



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Vývojová psychologie

STUDIJNÍ TEXT

Marta Kolaříková

Opava, 2018

Studijní opora:	je určena studentům kombinované formy humanitně zaměřených studií
Klíčová slova:	Adolescence, akcelerace vývoje, batole, emoční prožívání, kognitivní schopnosti, kojeneček, manželství, mladší dospělost, mladší školní věk, novorozenec, partnerství, perinatální psychologie, prepuberta, předškolní věk, pubescence, reminiscence, sociální vztahy, starší dospělost, stáří, střední dospělost, tělesný vývoj, vlastní puberta, vývoj.
Anotace studijní opory:	Cílem předmětu je pochopit základní vymezení, předmět a cíle základní psychologické disciplíny vývojové psychologie a aplikaci poznatků pro praxi. Studenti jsou seznámeni se základními poznatky o somatickém a psychickém vývoji člověka ve všech jeho vývojových etapách - v období perinatálním, novorozeneckém, kojeneckém, batolecím, předškolním, mladším školním, pubescenci, adolescenci, mladší, střední, pozdní dospělosti a stáří včetně specifik jejich případného chování provokujícího konfliktní situaci při jednáních.
Výstupy z učení	<p>Odborné znalosti: Student získá a prokáže znalost základních teorií vývoje, umí charakterizovat podstatné znaky jednotlivých fází ontogenetického vývoje člověka, pochopí jeho zákonitosti a podmíněnost.</p> <p>Odborné dovednosti: Student se dokáže orientovat v normálním průběhu vývoje jedince (v jednotlivých obdobích ontogeneze člověka) a použít osvojené poznatky při práci s klienty. Spolehlivě se orientuje v relevantní odborné literatuře, dokáže vyhledat, interpretovat a aplikovat získané informace v praxi. Je schopen propojit získané poznatky s potřebami praxe oboru.</p> <p>Obecná způsobilost: Student je schopen vnímat souvislost vývojových charakteristik a změn v různých etapách vývoje s možnými riziky vzniku sociálně patologických jevů. Absolvováním předmětu bude student způsobilý využívat své vědomosti a dovednosti při konkrétní práci s klienty. Současně se metodami výuky předmětu podpoří rozvoj kritického myšlení, kreativita a schopnost studenta rozhodovat se samostatně a odpovědně.</p>
Autor studijní opory:	Mgr. et Mgr. Marta Kolaříková, Ph.D.

OBSAH

Obsah.....	3
ÚVOD	8
1 VYMEZENÍ DISCIPLÍNY, PŘEDMĚT A CÍLE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE, APLIKAČNÍ MOŽNOSTI, POSTAVENÍ V SYSTÉMU VĚD A VZTAH K JINÝM VĚDNÍM DISCIPLÍNÁM, STRUČNÁ HISTORIE	9
1.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	9
1.2 CÍLE KAPITOLY	9
1.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	9
1.4 VÝKLADOVÁ ČÁST	9
1.4.1 Předmět vývojové psychologie.....	10
1.4.2 Cíle vývojové psychologie.....	11
1.4.3 Spolupráce s jinými vědními obory	12
1.4.4 Disciplíny vývojové psychologie	12
1.4.5 Stručná historie vývojové psychologie	13
1.5 SHRUTÍ.....	16
1.6 KONTROLNÍ OTÁZKY	17
1.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL	17
1.8 PRO ZÁJEMCE	17
1.9 ZDROJE	17
2 POJEM DUŠEVNÍ VÝVOJ, ZÁKLADNÍ FORMY, FAKTORY A MECHANISMY VÝVOJE. METODY VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÉHO ZKOUMÁNÍ, LONGITUDINÁLNÍ, SEMILONGITUDINÁLNÍ A PŘÍČNÝ VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP.....	19
2.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	19
2.2 CÍLE KAPITOLY	19
2.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	19
2.4 VÝKLADOVÁ ČÁST	20
2.4.1 Duševní vývoj.....	20
2.4.2 Metody vývojové psychologie	24
2.4.3 Vývojové teorie.....	30
2.5 SHRUTÍ.....	33
2.6 KONTROLNÍ OTÁZKY	34
2.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL	34
2.8 PRO ZÁJEMCE	34

3	Prenatální období a jeho význam pro další vývoj. Novorozenecké období.....	35
3.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	35
3.2	CÍLE KAPITOLY	35
3.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	35
3.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	35
3.4.1	Prenatální období.....	35
3.4.2	Novorozenecké období	40
3.5	SHRNUTÍ.....	44
3.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	45
3.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	45
3.8	PRO ZÁJEMCE	45
4	Kojenecký a batolecí věk	46
4.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	46
4.2	CÍLE KAPITOLY	46
4.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	46
4.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	46
4.4.1	Kojenecký věk.....	46
4.4.2	Batolecí období.....	52
4.5	SHRNUTÍ.....	57
4.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	58
4.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	58
4.8	PRO ZÁJEMCE	59
5	Předškolní věk. Školní zralost A NEZRALOST	60
5.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	60
5.2	CÍLE KAPITOLY	60
5.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	60
5.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	60
5.4.1	Předškolní věk.....	60
5.4.2	Školní zralost.....	65
5.5	SHRNUTÍ.....	69
5.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	70
5.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	71
5.8	PRO ZÁJEMCE	71
6	Mladší školní věk.....	72

6.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	72
6.2	CÍLE KAPITOLY	72
6.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	72
6.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	72
6.5	SHRNUTÍ.....	79
6.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	80
6.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL.....	80
6.8	PRO ZÁJEMCE	80
7	OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ: PREBUBERTA A VLASTNÍ PUBERTA	81
7.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	81
7.2	CÍLE KAPITOLY	81
7.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	81
7.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	81
7.4.1	Období prepuberty.....	82
7.4.2	Období vlastní puberty.....	84
7.5	SHRNUTÍ.....	88
7.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	88
7.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL.....	89
7.8	PRO ZÁJEMCE	89
8	Adolescence	90
8.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	90
8.2	CÍLE KAPITOLY	90
8.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	90
8.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	90
8.5	SHRNUTÍ.....	93
8.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	93
8.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL.....	94
8.8	PRO ZÁJEMCE	94
9	Období mladé dospělosti.....	95
9.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY	95
9.2	CÍLE KAPITOLY	95
9.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	95
9.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	95

9.5	SHRNUTÍ.....	98
9.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	98
9.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	98
9.8	PRO ZÁJEMCE	99
10	Období střední dospělosti.....	100
10.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY.....	100
10.2	CÍLE KAPITOLY	100
10.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	100
10.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	100
10.5	SHRNUTÍ.....	105
10.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	105
10.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	105
10.8	PRO ZÁJEMCE.....	105
11	Období starší dospělosti	106
11.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY.....	106
11.2	CÍLE KAPITOLY	106
11.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	106
11.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	106
11.5	SHRNUTÍ.....	110
11.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	111
11.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	111
11.8	PRO ZÁJEMCE.....	111
12	Období stáří	112
12.1	RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY.....	112
12.2	CÍLE KAPITOLY.....	112
12.3	KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY	112
12.4	VÝKLADOVÁ ČÁST	112
12.4.1	Tělesné změny	114
12.4.2	Kognitivní proměny	116
12.4.3	Proměny emočního prožívání.....	119
12.4.4	Sebehodnocení seniorů.....	120
12.5	SHRNUTÍ.....	121
12.6	KONTROLNÍ OTÁZKY	121

12.7	KORESPONDENČNÍ ÚKOL	121
12.8	PRO ZÁJEMCE.....	122
13	ZÁVĚR.....	123
14	POUŽITÉ ZDROJE	124

ÚVOD

Předkládaná studijní opora má primárně sloužit jako podpůrný prostředek pro samostudium studentům kombinované formy studia, kteří nemohou využívat přímou výuku v takovém rozsahu, jako studenti prezenční formy v podobě doplňujících seminářů.

Předmět Vývojová psychologie patří mezi základní psychologické disciplíny a je nezbytným základem pro studium souvisejících psychologických disciplín i disciplín jiných oborů – pedagogických, z oblasti sociální práce, zdravotnictví, apod.

Předmět Vývojová psychologie bývá občas studenty podceňován, protože „každý má přece s vývojem vlastní zkušenost, vidí vše kolem sebe, to se nemusím tak moc učit.“ Opak je pravdou, proto (a nejen proto) vznikla tato studijní opora. Existuje totiž mnoho zajímavých odborných knih, výzkumů, fenoménů, které byly v souvislosti s ontogenetickým vývojem člověka napsány, vysledovány, popsány a vysvětleny. Tím se právě prohlubuje to laické „vím, znám, viděl jsem, zažil jsem“ o fakta, proč tomu tak někdy je a někdy není. Pomáhá to studentovi v situacích, když jeho „vím, znám, zažil jsem, viděl jsem“ vystačí u zkoušky či v práci s klientem na prvních pár vět či minut a pak neví, co a jak dál. Z tohoto (a nejen z tohoto) důvodu nabádám studenty tímto k průběžné přípravě, širšímu samostudiu a nepodcenění obsahové náročnosti tohoto předmětu.

Každá kapitola zahrnuje základní prvky distančního vzdělávání, tedy rychlý náhled kapitoly, cíle kapitoly, klíčová slova, výkladovou část, shrnutí, kontrolní otázky, korespondenční úkoly, a úkoly pro zájemce. Kontrolní otázky jsou ve studijní opoře formulovány tak, aby sloužily jejich účelu jejímu účelu, a to podpoře a snazší samostatné orální reprodukci učiva, není zaměřena na konkrétní testování znalostí. To je možno v e-learningu pomocí autotestu ke každé kapitole.

Pokyny pro studenty kombinované formy pro udělení zápočtu:

Každý student má možnost si zvolit, zda zpracuje jako malé seminární práce dva korespondenční úkoly, nebo jeden úkol k zamyšlení, který je těžší. Časový horizont odevzdání zpracovaných písemných úkolů určí vždy vyučující na prvním konzultačním setkání. Smysl korespondenčních úkolů tkví v podpoře studenta v práci s dalšími odbornými zdroji, v nichž bude nucen na otázky hledat odpovědi, kompilovat, porovnávat, uvědomovat si souvislosti s probíraným učivem. Úkoly pro zájemce jsou určeny všem, kteří chtějí přistupovat ke studiu ještě zodpovědněji a rádi řeší náročnější úkoly. U většiny těchto úkolů vyžadují použití zahraničního zdroje (lze využít zpřístupněné databáze naší univerzitní knihovnou – viz http://www.slu.cz/slu/cz/univerzitni-knihovna/pracoviste-opava/fondy/elektronicke_informacni_zdroje/abecedni-seznam-eiz). Věřte, že zpracování těchto úkolů Vám kromě toho, že se naučíte pracovat s elektronickými zdroji a v cizím jazyce přinese i hlubší poznání a věřím, že o danou problematiku hlubší zájem.

Budu velmi ráda, když student vezme i „za své“ radu, že studijní opora je pouze oporou pro studium a otevře skutečné odborné knihy s širším vysvětlením a doložením jednotlivých témat výzkumy, na což v tomto materiálu nebyl jednak prostor a jednak by to ztrácelo význam.

S chutí do studia!

Marta Kolaříková

1 VYMEZENÍ DISCIPLÍNY, PŘEDMĚT A CÍLE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE, APLIKAČNÍ MOŽNOSTI, POSTAVENÍ V SYSTÉMU VĚD A VZTAH K JINÝM VĚDNÍM DISCIPLÍNÁM, STRUČNÁ HISTORIE

1.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola obsahuje základní vymezení vědní disciplíny Vývojová psychologie. Je definován její předmět, cíle, tematické oblasti výzkumu a zájmu. Jsou vymezeny základní vývojově-psychologické disciplíny. Na závěr je stručný exkurz do počátků vývojové psychologie v ČR i ve světě.

1.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- definovat předmět vývojová psychologie v širším i užším slova smyslu
- popsat a vysvětlit cíle vývojové psychologie a porozumí specifickému obsahu předmětu studia z pohledu různých psychologických směrů
- rozčlenit jednotlivé disciplíny vývojové psychologie
- popsat historii vývoje oboru ve světě a u nás.

1.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Fylogeneze psychiky, ontogeneze psychiky, antropogeneze psychiky, aktuální geneze psychiky; cíle vývojové psychologie, pedopsychologie, psychologie adolescence, adultopsychologie, gerontopsychologie, historie.

1.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Vývojová psychologie patří k základním teoretickým psychologickým disciplínám, které poskytují teoretické a metodologické zázemí disciplínám speciálním a aplikovaným.

Poznatky vývojové psychologie mají široké využití v činnostech, v nichž člověk vstupuje do kontaktu s druhými lidmi.

Podle Thorové (2015, s. 20) je vývojová psychologie „*vědní teoretická disciplína, která zkoumá psychické změny v souvislosti s postupujícím věkem, zabývá se stabilními jevy a individuálními rozdíly mezi lidmi v různých obdobích jejich života, hledá příčinné souvislosti a zákonitosti vzniku a vývoje psychických procesů (emocí, vnímání, paměti, pozornosti a myšlení) a vlastností člověka (povahy, charakteru, schopností, postojů, zájmů, temperamentu), snaží se definovat normu a patologii.*“

Vývojová psychologie je obor, který je v neustálém pohybu, „vývoji“. Proměny vznikají nejen v důsledku změn v prostředí, ale také proměn biologických vlivů, což je nejvíce patrné zvláště v etapách prenatálního vývoje a stáří. Rodí se děti z umělého oplodnění, přežívají a vyvíjejí se nedonošené děti, které v 80. letech umíraly, zvyšuje se vitalita jedinců ve stáří a také hranice věku umírání. Podle autorky se také snížil věk biologické zralosti.

1.4.1 Předmět vývojové psychologie

V ŠIRŠÍM SLOVA SMYSLU

Při určování základní orientace vývojové psychologie se často uvádějí čtyři obecné okruhy, které vymezuje německý psycholog H. D. Schmidt (podle Langmeier, Krejčířová, 2006):

1. **Studium fylogeneze psychiky** (vztahuje se převážně k otázkám souvisejícím s vývojem člověka jako živočišného druhu, zahrnuje studium založené na pozorování a srovnávání chování různých druhů živočichů na rozdílném stupni evoluční řady). Etologie je srovnávací biologie chování, která se opírá o pozorování chování různých zvířat v přirozených životních podmínkách, např. při vyhledávání potravy, při obraně teritoria, při námluvách, hnízdní ptáků, péči o potomstvo...Fylogenetická psychologie zkoumá vznik a vývoj psychických jevů od nejjednodušších organismů až po organismy složitější.
2. **studium antropogeneze psychiky** (týká se postupného vývoje lidské psychiky v souvislosti s kulturními a historickými změnami v průběhu civilizačního vývoje, příkladem je etnopsychologie a kulturní antropologie)
3. **studium ontogeneze psychiky člověka** (zahrnuje lidský individuální vývoj od početí do úmrtí, tedy sleduje psychické změny v průběhu individuálního života jedince)
4. **studium „aktuální geneze“** (zachycuje okolnosti předcházející a pravděpodobně ovlivňující právě dosaženou úroveň rozvoje psychických funkcí; zahrnuje studium vývoje psychických procesů, např. ve vnímání, při řešení myšlenkových úkonů, v průběhu učení, osvojování speciálních dovedností).

VYMEZENÍ VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE V UŽŠÍM SLOVA SMYSLU

V praxi je nutno znát hlavně psychický vývoj jedince, rozumět podmínkách, které jej ovlivňují, proto pod pojmem vývojová psychologie se rozumí spíše psychologie ontogenetická.

Vývojová psychologie se v užším slova smyslu zabývá psychickým vývojem lidského jedince od početí do smrti, usiluje o poznání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky a porozumění jejich mechanismům.

Vývojová psychologie v užším slova smyslu studuje všechny změny, ke kterým dochází v průběhu života.:

1. **evoluční (dětství a dospívání):** představují zákonitý (nikoli pouze nahodilý), jednorázový (neopakovatelný) postup řady změn ze sebe navzájem vycházejících, které můžeme hodnotit jako přechod od méně dokonalého k dokonalejšímu (složitějšímu) a které jsou zaměřeny k uskutečnění určitého cíle.
2. **období stabilizace (dospělost):** k určitým pozitivním změnám (zdokonalování některých schopností a získávání nových dovedností) dochází i později, přece jen tyto pozdější změny nejsou už nikdy tak rychlé a převratné, proto mluvíme o tzv. období stability, které zajišťuje produktivní využívání rozvinutých psychických vlastností
3. **involuční:** od určitého věku (po 50. roce) dochází ke změnám involučním, tedy k úbytku některých schopností a adaptivních funkcí, zpravidla výrazná je ve stáří.

Evoluční a involuční změny se nemusí nutně vylučovat, ale mohou probíhat současně – k pozitivním vývojovým změnám může docházet, i když v jiných směrech je patrný pokles výkonnosti.

1.4.2 Cíle vývojové psychologie

Podle Vágnerové (2012) lze vymezit tyto základní cíle

1. POPSAT

a charakterizovat vývojové změny, které jsou typické pro určité životní období s využitím různých metod např. pozorování, rozhovor, experiment nebo standardizované testy.

2. VYSVĚTLIT = ODVODIT OBECNÉ ZÁKONITOSTI

Druhým cílem je vysvětlit, jaký je význam získaných údajů. Empirické informace slouží jako základ pro odvození obecných zákonitostí vývoje psychických struktur a jejich příčinných souvislostí. Prostředkem k dosažení cíle je především vytváření psychologických teorií (soustavy hypotéz, myšlenek a názorů), které umožňují získané údaje smysluplně objasnit. Než je nějaká teorie přijata, měla by být empiricky ověřena. Vždy však je třeba mít na vědomí, že psychologické koncepty nejsou definitivním vysvětlením.

3. PŘEDVÍDAT

Dalším cílem je předvídat lidské chování a prožívání v určité fázi vývoje jedince. Příkladem konceptu, která umožňuje predikci dalších dějů, je teorie kognitivního vývoje (PIAGET), na jejím základě lze celkem spolehlivě předvídat, jaké kognitivní operace bude provádět zdravé dítě v určitém věku.

4. VYUŽÍT

Nejvýznamnějším cílem psychologie je využívat získané znalosti ke zvyšování lidské spokojenosti a zdraví. V tomto smyslu se psychologie řadí mezi pomáhající profese. Vývojová psychologie nám poskytuje cenné poznatky pro vlastní sebepoznání, sebehodnocení a sebeutváření člověka. Poznatky z vývojové psychologie se uplatňují v různých oblastech společenské praxe. Např. v praxi výchovně vzdělávací (školy, výchovná zařízení), v praxi pedagogicko-psychologické (poradny pedagogicko-psychologické, poradny manželské a před-manželské), v léčebně preventivní praxi (zdravotnická zařízení), v diagnostice.

Thorová (2015, s. 21) uvádí tematické zaměření výzkumů vývojové psychologie a popis těchto předmětných témat:

- metateorie, teorie vývoje a vývojové modely (např. teorie determinace duševního vývoje)
- mechanismy vývoje
- psychický vývoj v dílčích fázích života podle věku
- sociálně normativní vývojové modely (nástup školní docházky, odpoutání se od rodiny apod.)
- speciální aspekty vývoje (pohlavní rozdíly ve vývoji, kulturní rozdíly ve vývoji ...)
- vývoj dílčích oblastí psychomotoriky (osvojování řeči a vývoj komunikace, vývoj paměti apod.)
- vývoj osobnosti a životních hodnot (vývoj smyslu života, vývojová proměnlivost pocitu štěstí apod.),

1.4.3 Spolupráce s jinými vědními obory

Vývojová psychologie souvisí s mnoha psychologickými vědními obory, úzce spolupracuje s obecnou psychologií a psychologií osobnosti, sociální a kulturní psychologií, musí nutně čerpat poznatky z metodologie, spolupracuje úzce s patopsychologií a klinickou psychologií (souvislost s normou a odchylkami v určitém směru). Vzájemně se obohacuje i s dalšími disciplínami psychologie jako je pedagogická a sociální.

Pedagogika je dalším oborem, s nímž spolupracuje vývojová psychologie zvláště v otázkách výchovy jedince.

S ohledem na to, že podmíněnost psychického vývoje souvisí s vývojem biologickým, je jednoznačně úzká spolupráce také s lékařskými obory, zvláště pediatrií, neurofyziologií (psychické procesy úzce souvisí s CNS, např. informace o vývoji mozku), genetikou.

Pochopitelně existuje úzká souvislost i s mnoha dalšími vědními obory, např. sociologií (Věda o společnosti; studuje zákonitosti jejího vývoje, zkoumá zejména pravidla života sociálních skupin), filozofií (zabývající se problémy bytí, poznání, světa a člověka; původně byla souhrnem veškerého poznání, časem se od ní jednotlivé disciplíny oddělily), antropologií (věda o společnosti; studuje zákonitosti jejího vývoje, zkoumá zejména pravidla života sociálních skupin.), kulturologií (Vědní obor zabývající se studiem zákonitostí vzniku, vývoje a fungování sociokulturních systémů v čase a prostoru).

Mnoho zkoumání se uskutečňuje díky rozvoji technických věd, využívá se např. funkční a difúzní magnetická rezonance, oční kamery pro detekci směru pohledu, elektroencefalografie apod.

1.4.4 Disciplíny vývojové psychologie

Psychologie se vyčlenila z filozofie na konci 19. století, postupně se z ní začaly profilovat dílčí disciplíny, které se v průběhu svého vědeckého vývoje taktéž začaly členit na specializované obory.

V průběhu jejího formování se nevěnovala jednotlivým věkovým obdobím v životě jedince stejná pozornost. Nejdříve a nejobširněji bylo z hlediska ontogeneze rozpracováno dětství, zejména školní věk, později předškolní věk. Období novorozence provokovalo odborníky zejména z hlediska předpokladů, s nimiž dítě přichází na svět. Po první světové válce se začaly rozpracovávat otázky a problémy pubescentů a adolescentů. V posledních desetiletích se do oblasti výzkumu vývojové psychologie dostává také období dospělosti a stáří.

Thorová (2015) uvádí následující členění vývojové psychologie:

1. prenatalní a perinatální psychologie (období před narozením a v době rození)
2. neonatální psychologie (zabývá se novorozeneckým obdobím, tj. psychickými jevy od narození do 1 měsíce)
3. pedopsychologie (dětská psychologie)
4. adolescentní psychologie (psychologie dospívání, SZO uvádí období adolescence mezi 10. a 19. rokem)
5. adultopsychologie (psychologie dospělosti)
6. gerontopsychologie (psychologie stáří)

1.4.5 Stručná historie vývojové psychologie

Vývojová psychologie se začala formovat na přelomu 19. a 20. století a z počátku byla úzce spojena s psychologíí pedagogickou. Tato část textu je volně zpracována z Thorová, 2015; Langmeier, Krejčířová, 2006; a Hoskovcová, S., Hoskovec, J. A Heller, D., 2016.

V NĚMECKU A RAKOUSKU přispěl k jejímu konstituování Wilhelm Stern (1871-1938), který se zabýval psychologíí raného dětství a inteligencí dětí a mládeže.

Otázkám vývojové psychologie se také věnovali představitelé celostní psychologie jako Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1896-1941) – oba realizovali pokusy se šimpanzi, specifikovali co je lidské a co biologické;

Kurt Lewin (1890-1947), který studoval problematiku frustrace a agrese u dětí.

Dalším představitelem byl Eduard Spranger (1882-1963), se zabýval psychologíí dospívání u mládeže a typologiemi osobnosti.

Psychoanalytická škola upozornila na význam dětství – zejména poukázala na vliv raných zážitků na další vývoj. Tyto teorie pocházely z hlubinné psychologie Sigmunda Freuda (1856-1939), Alfreda Adlera (1870-1937), Carl Gustava Junga (1875-1961) a toto pojetí rozvíjela nadále také dcera Freudova – Anna Freudová (1895-1982).

VÍDEŇSKÁ VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE

Ve Vídni ve 20. a 30. letech 20. století fungovalo unikátní centrum pro výzkum dítěte a dospívajících založený **Karlem Bühlerem** (1879-1963) a jeho ženou **Charlottou Bühlerovou** (1893-1974), kvůli nacistům emigrovali do USA

Oba zastávali názor, že vývoj dítěte a člověka vůbec je určován především biologickými faktory. Jsou autory monografie **O vývoji dítěte**, oba se zabývali otázkami řeči a výrazu.

Ve výzkumném centru se zaměřovali na „*vývoj poznávacích schopností, kresby a osobnosti dítěte. Vznikly tzv. vídeňské vývojové testy, které obsahovaly týdenní milníky vývoje dítěte v různých oblastech (smyslovém vnímání, zacházení s předměty, sociálním a řečovém vývoji). Používaly se dlouho zejména v kojeneckých ústavech pro zjištění, zda dítě dosahuje normy nebo zda je jeho vývoj opožděný.*“ (Thorová, 2015, s. 89)

Charlotta Bühlerová jako první psycholog studovala a shromažďovala informace o životním cyklu člověka v celé jeho celistvosti. Prováděla se svými spolupracovníky systematická pozorování dětí a mládeže, posléze celého životního průběhu a navrhovala přenést výsledky zkoumání do praxe.

Karl Bühler (1879-1963) zabýval se výzkumem vůle a myšlenkových procesů převážně u dětí.

FRANCIE

K zakladatelům vývojové psychologie **Alfred Binet (1857-1911)**, který proslul hlavně díky testům inteligence. Na žádost vlády vyvinul v roce 1905 test schopností, které měly odlišit děti zdravé od dětí slabomyslných. Při tvorbě testů spolupracoval s francouzským psychiatrem **Théodore Simon** (1872-1961).

Známý je také **René Zazzo** (1910), který se zabýval mj. longitudinálními výzkumy dvojčat, popsal tzv. kryptofázii, tedy speciální dorozumívací jazyk dvojčat, který vzniká z vlastních vymyšlených slov a že slov podobných jazyku dospělých.

ANGLIE

Vývojovou psychologií v Anglii se zabýval **F. Galton** (1822-1911) a jeho žák **Ch. E. Spearman** (1863-1945), kteří při výzkumu vývoje inteligence používali statistických metod.

Ženevská vývojová psychologie

Ke klasikům ve Švýcarsku patřil **Édouard Claparède** (1873-1940), který založil v Ženevě Výzkumný institut J. J. Rousseaua. Věnoval se předškolnímu a školnímu věku, vývoji dětské hry, myšlení a inteligence a snažil se přenést vědecké poznatky do vzdělávání.

Po jeho smrti převzal vedení institutu i některé myšlenky **Jean Piaget** (1896-1980) vyvinul mnoho metod pro studium dětské psychiky, vydal řadu knih a v roce 1955 založil v Ženevě mezinárodní institut, ve kterém spolupracují vědci přicházející z celého světa – psychologové, filosofové, biologové a jiní.

USA

V prvopočátcích budily pozornost experimenty **J. B. Watsona** (1878-1958) zabývající se chováním dětí v prvním roce života; hlavní úlohu připisoval prostředí, vývoj osobnosti chápal mechanicky.

V USA se od roku 1933, kdy byla založena společnost pro výzkum dětského vývoje, se věnovaly longitudinálnímu výzkumu malých skupin dětí a **Arnold Gesell** (1880-1961) sestavil vývojovou škálu dítěte založenou na výzkumech dvojčat a malých dětí, význam připisoval determinantě prostředí. Usiloval a praktické využívání poznatků rodiči a pedagogy. Formulovat pět principů vývojových změn, přičemž vycházel ze zkoumání dětské motoriky.

Nancy Bayleyová (1899-1994) publikovala v roce 1969 škály dětského vývoje pro děti od 1 do 42 měsíců, jejich revidovaná forma se užívá dodnes.

RUSKO

Lev Semjonovič Vygotskij (1896-1934) zdůrazňoval vliv sociokulturního prostředí na vývoj člověka, podstatnou roli přisuzoval výchově a kultuře, kterou dokonce považoval za nositelku vývoje dítěte. Zkoumal jazyk, myšlení a proces socializace.

Petr Jakovlevič Galperin se zabýval otázkami vývoje osobnosti, zvláště otázkou interiorizace. Interiorizaci rozčlenil do tří fází (operace s vlastními představami, převod těchto operací do hlasité řeči, myšlenkové řešení jako interiorizovaná kvalita).

Alexandr Romanovič Lurija (1902-1972) se zabýval vývojem řeči, poznávacích procesů, zkoumal život dvojčat a zdůrazňoval, že vliv prostředí a dědičnosti se mění v průběhu vývoje. Zpočátku má velký vliv dědičnost, postupně přebírá vedoucí pozici prostředí.

ČESKÁ VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE

Zakladatelem české vývojové psychologie byl **František Čáda** (1865-1918), který se jako první zabýval psychologickým zkoumáním dětí, v roce 1910 založil Pedologický ústav v Praze (od 1918 Ústav pro výzkum dítěte). Zkoumal dětskou hru, kresbu a dětskou řeč a individualitu žákovy osobnosti. Zdůrazňoval, že dítě není zmenšeninou dospělého člověka a jeho myšlení, vnímání a chování se od dospělého kvalitativně liší. Na infantilní chování má nárok.

Jeho žákem byl **František Šeracký** (181-1942), zabýval se psychologií dítěte a žáka hlavně z hlediska psychotechnických zkoušek.

Cyril Stejskal (1895-1942) výzkum vývoje dětské inteligence.

Miloslav Skořepa (1895-1942), zaměřil se hlavně na období dětské puberty.

Mihajlo Rostohar (1878-1966) psycholog slovinského původu, založil v 1911-1912 první experimentální psychologickou laboratoř v Praze, později ji přestěhoval do Brna. Zde v roce 1926 inicioval založení psychologického ústavu při FF MU v Brně, zabýval se výzkumem psychických procesů a vydal knihu *Studie z vývojové psychologie*.

V jeho týmu pracoval **Vilém Chmelař (1892-1989)**, známý svými výzkumy vývoje pozornosti, vnímání, utvářením kresebných pohybů dítěte v raném věku atd. Chmelař měl velké zásluhy o rozšíření poradenství, od roku 1931 vybudoval 70 poraden. Vedl *Zemskou poradnu pro volbu povolání*, která byla poradnou supervizní. Opíral se o učitele, kteří byli pro úlohu poradců pečlivě instruováni.

Na učňovské poradenství se specializoval v Čechách např. Jaroslav **Koch** (1910-1979).

Rostohar ovlivnil hodně také **Josefa Švancarů (1924)**, který se snažil nejen popsat dětské problémy, ale také vysvětlit a pozitivně ovlivnit zdravotní stav pacienta. Ve výzkumném ústavu pediatrickém (založeném v roce 1961) rozvíjel přístrojovou diagnostiku včetně nových psychodiagnostických metod psychického vývoje. V 70. letech přes překážky s kolektivem vydal „*Diagnostika psychického vývoje*“, později se odborně zaměřil na stáří.

Ve třicátých létech se podíleli brněnští psychologové mnohem více na rozvoji ontogenetické psychologie než psychologové v Praze.

Ferdinand Kratina (1885-1944), který popisuje, že vývoj přináší změny a obohacuje osobnost, čímž ji zpevňuje. Nové není jen mechanicky připojováno k dřívějšímu, nýbrž musí se dostat do rovnováhy s celkem osobnosti. Nové často rovnováhu ruší, vznikají vnitřní napětí a konflikty, ale každá normální osobnost má dar duševní rovnováhy, schopnost napětí vyrovnávat. Tak se jeví osobnost jako vyrovnatelka a uchovatelka rovnováhy. (<https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/kratna.html>)

Ludmila Kolaříková (1909-1968), hlavní zájem se vztahoval k vývoji dětí raného věku.

Jan Vaněk (1905 - 1984), jehož výzkumný zájem se vázal k objasnění některých otázek výchovného procesu z biologického a psychologického hlediska. Zabývá se tu biotickými a společenskými základy výchovy, sleduje psychické předpoklady výchovného ovlivňování a formování osobnosti a probírá různé metody a prostředky výchovy mluvních, zrakových, somatických, duševních, nervových a pedagogenních prostředků.

Josef Váňa (1899-1966), který se zabýval možnostmi využití psychotechniky, práce mají syntetickou podobu.

Vývojová psychologie do 60. let se zabývala také vývojem během dospělosti. V období po 60. letech začala být vývojová psychologie chápána jako věda sledující celoživotní cyklus člověka, začaly se znovu rozvíjet longitudinální výzkumy: J. Kotásková, J. Švancara, R. Konečný, L. Osecká.

J. Kotásková (1933 - 1994) se zabývala socializací dítěte, rolí otce ve výchově, morálním vývojem dítěte, metodami měření morálního vývoje dětí. Dílo: Psychodiagnostika. Zabývala se významem sociálního a imitačního učení a modelování, zejména působení rodičů jako modelů. Významnou osobností byl **Václav Příhoda (1889-1979)**, který k rozvoji oboru přispěl svým čtyřsvazkovým dílem *Ontogeneze lidské psychiky*, které vycházelo v letech 1963-1974 a jako jeden z mála psychologů tehdejší doby se věnoval vývojově problematice dospělosti a stáří. Ve své práci rozebral vývoj lidské psychiky jako celoživotní proces, který má obecné i specifické zákonitosti platné v jednotlivých věkových obdobích. Za období dospělosti – *adulthood* – považuje věk od 30 do 45 let – je to období vrcholné psychické i fyzické zralosti. Čtvrtý díl věnuje druhé polovině života člověka a sám dokázal, že i po sedmdesátém roce věku může člověk vytvořit dílo, které je vrcholem badatelské činnosti.

Josef Langmeier (1921 – 2007) a **Zdeněk Matějček (1922 – 2004)** dlouhodobě studovali život v kojeneckých ústavech a dětských domovech. Zabývali výzkumy potřeb, deprivací, nechtěnými dětmi. (Mezi základní potřeby patří potřeba stimulace, smysluplného světa, životní jistoty, identity, vědomí vlastního já, otevřené perspektivy, budoucnosti), publikace *Psychická deprivace v dětství*“ (o psychické deprivaci v ústavní péči a nepříznivém výchovném prostředí).

Od 70. let působí psycholog **Jaroslav Šturma (1944)**, který se zabývá např. otázkou, jak pracovat s dětmi, především postiženými.

V 80. letech se upustilo od longitudinálních výzkumů a těžištěm se stala rozvíjející se psychodiagnostika. Významnými psychology zabývající se psychodiagnostikou jsou **Vladimír Smékal** (nar. 1935), **Pavel Říčan** (nar. 1933), **Jaroslav Jirásek** (nar.), který zkonstruoval v roce 1960 verbální test inteligence pro děti *Duševní obzor a informace* (DOI).

V současné době se zabývá vývojovou psychologií a zejména obdobím adolescence **Petr Macek** (nar. 1956), psychologií rodiny se zabývá např. **Irena Sobotková** (nar. 1964).

1.5 SHRNU TÍ

Vývojová psychologie se začala rozvíjet na počátku 20. století ve spojitosti s pedagogickou psychologií. V širším slova smyslu je jejím předmětem fylogeneze, antropogeneze, ontogeneze a aktuální geneze člověka, lidské psychiky. Cílem vývojové psychologie je popsat, vysvětlit, předvídat a poznatky související s vývojem člověka aplikovat v praxi. Spolupracuje s celou řadou oborů, nejúžeji s pedagogikou, sociologií, antropologií. Dílčími disciplínami je prenatální a perinatální psychologie, neonatální psychologie, pedopsychologie, psychologie adolescence, adultopsychologie a gerontopsychologie. Z hlediska historického vývoje oboru ve světě se objevují známá jména jako Stern, Köhler, Koffka, Lewin, Spranger, Freud, Adler, Jung, manželé Bühlerovi, Binet, Zazzo, Claparede, Piaget, Watson, Gesell, Vygotskij, Galperin a další. Zakladatelem české vývojové psychologie byl Čáda, ale velký vliv na rozvoj vývojové psychologie měl Rostohar, Šerecký, Stejskal, Skořepa, Chmelař, Švancara, J. Kotásková.

Významnou osobností české ontogenetické psychologie byl Václav Příhoda (1889-1979), který k rozvoji oboru přispěl svým čtyřsvazkovým dílem *Ontogeneze lidské psychiky*. V posledních letech vývoj oboru ovlivnily práce Langmeiera, Matějčka, Říčana, Krejčířové, Vágnerové nebo Sobotkové.

1.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Jak lze ve čtyřech rovinách definovat předmět studia vývojové psychologie? Jaký je rozdíl mezi předmětem studia v širším a užším slova smyslu?
2. S jakými vědními obory vývojová psychologie nejúžeji spolupracuje, a uveďte příklady, jak se mohou vzájemně obohacovat.
3. Jaký je předmět zájmu a zkoumání u jednotlivých dílčích disciplín vývojové psychologie. Které z disciplín patří k nejdříve a nejpozději rozvíjeným?
4. Uveďte historický vývoj vývojové psychologie u nás.
5. Jmenujte významné světové psychology, kteří se podíleli na vývoji vývojové psychologie.

1.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Vyhledejte v odborné literatuře zabývající se psychodiagnostikou škálu dětského vývoje (Bayley Scales of Infant Development) a popište v rozsahu 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.
2. Pokuste se najít informaci o vědeckých poznatcích Reného Zazo o životě dvojčat. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.

1.8 PRO ZÁJEMCE

1. Zpracujte život a dílo některého z českých vývojových psychologů působících v České republice ve 2. polovině 20. století nebo v současnosti v rozsahu 8 normostran. Součástí práce bude nejen úplná citace jejich tvorby, ale také obsah minimálně 3 publikací, které autor vydal. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.
2. Vyhledejte informace o zahraničních představitelích vývojové psychologie a zpracujte v rozsahu 5 NS. Můžete si vybrat z autorů: Eduard Spranger, Karl Bühler, Charlotta Bühlerová, René Zazzo, Édouard Claparède, Arnold Gesell, Lev Semjonovič Vygotskij, Petr Jakovlevič Galperin, Alexandr Romanovič Lurija). Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.

1.9 ZDROJE

HOSKOVCOVÁ, S., HOSKOVEC, J. a HELLER, D. *Dějiny české a slovenské psychologie*. 2. přepr. a rozš. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-2402-0, s. 78 – 88.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9, s. 13 – 22.

MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama, 1986.

MATĚJČEK, Z., LANGMEIER, J. *Výpravy za člověkem*. Praha: Odeon, 1981.

THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 19 – 26.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1, s. 11 – 53.

2 POJEM DUŠEVNÍ VÝVOJ, ZÁKLADNÍ FORMY, FAKTORY A MECHANISMUSY VÝVOJE. METODY VÝVOJOVĚ PSYCHOLOGICKÉHO ZKOUMÁNÍ, LONGITUDINÁLNÍ, SEMILONGITUDINÁLNÍ A PŘÍČNÝ VÝZKUMNÝ PŘÍSTUP

2.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Vývoj je proces, posloupnost změn psychických jevů, které se uskutečňují v čase a v jejichž důsledku se psychika člověka neustále mění a dostává na kvalitativně vyšší úroveň. Je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů, uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Změny jsou jednak rozvojové (evoluční) jednak zánikové (involuční), kvalitativní a kvantitativní. Vývoj každého člověka je neopakovatelný, avšak při normálním průběhu podléhá jistým zákonitostem, které jsou vyjádřeny tzv. vývojovými zákony. Vývoj člověka lze sledovat pomocí celé řady metod, různými typy výzkumů a výzkumných přístupů. Mezi základní metody patří pozorování, rozhovor, analýza produktů činnosti, dotazník, psychologické testy. Podle toho, jak k poznatkům o vývojových změnách dospívá, můžeme rozlišovat longitudinální, příčný nebo semilongitudinální přístup.

Ve vývojové psychologii rozdělujeme teorie do dvou skupin – teorie snažící se vysvětlit podstatu duševního vývoje a teorie periodizace vývoje. Do první skupiny řadíme teorie exogenistické (empiristické, behavioristické J. B. Watsona a neobehavioristické B. F. Skinnera), endogenistické (nativistické teorie racionalistické, iracionalistické), interakční (L. S. Vygotskij, J. Piaget) a humanistické. Druhou skupinu tvoří teorie periodizace duševního vývoje (Piagetova, Eriksonova, Freudova).

2.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat duševní vývoj
- vlastními slovy vysvětlit vývojové zákony
- vysvětlit pojmy zrání a učení a vysvětlit jejich vzájemný vztah
- popsat základní metody s ohledem na specifika vývojové psychologie
- vysvětlit podstatu longitudinálního, semilongitudinálního a příčného výzkumného přístupu.
- obecně popsat podstatu teorie
- vysvětlit členění teorií na teorie determinace a periodizace vývoje
- popsat teorie determinace vývoje empiristické (exogenistické), nativistické (endogenistické), interakční (syntetické, dialektické), humanistické
- popsat teorie periodizace duševního vývoje.

2.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Duševní vývoj, vývojové zákony, základní mechanismy vývoje, zrání, učení, senzitivní etapy vývoje, metody vývojové psychologie, longitudinální, semilongitudinální a příčný metodologický přístup, Pojem teorie, exogenistické (empiristické, behavioristické J. B. Watsona a neobehavioristické B. F. Skinnera), endogenistické (nativistické teorie racionalistické,

iracionalistické), interakční (L. S. Vygotskij, J. Piaget) a humanistické; teorie periodizace duševního vývoje (Piagetova, Eriksonova, Freudova).

2.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

2.4.1 Duševní vývoj

Vývoj je proces, posloupnost změn psychických jevů, které se uskutečňují v čase a v jejichž důsledku se psychika člověka neustále mění a dostává na kvalitativně vyšší úroveň. Je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení.

Vývoj je jev, který je v neustálém pohybu a jehož průběh nelze zastavit. Na rozdíl od jiných změn, které pozorujeme v životě člověka (např. mezipohlavní rozdíly) vývojové změny jsou pouze ty, které mají pravidelný a zákonitý vztah k věku = Určitému věku odpovídají určité vývojové zvláštnosti. Změny jsou jednak rozvojové (evoluční) jednak zánikové (involuční), kvalitativní a kvantitativní.

KVALITATIVNÍ VÝVOJOVÉ ZMĚNY mohou být:

- a) zánik starých vlastností, které již ztratily svůj význam. Např.: některé nepodmíněné reflexy, dětský chrup, dětská řeč, dětské potřeby aj.
- b) vznik nových vlastností a znaků, které charakterizují jednotlivá vývojová období.

KVANTITATIVNÍ ZMĚNY:

- a) změny velikosti, síly, objemu, rozsahu apod. Např.: růst, zvyšování nebo snižování hmotnosti, rozšiřování dětského slovníku, zvětšování rozsahu paměti ap.
- b) změny proporcionální - v průběhu vývoje se mění podíl jednotlivých znaků, procesů či vlastností. Např.: proporcionalita jednotlivých částí organismu novorozence a kojence se liší od proporcionality dospělého, mění se podíl emocionality a racionality, mechanické a slovně logické paměti ap.

ZÁKONITOSTI DUŠEVNÍHO VÝVOJE

Vývoj je sice neopakovatelný, avšak při normálním průběhu podléhá jistým zákonitostem, které jsou vyjádřeny tzv. vývojovými zákony. Patří k nim:

1. nepřetržitost vývoje

Psychický vývoj je zákonitý proces, který má podobu posloupností na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se řídí určitými vnitřními pravidly, je stabilní a nelze je libovolně měnit. Psychika člověka se neustále vyvíjí a mění (dnes jsme jiní než včera). Nepřetržitost vývoje znamená, že v člověku postupně zanikají staré a vznikají nové vlastnosti, mění se jejich kvalita, úroveň psychických procesů dosahuje vyšší kvality. Nově vzniklé funkce a vlastnosti se snaží jedinec maximálně uplatnit (například když se dítě naučí mluvit, stále hovoří, vyptává se apod.).

