

**VÝBRANÉ KAPITOLY Z VÝVINOVEJ
PSYCHOLÓGIE**
Vysokoškolská učebnica

Lubica Gáborová
Dáša Porubčanová

Tribun EU
2016

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani žiadnu jeho časť nemožno reprodukovat' bez súhlasu majiteľov práv. Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori.

Názov: Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Vysokoškolská učebnica.

Autorky: © doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

© PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Irena Antoničová, CSc.

PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc.

Mgr. Miroslava Rýdza

Cover © Tribun EU, s. r. o., 2016

This edition © Tribun EU, s. r. o., 2016

ISBN 978-80-263-1088-4

Obsah

Kapitola 1	6
Vymedzenie problému vývinovej psychológie.....	6
Predmet psychológie.....	6
Predmet vývinovej psychológie.....	7
Vývinová psychológia v systéme psychologických disciplín a jej vzťah k ostatným vedám a psychologickým disciplínam	8
Význam vývinovej psychológie.....	9
Kapitola 2	10
Metódy vývinovej psychológie.....	10
Teoreticko-metodologické východiská psychologického výskumu a diagnostiky.....	11
Klasifikácia výskumných metód psychológie	11
Kapitola 3	32
Charakteristika duševného vývinu	32
Vývin a vývoj.....	32
Vymedzenie pojmu vývin.....	33
Zákonitosti vývinu	34
Všeobecné zákony vývinu	34
Špecifické (biopsychologické) zákony vývinu jedinca.....	36
Kapitola 4	38
Determinácia vývinu.....	38
Činitele vývinu.....	38
Biologická determinácia vývinu psychiky človeka	39
Determinácia vývinu psychiky človeka sociálnym prostredím a kultúrou	41
Modálna osobnosť.....	47
Interakcia vonkajších a vnútorných činiteľov vývinu. Činnosť a aktivita osobnosti	49

Kapitola 5	50
Problematika periodizácie psychického vývinu	50
Prístupy k periodizácii vývinu	50
Kapitola 6	55
Vývin v jednotlivých vývinových obdobiach. Prenatálne obdobie.	55
Telesný a pohybový vývin v prenatálnom období	55
Psychický vývin v prenatálnom období	56
Sociálny vývin v prenatálnom období	57
Kapitola 7	59
Novorodenecké obdobie	59
Pôrod a jeho vplyv na matku a dieťa	59
Telesný a pohybový vývin novorodenca	60
Psychický vývin novorodenca	64
Sociálny vývin novorodenca	66
Vplyv očkovania na vývin dieťaťa - nová dilema moderných rodičov	68
Kapitola 8	71
Dojčenské obdobie	71
Telesný a pohybový vývin dojčťa	71
<i>Význam štvornožkovania vo vývine motoriky dieťaťa</i>	73
Psychický vývin dojčťa	74
Sociálny vývin dojčťa	75
Kapitola 9	77
Obdobie batôľaťa	77
Telesný a pohybový vývin batôľaťa	77
Psychický vývin batôľaťa	79
Sociálny vývin batôľaťa	80

Kapitola 10	83
Obdobie predškolského veku	83
Telesný a pohybový vývin dieťaťa v predškolskom veku	83
Psychický vývin dieťaťa v predškolskom veku	85
Sociálny vývin dieťaťa v predškolskom veku	86
Kapitola 11	88
Problematika školskej zrelosti	88
Kapitola 12	93
Hra a detská kresba. Vývin a diagnostika	93
Hra z hľadiska vývinovej psychológie	96
Detský výtvarný prejav z hľadiska vývinu	98
Kresba ako diagnostický nástroj	102
Kapitola 13	104
Obdobie mladšieho školského veku	104
Telesný a pohybový vývin v mladšom školskom veku	105
Psychický vývin v mladšieho školského veku	106
Sociálny vývin v mladšom školskom veku	107
Kapitola 14	109
Starší školský vek. Obdobie puberty.	109
Telesný a pohybový vývin v období puberty	110
Psychický vývin v období puberty	114
Sociálny vývin v období puberty	116
Kapitola 15	118
Obdobie adolescencie	118
Telesný a pohybový vývin v období adolescencie	118
Psychický vývin v období adolescencie	119
Sociálny vývin v období adolescencie	120

ZOZNAM POUŽITEJ A ODPORÚČANEJ LITERATÚRY	121
PRÍLOHY	127

Predhovor autoriek

Človek sa vyvíja od počatia až po svoju smrť. Na tejto rôzne dlhej ceste na neho pôsobi nesmierne veľa faktorov, ktoré ho významne ovplyvňujú. Na rozvoj človeka pôsobia jeho genetické faktory, ktoré môžu optimálne rozvíjať jeho potenciál, ale aj ľudia, ktorí ho obklopujú, celkové sociálne a kultúrne prostredie, v ktorom žije a v nie poslednom rade jeho vlastná aktivita, ktorá môže pomôcť tieto danosti využiť a rozvinúť, alebo aj potlačiť.

Vysokoškolská učebnica – *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie* je určená študentom pripravujúcim sa na učiteľskú profesiu od materských škôl, až po vysokoškolákov, ale aj študentom pripravujúcich sa na iné pomáhajúce profesie, ako aj rodičom vychovávajúcim svoje deti, ktorí môžu často pociťovať bezradnosť pri svojom pôsobení na dieťa. Publikácia môže napomôcť k lepšiemu pochopeniu prejavov správania a prežívania žiakov rôzneho stupňa vzdelávania, poodhaliť špecifiká toho - ktorého vývinového obdobia z hľadiska telesného a pohybového, psychického a sociálneho vývinu s ambíciou efektívnejšieho a priaznivejšieho osobnostného rozvoja žiakov. V nie poslednom rade oboznámenie sa s problematikou vývinovej psychológie nám môže napomôcť aj k lepšej zorientovanosti sa v samom sebe.

Pri koncipovaní učebnice autorky vychádzali z existujúcich, hlavne doma preferovaných, publikácií vývinovej psychológie (L. Končeková, 2005, 2007, 2010), (M. Vágnerová, 2000, J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006), ale tiež využili poznatky zo svojich predchádzajúcich publikácií orientovaných do oblasti učiteľstva (L. Gáborová a kol.: Všeobecná, vývinová a sociálna psychológia, 1998), (L. Gáborová, Z. Gáborová: Človek v sociálnom kontexte, 2008), (E. Labašová – D. Porubčanová: Pedagogická diagnostika, 2011.), ako aj dlhoročné skúsenosti z vyučovania tejto disciplíny na vysokej škole.

Cieľom učebnice je poskytnúť čitateľovi poznatky o predmete psychológie, o predmete vývinovej psychológie a jej postavení v systéme psychologických vied a význame poznatkov vývinovej psychológie pre ľudí, prichádzajúcimi do kontaktu s inými ľuďmi. Ďalej je text zameraný na prezentáciu najvýznamnejších metód psychologickéj vedy a poukázanie na ich využiteľnosť vo vedeckej práci i v pedagogickej praxi. Následne charakterizuje základné pojmy vývinovej psychológie, ako je vývin, zákonitosti vývinu, determináciu vývinu a periodizáciu vývinu. Základ tvorí charakteristika jednotlivých vývinových období od prenatálneho veku po obdobie adolescencie. Učebnica však prináša nóvum. Okrem klasických poznatkov z vývinovej psychológie obsahuje aj novšie informácie bežne nedostupné samotným rodičom a môžu napomôcť pri ovplyvňovaní vlastného rozvoja ich dieťaťa.

Autorky učebného textu predpokladajú u čitateľov terminologické zvládnutie poznatkov zo všeobecnej psychológie a tým ľahšie zorientovanie sa a zvládnutie študovaného textu. Veríme, že štúdium publikácie *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie* čitateľov zaujme a môže ich motivovať aj k spomaleniu vlastného tempa a nahliadnutiu na seba samého.

autorky

Kapitola 1

Vymedzenie problému vývinovej psychológie

Cieľom kapitoly je:

- *určiť predmet psychológie*
 - *vymedziť predmet vývinovej psychológie*
 - *charakterizovať vývinovú psychológiu ako vednú disciplínu*
 - *opísať význam vývinovej psychológie pre človeka*
-
-

Predmet psychológie

Mnoho psychológov na začiatku 20. storočia za predmet psychológie určili správanie, t. j. objektívne pozorovateľné reakcie organizmu. Proti behavioristickému poňatiu psychológie ako vedy o správaní sa živočíchov stoja mentalistické definície /meno - zmysel - pojem, vyjadrujúci celok prežívania človeka/. Iba málokto psychológovia boli schopní chápať psychológiu v integrovanom prístupe ako **vedu o prežívaní a správaní**.

Prežívanie sa objavuje v modalitách, ktoré tvoria jednotu. Modalitami prežívania sú: psychické obsahy /vnemy, predstavy, fantazijné obrazy a myšlienky, city a snahy/. V prežívaní sa odráža vzťah živej bytosti k vonkajšiemu svetu, aj k sebe samej, odrážajú sa v nej pohyby a premeny v pomere človeka a sveta. Prežívanie sú deje vnútorné, subjektívne. Organizmus nielen prežíva určité situácie, v ktorých sa nachádza, ale zaujíma k nim určité vzťahy priestorové, t. j. približuje sa k určitým podnetom a naopak, od iných sa vzdďaluje.

S vonkajšou situáciou sa organizmus vyrovnáva metabolickými reakciami a pohybovaním. Takáto vonkajšia pozorovateľná reakcia sa volá správanie. Modalitami správania sú: konanie, oznamovanie a výraz /mimický, pantomimický, haptický, proxemický a i.). Fyziologicky je správanie činnosťou svalov a žliaz, a jeho elementom je reflex, t. j. zákonitá odpoveď organizmu na pôsobiaci podnet. Príklady správania sú: útok, útek, rozprávanie, červenanie sa, blednutie, plač a pod.

Psychológia skúma komplexné formy správania (tzv. modálne správanie), ktoré prebieha v dlhších časových úsekoch, je zložitejšie a má psychologický význam. Prežívanie a správanie tvorí jednotu.

Psychológovia rozlišujú správanie expresívne a adaptívne. Prvé je bezprostredne prejavom prežívania (plač pri prežívaní smútku), druhé je podmienené vonkajšou situáciou, ktorá často vyžaduje potlačenie niektorých expresíí, predstieraní, štylizácií a pod.

Prežívanie a správanie sú dve základné kategórie psychickej činnosti, ktoré musia byť zahrnuté do predmetu psychológie.

Pokusom o prekonanie rozporu medzi mentalistickým a behavioristickým poňatím psychológie je tzv. sociálny behaviorizmus G.H. Meada, ktorý v podstate požaduje, aby vnútorné psychické reakcie boli vyvodzované zo správania sa, čím by bol súčasne prekonaný psychologický subjektivismus.

Predmet vývinovej psychológie

„Psychológia je veda o psychických javoch, ktoré sú ako funkcie mozgu odrazom objektívnej skutočnosti“ (Linhart, 1981, 138).

Z tohto poňatia psychológie vychádza i definícia špecifickej oblasti základných psychologických vied, vývinová, alebo ontogenetická psychológia.

Vývinová psychológia skúma zákonitosti psychického vývinu človeka, zhromažďuje, rozoberá, opisuje, porovnáva a triedi poznatky o duševnom živote človeka od začiatku, až do konca jeho vývinu. Zaujíma sa o sústreďuje na to, čo ovplyvňuje vývin človeka.

Ontogenéza ľudskej psychiky má biologický základ, ale je utváraná aj sociálnym, kultúrnym a výchovným prostredím. Podľa Příhodu (1973) pri svojom narodení už človek prichádza do historickej formácie a v nej do podmienok, v ktorých sa vyvíja. *„Iná je ontogenéza Polnézana, Kórejca, Mongola, iná Európana, bola iná za prvobytnej pospolnej spoločnosti, za rodovej formácie, otrokárskej, feudálnej a kapitalistickej, je iná v priebehu rôznych etáp socialistického zriadenia“* (1973, s.8). A iné sú dnešné spoločenské vplyvy.

Vývinovú psychológiu možno považovať za pomerne mladú vedeckú disciplínu. Jej vedecké základy boli zaznamenané až koncom 19. storočia. Od jej prvých vymedzení možno badať rôznorodosť náhľadov na determinanty vývinu.

Až E.E. Hurlocková nachádza kompromis medzi biologickým a sociálnym hľadiskom vo vývine osobností (podrobnejšie v 4.kapitole).

Z hľadiska rozpracovania a opisania jednotlivých vývinových období, najpodrobnejšie bolo charakterizované obdobie mladšieho školského veku.

Podrobnejší opis tohoto obdobia bol atraktívny hlavne z hľadiska využitia psychologických poznatkov v pedagogike, v školskom prostredí. Predškolské obdobie sa stáva predmetom záujmu psychológov až neskôr. Postupne boli rozpracované obdobia novorodenca a následne obdobie adolescencie.

Nasleduje skúmanie obdobia prenatálneho - pred narodením – v ktorom sa formuje základná charakteristika mozgu a nervovej sústavy. V šesťdesiatych rokoch minulého storočia sú rozpracované obdobia dospelosti ako *psychológia dospelého človeka*. V posledných rokoch je zvýšená pozornosť venovaná problematike staroby, so samostatným názvom *gerontopsychológia*.

K všeobecným otázkam vývinovej psychológie patrí predovšetkým:

- ✓ Charakteristika duševného vývinu a jeho zákonitosti
- ✓ Príčiny a činitele vývinu
- ✓ Periodizácia vývinu, možnosti a kritériá jeho členenia.

Konkrétnejšiu, praktickejšiu časť tvorí opis, analýza a charakteristika *vývinových osobitostí* duševného života človeka v jednotlivých vývinových obdobiach.

Vývinová psychológia v systéme psychologických disciplín a jej vzťah k ostatným vedám a psychologickým disciplínam

Psychologické disciplíny tvoria ucelený systém, ktorý tvorí svoju štruktúru. Existujúce psychologické disciplíny (asi 60) sa členia na dve veľké skupiny:

- ✓ **teoretické** – sa ďalej členia na *základné* a *špeciálne*
- ✓ **aplikované**

Vývinová psychológia patrí k základným teoretickým psychologickým disciplínam.

Vývinová psychológia spolupracuje a čerpá z *iných vied*. Sú to predovšetkým:

- ✓ *medicínske disciplíny* – biológia, anatómia, fyziológia
- ✓ *sociológia*
- ✓ *pedagogika*
- ✓ *hygiena*

Vývinová psychológia z *psychologických disciplín* najintenzívnejšie spolupracuje s:

- ✓ *všeobecnou psychológiou*
- ✓ *pedagogickou psychológiou*
- ✓ *sociálnou psychológiou*
- ✓ *psychológiou osobnosti*
- ✓ *patopsychológiou*
- ✓ *porovnávacou psychológiou*
- ✓ *poradenskou psychológiou a inými*.

Všeobecná psychológia skúma zákonitosti ľudskej psychiky, poskytuje najvšeobecnejšie poznatky prežívania a správania usmerňované psychikou. *Vývinová psychológia* opisuje vývin prežívania a správania od počatia, počas jednotlivých vývinových období, až po smrť.

Pedagogická psychológia skúma psychologické hľadiská výchovy a vzdelávania, psychologické podmienky optimálnej edukácie jedinca.

Vývinová psychológia poukazuje na zvláštnosti výchovného a vzdelávacieho pôsobenia v jednotlivých vývinových obdobiach.

Sociálna psychológia popisuje proces vpravovania sa ľudského organizmu do spoločenského a kultúrneho prostredia. *Vývinová psychológia* opisuje tento proces v jednotlivých vývinových obdobiach ako sociálny a kultúrny vývin jedinca.

Patopsychológia skúma psychologické osobitosti človeka s narušeným vývinom. *Vývinová psychológia* napomáha aktualizovať zvláštnosti tohto vývinu vo vývinových obdobiach.

Význam vývinovej psychológie

Využitie poznatkov vývinovej psychológie je veľmi široké. Poznatky tejto disciplíny sú výsostne aktuálne u učiteľov a vychovávateľov všetkých typov a stupňov škôl. Nezanedbateľnú čitateľskú obec tvoria rodičia, pre ktorých je často jediným prameňom pri systematickom a cieľavedomom sledovaní vývinu vlastného potomstva. Veľký význam má aj pre ľudí, ktorí často prichádzajú do kontaktu s inými ľuďmi: pre lekárov, sociálnych pracovníkov, právnikov, ale aj manažérov, či majstrov odbornej prípravy.

Teoretický význam vývinovej psychológie možno akcentovať všade tam, kde prezentuje množstvo základných poznatkov o psychickom vývine človeka, jeho zákonitostiach, príčinách i podmienkach. Opisuje vývin človeka z hľadiska jeho telesného, motorického, psychického, sociálneho vývinu a vývinu jeho osobnosti.

Praktický význam vývinovej psychológie je v tom, že sprostredkuje informácie o celkovom rozvoji osobnosti a umožňuje ľuďom lepšie zorientovať sa v tom, či vývin prebieha v požadovaných intenciách, uvedomiť si momentálny stav vývinu psychiky človeka, predvídať priebeh ďalšieho vývinu, zasahovať do priebehu vývinu a usmerniť ho do požadovanej normy.

Otázky na zopakovanie

1. Charakterizujte predmet psychológie.
2. Vysvetlite systém psychologických disciplín a postavenie vývinovej psychológie v tomto systéme.
3. Charakterizujte predmet vývinovej psychológie.
4. Objasnite vzťahy vývinovej psychológie k iným vedám.
5. Vysvetlite vzťahy vývinovej psychológie k iným psychologickým disciplinám.
6. Uveďte význam poznatkov vývinovej psychológie v pedagogickej praxi.

Kapitola 2

Metódy vývinovej psychológie

Cieľom kapitoly je:

- *definovať základné pojmy metodológie vedy*
 - *opísať najfrekvencovanejšie metódy psychologickéj vedy*
 - *poukázať na možnosti ich využitia v pedagogickej praxi*
-

Každá vedecká oblasť má vybudovanú vlastnú metodológiu ako súbor postupov a metód, ktorými získava poznatky a rozširuje si svoj poznatkový systém. Aj pri skúmaní psychologických javov je nevyhnutné pracovať s rôznymi metódami.

V adekvátnej odbornej literatúre nenájdeme jednotné triedenie metód psychologického výskumu. Väčšina autorov k najvýznamnejším metódam psychológie zaraďuje: pozorovanie, experiment, anamnézu, opytovacie metódy, ako je rozhovor alebo dotazník, ďalej sú to testy, analýza produktov a dokumentov osobnosti, metódy merania postojov, zisťovania sociálne významných rysov osobnosti a metódy výskumu a diagnostiky skupín a kolektívov.

Podobné členenie metód nachádzame napr. aj u Janouška (1986), Nakonečného (2000.), Končekovej (2007, 2010), Labašovej a Porubčanovej (2012) a. i. Autori zaoberajúci sa problematikou metód psychológie, charakterizujú aj príslušné základné pojmy, ako sú: *metodológia, metóda, či psychologický výskum*.

Metodológia je náuka, ktorá sa zaoberá metódami, postupmi, princípmi, ktoré jednotlivé psychologické disciplíny používajú pri skúmaní psychických fenoménov (Sollár, 2007).

Metóda je vedecká cesta alebo vedecký spôsob získavania a vyhodnocovania faktov, z ktorých veda vyvodzuje svoje teórie. Sú to všeobecné postupy a princípy spôsobu poznávania, ktoré sú konkretizované špecifickými postupmi a technikami. Napr. Metóda opytovania sa môže realizovať technikami dotazníka alebo rozhovoru (Nakonečný, 1999).

Psychologický výskum je systematické, kontrolované, empirické a kritické skúmanie hypotetických tvrdení o predpokladaných vzťahoch medzi skúmanými javmi. Príklad: výskum motivácie učenia žiakov určitého typu školy a zistenie, aký zástoľ má medzi motívmi sociálna motivácia (Flešková, 2008).

Teoreticko-metodologické východiská psychologického výskumu a diagnostiky

Každé vedecké bádanie sa začína tam, kde vzniká problém, ktorý nemožno vyriešiť iba na základe doterajších pozorovaní. Ďalší postup pri objasňovaní skutočnosti a jeho hodnota závisí od toho, do akej miery môžeme na vysvetlenie problému, ktorý sa objavil, postaviť **hypotézu**, t. j. *vedeckú domnienku, odôvodnenú racionálnou analýzou a zodpovedajúcou formálne logickým pravidlám usudzovania*.

Táto domnienka, či predpoklad o podstate skutočnosti, ktorú chceme skúmať, je len logicko-racionálnym úsudkom a jej hodnota spočíva v tom, či ju možno na základe vedeckej metódy bádania potvrdiť, t. j. dať jej konkrétny obsah, resp. pomocou nej vysvetliť určitú skutočnosť (Darák - Krajčová, 1995).

Hypotéza je prvým vážnym krokom, postupom pri bádaní a je v priamom vzťahu k vedeckej teórii. Z týchto úvah vidieť, že postavenie novej hypotézy je neobyčajne dôležité, pretože má vzťah na jednej strane k celému vzťahovému systému, do ktorého patrí, a na druhej strane chce vysvetliť niektorý dosiaľ nevysvetlený jav skutočnosti.

Hlavné znaky hypotézy:

1. Hypotéza je dobrá vtedy, keď predstavuje (adekvátnu odpoveď na položenú otázku), pričom sa nemyslí na to, že odpoveď musí byť vyčerpávajúca;
2. Keďže hypotéza berie do úvahy už predtým získané poznatky, má byť z tohto hľadiska pravdepodobná, t. j. nemá odporovať vedecky získaným poznatkom a má otvárať nové cesty k výskumu;
3. Každá hypotéza má byť verifikovateľná. Toto kritérium je jedným z najdôležitejších.

Pre správny postup vo výskume platia tieto základné kritériá:

- objektivnosť
- spoľahlivosť (reliabilita)
- validita (platnosť).

Klasifikácia výskumných metód psychológie

Vedecké skúmanie je založené na zbieraní faktov a na štúdiu, ktoré umožňuje ich popis, triedenie a systematiku. Veda teda na jednej strane fakty zbiera a na strane druhej ich vyhodnocuje. Jednotlivé odvetvia vedy majú svoju špecifickú metodológiu a metodiku, ktoré vychádzajú z vlastností predmetu danej vedy.

Pri výskume psychologických faktov možno aplikovať rozličné metódy.

Klasifikácia psychologických metód u jednotlivých autorov je rôzna. V zásade však možno konštatovať, že metódy psychologickej vedy možno rozdeliť na :

- **metódy zisťovania dát**, získavania údajov
 - ✓ priame (empirické) : pozorovanie a experiment

- ✓ nepriame (exploratívne) : anamnéza, rozhovor, dotazník, test, analýza produktov činnosti
- **metódy vyhodnocovania**, alebo spracúvania **faktov**
 - ✓ porovnávacie, štatistické a typologické
- **metódy interpretácie** získaných údajov
 - ✓ získané výsledky skúmania sa zovšeobecňujú, vytvárajú sa teoretické a praktické závery, výskumník porovnáva svoje zistenia s výskumami iných autorov a pod.

Metódy zisťovania dát možno triediť podľa toho, kto výskum vykonáva, alebo podľa toho, čo skúmame. V starších prácach napr. Janoušek (1986) uvádza tieto metódy zisťovania dát:

- ✓ pozorovanie
- ✓ experimentálna metóda
- ✓ rozhovor a dotazník
- ✓ analýza produktov
- ✓ metódy merania postojov
- ✓ zisťovanie sociálne významných rysov osobnosti
- ✓ meranie výskumu a diagnostiky skupín a kolektívov.

Daval (In: Boroš, 2001) medzi metódy psychologického výskumu zaradil aj psychoanalýzu a metódy z nej odvodené. Iní autori uvádzajú aj ďalšie metódy. Nakonečný (2000) uvádza toto členenie psychologických metód:

- ✓ metóda pozorovania
- ✓ metóda opytovania
- ✓ sociometria
- ✓ experiment
- ✓ analýza výtvorov.

Končeková (2010) za hlavné metódy získavania údajov vo vývinovej psychológii zaraďuje:

- ✓ pozorovanie
- ✓ experiment
- ✓ anamnéza
- ✓ rozhovor
- ✓ dotazník
- ✓ test
- ✓ sociometria
- ✓ analýza produktov činnosti

V ďalšom texte budeme krátko charakterizovať metódy psychologického skúmania, ktoré sa významne uplatňujú vo vývinovej psychológii.

Pozorovanie

Pozorovanie ako vedecká metóda má svoje prirovnanie v bežnom životnom pozorovaní, ktoré je akýmsi základným spôsobom získavania informácií o najrôznejších skutočnosťach.

tiach. Pozorovanie ako vedecká metóda sa však v mnohých ohľadoch od bežného pozorovania odlišuje. Janoušek (1986) i Nakonečný (2000) pozorovanie považujú za zásadnú vedeckú metódu, ktorá umožňuje popis sledovaného javu, jeho vývoj, zmeny, závislosť na vonkajších podmienkach a pod.

Končeková (2005) pozorovanie (extrospekcia) definuje ako zámerné, zdokonalené vnímanie, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom zmyslových orgánov a môže sa zosilniť rôznymi pomôckami a prístrojmi. Ako vedecká metóda však musí spĺňať určité podmienky.

Predovšetkým musí byť pozorovanie plánovité a cieľavedomé, t. j. riadené, kontrolované a systematické. Musí byť zrejmé, čo má byť pozorované. Pozorovateľa môže zastúpiť alebo doplniť prístrojová technika, napr. film, videozáznam a pod. Môže byť zrealizované otvorene, alebo skryte, lebo prítomnosť pozorovateľa niekedy môže narušovať prirodzený priebeh pozorovaného deja.

Sebapozorovanie (introspekcia) je realizovaná samotným bádateľom. Sebapozorovanie pokusných osôb býva najčastejšie nahrádzané rozhovorom, alebo *zúčastneným pozorovaním*, ktoré je zamerané „dovnútra“, na seba samého.

Najčastejším príkladom pozorovania je sledovanie neverbálnej, i verbálnej komunikácie. Ľudia pri vzájomnej komunikácii sa nachádzajú v určitej vzdialenosti od seba, v určitom natočení voči sebe. Zistilo sa, že táto vzdialenosť, ani toto natočenie nie sú mimovoľné, ale menia sa v závislosti od určitých podmienok. Tieto priestorové vzťahy medzi komunikujúcimi plnia pri komunikácii určité špecifické funkcie.

Iba vedeckým pozorovaním možno aspoň čiastočne zistiť, akým konkrétnym spôsobom sa realizuje úsmev alebo iné mimické výrazy, napr. akým spôsobom sa na úsmeve podieľajú jednotlivé časti tváre (ústa, oči, obočie, čelo a pod.), aké funkcie tieto výrazy vo vzájomnej komunikácii plnia a pod.

Rozdiel medzi tým, čo z tej istej pozorovanej skutočnosti získalo bežné pozorovanie a čo naopak vedecké pozorovanie, je názorným ukazovateľom rozdielu medzi stupňom obtiažnosti pozorovacích úloh, pred ktorými oba pozorovania stoja. Tým náročnejšie sú potom úlohy vedeckého pozorovania tých javov, ktoré sú už pre bežné životné pozorovania celkom neprístupné a ktoré sa stávajú pozorovateľnými iba za pomoci filmovej, videovej alebo inej prístrojovej registrácie.

Výsledky vedeckého pozorovania tvoria spravidla východisko ich ďalšieho spracovania. Finálne výsledky vedeckého výskumu nie sú totiž dané len výsledkami samotného pozorovania, ale aj ich špecifickým spracovaním.

