

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta pedagogická

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE
PRO OBOR SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA
- VYCHOVATELSTVÍ**

Marie Vágnerová

Liberec 2008

© Prof. PhDr. RNDr. Marie Vágnerová. CSc. - 2008

ISBN 978-80-7372-306-4

Obsah

1 PŘEDMĚT A METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	4
1.1 VÝMEZENÍ PŘEDMĚTU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	4
1.2 ČINITELÉ PSYCHICKÉHO VÝVOJE.....	5
1.3 OBECNÉ ZNAKY PSYCHICKÉHO VÝVOJE	9
1.4 TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE OSOBNOSTI E. H. ERIKSONA	11
1.5 METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	13
2 NOVOROZENECKÉ A KOJENECKÉ OBDOBÍ – PRVNÍ ROK ŽIVOTA.....	18
2.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ A MOTORIKY	21
2.2 EMOČNÍ VÝVOJ	28
2.3 SOCIALIZACE	29
3 BATOLECÍ VĚK – DRUHÝ A TŘETÍ ROK ŽIVOTA	38
3.1 VÝVOJ A VÝZNAM MOTORICKÝCH DOVEDNOSTÍ	38
3.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	39
3.3 VÝVOJ JAZYKOVÝCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	44
3.4 EMOČNÍ VÝVOJ	48
3.5 SOCIALIZACE	49
3.5.1 <i>Osvojování pravidel chování</i>	52
3.6 VÝVOJ OSOBNOSTI BATOLETE.....	55
4 VĚK HRY - PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ.....	59
4.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	59
4.2 VÝVOJ VERBÁLNÍCH SCHOPNOSTÍ.....	64
4.3 EMOČNÍ VÝVOJ	66
4.4 SOCIALIZACE	67
4.4.1 <i>Vývoj sociálních vlastností a dovedností</i>	74
4.4.2 <i>Normy chování a morální uvažování</i>	75
5 ŠKOLNÍ VĚK.....	79
5.1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	80
5.2 VÝVOJ JAZYKOVÝCH KOMPETENCÍ	85
5.3 VÝVOJ EMOČNÍHO PROŽÍVÁNÍ A AUTOREGULACE	86
5.4 SOCIALIZACE	87
5.4.1 <i>Normy chování a morální uvažování</i>	95
6 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	100
6.1 TĚLESNÁ PROMĚNA A JEJÍ VÝZNAM	101
6.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ.....	103
6.3 VÝVOJ EMOČNÍHO PROŽÍVÁNÍ A AUTOREGULACE	107
6.4 SOCIALIZACE	109
6.4.1 <i>Normy chování a morální uvažování</i>	121
7 SEZNAM LITERATURY	124

1 Předmět a metody vývojové psychologie

1.1 Vymezení předmětu vývojové psychologie

Vývojová psychologie je zaměřena na **zkoumání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a na porozumění jejich mechanismům**. Psychický vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci v rámci celé osobnosti. Projevuje se kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje nárůst, úbytek i změnu různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule, ale i vývojovými skoky.

Psychický vývoj zahrnuje tři dílčí oblasti, které se rozvíjejí ve vzájemné interakci:

- 1. Biosociální vývoj** - zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i faktory, které jej ovlivňují. Může jít např. o sociokulturně podmíněné postoje k lidskému tělu a jeho vývojovým proměnám.
- 2. Kognitivní vývoj** - zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jsou to kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, jež ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace. Vývojová psychologie se zaměřuje především na proměnu způsobu zpracování informací a způsobu uvažování. Kognitivní vývoj ovlivňují různé faktory, vrozené dispozice i vlivy prostředí, především způsob výchovy a vzdělávání.
- 3. Psychosociální vývoj** - zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních a sociálních charakteristik, mezilidských vztahů či sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturním, bývá označován jako proces socializace. Z tohoto hlediska je velmi významné působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin (např. vrstevníků), institucí (školy) a vrstev, do nichž jedinec patří.

Jednotlivé oblasti, somatická, psychická a sociální, se významným způsobem vzájemně ovlivňují. Lidská osobnost je za normálních okolností integrovaným celkem, zahrnujícím všechny vlastnosti a funkce i její zakotvenost v sociálním kontextu. Psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Mohou být obecnější i specifitější, díky nim se každý jedinec od ostatních lidí nějakým způsobem liší, ale zároveň se jim v mnoha směrech podobá.

1.2 Činitelé psychického vývoje

Vývoj nejrůznějších psychických vlastností a funkcí, jejich běžných i méně obvyklých variant, je závislý na mnoha faktorech. Tyto faktory nemusí mít v jednotlivých případech stejně významnou roli. Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně variabilní dispoziční složkou a komplexem nejrůznějších vnějších vlivů a situací, které přispívají ke vzniku určité zkušenosti. Způsob zpracování těchto podnětů je skoro vždycky, i když v různé míře, předurčen genetickými předpoklady. Průběh psychického vývoje závisí na individuálně specifické **interakci vrozených dispozic a komplexu různých vlivů prostředí**.

Dědičnost

Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření **předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností**. Jejich souhrn je označován jako **genotyp**. V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje.

V průběhu života dochází k **postupné aktivaci** jednotlivých složek **genetického programu**. Z tohoto důvodu dosahují psychické funkce určité kvality v daném, přibližně stejném období. Např. vývoj různých poznávacích procesů závisí na aktivitě těch genů, které stimulují zrání konkrétních oblastí mozku, může se tak dít např. prostřednictvím geneticky časované funkční diference obou mozkových hemisfér. I tempo zrání je dáno geneticky. To znamená, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda dítě takové předpoklady má nebo ne.

Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, resp. stupně její intenzity či kvality. Její konkrétní varianta, kterou lze označit jako **fenotyp** (tím je např. úroveň rozumových schopností či citová stabilita), je však v různé míře závislá na působení vnějšího prostředí. Vnější vlivy se významně spolupodílejí na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti, resp. funkce. Konkrétní psychická vlastnost je výslednicí dlouhodobých a velice složitých vztahů mezi souborem dědičných dispozic (genotypem) a faktory vnějšího prostředí.

Genotyp se v průběhu celého života zásadním způsobem nemění, zatímco komplex vnějších vlivů proměnlivý je, mění se z hlediska intenzity, kvality i času.

I pro psychické vlastnosti je důležitá míra, v níž mohou být předurčeny geneticky, a nakolik jsou naopak ovlivnitelné prostředím. Tato míra dědičné podmíněnosti je u různých psychických vlastností rozdílná. **Podíl dědičnosti a vlivu prostředí** na vzniku určité psychické vlastnosti může být různý, v závislosti na povaze této vlastnosti. Míra dědičnosti se velmi těžko určuje, protože zde spolupůsobí celá řada různých faktorů. Prostředí může mít rozličný význam u hraničních genotypů, to znamená u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců. Např. nadprůměrně nadané dítě dokáže lépe využít všechny podněty, které se mu v jeho prostředí nabízejí, dovede je i aktivně vyhledávat. Podprůměrně disponované dítě to nedokáže.

Genetické předpoklady a vlivy prostředí jsou již od počátku vývoje ve vztahu **vzájemné interakce**. Děti s odlišnými dispozicemi se již v raném věku projevují rozdílným způsobem a proto vyvolávají nestejné reakce okolí. Michel a Mooreová (1999) se např. domnívají, že značná shoda vývoje monozygotních dvojčat je dána nejen stejností jejich dispozic, ale i shodou viditelných znaků, které stimulují podobné rodičovské chování. Tento mechanismus může působit i v případě, že jsou děti vychovávány odděleně, i tehdy působí na své okolí podobně. Tendence k určitému způsobu reagování, která je dána geneticky, může v krajním případě představovat rizikový faktor. Např. impulzivní, neklidné a nezdrženlivé děti budou lidem nepříjemné a proto budou s větší pravděpodobností odmítány i negativně hodnoceny. Taková dispozice se snadno stane příčinou rozvoje mnoha dalších potíží.

Podněty prostředí nepůsobí na různě disponované jedince stejně, jejich vliv může být **modifikován i samotnou dědičnou informací**. To znamená způsobem, jakým jsou zpracovávány. Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak, ať už jde o podněty určité kvality nebo jejich kvantitu. Určitá míra stimulace nemusí být pro rozvoj různě disponovaných dětí stejně přínosná. Např. v intenzivně stimulujícím prostředí vysoce vzdělané rodiny se může velmi dobře rozvíjet nadprůměrně nadané dítě, zatímco sotva průměrný jedinec by v takové rodině mohl být přetěžován a stresován subjektivně nadměrným přísunem podnětů i s tím souvisejícím očekáváním. Takové dítě by se lépe rozvíjelo v klidném a méně náročném prostředí.

Prostředí

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, může jeho vývoj významným způsobem ovlivnit. Působí na ně prostřednictvím **interakce**, která může mít různý charakter, může jít o interakci s lidmi, neživými objekty či dokonce se symboly. Aby se dítě mohlo vyvíjet, **musí projevit nějakou aktivitu**, musí nejen reagovat na různé podněty, ale samo stimulovat specifické reakce lidí ve svém okolí. Kvalita a množství získaných zkušeností jeho psychický vývoj vždy nějakým způsobem ovlivní. Zkušenosti mohou modifikovat způsob prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností, tj. způsobu uvažování, ale budou působit i na rozvoj jednotlivých osobnostních vlastností. Zkušenost, tj. **učení**, může lidskou psychiku ovlivňovat různě, pozitivně i negativně.

Sociokulturní prostředí. Z hlediska psychického vývoje jsou nejvýznamnější sociální, resp. sociokulturní faktory. Podněty tohoto druhu přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností je označován jako **socializace**. Je pro něj typické, že se odehrává v sociálním kontextu, v rámci interakce s jinými lidmi, kteří dítěti takovou zkušenost zprostředkují. Prostřednictvím sociálního učení se rozvíjejí žádoucí způsoby chování i hodnocení, resp. prožívání různých situací. Děje se tak prostřednictvím nápodoby určitého jednání, identifikací (tj. ztotožněním s určitým člověkem a s tím souvisejícím přejímáním jeho názorů, postojů i chování), ale i pomocí jednoduššího učení, tj. odměňováním žádoucích a trestáním nežádoucích projevů. Význam sociálního učení pro normální psychický vývoj potvrzují případy dětí, které vyrůstaly mimo lidskou společnost a tudíž jí nemohly být ovlivněny.

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Všichni členové rodiny se vzájemně ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle. Např. chování otce k dítěti závisí na kvalitě rodičovského partnerského vztahu, na chování matky k dítěti i na reakcích dítěte na projevy obou rodičů.

- Je důležitá, protože mu **poskytuje základní zkušenosti**, které ovlivní způsob, jakým bude dítě chápat různé informace a jak na ně bude reagovat. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, který dítě napodobuje. Pro dítě je rodina důležitým zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat všichni lidé. Dítě si zde osvojí určitý způsob interpretace různých sociálních signálů, vzorce chování,

kteřé se ukázaly účelné či jsou vyžadovány, naučí se, jak projevat svoje pocity a názory apod.

- Rodina je osobně významným prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí, jako **zdroj jistoty a bezpečí**. Potřeba pozitivní akceptace je natolik silná, že může ovlivnit interpretaci rodičovského chování k dítěti i mnoho dalších zkušeností. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu. Vysokou měrou se podílí na rozvoji pocitů sebejistoty a sebedůvěry, na nichž závisí uplatnění schopností dítěte.
- Rodina dítě ovlivňuje **biologicky i sociálně**. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a na úrovni svých schopností, osobnosti i míře vzdělanosti je také určitým způsobem vychovávají. Rodiče, kteří dosáhli vyšší sociokulturní úrovně, bývají v tomto směru motivovanější, považují výchovu a vzdělání za důležité i pro svoje děti.

Rodinné prostředí určuje, jaké schopnosti a dovednosti jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné. Odráží se zde hodnotový systém rodiny i celková úroveň obou rodičů, resp. všech dospělých členů rodiny, její celkový kontext. Rodinné prostředí posiluje **rozvoj kompetencí, které považuje za důležité** a cíleně nerozvíjí ty, které zde významné nejsou. Některé může dokonce i potlačovat. Význam určitých schopností a dovedností zdůrazňuje různým způsobem: verbálními proklamacemi, ale i svým vlastním chováním, které dítě napodobuje, hodnocením dětských projevů odměnami a tresty, jež mu pomáhají, aby se v situaci orientovalo.

Stejně rodinné prostředí může působit na jednotlivé děti **odlišně**. Sourozenci sice vyrůstají v téže rodině, ale vzhledem k určitým rozdílům, např. pohlaví, zevnějšku, věku, doby, kdy se narodili, jejich osobnostních vlastností i různé úrovni nadání atd., se k nim rodiče nechovají úplně stejně. Rodiče nemají ke všem svým potomkům stejná očekávání, nevěnují se jim ve stejné míře a stejným způsobem. I rodičovské chování se v průběhu času mění, je ovlivňováno jak jejich zkušenostmi, tak projevy konkrétního dítěte, na něž je zaměřeno. V důsledku toho se mohou někteří sourozenci lišit ve větší míře, než by bylo možné přisuzovat pouze genetickým rozdílům.

Vrstevnická skupina. Důležité zkušenosti může dítě získat i z dalších mezilidských vztahů, které se vytvářejí v rámci různých skupin. Vliv vrstevníků je důležitý již v dětství, dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno a přijatelně hodnoceno. Naplnění této potřeby závisí mimo jiné i na něm, na tom zda dokáže spolupracovat a zároveň se prosadit.

Vztahy s vrstevníky jsou velmi důležité v období dospívání, kdy vytvářejí sociální síť a mohou působit pozitivně i negativně.

Významnou institucí, ovlivňující dětskou osobnost i rozvoj různých psychických funkcí, je jakákoliv **škola**. Každé školské zařízení rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti, ale působí i jako důležitý socializační činitel, modifikující rozvoj určitých osobnostních vlastností i dalších aspektů. Škola působí ve směru eliminace individuálních rozdílů, vytváří tlak na posílení vlastností a kompetencí, odpovídajících obecnému modelu úspěšného žáka. Má svoje požadavky a očekávání, která mohou být pro některé děti těžko splnitelná. Hodnocení jejich výkonu i chování představuje specifickou zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepojetí.

1.3 Obecné znaky psychického vývoje

Psychický vývoj má svoje obecné charakteristiky, i když u každého jedince probíhá individuálně specifickým způsobem. Obecné znaky psychického vývoje lze shrnout do několika bodů:

- Psychický vývoj lze charakterizovat jako **zákonitý proces**, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit.
- Vývoj je **celistvý proces**, který zahrnuje všechny složky, somatické, psychické i sociální, v jejich vzájemné interakci.
- Vývoj je za normálních okolností **kontinuem postupných proměn**. V rámci rozvoje psychických vlastností a procesů dochází k jejich diferenciaci a integraci. Vývoj vede ke vzniku kvalitativně nových forem, jejichž důsledkem je i změna interakce jedince a prostředí, stimulující další rozvoj.
- Psychický vývoj **nebývá zcela plynulý a rovnoměrný**. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, období latence a vývojových skoků. Například dítě umí čím dál víc slov, ale řeč jako kompetence se rozvíjí ve vazbě na vývoj kognitivních procesů i kvalitativně. Slouží k vyjádření myšlenek na takové úrovni, jaké dítě aktuálně dosahuje. Psychický vývoj je komplexem kontinuitních a diskontinuitních změn. Střídají se v něm období rychlejšího a pomalejšího rozvoje i období stabilizace.

- Proces vývoje, jeho průběh i úroveň jednotlivých vlastností a kompetencí, je vždy **individuálně specifický**. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Obecné zákonitosti určují individuální rozvoj pouze rámcově. Jeho konkrétní průběh je dán interakcí daných dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

Psychický vývoj bývá členěn do různě dlouhých období, na sebe navazujících **vývojových fází**. Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v této době obvykle dochází a které jsou pro ni typické. **Vývojové mezníky** signalizují proměnu některé ze složek psychického, resp. psychosociálního vývoje, vymezují rozhraní dvou vývojových fází (např. nástupem do školy se z předškolního dítěte stává školák, který má jiné povinnosti). Vývojový mezník může být:

- **Biologický**, daný především zráním, to je např. pohlavní dospívání.
- **Psychický**, daný interakcí genetických dispozic a učení, např. nástup konkrétních logických operací, schopnosti uvažovat podle logických pravidel, k němuž dochází kolem sedmi let.
- **Sociální**, daný společností, v níž dítě žije, to je např. doba nástupu do školy.

Přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždycky plynule. Občas dochází ke vzniku napětí mezi starou a novou variantou, pro niž jedinec není ještě zcela zralý nebo na ni není připravený. Například batole není vždycky schopné odpoutání z vazby na matku, i když je to pro jeho další osobnostní vývoj potřebné. Podobně může reagovat pubescent, který se potřebuje osamostatnit od rodiny, ale zatím nemá dostatečné kompetence, aby tento úkol zvládl, a tak se, obvykle jen dočasně, vrací do dětské role. V přechodových obdobích nemůže být vývoj plynulý, musí dojít k vývojovému skoku, to znamená k výraznější a zásadnější proměně. Napětí, které mezi oběma variantami vzniká, stimuluje jedince k překonání tohoto rozporu.

K rozvoji některých vlastností či dovedností je jedinec nejvíce disponován v určité vývojové fázi, v tzv. citlivém období. **Senzitivní fáze** je časový úsek, v němž je jedinec zvýšeně vnímavý k podnětům určitého druhu, které jsou k rozvoji dané funkce potřebné. V průběhu života se citlivost k podnětům různého druhu mění. Například pro rozvoj schopnosti navazovat a opěťovat citový vztah je senzitivním obdobím rané dětství. Pokud by dítě v této době nezískalo potřebnou pozitivní zkušenost s mateřskou, resp. náhradní, osobou, později by

ji rozvíjelo mnohem obtížněji. Jeho citové vztahy k lidem, i k sobě samému, by mohly zůstat nějak deformované, povrchní, nebylo by schopné navázat hlubší emoční vazbu.

Rané zkušenosti vytvářejí základ, který ovlivňuje způsob zpracování nových podnětů. Avšak následující zkušenost může působit korektivně, zejména pokud má dostatečně dlouhé trvání, odpovídající intenzitu a je osobně významná. Možnost změny vývojového směřování nezávisí jen na vnějších vlivech, ale i na vrozených dispozicích jedince. To znamená na jeho schopnosti na tyto vlivy reagovat a z jejich působení profitovat, nebo podlehnout jejich zátěži. Příkladem může být odlišnost rozvoje dětí v pěstounské péči, která většinou působí pozitivně, ale různé děti z ní neprofitují ve stejné míře. Některé se rozvíjejí velmi dobře a jiné, přes veškerou snahu, selhávají. Je rovněž známo, že se ze všech týraných a zneužívaných dětí v dospělosti nestanou problematické či patologické osobnosti. Některé z nich jsou schopné – díky svým dědičným dispozicím a pozitivním zkušenostem - tuto zátěž z dětství překonat.

1.4 Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona

Teorie psychosociálního vývoje E. H. Eriksona (1902 - 1994) vychází z psychoanalytického učení, kterou ovšem ve značné míře modifikuje. Více se koncentruje na standardní vývoj v rámci normy než na jeho abnormální varianty (jak činila klasická psychoanalýza). Stejně tak jako ostatní neoanalytické teorie akceptuje i větší možnost ovlivnění průběhu vývoje sociokulturními faktory. **Psychický vývoj člení do osmi stadií**, z nichž každé lze charakterizovat cílem, k němuž směřuje, event. problémy, které jsou v této fázi obvyklé, způsoby jejich řešení, a s tím související proměnou osobnosti (Erikson, 1963, 2002). Erikson vychází z předpokladu, že člověk musí v každém vývojovém období vyřešit nějaký psychosociální úkol, který odpovídá očekávané úrovni jeho kompetencí a pro tento věk obvyklým požadavkům společnosti. Sociální normy fungují jako stimuly rozvoje určitých vlastností a kompetencí. Pokud se podaří stanovený úkol zvládnout, osobnostní vývoj může pokračovat, pokud se to nepodaří, může další vývoj stagnovat. Jak je zřejmé z následujícího přehledu, podle Eriksona nekončí vývoj osobnosti dosažením dospělosti, ale je záležitostí celého lidského života, všímá si i vývojově podmíněných psychických proměn v dospělosti a ve stáří. Každou vývojovou fázi lze definovat základním úkolem, který je třeba splnit:

- **Základní důvěra proti základní nedůvěře.** Trvá od narození do jednoho roku. Kojenecký věk je fází zaměřenou na **dosažení základní důvěry ve svět**, která umožňuje rozvoj

žádoucích osobnostních vlastností, a s nimi spojených způsobů chování. Potvrzení jistoty a bezpečí eliminuje úzkost a rozvíjí se otevřenost vůči okolnímu světu, tj. sociální vstřícnost, ale i otevřenost zkušenosti, kterou dítěti může tento svět poskytnout. Kvalita prvotní vazby mezi matkou a dítětem ovlivňuje jeho pozdější emoční prožívání i sociální adaptabilitu.

- **Autonomie proti studu a pochybám.** Trvá od 1 do 3 let. Batolecí věk je **fází první emancipace**, směřuje k osamostatňování na různé úrovni. Rozvíjí se uvědomění sebe sama, dítě prožívá první zkušenost se sebezprosazováním a uvědomuje si hranice svých možností. Učí se pravidlům chování, která je třeba dodržovat, ale normy ještě nefungují bez vnější kontroly. Objevují se první náznaky vůle. Tato fáze je zaměřena na dosažení **základní důvěry v sebe sama**, ve své schopnosti.
- **Iniciativa proti vině.** Trvá od 3 do 6 let. Předškolní věk je označován jako **fáze iniciativy, aktivity**, která začíná být ve větší míře korigována společenskými normami, určujícími hodnotu dětského projevu. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny. Rozšiřují se kontakty s dalšími lidmi, především s lidmi mimo rodinu a s vrstevníky, dítě získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho sociální vstřícnost. V tomto období nedochází k zásadní proměně osobnosti.
- **Příčinnost proti nedostačivosti.** Trvá od 6 do 12 let. Školní věk je definován jako **fáze snaživosti**, dítě **usiluje o dobrý výkon** a jeho prostřednictvím o své uplatnění a prosazení. Snaží se vyhnout neúspěchu a z něho vyplývajícím pocitům méněcennosti. Rozvíjejí se rozumové schopnosti, dítě je otevřené zkušenosti, a rozvíjí se i vztah k práci a povinností, tj. svědomitost. Vztah k sobě je definován na základě hodnocení, které vyplývá z výkonu, ale i mírou pozitivní akceptace jinými lidmi, která přispívá k sebestvrzení. Významným faktorem je školní zkušenost, která může další vývoj dětské osobnosti dost zásadně ovlivnit, zejména v oblasti sebehodnocení a s tím související svědomitosti.
- **Identita proti zmatení rolí.** Trvá do 12 do 20 let. Dospívání je **fází rozvoje identity**, to znamená, že se významně mění a dále rozvíjí sebepojetí. Dospívající usilují o sebevymezení, hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni nové zkušenosti, odmítají konvence a tradici. Adolescentní moratorium umožňuje hledat žádoucí, resp. alespoň přijatelnou, variantu a oddálit definitivní přijetí dospělosti.

- **Intimita proti izolaci.** Trvá od 20 do 25 let. Raná dospělost je **fází intimacy**, člověk, který si vybudoval dostatečně pevnou identitu, je připraven sdílet s milovanou bytostí společnou, párovou identitu. Rizikem mladé dospělosti je neschopnost přijmout intimitu, tendence se jí vyhýbat a dostat se tak do izolace.
- **Generativita proti stagnaci.** Trvá od 25 do 50 let. Dospělost je obdobím, kdy by měl člověk **něco vytvořit**, ať už je to potomstvo nebo uplatnění v profesi. Krize středního věku, tj. období kolem 40 let, může být spojena s proměnou či dalším posunem osobnosti. Rizikem dospělosti je stagnace, každému se nepodaří založit rodinu nebo vytvořit něco jiného.
- **Ego integrita proti zoufalství.** Začíná v 50 letech, v dnešní době pravděpodobně o něco později. Ve stáří by měl člověk dosáhnout **osobní integrity**, přijmout vlastní život a zaujmout k němu pozitivní postoj. Starý člověk musí akceptovat i své osobnostní vlastnosti, které se v tomto věku mohou do určité míry měnit a vždycky nejde o žádoucí změnu. Moudrost stáří spočívá v nalezení smyslu vlastního života, který již z větší části proběhl a nelze jej proto zásadním způsobem změnit. Nedosažení potřebného stupně integrity se projevuje zoufalstvím a strachem ze smrti.

1.5 Metody vývojové psychologie

Metodologii lze chápat jako specifickou strategii získávání informací, analýzu a interpretaci získaných dat. Volba vhodné metody je velmi důležitá, protože *způsob, jakým přistupujeme k objasnění určitého jevu, ve velké míře předurčuje i hodnotu získaných výsledků* (volně podle Cairnse, 1994). Metody, zaměřené na studium psychického vývoje, musí respektovat běžná metodologická pravidla, abychom jejich výsledky mohli akceptovat jako dostatečně validní, tj. platné. Vzhledem k tomu, že cílem takového zkoumání bývá zachycení procesu různých proměn, může být volba vhodné metody dost obtížná.

Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat prostřednictvím **analýzy vnějších projevů**, tj. výkonů v různých úkolech, dětských výtvorů či chování. Tento přístup má svá omezení, protože se v chování (ani v dětských výtvorech) nemusí jednoznačně projevit emoční prožívání ani způsob uvažování. Ke studiu vnějších projevů lze použít metody pozorování a experimentu.

- **Metoda pozorování.** Pozorování lidských projevů se může uskutečnit v různých podmínkách, na nichž může záviset i jeho výsledek.
 - **Pozorování v přirozených podmínkách,** v běžných situacích, umožňuje zachytit standardní projevy chování, které jsou vrozené a vývojově podmíněné. Takovým pozorováním bylo např. zjištěno, že mateřské chování ke kojencům má své typické znaky, které nezávisí na sociokulturních vlivech. Ale bylo zjištěno, že se matky chovají i způsobem, který je podmíněn společensky. Sociokulturně podmíněné rozdíly v chování mladých matek vyplývaly z obecného pojetí mateřské role a z očekávání dané společnosti. Závisely na tom, jaké mateřské chování je zde považováno za žádoucí. Metoda pozorování v přirozených podmínkách bývá označována jako etnografická.
 - **Pozorování v upravených podmínkách,** např. ve skupině, která má určitý počet dětí, v prostředí, které je předem určeným způsobem uspořádáno atd. Takové pozorování už má charakter experimentu (viz dále).
 - **Sebepozorování,** kdy jedinec sleduje své vlastní projevy, pocity či názory a nějak je zaznamenává, např. pomocí sebehodnotící škály. Tuto metodu lze použít až na určité věkové úrovni, u starších školáků či adolescentů. Dospívající např. může zaznamenávat jednotlivé kroky postupu řešení zadaného úkolu. Může své projevy hodnotit z hlediska jejich intenzity nebo četnosti, např. posuzuje-li svůj sklon k agresi.

Omezení využitelnosti pozorování jako výzkumné metody představuje skutečnost, že běžné životní podmínky jsou velmi variabilní a působí v nich současně řada různých faktorů, které mohou měnit a zkreslovat výsledky. Odlišení podstatného, klíčového aspektu je za těchto okolností velmi těžké, protože situace není přesně vymezena. Z tohoto hlediska je přesnější metodou experiment.
- **Experiment** slouží k verifikaci hypotéz, zpravidla o kauzálních souvislostech. Jeho podstatou je **kontrola podmínek a průběhu sledovaného dění.** Experimentátor manipuluje s nezávisle proměnnými a sleduje, jak se mění hodnoty závisle proměnných. (Například jak se mění četnost a intenzita agresivních projevů v dětské hře v závislosti na druhu podnětů, které na děti aktuálně působí.) Použití experimentu je v psychologii omezeno jen na studium některých oblastí. Lidská psychika je příliš složitá na to, aby mohla být studována pouze experimentálním způsobem, někdy by mohl být takový přístup chápán jako neetický a pokusné osoby poškozující (např. experimentálně podmíněné

omezení stimulace malého dítěte). Problémem může být i měření sledovaných psychických jevů. Další omezení spočívá v určení míry aplikovatelnosti zjištění získaných v uměle vytvořené experimentální situaci na běžné životní podmínky. Přesné vymezení podmínek experimentu sice umožní lépe objasnit vztah mezi dvěma proměnnými, ale zároveň může být použitelnost takto získaných informací omezená. Není totiž jisté, zda tento vztah platí zcela obecně, za všech okolností. Pokusné osoby může ovlivnit skutečnost, že jsou v nestandardních podmínkách nebo o experimentu vědí, a mohou se proto chovat jinak, než jak by se projevovaly obvykle.

- **Rozhovor** je metodou, která může sloužit k získání nejrůznějších informací, např. subjektivních pocitů, prožitků, znalostí, názorů a zkušeností různých lidí, na různé vývojové úrovni. Rozhovor může být **strukturovaný**, to znamená, že jsou předem určeny otázky, na něž má pokusná osoba odpovídat, nebo je **volný**, kdy je dáno jen téma, ale způsob dotazování se může měnit podle situace. Informace, které takto získáme, jsou subjektivně zatíženy. Každý jedinec např. nemusí otázky chápat stejným způsobem a rovněž na ně nemusí být ochoten odpovídat. Určitý vliv má i vztah mezi zkoumanou osobou a experimentátorem. Pokusné osoby mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že se od nich očekává, jak by bylo považováno za žádoucí, i když si ve skutečnosti myslí něco jiného.
- **Dotazník** je podobnou metodou jako rozhovor, ale otázky jsou v tomto případě vytištěny a pokusné osoby rovněž odpovídají písemnou formou. Dotazník může být použit např. ke zjišťování postojů k určitým hodnotám, které se v průběhu dětství a dospívání mění. Jiný názor bude mít adolescent a jiný dítě středního školního věku, které ještě uvažuje konkrétním způsobem. Dotazníková metoda je časově výhodná, protože může být prezentována hromadně. Naopak za její nevýhodu lze považovat určité omezení odpovědí zkoumaných osob, dané zněním otázek nebo systémem volby jedné z předtištěných možností.
- **Analýza produktů.** Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat prostřednictvím **analýzy dětských výtvorů nebo verbálních sdělení.**
 - **Analýza kresby a písma.** V kresbě, ať už volné či tématické, se odráží dosažená vývojová úroveň dítěte v různých oblastech, celková úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, vizuální percepce, event. i rozumových schopností, typ

temperamentu a emočního prožívání, způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti. Příkladem může být test kresby rodiny, jejíž způsob zpracování je vývojově podmíněný. Určitým rizikem je rozdílná motivace dětí různého věku, např. pubescenti často odmítají kreslit, protože jsou přesvědčeni, že to nedovedou, resp. že jde o dětskou aktivitu.

- **Psaný či vyprávěný příběh** může být pro pochopení dětského uvažování velmi užitečný. Nejde jen o obsah a vedení příběhu, o uvedené či dokonce zdůrazněné, resp. opomenuté, informace, ale i o způsob jeho zpracování, který závisí na dosažené kognitivní úrovni. Příběh může být stejně tak jako rozhovor tématicky vymezený nebo volný. Pro porozumění dětskému uvažování i prožívání může být užitečné dětské vyprávění o způsobu trávení víkendů, prázdnin, slavení svátků, Vánoc a jiných rodinných rituálech. Nejde jen o faktografii, ale hlavně o způsob, jakým dítě toto dění chápe a co pro ně znamená.

Volba metody závisí na tom, zda použijeme ke zjištění potřebných informací většího počtu zkoumaných osob, tj. **skupinu**, nebo zda se zaměříme na hlubší a intenzivnější **studium jednotlivce**. Obě varianty mají své výhody i nevýhody a proto je často nejlepší jejich kombinace. Velikost experimentálního vzorku i jeho výběr musí respektovat určitá pravidla, aby bylo možné považovat výsledky za přijatelně validní. Skupina musí být dostatečně velká a musí být reprezentativní. To znamená, že je třeba, aby měla všechny podstatné znaky sledované populace, např. předškolních dětí. K testování určité hypotézy musí být k dispozici nejenom výsledky experimentální skupiny, ale i kontrolního vzorku (který v tomto případě slouží jako srovnávací kritérium). Např. děti z experimentální skupiny zhlédnou film s agresivní tematikou a děti kontrolní skupiny nikoliv. Pozorováním je možné zjistit, zda se děti první skupiny budou bezprostředně po promítnutí takového filmu chovat ke svým vrstevníkům agresivněji než děti, které film neviděly. Pokud by v tomto případě nebyla k dispozici kontrolní skupina, nebylo by možné s jistotou tvrdit, že mediální vlivy mohou ovlivňovat tendenci k agresivnímu chování.

Kvalitativní metodou, zaměřenou na hlubší pochopení vývojově podmíněných souvislostí a vztahů, i jejich ovlivnění různými faktory, je **kazuistika**, tj. **případová studie**. Tuto metodu lze považovat za doplňující. Přispívá ke zpřesnění informací získaných kvantitativními metodami. Její omezení spočívá ve skutečnosti, že příběh jednotlivce nemusí být reprezentativní, jeho chování a prožívání má vždycky individuálně specifické znaky. Na druhé

straně je její výhodou možnost hlubšího kvalitativního hodnocení a lepšího porozumění danému jedinci, resp. i určitému jevu.



Shrnutí

Vývojová psychologie je zaměřena na poznání a porozumění vývojově podmíněných proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky. Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností. Pro lepší porozumění se rozlišují tři oblasti psychického vývoje: biosociální, kognitivní a psychosociální. Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Jednotlivé vývojové fáze jsou typické určitými změnami, které lze chápat jako vývojové mezníky. Pro rozvoj některých kompetencí je jedinec nejlépe disponován v tzv. citlivém období. To znamená, že je v této době vnímavější k podnětům, které vývoj v této oblasti podporují. Zkušenosti z raného dětství mohou významně ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou jej jednoznačně predeterminovat. Nejvýznamnější je pojetí teorie psychosociálního vývoje E. H. Eriksona, který vychází z předpokladu, že pro každé vývojové období je typický určitý psychosociální úkol, který musí jedinec splnit. Metody, zaměřené na studium psychického vývoje zachycují aktuální úroveň určité psychické vlastnosti, resp. celé osobnosti, nebo proces jejich proměn.

Kontrolní otázky:

1. *V čem mohou být znalosti z vývojové psychologie užitečné speciálnímu pedagogovi?*
2. *Jakým způsobem ovlivňuje psychický vývoj dědičnost?*
3. *Jak ovlivňují psychický vývoj různé faktory vnějšího prostředí?*
4. *Jaké jsou hlavní znaky psychického vývoje?*
5. *Jak lze charakterizovat senzitivní fázi?*
6. *Jaký význam mají rané zkušenosti pro další vývoj jedince?*
7. *Jakým způsobem definuje dynamiku osobnostního vývoje Erikson?*
8. *Jaká omezení má metoda pozorování?*
9. *Jaká omezení jsou spojena s metodou rozhovoru?*
10. *Zkuste naplánovat jednoduchou studii, zaměřenou na zjištění vývojově podmíněné proměny dětské osobnosti v průběhu školního věku či dospívání.*



2 Novorozenecké a kojenecké období – první rok života

Novorozenecké období

Toto období trvá přibližně jeden měsíc. Je to doba **adaptace na nové prostředí**, které je odlišné od podmínek prenatálního života. Novorozenec je schopen reagovat pomocí reflexů a vrozených způsobů chování, které mu usnadňují přežití. Zároveň je geneticky disponován k poměrně dlouhodobému zrání a učení.

- **Reflexní projevy** novorozence jsou navozovány specifickými podněty. Mají různý význam, některé z nich slouží jeho přežití, napomáhají primární orientaci a adaptaci na prostředí, jsou základem dalšího vývoje (i jejich projev se může měnit učením). Do této kategorie patří např. hledací a sací reflex.
- **Vrozené způsoby chování**, jako je např. tendence vnímat svoje okolí, využívat sacích pohybů různým způsobem apod., nejsou na rozdíl od reflexů jednoznačně vázány na specifické podněty (i když se mohou vytvořit na reflexním základě, jako např. sání). Tyto základní aktivity mají i sociální význam, iniciují kontakt a udržují pozornost pečujících osob. Dítě jich využívá k orientaci v prostředí a k účelnému ovládnutí tohoto prostředí ve prospěch uspokojení vlastních potřeb. Např. sání posléze neslouží jen k přijímání potravy, ale dítě tímto způsobem zkoumá své nejbližší okolí a využívá je i v kontaktu s matkou.
- **Učení** je významné již v tomto věku. Rozvoj novorozence podporuje přiměřený přísun podnětů, ty jsou předpokladem vzniku potřebných zkušeností. Dítě je v oblasti stimulace závislé na svém okolí, resp. na matce.

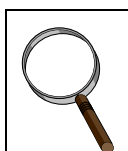
Rané zkušenosti vytvářejí systém, jehož cílem je orientace ve světě a pochopení vlastní pozice v něm. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje.

- V oblasti **sluchového vnímání** má novorozené dítě určité zkušenosti již z doby prenatálního života, a proto umí diferencovat různé zvukové podněty. Má značný rozsah slyšení, dovede dobře rozlišovat i vysoké tóny. Tato schopnost se v pozdějším věku ztrácí.
- Novorozenec dovede vnímat a rozlišovat **doteky, teplotu a změny polohy**. Pro novorozence je emočně nejvýznamnější kožní kontakt, který je většinou spojen se sociální stimulací a s vnímáním změny polohy a pohybu (v této době převážně pasivního – např.

když je matka zvedá a chová). Takové podněty je mohou aktivizovat, popřípadě mohou být spojeny s určitým očekáváním, které je výsledkem zkušenosti. Např. zvednutí do výšky může být signálem pro sledování okolí zrakově, krmení apod.