2. nerovnoměrnost vývojového tempa

Tempo vývoje není v jednotlivých vývojových obdobích stejné. V raných obdobích života je velmi rychlé, při přechodu do dospělosti se zpomaluje, až dosáhne určité úrovně, kdy je už

velmi pomalé. Ve starším věku úroveň některých procesů (např. paměť, učení) klesá. V posledních desetiletích zjišťujeme, že se vývojové tempo zrychluje zejména v důsledku rozšíření informačních zdrojů. Některé vývojové etapy (např. dospívání) se uskutečňují u dnešní generace o jeden až dva roky dříve než u generace předcházející. Tuto skutečnost nazýváme „akcelerací“ (zrychlení) psychického vývoje. Ve vývoji se setkáváme i s jevem, který nazýváme „vývojová retardace“. Označujeme jím výrazné opoždování, zaostávání celkového duševního vývoje jednotlivců. Příčinou vývojové retardace jsou vedle organických poškození mozku a analyzátorů a zejména nedostatečné výchovné podněty (zanedbaná výchova).

3. stadiálnost vývoje

Normální psychický vývoj je plynulý proces bez náhlých a prudkých změn. Každé individuum prochází určitými vývojovými fázemi, které se navzájem liší. Každý jedinec prochází ve svém vývoji všemi vývojovými fázemi, ani jednu není možno přeskočit. Přechod z jedné vývojové fáze do druhé je zákonitý a každá předcházející fáze je přípravou na fázi následující.

4. harmoničnost vývoje

Vývoj je celistvý proces, který zahrnuje somatickou a psychickou složku v jejich vzájemné interakci. Při normálním vývoji se současně rovnoměrně rozvíjejí všechny složky psychiky (intelekt, city, vůle, vlastnosti osobnosti), které jsou navzájem spjaty a navzájem svůj vývoj podmiňují. Stane-li se, že některá složka předbíhá nebo zaostává za ostatními (např. vůle, city, za intelektem nebo naopak), hovoříme o disharmonickém vývoji.

5. individuálnost

Proces vývoje, jeho průběh i jednotlivé vlastnosti a kompetence jsou vždy individuálně specifické. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Obecné zákonitosti určují individuální vývoj pouze rámcově, jeho konkrétní průběh je dán interakcí konkrétních dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

6. vývoj se uskutečňuje od obecných reakcí ke specifickým

Na počátku svého vývoje dítě reaguje na podněty vždy adekvátně, přiměřeně. Například novorozenec reaguje na jakýkoli podnět velmi obecnou pohybovou reakcí (trhnutím celého těla) nebo dřív, než si dítě začne osvojovat řeč, používá prvních slov ve velmi širokém významu. S postupujícím vývojem se reakce jednotlivce diferencují, stávají se vhodnějšími, přesnějšími.

ČINITELE DUŠEVNÍHO VÝVOJE

Duševní vývoj je složitý proces, ovlivňovaný mnoha činiteli. Činitele zásadním způsobem ovlivňující lidský vývoj lze zjednodušeně rozdělit na vnější a vnitřní.

A. VNITŘNÍ ČINITELE

- dědičnost a genetická podmíněnost
- vrozená výbava (nervová soustava, činnost žláz s vnitřní sekrecí)
- konstituční výbava

B. ČINITELE VNĚJŠÍHO PROSTŘEDÍ

Činitelé vnějšího prostředí ovlivňují psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvantitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jím stimulovány.

V širším vymezení rozumíme prostředím souhrn přírodních, ekonomických, materiálních a kulturně společenských činitelů. **SOCIALIZAČNÍ ČINITELE:** obecné sociokulturní vlivy, větší sociální skupina, malá sociální skupina, výchova, vlastní aktivita člověka.

MECHANISMY VÝVOJE (Vágnerová, 2012)

Psychický vývoj je výsledkem součinnosti vnitřních a vnějších podmínek. Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním. Psychický vývoj však závisí i na učení. Zrání i učení působí ve vzájemné interakci, vzájemně se podmiňují a doplňují, výsledkem je psychický vývoj jedince. Vnitřně oba tyto procesy splývají, prolínají se, zachovávají psycho – somatickou rovnováhu organismu v jednotlivých stádiích vývoje.

ZRÁNÍ (maturace)

Vnitřní výbava se rozvíjí v procesech zrání. Zrání je proces postupné realizace geneticky naprogramovaných procesů v organismu, který se projevuje zákonitou posloupností vývojových změn. Individuální rozdíly se mohou projevovat v rychlosti, rovnoměrnosti vývoje a aktuální úrovni konkrétních variant. Zrání je podmínkou dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení a tím i rozvoji různých psychických vlastností.

Zráním se tedy označuje vnitřní pohotovost (připravenost, zralost) jedince pro další činnost.

UČENÍ

Učení je proces, který se ve vývoji projevuje určitou přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností (zejména v oblasti dispozic, vědomostí, zkušeností ap.), navozenou účinkem zkušenosti. Většinou jde o důsledek působení sociálního prostředí, které jedinci poskytuje podněty určitého typu. Potřeba porozumět svému okolí a využít zkušenosti je základní psychickou potřebou., která napomáhá rozvoji lidské psychiky.

Vztah zrání a učení ve vývoji

Zrání klade určité možnosti a meze procesu učení, v němž se v důsledku psychologického účinku zkušenosti obecnější předpoklady konkretizují. Prolínání procesů zrání a učení se projevuje např. tak, že aby se dítě naučilo chodit, musí kosterní svalová soustava dosáhnout jisté úrovně zralosti a naopak, pohybová aktivita podněcuje zrání tělesných struktur. Také mezi vývojem a výchovou je vzájemný, podmiňující se vztah. Vývoj psychiky tvoří předpoklad pro výchovu, výchova je podmínkou pokroku ve vývoji. Má-li být výchova účinná, je nutné zahájit výchovné působení ve vhodné dobu. Zde se můžeme dopustit následujících chyb: s výchovou začneme předčasně, ve výchově se zpozdíme a ve výchovném usměrňování jsme jednostranní. Ve všech případech nevyužíváme vývojové možnosti přiměřeně a vývoj tak ochuzujeme.

Vývoj dítěte závisí také na tom, kteří činitelé, v jakém sledu a v jaké etapě působí.

Výzkum potvrzuje, že určité podmínky musí být splněny v určité době vývoje, pokud se má předejít jeho opoždění. Podle naléhavosti některých potřeb lze hovořit o tzv. „**senzitivních**“ (citlivých) **etapách vývoje**. Jsou to jedinečná, neopakovatelná období, ve

kterých dítě ke svému úspěšnému vývoji vyžaduje určitý druh podnětů. Pokud se mu jich nedostává, potřeba zůstává neuspokojena, nevyužívá se vývojových možností, ty se později těžce nahrazují a mohou znamenat ztrátu pro další vývoj.

DĚLENÍ DUŠEVNÍHO VÝVOJE ČLOVĚKA:

Vývojové období od narození do stáří se obecně člení na tři základní vývojová stádia:

1. dětství od 0 do 20 let
2. dospělost od 20 - let do 65 let
3. stáří od 65 let do konce života

V rámci uvedených základních vývojových stádií rozlišuje vývojová psychologie i kratší vývojová stádia:

a) stadium dětství (0 – 20), které dělíme na:

- věk novorozenecký - od narození do 28 dne života dítěte, někteří autoři až do 2. měsíce života
- věk kojenecký - od 28 dne nebo 2. měsíce do konce jednoho roku věku
- věk batolivý - od 1 roku do 3 let
- předškolní věk - od 3 let do 6 let - do vstupu dítěte do školy
- mladší školní věk - od 6 let do 11 - 12 let, pro poslední dva roky se vžilo označení prepuberta
- střední školní věk - od 11 - 12 let do 14 - 15 let, označujeme jako pubertu nebo pubescenci
- starší školní věk - od 14 - 15 let do 18 - 20 let, označujeme jako adolescence, také věk mladíka a dívky

b) stadium dospělosti:

- raná dospělost od 18 - 20 let do 30 let - v tomto období si člověk vytyčuje životní cíle, uvědomuje si své sociální místo ve společnosti, přebírá společenskou odpovědnost
- období životní stabilizace od 30 do 45 let - období specializace, nejproduktivnější činnosti, nejlepších výsledků
- starší věk dospělosti od 45 do 65 let - období charakterizováno jednáním vycházejícím ze životních zkušeností a moudrostí

c) stadium stáří: (od 65 let do konce života)

- stáří od 65 let do 90 let
- patriarchální věk nad 90 let

2.4.2 Metody vývojové psychologie

Metodologie je teoretická disciplína psychologie, která se zabývá způsobem získávání, zpracování a interpretace dat.

Pro diagnostické, výzkumné i intervenční účely se ve vývojové psychologii velmi často využívá pozorování, analýzy produktů a od určité vývojové úrovně (po osvojení řeči a rozvinutí schopnosti chápat určité souvislosti) i rozhovoru, testů a dotazníků jednak samostatně, jednak v kombinaci s dalšími metodami.

ROZHOVOR

Je metoda, která zjišťuje subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory a zkušenosti vybraných lidí. Ve vývojové psychologii nabývá na významu otázka jednak přiměřenosti dotazů i jednání s dítětem, ale také jeho dosažené vývojové úrovně, otázka navázání adekvátního kontaktu a vytvoření atmosféry důvěry a porozumění.

Rozhovor může být volný (je dáno jen téma, ale způsob dotazování může tazatel podle situace měnit = otázky jsou kladeny volnou formou podle vývoje rozhovoru) nebo řízený/strukturovaný (předem jsou připraveny otázky, na které má zkoumaná osoba odpovídat a které jsou stejné pro všechny dotazované a jsou předkládány ve stejném pořadí), případně kombinovaný (spojující obě možnosti: předem připravené otázky jsou doplňovány podle aktuální potřeby otázkami vytvořeným ad hoc).

Informace, které takto získáme, jsou subjektivně zatíženy. Každý člověk např. nemusí otázky chápat stejným způsobem, nemusí být ochoten odpovídat, pokusné osoby mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že se od nich očekává, jak by bylo považováno za žádoucí, i když si sami ve skutečnosti myslí něco jiného.

Důležitá je také volba vhodné registrace odpovědí, která by nepůsobila na průběh rozhovoru rušivě. Proto je nezbytná pečlivá příprava s ohledem na konkrétní okolnosti rozhovoru.

POZOROVÁNÍ

Metoda, kterou získáváme určité psychologické poznatky v přirozených životních podmínkách., jež nemůžeme záměrně navodit. Nesmí se zasahovat do přirozeného běhu událostí.

Pozorování musí být cílevědomé, promyšlené, soustavné, důsledné a maximálně objektivní (jasná formulace cíle a úkolů, které se musí při pozorování řešit)

Pozorovaný jedinec nebo skupina nesmí vědět, že jsou pozorováni, jinak se ztrácí přirozená situace, spontánnost a nenucenost chování

Pozorování může být prováděno v přirozeném nebo tzv. standardním prostředí (prostředí pro všechny děti stejné). Při pozorování je třeba sledovat nejen to, co jedinec říká slovy, ale i mimikou, gesty, interakcí s ostatními, svými reakcemi.

Ve vývojové psychologii v raném dětství se uplatňuje především jako extrospekce (z lat. extra = zvenčí) znamená pozorování vnějšího chování a verbálního i neverbálního vyjadřování druhých lidí. Může být buď ve formě zúčastněného pozorování (pozorovatel se sledované události např. dětské hry přímo zúčastňuje) nebo pozorování nezúčastněné.

Využití introspekce (intro = dovnitř; specto = dívat se, zaměřovat se; tedy sebezpozorování) je zde podobně jako ústní nebo písemné dotazování vázáno na určitou úroveň předpokladů (schopnost rozlišit a pojmenovat vlastní zážitkové stavy či tělesné pocity).

Je nutná dokonalá registrace záznamů z pozorování, původně se používaly písemné záznamy, nověji film, audio či videozáznam apod. Ty registrují projevy lokomotorické, mimické, pantomimické, fyziologické, řečové aj.

ANALÝZA PRODUKTŮ ČINNOSTI

Metoda spočívá v důkladném studiu a hodnocení výsledků činnosti lidských jedinců podle určitých kritérií.

Např. písemností, kresby, výpovědi, zadaných početních či logických úloh apod. jako poměrně spolehlivý prostředek diagnostiky vývoje osobnosti dítěte

Např. Analýza dětské kresby pokud je uplatněna spolu s dalšími psychodiagnostickými nástroji může pomoci odhalit vývojové odchylky i závažnější poruchy. Často se přitom využívá kresby lidské postavy, kresby na další stanovený (naše rodina, náš dům) nebo volný námět. Odborná psychologická literatura přináší údaje o řadě znaků zřetelně odlišujících kresbu zdravých dětí od kresby dětí vývojovými osobnostními problémy (jako např. hrubé zjednodušení kresby postavy, její neúplnost, značné disproporce, asymetrie, neurčitost pohlaví, extrémně velké nebo naopak malé rozměry postavy, její zobrazení zezadu, začernění celé postavy nebo jejích detailů atd.).

DOTAZNÍK

Je podobná metoda jako rozhovor - zjišťuje subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory a zkušenosti vybraných lidí, ale písemnou formou.

při práci s ním jsou často získávány údaje od tázaných bez přímého kontaktu s nimi.

Pro použití dotazníku ve vývojové psychologii je třeba zvláště pečlivě zvážit, zda je pro danou dosaženou vývojovou úroveň vhodný.

Zpravidla se dá uplatnit při dobré přípravě otázek a jejich ověření předem až ve starším školním věku a dříve jen výjimečně.

Podstatná je přitom otázka motivace dětí a jejich kontroly při vyplňování se zaměřením na eliminaci rušivých vlivů.

Je určen především k hromadnému zjišťování údajů, které se zpravidla statisticky zpracovávají.

Používá se

- otevřených otázek bez stanovených odpovědí,
- nebo dotazovaný volí z určitého množství předtištěných odpovědí.

Dotazníková metoda je časově výhodná, může být prezentována hromadně. Nevýhodou je určité omezení výpovědi zkoumaných osob dané zněním otázek nebo systémem volby jedné z předtištěných odpovědí.

Mnohdy mají některé položky dotazníku formu škál, umožňujících zjišťovat kromě výskytu i intenzitu názoru či vlastnosti.

Škály reprezentují přechod od minima do maxima určité kvality přes neutrální úroveň (např. škála zájmu se stupni intenzivní zájem, mírný zájem, lhostejný vztah, mírný nezájem, absolutní nezájem).

PSYCHOLOGICKÉ TESTY

Psychologické testy se liší od výše uvedených metod tím, že jsou specifické právě pro psychologii a že kompetenci k jejich používání mají pouze psychologové.

Slouží k získávání poznatků o člověku, které by jinak nebylo možno zjistit z časových i jiných důvodů.

Problematikou testů se zabývá speciální psychologická disciplína psychodiagnostika.

Konstrukce testů je velice obtížná a složitá procedura. Takzvané testy, které přinášejí některé časopisy, zpravidla nerespektují psychometrické zásady, a proto je jejich hodnota přinejmenším problematická.

Psychologických testů běžně či občas uplatňovaných v rámci vývojové psychologie existuje mnoho různých typů.

Podle zaměření na zkoumané jevy lze rozlišit testy:

- vědomostí a dovedností, pro školní účely se označují jako didaktické testy,
- inteligence a speciálních schopností (motorické, matematické, hudební, paměti, představivosti atd.)
- některých dalších vymezených osobnostních vlastností jako např. temperamentu, frustrační tolerance atd.
- testy osobnosti jako celku.

Psychodiagnostické metody se vyznačují různou měrou přesnosti a validity a jsou buď standardizované (mají psychometricky stanovené normy pro určitou populaci, které umožňují srovnat výsledky jedince s populačním průměrem) nebo nestandardizované.

VÝZKUMNÉ PŘÍSTUPY

Vývojová psychologie má za úkol zjistit změny psychických jevů v ontogenezi člověka.

V psychologickém výzkumu zpravidla nejde o jen rozpoznání individuálních charakteristik jedinců, ale o charakteristiky zobecnitelné na určité soubory osob.

Ve vývojové psychologii jde při tom podle Langmeiera a Krejčířové (2006) především o:

- charakteristiku vývojových změn příznačných pro určité věkové období,
- vyvození obecně platných zákonitostí vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v celém lidském životě.
- Konečným cílem pak je vytvoření pokud možno jednotné teorie vysvětlující pozorované skutečnosti a schopné předvídat jevy dosud nepozorované.

K základním požadavkům kladeným na vědecký výzkum patří to, aby byl:

- objektivní (objektivita psychologického výzkumu primárně často zaměřených na subjektivní jevy se zvyšuje využitím srovnání více nezávislých pozorovatelů či posuzovatelů, použitím technických registračních prostředků atd.)
- hodnověrný (validní, čili aby zjišťoval, to co zjišťovat zamýšlí)
- přesný (reliabilní, spolehlivý aktuálně i při opakování po uplynutí určité doby),
- kritický k použitým metodám i získaným výsledkům.

Výzkumný postup má být popsán tak, aby jej bylo možno kdykoliv pro účely kontroly či doplnění opakovat později. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle toho, jak k poznatkům o vývojových změnách dospívá, můžeme rozlišovat tyto metodologické přístupy:

- a) podélný (longitudinální) přístup

- b) příčný přístup /transverzální (cross section)
- c) smíšené (semilongitudiální)

PODÉLNÝ (LONGITUDIÁLNÍ) PŘÍSTUP

Tento výzkumný přístup je založen na dlouhodobém sledování určité skupiny a opakovaném hodnocení vývojově podmíněných změn u týchž jedinců.

Podélný přístup umožňuje přímé zjišťování skutečně probíhajících vývojových změn odděleně u týchž jedinců. Jsou zachycovány zvolené znaky jejich chování – motorické dovednosti, růst slovní zásoby, vývoj vyjadřování ve větách, způsob řešení složitých úloh apod. Tato metoda je časově náročná. Pro zdárný průběh výzkumu je důležitá ochota zkoumaných jedinců a zpravidla také především jejich rodiny k dlouhodobé spolupráci a jejich zodpovědný přístup.

Je-li sledovaný vzorek populace dostatečně velký a reprezentuje-li danou populaci (toho se dosahuje např. nahodilým výběrem nebo výběrem prováděným tak, aby v něm byly odpovídajícím způsobem zastoupeny podstatné znaky jako např. vzdělání a věk rodičů, socioekonomický původ, velikost rodiny atd., které by mohly vývoj sledovaného psychického jevu ovlivnit) a sledování trvá dostatečně dlouho (např. po celou určitou etapu vývoje), představuje longitudinální přístup zdroj cenných informací.

Jiným způsobem totiž není možné přímo zjišťovat údaje o reálně probíhajících změnách psychických jevů v té které věkové populační skupině. Vzhledem k tomu, že jsou vývojové charakteristiky zjišťovány průběžně u každého jedince, nedochází zde ke zhuštění v důsledku zprůměrování.

Nevýhodou longitudinálního přístupu je značná organizační i časová náročnost a s tím související nákladnost. Čím déle výzkum trvá, tím větší je také nebezpečí, že počet zkoumaných osob z různých důvodů (ztráta motivace, odstěhování, nemoci atd.) klesne pod únosnou mez.

Nutné je zachovat opatrnost při zobecňování výsledků, neboť je třeba brát v úvahu i případný vliv výrazných historických změn v okolí jedince, které mohou na jeho psychiku působit zcela specifickým způsobem, který nelze automaticky přiřazovat k obecným znakům vývoje.

PŘÍČNÝ (CROSS SECTION)

Vývojové změny jsou odvozovány nepřímou porovnáním vývojového stavu (např. výšky, hmotnosti, výsledky IQ testu, výsledky kresby) u různých souborů dětí různého věku k určitému datu měření.

Během krátké doby můžeme zjistit výkony dětí různě starých a získat rychleji „normy“ než dlouhodobým sledováním týchž jedinců.

Spočívá ve sledování určité proměnné u několika co do věku různých souborů dětí v jednom časovém úseku. Přitom v jednom souboru jsou děti stejného věku. Vývojové změny jsou v tomto případě sledovány nepřímou.

Soubory zahrnují několik věkových období, čímž se trvání výzkumu zkracuje.

Tak lze během krátké doby sledovat výsledky osob různě starých na místo sledování jedné skupiny delší období. Důležité je zvážit, zda při sledování různě starých skupin dětí nedochází k nadměrnému zkreslení v důsledku nezachycení výraznějších změn prostředí.

Všechny různě staré jedince zkoumáme ve stejné době, ale to, jakým do této doby prošli vývojem a v jakých podmínkách tento vývoj probíhal, vlastně nezachycujeme.

V této souvislosti vyvstává otázka, zda např. můžeme považovat děti dnes patnáctileté, jimž bylo pět let před deseti lety, co do vnějších vlivů na ně působících za srovnatelné s dětmi, které dosáhly věku pěti let dnes.

Čím větší časový úsek chceme postihnout, tím je nebezpečí zkreslení větší.

Dalším problémem příčného postupu je, že použitím průměrných hodnot výsledků jednotlivých věkových skupin se vlastně může ztratit část informace o variabilitě vývoje.

Někdy se může stát, že příčný ani jednoduchý longitudinální přístup nedokáže vyřešit problém, zda zjištěné změny sledovaného znaku jsou způsobeny vývojem nebo dobou, kdy bylo prováděno měření či spíše příznačnými charakteristikami určité generace

SEMILONGITUDIÁLNÍ PŘÍSTUP

Tento typ výzkumu se snaží využít přednosti obou uvedených přístupů a omezit jejich nevýhody.

V něm je sestaveno několik věkově odlišných skupin, které jsou po určitou dobu sledovány (v porovnání s longitudinální dobou podstatně kratší) a opakovaně prošetřovány.

Tím je získána řada kratších, dílčích individuálních křivek, z nichž je pak možno pomocí statistických postupů složit vývojovou globální křivku.

Oproti longitudinálnímu výzkumu je kratší, organizačně méně náročný a tedy i méně nákladný. Využívá několik věkově odlišných skupin zkoumaných osob, které sleduje určitou dobu. Je vhodné, aby tato doba přesahovala délkou věkové rozdíly skupin (např. se zabýváme intelektuálním vývojem dětí 3 až 6-ti letých, k dispozici máme skupiny dětí 3 letých, 4letých, 5letých a 6letých - čili věkové rozdíly mezi jednotlivými skupinami činí jeden rok -a zkoumáme je dva roky).

EXPERIMENTÁLNÍ VÝZKUMY VE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGII

Experiment je založen na cílevědomém řízení podmínek, které podle předpokladů badatele určitým způsobem vyvolávají nebo ovlivňují zkoumaný jev. Podstatou je tedy kontrola podmínek sledovaného dění.

Experimentátor je aktivním řídicím členem, podle potřeby měnícím různé podmínky, které má pod kontrolou.

Podmínky nazýváme proměnnými, které mohou z **hlediska obsahu**

- VNĚJŠÍ, SITUAČNÍ (jednoduché podněty, předměty, celková situace, chování výzkumníka, instrukce zadávané zkoumané osobě, komunikace verbální a neverbální, vzhled)
- VNITŘNÍ, OSOBNOSTNÍ (pohlaví, věk, zdravotní stav, sociální status – vzdělání, zaměstnání; vlastnosti osobnosti – postoje, hodnoty, temperament); aktuální psychické stavy, probíhající psychické procesy (emoční stavy, rozhodování, řešení problému)

Z hlediska formálního – funkčního rozlišujeme dvě hlavní skupiny:

- NEZÁVISLE PROMĚNNÉ (jsou předpokládánou příčinou závisle proměnných, může to být cokoli, co je uvedeno v rámci obsahové charakteristiky proměnných...;
- ZÁVISLE PROMĚNNÉ jsou výsledkem působení nezávislých proměnných, jsou jejich účinkem; mohou jimi být: výkony registrované přístroji, registrované dokladem (testový formulář, posouzení výkonu pozorováním), pozorované výsledky nebo průběh

činnosti, celkové chování nebo jeho prvky (např. manipulace s hračkami), výsledky sebezpozorování v podobě písemných nebo ústních výpovědí o svých zážitcích, prožívání různých událostí, situacích, o postojích, anamnestické údaje (např. druhy a délka hospitalizace, úspěchy ve studiu, sportu)

Experimentátor manipuluje s nezávisle proměnnými a sleduje, jak se mění hodnoty závisle proměnných (např. jak se mění agresivní projevy v dětské hře v závislosti na druhu podnětů, které na děti působí).

Podle způsobu sbírání dat lze rozlišit:

Experimentální výzkum se dále dělí na experimenty laboratorní a přirozené.

LABORATORNÍ EXPERIMENT, který se uskutečňuje ve speciálně upravené místnosti – laboratoři, přičemž se používá různá přístrojová technika a registrační záznamníky, které umožňují zaznamenávat jak záměrné vnější podněty, tak odpověďové reakce pokusné osoby.

Výzkum se provádí v laboratorních podmínkách, tzn. s maximální kontrolou situačních i osobnostních proměnných. Jako experimentální proměnné EP se varíují situační proměnné, osobnostní proměnné jsou konstantní.

PŘIROZENÝ EXPERIMENT

Základní charakteristikou je to, že manipulace se zkoumaným jevem probíhá v přirozeném prostředí, v běžné životní situaci zkoumaných osob např. ve školní třídě, na hřišti, při řízení dopravních prostředků. Zkoumané osoby nevědí, že jsou předmětem výzkumu, nicméně problémem je menší možnost kontroly nežádoucích nezávislých proměnných. Tento výzkum má sice nižší vnitřní validitu, ale cenná je validita vnější. V porovnání s laboratorním experimentem je méně přesný, ale jeho výhodou je, že se odehrává v běžných, nikoliv umělých podmínkách.

TERÉNNÍ VÝZKUMY

Jsou to výzkumy prováděné v běžných životních situacích, např. ve školách, v rodinách či dalších výchovných institucích. Orientační výzkumy (sondáže, pilotáže) jsou zaměřeny na výzkum určitých vybraných skupin ve snaze o hodnocení situace v určité populaci, např. výzkum postojů žáků k jistým profesím, zájmy žáků o vyučovací předměty a zájmové mimoškolní aktivity prováděný na několika vybraných školách, nebo výzkum rodinného prostředí predeliktivní mládeže v rodinách atd.

EXPERIMENT EX POST FACTO

Podstatou experimentu je, že k experimentálnímu zásahu došlo bez zásahu experimentátora (dopravní nehoda, úraz, „nechtěné děti“). Výzkumný postup jde opačným směrem, od závisle proměnné (oné události, nehody) k nezávisle proměnné, která v minulosti působila. Příkladem může být výzkum hledající příčiny určitého již existujícího jevu (jako je třeba neprospěch ve škole, deliktivní chování dětí apod.) na základě studia anamnézy dotyčných dětí. Takový výzkum pak má tendenci přičítat roli příčin jevům (např. dysfunkční rodina, raná onemocnění, pobyt ve skupině vrstevníků, která se vyznačuje maladjustivními projevy chování apod.), které se ve skupině neprospívajících či deliktivních vyskytovaly častěji než v kontrolní skupině dětí

bez daných problémů. Nebezpečím je, že jsou určité jevy neopodstatněně dány do souvislosti jen proto, že následovaly po sobě.

2.4.3 Vývojové teorie

Vývojová psychologie nevychází z jedné komplexní teorie, která by vysvětlovala rozvoj všech funkcí a celé osobnosti. Jsou to spíše různé způsoby výkladu. Duševní vývoj člověka od jeho prenatálních základů do jeho pozdního stáří je procesem velmi složitým a mnohotvárným. Snahou vývojových psychologů je porozumět vývojovému průběhu u každého jednotlivého člověka, poznat jaké jsou hlavní znaky jednotlivých etap duševního vývoje a které faktory a mechanismy určují tento průběh.

TEORIE DETERMINACE DUŠEVNÍHO VÝVOJE

Podle důležitosti činitelů ovlivňujících duševní vývoj dělíme tyto teorie do těchto skupin:

1. teorie empiristické (exogenistické)
2. teorie nativistické (endogenistické)
3. teorie interakční (syntetické, dialektické)
4. teorie humanistické psychologie

TEORIE EMPIRISTICKÉ předpokládají téměř nekonečnou schopnost člověka utvářet se učením. Např. J. B. WATSON, F. SKINNER (Jestliže za určitým chováním následuje zpevňující podnět, pak jeho výskyt v budoucnosti poroste. Naopak chování, které není následováno zpevněním, postupně vyhasíná. v pedagogice, v technikách programovaného učení aplikována v jiných oborech. Například v tzv. behaviorální terapii, jejíž podstatou je např. používání odměny a trestu k tomu, aby lidem pomohli překonat škodlivé a asociální chování, např. kouření.

TEORIE NATIVISTICKÉ (TZV. ENDOGENNÍ) navazují na filozofický nativismus, podle něhož základní představy a pojmy, pravdy a zásady jsou člověku vrozeny, buď již jako hotové nebo alespoň ve formě vloh.

- RACIONALISTICKÉ označit jako růstové, protože vycházejí z předpokladu, že dítě se rodí ve své přirozenosti dobré a je třeba je nechat volně růst, ovšem za příznivých podmínek. ARNOLD GESELL tvrdí, že dítě je obdařeno vrozenou moudrostí, která je zakotvena v moudrosti přírody“
- NATIVISTICKÉ TEORIE IRACIONALISTICKÉ (INSTINKTIVISTICKÉ) SIGMUND FREUD dítě je tzv. otcem člověka.

TEORIE INTERAKČNÍ se snaží vysvětlit to, jakým způsobem vrozené vlohy a prostředí spolupůsobí při vývoji dítěte na každém věkovém stupni. Mluvíme o tzv. cirkulární kauzalitě, podle níž dítě působí na rodiče tak, jako oni působí na ně, v ustavičné směně aktivit = Vývoj dítěte nevysvětlíme bez přihlídnutí k systému zpětných vazeb.

- tzv. konvergenční teorii. Správně upozorňoval na to, že vlohy nejsou nic hotového, jsou to jen možnosti, které potřebují doplnění, aby se staly skutečností = nejsou tedy jednoznačným předurčením toho, co přijde, ukazateli budoucího – s určitým prostorem

volnosti a uvnitř tohoto prostoru působí výchova a prostředí, aby dosáhly skutečného vývoje.

- L. S. VYGOTSKIJ na vyvíjející se dítě nelze pohlížet jako na loutku, jejíž pohyby byly předem určeny prvky dědičnosti a prvky prostředí.
- JEAN PIAGET Na základě vlastní skutečně prováděné činnosti a vnímaných dějů si dítě vytváří myšlenkové obrazy těchto činností a dějů, které Piaget označil jako schémata. Mechanismy, které postup k vyšší adaptaci jedince na prostředí dovolují, jsou tzv. „asimilace“ (zařazování nových jevů do existujícího schématu = s novými zkušenostmi je jednáno navyklým způsobem) a „akomodace“ (dosavadní kognitivní struktury/ schémata jsou modifikovány nebo nově vytvářeny, aby bylo možno do nich začlenit nové zkušenosti)

HUMANISTICKÝ SMĚR zdůrazňuje sebeutváření člověka, který si sám stanoví cíle svého jednání. Klade důraz na dosahování toho nejvyššího, čeho je jedinec schopen, a toho co člověka na této cestě povzbuzuje.

VIKTOR FRANKL.

TEORIE PERIODIZACE VÝVOJE

Eriksonova teorie

Každé vývojové období je typické cílem, k němuž směřuje, a každé stadium je vyšší úroveň vývoje než stadium předchozí. Vyřešení přináší pro Ego novou sílu, ctnost. Jestliže se naopak člověku nepodaří danou krizi vyřešit, člověk uhýbá před řešením konfliktu, převládne negativní pól a ctnost nevznikne.

1. stádium: ZÁKLADNÍ DŮVĚRA X NEDŮVĚRA, ctnost NADĚJE (Základní úkol: „Mohu světu důvěřovat“?)
2. stádium – (2. a 3. rok života) AUTONOMIE X POCITY STUDU, ctnost VŮLE (Základní úkol: „Můžu ovládat své vlastní chování?“ Tedy úkolem je osvojit si sebedůvěru v možnost úspěšné vlastní volby i vůči požadavkům z okolí.)
3. stádium – předškolní věk INICIATIVA X POCITY VINY, ctnost ÚČELNOST (Základní úkol: „Mohu se stát nezávislý na rodičích a prozkoumat, co dokážu?“)
4. stádium – školní věk (6 – puberta) SNAŽIVOST X POCITY MÉNĚCENNOSTI, ctností je KOMPETENCE (Základní úkol: „Mohu zdokonalit dovednosti k přežití a prozkoumat, co dokážu?“; Eriksonova definice školního dítěte je „jsem to, co dovedu“)
5. stádium - dospívající, IDENTITA X ZMATENÍ ROLÍ, ctností je VĚRNOST (osobní oddanost životní filozofii nebo povolání), základní úkol: „Kdo jsem? Čemu věřím? Jaké mám pocity a postoje?“ Erikson definuje dospívajícího „Jsem to, čemu věřím“.
6. stádium – mladší věk dospělosti (19 – 30) INTIMITA X IZOLACE (OSAMĚLOST), ctností je LÁSKA (Základním úkolem: „Umím se plně vydat druhému člověku?“ Erikson definuje mladého dospělého jako „Jsem to, co miluji“).
7. stádium – střední věk dospělosti, GENERATIVA X STAGNACE, ctností je pečování (ochota přispět společnosti), základním úkolem: „Co můžu nabídnout následujícím generacím?“ Dospělý potřebuje, aby byl někomu užitečný. Lidé se zapojují do společnosti, dochází k naplnění životních vrcholů, vzdělání
8. stádium – pozdní dospělost, stáří INTEGRITA X STRACH ZE SMRTI, ctností je MOUDROST (Základní úkol: „Našel jsem klid a uspokojení v celoživotní práci?“ Integritu

chápe Erikson jako přijetí vlastního životního běhu jako něčeho, co muselo být, a co nezbytně prostě nemohlo být jinak.)

Ve stáří zrají ctnosti získané během života. Dětství je pro člověka nejdůležitější a také nejcitlivějším obdobím pro psychickou stabilitu, ve kterém hraje zásadní roli zkušenost s matkou. Získaná zkušenost ovlivňuje budoucí vztahy k druhým a vztah k sobě samému. Jedinec dosahuje své identity za přítomnosti získaných ctností naděje, vůle, cíle, kompetence a věrnosti. Erikson (2015) nazývá tyto ctnosti jako „sklad lidského života“, který je nezbytný pro kultivaci ctností v budoucí generaci. Takový jedinec je později připravený na intimitu, při které zažívá nezištnou lásku k druhému. Ta časem vyraje v generativitě do ctnosti péče, která je vrcholem mezilidských vztahů a vztahů ke světu. Ctnost naděje, věrnost a péče jsou významově podobné křesťanským ctnostem, kterými jsou naděje, láska a víra. V průběhu života mohou ctnosti ztrácet svou sílu, neboť jsou během života atakovány různými životními situacemi a událostmi. Způsob zpracování a vyrovnávání se, se zátěží, do jisté míry souvisí s charakterem člověka. Každý jedinec je individualita, je osobností, která disponuje řadou schopností a motivací. Je jenom na člověku, jak s k těmito dary naloží ve svůj prospěch. V poslední etapě života má člověk potřebu ohlédnout se zpět a zhodnotit svůj život. Klade si otázky typu: Jaký byl můj život? Kým jsem byl a jaký byl nebo je smysl mého života? Erikson charakterizoval úkol z pohledu psychosociálního vývoje, integrita či zoufalství, jejíž ctností je moudrost. Člověk čerpá ze svých životních zkušeností, a aby dosáhl integrity „je potřeba smíření se s vlastním životem, pravdivost k sobě samému, stabilizace generalizace k životu a kontinuita“ (Erikson, 1999, s. 128).

Teorie Jeana Piageta

1. stádium senzomotorického myšlení 0 - 1,5 / 2 roky dítěte. Období končí tzv. obdobím dosažení objektní stálosti – objekt zůstává existovat, i když není bezprostředně dostupný smyslovému vnímání. → Je charakterizováno bezprostředním vnímáním, motorickým ovládáním světa a záměrným jednáním jedince.
2. předoperační vývojové stadium 1,5 / 2 – 7 let jedince dítě se učí užívat jazyk a vytvářet objektní reprezentace pomocí představ a slov Třídí předměty podle jednoho rysu
3. stádium konkrétních operací 7 - 12 let dokáže logicky přemýšlet o objektech a událostech na základě představitelných jevů. Třídí předměty podle různých vlastností a dokáže je seřadit podle jedné vlastnosti
4. stádium - období formálních operací Dítě dokáže myslet v čistě symbolických pojmech, tedy logicky o abstraktních pojmech a systematicky testovat hypotézy. Zabývá se abstrakcí, budoucností a ideologickými problémy. 15letý jedinec je schopen myslet vědecky, začíná „myslet o myšlení“, „soudí o soudech“ a pracuje s pojmy.

Freudova teorie vývoje psychosociálních období

1. orální období (dítě pociťuje slast ze sání (orální = ústní), a týká se věku od 0 do 1,5 roku; fixace = např. člověk, kterého matka přestala kojit a který neprožil dostatek slasti ze sání, se může stát orálně fixovaný = v dospělosti může být krajně závislý na ostatních a slast získává převážně z orálních aktivit, jako je přijímání potravy, pití, kouření...)

2. anální období je přiřazeno věku 1,5 - 3 roky, během 2. roku života děti získávají svoje první zkušenosti s vnucovanou kontrolou v podobě toaletního tréninku; Freud předpokládal, že dítě získává uspokojení ze zadržování nebo vyprazdňování stolice; FIXACE = může si dělat nadměrné starosti s čistotou, pořádkem a šetřením a může mít tendenci odporovat vnějším tlakům)
3. falické období v období od 3 do 6 let děti začínají pociťovat slast ze hry se svými genitáliemi; pozoruje rozdíl mezi pohlavími a začíná směřovat svoje probuzené sexuální impulsy vůči rodiči druhého pohlaví = v tomto období musí vyřešit tzv. Oidipovský komplex – tento komplex je nejzřetelnější v případě chlapce – v období 5 – 6 let jsou jeho sexuální impulsy zaměřeny na matku, otce považuje za svého rivala, se kterým bojuje o matčinu lásku Podle Freuda se chlapec obává, že jej otec potrestá kastrací a vzniká tzv. kastrační úzkost. Freud ji považoval za prototyp každé další úzkosti, která je vyvolaná zakázanými vnitřními touhami ..., V případě normálního vývoje dojde ke snížení této úzkosti u chlapce, vytěsnění do nevědomí a zástupnému uspokojení citů vůči matce prostřednictvím identifikace s otcem – zvnitřněním idealizovaného vnímání otcových postojů a hodnost.
4. období latence probíhá ve věku 5,5 -11 let (latentní = skrytý, utajený, neprojevující se navenek), puberta, probíhá ve věku od 11. let, libido se probouzí kolem 11 - 12 roku věku dítěte.
5. Puberta a adolescence je začátkem GENITÁLNÍHO STADIA, zralé fáze dospělých sexuálních zájmů a slastí.

2.5 SHRNUTÍ

Vývoj je proces, posloupnost změn psychických jevů, které se uskutečňují v čase a v jejichž důsledku se psychika člověka neustále mění a dostává na kvalitativně vyšší úroveň. Je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Změny jsou jednak rozvojové (evoluční) jednak zánikové (involuční), kvalitativní a kvantitativní. Vývoj každého člověka je neopakovatelný, avšak při normálním průběhu podléhá jistým zákonitostem, které jsou vyjádřeny tzv. vývojovými zákony, např. zákon nepřetržitosti vývoje, nerovnoměrnost vývojového tempa, stadiálnost vývoje, harmoničnost vývoje, individuálnost, vývoj se uskutečňuje od obecných reakcí ke specifickým.

Vývoj člověka lze sledovat pomocí celé řady metod, různými typy výzkumů a výzkumných přístupů. Mezi základní metody patří pozorování, rozhovor, analýza produktů činnosti, dotazník, psychologické testy. Podle toho, jak k poznatkům o vývojových změnách dospívá, můžeme rozlišovat longitudinální, příčný nebo semilongitudinální přístup.

Teorie je definována v psychologickém slovníku jako „a) soubor názorů, idejí vysvětlujících určitý jev; b) jeden obecný princip, který je schopen vysvětlit určitý soubor údajů či empirických zjištění; c) méně často souhrn formálních tvrzení, které podávají třídění a vysvětlení všech údajů a empirických nálezů známých v dané oblasti zkoumání (Hartl, 1993 s. 208) Ve vývojové psychologii rozdělujeme teorie do dvou skupin – teorie snažící se vysvětlit podstatu duševního vývoje a teorie periodizace vývoje. Do první skupiny řadíme teorie exogenistické (empiristické, behavioristické J. B. Watsona a neobehavioristické B. F.

Skinnera), endogenistické (nativistické teorie racionalistické, iracionalistické), interakční (L. S. Vygotskij, J. Piaget) a humanistické. Druhou skupinu tvoří teorie periodizace duševního vývoje (Piagetova, Eriksonova, Freudova).

2.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Co je to duševní vývoj a jaké jsou základní mechanismy vývoje?
2. K jakým změnám duševního vývoje v průběhu života dochází?
3. Vyjmenujte základní vývojové zákony.
4. Uveďte nejběžnější typy metod a aplikujte do předmětu vývojová psychologie.
5. Jaký jsou výhody a nevýhody longitudinálního a příčného přístupu zkoumání ve vývojové psychologii?
6. Čím se liší přístup exogenistických a endogenistických teorií?
7. J. Piaget hovoří o dvou mechanismech ovlivňujících vývoj jedince, asimilace a akomodace. Vysvětlete.
8. Vysvětlete jednotlivá období periodizace vývoje podle Eriksona (u každého období znát základní konflikt, ctnost)
9. Vysvětlete Freudovu teorii vývoje člověka.
10. Popište podrobněji Piagetovo dělení kognitivního vývoje a základní charakteristiky jednotlivých etap.

2.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Vyhledejte v odborné literatuře informace o longitudinálním výzkumu ve vývojové psychologii. Zpracujte informace dle vašich znalostí ze základní metodologie (cíl výzkumu, vzorek, experimentální a kontrolní skupina, metody, experimentátoři, výsledky a interpretace metod, závěr). Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Jednu vývojovou etapu v životě člověka rozpracujte z pohledu teorií periodizace vývoje (nutné studium další odborné literatury a zdrojů). Rozsah: 5 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

2.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte v aktuální odborné literatuře další teorie, které se snaží vysvětlit vývoj člověka z hlediska její determinace. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Využijte odborných publikací z psychodiagnostiky, vyberte si jakoukoli etapu lidského ontogenetického vývoje a vypracujte přehled metod, kterými by mohl být jedinec vyšetřován. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

3 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ A JEHO VÝZNAM PRO DALŠÍ VÝVOJ. NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ.

3.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Prenatální období je první etapou, v níž jsou zjevné vývojové proměny a zrání organismu. V prenatálním období probíhá vývoj jedince nejen v tělesné oblasti, ale také psychické. Plod je schopen základních mechanismů učení a zapamatování. Mezi matkou a dítětem probíhá několik druhů komunikace: behaviorální, emocionální a fyziologická. Zvláště v období prvního trimestru je velmi kritické pro nepříznivé faktory, které mohou ovlivnit vývoj plodu.

Období novorozenecké je obdobím adaptace, v němž se dítě vyrovnává se změnou zvláště fyzických podmínek. Dítě je obdařeno vrozenými reflexy, které jsou důležité pro přežití, ale také reflexy, které během prvních měsíců odeznívají.

