

Vývojová psychologie – učební text

OBSAH

ČINITELÉ A ZÁKONY VÝVOJE PSYCHIKY

RANÉ DĚTSTVÍ

Obecná charakteristika duševního vývoje v raném dětství

Novorozenec

Výchozí charakteristika psychiky

- Elementární čítí
- Probouzení emocionality
- Kontakty s prostředím
- Činitelé vývojových potíží
- Rodičovská péče

Kojenec

Celkový charakter vývojových změn

- Rozvoj orientace
- Prožívání a sebeuvědomování
- Vnější vlivy
- Činitelé možných potíží
- Výchovné působení

Batole

Obecná charakteristika duševních změn

- Výkony poznávacích procesů
- Úroveň prožitků a sebehodnocení
- Vlivy prostředí
- Možné duševní potíže
- Výchovné aspekty

Předškolní věk

Celková charakteristika psychiky

- Kvality poznávacích procesů
- Subjektivní prožívání a východiska chování
- Faktory prostředí
- Nevyrovnanost vývoje a adaptační potíže
- Vliv výchovy

Aspekty školní zralosti

DĚTSTVÍ A PREPUBERTA

Obecná charakteristika duševních změn v dětství a prepubertě

Rozvoj racionálně-kognitivních procesů u dětí a v prepubertě

- Kvality pozornosti
- Změny čivosti
- Vývoj vnímání
- Paměť a obrazotvornost
- Úroveň myšlení

Vývoj imaginativně-emotivních funkcí v dětství a prepubertě

- Rozvoj emocionality u dětí
 - Imaginativní aktivity
 - Úroveň morálního citění
- Formování základních složek Jáství v dětství
 - Sebepoznávání (odhalování reálné způsobilosti)
 - Sebepojetí (osobně koncipovaná představa sebe sama)
 - Sebehodnocení (subjektivní sebeoceňování vlastní hodnoty)
- Specifické kvality dětských konativních projevů
 - Vývoj hry a zájmů
 - Vyspělost volných procesů

Interakce subjektu s vnějšími podmínkami

Rodina a duševní vývoj

- Formativní funkce členů rodiny
- Hoši a dívky
- Neúplná rodina

Škola a rozvoj osobnosti

- Prostředí a duch školy
- Dopad osobnosti učitele

- Vývoj sociálních vztahů ve třídě
- Mimoškolní vlivy a vývoj psychiky
 - Dynamika vztahů ve vrstevnických skupinách
 - Jiné vnější vlivy
- Dětské adaptační potíže, organická poškození a duševní nemoci***
 - Adaptační potíže v dětství a prepubertě
 - Projevy adaptačních potíží u dětí
 - Adaptační potíže v období prepuberty
 - Organicky podmíněné poruchy u dětí
 - Hyperkinetické poruchy
 - Poruchy učení
 - Poruchy řeči a chování
 - Dětské neurotické příznaky a poruchy
 - Neurotické příznaky v dětství
 - Neurotické symptomy v prepubertě
- Poznámky k výchově dětí***
 - Charakter výchovného působení
 - Výchovné přístupy v rodině
 - Krajní prostředky výchovy

DOSPÍVÁNÍ

- Obecná charakteristika vývojových změn v dospívání***
 - Puberta
 - Adolescence
- Vývojové změny racionálně-kognitivních procesů v dospívání***
 - Činitelé kvality vnímání
 - Paměť, učení a integrace poznání
 - Úroveň myšlení
 - Změny charakteru tvořivosti
- Formování imaginativně-emotivních složek integrity osobnosti***
 - Prožívání dospívajících
 - Zralost Jáství
 - Kognitivní složky Jáství
 - Afektivní složky Jáství
 - Konativní složky Jáství
 - Kvalita a osobní východiska volního jednání
 - Plánovitost
 - Ideály, ideje a hodnoty
 - Charakter
- Interakce dospívajících s vnějšími podmínkami***
 - Funkce rodiny
 - Devalvační a evalvační faktory rodinné interakce
 - Role rodičů
 - Výchovné a vzdělávací instituce
 - Vliv školy
 - Cesta k profesionalitě
 - Vztahy vrstevníků
 - Funkce skupiny a její úskalí
 - Hlubší mezilidské vztahy
- Nepřízpůsobené chování a poruchy psychiky***
 - Maladaptace
 - Odvracení od problémů
 - Sebeidealizace
 - Konformita
 - Agresivita
 - Závažnější adaptační problémy
 - Stručný přehled duševních nemocí
- Výchovné přístupy k dospívajícím a proces emancipace***
 - Nezasahování
 - Autoritativnost
 - Optimální výchovné působení

ČINITELÉ A ZÁKONY VÝVOJE PSYCHIKY

Na duševním vývoji se obecně spolupodílí

- I. **Faktory podmíněné organicky:** 1. zděděné genetické informace (genotyp, základ dispozic), 2. vrození činitelé (mutace genů) a 3. vlivy kongenitální (důsledky prenatálních a perinatálních intervencí).
- II. **Faktory vnějšího prostředí:** 1. činitelé konstituční (stabilní fyzikální a chemické faktory) a 2. variabilní, zvrtné, poplatné osvojeným a akceptovaným aspektům širšího sociálního prostředí (výchova a výuka, hodnoty, normy a cíle sociálních skupin atp.)
- III. **Subjektivní faktory** tvořené 1. stále pronikavějším poznáním a 2. postupně vyspělejšími tendencemi vlastního Já (sebezpoznání, seberealizace, osobní ideály, sebezpřekračující poslání atp.)

A. ČINITELÉ VÝVOJE

Z hlediska možnosti ovlivňování charakteristik osobnosti je velmi významná otázka podílu vnějších (fyzikálních i sociálních) a vnitřních (organických i psychických) činitelů na jejich formování. Z dosavadních koncepcí řeší tuto otázku nejlépe následující hypotézy:

1. **Elementární duševní funkce** (například zraková ostrost, motorické či grafické projevy) **jsou** obvykle relativně **více determinovány geneticky** než prostředím a výchovou, zatímco komplexnější duševní útvary vyšších vrstev osobnosti (sebeuposuzování, hodnocení jiných, vzdělanost, hodnotové vědomí atp.) jsou více závislé na vnějších kultivačních činitelích.
2. **Schopnosti a vlastnosti** (reakční čas, labilita, dominance aj.), **vykazující krajní míru projevu** (vztahující se k některému konci normálního rozložení podle Gaussovy křivky) **jsou zpravidla silněji determinovány geneticky** než prostředím a výchovou, kdežto charakteristiky vykazující jen střední hodnoty projevu bývají výrazněji závislé na vnějších vlivech prostředí a výchovy.
3. **V průběhu vývoje od mládí do dospělosti relativně ubývá váhy biologické determinovanosti psychických funkcí** osobnosti a stále větší vliv postupně přebírají vnější podmínky a více či méně vyhraněné a stabilní záměry subjektu.
Ve shodě se současným pojetím člověka jako „aktivní bytosti“ je stále průkaznější, že ani malé dítě není pouze pasivně „socializováno“ zvnějšku, ale samo **se v průběhu vývoje stále výrazněji podílí na dynamickém procesu vlastní kultivace** (tvorbou aspektů sebepojetí, výběru zájmů, formováním ideálů atp.) **prostřednictvím stále vyspělejších východisek a mechanismů vlastního sebeřízení** (vědomých i podvědomých). Výše uvedené hypotézy můžeme tedy již dnes doplnit i o s věkem výrazně vzrůstající podíl tendencí **vlastního Já a dalších integračních systémů sebeřízení** v procesu celoživotního rozvoje osobnosti.
4. **Na cestě k autonomii osobnosti se těžiště východisek řídicích systémů s věkem postupně přesouvá** od převahy „biogenetických činitelů“ a „vnějších“ formativních vlivů **ke stále vyššímu podílu Já**. V průběhu dospívání dochází ke stále vyššímu souladu všech dílčích složek Jáství (sebezpoznávání, sebepojetí, seberealizace aj.), to se pak promítá jak do jednoty „prožívání“, tak úrovně determinant chování.
5. Na nejvyšší úrovni rozvoje osobnosti pak již dominuje v sebeřízení více či méně vyspělý „**vnitřní integrační a harmonizační systém východisek duševního dění osobnosti**“ (vzdělanost, moudrost, charakter aj.). Skutečnou autonomii kultivovaného jedince tedy postupně zajišťují nejen osobní egotendence na bázi vyspělého Jáství, ale především vyspělé integrační aspekty osobnosti. Stále výraznějším jádrem permanentního procesu hodnotícího vědomí a jedinečných řídicích mechanismů osobnosti se tak postupně stává vyspělost subjektivní názorně-prožitkové sféry duševního dění. Vnější prostředí je pak již nahlíženo jen jako více či méně optimální pole jak vlastní seberealizace, tak i sebenaplnění.

Můžeme uzavřít, že při předvídání účinnosti jakéhokoliv výchovného či sebevýchovného působení je nutno vzít vždy v úvahu nejen elementárnost či komplexnost té-teré charakteristiky, míru krajnosti či průměrnosti úrovně jejího projevu, včetně stáří dítěte souvisejícího s posunem formotvorného vlivu z genotypu na činitele prostředí, avšak z hlediska vyspělejších kvalit adaptace nelze pominout ani posouzení míry souladu složek Jáství, či vyspělost nejvyšších integračních aspektů osobnosti.

B. ZÁKONY VÝVOJOVÝCH ZMĚN

Psychologické zákony vývojových změn představují obecné principy rozvoje psychiky rámcově platné pro normální populaci (neberou tedy v úvahu nahodilé faktory ovlivňující vývoj jen některých jedinců, ani patologické případy):

1. V průběhu duševního vývoje existuje u všech jedinců a ve všech kulturách **totožná a nezvratná shoda časové posloupnosti nástupu jednotlivých vývojových změn**. Žádné dítě nemůže dosáhnout pokročilejšího stadia, dokud neovládlo činnosti na úrovni předcházejícího vývojového stupně, teprve pak je připraveno plnit úkoly nastupující fáze. Charakteristiky jednotlivých vývojových stadií tak na sebe zákonitě navazují.
2. **Jednotlivé složky duševního dění se nerozvíjejí rovnoměrně**, duševní dění tedy nevykazuje souběžnost rozvoje všech funkcí. Dítě není „miniaturou dospělého“, ale každé vývojové stadium představuje svébytnou bytost s určitou obecně typickou strukturou vývojových kvalit fyzických i psychických funkcí a projevů. (Nejdříve dozrávají procesy nejpotřebnější pro přežití, které jsou zároveň fylogeneticky starší, a teprve pak funkce vyšší a komplexnější. Hmat tak zákonitě předchází funkčnosti zraku, senzomotorická manipulace názorné myšlenkové operace atd.). V opačném pořadí pak tyto funkce podléhají involučním procesům.
3. **Průběh vývoje** je také obecně **“stupňovitý“**, vykazuje tedy pravidelné střídání „vzestupných vývojových skoků“ (např. mezi 1.-3. a 5.-7. rokem) proložené fázemi „mírnějších vývojových změn“ (např. mezi 3.-5. a 7.-9. rokem), to přibližně koresponduje nejen s jednotnou charakteristikou dílčích vývojových fází, ale také s periodickými změnami výchovných prostředí a jejich nároků.

4. Každý vývojový stupeň je v dílčích aspektech i v celku, nejen „kvantitativně“, ale především „kvalitativně“ odlišný od předchozího (s věkem například narůstá nejen počet osvojených slov, ale vlivem celkové vyspělosti duševního dění je i jejich význam chápán přesněji a přiléhavěji). Po zvolné „kvantitativní“ posuny jednotlivých duševních procesů tak od určité míry vytváří ve svém celku zcela novou „kvalitu“ projevů.
5. Postupně narůstající diferencovanost duševních procesů zákonitě vyžaduje také vyšší integritu a relativní stabilitu řídicích útvarů osobnosti.
6. Vývoj jednotlivých duševních funkcí je vždy nezbytné považovat za součást rozvíjející se osobnosti jako celku. Dílčí složky duševního dění totiž vykazují v každém vývojovém stadiu charakteristický soulad a vzájemnou podporu. Bohatost reálného duševního života osobnosti tvoří tedy vždy (podobně jako melodie) globální dynamickou strukturu. Duševno tak není dobré zjednodušeně redukovat jen na nějaké dílčí „abstraktní principy“.
7. Počáteční vývojová strmost celkového tempa duševního rozvoje se postupně stále zvolňuje. K nejrozsáhlejším vývojovým změnám dochází v prvních letech po narození (uvádí se např., že v prvním roce života nastává větší rozsah změn než během celého dalšího života). V každé následující vývojové fázi až po dospělost pak postupně ubývá progresivních vývojových změn a navíc jsou i méně nápadné.
8. Závěrem výčtu obecně platných vývojových principů bývá uváděno, že **duševní změny mají neopakovatelný a individuální průběh**, je to důsledek multifaktorové podmíněnosti vývoje každého jedince, tedy značné šíře a rozmanitosti vnitřních i vnějších činitelů. Kolik variací možných projevů nabízí jen pouhá kombinace dvou bazálních charakteristik např. temperamentu a inteligence, natož dalších nesčetných osobitých kvalit schopností i vlastností. Navíc neexistují shodné projevy ani vůči dvojčatům atp. V jedinečné subjekt-objektové interakci je pak např. dítě se slabší konstitucí neuspokojivými rodinnými poměry neurotizováno, kdežto dítě se silnější konstitucí získává tvrdou a nevlídnou výchovou paradoxně zvýšenou odolnost k zátěžovým situacím; naproti tomu i naprosto příznivé podmínky působí často negativně ve smyslu zchoulostivění, povrchnosti či oslabení vlastní aktivity dítěte. Tuto skutečnost specifické variability vlivů prostředí a individuálních vývojových kvalit je tak potřeba chápat jako obecně zákonitý jev.

Další doplňování a upřesňování obecných principů vývoje lze očekávat nejen od tradičních výzkumů v oblasti genetiky, biologie, biochemie, elektrofyziologie a zkoumání raných zkušeností, ale i od nově se rozvíjejících oborů jako je etnopsychologie, psychologie prožívání, transkulturní psychologie, psychohistorie, psychologie kultury aj., které by měla společenská praxe stále více využívat.

RANÉ DĚTSTVÍ

Obecná charakteristika duševního vývoje v raném dětství

Člověk není jen „zrající organizmus“, ale především „vypínavý osobnost“ směřující přes stadia s dominancí:

- I. funkčního rozvoje duševních procesů
- II. učení a podřizování se normám a rolím
- III. autonomní sebeaktualizaci a seberealizaci
- IV. autokultivované seberegulace – nejvyšší možná schopnost nezávislosti

V prvních stádiích raného dětství však ještě nedokáže uspokojovat ani své základní potřeby vlastním přičiněním, při tom jsou ale právě zde pokládány jeho schopnosti i adaptačních mechanismů. Je proto nezbytné zajistit kromě nasycení základních biologických potřeb i adekvátní naplnění všech základních potřeb psychických:

- 1) Dostatečná **senzomotorická stimulace** v raném dětství je podmínkou přiměřeného rozvoje všech poznávacích schopností – od čivosti po počáteční formy myšlení - ty jsou pak základnou dobré orientace a vzdělavatelnosti ve všech následujících vývojových stádiích.
- 2) Pro rozvoj „společenského citu“ je neméně významné množství a kvalita **sociálních kontaktů**, tedy míra citové opory a spoluprožívání ze strany vychovatelů. Výchovné zanedbávání této potřeby v raném vývoji může vést až k trvalé citové plochosti, potížím v navazování kontaktů i soužití s druhými.
- 3) Zde se začíná probouzet i sebeuvědomění; Já se pak stává ústředním bodem subjektivity, nositelem kvalit sebevědomí, spoluurčujících vlastní sebepojetí i cíle seberealizace. Necitlivým přístupem snižované sebehodnocení, nebo naopak sebezpečňování, může blokovat možnosti reálného **sebeuplatnění**.

Ukazuje se, se podnícená zvědavost, pozitivní emocionalita a přiléhavě formované Jáství jsou nenahraditelnými východisky pro stenizující postoj k překážkám, světu i životu vůbec.

Naopak deprivace uvedených tří základních psychických potřeb vytváří základnu adaptačních problémů, mnoha duševním potížím a nemocem.

Novorozenec

Výchozí charakteristika psychiky

PRENATÁLNÍ VÝVOJ probíhá od oplodnění vajíčka po narození dítěte (38 – 42 týdnů). Dělí se na tři fáze. V prvním (blastemové období), trvajícím tři týdny, se po uhníždění blastocysty tvoří zárodečné listy (ektoderm, entoderm, mezoderm). Následující embryonální období, do dvanáctého týdne, je dobou, kdy se intenzivně zakládají orgány. Poslední fáze jejich vyžrání je označována jako fetální.

NOVOROZENEC (do 60 dnů) představuje nejranější vývojovou fází, ve které je z centrálního nervového systému plně funkční především prodloužená mícha řídící základní procesy jako je dýchání, srdeční činnost atp. Novorozenec je vybaven jen několika základními nepodmíněnými reflexy (hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranný, orientační, úchopový, polohový aj.)

Elementární čítí

U plodu jsou funkční fylogeneticky starší smysly, které vyžadují těsný kontakt s podnětem. Jejich drážděním se spouští první nepodmíněné reflexy. Signál porušení **rovnováhy** vyvolá například reflex Moroův (rozhození paží a jejich následné sevření), **dotyk** na dlani spouští Robinsonův úchopový reflex (sevření prstů vložených do dlaně tak, že se na nich může dítě i zvednout) aj. Mnohé reflexy, které splnily svoji úlohu během vývoje lidského druhu, vyhasínají.

Ani analyzátory související bezprostředně s potravinovými aktivitami nejsou zpočátku příliš rozvinuté. **Chut'** je při narození funkční jen částečně, novorozenci však záhy preferují sladké podněty. **Čich** začíná reagovat až po dvou dnech, a to jen na silné podněty. Také **termorecepce** dozrává ještě několik dní. Pociťování **bolesti** však zůstává ještě 2–3 měsíce sníženo. U **zraku** je to např. pouhé rozlišování světla a tmy. Po jednom měsíci novorozenec živěji reaguje na přibližující se tvář. Ve 3. a 4. měsíci se nemluvně již orientuje na vzdálenost i několika metrů. K soustředěnějšímu upínání zraku dochází až u kojenců. **Sluch** je sice také funkční již při narození, avšak teprve za pár týdnů je patrná reakce na hlas matky. Zřetelnější soustředění na jiné zvuky nastává až po jednom měsíci.

Probuzení emocionality

Existuje řada forem pohybů a zvuků, kterými novorozenec „promlouvá“ ke svému okolí. Po počáteční difuzní excitaci začínají děti signalizovat prožívanou libost a nelibost. **Pláč** projevuje dítě hned od narození a za několik dní je provázen i slzami. První **úsměv**, vyskytující se zpravidla v období od několika týdnů do tří měsíců, je však jen endogenní (vnitřně podmíněný) reakcí. „Pravý úsměv“ jako reakce na libé exogenní (vnější) podněty se poprvé vyskytuje až v 5. – 8. týdnu.

Novorozenec je dosud sice „sociálně naivní“, není však „sociálně slepý“, nechybí mu tedy schopnost globálně odrážet jisté sociální signály. Jedná se o určitou „empatickou interakci“ novorozence s matkou na základě vzájemného vcítění, která zpravidla přináší oběma stranám potěšení. Za elementární zárodek snah považují někteří autoři již sledování pohybů vlastních prstíků. Ale motorické projevy jsou u novorozenců omezené, rozhodně nedokážou své pohyby nijak úmyslně ovládat.

Kontakty s prostředím

Hormonální změny kolem porodu zvyšují vnímavost matky zvl. na dítětem vyvolávané podněty, avšak existence nějakého „mateřského instinktu“ vznikajícího u žen v kritické senzitivní mateřské periodě nebyla jinak prokázána. Vnímavost vyplývá spíše z vnitřní připravenosti na přijetí dítěte.

Z důvodu posílení mléčné sekrece, emocionálního vztahu i samostatnosti matky se zavádí tzv. „rooming-in“ umožňující permanentní kontakt novorozence s matkou. Je však nutné zamezit asynchronní komunikaci, kdy se dítě zahlcované podněty bez ohledu na okamžitý stav může stát až apatickým; zatímco nedostatek interakce by naopak mohl zase vést k deprivaci a opoždění vývoje. Nelze pominout ani proces utváření vztahu otců k dítěti, včetně akceptování očekávaných úkolů a změn.

Činitelé vývojových potíží

Základními předpoklady normálního duševního vývoje jsou od nejranějšího období: genetická nezátíženost rodiny, normální průběh těhotenství a porodu, dobré postnatální podmínky zajišťující uspokojování jak biologických, tak psychických potřeb dítěte. Nedostatek představuje riziko vývojových poruch.

Rozvoj počitků postupuje od hmatu, přes chuť, čich až po sluch a zrak. Výskyt možných poruch bývá pak spíše opačný. Příčinou je vrozené či získané poškození periferní či centrální části analyzátoru.

Kromě některých potíží při krmení se lze setkat i s leukostí, související se zvýšenou dráždivostí oslabeného nervového systému. Také osvojované návyky mohou být buď žádoucí, anebo v důsledku nabytých zkušeností i nežádoucí, jako zvracení, strach z lázně. Křik bývá také jen návyklou snahou sobecky se dovolávat rozptýlení.

Rodičovská péče

Způsob, jakým je novorozenec ošetřován, by měl upevnit takové citové reakce, které mají pozitivní význam pro jeho další orientaci a prožívání. Je to buď uspokojení, nebo nespokojenost. Převládající libost a pocit jistoty se později zúročí v projevech podrobnosti, přichylnosti, lásky a důvěry, kdežto pocity nelibosti posilují naopak spíše zlostnost, vzpurnost a strach.

Závěrem jedna cenná rada: „Namydlené dítě klouže!“

Kojenec

Celkový charakter vývojových změn

Fáze kojence (**2–12 měsíců**) se vyznačuje těsnou vazbou kvalit psychických a tělesných projevů. Zpočátku má díky kontaktní vnímavosti, omezenosti motoriky a pasivní čivosti „poznávací význam“; s rozvojem schopnosti přemísťovat se a distanční vnímavosti je intenzivnější i orientace na vnější svět, který je vnímán stále diferencovaněji; nakonec dítě vědomě uspokojuje svoji zvědavost vlastní aktivitou.

Vývoj pohybů probíhá odshora dolů. Tedy od zvedání hlavy na počátku, přes manipulaci s věcmi, vzájemnou koordinaci rukou, po sed, lezení po čtyřech, až k prvním krokům na konci této fáze.

Zákonitý je také následný rozvoj motoriky od osy těla do stran, tedy od nekoordinovaných pohybů končetin po ovládnutí jemné motoriky.

Vývoj uchopení věcí postupuje od „hrabavé“ manipulace celou rukou (6. m.) až po „klešťové“ držení mezi palcem a ukazováčkem (9. m.).

Postupující zralost centrální nervové soustavy zvyšuje pohyblivost a zvětšuje prostor pro **experimentaci** (nejprve s prstíky, pak s hračkou), rozvíjí se tak i rozsah zkušeností.

Kojenec se postupně také odpoutává od vázanosti na vlastní tělo a podněty nejbližšího okolí (1.-4. m.) a orientuje se více na bohatší a vzdálenější podněty reality. Pohyb přestává být „cílem“ sám o sobě a stává se dále již jen „prostředkem“ (5.-8. m.) k dosažení cíle. Získané zkušenosti umožňují dovedněji překonávat drobné problémy (9.-12. m.) a to nejen „pokusem-omylem“, ale i předvídáním elementárních důsledků jednání.

Míra aktivity i vývojové změny jsou zpočátku výrazněji určovány biogeneticky a zráním, brzo se však opakované řetězce podnětů a prožitků začnou spojovat do *počítkově-prožitkových komplexů*, tvořících první „klíče“ k rozpoznání reality (trvalý předmět, tvar aj.). Zpočátku spíše rigidně vyžadované úkony se se zvyšováním zkušeností mění ve snahu po variabilitě projevů a postupů.

Sebeuvědomování jako částka Jáství se sice již začíná probouzet, avšak v tomto stádiu ještě nemá určující podíl na sebeřízení.

Rozvoj orientace

Vnímání světa se rozvíjí zráním a cvikem. K rozvoji čivosti, aktivace pozornosti atp. je tedy vedle funkční zralosti centrální nervové soustavy a všech složek analyzátoru nezbytná i dostatečná podnětnost prostředí. Je třeba pomáhat k rozvoji čítí prezentací jen takových podnětů, které respektují vnímací možnosti dítěte. Vygotskij, Piaget aj. dokázali, že dítě nereaguje na podněty prostředí pasivně, ale vykazuje od počátku určitou schopnost přiměřené aktivity a učení odrážející již i některé jeho základní dispoziční charakteristiky,

ČIVOST

Orientovanost kojenců se zvyšuje zvláště širším zapojováním *smyslů*. Například ZRAK, který zpočátku jen neplánovitě bloudil, dokáže postupně nejen *ulpívat* na výraznějších plochách (3. m.), ale *sledovat* i pohyb, *pozorovat* okolí (4. m.) atd.

Rozsáhlé údaje k rozvoji zrakové čivosti shromáždila M. Vágnerová. Svým způsobem pozvolna vzrůstá schopnost diferenciací zrakového čítí již od narození. Vidět ale ještě neznamená vnímat! Zvyšující se zralost zpočátku jen centrální části sítnice a s tím spojená zraková ostrost umožňuje již v omezeném rozsahu sledovat pohybující se předmět. Skutečnost, že v centrální poloze se ještě předmět v zorném poli ztrácí, si vynucuje pohyb hlavy. Samotné oční pohyby jsou také ještě špatně koordinované. Ve 3. měsíci dítě ostří do vzdálenosti 12-50 cm a prokazatelně preferuje červenou a modrou před zelenou a žlutou, stejně tak je upřednostňován lidský obličej, který je však již samotnou komplexností atraktivnější než jiné podněty. Ve věku 3-5 měsíců sleduje kojeneček již jen očima předmět pohybující se v mnoha směrech. V 6. měsíci také padající míč. Schopnost samostatného sezení (po 7. měsíci) je významným mezníkem charakteru zrakové stimulace. Zatímco od 4. měsíce probíhala tzv. „nespecifická manipulace“, od 6. měsíce se výrazně zdokonaluje koordinace očí a rukou. Dovede také fixovat předměty vzdálené až 1 metr, to napomáhá k rozvoji vnímání prostoru. Zralost zrakového vnímání napomáhá v posledním čtvrtletí i „klíšťovému úchopu“ pomocí palce a ukazováku.

Ve 2. a 3. měsíci vzniká **SLUCHOVÁ dominantá** – při které již dítě otáčí hlavu za předměty, které vydávají zvuk, a to se zjevnou radostí. Krátce na to dokáže již *hudba vyvolávat uspokojení*. Děti však výrazně preferují zvuk lidského hlasu.

Ve 4. měsíci dítě přímo „*pozoruje*“ své okolí a dění v něm. Využívání smyslových orgánů jde ruku v ruce s rozvojem motoriky. Předmět, který zaujal telereceptory, vyvolává nejen celkový pohybový nepokoj, ale nakonec již po něm i aktivně sahá. Po uchopení pak nastává bezděčnou manipulací tzv. „*polysenzorická identifikace*“ *dočasných předmětů*, - dítě tedy současně vidí, ohmatává, chutná, slyší atp.

To, co se zpočátku povede náhodou, dítě pak rádo záměrně opakuje. U 7 až 8 měsíčního dítěte může taková **experimentace** trvat i více než čtvrt hodiny. Předmět se stává „*polysenzorickým komplexem*“, který však do 6 měsíců ještě „*přestane existovat*“ v okamžiku, kdy je přímý percepční kontakt přerušen. *Do 6 měsíců tedy vše „trvá“ jen v bezprostředním kontaktu.*

Za hlavní zdroj rozvoje poznávacích funkcí jsou považovány „senzomotorické aktivity“ limitované však charakterem podmínek jak vnitřních (*zanedbanost rozvoje, smyslový handicap atp.*), tak i vnějších (*malá podnětnost prostředí*).

VNÍMÁNÍ

Kojenec **vnímá** zpočátku „téměř autisticky“ spíše než „reálné věci“ *vlastní subjektivní zážitky* při manipulaci s nimi. Aby se odrážený obraz stal „předmětem“, musí se nejprve vydělit ze závislosti na *bezprostředním* duševním dění. Opakované komplexy podnětů začínají pak postupně vytvářet vědomí „*trvalého předmětu*“ (8. m.). Dítě si tedy začíná uvědomovat, že věci existují, i když je nevnímá. Vnitřní „*vjemové obrazy*“ se postupně objektivizují, jak ve spojení se vzrůstající výkonností ostatních duševních funkcí (*pozornosti, paměti, představivosti i počínajícího myšlení*), tak s přibývajícimi zkušenostmi.

Plošné vidění předešlé fáze se v součinnosti s rozvojem *zrakové, hmatové, kinestetické a sluchové* zkušenosti mění na trojrozměrné **vnímání tvarů**. Na plastické předměty je od té chvíle reagováno výrazně živěji než na dvojrozměrná zobrazení. Možnost stále vzdálenějšího dosahu pak ovlivňuje i odhad a **vnímání prostoru** (po 6. měsíci).

Znalost skutečnosti se tedy v posledním čtvrtletí u kojenců výrazněji zlepšuje. Kojenec pak předměty nejen odráží, ale snaží se i, napodobovat manipulaci s nimi. Dalším vývojovým posunem je vyhledání jen slovy označených předmětů.

Vnímání je tak postupně upoutáváno od prvotního zachycení kontrastů „barev“, přes registraci „tvarů“ až k porozumění „vztahům“ předmětů (v dalších stádiích pak i „významu“ stále komplexnějších dějů).

POZORNOST

Pozornost se u kojence projevuje nejprve *zrakovou a sluchovou dominantou*. Základem je vrozený **orientačně-pátrací reflex**. Stabilita soustředění je ale zpočátku krátká a rozsah malý. V průběhu prvního roku se doba **experimentace** postupně stále zvyšuje na úkor spánku. V 7. - 8. měsíci již může trvat i 15-20 minut. Dítě je stále obklopeno mnoha podněty vynucujícími si pozornost. Některé vyžadují bezprostřední odpověď, jiné jsou reálně spíše bezvýznamné. Pro dítě však není dosud snadné rozpoznat jejich významnost. Další vývoj pozornosti a vnímání tedy souvisí s postupnou vnitřní organizovaností koncentrace – jinak by chování zůstalo chaotické a neefektivní.

PAMĚŤ

Paměť dlouho zahrnuje jen úzký okruh jevů a má charakter pouhého **znovupoznání s krátkou latencí**. Příhoda uvádí, že teprve po *druhém měsíci* začínají kojenci poznávat *obličej a hlas matky*. Na konci 3. a začátkem 4. měsíce pak fixují i *další emocionálně poutavé předměty*, zvláště jsou-li spojené se známými prožitky a potřebami. Počátečním projevem paměti jsou *znovupoznávání* a jednoduché *asociace* postupu úkonů při bezprostřední činnosti. Kojence uspokojuje neustálé opakování určitého sledu podnětů. Každá matka ví, že dítě se v této fázi projevuje jako netolerantní „*pedant*“ *vyžadující stále stejnou poslušnost a rytmus opakovaných činností*.

Půlroční dítě si **uchovává** maximálně jenom po dobu asi dvou až *tří dnů*. V posledním čtvrtletí je uchovávání v paměti relativně výkonnější, avšak ani na konci kojeneckého období ještě nepřesáhne dobu několika týdnů. Takže po *čcatřítýdenním* odloučení dítě již nepozná ani své rodiče. Koncem stadia ale již aktivně vyhledává ukrytý předmět anebo jen označený slovy atp.

ŘEČ

Vývoj řeči „nemluvněte“ probíhá stejně jako osvojování jakékoliv jiné dovednosti. „Pasivní“ osvojování tedy i zde zákonitě předchází vlastní „aktivitu“ a následné uvědomělé užívání. Dítě tak překročí dříve „práh rozumění“ (8.-10. m.) než „práh mluvení“, a ještě dlouho více sloům rozumí, než kolik jich dokáže vyslovit. Koncem „období nemluvněte“ začne, po fázi vyslovování „slov“, kterým nerozumí, používat slova s plným porozuměním. Jejich chápání je však zpočátku ještě dosti široké a nepřesné.

Přehled vývoje řeči kojence zpracovala přehledně M. Hradecká. Obecně optimálními faktory jsou: kladný emoční kontakt, dobrá sociální úroveň výchovného prostředí, vzdělanost rodičů (zvláště matek), věk rodičů, velikost rodiny, dostatečná stimulace atp.

1. *Novorozenecký křik* postupně neoznamuje jen hlad a bolest, ale stává se již i prostředkem k upoutání pozornosti.
2. **Broukání** (od 6. týdne) představuje pestrá škála samohlásek, později i dvojhlasek. Jedná se o reflexní pohybovou činnost mluvidel, hru, bez primární funkce kontaktu (broukají i neslyšící). Toto předřečové vydávání zvuků kojence samo o sobě evidentně uspokojuje, zároveň rozvíjí koordinaci mluvidel a kromě toho pomáhá navodit i sociální kontakt. Již ve 3. měsíci reaguje kojeneček na lidský hlas hrdelními zvuky. Ve 4.-5. měsíci pak začíná odposlouchávat a neobratně napodobuje specifické zvuky jazyka (fonémy).
3. **Žvatlání** (kolem 6. m.) označuje spojování souhlásek a samohlásek ve slabiky. Je již zřejmější přípravou k rozvoji řeči. Dítě při něm tvoří stále nové zvuky (v 8. m. řetězce „mamamamam“, v 9. m. duplikace „ma-ma“), které pak, spolu s odposlechnutými, samo opakuje. Zpětná vazba sluchem koriguje mluvidla. To, přes svoji bezobsažnost, rozšiřuje nejen zvukový repertoár, ale plní i určitou komunikační funkci. „Matka zrcadlo“ při tom opakováním dítě koriguje i motivuje. Postupně se zdokonaluje také intonace. Slovo je v sedmi až osmi měsících života pro dítě jen jedním ze sluchových podnětů v kontaktu s dospělými. „Práh porozumění“ a „práh mluvení“ se v tomto období prolínají – mluvení totiž ještě zdaleka neznamena rozumění a naopak. Obsah slov je také ještě značně nahodilý a subjektivně určený tím, co dítě upoutá (Astor = chlupatý).
4. Kolem 12 měsíců jsou první **smysluplně užívaná slova** (cca 10) jedno- až dvouslabičná, nesklonná, vícevýznamová, vyjadřující potřeby, afektivní stavy (citoslovce) a přání – mají tedy evidentně sdělovací funkci. S ohledem na kvalitu pozornosti je nutné na dítě hovořit zvolna, opakovaně, s přesnou artikulací, prostřednictvím krátkých a gramaticky jednoduchých vět.

Řeči však nejsou jen „smysluplně užívaná slova“, ale od počátku i mimika, pantomimika atp. Rozhodně tedy těch několik slov, která jsou na konci prvního roku „smysluplně užívána“, nelze považovat za měřítko duševní úrovně. Tím je, a ještě dlouho bude, především projev vlastní bezprostřední aktivity a jejím prostřednictvím nabývané zkušenosti a zážitky.

VÝZNAM SENZOMOTORICKÝCH AKTIVIT

Je otázkou, kdy děti vůbec začínají MYSLET, tzn. postihovat vztahy i funkce předmětů a využívat je jako prostředků k dosažení cíle.

Intelligence je individuální a vývojově specifická struktura schopností, umožňující řešit více či méně samostatně a kvalitativně **problémy odpovídající** svou složitostí **možnostem** dané vývojové úrovně. Rámcově je podmíněna všemi základními činiteli duševního vývoje (*genetikou, vlivy prostředí atp.*) a vykazuje normální rozložení od úrovně odpovídající výkonům vyšší fáze (vysoký nadprůměr, nadprůměr, bystrá norma) přes v daném věku nejčastější „normu“ (IQ 90 - 110), až po vývojové opoždění (*těžkopádná norma, hraniční úroveň*) a mentální defekt (*debilita, imbecilita, idiocie*). K vyšetření se již v raném dětství užívají nejrůznější inteligenční testy zaměřené na verbální i manipulační složky intelligence. Řešení složitějších problémů se však již nemůže obejít bez náročnější imaginativní kreativity.

J. Piaget rozlišil u kojenců čtyři úrovně projevů tzv. *senzoricko-motorické intelligence*:

1. Do dvou měsíců shledal jen základní reflexní projevy.
2. Od poloviny *pátého měsíce* se zlepšováním senzoricko-motorické koordinace objevují již první *úmyslně opakované* původně pouze nahodilé zkušenosti.
3. Osvojené se pak dále nejen *cvičí*, ale také *obohacuje* o další variace, a **modifikuje** vzhledem k situaci. Cvičením je např. zlepšována i sama obratnost sání. O schopnosti rané diferenciaci svědčí již odmítání podnětů odlišných od prsu. Kojeneček je záhy schopen zafixovaná schémata aktivně užívat – například zvedat podušku, tahat za ubrus atp. V sání po zaujetí polohy ještě před kontaktem se zdrojem potravy jsou tedy již spatřovány první projevy „učení“ formou podmíněného reflexu.
4. Od osmi měsíců pak již začíná docházet k náznakům „rozlišení cílů a prostředků“. Dítě již tedy vědomě volí určitou aktivitu, aby dosáhl žádoucího cíle. Tato „praktická intelligence“ tedy předpokládá vnitřní **názorné kombinace** v průběhu činnosti, včetně jistě **anticipace** (předvídaní) efektu vlastní aktivity.

Prožívání a sebeuvědomování

Vedle zvolna se zvyšující úrovně poznávacích funkcí (*čítí, zvědavost, poznávací návyky*) probíhající v součinnosti s rozvojem lokomoce (*činnorodost, motorické dovednosti*) se na vzrůstající „úrovni duševního dění kojence“ významně spolupodílejí i **změny kvalit jeho prožitkové a motivační složky** (*potřeba jistoty, příjemné = apetence, nepříjemné = averze*), i **probouzející se sebeuvědomění**.

CITY

Bezprostřední CITOVÉ PROCESY a později i fixované **citové asociace** mají v duševním dění kojence centrální postavení. Nositelem výrazu *prožitku* je zpočátku celé tělo (např. od 3. m. *komplex oživení* při přiblížení dospělého). *Reaktivní úsměv*, který spolu s řadou dalších reflexních projevů (*oční kontakt, broukání, zájem o hlas, obličej aj.*) ochraňoval před nezájmem dospělých, je u kojenců již vystřídán *úsměvem spontánním*. **Úsměv** se po dvou měsících stává odpovědí na kladné podněty, a to stále vyššího druhu (*od organických stavů až po vědomý sociální kontakt*). Ve třech měsících lze také již bezpečně diferencovat zlostný a úzkostný křik.

Emoční projevy dítěte – úsměv, křik aj., slouží postupně stále uvědoměleji k *navazování kontaktů* s lidmi, zvláště s matkou. **Smích** se objevuje až ve 4 měsících jako reakce na silné hmatové počitky, později i na sluchové podněty a ke konci období i na zrakový kontakt. Zážitek blokování úsilí dokáže již po půl roce vyvolávat **hněv** a nejistá situace **strach**. Vedle počátečních projevů bouřlivé afektivnosti se u kojenců začínají postupně objevovat jak **diferencovanější reakce** (*známí-cizí*), tak i stále **bohatší registrace neverbální komunikace**, ba i **stabilnější nálady**.

Není jisté, jak velký význam mají rané zkušenosti pro další vývoj, lze však předpokládat, že představují určitý základ dalšího rozvoje postojů i chování vůči lidem i věcem.

Způsob prožití prvního roku života (určitým typem rodičovského chování) ovlivňuje základní postoj k sobě samému, světu i životu (bazální životní strategie). Není-li tato fáze prožívána převážně slastně, může zanechat stavy napětí, které se pak mohou stát i zdrojem neurotických příznaků. Je tedy potřebné vytvářet spíše konstantní vztahy a základní důvěru i naději vůči „světu“ – posilovanou i znovudosaňovaným uspokojením – ta pak pomáhá přenášet se i přes nejrůznější frustrace.

Základy obranných reakcí se mohou fixovat a stát se tak typickým základem adaptačního chování. Nevhodné zacházení tak vyvolává např. negativní emoce (úzkost, apatii, vztek) a naopak. S rozvojem repertoáru kladných životních podnětů přibývá ve druhém pololetí obecněji i projevů uspokojení a radosti.

Prožitky kojenců postupně spolupůsobí nejen při aktuálním odrážení podnětů situace, anebo pro rychlejší orientaci u opakovaných podnětů, ale do jisté míry se již zde začíná ustalovat určitý charakter odezvy (*bazální emocionalita*). S jistotou lze také říci, že existuje přímá úměra mezi kvalitami citových projevů a celkovou duševní úrovní.

SEBEUVĚDOMOVÁNÍ

Emoce jsou nejen nositelem výběrovosti reagování, ale také významnou součástí SEBEUVĚDOMOVÁNÍ, nezbytné podmínky dalšího duševního rozvoje. S vědomím Já se nerodíme, vzniká postupně.

- **experimentací** potvrzováním odlišováním sebe od věcí a okolí /*Vznikající vědomí trvalosti a kontinuity existence.*/
- doprovodnými prožitky při **uspokojování potřeb** (*funkční libost, jistota a bezpečí, odpočinek, vlastní aktivity*) /*Základ vědomí osobního emočního hodnocení.*/
- narůstající schopnosti **přemísťování vlastní silou** v prostoru /*Počátek vědomí vlastního úsilí a jeho efektu.*/
- stále se rozšiřující **možnosti komunikace a součinnosti** /*Nastupující zkušenosti interakce s okolím.*/

Období mezi 3. a 6. měsícem je fází rozvoje „jaderného Já“ (*primární uvědomování vlastní bytosti*); a mezi 6.-12. měsícem je dětská identita ve fázi „subjektivního Já“ (*tj. uvědomování sebe jako samostatného subjektu*). Nejde o náhlé, ale postupné uvědomování hranic. „Vnější organizátor“ začíná být nahrazován „vnitřním organizátorem“ – vlastním „Já“, rodícím se jádrem pozdějšího aktuálního sebeprosazování a sebeřízení.

VOLNÍ SNAŽENÍ

Úroveň **konativních** projevů je vedle možností **motoriky** vždy výslednicí uplatnění jak dosažených kvalit **poznávacích** procesů, tak názorně **prožitkových** funkcí (*zažívání osobní přitažlivosti cíle*). Zralejší VOLNÍ ÚSILÍ by mělo zahrnovat přinejmenším fázi **výběru**, vědomého **rozhodnutí a realizace**. Vnější projevy kojence jsou zpočátku aktivovány jen neostře uvědomovanými biologickými potřebami, později i vnějšími podněty souvisejícími s jejich uspokojováním a teprve v posledním čtvrtletí je kojenec již schopen **diferencovat aktuální cíl** od volby **prostředků** k jeho dosažení. Již tedy nejen „opakuje osvojené“, ale na své úrovni je schopen hledat i „**řešení**“ jednoduchých problémů.

Jistou „**výběrovost**“ volby napovídá také stále častější volba jedné hračky a ignorování jiných, stejně jako přijetí či nepřijetí nabízeného, to bývá sice také hrou, ale svým způsobem tak vyjadřuje i vztah k dárce atp.

Za elementární náznak **volního „snažení“** – vybočujícího z rigidity reflexů a osvojených stereotypů – lze považovat již první úpravu polohy při uchopení prsu, přes snahu o změnu polohy pro udržení kontaktu, až po jasný náhled vlastní aktivity jako „**příčiny změn**“. Všechny tyto projevy, které v sobě spojují kvality „poznávací diferenciací“ a „emocionální preference“, jsou výmluvnými signály rodící se subjektivity!

Vnější vlivy

Dítě vykazuje od prvních měsíců živý zájem o vnější svět. Záhy rozlišuje „živé“ od „neživého“ a jeho globální reakce na kontakt s lidmi přináší záhy pozitivní podněty. Od čtvrtého až pátého měsíce vedle **pokroků vnímání i úspěšněji prožívání**. Emocionální náklonnost je základ optimálního duševního vývoje. Prvního půl roku zažívá „symbiózu“ s matkou, postupně však projevuje stále **vřelejší vztah** i k jiným dospělým. Vztah k vrstevníkům však zůstává ještě dlouho nestálý, i když v druhé polovině období se letmý zrakový kontakt rozšiřuje o úsměv, broukání, sahání jejich směrem. Dítě vykazuje v interakci od počátku větší kompetenci a aktivitu, než se donedávna soudilo. Chybějící senzitivnost matky na jemné

signály vysílané dítětem může blokovat rozvoj motorických i verbálních dovedností. Pro získání životního pocitu jistoty a bezpečí je již v kojeneckém věku zdůrazňován „význam emoční akceptace“.

Na začátku druhé poloviny roku pak začíná kojenec projevovat emočně diferencované reakce na známé a cizí osoby. Zjemňuje se i přijímání *neverbální komunikace (od usmívající se cizí osoby hračku přijmou)*. Touto cestou je odrážena i obvyklá nálada osoby, která se s dítětem stýká, to pak ovlivní i *převládající citové ladění*.

Ve druhém půlroce života dochází také k přechodu od „sociálně-prožitkové dimenze“ komunikace k většímu důrazu na „didakticko-kognitivní aspekty“. Obě tyto formy interakce však mají přímý dopad na duševní vývoj dítěte.

Od sedmého měsíce je již zřetelná fixace k jedné osobě a odstup až strach vůči cizím lidem. Projevuje se to vedle frekvence úsměvu i symptomy *separační úzkosti (pláč a křik)* vyvolanými třeba jen krátkodobým odloučením. Je to však zcela normální výraz emočního vývoje.

Postupně je stále výrazněji *sociálně aktivní*. Reaguje adekvátně na mimiku. V osmém měsíci dokonce pozná i to, zda je vnější projev míněn vážně nebo *žertem*. Děti s nasycenou potřebou sociálního kontaktu projevují také vyšší *zájem* i o další poznávací podněty, v opačném případě lze pozorovat spíše příznaky *neurotizace*, která není u kojenců tak řídkým jevem, jak by se zdálo ze statistických údajů.

OTEC

Dříve se sice soudilo, že to „nejlepší, co může otec pro své dítě udělat, je milovat jeho matku“. Současné posuny v mužsko-ženských rolích ale ukazují, že je mnoho otců, kteří se dokáží o dítě postarat stejně dobře jako matky, mnohdy to naplní jejich život i mnohem více než samotné pracovní uplatnění.

V interakci otec-dítě jsou oproti matkám, kromě obecných shod v charakteru prvních kontaktů, i evidentní rozdíly. Zatímco matky zajišťují hlavně základní biologické a psychické potřeby dítěte, tak přístup otců je podstatně volnější, hravější, více akční a stimulující. Již v prvních šesti měsících se projevuje pozitivní vliv podílu otce na výchovu a akceleraci motorického a intelektového rozvoje dítěte. Radostné reakce dítěte na otce v něm posilují i odpovědnější „rodičovství“ a tedy i soudržnost rodiny.

Mužské vyjadřování emocí je sice (s výjimkou *reagování na frustraci*) poněkud zdrženlivější, takže by mohla dětem chybět *jemnost, něžnost a citovější přístup*, záhy ale projevují větší jistotu a menší strach v kontaktu s lidmi. Ukazuje se tedy, že stejně jako otec nemůže nahradit matku, tak to platí i obráceně.

Činitelé možných potíží

Není-li matka s to již v první polovině kojenecké fáze zachytit, pochopit a respektovat signály potřeb dítěte, provokuje a fixuje tím jeho hostilní (zlobné) reakce a ambivalentní (protikladné) vztahy, které bývají později hůře zvládnutelné.

Matka přehlízející signály směřující od dítěte nerozvíjí přiměřenou empatickou interakci a vyvolává deprivaci potřeby sociálního kontaktu. To může vést u 6-12měsíčních kojenců až k sociálně-emocionálnímu stažení, spojenému s vyhýbáním očním kontaktu, nezájmu o vokální dialog až maření nabízených kontaktů. Dítě se v nebezpečí nekrčí ani neprchá, ale snaží se přivolat pomoc a „vztahuje se k matce“. Křik kojence je nepřehlédnutelnou výzvou k pečovací reakci matky. Není-li přiměřená, vyvolává frustraci a strach.

Obecně tedy platí, že v nejranějších stádiích získaná „důvěřující naděje“ je „celoživotním základem citových vztahů vůči všem, na jejichž péči je člověk postupně odkázán (rodiče, učitelé, partneři, přátelé, lékaři atp.)“, představuje to i zdroj „síly k překonávání všech budoucích pochyb a nezdarů“. Nedostatek pocitu bezpečí vytváří naopak základnu pozdějších depresí, paranoidity aj. duševních poruch, které jsou zde pro nedostatečnou kognitivní diferenciaci a introspektivnost ještě jen „primitivně naznačeny“.

Dítě nestačí krmit a chránit před nepohodou, ale je třeba mu poskytovat zvláště jistotu a bezpečí jak v kontaktu s cizími lidmi, tak neznámými podněty. Uvádí se až poněkud krajní tvrzení, že chybí-li příležitost vytvořit emocionální vazbu k určité osobě, dochází někdy až k nenapravitelným vývojovým poškozením. Zvláště kritickou periodou je doba mezi 6-10 měsíci. V té době se rozvíjí a upevňuje vztah k matce. Nemají-li děti možnost získat takový vztah, mnohé jsou, přes odpovídající výživu a hygienu, blokovány ve vývoji. Navíc se mohou dostavit i dosti těžké poruchy: snížený zájem až apatie, menší pohotovost reakcí, ustrašenost, problémy s přizpůsobováním a zaostalost ve vývoji řeči (tedy stav, který lze jen těžko rozeznat od endogenní debility). Nedostačující uspokojení citových potřeb (postihující častěji děti z nechtěného těhotenství) má tendenci se dlouhodoběji nepříznivě promítat do projevů osobnosti postiženého jedince a přenášet se i do pozdějších sociálních vztahů. Nechtěné děti v porovnání s kontrolní skupinou vykazovaly i po letech horší vztahy nejen k výchozí rodině, ale také k širšímu sociálnímu okolí, mají i podstatně horší psychosexuální vztahy a častější závislost na alkoholu.

Mnohé výzkumy však zároveň potvrzují, že následky duševního strádání v časném věku nemusí být ve všech případech fixovány trvale. Při zajištění adekvátních kontaktů může nastat naopak i poměrně rychlý vývojový posun projevující se v pohotovosti k úsměvu, navazování kontaktů atp.

Je popsán případ dětí, které žily do sedmi let v mimořádně nepříznivých podmínkách, takže vykazovaly duševní a tělesné opoždění na úrovni tříletých. Při intenzivní léčbě a výchovné péči se však do roka dokázaly dostat nad hranici slabomyslnosti a v 11 letech dosáhly již pásma průměru. Navázaly hluboké citové vztahy ke svým pěstounům a nyní již jako dospělí mají svá zaměstnání i rodiny.

Lehká duševní zaostalost (debilita) se projevuje opožděním celkového duševního vývoje již v kojeneckém věku. První psychologické vyšetření se však doporučují až kolem 3. roku, kdy už není velká naděje, že by dítě přibližně roční zpoždění celkového psychomotorického vývoje ještě spontánně dohnalo.

Pro vychovatele je navíc vhodné připomenout, že **dumláni** čehokoliv má kromě nudy i řadu jiných přirozených příčin a funkcí. Věci v dosahu by tedy měly být měkké a čisté. Všechny nepřiměřené zábrany dumláni v době, kdy se ještě dítě samo nechce svého „zlozvyku“ zbavit, by je mohlo i *neurotizovat*.

Při usínání a dalších pravidelných aktivitách je také třeba navýkat děti od samého počátku na takový **režim**, který bude vychovatelům i později vyhovovat. Předjdou tak mnoha zbytečným obtížím.

Výchovné působení

Z uvedeného vyplývají pro vychovatele následující **úkoly**: Zabezpečit kojenci nejen přiměřený počet hodin klidného **spánku**, ale i optimální přísun nejrůznějších **podnětů**. Ty podněcují nejen celkovou **aktivaci** a **rozvoj schopností** – jako smyslové vnímání, sluchové a zrakové soustředění, paměť i myšlení – ale zvyšují i **orientovanost** a posilují **pozitivní prožívání**. Za normálních okolností je stimulace dostatečně uspokojována i spontánně (záměrnější péči vyžadují jen děti se smyslovým či pohybovým defektem).

Je třeba se varovat zvláště podnětové **deprivace (strádání)**, vedoucí k opoždění; stejně jako **supersaturaci (přetěžování až vyčerpávání)** upevňující některé obranné mechanismy (**odmítání až apatie**). Všechny podněty nepřizpůsobené možnostem dítěte, pokud mu přímo neškodí, nepůsobí nikdy pozitivně.

Chybou je nejen množství podnětů, ale i nepřiměřený způsob prezentace (**pasivní předvádění, neiniciování stimulace, nedostatečný respekt k vlastní aktivní manipulaci dítěte atp.**).

Pojmenováváním všeho, co upoutává pozornost kojence, se nejen podněcuje jeho „samomluva“ i rozvoj řeči, ale hlavně **sociální kontakt**, který je základní podmínkou duševního rozvoje. Ve druhém čtvrtletí se musí zvýšit péče o **rozvoj pohybů**, ve třetím čtvrtletí se pak zákonitě – až „nebezpečně“ – rozšiřuje rádius styku s okolím, ale také **schopnost reagovat na pokyny dospělého**. Dostatečně **hrové podněty** zabezpečují dítěti žádoucí projevy radostné nálady a navozují kladný emoční tonus. Ve všech kontaktech s malým dítětem by měla vždy převládat **vcitlivá laskavost**.

BATOLE

Obecná charakteristika duševních změn

Batole (1.–3. rok) je typické tím, že prozkoumává své okolí. To vede k rozvoji poznávacích funkcí a motorických kompetencí. Narůstá vědomí sebe sama jako aktivní bytosti – vzdorovitě sebeprosazování. Zdravý „vzdor“ je tedy svým způsobem projev pokroku duševního vývoje a zcela přirozený jev v jeho chování.

Batole přistupuje ke všem frustracím příliš egocentricky, každé omezení prožívá velmi osobně a reaguje na ně bouřlivými afekty. Intenzivní zážitky z prvních stále citlivěji prožívaných střetů s vnějšími výchovnými zákroky rodičů se již mohou i fixovat a trvaleji pak spoluurčovat charakter „strategie“ jednání (např. ústupnost, asertivitu či agresivitu). Laskavé a chápající zákroky rodičů napomáhají k vědomí „konstruktivní pomoci“ při překonávání frustrací a posilují důvěru, že nejde o „já-negující“ tendenci, ale pouze o účelný „já-usměrňující“ zásah.

Atmosféra prostředí, první zážitky a zkušenosti ze subjekt-objektové interakce tak spoluurčují rozsah poznání, orientace, prožívání i sebeuvědomování a spolu se vzrůstající sebedůvěrou nepřímo připravují pozdější zralou schopnost vědomého sebeřízení při usměrňování vlastní aktivity.

V první polovině batolecí fáze je nejvýraznější posun v oblasti kontroly pohybů. Batolata je prostřednictvím funkčních her s oblibou trénují stálým opakováním (např. chozením ze schodů – do schodů atp.) Typickým jevem je také zvyšující se preference her fikčních (námetových) před dosud dominantními funkčními hrami (sloužícími spíše jen k procvičování manipulačních dovedností). Nástup fikčních her je tak projevem rozvoje „symbolického myšlení“.

Děti již od 14 měsíců pozorují dospělě a s oblibou pak „oddáleně“ napodobují jejich chování („kouří“, perou, hádají se, „čtou“ na záchodě atp.), třebaže mnohému ještě ani nerozumí. Fikční hra má pro děti mnohostranný význam. Napodobování a přehrávání je cestou k socializaci, poskytuje kognitivní průpravu pro volní procesy a osobní orientaci v ještě pro batole nepochopitelných jevech a dále schopnost vnitřního předvídání vývoje událostí.

Výkony poznávacích procesů

ČIVOST A VNÍMÁNÍ

Zkušenostmi narůstá rozlišovací schopnost počitků. Vnímání tvarů a prostorových vztahů se stále zkvalitňuje dalším rozvojem vzájemné součinnosti analyzátorů zrakových, sluchových, hmatových i kinestetických.

Vědomí konstantní velikosti předmětu, navzdory perspektivnímu zmenšení, je teprve ve vývoji. Batole však již začíná odlišovat větší od menšího, takže zasouvání většího předmětu do menšího otvoru je již řídké.

Časové vztahy jsou pro batole ještě příliš nenázorné a proměnlivé. Existuje pro ně tedy především jenom „tady a teď“.

Vnímání batolat má pouze názorně konkrétní a situační ráz. Vjemy jsou ještě převážně schematické a obsahově chudé. Komplexní jevy se ani nesnaží analyzovat. Povrchně odrážené celky tvoří tedy zpravidla jen nápadné, emocionálně účinné a často i nepodstatné elementy. Při popisu obrázku se omezují pouze na výčet předmětů bez chápání vztahů. Jejich zvyšující se zvědavost se však projevuje ve frekvenci a charakteru otázek. U mladších batolat převažuje otázka: „Co je to?“, kdežto později přibývají otázky „Kdo je to?“ a „Kde je to?“.

POZORNOST

Doba bdění se postupně prodlužuje (ve dvou letech na 5–6 hodin), po celé období batole se ale z důvodu regenerace nervového systému ještě neobejde bez denního spánku (celkem potřebuje spát 12–13 hodin).

Přes určité náznaky úmyslné pozornosti převládá bezděčnost a těkavost. Pozornost je tedy dosud dosti labilní a unavitelná. Délka soustředění při hře se ale rychle zvětšuje.

PAMĚŤ

V paměti sice narůstá délka a rozsah podřízeného, avšak stále ještě převládá bezděčné a mechanické vštěpování i vybavování. Podle Sternových výsledků dítě ve dvou letech znovupoznává blízké lidi a známé předměty do uplynutí osmi týdnů, ve třech letech pak již i po sedmi měsících. Avšak schopnost samostatné reprodukce má latenci jen několik dní, na konci batolecího věku pak již i týdnů.

ŘEČ

V získávání osobních zkušeností vládne u batolat spíše „senzomotorika“. Děti si snadněji pamatují věci, se kterými mají možnost manipulovat, vnímat je více smysly a vytvářet si o nich relativně přesnější představy.

V 8. měsíci dítě reaguje spíše na intonaci řeči než na význam. Nejdřív si děti osvojují označení věcí a živých bytostí (60%). S rozšiřujícím se okruhem činností se zvětšuje i počet sloves a přídavných jmen. Slovní zásoba dosahuje na konci tohoto období cca 1000 slov.

Fáze do 18 měsíců je obdobím jednoslovných vět, ty však nesou sémanticky bohatou informaci na úrovni věty až souvětí („ham“ = veškeré jídlo, „hať“ = všechna zvířata). Na to navazuje období neohebné řeči (1,5-2 roky). Dítě začíná používat i dvě a více slov, zatím však bez správného slovosledu. První slovo je zpravidla hlavní nositel informace a druhé upřesňující prvek situace („papá tam“, „děda papá“ atp.). Sdělení vyjadřují hlavně vlastnosti (velký), činnosti (hajá) a vztahy (mámin). Mezi 2. a 3. rokem je období počátků ohebné řeči (množné číslo, časování, skloňování). Vznikají první věty („Máma vaří kaši“) s respektováním slovosledu mateřského jazyka. Řeč tedy postupuje od slovovět, přes jednoduché věty až ke gramaticky správným vyjádřením.

Později již osvojená slova nestačí k vyjádření rozšiřujících se zkušeností a poznatků, proto jsou u batolat obvyklé nejružnější novotvary (vypínač – točik atp.). Také v gramatice se hojně vyskytuje uplatňování analogie (kradač, velčejší, spívnout aj.), slova jsou také využívána k vyjádření negativismu (Netomášek Nepatočků), nebývá řídké ani domýšlení nových významů („jinoch“ je „hoch odjinud“).

Bohatost svého vnitřního duševního světa dokážou děti ještě dlouho lépe vyjadřovat imaginativně-emotivní cestou, tedy námětovou hrou, kresbou atp., než slovy.

PŘEDSTAVIVOST

Ranou formou představ je nepročleněný obrys, který se teprve zkušenostmi postupně zpřesňuje a doplňuje o detaily. Opakovaným zapojením do činnosti se evidentně (stejně jako pohyby, dovednosti i řeč) zdokonalují i představy.

MYŠLENÍ

Myšlení batolat se zvolna rodí z povrchních vjemů v průběhu činnosti. Konkrétní situační myšlení první poloviny této fáze se nazývá „senzomotorickou inteligencí“. Na ně navazuje určitý mezistupeň mezi konkrétním, dětsky osobitým a obecnějším pojmáním dílčích stránek reality, tedy „symbolické a předpojmové myšlení“. Určité symboly již zastupují realitu ve vědomí dítěte a to již s nimi může operovat. Předpokem je označení pro skutečnost, že dítě např. považuje nalezeného slimáka za totožného s tím, který byl spatřen jindy a jinde atp. Chybí zde tedy ještě vědomí „třídy slimáků“. Znalosti batolat jsou tedy útržkovité a nepropojené dosud žádnými sjednocujícími obecnými kategoriemi či pravidly.

Také usuzování batolat je ještě „prelogické“ s příměsí fantazie. Po druhém roce si začínají uvědomovat „množství“, avšak při pokusu o stanovení „více nebo méně“ postřehnou pouze nápadné rozdíly počtu, ev. že část celku schází. S počty dokážou operovat jen do dvou a teprve koncem batolecího období postřehnou i úbytek jednoho ze tří předmětů.

Skutečný rozvoj poznání, podněcovaný nutkavou „orientační potřebou“, je zde ještě realizován především v procesu manipulační činnosti. Kromě nových zkušeností jim to přináší i zvýšení přesnosti a rychlosti cílených pohybů, vyloučení neúčelných pohybů, jejich postupnou diferenciaci a v neposlední řadě i příjemný zážitek z uspokojení „potřeby funkční libosti“, připravuje to tak i pozdější volní jednání.

Dokonce i relativně destruktivní činnost je určitým „badatelským přínosem“, také drobný úraz může přispět k rozvoji zručnosti, opatrnosti a větší samostatnosti. Přílišná úzkostlivost rodičů zbavuje dítě odvahy a radosti ze samostatně dosahovaného „úspěchu“.

Úroveň prožitků a sebehodnocení

Vývojový posun imaginativně-emotivních funkcí (emocionality, Jáství a chtění) je v každém stadiu nepochybně významným ukazatelem rozvoje osobnosti. Manipulace s objekty má sice nadále svůj význam v poznávání reality, avšak probouzející se duševní svět umožňuje již odpoutání od vazby na konkrétní objekty. Vnitřní imaginativně-emotivní svět představ a prožitků vázaných na vlastní „Já“ je pro ně často významnější než sama vnější skutečnost. „Imaginativní expanzi do časoprostoru“ využívá dítě zvláště při stále dominantnějších „fiktivních (námětových) hrách“.

Vědomí i sebeuvědomování je úzce propojeno s živou a ničím nekorigovanou emocionalitou. Stejně jako se verbální vyjadřování rodí z tříště zvuků bez významu, které teprve postupně získávají přesnější formu a komercializovanější náplň než jsou konečně schopny komunikovat myšlenky; tak také „imaginativně-emotivní znaky“ nabývají teprve časem přiléhavější obsah a ustálenější vazby na stále diferencovanější prožitky.

Z imaginativních aktivit převládá u batolat především „fiktivní hra“. Představuje mnohem víc než pouhou „hru zástupných symbolů“, tedy „objektů v nové roli“ (kde i pouhý klacík může rázem představovat třeba letadlo).

EMOCIONALITA

Citový život batolat se vyznačuje nezkrotnou spontánností a silou, ta se zároveň spojuje i s malou hloubkou, trvalostí a proměnlivostí. Citové reakce jsou navíc ještě značně generalizované (když někoho nemají rádi, tak „se vším všudy“), emoce tedy zahrnuje vždy vše, co s „kladně“ či „záporně“ přijímanou osobou či věcí souvisí.

Zvláště pro první polovinu batolecí fáze je charakteristická emoční labilita spojená s nejružnějšími afekty. Hněv je obvyklou reakcí na frustraci, zatímco strach vyvolává vždy nová, neznámá, nevládnutá a nejistá situace, zvláště při dosavadní omezenosti poznatků a sociálních zkušeností. Strach bývá u batolat také důsledkem fixace nepřijemných zážitků („naučený strach“ – bojí se „bílého pláště“ i u holiče), popř. je dílem i vlastní představivosti (bojí se i výtvořů vlastní fantazie); vedle toho si však batole často neuvědomuje skutečné nebezpečí (vyklání se z balkónu, vbíhá do vozovky atp.). Rozvoj symbolického myšlení může vyústit až v kompenzační vazbu na nějakou věc (plyšovou hračku, loutku kašpárka atp.). Dítě ji pak musí mít neustále

s sebou a usilovně ji svírá, zvláště když je unavené, frustrované, smutné atp. V předškolním věku potřeba těchto tzv. „bezpečných objektů“ postupně mizí.