- Novorozenec má omezenou schopnost **zrakového vnímání**, jeho rozvoj teprve začíná, protože v prenatálním období se vyvíjet nemohlo. Zatím je schopen vnímat pouze obrysy objektu vzdáleného 20 - 30 cm, pokud je má aktuálně v zorném poli (Hyvärinenová, 1993).

Matka představuje pro novorozence významný zdroj podnětů. Je třeba si uvědomit, že pro něj není zcela novou a neznámou bytostí. Dítě si pamatuje její hlas a reaguje na něj. Ve vztahu matky a dítěte není novorozenec pasivní. Jeho chování, pláč, grimasy i pohyby končetin upoutávají pozornost a aktivizují specifické reakce dospělé osoby, směřující k uspokojení různých potřeb, které si tak malé dítě není schopné zajistit jinak. Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním biologické symbiózy a zkušeností získaných v prenatálním období. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Způsob přijetí novorozence je v mnoha směrech dán již průběhem těhotenství a je spoluvytvářen chováním plodu.



Podnět k zamyšlení:

Zkuste si představit, jak může postoj matky k dítěti ovlivnit pochybnost o jeho zdravotním stavu či potvrzení trvalého závažnějšího poškození zdraví dítěte.

Kojenecké období

Kojenecký věk trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V tomto období dochází k rychlému rozvoji mnoha kompetencí, které jsou **předpokladem k postupnému osamostatňování**, k němuž dochází v další vývojové fázi, tj. v batolecím věku.

V prvním roce života se ve větší míře než dříve projevují **individuální rozdíly** jednotlivých dětí v prožívání, chování a celkovém vývojovém trendu. Individuálně typický průběh vývoje závisí na dispozičních základech, např. aktivační úrovni, adaptibilitě, převažujícím ladění apod. Ale je samozřejmě ovlivněn i učením. Způsob zpracování různých zkušeností je predeterminován vrozenými předpoklady dítěte, např. jeho temperamentem. Neklidné,

dráždivé dítě bude vyvolávat jiné reakce než dítě klidné až pasivní a získá tak i jinou zkušenost.

Kojenec je schopen a motivován vnímat různé podněty z okolního světa a nějak na ně reagovat. V souladu s touto skutečností nazval Erikson (1963) kojenecké období **receptivní fází**. Receptivita znamená otevřenost okolnímu světu. Ani děti tohoto věku však nezaujmou všechny podněty stejným způsobem, vybírají si jen některé. Subjektivní obraz světa malého dítěte je spojen s různými prožitky, které fungují jako primární regulační mechanismus. To znamená, že pokud jsou příjemné, mohou jeho zvědavost posilovat, a pokud jsou nepříjemné, mohou ji tlumit. Otevřenost ke světu, z níž vyplývá ochota akceptovat podněty, které jsou jeho součástí, znamená, že nejsou považovány za ohrožující. Mnozí autoři mluví v této souvislosti o potřebě získat **základní důvěru ke světu**. Event. v méně vyhraněné podobě o potřebě **potvrzení základní naděje**. Obecně to znamená schopnost obnovovat pozitivní vztah ke svému okolí i po eventuální frustraci, která je v lidském životě zákonitá. Na základě zkušenosti se fixuje určitý bazální postoj, který je vyjádřen očekáváním a z něho vyplývajícími strategiemi.

Na počátku života jsou významné **biologické potřeby**. Pro dítě jsou důležité podněty, které souvisí s jídlem, teplem a celkovou tělesnou pohodou. Orální aktivita, tj. sání a později kousání, sice primárně souvisí s jídlem, ale může mít mnohem širší význam. Ústa jsou v kojeneckém věku důležitá i pro kontakt s okolím. Dítě jimi poznává, a jestliže chce nějaký objekt dobře prozkoumat, tak si jej cpe do pusy. Každý kojeneček má tendenci brát věci do rukou a pak je strkat do úst. Ke konci kojeneckého věku bývá uchopování spojeno s rozmanitějšími způsoby manipulace, které orální aktivitu nezahrnují.

Způsob definování kojeneckého věku jako fáze receptivity vyjadřuje **význam potřeby stimulace** a s ní související **potřeby učení**. Z toho vyplývá, že je důležité, aby dítě mělo k dispozici dostatečnou nabídku různých podnětů. Podněty fungují jako informace, jejichž zpracování se projeví v oblasti učení. Dítě takto získává zkušenosti se sebou samým i s okolním světem. Vlivem zkušenosti dochází postupně k rozvoji poznávacích strategií. I ve vztahu k poznávání je důležité uspokojení **potřeby citové jistoty a bezpečí**, které má vztah k aktivaci a regulaci různých projevů. Pokud by potřeba bezpečí nebyla uspokojena, kojeneček by se mohl cítit vnějším prostředím ohrožen a reagoval by odmítáním kontaktu s takto působícími podněty.

Přiměřená stimulace je pro kojence velmi důležitá, její význam lze shrnout do několika bodů:

- **Aktivizuje bdělost**, připravenost k nějaké činnosti, a v tomto smyslu se stává jednou z podmínek učení. Stav bdělosti je udržován přiměřeným přívodem podnětů.
- Je **předpokladem rozvoje různých schopností a dovedností**. Dítě přijímá podněty, zpracovává je na úrovni, které ve svém vývoji dosáhlo, a získává tak zkušenost, jejímž prostřednictvím se dále rozvíjí. Díky takovým zkušenostem se dítě v okolním světě čím dál lépe orientuje a nabývá tak jistoty, že není nebezpečný a ohrožující.



Podnět k zamyšlení:

Je třeba si uvědomit, že dítě, které je nějak zdravotně postižené, nemůže přijímat všechny podněty, a tudíž jeho potřeba stimulace není plně uspokojována. Zkuste si představit, v čem bude takové dítě omezeno.

2.1 Vývoj poznávacích procesů a motoriky

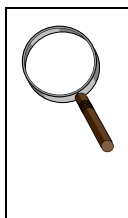
Rozvoj poznávacích procesů probíhá na základě **interakce zrání a učení**. Psychomotorický vývoj je těsně spjat se **zráním centrální nervové soustavy**. S ním souvisí i rozvoj mnoha potřebných, především senzomotorických schopností a dovedností. Piaget (1966, 1970) označil období počátečního rozvoje poznávacích procesů jako **fázi senzomotorické inteligence**, protože zde má hlavní význam vnímání a motorika. Různé způsoby vnímání jsou již v raném věku propojeny a takto získané informace jsou centrálně zpracovány. Děti jsou disponovány vnímat svoje okolí určitým způsobem, ale i jejich percepční schopnosti se po narození dále rozvíjejí. Děje se tak v interakci s vývojem motoriky.

Poznávání a učení probíhá na úrovni **konkrétního kontaktu s reálným světem**, v časově ohraničeném úseku současnosti. Dítě poznává to, co vnímá, event. s čím může manipulovat. Rozvoj senzomotorické inteligence závisí na dostupnosti podnětů a schopnosti získávat potřebné zkušenosti. To je samozřejmě možné teprve tehdy, když dítě dosáhne takové úrovně, aby je tyto podněty mohly zaujmout a aby je mohlo potřebným způsobem zpracovat.

Vývoj zrakového vnímání

Je pro rozvoj poznávacích procesů nejdůležitější, protože podněty tohoto druhu jsou četné, dostatečně variabilní a dostupné. Snadno upoutávají pozornost malého kojence a také ji dovedou udržet. Zrakové vnímání je zdrojem mnoha informací a významným **prostředkem orientace**. Dítě se tímto způsobem relativně snadno a rychle seznamuje s nejbližším okolím, učí se chápat, že komplex dílčích vizuálních informací reprezentuje určitý objekt, rozpozná rozdíly i podobnost a orientuje se v bližším i vzdálenějším prostoru.

I zrakové vnímání se v prvním roce života rozvíjí na základě interakce zrání a **učení**, pod vlivem vizuálních podnětů a v závislosti na dozrávání příslušných struktur. Z tohoto hlediska lze považovat první měsíce života za **senzitivní fázi rozvoje zrakové percepce**. Pokud by dítě nemělo k dispozici dostatek podnětů nebo mělo postižený zrak, jeho schopnost vnímání by mohla zůstat trvale omezená. Rozvoji vizuální percepce napomáhají i postupně se zdokonalující pohybové kompetence, které dítěti umožňují vidět jednotlivé objekty z různých úhlů, z rozdílné vzdálenosti apod. (Hyvärinenová, 1993, 1994; Seifert a Hoffnung, 1994; Siegler, 1998; Mellier, 2000).



Podnět k zamyšlení:

Zrakové vnímání se může spontánně vyvíjet jen tehdy, pokud nejsou zrakové funkce nějak poškozené. Pokud by tomu tak nebylo, je třeba zaměřeného speciálně pedagogického vedení, které by pomohlo využít i omezených předpokladů.

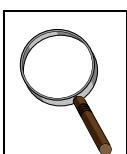
Vývoj motorických schopností

Motorické dovednosti mají instrumentální charakter, jejich využití při poznávání, resp. přiblížení k poznávanému, je zřejmé od počátku života. Rozvoj motoriky a poznávacích procesů je ve vzájemné interakci, zvědavost a potřeba poznávat okolí podporuje rozvoj motoriky, motorické kompetence naopak umožňují rozvoj poznávání. Pohybový vývoj je významný pro rozšíření podnětové nabídky, její kvality a možnosti uspokojit zvědavost vlastní aktivitou. Dítě může lépe regulovat rozsah i způsob poznávání, aby odpovídaly jeho potřebám. **Pohybové kompetence**, které mohou sloužit jako **prostředek k dosažení nejrůznějších podnětů**, se rozvíjejí postupně, směrem od hlavičky k dolním končetinám a od pohybů celé končetiny k jemnějším pohybům např. paže, ruky a prstů (Goldfield, 2000).

- Prvním projevem souhry pohybových a poznávacích schopností je tendence k dosažení takové **polohy těla**, která by usnadňovala zrakové i sluchové vnímání okolí.
- **Ovládnutí hlavičky** – jakmile dítě spolehlivě zvedne a udrží hlavičku (tj. přibližně ve 2. měsíci), zvětší se jeho zorné pole a tím i přísun podnětů. Ovládnutí pohybů hlavy, které se rozvíjí od třetího do pátého měsíce, významně přispívá k rozvoji schopnosti vyhledat nějaký podnět či sledovat objekt, který se pohybuje.
- **Sezení**. Jakmile dítě vydrží samo sedět, tj. zpravidla po 6 - 7 měsících, může se na svět dívat z výhodnější pozice. Najednou má možnost vnímat větší část svého okolí s mnoha různými objekty. To bylo do té doby možné jen s pomocí dospělého, např. tehdy, když je někdo držel na ruce. Sezení je důležitý mezník, který umožňuje osamostatnění v oblasti poznávání.
- **Lezení**, počátky samostatné lokomoce. Ke konci prvního roku, přibližně v 9 - 12 měsících, začne dítě lézt a postupně udělá první kroky. Tím se dále osamostatňuje, protože nemusí čekat, až mu někdo jiný žádoucí objekt přiblíží. Může se dostat i do vzdálenějšího okolí a k jeho poznání dokáže využít mnohé poznatky získané v dřívější době. Samostatná lokomoce má ale i jiný význam, slouží dítěti jako obranný, únikový mechanismus v situaci, kterou by považovalo za ohrožující.

Motorické dovednosti slouží přímému poznávání, manipulace s různými věcmi umožňuje bližší seznámení s těmito objekty. **Pomocí úchopu a manipulace** si dítě přibližuje zkoumaný objekt k očím a tudíž si tak usnadňuje i vizuální percepci. V počátcích vývoje může mít poznávací charakter jakákoli činnost, dítě nemá mnoho zkušeností a téměř všechno je pro ně něčím nové.

Fáze senzomotorické inteligence trvá přibližně do 18 měsíců. Postupně dochází k nárůstu zájmu dítěte o okolní svět a v souvislosti s tím i k nárůstu poznatků. Má k tomu čím dál lepší předpoklady: dovede koordinovat zrakové vnímání a pohyby rukou, dovede sledovat předmět, který se pohybuje různým směrem bez většího omezení, na větší vzdálenost atd.



Podnět k zamyšlení:

Zkuste si představit, jaké omezení v oblasti poznávání představuje postižení pohybových funkcí a jaký důsledek bude mít pro celkový rozvoj takového dítěte.

Vývoj sluchového vnímání řeči

Děti již od narození **preferují lidský hlas** před jakýmkoli jinými zvuky. Dávají přednost vyššímu, ženskému hlasu, což může být důvodem, proč takto mluví na kojence dospělí oběho pohlaví. Lidská řeč je ovšem také nejčastějším zvukovým podnětem, který dítě slyší a kromě toho je spojena s mnoha dalšími, pro kojence uspokojujícími podněty (např. přítomností matky a její aktivitou). Řeč jako dostatečně komplexní stimulace vyvolává zájem a podněcuje děti k jejímu porozumění i nápodobě. Motivace k osvojení řeči souvisí s potřebou orientace v okolním světě, s jeho poznáním, i s potřebou udržení kontaktu s lidmi.

S řečovými podněty mají děti určité zkušenosti již z prenatálního období. Proto je i velmi malý kojenec schopen **rozlišovat mezi řečovými zvuky** (fonémy) a diferencovat hlasy různých osob. Měsíc staré dítě dokáže odlišit lidskou řeč od jiných zvuků a pamatuje si hlas své matky. V této době se začíná diferencovat způsob zpracování řečových a neřečových zvuků, verbální podněty zpracovává levá mozková hemisféra, zatímco neřečové zvuky, např. hudba, aktivizují příslušná centra v pravé mozkové hemisféře. Předpokladem k rozvoji řeči, její pasivní i aktivní složky, je schopnost určitých oblastí mozkové kůry na tyto podněty reagovat a zpracovávat je (Sternberg, 1999).

Základní principy různých **teorií jazykového vývoje** lze shrnout do následujících bodů:

- Dítě má **vrozenou dispozici** vnímat a osvojit si řeč.
- Rozvoj řeči **závisí na učení**. Proces osvojování verbálních schopností lze chápat jako „vrozeně řízené učení“. Dítě musí mít možnost poslouchat mluvenou řeč, naučit se tyto zvuky rozlišovat a zapamatovat si je. Rodiče, resp. jiní lidé, poskytují dítěti mnoho příležitostí k osvojení řeči. Souhrn těchto podnětů usnadňuje pochopení významu slov i gramatických pravidel. Zahrnuje např. specifický způsob mluvení dospělého na malé dítě, komentář při prohlížení knížek, hraní různých her, učení říkanek apod. (Jusczyk, 1997).
- Rozvoj jazykových schopností je **propojen s kognitivním vývojem**. Znalosti, které děti o okolním světě mají, jim usnadní osvojování slovních označení.

V průběhu vývoje jazykových schopností jsou **kritická období**, kdy dochází k prudkému rozvoji určité dílčí kompetence. Prvních 8 měsíců je považováno za kritické období pro rozvoj schopnosti rozlišovat a tvořit fonémy. Sluchová diferenciací řečového projevu

se rozvíjí charakteristickým způsobem, obecná schopnost vnímat řeč předchází rozvoji specifitějších kompetencí.

- **Fonematická diferenciac**e, tj. schopnost rozlišení řečových zvuků, se postupně redukuje ve prospěch přesnějšího rozlišování hlásek mateřského jazyka. Fonematický sluch má své citlivé období právě v kojeneckém věku a pod vlivem specifické zkušenosti s mateřským jazykem se rozvíjí jen jeho určitá oblast. Dvouměsíční dítě umí diferencovat i tak podobné zvuky, jako jsou slabiky NA, PA, MA apod. Již v tomto věku děti rozlišují snáze slabiky, které se vyskytují v jejich mateřském jazyce, než náhodně spojené fonémy. K pomalému **poklesu obecné fonemické citlivosti** dochází již po šesti měsících, mezi 8. a 12. měsícem tato schopnost dále ubývá nepřímo úměrně postupnému osvojování řeči.
- Pro dobré porozumění verbálnímu projevu není důležitá jen diferenciac fonémů, ale i odlišení intonace. Dospělí mají tendenci verbálně komentovat veškeré dění a díky tomu si dítě velmi brzy zapamatuje **rytmus a melodii lidské řeči**. Rytmické uspořádání mateřského jazyka dovedou odlišit již novorozenci. Pro rozvoj řečových dovedností je důležité i základní členění verbálního projevu pomocí délky řečových jednotek, akcentů a pauz. Předpokládá se, že děti mají vrozenou citlivost k vnímání těchto znaků, umožňujících segmentaci verbálního sdělení. **Hranice slov** vnímají díky jejich zdůraznění specifickou mateřskou mluvou již 6 - 7 měsíční kojenci, **hranice vět** dovedou odlišit až 9měsíční děti. Rozvoj této schopnosti ovlivňuje zkušenost s mateřským jazykem (Aslin, Jusczyk, Pisoni, 1998; deBoysson-Bardies, 2000).
- Schopnost **porozumět řeči** se objevuje mezi 8. - 10. měsícem, dřív než první slova. Děti začínají chápat význam jednoduchých slovních výrazů, např. slovíčka ne, nesmíš, dej, jméno dítěte atd. Jsou to obvykle slova, která dítě opakovaně slyší. Učení významu slov probíhá dvojím způsobem, buď dítě zná určitou skutečnost, např. objekt, a pochopí, že se k němu tento zvuk nějak vztahuje, anebo si zapamatuje určité slovo, jeho zvukovou podobu, a teprve pak zjistí, k označení čeho slouží.

Rozvoj řeči je závislý na stimulaci, tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale i na specifickém chování matky, event. dalších lidí v rodině. Matky, resp. dospělí obecně, dovedou, aniž si to zcela uvědomují, svůj řečový projev adresovaný malému dítěti přizpůsobit jeho potřebám. Na dítě zaměřená řeč (označovaná jako „motherese“, tj. mateřština) je charakteristická zjednodušením formy i obsahu, krátkými větami, omezeným slovníkem,

opakováním jednotlivých sekvencí, častějšími pauzami, vyšší intenzitou zvuku, zřetelnou artikulací a zdůrazněnou intonací. Akcentuje i rozdíly jednotlivých fonémů, takže je děti mohou snadněji odlišit. Je účinným modelem, protože je srozumitelnější a snáze udrží dětskou pozornost. Jde zřejmě o projev vrozené dispozice, protože mateřsky dovedou na kojence mluvit i lidé, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost a nic o jejich potřebách nevědí. Mateřská mluva nezávisí na sociokulturním kontextu, ani na jazykové příslušnosti, je univerzální, což potvrzuje předpoklad její genetické podmíněnosti (Fernald, 1989).

Matky svůj mluvní projev přizpůsobují vývojové úrovni dítěte, dovedou citlivě reagovat na rozvoj jeho kompetencí. Když je komunikačním partnerem dítě 6 - 7 měsíců staré, nemá mateřská mluva již tak zdůrazněnou intonaci a užívá různého rytmu, resp. jej střídá. V této době postupně narůstá **kognitivní význam řeči**. Matka např. dítěti ukazuje jednotlivé objekty nebo dění a slovně je označuje (Siegler, 1998).



Podnět k zamyšlení:

Zkuste si představit, jakým způsobem může vývoj sluchového rozlišování ovlivnit matka, která dítě dostatečně nestimuluje a nemluví na ně. Dítě za takových okolností nemá šanci se adekvátním způsobem rozvíjet.

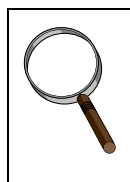
Vývoj předřečové aktivity

Předřečová fáze zahrnuje postupný rozvoj vokalizace a způsobu jejího využití až na úroveň prvních identifikovatelných a smysluplných výrazů. Tento vývoj je plynulým procesem, dosažený stupeň představuje základ pro rozvoj dalšího. Předřečovou fází lze rozdělit do čtyř dílčích subfází:

- **Křik.** Děti křičí již od narození. Tímto způsobem vyjadřují svůj aktuální stav a své potřeby. Mezi 1. a 2. měsícem začínají kojenci produkovat diferencovanější zvuky.
- **Broukání,** které má charakter jednoduché artikulace, se začíná objevovat přibližně ve 3. měsíci. Děti začínají produkovat zvuky podobné fonémům, především samohláskám, např. „aa“ či „oo“. Broukání bývá doprovázeno pozitivními emocemi, je zřejmé, že dítě těší. Také tato aktivita má na počátku **reflexní charakter** a tudíž se např. objevuje i u vrozeně neslyšících dětí. Ale protože není posilována potřebnou zkušeností, tj. zpětnou vazbou, postupně vyhasíná. Slyšící děti v této době s vlastním hlasem experimentují: dítě poslouchá svůj vlastní hlasový projev a protože je pro ně zajímavý, tak jej často a mnohokrát opakuje.

Vlastní vokální produkce není zatím užívána jako prostředek k dosažení něčeho jiného (např. ke komunikaci). Jde o fázi předběžného učení, potřebného k rozlišení a aktivnímu zvládnutí artikulace základních fonémů rodného jazyka.

- **Žvatlání.** Po 6. měsíci začínají děti žvatlat, kombinovat souhlásky a samohlásky do obvykle dost podobných slabik, které opakují. V tomto období je jednotkou řeči slabika. Žvatlání je výsledkem interakce vrozených dispozic a **učení**. Děti napodobují slyšené řečové zvuky, to znamená, že se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici. Při nápodobě řečového projevu hraje určitou roli i zrak, děti odezírají a napodobují pohyby rtů, jazyka atd. Artikulační schopnost se rozvíjí mezi 6. - 9. měsícem. Znění hlásek, resp. slabik, i rytmus dětského žvatlání, se čím dál víc podobá skutečné řeči (Demetriou a kol., 1998; Bloom, 1998). Přesnost vokální aktivity nezávisí jen na sluchové diferenciaci, ale i na zralosti motoriky a koordinaci mluvidel. Ke konci kojeneckého věku ztrácí žvatlání svůj repetitivní charakter, děti začínají kombinovat různé slabiky. Typická **proměna žvatlání** se projevuje stále větší podobností vokálního projevu dítěte znění jeho mateřského jazyka. V 10 měsících může dětské žvatlání znít už jako skutečná řeč, mívá i její typickou intonaci (Vasta a kol., 1995; Lalonde a Werker, 2000).
- **První slova.** V jednom roce se děti začínají vyjadřovat pomocí jednotlivých slov, tzv. **holofrází**, které mají nějaký význam (i když často nepřesný a zatím značně generalizovaný). První slova jsou jednoduchá, tvoří je kombinace malého počtu hlásek, které dítě zvládlo ve fázi žvatlání. Téměř žádné z těchto slov neodpovídá výrazům běžně užívaným k označení daného objektu či situace, jsou mnohem jednodušší. Význam slov je spojován nejen s jejich zvukovou podobou, ale i s pochopením kontextu situace a chování dospělých. Zhruba ve stejné době, kdy děti začínají říkat první slova, se rozvíjí i jejich repertoár neverbálních gest. Často se v této době stává, že dítě nejprve užije pro označení něčeho gesta, a vzápětí začne používat i slovo.



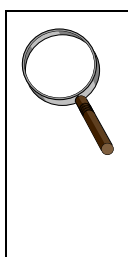
Podnět k zamyšlení:

Sluchově postižené děti se samozřejmě nemohou tímto způsobem učit a proto nezačínají žvatlat, i když se u nich nějaké hlasové projevy objevují. Chybění žvatlání může být signál, že je něco v nepořádku.

2.2 Emoční vývoj

Emoce ovlivňují rozvoj mnoha dalších psychických funkcí. Vývojově předcházejí rozvoji kognitivních schopností, slouží jako bazální hodnotící, orientační a regulační systém. Pro období raného dětství je důležité, že dítě přichází na svět s **vrozenou schopností emočně reagovat**, prožívat a vyjadřovat svoje pocity a signalizovat tak míru svého aktuálního uspokojení či neuspokojení. Základní nediferencované pocity libosti a nelibosti se postupně rozvíjejí, reakce úsměvem, signalizující pocity pohody, se objevuje ve 2. měsíci, ve 3 - 4 měsících dovedou děti vyjádřit radost, ale umí projevit i nespokojenost, od 4. měsíce se tyto projevy dále diferencují, objevují se zlostné reakce, po 5. měsíci umí dítě vyjádřit strach atd. (Saarni a kol., 1998).

K dalšímu vývoji emocionality dochází v rámci celkového rozvoje mezi 6. a 9. měsícem. Tento posun se projeví především diferenciací úzkosti a strachu. Schopnost rozlišovat lidi vede v 6 - 7 měsících k ostražitosti, event. až **strachu z neznámých lidí**. Podobný základ má i **separační úzkost**, strach z opuštění matkou, resp. osobou o dítě pečující, který se objevuje v 8 - 9 měsících. Rozdíl v emočním projevu šestiměsíčního a ročního dítěte je především v tom, že starší děti reagují emočně diferencovaněji, jejich projevy jsou jednoznačnější a mají delší trvání. Pro dítě raného věku jsou emoční projevy primárním **prostředkem komunikace**. Potřebuje vyjádřit svoje aktuální pocity a k tomu slouží vnější projevy emocí; dítě tak dokáže ostatním lidem sdělit, co cítí, dávno předtím, než se naučí mluvit. Totéž platí i opačně, kojenci jsou schopni vnímat emoční projevy jiných lidí, rámcově správně je interpretovat a reagovat na ně.



Podnět k zamyšlení:

Děti trpící dětskou mozkovou obrnou mívají i narušenou mimiku a pantomimiku a proto nedovedou obvyklým způsobem vyjádřit svoje aktuální pocity. Vzhledem k tomu ztrácejí možnost tímto způsobem komunikovat. Zkuste si představit, jakým způsobem ovlivní takové omezení matku, která nemusí chápat jeho příčinu a bude si je vysvětlovat nesprávně.

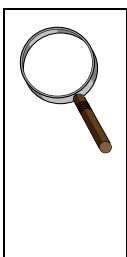
Emoční reakce slouží v rámci interakce dítěte a dospělého člověka jako **informace o míře přijatelnosti určitého chování**, může je tudíž ovlivňovat a regulovat. Matka emočně reaguje na různé projevy svého dítěte, dává najevo svou radost, když se dítěti něco povede, ale

projevuje strach i podrážděnost, když dítě dělá něco, co by mohlo být nebezpečné (Zumbahlen a Crawley, 1996).

2.3 Socializace

Sociální prostředí má specifické vlastnosti, které je odlišují od světa neživých objektů. Lidé, resp. všechny živé bytosti, mohou na dítě působit aktivně, mohou je mnohem více stimulovat, upoutávat jeho pozornost a poskytovat mu tak potřebnou zkušenost. (Materiální prostředí je množinou podnětů, které jsou přítomny spíše jako určitá nabídka.) Sociální stimulace má větší význam než podněty z jiné oblasti, protože ve větší míře uspokojuje všechny **základní potřeby dítěte**: potřebu stimulace a smysluplného učení i potřebu citové jistoty a bezpečí, kterou v raném věku saturuje matka, ale později i další lidé.

Převážná většina podnětů nezbytných pro rozvoj malého dítěte má sociální charakter. V rámci mezilidské interakce získává kojeneček potřebné zkušenosti, rozvíjejí se jeho schopnosti a dovednosti. Dítě přichází na svět s vrozenou **preferencí podnětů sociálního charakteru**. Již od počátku života je snáze upoutává lidský hlas či obličej než jiné podněty. Velmi brzy dovede opětovat oční kontakt. Dítě má vrozené dispozice reagovat na sociální podněty specifickým způsobem, který přispívá k udržení interakce. Má dokonce vrozenou schopnost takové projevy vyvolávat. Vrozená je ovšem jen základní aktivita, která slouží k tomu, aby upoutala pozornost a stimulovala rodiče k chování zaměřenému na dítě. Například úsměv nebo hlasový projev vyvolá reakce, které jsou pro dítě příjemné. Dítě si postupně začne uvědomovat účinky svého vlastního chování a nakonec se je naučí používat vědomě. Vrozený základ takových projevů lze považovat za určitou pojistku, která dítě chrání před nezájmem jeho okolí, jenž by pro ně mohl mít nepříznivé následky.



Podnět k zamyšlení:

Zkuste si představit, jaký vliv bude mít na rozeznávání sociálních podnětů a na sociální učení závažné smyslové postižení. Nevidomé děti se vzhledem ke svému handicapu nemohou naučit využívat očního kontaktu, úsměvu, ani mimických projevů. Tento fakt může významně zatěžovat rozvoj vztahu s matkou, která nebude vědět, jak má za daných okolností reagovat.

Sociálně stimulační význam mají následující projevy:

- **Mimické projevy dítěte**, které jsou vrozené, a proto u všech lidí obdobné. Objevují se, i když v relativně jednoduché podobě, již na počátku života. Pro dospělé jsou mimické projevy dítěte velice atraktivní, chápou je jako primární komunikační projev, jako výraz jeho ladění. V raném věku není jiný způsob, jak se o pocitech dítěte něco dozvědět.
- **Oční kontakt** je vrozenou reflexní reakcí. Pro dospělé je pohled dítěte potvrzením jeho zájmu a účasti. Oční kontakt udržuje a aktivizuje ovšem také bdělost a pozornost dítěte.
- **Úsměv** je další, primárně vrozenou reflexní aktivitou. Dítě se jej postupně naučí vědomě ovládat a používat v sociálním kontaktu zacíleně. Iniciuje jím zájem, který potřebuje k uspokojení svých potřeb a ke svému socializačnímu vývoji.
- Komunikační význam má i **pláč**, který je jedním z nejčastějších afektivních projevů raného věku. Citlivá matka dovede rozlišit, o jaký typ pláče jde a co jím dítě vyjadřuje (pláč lítostivý, zlostný, bolestný atd.), přestože se jeho zvukový projev v období od 1 do 6 měsíců diferencuje a může mít jiný význam (Leger a kol., 1996).
- **Předřečová aktivita**, označovaná jako broukání, je také vrozená. Dítě svou vokalizací upoutává pozornost dospělých, kteří mají za těchto okolností větší tendenci na dítě mluvit a stimulovat tak rozvoj jeho řečových dovedností. Mnohé matky se již v tomto období chovají tak, jako by broukání dítěte bylo smysluplným verbálním sdělením.

Rodiče jsou **upoutávání projevy dítěte**, které se nějak podobají běžným komunikačním aktivitám. Jde např. o pohled do očí, který zatím nevyjadřuje žádnou preferenci, o úsměv, který ještě nemusí být adresný, o broukání, které ještě není verbálním sdělením atd. Dospělí jim přiřítají smysl, který dosud nemají, avšak lze očekávat, že jej budou mít v budoucnosti. Rodiče, resp. dospělí lidé obecně, jsou vybaveni **vrozenými dispozicemi** k chování, které odpovídá možnostem malého dítěte a může rozvíjet jeho schopnosti. Například dospělí se nad dítě spontánně sklánějí do vzdálenosti cca 30 cm. Je to relativně hodně blízko, za normálních okolností by to mohlo být prožíváno jako nepříjemné narušení osobního teritoria. Malé dítě však z této vzdálenosti vidí nejostřeji. Matějček (1996) upozorňuje na tendenci dospělých mluvit i na velmi malé dítě, které ještě nemůže ničemu rozumět. Avšak může se učit rozlišovat řečové zvuky. Dospělí také napodobují chování kojence, baví je to a slouží tak

dítěti, aniž si to uvědomují, jako zrcadlo jeho projevů. Poskytují mu tím velmi specifickou zpětnou vazbu, kterou by jinak nemohlo získat.



Podnět k zamyšlení:

Pokud matka dítěti takovou informaci neposkytuje nebo jí dítě není schopné porozumět a adekvátně zpracovat, nebude se rozvíjet tak, jak by bylo třeba. Zkuste si představit, za jakých okolností může k takovým komplikacím dojít.

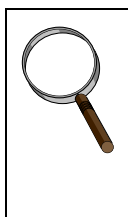
Socializace dítěte se řídí stejnými základními pravidly jako rozvoj všech ostatních kompetencí. Rozvoj v jedné oblasti (např. v socializaci) je stimulován vývojovým pokrokem v jiné (např. v motorice) a může být zároveň předpokladem následujících změn. Socializační vývoj lze obvyklým způsobem rozdělit na trimestry:

1. První trimestr lze ze socializačního hlediska označit jako **fázi základní sociální orientace**. První dva měsíce je dítě schopné přijímat různé podněty, ale zatím mezi nimi příliš nediferencuje. Vnímá je v rámci komplexní podnětové nabídky, na základě svých možností. Na počátku života je pro ně téměř vše nové a neznámé. V této době ještě přesně nerozeznává živé a neživé, známé a neznámé objekty. Kontakt s matkou a její péči dítě samozřejmě vnímá, ale představuje pro ně zatím jen soubor nejasných pocitů, které vytvářejí základ pro další specifickou zkušenost. Dítě ještě nediferencuje a tudíž ani nemůže nějaký objekt (resp. člověka) preferovat. První dva měsíce je **dítě soustředěné především na sebe**, na vlastní tělo a s ním související prožitky.

Mezi 2. a 3. měsícem se postupně **rozšiřuje zájem dítěte i na vnější svět**. Dochází k přesunu z převážně kontaktní percepce na distanční, především zrakovou, event. sluchovou. Dítě začínají zajímat různé vnější podněty a je zřejmé, že mezi nimi mají prioritu **živé bytosti**, především lidé. Jsou zajímavější, protože se pohybují a lze je tudíž snadněji odlišit. V tomto období dítě zvedne a udrží hlavičku, takže se rozšiřuje jeho zorné pole. Dokáže sledovat objekty, které se mu přiblíží. Výsledkem získané zkušenosti je lepší diferenciací vnějšího světa: tříměsíční dítě zjistí, že lidé působí jinak než neživé objekty a proto se v jeho vědomí vyčlení jako specifická kategorie. Před koncem druhého měsíce dokáže dítě navázat oční kontakt s člověkem, který se mu věnuje a přitom se na ně dívá, resp. na ně i mluví. O něco málo později se objevuje reakce úsměvem. Ve 3. měsíci se dítě naučí pomocí úsměvu docela dobře komunikovat. Úsměv již není jen projevem vlastního uspokojení, ale má i jiný význam. Je signálem zájmu o kontakt s nějakým člověkem. Proto

bývá označován jako „**sociální úsměv**“ (Papalia a Olds, 1992). Počáteční úsměv je ovšem **nediferencovanou sociální reakcí**, není zatím projevem preference nebo citového vztahu. Dítě se usmívá na každého, kdo se chová očekávaným způsobem.

2. Druhý trimestr lze chápat jako **fázi sociálně diferencující**. Dítě pozná rozdíl nejenom na úrovni diferenciacie živých a neživých objektů, ale i v rámci jedné kategorie. Dává přednost určitým podnětům, déle se na ně dívá, dovedou je více zaujmout. Začíná odlišovat i různé lidi, někteří se mu jeví přitažlivější. Aktivní poznávání, tj. manipulace či komunikace, není ještě příliš rozvinuté. Děti manipulují se všemi objekty, včetně vlastního těla, stejným způsobem, bez ohledu na charakteristické vlastnosti zkoumaného objektu. **V kontaktu s lidmi je dítě více aktivováno**, projevuje se živěji než za jiných okolností, využívá všech možných způsobů reagování, které ovládá. Komunikuje pomocí různých motorických aktivit, nejenom mimikou a pantomimikou, ale i úchopem – např. si od nějakého člověka vezme hračku. Zároveň vnímá všechny ostatní aspekty sociálního kontaktu, jako je řečový projev, úsměv apod., a reaguje na ně podobným způsobem. Takto obohacená stimulace je pro dítě atraktivnější, a proto se za těchto okolností i více naučí.



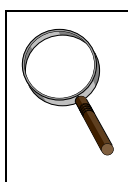
Podnět k zamyšlení:

Postižené děti nedokáží vnímat a rozlišovat všechny podněty a tudíž jim vždycky nějaký aspekt sociálního kontaktu schází. Vzhledem k tomu mohou reagovat nestandardně a vyvolávat u ostatních lidí jiné reakce než zdravé děti, a proto mohou být i méně či méně přiměřeně stimulovány. Lidé jim prostě nerozumí.

3. Třetí a čtvrtý trimestr je **fází pokračující sociální diferenciacie**. Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě diferencovat známé a neznámé lidi, začne odlišovat matku a postupně i další blízké osoby. V 6 - 7 měsících dokáže rozlišit obličej i hlasy známých a neznámých osob a v závislosti na tom odlišně reaguje. Za určitých okolností může mít dítě z neznámých lidí i strach. Strachová reakce bude silnější v nepřítomnosti matky, pokud bude cizí člověk vypadat zvlášť nezvykle nebo pokud k setkání dojde v neznámé situaci. Známí lidé, zejména matka, představují jistotu a bezpečí. Dítě u nich bude hledat ochranu. Zkušenost získaná v této době ovlivní jejich citové vztahy i v budoucím životě. Matějček (1996) proto připomíná, že by se lidé pečující o malé dítě neměli příliš střídat, aby mělo dostatek příležitosti naučit se spolehlivě odlišovat blízké osoby od ostatních.

Strach z cizích lidí a neznámých situací, který se objevuje přibližně v 7. - 8. měsíci, je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Dítě ví, co obvykle činí známí lidé a

co se děje ve známých situacích, a toto vědomí v něm navozuje pocit jistoty. Neznámé okolnosti vyvolávají nejistotu, na niž dítě reaguje přimknutím k matce, resp. jiné blízké bytosti. Dochází k oscilaci mezi potřebou zvědavosti a potřebou bezpečí. Schopnost diferencovat je významným předpokladem pro budoucí osamostatňování. Dítě je svým strachem chráněno před možným ohrožením, protože to, co je neznámé, může představovat nebezpečí. Je to nový **obrný mechanismus**, který začíná působit v době, kdy dítě přestává chránit naprostá vázanost na prostředí, daná neschopností samostatné lokomoce. Strach vyjadřuje anticipaci něčeho nepříznivého. Reguluje chování dítěte, aby se takové situaci vyhnulo a udrželo si pocit bezpečí.