3.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- charakterizovat prenatální psychologie, metody zkoumání vývoje dítěte v minulosti a současnosti
- vysvětlit vývoj dítěte z biologického pohledu
- popsat obecné znaky vývoje plodu se zaměřením na rozvoj smyslů a učení
- vysvětlit význam a způsoby interakce mezi matkou a nenarozeným dítětem
- popsat rizikové faktory a směr působení primární prevence v této oblasti
- obecně popsat novorozenecké období (tělesné znaky, kognitivní schopnosti novorozence)
- popsat význam interakce mezi novorozencem s matkou.

3.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Prenatální psychologie, zárodečné listy, T. Verny – způsoby interakce matky a nenarozeného dítěte, rozvoj sluchu v prenatálním období, rozvoj chuti v prenatálním období, rozvoj hmatu v prenatálním období, rozvoj učení v prenatálním období, rizikové faktory.

Novorozenec, reflexy, šermířský reflex, Moroův reflex, Robinsonův uchopovací reflex, schopnost novorozence rozlišovat vysoké tóny, učení novorozence, interakce matky s novorozencem.

3.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

3.4.1 Prenatální období

„Narození dítěte není cvaknutí vypínače, kterým vývoj začíná. Dítě má za sebou bohatou životní zkušenost, která již ovlivnila vývoj mozku. S absolutní jistotou můžeme říct, že dítě na konci druhého trimestru, ne-li dříve, je senzitivní, citící, uvědomující si, učící se a pamatující si lidskou bytostí.“ (Verny in Thorová, 2015, s. 317)

Prenatální období je období od oplodnění vajíčka do porodu, zabývá se jím „prenatální psychologie“. Prenatální období nebylo dlouhou dobu do vývojové psychologie zahrnuto. Vývojová psychologie byla definována tak, že se zabývá pozorováním změn až po porodu.

Prenatální psychologie je mladý vědní obor, který využívá „poznatků neurobiologů o vývoji organizace nervového systému, čerpá z neuropsychologie, epigenetiky, psychoneuroendokrinologie a vývojové psychologie.“ (Thorová, 2015, s. 317) Počátek rozvoje prenatální psychologie se uvádí rok 1971 (založena Mezinárodní společnost pro prenatální a perinatální psychologii a medicínu ve Vídni). Velkou osobností je Thomas Verny, který vzbudil zájem o problematiku vědeckou publikací „Tajný život nenarozeného dítěte, 1981), v témže roce založil Asociaci prenatální a perinatální psychologie a zdraví v Torontu.

Prenatální období představuje vývoj jedince od oplodnění vajíčka do porodu. Trvá 9 kalendářních (tj. 10 lunárních měsíců) tedy 270 – 280 dní, přičemž každý z těchto dnů má pro narození zdravého dítěte velký význam. Thorová (2015) zdůrazňuje, že aktuální výzkumy potvrzují, že pro vývoj mozku plodu jsou důležité i 37. a 38. týden těhotenství, ve kterém dříve bylo dítě považováno za donošené, proto se v posledních letech doporučuje provádět plánované císařské řezy až ve 39. týdnu těhotenství. (srov. Tita et. al., 2009)

Dříve se získávaly poznatky dříve pozorováním nezralých dětí ošetřovaných v inkubátoru (průkopnická práce A. Gesella), v současné době fetální elektroencefalografie, fetální echokardiografie (registrace změn srdeční aktivity plodu), 4D ultrazvuku, termografie, izotopické techniky ap.

3.4.1.1 FYZIOLOGICKÉ HLEDISKO

BLASTEMOVÉ STADIUM trvá přibližně 3 týdny (srov. Vágnerová, 2012, Thorová, 2015 uvádí 2. týden), až do prvního srdečního ozvu na konci 3. týdne. Dochází k uhnízdění blastocysty a vznikají tři zárodečné listy: ektoderm (zevní-kůže), entoderm (vnitřní - trávicí a dýchací soustava) a mezoderm (střední- kostra, svaly, vylučovací, rozmnožovací a oběhová soustava). Koncem 3. – 4. týdne vzniká nervová trubice, která je základem nervového systému. EMBRYONÁLNÍ STÁDIUM trvá od prvního úderu srdce (konec 3. týdne) do konce 12. týdne. Během tohoto období dochází k zakládání jednotlivých orgánů. Pokud jsou v této fázi vývoje poškozeny zárodečné listy, může se to projevit v dalším vývojovém období ve formě anomálií, malformací, retardací, duševních a tělesných postižení. Podle Thorové (2015) mezi nejzávažnější teratogeny patří radiace, alkohol, infekce, účinky chemických látek, léků, podvýživa matky).

FETÁLNÍ STADIUM začíná 5. měsícem a končí porodem. Je obdobím zrání orgánů, vyvíjí se a diferencují již vzniklé orgány a orgánové soustavy (Thorová, 2015). V této době už lze zřetelně poslouchat srdeční ozvy, plod jeví aktivní pohyby, které může matka pociťovat. Od 6. měsíce se začíná ukládat podkožní tuk, plod začíná nabírat na hmotnosti. Od 24. týdne má plod šanci přežít mimo dělohu, pokud je mu věnována intenzivní péče. (Vágnerová, 2012)

VELIKOST PLODU

	délka v cm	hmotnost v gramech
Ke konci 1. měsíce	0,2 – 0,5	--
Ke konci 2. měsíce	2 – 2,6	3
Ke konci 3. měsíce	3 x 3	35
Ke konci 4. měsíce	4 x 4	100 - 120
Ke konci 5. měsíce	5 x 5	300
Ke konci 6. měsíce	6 x 5	600 – 700 (o 300 – 400 g)
Ke konci 7. měsíce	7 x 5	800 – 1300 (o 200 - 700 g)
Ke konci 8. měsíce	8 x 5	1500 – 1700 (o 700 - 1100 g)
Ke konci 9. měsíce	9 x 5	2000 – 2500 (o 500 – 1000 g)
Ke konci 10. měsíce	10 x 5	2900 – 3750 (o 900 – 1750 g)

3.4.1.2 INTERAKCE S NENAROZENÝM DÍTĚTEM

Dítě je „aktivním pasažérem v děloze“, prožívá s matkou radost i smutek, únavu i dostatek energie. Podílí se na její stravě, nemocech, kouření a jiných zlozvycích.

Matku a dítě považoval za dynamicky se vyvíjející systém, v němž jsou těla i psychika spojené. (Thorová, 2015) Thomas VERNY, slavný prenatální psycholog, v roce 1993 zformuloval 3 druhy komunikace mezi matkou a plodem. Rozlišení je však pouze formální, protože ve skutečnosti se prolínají.

- **FYZIOLOGICKÝ ZPŮSOB KOMUNIKACE**, kterou zprostředkovává krev procházející placentou. Stres matky způsobuje nadměrné vylučování neurohumorálních látek v organismu a může vést až k přetížení organismu plodu. Říčan (2014, s. 71) uvádí, že při komunikaci s matkou jsou zjevné biochemické mechanismy: na matčin úlek dítě reaguje zvýšeným kopáním, protože „do jeho těla pronikla přes placentu vlna matčina adrenalinu.“
- **SMYSLOVÁ KOMUNIKACE** neboli behaviorální komunikace znamená, že plod reaguje na některé smyslové podněty, např. na masírování břicha, změnu polohy nebo mateřský hlas. Pohybová aktivita je v zásadě jediným způsobem, jak může plod vyjádřit svou nelibost. „Zvýšená intenzita a frekvence pohybů signalizují, že plod je nadměrně stimulován.“ (Vágnerová, 2012, s. 65)
- **EMOČNÍ A RACIONÁLNÍ POSTOJ MATKY K PLODU**: Matka soustředí na dítě svoji pozornost, nějak prožívá jeho existenci. Díky této interakci se již před narozením vytváří emocionální pouto, které je později, po porodu, základem jejich vztahu. Matějčkův výzkum nechtěných dětí však také dokládá sílu této roviny komunikace, protože tzv. „nechtěné“ děti bývají častěji potraceny než děti chtěné.

3.4.1.3 OBECNÉ ZNAKY VÝVOJE PLODU

Vágnerová (2012, s. 63-65) popisuje vývoj jednotlivých funkcí, zvláště rozvoj pohybových schopností, základní percepce a jejich propojení na základě zkušenosti. Ve fetálním období je četnost pohybové aktivity stabilní, plod se takto projevuje ve 20 – 30 % celkového času.

2. měsíc:

- v 7. týdnu se objevují první, sotva znatelné pohyby,
- v 8. týdnu mají charakter záškubů
- v 9. týdnu lze pozorovat samostatné pohyby jednotlivých končetin a posléze i izolované pohyby hlavy

3. měsíc

- reaguje na dotek v okolí úst a nosu, pohybuje jazykem, zívá,
- objevují se náznaky sacích a úchopových pohybů (i když matka pohyby plodu ještě nevnímá).
- na podráždění zareaguje sevřením prstů.
- pohybuje hlavičkou, rukama i trupem, otáčí se kolem své osy.

4. měsíc

- střídavě pohybuje rukama nebo nohama
- reaguje na dotek po celé pokožce
- Zavírá a otvírá pusou, mění výraz tváře
- začínají se utvářet základní reflexy

- V 9 týdnech lze registrovat bioelektrickou aktivitu mozku na EEG, zprvu nerozlišenou, od 5. měsíce se na záznamu začíná postupně lišit spánkový a bdělý stav.
- Z výrazů obličeje, z pohybů, srdeční činnosti, změn dýchání a podobných projevů se dá usoudit, že plod sní.
- Z obličejíček se dá číst překvapení, údiv, nedůvěra či pobavení. Dítě zakňourá nebo se usmívá. Pohybuje nožkami, mění polohu těla.

5. měsíc

- Plod reaguje na tlak a začíná vnímat zvukové podněty – především zvuky z mateřského organismu.
- Reaguje i na podněty vizuální (na bleskové světlo procházející břišní stěnou matky) na tlak a bolest.
- Dovede rozlišovat základní chutě.
- Zřejmé rozdíly v denní a noční aktivitě.
- V tomto období 18. – 20. týden začíná matka vnímat pohyby plodu (matky registrují jen 40 % pohybů plodu – asi ty nejintenzivnější).

6. měsíc

- Pohyby plodu jsou celkově intenzivnější, ale stále nekoordinované.
- Zkušenost plodu se projevuje diferenciací intenzity pohybu jako reakce na rozmanité podněty.

7.- 9. měsíc

- Pohybové a percepční schopnosti se stále diferencují. Dozrávající struktury umožňují lepší kvalitu smyslové, zejména čichové, chuťové a sluchové percepce.

Celosvětový výzkum Asociace prenatální psychologie sdružující lékaře, psychology a další odborníky přinášel nová fakta o vývoji dítěte. Poukazuje na jeho schopnosti a citlivost, kterou má od počátku své existence. Prožívání dítěte, jeho kognitivní schopnosti a sociální interakce začíná už v období prenatálního vývoje. (Vágnerová, 2012)

3.4.1.4 CHOVÁNÍ DÍTĚTE V PRENATÁLNÍM OBDOBÍ

V 9 týdnech již lze registrovat bioelektrickou aktivitu mozku na EEG, zprvu nerozlišenou, od 5. měsíce se na záznamu začíná postupně lišit spánkový a bdělý stav. Záhy reaguje na podněty zvukové, vizuální (na bleskové světlo procházející břišní stěnou matky) na tlak a bolest.

BOLEST senzorické dráhy bolesti fungují od 20. týdne těhotenství

SLUCH

Ve věku 6 měsíců po početí reaguje dítě na řadu akustických podnětů, brzy potom začíná odlišovat lidské hlasy od jiných zvuků, ke konci těhotenství pravděpodobně již rozlišuje hlas své matky i s jeho různými emocionálními odstíny. Doléhající podněty plod dále zpracovává a dokáže si je alespoň krátkodobě zapamatovat. Tuto skutečnost potvrzují kontrolovaná pozorování schopnosti habituace plodu. Schopnost habituace na zvuk a na vibrace je prokázána od 22. týdne těhotenství a s věkem zvolna narůstá.

Sluch plodu může být porušen nebo zničen vystavením frekvencím vyšším než 90 decibelů.

CHUŤ

7. týden chuťové buňky, které dozrávají kolem 14. týdne. Měření izotopickými technikami bylo zjištěno, že plod pije v poslední třetině těhotenství určité množství amniové tekutiny. Říčan (2014) dokladuje rozvoj chuti výzkumy, při nichž se u plodu snižuje množství vypité tekutiny, pokud je hořká, naopak se množství zvyšuje, pokud je látka přislazená sacharinem.

HMAT

Ve 3. měsíci plod reaguje na dotyk okolo úst a nosu. Ve 4. měsíci je vyvinutý na celém těle, plod reaguje na dotyk kdekoliv na pokožce. Nervový systém pracuje již od sedmi a půl týdne.

UČENÍ

V posledních dvou měsících nitroděložního života schopen se učit, tj. těžit ze zkušenosti. Podle Říčana (2014) se rozvíjejí podmíněné reflexy.

Jedním druhem učení je habituace přivyknutí, rozvoj schopnosti učení se hudbě. Říčan (2014, s. 70) uvádí příklad experimentu dokladujícího schopnost zapamatování: „V jednom výzkumu bylo dvěma skupinkám plodů opakovaně čtena jednoduchá povídka, a to ve dvou verzích. PO narození se zkoušelo, které verzi dávali přednost – a byla to zpravidla ta verze, kterou slyšely před narozením. Jak to dali novorozenci najevo? Pomocí speciálního dudlíku spojeného se zařízením, jež jim pouštělo do sluchátek známou verzi, jestliže sáli rychleji.“

RIZIKOVÉ FAKTORY

- onemocnění matky (zarděnky, další virová onemocnění, bakteriální infekce), úrazy matky,
- léky,
- drogy, alkohol, kouření
- poruchy v emoční sféře a obtíže při zvládnání stresových situací

(Langmeier, Krejčířová, 2006)

3.4.2 Novorozenecké období

„Porod je nejtěžší, nejdramatičtější a nejnebezpečnější krok v lidském životě.“ (Švejcar in Říčan, 2014)

Novorozenecké období začíná narozením dítěte a trvá do 28. dne života, tedy přibližně jeden měsíc. Je to doba adaptace, během níž se přizpůsobuje podmínkám nového prostředí. Lidský plod se rodí v 38. až 42. týdnu těhotenství. Donošený novorozenec má průměrnou hmotnost od 2500 g do 3500 g, průměrná délka těla je asi 50 až 52 cm.

Po porodu musí projít každý novorozenec sérií adaptačních změn, kterými se přizpůsobuje existenci v podmínkách mimoděložního prostředí.

Porod je významnou událostí v životě matky a dítěte, pro dítě znamená zásadní změnu jeho způsobu života. Vágnerová (2012) popisuje, že tím, že už dítě není součástí matčina těla, musí samo dýchat a udržovat tělesnou teplotu, musí se během prvního měsíce života vyrovnat s mnoha novými skutečnostmi:

- změna teploty: v prenatálním období přebývalo v plodové vodě, v prostředí, které mělo stabilní teplotu a tlumilo zvuky i doteky.
- změna dýchání: s prvním dechem je vytěšňována plicní tekutina vzduchem,
- změna krevního oběhu: mění se fetální typ cirkulace (krevního oběhu) v postnatální, kdy se uzavírá tepenná dučej (krevní oběh nenarozeného dítěte funguje jinak- plod nepoužívá k dýchání vlastní plíce, okysličená krev i živiny jsou přiváděny pupečnickem. Krev, která u dospělého člověka proudí přes plíce a okysličuje se tak, se u nenarozeného dítěte musí plicím nutně vyhnout. K tomu slouží dočasná spojka v krevním řečišti, takzvaná „tepenná dučej“. Ta převádí krev z plicní tepny přímo do aorty. Krátce po narození se dučej uzavírá a oběh začne velmi rychle fungovat normálně).
- změna polohy a prostředí: dítě leží po narození na pevné podložce.
- změna světla: musí si zvykat na intenzivní osvětlení
- změna zvuků: dítě žije v relativním hluku bez tlumivých efektů plodové vody.

Příchod dítěte do světa plného nových podnětů znamená pro dětský organismus značnou zátěž (stres). Tato zátěž může být zvyšována způsobem vedení porodu, prvním ošetřením novorozence, i běžnou praxí poporodní péče o matku a dítě.

3.4.2.1 Tělesné znaky a motorika novorozence

Hlava – mozková část je v poměru k tělu poměrně velká, obličejová část je malá,

Hrudník je dlouhý, končetiny krátké, pokrčené, jsou v určitém svalovém tonusu - napětí.

Podle Thorové (2015) je motorika převážně ovlivňována reflexy, je patrné zvýšené svalové napětí (tzv. svalová hypertonie). Novorozenec neumí sám udržet hlavičku, je nutná její opora. Při lehu na bříšku reflexivně může na chvíli zvedat hlavičku, ale je to jen kvůli snadnějším dýchání, nikoli zpevněným svalům. Novorozenec ve 3. - 4. týdnu začíná pokládat ruce vedle hlavy, zejména ve spánku a má je zařaty v pěst. V bdělém stavu zaujímá tzv. „šermířský reflex“ - hlava je otočena do strany a končetiny, k nimž je obrácena, jsou extendovány, na opačné straně jsou v tzv. semiflexi. Při neklidu, úleku se může objevit třes horních končetin.

Thorová (2015) dále popisuje, že dítě nejcitlivěji reaguje na doteky kolem úst a rukou, zvláště v dutině ústní mají zvýšenou senzitivitu. Objevuje se autostimulační chování (dumání prstů, látky, hraček). Cítí bolest, kterému se snaží vyhnout, reagují křikem, neklidem, dokáží vnímat i chlad a teplo, na nepřiměřenost reagují specificky, ale během prvního měsíce se celkově zlepši termoregulace tím, že přibude podkožní tuk.

CHOVÁNÍ DÍTĚTE V rámci neurologického vyšetření popsal Prechtl (in Thorová, 2015) šest základních stavů chování novorozence, které provází různé motorické projevy. Patří mezi ně hluboký spánek (dech pravidelný, oči zavřené, svalový tonus nízký, dítě nemá spontánní pohyby), lehký spánek, dřímota, klidný bdělý, aktivní bdělý stav, pláč.

Na tuto teorii navázal Brazelton vytvořením Brazeltonovy neonatální škály, která hodnotí 4 dimenze:

- Interaktivní chování
- Motorické chování
- Ovládání fyziologického stavu
- Reakce na stres.

Aktuální výzkumy (Thorová, 2015) uvádějí, že novorozenec spí v průměru 14 hodin (+/- 4 hodiny), interval bdělosti je 1 – 3 hodiny.

REFLEXY NOVOROZENCE

Novorozenec je vybaven celou řadou reflexů:

A. reflexy, které slouží k přežití (napomáhají primární orientaci a adaptaci na prostředí, jsou základem dalšího vývoje (jejich projev se může měnit učním). Sem patří např.

- potravové reflexy (plazivý, hledací, uchopovací, sací, polykací)
- orgánové reflexy (reflex vypouštění moči a vytlačování stolice)
- obranné reflexy (mrkání, kýchání, kašláni, blinkání, zívání, slzení, Pavlovův tzv. „reflex svobody“, tj. obrana proti svazováním do peřinek)

B. reflexy, které nejsou pro prvotní adaptaci malého dítěte významné

Byly užitečné v dřívějších fylogenetických fázích, jsou jejich pozůstatkem. Tyto reflexy mizí v průběhu prvních měsíců života. V současnosti slouží jako kontrola normálního vývoje mozkových funkcí.

- MOROŮV (MORŮV) REFLEX UDRŽOVÁNÍ ROVNOVÁHY (OBJÍMAJÍCÍ, ÚLEKOVÝ) E. Moro, německý pediatr poprvé popsal tento nepodmíněný reflex v r. 1918.

- projevem vestibulárního aparátu, který dozrává jako jeden z prvních receptorů
 - při náhlé změně rovnováhy, polohy, při silném zvukovém podnětu
 - v první fázi dítě prudce roztáhne ručičky, rozevře pěstičky, pokrčí nožičky v kyčlích, potom ručičky přitáhne k tělu (objímání) a ohnuté nožičky přitahuje k břichu.
 - Nejprve zatají dech, pak se prudce nadechne, sraští obličejík a začne silně křičet.
 - vymizí mezi 2 - 4 měsícem
- **POLOHOVÝ, TONICKO-ŠÍJOVÝ REFLEX („ŠERMÍŘSKÁ POLOHA“)**
 - V bdělém stavu zaujímá novorozenec většinou asymetrické postavení končetin podmíněné převahou podkoří nad nezralou mozkovou kůrou
 - poloha na zádech, při pootočení hlavičky napravo je PHK v extenzi (pokrčení) a LHK ve flexi (uvolněná, natažená)
 - výraznější až ve 2 měsíci, do 4 měsíce vymizí
 - **POHYBOVÝ – LOKOMOČNÍ REFLEX („CHODÍCÍ REFLEX“)**
 - při držení dítěte v podpaží a přidržíme ho tak, aby se nožičkami dotklo podložky, bude zvedat střídavě jednu a druhou nožičku, jako by chtělo chodit.
 - Tento reflex vymizí velmi záhy – během dvou měsíců.
 - **ÚCHOPOVÝ REFLEX („ROBINSONŮV“)**
 - vložený předmět (např. prst) do dlaně sevře dítě natolik, že jej lze v závěsu vyzvednout na 30 - 60 vteřin nad podložku
 - Postupně slábne a ve druhém měsíci života zaniká.
 - **BABINSKÉHO REFLEX**
 - jde o roztažení prstů dolní končetiny drážděním plosky nohy směrem od paty po zevní straně chodidla až pod prsty = pokud zatlačíme na šlapku nožičky, prsty se od sebe odpojí
 - Reflex trvá až do 12-16 měsíce věku.

3.4.2.2 Vývoj kognitivních schopností

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Podle Thorové (2015) převažuje během prvních dvou týdnů prostorové vidění, dítě sleduje okolí stejnými pohyby obou očí a je schopno najít pohybující se podnět. Vágnerová (2012) také uvádí, že novorozenec zrakem dokáže rozlišit hloubku, reaguje obrannou reakcí na podnět, který se k němu přibližuje kolmo k obličejí. Obranná reakce se neobjeví, pokud podnět směřuje stranou obličejí dítěte.

Podle Vágnerové (2012) dítě vidí objekt vzdálený cca 20 – 30 cm (Thorová, 2015 uvádí vzdálenost 22 – 25 cm), který má aktuálně v zorném poli, protože oči novorozence jsou takto přirozeně zafixovány a dítě není zbytečně unavováno nutností akomodovat, protože nervové dráhy jsou ještě nezralé. Podle Thorové (2015) už dokáže reagovat na nepohybující se, ale

kontrastní podněty. Zpočátku reaguje na sytě červenou a sytě zelenou barvu. Zraková pozornost rychle vyčerpává, nedokáže aktivně sledovat objekt, který ho zaujme.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Thorová (2015, s. 343) uvádí, že „*novorozenec je schopen sluchové diferenciacie a preference určitých akustických vjemů. S latencí se otáčí na zdroji zvuku (jde o přechodný reflex).*“ Dítě rozpozná a preferuje hlas své matky, který zná z prenatálního období, umí jej odlišit od hlasu cizí ženy. – např. dvoutýdenní novorozenci reagovali na matčin hlas živěji než na jiné. Podle Vágnerové (2012) už ve 3. týdnu dokonce novorozenci vyvíjeli námahu, aby se dostali do polohy, z níž by matčin hlas mohli slyšet lépe.

Na silné zvukové podněty reaguje celým tělem (úlekem, trhnutím, mrknutím). Novorozenec má značný rozsah slyšení, dovede dobře rozlišovat vysoké tóny. Tato schopnost se v pozdějším věku ztrácí. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

ČICH A CHUŤ

Rozlišování všech základních chutí bylo prokázáno již v tomto období, již 45 hodin po narození dítě rozliší matku čichem. (pochopitelně jen tehdy, když bylo v její blízkosti)

V tomto období se projevuje i zvláštní schopnost dítěte, pamatuje si např. tvar savičky, kterou mělo vloženo do úst bez toho, aby ji vidělo.

Očima vybere správný tvar, především ten, který mělo možnost ohmatat ústy.

Podle Thorové (2015) je čich významným smyslem, čichem dítě rozezná svoji matku, rozezná vůni její bradavky, rozezná vůni jídel, s nimiž se setkávalo v prenatálním období. Na nepříjemné vjemy reagují odvracením se.

POZORNOST

Pro vnímání i pro učení mají velký význam primární projevy koncentrace pozornosti

Soustředění novorozence je velmi krátké, převážně v řádu několika sekund na velmi úzký rozsah podnětů. Mohou je upoutat osobně významné nebo nějak nápadné smyslové podněty. (Vágnerová, 2012)

SCHOPNOST UČIT SE

Chování je aktivnější a naučené uchová i déle než 24 hodin. Podle Thorové (2015) schopnost habituace trvá 5 – 10 minut. Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce, protože ta je možností a potřebám malého dítěte nejlépe přizpůsobena. Existuje vztah mezi jeho vlastním chováním a následky tohoto chování. Aktivně se učí vyhledávat příjemné a vyhýbat se nepříjemným podnětům.

3.4.2.3 Sociální interakce

Sociální dovednosti se projevují od samého narození. Novorozenec reaguje nejen na matku, ale také např. na pláč ostatních novorozenců.

Interakce matky s novorozencem je determinována četnými faktory vnějšího i vnitřního prostředí, které odrážejí její osobnost, životní zkušenost, postoj k těhotenství, partnerský vztah, psychickou podporu manžela v těhotenství, sociální podmínky, novorozenec vnímá tep matčina

srdce, který byl patrně dominantou jeho smyslového vnímání před narozením. Dodržování pravidelného režimu, vázaného na oblast krmení, hygieny apod., pomáhá novorozenci v lepší orientaci ve vnějším prostředí a navozuje v něm pocit jistoty.

Novorozenec využívá všech základních mimických výrazů emocí jako je radost, strach, nechut', smutek, překvapení, mimické výrazy napodobuje bezděčně. Podle Thorové (2015) vyjadřují nespokojenost křikem a pláčem, ale bez slz, ty se objevují až mezi 1. a 3. měsícem.

Rychle se naučí rozpoznávat lidské tváře a hlasy, takže v případě nespokojenosti přestávají brzy křičet a dumlat si plec, pokud se nad nimi někdo jim známý nakloní a promluví na ně hlasem jim známým.

(Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012, Thorová, 2015)

3.4.2.4 Rizikový novorozenec, přenášený novorozenec

RIZIKOVÝ NOVOROZENEC

Pokud prenatalní vývoj neprobíhal tak, jak měl (Thorová, 2015 uvádí tento stav až u 20 % dětí), jsou děti považovány za rizikové s vyšším rizikem zdravotních potíží a poruchám motorického vývoje. Rizikovní novorozenci bývají v péči specializovaných poraden, sleduje se nejen zdravotní stav, ale také psychomotorický stav a vývoj. Z rizikových novorozenců tvoří největší skupinu předčasně narozené děti.

PŘENÁŠENÝ NOVOROZENEC

Podle Thorové (2015) se za přenášení plodu považuje doba, kdy těhotenství trvá více než 294 dní (42 týdnů). Přenošený novorozenec má mnoho typických tělesných znaků, např. přerostlé nehty, olupující se kůže, vymizení podkožního tuku, zbarvení těla, pupečníku a placenty smolkou. U přenošených novorozenců se zvyšuje perinatální mortalita (u porodů v termínu je u 1 – 2 %, nad 42. týdnem je již 5-7 %, ve 43. týdnu je dvojnásobná a ve 44. týdnu narůstá 4 – 6krát). Podle Lindstroma (in Thorová, 2015) u dětí narozených po termínu byl zjištěn vyšší výskyt vývojových odchylek a neurologických poruch v předškolním věku, jiný výzkum Yang (in Thorová, 2015) prokázal nižší kognitivní schopnosti u skupiny dětí narozených ve 42. a 43. týdnu.

3.5 SHRNUTÍ

Prenatální psychologie je nejmladší disciplínou vývojové psychologie, rozvíjí se intenzivně v posledních desetiletích. Prenatální období je období od početí do porodu, tedy období dlouhé přibližně 9 kalendářních (tj. 10 lunárních měsíců) tedy 270 – 280 dní. Prenatální období představuje start vzájemného vztahu dítěte a rodičů, zvláště k matce. Citový vztah matky k dítěti je základnou pro citové vztahy příští. U dítěte se postupně rozvíjí nervová soustava, orgány, smysly (od 2. měsíce hmat, od 3. chuť, od 5. čich, od 6. sluch, od 9. zrak). Období prvních tří měsíců, kdy probíhá organogeneze, je velmi citlivé na škodlivé vlivy, které mohou plod poškodit. Může jimi být infekční onemocnění matky, léky, drogy, alkohol, úrazy, ale negativně může ovlivnit také dlouhodobý stres nebo kouření.

Novorozenec období začíná narozením dítěte a trvá do 28. dne života, tedy přibližně jeden měsíc. Je to doba adaptace, během níž se přizpůsobuje podmínkám nového prostředí (zvuky,

chlad, pevná podložka, ostré světlo, dýchání, výživa). Novorozenec je vybaven řadou reflexů, některé jsou důležité pro přežití a napomáhají primární orientaci a adaptaci na prostředí, ale i reflexy, které nejsou pro prvotní adaptaci malého dítěte významné, které mizí v průběhu prvních měsíců života a. jako kontrola normálního vývoje mozkových funkcí. Postupně se rozvíjí kognitivní schopnosti (smysly, pozornost, učení) a sociální interakce. Podle Eriksona je toto období počátkem budování důvěry ve svět.

3.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Jaké metody se používaly dříve a v současnosti při zkoumání života dětí v prenatálním období? Který známý psycholog se takovým zkoumáním v minulosti zabýval?
2. Která fáze těhotenství je nejvíce riziková pro vývoj dítěte a proč?
3. Vyjmenujte další rizikové faktory.
4. Jaká se rozvíjí interakce mezi matkou a dítětem?
5. Popište chování a případně učení dítěte v prenatálním období a vývoj jednotlivých funkcí.
6. Proč se novorozenecké období někdy nazývá obdobím adaptace?
7. Jaké jsou tělesné znaky novorozence a co je to Apgar skóre?
8. Vyjmenujte reflexy novorozence, které slouží k přežití, uveďte a popište 3 reflexy, které existují, ale nejsou pro prvotní adaptaci dítěte důležité.
9. Co je typické pro zrakové vnímání novorozence a proč?
10. Co všechno může ovlivňovat interakci matky s novorozencem a jak se interakce vyvíjí?

3.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Vyhledejte v odborné literatuře výzkumy, které byly realizovány za účelem zkoumání chování dítěte v prenatálním období. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Nastudováním odborných zdrojů napište úvahu o tom, jak narození dítěte ovlivní vztah partnerů a jejich primárních rodin včetně rizik vyplývajících ze specifik chování matek v šestinedělí. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

3.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte a popište v odborné literatuře stavy vědomí u novorozence dle Prechtl, Beintem, Brazelton. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Popište koncept intuitivního rodičovství od manželů Papouškových. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
3. Popište fyziologický vývoj nedonošených dětí. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

4 KOJENECKÝ A BATOLECÍ VĚK

4.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kojenecké období trvá jeden měsíc a vývoj dítěte jde velmi rychle kupředu. Z ležícího miminka ovládaného převážně reflexy se stane samostatný jedinec, který se pohybuje, záměrně vykonává určité činnosti, komunikuje s ostatními. V těchto obdobích se začíná rozvíjet řeč, která se výrazně projevuje také v souvislosti se sebeprosazením. Rozšiřují se sociální vztahy, i když batole prochází obdobím sebeuvědomění sám sebe, což se odráží v typickém „já sám“, „já chci“. Začíná se rozvíjet předpojmové a symbolické myšlení, toto období je typické tzv. zrozením psychologického „já“.

4.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat základní znaky kojeneckého období
- vysvětlit Gesellovy principy vývoje v raném věku
- popsat vývoj úchopu a vlastními slovy vysvětlit vývoj hrubé motoriky v souvislosti s vývojem myšlení kojence
- vysvětlit význam interakce a sociální úsměv v kojeneckém období
- obecně popsat charakteristiky a základní úkoly batolecího období
- vysvětlit rozvoj motoriky v souvislosti s pohybem, kresbou a sebeobsluhou batolete
- popsat typické znaky rozvoje řeči batolat
- vlastními slovy vysvětlit rozvoj osobnosti batolete včetně rozvoje sebeprosazení
- vysvětlit podstatu sociálního rozvoje batolat.

4.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Kojenec: Gesellovy principy vývoje, nůžkový úchop, klíštkový úchop, znovupoznání, senzomotorická inteligence, fáze primární, sekundární a kombinované sekundární kruhové reakce, stálost objektu, předřečový vývoj, sociální úsměv.

Batole: diferenciací polohy nahoře dole, odhad velikosti, třídění podle jednoho kritéria, vzpomínkové a fantazijní představy, stadia vlastního vývoje řeči (emocionálně volní, egocentrické, komunikační, logických pojmů a intelektualizace); hypergeneralizace a hyperdiferenciací; nápodoba, identifikace, aktivní a pasivní separace, sebezpojetí, sociální vztahy, hra.

4.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

4.4.1 Kojenecký věk

Kojenecký věk je období od jednoho měsíce (někdy se uvádí od 6 týdnů) do jednoho roku, kdy dochází k velmi rychlému rozvoji schopností, které jsou základem pro další interakci se světem. Kojenecké období znamená nejintenzivnější vývojový úsek, který nemá v dalším

ontogenetickém vývoji srovnání. Je to období velkých změn, především v rozvoji a funkčnosti smyslů a motoriky.

SOMATICKÝ VÝVOJ

Kojenec během svého prvního roku života roste velmi rychle, obvykle o 25 cm, tedy zhruba o polovina své délky po narození, jeho hmotnost se přibližně ztrojnásobí, tedy na konci 1. roku života obvykle váží 10 kg a měří 76 cm. Podle Thorové (2015, s. 360) „v časném kojeneckém věku využívá dítě pro růst a bazální metabolismus 40 % přijaté energie, zatímco ve dvou letech i v období dospívání pouze 3 %.“

Hlava tvoří čtvrtinu délky těla., hmota mozku zdvojnásobí. Okolo 6. měsíce se zpevňuje lebka. Zvětšuje se hmotnost mozku až na dvojnásobek, formuje se struktura mozkové tkáně, zvláště šedá kůra mozková, počet nervových vláken se zvyšuje, postupně sílí a myelinizují se.

Páteř se během prvního roku života dvojnásobně zakřivuje. Při zvedání hlavičky se páteř zakřivuje dopředu, vzniká krční lordóza, při sedu se vyklenuje páteř dozadu a vzniká hrudní kyfóza, Při chůzi se hrudní kyfóza dotváří a vzniká bederní lordóza.

Mléčný chrup se prořezává mezi 6. – 8. měsícem, nejdříve dolní řezáky, poté horní řezáky. Je to velmi bolestivé, děti jsou zvýšeně plačtivé, mohou mít teploty, zvýšeně sliní, odmítají potravu.

Svalstvo žaludku a střev je nevyvinuté, proto je důležité kojení nebo speciální kojenecká strava. (Vágnerová, 2012)

MOTORICKÝ VÝVOJ

ZÁKONITOSTI VÝVOJE PODLE ARNOLDA GESELLA (1880 - 1961)

- princip vývojového gradientu
 - směr kefalokaudální (nejdříve aktivně ovládá hlavičku, pak v pasivním sedu vyrovnává nejprve krční a následně bederní páteř, poté leze po kolenou a postaví se na chodidla)
 - směr proximodistální (pohyby končetin začínají v ramenních a kyčelních kloubech, přecházejí přes zápěstí na prsty, resp. přes kolena na chodidla)
 - ulnoradiální (posun od malíkové strany k palcové při aktivním úchopu);
- Princip střídavého proplétání antagonistických neuromotorických funkcí (vývoj podél spirály) – střídání dominance flexorů a extenzorů končetin);
- Princip funkční asymetrie postupné specializovanosti pravé a levé strany těla (střídání funkční symetrie a asymetrie na stále vyšší vývojové úrovni: symetrické postavení končetin nedonošeného novorozence, tonický šijový reflex donošeného novorozence, symetrické postavení končetin po 3. měsíci věku, uchopování předmětů jednou rukou po 6. měsíci věku);
- Princip individuace: platí obecné principy vývoje, ale s interindividuálními rozdíly;
- princip autoregulace: vývoj řízený dítětem samým není plynulý, ale s výkyvy. (Thorová, 2015)

HRUBÁ MOTORIKA

Thorová (2015) popisuje od 9. měsíce „*viditelný posun ve vertikalizaci a lokomoci, dítě se samostatně posadí, snaží se postavit a lézt*“. Průměrně děti začínají chodit mezi 11 a 12. měsícem, ale je to ovlivněno řadou faktorů, např. zrání, osobnostní a pohybové predispozice, trénink, vliv prostředí.

Rozvoj motorických schopností úzce souvisí s poznáváním, recipročně se ovlivňují. Vágnerová (2012, s. 79) uvádí, že „*Pohybové dovednosti mají instrumentální charakter, jsou od počátku života využívány jako prostředek usnadňující poznávání, resp. přiblížení k poznávanému.*“

Změna polohy těla je prvním projevem souhry pohybových a poznávacích aktivit. Dítě, které začne zvedat hlavičku (kolem 2. měsíce života), vidí kolem sebe mnohem více objektů. Zvětšuje se tím jeho zorné pole a množství podnětů. Ve 4. měsíci je schopno pohybem hlavy sledovat pohybující se objekty.

Sezení, kterého je dítě samo schopno kolem 6. a 7. měsíce, mu přináší mnohem větší přehled o okolním světě, vidí samo to, co dříve vidělo pouze v případě, že bylo na ruku dospělého.

Lezení se objevuje kolem 9. měsíce a tato aktivita převládá až do jednoho roku. Pro dítě další velká změna, už nemusí čekat, až mu někdo něco přiblíží, ale doleze si pro to samo. Velmi často se k tomu poté přidává **postavení se** s oporou o objekty, ke kterým dolezlo. Mezi 10. a 12. měsícem života dítě chodí velmi rádo s oporou.

Samostatná chůze vpřed během prvního roku života není typickým motorickým projevem, většina dětí udělá první samostatné krůčky bez opory kolem 1. roku života, jsou ale velké rozdíly, jsou děti, které začnou chodit až v 18 měsících. (Vágnerová, 2012)

JEMNÁ MOTORIKA

V oblasti jemné motoriky je také významný posun, Thorová (2015) dokonce hovoří o „*vývojovém skoku*“.

Zpočátku má dítě sevřené ruce v pěst, ve 2. měsíci se z dlaně uvolňuje palec, ve 3. měsíci úchopový reflex již vyhasíná, povoluje sevření ostatních prstů, kojeneček má dlaně rozevřené. Ve 4. měsíci se ruka otevírá k volnému úchopu, objevuje tzv. aktivní uchopování předmětů bilaterálně („*třese se*“ na ně oběma rukama). V 5. měsíci sáhne po předmětu oběma rukama současně tak, že ho uchopí. V šestém měsíci je patrný pomalý přesun palce do opozice, ruce začínají spolupracovat, objevuje se tzv. **DLAŇOVÝ ÚCHOP** (tj. čtyřmi prsty s vyloučením palce), dítě uchopuje předměty hrabavým pohybem. Po 6. měsíci je natahování po hračkách obvykle už unilaterální, tedy jednou rukou. Během 6. – 9. měsíce si dítě začíná předmět předávat z jedné ruky do druhé. Teprve od 8. měsíce přitlačí předmět palcem k ukazováčku (tzv. **NŮŽKOVÝ ÚCHOP**), uchopuje kostku do prstů a zřetelněji s účastí palce a ukazováku, dokáže uchopit drobný předmět (např. kuličku o průměru 5 mm), uchopí i větší předmět (např. kostku o hraně asi 2,5 cm). V 8. měsíci je v 9. měsíci nahrazen úchopem „**KLÍŠŤKOVÝM/KLEŠŤOVÝM**“.

Mezi 9. a 12. měsícem se začíná vyvíjet uvolňování úchopu, kolem 10. měsíce začínají takové projevy „*hrubého*“ pouštění= silně rozevře celou ruku, kolem 12. měsíce jej dokáže uvolnit na konkrétní místo.

ROZVOJ KOGNITIVNÍCH SCHOPNOSTÍ

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zrakové podněty upoutávají pozornost dítěte a dokáží ji udržet, je jich poměrně hodně, jsou pestré a dokáží velmi stimulovat poznávací procesy i motoriku.

Podle Vágnerové (2012, s. 75) se nejdříve rozvíjí tzv. „*PARVO systém, který slouží k rozlišování objektů v prostoru, jako celek odpovídá na otázku „co?“ (tj. tvarů předmětů a jejich prostorové umístění. Teprve později dozrává tzv. MAGNO systém, který zajišťuje rychlé rozlišování a postřehování a odpovídá na otázku „kde?“ se co děje, tj. na změny v bezprostředním okolí. Jde hlavně o rozlišení pohybu a směru pohybu, který souvisí s vývojem vizuálně zaměřené pozornosti a zpracování pohyblivých podnětů.*“

Kojenec se učí adekvátní zrakové percepci, kterou podmiňuje schopnost fixace předmětu, konvergence a akomodace.

ZRAKOVÁ OSTROST: ve 2. měsíci vyžívá centrální část sítnice, periferní vidění se zlepšuje od 3. měsíce. 3. měsíci zaostřit 12 – 50 cm. v půlroce života dovede fixovat předměty vzdálené až na 1 metr. **BARVOCIT** po narození děti rozlišují zelenou a červenou barvu, ve 2 až 3 měsících umí rozlišovat základní barvy. Dávají přednost červené a modré od zelené a žluté.

VNÍMÁNÍ POHYBU Dítě ve 4. měsíci sleduje pohybující se předmět v zorném poli nejen očima, ale i pohybem hlavy. V 5. a 6. měsíci sleduje předměty v zorném poli i celým trupem, Plošné vnímání přechází kolem 9. měsíce do třetího rozměru do hloubky.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Sluchové vnímání funguje už od prenatálního věku. V prvních šesti měsících podle Vágnerové (2012) narůstá tzv. sluchová ostrost, rozvíjí se schopnost lokalizace zvuku. Určit směr zvuku dokáže již novorozenec, ale tato schopnost je dána reflexem, který po 2 měsících vyhasíná. Určení směru, odkud přichází zvuk, se rozvíjí znovu mezi 3. a 4. měsícem a tato dovednost je již získána učením. Až v 7. měsíci je kojenec schopen najít i vzdálenější zdroj zvuku.

POZORNOST

Pozornost se v závislosti na zrání mozku a nervové soustavy (přibývání nervových synapsí) velmi rychle rozvíjí během prvního roku života dítěte. Vývoj pozornosti dle Vágnerové (2012) probíhá ve dvou fázích.

Primární pozornostní systém v prvních 4 měsících života je založen na vrozeném orientačně pátracím reflexu a postupném dozrávání určitých oblastí temenního laloku, thalamu a středního mozku. Po 2. měsíci věnuje kojenec větší pozornost předmětům vyznačujících se novostí. Od 3. až 4. měsíce je dítě schopno reagovat diferencovaněji, narůstá flexibilita dítěte. Od tří měsíců dítě svou pozornost začíná pozvolna už kontrolovat samo. Vnímá do značné míry to, co chce a co je zajímavé.

