme *poznat vývojovou úroveň* a schopnosti dítěte, dále jeho přání i problémy, výtvarný projev umožňuje seznámit se s tím, *jak vlastně děti vidí svět*, jak reagují a jak se vyrovnávají se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.

Z psychologického hlediska není významný jen konečný produkt, ale celý **proces kresby**: jak dítě kreslí, jak drží tužku, jak sedí, jak dlouho mu to trvá, zda používá gumu apod., nesmíme zapomenout ani na slovní doprovod dítěte, který nám může pomoci mnohé objasnit.

Pomocí kresby se u dětí uspokojuje také potřeba komunikace, kresba se užívá často jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým. Kresba jako léčebný prostředek se využívá v *arteterapii*, kde nejde o dokonalé konečné dílo, ale o vyjádření pocitů. Využívání výtvarného projevu patří v psychologii mezi oblíbené a velmi používané *techniky, psychometrické i projektivní*.

Pro budoucí učitele, vychovatele i další odborníky je důležité seznámení se s hlavními znaky dětského výtvarného projevu. Nejde zde ani tak o využití jeho diagnostických možností, k čemuž je třeba dlouholetých zkušeností, jako spíše o možnou cestu k doplnění informací a lepšímu pochopení psychiky dítěte. Na druhé straně však

důrazně varujeme před radikálními závěry a spekulativním usuzováním z jednotlivých kreseb dětí.

2.6.2 Zvláštnosti dětské psychiky



Dítě bylo v minulosti pokládáno za „dospělého v malém“. Dnes průkazně víme, že dítě vnímá, myslí a cítí, vyrovnává se se světem jinak než dospělý.

K tomu, abychom vývojová specifika dobře pochopili, je důležité znát některé zvláštnosti, které jsou obecně typické pro dětskou osobnost a její projevy.

- **Soulad mezi prožíváním a chováním.** O dětech se tvrdí, že jsou bezprostřední. Znamená to, že u nich převažuje soulad mezi prožíváním a chováním. To, co dítě právě teď cítí (prožívání), dává najevo ve svých projevech (v chování – verbálním i nonverbálním). Převažuje tedy u něj *expresivní chování oproti adaptivnímu* (exprese – výraz, způsob vyjádření; adaptace – přizpůsobení se; adaptabilita – schopnost přizpůsobení se změněným podmínkám). Dítě je autentické, výrazově se projevuje podle toho, co právě teď cítí, co právě teď prožívá, co právě teď chce či po čem touží. Intenzivní emoce, např. masivní úzkost, prožitek opuštěnosti nebo strachu dítě nesděluje většinou slovy, ale spíše nonverbálně (způsob hry, výraz tváře, aktivita – pasivita, výtvarný projev apod.).

- **Sugestibilita – ovlivnitelnost.** Když se o někom řekne, že je sugestibilní, znamená to, že je lehce ovlivnitelný, přístupný duševnímu vlivu druhého. Míra sugestibility bývá u lidí různá. U dětí obecně platí, že čím je dítě mladší, tím je sugestibilnější, tím je ovlivnitelnější prostředím, city a názorem okolí. Sugescí převzatý obraz, myšlenka nebo představa o nějaké skutečnosti nebo také o sobě samém (o své povaze, o svých přáních, chování, vlastnostech, dokonce i o svém těle) má zvláštní sílu, pomocí které se převzaté prosazuje v prožívání, chování i fyziologii dítěte. Toto může působit jak ve směru prospěšném (pozitivní sebecit), tak i neprospěšném (negativní sebehodnocení). Nedostatek zkušeností u dítěte způsobuje, že nemá pevné názory a lehce je mění pod vnějším vlivem. Realitou je pro něj to, co říkají „důležití lidé“ v jeho okolí, věří všemu, co se mu předkládá (někdy toho dospělí až zneužívají a manipulují dítětem). Sugestibilita ustupuje zvolna s rozvíjející se kritičností myšlení.

- **Labilita prožívání a chování.** U dítěte jde nejen o neustálé názory, ale v souvislosti s tím i o labilitu prožívání a chování (kolísavost, nestálost, proměnlivost). Nejvýraznější labilita projevu je v citovém prožívání (např. rychlé střídání nálad, nestálost sympatií a antipatií, malé sebeovládání). Labilitou je ovlivněna i pozornost dítěte, která se dá lehce přesměrovat novými podněty. Tyto projevy souvisí s egocentrismem a negativismem.

- **Egocentrismus** lze definovat jako převládající orientaci na vlastní osobu. Dítě vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého hlediska. Zpočátku, jak již víte, se nediferencuje od prostředí, později jeho projevy naznačují, že se považuje za střed veškerého dění. Dítě zcela přirozeně vyžaduje, aby okolí přednostně sloužilo jeho potřebám a zájmům. Vyžaduje pochvalu a je citlivé na trest. Tzv. *kognitivní egocentrismus* pak znamená uplatnění egocentrismu v oblasti poznání (dítě vše, co je kolem něho vztahuje ke své

osobě). Pokud výchova extrémně podporuje projevy egocentrismu, může se vyvíjet v *egoismus*. Při správné výchově by měl egocentrismus ustoupit v době od 6,5 do 10 let.

- **Negativismus** znamená neadekvátní odmítání nabízených podnětů a aktivit, případně dělání opaku požadovaného, vztahuje se převážně k batolecímu období a k počátku období předškoláka. Souvisí se sebeuvědoměním si své osoby a tím s pokusy prosazovat svou vůli.

- **Eidetismus** souvisí s představivostí. Jde vlastně o to, že děti s obtížemi rozlišují mezi subjektivními představami a objektivním světem. Svoji představu (která je živá a jasná) považují za skutečnost, také tak potom o ní hovoří. Z pohledu dospělých to vypadá, že dítě si vymýšlí, lže. Podle odborníků vrcholí eidetismus v šesti letech a mizí obvykle v mladším školním věku. Nemizí však u všech jedinců, u některých dětí sílí a setrvává po celý život jako zvláštní eidetická vloha. Takoví lidé jsou zpravidla umělecky založení, dokážou si uchovat zřetelný obraz nějaké scény nebo předmětů. Zdraví dospělí si však uvědomují, co jsou jejich představy a co objektivní svět.

- **Personifikace** znamená zosobnění, zlidštění, zobrazení a vnímání zvířete či věci jako člověka. Jde o to, že dítě přiděluje lidské vlastnosti věcem a okolí, ve kterém se pohybuje. Věci se k němu nějak chovají, nějak se tváří a dítě se k nim podle toho chová. Živým i neživým bytostem dítě připisuje určitou tvářnost a fyziognomiku, hovoříme o **fyziognomismu**.

- **Synkretismus** znamená celostnost prožívání a chování. Příhoda (1974) definuje tento pojem jako celkové, neanalytické, intuitivní pojmání předmětů a jevů. V prvních etapách života se všechny duševní pochody vzájemně prolínají, není možné z prožitků odlišit vjemy, představy, potřeby, city, všechno je silně citově zabarvené a tvoří jakýsi celek. Postupně dochází k diferenciaci.

- **Konkretismus**: je typickým znakem dětské psychiky. Souvisí s vývojovými zvláštnostmi myšlení a vychází z toho, že myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty. Víme, že zhruba do devíti let je myšlení výhradně konkrétní. Mezi 9. a 12. rokem se vyvíjí kritičnost a poté porozumění pro abstraktní termíny, schopnost abstraktního myšlení.

- **Prezentismus a topismus**: jsou projevy konkretismu vztahující se ke **vnímání času (prezentismus)** a ke **vnímání prostoru (topismus)**. *Prezentismem* označujeme dětskou vlastnost chápat svět jen v daném časovém okamžiku, dítě žije v přítomnosti, bez pochopení vztahu k minulosti a budoucnosti.

Podobně konkrétně dítě chápe prostor. V tomto smyslu hovoříme o *topismu*. Svět dítěte je omezen i prostorově, pro dítě existuje jen ten prostor, který je schopno pojmout svým akčním rádiem. Příhoda (1974) říká, že pro děti existuje jen ten prostor, ve kterém žijí a jednají (proto jsou pro ně zpočátku pojmy jako město, vesnice, země, ale také hluboký, široký apod. nejasné až cizí).



Řešený příklad: Pokuste se vymyslet vlastní příklady ke všem uvedeným zvláštnostem dětské psychiky, vycházejte při tom ze zkušeností se sourozenci, příbuznými, známými, případně se svými dětmi.



Shrnutí

Prožívání uvedených zvláštností obvykle není izolované, ale navzájem se prolínající. Popisované projevy jsou pro dětský věk typické a pro většinu z nich platí, že jsou o to silnější, čím je dítě mladší, a s postupujícím vývojem zanikají či se přeměňují v jiné kvality.



Kontrolní otázky k textu

1. Charakterizujte vývojová období, ve kterých se člověk seznamuje s „kreslířskou činností“.
2. Co je míněno pojmem „stadiálnost vývoje dětské kresby“?
3. Vysvětlete pojmy prvotní obrys, lineární náčrty a schémata, realistická kresba, naturalistická kresba.
4. Jaké souvislosti vidíte mezi dětskou kresbou a vývojem psychiky dítěte?
5. Jaké znáte zvláštnosti dětské psychiky? Uveďte alespoň na tři z nich konkrétní příklady.

3 Vstup dítěte do školy



Cíl kapitoly

Studium této kapitoly poskytuje možnost:

- Získat systematickou orientaci ve vývojových změnách a znacích provázejících vstup dítěte do školy.
- Pochopit základní projevy školní zralosti ve vzájemné propojenosti.
- Rozumět jednotlivým kritériím při posuzování školní zralosti a chápat důležitost správnosti rozhodnutí o zahájení (případně o nutnosti odkladu) povinné školní docházky.
- Pochopit podmínky pro adekvátní vývojovou proměnu osobnosti dítěte prostřednictvím úspěšného školního startu a uvědomit si úskalí spojená s případným školním selháním.



Klíčová slova

školní zralost, připravenost pro vstup do školy, kritéria školní zralosti, první strukturální přeměna, odklad školní docházky



Průvodce studiem

Počátek povinné školní docházky se řadí k významným událostem v životě každého člověka. Výrazně se mění dosavadní způsob života dítěte a lze říci, že do značné míry i jeho rodiny. Tradičně existuje velký zájem o všechny faktory, které mohou mít podíl na míře úspěšnosti, s níž se dítě vyrovnává s požadavky školy. Ve vývojově psychologické literatuře se setkáváme v této souvislosti s termíny jako **školní zralost, školní připravenost, způsobilost pro vstup do školy, pohotovost či kompetence ke vstupu do školy** apod.

Někteří autoři (např. Vágnerová, 1999) rozlišují pojem *školní zralost*, který používají pro vývojové charakteristiky převážně determinované biologickými činiteli a termín *školní připravenost*, zahrnující potřebný rozvoj dítěte závislý především na socializačních činitelích. Je známou skutečností, že otázka *školní zralosti* neušla pozornosti již J. A. Komenského, který stanovil 6. rok dítěte jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky. Zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí. Je velmi podstatné, zda vývojové změny dítěte dosáhly v období jeho nástupu do školy přiměřené úrovně a kvality. Připomeneme-li si však v této souvislosti vývojové zákonitosti (viz předešlá kap.), pak nás nepřekvapí skutečnost, že jsou děti stejného věku po stránce fyzické i psychické nesterálně rozvinuty. Jejich genetická vybavenost, zvláštnosti fungování jejich organismu a jedinečná dosavadní vývojová cesta způsobují více či méně odlišný soubor předpokladů pro zvládnutí školních požadavků.

Je běžné, že řada dětí vykazuje po vstupu do školy určitou dobu známky *nepřizpůsobení*: špatně se začleňují do kolektivu, jejich pozornost je labilní, stále si s něčím hrají, jsou neklidné, otáčejí se, poposedávají, vykřikují, zapomínají pomůcky a úkoly; jindy **projevy maladaptace** pozorují spíše rodiče doma (dítě odmítá vstávat,

nechce se mu do úkolů, je unavené, podrážděné, hůře spí a jí, bolívá ho hlava, bývá často nemocné, neobvyklé není ani selhání dobře upevněných návyků či aktualizace dosud skrytých vad a obtíží). Tyto projevy mohou trvat jen krátkou dobu několika prvních týdnů, jindy se však stupňují a poznamenávají negativně nejen celý první školní rok, ale i další školní docházku a vztah ke škole vůbec. Úspěch či neúspěch ovlivňují postavení dítěte v kolektivu třídy, které je pro jeho vztahy k jiným lidem i k sobě samému velmi významné. Praxe potvrzuje, že podstatnou roli zde sehrává osobnost učitele a celková atmosféra ve třídě.

Problémy se školním „startem“ proto patří k závažným zdravotně psychologickým otázkám. M. Vágnerová (1999) v této souvislosti zdůrazňuje, že **role školáka** zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajícího dětství. Z. Matějček (1994) k tomu uvádí, že počáteční představa budoucí role školáka je pro dítě na úrovni hry. Dítě nechápe, že jde o zásadní a nevratnou proměnu životní situace, kterou nelze vrátit zpět, když se mu nebude líbit. Fakt, že se dítě do školy těší, nemusí znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Navíc příliš netuší, co ho ve škole skutečně čeká.

Obecně lze chápat **školní zralost** jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je **nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků**. Je to jev komplexní, podílí se na něm vlivy vnitřní i vnější (maturace i subjektivní zkušenost). O jaké předpoklady konkrétně jde, nám mohou přiblížit **somatopsychická posuzovací kritéria**, která je však potřeba chápat ve vzájemné součinnosti a s ohledem na individualitu dítěte a jeho dosavadní životní historii. Jedná se o: **tělesnou, kognitivní, emoční a sociální zralost**. Uvedme si jejich aspekty v celkovém přehledu.

3.1 Tělesná (biologická) zralost

V tomto směru bývají posuzovány obvykle následující znaky:



- věk dítěte, jeho výška a hmotnost,
- dokončení 1. strukturální přeměny,
- celkové zdraví dítěte,
- zrání jeho organismu, především CNS, které je předpokladem pro další projevy (práce smyslů, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, lateralita, autoregulace, vyspělost jemné motoriky apod.).



Tělesnou zralost posuzuje především pediatr v rámci předškolních zdravotních prohlídek, vyjadřují se k ní také rodiče a učitelé MŠ. Těsně před šestým rokem probíhá, jak již bylo zmíněno, tzv. **první strukturální přeměna**, v jejímž rámci pozorujeme vymizení dětské zaoblenosti i výrazu, dítě se vytahuje, hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha, prodlužují se končetiny (tradiční orientací je tzv. *filipínská míra*), dochází k osifikaci zápěstních kůstek, upevnění zádového svalstva a započetí druhé dentice (stav dentice dobře vystihuje „věk organismu“), vyžívají funkce CNS.