Podnět k zamyšlení:

Mentálně postižené děti se do tohoto stadia dostávají později, protože jim mnohem déle trvá, než odliší specifické projevy různých lidí. Zkuste si představit, jak tento fakt ovlivní jejich chování i vztah s matkou.

Rozvoj vztahu s matkou

Socializační vývoj v prvním roce života lze označit jako **fázi dyády**, protože většinou probíhá v rámci dyadické interakce mezi matkou a dítětem. Mateřská osoba má pro kojence specifický význam. V prenatálním období je dítě s matkou spojeno v jeden biologický celek, narozením se dítě od matky fyzicky odděluje, ale stále má přirozenou tendenci přijímat veškerou mateřskou péči jako by bylo její součástí. Období mezi 3. a 6. měsícem je symbiotickou fází. To znamená, že dítě je s matkou velmi úzce spojeno. Matka je akceptována jako významná součást vlastní bytosti.

Symbiotická vazba s matkou dítěti v počátečním období usnadňuje jeho adaptaci na svět a představuje základ budoucího pocitu jistoty, který je předpokladem osamostatňování. Z hlediska dítěte jde o tak těsnou vazbu, že s ním matka do značné míry splývá. Dítě si ještě neuvědomuje hranice vlastní bytosti. Matka je prostředníkem mezi dítětem a okolním světem, přibližuje mu jej v takové podobě, která nenarušuje jeho pocit jistoty a bezpečí. Matka dozrává k vytvoření symbiotického vztahu s dítětem již v průběhu těhotenství, podstatným způsobem jej ovlivňuje jeho narození. Dítě přestává být součástí jejího těla, je samostatnou bytostí, ale zůstává součástí její identity, v tomto období obvykle dominující. Prožitek jistoty a bezpečí, který dítě v symbiotickém vztahu s matkou získá, je základem dalšího pozitivního rozvoje dětské osobnosti. Vývoj v další fázi už bude směřovat k postupnému uvolňování a

proměně této vazby. **Prožitek spolehlivého vztahu s matkou je zdrojem vnitřní jistoty** a stability, která je odolná proti vnějším rušivým vlivům a ovlivní intenzitu a trvalost jakéhokoliv dalšího vztahu. Neovlivňuje jenom mezilidské vztahy, ale i další psychické vlastnosti, např. schopnost vytrvat v úsilí o nějaký cíl.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti nedosáhnou pocitu jistoty a bezpečí tak snadno. Jejich omezení jim brání v rozvoji všech potřebných zkušeností, a proto zůstávají závislé na matce delší dobu.

V období mezi 6. a 9. měsícem dítě matku spolehlivě odliší od ostatních lidí. Bytost, která se k dítěti chová mateřsky, je **prvním objektem, který je chápán jako trvalý**. Na této úrovni pro dítě subjektivně existuje, i pokud je fyzicky nepřítomna. Stává se prvním takto akceptovaným objektem proto, že je s dítětem v častém kontaktu a uspokojuje jeho potřeby. Důkazem změny v chápání mateřské osoby je chování dítěte, které v 7. měsíci reaguje na separaci od matky odporem a projevy zoufalství, a v její nepřítomnosti ji hledá.

Jakmile dítě začne matku chápat jako trvalý objekt, bude si postupně uvědomovat také samostatnost její existence. V souvislosti s tím musí přijmout fakt, že není součástí matky. Tak začíná vědomí separace na psychické úrovni, v rámci uvědomování sebe sama jako samostatného jedince. Dle Mahlerové (1975) dítě pochopí svou oddělenost od matky mezi 6. a 9. měsícem. V této době začíná rozlišovat nejenom mezi lidmi, ale dovede lépe diferencovat i své vlastní pocity. Vnímá rozdíl mezi tím, co pochází z jeho těla a co zvnějšku. Rozvoj různých kompetencí, společně s narůstajícími zkušenostmi, umožňuje přesnější **odlišení vlastní a mateřské bytosti**. Toto zjištění označuje Mahlerová jako **psychické narození**.

Když si dítě uvědomí, že není součástí mateřské bytosti, změní se jeho vztah k matce i k sobě samému. Emoční vazba na matku přetrvává, ale transformuje se ve specifický citový vztah. Dochází k diferenciaci jejího významu. Proměna vztahu k matce je ovšem umožněna touto diferenciací, protože ve fázi prožívané totožnosti nebylo možné a ani nutné specifický vztah vytvářet. Prožitek citové vazby představuje zkušenost, která se stává základem schopnosti dítěte reagovat obdobným způsobem i v budoucnosti. Dítě si postupně vytvoří podobné vztahy k dalším lidem, dochází tedy i k **diferenciaci v rovině sociálních vztahů**. Matka i nadále představuje důležitý zdroj uspokojení, ale dítě začíná chápat, že musí nějak upoutat a udržet její pozornost, a proto rozvíjí aktivity, které by žádoucí kontakt umožnily. Důležitým

prostředkem komunikace se stává řeč. Rozvoj verbálních i neverbálních komunikačních kompetencí je podporován **potřebou udržet kontakt s matkou**. Na významu nabývá i obsah sdělení, který dříve tak důležitý nebyl.

Ve fázi odlišení může dítě pocítit **strach ze ztráty matky**. Z běžných zážitků (matka přichází a odchází, má různou náladu, někdy se nechová zcela srozumitelným způsobem) vyplývá obava ze ztráty jistoty, kterou matka představuje. Podobné frustrující zážitky jsou ovšem zcela běžné. Dítě postupně koriguje své přání mít matku jen pro sebe i potřebu určitého stereotypu jejího chování. Za normálních okolností mu pro udržení jistoty stačí vědomí kontinuity existence matky a převaha pozitivní zkušenosti s jejím chováním. Dítě pochopí, že běžnými výkyvy mateřského chování není základní jistota jejich vztahu ohrožena. Jakmile dozraje na tuto úroveň, bude schopné postupné aktivní separace od matky, která tak splnila jeden ze svých vývojových úkolů.



Podnět k zamyšlení:

Matka postiženého dítěte nemusí být vždycky schopna správně interpretovat všechny jeho projevy, a proto nemusí všechny potřeby svého potomka plně saturovat. Takové rodičovství nemusí být plně uspokojující ani pro ni.

Rozvoj vztahu s otcem

Kojenec ve druhé polovině prvního roku života rozlišuje i mezi dalšími známými lidmi. Pamatuje si, jak vypadají a co dělají, zejména pokud se ho jejich aktivita nějak dotýká. V posledním trimestru je zřejmé, že má k blízkým lidem různá sociální očekávání a rozdílně na ně reaguje. Pokud se **otec** dítětem zabývá, stává se **osobně významnou bytostí** i on. Otcové se k dětem obvykle chovají jinak než matky, a proto mohou děti jejich prostřednictvím získat novou zkušenost. Méně často jim poskytují základní péči, ale více si s nimi hrají. Jejich hra s dětmi bývá jiná než hra dětí s matkou, bývají ráznější, aktivnější, preferují pohybové hry. Objevuje se zde první genderově rozlišující chování, otcové nereagují na dcery a na syny stejně; matky se obvykle chovají univerzálněji. I otec dovede synchronizovat svou aktivitu s dítětem a posloužit mu jako zrcadlo, ale obvykle reaguje na jiné projevy a jeho chování bude tudíž posilovat rozvoj jiných dovedností. Pro rozvoj vztahu otce a dítěte je důležité, že otec nepředstavuje základní zkušenost, ale **navazuje na matku**. Mnohdy jej matka přímo instruuje a kontroluje, co s dítětem dělá a jak se k němu chová.

Vztah otce a dítěte může sloužit jako pojistka. Pokud by chování matky nebylo z hlediska dětských potřeb alespoň uspokojivé, mohl by otec působit **kompenzačně**. Vřelý a citlivý otec může dítěti nahradit chybějící zkušenost. Totéž platí i v případě, kdy se bezpečná citová vazba s matkou sice vytvoří, ale naruší ji různé životní stresy. Rozvoj dětské osobnosti je ovlivňován zkušenostmi s různými lidmi. Jistý a bezpečný vztah s oběma rodiči představuje optimální variantu.



Shrnutí

Novorozenecké období je dobou adaptace, během níž se dítě přizpůsobuje novým podmínkám. Novorozenec je vybaven základními reflexy, vrozenými způsoby chování, ale i schopností učení.

Kojenecké období je označováno jako fáze receptivity. Jeho základním úkolem je získání důvěry ve vztahu ke světu. V tomto směru má značný význam potřeba stimulace a s tím související učení. První fáze rozvoje poznávacích procesů je označována jako období senzomotorické inteligence. Poznávání a učení probíhá na úrovni kontaktu s okolním světem. Pro rozvoj poznávacích procesů je důležité vnímání, především zrakové, a motorika. Sluchové vnímání je jedním z předpokladů k rozvoji řeči. Dítě se již od narození učí diferencovat specifické řečové zvuky, tj. fonémy. Další vývoj řeči je závislý na kvalitě stimulace. Dítě má vrozenou schopnost emočně reagovat, pro malé dítě jsou emoční projevy důležitým prostředkem komunikace.

Proces socializace závisí na interakci s matkou, resp. s rodiči. Dospělí i dítě jsou pro takovou interakci vybaveni vrozenými dispozicemi. Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě odlišovat matku od ostatních lidských bytostí. Strach z cizích lidí je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Matka se stává jedním z prvních objektů, které dítě chápe jako trvalé. V souvislosti s tím je postupně nuceno akceptovat i svou vlastní samostatnost. Dítě si vytváří i vztah k otci, pokud mu otec věnuje dostatečnou pozornost.

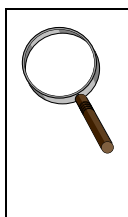
Kontrolní otázky:

1. *Jaký je základní cíl novorozeneckého období?*
2. *Jaké jsou základní projevy chování novorozence?*
3. *Jak je vymezeno kojenecké období?*
4. *Jaký význam má stimulace pro psychický vývoj?*
5. *Jakým způsobem se rozvíjí zrakové vnímání?*
6. *Co je charakteristické pro senzomotorickou inteligenci?*
7. *Jaké jsou významné mezníky motorického vývoje, které ovlivňují rozvoj poznávacích procesů?*
8. *Kdy se objevuje žvatláni a co je jeho předpokladem?*
9. *Jaká je obvyklá úroveň řeči v období jednoho roku?*
10. *Jaké jsou typické znaky emočního reagování kojence?*
11. *Jak lze charakterizovat specifické rodičovské chování?*
12. *Jaké jsou vrozené dispozice malého dítěte k sociálnímu kontaktu?*
13. *Jak se u dítěte kojeneckého věku mění způsob užití úsměvu v sociální interakci?*
14. *V jakých fázích se vyvíjí vztah kojence s matkou?*
15. *Proč reaguje starší kojeneček na cizího člověka úzkostně?*



3 Batolecí věk – druhý a třetí rok života

Batolecí věk trvá od jednoho zhruba do tří let. Je obdobím, kdy dochází k výraznému rozvoji. Dítě se stává samostatnějším, aktivním subjektem, vědomým si své vlastní existence a svých možností. Charakteristickým znakem této fáze je **osamostatňování a uvolňování z různých vazeb**, spojené s expanzí do širšího světa. Je to období **první emancipace**, která je podmínkou dalšího vývoje. Erikson (1963) nazval batolecí věk **obdobím autonomie**. Ještě vhodnější by bylo označení autonomizace, protože jde o proces. V této době se postupně uvolňují vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (např. vazba na matku), ale nyní by byly na překážku dalšímu vývoji. Vzhledem k tomu, že dítě se ještě nedokáže vždycky správně orientovat, potřebuje pevné vedení a kontrolu. Batole usiluje o sebeprosazení, o potvrzení svých kompetencí, ale i o zjištění svých limitů. To je jeho vývojový úkol, který může být zablokovan nejistotou, nedostatkem důvěry ve vlastní možnosti, ale i objektivními důvody, jako je např. nemoc či nevhodné výchovné vedení.



Podnět k zamyšlení:

Postižené dítě se nemůže osamostatňovat v takové míře jako zdravé, protože mu chybí některé kompetence, které jsou z tohoto hlediska nezbytné. Navíc jejich matky k nim dost často zaujímají hyperprotektivní postoj, který jakoukoliv snahu o osamostatnění omezuje.

3.1 Vývoj a význam motorických dovedností

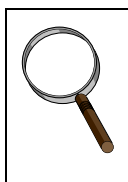
Pohybové aktivity různého druhu bývají v počátcích svého rozvoje pro dítě **zajímavé samy o sobě**. Proto batolata se svými pohybovými dovednostmi různým způsobem experimentují. Schopnost ovládat vlastní tělo, je novou zkušeností, které se dítě nemůže nabažit, což se projevuje neustálým opakováním těchto aktivit, a tím i jejich procvičováním a zdokonalováním. Motorický vývoj souvisí s potřebou aktivity, která je v tomto věku uspokojována především pohybem. Motorické dovednosti jsou pro dítě samozřejmě i prostředkem k uspokojení jiných potřeb, např. orientace v prostředí.

Důležitým vývojovým mezníkem, lokalizovaným do batolecího věku, je **schopnost ovládat vyměšování**. Dítě se naučí udržovat čistotu teprve tehdy, když je schopné regulovat obě

funkce svěračů: zadržení i uvolnění. Pokud se této dovednosti učí v době, kdy je již přiměřeně zralé, tak mu, stejně jako jiná svalová aktivita, přináší uspokojení. Značná sociální hodnota této dovednosti je však spojena s rizikem, že dítě bude nuceno k jejímu nácviku předčasně či nevhodnými praktikami.

Uvolnění z vázanosti na prostředí a postupné pronikání do širšího prostoru umožňuje **rozvoj samostatné lokomoce**. Dítě s chutí dojde, event. ze začátku spíše doleze, tak daleko, jak potřebuje a jak je pro ně zajímavé. Jestliže není v jeho okolí nic, co by je přitahovalo, bývá mnohem méně aktivní, protože mu chybí motiv. Motorický vývoj umožňuje **samostatnější uspokojování potřeby stimulace**. Pokud dítě může tuto potřebu uspokojovat samostatně, vybírá si podněty v takové kvalitě i množství, které mu nejvíce vyhovují, a může se jimi zabývat v době, kdy je k tomu nejlépe disponované (např. když není unavené a ospalé). Jejich výběr bude z pochopitelných důvodů trochu jiný, než kdyby závisel na volbě dospělého. Pohled matky na svět není totožný s pohledem dítěte, mnohé podněty pro ně nemívají stejnou atraktivitu. Větší samostatnost může obohatit dětskou zkušenost a tak zlepšit orientaci dítěte ve světě.

Lokomoce má i svůj **sociální význam**. Je pojímána jako **symbol úspěšného vývoje**, jako jasný důkaz přechodu na vyšší úroveň. Stimuluje změnu chování rodičů, popřípadě dalších lidí, a zvyšuje sociální status dítěte. Dítě, které umí samo chodit, je považováno za celkově zralejší. Rodiče se k němu chovají jinak a očekávají od něho něco jiného než od dítěte, které ještě chodit neumí.



Podnět k zamyšlení:

Mnohé děti trpící dětskou mozkovou obrnou nemohou ovládat své tělo a nemohou se ani samy pohybovat. Proto nemohou získat všechny zkušenosti, které jsou důležité pro psychický vývoj.

3.2 Vývoj poznávacích procesů

Pronikání do okolí není pro dítě jen záležitostí rozvoje pohybových schopností. Závisí i na kognitivní úrovni, na určité předběžné informaci o tomto prostředí, aby bylo vůbec akceptováno jako něco lákavého a hlavně aby se v něm dítě alespoň přibližně orientovalo. Okolní svět, který je v této době již jednoznačně prožíván jako oblast „ne-já“, je subjektivně

prezentován především jako komplex zrakových vjemů, event. představ. Základní informace je tedy vizuální. Hmatové, tj. taktilně-kinestetické poznávání je omezeno vzdáleností, má menší informační variabilitu a nemá proto větší význam. Ale má význam emotivní a může tak ovlivňovat motivaci dítěte.

Rozvoj poznávacích procesů se projevuje změnou přístupu ke světu, lepší orientací v něm a změnou v jeho chápání. Lze jej označit jako **symbolickou expanzi do světa**, umožňující uvolnění z vazby na konkrétní manipulaci s aktuálně poznávanými objekty. Závisí na zkušenosti, která uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Jistota spočívá i ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla. V batolecím věku dochází k vývojové proměně v přístupu k poznávání, děti jsou tvořivější, ať už jde o experimentaci se skutečnými objekty nebo s jejich reprezentacemi na symbolické úrovni (např. obrázky nebo slovy).

- Pro staršího kojence spočívala jistota v uvědomění trvalosti objektů, tj. ve vědomí stálé existence světa. Měla ještě statický charakter.
- Ke konci batolecího věku začíná být jistota fixována na **znalost pravidel fungování okolního světa**. Je založena na postupném uvědomování řádu proměnlivosti okolního světa. Stává se dynamičtější, než byla dříve.

Děti jsou zvědavé, je pro ně lákavé poznávat svět, učit se mu rozumět a chápat jeho řád. Pochopení platnosti určitých pravidel usnadňuje i emancipaci dítěte. Na základě jejich znalosti lze předpovědět následující situace, je možné adekvátně reagovat a není třeba se obávat. Umožňují **uvolnění z vazby na aktuální dění**, anticipaci budoucnosti a počátek pronikání do širšího časového rozmezí. Vědomí výhodnosti pravidel se někdy u batolat odrazí až ve zdánlivě přehnaném lpění na stereotypech a rituálech. Pro dítě jsou předpokladem jistoty a bezpečí.

Poznávání okolí je pro dítě činností běžnou a obecně atraktivní. V průběhu vývoje se ale způsob poznávání mění. Manipulace s objekty, jako jedna z možností kontaktu s okolím, má sice stále svůj význam, ale dítě přestává být ve svém poznávání odkázáno jenom na ni. Dochází k emancipaci od omezující vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Piaget (1970) nazval toto období **fází symbolického, předpojmového myšlení**. Dítě si už dovede představit obraz určitého objektu nebo nějakou činnost a její výsledky, aniž by je muselo vidět nebo ji skutečně provádět. Proces řešení různých situací může probíhat jen

v jeho vědomí. Lze např. pozorovat malé batole, které má hračku, větší kostku s výřezy různých geometrických tvarů (např. trojúhelníku, hvězdy, kříže apod.) a malé kostky stejných tvarů. Problém, jak je nacpat dovnitř, řeší viditelně odlišně, než jak by činil starší kojeneček. Pozorovatel může vidět, že dítě chvíli tiše sedí a pak vezme stejný, nebo aspoň velice podobný tvar jako je výřez, a zastrčí jej do otvoru. (Starší kojeneček by zkoušel nacpat dovnitř všechny kostky bez rozdílu, aniž by uvažoval, zda mají stejný tvar nebo zda jsou správně otočeny.) Dítě nahradilo řešení pomocí faktického zkoušení všech možných alternativ zralejší strategií jejich ověřování na symbolické úrovni, tj. v mysli.

Symbol lze chápat jako **označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného**, např. představy, obrázku, gesta či slova. Dle Piageta (1966) se skutečný symbol objevuje teprve tehdy, kdy např. předmět nebo gesto představují pro batole něco jiného, jiný objekt nebo činnost. Např. kamínek se pro dítě ve hře stává bonbónem apod.

- Zástupcem, tj. symbolem skutečného světa, může být i **představa**. Má tu výhodu, že může být použita kdykoliv a není vázána na aktuální přítomnost zkoumaného objektu. Představa není s tímto objektem totožná, pouze jej reprezentuje. Není jen paměťovou stopou, lze ji spíše charakterizovat jako **subjektivně zpracovanou zkušenost**. Zahrnuje nejen to, co dítě v souvislosti s předmětem vnímalo, ale i to, co o něm ví nebo co pro ně znamená.
- Podobný základ má **fiktivní hra**, která v sobě zahrnuje prvky oddálené nápodoby určité činnosti. Např. dítě krmí lžičkou medvěda, myje ho, dává ho spát apod. Přitom ví, že veškerá činnost je „jen jako by“, na úrovni symbolického ztvárnění. Chápe, že jeho medvídek ve skutečnosti nic nepapá.



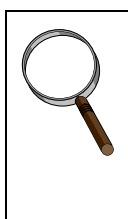
Podnět k zamyšlení:

Mentálně postižené dítě není schopné tak zásadně změnit své uvažování, pochopení i velmi jednoduchých pravidel fungování okolního světa je pro ně příliš obtížné a totéž platí pro rozvoj symbolického uvažování.

Batole je schopné zpracovávat a uchovávat představy jako symboly, které mu jsou kdykoli znovu dostupné. Tato schopnost je rovněž podmínkou rozvoje řeči, protože dítě si musí zapamatovat různé slovní výrazy a musí se je naučit i správně užívat. To znamená použít je v pozdější době v podobné souvislosti. Není náhoda, že v batolecím věku, kdy dítě začíná chápat vztah označování, tj. symbolizace, **se rozvíjí i řeč**.

Důležitým předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je **pochopení trvalosti** objektu. Vědomí trvalosti mají již starší kojenci, ale v průběhu batolecího věku se dále rozvíjí a zpřesňuje. Dítě chápe, že se týž objekt může objevovat v různém čase a na různých místech. Avšak jeho představa je stále velice konkrétní a vázaná na některé zjevné vlastnosti, popřípadě určitý kontext. Dítě např. ví, že jeho míč je červený a má puntíky. Dovede jej hledat, když se mu zakutálí. Kdyby takový míč uvidělo u jiného dítěte, tak by si myslelo, že je jeho, protože vypadá stejně apod.

Vědomí trvalosti objektu je základem k vytváření předpojmu. Dítě má potřebu označovat různé objekty nějakým jménem. Příslušný slovní znak je zatím chápán jako označení právě tohoto objektu. Nemá dosud obecnější platnost a proto je nazýván předpojmem. Kdyby např. další pes nebyl malý černý pudl, kterého dítě zná, ale velký bílý bernardýn, kterého dosud nezná, zdráhalo by se použít pro něj stejné slovní označení. Myslelo by si, že to není správné, protože jde o odlišně vypadající zvíře.



Podnět k zamyšlení:

Pro těžce zrakově postižené dítě je detailnější rozlišování mnoha různých objektů příliš obtížné a proto je více závislé na sluchovém učení příslušných slovních označení, která může užívat nepřesně, ale v jeho případě budou tyto nepřesnosti odrážet obtížnější pochopení vizuálně percipovatelných rozdílů.

Vývoj pojmů. Pojem je důležitou jednotkou symbolického poznání, která už má explicitní charakter. Pojmová kategorie reprezentuje podstatu a význam skupiny objektů a událostí. V batolecím věku jde nejprve spíše o **předpojmy**, které nemají potřebnou přesnost, ale jejich rozvoj pokračuje velmi rychle. Lze jej sledovat pomocí analýzy dětských dotazů typu „co“, „kdo“, „jak“ a „proč“ a způsobu zpracování odpovědí na tyto otázky.

Poznávání světa je spojeno s **vymezením problémů**, na něž dítě hledá odpověď. Již sama **formulace problémů** ukazuje na způsob uvažování batolete. Dítě se postupně už tak často neptá „co“, ale spíše „proč“ nebo „jak“. Odpovědi na otázky vysvětlují příčiny nějakého dění. Dospělý člověk je pro děti vhodným vzorem, který jim ukazuje, jak lze problém chápat a řešit, a děti jej proto napodobují. To se děje zejména v první polovině batolecího věku. Ve 3 letech už užívají při volbě vhodné **strategie řešení** nějaká pravidla. Aplikují své poznatky na bázi **analogie**, tj. podobnosti situace.

V souvislosti s rozvojem myšlení lze pozorovat i počátky **symbolické hry**. Batole se odpoutává z vázanosti na realitu a používá pro svou hru symbolů, které zastupují jiný, nepřítomný či nedosažitelný objekt, nebo mu přidělují jinou roli apod. Existence takové hry je jedním z možných důkazů, že se batole dostalo do fáze symbolického myšlení, protože manipuluje již s něčím jiným než jen s konkrétními objekty. Symbolická hra nemá význam jen ve vztahu k rozvoji poznávacích procesů, ale **má i emotivní hodnotu**. Umožňuje dítěti, aby se tímto způsobem vyrovnávalo s tlakem vnějšího světa a přizpůsobilo jej, alespoň dočasně a touto formou, svým potřebám. Slouží mu jako prostředek k odreagování napětí, které vzniká v subjektivně nezvládnuté situaci, jíž dítě nerozumí, je pro ně nepříjemná či ohrožující.

Vlastní bytost je, v rámci rozvoje symbolického uvažování, postupně reprezentována obrazem, představou, ale i slovním znakem. Symbolické myšlení umožňuje dítěti pochopit, že **obraz v zrcadle**, event. později na videozáznamu nebo na fotografii, je jeho, že je to ono samo. Dítě pozná svůj obraz v zrcadle teprve na počátku batolecího věku, ve 14 - 15 měsících (Steinberg a Belsky, 1991; Seifert a Hoffnung, 1994). Zkušenost s vlastním zobrazením předchází vzniku komplexní **představy sebe sama**, protože za běžných okolností dítě nevidí svůj obličej.

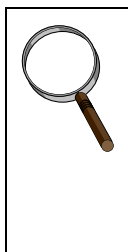
Vývoj paměti

Rozvoj poznávacích procesů by nebyl možný bez uchovávání potřebných zkušeností na různé úrovni. Zlepšování paměťových schopností se projevuje zralejším zpracováním a prodlužováním délky uchování informace, ale i diferencovanějším způsobem jejich ukládání a vybavení. Viditelně se rozvíjí **explicitní paměť**, především její **sémantická forma**. Uchování poznatků, které lze verbálně popsat, se rozvíjí paralelně s rozvojem symbolického uvažování a především v souvislosti s osvojováním řeči. Dítě si pamatuje různé objekty a události, pamatuje si i jejich zobrazení a slovní označení. Tříleté děti dovedou **vyprávět jednoduchý příběh**, např. pohádku, kterou vícekrát slyšely, ale obvykle i zde zachytí spíš to, co je zaujalo, než co je pro příběh podstatné. Rodiče podporují rozvoj sémantické paměti tím, že si s dětmi vyprávějí o tom, co se stalo a vyžadují od nich, aby si to pamatovaly a mohly to někomu dalšímu samy sdělit. Dětská sémantická paměť je však ještě útržkovitá a omezená na dílčí, subjektivně významné oblasti. Když tříleté dítě popisuje, co bylo na nákupu, řekne např. že „byly tam bonbóny a barevný krabičky“.

Epizodická forma deklarativní paměti je teprve na počátku svého rozvoje. Formování raných autobiografických vzpomínek je podporováno dospělými, kteří dětem pomáhají zachytit a formulovat osobní zkušenosti a v souvislosti s tím si je i lépe zapamatovat. V tomto věku se vytváří jen velmi **málo trvalejších vzpomínek**. Předpokládanou příčinou je odlišný způsob zpracování a uložení těchto informací, související s přetrvávající nezralostí některých mozkových modulů.

3.3 Vývoj jazykových schopností a dovedností

Rozvoj řeči je v interakci s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, který slouží jako **prostředek poznávání**, resp. zpracování a uchování informací. Porozumění významům slov vychází z poznatků o okolním světě, ze způsobu jeho chápání. Verbální znaky, tj. slova, mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe než představy či obrázkové symboly. Dítě musí zvládnout sémantickou stránku řeči, musí se naučit diferencovat významy slov, tj. obsah toho, co označují. Jelikož slovo se označované skutečnosti nijak nepodobá, musí dítě **pochopit vztah znaku a označované skutečnosti**. Na počátku vývoje řeči užívají děti mnohá slova nepřesně.



Podnět k zamyšlení:

Těžce sluchově postižené děti nemohou řečové podněty adekvátně vnímat a proto se v této oblasti začínají významně opožďovat. Aby tomu tak nebylo, je třeba zvolit vhodnou formu prezentace, např. znakovou řeč. Pro mentálně postižené děti je problémem spíše pochopení vztahu slova a označované skutečnosti.

Slova slouží k označení objektů, dění a jejich vzájemných vztahů. Děti se jim učí v kontextu běžného života, opakovaná zkušenost vede k přesnějšímu vymezení významu (Tomasello, 1995).

- Děti nejspíše pochopí slovo jako **pojmenování nějakého objektu**. Proto se nejdříve učí používat podstatná jména. Funkci pojmenování chápou již na počátku batolecího věku. V této době považují jméno za neoddělitelnou součást určité věci, za jednu z jejích vlastností. Tendence učit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem **pochopení jejich trvalosti**. Jakmile si dítě uvědomí, že zde existuje něco, co je trvalé a ve svých vlastnostech stabilní, snadno pochopí, že tento objekt má i nějaké, rovněž stálé

pojmenování. Slova se postupně stávají **základem pojmů**. Dítě se postupně naučí, že slovo auto označuje všechna možná a nejrůznější auta, která zná a která ještě v budoucnu uvidí.

- Je samozřejmé, že si děti snadněji osvojí konkrétní pojmy, u nichž si dovedou představit, co znamenají. Proto batolatům činí obtíže některá **adjektiva, která mají relativní povahu**, např. velký-malý, blízký-vzdálený. Děti je chápou jako absolutní charakteristiku, jako trvalou vlastnost nějaké věci a je pro ně těžko pochopitelné, že malý dům je mnohem větší než velké auto.
- Ve stejné době začínají děti užívat i slov označujících očekávané či aktuální **dění v okolním světě**, tj. **slovesa**: např. jít ven, dělat bábovky, pustit míč na zem apod. Nejčastěji jsou v této souvislosti užívána univerzální slovesa jako je být, dělat, jít apod.
- Děti si všímají i vzájemných **vztahů různých objektů**. K jejich vyjádření používají **přísluvečná určení**, např. na stole, v krabici, hodně čokolády. Používání takových slov předchází pochopení jejich významu. Starší batolata rozšiřují větu i o **předmět**, tj. používají podstatná jména nebo zájmena k označení objektu, k němuž se příslušná aktivita vztahuje.

V batolecím věku se sémantická složka řeči velmi rychle rozvíjí. K **akceleraci rozvoje slovní zásoby** dochází v období mezi 18 a 24 měsíci, kdy se dětský slovník přibližně zdesateronásobí (Siegler, 1998). Rozvoj slovní zásoby bývá v batolecím věku spojen s typickými problémy:

- Nejčastější chybou bývá **nadměrná generalizace**: dítě používá slovo pro příliš velký počet označovaných objektů, resp. činností. Pro malé batole je „*haf*“ označením nejen pro pejsky, ale i ostatní podobná zvířátka. Volba určitého výrazu vychází z podobnosti formy, tj. vnějších znaků, nebo funkce. Pro malá batolata je nejdůležitější vzhled, postupně nabývá na významu účel, tj. funkce. Předpokem bývá definován malým počtem vymezujících znaků a proto snadno zahrne i další objekty. Např. čtyři nohy má hodně zvířat, nejenom pes nebo kočka.
- Opačným pochybením je „**omyl přílišného zúžení**“, kdy dítě používá určité slovo jen pro konkrétní objekt nebo situaci, např. slovo láhev označuje jenom jeho lahvičku, z níž pije.
- Starší batolata si vypomáhají také **vytvářením novotvarů podle principu analogie**. Při tvorbě nových výrazů, při kombinaci různých slov nebo jejich částí respektují určitá

pravidla, takže jejich výtvar má jasný význam. Příkladem mohou být novotvary tříletého chlapce: „*král má královnu a dudák dudovnu*“, trouba je „*pečidlo*“ (Strašíková, 2000; Steinberg, 2002).

Vývoj gramatické složky. Jazyk je integrací formy, obsahu a způsobu užití. Každý konkrétní jazyk má svá pravidla, která určují strukturu i způsob jeho užívání. Smysl sdělení je dán jak významem použitých slov, tak jejich uspořádáním. Pravidla pro formování vět určuje gramatika, věty jsou základní gramatickou jednotkou. **Citlivým obdobím pro osvojení gramatiky je batolecí věk**, resp. první 4 roky života. Základní porozumění těmto pravidlům má implicitní, tj. neuvědomovaný charakter. Dítě je k jejich osvojení motivováno potřebou efektivní komunikace. Alespoň základní znalost gramatických pravidel umožňuje větší variabilitu verbálního vyjádření: dítě začne samo tvořit věty a neopakuje jen hotová sdělení, která slyšelo ve svém okolí.

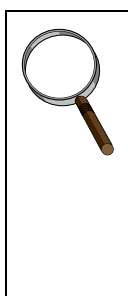
Vývoj aktivní řeči

Vývoj řeči prochází typickými fázemi:

- **Období holofrází.** Na počátku batolecího věku, mezi 12 a 18 měsíci, je nositelem verbálního sdělení jen jeden slovní výraz, tj. holofráze, který je typický širokým a nepřesně generalizujícím použitím. Např. slovo „*ham*“ slouží jako označení pro všechno co je k jídlu, event. i pití a někdy dokonce pro všechno, co se dá strčit do úst. Zvolené slovo má obvykle základní informativní význam, nejčastěji označuje objekt, který dítě chce nebo nechce. Přesnější význam takového sdělení je zřejmý z kontextu (Bernicot, 1998).
- **Období kumulace holofrází.** Mezi 19. - 24. měsícem se děti vyjadřují pomocí více jednoslovných vyjádření, řazených volně za sebou. Např. *ham - bác*.
- **Období dvouslovných vět.** Přibližně ve dvou letech, tj. v polovině batolecího věku začínají děti kombinovat jednotlivá slova do dvouslovných sdělení, tj. primárních vět. Jde o kvalitativní změnu, kterou umožňuje rychlý rozvoj slovní zásoby, zkušenost s užíváním jednoslovných sdělení v komunikaci s jinými lidmi, ale i uvědomění stabilního řazení slov v mluvě dospělých. Porozumění významu pořadí slov ve větě, určujícího její smysl, se rozvíjí dříve než aktivní tvorba vět. Raná syntaxe často vychází od jednoho základního slova, které je různě doplňováno: např. *ham - není, koko - není* atd.
- **Období telegrafických vět,** které se objevuje v době od dvou do 2 a půl roku. Typickým znakem je vynechávání slov, která nejsou nezbytná, např. spojky, nebo části slov, např.

koncovky. Děti se vyjadřují zjednodušeně, úsporným způsobem, protože mají k dispozici jen omezené verbální prostředky. Pro jejich slovník je typická převaha podstatných jmen, ale mnohé slovní výrazy už vyjadřují i vztahy mezi objekty a jejich další specifické znaky (např. „*Mimi hájá.*“). Většina prvních sdělení vyjadřuje zkušenost z pozorování světa, dětský pohled na svět, popřípadě jejich přání a vztah k tomuto světu. Lze je chápat jako pokus orientovat se v něm a prostřednictvím verbálního popisu mu porozumět (Sternberg, 2002).

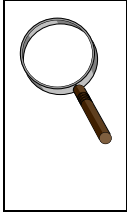
- **Období úplných vět.** Mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují **základy gramatiky**. První verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Zdá se, že pro batolata je důležitější obsah než forma sdělení. Teprve v polovině třetího roku začínají užívat plurál, časovat, skloňovat apod. Starší batolata mluví ve větách, i když ještě s občasnými gramatickými nepřesnostmi. Chápu smysl gramatických pravidel a mají tendenci tato **pravidla až přehnaně dodržovat**: rigidně, ale zároveň i nediferencovaně a necitlivě. Např. umí skloňovat, ale klidně použijí pravidlo platné pro jiný rod. Jejich přístup k jazyku ilustrují následující příklady: „*pohádka o pejskovi a kočičkovi*“, „*lodí jsem jel po mořovi*“ (Strašíková, 2000).
- **Období prvních souvětí.** Tříleté děti začínají používat **souvětí** vyjadřující aditivní vztah, časovou následnost a současnost, podmínku i příčinnou souvislost, i když ještě občas nepřesně. Umí použít spojky, které příslušný vztah vyjadřují. Např. „*Teta bacala Tomáše, protože nechtěl papat kaši.*“



Podnět k zamyšlení:

Opoždění řečového vývoje má značné sociální důsledky. Řeč je dalším viditelným znakem, který potvrzuje normalitu vývoje. Stejně tak jako v případě nedostatečného rozvoje motoriky dochází ke generalizujícímu zkreslení v celkovém hodnocení. Nemluvící dítě je automaticky považováno za hloupé, ačkoliv může být opožděné nerovnoměrně, pouze v jedné oblasti. Neschopnost mluvit nemusí znamenat, že verbálnímu sdělení nerozumí.

Batole dovede používat pro označení sebe sama slovní znak. Je jím nejprve **jméno** a teprve potom **osobní zájmeno já**. Dítě samo sebe dlouho označuje jménem, zcela běžně říká např. „*Dáda bude papat*“. Dělá to dokonce i v době, kdy už běžně používá ostatní osobní zájmena. Vlastní jméno má pro ně význam neoddelitelné součástí jeho osobnosti, která je jen jeho.



Podnět k zamyšlení:

Rozvoj řeči, jejího porozumění i aktivního projevu je na konci batolecího věku dobrým signálem dosažené vývojové úrovně (s výjimkou sluchově postižených dětí). Opoždění v této oblasti může mít různé důvody: mentální deficit, nedostatek podnětů či narušení artikulační motoriky.