Sekundární pozornostní systém se začíná rozvíjet od 4. měsíce, je podmíněn dozráváním frontálního laloku a cingulární oblasti (část limbického systému). Projevuje se úmyslným zaměřováním aktivity a monitorováním vlastních pohybů. Starší kojenec umí přesouvat pozornost z předmětu na předmět nebo komunikační objekt zájmu.

PAMĚŤ

Podle Vágnerové (2012) se zpočátku rozvíjí hlavně **implicitní**, neuvědomovaná paměť (poznatky uchovává, ale nedokáže dekodovat, vybavit ve vědomí a nějak je vyjádřit. Postupně

(kolem 6. - 8. měsíce) se rozvíjí i paměť **explicitní deklarativní**, která umožňuje zpracovat získané poznatky tak, že si je dokáže vybavit, verbálně popsat nebo si je v nějaké podobě vybavit. Pamatuje si obličeje známých lidí, jejich hlasy, hračky, průběh opakovaného dění: krmení, koupání apod.

V kojeneckém období je vybavování umožněno převážně pomocí znovupoznání, tedy uvědomění si nového objektu s dříve vnímaným (předmět, zvuk, obličej). Paměť je spojena s emočním vztahem k objektu, až od 7. měsíce jsou zpravidla zapamatovávány nové dojmy (do té doby horký předmět sáhne znovu), od 10. měsíce tlumí svoje chování k již poznanému bolestnému podnětu. K vlastní reprodukci, vzpomínce na minulý zážitek, v prvním roce života nedochází. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

UČENÍ

Kojenec postupně mění způsoby zpracovávání získaných informací. Zpočátku bývá **podnět** spojen s určitou **reakcí**, např. prs – sání. Projevuje se již v prenatální období užívaná **habituace**, tedy přivykání: známý objekt vyvolá žádnou nebo mírnou reakci, zatímco nový podnět ho zaujme mnohem delší dobu. **Operantní podmiňování** se objevuje už na konci 3. měsíce. Dítě si je schopno zapamatovat vlastní reakci, pokud ho nějak zaujala, např. bouchnout do hračky, která vydá zvuk. Postupně se prodlužuje délka zapamatovaného, např. 2-3 měsíční děti si pamatují tak 3 dny a reagují pouze v úplně stejné situaci. Šestiměsíční děti jsou schopny reagovat na hračku i v pozměněné situaci, začínají být schopny pamatovat si smysl aktivity. **Nápodoba** je běžným způsobem učení se. (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ

J. Piaget fázi senzomotorické inteligence = vnímání a motorika = dítě poznává to, co vnímá, čeho se může zmocnit, a pokud možno s příslušným objektem podle svých kompetencí manipulovat.

Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem.

1. Fáze primární kruhové reakce (od 1 do 4 měsíců), v níž kojenec opakuje pohyby z radosti, bez snahy dosáhnout nějakého cíle.
2. Fáze sekundární kruhové reakce (od 4 do 8 měsíců): vlastní činnost přestává bavit a stává se prostředkem k dosažení určitých cílů. Objevuje se také vědomí trvalosti objektu, 8 měsíční dítě už ví, že věci i lidé existují, přestože je právě nevidí.
3. Fáze terciární, tzv. kombinovaná sekundární kruhová reakce (od 8 do 12 měsíců): cíl stanovit a hledat vhodný prostředek, aktivitu, která by vedla k jeho dosažení. (např. odstraní příkrývkou, aby dosáhlo na žádoucí hračku). To, že dítě schovaný předmět hledá, současně znamená, že již začíná chápat i trvalost předmětů v čase. (Vágnerová, 2012)

ŘEČ

Americký psycholog Floyd Henry **Allport** (1890-1978) vyslovil názor, že **podkladem učení řeči je tzv. „cirkulární reflex“**, kdy dítě vydává náhodné zvuky a je přitom stimulováno či autostimulováno, aby je opakovalo. Později rodič či dospělý spojuje zvuk s předmětem a tak navodí podmíněnou reakci. Dítě se přitom učí rozumět slyšené řeči. (Kohoutek, 2008)

Vývoj jazykových dovedností lze podle Vágnerové (2012) rozdělit do dvou základních stádií: předřečové stádium a počátek vývoje jazykových kompetencí.

Stadium předřečových hlasových projevů

Předřečové stádium trvá prvních osm měsíců, během nějž se rozvíjí schopnost rozlišovat a tvořit základní řečové zvuky.

Předřečové stádium lze rozdělit do tří základních subfází: **křik** (od 2. měsíce přestává být reflexivní, ale začíná být ovládán centry v mozkové kůře, což se projevuje jeho větší diferenciací); **broukání** je schopnost produkovat jednoduché zvuky, signalizuje zralost motoriky mluvidel a připravenost vyslovovat slabiky a hlásky. Postupně se začíná objevovat melodická modulace. Děti experimentují s vlastním hlasem. Poslední subfází je **žvatlání** (asi od 6. měsíce), při které kombinují různé hlásky a samohlásky. Jednotkou řeči je slabika, od 7. měsíce se objevuje opakování sledů slabik. Nejsnadněji vyslovitelné jsou dětem (bez ohledu na mateřský jazyk) B, P, M, D, N.

Stadium porozumění lidské řeči

Rozumění řeči daleko předchází vlastnímu mluvení, objevuje se kolem 8.-10. měsíce. Zpočátku chápou význam jednoduchým slovním výrazům, např. ne, nesmíš, dej, svoje jméno. Roční děti rozumí přibližně 50 slovům, s nimiž se opakovaně při nějaké aktivitě setkávají.

Vyslovování prvních slov následuje přibližně půl roku za stadiem počátečního porozumění jednoduchým slovům. **První slova:** v prvním roce se děti vyjadřují pomocí jednotlivých slov, tzv. HOLOFRÁZÍ (mají určitý, i když většinou generalizovaný význam). Tvarově jsou jednoduchá, dá se dobře vyslovit, malý počet hlásek (bum, bác, ham). Děti si postupně začínají vytvářet jednoduché kategorie, které mají typické znaky nebo funkce, např. pojem HAF je pro dítě pes, ale i to, že štěká. Důležitý je sociální kontakt, dítě si všímá, jak lidé na jeho žvatlání reagují a učí se, že je to dobrý prostředek k udržení interakce.

Slova charakter tzv. dětského žargonu. Slovo se stává symbolem - znakem předmětu. Stadium tvoření slov se časově umísťuje do závěrečného období prvního roku života. (Vágnerová, 2012)

SOCIALIZACE

Vrozenými projevy (mimické projevy, křik, pláč, broukání) upoutává pozornost dospělých a vyvolává u nich projevy tzv. intuitivního rodičovského chování, které se pro dítě stává zdrojem sociálního učení. Zrakový kontakt patří mezi prvotní formy komunikace. Na konci 2. měsíce se objevuje ještě další komunikační prostředek, kterým je úsměv dítěte. Ve 3. měsíci úsměv je projevem zájmu o kontakt s druhými lidmi sociální úsměv. Od 3. měsíce se dítě začíná smát i hlasitě. Mezi 3. a 6. měsícem jednoduché sociální hry, které iniciují dospělí. Dítě si vezme hračku od dospělého ve 3. měsíci, od 6. rozlišovat známé a neznámé lidi, v 7. a 8. měsíci se objevuje strach z cizích lidí a neznámých situací. Kojenec od 7. měsíce začíná reagovat na odloučení od matky odporem a v její nepřítomnosti ji hledá. Na konci kojeneckého věku se plně projevuje tzv. připoutání – sklon dítěte k vyhledávání blízkosti určitých lidí spojený s pocitem větší jistoty v jejich blízkosti. V prvním roce života získává dítě základní zkušenost s emočním přijetím, které v optimálním případě vede k vytvoření životního pocitu jistoty a bezpečí. (Vágnerová, 2012; Langmeier, Krejčířová, 2006)

TEORIE:

Jean Piaget popisuje první 2 roky života jako senzomotorické období – dítě se učí spojovat podnět z prostředí s motorickou odpovědí; vychází z jednoduchých reflexních stereotypů (schémat) a doplňuje je vlastními zkušenostmi;

Sigmund Freud nazývá první rok života orální stádium – dítě uspokojuje své potřeby prostřednictvím úst;

Erik Homburger Erikson to nazývá obdobím primární důvěry či nedůvěry.

4.4.2 Batolečí období

Batolečí věk zahrnuje druhý a třetí rok života dítěte, někteří autoři toto období dále dělí na období mladšího batolety (2. rok) a období staršího batolety. Je to období intenzivního rozvoje, který zasahuje do mnoha oblastí, zvláště motorika, myšlení a řeč.

Teorie:

E. H. Erikson charakterizuje toto „druhé období“ jako období autonomie, ve kterém se dítě uvolňuje z vazeb, které byly pro něj nezbytné v prvním roce, ale byly by na překážku do budoucna. Hlavním úkolem je osvojit si sebedůvěru v možnost úspěšné vlastní volby, učí se prosazovat svou vůli i v sociálních vztazích. Pokud je dítě často omezováno nebo trestáno, rozvine se u něj předčasně špatné svědomí, rozvine se pocit studu a pochybnosti. Ctností tohoto stádia je vůle = dítě by mělo cítit základní víru ve vlastní existenci.

Freud nazývá toto období tzv. análním.

Podle Teorie kognitivního vývoje J. Piageta dítě přechází z fáze senzomotorické inteligence do etapy symbolického a předpojmového myšlení. (Vágnerová, 2012)

SOMATICKÝ VÝVOJ

V průběhu batolečího období dítě vyrostne v průměru o 20 cm, hmotnost se zvýší zpravidla o 5 kg. Prodlužují se mu dolní končetiny, nohy rostou rychleji než ruce. Dolní končetiny připomínají svým tvarem buď O nebo X, chodidlo je ploché. Podle Thorové (2015) je většinu batolečího období postava zaoblená, s velkým množstvím podkožního tuku, děti mají vystrčené břicho (kvůli nedostatečně vyvinutému zádovému svalstvu), nicméně ke konci období se začne „vytahovat“ krk a mizet „tukové faldy“.

Lebeční kosti nabývají na tloušťce a velká fontanela je v 18. měsíci již téměř uzavřena. Mozek dosahuje 80 % velikosti dospělého člověka. Změnou polohy vleže do polohy vzpřímené a chůzí se zdokonaluje činnost kostry, svalů a dýchací soustavy. Ve věku 30 měsíců obsahuje chrup dítěte 18 mléčných zubů. Výkonnost nervové soustavy se zvyšuje, s tím se mění i menší potřeba spánku.

Důležitým mezníkem je schopnost ovládat vyměšování. V souvislosti s nácvikem toaletního tréninku upozorňuje Matějček (1996) na dodržování několika zásad:

- situace má být pro dítě příjemná
- dítěti má být jasné, co se od něj chce
- opakování celého aktu má být jednotné a důsledné
- po správném výkonu má vždy následovat náležitá odměna ve formě pochvaly a ocenění. (Matějček, 1996, s. 36)

MOTORICKÝ VÝVOJ

HRUBÁ MOTORIKA

Na počátku období udělá pár prvních krůčků, na konci období chodí, běhá a skáče.

Zpočátku se učí chodit samostatně, zastavit se ve volném prostoru a zase pokračovat v chůzi. Chůze je nejistá, často padá, zejména na nerovném terénu. Při chůzi do schodů potřebuje vedení dospělého. Kolem 3 let je dítě motoricky velmi vyspělé – umí stát i na jedné noze, na špičkách, vylézat a slézat dvoumetrový žebřík, přitahuje se a posouvá po lavičce... (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

JEMNÁ MOTORIKA

Během těchto dvou let se celkově zlepšuje koordinace obou rukou i vizuomotorická koordinace. Rozvíjí se pinzetové (klíčkové) uchopování malých předmětů, velmi rádo manipuluje s drobnými předměty, vkládá je do otvorů. Podle Thorové (2015) dítě v 15 měsících hází kuličky do hrnku, ve dvou letech do hrdla láhve a ve třech letech dokáže navlékat korálky na šňůrku. Při hře s kostkami na sebe umí roční dítě postavit 2 kostky, ve dvou letech postaví věž z více kostek (6 – 7), zvládne sestavit řadu kostek horizontálně (napodobí vlak), i když zatím ještě nepřidává kostku označenou jako „komín“. (Vágnerová, 2012)

KRESBA

Podle Thorové (2015, s. 369) je kreslení v této fázi pro dítě „*radostná senzomotorická aktivita bez snahy o zachycení okolního světa.*“ V 1 roce dítě tužkou po papíře většinou jen tluče, kolem 15. měsíce drží tužku dlaňovým úchopem a kyvadlově nebo kruhově čárá, snaží se víceméně trefit na papír, často přetahuje. Ke konci období začíná věnovat pozornost tvaru čáranice a začíná jí přisuzovat symbolický význam. Pojmenuje ji (tzv. fáze asociativního čarání), ke konci batolecího období napodobí předvedenou čáru bez ohledu na směr. Zvládne kresbu předvedené vertikální čáry, kruhové čáranice dokáže napodobovat kolem dvou let, o něco obtížnější je pro něj napodobení čáry horizontální. Podle předlohy (bez předkreslení) dítě nakreslí kruh asi ve 3 letech. (Davido, 2008, Thorová, 2015)

SEBEOBSLUHA

Postupně se díky zlepšující se koordinaci, rozvoje sebeprosazení a touze po samostatnosti rozvíjí nezákladnější sebeobslužné dovednosti, které dítě vyvazují z úplné závislosti na dospělém. Ve třech letech se dítě dokáže samo napít, najíst (zhruba od 18. měsíce zvládá jíst lžící, od dvou let vidličku), zvládá základní hygienu (ohledně toaletního tréninku jsou většinou děti schopné ovládat na konci období své vylučovací funkce, nejdříve pomocí nočníku, poté redukčního prkénka na toaletě), dokáže se samo svlékat i oblékat jednodušší typ oblečení. „*Motorika ještě **neumožňuje** zapnutí knoflíků, zavázání tkaniček, správné natočení oblečení nebo bezpečné oblékání přes hlavu.*“ (Thorová, 2015, s. 374)

KOGNITIVNÍ FUNKCE

VNÍMÁNÍ

Oči a pohyby rukou jsou koordinovanější, prohlubuje se schopnost rozlišování základních smyslových kvalit. Ve 2. roce života se zdokonaluje ve vnímání tvaru, starší batole pozná

základní geometrické tvary (koule, kostka, válec). Batole kromě základních barev už rozlišuje i některé výraznější odstíny, ale tvary předmětů jsou pro něj důležitější než barva. Rozvoj zrakového vnímání se prohlubuje také při pozorování se v zrcadle. 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 (říkanky, pohybové hry). Umí dát najevo, že ho něco bolí a určit, kde bolest cítí.

Z hlediska postupného rozvoje orientace v prostoru se rozvíjí diferenciací polohy nahoře a dole. Patrný je také posun v reálném odhadu velikosti, už nedává větší kostku do menší, i když odhad vzdáleností je stále nepřesný, když něco vidí jako malé, je to pro ně malé.

Orientace v čase: dítě se koncentruje na přítomnost. Orientace v čase je nejistá, kolem 3. roku používá příslovce teď, ráno, večer. Časové pojmy používá batole nesprávně, nezná ani jeden den v týdnu.

Orientace v množství: podle Piageta pojem počtu vzniká až před druhým rokem, k odhadnutí počtu užívají vizuální odhad. (Vágnerová, 2012, Thorová, 2015)

POZORNOST

Je ovlivněna aktuálním stavem u mladšího batolete má pozornost mimovolní charakter, je citlivé na rušivé podněty; starší batole vydrží u zajímavé činnosti až 19 minut. Dlouho dokáže „upřeně zírat“, kam se např. odkutálel ten míč. (Vágnerová, 2012)

PAMĚŤ

Paměť charakterizují u batolete tři základní znaky: mimovolnost/neúmyslnost, citovost (pamatuje si zážitky, které pro něj mají nějaký emoční náboj, pozitivní nebo negativní), a konkrétnost toho, co samo zažilo. Výrazně se uplatňuje mechanické zapamatování, uchování v paměti se řídí subjektivně, vybavení se uskutečňuje formou reprodukování a znovupoznání. Paměť starších batolat už není jen krátkodobá, dlouhodobě jsou uloženy první vzpomínky, většinou emotivně zabarvené. (Vágnerová, 2012)

ŘEČ

Vývoj řeči začal předřečovým obdobím v kojeneckém věku, u batolete na něj navazuje stádium vlastního vývoje řeči. Toto stádium zahrnuje následující dílčí etapy:

- emocionálně-volní (1 – 1,5 roku), na konci období tvoří slovní zásobu asi 50 slov;
- egocentrické stádium (1,5 - 2 roky), na konci období tvoří slovní zásobu asi 400 slov;
- stádium rozvoje komunikační řeči (2. – 3. rok)
- stádium logických pojmů (okolo 3. roku), na konci období tvoří slovní zásobu asi 1000 slov,
- intelektualizace řeči, která v podstatě probíhá po celý život, slovní zásoba v 6 letech je zhruba 2500 - 3000 slov.

Typická pro batole je **hypergeneralizace** (označuje souhrnným názvem objekty, které mají několik shodných znaků (např. „haf-haf“ označuje vše, co je chlupaté a má čtyři nohy); **hyperdiferenciací** (opačná tendence, jeden pojem nedokáže užít v podobných situacích, např. „táta“ je jen ten jejich táta a nikdo jiný nemůže být označován tátou).

V batolecím období se objevuje tzv. první (kolem 1,5 roku otázky „Co je to? Kdo je to?) a druhý věk otázek. (okolo tří a půl roku je to věk otázek: „Proč?“ nebo „Kdy?“). (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ

Batole se umí odpoutat od pouhého vnímání a začíná vytvářet jednoduché představy v mysli. *„Dokáže nalézt nový způsob řešení pro určitou situaci tím, že si řešení nejprve v mysli představí, zakusí tzv. aha zážitek, aniž by muselo využít pokusu a omylu (senzomotorického schématu myšlení).“* (Thorová, 2015, s. 376)

U batolete se začínají objevovat náznaky účelného použití věcí. Dokáže **třídít předměty podle jednoho kritéria**. Začíná chápat vztah mezi příčinou a následkem (když příliš zmáčknu kočku, začne škrábat).

Podle PIAGETA v 1,5 – 2 letech začíná etapa symbolického a předpojmového myšlení. Dítě v této době pochopí, že všechno má nějaké označení. Koncem 2. roku začíná užívat symbolů, chápe, že nějaká věc je užita jako znak jiné věci. Myšlení je zaměřeno už na činnosti konané v mysli. V této fázi symbolického myšlení užívá dítě zatím slov spíše jako předpojmů, než skutečných pojmů. **PŘEDPOJMY** jsou pomíjivé, nejisté, mohou být v tomto období založeny na vedlejších nepodstatných vlastnostech. Ve fázi symbolického myšlení si dítě také tvoří úsudky, kterými předpojmy spojuje. Usuzování je zatím primitivní, ještě **prelogické, založené na analogiích**. (Vágnerová, 2012)

UČENÍ formou nápodoby a identifikace. Podle Thorové (2015) se dítě učí hrou, pozorováním a napodobováním činností, rozvíjí se sociální dovednosti a zřejmě i počátky empatie prostřednictvím interakcí a zpětné vazby.

PŘEDSTAVIVOST

Dítě využívá představ při řešení jednoduchých problémů, překážek a situací. Obsahem představ je to, co dítě zažilo, hovoříme o vzpomínkových paměťových představách. Po 2. roce se začínají vytvářet i fantazijní představy v personifikačních tendencích, později dítě prostřednictvím fantazie proměňuje cokoliv v to, co právě potřebuje (židle = letadlo). (Vágnerová, 2012)

ROZVOJ OSOBNOSTI

Mahlerová hovoří o „zrození psychologického „já“. Osamostatněním dítě rozšiřuje své vlastní teritorium, které prozkoumává, může docházet i k úrazům, pokud dítě odejde z rodičovské kontroly. Dítě však podle Thorové (2015) má silnou potřebu jistoty a bezpečí, kterou očekává od blízkých osob, často má zjeté postupy činností, až rituály, nebo je fixováno na určité předměty. Dítě si zkouší reálně separaci, když zjistí, že už je od matky neúnosně vzdáleno, vrací se k ní zpět. Jde o tzv. znovusblížení, které lze nazvat moratoriem batolecího věku. Separační proces probíhá pozvolna, a nesmí být spojen s větším diskomfortem. Menší batolata si vytvářejí v průběhu postupné emancipace z vazby na matku **vztah k přechodným objektům**, které se stávají jakousi dočasnou součástí jejich bytostí (např. k plyšovým hračkám).

Je třeba rozlišovat: aktivní separaci vyvolanou dítětem, tedy závisí na dítěti samém a pasivní separaci, kterou vyvolá někdo jiný, která nezávisí na vůli dítěte, nemůže ji ovlivnit. Separáčnická úzkost je charakteristická třemi fázemi. ROBERTSON a BOWLY z 50. let popsali separáčnické reakce dětí starých 18 – 24 měsíců, které byly poprvé v životě odloučeny od matek a umístěny v nemocnici, které zahrnují fáze protestu, fáze zoufalství, fáze odpoutání. (Vágnerová, 2012)

SEBEPOJETÍ BATOLETE

Podle Thorové (2015) je přelomové uvědomění si sebe sama (18. – 24. měsíc), což se projeví např. tím, že sebe pozná v zrcadle a začíná o sobě mluvit v 1. osobě „já“, věci kolem něj si chce minimálně verbálně přivlastnit „moje“, chápe autonomii a chce být samostatný „já sám“. Sebeprosazování má dvě složky, první je varianta „JÁ SÁM“, jde o první pokus o samostatnost, zkouší samo řešit různé situace, tato tendence souvisí s vědomím vlastních kompetencí. Druhá složka je varianta „JÁ CHCI“, v níž se odráží vědomí sebe sama jako aktivní bytosti, jednání se stává samo o sobě účelem. Thorová (2015) hovoří o tzv. „**egocentrické subjektivitě**“, protože dítě nazírá na svět pouze z jediné perspektivy, a to vlastní. Lze hovořit o zrození psychologického „já“.

V období batolete se potřeba sebeprosazení stále rozvíjí a velmi často se váže k typickému negativismu, který lze chápat také jako projev nezralé vůle. Je rozvinutý mezi 2. a 3. rokem a trvá přibližně 14 měsíců. Gesell to vysvětluje tím, že dítě je schopno si uvědomit, že na každou situaci může zareagovat jednou ze dvou alternativ, které jsou nyní v rovnováze: ano / ne. Zatímco v 1,5 roce byla pro dítě každá cesta jednoznačná, nyní to chápe jako rozcestí. Vývoj přinese pokrok v tom směru, že dítě pocítí radost z toho, že si umí vybrat jednu z nabízených alternativ. Thorová (2015) uvádí, že toto **období vzdoru se někdy nazývá první pubertou**.

Pro sebepojetí batolete je charakteristické

- chápání sebe sama jako samostatné bytosti, pochopení trvalosti vlastní existence a zkušenost s její proměnlivostí
- decentrace (batole si uvědomuje, že je pouze jedním z objektů vnějšího světa, chápe, že se něco děje i bez jeho přičinění)
- vztah k osobnímu vlastnictví (začíná si uvědomovat vlastnictví věcí (moje, tvoje), které jsou součástí jeho teritoria „MOJE“, nechce nikomu půjčit svoje hračky)
- vědomí účinku vlastní aktivity na okolní svět (volbou „JÁ SÁM“ potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí a tím i sebe sama). (Vágnerová, 2012)

EMOCE

Dítě vyjadřuje svou emocionální reakci bezprostředně, nedokáže je kontrolovat. City jsou krátkodobé, silné a vznětlivé. Thorová (2015, s. 377) dokonce uvádí, že „*dítě neumí tlumit projevy nepříjemných pocitů, jež často přerůstají do negativního afektivního stavu, který může být intenzivní a trvat až do vyčerpání dítěte. Silné návaly vzteku jsou pro chování dětí ve věku mezi 1a 1/2 a 3 lety charakteristické.*“ Průměrně trvají 4 minuty, ve 2 letech: 9x týdně, 3 roky: 6x týdně. Na druhou stranu dítě rádo zažívá radost z úspěchu, a to i beze svědků.

Koncem 3. roku se objevují **náznaky vyšších citů: intelektuálních** (radost z poznání), **estetických** (zážitek z krásna v různých podobách jako výzdoba, hudba, obrázky atd.),

mravních (vytváření postojů a hodnotících kritérií, např. dobré, zlé apod.), **společenských** (dítě vyjadřuje odlišnou kvalitu vztahů jako lásku, soucit, žárlivost, odmítání).

Citlivě reaguje na hodnocení vlastního chování, začíná chápat hodnotící výrazy jako hodný, ošklivý apod. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ VZTAHY

Okruh sociálních vztahů batolete rozšiřován, hlavně uvnitř širšího rodinného společenství. Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního (altruistického chování). Dítě začíná rozvíjet sociální vztahy s vrstevníky, projevuje soucit s jinými dětmi, citlivě zachází s hračkami zvířátek, panenkami. Podle Thorové (2015) se od dvou let dítě rádo pohybuje ve skupině svých vrstevníků, testuje jejich reakce, napodobuje je, hraje si v jejich blízkosti, ale jde o tzv. **paralelní hru**, při níž mohou, ale nemusí mít stejnou hračku. Ve třech letech je běžná **asociativní hra**, kdy si děti hrají spolu, mají společný cíl, stejnou hračku (třeba autíčka, stavebnici), ale nedokáží spolu spolupracovat. Kooperativní hra se rozvíjí až ve 4 – 5 letech.

VÝZNAM HRY PRO DÍTĚ

Dítě si hraje většinu dne, využívá přitom svých elementárních zkušeností, které nadále hrou rozvíjí. Rozvíjí se:

- hry estetické: receptivní (dítě přijímá podněty zvenčí)
- napodobivé hry přecházejí ve hry úlohové (např. hra na maminku)
- rozvíjejí hry konstrukční
- pohybové hry s jednoduchými pravidly, hudebně pohybové hry, jednoduchá tělesná cvičení
- rozvoj her sociálních (používají se maňásky, vyprávění). (Vágnerová, 2012)

4.5 SHRNUTÍ

Kojenecký věk je období od 28. dne do jednoho roku, kdy dochází k velmi rychlému rozvoji schopností, které jsou základem pro další interakci se světem. Kojenecké období znamená nejintenzivnější vývojový úsek, který nemá v dalším ontogenetickém vývoji srovnání. Je to období velkých změn, především v rozvoji a funkčnosti smyslů a motoriky. Dochází ke změnám v rozvoji a funkčnosti smyslů a motoriky, rozvíjí se senzomotorická inteligence, dítě postupně začíná ovládat své tělo, rozvíjí a pročleňuje úchop tak, že dovede uchopovat a pouštět záměrně věci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace, rozšiřuje svůj „akční rádius“ v interakci se světem, je schopno navazovat sociální vztahy k lidem, kteří o něj pečují. Dítě se od naprosté závislosti na péči dospělých dostává k prvním projevům samostatnosti.

Batolecí věk zahrnuje druhý a třetí rok života dítěte, někteří autoři toto období dále dělí na období mladšího batolete (2. rok) a období staršího batolete. Je to období intenzivního rozvoje, který zasahuje do mnoha oblastí, zvláště motorika, myšlení a řeč. Kolem 3 let je dítě motoricky velmi vyspělé (běhá, chodí po nerovném terénu, umí stát i na jedné noze). V jemné motorice se stále více rozvíjí klíčkový úchop malých předmětů. Orientace v prostoru se rozvíjí, ale je stále nejistá, dítě je schopno diferencovat polohu nahoře a dole. Odhad vzdálenosti je stále nepřesný. Dítě žije přítomností. Pozornost je ovlivněna aktuálním stavem, u mladšího batolete má

pozornost mimovolní charakter, je citlivé na rušivé podněty. Charakteristické znaky paměti batolete je mimovolenost, neúmyslnost, citovost, konkrétnost. Výrazně se uplatňuje mechanické zapamatování. Učení probíhá formou nápodoby a identifikace, uplatňuje se mechanický způsob zapamatování. Podle Piageta v 1,5 – 2 letech začíná etapa symbolického a předpojmového myšlení. Řeč je ve stadiu emocionálně-volním (1 – 1,5), egocentrickém (1,5 - 2 roky) a ke konci období dochází k rozvoji tzv. komunikační řeči, někdy okolo 3. roku se začínají objevovat logické pojmy. Pro řeč batolete je zvláště zpočátku typická hypergeneralizace a hyperdiferenciace. V rozvoji osobnosti je typický vznik potřeby sebeprosazení, které má dvě složky: „já sám“ a „já chci“. Typický je také negativismus. Dítě vyjadřuje svou emocionální reakci bezprostředně. City jsou krátkodobé, silné a vznětlivé. Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního (altruistického chování). Dítě začíná rozvíjet sociální vztahy s vrstevníky, projevuje soucit s jinými dětmi, citlivě zachází s hračkami zvířátek, panenkami.

4.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Charakterizujte somatický vývoj kojence.
2. Vysvětlete Gesellovy principy vývoje.
3. Jak se vyvíjí během 1. roku hrubá a jemná motorika?
4. Vysvětlete, proč se klade důraz na „lezení dítěte po kolenou“ v kojeneckém věku (dohledejte v odborné literatuře).
5. Jaké jsou projevy socializace u kojence a kdy se objevuje tzv. sociální úsměv.
6. Porovnejte úroveň hrubé i jemné motoriky na počátku a na konci batolecího období.
7. Vyhledejte v odborné literatuře informace o tom, jak probíhá poznávání sebe sama v zrcadle.
8. Jaké jsou základní charakteristiky paměti v tomto období (včetně autobiografických vzpomínek).
9. Vysvětlete Piagetovo schéma myšlení v tomto období. Co jsou to předpojmy?
10. Jaké formy učení se u batolete rozvíjí? Popište podrobněji na konkrétních příkladech.
11. Co je podstatou negativismu, pro tento věk tak charakteristického?

4.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Zpracujte písemně strukturu potřeb kojence, které potřebuje mít uspokojovány, a porovnejte s možnostmi uspokojování v ústavní péči. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.
2. Na základě studia odborné literatury popište vývoj řeči batolat, vývojovou stavbu slova a vývojovou stavbu vět. Zpracujte 15 zásad pro rodiče a vychovatele, které podpoří rozvoj slovní zásoby a komunikace. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.

4.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte teorii periodizace psychického vývoje Margaret Mahlerové (minimálně ve 3 zdrojích, z toho 1 zahraniční) a popište podle této teorie v rozsahu 5 NS období raného věku života dítěte, tedy od narození do 3 let.
2. Vyhledejte rozpracované dílo J. Piageta a popište fáze senzomotorické inteligence v souvislosti se změnu způsobu poznávání (stadium primární, sekundární a terciární kruhové reakce. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
3. Vypracujte z odborné (i populárně naučné, české či zahraniční) 30 pravidel pro výchovu batolat. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

5 PŘEDŠKOLNÍ VĚK. ŠKOLNÍ ZRALOST A NEZRALOST

5.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Předškolní věk je velmi senzitivním obdobím nejen pro rozvoj a zdokonalování fyzického stavu dítěte, ale zvláště pro rozvoj řeči, kognitivních schopností a sociálních vztahů. Vstup do školy je spojen s mnoha omezeními, které musí dítě přijmout a s nimiž se musí vyrovnat. Proto je důležité sledovat úroveň školní zralosti, která je důležitá nejen v oblasti fyzické, kognitivní, ale také v oblasti sociální, emocionální a motivační. V případě tzv. předčasného zaškolení dítěte do vzdělávání existuje velké ohrožení psychického vývoje dítěte a rozvoje jeho sebevědomí.

5.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat hlavní znaky předškolního období
- vysvětlit vývoj jemné motoriky v celém předškolním období
- popsat kvalitativní i kvantitativní změny v kognitivních procesech
- vlastními slovy vysvětlit základní znaky myšlení předškoláka
- vysvětlit podstatu emočního vývoje a rozvoje osobnosti
- charakterizovat školní zralost
- vysvětlit, v čem spočívá fyzická zralost
- popsat jednotlivé oblasti percepční zralosti
- vysvětlit podstatu pracovní, sociální a emocionální zralosti
- popsat projevy školní nezralosti.

5.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

První tvarová proměna, osifikace zápěstí, kresba, doplňkové barvy, eidetismus, konfabulace, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus, absolutismus, atropomorfismus, animismus, arteficialismus; pojmové myšlení, analýza, syntéza, komparace; předčasné zevšeobecnování, morální city, kooperativní hra, heteronomní morálka.

Školní zralost a připravenost, fyzická zralost, percepční zralost, zraková diferenciací, zraková analýza a syntéza, prostorová orientace, sluchová diferenciací, sluchová orientace, sluchová analýza; kognitivní zralost, grafomotorika, sociální zralost, emocionální zralost, pracovní zralost; Kernův test školní zralosti; nezralost.

5.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

5.4.1 Předškolní věk

Období začíná třemi lety a končí nikoli věkově přesnou hranicí, ale vstupem do školy. Thorová (2015) poukazuje na to, že dochází ke zpomalení a harmonizaci vývoje.

Děti v předškolním věku bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Ve všem, co dělají, se projevuje kreativita a fantazie.

Rozšiřuje se slovní zásoba, rozvíjí se intelekt, dítě dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Jsou pevně přesvědčeny o pravdivosti svých názorů. Začínají si uvědomovat potřeby ostatních. Touží po vlastní nezávislosti, ale potřebují stále ujišťovat, že dospělý pomůže. Charakteristickým znakem je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. Z hlediska vývojových teorií je to období, které je podle Eriksona charakteristická konfliktem iniciativa x pocity viny, ctností je účelnost. Podle Eriksona je pro dítě typická **aktivita, činnost, spolupráce**. Základní úkol podle Eriksona: „Mohu se stát nezávislý na rodičích a prozkoumat, co dokážu?“ Freud (Teorie psychosexuálního vývoje) vnímá toto období jako nejdůležitější v životě člověka, dítě prochází tzv. falickým obdobím.

Podle Piageta je toto období tzv. předoperačním obdobím, protože dítě ještě nechápe určitá pravidla, operace, postupně se dostává z úrovně předpojmové na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení. (Vágnerová, 2012)

SOMATICKÝ VÝVOJ

V tomto období se změní tělesná konstituce dítěte, dítě roste 5 až 7 cm ročně, na konci období kolem 117 cm. V průběhu období podle Thorové (2015) se zvyšuje svalový tonus, břicho už není vypouklé zpevněním zádočných svalů. V 5 letech se zrychluje růst končetin, dítě ztrácí baculatost a stává se štíhlejší. Dochází k tzv. **první tvarové přeměně organismu / stádium první vytáhlosti**. Velikost hlavy v 5 letech odpovídá víceméně velikosti hlavy dospělého jedince. Tělo má proporce dospělého člověka. Koncem období se křivka páteře ustaluje.

Zraková ostrost je 20 / 20 a je rozvinuté binokulární vidění.

Začínají vypadávat mléčné zuby. Trvalý chrup se začíná prořezávat mezi 5. – 7. rokem.

Osifikace kostí pokračuje, pevnost kostí ještě není dokonalá. V tomto období se také dokončuje okost'ování zápěstí.

Zdokonaluje se stavba nervové soustavy, zvyšuje se výkonnost nervových buněk, narůstá vliv druhé signální soustavy na první signální soustavu.

MOTORICKÝ VÝVOJ

Hrubá motorika se neustále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, dítě má větší hbitost a elegantnost pohybů. Podle Thorové (2015) je dítě tak zralé, že je schopno si osvojit komplexnější dovednosti. Děti si osvojují základy mnoha sportovních aktivit (jízda na kole, lyžování, jízda na kolečkových bruslích, plavání), nicméně omezená schopnost udržet rovnováhu a snížená schopnost vnímat a předvídat vlastní pohyby neumožňuje, aby tyto sportovní aktivity ovládlo dokonale.

Také velký rozvoj nastává v jemné motorice. Dítě se během období naučí manipulovat s různými nástroji, naučí se stříhat nůžkami po naznačené čáře, dobře zachází s tužkou, fixem, vybarvuje omalovánky. Postupně se upevňují pohyby potřebné k sebeobsluze jako je oblékání, svlékání, zavazování tkaničky, umí jíst přiborem, házet a chytat míč aj. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky. Tato dominance je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou. U praváků je to levá, u leváků pravá hemisféra.

KRESBA

Ve 3 letech dítě dokáže napodobit všechny směry čáry (vertikální, horizontální, kruhové), ve 4 letech ovládne kresbu křížku, v 5 letech je schopno napodobit čtverec a v 6 letech trojúhelník, podle vzoru nakreslí různé útvary a napíše různá písmena. Roste jeho schopnost kresbou vyjádřit svoji představu. Dítě kolem tří let něco načmárá a dodatečně pojmenuje, přičemž se výtvar pojmenovanému nepodobá. Kresba tříletého dítěte je kresba člověka tzv. hlavonožec, naučí se kreslit s určitým záměrem, který ještě nedokáže dotáhnout do konce. V pěti letech kresba odpovídá předem stanovené představě, je detailnější, postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa, nos, i když paže jsou znázorněny jen jednoduchými čarami. V 6 letech kreslí pročleněnější postavu, umí kreslit dobře i jiné věci – domy, auta, květiny, motýly. (Davido, 2008)

SEBEOBSLUHA

Dítě si postupně osvojuje další sebeobslužné dovednosti, naučí se čistit si zuby, pozná, který je přední a zadní díl oblečení, zapne si knoflíky, na konci období si i zaváže tkaničky. Dokáže jíst příborem.

KOGNITIVNÍ FUNKCE

Poznávací procesy se vyvíjí poměrně intenzivně.

VNÍMÁNÍ

Vnímání je ještě celistvé, dítě nevyčleňuje podstatné části předmětu, vnímá nápadné vlastnosti, které upoutaly jeho pozornost. Vjemy jsou ovládány egocentričností a jsou subjektivně zabarvené.

BAREVNÉ VIDĚNÍ: dítě rozlišuje i doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová), dovede určit reálnou velikost a vzdálenost předmětu. Zraková ostrost je 20 / 20 a rozvíjí se binokulárního vidění.

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ je schopno analyzovat zvuky z různých zdrojů, rozvíjí se citlivost pro melodii a rytmus. Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání (sladké, hořké, kyselé a sladké). Významný je neustále hmat, dovede hmatem rozlišit nejen vlastnosti předmětu, ale také je pojmenovat.

VNÍMÁNÍ PROSTORU je stále egocentrické, dítě má stále tendenci přeceňovat velikost nejbližších a podceňovat velikost vzdálenějších, protože je vidí malé; ještě mu dělají potíže vpravo – vlevo.

VNÍMÁNÍ ČASU: dítě měří čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů. V šesti letech se ještě nepřesně orientuje v pojmech minuta, čas, týden, měsíc apod. (Vágnerová, 2012)

POZORNOST

Na začátku je ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytváří se počátky úmyslné pozornosti.

PAMĚŤ

Stále je typická převaha konkrétnosti a mimovolnosti, první projevy úmyslné paměti spadají až do konce předškolního věku. Převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), ale objevuje se i paměť slovně – logická (postihuje vnitřní vztahy). Známé a často se opakující

události dovede dítě reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí. (Vágnerová, 2012)

PŘEDSTAVIVOST

Vybavování představ je plynulejší, dítě je schopno reprodukovat pohádku, popisovat prožité události. Rozvíjejí se fantazijní představy, které se uplatňují převážně v kresebném projevu, velkou oblibou jsou pohádky. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i v reálných situacích. Dítě si pomocí fantazijních představ vysvětluje realitu, čímž vznikají neopakovatelné originální reakce. Představy jsou tak živé a opravdové, že je dítě často neodlišuje od vjemů a považuje je za realitu, tzv. eidetismus. Mezery v paměti si dítě často vyplňuje fantazijními představami, vznikají tzv. dětské konfabulace (vymyšleniny, smyšlenky), dětské lži. (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ je názorné, intuitivní, prelogické. Vágnerová (2012) uvádí jako typické znaky myšlení egocentrismus, fenomenismus, vazba na přítomnost (prezentismus), absolutismus, atropomorfismus, animismus, arteficialismus, finalismus, centrace.

Třídí předměty podle jednoho rysu. Dominují zrakové vjemy. Rozvíjí se pojmové myšlení, dítě začíná používat prvky ANALÝZY, SYNTÉZY, SROVNÁVÁNÍ. Pojmy zpočátku tvoří náhodným spojováním znaků (např. podle barvy, tvaru). Prudký rozvoj pojmového myšlení nastává mezi 4. a 6. rokem, kdy dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společným názvem (stromy, hračky, nábytek, zvířata). V pojmotvorné činnosti se vyskytují chyby, děti unáhleně usuzují na základě jedné zkušenosti, jde o tzv. předčasné zevšeobecnování. Dítě si začíná „mluvit pro sebe“ - mluví nahlas, ale jeho proslov není určen nikomu dalšímu. Tento typ projevu předchází tzv. vnitřní řeči, komunikaci sama se sebou, která se bude později uplatňovat v přemýšlení a regulaci chování. (Vágnerová, 2012)

ŘEČ

Od čtyř let děti začínají mluvit ve složitějších větách, později v souvětích, uvažování předškoláka bývá doprovázeno verbálně, slovním komentářem, který dítěti v této činnosti pomáhá. Egocentrická řeč se postupně mění a stává se vnitřní řečí. Zlepšuje se mluvnická struktura aktivního slovníku (skloňování, časování), řeč se stává převažujícím dorozumívacím prostředkem. Ve vzájemném poměru řeči a myšlení dochází v předškolním období k určitým disproporcím, řeč zaostává za myšlením, myšlení dosahuje vyšší úrovně než řeč. Na počátku období dítě dokáže úspěšně vykonat určitou činnost, ale nedokáže ji pojmenovat. Řeč předbíhá myšlení: počátkem druhé poloviny předškolního období nastává prudký rozvoj řeči, souvisí to s tvořením pojmů, samo vymýšlí slova pro označení neznámých věcí nebo situací.

EMOČNÍ VÝVOJ

Podle Thorové (2015) je dítě emotivně zralejší než batole, dokáže o něco lépe kontrolovat svoji frustraci. Přesto se stále v chování se řídí především citem. Všechno, co ho intenzivně zajímá, co pozoruje, co si pamatuje a poznává, o čem přemýšlí, je poznamenáno pozitivními citovými vztahy a odmítá to, co ho nezajímá, co se mu nelíbí. Dítě je projevuje velmi intenzivně, spontánně a bezprostředně, zároveň jsou jeho city krátkodobé a proměnlivé.