V druhé polovině batolecí fáze se mění nejen podmínky vyvolávající emoce (strach ze psa ustupuje např. obavám z hodnocení jinými), ale s rozšiřující se vnímavostí vůči sociálním situacím přibývají i další kvality citů. Zpočátku jsou převážně sociálně negativní – např. závist, úzkost, zklamání, zahanbení, smutek, pocit křivdy, stud, ostych atp.; může se však vyskytovat i spokojenost, veselost, něha aj. Emocionalitu je proto dobré vhodným výchovným působením kultivovat. V této době se pod vlivem charakterů vnějších vlivů posiluje také trvalejší základní emoční ladění dítěte, a to buď stenické (radost, spokojenost, sebedůvěra), či astenické (žalost, hněv, strach, obavy, nízká sebedůvěra), stejně jako optimismus, radostné ladění, pocity méněcennosti, žárlivost, soutěživost aj.

V batolecím věku tvoří emocionalita páteř duševního dění. S rozvojem náklonnosti a přichylnosti „k určité osobě“ souvisí u dětí i časté projevy žárlivosti (vůči vychovateli, sourozencům atp.). Pocity žárlivosti provází často i zážitek „sesazení z výsluní rodinné péče“ při narození sourozence. Při rozumné rodinné výchově, poskytující v rámci rodiny všem dětem patřičné místo, úctu a práva, může být tato přirozená reakce brzo nahrazena pozitivní interakcí.

CITOVÝ TRÉNINK

Vývoj není obecně rovnoměrný a „fyzická separace“ od matky rozhodně předbíhá nezbytnou „psychickou připravenost“, to má za následek výskyt tzv. separačních reakcí.

U batolat mají tyto separační reakce, projevující se i při krátkodobém odloučení od matky, svůj charakteristický průběh: prvním projevem je „fáze protestu“ - ve které dítě křičí a volá matku. Při „fázi zoufalství“ dítě postupně ztrácí naději, že se matky dovolá, a křičí již méně, přesto se ve stavu stísněnosti stále odvrací a odmítá kontakt s jinými. Nastupuje „fáze odpoutání“ od matky, spojená s ochotou podvolit se a začít již spolupracovat i s někým jiným.

Na počátku batolecího věku je určitým tréninkem citové odolnosti při osamostatňování i známá hra na „kuku“. Pozorujeme-li tuto hru mezi matkou a dítětem, vidíme, že ve chvíli, kdy si matka zakryje tvář, dítě zvažní, stáhne koutky úst a v okamžiku, kdy se matka opět ukáže, vesele se rozesměje a žádá opakování. Jde o jakýsi druh „citového tréninku“, kterým se dítě učí překonávat krátkodobý fiktivní strach ze „ztráty matky“.

Vlastní aktivní trénink postupného osamostatňování se s rozvojem lokomoce projevuje například i v oblíbeném a stále se prodlužujícím odbíhání batolat od matky - kam až si troufnou - s opětovným rychlým návratem.

ROZVOJ JÁSTVÍ

V batolecím věku se vedle posilování vědomí fyzické odlišnosti od světa (tělové Já) vyvíjí také vědomí jedinečnosti vlastního „Já“ (individuální Já). Rozvoj sebeuvědomění u batolat se navenek projevuje nejčastěji v podobě neovládaného egoizmu, negativizmu a vzdoru. Vliv stále výraznějších faktorů sebeuvědomování (zvyšující se pohyblivost, lepší komunikace atp.) vyústí ve dvou letech nejen k označování se jménem, užívání zájmena já, či zájmen přivlastňovacích, ale až k charakteristické intenzivní citlivosti batolat na vnější hodnocení, které ještě nekriticky přejímají do vlastního sebehodnocení.

Batole tak evidentně zažívá radost a hrdost z pochvaly, nebo naopak pocit zahanbení a ponížení při kárání atp. Reakce dospělých, ať již příliš lichotivé (nepřiměřené pochvaly), nebo naopak převážně zlobné (kárání, výsměch), stojí tak na počátku pozvolné krystalizace vlastní sebedůvěry. Při optimálním realistickém a povzbudivém výchovném působení však tato „potřeba být dobře hodnocen jinými“ přirozeně přerůstá v „adekvátní sebecit“ s převahou kladného sebehodnocení.

POČÁTKY VŮLE

Volní činnost je v každém stádiu výsledkem dosažené úrovně a součinnosti celého funkčního systému duševního dění osobnosti, tedy složek rozumově-poznávacích, obrazně-prožitkových i motoricky-výkonových. Některé činnosti batolete mají v sobě již určité „náznaky volní aktivity“, avšak o volním procesu v pravém slova smyslu můžeme hovořit teprve, když vykazují vědomě rozvázný a odpovědný výběr motivů s anticipací následků jednání.

V tomto období stojí tedy v pozadí volby aktivit zpočátku spíše jen „neuvědomované puzení“ určené např. rytmem dění (reflex na čas, pravidelnost nástupu), cirkulárním reflexem (zálibou v opakování), konativní perseverací (tenze z nedořešeného vyvolává lepší fixaci a tendenci k návratu), zažívanou úspěšností (dovednost zdrojem pokračování), vlivem prostředí (přebírání preferencí nejbližšího okolí) popř. také fixací jediné zkušenosti (silný zážitek /úraz/, který zůstává trvalou součástí projevu i bez posilování) atp.

První cílesměrné tendence batolat jsou zde ještě zatíženy impulzivitou, labilitou, krátkým trváním. Součástí příznaků rodící se vůle je zpočátku i pouhé „formální sebeprosazování“ bez ohledu na obsah. Dítě si totiž mnohdy vynucuje i evidentní nesmysl, anebo zkouší prosazovat jen „pravý opak toho, co je požadováno“ atd. - aniž samo ví proč. „Fakt sebeprosazení“ je po ně totiž významnější než sám cíl. Určitá míra negativizmu tedy umožňuje dítěti pochopit i hranice přípustných možností.

VZDOR

Mezi druhým a třetím rokem si batole již zřetelněji uvědomuje, že může nejen „chtít“, ale také „nechtít“. Snaží se tak své jednání „spoluusměrňovat“ a svoji vůli uplatňuje ještě převážně impulzivně a bez zábran. Vyznívá to tedy spíše jako umíněnost, až tvrdohlavost.

Běžným výchovným problémem batolecího stádia je tedy vzdor. Je to zcela zákonitý vývojový jev, vyprovokovaný navíc nejčastěji nevhodnými „výchovnými“ zákroky. Není proto dobré tuto spontánní reakci dítěte nějak přísně usměrňovat. Mnohým konfliktům lze ale snadno předejít.

Vlivy prostředí

Významným faktorem rozvoje jak zkušeností, prožívání i chtění, tak i racionální komunikace a sociální metakomunikace je daná kvalita vlivu prostředí, zvláště pak rodinné péče. Významnou proměnnou ovlivňující rozvoj duševního dění a vnějšího projevu je také bohatost a citlivost raného prostředí dítěte. Malé děti vychovávané v podmínkách, které by se daly nazvat „méně

kultivovanými“, zpravidla i později mnohem omezeněji využívají svých potenciálních možností. Bývají spíše opatrné, nedostatečně zvědavé až pasivní. Na druhé straně ty, které byly vychovávány v sociálně citlivém a stimulujícím prostředí, dokážou vlastním přístupem (poznávací dychtivost, imaginace, prožívání aj.) rozvíjet svoji způsobilost mnohem aktivněji a širěji.

RODINA

Významnou složkou stimulace duševního rozvoje je i obvyklý charakter výchovných podnětů. Málo podněcující výchovný přístup ani „autoritativní výchova“ neumožňují citlivé rozpoznávání ani naplňování skutečných potřeb dítěte. Nedostatek lásky a odmítání může pak vyvolat i těžké poruchy osobnosti. Naopak respekt a citlivost spolu s taktními formami usměrňování pomáhají již na daném vývojovém stupni k optimálnímu rozvoji psychiky.

Z výchovného hlediska je chybou nejen nejednotné působení členů rodiny, ale zvláště matčina neurotizující netrpělivost, netolerantnost, neadekvátnost nároků, nedůslednost, nepřiměřená přísnost, ale především nedostatek lásky.

Funkce otce je pro batole zdánlivě podružná, je mu ale nejen náhražkou či kompenzačním činitelem v případech neuspokojivých projevů matky, ale vždy také zdrojem specifických podnětů nezastupitelně podněcujících kognitivní vývoj i nezávislost. Hra otce je aktivnější, stimuluje tělesnou aktivitu a poskytuje i více vzrušení. Matky preferují naopak spíše klidnější hry, knihy a více podněcují verbalizaci. Starší sourozenci poskytují batolatům další škálu podnětů, usnadňující jim adaptaci nápodobou.

JINÉ VLIVY

Dosahovaná úroveň poznávacích schopností i schopnost sociální interakce umožňuje zpravidla již v batolecím věku zařazení do jeslí a mateřské školy. Pokud jde o vrstevníky, tak s nimi ještě v 18 měsících jedná batole spíše jako s věcmi (strká do nich, tlačí je, tahá je, jezdí po nich autem atd.). Ve hře jsou tady batolata zpočátku uzavřena do svých představ a hrají si tak spíše vedle sebe než spolu, jsou mezi nimi také četné spory o hračky; vzájemná interakce se poněkud zlepšuje až v druhé polovině tohoto období. Schopnost vzájemné kooperace je intenzivnější až v následujícím stadiu.

V druhé polovině batolecího věku se děti již přestávají bát cizích dospělých (obchodník, kominík, opravář aj.) a rádi s nimi navazují kontakty. Batole přitom projevuje sklon opětovat kladný citový vztah.

Možné duševní potíže

OPOŽDOVÁNÍ VÝVOJE

U batolat se opožďování duševního vývoje projevuje nejčastěji v podprůměrném rozvoji motoriky, řeči, hraní, návyků i sociálního chování. Nejčastější příčinou bývá omezený přísun „přiměřeného množství a kvalit podnětů“, anebo motorický, smyslový či mentální handicap.

DĚTSKÝ AUTIZMUS

Příznaky se vyskytují ještě před třetím rokem. Navenek je patrné neadekvátní reagování na interakční signály, nedostatečná sociálně-emoční vzájemnost i komunikace. Často se vyskytují i fobie, záchvaty vzteku a agrese, vedle toho chybí projevy spontaneity, iniciativy a tvořivosti.

ABNORMNÍ EMOCIONALITA

Afektivní výbuchy hněvu se mohou vyskytovat již u dvouletých dětí a nejsou výjimkou ani v předškolním věku. Někdy jsou spojeny i s krátkodobou afektivní ztrátou vědomí. Bývají zpravidla také vázány na citovou nepohodu, hlad a únavu. Jejich výskyt se s věkem rychle snižuje.

Úzkost není vázána na bezprostřední ohrožení či nějaký podnět. V předškolním věku má jistou příměs strachu. Úzkostné děti se drží stranou, jsou málomluvné a při zvýšeném napětí vykazují tikové pohyby a obsedantní jednání.

Strachy jsou vázány k nejružnějším podnětům: strachy z hluku, pádu, neznámých jevů, osob vrcholí ve dvou letech a během předškolního věku rychle ubývají. Naopak strachy ze zvířat, tmy a imaginárních bytostí vznikají během předškolního věku a v průběhu raného dětství mizí. Jiné dětské strachy z hadů, bouřky atd. se někdy stávají celoživotními.

NEZDRAVÝ VZDOR

Strohá a necitlivá zásadovost, stejně jako nepřiměřená povolnost vychovatelů, mohou u batolat vyvolávat až „vzdorovitou zatvrzelost“. Příznakem nezdravého vzdoru je jeho dlouhé trvání. Dítě reaguje nejen záporně, ale ve vzdoru často setrvává - křičí někdy i celé hodiny, nehne se z místa, sedí, stojí nebo leží.

Nezdravý vzdor může mít i formu permanentního odporu. Je-li např. dítě donuceno pokyn provést, vykoná jej alespoň jinak. Zásadně tedy odmítá ztotožňovat se s vůlí vychovatele.

Jiným krajním projevem je vzdor neurotický. Dítě při něm nejen odmítá vykonat příkaz, nebo jej provádí odlišně, ale aktivně a soustavně dělá opak rozkazu, anebo alespoň v zápětí provede něco, čím dospělého rozzlobí a naruší tak vzájemný kontakt.

MALADAPTACE

Již v tomto útlém věku se začínají jako důsledky neadekvátních výchovných zásahů projevovat také nejružnější maladaptace (únik, ústupnost, agresivita atp.). První signály těchto „opakovaním se fixujících reakcí“ jsou často rodiči a vychovateli přehlédnuty. Přitom je žádoucí, aby byly podchyceny co nejdříve, později se totiž stává jejich náprava již podstatně obtížnější.

Výchovné aspekty

Již po druhém roce začíná batole usilovat o „sebepotvrzení vlastní aktivitou“. Tento projev „emancipační tendence“ provází na druhé straně i výrazná „potřeba jednoduchého, jasného a důsledně dodržovaného“ řádu. Kromě respektu k užitečným

potřebám a přijatelným tendencím dítěte je proto nutné dbát na důsledné dodržování určitého denního režimu a nepřekračování jednoznačně formulovaných požadavků. Nemělo by se přitom také nikdy zapomínat na ocenění každého úspěšného výkonu.

Dítě je schopno se naučit svou vyměšovací muskulaturu až po ukončení druhého roku, každá dřívější drezúra je zákonitě neurotizuje a věčné poukazování na „ošklivost“ či „špinavost“ by mohlo navodit pocity viny, studu a nejistoty. Na kognitivních projevech batolat se již začíná výrazněji podílet i vlastní sebehodnocení, které je odrazem mínění jiných. Snaha o pozitivní hodnocení se zde tak stává, vedle jiných odměn a sankcí, i významným výchovným činitelem.

PŘEDŠKOLNÍ VĚK

CELKOVÁ CHARAKTERISTIKA PSYCHIKY

Předškolní věk (**4-6 let**) je posledním stadiem raného dětství. Fyzicky nastává po „první fázi plnosti“ (2-4 let) „první období vytahování“ (5-6 let), během kterého dítě dosáhne již více než metrové výšky. Pohybové automatizmy, zlepšování pohybové koordinace **hrubé motoriky** i posun těžiště do oblasti pánve umožňují zvládnout i složité pohybové dovednosti (*jízdu na kole, bruslení aj.*). Ke konci stadia se výrazně zlepšuje i ovládání **jemné motoriky** (*kreslení, vystřihování, zavazování bot atp.*). Fyzicky je předškolní dítě evidentně odlišné od desetiletého školáka, odlišnost jeho psychických výkonů však již mnozí nepovažují za stejně samozřejmou a nezřídka pak děti přetěžují. Hlavním cílem všech fází raného dětství je vedle osvojení elementárních návyků především funkční rozvoj základních duševních procesů.

Akcelerace duševních změn je v předškolním věku již relativně méně bouřlivá než v předcházejících stadiích. V duševním dění zde – díky přetrvávající jednotě „Já a světa“ – výrazně **dominuje rozmach živé fantazie**, nepoutané dosud žádnými schematizujícími principy racionální logiky.

KVALITY POZNÁVACÍCH PROCESŮ

Úroveň racionálně-kognitivních procesů (vnímání, pozornosti, paměti, zpracovávání a osvojování podnětů, včetně pronikavosti porozumění situaci) závisí nejen **na zrání centrální nervové soustavy** (to až do počátku dospívání) a **narůstající zásobě zkušeností**, ale i na dosažené „vyspělosti subjektivity“, tedy **kvalitách imaginativně-emotivních funkcí osobnosti** (prožívání, motivaci a Jáství).

Racionalita poznávacích funkcí je ale v předškolním věku ještě zákonitě zatížena řadou nepřesností podmíněných jak dosavadní **nezkušeností**, tj. omezeností a neutříděností poznatků, tak i **neintegrovanou emocionalitou**. Z didaktických důvodů je ale nezbytné charakterizovat rozvoj jednotlivých poznávacích procesů odděleně.

ČIVOST A VNÍMÁNÍ

POČITKY jsou v předškolním věku zpravidla již dostatečně rozvinuty, takže jsou schopny již dostatečně diferencovat základní kvality podnětů senzorkického pole, pokud však **upoutají pozornost** dítěte. Hmatem již dokážou děti rozlišit i velmi složité tvary, také čich a chuť vykazuje dostatečnou diferenciaci podnětů, zrakem jsou rozeznávány i doplňkové barvy (*ružová, fialová, oranžová*) a také sluch dokáže určit zdroje nejrůznějších kvalit zvuků (*druhy aut, ptáků atp.*). **Cvičením** je ale možné citlivost čivosti ještě zvýšit (*např. soutěžením v rozpoznávání podnětů hmatem, sluchem, čichem atp.*).

VNÍMÁNÍ je **globální, neanalytické**, orientované převážně jen na to, co dítě bezprostředně a **subjektivně upoutá**. Vjemy tedy ovládá **egocentričnost** a vazba na **osobní prožitek**.

Dítě v průběhu vlastní aktivní činnosti zachycuje především **celkový dojem**, a to vždy ve spojení s živou emocionalitou.

Vznikající **nepročleněný obrys** pak často reprezentuje jen soubor subjektivně významných mnohdy i **nepodstatných znaků**, které jsou signálem celého předmětu (*např. zobrazená lokomotiva má především kouř, hnací mechanismus je buď vynechán, anebo jen schematicky naznačen atp.*). V tomto věku ještě fantazie pohotově doplňuje každou mezeru v poznání, a navíc v souladu se subjektivním přáním. V přístupu k vnější realitě se tak projevuje ještě malá „věčnost“ a respekt k jejím principům, na přesnost pozorování se proto ještě nedá příliš spoléhat.

Vzdálenosti a časové úseky děti často přeceňují. Stálá proměnlivost **časových** vztahů (*dnes, včera, zítra*) dělá potíže po celý předškolní věk; pletou si také ještě **vpravo a vlevo**, zvláště proto, že se po obratu mění (*na rozdíl od nahoře a dole*).

Výzkumy byla prokázána tři **stadia vnímání u dětí**:

1. **Stadium předmětů** spočívá v jejich prostém VÝČTU, ať na obrázku či v živém senzorkickém poli.
2. **Stadium činností** se vyznačuje popisem jen DÍLČÍCH VZTAHŮ v izolovaných složkách celkového děje (*postihování jednotlivých aktivit, prostorových relací atp.*). U známých a často se opakujících jevů však dokážou již děti nahlédnout i logický sled událostí.

3. **Teprve ve stadiu vztahů** vykazují pochopení celého výjevu, jeho POINTU a logický smysl události.

U předškolních dětí se však ještě uplatňují jen první dvě stadia.

Koncem batolecí fáze a začátkem předškolního věku nastává „**druhé ptací období**“ vyznačující se změnou charakteru dotazů.

Namísto „Co – Kdo – Kde je to?“ se stále častěji ptají „**Jak to dělá?**“, „**Proč to dělá?**“ atp. Kladou tedy již spíše otázky zaměřené na objasňování příčin a funkce. Dítěti prospívá cvičení všímavosti např. otázkami: „*Co má společného či rozdílného osobní a nákladní auto?*“ atp. Čím více věcí a jejich vlastností si dítě uvědomuje, tím adekvátněji vnímá. V psychice dětí předškolního věku se však ještě zákonitě vyskytují oblasti s dosti rozdílnou úrovní přesnosti odrazu a adekvátnosti chápání.

POZORNOST

Slabé nervové buňky neumožňují v raných vývojových fázích ještě dlouhodobější jednorázový akt pozornosti. K posilování stability pozornosti a zvyšování její záměrnosti pomáhají např. konstruktivní hry, samostatně plněné jednoduché povinnosti, ale konečně i dětmi oblíbená televize. Aby však vyseďávání u ní účinněji podněcovalo duševní rozvoj, je dobré s dětmi o pořadech hovořit a nechat je třeba i namalovat své dojmy atp. To prospívá jak všímavosti, paměti, představivosti a schopnosti formovat vlastní myšlenky, tak i emotivitě a rozvoji jemné motoriky. Větší stabilita a záměrnost pozornosti je koncem stadia patrná i v menší ochotě k odpoutávání od činnosti. Odpověď: „**Ještě ne, ještě jsem to nedodělal!**“ si tedy již zasluhuje respekt a vážnost.

PAMĚŤ

Ve dvou letech jsou děti schopné opakovat na první poslech jen 2 čísla, ve třech již 3 a v šesti až 5 čísel. Charakteristická labilita prožívání a bezděčná motivace se pochopitelně promítají i do kvality vštěpování a vybavování – takže záměrná paměť ještě není příliš spolehlivá. **Přeletávost** dětské pozornosti, tedy čtenější změna předmětu soustředění, však napomáhá k bohatšímu příjmu informací. Děti si tak bezděčně osvojují značné množství materiálu, včetně nejrůznějších říkanek, u kterých ale nijak nesoustředí na obsah, uspokojují se jen rytmem a rýmem. Sklon k mechanickému osvojování bez dostatečného myšlenkového zpracování převládá ještě v prvních letech školní docházky.

Z předškolního věku jsou některé silné zážitky uchovávány již natrvalo. Do paměti se tak vrývá i dopad určitých kvalit atmosféry prostředí na citové prožívání (*např. jistota láskyplné atmosféry, chápající prostředí, eventuálně i opačné situace*).

Mechanické učení by se nemělo přetěžovat, naopak je dobré již v tomto věku vést k rozvoji *logické paměti*, např. podněcováním k vyprávění zážitků. Opakováním úkonů vznikají **návyky**. Každý požadavek je ale dobré vždy zdůvodnit.

Na vrcholu tohoto stadia se – především **při hrách** s pravidly – začíná objevovat i **úmyslné zapamatování**. Děti, které si v tomto období nenavýknou občas něco „úmyslně vštěpovat“, mívají s tím ve škole zpočátku jisté obtíže.

ŘEČ

Posun poznávacích aktivit se promítá i do rozvoje řeči. Předškolní dítě však ještě „nemyslí jak mluví“. Forma vyjadřování předbílá úroveň myšlení. Děti sice mohou již mluvit formálně dosti vyspěle, avšak bez porozumění. Děti si s řečí často jen hrají a mnohdy pak mluví, jen aby mluvily. Nežádá při tom ještě ani nechápou dosah užívaných pojmů.

Slovní zásoba dětí v předškolním období **tvorí** převážně jen frekventované **konkrétní pojmy**, které **definují účelem** (*např. láhev – „Pije se z ní“, „Bývá v ní mléko“, „Nosí se na výlet“*).

Aktivní slovní zásoba vzrůstá během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek (**2500-3000 slov**). Děti ale rozumí ještě dalším tisícům slov. Úroveň slovního vyjadřování tedy zdaleka nereprezentuje dosažené kvality jejich myšlení.

V rozporu s dřívějším pojetím těsné vazby myšlení a řeči prokázal již J. Piaget, že sluchový a tím i jazykový handicap hluchoněmých dětí má za následek mnohem menší zdržení v nástupu vyšších forem myšlení, než zrakový handicap dětí slepých znesnadňující jim z hlediska úrovně myšlení mnohem podstatnější rozvoj názorných senzomotorických schopností.

V předškolním věku je zpočátku dosti rozšířena i „*samomluva s hračkou*“ a postupně je také stále patrnější i „*řeč pro sebe*“, sloužící k vnitřnímu formulování myšlenek (*egocentrická*), vyjadřování pocitů (*expresivní*) a seberegulaci (*regulační*).

Postupně se zlepšuje také stavba vět:

4 roky – období jednoduchých vět;

5 let – užívání minulého a budoucího času;

6 let – pěti až šestislovné věty.

Při vstupu do školy je již uplatňování mluvnických pravidel (flexe) dostatečně rozvinuto. **Výslovnost** je otázkou praxe. V šesti letech má cca 50% dětí potíže s výslovností ř, r, s, t, d, n, l; v osmi letech však již většina vyslovuje správně.

PŘEDSTAVY A FANTAZIE

Se vzrůstající úrovní paměti, pozornosti, emočního prožívání, manipulačních a jiných výkonových schopností, jsou také **představy** stále **přesnější a bohatší**, zvláště u známých věcí. **Dominující fantazie** není ale dosud nijak korigována kritickým myšlením, naopak i do něj její nadvláda v tomto věku ještě často „svévolně“ zasahuje.

Prostřednictvím pohádek je dětem téměř „s mateřským mlékem“ předávána řada komplexních a v tomto období pro ně jinak zcela nedostupných kulturních aspektů. Dítě se tak nenásilnou „imaginativně-emoční“ cestou zmocňuje složité problematiky základních principů sociálních vztahů.

Značné uplatnění má fantazie zvláště v **námětových hrách**. Jejich podstatou je vytváření imaginární situace, která očividně mění chování dítěte. Hrová role poskytuje dětem mnohdy vyhraněnější „identitu“ než ji mohou prozatím sami reálně zažít. Tento svět volnosti a fantazie se vyjadřuje obrazně, sobě vlastním způsobem, shodným se světem snů, mýtů, pohádek a uměleckých projevů, a tak dospívá k dosažení žádoucích prožitků, kterou jsou však pro předškolní děti mnohdy reálnější než skutečnost. Hrou nabývají děti „iluzorní jistotu“ ve vítězství dobra a přináší jim osvobození od všech konfliktů.

Předškolní děti se tedy nechávají lehce unášet fantazií a emocemi, dokonce i při vlastním **líčení nějaké události**, ať slovy či kresbou. Výsledkem bývá značně volný popis děje, s upravenými až vymyšlenými pasážemi.

MYŠLENÍ

Kolem čtyř let opouští dítě fázi „*předpojmového myšlení*“ a dostává se do fáze „**názorného myšlení**“, pro které je dominantní bezprostřední vjem, spojený s asociovanou představou a prožitkem. Pružnost názorných operací je zde ještě velmi nízká. Dokládá to např. Piagetův pokus s *přesypáváním korálků z poněkud širší nádoby do trochu užší*: Předškolní děti nejsou ve svých myšlenkových operacích schopny sledovat více než jeden faktor. Obvykle tvrdí, že je v užší nádobě korálek víc, protože je sloupec vyšší. Berou tedy v úvahu pouze výšku nádoby a ne také šířku. Kdyby však byl kontrast výšky a šířky nápadnější, snadno by dokázaly nahlédnout svůj omyl. Ukazuje se tak zároveň, že vědomí „trvalosti předmětu“ není totéž jako vědomí „trvalosti množství“.

Zpočátku **nízká úroveň osvojení „pojmu čísla“** je patrná i z toho, že po nespolehlivém výčtu řady čísel dítě zpočátku ještě nespojuje s posledním jmenovaným číslem také určitý „počet“. Hrovou manipulací s předměty si však začíná již předškolní dítě postupně osvojovat jak používání jednotlivých číslovek (základních i řadových), poznává čísla a postupně zvládá i jednoduché počítání. Koncem předškolního věku již většina dětí dokáže identifikovat nevelký počet předmětů.

Některé pokusy prokázaly, že předškolní děti jsou již schopné uvádět i zcela adekvátní příčiny u známých jevů, třebaže dosti složitých. Tyto „**zárodky kauzality**“ je možné rozvíjet například otázkami typu: „*Co všechno se musí stát, abychom mohli jíst chléb s máslem?*“ atp.

Dosud *slabou analyticitou* vnímání a myšlení předškolních dětí dokládá skutečnost, že 3-4leté děti zpočátku znázorňují všechny předměty a tvary jako **kruhy**. Abstraktní tvary si ještě konkretizují jako: „domeček“, „kapsička“ atp. Teprve později dodávají: „jako...“.

Ani *zobecňování* (tvoření tříd se společnými znaky), které přirozeně časem ekonomizuje, urychluje a zpřesňuje vnímání konkrétních věcí i myšlenkové operace, není pro předškolní věk ještě nijak typické. Předškolní děti tedy znají zpravidla jen konkrétní izolované předměty a jevy (*jablko, švestka, hruška atd.*), k užívání nadřazených pojmů (*ovoce*) však dospívají jen u některých hojně užívaných kategorií (*dopravní prostředky*).

Také **kresba** je názorným výrazem dosažených kvalit smyslově-myšlenkové analýzy. Projevuje se to např. ve variabilitě zobrazení určitých předmětů (*stromů, aut aj.*) v rámci celku (*krajina s různými stromy, dálnice s odlišnými auty atp.*).

Děti dokážou dokonce již odhalit i nesmyslnost nějakých tvrzení („*Našla se lebka Šemíka, když byl ještě hříbětem*“), avšak svůj soud neumí mnohdy ještě logicky zdůvodnit. Nejčastěji uplatňují úsudky z analogie.

Specifický přístup k realitě v tomto období ovlivňují také následující charakteristické projevy poznávacích funkcí:

Kognitivní egocentrismus, který se nepromítá jen v dotazech typu: „*Tatínku, a ta řeka teče, i když spíme?*“, ale například i v dočasně snížené schopnosti pochopit, že jiní lidé mají svá vlastní stanoviska. Projevem pokroku duševní vyspělosti je pak i relativizace subjektivního náhledu: „*Pro mne není horká.*“

Antropomorfismus je přisuzování lidských pohybů a vlastností věcem („*Slunce svítí, protože je hodné*“).

Základem rozumové výchovy je již v předškolním věku především *dobrá rozumová úroveň výchovného prostředí*. Vše, co dítě kolem sebe slyší a vidí, by tedy mělo být logicky správné. Dospělí mají být dítěti vzorem přesného myšlení a výstižného vyjadřování.

SUBJEKTIVNÍ PROŽÍVÁNÍ A VÝCHODISKA CHOVÁNÍ

CITY

Předškolní děti jsou ještě značně emotivní. Jejich **citové** PROCESY tedy přecházejí lehce v afekty (zvláště *vzteku a strachu*). **Zlost** – vyvolávaná zpravidla nějakou frustrací – zde již nebývá úplně slepá. Podněty ke **strachu** zde často narůstají díky bohaté fantazii. Dítě s její pomocí mnohdy deformovaně dotváří vše záhadné a neznámé.

Citové VZTAHY se postupně zbavují generalizace, začínají se orientovat jenom na některé **vlastnosti** určité osoby a bývají již také dosti **stabilní**. Ve druhé polovině předškolního věku se začíná vyskytovat i snaha **brát ohled** na nároky ostatních. Předškolní dítě se dokáže již také zřítci něčeho ve prospěch jiné osoby, kterou má rádo, bojí se o ni, brání ji, má radost z její radosti atp.

JÁSTVÍ

SEBEUVĚDOMOVÁNÍ

předškoláka předcházely tápavé pohyby *kojence* (*sám se tahal za vlasy a zlobil se pro to*), v období *batolete* přibývá označování se jménem a užívání první osoby. Vývoj **sebeuvědomění** koresponduje s narůstající schopností uvědomovat si vlastní prožitky a jejich projevy. Je také nezbytnou podmínkou rozvoje *empatie a sebeovládání*, jehož elementární náznak lze pozorovat již u kojence. Podvědomě ví, že kdyby pokračoval v aktivitě, na kterou rodiče reagují „ne-ne“, nebyl by odměněn stejnou vlídností a něhou jako když jejich pokynům vyhoví. Děti jsou mistři *kompenzace* postiženého **sebehodnocení**, tedy utěšování sebe sama (*počítal se polévkou, nezašněroval boty, babička mu naplácala – ale zato našel hezký klacíček*).

SEBERÍZENÍ

optimálně předpokládá (1) ucelený **systém východisek** a (2) rozvinutou **schopnost sebeovládání**:

Východiska **hodnocení** chování dětmi předškolního věku jsou však ještě značně povrchní, mají-li se rozhodnout, kdo zasluhuje větší trest, jestli ten, kdo neúmyslně rozbil 10 talířů, anebo ten, kdo ve zlém úmyslu rozbil jen jeden – jsou pro větší potrestání prvního. Předškolní děti jsou tedy stále ještě dosti nesamostatné, nekompetentní a nezbytně manipulované.

Obecně se již začínají vyskytovat určité **první náznaky vědomého tlumení a záměrnosti projevů** (*dítě již umí např. samostatně se navádět pokyny, potlačit dosažení bezprostředního příjemného zážitku, je-li to podmínkou k dosažení větší odměny později, čekat, než na ně přijde řada atp.*). Děti však také záhy odhalí i to, že mohou někomu něco **nabídnout, aby získaly** jiný žádoucí předmět. Není také výjimkou setkat se již v předškolním období s dosti rafinovanými „**nepřímými motivy**“ – při kterých děti dávají „**něco jiného najevo než mají za lubem**“ atp.

Charakter jednání v předškolním věku je označován za „**premorální**“, řídící se pouze „konkrétním efektem“. Jako „**dobré**“ se tak jeví to, co přináší ocenění, a „**špatné**“ je pak to, co bývá trestáno.

Předškolní děti sice ještě nejsou s to se ve složitější situaci samostatně orientovat, jsou však nadány mimořádnou schopností *napodoby*. **Nápodoba** je příznak určité závislosti, tendence očekávat řešení od někoho jiného a víceméně slepě je přebírat. Dítě však na své úrovni porozumění, impulzivitu a rozvoje motoriky napodobuje i pohyby neživé věci, popř. nesmyslné chování mladšího sourozence. Také při hře lehce přejímá jakoukoliv „*rolí*“ (*psa, Popelky, rodiče, psychologa atp.*), která tak dočasně zastoupí jeho vlastní „*identitu*“.

Vedle převládající „*racionálně-prožitkové kalkulace*“ typu „co za to“ jsou dětem předávány prostřednictvím **imaginativních aktivit** (*pohádek, filmů atp.*) informace apelující na imaginativně-emotivní složky psychiky, které jsou v tomto věku často účinnější než jakékoliv „*racionálně zdůvodňované pokyny*“. Rodí se tím určitá hluboce niterná až *podvědomá* východiska budoucího „*mravního vědomí*“. Tento zcela přirozený a nenásilný postup osvojování některých obecněji platných zásad optimální mezilidské interakce předpokládá především dobrý vztah (*lásku a důvěru*) mezi dítětem a vychovatelem.

Dítě předškolního věku tak přijímá jak „*racionální*“, tak přirozenější „*imaginativně-emotivní cestou*“ bohaté sumy informací, tvořící však stále ještě dosti *nesystematickou, nahodilou, konkrétní až iracionální základnu* pro organizaci duševního dění, tedy i pro orientaci v jiných i sobě.

Ke konci předškolního období lze již při zažívání nesouladu osvojovaných hledisek s reálnými projevy (a to i když se nikdo nedívá) pozorovat první náznaky „**pocitů viny**“. Jde ale pouze o vnitřní konfrontaci vlastních impulsů se „**sebenahlížením očima jiných**“. Na dané úrovni však představuje toto „*vnitřní porovnávání chování s osvojenými pravidly*“ **počátek tendence**

k autoregulaci nezávislé na bezprostřední odměně či trestu, **zde** ale **ještě** zůstává **podepřené strachem ze ztráty jistoty a pozitivního akceptování autoritami**.

U některého dítěte se může dokonce vyvinout až „*nadměrné citlivé svědomí*“, které pak ochromuje iniciativu. „Vnitřní hlídač“, jako odlesk vnější autority, by se však neměl pouze „přísně tvářit“, ale přinášet vždy i **naději v odpuštění**. V předškolním věku je však toto vnitřní „svědomí“ často ještě natolik slabé, že musí být posilováno i obavami z trestu, kterým zde však může být i pouhý náznak nebezpečí „citového chladu“.

VŮLE

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy. V jeho průběhu však začíná motivace jednání postupně tlhnout k větší uvědomělosti a **záměrnosti**. Předškolní děti adekvátně motivované (*např. výrobou dárku pro maminku*) tak již pracují dosti efektivně. Nicméně **přelétavost motivů** je zde ještě taková, že dosud nevykazují podstatnější vliv v procesu rozhodování, natož v orientaci na nějaké dlouhodobější cíle. V předškolním období si tedy děti kladou jen „**malé a krátkodobé cíle**“ (*mytí, oblékání, určitá hra, jídlo, včasný příchod atp.*). **Vůli** dítěte v předškolním věku posiluje zvláště vedení k zachovávaní návyků a pravidel, včetně rozvíjení schopnosti tlumit neúčinné projevy. Namísto množství nadbytečných pohybů dospívá dítě ke stále cílenějšímu pohybovému projevu. Po určitou dobu je již dokonce schopno své motorické chování ovládat, kontrolovat a např. i klidně posedět. Schopnost **sebeřízení**, tedy umění kontrolovat okamžité nápady i impulsy a úmyslně zaměřovat vlastní pozornost žádoucím směrem, a to i k podnětům, které samy o sobě nejsou lákavé svou novostí či proměnlivostí, je však již nezbytné trénovat zvláště z hlediska brzkého nástupu do školy. Uvádí se, že hlavní potřebou u dětí předškolního věku je **aktivita a sebeprosazení**, a to i ve skupině vrstevníků.

Dítě má také již ve věku 2,9-3,6 roků dostatečnou schopnost nejen zacházet s předměty, ale odhadovat i stupeň manipulační obtížnosti ve vztahu k vlastním výkonovým schopnostem. K naplnění tužeb mu ale ještě chybí mnohé kompetence.

IMAGINATIVNÍ AKTIVITY

KRESBA

Dítě projevuje od počátku upřímnou emocionální účast se vším, co je obklopuje. V žádném případě nevnímá „mrtvě realisticky“ a svoje dojmy dokáže také expresivně zobrazit. Nejprve však musí pochopitelně získat určitou dovednost v ovládání tužky. Prvotní univerzální „buňkou“ výtvarného projevu je kruh, představující zpočátku jakýkoliv tvar. Nositelem psychologického významu díla je však vedle způsobu ztvárnění a celkové kompozice zvláště vzájemná pozice postav i předmětů. Pro volbu barev je postupně stále více určující spíše subjektivní náhled než vnější realita. Kresba tak postihuje podstatně komplexněji než jiné výtvary charakter osobní orientace, názorů i vztahů dítěte vůči světu i sobě. Dětská kresba je výrazem motorického, rozumového i emocionálního vývoje dítěte – tedy projevem celé jeho osobnosti, jejíž ustálené charakteristiky aktuální prožívání z ní pak lze do jisté míry zpětně vyčíst.

Z obsahového i formálního hlediska se dětská kresba vyznačuje **v průběhu vývoje** řadou typických zvláštností. **Před druhým rokem** objeví dítě, že rytí tužkou zanechává na papíře trvalé stopy. Jedná se však o čistě motorickou, málo koordinovanou, bezplánovitou a bezobsažnou aktivitu. Pohyby vycházejí nejprve z ramenního kloubu, později z kloubu zápěstního. Pak se objevují kyvadlové či obloukovité čáry, později i kruhovitě, elipsovité a spirálové tahy. Později začíná dítě bez záměru kombinovat základní tahy, které po dohotovení kresby někdy i dodatečně pojmenuje. **Po třetím roce** postřehne dítě analogii mezi motorickým tahem a pozorovanou realitou (*zvláště ovály, později i kříže*) a v průběhu črtání začne spojoval kresbu s určitým významem, později již záměr předchází realizaci. Prvním obrázkem je ve věku 3,5 roku „lidská postava“ představovaná kruhem (*obličejem*), ke kterému jsou přímo připojeny nohy (*hlavonožec*). Postupně přibývá jednoduché vyznačení očí, nosu a úst, popř. náznak vlasů. Časem přibývají i ruce připojované buď k hlavě anebo k nohám. Prvním náznakem trupu bývá vodorovná čára mezi nohama doplněná řadou knoflíků, které zastupují oděv. **Kolem čtvrtého roku** má již hrubou podobu zvoleného objektu. Po lidské postavě následují záhy kresby květin, zvířat, domů, aut, lodí a dalších pro děti „významných“ a zajímavých objektů. **Po pátém roce** děti nekreslí, co vidí, ale to, co znají a k čemu mají emoční vztah. Co se jim líbí a co mají rády, bývá pak hodně velké a barevné (**kognitivní egocentrismus**). Nezvládají však ještě proporce ani prostor.

Kresba zůstává přirozeným komunikačním prostředkem ještě po celé dětství. Dítě v ní dokáže bezděčně vyjavit své osobní pocity, zážitky, přání i problémy, a sdělit tím podstatně složitější informace, než jaké by bylo schopné verbálně vypovědět v jakkoliv dlouhém rozhovoru.

HRA

Doba před nástupem do školy je „*zlatým věkem dětské hry*“. Na rozdíl od práce je však hra vždy činností symbolickou, její primární motivací není „tvorba užitkových statků“, ale má účel „sama v sobě“ („hrát si“). Hrová aktivita je v předškolním věku vedena tendencemi k „**osamostatnění**“ a „**neodlišování se**“.

Za předstupeň hry můžeme považovat již „*opakování si pro sebe*“ (broukání aj.). Ranou aktivitou je také interakční sociální hra („*paci-paci* aj.). První formou skutečně „**samostatné hry**“ je však **experimentace** („*zvídáva manipulace s věcmi*“). Napomáhá rozvoji motoriky (uchopovacích pohybů), poznávání vlastností věci, ale i k odlišení „Já“ a „neJá“. Její vyspělejší variantou jsou pak **funkční hry**; od druhého do třetího roku pak zvolna přebírají jejich dominantnost **fikční hry** (*receptivní, úkolové, „na něco“ aj.*), jejíž podstatou je vytváření imaginativní situace, která pak ovlivňuje chování dítěte. Vždy však přebírá ze skutečnosti jen „to, co zná a jak to zná“, mnohé souvislosti a vztahy si navíc ještě upravují podle vlastních představ. Děti se při hře samy lehce přetváří do čehokoliv (*zvířat, pohádkových postav, lokomotivy atp.*), a přijatou roli pak vzorně plní. Děti dokonce doskočí dál, skáčou-li **v roli** „skokana“, než když skáčou sami za sebe. Je potvrzeno, že při dramatizované hře přešla většina dětí na složitější a vyspělejší organizaci pohybů i projevů, než vykazuje v běžném životě („*magie role*“).

„*Úsilí o samostatnost*“ a silná „*tendence k nápodobě*“ vyžaduje dávat také pozor, aby děti nezkoušely dělat víc než zvládnou (*např. krájení chleba atp.*). Na konci předškolního období jsou pak nejrozšířenější aktivitou **hry konstruktivní**, vyžadující vedle určitých zkušeností a anticipace také první zárodky plánovitosti.

Od 2 do 7 let věku dítěte je obvyklá tzv. **symbolická hra** (pro chlapce představuje např. „krabice“ obvykle „auto“ či jiný dopravní prostředek, kdežto pro dívky zase spíše „pokojíček“), je často spojována s „nápodobou světa dospělých“. Po fázi „samostatných her (funkčních, fikčních i konstruktivních aj.)“ následuje fáze „**paralelních her**“ realizovaných hraním „vedle sebe“; teprve na konci předškolního období se vyskytuje **hra společná** (se shodou tématu), či **kompetitivní** (soutěživá) či **skupinová** (na válku) a **kooperativní** (vyznačující se již osobitým podílem na přidělené roli). V kooperativně hře se rodí schopnost „podílet se“. Děti si ke konci předškolního období samostatně rozdělují role, vytvářejí pravidla a vědomě spolupracují. Konflikty dokáží již také řešit nejen verbálně, ale např. i nabídnutím náhradní hračky atp.

Ve **fikční hře** se dítě zřiká přelétavých tužeb ve prospěch plnění „převzaté role“. Při **hrách s pravidly** si pak děti rozvíjejí úctu k pravidlům, snižuje se tím však poněkud jedinečnost projevu. Tato hra svým způsobem pomáhá i k lepšímu sebepoznávání, sebehodnocení a sebeovládání, striktně prosazované konvence by ve svých důsledcích mohly naopak vést až k potlačení spontánní tvořivé schopnosti individua.

FAKTORY PROSTŘEDÍ

Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je základní **podmínkou zdravého** duševního **vývoje** ve všech stádiích. V předškolním období však na ní záleží i proto, že usnadňuje naplnění jednoho ze základních vývojových úkolů této fáze, tj. **identifikaci s rodičem totožného pohlaví**. Dítě jej **napodobuje bezděčně i úmyslně**. V řadě aspektů lze pak pozorovat projevy pohlavní diferenciaci – například v rozdílech preference a **stylu her, zájmu o oděv** atp., označované jako „**období anticipace rolí**“. Ukazuje se však, že mnohé tyto rozdíly nejsou podmíněny jen sociálně, ale i odlišným uzpůsobením centrálního nervového systému.

SEXUÁLNÍ ROLE

Již v sedmi až osmi měsících se projevuje odlišná reaktivita kojenců různého pohlaví, od poloviny druhého roku se pohlavní sebeidentita již stává ustálenou složkou sebeuvědomění, třebaže sama batolata ji ještě nedokážou zdůvodnit. Některá batolata si dokonce myslí, že ke změně pohlaví stačí převlek.

Mezi druhým a pátým rokem života objeví dítě sexuální orgány, jejichž stimulace vyvolává pocity slasti. Dítě to prožívá jako nový objev a hru. Rodiče by z toho tedy neměli dělat nic „mimořádného“, rozhořčení až trestání by totiž mohlo navodit i určité psychické problémy.

Čtyřleté děti již vědí, že pohlaví je trvalý znak a odmítají jiné oblečení z důvodu ohrožení vlastní identity. Podle S. Freuda se v tomto období přijímání sexuální role začíná vyskytovat i podvědomá touha po rodiči opačného pohlaví a snaha zaujmout pozici rodiče stejného pohlaví (*Oidipův a Elektrín komplex*).

Chlapci dávají přednost otevřeným prostorům. Jejich hra je také výrazně dynamičtější. Milují srážky a kolize. **Děvčátka** jsou při svých hrách naopak orientována častěji na interiér domu. Zpravidla nejdříve vytvoří prostor obehnaný zdi či plotem a svoji hrovou aktivitu pak zaměřují do takto ohraničené plochy. Také téma hrových příběhů se výrazně mezipohlavně liší. V **námětových hrách** děti přijímají různé role a učí se chápat sebe jako objekt cizích očekávání. Malé dítě není totiž ještě schopno plně uvědomělé a odpovědné interakce s druhými, proto jen povrchně napodobuje..

Obecně se v **hrách hochů** mnohem častěji vyskytují projevy jako *větší fyzická zátěž, energie a síla, rozmanitost, technická zvědavost a průzkumné aktivity, sdružování do part, soutěživost, snaha o dominanci, agresivita, hrubší projevy, hluchost aj.*; v **dívčích hrách** to zase bývá spíše *verbální pohotovost, respekt k sociálním normám, stereotypní aktivity, humanistická orientace, lepší sebekontrola, ale i větší bázlivost a submisivita, drží se více doma atp.* V průběhu posledních desetiletí se však větší tolerance výchovy začínají *některé* z uvedených rozdílů v projevech hochů a dívek postupně stírat. Výrazným **tlakem** na podrobování se postojům a normám prostředí je později i dynamika vztahů, pozic a oceňování **ve skupině vrstevníků**.

Kromě bezprostředních vlivů v rodině i mimo ni působí v tomto směru na malé děti také **vliv imaginativních aktivit** (her, pohádek atp.), popř. i jiné sociokulturní vlivy (*filmy, literatura aj.*), které umožňují fixovat určité základní formy jednání a ideálů.

Předškolní děti se začínají již také zajímat i o to, jak přišly na svět. Takový zájem je naprosto normální a neměl by proto narazit na rozpaky, nevoli či odmítání. Nedostane-li totiž dítě uspokojivou odpověď, se svým problémem se stáhne, avšak dále se jím zabývá. Nemělo by docházet k tabuizování žádných témat. Každá otázka by měla být vždy zodpovězena věcně a úměrně věku. Jedině tak si dítě zachová důvěru, že s rodiči lze o všem hovořit.

ROLE RODIČŮ

Každý z rodičů má při výchově dětí svou specifickou funkci. **Otec** je usměrňující, schvalující, popř. i trestající autorita, připravuje na různá omezení a respekt vůči nejrůznějším normám, kdežto **matka** je spíše laskaví, litující a ochraňující, ovlivňuje více rozvoj neformálních a bezprostředních vztahů k lidem. *Otec vede ke společnosti a matka vede k lidem!* Pro zdravý vývoj dítěte je proto žádoucí interakce s oběma rodiči. **Osamělý rodič** musí plnit „univerzálnější roli“ zahrnující jak mateřskou, tak i otcovskou roli. Je zpravidla více dominantní, protože má odpovědnost i pravomoc obou, chybějící opora je ale stresující faktor, je to pro něj tedy emočně mnohem náročnější situace. Děti z **neúplných rodin** bývají z hlediska oblíbenosti či odmítání zpravidla i později přijímány kolektivem vrstevníků poněkud extrémně. Egocentrické dítě předškolního věku není ještě s to chápat příčiny **rozvodu** a ve snaze nalézt vysvětlení je pak nesprávně interpretuje (*cítí se viníkem, „otec už je nemá rád“ atp.*).

VRSTEVNÍCI

Dítě své kontakty orientuje nejen na dospělé, ale i vrstevníky. Vztahy k druhým dětem jsou však po celý předškolní věk většinou jen nahodilé, přelétavé a málo trvalé. Koncem předškolního období označuje dítě některé vrstevníky slovem „kamarád“ („*ten, se kterým dělám různé věci, hraji si a povídám, půjčí mi hračku a chce to, co já*“), jejich výběr se však zatím řídí jen povrchními znaky a situačními faktory jako jsou **pohlaví** (podobné hry), **zevnějšek** (shoda velikosti, upravenosti, „*hezké = dobré*“ atp.), „sociální **atraktivita**“ (*hračka, zvíře, dvůr*), způsob **chování** (*přátelskost, dobrá nálada, komunikativnost, iniciativa, respekt k pravidlům aj.*).

Již v průběhu raného dětství existuje pět základních typů neverbálních gest spojených s určitou sociální odezvou. Vstřícná uklidňující gesta (*nabízení hraček jiným, doteky, laskání, poskakování na místě, tleskání, vztahování ruky jako při prosbě, brání za*

*bradu, sklánění hlavy k rameni, kolébání či naklánění do stran, otáčení se kolem své osy, pokřikování bez výhružného významu atp.) a vzbuzují vždy sympatie a lásku. Děti, kterým jsou určena, jakoby „roztají“, uklidní se a opětvují náklonnost. Výhružné a zstrašující projevy (*hrozby, náznaky, agresivní akce, silný křik, mračení, cenění zaťatých zubů, otevírání úst dokořán, míření ukazováčkem, zatínání pěsti, náznak boxu, zdvihání ruky, naklánění hlavy či celého trupu vpřed aj.*) vyvolávají zpravidla strach, útek a ústup od plánované agrese či pláč. Takové děti obvykle také nerespektují pravidla, ruší, nelze jim rozumět. Přímé agresivní akce (*údery rukou, kopání, škrábání, štipání, kousání, tahání za vlasy nebo šaty, třesení či srážení druhého na zem, házení po jiných, uchopení něčeho, co patří jiným aj.*) projevují dominantně agresivní děti, které však jako vůdcové nejsou s to vytvářet dlouhodobější koalice s jinými. Agresivita dětí korespondovala s agresivitou, eventuálně nevšímavostí rodičů. Bojácnost, strach a ústupnost (*vnější projevy: široce rozevřené oči, mrkání, chránění tváře pokrčenými rukama, zaklánění hlavy, pohyby trupu vzad, útek nebo pláč*). Bázlivost zpravidla souvisí s přehnanými ochrannými tendencemi rodičů. Samovolná izolace, uzavírání se (*navenek: dumláni palce, potahování vlastních vlasů či ucha, cumláni hračky nebo pokrývky, postávání či posedávání stranou, polehávání, ležení ve skrčené poloze, pláč o samotě aj.*).*

Nejméně oblíbené jsou děti s tzv. nevyzpytatelnou reakcí. Vůdcovství bývá zpravidla vázáno jednak na výskyt vstřícných gest, jednak (na rozdíl od pouze přitažlivých dětí) i na neústupné hájení oblíbených hraček či prostoru, nejčastěji formou jasných a důrazných výhružných signálů. Takové děti žijí zpravidla v prostředí s rovnocennou oboustrannou komunikací s rodiči.

Snaha o **sebebrázení** se stále více začíná orientovat na skupinu vrstevníků. Ve skupině se pak *soupeří, spolupracuje* a začíná neostře vybojovat i určitá pozice. „Párové koalice“ mají vždy tendenci vylučovat třetího atp. Při dosud výrazném egocentrismu je ale *soupeření* zpočátku přirozenější než *spolupráce*. Vzájemná agresivita v případných konfliktech je zpočátku nejčastěji fyzická, později již spíše verbální a nakonec přechází v kooperativnější formy interakce (*výměnu hraček atp.*).

Mateřská škola přispívá k **osamostatnění** dítěte, je ale obohacením, jen když **rodinnou výchovu pouze doplňuje**.

NEVYROVNANOST VÝVOJE A ADAPTAČNÍ POTÍŽE

ODCHYLKY POZNÁVACÍCH FUNKCÍ

V pozadí **poruch orientace** je v raném dětství především organický či funkční stav smyslových orgánů a centrální nervové soustavy. Rodiče však z nejrůznějších důvodů často nepostrehnou ani evidentní signály nejrůznějších poruch. Unikne jim např. i to, že dítě hlasitěji mluví až křičí, upřednostňuje hlučné hračky atp., což obvykle napovídá poruchu sluchu atd.

Barvoslepost se vyskytuje pouze u 8% hochů a ještě vzácněji u dívek. Většina dětí již od šestého měsíce vnímá barvy diferencovaně. **Amuzikálnost**, čili „hluchota pro tóny“ bývá jen výjimečně příčinou falešného zpěvu. **Šilhání** vyžaduje odborné vyšetření a léčení teprve po třetím měsíci.

Vývoj řeči má při přiměřeném podněcování svůj zákonitý průběh. Opoždění se obvykle projevuje již v prvních etapách rozvoje řeči. Existují ale případy, kdy i děti s dobrým intelektem, sluchovou percepcí i artikulační motorikou začnou hovořit poměrně pozdě. Osvědčuje se pak podmiňovat např. plnění přání opakováním slov. Dítě má být na konci předškolního období již schopno ve větách a jednodušších souvětích, bez agramatismů, líčit své zážitky. Opožděný vývoj řeči při dobrém grafickém projevu by neměl být důvodem automatického zařazení do zvláštní školy.

Poruchy výslovnosti (šišlání, ráčkování, huhňání aj.) se zpravidla upravují časem samy. Je ale potřeba nenásilně vyžadovat zřetelnost vyjadřování. Pomoc logopeda je namístě až koncem raného dětství, nicméně dyslálie (*patlavost*) bývá zjišťována až u 20-25% žáků prvních tříd.

Ačkoliv **iluze a halucinace** (*kdy člověk vnímá, co neexistuje a přitom je přesvědčen o realitě toho*) bývají u dětí předškolního věku zpravidla jen projevem hravosti fantazie, zvýšené emocionality či zvláštností dětského myšlení, eventuálně odeznívání vysoké horečky. Závažnější to bývá jen při zvýšené dlouhodobosti a častém opakování.

PAMĚŤ, tedy přijímání, uchovávání a vybavování informací, probíhá u dětí jinak než u dospělých. Chorobný příznak u dospělého je zde tedy často zcela běžný a v normě. Například **lhavost bájevá** jako tendence k přikrašlování reality vymyšlenými podrobnostmi anebo **konfabulace** spočívající v produkci smyšlených příhod. Věrohodnost, např. u výpovědi o krutém zacházení či sexuálním zneužívání, pak rozhodují podrobnosti, se kterými dítě nemohlo jinak přijít do styku.

Vnější zpomalení pohybů a činnosti, spolu s chudou slovní produkcí bývá spojováno se **zpomaleným** myšlením. **Zrychlené** myšlení je naopak doprovázeno zvýšením vnějších projevů, včetně překotné řeči. Při všech pochybnostech je vždy nutné odborné vyšetření.

Již v předškolním věku jsou zjištělné extrémnější kvality všech složek **INTELIGENCE**, dané rozvojem či vlivy prostředí (*hygiena, výživa, nemoci, vady, toxické látky atp.*), včetně psycho-sociálních (stimulace, dysfunkčnost rodiny, počet dětí atp.). Mentálně retardované děti jsou v pěti letech zařazovány do zvláštní mateřské školy, kde pod odborným vedením postupně zvyšují svou samostatnost. Odtud pak v sedmi letech odcházejí do zvláštní školy.

ODCHYLKY PROŽÍVÁNÍ A CHOVÁNÍ

Od raného dětství lze při každém přechodu do dalšího vývojového stadia pozorovat relativní návrat od již dosažené stability prožívání a chování k dočasné nevyrovnanosti. Jedná se o „vývojový skok“ vyprovokovaný nezbytností překonat pocíťovanou „križi adaptovanosti“ podmíněnou jak zrajícími psychickými možnostmi, tak zpravidla i změnou prostředí (*jesle – mateřská škola, oddělení mladších – starších atd.*) spojenou však i s novými a náročnějšími úkoly.

Takže batole začíná **na přechodu do předškolního věku** vykazovat v mnoha směrech nápadnou ztrátu duševní rovnováhy. Triapůleté dítě tak často hůře usíná, je lekávé, neklidné, těžko snáší odloučení od dospělých, projevuje vzdorovitost až agresivitu. Jeho citová labilita je ale poměrně opět rychle vystřídaná novou vyrovnaností, adaptovaností a přátelským postojem k dospělým i ostatním dětem. Počátek nové krize lze však opět očekávat po nástupu do školy. Tyto periody střídajícího se neklidu a vyrovnanosti provázejí člověka svým způsobem po celý život.

Předškolní dítě reaguje živě na jakékoliv vnitřní disharmonie („*sociální úzkost*“, *fantazie o selhání atp.*) i aktuálně odrážené podněty prostředí. Nedostatek důvěry a bezpečí vyústí např. často v náhradní navozování příjemného kontaktu a tepla pomočováním („*plakání pod sebe*“), eventuálně pokakáváním; naopak předčasná výchova k čistotě se může projevit i zácpou; podobně dokáže dítě „*hlásit*“ kotkáním upozornit na potřebu většího kontaktu s rodiči, jako by tak zkoušelo jejich trpělivost.

Strach může být navozen z nejistoty, děsivé či nepochopené informace, eventuálně i přenosem. Všechny neznámé situace je tedy třeba učit postupně zvládnout, za neustálého povzbuzování. Specifické strachy předškolních dětí ve školním věku mizí.

Poruchy spánku (*nesnadné usínání, pravidelné noční probouzení, mluvení, somnambulismus aj.*), vyskytující se asi u 15% dětí, vyvolává nejčastěji přenos úzkostlivosti, ambivalentní postoj matky, stresy v dysfunkční rodině a jiné nevyřešené obavy i fantazie.

Noční děs se vyznačuje vyděšeným výrazem, popř. i křikem, nereagováním na konejšení matky a po několika minutách končí klidným spánkem. Nastává v prvních hodinách spánku a děti se při něm většinou ani zcela neprobudí. Tento příznak nejčastěji vymizí sám. Ve věku 3 až 5 let jím trpí 35-50% dětí. Úzkostné stavy a noční děs doprovází zpravidla pocit nejisté situace např. v rodině. Je tedy potřeba zajistit „uvolněné rozpoložení“ a klidné usínání.

Úzkostné sny (3-10 let) se vyskytují naopak až v druhé polovině noci. Z těch se děti často s úlekem a pláčem probouzejí a kvůli strachu pak hůře usínají. Je dobré je utěšit a o snu mluvit až ráno. *Mluvení ze spánku* není poruchou. *Spaní s rodiči, vynucování pití* atp. je ale zlozvyk, který je třeba nekompromisně odnaučit.

Noční pomočování končí obvykle do tří let, vyskytuje se ale někdy až do pěti let, popř. ještě ve věku školním a u 1% i v adolescenci. Nejde-li o duševní zaostalost, bývá příčinou dědičnost či oslabený nervový systém z narušení duševní rovnováhy nějakým otřesem (*úmrtí, rozvod, napadení psem atp.*). Po nějakém konfliktu, či psychosociální frustraci může dojít i později k tzv. sekundární (*regresivní*) enuréze.

Koktání v citovém pohnutí je poměrně běžné, má dobrou prognózu vyléčení a není vhodné na ně poukazovat. Objevuje se často mezi třetím a čtvrtým rokem, tedy v období, kdy je myšlení dítěte rychlejší než artikulace slov. Vynucovaná vědomá kontrola dítěte by mohla přivodit jen zhoršení stavu. Ve školním věku ale již vyžaduje odborné vyšetření a léčení.

KONATIVNÍ PROJEVY

Těkává **hyperaktivita**, pohybový neklid, atp. bývají výrazem duševního neklidu při ztrátě pocitu bezpečí či nadměrném tlaku. Pomáhá pevný denní režim práce a odpočinku, dostatečné vyžití a omezení kárání, spolu s dostatečným citovým zázemím.

Nechutenství a loudání s jídlem je často pouze chybným návykem. Rodiče by měli vědět, že dítě neroste proto, že jí, ale jí, protože roste, což probíhá v nestejnoměrných cyklech. Příčinou projevů nechutenství je však někdy i pouhé nachlazení, zácpa atp. Jakékoliv komentáře či „triky“ ze strany rodičů byl mohly být výchovnou chybou. Existují však i závažnější poruchy od *odmítání* po *nápadně dobrou chuť* k jídlu. Příčina je nejčastěji psychogenní (*dřívější přejídání, zanedbávání či hýčkání*).

Nepořádnost je zpravidla zrcadlem „pořádnosti“ daného prostředí. Lze ji odstraňovat jen dobrým příkladem a stálou kontrolou. **Zlozvyky** jako *cucání palce, okusování nehtů, dloubání v nose* aj. jsou také nezřídka projevem nervozity a napětí z neuspokojivých citových vztahů. Je proto nevhodné ustavičné napomínání a tresty.

Lateralita je přirozená nerovnoměrnost funkce párových orgánů ať hybných (ruka, noha) či senzorických (oko, ucho), daná odlišnou dominancí jejich center v hemisférách. Projevuje se to v tom, že výkony podávané tím či oním orgánem probíhají přesněji, rychleji a s menší únavou než u jeho protějšku. Vyskytuje se buď celková dominance levé nebo pravé hemisféry, anebo „dominance nevyjasněná“, popř. i zkřížená (např. pravák s preferencí levého oka atp.).

Leváci se projevuje asi u 15% populace. Násilné přeučování silně levorukého dítěte by však mohlo přivodit až neurotizaci. Leváci sice mívají později obtíže při práci s pro praváky upraveným náradím, avšak při školní práci to lze tolerovat. Smiřování dítěte s vlastní levorukostí však vyžaduje zpočátku citlivý přístup, povzbuzování, zabránění posměchu a zvláště dbaní na správné sezení i držení psacích potřeb atp.

Děti s nevyjasněnou a opožděnou vyhraněností lateralizace bývají mnohdy pohybově méně šikovné, mají totiž obě ruce méně šikovné než je dominantní ruka dětí s vyhraněnou lateralitou. Tento jev je většinou dočasný. **Zkřížená lateralita ruky a oka** může vést i k záměnám písmen podobných tvarů (d-b, p-b aj.), jejich postupnosti a polohy, popř. píší jakoby zrcadlovým způsobem. Již v předškolním věku se začínají objevovat i náznaky nejružnějších forem **PSYCHOSOCIÁLNÍCH PORUCH**.

Mívají sice jen jednoduchou podobu *pasivního úniku* (*nápadná tichost, obtížné navazování kontaktu, sklon spíše k pláči než smíchu*), anebo *agresivity* (*hyperaktivita, brání a poškozování hraček či prostředí, strkání, odstrkování až fyzická agrese a týrání dětí i vychovatelů*), avšak těmto projevům dětí je dobré věnovat pozornost již nyní, dokud jsou ještě snadno usměrnitelné. Jinak u 62% agresivity přetrvává a později se ze 27% z nich rekrutují delikventi. **Ostýchavost** a uzavřenost vzniká z nedostatku zkušeností. Navodit potřebnou sebedůvěru lze např. stykem s mladšími dětmi. Vedou-li projevy **žárlivosti** jen k soutěživosti, nemusí být škodlivé. **Neposlušnost** je zpravidla důsledkem jen nepřiměřené nízké, nebo naopak vysoké míry příkazů, popř. i nedůslednosti a rozporů mezi autoritami. Opožděný duševní vývoj nebo citové strádání napovídá zpravidla také *prázdný až tupý výraz obličeje*.

VLIV VÝCHOVY

U malých dětí se motivace osvojování poznatků i návyků řídí jednoduchým pravidlem „*učí se, protože mají rády své rodiče*“, eventuálně *své učitele*. Vlastní styl výchovného působení v rodině se ale nezřídka pohybuje mezi dvěma extrémy:

- **Stimulační výchova** se opírá o kladný citový vztah (*lásku*) a využívá přirozené tendence dítěte jako je zvědavost, snaha po *napodobování*, včetně podněcování *pochvalou a povzbuzováním*.
- **Inhibiční** postup spočívá naopak spíše v přísném a nekompromisním *uplatňování sankcí*. I ty však mohou mít podobu např. *taktního* napomenutí („*To nemohla udělat naše holčička, ta je přece pořádná...*“). Je totiž nezbytné brát ohled na v tomto věku již dosti rozvinutou „potřebu vlastní důstojnosti“, předškolní děti velmi citlivě odrážejí každé ponížení. Citelně by se tedy měl trestat pouze evidentně *zlý úmysl*.