Existujú rôznorodé spôsoby zaznamenávania ako výsledkov pozorovania, tak i pozorovaných objektov. Určenie konkrétneho spôsobu záznamu výsledkov, alebo objektu pozorovania tvorí neoddeliteľnú súčasť procesu programovania pozorovania. Podľa Nakonečného (2000) pozorovanie vlastne vytvorilo základy vied, ktorých poznatky potom boli rozširované a prehlbované ďalšími metódami.

Experiment

Experiment môžeme charakterizovať ako zámerné vytváranie, alebo vyhľadávanie objektívnych podmienok (nezávisle premenných), nutných a dostatočných k vyvolaniu objektívnych zmien (závisle premenných), v správaní a prežívaní skúmaných osôb (Janoušek a kol., 1986).

V psychologickom výskume je nezávisle premennou sociálna, alebo skupinová situácia. Nakonečný (2000) experiment považuje za najnáročnejšiu, ale aj najobjektívnejšiu metódu výskumu v sociálnej psychológii preto, lebo si vyžaduje presnú kontrolu javov vytvárajúcich kauzálny vzťah.

Druhy experimentu:

Najjednoduchšie je členenie experimentu na *prírodných a laboratórny*. *Prírodný experiment* sa odohráva v prírodných životných situáciách, čo je jeho výhodou. *Laboratórny experiment* sa odohráva v laboratórnych podmienkach, často s použitím rôznych meracích a registračných aparátúr. Podľa úrovne teoretického poznania a podľa výskumného cieľa rozlišujeme experimenty exploračné, konfirmačné, metodické a aplikované. Ale aj experimentálne projekty, napr. univariačný projekt (klasický), založený na manipulácii s jednou experimentálnou premennou a multivariačný projekt s viac nezávisle, prípadne i závisle premennými.

Zvláštnym prípadom je experiment „ex post facto“, ktorý sa radí ku quazi experimentálnym procedúram. Vychádza z prirodzene sa konštituujuúcich zmien nezávisle premenných. Zmeny nezávisle premenných tu nenavodzuje experimentátor, ale sám sociálny alebo skupinový život. Osoby, ktoré boli týmto zmenám vystavené, sú potom porovnávané s osobami, ktoré im vystavené neboli.

V tejto súvislosti je potrebné pripomenúť funkciu *kontrolnej skupiny*. Experiment totiž musí byť koncipovaný tak, aby bolo možné vylúčiť účinok náhodných vplyvov a aby bolo možné sledovať účinok experimentálnej premennej (t. j. situácie, ktorej vplyv je skúmaný). Z toho dôvodu je experiment realizovaný na dvoch skupinách:

- Jednu nazývame *experimentálna*, t. j. skupina, na ktorú sa pôsobí experimentálne.
- Druhá skupina sa nazýva *kontrolná*, t. j. nie je vystavená pôsobeniu experimentálnej premennej. Obe skupiny sú testované, ale len experimentálna skupina je vystavená medzi prvým a druhým meraním nejakému podnetu.

Usporiadanie podmienok experimentu je dôležitým predpokladom hodnotného pokusu. Dôležitou podmienkou každého experimentovania je motivovanie pokusných osôb k spolupráci, priateľské správanie sa experimentátora, ale aj priateľnosť prostredia, v ktorom sa experiment odohráva, správne a jasne formulovaná inštrukcia zadávaná pokusným osobám. Experiment sa najčastejšie používa spoločne so štatistickými metódami vyhodnocovania jeho výsledkov.

Opytovacie metódy

Opytovanie ako jedna zo základných metód psychologického výskumu a diagnostiky spočíva v komunikácii medzi výskumníkom, prípadne diagnostikom na jednej strane a skúmanou osobou na strane druhej (Janoušek, a kol. 1986). Podľa Witteho (1989) môže mať tri formy:

1. osobné interview;
2. telefonické interview;
3. písomné opytovanie pomocou dotazníka, alebo ankety (In: Nakonečný, 2000).

Výskumný pracovník či diagnostik najčastejšie kladú otázky, skúmaná osoba na ne odpovedá. Pri opytovaní vystupuje nielen výskumník, ale aj respondent ako subjekt vzájomnej komunikácie a tým aj do vzájomného vzťahu. Je to dôležité pre špecifikum respondenta, v porovnaní s pozorovanou, alebo experimentálne skúmanou osobou. Pozorovaním a experimentom možno však zistiť iba súčasný stav, prípadne súčasné správanie skúmaných osôb. Na rozdiel od toho respondent môže podávať výpovede nielen o súčasnom stave a správaní, ale aj o stave a správaní minulom, prípadne predpokladanom, budúcom.

Rozhovor

Dôležitou podmienkou opytovacích metód - *rozhovoru* - je motivácia dotazovaného k spolupráci a v niektorých prípadoch aj jeho anonymita. Ide tu o zvláštny druh sociálnej interakcie, ktorá hlavne pri rozhovore (interview) kladie nemalé nároky na toho, kto rozhovor vedie; je to interakcia medzi výskumným pracovníkom a respondentom.

Otázky v *interview* môžu byť:

- priame, alebo nepriame;
- otvorené, uzavreté, alebo polouzavreté;
- štandardizované, neštandardizované
- a pološtandardizované.

V psychológii sa najčastejšie používa štandardizovaný rozhovor, t. j. interview.

Pri *rozhovore* sa ukazuje ako dôležité udržiavanie respondenta pri aktívnej spolupráci, kladenie primeraných a presne formulovaných otázok, zaznamenávanie aj neverbálnych reakcií respondenta; „záver má vyznieť ako potvrdenie dobrého vzťahu medzi opytujúcim sa a respondentom“ (Janoušek, a kol. 1986).

Dotazník

Dotazník má formu písomne položených otázok, najčastejšie uzavretých a štandardizovaných a posielajú sa respondentom poštou. Miera návratnosti určuje jeho spracovateľnosť a závisí obvyčajne od toho, či v jeho inštrukcii, ktorá je napísaná v úvode, bola navodená pôsobivá motivácia respondenta k spolupráci. Otázky musia byť presne formulované a nesmie ich byť veľmi veľa (tamtiež).

Dotazník sa najčastejšie používa na *meranie postojov*. Ide najčastejšie o meranie mienky respondenta. Meranie sa obvykle opiera o škálovanie týchto vzťahov, ktorých predmetom môžu byť rôzne objekty, inštitúcie, udalosti, myšlienky a pod. Existujú rôzne druhy *postojových škál*. Najčastejšie sa používa päťstupňová škála, o niečo citlivejšia je sedemstupňová, alebo deväťstupňová škála.

Základná je tzv.:

- *nominálna škála*, založená na nominálnej diskriminácii objektov, napr. muž, žena;
- *ordinálna škála*, založená na usporiadaní veľkosti objektov, napr. malý, stredný, veľký;
- *intervalová škála*, na rovnomerných rozdieloch medzi objektmi, napr. „meranie“ školského výkonu školskými známkami (školská klasifikácia).

Podľa Herkera (1991) v posledných rokoch sa presadzuje jednoduchšia metóda, odvodená od *sémantického diferenciálu*, podľa ktorej respondent zaškrtnáva len to číslo odpovedajúce jeho mienke o miere vlastností charakterizujúcich objekt postoja (In: Nakonečný, 2000). Napríklad:

Tabuľka 1 Příklad určovania *sémantického diferenciálu*

nepříjemný	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	príjemný
nudný	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	zábavný
nešťastný	-3 -2 -1 0 +1 +2 +3	šťastný

Sémantický diferenciál pôvodne vypracoval Osgood v roku 1952, podľa ktorého by mal obsahovať nanajvýš 24 párov adjektív, ktoré umožňujú asociácie k danému objektu postoja, vyjadrujúce jeho subjektívny význam (Janoušek, a kol. 1986).

Anamnéza

Anamnéza, z gréckeho slova *anamnézis*, spomienka. Podobne, ako v rozhovore a v dotazníku, aj v *anamnéze* ide o zisťovanie, vyšetrovanie, spomínanie. Zisťujú sa podmienky a okolnosti vývinu jedinca, so sústredením sa na doterajší psychický vývin, sociálne prostredie a psychický stav.

Anamnéza sa najčastejšie používa v pedagogickej a klinickej praxi.

Test

Test, z anglického slova *skúška*, sa najčastejšie definuje ako súbor úloh, zadaní, ktoré má skúšaná osoba vyriešiť, alebo zrealizovať. Ako uvádza Končeková (2007), cieľom tejto skúšky je určiť stupeň alebo stanoviť úroveň niečoho u skúmanej osoby, určiť poradové miesto osoby v skupine. Na základe dosiahnutých výsledkov sa posudzuje úroveň alebo osobitosti niektorých psychických javov skúmanej osoby.

Test je skúška, úloha identická (rovnaká) pre všetky skúmané osoby, s presne vymedzenými spôsobmi hodnotenia výsledkov a ich číselného vyjadrovania.

Druhy testov

Podľa funkcie, podľa toho, na čo testy slúžia, rozlišujeme *testy výkonnosti* a *testy osobnosti*.

K testom výkonnosti patria testy schopností, hlavne testy inteligencie a testy vedomostí, tzv. didaktické testy. Testy osobnosti skúmajú temperament, charakter, záujmy, motiváciu, citové a vôľové vlastnosti. Podľa druhu predloženého materiálu môžu byť testy verbálne, (slovné) a neverbálne. Podľa množstva ľudí, ktorým sa testy administrujú, rozoznávame testy individuálne a skupinové.

Sociometria

Najrozšírenejšou metódou používanou v oblasti výskumu a diagnostiky malých sociálnych skupín je *sociometria*. Autorom tejto metódy je americký psychoterapeut J. L. Moreno z r. 1934. Pôvodne ju používal ako test na zisťovanie sympatií a antipatií medzi členmi malej skupiny, ktorým bola položená otázka smerujúca k zisteniu vzájomných vzťahov, napr. „s kým zo skupiny by si najradšej strávil spoločnú dovolenku“.

Otázky sa týkajú iba členov skupiny tvorenej pozitívnymi a negatívnymi výbermi (Nakonečný, 2000). Produktom sociometrie je sociogram, ktorý rôznou formou podáva obraz o vzájomných vzťahoch v malej sociálnej skupine, napr. v rodine, školskej triede, pracovnej skupine a pod.

Sociometria je jednou z najvýznamnejších metód základného i aplikovaného výskumu v sociálnej psychológii, napr. v psychológii výchovy, organizácii a inde.

Test sociometrickej voľby, alebo tzv. sociometrický test má spĺňať tieto kritériá:

1. Má byť jasne stanovený počet členov skupiny, medzi ktorými prebieha voľba.
2. Každý člen skupiny má možnosť neobmedzeného počtu volieb, výberov zo skupiny.
3. Má byť jednoznačne určené kritérium voľby.
4. Výsledky sociometrického testu sa majú v skupine uplatniť čo najskôr.
5. Voľby členov skupiny sa zverejňovať nemajú.
6. Otázky do sociometrického testu majú byť jasné a jednoznačné. Všetci členovia skupiny im majú porozumieť.

Okrem pozitívnych volieb v skupine, kde sa zisťujú vzťahy sympatie, sociometrickým testom možno skúmať aj antipatie, negatívne voľby i odmietnutia.

Druhy vzťahov v skupine

V rámci sociometrického testu vzájomné vzťahy v skupine možno identifikovať ako:

- ✓ vzájomná voľba
- ✓ jednostranná voľba
- ✓ jednostranná voľba a jednostranné odmietnutie
- ✓ vzájomná ľahostajnosť
- ✓ jednostranné odmietnutie

- ✓ vzájomné odmietnutie

Analýza výtvorov osobnosti a jej produktov

Analýza výtvorov osobnosti je psychologická metóda využívaná hlavne vo vývinovej psychológii. Svoje opodstatnenie v sociálno-psychologickom výskume nachádza hlavne z toho dôvodu, že psychika človeka tvorí jednotu s jeho činnosťou, čo okrem iného znamená, že sa prejavuje aj v jeho produktoch.

Končeková (2004) rozčleňuje tieto druhy produktov:

1. písomné práce – slohové práce, denníky, listy, literárne pokusy a pod.,
2. výtvarné práce – kresby, maľby, výtvary z rôznych hmôt.,
3. výsledky pracovnej činnosti.

Skúmaniu možno podrobiť všetko, čo človek vytvoril. Tieto výtvary napovedajú aj o jeho medziľudských vzťahoch, skúsenostiach, ktoré môžu byť zdrojom cenných poznatkov o jedincovi.

Niektorí autori sem zaraďujú aj dokumenty o určitých udalostiach, napr. o hromadnom správaní ľudí v podmienkach prírodných, či iných katastrof, súdne protokoly, správy sociálnych pracovníkov, novinárov a pod. Je teda potrebné rozlíšiť výtvary jedinca, ktoré vypovedajú o ňom samom, a výtvary v zmysle správ o nejakých sociálno-psychologických javoch, ktoré boli vytvorené rôznymi autormi, resp. pozorovateľmi, ktoré môžu mať formu verbálnu a neverbálnu. Kvantitatívne môže byť táto dokumentácia vyhodnocovaná pomocou obsahovej analýzy.

Ďalšie možnosti poznávania osobnosti žiaka

Pri poznávaní systému *sociálnych vzťahov v triede*, interpersonálnych väzieb žiakov a vzájomných závislostí medzi jednotlivými spolužiakmi je potrebné brať do úvahy ich nesmiernu dynamiku a premenlivosť. Zmeny v sociálnych vzťahoch determinuje celý rad rôznorodých faktorov, ako napr. zmena hierarchie hodnôt v triede, príchod nového spolužiaka či učiteľa, dočasné nedorozumenie medzi učiteľmi a žiakmi, či medzi žiakmi navzájom, zmena štruktúry v rodine žiaka, ale aj typ školy, atmosféra a klíma školy, vzťahy v učiteľskom zbere, vzťahy medzi vedením školy a učiteľmi a iné.

Zmeny aj v týchto sférach môžu viesť k zmenám sociálnych vzťahov v triede, jednak k zmenám v hierarchii prestíže a moci žiakov a ich pozície v triede (E. Gajdošová, 2000).

Sledovať sociálne vzťahy, sociálnu atmosféru a klímu triedy, statusy žiakov, ale aj ich osobnostné vlastnosti je jednou z dôležitých úloh diagnostickej činnosti pedagógov, triednych učiteľov a školských psychológov. Podľa Labašovej a Porubčanovej (2012 s. 102) metódy zisťovania vzťahov v skupine skúmajú vzájomné vzťahy, súdržnosť, existenciu podskupín vo vzťahu k faktorom sociability ako:

- vzťah človeka k sebe samému,
- vzťah človeka k rodičom, k širšiemu sociálnemu prostrediu,
- miera potreby sociálnych kontaktov,
- miera tolerancie voči okoliu,
- tendencie k násiliu a agresivite,
- úroveň osvojenia spoločenských, morálnych, právnych noriem a ich dodržiavanie.

Pozorovanie v školskej triede

Táto najstaršia výskumná metóda v psychológii je dobre využiteľná i pri poznávaní sociálnych vzťahov v triede. Pri zisťovaní sociálnych vzťahov v triede môžeme využiť viaceré druhy pozorovania:

1. *sebapozorovanie* (introspekciu) – jednotlivec pozoruje sám seba a pozorovanie iných (extrospekciu) – učiteľ pozoruje žiaka – žiakov,
2. z hľadiska cieľavedomosti a zameranosti môžeme využívať *pozorovanie systematické* (zámerné a cieľavedomé pozorovanie) a náhodné (učiteľ náhodne spozoruje v triede istý prejav žiaka),
3. podľa množstva pozorovaných delíme *pozorovanie na individuálne* (učiteľ si napríklad všíma ako je nový žiak prijímaný ostatnými spolužiakmi do triedy), alebo skupinové (učiteľ pozoruje sociálne vzťahy v triede, správanie sa navzájom, komunikáciu medzi žiakmi a pod.),
4. podľa časového rozpätia - pri zisťovaní sociálnych vzťahov v triede využívame najmä *dlhodobé pozorovanie*.
5. na základe použitia sústavy pozorovacích kategórií môžeme použiť *neštruktúrované a štruktúrované pozorovanie* (využitie sústavy pozorovacích kategórií, ktorými je určené, čo sa má pozorovať a zaznamenávať).

Balesov systém pozorovacích kategórií a ich hlavné vzájomné vzťahy. Bales (In: Janoušek,1986) vypracoval sústavu pozorovacích kategórií, ktorá je učená k porovnávaniu registrácii procesu interakcie v malých sociálnych skupinách pri riešení najrôznejších problémov. Jeho pôvodným zámerom bolo vytvoriť taký spôsob pozorovania a analýzy sociálnych interakcií, ktorý by bol použiteľný v najrôznejších malých skupinách a umožňoval tak získavať porovnávajúce informácie potrebné k vytvoreniu všeobecnejšej teórie procesu interakcie v sociálnych skupinách.

Uvedený autor volil počet a rozsah kategórií tak, aby zahŕňali všetky významné javy, ku ktorým v priebehu pozorovanej sociálnej interakcie dochádza, a aby tak umožňovali pomerne úplný záznam celkového priebehu tejto interakcie.

Triedny učiteľ, učiteľ, výchovný poradca má veľmi veľa príležitostí sledovať v triede kto s kým sedí, kto sa s kým rozpráva, s kým žiak chodí na obed, s kým trávi prestávky a pod., teda popri systematickom pozorovaní využíva v bežnej praxi aj pozorovanie nezámerné.

Aj pozorovaním je možné zistiť, kto má akú pozíciu v triede - kto je vodcom, kto je aktívnejší pri stmelovaní kolektívu alebo naopak. Metóda pozorovania má aj svoje úskalia, pretože je veľmi ťažké sústavnejšie sledovať sociálne vzťahy v triede a správanie sa žiakov v prítomnosti učiteľa je poznačené jeho prítomnosťou. Z tohto dôvodu je dôležité doplniť si informácie získané či už zámerným alebo nezámerným pozorovaním inými metódami – rozhovorom, dotazníkom a pod., ktoré uvádzame v ďalších častiach našej práce.

Rozhovor v školských podmienkach

Pri zisťovaní sociálnych vzťahov v triede odporúčame používať metódu rozhovoru ako doplňujúcu metódu, ktorá nám slúži na doplnenie a spresnenie údajov získaných inými metódami – napr. doplnenie výsledkov sociometrie alebo pozorovania. Žiaka sa môžeme pýtať na dôvody jeho volieb, čo si myslí on o tom, kto má dôležité „slovo“ v triede, aká vlastnosť sa mu páči na spolužiakovi XY, alebo naopak, ktorá vlastnosť sa mu na spolužiakovi XY nepáči a pod. Pri tvorbe otázok učiteľovi pomôžu výsledky sociometrie či inej použitej metódy.

Pri takomto postupe využíva učiteľ *štandardizovaný rozhovor*, ktorý má presne stanovené otázky, ich poradie a spôsob zaznamenávania odpovedí. Spôsob zaznamenávania odpovedí si musíme tiež premyslieť, aby zhotovovanie záznamu odpovedí neovplyvňovalo odpovede žiaka. *Neštandardizovaný rozhovor* má voľný priebeh, určený je len cieľ a smer pýtania sa, prípadne žiaduce oblasti informácií. Možno je použiť i kombináciu oboch predchádzajúcich druhov rozhovoru.

Z hľadiska počtu zúčastnených osôb môžeme využiť individuálny, ale i skupinový rozhovor (všeobecnejšie zameranie rozhovoru). Učiteľ by sa mal snažiť o čo najprirodzenejší priebeh rozhovoru, pričom musí rešpektovať názory, city dieťaťa a vekové osobitosti.

Dotazník v škole

Dotazník v pedagogickom výskume môžu vyplňať žiaci, učitelia, rodičia, ostatní výchovní pracovní. Výhodou je rýchle získanie veľkého počtu odpovedí. Ak sa učiteľ rozhodne vypracovať si vlastný dotazník, je dôležité aby dotazník spĺňal isté požiadavky (Masarik, 1994):

- Presné a zrozumiteľné formulovanie otázok, majú byť jasné, krátke, výstižné, nemajú sa používať neznáme slová a neobvyklé termíny.
- Otázky nesmú byť nápovedné, musia byť usporiadané podľa logického poradia a stupňovitosti.
- Obsah a rozsah otázok musí byť adekvátny obsahu skúmanej problematiky, musia daný problém vyčerpať a nesmieme sa utápať v podrobnostiach – nesmie vyžadovať veľa času na vyplňovanie.

- Otázky musia rešpektovať vekové a mentálne osobitosti vyplývajúce z rozmanitého stupňa vzdelania a sociálneho postavenia, otázky nesmú zasahovať do intímnych citov a života respondenta.
- Výskumný súbor musí reprezentovať danú skupinu po všetkých stránkach (nevyberáme len najlepších žiakov).
- Dotazník musí obsahovať nevyhnutné informácie o vyplňovaní, dôležitá je zásada anonymity.
- Platnosť a spoľahlivosť musí zodpovedať šírke a dosahu výskumných zámerov.

Ak sa učiteľ rozhodne sám si vypracovať dotazník s konkrétnym zámerom, odporúčame daný dotazník vyskúšať na menšom počte žiakov, ak sa vyskytnú pri vyplňaní nedostatky, tieto odstránime, nevhodné otázky preformulujeme, príp. odstránime a až potom použijeme dotazník pre konkrétne skupiny detí. V prípade vypracovávania dotazníka určeného na zisťovanie sociálnych vzťahov v triede je možné v niektorých prípadoch vynechať niektoré z vyššie uvedených podmienok, napr. ak chceme zistiť postoje žiakov k učiteľovi – ponechať anonymitu, avšak pre kvalitnejšie zistenie vzťahov medzi žiakmi v triede odporúčame použiť neanonymný dotazník (Masarik, 1994).

Dotazník Naša trieda

Jednou z metód, ktoré môžu radovému učiteľovi pomôcť pri poznávaní klímy triedy, je dotazník *Naša trieda* (Lašek, Mareš, 1991). Jeho autormi sú Austráľčania Fraser a Fischer. Dotazník je určený pre žiakov 3. – 6. triedy základnej školy, na české podmienky ho pripravil a vyskúšal Lašek, s povolením autorov. Dotazník umožňuje posúdiť sociálnu klímu triedy podľa 5 hľadísk, podľa 5 premenných.

Dotazník *Naša trieda* skúma:

1. **Spokojnosť v triede** – zisťuje vzťah žiakov ku svojej triede, miera uspokojenia, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
2. **Trenice v triede** – zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, mieru napätia, sporov, bitiek (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
3. **Súťaživosť v triede** – zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snáh po vyniknutí, prežívanie školských neúspechov (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).
4. **Obťažnosť učenia** – zisťuje sa, ako žiaci prežívajú nároky školy, nakoľko sa im zdá učenie namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).
5. **Súdržnosť triedy** – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Zadávanie dotazníka

Dotazník je určený pre žiakov vo veku od 8 do 12 rokov. Každý žiak by mal odpovedať sám za seba. Nie je vhodné, aby sa žiaci medzi sebou radili, akú odpoveď majú zvoliť. Dôležité je, ako určitý žiak svoju triedu vidí, ako jej klímu prežíva, nie k akej odpovedi ho prehovorili žiaci.

Pred vyplňaním dotazníka by mal zadávajúci (spravidla učiteľ) povedať celej triede jednotné pokyny pre vyplňanie. Na pokynoch záleží, lebo dotazník nie je anonymný a pochynosti žiakov o tom, prečo dotazník vlastne vyplňajú, by mohli výsledky skresliť. Inštrukcia znie: „ Nie je to žiadna skúška, neexistujú tu dobré alebo zlé odpovede. Máte napísať, ako vnímate vašu triedu teraz, ako sa vám javia vaši spolužiaci.“

Každú vetu v dotazníku si poriadne prečítajte. Odpovedajte na ňu buď ÁNO alebo NIE. Pokiaľ súhlasíte s tým, čo je tam napísané, urobíte krúžok okolo slova ÁNO, pokiaľ nesúhlasíte, urobíte krúžok okolo slova NIE. Keď sa pomýlite a chcete ju zmeniť, preškrtnete krížikom tú odpoveď, ktorú chcete opraviť a zakrúžkujete to, čo platí. Nič nepreskakujte, odpovedzte na každú otázku. Nezapíšte hore vyplniť svoje meno, triedu a školu. “ Vyplňanie dotazníka trvá v priemere 15 minút.

Pri zbieraní dotazníka sa vyplatí skontrolovať, či sa žiaci nezabudli podpísať. Ak nechal žiak niektorú otázku nezodpovedanú, nenútime ho k odpovedi.

Vyhodnocovanie dotazníka

Úvodné vyhodnocovanie dotazníka zaberie učiteľovi pri 35 žiakoch v triede 15 – 20 min. Žiacke odpovede ÁNO – NIE sa prevádzajú na číselné hodnoty. V zásade možno povedať, že odpoveď ÁNO sa hodnotí (skóruje) 3 bodmi, odpoveď NIE 1 bodom. Pokiaľ žiak nejakú otázku vynechal alebo preškrtol obe možnosti, skóruje sa jeho odpoveď 2 bodmi. Existujú však výnimky. U 5 vybraných otázok (č. 6, 9, 10, 16, 24) označených písmenom R sa žiacke odpovede skórujú obrátene: za ÁNO 1 bod, za NIE 3 body. Vynechané alebo vyplnené odpovede sa v tomto prípade skórujú tiež 2 bodmi.

Dotazník, ako už bolo uvedené, zisťuje 5 premenných: spokojnosť, trenice, súťaživosť, obtiažnosť, súdržnosť. Na každú z týchto premenných sa pýta 5 otázok, ktoré sú v dotazníku zoradené tak, aby nešli bezprostredne za sebou.

Hodnotu každej premennej u jednotlivého žiaka získame tým, že spočítame počet bodov u príslušnej päťice odpovedí. Tak napr. pre obtiažnosť učenia spočítame počet bodov, ktorý sme pripísali po skórovaní odpovedí u otázok č. 4, 9, 14, 19 a 24 (pri odpovedi 24 v súlade s inštrukciou obraciame skórovanie). Hodnota každej premennej sa pohybuje od 5 bodov (minimum) do 15 bodov (maximum). Pokiaľ žiak nevynechá nijakú odpoveď alebo sa nepomýli pri vyplňaní, vychádza pri každej premennej spravidla nepárne číslo. Týmto spôsobom vypočítame skóre pre všetky 5 premenných, u každého žiaka samostatne.

Údaje za celú triedu možno vypočítať dvojakým spôsobom. Prvý spôsob ignoruje problém, či sú získané údaje rozložené „normálne“ a odporúča sa spočítať bežný aritmetický priemer pre každú z 5 premenných. Napr. pre výpočet súťaživosti triedy spočítame hodnoty uvádzané jednotlivými žiakmi a vydelíme počtom žiakov, ktorí dotazník vyplňali.