Z vyšších citů se v předškolním věku rozvíjejí city sociální (ve dvou směrech – k dospělým a k vrstevníkům, vytváří si citový vztah i k sobě samému, tzv. sebecit), city intelektuální (vyvolávají kladné emoce, projevují se radostí z poznávání, z nové činnosti, ze získávání nových zkušeností), estetické city umožňují vidět krásno, rozvíjí se při vnímání hudby, pohádky, výtvarných činnostech – dítě prožívá příjemné citové stavy u něčeho, co považuje za hezké, morální/etické (začíná chápat, co je dobré a co ne, co smí a co nesmí, rozvíjí se etické vnímání. Dítě je uspokojeno pochvalou, může prožívat pocity viny při pokárání, děti často i kvůli maličkosti (nepovedený obrázek) pláčou. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

SOCIÁLNÍ VÝVOJ

V sociální interakci s dospělými jsou děti zaměřené na poznávání světa, pátrají po příčinách dění a dospělé používají jako zdroj informací. Dítě je v tomto věku přesvědčeno o vševědoucnosti dospělých, probíhá primární socializace dítěte v rodině. V předškolním období dochází ke změnám ve 3 rovinách: zkvalitňuje se **sociální reaktivita** (dítě si procvičuje chování k různým lidem, vztahy se diferencují), dochází k vývoji **sociálních kontrol a hodnotových orientací**, osvojování sociálních rolí, které se děje uvnitř i vně rodiny, rozvíjí se **prosociální chování** (pomáhat, půjčit...). Děti si již nehrají vedle sebe, ale realizují hru kooperativní. Učí a umí se slušně chovat, rozdělí se o sladkost, ochotné pomáhají a vzájemně se učí respektovat, plnit přání jiných, podřizovat se určitým pravidlům, dokonce samostatně řeší i spory. Předškolní dítě si za kamaráda vybírá dvojníka, tj. někoho, kdo se mu subjektivně co nejvíce podobá. To je důsledkem **stále přetrvávajícího egotismu**. Přejímání názoru dospělých (i na sebe sama) – heteronomní morálka. (Vágnerová, 2012)

Thorová uvádí, že strach z neznámých lidí a jevů se mění v přiměřený stud či odstup, i když v období kolem 4 let se může objevit fáze nedostatečného strachu z neznámých lidí (komunikují velmi mnoho a velmi snadno s kýmkoli, koho neznají), která však po krátkém čase odezní (Thorová, 2015)

Dítě se však také začíná učit zásadám zdvořilosti, společenským pravidlům, ale i vlastní bezpečnosti. Ještě nemusí vždy adekvátně vyhodnotit situaci (reagují přehnaně např. na ulici, kde je kolemjdoucí za něco pochválí křikem a pláčem „pomooc“). (Thorová, 2015)

ROZVOJ OSOBNOSTI

Začínají se rýsovat a upevňovat určité povahové rysy a individuální vlastnosti, např. samostatnost, iniciativnost, družnost, vytrvalost, vědomí povinnosti, ochota pomoci. Dítě začíná být přiměřeně vytrvalé a soustředěné. Zájmy v tomto věku jsou nestálé, krátkodobé, nejlepším ukazatelem zájmů je hra. Vlastnosti temperamentové se projevují poměrně výrazně, protože zatím nejsou ovlivněny mechanismy sebeovládání – vůlí. Charakterové vlastnosti se utvářejí pouze v nejjednodušší formě. V tomto období si dítě uvědomuje samo sebe, poznává své fyzické vlastnosti, dále pak schopnosti a dovednosti. Identifikuje se se svým pohlavím.

Vůle tohoto věku je velmi kolísavá. Motivací pro něho jsou jasné a blízké cíle, uvědomuje si, co má a co nemá dělat, ale ještě nejedná požadovaným způsobem, protože nemá rozvinuté volní vlastnosti jako vytrvalost, cílevědomost aj. Začíná odlišovat hru od „práce“. Práce začíná být samostatnou specifickou aktivitou, dítě začíná postupně chápat smysl pracovní činnosti a nespokojuje se jenom tím, že může „jako prát“, dožaduje se tuto činnost vykonávat doopravdy.

V tomto období se objevuje vyšší způsob sebeovládání – schopnost cítit vinu, začíná objevovat SVĚDOMÍ, dítě začíná vnímat „vnitřní hlas“, který jeho skutky schvaluje nebo odsuzuje. Nevhodná výchova může u dítěte vypěstovat příliš citlivé svědomí, jež na dlouhou dobu potlačuje iniciativu jedince. (Vágnerová, 2012)

Thorová (2015) poukazuje na skutečnost, že dítě se učí sociálním normám, začíná si uvědomovat konvence a zkouší a testuje, co se děje při jejich porušování. „*Sexuální zvědavost, touha po vyvolání pozornosti a testování hranic vedou k tzv. „tabu humoru“, nejčastěji skatologickému (=skat, z lat. excrement).*“ Zřejmě každý rodič se setkal s hláškami dětí, kterým se samy nezřízeně v tomto věku smály, např. „Na oběd jsme měli pečené hovínka“, „Vykakám a vyblinkám se ti na zadek“. Thorová (2015) uvádí, že více než vtip samotný děti zajímají reakce posluchačů.

HRA DÍTĚTE VE VĚKU PŘEDŠKOLNÍM

Hra je základní psychickou potřebou předškoláka. Podle Thorové (2015) mnoho autorů celé období nazývá **zlatým věkem dětské hry**. Rozvíjí se především tematické hry, (úkolové, námětové), konstrukční hry, didaktické hry. Dítě již pomáhá při některých činnostech v domácnosti, již si uvědomuje rozdíl mezi hrou a prací, práce uspokojuje jeho potřebu činnosti, nikoli jeho vědomí povinnosti. Toto období je vhodné k rozvíjení pracovních návyků. (Vágnerová, 2012)

VÝCHOVNÉ PROBLÉMY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V tomto období je nejméně výchovných problémů. Při změně prostředí, jako je například hospitalizace v nemocnici, se mohou u dítěte projevit určité neurotické projevy, např. okousávání nehtů, zadrhávání řeči, koktavost, noční pomočování apod.

5.4.2 Školní zralost

Školní zralost je soubor duševních schopností a dovedností, které umožňují dítěti zvládnout nároky povinné školní docházky a zároveň mít z vyučování a školních aktivit prospěch.“ (Thorová, 2015, s. 396)

5.4.2.1 Oblasti školní zralosti

Mezi znaky „školního života“ patří:

- herní činnosti ustupují do pozadí, hlavní činností se stává činnost učební
- dítě se musí podřizovat požadavkům školního života, mnoho závažnějších a těžších povinností
- život ve škole pevně organizovaný, pravidelný a pevný rytmus, vyžaduje se přestavba mnoha vlastností dítěte, zvláště vytrvalosti při plnění učebních úkolů
- místo egocentrického chování se vyžaduje spoluúčast na životě třídního kolektivu, vzájemná pomoc, iniciativnost při organizovaných činnostech
- obrazotvornost je třeba zmírňovat a impulsivní chování se musí postupně měnit v chování disciplinované a vědomě náročnější

- současně s povinnostmi přibývá dítěti i množství práv, mění se jeho postavení v rodině, respektuje se jeho role školáka a vytvářejí se podmínky pro plnění ukládaných povinností. (Vágnerová, 2012)

ŠKOLNÍ ZRALOST

Školní zralost je taková úroveň tělesného a duševního vývoje, která umožňuje dítěti plnit bez větší námahy školní povinnosti. Zrání organismu dítěte, především jeho CNS (centrálního nervového systému) se projevuje v celkové reaktivitě, stabilitě a odolnosti vůči zátěži, nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností organismu. Hlavními znaky školní zralosti jsou fyzická zralost, percepční a kognitivní zralost, sociální, emocionální a motivační zralost. (Vágnerová, 2012)

Oblasti školní zralosti podle Vágnerové (2012)

FYZICKÁ ZRALOST

Fyzická zralost zahrnuje dobrý zdravotní stav dítěte, vyvinutá funkce smyslových orgánů a jemné motoriky. Dítě by mělo být svou výškou a hmotností schopné zvládat tělesnou zátěž, kterou klade škola. Zráním CNS je podmíněna i laterizace ruky, tím je také zlepšena senzomotorická koordinace a manuální zručnost. Z hlediska věku z psychologického hlediska dozrává pro školní docházku přibližně v 6 letech a čtyřech měsících. Posuzování výšky a hmotnosti je nejméně průkazným ukazatelem vspělosti dítěte. Důležité je ukončení tzv. první tvarové proměny, začnou se měnit proporce, hlava není proti tělu již tak velká, dochází k protažení hrudníku a zploštění trupu. Ukazatelem proběhlé tvarové proměny je tzv. „Filipínská míra“, tedy zda si dítě sáhne pravou rukou přes temeno hlavy na levé ucho. (Vágnerová, 2012)

PERCEPČNÍ A KOGNITIVNÍ ZRALOST

V tomto věku u dětí dochází k přechodu od globálního k diferencovanému vnímání v oblasti sluchové a zrakové, k rozvoji analyticko-syntetické činnosti mozku.

ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ

Zralost zrakového vnímání – dítě by mělo být schopné odlišit od sebe různé tvary (čtverec, kruh, trojúhelník), pojmenovat je, znát alespoň některá písmenka a číslice.

Procvičování zrakové diferenciaci

Rozlišování předmětů:

- vyhledávání stejných předmětů (např. kostek mezi kuličkami),
- odlišování rozdílných věcí (najít, co do skupiny nepatří podle tvaru, barvy).
- Vyhledávání rozdílů na zdánlivě stejných obrázcích,
- vyhledání stejných obrazců z několika si podobných,
- odlišení rozdílného obrazce z řady stejných,
- vyhledávání "ukrytých" věcí na obrázku.

Procvičování zrakové analýzy a syntézy

- Skládání a rozkládání obrázků a fotek rozstříhaných na části,
- skládání a rozkládání částí stavebnic (rozkládací kostky),
- puzzle a mozaiky.

Procvičování prostorové orientace

- Procházení obrázkovými bludišti,
- vyhledání a určení místa věci v místnosti, na obrázku, hračky i v reálu s určováním změny jejich postavení v prostoru,
- vyhledání věcí na obrázku s pojmy dole/nahoře, vpravo/vlevo vzadu/vpředu/uprostřed,
- určení polohy na sobě a druhém člověku,
- popis cesty do obchodu, parku apod. s pojmy vpravo/vlevo. (Vágnerová, 2012)

SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ

Zralost sluchového rozlišování: dítě by mělo poznat první písmeno ve slově, mělo by se procvičovat v rozkladu slov na hlásky, a naopak v syntéze slov z hlásek.

Procvičování sluchová diferenciací:

- rozlišení zvuků (při zavázaných očích poznat zvuk sirek, peněz, klíčů aj.),
- poznávání hudebních nástrojů, přírodních zvuků.
- napodobování rytmu vytleskáním (říkadla, básničky).

Procvičování sluchové orientace

- Hledání schovaného budíku podle zvuku, hádání, co zvuk vydává, hry na slepou bábu.

Procvičování sluchové analýzy

- Hádání, kterou hláskou začíná a končí slovo (co slyšíš na začátku, na konci?),
- „slovní fotbal“ na hlásky (hráč vymyslí slovo začínající hláskou, na kterou končilo slovo vymyšlené protihráčem),
- vymýšlení slov nebo příběhů na nějakou hlásku,
- vyhledání předmětů v místnosti začínajících na určitou hlásku či slabiku, vymýšlení slov na nějakou slabiku. (Vágnerová, 2012)

ROZUMOVÉ SCHOPNOSTI

Chápání světa více realistické, fantazijní pohled by měl postupně ustupovat. Dítě školsky zralé chápe jednoduché pojmy související s časem (včera-dnes-zítřejí, ráno-poledne-večer), řadit události chronologicky podle děje, mělo by znát základní charakteristiky roční období. Dítě mělo by být schopno třídit věci podle velikosti, délky, množství, druhu (větší - menší, stůl - židle - postel x jablko), materiálu, z kterého jsou věci vyrobeny. Zvládá logické úvahy o pojmech (co mají podobného stůl a židle, košile a svetr ap.). Mělo by znát i doplňkové barvy. Měl by mít určité početní vědomosti (kolik nohou má pes) a dovednosti, sčítat a odčítat do 5, minimálně ukázat správný počet na prstech. (Vágnerová, 2012)

Paměť

Dítě by před vstupem do školy mělo být schopné zapamatovat si větu o osmi slovech a doslova ji zopakovat. Mělo by být schopno udělat podle tří najednou vydaných pokynů danou věc provést.

Řeč

mělo mít bohatou slovní zásobu, zvládat gramatické jevy, např. správně skloňovat podstatná jména, časovat slovesa, slova ve větě skládat ve správném pořadí. Mělo by být schopné v krátkosti (6 - 7 větami) plynule vyprávět o rodině, zájmech, trávení volného času ap.

Grafomotorika

Z pohledu zralé grafomotoriky je typický správný a fixovaný úchop tužky. Mělo by umět napodobit geometrické tvary, správně zobrazovat figurální kresbu. Kresba dítěte před vstupem do školy by měla být bohatá na detaily, propracovaná, vyspělá. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ, EMOCIONÁLNÍ A MOTIVAČNÍ ZRALOST

Sociální zralost

Dítě by mělo být schopno odloučit se od rodiče, podřídit se jiné dospělé osobě. Je schopné velkou část dne trávit ve skupině vrstevníků mimo domov, mělo by být schopno podřídit se formě práce ve skupině, plnit požadavky skupiny a kooperovat ve skupině. Ve své činnosti se dítě nemůže dožadovat neustálé pozornosti dospělého. Mělo by být schopno odložit své přání. Dítě by mělo vykat dospělým, pozdravit při setkání, poprosit, poděkovat. Mělo by se umět obléknout bez cizí pomoci, obout si boty a zavázat tkaničky na kličku. Důležité je, aby již mělo osvojené hygienických návyky, mělo by zvládnout školní jídelnu a umět postarat se o své věci. I chytré děti mívají stres ze školy ne kvůli vyučování, ale kvůli strachu z těchto sociálních situací. (Vágnerová, 2012)

Emocionální zralost

Školsky zralé dítě by mělo mít větší emoční stabilitu, tedy nereaguje na nezdar či nespravedlnost impulsivním výbuchem nebo pláčem. Rozhořčení či vztek ventiluje spíše slovními výlevy než záchvaty vzteku nebo tělesným násilím. Dítě by mělo být schopno potlačit svou afektivitu. Mělo by umět regulovat svá přání, potřeby a chování. Závislost na rodičích by měla být přiměřená, dítě mělo být schopné odloučit se o nich bez potíží. Nemělo by si stýskat, myslet na domov ve škole, mělo by se těšit do školy. Děti, které navštěvovaly mateřskou školu, toto většinou již zvládají. (Vágnerová, 2012)

Pracovní zralost

Zájem o hru sice ještě přetrvává, ale současně by se mělo dítě zajímat o činnosti podobající se školním úkolům (např. úkoly v dětských časopisech). Mělo by umět pracovat na nějakém úkolu delší dobu, i když je úkol relativně nezajímavý. Dokáže se záměrně se soustředit po určitou dobu, pracovat v řízené činnosti, mělo by být samostatné a aktivní, stačit v pracovním tempu ostatním dětem. Mělo by být schopno dokončit úkol, který si samo dalo: obrázek, hrad z písku, stavebnici. (Vágnerová, 2012)

POSUZOVANÉ OBLASTI ŠKOLNÍ ZRALOSTI PODLE THOROVÉ (2015)

1. Věk a rozdíly mezi pohlavími
2. fyzická zralost
3. motorika a grafomotorika
4. sociální kompetence
5. emoční zralost

6. řeč a komunikační schopnosti
7. pracovní vyspělost
8. motivace k učení
9. zralost sluchového vnímání
10. zralost zrakového vnímání
11. rozumové schopnosti
12. paměť
13. sebeobslužné dovednosti.

PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Podle Thorové (2015, s. 401) „*dovednosti zjištěné při vstupu do školy, které určují školní zralost, vysoce pozitivně korelují s výkonem v průběhu školní docházky.*“ Podle autorky výzkumy prokázaly, že testy IQ napoví jen málo o úspěšnosti dítěte při vzdělávání o několik let později.

V současné době se stále užívá pro základní orientaci zjišťující školní zralost **Kernův test školní zralosti**, u nás běžně zadávaný při orientačních zkouškách školní zralosti v Jiráskově modifikaci (zahrnuje kresbu mužské postavy, napodobování psacího písma, obkreslení skupiny bodů). Kern-Jiráskův test může být vhodný jako síto, ale konečné rozhodnutí by mělo vždy vycházet z podrobného psychologického vyšetření všech složek mentální výbavy dítěte, informací od rodičů, učitelek MŠ, základní orientační vyšetření v jednotlivých oblastech posuzované zralosti.

5.4.2.2 Děti školsky nezralé

Za nezralé označíme tedy děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností, přičemž jejich celková rozumová úroveň odpovídá širší normě, tj. není nižší než lehký podprůměr.

Do skupiny nezralých mohou spadat děti:

- příliš neklidné či nápadně zabrzděné a utlumené, překotné, impulzivní, či zase velmi zdoluhavé a těžkopádné,
- neobratné, nesoustředěné, odbíhající od úkolu ke hře, kterou by si nejraději určovaly samy, infantilní, závislé, nesamostatné, přecitlivělé, příliš bázlivé či dokonce plačtivé,
- prudké, výbušné, nepodřídivé, vzdorné, špatně navazující kontakt s učitelem anebo s ostatními dětmi, příliš stažené do sebe, nekomunikující, se sklonem k negativismu v chování či mutismu atd. (Vágnerová, 2012)

5.5 SHRNUTÍ

Předškolní věk je období od 3 let do nástupu školní docházky. Děti v předškolním věku bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Rozšiřuje slovní zásoba, rozvíjí se intelekt, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu. Dochází k tzv. první tvarové přeměně organismu. V tomto

období se také dokončuje např. okost'ování zápěstí. Zdokonaluje se stavba nervové soustavy, zvyšuje se výkonnost nervových buněk, je výrazné zdokonalování v hrubé a jemné motorice. Roste jeho schopnost kresbou vyjádřit svoji představu. V pěti letech kresba už odpovídá předem stanovené představě, je mnohem detailnější. Poznávací procesy se vyvíjí poměrně intenzivně. Vnímání je ještě celistvé, dítě nevyčleňuje podstatné části předmětu, vnímá nápadné vlastnosti, které upoutaly jeho pozornost. Na začátku je pozornost ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytváří se počátky úmyslné pozornosti. Vybavování představ je plynulejší, dítě je schopno reprodukovat pohádku, popisovat prožité události, rozvíjejí fantazijní představy. Paměť stále je typická převaha konkrétnosti a mimovolnosti, první projevy úmyslné paměti spadají až do konce předškolního věku. Převládá paměť mechanická (opírá se o vnější náhodné znaky), ale objevuje se i paměť slovně – logická (postihuje vnitřní vztahy). Myšlení je názorné, intuitivní, prelogické. Vágnerová uvádí jako typické znaky myšlení egocentrismus, fenomenismus, vazba na přítomnost (prezentismus), absolutismus, atropomorfismus, animismus, arteficialismus. Piaget nazývá období předškolní tzv. předoperačním obdobím, protože dítě ještě nechápe určitá pravidla, operace. Dítě se dostává se z úrovně předpojmové na vyšší úroveň názorného (intuitivního) myšlení. Třídí předměty podle jednoho rysu. Stále se významně zlepšuje řeč, od 4 let děti začínají mluvit ve složitějších větách, později v souvětích, uvažování předškoláka bývá doprovázeno verbálně, slovním komentářem. Dítě je projevuje velmi intenzivně, spontánně a bezprostředně, zároveň jsou jeho city krátkodobé a proměnlivé. Rozvíjí se také vyšší city (city sociální, sebecit, intelektuální, estetické, morální/etické). Začínají se rýsovat a upevňovat určité povahové rysy a individuální vlastnosti, např. samostatnost, iniciativnost, družnost, vytrvalost, vědomí povinnosti, ochota pomoci.

Školní zralost je taková úroveň tělesného a duševního vývoje, která umožňuje dítěti plnit bez větší námahy školní povinnosti. Hlavními znaky školní zralosti jsou fyzická zralost, percepční a kognitivní zralost, sociální, emocionální a motivační zralost. Fyzická zralost zahrnuje dobrý zdravotní stav dítěte, vyvinutá funkce smyslových orgánů a jemné motoriky. Dítě by mělo být svou výškou a hmotností schopné zvládat tělesnou zátěž, kterou klade škola. Percepční zralost zahrnuje zralost zrakové a sluchové diferenciaci, zrakovou a sluchovou analýzu a syntézu, zrakovou prostorovou orientaci. V oblasti kognitivní zralosti by mělo být chápání světa více realistické, fantazijní pohled by měl postupně ustupovat. Dítě školsky zralé chápe jednoduché pojmy související s časem, řadit události chronologicky podle děje, mělo by znát základní charakteristiky roční období. Dítě mělo by být schopno tříditi věci podle velikosti, délky, množství, druhu materiálu, z kterého jsou věci vyrobeny. Zvládá logické úvahy o pojmech. Mělo by znát i doplňkové barvy. Měl by mít určité početní vědomosti a dovednosti. Je rozvinuta grafomotorika. Dítě musí být také sociálně zralé, nemělo by si stýskat po rodičích, mělo by respektovat jinou autoritu, mělo by umět odložit uspokojení přání.

5.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Co je to první tvarová přeměna?
2. Popište vývoj kresby postavy v předškolním věku.
3. Jak se rozvíjí fantazijní představy a co je to konfabulace?
4. Vysvětlete typické znaky myšlení předškoláků podle M. Vágnerové.

5. Jaké myšlenkové operace se začínají v tomto věku rozvíjet? Co je to předčasné zevšeobecnování?
6. Co všechno zahrnuje školní zralost?
7. Jak zjišťujeme a procvičujeme percepční zralost?
8. Jak může zkomplikovat vstup do školy emoční nezralost?

5.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Porovnejte vývoj morálky v tomto období podle Kohlberga a Piageta. Vytvořte souhrn 10 zásad rozvoje morálního usuzování předškolních dětí. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Na základě studia odborné literatury sestavte návrh aktivit (10 pro každou oblast), které mohou pomoci zlepšit nezralost fyzickou, úroveň hrubé nebo jemné motoriky, zralost zrakovou, sluchovou, hmatovou, koncentraci pozornosti, paměti, pracovní, sociální, emocionální. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

5.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte zahraniční výzkum, který se vztahuje ke školní zralosti a nezralosti a porovnejte přístupy v řešení problémů se školskou nezralostí v ČR a zahraničí. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Na základě studia odborné literatury porovnejte koncept školní zralosti uváděný Vágnerovou (2012) a Thorovou (2015) v rozsahu 5 NS.

6 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

6.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Mladší školní věk je obdobím pilnosti a snaživosti. Někteří autoři hovoří dokonce o kognitivní revoluci. Dochází k množství kvalitativních a kvantitativních změn, které se promítají do rostoucí individuality jedince. Postupně se vyhraňují zájmy, rozvíjí sociální vztahy, upevňují první kamarádství.

Školní dovednosti jsou významným faktorem při formování identity jedince, tedy školská úspěšnost a spokojenost ve škole mnohdy ovlivní seberegulační vlastnosti jedince na celý život. Jsou významnou etapou budování vlastních kompetencí, na jejichž základě se později bude stavět jeho identita. Formuje se sebepojetí, genderová identita, postoje ke vzdělání.

6.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně charakterizovat znaky mladšího školního věku
- vysvětlit vztah mezi somatickou oblastí a jemnou a hrubou motorikou
- vlastními slovy vysvětlit znaky myšlení mladšího školáka
- vysvětlit podstatu nově osvojovaných strategií učení
- popsat morální vývoj
- vysvětlit význam sociálních vztahů a významu potvrzování vlastních kompetencí.

6.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Hrubá a jemná motorika, vývoj kresby – kresba postavy, kresba integrovaná, kresba z profilu; pojem času, záměrná pozornost, paměť – rekonstrukce, autobiografická paměť, znaky myšlení – decentrace, konzervace – reverzibilita, stejnost, kompenzace; klasifikace a třídění, inkluze, řazení; strategie učení, období extroverze, heteronomní a autonomní morálka, hry a zájmy, výchovné problémy.

6.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Dítě vstupuje do tohoto období tehdy, když dosáhne úrovně školní zralosti a vychází z něj tehdy, když se objeví první znaky pohlavní zralosti (Thorová, 2015). Změny v tomto období se nezdají být tak rychlé a převratné jako v předchozích obdobích. Langmeier (1998, s. 115) toto období nazývá obdobím střízlivého realismu. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Dítě chce být plně aktivní, chce věci prozkoumávat reálnou činností. Realistické zaměření dítěte mladšího školního věku se zdá být charakteristickou známkou období. **Psychoanalýza** označila tento věk jako období latence, kdy pudová i emoční složka osobnosti dřímá až do začátku pubescence. **Erikson** chápe tuto fázi jako fázi píce a snaživosti proti pocitu méněcennosti, dosahovanou ctností jsou kompetence.

TĚLESNÝ VÝVOJ MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

Dítě se nachází mezi první a druhou tvarovou proměnou. Zdokonaluje se vegetativní regulace, zvyšuje se hmotnost mozku, zrychluje se vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Nadále probíhá osifikace kostí, končí ve věku 9 až 11 let okostňováním zápěstních a záprstních kostiček. Páteř je pružná, vytváří se její typické zakřivení, její vazivo a svalstvo není ještě dostatečně vyvinuté. Koncem tohoto období dosahuje mozek dítěte hmotnosti dospělého člověka, mléčný chrup se vyměňuje za chrup trvalý.

MOTORICKÝ VÝVOJ MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

HRUBÁ MOTORIKA

Pohyby jsou v porovnání s předchozími obdobími účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější a koordinovanější. Zvyšuje se svalová síla, více u chlapců než u dívek (u 11letých chlapců síla měřená dynamometrem je asi dvojnásobná ve srovnání se školním začátečníkem). Nápadná je zlepšená koordinace všech pohybů celého těla, reakční čas dosahuje maxima. Ještě nedokáže s energií hospodařit, rychle se unaví, ale také se rychle zregeneruje. Na konci období se fyzickou obratností a manuální zručností podobá dospělým.

Mění se také postoj dítěte k pohybu, chce znát výsledek své činnosti. Tělesná síla a obratnost hrají velkou roli ve skupině vrstevníků, často rozhodují o oblíbenosti či neoblíbenosti jedince. (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012)

JEMNÁ MOTORIKA

U mladšího školáka se postupně uvolňuje ruka, je schopen kontrolovat, automatizovat pohyby, které vyžadují přesnost. Dítě si osvojuje nejen dovednost psát, modelovat, rýsovat, hrát na hudební nástroje, ale také např. rozvázat uzel, ukrojit chleba, zatlouct hřebík apod. Výrazně se zlepšuje vizuomotorická koordinace. (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012)

KRESBA

Fantazijní kresba ustoupila, dítě se v kresbě snaží napodobit co nejvíce realitu. Dítě je ve školním věku ve stadiu **tzv. realistické kresby**, dítě kreslí podle svých představ, nikoli podle předlohy. Začíná na předmětech rozlišovat jejich objektivní znaky, kresba se stává dvojdimenzionální. V 6 letech dítě člení lidskou postavu zcela zřetelně, paže nasazuje k trupu, hlavu pokrývá vlasy (většinou jen po obvodu hlavy). Postupně narůstají detaily jako uši, oděv. V 7 letech dochází k zpřesňování, paže ve výši ramen. V kresbě postavy se objevuje se i krk-linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě zdokonaluje oblečení a účes. V 8 letech kresba částečně přechází do profilu, který je zpočátku nedokonalý. Děti tvarují jednu linii a kreslí současně hlavu, krk, rameno a paži (INTEGROVANÁ KRESBA). V kresbě se zdokonaluje vyznačení nohou, které nejsou už kresleny paralelně, ale sbíhají se v rozkroku. V 9 letech pokouší zachytit kresbou pohyb. Obličej má většinu podstatných znaků a oblečení má již detaily jako rukáv, výstřih, pásek. V 10 a 11 letech se objevují pokusy o perspektivní zachycení, stínování a tvarování. (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI

Kognitivní schopnosti zažívají velké kvalitativní proměny.

VNÍMÁNÍ zvláště v souvislosti se zdokonalováním pozornosti a soustředěným pozorováním se stává cílevědomějším aktem, přestává mít ráz náhodnosti, vnímá více vlastností a znaků předmětů. Postupně přechází z vnímání konkrétních předmětů a jevů k vnímání všeobecnějšímu, kolem 10. – 11. roku je vnímání zhruba stejně přesné jako u dospělého, dítě má však méně zkušeností pro třídění informací a vyvozování souvislostí.

Zrakové vnímání: dítě rozlišuje odstíny barev, tvary předmětů a jejich umístění v prostoru, přesněji odhaduje délku a vzdálenost předmětů pomocí zraku. Nedovede však ještě vnímat předmět v jakékoli poloze, protože mu chybí konstantnost tvarů a velikostí. Pojmům prostoru už rozumí dobře. Nedělají jim problémy pojmy vzdálenosti, směru, délky. Vizualně prezentované informace se lépe ukládají do paměti,

Pojetí času se mění, pomalu začíná chápat pojem čas. - pochopí, že čas je nevratný, rozlišují blízkou budoucnost i minulost, chápou rytmy ročních období, rozlišují různost délek dnů. (Vágnerová, 2012)

Sluchové vnímání: rozvíjí se v souvislosti v rozvojem čtení, zvláště v souvislosti s pravopisem tzv. párových souhlásek, které se jinak vyslovují a jinak píší. Pro dítě je v tomto období těžší soustředit se na sluchové vnímání než na zrakové z důvodu kratší doby trvání podnětu. (Thorová, 2015)

POZORNOST

Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená, převládající vzruch nad útlumem způsobuje časté přerušování pozornosti, neschopnost odolávat rušivým vlivům. Rozsah pozornosti se vlivem vyučování zvyšuje. (Vágnerová, 2012)

PŘEDSTAVIVOST

Schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Představy se ještě do 10. roku vyznačují značnou názorností, dovede rozlišit skutečnost od fantazie, stále více vniká do životní reality (ke světu představ se rádo vrací při četbě a hře) = důležitý posun: přechod od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat potřebné představy. Mladší žák dokáže mít celé komplexy představ, proto dovede plynule vyprávět o svých zážitcích, příhodách. Rozvíjí se reproduktivní a tvořivá fantazie. (Vágnerová, 2012)

PAMĚŤ

Na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická paměť, bezprostředně spojená s vnímáním (požadavek na názornost vyučování). Ke spojení nových poznatků s předcházejícími potřebuje dítě ještě dospělého. Stále více se uplatňuje záměrné zapamatování, racionalita a logický úsudek. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování. (důležitost motivace).

KRÁTKODOBÁ PAMĚŤ se výrazně zlepšuje. Dítě si pamatuje pět až sedm čísel. Děti používají různé strategie na zapamatování.

DLOUHODOBÁ PAMĚŤ Děti si začínají informace hierarchizovat. Rodiče na počátku období mohou pomáhat v rozvoji **AUTOBIOGRAFICKÉ PAMĚTI** způsobem dotazování - elaborativní nebo opakující styl dotazování.

KOMUNIKACE

U dítěte se rozvíjí výrazně slovní zásoba, osvojuje si nová slova, poznává i nové významy známých slov, které používá s větším porozuměním a v odpovídajících souvislostech.

Významný je u dětí pokrok v artikulaci, patlavost, která se ještě objevuje na začátku školní docházky, v průběhu prvního roku postupně mizí. Přetrvává-li, je nutná cílená logopedická péče. Z hlediska vývoje sémantické složky řeči nejde jen o rozšiřování slovní zásoby jako takové, ale hlubší pochopení shodnosti, podobnosti, rozdílu, učí se vysvětlovat mnohoznačná slova, rozumějí odborným výrazům (homonyma, antonyma, synonyma) a umí se slovy tímto způsobem pracovat.

Odhady rozsahu slovní zásoby jsou velmi orientační, výzkumy v této oblasti přinášejí dosti odlišné údaje.

třída	základní slova	odvozeniny	celkem
první	16 900	7 100	24 000
druhá	22 000	12 000	34 000
třetí	26 000	18 000	44 000
čtvrtá	26 200	18 300	44 500

(převzato z Vágnerová, Valentová, 1991)

Stále více vědí o gramatice, struktuře jazyka. Postupně se učí analyzovat slova, poznají, co je jeho slovní základ, přípona, předpona, koncovka. Rozlišují a určují slovní druhy, základní stavbu vět. Postupně se vyvíjí syntaktická složka řeči, tedy schopnost užívat gramatická pravidla, které je předpokladem přesného vyjádření. Učí se porozumět i stavbě věty, souvětí, dokonce zvládnou určení základních skladebných dvojic. Podle Vágnerové (2012, s. 299) mívají mladší školáci „*problémy s použitím různých spojek při tvorbě souvětí. V běžné hovorové řeči souvětí příliš často nepoužívají, a pokud ano, nejsou vždy gramaticky správná. Ve škole se učí používat spojky na modelových větách, které jsou utvořeny uměle a neodpovídají běžnému způsobu vyjadřování.*“

Dítě začíná komunikovat také písemně. Důležité je, aby dítě pochopilo podstatu písma jako kódu, uvědomí si, že písmo je specifickým znakovým systémem a jeho užití je spojeno s určitými pravidly, že to není totéž co obrázek. Mladší školák už ví, že pokud by písmenka naskládal pomocí jiných pravidel, ostatní by jeho sdělení nerozuměli. Je důležité, aby dítě pochopilo, že každé slovo ve větě má svoji funkci a pokud by se změnilo pořadí nebo tam nebylo, ztratil nebo změnil by se smysl.

ČTENÍ

„*Čtení lze chápat jako dešifrování a reprodukci daného textu.*“ (Vágnerová, 2012, s. 301)

Nejprve se učí tvary jednotlivých písmen (důležitá zralost zrakové percepce), zpočátku je běžné, že si děti pletou tvarově podobná, ale opačně orientovaná písmena (B/D) nebo ta, která se liší množstvím detailů (M/N). Tvary písmen musí spojit se zvukovou podobou, postupně skládají slabiky, slova, věty. Podle Vágnerové (2012) má vývoj čtenářských dovedností dvě fáze: **čtení bez porozumění** (schopnost mechanicky číst písmena, slabiky, slova, smysl často uniká, protože se soustředí na proces čtení), následuje přechodná fáze, kdy dítě umí číst a rozumí jednotlivým slovům, ale uniká smysl věty a **čtení s porozuměním**, což je cílem výuky čtení (dítě se přestává soustředit na to, jak číst a začne soustředit na to, co čte).

MYŠLENÍ

Podle Thorové (2015) je myšlení ve fázi konkrétních myšlenkových operací, dítě pochopilo trvalost vlastností některých objektů a začíná uvažovat deduktivně. Myšlení umožňuje pronikat do podstaty věcí a poznávat vztahy mezi nimi. Dítě již rozlišuje mezi realitou a fantazií. Rozvíjí se logické myšlení, děti jsou schopny zevšeobecňovat, i když s určitými limity.

Typické znaky pro myšlení v tomto období podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje:

Reverzibilita (vratnost) je základní vlastností myšlení, umožňuje pochopit, že proces lze vrátit na počátek a dostat se do výchozího stavu a opakovat. Týká se to nejen objektů vnějších, kdy dítě chápe např. pokus s přelitím sklenice z úzké sklenice do široké, ale také myšlení, kdy dítě umí sledovat myšlenky, vracet se zpět a dostat se na počátek procesu řešení problému.

Konzervace znamená stálost některých vlastností. Dítě chápe, že předměty si nechávají své některé vlastnosti (váhu, množství), i když změní svůj vzhled. Školní dítě si uvědomuje, že změna zjevných znaků neznamená změnu podstaty. Chápe trvalost určitých vlastností objektu a dovede logicky zdůvodnit, proč to tak je. Podle Thorové (2015) se vlastnost konzervace vyvíjí postupně, nejdříve se objevuje schopnost konzervace počtu (6 let), poté konzervace hmoty, délky a objemu tekutin (7-8 let), váhy (9 let) a poslední plochy (11-12 let).

Klasifikace je dovednost organizovat předměty do tříd a podtříd podle znalostí vlastností předmětů. Tato vlastnost umožňuje strukturovat informace. Při **HIERARCHICKÉ KLASIFIKACI** dítě chápe, že jedna kategorie obsahuje všechny prvky kategorie druhé, např. já jsem dcera a vnučka zároveň, hovoříme o vlastnosti inkluze (měří se testy schopnosti inkluze), tedy dítě chápe vřazení prvku do určité třídy. Při **KLASIFIKACI MATIC** dítě organizuje předměty do tříd a podtříd podle kritérií vzoru, volí správný vzor podle dvou kritérií, ale až později, kolem 9 let. Dítě je schopno v 7 – 8 letech roztřídit kostky podle dvou znaků (např. barvy a tvaru) do 4 kategorií podle kombinace 4 vlastností (např. na kulaté: červené a modré, a na hranaté: rovněž červené a modré).

Schopnost induktivní logiky neboli schopnost zobecňování se začíná rozvíjet během tohoto období. Děti poměrně snadno zvládnou odvozovat obecné informace od specifických. Mnohem obtížnější je opačný proces, odvodit deduktivní logika, tedy odvozování specifických informací z obecných (ta se plně rozvíjí až v adolescenci). Sylogismy, které mají konkrétní obsah, zvládne dítě řešit mezi 8. a 10. rokem (např. *Každé ovoce obsahuje vitamín C. Kiwi je ovoce. Co víš o kiwi?*). Sylogismy s abstraktními pojmy dokáže řešit až v období dospívání. (Thorová, 2015)

Schopnost řazení (seriality) je rozvinuta v podobě chápání posloupnosti. Dítě dokáže logicky seřadit objekty podle obecné vlastnosti nebo situace na obrázku v určité časové posloupnosti (od nejmenšího k největšímu, nejsvětějšího k nejtmavšímu). „*Schopnost uspořádat objekty v logické sekvenci je základní dovednost, která umožňuje osvojení aritmetických dovedností, práci podle návodu, orientaci v čase a systematickosti práce.*“ (Thorová, 2015, s. 406)

Tranzitivní inference je další novou vlastností myšlení v tomto období a znamená, že dítě spojováním informací dokáže vyvodit nový, logický závěr, „*schopnost logicky porovnat dva prvky skrze porovnání s třetím prvkem: jestliže A je vyšší než B a B je vyšší než C, pak A musí být vyšší než C*“ (Thorová, 2015, s. 406)

Decentrace znamená, že se dítě odklonilo od egocentrismu a je schopno uvažovat o řešení úkolu na základě zvažování více aspektů najednou (např. u pokusu s konzervací se skleničkami je schopno zvažovat výšku a šířku skleničky a mentálně se v těchto představách přesouvat).

(Thorová, 2015, Vágnerová, 2012)

UČENÍ

Podle Thorové (2015) se postupně učí, jak se učit, učí se plánovat a organizovat si učivo. Učení začíná být plánované, mnohem více se opírá o řeč, dovede se soustředit současně na více aspektů učební látky. Postupně se dítě učí jak se učit. Výuka se zaměřuje na chápání souvislostí a vztahů a i na schopnost volit určitý způsob řešení problémů. (Vágnerová, 2012)

EMOCE

Podle Thorové (2015) většinou zpočátku dítě může reagovat negativně laděným afektem, snadno se rozpláče, má nízkou frustrační toleranci. Postupně narůstá schopnost emočního porozumění, trvá stále značná emocionální ovlivnitelnost. Podle Thorové (2015) je pro dítě charakteristické, že se učí rozumět a mluvit o svých pocitech, což napomáhá tomu, že je dokáže postupně lépe ovládat, „vypovídá se z toho“.

V porovnání s předškolním obdobím je typický ústup lability a impulsivity, slábnutí egocentrismu, narůstá schopnost seberegulace, city jsou trvalejší. Poznává, že pocity, přání je možné před okolím skrývat, v některých situacích již dovede pomocí vůle projevy svých citů potlačit, bere přitom ohled na očekávání a požadavky okolí (za otevřené projevy svých emocí se před spolužáky začíná stydět). Také se začíná objevovat porozumění humoru, ironii, nadsázce. Rozvíjí se vyšší city (intelektové, sociální, morální estetické). (Vágnerová, 2012)

ROZVOJ OSOBNOSTI

Osobnost dítěte se strukturálně mění pod vlivem vnějších a vnitřních podmínek. Dítě je v tomto období extrovertní. V úvahách o jiných lidech je schopno akceptovat hodnotové žebříčky ostatních. Nepovažuje již za nejlepší to „své“.

Oblíbené bývají děti sociálně zdatné, sportovně nadané, s dobrými studijními výsledky, ale také pomáhající a vstřícné. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

ZÁJMY

Zájmy jsou velmi rozmanité a přelétavé. Dítě se jakoby orientuje v možnostech různých aktivit a svých schopnostech, dítě si jimi může kompenzovat svoji výkonovou nebo sociální neúspěšnost ve škole. Rozvíjí se hry, zejména pohybové a sportovní, zájmy poznávací, čtenářské, sběratelské. Přitažlivé jsou pro děti také film, divadlo, televize, počítače.

VŮLE

Ve školním věku se rozvíjí vůle dítěte při záměrném učení a školní disciplíně. V tomto věku si děti ještě nekladou samostatné cíle, úkoly přejímají od dospělých. Děti jsou málo vytrvalé, málo houževnaté, svého cíle se ještě lehce vzdávají.

MRAVNÍ VÝVOJ

Podle Piageta je morálka dítěte po vstupu do školy ještě heteronomní = je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a později učitelů. Brzy po začátku školní docházky (asi kolem 8 let) se však morálka dítěte stává autonomní = dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu a hodnocení dospělými, jeho zákaz a příkaz. Teprve od 11. až 12. roku věku proniká většina dětí hlouběji do podstaty mravního hodnocení, kdy přihlíží i k motivům jednání a bere již ohled na situaci, na vnější i vnitřní pohnutky jednání jedince a neočekává, že bylo nutné dát za stejné jednání stejnou odměnu nebo trest.

SOCIÁLNÍ VZTAHY

Vstup do školy pro dítě bývá větší zátěží, protože se musí vyrovnat s převládající frontální výukou a tomu, že s ním učitel není v bezprostředním kontaktu. Na dítě se zvyšují požadavky a tempo požadavků od rodičů, učitelů. Podle Thorové (2015) děti nemívají v prvních třídách problémy kvůli učivu, ale spíše kvůli tempu požadovaného plnění úkolů a požadavků. Rodiče hledají přiměřenou míru mezi tím, nechat dítěti samostatnost a tím, aby se učilo přistupovat k práci zodpovědně. Děti sice chtějí být při domácí přípravě samostatné, ale přece jen pomoc či dohled dospělého potřebují.

Denní příprava na vyučování by neměla přesáhnout jednu hodinu. „*Setkávání nad domácí přípravou, chválení dítěte a pozitivní motivace příznivě ovlivňují školní úspěšnost dítěte, jeho postoj ke vzdělávání, sebeúctu a sebedůvěru ve vlastní schopnosti.*“ (Thorová, 2015, s. 403).

Děti jsou vystaveny otevřenému hodnocení ze strany učitele, mohou se podle těchto hodnocení snadno porovnávat mezi sebou. Objevuje se strach ze selhání, zvláště u dětí, které neumějí překonávat překážky, ty raději aktivitu nevykonají, než by se vystavily neúspěchu. Děti se učí hodnotit sebe sama a své nedostatky, mnohem snadněji si jich všimají u ostatních, žalují na sebe, posmívají se. Kolektivní soudržnost se začíná objevovat až kolem 9. - 10. roku. Postupně začíná vzrůstat význam vrstevnických skupin, vztahy jsou výběrové, závisí na zájmech, dovednostech, ale i osobnostních charakteristikách. Děti výrazně podléhají tlaku vrstevníků (*všichni mají mobil jen já ne... všichni se můžou dívat na Superstar, jen já ne.* V tomto období se začínají snažit navazovat párové vztahy, ale pouze napodobují romantiku a pravé vztahy (psaníčka, textovky – *Miluješ mě?*, sociální sítě), kluci svoji náklonnost projevují spíše škádlením, provokováním, ale i vulgaritami, aby upoutali pozornost. Většinou v kolektivech převažují spíše homogenní skupiny (výjimkou jsou sportovní kroužky, tam přebije touha po výkonu a společných aktivitách všechno, i to, že je to holka, hlavně že dobře chytá v bráně). (Thorová, 2015, Mertin, 2003, Šporclová, 2011)

Centrem života dětí je rodina, společně spolu tráví čas, aktivně sportují, jezdí na výlety, hrají společenské hry. Začínají se osamostatňovat i tak, že jezdí sami na letní tábory, přespávají u kamarádů, ale stále potřebují podporu rodičů.