Zcela nežádoucí je však vždy autorita rozkazující a zakazující jen z důvodu převahy nad dítětem. *Důsledné* trvání na zdůvodněných příkazech je ale nezbytné. Ani v projevech lásky nejsou žádoucí žádné extrémy, negativně působí její přemíra i nedostatek.

OPTIMÁLNÍ je výchova ani příliš přísná, ani příliš shovívavá. Osvědčené je mluvit na dítě vlídně, třebaže mu něco nařizujeme, nikdy nesmíme také zapomínat ocenit každou ochotu.

Na závěr uvádíme k inspiraci vychovatelů širěji uplatnitelné zásady, „*jak krmit dítě*“:

1. **Nenutit** (*Je mnoho důvodů, proč dítě odmítá zrovna jíst ať vůbec, anebo jen něco určitého. Zpravidla samo neví, co potřebuje. Jsou-li to však nezbytné složky potravy, najde se jistě řada vhodnějších způsobů, jak mu je poskytnout*).
2. **Nevnucovat** (*Vyvarujte se přílišné důraznosti. Přijatelná je pouze nápaditá, mírná, veselá či hravá forma a vlastní příklad*).
3. **Nerozmazlovat** (*Snídani nenahrazujte pamlsky, ani jako odměnu, když všechno sní. Jídlo je obživa a takové rozmazlování jen kazí chuť a látkovou výměnu*).
4. **Nespěchat** (*Tempo je osobní věc a spěch vždycky škodí. Všechno vyžaduje svůj čas*).
5. **Nevyrušovat** (*Televize ani hračky nejsou vhodná kulisa. Přerušování jídla je zpravidla signálem, že dítě už nemá hlad*).
6. **Nepřítakávat, ale pochopit** (*Chuťové „vrtochy“ mohou mít původ i v dočasném nedostatku určité složky potravy a zpravidla jim lze snadno vyhovět. To ovšem neznamená povolovat jíst cokoliv a v libovolném množství*).
7. **Nebýt nervózní a neznervóznět** (*Žádný poplach ani nervozita ohledně jídla či při něm. Kojenec se hlásí sám, starší dítě je třeba jen přivést či pozvat k jídlu a spoléhat na to, že jeho organizmus ví nejlépe, co a kolik potřebuje*).

ASPEKTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI

„Školní zralost“ představuje tělesný, duševní a sociální vývoj, odpovídající současným nárokům školy. Podle zkušeností z poraden vyhovuje dnes požadovaným aspektům zralosti většina šestiletých dětí. Prvním kritériem zápisu do školy je tedy **chronologický věk 6 let** dovršený do 31. srpna. To shledal jako **nejvhodnější** věk k zahájení školní docházky již J. A. Komenský. *Mladší děti* se totiž ve škole, navzdory dobrému nadání, vyznačují často horším prospěchem, zvýšenou nesamostatností, hravostí a nesoustředěností. Opakovaně se potvrzuje, že chlapci jsou v tomto období oproti dívkám obecně opožděni asi o čtvrt roku. V 6 letech zůstává pro školu nezralých jen asi 7% dětí ze „stimulujícího“ rodinného prostředí a plná třetina z prostředí „zanedbávajícího“.

Při vyšetření školní zralosti se dnes zkoumá především **„rozvoj funkcí tělesných, duševních a sociální adaptabilita“** dítěte:

- 1) Dítě by mělo být v takovém **TĚLESNÉM STAVU**, který mu dovolí zúčastňovat se vyučování. Tělesnou zdatnost a zdravotní stav posuzuje lékař s ohledem na možnost včasné nápravy již během preventivních prohlídek. Zvláště důležitý je **rozvoj jemné motoriky a senzomotorické koordinace** (*manuální obratnost, rytmus*). Před vstupem do školy by již měl být také vyzorován **typ laterality** v motorické i senzomotorické oblasti, včetně nejrozličnějších smyslových vad atp., pro případné zohlednění.
- 2) **DUŠEVNÍ VYSPĚLOST** je podmíněná nejen zralostí centrální nervové soustavy (*rovnoměrným rozvojem a souhrou obou hemisfér*), ale i dosaženou mírou rozvoje *racionálně-kognitivních i imaginativně-emočních funkcí* psychiky.

Z poznávacích procesů se zjišťuje zvláště:

- úroveň záměrné **pozornosti** (*intenzita a stabilita*),
- kvality **čítí**, zvláště diferenciací zraková (*přiměřené tempo očních pohybů, barvy*), sluchová (*rozlišování podobně znějících hlásek*) aj.,
- **vnímání** (*rozlišování detailů na blízkou vzdálenost, znalost směrů a časových pojmů*),
- přechod od celostního vnímání k diferencovanému a **analytickému** (*reprodukce předlohy, kresba*),
- analyticko-syntetické činnosti (*skládání celku z částí*), ale také
- dosažená úroveň **paměti** (*záměrnost, trvalost, logické prvky*),
- zvládnutí **řeči** (*užívá 3000 slov, jednoduchá souvětí bez agramatismů, 20% s ustupujícími vadami výslovnosti*),
- úroveň **porozumění** (*schopnost verbální komunikace*),
- kvality konkrétních **myšlenkových** operací (*kategorie množství, pořadí, následnosti či příčinnosti, postihování podstatných znaků a vztahů*),
- schopnost chápání i **užívání symbolů** (*základ osvojování trivia*).

Nezralé děti vyžadují širší odborné vyšetření. Výrazné snížení některých předpokladů je pak třeba řešit zařazením do zvláštních či jinak specializovaných škol a zařízení.

- 3) **EMOČNÍ ZRALOST** spočívá v **dosažení určité citové stability** (*nepodléhání bezprostředním impulsům, kontrola citových procesů, nevyžadování pozornosti jen pro sebe aj.*), ale i v **odolnosti vůči frustracím** (*nastávajícími zvláště přehrožení sebehodnocení při porovnávání výkonů učitelem a nutnosti přijetí i případného neúspěchu atp.; souvisejícími však také s osamostatňováním, schopností denního dlouhodobého odloučení od matky atp.*).

Úroveň motivace a **KVALITY VOLNÉ OBLASTI** pak charakterizuje odlišování hry a povinnosti, **koncentrace na cílesměrné zaměstnání**. S tím souvisí i zvyšující se **zájem o nové poznatky** a **kladný postoj ke škole**.

V rámci **SOCIÁLNÍ ZRALOSTI**, označované také jako „*vychovatelnost ve skupině*“, je požadováno nejen překonání egocentrismu a **akceptování příkazů autorit**, ale také samostatné **začlenění do skupiny**.

Podle výše uvedených hledisek mohou být tedy evidentně nezralé děti na jedné straně nápadně *neklidné, překotné, impulzivní, prudké, výbušné, nepodřídivé, negativistické atp.*, anebo naopak spíše *zabrzdnuté, utlumené, pomalé, těžkopádné, infantilní, závislé, bázlivé, nekomunikující atd.*

DĚTSTVÍ A PREPUBERTA

Obecná charakteristika duševních změn v dětství a prepubertě

Vstup do školy přináší velké změny do života dítěte. Pro neposedné a hravé dítě není snadné sedět klidně v lavici, dávat pozor a dělat jenom to, co říká paní učitelka. Kromě toho se musí seznámit s mnoha novými dětmi ve třídě a přivyknout si na soužití s nimi. Současně se na ně zvyšují nároky i doma. Všechny tyto změny navíc nastaly poměrně náhle. Není proto divu, že jsou z toho mnohé děti zpočátku zmatené, rozčilené a unavené. Postupně se však stávají přizpůsobenější a vyrovnanější. Hlavní činností tohoto vývojového stadia je učení a sociální učení.

Dynamika a množství změn se zde oproti předchozím stádiím relativně zvolňuje. Navenek je patrné zvláště prodlužování postavy i zlepšování koordinace jemné motoriky atp., z psychologického hlediska nás ale zajímají především proměny racionálně-kognitivních procesů (úmyslnost a délka pozornosti, analytičnost vnímání, přechod k logické paměti, pružnost názorných operací

atp.), specifické změny imaginativně-emotivních funkcí (zvládání impulzivní emocí, osvojování postojů, postupný útlum spontaneity, expresivity a částečně i tvořivosti). Kvality ratia a imaginatia tvoří subjektivní nositele charakteristik vnějších konativních projevů (větší formalizovanost projevů, socializace adaptačních mechanismů, vyšší úroveň her, zájmů i dovedností).

DĚTSTVÍ

Významným vývojovým posunem je na počátku dětství oddělení "Já" a "světa". Dosavadní prolínání subjektivního prožívání s realitou vystřídá postupně věcnost orientace a logická argumentace.

Pro předškolní dítě bylo ještě reálné vše, co si právě přálo. "Já a svět" se v jeho prožívání dosud neoddělily. Svě okolí prožívalo v těsném spojení se svými osobními přáními a tužbami. Desetiletý hoch je ale již o tento subjektivní, bezprostřední a živý kontakt se světem vnitřních prožitků poněkud ochuzen převahou orientace na vnější reálné jevy. Racionálně nahlížený "svět" a oddělené prožívání aspektů vlastního "Já" jsou již samostatnými obsahy vědomí. První se stává ústředním předmětem školního vzdělávání a druhé je pak nadále ponecháno spíše výchovám a osobní kultivaci.

1) V oblasti racionálně-kognitivních funkcí dochází v průběhu dětství k řadě výrazných změn. Jedná se nejen o zaměření na věcné aspekty reality, ale také analytičtější vnímání a přechod od převahy mechanické paměti na logickou podmiňující pak následně i pružnost názorných operací. Zpočátku ale ještě krátce přetrvává i synkretické vnímání (celkové, neanalytické, intuitivní), takže vydělení jedné vlastnosti z celkového komplexu nebývá snadné, poměrně rychle však nabývá vnímání dětí stále analytičtější a diferencovanější charakter. Analytický přístup ke skutečnosti není jen důsledek charakteru školní práce, ale nastupuje v tomto věku "sám o sobě". Nechyběl totiž ani dětem, které se v důsledku válečných událostí nemohly zúčastňovat školní docházky, a je patrný i z náhlého nárůstu "rozebírací tendence" v kontaktu s hračkami. Škola však tuto schopnost účinně využívá a poskytuje dostatek příležitosti k jejímu rozvoji. Zvětšuje se nejen orientace na detaily, ale i příčinné vztahy atp.

Ve škole má výraznou převahu nad dosavadní bezprostřední manipulací zprostředkovaná zkušenost. Po celé dětství však přetrvává silná vazba na názornost. Názorné obrazy a konkrétní pojmy jsou zpočátku ukládány do paměti převážně jen mechanicky. Vštěpování a pořádání látky v paměti je ale s přibývajícím poznatky stále více logické. Postupně vede až k zobecnování. Pojmy, které byly zpočátku ještě neurčité a neutříděné, jsou navzdory konkrétnosti a názornosti ke konci dané vývojové fáze stále bohatější, určitější, adekvátnější a logičtější, adekvátnější a logičtěji uspořádané, to výrazně ovlivňuje i pružnost a přiléhavost názorných myšlenkových operací a tím i úroveň orientace.

Dětské myšlení však dosud ještě vychází z poměrně omezených informací, výroky často hodnotí buď jako správné, anebo nesprávné. V roli kritika se začínají cítit jistě až po devátém roce.

2) Citové procesy bývají sice zpočátku také dosti labilní a málo ovládané, v průběhu dětství však vykazují zákonitý vývoj. Počátkem dětství ještě převládá expresivní soulad prožívání a chování. Dítě v té době nic nepředstírá, projevuje se naprosto autenticky a spontánně.

Se zralejším sebeuvědomováním a kritičností se ale děti začínají stále více obávat zesměšnění a postupně omezují svou vnitřní (prožitkovou) i vnější (projevovou) spontaneitu. Postupně je stále patrnější tlumení spontánnosti emocí a ustupující expresivita. V subjekt-objektové interakci jsou děti na prvním stupni zpočátku ještě značně sugestivní vůči sugestivním podnětům (učení, sociální učení).

Kroh nazývá období do osmi let "naivním realizmem". Děti v něm ještě nekriticky přijímají všechny informace. Sdělení dospělých je pro ně realitou a jeho akceptování jim dává jistotu. Po celé toto stadium jsou tedy děti zpravidla dosti podrobné, ústupné až konformní vůči požadavkům autorit, později pak i normám skupiny. S narůstajícím rozhledem se ale zvyšuje frekvence stížností na "nespravedlnost" atp. Ke konci dětství se tak začne projevovat tzv. "kritický realizmus".

Po celé dětství je hlavním zdrojem formativních vlivů stále ještě rodina. V ní se začínají utvářet a upevňovat první postoje, formovat základní aspekty vlastního "Já" i charakteristické projevy osobnosti. Také sebehodnocení a posuzování toho, co je dobré či špatné, závisí proto převážně na přístupu nejbližších.

Vztahy k vrstevníkům se v předškolním období omezovaly jen na společné hry a neměly dlouhého trvání. Také první třída ještě představuje poměrně homogenní skupinu, ve které převládá rovnoprávnost. Učitel získává snadno roli nekriticky přijímané autority, které děti také bez jakýchkoliv zábran i žalují. Ve druhé třídě však již vzniká několik 3 - 4 členných skupinek dětí s prvními náznaky vnitřní struktury vztahů. V následujících třídách se pak začíná utvářet jednotný "duch třídy". Širší společenské útvary postupně vykazují stále pevnější struktury pozic a rolí s náznaky skupinových hodnot, norem a cílů. Mínění skupiny tak zvolna přebírá funkci autorit.

3) Krátce po nástupu do školy se děti stávají vážnějšími, hodnějšími i pilnějšími. Ochotně se sklání před požadavky autorit. Projevují značnou citlivost k jejich hodnocení a i malá výčitka je často uvádí do usedavého pláče. Postupně již berou plnění svých povinností jako samozřejmost a po určitý čas jsou tak přesně takové, jaké si je rodiče vždy přáli mít. Jsou v plnění úkolů spolehlivé a je možné se již dovolávat i jejich rozumnosti.

Dítě je v mnohém "extrémista", neumí dělat kompromisy. Ukládá si úkoly, které pak nezvládne, takže se pak zklamáno může někdy i předčasně vzdát svého úsilí a z jedničky klesnou třeba až na trojku. Umět povzbudit dítě právě v těchto chvílích neúspěchu je projev výchovného mistrovství.

PREPUBERTA

Na dětství navazuje období ohraničené na jedné straně počínajícími náznaky pohlavní diferenciací a na druhé prvními projevy funkce pohlavních orgánů (menstruace, poluce). V období 10 - 12 let (u některých dětí i dříve) nastávají přípravné změny v organizmu (zvl. produkce pohlavních hormonů) projevující se navenek výskytem druhotných pohlavních znaků, zrychleným růstem končetin i trupu (hoši vyrostou až o 22 cm.

Mezi tělesným a duševním vývojem však zůstává výrazná diskrepance. V prepubertě je dítě orientované spíše "na svět", je to extravert a realista s tendencí mít ve všem jasno na základě jednoznačných a hmatatelných důkazů, to ovlivňuje i jeho prožívání, je to tedy doba relativního klidu.

Fyziologické změny ovlivňují přímo i nepřímo řadu duševních procesů. Poznávací procesy zůstávají dosud vázány na názorné operace, díky zvýšené pružnosti a rozšiřujícím se poznatkům a zkušenostem však umožňují řešit i relativně dosti složité problémy.

S endokrinními funkcemi souvisí i charakteristické zvýšení citové vzrušivosti. Hodnocení však zůstává stále povrchně černobílé. Akceptované vzory mají tedy charakter jen "průzračných hrdinů" oblíbených romanticko-dobrodružných příběhů.

Vliv biogenetické výbavy a podřizování se autoritám postupně ustupuje tlakům psychosociálních podmínek (rodina, spolužáci atp.)

Konec dětství je tak svým způsobem i obdobím "vstupu do světa společných hodnot", vše je ale "hodnotné" jen tehdy, má-li to hodnotu i v očích jiných. Dokonce i oblečení "musí mít" znaky oceňované vrstevníky.

S věkem se začínají dožadovat větší svobody. Vadí jim, když za ně rozhoduje někdo jiný, domnívají se, že by už samy dokázaly sledovat vlastní povinnosti. Stále více tak u nich sílí snaha výrazněji zasahovat do výběru osobních zájmů a cílů. Přestávají se již omezovat jen na pasivní přebírání názorů autorit a snaží se pozvolna v rámci svých možností o stále samostatnější úsudky. Proto se mezi sebou často přou. Usměrnujícím faktorem se však stávají mínění ostatních kamarádů, zvláště "hodnoty, normy a cíle" referenční skupiny vrstevníků.

Interindividuální rozdíly se stávají v prepubertě stále výraznější. Čím jsou děti starší, tím obtížnější je hovořit o nich v množném čísle.

Rozvoj racionálně-kognitivních procesů u dětí a v prepubertě

Od nástupu do školy po počátky dospívání prodělává dítě velmi dynamický rozvoj poznávacích procesů - ať jde o čítí, vnímání, paměť či komplexnější duševní projevy jako je myšlení, obrazotvornost aj. Na počátku školní docházky nastává přechod od původně ještě převážně bezděčného synkretického vnímání na vnitřně motivovaný záměr "soustředit se a pamatovat si", včetně oddělování složek dříve jednotného prožitku "Já a svět". Třebaže myšlení této věkové fáze stále setrvává na úrovni konkrétních operací, narůstá postupně i počet (kvantita) a hloubka (kvalita) porozumění pojmům, včetně logičnosti jejich uspořádání i znalost řady kauzálních vztahů.

Zvláště dívky projevují obecně vyšší schopnost přijímat nejrůznější podněty a úkoly, které pak zpravidla - díky své univerzálněji uzpůsobené morfologické stavbě vnitřních struktur mozkových hemisfér - také většinou lépe zvládají. U hochů pak - navzdory skutečnosti, že mozek pracuje jako jednotný celek - bývá od počátku patrné jeho lokálně specializovanější utváření. Projevuje se to však nejen v nekonzistenci výsledků školní práce, ale také v časnéjší individualizaci výběru náročnějších hroviých a zájmových aktivit.

Rozvoj řady racionálně-kognitivních procesů i vyšších řídících útvarů je dost široce ovlivňován i možnostmi, podmínkami a charakterem jejich aktivního formování a cvičení.

Podnětová deprivace (komplexní a dlouhodobější nedostatek žádoucích formativních podnětů) ani supersaturace (přetěžování podněty) nemusí v tomto věku a při pozitivních změnách subjekt-objektové interakce působit ještě nijak fatálně.

Konečným cílem výchovně-vzdělávacího procesu není pouze zvyšování úrovně dílčích poznatků, jednotlivých schopností, ani "celkové inteligence", ale vždy především rozvoj celé osobnosti, zvláště s ohledem na nároky následující vývojové fáze.

Kvality pozornosti

Dítě s dostatečně rozvinutou poznávací potřebou lehce získává adekvátní motivy k učení a snadněji zvládá přechod k záměrnému uplatňování pozornosti, což urychlí i zkvalitňování jejich vlastností. Dítě tak záhy dosáhne základních předpokladů optimální organizace psychické činnosti.

Na počátku prvního stupně je nutné u mnohých žáků počítat se slabou, krátkodobou a pasivní bezděčnou pozorností, převahou vzruchu nad útlumem a neschopností odolávat rušivým vlivům. Vůli ovládaná záměrná pozornost je pro ně ještě vyčerpávající. Kvalita pozornosti ale podstatně určuje i úroveň ostatních poznávacích procesů a účinnost učení. Děti často nevyřeší úkol ne proto, že by toho nebyly schopny, ale např. proto, že se nedostatečně soustředily při jeho zadávání.

Stabilita pozornosti od počátku školní docházky zvolna narůstá. Délka soustředění je však obecně podmiňována i charakterem činnosti a svou roli hraje později i vzrůstající vyhraněnost zájmové orientace.

Intenzita i stabilita pozornosti závisí také na vhodné bezprostřední motivaci a pestrosti hodiny.

Schopnost učit vyžaduje nezbytnou úroveň formální prezentace látky, tj. intonaci, gestikulaci, mimiku atp. Těmito znaky vyjevuje učitel i svůj osobní postoj k předmětu, profesi a dětem. Skutečné mistrovství učitelské profese ale zahrnuje i umění přiblížit se světu dětí, věnovat každému adekvátní pozornost, schopnějším uložit i něco navíc, slabší povzbuzovat a spoluprožíváním usměrňovat a vést jejich pozornost. Podmínkou úspěchu je i zralý společenský cit, laskavost a smysl pro humor.

Změny čivosti

Čivost podnětů zprostředkovávají složky analyzátoru. Výsledkem jsou počítky (zrakový, sluchový, čichový, atp.).

Zatímco dítě předškolního věku se orientovalo jen situačně a neplánovitě, bez přílišného zaměření na detaily, klade školní práce již výrazně větší nároky na přesnost, systematickosti a plánovitost pozorování. Vzhledem k tomu, že jemnost počítků je vázána na dostatek zkušeností a cviku, nastává v průběhu dětství výrazný rozvoj funkce všech analyzátorů. Zdokonalují se zvláště rozdílové prahy.

Pro zjemňování čítí u dětí se nedoporučuje jen "mechanické cvičení izolovaných smyslů", ale spíše obrácení pozornosti na "širší smysl vnímání".

Vývoj vnímání

Vjem je aktuální smysluplné odrážení sensorického pole subjektem. V průběhu vývoje je vnímání stále aktivnější, diferencovanější, cílevědomější, vnitřně organizovanější a přesnější.

Děti projevují "zkoumavý vztah k okolí". Kvalita jejich vnímání ale zákonitě koresponduje jen s dosaženou úrovní poznávacích procesů, poznatků, prožívání i motivace. Nově je uplatněna analýza, syntéza a systematickosti.

Proces vývoje vnímání rozdělujeme do tří stádií:

-Stadium předmětů. Malé děti se zpočátku orientují jen nesystematicky na jednotlivé útvary celku. Jedná se tedy o stadium prostého výčtu předmětů bez pochopení celkového smyslu děje.

-Stadium činností. Ve druhém stadiu děti sice již předměty adekvátněji popisují i charakterizují, avšak z hlediska celku dokáží postihnout jen dílčí aktivity a vztahy.

-Stadium vztahů. Teprve v prepubertě jsou děti schopny dospět k ucelenějšímu a pronikavějšímu pochopení vztahů a smyslu vnímané situace. Vnímaný obraz je tedy již nahlížen jako smysluplný celek.

Nahodilost a nepročleněnost vnímání z počátku dětství je postupně vystřídána větší analytičností a systematickostí, až dospívá ke komplexnějšímu a hlubšímu porozumění situaci jako celku.

Vnímání dítěte by stále více mělo být schopno z vnímaného celku vyčlenit části a s porozuměním z nich opět složit původní celek.

POZOROVÁNÍ představuje zacílené, plánovité a aktivní vnímání. Je rozvíjeno zvláště zadáváním úkolů ke sledování. Zpočátku bývá nutné navádět pozornost kladením otázek a tím jakoby rozčleňovat objekt na dílčí části a hlediska. Náznorné a jedinečné vjemy jednotlivých částí jeví se postupným vyloučením nepodstatných detailů stávají základem obecných představ. Dítě tak postupně přechází od analytického vnímání konkrétních předmětů ke schematickým syntézám společných znaků určitých útvarů (hrušeň, smrk, borovice - strom). Ve vyšších ročnících pak lze stále šířeji nahradit bezprostřední názornost pouhým slovním popisem.

Sama převaha "věcné orientace" na vnější předměty a jevy je mocným podnětem k rozvoji základních myšlenkových operací. Tyto operace působí pak zpětně i na kvality pojmů a představ, promítajících se i do vnímání.

Přesnost, přehlednost a cílenost pozorování spolu s aplikací krokové logiky při myšlenkových operacích (indukce, dedukce aj.) je příznačná pro většinu školních úloh a "učebnicových úvah". V oblasti přírodních, technických i společenských věd jsou totiž dosud zadávány jen úzce vymezené problémy, řešitelné konvergentním způsobem.

Ještě v osmi letech nebývá u mnohých dětí zcela spolehlivá ani orientace v prostoru a čase.

Vnímání času se zpřesňuje až kolem 8. roku. Do té doby byl čas chápán jen v souvislosti s konkrétní činností, bez jakéhokoliv neosobního aspektu. Vnímání času je však poměrně komplexní proces zahrnující:

- řazení událostí („dříve/později“)

- vytvoření "osobního časového teritoria" tj. souhrnu osobně významných událostí (blízká minulost-současnost- blízká budoucnost).

- schopnost rozlišování "délky trvání" určitých činností

- pochopení nevratnosti času a jeho běhu jen jedním směrem

Škola by měla tedy neustále hledat cesty, jak zabránit nevyváženému rozvoji racionálně-kognitivních a imaginativně-emotivních funkcí, aby šed' učebnicové "krokové logiky" nepotlačila "barvitost prožívání" skutečnosti.

Paměť a obrazotvornost

Paměť tvoří procesy vstřípení, uchovávání a vybavování, nespécificky zahrnuje jak dřívější vjemy, myšlenky, citové prožitky a volní vypětí, tak i jejich komplexy. Samo vštěpování je značně komplexní děj. Snadněji se pamatují obsahy spojené s citovými prožitky a vycházející z osobních zájmů. Při školní práci je tedy třeba usilovat o rovnoměrné zapojování racionálně-kognitivních procesů i imaginativně-emotivních funkcí.

Paměť tvoří spolu s imaginativně-emotivními funkcemi osobnosti (prožíváním, motivací aj.) podstatnou složku učení. Učení je tak podstatně komplexnější duševní útvar.

V jednotlivých vývojových stádiích je charakteristická dominance určitých druhů paměti. Vývoj paměti postupuje od krátkodobější fixace ke stále dlouhodobější, od bezděčného vštěpování spojeného s vnímáním k vyšší záměrnosti, od mechanického osvojování tvořícího nezbytný předstupeň vyšších forem k logickému pořádání informací a tím i větší ekonomičnost fixace (vštěpování), organizaci retence (podtření), včetně účinnosti a pohotovosti reprodukce (vybavování).

Předškolní dítě si s úkolem něco si záměrně zapamatovat zpravidla ještě nevědělo rady. Bezděčná pozornost a plastičnost nervové soustavy, která mu umožňovala bohatý, i když nesystematický příjem a uchovávání informací z okolí musí být v dětství - pro úspěšnou školní práci - nahrazena záměrným soustředěním a vštěpováním. Vědomé zacílení na zapamatování zprostředkovaných poznatků je ale pro dítě něčím zcela novým a svým způsobem i méně přirozeným. U mnohých dětí je tak zákonitě zpočátku ještě patrná jistá nepřipravenost vědomě kontrolovat své vlastní duševní procesy.

Děti se samy, zvláště v prvních letech školní docházky, přizpůsobují nárokům na osvojování látky převahou mechanického učení. Vzhledem k dosud obecně slabší zásobě představ i slov je pro ně na počátku tohoto stadia mechanická paměť nezbytným předstupněm vyšších forem vštěpování. Převaha mechanické paměti je však navíc na počátku školní docházky dobře uplatnitelná k osvojení abecedy, násobilky, vyjmenovaných slov atp. Paměť se postupně stává trvalejší a záměrnější, i když je ještě spíše mechanická než logická.

Bezděčnou a mechanickou fixací vytvořená zásoba informací tvoří výchozí základnu a nezbytný předpoklad k jejich následnému záměrnému a logickému pořádání. Pro pozdější osvojování poznatků, například v zeměpise či dějepise, kde je již potřeba látku logicky rozčlenit na jednotlivé problémy, pochopit jejich smysl i vzájemné dílčí a celkové vztahy, je však tento způsob vštěpování již neadekvátní a málo účinný. S postupujícím věkem se mechanické osvojování bez uvažování v souvislostech stává stále namáhavější, neekonomické, málo trvalé a pro potřeby praxe nevyužitelné. Větší orientace na obsah tedy pomáhá pozdějšímu přechodu od převahy mechanické paměti na logickou.

Rozvoji logické paměti dětem ale zpočátku brání nejen nedostatek informací a malá slovní zásoba pro samostatné vyjadřování, ale také menší schopnost uvádět novou látku do souvislosti s dříve naučeným.

Také ve vyšším věku bývá tzv. "špatná paměť" zpravidla jen důsledkem nízké organizace mnémických procesů v průběhu vštěpování. Podmínkou spolehlivé fixace je vždy především pochopení smyslu osvojovaných informací a jejich následné začlenění do již vytvořené, pokud možno logicky uspořádané, poznatkové základny.

Díky narůstajícímu podílu úmyslnosti a logiky se rychlost vštěpování a trvalost zapamatování v průběhu dětství až zdvojnásobuje. Efektivnost učení později narůstá vystřídáním zaměření na bezprostřední efekt, vědomím dlouhodobějšího účelu a cíle zapamatování.

PŘEDSTAVIVOST

Představivost (imaginace) je schopnost vytvářet v duchu obrazy. Tvoří podstatnou složku představ i fantazie. Představa je pak uchovávání dříve vnímaného v názorné podobě. Vybavit si lze počítky, konkrétní jevy, obecná schémata aj. Komplexnější představy obvykle vyžadují i dotváření fantazií.

Pod vlivem školní práce vystřídal také typickou imaginativní spontaneitu předškolního období stále analytičtější vnímání a věrnější záměrné vybavování představ jako názorné formy paměti. Také výuka v tomto období se postupně stále více opírá o věcnou reprodukci fantazii, doprovázející učitelův výklad.

Vývoj představ postupuje od povrchní celistvosti a nepročleněnosti "obrysů" ke stále analytičtějšímu zobrazování reality a v následujícím posunu od konkrétnosti k obecnosti.

FANTAZIE

Fantazie je realitou neomezené vytváření názorných obrazů, operující specifickou "logikou fantazie".

Fantazie je vždy úzce spjata s city a třebaže je s věkem její neomezenost stále více korigována věcnou orientací a racionálními hledisky. Svět imaginace vládne u dětí nejen ve hře, kresbě ale i četbě a v dalších imaginativních aktivitách.

V předškolním období byla fantazie ústřední funkcí duševního dění, v průběhu dětství však dochází k jejímu postupnému útlumu. Přispívá k tomu diferenciaci "Já" a "Světa", následující odklon od subjektivity a věcná orientace na principy objektivní reality.

Tvořivost není jednoduchý kognitivní proces, avšak patří k charakteristikám, které lze rozvíjet nejrůznějšími tréninkovými metodami a odstraňováním bariér. Domníváme se, že nejpodstatnější bariérou je zde nedostatečná péče o rozvoj imaginativně emotivních funkcí. Jedině paralelně rovnocenný a vyvážený rozvoj obou složek základní duality lidské psychiky - "ratia" i "imaginatia" - s plným vědomím jejich specifičnosti, je hlavní zárukou tvořivosti. Primární fantazijně-prožitková aktivita subjektu formující cílovou představu i volbu prostředků je cyklicky vždy sekundárně konfrontována s rozumově-poznávacími a akčně realizačními procesy a tím zpětně korigována.

K rozvoji imaginace slouží např. i úkol nakreslit určitou věc z neobvyklého pohledu (stůl zespodu, skříň zevnitř atp.), ev. "co mám v hlavě?", vyhledávání skrytých figur, určování neostrých podnětů (např. inkoustových skvrn), ale také vysvětlování smyslu různých metafor, přísloví, bajek aj.

Úroveň myšlení

Myšlení vázané formálně-logickými zákony postihuje vztahy a řeší problémy. Druhy myšlení jsou synkretické (mechanicky sjednocené), holistické ("celkovost" nadřazena dílím hlediskům), konvergentní ("jediný možný výsledek dosahovaný jedinou možnou cestou"), divergentní (zvažující více variant postupů) aj.

Myšlenkové operace jsou deskripce, analýza, srovnávání, přiřazování, syntéza, klasifikace, třídění, zobecnění, aj. Vypěstlost myšlenkových strategií charakterizují postupy: riskantní, konzervativní, pozitivní či operativně flexibilní. Myšlenky mohou být komunikovány verbálně, grafy, modely aj. systémy znaků.

Předškolní dítě bylo ještě bezbranné proti "logice" dítěte ze třetí třídy. Oddělení "Já a světa" je tedy základní předpoklad rozvoje logického myšlení. Dítě tak začne přesněji odlišovat realitu od světa svých subjektivních přání a obav, překonává dětský egocentrismus a vstupuje do období "věcného nahlížení reality".

První třída je tak ještě obdobím přechodu mezi libovůlí v myšlení a příklonem k logickému řádu. Mezery ve znalostech jsou doplňovány vlastními úvahami a fantastickými domněnkami. Úsudky krokové logiky získávají ale postupně v dětském myšlení stále větší prostor.

Ve druhé třídě sice již začíná být logika u většiny dětí obvyklým nástrojem k postihování reality, dostatečně účinná je ale pouze při úvahách o něčem konkrétním a názorném. Výklad je proto nutné doplňovat názornou demonstrací, nejlépe i s určitým podílem dětské aktivity.

Děti se již pokoušejí vylučovat ze svých úvah rozpory, to má ale ještě své meze, zvláště když se vyjadřují o něčem, co nemohou pozorovat, ani si to nedovedou představit, pak se zákonitě dopouštějí i logických chyb.

Porozumět zdůvodnění určitých početních či mluvnických jevů bez přímé názornosti je však pro desetileté děti ještě velmi obtížné. Podobně se zpřesňuje logika postihování fyzikálních jevů až po osvojení jejich principů. Po celý mladší školní věk se tedy všechny myšlenkové operace opírají o názorné jevy. Dětské myšlení se nedokáže odpoutat od názornosti, to ale nijak nesnižuje jeho účinnost.

NÁRŮST ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Vlivem zrání a učení se obecné parametry myšlenkových výkonů v průběhu dětství dále zlepšují. Jejich vývojové křivky naznačují tedy obecněji vývojový skok mezi II. - III. ročníkem (v 8 - 9 letech) a další pak ve IV. - V. ročníku (10. - 11.) prvního stupně základní školy. Mezitím je fáze relativně stabilního výkonu.

Celkový nárůst výkonu myšlenkových schopností se mezi II. až VI. ročníkem obecně zvyšuje na dvojnásobek. V žádné z rozumových schopností nebyl statisticky průkazný tradovaný posun výkonnosti u dívek (pouze mírný náznak předstihu v nižších ročnících, mezi 10 - 11 lety jsou však již výsledky přibližně stejné). Rozdíly individuálních dispozic a podnětnosti prostředí jsou významnější než odlišnost pohlaví.

ROZVOJ NÁZORNÝCH OPERACÍ

J. Piaget nazval ve své koncepci vývoje inteligence období 7 - 11 let "stadiem konkrétních (názorných) operací". Názorné myšlenkové operace zde doprovázejí nejen aktuální předmětnou činnost, ale využívají i stále širší zásoby představ. Díky dosaženým kvalitám konkrétního myšlení dokážou děti mnohé problémy již řešit stále pružněji.

Oproti egocentrickému předškolnímu dítěti, které ve "stadiu názorného myšlení" ještě neuvažovalo dost flexibilně, ulpívalo na jednom hledisku, nedokázalo nahlížet jevy "očima druhých", nebylo s to vytvářet třídy a podtřídy předmětů. Přibývá nyní řada schopností zvyšující operativnost myšlení.

Od 7. roku se tedy již vyskytují myšlenkové operace (přegrupování prvků v představě) založené na "vnitřním mentálním jednání".

Rozumové poznávání se začíná opírat o analýzu tvořící základ přesnějšího odrazení tvarů, názorných obrazů a dějů, postihování jejich podobností i rozdílů atp.

Konzervace je vědomí, že transformace (přeměna) zjevných znaků nepředstavuje změnu totožnosti.

Decentrace (odpoutání od vázanosti na jeden parametr a sledování "více kritérií" (výšky a šířky, počtu i barev atp.)).

Diferencovanější klasifikace a třídění objektů podle více kritérií do různých skupin napomáhá i k rozlišení trvalých a proměnlivých znaků atp.

Okolo 8 let již děti dovedou podřazovat objekty do obecnějších kategorií.

Vyšší úroveň inkluze, tj. zahrnutí dvou i více tříd do jedné s vědomím hierarchie.

Reciprocita (oboplná vzájemnost) představuje dva různé pohledy na jednu věc.

Řazení podle pravidla zahrnujícího více kritérií. (Základem je pochopení pravidla např. "Řad malé a světlé kuličky na začátku a větší a tmavé na konci").

Logické operace s větším počtem kritérií tedy napomáhají k poněkud "realističtějšímu" chápání skutečnosti. Problém je ale třeba prezentovat názorně, pouhé slovní zadání nevyřeší.

Sedmileté děti začínají ve svých úvahách již běžně uplatňovat argumenty vyplývající z následujících tří typů konkrétních myšlenkových operací:

- kompenzace (hladina vody ve vysoké nádobě je vyšší, ale nádoba je užší),
- reverzibilita (vylejeme-li vodu zpět do původní nádoby, dosáhneme původní hladiny),
- identita (žádná voda nebyla přidána, ani ubrána, musí jí být tedy stejně).

Souhrnně se tyto operace nazývají "grupování" a vzájemně se doplňují. Jejich prostřednictvím dítě začíná chápat stabilitu i kontinuitu vnější reality a dynamickou rovnováhu jejich struktur.

V rámci rozvoje myšlenkových operací popsal J. Piaget i etapy formování MATEMATICKÉHO MYŠLENÍ. Pro manipulaci s matematickými symboly shledává zvláště podstatné osvojení:

1. Kvantifikace vztahů (větší, menší, stejný). Děti si všechny tyto aspekty osvojují v rámci názorných operací (vazba na konkrétnost ztěžuje někdy chápání hodnoty čísla 0). Východiskem utváření "pojmu čísla" je tak "řazení" (pořadí představuje zároveň počet).

2. Klasifikace (schopnost třídění podle určitých "klíčů") a inkluze (zahrnutí do podmnožin).

3. Konzervace (zachování množství při změně vnější formy).

Období 8 - 9 let je tedy již optimální pro efektivní chápání míry, váhy, objemu, včetně osvojování účinné strategie řešení, zobecňování atp. Děti však stále ještě nedokážou systematicky ověřovat účinnost jednotlivých faktorů funkčního celku.

ZMĚNY STRATEGIE MYŠLENÍ

Děti vyžadují pro řešení problémů zpočátku spíše neměnnou algoritmizaci postupů. Každé "porušení pasivně konvergentního algoritmu" u nich vyvolá pocit nejistoty.

Občas řeší určité nejasnosti "hádáním". Bezmyšlenkovitý postup "pokusem-omylem" je ale tou nejméně účinnou strategií. Poněkud vyšší úroveň než tento riskantní postup představuje strategie konzervativní (ulpívání na jednom hypoteticky stanoveném předpokladu), která však také nejčastěji jen blokuje proces hledání optimálního řešení. Nejefektivnější je vždy operativně flexibilní strategie, opírající se buď pouze o informace z úspěšných řešení, anebo vyhodnocující účinné i neúčinné postupy jednotlivých pokusů.

NÁSTUP ZOBECŇOVÁNÍ

Žáci ve 3. - 4. ročnících dokážou úspěšně definovat nejen značný počet konkrétních pojmů označujících známé věci (švestka, autobus, borovice), ale navíc již správně užívají i řadu pojmů obecných (ovoce, továrna, město). Koncem dětství a na počátku prepuberty se tedy rozvíjí zobecňování (vytváření tříd jevů na základě jejich společných znaků). Kroh hovoří o "snaze po ovládnutí jevové různorodosti zařazováním".

Nízká úroveň výkladu zůstává pochopitelně u pojmů méně frekventovaných, popř. překračujících jedinečnou osobní zkušenost, včetně kategorií vyžadujících vyšší myšlenkové operace.

Abstrakce (vymezování pojmů na základě jejich podstatných aspektů) je typická až pro počátky dospívání. Abstraktní pojmy vymezují děti ještě velmi neostře a spíše jen ve vazbě s asociovaným emočním přízvukem.

POJMY

Pojmy jsou "nenázorné, ale jednoznačně vymezené obsahy vědomí". Rozlišujeme pojmy konkrétní (hruška), obecné (ovoce), abstraktní (krása), přirozené (babička), vědecké (stres) aj.

Každý racionálně-kognitivní proces vychází z informací získaných vnímáním. U malých dětí tvořilo ještě duševní dění a bezprostřední senzo-motorická aktivita jednotu.

Na počátku dětství se však již paměť vyděluje z vnímání a začíná se uplatňovat řada nových myšlenkových operací.

Konkrétní pojmy mívají zpočátku ještě značně osobitý obsah, zahrnující i řadu nepodstatných prvků. Zpočátku chudé a neuspořádané představy i výrazové prostředky nutí k převaze mechanické paměti. Systematickým výkladem zvláště ve škole je dětem upřesňován dosud buď příliš široký či naopak úzce chápaný význam pojmů. Narůstající množství představ a informací vyžaduje nezbytné systematické pořádání. S využitím stále vyšších myšlenkových operací dochází s relativním prozumením až k myšlenkovému scelování prvků do obecných kategorií podle společných znaků.

Obecné kategorie se pak zpětně promítají i do vnímání a paměti. Prostřednictvím školního vzdělávání vznikají postupně až hierarchicky uspořádané struktury pojmů.

Rozlišujeme tři stadia vymezení pojmů u dětí:

1. připodobňující - uplatňující jen nahodilé a neutříděné aspekty
2. úsudkové - uvádějící zjevné vlastnosti a vztahy
3. vyšší úsudkové - odhalující i smyslům nepřístupnou podstatu jevů

Adekvátní pochopení významu každé kategorie tedy vyžaduje účast mnoha duševních funkcí, včetně aplikace myšlenkových operací. Pojmy jsou tedy produkty i nástroje myšlení.

VERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Řeč má především funkci komunikační a regulační. Jazyk je tvořen systémem znaků spojovaných podle určitých lingvistických pravidel. Dítě si jej ale neosvojuje nijak izolovaně a samoúčelně, mimo ostatní duševní procesy.

Existuje řada aspektů k posouzení úrovně řeči. Nejčastěji to bývá "rozsah slovní zásoby", který je sice také určitým aspektem duševního rozvoje, avšak charakterizuje spíše kulturní úroveň životního prostředí dítěte. V průběhu dětství se mění nejen počet slov, ale především hloubka jejich chápání. Slovní zásoba tedy nenarůstá jen kvantitativně, ale i kvalitativně.

Děti si obvykle přinášejí do školy již poměrně dobrou znalost mluvené řeči. Ve škole pak mnohá slova nabývají mnohem širší, popř. i zcela nové významy, navíc jsou "rozpitvávána" na písmena a také věty dostávají přesnou gramatickou stavbu. Dřívější živě plynoucí řeč, ve které byla významným nositelem upřesňujících metakomunikačních signálů zvláště intonace, tak poněkud ztrácí svou barvitost. Nápadné "zúžení živosti sdělení" je velmi citelné, zvláště když jsou děti nuceny k samostatnému vyjadřování, zvláště psanou formou.

Řeč je sice nástrojem komunikace, ale pro každou myšlenku však musí nejprve "uzrát forma". Proces myšlení i vědomí obsahu myšlenky předchází svou slovní či jakoukoliv jinou znakovou formu, a to i při "vnitřní řeči".

Stejně tak i zpětné porozumění významu slov je u každého možné teprve po dešifrování jejich obsahu ve vnitřní názorně-prožitkovou oblast psychiky.

TVOŘIVOST

Tvořivost je přirozený atribut zdravé osobnosti, využívající její racionální i imaginativní funkce a představující především schopnost bystrých a neobvyklých řešení, odhalujících skryté souvislosti.

V dětství je do deseti let spontánní kreativita hlavně expresivní komunikací vyjevující navenek vnitřní (často i podvědomé) touhy a syntézy jevů, které by vědomou a verbální formou děti mnohdy ani nedokázaly vyjádřit.

Zatímco postupy konvergentního myšlení již dávno nahrazují počítače, tak lidskou imaginaci a tvořivost nebude nikdy možné podrobit žádné algoritmizaci. Po nevázaných projevech fantazie v předškolním věku nastává bohužel ve škole postupný útlum imaginativní produkce tvořící primární východisko každé tvorby.

Učitelé radí k souboru vlastností tvořivých žáků i vlastnosti zcela protikladné (přizpůsobivost, poddajnost, sociální konformita). Ještě v sedmdesátých letech učitelé (na rozdíl od odborníků) zdůrazňovali rysy sociální akceptovatelnosti a konformity. Od těch dob došlo zvláště v západních zemích k výraznému posunu. Ideální žák je dnes tedy spíše nezávislý v myšlení, zvědavý, odvážný, originální, svědomitý, sebeprosažující se, vytrvalý, upřímný a se smyslem pro humor. Jde o rysy více spojené s osobní iniciativou.

Vývoj imaginativně-emočních funkcí v dětství a prepubertě

V průběhu dětství prodělává prožívání (city), sebepojetí (Jáství) a konativní zaměření (vůle) výrazné změny. Zatímco v dětství byly *osobní prožitky* jen bezprostřední „hodnotící“ reakcí, jsou později uvědomovány jako stále bohatší *citové procesy*, stabilnější *stavy* a diferencovatelnější *vztahy*.

City dětí jsou krátké, zato však značně intenzivní. Děti nemají zpočátku osvojeny ani konvenční osvojování citů. Děti prožívají zpočátku zcela přirozeně prudké city hněvu, strachu, lítosti, či žárlivosti, zvláště když je v sázce něco, na čem jim aktuálně velmi záleží.

Ke konci dětství vzrůstá citová *stabilita*. Jsou-li životní okolnosti příznivé, dosáhnou již ve IV. – V. ročníku určité citové vyrovnanosti, kterou však obvykle ještě před nástupem puberty opět vystřídají projevy neklidu, způsobené zejména počínajícími hormonálními změnami. City se stávají stále součástí stále komplexnějších útvarů duševního dění. Například *postoje* osvojované „sociálním učením“ se vyznačují již *poznávací*, *vztahovou* a *konativní* složkou.

Sebereflexe dětí prochází od „*stadia sugesce*“ – ve kterém děti projevují velkou závislost na názorech autorit; přes „*situační stadium*“ – kde jsou orientovány spíše na poměr k vnějším reálným objektům a jevům, než na vlastní nitro; až po prepubertální „*akční stadium*“ – ve kterém si začínají všímat vlastní duševní činnosti a jejich osobitých rysů. „Obraz sebe“ je ale na konci dětství ještě tvořen značně nekriticky. Podobně nízká je také míra schopnosti pronikat do psychiky jiných, včetně hrdinů pohádkových, či romanticko-dobrodružných příběhů. Ani ke konci dětství nepřekračuje jejich hodnocení „černo–bílá“ hlediska.

Ani na **vůli** dítěte se nelze spolehnout. Ke každé činnosti je nutné zvolna motivovat, avšak i pak často rychle ztrácí zájem, zvláště když se cítí neúspěšné. Princip soutěživosti, touha po úspěchu a sebeprosažování bude postupně stále uvědoměleji ovlivňovat chování dětí.

Rozvoj emocionality u dětí

Emocionalita je schopnost zažívat emoce, kdežto emoce jsou mimovolné bezprostřední prožitky se subjektivně hodnotícím akcentem.

Na počátku školní docházky jsou projevy emocí ještě bouřlivé, snadno vznikají i zanikají. Postupně ztrácejí svůj afektivní ráz, stávají se relativně ovladatelné. S věkem tedy narůstá stabilita citových stavů i dlouhodobost citových vztahů. Po celé dětství však zpravidla přetrvává v oblasti prožívání u dětí typická dobrá nálada, tendence ke stenickým emocím, sebedůvěra, pocit síly i pozitivní posun ve společenském citění. Navzdory počínajícím projevům neklidu a lability je nastupující prepuberta fází přetrvávající fyzické i psychické harmonie.

„Pesimismus“ či „optimismus“ se ukazuje být relativně stabilním rysem osobnosti. Vysoký „pesimismus“ (nedostatek úsilí, vzdávání se předem aj.) ochromuje často víc než nedostatek schopností. „Optimismus“ vede obvykle k mnohem aktivnější a adaptivnější strategii. Neadaptivnější je ale vždy „realistický přístup“.

DĚTSKÝ VZDOR

V průběhu vývoje nastává periodicky několik „období vzdoru“, mezi kterými jsou opět fáze relativně dobré ovlivnitelnosti. První náznaky, které ale rychle odezní, lze pozorovat již u kojenců. Batole se pomocí „umíněnosti a naschválů“ pouze rozvíjí a upevňuje své sebeuvědomění a vůli. Zde tedy mohou rodiče nevhodným reagováním (*křik, fyzické násilí aj.*) ohrozit rozvoj těchto významných složek osobnosti.

Další zostření vztahů nastává i během *dětství* (zpočátku zpravidla vlivem zvýšení tlaků na samostatnost (v 6 - 7 letech) a v době nástupu dětské kritičnosti (v 8 - 9 letech). Dítě však vzdoruje, kdykoliv se cítí poškozené ve svých právech.

Posledním obecně kritickým obdobím interakce je z hlediska rodičů *dospívání* zvláště na počátku (*puberta*), může to ale trvat i po celé období (od 12 - 13 až do 19 - 23 let).

Imaginativní aktivity

Primární funkcí jednotlivých výchov na prvním stupni je především rozvíjení imaginativně–emotivních oblastí psychiky, jako protipólu dosavadní převahy racionálně–kognitivních procesů ve školní práci. Citová výchova by tak měla být zcela přirozeně rovnocennou součástí celého komplexu výchovně–vzdělávacích vlivů. Její přeceňování, ani podceňování neprospívá optimálnímu duševnímu vývoji dětí.

K rozvoji subjektivního sebevyjádření může např. sloužit i spontánní výpověď dítěte na téma „*Moje nejmilejší věc*“. Imaginace by přitom neměla být nijak blokována „přísným verbalismem“, obvyklejším při mechanickém učení.

Baczyńska v této souvislosti uvádí typ konkrétně představový a typ logický. Podobně lze při spontánním popisu série obrázků rozlišit přibližně čtyři základní typy přístupu, charakterizující i určité kvality duševního dění:

Vypravěč - bohatost a plynulost vyprávění, variabilita vyjádření, převaha oznamovacích vět, důraz na detaily (s ohledem na celkovou pointu) a závěrečné shrnutí.

Typ expresivní - důraz na prožitek a náladu událostí, postihování vlastností jevů korespondujících s psychickými stavy postav, zachycení detailů i celkový popis plný dynamiky.

Typ umělecký - dokonalost formy, její přizpůsobení záměru, plynulost, zajímavá stylistická formulace, nápaditost řešení akcí, navazování kontaktů s vnímajícími.

Typ výtvarný - schopnost vyhmátnout specifičnost výtvarného stylu i literárně.

V *prepubertě* je již opouštěn dětský svět fantazií a pohádek a převládá orientace na dobrodružství a realitu. Vnitřní svět prožitků se stává až v pubertě ústřední oblastí duševního dění. V prepubertě vrcholí zájem o dobrodružné příběhy. To je spojeno i s živou účastí na osudech hrdinů, až naprostou identifikací s nimi. Děti by se jim rády podobaly, touží však spíše po totožnosti vzhledu a prožitků, než rysů charakteru. nastává až později.

Výtvary dětí ani nemohou být nějakými „uměleckými díly“, ta již vyžadují kromě znalosti techniky výtvarné práce také patřičnou zralost osobnosti i vnitřní potřebu komunikace zobecnitelných subjektivních prožitků.

KRESBA

Kresba se ve svém vývoji stává od počátečních izolovaných znaků postupně stále syntetičtější.

Přechodem do školy dochází sice postupně k oddělování imaginativního zážitku od reality (*Já a svět*), děti však stále preferují kresbu „podle představ“ před předlohou. Začínají ale cítit proporce jednotlivých částí těla, opouští lineární zobrazování a trup i končetiny se stávají výrazněji dvojdimenzionální. Kresba je také více obohacována detaily.

V *šesti letech* doplňují obvod hlavy i uši a vlasy, třebaže jen na okraji hlavy. Přibývají i detaily oděvu. Klobouk se však zpravidla vznáší nad hlavou. Postavu dítě ještě kreslí po jednotlivých částech, které k sobě mechanicky připojuje (*montovaná kresba*). Předělením v pase se odlišuje postava muže a ženy. Stále se vyskytují i nejrůznější průhlednosti (*transparence*) zachycující i to, co nemůže být v daném pohledu vidět. Část předmětů bývá také znázorňována nárysne a část půdorysně - podle „obvyklého zorného úhlu odrážení“ atp.

V *sedmém* roce se zpřesňují proporce i místo připojení končetin. Objevuje se také náznak krku vycházející buď z hlavy nebo trupu. Postupně se zdokonaluje i provedení účesu a oblečení. Ve škole můžeme v dětské kresbě pozorovat i vliv automatizmů z nácviku písma (*grafoidizmus*) projevující se řazením vedle sebe, nakláněním atp.

V *osmém* roce se tvary zaoblují a sjednocují. Krk, ramena a paže bývají znázorněny ve společné obrysové linii (*integrovaná kresba*). Vyskytují se již první pokusy o kreslení postavy z profilu, mnohdy ještě se smíšenými znaky s „in face“. Potíže zde působí také připojení paže (obvykle jen jedné), která vychází buď z přední či zadní linie trupu a protíná pak jeho přední linii. V kresbě „in face“ se nohy začínají sbíhat v rozkroku.

V *devíti letech* se vyskytují již i snahy zachytit kresbou **pohyb**, naznačit např. chůzi pohybem rukou atp. Obličej má většinu podstatných rysů a také oblečení se vyznačuje více detaily. Lze podle toho rozeznat i kresby chlapců a dívek. Dosud jsou ale plošné.

V *deseti letech* jsou čtenější pokusy o perspektivu a dosažení **plastičnosti** stínováním. Dále se pak ještě zdokonaluje jen obrysová linie hlavy, rysy obličeje, tvary těla atp.

V *prepubertě* se dále rozvíjí cit pro perspektivu, proporce a míru. Zobrazované předměty jsou také již vzájemně ve správné pozici. Stále více se do kresby promítá i **osobitost** zájmů v odrážení okolí. V tomto stadiu bývá pro mnohé vývoj kresby ukončen, dále se pak kreslení věnují spíše již jen talentovaní jedinci.

Celek kresby postupuje také od zobrazení významnějších „jednotlivin na beztvarem pozadí“, přes schematické znázornění okolí, až ke stále úplnější propracovanému pozadí. Na konci dětství pak nastává nová forma „kresebných konstrukcí“. Vznikají obrazy, které jsou již „uvědoměle plánovány“.

Schopnost exprese se postupně vytrácí. Předzvěstí negace tvořivé bezprostřednosti je nástup „kopírovací mánie“. I ta může ale posloužit alespoň k cvičení senzomotorické koordinace. Útlum kresebného projevu způsobuje kromě jiného také nárůst sebekritičnosti, kterou překlenou jen talentovaní jedinci.

Školní unifikace, obecně preferovaný racionální realizmus, ostych a obavy z hodnocení druhými blokují nejen spontánní sebevyjadřování kresbou, ale často i ostatní **tvorivost**. Každá tvorba slouží vedle rozvoje řady schopností a vlastností, včetně jemnosti prožívání, i jako komunikační prostředek.

Zvláště *pozitivní a tvořivá atmosféra* v třídním kolektivu může podněcovat tvořivost a tím i schopnost nalézat v ní živé zdroje „nádšení“ i v pozdějších fázích života. Třebaže z mnohých dětí nevyrostou tvůrčí umělci, mohl by jim rozvoj jejich emotivity napomoci uchovat alespoň spontánnost a autentičnost subjektivního prožívání, včetně zjemnění včítivosti a kultivace vnějších projevů. Dětská kresba by měla být vždy spíše dílem „srdce“ než „ruký“.

„EMOTIVITA“

Emotivitou se rozumí dosažená „individuální jemnost citového prožívání“, která je dílem kultivace i osobní autokultivace každého jedince, zajišťující postupné *zjemňování vnímavosti* např. k estetickým prožitkům, včetně přesunu orientace prožívání od silně kontrastních podnětů k jemnějším aspektům *kompozice, aplikace barev, pohybů, zvuků atp.*

Úroveň morálního citění

Ani ve stadiu *dětsví* však nepředstavuje „charakter“ zdaleka žádnou „*strukturu osobních názorů, ideálů a hodnot eticky zhodnocené osobnosti*“, ale vychází zde jen z osvojeného a nepříliš ustáleného souboru *postojů* a přebraných společenských norem chování (*role*).

Kvalita „morálního usuzování“ (Piaget) a smysl pro „kolektivní morálku“ jsou však zpočátku ještě poměrně nízké. Vnitřní život vlastní i jiných zůstává v tomto stadiu ještě neznámou. Typická *konvenční úroveň morálky* je v tomto období motivována především potřebou naplnit očekávání autority.

Vnitřní *zásady* má dítě dosud formulovány jen velmi *obecně*. Teprve v 11 - 12 letech začíná většina dětí pronikat hlouběji do podstaty mravního hodnocení a bere pak v úvahu i *vnitřní motivy* posuzovaného jednání. Žádné hodnocení projevu není nikdy možné bez současného posouzení všech souvisejících faktorů situace.

V *prepubertě* již nutí respektovat své „*skupinové normy*“ také třída i parta. Ty se postupně stávají podstatně významnější než „normy světa dospělých“. Vliv těchto skupinových tlaků je charakteristický znak daného vývojového stadia.

TYPY CHARAKTERU

Dosavadní pokusy o typologii charakterů nebyly úspěšné.

Piaget vymezil *heteronomní fázi* jako období „*mravního násilí*“, spojeného s hrozbou sankcí, kdežto *autonomní fázi* jako období „*součinnosti a spolupráce*“. Dítě přijímá zpočátku celou řadu pravidel chování zcela nekriticky. Příkazy, zákazy a doporučení jsou heteronomně určovány autoritami. Přejít na autonomnost morálky vidí J. Piaget v tom, že se tyto normy postupně zvnitřňují. Nezávisí tedy na individuálním názoru určité osoby, ale na jakési vnitřně akceptované „normě platné pro všechny děti“ určující, co je a co není správné.

Kohlberg popsal tři základní *stadia vývoje mravnosti*:

1. *Předškolní úroveň* - řídící se konkrétními následky. Při tom se může vyskytovat typ orientovaný spíše na respektování autorit, nebo typ chápající poslušnost jen jako prostředek k získání odměny.
2. *Konvenční úroveň* - považující za důležité naplnění sociálního očekávání. I zde se vyskytují typy buď školáčka přijímajícího „*roli hodného dítěte*“, jako prostředku jistoty a bezpečí v novém prostředí, a typ předcházející tím kritice narušující vnitřní rovnováhu, včetně výčitek svědomí.
3. *Postkonvenční úroveň* - tj. posuzování správnosti jednání na základě principů, které jedinec vědomě akceptuje jako obecně prospěšné. I zde se může vyskytovat typ chápající morálku jen jako formu určité společenské smlouvy sledující individuální i společenský prospěch, anebo typ vycházející z předpokladu nějaké univerzální platnosti etických principů.

Bull hovoří o čtyřech *stadiích morálního vývoje*, určených odlišnými pohnutkami jednání:

- Anómie* - příjemností či nepříjemností
- Heteronómie* - odměnou či trestem
- Socionómie* - ohledem na mínění vrstevníků
- Autonómie* - vnitřním přesvědčením jedince a správnosti, bez ohledu na mínění jiných.

R. F. Peck a R. I. Havighurst formulovali pět „typů charakteru“ vystihujících *normální postoj* subjektu vůči realitě v té—které vývojové fázi, každý z nich se však může stát i *výrazem opožděnosti* morálního vývoje, přetrvává-li beze změn do následujících období:

1. nevědomě *amoralní* (kojenec)
2. egoisticky *prospěšný* (rané dětství)
3. úzkostlivě *konformní* (dětství),
4. *iracionálně* systematizující (puberta)
5. *racionálně* altruistický (dospělý)

Nejzralejším projevem charakteru v dospělosti je podle autorů: „*Jednání s ohledem na sociální důsledky svého projevu pro sebe i pro druhé*“

Podle Kohlberga dosahuje autokultivované postkonvenční úrovně mravního vývoje jen asi 25% dospělých.

Formování základních složek Jáství v dětství

Dítě je v každém novém prostředí (*rodina, škola, skaut aj.*) nuceno hledat rovnováhu vlastních přání s požadavky okolí. Musí se tedy vyrovnávat se stále širším počtem *rolí*. Dítě však není „herec“, není schopno dané „role“ beze zbytku naplňovat ani neustále střídát. Jako protipól k tlakům reality tak vzniká pro zajištění ucelenosti prožívání i chování dítěte postupně stále reálnější, vyváženější a integrovanější *soubor dílčích složek Jáství*. V průběhu dětství je ale ještě dosti nevyhraněným a labilním útvarem. Dítě teprve formuluje, zkouší, vyhodnocuje, třídí a vzájemně propojuje své tendence i zkušenosti. J. Kotasová soudí, že „Já—identita“ se vyvíjí „postupnou integrací nejrůznějších difúzních identifikací“.

Teprve *sebepečetí*, které vychází z objektivnějšího *sebepoznání* představuje spolu s přiměřeným *sebehodnocením* i adekvátní východiska pro *sebeuplatnění*

Sebepoznávání (odhalování reálné způsobilosti)

Snaha prosadit se v určité oblasti je u dětí zpravidla vázána i na nucené akceptování určitých „institucionalizovaných norem“. Děti tedy zcela přirozeně zpočátku *hledají cestu k jistotě a bezpečí v zařazenosti a podrobnosti*. To je díky dané úrovni duševního vývoje naprosto běžné, tím však cíle výchovného snažení zdaleka nekončí. Je potřeba vést děti k tomu, aby byly schopné výhledově nacházet jistotu a bezpečí především samy v sobě.

Obraz vlastních schopností a možností by se měl stále více přibližovat realitě.

Realistický školák, který o sobě například ví, že je dobrý počtář, bude právem usilovat o odpovídající známku z matematiky, ví-li zároveň, že není valný kreslíř, nebude se cítit dotčený horší známkou z kreslení. Naopak žák, kterému se nevěří a který podceňuje sám sebe, se pak předem vzdává každého úsilí. Dospělí by měli dětem napomáhat k adekvátnímu *sebepoznávání* (*správném odhadu sil, seberozvíjení* (*zbavováním strachu tréninkem a rozšiřováním dovedností*) a povzbuzováním *zabránit fixaci negativního sebehodnocení*.

Sebepečetí (osobně koncipovaná představa sebe sama)

Sebepečetí dítěte se zpočátku ještě skládá z tříště názorů např. „*jsem dobrý v kopané*“, „*mohl bych se lépe učit, kdybych dával pozor*“, „*nežaluji*“ atp. Nezralost „Já“ dítěte spočívá také v tom, že si tyto názory ještě odporují nejen vzájemně, ale i s realitou, nejsou dost objektivní, ani ustálené.

S přibývajícím věkem se děti snaží takové rozpory odstraňovat. Přemáhají svůj strach i svou touhu po pomazlení, aby jednaly v souladu s „vlastním názorem na svou osobu“. Později se jejich „sebepečetí“ již více ztotožňuje např. s představami typu: „*Jsem sportovec a jednám čestně*“, „*Nelžu a nesnesu, když někdo lže mně*“ atp. Stabilitu ego-identity podporuje i příslušnost k nějaké skupině. Kdybychom přesněji znali školákovu osobní *sebepečetí*, dovedli bychom si lépe vysvětlit i mnohé jeho zdánlivě nepochopitelné ať dobré, či špatné projevy.

Děvče, které se rádo považuje za „*hospodyňku*“, se např. cítí zavázáno zastupovat matku a vykonávat řadu domácích povinností. Chlapec, který však sám sebe považuje za „*darebáka*“, jedná pak plně v souladu se svým názorem, když zlobí.

Dítě má určité názory na to, jaké je, ale má také řadu představ i a tom, jaké by si přálo být. Tento *ideál vlastní osoby* tvoří také důležitou část jeho „Já“. Malé dítě však ještě snadno směšuje přání se skutečností a často pak nerealisticky považuje svůj ideál za již splněný. Tvrdí o sobě např. že „*každého přepere*“ nebo že je „*vždy hodné*“ atp.

Ideál svého „Já“ si dítě vytváří nejprve *podle vzoru* osob, které mu stojí *nejbližší*, později pak podle vzorů stále *vzdálenějších*. Na zdroji tohoto ideálu je patrné i postupující odpoutávání dítěte od vazby na rodiče.

Pohlaví hraje pochopitelně také důležitou roli v tom, jaké si dítě vybere *vzor*. *Hoch* považuje za nutné, aby byl odvážný, neplakal, dovedl se prát atp. *Děvčata* jsou zase přesvědčena, že je pro ně vhodnější získávat svět spíše usměvavou ochotou a cítí se být oprávněna i k občasnému poukazu na svou citlivost a křehkost. Život je snazší pro každého, kdo si osvojí vlastnosti typické pro vlastní pohlaví.

Sebehodnocení (subjektivní sebeoceňování vlastní hodnoty)

Až v 8-10 letech je „dobré sebehodnocení“ výsledkem samostatnějšího „*porovnávání se s určitou normou*“; třebaže *přebíranou z vnějšku*, avšak zároveň také osobně akceptovanou jako „*vnitřní standard*“, kterým dítě svůj výkon posuzuje. Stejně tak je součástí sebeidentity a osobních kritérií sebehodnocení i přebírání „*postoj k výkonu*“. Sama *fyzická zdatnost* dítěte přispívá k vyššímu uznání vrstevníky i dospělými a kladné hodnocení pak povzbuzuje k vyšším nárokům a vytrvalosti.