Druhý postup počíta s tým, že názory žiakov nemusia byť rozložené „normálne“, môžu sa prikláňať buď ku kladnému alebo zápornému hodnoteniu triedy. Potom je výhodnejšie (a štatisticky korektnejšie) zoradiť údaje o jednej premennej, napr. o súťaživosti vzostupne podľa hodnôt, ktoré sme vypočítali u jednotlivých žiakov. Hľadaná stredná hodnota bude tá, ktorá je presne uprostred rady – nazýva sa medián. Pri nepárnom počte žiakov sa teda nič

nepočíta a vyberie sa tá prostredná hodnota (napr. pri 35 žiakoch je mediánom hodnota osemnásť v poradí). Pri párnom počte žiakov vyplňajúcich dotazník prostredná hodnota neexistuje, spočíta sa ako aritmetický priemer dvoch hodnôt rady, ktoré sú najbližšie stredu. tj. pri 40 žiakoch vyplňujúcich dotazník je mediánom aritmetický priemer dvadsiatej a dvadsiate prvej hodnoty. Pri výpočte mediánu môže nastať prípad, kde pri zaradení hodnôt zistíme, že dve alebo viac hodnôt sú číselne rovnaké. Nevadí to, radia sa za sebou ako samostatné hodnoty a počítajú sa ako samostatné.

Interpretácia získaných výsledkov

Podľa povahy jednotlivých premenných, ktoré charakterizujú klímu školskej triedy, nám vypočítaná hodnota signalizuje, či je klíma skôr priaznivá alebo nepriaznivá. Čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných typu spokojnosť, súdržnosť, tým lepšie, čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných typu trenice, súťaživosť, obtiažnosť, tým horšie.

O ideálnej klíme svedčia vysoké hodnoty vypočítané za celú triedu u spokojnosti a súdržnosti, a nízke hodnoty vypočítané za celú triedu pri prílišnej, súťaživosti a obtiažnosti učenia.

Možnosti použitia dotazníka

Prvou možnosťou je jednoduchý popis reálneho stavu. Druhou možnosťou je porovnanie názorov žiakov a učiteľov na klímu školskej triedy. Najskôr si dotazník vyplní učiteľ na základe svojich skúseností s danou triedou, potom zadá dotazník žiakom a vyhodnotí názory žiakov. Treťou možnosťou je porovnať aktuálnu a preferovanú klímu. Učiteľ požiada žiakov, aby pri každej otázke označili jednou značkou stav, ktorý je v triede aktuálne (napr. krúžkom) a inou značkou stav, aký by si priali, aby v triede nastal (napr. trojuholníčkom). Tak má možnosť zistiť, či si žiaci prajú nejakú zmenu v klíme triedy a pokiaľ áno, tak v akom smere. Štvrtou možnosťou je použitie dotazníka *Naša trieda* k meraniu účinnosti premysleného zásahu do výučby.

Učiteľ nechá vyplniť žiakov dotazník pred zavedením zmeny vo výučbe a po realizácii zásahu – učiteľ zistí, či sa vplyvom netradičného vyučovania zmenila aj klíma v triede. Piatou možnosťou je porovnanie klímy, na ktorej vytváraní sa podieľajú vynikajúci a priemerní učelia. Sú s tým spojené určité metodické problémy, aby sme porovnávali porovnateľné. Nemusí ísť len o porovnanie priemerných a výborných učiteľov, ale môžeme napr. sledovať, ako sa zmení klíma v triede po zmene triedneho učiteľa.

Tým sa dostávame k poslednému problému: dotazníkom zistíme, akú podobu má sociálna klíma v danej triede. Je potom možné klímu v triede ovplyvňovať a pokiaľ áno, akými postupmi? Zásadná odpoveď znie: áno, klímu je možné meniť, i keď niektoré zložky viac, iné menej. Bežne odporúčaný spôsob znie: zadať žiakom dotazník – vyhodnotiť dotazník – interpretovať výsledky a premyslieť, čo o triede vypovedajú – rozhodnúť, čo je treba zmeniť (posilniť alebo potlačiť) – premyslieť postupy, ktorými by to šlo previesť – systematicky a dlhodobou (TJ. niekoľko mesiacov) ovplyvňovať klímu v triede – znovu zadať dotazník a zistiť, či došlo k zmene.

Sociálna klíma školskej triedy je jav, ktorý učitelia zo svojej praxe poznajú a mnohí s ním intuitívne počítajú. Sociálna a pedagogická psychológia im teraz ponúka tieto možnosti: môžu sociálnu klímu podrobne členiť, môžu ju presnejšie pomenovať a odlišiť od iných javov (napr. sociálnej atmosféry), môžu si ju pre vlastnú potrebu zmerať a výsledky porovnať s orientačnými normami, môžu lepšie pochopiť, čo sa vo vnútri triedy deje a ako toto dianie vidia sami žiaci.

Učitelia potom môžu premýšľať, čo a ako zmeniť. Ich rozhodnutia potom budú ďaleko priramejšie situácii v triede, budú skutočne profesionálne, založené na znalosti názorov žiakov. Uľahčia tým prácu nielen sebe, ale hlavne zlepšia „školský život“ svojim žiakom.

Dotazník NAŠA TRIEDA

Meno a priezvisko: Trieda: Dátum:

- | | |
|--|-----------|
| 1. V našej triede baví deti práca v škole | Áno – Nie |
| 2. V našej triede sa deti medzi sebou stále bijú | Áno – Nie |
| 3. V našej triede deti medzi sebou často súťažia, aby sa dozvedeli, kto je najlepší | Áno – Nie |
| 4. V našej triede je učenie ťažké máme veľa práce | Áno – Nie |
| 5. V našej triede je každý mojím kamarátom | Áno – Nie |
| 6. Niektoré deti v našej triede nie sú šťastné | Áno – Nie |
| 7. Niektoré deti v našej triede sú lakomé | Áno – Nie |
| 8. Mnoho žiakov v našej triede si praje, aby ich práca bola lepšia ako práca spolužiakov | Áno – Nie |
| 9. Mnoho detí z našej triedy si dokáže urobiť svoju prácu bez cudzej pomoci | Áno – Nie |
| 10. Niektoré deti v našej škole nie sú mojimi kamarátmi | Áno – Nie |
| 11. Deti z našej triedy majú svoju triedu rady | Áno – Nie |
| 12. Mnoho detí z našej triedy robí spolužiakom napriek | Áno – Nie |
| 13. Niektorým deťom v našej triede je neprijemné, keď nemajú také dobré výsledky ako druhí žiaci | Áno – Nie |
| 14. V našej triede vedia dobre pracovať len bystré deti | Áno – Nie |
| 15. Všetky deti z našej triedy sú moji dôverní priatelia | Áno – Nie |
| 16. Niektorým deťom sa v našej triede nepáči | Áno – Nie |
| 17. Určité deti v našej triede vždy chcú, aby bolo podľa nich, aby sa im ostatné deti prispôbili | Áno – Nie |
| 18. Niektoré deti z našej triedy sa vždy snažia urobiť svoju prácu lepšie ako spolužiaci | Áno – Nie |
| 19. Práca v škole je namáhavá | Áno – Nie |
| 20. Všetky deti sa v našej triede medzi sebou dobre znášajú | Áno – Nie |
| 21. V našej triede je veselo | Áno – Nie |
| 22. Deti z našej triedy sa medzi sebou veľa hádajú | Áno – Nie |
| 23. Niektoré deti v našej triede chcú byť vždy najlepšíe | Áno – Nie |

- | | |
|--|-----------|
| 24. Väčšina detí v našej triede vie, ako si má urobiť svoju prácu, vie sa učiť | Áno – Nie |
| 25. Deti z našej triedy sa majú medzi sebou radi ako priatelia | Áno – Nie |

Technika „Uhádni kto?“

Podstatný rozdiel medzi Morenovou technikou klasickej sociometrie a technikou „Uhádni, kto?“ spočíva v tom, že kým prvá technika skúma skutočné vzájomné väzby medzi členmi skupiny, druhá technika poskytuje informácie, ako členovia skupiny vnímajú tieto väzby a teda skúma akoby odraz štruktúry skupiny vo vedomí jej členov.

Základom tejto techniky je predpoklad, že každý člen skupiny postrehuje vlastnosti a osobitosti iných členov určitým, preň príznačným, spôsobom. Učiteľ, ktorý chce vybudovať dobré vzťahy vo svojej triede, by mal určite vedieť, ako sa žiaci navzájom vnímajú a hodnotia, a nakoľko sa jeho vlastné hodnotenie odchyľuje od hodnotenia triedy a jej jednotlivých členov.

Inštrukcia pre žiakov: „Budem vám charakterizovať istých žiakov triedy, ktorých dobre poznáte, ale nevediem ich mená. Pozorne počúvajte a snažte sa uhádnuť, kto to môže byť, kto sa najviac hodí k tomuto opisu. Keď sa vám bude zdať, že sa k tomuto opisu hodí niekoľko osôb, napíšte niekoľko mien.“

Návrh zoznamu otázok. „Uhádni, kto?“

1. Je to ktosi, kto je často usmiaty, spokojný a nesťažuje sa. .
2. Je to ktosi, kto je pokojný, vyrovnaný. .
3. Je to ktosi, koho majú žiaci radi. .
4. Je to ktosi, kto dokáže dobre organizovať? . .
5. Je to ktosi, kto je často nahnevaný. .
6. Je to ktosi, kto často býva sám, s nikým sa v triede nebaví. .
7. Je to ktosi, kto chápe rýchlo nové veci. .
8. Je to ktosi, kto je často nespokojný a sťažuje sa. .
9. Je to ktosi, kto je často nedisciplinovaný a bije sa. .
10. Je to ktosi, komu sa veľa vecí darí a robí ich výborne.

Zoznam otázok si učiteľ môže meniť podľa cieľov a potrieb, ktoré má. Otázok môže byť i viac a môžu sa dávať rôznym spôsobom (napr. učiteľ číta otázky žiakom - žiaci zapisujú odpovede, alebo si učiteľ pripraví záznamový hárok s otázkami, ktoré predloží žiakom). Voľba otázok a ich štylizácia závisí aj od veku žiakov. V staršom školskom veku je možné použiť kombinovanú techniku „Uhádni, kto?“ s testom dopĺňania viet, napr.:

- Veľa ľudí v triede má rado spolužiaka XYpretože

- Takmer nikto nechce sedieť s XYpretože
- XY je v triede populárny, pretože
- XY nemajú spolužiaci veľmi radi, pretože

Metóda párového porovnávania a metóda poradia zásluh

Je to metóda, ktorá slúži na vzájomné porovnávanie prvkov ľubovoľného súboru tak, aby sa dosiahlo ich zoradenie podľa hodnoty. Vzhľadom na túto charakteristiku sa preto dá použiť aj v sociálnych výskumoch. Každý hodnotený podnet je párovaný s každým iným podnetom a osoba uskutočňuje voľbu medzi členmi každej dvojice podnetov. Jeden z nich vždy víťazí, druhý vždy prehráva.

Metóda poradia zásluh

Metóda spočíva v tom, že žiaci zaraďujú svojich spolužiakov podľa stupňa určitej vytypovanej vlastnosti (napr. agresívnosti, úspechov v škole, alebo schopnosti organizovať život triedy. Žiak takto získa u daného spolužiaka prvé, druhé, či dvanáste miesto. Miesto v poradí, ktoré získa žiak od všetkých ostatných spolužiakov, ktorí ho hodnotia, predstavuje základ pre výpočet priemerného počtu (Gajdošová, 2000).

Hodnotiace stupnice umožňujú uviesť na škále mená tých spolužiakov, ktorých charakterizuje určitý stupeň skúmanej vlastnosti. Napr. žiak môže hodnotiť organizačné schopnosti spolužiakov a uvádza na škále všetkých tých žiakov, ktorí majú veľmi vysoký alebo veľmi nízky stupeň intenzity. Počet uvedených spolužiakov závisí od toho, koľko žiakov spĺňa podľa hodnotiaceho žiaka dané podmienky. Nemusí ich dokonca splniť ani jeden.

Plebiscit náklonnosti a odporu

Metódy tejto kategórie sa líšia od metód predchádzajúcej kategórie len tým, že každý žiak hodnotí v prezentovaných vlastnostiach (zručnostiach) na vopred danej 3,5,7 bodovej škále všetkých svojich spolužiakov. Najlepšie je, keď si vopred pripravíme zoznam žiakov v abecednom poradí. Na 1. stupni, u mladších detí, môžeme vyvolať prvého žiaka k tabuli. Keďže on sám seba nehodnotí, stojí dovedy, kým všetci nevyjadria k nemu svoj vzťah a napíšu jeho hodnotenie v danej vlastnosti.

Žiaci hodnotia svojho spolužiaka na kartičky s jeho menom a s uvedenou vlastnosťou pomocou znamienok + a -. Ak použijeme trojstupňovú škálu (+, 0, -) skúmaná trieda sa rozdelí na tri menšie skupiny – na osoby hodnotené pozitívne, neutrálne a negatívne. V každej uvedenej kategórii sa bude nachádzať niekoľko osôb nediferencovaných v rámci danej skupiny.

Inštrukcia pre žiakov: Ak niekoho máme v triede veľmi radi, napíšeme pri jeho mene ++, ak ho máme trochu radi, tak +, ak ho nemáme radi, tak --, ak ho nemáme veľmi radi –, ak sa neviem rozhodnúť, tak mu dáme 0.

U starších detí, na II. Stupni ZŠ a vyššie, sa už nerobí prezentácia žiaka pred tabuľou a žiaci pracujú individuálne podľa vlastného tempa, a bez toho, že by sme čítali mená hodnotených žiakov. Pri spracovávaní výsledkov pripíšeme jednotlivým hodnoteniam príslušné kvantitatívne hodnoty, napr. veľmi pozitívnemu hodnoteniu dáme 4 body, pozitívnemu 3 body, neutrálnemu 2 body, negatívne 1 bod a veľmi negatívne 0 bodov. Týmto spôsobom dostaneme päťstupňovú škálu od 0 do 4 bodov.

Bodové hodnoty, ktoré dosiahli žiaci od svojich spolužiakov potom naniesieme do tabuľky. Dávajú nám obraz o tom, aký vzťah má skupina k danému jednotlivcovi. Výskyt mnohých negatívnych hodnotení nám vlastne poukazuje na nepopulárnosť žiaka, na to, že ho skupina odmieta. Signalizuje nám to spoločenské neprispôsobenie jedinca v danom sociálnom prostredí. Na základe takto získaných údajov môžeme urobiť aj analýzu pozícií jednotlivých žiakov v triede ako aj ich vzájomných väzieb.

Sosiometricko-ratingový dotazník SO-RA-D V. Hrabala

SO-RA-D zisťuje aktuálny stav sociálnych vzťahov v skupine, jej aktuálnu štruktúru a podáva tiež stabilnejšiu charakteristiku osobnosti jednotlivých žiakov aj celej skupiny (Gajdošová, 2000).

V školskej situácii však dotazník neprináša komplexný obraz sociálnych vzťahov a roly žiaka, lebo chýba vzťah „učiteľ – žiak“. Na druhej strane však dotazník umožňuje sledovať žiaka v takých vzťahoch, ktoré učiteľ môže iba ťažko zistiť a posúdiť, ale ktoré sú prognosticky osobnostne veľmi závažné.

SO-RA-D patrí medzi sociometrické techniky, ale má aj blízko ku klasifikačno-hodnotiacim /ratingovým/ postupom (tamtiež).

Od klasickej sociometrie sa SO-RA-D líši tým, že:

- sa vzájomne hodnotia všetci členovia skupiny, teda všetci žiaci triedy,
- žiaci triedy sa hodnotia na 5 – bodovej stupnici,
- hodnotenie žiakov je sprevádzané zdôvodnením,
- dotazník zisťuje nielen pozíciu žiakov v triede, ale poskytuje aj osobnostnú diagnostiku,
- sú tu normy (pre žiakov 2. stupňa základných škôl a pre študentov stredných škôl).

Proces hodnotenia v dotazníku prebieha v troch oddelených etapách:

1. žiaci dostanú pokyn posúdiť všetkých žiakov v triede okrem seba samého na škále 1 – 5 bodov vo vplyve, ktorý majú jednotliví jeho spolužiaci v triednej skupine.
2. žiaci dostanú inštrukciu hodnotiť, posúdiť všetkých svojich spolužiakov okrem seba samého na škále 1 – 5 bodov v obľube, sympatii, ktorú majú v triede.

3. nakoniec žiaci musia písomne zdôvodniť, prečo hodnotili svojich spolužiakov na škále tak, ako ich hodnotili (slovná charakteristika vlastností a správania žiakov).

Základnou cestou spracovania údajov je vytváranie indexov. SO-RA-D pracuje s tými-
to 5 indexami:

- *index vplyvu* – ukazuje sociálnu pozíciu žiaka v triede (vodcovia triedy, jadro triedy, stredné pozície, izolovaní žiaci a žiaci odmietaní triedou),
- *index obľuby* – ukazuje emocionálnu pozíciu žiaka v triede,
- *index náklonnosti* – ukazuje, ako žiak vníma skupinu a seba v skupine,
- *triedny index vplyvu* – ukazuje kohéziu (súdržnosť) triedy,
- *triedny index sympatií* – ukazuje emocionálnu atmosféru

Vypočítané indexy sa potom zhodnocujú podľa štandardného skóre (steny), čím zabezpečujeme umiestnenie jednotlivých žiakov z hľadiska celej populácie daného ročníka a daného druhu školy (základná škola alebo stredná škola).

Sociometrický test v škole

Sociometrický test je určený na diagnostikovanie emocionálnych väzieb, t. j. vzájomných sympatií a antipatií členov skupiny. Možno ju použiť v rozličných oblastiach (v školstve, v pracovnej sfére, klinickej praxi) pri analýze malých skupín. Najlepšie sa uplatňuje v malej skupine, kde sa všetci navzájom poznajú a sú v kontakte.

Ciele sociometrie (Masarik, 1994):

- a) Meranie stupňa integrovanosti – dezintegrovanosti skupiny.
- b) Určenie „sociometrických pozícií“, t. j. relatívnej authority členov skupiny podľa znakov sympatie – antipatie, pričom na krajných póloch stoja „vodca“ skupiny a „zavrhnutý“.
- c) Odhalenie vnútroskupinových subsystémov – integrovaných útvarov, na čele ktorých môžu byť neformálni vodcovia.

Inštrukcia pre žiakov: Napište, s kým by ste (odporúčame 2 – 3 otázky, k číslu otázky píšú žiaci mená spolužiakov)

- chceli sedieť v lavici
- pracovať na projekte
- bývať v izbe na internáte
- alebo môžu byť otázky kladené negatívne: s kým by ste nechceli
- pracovať na projekte
- stretávať sa vo voľnom čase a pod.

Otázky môžu byť zamerané na kamarátske vzťahy alebo na pracovné vzťahy, na vzájomné sympatie, ale i antipatie. Žiakom je treba zdôrazniť, že môžu napísať i mená spolužiakov, ktorí v daný deň nie sú v škole a pri obmedzenom počte volieb zdôrazniť, že môžu napísať maximálne napr. mená 3 žiakov (menej mien môžu napísať, ale viac ako tri mená nie).

Je možné použiť 2 varianty testu:

1. ľubovoľný počet volieb,
2. obmedzený počet volieb (napr. maximálne dvoch, troch spolužiakov).

Volby uskutočnené medzi členmi skupiny môžu byť:

1. jednosmerné – ak jedna osoba (alebo skupina) volí inú, pričom sama ňou nie je volená,
2. dvojsmerné – ak sa volia dve osoby navzájom,
3. bez voľby – ak medzi osobami nie je voľba ani z jednej strany.

Výsledky sociometrie sa vyjadrujú 3 formami:

1. sociogramom – graficky znázorňuje vzájomné vzťahy v skupine a postavenie jednotlivcov,
2. sociometrickou maticou – vyjadrujú jednotlivé voľby v tabuľkách,
3. sociometrickým indexom – číselné vyjadrenie uskutočnených volieb.

Obr. 1 Príklad usporiadanej sociometrickej matice

	A	B	C	D	E	F	
A	0	1	1	1	0	0	3
B	1	0	0	0	1	0	2
C	0	0	0	0	0	1	1
D	0	0	0	0	0	0	0
E	0	0	1	0	0	1	2
F	1	0	0	0	1	0	2
	2	1	2	1	2	1	

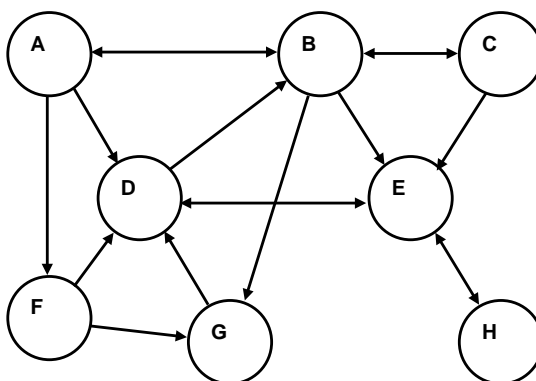
Sociometrické matice sú základnou formou spracovania výsledkov sociometrického testu – usporiadanie do tabuliek. Pri jej konštrukcii postupujeme nasledovne: osoby vyšetrovaného súboru utriedime podľa určitého zvoleného hľadiska (napr. podľa abecedy) a každej osobe priradíme symbol – v našom prípade sú to písmena A – F. Zostrojíme si tabuľku s príslušným počtom riadkov a stĺpcov.

Do riadkov a stĺpcov vpišeme symboly označujúce jednotlivých žiakov. V riadkoch vyznačujeme prevedené výbery. Prevedené výbery možno označiť tak, že pozitívne výbery označíme symbolom plus a negatívne mínus (pokiaľ zisťujeme aj negatívne hodnotenia).

V stĺpcoch automaticky získavame prehľad o získaných výberoch. Na pravej strane tabuľky môžeme uvádzať počet volieb, ktoré jednotliví žiaci udelili (má význam hlavne pri neobmedzenom počte volieb, ale aj pri limitovanom počte volieb, pretože žiak nemusí využiť možnosť udelenia všetkých volieb).

Výhodou sociogramu je, že môžeme z neho ľahšie čítať vzájomné voľby (alebo vzájomné odmietanie), podskupiny a odhaliť tak ľahšie štruktúru triedy. Pri zhotovovaní sociogramu postupujeme nasledovne: na čistý papier si zakreslíme kruhy v takom počte, aký má naša skupina počet členov/žiacov. Do kruhov si vpíšeme symboly, označujúce jednotlivých žiakov (v uvedenom prípade písmena A – H). Jednotlivé voľby zaznačujeme pomocou šípok od „voliča“ k „volenému“. Pre sprehľadnenie si môžeme chlapcov zaznačovať napr. do trojuholníkov, dievčatá do kruhov. Ďalej si môžeme vzájomné väzby vyznačiť farebne a pod.

Obr. 2 Príklad neusporiadaného sociogramu



Pri zadávaní otázok odporúčame premyslieť si a kombinovať otázky, ktoré nám mapujú kamarátske vzťahy (napr. otázka: „S kým by si chcel bývať na výlete na izbe?“) a otázky mapujúce pracovné vzťahy (napr. otázka: „S kým by si chcel pracovať na projekte?“). Každú otázku odporúčame vyhodnotiť zvlášť – počet tabuliek = počtu otázok. Pri otázkach mapujúcich okrajových a odmietaných žiakov (otázka „S kým by si nechcel sedieť v lavici?“) si treba dať pozor, aby žiaci nevykrikovali mená, koho píše, a nikdy výsledky sociometrie nezverejňujeme v triede. Celkovo je veľmi dôležité pri celom priebehu zisťovania údajov v triede udržiavať disciplínu, aby žiaci nevykrikovali, neradili sa navzájom a zdôrazníme, že každý má svoj vkus a názor, že na tieto otázky neexistujú správne alebo nesprávne odpovede.

Kreslená sociometria – Obláčiky

„Obláčiky“, ktorú popísal Braun (In Šicková-Fabrici, 2006) je sociometrická hra, ktorá učí deti priamo vyjadrovať svoje preferencie, vhodné pre deti od druhej, tretej triedy ZŠ alebo

akejkolvek neformálnej či formálnej skupiny. Uvedenú aktivitu môžeme využiť pre zisťovanie sociometrických pozícií jednotlivých žiakov v triede a odhalenie podskupín v triede.

Inštrukcia pre žiakov: deti dostávajú predkreslený herný plán, kde je nakreslené slniečko a sedem obláčikov rozmiestnených po oblohe.

Učiteľ rozpráva o tom, že každý z nás je to slniečko a mal by si teda vyfarbiť oči, nos, ústa, a medzi svoje lúče napísať svoje meno. Potom dostanú žiaci za úlohu zamyslieť sa, s ktorými spolužiakmi by im bolo na nebi pekne, koho by si na nebo pozvali, s kým by sa im dobre putovalo po oblohe. Do každého obláčika žiaci umiestnia jedného spolužiaka.

Priebeh hry: ak deti vyplnia svoj herný plán, potom v kruhu, postupne hovoria: „na svoje nebo som si pozval. .“ vymenujú niektoré mená zo spolužiakov. Deti postupne zverejňujú svoje preferencie. Potom je dobré s týmito hernými plánmi zaplniť steny miestnosti, kde sa pracuje.

Využitie hry: hra nám hovorí, aké preferencie má dieťa v triede. Deti sa pýtame, čo ich prekvapilo, kto mal problémy pri písaní, kto je pre nich dôležitý, komu sa dobre počúvalo, kto pociťuje radosť, kto sa cíti sklamaný, atď. Túto hru tiež využijeme tiež pri prípadnej neposlušnosti dieťaťa. Pokiaľ nebude zachovávať stanovené pravidlá, potom ho vyzveme, aby si k nám priniesol svoje „Nebo“ a povieme mu: „Vidíš, pre koľko ľudí si dôležitý, že si ťa pozývajú na svoje nebo? A ty robíš toto. .“

Upozornenie: často sa deti pýtajú, či môžu niektorý obláčik nevyplniť, či môžu napísať niekoho z inej triedy, či môžu nejaký obláčik dokresliť – na všetky otázky reagujeme záporne.

Tiež sa môže stať, že niektoré dieťa nebude mať žiadne preferencie, možno to dopredu očakávať a môžeme tomu predísť 2 spôsobmi: buď hráme tiež a predpokladaného „outsidera“ si umiestnime na svoje nebo, alebo do inštrukcie vložíme: ktorého by si na svoje nebo chcel, alebo u ktorého predpokladáš, že by mu tam bolo dobre.

Výskumný pracovník by nikdy nemal vychádzať z jednej metódy, ale mal by využívať súbor rôznych metód. Kvalitné a vierohodné závery totiž nikdy nie je možné vyvodiť na základe jednej metódy, či techniky merania. Na realizovanie svojich výskumných cieľov je dobré použiť viacero metód, ktoré poskytnú transparentnejší pohľad na skúmaný problém.

Kontrolné otázky

1. Charakterizujte pojmy : metodológia, metóda a hypotéza.
2. Vymenujte metódy psychologickéj vedy, ktoré možno aplikovať v pedagogickom výskume.
3. Uveďte rozdiely medzi pozorovaním a seba pozorovaním.
4. Aké sú výhody dotazníkovej metódy?
5. Uveďte priority rozhovoru v pedagogickom výskume.
6. Aké testy sa najčastejšie aplikujú v pedagogickom procese?
7. Ako by ste zrealizovali sociometrickú metódu v školskej triede?

Kapitola 3

Charakteristika duševného vývinu

Cieľom kapitoly je :

- *charakterizovať základné pojmy vývinovej psychológie*
 - *vymedziť vývin ako proces*
 - *opísať kvalitatívne a kvantitatívne zmeny vývinu*
 - *definovať zákony vývinu*
 - *na príkladoch vysvetliť zákonitosti vývinu*
-

Vývin a vývoj

Vývinová psychológia patrí k základným psychologickým disciplinám. Vývinová psychológia je tou oblasťou vedeckého bádania, ktorá má skutočne veľa čo povedať modernému človeku. Vývinová psychológia sa usiluje pochopiť a popísať vývin človeka v jej bohatej rozmanitosti. Vývinová psychológia sleduje ustavičné premeny, vznikanie, zanikanie, ktoré sa uskutočňuje od začiatku jeho života človeka. Názov pre tento proces ustavičných organických zmien preberá psychológia z gréckeho slova *genesis* (vznik, zrodenie).