V tomto období se také proměňuje vztah se sourozenci. Zde jsou patrné stejné známky porovnávání, sledování, hodnocení, zvláště když tomu rodiče napomáhají. Ve školním období je typická rivalita mezi sourozenci, k uvolňování vztahu dochází až v adolescenci. Osoby mající autoritu (rodiče, učitelé, trenéři) uznává dítě na počátku mladšího školního věku nekriticky a maximálně se snaží dostát jejich očekáváním (období „hodného dítěte“). S postupným stále větším osamostatňováním se však vliv autorit na myšlení dítěte zeslabuje a přibližně v deseti letech je už dítě ve svých názorech kritičtější. Tento poměr se ale časem vyrovnává a zhruba po desátém roce věku dítěte jsou před učitelem upřednostňováni spolužáci. Dítě od zhruba 10 let má silnou potřebu začlenit se do skupiny vrstevníků.

Rodiče jsou v tomto období pro děti téměř absolutní autoritou, ale děti už je občas kritizují za nějaké nespravedlnosti nebo chyby, ale jsou to stále rodiče, kterým bezmezně věří. (Vágnerová, 2012, Thorová, 2015)

HRA MLADŠÍHO ŠKOLÁKA

Začíná se objevovat nový zájem o skupinové hry, týmové hry, fantazijní hra ustoupila, při hře se snaží napodobovat skutečnost (Thorová, 2015).

Nově lze vysledovat HRY S PRAVIDLY, které mají charakter soutěže. Jsou to hry pohybové a sportovní, v oblibě jsou také hry stolní např. domino, dáma, šachy apod.

Přetrvávají HRY TÉMATICKÉ, které se pod vlivem získaných zkušeností a vědomostí stávají složitějšími a mnohem obsažnějšími. Náměty těchto her si děti vymýšlejí, proto jsou obsahově nevyčerpatelné.

Velký význam mají HRY KONSTRUKTIVNÍ, u chlapců se realizují ve formě technicko-konstrukčních her, u děvčat formou ručních prací. U těch se rozvíjí převážně HRY ESTETICKÉ. V mladším školním věku děti ještě s oblibou kreslí, KE KONCI OBDOBÍ nastupuje kresba schematické. (Vágnerová, 2012)

VÝCHOVNÉ PROBLÉMY V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

- nedisciplinovanost a neukázněné chování
- dětská hrubost, která se projevuje cynickými řečmi, vulgárními nadávkami, ubližováním dětem, spolužákům i dospělým
- objevují se „dětské lži“, které se liší od fabulací dětí předškolního věku, ale i od lží dospělých. Mají zcela odlišnou motivaci než u dospělých, nejběžnější dětskou lží je lež ze strachu.
- objevují se dětské krádeže, jejichž motivy jsou důležité odkrýt pro práci s dítětem:
 - dítě krade záměrně věci, které sám ze sociálních důvodů nemá
 - krade spolu s jinými bezvýznamné věci a hlavním motivem je touha po dobrodružství,
 - motivem může být dětská impulsivnost: věc líbí, a pokud je vhodná příležitost, přivlastní si ji, aniž by si před tím promýšlelo plán krádeže.
 - Nejvíce je si třeba všimnout krádeží, které jsou záměrné, ať již je realizuje jedinec či skupina.

6.5 SHRnutí

Svět školy rozhodujícím způsobem poznamenává vývoj dítěte v mladším školním věku, který je vymezen přibližně 6. – 7. rokem a končí v 10. až 11. letech. Dítě vstupuje do tohoto období tehdy, když dosáhne úrovně školní zralosti a vychází z něj tehdy, když se objeví první znaky pohlavní zralosti. Změny v tomto období se nezdaří být tak rychlé a převratné jako v předchozích obdobích. Psychoanalýza označila tento věk jako období latence, kdy pudová i emoční složka osobnosti dřímá až do začátku pubescence. Psychologické vývojové studie však ukazují, že vývoj pokračuje trvale a plynule a dítě dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků. Langmeier toto období nazývá obdobím strážlivého realismu. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento rys můžeme pozorovat ve veškeré činnosti dítěte - v mluvě, kresbách, písemných projevech, čtenářských zájmech, ve hře. Dítě chce být plně aktivní, chce věci prozkoumávat reálnou činností např. pokusy, řešením technických problémů apod.

6.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Popište tělesný vývoj mladšího školáka a charakterizujte hrubou a jemnou motoriku.
2. Popište vývoj kresby v tomto období. Co je to integrovaná kresba?
3. Podle Piagetovy teorie v tomto období dochází k přechodu z názorného myšlení na myšlení konkrétní. Jak se tyto změny projevují?
4. Vysvětlete základní principy myšlení dle Piageta.
5. Popište vývoj řeči v tomto období.
6. Jak se proměňuje emoční stránka mladšího školáka?
7. Jak se proměňují v průběhu období vztahy k autoritám a vrstevníkům?

6.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. V odborných zdrojích vyhledejte 5 výzkumů zaměřených na děti v mladším školním věku. Výzkumy popište jak z hlediska metodologie, tak z hlediska vyvození závěrů ve vztahu k existujícím psychologickým teoriím. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Vyhledejte odbornou literaturu a popište podrobně vývoj čtenářské dovednosti u mladšího školáka. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
3. Vyhledejte odbornou literaturu a zpracujte podrobně emoční vývoj u mladšího školáka. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

6.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte odbornou literaturu a zpracujte podrobně morální vývoj a morální dilemata u mladšího školáka. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Vyhledejte odbornou literaturu a zpracujte téma Dítě mladšího školního věku a rozvod rodičů – rozvod očima dítěte. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

7 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ: PREBUBERTA A VLASTNÍ PUBERTA

7.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období dospívání podle Langmeiera a Krejčířové členíme na prepubertu a vlastní pubertu. Každá fáze vývoje má svá specifika, směřující k budování identity jedince. Toto je hlavním vývojovým úkolem, na němž bude jedinec pracovat i v dalším období. U mnoha jedinců je vývoj tělesný překotný oproti vývoji psychickému, tato disharmonie s sebou může přinášet mnoho zátěžových situací, které nemusí každý zvládnout. Z tohoto důvodu je důležité znát podstatné znaky jednotlivých fází a být připraven v praxi adekvátně reagovat.

7.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat rozdělení období dospívání
- vysvětlit základní znaky prepuberty
- vlastními slovy popsat somatický a kognitivní vývoj v prepubertě
- vysvětlit podstatu proměny myšlení a řešení problémů v období prepuberty
- popsat proměňující se sociální vztahy s vrstevníky i rodiči

Student dokáže o období vlastní puberty

- obecně popsat základní znaky
- vysvětlit základní rozdíly mezi prepubertou a vlastní pubertou
- popsat změny v oblasti kognitivních schopností, hlavně v oblasti myšlení a řešení problémů
- vlastními slovy vysvětlit význam osamostatňování se z hlediska psychologických teorií
- vysvětlit podstatu Eriksonovy fáze hledání identity.

7.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Tvarová proměna, převaha vzruchu nad útlumem, akcelerace fyzického vývoje, sekulární akcelerace, hypoteticko-deduktivní myšlení, rozvoj logické paměti, pozornost, citová labilita, bezpředmětnost citů, introverze, sociální vakuum, rozvoj fantazie, stadium formálních operací, hledání smyslu života, tendence ke zjednodušeným úsudkům, imaginární obecenstvo, sebecit, krize rodičovské autority, konflikty s rodiči, uvolnění emocionální vazby s rodiči.

7.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Langmeier člení dospívání na dvě periody: pubescence (fáze prepuberty a vlastní puberty) a období adolescence.

Hranice období dospívání je 11 / 12 až 20 / 22 let.

Někteří autoři charakterizují toto období jako „věk druhé strukturální proměny“, tedy věk, kdy dochází ke změnám v proporcích těla i struktuře psychiky.

OBDOBÍ PUBESCENCE zhruba od 11 do 15 let

1. FÁZE PREPUBERTY- první pubertální fáze

Toto období začíná prvními známkami pohlavního dospívání (objevují se první sekundární pohlavní znaky), urychlením růstu a končí nástupem menarché u dívek a první emisí semene u chlapců – noční polucí. U většiny našich dívek trvá tato fáze asi od 11 do 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později.

2. FÁZE VLASTNÍ PUBERTY druhá pubertální fáze

Nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti, první menzes bývají obvykle anovulační, často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus (podmíněný ICSH) a schopnost oplodnění se dostavuje zhruba o 1 – 2 rok později. Podobně i reprodukční schopnost je dosahována později, po dokončení vývoje sekundárních pohlavních znaků. Období vlastní puberty můžeme vymežit časově věkem 13 až 15 let.

7.4.1 Období prepuberty

SOMATICKÝ VÝVOJ

V tomto období dochází k nárůstu hmotnosti a výšky. Mluví se o tzv. druhé tvarové proměně. Objevují se výrazné změny v proporcích těla, je to tzv. období vytáhlosti. Ve fyziologických pochodech zvýšená činnost žláz s vnitřní sekrecí, která podmiňuje následné fyzické a psychické změny jedince. Zvyšuje se produkce pohlavních hormonů a následkem toho se pak objevují druhotné pohlavní znaky, jejichž výsledkem je odlišná stavba mužské a ženské kostry, odlišná váha, rozdílný tvar mužské a ženské pánve a prsou. U mužské puberty je hlasová změna - mutace, u dívek je méně výrazná.

Velké změny probíhající v celém organismu způsobují menší odolnost vůči různým tělesným a duševním zátěžím. Nápadné jsou i změny v činnosti nervové soustavy, pro které je typická zvýšená citlivost a snadnější vzrušivost, proces vzruchu převládá nad procesem útlumu. Narušení rovnováhy v nervové činnosti, vytváří zvýšené předpoklady ke vzniku vnitřního napětí (nespokojenost, stísněnost, výbušnost nebo jiná citová rozpoložení), což vede ke vzniku konfliktů a k napětí mezi jedincem a jeho okolím. Vlivem biologických změn začíná mít vliv na chování prepubescenta i sexuální pud, který zpočátku působí nerovnoměrně a intenzivně. Akcelerace fyzického vývoje je rychlejší a není v souladu s vývojem psychickým. Dochází k diskrepanci (rozdílu) mezi somatickým a psychickým – somatický předstihuje psychický. Každých deset let jsou viditelné posuny - vývoj a růst dětí zrychlil, fyzické změny nastupují dříve, zvyšuje se výška i hmotnost dospívajících. Tento trend se nazývá sekulární akcelerace. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

MOTORICKÝ VÝVOJ

HRUBÁ MOTORIKA

V hrubé motorice se projevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, hlavně u chlapců – mohou se objevit potíže v tělesné výchově (nesmí se poukazovat na „klátivost“). Zrychlený růst způsobuje i zhoršení fyzické výkonnosti, objevují se silácké, ale krátkodobé fyzické aktivity, které jsou vystřídány pocitem únavy až apatie (někdy je to až obraz nečinnosti a pomalosti či lenivosti).

JEMNÁ MOTORIKA – křečovitost se může projevit ve zhoršeném grafickém výkonu. (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Emoční vývojová rozkolísanost má dopady v různých psychických funkcích.

VNÍMÁNÍ – je přesnější a bohatší na detaily, přechodně se zhoršuje percepční výkonnost vlivem emoční lability a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů. Smyslové orgány dosahují vrcholu své výkonnosti, tím se také zdokonaluje úmyslná pozornost, i když koncentrace pozornosti je dočasně narušena vlivem závažných změn v organismu.

FANTAZIE - v tomto období vzrůstá její význam, často se stává pojítkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideálem. Projevuje se formou denního snění, ve kterém se jedinec vidí v ideálním světle, ve kterém má ideální představy o vlastních kvalitách i dovednostech.

MYŠLENÍ - postupný přechod od konkrétních operací k formálním, tedy počátek abstraktního myšlení, jehož vývoj se dokončuje v pubertě a adolescenci. Začíná zařazovat své poznatky do logického systému vztahů, pojmů, všeobecných principů, třídí je. Roste schopnost řešit nové problémy, vyvíjí se úsudkové myšlení. Rozvíjí se schopnost usuzovat hypoteticko-deduktivně a vyvozovat logické závěry. Typická je samostatnost v myšlení a kritické usuzování. Prepubescent objevuje v chování lidí nové kvality, postřehne rozdíly mezi verbálním projevem a uskutečňovanou aktivitou dospělých. (rozpór mezi slovy a činy).

PAMĚŤ - v souvislosti s rozvojem logického myšlení se rozvíjí logická paměť- opouští memorování textů bez pochopení souvislostí, zvláště chlapci mají nechuť mechanicky memorovat učivo. (Vágnerová, 2012)

CITOVÝ VÝVOJ

Labilita-proměnlivost citů, které mají až afektivní ráz, tedy náhle vzniknou, jsou prudké a krátkodobé a bývají vystřídány jinou citovou kvalitou. Často se vyskytuje tzv. bezpředmětnost citů, kdy dospívající často neví, proč je veselý, či smutný, proč se zlobí či je mrzutý. Chování je výbušné, stačí nepatrný podnět a objeví se intenzivní reakce vzteku, smíchu, smutku. Dítě reaguje překvapivě přecitlivěle a výbušně na situace, které mu v minulosti změnu nálady nezpůsobovaly. Různorodost citových projevů je závislá na dosavadních zkušenostech, které dospívající získal v předchozím vývoji, hlavně ve vlastní rodině a ve skupině vrstevníků. V prepubertě začíná citlivost vůči nespravedlnosti a vůči kritice. Tím, jak se mění struktura jejich těla, jak vyrostou a zmohtní a změní svoji fyziognomii, dochází k proměně citů k sobě. Výrazně se zaměřují na sebe, na proměnu tělesných proporcí, introvertují se. Prepubescent se ostýchá projevit city vůči rodičům a také se brání projevům citů od nich, chová se k nim odmítavě až hrubě. Neznamená to však, že by pubescenti neměli potřebu citového kontaktu s rodiči, touží po uznání, chtějí být akceptováni. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ VÝVOJ

V období prepuberty je typický začátek osamostatňování se od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují, akceptují u rodičů spíše chování, které je racionálnější, dospělejší. Jedinec v prepubertě se ocitá v sociálním vakuu, neboť již nejsou dětmi, ale ještě nejsou dospělými. K dětem svým fyzickým vzhledem již nepatří a jako dospělý není neakceptován, protože ve svém chování má ještě projevy infantilního jedince. Navazují více kontaktů s vrstevníky, sdružují se

do skupin podle společného zájmu. Vztahy nejsou pevné, často střídají kamarády, dochází k rivalitním střetům mezi nimi. Kontakty mezi chlapci a děvčaty jsou sporadické, mnohdy až averzivní. (Vágnerová, 2012)

7.4.2 Období vlastní puberty

Období vlastní puberty nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti, Vágnerová (2012) nazývá toto období starším školním věkem a Macek adolescencí. Období vlastní puberty můžeme vymežit časově věkem 13 až 15 let. V tomto období se začíná vyrovnávat diskrepance mezi somatickým a psychickým vývojem. Podle Eriksona je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s pochybnostmi o sobě samém. Puberta je i biologický mezník. Sociálním mezníkem je ukončení školní docházky a volba povolání.

SOMATICKÝ VÝVOJ

V somatickém rozvoji dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní však svalstvo a rostou vnitřní orgány. Váha mozku se pozvolna ustaluje. Puberta je obdobím pohlavního dozrávání, které přeměňuje dítě na biologicky zralého dospělého, schopného sexuální reprodukce. Fyzický růst se zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce. Tělesná proměna je výrazným zdrojem sebehodnocení. Pubescenti bývají na tělesné změny velmi citliví a zdaleka ne všichni na ně reagují nadšením. V krajním případě může jedinec odmítnout smířit se s růstem a vývojem svého těla - tento fakt se často skrývá za onemocnění mentální anorexií v tomto věku. Hormonální změny ovlivňují rovněž psychiku pubescenta, a to hlavně ve směru zvýšené emoční lability a zvýšené úzkostnosti. První menzes bývají obvykle anovulační, často nepravidelné. Pravidelný ovulační cyklus (podmíněný ICSH) a schopnost oplodnění se dostavuje zhruba o 1 – 2 rok později. Podobně i reprodukční schopnost je dosahována později, po dokončení vývoje sekundárních pohlavních znaků.

MOTORICKÝ VÝVOJ

V oblasti motoriky dochází ke zlepšení pohybové koordinace, pomalu mizí klátivost a neobratnost. Dívky mají ladnější pohyby a mohou zvládnout i obtížnou koordinaci těla.

KOGNITIVNÍ VÝVOJ

VNÍMÁNÍ

Percepční diskriminace se precizuje, krátkodobě ke zhoršení percepční kapacity. Jsou zjevné zdokonalené analýzy a syntézy při vnímání. Problémy jsou spojeny s mutací hlasu, který mění svou kvalitu. Hlas klesá o více jak jednu oktávu.

PAMĚŤ

Paměť se vyvíjí se velmi intenzivně, zvláště po kvalitativní stránce (max. až po 20. věku). Upevňují se především prvky logické paměti. Projevuje se při osvojování abstraktního učiva. Logická paměť má výběrový charakter. Lépe a dlouhodoběji si pamatuje obsahy, které mají logické souvislosti, a proto efekt mechanického učení je krátkodobější. K mechanickému pamatování mají sklon spíše dívky (a učitelé je v tom nepřímo podporují). Logicky myslící děti si dělají poznámky, kreslí náčrtky, snaží se přijít „věci na kloub“. (Vágnerová, 2012)

POZORNOST

Pozornost se postupně zlepšuje, převažuje záměrná nad bezděčnou. Postupně se zdokonaluje stálost, rychlost i kvalita v postihování částí většího celku.

FANTAZIE

Fantazie je charakteristická nápaditostí a originálností, při zadání úkolu často volí dospívající neotřelé a jedinečné postupy. Časté je denní snění, častým obsahem ideálních představ je sexuálně-erotické zabarvení - nahrazují si neuskutečněné erotické zážitky, přehrávají a idealizují navazování kontaktů s druhým pohlavím se tak projevuje naivní romantismus, který ovlivňuje i jejich chování. (Vágnerová, 2012)

ŘEČ

Snaží se o samostatný slovní a písemný projev, rozšiřuje rozsah slovníku v písemném projevu dětí. Věty jsou mluvnicky a stylisticky správné. Počet slov pubescentů narůstá vlivem intenzivního čtení (počet osvojených slov u 11 letých dětí činí 26 468 slov, u 15 letých činí 30 263 slov, což činí asi 70 % celkové zásoby slov obsažených ve slovníku. (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ

Piaget nazývá toto období stadiem formálních operací. Zdokonaluje schopnost abstrakce, usuzování hypotetické, deduktivní je na úrovni dospělých. Pubescent je schopen chápat i velmi abstraktní pojmy jako „spravedlnost, pravda, právo“ apod. Pokud má řešit nějaký problém, nespokojí se s jediným řešením, které se nabízí, ale uvažuje o různých alternativách, vytváří si hypotézy a ověřuje si je v myšlenkách nebo ve skutečnosti – dost podobně jako postupuje vědec při svém bádání, ověřuje stanovené hypotézy. Myšlení dospívajícího je často spekulativní - hledá odpovědi na své otázky vytvářením možných domněnek a jejich ověřováním. Myšlení se často orientuje i na vnitřní dění pubescenta. Pubescent začíná hledat smysl života, všímá si a zkoumá hodnoty, které se okolo jeho osoby objevují, zkoumá jejich hloubku, trvalost a významnost pro život. V hodnocení druhých lidí, právě proto, že má ještě méně zkušeností, je tendence k zjednodušeným úsudkům. (Thorová, 2015)

Pro pubescenta je typický:

- RACIONALISMUS (neuznává citové důvody lidského jednání, více lpí na rozumových zdůvodněních, a to i přesto, že jeho vlastní chování ovlivňují citové pohnutky)
- RADIKALISMUS (unáhlené hodnotící soudy, kdy jednu získanou zkušenost generalizuje a přijímá jako platný fakt)
- NEAKCEPTOVÁNÍ KOMPROMISU (nerozpoznávají složitost jevů, nepostihují všechny působící vlivy na hodnocený fakt)
- TVORBA tzv. IMAGINÁRNÍHO OBECENSTVA (pocit, že je středem pozornosti, že jej všichni pozorují)
- EGOCENTRISMUS
- HÁDAVOST, ARGUMENTOVÁNÍ, SLOVÍČKAŘENÍ
- NEROZHODNOST (mají před sebou neskutečně mnoho možností, směrů, cílů, kterými se dát, tím, že přijmou jedno, se totiž vzdávají druhého).

OSOBNOST PUBESCENTA

Biologické změny v souvislosti s duševními jsou příčinou toho, že se pubescent ve zvýšené míře zabývá sám sebou. Zvýšená labilita sebepoznání komplikuje. Nastupuje nový způsob vnímání světa i sebe sama - introspekce.

Vůle se upevňuje, i když v rozhodování zjišťujeme u mládeže přechodné změny. Jsou podráždění, jednají impulsivně a nepromyšleně. Typický je vzdor, který se projevuje např. tím, že jedinci nejsou ochotni plnit příkazy dospělých, často mají připomínky, třeba k pořádku doma, ve škole nebo jinde, později se stávají kritickými k lidem a jejich názorům. (Vágnerová, 2012)

ZÁJMY

Pubescent je často rád sám, méně si hraje, začíná více přemýšlet, více čte než předtím. Zájmy se ustalují, prohlubují, specializují a rozšiřují, projevují se v mnoha oblastech: zájmy výrobně technické (př. radiomechanik, automechanik), zájmy sportovní, zájmy kulturní a umělecké receptivní (čtenářské, film, divadlo, hudba vážná) a zájmy vedoucí k vlastní tvořivosti (psaní, malování, modelování, vyšívání apod.), zájem o sebevýchovu, zájem o povolání, zájem o hry - i v tomto vývojovém období se potřeba pohybu uspokojuje v pohybových hrách, oblíbené jsou ty, ve kterých mohou uplatňovat svoji sílu, rychlost, bojovnost., klidné tzv. stolní hry (dáma, šachy aj.), uspokojují jejich potřebu řešit nové situace, hry konstruktivní. Poznávací potřeby se projevují čtenářskými zájmy. (Vágnerová, 2012)

CITOVÝ VÝVOJ

Labilita není u puberty již tak výrazná, vlivem hormonizace somatického vývoje. Pozitivní ladění je typické pro většinu pubescentů. Emoční ladění puberty se projevuje hlavně v sociálních vztazích, mluvíme o sociálních citech. Puberta je obdobím výraznějšího rozvoje sebevědomí, sebecitu. **Sebecity** jsou nevyrovnané, kriticky se vyjadřují o sobě, oslabuje se sebejistota, pochybuje o vlastních kvalitách, přecitlivěle reaguje na kritiku vůči své osobě. Typické pro období dospívání je **rozvoj vyšších citů morálních**, přijímá mravní hodnoty vlastní rodiny a celé společnosti. Rozvíjí se mravní cítění postupně úměrně s tím, jak si dospívající utvářejí a uvědomují hierarchii hodnot, a jak se je učí uplatňovat ve svém životě. **Estetické city** obohacují schopností jedince vnímat umělecká díla a rozumět jim. Začínají se objevovat **metafyzické úvahy o smyslu života**, o morálních zásadách, o normách společnosti. Výrazně se projeví i **noetické city** (intelektuální, poznávací city např. údiv, obdiv, pochybnost a přesvědčení). Citové vztahy k poznání jsou velmi intenzivní, dychtí po nových poznatcích a jejich získávání je provázeno pozitivním emočním laděním. Jedinec prožívá kladné citové stavy při poznávání nových věcí, při objevování nových vztahů. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Proměnou procházejí i sociální role. Dospívající odmítá podřízenou roli. Mění se vztah ke škole, dobrý výsledek přestává být cílem, ale stává se prostředkem. Odpoutání se od rodiny je důležitým vývojovým mezníkem - dochází k modifikaci (nikoli ke zrušení) vztahu k rodičům.

Mezi hlavní vývojové úkoly tohoto období patří zejména:

1. emancipace o příliš úzké závislosti na rodině
2. navazování vztahů s vrstevníky stejného i opačného pohlaví
3. hledání vlastního postavení – „své role“ ve společnosti i hledání smyslu vlastní existence.

Vztah mladistvých k rodičům se postupně přetváří. Změny, ke kterým dochází, se dají shrnout do tří momentů: krize rodičovské autority, konflikty s rodiči, uvolnění emocionální vazby. (Vágnerová, 2012)

VZTAHY S VRSTEVNÍKY

V tomto období se mění i vztah k vrstevníkům, přátelské city mají významné místo. Skupinová identita nabízí přechodnou fázi v rozvoji osobní identity. Jak se dospívající uvolňuje z rodinných pout, navazuje nové intenzivnější vztahy s vrstevníky – nejprve k celé skupině, později k jednomu nejlepšímu příteli, později stále častěji k příslušníkům opačného pohlaví. Vedle užších přátelství se vytvářejí i širší přátelské skupiny několika dívek a chlapců. Mezi vrstevníky je charakteristická uniformita jak v oblékání, tak v chování a názorech. V těchto skupinách ztrácí svou individualitu, přejímá skupinové vzory i hodnoty, diskutuje o morálce, o smyslu života, zažívá podporu vlastních názorů. Tento skupinový vliv má důležitou roli pro vyzrávání osobnosti, neboť se posiluje sebepojetí, sebevědomí, nabírá síly pro další střety se společenskými požadavky.

Vedle individuálních přátelství se vytvářejí vztahy mezi dvěma dospívajícími různého pohlaví. Obě skupiny se již vzájemně vyhledávají, chtějí se sblížit, toto sblížování má v počátku podobu škádlení, koketování. Často bývá tento zájem jednostranný, pubescent ani nežádá, aby osoba, do které se zamiloval, jevila o něj zájem. U puberty je velká potřeba navazovat citový vztah, dochází k prvnímu zamilování, ve kterém je velká míra idealizace milovaného partnera. Tyto vztahy mívají na počátku převážně erotický charakter, představa sexuálního styku není aktuální.

VÝCHOVNÉ PROBLÉMY V OBDOBÍ PUBERTY

Nežádoucím jevem mládeže v tomto období bývá, že se předčasně začínají zajímat o kouření, pití alkoholických nápojů a v neposlední řadě o drogy. V tomto vývojovém období to bývá jen příležitostné pití a kouření, v poslední době se již někteří jedinci seznamují s drogami. Je třeba říci, že v této době dávají dětem negativní příklad dospělí jedinci, ale také starší kamarádi, členové různých part apod.

Nežádá se také dopouští mládež hrubostí v řeči, nepřístojností na ulici, v dopravních prostředcích, na volných prostranstvích, v grafickém vyjadřování oplzlých myšlenek, ve sprejerství, ke kterému používají volných stěn domů, vlaků, plotů apod. V kontaktu se staršími lidmi nás často zarazí neuctivost, obhroublost, vulgárnost projevu dětí tohoto věku. Žije-li dospívající v dobrém rodinném prostředí a je-li soulad mezi školní a rodinnou výchovou, má jedinec předpoklady pro správné a vhodné společenské chování.

7.5 SHRUTÍ

Období prepuberty začíná prvními známkami pohlavního dospívání, urychlením růstu a končí nástupem menarché u dívek a první emisí semene u chlapců – noční polucí. U většiny našich dívek trvá tato fáze asi od 11 do 13 let, u chlapců probíhá fyzický vývoj o 1 až 2 roky později. Dochází k tzv. druhé tvarové proměně, dochází k nárůstu hmotnosti a výšky, objevují se výrazné změny v proporcích těla, je to tzv. období vytáhlosti. Ve fyziologických pochodech zvýšená činnost žláz s vnitřní sekrecí, která podmiňuje následné fyzické a psychické změny jedince. V hrubé motorice se projevuje přechodná neobratnost, nekoordinovanost pohybů, hlavně u chlapců. Emoční vývojová rozkolísanost má dopady v různých psychických funkcích. Vnímání je přesnější a bohatší na detaily, přechodně se zhoršuje percepční výkonnost vlivem emoční labilita a zvýšené nepozornosti se může zhoršit registrace podnětů. Pro myšlení je typický postupný přechod od konkrétních operací k formálním. V souvislosti s rozvojem logického myšlení se rozvíjí logická paměť. Typická je emocionální labilita, city mají až afektivní ráz, náhle vzniknou, jsou prudké a krátkodobé a bývají vystřídány jinou citovou kvalitou. Často se vyskytuje tzv. bezpředmětnost citů. V období prepuberty je typický začátek osamostatňování se od rodiny, citové vazby k rodičům se uvolňují, akceptují u rodičů spíše chování, které je racionálnější, dospělejší. V období prepuberty se jedince často ocitá v sociálním vakuu.

Období vlastní puberty nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení reprodukční schopnosti. Období vlastní puberty můžeme vymezit časově věkem 13 až 15 let. V tomto období se začíná vyrovnávat nepoměr mezi somatickým a psychickým vývojem. Podle Eriksona je dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s pochybnostmi o sobě samém. V somatickém rozvoji dochází k vyvažování tělesných proporcí, růst končetin se zpomaluje, mohutní však svalstvo a rostou vnitřní orgány. V oblasti motoriky dochází ke zlepšení pohybové koordinace, pomalu mizí klátivost a neobratnost. Percepční diskriminace se precizuje, krátkodobě ke zhoršení percepční kapacity. Zdokonalené analýzy a syntézy při vnímání. Paměť se vyvíjí se velmi intenzivně, zvláště po kvalitativní stránce. Upevňují se především prvky logické paměti. Začíná převládat záměrná pozornost nad bezděčnou. V myšlení je jedince ve fázi formálních operací, zdokonaluje se schopnost abstrakce, usuzování je hypotetické, deduktivní je na úrovni dospělých. Stále jsou ještě podráždění, jednají impulsivně a nepromyšleně. Mezi hlavní vývojové úkoly tohoto období patří emancipace o příliš úzké závislosti na rodině, navazování vztahů s vrstevníky stejného i opačného pohlaví a hledání vlastního postavení ve společnosti i hledání smyslu vlastní existence.

7.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Vysvětlete výraz akcelerace a sekulární akcelerace vývoje.
2. K jakým změnám v činnosti nervové soustavy v období prepuberty dochází a jak se tyto změny mohou odrážet v chování jedince?
3. Vysvětlete rozdíl mezi konkrétním a formálním myšlením (podle Piageta).
4. Co to znamená „bezpředmětnost citů“?
5. Prepubescenti jsou v tomto období spíše extrovertní nebo introvertní?
6. Co je typické pro pozornost u pubescentů?

7. Proč hraje v období vlastní puberty významnou roli fantazie?
8. Vyjmenujte alespoň 6 typických znaků pro myšlení a řešení problémů pubescenty.
9. Co jsou a jak se u pubescentů rozvíjí noetické city?
10. Jak se v období vlastní puberty mění vztah k opačnému pohlaví?
11. Jak se v období vlastní puberty mění vztah k rodičům a autoritám?

7.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Zpracujte na základě studia odborných zdrojů pozitivní a negativní vliv skupiny na život pubescenta. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Na základě studia odborných zdrojů vyhledejte rizikové faktory, které mohou vést k rozvoji poruch příjmu potravy u dívek v pubertě, a vypracujte 15 zásad, které mohou této poruše předejít. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

7.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte v zahraničních zdrojích odborné statě, které se vztahují k proměně vztahu mezi rodiči a pubescenty. Porovnejte minimálně ze tří různých zemí doporučení pro rodiče či učitele, jak k těmto dětem přistupovat. (rozsah 5 NS)
2. Vyhledejte odbornou publikaci z neuropsychologie a zpracujte v rozsahu 3 NS všechny změny, ke kterým dochází v těle člověka v období dospívání s ohledem na možné proměny chování. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

8 ADOLESCENCE

8.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období adolescence je cestou k dospělosti. Jedinec postupně vyrovnává disharmonii mezi fyzickým a psychickým vývojem, ujasňuje si vlastní identitu, tedy ví, kdo je a čemu věří. Většinou se v tomto období ustálí systém hodnot, fyzické i psychické vlastnosti jsou na vzestupu, sociálně si našel svoje místo a uklidnil se vztah s rodiči, který se dostává do rovnováhy.

8.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat období adolescence v porovnání s obdobím pubescence
- vysvětlit základní znaky myšlení a chování adolescentů
- zdůvodnit význam budování identity jako významného vývojového úkolu
- popsat povahu vztahu s rodiči a vrstevníky
- specifikovat situace nástupu do zaměstnání v období adolescence a demonstrovat na příkladech z praxe.

8.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Adolescence, vztah s autoritou, pružné a výkonné myšlení, abstraktní myšlení, kritický realismus, radikalismus a nekompromisnost, introspektivní, analytické a sebekritické myšlení, názorová proměnlivost, extrovertovanost, proces osamostatňování se, adolescentní moratorium, difúzní identita, emocionální konsolidace, první lásky, první sexuální styk, zaměstnání adolescentů, problémové chování.

8.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

SOMATICKÝ VÝVOJ

Somatický vývoj se ustaluje ve vývoji, dotváří se. Tělo nabývá typicky ženského nebo mužského vzhledu. Mění se opticky vztah s autoritou, protože z hlediska tělesné výšky nepůsobí adolescent jako podřízený. Ztrácí se dětský výraz obličeje, tvar hlavy a obličeje nabývá definitivní podoby. Končí vývoj pohlavních znaků, ustaluje se proces osifikace kostí, roste síla a výkonnost svalů zvyšuje se svalová síla. Pohyby adolescenta jsou ladné, harmonické, adolescent je na vrcholu svých fyzických sil, o čemž svědčí řada výkonů v oblasti sportu. Tělo se stalo důležitou součástí identity adolescenta. (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Většina poznávacích procesů v dospívání rozvíjí, existují však v porovnání s předchozími obdobími značné rozdíly.

VYJADŘOVACÍ DOVEDNOSTI

Vyjadřovací dovednosti mají odlišnou formulační úroveň, širokou i zúženou slovní zásobu, někteří jsou výřeční, jiní zamlklí, vynikající ale i těžkopádné písemné projevy. Některým středoškolákům jde učení poměrně snadno, rychle chápou a snadno si látku zapamatují, jiní musí vynaložit při přípravě na vyučování usilovnou přípravu. Rozvoj intelektových schopností se zpomaluje. Pouze nedostatek vědomostí a zkušeností způsobuje, že rozumové výkony nejsou takové jako v dospělosti. (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ A ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Myšlení je velmi pružné a výkonné. Rozvíjí se abstraktní a logicko-deduktivní myšlení, které se projevuje ve schopnosti řešit myšlenkové, abstraktní úkoly a problémy. Adolescent však v porovnání s pubescentem dokáže být v uvažování flexibilní, zkouší všechny logické a možné kombinace řešení, má schopnost oddělit pravdu od nepravdy, porovnat vlastní předpoklad se skutečností. Své myšlení obrací do vlastního nitra, stává se introspektivním, analytickým a sebekritickým. Je schopen systematizace poznatků.

I nyní preferována jednoznačná a zásadní řešení problémů, nechť ke kompromisům a typické je zlehčování nebo úplná ignorance cizích „dobrých rad“. Málo zkušeností je mnohdy paradoxně výhodné - může přijít na nějaké originální řešení. Přetrvává kritický realizmus, který se projevuje přezkoumáváním získaných poznatků, ale již na vyšší úrovni, než bylo patrné u puberty. Stále je adolescent charakteristický svým radikalismem a nekompromisností, jednostrannost v chápání skutečnosti, nepostihne všechny faktory, které danou situaci ovlivňují, a proto je u něho stále tendence ke zjednodušení a radikálnímu prosazování takto nabyté zkušenosti. Řešení situací mu bývá hned jasné, svůj názor vehementně prosazuje, zvláště ve střetu s dospělými. Nepředvídá zcela důsledky svého chování.

Názorová proměnlivost tohoto období je pro vývoj výhodná, je schopný měnit své názory pod vlivem argumentů. Je však citlivý k autoritativnímu vnucování názorů. Je přístupnější logické argumentaci, je ochoten korigovat své nesprávné názory. Adolescent má potřebu vytvářet si vlastní názor, ke kterému došel sám vlastní zkušeností. V diskusích projevuje bystrost, pohotovost, houževnatost. (Vágnerová, 2012)

VŮLE

Oblast volního jednání se ustaluje. Umí lépe uvážit, co chce podniknout, je vytrvalejší při uskutečňování svých cílů. Je vyzbrojen odvahou, iniciativou, houževnatostí a optimismem. Umí překonávat překážky, protože chce dokázat své schopnosti. Jestliže mu však společenské prostředí nevyhází vstříc, dokáže být popudlivý, nechotný, vzdorovitý až agresivní. (Vágnerová, 2012)

EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ

Podle KONA je charakteristická větší extravertovanost, menší impulsivnost, menší emocionální dráždivost a větší stálost. Zvláštní význam získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění. Je to často i období „prvního vystřízlivění“, které člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (např. v souvislosti s volbou střední školy a profese, ve vztahu k rodičům, v přátelství, erotických a sexuálních vztazích apod.) (Macek, 1999, 59-60)

IDENTITA

V tomto období stále ještě přetrvává rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí. V této fázi se dotváří identita - dospělý jedinec v optimálním případě ví, kým je - tedy zná své vlastnosti, své silné a slabé stránky, je si vědom limitů svých možností a vytyčil si realistické cíle (tak by to bylo ideální; je ovšem fakt, že k takovému poznání nedojde spousta lidí za celý svůj život). Proces osamostatňování se a rozvoj identity probíhá dvěma fázemi (Vágnerová, 2012): **fáze postupné stabilizace** (na počátku vyrovnávání vztahů s rodiči, vytvoření nových pravidel soužití) a **fáze psychického osamostatnění** (ukončení separace ze závislosti na rodině).

Adolescenti preferují intenzivní zážitky, usilují o absolutní řešení. Odklad považují za zbytečnou zátěž. Adolescent má v zásadě dvě možnosti, jak dojít k vlastnímu sebepojetí, ke své identitě: buď převezme nějaký prefabrikovaný vzorec od rodiny nebo jiných lidí nebo si vytvoří identitu aktivně sám. Kromě toho je tu ovšem možnost, že jedinec není v hledání sebe sama úspěšný. To se může projevit tzv. **adolescentním moratoriem**, kdy člověk zatím odkládá definitivní rozhodnutí ohledně vlastního zacílení, podle E. H. Eriksona spočívá podstata psychosociálního moratoria v odložení a dočasném odmítání chování, prožívání a závazků typických pro dospělé jedince, stále hledá své místo ve společnosti a ještě neudělal sám pro sebe závazek, nepřijal toto místo s konečnou platností. V této souvislosti se může objevit také tzv. difúzní identita, při níž experimentuje s různými rolemi. Neúspěch ve vytváření identity může mít také formu, která v krajním případě už spadá do oblasti patologie.

	závazek přítomný	závazek nepřítomný
krize přítomná	dosažení identity	moratorium
krize nepřítomná	předčasně uzavřená identita	difúzní identita

(volně dle Erikson)

Zralost jedince se projeví mj. ve schopnosti navázání a udržení dlouhodobého intimního vztahu. Velký význam pro dospívajícího mají také životní plány a perspektivy. Osobnost se zaměřuje na budoucnost. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ VZTAHY

Ve vztahu s rodiči dochází k určité emocionální konsolidaci. Důležité je sebeprosazování. Adolescent je už schopen vyjádřit svůj názor tak, aby jej přijali i rodiče. Přátelské vztahy k jiným lidem prohlubují, stávají se trvalejšími a důvěrnějšími. Velká potřeba sdružování do skupin napomáhá k sebeoceňování adolescenta. Tím je naplněna touha adolescenta po jednoznačnosti a vymezení - existuje svět „my“ a svět „mimo nás“. Partnerské vztahy (ať už hetero- nebo homosexuální) jsou charakteristické velkou zamilovaností; vyvolený partner je svým protějškem idealizován a zcela nárokován. Nepříjemně je prožíván i nedostatek erotických zkušeností, snižování sebehodnocení.

První sexuální styk je důležitým mezníkem v životě člověka - subjektivně zvyšuje společenskou prestiž a je to další důkaz dospělosti. Většina adolescentů žije sexuálně aktivní život. Obvykle se však nejedná dlouhodobou záležitostí, spíše jde o určitou experimentaci se střídáním partnerů. (Vágnerová, 2012)

ZAMĚSTNÁNÍ

Část adolescentů nastupuje do zaměstnání. Rodiče připouštějí větší samostatnost a právo jedince o sobě rozhodovat = pozitivně, potvrzení nezávislosti. Role začátečníka nízký sociální status. Automaticky přisoudí podřízené postavení, nejenom v pracovní aktivitě. Znalosti a schopnosti nováčka jsou slabé a reakce spolupracovníků většinou jeho sebevědomí nepodpoří. K nejistotě a bezmocnosti mnohdy přispívá ještě autentičnost a nefalšovatelnost postojů adolescentů, odmítají uznávat předstírání. Skutečné schopnosti nejsou podstatné. Tento postoj je pro většinu adolescentů těžko přijatelný. Mohou na něj reagovat dvojím způsobem: Stanou se konformními NEBO zaujmou radikální postoj. Ten ovšem povede téměř jistě ke konfliktu a odmítavé reakci spolupracovníků.

V morální rovině mají adolescenti tendenci uvažovat o morálních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko, dospívají k absolutizujícím a akcentovaným závěrům, tendenci vyžadovat dodržování uznávaných principů, opět až v absolutní a nekompromisní míře. (netolerance k lidem vyjadřujícím jiné názory). Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale spíš jejich množství a hlavně neujasněnost priorit. (Vágnerová, 2012)

PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Období dospívání je velmi citlivé na tzv. „rizikové a problémové chování“. Může se týkat poškozování vlastního zdraví (tělesného i duševního) nebo je spjato s ohrožením společnosti, tedy negativním vlivem a újmou druhých lidí.

Mezi problémové oblasti současných adolescentů se nejčastěji zařazují: predelikventní chování a páchaní trestné činnosti, agrese, násilí, šikana a týrání (včetně rasové nesnášenlivosti a diskriminace některých skupin), užívání drog (včetně alkoholu a kouření), sexuální rizikové chování (včetně předčasného mateřství a rodičovství), poruchy příjmu potravy – anorexie a bulimie (celý svět je posedlý krásou, štíhlostí, dokonalostí..., dospívající dívky často podlehnou vnějším tlakům a podlehnou dojmům, že dokonalost, štěstí a úspěch závisí na štíhlosti a kilogramech..., sebevražedné pokusy a dokonalé sebevraždy. (Vágnerová, 2012)

8.5 SHRNUTÍ

Za období adolescence budeme uvažovat o období od 15 – 20/22 let. Somatický vývoj se ustaluje ve vývoji, dotváří se, nabývá typicky ženského, mužského vzhledu. Většina poznávacích procesů v dospívání rozvíjí, značné rozdíly. Myšlení je velmi pružné a výkonné. Rozvoj abstraktního myšlení a logicko- deduktivního myšlení, projevuje se ve schopnosti řešit myšlenkové, abstraktní úkoly a problémy. Dokáže být v uvažování flexibilní. Oblast volního jednání se ustaluje. Umí lépe uvážit, co chce podniknout, je vytrvalejší při uskutečňování svých cílů. Pro adolescenty je charakteristická větší extravertovanost, menší impulsivnost, menší emocionální dráždivost a větší stálost. Důležité je sebeprosazování. Ve vztahu s rodiči dochází k určité emocionální konsolidaci.