Bazálním východiskem sebehodnocení je především atmosféra „*rodiny*“ se svým jedinečným přístupem rodičů ke každému dítěti; dalším činitelem je pak škola s poněkud neosobním hodnocením učitelem; rozvojem struktury a dynamiky skupinových vztahů jsou stále výraznějším sebehodnotícím činitelem i postoje vrstevníků. Jedná se o nový, a to již poměrně „*tvrdý*“ faktor, protože dítě si ve skupině musí již samo vybojovávat vlastní pozici. Získaná *pozice ve skupinové hierarchii* či dosažená role posiluje dobré sebehodnocení.

VLIV RODINY NA SEBEHODNOCENÍ

První významné aspekty *sebehodnocení* vyplývají zvláště z emočního postoje, jaký k dítěti zaujímají *rodiče*.

Existují dvě teorie mechanismů vlivu rodiny na sebehodnocení dítěte:

ZRCADLOVÁ TEORIE považuje za nejvýznamnější pro kvalitu sebehodnocení dítěte projevy vážnosti ev. podceňování ze strany rodičů. Je tedy potřeba k dítěti přistupovat citlivě a vyjadřovat se a o něm s největší rozvahou a taktem. Samotíž ještě není s to samostatně posoudit adekvátnost vysloveného hodnocení (*děti jsou schopné vycítit i nevyřčený soud*). Dítě bez vlastních vnitřních kritérií sebehodnocení snadno přejímá názory jiných.

TEORIE MODELU zase shledává jako nejvýznamnější faktor vlastní sebehodnocení rodičů. Dítě to od nich přebírá jako vzor a podle toho se samo navenek projevuje - nezávisle na tom, co o něm kdy rodiče řekli.

Dítě mnohdy směřuje ke svým dobrým vlastnostem často až nepochopitelnými oklikami. Například *vzdorovitost* je může dovést k *samostatnosti*, z *urážlivosti* se může vyvinout *hrdost* atp. Vyplácí se tedy ponechat vývoj do jisté míry i vnitřním adaptačním mechanismům.

DOPAD ŠKOLY NA SEBEHODNOCENÍ

Názor *učitelky* doplňuje k žákovu dosavadnímu „obrazu sebe“ i další aspekty a rysy. Protože ještě nedokáže ohodnotit svůj výkon, přijímá i každé schematické ocenění učitelkou („dobrý - špatný“). Je-li však z její strany dítě posuzováno hůře než doma, setrvává na svém „lepší“ Já a cítí se pak ve škole ukřivděné. Sám systém známek staví nadanější děti nad méně nadané, to se pak nutně odráží i v jejich *sebehodnocení*. Sám školní prospěch však nezávisí jen na schopnostech, ale také na motivaci a pili.

Kromě *sebehodnocení celkového* existuje i *sebehodnocení dílčí*, které je výsledkem oceňování jednotlivých schopností (*krásně zpívá, kreslí, hbitě počítá atp.*). Můžeme se však setkat i s dítětem, které naopak rezignuje v učení či jiné aktivitě jen proto, že je „někdo přesvědčil, že je v tom horší než jini“. Pocit „*neúspěšného žáka*“ se zpravidla stabilizuje mezi IV.-VI.

Problémy však existují i u mimořádně *nadaných dětí*. Spolužáci sami přirozeně nevraží na žáka, který je všechny předstihuje. Některé mimořádně nadané děti si také pro své vyspělejší zájmy již nerozumí s vrstevníky, avšak starší žáci je mezi sebe obvykle nepřijmou. Trpí pak pocity osamocení („*Za genialitu se platí osamělostí.*“)

PODÍL VRSTEVNÍKŮ NA SEBEHODNOCENÍ

Hodnocení vrstevníků je v dětství ještě nediferencované. V dětství i v prepubertě je ale vydobytá pozice ve skupině vrstevníků významným podnětem pro vlastní sebehodnocení, od kterého se pak odvíjí úroveň *aspirací* (*subjektivních předpokladů vlastní výkonnosti*) a náročnost volených cílů k seberealizaci.

Vrstevníky však bývají oceňovány zcela jiné schopnosti a dovednosti než např. *školní prospěch*. Zpočátku se dítě prezentuje zvláště nápadnými a konkrétními znaky (*vzhled, schopnosti, vlastnosti.*)

Sebehodnocení je ovlivňováno také vlastním subjektivním sebesposuzováním svého *tělesného zjevu* a *fyzické síly*. Také u dítěte s tělesnými nedostatky se může vypěstovat optimistický náhled na sebe, jestliže dané okolí nevěnuje jeho vadám nadměrnou pozornost a omezí se jen na nezbytnou péči.

Samo *jméno* může ovlivňovat kvalitu sebehodnocení. Děti si v tomto stadiu přímo libují v přezdívkách. Směšné jméno nebo hanlivá *přezdívka* navozuje pak v dítěti pocit, že s ním „není něco v pořádku“, a může vyvolávat až projevy nesnášenlivosti či pocitu méněcennosti. Naopak lichotivá přezdívka je signál dobrého přijímání kolektivem.

V prepubertě děti „*autonomně*“ vztahují vlastní sebehodnocení k dosud sice pouze osvojeným, avšak osobně akceptovaným „*vnitřnějším standardům*“, nejsou již „*heteronomně*“ závislé jen na aktuálních postojích autorit či normách dané skupiny vrstevníků.

Specifické kvality dětských konativních projevů

Vývoj hry a zájmů

Dětství zůstává především „věkem her“, avšak tak, jako existuje přechod raných aktivit ke, lze pozorovat i postupný přechod od hry k zájmům. Hra však celoživotně nikdy neztratí svůj význam. V určitém věku dochází přesto k výraznému vývojovému posunu v charakteru mimoškolních

A. HRA

V zájmu zdravého vývoje dítěte musí v jeho denním programu zbyť na hru *přiměřený dostatek* času. Zákaz hry nikdy nevede ke zvýšení zájmu o učení. Je ale vždy vážným ohrožením duševní rovnováhy. Děti se však postupně stávají stále více schopnými odložit hru, pokud ještě nesplnily školní povinnosti.

Vývojové proměny mimoškolních aktivit přinášejí stále větší příležitost k uplatnění a uspokojení zvědavosti, představivosti, emocionality, potřeby pohybu atp. Hrou se také rozvíjejí zdravé vztahy k ostatním dětem.

Námětová hra bývá - díky fantazijnímu „splnění přání“ i možnosti neskrývané projevít skutečné city vůči nejrozličnějším autoritám - také významným faktorem pro zachovávání duševní rovnováhy. Děti dospívají jejím prostřednictvím navíc i k plnějšímu imaginativně-emotivnímu uchopení mnoha pro ně dosud „tajemných“ a jinak neuchopitelných jevů. Roli určitého „ventilu“ tenze plní také *pohybové hry*. Zanedbání rozvoje pohybové obratnosti může být, díky následné zbrklosti a nezkušenosti, i příčinou úrazů. *Dramatická výchova* pak pomáhá posilovat i sebeovládání a sebejistotu při vystupování před lidmi.

B. ZÁJMY

Podle Buytendijka existuje vývojová sekvence: *příjemné pohyby - hry - sport (zájmy)*. Děti zpočátku jen kopírují zájmy okolí, také každá realizovaná činnost vede k opakování a to i s fázově typickými projevy výběrovosti, krátkodobosti i sobě vlastními kvalitami přístupu.

Hutchinsonovy čtyři *stupně zájmové orientace* naznačují, zcela v duchu rekapitulační teorie, „*posloupnost vývoje lidské civilizace*“

- 1) *Lovecké* zájmy, honičky a boj.
- 2) *Pastýřské* zájmy, stavba chýší, péče o zvířata.
- 3) *Zemědělské* zájmy o pěstování rostlin.
- 4) *Obchodní* zájmy včetně měření, vážení, výměny atp.

E. Claparède [1925] v tom ale shledává jen přirozený projev postupného přechodu *od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od pasivního přijímání ke spontánní aktivitě, od obecnosti orientace ke specializaci, od subjektivnosti k objektivnosti, od bezprostřednosti ke zprostředkovanosti a od orientace na detaily ke globálnějšímu přístupu*. Sám charakterizoval stadium dětství jako období „objektivních zájmů.“

Zatímco v **I. a II. ročníku** mají děti zpravidla přibližně 3-4 hodiny **volného času** denně, jsou to ve **III. a IV. ročníku** pouhé 2-3 hodiny.

Mezi 9.-12. rokem, kdy je nejsilnější tendence k utváření jednotně orientovaných vrstevnických skupin, nabývá hra charakter sportovních zaměření.

S postupující kontrolou a úmyslností duševního dění narůstá stabilita i propracovanost zájmové orientace a dochází také k posunu od obecnějších aktivit ke stále konkrétnější odborné specializaci. Postupná vyhraněnost a hloubka **zájmů** je však zároveň podmínkou dalšího nárůstu úrovně poznávací, prožitkové i volní složky osobnosti dítěte.

U těch dětí, které se již v *prepubertě* věnují stabilněji některé předmětné oblasti, ovlivňuje dané zaujetí i jejich širší poznávací zaměřenost. V prepubertě je zájem o fantastické a pohádkové *příběhy* vystřídán preferencí příběhů uspokojujících touhu po romantice a dobrodružství. Děti se ztotožňují s jejich hrdiny a přejímají jejich chování i postoje.

V souvislosti s nárůstem hloubky porozumění „znakově názorné“ komunikaci, vžitosti, sebekritičnosti, sebeovládání atp. lze pozorovat například i nápadné změny v *reakcích na divadelní představení*. V době od 8 do 12 let postupně ubývá bezprostředních motorických reakcí, které později zcela nahradí jen reakce slovní.

Funkce rodičů by v této oblasti měla spočívat především v nenásilné nápovědě a pomoci překonávat „mrtvé body“, tj. chvíle, než začne být daná aktivita povzbuzována vlastními úspěchy.

Vyspělost volních procesů

Samostatnost a uvědomělost volby cílů i **účinnost** průběhu cílesměrného *volního úsilí* je v každém stadiu vývoje **dána úrovní** rozvoje *racionálně - poznávacích funkcí a vyspělosti subjektivně-prožitkových útvarů* duševního dění osobnosti (stabilita a ovládání emocí, orientace mravního vědomí, zralost Jáství, vyhraněnost zájmové orientace atp.). Svým způsobem je tedy výrazem dosažené úrovně celé osobnosti.

VŮLE A AUTOREGULACE

Vývojové změny východisek aktivace postupují obecně od nezáměrných a nestabilních *podnětů*, přes plnění převážně zvnějšku vnucovaných **úkolů** řešených pomocí osvojených algoritmů, až po stále uvědomělejší a samostatněji volené **cíle** a osobitě rozpracovávané postupy volních procesů.

Pro **dítě** na počátku školní docházky je ale většina činnosti zcela nová, vyžaduje tak značné **psychické i fyzické vypětí**. Tuto skutečnost je třeba respektovat a nenutit dítě překračovat možnosti jeho duševní kapacity, včetně dosud nepříliš rozvinuté vůle.

Dítě zpočátku ochotně *přijímá úkoly* určené dospělými, které plní v mezích osvojených dovedností a znalostí. I to ale vyžaduje *překonávání překážek* i **tlumení laskavosti** jiných podnětů (*např. jít si hrát s kamarády*) atp. *Výkonová motivace a zájem o úkoly* je zpravidla větší zárukou akcelerace duševního vývoje než samotný „inteligentní kvocient“.

Obecně platí, že vůle roste s velikostí zvoleného cíle. A velké cíle bývají současně i cíly vzdálenými. Perspektivní orientace chťení vyžaduje tedy již plánovitost. Ta ale charakterizuje teprve následující vývojová stadia.

Interakce subjektu s vnějšími podmínkami

Rodina a duševní vývoj

Podle amerických výzkumů rodiče věnují stále méně času svým dětem. Otec se prý věnuje denně dětem v průměru jen asi 8 minut, matka přibližně 20. I přesto rodina svým relativně ustáleným životním stylem zpravidla uspokojuje většinu (*biologických a psychických*) potřeb dítěte, působí na rozvoj jeho **výkonových** schopností i **povahových** vlastností a předává mu bezděčně také vlastní kulturní úroveň.

OBLAST ROZUMOVĚ-POZNÁVACÍ (RACIONÁLNĚ-KOGNITIVNÍ)

Nutným předpokladem rozvoje **poznávací** oblasti je ochota dospělých předávat dětem své vědomosti a dovednosti. Dětem je potřeba vždy vše správně a srozumitelně vysvětlit. Šíře **zájmů** rodičů a jejich reagování na otázky dítěte ovlivňuje nejen rozvoj jeho intelektových či motorických schopností, ale také sféru jeho zájmové a kulturní orientace (*četba, návštěvy muzeí, výstav, divadel atp.*). Nelze totiž ponechávat veškeré vzdělávání a výchovu jen na škole. Je potřeba optimální spolupráce a koordinovaného postupu.

OBLAST NÁZORNĚ-PROŽITKOVÁ (IMAGINATIVNĚ-EMOTIVNÍ)

O výsledku rodinné výchovy rozhoduje zvláště základní **citový** postoj rodičů k dítěti. Vnitřní bohatost a jemnost citových reakcí je tedy do značné míry spolurčována i kvalitou rodinných vztahů, projevy vzájemné akceptace, soudržnosti a lásky. Svou láskou pak dítě oplácí rodičům zažívané štěstí a bezpečí v rodině. V rodině získává dítě i základní povahové vlastnosti – rozhodne se, zda bude na tvrdosti života odpovídat vytrvalostí nebo slabostí, zda se stane odpovědným nebo lehkomyšlným.

Avšak stálá nespokojenost rodičů s dítětem vede následně k nejistotě a pocitům ohrožení, které by se pak mohly přenést nejen do bezprostředních vztahů k učiteli a kamarádům, ale nabýt i trvalejšího rázu.

Rodiče s dětmi by nikdy neměli zapomínat na společnou hru (při které dítě může zůstat samo sebou, ale i při které více či méně volně mění roli – sebezapomenutím). Stačí mít nadšení, fantazii a hlavně víru, že to má smysl – tady a teď. Optimální je zpočátku klást důraz na vžitíování se do potřeb a prožitků druhých, později i na snahu o porozumění a respekt k možným odlišným životním hodnotám atp.

RODINA A ODOLNOST

Rodina je ve svých vztazích pouze rámcově formalizována, optimálně v ní převládá neformální atmosféra a péče. Je-li však neuspokojivá, může se to odrazit i v poznatkové, prožitkové a konativní úrovni dítěte. Patologické rodinné podmínky ovlivňují vždy duševní vývoj dítěte výrazně negativně. **Psychická odolnost** se projevuje v:

- **produktivitě** (orientaci, sebezřízení, výkonnosti atp.),
- **aktivitě** (iniciativní volba i realizace činnosti) a

- **flexibilitě** (pružností změny cílů, strategie, názorů atp.).

Z faktorů rodinného prostředí mají nejsilnější vliv na utváření psychické odolnosti zvláště:

- **soudržnost** (zájem jednotlivých členů o sebe navzájem, o rodinné problémy, vzájemná pomoc a podpora),
- **expresivnost** (do jaké míry upřímně a otevřeně vyjadřují své city) a
- **organizace** (pořádek, povinnosti a pravidla soužití);
- v záporném smyslu pak **konfliktnost** (projevy hněvu, agresivity),
- **disciplína spojená s kontrolou** (hierarchická organizace, kontrola a vztahy) a
- **silné zaměření na úspěch** (výkonové zaměření na výsledky v práci i ve škole).

Ostatní faktory působí na úroveň odolnosti méně výrazně:

- **nezávislost** (umožnění si samostatnosti v rozhodování),
- **společensko-politická orientace** (zájem o politické, sociální aj. otázky) a
- **sportovní aktivity**.

Základní funkcí rodiny, vůči všem jejím členům, by však mělo být poskytování bezpečí a citové opory – ze všech nejvíce pak dětem, které ještě nedokážou samostatně zvládat zažívané problémy a frustrace.

FORMATIVNÍ FUNKCE ČLENŮ RODINY

Rodinná atmosféra, přinášející dítěti pocit pohody, štěstí, bezpečí a pomoci, usnadňuje výchovné ovlivňování a podněcuje bezděčnou i vědomou snahu dítěte po nápodobě rodičů. Vliv jejich „vzoru“ však není často jednotný ani jednoznačný a v průběhu vývoje rychle slábne. To platí i o dopadu působení ostatních členů rodiny. Rozdíly ve funkcích a projevech jednotlivých členů rodiny má každé dítě zpravidla velmi dobře zmapovány a podle toho se k nim i chová.

Sama **láska** by nestačila ke zdravému duševnímu růstu, dítě si musí přinejmenším osvojit **zdravý vztah k autoritě**. Každý z rodičů má nezastupitelnou roli. U dětí z neúplných rodin se pak nevyváženost výchovných faktorů nezřídka projevuje v excentricitě jejich projevů i pozic ve třídě, či v rámci dětských skupin.

MATKA

Již v raném dětství dítě citlivě rozlišovalo všechny projevy souhlasu či nesouhlasu matky a snažilo se dosáhnout její spokojenosti. U matky tak zpravidla stačí jen náznak záporného postoje na vyvolání negativních pocitů dítěte, které pak ohrožují jeho duševní stabilitu.

V intenzitě citových vztahů mezi dětmi a rodiči hraje větší roli než vzdělání, příjmy či věk rodičů, sám počet dětí. Intenzivnější subjektivní percepce citových vztahů je vždy v rodinách s menším počtem dětí – jedináčci jsou pak více vázáni na matku; avšak i děti z početnějších rodin přisuzují více kladných pocitů matce než otci (a to bez rozdílu pohlaví dítěte).

Matka zůstává jádrem citové opory po celé stadium školního dítěte, protože dokáže sladit drobné povinnosti a radosti každodenního života v takový celek, aby dítě uléhalo spokojené.

OTEC

Těžiště *raně dětského* příklonu k matce – která vedle uspokojování potřeb poskytuje také citovou oporu – se postupně přesouvá i na vztah k **otci**. Děti si již uvědomují, co poskytuje lépe otec než matka. V této vývojové fázi dokáže zpravidla lépe uspokojit např. jejich specifické poznávací zájmy, opravovat hračky atp. Otec tak poskytuje jiný a svým způsobem i širší rádius zkušeností než matka, přináší tím výraznější oporu dětské samostatnosti. Duševní vyrovnanost školního dítěte tedy závisí také na tom, zda se mu podaří přenést část důvěry z matky na otce. *Značnou chybou je vždy jeho dlouhodobý nezájem, nedostatek času, tvrdost trestů, přehnaná autoritativnost, neúnosné požadavky na dítě atp.*

Ve školním věku se dále posiluje tendence k identifikaci s rodičem stejného pohlaví. Chlapci také získávají *mužné postoje* k výběru cílů, řešení nesnází a v neposlední řadě i vůči ženám. Pro syny bývá otec mnohdy i vzorem v profesním zaměření, zálibách, způsobech jednání, řešení situací atp. („*Otec předává synovi určité základní >poselství o životě< a jeho hodnotách.*“)

Vztah mezi rodiči a dětmi trpí zvláště, když rodiče chtějí mít z dětí vlastní kopii. Děti jejich přání obvykle jen obtížně naplňují, zvláště když to neodpovídá jejich vlastnímu zaměření. Buďto je pasivně napodobují anebo kladou odpor.

SOUROZENCI

V rodině nevychovává jen matka či otec, ale celková rodinná atmosféra. Její součástí je i **soužití sourozenců**, které bývá významným vývojovým faktorem rozvíjející se osobnosti dítěte. Vzájemně sdílí mnohé zkušenosti, jednou jsou soupeři, jindy spojenci a ve vzájemné interakci rozvíjejí komunikační dovednosti, včetně porozumění pocitům, záměrům i potřebám jiných.

Samo **postavení** každého z nich **v rámci rodiny** má odlišný dopad na charakter jeho vývoje. Velký rozdíl bývá v postavení nejmladšího a nejstaršího, jinak se bude také vyvíjet dítě s mnoha sourozenci a jinak jedináček.

Přehnaná péče o **prvorozeného**, pramenící z malé zkušenosti rodičů, může v dítěti také zanechat pocity nejistoty a menší sebedůvěry. Toto dítě navíc přirozeně prodělá i hořkou zkušenost „vytlačení z výsluní rodinné péče“. Jistou kompenzací mu pak zůstává časté provokování mladšího sourozence k soutěživosti a to v čemkoliv. Kladným dopadem je však to, že zpravidla zůstává člověk zvyklým brát na sebe větší odpovědnost.

Druhé dítě bývá o poznání veselejší, méně často je nervózní, avšak zpravidla i hůře podrobitel. Dostává se mu více shovívavosti a tolerance, díky tomu bývá mnohdy nesamostatnější a nezkušený v dominantní roli. Ti „navždy malí“ bývají totiž středem pozornosti všech – rodičů i sourozenců.

V trojici sourozenců mívá **prostřední** postavení vyznačující se nenápadností, nevyhraněností a nevýznamností. Nemá mnoho výhod, je neambiciózní, přizpůsobivý, tolerantní, trpělivý a vytrvalý, bez potřeby výjimečnosti, spokojí se s „dobrou“ pozicí a potvrzením vlastní přijatelnosti.

Obvykle se **jedináčkovi** přisuzuje vlastnost náročného sobce. Podle výzkumů je to pouhá pověra – i dítě bez sourozenců (cca 20%) má totiž dostatek příležitosti ke kontaktům s kamarády, navíc není nuceno s nimi vycházet za každou cenu.

Vedle pořadí narození ovlivňuje vzájemné vztahy i **přístup rodičů**. Vzájemná žárlivost a závist je menší, jestliže rodiče dovedou na každém dítěti nalézat a oceňovat jeho kladné stránky (nic nepodlamuje sebedůvěru více, než vzájemné srovnávání a dávání za vzor).

ZVÍŘE V RODINĚ

Z vývojově psychologického hlediska působí zvíře na dítě mnohostranně jako pozitivní faktor prostředí. Přináší nové **poznatky** (např. *učí se chápat zrození a umírání jako přirozenou součást života*), v **citové** oblasti rozvíjí zvl. schopnost empatie (*zjemňování citlivosti k neverbálním signálům*), nezanedbatelný přínos je i v oblasti **volních** aktivit (*závislost zvířete napomáhá k rozvoji a upevnění vědomí potřeby pravidelného plnění povinností*).

Zvířata v bytě doplňují a obohacují dětskou zkušenost a citový život, mnohdy však nahrazují i to, čeho se dětem od jejich věčně zaměstnaných rodičů nedostává.

HOŠI A DÍVKY

Vedle ustupujících rolí spolužáka, přítele atp. se koncem dětství stále výrazněji začínají prosazovat i požadavky tzv. **sexuální role**. Její projevy nejsou zdaleka jen výsledkem působení sociálních vlivů. Již mužský a ženský chromozom v páru pohlavních buněk spouští odlišné utváření nejen tělesných, ale i mozkových struktur.

Třebaže mozek pracuje jako celek, mají jeho jednotlivé části, vč. oblastí hemisfér, specifickou funkci. Mužský mozek je, na rozdíl od univerzálnější uzpůsobeného ženského mozku, utvářen specializovaněji. To vysvětluje mnohé obvyklé odlišnosti i v projevech školní práce hochů a dívek. „Univerzálnost“ neuropsychických procesů je pro dívky na základní škole jistou výhodou, zatímco mužská „specializovanost“ dochází ke cti až mnohem později.

U hochů je charakteristické uplatňování síly, odvahy a zpravidla i lepší ovládnutí citových projevů, jsou však také neklidnější, netrpělivější a méně vstřícní k požadavkům a příkazům učitele, tedy hůře zvládnutelní a méně konformní. Naopak pro dívky je typická větší vcitivost, úzkostnost, smysl pro pořádek a závislost; jsou zpravidla i přizpůsobivější.

Do 8 let nebývá u dětí vědomí vlastní sexuální identity ještě nijak výrazné. K jasnějšímu náhledu, že genitální odlišnost je určující charakteristikou chlapců a dívek, dochází zpravidla až kolem jedenáctého roku. Od 3 do 7-8 let vyhledávají chlapci i děvčata společnost ke hrám bez ohledu na pohlaví. Od 8-10 let se však chlapci a dívky již sdružují odděleně. Od 10 do 12 let pak vykazují až ostrý antagonismus a vzájemně se vyhýbají. Dívky se již po 12. roce, chlapci až po 14., začínají snažit upoutat na sebe pozornost opačného pohlaví, pochopitelně každý sobě vlastním způsobem.

Jak dívky, tak chlapci potřebují vzor obou pohlaví, aby mohli adekvátně převzít svou pohlavní roli.

NEÚPLNÁ RODINA

Rozvod není náhlým přerušením konfliktní situace, ale jejím postupným vyhasínáním. Vztahy mezi rodiči a dětmi však nebývají bezprostředně před rozvodem ani po něm zcela v normě. Je mylná i domněnka, že neshody dospělých se děti nijak nedotýkají, jsou-li řešeny bez jejich přítomnosti. **Rozvodem sice končí manželství, nikoliv však rodičovství.**

Rozvod přináší dětem pocit ohrožení, napětí a úzkosti („generalizovaná ztráta jistoty“). Mění se tím i vztah dětí k matce, ztráta jistoty zvyšuje závislost, žárlí na její vztahy k jiným, vyžadují od ní také mnohem víc a ona při tom často nestíhá ani kontrolovat úkoly atp.

„Atmosféru otcovy nepřítomnosti“ příliš nekompenzuje „otec-host“, nebývá po ruce, když je ho potřeba, a společné zážitky řidnou. Přestává být jednoznačnou součástí identity, navíc je buď idealizován anebo spíše „demonizován“. Když se rodiče vzájemně pomlouvají, stává se vztah dětí k nim ambivalentní. Smiřeni stanovisek již nebývá možné, účinnější je proto výklad mechanismu „plurality pravd“ a její podmíněnosti reálnou rozdílností potřeb a zájmů. Takovýto pravdivý obraz situace pomáhá i adaptovanosti dětí. Model mužské role nechybí jen hochům, také dívky se v péči matky vyvíjejí jinak – stávají se podle jejího vzoru asertivnější a dominantnější, však ve styku s muži se nechovají zcela přiměřeně, zpravidla se příliš prosazují.

Samy děti se situací rozvodu cítí obvykle zahanbené a sebeobviňují se. Chlapci reagují agresivitou a provokacemi, dívky se spíše stahují do sebe a navenek nevyjevují své prožívání. Učitelé hodnotí tyto děti jako méně ctižádostivé a svědomité, více citlivé až přecitlivělé, dráždivé, nervózní a neoblíbené.

DVOJJÁDROVÁ RODINA

Americký psycholog R. A. Gardner doporučuje nepovažovat rozvod jen za zánik dřívější rodiny, ale usilovat o její změnu na rodinu „dvojčárovou“. Ukazuje se, že takový přístup může snížit účinky rozvodového stresu a ulehčit přizpůsobení nové situaci.

Členové dvojčárové rodiny vykazují větší životní spokojenost než když je dítě opatrováno jen jedním rodičem. Děti se tak volně pohybují ve dvou rovnocenných rodinách.

Destrukci vystřídá konstrukce nových vztahů.

DOPAD NA DÍTĚ

Psychické reakce dětí na rozvody bývají často skryté, avšak neméně vážné jako u dospělých, což rodiče často v zaujetí vlastními problémy přehlížejí. V každém věku může být rozvratem manželství rodičů výrazně ohrožen i zdravý vývoj osobnosti dítěte. Stresové situace mohou vést až ke vzniku nejrůznějších psychopatologických obrazů.

Důsledky rozvodu v různých věkových stádiích dítěte.

Věk	Důsledky
0-2	Děti, které byly v době rozvodu velmi malé, to zasahuje vesměs nejméně a příznaky také brzy odezní.
3-5	Předškolní děti nesou rozvod zvláště první rok velmi citelně. U hochů obvykle přetrvává déle dysfunkční chování.
6-11	Zkušenosti s rozvodem rodičů narušují ideální postoje i představy o rolích

	členů rodiny. Ukazuje se, že právě tyto děti si nejsnadněji osvojují zvl. konfliktní formy partnerských interakcí rodičů, přebírají tak sociálním učením jejich typy vztahů a chování ("lásku", "úctu" i způsoby řešení rozporů)
12-18	Mnohé výzkumy poukazují i na mezigenerační přenos komunikačních vzorců vč. modelů řešení manželských nesouladů. Děti z rozvedených manželství se také častěji rozvádějí. Kdežto děti vyrůstající v nenarušených rodinách si osvojují modely pozitivních vztahů i pocit důvěry v jejich trvalosti během manželství.

ŠKOLA A ROZVOJ OSOBNOSTI

Děti se po nástupu do školy musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, včetně předepsaného režimu dne, ale vyrovnat se i se zcela odlišnou společenskou situací. Pozitivní vliv rodiny předškolního období může však adaptaci na školu značně ulehčit. Škola, jako "dílka lidskosti", by pak měla přispívat k dalšímu rozvoji dítěte nejen zvyšováním úrovně poznatků, ale i všestrannou kultivací osobnosti žáků.

Vzhledem ke svému jen krátkodobému zaměření do budoucnosti děti zpočátku ještě nechápou školní práci jako "přípravu na život", ale prožívají ji spíše jen jako aktuální aktivitu "tady a teď". Zůstávají pro ně tedy všechny školní aktivity spíše ještě "cílem samy o sobě" - nejlépe s co nejbezprostřednější odměnou či oceněním. Významným motivem školního období je údajně i potřeba ověřit si své schopnosti a možnosti.

Počáteční samovolnou motivaci k výkonu podněcovanou hlavně oporou přiměřeně ambiciózních rodičů i kvalitou pedagogické práce a hodnocení učitelem doplňuje v prepubertě i působení celkové sociální atmosféry ve třídě.

Školní úspěšnost není spolehlivým indikátorem úrovně intelektových schopností. "Fantom průměrného žáka" způsobuje, že se za nadprůměrného žáka považuje ten, kdo má kvantitativně nejlepší výsledky. Ty jsou ale mnohdy vázány na nižší kognitivní procesy (pozornosti a paměť) než na komplexnější projevy myšlení atp.

Podvýkonné dítě je to, jehož prospěch je pod úrovní jeho schopností, vykazující tedy rozpor testové a studijní výkonnosti (americký problém "neprosívajících geniů"). Podvýkonnost bývá situační (dočasný stres) i chronická ("syndrom nevýkonnosti"). Souvisí s nízkou aspirační úrovní (slabý selfkoncept), nižší vzdělanostní úrovní prostředí, problémy s disciplínou (symptom chybného vývoje osobnosti) jsou třikrát častější u chlapců.

V prepubertě získává role žáka (při dostatečné adaptovanosti na školní práci a základní projevy sociální interakce) již poněkud jiný obsah i význam. Na straně subjektu se v té době mění nejen úroveň pořádání poznatků, ale začínají se zvolna prosazovat i složky Jáství. "Osobní standard" prospěchu a chování se stává např. stabilizující součástí sebehodnocení i rodící se ego-identity. Sociální i individuální očekávání se zde také přibližují na únosnou mez ("Pygmalion efekt"). Dítě v prepubertě už nepotřebuje emocionální oporu v autoritě učitele, posuzuje spíše, zda jeho požadavky odpovídají předem stanoveným pravidlům - ty, co se od nich liší, považuje za nespravedlivé a odmítá se podle nich řídit.

PROSTŘEDÍ A DUCH ŠKOLY

Nástupem do školy se dítě výrazně vymaňuje z úzkého kruhu rodiny. Do jeho života vstupují nové vztahové osoby - učitelé a vychovatelé. Tato situace se sice již připravovala v MŠ, nyní ji ale doplňují další úkoly. Přináší však i možnost kompenzace nejružnějších zvláštností rodinného prostředí. Postupem času dítě začíná zkoumat i různá "výchovná opatření". Spolu s tím ztrácí rodiče v očích dítěte poněkud předimenzovanou velikost, zaujímá k nim stále kritičtější postoj, zvláště citlivé je na nedůslednost.

Situace ve škole má celou řadu specifických charakteristik. Nové postavení přináší dětem nejen vyšší prestiž, ale je spojeno i s mnohem vyššími nároky na KÁZEŇ (osvojení a respektování základních norem regulujících chování). Dítě si musí uvědomit, že ve škole ztrácí své "výlučné postavení" a stává se jen "jedním z mnoha" žáků. Musí akceptovat novou autoritu, která zcela postrádá individuálně osobní ráz. Sám pocit "všemocnosti rodičů" je snižován také tím, že i oni se musí podřídit.

Přístup učitele je podmiňován plněním požadavků a norem. To na jedné straně sice rozvíjí sebeovládání, na druhé však neprospívá formování individuality. Komunikace žáka s učitelem má ve škole svá přesná pravidla a učitel jej za to hodnotí. Svým způsobem se tedy jedná o nivelizaci na úkor jedinečnosti. Tyto změny však odpovídají "dětské mentalitě" vyžadující jasné požadavky na kázeň. Po fázi "funkčního rozvoje duševních procesů" a před "naplňováním osamostatňující osobní i osobité integrace osobnosti" probíhá tedy "fáze učení a podřizování se normám a rolím". Vytváří se tak jádro klasické dynamiky konfliktu potřeb "jistoty a bezpečí" a "emancipace". Je to také doba, kdy si dítě nejružnějšími formami sociálního učení často i bezděčně, lehce osvojuje cíle, postoje, adaptační mechanismy i hodnoty vyplývající z širších tradic daného sociokulturního okruhu.

ŠKOLA A TVOŘIVOST

Vedle rodiny zabezpečuje právě škola plnění hlavních výchovně-vzdělávacích cílů, tj. kromě rozšiřování schopností, poznatků a dovedností i rozvoj mnohých vlastností, včetně tvořivosti dětí. L. Ďurič soudí, že "jedním z hlavních regulátorů rozvoje tvořivosti by měla být škola" (nejen mimoškolní zájmové kroužky).

Zvyšování tvořivosti jedinců (jejich invence i ochoty podílet se na inovaci) je však závislé vedle individuálních způsobilosti zvláště na pro- či protikreativním sociálním klimatu.

DOPAD OSOBNOSTI UČITELE

Nelze pochybovat o významu osobnosti učitele pro účinnost školní práce. Optimálním je jak erudovaný odborník i pedagog, tak zralá a kultivovaná osobnost se smyslem pro humor. Díky důkladné přípravě výuky, jasným a důsledně uplatňovaným kritériím výchovy a objektivnímu hodnocení pak dosahuje dobrých výsledků i bez zbytečné neurotizace.

Dítě přenáší na učitelku nejen ustálenou poslušnost vůči rodičům, ale i svůj nevyrovnaný vztah k nim spolu s nedostatečným návykem podrobovat se autoritě. Vzдорovitost a neposlušnost bývá zde zpravidla jen přechodným jevem. Učitel by měl navázat na zkušenost dítěte s osobním významem autority rodičů a prezentovat se také jako "citově akceptující zdroj jistoty". Pedagog by neměl být nikdy pouze "angličtinář", "tělocvikář" atp., ale především člověk přistupující k žákům s nezbytnou psychologickou erudicí.

INTERAKCE

Obecně platí, že ustáleně důsledné a flexibilní reagování pedagoga je základní podmínkou usměrňování projevů žáků bez zbytečné neurotizace. Každý nedostatek v přípravě či vedení pedagogické práce, zvláště subjektivnost hodnocení, zastrasování, nejasnost kritérií, přenášení osobních problémů či konfliktů s rodiči na děti a další frustrace, včetně neschopnosti kontaktu vůči dětem a vnímání jejich individuálních obtíží, zákonitě vyvolává u většiny žáků nepříjemnou tenzi se všemi obvyklými důsledky. Zkušený pedagog dokáže například rozpoznat i "oběti" od "skutečných původců přestupků" a poskytnout jim emoční podporu.

Prožívaný strach z učitelovy náladovosti, nespravedlnosti či nepochopení by mohl pozornost, tuto základní podmínku každé výkonnosti, zvláště vyčerpávat a vést jak ke špatnému prospěchu, tak oslabení nervové soustavy. Každý pedagog by měl být schopen vypořádat každou změnu v chování dítěte a ve spolupráci s rodinou, ev. i psychologickou poradnou ji včas a citlivě analyzovat a nápravnými opatřeními předejít nežádoucím následkům.

V pozadí konfliktních vztahů žáků bývá obvykle: fixovaný vzdor, osobní nezralost, přenos konfliktů, odborná nedostačivost, pedagogické nedostatky, nepřijetí žáka třídou atp.

Značnou pozornost je třeba věnovat i "hygieně zkoušky". Tato napjatá situace vyžaduje ke snížení přirozené úzkosti zkoušeného zvláště patřičnou účast a trpělivost učitele. Tímto postojem lze předejít i možné emoční bloádě paměti. Nepomůže-li to, pak nezbyvá, než vhodným způsobem připomenout dítěti jeho povinnosti a odpovědnost.

Naplnování všech požadavků pedagogické profese není vůbec myslitelné bez dobrého vztahu k dětem. Lidská vyspělost učitele, jeho zaujetí a kvalita vzdělávací i výchovné práce, se zpravidla bezprostředně odrazí i v akceleraci zralosti, chápavosti a ohleduplnosti žáků.

VÝVOJ SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ VE TŘÍDĚ

Třída není jen polem vzdělávání, ale i společenským útwarem, ve kterém dítě uplatňuje všechny své přirozené potřeby. Dosavadní vazba na rodinu je zde výrazně obohacena kontakty se stále propracovanější strukturou i dynamičtějšími vztahy s dětmi stejného věku. Vývoj sociálních vztahů v dětství a prepubertě tedy vyžaduje určitý čas a vykazuje zákonitou posloupnost.

V prvním ročníku se vnitřní struktura ještě příliš neodlišuje od skupin předškolního věku. Třída není jednotná, skládá se z řady menších nestabilních jednotek bez pevné vnitřní struktury. Podněty ke sdružování dětí bývají v této době nejčastěji ještě dosti povrchní a nahodilé.

Třída se vyznačuje zpravidla věkovou vyrovnaností, tedy i stejnou úrovní kompetencí. Všichni spolužáci jsou v této době ještě "rovnoprávní". Pro vytvoření nějaké hierarchie pozic jim chybí uvědomělejší kritéria. Uváživější vzájemné hodnocení a kritičnost se objevují teprve později. Zatímco rodina přijímá zpravidla každé dítě s láskou, ať se narodilo jakékoliv, ve skupině spolužáků se uznání a postavení již nezískává tak snadno. Dobré hodnocení však bylo a je významnou podmínkou duševní rovnováhy, a tak o ně různými cestami usiluje i ve škole.

Ve druhém ročníku přibývají další znaky počínajícího skupinového života. Třidu tvoří zpravidla asi 5-7 poměrně izolovaných a spíše soupeřících skupinek. Některé děti v nich již začínají vystupovat jako vůdce a ostatní se jim podřizují. skupinová hierarchie se zde zpravidla nijak nekryje s prospěchem. Vlastnosti vůdců jsou spíše síla, aktivita, obratnost, vlastnictví vytožených hraček, organizační schopnosti aj.

Od třetího ročníku se již objevuje, zvláště ve skupinách intelektově vyspělejších dětí, vyhraněnější a členitější skupinová struktura a jednota hledisek, neboli "duch třídy".

Systém pozic v třídních skupinách je postupně diferencovanější a stabilnější. Neustále přibývají nová hlediska (sama oblíbenost ještě není zárukou důvěrnosti vztahu atp.). Již J. L. Moreno svou sociometrickou metodou odhalil jedince nevolené, tedy izolované, vzájemně se volící páry, řetězce (A volí B, B pak C atd.), trojúhelníky (A-B-C-A) i hvězdy volené všemi. Vzájemné vztahy jsou však dynamické, takže po čase opakovaná měření zpravidla odhalí nejružnější posuny v zařazení jedinců v rámci kolektivu.

Ve čtvrtém ročníku se již začínají vyskytovat i samostatněji prožívané užší přátelské vztahy, vznikající na základě uvědomování vzájemného souladu rysů a zaměření. Mezi spolužáky se ale vyskytují i další specifické vztahy se spíše negativním dopadem:

Vztah symbiotický bývá zpravidla spojenectvím tělesně slabšího, ale nadaného dítěte se silnějším, ale těžkopádnějším spolužákem. V tomto případě se tak blokuje u jednoho rozvoj samostatného myšlení a u druhého pak schopnosti obrany v situaci ohrožení.

Vztah parazitický nastává, kdy si například fyzicky silnější dítě pohrůzkami vynucuje pomoc ve školních povinnostech. Negativní dopad zde spočívá v jednom případě ve fixaci hrubosti a agresivity, na druhé straně pak v ústupnosti a podrobnosti. Neoptimálnější je vztah vzájemné spolupráce.

Rozvoj společenského citu, spravedlivého oceňování a vzájemné spolupráce by měl být, vedle podpory individualizace a samostatnosti, významným cílem každé výchovné práce. Hodnocení i sebehodnocení by tedy nemělo opomíjet vedle objektivních pracovních výsledků jedince také kvality jeho součinnosti s ostatními.

NÁSILÍ VE ŠKOLE

U školních dětí se občas vyskytují i fyzická střetnutí se stejně starými popř. i mladšími dětmi. Impuls bývá různý (mj. i značná sugestibilita, dají se snadno ovlivnit od impulzivních jednotlivců). Děti tohoto věku vykazují často potřebu jednat jako

skupina (smečka). U chlapců se agrese projevuje spíše ve fyzickém násilí, kdežto u dívek má většinou verbální formu (vysmívají se, nemluví, nevšímají si druhých anebo pomlouvají).

Násilí ve škole se řídí "zákonem silnějšího". Některé děti tak bývají opakovaně obětmi agrese mající často za cíl jen "úmyslné ublížení druhému". Školní dvůr a cesta do školy jsou místy, kde nejčastěji dochází k takovému násilí, proto se i učitelé a vychovatelé musí touto problematikou zabývat.

Oběti agresivního jednání vysílají "řadu signálů" (strach ze školy, chození za školu, apatie a deprese jsou obvyklé reakce na násilí a omezování), které by neměly ujít pozornosti pedagogů, protože postižení se jen zřídka troufnou hovořit o svých problémech přímo.

MIMOŠKOLNÍ VLIVY A VÝVOJ PSYCHIKY

Právě v mimoškolní činnosti se dítě nečastěji setkává s těmi nejmocnějšími podněty k důvěře ve vlastní síly. Do jisté míry sice na zkušenosti ze školní práce organicky navazuje, opírá se o ně, ale navíc je často ještě podstatně rozšiřuje a prohlubuje, i když jde především o relaxaci a regeneraci sil formou zcela svobodně volené aktivity.

DYNAMIKA VZTAHŮ VE VRSTEVNICKÝCH SKUPINÁCH

Od určité doby začínají dětem poskytovat skupiny vrstevníků mnohem více vývojových podnětů než společnost dospělých. "My-skupiny" se tak postupně stávají ústředním životním prostorem dítěte. Je to předpoklad pozdějšího osamostatnění. Děti tráví svůj volný čas nejraději v dětské společnosti. Reagování dítěte na vrstevníky má totiž zcela jiný ráz než na dospělé. Jsou si bližší úrovní schopností, vlastnostmi, zájmy i postavením mezi lidmi. Skupina dětí poskytuje příležitost k četnějším a diferencovanějším interakcím.

Na počátku dětství jsou "kamarádi" voleni nahodile. Děti chtějí mít zpočátku hodně kamarádů (vždycky je dobré mít nějakého v záloze, kdyby některý neměl čas). Postupně si však zpravidla oblíbí jednoho "nejlepšího" kamaráda, se kterým přes občasné hádky dobře vychází. Po devátém roce má tedy již podle Gesella většina dětí vedle skupiny přátel i jednoho kamaráda stejného věku a pohlaví. Jsou dokonce schopni se s ním podělit i ochotněji než se sourozencem. V té době začínají být "určité vlastnosti" kamarádů nezbytnou podmínkou přátelství (kamarád je "legrační", zná zajímavé věci o letadlech, hraje dobře kopanou atp.). Zájem se postupně přenáší ze "vzájemného vztahu" i na "cíle společné činnosti". Náplní společně tráveného času bývá nejčastěji hra, ale i neméně důležité společné rozhovory.

Prepuberta je rozhodujícím stadiem pro rozvoj sociálních vztahů. Dochází k intenzivnímu navazování kontaktů s vrstevníky. V prepubertě se již vyvíjí pocit práva na spravedlivé šance. Bohužel začíná také vědomí, že i barva kůže a cena oblečení rozhoduje o sociální hodnotě jedince, nejen jeho přání a vůle učit se. Může tím být i trvale narušeno adekvátní formování vlastní identity.

Prepubescenti tedy již dokážou i potlačit své zájmy, aby vyhověli "požadavkům skupiny". Kritizují každého, kdo je neplní. Vzájemně se hodnotí, obdivují starší kamarády, ev. i některé dospělé. Tráví spolu stále více času. Zatímco skupinky hochů "dobromyslně hlučí" či povykují, dívky se spíše chichotají a šeptají si.

Na počátku dospívání sice kamarádů ubývá, zato jsou vzájemné vztahy citově hlouběji prožívané. Tato důvěrná přátelství pomáhají nejen snadněji překonávat těžkosti prožívaného období, ale učí také chápat city druhého, projevit své vlastní, dospět ke kompromisu, dohodnout se atp. tímto prožitkem citové blízkosti se bezděčně připravují i na pozdější důvěrné vztahy. Kamarádské kontakty zde napomáhají jak vzájemnému poznávání, tak i větší rozvaze při navazování hlubších vztahů v pozdějších letech.

JINÉ VNĚJŠÍ VLIVY

Nejrůznější kultivační podněty (citáty, mytologie, pohádky, čtené příběhy, divadelní představení, filmy, video, koncerty, výtvarné umění aj. imaginativní aktivity), které oslovují "dětskou duši" prostřednictvím imaginativně-emotivních funkcí (zrcadlení prožitků, iluzorní seberealizace, ideály atp.), jsou mocnými podněty duševního vývoje a napomáhají k přirozenému a snadnému uskutečňování výchovných cílů.

Bezprostřední i širší vlivy prostředí (doma, ve škole i mimo ní) působí na všechny rozvíjející se složky osobnosti dítěte. Například k výchově "úcty ke vzdělání" napomáhá vedle vlastní vychovatelovy vzdělanosti i obecný postoj společnosti ke vzdělání a inteligenci, k rozvíjení "emotivity" přispívá obdobně kromě osobní bohatosti a jemnosti prožívání konkrétních autorit také péče společnosti o umělecké, historické a přírodní krásy, stejně tak je "výchova k lidskosti" výsledkem pedagogovy včítivosti a porozumění, ale i obecného reálného respektu společnosti k principům humánnosti.

Dětské adaptační potíže, organická poškození a duševní nemoci

Každé dítě zažívá v kontaktu s prostředím neustále řadu konfliktů, aniž to jakkoliv ohrozí jeho duševní rovnováhu. Mnohé konflikty jsou dokonce významnými podněty akcelerace vývoje. Zároveň existují i některé zcela běžné projevy, které však okolí často posuzuje jako „neobvyklé“ jen proto, že se o nich na veřejnosti příliš nehovoří.

Málokterý rodič například přizná, že jeho dítě zlostně odpovídá, je plačtivé, anebo že onanuje. Každé dítě také někdy zalže, vede neslušné řeči, poničí školní majetek, zkusí jít za školu, něco drobného si присvojit atp. Tyto „výstřelky“ vyvolávají ale vždy značnou nevoli rodičů, třebaže souvisí jen s pomíjivými tísnivými faktory a do desátého roku zpravidla samy vymizí. Jejich nositelům chybí obvykle jenom „radost a pohyb“.

Vedle toho však existují příznaky signalizující i dosti závažné poruchy, které však snadno ujdou pozornosti rodičů (např. samotářství, podezřavost, rozmrzelost, bojácnost, přecitlivělost, sklon ke smutku, ostýchavost, žárlivost aj.). V jejich pozadí bývají zpravidla dlouhodobější zdroje duševního napětí. Pro účinnou pomoc je nezbytné nalézt skutečné příčiny problémů a nesoústředit se jen na vnější symptomy.

Normalita

Normalita duševního vývoje vyplývá ze srovnání výkonů a projevů jedince s širším vzorkem dané věkové kategorie. **Odchytky** mají aspekt **kvantitativní** i **kvalitativní**, vzájemně se liší **původem** (organické, funkční), **rozsahe** (dílejší širší) **iprůběhem** (přechodné, trvalé). Reálná podmíněnost jednotlivých „abnormit“ je však zpravidla „multifaktorová“.

Výchozí biologické a sociální podmínky pro zdravý tělesný i duševní rozvoj dítěte představuje: rodina bez genetické zátěže, optimální těhotenství i porod, dobrá socioekonomická situace, dobrá hygienická i kulturní úroveň prostředí, úplnost rodiny (vlastní či náhradní), tělesné a duševní zdraví rodičů, rodičovské uvědomění a citová zralost členů rodiny (dostatek lásky, zájmu i pochopení). Nedostatek kteréhokoliv z těchto předpokladů představuje riziko poruch vývoje dítěte.

Duševní poruchy:

1. přechodné odchylky od běžného chování, zpravidla řešené samotnými pedagogy
2. poruchy v užším slova smyslu vzvolané v určitém prostředí kombinací neuspokojivých podmínek a konstitučních faktorů
3. nemoci vyžadující odbornou lékařskou péči

Ustálení seskupení příznaků, mající společný původ, průběh i léčení tvoří neurózy, psychózy, specifické poruchy osobnosti aj. Školní práce umožňuje sledovat dítě v nejrůznějších situacích, zachytit i analyzovat varovné signály a pomoci tak navrhnout i realizovat včasná a účinná nápravná opatření.

Diagnóza jako celkový klinický obraz poruchy by měla optimálně zahrnovat nejen dílejší příznaky, jejich soubor, ale také dosaženou úroveň rozvoje osobnosti, analýzu vývojových činitelů či výchovných a společenských faktorů, působících již dříve, nyní i náznakem dalšího předpokládaného vývoje. Odtud pak vyplývá způsob terapie. Terapeutické postupy se orientují buď na změnu stresujících činitelů prostředí anebo posilují ovládání emocí. K prevenci i nápravě běžných obtíží však většinou stačí svedení života dítěte do klidnějších kolejí, citová opora a přiměřenost reakcí, pravidelný režim, méně vzrušivé četby či videa a více rozptýlení hrou s kamarády.

DROGY

Příčinou **UŽÍVÁNÍ DROG** dětmi je zpravidla touha po euforizačním účinku, zvědavost, nuda, vliv party, únik před vnějšími i vnitřními emocionálními problémy, vzor dospělých (alkohol, kouření). Nejčastěji k tomu nabádají kamarádi i sourozenci. Rodiče či učitelé tomu pak bezděčně napomáhají tím, že si těchto jevů raději nevšímají a ani nepoučují děti o možných následcích.

Vnější příznaky se dělí do pěti skupin:

1. povahové změny
2. změny činnosti a zvyků
3. změny zevnějšku
4. potřebné vybavení
5. problémy se zákonem

Pomoc je dobré začít zamyšlením nad vlastním postojem k drogám a atmosférou panující v rodině. Určit přesně zásady a pravidla, sledovat, co děti dělají, spolupracovat s ostatními rodiči.

ADAPTAČNÍ POTÍŽE V DĚTSTVÍ A PREPUBERTĚ

V dětství jsou z hlediska adaptačních potíží nejkritičtější dvě krajní období:

(1) **počátek školní docházky** a (2) **nejranější fáze dospívání /prepuberta/**. Některé příznaky adaptačních potíží však již po šestém roce zpravidla natrvalo ustupují (dumlání prstů, zlostné projevy atp.); jiné sice na čas zmizí, ale počátkem dospívání se opět vrací (nadměrná závislost na rodičích, plachost, žárlivost); a nebo se vyskytují výrazněji až koncem dětství a vyhasínají teprve v průběhu dospívání (neklidný spánek, děsivé sny).

Projevy adaptačních potíží u dětí

Prvním zátěžovým obdobím je nástup do školy. Představuje pro děti jak v poznávání, tak i v prožitkové oblasti mimořádný nápor, který obtížně zvládají, takže se u nich mohou vyskytovat nejrůznější maladaptace až neurotické příznaky.

V racionálně-kognitivní oblasti

Jsou to zejména problémy v prospěchu. Celkový neprospěch se může vyskytnout už v prvních týdnech vyučování (dítě nereaguje na výklad učitelky) nebo se projeví později (při čtení, psaní, počítání). V první třídě bývá nejčastější příčinou neprospěchu nízká rozumová vyspělost či některé nedostatečně rozvinuté schopnosti a návyky. Dítě pak není s to se adekvátně podílet na školní práci. V krajních případech je nezbytné umístit dítě do zvláštní školy. Dítě, pro které je vše nové, potřebuje pro žádoucí výkon **čas**. Nejen přetížení, nedostatečné vyčerpání, zanedbávání, ale i **stálý časový deficit** navozují projevy **stresu** (žaludeční potíže, srdeční potíže, ...).

V imaginativně-emotivní oblasti

(v citech, Jáství a vůli) se duševní napětí z adaptačních potíží projevuje zvláště u dětí nejrůznějšími příznaky. Navenek je pozorovatelná zvláště *létostivost, podrážděnost, zvracení, neposlušnost, ...*, i když tyto příznaky mohou mít i jiné příčiny. Nápor povinností a zvýšených nároků na samostatnost i samotná změna životních podmínek, vede u citlivějších jedinců k porušení duševní rovnováhy. Nucené sezení v lavicích je pro ně nepřirozený a dosti obtížný úkol, přesahující u některých možností jejich slabé vůle. Stálé napomínání však vede jen ke zvýšení napětí z očekávaných trestů. Pohybová živost se téměř vždy upraví postupně sama. Přechodná vzdorovitost aj. reakce na stálé pohružky a testy by ale mohly přerůst až do neurotických příznaků.

ADAPTAČNÍ POTÍŽE V OBDOBÍ PREPUBERTY

Začátek prepuberty je druhým kritickým obdobím, které přináší do života hochů a dívek řadu nových biologických i sociálních změn a tlaků.

Nároky na „RATIO“

Probíraná látka je na druhém stupni rozsáhlejší i náročnější a vyžaduje již širší zapojení stále **vyšších myšlenkových operací**, zvláště **abstrakce**. V důsledku souběhu organického oslabení a větších nároků nastává pak mnohdy i dočasné zhoršení pozornosti i motivace a tím i prospěchu. Méně úspěšní žáci se mohou za tíživých okolností uchýlit až k **chození za školu, opuštění domova** atp.

Nepřizpůsobivost „IMAGINATIA“

Dětem často neumožňují frustrační bloky konstruktivní přístup. Překročením „hladiny frustrační tolerance“ pak dochází zákonitě k maladaptivním reakcím. Projevy maladaptivních potíží v dětství i prepubertě tak kolísají od krajně **pasivních** reakcí (strach) až po vypjaté **aktivní** projevy (agrese).

A. PASIVNÍ FORMY MALADAPTACE

Pasivní maladaptace formou úniku a odvracení se od problémů mívá podobu neochoty, lenosti, nudy, nezájmu, nepřiměřeného snění, chození za školu, zhoršení prospěchu, ... Může to být impulsivní reakce nebo plánovaný čin. Projevům neochoty a lenosti lze včas předejít úkolováním drobnými denními povinnostmi bez pocitů příkoří, ale spíše prospěšnosti. Proti nudě a nezájmu je třeba omezit usnadňování si vlastní výchovné práce převahou nabídky netvůrčí a pasivní zábavy. Únik od snů omezí snížení pocitů opuštěnosti. Zhoršení prospěchu lze napravit snížením nároků a přísnosti rodičů i učitelů, spolu se zvýšením dohledu nad přípravou.

Strach je smysluplná reakce, která umožňuje vyhnout se možnému ublížení. Zpočátku má tedy reálný důvod, který se však někdy postupně odsune z vědomí. S odezněním nebezpečí se stává poruchou. **Anxieta** je společný výraz pro úzkost i strach. **Fobie** jsou stavy bázně, obsah strachu je orientován na určité předměty, zvířata nebo místa. **Deprese** je duševní stav vyznačující se pocity smutku, skleslosti, vnitřním napětím, nerozhodností, ...

VÝVOJ

Po vstupu do školy se zvýšení nároků na samostatnou adaptaci spolu s odloučením od matky projevuje často „školní fobie“.

Na počátku dospívání bývají příznaky úzkosti často maskovány skutečnými potížemi ve škole a obvyklou nápadností chování. Reálné příznaky se ale již blíží dospělým (hloubání až pokusy o sebevraždu). U hochů se vyskytuje spíše situační úzkost, kdežto u dívek bývá úzkostnost trvalejším rysem, což může snižovat jejich aktivitu.

Obavy z případného neúspěchu způsobují nepružnost myšlení. Silná téma zhoršuje logiku myšlení a tím i kvalitu řešení problémů. **Proces nápravy** pak spočívá v podrobné analýze příčin a adekvátní úpravě výchovných postupů.

B. AKTIVNÍ PROJEVY MALADAPTACE

Zjednodušeně lze říci, že nepříjemně pociťovaná **sumace energie** (tenze) nahromaděná z dlouhodobých či aktuálních frustrací, kterou nelze pozitivně uplatnit, **nutí** v zájmu zachování duševní rovnováhy v každém věku buď k (1) určitému přehodnocení výchozí **sebedůvěry, ambic** atp., či k (2) jejímu „investování“ a to formou kultivované **sublimace**, anebo až destruktivní agrese. Aktivními „maladaptivními reakcemi“ jsou nejrůznější **formy agresivity**. Ničení vlastních i cizích hraček, stejně jako kruté chování vůči slabším či ke zvířatům, může být buď jen přenosem, podvědomou odpovědí dítěte na omezování, výraz žárlivosti, neadekvátně orientovaným sebepotvrzením, nápodobou, ale také vážnější povahovou úchylnou (hostilita). U různých darebáčů i u krádež je tedy potřeba vždy zvážit „kdo, komu a proč“. Může ale jít i o prestiž, žárlivost, snahu se pomstít popř. jen na sebe nějak upozornit atp.

AGRESE

V daném stadiu vývoje je zcela adekvátní „funkční vymezení agrese“ jako „akt fyzického násilí k uvolnění energie vůči někomu či něčemu“.

Zdroje dětské agresivity: a) nesocializovaně uvolňovaná zásoba energie, nevybije-li dítě

nahromaděnou energii v době přestávky, je neklidné a ruší

b) úzkost, napětí, stres a nejistota

c) citové neuspokojení, deprivace, hledání náhradního upokojení,

tyto děti působí bez výběru někomu či něčemu bolest

Agresivita je podmíněna dispozicemi, výchovou, vlivem party, masmédií, závislostí (na drogách) atp., a přístupem pedagogů.

NÁPRAVA

Osobní příčiny agrese vychází u dětí nejčastěji z vnitřních či vnějších konfliktů „potřeb s realitou“. Dítě potřebuje především **bezpečí, jistotu a sebedůvěru** to lze zajistit jen **porozuměním, přijetím a ohleduplností**. Optimální reakcí na výstřelky některého žáka je nevsímat si ho, upozornit však ostatní v čem je jeho chování nevhodné a věnovat mu pozornost až se zkoriguje podle požadavků. Agresi nelze přehlížet, zároveň je však nutné zjišťovat i která potřeba je u daného jedince frustrovaná.

Organicky podmíněné poruchy u dětí

Některé „poruchy chování a emocí“ stejně jako „specifické vývojové poruchy školních dovedností“ bývají zpravidla primárně organického původu. Vyvolává je drobné poškození centrální nervové soustavy vznikající z nejrůznějších příčin (geneticky, v průběhu těhotenství,...). Poruchy chování, emocí i učení se mohou vyskytovat samostatně, anebo se vzájemně či s jinými disharmonickými projevy nejrůznějším způsobem kombinují (např. dyslexie s hyperaktivitou, atd.). Tato oblast potíží postihuje nejvíce problémových dětí, avšak vzhledem k její složitosti a dosavadní nepropracovanosti je nutné se vždy případ od případu opírat o podrobný syndromologický a etiopatogenetický popis. Postižené děti vyžadují pro vyrovnání výkonnosti ve školní práci zpravidla jistou speciální péči. Náprava spočívá obecně v náviku postižených funkcí, kompenzačním zapojování funkcí nenarušených.

HYPERKINETICKÉ PORUCHY

charakterizuje od raného dětství nepokojné a zbrklé chování bez schopnosti delší koncentrace na činnost. Tyto znaky chování se objevují trvale ve všech situacích. Hyperkinetické děti jsou tak často nedbalé a impulzivní, mají sklon k úrazům a neúmyslným disciplinárním přestupkům. Chybí jim obezřetlost a ukázněnost, postrádají společenské zábrany, nejsou oblíbené a dostávají se do izolace. Někdy se vyskytuje i specifické zpoždění ve vývoji motoriky a řeči. Druhotně se dostávají pocity méněcennosti až sociální chování. Někdy převládá **porucha aktivity** a **pozornosti**, jindy jen **chování** atp.

Hyperkinetické nesnáze se u většiny dětí s věkem zmírňují. Zatím co v předškolní věku nevydrží ani minutu v klidu, neposedí, odbíhají, dělají grimasy atp., během školní docházky se stabilita pozornosti zvláště u poutavých činností stále zvyšuje. Úpravou denního režimu a stálým zaměstnáváním, sportem a dalšími zájmovými aktivitami pubescentů se snižuje i nezdřítenlivost a hyperaktivita projevů. Náprava probíhá podle míry poškození za pomoci rodičů a učitelů, ev. specialistů v poradnách, ve specializovaných třídách a školách, popř. i v léčebně. Terapie se neomezuje jen na rozvoj postižených funkcí, ale nutně zahrnuje i celou osobnost.

HYPERKINETICKÝ SYNDROM A ŠKOLA

Žáci s těmito problémy jsou ve všech třídách stále početnější. Hyperkinetický syndrom je jedním z indikátorů lehké mozkové dysfunkce. Někdy se ale vyskytuje i mimo tuto diagnózu a o to více pak negativně ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte, které je nuceno – namísto pomoci – nekompromisně se podrobovat požadavkům školy.

Hyperaktivita spočívá v neschopnosti dítěte přizpůsobit úroveň aktivity požadavkům situace. Mají problémy se soustředěnou pozorností. Hypermotorika je spojena i s ukvapeným řešením problémů.

Nedostatek trpělivosti, pochopení, tolerance a pedagogické empatie ze strany učitele dělá těmto žákům nejen ze školy „utrpení“, ale sekundárně ovlivňuje i jejich sebehodnocení a zpětně vede ke stále agresivnějším projevům. Je-li však některý z vyučujících ochoten stát se „obhájcem“ takového žáka, vědom si příčin jeho chování a získá si tím jeho důvěru a přiměřenými postupy stimuluje rozvoj pozitivních vlastností osobnosti, pak často dochází k výraznému zlepšení autoregulace, vztahu ke škole i plnění školních povinností. Ani uvedený přístup však nemusí být díky rozsahu faktorů a variabilitě poruch ve všech případech úspěšný.

Poruchy učení

„**Specifické vývojové poruchy školních dovedností**“, které nejsou způsobeny smyslovou vadou, nízkým intelektem ani nevhodným způsobem vyučování, bývají podmíněny určitými typy biologických dysfunkcí způsobujícími abnormity v kognitivních procesech; jsou sice přítomny od raných vývojových stadií, avšak výrazněji se projeví teprve při zvýšení nároků ve škole, většinou se však v průběhu dospívání postupně samy zmírňují.

Komplexnější duševní procesy (intelekt) dosahují u postižených dětí průměrné i nadprůměrné úroveň, snížení výkonu se tedy týká jen některých dílčích projevů (motorických, paměťových aj.). Obraz poruchy je **individuální**. V pozadí bývá např. snížení **sluchové percepce** (paslík místo trpaslík, nerozlišování tvrdých a měkkých slabik), poruchy **zrakové orientace** (záměny pořadí), **neobratnost artikulační** i **motorická**, včetně souhry jednotlivých oblastí.

Dominance některých příznaků vymezuje následující **TYPY UČENÍ**:

Dyslexie je „**specifická porucha čtení**“. Dítě v ní projevuje v různé míře neschopnost naučit se číst i porozumět napsanému slovu a to navzdory dobrému intelektu i socio-kulturním podmínkám. Situaci ztěžují nejen potíže s pozorností, ve vizuálním procesu, ale také emoční povahy, komplexy méněcennosti aj. *Zvláště nápadná je zrcadlová záměna písmen /b,p,d/, přehazování pořadí jak písmen /od-do, kos-sok/ tak i číslic /12-21/ atp. Dyslexie postihuje 5 až 20 % žáků prvních tříd a je výrazně častější u chlapců (5:1).*

Dysgrafie je „**specifická porucha psaní**“. Dítě má potíže s jeho zautomatizováním, nepamatuje si a neumí napodobit tvary písmen. *Píše zrcadlově (S,A,Z), vynechává či přehazuje celé slabiky (ne-en, kuře-ukře) a zaměňuje písmena (3-E). Dále pak je nápadná pomalost a neúhlednost písma, včetně neschopnosti udržet rovný řádek spolu s křečovitým držetím psacích potřeb, což často přetrvává i do vyšších ročníků.*

Dysortografie je **porucha pravopisu**, tedy narušená schopnost ovládnout gramatická a pravopisná pravidla. *Děti zaměňují i-y, s-z, vynechávají interpunkce atp. Inteligentnější děti to postupně kompenzují zvláště vědomým uplatňováním osvojených pravidel.* Tyto tři poruchy jsou někdy spojené. Obecně lze pozorovat unavitelnost pozornosti, neschopnost zaměření na podstatné podněty, afektivní labilitu i ukvapené jednání. Dítě doma jen obtížně dohání to, co zameškalo ve škole, což navíc snižuje možnost potřebné regenerace. Doporučuje se zvláště ústní zkoušení, tiché čtení, snížení tempa a rozsahu psaného projevu včetně poněkud odlišných zásad hodnocení a klasifikace. Klášť také důraz na ten druh žákova projevu, ve kterém může podat lepší výkon.