V úvahu je nutno vzít i **rozdíly pohlaví**, děvčata obvykle mírně předbíhají ve svém vývoji chlapce (v tomto období v průměru cca o čtvrt roku) a celkově jsou lépe disponována pro zaškolení než chlapci, kteří bývají biologicky i psychologicky křehčí,

zranitelnější nejrůznějšími nepříznivými vlivy (Říčan, Krejčířová; 1997). Samo dosažení *věkové hranice 6let* (do 1. září daného roku) nemusí znamenat přiměřenou fyzickou zralost. Podle odborných studií lze vyvozovat v populaci průměrný optimální věk pro nástup do školy šest a půl roku. Schopnost zrakové a sluchové diskriminace dozrává v průměru v šesti a půl letech, pro úspěšnost ve škole je potřebná kooperace obou mozkových hemisfér, která závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. Zmíněné schopnosti jsou základním předpokladem zvláště pro výuku čtení a psaní. Učitel 1. třídy se tak setkává s dětmi sotva šestiletými, ale i sedmiletými či staršími a tuto skutečnost rozdílu by měl zohlednit (i když jde o děti zralé a přiměřeně nadané, jsou děti nejmladší nutně v nevýhodě). (Matějček, 1987).

Do školy mohou být na žádost rodičů zařazeny i děti, které dovrší 6. rok v době od 1. září do 31. prosince příslušného roku, nově dokonce i děti pětileté. Tyto děti však musí vždy projít odborným psychologickým vyšetřením. Obdobně je tomu i při žádosti o **odklad školní docházky**, která bývá podložena lékařským a psychologickým doporučením.

Určitý přiměřený **stupeň zralosti CNS** je bezesporu podmínkou úspěšného učení, souvisí s efektivním fungováním psychických funkcí a procesů. Příliš časné učení je obtížné a zdoluhavé oproti učení, které nastupuje ve vhodnou dobu. Naopak, promeškáme-li příhodný čas, je opět vývojový pokrok nižší, vývojové změny jsou méně kvalitní, popř. nenastávají, nebo se objevují nežádoucí návyky, které se později nesnadno modifikují.



Cvičení: Vrať se ke kapitole, v níž byly uvedeny vývojové zákonitosti, a vyhledej zákon, který vystihuje výše popsany jevy.



Posouzení *výšky a hmotnosti* souvisí spíše se zdravotním hlediskem než s kritérii vyspělosti dítěte pro vstup do školy, i když některé studie dokládají, že děti tělesně vyspělejší lépe zvládají nároky související se školou, zvláště ve srovnání s dětmi slabé tělesné konstituce, které jsou nejvíce ohroženy zvýšenou unavitelností či nemocností. Pro adaptaci na školu je významná úroveň **motorického vývoje dítěte**. Přiměřená vyspělost hrubé i jemné motoriky je důležitá pro úspěšné zvládnutí psaní, rozvoj kreslení, pracovní výchovu i získávání tělovýchovných dovedností.

Kolem 6. roku dozrává i koordinace očních pohybů, důležitá pro kvalitativní změny ve vnímání (viz dále). Podle Vágnerové (1999) jakákoliv nápadnější neobratnost mívá pro dítě negativní sociální vliv.

Pohybová koordinace s sebou přináší celkové motorické zklidnění, dítě neplýtvá silami, jeho pohyby jsou úsporné, efektivní (ve srovnání s předškolákem), má radost z pohybu, ale dovede ho i usměrnit, zvládne drobné přesné pohyby (což je patrné v kresbě a psaní). Důležitým momentem v této souvislosti je správné držení tužky či pastelky.

Nejpozději před vstupem do školy by měli dospělí kolem dítěte vypožorovat jeho **typ laterality**. Je totiž nutné stanovit, kterou rukou se bude dítě učit psát. Dnes je již běžně považováno leváctví a praváctví za zcela rovnocenné, levákům nehrozí žádné otevřené formy nátlaku na přecvičení, nebezpečím zůstávají spíše skryté způsoby znevýhodňující jedince levostranně orientované.



Řešený příklad: Na tomto místě chceme alespoň ve zkratce upozornit na nutnost dohledu učitele na správné držení tužky. Při nácviku psaní u leváků bývá nejčastějším zlovykem tzv. „drápovitě“ držení pera (dítě píše na řádek shora). Důležité je dbát i na vhodné posazení dítěte v lavici. U vyhraněných leváků v motorické i senzorické oblasti by měl učitel v rámci možností zohlednit i počáteční nácvik čtení, neboť směr zrakové percepce obvykle zůstává u většiny leváků přirozeně opačný než u praváků, vyžaduje tedy přecvičení a tím delší čas na zautomatizování pohybu očí (pro výrazně levostranně orientované děti by bylo přirozenější číst a psát zprava doleva).

3.2 Kognitivní zralost

Také tato stránka připravenosti dítěte na vstup do školy je výrazně ovlivněna jednak vrozenými dispozicemi, ale i celkovým dosavadním průběhem vývoje dítěte, zvláště pak charakterem rodinného prostředí a výchovy. K tomu přistupuje obvykle působení mateřských škol (upevnění hygienických a sociálních návyků, rozvíjí se nové pojmy a formy činnosti, informovanost v řadě oblastí, získávání dovedností...). Kladný vliv předškolní výchovy v MŠ může zmírnit nedostatky málo podnětného rodinného prostředí. Další možností kompenzace dílčích opoždění jsou na některých školách také tzv. přípravné třídy (nulté ročníky), kde děti před vstupem do školy získávají důležité znalosti a dovednosti. Cílem je zvýšit šanci těchto dětí na úspěšné zvládnutí nároků spojených se školou. Opožděná připravenost na školu bývá častá u dětí vychovávaných od útlého věku v celoustavní péči.

U dítěte na prahu školní docházky zjišťujeme prohloubenou diferenciaci jednotlivých mentálních funkcí a jejich narůstající integraci. K **posuzovacím kritériím kognitivní zralosti** bývají zařazovány následující jevy:



- přechod od celostního k pročleněnému (analytickému) vnímání (dítě vnímá a rozlišuje detaily, nepodléhá tolik globálnímu dojmu),
- celková schopnost využití analýzy a syntézy v poznání,
- schopnost konkrétních myšlenkových operací při zacházení s názorným materiálem (kategorie množství, pořadí, příčinnosti či následnosti),
- schopnost trvalejší a záměrné paměti, v rámci níž se objevují i logické prvky (zapamatování je trvalejšího rázu než při čistě mechanické paměti nezralého dítěte),
- odlišení reality a světa fantazie, sklon k realismu,
- překonávání egocentrismu (v poznávací i sociální oblasti),
- počátky vůlí ovládané pozornosti,
- zvědavost a tvořivý, aktivní přístup ke světu,
- přiměřený vývoj řeči (plynulá řeč ve větách, gramatická a artikulační správnost)
- rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu, oddálení spontánních přání a impulsů).



V období kolem šesti let můžeme pozorovat u dětí významné změny v poznávací oblasti. Charakteristický je přechod *od globálního, celostního vnímání k analytickému, pročleněnému*. Tento vývojový pokrok umožňuje dítěti diferencovat vizuální a zvukové prvky (jde o nevyhnutelný předpoklad úspěchu ve čtení, psaní, počítání). Budoucí školák by měl být schopen nejen rozlišovat details, ale i z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek opět složit. Jde o schopnost *analyticko-syntetické činnosti*. Školsky zralé dítě dovede nejen rozlišovat různé details na obrázku (jejich tvar, počet, směr apod.), ale má i jinou strategii vnímání než dítě nezralé, dokáže si obrázky systematicky prohlížet, celek vnímá jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy.

Šestileté zralé dítě chápe skutečnost *realisticky* a začíná logicky myslet, pochopitelně ve spojitosti s konkrétními předměty a činnostmi. K dalším předpokladům úspěšného zvládání požadavků školy patří přechod *od mimovolního, spontánního zapamatování k úmyslnému a konkrétně logickému*, což úzce souvisí se změnami v oblasti pozornosti. Stěžejní význam má totiž *vůlí ovládaná koncentrace pozornosti*. V rámci školního vyučování je žák nucen aktivně vnímat a soustředit se na to, co se mu přikazuje, musí být tedy schopen alespoň na kratší dobu *úmyslné pozornosti* (z počátku můžeme počítat s časovým úsekem jen kolem 10 minut, který se s dalším vyžíváním CNS postupně prodlužuje).

Plynulý pokrok je patrný ve vývoji *řeči*. Školsky zralé dítě hovoří ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů, lze se s ním o všem bez potíží domluvit, vše potřebné umí sdělit. Řeč vyspívá i po stránce výslovnosti. Praktické zkušenosti však naznačují, že asi 20 % až 30 % českých dětí prvních tříd vykazuje drobné vady výslovnosti. Dětská patlavost, tzv. dyslálie, by měla být v období nástupu do školy již překonána (případně se doporučuje logopedická péče, nejlépe již po 5. roce, ještě před vstupem do školy, i když řeč se po stránce výslovnosti vyvíjí ještě až do 7–8 let). Nesprávná výslovnost mívá mnoho příčin, často se objevuje ve spojení právě s nezralostí pro školu, kdy děti nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky (nejnáročnější bývají hlásky sluchově nesnadno diferencovatelné – např. c, s, z, č, š, ž nebo artikulačně náročné – r, ř).

Údaje o rozsahu aktivní slovní zásoby jsou v literatuře nejednotné, nejčastěji bývá udáván pro šestileté dítě potřebný rozsah 3 – 4 tisíce slov (zároveň dítě rozumí širšímu rozsahu, a to především podle kvality podnětů z okolí). Schopnost verbální komunikace je pro adaptaci dítěte na roli školáka významná, jakékoliv poruchy řeči či nedokonalá znalost vyučovacího jazyka znesnadňují úspěšné zaškolení.

Pro dítě školsky zralé jsou typické *zvědavost a tvořivý přístup ke světu*. Dítě již není tolik hravé, samo se hlásí o úkoly a práci. Má zájem o nové poznatky a dovednosti, je aktivní, schopné vytrvalejší, cílevědomé činnosti oproti dítěti nezralému, u něhož převažuje hravost, neúmyslná pozornost, spontánní, mechanické zapamatování a „konzumní“ přístup (ukáž mi..., předved' mi..., vyprávěj mi...). Nezralé dítě se nechá lehce odklonit od započaté činnosti, není schopné vytrvalosti, je více unavitelné.

S oběma zmíněnými složkami školní zralosti úzce souvisí a prolíná se další, neméně podstatný aspekt celkové problematiky vstupu do školy, a to emocionální a sociální zralost či připravenost pro vstup do školy.

3.3 Emoční, motivační a sociální zralost



Tato stránka se týká takových jevů, jako jsou:

- adaptace na novou roli žáka a spolužáka, adaptace na režim školy,
- kontrola či odsunutí okamžitých nápadů a impulzů, přijetí autority učitele,
- odpovídající pracovní tempo, kladný přístup k učení, ochota spolupracovat,
- bezproblémové začlenění se do skupiny vrstevníků,
- relativní emocionální stabilita a odolnost vůči frustracím a zátěžovým podnětům,
- kladný postoj k sobě, přiměřená sebedůvěra.



Dítě musí být pro práci ve škole pozitivně motivováno a připraveno emočně. Mnozí současní autoři (např. Shapiro, 1998; Goleman, 1997) uvádějí výsledky dlouholetých studií, které jednoznačně spojují úspěšnost jedince ve všech oblastech života s jeho tzv. **emoční inteligencí**. Její složky se rozvíjejí především v raném dětství (v útlém a předškolním věku) a základní emoční výbavu, její strategie a programy si dítě nese do dalších období svého života. Emoční inteligence pak přispívá k úspěchu jedince, někdy i podstatněji než intelektové předpoklady. Jinými slovy, emoční zdatnost hraje právě při zařazení dítěte do školy významnou roli. I když je dítěti vstup do školy do jisté míry vnucen (nerozhoduje o něm), mělo by být vedeno k vytvoření kladného postoje ke škole, k učiteli, ke spolužákům. Potřebuje přiměřené podmínky, aby se aktivně vyrovnalo s novou situací, získalo pocit, že všechno zvládne, necítilo se zaskočeno, zavaleno nároky.

Emoční a sociální zralost rozumíme přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele. Dítě po této stránce zralé je také schopno odložit splnění momentálních přání, podřídit se určitému režimu, usměrnit svou potřebu pohybu, nedožadovat se pozornosti a usměrnit další osobní potřeby, pokud to vyžaduje společný cíl či společně prováděný úkol. Zvláště obtížná je *adaptace na hodnocení a srovnávání výkonů* dítěte učitelem. Zdá se, že právě s tím nejčastěji souvisí pocit ohrožení sebecitu. Zralé dítě i tuto stránku nároků postupně zvládá, a tak dochází k jeho dalšímu osobnostnímu růstu.

K vyhledávání **dětí nezralých pro zahájení povinné školní docházky** slouží v našich podmínkách *předškolní zdravotní prohlídka*, při kterých se ke školní zralosti vyjadřuje pediatr, spolehlivý bývá dále názor učitelek mateřských škol, které mohou dlouhodoběji pozorovat dítě a srovnávat jej s vrstevníky při každodenní činnosti. K dalším základním možnostem informací o vývojové úrovni nastupujících školáků slouží již tradičně zápisy do prvních tříd s různě sestavenými soubory úkolů a hravých situací (podle zkušeností a uvážení škol).

U **nezralého dítěte** vstup do školy a počáteční adaptační problémy neodeznívají, ale naopak se stupňují. V některých případech může být první zkušenost se školou až kritická. Dítě je traumatizováno na dlouhou dobu školní dráhy a jeho další výkony jsou tím značně negativně ovlivňovány, někdy selhává dokonce zcela. Přerušení docházky

do školy či pozdější opakování některého ročníku není z hlediska dítěte tím nejvhodnějším řešením. Z tohoto pohledu je důležité včasné zachycení dětí nezralých a cílená prevence možných obtíží (např. logopedická náprava řeči, rozvíjení jemné motoriky, nácvik percepce a pozornosti, sociální otužování ap.). V pedagogicko-psychologických poradnách byly vypracovány komplexní programy na rozvoj funkcí, dovedností a schopností významných pro školu.

U školsky nezralého dítěte může konfrontace s požadavky školy vést ke ztrátě duševní rovnováhy, k narušení zdravého vývoje v oblasti tělesné i psychické. Vývojově nevhodné je i zbytečné odkládání školní docházky, neboť dítě může promeškat neoptimálnější čas pro zahájení školních aktivit. Dalším problémem může být otázka zařazení dětí s *neharmonickou (neúplnou) připraveností pro školu*.