Vychádzajúc z tohto pomenovania, sa pre vývinovú psychológiu odvodzuje názov *genetická psychológia*.

Problematiku genézy človeka možno chápať dvojako:

1. Ako vznik, premenu, vývin *celého ľudského pokolenia* od jeho počiatkových vývinových fáz, až po súčasné štádium rozvoja človeka. Hovoríme o *fylogénéze*, o procese pretrvávajúcom stotisíce rokov (z gréckeho slova *fylos* - rod, plemeno, druh, národ, kmeň).
2. Ako štúdium vývinu *jednotlivca*, ide o genézu individua, ktorá sa nazýva *ontogénéza* (od gréckeho slova *on,ontos* – ten, ktorý je, existujúci, jedinec). Hovoríme o vývine jednotlivca, od okamihu jeho vzniku (počatia) až po jeho smrť.

V slovenskej odbornej literatúre sa pre fylogénézu zaužíval pojem *vývoj*, pre ontogénézu pojem *vývin*. Českí autori používajú iba termín *vývoj*. V dôsledku, v presnejšom význame slova je vývinová psychológia v podstate ontogénézou ľudskej psychiky a mnohí autori uprednostňujú názov *ontogenetická psychológia* (Příhoda,1963).

Klindová a. Rybárová (1972) *vývin* definujú ako *proces*, ktorý sa odohráva v čase a navodzuje *zmeny*. Aj súčasní autori (Končeková, 2005, 2007, 2010) preberajú túto charakteristiku vývinu.

Vymedzenie pojmu vývin

Ak sa o duševnom vývine hovorí, že je to *proces*, možno tým rozumieť veľkú pohyblivosť, premenlivosť, dynamizmus. Vývin nie je nič statické. Je to jav, ktorý plynie, je v ustavičnom pohybe, podlieha permanentným zmenám, ktorý stále plynie.

Vývin sa odohráva v čase, je funkciou času, dá sa merať časom. Čím viac času uplynie, tým je vývin pokročilejší. Závislosť vývinu od času neprebíha priamočiaro a priamoúmerne, ale podľa špecifických zákonitostí, predsa čas je jedným z meradiel vývinu. t.j. istému časovému úseku - veku – zodpovedá isté štádium psychického rozvoja. Vychádzajúc z tejto skutočnosti, môžeme u detí vyvodzovať veľmi všeobecné vekové osobitosti. Tie sa vzťahujú v podstate na deti rozličných kultúr, národov i rás. Ako príklad môžeme uviesť u rôznych detí chôdzu, reč, telesné a psychické dozrievanie v približne rovnakom čase.

Podstatným a charakteristickým znakom pre proces vývinu je, že spôsobuje *zmeny*. V procese vývinu sa postupne pretvárajú psychické zážitky a správanie človeka. V jednotlivých obdobiach sa jedinec správa rozlične. Zmeny, ktoré sa v organizme odohrávajú, týkajú sa zmien v *telesnej, pohybovej i psychickej* oblasti. Tieto zmeny členíme na *kvantitatívne a kvalitatívne zmeny*.

1) Kvantitatívne zmeny

- *zmeny veľkosti* (v telesnom vývine napr. rast do výšky, nárast hmotnosti a iné, v psychickom vývine napr. rozširovanie slovnej zásoby, zväčšovanie rozsahu pamäti, rozsah pozornosti a pod.),
- *zmeny proporcií*, t.j. vzájomného pomeru dvoch javov (v telesnom vývine napr. pomer hlavy a ostatného tela, v psychickej rovine pomer konkrétneho a abstraktného myslenia, pomer mechanickej a slovno-logickej pamäti, pomer emocionality a racionality a iné).

2) Kvalitatívne zmeny

- *zanikanie starých vlastností* (v telesnej oblasti napr. vypadávanie mliečného chrupu, zakrpatenie mliečnej žľazy, zánik niektorých nepodmienенých reflexov a i., v psychickej oblasti napr. strata tzv. detskej reči, ústup impulzivity v konaní a pod.),
- *získavanie nových vlastností* (v telesnej oblasti napr. objavenie sa trvalého chrupu, nástup činnosti pohlavných žliaz a i., v psychickej oblasti slovno-logická pamäť, abstraktné myslenie, estetické cítenie, mravné cítenie a iné) (Končeková, 2007,40).

Vo vývine sa nielen mení, ale aj zdokonaľuje správanie. Dostáva sa na čoraz vyššiu úroveň. Za vývin teda nepokladáme akúkoľvek zmenu, ktorá sa časom v psychike človeka vyskytne, ale len takú, ktorá znamená aj niečo kvalitatívne vyššie, ako bol predchádzajúci stav. Vtedy hovoríme o *evolučných zmenách*. Vývin je teda progresívny proces, pôsobiaci na zdokonaľovanie.

Naopak, zmeny, ktoré znamenajú návrat k predchádzajúcim kvalitám, nazývame – regres, alebo *involučia*.. Hovoríme o *involučných zmenách*.. Prinášajú úbytok, úpadok, zánik niektorých znakov, funkcií a vlastností. Telesný aj duševný život jedinca upadá.

Zákonitosti vývinu

Psychický vývin je zložitý proces, ktorý neprebieha živelne, ale v istom poradí, v istom kontexte. Má svoje špecifické osobitosti, ktoré sa prejavujú svojou pravidelnosťou, postupnosťou, u všetkých zdravo sa vyvíjajúcich jedincov. Tieto zvláštnosti, osobitosti vývinového procesu psychiky jedinca, majú všeobecnú platnosť a sú vyjadrené v podobe tzv. zákonov vývinu.

V prameňoch zaoberajúcich sa problematikou zákonov vývinu (Klindová, Rybárová, 1972, Příhoda, 197, Končeková, 2008 a i.) stretávame sa s členením na:

- a) *všeobecné zákony vývinu:*
 - zákon vývinu cez dialektické rozpory,*
 - vývinový zákon dialektickej negácie*
 - zákon prechodu kvantity na kvalitu*

- b) *špecifické (biopsychologické) zákony vývinu jedinca:*
 - zákon diferenciácie a integrácie*
 - zákon vývinovej kvalifikácie*
 - zákon vývinovej nerovnosti*
 - zákon vývinovej retardácie*
 - zákon dialektickej jednoty ľudského organizmu a prostredia*

Všeobecné zákony vývinu

Zákon vývinu cez dialektické rozpory

Dieťa vo svojom prirodzenom vývine podľa Příhodu (1977) prechádza množstvom prekážok, stretávajú ho rozmanité protikladné tendencie, pôsobia naň rozmanité sily, alebo možnosti. Preto tento vývin vo všetkých jeho formách a podobách (kozmickej, chemofyzickej, biologickej, sociálnej, psychickej (Příhoda, 1977) je zložitý, a pre lepšie pochopenie je nevyhnutná podrobná analýza týchto podnetov.

Možno konštatovať, že pôsobenie týchto podnetov môže byť pozitívne, ale aj negatívne. Ich postup, vzájomná premena a prerastanie boli obrazne označované pojmom *baj*. Sú od seba nerozlučné, neustále na seba navzájom pôsobia, ale zároveň sa navzájom vylučujú a popierajú.

Sám základ každej vývojovej formy, ktorej je vznikanie – zánikanie, postup od jednoduchého k zložitému, postup – skok, prechod kvantity v kvalitu, od nižšieho k vyššiemu, javí sa celkom inak v priebehu jediného života, ako v priebehu života rodu. Uvedené rozpory sa uplatňujú v rozmanitých kombináciách a intenzitách, menia základne momenty svojho napätia. Iná jednota rozporov vytvára vývin kresebného prejavu, iná rozvoj inteligencie, iná so-

ciálny vývin, ale všetky rozmanité rozpory navzájom súvisia a vytvárajú vyššiu jednotu vyvíjajúcej sa osobnosti (tamtiež).

Vývin je celistvý proces. To znamená, že jednotlivé znaky duševného života sa nevyvíjajú jednotlivo, izolovane a nezávisle od iných, ale vždy v celistvosti, aj keď môžu pôsobiť dojomom izolovaného javu. Napr. zdokonaľujúca sa zmyslová činnosť pôsobí na zdokonaľovanie predstáv, fantázie a poznávania. Vysoká úroveň myslenia ovplyvňuje aj celkovú úroveň správania človeka, jeho postoje, záujmy, názory. Rozvoj pohybových zručností účinne ovplyvňuje aj vývin poznania a reči a pod.

Celistvosť vývinového procesu spôsobuje, že každý nový výdobytok, výsledok vývinu sa týka celej osobnosti, zasahuje psychiku komplexne (Rybárová, Klindová, 1972)

Vývinový zákon dialektickej negácie

Rozpory v celom dianí spôsobia neustále striedanie kladných a záporných tendencií v predmetoch a v javoch, ktoré by viedlo buď k zakončeniu vývinu, alebo k opakovaniu toho istého diania, keby bol rozpor konečný. V skutočnosti je však dianie nepretržité, vnútorne súvislé, lebo zápor pôvodného kladného pohybu či úsilia, nie je konečný, ale je sám znovu negovaný. Preto vývinový proces pokračuje ďalej, ale na inej úrovni. Zákon dialektickej negácie je teda dôsledkom protikladného stretávania vývinových faktorov. Je rovnako podmienkou vývinového vzostupu ako regresu. Táto skutočnosť je zvlášť dôležitá pre javy involučné, pre starnutie (Příhoda, 1977).

Vývin je plynulý proces. Neuskutočňuje sa náhlymi, prudkými zmenami. Tento proces má pozvoľný priebeh. Jedno vývinové obdobie prechádza do ďalšieho postupne, každá nová fáza je charakterizovaná typickými osobitosťami, prejavuje sa už v predchádzajúcej, nevzniká náhle, bez prípravy, náhodne. Zákonite nadväzuje na predchádzajúci vývin. To, čo sa uskutočňuje v jednej etape vývinu, ovplyvňuje nasledujúcu etapu, alebo aj celý ďalší vývin. Napr. podvýživa, sociálna izolácia, fyzické tresty, nedostatočná starostlivosť v doječenskom veku môže spôsobiť fyzickú, aj psychickú zaostalosť, ktorá sa neskôr ťažko kompenzuje. Emocionálne nevyrovnané rodinné prostredie, napätie, stresové situácie v ranom detstve zanechávajú stopy na vývine osobnosti neraz na celý život.

Zákon prechodu kvantítu na kvalitu

Poukázali sme na skutočnosť, že vývin dieťaťa sa uskutočňuje v rozporoch, ktoré za sebou nasledujú, jednoducho prevládajúci moment rozporu je negovaný doteraz podriadeným, alebo utajeným. Najdôležitejším mechanizmom prechodu od rozporu k rozporu a predmetu alebo javu v iný jav, je kvantitatívny rast pôsobených a pôsobiacich zmien. Ak má dôjsť k nasledujúcej vývinovej fáze, musí napätie medzi momentmi, ktoré spôsobujú rozpor dozrieť. Týmto procesom vzniká nová kvalita a zaniká stará: predmet, dej, alebo jav sa menia.

Telesný, pohybový a psychický vývin jedinca sa uskutočňuje vnútorne protirečivým spôsobom. Zmeny, ku ktorým dochádza, sú výsledkom stretania rozdielnych, protichodných tendencií, síl, alebo možností, prekonávania prekážok.

V priebehu vývinu dieťaťa sa od začiatku stretávajú také protichodné sily, ako napríklad vnútorné dedičné dispozície a vonkajšie vplyvy prostredia, ale aj impulzivnosť, cieľavedomosť, citovosť, rozumovosť a pod. Prekonávaním a vyrovnávaním týchto protirečivých tendencií vznikajú nové vývinové kvality, celková úroveň vývinu sa posúva na vyššie štádium. Napríklad dieťa vstupujúce do školy nedokáže vyrovnat' rozpore so svojou hyperaktivitou, nedokáže sa sústrediť tak, ako to vyžaduje škola. Tento rozpor mal byť rozpoznávaný v predškolskom období a mala sa mu venovať primeraná pozornosť odborníkov. Táto protirečivosť psychického vývinu môže mať rozmanité podoby, kombinácie a môže byť rôznej intenzity. Vo vzťahu k tomu, čoho sa týkajú. Či ide o protirečenia vo vývine inteligencie, emocionálnom a citovom vývine, osobnostnom, či sociálnom vývine, alebo môže ísť aj o ich rôzne kombinácie.

Špecifické (biopsychologické) zákony vývinu jedinca

Zákon diferenciacie a integrácie

Vývin sa uskutočňuje od všeobecných reakcií k reakciám špecifickým. To znamená, že vo všetkých fázach telesného, motorického, psychického i sociálneho vývinu, reakcie dieťaťa sú najprv nemotorné, hrubé, nerozčlenené, všeobecné a nešpecifické. Až postupne sa spresňujú a diferencujú, čoraz primeranejšie podnetu.

V prvých rokoch postnatálneho života je psychologická diferenciacia zvlášť rýchla. Takto sa vytvárajú morfológické a funkčné štádiá, ktoré neprebiehajú u jednotlivcov rovnakým tempom, ale celkove je u všetkých ľudí priebeh zhodný (Příhoda, 1977).

Zákon vývinovej kvalifikácie

Každý vývinový stupeň je charakteristickou štruktúrou rozmanitých biopsychických vlastností, dispozícií a tendencií, ktoré sa odlišujú kvalitatívne od iných období. Rozlične sa charakterizuje obdobie batolaťa, predškolského veku, puberty, adolescencie, či rôznych vývinových období dospelosti, či staroby. Telesné orgány, psychické funkcie a procesy, podobne ako schopnosti sa menia. Mení sa ich kvantita i kvalita. Štádium dovŕšenia prechodu doterajšieho rastu do novej kvality sa nazýva *skokom*.

Obdobie hromadenia rastu s latenciou ďalšieho zrenia sa stále predlžujú až do doby životnej stabilizácie, kedy kvantifikácia postupuje opačným smerom k evolučným zmenám v obdobiach, ktoré sa stále skracujú.

Zákon vývinovej nerovnomernosti

K zaujímavým zákonitostiam patria aj osobitosti tempa duševného vývinu. Všeobecne platí, že tempo vývinu je nerovnomerné a v jednotlivých etapách veľmi rozdielne. Ale pre tempo vývinu platia aj isté pravidelnosti, ktoré pôsobia ako stály činiteľ.

Ontogenetický vývin dokazuje, že tempo vývinu je tým väčšie, čím je organizmus mladší. Postupne s vekom sa vývin spomaľuje. Najrýchlejší prebieha vývin v embryonálnom období, v čase svojho vnútromaternicového vývinu. Po narodení sa za obdobie najprudšieho vývinového tempa považuje prvý rok života. Niektorí autori uvádzajú, že v prvom roku života

sa ľudský jedinec vyvinie viac, ako za celý ďalší život. Za jediný rok zvládne samostatnú chôdzu, je schopné zrozumiteľným spôsobom dávať najavo svoje prania, city a myšlienky.

Zákon vývinovej retardácie

Každý organizmus rastie v ranom období veľmi rýchlo v celku, aj v jeho častiach. Toto tempo rastu sa postupne znižuje, spomaľuje, až dosiahne svojho vrcholu, dosiahne *vývinové plató*. Táto retardácia je postupná, pozvoľná, nerovnomerná, t. j. nezasahuje všetky orgány rovnako a v rovnakom čase.

Zákon dialektickej jednoty ľudského organizmu a prostredia

Mnoho filozofov, biológov, antropológov, ale aj psychológov, nemalo jednotný náhľad na vplyv podnetov na rozvoj osobnosti človeka. Galton preferoval význam vrodenej výbavy jedinca a jeho vplyvu na ďalší rozvoj. Opačnú krajinosť hlásali Watson, Adler a iní. Stern sa pokúsil zmieriť obidve krajné hľadiská svojou teóriou konvergencie. Ide tu o teóriu dvoch faktorov. Vyrývajúci sa detský organizmus a jeho sociálne prostredie nekonvergujú, ale tvoria vzájomnú spojitosť, prelínajú sa, stotožňujú sa v účinkoch, takže nemožno rozlíšiť, ktorý protiklad je príčinou druhého, lebo oba sú v neustálej zmene a v nepretržitom vzájomnom pôsobení (Kubáni, Končeková, 1991).

Individuálne vývinové osobitosti sú veľmi rozmanité a závisia od rozličných činiteľov, tak od vrodenej osobitosti nervovej sústavy, ako aj od mnohotvárných vplyvov prostredia.

Kontrolné otázky

1. Charakterizujte pojmy fylogenéza a ontogenéza.
2. Vymedzte pojem vývin.
3. Čo patrí ku kvalitatívnym zmenám vo vývine?
4. Čo zaraďujeme medzi kvantitatívne zmeny vývinu?
5. Vymenujte všeobecné zákony vývinu jedinca.

Kapitola 4

Determinácia vývinu

Cieľom kapitoly je:

- *charakterizovať činitele vývinu psychiky človeka*
 - *charakterizovať determináciu a vymedziť determinanty vývinu psychiky človeka*
 - *vymedziť biologické determinanty vývinu psychiky jedinca*
 - *vymedziť sociálne a kultúrne determinanty vývinu psychiky jedinca*
-

Činitele vývinu

Po stáročia bola diskutovaná otázka, či sú v určovaní priebehu ľudského vývinu dôležitejšie vnútorné (endogénne) činitele, vychádzajúce z organizmu, alebo vonkajšie (exogénne) činitele, pôsobiace z vonkajšieho prostredia. Determinácia je príčinná podmienenosť a zákonitá závislosť vecí a javov. Psychika jednotlivca je podmienená biologickými a aj sociálnymi podmienkami – môžeme povedať, že „človek sa človekom nerodí, stáva sa ním“.

Ľudský jedinec vstupuje do určitej ľudskej spoločnosti biologickou cestou - svojím narodením a opúšťa ju opäť biologickou cestou - svojou smrťou.

Problémy determinácie vývinu a utvárania osobnosti sa sústreďujú najmä okolo otázok, či je v moci rodičov, učiteľov, vychovávateľov, stvárňovať osobnosť človeka, či má výchova nejaké možnosti v tomto stvárňovaní, alebo či budúcnosť jednotlivca je daná dedične.

Formulujú sa preto otázky: čo je rozhodujúce vo vývine a utváraní psychiky človeka, biologická alebo sociálna determinácia? Čo je rozhodujúce pri utváraní osobnosti človeka - dedičnosť, prostredie, výchova ?

Samotné slovo determinácia znamená príčinu, podmienenosť a zákonitú závislosť vecí a javov. Podľa vedeckého chápania všetky javy a veci sú prísne determinované. Aplikácia princípu determinácie na oblasť duševného života by potom mala znamenať:

- a) že všetko, čo existuje v psychike človeka je podmienené istými presne zistiteľnými a vymedziteľnými činiteľmi;
- b) že psychiku každého jednotlivého človeka možno v každej etape vývinu a v každom momente prežívania a správania poznať, vysvetliť, pretože je výslednicou určitých konkrétnych a zistiteľných činiteľov;
- c) že duševný život človeka sa uskutočňuje podľa presných zákonitostí.

Vo všeobecnosti možno povedať, že princíp determinácie skutočne platí aj v oblasti duševného života. Duševné javy sa však pokladajú za najzložitejšie javy, ktoré veda skúma. Preto aj aplikácia princípu determinácie, je tu veľmi zložitá. Činitele, determinujúce psychiku

človeka, sú totiž veľmi rozmanité, čo do kvality i povahy vplyvu. Uplatňujú sa tu faktory biologické, prírodné a spoločenské, ale aj psychické. Dochádza tu teda k zložitej súčinnosti vonkajších a vnútorných činiteľov, a to tak, že vonkajšie činitele pôsobia prostredníctvom vnútorných, pričom sa vnútorné podmienky pôsobením vonkajších do istej miery menia. Tým nastáva veľmi komplikovaná súčinnosť rozličných činiteľov, ktoré sa v priebehu vývinu jednotlivca rôznym spôsobom na seba navrstvujú, navzájom sa ovplyvňujú, modifikujú.

Preto vysvetliť každý psychický jav, každý akt správania jednotlivca, by vlastne predpokladalo presne poznať všetky vplyvy, ktoré v každom momente života utvárali jeho psychiku.

V skutočnosti to potom spôsobuje, že často nevieme vysvetliť, pochopiť niektorý konkrétny psychický zážitok, správanie alebo konanie, či už vlastné, alebo iných ľudí. To však ešte nevyvracia tézu o determinácii a poznateľnosti psychiky. Svedčí iba o nepoznaní, alebo o neúplnom poznaní činiteľov, ktoré formovali danú konkrétnu psychiku.

Pritom je potrebné objektívne konštatovať, že aj psychológia ako jedna z najmladších vedných disciplín, iba postupne objavuje a osvetľuje zákonitosti duševného života, a tak - podobne ako v iných vedných oblastiach - ostáva aj v oblasti duševného života mnohé neobjavené a neosvetlené.

Determinanty vývinu tradične rozdeľujeme na dve veľké skupiny, a to na *vnútorné*, kedy hovoríme o biologickej determinácii a *vonkajšie*, ktoré tvoria sociálne prostredie a kultúrne podmienky. Kováč (2002) rozlišuje tri úrovne či druhy regulácie. Prvou je *biologická regulácia*, druhou úrovňou je *regulácia osobnosti a osobnosťou* (založená na výchove) a treťou úrovňou regulácie je *regulácia osobnosti psychickými potenciálmi človeka*, môžeme hovoriť o vlastnej aktivite osobnosti.

Zelina (2004) rozlišuje viac druhov regulácie osobnosti a osobnosťou. Za najdôležitejšie považuje *biologické, sociálne a psychické regulátory*.

Biologická determinácia vývinu psychiky človeka

V minulosti sa vyslovovali názory, podľa ktorých určujúcou silou vývinu a utvárania psychiky človeka sú biologické činitele. Tieto názory podceňovali faktory prostredia, najmä sociálneho, ale aj kultúrneho. Iní autori zasa nedocenili význam biologických faktorov. Za jedinú určujúcu silu vo vývine psychiky človeka považovali sociálne faktory, ktoré sa často chápali ako nemenné. Vplyvy kultúry na vývin psychiky jedinca nepovažovali za dôležité.

U nás sa v posledných rokoch zaoberali problematikou determinácie vývinu psychiky človeka Pardel, Švancara, Ďurič a iní. Podľa týchto autorov medzi biologické determinanty vývinu psychiky človeka patria:

- činnosť a vlastnosti nervovej sústavy a zmyslových orgánov,
- činnosť žliaz s vnútorným vylučovaním,
- rast organizmu,
- celkový telesný rast,

- biologické potreby a pudy,
- vrozenosť a dedičnosť.

Pod dedičnosťou rozumieme tendenciu organizmu zachovať a odovzdať znaky a vlastnosti z rodičovského pokolenia na potomstvo.

Za prvého odborníka v otázkach dedičnosti sa pokladá Galton, ktorý v roku 1869 vydal knihu „Dedičný génius“, ktorá je v tejto súvislosti často citovaná. Galton stanovil dva zákony dedičnosti ľudí:

1. Zákon filiálnej regresie (nadpriemerne vysokí rodičia majú menšie deti a podpriemerne malí rodičia majú väčšie deti). Ide tu o zvrät k priemeru.
2. Zákon dedičného podielu predkov (deti od svojich rodičov dedia polovicu vlastností, od starých rodičov štvrtinu, atď.).

Galton skúmal aj otázky dedičnosti, schopností a nadania. Predpokladal, že preslávení ľudia sú aj mimoriadne nadaní, schopní, a že vynikajúce schopnosti sú dedičné (vybral slávnych Angličanov - sudcov, štátnikov a zisťoval ich príbuzných. Zistil, že v týchto rodinách boli ďalšie významné osobnosti).

Coxová, pod vedením Termána (In Szobiová, 2010) sa podujala zistiť, z akých rodín pochádzajú najslávnejší ľudia v histórii od r. 1850 do r. 1950. Terman zase skúmal sociálny pôvod (zamestnanie otca) vynikajúcich žiakov. Pomocou ankety vybral 10 000 žiakov, ktorých podrobil skúške súboru intelligenčných testov. Ďalším autorom, ktorý pristupoval k otázke dedičnosti skúmaním rodokmeňa bol Godard (In Lanmeier, Krejčířová, 2007-2013).

Zaujímavou oblasťou skúmania vplyvu dedičnosti na vývin. Psychiky človeka sú aj výskumy s jednovaječnými dvojčatami. Jednovaječné dvojčatá majú rovnaké dedičné vlohy.

Podľa Atkinsonovej a kol. (1995) mnohé štúdie odhalili, že dvojčatá vychovávané oddelene, sa v celej rade osobnostných vlastností podobajú dvojčatám vychovávaným spoločne.

V súvislosti s dedičnosťou inteligencie sa skúmal vzťah medzi IQ rodičov a detí. Tieto korelácie sú vysoké. Otázkou však je, či tento stav je výsledkom dedičnosti, alebo vplyvom prostredia a výchovy v rodine.

Zástancovia biologickej determinácie vývinu a utvárania psychiky človeka sa stretli s protichodnými názormi u súčasníkov. Známym je výrok amerického psychológa behavioristu Watsona: „Dajte mi tucet zdravých, dobre urastených detí a špecifický svet, v ktorom by som ich vychovával a ja vám ručím za to, že z ktoréhokoľvek z nich vychovám špecialistu podľa vlastnej voľby: lekára, právnik, umelca, ba dokonca i žobráka a zlodeja, bez zreteľa k jeho vlohám, tendenciám, záujmom a rase jeho predkov“.

Z tohto citátu jasne vidieť preceňovanie vplyvu prostredia a nedocenenie, resp. neuznávanie vplyvu biologických faktorov v rozvoji človeka, jeho psychiky. Názory, ktoré preceňujú vplyv prostredia majú svoje korene v názoroch predchádzajúcich storočí. Najviac však čerpajú z myšlienok Johna Locka, ktorý vo svojom diele Skúmanie ľudského rozumu dokazuje, že naša duša je pri narodení ako by čistá tabuľa (tabula rasa).

Tieto a im podobné názory sú extrémne, neuznávajú vzájomnú interakciu organizmu a prostredia. Prostredie chápu ako niečo nemenné, nezávislé od ľudí, ktoré automaticky, už svojím jestvovaním stváraňuje psychiku človeka bez toho, aby človek sám na sebe pracoval. Tu vzniká nedorozumenie, pretože sa dostatočne nerozlišuje medzi druhmi prostredia.

Humánna genetika má pred sebou ešte veľa nejasností. Jedno sa však zdá byť isté, že sa nededia hotové znaky, že sa priamo prenášajú len dedičné informácie (gény). Od génov závisia do istého stupňa všetky dôležité chemické štruktúrne a funkčné vlastnosti organizmu. Gény, lokalizované v chromozómoch bunečného jadra, reprezentujú vývinový program pre organizmus, ktorý je uložený v molekule kyseliny dezoxyribonukleovej (DNK). Čo sa teda dedí? Nemožno poprieť, že sa dedia napr. všeobecné druhové a rasové znaky. Dedí sa krvná skupina, isté telesné i duševné choroby. Dedične sa prenášajú isté biologické determinanty vývinu psychiky človeka. Sú to najmä špecifické ľudské vlastnosti fyzickej organizácie, štruktúra mozgu, jeho architektonika, špecifické polia v kôre veľkých hemisfér, osobitná štruktúra analyzátorov, funkčné vlastnosti nervového systému. Dedia sa primárne (biologické), organické potreby, ktorými sú spojené inštinktívne, reflexívne pohyby. Zdedené predpoklady sú nevyhnutné pre individuálny vývin psychiky jednotlivca.