Dyskalkulie (specifická porucha počítání) je „**strukturální poruchou matematických schopností**“. *Porucha se týká spíše ovládání základních početních úkonů, sčítání, odčítání, násobení a dělení, než abstraktnějších matematických dovedností (algebra, geometrie, ..).*

Dyspinxie představuje nízkou úroveň **kreseb**, nedovednost znázornit představu ani předlohu. Pomáhá cvičení jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Také tato porucha má tendenci se grupovat s ostatními.

Dysmúzie je absencí hudebních schopností. *Projevuje se nerozlišováním chybných tónů ve vlastním zpěvu i poslouchaném hudebním projevu, včetně omylů v určování hudebních nástroj, často je nedostatečný také smysl pro rytmus atp.* Mnohdy se vyskytuje osamoceně.

Dyspraxie je motorická neobratnost, spadá do poruch učení i chování. „Specifická vývojová poruch motorické funkce“ je zpravidla spojena i s horším výkonem při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. Existují různé stupně i možnosti kompenzace tohoto postižení jemné nebo hrubé koordinace, jeho charakter se mění také s věkem. *Projevuje se slabou motorickou pamětí, poruchami regulace a koordinace pohybu i při jejich bezprostředním napodobování. Toto postižení snižuje schopnost vykonávat nejen sportovní, ale také zcela běžné tělesné úkony (přítbor, tkaničky, ...). Následně vznikají poruchy sebevědomí, nežádem o manuální práci a větší ohrožení úrazy.*

Poruchy řeči a chování

Ze **specifických vývojových obtíží** se od raných stadií vyskytují i nejrozličnější **poruchy** osvojování **řeči** a **jazyka**. *Samotné opoždění nemusí ještě být poruchou.* Při specifické poruše artikulace řeči používá dítě k mluvení zvuky, které jsou pod úrovní jeho mentálního věku, takže není snadno srozumitelná (nonverbální inteligence je ale v mezích normy). V případě **expresivní poruchy** řeči je snížena schopnost používat jazyk (trvale malá slovní zásoba).

Dysfázie spočívá v těžkostech při vyslovování (komolení slov, záměna hlásek)

Dysartrie je také poruchou výslovnosti, hlavně artikulace, tedy koordinace mluvního výkonu (vynechání, komolení, nahrazování zvuků).

Afázie je porucha nebo ztráta schopnosti mluvit, či rozumět, číst, psát, počítat aj.

Dyslalie (patlavost) je nejčastější funkční poruchou vývoje řeči. *Vyznačuje se vadnou výslovností jedné či víc hlásek.*

Poruchy chování:

- a) **hyperaktivita** se vyznačuje zvýšeným pohybovým neklidem, nadbytkem pohybů, neuváženou zbrklostí reakcí, impulzivním jednáním bez zábran až agresivitou, ale také nesoustředěností na výklad i vlastní práci, častými projevy hněvu, malou vytrvalostí na výklad i vlastní práci častými projevy hněvu, malou vytrvalostí a unavitelností. *Žák není schopen klidně sedět, neumí čekat, špatně se začleňuje do kolektivní činnosti.*
- b) **hypoaktivita** je poměrně vzácné snížení aktivity a výkonnosti, zdlouhavost úkonů, neobratnost, neprůbojnost i nedostatky v hovoru a poslechu řeči. Provází ji projevy od plachosti, neprůbojnosti, emoční lability, ale také reakce bez zábran. *Konfliktní situace ústí u těchto dětí do ještě výraznějšího útlumu, netečnosti, i prohlubování mimoškolních zájmů. Vyčítání či zesměšňování jen zhoršuje potíže a navozuje neurotické příznaky.*

DĚTSKÉ NEUROTICKÉ PŘÍZNAKY A PORUCHY

Původ neurotických symptomů a neuróz je u dětí velmi pestrý.

Příčiny:

- a) **výchovné chyby** rodičů – pramenící z neznalosti optimálních výchovných cílů a postupů (nejednotnost, nedůslednost, neadekvátní požadavky, perfekcionismus, přísnost, nepřiměřené tresty), ale i z nezralosti jejich osobností.
- b) **neuspokojivé rodinné poměry** (nestabilita rodinného života, stálé konflikty a napětí, časté změny, prožívané tragédie, alkoholismus) Dítěti pak chybí klid, adekvátní projevy lásky a podněty dodávající mu jistotu a bezpečí. Neurotizujícím terémem však mohou být i nejrozličnější výchovné instituce. Nejčastěji je to ale souhra řady vnějších neuspokojivých okolností.

Neurotické příznaky jsou obecně i u normálních dětí poměrně běžné reakce na neurotizující činitel. Vzhledem k tomu, že nejsou podmíněny anatomicko-patologickými změnami, jde o „poruchy funkční“. V raných fázích je především početnou skupinou symptomů zvracení, anorexie, atp. a poruchy spánku.

Neurotické poruchy je označení pro různé formy funkčních duševních nemocí osobnosti. Jejich společným faktorem je konstituční slabost nervové soustavy. U dětí ale nejsou neurogenetické faktory primárním východiskem neadaptovaných reakcí, děti jimi pouze druhotně reagují na primární dlouhodoběji neuspokojivé vlivy okolí. Na jejich vzniku se tedy vždy podílejí dlouhodobě zažívané zátěže působící buď *přímo*, anebo *nepřímo* v rámci celkové konfliktní situace. Na rozdíl od neuróz dospělých se u dětí setkáváme jen vzácně s příznačně ustálenou skupinou symptomů. Neuróza je léčitelná nemoc. Terapie u dětí spočívá nejen v omezování negativních vlivů prostředí, ale i v posilování vnitřní odolnosti.

NEUROTICKÉ PŘÍZNAKY V DĚTSTVÍ

Neurotické příznaky:

Noční pomočování se jako neurotický příznak bez organické příčiny vyskytuje asi u 6 % populace. Ve 4 letech bývá tento příznak v popředí neurotických obtíží (34.5%). Trestáním se pouze zhoršuje. Mívá různé příčiny. Terapií se kromě úprav životosprávy odstraňují zvláště patogenní vlivy. Při jednání s dítětem je třeba, vedle pochval a povzbuzování k sebekontrolě, předcházet i nežádoucím sociálním důsledkům.

Koktavost se někdy začíná projevovat již v předškolním věku. Někteří autoři ji dělí na organickou a funkční. Příčinou organické je chybná koordinace pohybových soustav řeči. To postihuje obvykle dynamickou i sdělovací stránku řeči. Vedle toho může být pouze funkčním projevem dětské mluvní neurózy. V jejím pozadí pak bývá vedle oslabené nervové soustavy i dušení napětí vznikající sumací akutních či vleklých frustrací, zvláště u psychomotoricky neklidných dětí.

Mutismus je psychogenní a přechodný stav „utlumení řečových projevů“. Dítě přestává hovořit buď postupně nebo náhle, obvykle nejprve s cizími, pak i s kamarády a rodiči. Mutismus bývá totální nebo jen selektivní, trvá různě dlouhou dobu a pak opět mizí.

Tiky jsou nutkavé, mimovolně a neúčelně opakované pohyby různých svalových skupin. Existují značné rozdíly v jejich závažnosti od nenápadných a přechodných až po zneschopňující. Některé vznikly geneticky či nápodobou. Jsou-li však neurotického původu, vyskytují se obvykle již u dětí, v době dospívání jich pak většina mizí.

Bolesti hlavy vyskytující se u dětí v rámci neurotické symptomatologie nemívají zpravidla konstantní charakter ani lokalizaci. U bolestí hlavy jako projevu zvýšené duševní tenze se v rámci psychoterapie dbá především na správnou životosprávu a častý pobyt na čerstvém vzduchu.

Strachy, úzkosti a fobie. Nepřekonatelný strach z určitých předmětů a situací. Přemrštěně úzkostné reakce na zevní podněty se vyskytují v kombinaci s dalšími příznaky neurastenického syndromu, včetně různých předtuch. Pocity nejistoty vedoucí až k těsnému přimykání k jedné osobě, nejčastěji k matce.

Depresivní syndrom je u dětí reaktivní stav např. na rozvrat rodiny, ztrátu důvěry k dospělým, náhlé změny prostředí atp. Projevuje se utlumeností spontánních dětských projevů, sebevědomí i rozhodnosti. Děti jsou skleslé, nesoustředěné, obrácené do sebe, s chabými pohyby, plačtivé, málo hovoří, ztrácí zájem o školní práci.

Hysterické reakce. Teatrální předvádivost, hašteřivost, hlučnost, nestabilní sympatie, lhavost bájivá, občas i překvapivá prohnatost, strhávání pozornosti, až po imitaci nejrůznějších forem záchvatů atp. V pozadí je typický pocit „nenaplněnosti života“.

NEURÓZA A UČENÍ

Neurotické manifestace dětí se promítají nejen do života rodiny, ale ztěžují i přizpůsobování dítěte ve škole. Ukazuje se, že neurotické děti nemají prospěch odpovídající jejich reálným schopnostem. Neurotické poruchy se tak v závislosti na formě neurózy a premorbidní osobnosti promítají různým způsobem i do výsledků školní práce. **Školní nesnáze** nejsou ale zpravidla následkem jen jedné příčiny, ale výslednicí celé řady činitelů.

Školní stres vzniká obvykle ztotožněním se s rodičovským očekáváním výkonu, které děti přebírají i podvědomě. Sebevědomí těchto dětí je tak úzce spojeno s prospěchem, zejména v rodinách, kde je povýšen na měřítko „kvality osobnosti“.

Přetěžování dětí signalizují především funkční poruchy (poruchy soustředění, poruchy spánku, ...) a psychosomatické potíže (žaludeční potíže, ...). Vzhledem k tomu, že učení je v období dětství „základním regulačním procesem formujícím psychické reakce a manipulační úkony“, hraje jistý význam i v „genezi“ řady neurotických symptomů. Děti se tedy do jisté míry mohou i „učit být nervózní“.

Neurotické symptomy v prepubertě

Praktické reakce a syndromy souvisí se zvýšenou snahou dospívajících orientovat se ve svých duševních vlastnostech. Z důvodu nepevnosti vlastních vnitřních řídicích struktur ještě často kladou až nepřiměřený důraz na reakce okolí. Může u nich pak dojít k tzv. **senzitivní vztahovačnosti**, tj. pocitu, že jsou pro nějaký svůj tělesný či duševní jev středem pozornosti.

Neurastenický syndrom je soubor příznaků, které tvoří obvyklou reakci provázející v dětství později každé trvaleji zvýšené či nepřiměřené zatíženosti organismu zvl. ve spojení s organickým oslabením. *Projevuje se vedle napětí kosterního svalstva, až bolestí ve svalích, pocity chvění v těle, příznaky vegetativní lability (bušení srdce, zrychlený tep, ...).*

Depresivní stavy jsou obvyklými příznaky neurózy i v prepubertě, provázejí však také jiné duševní nemoci. Bývají stejně jako depresivní syndrom u dětí vyvolávány např. Přechemodem do nového prostředí, ztrátou někoho blízkého atp.

Nutkavá neuróza se jen vzácně vyskytuje před devátým rokem. Projevuje se nutkavými myšlenkami či představami, bez souvislosti se situací, nuticími však opakovaně se jimi zabývat, takž až odpoutávají pozornost od školní či jiné práce. Vůli je nelze potlačit ani zapudit. Při léčení se uplatňuje zvláště chemoterapie.

Psychastenie se vyznačuje dušenými potížemi vázanými jak na „racionálně-kognitivní procesy“ (poruchy paměti, pozornosti, pocity skleslosti). Ve větším rozsahu se vyskytuje u dospívajících než u dětí, nejčastěji v důsledku přílišné sebekontroly a převahy soustředění na povinnosti.

Hysterie - vykazuje převahu afektivních složek nad racionálními, má mnohotvárný klinický obraz spojený s obvyklým pocitem „nenaplněnosti života“ vyvolávajícím tendenci strhávat na sebe pozornost (labilita nálad, ...). Z tělesných příznaků to bývají u dětí jen účelové bolesti břicha, hlavy atp.

Neurastenie – nervové oslabení spojené s vegetativními projevy (*nesoustředěnost, snadná unavitelnost, nespavost, dráždivost, deprese, bolesti hlavy, závratě*). Obvykle se jedná o následky nepravidelného a neuspořádaného režimu práce a odpočinku spojené s frustrací.

Poznámky k výchově dětí

V tomto stadiu vývoje spočívá jádro záměrného výchovného procesu dětí v **osvojování společensky žádoucích adaptačních schémat**. Bezděčným „sociálním učením“ jsou však předávány základy nejen pozitivních vnitřních reakcí (*postoje i předsudky*), ale i vnějších projevů (*role, návyky ale také ústupnost, agresivita, neurotizace aj.*). Způsoby ani výsledky utváření osobnosti typické pro toto vývojové stadium nejsou s ohledem na celkové cíle vývoje zdaleka konečné. Proto je potřeba hodnotit projevy dítěte nejen z hlediska současné úrovně, ale i potenciálního vývojového cíle, kterým je samostatně myslící a pružně reagující „autonomní seberegulující bytost“.

Výchova je od počátku zpětnovazebnou interakcí mnoha **vzájemně se ovlivňujících subjektů** (příbuzní, přátelé a sousedé, učitelé a vychovatelé ve škole, vedoucí zájmových kroužků atp.), v popředí však bezpochyby stojí vzájemný vztah rodičů a dětí. „*Vzájemnost působení*“ je patrná i z toho, že *samo dítě formuje svým způsobem také své rodiče a to jak ve smyslu negativním (dokáže vyvolat nejrůznější deformace až způsobit nemoc), tak i pozitivním (může však přivodit také „záchranu“ až vyléčení)*. S ohledem na věk dítěte je ale v období dětství rodičovská role stále dominantní. Vesměs již poučení rodiče mají dnes značné pochopení pro děti, jiní však zůstávají ve svém výchovném působení dosti nejistí a někdy to zakrývají přísnou autoritativností. V každém případě představuje výchova pro rodiče velkou odpovědnost, dítě od nich totiž zákonitě přebírá „první

obraz světa“ i se všemi charakteristikami vnějších projevů a po celý život se k nim často i podvědomě utíká a napodobuje je. Všichni lidé tedy v sobě nesou poselství zkušeností „minulých životů“, které však mohou modifikovat vlastní autokultivaci.

„**Způsob výchovy**“ představuje „**celkové výchovné působení**“ ze strany rodičů i rodiny, učitelů, vychovatelů i školy (vztahy, požadavky, výchovné prostředky, vzory aj.). **Způsob výchovy** vychází také z (1) obecných společensko-historických podmínek a tradic, (2) jedinečných povah a osobních zkušeností vychovatelů (*temperament, názory a postoje*) i (3) individuálních charakteristik a projevů vychovávaných dětí (*projevy odpovídají dopadu charakteru a míře rozvoje základních složek osobnosti dítěte*)

1) Z hlediska společensko-historických faktorů byl v posledních desetiletích zjištěn posun řady aspektů výchovných přístupů. Jsou to zvláště:

- pozitivnější emocionální postoje k dětem,
- menší požadavky na výkon a plnění povinností (*větší ochrana však znamená i menší samostatnost*),
- poklesla také frekvence trestání (*méně tělesných trestů, méně se nadává, menší přísnost, méně odměřené postoje vůči dětem*). Opouští se tradičně tvrdší přístup k chlapcům. Zvláště matky jsou k nim laskavější (*láska, pomoc, pochvala*), vůči děvčatům ale již méně, zato jim poskytují více rad.

2) Vlastnosti a osobní zkušenosti vychovatelů představují velké množství variant vlivů. Značnou roli v tom hraje „**rodinná tradice**“, projevující se mnohdy až v nevědomém uplatňování bezděčně osvojených interakčních automatismů. Vzniká tím však také určitá setrvačnost možných chyb.

Jen relativně malá část výchovných obtíží vzniká z velkých traumat, většinou jsou v pozadí „hromadící se maličkosti“ (mikrotraumata), kterých si běžně nikdo nevšimá. Právě jimi však rodiče většinou předávají dál to, s čím se sami potýkali ve vlastním dětství. Leckterý rodič se pak často přistihne, že vůči dětem aplikuje některá výchovná opatření, která sám nesnášel již u svých rodičů, nebo i „školených“ pedagogů. Rodiče jako primární vztahové osoby tak zprostředkovávají svým výchovným jednáním určité vzory psychosociálních norem. Smysl pro pořádek se tak lépe než stálou kritikou přenáší vlastním příkladem atp. Rodiče tím předávají dítěti i některé své povahové rysy (míru svědomitosti, výraznou labilitu či stabilitu aj.).

Dítě přebírá z rodičovského vzoru a širšího okolí zvláště:

- charakter uplatňování duševních procesů (*aplikace a rozvoj duševních funkcí, strategie řešení konfliktů atp.*),
- způsoby interakce s jinými lidmi (*rezervovanost, nepřátelství, společenskost, postoj k učení, šíře vědomostí, postoj k pořádku, čistotě, dochvilnosti, spořivosti, poslušnosti, zdvořilosti, čestnosti, postoj k lidem a povinnostem*),
- sebedůvěru, postoj k práci a výkonu (*postoj k sobě, vzor zájmové a profesní orientace, ambice*),
- obraz světa i snahu o smysluplné utváření budoucnosti (*postoj ke vzdělání, postoj k životu, realisticky využívat své šance*).

Neuspokojení základních „psychosociálních potřeb“ vyvolává nezřídka až patologické příznaky překračující širší normu (*neurotizaci, afektivnost, agresivní tendence, zvýšenou dráždivost, neschopnost navazovat adekvátní sociální kontakty, pocity méněcennosti aj.*). Všechny extrémní přístupy tak **sníží** svým způsobem nejen **způsobilost**, ale i **odolnost dítěte** („*zvládací procesy*“) a tím současně upevňují také projevy a tendence, které vyvolávají další nežádoucí reakce nespokojených vychovatelů.

Pozitivním modelem jsou rodiče schopní řešit konfrontační situace za účasti ostatních členů rodiny, aktivně zkoumající a hledající řešení, spolu s vytvářením pravidel, uplatňovaných v rodině.

Základní komponenty výchovy:

Vyzvedávají se zvláště čtyři komponenty výchovy: **kladný či záporný vztah a kladení požadavků** oproti **poskytování volnosti**.

VZTAHY

*Požadavek kladného emočního vztahu „rodič-dítě“ navazuje na humanistické tradice chápání člověka v evropské filozofii, pedagogice a psychologii. Výchova probíhá vždy na pozadí vzájemných emočních vztahů dospělých a dětí, které se promítají i do způsobů komunikace a emočního klimatu při společné činnosti. K vytvoření optimálních výchovných podmínek přispívá zvláště **poučenost, intuice, láska, empatie a trpělivost**. Sama ovlivňující láska a povolnost rodičů by však zdaleka ještě nestačila ke zdravému vývoji osobnosti dítěte. V rodině se totiž musí dítě naučit adekvátně přijímat i vedení starší a zkušenější osoby. **Optimální vztah k rodičovské autoritě** (ne vzdorovitý, ani otročský) mu pak usnadní i navození žádoucího vztahu k učiteli, trenérovi, později vedoucímu na pracovišti a získá tak zároveň výchozí předpoklad usnadňující i osvojování nabízených zkušeností.*

Trpělivost a čas věnovaný dítěti vytváří základní důvěru, jistotu a bezpečí, v opačném případě se fixuje nedůvěra, úzkost, závist popř. i nenávisť. I celkový negativní přístup rodičů však může dostatečně kompenzovat i jiná milující a milovaná vztahová osoba, např. babička atp.

POŽADAVKY

Obecně rozšířeným a nesprávným východiskem výchovy je např. přesvědčení o genialitě vlastního dítěte a následkem je pak přetěžování. Naopak roztrpčení z nedostatečného výkonu bývá pak až neadekvátně generalizováno na celou osobnost dítěte a může přerůst až v opačný extrém – v nedoceňování až podceňující přístup.

Rodiče sice mají vést děti k samostatné seberegulaci, v tomto stadiu se však ještě cítí být příliš odpovědní za jejich projevy. Vztah „rodič-dítě“ však musí nezbytně vykazovat postupné změny.

Zpočátku děti plně akceptují rodičovskou autoritu, takže rodiče snadno determinují a kontrolují jejich projevy. S přibližujícím se dospíváním se však zvyšuje snaha dětí o sebezpevnění a sebeprosazení a tím se snižuje i smysl pro akceptování požadavků jiných. Narůstají tak verbální konflikty a snižuje se porozumění. Děti požadují stále větší podíl na rozhodování. Mnozí vychovatelé ale často nevědí, jak velkou kázeň od dítěte požadovat, ani jakým způsobem si zajistit jeho nezbytnou podrobnost. Chvilí jednají přátelsky, z toho zase volí drsnější přístup, aniž by pochopili, že podstatné je oddiferencovat oblasti, ve kterých je třeba zachovat nekompromisnost, a ty, kde je naopak vhodné ponechat dítěti určitou volnost.

K osamostatňování a zároveň i rozvoji nezbytné odpovědnosti přispívá od malička také postupné zvětšování požadavků na dítě (*domácí práce, zahrádka, zvířata, opravy domu, ošetřování někoho; postupná role nejstaršího po jeho odchodu*), kladené i kontrolované přijatelným způsobem.

Dětství je svébytnou etapou života a třebaže je zároveň přípravou na další stadia vývoje, nemělo by tím být nijak ochuzováno o prožitky, které jsou mu vlastní. Ostatně ani bez prožívání úměrných frustrací by nebylo vývoje.

V rodinné výchově má výrazně pozitivní vliv na vývoj osobnosti dítěte především ***dobrý emocionální vztah a úměrnost požadavků ze strany obou rodičů, tedy výchovné vedení bez jakýchkoliv extrémů***. Všechny krajnosti působí vždy negativně. Dobrý efekt tak nemá přílišná tvrdost a přísnost, nadměrné požadavky, ale ani značná volnost, nadměrný citový odstup v rámci rodinné interakce, anebo přehnaná péče a ochrana.

Charakter výchovného působení

Každá krajnost výchovného působení přináší do křehkého světa dětské psychiky určitý soubor nežádoucích vlivů, jakých by se optimální působení mělo vyvarovat. Děti jsou ale naštěstí ještě poměrně tvárné, takže dlouho přetrvává naděje, že včasná změna traumatizující výchovné atmosféry a způsobu jednání s nimi přispěje i ke změně jejich prožitků a vnějších projevů. Nelze však očekávat, že s tím začnou děti samy, to je povinností jejich vychovatelů.

Mnohé chyby vycházejí právě z nejrůznějších nedostatků osobností samostatných vychovatelů (*netečnost, přezírání a zanedbávání, či naopak úzkostlivost a z toho plynoucí přehnaná starostlivost, anebo až autoritativní kontrola, stálé obviňování a trestání*).

Psychologické výzkumy ukázaly, že nejcennějšími *vlastnostmi dobrých vychovatelů* jsou především: *přirozená láska k dětem, trpělivost, porozumění, přiměřené požadavky, důslednost, optimismus a sebedůvěra*. Děti vedené vychovateli s těmito vlastnostmi mají tedy největší naději vstupovat do života s důvěrou, citově vyrovnané, veselé, podnikavé, přátelské, dobře spolupracující, snaživé, vytrvalé a poctivé. Vychovávat děti tedy znamená i vychovávat sebe. Teprve pak může platit: „*Méně zásad a více dobré vůle a tvořivosti*.“

Výchovné přístupy v rodině

Ze sociálních vlivů, působících na formování osobnosti dítěte a jeho adjustaci, je ***rodičovský výchovný styl*** rozhodující. Tyto výchovné přístupy představují konkrétní, ustálené způsoby chování a přibližování se k dítěti.

A. PŘÍSTUP TYPU LAISSEZ-FAIRE

Projevy lhostejnosti a nezúčastněnosti spolu se shovívavostí a ústupností v přístupu označovaném jako „liberální“ či „nechte to plavat“ (*laissez faire*) ve výchově mívají nejrůznější příčiny, jejich původ ale nejčastěji spočívá v nedostatečné vyspělosti osobnosti vychovatele. Zatímco autoritativní vychovatel má tendenci dětem neomezeně vládnout, tento typ naopak zasahuje jen minimálně do jejich výchovy, vyhýbá se jakémukoliv rozhodování, popřípadě je dětmi i ovládán. Důsledkem takového pasivního přístupu, nezájmu a citové neúčasti bývá „pseudovzájemnost“ promítající se obvykle i do citové plochosti a opoždění vývoje dítěte.

B. ROZMAZLOVÁNÍ A JEHO DŮSLEDKY

Výchovným nedostatkem je však ale i přehnaná *péče a úslužnost*. („*Chci pro tebe to nejlepší. Ukaž, udělám to za tebe. Podívej, co jsem ti přinesla*.“) Mnozí vychovatelé nedokáží dítěti *nic odeprít*, dopřávají mu vše, po čem zatouží bez zásluhy a často mu i nepřiměřeně posluhují. Tato naprostá shovívavost vede k tomu, že se dítě nenaučí ovládat svá přání, starat se o své povinnosti a nezíská návyky ukázněného chování. Podle věku a založení jsou tím děti nejprve zpomalovány ve vývoji, později pak přestávají takové vychovatele brát vážně.

V rodině jsou *rozmažlujícími faktory* zvláště *babičky a všichni ti, kteří nepociťují přílišnou odpovědnost za budoucnost dětí a usilují jen o jejich „aktuální blaho“*. Někteří tím chtějí kompenzovat předpokládanou přísnost ostatních, jindy jde o matky, pro které dítě představuje ústřední naplnění jejich života, popř. vychovatele vycházející z postoje, že „*že dětství má být bezstarostné*“. V určitých situacích to však je i výrazem soupeření rodičů o přízeň dítěte *atp.* Dítě bez návyku plnit samostatně určité povinnosti zůstává často nepodrobné, nepřizpůsobené, nesamostatné a závislé. Shovívavost dělá dítě „šťastným“ jen nakrátko. Ve svých důsledcích vede i k malé včítivosti vůči potřebám a přirozeným požadavkům jiných, včetně stálého sobeckého vynucování si nejrůznějších předností a úlev. Nedostatek osobních požadavků dokáže potlačit i přirozenou dětskou potřebu samostatnosti. Takové děti si zpočátku sice neadekvátně důvěřují, avšak ve styku s ostatními pak převládne vědomí nesamostatnosti až po negativní sebehodnocení. Ve srovnání s autoritativně vychovávanými jsou však tyto děti vždy uvolněnější. V určitém prostředí se mohou svým způsobem i „prosadit“, obvykle toho však nedosahují postupy vyžadujícími zralejší společenský cit. Při dostatečné inteligenci budou později spíše jen zneužívat dobrou vůli a důvěřivost ostatních.

Přehnaná péče a ochrana dítěte může být i neurotickou reakcí vzniklou z nejrůznějších důvodů (*úzkostlivost matky, následek úrazu, pomalost a špatné orientace dítěte aj.*). Optimistické a vyrovnané dítě se snahy o skleníkové prostředí dokáže s jistými potížemi samo zbavit, avšak neklidné a melancholické dítě je tím neurotizováno a hrozí mu i excentrický vývoj osobnosti.

Někdy se vyskytuje tento postoj také vůči handicapovaným dětem. Omezuje se tím ale jen jejich běžný, byť poněkud bolavý styk životní realitou. Přejít k větší náročnosti, ať opožděně či v jiných podmínkách, pak bývá i dosti obtížný.

C. AUTORITATIVNÍ PŘÍSTUP K DÍTĚTI

Autoritativní vychovatelé vycházejí vesměs z mylného přesvědčení, že „*čím budou přísnější, tím bude jejich výchova účinnější*“. Sami také rozhodují o všem, co se dítěte týká (*co má dělat, kam smí jít, s kým se stýkat atp.*), a každý jeho pokus o vyslovení vlastního názoru považují za „odmlouvání“. Při přestoupení jejich nařízení následuje zpravidla přísný, většinou tělesný trest. V extrémních případech usilují o téměř naprostou podrobenost dítěte vůči své autoritě a to z přesvědčení, že je potřeba dítě „zlomit“ („*Stromek se musí ohýbat, dokud je malý*.“; „*Škoda rány, která padne vedle*.“).

Existují nejrůznější pohnutky těchto přehnaně autoritativních projevů. nejčastější příčinou takového jednání bývá **podvědomá aplikace vlastní přísné výchovy** známé z jednání vlastních rodičů. Někdy je však v pozadí i přesunutá agrese, či **nedostatek lásky** k dítěti. V případě ambivalentních (dvouhodnotových) postojů vychovatele pak dochází ke **střídání** nezájmu či přísnosti s přehnanými projevy péče a lásky vycházejícími z podvědomé snahy kompenzovat pocity viny za vlastní nedostatečný vztah k dítěti. Autoritativní přístup má řadu projevů **na škále od „přehnané péče“** („Jenom já dobře vím, co je pro tebe dobré a ať tě ani nenapadne to odmítat!“), až **po stále nevraživé obviňování** dítěte („Tak cos zase natropil, ty darmojeđe, přiznej se, já ti ukážu!“).

Třebaže u některých konstitučně silných jedinců mohou nejrůznější projevy autoritativního působení do určité míry napomoci i ke zvýšení jejich odolnosti, permanentní hněv a strach v atmosféře stálého duševního napětí však vede nejčastěji k ochromování duševních výkonů, opoždování vývoje adaptačních mechanismů, celkové podrobitosti či naopak vzdorovitosti, především však k **neurastenickým potížím**. Nedůvěřivý a napjatý vztah se pak navíc přenáší i do ostatních postojů a kontaktů s lidmi. Nemožnost získání lásky dospělého oslabuje také ochotu poslušnosti a může vést až ke kázeňským přestupkům.

Následkem zažívaného intropsychického konfliktu mezi vlastními touhami a zákazy rodičů je také zapírání, přepisování známek, svalování viny na jiné atp. Výrazem dětské obrany bývají ale nezřídka i výraznější projevy neposlušnosti, zlostnosti, hrubé výrazy, odmítání školní práce, lhaní, toulání se atp. Někdy získá dítě odvahou otevřeně vystoupit proti autoritativním rodičům až v dospívání, to pak ale mívá podobu až nečekaných výstřelků, včetně projevů protestní agresivity a delikvence. Mnohé současné výzkumy poukazují na **dvojí dopad autoritativní výchovy**:

Buď se dítě trpně podrobí, anebo vzdoruje. Obvyklejší je **konformní poslušnost** (spojená někdy s až obsedantně perfekcionistickou svědomitostí vázanou však na pasivitu a neprůbojnost). Tyto děti bývají plaché, přecitlivělé, nesmělé, nervózní.

Vzdorovitost je naopak častým projevem dětí, chápajících přísnost jako výraz „nelásky“ rodičů (to je častější u těch, které poznaly anebo zažívají např. shovívavost babičky). Mírnější formou vzdoru je zlobení při jídle, loudání se s plněním povinností, přehnaná nevraživost na jiné děti, týrání zvířat aj.

Dvě z pěti takto vychovaných dětí si také vypracují ochrannou „**hroší kůži**“, jakési vnitřní záklopy, a tak vše „dopadne dobře“; ze zbývajících se však často vyvine „zlostný a vše zavrhuje negativista“, „psychopat s komplexem méněcennosti“, „bezpáteří darmošlap“, „neodpovědný flamendr“, či „sebeobviňující a depresivní neurotik“ se sklonem k asketismu, sebevraždě atp.

Mnohá selhání mladistvých i neadaptovanost dospělých mají tedy kořeny v postupech vychovatelů uplatňovaných již v průběhu dětství, navíc mají silnou tendenci být podvědomě přenášeny i do vlastních výchovných postupů, tedy i na další generace. Ctíme proto ve výchově osobnost dítěte a odlišujeme vždy „co sami chceme“ od toho, „co je pro ně skutečně dobré“.

Krajní prostředky výchovy

Potřeba lásky a snaha vyhnout se trestu jsou často využívané výchovné prostředky ze strany vychovatelů. Dopad výchovy je pak určován nejen mírou snahy dítěte udržet si lásku rodičů, ale zároveň i strachem z trestu. Každá rozporná forma uplatňování autority znesnadňuje dítěti zaujetí ochotného postoje k vedení dospělými.

Výzkumy forem trestů a odměn bylo zjištěno, že nejčastějším trestem je hubování a nejčastější odměnou pochvala. Na druhém místě je to výprask a jako odměna pak dárky či peníze.

A. TREST

Tělesné trestání dětí je u nás považováno za pedagogicky nesprávné, doma se ale mlčky toleruje. Protizákonné je pouze týrání svěřené osoby. Práva dítěte požadují, aby „disciplinární opatření (ve škole) byla vykonávána způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte“. Názory na tělesné tresty se ale na veřejnosti rozcházejí – od striktního odmítání po akceptování.

Přímá agrese rodičů je tedy běžnou součástí života mnohých dětí. Je ale značný rozdíl mezi absurdním trestáním někdy již v ranném dětství a rodičovským pohlavkem či fackou v pozdějších stadiích vývoje. Nejčastěji trestají matky, otcové se však zase někdy dopouštějí až týrání dětí. Trestání na pomezí týrání se vyskytuje nejčastěji v dysfunkčních a funkčních problémových rodinách (což vždy nekoresponduje s úrovní vzdělání).

Vědomí viny vede někdy samo k vyprovokování trestu, ten pak dává „pocit odpuštění“. „Spravedlivé“ je však potrestání jen když je tak chápáno i dítětem, v opačném případě je dítě vnímá jako nespravedlivé a neplní tak svou výchovnou funkci. Za nespravedlivý trest je třeba se vždy omluvit a zahladit incident přátelským jednáním, ne dárky ani sliby. Po takovém trestu následuje totiž pocit bolesti, zloby i strachu. tyto pocity ale brzo odezní, avšak „šrám na dětské duši“ nadále ovlivňuje důvěru, sebehodnocení a sebeuplatnění ve všech základních životních aktivitách. Rodinná tradice „tvrdé výchovy“ se tak negativně odráží na žádoucím vývoji dětí.

Ve škole je vždy nutné rozlišit pečlivost a nerozhodnost od lenosti a nechoty, vyvarovat se trestání za neurotické příznaky či organické poruchy (nenutit např. *kotavého opakovat atp.*), vždy okamžitě zasáhnout při agresi (*domluva mimo třídu*), odsuzovat čin, ne dítě (*společné postupy s rodiči agresora i oběti, náhrada škody*), zabránit opakování (*najít ochránce napadenému*), pomoci oběti vyniknout a vést ji k asertivitě. Nejčastěji jsou však hledány vhodné formy trestů k usměrnění neukázněných žáků (*obvykle se doporučuje přesazení do samostatné přední lavice, více zapojovat do práce ev. vyloučit ze společných akcí*). Odměna a pochvala však posiluje víc než jakýkoli trest.

Jsou však chvíle, kdy se ani nejtrpělivější vychovatel nedokáže omezit jen na zvýšení hlasu. přípustné je však pouze energicky s dítětem zatřást, odtáhnout ho stranou a ihned zase pustit. Děti samy považují obvykle za největší trest „nemluvení rodičů“, dopad zákazu nějaké činnosti, kterou považují obvykle za přirozenou součást svého života (zájmové aktivity, sledování TV aj.), to se však v různých podmínkách liší. Domácí vězení je např. spíše trestem pro děti na venkově než ve městě atp. Avšak pozor- dívka nad deset let a hoch starší třinácti už přijímají tresty docela jinak.

B. ODMĚNA

Ocenění a pochvala je jednou ze základních psychických potřeb a v dětství navíc i prostředků výchovy (*ať už jde o hodnocení autorit či vrstevníků*). Zamysleme se nad smyslem a dynamikou působení ocenění na jedince.

Cílem pochvaly je povzbuzení k dalšímu radostnému úsilí o rozvoj nějakého pozitivního aspektu vývoje, růstu, kultivace apod. Pochválený sice časem zapomene, zač byl oceněn, avšak příjemný pocit zůstane. Pochvala může být přímá i nepřímá (např. *dárek, upravenost i vzpomínka*). Nejružnější ocenění ve formě výchovných prostředků: *slovní hodnocení, známky, sociální odměny (pozornost, potlesk, poplácání, podání ruky atp.)*, či *neverbální reakce (úsměv, zamračení, pokývání hlavou, gesta atp.)*. Chybí-li jakékoli ocenění, člověk naopak trpí (*pochvala však někdy utiší i bolest zubů, dokonce „pochvala za to, že vůbec existuje“, může zachránit i život*). Nepřehánět, přechválením totiž vzniká často „tragédie průměrnosti“. Varujte se však i záporného ovlivňování („*Ty seš ale natvrdelej, vždyť jsem ti to ukazoval. Takhle to dělej, ukaž, udělám to sám. Ty máš místo mozku piliny.*“)

Chvalte především to, čeho bylo dosaženo vlastní prací, a jen to, co je opravdu **hodnotné** (ne oblečení, hračky, věci, náhodný nálezy atp. – *to orientuje na podružnosti*). Vnitřní uspokojení zasloužené vlastním úsilím se může také stát tou nejsilnější pohnutkou. Každý zážitek pochvaly a ocenění postrčí dítě na vývojové spirále výš. Úsilí realizované v pozitivní atmosféře pak usnadňuje i detekci a řešení problémů, takže také lépe připravuje na život.

Chválit by se však mělo i to, **co může kompenzovat** určitý nedostatek snižující sebehodnocení (*Dívka není hezká – pochvalte tedy její rozum, dobrotu, vloh, ji celou. Hoch je neohrabaný – pochvalte tedy jeho kresby, paměť, všímavost, vypravěčské vloh atp.*)

Chvalte za to, co bylo uděláno, ale **i za to, co ještě není** („*Jednou se to určitě podaří*“). Vnuknout víru, že to bude dobré, to dává schopnost proměňovat možnost ve skutečnost. Chvalte i neúspěšnou snahu atp. Váháte-li kdykoliv, zda chválit, pak chvalte (*ale ne víc než dvakrát totéž, ani z lítosti či touhy libit se*).

Důležitá je také otázka „kdy chválit“ (*je dobré prohodit, např. že „mluví už lépe“, když to zrovna nejde. Skutečně zlepšení pak mějte za samozřejmost a raději si ho nevšímejte – mohlo by to působit paradoxně*). Obecně lze říci, že pochvalu potřebují především děti, které: mají nějaký nedostatek, jsou plaché, úzkostné, melancholické, obtížně navazující kontakt, jsou pronásledovány „obětí beránců“ (i když si to jen myslí), trpí nějakou ztrátou, neúspěchem či jinou nepředvídanou nepříjemností, jsou nemocné, ale i všechny ostatní.

Jakékoliv hodnocení mívá také však i vedlejší účinky – *fixuje člověka k vlastní osobě a podporuje jeho egocentrismus*. Ješitost je skvělý stimul vývoje, ale může se stát i brzdou. Člověk by se proto neměl soustředit jen na sebe, **ale vymanit se spíše ze závislosti na hodnocení druhými**.

Pro výchovnou praxi se uvádí také následující populárně formované „**obecné požadavky na výchovné působení**“:

1. **Dopřejte si čas** rozmyslet, oč vám jde (*váhavost působí sugestivně*)
2. **Dopřejte mu čas**. Respektujte osobní tempo. Ledacos vyžaduje lhůtu na opakování a upevnění. Až to v dítěti dozraje všechno dožene. **Nebud'te netrpěliví!**
3. **Nepůsobte záporně**. Nechápe, nevěří, nezareaguje, zapomene – avšak strach, hrůzy a nenávisti z přehnaných varování se jen obtížně zbavuje.
4. **Působte kladně**. Co chtějí slyšet koktavé děti? – že jsou uznávané a dobré, že mohou zase dobře žít.
5. **Nevštěpujte nereálné věci**. Pohádky jsou potřebné, ale znalost života je potřebnější. Růžové brýle způsobí časem černé vidění. Každý jednostranný obrázek zamloune reálný pohled.
6. **Bud'te přesvědčení**. Všechno je nekonečně složité, ale bez přesvědčení o sobě a o své pravdě nejde nic, ani výchova. Nejde o předstírání, ale skutečnost. Jestliže dítě „manévruje“, bývá někde výchovná chyba.
7. **Dopřejte dítěti odpočinek od jednotvárného výchovného působení**. Přestaňte rozkazovat, domlouvat a obviňovat. To dělají „frustrující“ rodiče. Dítě potřebuje svou dávku svobody („*přebývání v psychologickém vakuu*“), jinak se jeho duch zalzne.
8. **Příklad - s otazníkem**. Buďte vzorem, ale ne bezúhonným. Dbejte více na „ducha vzájemných vztahů“ (*radostnou vůli*). Jsou-li vztahy důvěrné a upřímné, samo si vybere „*to lepší*“. Příkladnost bez vstřícnosti je lichá a může se zvrtnout v opak. Děti se odchylují kvůli „*výchovným omylům*“, chtějí být *jiné*. Vždy je třeba ponechat rezervu pro vzájemné sblížení.
9. **Mějte úctu k tajemství**. Rodičovská autorita i láska je dílem umění vypadnout z role a s dítětem si zablblnout - zasmát se, zaskotačit. „*Vlezlá familiérnost*“ by ale skončila neúctou. Ctěte jeho intimitu a tajemství, jinak má právo se i ozvat. Ne každé přizdobení je lež. I vy mu v sebeobraně lžete a ono to taktně přehlídí. Pohovořte si s ním o tom, kdy se hodí lhát a kdy ne.
10. **Berte v úvahu momentální stav**. Po probuzení a před spaním je dítě nejcitlivější, chraňte je před vypětím. Dítě, které ztratí jistotu, začne se opožďovat v intelektuálním vývoji. Znalost osvojená bez radosti není osvojená.

Dospívání

OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÝCH ZMĚN V DOSPÍVÁNÍ

Dospívání je spojeno s ukončením základní školy a volbou povolání. Vzhledem k tomu, že v dospívání existuje dvojí charakter projevů, odlišujeme dvě navazující stadia: *pubertu (dívky: 12-16, hoši: 13-17let)* a *adolescenci (dívky: 17-19, hoši: 18-20 let)*. V těchto dvou stadiích se dítě musí během několika let proměnit tělesně, fyziologicky, psychicky i společensky na dospělého člověka se zformovanou a vyhraněnou osobností, uceleným světovým názorem; připraveného k produktivní práci v zaměstnání, k zodpovědnému manželství a rodičovství i k začlenění do občanského života. *Dospívání* však není jen nějakým „přípravným stadiem následujícího životního uplatnění“, ale samo o sobě představuje „*svěbytnou fázi života*“.

Chápeme-li dospívání v kontextu celé životní dráhy člověka jako specifickou etapu mezi dětstvím a dospělostí, *můžeme je obecně charakterizovat jako přechod od nesamostatnosti k samostatnosti, od závislosti na dospělých k nezávislosti, od neodpovědnosti k morální zodpovědnosti, od konzumace společenských produktů a hodnot k jejich tvorbě*; můžeme mluvit také o přechodu od *učení řízeného zvnějšku ke stále výraznější míře samostatného studia a sebevzdělávání, od výchovy k převaze sebevýchovy, od poslušnosti a podřizování se požadavkům k nezávislosti a individualizaci*. Je stadiem mnoha změn. Mění se nejen zjev, kvality duševní činnosti, její výkonnost, ale také postoje, sociální vztahy, sebeuvědomění, zájmy, aspirace, hodnoty atp., tedy celá osobnost. V tomto komplexním procesu je pochopitelně značně rozdílná úroveň jak mezi lidmi (*interindividuálně*), tak i v kvalitě dílčích funkcí a širších útvarů v rámci osobnosti jako celku (*introindividuálně*).

Dospívající se po celé toto období nachází v určité "nestabilní pozici", je sice již odloučen od světa dětí, ale ještě není přijat jako plnoprávný partner do společnosti dospělých. Míra porozumění zákonitě rozkolísanosti a proměnlivosti postojů dospívajících a reálný přístup dospělých významně ovlivňuje akceleraci i průběh tohoto procesu.

KONCEPCE

Do začátku XX. st. nepředstavovalo dospívání společenský problém, protože trvalo relativně krátce (platila rovnost zralosti pohlavní a sociální s cílem -převzít živnost či hospodářství, vdát se a samostatně se žít). V současnosti se hranice biologického zrání stále snižuje a horní hranice dospívání zvyšuje. Ekonomická, technická, organizační, politická aj. vyspělost společnosti vyžaduje stále náročnější přípravu na dospělost. Ukončení profesionální přípravy i ekonomické samostatnosti se tedy obecně dosahuje stále později (cca až ve 24.-25. roce). Narůstají rozdíly v biologické a společenské zralosti jednotlivých kategorií mládeže (učni, studenti, pohlaví aj.). Uvedené skupiny se vzájemně liší např. ekonomickou samostatností, dobou zakládání rodiny, vztahem ke vzdělání, pracovišti, trávení volného času, hierarchií hodnot, délkou plánování, životním stylem atp., takže jakékoliv zobecnění má v rámci širší populace stále užší platnost.

Psychologie dospívání se tak stává stále významnější oblastí vývojové psychologie. Pochopitelně se i k němu v rámci různých psychologických škol přistupuje odlišně. Některí např. za hlavní sílu dospívání považují "pohlavní vývoj", podmiňující údajně ostatní psychické změny (záliba v autoanalýze, harmonizace tendencí Já, mladická romantika a idealismus, formování realističtějších východisek sebeřízení atp.). Jiné směry kladou naopak podstatně větší důraz na moc výchovy a sociálního prostředí, aniž by často braly v úvahu podíl dozrávajícího Já jako významného protipólu reality v dynamice psychického ekvilibria v rámci subjekt-objektové interakce.

Současné koncepte dospívání pak vyzvedají především účast vlastního Já na rozvoji způsobilosti a formování východisek sebeřízení.

FYZICKÉ ZMĚNY A PSYCHIKA

Dospívání je obtížným stadiem vývoje nejméně ze dvou důvodů:

1. Prudkými fyziologickými změnami *oslabená nervová soustava* navozuje nervovou i emoční labilitu.
2. **Pocity nejistoty**, které zákonitě provázejí samostatné hledání osobních východisek adaptace, jsou také faktorem konfliktů *vnitřních i s okolím*.

Sklon k únavě je příznačný. Uvnitř organismu probíhá mnoho změn, intenzivně pracují žlázy s vnitřní sekrecí, zejména žlázy pohlavní, dochází k rychlejšímu růstu srdce, mírně se zvyšuje krevní tlak, kosti a svalstvo rostou nerovnoměrně. V důsledku nerovnoměrně prokrveného svalstva a mnohdy i nepravidelné činnosti srdce vzniká u dospívající mládeže únava. To by mělo být také dostatečným důvodem k omezení psychického a fyzického přetěžování. ("Sekulární akcelerace" je označení pro trend stále dřívějšího nástupu symptomů dospívání. Na počátku XX. století to bylo téměř o pět let později.) Zvýšená unavitelnost zapříčiňuje, že dospívající navzdory své psychofyzické zralosti nepodávají takové výkony, jakých jsou schopni. Silácké kousky střídá únava až apatie.

Tělesné proměny, které jsou součástí pohlavního dospívání (*u dívek menstruace, zvětšení prsou a nárůst podkožního tuku, u hochů zvětšení varlat, ejakulace a růst svalů, u obou pohlaví ochlupení pod paží a růst postavy, později u hochů ještě změny hlasu a ochlupení na prsou*), pozitivně akceptovány dospělými i vrstevníky. "Jak jej vidí druzí" je zde osobně velmi důležité. Vzhled je propojen se zažíváním vlastní identity a jedno podmiňuje druhé (*změny účesu, stylu oblečení atp.*). Fyzické změny si vynucují novou integritu, včetně zaujetí stanoviska k širším stránkám reality (*tento proces kolísá od strachu po vyzyvavost*). Vnější znaky jsou první informací vyvolávající odezvu okolí, v tomto věku je s nimi navíc ještě spojována i prestiž, jsou symbolem příslušnosti a svým způsobem i zdrojem jistoty.

Velké rozdíly v nástupu puberty spočívají nejen v asynchronním začátku tohoto období u chlapců a děvčat, ale také ve značných individuálních odlišnostech. Mezi třináctiletými a čtrnáctiletými se vyskytují jedinci bez jakýchkoliv známek dospívání, ale také ti, kteří mají pubertální vývoj téměř ukončen. To se projevuje i v rozdílných psychických schopnostech a projevech. Pedagogická zásada citlivého individuálního přístupu je zde tedy nezbytná.

"Časně dozrávající chlapci" bývají vyšší, svalnatější, sportovně založení, oblíbenější, průbojnější a suverénnější, mívají však nižší studijní tížádnost a kázeň. „Později zrající chlapci" (menší slabší nenápadnější) mívají potíže v zařazení do kolektivu, upozorňují na sebe tedy jinými než sportovními zájmy, bývají tvořivější a lépe rozumí druhým. "Předčasně vyspělé dívky" jsou spíše v nevýhodě díky tělesné a duševní nevyváženosti. Budí pozornost, často se i hůře učí atp. "Pozdě dozrávající dívky" mají zas problémy jiného druhu. V adolescenci je tělo stále předmětem pozornosti, spolu s úsilím o mužnost (široká ramena, mohutné svaly) a ženskost (ňadra, boky). Je však již menší naděje vyrovnat vývojovou odchylku. Problémy mají zvláště vysoké dívky a malí muži ("napoleonský komplex" - závistiví nadměrně ctižádostiví s větší průbojností až útočností atp.).

Rozdíly v tempu a průběhu psychického vyspívání se mezi chlapci a dívkami postupně vyrovnávají, i když dívky dosahují vrcholu rozvoje základních funkcí v průměru kolem 19. roku, kdežto hoši o něco později. Horní hranice je ale pohyblivá i v závislosti na náročnosti požadavků. Konečným cílem je však dosažení osobní a integrující životní filozofie.

Kromě fyzického dozrávání jsou obecně patrné zvláště výrazné změny *racionálně-kognitivních procesů (kvalitativní skok myšlenkových operací, efektivnost učení, vyšší schopnost řešení problémů a orientace v realitě) i imaginativně-emočních funkcí (emocionální labilita vystřídána postupně stabilitou a rovnováhou, city součástí vyšších útvarů duševního dění, harmonizace útvarů Jáství, formování východisek sebeřízení a morálních aspektů, integrace a auto-kultivace osobnosti)*. Člověk tím nabývá možnost stát se aktivnějším a odpovědnějším spolutvůrcem vlastního životního údělu.

Období dospívání je významnou, ne-li stěžejní etapou pro formování a rozvoj osobnosti. Některé vlastnosti se v této fázi rozvíjejí velmi dynamicky, u jiných dochází k proměnám a přesunu jejich významů a navíc vzniká i řada vlastností zcela nových.

VÝCHOVA SEBEVÝCHOVOU

Vzhledem k tomu, že existují značné individuální rozdíly jak v nástupu puberty, tak v jejím průběhu, včetně rozdílů mezi chlapci a děvčaty atp., vyžaduje to od vychovatelů vždy uvážlivou volbu individuálních přístupů, jejich pružnou modifikaci, a "elastičnost".

Ve výchově je třeba respektovat vždy úroveň zralosti osobnosti dospívajících a využít jejich *nutkavou snahu po sebeformování i úsilí o orientaci* v řadě nových problémů, včetně formování vlastních životních plánů.

A. Cole uvádí 9 hlavních oblastí změn, svým způsobem tedy i „vývojových úkolů“:

1. intelektuální dospívání (*od důvěry k autoritám k požadování důkazů, od názorové závislosti k nezávislosti*),
2. emocionální dospívání (*od lability k emoční rovnováze, od dětských strachů k jejich aktivnímu a účinnému překonávání*),
3. společenské dospívání (*od podrobování k emancipaci, od nezapojování ke kooperaci se skupinou, od skupiny vrstevníků k úzkému výběru přátel, od napodobování vzorů k sebeřízení, od kritické netolerance k toleranci*),
4. emancipace od rodičovské kontroly k sebekontrolě (*od závislosti ke spoléhání na sebe, od chápání rodičů jako vzorů k jejich pojetí jako partnerů*),
5. identifikace sebe sama (*od difúzní identity k adekvátnímu sebepojetí, od černobílého vidění ke schopnosti hlubší analýzy povah, od plnění úkolů k vlastnímu sebeurčení*),
6. volba povolání (*od atraktivnosti k výhodnosti, od obecné orientace k specializaci, od neadekvátního sebehodnocení způsobilosti k adekvátní seberealizaci*),
7. využívání volného času (*od her k zájmům, od pozorování k aktivní účasti, od povrchní a proměnlivé orientace k užším, stabilnějším a hlubším zájmům*),
8. zájem o opačné pohlaví (*od přátelství k lásce, od okouzlení k vážnému hledání a sexuální zralosti*),
9. životní filozofie (*od desintegrace k integraci a harmonizaci, od egoizmu k nadosobním ideálům, od nejasného vědomí smyslu vlastní existence k životnímu poslání*).

Základní lidské aktivity, ve kterých by se měl člověk snažit přiměřeně adaptovat, se týkají všech životních oblastí: "*lásky*", "*práce*" i "*hry*". Dospívání je tedy přípravou ke stabilitě a přizpůsobenosti na žádoucí úroveň ve všech těchto základních sférách existence.

Puberta

Puberta (*pubertas, pubescere - obrůstati chmýřím*) má svůj počátek jednoznačně stanoven fyziologickými změnami (*biologicky toto období začíná u děvčat první menstruací, u chlapců prvními ranními polucemi*). Mezi chlapci a dívkami jsou patrné jisté rozdíly nejen v době nástupu, ale také průběhu a způsobech prožívání puberty. Dívky se projevují navenek zpravidla klidněji než chlapci, jsou společenštější a přizpůsobivější. Žádná obvykle uváděná výraznější akcelerace duševního rozvoje však u nich nebyla potvrzena. Panuje obecný názor, že puberta je období krizí a konfliktů s dospělými, to ale platí jen asi u 50 % dospívajících. Asi ve čtvrtině případů probíhá relativně klidně. Závisí to na celé řadě faktorů (*vnitřních i vnějších, minulých i aktuálních atp.*), z nichž nejdůležitější je adekvátnost přístupu samotných vychovatelů respektujících individualitu a varujících se ponižování dospívajících. Rozkolísanost a konfliktnost mládí je výsledkem působení biologických, psychických i sociálních tlaků.

Puberta se obecně vyznačuje celou řadou rozporů. Vedle (1) **disharmonie** (*nevyváženosti*) **fyzické i psychické** je na počátku dospívání patrná také (2) **diskrepance** (*rozdíly*) **fyzického a psychického vývoje** spolu s mnohem závažnější *intropsychickou diskrepancí* spočívající v nevyvážené akceleraci *racionálně-kognitivních a imaginativně-emočních funkcí*. To, spolu s řadou dalších faktorů, podmiňuje některé charakteristické projevy počátečního stadia dospívání.

INTROPSYCHICKÁ DISHARMONIE

Fyzicky harmonická postava prepubescenta se nyní začíná výrazně protahovat (*hoši dosahují v 11 letech cca 170 cm výšky, dívky v průměru asi o 5 cm méně, přírůstek dělá ročně téměř 10 cm*), prodlužující se končetiny se hůře ovládají, to se pak promítá i do typicky klátivé chůze. Záměrné pokusy o kontrolu pohybů pak jen zvyšují jejich křečovitost. V hrubé motorice nastává přechodná neobratnost a nekoordinovanost pohybů, v jemné i grafický výkon.

Disharmonie však postihuje na počátku dospívání i do té doby vyrovnanou psychiku dítěte. V pubertě jsou všechny jistoty znovu zpochybněny. Dospívající začíná navíc projevovat zvýšený zájem o vlastní duševní dění. *Diferenciace* jeho jednotlivých složek pak přináší *uvědomění* jejich *nesouladu*.

Dospívající si tak uvědomuje nejen, že "myslí", "cítí" a "chce", ale i to, že mnohdy něco jiného myslí, něco jiného cítí, něco jiného chce a něco jiného dělá. Tato "intropsychická disharmonie" (*nesoulad*), která provází ve větší či menší míře celou první fázi dospívání, je také jednou z příčin typické nejistoty a vnitřního napětí, které tvoří pozadí charakteristických projevů puberty (*labilita nálad, střídání podrážděnosti, nepokoje, neklidu až horečné aktivity s rozmrzelostí, apatii, depresí až úzkostí spolu se snadnou unavitelností, s poruchami soustředění až zhoršení prospěchu, neklidným spánkem atp.*) vykazujících až nezvládnutelnou intenzitu. Tyto projevy jsou výstižně označovány jako „*vulkanizmus*“ („*každá tendence má vyšší teplotu než v dětství a v následujícím období*“).

RACIONÁLNĚ-IMAGINATIVNÍ DISKREPANCE

Každé vývojové stadium charakterizuje specifická charakteristika dílčích duševních procesů (*poznávacích, citových i volních*), které pak limitují i širší projevy osobnosti.

Nástupem puberty se *výkonnost poznávacích procesů* dovršuje (*at' jde o čivost, vnímání, paměť, pozornost, obrazotvornost či myšlení* /tedy funkce první vrstvy duševního dění osobnosti/). *Kvality poznávacích procesů* umožňují sice v pubertě již radikální "*rozšíření obzoru*"; to je však možné buď využít, zneužít či zcela zanedbat a spokojit se jen s "*konvenčními pravdami*". Zatímco vývoj "*racionálně-poznávací oblasti*" dospěl abstrakcí k vrcholu svých možností, pak široká oblast "*subjektivně-prožitkových*" útvarů (*sebepojetí, sebehodnocení, sebeerozvíjení, seberealizace, integrace a harmonizace obrazu*

světa, hledání smyslu existence aj.) může díky počáteční neujasněnosti východisek a vtíravé nálehavosti výkony jednodušších složek osobnosti (pozornosti, myšlení atp.) i narušovat. Konvergentním způsobem řešení problému přírodovědného charakteru již nedokáží zaujmout nezbytně širšími otázkami se zabírající mládež.

Je to doba vymykání se z pout rodiny a hledání nezávislé cesty životem, doba vnitřních i vnějších konfliktů bez jasných životních norem, plánů, stylu, s kolísavým sebevědomím atp. Nedůtklivost a přecitlivělost napovídá, že jedinec ještě nedospěl k vnitřní harmonii. Po vrcholné fázi dětství tak nastává vlivem *hormonálních změn a nového sociálního zařazení* období s řadou charakteristických projevů např.:

1. *V oblasti citů - zvýšená emocionalita, projevy lability emocí, poslušnost střídaná s nedůtklivostí, přátelskost s urážlivostí až hrubostí;*
2. *V oblasti Jáství - nejistota projevu, společenskost se snahou po izolaci, lability sebehodnocení, halasná předvádělost přehlušující pocity méněcennosti, nadšení střídané nezájmem až apatií;*
3. *V oblasti vůle - klackovité chování, nevyvážené reakce a výkony, činnost střídající se s leností atp.*

Nelze si však představovat, že všechny uvedené příznaky může někdo překonat sám od sebe a navíc si najít i tu "nejlepší cestu dál". Významným "světlem v temnotách" a nadějí všech vychovatelů je postupně se prohlubující vnitřní "orientace na dospělost". Spočívá v úsilí o nové kvality sebepojetí, přispívající k vyšší integrovanosti osobnosti - hlavnímu úkolu fáze dospívání.

Ke zdravému vývoji z hlediska duševní hygieny však občas patří i "kyvadlové pohyby" - tj. schopnost utíkat se od "objevů a zmatků puberty" např. i k vojáčkům. Demonstrativní "pseudodospělost" se projevuje zvláště ve vzdorovité nedůtklivosti vůči jakýmkoliv radám, v siláckém jednání obhroublých výrazech, halasných avšak neobratných projevech hochů a v afektovanosti, prázdném povídání i negativizmu dívek. Dospívající naráží neustále na řadu jevů, které jim brání v rozletu, zpočátku se proti jen "dětsky" bouří, jsou však stále více schopni o nich i otevřeně diskutovat, třebaže tím riskují i konflikt. Vedle toho hrozí ale vždy nebezpečí, že tento trend bude v zárodku utlumen následující rezignací, popř. se dospívající začne "výhodně zařizovat ve vykázaném prostoru" atp. Svět totiž nabízí kromě "velkých témat Života" i snadné kompromisy, vedoucí k životu bez ideálů a k rozumné prostřednosti konzumního způsobu života.

Na dynamice a výrazu psychiky se tedy v tomto stadiu silně spolupodílí jak charakteristické fyziologické faktory, tak do jisté míry i dosažený rozvoj schopností *podmiňujících osobní orientovanost (inteligence, kvalifikace)*, především ale postupující zralost imaginativně-emotivních útvarů psychiky opírající se o dosavadní vklad výchovy i kvality *aktuálních kultivačních podnětů*, podporujících kvalitu *sebevýchovy* jedinečných východisek sebeřízení (*plánovitě rozvržení cílů, hierarchie hodnot, životní projekty aj.*).

Adolescence

V adolescenci je somatický vývoj ukončen, tvar těla již dostává dospělou podobu. Růst končetin je pozvolnější, mohutní svalstvo a střídání motorické aktivity s pasivitou není tak výrazné, zlepšuje se koordinace (mizí klátivost a neobratnost), dívky mají ladnější pohyby (až špičkové sportovní výkony), hoši vykazují vysokou fyzickou výkonnost, zvl. ve sportu (zvl. v disciplínách s krátkodobější zátěží), to napomáhá i ventilaci nahromaděné energie a příjemným pocitům uvolnění po námaze (kompenzace sexu). V adolescenci se tedy začíná vyrovnávat diskrepance mezi somatickým a psychickým vývojem, stejně jako fyzická a intropsychická disharmonie. Fyzický růst se zpomaluje a rozvíjí se hlavně psychické funkce. Je to doba tělesné krásy, duševní bystrosti, svěžesti a dychtivosti.

Adolescence (*adolesco - dospívat*) je fáze postupného vyhraňování a stabilizace východisek sebeřízení. Podstatným úkolem adolescence je tedy dosažení úrovně zralé a kultivované osobnosti. Základní aspekty tohoto procesu jsou spatřovány ve dvou vzájemně se doplňujících a ovlivňujících procesech:

Jedny jsou vázány na postupující *personalizaci* či *individualizaci* - tj. uvědomění, restrukturalizaci a upevnění nové osobité struktury cílů, postojů, hodnot a projevů, druhé se vztahují spíše k problematice *socializace a kultivace* - tj. včleňování do užších i širších společenských vztahů. Probíhá volba a příprava na povolání, bývá dosaženo i nezávislosti na rodině /*sociální zralost*/, rozvíjí se empatie s vrstevníky, počínají heterosexuální vztahy /*biologická zralost*/, je nezbytné vyrovnat se s tlaky společenských norem, formovat osobní integrovaná východiska jednání a vytvořit si vlastní životní projekt /*osobní zralost*/.

Otázky týkající se vlastního "Já", jeho zařazení ve světě i společnosti tak nabývají zvláštního významu. Probíhá utváření a stabilizace sebepojetí a dalších východisek charakteru jako jsou základní soustavy postojů, ideálů a hodnot, o které se pak opírá rozhodování osobnosti. To však neprobíhá v izolaci, ale v neustálé interakci s okolním světem (*přírodní, mezilidskou, společenskou, kulturní aj. realitou*), v tomto procesu jsou tedy určité poznatky a zkušenosti výběrově odráženy, přehodnocovány, či pouze akceptovány.

Adolescent tak především *vlastní autokultivací* dospívá k jedinečným, osobním a relativně stabilním strukturám vzorců vlastního prožívání a chování, které pak ovlivňují jeho další interakci s prostředím.

Podle E. H. Eriksona si adolescenti přechodně vytváří "svou vlastní kulturu", projevující se v demonstrování potřebě volnosti a experimentování, nechutí k definitivnímu řešení, k volbě znamenající omezení a ochuzení žijí v představě "věčného mládí a síly", s nereálným pocitem privilegovanosti a imunity vůči rizikům, důraz kladou na "aktuální prožívání". Odmitají také hodnoty i styl života rodičovské generace. Přechodně tak dochází k „bránění se všemu, co vyžaduje odpovědnost a plnění povinností“, kult nezralosti, "odmítání dospělosti" ("psychosociální moratorium"). Děti byly nesamostatné, pubescenti chtěli být samostatní a adolescenti jsou již schopni být samostatní a zodpovědní, avšak nechtějí. Současnost i budoucnost je pro ně stejně důležitá, vždy však dají přednost současnosti. Tento postoj je i častým zdrojem konfliktů s rodiči. V tomto smyslu tedy žijí "naplno", a toto stadium pro ně není jen pouhou "přípravou na budoucí dospělost".