Řešený příklad: V rámci diagnostiky předškolních předpokladů pro úspěšné zaškolení se často využívá obecně známý, Jiráskem modifikovaný, Kernův test školní zralosti (Jirásek 1992), který je však jen jakýmsi hrubým sítem, nevyjadřuje se k příčinám školní nezralosti. Tento test zahrnuje 3 úkoly – kresbu mužské postavy, napodobení psané věty a obkreslení skupiny teček. Problematické děti zachycené tímto testem pak procházejí podrobnějším odborným a psychologickým vyšetřením. V případě odložení školní docházky, které navrhuje pedagogicko-psychologická poradna či jiné odborné pracoviště (konečné rozhodnutí je na rodičích), bývají doporučeny i formy a druhy stimulace dítěte zaměřené k překonání zjištěných nerovnoměrností či nedostatků.

Záleží především na tom, aby děti vstupovaly do školy s nadějí, že její požadavky zvládnou, že nezklamou očekávání učitelů a rodičů. To se může dařit jen dítěti školsky zralému. Na druhé straně by se učitelé měli snažit o maximální soulad svých požadavků a reálných možností dítěte, aby nároky školy a předpoklady dítěte byly v souladu.



Celková zralost pro školu je ovlivněna, jak již bylo naznačeno, mnoha faktory. Závisí na genetické výbavě a biologickém zrání, na zdraví organismu, osobním vývojovém tempu, na dosavadním vývoji dítěte a okolnostech jej provázejících, na působení rodiny i předškolních zařízení.

Pomoc rodičů ve smyslu úspěšného školního startu nespočívá v budování relativního náskoku dítěte v oblasti školních dovedností (čtení, psaní, počítání), nýbrž v poskytnutí všestranně podnětného a citově vřelého zázemí, v každodenním přirozeném kontaktu s dítětem, v podněcování vývoje řeči a myšlenkových postupů, v poskytování příležitostí pro budování sociálních dovedností. V této souvislosti bychom chtěli zdůraznit skutečnost, kterou zmiňuje i Vágnerová (1999), a to, že motivace z rodiny zásadně působí na míru snažení, vytrvalosti, překonávání překážek a sebeovládání dítěte. Chybí-li dětem základní motivace ke školní činnosti z vlastní rodiny, nikdo se příliš nezajímá, jaké mají výsledky, není za ně oceňováno, ztrácí vynaložená námaha dítěte subjektivní význam.

Kromě zodpovědného přístupu při posuzování každého konkrétního dítěte ze strany zúčastněných odborníků i rodičů je mimořádně důležitá *osobnost učitele*. Jak uvádějí např. Langmeier a Krejčířová (2008), dítě, které se zdá nezralé ve třídě jednoho učitele, se postupně a někdy dosti rychle úspěšně začlení v jiné třídě, pod vedením

citlivého, trpělivého pedagoga, který vychází při své práci z možností vlastních každému dítěti. Zde bychom mohli hovořit spíše o „zralosti školy a učitele“ než o zralosti žáka.

Dobrého učitele poznáme především podle schopnosti úspěšně pracovat i s problematickým žákem, umět ho povzbudit a vést k radosti z poznání a pokroku.

Zvláště pro školní počátek platí známá zásada – zabezpečit alespoň jeden úspěch a radostný zážitek denně pro každého i toho nejslabšího žáka.



Shrnutí

Předpokladům úspěšného zaškolení bývá tradičně věnována odborná i laická pozornost. **Vstup dítěte do školy je podstatnou změnou** v celém jeho způsobu života a pro většinu dětí **znamená značnou zátěž**. Je tedy velmi důležité, aby dítě vstupovalo do školy přiměřeně rozvinuté, a to **po stránce tělesné, kognitivní, emocionální i sociální**. Komplexní posouzení úrovně vývoje všech zmíněných oblastí spočívá na v tomto ohledu zúčastněných dospělých kolem dítěte (rodičů, učitelů MŠ, pediatrů, učitelů ZŠ, případně pracovníků pedagogicko – psychologických poraden aj.).

Dítě, dosud si převážně hrající nebo vykonávající činnost podle svého přání, je náhle tlačeno k soustavné, disciplinované práci, kontrolované autoritou, vyhodnocované nejbližšími lidmi, přičemž důvod učení dítě chápe pouze velmi nezřetelně. Dítě se musí obejít delší dobu bez rodičů a zapojit se do nového kolektivu (to je zvlášť náročné pro děti, které nenavštěvovaly MŠ). Snad nejvíce psychicky ohrožující je srovnávání a hodnocení jeho výkonu s výkony spolužáků.

První strukturální přeměna způsobuje dočasnou disharmonii jak v oblasti tělesné, tak i duševní. Proto je vhodné, aby byla dokončena před nástupem do školy. Dominuje při ní střídání aktivity a stavů únavy či ochablosti, dočasně klesá odolnost vůči infekcím, dítě je celkově rozkolísané, labilní. Každé oslabení *zdravotního stavu*, odchylka v rozvoji tělesném i smyslovém, výrazný projev nerovnoměrného vývoje se mohou stát handicapem, jenž dítěti znemožňuje držet krok s nároky, které na něj škola klade. Velké nároky klade škola na *koncentraci pozornosti*, dítě nevystačí se spontánní pozorností a úmyslná pozornost je v tomto věku značně unavující. Případné neúspěchy a subjektivní trpké prožitky snižují sebehodnocení dítěte, působí nepříznivě na celý další rozvoj jeho osobnosti. Znaky školní nezralosti mohou postihnout jednu či více uvedených oblastí týkajících se dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti anebo být více či méně globální charakteristikou dítěte.



Kontrolní otázky k textu

1. Čeho se týká pojem „školní zralost“, co zahrnuje, s čím souvisí?
2. Charakterizujte kritéria tělesné zralosti pro vstup do školy.
3. Srovnajte školsky zralé a nezralé dítě po stránce kognitivního vývoje.
4. Co víte o projevech emoční a sociální připravenosti dítěte pro vstup do školy a o případných důsledcích neúplné zralosti či nezralosti?
5. Které faktory ovlivňují celkovou zralost dítěte pro vstup do školy a jaký je charakter jejich působení?
6. Jak lze zjistit míru školní zralosti (případně nezralosti)?

4 Období mladšího školního věku



Cíl kapitoly

Studium této kapitoly poskytuje možnost:

- Získat systematickou orientaci ve vývojových změnách a znacích typických pro období mladšího školního věku.
- Pochopit projevy mladšího školáka v jejich vzájemné propojenosti.
- Rozumět důležitosti této etapy pro formování postojů jedince ke vzdělávání, světu, práci i k sobě samému.
- Chápat postupnou proměnu osobnosti dítěte vlivem působení školního vzdělávání a uvědomit si úskalí spojená se školním selháním.



Klíčová slova

mladší školák, školní úspěšnost, sociální role žáka a spolužáka, autorita učitele, motivace, soutěžení, spolupráce, školní výkon



Průvodce studiem

Vstupem dítěte do školy nastává další vývojová etapa nejčastěji nazývaná **období mladšího školního věku**.

Zpravidla ji vymezuje časový úsek od 6 -7 let (vstup do školy) do 10 - 11 let, kdy se začnou u dětí objevovat první známky pohlavního dospívání (prepubescence).

Psychoanalýza označila toto období jako *období latence*, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání. Langmeier, Krejčířová (2008) charakterizují tuto etapu jako věk *střízlivého realismu*, kdy je školák zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit (předškolák je orientován více na vlastní přání a fantazii; dospívající pak na to, co by mělo být správné, ideální, a také na sebe, na své nitro). **Tendenci k realismu** můžeme vyzorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě i ve hře. Na začátku tohoto období je školák zpravidla ve svých úsudcích hodně závislý na autoritě (*naivní realismus*), ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním *kritičtější* (tj. *kritický realismus*).

E. Erikson (1963, 2015) označil tuto etapu výstižně jako *období snaživosti a iniciativy*, v této době si dítě dokazuje svou vlastní hodnotu především svým výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. *Cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti*. V tomto směru má bezesporu subjektivní zkušenost se školou dominantní vliv. Obecně lze konstatovat, že jde patrně o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách.

Rozsah individuálních rozdílů ve všech aspektech vývoje je značný, přesto se však pokusme charakterizovat za účelem výkladu souhrnný obraz mladšího školáka.

4.1 Tělesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mladšího školáka je ohraničeno první a druhou strukturální přeměnou organismu. Po přechodné disharmonii v samém počátku období, která souvisí s dozríváním již dříve zmíněné první strukturální proměny, se školní dítě jeví většinou harmonicky rozvinuté, avšak musíme počítat s *velkými individuálními rozdíly*, včetně rozdílů pohlaví. Konec období mladšího školáka je pak ve znamení nastupující druhé strukturální přeměny organismu dítěte.

Růst těla je ještě po vstupu do školy obvykle zrychlený, zpomaluje se, stejně jako přírůstky hmotnosti, kolem 8. roku. Zároveň se v tuto dobu posiluje odolnost organismu dítěte, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se objem srdce, hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervy, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů.

Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější; zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace. Trvá všeobecná aktivita dítěte s výraznou radostí z pohybu. Zvláště při psychickém napětí je pohyb vhodným uvolněním, které vrací dítě do duševní rovnováhy, proto by měl být nedílnou součástí každodenního časového režimu školáka.

Dítě se začíná zajímat o různé druhy sportu. Také v této oblasti by mělo dostat pokud možno co nejvíce příležitostí. Motorické výkony nezávisí jen na vnitřních dispozicích, ale i na vnějších podmínkách, které je mohou povzbuzovat a rozvíjet, nebo naopak tlumit. Langmeier a Krejčířová (2008) uvádějí, že opakované sociometrické studie ukázaly, že tělesná síla a obratnost hrají velkou roli v postavení dítěte ve skupině vrstevníků.

4.2 Vývoj poznávacích procesů

Také oblast poznání je ve znamení rostoucí aktivity dítěte. Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, vytrvalý, zvědavý, soustavný. Poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city. **Vnímání** se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem více zaměřeným na postupné *poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů*, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, *objevuje nové vztahy a souvislosti*. Rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat umožňuje stále kvalitnější poznávání. Během této vývojové etapy dítě postupně přechází *od vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu*, kolem 10. – 11. roku je vnímání dítě velmi kvalitní, srovnatelné s adolescentem či dospělým, dítě však má zatím méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí. Zraková ostrost, rozlišení barev, tvarů a velikosti, sluchová a hmatová citlivost prodělávají velký rozvoj; nesnáze se objevují nejdéle v chápání prostorových vztahů a při vnímání času. V rámci své konkrétnosti chápe mladší školák čas vždy ve vztahu k určitému dění a k sobě.

Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – **představivost** dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Představivost postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního

období, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality (ke světu představ se však rádo vrací ve hře či četbě).

Fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí *úmyslná, záměrná představivost*. Jde o důležitý moment ve vývoji představ, přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy. Schopnost operovat s představami předchází schopnosti operovat s pojmy.

Na počátku školní docházky převládá *neúmyslná mechanická paměť*, bezprostředně spojená s vnímáním (požadavek názornosti vyučování), ke spojení nových poznatků s předcházejícími potřebuje dítě pomoc dospělého. Paměť se však rychle zdokonaluje. Stále častěji se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Velmi záleží na vedení učitelem. Dítě začíná využívat záměrných paměťových strategií, propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování (důležitost motivace).

Rozvoj **pozornosti** má pro školáka prvořadý význam. Rozhoduje totiž o kvalitě ostatních poznávacích procesů a tím i o úspěšnosti či neúspěšnosti v oblasti učení. Školní selhání je nezřídka zapříčiněno neschopností přiměřené koncentrace pozornosti. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem způsobuje časté přerušování pozornosti, čili neschopnost odolávat rušivým vlivům. *Vůlí ovládaná pozornost je velmi vyčerpávající* a je výrazně ovlivněna organizací vyučování, neboť žáci ještě nemají vytvořené autoregulační mechanismy. Čím nižší ročník, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti častější, stejně jako obnovení motivace k činnosti. Kladně působí pestré, střídající se formy práce, pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových relaxačních chviliek či cviků, využití hrových prvků a alternativních vyučovacích metod či přístupů.

Vývoj **myšlení** je podstatně ovlivňován školní činností a osobností učitele. Jeho logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze názorně představit, dítě dává přednost poznávání a ověřování reality kolem sebe. Podle Piageta (Piaget, 1970; Piaget, Inhelderová, 2010) jde o **fázi konkrétních logických operací**. Na počátku školního věku jsou proto pro učitele přínosem názorné pomůcky. Dítě dokáže propojit různé myšlenkové procesy v současném momentě, myšlenkové postupy na úrovni konkrétních logických operací tvoří jednotný systém (dokáže pochopit zahrnutí prvků do třídy, rozřazuje předměty podle kritéria, chápe zachování množství, příčinné vztahy ap.). Výkony dětí jsou v tomto směru závislé na motivaci, přiměřenosti úkolu a dalších faktorech. Obecně platí, že mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně předmětové rovině (opírající se o skutečné předměty nebo jejich zobrazení), zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů. Postupně se vlivem řízeného vyučování myšlenková činnost odděluje od vnímání a stává se relativně samostatným procesem. Cílenými postupy lze podpořit výstavbu logického myšlení. Díky *schopnosti mladšího školáka pochopit vztahy konkrétní logiky* a díky jeho vázanosti na realitu se poznání v tomto věku stává objektivnější a přesnější, než tomu bylo v předškolním období. Mladší školák se dovede oprostit od subjektivního egocentrického pohledu na svět a lze říci, že jeho přístup je **realistický**. Konkrétní logické operace dítěti umožňují chápat také proměnlivost reality. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a odpoutává se od bezprostředního názoru.

Podle Vágnerové (2008) rozvoj myšlení přináší v této vývojové etapě schopnost zacházet se symboly a znaky, což je předpokladem pro nácvik čtení, psaní a počítání (vztah mezi písmeny a zvukovou podobou hlásek, pojem čísla...).

Kolem osmi let se zpřesňuje i chápání času. Děti dovedou řadit události, učí se znát hodiny a rozlišovat délku trvání nějakého dění, chápat denní a týdenní rytmus, roční období, stejně jako jednosměrnost a nezvratnost běhu času.

V kognitivním vývoji mladšího školáka nelze podle Vágnerové (1999) opomíjet ani rozvoj *metakognice*. Jde o schopnost uvažovat o vlastním poznávání, schopnost využívat zpětnou vazbu. Souvisí s rozvojem poznávacích procesů a zahrnuje sebeocnění vlastních znalostí a kompetencí, ocenění vhodnosti či rozpoznání neefektivnosti určité strategie při řešení problému, dítě se učí neulpívat na jednom způsobu řešení.