8.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Jak může ovlivnit fyzický vzhled vztah k autoritě?
2. Jaké jsou typické znaky pro myšlení a řešení problémů adolescentů?

3. Je adolescent schopen pod tíhou argumentů měnit své názory a proč?
4. Proč Macek nazývá toto období obdobím „prvního vystřízlivění“?
5. Co je to adolescentní moratorium a difúzní identita?

8.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Zpracujte seminární práci týkající se rizik a problémů spojených s hledáním identity v období adolescence. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Z díla E. E. Eriksona zpracujte seminární práci na téma psychosociální moratorium, difúzní identita. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

8.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte ve statistických údajích informace o tom, jak dlouho adolescenti v ČR studují, zda bydlí samostatně a u rodičů, kdy je průměrný věk narození dítěte, nástup do zaměstnání. Porovnejte se statistickými údaji z roku 1990 a na základě užití odborných zdrojů komentujte zjevné rozdíly. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Vyhledejte odborné články (2 české, 1 zahraniční) o nezletilém rodičovství a zpracujte téma v rozsahu 5 NS.

9 OBDOBÍ MLADÉ DOSPĚLOSTI

9.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období mladé dospělosti zahrnuje zhruba věk mezi 20 a 30 lety. Kognitivní i fyzické vlastnosti v plné síle, většina mladých dospělých se realizuje v profesi, má vyprofilované koníčky, většina žije v partnerském vztahu, některých se již narodí dítě. Podle teorie E. H. Eriksona se jedná o psychosociální konflikt intimity x izolace, dosahovanou ctností je láska. Je důležité si uvědomit, že jedině člověk s přijatou vlastní identitou dokáže rozšířit „já“ na „my“, aniž by se tím cítil ohrožen. Vztah s vlastními rodiči se dostává do rovnováhy.

9.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat základní charakteristiky mladé dospělosti
- vysvětlit pojmy postformální myšlení, komplexní kontextový relativismus, osobní mýtus
- popsat průběh budování profesní, partnerské a rodičovské role
- pojmenovat procesy proměn vztahu s vlastními rodiči a sociálních vztahů obecně.

9.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Upevnění identity dospělého, zlepšení percepce a pozornosti, postformální myšlení, sebekritičnost, komplexní kontextový relativismus, pragmatičnost, stabilizace sebehodnocení, osobní mýtus, volba povolání, trávení volného času, profesní start a konsolidace, adaptační fáze manželství – primární orientace a budování hnízda, rodičovství, změna sociálních vztahů.

9.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Dospělost bývá vymezena splněním tří základních kritérií:

- dosažení určitého věku,
- převzetí určitých vývojových úkolů
- dosažení určitého stupně osobní zralosti.

Mladší věk dospělosti je období trvající od 20/22 do 30 let. Hlavním vývojovým úkolem podle Eriksona je dosažení intimity.

TĚLESNÁ OBLAST

V tomto období dochází k malým změnám, které spočívají v dotváření jednotlivých tkání. Ustaluje se celkový vzhled člověka. Zvyšuje se hmotnost kostí, roste velikost svalů. Kolem 30. roku dosahují téměř všechny orgány včetně mozku úplné zralosti, vrcholí činnost žláz s vnitřní sekrecí, zejména pohlavních žláz. (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ OBLAST

Analyticko-syntetická činnost analyzátorů se zdokonaluje, přestože smyslové orgány už jeví jisté znaky stárnutí (po 20. roce se snižuje pružnost čočky, zužuje se zorné pole aj.). Zlepšuje

se percepce a soustředěnost pozornosti, paměťové funkce jsou velmi výkonné, ale koncem období již překračují svůj vrchol. (Vágnerová, 2012)

MYŠLENÍ

Piagetovi následovníci hovoří o tzv. **fázi postformálního myšlení**. Mladý dospělý je sebekritický, uvědomuje si, že řešení většiny životních otázek může mít jen omezenou platnost. Bere v úvahu všechny složky problému, jeho mnohoznačnost i celkový kontext. Dospělý člověk dovede pracovat s protiklady, umí je integrovat do jednoho celku.

Uvědomuje si i subjektivní význam a počítá s ním. Někteří autoři hovoří o tzv. **KOMPLEXNÍM KONTEXTOVÉM RELATIVISMU** (dospělý si uvědomuje, že mnohdy nelze posuzovat jakoukoli situaci a její řešení jednoznačně jen jako dobré nebo špatné... Chápe relativitu a mnohoznačnost různých situací, jejich řešení i jejich vzájemných vztahů). Dospělý člověk je schopen **KOMPROMISU**, který není jen projevem submise a rezignace na vlastní názor. Ví, že mohou koexistovat v rámci jednoho názoru a nemusí se vzájemně vylučovat. Dospělý člověk je realistický, akceptuje kognitivní nejistotu. Dospělý člověk je ve svém uvažování pragmatičtější. Dochází ke změně vztahu k cílům, k nimž myšlení mladého dospělého směřuje: člověk své znalosti a kompetence chápe jako prostředek k dosažení nějakého konkrétního cíle. (Vágnerová, 2012)

IDENTITA

V mladém dospělí bývá završeno základní bilancování svých vlastních možností, dochází ke stabilizaci sebehodnocení v oblasti vlastních kompetencí, je to jakýsi osobní mýtus. Důležitou součástí identity se v době mladém dospělí stávají všechny tři role – manželská, rodičovská a profesní. (Vágnerová, 2012)

SOCIALIZACE

V tomto období dochází k celkové socializační proměně a k vyhranění určitého životního stylu, vyplývajícího ze zafixovaných hodnot a postojů mladého dospělého.

CAROL GILLIGANOVÁ (1982, in Vágnerová, 2012) interpretovala proměnu morálního uvažování v období mladém dospělí (většinou u žen) 3 fázemi:

1. fáze přechodu od adolescentního egocentrismu k altruismu a odpovědnosti
2. fáze zdůrazňuje zodpovědnost a péči o jiné, mnohdy i na úkor uspokojení vlastních potřeb
3. fáze je typická tendencí k harmonizaci vlastních potřeb s potřebami jiných. Postupně narůstá úroveň psychosociálních dovedností, zlepšuje se schopnost odpovědného a etického jednání a stabilizují se základní životní postoje.

Celé období je formováno dvěma sociálně psychologickými faktory: vstupem jedince do manželství, založení rodiny a profesionalizací v zaměstnání.

PRACOVNÍ ČINNOST

Mladý člověk přijme určitou variantu profesní role, která má trvalejší (a někdy i definitivní) platnost, přičemž v budoucnu může být modifikována. Profesní role může uspokojovat různé psychické potřeby člověka: potřebu změny, nových zkušeností a rozvoje nových kompetencí; potřebu sociálního kontaktu, potřebu seberealizace, potřebu samostatnosti a nezávislosti,

potřebu otevřené budoucnosti. Tuto potřebu uspokojuje představa možnosti dalšího profesního rozvoje (resp. rozvoje kariéry).

Existují čtyři základní motivační síly pro volbu pracovního zaměření:

- motivace získat vnější hmotný zisk,
- motivace pomáhat lidem
- motivace uplatnit v povolání své osobní dispozice
- motivace najít přátelské kontakty. (Vágnerová, 2012)

PROFIL MLADÉHO PRACOVNÍKA

Seifert (1997, in Vágnerová, 2012) uvádí typické rysy mladého pracovníka: nadšení, odvaha, event. až ochota riskovat, optimismus, pocit sebejistoty, pružnost a adaptabilita, netrpělivost (odklad je chápán jako neúspěch), odolnost, schopnost zvládat stres, realismus a pragmatismus, potřeba perspektivy a profesního vzestupu.

Z HLEDISKA PROFESNÍHO ROZVOJE LZE V TOMTO OBDOBÍ ROZLIŠIT DVĚ FÁZE: fáze profesního startu a fáze profesní konsolidace. Koncem 30. roku se objevuje tendence bilancovat a hledat novou alternativu pro další život.

Dospělí hledají naplnění volného času na základě různé motivace:

- z vlastní iniciativy X podřizují vnějším okolnostem nebo společenskému tlaku
- projevit svoji tvořivost X přednost činnostem stereotypním, stále se opakujícím.
- získávají z činností ve volném čase opravdové potěšení X jak zabít čas.
- rozvíjet své nadání, svůj talent lépe uplatnit své osobní předpoklady než v práci samé
- činnosti, které slouží k dosažení jejich cílů X přednost té zájmové práci, své názory, emoce, přání.
- činnostem s velkým výdajem energie X pasivní rekreaci (př. fanoušci sportovních utkání).
- činnosti, které mají vztah k jejich profesi X největší únik ze zátěží svého povolání
- společnosti X o samotě př. četba.
- být nějak užiteční X svou zábavu.
- přináší určité uznání druhých, než jaké lze získat v práci.
- může být úlevou z napětí, starostí a úzkostí, které jinak člověka provázejí.
- posiluje ustavený životní styl a přispívá tak k integraci osobnosti. (Thorová, 2015)

PARTNERSTVÍ

Podle Eriksona se mladý dospělý nachází ve fázi psychosociálního konfliktu INTIMITY X IZOLACE. Mezi znaky intimity patří sdílení přítomnosti, my více než koexistence ty a já, potřeba otevřenosti, vzájemná důvěra a respekt, výlučnost a sdílení budoucnosti.

REALISTICKÝ VZTAH X ROMANTICKÉ LÁSCE - realistické hodnocení partnera, realistické hodnocení partnerského vztahu i své vlastní role ve vztahu, prohloubení intimity, realistické hodnocení možností tohoto vztahu.

VÝBĚR PARTNERA (sourozenecké konstelace, na základě podobnosti, doplnění)

MANŽELSTVÍ

Manželská role je významnou součástí identity. Předpoklad úspěšnosti mírou rozdílu mezi očekáváním a reálnou možností toto očekávání naplnit. Vliv: osobnost, představa o vlastní roli, míra souladu očekávání a plánů obou partnerů. Dochází také ke změně sociálních vztahů s původní orientační rodinou a emancipuje se z vazby na generační skupinu.

Manželství se nachází v tzv. adaptační fázi, kterou tvoří jednak fáze primární orientace a jednak fáze budování hnízda.

Existují 3 skupiny mladých dospělých, kteří žijí bez partnera. Pro každou skupinu je charakteristické následující:

1. skupinu tvoří lidé, kteří se tuto cestu zvolili, protože jim to vyhovuje – osobnostně, profesně, z náboženského hlediska,
2. skupina „experimentátorů se vztahy“, prozatím se věnují profesi, ale počítají s dočasností
3. skupinu tvoří lidé, kteří si tuto volbu nevybrali, ale nemají jinou možnost. (Vágnerová, 2012)

Rodičovství je role asymetrická, není vratná, specifická a nezrušitelná vazba k partnerovi, změna životním stylu.

9.5 SHRUTÍ

V období mladé dospělosti dochází k upevnění identity dospělého, často až ve formě osobního mýtu, který platí několik let, než je korigován jedincem. Mladý dospělý se identifikuje s rolí dospělého, přijímá zodpovědnost a samostatnost. V tomto období nastupuje do zaměstnání, jsou velmi pilní, houževnatí, ambiciózní. Mění se struktura sociálních vztahů, jsou nezávislí na rodičích. Pro toto období je hledání trvalých partnerských vztahů, které mohou končit sňatkem. Nová rodina se buduje na základě nejen osobních přání, ale také zkušeností z původních rodin. Narození dětí významně ovlivní vztah mezi partnery, rodičovská role je role nevratná, asymetrická, vzniká specifická a nezrušitelná vazba k partnerovi, znamená také změnu životního stylu. Předběžná volba povolání a postupné získávání odpovědnosti v profesi.

9.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Jaké jsou znaky dospělosti?
2. Co je typické pro tzv. postformální myšlení?
3. Vysvětlete komplexní kontextový relativismus.
4. Jaká existují motivace pro hledání náplně volného času?
5. Jaký je rozdíl mezi romantickou láskou a realistickým vztahem?
6. Jaké nové sociální role mladý dospělý přijímá?

9.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Na základě studia odborných zdrojů napište v rozsahu 3 normostran seminární práci na téma související s mladou dospělostí (např. absence rodičovství, specifika chování žen v

šestinedělí, Otec u porodu, Vnímání narození dítěte staršími sourozenci). Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

9.8 PRO ZÁJEMCE

1. Na základě odborných zdrojů zahrnujících výzkumy i statistická šetření zpracujte seminární práci na téma uvažování mladých dospělých o charakteru partnerského soužití (motivace pro manželství, partnerství). (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Na základě odborných zdrojů zahrnujících výzkumy i statistická šetření zpracujte seminární práci na téma homosexuálních partnerství, procesu coming out, vztah s vlastními rodiči. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

10 OBDOBÍ STŘEDNÍ DOSPĚLOSTI

10.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období střední dospělosti je obdobím plného rozvoje sil. Většina jedinců má vlastní rodinu, práci, v níž dosáhlo určitého postavení, kognitivní schopnosti jsou stále velmi dobré. Jedinec se realizuje ve volnočasových aktivitách, rozšiřuje okruh svých přátel. Ke konci období může v souvislosti s partnerským životem, zaměstnáním nebo odchodem dětí vzniknout krize středního věku, v níž jedince bilancuje. Pokud se rozhodne v tomto období učinit zásadní změnu, většinou bývá v její realizaci úspěšný (např. začne studovat).

10.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat znaky střední dospělosti
- vysvětlit pojem stereotyp a jeho vazbu na krizi středního věku
- popsat období střední dospělosti z hlediska teorie E. H. Eriksona, V. E. Frankla, C. G. Junga
- vlastními slovy vysvětlit proměnu rodičovské role, proměnu vztahu k vlastním rodičům.

10.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Sebepřesažení (transgrese), generativita, proces individuace, úbytek tělesné atraktivity, ztráta pružnosti čočky, prodloužení délky doby učení, snížení přesnosti a rychlosti učení, zhoršování mechanické paměti, zdrženlivost v rozhodování, citová vyrovnanost, přeskupení mimoprofesionálních zájmů, stereotyp, krize středního věku, moratorium středního věku, tendence k mentorování, přehodnocení významu partnerství, proměna rodičovské role, proměna vztahu dospělých k vlastním rodičům.

10.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

O střední dospělosti hovoříme zhruba o období mezi 30. až 45. rokem. Vedle sledování vlastních cílů a běžných potřeb dospívá řada lidí k zájmu a snaze konstruktivně přispívat rozvoji sociálního prostředí nad rámec vlastních osobních zájmů, která bývá označována (např. V. E. Franklem) jako sebepřesažení (transgrese). E. H. Erikson hovoří o generativitě (plodné zapojení do společnosti) a o její nežádoucí protiváze stagnaci, k níž dochází, pokud se nepodaří naplnit sebepřesahující ideály s následujícím konzumním životním stylem preferujícím osobní prospěch a pohodlí, který nakonec může vyústit v přesycení, únavu, apatii a lhostejnost v mezilidských vztazích. C. G. Jung označuje tuto proměnu jako proces individuace. Ten sice probíhá po celý život, ale ve středním věku mívají osobnostní změny specifický charakter. Člověk se osvobozuje od různých vnějších tlaků, uvolňuje se z vazby na rodinu, dochází k další vnitřní emancipaci od rodičovských vzorů. Tento Jungem popsáný jediný vývojový obrat nastává ke konci 30. a počátku 40. let života člověka, v němž se z upřednostňovaného Ega jedince dostává do bytostného Já, dosahuje rovnováhy, tíhne k filozofickému, kulturnímu nebo náboženskému zaměření. (Vágnerová, 2012)

SOMATICKÁ OBLAST

Ve středním věku se již začínají projevovat některé somatické změny a jejich zřetelnost postupně narůstá. Tělesné stárnutí se sice ještě neprojevuje nápadnější změnou výkonnosti, ale často je jeho důsledkem úbytek tělesné atraktivity. Postoj k vlastnímu stárnutí může být různý. V tělesné oblasti dovede organismus dobře hospodařit se svými silami, ale přesto se již objevují postupné změny, např. šedivější vlasy, začínají více vypadávat, chrup se opotřebovává, svaly slábnou. Po 40. roce se ztrácí pružnost čočky. V biofyziologické sféře hraje v tomto období nejdůležitější úlohu hormonální systém, který tvoří základ tělesné funkční zdatnosti a životní dynamiky. S postupujícím věkem však roste sklon k ukládání podkožního tuku, čímž se tělesná hmotnost se zvyšuje. Mnohé z těchto znaků mohou být podmíněny dědičně, rodově, rasově, nedostatkem vitamínů, pohybu.

Velké pracovní vypětí může vyvolávat neurózy, vysoký krevní tlak či jiné příznaky civilizačních chorob. (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI

Psychologové se shodují v tom, že je velmi těžké definovat typické znaky tohoto období. Po stránce psychické je člověk stále ještě výkonný. Jisté znaky stárnutí se začínají projevovat v oblasti pocíťování a vnímání. Paměť a učení se v podstatě udržují na předchozí úrovni, postupně se prodlužuje délka doby učení (kolem 30. roku) a kolem 40. roku se snižuje přesnost učení. Po 50. roce se zvyrazňuje úpadek výkonu jak po stránce přesnosti, tak i rychlosti. Průběh učení závisí hlavně na povaze učebního materiálu a na motivaci učícího se.

Postupně se **zhoršuje mechanická paměť**, čímž se snižuje schopnost doslovného učení, paměť slovně logická se udržuje na stále na vysoké úrovni. V myšlení dobře využívá svých vědomostí a zkušeností, myšlení je trvalejší a pevnější.

Je typická nastupující zdrženlivost v rozhodování a zpomalení tempa při řešení nových problémů. Větší zdrženlivost je podmíněna enormním množstvím vědomostí, a tím i větší kritičností a opatrností při formulaci závěrů. (Vágnerová, 2012)

CITOVÁ OBLAST

Po stránce citové jsou dospělí všeobecně vyrovnaní, zdrojem kladných citových vztahů jsou uspořádané rodinné poměry, vyhovující povolání, postup v zaměstnání a dobré mezilidské vztahy na pracovišti. (Vágnerová, 2012)

MIMOPROFESNÍ ZÁJMY

Dochází k přeskupení mimoprofesionálních zájmů a zálib. Dochází k oslabení zájmu o aktivní sport a sportování, zčásti se přesouvá do oblasti pasivní receptivní. Výrazně se zvyšuje zájem o relaxační záliby, jako je čtení knih, časopisů a jiné zábavné literatury, projevuje se více u žen. Výrazná je snaha mnoha středně dospělých žít ve spořádaných harmonických vztazích v rodině, správně vychovávat děti a dobře je připravit pro život. (Vágnerová, 2012)

IDENTITA

Ve středním věku opět ožívá problém vlastní identity, který člověk řešil v adolescenci. Nyní je třeba vlastní identitu přehodnotit a nalézt její novou alternativu, která by byla přijatelná i pro

období stárnutí. Ve středním věku jsou výhodné nabyté zkušenosti, střízlivější a racionálnější postoj, zatímco nevýhodou je omezenost času i možností. Člověk si musí ujasnit, co je pro člověka nejdůležitější (a zároveň alespoň relativně dostupně), a tím svou novou identitu naplnit. Existenciální bilancování zahrnuje i přiznání chyb, které člověk udělal, čtyřicátník je může považovat za závažnější, než ve skutečnosti byly. (Vágnerová, 2012)

Budoucí život je posuzován ve světle hodnocení vlastních možností. Určitý zavedený životní stereotyp navozuje potřebu změny. Člověk středního věku se, podobně jako kdysi v době dospívání, stává introvertnějším, než byl předtím. Ve středním věku má důležitou roli stereotyp. Zažil většinu běžných životních situací a nějak je vyřešil. Vytvořil si určitý životní styl, na který si zvykl. Stereotyp je pohodlný, snadný a předvídatelný. Nepřináší žádnou zátěž nového a nejistého, na druhou stranu nemusí být taková jistota spojena s emočním uspokojením. Člověk může cítit potřebu nových zážitků, potřebu autentického citového vztahu, může se mu zdát, že ani jeho potřeba seberealizace není dostatečným způsobem uspokojována, uvědomuje si, že pohodlí stereotypu zvyšuje riziko zbytečné osobnostní stagnace. Motivace změnit životní stereotyp může být různě silná. Závisí mimo jiné na vzájemném poměru dvou protikladných potřeb: potřeby změny a potřeby jistoty, kterou uspokojuje stabilita a neměnnost. (Vágnerová, 2012)

Alternativy řešení krize středního věku (Vágnerová, 2012)

- Potřeba změny existuje, ale může se projevat jen symbolicky na úrovni uvažování o různých, více či méně dostupných možnostech, ale k uskutečnění jakékoliv změny dojít nemusí. Člověk k ní nenajde dost odvahy ani energie a po určité době na ni rezignuje. Zachování současného stavu je pro něho snadnější, a proto i přijatelnější.
- Potřeba změny nakonec vede k nějakému jednání. Někdy může jít o zkratkovou reakci, která je jen formálním řešením tohoto problému. Tato změna sice rozbíjí stereotyp, ale nová alternativa nemusí mít přijatelnou kvalitu. Takové chování lze interpretovat jako projev moratoria středního věku: člověk volí provizorium, kterým se zbaví zátěže omezujících vazeb a získá čas na přiměřenější řešení.
- Potřeba změny se může projevit pozitivním způsobem, člověk je schopen změnit to, co by mu bránilo v dalším rozvoji. Dobrým řešením je alternativa, která by vyhovovala jeho skutečným potřebám, umožňovala autentický rozvoj jeho osobnosti a nikoho jiného nepoškozovala.
- Negativní řešení obvykle souvisí s pocitem uzavření všech perspektiv a nemožnosti nalézt nějaké přijatelné východisko. Výsledné varianty mohou být různé. Jednou z nich je syndrom vyhoření. Takoví lidé už nejsou schopni aktivně usilovat o autentičtější životní styl. Mají spíše tendenci reagovat projevy rezignace, autodestrukce apod., extrémním řešením je bilanční sebevražda.

Ve středním věku dochází ke změně i v oblasti intimity a generativity.

Mění se potřeba intimity i způsob jejího naplnění, vztah k partnerovi je jiný, než bývat dříve, čtyřicátník od něj očekává něco jiného a sám také nabízí poněkud jiné uspokojení než kdysi. Mění se představa žádoucího partnerství. Pro člověka středního věku se stává významné sdílení života než bouřlivý milostný vztah.

Dochází i ke změně generativity. Člověk středního věku má poslední šanci, aby se stal tím, kým by chtěl skutečně být. Na druhé straně přestává být vnější potvrzení jeho dalšího směřování tak důležité, jak bylo dřív. (Vágnerová, 2012)

SOCIÁLNÍ VZTAHY

Sociální zakotvenost člověka středního věku je bohatá, citově diferencovaná. Realizuje se v rodinném životě, pracovním prostředí, v širším veřejném, kulturním, politickém prostředí. Při společné práci vznikají pevné přátelské vazby, vzájemná pomoc charitativní, společenská i respekt a úcta mezi spolupracovníky. Zvyšující se sebedůvěra a sebejistota postupně ústí do změny vztahu k autoritám, v menší respekt k nim a menší závislost na nich. Zvyšuje se tak také kritičnost ke starší generaci, dochází tedy i ke zhoršování sociálních vazeb. (Vágnerová, 2012)

PRACOVNÍ ZAPOJENÍ

Vrchol životních sil i produktivity v práci kolísá u jednotlivců většinou s ohledem na charakter vykonávané práce. Dřívější je všude tam, kde je položen důraz na svalovou práci, rychlost a přesnost, je pozdější tam, kde jde o nahromaděnou zkušenost a využití bohatých získaných znalostí a dovedností (např. u lékařů po 40. nebo i 50. roce věku). Tvůrčí jedinci na základě mnohaletých zkušeností a vědomostí vytvářejí vrcholná díla umělecká, vědecká, technická apod. Lidé středního věku řídí celou společnost, jsou garanty jejích norem a rozhodují o její budoucnosti. Častá je tendence předávat zkušenosti mladším někdy s tendencí až k mentorování. Na kariéru přerušenu mateřstvím navazuje návratem do zaměstnání také mnoho žen. Další rozvoj v profesní roli už nebude přímo úměrný věku, po určitou dobu na něm nebude vůbec záviset. Později tomu bude dokonce naopak: vyšší věk bude na překážku, jeho vliv začne být negativní. Lidé starší 40 let už nejsou pro mnohá profesní role žádoucí. (Vágnerová, 2012)

V době středního věku se částečně mění i postoj k profesní roli.

Proměna vztahu k profesní roli souvisí se změnou psychických potřeb, které by tato role mohla nějakým způsobem uspokojovat. Profesní role by měla především uspokojovat potřebu seberealizace, potvrzovat kvality kompetencí určitého člověka. Formální cíle nejsou už tak významné, jako byly dřív, jako významný je chápán pocit smyslu, užitečnosti a subjektivní hodnoty vlastní práce.

Profesní role je v tomto věku významnou součástí individuální identity. Sebepojetí naopak zatěžuje ztráta profesní role nebo její neúspěšnost. Nízké sebehodnocení, které je důsledkem profesního selhání, se může zafixovat a nepříznivě ovlivňovat vlastní identitu. (Vágnerová, 2012)

PARTNERSTVÍ

Manželství lidí středního věku prochází obdobím někdy dost zásadních změn. Partnerský vztah prošel adaptační a stabilizační fází, v mnoha případech i různými krizemi. Velmi často dochází k disharmonii v intimním erotickém a sexuálním soužití, k žárlivým scénám, drsným rozvratům i rozvodům., které vždy traumatizují nejen partnery, ale i děti.

Pro partnerství je často typický stereotyp, odklon od ideálu, akceptace kompromisu a někdy i rezignace. Manželský vztah by měl být zdrojem citové jistoty a bezpečí, může se stát zdrojem napětí a v krajním případě může vyvolávat i pocity ohrožení. Manželský vztah může narušovat také skutečnost, že každý z partnerů prochází jinými krizemi, resp. prochází sice stejnými vývojovými fázemi, ale v jiné době.

Bilance středního věku vede k přehodnocení významu partnerství. V tomto věku může nabývat na důležitosti potřeba sebepotvrzení vlastní atraktivity v novém partnerství, podporovaná mýtem poslední šance k navázání nového milostného vztahu. (Vágnerová, 2012)

PROMĚNA RODIČOVSKÉ ROLE

V období středního věku se mění obsah rodičovské role. Pro výchovu dětí jsou lidé ve středním věku zralejší a připravenější, mají s dětmi více trpělivosti a věnují jim zpravidla více péče než lidé mladí. To ovšem platí při narození dětí v počátku tohoto období. V období středního věku má člověk poslední možnost zplodit dítě a stát se rodičem. Děti narozené rodičům starším 40 let mívají situaci často těžší – rodiče se na dítě těší, ale mají s ním často už méně trpělivosti, péče o dítě je více vyčerpává, bývají proto podrážděnější anebo (zejména pokud je to jejich vlastní dítě) je jejich výchova až příliš povolná a rozmazlující.

Děti postupně dospívají a začínají se osamostatňovat. Pečovatelská rodičovská role se za těchto okolností stává zbytečnou a rodiče si mohou, resp. musí, zvolit jiný způsob jejího naplnění. V této době se v rodině mění většina rolí a jejich vzájemných vztahů. Nová situace bere rodičům určitá privilegia, která měli od narození dítěte a zvykli si na ně jako na samozřejmost. Nepříjemné pocity, které dospívání vlastních dětí vyvolává, mohou mít různé příčiny:

- Dospívání dětí je jedním ze signálů vlastního stárnutí, které je vývojově komplementární.
- Dospívání dítěte představuje i pro rodiče ztrátu nějakých jistot.
- Je nutně se v nové situaci přijatelně orientovat, přijmout ji emocionálně a změnit své chování.

Dospívajícím dětem se rodiče jeví jako bezbarví a neimponující. Dospívající nedovedou pochopit jejich postoj a ani o to nemají zájem. Rodičovský sklon ke kompromisům a někdy i zvýrazněná potřeba vyhnout se potížím připadají dospívajícím jako důkaz ztráty jejich identity. (Vágnerová, 2012)

PROMĚNA VZTAHU DOSPĚLÝCH K VLASTNÍM RODIČŮM

V době dospělosti prochází určitou proměnou i vztah k vlastním rodičům. Na konci mladé dospělosti se obvykle zafixuje představa o vzájemné rovnocennosti. Rodiče fungují jako symbolická podpora i v době dospělosti. Časem role dospělých dětí a starých rodičů přestávají být rovnocenné a jejich relace ztrácí symetrii. Poprvé v životě získává dospělý člověk ve vztahu ke svým rodičům dominantní postavení, vztah se stává z partnerského ochranným. (Vágnerová, 2012)

10.5 SHRnutí

Střední dospělost je období zhruba od 30—45. let. Střední dospělost je obdobím vrcholu životních sil, maximální produktivity v práci, rození a výchovy dětí i obdobím dosažení osobní zralosti. Je to období ustálení společenských a profesionálních úkolů, tedy období životní stabilizace. Vyznačuje se rovnováhou mezi procesem evoluce a involuce.

U některých jedinců se objevuje i tzv. krize středního věku, která často souvisí s touhou po intenzivním milostném vztahu (mýtus poslední šance, pocit „zavírajících se dveří“, který by přinesl nové citové podněty, potvrdil vlastní kvality, případně nahradil to, co se postrádá ve stávajícím vztahu. Výjimkou nejsou mimomanželské vztahy.

Po stránce psychické je člověk stále ještě výkonný. Jisté znaky stárnutí se začínají projevovat v oblasti pociťování a vnímání. Nyní je třeba vlastní identitu přehodnotit a nalézt její novou alternativu, která by byla přijatelná i pro období stárnutí. Profesionální role je v tomto věku významnou součástí individuální identity. Sebepojetí naopak zatěžuje ztráta profesionální role nebo její neúspěšnost.

10.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Jak prožívají lidé středního věku dosažení předpokládané poloviny vlastního života?
2. Jakou roli zde hraje stereotyp?
3. Jaký význam může mít profesionální role pro člověka středního věku?
4. V čem spočívá riziko proměny partnerského vztahu?
5. Jakým způsobem se mění rodičovská role v období dospívání dětí a v čem spočívají rizika nezvládnutí této změny?
6. Jak se mění vztah k vlastním rodičům?

10.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Na základě prostudování odborné literatury zpracujte téma krize středního věku z různého pohledu. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.
2. Rozvodové situace jsou poměrně častým fenoménem. Zpracujte problematiku rozvodu z hlediska psychického prožívání všech zúčastněných, včetně syndromu zavrženého rodiče. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

10.8 PRO ZÁJEMCE

1. Vyhledejte výzkumy (2 české, 1 zahraniční), které se zabývají krizí středního věku, a popište, případně porovnejte, různé přístupy k řešení. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Zpracujte téma Vývoj vztahu dětí a rodičů v průběhu života na základě studia odborné literatury. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

11 OBDOBÍ STARŠÍ DOSPĚLOSTI

11.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období starší dospělosti je obdobím mezi 45. rokem a tzv. „důchodové zralosti“. Je to období, které pro mnohé znamená vrchol pracovní kariéry, pro mnohé naopak období, které pro ně znamená už jen zhoršování životní situace. V tělesné oblasti se objevují známky stárnutí, zvyšuje se výskyt civilizačních chorob, v psychické oblasti se zhoršuje mechanická paměť, i když paměť logická díky získávaným zkušenostem se může zlepšovat. Postupně se snižuje pružnost myšlení, zhoršuje se koncentrace pozornosti vlivem zvyšující se únavy. Děti se postupně osamostatňují a proměňuje se partnerský stav a jeho naplnění. Většinou se tyto jedinci musí vyrovnat se zhoršením zdravotního i psychického stavu svých rodičů, mnohdy s jejich úmrtím.

11.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat období starší dospělosti
- vlastními slovy vysvětlit pojmy generativity a uvést ji do kontextu života rodinného i pracovního
- popsat kognitivní schopnosti staršího dospělého
- vysvětlit podstatu proměn, jakými prochází partnerský a rodinný život starších dospělých
- popsat proměny vztahu mezi stárnoucími lidmi a jejich rodiči a dopad úmrtí rodiče na psychiku.

11.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Generativita x stagnace, zpomalení základních funkcí organismu, úbytek životní energie, projevy involučních změn, menopauza, andropauza, chronické choroby, horší vstřípivost a výbavnost paměti, snížená flexibilita, výkyvy pozornosti, zhoršení krátkodobé paměti, pomalejší reakce, zhoršená efektivnost mechanického učení, fluidní inteligence je zranitelnější, krystalická inteligence je trvanlivější a může se dále rozvíjet; uzavírání profesní kariéry, rodina - fáze disperze, fáze prázdného hnízda, fáze přečpaného hnízda; prarodičovská role, shovívavě pečovatelský postoj, sendvičová generace.

11.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Věk 45 – 60 / 65 let je obdobím mezi vrcholnou mužností a ženskostí a stářím. Věk 50 let je považován za jakýsi mezník, který s definitivní platností potvrzuje počátek stárnutí. Změny vedou ke zvýšení nejistoty a obav ze selhání, narušují sebehodnocení a nějakým způsobem mění postoj k sobě samému. Člověk se musí vyrovnávat s postupným úbytkem svých kompetencí a naučit se odhadovat svoje aktuální možnosti. Podle E. Eriksona je třeba nahlížet na specifičnost uvažování stárnoucích dospělých lidí z hlediska jejich potřeby generativity. Tito lidé mají tendenci uchovat a uplatnit svou zkušenost, kterou chtějí předat další generaci, aby jí tím pomohli a prokázat i tak své kompetence. Vyrovnat se s rolí důchodce je snazší, jestliže se

člověk během dospělého a hlavně pozdně dospělého věku na aktivní stárnutí připravoval a neuchyloval se pouze k pasivnímu odpočinku. Bohaté zájmy realizované již dříve a přizpůsobované pozdějšímu věku jsou jedním z hlavních předpokladů úspěšného stárnutí. (Vágnerová, 2012)

TĚLESNÉ ZMĚNY

Pro toto období je typické zpomalení základních funkcí organismu, úbytek životní energie, projevy involučních změn. Začínají se projevovat různými drobnými potížemi, avšak změny nejsou ještě příliš velké. Člověk je však schopen kompenzovat tento úbytek některými schopnostmi, mnohaletými zkušenostmi, hospodárným rozložením sil, zvýšeným úsilím apod. V důsledku toho si může jedinec i ve starším věku udržet poměrně vysokou výkonnost.

Končí reprodukční období, tj. schopnost plodit a rodit potomstvo a začíná období menopauzy (přechodu) u žen, u mužů andropauzy (asi o pět až deset let později). Průměrným věkem nástupu menopauzy u našich žen je 45. až 50. rok.

Dochází ke zhoršování akomodační schopnosti oka, k tzv. presbyopii. Mění se i kvalita sluchového vnímání, člověk přestává dobře slyšet zejména vysoké tóny. Z toho důvodu je více zatížena pozornost a naslouchání řeči druhých se stává namáhavějším.

Klesá tělesná síla a pohybová koordinace, zpomaluje se rychlost a pohotovost reakcí.

Stále častěji se objevují různé zdravotní potíže, zpomalená činnost se projevuje u žláz s vnitřní sekrecí, což vede k funkčním změnám některých orgánů, objevují se např. poruchy vegetativního nervstva, krevního oběhu, atrofie svalstva, osteoporóza, ztráta některých zubů, kůže ztrácí pružnost, vysychá, objevuje se zvýšená pigmentace, zpomaluje se chůze. Mnozí lidé jsou v tomto věku postiženi některou chronickou chorobou (diabetes, hypertenze, artritida apod.). (Vágnerová, 2012)

KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI

Kognitivní schopnosti jsou na vysoké úrovni, myšlení už není tak rychlé, pružné a vynalézavé. Zhoršuje se paměť (zapomínají se jména, obličejové tváře lidí, hůře se pamatují nové informace), zpomaluje se učení, lidé setrvávají na svých zvyklostech. Starší člověk se hůře učí, protože se rychleji unaví a obtížněji se na učení koncentruje. S únavou souvisí jak problém vstřípení do paměti, tak i vybavení. Starší člověk si musí učení jinak zorganizovat, je třeba počítat delším časovým limitem. (Vágnerová, 2012)

V 50 letech se zpravidla ještě nemění schopnosti, ale může se měnit aktuální výkon, resp. může alespoň kolísat. Riziko zhoršení kognitivních funkcí závisí na dědičných dispozicích, osobnostních faktorech i mnoha vnějších vlivech. Důležitý je postoj člověka k řešení problémů, jeho důvěra ve vlastní schopnosti. Zkušenější člověk nebývá jednostranný a neulpívá formální logice, uvažuje o určitém problému komplexně, v celém jeho kontextu. Lidé tohoto věku navíc řeší běžné problémy automaticky, a proto rychleji, už nad nimi nepotřebují uvažovat. Dovedou při interpretaci a řešení aktuálních problémů využívat minulé zkušenosti. Vědí, že může existovat více variant, které jsou přijatelné a mohly by za určitých okolností platit. Starší člověk je méně radikální, přijaté řešení nemusí být jednoznačné. Starší lidé už neulpívají na hledání absolutní pravdy a připouštějí relativitu platnosti různých závěrů.

Úbytek výkonu ovlivňuje zejména snížená flexibilita, výkyvy pozornosti a krátkodobé paměti, pomalejší re-akce a zhoršená efektivnost mechanického učení. V období stárnutí jde dost často

spíše o změnu v oblasti sebedůvěry než o úbytek kompetencí, strach ze selhání zvyšuje riziko zhoršení výkonu. (Vágnerová, 2012)

Vývojově podmíněné změny nepostihují všechny složky inteligence ve stejné míře; vrozená intelektová kapacita, nazývaná fluidní inteligence, je zranitelnější a ubývá rychleji. Krystalická inteligence, tj. schopnost uchovávat a používat naučené způsoby řešení určitých situací, je trvanlivější a může se dokonce dále rozvíjet. (Vágnerová, 2012)

PROFESNÍ ROLE

Období starší dospělosti je fází postupného uzavírání profesní kariéry. Člověk tohoto věku svou celoživotní profesní roli určitým způsobem bilancuje. Postoj k profesi je ovlivňován charakterem práce.

Starší pracovník dosahuje lepších výsledků, když pracuje svým tempem místo rychlostí vynucenou pracovním programem nebo pásovou výrobou. Rozdíl mezi optimálním a maximálním výkonem je u starších zpravidla menší než u mladších, ale dospělí podávají dobrý výkon tam, kde mají motivaci, kde mohou plně využít svých schopností. Starší jedinci pracují lépe tam, kde mohou využívat svých zkušeností, než tam, kde se musejí učit novým dovednostem. Pokud je nový výcvik nezbytný má být postupný, má dovolovat aktivní procvičování, má se využívat všech pomůcek, instrukcí, má se poskytovat zpětná vazba o výsledcích pracovního výkonu a dosahovaných pokrocích. V době, kdy se přibližuje konec profesní kariéry a s tím spojený odchod do důchodu, se obvykle mění i vztah k profesi a její subjektivní význam.

Akcentovaný postoj k profesní roli se projevuje nadměrným pracovním úsilím, takový člověk se může stát až workoholikem. Jeho vztah k pracovní činnosti má až nutkavý charakter. Je tak závislý na své práci, že nedokáže odpočívat, nemá jiné zájmy a nejsou pro něj významné jiná hodnoty. Takový postoj bývá velmi často důsledkem potřeby kompenzovat neuspokojení v jiné oblasti. Práce se stává prostředkem náhradního uspokojení u těch lidí, kteří v ní byli i předtím alespoň relativně úspěšní.

Vyzrálý postoj k profesní roli se projevuje nadhledem, omezením ambicí, akceptací dosažené úrovně jako definitivní, tendencí šetřit síly a přistupovat k práci bez tenze. Tito lidé bývají klidnější a vyrovnanější. Takový postoj svědčí o určitém završení jedné fáze generativity, kdy člověk předává mladším lidem svoje zkušenosti a podporuje jejich rozvoj, i když sám už o sebeprosazení neusiluje.

Vyhoření se projevuje ztrátou důvěry ve své schopnosti i pocitu smyslu plnosti vlastní práce. Postihuje především pracovníky v těch profesích, které jsou sociálně zaměřeny. Dlouholetá osobní investice může vést k vyčerpání sil, člověk je frustrován neschopností dosáhnout žádoucích výsledků. Dlouhotrvající rozpor mezi vlastním úsilím a subjektivně neuspokojivými výsledky vede k vyhasnutí a k lhostejnosti k vlastní práci. (Vágnerová, 2012)

PARTNERSKÝ VZTAH

Partnerský vztah stárnoucích manželů ovlivňují různé, vývojově podmíněné změny. Projevuje se zde proměna v chápání intimity a generativity, různé změny zdravotního stavu, osobnosti i rodinné konstelace, jako je např. osamostatnění dospělých dětí. V období mezi 45 a 50 lety

dochází k významné změně ve složení rodiny. Děti dospívají, odcházejí a rodiče zůstávají sami. V této době se rodina dostává do tzv. fáze prázdného hnízda.

LZE VYSLEDOVAT TŘI TYPY MANŽELSTVÍ:

1. první skupina manželství: vztah se po dlouhé době stává navyklým, neutrálním způsobem soužití dvou lidí, kteří spolu zůstávají z pohodlnosti a své role vykonávají ze zvyku. Oba se příliš dobře znají, smířili se se svými zvláštnostmi, nemají si již nic důležitého říci, každý si sám dál žije po svém.
2. druhá skupina manželství je poznamenána konfliktem, vzniklým ze vzdoru namířeného proti známým poklesu sil a ohlašujícího se stárnutí. Silný, prudký, náhlý cit může vést k sexuálnímu dobrodružství, při němž zůstane manželství zachováno, jindy je rozvod projevem úsilí „začít život znovu, dokud ještě zbývá nějaký čas“.
3. do třetí kategorie patří ta manželství, které překonaly všednost a omrzelost obyčejných dnů, které odolaly pokusu nacházet uspokojování v mimo-manželských vztazích nebo v novém manželství. Ale ani tato manželství nejsou bez problémová, ale potíže, které se týkají jejich vzájemných vztahů, jsou nakonec uspokojivě vyřešeny a manželství z nich vychází jako by posíleno.

Rozvedení či ovdovělí lidé tohoto věku řeší problém případného nového partnera. Pokud se rozhodnou zkusit nový partnerský vztah, jejich očekávání je rovněž odlišné od představ mladších lidí. Mnozí stárnoucí lidé už nehledají partnera k trvalému soužití, dávají přednost alternativě stabilního přítele, s nímž by trávili volný čas, jezdili na dovolenou apod. (Vágnerová, 2012)

VÝVOJ OSOBNOSTI A ZMĚNY ROLÍ V OBDOBÍ STÁRNUTÍ

Dochází k celkovému snížení životní dynamiky, ubývá impulsivnosti, takže i cholerické typy jeví větší umírněnost a rozvahu. Celková životní zralost ovlivňuje charakter, který je plně ustálený a vyhraněný. Mění se i postoj k různým kompetencím a hodnotám. Stárnoucí lidé si sami uvědomují, že se mění také některé jejich osobnostní vlastnosti. (Vágnerová, 2012)

POSTOJE STÁRNOUCÍCH RODIČŮ K VLASTNÍM DOSPĚLÝM DĚTEM

Fázi expanze, kterou procházela malá rodina s rodiči se a dorůstajícími dětmi, vystřídá fáze disperze, kdy se jedno dítě po druhém začíná z domova vytrácet až po fázi nezávislosti, kdy zůstanou rodiče sami. Rodiče tuto fázi obvykle prožívají ambivalentně. Na jedné straně jsou svobodnější, nemají tolik povinností, ale na druhé straně se mohou cítit osaměle. Po odchodu dětí mohou přechodně pociťovat prázdnotu, někdy dokonce i ztrátu životního smyslu. V této době se mohou ve značné míře změnit rodinné vztahy. Mohou se obnovit odkládané a neřešené problémy, zejména ve vztahu mezi oběma rodiči.