3.4 Emoční vývoj

Emoční projevy, jejich kvalita i vztah k vyvolávajícím podnětům, odpovídají dosaženému stupni rozvoje dětské osobnosti. Během druhého a třetího roku života roste schopnost diferencovaně emočně reagovat na různé situace, ale i na prožitky a potřeby jiných lidí. I v batolecím období **mají některé emoce větší význam** než jiné, protože jsou ve vztahu k důležitým vývojovým procesům. Erikson (2002) považuje za nejdůležitější zvládnutí pocitů studu a pochyb, vyvolaných nejistotou ze subjektivně příliš rychlého osamostatňování.

Pro děti v batolecím věku jsou **charakteristické určité emoční projevy**:

- V souvislosti s rozvojem sebeuvědomování a sebeprosazování se ve druhém roce života objevují nové emoční reakce, někdy značné intenzity. Batole dovede reagovat silným **afektem hněvu a vzteku**, který signalizuje prožitek aktuální frustrace. Umí vztekle protestovat proti rozhodnutí matky či jiného dospělého.
- Děti začínají chápat význam pravidel chování a roste jejich citlivost vůči těmto normám, resp. vůči vlastnímu chování. Objevují se **pocity studu**, jako reakce na překročení nějaké normy, event. nesplnění požadovaného, dítě si uvědomuje rozdíl mezi očekáváním a skutečností. V této souvislosti se lze setkat i s **projevy lítosti**, smutku nebo napětí, někdy se dítě snaží situaci napravit (dává např. utrženou nohu panenky k tělu).
- **Strach**, který lze u batolat pozorovat, bývá spojen s typickými vývojovými změnami. Předpokládá vznik představ, které by umožňovaly negativní anticipaci a byly spojeny s významnými potřebami. Strach bývá posilován pocity nejistoty.
- Růst sebeuvědomování, zkoušení limitů svých vlastních schopností a možností je spojeno s rozvojem **sebehodnotících emocí**. Děti prožívají **pocit zahanbení**, když jim dospělí dávají najevo, že s nimi nejsou spokojeni. Ale pokud se dítěti něco povede, lze pozorovat **projevy hrdosti a pýchy** na své schopnosti. V období negativismu může být hrdé i na překročení zákazu matky, cítí uspokojení nad činností, která posiluje jeho sebeúctu.

- Mění se vztahy k lidem a to se odrazí ve **změně vztahových emocí** i situačních emočních reakcí. Obavy z cizích, které v prvním roce života signalizovaly uvědomění významu blízký a cizí, obvykle mizí na počátku druhého roku. Intenzita **separační úzkosti** klesá, ve 3 letech se už nemusí projevovat vůbec. Děti si více uvědomují emoční reakce jiných lidí. Lze se rovněž setkat s projevy **žárlivosti** na jinou lidskou bytost, především sourozence. Rozvíjí se prosociální chování, batole umí projevit **radost z kontaktu** s lidmi, ale i **soucítí**, který má zatím spíše jen charakter spoluprožívání (Saarni, Mumme a Campos, 1998).

3.5 Socializace

Osamostatňování na sociální úrovni a navazování nových vztahů je podmíněno rozvojem různých kompetencí, které dítěti umožňují zvládnout komunikaci, osvojit si základní normy chování a diferencovat různé sociální role. **Připravenost k dalšímu socializačnímu rozvoji** není podmíněna jenom zkušeností a dosažením potřebné úrovně poznávacích procesů a řeči, ale i citovou zralostí. **Socializace batolete** probíhá v rámci rodinné skupiny, lze ji označit jako **fázi rodiny**. V této době jsou to především členové rodiny, kteří dítěti poskytují diverzifikovanější zkušenost. Tito lidé mají určité role, spojené s různými projevy chování jak ve vztahu k dítěti, tak k sobě navzájem. Socializační rozvoj ovlivňují především rodiče, kteří mají na dítě určité požadavky, ale zároveň mu poskytují příležitost sledovat, jak se v různých situacích projevují oni sami. Rozvíjí se sociální identita, tj. sociální příslušnost jako součást sebepojetí, v batolecím věku získává dítě vědomí **rodinné identity**.

Batole rozlišuje lidi dle stupně blízkosti (blízké, známé a zcela cizí), dle pohlaví (na muže a ženy) a dle věku (dospělé a děti). V batolecím věku se mění **chování k cizím lidem**, děti se jich většinou už nebojí. **Dospělí** jsou ve vztahu k nim téměř vždycky v nějak nadřazené roli, i když mezi nimi mohou být rozdíly. Např. tatínek je přísný, zatímco babička je ochraňuje a víc mu dovolí. Děti diferencují i další specifické znaky rolí dospělých, např. profesi: „*teta, co prodává bonbóny*“.

Specifické postavení mají vrstevníci, kteří nejsou dítěti nijak nadřazení a s nimiž bývá srovnáváno. **Vztah k vrstevníkům bývá zpočátku málo diferencovaný**. Závisí na zkušenostech dítěte se sourozenci, které se přenášejí i na vztahy k cizím dětem. Obvykle

se takové chování projevuje ve hře. Na počátku batolecího věku bývají vrstevníci akceptováni stejným způsobem jako hračky či jiné objekty. Batolata si obvykle hrají vedle sebe, jde o paralelní hru, ještě nedovedou spolupracovat. Při hře se vzájemně napodobují a tímto způsobem se učí. Kontakt s vrstevníky je **zdrojem alternativní zkušenosti**, která usnadňuje emancipaci.



Podnět k zamyšlení:

Socializační vývoj postižených dětí je vždycky nějakým způsobem limitován. Tyto děti nemají všechny potřebné kompetence ani příležitost získat běžné zkušenosti, a navíc je blokuje ochranné manipulativní postoje rodičů.

Vývoj vztahu s matkou

Nezbytným předpokladem pronikání do sociálního světa, a s tím souvisejícího socializačního rozvoje, je **separace z vázanosti na matku**. Separční proces probíhá pozvolna a nesmí být spojen s větším diskomfortem, který by zvyšoval nejistotu a fixoval vazbu na matku. V prvních měsících batolecího věku se projevuje tendence zkoušet využívat nových kompetencí k odpoutávání od matky, např. na úrovni fyzického vzdalování apod. Různé psychické funkce se však nerozvíjejí stejným tempem. Relativně rychlý pokrok ve fyzické separaci může vyvolat úzkost, která působí jako brzda. Když dítě pocítí, že ve svém osamostatňování zašlo příliš daleko, na úroveň, pro niž není citově zralé, vrací se zpátky, k matce. Potřebuje se ujistit, že matka je stále dosažitelná. Dítě se k matce opakovaně vrací a užívá si závislosti, dokud se od matky definitivně neodpoutá. Odpoutání je důležitým vývojovým mezníkem, ale je možné pouze tehdy, když mělo dítě možnost prožít stabilní, spolehlivou citovou vazbu. Pokud tomu tak nebylo, není se od čeho odpoutávat a dominantní potřebou je takovou vazbu vytvořit. Citově strádající dítě by i v tomto věku usilovalo o infantilní způsob uspokojení potřeby citové jistoty a bezpečí.

Vývoj vztahu s otcem

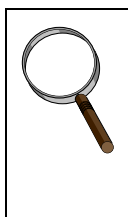
Sociální norma určuje, aby se dítětem v raném věku více zabývala matka než otec. Otcovská role nemá ve vztahu k malému dítěti přesněji vymezenou náplň, která by byla dána biologicky či společensky. **Styl rodičovského chování otců a matek** se proto do určité míry liší. Matky i otcové se dovedou ke svým dětem chovat stejně kompetentně, ale otcové tak mnohem méně

často činí. Obecně tráví s dětmi méně času než matky, ale v této době se jim mohou věnovat intenzivněji.

- **Otcové poskytují svým dětem jiné zkušenosti** a přispívají k rozvoji jiných kompetencí. Děti je mohou chápat jako zdroj zábavy a vzrušení, protože jim přinášejí nové podněty a nápady.
- Otcové kladou **větší důraz na dodržování řádu**, na plnění určitých požadavků. V souladu se svou mužskou identitou vedou dítě k výkonu, k dosažení žádoucích kompetencí. Méně přizpůsobují svoje chování možnostem dítěte a více od nich vyžadují. Otcové více **podporují rozvoj samostatnosti** (Le Camus a Zaouche-Gaudronová, 2000).
- Otcové se ke svým dětem chovají selektivněji v závislosti na pohlaví a tak podporují **rozvoj genderové identity**, pravděpodobně více než matky. Bývají s vlastní mužskou rolí silněji identifikováni a více ji uplatňují při výchově. Otcové vyžadují plnění požadavků odpovídající genderové roli, zejména u synů. Otcové slouží svým synům jako **model mužského chování**.

Pokud se otec dítětem zabývá a věnuje mu dostatek času, vytváří se mezi nimi obdobná vazba jako v případě matky, protože děti jsou schopné citového připoutání k oběma rodičům. Vztah k otci bývá zpravidla sekundární, a proto se v něm odráží zkušenost, kterou dítě získalo ve vztahu s matkou. Otec **usnadňuje separaci z vazby na matku**. Dítě, které si vytvoří bezpečný vztah k oběma rodičům, získá určitou výhodu:

- **Možnost diferencovat různé varianty vztahu** a profitovat z jejich rozdílnosti. Každý vztah poskytuje trochu jinou zkušenost a dítě se naučí chápat, že se lidé mohou chovat různě.
- Možnost získat **větší pocit jistoty a bezpečí na základě vícečetné citové vazby**. Děti, které měly uspokojivý citový vztah s oběma rodiči, byly jistější a samostatnější.



Podnět k zamyšlení:

V případě postižených dětí bývá dominantní vztah s matkou a její, často poněkud jednostranné, působení. Mnohé z těchto dětí ještě nejsou na takové vývojové úrovni, aby mohly profitovat ze zkušeností, které jim nabízí otec. Otcové se k nim navíc často chovají jinak, než kdyby byly zdravé.

Vývoj vztahu se sourozenci

Sourozenci mohou sloužit jako **alternativní zdroj sociální zkušenosti**. Malé děti s nimi stráví více času než s většinou dospělých. Avšak nejde jen o frekvenci vzájemného kontaktu, ale i o jeho kvalitu. Soužití se sourozenci umožňuje přenést sociální zkušenosti a dovednosti naučené ve vztahu s rodiči na vrstevníky, a zkusit si, jak jsou účinné v jiném kontextu.

Ve vztahu k mladšímu sourozenci chtějí být starší batolata aktivními partnery, ke svým sourozencům-kojencům se dovedou chovat obdobně jako jejich rodiče. Komunikují s nimi podobně zjednodušujícím způsobem, chovají se pečovatelsky apod. Je to pro ně jedna z prvních možností, jak si **zkusit nadřazenou roli**, pro malé dítě velmi vzácnou. Avšak děti tohoto věku ještě nejsou dostatečně zralé, aby se dovedly soustředit na potřeby malého kojence, protože je pro ně stále velice významné vlastní uspokojení, a nedovedou odhadnout jeho možnosti a kompetence. Např. si nevšimnou únavy a přesycenosti mladšího dítěte, dávají mu svou oblíbenou hračku či lahůdku, i když pro ně ještě nedozrálo.

Vztah ke staršímu sourozenci je podobný vztahu k dospělým. Dítě jej napodobuje, přejímá jeho způsoby chování, snaží se získat jeho hračky apod. Starší sourozenec je velmi **atraktivním modelem**, protože je pro dítě srozumitelnější než jsou dospělí, jeho projevy snáze chápe a je motivováno dosáhnout stejné úrovně. Typické chování batolete, nerespektování teritoria staršího sourozence, expanze do jeho věcí, mnohdy necitlivá manipulace s jeho věcmi apod., vyvolává napětí a konflikty. Sebepotvrzování a sebeprosazování je ve vztahu ke staršímu sourozenci snazší než ve vztahu k dospělým. Avšak i reakce sourozence slouží jako zpětná vazba, jako informace přispívající k vymezení limitů přijatelného chování.



Podnět k zamyšlení:

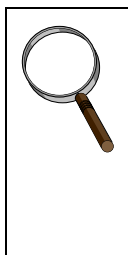
Pozice postiženého dítěte a jeho vztah se sourozencem mívá specifický charakter. Dítě, které není zcela zdravé, bývá středem pozornosti bez ohledu na věk.

3.5.1 Osvojování pravidel chování

Uvědomění sebe sama jako subjektu, který může různým způsobem jednat, je předpokladem k pochopení smyslu sociálních norem jako předpisů pro vlastní chování. K potřebnému vývojovému posunu dochází mezi 15 a 24 měsíci. Pokud bychom vycházeli z kognitivního

pojetí, je batole v **předkonvenčním stadiu morálního vývoje** (Kohlberg, 1976). Dítě chápe, že musí rodiče poslouchat a jejich pravidla, ať jsou jakákoli, respektovat. Špatné chování je to, za něž je potrestáno. Motivací k žádoucímu jednání je očekávání odměny, strach z trestu působí jako prostředek eliminace nežádoucích projevů. Batole je egocentrické, ve svém hodnocení vychází z vlastní pozice a klade důraz na vlastní zájem. **Informace o sociálních normách** získává dítě na dvou úrovních:

- **Pozorováním ostatních lidí**, jejichž projevy mohou mít nějaký řád. Pokud se určité situace opakují, dítě si může zobecnit, podle jakých pravidel se jejich chování řídí.
- Děti získávají informace o vhodném chování **pomocí verbálního sdělení**. Verbální komunikace umožňuje snadnější orientaci v základních pravidlech chování. Děti se tak naučí nejen jaké normy v jejich světě platí, ale i proč je dobré, aby tomu tak bylo. Požadované normy chování bývají i v té nejjednodušší formě, v jaké jsou prezentovány batoleti, také **verbálně interpretovány**. Rodič dítěti vysvětluje, proč se něco musí nebo nesmí. Např. „*nesmíme jíst sníh, abychom nebyli nemocní*“ atd.



Podnět k zamyšlení:

Závislost osvojování sociálních norem na slovním výkladu je důvodem, proč v této oblasti bývají opožděny sluchově a mentálně postižené děti. Pohybový deficit na druhé straně vede k tomu, že se s možností jakéhokoli vlastního projevu u takto postiženého dítěte ani nepočítá a ono tudíž nezíská potřebné poznatky o vhodnosti určitého chování.

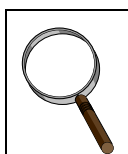
Nezbytným předpokladem pro osvojení potřebných norem chování je adekvátní **výchovné působení rodičů**. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Jestliže potřebnou zkušenost nezíská, tak si žádoucí normy neosvojí. Příkladem mohou být děti výchovně zanedbané, jejichž chování není nijak systematicky regulováno a dítě dělá to, co je pro ně z hlediska aktuálních potřeb důležité. Nejde ale jen o zákazy a dovození.

- Rodiče by měli být schopni dítěti **ukázat obecnější smysl norem chování**, jejich význam pro vzájemné soužití lidí. Ukázat mu, že platí pro všechny. Pevné rodičovské vedení chrání dítě před pocity dezorientace a úzkosti (Erikson, 2002).
- Přijetí norem chování **závisí na kvalitě vztahu rodičů a dětí**: vřelé, reciproční vztahy usnadňují dětem přijetí a podřízení rodičovským pravidlům a napomáhají rozvoji

autoregulace. Pokud jsou rodiče k dětem vnímaví a reagují na jejich potřeby, chovají se tak i děti.

Přijetí pravidel je **ovlivňováno emocionálně**. Pro dítě je důležité dosáhnout přijatelného hodnocení, které souvisí se základní potřebou emočního přijetí. Znalost pravidel dítěti umožňuje lépe diferencovat, jaké chování bude pozitivně akceptováno a jaké nikoliv. Pozitivní zpětná vazba posiluje jistotu a omezuje úzkost a naopak. Pocity zahanbení, rozpaků či hrdosti mají sociálně regulační význam, působí nejenom na dětské sebehodnocení, ale ovlivňují i následné chování. Splnění požadavků bývá spojeno s pozitivními emočními prožitky, které vyplývají z uspokojujícího hodnocení jinými lidmi, ale i z vědomí vlastních schopností (Saarni, Mumme a Campos, 1998). Pochopení existence základních norem a jejich přijetí se neprojevuje jenom v chování batolete, ale i **tendencí hodnotit: jak vlastní činy, tak chování někoho jiného**. Děti mívají potřebu vyžadovat vhodné jednání i od ostatních, zejména od mladších sourozenců. Děje se tak většinou na verbální úrovni, kdy batole jiné dítě poučuje, co má dělat.

V rámci batolecího osamostatňování se mění způsob **regulace vlastního chování**. Potřeba bezprostředního uspokojení, spojeného s pocitem libosti, bez ohledu na další důsledky, je stále dominantní. V rámci celkového rozvoje se postupně projevuje náznaky snahy o autoregulaci. Projevuje se větším důrazem na anticipaci budoucího dění a stanovením žádoucího cíle. Počátek autoregulace souvisí s rozvojem poznávacích procesů a s odpoutáváním ze závislosti na pečující osobě. Dokud přetrvává vázanost na matku, dítě nepotřebuje znát pravidla, protože je stejně ve všem závislé na jejím rozhodnutí. V souvislosti s emancipací a pronikáním do světa, kde dítě navazuje různé vztahy a získává nové role, je přijetí pravidel nutné. Pokud by dítě běžné normy chování nerespektovalo, bylo by odmítáno a nepříjemná zkušenost by je přinutila tato pravidla přijmout.

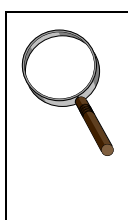


Podnět k zamyšlení:

Rodiče nemívají na jakkoliv postižené děti stejné požadavky jako na zdravé a tudíž od nich leckdy nevyžadují ani to, co by se naučit mohly.

3.6 Vývoj osobnosti batolete

Důležitým zdrojem vývojové dynamiky je **rovnováha mezi potřebou emancipace, osamostatňování a potřebou stability**, jistoty a bezpečí. Dítě se může osamostatnit jen tehdy, když je natolik zralé, aby mělo všechny, či alespoň většinu potřebných kompetencí. Jestliže je z nějakého důvodu nemá, potřeba emancipace se nevytváří a převládne tendence k udržení jistoty, kterou představuje závislost. Erikson (1963) považoval za typický konflikt batolecího věku **napětí mezi potřebou emancipace a pocity pochybnosti a studu**, které mohou vzniknout jako reakce na nezvládnutí samostatnosti. Jestliže má dítě s počátečními pokusy o autonomii nepříjemné zkušenosti, ztrácí sebedůvěru. Fixaci závislosti lze interpretovat jako projev obrany před pocitem nejistoty a zahanbení tam, kde dítě nestačí nebo se bojí, že by nestačilo. Pokud emancipace proběhne bez problémů, dítě získá pocit jistoty a sebevědomí, který je dobrým základem pro další vývoj. Úkolem batolecího věku je **dosažení důvěry v sebe sama**, ve své schopnosti, případné selhání se projevuje pocity zahanbení a studu z nezvládnutí.



Podnět k zamyšlení:

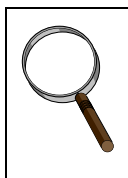
Dosažení důvěry ve vlastní schopnosti a s tím související odpoutávání ze symbiotické vazby na matku je v případě postižených dětí jen těžko dosažitelné. Většina z nich setrvává ve stejné závislosti na matce i v průběhu dalších let.

V batolecím období jsou dva důležité mezníky signalizující dosažení žádoucího stupně rozvoje dětské osobnosti.

- Prvním z nich je **schopnost separovat se od matky**, která je podmínkou dalšího osamostatňování a rozvoje sebepojetí.
- Druhým mezníkem je **uvědomění vlastní osobnosti a jejích možností**. Potvrzuje jej nově vzniklá **potřeba sebeprosazení**, která může mít až charakter negativismu. Dítě chce uskutečňovat své vlastní nápady, třeba i v opozici proti přání matky. Projevy negativismu bývají vzhledem k dispozičním základům i vnějším vlivům individuálně variabilní a mívají různou intenzitu. U některých dětí mohou být tak nenápadné, že se zdá, jako by touto fází vůbec neprocházely. Sebeprosazování se projevuje různým způsobem:
 - Varianta „**já sám**“, tj. pokus o samostatnost, o vlastní řešení situace. Tendence dělat všechno sám vyplývá z narůstajícího vědomí vlastních kompetencí.

- Varianta „**já chci**“, v níž se odráží vědomí sebe sama jako aktivní a kompetentní bytosti. Způsoby sebeuplatňování mohou být méně přiměřené. V tomto věku převažuje **důraz na formu**, tj. na prosazení vlastního nápadu, o obsah batoleti často vůbec nejde.

Negativismus je možné interpretovat i jako počáteční **projev nezralé dětské vůle**. Jejím předpokladem je uvědomění vlastní bytosti jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorekce. Negativistické projevy lze chápat jako experimentování s vůlí, která je zcela novou kompetencí. Opakovaný zážitek uspokojení z potvrzení vlastní moci **posiluje dětské sebevědomí**. Dítě může odmítat či naopak prosazovat jak určitou aktivitu, tak její opak. Jestliže se ho zeptáme, proč něco chce nebo nechce, obvykle chybí odpověď.



Podnět k zamyšlení:

Fáze negativismu se u mnoha postižených dětí objevuje později, až v průběhu předškolního věku, a mívá trochu jiný charakter. Dost často jde jen o projev afektivní nelibosti, který není spojen s rozvojem sebeporozumění.

Z hlediska smyslu batolecího vývoje jsou projevy dětské vůle jedním z prostředků, které **pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě**. Výsledkem je ověření aktuálních hranic vlastních možností a vnějších limitů, které jsou převážně dány sociálně. Dítě tak získá informace, které uspokojují i jeho potřebu jistoty. Potvrdí si míru svobody vlastního jednání. Zároveň bude vědět, kde začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém jeho dalším životě.

Součástí sebepojetí je **vědomí sebe sama jako aktivního činitele**, resp. vědomí účinku své aktivity na okolní svět.

- Dítě si uvědomuje sebe sama jako **bytost, která je schopná samostatně jednat**. Je to období, které by měly matky využít, protože děti jsou motivované k učení různým dovednostem.
- Dítě si **potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí** a tím i sebe sama, to znamená, že chce být pochváleno, oceněno apod. Zpětná vazba ve formě reakcí dospělých má pro vývoj jeho osobnosti značný význam.
- Dítě si začne uvědomovat, že **musí svoje chování regulovat**, přizpůsobit je požadavkům rodičů. Motivace k takovému jednání je stále stejná, dítě chce být pozitivně hodnoceno, chváleno a chce se vyhnout trestu či odmítání.



Podnět k zamyšlení:

Regulace chování se u většiny závažněji postižených dětí v batolecím věku ještě nerozvíjí. Takové děti svoje chování ještě ovládat nedovedou a většinou to od nich ani nikdo nevyžaduje.



Shrnutí

V batolecím věku mají velký význam pohybové dovednosti. Samostatná lokomoce umožňuje uvolnění z vázanosti na prostor i ze závislosti na aktivitě jiného člověka.

Rozvoj poznávacích procesů je v tomto období možné charakterizovat jako symbolickou expanzi do světa. Tato schopnost umožňuje uvolnění z vázanosti na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty. V závislosti na rozvoji symbolického myšlení se začíná objevovat schopnost anticipace budoucího dění. I proto chce batole poznat pravidla, podle nichž okolní svět funguje. Rozvíjí se paměť, s výjimkou epizodické formy deklarativní paměti, v tomto věku se vytváří jen velmi málo trvalejších vzpomínek.

Řeč se vyvíjí v interakci s rozvojem poznávacích procesů. V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka, tj. dětský slovník. Mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy syntaxe.

V průběhu batolecího věku narůstá schopnost reagovat emočně diferencovaně, objevují se pocity hrdosti, zahanbení a studu, typická je separační úzkost, rozvíjí se schopnost empatie. Socializace batolete probíhá v rámci rodiny, pod vlivem rodičů a sourozenců. Batole se postupně osamostatňuje a odpoutává z vazby na matku. Vztah s otcem separaci dítěte usnadňuje, citová vazba k oběma rodičům poskytuje větší citovou jistotu. Sourozenci slouží jako alternativní zdroj sociální zkušenosti.

V batolecím věku je důležitý vztah mezi potřebou emancipace a potřebou stability. Dítě potřebuje získat základní důvěru v sebe sama a své schopnosti. V tomto věku se vytváří vědomí vlastní osobnosti, které se projevuje potřebou sebeprosazení.

Kontrolní otázky:

1. *Jaký má v batolecím věku význam schopnost ovládat vyměšování?*
2. *Jaký je sociální význam samostatné lokomoce?*
3. *Jak se projevuje rozvoj poznávacích procesů v přístupu dítěte ke světu?*
4. *Co je charakteristické pro symbolické uvažování batolete?*
5. *Která forma paměti se rozvíjí v batolecím věku?*
6. *Kdy dítě začne respektovat gramatická pravidla?*
7. *Které emoční projevy jsou charakteristické pro děti batolecího věku?*
8. *Jaký význam má separační úzkost?*
9. *Jaké jsou fáze osamostatňování z vázanosti na matku v batolecím věku?*
10. *V čem se liší chování otce a matky k dítěti batolecího věku?*
11. *Jaké bývají vztahy batolat k sourozencům?*
12. *Co je signálem osvojení určité normy?*
13. *Jaký vývojový význam má negativismus?*
14. *Jak se negativismus projevuje u dětí nějak postižených?*
15. *Co byste poradili matce vzdorovitého dítěte?*



4 Věk hry - předškolní období

Předškolní období trvá od 3 do 6 - 7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.

Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, **diferenciací vztahu ke světu**. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Aby to bylo možné, musí dítě přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, to je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině.

4.1 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu poznávacích strategií. Piaget (1970) označil tuto fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí, jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky a je tudíž nepřesné, má mnohá omezení.

Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze stručně shrnout do několika bodů:

I. Způsob, jakým dítě nazírá svět, jak a jaké informace si vybírá.

- **Centrace** je subjektivně podmíněná redukce informací. Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle nápadném znaku, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když objektivně významnějších.
- **Egocentrismus**, tj. ulpívání na subjektivním názoru. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je tento názor jediný správný. Je to tendence hodnotit všechno jen z hlediska vlastního pohledu.

- **Fenomenismus**, tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro ně takový, jak vypadá. Z toho důvodu např. odmítá akceptovat, že velryba není ryba.
- **Prezentismus**, tj. přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která s fenomenismem souvisí. Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa spočívá v tom, že představuje subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože dítě to tak vidí.

II. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

- **Magičnost**, tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.
- **Animismus, resp. antropomorfismus**, tj. přičítání vlastností živých, resp. lidských, bytostí i neživým objektům. Dítě světu lépe rozumí, když jej může takto interpretovat. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní prožívání a chování. Je přesvědčeno, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd. Např. sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře atd. Děti předškolního věku umí odlišit živé a neživé, ale jsou schopné očekávat od neživých věcí stejné projevy jako od živých bytostí.
- **Arteficialismus** je způsob výkladu vzniku okolního světa, resp. jeho typických znaků: někdo (rozumí se, že nejspíš nějaký člověk) jej udělal. Hvězdy a měsíc dal na oblohu, napustil vodu do rybníka, na něm udělal do rána led apod.
- **Absolutismus**, tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná. Příkladem může být reakce předškolního chlapce na reklamu vychvalující zubní pastu značky X jako nejlepší. Chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule.

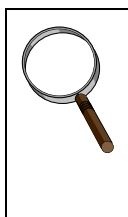
Pro předškolní dítě má aktuální zjevná podoba světa natolik dominantní význam, že její zásadnější proměny chápe jako ztrátu původní totožnosti. Dítě sice dávno předtím pochopilo pojem trvalosti existence, ale dosud **nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby**. V důsledku takové úvahy čtyřletý chlapec velice plakal, když strýc ostříhal ovce, že už to nejsou jeho ovečky.

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě se učí rozumět různým proměnám postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile by se jich změnilo víc, předškolní dítě by **souvislosti této proměny, resp. vzájemný vztah jednotlivých aspektů**, nepochopilo. Pokud část limonády z láhve nalijeme do sklenice, dítě si bude myslet, že se její množství změnilo. Pokud se dívá na láhev se zbytkem limonády, skutečně to tak vypadá. Předškolní dítě ještě nebere v úvahu, že ve sklenici je další limonáda. Předškolní děti **ignorují informace, které by jim překážely** a komplikovaly pohled na svět. Neberou v úvahu skutečnost, že nic nepřibýlo, ani neubýlo, přestože tento poznatek mají. Je pro ně typické, že buď vnímají objekt globálně a nevíšimají si jeho detailů, nebo se zaměří jen na detail, obvykle hodně nápadný, a neberou v úvahu žádnou další vlastnost.

Výběr informací je v předškolním věku ovlivněn **neschopností systematické aktivní explore**, tj. systematického zkoumání jedné části po druhé. Děti ještě nemají rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti (např. nedovedou rozdělovat pozornost a zaměřovat ji selektivně), a ani jejich pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Neumí vnímat celek jako soubor detailů a nevíšimají si souvislostí a vztahů mezi nimi. Např. budou dvě množiny o pěti objektech považovat za rozdílné, pokud jsou jinak prostorově uspořádány a zabírají různě velkou část prostoru. Pro centrický, resp. egocentrický, způsob uvažování je **významnější pohled subjektu než kvalita objektu**. Dítě ani nenapadne, že by jeho způsob uvažování mohl být nesprávný a nepřesný, a asi by se proti takové ztrátě jistoty i bránilo.

V předškolním věku děti ještě mnohemu dění nerozumí a tudíž je nedovedou správně interpretovat. Pokud se jim realita jeví jako nesrozumitelná, vysvětlí si ji tak, jak umí, resp. jak se jim to hodí. Nepřipustí si, že to může být ve skutečnosti jinak. Potřebují dosáhnout alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáží orientovat. Jsou schopné uvažovat nesprávně a zkresleně i proto, že skutečnost je pro ně emočně nepřijatelná. Nepřesnost může vzniknout v důsledku tlaku potřeby dosáhnout pocitu jistoty. Předškolní děti **interpretují realitu** tak, aby pro ně byla **srozumitelná a přijatelná**. Ze stejného důvodu se objevují nepravé lži, tzv. **konfabulace**. Děti kombinují vzpomínky s fantazijními představami, ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním. Pro ně však představují skutečnost a ony samy jsou o jejich pravdivosti přesvědčeny. Ve vyprávění předškolních dětí lze obě složky jen velmi těžko oddělit. **Fantazie** má v tomto věku

harmonizující význam. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají tendenci alespoň občas přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám.



Podnět k zamyšlení:

Mentálně postižené děti nejsou schopné chápat příslušné souvislosti a vztahy a tudíž nedokáží běžné informace interpretovat jinak než mechanicky. K opoždění rozvoje myšlení může dojít i u sluchově postižených dětí, zejména pokud by si nemohly osvojit náhradní jazykový systém (znakovou řeč).

Kresba, hra a pohádky

Předškolní děti svůj vlastní názor na svět vyjadřují v kresbě, vyprávění nebo ve hře. **Kresba je neverbální symbolickou funkcí.** Projevuje se v ní tendence **zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe.** Vývoj kresby prochází několika fázemi, z nichž počáteční ještě symbolický charakter nemá.

- 1. Presymbolická, senzomotorická fáze.** Pro děti batolecího věku je grafomotorická činnost, tj. čmárání, zajímavá sama o sobě, často víc než její výsledek. Dítě se svým výtvořem dále nezabývá.
- 2. Fáze přechodu na symbolickou úroveň,** období dodatečného symbolického zpracování. Dítě postupně zjistí, že čmárání může být prostředkem k zobrazení reality, stává se symbolem. Grafomotorický produkt bývá **dodatečně pojmenován**, obvykle na základě nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt.
- 3. Fáze primárního symbolického vyjádření.** Dítě dovede uskutečnit úmysl kresbou něco konkrétního zobrazit. Teprve v této fázi se kresba stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti (Kellogová, 1970; Siegler a kol., 2003). Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na rozvoji motoriky, poznávacích procesů, ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, mohou v ní být více zdůrazněny subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu na něm zdá důležité.

Hra je rovněž neverbální symbolickou funkcí. Je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postojů ke světu, i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako **prostředek k vyrovnání s realitou**, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu,

alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě plně nechápe. Hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a může realitu zpracovat tak, jak samo chce. Např. si znovu přehraje situaci, které nerozumělo nebo se jej citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Např. zvládne svůj strach ze psů: ve hře jsou psi hodní, není třeba se jich bát nebo jim může poručit. Tématická hra na něco slouží jako **procvičování budoucích rolí**, vhodných řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na školu, na válčení atd. Ve hře může být samo dobré i zlé a naučí se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti, ať už jsou pozitivní či negativní.

Typickému způsobu uvažování a prožívání předškolních dětí odpovídají **pohádky**. Pohádkový děj je zjednodušený a řídí se **jednoznačnými pravidly**: dobro zvítězí a zlo je potrestáno. Skutečnost je zde prezentována jasně a srozumitelně, popřípadě i jako méně ohrožující. Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, protože se v něm lze snadno orientovat. **Role** jednotlivých postav jsou **jasně vymezeny** a diferencovány: buď jsou dobré nebo zlé, ale není pochyb jaké. Dítě jasně vidí, jak se chovají zlí a jak dobří. Pohádky přispívají k vymezení dětské identity, uspokojují potřebu **ztotožnění s hrdinou**, což je často postava, která má podobné problémy. Malý, slabý, ošklivý, opuštěný, ponižovaný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec stane krásným, prokáže svoje schopnosti a bude milovaný. Lidé poznají, jaký skutečně je, přijmou jej a ocení. Někdo mu vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý, že mu, event. i sobě, lze důvěřovat. Štěstí je vždycky dosahováno díky podpoře a solidaritě ostatních, sobectví nevede k úspěchu. Ukazuje se zde, že člověk nemůže žít jen sám pro sebe, ale v lidském společenství. Pohádky **uspokojují potřebu naděje**, protože všechno nakonec dobře dopadne.

Vývoj paměti

Nejzajímavější je **vývoj explicitní epizodické paměti**. Tuto formu paměti lze chápat jako individuálně specifickou, protože zpracovává a uchovává osobně prožité události. První **trvalejší osobní vzpomínky** se vytvářejí před čtvrtým rokem, ale do 6 let bývají útržkovité a je jich málo. Dětské vzpomínky nejsou ani v tomto věku příliš přesné. Nejsou omezené na to, co se skutečně stalo, bývají kombinací zapamatovaného a odvozeného. Předškolní děti bývají

značně sugestibilní, a proto jsou jejich vzpomínky snadno ovlivnitelné. Kromě toho rychle zapomínají.

Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností. Rodiče učí děti **používat jazyka jako prostředku pro zformulování svých zážitků**. Verbalizace jim dává potřebný význam a podporuje jejich uchování v paměti. Vyprávění rodičů slouží jako vzor, podle něhož se děti učí. Porozumění příběhu usnadňují i rodičovské otázky. Pořadí otázek jim pomáhá pochopit, co je důležité a jak řadit jednotlivé vzpomínky, aby byla zachována příčinná i časová sekvence dění. Epizodická paměť se rozvíjí v interakci s jinými lidmi, především s dospělými. Pro její rozvoj není důležité jenom to, že tito lidé dětem pomáhají příběh formulovat, ale i pro možnost sdílet s nimi vzpomínky na společné zážitky.

Dítě si **vytváří vlastní pojetí události**, individuálně typickým způsobem ji interpretuje. Podobně postupuje, když o ní vypráví, při její rekonstrukci. Ve značné míře se zde uplatňují jeho současné preference, dítě si obvykle zapamatuje to, co je nejvíce zaujme. Vzpomínky předškolních dětí, stejně tak jako jejich úvahy, zachycují pouze něco. Čtyřletý chlapec si z návštěvy u lékaře pamatoval, „*že u pana doktora dostal kelímek, i když trochu brečel.*“

Epizodická paměť nevychází jenom z aktuálního zážitku, ale i z předcházejících zkušeností a znalostí. Pro interpretaci a zařazení událostí do vzpomínek je důležitý **scénář**, tj. znalost typu situace. Scénář je užitečný při zpracování dalších zážitků, které děti obvykle posuzují v daném kontextu, což jim zjednoduší zapamatování i vybavení. Činí tak již mladší předškoláci, jejichž vyprávění ovšem má, v závislosti na dosažené vývojové úrovni, ještě lečjaké nedostatky. Teprve pětileté děti dovedou držet základní osnovu, ale jen tehdy, pokud má příběh jednoduchý děj (Nelson, 1993; Weinert a Schneider, 1995; Trabasso a Stein, 1995).



Podnět k zamyšlení:

Z poznatků o vývoji dětské paměti jasně vyplývá, že její rozvoj pozitivně ovlivňuje jak pochopení, tak verbální zpracování určitého poznatku, resp. dění, a to může být u dětí s mentálním či sluchovým postižením těžko dosažitelné.

4.2 Vývoj verbálních schopností

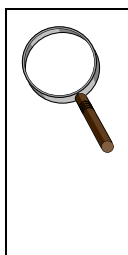
Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem

odpovídajícím úrovni myšlení daného dítěte. Vzhledem k tomu nemusí být sdělení vždycky chápáno v souladu se záměrem mluvčího.

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu. Otázky typu „*proč*“ a „*jak*“ mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. **dětského slovníku**, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. **příslovce, spojky, předložky** apod. (Siegler a kol., 2003).

Předškolní děti rozvíjejí své verbální schopnosti především v komunikaci s dospělými lidmi, event. se staršími dětmi. Učí se od nich různým způsobům vyjádření, napodobují jejich projev. Ale i **nápodoba verbálního vyjádření má selektivní charakter**. Předškolní děti nepřejímají všechno, co slyší. Většinou si zapamatují jen určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. Často jsou to věty, které obsahují nové slovo nebo známá slova v jiné vazbě. To znamená, že je zde něco nového, ale ne všechno, protože dítě musí chápat smysl takového sdělení. Kdyby pro ně žádný nemělo, tak by si jej nezapamatovalo.