Z toho vyplývají také určité specifické zvláštnosti identity některých adolescentů:

1. *Preferují intenzivní prožitky (hlučná hudba, rychlá jízda, slézání vrcholů, potápění do hloubek). Cílem je dosáhnout nějakého maxima.*

2. *Usilují o "absolutní řešení". Citově i morálně akceptují jen "absolutně platné", co je hodnotné a jisté. Takovou hodnotu pak podporují nejen proklamacemi, ale i konáním (přehnané aktivity s určitou ideou).*
3. *Vše chtějí dosáhnout neodkladně, ihned. Odklad je záteží (rychlé známosti, překotný sňatek, ukradené auto, squateři, gambleři, dealeri drog, fetišáci aj. krajnosti obecného trendu).*

Adolescence je pro dosud nepevnou integraci východisek sebeřízení ještě poměrně obtížné stadium. Mnohdy se v něm vyskytují i krize, chyby až výstřelky, které není snadné chápat, ani odpouštět. Teprve koncem tohoto období nastává vnitřní harmonizace a uklidnění.

Nároky kladené na adolescenty se v mnoha případech již vyrovnají nárokům kladeným na dospělé (*např. cílevědomost, vyšší zodpovědnost a výkony, mravní vyhraněnost atp.*). Adolescent dosahuje již v 18 letech plnoletosti, tedy i právní odpovědnosti. Někteří jedinci však předpoklady k tomu splňují dříve, jiní později a jsou i takoví, u kterých je schopnost jejich naplnění výrazně posunuta.

Není nijak snadné vzít svůj život odpovědně "do vlastních rukou" a začít samostatně naplňovat všechny vývojové úkoly. I při relativní stabilitě a integraci vnitřních východisek jednání je při tom nutné neustále reagovat na často i zcela nečekaně se měnící okolnosti. Ani dospělost není žádný "stav", ale stálý "proces" dynamického doladování a periodické restrukturyce osobní orientace s ohledem na probíhající vnitřní i vnější změny. Relativně stabilní zůstávají jen nejobecnější hlediska "osobní filozofie".

Vývojové změny racionálně - kognitivních procesů v dospívání

V dospívání prodělávají všechny poznávací funkce dosti zásadní kvantitativní i kvalitativní změny. *Rozvoj vyšších myšlenkových operací umožňuje stále přiléhavější pořádání vědomostí, větší podíl samostudia i specializovanější a hlubší vzdělávání v oblasti přírodních, technických, či společenských věd.*

Celé období dospívání je také dobou názorového kvasu. Nezkušenost způsobuje zpočátku sugestivní přebírání názorů a postojů od pozitivně přijímaných dospělých. Názorová proměnlivost napovídá počáteční nezralost aneintegrovatost vlastních kritérií a struktur bazálních východisek sebeřízení. Naivní romantismus je ale stále "kritičtější". Třebaže jsou dospívající již schopni přezkoumávat předkládané poznatky, postoje i požadavky na stále vyšší úrovni, zpravidla ale ještě nejsou s to postřehnout všechny podstatné faktory situace. Každé zjednodušení vždy snadno radikalizuje. Proto je pro dospívající typická až „nekompromisní neústupnost“. Konfrontace hledisek a prosazování "vlastních názorů" pak vyvolává časté hádky s vrstevníky i rodiči. Dospívající se díky menším zábránám a zkušenostem, posilování touhou po nezávislosti, často až neuváženě vrhají do neznámých situací a nezřídka až nepřiměřeně riskují. Mnohdy při tom ani nepředvídají důsledky svého chování.

Dospívání je tedy stadiem více či méně bouřlivého hledání a následné relativní stabilizace aspektů osobního řešení stále komplexnějších a širších problémů („krokovou logikou“ již neuchopitelných). Postupně ustupuje přitažlivost přebíraných hotových řešení a stále širěji je využívána schopnost samostatnějšího, pružnějšího a díky přibývajícím zkušenostem postupně také přiléhavějšího reagování na vnější situaci. Úroveň orientace na počátku a na konci dospívání je zákonitě výrazně odlišná z hlediska formy i obsahu.

Činitelé kvality vnímání

Vnímání jako "smysluplné odrážení senzorického pole" spočívá nejen v zachycení, ale také v porozumění odráženým údajům. Vnímání dospívajících k tomu využívá nejen rozvinuté funkce analyzátorů, ale i stále vzrůstající zásoby poznatků a zkušeností uspořádaných do stále přesnějších a obsažnějších struktur, usnadňujících vydělování podstatných stránek jevů a vztahů ze senzorického pole.

Vnímání je zdrojem aktuálních informací analyzovaných, hodnocených a zařazovaných za spoluúčasti pozornosti, paměti, myšlení, stejně jako potřeb a očekávání vycházejících až z nekomplexnějších útvarů duševního dění subjektu. Úroveň, rozsah a kvalita vnímání je určována obecně vývojovou i jedinečnou vyspělostí funkcí a útvarů v dané komplexnosti.

Vnímání lze metaforicky přirovnat k boji "subjektu" s "objektem". Subjekt se snaží realitu co nejobjektivněji zachytit, ta se mu však jakoby "brání". Jejimi zbraněmi jsou množství podnětů, jejich neuspořádanost a dynamika, člověk má k dispozici jen motivaci, znalost správných postupů, systematický sběr a zpracovávání dat. Uvedené "požadavky" splňují dospívající v obou stadiích velmi rozdílně. Pro pubescenty je typické spíše povrchní, nepřesné pozorování se zjednodušenými a ukvapenými závěry. Teprve adolescenti dokážou účinněji využívat schopnost abstrakce a uplatnit své poznatky a zkušenosti tak, aby se dokázali orientovat na podstatné stránky situace.

PODÍL ČIVOSTI

Pokud jde o čivost jako o nejelementárnější složku odrážení, opírá se vnímání dospívajících o funkční vrchol všech analyzátorů. V této fázi se ale navíc ještě zjemňuje *čich a smysl pro rytmus*. S mutací, kdy hlas hochů klesne o více než jednu oktávu, souvisí i dočasné problémy s rozlišováním tónů a stud při zpěvu.

POZORNOST

Pozornost spočívá ve výběrovém soustředění vědomí na určitý výsek reality či duševního dění. Je nespecifickou součástí funkce všech procesů a útvarů psychiky.

V *pubertě* ovlivňuje vlastnosti pozornosti nejen *oslabená nervová soustava* jako důsledek rychlého růstu a hormonální přestavby, ale také značný rozsah a *nevyhraněnost zájmů*, včetně zvýšené orientace na fázově specifické problémy a úkoly.

Pozornost pubescentů tak není dostatečně stabilní a její intenzita často kolísá. To tedy poznamenává i kvalitu duševních výkonů. Na jedné straně se zdokonaluje a zpřesňuje diskriminace podnětů, na druhé se zároveň přechodně zhoršuje pozornost, narůstá unavitelnost, emoční labilita atp.

Každé zúžení možného vjemového zisku má za následek nedostatečné podklady pro utváření pojmů, formulování jejich obsahu, odrážení vztahů, souvislostí a dynamických struktur. Je-li pozorování neúplné a zatížené chybami - ať jde o odrážení

jednoduchých fyzikálních jevů či podstatně složitějších mezilidských vztahů -pak z něj zákonitě vyplývají i nepřiléhavé závěry. V průběhu dospívání se však stále více uplatňuje i záměrné, plánové a systematické "pozorování".

V adolescenci je již zaměření pozornosti podstatně vyhraněnější a zvláště v oblasti specializace je výrazněji poutána funkční významností jevů a vztahů reality. S dovršením rozvoje myšlenkových operací je zcela opuštěn také "kognitivní egocentrismus" (*iluze, že jsou "středem světa"*). Pubertální subjektivita a suicentrismus jsou v adolescenci vystřídány stabilnější a přesnější koncentrovaností spojenou s uplatněním abstrakce, širších poznatků a životních zkušeností. Adolescent je tedy již schopen vést pozornost "pochopenou objektivní významností".

S. Szuman zkoumal vnímání obsahu obrazů. Například na obraze A. Grottagera "Hlad", dokázaly 7-leté děti vyjmenovat výrazně méně prvků než 11-leté, kromě dalšího nárůstu počtu postřehnutých prvků a vztahů teprve 13letí pubescenti dokážou pochopit význam celku. Od 12 let je pak již charakteristický nejen realistický vztah k obsahům, ale postupně se objevuje i chápání metafor, symbolů aj. znaků.

KOGNITIVNÍ STYL

V přístupu k realitě se stále výrazněji projevuje i značná variabilita ustálených (*konstitučně daných či osvojených*) "kognitivních stylů". Výčet jejich typů není dosud zdaleka ukončen, třebaže se svým způsobem promítají do přijímání, zpracovávání a organizování informací a tvoří tak i jednu z významných charakteristik osobnosti.

Uvádějí se zpravidla polarity jako: zaměření spíše na detaily - či na celek, orientace na rozdíly - nebo na podobnosti, postupování "krok za krokem" - popř. intuitivnost a vhled, úzké zaměření - či odstup, ostrost a přesnost odrážení - anebo spíše ulpívání na dříve fixovaném, tendence k reprodukování nebo spíše objasňování, snaha o objektivní přístup - či důraz na subjektivnost, šíře a stabilita kritérií - anebo jejich neujasněnost a povrchnost, interní - či externí východisko kontroly, pomalost a přesnost - rychlost a nepřesnost, rigidita - flexibilita, závislost na poli - nezávislost a originalita aj. Tyto individuální rozdíly si vynucují i diferencovaný pedagogický přístup.

V dospívání jsou tedy stále vyhraněnější i osobité "kognitivní styly" (rozdíly v přijímání, zpracovávání a organizaci informací). Optimální pedagogický přístup by měl respektovat všechny vývojové i individuální zvláštnosti jedince. V daném vývojovém stadiu však již stále výrazněji určují charakter prožívání a chování spíše širší a komplexnější útvary duševního dění osobnosti. Narůstající množství a integrovanost poznatků o světě i sobě se totiž postupně promítá i do cílevědomějšího uplatňování poznatků, plánovitějšího formování životní orientace osobnosti, utváření osobního světového názoru a dalších východisek řídicích struktur osobnosti.

VLIV MYŠLENÍ A IMAGINACE NA VNÍMÁNÍ

Vnímání se v průběhu dospívání stává vlivem pružnější analýzy a syntézy i nových myšlenkových operací stále přesnější, bohatější na detaily a uvědomělejší. Samy abstraktní pojmy se stávají obsažnější, srozumitelnější a operativnější, jsou-li doprovázeny přiměřenou sumou konkrétních názorných příkladů. Snižuje to také nebezpečí verbalismu a tvorby vědomostí opírajících se při neporozumění jen o mechanickou paměť (*spojenou s rychlým zapomináním a praktickou nepoužitelností*).

Vzhledem k vyšší úrovni myšlenkových operací podílejících se na vnímání se mění také uplatnění a charakter názorných pomůcek. Větší důležitosti nabývají schémata, modely, technické výkresy, grafy aj. Jejich využívání však předpokládá dostatečně rozvinutou schopnost plošné a prostorové představivosti, vizualizace, rekonstrukční fantazie atp. Výrazně se zvyšuje i kvalita prostorových a časových představ.

J. Piaget zjistil, že do 11-12let je pro děti obtížné přetvořit prostorové vztahy v představách (určit změnu vlastní pozice při otočení mapy atp.). To již vyžaduje obecnější a tím i pružnější nahlížení vztahů. Teprve 11-leté děti jsou např. schopné předvídat tvar a velikost stínu v závislosti na poloze předmětu vůči zdroji světla. Ve 14-15 letech již dokážou zformulovat i obecný zákon. Podobně je tomu i s orientací v čase. V VI. ročníku dělá ale ještě chronologické uspořádání historických faktů potíže. Teprve žáci VI., a VII., ročníků to zvládají pomocí širších znalostí historie a logické posloupnosti událostí. Správně chápou také údaje "před naším letopočtem".

ÚROVEŇ CHARAKTERISTIK JEDINCE

V dospívání se objevuje hlubší zájem o psychiku vlastní i jiných -zájem o to, jak a proč se lidé povahově liší, jaké jsou pohnutky jejich jednání atp.

V hodnocení jiných se tedy pubescenti (*na rozdíl od dětí, které díky slabé introspekci ještě nepronikaly za hranice zjevných projevů*) orientují již spíše na to "jaci jsou" než "jak vypadají". Tato dovednost se stále zdokonaluje:

-Dospívající dovede již využívat více informací (*zatímco dítě používalo jen jednu informaci, která mu připadala významná tím, že svou nápadností upoutala jeho pozornost*) a integrovat je do celkového dojmu.

-Má také diferencovanější názory, rozmanitější a přesnější vyjádření, zahrnující i abstraktní kategorie. To mu umožňuje postihovat charakteristické osobnosti (vlastnosti, zájmy aj.).

-Pubescent dovede do svého hodnocení zahrnout i některé protikladné kategorie (*by to připadalo nemožné. Pro někdo buď přátelský nebo protivný, podle toho, jak se chová k němu*).

-Vědí také, že jde jen o jejich subjektivní dojem, který mohou jiní nahlížet (*egocentrické dítě by bylo přesvědčené, že ostatní sdílí jeho jednostranný*

Na všech stupních vývoje se na vnímání, ať ve fázi výběru či zpracování výrazně podílí dosažená úroveň celé osobnosti.

Paměť, učení a umělá integrace poznání

Paměť (*vštipení, podržení a vybavování osvojeného*) vykazuje v pubertě především změnu poměru mechanické paměti (*neekonomické vštepování, rychlé zapominání a praktická nevyužitelnost*) ve prospěch paměti logické, vyžadující již hlubší porozumění látce a systematické přiřazování nových informací k dříve vytvořeným základům. Přelomovým obdobím je

přibližně 13. rok. V pozadí tohoto vývojového posunu je především širší chápání umožněné mj. i díky nově vznikající schopnosti **abstrakce**.

Dospívající sice preferují paměť logickou, avšak **mechanická paměť**, navzdory krátkodobému efektu, nikdy zcela neztrácí svůj význam a její schopnost také nijak výrazně **neklesá**. Postupně se však mění míra využívání těchto druhů paměti. Mízi zvláště „biflování“ pro nepochopení či potíže s významovým pořádáním osvojovaných obsahů. Do značné míry to ale závisí i na charakteru školní práce. Úroveň vštěpování ovlivňují totiž vedle výchozí informovanosti i vzdělávací postoje a návyky. Logická paměť si tedy vynucuje i ovládnutí nových postupů při osvojování látky.

Zvláště chlapci projevují značnou nechuť k mechanickému učení, vykazují však větší výběrovost a výrazně lépe si vštěpují to, co je zajímavé. Dospívající jsou tak schopni dosahovat v některých dílčích oblastech takové znalosti a dovednosti, kterými předčí nejen své rodiče, ale mnohdy i učitele. **Náborová proměnlivost** je na počátku dospívání výhodou. Pod vlivem argumentů dokážou **pubescenti** ještě pružně měnit svá východiska i názory. Postupně však projevují stále větší potřebu vytvářet si vlastní názory na základě osobních zkušeností a stávají se až negativisticky orientovaní vůči „autoritám vnucovaným názorům“ (bumerang). Vzrůstá také touha po svobodě osobního vyjádření.

Novou tendenci v kognitivním vývoji **adolescentů** je pak **systematizace poznatků**. Stále samostatněji nové a hlubší souvislosti a vztahy, až si postupně vytvoří široké pojmové základy oboru. Už pouze nepřebírají, ale samostatně tvoří, s rozlišováním pojetí času jsou také plánovitější, utřídí si osobní životní hodnoty, propracovávají si světový názor atp.

ÚROVEŇ MYŠLENÍ

V rámci orientace dospívajících představuje myšlení **aktuální poznávací proces** spočívající v spočívající v racionálně logickém odhalování **vztahů** (strukturálních, funkčních, účelových, aj.) s cílem nalézat fakta **k řešení problémů**. V různých stádiích vývoje se sice nemění základní fáze postupu řešení problémů, ale podílí se na nich stále vyšší myšlenkové operace, které spolu s následnou propracovaností kategorií posouvají také účinnost myšlení. Kvalita je dána nejen rozsahem a uspořádaností osvojených poznatků či osobních zkušeností, ale zvláště metodičností a aktuálním úsilím při sběru a zpracovávání údajů.

Vývoj myšlení postupuje od názorných operací s konkrétními jevy či jejich označením v dětství **k formálním operacím s abstraktními verbálními či neverbálními symboly**, od postupů empiricko-induktivních **k hypoteticko – deduktivnímu usuzování**, od myšlení konvergentního **k divergentnímu** atp.

ABSTRAKCE A FORMÁLNÍ OPERACE

Obecné představy a pojmy tvoří třídy jevů se společnými znaky (stůl, továrna, ovoce), kdežto **ABSTRAKCE** spočívá ve vytváření nenázorných kategorií na základě „podstatných vlastností“ jevů (počasí, krása,...), jde tedy o vydělení komplexu určujících charakteristik a odhlížení od proměnlivých stránek objektů. Abstrakci tak dospívající pronikají do pojmů jako je čas, hmota, pravda, právo,...

Abstrakce je základní podmínkou nástupu „stadií formálních operací“, které umožňují vyvozování nových souvislostí **operacemi se vztahy mezi zástupnými znaky**. Díky abstraktnosti pojmů nevyžadují „formální myšlenkové operace“ **pubescentů** vazbu na konkrétní jevy. Myslet formálně tedy znamená **myslet až nezávisle na konkrétních jevech**. **Pubescenti** (13-14 let) zpravidla nedokážou ještě uskutečňovat formální operace bez opory názornosti (nákras, model), teprve **adolescenti** (16-17 let) myslí spolehlivě na úrovni formálních operací.

Formální operace spočívají v transponování logických operací z úrovně konkrétních a názorných manipulací do roviny pouhých „operací se vztahy“ bez přímé vazby na názornost. Formální operace představují schopnost rodící se v tomto stadiu jako přirozené vyústění pojmů, znalostí gramatiky, matematiky, morálky,..., včetně z toho odvozených vlastních myšlenek, idejí atp.

EMPIRICKO-INDUKTIVNÍ A HYPOTETICKO-DEDUKTIVNÍ USUZOVÁNÍ

Děti ještě nebyly s to systematicky ověřovat účinnost jednotlivých faktorů funkčního celku. Dospívající již dokážou nejen stanovit všechny faktory, ale také převést postupy aplikované u názorných struktur na „formální úroveň“. Při řešení problémů zkoumají nejen změny aktuálně uskutečňované, ale předjímá také změny, které ještě nevnikly. Předvídané závislosti jsou „hypotézy“, jednotlivé soudy se porovnávají s jinými a tím se vyvozují závěry o jejich předpokládané pravdivosti. **Myšlení se tak stává „hypoteticko-deduktivní“ tj. schopné dedukovat závěry z pouhých hypotéz, nejen z reálných pozorování**. Dospívající se také pokouší za pozorovatelnými fakty dopátrat nějakého obecného zákona řídicího daný jev.

Adolescent již sleduje při zkoumání určitého jevu podíl všech jeho **faktorů**, je tedy schopen si vytvářet hypotézy a postupnými kroky je ověřovat.

Tyto operace vyžadují ale již i „**myšlení o myšlení**“. Dospívající zde uplatňují nejen „operace s operacemi“ ale dokážou své myšlenky také posuzovat a hodnotit, umí se zamýšlet nad procesem vlastního myšlení a odhadovat jeho adekvátnost. Schopnost logicky myslet, narůstající poznatky, tvorba a ověřování hypotéz, zvyšující se orientace i citlivost na rozpory jsou hlavními faktory „samostatné kritičnosti“, která pak zpravidla zvyšuje i účinnost dopadu myšlení.

Dospívající tak již dokážou prostřednictvím dosažené úrovně svých myšlenkových operací naplnit na žádoucí úrovni všechny fáze řešení problémů (**postřehnutí problému – orientace v problematice – formování hypotéz – jejich ověřování**); zpočátku ale ještě často pohodlnosti či snadné unavitelnosti dávají přednost nenáročnému, schematickému a zkratkovitému závěru, či zobecnění.

KONVERGENTNÍ A DIVERGENTNÍ MYŠLENÍ

Plně vědomé logické postupy jsou uplatnitelné jen u přehledných a jasně vymezených problémů, jaké představuje např. většina školních úloh řešených pomocí osvojených algoritmů, předepisujících určitý postup a sled operací, vyžadujících tedy především schopnost vybavování. Převaha **algoritmizovaných postupů** školsky **konvergentního myšlení** (s jediným možným postupem a řešením) vede k **pasivitě** v poznávacím úsilí.

Vedle jednoznačných a předem daných postupů je proto v dospívání nutné stále více uplatňovat i **divergentní myšlení** spočívající v tvůrčím hledání **více možných alternativ** řešení. U problémů divergentní povahy (s řadou možných řešení)

má proces řešení podstatně komplexnější povahu. Rozvoj schopnosti využívat tyto širší faktory orientace v rámci duševního dění vyžaduje také aplikaci řady i méně tradičních metod ve školní práci. Uvedené přístupy je vhodné kombinovat a dodržovat mezi nimi **rovnováhu**. Přináší to zvláště ve školní práci nejen vyšší motivační, ale také reálný dopad. Zárukou účinnosti myšlení jsou však především dobré **znalosti** i informace o aktuální situaci, volba vhodných **postupů** a jejich dovedná aplikace, včetně optimální emoční **aktivity**.

INTELIGENCE A VZDĚLANOST

Intelligence je soubor rozumových schopností umožňujících samostatně a kvalitně řešit různé složité problémy.

U **pubescentů** lze v důsledku zažívaných vývojových změn pozorovat často i relativní pokles školní výkonnosti, to se do jisté míry odráží také v účinnosti myšlenkových operací ve škole. Vlivem širších okolností nevykazují tak dílčí složky psychiky očekávaný vývojový posun.

V průběhu dospívání se promítá do činnosti komplexnějších útvarů psychiky celkový charakter integrace dosažených východisek sebeřízení. Ani intelligence tedy není izolovanou funkcí a při jejím zjišťování by proto bylo třeba volit širší a životu bližší úkoly.

Ani **adolescent** tedy ještě není na vrcholu intelligence, ale přiblížil se mu natolik, že již bývá v diskusi rovnocenným partnerem dospělých. Individuální rozdíly jsou zde již větší než věkové a připustíme-li, že mnozí dospělí jsou již za svým osobním vrcholem, pak adolescentovy úsudky se mohou jevit i bystřejší, rychlejší a originálnější, bývají však také přímočařejší až ukvapenější.

Změny charakteru tvořivosti

Úroveň poznávacích procesů se zúročí zvláště v procesu tvořivosti. Tvořivost (kreativita) je obecně chápána jako taková forma lidské činnosti, která přináší něco nového, originálního a současně společensky užitečného.

PODMÍNĚNOST KREATIVITY

Tvůrčí potenciál osobnosti se tedy zdaleka neomezuje jen na „intelektové schopnosti“. Tvořivost se ukazuje být výrazněji vázána na imaginativně-emotivní oblast než na výsledky testů měřících pouze obecnou inteligenci. V tvořivosti má dokonce nesporný význam i „zdravá iracionalita“, avšak podíl vědomých a racionálních procesů nelze podcenit.

Aktuální **tvorba** je vždy **dilem** součinnosti **imaginativně – emotivních a racionálně – kognitivních** funkcí duševního dění osobnosti. Co vznikne na vlně fantazie musí být následně zkorigováno a pak také realizováno prostřednictvím racionality, každá nová překážka však vždy znovu aktivuje další „imaginativně-racionální smyčku“. Obě uvedené složky základní duality lidské psychiky mají navzdory stále součinnosti svá morfologická těžiště v protilehlých hemisférách a do značné míry pracují alternativně (při činnosti fantazie bývá potlačena myšlenková aktivita a naopak).

V technické a vědecké fantazii je pak zákonitě vyšší podíl vědomých racionálně kognitivních aspektů, kdežto v umělecké tvořivosti se naopak výrazněji uplatňují často i podvědomé globální syntézy imaginativně-emotivní povahy

Kromě impulsu imaginativní anticipace se však nelze při žádné tvořivosti obejít nejen bez zásoby poznatků a dovedností, ale ani bez dostatečné motivace vyspělých volných vlastností atp. Kreativita je tedy výsledkem určitého souboru charakteristik celé osobnosti.

KREATIVNÍ OSOBNOST

Kreativní osobnost disponuje nejen řadou specifických schopností, (citlivé vnímání problémů, živá představivost a fantazie, pohotové přeuspořádání obrazů a jejich částí, schopnost odpoutání se od rutinních vztahů, využívání inspirace, intuice, domýšlení a plánovitá příprava akce atp.) které se promítají do jednotlivých fází tvůrčího procesu, **ale zahrnuje také nezbytné VLASTNOSTI** (1. v oblasti elementárních projevů ji charakterizuje: vyšší zvědavost emocionální živost, spontánnost, posedlost problémem, činnost až hravost; 2. Ve vrstvě sociální interakce to je nekonvenčnost až bizarnost myšlení, prožívání i jednání, nekonformita, malý respekt vůči společenským omezením i mínění ostatních, nepřízpůsobivost, snáší spíše izolaci než normy a předpisy skupiny, nezapojují se obvykle do kolektivní činnosti, mají menší zábrany v překračování běžných omezení; 3. ve vrstvě útvarů Jáství se vyznačuje - introvertností, vyhraněnější individualitou výraznou sebejistotou, samostatností a nezávislostí, vyšší sebedůvěrou, dominancí, silnou potřebou sebeaktualizace, širokými zájmy, sebeprosazováním, potřebou úspěchu, vytrvalostí a sebekontrolou; 4. z integračních aspektů je pak výrazná – globální orientovanost).

Nejtvořivější (nejoriginálnější) žáci patří ve třídě mezi nejméně oblíbené, to často vede až k jejich izolovanosti.

VÝVOJ KREATIVITY

Dospívající jsou tedy již schopni samostatného tvůrčího přístupu k realitě, ten se ale v každém stadiu vyznačuje řadou vývojových zvláštností. Z hlediska poznávacích procesů je předností **pubescentů** svěží vnímavost umožňující jim oddalovat neobvyklé souvislosti a vztahy. Pubescenti nejsou ještě zatíženi rutinou, která by je omezoval ve smyslu obecně preferovaného, či jenom běžného řešení, avšak také jim nic neusnadňuje hledání, takže pak někdy aplikují i varianty, které jsou již dávno překonány, avšak osvojují si při to „metody tvůrčí práce“.

Pružnost ve vynalézání „nových způsobů řešení“ je pro tento věk typická, ale jejich nápady jsou díky nezkušenosti a zbrklosti mnohdy překotné, neuvážené, necitlivé a nezdrženlivě uplatňované. Do jejich přístupu se promítá i zvýšená emocionalita a citová labilita. Osobně významný argument má pro ně mnohdy „větší váhu“, takže závěry pak nezřídka ovlivňuje vztek, smutek, atp.

Při volní realizaci postupují **pubescenti** ještě vesměs neplánovitě a lehce se vzdávají při prvních překážkách. Pro obavy z nepromyšlenosti, ukvapenosti a zbrklosti je tedy jejich tvořivost dospělými často omezována, anebo musí být stále kontrolována.

U **adolescentů** však již bývají tvůrčí aktivity uvážlivější, promyšlenější a plánovitější, umí se poučit z chyb, jsou odpovědnější, spolehlivější, vytrvalejší a již se tak snadno nevzdávají. Nezátíženost stereotypy v teoretické i praktické oblasti spolu se snahou po originalitě je zde ještě poněkud bržděna jen menšími zkušenostmi.

Tvořivost, která spočívá ve víceméně vyváženém uplatnění myšlení a fantazie, je tedy nutné nejen stimulovat, ale také kultivovat. To spočívá jak v rozvoji schopností, tak v podpoře těch povahových vlastností, které jsou nezbytné k nalezení, rozvinutí a dotažení nápadu až po vlastní realizaci. Tvořivé řešení problémů se tedy neobejde bez rozvoje i imaginativně-emotivních funkcí od představivosti po vlastní vnitřní východiska osobní odvahy a odpovědnosti.

Formování imaginativně-emotivních složek integrity osobnosti

V období dospívání vzrůstá význam imaginativně-emotivních složek duševního dění.

Imaginace (představivost) – je zde vázána na zesílenou emocionalitu

Fantazie – operuje nejen konkrétními a obecnými představami, ale je naváděna i abstraktními kategoriemi, je významným prostředníkem mezi skutečností, reálným prožíváním a ideály.

Imaginativně – emotivní procesy („nositele subjektivity“) reprezentuje:

- 1) emocionalita (u dospívajících zpočátku labilní, postupně však jemnější a stabilnější)
- 2) Jáství (tvořící soubor stále adekvátnějších a vyváženějších složek)
- 3) Volní procesy (řízené postupně perspektivnější zaměřenými a propracovanějšími aspekty řídicích mechanismů). Ustupující labilita emotionality, harmonizace dílčích složek Jáství a vyšší kvalita plánovitosti tvoří měřítko dosažené „sociální vyspělosti“. Všechny imaginativně-emotivní funkce jsou během dospívání integrovány na bázi stále vyhraněnějších východisek sebeřízení.

Prožívání dospívajících

Pro pubertu je charakteristická dominance citové oblasti. Charakter citových procesů ovlivňuje postupný přechod od nedostatku rovnováhy k vnitřní harmonizaci a narůstající konstruktivnost reakcí, od konfliktů k jejich zvládnutí. V adolescenci se intenzivní formování osobní filosofie promítá i do vzrůstajícího zájmu o záležitosti stále obecnějšího významu (přecházení od konkrétních mravních zvyků k chování založenému na vědomí závazku a svědomí, od touhy po příjemnosti a vyhýbání se bolestem k humanisticky orientovaným zásadám jednání).

OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA EMOCIONALITY

Citový život dospívajících je výrazně odlišný od dětského i dospělého, a to jak obsahovým zaměřením, tak i formou

Dospívání je přechodem od vnitřní dočasně neuspořádané impulzivitu až k sebeovládání a sebeusměrňující emocionalitě.

A. PUBESCENT

Pubescent ještě nemívá ve svých pocitech jasno, často sám neví, jak zareaguje, neumí své prožitky ani dobře popsat, obává se nepochopení a výsměchu. Buď se stydí, anebo z nejistoty projevuje až sociálně rušivé chování.

Charakteristické zvláštnosti citového života dospívajících jsou:

- 1) Extrémní živost a intenzita – jde zpravidla o krátkodobé až výbušné reakce, často i na nepatrný podnět. Iritabilita ani přecitlivělost obvykle nekorespondují s reálnou vnitřní intenzitou a hloubkou prožitku. Do jisté míry je to důsledek jak nedostatečného sebeovládání, tak převahy introspekce, především však projev nízké integrovanosti citového života.
- 2) Emocionální rozkolísanost a proměnlivost – snadno střídají nejrozumnější protipóly citových reakcí, stejně rychle dochází k přechodu mezi protikladnými kvalitami citových stavů. Projevují podrážděnost s převahou rozmrzelosti, lehce se u nich střídají pocity síly s apatií až depresivitou a úzkostností. V pozadí proměn citových stavů, lability sebehodnocení je vedle hormonálních změn i pocíťovaná ztráta bývalých jistot citlivé odrážení změn situace a negativních reakcí okolí, nedostatečné sebepoznání, nepropracovanost aspektů sebepojetí i sebehodnocení, nezkušenost, a zároveň zvýšená touha angažovat se.
- 3) Nestabilita orientace – souvisí spíše s neustáleností bazálních struktur autoregulace. Značná labilita nálad. Dospívající mají zvýšenou citlivost na kritiku, nespravedlnost. Mnohé reakce jsou často „maskující pózou“ reálné emoce, mají ve skutečnosti silnou potřebu kontaktu, uznání a akceptování. Příčiny a zdroje specifických projevů emotionality dospívajících jsou tedy determinovány nejen fyziologickými změnami a sociálními vlivy a tlaky, ale především jejich subjektivním zpracováním, teprve se rodiči trvalejšími hledisky, tendencemi a cíli „Já“, tohoto krystalizujícího „organizačního jádra“ stále autonomnější seberegulující bytosti.

B. ADOLESCENT

Adolescence jako vrcholové stádium emancipace od rodičů nutí pro překonání „citových zmatků“, k usilovné snaze o porozumění sobě samému, vlastním preferencím a snahovým tendencím ať užšího či širšího rázu.

Vnější kulturní vzory a normy přijímají již nejen s větším pochopením, ale i kritičněji. Opírají se při tom o stále více ovládanou emocionalitu, dostatek zkušeností k hodnocení, ucelenější obraz sebe a světa, ale i zrající osobní systémy cílů, ideálů a hodnot. Dynamika rozvoje komplexnějších imaginativně – emotivních útvarů psychiky, přispívá tak k integraci a harmonizaci duševního dění osobnosti. Ve spojení s integrací a autokultivací osobnosti dochází k méně prudkým způsobům reagování, zvyšuje se zároveň i kontrola vyjadřování citů.

SPECIFICKÉ PROŽITKY

- a) STRACH se od dětství vyskytoval v nových a nejistých situacích. V průběhu vývoje se podněty strachu přesouvají od věcí do oblasti vztahů.

- b) HNĚV byl již od nejranějších období reakcí na frustrující překážky. Frustrované děti většinou pláčou, nebo jsou agresivní, dospívající reagují kritikou, sarkasmem, verbální agresivitou, proklínáním.
- c) RADOŠT, spokojenost, nadšení, obdiv, hrdost. Příjemné prožitky nabývají také u dospívajících specifický charakter. Kladené emoce jsou spojovány se situacemi, ve kterých je jedinec dobře adaptován, přijímán a kde pomocí humoru uvolňuje napětí. Libost je obvykle vázána na uspokojování důležitých potřeb jako je jistota a bezpečí, pozitivní akceptování, opora a pomoc.
- d) CITOVÁ ZRALOST spočívá v modifikaci prvotních emocionálních impulsů. Mění se charakter citových reakcí z dětsky prudkých a výbušných v přiměřenější a tolerantnější.
- (Kritéria citové zralosti jsou: empatie a orientovanost ve vztazích, spontánnost a autentičnost prožívání, chápání překážek spíše jako výzvy k překonání, využívání zkušeností a střizlivé zvážení mínění jiných, společenskost a spolupráce, zavrhování předsudků, flexibilní hodnocení situace i reagování, realistický pohled na sebe, přiměřená sebedůvěra, cíle a plány, vlastní životní filozofie usnadňující hodnocení a rozhodování)
- e) EMOCE V RÁMCI KOMPLEXNĚJŠÍCH A VYŠŠÍCH ÚTVARŮ duševního dění osobnosti reprezentují subjektivní hodnotící aspekt. Poznatky, prožitky i zkušenosti dospívajících, pomáhají orientovat se ve složité a často i rozporuplné společenské realitě. Významným projevem postupující snahy o vlastní identifikaci je opouštění přehnaného důrazu na „Já“, včetně pocitů vlastní výjimečnosti a stále výraznější projevy „společenského citu“, tedy přátelství, vzájemné pomoci a snahy být užiteční jiným.

Zralost Jáství

Já bývá chápáno jako „sjednocující a řídící faktor duševního dění osobnosti“. Je to významný činitel „subjekt-objektové interakce“ a mluvčí i realizátor osobních cyklicky „dolaďovaných“ východisek sebeřízení. Psychika je specifickou formou životní aktivity jedince, není jen „mechanickým zrcadlovým odrazem skutečnosti“. Zachycuje sice zvnějšku působící podněty, ale jen ty, které jsou pro danou osobnost relevantní a korespondují s jejími nejen obecnými, ale i individuálními a subjektivně nahlíženými potřebami rozvoje. Existuje těsná souvislost „skladby i kvality egostruktur“ a dosažené úrovně širších „východisek psychické autoregulace“ reprezentujících celkovou vyspělost osobnosti.

Jáství můžeme rozložit na:

- 1) kognitivní složky Já (sebeuvědomování osobní autonomie a sebepoznávání)
- 2) afektivní složky Já (sebepečení a sebehodnocení)
- 3) konativní složky Já (sebezvývoje a seberealizaci).

Kognitivní složky Jáství

Kolem 12-13 roku je významným krokem k samostatnosti objev vnitřního duševního světa. V souvislosti s měnícím se přístupem okolí, vyššími nároky na odpovědnost, důsledky pohlavního dozrávání a z toho vyvstávajícími vývojovými úkoly se dospívající začínají živě zajímat i o odlišení a uchopení vlastní jedinečnosti.

A. SEBEUVĚDOMOVÁNÍ

(Jsem!) Vědomí Já se utváří od nejranějších fází vývoje, jakmile vzniklo, stává se referenčním bodem všech duševních aktivit. Jedním z charakteristických znaků sebeuvědomování Já je i jeho podvojnost jako subjektu a objektu zároveň. Tyto ve vědomí permanentně neustále fluktuují, „komunikují“ a doplňují se.

„Já-subjekt“ je nositelem vlastního nepřenosného subjektivního vědomí, které každý neustále užívá.

„Já-objekt“ je spíše objektem vlastního sebepozorování, je tedy předmětem vlastního sebehodnocení i sebeřízení.

SEBEPOZNÁVÁNÍ (Jaký jsem?)

spočívá v získávání informací o sobě na základě přímých i nepřímých zpětných informací z prostředí, z reálných výsledků vlastní činnosti, anebo introspekci uskutečňovanou střídáním pozorování sebe jako „Já objektu“ a autentickým zažíváním sebe jako „Já subjektu“.

Nejjednodušším výrazem sebepoznávání je „sebeopis“ (Kdo jsem já?), vyspělejší formou je sebepoznávání (Jaký jsem?). Každé sebepoznávání se snaží postihnout především relativně dlouhodobé charakteristiky osobnosti. Schopnosti je možné jednoduše posoudit na základě reálných výsledků vlastní činnosti. Vlastnosti lze odvozovat zvláště na základě pravidelné sebereflexe, tedy hodnocením vlastního chování v řadě situací s následným zobecněním stabilnějších rysů.

Při hodnocení vrstevníků jsou nejprve posuzovány jen pozorovatelné „vnější znaky a projevy chování“, kdežto při sebehodnocení jsou to spíše „vnitřní aspekty prožívání a chtění“.

Optimální sebepoznávání je dlouhodobý a metodicky náročný proces, je tedy nutné jej podložit i určitými teoretickými znalostmi struktury a dynamiky duševního dění osobnosti.

Afektivní složky Jáství

Emocionální složky Jáství prezentují Já jako „formovanou a ochraňovanou hodnotu“.

A. Sebepečení (Já se mi líbí být.) – je osobně volený, osobitý a celistvý obraz sebe sama představující specifickou složku nedílného a postupně se harmonizujícího komplexu aspektů Jáství

Adolescenti projevují výraznou snahu zbavit se závislosti na cizích příkazech, vzorech, postojích, dokonce i dané situaci a snaží se co nejnezávisleji formovat vlastní východiska sebepečení. Zpočátku projektují samostatnost, ale nejsou pro ni ještě plně zralí. Jejich hlediska sebepečení se stávají časem adekvátnější, osobní, osobitá a integrovaná.

Modely vývoje egoidentity

Charakter „identity“ odpovídá dosažené úrovni osobnosti. Identita (totožnost) byla použita k označení nositele „subjektivního pocitu jednoty, duševní i morální stálosti a kontinuity osobnosti. Erikson vypracoval „model vývoje egoidentity“, jednou z jeho

kategorií je „krize identity“, která je signálem počátku „boje mezi egem a superegem“ o dominaci v osobnosti. Od dětského „premortálního a ideologického stadia“ se tak postupně dospívá až k „etickému stadiu“ zralé dospělosti. Vrcholem je zformování osobní „hodnotové orientace“, která tvoří významnou součást východisek sebeřízení.

Eriksonovy aspekty procesu utváření sebepojetí vycházejí z klinických pozorování. J.E. Marcii postupuje od „difúzní totožnosti“ (intelektuální nesamostatnosti, izolovanost a pasivita), po které lze buď ustrnout na nesamostatné „předurčenosti“ (intelektuální nesamostatnost a konformita), anebo lze po určitém „moratoriu rolí“ (dočasný odklad až únik od odpovědnosti samostatného sebeurčení) zpravidla dospět, zvl. vlivem narůstajících pochybností o autoritami stanovených hodnotách, až k samostatně volené „zralé autonomní totožnosti“ směřující k reálné seberealizaci.

Vývoj sebepojetí egoidentita je "otevřený proces introindividuální geneze", etapovitě navazující již od dětství po adolescenci. Má obzvlášť významnou funkci v procesu přechodu "výchovy" na "sebevýchovu". V průběhu dospívání výrazně vzrůstá úsilí po osobním formování subjektivních hledisek, tedy jedinečné, jednotné a rámcově stabilní podobě sebestylizace. Vývoj sebepojetí vykazuje několik zobecnitelných posunů.

1) zespolečenšťování a individualizace "Já koncepce" vzniká uvědoměným a aktivním podílem dospívajícího subjektu, některá východiska formování sebepojetí spočívají ve více či méně kultivačních podnětech užšího i širšího prostředí obklopujícího jedince od raného dětství. "Sjednocující aspekty" sociálního učení zahrnuje již "zrcadlový obraz" v očích matky, učitelky, později i kamarádů, stejně jako výchovný dopad příměření "imaginativních aktivit" aj. faktory širšího životního prostředí. V prvním období dospívání je ještě určující: "obraz, jaký vyvolávají u jiných", později dochází k výraznější snaze po nezávislém a jedinečném formování osobních kritérií sebehodnocení, sebeřízení, tvořících následně základní komponenty vlastního sebepojetí. V procesu vývoje "sociální identita", spočívající ve ztotožňování se vzory či skupinovými požadavky, vystředána samostatně utvářenou "osobní identitou" orientovanou k jedinečným aspektům "subjektivní sebestylizace" osobnosti.

2) Diferenciace a integrace

a) první rovina integrace se týká Vnitřní jednoty samotné kategorie "sebepojetí". U sebepojetí jde především o vzájemný soulad tří aspektů, které v sobě zahrnuje (poznávací, prožitkový a volní). Všechny tyto složky se v procesu vývoje samostatně rozvíjejí a sjednocují tak, aby mohlo sebepojetí plnit svou nezastupitelnou funkci.

- je formováno zevnitř imaginativně - emotivní cestou a dynamikou permanentní subjekt – objektové interakce je periodicky modifikováno.

b) druhá rovina integrace se týká vzájemné vazby složek Jáství. Jejich hlediska se stávají v průběhu vývoje stále propracovanější a bohatší, vyžadují stálou vzájemnou korekci a sjednocování.

c) třetí rovina se pak týká integrační funkce sebepojetí v rámci osobnosti jako celku. Subjektivní "obraz sebe" se "vnitřním dialogem" stále zpřesňuje a v optimálních podmínkách dospívá i k vyspělejšímu a vytříbenějšímu výběru autokultivačních podnětů. Díky osobním cílům a hodnotám se východiska sebepojetí stávají také integrujícím jádrem osobnosti jako celku.

3) Rigidita, labilita a relativní stabilita

Globálnější aspekty sebepojetí si, pokud vykazují funkčnost, uchovávají jistou relativní totožnost. Osobní relativně stabilní struktura hledisek sebepojetí vystředá jak rigiditu často neživotných požadavků určité ideologie, tak labilitu nezralého sebeuvědomování z počátku dospívání. Zachování kontinuity a při tom i adekvátnost hledisek osobního sebenaplnění záleží na optimálním poměru "stability" a "přizpůsobování" určitých aspektů sebepojetí. Při vyšší obecnosti a zralosti "osobních limitů sebepojetí" usiluje jedinec o uchování relativní stability sebekonzistence. Během dospívání dochází k vývojovému posunu aspektů sebepojetí směrem k individualizaci, integraci a relativní ustálenosti, což ve svém důsledku zbavuje závislost na nepružnosti "kolektivních", "neuspořádaných" a "strnulých či labilních" hledisek sebeřízení.

Sebehodnocení

má v historii psychologie dlouhou tradici. Všichni se shodují v názoru, že pozitivní sebehodnocení je významným činitelem imaginativně - emotivní adaptovanosti.

Faktory sebehodnocení

- 1) hodnocení jinými – sebehodnocení bývá z počátku jen pasivním odrazem vágních názorů a postojů autorit, později i hodnocení vrstevníků a referenčních skupin. Zprvu poutají pozornost sebehodnocení spíše jen vnější stránky, časem dochází k přesunu pozornosti na hlubší složky osobnosti (aspekty egoidentity).
- 2) Srovnávání s vlastními požadavky na sebe. Sebeoceňování vyplývá nejen ze společensky proklamovaným či sympatickým vzorem, ale také s osobitou „ideální bytostí“. Při krystalizaci autonomních vnitřních norem postupně slábne působení vnějších odměn či sankcí a vzrůstá vliv osobních nároků na sebe.

Úroveň sebevědomí:

Sebehodnocení dospívajících je nepřiléhavé a nevyrovnané, jsou k sobě zvýšeně kritičtí. U jiných zase převládá až nepřiléhavá sebedůvěra.

a) nízké sebevědomí – koreluje nejen s konformitou, podezřívavostí a sníženou schopností využívat obranných mechanismů až neuroticizmem, ale vyvolává také strach spojený s očekávaným selháním a trémou, takže pak zpravidla možné výkony opravdu snižuje

b) nadměrné sebevědomí – naznačuje nedostatky v adekvátním sebepoznání, podporuje menší sebekritičnost.

c) přiměřeně pozitivní sebevědomí – je znakem zdravě formované a vyspělé osobnosti – znající své schopnosti a možnosti, mající reálné ambice, vytyčující si přiměřené cíle a zodpovědně plnící přijaté úkoly.

Sebedůvěra je i jedním z podstatných faktorů zvládnutí stresu.

SEBEVĚDOMÍ A CHOVÁNÍ

Sebevědomí je činitelem určujícím i obvyklý charakter dynamiky subjekt-objektové interakce, ve které se vnitřní sebehodnocení promítá do prožívání, chování a jednání ale i do zpětných reakcí sociálního prostředí. Frustrace „pozitivního sebehodnocení“ či

nespokojenost se sebou samým vyvolává u některých lidí až ego – defenzivní mechanismy sloužící ke snižování vlastní hodnoty a nepřiléhavé obraně integrity vlastní osobnosti, kdežto u lidí s patřičnou sebeúctou jsou překážky podnětem k aktivaci i další práci na sobě. Nesoulad ideálního a reálného Já je pro ně přirozenou podmínkou životní spokojenosti.

Subjektivní sebeocenení má ve svém důsledku stenizující nebo naopak ochromující účinek a ukazuje se být často významnějším činitelem výkonnosti než samotné schopnosti jedince.

Optimálním východiskem k dalšímu sebezdokonalování je pouze „realisticky“ adekvátní sebehodnocení.

Konativní složky Jáství

Konativní složky Já představují v rámci postupně se integrujícího útvaru Jáství jakýsi „aktivní velím vůle“. Mají dvě složky: sebeaktualizaci a seberealizaci.

A) SEBEAKTUALIZACE

(„Co chci umět“) reprezentuje přístup k Já jako k „rozvíjené hodnotě“, spočívá v naplňování přirozené „tendence k vzrůstu“ a to sebezvíjením schopností a sebevýchovou vlastností.

Tendence k „vzrůstu“ vychází na počátku dospívání ještě z určité „ego – centrické“ motivace. Formování vlastní identity doprovází i kritická „inventura“ vlastní způsobilosti. Rozpor aktuální a anticipované identity se stává impulsem k sebeaktualizaci i sebevýchově.

Sebepojetí a negativní sebehodnocení ústí ke zvýšené snaze o sebezvíjení. „Sebeaktualizace tak vyznívá jako 1) rozvoj výkonových předpokladů a 2) zvyšování kultivovanosti projevu.

Pojem, druhy a funkce zájmů

Zájem je trvalejší, individuálně volená a motivačně přitažlivá orientace na objekty či jevy a s tím spojené jednání.

Zájmová aktivita se spolupodílí i na sebezvíjení každého jedince.

Vývoj zájmů a jeho činitelé

Zájmy se s vývojem mění. Charakteristickým znakem dospívání je nejen subjektivní, relativně samostatná i osobitá volba, ale také vzrůstající stabilita a hloubka zájmů, odrážející tím nepřímou i dosažnou úroveň duševních předpokladů. K volbě přispívá nejen celkový duševní rozvoj, ale i přístupnost a větší orientovanost v širším rozsahu předmětných oblastí.

Výraznější diference zájmů je vázána na vzdělání a pohlaví. Míra poznávacích zájmů koresponduje spíše s úrovní inteligence než s intersexuálními rozdíly či prospěchem. Jedná se tedy pravděpodobně o „vnitřní potřebu“ do jisté míry i zcela nezávislou na vnějších faktorech, včetně vzdělání rodičů.

Úskalí dospívání:

Nedostatek zájmů může vést k fixaci vývoje, neurotizaci či potenciální orientaci osobnosti méně žádoucím směrem, kdežto přemíra a intenzita zájmových aktivit by mohla naopak odvádět od jiných povinností a při dlouhodobě úzké orientaci přivodit až jednostranný rozvoj osobnosti.

B) SEBEREALIZACE

(Cím chci být) je vyústěním dynamiky a měnící se úrovně východisek egotendencí v průběhu dospívání.

S prodlužujícím se vědomím časové perspektivy dochází od počátku dospívání k intenzivnímu formování představ o vlastní budoucnosti.

Neroztříštěnost a jednota náplně i zaměření dílčích složek Jáství zaručuje soulad „kognitivně – afektivní konzistence“ a tím i celkovou vyrovnanost osobnosti. Ta je podmínkou jak adaptivního chování, tak také zárukou přechodu východisek sebeřízení k vyšší objektivitě, k nezávislosti, ke stabilitě a k reálným cílům.

Vazba způsobilosti a aspirace:

Způsobilost – zahrnuje vrozené i získané dispozice a vlastnosti, včetně motivace jedince ve vztahu k určité profesionální či jiné aktivitě. Její odhad by měl tedy optimálně vycházet ze sebepoznání, sebepojetí a navazovat na sebeaktualizaci.

Aspirace – je aktuální očekávání výkonu na základě předchozích výsledků v dané situaci.

Faktory aspirační úrovně jsou obvykle: bezprostřední úspěšnost, zkušenostmi osvojené očekávání, subjektivní významnost úspěchu vycházející z individuální struktury hodnot. Je tedy spíše jen kvantitativním aspektem motivace, představujícím snahu dosáhnout určitého výkonu, sebeuplatnění, společenské pozice. Má však funkci energetizujícího činitele motivace.

Seberealizační úsilí spočívá v neustálém vyvažování způsobilosti (schopností, vlastností, kvalifikace a celkové zralosti osobnosti) a ambic.

Kvalita a osobní východiska volního jednání

Kvality konativních projevů vyplývají ve všech stádiích vývoje z dosažené úrovně „rozumově-poznávacích“ (formální operace, adekvátnost sebepoznávání a ucelenost vzdělání a „náznorně prožitkových“ (zralost emocionality, kvalita sebepojetí, harmonizace složek Jáství a harmonizace obrazu světa) útvarů duševního dění osobnosti.

Z výzkumů R. Dyoniziaka vyplývá, že 77 % dospívajících chápe, že jejich život bude záviset především na jejich vlastním úsilí, jen 30 % poukazuje na význam příznivých okolností a celých 87 % dospívajících již uznává, že život je potřeba plánovat.

Autonomní seberegulace adolescentů se však neobejde bez stále propracovanějších a jednotnějších bazálních složek řídicích mechanismů jako jsou ideály a hodnoty, projevy charakteru i plánovitost. Prožívaná „krize identity“ působí pozitivně v tom, že aktivizuje samostatné hledání a formování osobitých struktur subjektivně významných CÍLŮ i obecných HODNOT, které jsou postupně pořádky do relativně stabilní hierarchie HODNOTOVÉHO VĚDOMÍ, nacházející pak reálný výraz v projevech CHARAKTERU, jako nejvyššího konativního útvaru osobnosti. Vytýčování a naplňování stále vzdálenějších cílů pak nesporně

vyžaduje i rozvoj PLÁNOVITOSTI, která je svou kvalitou jedním z významných ukazatelů „duševní vyspělosti“. V průběhu dospívání se tedy výrazně rozvíjí „motivační sféra“ i „realizační dovednosti“.

Vývojové úkoly ve všech oblastech základních životních aktivit (1. vztahy rodinné, přátelské až partnerské, 2. profesionální příprava až ekonomická samostatnost, 3. zájmy až osobitý životní styl kladou stále náročnější a „neodkladné“ nároky. Často se ale vedle sebe ještě vyskytují oblasti s výrazně odlišnou úrovní zralosti.

Cílem vědomého sebezvývoje adolescentů by tedy nemělo být jen zvyšování dílčí způsobilosti a efektivity jednání, ale především snaha o dosažení zralější a kultivovanější osobnosti jako celku.

Cesta od dětské „věčnosti“ a povrchního kolektivismu, přes pubertální nevyrovnanost, unavitelnost a egoistické sebepronásazování, až k charakteristickému sklonu adolescentů „filozofovat“ (tj. samostatně hledat subjektivní řešení velmi komplexních problémů, u kterých již „věda mlčí“) ústí postupně k autonomní, odpovědné a optimálně i altruisticky orientované volní činnosti. (Než „pod návalem povinností“ opět neskouzne jen k „dílčím účelovým reakcím na podněty“ /viz mnohé manažerské příručky/.)

Plánovitost

Zvýšená snivost a introvertovanost dospívajících souvisí s tvorbou osobních životních projevů - které optimálně představují rámcové plány životního stylu ve všech základních oblastech lidské angažovanosti (rodina, práce i volný čas). Jejich realističnost je dána dosaženou orientací v prostředí i sobě samém.

Zvládání nároků dlouhodobého plánování činnosti je dobré cvičit již od malička zadáváním úkolů k samostatnému plnění povinností. Člověk by si měl přinejmenším umět vědomě zorganizovat svůj denní režim tak, aby vždy zvládl jak učení a domácí povinnosti, tak i vlastní záliby a zábavu s přáteli. To je zároveň jediná cesta k ochraně před nervovým vyčerpáním a k uchování duševního zdraví i udržení pocitu spokojenosti a naplněnosti života. Pocit štěstí je složitý stav zahrnující vzpomínky na minulost vnímání současnosti, ale i předjímání budoucnosti.

Vytyčování, sledování a naplňování cílů stále vzdálenějších a vyšších, avšak ještě reálných, vyžaduje již patřičný rozvoj plánovitosti. Postupně tak vzniká vzdáleným záměrům podřízená hierarchie dílčích cílů. Po volbě dlouhodobých cílů musí následovat jejich rozfázování, časový plán atd. U každého dočasného cíle je pak nezbytné racionální rozpracování všech fází činnosti:

1. rozbor - široký a přiléhavý,
2. plán - dlouhodobý a přesný,
3. provedení - systematické a precizní,
4. kontrola - důkladná a poctivá.

5. Tento cyklus se pochopitelně stále opakuje. Z hlediska dopadu na takto otevřený přístup nepůsobí ani frustrace traumaticky, naopak je v mnoha případech významným podnětem k usilovnějšímu hledání lepších a přiměřenějších postupů.

V našich výzkumech se např. ukázalo, že studenti zatížení dlouhým denním, dojížděním do školy vykazovali podstatně lepší úroveň plánovitosti než studenti bydlící na kolejích.

Sebevětší propracovanost plánu může ale jen obtížně zaručit úspěch rozsáhlých a multifaktorově podmíněných životních „projektů“. Životní úspěšnost totiž nespočívá jen ve „velkých rozhodnutích“, ale především na sledování a neustálém domýšlení řady i zdánlivých „maličkostí“. Jako neekonomičtější se však z dlouhodobého hlediska ukazuje vždy „čitelné a slušné chování“. Člověk nežije jen jeden život, lidský život má různá období, a každé z nich přináší vedle jistých ztrát také nové půvaby.

Nejrozzumnější je napláňovat si život tak, aby člověk v rámci objektivních možností prožil vše, čeho je v té-teré fázi schopen. Takový přístup nahradí všechny „al iksiry“ (elixíry - tajemné prostředky mimořádného účinku) mládí.

Ideály, ideje a hodnoty

Člověk má sice schopnost se učit a řídit osvojenými pravidly a normami, avšak zároveň je také nadán možností sám aktivně a vědomě ovlivňovat své prožívání a chování.

Zatímco v první fázi dospívání jde hlavně o formování sebepojetí, sebehodnocení, sebezvývoje i sebeuplatnění, dochází v jeho druhé fázi již spíše k dovršení hledání a pořádání obecnějších východisek a kritérií jednání. Adolescenti tedy již řeší otázku smyslu života, přemýšlí o hodnotách, se kterými se setkávají, zkoumají jejich hloubku, trvalost a význam pro život. Uvědomují si tak, že jejich osud závisí do značné míry na nich samých, jejich vlastních postojích a hodnotách. To platí i v případě značných handicapů. Život každého má tedy takový smysl, jaký mu sám přisoudí.

Podle současných trendů psychologie osobnosti spočívá „svoboda“ člověka v autodeterminaci, která se optimálně opírá o kultivovaný a integrovaný systém východisek sebeřízení. Míra svobody sebeurčení tak koresponduje s celkovou vyspělostí osobnosti.

Nejobecnější východiska autodeterminace vycházejí z kvalit „osobní filozofie“. Donedávna však byla u nás tato oblast až na výjimky tabu, anebo byla zkoumána jen okrajově.

Osobní filozofie dospívajících představuje zvolna se rodící systém subjektivních ideálů, idejí a hodnot.

„IDEÁL je osobitý cíl a vedoucí obraz hodnotového snažení“. „Každá IDEA je nositelkou nějakého smyslu, má charakter volání, které zasahuje člověka v nitru jeho srdce a zvěstuje tam něco, co má být, neboť je to dobré“. Psychologicky jsou HODNOTY zobecněním snahových tendencí subjektu opírající se o jeho osobní zkušenosti i ideje, což dokládá jejich jedinečnost a vazba k vlastní osobě. V Maslowově pojetí představují životní hodnoty osobní „vizi dokonalého života“ a jsou tak „něčím, pro co má cenu žít“. Jejich uspokojování pak působí jedinci „nejvyšší radost a štěstí“. Je to obecný integrující faktor zpětně ovlivňující výběr cílů. U adolescentů jsou již uspořádány „v individuální hierarchické struktuře HODNOTOVÉHO VĚDOMÍ, které pak do jisté míry relativně stabilně spouští způsob vlastního tvůrce a nositele“.

Podle S. Kratochvíla může mít „hodnotové vědomí“ tvar „pyramidy“ s jednou nejvyšší hodnotou na vrcholu, anebo je na vrcholu spíše „hrana“ reprezentující více rovnocenných životních hodnot vedle sebe, to pak umožňuje jejich vzájemnou kompenzaci v případě dočasné frustrace některé či některých z nich.

Existuje řada nejrůznějších koncepcí hodnot, na ilustraci uvádíme alespoň dvě nejznámější:

E. Spranger rozlišuje šest „objektivních hodnotových útvarů“: ekonomický (zaměřený na materiální hodnoty), mocenský (orientovaný převážně na vlastní společenskou pozici), teoretický (preferující studium a poznání „pravdy“), estetický (jehož hlavní hodnotou je krása, její vyhledávání ev. tvorba), sociální (usilující o vzájemnou pomoc a navozování harmonických mezilidských vztahů) a náboženský (hledající jednotu všehomíra). U každé osobnosti se sice zpravidla nachází v určitém stupni více těchto zaměření, jedno z nich však většinou dominuje a určuje tak typ uspořádání vlastního hodnotového vědomí.

V. E. Frankl rozřídil hodnotové kategorie do tří okruhů:

- Tvůrčí hodnoty (něco umět, dělat a tvořit);
- Zážitkové hodnoty (něco prožít, někoho milovat);
- Postojové hodnoty (vzdor ducha, smysl i „beznadějně situace“).
- Po relativním ustálení hodnotového vědomí jsou pak veškeré duševní funkce jedince svým způsobem jakoby energetizovány těmito dočasně integrovanými východisky navazujících cílů, postojů a životních plánů osobnosti.

MORÁLNÍ ABSOLUTIZMUS DOSPÍVAJÍCÍCH

Samo konformní přání být jen >hodný a poslušný< by bylo jen regresí k dětské formě mravnosti. Dospívající však již vesměs potřebují zažívat odpovědnost „sami před sebou“, nejen před vnějšími příkazy „společnosti“. K reálnému obrazu světa se musí ale teprve dopracovat.

Dospívající při tom obvykle projevují sklon až k „morálnímu absolutizmu“. Zobecňování a abstrakční schopnost jim totiž již umožňují pojímat >celé lidstvo< jako „objekt mravního činu“. Dospívají tak k přesvědčení, že správnost nebo nesprávnost určitého jednání nezáleží pouze na „osobním názoru“, ale že jde o „mravní zákon“ („zákon přirozenosti“ atp.) existující bez ohledu na vědomí jedince či širší komunity (skupiny či společnosti), tedy jako obecná norma platná vždy, všude a pro všechny. Mnozí autoři tedy považují tento idealismus a „morální perfekcionismus“ za charakteristický znak dospívající.

Základní motivy a hodnoty vyplývají z řešení otázek: Na čem mi v životě záleží, oč mi jde? Chci poznávat, vládnout, budit obdiv, anebo toužím vytvářet něco společně s jinými a pro druhé? Dosažená úroveň názorového a mravního hledání pak bývá spojena se snahou uplatňovat své nezralé názory v jednání. Nejde jim tedy o to, něco jen akceptovat, ale řídit se tím i ve svém rozhodování, zkoušet žít podle svého přesvědčení. Adolescentní identita tak vychází z přijatých mravních zásad a snahy o jejich dodržování.

„Chci žít pravdivě, čestně a dělat něco pro spravedlnost ve společnosti“ - a to podle svého vlastního svobodného rozhodnutí. Tento „anticipační idealismus“ je charakteristický zvláště pro první fázi dospívání (12-14 let). Mládež po prvním setkání se světem hodnot totiž očekává od života splnění všech svých tužeb. Mnohé z toho lze připsat dosavadní naivitě, impulzivitě, nedostatkům zkušeností, nedostatečné integraci faktů, pohodlnosti, malé trpělivosti při shromažďování, třídění a analýze dat i chybám v logických postupech, anebo až vědomé či podvědomé vnitřní obraně proti jevům zla a korupce v určitých oblastech veřejného života, považovaných dosud za dokonalé.

Ve srovnání s jejich idealizovanými „abstraktními hledisky“ je pro ně reálný stav až traumatizující, trpí faktem rozpornosti společensky proklamovaného hodnotového systému a reality, proto u nich někdy dochází až k antiidentifikaci s řádem společnosti. „Bouřící se mládež“ je tedy nezřídka primárně motivována vysoce ušlechtilými ideály. U určité části mládeže může však vyvolaný cynický postoj vyústit až ve snahu překonat v negativním smyslu projevy „beznadějně špatného světa“. Vyplývá z toho také ostrá až bezohledná kritičnost vůči světu dospělých, kterému připisují za vše odpovědnost.

Proces získávání vlastního názoru na svět a život je však velmi obtížný, plný pochybností a protikladů. Zpočátku je mládež náchylná i k nějaké „podkultuře“ a cítí se být vázána souborem norem přijatým v referenční skupině. V duchu úzkých hledisek svých ideálů se pak někteří horlivě podílejí na nejrůznějších akcích zkratkovitě orientovaných na nápravu existujícího stavu. Jejich zaměření odráží však jen dosaženou úroveň vzdělání a osobní vyspělosti. Stává se tak, že odsuzují např. jiné za naprosto běžné jednání, ve kterém vidí „příspěvek k ekologické katastrofě a zkáze lidstva“. Právní odpovědnost při tom jen zohledňuje do určité míry nižší kompetentnost mladistvých.

V tomto stadiu se dají dospívající také snadno přesvědčit o ideálu >čisté a spravedlivé společnosti<. „Skutečně tomu pak věří a leccos tomu i obětují“. Fascinuje je „prométheovská sebeoběť v zájmu lidstva“, stávají se „fanatiky pravdy, askety čistoty a reformátory lidstva“. Při svém upřímném hledání obecných, nadčasových, „jedině správných a věčně platných hodnot a norem“ se tak mohou lehce stát i obětí falešných slibů či iracionality nejrůznějších ideologií. Jakýkoliv reálný náznak pozitivních perspektiv může však v této době velmi urychlit integraci osobnosti a zabránit její dezorganizaci.

Někteří badatelé shledávají dnes naopak u části mládeže jen obdiv pro techniku, touhu po hojnosti, realizmus a nechuť k jakékoliv politické či ideologické „katechizaci“. Upoutává ji jenom konkrétní problematika, založená na plné informaci a doložených faktech, tedy jen dílčí osobní problémy. Každé konkrétní jednání integrované osobnosti by mělo ale vždy vycházet z určité relativně stabilní struktury obecnějších východisek.

Ani ve věku 16-17 let nemívají dospívající ještě jednoduší a vykrystalizovaný světový názor. Morální a společenské přesvědčení jim často tvoří jen spletenec vzájemně si odporujících názorů, takže se jejich chování vyznačuje značnou nestabilitou. Ideály se také v praxi mísí s egoismem, střízlivým realizmem, společenským konformizmem atp. Mnozí pak reálně jednají zcela v rozporu se svými ideály, zvláště v každodenní činnosti a vůči nejbližšímu okolí (v rodině, ve škole, dopravních prostředcích atp.).