Partnerství vlastních dětí je posuzováno z hlediska zkušeností a preferencí stárnoucí generace. Mnohdy se zde projevuje i mechanismus projekce, člověk pohlíží na partnera svého dítěte, jako by si ho vybíral sám. Určitý význam má potřeba uchovat si citový vztah s vlastním, byť již dospělým dítětem. Z tohoto hlediska je jeho partner — ať už má jakoukoliv kvalitu — chápán jako konkurence. Nyní to bude on, kdo získá privilegované postavení, a bude sdílet nejmimnější prožitky. V této roli vlastní rodič už nikdy nebude, jeho dítě mu už nikdy nebude

bezvýhradně patřit, a on pro ně nebude nejvýznamnější bytostí. Je to tak v pořádku, odpovídá to normálnímu vývoji, ale racionální souhlas ještě neznamená, že je to pro rodiče snadné emocionálně. Uzavřením manželství získá partnerský vztah mladých lidí jinou kvalitu a v závislosti na tom se někdy mění i postoje rodičů.

společně soužití mladých manželů (resp. rodiny) s rodiči jednoho z nich bývá označováno jako fáze přečpaného hnízda (Ginn a Arker, 1994). Tento způsob života zvyšuje napětí a riziko konfliktů. Potřeby obou generací jsou v mnoha směrech rozdílné, a proto je společné soužití stresující.

Prarodičovská role se stává součástí identity jedince. Roli prarodiče člověk získává, aniž by sám mohl její vznik nějak ovlivnit. Prarodičovská role je jednou z těch, které potvrzují vlastní stárnutí. Z toho důvodu může být akceptována i s negativními nebo ambivalentními pocity. Vnuče může mít pro prarodiče jinou, často větší hodnotu, než pro ně měly vlastní děti.

Prarodičovská role má několik typických znaků: posouvá generační příslušnost jedince, nepřináší přímou zodpovědnost a jednoznačně vyjádřenou povinnost k narozenému vnučeti, potvrzuje „normalitu“ rodiny, protože splňuje určitá sociální očekávání, vnuče uspokojuje mnoho psychických potřeb prarodiče, plně jej akceptuje, vyjadřuje mu jednoznačnou citovou náklonnost, má téměř vždycky radost z jeho přítomnosti a obdivuje jej za to, co všechno umí. (Takový vztah už k němu nikdo jiný nemá a mít nebude).

Role prarodiče mění vztah s vlastním dítětem, které se stalo rodičem. Prarodič ztrácí další ze znaků své sociální nadřazenosti. Jeho dítě se rovněž stalo rodičem a získalo tak vyšší sociální status.

Vztah stárnoucích lidí k vlastním rodičům bývá v této době stabilizovaný, klidný, až stereotypní, postupně dochází ke zvětšování asymetrie mezi oběma generacemi. Staří rodiče se stávají závislými, a tím i podřízenými svým vlastním dětem. Často je třeba se vzdát zafixované představy o kompetencích svého rodiče, akceptovat je. V jeho současném stavu a zaujmout vůči němu shovívavě pečovatelský postoj.

Generace stárnoucích lidí je označována jako sendvičová, protože je pod tlakem požadavků obou krajních generací. Pomoc střední generace vyžadují jak dospělé děti, tak staří rodiče (Seifert et al 1997). Všichni ji považují za samozřejmou, počítají s ní a nejsou schopni resp. ochotni, brát v úvahu reálné možnosti stárnoucího dospělého. (Vágnerová, 2012)

11.5 SHRNU TÍ

Obdobím starší dospělosti označujeme období od 45 let do odchodu do důchodu, tedy do 60 / 65 let. Je to období generativity, která je spojena s potřebou osobního rozvoje (v profesní roli i v rodině). Potvrzení generativity má velký význam pro budoucnost, že se stává součástí kontinuity společenského vývoje. Pokud je tato zkušenost něčím přínosná, zvyšuje pocit hodnoty stárnoucího člověka. Dochází k celkovému snížení životní dynamiky, ubývá impulsivnosti, takže i cholerické typy jeví větší umírněnost a rozvahu. Celková životní zralost ovlivňuje charakter, který je plně ustálený a vyhraněný. Mění se i postoje k různým kompetencím a hodnotám. Stárnoucí lidé si sami uvědomují, že se mění také některé jejich osobnostní vlastnosti. Přicházejí však změny tělesné i kognitivní. Kognitivní schopnosti jsou na vysoké úrovni, myšlení už není tak rychlé, pružné a vynalézavé. Slábne paměť (zapomínají se jména, obličejové tváře lidí, hůře se pamatují nové informace), zpomaluje se učení, lidé setrvávají na svých

zvyklostech. Riziko zhoršení kognitivních funkcí závisí na dědičných dispozicích, osobnostních faktorech i mnoha vnějších vlivech. Období starší dospělosti je fází postupného uzavírání profesní kariéry. Člověk tohoto věku svou celoživotní profesní roli určitým způsobem bilancuje. V tomto období přijímá většina jedinců také roli prarodiče, která se stává součástí identity jedince. Prarodičovská role posouvá generační příslušnost jedince, nepřináší přímou zodpovědnost a jednoznačně vyjádřenou povinnost k narozenému vnoučeti, potvrzuje „normalitu“ rodiny, protože splňuje určitá sociální očekávání, vnouče uspokojuje mnoho psychických potřeb prarodiče, plně jej akceptuje, vyjadřuje mu jednoznačnou citovou náklonnost, má téměř vždycky radost z jeho přítomnosti a obdivuje jej za to, co všechno umí.

11.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. K jakým zásadním změnám dochází v somatické oblasti a jak se odrážejí v psychice člověka?
2. Popište kognitivní schopnosti staršího dospělého.
3. Jaké podmínky by měly být vytvořeny pro zaměstnance – staršího dospělého, aby byl schopen svoji práci vykonávat co nejlépe?
4. Jakými proměnami prochází partnerský a rodinný život těchto lidí?
5. Popište změnu vztahu mezi stárnoucími lidmi a jejich rodiči a dopad úmrtí rodiče na psychiku.

11.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Na základě studia popište různé způsoby chování prarodičů. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.
2. Na základě studia popište různé způsoby chování prarodičů v situacích rozvodu. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázuje.

11.8 PRO ZÁJEMCE

1. Zpracujte seminární práci na téma „Jak a proč se rodí přátelství“. Popište zde vývoj sociálních vazeb napříč všemi věkovými skupinami od batolete až po stáří. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Zpracujte seminární práci na téma „Kvalita manželského vztahu“. Popište zde vývoj partnerského vztahu napříč adolescencí, dospělostí a stářím. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)

12 OBDOBÍ STÁŘÍ

12.1 RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Období stárnutí a stáří je definováno různými autory různě. Všechny periodizace odlišují minimálně dvě etapy stáří, a to rané a pozdní. Proces stárnutí je přirozený a biologicky zákonitý proces postupného zhoršování adaptačních schopností, ubývajících funkčních rezerv organismu. Stárnutí je přechodová vývojová perioda mezi dospělostí a stářím, přičemž strukturální a funkční změny v něm vzniklé jsou regresivní, nevratné a neopakují se. Stárnutí tedy představuje neodvratný fyziologický děj, který je cestou do stáří. Stáří (sénium) je označení posledních etap ontogenetického vývoje člověka. Na charakteru stáří se podílí řada faktorů, např. zdravotní stav, životní styl, vlivy sociálně ekonomické a psychické. Existuje řada psychologických teorií, které se snaží vysvětlit probíhající změny, či spíše završení všech životních etap.

12.2 CÍLE KAPITOLY

Po prostudování kapitoly bude student umět:

- obecně popsat typické znaky stáří
- vysvětlit pojmy generační kontinuita, polymorbidita, reminiscence
- popsat proměnu emocionality v období stáří
- vlastními slovy vysvětlit období stáří podle psychologických teorií.

12.3 KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Generační kontinuita, primárně a sekundárně podmíněné stárnutí, polymorbidita, biologické faktory (strukturální a funkční změny mozku), kognitivní kapacita klesá, zpomalení poznávacích procesů a prodloužení reakčních časů, poruchy v distribuci, koncentraci a rozdělování pozornosti, zhoršování i dlouhodobé paměti, reminiscence, zhoršení fluidní i krystalické inteligence u pravého stáří, zklidnění emočního prožívání, odchod do důchodu, umístění v instituci, ztráta soběstačnosti, úmrtí partnera, vyrovnávání se se smrtí.

12.4 VÝKLADOVÁ ČÁST

Příhoda (1974) považuje za stáří období od 60 let, které člení do tří fází:

- časně stáří (stárnutí, senescence): 60-74 let
- vlastní stáří (kmetství, sénium): 75-89 let
- dlouhověkost (patriarchum): 90 let a výše.

Švancara (1983) rozlišuje také tři etapy, a to stárnutí (od 45 let), stáří (od 65 let) a vysoký věk (od 75 let výše).

Haškovcová (1990) chápe vyzrálé stáří jako tzv. pokročilý věk, který trvá od 75 do 89 let. Současně poukazuje na fakt, že společnost pokládá za starého toho člověka, který má vzhledem ke svému věku nárok na starobní důchod.

Periodizace kalendářního stáří dle WHO

60 – 74 let: rané stáří (počínající stáří, stárnutí); počátek stáří 65 let

75 – 89 let: vlastní stáří (pokročilý, vysoký věk);

75 let tzv. uzlový ontogenetický bod

90 let a více: dlouhověkost (Říčan, 2004, str. 332)

STÁŘÍ VE VYBRANÝCH PSYCHOLOGICKÝCH VÝVOJOVÝCH TEORIÍCH TEORIE ŽIVOTNÍCH ETAP E. ERIKSONA

Podle teorie osmi věků člověka je stáří obdobím poslední životní etapy. Jejím hlavním vývojovým úkolem je dosažení osobní integrity, integrity „já“, která se projeví přijetím vlastního života. V případě, že člověk nenaplnil vývojové úkoly předchozích etap, že má pocit, že ještě neodvedl dost práce, nenaplnil dostatečně nebo správně vztahy, zažívá pocit zoufalství a strach ze smrti. Splněním posledního vývojového úkolu je podle Eriksona dosažení ctnosti „moudrost“, která neznamená pouze vyvrcholení poslední fáze života, ale celého vývojového cyklu.

TEORIE VÝVOJOVÝCH ÚKOLŮ R. J. HAVIGHURSTA

R. J. Havighurst se ve své teorii také opírá o plnění vývojových úkolů, přičemž vývoj člověka závisí na způsobu, jak se s nimi vyrovná. Vývojovým úkolem je každá situace, která v životě člověka přináší nějaký rozpor, nějakou krizi. Nesprávné nebo nedostatečné řešení vede k nespokojenosti a problémům v plnění dalších úloh, v životní spokojenosti. Podle Havighursta (in Tavel, 2009, s. 23) v etapě života po 60. roce věku nalezneme tato vývojová období:

- přizpůsobení se úbytku fyzické síly a zdraví
- přizpůsobení se důchodu a redukovanému příjmu
- přizpůsobení se smrti partnera
- přijetí a zařazení se do věkově přiměřené skupiny
- přijetí a pružné přizpůsobení se nové sociální roli
- příprava na smrt.

ANALYTICKÁ TEORIE C. G. JUNGA

Jung (podle Vágnerová, 2007) chápe stáří jako výsledek procesu *individuace*. Cílem první poloviny života je zplození potomstva, jeho ekonomické zajištění a budování sociálního postavení ve společnosti. Poté nastupuje proces *individuace*, který se odehrává v druhé polovině života a jehož cílem je, aby se člověk stal tím, kým skutečně je. Stárnoucí člověk by se měl soustředit na rozvoj sebe sama, měl by především pochopit, jaké je jeho místo ve společnosti. *Individuace* je procesem *diferenciace*, má se projevit zvláštnost člověka, jeho jedinečnost, měl by přijmout sebe sama, a to včetně svých možností i obtíží.

TEORIE OSOBNÍ POHODY C. RYFFOVÉ

Tradiční vývojové teorie v posledních dvaceti letech rozšiřují nové koncepty, které zdůrazňují, že člověk se stárnutím stává zralejší a moudřejší. Příkladem je Carol Ryffová, která vychází z teorií stadiálního vývoje osobnosti Erika Eriksona, teorií základních životních tendencí Charlotty Bühlerové a koncepcí zralosti Gordona Allporta, *individuace* Carla Gustava Junga a

sebeaktualizace humanistických psychologů. Podle Ryffové (2006) je pro zdraví a další rozvoj ve stáří nevyhnutelné splnit pět základních podmínek:

- sebeakceptace, sebepřijetí (self-acceptance): pozitivní hodnocení sebe a vlastního života
- pozitivní vztahy s druhými (positive relations with others)
- autonomie, pocit či vědomí vlastního sebeurčení
- mít kontrolu nad prostředím (environmental mastery), schopnost efektivně organizovat vlastní život a zvládat vnější, okolní svět
- mít smysl života (purpose in life), přesvědčení že život má účel a cíl.

12.4.1 Tělesné změny

Hartl, Hartlová (2004, s. 561) primární stárnutí vztahují k fyziologickému stavu, jehož základem jsou genetické dispozice. *„Dědičné předpoklady jsou pouze jedním z faktorů, které mohou ovlivnit rychlost a kvalitu stárnutí. DNA, která je nositelem genetické informace, ovlivňuje proces stárnutí jak prostřednictvím mutací, tak v rámci svých standardních funkcí. Tento proces je regulován na úrovni DNA, jde o mechanismus tzv. genetických hodin. To znamená, že po určité době se aktivují geny, které mají vliv na průběh stárnutí.“* (Vágnerová, 2007, s. 311). Podle Gregora (1990) zahrnuje fyziologické stárnutí opotřebování orgánů, zpomalený metabolismus a pokles biologických adaptačních mechanismů. Mühlpachr a Staníček (2001) uvádějí, že podstatou změn organismu ve stáří je zvláště úbytek vápníku v kostech, atrofie svalů, úbytek nervových buněk a vláken, ztráta pružnosti cév, atrofické změny na plicích, atrofie jater, sleziny a ledvin, opotřebování a ztráta chrupu, atrofie kůže s poklesem pružnosti a úbytkem potních žláz, zpomalení hojení, snížení imunity a mnoho dalších změn. Období stáří s sebou tedy přináší celkové zhoršení zdravotního stavu, *„což je reflektováno prostřednictvím prožitků těla, jeho vzhledu, funkčnosti a problematičnosti při jeho používání a prociťování při pohybu. Zdraví je v tomto věku interpretováno jako zachování soběstačnosti, nikoli neexistencí choroby. Řada nemocí je chronická, obvyklá je polymorbidita (současný výskyt několika chorob).“* (Hátlová, 2010, s. 13)

Nejvýraznější tělesné změny stárnoucího organismu postihují pohybový aparát, což se projevuje především ve změnách postoje a chůze. Svaly postupně atrofují, snižuje se počet svalových vláken, svaly ztrácejí na pružnosti, mohutnosti, síle a vytrvalosti. Díky snižování počtu červených svalových vláken se objevují problémy v pohybech vyžadujících jemnou koordinaci. Postupně dochází k omezování kloubní pohyblivosti, opěrné oblasti kostí se rozrušují, kolem a uvnitř kloubů se tvoří kostní výrůstky (osteofyty) a poškozují se chrupavka. Ochabování kloubů bývá později důvodem vzniku artrózy. Mnoho seniorů si stěžuje právě na „ztuhlost“ kloubů. Věkem se postupně zužuje průměr kostí, které jsou více porézní a křehčí, proto jsou snadno náchylné ke zlomeninám. Úbytek minerálních látek má dopad i na držení těla, rovnováhu, chůze se zpomaluje, krok se zkracuje. Páteř se zkracuje až o pět centimetrů, hrudní koš ztrácí na objemu, čímž se snižuje i dýchací kapacita. (Dessaintová, 1999, Švancara, 1983, Křivohlavý, 2002).

Další změny bývají také v oblasti kardiovaskulárního systému, poškozeny bývají především cévy, snižuje se průtok krve všemi orgány, vzniká následně např. arterioskleróza, ateroskleróza nebo hypertenze. Je snižená vitalita tkání a zpomalené hojení. Stárnutí má vliv na dýchání, klesá vitální kapacita plic, hrudník klesá, zvyšuje se náročnost fyzické práce. Snižovaná funkce

dýchacího ústrojí může vést k hypoxii. Změny postihují také trávicí systém (ztráta chrupu, motilita trávicí trubice, zácpy), může se rozvinout např. dyspeptický syndrom nebo zácpy. U seniorů se v důsledku stárnutí objevuje také snížená imunita a zvýšená tvorba autoprotilátek. Dále dochází ke změnám v regulaci tělesné teploty (zimomřivost, snížení adaptace na změny teploty); mění se činnost žláz s vnitřní sekrecí (snížení produkce růstového hormonu, poruchy štítné žlázy); zhoršuje se i vylučovací systém (poruchy funkce močového měchýře, pokles filtrace a očišťování ledvin), zhoršují se adaptační schopnosti organismu a odolnost vůči zátěži. (Švancara, 1983, Křivohlavý, 2002, Dessaintová, 1999, Hátlová, 2010).

Někteří badatelé tvrdí, že u starších lidí je zvýšený práh citlivosti na bolest, tj. starší lidé jsou údajně schopni snášet intenzivnější podněty, aniž by je vnímali jako bolestivé. Může to však být způsobeno i tím, že bolest je u starého člověka přítomna prakticky pořád a proto ji nelze opomíjet při diagnostice a případné léčbě psychických změn (Křivohlavý, 2002).

Involuční změny ve smyslovém vnímání

Postupně klesá výkonnost všech smyslových orgánů, zvláště zhoršování sluchové a zrakové percepce, které ovlivňuje výkon při některých pracovních činnostech, může ztěžovat komunikaci s okolím, zvyšovat riziko úrazů.

U zrakového vnímání se zhoršuje ostrost vidění zvláště do blízka zhoršující se schopností čočky akomodovat, což začíná působit potíže už po 40. až 45. roku věku - vzniká tzv. presbyopie (vetchozrakost, tzv. stařecká dalekozrakost). Zhoršuje se i vnímání intenzity světla, starší lidé vidí pouze intenzivnější světlo z důvodu snížení maximální velikosti zornice. Postupně se snižuje také schopnost adaptace oka na vidění za šera. Mění se i vnímání barev, starší lidé vidí v nažloutlejších odstínech a zelenou, modrou a fialovou barvu rozlišují obtížněji. Příčinu je třeba hledat ve změnách nervového systému. U lidí starších 75 let se výrazněji zhoršuje periferní vidění, tedy zužuje se zorné pole. Mezi nejčastější příčiny problémů se zrakem patří šedý zákal (katarakta – čočky přestávají propouštět světlo), zelený zákal (glaukom – v očních bulvách se vytváří nadměrné množství nitroočního moku, který tlakem postupně poškozuje nervové a receptorové buňky) a degenerace maculy („žlutá skvrna“ na sítnici, která se vyznačuje nejvyšší ostrostití vidění, degeneruje). Zhoršené zrakové vnímání má dopad na zhoršenou schopnost rozlišování předmětů, nedokonalý odhad vzdálenosti, což může mít za následek horší plynulost a koordinovanost pohybů a s tím i související snížení rychlosti a bezpečnosti. (Stuart-Hamilton, 1999, Langmeier, 2006, Pacovský, Heřmanová, 1981)

Sluchové vnímání se také začíná postupně zhoršovat již v průběhu dospělosti. Na zhoršování sluchu má vliv kromě vlastního stárnutí také prostředí, ve kterém se jedinec vyskytuje. Vážnější problémy postihují střední ucho. Kosti středního ucha, tedy kladívko, kovádlíka a třmínek v důsledku zvápnění či artrózy často tvrdnou, což má vliv na přenos zvuku. Nejrozšířenějším typem oslabení sluchu u starých lidí je presbyakuze (nedoslýchavost stárnoucích), kdy dochází k výraznějšímu zhoršení vnímání zvuků o vysokých frekvencích. Postupně se zhoršuje také slyšení tónů střední i hluboké frekvence. Snižuje se vnímatelnost zvukových signálů, řeči a hudby. Senioři si často stěžují na tinnitus, ušní šelesty (známo jako „zvonění v uších“, což je však nepřesné). Ušní šelesty jsou sluchové vjemy bez signálního významu, nepocházejí z akustického podnětu v zevním prostředí, ale vznikají v samém sluchovém analyzátoru, popřípadě v jeho okolí. Tyto proměny sluchového vnímání způsobuje zhoršení odhadu

vzdálenosti a směru, odkud zvukový signál vychází, čímž může být ohrožena jistota v pohybu a bezpečnost v prostoru. (Stuart-Hamilton, 1999, Langmeier, 2006, Pacovský, Heřmanová, 1981, Hátlová, 2010)

V oblasti chuti badatelé nemají jednotný názor na míru, v jaké stárnutí ovlivňuje citlivost na hořkou, kyselou, slanou a sladkou chuť. Podle Hátlové (2010) ubývá chuťových pohárků. Někteří odborníci tvrdí, že citlivost na hořkou chuť s věkem stoupá. Jiní naopak, že citlivost na hořké a slané chutě klesá, u chutí na sladké a kyselé nezaznamenali žádné změny. Nedostatek chuťových zpětných vazeb zhoršuje předchozí kvalitu vytváření a konzumace pokrmů. Právě tato schopnost byla u mnohých vizitkou jejich dovednosti a následně sociálního postavení, takže zhoršení schopnosti nesou psychicky velmi těžce.

Čich je na tom pravděpodobně lépe, neboť u zdravých lidí s věkem podstatně neslábne, u nemocných starých lidí je však jeho slábnutí citelné. (Stuart-Hamilton, 1999, Langmeier, 2006, Pacovský, Heřmanová, 1981)

Ubývá také jemnosti hmatu, senioři popisují tzv. otupený pocit. Snižuje se počet tělísek pro pocitování tlaku a bolesti, snižují se tepelné rozlišovací schopnosti. Stárnoucí lidé mají vyšší hmatový práh citlivosti, to znamená, že je třeba větší stimulace kůže, aby byl dotek registrován. Podobně klesá citlivost na teplotu předmětů. Tyto změny však nemusí být výrazné. (Stuart-Hamilton, 1999, Langmeier, 2006, Pacovský, Heřmanová, 1981)

12.4.2 Kognitivní proměny

Mühlpachr a Staníček (2001, s. 16) chápou psychickou involuci jako „demontáž osobnosti“. Člověk postupně může ztrácet vztah k určitým osobám, hodnotám, zálibám, ideálům, cílům osobním i nadosobním.

Proces stárnutí je ovlivňován strukturálními a funkčními změnami, kterým podléhá mozek, což se projeví zvláště v psychické oblasti. Dochází k úbytku mozkové tkáně díky zmenšování neuronů, čímž klesá hmotnost mozku, tloušťka mozkové kůry, dochází k rozšíření rýh a svařování závitů, zvyšuje se objem mozkových komor. Tento úbytek mozkové hmoty je úměrný narušení funkcí, které příslušné oblasti řídí. Snižování počtu synapsí má za následek zhoršování kvality přenosu impulsů, což postihuje zvláště tzv. asociační oblasti, které propojují jednotlivé oblasti a integrují psychické funkce. Různé oblasti mozku jsou k atrofickým změnám různě citlivé. Nejdříve bývá postižen prefrontální kortex, jeho funkční poškození se odrazí ve zhoršení pozornosti, paměti i exekutivních funkcí (plánování, výběr informací), tedy jsou příčinou zhoršení fluidní inteligence. Zmenšování počtu synaptických spojení, snížená produkce významných neurotransmiterů (zvl. dopaminu) nebo změna průtoku krve mozkovými cévami mohou vést ke zpomalení psychických funkcí, narušení jejich integrity, v důsledku čehož senior nedokáže využívat všechny informace, které přicházejí, protože je nedokáže dostatečně rychle zpracovávat a není ani schopen uvažovat o více faktech najednou. (Vágnerová, 2007)

V období „pravého stáří“ dochází k dalšímu úbytku komplexity uvažování. Současně se zhoršuje časový odhad. Vědomí jejich omezení i limitované perspektivy může vést k odklonu od reálného světa, k tzv. gerontotranscendenci.

Pozornost

Příčiny poklesu některých funkcí pozornosti jsou především biologické. Přispívá k nim nedostatek energie potřebné pro příslušné kognitivní operace, redukce funkční kapacity CNS, může se na něm podílet i zhoršení kognitivních funkcí potřebných pro kontrolu či inhibice zaměření pozornosti.

Schopnost zaměřit pozornost, soustředit se na potřebné informace a eliminovat nepodstatné, schopnost přesouvat a rozdělovat pozornost podle potřeb situace, koordinovat příjem informací z různých zdrojů se v průběhu stárnutí zhoršuje. Efektivita pozornosti závisí na situaci a typu úkolu.

Koncentrace pozornosti se mění mnohem méně, pokud člověk vykonává známé činnosti a není přitom rušen vnějším prostředím. Pozornost u seniorů zhoršují zvláště irelevantní zvukové podněty, které senior nedokáže tak snadno eliminovat, proto může docházet k selhávání i při úkolech, které by bez problémů v nerušivém prostředí zvládl.

K významným změnám dochází v rozdělování a přenášení pozornosti, obecně je snižená koncentrace pozornosti. Při přenášení pozornosti reagují pomaleji, dělají více chyb (zvláště při různorodých podnětech), nedokáží se soustředit na větší množství podnětů, nedokáží zpracovat více informací najednou. Potíže s rozdělováním a přenášením pozornosti vyplývají i z ulpívavosti na podnětech, které jsou aktuálně nějak důležité nebo se jimi zabývali bezprostředně předtím. Příčinou tohoto projevu je přetrvávající aktivizace určité oblasti a neschopnost selektivní inhibice. (Vágnerová, 2007)

Paměť

Změny v produkci či využití neurotransmiterů limituje i paměťové funkce, zvláště uchování potřebných informací a to významně více než biologické atrofické změny určitých oblastí mozku. (Vágnerová, 2007).

Paměť může mít poškozeny různé funkce, jiné mohou zůstat zachovány v dostatečné kvalitě. Převážně dochází k snížení vstřípivosti a vnímavosti, postižena může být i výbavnost. Zhoršuje se paměť především pro nové události, dávno minulé zážitky zůstávají většinou v paměti dobře uchovány. Stárnoucí člověk si velmi podrobně vzpomene na vzpomínky ze své minulosti, ale nedokáže si například vzpomenout, co dělal předešlý den. Vzpomínky bývají obsahově a emočně zkresleny. Minulé vzpomínky jsou obecně pozitivně hodnoceny. Starý člověk často lpe na minulosti. (Langmeier, 1998)

V raném stáří se začínají objevovat nedostatky paměťových funkcí a s nimi spojené potíže v učení. Zhoršení paměti úzce souvisí se sníženou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Stárnutí unavuje také dlouhodobou paměť, paměť je méně přesná. Informace uložené v paměti mohou sice vydržet celý život, ale je problém s jejich vybavením. Staří lidé mají většinou problém se zapamatováním si aktuálních událostí, naopak dávno minulé zážitky jsou v paměti velice dobře zachovány. Ovšem některé vzpomínky bývají obsahově i emočně zkresleny. Vše co bylo, většinou staří lidé vnímají pozitivně, převládají kladné vzpomínky.

Znovupoznání není tak náročné na zpracování vstupní informace, má značnou oporu v kontextu situace a nevyžaduje tolik vlastní aktivity, proto bývá ve stáří narušeno mnohem méně než vybavení. Úbytek paměťových schopností je nejvíce nápadný u tzv. explicitní paměti, která

uchovává osobní zkušenosti a zážitky. Se stářím je spojený nárůst tzv. reminiscencí (vzpomínek z dávné minulosti, o jejichž vybavení člověk neusiloval). Sémantická paměť, která zahrnuje zásobu obecných znalostí, vědomostí a přesvědčení, bývá trvanlivější. Vágnerová (2007) současně uvádí, že uchování paměťových funkcí závisí na vzdělání a s ním souvisejících faktorech, jako je úroveň rozumových schopností a míra užívání paměti. Pokud je paměť trénována, uchovávají se její funkce na přijatelné úrovni delší dobu.

Intelligence

I oblast intelligence vykazuje u stárnoucích určité změny. Vágnerová (2010, s. 226) uvádí, že *„krystalická inteligenci je komplex naučených poznatků a postupů je odolná vůči stárnutí a její úroveň klesá i v relativně pozdním stáří pomaleji než kompetence, které patří do kategorie fluidních schopností.“* Krystalická inteligence se ani v období raného stáří zásadním způsobem nemění.

Fluidní inteligence je dána spíše vrozenými vlohami než zkušeností a učením. Uplatňuje se především v nových situacích, při řešení dosud neznámých problémů. *„Projevuje se kognitivní flexibilitou, schopností získávat nové, odvozovat nové vztahy a zobecňovat dosažené závěry. Uvedené aspekty fluidní inteligence nejsou tak odolné vůči stárnutí, a proto je jejich pokles zřejmý již v průběhu raného stáří.“* (Vágnerová, 2010, s. 226) U fluidní inteligence ve stáří dochází k viditelnému úbytku, který je mírně podmíněn změnou fyziologických funkcí CNS.

Uvažování starých lidí mívá určité typické znaky, které jsou podmíněny stárnutím, ale i změnou životního stylu. Zvyšuje se tendence k dogmatismu, k rigiditě přístupu k problémům a jejich řešení. Používají zafixované strategie, jejich rigidita se projevuje ulpívavostí a rozvláčností. Dávají přednost rutině a stereotypu. Ve stáří dochází k poklesu schopnosti koordinovat a integrovat kognitivní funkce s dalšími psychickými procesy, zvláště emočním prožíváním. *„Pokud by měli řešit nový a ne zcela běžný problém, reagují přijetím první varianty, která se jim zdá akceptabilní, aniž by uvažovali o jiných možnostech, protože potřebují minimalizovat nepříjemný vliv nejasnosti a nejednoznačnosti dané situace.“* (Vágnerová, 2007, s. 329)

Další schopnosti, jako např. vizuomotorická flexibilita, zůstávají zhruba na stejné úrovni téměř celý život. Stejně tak sociální inteligence a schopnost morálního usuzování zůstávají často až do vysokého věku plně zachovány.

Řeč

V období stáří můžeme pozorovat postupné zpomalování tempa řeči, prodlužuje se doba odpovědí. Nicméně řečové funkce zůstávají ve své podstatě zachovány až do vysokého věku. Podle Kulišťáka (2011) bylo např. zjištěno, že v testech WAIS-R se výkony 40letých a 70letých příliš neliší. Senioři byli schopni vytvářet delší, popisné definice jednotlivých slov než 40letí.

Při analýze odborných zdrojů, které zjišťovaly schopnost seniorů produkovat, a rozumět obsahu komuniké bylo shodně u skupiny starších osob rozpoznáno pomalejší tempo v produkci řeči při porovnání se skupinou mladších respondentů. Současně bylo výzkumy potvrzeno, že senioři lépe identifikují pojmy, pokud jsou usazeny do kontextu smysluplného sdělení, než samostatně prezentované pojmy a ty, s nimiž již měli určitou zkušenost. U takových pojmů je ale potřeba snažit se identifikovat co nejpřesněji jejich kontextuální denotativní a konotativní úroveň.

Pochopitelně svou roli sehrává také předchozí proces tvorby pojmového aparátu seniora v sociokulturním kontextu. (Pokorná, 2010)

12.4.3 Proměny emočního prožívání

Výrazné změny se v období stáří mohou objevit také v emocionálně citové oblasti, přičemž mohou mít různý průběh v závislosti na konstelaci psychických, sociálních a somatických faktorů. Zvláště v emocionální oblasti můžeme vysledovat velké interindividuální rozdíly. V období stárnutí dochází ke dvěma protikladným změnám: na jedné straně jde o celkové zklidnění, zpomalení, zmírnění, na druhé straně se zvyšuje dráždivost, citlivost na určité podněty nebo na jejich kumulaci, narůstá citová labilita a snižuje se odolnost k zátěži. Celkově však v průběhu raného stáří dochází k celkovému zklidnění emočního prožívání, klesá intenzita a frekvence některých emocí, ale postupně může narůstat citová dráždivost. Emoční regulace se projevuje jak ovládáním nálad, tak koncentrací na preferenci nepříjemných pocitů. Mění se i mnohé potřeby, zejména preferovaný způsob jejich uspokojování. Mohou se měnit i některé osobnostní vlastnosti, především ve smyslu jejich akcentace.

Citové prožívání se většinou stává méně bezprostředním a snižuje se intenzita emocí. Člověk se již tak snadno nenadchne pro nové, ale současně řadu situací dokáže hodnotit klidněji a racionálněji.

Na počátku období stáří bývá ještě velmi silná **potřeba seberealizace** a potřeba být užitečný pro druhé, později vystupuje do popředí spíše potřeba emočního zakotvení a pozitivního přijetí blízkými. V pozdějším stáří se lidé výlučně zaměřují na sebe a své problémy.

Síla citových vztahů k blízkým lidem se většinou ve stáří významněji nemění a **význam rodiny** naopak s věkem stoupá, jelikož je člověk ve stáří, stejně jako v dětství, ohrožen sociální izolací a emoční deprivací. Starý člověk má většinou velmi důležitou roli – buď jako prarodič nebo i jako praprarodič (prababička, pradědeček). Tuto roli většinou prožívají velice zodpovědně a pozitivně, a oproti rodičům jsou ve hře k dětem tolerantnější. Prarodiče mohou působit i výukově, tím že vyprávějí o minulosti, nebo učením hodnot a postojů, dokonce i svou smrtí. Manželské vztahy v tomto období většinou sílí, a proto bývá ztráta životního partnera velmi závažnou životní situací.

Podle Pacovského (1990) chtějí staří lidé žít v blízkosti svých dětí, ale přitom si zachovat své soukromí a nezávislost, což definuje jako „intimitu s odstupem“. Intenzivnější sociální kontakty je mohou vyčerpávat. Pokud se však starý člověk příliš izoluje od společnosti, hrozí mu až „stařecký privativismus“, kdy senior v obraně uniká do svého vlastního světa, kde nakonec zůstává zcela sám, v sociální izolaci.

V průběhu stárnutí, pod vlivem biologicky podmíněných změn i sociálních faktorů, se mohou také měnit **osobnostní vlastnosti**. U některých vlastností může docházet k jejich akcentaci, jinou možností je rozvoj nových projevů, které se u jedince v mládí nevyskytovaly. Někdy se může změnit struktura celé osobnosti, a tím i celé chování. Extroverze, tj. společenskost, družnost, má tendenci s věkem klesat. Nárůst introverze může v krajním případě vést až k samotářství a izolaci. Stejně tak s věkem klesá i neuroticismus, tj. sklon k labilitě a nevyrovnanosti. Postupně klesá také schopnost pozitivního emočního prožívání, obecným rysem je špatné snášení změn. Kozáková, Müller (2006) zdůrazňují postupné odvracení od

materiálních hodnot ve prospěch duchovních, přechod od altruismu k egocentrismu, objevuje se popudlivost, podezřívavost.

Ubývá otevřenosti k novým zkušenostem. Může se objevovat i lhostejnost vůči vnějšímu světu, což se může projevit větším klidem a trpělivostí, nebo to také může vyústit v nezáměr až v apatii.

Starší senioři mají viditelnou tendenci k udržení pozitivního emočního ladění a to i za cenu redukce nebo zkreslování významu některých podnětů, zvláště v pozdním stáří je dominantní udržení pocitu bezpečnosti a pohody, což eliminace negativních pocitů usnadňuje. Na druhou stranu se však tímto stávají méně ostražití a důvěřivostí mohou být snadnou obětí. (Vágnerová, 2007)

S duševní involucí se kombinují psychické poruchy. Ve stáří se často vyskytují psychogenní neurózy či deprese. Vede k nim zvýšená duševní citlivost, zranitelnost, relativní bezbrannost a závažné ztráty a stresy.

(Haškovcová, 1989, Langmeier, 2006, Říčan, 2007, Vágnerová, 2007)

12.4.4 Sebehodnocení seniorů

Sebehodnocení definuje Hartl, Hartlová (2010, s. 323) jako „*vědomé prožívání vlastní sociální pozice*“. Podle Balcara (1991) je sebehodnocení součástí vědomí o „já“, znamená to, jak si člověk sám sebe váží, jaké má o sobě mínění, jak hodnotí sám sebe, své chování, své postoje a přesvědčení. Současně má náboj citového vztahu k sobě samému, který bývá závislý na nárocích, které si na sebe člověk klade. Hatlová (2010) považuje hodnotovou orientaci člověka za determinující z hlediska chování a jednání člověka, přičemž je potvrzeno, že bývá stabilní v průběhu celého života a pravděpodobně ovlivňuje postoj k činnostem spojeným s těmito hodnotami. Preference hodnot spojených se zdravím přispívá k udržení aktivního životního stylu seniorů.

Odchod do důchodu ze zaměstnání, v němž měl člověk jistý status a sociální pozici, je z hlediska sebehodnocení významným okamžikem v životě člověka. V době raného stáří je třeba změnit způsob sebehodnocení již před odchodem do důchodu, protože člověk po odchodu do důchodu musí najít a udržet osobní rovnováhu i smysl zbývajícího života v jiných oblastech. Člověk, který má dostatečnou sebeúctu a dobré sebehodnocení, zvládne odchod do důchodu mnohem lépe než člověk, který si je nejistý a nevyrovnaný, protože v této fázi velké životní změny se nejistota i ve vztahu k sobě samému prohlubuje (Hatlová, 2010).

Podle Vágnerové (2007) sebepojetí a sebehodnocení seniora významně ovlivňuje jeho zdravotní stav. Pokud trpí závažnějším onemocněním, postupně chápe svůj chorobný stav jako trvalou součást vlastní osobnosti.

Změny v oblasti socializace

Ve stáří dochází pod vlivem změny způsobu života k proměně sociálních dovedností. Mění se způsob komunikace i morální uvažování, stáří přináší redukci sociálních rolí. Odchod do důchodu je jednou z největších sociálně podmíněných změn ve stáří, důchodce je tímto eliminován na okraj společnosti.

Odchod do důchodu může mít různý osobní význam, může ovlivnit strukturu potřeb, styl života i některé složky osobnosti. Adaptace na život důchodce trvá určitou dobu a má několik fází: fáze přípravy na důchod; fáze bezprostřední reakce na změnu; fáze deziluze a postupného přizpůsobování a fáze adaptace na životní styl důchodce a stabilizace nového stereotypu.

Manželství starších lidí

Spokojenost v manželství ve stáří spíše narůstá, manželský partner uspokojuje celou řadu psychických potřeb staršího člověka. Jeho onemocnění nebo dokonce ztráta představuje jednu z nejzávažnějších zátěží tohoto věku. Postoj k novému partnerství je většinou spíše odmítavý. Vztahy seniorů s dospělými dětmi a vnuky bývají obvykle vyrovnané a stabilizované. Zlepšení a stabilizace je zřejmá i ve vztahu k sourozencům.

Velkým problémem pozdního stáří bývá sociální izolovanost a z ní vyplývající osamělost. Pokles soběstačnosti vede ke zvýšení závislosti na jiných lidech a často i k vynucené změně života. Umístění do instituce představuje specifickou zátěž, jejíž zvládnutí nějakou dobu trvá. Život v domově důchodců je nejčastěji prožíván ambivalentně – očekávání smrti a představa umírání je velmi významným tématem pozdního stáří, i když jde nejčastěji o strach z dlouhého a subjektivně neúčelného utrpení. Hledání smyslu smrti je stejně náročné jako hledání smyslu života. (Vágnerová, 2012)

12.5 SHRNU TÍ

Období stáří je období od 65 let. Může se dále dělit na rané a pravé stáří. Hlavním vývojovým úkolem podle Eriksona je dosáhnout integrity v pojetí vlastního života. Starý člověk by měl svůj život hodnotit pozitivně, jako ukončené dílo, aby mohl přijmout i jeho konec. Nezbytné podmínky pro dosažení integrity jsou: pravdivost k sobě samému, smíření s vlastním životem, stabilizace a generalizace postoje k životu (nadhled), kontinuita (chápání generační posloupnosti jako součásti velkého celku, tj. celé společnosti). C. G. Jung chápe stáří jako výsledek procesu individuace, kdy člověk dosáhne svého „bytostného Já“, které spojuje vědomí s nevědomím.

12.6 KONTROLNÍ OTÁZKY

1. Porovnejte kognitivní schopnosti seniorů v raném a pravém stáří.
2. Co znamená označení čtvrtá generace a k jakému věku se toto označení vztahuje?
3. K jakým zásadním změnám dochází v oblasti socializace?
4. Jak by se dalo charakterizovat manželství seniorů?
5. Jaké mohou senioři rozvíjet zájmy?

12.7 KORESPONDENČNÍ ÚKOL

1. Zpracujte vývoj sociálních vztahů od období mladé dospělosti do stáří. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

2. Podrobně prostudujte Eriksonovu Teorii osmi věků člověka a napište klíčové momenty v životě člověka, které mohou vést k nenaplnění posledního psychosociálního konfliktu. Rozsah: 3 NS. Vycházejte minimálně ze 3 odborných zdrojů, řádně citujte a parafrázujte.

12.8 PRO ZÁJEMCE

1. Nastudujte možnosti terapeutické práce se seniory a zpracujte popis alespoň tří edukačních metod. (Minimálně 3 zdroje, 1 zahraniční, rozsah 5 NS)
2. Vyhledejte informace o Konceptu úspěšného stárnutí a najděte české odborníky a jejich výzkumná šetření, kteří se s tím v České republice zabývají. (Minimálně 3 zdroje, rozsah 6 NS)

13 ZÁVĚR

Jste téměř v cíli. Věřím, že jste poctivě a průběžně studovali, doplňovali si informace z dalších zdrojů, dělili si poznámky. Jak jsem uvedla na počátku, znovu nabádám k nepodcenění při přípravě na ukončení předmětu, materiálu je opravdu hodně a věřte, zkušenosti Vašich kolegů jsou takové, že časový pres způsobil, že se jim pak látka slila do jednoho velkého zmatku.

Věřím však, že Váš případ to nebude. Doufám, že i když budete mít předmět úspěšně ukončen, se k některým tématům budete vracet a využijete naučené jako výchozí informace pro další vzdělávání či práci.

Přeji Vám při zkoušce, v životě i práci mnoho úspěchů (a děkuji, že jste dočetli až sem .-)

Marta Kolaříková

14 POUŽITÉ ZDROJE

- BLATNÝ, M. (Ed.) *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- HÁTLOVÁ, Běla. *Psychologie seniorského věku*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-318-2.
- KOLAŘÍKOVÁ, M. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie nemoci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0179-0.
- KULIŠTĚK, P. *Neuropsychologie*. 2., aktualiz. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-891-3.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LORENCOVÁ, V. et al. *Ontogenetická psychologie, neboli, Vývojová psychologie*. Praha: Powerprint, 2015. ISBN 978-80-87994-43-6.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- MÜHLPACHR, P., STANÍČEK, P. *Geragogika pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2510-7.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- ŠPORCLOVÁ, V. *Nástup dítěte do školy a možné problémy spojené s tímto vývojovým mezníkem*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, 2011.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. *Jak přežít svou vlastní pubertu: i s učiteli a rodiči*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5395-9.
- ŠVANCARA, J. *Psychologie stárnutí a stáří*. Praha: SPN, 1983.
- THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 2: Dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.