Záverom k biologickej determinácii vývinu psychiky človeka (najmä vplyvu dedičnosti) treba pripomenúť, že ešte presnú mieru vplyvu dedičných faktorov na vývin osobnosti nepoznáme. Vysvetliť túto otázku je úlohou predovšetkým humánnej genetiky, ktorá na medzinárodnom kongrese v Dánsku v Kodani v r. 1956 bola ustanovená ako samostatná vedecká disciplína.

Determinácia vývinu psychiky človeka sociálnym prostredím a kultúrou

Prostredie, vonkajšie - exogénne sa najčastejšie delí na materiálne, sociálne a kultúrne. Sociálna determinácia zahŕňa kvalitu, vybavenosť a možnosti prostredia, v ktorých ľudský organizmus existuje. Osobnosť jednotlivca sa formuje na základe interakcie organizmu s prostredím.

Podľa Nakonečného (2004) preto sa v tomto zmysle používa pojem sociokultúrna determinácia, ktorá vyjadruje, že sociálna skúsenosť sa získava vždy v rámci určitého kultúrneho prostredia. Do materiálneho prostredia, ktoré vplýva na vývin psychiky človeka, zaradíme predovšetkým prírodné prostredie (zemepisná poloha krajiny kde žijeme, podmienky podnebia, výživy a pod.). Ďalej sem zahrňujeme všetko, čo jednotlivca obklopuje, či je to výtvar ľudí alebo prírody (okolitá príroda, mesto alebo dedina, bytové zariadenie, zariadenie pracovísk, školy a pod.). Tieto faktory môžu pôsobiť na vývin jednotlivca pozitívne alebo negatívne (znečistený vzduch, voda, nedostatok ihrísk na preľudnených sídliskách, hluk a pod.).

Vplyv sociálneho prostredia na ľudskú psychiku dokazujú Extrémne prípady sociálnej izolácie, keď ľudské bytosti boli ako deti vychovávané zvieratami a potom objavené ľudmi. Ľudské bytosti, ktoré sa vyvíjali v takejto situácii, úplnej izolácii od sociálnych vplyvov, sa

podobali normálnym ľudským bytostiam iba telesnými znakmi. Charakteristické pre ich správanie boli rôzne živočíšne návyky konzumovania surového mäsa, trhanie potravy zubami, pohyb na štyroch končatinách, vrčanie a cerenie zubov na neznáme osoby.

Pod sociálnym prostredím predovšetkým rozumieme:

- a) ľudí samotných,
- b) spoločenské normy, ktorými sa v danom prostredí jednotlivci riadia,
- c) výtvory ľudskej kultúry a civilizácie, s ktorými prichádza jedinec v priebehu svojho života do styku.

Človek v priebehu svojho života, vývinu, ustavične vstupuje do sociálneho (prostredia) kontaktu s inými ľuďmi. Tým vznikajú tieto základné druhy sociálnej interakcie:

- a) vzťahy jedinec - jedinec (napr. matka - dieťa, učiteľ - žiak, muž - žena, priateľ - priateľ);
- b) vzťahy jedinec - spoločenské skupiny. V dôsledku organizácie života v modernej spoločnosti je jedinec neprestajne členom rozmanitých spoločenských skupín, ktoré tvoria či už mikroštruktúry alebo makroštruktúry;
- c) vzťahy spoločenskej skupiny - jedinca. Tieto vzťahy označujú miesto jedinca v spoločenskej skupine;
- d) vzťahy spoločenskej skupiny - spoločenskej skupiny (napr. inteligencia, robotníci).

Sociálnu determináciu ľudskej psychiky určujú ďalej spoločenské normy platné v spoločenskom prostredí jednotlivca. Upravujú vzájomné vzťahy ľudí v danom spoločenskom prostredí. Pojem sociálne prostredie vyjadruje súbor všetkých spoločenských podmienok života človeka, ktorý sa uskutočňuje vždy vo vnútri nejakej kultúry, ktorá je sociálnym prostredím produkovaná.

Kultúra tak predstavuje hmotné a duchovné produkty spoločenského života, ktoré v tomto zmysle tvoria dlhý a pestrý rad od obyčajného predmetu po idey, ktoré reprezentujú rôzne formy spoločenského vedomia. Vplyvy kultúry sa v psychike človeka prejavujú priamo vo vzťahu človeka k rôznym predmetom kultúry i nepriamo, prostredníctvom sociálnych vzťahov. Podľa Adlera, najvýznamnejšími oblasťami sociálnych vzťahov sú manželstvo, rodina a zamestnanie, u detí je to škola a vrstovníci.

Schelsky rozoznáva 3 kategórie spoločenských vplyvov, ktoré sa uplatňujú pri utváraní ľudskej psychológie. Sú to tzv. „základné štruktúry“, ku ktorým patria rodina a iné spoločenské inštitúcie tohto druhu, ďalej sú to tzv. „epochálne sociálne štruktúry“, t. j. vlastne historicky dané spoločenské pravidlá, a posledná kategória „historicko-politická situácia spoločnosti“.

Sociálne vplyvy, ktoré formujú psychiku človeka sú predovšetkým vplyvy iných osôb, ich konanie, názory a vplyvy skupín, ku ktorým patrí na prvom mieste vplyv rodinného prostredia, to je akýmsi sprostredkovateľom vplyvu celej kultúrnej oblasti, ku ktorej človek patrí.

Skutočnosť, že psychika človeka je určená sociálnym prostredím, dokázali antropológovia, ktorí sa zaoberali štúdiom rôznych, zvlášť primitívnych kultúr, a ktorí zistili, že rozdielom v charaktere kultúr zodpovedajú rozdiely v psychológii ich príslušníkov. Rozdiely medzi týmito kultúrami boli dané predovšetkým rozdielnym usporiadaním rodinných a man-

želských vzťahov, ktoré sa konkrétne prejavovali rozdielmi vo vzťahoch rodičov a detí rozdielnou formou výchovy.

Rozhodujúci vplyv na psychiku človeka vytvára predovšetkým rodinné prostredie. Táto skutočnosť plynie predovšetkým z toho, že je to vplyv, ktorý pôsobí v prvých fázach vývinu jedinca, v ktorých sa vytvára jadro jeho osobnosti. Ďalej je vplyv rodinného prostredia silný tiež preto, že špeciálne tu existujú silné putá medzi človekom a prostredím. Táto väzba je ovplyvňovaná emocionálne a vytvára tak silnú fixáciu dieťaťa na rodičov, ktorých správanie je mu prvým kultúrnym vzorom, ktorý napodobňuje a preberá.

Psychológovia sa zaoberali veľmi intenzívne štúdiom vzťahov vo vnútri rodiny a závislosťami medzi určitými typmi týchto vzťahov (usporiadané - neusporiadané) alebo súvislosťami medzi určitým charakterom rodinného prostredia (prostredie manželských konfliktov, neurotizujúce prostredie rodičovskej nelásky), a určitými psychologickými rysmi rodičov a detí, ktoré do takýchto typov vzťahov vstupovali alebo im boli vyslovené.

Podľa prieskumov, manželská nespokojnosť rodičov súvisí s neprospechom detí v škole. Veľké percento detí s narušeným správaním pochádzalo z neusporiadaných rodín a podľa štatistiky aj tie zakladajú nešťastné manželstvá.

Americkí psychológovia našli napr.: v rodinách delikventných mladistvých vysoké percento alkoholizmu a delikvencie rodičov, zlé ekonomické podmienky, nedostatok obytného priestoru, manželský rozvrat. Významnú úlohu v tejto oblasti vzťahov rodičov a detí zohráva aj veľké percento rodičovského nezájmu, nelásky, používanie tvrdých telesných trestov a pod.

Tiež medzi zamestnancami na pracovisku sa vytvára určité pletivo vzťahov nasýtených emocionálnou atmosférou, ktorá má vplyv na psychiku osôb, ktoré do týchto vzťahov vstupujú. Ale tak, ako sa vyskytujú určité sociálne situácie, ktoré dlhodobým pôsobením ohrozujú psychické zdravie človeka a jeho sociálny vývin, existujú i pozitívne faktory, ktoré napríklad vo vnútri rodinných vzťahov znamenajú pozitívny vplyv na psychický vývin dieťaťa. Podľa významného nemeckého psychológa W. Metzgera sú to nasledujúce faktory:

1. psychické zakorenenie
2. citová stabilita
3. výchovná jednoznačnosť rodičov
4. pocit bezpečia a istoty
5. uspokojenie hmotných potrieb dieťaťa
6. uspokojenie kultúrnych potrieb dieťaťa
7. dostatok kritickej lásky rodičov
8. dostatok priestoru
9. dostatok voľného času
10. dostatok kritickej opory v rodičoch (Fontana, 1997).

Z princípu jednoty organizmu a prírodného prostredia, ktorý v prípade človeka je princípom jednoty osobnosti a sociálneho prostredia, vyplýva celkom viditeľne, že psychiku človeka je potrebné chápať vždy v kontexte jeho sociálnej situácie. Analýza sociálneho prostre-

dia je vždy kľúčom k pochopeniu ľudskej psychiky. V nej sa predovšetkým môžu uplatňovať za určitých okolností i faktory biologické.

Medzi človekom a prostredím nie je vzťah mechanický. Človek nie je pasívnym objektom pôsobenia vonkajších vplyvov, tieto pôsobia vždy prostredníctvom doterajších skúseností, založenia osobnosti, ktorá má i biologickú základňu.

Sociálne vplyvy na ľudskú psychiku sú v mnohých smeroch vývinu človeka rozhodujúce, vytvárajú človeka človekom v zmysle spoločenskej bytosti, menia človeka, ktorý prichádza na svet ako biologická bytosť, na aktívneho príslušníka ľudskej spoločnosti. Zaujímavý vzťah nielen k prírodným vplyvom svojho okolia, ale i k vplyvom sociálnym a v živote ktorého sa rozhodujúcim spôsobom uplatňujú predovšetkým ľudske kultúrne hodnoty.

Psychika človeka je výrazne formovaná sociálnym prostredím, v ktorom žije, jeho mikroštruktúrami, sociálnymi skupinami, ktorých je človek príslušníkom, a z ktorých je najdôležitejšia rodina, i jeho mikroštruktúrou, sociálno-ekonomickým charakterom doby. Psychika človeka sa tak stáva predovšetkým, ale nie úplne, psychológiou sociálnou. Pojem kultúra vo svojich hmotných i duchovných dimenziách je produktom života ľudí spoločensky organizovaných. Pre človeka kultúra je takou skutočnosťou, ako pre zvieru príroda.

Organická súvislosť človeka a spoločnosti - kultúrneho prostredia, predpokladá organizované správanie, vymedzenie pozícií a rolí človeka, ktoré zaisťujú správanie spoločnosti.

V rôznych kultúrnych oblastiach stretávame rôzne kultúrne vzorce, z ktorých je odvodzované správanie príslušníkov týchto kultúr. Preto v rôznych kultúrach nachádzame rôzne typické spôsoby správania jej príslušníkov.

V každej kultúre teda existujú kultúrne vzorce (obyčaje, mravy), ktoré reprezentujú jednotlivé národy a ich poňatie skutočnosti, ktoré reprezentujú príslušníkov danej kultúry.

Každá kultúra má určité uznávané vzory správania a vyžaduje, aby jej príslušníci ich prijali a dodržiavali.

Formujúce vplyvy kultúry v ľudskej psychike sa podľa R. Lintona prejavujú predovšetkým ako:

1. vzorce správania dospelých ľudí voči dieťaťu
2. vzorce správania charakteristické pre danú spoločnosť.

Podľa E. Hurlockovej, každá spoločenská trieda a každá kultúrna skupina vytvára svojrázny koreň osobnosti. Koreň osobnosti zahŕňa: city k rodičom, príslušníkom toho istého alebo opačného pohlavia, pocity viny, emocionálnu reaktivnosť, nepriateľstvo atď. (In Gáborová, 2003).

Mnoho týchto pocitov môže byť nevedomých. Kultúrna skupina, ku ktorej náležia rodičia dieťaťa, vytvára vzor takéhoto koreňa osobnosti a dieťa sa mu prispôsobuje. Na spôsobe výchovy dieťaťa, najmä v raných rokoch života, záleží potom typ osobnosti, aký sa uňho vyvinie. Tlak kultúry sa aktualizuje prevažne prostredníctvom rodiny v priebehu raných rokov života. Neskôr vplyv školy a skupiny vrstovníkov dotvárajú vplyv rodiny. Podliehajúc týmto vplyvom, učí sa dieťa správať spoločensky uznávaným spôsobom záväzným pre jeho pohlavie (Hvozdič, 1986).

Dieťa, ktorého osobnosť vykazuje odchýlky od všeobecného vzorca, je neisté a zle adaptované. Psychologický vplyv kultúrnych vzorcov sa prejavuje zvlášť v prvých piatich rokoch života dieťaťa, ktoré sú potom rozhodujúce a často i osudové pre jeho ďalší psychický vývin.

Kultúrnymi antropológovia v tejto súvislosti zistili, že:

1. normy správania a prejavy osobnosti sú odlišné v rôznych spoločnostiach
2. príslušníci rôznych spoločností vykazujú významné individuálne, povahové variácie
3. mnoho týchto variácií v kultúrnych vzorcoch a v typoch osobnosti bolo nájdených vo všetkých spoločnostiach, kde bol výskum konaný.

Súčasne si treba uvedomiť medze kultúrneho vplyvu na psychiku človeka. Sociológ Szczepański (1967) veľmi presne vymedzil pojem „kultúrne vzorce“, ktoré podmieňujú správanie človeka v určitých sociálnych situáciách. Vzorcom je spôsob konania, ktorý je uznávaný za normálny pre danú situáciu, alebo ešte lepšie, je to okruh správania uznaný za prípustný a normálny v danej situácii. Vzorce správania ustálené v danej kultúre umožňujú vzájomné dorozumenie, robia zrozumiteľným správanie iných, dovoľujú účinne pôsobiť na iných ľudí. Sú faktorom jednotiacim správanie jednotlivcov a skupín. Ustálené vzorce vytvárajú regulárnosť spoločenského života, jeho poriadok a umožňujú vzájomné prispôsobenie, keď vieme dopredu, v akých hraniciach sa môže pohybovať správanie jednotlivých osôb v daných situáciách.

Nedodržovanie týchto vzorcov zo strany jedincov sa stretáva so sankciami rôzneho stupňa, ako je posmech, irónia, odpor, rozhorčenie, dištancovanie sa a iné formy spoločenského odsúdenia.

Naopak, dodržovanie vzorcov správania je spoločensky posilňované rôznymi formami súhlasu a uznania. Zdrojom týchto sankcií v pozitívnom i negatívnom zmysle môžu byť jedinci, spoločenské skupiny i celá spoločnosť, ktorá sankcionuje napr. prostredníctvom justičných a správnych inštitúcií. Kultúrne vzorce obsahujú normatívne elementy a vytvárajú určitý systém, ktorých prvky sú rôzne nazývané:

- obyčaje
- mravy
- zákony
- tabu.

Pojem kultúrnych vzorcov je širší než pojem normy. Kultúrne vzorce obsahujú normatívne prvky, ale vyjadrujú tiež spôsoby bežného správania, ktoré je charakteristické pre určité kultúrne prostredie.

Obyčaje sú spoločenské normy s dlhodobou tradíciou. Sú sankcionované najslabším spôsobom. Do tejto skupiny patria i tzv. módy, t. j. normy týkajúce sa úpravy zovňajšku (odev, účes a pod.), ktoré sa však menia omnoho rýchlejšie ako obyčaje.

Mravy tvoria normy, ktorých nedodržiavanie vyvoláva silnejšie sankcie zo strany skupiny alebo jedinca. Dodržiavanie týchto noriem je vykladané ako morálne, nedodržiavanie, ako nemorálne jednanie.

Zákony (resp. predpisy a nariadenia) sú normy, ktorých dodržiavanie je zabezpečované správnou a právnou cestou, a ktoré sú sankcionované spoločensky, rôznymi pokutami a trestami od napomenutí a pokarhania, až po najťažšie justičné tresty. Nedodržiavanie je pokladané za priestupok, prečin alebo zločin.

Tabu je zvláštny prípad sociálnej normy, v nej sa spájajú prísne zákazy sankcionované s naučeným silným odporom alebo zábranou. Typické západné tabu, ako je antropofágia (kannibalizmus, ľudozrúctvo), incest (pohlavný styk medzi pokrvnými príbuznými), nekrofilia (pohlavná úchylnosť k mŕtvolám), nie sú tabu v iných krajinách. Slovo tabu je polynézskeho pôvodu a znamená pôvodne „nedotknuteľný predmet“, teda niečo posvätné.

Spoločenské normy správania vtesnané v kultúrnych vzorcoch, obyčajoch, mravoch, právach a tabu, obmedzujú priestor individuálneho slobodného správania človeka a vytvárajú napätie medzi prirodzenými zameraniami jedincov a indukovanými cieľmi. Fungovanie spoločenských noriem správania je zabezpečované systémom sankcií (Pardel, 1982). Zdrojom sankcií sú jedinci, skupiny, spoločenské inštitúcie, ku ktorým sa jedinec pozitívne vzťahuje. Za sankcie môže jedinec považovať i odplatu na onom svete, t. j. sankcie môžu byť i náboženského presvedčenia a určitý svetový názor vôbec.

Systém sankcií je voči jedincovi uplatňovaný jedincami, skupinami, a i celou spoločnosťou v zastúpení rôznych inštitúcií a organizácií. Špecifickou spoločenskou normou podloženou náboženskými postojmi je hriech, ktorý je sankcionovaný vierou v odplatu v posmrtnom živote.

Ďalším zdrojom kontroly sociálneho správania je sebakontrola vychádzajúca z poňatia vlastného ja, ktorého zločkou je zreteľ k mienke ostatných, ale i svedomie, sebavedomie atď. Szczepański (1967) hovorí o tzv. reflexívnom ja, ktoré sa skladá z troch častí:

1. predstava o tom, ako nás chápu iní ľudia;
2. správanie a činnosť;
3. reakcia na toto predstavované hodnotenie, ako je hrdosť, spokojnosť, hanblivosť a pod.

Kultivácia indivídua sa uskutočňuje ako:

1. vypestovanie základných kultúrnych návykov;
2. prevzatie morálnych hodnôt a vytvorenie individuálnej životnej hodnotovej orientácie, v ktorej hierarchii sú niekedy hodnoty preferované pred inými;
3. vytvorením systému vedomostí a schopností pre vhodnú realizáciu svojej spoločenskej funkcie;
4. vytvorenie systému záľub a záujmov;
5. vytvorenie sympatií a antipatií;

6. vytvorenie primeraných životných stereotypov práce a odpočinku, zábavy, výživy, odievania, spoločenského styku a pod. ;
7. výstavba sebakoncepcie, sebacitu a emocionálnej istoty;
8. vytvorenie komplexnej svetonázorovej orientácie;
9. vytvorenie zábavy a vhodných spôsobov uspokojovania biogénnych potrieb;
10. vytvorenie adaptačných mechanizmov na vyrovnávanie sa s konfliktnými a frustračnými situáciami.

Všetky všeobecné ľudské potreby sú v rôznych kultúrach uspokojované rôznym spôsobom a rôzne je interpretovaný ich spoločenský význam.

Spoločenské determinanty ľudskej psychiky:

- ✓ sociálne faktory, mediátory vplyvu osobnosť,
- ✓ obyčaje, mravy,
- ✓ skúsenosť derivovaná z interpersonálnych kontaktov,
- ✓ zákony a predpisy, tabu,
- ✓ malé skupiny: rodina, škola, pracovisko,
- ✓ interpersonálne interakcie
- ✓ prostriedky hromadnej komunikácie: tlač, literatúra,
- ✓ rozhlas, televízia, kino
- ✓ postoje, temperament, schopnosti, motívy.

Modálna osobnosť

Tento pojem použil ako prvý Linton a Kardiner (In Výrost, Slaměnik, 1998), ktorí hovorili tiež o tzv. bazálnej osobnosti. Pojem modálna osobnosť vyjadruje typického príslušníka danej kultúry. Typ je tu vyjadrený určitou konšteláciou sociologických alebo psychologických znakov (Helus, 1973).

Szczepański (1967) vymedzuje pre modálnu osobnosť nasledujúce znaky:

1. osobnosti, ktoré sa objavujú štatisticky najčastejšie;
2. súbor spoločných typických vlastností vyskytujúcich sa u veľkého počtu jednotlivcov bez rozdiely vo vonkajšom správaní;
3. osobnosť, ktorá najvýraznejšie vyjadruje podstatné hodnoty danej kultúry a to aj vtedy, ak sa objavia len v malom počte danej spoločnosti.

Pojem modálna osobnosť je používaný nejednotne, ale spoločným pojmom osobnosti je to, že sú to typické osobnosti, ktoré vo svojich rysoch vyjadrujú podstatné znaky kultúry, ktorá ich utvárala. V tomto prípade potom nemusí ísť o štatisticky najčastejšie zoskupenie. Modálna osobnosť vždy psychologicky vyjadruje svojráznosť danej kultúry a reprezentuje také psychické rysy, ktoré sú najtypickejším produktom vplyvu danej kultúry. *Modálna osobnosť je teda typickým produktom určitej spoločnosti.*

Faktory, ktoré utvárajú modálnu osobnosť:

1. materinská starostlivosť
2. afekcie dieťaťa s matkou
3. raná disciplína
4. sexuálna disciplína
5. kontrola agresie
6. uvedenie do práce
7. puberta
8. manželstvo
9. povaha účasti na spoločenskom živote
10. faktory spoločenskej kohézie
11. projektívne systémy
12. systémy skutočnosti odvodené z empirických alebo projektívnych zdrojov.

Uvedené hľadiská reprezentujú situácie, z ktorých sa vyvíja modálna osobnosť, t. j. základné črty osobnosti odpovedajúce danej kultúre a vyjadrujúce ich spoločenskú adaptabilitu. Kritériom veľkosti pôsobenia skupiny na človeka je miera jeho konformizmu so skupinou. Konformita, čiže súhlasnosť - spoločnosť ako celok i jednotlivé skupiny, prezentujú jedincovi určité hodnoty a normy, a vyžadujú, aby bol konformný s ich požiadavkami. Podľa Fontanu (1997, s. 287) „škola má v oblasti konformity veľkú zodpovednosť.

Deti sa potrebujú naučiť rozoznávať, kedy je konformita na mieste a kedy nie. Inak budú len s problémami uplatňovať sociálny úsudok, a len s problémami budú voliť medzi spoločenskými požiadavkami a vnútorným presvedčením“. Normy, ktoré spoločnosť jedincovi prezentuje, majú určité limity tolerancie a akékoľvek správanie, ktoré nespadá do priestoru tejto tolerancie sa nazýva deviacia.

Deviácia správania môže byť v dvojakom smere:

1. správanie deviuje v smere odmietania;
2. správanie deviuje v smere spoločenskej aprobácie.

Konformita môže byť spontánna alebo indikovaná. To súvisí v podstate s dvojakým vzťahom jedinca k spoločnosti:

1. sociálne normy sú internalizované a stávajú sa osobnými hodnotami, a teda i motívmi činnosti;
2. sociálne normy, za ktorými stojí systém spoločenských sankcií, jedinec pociťuje ako vonkajšie tlaky a jedná podľa nich iba s ohľadom na možné dôsledky ich ignorovania.

Podľa Atkinsonovej a kol. (1995), aj keď pojem sociálny vplyv často označuje priame a úmyselné pokusy zmeniť naše presvedčenie, postoje, alebo správanie, mnoho foriem sociálneho vplyvu je nepriamych, neúmyselných. Dokonca nás môže ovplyvniť obyčajná fyzická prítomnosť druhých ľudí. Rovnako sme ovplyvňovaní sociálnymi normami, nepísanými pravidlami a očakávaniami, ako máme myslieť, a ako sa máme správať. Úspech priameho a

úmyselného sociálneho a kultúrneho vplyvu často závisí od toho, ako dodržiavame sociálne normy.

Interakcia vonkajších a vnútorných činiteľov vývinu. Činnosť a aktivita osobnosti

Poukázali sme, ako je duševný vývin jedinca determinovaný na jednej strane biologickými faktormi, na druhej strane spoločnosťou a kultúrou, v ktorej žijeme, ktorá nás tiež významne ovplyvňuje. Väčšina psychológov z počiatku 20. storočia akceptuje pôsobnosť dedičnosti i prostredia ako významných činiteľov rozvoja osobnosti. Ak v tomto období bola základná otázka: „ktorý z oboch činiteľov pôsobí“, neskôr to bola otázka ako intenzívne pôsobí“ (Čáp, 1981). Riešenie sa ukázalo ako obtiažne z metodologického dôvodu. Je ťažké odlišiť vo vrodenných dispozíciách podiel zdedeného a naproti tomu získaného v prenatalnom období. Pri sledovaní determinánt pôsobiacich na vývin jedinca následne si psychológovia kladú ďalšiu otázku: „A čo my sami“? Je naša psychika, naše ja, naša osobnosť tiež hybnou silou vývinu – teda: svojho vlastného vývinu? (Říčan, 1989).

Biologické faktory a faktory prostredia a kultúrnych podmienok sú iba podmienkami (vonkajšími a vnútornými), jedinec sa vyvíja vo svojej praktickej a teoretickej činnosti, ktorá sa realizuje v určitej spoločnosti a za istých podmienok. Podľa Končekovej (2010), psychický vývin je výsledkom dialektickej súčinnosti vnútorných a vonkajších podmienok. Súčasne je však vyvíjajúci sa človek spolutvorcom vlastnej osobnosti, vlastnou *aktivitou*, vlastnou *činnosťou* (hrou, učením a prácou) reguluje vlastný vývin, vlastné správanie. Psychický vývin sa realizuje prostredníctvom činnosti a aktivity človeka.

Kontrolné otázky:

1. Uveďte, čo patrí k vnútorným činiteľom vývinu jedinca?
2. Ktoré sú najvýznamnejšie faktory vplyvu sociálneho prostredia na jedinca?
3. Vymenujte kultúrne vzorce a opíšte ich význam pri rozvoji osobnosti.
4. Aký má význam činnosť a aktivita v osobnostnom rozvoji?
5. Opíšte podiel vonkajších a vnútorných činiteľov pri vývine osobnosti.
6. Čo je to modálna osobnosť?

Kapitola 5

Problematika periodizácie psychického vývinu

Cieľom kapitoly je:

- *určiť a porovnať rozličné kritériá periodizácie vývinu človeka*
 - *vymedziť jednotlivé obdobia a medzníky vo vývine*
 - *poznať súvislosti a pravidlá vývinových zmien vo vývine ľudskej psychiky*
-

Prístupy k periodizácii vývinu

Každý vek človeka charakterizujú isté odlišnosti telesných a duševných vlastností. Život človeka sa dá preto rozdeliť do jednotlivých vývinových období. Tie sa však môžu rozdeľovať podľa rozličných kritérií. Existujú rôzne spôsoby periodizácie ľudského života ako je koncepcia vývojových štádií, koncepcia vývojových úloh, koncepcia kritických životných udalostí, koncepcia životných kríz, pričom problémom je nájsť kritérium, podľa ktorého sa uskutoční delenie vývinu.