V rámci komunikace si děti osvojují, resp. **upřesňují, platnost gramatických pravidel**. Mladší předškoláci je ještě používají rigidním způsobem, dělají chyby, které svědčí o relativně pomalém rozvoji jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Ve 4 letech dovedou správně užívat budoucího času, do 6 let si osvojí veškeré způsoby užívání sloves. Zvyšuje se četnost užívání minulého času, obvykle ve vyprávění o uplynulých událostech. Avšak stále dělají chyby, zejména pokud chtějí vyjádřit složitější vztahy, např. časové. V dětském vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy. Jejich syntaktická rigidita, tj. vázanost na určité standardní pořadí slov ve větě či v souvětí, se plně projeví, jestliže jsou slova řazena méně obvyklým způsobem, dítě může větu chápat úplně jinak.



Podnět k zamyšlení:

Vývoj verbálních dovedností bývá u různě postižených dětí opožděn či narušen. To je zřejmé především u mentálně či sluchově postižených, ale rozsah i kvalita slovníku a aktivního verbálního projevu může být odlišná i u zrakově či pohybově postižených, protože jejich možnosti poznávání jsou také nějak omezené.

4.3 Emoční vývoj

Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické **větší stabilitou a vyrovnaností**, než jaká byla typická pro batolecí věk. Jejich citové prožitky bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč. Většina emocí je stále vázána na aktuální situaci, je nějak spojena s momentálním uspokojením či nespokojením. Děti předškolního věku bývají většinou pozitivně laděné, **ubývá negativních emočních reakcí**. Proměna charakteru emočního prožívání je závislá na zrání CNS, ale i na úrovni uvažování, předškolní děti dovedou svou nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, event. se s ní umí i lépe vyrovnat.

Typický **způsob emočního prožívání předškolních dětí** lze shrnout do několika bodů:

- **Vztek a zlost** nebývají tak časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací, jejich nezbytnost, resp. význam úmyslu jiné osoby. Zlostné reakce se objevují zejména v kontaktu s vrstevníky, při kumulaci příkazů a zákazů, tj. tehdy, když je dítě frustrováno a jeho ještě nerozvinutá kontrola emočních projevů selže.
- Některé **projevy strachu** bývají v předškolním věku vázány na rozvoj dětské představivosti. Děti mívají tendenci se vzájemně strašit, navozovat si tak pocity spojené s mnohdy příjemným vzrušením. V závislosti na typu temperamentu se míra úzkostnosti, resp. bázlivosti, u jednotlivých dětí liší. Tendence k prožívání strachu může někdy být velmi silná, může se projevit odmítáním samostatnosti a ulpíváním na dospělé osobě.
- Typickým pozitivním emočním stavem je v předškolním věku **veselost**, rozvíjí se **smysl pro humor**. Způsob chápání humorných situací odpovídá uvažování dětí tohoto věku. Dětské žerty bývají z kognitivního hlediska jednoduché. Ve 4 letech považují děti za legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov (Matějček, 1999; Mills a Duck, 2000).
- Předškolní dítě, které chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojení v rámci jejího očekávání, **dokáže se na něco těšit**. Anticipace mívá pochopitelně i svou negativní stránku, dítě se může budoucího dění obávat.

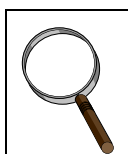
Předškolní děti **chápu aktuální význam emocí**, vědí, že vyjadřují pozitivní či negativní hodnocení a s ním spojené uspokojení či nespokojení. Ve 4 - 5 letech už dovedou své emoční zkušenosti a znalosti o citovém prožívání uplatnit i při **odhadu budoucích citových**

prožitků, at' už jde o vlastní emoční očekávání či odhad pocitů jiných lidí (Saarni a kol., 1998).

V předškolním věku se rozvíjí **emoční inteligence**, děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy. Od předškolních dětí se vyžaduje, **aby ovládaly projevy negativních emocí**, jako je zlost, vztek, rozmrzelost či podrážděnost. Smutek takto sociálně regulován není, nejspíš proto, že jeho vnější výraz nebývá rušivý; lidé mají tendenci smutné dítě utěšovat. Ve 4 - 5 letech začínají děti svoje citové projevy ovládat, přinejmenším vědí, co by neměly dělat. Emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet, dítě své city rozhodně nedokáže korigovat vždycky.

V předškolním věku se rozvíjí **orientace v emocích jiných lidí** i schopnost empatie, která je považována za součást emoční inteligence. Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a situačně. Teprve v 5 - 6 letech dovedou děti lépe rozeznat skutečné emoční prožitky, už neulpívají na jejich vnějších projevech. Chápou, že vnější výraz nemusí mít vždycky jednoznačný význam a že lidé svoje emoce nemusí vždycky dávat najevo.

Vcítění do emočního ladění jiného člověka, především pokud je dítěti nějak blízký, může vést k **indukci stejného prožitku či hodnocení**. Snadnost emočního přenosu pěkně vyjadřuje pětiletý chlapec, když žádá svou matku: „*Neříkej přede mnou, že někoho nemáte rádi. Já ho pak taky nemám rád a nevím proč.*“ Dětská sugestibilita se neprojevuje jen nekritickým přijímáním názorů jiných lidí, ale i jejich nálady (Strašíková, 2000; Siegler a kol., 2003).



Podnět k zamyšlení:

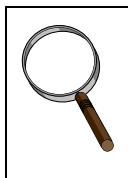
Emoční prožívání mnoha postižených dětí bývá infantilní, at' už je důvodem omezené chápání, nedostatek zkušeností či odlišnost výchovných požadavků.

4.4 Socializace

Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých, lze ji označit jako **fázi přesahu rodiny**, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk je třeba chápat jako období **přípravy na život ve společnosti**.

Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací atd. Naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými i s vrstevníky. Pokud by si zafixovalo méně vhodné způsoby chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy.

Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou, příslušnost k rodinnému společenství a blízkým lidem představuje zázemí, vědomí jeho existence umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí. V předškolním věku se děti učí dalším sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce (jako je sdílení, spolupráce i sebeprosazení) s jinými lidmi než jsou rodiče, ať už jsou v nadřazené pozici nebo jsou mu rovnocenní. I když rodinné prostředí stále zůstává privilegovaným zázemím, většina předškolních dětí je schopna se samostatně **zařadit do jiných sociálních skupin** a navázat zde vztahy s dospělými i s vrstevníky. Překročení hranice rodiny je možné pouze tehdy, pokud si dítě mohlo vytvořit vědomí rodinné identity, které mu poskytuje **jistotu symbolického charakteru**. Pokud by jí z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet vztahy s cizími lidmi, které vyžadují určitou emoční i sociální zralost.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti opouštějí teritorium domova později a i v prostředí nějaké instituce, např. mateřské školy, na ně nebývají kladeny stejné nároky jako na děti zdravé.

Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci

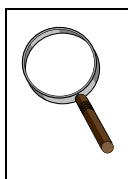
Rodina je základní sociální skupinou. Vztahy mezi členy rodiny jsou pro dítě velmi důležité. Pokud jsou tyto vztahy pozitivní, dítě se může cítit bezpečně. Jistotu rodinného zázemí potvrzuje sdílení každodenního života i výjimečných situací, rodinných rituálů apod., které její členy spojují a jsou zdrojem zážitků, tvořících rodinnou historii, v níž má dítě své nezpochybnitelné místo. Vědomí, že rodiče jsou vždycky nablízku a lze se na ně plně spolehnout, je adekvátním prostředkem k udržení jistoty, kterou předškolní dítě potřebuje považovat za neměnnou.

Rodiče jsou pro děti emočně významnou autoritou. Rodičovské role a s ní spojeného postavení si vysoce cení, z jejich hlediska je zárukou značných osobních kvalit. Předškolní

děti přisuzují rodičům téměř všemocnost, věří, že by si poradili s každou situací. Přesvědčení o rodičovské všemocnosti bývá postupně korigováno, např. zkušeností s nadřazenou autoritou, reprezentující nějakou instituci apod. Rodiče **představují vzor**, jemuž se chtějí ve všech směrech podobat a s nímž se identifikují. Ztotožnění se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a snižuje obavy, ať už vycházejí z čehokoli. Identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení, dítě si tímto způsobem kompetence dospělého symbolicky přivlastňuje.

V průběhu času se **mění povaha interakcí mezi rodiči a dítětem**. Dítě se vyvíjí a chová se jinak než dřív a jeho projevy ovlivňují rodičovské chování. Rodiče obvykle mívají na předškolní děti větší požadavky. V chování matky a otce k dětem bývá zřejmá komplementarita, rodiče se ve svém působení vzájemně doplňují. Tak tomu bývá ve funkčních rodinách. Pokud je rodičovský vztah nějak narušen, může se jeho disharmonie projevit nefunkčním nekompatibilním chováním rodičů k dětem. Rodičovské chování otce a matky bývá rozdílné (Mills a Duck, 2000; Siegler a kol., 2003).

- **Matka** tráví s dětmi obvykle víc času než otec, její působení je více zaměřeno na každodenní činnosti, je garantem plnění běžných povinností. Vyrovnaný a vřelý vztah matky k dítěti se projevuje otevřeností, komunikací o emočních prožitcích, užitím citlivých způsobů kontroly a korekce dětského chování, pozitivní verbalizací a vysvětlováním. Vztah s matkou slouží i v této době jako zdroj jistoty a bezpečí, matka zůstává v roli pečující a ochraňující osoby.
- **Otec** obvykle bývá v postavení vedlejšího, doplňkového rodiče a přenechává převážnou část výchovy na matce. Otcové plní roli vyššího kázeňského garanta, průvodce vnějším světem a prostředníka získávání nových poznatků a zkušeností. V předškolním věku dochází k další diferenciaci v chování otců k dětem, především s ohledem na pohlaví dítěte. Vztah s otcem bývá variabilnější než vztah s matkou. Ukázalo se, že chování otce k dítěti ve značné míře ovlivňuje kvalita partnerského vztahu, ovlivňuje jej ve větší míře než matku. Někdy se otec nedokáže prosadit, ale i v takových případech představuje emoční zálohu, která se může uplatnit v krizových situacích.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti bývají i v tomto období více závislé na matce a otcové na ně nemívají tak velký vliv. Rodinná výchovná konstelace se v jejich případě ani v průběhu předškolního věku příliš nemění.

- **Vztahy se sourozenci** rovněž mají značný socializační význam, jsou zdrojem specifické sociální stimulace. Dítě musí soužití se sourozencem nějakým způsobem zvládnout.
 - Sourozenec je možným **zdrojem zkušenosti**, lze se od něho něčemu naučit. Prostřednictvím chování sourozenců se děti učí rozumět specifickým reakcím a projevům na jiné než nadřazené úrovni chování rodičovské autority. Veškeré sourozenecké interakce, dokonce i ty nepřátelské, podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí.
 - Vztahy se sourozencem bývají **citově významné**, dítě je s ním spojeno společným rodinným zázemím. Tyto vztahy bývají asymetričtější než vztahy s vrstevníky, sourozenci jsou jen vzácně stejného věku a tudíž většinou nedosahují shodné vývojové úrovně.
 - **Sourozenec je také partnerem**, s nímž lze sdílet společný cíl. Vztahy se sourozenci mívají v předškolním věku ambivalentní charakter. Sourozenci jsou nejen **spojenci, ale i soupeři**, dítě se s nimi musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia. Sourozenecká rivalita bývá silnější, čím bližší jsou si sourozenci z hlediska věku a vývojové úrovně. Pokud je mezi nimi větší věkový rozdíl, přejímá starší dítě spíše mocenskou roli.



Podnět k zamyšlení:

Sourozenecké vztahy bývají v případě postižených dětí i v předškolním věku ovlivněné faktem větší privilegovanosti znevýhodněného dítěte a tendencí rodičů vyžadovat od zdravého potomka více ohledu k postiženému sourozenci.

Stabilita rodinného zázemí má pro předškolní dítě velký význam, **rozpad rodiny** představuje **specifickou psychosociální zátěž**. Je silným zásahem do světa dítěte, který byl považován za bezpečný a jistý také proto, že jej dítě chápalo jako trvalý. Rozpad rodiny ovlivní postoj dítěte k jiným lidem i k sobě samému. Zpracování této zátěže je vývojově i individuálně specificky podmíněné, každé dítě reaguje na rozchod rodičů na úrovni svého uvažování a emoční zralosti. Předškolní dítě **nemůže pochopit příčinu a následky rozchodu rodičů**, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá tudíž jakékoli srozumitelné vysvětlení. Předškolní děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně, mohou se považovat za viníky situace. Věří, že rodič, obvykle

otec, odešel, protože se špatně chovaly, protože už je nemá rád apod. Začnou být úzkostnější a bojí se, aby je neopustil i druhý rodič (Matějček, 1994; Siegler a kol., 2003).

Negativním důsledkem rozvodu není jenom odchod jednoho z rodičů, ale i fakt, že pod vlivem zátěže rozpadu partnerského vztahu ztrácejí rodiče schopnost zvládat uspokojivě rodičovskou roli. Přetížené a frustrované matky bývají dráždivější, mají tendenci děti častěji napomínat, bývají méně tolerantní, méně důsledné a ne tak citově vřelé, jako byly dříve. Kontakt s otcem bývá vzácnější, probíhá za jiných podmínek a chybí mu jistota dosažitelnosti. **Rozvod rodičů vede ke ztrátě pocitu bezpečí** a zvyšuje tendenci dosáhnout potvrzení potřebné jistoty jakýmkoli způsobem. Děti si v této situaci vymáhají pozornost rodičů a opakované důkazy jejich lásky. Občas se v rámci svých obranných tendencí začnou chovat na úrovni mladšího věku. Na rozvod rodičů reagují jako na osobní zátěžovou situaci, ztráta jednoho z rodičů je pro ně traumatem, s nímž nepočítaly.

Pro rozvoj dětské osobnosti je **důležitá přítomnost obou rodičů**. Pokud by jeden z rodičů odešel, chyběl by potřebný model pro pochopení jedné genderové role, i prostředník k přesnějšímu vymezení opačné varianty. Protože rodinu obvykle opouští otec, nebývá k dispozici mužský vzor, což negativně ovlivňuje především chlapce. **Náhradní mužský vzor** může představovat dědeček, strýc apod., určitou korekcí může být pozdější zkušenost s vrstevníky, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým. Riziko deformace osobnostního rozvoje je větší u dětí mladších 5 let. Starší chlapci už mají svou genderovou identitu stabilizovanou a nelze je, alespoň v tomto směru, tak snadno ovlivnit. Omezenou zkušenost mají všechny děti žijící pouze s rodičem stejného pohlaví, protože jim **chybí poznatky o chování dospělých lidí opačného pohlaví**. Neznají obvykle dobře ani typické projevy interakce mezi mužem a ženou, dospělými osobami různého pohlaví.

Vztahy s lidmi mimo rodinu

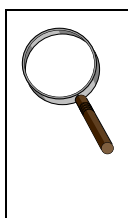
V **předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu**, a postupně i vázanost na dospělé. Po třetím roce bývají děti schopné „překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru“, jímž je mateřská škola i dětské společenství (Matějček, 2003, s. 457). Mateřská škola představuje důležitý **přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy**. Umožní dítěti získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy. Má svůj specifický socializační význam, nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci.

Nástup do mateřské školy vyžaduje zralost i připravenost. Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům, bývá individuálně různá, ale mezi 4. - 5. rokem zvládne tuto zátěž většina z nich. Vstup do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat **cizí dospělou autoritu, učitelku**. Vztah předškolního dítěte k učitelce, a naopak, i její chování k dítěti, mívá dost osobní charakter. Dítě potřebuje získat pocit jistoty a akceptovat ji emočně, jako osobně významnou bytost, od níž očekává obdobně výlučný vztah.

V mateřské škole je **zařazeno do skupiny neznámých dětí**, nemá zde tak výsadní postavení jako doma. Pozici mezi nimi si musí teprve vydobýt, i když se tak děje za vydatné pomoci učitelky. Musí se naučit prosadit, ale nesmí to být na úkor někoho jiného. Je zde vystaveno zátěži konkurence, nezájmu i přehlížení. Ale může zde získat uspokojení v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků s jinými dětmi. Cizí děti jsou snáze přijatelné než cizí dospělí, nevyvolávají tak velké pocity ohrožení; nejeví se zásadně mocnější a silnější než ono samo (Matějček, 2003).

Vztahy s cizími vrstevníky jsou jiné než vztahy se sourozenci, s nimiž dítě sdílí intimní chráněný prostor rodiny. Vztahy s vrstevníky se samozřejmě liší i od vztahů s dospělými:

- Jde o **symetrický vztah**, v němž jsou si partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný sociální status.
- Vztah s vrstevníkem **poskytuje mnohem méně jistoty** než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už tak velkou oporu nepotřebuje. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál dosažení dalšího stupně osobnostní zralosti.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti obvykle mívají s vrstevníky mnohem méně zkušeností a proto bývá jejich začlenění do dětské skupiny obtížnější. Chybí jim mnohé sociální dovednosti, které si osvojují teprve v mateřské škole a leckdy je k tomu potřebné vedení učitelky.

Vztahy s vrstevníky významně **přispívají k socializaci předškolního dítěte**. Dítě potřebuje být ostatními akceptováno a pozitivně hodnoceno, sebeprosazování musí být harmonizováno s potřebami druhých, jinak by bylo odmítnuto. Negativní zkušenost slouží jako zpětná vazba,

kteřá vede ke korekci nepřijateľných způsobů jednání. Děti brzy zjistí, že chování vrstevníků, které je podobné jejich, má pro srovnání vlastních schopností a dovedností větší význam než projevy dospělých, z tohoto hlediska mnohem odlišnějších a nedosažitelnějších. Vrstevníci představují **specifickou referenční skupinu**, s níž se dítě srovnává.

V interakci s vrstevníky je možné uspokojit různé potřeby a získat nové zkušenosti. Jednotlivé způsoby chování, které to umožňují, lze diferencovat do několika kategorií (podle Matějčka, 1999):

- **Soupeření** a sebedprosazování, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.
- Sdílení, součinnost a **spolupráce**, objevují se skupinové hry s pravidly.
- **Projevy solidarity**, soucitu a opory tomu, kdo je nějak znevýhodněn, posilují vzájemné vztahy.
- **Zvládání konfliktů** s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, rovněž umožňuje, aby se vztah udržel.
- Důležité je naučit se **zvládat pocity lítosti a zklamání**, když je ostatní odmítnou („oni si se mnou nechtějí hrát“).

Dítě se potřebuje prosadit, ale musí zvolit takový způsob, který by byl pro ostatní přijatelný a nevedl k jeho odmítnutí. Předškolní dítě se může prosadit jen ve skupině vrstevníků, jinde to nejde. Starší děti nebo dospělé osoby jsou nedostupnou konkurencí, s níž nelze soupeřit. Ve skupině vrstevníků se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni. Děti mají podobné kompetence, ale mohou se zde projevovat individuální rozdíly dané osobností či specifickými zkušenostmi. Dětská skupina dává dítěti možnost potvrdit si svou hodnotu, ale zároveň je nutí podřídít se jejím požadavkům. V kontaktu s vrstevníky se rozvíjí **schopnost soupeřit i spolupracovat**. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje dětské prožívání i chování. Role soupeře je snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, např. sebeovládání, dítě musí potlačit touhu po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb apod. To všechno je pro egocentricky uvažující a prožívající předškolní dítě obtížné.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti se dost často ve vrstevnické skupině neumí adekvátním způsobem prosadit a leckdy nedokáží s ostatními ani spolupracovat. Dětská společnost je leckdy může spíš děsit než přitahovat.

4.4.1 Vývoj sociálních vlastností a dovedností

V předškolním věku se dále rozvíjejí sociálně žádoucí vlastnosti i vzorce chování. **Prosociální vlastnosti a chování** lze charakterizovat jako pozitivní postoje a projevy, respektující ostatní a v případě potřeby jim poskytující oporu a pomoc. Jsou to projevy, které usnadňují zařazení do společnosti a řešení eventuálních sociálních konfliktů. Kritickým obdobím rozvoje většiny prosociálních vlastností a způsobů chování je předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti. Tyto vlastnosti se nemohou ve větší míře rozvíjet v intimním, citově chráněném prostředí rodiny, ale teprve v kontaktu s neutrálními, do té doby neznámými lidmi, s dětmi i dospělými (Matějček, 2003).

- Rozvoj prosociálního chování je podmíněn dosažením určitého stupně **emoční zralosti**, schopnosti empatie, kontroly agresivity a ovládnutí vlastních aktuálních potřeb, především ve smyslu oddálení jejich uspokojení. Důležitým předpokladem je přijatelně **uspokojená potřeba citové jistoty a bezpečí**. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život i ve vlastní kompetence, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný. Věří, že jejich chování má nějaký význam a že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí. Není proto udivující, že získají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností.
- Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Ke konci předškolního věku je dítě schopné, alespoň omezeně, **posoudit situaci z pohledu jiného člověka** a tudíž chápat jeho potřeby. Decentrace dětského hodnocení představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože dítě lépe pochopí jeho smysl.

Prosociální chování se rozvíjí na bázi **nápodoby**, resp. identifikace, ale i s pomocí **vysvětlování a podmiňování** (tj. trestem a odměnou). Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, resp. od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností často ani

neví, jaké chování je vhodné. Jako ilustrace může sloužit příklad čtyřletého chlapce, který nastoupil do mateřské školy a od počátku se choval velmi nápadným způsobem: k ostatním dětem bez rozdílu byl velmi agresivní, oslovoval je pouze nadávkami, bral jim věci, kazil hru apod. Jeho učitelka zjistila, že jde o přesnou nápodobu chování rodičů k němu samému. Nadávky a agresivní projevy pro něho byly běžným způsobem komunikace, jiný styl v rodině nepoznal.

Předškolní děti již dovedou brát ohled na jiné a na jejich zájmy. Dovedou se chovat altruisticky, umí projevit sympatii a empatii a snaží se pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích, ale činí tak na základě svých představ o účinné podpoře. **Dětský altruismus** se v tomto věku rozvíjí především **v rámci symetrických vztahů s vrstevníky**, v nichž se dítě občas dostává do výhodnější pozice, než v jaké je jeho kamarád (který např. onemocněl, někdo mu ublížil, nebo se mu něco nepovedlo). Důraz na nediferencovanou rovnost, která nepočítá s nutností reagovat na různá znevýhodnění, by potlačoval tendence k solidaritě i k soucitu. Za těchto okolností by neměly žádný smysl. Stejně tak je těžké projevovat altruismus k nadřazeným a všemocným dospělým. Ti se dítěti většinou jeví jako bytosti, které nic podobného nepotřebují.

4.4.2 Normy chování a morální uvažování

Období předškolního věku bývá označováno jako období iniciativy, v němž je **významnou potřebou aktivita** (Erikson, 1963). Děti bývají velmi činorodé, rády se účastní různých činností, předvádějí se, protože potřebují být chváleny, obdivovány a uznávány. Avšak jejich **aktivita musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti**. Aktivita předškolního dítěte už mívá nějaký cíl, je méně roztříštěná a méně závislá na aktuální situaci než byly projevy batolete. Volba určité strategie jednání je stále ovládána emocionálně, aktuálními potřebami, ale postupně se rozvíjejí i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. V předškolním období nabývají na významu **nové regulační kompetence**, které mohou dětskou iniciativu usměřňovat k přijatelnějším cílům a nepodřizují se jen potřebě aktuálního uspokojení. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.

Prostředkem rozvoje a regulace dětského chování je jeho řízení přímými příkazy a zákazy, ale i nedirektivní napodobování jiných lidí. Sociální nápodoba umožňuje integraci do různých společenských skupin prostřednictvím aktivit, které dítě chápe individuálně specificky, uplatňuje v nich své zkušenosti a svůj názor. Předškolní dítě jimi prokazuje, že je **schopné projevat svou samostatnost sociálně přijatelným způsobem** a nemusí tak činit jen primitivními mechanismy, jako jsou záchvaty vzteku či negativismus (deLéonardis a Laterrasse, 2003).

Morální uvažování se rozvíjí v souladu s celkovým vývojem dítěte, závisí na dosažené úrovni rozvoje poznávacích procesů, ale i na jeho zkušenosti. **Autoritou určující pravidla chování jsou dospělí.** Předškolní děti snáze přijímají pravidla, která jim prezentují uznávané autority. Jsou konformní k autoritě, o normách neuvažují, ani toho zatím nejsou schopné. Takový způsob uvažování je typický pro **heteronomní, předkonvenční fázi morálního vývoje** (Piaget, 1966; Kohlberg, 1976). Heteronomní vymezení morálky znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Piagetovy a Kohlbergovy práce jsou užitečné pro pochopení souvislosti kognitivního vývoje a morálního uvažování, ale jsou poněkud jednostranné. Neberou v úvahu skutečnost, že děti předškolního věku jsou do určité míry schopné pochopit význam úmyslu pro lidské jednání a podceňují význam emočních faktorů. Dítě předškolního věku je k dodržování norem motivováno emočně (např. odměnou pro ně může být i radost matky) (Siegler a kol, 2003).

Dospělí jsou rovněž **garantem dodržování norem.** Dítě ví, že ze své pozice musí poslouchat dospělého, že je mu podřízené, a tato podřízenost je vymezena situačně, tj. je třeba poslouchat toho, kdo je právě přítomen. Jde o jeden z projevů dětského prezentismu. Např. „*Když jsi tady ty, mamí, poslouchám tebe. Když tu nejsi, poslouchám dědečka.*“ K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tudíž i s názorem této osoby. Pokud dítě nějaká pravidla překročí, snaží se situaci napravit, nebo alespoň vysvětlit přijatelným způsobem, který by je zbavoval viny. Jde o obrannou reakci signalizující přijetí a podřízení normám, ale i určitý problém s jejich dodržováním. Dítě je k dodržování norem motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením. V předškolním věku stále posuzuje dobré i špatné chování především **z hlediska jeho důsledků pro sebe sama.** Dítě nejvíc zajímá, zda bude pochváleno či potrestáno. V tomto postoji je zřejmý egocentrismus předškoláků, pro něž je nejdůležitější to, co se jich nějak dotýká.

Normy chování, které tvoří **racionální základ autoregulačního systému**, se dítě učí především ve své rodině. Jiné prostředí nemá v předškolním věku tak velký význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu. Dítě si všímá, jak se lidé skutečně chovají, a zobecní si, jaké chování je považováno za žádoucí. Kromě toho získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je určité chování nutné, a jaké má důsledky. Pochopení podstaty pravidel chování lze jen těžko dosáhnout bez pomoci verbálního komentáře, zaměřeného na zobecnění jejich platnosti i na vysvětlení příčiny, proč je musíme dodržovat.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti nejsou vždycky schopné chápat význam různých norem chování, leckdy je ani neznají, protože od nich rodiče nevyžadují, aby se podle nich řídily. Tolerance vůči zdravotně znevýhodněným dětem může být někdy dost značná.

Morální uvažování dětí předškolního věku má svoje charakteristické rysy, související s celkovou vývojovou úrovní (Heidbrink, 1997; Siegler a kol., 2003):

- Pro předškolní věk je typická **vazba na konkrétní situaci**. Norma bývá považována za platnou v určitých situacích, ale za jiných okolností nemusí být respektována.
- Předškolní dítě **chápe normy poněkud stereotypně a rigidně**, nebere ohled na různé aspekty hodnocení situace. Leckdy nerozlišuje mezi závažností pouhého motivu a reálného chování, nezáleží mu na pohnutce a kontextu jednání.
- Předškolní dítě **chápe normy egocentricky**, především ve vztahu k sobě samému. Má tendenci interpretovat je tak, jak mu právě vyhovuje, a podle toho se i chovat. Pokud jeho chování takovému výkladu neodporuje, nemá ani pocit provinění.

Ke konci předškolního věku dosahují děti dalšího vývojového stupně, kterým je **zvnitřnění základních norem a ztotožnění s nimi**. Projeví se negativním prožíváním nežádoucího chování, pocitu viny. **Schopnost cítit vinu** je významným vývojovým mezníkem, lze ji chápat jako počátek rozvoje autoregulačních mechanismů. Prožitek viny signalizuje, že dítě začíná akceptovat určitá pravidla jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné, i když jde zatím ještě spíše o asociaci s negativním zážitkem sankce či s jejím očekáváním. Vnější regulace je doplňována autoregulací, která funguje i v situacích, kdy není reálně přítomna žádná dospělá autorita. Tímto způsobem se začíná rozvíjet dětské **svědomí**, které je definováno jako vnitřní regulační mechanismus (Kochanska, 2002).



Shrnutí

Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, která ještě není regulována logikou. Myšlení předškolního dítěte je charakteristické ulpíváním na nápadných detailech a zjevných znacích. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování takto prezentovaných informací.

Vyvíjí se všechny složky paměti, rozvoj epizodické paměti pozitivně ovlivňuje schopnost zformulovat vlastní zážitky verbálně.

V emoční oblasti je důležitý rozvoj emoční inteligence, porozumění vlastním emocím i citovým projevům jiných lidí.

Socializace předškolního dítěte sice stále probíhá především v rodině, ale dítě se již musí přizpůsobovat požadavkům jiného sociálního prostředí. Významným sociálním mezníkem je zařazení do mateřské školy.

Předškolní děti se učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního, respektujícího práva ostatních. Osvojují si základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňují. Zatím je pro ně důležité především to, jak budou za jejich dodržení oceněny.

Vázanost na rodinu a na dospělé se postupně uvolňuje, předškolní věk lze charakterizovat jako období přípravy na život ve společnosti. Děti navazují kontakty s vrstevníky, dítě se s nimi učí soupeřit i spolupracovat.

Kontrolní otázky:

1. *Jak lze interpretovat základní znaky dětského uvažování v předškolním věku?*
2. *Proč mají předškolní děti tendenci zkreslovat informace?*
3. *Jakým význam má symbolická hra?*
4. *Jaký význam mají pro předškolní děti pohádky?*
5. *Jak a proč se v tomto věku rozvíjí epizodická paměť?*
6. *Jakým způsobem se v předškolním věku mění emoční prožívání?*
7. *Jaký je vztah předškolního dítěte k rodičům?*
8. *Jaký význam pro ně mají sourozenci?*
9. *Jak může rodinné prostředí ovlivnit základní strategie chování předškolního dítěte?*
10. *Jakým způsobem může narušit rozpad rodiny další rozvoj osobnosti předškoláka?*
11. *Jaký je vztah předškolního dítěte k normám chování?*
12. *Jak se rozvíjí prosociální chování v předškolním věku?*
13. *Jaký má význam zařazení do mateřské školy?*
14. *Jak ovlivňují rozvoj sociálního chování vrstevníci?*
15. *Jakým způsobem reagují na vrstevnickou skupinu postižené děti a proč?*



5 Školní věk

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně, ve věku 6 - 7 let dochází k různým vývojovým změnám. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků důležitá, i když jejich význam může být různý. Vzhledem k jejich závislosti na zrání či učení představují základ **školní zralosti či připravenosti**.

- Školní zralost lze vymezit jako dosažení takového stupně zralosti různých funkcí, které dítěti umožňují zvládat požadavky výuky. Zrání dětského organismu, především CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, emoční stability a odolnosti vůči zátěži, rozvojem motorické koordinace, ale i změnou zpracování informací a způsobu uvažování.
- Školní připravenost představuje souhrn různých sociálních dovedností, jako je schopnost respektovat normy chování, přijmout požadavky vyplývající z určité role, komunikovat a spolupracovat s různými lidmi, které by si mělo dítě osvojit v předškolním věku.



Podnět k zamyšlení:

Děti s jakýmkoliv postižením nebývají obvykle školsky zralé či na školu připravené, a proto je vždycky třeba počítat s tím, že v některé oblasti budou potřebovat specifickou podporu či pomoc.

Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. od 6 - 7 do 8 - 9 let, a je dobou počáteční adaptace.
2. **Střední školní věk** trvá od 8 - 9 do 11 - 12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.
3. **Starší školní věk**, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let.

Školní věk lze chápat jako období **oficiálního vstupu do společnosti**, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti. Toto období bývá označováno jako **fáze píle a snaživosti**, jejímž hlavním cílem je uspět, prosadit se svým výkonem (Erikson, 1963). Z širšího hlediska jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, nejenom ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i vrstevníků.

5.1 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj myšlení

Rozvoj myšlení mladších školáků se projeví používáním takové strategie uvažování, která se řídí **základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality**, ať už v její aktuální podobě nebo na úrovni zafixované zkušenosti. To znamená opuštění prelogického myšlení, ovládaného nejrůznějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Piaget (1966, 1970) nazval toto období, které trvá až do 11 - 12 let, **fází konkrétních logických operací**. Děti přicházejí do školy zpravidla mezi 6. a 7. rokem, v době, kdy dochází ke kvalitativní proměně jejich uvažování.

Proměna dětského uvažování je postupná, neprojevuje se za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. **Užití určitého způsobu uvažování závisí na kontextu**: logické myšlení není ještě tak zafixováno, aby mohlo fungovat v jiných než známých a srozumitelných situacích. Když má dítě řešit problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování. Stejně tak se bude chovat i v zátěžové situaci. Pokud se dítěti zdá úkol obtížný, může k jeho řešení použít i prelogické, intuitivní způsoby myšlení. Bude si vypomáhat různými, mnohdy již vývojově překonanými, způsoby a bude tak činit proto, aby se v něm vůbec vyznalo a aby pro ně byl takový úkol alespoň nějak řešitelný, byť nesprávně. V rámci obranných reakcí se uchýlí k postupu, který dobře zvládá a jenž pro ně představuje určitou jistotu. Přejít na nový způsob uvažování je pozvolný, jednotlivé vývojové fáze nelze jednoznačně oddělit.

Myšlení je v tomto věku vázáno na realitu. To znamená, že je dítě schopné uvažovat o něčem určitém, co samo zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. Stačí mu minulá zkušenost, aby si to, co potřebuje, mohlo alespoň představit. Dítě školního věku je zaměřeno na poznání skutečného světa. Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, event. jak jej lze ovládat. Dětské poznávání se v tomto věku často spokojí s popisem, což lze chápat jako základní způsob orientace v prostředí. Fontana (1997) se domnívá, že to je důvodem, proč děti dávají přednost argumentaci pomocí příkladů, než aby použily obecnější definici nebo využily nadřazeného pojmu.

Školáci ve svých úvahách nejraději **vycházejí z vlastní zkušenosti**. Dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou sami přesvědčit o pravdivosti nějakého tvrzení. Už nejsou v takové míře ovlivněni tím, co je na první pohled nápadné. Postupně začínají

chápat pravidla, která v dané situaci platí. Tato pravidla se stávají součástí jejich znalostí a ovlivňují jejich uvažování. Jejich osvojení je projevem **zobecnění reálné zkušenosti** a integrace dílčích poznatků.

Významnými **charakteristikami konkrétního logického myšlení** mladších školáků je schopnost decentrace, konzervace a reverzibility.

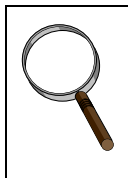
1. Decentrace je schopnost posuzovat skutečnost podle více hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Je jedním z nezbytných předpokladů komplexnějšího a kvalitnějšího poznávání. Dítě opouští způsob, který byl omezující, ale na druhé straně mu pomáhal, protože poznávání zjednodušoval.

- Dochází k **uvolňování vázanosti na nápadné znaky**, které nebývají pro pochopení situace důležité. Ubývá i tendence preferovat subjektivně atraktivní vlastnosti, jejichž objektivní význam rovněž nemusí být velký.
- Významným projevem decentrace je schopnost **překonat vázanost na jeden aspekt** poznávané reality. V předškolním věku byly všechny ostatní opomíjeny, i když mohly být důležité.

2. Konzervace je vědomí trvalosti různých objektů, jejich znaků, či vlastností množin. Dítě školního věku je schopné **pochopit trvalost podstaty** určitého objektu či množiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled. Začne si uvědomovat, že objekty i situace se sice mohou za různých okolností jevit jinak, ale jsou to stále tytéž objekty. Chápe, že mají určité důležité znaky, které se nemění. Mladší, resp. nezralé, dítě ještě nebere v úvahu, že různé proměny vnějšího vzhledu nějakého objektu, které se mu jeví jako množina různých objektů, jsou ve skutečnosti pouze jeho různé podoby. Školní dítě ví, že tatáž skutečnost může mít více různých podob, i když mnohdy ještě všechny varianty proměny nezná nebo nechápe. Postupně se naučí posuzovat alespoň přibližně správně takové znaky, jako je počet, velikost, hmotnost atd., bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu. Dovede tímto způsobem uvažovat nejenom o jednotlivých objektech, ale i o jejich množině. Myšlení školního dítěte je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností reality.

3. Reverzibilita, tj. vratnost, je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat **vratnost** různých proměn, resp. myšlenkových operací. Už vědí, že když něco uděláme, situace se změní. Ale uvědomují si i možnost vrátit ji zpět, do původního stavu. Změna jakékoliv situace už není chápána jako definitivní a neměnná. Když např. vezmeme z talíře

dva koláče, zbude jich určitý počet. Pokud bychom je dali zpátky, bude jich stejně, jako na začátku. Tento typ vratnosti lze dobře demonstrovat v matematice, např. při sčítání a odčítání.



Podnět k zamyšlení:

Děti s lehkým mentálním postižením uvažují v 7 letech na úrovni, která odpovídá názorovému a prelogickému myšlení předškoláků a to je třeba vzít při práci s nimi v úvahu.