Výzkumy evoluce této problematiky odhalily určité obecně platné sklony:

- a) Sklon k neomezené víře v rozum a touhu po absolutních poznatcích (rozvoj abstraktního myšlení vyvolává iluzi obecné platnosti vlastních názorů).
- b) Tíhnutí ke krajním stanoviskům (např. dogmatické akceptování či kritika).
- c) Vyvozování unáhlených závěrů a zastávání utopických doktrín. Mládežnický idealismus, tvořený koncepcí dokonalé skutečnosti, plně uspokojuje citové potřeby a mravní ideály subjektu.

Extrémy, kterými se snaží dospívající najít svou cestu, jsou tedy nezřídka KONFORMITA, či TOTALITA, ev. trvá-li „existenciální vakuum“, dochází až k „noogenní neuroze“.

Nejrůznější formy idealismu dospívajících představují ale svým způsobem i důležitý stupeň duševního vývoje, utváří svět duchovních hodnot, stanoví jejich vrcholové body, jsou protiváhou všednosti života a brání před znechucením a zoufalstvím.

Adolescentní „morální fanatizmus“ musí být sice později překonán, zůstává ale často i v dospělosti připomínkou „nedokonalosti dosaženého“, je stálým apelem k hledání „něčeho lepšího“, tvoří pak trvalé jádro odporu k polopravdě či polospravedlnosti. Idealismus mládí je také zdrojem nadšení, tvořivého entuziazmu, podněcuje k vytyčování vysokých požadavků na sebe sama a mobilizuje až k velkým životním úkolům. Tato „praktická fáze idealismu“ je charakteristická pro poslední fáze dospívání. Mnozí dospívající projevují altruistickou snahu „rozhojnit projevy dobra a pomoci, zvláště ekonomicky slabším, utlačovaným, zaostalým atp.“. To se pak může promítnout i do volby jejich povolání a životního poslání (lékaři, sociální pracovníci, učitelé, odboroví předáci atp.)

U některých zase přerůstá „metafyzický neklid“ po svém uklidnění a usměrnění do podoby vážného vědeckého zkoumání. Poznávací disonance a pochybnosti se tak spojí do konstruktivní, tvořivé a objevné aktivity. „Idealismus dospívajících“ má tak nejen obrannou, ale i vývojovou funkci. Ti, kteří střízlivě posoudí a v mezích možností naplňují své ideály, tak v sobě upevňují charakter zralé a kultivované osobnosti.

Posun k dospělosti prochází tedy nejen více či méně dramatickým oprostováním od konformity (krize identity) i mladistvého maximalismu až k nalezení východisek pro adekvátní sebeaktualizaci a tvůrčí seberealizaci.

Naplňování hodnot zralé a kultivované osobnosti však nebývá vždy totožné s reálnými vnějšími úspěchy a oceněním v daných podmínkách. To je důsledek skutečnosti, že hodnoty zralé osobnosti nevznikají pasivní interiorizací společensky proklamovaných aspektů, ale jsou samostatně akceptovány a voleny prostřednictvím pronikavosti poznávacích procesů a osobní vyspělosti imaginativních funkcí osobnosti.

Při tom je ale vždy důležité dbát na to, aby „iluze a sny“ neovládaly člověka, ale on je; a teprve jejich prostřednictvím (např. v podobě reálně kultivačních podnětů) on sám sebe.

HODNOTOVÉ VĚDOMÍ DOSPÍVAJÍCÍCH

Značnou frekvenci výskytu (79 %) měly u středoškoláků životní hodnoty jako zdraví, materiální zabezpečení, dobré povolání, (13 % uvedlo také hledisko jeho „užitečnosti pro společnost“) a vysoké postavení; (63 %) pak šťastné manželství, význam opory a porozumění, klid a uznání.

M. Zebrowská z toho uzavírá, že mládež má vcelku pozitivní životní cíle, je si vědoma vlastní odpovědnosti za svůj další osud, touží po materiální nezávislosti a osobním štěstí, které doufá najít v lásce, manželství a zajímavé a užitečné práci, což odporuje obvyklému líčení mládeže jako lehkomyšlné, neodpovědné, honící se za penězi a lehkou prací. Z novějšího výzkumu K.

Adamoviče a kol. vyplynulo následující pořadí životních cílů studentů gymnázií:

1. šťastný a klidný rodinný život,
 2. uplatnění svých schopností ve prospěch jiných,
 3. dobré hmotné zabezpečení, dost peněz,
 4. dobrodružný život plný zábavy a změn,
 5. úspěch v povolání, osobní úcta a sláva.
- Poněkud odlišnou hierarchii životních cílů uvedli žáci SOU s maturitou:
1. dobré hmotné zabezpečení, dost peněz,
 2. šťastný a klidný rodinný život,
 3. dobrodružný život plný zábavy a změn
 4. uplatnění schopností pro pomoc druhým,
 5. úspěch v povolání, osobní úcta a sláva.

Není dobrým signálem, že snaha po úspěchu v povolání je mezi aspekty aspirace v obou případech až na posledních místech. Uplatnění schopností ve prospěch jiných byla uváděna ve vyšším pořadí jen u dívek.

J. Kordačová zkoumala hodnotové preference u adolescentů s převahou racionálně-kognitivního a imaginativně-emotivního přístupu k realitě metodou.

Hypoteticky z toho vyplývá, že jedni tíhnou spíše k subjektivnímu, prožitkově dynamickému dosahování „vnitřní harmonie“. Preferují pak dobré mezilidské vztahy i osobní růst a nemá jim lhostejná snaha o „spravedlnost a lepší svět“. Vedle toho jiní, převážně „racionálně založení“ lidé, si hodnotu vnitřní harmonie ani příliš neuvědomují a stále více upřednostňují poměrně povrchní a obecně konvenční doporučení dosahovat pro sebe „konzumních a hédonických hodnot“, žádná „spravedlnost a lepší svět“ je při jejich pragmatismu příliš nezajímá. Zdá se, jako by tyto dvě hodnotové orientace spolu od nepaměti soupeřily o obecné uznání vyspělosti té-či oné cesty. Nesporně však existuje úroveň projevů, kde má navrch „ratio“, vedle toho ale stále zůstává široká oblast adaptace, kde se dospělý člověk neobejde bez imaginativně-emotivní podpory kultivačních činitelů. Pedagogická práce (vzdělávání a výchova) by tedy optimálně neměla opomíjet žádnou z těchto dvou základních oblastí lidské psychiky.

Osobní význam hodnot však závisí obecně také na věku, pohlaví, zkušenostech, vzdělání, sociálním prostředí, světovém názoru i atmosféře situace. Každý člověk v průběhu života zákonitě mění preference jednotlivých hodnot v souvislosti s vývojovými změnami potřeb či danými možnostmi. V přirozené dynamice subjekt-objektové interakce tak žádné systémy hodnot dlouhodobě neobstojí. K dynamickému naplňování nejvyšších aspektů osobního „smyslu existence“ rozhodně přispívá flexibilní přizpůsobivost životního stylu, hodnot, plánů i obecných a dílčích cílů. Vlivem vnitřních i vnějších změn dochází celoživotně každých 6-8 let (v „kritických obdobích vývoje“) k periodické restrukturalizaci celého dočasně ustáleného systému hodnot. U mužů jsou podněty k této „pozitivní dezintegraci“ svou dominantní vazbou na pracovní oblast poněkud jiné než u žen, kde jsou vázány především na nejrůznější události v rámci rodiny.

VÝVOJ MRAVNÍHO VĚDOMÍ

Z hlediska vývoje mravního vědomí poukazuje L. Kohlberg na skutečnost, že po rané orientaci dětí na poslušnost a vyhnutí se trestu, následuje „naivně instrumentální hédonizmus“ nutícím dítě ke konformitě proto, aby dosáhlo něčeho, co má rádo, mezi 11.-14. rokem pak nastává „morálka konvenční konformity“ vedené snahou vyhnout se odmítání a neoblíbenosti ve skupině vrstevníků a po 14. roce pak navazuje „morálka osobně přijímaných mravních zásad“, která může mít podobu od podrobení se

nárokům společnosti pro získání obecné vážnosti a dosažení individuálních práv, až po naplňování vlastních, osobně i šířeji prospěšných zásad svědomí, respektovaných proto, aby se jedinec vyhnul pohrdání sebou samým.

Podstatu altruizmu jako „prosociálního chování“ se pokoušely vysvětlit mnohé koncepce (evolucionisté, psychoanalytici, stoupenci sociálního učení či vývojově-kognitivní teorie).

„Normativní přístup“, charakteristický sprše u dětí, vykládá altruismus sociálním učením tj. osvojováním společenských norem a pravidel na základě „reciprocity“ (vzájemnosti) pomoci, či odpovědnosti splnit úkol, ne však kvůli uznání, ale pro osobní uspokojení.

Podstatu altruizmu na úrovni „osobních norem“ zdůrazňuje N. S. Swartz. Naplnění těchto vlastních kritérií se pak promítá i do aspektů svědomí. Altruismus a „sebeocenení“ jsou neoddelitelnou součástí osobního konceptu kultivované („sociálně kompetentní“) osobnosti.

Přístup k mravnímu vědomí se však liší nejen u scientisticky či humanisticky orientovaných psychologů např. šířkou vymezení, rozsahem složek i postupů rozvoje atp., ale i u dospívajících s rozdílnou úrovní vyspělosti, kognitivního stylu, zázemí atp.

„Morální usuzování“ některých dospívajících může být zatíženo prakticky stejnými chybami jako poznávací funkce:

- mají sklon k absolutistickým a akcentovaným závěrům,
- jsou zcela přesvědčeni o správnosti svých stanovisek,
- vyžadují nekompromisní dodržování přijatých principů (netolerují názory jiných atp.).

Mravní vědomí je však komplexní útvar imaginativně-emotivní oblasti duševního dění a podléhá tedy nutně i odlišné dynamice vzniku a průběhu než racionálně-kognitivní funkce.

Dospívající jsou záhy schopni postřehnout i rozdíly v motivaci a jedinečné okolnosti jednání. Nehodnotí tedy křečovitě pouze „čin o sobě“, ale postihují flexibilně stále širší aspekty prožívání jednatelského subjektu. Ptají se, „co tím zamýšlel, zda to udělal omylem, nerad, z přinucení či úmyslně a proč?“ atp.

Mnohým psychologům se také ze všech koncepcí, které hledají možnost sloučení individuálních problémů s charakteristikami sociálního systému jeví jako nejuchopitelnější „teorie vytváření sociální kompetence“. Sociální kompetence (efektivnost interakce jedince s okolím) je dnes, na rozdíl od tradičního „medicínského modelu“ duševního zdraví, kladoucího důraz na odstraňování deviantního chování (defenzivní model), rozvíjena nejen odstraňováním „sociálních neschopností“, ale především „osvojováním sociálních dovedností“, je tak využívána schopnost růstu a změny (ofenzivní model). Sociální kompetence spočívá pak v „dynamické harmonizaci variabilních znaků dané situace s relativně ustálenými transsituačními východisky sebeřízení“. Základem kultivovaného jednání je především dlouhodobý rozvoj celé osobnosti – včetně „humanisticko-teleologické“ orientace která reprezentuje podstatnější aspekt kompetence k samostatnému rozhodování než pouhé osvojování dílčích postupů, anebo jen nárazový zisk.

Mravní výchova usiluje o pochopení, akceptování a respektování nezbytnosti příslušných obecně přijatých zásad a norem jedincem.

Mravní vědomí dospívajících však vzniká stále výrazněji sebevýchovou. Vzhledem k opozici vůči světu dospělých řeší obvykle sami nejružnější otázky např. „v čem spočívá úspěch, k čemu slouží, jak je ho v dané společnosti obvykle dosahováno atp.“. Charakter odpovědí ovlivňuje sice skutečnost, jaké morální standardy mělo prostředí, ve kterém dospívající vyrůstali, včetně aktuálního pozadí společenské atmosféry, avšak mládež si zároveň aktivně vytváří i vlastní „etický kodex“. Jeho hlavními požadavky jsou: úcta k osobnosti, rovnost ve vztahu s lidmi, vzájemná pomoc, důvěra a věrnost v přátelství atp. To jsou zároveň normy, podle kterých se dospívající obvykle vzájemně chovají – tedy v souladu s „vlastní představou dospělosti“. Přitažlivost imaginativně-emotivního „vědomí dospělosti“ je i významnou pohnutkou „autokultivace“.

Ukazuje se také, že skutečně odpovědní a kompetentní lidé jsou zároveň i štedří a nápomocní jiným, každý „sociálně efektivní jedinec“ má v rovnováze kompetenci i ohleduplnost a zvláště úspěšní manažeři vykazují vyvážený zájem jak o výrobu, tak o lidi. Morální projev, překonávající egoistická přání, zajišťuje v kultivované společnosti dlouhodobou spolupráci a šetří duševní energii i čas.

Člověk je nadán „schopností sebeurčení“. Směr a smysl naplňování vlastního života volí relativně svobodně. Integrační „smysl existence“ je optimálně v SEBETRASCENDENCI (sebepřesahování), tzn. „být na někoho zaměřen či něčemu oddán“. „Útěk před odpovědností“ či „nepravé hodnoty“ přinášejí jen vnitřní prázdnotu („existenciální vakuum“). V. Frankl spatřuje v „touze po smyslu“ a jejím zakotvení v osobních hodnotách „ústřední duševní sílu“. V nejvyšším stadiu by pak osobní mravní zásady měly získat podobu „vědomí vlastního sebepřekračujícího životního poslání s aspekty humanity (humanistická životní teleologie“). Na otázku „smyslu“ se pak již dále neodpovídá slovy, ale celou existencí – příkladem celého vlastního bytí.

Čistě racionální kalkul života je negativní. Kdyby nebylo osobních ideálů (představ toho, co má být), byl by člověk zcela determinován prostředím. Filozofická moudrost všech dob a národů se shoduje v tom, že „pravé bytí“ nemůže být egoistické a předpokládá život v souladu se zákony přirozenosti, společnosti a vesmíru. R. Thákur sledává v posunu od pouhých egotendencí k vědomí jakéhokoli osobního avšak sebepřekračujícího poslání mytologický obraz „dvakrát narozeného ptáka“ rozbíjejícího mrtvou skořápku, která mu bránila žít.

Charakter

Samostatnost volby se netýká jen cílů, ale zvláště „strategií POSTUPŮ sebeprosazování“ (např. strategie zaměřené na „úspěch“ spojený s rizikem, nebo naopak na „jistotu“ bez rizika atp.). Způsob řešení je pak výrazem osobního charakteru.

Charakter dospívajících již nepředstavuje jen nějaký sociálním učením osvojený a rigidně uplatňovaný „soubor postojů“, ani jedinečnost projevu zahrnující „veškerý osobnostní svéráz“, včetně schopností atp., nejsou to ale také pouze „etická hlediska autoregulace“.

Charakter je spíše reálným konativním projevem vycházejícím z nejvyšších východisek sebeřízení zrající osobnosti, opírající se zvláště o relativně stabilizovaný systém „hodnotového a mravního vědomí“. Je tedy výrazem jedinečnosti „vlastní cesty“ při naplňování osobních potřeb, úkolů, cílů i hodnot v daných podmínkách.

Psychologii jako vědu sice zajímá spíše „jaký je charakter u toho-terého jedince“, než nějaké >společenské< či >absolutní< kvalitativní hodnocení jeho východisek. Jestliže však někdo přiznává např. vysokou hodnotu „lásce k bližnímu“, pak se u něj budou pravděpodobně vyskytovat zcela jiné projevy, než u toho, kdo ji pokládá za nedůležitou atp.

Vývoj východisek charakteru postupuje tedy od „mravního násilí“ spojeného s hrozbou sankcí k uvědoměle samostatným osobním hlediskům, od „egoismu“ k sociálně vyspělejšímu „ohledu na dopad svého jednání pro sebe i druhé“ atp. Fixace na některém nižším stupni mravního vývoje brzdí celkový růst osobnosti. Charakter opírající se o kultivovanou a relativně stabilní osobní východiska spočívá v jejich chápavém a uvážlivém uplatňování v praxi, je tedy projevem vpravdě „zhodnocené osobnosti“.

INTERAKCE DOSPÍVAJÍCÍCH S VNĚJŠÍMI PODMÍNKAMI

Prožívání a chování člověka nelze pochopit ani vysvětlit mimo podmínky, ve kterých probíhá. *Interakcionalisté* zdůrazňují oboustranné ovlivňování osobnosti s prostředím. Člověk se tak stává spíše spolutvůrcem vnější situace a není jen pouhým „otiskem prostředí“. Podoba interakce závisí hlavně na vyspělosti osobnosti a kvalitě vnějších vlivů. Dospívající jedinec se v této interakci stává stále aktivnějším a cílevědomějším, až se u něj nakonec vytvoří relativně stabilní *základna osobních východisek* sebeřízení. S její osobitostí a rámcovou integrací je postupně člověk schopen stále pružněji a přiléhavěji reagovat na změny situace z hlediska vlastních záměrů.

Existují celkem čtyři modely tvorby východisek sebeřízení vystihující (do jisté míry) i posloupnost změn v jednotlivých etapách vývoje.

Situacní: vidí rozvoj *sociální kompetence* vázaný především na změny ve struktuře vlivů prostředí

Dispoziční: pojímá *sociální kompetenci* jako souhrn rysů v nitru osobnosti, uplatňovaných v chování a prožívání bez ohledu na situaci

Transakční: u charakteristik prostředí zdůrazňuje především osobní interpretaci a význam, kde tento obraz závisí na pohlaví, věku, vzdělání atp.

Interakční: zahrnuje optimální součinnost osobnosti a prostředí jako relativně nezávislých protipólů, které se vzájemně ovlivňují. Být přijímán a přitom zůstat sám sebou znamená neustále hledat rovnováhu mezi vlastními potřebami a požadavky okolí. To vyžaduje (kromě příznivých podmínek) i dostatečný rozvoj společenského citu. Na druhou stranu i dosti závažné frustrace a konflikty mohou být významným prostředkem růstu.

I. Vzдор pubescentů

Z počátku ve světě dospívajících dominují především rodiče, pak sourozenci, spolužáci a přátelé (u adolescentů i partneři opačného pohlaví). S věkem se zákonitě mění povaha interakce s okolím. V pubertě působí citová a názorová závislost na autoritách poněkud zpozdile, a tak se s narůstajícím pocitem dospělosti tyto vztahy k autoritám mění. Dospívající požaduje větší autonomii a změnu přístupu.

Tento příliv „životních sil, potřeby svobody, nezávislosti a samostatnosti“ vede k dostatku příležitostí ke konfliktům pubescenta s okolím. Nejen proto, že zpočátku ještě není plně schopen samostatného života, ale i proto, že jej okolí stále bere jako dítě.

Počátek dospívání se v procesu postupného osamostatňování většinou vyznačuje až křečovitými projevy snahy o nezávislost.

- **V poznávací oblasti** mívá toto úsilí charakter názorové odlišnosti se snahou prosa-zovat své názory v diskusi s dospělými i za cenu konfliktů.
- **V emoční oblasti** lze pozorovat negativismus např. i v tom, že když dospělí projevují radost a nadšení, dospívající jsou demonstrativně vážní až apatičtí.
- **Z hlediska vůle** se snaží nejen samostatně rozhodovat, ale často i tvrdošijně uskutečňovat své vlastní záměry.

Naivní odpor a negace ve stadiu puberty je také jedním z důsledků krize identity, a třebaže dopadá především na učitele a rodiče, nepředstavuje většinou nějaký dílčí problém v rovině osobních kontaktů a vztahů, ale je součástí proměny *generačního vztahu* k dospělým. Ten může za nepříznivých okolností narůst až podoby antagonismu vůči autoritám vůbec.

Kritika pubescentů se obecně vztahuje na všechny dospělé, kteří jsou podle nich staří, zkostnatělí a nemožně zaostalí. (Pokud si ovšem něčím nezískají jejich sympatie.) Sociální vztahy pak bývají i dosti rozkolísané. Od vřelosti a bezmezného obdivu až po stálé rozepře a konflikty.

Pubescentní vzpoura je naprosto normální jev, který má i svůj vývojový smysl. Usnadňuje vymanění se z dětské citové závislosti a zároveň je formou ověřování vlastních sil směřující k vytvoření zralejšího vztahu vůči starší generaci.

Výklady vzdoru

Většina psychologů vysvětluje pubescentní vzdor jako reakci na frustraci potřeby nezávislosti, svobody a samostatnosti.

- Podle A. Adlera je příčinou snaha o překonávání pocitu méněcennosti. U hochů dostává tato snaha podobu hraného sebevědomí až arogance, kterou se snaží zamaskovat nejistotu a slabost. U dívek, které údajně nedokážou vnitřní nemohoucnost kompenzovat, se obvykle objevuje vážnost, nesmělost a uzavřenost.
- P. Guillaume považuje projevy vzdoru a negativismu za reakce „nižšího řádu“ spočívající v automatické obraně proti cizí vůli.
- P. Jakobson soudí, že prudký fyzický vývoj, pohlavní dozrávání, osvojení si řady dovedností a vědomostí způsobuje ohromné změny ve vědomí, které nutí dospívající k vynucování si změn přístupu dospělých k nim. Chtějí, aby reálná životní situace odpovídala jejich přáním a potřebám. Autor též soudí, že tyto projevy nejsou nevyhnutelné a že jsou pouze provokovány nesprávným přístupem dospělých.
- P. Říčan také spatřuje rozháranost a nepředvídatelnost projevů v pocitu nejistoty, které se mohou projevit až výbuchem destruktivního chování, výtržnostmi a násilnostmi.

II. Sebeutváření adolescentů

V adolescenci pubescentní vzpouru nahrazuje stále více projev určený mírou osobní zralosti, která je postupně utvářena a upevňována v procesu autokultivace. Adolescent tedy není zpočátku příliš společenský, protože potřebuje hodně samoty a soukromí, má však zároveň také potřebu dlouhých a zaujatých hovorů ve dvou či malé skupince, při nichž řeší nejen „otázky smyslu života“, ale trénuje také své samostatné komunikativní dovednosti

Zatímco pubescent se ještě styděl prolomit hranice sebe sama a vžít se do situace druhého a vycházet z toho při svém projevu, tak adolescent přímo touží dosáhnout této polohy v intimnějších vztazích s přáteli či partnery opačného pohlaví.

Na prahu dospělosti se tak sociální vztahy rozvíjejí kvalitativně i kvantitativně. S rozvojem osobnosti se zklidňují i vztahy s rodiči a jinými dospělými.

Adolescent je již chápán téměř jako dospělý a vyžaduje se od něj i adekvátní chování, ale jen optimální rozvoj je zárukou, že dokáže samostatně překonávat všechny oslabující činitele a vytvářet bariéry vůči nežádoucím důsledkům negativní zátěže.

ŠKOLA

Dospívající je formován řadou výchovných a vzdělávacích institucí. Mezi nejvýznamnější patří poslední ročníky ZŠ, na které navazují různé typy škol odlišných úrovní (od učilišť po specializovaná gymnázia). Samo zařazení do některé z nich se spolupodílí na utváření osobnosti a budoucím životním stylu.

Učení postupně přestává být „formou činnosti a zábavy“ a splývá s životními perspektivami a stává se osou, po které mladiství zamýšlí realizovat svůj život.

I. Vliv školy

Třída

je společenské prostředí, v jehož rámci probíhá nejen učení, ale i uspokojování (v určité míře) širších psychických a sociálních potřeb osobnosti.

Třídní kolektiv má, jako jiné vrstevnické skupiny, svou strukturu (role, pozice), pojetí organizace (cíle, normy, hodnoty) a dynamiku (sankce, odměny). V třídních kolektivech často vládne falešná solidarita cílená proti školní práci, disciplíně, učitelům atp.

Kolektiv třídy nelze vyměnit, je třeba se s ním smířit a bojovat o vlastní pozici v rámci jeho norem, hodnot a cílů. Získaná pozice a role (primus, sportovec, společenský aktivista, iniciátor akcí, třídní blázen aj.) ovlivňuje pak zpravidla i další rozvoj osobnosti. Tato pozice je obvykle určena individuálními zvláštnostmi, včetně dosažené zralosti, která ovlivňuje způsob jednání a usměřňuje rozhodování.

Ve třídách zákonitě dochází k řadě konfliktů – a to nejen mezi jedinci, skupinkami, vůči některým jedincům, ale taky vůči učitelům (ať s jedním /50%/, či více /25%/), převážně pro nespravedlnost, formální a chladný přístup atd.

Soužití ve třídě je bohatým zdrojem sociálních zkušeností. Možnost vzájemného kontaktu je na počátku dospívání významnou posilou. Později však tyto vazby již nestačí pro uspokojování nových potřeb adolescenta, a tak i když se dokáže dostatečně vcítit a pochopit, jsou mnohé strategie spolužáků či jejich skupin pro něj málo atraktivní, a proto je neakceptuje. Navíc by další podřizování se skupinovému hodnotám, normám a cílům už jen blokovalo rozvoj vlastní identity a autonomie.

Učitel

Každé lpění na formálních znacích role napovídá kantorovu nevyrovnanost, nejistotu a obavy. Pubescenti již nevidí v učiteli žádnou tabuizovanou autoritu. Jejich vnímání pedagoga je ještě zpočátku ovlivněno černobílým viděním, ale třída pubescentů dokáže již citlivě, třebaže jen ze svého hlediska, odrážet každou chybu učitele. Kritika učitelů se v tomto věku stává normou chování. S dalším vývojem psychiky jsou postoje stále diferencovanější. Ve své nejistotě oceňují hlavně autoritu bez nadřazování, dobrý vztah a pochopení pro žáky, ochotu vyslechnout, soulad slov a činů atp. Postupně jsou schopni i stále více posuzovat odborné znalosti učitele, jeho vztah k výuce a pedagogické schopnosti. Trvalý význam má i jeho náladovitost. (Stabilně pozitivní nálada, smysl pro humor, jednání bez nervozity a napětí ...)

Optimalizace vztahů

V optimálním třídním kolektivu panuje vyšší míra odpovědnosti a příčiny neúspěchů jsou pak samotnými žáky hledány především v sobě. Toho ovšem nelze dosáhnout jen odborným zaujetím, dobrým vztahem k žákům, pochopením, trpělivostí a dalšími pozitivními rysy. Školní práce je vždy oboustrannou interakcí a vyučující nezbytně reaguje na třídní atmosféru, která je ovlivňována jedinečnými charakteristikami žáků, obzvláště těch, kteří mají z nejrůznějších důvodů větší vliv než ostatní. Zdroji zátěže, působící jak na studenty, tak učitele, je především celková atmosféra výchovně – vzdělávacího procesu.

Stále více jsou ve školách používány psychologické postupy napomáhající rozvoji sociálního chování, dále k formování sebepojetí, samostatnosti, odpovědnosti i morální autonomie. Od aplikace těchto psychologických technik je dnes očekáváno zlepšení mnohdy již nezvládnutelných interakčních vztahů a navození přátelštější atmosféry ve třídě. Zkušenosti ale napovídají, že zajištění výsledků by vyžadovalo rozšíření těchto programů i do mnohých rodin.

Motivace vzdělávání

Přestože stále vzrůstá množství informačních zdrojů jiných než školní výuka, zůstává odborné a systematické vedení nezastupitelné. Prospěch je vždy výsledkem schopností a píle. To vyzvedá podíl motivace. Ta u některých dospívajících z počátku kolísá mezi lhostejností a odpovědností atp.

Motivaci jako takovou lze rozlišit na *primární motivaci* – vycházející z vnitřních potřeb a snah, a na *sekundární motivaci* – vyplývající z důsledků učení (klasifikace, pochvaly), popř. z možnosti využívat poznatky a dovednosti.

Z hlediska vyspělosti zjišťujeme, že u někoho je hlavním motivačním faktorem jen *sociální odezva*, u jiného spíše *sebeupravení* až po optimální *orientaci na úkol*.

Výzkumy ukazují řadu rozdílů mezi hochy a dívkami.

Dívky spoléhají více na přípravu a dělají své úkoly co možná nejlépe. Soustředí se usilovně i v posledních hodinách. Jsou tedy vytrvalejší a více orientovány na úkol.

Hoši důvěřují více svým schopnostem. Spíše se snaží úkol řádně pochopit, kladou větší důraz na ambice a nesoustředí se nejen na úkol, ale i na sebeupravení.

Pubescent akceptuje vnější nucení jen v nezbytné míře a vnitřní motivaci většinou nemá. Jeho nezralost se tak uplatňuje v postoji k obsahu a prezentaci učiva, ale i ve vlastním samostudiu. Snaha většiny pubescentů tedy je příliš se při studiu nenamáhat a nevyvíjet nadměrné úsilí, pokud to není nezbytně nutné. Nejde jim tedy o to něco se naučit, chtějí se prostě jen vyhnout nepříjemnostem. Každá samoúčelná aktivita zaměřená na získání lepších známek by odporovala smyslu obvyklého kolektivního hodnocení situace. Asi polovina žáků zvyšuje úsilí jen ve vazbě na konkrétní cíl (zkoušení, písemka ...). Motivem učení ke konci školní docházky bývá většinou jen snaha postoupit na další stupeň studia.

S věkem pak význam samotného prospěchu klesá, zato roste význam vyšších útvarů osobnosti (hodnoty poslání) a činitelů prostředí.

Mnozí pubescenti nezvládají učivo jak pro emoční blokádu, často podpořenou i odchodem studijních typů na víceletá gymnázia, tak pro nakupení nedostatků narušujících návaznost a srozumitelnost nové látky, tak i pro obvyklý výběr látky a způsob jejího přednesu, který odpovídá spíše věcné orientaci než podpoře samostatného kreativního myšlení. S úrovní duševního vývoje by tedy měla svým zaměřením a postupy držet krok také škola.

Další zdroje stresu představují nejen nedostatečné schopnosti, nezáměr či neoblíbenost učitele, ale i strach ze zkoušky. Velký dopad má také podvýkonnost a nadvýkonnost.

- **Podvýkonnost** - souvisí většinou s nižším sebevědomím, sebepodceňováním, depresí a trémou v situaci zkoušky.

- **Nadvýkonnost** - nadměrné zaměstnávání školní prací, které se projevuje převážně u méně nadaných žáků, kterým při tom na výkonu ve škole záleží.

Stresovým situacím lze předcházet osvojováním příslušných mechanismů. Vést k soustředění na daný úkol a nevyhýbání se mu. Eliminace špatných studijních návyků formou skupinového poradenství se ukazuje být účinná, bohužel až na střední škole. Na nižších stupních si nácvik adekvátních studijních návyků vyžaduje samostatného přístupu (samozřejmě v kooperaci s rodinou).

U adolescentů již nabývají na významu dlouhodobé perspektivy. Proto je dobré sledovat proces rozvoje cílů a hodnotové orientace, jejich kvality a zdroje (nevhodné vzory, kontakty a širší vlivy prostředí). Příkladem nevhodné varianty je orientace na bezprostřední požitky, dosahovaných navíc bez velké námahy.

Pro mnohé nezralé osobnosti má vzdělání i v pozdějším věku charakter jen instrumentální. Je pouze prostředkem k získání kvalifikace a možnosti společenského uplatnění. "Chtějí se spíš zdát, než být." Toto lze vidět i u některých studentů prvních ročníků vysokých škol!

II. PROFESIONALIZACE

Profesionální příprava

je jedním ze základních úkolů dospívání. Pubescenti si však na konci ZŠ často plně neuvědomují její plný význam. Realizují se spíše v jiných oblastech (sport, umělecká aktivita, počítače a jiné zájmy). První kontakt s nějakou profesí je pro ně mnohdy nezapomenutelný.

Způsob přijetí a zabezpečení správné adaptace na školní či pracovní prostředí je významné pro formování kladného postoje ke vzdělání i budoucímu povolání. Pubescenti u svých vzorů stále více oceňují osobní zralost, lidský vztah a kvalitu pedagogického vlivu.

Učňovská mládež má obvykle po zkušenostech ze ZŠ horší postoj k teoretické přípravě než středoškoláci, zvláště pak potencionální uchazeči VŠ. Lidé s menšími prof. ambicemi bývají orientováni převážně na brzký výdělek. Proto častěji taktizují, než aby se snažily látku důkladně zvládnout. Navíc povrchní hodnocení výsledku, bez přihlídnutí ke kvalitě, nemotivuje ke zvýšení jejich úsilí.

Ví se také, že školní prospěch nepřináší žádné výhody v zaměstnání. Vyšší sociální status a dobré ekonomické postavení nebývají přímo úměrné kvalitě vzdělání, natož prospěchu.

Tepře adolescenti bývají schopni podávat dostatečné výkony, zvláště v oblastech, které pro ně mají subjektivní význam. V dospělosti také často dochází ke změně profesionální orientace.

Zaměstnání

Výchovně vzdělávací proces je zakončen nástupem do zaměstnání, přinášející samostatnost a právo o sobě rozhodovat. Zároveň dává novou šanci těm, co žili v problémovém prostředí, a také těm, co prožívali školu v roli outsidera. Všichni jsou při nástupu do práce považováni za stejně nezkušené, a hodnocení vyplývá převážně od odvedené práce. Nová životní etapa ovšem do života přináší také nové závazky a odpovědnost. Výkonnost v práci je určena především způsobilostí, danou kompetencí, ale hlavně kvalitou prostředí (režim, technologie, systém odměňování, mezilidské vztahy, atp.)

Při nástupu do zaměstnání se obvykle projevuje zklamání. Nejen v podřízenosti režimu práce (pocit omezování a ztráty svobody), ale především v nutnosti zapadnout do již fungující struktury vztahů, pozic a rolí. Tato situace vyžaduje opět nové adaptační mechanismy, neboť zde platí jiná pravidla, než ve školním kolektivu. Úspěšný zaměstnanec vykazuje jiné vlastnosti, než vzorný žák. Většinou nejde příliš o kvalitu práce, ale o umění ji prodat. Zklamaneckému jedinci pak zůstává jediný kladný motivační faktor, a to je výdělek.

Adaptace na pracovní podmínky bývá náročnou zátěžovou situací. Tomu odpovídají i nejčastější obranné reakce (únik, pasivní ústupnost, politikaření, konformita, různé způsoby náhradních aktivit, popř. stále konflikty až agresivita).

Nezaměstnanost

Existuje spousta studií o negativním vlivu delší nezaměstnanosti na sebehodnocení a sebevědomí. (obzvláště mužů) Z výzkumů vyplývá, že většina absolventů se snaží svoji situaci řešit (jen 10% mužů a 5% žen ne). Zcela lhostejných k nezaměstnanosti je 5% mužů a 2,5% žen.

Nevhodné vlastnosti uchazečů o zaměstnání jsou: samotářství, uzavřenost, poddajnost, lenost, citlivost, jednání podle zvyklostí, kritičnost, vzbuzování pozornosti, nezodpovědnost a nespolehlivost.

Pozitivními vlastnostmi pak jsou: průbojnost, kooperativnost, odpovědnost, vytrvalost, pružnost rekvalifikace atp.

VRSTEVNÍCI

Cesta k odpoutání se od rodičů, zpočátku vede přes zvýšenou vazbu na vrstevníky. Skupinky úzce spřátelené mládeže o 3-6 členech se formují již v pubertálním období a přetrvávají až do počátků adolescence. Jejich cílem je společné vykonávání určitých činností. Tyto skupinky bývají relativně stabilní, uzavřené, selektivní a důvěrné. Od každého člena se očekává přizpůsobení normám a zájmům skupiny. Všechny tyto skupiny se straní dozoru dospělých. Ve skupině se tráví mnoho času, řeší se problémy a plánují společné akce (hlavně rozptýlení). Charakter aktivity závisí na věku, sexuální zralosti, a zájmech členů.

I. Skupina a její úskali.

Skupina poskytuje vrstevníkům pocit rovnoprávnosti, uvolnění, volnou výměnu názorů, vzájemné pochopení atd. Tímto způsobem vlastně vytváří cvičné pole, ve kterém si mladí lidé prověřují a cvičí různé formy mezilidské interakce a společenského citu.

Nacházejí zde mnoho společných problémů, jsou tolerantní i kritičtí, učí se uplatňovat své názory, dospívat ke kompromisům, podřizovat se, přijímat kritiku atd. Ovládnutí těchto forem posiluje způsobilost soužití ve skupině. (Dospívající si potrpí na otevřenost a přímočarost.)

Na počátku jsou skupinky tvořeny jedinci stejného pohlaví. Postupně jde o větší smíšené skupinky tíhnoucí ke společné zábavě (kino, diskotéka, atp.). Větší skupiny pak bývají rozdrobeny na menší smíšené části. Dochází tak k hlubšímu vzájemnému poznávání, navozují se první kontakty a lásky.

Účast v těchto skupinách má obvykle pozitivní vliv na správný vývoj pubescenta, může však skrývat i velká nebezpečí.

Slovo "parta" se vžilo jako označení skupiny s určitou negativní orientací. Seskupují obvykle zanedbané jedince ze špatného rodinného prostředí. Mohou však také vznikat kolem jednoho či více takových individuí výběrem nezralých, nebo jinak narušených jedinců. V čele je pak dominantní vůdce vyžadující naprostou loajálnost.

Cesta od konformity

Skupinový život zahrnuje také požadavek konformity. Skupina ovlivňuje chování jejích členů, a to tím víc, jak moc jim na členství záleží. Od ostatní společnosti se skupinová podkultura odlišuje vnějšími znaky (chování, česání, oblékání, způsob existence). Součástí jsou též specifické komunikační vzorce (slovník, hluchost, gestikulace). Ve skutečnosti se jedná o znaky generační příslušnosti.

Během dospívání existuje mimořádná citlivost vůči společenskému uznání, dříve ani později již nemá takovou váhu.

Komunikace adolescentů pozbývá již znaky typické pro pubertu. S vyšší vyspělostí a jistotou se zeslabuje závislost na partě a adolescent se stále více spoléhá na vlastní názor, dovede již lépe vyjádřit svůj nesouhlas (doma i ve skupině vrstevníků).

Vzrůstající nezávislost na rodině je přirozeným důsledkem upevnění vlastní identity. Na optimální vývoj působí kladně nejen kontakt s přáteli a skupinou, ale i chvíle ticha. Koncem dospívání dochází rovněž k urovnání a prohloubení vztahu s rodiči.

II. Hlubší mezilidské vztahy

Připravenost v oblasti lásky je výrazem zralosti společenského citu, rozvíjejícího se již od dětství. Připravený je ten, kdo kolem sebe dokáže šířit přátelskou atmosféru, má kolem sebe lidi, kterých si dokáže vážit a kteří si váží jeho a na které se může spolehnout. Dobré mezilidské vztahy jsou životní nutností, sytí potřeby účasti i odezvy, přináší kladné životní podněty a zbavují strachu ze samoty.

Přátelství

Během dospívání jsou přátelé voleni výběrově. Zpočátku podle vnějších znaků (vzhled, zručnost, odvaha), postupně se však stále více věnuje pozornost charakteru (intelektuální úroveň, povaha, morální a společenské hodnoty). Dobří přátelé si jsou díky založení a vzájemnému ovlivňování tak trochu podobní.

Pubescenti kladou na přátelství vysoké požadavky (výlučnost, věrnost, nekompromisní oddanost), které se v adolescenci mění. Očekává se spíše porozumění, důvěra, ochota vyslechnout a pomoci. Přátel se přijímají se všemi klady i zápory a vzrůstá vzájemná tolerance k chybám a přestupkům.

Přátelské kontakty, jak již bylo zmíněno, pomáhají k osamostatnění od soužití s rodiči a zároveň připravují na pozdější soužití ve vlastní rodině, neboť poskytují možnost tréninku vzájemné názorové tolerance a rozvíjení schopnosti dospívat ke kompromisům.

Dospívající touží po věrném kamarádovi, se kterým by si rozuměl a má-li šťastnou povahu, najde ho. Nezřídka takové přátelství vydrží i po celý život. V období dospívání je potřeba přátelství nejintenzivnější.

V duševním vývoji má vše svůj čas. Charakter konfliktů a jejich řešení vždy koresponduje s úrovní duševního vývoje osobnosti. Revolta proti autoritám vedla do sdružování do skupin. Další cesta k samostatnosti vyžaduje již posilu intimnějších vztahů. Skupinky totiž sdílí pouze zábavu a legraci, přátelství však již lišobní pocity, porozumění a důvěru.

S postupným dosahováním emoční rovnováhy ztrácí i přátelství svou významnou roli a spolu s ním slábne i specifické citové napětí charakteristické pro dané období dospívání (12-17 let).

Láska a manželství

Významným znakem dospívání je nesporně zvýšená citlivost na sexuální podněty a postupné vyhraňování zájmů o opačné pohlaví. Probuzení sexuálních zájmů závisí vedle hormonální aktivity také na vnějších podnětech (starší spolužačky, zakázané filmy, ilustrace, dráždivá literatura).

Prvotní formou ukájení pohlavního pudu, která má reflexní ráz, je onanie (masturbace). Ze sexuologického hlediska je považována za přiměřenou a nejčastější (80%) formu pohlavního vybití v tomto období. Nepředstavuje žádnou hrozbu pro organismus. Nevhodný přístup dospělých k tomuto tématu však může vyvolat i psychické následky (pocit viny, obavy z následků, až neurotizace).

Sexuální vývoj je terénem, na kterém dochází k součinnosti biologických a sociálních tendencí ovlivňujících rozvoj osobnosti. Nejde jen o důsledky fyzické žádostivosti, ale také o rozvoj mužské a ženské identity. Vytváření vztahů s opačným pohlavím pomáhá například ve snaze ukazovat své klady, dělat ústupky ve prospěch druhého, přizpůsobit se mu, zřít se některých zálib atp.

Adekvátní poučení se očekává od školy, ale hlavní odpovědnost mají rodiče. Někteří rodiče však tyto otázky vulgarizují, nebo se jim až vyhýbají. Obojí pak může vést k nepřizpůsobenému chování, nebo nepřirozenému chápání této problematiky. Úroveň poučení pak závisí na vrstevnících a dostupné literatuře.

Správným způsobem bývají častěji poučeny dívky (informovány matkou). V mnoha případech je ale poučení zaměřeno jen na otázky fyziologické povahy, mnohem méně se hovoří o psychických stránkách vývoje sexuálních vztahů.

Sexuální identita

Didaktické testy sice odhalily lepší výsledky u dívek než hochů, avšak řada novějších výzkumů dlouho tradovanou tezi o vyšší akceleraci duševního vývoje dívek nepotvrdila. V mnoha aspektech jsou ale dívky už od raného věku odlišné. Například v herních projevech, zájmech, přístupu k učení či tendenci specializovanosti.

Míra ztotožnění s atributy své mužnosti či ženskosti je významnou součástí všech složek sebepoznání, sebekoncepce i sebeuplatnění. Z literatury, týkající se psychologických rozdílů chlapců a dívek, je patrný veliký rozdíl:

U hochů je z fyzického hlediska zdůrazňována jen síla a obratnost, kdežto u holek jde přímo o kult fyzické krásy, kopírující aktuální sociokulturní „standart“. Zdá se, že hodnocení fyzické atraktivnosti je pro děvčata jedním z nejdůležitějších faktorů. Jsou k sobě velmi kritická, což může vést až k různým onemocněním (anorexie). Avšak ani atraktivní dívky to nemají lehké, neboť nebývají dobře přijímány vrstevnicemi, což opět může ovlivnit jejich vývoj a sebehodnocení.

V poznávací oblasti jsou hoši obecně považováni za vynalézavější.

Z hlediska citů se u dívek projevuje snaha o udržení dobrých mezilidských vztahů, potřeba citové závislosti, hledání symetrického vztahu, a na konci adolescence se u nich začíná objevovat také potřeba citové vazby na závislou bytost (dítě).

V konativní oblasti je hochům přisuzována nejen silná vůle ve sportu a technických zájmech, ale zároveň i větší potřeba potlačování nežádoucích návyků (drogy, alkohol). Dívky jsou zase lépe posuzovány ve školní přípravě. Zájem o poznání však spíše závisí na schopnostech a hodnotové orientaci, než na pohlaví.

S frustrací se hoši vyrovnávají změnou názorů a plánů a dosahují tak údajně lepší úroveň sebeovládání. Děvčata naopak hodnotí stresové situace jako hroživější. Úzkost na ně působí astenicky, blokuje využití intelektu a nutí k úniku. Zaobírají se také údajně více daným stavem než konstruktivní orientací na budoucnost.

Dívky se také více realizují v uměleckých oblastech (zpěv, kreslení, šití, literárně dramatické kroužky) a sociálních projevech (péče o děti, staré lidi, zdravotěda), které u chlapců téměř chybí.

Vývoj heterosexuálních vztahů

Ve druhém období dětství (do 10 let) se děti nejvíce zdržují ve skupinkách stejného pohlaví. Prepuberta (10 – 12 let) se vyznačuje až ostrým antagonismem mezi jedinci opačného pohlaví a vzájemně se spíše vyhýbají. K výrazné změně vzájemných vztahů dochází postupně až v průběhu dospívání.

Na počátku puberty se chlapci dívek straní, často si je i hrubě dobírají. Děvčata v tomto věku (12 – 14 let) se již začínají zajímat o starší chlapce a snaží se upoutat jejich pozornost. Nevraživost vrstevníků však oplácí stejně. V šestých až osmých ročních panuje ještě antagonismus. Příčinou je skutečnost, že dívky dozrávají z pohlavního hlediska asi o dva roky dříve než hoši. Plně zralosti dosahují chlapci i dívky mnohem později.

Pro toto období je typická *adorace* (zbožňování) která má (zvláště u dívek) podobu až slepého obdivu. Je to projev probouzejícího se pohlavního pudu, který ještě nemá vhodné zacílení. Jde o nezralou formu lásky, kdy jsou dospívající zamilováni do lásky samé. (Cíl se lehce mění.)

V době od 14 do 16 let jsou zpravidla již navazovány první kontakty. Hoši se snaží předvádět svou zdatnou odvahu soupeřením, vtipy, dovednostmi, zdůrazňují svoji dospělost kouřením, uvolněným chováním ... Dívky rozvíjejí svoji ženskost poutavými účesy, oblečením, obrňují se pózou hrdosti a nedostupnosti. Projevy dopívajících se tak obecně vyznačují strojeností a pózami.

Flirt je svým způsobem přípravou na sblížení, ověřují se jím reakce a požadavky. Podobně funguje i tanec a různé hry s více či méně utajenými erotickými prvky. Vládne ale ještě převážně láska duchovní, než smyslová. Dochází k idealizaci předmětu lásky, který nabývá téměř absolutní hodnoty a má prvky oddanosti hraničící až s extází.

Od 17 let se chování dospívajících v adolescenci stává stabilizovanější a přirozenější. Touhu milovat a chodit s někým podporují filmy, příklady starších spolužáků a četba. První sbližování bývá nezřídka iniciováno dívkami, ale směřuje spíše ke společným činnostem spojeným se snahou o vzájemné upoutání pozornosti ústící později k první zamilovanosti.

Často je v tomto období heterosexuální vztah jen sekundárním důsledkem sociálního standartu vrstevníků, důkaz kompetence, či jen ověření atraktivitu pro druhé pohlaví. Postupně se stává zájem o chození v párech oboustranný, zamilovanost je spojována s pocitem vysokého hodnocení partnera a s potřebou vzájemného kontaktu, ale většinou jde jen o platonický vztah, občas doprovázený rozpačitým experimentováním.

První láska mladých lidí, společné schůzky a fyzická blízkost přináší mnoho kladných zážitků a cenných vývojových podnětů. Pohlavní zralost však nepřiměřeně předchází vyspělost psychickou a ekonomickou nezávislost.

Je rozdíl mezi uchvácením první láskou a sexualitou. Schůzky ve dvou se spíše pojímají jako společenská výchova. Intenzita probuzeného pudu ale již často vede k předčasným zkušenostem.

U studentů se občas vyskytuje tzv. „školní láska“ (přátelství s erotickými prvky) představující jakousi náhradní formu na přechodné období v očekávání opravdového citu. Někdy mívá charakter promiskuity, související s odkládáním odpovědnosti.

Adolescenti často střídají partnery svých milostných her, experimentují a chtějí si co nejvíce užít. V přijatelné míře se dnes tyto projevy tolerují, už jen proto, že chybí jasná realistická kulturní norma, o kterou by se dalo opřít.

Zralější adolescenti mají sklon k hlubším, odpovědnějším a dlouhodobějším vztahům, ve kterých vládne láska nad sexualitou. Berou svůj vztah odpovědně, vážně a pomýšlí i na manželství. Je celkem běžné, že se celé sexuální sbližování realizuje jen s jedním partnerem.

Partnerské vztahy

Od uchopení za ruku k prvnímu polibku mohou uplynout týdny i měsíce. Cesta k první sexuální zkušenosti ale mívá obligátní průběh. Polibky se stále více prohlubují, přichází objímání a hlazení, které za další dny směřují k nadržům a k ohanbí až konečně pod oděv. Necking – erotické dotyky v horní polovině těla. Petting – v dolní polovině. Tento proces sbližování bývá zpravidla završen pohlavním aktem.

Dívky mívají vážnější postoj k prvním milostným zkušenostem než chlapci. Dívčí zamilovanost je více citového rázu, kdežto u chlapců zpočátku dominuje smyslově erotická potřeba. Dívky zpravidla nepocítují při prvních stycích slast, takže bývají poněkud zklamané až traumatizované.

První sexuální zkušenost je důležitým mezníkem v životě každého jedince. Symbolizuje přechod do dospělosti. Třebaže je v tomto zdánlivě aktivnější chlapec, bývá skutečným iniciátorem obvykle dívka.

Chlapci uvádějí jako důvod k první zkušenosti zvědavost, zatímco dívky bývají přemoženy svým citem, chtějí mít tuto první zkušenost za sebou, nebo ustoupí naléhání chlapce, kterého nechtějí ztratit.

Výskyt předmanželského sexu je ovlivňován řadou činitelů (vzdělání, ekonomická nezávislost, sociální situace). Výzkumy u nás zjišťují pohl. styk v 18 letech u 30% chlapců a 15% dívek, americké u 40% hochů před 16. rokem a 70% mezi 16-20 lety. Existuje i značné procento těch, kteří chtějí mít tento zážitek spojen s hlubokou láskou, 17 let: učni 44%, učnice 33%, studenti 12%, studentky 7%, 18 let: učni 81%, učnice 83%, studenti 44%, studentky 33%.

Podmínkou pravidelného styku před dvacátým rokem by mělo být ukončení přípravy na povolání a vymanění se ze závislosti na rodičích. Zralá sexualita se vyznačuje souladem smyslové a duševní složky.

Nízká sebedůvěra a nezralost vztahu je hlavní příčinou žárlivosti.

RODINA

Rodina je primární skupinou, kterou si sice nevybíráme, ale vztahy v ní jsou pro každého tím nejvýznamnějším a nejvíce formujícím sociálním prostředím. V dospívání pokračuje odpoutávání se od rodičů. Tento proces může být provázen znehodnocujícími i zhodnocujícími vlivy jak ze strany dospívajících, tak ze strany rodičů a dospělých obecně.

Rodina je místem uspokojování, frustrace řady potřeb, ale i zdrojem životních zkušeností a poznatků. Oslabování autority rodičů začíná kolem 12. roku a vrcholí v 15 – 16 letech, po 17. Roce vzniká zcela nová kvalita vzájemných vztahů. Dospívání tedy klade zvýšené nároky jak na dospívající, tak na rodiče.

NEPŘÍZPŮSOBENÉ CHOVÁNÍ A PORUCHY PSYCHIK

Duševní oslabení, poruch a nemoci jsou etiologicky (původem) povahy organické, socio- i psychogenní.

Uplatňuje se zde tedy vedle činitelů konstitučních a somatických, zvláště emoční labilita, vnitřní konflikty (*traumatizující informace a zážitky, komplexy, strach z neúspěchu, ambivalence vztahů a motivů, nevyhraněnost osobního zaměření aj.*) přemíra podnětů i úkolů a neuspokojivé faktory prostředí (*nepřiměřenost nároků, nevhodný denní režim, psychické přetěžování, nedostatek láskyplné péče, nesprávné výchovné zásahy, zvýšený rozsah konfliktových okruhů a činitelů, nedořešené problémy spojené s dlouhodobým napětím, nedostatečné možnosti seberealizace atp.*). Některé neurotizující adaptační mechanismy vykazují mnohdy i značnou stabilitu (*např. ve vyhledávání stále stejně nevhodného typu kamaráda či partnera*). Nejčastěji však působí soubor toho všeho.

Při překonávání zátěží pomáhá již nejen charakter rodinného klimatu, přiměřenost sociální opory vrstevníků či širší okolnosti, ale především zralost osobních východisek sebeřízení, hodnotová orientace, vlastní odhodlání a dovednost v řešení problémů. Všechny uvedené aspekty však spolu do určité míry souvisí a vzájemně se podmiňují. Odstraňování sociálních „neschopností“ a deviantního chování v subjekt-objektové interakci vyžaduje tedy z hlediska subjektu ***především zvýšení vlastní kompetence*** adekvátně vládnout všichni „*subjektivně nahlížené vnější i vnitřní zátěže*“ a to nejen kognitivně (*lepší orientaci v sociální realitě i v sobě*) a prožitkově (*vnitřní kultivaci osobního zaměření*), ale i behaviorálně (*sebeovládáním a reálným jednáním v souladu s vlastním přesvědčením*).

Maladaptace

Dopad hormonálních změn na psychiku a nepřípravenost dospívajících na zátěžové momenty navozují i při dobrých a vyrovnaných rodinných vztazích typické pocity **nejistoty**, zvýšenou **senzitivitu**, **snížení** hladiny **frustrační tolerance** atp. Střetání s iritujícími vlivy prostředí pak často vede k **nepřízpůsobeným reakcím** (např. vzdání se, záškoláctví, lži, pomluvy, podvody, krádeže, rvačky aj.), anebo se může i dlouhodoběji fixovat určitý **typ neadaptovanosti** (únik, sebeidealizace, konformita, agrese aj.).

Z „interakcionistického hlediska“ je **maladaptace výsledkem interakce enviromentálních a osobnostních faktorů**. Nelze však říci, který dílčí faktor vede více k maladjustaci. Jde spíše o jejich kombinaci - „syndrom individuálních charakteristik tvořící určitou konfiguraci“.

U dospívajících **chlapců** bývá jejich individualita častěji v rozporu s požadavky prostředí. Problémem je tak antisociální chování, agresivita, hyperaktivita, delikvence, nedostatek anxiózy aj.; zatímco **dívky** mají výrazně větší potřebu souhlasu ze strany okolí. Potíže u nich tedy představují spíše psychosomatické a emoční problémy, depresivita a nadměrně zvýšená anxióza, problémy „tichého charakteru“ obrácené dovnitř, komunikační problémy až blokování přirozeného vývoje.

ZÁTĚŽE

Míra zátěže v oblasti kterékoli životní aktivity bývá optimálně **BĚŽNÁ** (snadno zvládnutelná pomocí osvojených dovedností a návyků), popř. i **ZVÝŠENÁ** (situace a problémy, jejichž samostatné překonání se stává kladným vývojovým podnětem). Přiměřené a konstruktivní zátěže tvoří tedy nevyhnutelnou podmínku rozvoje osobnosti.

Vyskytují se však i zátěže **HRANIČNÍ** (vyžadující ke zvládnutí již mimořádné vypětí, někdy vyvolávají až rozkolísanost imaginativně-emočních funkcí a aktivaci obranných mechanismů), až **EXTRÉMNÍ** (v těchto situacích jedinec zpravidla podléhá, narušují jeho integritu, vyvolávají poruchy chování a mohou zanechávat i negativní následky).

REAKCE

Obvyklé reakce představují buď **BĚŽNÉ, fázově typické vývojové odchylky** (disproporce a asynchronnost vývoje jednotlivých funkcí i osobnosti jako celku, přechodná či dlouhodobější labilita, ambivalentní emoce, citová nákaza, afektivní „eruptivnost“ neúměrná síle a významu podnětu /„paradoxní fáze“/, lehce se dojmou, introvertovanost atp.), anebo **NÁPADNĚJŠÍ zkratkovité jednání** (rvačky, lži, pomluvy, neurotizace aj.), nebo popř. až **projevy společensky NEŽÁDOUCÍ** (záškoláctví, krádeže, podvody, konflikty se zákonem, asociální chování atp.), eventuálně jsou i **ZÁVAŽNĚJŠÍ, až škodlivé** (delikvence, narkomanie, antisociální chování, signály psychóz, sebevraždy aj.).

Z. Ruiselová [1997] uvádí jako „okruhy problémů“:

- psychosomatické problémy (zaspávání, bolesti hlavy, žaludeční nervozita, nechutenství, děsivé sny),
- emoční problémy (nespokojenost se vzhledem, snaha změnit se, smutek, strach, nechuť žít, apatie),
- vztahy s rodiči (identifikace, zklamání, hněv, kritika, neporozumění si),
- vztahy s vrstevníky (neporozumění odmítání, nespravedlnost, stydlivost, nesympatie, užívání drog, sex, flákání se),
- antisociální chování (záškoláctví, vandalismus, krádeže peněz, krádeže v obchodě, trápení slabších dětí i starších, alkohol, falšování podpisu aj.).

NÁSLEDKY

Poruchy přizpůsobování však nepředstavují pouze **jedinečné reakce** (bezprostřední unik či agrese) na **aktuální frustraci** (blokování cílesměrného úsilí) odeznívající během několika hodin či dnů, ale také **posttraumatické poruchy** (stále ožívání traumatu, vegetativní hyperaktivace, nespavost, deprese, úzkost, emoční otupění, unik k alkoholu, drogám, neadekvátní sebevědomí až po agresi atp.), které přetrvávají i více než půl roku po „traumatickém zážitku“ (úraz, okradení, znásilnění, ohrožení blízkých aj.), popř. vzniká i „**ustálený typ maladaptivního reagování**“ (odvrácení od problémů, sebeidealizace, konformita, agresivita aj.) vázaný a stabilitu vnějších i konstitučních činitelů. Neadaptovanost má kolísavý průběh, ve většině případů lze ale dříve či později očekávat uzdravení, jen výjimečně dochází k chronickému průběhu s trvalejšími změnami osobnosti.

Odvracení od problémů

Psychicky zdraví dospívající, avšak s uzavřenější povahou, plaší, senzitivnější na nespravedlnost, úzkostliví a nejistí, reagují na náročné situace spíše vyhledáváním pomoci či **únikem**, než aby se snažili je sami řešit. U těchto lidí bývá také omezenější schopnost se rozhodovat. Kromě rysů osobnosti disponujících k defektivitě však podporuje tyto reakce zpravidla i prostředí rodiny, školy i skupiny kamarádů ev. I nevhodná literatura či texty písni idealizující mládež protloukající se bezcílně životem.

Únik a odvrácení se od problémů, jako výraz pasivního přístupu k životu, má řadu **forem** s mírnějšími či těžšími **důsledky**.

FORMY

K pokusům o zpracování konfliktů patří např. i probouzení **fantazie**. Dospívající si představuje žádoucí úspěch nebo v představách trestá své bližní, na které má zlost. Dokonce i sexuální fantazie je uspokojují v tomto „souladném světě“. Fantazie tak slouží jako štít proti ublížení a zraněním skutečností, může však nahánět i strach. K tomu, aby spoutali fantazii vyvolávající úzkost, používají pak někteří nutkavé chování (vyhýbání se kanálům, prasklým kachličkám atp.).

Někteří lidé, jsou-li na ně kladeny větší nároky, projevují „útěky do samoty“ či „do nemoci“ (která vychází z jednoduché úvahy „když jsi nemocný, druzí tě šetří, dostáváš péči a náklonnost, jakou si dlouho přeješ“), výjimkou není ani **alkoholismus** či **drogová závislost**, popř. i sklon ke zvláštní formě deprese (tzv. „úlevová neuróza“) atp.

Dospívající řeší někdy určité situace také reálným „**útekem z výchovného prostředí**“, to představují různé formy záškoláctví, absence, opouštění školy, učebního oboru či pracoviště, zájmových kroužků i organizací až po celkové vyhýbání se společnosti. Zbavují se tak zkratkovitě „příčiny“ nepříjemné tenze. Pohnutkou k tomu bývají někdy i malá nedorozumění. Za určitých okolností jde tedy jen o jakousi variantu „ochranného útlu“ vyvolanou strachem, sama toulavost však může být až patologická.

V každém případě jsou to reakce maladaptivní (*nepřizpůsobené*), málo konstruktivní, společensky méně žádoucí a nijak neřešící daný problém.

Únikovou reakcí je svým způsobem i **zneužívání alkoholu a drog**. Závislí tím nabývají iluzorní schopnost učinit své konflikty na přechodnou dobu snesitelnými. Uvolněním zábran a úzkostí si tak vytváří pocit vnitřního tepla a iluzi bezpečí.

V extrémních případech dochází nejen k sebepoškozujícímu jednání, ale až k **sebevraždám** (*příčina cca třetí ze sta úmrtí v 10–15 letech, a asi 1/5 úmrtí u 15–19letých*). Obvykle mají svou impulzivní příčinu v afektu či bezprostředně zažívané beznaději a depresi, souvisí však zpravidla i s širším komplexem jiných problémů (*nátlak, ztráta opory, nejistota, komplexy, drobné vady, handicap atp.*). U mladistvých je navíc vždy v pozadí také specifická nevyrovnanost jejich osobnosti. Již sám úmysl by tedy měl vést k vyhledání odborné pomoci psychologa. Každý dospělý by ale mohl udělat mnoho jen pozorným přístupem k zažívaným těžkostem dospívajících.

DŮSLEDKY

Pasivní přístup k řešení vlastních problémů vede pak ve svých důsledcích nejčastěji k ustrnutí (*fixaci*) vývoje, tedy prohloubení nesamostatnosti a závislosti, anebo k jeho excentricitě. Útěk do izolace snižuje navíc rozvoj schopnosti komunikace a tím i možnosti navazování společenských kontaktů. Tento přístup se nejčastěji promítá i do nezájmu, neinformovanosti, nesamostatnosti až nezodpovědnosti. Sebeukájení, či jiné náhražkové formy plnohodnotného aktivního životního projevu jsou navíc provázeny pocity studu, provinění a snížení sebeúcty.

Avšak únikové denní snění, ba i nicnedělání, které je často jen planým marněním času, může také do jisté míry i užitečně regenerovat síly. Rozvíjející se osobnost se v těchto „hodinách ticha“ učí organizovat sama sebe, zvláště při volbě aktivit nesvázaných předpisy atp.

I sama volba zájmových činností však musí být uvážena, jejich přínos totiž bývá různý. Hrozí nebezpečí pasivní konzumace audiovizuálních pořadů často nevalné úrovně, nutících pak otupené vnímání k vyhledávání ještě hlučnějších a dráždivějších podnětů.

Pubescenti tráví někdy např. posloucháním rockové hudby o málo méně času než ve škole. Je to výrazem jejich potřeby emancipace od světa dospělých, symbolem generační příslušnosti, prostředkem kontaktu, sdílením zážitků, sdružování, uspokojení v pudové oblasti alternativního stylu života, tedy všeho tabuizovaného. Jde o protiváhu racionality a tlak norem.

To vše jsou falešné cesty k „jedinečnosti“ a emancipaci. Toto podnětové přesycování má pak za následek jen únavu a sníženou výkonnost, celkovou nespokojenost a rozladění, ale i oslabení vnímavosti a vkusu. Následkem takového „kultivace“ je pouze citová chudoba. Primitivní emocionalita vede k požívačnosti, zkratkovitému jednání a nezdrženlivosti. Omezenost vyšších citů, jejichž rozvoj je jinak zvláště pro adolescenci příznačný, ochuzuje nejen míru kultivace – tedy rozsah a hloubku možných prožitků celé osobnosti, ale do jisté míry i možnost společenského uplatnění. Orientace konzumačního rázu (*více brát než dávat*) totiž brzdí rozvoj motivů spolupráce a společného snažení realizovat obecně hodnotné cíle.

PREVENCE

Nejlepší prevencí je atmosféra otevřenosti, vzájemné náklonnosti a snahy pomoci. Obvyklé seznamování s principy optimální adaptace racionální cestou totiž není ještě zárukou, že se něco změní. K maladaptaci úniku náchylní dospívající se totiž sami nedokážou často donutit plnit ani vlastní dobrou předsevzetí.

Učitelé si u nich často stěžují na lenost, lajdáctví a nesystematičnost. V podstatě se však jedná o nedostatky vývoje vůle a volních vlastností. Je třeba dokázat citlivě využít všech motivačních prostředků, které jsou v rukách poučených a citlivých vyučujících, včetně snahy o hledání a formování nové identity a tím i vlastní budoucnosti. Napomáhat tak v jejich boji se sklonem k rozptýlenosti pozornosti, zúženosti okruhu zájmů, unikání povinností, k neplánovitosti a nesystematičnosti přípravy, nepořádnosti aj.

Podporou kvalitních zájmů a samostatné tvůrčí činnosti lze nenásilně formovat volní rysy – od volby cílů, přes plánovitost jejich realizace, úsilí o překonávání překážek až po uskutečňování záměrů. Běžné činnosti je možno zorganizovat a zvládnout věcně a rychle a tím si uvolnit prostor k ostatním činnostem. Člověk je aktivním činitelem v systému „Já a svět“ a pouze to, co dobře zvládne a umí, je na začátku životní cesty zpravidla to jediné, co skutečně má.