Podľa Čápa (In Čáp, Mareš, 2011) je vývin jedinca zákonitý a pokiaľ nie je zvládnutá kríza jedného životného obdobia, je sťažený až znemožnený ďalší psychický vývin. K takejto periodizácii patrí aj psychosociálna periodizácia podľa E.H. Eriksona, ktorá vystihuje vývin osobnosti:

- Základná dôvera verus základná nedôvera (dojča). Na základe ranných skúseností s emočnými vzťahmi sa vytvára dôvera alebo naopak nedôvera v ľudí.
- Autonómia verus hanba a pochybnosti (batofa). Podľa výchovného vplyvu rodičov sa dieťa stáva autonómnou osobnosťou, alebo závislou osobnosťou, ktorá pochybuje o vine.
- Iniciatíva verus vina (predškolský vek). Rozvíja sa lokomotorika a dieťa prichádza do konfliktu s okolitými normami, stále je naviazané na matku.
- Usilovnosť verus menejcennosť (školský vek). Dieťa sa aktívne snaží o úspech a osvojenie zručností, alebo podlieha komplexom menejcennosti.
- Identita verus konfúzia rolí (puberta a adolescencia). V tomto búrlivom období buď nájde pubescent seba, alebo podlieha vplyvom vrstovníkom a stráca svoju identitu.
- Intímnosť verus izolácia (ranná dospelosť). Mladý človek dokáže milovať a dôverovať, je schopný pracovať, alebo prevažuje sklon k izolácii, odmietaní druhých, súperenie.
- Generativita verus stagnácia (stredná a neskorá dospelosť). Dospelý človek pracuje pre druhých, tvorí, alebo toho nie je schopný, stagnuje, prípadne regraduje na nižšie vývojové stupne.
- Integrita ja verus zúfalstvo (staroba). Človek hodnotí zmysel života a prijíma ho s jeho kladmi i záporni, alebo toho nie je schopný a upadá do depresie a zúfalstva.

Oveľa skôr (dvadsiate roky dvadsiateho storočia) bola rozpracovaná psychologická periodizácia vývinu, alebo tiež nazývaná koncepcia štádií vo vývine intelektu, od J. Piageta (Končeková, 2007). Dieťa sa učí cez zmyslové vnímanie, motoriku alebo činnosť. Je nutné rešpektovať zrenie, od ktorého sa následne odvíja učenie. J. Piaget popisuje nasledujúce etapy:

- **Senzomotorická inteligencia** (narodenie do cca. 2 rokov). Dieťa začína seba odlišovať od objektov a jeho myšlienkové operácie úzko súvisia s vnímaním okolia, a jeho motorickou činnosťou. Mentálna organizácia je založená na hľadaní a dosiahnutí cieľa. Príkladom je vyhadzovanie hračky z postieľky vo veku 4-8 mesiacov.
- **Symbolické a predpojmové myslenie** (2 až 4 roky). Slovo používa skôr ako „predpojmem“, ktorý je nestály a často založený na nepodstatných vlastnostiach. V štyroch rokoch už dieťa dokáže vyvodzovať úsudky z predpojmov, a to najmä na základe jednoduchých analógií často založených na fantázii.
- **Názorné myslenie** (4 až 7 rokov). Myslenie smeruje viac k všeobecnosti, uvažovanie dieťaťa je v celostných pojmoch, ktoré sú založené na základe vystihnutých podstatných drobností. Úsudok je založený na predstave alebo konkrétnom vnímaní.
- **Konkrétne logické operácie** (od 7 do 11, až 12 rokov). Dieťa logicky uvažuje o objektoch a udalostiach, chápe príčinné vzťahy, myslenie je však viazané na konkrétnu realitu. Dokáže však predmety triediť podľa kvantitatívnych znakov, aj podľa tvaru.
- **Formálne logické operácie** (11 až 12 rokov). Dieťa už dokáže myslieť logicky o abstraktných pojmoch, je schopné veľkého počtu myšlienkových operácií, myslenie je aktívne, neuspokojí sa s jedným riešením problému, ale hľadá ďalšie.

Súčasná možnosti respektíve súčasné metódy skúmania intelektových schopností však ukázali, že J. Piaget podceňoval schopnosti najmladších a predškolských detí (Stríženec, 1996).

Psychoanalytickú periodizáciu vývinu vypracoval S. Freud. Člení ju na 5 etáp a ich názvy sú odvodené od častí tela, ktoré prinášajú uspokojenie sexuálneho pudu:

- **Orálne štádium** (1. rok života), kedy dieťa pociťuje uspokojenie cez ústa, cicaním mlieka, spojené s nasýtením.
- **Análne** (1 až 3 roky), erotogénna zóna je v oblasti konečníka. Dieťa pociťuje uspokojenie pri vyprázdňovaní a zadržiavaní stolice.
- **Falické** (ranné genitálne, trvajúce od 3. do 5. roka), kedy už dieťa objavuje príjemno spojené zo stimuláciou genitálií, sleduje rozdiely medzi dievčatami a chlapcami. V rámci tohto obdobia má veľkú dôležitosť tzv. oidipovská problematika, ktorá mení vzťah dieťaťa k rodičovi rovnakého pohlavia, ktorý je podľa Freuda ovplyvnený kongruenciou i žiarlivosťou. Riešenie je založené v identifikácii sa s rodičom rovnakého pohlavia a zároveň akýmsi zrieknutím sa rodiča opačného pohlavia (toho znovu nájde v dospelosti vo svojom sexuálnom partnerovi).
- **Latentné** (od 5-6 rokov do asi 12. roka), kedy sexuálne túžby sa dostávajú do úzadia, hlavné je osvojovanie si poznatkov, diferenciálnych sociálnych rolí.
- **Genitálne štádium** (od 12 rokov). Dieťa nadväzuje vzťahy mimo rodinu, sexuálne prania sa zameriavajú na opačné pohlavie mimo rodiny (Končeková, 2007).

Uvedené klasifikácie (Ericson, Piaget, Freud) prinášajú cenné informácie vo vývine jedinca, preto v prílohe uvádzame prehľadnú tabuľku, ktorá obsahuje všetky vývinové obdobia s prehľadnými charakteristikami v tab. 2.

Tabuľka 2

Komparácia názorov vývinu z pohľadu teórií vývinu Ericsona, Piageta, Freuda

Vek	Fáza vývinu-obdobie	Freudová torie vývinu	Piageta	dle Eriksona
	prenatálne	autori sa prenatálnym vývinom nezaoberajú		
1 mesiac	novorodenecké	orálne, uspokojenie cez ústa spojené s dojením	senzomotorické, inteligencia súvisí s vnímaním okolia	dôvera verzus nedôvera vytvorená na základe ranných skúseností
1 rok	dojča			
2 roky	batola	análne, uspokojenie pri ovládaní vyprázdňovania	a s motorickou aktivitou	autonomia verzus pochybnosti vytvorené výchovným pôsobením rodičov
3 roky			symbolické, slovo je „predpojem“, až	
4 roky	Predškolský vek	falicke, príjemno spojené s genitáliami, sleduje rozdiely medzi pohlaviami (Oidipov komplex)	ku koncu obdobia vyvodzuje z nich jednoduché úsudky	iniciatíva verzus vina vyvíja sa lokomotorika a dieťa má prvé konflikty s okolitými normami
5 rokov			názorové myslenie,	
6 rokov			úsudok je založený na konkrétnom vnímaní	
7 rokov				
8 rokov	Mladší školský vek	latentné štádium, sexuálne túžby sú v úzadí, dôležitosť diferenciálnych sociálnych rolí	konkrétne operácie, logické uvažovanie viazané na konkrétnu realitu	usilovnosť verzus menejcennosť snaha dieťaťa o úspech a osvojenie zručností, môže podliehať komplexom
9 rokov				
10 rokov				
11 rokov	Stredný školský vek			
12 rokov				
13 rokov				
14 rokov				
15 rokov	Puberta	genitálne štádium, dieťa nadväzuje vzťahy mimo biologickú rodinu, zaujíma sa o opačné pohlavie	formálne operácie, logické myslenie o abstraktných pojmoch	identita verzus konfúzia identity buď dieťa nájde seba, alebo stráca identitu vplyvom vrstovníkov

Najčastejšie klasifikácie vývinových období človeka nevychádzajú z vnútorných zmien človeka, ale zo zmien v sociálnej situácii (Končeková, 2007). Podľa dohody, viacerí autori (Vágnerová, 1999, 2000; Langmeier, 2002; Končeková, 2007) rozdeľujú život jedinca na jednotlivé vekové obdobia. Hranice týchto období nie sú presné a každé obdobie je výsledkom prirodzeného vývinu v predchádzajúcom období. Údaje o dĺžke a trvaní sú len približné.

Stotožňujeme sa s periodizačným delením L. Končekovej (2007), ktorá berie do úvahy komplexne biologickú, psychologickú i sociálnu stránku, pričom vychádza z autorov V. Příhoda, L. Klindová, E. Rybárová, M. Harinekova, J. Kuric, M. Vágnerová a iní. Uvedené delenie spolu s významnými medzníkmi sme spojili do nasledujúceho prehľadu (tabuľka 2):

Tabuľka 3
Periodizácia vývinu – členenie

VEK	OBDOBIE	MEDZNÍK	
		dolný	horný
0,0	Prenatálne		pôrod
0,0-0,1 m.	Novorodenecké	pôrod	sociálny úsmev
0,1-1,0 r.	Dojčat'a	sociálny úsmev	chôdza, reč
1,0-3,0	Batoľa't'a	chôdza, reč	sebauvedomenie
3,0-6,0	Predškolský vek	sebauvedomenie	školská zrelosť
6,0-10,11	Mladší šk. vek	školská zrelosť	rýchly nástup telesného dozrievania
10,11-14,15	Starší šk. vek, puberta	začiatok rýchleho teles.dozrievania	ukončenie rýchleho teles. dozrievania a zač. rýchleho psychického dozrievania
15-18,20	Adolescencia	ukonč.rýchl.teles. dozr.a zač.rýchl. psych. dozrievania	koniec rýchl.psychického dozrievania, schopnosť osamostatniť sa
20-30	Mladšia dospelosť	koniec psychického dozrievania	vrchol telesnej a psychickej výkonnosti

30-45	Stredná dospelosť	vrchol telesnej a psychickej výkonnosti	nástup klimaktéria u žien
45-65	Staršia dospelosť	začiatok klimaktéria výrazný prejavu žien,	prejavy involučných zmien u mužov, fyzické ubúdanie síl
65-75	Počiatočná staroba	odchod do dôchodku	involučné zmeny
75-75-90	Obdobie pokročilej staroby	(kmeťstvo)nad 90r.	Obdobie krajnej staroby (patriarchum)

zdroj: podľa Končeková, (2007, 2011)

Detskému veku predchádza veľmi dôležité prenatálne obdobie, obdobie vnútromatericového vývinu. Trvá približne 280 dní.

Detský vek vo všeobecnosti sa začína narodením a trvá prvých štrnásť, pätnásť rokov života a z praktických a štatistických dôvodov sa rozdeľuje na jednotlivé obdobia:

- novorodenecké obdobie (od narodenia do dvadsaťosem dní, pričom prvých sedem dní sa nazýva užšie novorodenecké obdobie),
- dojčenské obdobie (od narodenia do konca prvého roka),
- obdobie batolaťa (druhý až tretí rok života),
- predškolské obdobie (zahŕňa štvrtý, piaty a šiesty rok života),
- školské obdobie (začína siedmym a končí štrnástym rokom života),
- obdobie mladistvých (pätnásť až osemnásť rok života)“ (Šašinka, 1998).

V nasledujúcich častiach sa podrobnejšie zameriame na jednotlivé vývinové obdobia od prenatálneho obdobia až po adolescenciu, pričom vývin priblížime po telesnej, psychickej a sociálnej stránke.

Kontrolné otázky:

1. Charakterizujte jednotlivé vývinové obdobia podľa Ericsona.
2. Akú periodizáciu priniesol Piaget, resp. o čo sa opiera?
3. Uveďte vývinové obdobia podľa Freuda a charakterizuj ich.
4. Vymenujte jednotlivé vývinové obdobia (podľa Končekovej) s časovým vymedzením a uveďte ich horný a dolný medzník.

Kapitola 6

Vývin v jednotlivých vývinových obdobiach. Prenatálne obdobie.

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť obdobie prenatálneho vývinu*
 - *charakterizovať základné vývinové zmeny prenatálneho obdobia z hľadiska telesného a pohybového vývinu, vývinu psychických procesov a sociálneho vývinu*
 - *poukázať na súvislosti a podnety ovplyvňujúce vnútro maternicový vývin*
-

Prenatálne obdobie (obdobie vnútro maternicového vývinu) trvá v priemere 40 týždňov, čo je 9 kalendárnych mesiacov, alebo 10 lunárnych mesiacov (280 dní). Tento vývin môžeme považovať za „zázrak“ prírody, kedy sa z oplodneného vajíčka za deväť mesiacov narodí dieťa, ktoré má vyvinuté všetky orgány, všetky zmysly.

Štúdium vývinu dieťaťa v tomto prostredí je obmedzené. Veda skúmajúca prenatálny vývin môže využiť dve cesty získavania nových poznatkov:

- v minulosti sa získavali údaje nepriamo štúdiom detí nezrelých, narodených predčasne, a umiestnených v inkubátore. Tieto poznatky boli však skreslené, nakoľko sa narodené dieťa muselo prispôbovať vonkajším podmienkam (Langmeier, Krejčířová, 2006),
- využitie modernej techniky, ktoré nám umožňuje sledovať prejav správania sa v materskom organizme (ultrazvuk, fetoskop, minikamera a iné) (Končeková, 2007).

Telesný a pohybový vývin v prenatálnom období

V tomto životnom období sa vytvárajú všetky predpoklady na následnú existenciu plodu mimo matrice, preto podľa Vágnerovej (2000) ide najmä o biologický vývin.

Z fyziologického hľadiska toto obdobie delíme na tri fázy:

- blastemová (germinálna), ktorá trvá od oplodnenia až do konca tretieho týždňa, kedy sa blastocysta uhníe a vytvorí tri zárodočné listy,
- embryonálna, počas ktorej sa vytvárajú základy pre jednotlivé orgány, a trvá od štvrtého týždňa, do konca 12. týždňa,
- fetálna, počas nej orgány dozrievajú, preberajú svoju funkciu a trvá od 12. týždňa až po pôrod (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V 7. týždni matka môže cítiť prvé pohyby, pričom 9. týždeň je sprevádzaný samostatnými pohybmi končatinami a izolované pohyby hlavy a v 3. mesiaci je schopné otáčania sa okolo svojej osi, pohybuje hlavičkou, ... končatinami i trupom (Vágnerová, 2005).

Podľa Končekovej (2007) je schopný trojmesačný plod rôznorodých pohybov, a všetko čo robí, len slúži na vyzrievanie CNS. Koncom 6. mesiaca je plod schopný pohybov, ktoré sú čiastočne riadené mozgom, napríklad vedome siahne po pupočnej šnúre.

Psychický vývin v prenatálnom období

Ako bolo hore uvedené, skúmanie prenatálneho života nie je jednoduché. Napriek tomu sa neustále zisťujú nové fakty a všetky získané poznatky o prenatálnom vývine môžeme rozdeliť do troch základných záverov:

- plod je už počas vnútromaternicového vývinu pripravované na adaptáciu na vonkajší svet a na interakciu s ním (reaguje na negatívne podnety, vie sa brániť neprijemným polohám atď.) (Langmeier, Krejčířová, 2006),
- plod je aktívny, t.j. ovláda prostredie (Langmeier, Krejčířová, 2006). Taktiež Jakabčic (2002) uvádza, že aj keď je zložitá zisťovať psychickú aktivitu plodu, je možné konštatovať, že plod je aktívny, reaguje na zmeny polohy matky a samo sa snaží nájsť si pre seba tú najlepšiu polohu,
- plod získava schopnosti sociálnej interakcie. Reaguje na zmeny emocionálneho stavu matky. Ak matka vníma ohrozenie, alebo vzrušenie, 30. týždňový plod reaguje zvýšeným tepom a spontánnymi pohybmi. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Plod v druhej polovici tehotenstva je schopné zmyslového vnímania a pociťovania. Už v 3. mesiaci sa v koži vytvárajú nervové zakončenia, a v 5. mesiaci je schopné vnímať dotyky z prostredia. V 20. týždni je vytvorený nos a čuchové zakončenia. Od 6. týždňa sa vytvárajú na jazyku chuťové poháriky a vo 4. mesiaci pije plodovú vodu. Očné bulvy sa vytvárajú od 6. Týždňa, a oči sa otvárajú a zatvárajú od 30.týždňa. Vnímaný svet vo vnútri matky je ružovo-červený. Vývin sluchu sa dokončuje vývinom uší v 20. týždni života. Dieťa počuje zvuky nielen z diania vo vnútra, ale vníma i zvuky zvonku. Orgán pre rovnováhu sa vyvíja do 21. týždňa a v 22. týždni sa dieťa v brušku orientuje a precvičuje pohybmi svoj zmysel pre rovnováhu (Končeková, 2007).

Staršie štúdie a novšie skúmania ukázali, že plod je schopný v posledných dvoch mesiacoch vnútromaternicového vývinu učiť sa na základe vlastnej skúsenosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Podľa Vágnerovej (2000), sú prejavy správania už individuálne typické, najmä čo sa týka prejavov typu temperamentu. Samotné matky, ktoré majú viacero detí, vedia introspektívne porovnať, že každé tehotenstvo pociťovali ináč a aj samotné správanie sa dieťaťa „v brušku“ nám veľa napovedalo o súčasnom temperamente dieťaťa.

Autori Matejček, Langmeier (1986) upozornili na dôležitosť výchovného poradenstva pre rodičov už počas prenatálneho vývinu, nakoľko vidia veľké rezervy v prirodzenej pripravenosti na rodičovstvo. V zhode s názorom uvedených autorov uvádzame dvojité záver:

- dobrý psychický stav matky je pre základy psychiky dieťaťa významným faktorom. Spojenie medzi matkou a ešte nenarodeným dieťaťom je také silné, že dieťa cíti i psychický stav matky. Nový výskum realizovaný Kalifornskou univerzitou dokázal, že okrem signálov, ktoré prijíma dieťa z vnútorného prostredia matky, ako sú tlkot srdca, taktilné signály, klopanie po bruchu, prijíma i správy o duševnom stave matky. Dokázali, že ak je matka v depresii, ovplyvní to jeho vývin po narodení. Dostupné na internete: <http://www.equark.sk/index.php?cl=article&iid=2074>.

Langmeier a Krejčířová, (2006) upriamujú pozornosť na fakt, že nielen dieťa sa pripravuje na svet po narodení, ale predovšetkým rodičia sa pripravujú na dieťa.

Je veľmi dôležité pre sociálny vývin, aby obaja rodičia boli na narodenie dieťaťa dostatočne pripravení a dokázali dieťaťu vytvoriť prostredie plné lásky a pozornosti, ktorá sa prejavuje v rozlišovaní potrieb dieťaťa a v ich dostatočnom uspokojovaní. Sociálnemu vývinu sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcej kapitole.

Sociálny vývin v prenatalnom období

Dieťa s matkou komunikuje už počas vnútro maternicového vývinu. Táto komunikácia sa nazýva aj prenatálna komunikácia. „*Jednotlivec získava určitú schopnosť sociálnej interakcie s matkou, je schopný najjednoduchších foriem učenia a je aj schopný vykonávať určité špecifické prejavy*“ (Jakabčic, 2002, s. 34).

Komunikácia medzi matkou a dieťaťom prebieha predovšetkým na úrovni biochemickej, metabolickej, ale aj nepodmienečno-reflexnej. Dieťa v tele matky reaguje na rôzne podnety z vonkajšieho prostredia a vykonáva aj jednoduché reflexné pohyby (Končeková, 2006). Napríklad podráždenie ruky spôsobí zovretie ruky v päsť, dotyk v okolí úst vyvolá sací reflex atď.

Vágnerová (2000) rozlišuje tri úrovne komunikácie.

- Fyziologický spôsob komunikácie, čo je vlastne komunikovanie prostredníctvom krvi cez placentu.
- Zmyslová komunikácia, kedy plod reaguje na hlas matky, masírovanie bruška, zmenu polohy.
- Emočný a racionálny postoj matky k plodu, ktorý je vyjadrením prežívania matky v smere existencie dieťaťa.

Niektorí autori odporúčajú ciele komunikáciu medzi matkou resp. rodičmi a nenarodeným dieťaťom ako prevenciu voči možným vzťahovým poruchám (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Zároveň sa predpokladá, že čím viac sa s dieťaťom komunikuje, tým má viac podnetov na stimuláciu vývinu nervovej sústavy, a to najmä mozgu. Keď je komunikácia láskyplná, dieťa cíti, že je očakávané a tým sa podporuje dôvera dieťaťa v seba samého a v svoje okolie.

Ako uvádza Končeková (2007), pozitívna komunikácia dieťaťu neublíži. Existujú však módné výstrelky, ktoré môžu dieťa nadmerne preťažovať. V Amerike sa rodičom ponúka prenatálna univerzita. Jej podstatu zriaďovatelia vidia v nadobudnutí vyššieho intelektu a lepšej sociability novorodencov, ktorých vývin bol porovnateľný s dvojročným dieťaťom.

Prenatálny vývin končí pôrodom a obdobím okolo neho, ktoré sa nazýva aj perinatálnym obdobím. Je dôležité podotknúť, že základ kvality vzťahu sa vytvára už v prenatálnom

vývine a následne sa vyvíja v perinatálnom a postnatálnom období. Tomu sa venujeme v nasledujúcich kapitolách.

Kontrolné otázky:

1. Ako dlho trvá prenatálne obdobie?
2. Čo je charakteristické pre biologický vývin v prenatálnom období?
3. Prebieha psychický vývin dieťaťa už počas prenatálneho vývinu?
4. Uveďte súvislosti sociálneho vývinu jedinca v prenatálnom období.

Kapitola 7

Novorodenecké obdobie

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť a charakterizovať novorodenecké obdobie*
 - *opísať základné vývinové zmeny novorodeneckého obdobia z hľadiska telesného, pohybového, psychického a sociálneho vývinu*
 - *uviesť význam reflexov vo vývine motoriky u novorodenca*
 - *pokázať na význam vzťahu matky a dieťaťa v ranom vývine*
-
-

Za novorodenecké obdobie sa považuje prvý mesiac života po narodení, čiže prvých 28 dní života. Cieľom novorodeneckého obdobia je *zadaptovať sa na nové životné podmienky*, kedy novorodeneček je plne odkázaný na starostlivosť matky, no zároveň získal status aktívnej bytosti. Je schopný od prvého dňa učiť sa a pamätať si.

V novodobej literatúre sa začína upriamovať pozornosť na schopnosti novorodenca učiť sa. Prvý nádych, ktorý je sprevádzaný krikom pri pôrode, predstavuje prvý prejav života.

V niektorých literatúrach sa tiež uvádza, že obdobie novorodenca sa ukončuje, keď sa zahojí rana pupočnej jazvy z biologického hľadiska, v trvaní cca 28 dní.

Pôrod a jeho vplyv na matku a dieťa

V súčasnosti sa veľká pozornosť venuje pôrodu. Pre dieťa je príchod na svet záťažovou situáciou, kedy sa z bezpečného prostredia dostáva na svet s novými požiadavkami. Je to situácia, kedy je dieťa veľmi zraniteľné a centrálny nervový systém je náchylný na poškodenie (napríklad v prípade kliešťového pôrodu je časté drobné poškodenie mozgu, v dôsledku ktorého môže vzniknúť hyperaktivita, alebo poruchy učenia). Preto sa zavádza „prirodený“ pôrod, kedy sú podmienky pôrodu upravené (Čáp, Mareš, 2007).

Francúzky pôrodník F. Leboyer prináša pojem pôrod bez násillia, šetrný pôrod, alebo nežný pôrod. Koncom 90. rokov minulého storočia priniesol revolučný pohľad na pôrod, kde pozornosť upriamil na dieťa. Dieťa vníma veľmi citlivo už pri pôrode, preto odporučil nasledujúce:

- Tlmené svetlo.
- Ticho.
- Dieťa sa už nechytá dolu hlavou a neplieska po zadočku, aby sa násilne nevystieralo.
- Dieťa sa ukladá na brucho matky.
- Pupočná šnúra sa prestrihuje až po ukončení pulzácie, kedy má dieťa cca. 5 minút kyslík z dvoch zdrojov.
- Dieťa sa ponorí do teplej vody vo vaničke 38-39 stupňov celzia.

- Dieťa sa ukladá na vyhriatu plienku nabok, nie na chrbátik. Toto všetko sa opisuje v knihe *Pôrod bez násilia* (In: Končeková, 2007).

Dôležité je priloženie novorodenca na brucho matky a priloženie k prsníku čo najskôr po pôrode, aby sa podporila laktácia. Dieťa by malo zostať v prvých hodinách po pôrode s matkou, aby sa mohol vytvárať emočný vzťah. Dieťa sa neodnáša na novorodenecké oddelenie a nenecháva sa bez matky. Hovorí sa o „rooming in“.

Nemalú dôležitosť si vyžaduje citlivé zaobchádzanie so samotnou rodičkou a celková podpora matky pri pôrode, ako aj po pôrode. Pôrod znamená záťaž i pre matku, preto je dôležité jej poskytnúť citlivú podporu. Pri necitlivom zaobchádzaní s matkou sa môže zhoršiť psychický stav matky, môže mať pocit zlyhania, neschopnosti a viesť k popôrodným depresiám matky, a tým následne ohroziť zdravý vývin dieťaťa.

V súčasnosti je dovolené v našich nemocniciach i prítomnosť blízkej osoby pri pôrode. Môže to byť partner matky, prípadne matka, alebo iná blízka osoba. Jednoznačne bolo dokázané, že priebeh pôrodu je oveľa ľahší, keď matke pomáha blízka osoba. Matke vytvára psychickú oporu (rodička má pocit, že nie je sama), pomáha masážou uvoľňovať, podporuje pri správnom dýchaní atď.

Do povedomia verejnosti sa dostáva funkcia duly. Čoraz viac rodičiek a otcov využíva pomoc duly. Dula je „skúsená vyškolená pôrodná spoločníčka, poskytujúca žene (a jej mužovi, či partnerovi) ako psychickú, tak fyzickú podporu v priebehu tehotenstva, počas pôrodu a do určitej miery i v popôrodnom období“ (Končeková, 2007, s. 79). Dula pomáha nielen rodičom, ale i pôrodnému personálu uľahčuje priebeh pôrodu.

V súčasnosti môžeme konštatovať zlepšenie priebehu pôrodov v Slovenských nemocniciach v porovnaní s minulosťou. Týka sa to všetkých ukazovateľov kvality pôrodníc. Pravidelne sa pôrodnice hodnotia po stránke odbornosti personálu, prístupu k matke, starostlivosť o bábätko, technickej vybavenosti pôrodnice, starostlivosti pred pôrodom, počas pôrodu a po pôrode.

Dostupné na:

<http://tehotenstvo.rodinka.sk/sprievodca-porodnicami/vsetko-o-sprievodcovi-porodnicami/slovenske-porodnice-2014/>

Ako uvádzajú autori Langmeier a Krejčířová (2006), tak americkí lekári M. H. Klaus a J. H. Kennel zaoberajúci sa otázkou popôrodnej adaptácie dieťaťa zistili nasledujúce. Dieťa sa lepšie zadaptovalo na vonkajšie podmienky, keď matka rodila v domácom „nestresujúcom“ prostredí. Preto je doporučené pôrodnice zariadením čo najviac priblížiť zariadením domácejmu prostrediu. V takom prostredí môže prebiehať interakcia medzi matkou a dieťaťom od počiatku prebiehať nerušene a dáva veľmi dobré predpoklady na naviazanie optimálneho vzťahu, čo vplýva i na lepšie fyziologické zvládnutie nových podmienok.