Myšlení mladších školáků je konkrétní a realistické. Dítě dovede uvažovat o tom, co zná, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se nikdy nesetkalo. Taková úvaha by mu připadala nesmyslná, když něco neexistuje, tak nemá cenu o tom přemýšlet. Realistický postoj dětí do určité míry chrání, představa mnoha různých možností zvyšuje nejistotu. Realismus mladších školáků vede k tomu, že **přijímají skutečnost takovou, jaká je**, a ani nepředpokládají nějakou změnu. Děti přejímají názory dospělých a nepochybují o nich nejen proto, že jsou pro ně autoritou, ale i proto, že jejich sdělení chápou jako součást reality. Když se něco řekne, tak to tak musí být. Teprve později začnou být kritičtější. Závislost na realitě zároveň představuje omezení, zúžení, chybí zde obecnější kategorie, některé poznatky nelze tímto způsobem vůbec získat. Tuto bariéru ovšem překoná až formální logické myšlení, které se rozvíjí ve starším školním věku.

Metakognice je termín, který označuje komplex znalostí a zkušeností s poznávacími funkcemi i schopnost o nich uvažovat. Projevuje se jak vzrůstem přesnosti odhadu při hledání uspokojivého způsobu řešení, tak **schopností ocenit vlastní kompetence**, odhadnout míru porozumění problému a posoudit úroveň vlastních znalostí, tj. jak si žák myslí, že je naučený atd.

Diferenciace hodnocení a pochopení, že různí lidé nemají stejné schopnosti a možnosti, se rozvíjí až v průběhu školního věku. Na jejím počátku bývá metakognice ještě značně generalizovaná. Malý školák žádné rozdíly nevnímá, je přesvědčen, že všichni umí totéž a uvažují stejným způsobem. Teprve později, s přibývajícými zkušenostmi a v souvislosti s rozvojem myšlení, začne chápat, že tomu tak není. **Mladší školák** ještě **nedokáže odhadnout vlastní schopnosti** a přiměřeně ocenit své výkony, a obvykle není ani schopen odhadnout **obtížnost úkolu**. Nepřesnost odhadu signalizuje nezralost poznávacích procesů, nejde o to, že by dítě chtělo podvádět. Postupně jeho názor koriguje zkušenost. Proto děti

často pracují neefektivně a nedovedou odhadnout, jak dlouho jim bude trvat, než se naučí. Ve středním školním věku dokáží i v této oblasti lépe diferencovat.

Vývoj pozornosti

Je závislý na zrání CNS. **Kapacita i kvalita pozornosti** se na počátku školního věku mění a dosažení žádoucí úrovně rozvoje této funkce je důležitým znakem školní zralosti.

- **Koncentrace pozornosti.** Schopnost soustředit se po určitou, nezbytně dlouhou dobu, dozrává na počátku školního věku. **Délka soustředění**, i na zajímavou látku, je v tomto období stále dost omezená, v rámci celkového rozvoje se prodlužuje maximálně o jednu až půldruhé minuty za každý rok. To znamená, že např. v 7 letech se dítě dokáže soustředit přibližně 7 - 10 minut atd. (Fontana, 1997).
- Vývoj se projevuje rostoucí schopností **ovládání pozornosti**, zejména z hlediska jejího zaměření. Ve středním školním věku se rozvíjí **selektivita a schopnost přesouvat pozornost**. Pro školní práci je důležité udržet zaměřenost pozornosti a nenechat se odpoutávat nepodstatnými podněty. Zaměřená pozornost slouží jako filtr, který eliminuje působení aktuálně nepotřebných informací. Příčinou neschopnosti malých školáků potlačit tendence všimnout si všech možných podnětů a reagovat na ně, může být nezralost určitých oblastí mozku. V průběhu vývoje citlivost k rušivým vlivům klesá. Mladší školáky je možné snadno rozptýlit nepodstatnými podněty, pozornost dětí středního školního věku už tak zranitelná není (Siegler, 1998; Koukolík, 2000).

Koncentrace pozornosti na podněty různé kvality, např. sluchové a zrakové, není stejně náročná.

- Vizually prezentované informace mají výhodu delší, minimálně omezené expozice. Dítě se na ně může dívat tak dlouho, jak potřebuje, a proto se může lépe soustředit na různé detaily.
- Koncentrace pozornosti na sluchové podněty je náročnější, protože rychle mizí. Dítě je nemůže vnímat libovolně dlouho, ani se k nim nemůže vrátit, pokud by je nezachytilo. To je pro malé školáky často obtížné, protože ještě neumějí ovládat zaměření pozornosti. Tato schopnost se zlepšuje až mezi 8. a 11. rokem (Vasta a kol., 1995).

Vývoj paměti

Paměťové funkce se velmi intenzivně rozvíjejí mezi 6 - 12 lety, tj. v mladším a středním školním věku. Děje se tak nejenom v závislosti na zrání, ale i pod vlivem specifické stimulace, kterou poskytuje škola. **Vývoj dětské paměti** se projevuje:

- Zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací.
- Osvojením paměťových strategií, jejich efektivnějším a flexibilnějším využitím.

Jak odpovídá teoretickým předpokladům, děti si pamatují víc, když mohou **využít logických souvislostí**. Předchozí znalosti a z nich vyplývající možnost překódovat, tj. určitým způsobem zpracovat aktuální informace, vede ke změně v počtu zapamatovaných jednotek. Jednotkou může být písmeno, slabika, slovo, ale i celé sdělení, resp. jeho obsah. Pro dítě je např. snadnější zapamatovat si tři slova o 9 písmenech, než tři písmena. Smysl zpracovávané informace, možnost nalézt zde nějaké souvislosti, může přispět k jejímu snadnějšímu zafixování. Nezralost, která je příčinou omezení krátkodobé paměti, může způsobit potíže při řešení úkolů, protože děti část zadání zapomenou. Nezbytnou podmínkou kvalitativního rozvoje paměťových funkcí je schopnost selekce a potlačení těch informací, které nejsou aktuálně užitečné, popřípadě jsou zcela kontraproduktivní. Tyto funkce dozrávají postupně, k jejich významnému zlepšení dochází na počátku školního věku (Vasta a kol., 1995; Siegler, 1998; Siegler a kol., 2003).

Z přehledu typického způsobu zapamatování či vybavování vyplývá, jakými fázemi ve školním věku paměťové schopnosti procházejí:

- **Mladší školáci**, mezi 6. - 8. rokem, se ještě nedovedou dostatečně efektivně učit. Jejich paměť funguje převážně **mechanicky**, pamatují si **neselektivně**, obvykle to, co je nějak, často náhodně, zaujalo. Chybí jim efektivnější systém zpracování a zapamatování dat. Opakování je jedinou strategií, kterou užívají. Avšak dovedou si opakovat jenom tehdy, když příslušné informace znovu vidí nebo slyší. Zpaměti by to ještě nedokázali.
- **Děti středního školního věku**, devíti- až jedenáctileté, užívají **účinnější strategie zapamatování**. Ubývá tendence učit se pouze mechanicky. Děti tohoto věku si dovedou opakovat i zpaměti. Začínají se rozvíjet i strategie vybavování, využívající asociace, které jim mohou vybavení usnadnit.

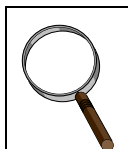
5.2 Vývoj jazykových kompetencí

Dítě, které nastupuje do školy, má obvykle dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a umí je používat. Je schopné se vyjádřit o běžných věcech a rozumí verbálnímu sdělení jiné osoby. Taková úroveň jazykových schopností je nezbytným předpokladem školní úspěšnosti. Mezi 6. a 11. rokem se jazykové kompetence dále rozvíjejí, přestože jejich rozvoj už není tak intenzivní, jako byl dřív. Děti vědí čím dál víc o struktuře jazyka a o způsobu jeho užití, jejich slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy.

Celkový vývoj poznávacích procesů se projeví i **změnou způsobu, jakým děti uvažují o slovech**, co pro ně určitý slovní výraz znamená. Malí školáci je obvykle definují ve vztahu ke konkrétnímu kontextu (*máme je vždycky u babičky*), popisem jeho vnějších znaků, nebo aktivitou, která je s ním spojena (*jsou k jídlu*). V průběhu školního věku se zvyšuje tendence charakterizovat slovo pomocí nadřazené kategorie, nebo je definovat ve vztahu k jiným objektům, resp. pojmům stejné úrovně.

V rámci výuky mateřského jazyka se děti učí **chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu** jednotlivých slov, hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov, nebo naopak, rozlišovat slova, která stejně znějí, ale mají jiný význam, tzv. homonyma. Školáci si už nemyslí, že každé slovo musí znamenat něco jiného. Ve škole se děti učí **diferencovat základ slova**, který zůstává stejný, a jeho varianty. Malí školáci nejsou vždycky schopni odlišit základ slova či hranice jednotlivých slov. Potom mohou nesprávně rozdělit jedno slovo na dvě části – např. *v čely* (místo *včely*), nebo naopak spojí substantivum a předložku dohromady.

Rozvoj syntaktické složky. V aktivní řečové produkci se projeví schopnost užívat gramatická pravidla. Je jedním z předpokladů přesného vyjádření, který přispívá ke vzájemnému porozumění komunikačních partnerů. Na počátku školní docházky mívají děti problémy s porozuměním konstrukci vět a s pochopením významu slovesa, které závisí na tom, jak bylo ve větě užito. Schopnost chápat rozdíly gramatické vazby se podstatně zlepší v průběhu prvních dvou let školní docházky. Avšak vědomé aplikace těchto pravidel jsou schopny teprve děti na konci středního školního věku, tj. jedenáctileté. Mladší děti obvykle mluví gramaticky správně, ale jejich **znalosti gramatiky jsou převážně implicitní**, tj. neuvědomělé. Ke změně v jejich chápání dojde až ve škole, pod vlivem výuky mateřského jazyka (Berger a Thompson, 1998).



Podnět k zamyšlení:

Jazykový vývoj sluchově postižených dětí je vždycky v něčem odlišný, závisí to na stupni postižení i na jazykovém systému, který dítě používá (znakový jazyk).

5.3 Vývoj emočního prožívání a autoregulace

Zrání dětského organismu, především CNS, se projevuje změnou celkové reaktivity, **zvýšením emoční stability** a odolnosti vůči zátěži. Děti školního věku bývají optimistické, mají tendenci interpretovat veškeré dění pozitivním způsobem, jejich převažující emoční ladění bývá vyrovnané, a pokud dojde k nějakému výkyvu, mívá obvykle jasnou příčinu.

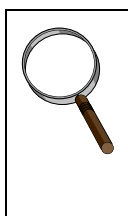
Ve školním věku se rozvíjí **emoční inteligence**, děti lépe rozumí svým pocitům. Přibližně kolem 10 let začínají chápat význam emoční ambivalence, uvědomují si, že člověk může mít smíšené, či dokonce protikladné pocity. Vědí, že se pozitivní a negativní citové prožitky mohou vzájemně ovlivňovat. Veškeré emoce, i své vlastní, hodnotí podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní. Např. projevy strachu a úzkosti jsou v rámci vrstevnických norem chápány jako selhání a dítě se za ně může stydět.

Emoční paměť se projevuje stabilizací emočního očekávání, např. ve vztahu k určité situaci, osobě či vlastnímu projevu. Emoční zkušenost se rozvíjí již od raného věku, ale nyní se dále specifikuje a uplatňuje i v jiných situacích. Přijatelné zkušenosti přispívají k pozitivnímu očekávání, negativní zážitky zvyšují riziko fixace obav, např. strachu ze školy či z vrstevnické skupiny.

Ve školním věku jsou **emoce více vnitřně regulovány**. Děti věří, že mohou vlastní pocity ovládat, např. tím, že na problém nebudou myslet. Uvědomují si, že je někdy nutné vlastní emoční projevy potlačit. Potřeba, aby dítě bylo pro ostatní přijatelné, stimuluje rozvoj schopnosti regulovat projevy rušivých či neimponujících emocí, jako je zlost, strach či úzkost. Ovládat zlost většinou umí již osmileté děti, na potlačování projevů strachu nebo smutku společnost neklade takový důraz, a tak se rozvíjí později (vonSalisch, 2000; Mills a Duck, 2000; Siegler a kol., 2003).

Ve školním věku se rozvíjí i **sebehodnotící emoce**. K jejich rozvoji přispívají nové zkušenosti, vyplývající ze srovnání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí,

z hodnocení dospělých i vrstevníků. Ale dochází i k vnitřní diferenciaci a lepšímu porozumění sebehodnotících emocí, jako jsou pocity viny, zahanbení či hrdosti. Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí. Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obé je důležité a rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, či naopak, pocitu méněcennosti.



Podnět k zamyšlení:

Děti s mentálním postižením či DMO (jejíž příčinou je rovněž poškození mozku) nedovedou své emoce ovládat tak dobře jako jejich vrstevníci, a proto je třeba počítat s tím, že i relativně bezvýznamné podněty u nich mohou vyvolat silnější afektivní reakce.

Vývoj autoregulačních mechanismů. Rozvoj autoregulace, tj. sebeovládání, souvisí s vývojem poznávacích procesů, zejména s decentrací. Egocentrický způsob nazírání světa nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní uspokojení. Teprve na úrovni odstupu od čistě subjektivního pohledu, k němuž dochází na počátku školní docházky, je možné se postupně naučit přijímat povinnost jako obecně nadřazený motiv. Vývoj autoregulačních kompetencí závisí na zrání i na učení a **směřuje od emocionální regulace** k vyšší formě, která je založena na **vůli** a je spojena s vědomím nutnosti, tj. obecněji platného cíle, nadřazeného aktuálním pocitům. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení. V tomto smyslu ztěžuje adaptaci na jakoukoli náročnější situaci. V mladším školním věku je emoční regulace stále dost významná, což je zřejmé v situacích, které jsou pro dítě příliš zatěžující, a tudíž nepříjemné. Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám. Oddálení nebo zmaření aktuálního uspokojení prožívají děti jako frustraci, s níž se učí vyrovnávat. Zátěž může představovat i požadavek určitého chování či výkonu. Školák musí být schopen a ochoten respektovat příkaz učitele a dělat to, co je nutné.

5.4 Socializace

Ve školním věku je ze socializačního hlediska důležitý vstup do školy. Představuje další odklon od výlučného vlivu rodiny a **podřízení instituci**. Školní věk je **fází přípravy na život** ve společnosti, která může být ze sociálního hlediska rozhodující. Ve škole se dítě připravuje na svou pozdější profesní roli a již v této fázi průběžně potvrzuje své předpoklady pro její

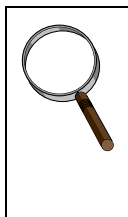
získání. Pod vlivem školy se rozvíjejí vlastnosti a kompetence, které mohou být v tomto směru užitečné. Nástup do školy přináší změnu způsobu života a mnoho nových požadavků, jejichž zvládnutí umožňují sociální zkušenosti a dovednosti, jejichž rozvoj závisí především na rodině, v menší míře je může ovlivnit kompenzační působení mateřské školy.

Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci

Rodina je důležitou součástí identity školáka. Dítě považuje svou příslušnost k rodině za samozřejmost, která zároveň funguje jako emoční zázemí i opora jeho osobní prestiže, a proto se jí definuje. Rodina zatím uspokojuje většinu jeho potřeb. Vztahy dítěte prepubertálního věku k rodičům jsou stále velmi silné, i když i ony se postupně mění. **Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů**, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

Dítě školního věku akceptuje rozdílnost rolí rodičů a dětí, které jsou jasně vymezené a asymetrické. Dospělí mají ve své roli automaticky zakotvenu **formální autoritu**, kterou dítě ještě v tomto věku bez výhrad přijímá. Neví, že poměrně brzy přijde doba zásadních změn. Zatím se chová tak, jakoby současný stav měl být trvalý. Do rodinných vztahů může dost významně zasáhnout nástup dítěte do školy. Role školáka může změnit i jeho postavení v rodině, mohou se měnit postoje rodičů k tomuto dítěti, styl života celé rodiny apod. Mění se i jejich očekávání a názor na dětské schopnosti a dovednosti. Rodiče se o ně více zajímají, protože si uvědomují jejich význam. Pro malého školáka je důležité, jakou má pro ně hodnotu školní výkon, resp. vzdělání vůbec. Protože je pro něj rodina emočně velmi důležitá, rodiče představují rozhodující **autoritu i v postoji ke škole**. Dítě jejich postoj přejímá a pod tímto vlivem se rozvíjí jeho vztah ke školní práci.

Z hlediska postavení dítěte v rodině může být důležité, jaká měli rodiče očekávání a jak uspokojivě je naplňuje. Školní úspěšnost dítěte je většinou rodičů chápána jako potvrzení jejich vlastních kvalit, je jednou z variant uspokojení potřeby rodičovské seberealizace. Důležité, i když často ambivalentně prožívané, může být **sdílení domácí přípravy** do školy, jíž rodina někdy věnuje hodně času. Bývá zdrojem napětí, ale zároveň posiluje rodinnou soudržnost, protože je společnou prací rodičů a dítěte, zaměřenou na určitý cíl (Matějček, 2004).



Podnět k zamyšlení:

Očekávání rodičů postižených dětí mohou být trochu jiná, tito rodiče mohou mít tendenci svoje dítě nadměrně chránit a vyžadovat pro ně různé úlevy a ohledy, nebo budou naopak chtít, aby ve škole uspělo a dokázalo tak, že není handicapované ve všech oblastech.

Role matky ani její chování se v této době ještě příliš nemění. A pokud se zde nějaká změna projevuje, tak se obvykle vztahuje ke škole. Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich života, dítě v raném školním věku je na ni vázáno v rámci každodenní interakce. Tato závislost je velice nenápadná a mohla by se nějakým viditelnějším způsobem projevit teprve v zátěžové situaci. Matka je ochránkyní dětské jistoty a bezpečí, reguluje míru stresu, jemuž je dítě vystaveno, a zároveň je garantem plnění povinností.

Větší proměnou prochází **role otce**, i když ani zde k zásadnější změně nedochází. Otec doplňuje působení matky, je alternativním modelem dospělé osoby, v kontaktu s ním může dítě získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou. Otec často **představuje větší autoritu** než matka. To je dáno užším soužitím matky s dětmi a její větší účastí na jejich každodenním, běžném životě. Otcům je větší autorita a moc prisuzována i sociokulturní tradicí. Školákovi se to může zdát samozřejmé, protože muži bývají větší a fyzicky zdatnější. V pozdějším dětském věku jde spíše o to, zda mu otec dostatečně imponuje. Velmi významná je společná autorita rodičů, daná jejich koalicí, která je v očích dítěte ještě silnější než autorita jednoho rodiče.

Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem nejen jako **model** vzájemného vztahu mužské a ženské role, ale je reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Ať už se doma děje cokoli, děti to mohou považovat za normu. Např. rodičovské hádky vnímají jako běžný komunikační vzorec a pak si myslí, že se hádají všichni rodiče. Zkušenost z této doby je velice významná, protože děti jsou již dostatečně zralé na to, aby komunikaci rozuměly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly, že nemusí jít o nestandardní variantu.

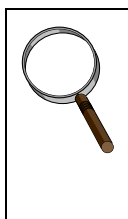
Rozpad rodiny představuje značnou zátěž i pro děti školního věku. Rozvodem rodičů **ztrácejí jistotu rodinného zázemí**. Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ trvalosti jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotou dítěte ve smyslu „*nemůžeš-li se spolehnout na své rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic*“. K této nejistotě přispívají mnozí

rodiče svým jednáním a snižováním hodnoty zavrženého partnera. Děti jsou v takové situaci zcela dezorientovány a nevědí, komu by měly věřit. Rozpad vztahu rodičů, které má oba rádo, v nich vyvolává pocit ohrožení. Bere jim jistotu i ve vztahu ke všem rodinou proklamovaným normám a hodnotám. Zklamané a znejistělé děti je nemohou přijímat bez pochybností. Dochází ke generalizované ztrátě bezpečí, děti se mohou cítit zahanbené a méněcenné, když je jeden z rodičů v rámci rozvodu opouští, často si myslí, že je to pro jejich nedostatečnou hodnotu.

Sourozenci. Ve školním věku se **vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat** do určité podoby, která se zpravidla až do puberty příliš nemění. Soužití se sourozencem umožňuje i v tomto období získat důležitou socializační zkušenost. Sourozenec představuje trvalou součást jejich života, ať už hodnocenou pozitivně, negativně nebo ambivalentně. Školní děti se sourozenci často **soupeří**, ale umí se s nimi dohodnout na kompromisním řešení, dovedou **spolupracovat a vzájemně se podporovat**. Mají různé společné zážitky, které je spojují, ať už byly příjemné či nepříjemné. Ve vztahu k sourozencům získává dítě v rodině nějaké postavení, z něhož vyplývá i pravděpodobné **hodnocení a očekávání rodičů**, ať už se týká školy či rodiny (Ingolsdby, Shaw a Garcia, 2001).

Role školáka představuje novou dimenzi, která **se promítne i do vztahů mezi sourozenci**. V rodině nejsou referenční skupinou spolužáci, ty rodina často vůbec nezná, ale stávají se jí sourozenci, event. bratřenci a sestřenice. Rodiče nemají ve vztahu k jednotlivým dětem stejné nároky a očekávání, jejich postoje a požadavky se diferencují jak na úrovni přání a očekávání, tak v hodnocení reálného školního výkonu. Pro dítě je velmi důležité, zda je doma považováno za úspěšné, tj. jakým způsobem je jeho školní prospěch interpretován, co od něho rodina očekává.

Srovnání výkonu sourozenců nemůže být zcela objektivní, protože je rodiče hodnotí v různé vývojové fázi a v rozdílné situaci, avšak pro dítě má tato informace jednoznačný význam. **Školní úspěšnost staršího sourozence** vytváří určitou normu, která predeterminuje požadavky rodičů na další děti. **Mladší dítě** bývá automaticky srovnáváno se starším a manipulováno do nějak komplementární pozice. Starší sourozenec se může stát nedosažitelnou konkurencí i odstrašujícím příkladem.



Podnět k zamyšlení:

Srovnání výkonů postiženého a zdravého dítěte je pro rodiče vždycky dost obtížné a často se zde projeví hlavně emoční mechanismy. Rodiče bývají většinou soustředěni na postiženého potomka a od zdravého dítěte očekávají, že jim nebude dělat zbytečné problémy.

Škola

Škola **přispívá k socializaci dítěte jiným způsobem** než rodina, dítě zde získává nové a mnohdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola má svoje normy, které musí školák respektovat, ve škole se učí sociální konformitě a novým způsobům chování. Stimuluje také vznik nových potřeb a s tím souvisí i posun hodnotové hierarchie školáka, kde má významné místo zaměření na výkon a na získání přijatelné pozice ve třídě. Škola ve značné míře ovlivňuje dětské sebehodnocení a sebeúctu, ale i další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit své kvality. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do jeho postoje ke škole, resp. k celé společnosti, jejíž je škola reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život.

Školní prospěch má pro dítě a jeho rodiče určitou **sociální hodnotu**. Dítě akceptuje názor dospělých, především rodičů, přejímá jejich kritéria (např. na přijatelnost určitých známek). Na počátku školní docházky má úspěch i neúspěch především vztahový charakter. Dítě chce být dobře hodnoceno, učí se, aby uspokojilo osobně významné lidi, tj. rodiče a učitele. Ocenění autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě. **Kvalita vlastního výkonu**, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu, ovlivňuje dětské úsilí i očekávání, a z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává **základem sebehodnocení**.

Role školáka je obligatorní rolí, kterou si dítě nevybírání, v určitém věku ji získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Proto je obecně chápána také jako **potvrzení normality dítěte**, které může být přijato do školy, jen pokud očekávané úrovní alespoň přibližně odpovídá. V tomto směru představuje nástup do školy zároveň formální potvrzení jeho předpokladů k dalšímu rozvoji a s nimi spojených perspektiv. Takto jej většina rodičů i široké veřejnosti chápe. **Role školáka je formální rolí**, její obsah i způsob získání je přesně určen. Zápis i první den ve škole má charakter společenského rituálu, který potvrzuje získání této role a počátek nové životní fáze. Když jde dítě poprvé do školy, tak ví, že od této chvíle je školákem, že se něco velmi podstatného změnilo.

Role školáka přináší zásadní změnu životního stylu a s ním spojenou celou řadu zátěží, které musí dítě zvládnout. Škola je pro dítě cizím prostředím neosobní instituce. Dítě ve škole tráví značnou část svého života a do školy chodit musí. Nemůže z ní odejít, i kdyby pro ně byla z jakéhokoli důvodu subjektivně neuspokojující. Pozice školáka je spojena s nutností osamostatnění, **přijetí zodpovědnosti** za vlastní jednání a jeho následky. Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam. Zátěží může být i nutnost **podřídít se autoritě učitele**, který je pro dítě cizím člověkem a neakceptuje je zcela automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale jen na základě plnění nějakých požadavků a norem.

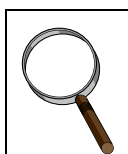


Podnět k zamyšlení:

Jakkoliv postižené děti mívají méně zkušeností a bývají více závislé na dospělých, proto u nich může nástup do školy vyvolat větší obavy a bude jim trvat déle, než se nové situaci přizpůsobí.

Vztah malého školáka k učiteli mívá v tomto období **osobní charakter**. Na počátku školní docházky má učitel pro žáky větší subjektivní význam než kdykoliv později. Emoční vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Dítě od něj očekává obdobnou oporu, jakou má v rodině. Pokud ji získá, bude s největší pravděpodobností i lépe pracovat.

Ve středním školním věku se mění vztah ke škole, role žáka má pro dítě jiný význam, než měla dřív. Rozvoj kognitivních schopností se projeví větší kritičností a přiměřenějším sebehodnocením. Zkušenost s výsledky v prvních letech školní docházky vede k vymezení osobního standardu v prospěchu i chování. **Mění se i vztah k učiteli**. Učitel je akceptován jako autorita, od níž nelze očekávat osobní vztah, jeho role nic takového nezahrnuje a dítě středního školního věku to chápe. V rámci potřeby generalizované spravedlnosti od učitele neočekává, že mu bude poskytovat nějaká privilegia, a stejně tak doufá, že proti němu nebude ani negativně zaměřen.



Podnět k zamyšlení:

Postižené děti nebývají schopné takového vývojového posunu, většinou potřebují mít pocit, že k nim má učitel osobní vztah.

Vrstevnícká skupina

Potřeba kontaktu s vrstevníky je považována za jednu z nejdůležitějších potřeb školního věku. Vrstevnícká skupina se stává **významným socializačním prostředím**. Její vliv není formalizován, a proto umožňuje rozvoj jiných kompetencí než škola. Ve vrstevnícké skupině je dítě jedním z jejích členů, musí přijmout určitá pravidla, a zároveň je individuálně specifickou bytostí, která se zde prosazuje tak, jak dokáže. Skupina je místem přijetí jiných norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot atd. Zde se dítě učí spolupráci, solidaritě, sebeovládání, specifickým způsobům komunikace a zvládnutí různých rolí. Role, které zde získává, mohou více záviset na jeho aktivitě a preferencích než doma či ve škole, jejich náplň nemusí být nijak striktně určena. Mohou to být role vysoce ceněné, se značnou prestiží, ale i naopak.

Dítě středního školního věku **potřebuje být akceptováno** nejen dospělými, ale i **vrstevníky**. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejenom úspěch ve škole, ale i v dětské skupině. Skupina se stává významným sociálním teritoriím, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje. Uvedený vývojový posun souvisí s celkovým rozvojem dětské osobnosti a jeho odpoutáváním ze závislosti na rodině. Vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími, aby nakonec v budoucnosti rodiče nahradili.

Ve školním věku se mění důvody preference pro přijetí určitého dítěte jako kamaráda.

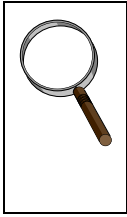
- **V mladším školním věku**, tj. mezi 6 - 8 roky, děti definují kamaráda především na základě **aktuálního sdílení** určitých aktivit, nejlepší kamarád je pro ně ten, který si s nimi hraje a sdílí mnohé zkušenosti, který má **podobná očekávání**. Důležitý je i aspekt blízkosti, resp. četnosti kontaktu, např. kamarád je ten, s nímž sedí v lavici (Youniss, 1980; Rubin a kol., 1998).
- **Ve středním školním věku**, tj. v 9 - 10 letech začne mít přátelství nové kvality. Děti nekladou důraz jen na společně sdílené aktivity, ale i na **schopnost vzájemné solidarity a pomoci**. Děti jsou senzitivnější k potřebám ostatních, kamarádství má více reciproční charakter (pomoci v nesnázích). Postupně nabývá na významu **vzájemné porozumění a důvěra**.

Významnou vrstevníckou skupinou je **školní třída**, kde dítě získává **roli spolužáka**. Spolužáci jsou považováni za rovnocenné bytosti, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Spolužáky si nemůže vybrat, získá je zařazením do určité třídy. Třída je

stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet. Příslušnost ke třídě se stává součástí sebepojetí školního dítěte.

Na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou skupinou dětí stejného věku, mezi nimiž je vztah formální rovnosti. Z pohledu malého školáka je subjektivně příliš velkou množinou dětí, zpočátku mezi nimi jen velmi málo rozlišuje. Četnější kontakt a sblížení s určitým spolužákem bývá podmíněno náhodnými vlivy, např. spolu sedí v jedné lavici. Postupně dochází k vnitřní diferenciaci třídy, jednotlivé děti zde získávají různé postavení. Sebeprosazení ve třídě a získání přijatelné sociální pozice vyžaduje jiné kompetence než dosažení dobrého prospěchu. Hrabal (1989) rozlišuje dva významné faktory, které **postavení dítěte ve třídě** ovlivňují:

- **Míra sympatie, oblíbenosti**, závisí na sociálních kompetencích dítěte. Třídou bývá pozitivně hodnoceno takové chování, které usnadní navazování kontaktu i udržení vztahu. Z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, přátelskost, schopnost empatie, vyjádření solidarity, pomoci a opory. Bez významu není ani převažující pozitivní emoční ladění a smysl pro humor. Oblíbené děti svým **prosociálním chováním a projevanými pozitivními emocemi** vyvolávají kladnou citovou odezvu. Většinou mají i všechny znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro skupinové aktivity (Hrabal, 1989; Vágnerová, 2001).
- **Míra vlivu**, jakou dítě ve skupině získá, závisí na různých kompetencích. Děti středního školního věku jsou soutěživé, imponuje jim ten, kdo něco umí. Imponuje jim **odvaha a sebedůvěra**, což občas vede k tendenci se před ostatními dětmi vytahovat, tj. prezentovat své kompetence alespoň na symbolické úrovni. Prestiž, kterou dítě svým výkonem získá, může zahrnovat také školní úspěšnost. Děti akceptují pozitivní hodnocení dospělých, i když se vztahuje ke schopnostem a dovednostem, které by je samy o sobě příliš nezaujaly. Někdy bývá pozitivně hodnocena i **fyzická síla a obratnost**, celková zdatnost či vzhledová atraktivita. K dosažení dobrého sociálního postavení může dítěti pomoci i **imponující vlastnictví**. Děti vysoce ceněného vrstevníka často akceptují jako objekt identifikace. Chtěly by být stejné jako on, a proto ho preferují i na vztahové úrovni. Kamarádství s ním zvyšuje jejich prestiž. Když je takový jedinec přijímá, potvrzuje tím jejich kvality.



Podnět k zamyšlení:

Pro jakkoliv postižené děti je začlenění do vrstevnické skupiny mnohem obtížnější, protože nemohou ostatním příliš imponovat a leckdy neumí vyvolat jiné pozitivní emoce než soucit. Získání přijatelného postavení ve třídě je pro ně hůře dostupné.

Střední školní věk je obdobím, kdy se **skupina** nově strukturuje, už **dovede vystupovat a jednat jako celek**, který má určitou autoritu a schopnost vyjadřovat společné postoje, event. prosazovat uspokojení společných potřeb. Má schopnost i potřebu jednat společně, i když je vědomí sounáležitosti ještě krátkodobé a snadno se mění. Hlavním smyslem společného jednání je **potvrzení kompetencí a významu skupiny**, jejíž síla a moc je větší než možnosti jedince. Vědomí síly skupiny slouží jako podpora pocitu jistoty v době, kdy se děti začínají postupně odpoutávat z vazby na dospělé. Takové chování je jedním ze signálů počínající emancipace ze závislosti na hodnotách a normách, lze mluvit o předstupni pubertálního osamostatňování.

Skupina dětí středního školního věku vyžaduje od svých členů konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a vyšší prestiže. **Tlak na loajalitu a konformitu** lze chápat jako jeden z projevů potřeby stejnosti a jednoznačnosti, která posiluje jistotu dětské orientace. Pokud budou mít všichni členové skupiny stejné názory, bude jasné, jak se budou v různých situacích chovat a co od nich lze očekávat.

Diferenciace skupiny probíhá i ve smyslu jejího **vymezení proti jiné skupině**, event. vzácněji, proti jednotlivci. Vymezení skupiny je vázáno na podobnost jejích členů a odlišnost těch druhých, ať už je založena na čemkoliv (např. áčkaři a béčkaři). Rozdíl „oni“ a „my“ určuje hranice skupiny. Ve vztazích mezi skupinami platí jiné normy než v rámci skupiny, s níž se dítě ztotožňuje. Meziskupinové soupeření posiluje soudržnost a solidaritu uvnitř skupiny. Společný cíl, ale ještě lépe společný nepřítel, redukuje konflikty mezi členy skupiny a zvyšuje skupinovou kohezi.

5.4.1 Normy chování a morální uvažování

Úspěšná adaptace na školu vyžaduje schopnost respektovat standardní normy chování, resp. akceptovat hodnotový systém, z něhož vycházejí. Většina šestiletých ví, jaké jednání je správné nebo nesprávné. Avšak jejich morálka je rigidní, na počátku školní docházky jsou děti

ještě většinou ve **fázi předkonvenční morálky**. Chápou normy jako jednoznačně dané, o jejich obsahu neuvažují. Zatím je ani nenapadne tato pravidla zpochybňovat. **Normy jsou dány autoritou**, která je také garantem jejich respektování. Názor a rozhodnutí dospělých považuje dítě za kritérium správnosti chování a s jejich požadavky nepolemizuje.

Mladší školák **interpretuje většinu norem egocentricky**, ve vztahu k sobě. Typickým znakem tohoto období je koncentrace na vlastní uspokojení. Proto je pro dítě určujícím aspektem jakéhokoli chování to, zda za ně bude odměněno nebo potrestáno. Pokud ovšem není zakázané chování natolik lákavé, aby představa takového uspokojení byla silnější než hrozba očekávané sankce.

Mladší školáci zatím neberou v úvahu variabilitu vnitřních motivů určitého chování či jeho navození různými situacemi. Ale dovedou **diferencovat význam norem podle sociálního kontextu**. Vzhledem k očekávaným sankcím snáze poruší normy ve vztahu k vrstevníkům než k dospělým. Špatné chování k dětem je v mladším školním věku chápáno jako méně závažný přečin než podobné chování k autoritě. Teprve ve středním školním věku začnou nabývat na významu vrstevnické normy chování.

Kromě běžných a obecně platných norem si dítě musí osvojit specifická **pravidla**, která určují jeho **chování ve škole**. Ta obsahují mnoho omezení, která je třeba striktně dodržovat a proto mohou působit jako zátěž. Nástup do školy je spojen s nutností osamostatnění a přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání, resp. jeho následky. Školáci jsou většinou natolik rozumově vyspělí, aby byli schopni pochopit, co se od nich vyžaduje. Případné problémy obvykle nevyplývají z neznalosti či nepochopení norem, ale z neschopnosti **sebeovládání**. Mladší školáci ještě vždycky nedovedou odložit aktuální uspokojení, popřípadě se ho zcela vzdát, i když je to vzhledem k situaci nevhodné nebo zakázané.

Podle Piageta představuje školní věk od 8 do 10 let přechodné období, kdy se mění způsob morálního uvažování, děti začínají o různém chování uvažovat. V této době se dostávají do **fáze konvenční morálky**. Vztah k samotným normám se příliš nemění, pravidla jsou určována nějakou autoritou a školák o jejich platnosti nepochybuje. Může dávat najevo svoji nelibost nebo neochotu takové požadavky plnit, ale podstatu norem nezpochybňuje. Avšak v tomto období dochází k proměně názoru na potenciální odměnu. Konvenční morálka je zaměřena na **dosazení pozitivního hodnocení**, převažuje orientace na uznání, pochvalu či přijetí. Potřeba jistoty a bezpečí je v tomto věku saturována uspokojivým hodnocením. Děti chtějí být pozitivně hodnoceny a akceptovány, a proto musí brát v úvahu názory a postoje

jiných lidí. Školák bude dělat to, co po něm autority chtějí, a bude vyžadovat, aby jej za to ocenily. Takový postoj je označován jako „**morálka hodného dítěte**“ (Kohlberg, 1976). Děti začínají diferencovat za jakých okolností jsou s nimi rodiče a učitelé spokojeni, vědí, jak by se měly chovat, aby si udržely jejich přízeň a pozitivní hodnocení. Jejich motivace už není spojena jen s určitou odměnou nebo s trestem, ale je ovlivněna trvalejším názorem určitého člověka. Přijatelné hodnocení uspokojuje i potřebu seberealizace, která v tomto věku nabývá na významu.