Motivace k dobrému výkonu musí u mladších školáků přicházet zvnějšku (pochvala, povzbuzení, známka, úsměv, dotek, obdiv ap.). Na druhé straně se podle některých studií (Langmeier, Krejčířová, 2008) nabízí závěr, že výkonová motivace je sama o sobě projevem inteligence dítěte, časná výkonová motivace a zájem o úkoly koreluje s budoucí inteligencí více než aktuální vývojový kvocient. Složitějším problémem je podpora *tvořivého divergentního myšlení*, které bývá v dětství přehlíženo, ve škole i rodině se požadují spíše myšlenkové postupy směřující danou cestou k jedinému cíli (*konvergentní myšlení*).

Spolu s vývojem myšlení se obohacuje i **řeč** dítěte. Dítě vstupuje do školy s praktickou znalostí mateřského jazyka. Mezi dětmi jsou však v tomto směru velké interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči, výslovnosti. Ve škole se dítě učí osvojit si **řeč psanou a čtenou**, což je pro něj zpočátku velmi náročné a unavující. Psaní a čtení vyžaduje složitou souhru funkcí analyzátorů (sluchového, zrakového a kinestetického), jsou podmíněny kvalitou smyslové analýzy a syntézy související se složitými neuropsychickými procesy (narušení této souhry se projevuje specifickými vývojovými poruchami učení, tzv. dysporuchami).

Vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – nápadně *roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí*, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je u některých dětí pokrok v artikulaci. Rozdíly mezi pohlavími v oblasti řeči ve směru převahy děvčat nové studie nepotvrzují (na rozdíl od starších výzkumů). Rozdíly způsobené individuálními dispozicemi a podnětností prostředí jsou významnější než rozdíly mezi pohlavími (Langmeier, Krejčířová, 2008).

4.3 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vyrovnanost a sociální obratnost jsou pro celkovou školní adaptaci velmi důležitými charakteristikami. **Emocionální vývoj** je závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Emocionální stránka má rozhodující vliv na školní úspěšnost i na subjektivní spokojenost žáků. Pro citové projevy mladšího školáka je *typický ústup lability a impulzivity*, stejně jako *slábnutí egocentrismu*, narůstá schopnost **seberegulace**. Dítě je schopno potlačit nebo zřetelně vyjádřit své pocity, bere při tom ohled na očekávání a požadavky okolí, na konci etapy mladšího školního věku je dítě schopno uvědomit si současnou přítomnost několika emocí, včetně ambivalentních

prožitků (Langmeier, Krejčířová, 2008). Narůstá *schopnost emočního porozumění* a postupně se objevuje chápání ambivalentních citů (dítě začíná chápat širokou škálu citů, jejich kvalitu i vnější výraz, rozumí skrývání emocí a modulaci jejich výrazů). V tomto směru jsou mezi školáky velké individuální rozdíly, související s citovým uspokojením v raném dětství.

Citový rozvoj a postupná schopnost sebepoznání prokazují souvislosti s kognitivním vývojem. Začínají se rozvíjet **vyšší city** (etické, estetické, sociální, intelektové). Mladší školák si přináší z předešlého období vývoje *zvnitřnělé elementární normy sociálního chování a základní hodnoty*. Normy i hodnotová orientace jsou však zatím velmi labilní a musí být podporovány nadále zvnějšku. Vývoj morálního vědomí a jednání závisí na celkovém vývoji dítěte i okolnostech, v nichž žije. Podle Piageta (1970) se jedná o přímou souvislost s vývojem kognitivním. Podle jeho teorie morálního vývoje je začátek školního věku spojen, podobně jako u předškoláka, s fází tzv. *heteronomní morálky*, která je určována druhými, zejména rodiči a učiteli. Mravní jednání a hodnocení je plně závislé na autoritě dospělého. Během mladšího školního věku se morálka dítěte stává postupně *autonomní*, dítě uznává jednání za správné či nesprávné bez ohledu na názor či příkaz dospělého. Až do počátku dospívání to však je *rigidní morálka*, stanovené zásady platí pro všechny a za všech okolností. Teprve v dalším období (po 11. - 12. roce) jedinec přihlíží k motivům jednání a proniká k podstatě morálky. Piagetovu teorii dále rozpracoval L. Kohlberg, který potvrdil tři základní etapy morálního vývoje (předkonvenční, konvenční a postkonvenční úroveň), v jejichž rámci u každé vyvodil vždy ještě dvě podetapy (Langmeier, Krejčířová; 2008). *Morální vývoj* je silně ovlivněn výchovnými postupy a způsobem interakce mezi členy rodiny. Dítě je silně citově vázáno na svou rodinu a přebírá její hodnotový systém i postoje. Autorita učitele nemá v tomto ohledu takový individuálně osobní význam jako rodičovská. Rozdílnost v postojích rodičů a učitelů je pro dítě problémem spíše emocionálním než kognitivním.

V oblasti **sebeпоjetí** je podstatné kladné sebehodnocení, které je pro duševní výkonnost i celkové zdraví dítěte velmi významné. Zde je důležitá přirozená akceptace dítěte v rodině a jeho celková podpora. Rodiče jsou pro dítě silným identifikačním vzorem, interakce mezi rodiči je pro dítě také modelem vzájemného vztahu mezi mužem a ženou, značnou část zkušeností získává na základě sourozeneckých vztahů. Významnou roli hraje míra úspěšnosti začlenění do kolektivu vrstevníků.

Ve shodě se současným pojetím vývoje dítěte jako aktivní bytosti potvrzují autoři některých novějších studií, že dítě je socializováno nejen zvnějšku (rodiči, sourozenci, vrstevníky, učiteli ap.), ale do značné míry se socializuje samo (setkáváme se přímo s termínem *sebesocializace*, jak uvádějí např. Langmeier a Krejčířová, 2008). Tím je doplněn tradiční vliv významných osob v prostředí dítěte o vnitřní zpracování (jak si dítě vysvětluje informace získané z prostředí, jak je přijímá). Dítě si vytváří určitou „teorii o sobě“, která je pak základem jeho pojetí vlastní identity. Podstatný je **subjektivní pocit úspěšnosti či neúspěšnosti ve škole**. Dítě může lehce propadnout pocitům méněcennosti, bezmocnosti, úzkosti (termín *naučená bezmocnost*). Pociť úspěšného či neúspěšného žáka se formuje právě v mladším školním věku a stabilizuje se zhruba mezi 4. – 6. třídou základní školy.

Role školáka má relativně pevná pravidla, dítě je ve škole vystaveno řadě očekávání. Jestliže se dítě chová v souladu s těmito očekáváními, je odměňováno, nerespektuje-li očekávání, je odmítáno. O obsahu norem dítě neuvažuje, přijímá je takové, jaké jsou. Respektování norem chování je motivováno potřebou naplnit sociální očekávání a postupně i potřebou pozitivního sebeocenění (Vágnerová, 2008).

Sociální role žáka přináší nové společenské postavení, dítě rozšiřuje své sociální zkušenosti a odpoutává se od rodiny. Rodinné vztahy však zůstávají základem citové jistoty dítěte. Dítě navazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se **kooperaci i soutěžení**. V počátcích školní docházky se zajímá více o sebe a vlastní úspěch, později bere ohled na kolektiv třídy, objevuje se vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti, rozvíjejí se kamarádské vztahy. Dětská skupina bývá na začátku školního věku málo diferencovaná, vztahy ke spolužákům jsou spíše nahodilé, teprve ke konci tohoto období se objevují trvalejší vztahy přátelství a celá skupina se diferencuje. V rámci školní docházky se chlapci projevují jako aktivnější, vykazují intenzivnější reakce, jsou schopni snadněji přecházet z jedné činnosti na druhou. V porovnání s děvčaty jsou však méně schopni setrvat dlouhodoběji u jedné činnosti, jsou méně odolní vůči rušivým vlivům a jsou méně poslušní a vstřícní vůči požadavkům a příkazům učitele.

Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou zpočátku velmi labilní, závislé na situaci a autoritě. Během období mladšího školního věku se sociální normy morálního jednání začínají stabilizovat, s výjimkou abstraktních hodnot.

S novou rolí žáka dítě ztrácí do jisté míry dosavadní jistotu a bezpečí, které zažívalo v rodině. Nástup do školy vyžaduje jisté osamostatnění se a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. Během období mladšího školáka začínají být pro dítě poprvé v jeho životě významné *hodnocení a normy vrstevníků* (jde o předzvěst nastupujících zásadních změn vázaných na období dospívání).

Vztah dítěte k učiteli je zpočátku velmi nekritický, jde o směsici úcty, obdivu, náklonnosti, ale i strachu, později záleží na konkrétních zkušenostech s učitelem (dítě je kritičtější).

Vágnerová (1997) uvádí, že také **postoj učitele k dítěti** se postupně fixuje do určité podoby a stává se mnohdy stereotypem. Dosti časté je vydělení *žáků „problematických“*, které pak funguje jako sociální stigmatizace. Tato mnohdy ovlivňuje nepříznivě úspěšnost daných žáků, jejich vztah ke škole i k učiteli. Učitelova anticipace těchto dětí je negativně zabarvena. Představuje negativní model, do něhož může být dítě učitelskými postoji manipulováno. S jistým zjednodušením lze podle Vágnerové (1997, 2008) vymezit nejčastější *chyby v interpretaci projevů žáka v závislosti na typu osobnosti učitele*:

- **Autoritativní učitel** vyžaduje dodržování všech stanovených norem, bývá netolerantní vůči všem odchýlkám, nestojí o samostatný projev dítěte, vyžaduje především plnění povinností.
- Variabilitu dětských projevů limituje i **nejistý učitel**, protože si s ní neví rady, interpretuje dětské chování vztahovačně, často jako projevy negativismu, naschválů. Trvá na formálních znacích žádoucího chování žáků k nadřízené autoritě. Tolerantní naopak bývá k pomalým a úzkostným žákům.
- **Temperamentní učitel** nemívá dostatek trpělivosti s bázlivým a úzkostným dítětem, podceňuje jeho schopnosti, spíše chápe živější a neklidné děti.

- *Starší, unavený učitel* je málo tolerantní k jakýmkoliv rušivým projevům, mívá sklon k nepružnosti, stereotypu v přístupu k dětem a tendenci k jejich „značkování“ (rozdělení do předem vytvořených kategorií, které zdůvodňuje „svou zkušeností“).

K dalším frekventovaným stereotypům učitele patří *přeceňování nadaných a pilných žáků* (neúspěch náhoda) a *podceňování méně nadaných a nepodrobivých žáků* (úspěch náhoda). Častá bývá větší obliba děvčat (pro pilnost, vstřícnost, povolnost, pečlivost). Osobnostní rysy učitele (jeho vztah k práci, míra empatie, vyrovnanost, temperamentové rysy, míra seberegulace apod.) sehrávají dominantní roli. **Vztah učitele a žáka** se projevuje v několika rovinách. *Verbální stránka* lze vyvodit např. z oslovení žáka, z prostoru pro komunikaci, ze způsobu zkoušení a hodnocení, uplatnění pochval či pokárání, využívání vtipu a humoru, z druhu přidělované činnosti, z ochoty poskytnout možnost opravy známky aj. *Neverbální stránka* se projevuje v mimice a gestech učitele, dotecích, tónu hlasu apod. Ukazatelem kvality učitele je jeho schopnost akceptovat osobnost každého žáka, být spravedlivý ke všem žákům, pozitivně ovlivnit atmosféru ve třídě, umění ocenit i toho nejslabšího žáka, ochota a schopnost sebereflexe.

Hlavní činností dítěte mladšího školního věku je **učení a práce**, plnění zadaných úkolů. Pro zdravý vývoj osobnosti je však stále důležitá **hra**. Ta je ve srovnání s předešlým obdobím diferencovanější. Oblíbené jsou hry konstruktivní, pohybové, soutěživé, společenské (se stále složitějšími pravidly). Hra intelektově disponovanějších dětí bývá více tvořivá a nápaditá; chlapci obecně mívají ve hře více originality a tvořivosti ve srovnání s děvčaty, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Hry děvčat obecně vykazují více stereotypnosti, konformity, jsou klidnější a pozorujeme při nich preferenci uzavřeného prostoru. Obdobnou charakteristiku ve smyslu nižší míry tvořivosti, bohatosti, originality, konstruktivnosti mívá hra dětí buď příliš autoritativních, nebo nadměrně ochranných rodičů. *Hra je nezastupitelnou relaxací a přirozeným odreagováním od školních povinností, má značný mentálně hygienický význam*. Může být dobře využita i přímo ve škole, zvláště u mladších dětí, ale oceňují ji i děti starší, stejně jako přátelskou pracovní atmosféru a smysl učitele pro humor. Hra může plnit také funkci diagnostickou a terapeutickou, také tím se stává pro učitele neocenitelným pomocníkem při jeho pedagogické činnosti.

V mladším školním věku se objevují počátky **zájmů**, které bývají spíše měnlivé, mívají často přechodný charakter, neboť dítě se teprve orientuje v možnostech různých aktivit i ve svých schopnostech. Jde však o oblast velmi důležitou. Úspěšná seberealizace v zájmové činnosti dítě nejen rozvíjí a obohacuje jeho osobnost, ale může být i vhodnou kompenzací výkonových či sociálních neúspěchů ve škole. Vždyť možnost seberealizace patří po celý život k nejsilnějším lidským potřebám.

Shrnutí

Závěrem této kapitoly věnované **mladšímu školákovi** lze shrnout, že tato etapa života jedince je mimořádně důležitá z mnoha aspektů. Především se však startuje **soustavné vzdělávání a výchova dítěte**, formují se postoje dítěte ke vzdělávání, práci, k sobě samému, k vrstevníkům i k učiteli. Psychosomatické vývojové změny nejsou v tomto období bouřlivé ani převratné, **vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech**



oblastech. Nápadná je **aktivita a snaživost dítěte**, ochota spolupracovat. Biologický věk nemusí vždy korespondovat s kalendářním, individuální růstové i hmotnostní křivky se často značně liší, avšak většina zaškolených dětí vykazuje známky přiměřených předpokladů pro zvládnutí nároků školy. Většinou pozorujeme mírnou akceleraci vývoje u děvčat.