Telesný a pohybový vývin novorodenca

V motorickej stránke sa dieťa rodí výrazne nezrelé v porovnaní s mláďatami iných živočíšnych druhov. Dieťa nie je schopné vzpriamene stáť, nie je schopné udržať hlavičku, nevie spontánne manipulovať s končatinami, mozgová kôra je nezrelá. Môžeme konštatovať, že dieťa nie je schopné prežiť bez pomoci inej osoby.

Znakmi novorodenca sú určité telesné proporcie, ako veľká hlava, dlhý trup, krátke končatiny. K zmenšovaniu disproporcie dochádza postupne rastom dieťaťa.

Rast ako pojem popisuje nárast dĺžky tela a pribúdajúcu hmotnosť tela a jednotlivých častí. Teličko dieťaťa nerastie rovnomerne ani proporcionálne. Rast kostí dieťaťa je determinantom zväčšovania dĺžky tela, meniac tak štruktúru a tvar. Rast regulujú početné endogénne faktory (genetická výbava, hormóny, rastové faktory...) a exogénne vplyvy (socioekonomické faktory, výživa, fyzická aktivita).

Kosti na lebke novorodeného sú k sebe len voľne priložené. Priliehajú k sebe v mieste veľkej a malej fontanely. Kosoštvorcový tvar má veľká fontanela, uzatvárajúca sa medzi deviatym a osemnástym mesiacom. V štvrtom mesiaci života dieťaťa sa uzatvára malá fontanela.

Dobre vyvinutý, zrelý a donosený jedinec meria päťdesiat centimetrov s priemernou hmotnosťou 3 400g (u dievčat môžu byť hodnoty menšie o niečo). Novorodenec má dĺžku stálejšiu ako hmotnosť, ktorá môže kolísať viac. Krivka hmotnosti novorodeniatka v prvých dňoch po pôrode, klesá. V priemere fyziologický úbytok váhy predstavuje 7%. „Pokles hmotnosti sa po treťom dni znova zvyšuje a vyrovnanie pôrodnej hmotnosti nastáva do sedem až desať dní“ (Buchanec, 1994). Úbytok hmotnosti po pôrode je spôsobený stratou tekutín, čím sa zmenšujú sacharidové a tukové zásoby.

Najintenzívnejší prírastok na hmotnosti prebieha počas prvých mesiacov života novorodenca, neskôr sa rast na váhe spomaľuje. Každý deň dieťa nemusí priberať. V štvrtom mesiaci sa normálna pôrodná váha zdvojnásobí, v prvom roku strojnásobí, a váha dieťaťa tak predstavuje desať kilogramov.

Novorodenci, ktorí majú nízku hmotnosť pri narodení, vážia a merajú v prvom roku približne rovnako ako ostatné deti.

Koža je ružová, majú dobre vyvinutý podkožný tuk, je elastická, zvyšky lanuga sa môžu nachádzať už len na plieckach ako jemné chlčky.

Nechty majú tvrdé, presahujúce špičku prstov, vlasy merajú najmenej jeden centimeter, obočie a riasy sú už tiež plne vyvinuté. Lebka a kosti sú už tvrdé, nie celkom zrastené, uzavreté. Chrupy nosu a ušká sú pevné a vyvinuté.

Adaptácia novorodenca na extrauterínny, mimomaternicový život, je najcharakternejšou črtou obdobia novorodenca. Tento priebeh závisí od schopnosti funkčnosti jednotlivých systémov jedinca. Podmienkam mimomaternicového života sa novorodenec prispôbuje hneď po narodení, a tak sa u neho začínajú prejavovať aj funkcie, ktoré počas vnútro maternicového, fetálneho obdobia, boli slabo vyvinuté, rozvinuté, alebo neboli vôbec.

Veľkými zmenami v novorodeneckom období prebieha aj obehová sústava. Anatomické a funkčné rozdielnosti plodového obdobia zanikajú, krv bola prispôbená na kyslík chudobnému a tekutému prostrediu.

Dýchať dieťa začína samo, mení sa tak jeho cirkulácia, potreba udržať svoju telesnú teplotu vzniká, prejavujú sa aj funkcie exkretčné, tráviace a i. u detí, ktoré boli predčasne narodené, choré alebo poškodené, prebieha adaptácia na zníženom stupni, ktorý zodpovedá poškodeniu. Obdobie novorodenecké je aj vďaka spomenutému bohužiaľ obdobím najvyššej mortality a morbidity.

Dýchanie novorodenca je povrchné, vplyvom nedostatočného vývinu dýchacieho ústrojenstva a orgánov, novorodenec má zvýšenú potrebu dýchania, ktorú si zabezpečuje

zrýchleným dýchaním. Nadýchne sa až štyridsať až šesťdesiat krát za minútu. Ročné dieťa a nadýchne asi tridsaťpäť až štyridsať krát za minútu. Dýchanie novorodenca je na začiatku zabezpečované len bránicou, neskôr začína dýchať aj za pomoci medzirebrových svalov.

Aktivita motoriky sa sústreďuje na pokrmovú dominantu, ústa sú väčšinou sprostredkovateľom kontaktu s priestorom.

Vekom sa mení aj rytmus spánku a bdenia. Novorodenci majú spánok polyfázický s troj až štvorhodinovým cyklom v prvých týždňoch. Nerozlišujú deň a noc. Dieťa sa budú len na hlad, a spánok môže trvať až dvadsať hodín.

Deň a noc sa začína diferencovať okolo prvého roku života dieťaťa. S vekom sa znižuje aj potreba spánku. Stupeň vývinu fyziologických funkcií, ovplyvňujúcich aj ich výkonnosť, zodpovedá ich vitálnosti. V porovnaní s neskoršími vývinovými obdobiami, u novorodencov je výkonnosť všeobecne nižšia. Po anatomických a funkčných zmenách, je kardiovaskulárny a dýchač systém dobre vyvinutý. Termoregulácia je ešte nevyvinutá, aj imunitný systém.

Tráviace enzýmy spracujúce materské mlieko, sa pri narodení vytvárajú v priemernom množstve. Štruktúra sliznice sa veľmi od sliznice dospelých nelíši. Činnosť orgánov trávenia sa začne prvým vyprázdnením čreva, asi do 12 hodín od narodenia. Smolka, prvý obsah čreva, obsahuje prevažne lanugo, ktoré jedinec poprehýtal, a tiež plodovú vodu.

Funkcie obličiek novorodenca majú zníženú schopnosť vylučovania väčšieho obsahu vody. V prvých dňoch dieťaťko vylúči okolo 20-40ml moču.

Novorodenec ešte nemá vyvinutú schopnosť termoregulácie. Stálosť teploty tela novorodenca závisí od rovnováhy, ktorá nastane medzi stratou tepla a tvorbou tepla. Novorodiatko má obmedzené možnosti pre reguláciu výdaja tepla, najmä pre veľký povrch tela, na ktorom je malá, tenká vrstva podkožného tuku. Schopnosť tvorby tepla, ktorá je meraná spotrebou kyslíka, je na úrovni skoro dospelého človeka. Prostredie, ktoré je teplotne neutrálne, je pre novorodenca charakterizované malou spotrebou kyslíka.

Homeostáza a krv – čiže zloženie krvi, sa v prvých dňoch významne mení. Prechodná porucha zrážanlivosti krvi je typická pre toto obdobie, a prejavuje sa u niektorých novorodencov na druhý až štvrtý deň po narodení (tzv. krvácajúca novorodenecká choroba).

Funkčne a anatomicky nie je dokonalá ani nervová sústava, vyvíjajúca sa ešte niekoľko rokov.

Symetricky rozložené sú aj pohyblivé prejavy novorodenca: vzpriamovací reflex, otáčací reflex, hľadací reflex, labiálny reflex (účasť pier pri artikulácii), prehĺtací reflex a sací reflex. Okrem spomenutých má význam pre novorodenca aj Morov reflex a tzv. úchopový reflex. Reflexy podrobnejšie rozoberieme v nasledujúcej kapitole.

Vývin motoriky u novorodenca

Za posledné roky sa v oblasti vzdelávania dostali do povedomia rôzne poruchy o ktorých v minulosti nebolo toľko dostupných informácií (hyperaktivita, porucha pozornosti, poruchy učenia, poruchy motoriky v zmysle dyspraxie atď.). V tejto súvislosti považujeme za dôležité priblížiť význam reflexov pre vývin motoriky dieťaťa, na ktorý upozornili S. Goddard Blythe v knihe *The Well Balanced Child* v roku 1996, ako i N. E. O'Dell a P. A. Cook taktiež v roku 1996 v knihe *Stopping Hyperactivity*.

Pre lepšie pochopenie vývinu motoriky musíme poznať všetky reflexy a ich vplyv na dieťa. Novorodenecké pohyby sú spočiatku len reflexné. Svoju motoriku začne ovládať až keď získa kontrolu nad svojím telom. Dieťa sa nerodí so schopnosťou koordinácie. Koordinácia sa rozvíja v troch základných stupňoch:

- Reflexná motorika, pohyb dieťaťa je automatický, napríklad pri sacom reflexe.
- Hrubá motorika, dieťa už ovláda rozsiahle svalové pohyby, ako napríklad pri hode loptou.
- Jemná motorika, dieťa ovláda jemné svalové pohyby ako sú pri vyfarbovaní, písaní (N.E.O“Dell, P.A.Cook, 2000).

Dieťa sa rodí s nasledujúcimi reflexami (Končeková, 2007):

- Hľadací reflex, po dotyku tváre dieťa hľadá a našpúli ústa, vyhasína do 4 mesiacov.
- Potravové reflexy, okrem hľadacieho, cicací reflex, reflex prehĺtania a reflex vyprázdňovania.
- Obranné reflexy, ako sú zrenicový, kýchací, kašľací a iné.
- Uchopovací reflex, funguje na dlaniach a chodidlách do 3 až 6 mesiacov. Dieťa sa chytí predmetu vloženého do dlaní, dokáže sa cca. 30 - 60 sekúnd udržať vo vise.
- Chodidlový reflex (babinského), ak pošteklieme ostrým predmetom vonkajšiu stranu chodidla, vejerovito rozťahne prsty.
- Tonicko šijový reflex (šermiarsky), vyhasína do 3 mesiaca, pri otočení hlavy sa zdvíha ruka na tej strane, na ktorú je hlava otočená.
- Landauov reflex, keď dieťa držíme vodorovne, pričom tvár ma otočenú dole, dieťa natiahne trup a končatiny do jednej priamky.
- Moorov reflex (úľakový) sa prejaví pri silnom zvuku, alebo podtrhnutí podložky pod dieťaťom. Dieťa rozhodí horné končatiny, rozťahne dlane a následne ruky so zatáťými pästami pred telom spojí, nohy ohne a potom rozťahne. Vyhasína v 2 až 3 mesiaci.

Goddard Blythe (2012) opísala proces motorického vývinu v prvom roku života prostredníctvom vývinu reflexov, ktoré sú obrazom vyvíjajúcej sa nervovej sústavy dieťaťa.

„Reflexy sú primárnym učiteľom základných motorických funkcií“ (Goddard Blythe, 2012, s. 43). Čím viac sa dieťa hýbe, tým viacej sa vyvíja jeho motorika, dieťa ovláda vlastné telo v pohybe a reflexy zanikajú. Pretrvávajúce jednotlivých reflexov je spojené s problémami nielen vo fyzickej stránke, ale i v psychickej.

Odborné štúdie tvrdia, že dieťa, ktoré neskáče, nehrá sa s blatom, netrénuje rovnováhu, majú neskôr problémy s chôdzou dozadu, sú nemotornejší, majú problém v matematike (In Goddard Blythe, 2012).

Vo vývine motoriky je dôležitý vývin zmyslu pre rovnováhu, ktorú dieťa získava prostredníctvom pohybu. Dôležitosť rovnováhy je v tom, že vysiela do mozgu informácie o polohe tela v priestore. Pohyb je vlastne „potravou pre mozog“ (In Goddard Blythe, 2012). Keď je rovnováha vyvinutá, vyvinutá je aj schopnosť koordinácie pohybov.

Pri vyšších kognitívnych funkciách, ako sú myslenie a učenie, sú postavené na základe toho, ako kvalitne funguje spojenie medzi mozgom a telom. Napríklad pri písaní a čítaní je dôležitá motorika a rovnováha. Dôležitá je orientácia v priestore. Dieťa sa musí uvedomovať smer, pravo –ľavo, hore – dole atď. Dostupné na : <http://www.avare.sk/primitivne-a-posturalne-reflexy-2/>

Každý reflex má svoj zmysel vo vývine a zároveň aj dĺžku svojho výskytu v motorike. Pretrvávajúce niektorého z reflexov po dobe, kedy už mal zaniknúť môže pôsobiť patologicky na vývin motoriky i celkovej psychiky dieťaťa.

Goddard Blythe (2012) zhrnula jednotlivé ťažkosti pri pretrvávajúci reflexov. Ako príklad uvádzame niektoré základné prejavy pretrvávajúci Moorovho reflexu. Ten sa môže prejavovať v precitlivelosti a zvýšenej reaktivite na stimuly, neznášanlivosti silných zvukov, strach z rýchlych zmien, v slabej rovnováhe a koordinácii, v psychickej oblasti sa môže prejavovať neistotou, generalizovanými úzkostnými stavmi atď. Autorka sa zaoberala všetkými základnými reflexami a dôsledkami ich pretrvávajúci. Zároveň upozornila odbornú verejnosť, že tieto pretrvávajúce prejavy môžu spôsobovať i ťažkosti v zmysle porúch učenia a to konkrétnejšie:

- Problémy s písaním a kopírovaním textu
- Problémy s čítaním
- Porucha matematických úkonov
- Vývinová koordinačná porucha
- Porucha pozornosti
- Porucha pozornosti a hyperaktivity. Dostupné na : <http://www.avare.sk/primitivne-a-posturalne-reflexy-2/>

Na Slovensku pôsobia terapeuti, ktorí sa venujú problematike reflexov prostredníctvom metódy INPP. Jej názov je odvodený od názvu Inštitút pre neuro-fyziologickú psychológiu, ktorá vznikla vo Veľkej Británii. Táto metóda umožňuje nielen diagnostiku ťažkostí, ale i intervenciu deťom prostredníctvom zostavy jednoduchých pohybových hier.

Psychický vývin novorodenca

Ako sme už uviedli, dieťa má svoju individualitu už počas prenatálneho vývinu. Prejavuje sa to najmä v temperamente, akým spôsobom reaguje na podnety z vonkajšieho sveta. Dieťa prichádza na svet úplne bezbranné, plne závislé na starostlivosti dospelé osoby. Preto je dôležitý pre novorodenca denný režim, striedanie fáz spánku, jedenia a aktívneho vnímania.

Řičan (2004) uvádza, že zo začiatku je pre dieťa dôležitejší pravidelný režim dňa, než to, kto sa o neho stará.

Karp prišiel s teóriou, že ľudské mláďatka na to, aby dozreli, potrebujú ešte štvrtý trimester. Preto po narodení odporúča novorodenca zavinúť do zavinovačky, aby malo pocit, že je v maternici. Podľa neho je to vhodné pre pokojné deti a pre zlostné a citlivé je to priam

nevyhnutné. Dostupné na : [http://www.pluska.sk/izdravie/zdrave-dieta/zavinovat-alebo-nie-
vyhody-nevyhody-zavinovaciek-babotka.html](http://www.pluska.sk/izdravie/zdrave-dieta/zavinovat-alebo-nie-vyhody-nevyhody-zavinovaciek-babotka.html)

Zo skúseností detských neurológov sa čoraz častejšie stretávame s rizikovými graviditami a predčasne narodenými bábätkami, ktoré sú potom dráždivé, nepokojné. Zavinovanie môže byť cestou, ako pomôcť dieťaťu i mamičke.

Výskum vedený americkými pediatriami v rokoch 1990 -1996 potvrdil, že bábätká v zavinovačkách lepšie spali, menej často sa budili (napríklad i v dôsledku Moorovho reflexu, alebo i zášklbov počas spánku a tým sa „samo budí“) a aj dĺžka spánku bola asi dvakrát dlhšia v porovnaní s deťmi nezavinutými. Eliminuje sa tým aj riziko prevrátenia sa na brucho a tým syndrómu náhleho úmrtia.

Bezpečné zavinovanie musí zodpovedať nasledujúcim podmienkam. Dieťa musí mať priestor na prirodzene ohnuté nohy v polohe „žabky“, zavinovačka musí byť z tenkého priedušného materiálu, nepoužívať zavinovačku, ak z nej už dieťa vyrástlo, dieťa do zavinovačky obliecť maximálne do dvoch vrstiev, aby sa nespotilo, nebalit' príliš pevne ani ruky, aby ste neobmedzili krvný obeh.

Odporúča sa dieťa zavinovať, pokiaľ samo neprespí noc bez prebúdzania. Odporúča sa, keď sa dieťa dokáže samo prevrátiť na bruško, alebo keď dáva najavo, že už nechce zavinovať (cc. 4-6 mesiacov). Dostupné na: [http://www.pluska.sk/izdravie/zdrave-
dieta/zavinovat-alebo-nie-
vyhody-nevyhody-zavinovaciek-babotka.html](http://www.pluska.sk/izdravie/zdrave-dieta/zavinovat-alebo-nie-vyhody-nevyhody-zavinovaciek-babotka.html).

V prvom mesiaci života dieťa prevažnú časť dňa prespí. Napriek tomu v súlade s názorom Brazeltona (1987) rozlišujeme až šesť základných stavov dieťaťa:

- Hlboký spánok, kedy dieťa spí, svalový tonus nízky, dych pravidelný.
- Lahký spánok, kedy má dieťa oči zatvorené, alebo mierne pootvorené, rýchle očné pohyby, časté sú zmeny v mimike.
- Driemanie, je prechodný stav medzi spánkom a bdením, nízke svalové napätie, oči môžu byť otvorené, prítomné sú občasná prudké pohyby.
- Kľudný bdely stav, kedy má dieťa oči otvorené, dieťa pozoruje a počúva, aktivita je však nízka, svalové napätie je stredné.
- Aktívny bdely stav, dieťa má oči otvorené, veľká pohybová aktivita, krátke hlasové prejavy.
- Plač, pre ktorý je charakteristické otvorené, alebo zatvorené oči, veľké svalové napätie, veľká pohybová aktivita, nepravidelný dych.

Do sociálnej interakcie sa dieťa zapája vo fáze kľudného bdelyho stavu. Je aktívne voči okoliu (In Langmeier, Krejčířová, 2006).

Reakcie novorodenca na podnety z okolia majú skôr nešpecifický, celkový charakter (Jakabčic, 2002). Podľa Vágnerovej (2000) reaguje novorodenec na základe vrozených spôsobov správania sa a na základe vrozených reflexov. Tie mu uľahčujú prežitie. Po genetickej stránke je „naprogramovaný“ na pomerné dlhodobé učenie a zretie. Ďalej uvádza, že v správaní novorodenca môžeme zaznamenať niekoľko podstatných znakov:

- Biorytmus je charakteristický krátkymi časovými úsekmi bdenia a uspokojovania biologických potrieb

- Má vrodené reflexy, ktoré slúžia buď na prežitie (hľadáci a sací), alebo reflexy nevýznamné pre adaptáciu (Morov reflex udržania rovnováhy, uchopovací reflex).
- Má vrodené spôsoby správania sa, ako je reakcia plačom, tendencia vnímania okolia, čo má i sociálny význam.

Následný vývin novorodenca závisí na prísune podnetov, stimulácii z okolia, ktorá však musí byť prispôbená úrovni vývoja i individualite dieťaťa.

Základom orientácie v prostredí je zrakové vnímanie. Výskumy R. Fantza ukázali, že novorodenec dobre rozlišuje farby i základné tvary. Zvlášť príťažlivým objektom pri zrakovom vnímaní je ľudská tvár ((In Langmeier, Krejčířová, 2006).

Centrálna nervová sústava je nezrelá a v jej dôsledku novorodenec nevidí ostro. Je schopný zrakom vnímať len objekt vzdialený 20 až 30 cm. Je to spôsobené akomodačnou neschopnosťou šošovky. Do dospeljej ostrosti sa zrak dozreje až v jednom roku života.

Má však výborný rozsah počutia, je schopné rozlišovať vysoké tóny. Taktiež však preferuje niektoré zvuky, napríklad hlas matky, pred inými zvukmi.

Schopnosť sústredenia novorodenca je síce veľmi krátka (niekoľko sekúnd), má však veľký význam pre vnímanie a samotné učenie. Treba podotknúť, že novorodenec nie je len pasívnym prijímateľom podnetov z okolia. Dieťa si vyberá podnety, na ktoré reaguje a iné zostávajú nepovšimnuté. Napríklad v miestnosti s rozprávajúcimi ľuďmi rozpozna hlas matky a aktívne otočí hlavičku tým smerom.

Vníma zmenu polohy, rozlišuje dotyk a teplotu. Na veľmi dobrej úrovni je vyvinutý hmat, ktorý sa vyvíjal už počas prenatálneho vývinu. Dôkazom je i to, že dieťa „zbožňuje“ dotykové ukľudňovanie.

Podľa Jakabčica (2002) je pre emocionálny vývin novorodenca najdôležitejší dotykový kontakt. Preto najvýznamnejším činiteľom v stimulácii ranného vývinu je kontakt blízkej osoby (matky, prípadne inej osoby). Tento kontakt je zabezpečený prostredníctvom jemného zaobchádzania, hladkania pri kúpaní, prebaľovaní, masážami po kúpaní atď.

Sociálny vývin novorodenca

Ako sme už uviedli, plod je už počas vnútromaternicového vývinu pripravený na sociálny kontakt. Podľa Langmeiera a Krejčířovej (2006) môžeme hovoriť u zrelého novorodenca o *protosociálnej zrelosti*. Novorodenec preferuje ako objekt vnímania ľudskú tvár, hlas človeka, dokonca v prípade plaču iného dieťaťa sa „empaticky“ rozplače. Dieťa je nastavené na sociálnu interakciu, má zmysel pre sociálne signály, chýbajú mu však skúsenosti.

Aj podľa Čížikovej (1999), novorodenca charakterizujú nasledovné prejavy, schopnosti:

- pripravený na sociálnu interakciu,
- vnímanie a rozlišovanie podnetov v interakcii všetkých zmyslov, sociálne zmysly sú determinované prostredníctvom uspokojenia základných biologických potrieb.

Schopnosť učenia sa novorodencov je úzko spojená s vnímaním podnetov z okolia. Zrelý novorodenec je schopný učiť sa. Vie nájsť súvislosti v podnetnom okolí a získať z nich skúsenosti. Od narodenie je teda dieťa schopné jednoduchých myšlienkových pochodov.

Správanie novorodenca je preto oveľa autonómnejšie a aktívnejšie, ako sa v minulosti predpokladalo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Čo má novorodenec naučené, je schopné uchovať si v pamäti 24 hodín. Už novorodenec si v prvých dňoch po pôrode pamätá tvár matky. Dieťa je schopné prijíma a učiť sa rôznymi zmyslami. Dôkazom je napríklad i to, keď sa dieťa naučí na určitý tvar cumľa na fľaške a ak ho zmeníme za iný tvar, rozplače sa.

Učenie je naviazané na základné zmyslové informácie a typická je tendencia integrovať získané skúsenosti. Dieťa spojuje rôzne zmyslové informácie s určitým objektom, alebo situáciou. Napríklad rozpozná nielen hlas matky, rozozná ju aj čuchom a zrakom (Vágnerová, 2000).

Dieťa je teda biologicky nastavené učiť sa, je však dôležité, aby boli splnené podmienky zo strany dospelého. Je nutné, aby matka resp. iná osoba starajúca sa o novorodenca vedela citlivo reagovať na zmeny v správaní dieťaťa. Čas bdenia dieťaťa je dôležitý plne využívať na sociálne učenie a opakovať tieto situácie.

Ako uvádza Jakabčic (2002), učenie je aktivované predovšetkým sociálnou interakciou, teda najmä s interakciou s matkou. Preto je pre zdravý vývin dôležitý kvalitný kontakt s matkou a tým dostatok podnetov z prostredia. Ako ďalej uvádza, medzi ukazovatele kvality patria nasledovné znaky:

- kontingentná reaktivita matky, jej okamžitá reakcia na prejavy dieťaťa, ktorá je často pomenovaná ako materinský inštinkt,
- konzistentná starostlivosť, je to *synchronizácia interakčných vzťahov*, dlhodobé zachovanie stability štýlov interakcie,
- emočné vyladenie, dospelý je schopný svojou mimikou a rečou naladiť sa na dieťa, a týmto zrkadlením mu dáva spätnú väzbu, že mu okolie rozumie.

Takéto naladenie sa matky resp. rodičov na správanie sa novorodenca stimuluje rýchle učenie sa dieťaťa vo všetkých smeroch. Rodič sa prihovára jemným a rytmickým spôsobom, zrkadlí prejavy dieťaťa a tým mu dáva spätnú väzbu, že mu rozumie. Je to intuitívne správanie.

Môžu však nastať rôzne okolnosti, ktoré narušia pripútanie sa matky k dieťaťu. Podľa Čápa (In: Čáp, Mareš, 2007) to môžu spôsobiť napríklad nevyriešené problémy matky, alebo matka sama nezažila v rannom detstve emočné pripútanie sa. Existujú však i výrazné rozdiely medzi deťmi. Sú deti, ktoré sú prítulné, maznajúce a sú deti, ktoré sú „nemaznavé“.

V prípade, že matka nereaguje primerane na obracanie pozornosti dieťaťa na ňu, odvracia jeho pozornosť, alebo ho zavaľuje podnetmi bez toho, aby vnímala jeho momentálny záujem, hovoríme o *asynchronii*. Dieťa tým, že nie je uspokojené, stráca záujem o sociálny kontakt. Časté asynchronie a nedostatok sociálnej interakcie môžu spôsobiť určitú formu deprivácie a dokonca viesť až k narušeniu psychického vývinu dieťaťa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Aj keď je schopnosť rodiča naladiť sa na dieťa intuitívna, sú isté rizikové skupiny (napríklad rodičia, ktorí boli v detstve obeťou týrania), kde odborníci odporúčajú preventívne „rodičovskú prípravu“. Zdôrazňujeme dôležitosť ranných sociálnych skúseností, na základe ktorých sa vytvárajú schémy správania sa, ktoré dieťa využíva počas celého života.

Vplyv očkovania na vývin dieťaťa - nová dilema moderných rodičov

Medzi exogénne vplyvy, ktoré môžu ovplyvniť vývin jedinca patrí očkovanie dieťaťa. V súčasnosti sú rodičia oveľa aktívnejší, ako v minulosti v zmysle získavania informácií o výchove dieťaťa, o jeho zdraví, o očkovaní, ako i o celkovom životnom štýle. Dostávajú sa však často k informáciám, ktoré sú protichodné a preto vedú k polemike. Cieľom tejto kapitoly nie je propaganda niektorého z názorov, naopak priblížiť zložitosť problematiky.