Míra zvnitřnění různých norem chování postupně vzrůstá. Školák se s některými normami a hodnotami ztotožňuje, a proto se častěji chová v souladu s nimi i tehdy, když by mu za takový přestupek aktuálně nehrozil žádný trest. Pocity viny a nespokojenost se sebou samým působí jako vnitřní kontrola. Dítě, které uvažuje zralejším způsobem, **si uvědomuje i možnost nápravy**, tj. odčinění a navrácení situace do výchozího stavu, kdy by s ním zase byli všichni spokojeni, resp. kdy by se svým chováním bylo spokojeno i ono samo. Děti ve středním školním věku se dovedou, i když prozatím spíše výjimečně, řídit „**morálkou svědomí**“. Jejich chování ovlivňuje nejenom potřeba pozitivního hodnocení, ale i potřeba **pozitivního sebehodnocení**. To znamená, že dítě má tendenci chovat se tak, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, které by je trápily a snižovaly jeho sebeúctu.

Děti středního školního věku už nejsou tak egocentrické jako malí školáci a čím dál víc si uvědomují, že je třeba respektovat i zájmy jiných lidí, resp. různých skupin. V tomto období začínají klást **důraz na rovnost požadavků i hodnocení**, cení si férovosti a poctivosti. Heidbrink (1997) označuje tuto tendenci jako „**rovnostářský fanatismus**“. Spravedlnost je chápána jako naprostá nivelizace nároků i hodnocení. Za nespravedlnost by bylo např. považováno, kdyby měli učitelé či rodiče na jednotlivé děti odlišné nároky. Obvykle jde o odmítnutí nerovnosti typu „*on může a já nemůžu*“, resp. „*já musím a on nemusí*“. Děti tohoto věku sice dovedou pochopit rozdíly v možnostech a kompetencích sourozenců či spolužáků, ale emočně nejsou schopny rozdílný postoj dospělých, a z něho vyplývající hodnocení, tolerovat (Turiel, 1998).



Podnět k zamyšlení:

Vzhledem k tomu děti leckdy chápou zdánlivé zvýhodňování a větší toleranci učitele k projevům a výkonu postiženého spolužáka jako nespravedlnost. K vyřešení takového problému však obvykle stačí vysvětlení důvodů.

Ke konci středního školního věku se objevují první signály změny postoje k autoritě. Pro děti začínají být významné **normy dané vrstevnickou skupinou**, např. třídou. K takovému posunu dochází kolem desátého roku. Vzdávající význam vrstevníků jako normativní skupiny a jejich autority je ve středním školním věku signalizován změnou dětského chování. V tomto věku např. přestávají děti žalovat. Norma prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prezentované třídou.



Shrnutí

Na počátku školního věku se mění způsob dětského myšlení, dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. Děti tohoto věku jsou sice stále vázány na realitu, ale ve svém uvažování již respektují základní zákony logiky. Realistický přístup vede k tomu, že školák akceptuje skutečnost jako danost a o jiných alternativách zatím ani neuvažuje.

Dítě školního věku dokáže více ovládat pozornost, zvyšuje se kapacita paměti a rozvíjejí se paměťové strategie. Jejich rozvoj je vázán nejenom na zrání, ale podmiňují jej i specifické požadavky školy.

V závislosti na zrání CNS se zvyšuje emoční stabilita, školáci dovedou své pocity víc ovládat. Ve školním věku se rozvíjí i sebekontrola a autoregulační mechanismy volního charakteru.

Školní věk je další fází přípravy na život, z tohoto hlediska je důležitý vstup do školy. Ve škole se dítě musí chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Musí přijmout autoritu učitele. Je zde posuzováno podle svých výsledků, pozitivní hodnocení zde nezíská automaticky.

Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity školáka. Otec i matka jsou modelem určitého chování i samozřejmým zdrojem jistoty a bezpečí. Vztah se sourozenci se stabilizuje. Nástup do školy může změnit i postavení dítěte v rodině, záleží na tom, jaká očekávání rodiče mají. Pokud se rodina rozpadne, ztrácí dítě jistotu spolehlivého zázemí a mění se i jeho vztah k rodičům.

Spolužáci jsou rovnocennými partnery, s nimiž se školák porovnává. Potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení.

Dítě školního věku ještě respektuje autoritu dospělých, i když postupně nabývají na významu normy vrstevnické skupiny.

Kontrolní otázky:

1. *Jak lze charakterizovat konkrétní logické uvažování dětí mladšího školního věku?*
2. *Jak se projevuje decentrace dětského uvažování?*
3. *Jak lze charakterizovat úroveň metakognice dítěte mladšího školního věku?*
4. *Jak se mění kapacita i kvalita pozornosti?*
5. *Jaké paměťové strategie jsou schopné užívat děti školního věku?*
6. *Jakým způsobem rozumí mladší školák různým slovním výrazům?*
7. *Které změny v emočním prožívání jsou typické pro raný školní věk?*
8. *Jaký význam mají rodiče pro dítě mladšího školního věku?*
9. *V čem se liší role otce a matky?*
10. *Jakým způsobem reaguje dítě tohoto věku na rozchod rodičů?*
11. *Jaký význam mají pro dítě školního věku sourozenci?*
12. *Jak lze definovat roli školáka?*
13. *Jak se v průběhu mladšího a středního školního věku mění vztah k učiteli?*
14. *V čem se liší vztah k vrstevníkům u dětí mladšího a středního školního věku?*
15. *Jaké jsou typické znaky dětské skupiny ve středním školním věku?*



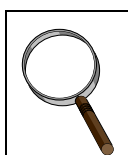
6 Období dospívání

Období dospívání zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke **komplexní proměně osobnosti** ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny **biologicky**, ale vždycky je významně ovlivňují **psychické a sociální faktory**, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. Dospívání představuje specifickou životní etapu, která má svoje typické znaky v rámci životního cyklu a svůj objektivní i subjektivní význam. Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.

Období dospívání je účelné rozdělit na **dvě fáze**:

- **Raná adolescence**, označovaná jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11. - 15. rok. Důležitým sociálním mezníkem je **ukončení povinné školní docházky** v 15 letech a diferenciaci dalšího profesního směřování, které bude spoluurčovat budoucí sociální postavení dospívajících.
- **Pozdní adolescence** zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let. Vstup do této fáze je biologicky vymezen pohlavním dozráním. Pozdní adolescence je především dobou **komplexnější psychosociální proměny**, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenská pozice. Druhá fáze dospívání je zaměřena na hledání a **rozvoj vlastní identity**, která by alespoň částečně odpovídala představám adolescenta (Erikson, 1963). To se projevuje větší snahou o sebepoznání, které se uskutečňuje především v rámci vrstevnické skupiny poskytující možnost základního sebevymezení. Důležitou změnou je aktivnější přístup k seberealizaci a vědomí možnosti ovládat vlastní život. Dospívající sami usilují o různé změny a snaží se je prosazovat. Experimentace s různými variantami chování je užitečná, ale může být i riskantní, adolescenti hledají hranice svých možností, a proto někdy jednají extrémním způsobem. Dospělost, spojená s definitivní volbou, nemusí být pro mnohé z nich lákavá, a proto dávají přednost prodloužení přechodného období. Této tendenci odpovídá postoj, označený Eriksonem (1963) jako **adolescentní psychosociální moratorium**. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit.

Pozdní adolescence bývá chápána jako období volnosti, kdy má jedinec dostatek svobody, ale minimální zodpovědnost. Dospělost se z této pozice může jevit jako život v omezujícím stereotypu. Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Právě v tom bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje je rozdílné, a dospělost není v současnosti přesněji definována.



Podnět k zamyšlení:

Smyslově a tělesně postižení dospívající musí do svého sebepojetí zahrnout fakt, že jsou v určitém směru handicapovaní a že to nelze změnit.

6.1 Tělesná proměna a její význam

Období pubescence představuje důležitý **biologický mezník**, dítě se mění v člověka schopného **reprodukce**. Doba počátku dospívání je limitována geneticky a pravděpodobně se nemůže libovolně posunovat do stále nižšího věku. Tělesné dospívání se projevuje viditelnými i pocíťovanými důsledky (růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů atd.), jejichž subjektivní zpracování může být pro pubescenta obtížné. Ke změnám hormonální produkce nedochází až v pubertě, ale již nejméně 2 - 3 roky předtím, než dojde k viditelným tělesným změnám. V této době, tj. ve středním školním věku, se mohou projevovat méně nápadným posunem v prožívání a chování (Steinberg a Belsky, 1991; Gullota a kol., 2000).

Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Vlastní zevnějšek je součástí identity, a proto bývá taková změna intenzivně prožívána. Tělesná proměna může mít různý **subjektivní význam**. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak se za ně může stydět, záleží na okolnostech. Orientace ve změněném tělovém schématu a přijetí nové identity je proces, který určitou dobu trvá. Pokud je tělesná proměna příliš časná, nemusí ji pubescent vždycky přijatelným způsobem zvládnout. Jedinec, pro nějž tělesná změna představuje takovou ztrátu jistoty, která není akceptovatelná, se této zátěži různým způsobem brání, např. popíráním reality. Příkladem může být reakce značně vyspělé dívky, která si vezme volný svetr, aby zakryla prsa a schovává se před lidmi, aby ji nebylo vidět.

Zevnějšek je první informací, kterou o jedinci kterýkoliv jiný člověk získává. Tělesná proměna je tudíž doprovázena i **změnou chování lidí**, s nimiž je pubescent v kontaktu. Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité, podle toho, jaký význam pro ně taková změna má. Ranější dospívání je zatěžující zejména pro dívky. **Dívky v průměru dospívají dříve než chlapci**, a pokud je navíc taková změna předčasná, tak přichází ve chvíli, kdy jsou vrstevníci obého pohlaví ještě většinou jak tělesně, tak psychicky zcela infantilní. Zpomalení tělesného dospívání je naopak větším problémem u chlapců. Brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý hoch naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem agrese silnějších a vyspělejších vrstevníků.

Subjektivní význam zevnějšku v době dospívání vzrůstá. Projevuje se větší zaměřeností na vlastní tělo, jehož viditelná proměna přitahuje pozornost pubescenta. Mnoho dospívajících, zejména dívky, se svým zevnějškem zabývá více než čímkoliv jiným, alespoň po určitou dobu. Tělesný vzhled je **důležitou součástí identity i ve druhé fázi adolescence**. Na konci tohoto období obvykle spokojenost s vlastním tělem narůstá. Jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, bude se cítit méně sebejistý, bude mít nižší sebehodnocení, omezenější sebedůvěru atd.



Podnět k zamyšlení:

Tělesně postižený adolescent se musí v této době vyrovnat s další frustrací, s faktem, že není a nebude stejně atraktivní jako jeho vrstevníci, se všemi důsledky, které tělesná deformace přináší.

Prostředkem k vyjádření identity se stává **oblečení a úprava zevnějšku**. Tímto způsobem sděluje dospívající svému okolí, kým se cítí být. Jeho postoj se může projevit preferencí stále stejného oblečení, které svým důrazem na stabilitu a neměnnost úpravy zevnějšku pomáhá překonat nejistotu těch změn, jež ovlivnit nejdou, např. změny proporcí postavy. Ale může se projevovat různou formou **stylizace zevnějšku** vyjadřující příslušnost k určité skupině, vzoru apod. Dospívající si obvykle volí oblečení, které je odlišuje jak od dětí, tak od dospělých.

Prostředkem sebezpotvrzení může být, především pro chlapce, i **výška postavy**, která je nyní naprosto souměřitelná s výškou dospělého. V této době nepůsobí adolescent přinejmenším vizuálně jako podřízený. Je stejně velký a fyzicky se dospělému zcela nepochybně vyrovná,

někdy je dokonce i větší. Tělesná výška posiluje sebevědomí dospívajících, symbolizuje vyrovnávání pozic a potvrzuje jim, že jsou alespoň v něčem rovnocenní autoritě. Důležitou kompetencí je i **fyzická síla**, signalizuje soběstačnost a potlačuje nejistotu. Má **větší význam pro chlapce**, zejména pokud nejsou schopni jiného způsobu sebepotvrzení.

6.2 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj myšlení

V rané adolescenci dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, které umožňuje přesah konkrétní reality. Piaget (1966, 1970) nazval toto období **stadiem formálních logických operací**. Pro vývoj myšlení je charakteristické **postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě**. Rozdíl mezi myšlením mladších školáků a dospívajících lze stručně vymezit takto:

- Prepubertální dítě chce poznat svět, jaký je.
- Pro dospívající je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopen **uvažovat hypoteticky**, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují a je málo pravděpodobné, že by mohly nastat.

Typické znaky způsobu myšlení dospívajících lze shrnout do několika bodů (podle Keatinga, 1991):

- Dospívající **si uvědomují různé možnosti**. Takový způsob uvažování přispívá k rozšíření a obohacení úvah. Formálně logické operace umožňují posuzovat problém z více hledisek. Lze je chápat i jako předpoklad k pochopení různorodosti názorů jiných lidí, event. různých teorií.
- Dospívající **dovedou přemýšlet systematictěji**. Mění se způsob manipulace s informacemi. Již v rámci interpretace problému berou v úvahu více možností a dovedou uvažovat o různých způsobech řešení. Systematická strategie uvažování nahrazuje stereotypnější přístup mladších školáků, jimž stačilo najít jakékoli vysvětlení daného problému a kteří byli spokojeni s jedním přijatelným řešením (Vasta a kol., 1995).

- Dospívající dovedou **experimentovat s vlastními úvahami**, dovedou je kombinovat a integrovat v jeden celek, rozvíjí se flexibilita jejich myšlení. Experimentace s novou schopností představuje standardní prostředek jejího dalšího rozvoje.

Pod vlivem nového způsobu uvažování dochází ke **změně vztahu k časové dimenzi**. Pro mladší školáky byla nejdůležitější současnost. Pro dospívající nabývá na významu budoucnost. Abstraktní myšlení není vázáno na konkrétní realitu, a proto není omezeno na současnost či minulost, tj. na vlastní zkušenost, ale může mít charakter hypotetické **úvahy o budoucnosti**. Může jít o předvídání či plánování budoucích událostí, které by mohly s určitou pravděpodobností nastat. Obdobným způsobem je možné **uvažovat o minulosti**. Lze přemýšlet o tom, proč nastala určitá situace, zda to bylo nutné a zda nebylo možné, aby se vyvíjela jinak.

Změna uvažování ovlivní i **postoj k základním psychickým potřebám** a způsob jejich uspokojování.

- **Potřeba jistoty a bezpečí** je stále vázána na minulou zkušenost i aktuální prožitky, ale objevila se nová dimenze, anticipace budoucnosti. Pouhé uvědomění mnoha možností může být důvodem ztráty dřívějšího pocitu jistoty.
- **Potřeba seberealizace** nabývá na obsahu, když dospívající začne uvažovat o svých budoucích možnostech a perspektivách. Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost a není již zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění. Vzhledem k tomu nemusí být aktuální výkony považovány za tak důležité, protože současná nespokojenost může být kompenzována dobrými výsledky v budoucnosti.
- **Potřeba otevřené budoucnosti** má teprve nyní nějaký smysl. Přesah konkrétní reality a formování různých možností může fungovat jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít potřebný subjektivní význam teprve tehdy, když je o ní dospívající schopen uvažovat.

Schopnost uvažovat hypoteticky, tj. o různých, reálně neexistujících alternativách, které mnohdy ani existovat nemohou, se projeví v postoji dospívajících ke světu i k sobě samému. Nový způsob uvažování se stává **zdrojem nejistoty**. Z tohoto pohledu není nic jednoznačně dáno, všechno může být i jinak. Na druhé straně jsou pro dospívající úvahy o rozmanitých možnostech lákavé, představují pro ně něco nového a atraktivnějšího než dosavadní

zkušenost. Dospívající si s chutí představují, co všechno by mohlo být jinak, co by se mohlo změnit. Z tohoto přístupu vychází i jejich kritičnost. Podobné úvahy se mohou stát impulzem k aktivnímu úsilí o změnu současného stavu.

Dospívající bývají **nadměrně kritičtí a mají sklon polemizovat**. Tato tendence vyplývá z potřeby procvičit si své schopnosti a prokázat, co dovedou. Dospívající umí uvažovat o různých možnostech a chtějí své úvahy uplatnit. Jsou přesvědčeni, že jejich argumenty jsou dostatečně jasné, aby je každý pochopil a přijal. Odlišný názor chápou ve svém radikalismu jako projev neochoty či omezenosti. (Rozumově by sice byli schopni akceptovat protikladné argumenty, ale není to pro ně přijatelné emocionálně.) Tato tendence se dost často projeví preferencí a ulpíváním na jednom názoru, který považují za nejlepší a odmítají o něm pochybovat. Jejich postoj lze chápat jednak jako důsledek zaujetí vlastními úvahami, ale i jako výraz nejistoty, která hledá cokoliv, co by mohlo být považováno za přijatelně spolehlivé.

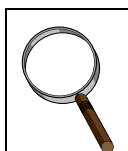
Dospívající jsou **schopni pochopit obecnější pravidla** a aplikovat je na různé situace. Akceptují obecnější principy, ale v rámci potřeby kognitivní jistoty odmítají přijmout jejich eventuální relativitu. Kdyby připustili, že některá pravidla nemusí platit za všech okolností, pak by pro ně neměla potřebný význam. Kladou důraz na jejich trvalou a bezvýhradnou platnost, protože jen v takové podobě mohou být zdrojem jistoty. Výjimky a kompromisy odmítají, protože jsou pro ně rušivé.

Dospívající bývají radikální. **Radikalismus** je jejich obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Nejsou ještě tak zralí, aby uměli tolerovat určitou míru nejistoty poznání jako trvalý a neměnitelný stav. Projevem radikalismu je i jejich tendence **reagovat zkratkovitými generalizacemi**, které jsou nepřesné nebo dokonce zcela nesmyslné. Např. „*všichni učitelé jsou nespravedliví*“, protože mu jeden učitel dal horší známku, než jakou očekával. Taková zobecnění jsou prezentována jako definitivní, a v této podobě ovlivňují i uvažování a jednání dospívajícího.

V období pozdní adolescence se styl myšlení zásadním způsobem nemění. Pro tuto fázi je typická **flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení**. Adolescenti nejsou zatíženi zkušeností, která by jim pomáhala a zároveň je i omezovala ve smyslu tendence akceptovat obecně preferovaná či jenom běžná řešení. Na druhé straně jim nedostatek zkušenosti ztěžuje

zvládání situací, v nichž by je bylo možné využít. Starší adolescenti umí o problému uvažovat a ještě nejsou rigidní. Proto často preferují řešení, které je logicky správné, ale neberou v úvahu komplexnost dané situace a její kontext. Adolescentní řešení mohou být nová a netradiční, ale občas bývají i zbrklá a necitlivá. Pod vlivem nedostatku vlastních zkušeností i proto, že zkušenosti jiných odmítají, opakují varianty, které byly dávno překonány.

V období dospívání se rozvíjí i **metakognice**. Dospívající dovedou lépe odhadnout vlastní schopnosti a dovednosti, a proto je mohou účelněji využít. Umí přesněji posoudit i míru náročnosti úkolu, který je jim zadán. Avšak neuvažují vždycky jen racionálně, v hodnocení vlastních kompetencí se často uplatňují různé iracionální mechanismy, jako je např. nízká sebedůvěra, strach ze selhání apod. (Ferrari a Sternberg, 1998).



Podnět k zamyšlení:

U mentálně postižených dospívajících k takové změně způsobu uvažování nedochází, tito jedinci zůstávají vázání na konkrétní realitu i v dospělosti.

Vývoj paměti a pozornosti

Dospívající mají větší kapacitu paměti, protože dovedou používat **účinnější strategie zapamatování**, které jim pomohou udržet v paměti ty informace, které aktuálně potřebují. V období mezi 12 - 15 roky si vytvářejí určitý systém, který jim může ulehčit zapamatování. Jejich přístup k učení i vybavování je systematictější. Dovedou si učivo časově rozvrhnout, rozčlenit je na menší části, zvýraznit podstatné informace. Používají zralejšího způsobu **selektivního opakování**, kdy se více zaměřují na obtížnější části. Někteří začínají využívat i **elaborace**, to znamená, že hledají takový způsob uspořádání látky, který by její zapamatování usnadnil, vytvářejí si různé mnemotechnické pomůcky apod. Časový interval, který odhadují jako potřebný k naučení určité látky, se v průběhu školního věku zvětšuje. Dospívající jsou ve svém odhadu realističtější, vědí, že se musí učit déle. **Strategie vybavování** využívá různých asociací, vzácněji se objevuje i tendence odvodit souvislosti logicky, deduktivní úvahou. To je ovšem maximum, kterého nedosáhnou všichni. Mnozí se stále učí neefektivním mechanickým způsobem, přinejmenším tehdy, když látce příliš nerozumějí (Vasta a kol., 1995; Siegler, 1998).

Dospívající dovedou lépe **ovládat svou pozornost**, využívat různé strategie usnadňující její zaměření a udržení. Postupují systematictěji a plánovitěji, zlepšuje se schopnost rozdělovat

pozornost a rozvíjí se systematická explorace, která představuje účelnější přístup. Schopnost adekvátně využívat vlastní pozornost je spojena s celkovým rozvojem metakognice. Dospívající začíná chápat, jakým způsobem se nejvíc naučí, co podpoří jeho soustředění na práci.

6.3 Vývoj emočního prožívání a autoregulace

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje **změny v oblasti citového prožívání**. Projevují se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Emoční reakce pubescentů jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům **méně přiměřené**. I když mohou být jejich citové prožitky dost intenzivní, bývají spíše **krátkodobé a navíc proměnlivé**. Vzhledem k tomu lze jen velmi těžko předvídat, jakým způsobem zareagují příště.

Změna vlastních pocitů dospívající často překvapí, jejich prožitky a proměny nálad bývají i pro ně spíše nepříjemné. Jelikož neznají a **nejsou schopni si vysvětlit jejich příčinu**, reagují na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, tj. podrážděně a rozmrzele. Sekundární reakcí bývá další zhoršení nálady a výkyvy v chování, které působí na okolí rušivě. Lze předpokládat, že ani pochopení příčiny emočních rozlad by jim příliš nepomohlo, protože jejich sebeovládání je zatím dost nezralé.

Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno střídá apatie a nechut' k jakékoli činnosti. Změna emočního prožívání se navenek může projevat **větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání**. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících je v mezilidských vztazích rušivým faktorem a přispívá ke vzniku konfliktů. Dospělí mívají pocit, že jsou jejich dospívající děti rozmazené, že se nedovedou chovat a obtěžují okolí nesmyslnými rozmary. V tomto názoru je podporuje fakt, že k mrzuté a podrážděné náladě nemají žádný objektivně akceptovatelný důvod.

Pubescenti věnují svým pocitům a prožitkům větší pozornost než dříve, mají tendenci své pocity analyzovat a uvažovat o nich. Bývají přesvědčeni, že nikdo jiný nemůže mít tak

intenzivní prožitky, věří, že jejich pocity jsou výjimečné. Zároveň jsou uzavřenější a introvertovanější, než byli dříve. Pro období dospívání je typická **nechuť projevovat svoje city navenek**. Ubývá infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající nejsou ochotni svoje prožitky sdílet s kýmkoli. Často se snaží nedávat najevo, jak se cítí, zejména pokud jde o pocity smutku, trapnosti, ponížení apod. Ve svých pocitech sami nemají jasno, někdy je neumí dobře verbalizovat a navíc se obávají nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí.

Zvýšené sebeuvědomování, nejistota a kumulace kritických reakcí jiných lidí vede k navození četnějších a mnohdy i hlubších **negativních emocí**, afektivních rozlad. Nejistota se může měnit v úzkost, dospívající mají větší sklon k prožitkům smutku, ale i znechucení, zlosti či komplexnímu negativismu vůči všemu možnému, včetně sebe sama. V období dospívání se zvyšuje tendence k **přemílání vlastních pocitů** a k ulpívání na problému. Zvyšuje se sklon ke špatné náladě i depresivnímu ladění a v souvislosti s tím vznikají další problémy, většinou interpersonálního charakteru (Nolen-Hoeksema, 1990; Medved'ová, 2002).

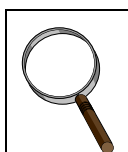
S celkovou nejistotou a emoční nevyrovnaností dospívajících souvisí výkyvy v sebehodnocení. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projevuje **přecitlivělostí na projevy jiných lidí**, které bývají, vesměs ne zcela adekvátně, interpretovány jako urážlivé nebo nepřátelské. **Vztahovačnost** dospívajících je výrazem osobní nejistoty, typické pro období zásadnější proměny vlastní identity. V této době narůstá i negativismus, **hostilita a agresivita**, zvyšuje se četnost subjektivně vnímaných problémů, které bývají hodnoceny jako závažnější než ve skutečnosti jsou (Medved'ová, 2002).

Reakce jiných lidí na jejich chování poskytují dospívajícím zpětnou vazbu. Jsou to informace, které bývají často kritické, a proto ještě víc zvyšují jejich nejistotu a zhoršují sebehodnocení. Ale mohou mít i pozitivní význam, protože působí korektivně. Svět, v němž adolescenti žijí, se objektivně nezměnil, ale jeho **subjektivní obraz je jiný**, má odlišný osobní význam, a tudíž i jinak působí. Se všemi nepříjemnými pocity se dospívající musí nějak vyrovnat a k tomu používají různé obranné strategie. V dospívání bývá častou obrannou reakcí **únik do fantazie**. Umožňuje odpoutání od reality a alespoň symbolické zvládnutí nejrůznějších situací, které pubescent nedovede reálně řešit, nebo prožití rolí, které nelze prožít ve skutečnosti.

Ke konci adolescence dochází ke **stabilizaci emočního prožívání**, starší adolescenti nebývají tak náladoví a citově labilní. Důvodem je hormonální vyrovnaní a adaptace organismu na pohlavní dospělost. Kromě toho je citová expanze raného dospívání korigována zkušeností, nabíhá nový stereotyp. Tuto fázi lze označit jako „**období vystřízlivění**“, signalizující nástup realismu mladé dospělosti (Macek, 1999).

V průběhu dospívání se **rozvíjejí volní vlastnosti**, v rané adolescenci se začíná zlepšovat **sebekontrola a vytrvalost**, k jejich rozvoji přispívá lepší odhad vlastních možností. Dospívající dovedou potlačit rušivé vlivy, které působí proti původnímu záměru, jsou vytrvalejší než dříve, ale jen tehdy, mají-li dostatečně silný motiv. Zodpovědnost za vlastní výkon a chování narůstá až ve druhé fázi adolescence. V pozdní adolescenci dochází ke stabilizaci volní autoregulace. Starší adolescenti se dovedou lépe ovládat, dokonce i v emočně vyhocených situacích, dovedou se vzdát aktuálního uspokojení, pokud mají dostatečně lákavý cíl. Obvykle jde o směřování k žádoucímu sebeuplatnění, profesního i jiného charakteru. Někdy je může sebeomezování a askeze dokonce uspokojovat, protože si tak budou potvrzovat **schopnost ovládat vlastní osobnost**. Může se pro ně stát zdrojem sebeúcty.

Autoregulační mechanismy se uplatňují především v **situaci zátěže**. Jakoukoli zátěž může dospívající zpracovat jako výzvu, jako podnět aktivizující úsilí směřující k jejímu zvládnutí, ale i jako ohrožení, vyvolávající obranné reakce. Schopnost snášet zátěž vzrůstá od středního školního věku, ale tato odolnost neroste rovnoměrně, v dospívání má kolísavý průběh.



Podnět k zamyšlení:

U mentálně postižených adolescentů se volní autoregulace rozvíjí jen velmi málo a nebo vůbec ne. S tím je třeba počítat a neočekávat od nich nespílitelně mnoho.

6.4 Socializace

Dospívání je velmi významnou životní fází, bývá označováno jako období druhého sociálního narození, spojeného se samostatným vstupem do společnosti (Corneau, 2000). Změnu sociálního postavení signalizují v období rané adolescence dva důležité sociální mezníky. Je to především **ukončení povinné školní docházky** a volba dalšího profesního směřování, dále je to získání občanského průkazu v 15 letech.

V období mladší adolescence se **mění vztahy s lidmi**, s dospělými i s vrstevníky. **Pubescent odmítá podřízené postavení**, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat nadřazenou pozici jenom tehdy, když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Názory a rozhodnutí autority neakceptuje zcela bezvýhradně, jako to činí mladší děti, ale přemýšlí o nich, a hlavně diskutuje. Vzhledem k tomu, že umí uvažovat i o jiných možnostech, tak je hledá. Pokud možno takové, které se od názoru autorit odlišují. Nekonečná **polemika s názory dospělých**, např. s rodiči, ho uspokojuje, protože potvrzuje hodnotu jeho vlastních schopností. Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem dospívání. Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí stal sám.

Pubescenti bývají **k dospělým netolerantní**. Jejich lpění na absolutní spravedlnosti mívá, kromě uspokojení potřeby jistoty, ještě další smysl: dospívající vyžaduje rovnoprávnost. Ta se může projevat i v tom, že určitá pravidla musí dodržovat všichni, ne jenom děti v podřízeném postavení. Odsuzování dospělých nebývá větší než kritika vrstevníků, ale bývá nápadnější, protože je vývojově novým, dosud sociálně tabuizovaným projevem. Dospívající k nim obvykle nejsou kritičtější než sami k sobě, ale o jejich sebekritičnosti nemusí dospělí vůbec vědět, protože bývá pouze vnitřní záležitostí jedince a vědí o ní nanejvýš jejich nejbližší kamarádi.

Období pozdní adolescence je **fází přechodu do dospělosti**. Z toho vyplývají typické znaky socializace: jedinec je čím dál víc **akceptován jako dospělý** a zároveň se od něho očekává i odpovídající chování. Starší adolescent je zletilý, způsobilý k právním úkonům a tudíž i mnohem svobodnější. Může o sobě rozhodovat, uzavřít manželství, různé smlouvy apod. Starší adolescence je charakteristická i další změnou rolí a s nimi spojených společenských požadavků. Je to období proměny sociálního očekávání, na jehož počátku není zcela jasné, co dospívající může, musí či nesmí. **Přípravu na profesní roli** lze chápat jako proces sociální diferenciací budoucího společenského postavení dospívajícího.

Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci

Adolescentní **proces emancipace**, spojený se změnou vztahů k dospělým, se projeví především v rodině. Vztahy s rodičovskou autoritou nejsou upraveny obecně platnými pravidly, jsou intimnější a emočně významnější, a proto bývají citlivější na různé vývojově podmíněné změny. Odpoutávání z vázanosti na rodinu je jedním z úkolů dospívání. Je to

proces, který je náročný pro obě strany, pro dospívající i pro rodiče. Osamostatňování od rodiny je spojené s **proměnou citové vazby k rodičům**, ale většinou nevede k její destrukci, jíž se mnozí rodiče obávají. Infantilní závislost má být nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem. Pocit jistoty a bezpečí, který vazba na rodinu poskytovala, se přesouvá do symbolické roviny a funguje stejně účelně, i když pouze ve vědomí jedince. **Přechodné stadium transformace**, uvolňující již nefunkční závislost dítěte na rodičích, se může projevit zdánlivou negací všeho, co do té doby platilo. Podobné výkyvy obvykle nemají trvalejší platnost, i když se rodičům mohou leckdy takto jevit.

Na počátku dospívání přisuzují rodiče pubescentům stále jen roli dítěte. Jejich postavení, především povinnosti a práva, která z něho vyplývají, se sice postupně mění, ale pro dospívající nepřijatelným způsobem. Rodiče na ně mají čím dál **větší požadavky**. Jsou přesvědčeni, že je jejich potomek dost velký, aby mohl mít více povinností a nést zodpovědnost za jejich splnění. Ale nejsou příliš ochotni přiznat pubescentovi více práv a větší samostatnost. Dospívající se novým požadavkům brání, považují je za nespravedlivé. Odmítají, aby s nimi rodiče manipulovali a bez ohledu na jejich přání určovali, co by měli dělat. Touží po svobodě rozhodování, která ještě není podložena plnou zodpovědností za vlastní jednání. Jejich snaha po sebeprosazení se může projevit **negativismem**. Někdy trvají na rozhodnutí, které pro ně ani není příliš důležité, jenom aby prosadili jiný názor než mají rodiče. Jelikož jsou dospívající v mnoha směrech nejistí, bývají radikální, vztahovační a netolerantní. Ústupky, které nakonec získají, chápou jako potvrzení vlastních kvalit. Je to pro ně jeden z důkazů jejich zralosti.



Podnět k zamyšlení:

V případě závažněji postižených adolescentů k odpoutávání ze závislosti na rodičích nedochází, protože nemají všechny potřebné kompetence, které by jim osamostatnění umožnily.

Dospívající přijímají jen to, co jim imponuje a čeho si váží. Jelikož mají sklon k absolutistickému hodnocení, chtějí všechno dokonalé a co takové není, zavrhnou. Už zjistili, že rodiče nejsou všemocní a neomylní, a aby je mohli i nadále respektovat jako bezvýhradnou autoritu, museli by si je zidealizovat, a to je pro ně nepřijatelné. **Rodiče ztrácejí výsadní postavení**, jejich nadřazená role dospělé autority přestává být tabuizována. Dospívající si váží jen skutečných kvalit a autentických projevů, shody chování a verbálních proklamací.

Zdůrazňování formální stránky, která nemá žádný přijatelný obsah (např. *musíš nás poslouchat, protože jsme tvoji rodiče*) vede k odporu.

V době dospívání dochází ke **zdánlivému konfliktu potřeb rodičů a dětí**. Rodiče by si rádi udrželi svou autoritu i citovou vazbu s dítětem, ale nejsou vždycky schopni či ochotni přijmout jeho proměnu. Dospívající se potřebují uvolnit z infantilní závislosti a rodinné zázemí považují za samozřejmost, která by je v jejich osamostatňování neměla omezovat. Rodičovská opora nabývá na významu jen v situaci nějakého subjektivního ohrožení.

Na počátku dospívání mívají dívky i chlapci více konfliktů s matkami, pravděpodobně proto, že k matkám mají bližší vztah než k otcům a obvykle jsou s nimi i v četnějším kontaktu. **Matky a otcové** se k dospívajícím dětem chovají rozdílným způsobem, matky častěji žádají, prosí nebo vymáhají, otcové si obvykle udržují větší odstup, jednají méně emotivně než matky, ale mají větší tendence k mocenským výchovným zásahům. Na druhé straně mnohdy snáze než matky akceptují dospívající jako partnery. V přístupu rodičů různého pohlaví se projevuje genderově typický způsob jednání, ale ovlivňuje jej i jejich postavení v rodině a kvalita vztahu s pubertálními potomky. V době dospívání se mění postoj k oběma rodičům, i když **vztah s rodičem stejného pohlaví** může být dočasně napjatější (Steinberg, 1987; Lamb a Lewis, 2004).

Vztah k matce bývá v období dospívání obecně charakteristický především **odmítáním nadměrného pečovatelsví**, hlídání a dávání rad. Pubescenti obého pohlaví se snaží z pozice pečovaného a omezovaného objektu uniknout. Na druhé straně je matka pro většinu z nich i v tomto věku nejvýznamnější osobou a zdrojem sociální opory. Matky bývají emotivnější, dovedou se do svých dětí víc vcítit, ale zároveň mají sklon jednat afektivně. Nezájem a často i proklamovanou nechuť dospívajících dětí akceptovat jejich péči mohou chápat jako projev nevděku.

Vztah s otcem rovněž prochází určitou proměnou, kterou ovlivňují viditelné proměny dospívajících dětí. Otec je důležitější pro chlapce než pro dívky, oporu by u něj hledala polovina chlapců, ale jen třetina dívek. Výkyvy vztahu mohou vyplývat z odmítání autoritářských projevů otce, jindy z potřeby dospívajícího pozornost otce nějakým způsobem upoutat, vyprovokovat jej, aby vůbec zareagoval atd. (Gecková a kol., 2000).

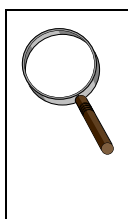
Vztah otce a syna bývá charakteristický **důrazem na mužskou identitu**, na sdílení společné příslušnosti k mužskému společenství s jeho typickými vztahy a loajalitou. Významným symbolem proměny vztahu otce a syna je změna jejich tělesných znaků a kompetencí (např. výšky postavy, síly, rychlosti a pružnosti). Dospívající syn se potřebuje osamostatnit a o společnost otce už nestojí tolik jako dřív. Stačí mu pouhé vědomí, že se na něj může spolehnout, kdyby to potřeboval. Otec si nemusí vždycky uvědomovat, že jde o vývojově podmíněný projev, a může synovo chování interpretovat jako nezájem či důkaz jeho povrchnosti. Mnohdy nechápe, že **syn se potřebuje vymezit právě ve vztahu k němu**, protože je pro něj významný a chtěl by se mu vyrovnat (Yablonsky, 1995; Matoušek, 1997).

Přibližování dospělosti, na sociální úrovni signalizované proměnou postavení adolescenta ve společnosti, se projeví i v rodině. **Proces separace ze závislosti na rodině**, odpoutávání z rodinných vazeb a proměna těchto vztahů, by měly být v adolescenci ukončeny. Mělo by být dosaženo stabilizace vzájemných vztahů, akceptace osamostatnění adolescenta a uchování pozitivního vztahu s rodiči. Po uplynutí přechodné fáze, kdy rodičům ani dospívajícímu není zcela jasné, jak by mělo jeho nové postavení vypadat, je nakonec akceptován jako téměř dospělý syn nebo dcera se **všemi právy a minimem povinností**. Na této úrovni ubývají i konflikty s rodiči. Už k nim obvykle nedochází ani tehdy, mají-li rodiče odlišné názory. Starší adolescent se s rodiči nehádá a případné rozpory spíše ignoruje.

V rámci adolescentní separace dochází k **transformaci postoje k hodnotám**, uznávaným rodiči. Nejde o jejich generalizované popření a odmítnutí, dospívající se pouze potřebují přesvědčit o jejich významu a na základě vlastních zkušeností a úvah uznat jejich platnost, to znamená najít jejich smysl. Dříve zafixované hodnoty se neztrácejí, dokonce ani tehdy, když z nějakého důvodu došlo ke skutečnému rozchodu s rodiči.