Období mladšího školáka je možno obecně označit jako **období extraverte**, kolektivního života a vztahů. Škola nabízí nové zkušenosti, které nemusí být v souladu s dosavadním sebeobrazem. Trvalejší neúspěch je velmi nebezpečný ve smyslu ohrožení hodnoty vlastního „já“. Dítě nemá z nepříjemné situace trvalé nespokojenosti a nejistoty úniku (nemůže přestat chodit do školy), ale musí se s ní nějak vyrovnat. Zde je pak ve hře řada dalších faktorů, jako temperamentové rysy dítěte, rodinné zázemí a jeho postoj k výkonům dítěte, motivace dítěte, jeho individuální míra potřeby úspěšnosti, v neposlední řadě pak *přisuzování příčin neúspěchu* (Jde o náhodu? Nedostatečnou snahu? Malou schopnost?). Chlapecké a dívčí skupinky jsou v tomto období velmi vzdáleny. Také toto vývojové období charakterizuje značná *citová ovlivnitelnost*. **Motivace k učení je převážně vnější.** Postupně odeznívá egocentrismus dítěte i jeho emoční labilita. Poznávací procesy se díky soustavnému učení rychle rozvíjejí v rámci mentální kapacity konkrétního jedince. Během vývojové etapy mladšího školního věku se postupně naučí chápat rozdílnost pohledů jiných lidí na tutéž skutečnost a mění se jeho představa o kauzalitě.



Cvičení: Pokuste se nyní na základě předešlých informací porovnat charakteristické rysy a postavení hry v životě jedince v kontextu vývojových období batolete, předškoláka a mladšího školáka.



Kontrolní otázky k textu

1. Vymezte časově a stručnou charakteristikou vývojovou etapu mladšího školního věku.
2. Co je typické pro tělesný vývoj a motoriku dítěte v tomto období?
3. Charakterizujte dominující rysy jednotlivých poznávacích procesů mladšího školáka.
4. Jaké vývojové změny lze u mladšího školáka pozorovat v oblasti citů a sebepojetí?
5. Pokuste se charakterizovat sociální vztahy a průběh socializace v tomto období.
6. Jakou roli sehrává osobnost učitele?
7. Jaké hlavní činnosti vykonává dítě mladšího školního věku? Co o nich víte?

5 Období dospívání – prepuberta, puberta, adolescence



Cíl kapitoly

Studium této kapitoly poskytuje možnost:

- Získat systematickou orientaci ve vývojových změnách a znacích typických pro jednotlivé fáze celého období dospívání.
- Utřídit si posloupnost a pochopit determinaci i propojenost všech podstatných změn dospívajícího jedince.
- Rozumět interakci determinačních činitelů vývoje i typickým projevům dospívajícího jedince a získat povědomí o možných úskalích jeho socializace.
- Chápat komplexní proměnu osobnosti jedince při jeho přechodu z dětství do dospělosti a vyvodit možnosti adekvátního přístupu ze strany dospělých k tomuto náročnému vývojovému období.



Klíčová slova

dospívání, prepuberta, puberta, adolescence, sekulární akcelerace, vlastní identita



Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. **Zahrnuje komplexní proměnu osobnosti ve všech oblastech: tělesné, psychické a sociální.**



Průvodce studiem

Celé toto období je v literatuře ne vždy zcela jednotně členěno. Můžeme se setkat s dělením na fáze puberty a adolescence, dále také s dělením do dvou period – *časnou a pozdní adolescenci* nebo s členěním diferencovanějším, které tuto vývojovou etapu rozděluje na **prepubertu, pubertu a adolescenci**. Z tohoto podrobnějšího dělení celé vývojové etapy dospívání budeme dále vycházet i v našem textu, neboť se domníváme, že na projevy chování mají jednotlivé tři dílčí fáze dospívání specifický vliv.

Dospívání bývá odborníky označováno jako jedno z nejnáročnějších období ve vývoji jedince. Náročnost spočívá v evolučním **tlaku na jeho samostatnost, na schopnost přizpůsobit se podmínkám samostatného života a převzít za něj odpovědnost**. Obecně lze říci, že dítě se mění z převážně vnějškově regulovaného jedince na vnitřně regulovaného. Výraznými jevy současné doby jsou v tomto kontextu jak **sekulární akcelerace** (urychlování tělesného i psychického vývoje), tak prodlužování doby dokončování rozvoje všech dispozic jedince a jeho přípravy na povolání, neboli **zkracuje se doba dětství a oddaluje se nástup plné dospělosti**.

Např. Jedlička (2017) výstižně uvádí, že jde o tranzitorní období lidského života. Bývá dobou emoční rozkolísanosti, vnitřních zmatků a hledání. Překlenuje čas mezi infantilní závislostí na rodičích – mezi známou a zažitou minulostí – a nejistou budoucností zralého jedince. Těžiště dospívání je nejen **v probouzející se pohlavnosti** a nápadných biologických změnách. S kognitivním vývojem souvisí **zvýšená kritičnost** k dosavadním autoritám a jimi vyznávaným hodnotám. Častá je i tendence dospívajících k moralizování a radikalismu. Snaha o prosazení vlastních úsudků a revolta vůči autoritám vedou mnohé mladistvé do konfliktních situací. Časté tzv. černobílé myšlení vede na jedné straně k *hyperkritické přísnosti k autoritám* (především k rodičům a učitelům) a na druhé straně k *naivní důvěřivosti k citově blízkým vrstevníkům či idolům*. Zatímco primární emoční vazby k rodičům ustupují do pozadí, stále více na významu nabývají **vrstevnické vztahy** a **touha být přijímán, uplatnit se**, či ještě lépe vyznamenat se ve světě sobě rovných.

Během této životní etapy jsou na dospívajícího jedince kladeny požadavky dospělé společnosti, musí se podřídit normám chování, které se u dospělého vyžadují, měl by se stát nezávislým na rodičích, vytvářet heterosexuální vztahy, přizpůsobovat se vrstevníkům, volit a připravit se na budoucí povolání, vytvořit si vlastní filozofii života. Spolu s těmito společenskými tlaky se střetávají i *intenzivně působící vlivy biologické a sociálně psychologické*. Vliv jedinečné spleti všech sociálních i biologických faktorů způsobuje **u dospívajících větší či menší rozkolísanost a konfliktnost**.

5.1 Nástup dospívání - prepuberta



Charakteristické pro toto období jsou **výrazné změny jak ve fyzickém vývoji, tak v oblasti psychické**. Tyto změny jsou poměrně náhlé a nápadné, patrně i proto, že nastupují po relativně vývojově klidném období mladšího školáka. Nástup změn bývá označován jako **věk druhé strukturální přeměny**, tedy věk, kdy dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky.

Je znatelná proměnlivost nástupu dospívání i rychlost, s jakou probíhá. V posledním století se vývoj i růst dětí zrychlil, fyzické změny nastupují dříve a narůstá i hmotnost a výška dospívajících. Tento trend je součástí výše zmíněné **sekulární akcelerace**.

Obecně lze konstatovat, že somatický vývoj v prepubertě předstihuje vývoj psychický. Tato **rozdílná vývojová akcelerace fyzického a psychického** s sebou přináší různé přechodné projevy, typické pro prepubertu. Rozdílná akcelerace vývoje se projevuje také mezi chlapci a dívkami, ale i u téhož pohlaví. U dívek nastupují tyto změny dříve. Období *prepuberty* nastupuje *u děvčat okolo 10. roku, u chlapců zhruba v 11 letech* a období vlastní puberty pak u dívek začíná v průměru ve 12,5 letech a u chlapců zhruba ve 13 - 14 letech. Na základě výrazných tělesných duševních změn dochází k chaosu v duševním životě jedince, což se odráží v jeho konfliktech s okolím, které je touto změnou chování dítěte obvykle zaskočeno.

Tělesný vývoj a vývoj motoriky v prepubertě

V somatickém vývoji nastupují ve fázi prepuberty výrazné změny v proporcích těla, začíná **období vytáhlosti**, které je charakteristické intenzivním růstem končetin i trupu (chlapci vyrostou až o 22 cm). Ve fyziologických pochodech začínají silně působit **endokrinní změny**, zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se pak objevují **druhotné pohlavní znaky**. Startují se tak **výrazné intersexuální rozdíly ve fyzickém vzhledu**. Biologicky toto období končí u děvčat první menstruací, u chlapců prvními spontánními (ranními) polucemi. Vliv hormonálních změn začíná mít dopad na chování prepubescenta, probouzející se **sexuální pud** v počátku působí velmi nerovnoměrně. Jeho vliv je intenzivnější u chlapců, kteří také mívají větší obtíže s jeho zvládnutím.

U chlapců je sexualita zaměřena více autoeroticky, sexuální zájem se obrací k vlastnímu tělu a projevuje se masturbačními (sebeukájecími) praktikami, zájmy heterosexuální se objevují až v pubertě. U dívek bývá působení sexuálního pudu spíše difúzní a ambivalentní, a proto jeho působení lépe zvládají a transformují do jiných aktivit. Působením biologických změn (vč. sexuálního pudu) se objevují **extrémnost a rozkolísanost v chování, labilita citů, časté střídání nálad** od výbuchu agresivity a hluchosti až po nezám a apatii.

Nesoulad somatického a psychického vývoje se projevuje v úrovni motoriky. V hrubé motorice se objevuje **přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů**, zvláště u chlapců. V jemné motorice je patrná **křečovitost**, která se může projevit ve zhoršeném grafickém výkonu. Zrychlený růst odčerpává množství energie, je příčinou zvýšené unavitelnosti dítěte a způsobuje **snížení fyzické výkonnosti**.

Vývoj poznávacích procesů v průběhu prepuberty

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce *dvou mechanismů: zrání a učení*. Emoční vývojová rozkolísanost se projevuje v rámci jednotlivých psychických funkcí. V **perceptu** se na jedné straně zdokonaluje a zpřesňuje diskriminace podnětů, na druhé straně se přechodně zhoršuje percepční výkonnost, neboť vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů.

Představy začínají mít obecnější charakter, nejsou tak živé, prepubescent začíná proměňovat názorné představy, které jsou vytvořeny na základě konkrétní věci nebo události, na představy, které jsou ovlivněny rozvojem abstrakce. V tomto období vzrůstá opět význam **fantazie**, která se stává jakýmsi mostem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem. Projevuje se formou **denního snění**, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech nebo si vytváří svůj svět jako náhradu za nespokojenost v reálném životě. Přemíra denního snění může blokovat úspěšnost ve školní práci, neboť zhoršuje motivaci pro učení a zaměřenost na stávající povinnosti.

Paměť prepubescenta postupně rozšiřuje svou kapacitu, protože jedinec dovede používat účinnější strategie zapamatování i vybavování. Podstatné vývojové změny se projevují v **myšlení**. Myšlení je logické, precizní, dospívající dítě najednou více chápe

širší souvislosti a vytváří si samostatný názor. Charakteristický pro prepubertální věk je počínající postupný přechod **od konkrétních operací k formálním operacím**, tedy **počátek abstraktního myšlení**, jehož vývoj se dokončuje v pubertě a adolescenci. Dítě dovede ze soudů o konkrétních věcech vyvozovat logické závěry, pozvolna se začínají uplatňovat formální operace – tedy schopnost operovat s výroky, které nemusí být součástí reálné zkušenosti. V době prepuberty začíná schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat logické závěry. S těmito změnami v myšlení souvisí i rozvoj **logické paměti**. Začínají se objevovat samostatnost v myšlení, pružnost myšlení, schopnost pochopit obecná pravidla a aplikovat je v různých situacích, ale také výrazná **kritičnost a radikalismus**. Dospívající často podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné, domnívají se, že uvažují jinak než ostatní lidé, mívají pocit výjimečnosti, zároveň jsou nadměrně přecitlivělí a vztahovační (Vágnerová, 2008).

Dívky bývají v průměru zdatnější ve verbálních projevech, chlapci prokazují lepší výkony v řešení početních a prostorových problémů.

Emocionální a sociální vývoj v prepubertě

Dospívání spojené s hormonální proměnou stimuluje **změny v oblasti citového prožívání**. **Tělesné pocity** jsou nevyrovnané, často extrémní, všechny procesy, zvláště hormonální, neprobíhají pravidelně, časté kolísání energie způsobuje výkyvy nálad, střídá se období aktivity a neklidu s únavou a ochablostí, někdy se objevují až pocity duševní prázdnoty. **Sexuální impulsy** zneklidňují, vyvolávají napětí. Pohlavní vzrušení nevede k přiblížení se druhému pohlaví (nejvýše v představách). To vše narušuje duševní výkonnost. Emoční vývoj přináší četné změny (kvalitativní i kvantitativní), což se výrazně projevuje v chování prepubescenta. Znatelná je **labilita – proměnlivost citů**, které jsou prudké a krátkodobé, často extrémní a bývají vystřídaný jinou citovou kvalitou. **Chování je obecně impulzivní, výbušné**, stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce (negativismu, vzteku, smíchu, smutku apod.). Pro vychovatele bývá toto období proto náročné, **prepubescent reaguje překvapivě přecitlivěle**. Dítě začíná věnovat svým citům větší pozornost než dříve, zároveň **je uzavřenější**, nemívá tendenci projevovat své city navenek, často své city zastírá. Projevuje se **emoční egocentrismus**, dospívající bývá přesvědčen, že nikdo jiný nemůže mít tak intenzivní prožitek, podobně jako u myšlení má pocit výjimečnosti (Vágnerová, 2008).

V tomto období se můžeme setkat u téhož jedince na jedné straně s přecitlivělostí, na druhé straně až s necitelností a hrubostí, která může být maskováním skutečného emočního ladění. V prepubertě stoupá **citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice**, která přichází od vychovatelů.

Dochází také k proměně sebecitů. **Sebecit je nezralý a lehce zranitelný**. Většina jedinců na počátku dospívání není se sebou spokojena nebo je ve **značné nejistotě** a konformním tlaku vrstevníků. Pubescenti se výrazně zaměřují na sebe, na svůj vzhled a proměnu tělesných proporcí, introvertují se.

Probíhající tělesné změny, které způsobují citový zmatek, vyvolávají nespokojenost se sebou samým, a tím se snižuje i pocit sebedůvěry. **Fyzickému vzhledu** v tomto období připisují značnou důležitost, a proto jsou velmi citliví na jeho jakoukoliv kritiku.

Prepubescent se často ostýchá projevít **citů vůči rodičům** a také se brání projevům citů od nich, chová se k nim mnohdy odmítavě až hrubě. Obecně je dítě najednou **velmi kritické, zvláště k dospělým**. Neznamená to však, že by pubescenti skutečně neměli potřebu citového kontaktu s rodiči, touží po uznání, chtějí být akceptováni. V hodnocení jiných jsou spíše povrchní a unáhlení. **Vyšší city** závisí ve svém rozvoji hodně na inteligenci dítěte, jeho schopnosti introspekce a také na dosavadních zkušenostech a příkladech z okolí.

Sociální vývoj přináší zásadní proměnu. Pro období prepuberty je typický **začátek osamostatňování se od rodiny**. Někteří autoři uvádějí, že **prepubertou se jedinci ocitají v sociálním vakuu, neboť již nejsou dětmi, ale ještě nejsou dospělými**.