Sebeidealizace

Sebeidealizace sice souvisí s potřebou sebeprosazení a seberealizace, avšak jako obranná reakce slouží spíše k vytvoření ochranného „krunýře“, ve kterém je odtrženo od reality pěstován falešně ideální obraz o sobě, poskytující *sice dočasně* klid a sebevědomí, zároveň je tím však blokována reálná práce na sobě, sebevýchova a sebezdokonalování.

Navíc s tím souvisí i nadřazování se a podceňování jiných, což pochopitelně také neprospívá vzájemné spolupráci. Obdobný proces „sebeidealizace“ ostatně také neprospívá vzájemné spolupráci. Obdobný proces „sebeidealizace“ ostatně nastává podvědomě i ve skupinách lidí (*autostereotyp a heterostereotyp*). Dochází tím např. i k podceňujícím postojům „dospělých“ vůči „mládeži“ a naopak (*„Mladá generace má pocit, že s ní přichází lepší svět. Stará garda má pocit, že s ní ten lepší svět odchází.“*).

Z toho také vyplývá i ostrá až bezohledná kritičnost ke světu dospělých, který má podle názoru dospívajících odpovědnost za všechny chyby a omyly, kterých je život plný.

Optimální tedy není optimistické ani pesimistické zobecňování, ale pouze realistický přístup k vlastním přednostem i nedostatkům. Akceptování „kulturních vzorců“ v procesu výchovy je totiž jedna věc a jejich reálné naplňování věc druhá. Kdo si tento rozpor s realitou nepřizná, vzdaluje se od ní a to jeho posun k dospělosti zákonitě spíše komplikuje.

Dojde-li nakonec k „prohlédnutí“, že vlastní „všestranná dokonalost“ byla jen iluzí, zhroutí se často nejen představa vlastního „nejcharakternějšího jednání, nejchytřejšího usuzování atp.“ a může dojít až k úplnému převrácení dosavadních snah i hodnot. Takový člověk se pak může stát až naprosto bezcharakterní, nespolehlivý atp., a to bez jakýchkoliv výčitek svědomí. Tento extrém, častý v určité společenské atmosféře, je pak naprostým selháním sebevýchovného a autokultivačního úsilí.

Řešením však není ani křečovitě rozhodnutí dospívajícího „naplnit vlastní dokonalost“. To nelze totiž nikdy beze zbytku zvládnout ve všech oblastech životních aktivit. V nejlepším případě se upne např. k „práci“, které pak věnuje veškerý čas, takže si

při trvalém zanedbávání kamarádů a zálib může časem přivodit až nervové zhroucení. Lehce zvýšená sebedůvěra je sice pro život vždy vhodnější než komplex méněcennosti, avšak snahy by měly být orientovány na horní hranici osobních možností.

Konformita

Konformita je další možnou formou obrany „duševní homeostázy“ a to nejen v „bouřích mladosti“. Spočívá ve snaze dosáhnout klidu cestou nejmenšího odporu. I tuto formu však řadíme mezi maladaptace, protože kdyby takoví byli všichni a pořád, tak by neexistoval žádný pokrok. Konformita je opakem snahy po originalitě, neotřelosti, původnosti a jedinečnosti, nezbytné pro jakoukoliv tvořivost.

„Od malička bylo od nich něco požadováno, kromě vnitřní nezávislosti. Čím víc se podřizovali, tím více byli řízeni. Až nejsou s to se vypořádat s reálnou složitostí života a mezilidských vztahů. Navzdory možnému duševnímu bohatství nemají vlastní vůli, vlastní osobnost. Podřizují se bez nejmenšího odporu. Jsou tvární jako vosk. Rádi poslouchají autoritu, jednají výlučně podle instrukcí a příkladů. Někdy dokonce i předčí očekávání. Absolutní sebezapření, odevzdanost duše, bezcharakternost a bezpáteřnost“.

Ochotné podrobování dětí vyžadované „ideální morálce“ vzbuzuje u dospělých úsměv, u dospívajících pak již spíše údiv a podezření z „egoistické účelovosti“ a mělo by posloužit k zamyšlení nad sebou. V krajním případě pak nezbytně vede takovýto návyk k závislosti a nesamostatnosti, a to nejen mravních názorů.

Pocit nejistoty bývá uklidňován přizpůsobením se všeobecnému mínění. Dospívající se pak pokouší splnit všechny požadavky, které jsou na něj kladeny, bojí se říci ne z obavy, že ztratí sympatie ostatních a že přijde o část svého bezpečí. U dospívajících se jedná zpravidla o „skupinovou konformitu“ – tedy přejímání hodnot, norem a cílů referenční skupiny či politické strany a to bez vlastního kritického přehodnocení. Němci takovým lidem říkají „Hlabmann“. Z hlediska subjektu však může jít také pouze o demonstrovanou „socializaci“ („vrůstání do společnosti“) jako nástroj úspěšného sebeuplatnění a vyhýbání se hrozbě skupinových či společenských sankcí. Proto je tak důležitá orientace i na nezávislou empatii podmiňovanou osobní autokultivací orientovanou na širší „kulturní vzorce“.

Někteří dospívající ale mnohdy nesplňují ani evidentní očekávání, natož nějaké **empaticky odvozené obecně lidské normy**. Mnozí „mladí cynici“ totiž chápou často zcela programově i jakákoliv „humanistická pravidla společenského chování“ pouze jako „vnucovaný formalismus“ a „přežitou konvenci“ a ulpívají výlučně na egoisticky-utilitaristickém projevu (*netečně sedí v přeplněném autobuse, nevázaně pokřikují atp.*). Respekt k druhým, úcta k ženě, pomoc postiženému atp. jsou ale více než jen slepou konvencí a odhalují spíše míru vyspělosti a kultivace dospívajících.

Mnozí adolescenti hledající smysl života a opravdové ideály i hodnoty (zklamání rodiči, vrstevníky i hodnotami společnosti) se často stávají členy různých hnutí a sekt, které předkládají jednoduché a jednoznačné saturace touhy po dobru, záchraně před zkázou atp. S tím spojené omezování potřeb vyhovuje dokonce i adolescentní tendenci k askezi. Osvobození od jedné norem je tak nahrazeno jinými, ještě tvrdšími.

Agresivita

V rámci ochrany vlastního „Já“ projevují dospívající nejrozličnější formy vzdoru a negativizmu. I dobře vychované děti se stávají v pubertě neposlušnými, neradi přijímají příkazy a zpochybňují jejich oprávněnost. Značná vztahovachnost, zkratkovitě soudy i afekty vyvolávají až neuvážený odpor a překotnou agresi.

Agrese však nemá vždy podobu fyzického napadání, v průběhu vývoje je postupně nahrazována *nepřímým* verbálním napadáním. Formou útoku je pak i zesměšňující „vtip“. Stane-li se podobné „**vtípkování**“ ustáleným nástrojem redukce tenze, je však již maladaptací.

U některých dospívajících mívá agrese charakter „**permanentní soutěživosti**“. Žijí jakoby s pocitem, že „vítěz může být jen jeden“ a tím chtějí být vždycky oni; téměř jim uniká, že jsou i jiné mezilidské vztahy než konkurence, např. „spolupráce“.

Agrese bývá nezřídka také jen nepatřičným prostředkem vyvíjení tenze, nahromaděné obvykle ve zcela jiné oblasti (**přesunutá agrese**). Stává se pak společensky nevhodným ventilem.

Podobný mechanismus má i „**útěk do aktivity**“ spojený zpravidla s touhou po úspěchu a uznání. To často vyvolává také „snahu o výlučnosti“ (*vrcholový sportovec, „šprt“, knihomol, snaživec, fanatik pořádku, atp.*). Oblast výkonu je tak prostředkem sebepotvrzení. Takoví lidé jsou pak velmi nesnášenliví, nestojí-li „ve středu dění“. Útěk do aktivity má tak často útočně agresivní charakter.

Podle L. Wurmsera však není agrese jen výrazem přímého vybíjení kumulované tenze vyvolané frustracemi, ale především výsledkem „komplexu traumatizujících zážitků“ nahromaděných v průběhu života jedince. Nastíní také jistou „anatomii agresivity“, mající čtyři fáze: (1) pokoření, (2) představy nerealizované pomsty, (3) sebeodsuzování, (4) obracení krutosti navenek. *Učitel, bývalý „trémista“ je pak sám nemilosrdným examinatorem, anebo propuštěný vězeň se doma začne chovat jako dozorce atp.* Do jisté míry se tento mechanismus promítá i do uplatňování tzv. „**dvojí morálky**“. Oč jsou dospívající tolerantnější k sobě, o to bývají přísnější k jiným. Aplikovaná kritéria hodnocení zpočátku značně schematická a až nereálně absolutizovaná, avšak jejich uplatňování vůči dospělým bývá příslovečně tvrdé.

Pokud se dospívající vyvíjel v citově chladném prostředí domova i společenské atmosféry a jeho pokusy navázání citového vztahu nepřinesly žádný „zisk“, uchyluje se k negativní variantě (*„Když nemůže dítě získat pohlázení“, provokuje, aby dostalo aspoň pohlavek*). Časem se tak sám stává necitlivý vůči lidem (*týrání a šikanování slabších*) i hodnotám majoritní společnosti. Vlastní zloba nemusí mít ani jednoznačně určen objekt. Může jít např. jenom o „ztrestání společnosti“, která o jedince nemá zájem, či o potřebu seberealizace, která nezná lepší prostředky atp. Takovou formou agrese jsou např. **graffiti**. Toto vandalství nesoucí v zakódované značce utajené „potvrzení vlastní existence“ je pro „nejistého adolescenta“ patrně dosti významné.

Ukazuje se, že řešení záhady agrese spočívá v porozumění globální konstelaci jejich prapůvodních příčin. Vlastní terapie pak vyžaduje orientaci k tvořivějším aktivitám (*„V lidech noci bývá pravidelně i duše světla“*).

Závažnější adaptační problémy

U závažnějších adaptačních problémů stále ještě chybí naprosto jednoznačné zařazení a terminologie.

Jako „**difficilní chování**“ (*difficilis – nesnadný, těžký; s nímž se nesnadno jedná, nepřístupný, svéhlavý*) bývají označovány **multifaktorově podmíněné a reverzibilní (zvrátané)** projevy působící obtíže při výchově v rodině či škole. V. Smékal vymezil již v roce 1961 „**difficility**“ jako nosologickou kategorii širokého rozsahu, kde se na bázi nesprávné výchovy a nedostatků sociálního prostředí buď nevytvořily adekvátní způsoby chování, popř. vyvinuly chybné reakce na podněty (např. lži, podvody a krádeže, toulavost, útoky z domova, záškoláctví, neposlušnost, suicidální hrozby a pokusy atp.

Pojem „**deviace chování**“ *pokrývá „aktuální odchylky chování od obvyklého projevu jedinců příslušného věku“*, kdežto „**disociální tendence**“ jsou označení pro „*trvalejší sklon porušovat obecně platné normy a hodnoty*“.

PSYCHIATRICKÉ ASPEKTY PORUCH CHOVÁNÍ Dospívajících

V rámci 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí jsou **poruchy chování** charakterizovány „**opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování**“ (*nejen pouze epizodicky antagonistické, neposlušné a rušivé chování*). Ani ojedinělé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu. Je to ale chování „*porušující sociální očekávání přiměřené věku*“ (*spojuje v sobě tedy „deviace chování“ i „disociální tendence“*). Například nadměrné rvačky nebo tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo zvířatům, závažné ničení majetku, zakládání ohně, krádeže, opakované lhaní, chození za školu a útoky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvale silná neposlušnost. Každá z těchto kategorií, pokud je výrazná a vyskytuje se alespoň šest měsíců, dostačuje k potvrzení diagnózy, avšak ojedinělé disociální činy pro tuto diagnózu nestačí.

Jsou rozlišovány **poruchy chování ve vztahu k rodině** (*násilí vůči členům rodiny*), **poruchy nesocializované** (*disociální a agresivní chování vůči ostatním dětem*), **socializované** (*adaptovanost v rámci skupiny, avšak tyranizování jiných*), **opoziční vzdor** (*abnormální nekooperativnost a odpor k autoritě doprovázející antisociální a agresivní chování u dětí*), **jiné a nespecifikované**. Uvedené poruchy se mohou vyskytovat i jako součást jiných duševních nemocí.

Poruchy chování mohou v některých případech vést až k **disociální poruše osobnosti** vykazující vážnou nerovnováhu mezi chováním a převládajícími společenskými normami. Tu pak charakterizují znaky jako *nevcitlivost, nespolehlivost, přehlížení společenských očekávání, dráždivost a agresivita, nekorigování zkušenostmi, nepřipouštění si zodpovědnosti ani pocitů viny*.

TOXIKOMANIE

Programům proti zneužívání drog se v západoevropských zemích a v USA začala věnovat zvýšená pozornost až v 60. letech, kdy se drogová závislost stala závažným problémem (až 48% středoškoláků *zkoušelo drogy bez vědomí, že to představuje nějaké riziko*).

„**Primární prevence**“, tedy poskytování relevantních informací a tvorba zdravého životního stylu, klade velký důraz na angažovanou svépomoc klienta; „**sekundární prevence**“ je pak orientována na adaptivní zvládání životních problémů, depresí a stresu; kdežto **terciální prevence**“ se již zbývá terapií závislých v rámci léčebné výchovných komunit atp.

Do preventivních aktivit musí být zapojena co nejširší veřejnost. Strategie spočívá především v posilování sociálních vazeb (*dát možnost, rozvinout zručnost, uznání atp.*), redukci rizikových faktorů i podpoře ochranných činitelů, v aplikaci jasných a konzistentních pravidel chování v rodině, škole i společnosti, včetně rozvoje komplexní, kognitivní a sociálních způsobilosti jedince (*podpora komunikace, způsobilost rozhodovat se, sociální kompetence, sociálně rezistentní projevy, pozitivní self-image atp.*). Využívá se k tomu řada technik aplikovatelných i ve školách (*brainstorming, celotřídní diskuse, hraní rolí, kooperativní aktivity v malých skupinkách atp.*).

Toxikomanie není zdravotní nebo psychiatrický problém. Je to problém osobnosti, sociálního prostředí a společnosti. Terapii je tedy potřeba soustředit na člověka, jeho nitro, duševní stav, sociální prostředí a životní situaci. Nepracuje se tedy na problému drogy, ale člověka. Cílem je, aby mladý toxikoman poznal sebe sama, vytvořil si nové postoje k životu, změnil životní hodnoty i své chování, začlenil se do nových sociálních vazeb a vztahů a naučil se zvládat krizové životní situace.

DELIKVENCE

Delikvence není kategorií patopsychologickou, ale právní, zahrnuje takové formy poruch socializace osobnosti, kdy se jedinec dostává do rozporu s právními normami dané společnosti. Psychologie zde však zjišťuje osobnostní složky mladistvých delikventů a jejich faktory. Vyskytují se zde zvláště kombinace dvou i více faktorů prostředí, organické mikrosymptomy, neurotické poruchy aj. specifické poruchy osobnosti a chování.

Disociálními projevy ve věku puberty a adolescence jsou hlavně krádeže, podvody, přepadení, příživnictví, sexuální delikty, rvačky a výtržnictví.

Podporujícími okolnostmi jsou při tom obvykle: alkohol, drogy, snížený intelekt, citová nezralost, uvolnění pudové tendence, sexuální deviace, „falešné hrdinství“ před partou, ztížená interiorizace sociálních norem, nízká sebekontrola i sebevýchova, nerozvinutý sociální cit, nedostatky hodnotové orientace atp.

Zcela „normální“ reakce je možné očekávat pouze za zcela „normálních“ podmínek vývoje. Nicméně i každý mladistvý musí vědět, že existují určité „meze“, které nelze překročit. Výchova dospívajících nespočívá ve vnucování cizí vůle, neznamená však ani vzdání se kontroly. Za hranicí „společensky méně žádoucích projevů“ či „antisociálního chování“, stíhaného jen morálními sankcemi, začíná oblast právně postižitelné delikventní činnosti. Ani delikvenci nelze vysvětlovat jednou příčinou či prostým součtem několika faktorů. I zde platí, že člověk je dynamickou autoregulující strukturou, která je průsečíkem široké součinnosti mnoha vnějších i vnitřních faktorů. Neustále se mění i druhy a formy delikventní činnosti. Přibývá stále více mladších delikventů (12-14 let), dokonce i z dobře situovaných rodin, a trestná činnost je stále více spojována s násilím, někdy i zcela neodůvodněným.

Proces vývoje odpovědného jednání vyžaduje zvláště přiměřenou rovnováhu rozvoje racionálních i emocionálních stránek psychiky, to usnadňuje zvláště citlivé napomáhání k vlastní autokultivaci. Optimální pedagogický vliv nepřetěžuje ani nevyvolává potřebu obranných reakcí. Brilantní odbornost, přitažlivý životní projekt a osobní zralost, včetně uvolnění, nadhledu až schopnosti sebeironie jsou pro takovou práci naprosto nezbytné.

INTERVENTENCE

Většina poruch chování je důsledkem nedostatku komunikace a nedorozumění v rodině (*často to ústí až k tomu, že se rodiče snaží dostat děti z domova, anebo naopak mladiství nechtějí mít nic společného se svými rodiči*), jejím zlepšením lze tedy mnohé napravit.

Potřeba neustálého zvládnutí více či méně zraňujících kontaktů i dlouhodobějších negativních vlivů prostředí vyžaduje mnohdy až pomoc odborníků. Cílem každé takové intervence je zvyšovat schopnost jedince řešit vlastní problémy.

a.) **Primární intervence** je aplikována ještě před objevením se problému s cílem paralyzovat škodlivé okolnosti dříve, než vyvolají nemoc. Klíčový význam v tom mají „životní dovednosti“.

b.) **Sekundární prevence** je aktuální v okamžiku, kdy byl problém identifikován, a spočívá zpravidla ve včasné pomoci rizikové populaci prostřednictvím podpůrné skupiny.

c.) **Psychoterapie** je pak uplatňována, narušují-li již kritické události rovnováhu „homeostatického systému“ psychiky.

Psychoterapeut se svými radami snaží zmírnit krizi, negovat stres a dopomoci k dosažení optimální úrovně. Součástí toho je také **facilitace** (*usnadnění, podporování, zintenzivnění*) **psychického vývoje rozvoje osobnosti** klientů.

Stručný přehled duševních nemocí

Současné pojetí dospívání jako dalšího kontinuálního stadia vývoje se promítá i do chápání jeho odchylek a poruch. Ty jsou zde spojovány se specifickými somatickými, psychickými i sociálními změnami.

A. NEUROTICKÉ PORUCHY („NEUROZY“) A NEPŘÍZPŮSOBENÉ REAKCE NA FRUSTRACI

Pojem „neurózy“, který dříve zahrnoval řadu specifických forem funkčních duševních poruch nebyl v nové klasifikace duševních poruch v této podobě zachován.

V současné době se prosazuje nové označení těchto jednotek zahrnutých do širší kategorie „*neurotické poruchy, poruchy vyvolané stresem a somatoformní poruchy*“, mající také větší počet denotátů – kromě **neurastenie** (*duševní únava a snížení duševního výkonu, fyzická slabost po minimální námaze atp.; často také důsledek chaotického režimu a neplánovitosti*) a její blízké **somatoformní poruchy** (*subjektivní tělesné symptomy spojené s depresí a úzkostí na pozadí životních obtíží*), vč. **Obsedantně kompulzivní poruchy** (*obsedantní myšlenky, nutkavé úkony, popř. obojí; zvl. z přemíry příkazů a úkolů*) a **disociativní poruchy** (*selektivní vytěsnění traumatizujících zážitků z vědomí a jejich transformace do nejrůznějších symptomů; podvědomě účelové tělesné demonstrace, „konverzní hysterie“; ztráta vazby s minulostí atp.*), dále např. i **fobické úzkostné poruchy „reakce na stres“** (*maladaptace*) aj.

B. SPECIFICKÉ PORUCHY OSOBNOSTI A CHOVÁNÍ („PSYCHOPATIE“)

„Podivíni a lidé nápadní“ bylo Myslivečkovo výstižné vymezení psychopatů. V současné terminologii se hovoří o „**specifických poruchách osobnosti a chování**“ představujících trvalé „*abnormální odchylky od způsobů, kterými člověk v dané kultuře optimálně vnímá, myslí, cítí a hlavně utváří vztahy k druhým*“. Uvádí se, že jde o „*vývojové stavy, které se objevují v dětství nebo dospívání a přetrvávají do dospělosti*“. Specifické poruchy osobnosti se dělí podle převládajících projevů na řadu typů, které se vzájemně často překrývají (**paranoidní** – *podezíravost zkreslující vnímání*, **schizoidní** – *uzavřenost a omezená afektivita*, **disociální** – *bezohlednost a neodpovědnost*, **emočně nestabilní** – *impulzivní agrese*, **histerionská** – *teatrální strhávání pozornosti*, **anankastická** – *chladné puntičkářství a paličatost*, **anxiózní** – *napětí a nejistota v kontaktu*, **závislá** – *nerozhodnost a podrobnost aj.*).

Dále jsou řazeny do této kategorie **návykové impulzivní poruchy** (*patologické hráčství, pyromanie, kleptomanie aj.*), **poruchy sexuální preference** (*fetišizmus, exhibicionismus, voyerství, pedofilie, sadomasochismus aj. sexuální preference*), **psychické a behaviorální poruchy spojené se sexuálním vývojem a orientací** (*porucha sexuálního vyzrávání, orientace vztahů aj.*) atp.

Je tedy o odchylky od normálního vývoje osobnosti, projevující se poruchami v oblasti emocionální, volní i sociálního chování, ovlivňující celou osobnost. Jako „*stálá disharmonie osobnosti*“ je podle Kraepelina, Schneidera, Gureviče aj. dána „*abnormní konstituce*“. Vyznačuje se (1) výrazným stupněm abnormality, má (2) prokazatelnou genetickou podmíněnost, je (3) rezistentní vůči terapeutickým zásahům a (4) není podmíněna somatickou chorobou.

Eysenck uplatňuje spíše název „sociopatie“, u které zdůrazňuje sníženou schopnost učit se přiměřeným způsobům sociálního chování, což Lyken vykládá specifickým nedostatkem zábrán a strachu.

Diagnóza „specifické poruchy osobnosti“ by se však u dosud nezralých osobností měla užívat jen velmi výjimečně a dávat přednost spíše označení „*disharmonická osobnost*“, popř. „*nerovnoměrný vývoj osobnosti*“ s vyznačením narušených složek i možností kompenzace poruchy. Zvláště u dospívajících se totiž zpravidla jedná spíše o funkční nezralost a ztížené sociální učení než o preformování k psychopatii.

C. PSYCHOZY

Psychotické syndromy jsou nejzávažnější poruchy psychického vývoje vedoucí k výraznějším změnám v sociálním zařazení. Vykazují nestejný podíl dědičných dispozic a vlivů prostředí, to pak rozhoduje o terapii. Mysliveček použil označení „*skuteční šíleni a blázni s bludy, halucinacemi a bez náhledu choroby*“. Psychotické syndromy (*schizofrenie, schizoafektivní porucha aj.*) nebývají v mládí ještě vyhraněné, chybí některé typické symptomy. Někteří autoři hovoří spíše jen o **oprepsychotických stavech**.

U **schizofrenie** (*schizo – rozštěpení, phrené – duše*) je osobnost postižena ve svých nejpodstatnějších funkcích, které dávají normálnímu jedinci pocit individuality, jednotnosti a autonomie (*self-direction*). Nástup bývá akutní či plíživý.

Nemocný má často pocit, že jeho myšlenky, pocity a činy jsou sdíleny jinými lidmi. Mohou se rozvinout i bludné interpretace, že přírodní nebo nadpřirozené síly ovlivňují pacientovo myšlení a jednání. Běžné jsou také sluchové halucinace komentující jednání, zvýšený důraz na nepodstatné věci. Zárazy v myšlení jsou chápány jako odjímání myšlenek nějakou vnější silou. Citové projevy jsou oploštělé či vrtošivé. V konativní oblasti se projevuje negativizmus až stupor.

Již v prvním a druhém roce se může u dětí začít projevovat nesnadná přízpůsobivost až ztráta kontaktu s rodiči, zlobné i úzkostné afekty a těžké opožďování vývoje řeči. Ve věku 2-4 let to bývají generalizované strachy a obavy, obsese překračující rámec neurotických symptomů, autistické fantazie, poruchy fantazie nesouvislé myšlení, kolísání zlobných afektů, apatie a

přibývajících stereotypie chování. S halucinacemi a bludy, avšak méně stabilními než u dospělých, se setkáváme až ve školním věku.

V období puberty se schizofrenní symptomatologie projevuje větší pestrostí symptomů, jejich rozpoznání ale nebývá snadné. Jsou to např. plané úvahy, difcilní chování, výrazný negativismus, afektivní výbuchy, depresivní stavy, nezřízená ipsace aj.

Prognóza syndromu schizofrenie, který začal až v pubescenci, bývá příznivější, než když se projevil již v dřívějším věku.

Několik týdnů před typickými schizofrenními příznaky (*nejméně 1 měsíc se vyskytující halucinace a bludy*) se u mladých osob může jako součást vývoje choroby vyskytnout i tzv. **prodromální období nespecifických příznaků** (*ztráta zájmů, vyhýbání se společnosti druhých, zanedbávání práce, vzrušivost a přecitlivělost*).

Nejobvyklejšími typy schizofrenie jsou **paranoidní schizofrenie** (*zde nejvýraznější perzekuční bludy a vztahovačnost*), **hebefrenní schizofrenie** (*obv. v 15-25 letech, významná změna afektivity, povrchnost, nepřiměřenost, chichotání atp.*), **katatonní schizofrenie** (*výrazné psychomotorické poruchy – hyperkineze až stupor, živá halucinace*) a **nediferencovaná schizofrenie** (*žádná diagnostická charakteristika nepřevládá*) aj.

Schizoafektivní poruchy představují přechodný několikátýdenní výskyt schizofrenních a afektivních příznaků. Bývají **typu manického** (*energie, činorodost, sebevědomí, velkášské myšlenky, ztráta zábran až agresivita atp.*), **depresivního** (*zvýšená únava, celkové ochabnutí, zpomalení, ztráta zájmů, pocity viny až suicidální myšlenky aj.*) či **smíšeného**.

Schizoafektivní poruchy jsou v dětství dosti řídké, v pubescenci pak bývá v popředí syndrom depresivní fáze. Psychotické syndromy se mohou vyskytnout i v průběhu **infekčních onemocnění**. Asi 2% chřipkových onemocnění mohou vyvolat příznaky psychotického charakteru (*stavy strachu, deprese, ale i halucinace*).

Stejně tak se lze od pozdního dětství setkat také s **afektivními poruchami** bez bludů, halucinací či jiného narušení normálních aktivit ať ve fázi **manické** (*vzrušení, okolnostem nepřiměřená aktivita, snížená potřeba spánku, zvýšené sebevědomí, ztráta zábran*), **depresivní** (*zhoršení koncentrace, skleslá nálada, unavitelnost, snížené sebevědomí, pokles zájmů, sebepoškozování atp.*) či **bipolární** (*střídání epizod aktivity a zvýšené energie se skleslou náladou a depresemi*), a to s různou mírou trvalosti, střídání i závažnosti atp.

D. BEHAVIORÁLNÍ SYNDROMY A FYZIOLOGICKÉ PORUCHY

Mentální anorexie je nezávislý syndrom spočívající v úmyslném snižování váhy (*omezený výběr jídel, nadměrné cvičení, vyprovokované zvracení a defekace; spojené s podvýživou a sekundárními endokrinními a metabolickými poruchami upravujícími se po uzdravení*), v pozadí jsou předpokládány sociokulturní a biologické faktory.

Mentální bulimie jsou opakující se záchvaty přejídání s přehnanou kontrolou tělesné váhy a nálednými úkony zmírňujícími tloušťku (*viz mentální anorexie*).

Neorganické **poruchy spánku** s primárně emočními faktory zahrnují jak **dysomnie** (*psychogenní poruchy týkající se množství, kvality a časování spánku – nespavost, ospalost, záchvaty spánku, desynchronizace spánku a bdění*), tak **parasomnie** (*abnormální epizodické události související s vývojem – somnambulismus, noční děsy a noční můry*).

E. PORUCHY VYVOLANÉ ÚČINKEM PSYCHOAKTIVNÍCH LÁTEK

V důsledku užívání jedné nebo více psychoaktivních látek (*alkoholu, opioidů, kanabinoidů, sedativ a hypnotik, kokainu, kofeinu, halucinogenu, tabáku, organických rozpouštědel aj.*) vznikají poruchy mající charakter od akutní intoxikace přes závislosti až po psychotické poruchy a demence.

Syndrom závislosti (*chronický alkoholismus, drogový návyk aj.*) se vyznačuje silným puzením užívat látku, neschopností skončit, vyžadování stále vyšších dávek, ztrátou jiných zájmů a přehlížením škodlivých psychických i organických následků. **Odvýkací stav** před abstinencí je také jedním z příznaků závislosti. Liší se podle typu a dávky látky a často vyžaduje i lékařskou péči. Psychicky je obvykle spojen s depresemi, úzkostí, poruchami spánku, ale i **deliriem** (*zastřené vědomí, stav zmatenosti, halucinace, obv. i bludy, včetně somatických poruch*), **psychotickou poruchou** (*dočasně halucinace, bludy, změna osob, abnormní emoce, psychomotorické poruchy aj.*), **amnestickým syndromem** (*výrazné zhoršení učení, dezorientace v čase, apatie, zanedbávání zevnějšku aj. změny osobnosti*) atp.

Z. Ruiselová uveřejnila výsledky výzkumu 15letých v Banské Bystrici /1995-6/:

	Alkohol:	HOŠI/DÍVKY	Marihuana:	HOŠI/DÍVKY	Jiné drogy:	HOŠI/DÍVKY
Gymnázia	8% / 4%		12,5% / 4%		5,6% / 4,4%	
Stř.odb.šk.	15% / 5,1%		9,1% / 6%		4,2% / 6,5%	
Učiliště	15,6% / 19,2%		19,8% / 15,7%		14,7% / 6,4%	

Ve srovnání s údaji v západních zemích (kde se u drog uvádí průměrně až 25%) jde o relativně nízký výskyt.

Výchovné přístupy k dospívajícím a proces emancipace

Dospívání je obdobím značných vývojových změn směřujících postupně k autonomní seberegulaci. Specifickými biologickými, společenskými i subjektivními činiteli jsou však zpočátku podmiňovány charakteristické projevy nevyváženosti psychiky a neintegrování osobnosti (*zkratkovitě uvažování, prudké citové reakce, nepodrobnost, egocentrismus, hysterické výbuchy, nevyvážené chování aj.*). Nepoučení vychovatelé si s nimi doma, ve škole ani v zaměstnání často nevědí rady a lehce pak ztrácejí klid a rovnováhu. Nejčastěji se však uchylují k trvalejší převaze některé z obvyklých výchovných forem (*nezasahování, rozmazlování, přísnost aj.*). Přehlížení, ústupnost, domlouvání či krajní „výchovný opatření“ však situaci jenom komplikují, než aby uspišily předání onoho pomyslného „žezla vlády nad sebou samým“ do rukou plně kompetentních jedinců.

Nezasahování

Přístup označovaný „laissez faire“, neboli „nechte to plavat“, se vyznačuje minimálními nároky a kontrolou. Je častěji než výrazem „lhostejnosti“ důsledkem „bezradnosti“ vychovatelů orientovaných převážně jen na vnější projevy pubescentů (*zvraty v názorech, emocích, náladách i chování*), kterým se ani nesnaží porozumět. Kritičnost a polemika jsou však jen fázově typickým projevem „potřeby konzultovat vlastní názory s uznávanou autoritou“, každá slabost a nerozhodnost

dospělých, kteří nedokážou logickými argumenty obhájit vlastní přístup, pak přirozeně vyvolává nechuť a odpor pubescentů a ztrácí se tím i nezbytný kontakt.

Takoví vychovatelé v podstatě jen čekají, až se v „bolestech zrodí nová, stabilnější a zralejší osobnost“, tedy než mladý člověk „nalezne sám sebe“. Některé výchovné koncepce dokonce přímo doporučují, aby se projevy dospívajících chápaly jen jako „lehko, leč dlouhodobé onemocnění“, při kterém není radno příliš zasahovat, protože časem „pominou samy od sebe“.

Všichni vychovatelé mají ale přímo povinnost jasně stanovit pravidla soužití, přiměřeně regulovat způsob součinnosti, určovat, co je důležité a kde je možné ponechat větší svobodu. Nedovedou-li se prosadit svou autoritou a nechají se znejistit vystupováním dospívajících, naučí se je teenageři brzo zastrašovat a vymáhat na nich cokoli v ztekem, podrážděností, ignorováním atp. Pasivita a ústupnost vychovatelů nepřináší dobré výsledky v rozvoji osobnosti z kvantitativního, ani kvalitativního hlediska.

Podobně působí i nadměrně ochraňující přístup, přílišná shovívavost a rozmazlování. To pak ve svém důsledku jen brzdí rozvoj samostatnosti a opoždí vývoj. Asymetrické sebeobětování ve svých důsledcích nijak neprospívá k udržení dobrých vztahů.

Autorativnost

Špatné zkušenosti s aktivními či pasivními obrannými reakcemi mladých lidí vedou některé vychovatele k přesvědčení, že je možné je zvládnout jedině přísností, pevným režimem a stálým zaměstnáváním. Trvají tedy na bezpodmínečné poslušnosti dospívajících, zasahují do všech záležitostí, nezajímají se o jejich potřeby, podceňují a neakceptují jejich názory, nepřiznávají jim samostatnost, znevažují jejich individualitu, neustále je kritizují, usměrňují hrozbami a často i trestají.

Taková situace je vždy spojena s afektivní tenzí, která je ale omluvitelná jen u dospívajících, ne však u pedagogů. I zde je tedy zpravidla v pozadí bezmoc, nejistota, slabá empatie a nezralost samotných vychovatelů. Vykazují neurotizující výkyvy nálad a jejich negativní agresivita bývá zpravidla pouze nápodobou autoritativního chování jejich vlastních rodičů. „Výchovná opatření“ s převahou negativního podmiňování a stálého nadřazování nevedou k pozitivní kooperaci. „Frustrační tlaky“ zvyšují potřebu obranných mechanismů. Dospívající se přehnané autoritativnosti brání nejrozumnější formou „vzdoru“, antagonizmem, hádkami, osočováním, nerespektováním příkazů či zákazů. Představují-li pak rodiče již spíše zdroj ohrožení než jistoty, nutí to k odpoutání od rodiny a hledání vazeb v partě, či k jiným formám úniku (alkohol, drogy aj.), potřeba odreagování tenze vede také k agresivitě až delikvenci. Trestné sankce dávají navíc určitým aktivitám až příchut’ „zakázaného ovoce“.

Obzvlášť závažným důsledkem je ale narušení vývoje osobnosti. Disciplína blokuje formování vlastních názorů i jejich uplatňování, rozvoj nezávislosti prožívání i tvořivosti, snižuje sebejistotu a sebeúctu, brzdí utváření vyšších řídicích útvarů osobnosti i schopnost samostatně se rozhodovat. Hrozí tak nebezpečí stagnace vývoje, fixace infantilního závislého vztahu a blokování možnosti osamostatnění. Autoritativní atmosféra však také neurotizuje, nutí k závislosti a konformitě, či k taktizování až podvádění. Odstup a narušení citových vazeb se pak i v budoucnu jen těžko překonává a ve vzájemných vztazích zůstává citový chlad, nedostatek vzájemnosti a porozumění.

Stejný efekt však může mít i „zdánlivě submisivní strategie“ rodičů, spočívající v „citovém vydírání“. Zvláště u matek bez dalšího uspokojivého vztahu se často stává, že brání každé vazbě dospívajícího mimo rodinu (manipulují vyčítáním, zdůrazňováním sebeobětování, nemocí či slabostí, poukazují na „vlastní dobro dítěte“, které dovedou podpořit jen ony atp.).

Každá krajnost ve výchově tak spíše škodí. Nežádoucí projevy mladistvých nelze přehlížet, avšak ani přísně či neuváženě trestat. Vychovatel by se měl vždy snažit přičinám konfliktů a krizí porozumět, uvážlivě pak volit vlastní reakce a předvídat jejich důsledky.

Optimální výchovné působení

Výchova a sebevýchova by měla kladně ovlivňovat rozvoj všech složek osobnosti dospívajících a napomáhat jim k osamostatnění. V dospívání se zhodnotí nejen dosavadní vklady, ale zároveň prověří i schopnost vychovatelů přizpůsobit se přirozeným vývojovým změnám a novým nárokům mládeže.

Optimální výchovu však nelze realizovat bez nosné koncepce osobnosti. Z ní pak vychází soubory požadavků na výchovné působení.

Následující systém doporučení k optimální výchovné práci je odvozen z koncepce **PSYCHOLOGIE VRSTEV OSOBNOSTI**. Ta nastiňuje obraz postupně vzrůstajících kvalit duševního dění osobnosti od elementárních duševních funkcí ke stále komplexnějším a integrovanějším útvarům psychiky s tím, že osobitá charakteristika projevů dítěte či dospívajícího odpovídá vždy úrovni, na kterou se daný jedinec během vývoje dopracoval, popř. na jaké ustrnul. Tomu je pak nezbytné přizpůsobit i charakter výchovného působení.

Dynamická interakce subjektu s vnější realitou vychází na svém počátku z úrovně **BIOLOGICKY LIMITOVANÝCH FUNKCÍ** v procesu bezprostřední senzomotorické aktivity (I. vrstva), postupně se rozšiřuje o **SOCIALNÍM UČENÍM OSVOJENÉ ASPEKTY** (II. vrstva), později je pak již stále samostatněji usměrňována strukturou **OSOBNĚ URČOVANÝCH EGOTENDENCÍ** opírajících se o stále vyváženější složky Jáství (III. vrstva) až po nejvyšší **INTEGRUJÍCÍ A SEBEPŘEKRAČUJÍCÍ TENDENCE** kultivované osobnosti (IV. vrstva), v každé z uvedených rovin duševního dění postihujeme odděleně také jedinečné kvality (A.) **RACIONÁLNĚ-KOGNITIVNÍCH** i (B.) **IMAGINATIVNĚ-EMOTIVNÍCH FUNKCÍ**, které společně podmiňují účinnost (C.) **AKČNĚ-REALIZAČNÍCH** projevů.

Psychické funkce nižších vrstev rozvíjené již od nejrannějších stadií se postupně začleňují do nových, stále komplexnějších, vyšších a vzájemně integrovanějších útvarů duševního dění osobnosti, v jejichž rámci se pak mohou i efektivněji uplatnit.

I. ASPEKTY PRVNÍ VRSTVY PSYCHIKY

První vrstvu představují ELEMENTÁRNÍ DUŠEVNÍ PROCESY (**poznávací, citové a volní funkce**). Rozvoj poznatků o duševních funkcích této vrstvy osobnosti je doménou klasických **objektivujících směrů** psychologie využívajících postupů přírodních věd.

A. – POZNÁVACÍ PROCESY

Kritéria normality

Normální osobnost je s to na odpovídající úrovni **vnímat a nahlížet realitu**.

Cíle výchovy

Během „dospívání“ se s rozvojem abstrakce, zkušeností, dalším vzděláváním i taktním korigováním závěrů pedagogy **dosahuje stále vyšší pronikavosti i adekvátnosti samostatných úsudků**.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Významnou podmínkou pozitivního vývoje dospívajících je zvláště **respektování** stále výraznějšího „osobitého kognitivního stylu“. Nedostatečné zohlednění osobitého založení vede mladé lidi mnohdy k nespokojenosti, ačkoliv si její pravou příčinu často ani plně neuvědomují. Od vychovatelů se proto očekává schopnost **rozpoznat jedinečnost psychického založení pubescenta, podpořit je a uchovat si tím mj. i pozitivní vzájemný vztah**.

B.-EMOCIÁLNÍ PROCESY

Kritéria normality

Pocit uspokojení a důvěry ke světu.

Cíle výchovy

Posílení emoční stability, upevnění pozitivních citových vazeb v rodině.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Optimální je **dobrá a radostná atmosféra**. Pro dospívající je rozvoj emocionality ještě vázán i na **lásku obou rodičů** zažívanou v přirozené a neformální interakci. Oporu a bezpečí poskytuje jen celkový „výchovný styl“.

Stabilní mezilidský vztah a výchovné přístupy bez extrémů jsou tou nejlepší prevencí lability, impulzivního jednání i neurotických projevů (tiky, záškuby, zajíkání, koktavost, hysterické reakce aj.), až po možné krajní konflikty se zákonem.

C.- KONATIVNÍ PROCESY

Kritéria normality

Schopnost samostatně volit cíle i vhodnou strategii.

Frustrační tolerance a rezistence ke stresu.

Cíle výchovy

Vést k větší cílevědomosti, rozhodnosti, akceschopnosti, vytrvalosti i odpovědnosti a umění stále plánovitěji rozvrhovat své síly k dosažení dlouhodobých cílů.

*DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Nejvhodnějším výchovným prostředkem je **kladení jasných** a rozumných **požadavků**, formulovaných s láskou, bez afektů, avšak **důsledně uplatňovaných** (snižuje to iritabilitu a impulzivnost, posiluje diferencovanější emoční reakce, sebekontrolu, rozvíjí komunikační schopnosti, včetně cílevědomosti, plánovitosti a vytrvalosti). Příznivý vliv vykazují také společné rekreační aktivity.

Optimální rodina je nejen zdrojem pocitu bezpečí, ale také významným **facilitátorem** vývoje. Rodič by měl být taktním rádcem, reagujícím **rozvážně a přiměřeně, posilujícím** pubescenta v jeho přirozených konfrontacích s požadavky reality (které by se jinak mohly stát až příčinou stresu). Ve výchovném přístupu je potřeba vždy klidně **vysvětlit, co je vytýkáno** a proč, nebránit v obhajobě a nenásilně podněcovat k **preventivnímu svěřování** problémů. Napomáhá to vzniku odolného – ega (ego-resilient) nadaného pružnou a pohotovou přizpůsobivostí.

Relativní „**pasivita adolescentního moratoria**“ může ale namísto využití tohoto času k osobnímu rozvoji a vnitřní harmonizaci, **fixovat** jen „konzumní orientaci“, vyhýbání se odpovědnosti, odsouvání emancipace od rodičovské autority až odmítání „zaslouženého uspokojení“ vlastním přičiněním. Dospívající se pak i vzpírají každé námaze a brání se tomu prostřednictvím ego-obranných mechanismů a maladaptací.

II. Sociálně podmíněné složky druhé vrstvy psychiky

Druhou vrstvu duševního dění osobnosti reprezentují již **KOMPLEXNĚJŠÍ DUŠEVNÍ PROJEVY** zahrnující vždy více dílčích funkcí (např. „učení“ je již víc než „paměť“, „postoj“ víc než jen „citový vztah“ atp.). Zákonitosti duševního dění této roviny studuje zvláště **behaviorismus a kognitivní psychologie**.

Kritéria normality

“Socializovaná osobnost” vykazuje přiměřenou schopnost využívání osvojených vědomostí a dovedností, dosahuje nezbytnou úroveň sebeovládání i **přijatelnou sociální adaptaci a kompetenci** ve vztahu k obvyklým sociálním požadavkům a normám (někdy je ale přiléhavější žít ve stále opozici vůči vnucovaným hlediskům, která jsou v evidentním rozporu s přirozenými principy humanity).

II. A. -UČENÍ

Cíle vzdělávání

K obecným cílům výuky patří **vypracování systému poznatků** umožňujících běžnou orientaci ve světě. Od dospívajících to vyžaduje již samostatnou snahu o zvládnutí prostředí i sebe.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Při hledání cest ke zvýšení zájmu dospívajících o **vzdělávání** je optimální se opírat o jejich přirozené **poznávací potřeby**, vyvolávající obecnou touhu po informacích. Přitažlivost vyučovaného oboru nevyplývá jen z jeho náplně, hraje i vlastní **pedagogovo zaujetí**, jeho znalosti, dovednosti a **způsob vedení výuky** (v anketách však převládá spíše důraz dospívajících na jeho lidskost, přátelskost, ochotu pomoci, smysl pro humor aj. povahové vlastnosti). Motivaci ovlivňují také postoje přátel i širší veřejnosti k danému oboru.

II. B. – POSTOJE

Cíle výchovy a socializace

Obecným prostředkem socializace je formování aspektů „**sociální identity**“. Krajní identifikace by však vedla jen ke „konformitě“ a ne k žádoucím „osamostatnění“. I zde se promítá především zralost postojů a projevů samotných vychovatelů.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Sociálním učením – které má radu podob a široký dopad – jsou nekriticky přebírány i mnohé **sociální postoje**. Ty v dětství a na počátku dospívání do jisté míry ještě usnadňují orientaci. Soubory postojů pubescentů vykazují ale zpravidla ještě nestejnou míru vnitřní vyváženosti, intenzity, extrémnosti, soudržnosti, souzvu, odolnosti ke změnám atp.

Obecně doporučovaný **přístup k dospívajícím** jako k „rovnocenným partnerům“, ani respekt k jejich dosud nezralým názorům mnozí dospělí často nezvládnou. Někdy je iritují i zcela nepodstatné projevy (*účesy, oblečení, vyjadřování, různé úkony, záliby aj.*) a vedou je až ke zcela nepřiměřeným zobecněním („*nezdárná mládež, mravní zkáza atp.*“). Reakce na jejich kázání nemůže být pak zákonitě jiná než obranná a negativní (*nervózní učitelé jsou žáky vždy nejvíce drážděni*).

Jedná se o širší **střet „dvou světů“** rozdílných zkušeností (*„fenomenálních prostředí“*), který je možné úspěšně **zvládnout** jedině „**nadhledem a tolerancí moudřejších**“. Mladí lidé mají zcela přirozenou tendenci ke zkratkovitému zevšeobecnování vlastních postojů a závěrů. Vychovatel by se tedy neměl hned lekat jejich naivity, přílišné kritičnosti, jednostrannosti, radikalizmu anebo nesprávnosti závěrů. Nemusí je ani ihned opravovat, bezprostředně usměrňovat či dokonce kárat (*i když by takový postup byl z „věcného hlediska“ správný*), mohlo by to zbytečně narušit vzájemnou důvěru a sdílnost. Vhodnější je **uplatnění „sokratovské metody“** – tzn. vést dovedně formulovanými, přímými a nezákladnými otázkami k větší úsudkové vyspělosti, lepší úrovni argumentace a správnějším závěrům.

„Tykáni je vhodné po celé období základní školy. Na středních školách je však již ustáleno vykáni a oslovení příjmením. S tykáním se ale můžeme setkat i zde, avšak jen tam, kde se rozvíjejí osobitější a diferencovanější vztahy mezi pedagogem a dospívajícími (v internátním prostředí, v odborných učilištích, při cvičeních a praxích, různých mimoškolních akcích atp.). Jde pak již spíše o rovinu citového přízvuku.

Postoj k práci ovlivňují **první zkušenosti z odborné praxe**, forma **přijímání** do pracovního kolektivu i způsob **zácviku**. K tomu jsou totiž mladí lidé obzvláště vnímaví. Přináší to i konfrontaci jejich „představ o povolání“ s realitou. Necitlivé přijetí, podceňování dosavadní přípravy, přezíravý přístup starších či nadřazených atp. vyvolává zcela zákonitě zklamání, které může ovlivnit nejen pracovní postoje, ale i celkový vztah k profesi. Prověřuje se tím jak dosažená odborná příprava, tak i vyspělost osobnosti nejen samotného dospívajícího.

Opakované konflikty a drobné potíže, nejsou-li včas a taktně řešeny, mohou přerůst až v těžší roztržku. Mnohá citová odcizení a nekompromisní netolerantnost jsou často jen důsledkem promeškání situace, kdy bylo dorozumění ještě možné – za předpokladu dostatečné schopnosti především vychovatelů přiměřeně komunikovat, dořešit konflikt a vysvětlit stanoviska. Nebývá při tom ale mnohdy snadné vystihnout „tu pravou chvíli“ a volit „tu nejvhodnější reakci“ – zvláště při častých vnitřních krizích a konfliktech samotných dospívajících.

III. C. – ROLE

Cíle výchovy

Sociální požadavky sice částečně omezují individualitu, zároveň jsou ale také určitou **zárukou součinnosti**. Z hlediska výchovy jde pak zvláště o **dosažení respektu** k odůvodněným požadavkům.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Motivaci dospívajících **k prosociálním projevům** posiluje řada činitelů. Významným socializačním faktorem bývá dynamika soužití ve skupinách vrstevníků.

Současný „humanistický model vývoje“ však usiluje o **zjemňování empatie a autokultivaci komunikativních dovedností, egotendencí atp. umožňujících** ve svých důsledcích **citlivou, pružnou a osobně odpovědnou modifikaci osvojených hledisek**.

Komunikační dovednosti představují „situačně specifické chování, mající pro mládež významné sociální důsledky. Nelze se však domnívat, že dospělým vyslovené sdělení je dospívajícími také totožně vnímáno. Náhled podtextu zde zahrnuje i vědomí „snahy ovlivnit“, „nadřazenost pozice“ atp. Každé sdělení je tak oběma stranami odráženo dosti odlišně (Například pokyn „Je pozdě, měl bys jít spát!“ je dekodován jako „Máš omezená práva, jsi nula!“, stejně tak dospělý vnímá odpověď „Za chvíli, jen co to dořeším.“ spíše jako „Nepůjdu, musím ještě šaškovat!“ atd.).

Na počátku dospívání ještě dominuje potřeba jasných „socializačních“ požadavků. Nepevnost východisek vlastní egoidentity, sebehodnocení i sebeřízení nutí pubescenty často ještě i k **hledání VZORU dospělého**, který by jim imponoval, představoval pro ně přirozenou autoritu, bral je vážně a jednal s nimi jako s plnohodnotnými partnery. Potřebují ho ale také k tomu, **aby jim pomohl najít hranice jejich vlastního chování**. Jeho citlivá kritika pak také hned neústí v dezintegraci rodičí se osobnosti. Nepotřebují tak „autoritu silnějšího a staršího“, ale **spíše pochopení, takt a důsledné uplatňování jasných pravidel**.

Každý rodič má povinnost **stanovit jasné hranice, které nelze překročit**. Měl by je v klidu zdůvodnit a pak od nich neustupovat (*nemůže čekat, že něco takového bude dělat dospívající sám*). **Optimální** soulad kázně a samostatnosti lze rozvíjet jen v prostředí, kde nepanuje **intenzivní komunikace s jasnými racionálně i emocionálně podloženými argumenty**.

Humor a sebeironie tvoří vítané pozadí vzájemných vztahů všech věkových kategorií. Je při tom však potřeba si stále připomínat rozdíl mezi „posměchem“ a „vtipným napomenutím“ (např. „*proč pít z hrnků, pijme raději z konvice a když se rozbije, tak rovnou z kohoutku*“ atp.). Často je užitečnější jakoby „nevidět chybu“ a namísto stálého napomínání uplatnit např. nějaký **vtipný a poučný příběh atp.** Prikazovat slavnostně, vesele, radostně, nenuceně. Rozkazovat zajímavě, vynalézavě a zaníceně. Žádost je vždy silnější než příkaz (*tedy namísto „Tak honem, pojď mi pomoci! Kolikrát tě mám volat?“*, spíše „*Chtěla jsem jít nakoupit, ale víš, nějak to nestačím!*“). Podle věku a individuality dospívajícího může být účinný i výrok „*Večerka! Včera jsi touhle dobou zažíval už druhý sen.*“ atp.).

Mnoho lidí nezdraví, nemýje se, nečte knihy, nesportuje, nežení se atp. jen proto, že je k tomu nutili. Jiní zase dělají spoustu dalších věcí jenom proto, že jim radili, aby to nedělali. Je to příliš časté, než aby to byla náhoda. Výchova tedy nespočívá v žádném případě ve stálém omezování, zákazech a trestných sankcích (*dodávajících některým aktivitám až příchut’ „zakázaného ovoce“*), ale především ve snaze citlivě pomáhat k posilování volných vlastností, vyspělému sebeuplatnění i vnitřní integritě osobnosti. **Výchovné prostředí vyznačující se** trpělivostí, tolerancí a ochotou dávat, včetně různých nálad, vzájemného respektu a podpory (**„laskavou přísností“**) je tím neúčinnějším výchovným nástrojem.

III. VRSTVA SEBEUTVÁŘEJÍCÍCH A SEBEPROSAZUJÍCÍCH EGOTENDENCÍ

Třetí vrstvu tvoří komplexnější duševní útvary osobnosti, které přináší postupně stále realističtější a VZÁJEMNĚ VYVÁŽENĚJŠÍ východiska sebeřízení a **SEBEVÝCHOVY**. Aspekty této roviny představují především přínos **humanistické psychologie**.

III.A. – SEBEUVĚDOMOVÁNÍ A SEBEPOZNÁNÍ

Kritéria normality

Během dospívání je **sebeuvědomování dovršeno vědomím osobní autonomie a sebepoznáním vlastních potencialit**.

Cíle sebevýchovy

Cesta k osamostatnění předpokládá sebepoznání způsobilosti.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Vzrůstající tendenci k osamostatnění doprovází jak boj o vlastní autonomii, tak snaha o introspektivní odhalování kvalit „vlastního nitra“ jako východiska orientace dalších složek Jáství. Sebepoznávání (zahrnující uvědomování si vlastního nitra, apetencí, výkonových schopností, charakteru zvládání frustrací atp.) však vyžaduje dost času. Dospívající k tomu **potřebují** nejen „**hodiny ticha**“ střídané s živými **kontakty s vrstevníky** (poskytující jiný druh „zrcadla vlastní způsobilosti, možnost otevřené konfrontace názorů, svěřování a společné řešení problémů, rozvoj projevů kooperace atp.“), ale i **přiléhavé ocenění a „věcnou kritiku“** (ne „řečnění“) **dospělých**. Konfrontace a spory se optimálně vyvažují chvílemi harmonie a důvěrných rozhovorů.

III.B. – SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Kritéria normality

Obvyklá cesta k **sebeidentitě** (autoprojektu, egokoncepci atp.) vede přes „križi identity“.

Cíle sebevýchovy

Difúznost rolí vystřídá **pevné zakotvení osobnosti ve vlastních hlediscích** reálně naplňovaného **sebepojetí**.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Dospívající hledá tápavě, mnohdy i prostřednictvím nejrůznějších extrémních projevů, svou osobitou „**ego-koncepci**“ (*subjektivní pojmání sebe sama*). Z hlediska výchovy je „formování sebepojetí“ i citlivou a odpovědnou příležitostí pro pomoc zkušenějších. Klidný rozhovor a pochopení pro rozkolísanost a obtíže dělá často „divy“. **Pubescenti se však dají ovlivňovat** jen „**nevnucovanou autoritou**“, kterou uznávají na základě „osobně významných kvalit“ (*zvláště kompenzuje-li nějakou neuspokojenou potřebu v rodině atp.*). Základem výchovy adolescenta je „brát ho vážně“.

Mládí je dobou pokusů a práva na hledání, proto však ještě nemusí být stadiem naplněným konflikty (*jen 14% konfliktů dospívá ke kompromisu*). Je to ale také fáze mimořádně senzitivní a oboustranné chyby a omyly mohou dospívající i trvaleji poznamenat. „Velké problémy“ se mnohdy řeší snadněji než dlouhodobě „kumulovaná drobná traumata“.

Někdy se hodí např. použít „debatu dospělých o něm“ (on chce, on může, ona se snaží), s tím, že „jako by“ neví, že je slyší („Když nemluví se mnou, říkají pravdu“). Nic se ovšem nesmí přehánět. Žádejte občas dospívajícího o radu či pomoc (např. kam postavit vázu, kam jít, jak udělat to či ono), to pro něj bývá „velký okamžik“ (má důvěru, je silný, chytrý, nepostradatelný – je tedy už skoro dospělý).

Správné uplatňování pochvaly je nejen významný prostředek výchovy, ale zároveň „odpovědný úkol“. Chybí – li, pak člověk trpí a ani neví proč. Pochvala je „vitamin“ pro duši, zatímco každé kritické hodnocení je blízké „pomluvě“. Na pochvalu se brzy zapomene, avšak pocit zůstane. Ješitnost je tak do jisté míry i stimul vývoje, mohla by se však stát i jeho brzdou. Žoviální chvála vzniká „tragédie průměrnosti“. Chválit by se proto mělo jen to, co je opravdu hodnotné a čeho bylo dosaženo vlastní prací.

Nežádoucím vedlejším účinkem pochvaly může být určitá „fixace na sebe“ (egocentrismus). Optimální je tedy spíše „vymanit se ze závislosti na hodnocení jinými“. Přináší to uvolňující vnitřní svobodu. V hodnocení není „smysl“ konání, ten je jen v dosaženém výsledku.

III.C. –SEBEROZVÍJENÍ A SEBEREALIZACE

Kritéria normality

Určitý rozpor mezi ideálním a reálným Já, spolu se snahou po nezávislém sebeurčení, vyvolává „konstruktivní sebekritiku“ spojenou se snahou o plánovité seberozvíjení“.

Cíle sebevýchovy

Podněcovat formování osobních plánů a poskytovat dospívajícím příležitost o nich hovořit. To vede nenásilně k vykoření z „adolescentního moratoria“.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Dospívání je stadium vyznačující se vědomou aktivní snahou o rozvoj vlastní kompetence ke zvládnutí prostředí i sebe sama (*zdrženlivost, sebeovládání, zvyšování odolnosti atp.*). Přirozené sebevýchovné a sebevzdělávací tendence vychází optimálně ze sebezpoznavání a rozšiřují další možnosti sebeuplatnění.

V průběhu dospívání je stále důrazněji pocíťován **tlak vývojových úkolů** spojený se snahou o naplnění všech **základních životních aktivit**:

a) **Lásky**. Sociální zrání přináší přirozený zájem o opačné pohlaví. Další oblastí emancipace od rodiny je tedy **navazování heterosexuálních vztahů**. To souvisí i s rozvojem emotivity a společenského citu.

b) **Práce**. Bezprostřední cestou k osobní nezávislosti je **profesionální příprava**. Dospívajícím je potřeba zvláště pomoci při rozhodování o profesionální orientaci a v podněcování pozitivního postoje k povolání i výkonu.

c) **“Hry”**. Významnou součástí výchovy je také podpora potřeby aktivního **trávení volného času**. S nabýváním kompetence je možné ve všech uvedených oblastech poskytovat i stále rozsáhlejší **prostor pro samostatně vyvolanou aktivitu**.

Výchovné zásahy by měly posilovat především **překonávání všech nežádoucích tendencí (od lenosti po škodlivé návyky) a usměrňovat sebeaktualizaci adekvátním a pozitivním směrem (cíle, zájmy, hodnoty)**.

Zájem o výsledky za určitých okolností **akceleruje** výkonnost a odpovědnost, avšak přílišná kontrola a kritičnost by vedla spíše k pasivitě a ustrnutí „vývojového moratoria“. Důležité je také **vést k vědomí, že žádné „velké dílo“ se nedá uskutečnit bez dlouhodobé, systematické a PLÁNOVITÉ přípravy** a každý úspěch je tedy nutné si zasloužit. Zvláště v adolescenci je pak kompetence a autonomie aktivně zvyšována dlouhodobým a plánovitým zvládnutím.

*Kromě znalostí a pedagogického optimismu tvoří nezbytnou podmínku účinnosti výchovy i **neustálá práce na sobě**. Má-li někdo ovládat skupinu lidí, musí dokázat přinejmenším řídit a ovládat sám sebe. Vyspělost vlastní osobnosti je tou nejvýznamnější součástí kvalifikace každého pedagoga.*

IV.VRSTVA SEBEPŘESAHOVJÍCÍCH ASPEKTŮ OSOBNOSTI

Čtvrtou vrstvu funkčního rozvoje osobnosti představují nejvyšší EGOPŘESAHOVJÍCÍ HLEDISKA VYSPĚLÉHO A KULTIVOVANÉHO JEDINCE. Na komplexnější útvary této vrstvy duševního dění osobnosti se zaměřují především **mexistenciálně orientované směry psychologie**.

Kritéria normality

Nenaplnění „potřeby smyslu existence“ vyvolává u citlivějších jedinců **úzkost, až noogenní neurózu**.

IV.A. – INTEGRACE „OBRAZU SVĚTA“

Účel vzdělávání

Vzdělanost by měla umožňovat především stále účinnější procesy rozhodování a tvořivosti.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Při rozšiřování vědomostí a dovedností je **optimální vycházet z přirozené touhy dospívajících po originalitě, původnosti a jedinečnosti**. Vzdělávání je nikdy nekončícím procesem postupné „integrace znalostí o světě“. Mohlo by se ale lehce stát jen prakticky nepoužitelnou „verbálně – komunikační“ záležitostí. U dospívajících pomáhá k překonání takové tendence zvl. **Podněcování k samostatné tvůrčí aktivitě** (doplňování kognitivních disonancí) **a její oceňování**.

Existuje mnoho způsobů, jak podněcovat tvořivost (od otázek „Kdo přijde ještě na jiné řešení?“ až po rozvoj schopnosti podvědomého „vhledu“ a intuice u obzvlášť komplexních problémů). Na každý nápad by ale mělo vždy navazovat svědomité ověřování hypotéz i odpovědná realizace úkolu.

IV.B. – HARMONIZACE „ŘÁDU SVĚTA“

Účel autokultivace

Díky jedinečnému formování ideálů není člověk jen pasivním otiskem vrozených „pudových sil“, ani nějakých „osvojených požadavků“, ale stává se aktivním činitelem postupné optimalizace svého i lidského údělu.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

V adolescenci je již „ukazatelem duševní vyspělosti“ také způsob řešení širších otázek existence, které jsou od nepaměti také ústředním tématem lidské KULTURY.

Zvláště v dospívání je naléhavě pocíťována potřeba harmonizace značně disonantních údajů z reality. Z hlediska jedince je to možné jen prostřednictvím rozvinuté schopnosti osobní názorně – prožitkové syntézy zahrnující specifickou „logiku fantazie“. Komplexní problémy a rozpory (neuchopitelné již vědomými postupy diskurzivního myšlení) jsou Tedy podnětem k často až podvědomé osobní harmonizaci imaginativně – emotivní cestou (vhled, intuice, inspirace aj.).

Imaginativně – emotivní oblast duševního dění osobnosti je rozvíjena zvláště uplatňováním danému vývojovému stadiu odpovídajících forem imaginativních aktivit využívaných jak v rumci výchovy, tak i vzdělávání (od uplatňování metafor, podobností, literárních příběhů, přes „výchovnou imaginaci“, poezii, dramatizaci a citlivé přibližování umělecké komunikace až po vlastní výtvarnou a literární tvorbu).

IV.C. – „ZHODNOCENÁ OSOBNOST“

Účel autokultivace

Vědomí **svobody nutí autokultivovat východiska vlastního jednání**. „Zhodnocená osobnost“ tím optimálně dospívá až k vlastnímu sebepřekračujícímu poslání.

DOPORUČENÍ VYCHOVATELŮM

Duševní funkce jsou na konci dospívání již dostatečně rozvinuty, spolu s tím dochází i k **dovršení sebevýchovného úsilí** zformováním osobních relativně stabilních východisek jednání, se snahou uplatňovat je při naplňování vývojových cílů. Na konci dospívání se tedy již optimálně stabilizuje **hodnotové vědomí** (*hierarchicky uspořádaná struktura hodnot*) i **charakter** (*dosažená úroveň společenského citění i projevu*).

Adolescentům již nejde jen o to „něco akceptovat“, ale chtějí se tím také řídit při vlastním rozhodování a jednání.

V životě jsou všechny komplexnější jevy „multifaktorově podmíněny“, takže navzdory těm nejlepším úmyslům a nejpečlivějšímu plánování existuje vždy dost nepředvídatelných možností. Je proto nezbytné naučit se pružně rozlišovat mezi tím, co lze ještě změnit, a tím, co je již třeba přijmout jako „fakt“ (*ne tedy např. „jsem smolař“, ale „tentokrát jsem měl smůlu“ atp.*).

Latentní zrání nejvyšších východisek jednání probíhá zpravidla ve fázi „adolescentního moratoria“. Nelze proto nikoho hned zatracovat. Buďte trpěliví a neukvapujte se s diagnózou (*„nic se mu nechce dělat, o nic se nezajímá, je úplně zbedněný, staví se proti všemu, všechno dělá naschvál“ atp.*). Je naopak velmi důležité všimnout si každého zlepšení, vhodně je ocenit a povzbuzovat k dalším pozitivním posunům.

Ze strany vychovatele jsou vždy neúčinnějším prostředkem pomoci dospívajícím především „vlastní pozitivní hodnoty životní orientace“. V každodenní praxi to vyžaduje více než jen hlásání nějakých „nedělních“ či „abstraktních“ ideálů, ale např. spravedlnost a čestnost, plnění slibů, otevřenou kooperaci při řešení osobních i studijních problémů s dospívajícími atp. Jinak pěstujeme jen „citlivého diváka“, který se bude ale bezohledně tlačit u šatny.

Dospívání není pouhou „přípravou na život“, ale „život sám“ – nebývá při něm tedy nikdy všechno O.K. Zcela přirozená výchova zahrnuje tedy občas kromě uplatňování optimálních principů i „liberální nezasahování“ či „autoritativní zákroky“ atp., **když ale vše zastřešuje celkově zralý přístup, prosycený pozitivními vztahy**, pak má výchova vždy ten žádoucí dopad.