Adolescenti se učí brát ohled na jiné, ale tato schopnost se rozvíjí dost pomalu, resp. selektivně. **O potřebách svých rodičů teenageři příliš neuvažují** a pokud o nich vědí, neberou je vážně. Obvykle proto, že je to nenapadne a nebo jim to nepřipadá důležité. Jejich bezohlednost vyplývá z adolescentního egocentrismu, který se zabývá jen tím, co se týká jich samotných, nebo co je pro ně zajímavé. Mnozí dospívající berou domov jako samozřejmý zdroj služeb a pohodlí. Nenapadne je, že i doma stojí telefon peníze, že se nádobí ani koupelna samy neumyjí apod. Nepřipustí si, že by jejich sobectví iritovalo i jiné lidi než vlastní rodiče, které považují za malicherné.

Sourozenci jsou součástí rodinného společenství a vzájemně ovlivňují svůj socializační vývoj. Jsou příslušníky téže generace, která sdílí určité názory, postoje a hodnoty, ale mohou se v mnoha směrech lišit. Jejich vztahy závisí na **míře shody pohlaví a věku**. Pubescenti preferují sourozence téhož pohlaví, považují jej za zdroj opory častěji než v případě sourozence opačného pohlaví (Gecková a kol., 2000). V období dospívání se vztahy se sourozenci mění i v závislosti na jejich věku. Změny dané dospíváním narušují rovnováhu tohoto vztahu, protože jeden, event. oba sourozenci uvažují a citově prožívají jinak než dřív, mají jiné potřeby, jinak reagují atd. Pokud jsou sourozenci na různé vývojové úrovni, zvyšují se rozdíly jejich názorů a preferencí, obvykle si spolu přestávají rozumět, a proto klesá četnost jejich kontaktů. Může dojít k úplnému odpoutání a ztrátě společných zájmů. V této době se výrazněji než dříve projevují také jejich osobnostní rozdíly. Potřeba osamostatnění od rodiny se může projevit také **tendencí k odpoutání od sourozence**.



Podnět k zamyšlení:

Vztahy postižených adolescentů se sourozenci jsou jiné i v tomto období, dost často dochází k akcentaci nějaké extrémní varianty: ke stabilizaci pečovatelské role nebo k tendenci odtrhnout se od rodiny, v níž dominuje zájem o postiženého bratra či sestru.

Škola

Přechod na druhý stupeň základní školy je důležitý mezník, v této době se **postoj ke škole** začíná jednoznačněji diferencovat vzhledem k aktuální školní úspěšnosti a budoucím vzdělávacím aspiracím. Pubescenti začínají o jejím smyslu uvažovat a chápou její význam pro budoucnost. Ve starším školním věku se **mění motivace k učení**. Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu a z toho vyplývající pozicí ve třídě vede ke stabilizaci individuálních norem, tj. osobního standardu. Ten je definován jako výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí. Dospívající mají tendenci se příliš nenamáhat a vyhovět jen těm nárokům, které se jim jeví nezbytné.

Úspěšnost ve škole přestává být cílem, dospívající se neučí, aby obohatil svoje znalosti a dovednosti. Pokud je ochoten pracovat, činí tak proto, aby dosáhl konkrétního, **osobně významného cíle**, např. přijetí na vybraný obor. V rámci tohoto postoje přestávají být známky samoučelné. Pubescent vynaloží větší úsilí pouze tehdy, když je přesvědčen o smyslu takového jednání. Motivace k učení závisí na **subjektivním významu učiva**. Jestliže se jeví

nepotřebné a samoučelné, klesá i motivace k práci. To je jeden z důvodů, proč většina pubescentů nemá o školu větší zájem. Postoj k jednotlivým předmětům se liší podle toho, zda je baví nebo nebaví, zda jsou v nich úspěšní či neúspěšní a zda se jim zdají užitečné nebo zbytečné. **Postoj k výuce se diferencuje v závislosti na studijních aspiracích.** Dospívající bývají motivováni k osvojení takových znalostí, které se jim zdají užitečné pro budoucí profesi, ale často nedovedou odhadnout, jaké znalosti a dovednosti by pro ně mohly mít takový význam (Klusák a Škaloudová, 1992).

V období dospívání se **mění vztah k učiteli**, tato změna je podmíněna schopností zralejšího způsobu uvažování dospívajících a jejich potřebou odpoutat se ze závislosti na autoritě. Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitelů přísně, nejsou k nim příliš tolerantní. Jejich projevy interpretují ze svého pohledu, podle určitého **hodnotícího stereotypu**. Mají tendence k takovému atribučnímu stylu, z něhož vyplývá riziko nepřesnosti a zkreslení, které má v případě hodnocení učitelů dospívajícími žáky mnohdy více emocionální než racionální charakter. Někdy jde spíše o projev **potřeby demonstrovat kritičnost** než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli.

Dospívající usilují i ve škole o rovnoprávnou diskuzi, o možnost projevit svůj názor a vydobýt si přijatelnou pozici, být respektováni. Podobné chování leckdy učitelé interpretují jako projev drzosti, protože jsou citliví na veškeré projevy nesouhlasu a navíc pubescenti svou argumentaci občas přeženou. **Negativismus** a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Obdobnou příčinu mívá **tendence provokovat** učitele, např. demonstrovanou důsledností v plnění jeho pokynů či různými neverbálními projevy.

Obsah a smysl role učitele je z pohledu dospívajícího dán především jeho **vztahem k výuce**. Starší žáci akceptují, že je učitel chce něčemu naučit a nutí je k práci. Takové chování očekávají a považují za normální. Učitel, stejně jako rodiče, ztrácí své výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. Pubescent jej akceptuje jako autoritu, jen když mu něčím imponuje a může si ho vážit. Činí tak na základě jeho vlastností a chování, a nikoliv proto, že je mu tato pozice přisouzena institucionálně. Dospívající **oceňují učitele**, který **nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost** a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Jsou rádi, když je bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci. Učitele, který příliš zdůrazňuje svou moc,

dospívající odmítají. Takové jednání je dráždí a vyvolává obranné reakce, obvykle negativistické. Jsou za ně skoro vždycky potrestáni, ale pomáhají jim k udržení sebeúcty. I když jsou pubescenti přísnými kritiky učitele, zároveň stále potřebují imponující vzor, který by jim sloužil jako zdroj jistoty, a tím může být i dobrý učitel.

Starší adolescenti svoje schopnosti využívají především k tomu, aby se vyhnuli potížím. Jejich obvyklým cílem je ukončit školu, pokud možno bez problémů a námahy. Tato strategie vyhovuje i aktuální, obecně akceptované normě, podle níž je výsledek práce především nutno prodat. Hodnota výkonu je relativní, je taková, jaký je jeho sociální význam. To je další důvod, proč dospívající spíše taktizují, než aby se snažili něco naučit. Adolescenti ale **umějí pracovat** a dovedou se nadchnout pro činnost, která má pro ně osobní význam, i když to obvykle není škola.

Kritičnost adolescentů ke škole i jejich ochota ke kompromisům a konformitě není dána jen vývojovými změnami, ale bývá i **sociálně podmíněna**. Role studenta nebo učně nepředstavuje takové postavení, které by vyžadovalo zvlášť vysokou konformitu. Dokud jedinec nedosáhne významnějšího sociálního postavení, je do určité míry divákem, který může poukazovat na negativní stránky určité instituce, případně i celé společnosti. Postoj kritika často svědčí o nedostatečné identifikaci se školou či společností. Vztah ke škole, s níž se jedinec neztotožňuje, může mít charakter povrchní akceptace, naprosté lhostejnosti nebo dokonce odporu. Z tohoto hlediska se, vzhledem ke své další životní perspektivě, studenti a učňové liší. Motivace učňů bývá mnohem menší, protože ze svého hlediska nemají v tomto směru co získat.

Vrstevnická skupina

Snaha o osamostatnění, které by poskytlo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro dospívajícího mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on a jsou ve vztahu k němu v rovnocenném postavení. Jsou jeho generační skupinou, s níž sdílí názory, hodnoty a normy i preferovaný způsob života. Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. **skupinovou identitou**, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl. Sebevymezení příslušností

ke skupině je relativně snadné a jedinec tak získá bez větší námahy uspokojující obraz sebe sama. Skupinová identita je významnou **součástí individuální identity**, která v tomto období prochází zásadní proměnou, a vzhledem k tomu není dostatečně stabilní.

Když se dospívající začne odpoutávat od rodiny, oslabuje se do určité míry i pocit zázemí, které mu tato vazba poskytovala. Akceptuje-li šanci k osobnímu rozvoji, ztrácí jistotu, která vyplývala z infantilní pozice. Samostatnost ovšem neznamená osamělost a adolescent hledá oporu u vrstevníků, kteří jsou v podobné životní situaci. Jeho **potřebu jistoty a bezpečí** začínají více uspokojovat vztahy s kamarády, resp. příslušnost ke skupině. Významnou roli zde nepochybně hraje i vědomí příslušnosti k vlastní generaci, někdy až demonstrativně proklamované, a důraz na její odlišnost od světa dospělých. Dospívající si může spíše dovolit postupné odpoutání z rodinných vazeb, pokud má zázemí i jinde. Vytvoření dvou oblastí identifikace a zdrojů možné jistoty, tj. rodiny a vrstevníků, může do určité míry přispívat k větší rovnováze.

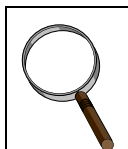
Potřeba být akceptován a získat uspokojivou prestiž, má v období dospívání ještě větší význam než dříve, protože pozitivně ovlivňuje rozvoj sebepojetí. Pozice, kterou dospívající ve vrstevnické skupině získá, se stane důležitou součástí jeho identity. Aby žádoucího postavení dosáhl, je schopen udělat mnohé. Konformita k vrstevnickým normám je odměněna možností definovat se skupinovou příslušností. Míra podřízení závisí na dosažené vývojové úrovni, mladší a méně sebejistí pubescenti jsou ke skupinovým požadavkům méně kritičtí než starší adolescenti. Projevy konformity mohou být velmi různé, od požadované úpravy zevnějšku až po přijetí určitých hodnot, norem a stylu života.

Potřeba určit si vlastní pravidla vyplývá z tendence k osamostatnění od dospělých. Schopnost uvažovat o mnoha různých možnostech postupně vede k vytvoření vlastních norem, které by potřebám dospívajících lépe vyhovovaly a potvrzovaly jejich nezávislost. Normy, platné ve skupině dospívajících, bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémům v hodnocení i řešení situace. Jsou takové proto, že v této podobě splňují předpoklad jednoznačnosti a srozumitelnosti. Nároky skupiny mohou být někdy dost velké a pubescent se tak může ocitnout ve dvojím tlaku. Požadavky rodičů a kamarádů nejsou vždycky slučitelné a dospívající si musí vybrat, přinejmenším v určité situaci.

Vrstevnická skupina má své vlastní **hodnoty, normy a ideály**. Určuje si své generační idoly a podle nich se řídí. Už jejich pouhé přijetí může posílit prestiž jedince. Pokud by si dospívající vybral za vzor někoho, kdo se ostatním jeví jako neimponující nebo směšný, reagovala by

skupina nesouhlasem. Vzorem, který dospívajícím imponuje, bývá obvykle populární sportovec, herec, zpěvák, ale může jím být i o něco starší, leckdy problematický vrstevník. Pubescenti se svému idolu obvykle přibližují tou nejsnazší cestou, jakou je úprava zevnějšku a viditelné projevy chování.

Pokud adolescent není z nějakého důvodu vrstevníky akceptován, hledá způsob, který by vedl k dosažení žádoucího efektu. Někdy může jít o změnu objektu, tj. dospívající přijímá kohokoli, kdo je ochoten akceptovat jeho. Mnohdy pak nejde o volbu kamarádů pro jejich atraktivitu, ale z důvodů potřeby mít alespoň někoho. Dospívající si je nevybral, zbyli mu jako jediní, pro něž je přijatelný. Sociálně neúspěšné jedince přijímají opět spíše ti, kteří rovněž mají omezenější výběr. V podřadné roli mohou být akceptováni vrstevníky, kteří si v takovém vztahu uspokojují svou potřebu dominance. Mohou rovněž skončit v podivné partě. Potřeba být někým akceptován je tak intenzivní, že se jedinec výměnou za její uspokojení vzdává dosavadních hodnot a rolí. Přijímá nové, o něž by ve skutečnosti nikdy nestál, kdyby nebyly spojeny s nabídkou nějakého zázemí. Snaha rodičů dostat adolescenta z takové party bývá bezúspěšná, protože mu nemohou nabídnout lepší kamarády. Osamělost je pro něho nepřijatelná a rodina už v této době nemůže vrstevnický vztah nahradit (leđa výjimečně, v situaci reálného ohrožení, např. nemocí).



Podnět k zamyšlení:

Pro jakkoliv postižené adolescenty je uplatnění ve vrstevnické skupině obtížnější. Musí ostatním něčím imponovat, a to není vždycky snadné.

Socializace ve vrstevnické skupině vede postupně k větší individualizaci a k dalšímu osamostatňování, v tomto případě k odpoutávání od vrstevnického vlivu. Zkušenost s vrstevníky přispívá i k rozvoji individuální identity každého jedince. Průběh socializace v kontextu skupiny lze rozdělit do několika fází:

- Začíná **vstupem** a adaptací na skupinu, postupně čím dál víc vnitřně diferencovanou.
- Pokračuje **přijetím skupinové identity**, kdy se dospívající se skupinou ztotožňuje, akceptuje její pravidla a projevuje k ní značnou konformitu.
- Silná vazba na skupinu po určité době splní svou vývojovou úlohu a dochází k postupnému **odpoutávání** a osamostatňování. To se projevuje poklesem konformity a větší kritičností

ke skupinovým názorům a normám, aktivitám, vzájemným vztahům apod. Postupně dochází i ke změnám ve skupinové struktuře a hierarchii.

Vývojově podmíněná **proměna vztahu ke skupině** proběhne v době mladší adolescence jen částečně, protože s ukončením základní školní docházky se mnoho vrstevnických skupin rozpadá. V této době začínají nabývat na významu individuální představy o vlastní identitě, zahrnující jak budoucí profesi, tak postavení mezi vrstevníky. Další fáze se už odehrává v jiné skupině, ve škole, kam dospívající přichází. V novém společenském kontextu musí znovu prokázat své sociální kompetence, eventuálně je koriguje novými zkušenostmi. Musí si zde vydobýt přijatelnou pozici a získat oblibu, resp. ocenění. Začíná znovu, ale je vybaven určitými schopnostmi a zkušenostmi, které budou ovlivňovat jeho chování v nové skupině.

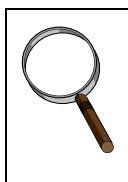
Vliv vrstevnické skupiny, který lze vyjádřit intenzitou obav ze zavržení, **je na vrcholu** v 15 - 16 letech, tj. **v období střední adolescence**. V dalších letech její vliv klesá, skupina se vnitřně diferencuje, vytvářejí se zde kliky, složené z jedinců spojených hlubšími přátelskými vztahy, které mají trvalejší charakter. Ke konci adolescence už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina proklamuje. Starší adolescenti jsou vyspělejší a jistější, a mají větší tendenci se zaměřovat na individuální vztahy. Už pro ně není tak důležité, zda patří k nějaké partě, v této době se více spoléhají na vlastní názor a dovedou vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i kamarádům. Dosažená sociální zralost se projeví úbytkem konfliktů a napětí ve skupině i mimo ni. Starší adolescent již dovede případné problémy řešit zralejším způsobem (Gullotta a kol., 2000).

Experimentace s partnerskými vztahy a první lásky. V období dospívání je důležité i experimentování s partnerskými vztahy. Zpočátku jde především o projevy zvědavosti. Tělesné dospívání je spojeno s rozvojem erotických prožitků, které se mohou projevit v chování adolescentů, i když v první fázi dospívání jde hlavně o autoerotiku či fantazijní prožitky. Dospívající přitahují jedinci opačného pohlaví, začínají se jim líbit. Prvnímu skutečnému párovému kontaktu předchází **virtuální párování**, kdy skupina dává dva jedince dohromady. První lásky a chození se mohou rozvíjet na bázi velmi rozmanitých podnětů. Přitažlivost, obvykle vázaná na atraktivitu zevnějšku či chování, stimuluje tendenci navázat bližší kontakt, **dosáhnout schůzky a tím považovat chození za potvrzené**. O hlubší vztah ještě nejde, spíš o potvrzení efektivity použitých strategií a vlastní hodnoty.

Subjektivní prožitek zájmu o vrstevníka opačného pohlaví může mít charakter **zamilovanosti**, projevuje se emočními výkyvy, střídáním pocitů povznesenosti a trapnosti, pocitem vysoké hodnoty milované bytosti a potřebou kontaktu. Pokud k němu dojde, mívají první schůzky obvykle rozpačitý charakter, většinou je naplňuje povídání o všem možném, návštěva různých akcí, držení za ruku a **platonické erotické aktivity**. První pokusy o párový vztah mohou mít alespoň dočasně **základní znaky intimacy**: poskytování a přijímání emoční opory, sdílení pocitů, otevřenou komunikaci, vzájemné porozumění a ocenění.

Motivace k navazování předpartnerských vztahů je ovlivňována vnitřními i vnějšími podněty. Iniclace kontaktu s vrstevníkem opačného pohlaví nemusí být stimulována jen okouzlením a pocitem zamilovanosti. Může být **výsledkem tlaku vrstevnických norem**, projevem konformity ke skupinovým standardům. To je důvod, proč se snaží někoho najít i ti, kteří ve skutečnosti o chození zatím příliš nestojí. Ale nedovolí si požadavek skupiny odmítnout, protože by byli negativně hodnoceni. I v této oblasti musí pubescent prokázat svoje kompetence, svou atraktivitu pro druhé pohlaví a schopnost někoho zaujmout. Mnohdy tak činí především demonstrativním způsobem, přeháněním, nebo si dokonce vymyslí reálně neexistující zážitky.

Starší adolescenti dozrávají k **naplnění partnerského vztahu**, zahrnujícího i sexualitu. Potřeba partnera opačného pohlaví už není jen sekundárním projevem sociálního tlaku a úsilí uchovat si demonstrací takových kontaktů prestiž ve skupině. Stává se skutečnou potřebou, která má několik aspektů: psychický, sexuální a sociální.



Podnět k zamyšlení:

Pro jakkoliv postižené adolescenty je získání partnera obtížnější, dost často jde o vztah dvou nějak znevýhodněných jedinců, i když i oni by rádi získali zdravého partnera. Přinejmenším jako důkaz vlastní přijatelnosti.

Většina adolescentních lásek má **charakter experimentace**, a proto většinou dlouho nevydrží. Adolescenti nebývají pro trvalejší vztah ještě dostatečně osobnostně zralí. Trvalý vztah vyžaduje přijetí určité zodpovědnosti a vytváří tlak na částečné sebeomezení ve prospěch partnera. Teprve za těchto okolností se může vytvořit párová identita. V pozdní adolescenci už nejsou heterosexuální vztahy tak nestabilní a povrchní, jako byly na jejím počátku, ale stále jde především o získávání zkušeností.

6.4.1 Normy chování a morální uvažování

Na počátku adolescentního období jsou dospívající schopni, alespoň občas, reagovat způsobem, odpovídajícím úrovni generalizující morálky. Zásadnější proměna **morálního uvažování** však může nastat teprve tehdy, když začnou myslet abstraktně a jsou schopni pochopit podstatu obecných norem chování. Schopnost uvažovat o různých možnostech vede k **odmítnutí automatické akceptace** dosud respektovaných pravidel. V období pubescence může často jít o projev generalizovaného negativismu, který zahrnuje i normy chování. Výsledkem tohoto vývojového posunu může být zvýšené riziko konfliktů mezi dospívajícími a dospělými. Kritičnost ke společenským pravidlům je signálem přechodu na další stupeň vývoje morálního uvažování. Úroveň jejich reflexe a chování, které je pro jedince typické, je důležitou součástí morální identity.

Změna vztahu k normám probíhá paralelně s proměnou vztahu k autoritě, která je jejich nositelem a garantem. Názor autority už není přijímán jako kritérium správnosti určitého jednání. Dospívající se snaží odpoutat z této závislosti a vytvořit si **vlastní názor**. Erikson (1964) mluví v této souvislosti o **autoidentifikaci**: adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální. Už nejsou ochotni akceptovat jakákoli pravidla jen proto, že je dospělí považují za důležitá, ale mají tendenci s nimi polemizovat. Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je **volba hodnot a norem**. Adolescenti jsou ochotni respektovat jen takové normy, o jejichž správnosti jsou přesvědčeni. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak.

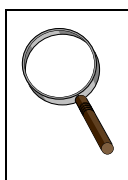
Autorita, např. rodič nebo učitel, je sice stále garantem dodržování daného řádu, ale jeho platnost i formálně danou moc autorit dospívající mnohdy až demonstrativně zpochybňují. Mají potřebu najít lepší, spravedlivější normativní systém nebo si alespoň vynutit rovnoprávnost v jeho dodržování. Kladou důraz na obecně platné principy, jsou schopni uvažovat hypoteticky nejen o morálních pravidlech, ale také o způsobu jejich dodržování. Jejich přístup lze charakterizovat jako „**morálku obecné spravedlnosti**“. Dospívající zastávají stanovisko generalizované rovnosti, tj. platnosti pravidel pro všechny, bez ohledu na to, zda jde o autoritu nebo o vrstevníka. V prosazování pravidel, která považují za důležitá, bývají **radikální a nekompromisní**. Dovedou být ke všem stejně kritičtí, bez ohledu na jejich sociální postavení. V období dospívání dochází k detabuizaci vztahu k formální autoritě, k rodičům i k učitelům. Formuje se generalizovaný vztah k lidem, ke společnosti, ke světu atd.

V této době mívá postoj k morálce pozitivistický charakter, vychází z předpokladu, že stanovená pravidla musí mít bezpodmínečnou platnost.

Důraz na spravedlnost a radikalismus ovlivní **i vztah k neformálním vrstevnickým pravidlům**. Identifikace s normami skupiny, a z toho vyplývající důraz na jejich dodržování, se projeví omezením schopnosti hodnotit chování členů skupiny nezaujatě. Pubescenti nedokáží být zcela objektivní. Přetrvává tlak na dodržování pravidel skupiny, tzv. „**morálka sociální konformity**“, často bez ohledu na situaci a kontext. Morální uvažování mladších adolescentů je stále na konvenční úrovni, považují za správné to, co takto hodnotí někdo jiný, obvykle osobně významní vrstevníci či nějak imponující dospělí. Teprve v období střední adolescence začínají ve větší míře diferencovat význam různých norem vrstevnické skupiny a akceptovat další důležitá kritéria.

Charakteristické rysy **morálního postoje adolescentů** lze shrnout do několika bodů:

- Adolescenti mají potřebu uvažovat o morálních principech a zaujímat k nim vlastní stanovisko.
- Mají tendence k absolutizujícím a akcentovaným závěrům.
- Mají sklon vyžadovat dodržování uznávaných principů, někdy až v absolutní a nekompromisní míře. Z toho vyplývá netolerance k lidem s jinými názory, kteří adolescenty matou a jsou jim proto nepříjemní.



Podnět k zamyšlení:

Mentálně postižení adolescenti o pravidlech chování uvažují stejně jako dřív, vlastní názor si nevytvářejí, akceptují to, co od nich vyžadují autority. V tomto směru zůstávají na úrovni mladších školáků.

Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, mnohdy spíš jejich množství a hlavně nejasnost priorit. Adolescent potřebuje stabilní a spolehlivé hodnoty, které by mu poskytovaly určitou jistotu. Jedním z jejich problémů je existence mnoha vzájemně si odporujících očekávání, která adolescenty nutí akceptovat protichůdné role, spojené s opačným hodnotovým zaměřením. Výsledkem je osobní zmatek a nejistota, která dospívající vede k hledání těch jedinec správných a navždy platných hodnot a norem. Teprve v dospělosti si uvědomí, že jistota není ani v této oblasti dosažitelná.



Shrnutí

V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti. Dospívání lze rozdělit na fázi rané a pozdní adolescence. Tělo je důležitou součástí identity dospívajícího. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem k udržení potřebné sociální pozice. V adolescenci může být důležitá jak tělesná atraktivita, tak fyzická zdatnost.

Adolescenti umí uvažovat hypoteticky, dostávají se do stadia formálních logických operací. Nový způsob uvažování umožňuje přemýšlet o budoucnosti. Úvahy adolescentů jsou flexibilní, nejsou zatíženy zkušeností, a proto občas uvažují až příliš radikálně. V době dospívání se zlepšuje odhad vlastních schopností a dovedností.

V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Postupně dochází ke stabilizaci emocí. Rozvíjejí se volní vlastnosti, zejména vytrvalost, postupně i schopnost sebeovládání.

Socializace dospívajících je ovlivněna jejich novými kompetencemi, mění se jejich názor na jiné lidi, dospívající odmítá podřízené postavení. Adolescent se postupně odpoutává od rodiny, ale tato emancipace nevede ke zrušení citového vztahu k rodičům, pouze k jeho proměně. Dospívající jsou k rodičům kritičtí, odmítají formální rodičovskou autoritu.

Mění se postoj ke škole, dobrý výkon přestává být cílem a stává se prostředkem. Dochází k diferenciaci v oblasti profesní přípravy a s tím souvisejícího sociálního postavení. Pro dospívající mají čím dál větší význam vrstevníci, s nimiž se ztotožňují. Skupinová identita jim slouží jako zdroj jistoty, představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity. Roste význam dyadických přátelských vztahů a v období starší adolescence i partnerství. Mění se i vztah k normám chování, dospívající jsou ochotni respektovat jenom taková pravidla, o jejichž správnosti jsou přesvědčeni.

Kontrolní otázky:

1. *Jakým způsobem může ovlivnit tělesná krása a fyzická zdatnost sebepojetí adolescenta?*
2. *Jaké jsou typické znaky uvažování adolescentů?*
3. *Jakým způsobem ovlivní změna způsobu uvažování postoj k základním psychickým potřebám?*
4. *Jakým způsobem ovlivňuje nový způsob uvažování dospívajících jejich vztahy s lidmi?*
5. *Jakým způsobem se v době dospívání rozvíjí paměť?*
6. *Jaké jsou charakteristické znaky emočního prožívání dospívajících?*
7. *Jakým způsobem ovlivní emoční nevyrovnanost vztahy dospívajících s jinými lidmi?*
8. *Jak se v době dospívání rozvíjejí autoregulační schopnosti?*
9. *Jak se projevuje rozpor mezi potřebami rodičů a dospívajících dětí?*
10. *Co oceňují dospívající u svých rodičů?*
11. *Jak se mění postoj ke škole a k učitelům?*
12. *Jaký je význam skupinové identity?*
13. *Jak lze vysvětlit silnou potřebu konformity k vrstevnickým normám?*
14. *Ve které fázi adolescence je vliv vrstevnické skupiny největší?*
15. *Jakým způsobem se v době dospívání mění vztah k hodnotám a normám?*



7 Seznam literatury

- ASLIN, R. N. - JUSCZYK, P. W. - PISONI, D. B. Speech and auditory processing during infancy: constraints on and precursors to language. In DAMON, W. - KUHN, D. - SIEGLER, R. R. Cognition, Perception and Language. *Handbook of child psychology*, Vol. 2. New York: J. Wiley, 1998. ISBN 978-0-471-34979-2.
- BERGER, K. S. - THOMPSON, R. A. *The developing person*. New York: Worth Publishing, 1998. 743 s. ISBN 978-1572594296.
- BERNICOT, J. Communication and language development. In DEMETRIOU, A. - DOISE, W. - VANLIESHOUT, C. *Life-span developmental psychology*. New York: J. Wiley, 1998.
- BLOOM, L. Language acquisition in its developmental context. In DAMON, W. - KUHN, D. - SIEGLER, R. R. Cognition, Perception and Language. *Handbook of child psychology*, Vol. 2. New York: J. Wiley, 1998. ISBN 978-0-471-34979-2.
- CAIRNS, R. B. The making of developmental science: The contributions and intellectual heritage of James Mark Baldwin. In PARKE, R. D. et al. *A century of developmental psychology*. New York: American Psychological Association, 1994. 684 s. ISBN 978-1-55798-238-4.
- CORNEAU, G. *Anatomie lásky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 248 s. ISBN 80-7178-398-6.
- deBOYSSON-BARDIES, B. Je vnímání řeči geneticky dané? In POUTHAS, V. - JOUEN, F. *Psychologie novorozence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 285 s. ISBN 80-7169-960-8.
- deLEONARDIS, M. - LATERRASSE, C. Socioafektivní vývoj malého dítěte. In ŠULOVÁ, L. - ZAUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'age préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
- DEMETRIOU, A. - DOISE, W. - vanLIESHOUT, C. *Life-span developmental psychology*. New York: J. Wiley, 1998.
- ERIKSON, E. H. *Childhood and society*. 2. vyd. New York: Norton, 1963. 445 s.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8.
- FERNALD, A. Intonation and communicative intent in mothers' speech to infants: Is the melody the message? *Child Development*, Vol. 8, s. 1497 - 1510, Blackwell Publishing, 1989. ISSN 00093920.
- FERRARI, M. - STERNBERG, R. J. *Self-awareness. Its nature and development*. 1. vyd. New York: Guilford Press, 1998. 430 s. ISBN 978-1572303171.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GECKOVÁ, A. - PUDELSKÝ, M., vanDIJK, J. P. Vplyv rodičov a rovesníkov na správanie adolescentov súvisiace so zdravím. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 35, č. 3, s. 233 - 241. Bratislava: SPN, 2000. ISSN 0555-5574.
- GOLDFIELD, E. C. Role aktivity ve vývoji hmatového zkoumání u malých dětí. In POUTHAS, V. - JOUEN, F. *Psychologie novorozence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 285 s. ISBN 80-7169-960-8.

- GULLOTTA, T. P. - ADAMS, G. R. - MARKSTROM, C. A. *The adolescent experience*. New York: Academic Press, 2000. 568 s.
- HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 198 s. ISBN 80-04-22149-1.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1.
- HYVÄRINEN, L. *Sehen im Kindesalter*. Würzburg: Bentheim, 1993. 100 s. ISBN 3-925265-45-7.
- HYVÄRINEN, L. *Dopad zrakového postižení na celkový vývoj*. Praha: FN Praha Motol, Seminář 1. a 2. 6. 1994.
- INGOLDSBY, E. M. - SHAW, D. S. - GARCIA, M. M. Intrafamily conflict in relation to boys' adjustment at school. *Development and psychopathology*, č. 13, s. 35 - 52. Minnesota: University of Minnesota, 2001. ISSN 0954-5794.
- JUSCZYK, P.W. *The discovery of spoken language*. Cambridge: Bradford Books, 1997. 314 s. ISBN 0262600366.
- KEATING, D. Adolescent Cognition. In LERNER, R. - PETERSON, A. - BROOKS-GUNN, J. *Encyclopedia of adolescence*. Vol. 1, New York: Garland, 1991.
- KELLOGG, R. *Analyzing children's art*. Palo Alto: National Press Books, 1970. 308 s. ISBN 978-0874841961.
- KLUSÁK, M. - ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In *Sborník „Co se v mládí naučíš“*. Praha: PedF UK, 1992.
- KOHLBERG, L. Moral stages and moralisation. In LICKONA, T. *Moral development and behavior*. New York: Holt-Rinehart, Saunders, Wilson, 1976.
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 359 s. ISBN 80-7178-379-X.
- LALONDE, C. E. - WERKER, J. F. Vývoj vnímání řeči. In POUTHAS, V. - JOUEN, F. *Psychologie novorozence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 285 s. ISBN 80-7169-960-8.
- LAMB, M. E. - LEWIS, Ch. The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In LAMB, M. E. *The role of the father in Child development*. 4. vyd. New Jersey: J. Wiley, Hoboken, 2004. 552 s. ISBN 978-0-471-23161-5.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-9.
- LeCAMUS, J. - ZAUCHE-GAUDRON, Ch. Otec a socializace nejmenších. *Psychologie dnes*, č. 1, s. 16 - 18. Praha: Portál, 2000. ISSN 1212-9607.
- LEGER, D. W. - THOMPSON, R. A. - MERRITT, J. A. - BENZ, J. D. Adult perception of emotional intensity in human infant cries: Effects of infant age and cry acoustics. *Child Development*, Vol. 67, s. 3238 - 3249. Blackwell Publishing, 1996. ISSN 00093920.
- MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.
- MAHLER, M. et al. *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books, 1975. 320 s. ISBN 978-0465066599.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.

- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.
- MATĚJČEK, Z. Rodina očima dětí a rodičů. *Propsy*, roč. 4, č. 2, s. 4 - 5. Praha: Portál, 1998. ISSN 1211-5886.
- MATĚJČEK, Z. Chvála přátelství. *Psychologie dnes*, roč. 5, č. 6, s. 12 - 13. Praha: Portál, 1999. ISSN 1212-9607.
- MATĚJČEK, Z. Jeden pohled na vztahy v předškolním věku. In ŠULOVÁ, L. - ZAOUCHE-GAUDRON, Ch. *Předškolní dítě a jeho svět/L'enfant d'age préscolaire et son monde*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.
- MATĚJČEK, Z. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. 212 s. ISBN 80-246-0892-8.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Slon, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9.
- MEDVEĎOVÁ, L. Súvislosti premenných agresivity a zložiek depresie v ranej adolescencii. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 37, č. 1, s. 3 - 11. Bratislava: SPN, 2002. ISSN 0555-5574.
- MELLIER, D. Kontinuita nebo diskontinuita. In POUTHAS, V. - JOUEN, F. *Psychologie novorozence*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. 285 s. ISBN 80-7169-960-8.
- MICHEL, G. F. - MOOREOVÁ, C. L. *Psychobiologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 480 s. ISBN 80-7178-116-9.
- MILLS, R. - DUCK, S. *The developmental psychology of personal relationships*. New York: J. Wiley, 2000. 304 s. ISBN 978-0471998808.
- NELSON, C. A. Ontogeny of human memory: A cognitive neuroscience perspective. *Developmental Psychology*, Vol. 31, s. 723 - 738. Washington, DC: APA, 1993. ISSN 0012-1649.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. *Sex differences in depression*. Stanford: Stanford University Press, 1990. 272 s. ISBN 9780804716406.
- PAPALIA, D. E. - OLDS, S. W. *Human development*. New York: McGrawHill, 1992.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966. 147 s.
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970. 115 s.
- RUBIN, K. H. - BUKOWSKI, W. - PARKER, J. G. Peer interactions, relationships and groups. In DAMON, W. - EISENBERG, N. *Handbook of child psychology*. Vol. 3 Social, emotional and personality development. New York: J. Wiley, 1998. ISBN 978-0-471-34979-2.
- SAARNI, C. - MUMME, D. L. - CAMPOS, J. J. Emotional development: action, communication and understanding. In DAMON, W. - EISENBERG, N. *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional and personality development. New York: J. Wiley, 1998. ISBN 978-0-471-34979-2.
- SEIFERT, K.L. - HOFFNUNG, R. J. *Child and adolescent development*. New York, Boston: Houghton Mifflin Comp., 1994.
- SIEGLER, R. S. *Children's thinking*. 4. vyd. New Jersey: Prentice Hall, 1998.
- SIEGLER, R. - DELOACHE, J. - EISENBERG, N. *How children develop*. 1. vyd. New York: Worth Publishing, 2003.

- STEINBERG, L. Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, Vol. 23, s. 451 - 460. Washington, DC: APA, 1987. ISSN 0012-1649.
- STEINBERG, L. - BELSKY, J. *Infancy, childhood and adolescence*. New York: McGraw Hill, 1991.
- STERNBERG, R. J. *Cognitive psychology*. Philadelphia: Harcourt Brace Coll., 1999.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 636 s. ISBN 80-7178-376-5.
- STRAŠÍKOVÁ, B. *Z dětských mudrosloví*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. 83 s. ISBN 80-7184-996-0.
- TOMASELLO, M. Pragmatic context for early verb learning. In TOMASELLO, M. - MERRIMAN, W. E.: *Beyond names of things: Young children's acquisition of verb*. New York: Erlbaum, Hillsdale, 1995. 432 s. ISBN 0805812504.
- TRABASSO, T. - STEIN, N. Using goal-plan knowledge to merge the past with the present and the future in narrating events on line. In HAITH, M. M.: *The development of future oriented processes*. Chicago: University Chicago Press, 1995. 474 s. ISBN 0226313069.
- TURIEL, E. The development of morality. In DAMON, W. - EISENBERG, N. *Handbook of child psychology*. Vol. 3. Social, emotional and personality development. New York: J. Wiley, 1998. ISBN 978-0-471-34979-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VASTA, R. - HAITH, M. M. - MILLER, S. A. *Child psychology*. New York: J. Wiley, 1995.
- von SALISCH, M. The emotional side of sharing, social support and conflict negotiation between siblings and between friends. In MILLS, R. - DUCK, S. *The developmental psychology of personal relationships*. New York: J. Wiley, 2000. 304 s. ISBN 978-0471998808.
- WEINERT, F. E. - SCHNEIDER, W. *Memory performance and competencies: Issues on growth and development*. New York: Erlbaum, Hillsdale, 1995. ISBN 0805816453.
- YABLONSKY, L. *Otcové a synové*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 220 s. ISBN 80-7178-075-8.
- YOUNISS, J. *Parents and peers in social development: A Sullivan-Piaget-perspective*. Chicago: Chicago University Press, 1980. 320 s. ISBN 978-0226964867.
- ZUMBAHLEN, M. - CRAWLEY, A. Infants' early referential behavior in prohibition contexts: The emergence of social referencing? In DAMON, W. - EISENBERG, N. *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional and personality development. New York: J. Wiley, 1996. ISBN 978-0-471-34979-2.