Prepubescent navazuje **více kontaktů s vrstevníky**, sdružuje se do skupin podle společného zájmu. Navázané vztahy však nejsou pevné, prepubescenti často střídají kamarády, dochází k rivalitním střetům mezi nimi (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Zájem o druhé pohlaví je převážně maskován. Proto kontakty mezi chlapci a děvčaty jsou sporadické, mnohdy až averzivní, mezi vrstevníky se tvoří *skupiny čistě chlapecké a dívčí*. Je to dáno i tím, že děvčata bývají vývojově vyspělejší, a proto se orientují spíše na starší chlapce. Chlapci v této době si začínají vytvářet *první party*, kde se objevuje vůdce jako přirozená autorita, která svým vlivem na chování dospívajícího jedince překoná autoritu rodičů. Vázanost na vrstevníky souvisí s kvalitou komunikace a vztahy v rodině (s vhodným výchovným působením rodičů klesá potřeba extrémní identifikace s partou vrstevníků).

Na počátku dospívání se rodiče a další vychovatelé často dopouštějí chyby v tom, že se všemožně snaží tlačit dítě zpátky do původní role poslušného dítěte a obvykle ještě zvyšují svou kontrolu nad chováním dítěte. K **výchovným doporučením** lze uvést nutnost **akceptace nových psychických potřeb dítěte**, jako jsou *touha po samostatnosti* (dospělí často tlumí zákazy, tresty), *probuzení zájmu o erotiku a sexualitu* (dospělý nebere vážně, považuje jedince ještě za dítě), *potřeba uznání* (dospělí naopak zdůrazňují spíše nedospělost, chyby a nedokonalosti, zklamání z výkonů), *potřeba citového zázemí* (dospělý vyčítá, uráží se na dítě, zdá se mu drzé, necitlivé, spíše omezuje komunikaci s ním). Způsob komunikace s dítětem v tomto období je složitý, nezvládnutou konfliktnost lze přičíst na vrub dospělému. Pozitivní dopad má dostatek porozumění a trpělivosti, poskytnutí podpory v nesnázích i každodenního zájmu o záležitosti prepubescenta, vlastní model pozitivního chování v různých situacích – to vše umožňuje mladistvému jedinci postupně nalézt a přijmout sama sebe, ujasnit si své místo ve společnosti, zvládat překážky a náročné situace, postupně směřovat k dosažení integrity a odolnosti své osobnosti.



Shrnutí

Prepuberta je náročnou životní etapou, neboť zahajuje komplexní přeměnu jedince ve smyslu jeho osamostatnění a dosažení seberegulace a adekvátní míry osobnostní zralosti. Endokrinní bouře zatěžuje celý organismus. Celkově se dovršuje předchozí vývoj v dětství a jedinec začíná směřovat k tělesným i duševním projevům dospělého jedince. Počátek je spojen s častými konfliktními projevy v kontaktu s okolím,

poměrně vyspělý rozumový aparát je ovládán dosud nezralou osobností jedince, její náhlou labilitou a nejistotou, extrémností prožitků, což vede k ukvapeným, často mylným závěrům o svém okolí a k projevům revolty. Bouřlivost či klidnější podoba této vývojové etapy dospívání bývá určována jedinečnou spleť všech působících vlivů od genetiky a biologie organismu, přes psychologické faktory (temperament, emotivita, intelekt, vůle, sebevýchova apod.) a osobní historii jedince, v níž hrají kardinální roli výchovný styl a způsob komunikace, až po různé společensko - kulturní determinanty (společenská situace, společenská morálka a platné hodnoty, tradice a obyčje...). K významným protektivním faktorům rozvoje *resilience osobnosti* patří např. *existence sociální opory a pozitivního vzoru jedince*.

Snahy o nezávislost spojené s obecným odporem k autoritám jsou provázeny nepříjemnými změnami chování doposud „hodného“ dítěte. Dosavadní vztahy i zájmy obecně ochabují. Vychovatel mnohdy zaměňuje výkyvy v chování dítěte za necitlivost, nezáměr, nechuť či lenost, zvyšuje tlak na dítě a tím ho zahání do opozice nebo pocitů nepochopení a osamělosti. **Snahy o nezávislost jsou zákonité** a je potřeba je chápat jako vývojový pokrok. **Výchova v prepubertě** je náročná, vyžaduje dobrou znalost dítěte, takt, trpělivost a přizpůsobivost k novým potřebám dítěte. Nelze trvat na globální autoritě dospělého, důležité je udržet komunikaci (neurážet se, neprosazovat tvrdošijně svou, upustit od prestižních výstupů, umět přiznat chybu, neodvolávat se na své mládí apod.). Úspěšná je výchova citlivá, ale důsledná, poskytující žádoucí model chování. Vychovatel by měl uvolnit kontrolu (ale nezrušit) a rozšířit práva dítěte, nenápadně sledovat jeho trávení volného času a okruh přátel dítěte, nevnučovat se, ale zároveň nepromeškat příležitost k diskusi o všem, při níž je nutné brát v úvahu názor prepubescenta, taktně ho vést k hlubšímu pohledu na věc, argumentovat, dotazovat se, ale nezesměšňovat, neponižovat, nezneužít sdílnosti dítěte, důvěřovat, domluvit předem pravidla a důsledně je dodržovat. K dalším doporučením patří setrvávat na rodinných tradicích i povinnostech, dát prostor pro zájmy, pohyb, uplatňovat zásadu: *Neodklánět se od dítěte, i když se nám zdá, že se ono odklonilo od nás*. Pomoci dospívajícím dětem získat sebedůvěru tím, že jim umožníme, aby se osamostatnily, poskytnout tolik svobody rozhodovat se a tolik zodpovědnosti, kolik dokáží vzhledem ke svému věku unést, chápat jejich právo na omyly (i ty jsou dobrá zkušenost). Být nachystáni k podpoře a uznání.

5.2 Charakteristika období puberty



V tomto období se začíná vyrovnávat nesoulad mezi somatickým a psychickým vývojem jedince. **Fyzický růst se zpomaluje** a tělesné proporce se začínají vyvažovat, tím je i pohyb koordinovanější, roste svalstvo a vnitřní orgány, zvyšuje se tělesná výkonnost, sexuální pud se ozývá silněji, avšak pravidelněji. Rozvíjí se nápadně všechny psychické funkce. **Psychická stránka vývojových změn vtiskuje ráz této etapě**. Období pubescence je typické **nástupem pohlavní vyspělosti**, schopností reprodukce, což představuje důležitý biologický mezník. U naší populace je počátek puberty spojován s první menstruací u dívek (cca v 12,5 letech) a u chlapců s prvními spontánními polucemi (cca ve 14. roce). Přejít do fáze vlastní adolescence je

relativně plynulý a většinou se orientačně uvádí u dívek věk 15 let a výše, u chlapců 16 let a výše.

Panuje obecný laický názor, že puberta je období velkých krizí a vzpurnosti a musí s sebou vždy přinášet konflikty s dospělými. Mnohé výzkumy však potvrzují, že problematické chování dospívajících může proběhnout a převážně probíhá bez ostrých konfliktů a trvalých vztahových krizí, a to zvláště tehdy, jestliže dosavadní výchova dítěte nezaznamenala vážnější problémy, kdy se rodičům a potažmo učitelům a dalším vychovatelům dařilo realizovat k dospívajícímu jedinci vstřícný a akceptující přístup, s respektem k jeho individualitě. V tomto období **jedinec zvnitřňuje předešlé i současné vlivy** z prostředí a vychovatelé tedy tzv. „sklízí plody“ své dosavadní výchovy. Veškeré **dočasné vztahové kolize** jsou většinou projevem nezralosti a nekušenosti pubescenta, jeho vlastní nejistoty a hledání své identity. Podstatné v přístupu dospělých je udržet komunikaci s dospívajícím, být empatický, nevnučovat se, ale být ochotný k podpoře a pomoci. Negativně působí nezáměr, ponižování, užívání trestů, nežádoucí osobní příklad chování apod.

Vývoj motoriky pubescenta

V somatickém rozvoji dochází k postupnému vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní svalstvo a rostou vnitřní orgány. Váha mozku se pozvolna ustaluje. Tvar těla dostává dospělou podobu, i když růst může pozvolna pokračovat ještě v následné fázi adolescence. Sexuální pud se ozývá pravidelněji, pubescent si na něj již zvykl a snadněji ho zvládá. Vlivem zpomalení růstu a harmonizace tělesných proporcí dochází ke **zlepšení pohybové koordinace** v oblasti hrubé i jemné motoriky, postupně mizí prepubescentní nekoordinovanost, klátivé pohyby a neobratnost zapříčiněné náhlým růstem a narušením dětských proporcí těla, což bylo typické zvláště pro chlapce. Dívky mívají většinou ladnější pohyby a zvládají i dočasně obtížnou koordinaci těla. Zlepšuje se a stabilizuje celková fyzická výkonnost pubescenta. Růst tělesné energie způsobuje častější pocit dobré výkonnosti a zdatnosti. Únava a apatie jsou již méně frekventované.

Vývoj poznávacích procesů v období puberty

Celkově vzrůstá schopnost pubescenta poznávat svět i sebe sama. Dovršuje se **rozvoj inteligence, percepční diskriminace** je obecně velmi precizní. U pubescenta se výrazně rozvíjí **logická paměť**, která má výběrový charakter. Tato výběrovost paměti souvisí se **zájmy**. I když se v tomto období objevuje jistá zájmová rozkolísanost (dřívější zájmy mohou mizet a pubescent hledá nové nebo trvalejší oblasti zájmu), přesto se můžeme setkat s tím, že ve specializovaných činnostech, které dospívajícího baví, může dosahovat hlubokých faktických znalostí vysoké úrovně dovedností, kterými mnohdy předčí učitele, rodiče či jiné dospělé.

Význam **fantazijní produkce** přetrvává z předchozího období, projevuje se však svou nápaditostí a originalitostí. Pubescenti jsou schopni při zadání úkolů volit neotřelé a jedinečné postupy. Bohatá představivost ovlivňuje časté **denní snění**, které je

prostředníkem mezi realitou a ideálem. Častým obsahem ideálních představ je sexuálně erotické zabarvení. Ve fantazii se tak projevuje *naivní romantismus*, který ovlivňuje i jejich chování. Vágnerová (2008) považuje **únik do fantazie** za obrannou reakci dospívajícího jedince, jde o odpoutání se od nepříjemné reality, nezvládnutých situací nebo o prožití rolí, které ve skutečnosti prožít nelze. Časté denní snění a orientace na vnitřní prožitky a sociální vztahy narušují **pozornost** jedince, která je podstatná pro školní výkonnost. Tím se školní úspěšnost může navzdory předpokladům ke kvalitnějšímu poznání zhoršit.

Radikálně se mění celý způsob **myšlení**, neboli, kvalita myšlenkových operací. Objevuje se **systém formálních operací** (jde o vyšší stupeň logického myšlení, pubescent vyvozuje soudy o soudech, myslí o myšlení). Ve vývoji myšlení se dále zdokonaluje **schopnost abstrakce**, usuzování hypotetické a deduktivní je na úrovni dospělých. Piaget (1970) nazývá toto období *stadiem formálních operací*, kdy dospívající dokáže myslet logicky a v abstraktních pojmech, neustále si ověřuje své stanovené hypotézy o okolním světě. Nový způsob myšlení – formálně abstraktní - dovoluje pochopit podstatu jevů a umožňuje kritický přístup k vlastnímu myšlení i myšlení druhých. Pokračuje dále i vývoj **řeči**, pubescent dále rozšiřuje svou slovní zásobu a větnou stavbu, zkvalitňuje se jeho celková výrazová schopnost. U nadaných jedinců se rozvíjí talent literárního vyjádření vlastních prožitků a zkušeností. Úroveň myšlení ovlivňuje pubescentovu **snahu po sebezdokonalení**. Myšlení se často orientuje i na vnitřní dění pubescenta, snaží se poznat vlastní individualitu. Jedinec začíná hledat **svůj životní styl a smysl vlastního života**, všímá si možností, které život nabízí a zkoumá hodnoty, které se okolo jeho osoby objevují, zkoumá jejich hloubku, trvalost a významnost pro život.

U pubescentů je často typickým projevem **racionalismus**, který se vyznačuje tím, že méně uznávají citové důvody lidského jednání, více lpí na argumentech a rozumových zdůvodněních, a to i přesto, že jejich vlastní chování ovlivňují především citové pohnutky. Tento rys se někdy okolí jeví jako bezcitnost jednání. V hodnocení druhých lidí se vlivem nedostatečné zkušenosti objevuje tendence k zjednodušeným úsudkům. Myšlení pubescenta se vyznačuje také **radikalismem**, unáhleným hodnotícím soudem, kdy jednu získanou zkušenost generalizují a přijímají jako platný fakt. Neakceptují kompromis, nerozpoznávají dostatečně složitost jevů, většinou nepostihují všechny působící vlivy na hodnocenou skutečnost. Objevuje se tendence vytvářet si tak unáhlené a generalizované názory, které jsou často i převzaté od jiných jedinců, ke kterým pociťují sympatie. Pro pubertu je tedy typická **názorová proměnlivost**, nejsou ještě individualitami, které si stojí za svým.

Emocionální a sociální vývoj pubescenta

V průběhu této vývojové etapy se zmírňuje citová labilita typická pro prepubertu. **Nastupuje stabilizace emočního prožívání**, u většiny pubescentů se objevuje větší míra pozitivního ladění. Jen u části jedinců přetrvávají ještě značné výkyvy nálad a někdy převažují negativní až agresivní projevy chování. Tento jev, bývá výsledkem dosavadních negativních zkušeností jedince, získaných během životní historie, a to především z působení vlastní rodiny. **Emoční vázanost k rodičům se výrazně**

uvolňuje, citové odpoutávání se od rodičů v tomto období souvisí s potřebou samostatnosti a seberealizace a je z hlediska vývoje pozitivním jevem. Jedinec se potřebuje osamostatnit a přebrat odpovědnost za svůj další život. Podle Eriksona (1963, 1999, 2015) jde o náročné období **hledání vlastní identity**, která zahrnuje kromě nalezení odpovědi na otázky typu „*Kdo jsem? Za koho mne jiní považují? Co patří k mým přednostem a co jsou naopak mé slabiny? Co chci v životě dělat, dokázat...*“. Také potřeba uplatnění se v rámci vrstevníků vyvolává potřebu sblížit se citově s někým jiným než s rodiči. V období puberty tak vznikají pevnější kamarádské vztahy, ve kterých *přítel může být až nekriticky přijímán*. Pubescent si může vytvořit k rodičům či učitelům pocity úcty a obdivu na jedné straně až po lhostejnost a nenávist na straně druhé, podle toho, jaký byl a je jejich dosavadní přístup.

Ve vztahu k druhému pohlaví **mizí vzájemná izolovanost chlapců a děvčat** a dochází ke vzájemnému sblížování, které má zvláště v počátku podobu škádlení, koketování. Avšak silná potřeba navazovat citový vztah vede k *prvnímu zamilování*, ve kterém je zastoupena velká míra idealizace milovaného partnera. Tyto vztahy mívají na počátku převážně erotický charakter, realizace sexuálního styku nebývá většinou příliš aktuální.

Nejvhodnějšími formami v přístupu k pubescentovi jsou citlivá diskuse o vztazích mezi lidmi, podněcování k zamyšlení se pubescenta nad projevy jeho přátel či lásek, nevšíravý zájem o problémy dospívajícího, trpělivá empatie a podpora a jako ve všech vývojových etapách vlastní příklad chování v každodenních situacích.

Sebecity jsou stále **nevyrovnané**, někdy nejistota ve vztahu k sobě vrcholí, většinou je pubescent k sobě velmi kritický, v častém porovnávání se s druhými se jeho sebedůvěra obvykle oslabuje, pochybuje o vlastních kvalitách, **přecitlivěle reaguje na kritiku vůči své osobě**, což může vést přechodně až k pocitům osamění a izolace. Méně často se může projevit i druhý extrém ve vnímání sebe sama, který se projevuje pocitem vlastní výjimečnosti vedoucím k sebeobdivu až narcismu.

Typický pro období puberty je **rozvoj vyšších citů** - morálních, estetických, sociálních, noetických. Pubescent přijímá, přepracovává a zvnitřňuje mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti. Ve svých citech bývá dosti racionální. Opět se projevuje dominantní vliv podnětů a zkušeností z předešlých období.

Sociální vývoj dospívajících jedinců je ovlivněn jejich snahou po nezávislosti, která se projevuje v tendenci samostatně se rozhodovat, uplatnit vlastní názor, zkusit vše řešit po svém. Při uplatňování této potřeby je pubescent značně nezkušený, a proto se často chová nevhodně až neomaleně. Tím lehce dochází ke konfliktu s okolím, především s autoritami. Často se **pubescent snaží názorově se odlišit od svých vychovatelů**. Podobnou preferenci odlišnosti můžeme pozorovat i v jiných oblastech, např. v oblékání, kdy proti upravenosti dospělých stojí upřednostňování nedbalosti, neupravenosti, módních výstřelků. **Směrem k vrstevníkům** se naopak uplatňuje značná **konformita** (v oblékání, řeči, chování). Potřebu nezávislosti mohou projevit pubescenti i **snahou jevit se dospělým**, která se projevuje napodobováním nežádoucího chování dospělých, jako je kouření, pití alkoholu, přehnané používání

vulgarismů aj. Snahy o nezávislost jsou nadále intenzivní, ale rozumová vyspělost a postupná větší citová vyrovnanost způsobují, že se tyto neprojevují již tak bouřlivě a pro vychovatele nepříjemně jako v předešlém období prepuberty (např. trvá snaha rozhodovat o svých záležitostech, ale neodmítá rady či argumenty dospělých, rádi diskutují). **Vztah k rodičům** se modifikuje, nejsilněji působí předešlá zkušenost s nimi. Pubescent je již v mnohém tolerantnější v hodnocení jejich chování, podobně k jiným dospělým.

Pubescent má intenzivní potřebu navazování nových kontaktů, hraní nových rolí v různých skupinách a tento skupinový vliv má důležitou roli pro vyzrávání osobnosti, neboť se posiluje sebepojetí, sebevědomí, nabírá síly pro další střety se společenskými požadavky. V těchto skupinách pubescent však může mnohdy naopak ztrácet svou individualitu, zvláště když nekriticky přejímá skupinové vzory, pravidla a hodnoty. V tomto kontextu je podstatné zaměření či charakter hodnot **vrstevnické skupiny**, pubescent mnohdy snadno podléhá amorálním vzorům. **Skupinový vliv** tedy sehrává velmi důležitou roli. Pokud byla předešlá výchova dítěte „zdravá“, je význam party idealizován či přeceňován pubescentem jen dočasně, nedochází k absolutnímu přimknutí (kdy přestává komunikovat se členy jiných sociálních skupin) a pubescent naopak postupuje v upevňování své identity a v přípravě na dospělý život.



Shrnutí

Novější studie neprokázaly obecnou platnost široce rozšířené charakteristiky pubescenta, a to jeho nevyrovnanost a konfliktnost. Na rozdíl od dřívějších pramenů, které spojovaly psychickou charakteristiku pubescenta převážně s biologickými změnami, zdůrazňují vliv sociálních podmínek a vztahů, vliv stylu výchovy a morálních standardů společnosti.

Po bouřlivém nástupu vývojových změn v předešlém období dochází v období puberty k adaptaci na proběhlé změny a tím k postupnému *zklidňování celkové psychické rozkolísanosti* jedince. Trvá však značná nejistota v oblasti současného a budoucího postavení mezi lidmi, obava z momentálních i budoucích nároků a požadavků a pochyby o vlastních schopnostech a kvalitách. *Sebecit je stále velmi zranitelný*. Postupné *obnovení tělesné zdatnosti*, hormonální zklidnění a adaptace na pohlavní zralost se pozitivně odrážejí v citovém prožívání, emoční instabilita slábne. Pubescent pozoruje úzkostlivě své vnitřní prožívání a uchyluje se do svého *soukromého vnitřního světa*, stupňuje se denní snění, které ho odvádí ještě dále od reality a často narušuje jeho školní výkonnost. *Nový způsob myšlení* pubescenta významně ovlivňuje jeho přístup k celému světu a hlavně k lidem. Srovnává aktuální jevy se stavem, který by mohl být či měl být, tedy jakýmsi ideálem ve své mysli. To však přináší často nespokojenost, zklamání nebo pesimismus. Také na sebe dokáže pohlížet jakoby zvnějšku, analyzovat se a kriticky posuzovat. Přechodné psychosociální konflikty pomáhají pubescentovi nakonec nalézt vlastní životní cestu. Za normálních okolností si pubescenti udržují i přes svou snahu o emancipaci pozitivní vztah k rodičům, ať je zároveň jakkoliv kritizují. Empirické studie prokazují (Langmeier, Krejčířová, 2008), že *nejdůležitější sociální oporou zůstávají rodiče*, teprve po nich vrstevníci. Mění se spíše jen vnější způsob chování pubescenta, ale tento si ponechává morální postoje a životní styl své rodiny (což je patrné pak ještě více v adolescenci a rané dospělosti).



Cvičení

Zamyslete se nyní nad vašimi dosavadními zkušenostmi s mladými lidmi v období puberty, případně si vzpomeňte na vlastní zážitky, a pokuste se odvodit, co dospělí nejčastěji nevládají v přístupu k nim, co byste asi dělali vy jinak, jak se díváte na možnost prevence rizikového chování pubescentů.



Kontrolní otázky k textu

1. Jaké nastávají typické změny v tělesném vývoji pubescenta?
2. Charakterizujte změny v poznávacích procesech v období puberty.
3. Jaké změny se objevují v citovém vývoji pubescenta?
4. Které změny se nejčastěji projeví v sociálním vývoji pubescenta?
5. Které rámcové rady byste poskytli rodičům a učitelům v kontextu uplatnění vhodného přístupu k jedinci v období puberty?

5.3 Období adolescence



Průvodce studiem

Také tato vývojová etapa je pro jedince opět náročná, neboť se během ní ukončuje doba mezi dětstvím a dospělostí. U děvčat začíná kolem 16. roku, u chlapců asi v 17 letech a na konci tohoto období se vývojové rozdíly mezi pohlavím vyrovnávají. Horní věková hranice adolescence se nedá přesně stanovit, neboť dosažení dospělosti je ovlivněno celou řadou faktorů a dá se posuzovat podle různých kritérií. Jedním z nejpodstatnějších faktorů jsou společenské či kulturní vlivy. V méně rozvinutých společenských seskupeních je jedinec pomocí rituálů a stanovených pravidel přijat podle tradičních zvyklostí mezi dospělými.

V industriálně rozvinutých společnostech jsou požadavky na dospělost náročnější, a proto přechod do dospělosti se může různě posouvat. Mohou být zohledněny faktory právní (např. v 18 letech právní odpovědnost, volební právo), ale i faktor prostorové nezávislosti (dospívající bydlí odděleně od rodiny, zcela opouští rodiče odchodem z domova), a to ve spojení s faktorem finanční nezávislosti na vlastní rodině, což bývá propojeno s volbou povolání. Ti adolescenti, kteří studují vysokou školu, bývají v naší společnosti déle závislí na rodičích než např. ti, kteří po vyučení nastupují do práce, stávají se ekonomicky nezávislími a mohou mít více zkušeností s heterogenními skupinami lidí v zaměstnání.



K hlavním vývojovým úkolům adolescenta patří **nalezení a upevnění vlastní identity, přijetí norem a morálních principů společnosti, vytvoření si vědomí vlastní hodnoty, stát se nezávislým na rodičovské autoritě a vytvářet partnerské vztahy**. Adolescent se tak postupně stává jedinečnou osobností, získává své charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které ovlivňují jeho interakce s prostředím.



V následujícím textu se u některých vývojových úkolů zastavíme podrobněji. **Vytváření pocitu vlastní identity** u adolescenta je spojováno s otázkami: „Kdo jsem, co umím, kam směřuji, jak mě druzí hodnotí, jaké role zastávám?“ apod.

Adolescent experimentuje s rolemi, které hraje v různých sociálních situacích a skupinách, získává zkušenost s alternativními způsoby chování. Při **utváření integrovaného sebepojetí** uplatňuje své jedinečné způsoby chování a zároveň získává zkušenost s reakcemi, které jsou odezvou na jeho chování. Upevňuje ty způsoby jednání, se kterými byl úspěšný, které posílily jeho sebehodnocení, a upouští od těch, které tento efekt neměly. Tím vším získává vlastní identitu, **typičnost ve svých reakcích**. Je potřebné zdůraznit, že nejde pouze o sociální vlivy a situace, které ovlivňují pocit identity, ale že se zde spolupodílejí i vrozené tendence chování, které nazýváme genotypem. **Genotyp a prostředí** spolupůsobí při vytváření identity od samého počátku. Proto na stejné prostředí či situaci mohou jedinci rozdílně reagovat, různě ji prožívat, odlišně interpretovat. Např. dispozičně úzkostný jedinec může reagovat často přecitlivěle, reakce z prostředí interpretovat častěji jako neúspěch, může tyto interpretace prožívat intenzivněji než jiný jedinec, který se chová vyrovnaněji, klidněji. Každý dospívající má tendenci hodnotit podněty z okolí v souladu se svou přirozeností a dosavadní zkušeností, vytváří si své **subjektivní psychologické prostředí** z objektivního okolí (každý zpracovává impulsy z prostředí svým subjektivním způsobem) a toto psychologické prostředí následně utváří další vývoj jeho osobnosti (Atkinson, 2003). I sourozenci vyrůstající ve velmi podobném prostředí mohou psychologicky reagovat velmi rozdílně. O těchto rozdílných reakcích a interpretacích rozhoduje genotyp dítěte, jeho zděděná míra extroverze či introverze, jeho citlivost vůči podnětům, míra úzkosti apod.

V souvislosti s tvorbou identity rozlišuje Atkinson (2003) na základě svého empirického zkoumání čtyři kategorie projevované identity.

- 1. Dosažená identita**, kdy jedinec prošel krizí identity a měl možnost a příležitost k vyhodnocení názorů, byl aktivní v kladení otázek, dospěl k určité činnosti či názoru z vlastního rozhodnutí.
- 2. Přejatá identita**, převažuje u těch osob, které neprošly výraznější krizí identity, neboť přejímaly názory, poznatky a hodnoty od druhých, nedopracovaly se k identitě přes vlastní aktivitu.
- 3. Moratorium (prodloužení, odložení) identity**, objevuje se v době krize identity, kdy mladí lidé hledají a zaujímají různé názory, které však zase opouštějí, jsou váhaví, stejné problémy mohou řešit velmi rozdílně, jako by si nepamatovali minulou zkušenost.
- 4. Difuze identity**, kdy jedinci nemají integrovaný pocit sebe samých, nesnaží se být aktivní v zaujímání názorů, mohou působit zmateně a nevyrovnaně, jsou zcela nevypočitatelní ve svých reakcích. Jsou ještě příliš infantilní a nevyzrálí, aby se projevovali jako integrované a vyvážené osobnosti.

Není jednoduchou záležitostí pro adolescenta prokázat skutečnou nezávislost, která je charakteristická pro integrovanou dospělost. Naše kultura nemá jasné modely přechodu od závislosti k nezávislosti, nemá žádné rituály. S jistým zjednodušením lze shrnout, že **celé období dospívání je vlastně střetem vnějších tlaků stát se nezávislým a pokračující závislostí na rodičích**.

Adolescent zkouší být dospělým, má fyzickou sílu, má mnoho schopností a dovedností na úrovni dospělých, ale aby získal skutečný status dospělého, musí si osvojit jeho psychologické charakteristiky. **Nezávislost a autonomie** jsou dvě nejdůležitější z těchto charakteristik. Nezávislost je dána *vlastními rozhodnutími*, např., které činnosti a aktivity si zvolím z širokého repertoáru možností. Chování rodičů, učitelů a jiných dospělých vůči mladistvému je vlivným faktorem při formování jeho nezávislosti. Necitlivé, lhostejné, ale i příliš ochranné nebo nekonzistentní (nesourodé) reagování rodičů vůči dospívajícímu dítěti oslabuje vytváření jeho nezávislosti. Intenzita adolescentních konfliktů mezi nezávislostí a závislostí a snadnost rozhodování směrem k nezávislosti je ovlivněna předchozími a současnými vztahy v rodině. *U rodičů preferujících demokratický přístup* k dítěti, kteří podněcují růst autonomie, kteří „dovolí“ jedinci být sám sebou a odpovídat si za své chování, ale zároveň se zajímají o některá adolescentova rozhodnutí a jeho důsledky, je velmi pravděpodobné, že svým chováním napomohou dospívajícímu formovat odpovědnost a nezávislost. Naopak **autoritativní rodiče**, kteří mají tendenci potlačovat nezávislost, rozhodovat za dítě, podceňovat jeho schopnosti být samostatným v rozhodování, potlačují vývoj jeho osobnosti, včetně nezávislosti a autonomie. Osamostatnění nenapomáhá ani **ochranný** (byť vřelý a soudržný) **přístup rodiny**, neboť dítě nezískává potřebnou dostatečnou zkušenost v překonávání překážek, v poučení se z vlastních chyb, v prosazení svých názorů a potřeb, neboli v oblasti svobody a odpovědnosti.

Některé studie ukazují, že větší a dlouhodobější závislost dívek na vlastní rodině je dána tím, že dívky mají tendenci se opírat o své matky, zvláště při řešení ženských problémů. Sociální tlak na nezávislost a profesní uplatnění je výraznější u chlapců (Šimíčková-Čížková a kol., 2000).

Přijímání morálních norem společnosti a jejich zvnitřnění, tedy přijetí za své, se uskutečňuje hlavně pod vlivem rodiny a školy. Dospívající se v počátku chová podle těch morálních zásad, které vzbudily v okolí uznání, později přijímá obecné etické principy za své a chová se podle vlastního vnitřního přesvědčení a svědomí, morální chování již není závislé na autoritě (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

Tělesný vývoj v adolescenci

Somatický vývoj je, lze říci, ukončen, adolescent získává svoji konečnou fyzickou podobu a je schopen sexuální reprodukce. Proto pro období adolescence je charakteristická vysoká fyzická výkonnost, velmi dobrá koordinace pohybů, motorické schopnosti jsou obecně na vysoké úrovni, jedinci mohou v tomto období dosahovat i špičkových sportovních výkonů. Uspějí většinou v těch fyzických aktivitách, které jsou krátkodobější a zátěžově intenzivnější. Nejsou ještě tzv. „běžci dlouhých tratí“. Sportovní aktivity slouží k ventilaci nahromaděné energie a při fyzické únavě zažívají příjemné pocity uvolnění.

Vývoj poznávacích procesů v období adolescence

V kognitivním vývoji přetrvává **kritický realismus**, který se projevuje přezkoumáváním získaných poznatků, ale již na vyšší úrovni, než bylo patrné u jedince v předešlém

období puberty. Mizí naivní romantismus, prosazuje se větší **příklon k realitě**. **Nový způsob myšlení – abstraktně formální**– umožňuje kritický přístup k vlastnímu i cizímu myšlení. Adolescent je stále ještě typický svým **radikalismem a nekompromisností**, projevuje jednostrannost v chápání skutečnosti, mnohdy nepostihne všechny faktory, které danou situaci ovlivňují, a proto je u něho tendence ke zjednodušení a radikálnímu prosazování získané zkušenosti. Řešení situací bývá rychlé až zbrklé, svůj názor adolescent většinou vehementně prosazuje, zvláště ve střetu s dospělými. Nepředvídá zcela důsledky svého chování. Proto mladí lidé více riskují, mají méně zábran. Mnohdy projeví velkou míru odvahy, vrhají se do situací, které jsou nové a neotřelé. Tyto aktivity podporují silnou touhu po samostatnosti a nezávislosti.

S rozvojem formálních operací adolescent získá mnoho nových důležitých **kognitivních schopností** (systematické a přesné vnímání, pružnost v zacházení s představami, dlouhodobá pozornost, abstraktně logická paměť, verbální zdatnost aj.). Může chápat své vlastní myšlení jako objekt nebo cíl a uvažovat o něm. Může posuzovat ne jednu možnou odpověď na problém nebo jedno možné vysvětlení situace, ale mnoho alternativních možností. Adolescent rád zkouší všechny logické a možné kombinace řešení, má schopnost oddělit důležité od nedůležitého, porovnat vlastní předpoklad se skutečností. Tím roste jeho kapacita schopností zabývat se sám sebou a světem okolo sebe. Svě **myšlení obrací do vlastního nitra, stává se introspektivním, analytickým a sebekritickým**. Jde o obecnou potřebu vnímat sebe odděleně od ostatních, aniž se zajímá o to, jak moc se podílí na motivech, hodnotách a zájmech druhých.

Některými autory je tento proces charakterizován jako *odcizení*, ale toto je nezbytné pro vytvoření konzistentního a integrovaného já. Adolescent tak má možnosti zvládnout akademické dovednosti, přípravu na budoucí povolání a získat faktické znalosti o světě. Všechny tyto nové možnosti v myšlení se mohou plně uskutečnit v přijatelných sociálních a emočních podmínkách. Adolescent tedy má kognitivní kapacitu, ale její naplnění je ovlivněno sociálně (Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

V tomto období se prosazuje nová tendence v kognitivním vývoji a tou je **systematizace poznatků**, adolescent zjišťuje vztahy a souvislosti mezi nimi, poznává nové obory a je schopen získat v nich širokou znalost. V mnohém tak překonává i dospělé. Pozvolna se propracovává ke **svému světovému názoru, utřídí si hodnotový systém**, zvnitřňuje převzaté morální kodexy. Názorová proměnlivost tohoto období je pro vývoj výhodná, neboť adolescent je schopný měnit své názory pod vlivem argumentů, je však citlivý k autoritativnímu vnucování názorů, má potřebu vytvářet si **vlastní názor**, ke kterému došel sám vlastní zkušeností. Touží po individuální svobodě a osobním vyjádření.

Citový a sociální vývoj adolescenta

V adolescenci se harmonizuje oblast citů, dochází ke stále úspěšnější **seberegulaci**. S uvolněním přílišné závislosti na rodičích dochází k navazování intenzivních vztahů s vrstevníky obojího pohlaví. **Rozšiřování a diferenciaci sociálních vztahů** je vývojovým pokrokem směřujícím k pozdějšímu uspokojivému převzetí základních sociálních rolí (manželských, rodičovských, pracovních apod.). Někteří autoři toto období charakterizují jako **období extraverte**, nápadná je značná touha být členem

různých skupin, pohybovat se co nejčastěji ve společenských situacích. Tato touha po společenských zážitcích je dána i tím, že adolescent se **citově stává nezávislým na vlastních rodičích**, ale má **potřebu partnerství a citové sounáležitosti**. Dívky v tomto období o něco více tíhnou k rodičům než chlapci. Přílišná závislost citová i názorová v adolescentním věku na vlastní rodině může být projevem nevyzrálosti jedince a v budoucnu se může stát jednou z příčin neúspěchu v navazování společenských a partnerských vztahů.

Adolescenti mohou přirozeně navazovat **kontakty s jinými dospělými**, mohou mít dobrý vztah k učitelům, ke spolupracovníkům, ale bývá to pouze v tom případě, že tito lidé mají své pevné vnitřní hodnoty, jsou autentičtí, akceptují dospívajícího v jeho individualitě, chovají se empaticky, případně s humorem. Naopak na přehnanou autoritativnost a povýšenost dospělých reagují odporem, vyvolávají konflikt, staví se do opozice.

Velká potřeba **sdružování do skupin** napomáhá k reálnému sebeoceňování adolescenta. Mladí lidé udržují skupinové obřady, které nemusí být jasné ani jim, bývají až konzervativní a konformní ve svých názorech na skupinové klima, přehlíží názory jiných skupin, brání je za každou cenu, rebelují proti odlišným názorům, hlavně dospělých. Mnohdy se v této souvislosti hovoří o generačním konfliktu.

Adolescentní sklon ke sdružování se projev i potřebou **navazování erotických vztahů** s druhým pohlavím. Jde o **období prvních lásek**, období citové spřízněnosti, které se vyznačuje značnou nekritičností partnera, neuváživostí v jednání. Zklamání z prvních lásek je bolestně prožíváno, zasahuje ještě nevyvážený sebecit adolescenta. Během tohoto období dochází ke splynutí erotiky se sexualitou. Nepříjemně je prožíván i nedostatek erotických zkušeností, který rovněž způsobuje ohrožení sebehodnocení. Pro získání zdravého sebevědomí adolescent potřebuje být úspěšný, zažívat přijetí a pozitivní zpětnou vazbu od svého okolí. Případné neúspěchy se snaží kompenzovat jinými aktivitami, aby snížený sebecit vyrovnal.

Volba povolání je dalším důležitým úkolem adolescenta. Často se stává skutečným problémem pro dospívajícího i jeho rodiče. Rozhodnutí musí být realizováno v době, kdy mladistvý nemusí být ještě zájmově vyhraněný, není zcela dokončen jeho vývoj schopností, charakterových vlastností, ani identity a nezávislosti. Často se zde střetává zájem dospívajícího jedince a rodičů. Výsledkem tohoto střetu mohou vznikat důvody pro určitou nevhodnou volbu budoucí profese. Často mladý člověk volí podle přání a rozhodnutí rodičů (pasivně se podvolí). Důvodem může být nevyhraněnost a nezralost osobnosti mladistvého, kdy nezvládne dospět k vlastnímu rozhodnutí nebo k jeho přiměřenému aktivnímu prosazení. Někdy jedinec sice má určitá přání a zájmy, avšak jeho představy jsou nejasné, a proto volí spíše pod vnějším tlakem. Jen malá skupina dospívajících má natolik vyhraněné životní cíle, že volba povolání je jejich logickým výústěním.



Shrnutí

Vývojová fáze adolescence je komplexním završením vývoje jedince od jeho počátku života k dosažení dospělosti. K **vývojovým úkolům všech fází dospívání** patří především emancipace od rodiny, nalezení stabilního pocitu vlastní identity (kým jsem, jakým jsem, kam patřím, kam směřuji, co si přeji, jaké hodnoty jsou pro mne

v životě podstatné, jaké jsou mé možnosti a meze...) a volba povolání (příprava společenského uplatnění). Úroveň sebehodnocení na počátku zmiňovaných etap dospívání obvykle klesá spolu s vynořením se otázek po vlastní totožnosti a znovu začíná pozvolna narůstat většinou až kolem 15 – 16 let, kdy mladistvý dospívá k poznání svých možností i nedostatků, přijímá sám sebe, svou jedinečnost se vším všudy. Nezbytnou podmínkou k tomu je kritický pohled na sebe sama, což je spojeno s řadou pochyb, osobních těžkostí i krizí. **Úspěšná individuace** znamená dosažení dvou psychických kompetencí: 1. *psychické diferenciace* (schopnost vnímat se jako osobu odlišnou od rodičů, vrstevníků a přijat za sebe odpovědnost), 2. *psychické nezávislosti* (samostatné jednání bez pocitů úzkosti nebo viny). Tyto dva úkoly se obecně lépe daří dospívajícím, kteří měli v útlém dětství kvalitní, bezpečný vztah s rodiči na základě jistého připoutání se k nim. Dospívající jedinec se usilovně snaží **být sám sebou**, zároveň vědomě přijímá základní normy a principy společnosti, jeho *morálka se posouvá na postkonvenční úroveň*. Jeho tendence vnímat svět více či méně černobíle trvá po celé dospívání, většinou odmítá jakýkoliv kompromis.

Období dospívání je v našem sociálně kulturním prostředí mnohdy velmi náročné a v mnohém i konfliktní. Přizpůsobení výchovného přístupu specifickým rysům této vývojové etapy není proto nijak snadné. Při rychlých společenských změnách prožívají dospívající i jejich rodiče mnoho nejistoty. **Dospívající jedinec potřebuje zázemí a pevné taktní vedení**, ale odlišné od vedení mladšího dítěte. Rodiče a další důležití dospělí v životě jedince by měli být velmi tolerantní, chápající, taktní, poskytovat dostatek volnosti, důvěry, ale i tlaku na odpovědnost mladistvého. Měli by podporovat všechny jeho pozitivní projevy a aktivity, zajistit příležitost ke kvalitnímu trávení volného času, v pravý čas naslouchat, dávat najevo zájem a podporu. Důležité je vymezit jasné hranice s dostatkem volnosti, vyhnout se výčitkám, citovému vydírání, příkazům i nadměrnému ochraňování dospívajícího.

Vstup do dospělosti není zpravidla pro jedince jednoduchou záležitostí, mnohé psychosociální konflikty, které se vyskytují u většiny dospívajících, mívají však spíše přechodný ráz a pomáhají najít jejich vlastní úspěšnou cestu do dalšího života. Dosažená emancipace umožní většině dospívajících pozitivní přebudování vztahů k rodičům i celému světu dospělých. Současné studie dokládají, že **přes silné působení vrstevnických skupin** v období dospívání dochází u jedince ke **zpevnění morálních hodnot a způsobů chování vyvinutých v rodině**. Způsob rodinné výchovy (přístup k dítěti, komunikace, hodnoty a zájmy, modely vztahů apod.) významně rozvíjí nebo naopak brzdí emoční zdatnost, sociální adaptabilitu, interpersonální dovednosti, flexibilitu a resilienci osobnosti dospívajících (Langmeier, Krejčířová, 2008; Vágnerová, 2010).

Kontrolní otázky k textu

1. Popište tělesné změny v adolescenci a vysvětlete pojem *vlastní identita*.
2. Kteří činitelé ovlivňují žádoucí vytvoření nezávislosti a autonomie adolescenta?
3. Jaké změny se projevují v kognitivním vývoji adolescenta?
4. Jaké vývojové úkoly provázejí fázi adolescence?
5. Jaké změny nastávají v emoční oblasti psychiky adolescenta?
6. Pokuste se shrnout průběh morálního vývoje od počátku až po konec dospívání.
7. Charakterizujte sociální vývoj v adolescenci.





Korespondenční úkol

Zformulujte co nejvýstižněji váš osobní názor na postavení mladé generace a nejčastější problémy dospívajících v současné době a pokuste se vyvodit nejvhodnější přístup k mládeži ze strany rodičů a dalších pro ni důležitých dospělých, navrhněte možná řešení jejích obtíží.



Literatura

- (1) ATKINSON, R. L. et al. *Psychologie*. 2., aktualit. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-85809-34-6.
- (2) BOWLBY, J. *Ztráta*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0355-1.
- (3) ERIKSON, E. H. a ERIKSON, J. M. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od J. M. Eriksonové*. Praha: NLN, 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- (4) ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0786-3.
- (5) ERIKSON, E. H. *Childhood and Society*. New York: Bortin, 1963.
- (6) FREUD, S.: *Vybrané spisy*. Praha: Naše vojsko, 1991. ISBN 80-201-0225-6.
- (7) GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- (8) JEDLIČKA, R. *Psychický vývoj dítěte a jeho výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
- (9) JIRÁSEK, J. *Orientační test školní zralosti – příručka*. Bratislava: Psychodiagnostika, 1992.
- (10) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualit. vyd., Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-247-1284-9.
- (11) LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd., Praha: Avicenum, 1974. ISBN 08-049-74.
- (12) MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd., Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-056-89.
- (13) MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN
- (14) PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1974. ISBN 14-429-74.
- (15) PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha: SPN, 1970. ISBN 80-053-70.
- (16) PIAGET, J., Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN
- (17) RHEINWALDOVÁ, E. *Rodičovství není pro každého*. Motto, 1993. ISBN 80-901338-4-3.
- (18) ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- (19) SHAPIRO, E. L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6.

- (20) ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- (21) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80- 7184-488-8.
- (22) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.
- (23) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.
- (24) VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.