Najskôr si definujeme, čo je to očkovanie. Podľa Slovenskej epidemiologickej a vakcinologickej spoločnosti očkovanie znamená : „*vpravenie očkovacej látky (vakcíny) do ľudského organizmu*“. Ďalej definuje cieľ očkovania, ktorý je: „*zabezpečiť tvorbu špecifických protilátok proti mikroorganizmom a zároveň navodiť imunologickú pamäť, čím sa má zabezpečiť dlhodobá, optimálne doživotná ochrana pred ochorením*“. Dostupné na:

<http://www.ockovanieinfo.sk/sekcia-sk-16-precio-ockovat>

Na verejnosť čoraz častejšie prenikajú fakty o prípadoch, kedy deti reagujú na zaočkovanie negatívne. Očkovanie sa považuje za možný spúšťač chorôb ako sú astma, ekzém, senná nádcha, syndróm ADHD, cukrovka, autizmus a iné (Campbell – McBride, 2010). Štúdie o súvislosti očkovania môžete prečítať aj na tu:

<http://www.ockovanie.org/autizmus.html>

<http://www.ockovanie.org/cukrovka-po-ockovani.html>

Rodičia sú zmetení a boja sa dať dieťa zaočkovať a zároveň i nezaočkovať. Množia prípady, kedy očkovanie odmieta nielen rodič laik, ale i študovaní odborníci. Príkladom je aj český lekár Mařádek, ktorý dal zaočkovať svoje dieťa len proti tetanu, tuberkulóze a záškrtu, lebo ostatné by mohli viac uškodiť ako pomôcť, pričom očkovanie realizovali až keď bolo dieťa zrelšie a malo dostatočne vyvinutú imunitu. Dostupné na: http://ona.idnes.cz/sveho-syna-nenechavam-ockovat-rika-lekar-ffr-/zdravi.aspx?c=A100913_120844_zdravi_lfsom

V Slovenskej republike je presne určené očkovacím kalendárom, proti ktorým infekčným chorobám a v akom veku, je dieťa povinne očkované. Úrad verejného zdravotníctva udáva nasledujúce pozitíva očkovania:

- Je to v záujme ochrany zdravia jednotlivca ale i celej spoločnosti.
- Očkovanie spôsobuje celkové zníženie chorobnosti a úmrtnosti spôsobené očkovanými infekciami v celej spoločnosti.
- Klesanie výskytu očkovaných chorôb, niektoré sa dokonca už u nás nevyskytujú.

Dostupné na internete: <http://www.slobodavockovani.sk/news/je-povinne-ockovanie-deti-bezpecne-lekari-z-uradu-verejneho-zdravotnictva-odpovedali-ale-odmietli-sa-podpisat/>

Sú štáty, ako sú Nemecko, Taliansko, Holandsko, Belgicko a v Veľká Británia, kde je očkovanie dobrovoľné. Tam sa však podľa informácií na stránke Úradu verejného zdravotníctva

tva Slovenskej republiky **častejšie** vyskytujú prípady epidémií infekčných ochorení ako sú osýpky, alebo mumps. Dostupné na internete:

http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=2328:okovanie-vneurope-anusa&catid=140:okovanie

Naopak podľa názoru Buchvalda (2009), čo sa týka početnosti výskytu ochorení v Nemecku, kde je očkovanie len odporúčané, sa za obdobie od 1985-1995 vyskytlo ročne **minimálne množstvo** prípadov záškrtov, detskej obrny, tetanusu a čierneho kašľa ako i úmrtí na uvedené choroby.

Na Slovensku vznikajú viaceré iniciatívy, napríklad Sloboda v očkovaní, Iniciatíva pre uvedenie si rizík očkovania a iné, ktoré upriamujú pozornosť na nebezpečenstvo očkovania. Ich cieľom je zmena legislatívy v oblasti očkovania. Sloboda v očkovaní udáva nasledujúce negatívne očkovania:

- Lekári nezohľadňujú individuálne zvláštnosti detí pri očkovaní (slabší organizmus, predčasné narodenie a iné možné príčiny kontraindikácií), očkujú všetky deti v príslušnom veku.
- Lekári nevedú podrobné štatistiky o negatívnych dôsledkoch očkovania aj keď je verejne známe, že sa vyskytujú (horúčky, desivé plače, zapálené miesta vpichu, následné ochorenia na leukémiu, cukrovku, autizmus, a iné, ako i úmrtia).
- Drvivá väčšina lekárov rodičov neinformuje o možných rizikách očkovania ani len v rozsahu príbalových letákov.
- Štát nenesie žiadnu zodpovednosť za možné poškodenie zdravia dieťaťa očkovaním, neexistuje žiaden fond na odškodnenie a pomoc rodičom.
- Rodič nie je slobodný v rozhodovaní, podľa zákona nemôže odmietnuť. „*Odmietnutie povinného očkovania je priestupkom, nie trestným činom, a tento priestupok rieši miestopríslušný Regionálny úrad verejného zdravotníctva (RÚVZ), nie súd.*“

Dostupné na internete:
<http://www.slobodavockovani.sk/otazky-a-odpovede/ockovanie/#06>

Veľa chorôb, na ktoré sme očkovaní vymizlo. **Zástancovia** očkovania tvrdia, že je to v dôsledku plošného zaočkovávania už mnohých generácií. Preto sa od 1. januára 2012 sa vyhláškou Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky 4. 544/2011 Z. z., ktorou sa zrušilo očkovanie novorodencov proti tuberkulóze. Na stránke Slovenskej epidemiologickej

a vakcinologickej spoločnosti je odôvodnenie, že výskyt ochorenia sa natoľko znížil plošným očkovaním, že už nie je nutné očkovať povinne. Dostupné na: <http://www.ockovanieinfo.sk/clanok-sk-1-67-Zrusenie-povinneho-ockovania-proti-tuberkuloze>

Naproti tomu **odporcovia** očkovania tvrdia, že choroby vymizli v dôsledku zlepšenej hygieny a životných podmienok a riziká očkovania sú oveľa vyššie, ako možnosť ochoriť na danú očkovanú infekciu (Buchwald, 2009).

V súlade s názorom odborníčky v oblasti neurológie a špecialistky na výživu Campbell-McBride (2010) uvádzame, že by bolo príliš jednoduché konštatovať, že za všetko môže očkovanie. Očkovanie v minulosti zachránilo milióny ľudí, avšak v súčasnosti so zmenami životného štýlu začína byť i nebezpečným. Je to v dôsledku stúpajúceho počtu detí s oslabenou imunitnou sústavou. Oslabená imunita nevie normálne reagovať na súčasné podnety zo životného prostredia. Očkovanie sa považuje za silný útok na imunitný systém dieťaťa. Preto táto špecialistka navrhuje, aby skôr, než sa dieťa zaočkuje, prešlo komplexným imunologickým vyšetrením, ktoré rozhodne či a kedy dieťa očkovať.

Je veľmi ťažké pre rodičov rozhodovať sa. Zodpovednosť voči spoločnosti by mala byť v každom z nás, a preto by sme o nezaočkovani ani nemali uvažovať. Ako uvádzajú viacerí odborníci i zákon, za zdravotný stav dieťaťa je zodpovedný rodič. Ten by si mal sám vybrať, či dieťa zaočkuje, alebo nie. Takto to funguje to napríklad v Nemecku, kde sú obeť očkovania aj odškodňované. Dostupné na internete: <http://www.pluska.sk/spravy/z-domova/ochereju-deti-po-vakcinach-viaceri-rodicia-nesuhlasia-ockovanim-babatiek.html>

Možno by bolo oveľa jednoduchšie, ak by existovala jednak dobrovoľnosť pri očkovaní a na druhej strane pomoc štátu rodine, ktorej dieťaťu sa očkovaním trvalo poškodí zdravie, a tým zmení celkový život a fungovanie rodiny. Vtedy by sa rodičia aspoň mohli oprieť o pomoc v prípade negatívnych dôsledkov. Zároveň zdôrazňujeme, že vyšetrenie imunity pred očkovaním chápeme ako prevenciu a pomohlo by to celej spoločnosti.

Kontrolné otázky:

1. Vymenujte nepodmienené reflexy u novorodenca a uveďte ich význam.
2. Čo viete o telesnom a pohybovom vývine novorodenca?
3. Poukážte na zvláštnosti psychického vývinu novorodenca.

Kapitola 8

Dojčenské obdobie

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť dojčenské obdobie*
 - *určiť základné vývinové zmeny dojčenského obdobia v oblasti telesného, pohybového, psychického a sociálneho vývinu*
 - *vysvetliť pojem „psychologické narodenie“ dieťaťa*
 - *vysvetliť význam štvornožkovania pre vývin motoriky dieťaťa*
-

Obdobie dojčenské nie je celkom presným pojmom. Dieťa je prvých mesiacov svojou výživou viazané na materské mlieko, na matku, aj napriek tomu je známe, že pojem dojčenské obdobie v rôznych krajinách sveta, u rôznych skupín obyvateľstva je rozdielne. Charakteristickou črtou je najintenzívnejší motorický vývoj.

Dojčenské obdobie predstavuje taký úsek života dieťaťa, v ktorom ešte stále nie sú vyvinuté všetky funkcie, ich vývin nie je ani ukončený a vo výžive dieťaťa sa najviac prejavuje závislosť na matke. Materské mlieko, ako zdroj výživy dieťaťa je svojim zložením najoptimálnejšou potravou. Obsah bielkovín, tukov a solí v mlieku menší, a však materské mlieko obsahuje viac sacharidov ako kravské mlieko. Prednosťami materského mlieka sú vitamíny, enzýmy, ochranné látky. Dojčenie predstavuje nepretržitý kontakt matky s dieťaťom, čím sa vytvárajú lepšie podmienky pre duševný, telesný a celkovo zdravotný vývin dieťaťa, čím sa rozvíja aj vzťah k matke a celkovo k rodine a spoločnosti.

Telesný a pohybový vývin dojčaťa

V období prvého roka života dojča vyrastie o dvadsaťpäť centimetrov, t.j. o 50 % pôrodnej dĺžky, teda v prvom roku meria priemerne sedemdesiatpäť centimetrov. S rastom vyzrieva aj centrálna nervová sústava, čo sa odráža na celkovom psychomotorickom vývine.

Vývinu dieťaťa v ranom detstve sa venovali rôzni autori. Niektoré zistenia a zákonitosti vývinu dojčiat sú všeobecne platné. Podľa Gesella (rok) vývin motoriky prebieha podľa nasledujúcich princípov:

- Princíp vývinového smeru naznačuje zákonitý smer vývinu motoriky:
 - a) Postup kefalokaudálny naznačuje, že dieťa začne najskôr ovládať pohyb hlavy a potom ovládanie tela postupuje smerom k päte a to sedením, lozenie a nakoniec chôdza.
 - b) Postup proximodistálny určuje vývin od centra tela k periférii, čo znamená, že dieťa najskôr hýbe celými končatinami, cez zápästia a členky ku chodidlám a dlaniam.

c) Postup ulnoradiálny naznačuje vývin od malíčkovej strany na dlani k palcovej strane, teda od kliešťového úchopu palcovému.

d)

- Princíp striedavého „prepletania“ antagonistických neuromotorických funkcií znamená, že dieťa po dosiahnutí určitého stupňa dokonalosti sa späť vracia k predošlej úrovni, aby mohlo prekonať doterajšiu úroveň a dostať sa na vyšší level.
- Princíp funkčnej asymetrie znamená postupnú špecializáciu pravej a ľavej strany, pričom úroveň stále stúpa.
- Princíp individualizácie, čo znamená, že každé dieťa má individuálny spôsob rastu a zrenia.
- Princíp autoregulácie znamená, že vývin je „jednoliaty“ proces vedúci vždy k vyššej úrovni, ale pokrokom v jednotlivých oblastiach nedochádza vyrovnanie (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dojča v štyroch mesiacoch má už dvojnásobnú pôrodnú hmotnosť. Dieťa v prvom roku života má trojnásobnú hmotnosť. Medzi štvrtým a deviatym mesiacom života sa začínajú objavovať dočasné zuby. Dvojmesačné dieťa už dokáže dvihnúť nožičku, na bruško už dvíha hlavičku, udrží ju asi tri sekundy.

Trojmesačné dieťaťa vie udržať vzpriamenú hlavičku asi minútu. Dvíha tiež ručičky, ktoré si prezerá.

Štvormesačné dieťa si priťahuje hračku rukami, máva ňou, so svojimi ručičkami sa hrá, rytmus spánku a bdenia je už pomerne pravidelný.

Päťmesačné dieťaťa sa pretočí na bok, na bruško, dvíha sa do sedu pri uchopení ruky dospelého, cielene uchopuje hračky, prekladá si ich z rúčky do rúčky, predmety poznáva ústami.

Šesťmesačné dieťa sa prevráti už y bruška na chrbátik, podanú hračku cielene uchopuje, pri držaní v podpaзуí sa na nôžkach udrží, pomocou lyžičky je.

Sedemmesačné dieťaťa samé sedí, stojí s oporou, keď sa má čoho pridržať, celou rukou uchopuje predmety, ruky a nohy si prezerá a hrá sa s nimi, hračkami búcha o stôl.

Osemmesačné dieťaťa loží, sedí v predklone bez držania vpredu s oporou, medzi palec a ukazovák už je schopné predmet uchopiť, tľčie kockami, je rožok.

Deväťmesačné dieťa už lezie po štyroch, posadí sa samo, aj prejde dopredu, musí ho však niekto pridržať za rúčky. Pridrží si tiež hrnček na pitie, ťľapká ručičkami, na požiadanie urobí pá pá. Schováva sa za nábytok, predmety vyťahuje zo škatúl a zásuviek.

Desaťmesačné dieťa sa vytiahne do stoja, polohy v sede a stojí strieda, po štyroch lezie bez spadnutia, drobné predmety uchopuje bez problémov, okamžite.

Jedenásťmesačné dieťaťa dokáže chvíľku postáť bez pridržania, urobí aspoň jeden krôčik bez opory a pomoci, opozícia palca, má kliešťový úchop rukou, potrebu do nočníka dokáže vykonať ak sa posadí včas.

Dvanásťmesačné dieťaťa samo chodí okolo nábytku, robí prvé samostatné krôčiky, s istotou stojí, pokúša sa samo jesť lyžičkou, utrie si samo ústa.

Veľa detí už v jednom roku trénujú svoju chôdzu za pomoci dospelého, kedy ho dospelý vedie za obe ruky a mnohé deti dokonca v roku (niektoré skôr) začnú svoje prvé samostatné kroky. Treba však podotknúť, že vývin je vysoko individuálna záležitosť.

S rozvojom týchto pohybov sa v dvojčenskom období výrazne mení tvar chrbtice. Pri narodení má dieťa chrbticu vyznačenú jedným miernym oblúkom. V treťom mesiaci sa tvorí v krčnej oblasti chrbtice prehnutie dopredu (krčná lordóza) a v jedenástom až dvanástom mesiaci je v driekovej oblasti chrbtice vyznačené ďalšie prehnutie dopredu (drieková lordóza). (Malá, Klementa, 1989).

Význam štvornožkovania vo vývine motoriky dieťaťa

Každé dieťa by malo prejsť všetkými vývinovými štádiami motoriky od dvíhania hlavičky, plazenia, sedenia, štvornožkovania a chôdze. Ak dieťa ide podľa tohto vzorca, môžeme si byť istí, že má vrodené reflexy v poriadku. Každá fáza vytvára základ pre nasledujúcu fázu, ktorá je na ďalšom stupni vývoja.

Symetrický tonicko – šijový reflex sa u dieťaťa objavuje v prenatalnom vývine (30. týždeň), pri narodení je prítomný krátko, zaniká a znovu sa objaví v 8. až 11. mesiaci a je inhibovaný ešte pred fázou „štvornožkovania“. „Tento reflex môžeme v akcii vidieť vtedy, keď sa napr. dieťa „pohupuje“ na štyroch na mieste a zrazu sa chce pozrieť hore, alebo niekde ďalej do priestoru, automaticky nastane to, že si „sadne“ na nohy, pričom hlava a ruky sa vystrú (poloha v extenzii). Naopak keď sa chce pozrieť dole, ruky sa automaticky ohnú a nohy sa vystrú a zadok dieťaťa sa „vyhupne“ hore (poloha vo flexii)“ Dostupné na: <http://www.assistentia.sk/index.php/sk/terapie/metoda-inpp/symetricky-tonicky-sijovy-reflex-stsr>

Najväčší význam symetricko – tonicko šijového reflexu je v tom, že napomáha dieťaťu štvornožkovať, zabezpečuje dieťaťu vizuálny tréning na blízku vzdialenosť a pomáha vstať dieťaťu zo sedu do stoja.

V prípade, že symetricko – tonicko šijový reflex pretrváva, sťažuje koordináciu oko – ruka a potrebnú integráciu horných a dolných končatín. Autorky N. E. O’Dell a P. Cook spájajú tento pretrvávajúci reflex s problémami s pozornosťou, nadmernou aktivitou, ako i poruchami učenia. Keď dieťa sedí za stolom a zdvihne hlavu, aby sa pozrelo na tabuľu, automaticky sa spustí napätie v tele, najmä dolných končatinách. Dieťa má pomalšiu vizuálnu akomodáciu, čo spôsobuje problémy v odpisovaní z knihy alebo tabule. Problém je aj pri loptových hrách, alebo iných športových aktivitách. Autorky vypracovali program, ktorý pomáha odstraňovať symetricko – tonicko šijový reflex u detí a je možné i u dospelých (N. E. O’Dell, P. A. Cook, 2000).

Pre správny vývin dieťaťa je preto dôležité zodpovedné správanie sa rodičov. Nesnažiť sa „urýchľovať“ vývin dieťaťa rôznymi pohodlnými pomôckami ako sú sedačky (skoré posadenie dieťaťa, keď ešte nie je chrbtica spevnená), hojdačky, chodítka, alebo stavať dieťa na nohy a učiť chodiť, keď ešte vývinovo na to motorika nie je pripravená. Preto sa tento vývin nazýva psychomotorický, lebo je dôležité vyzrievanie súbežne nervovej sústavy a motoriky, čo my nemôžeme ovplyvniť. Rešpektovaním však predídeme rôznym ťažkostiam, ktoré sa neskôr prejavujú najmä v školskom prostredí.

Psychický vývin dojčaťa

V prvom roku života okrem telesného vývinu výrazne graduje i psychický vývin. Vytvára sa vnímanie, elementárne poznávanie, myslenie, učenie, emócie, komunikácia a vytváranie vzťahov.

Podľa Piageta (In Čížiková, 1999, s. 55) je perцепčno – kognitívny vývoj dieťaťa „v štádiu senzomotorickej inteligencie, kde myšlienkové operácie sú úzko viazané na skutočne prevádzanú činnosť...“

Jakabčic (2002) uvádza, že fáza senzomotorickej inteligencie má rôznu podobu:

- Fáza primárnej kruhovej reakcie, ktorá trvá od 1. až po 4. mesiac. Dieťa opakuje činnosti, ktoré ho nejakým spôsobom zaujmú. Nie je to aktivita zameraná na cieľ.
- Fáza sekundárnej kruhovej reakcie, trvajúca od 4. až po 8. mesiac. Aktivita dieťaťa býva zameraná na dosiahnutie nejakého cieľa, najskôr náhodne, neskôr zámerne.
- Fáza kombinovanej sekundárnej kruhovej reakcie, ktorá trvá od 8. až po 12. mesiac. V tejto fáze je už dieťa schopné stanoviť si cieľ i prostriedok na jeho dosiahnutie.

Veľmi významným pokrokom v kognitívnom vývine je pochopenie a vytvorenie vedomia trvalosti objektov. Aj keď sa predmet stratí z dohľadu, dieťa chápe, že existuje naďalej. Začínajú sa od 3. mesiaca vytvárať vnemové konštanty pre tvar, veľkosť, farebnosť. To vytvára v dieťati vedomie o poznateľnosti, predvídateľnosti a bezpečnosti sveta.

V tomto období je najdôležitejším zmyslom pre dieťa práve zrak, oči. Dôležité sú z hľadiska poznávacích procesov. Jednomesačné dieťa iba krátko fixuje svetlé predmety, reaguje na silnejšie zvuky, pričom sa celé telíčko strhne. Dvojmesačné dieťa pri zvukovom utíšení a uvidení tváre znehybnie, pohybujuce predmety sleduje zrakom. Úsmev vie opätovať.

Mesačné dieťa vidí predmet vzdialený 30 cm. Periférne videnie sa zlepšuje od 3. mesiaca a vzdialenosť vnímaných predmetov môže byť od 15-50 cm. Trojmesačné dieťa sleduje predmety očami a pohybom hlavičky, snaží sa predmety zachytiť zrakom. Pozoruje veci, s ktorými manipuluje. Polročné dieťa je schopné zaostriť zrak na predmety 1 meter vzdialené. Farbocit sa tiež rozvíja postupne. Zelenú a červenú rozlišujú hneď po narodení. Binokulárna fúzia sa objavuje v 8. týždni a zdokonaľuje sa až do 14. týždňa (Vágnerová, 2000).

Vnímanie prebieha viacerými zmyslami naraz. Dieťa v 5. mesiacoch poznáva predmety i ústami, chce sa všetkého dotknúť a ústami preskúmať.

Vývinom vnímania sa mení i typ podnetov, ktorým dáva dieťa prednosť. V prvých mesiacoch detskú pozornosť upútajú najmä veľké a farebné predmety a po 9. mesiaci sa skôr zameriava na drobné veci a detaily (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Sedemmesačné dieťa zrakom sleduje hry, hračkami búcha o stôl. Osemmesačné začína sledovať pomenované predmety, prejavy dospelých začína napodobňovať, dvoma kockami tlčie o seba alebo o stôl, je rožok. Koniec obdobia je charakteristický dosiahnutím základnej orientácie vo svojom prostredí, vytvára si vzťah k okoliu.

Dojčenský vek predstavuje obdobie, kedy prebieha intenzívny rast, rozvoj psychických a motorických funkcií. Spravidla sa prvé mesiace dieťa dočká. Je to dôležité

z hľadiska rozvoja schopností slúžiacich na obranyschopnosť, pre rozvoj správnej funkcie viacerých systémov a rozvíja sa jeho citový vývin.

Dieťa vyžaduje nepretržitý a bezchybnú opateru, ochranu pred infekciami, pravidelnú kontrolu u lekára, sleduje sa jeho rast a vývin. Dojča má potrebu budovať si vlastný imunitný systém, na základe svojho kontaktu s chorobami.

Sociálny vývin dojčťa

V prvom roku života si dieťa začína vytvárať vzťahy k okolitému prostrediu. Sociálny vývin dieťaťa prebieha v dôsledku sociálneho učenia, ku ktorému dochádza v rámci medzilidskej interakcie. V tomto období sa vytvára dôvera k svetu a to predovšetkým prostredníctvom vzťahu s matkou. Matka je jedným z prvých objektov, ktoré dieťa chápe ako trvalé.

Dieťa si vytvára hlboký a jedinečný vzťah k matke. V prípade, že si dieťa nemôže v prvom roku života vytvoriť trvalejší emočný vzťah k dospeljej osobe (napríklad deti v domove), môže nastať tzv. porucha pripútania sa. To má za následok horší zdravotný a psychický stav, slabšie intelektové výsledky, nedostatky v emočných vzťahoch, v sociálnej adaptácii. Tejto problematike sa venovali aj Langmeier a Matejček (2006) a priniesli názov psychická deprivácia v detstve (Čáp, Mareš, 2007). Podľa ich výskumu psychická deprivácia môže deti postihnúť i v nefunkčných rodinách, kde je negatívny emočný vzťah rodičov k deťom. Matejček (2006) to označuje pojmom psychická subdeprivácia. V minulosti sa považovali dôsledky deprivácie za nezvratné, no v súčasnosti sú reverzibilné a to v prípade zmeny výchovných podmienok v niektorých prípadoch a do určitej miery.

V období od 3. do 6. mesiacov sa vytvára úzke spojenie s matkou, takmer splynutie. Toto obdobie sa nazýva toto obdobie symbiotickou fázou. Symbióza je úzke spojenie, resp. splynutie dieťaťa a matky. Matka je spojencom s okolitým svetom. Vágnerová (2000) vysvetľuje termín „anaklitická identifikácia“, ktorá je výrazom pre potreby dieťaťa mať matku len pre seba. Táto pevná väzba sa prejavuje plačom z dôsledku tzv. separačnej úzkosti a vytvára sa strach z cudzích ľudí. Postupne si dieťa začína uvedomovať samostatnú existenciu matky a prijíma skutočnosť, že ono je samostatnou bytosťou. Dochádza k „psychologickému narodeniu“ dieťaťa. Vytvára sa „Ja“ a „Ty“ (Jakabčic, 2002).

Samé o sebe si začína utvárať určité predstavy, upresňuje svoju telesnú schránku, nadväzuje kontakty a vzťahy s druhými ľuďmi v jeho okolí. Napomáha mu k tomu aj hra so svojimi časťami tela.

Prvý rok života človeka je veľmi dôležitý. Ovplyvňuje to, ako následne vníma sám seba a vytvára si i postoj ku svetu a vytvárajú sa základné schémy tzv. základné životné stratégie. Tie sa vytvárajú na základe vrodenej dispozície jedinca ale i na základe skúseností, ktoré sú tvorené vplyvom výchovy rodičov.

So sociálnym vývinom je úzko spojený vývin reči. Pre zdravý vývin reči je dôležitý sluch a správna funkčnosť rečových orgánov.

Dojča sa už dokáže rozhodnúť, či a ako bude komunikovať s okolím. Reaguje s okolím keď má náladu. Reaguje na podnety, napodobňuje osoby vo svojom okolí, človeka,

ktorý je s ním v interakcii. Keď nechce komunikovať, pri stretnutí s cudzou osobou, odvráti hlavu.

Pri rečovom vývine je dôležité, aby dieťa preferovalo podnety sociálneho charakteru, vrodenej podnety ako očný kontakt, ľudský hlas. Dieťa dospelého stimuluje k špecifickému prejavu správania sa svojím úsmevom či plačom alebo mimikou. Dospelý dieťa upúta prejavmi podobajúcimi sa bežným komunikačným aktivitám. Dospelí so svojimi vrozenými dispozíciami k reakciám rozvíjajú špecifické schopnosti dieťaťa. Pri napodobňovaní dieťaťa dochádza k spätnej väzba.

Pre jednomesačné dieťa je podľa Šašinku (1998) typický krik bez signálneho významu. Dieťa vydáva hrdelné zvuky pripomínajúce ah, eh, uh.

Podľa Vágnerovej (2000) od 4. mesiaca sa prejavuje vrodenej dispozícia produkovať zvuky a to formou experimentovania s hlasom. Baví ho opakovať a počúvať svoj hlasový prejav.

Päťmesačné dieťa napodobňuje zvuky, výskanie, rozoznáva prísny a láskavý tón reči a mimiky. V 6. až 8. mesiaci sa snaží „džavotať“, napodobňuje zvuky. Šesťmesačné dieťa vyslovuje slabiky ako pa, va, ma, ta. Už sa prejavuje náznak porozumenia reči.

Sedemmesačné dieťa opakovane vyslovuje slabiky ako ma-ma-ma-ma a pod.

Osemmesačné dieťa už začína svoju komunikáciu s okolím zvukmi, niektorým slovám už rozumie, pomenované predmety sleduje, napodobňuje prejavy dospelých, rodičov.

Deväťmesačné dieťa už komunikuje zvukmi a gestami.

Desaťmesačné dieťa má už prvé pokusy povedať slovo mama, tata. Jedenásťmesačné dieťa povie jasne mama, tata, tiež rozumie slovám ako otvor, zavri, vstať, ústa.

Dvanásťmesačné dieťa vyslovuje slová s významom a rozumie im.

Porozumenie reči sa naplno prejaví okolo 8. až 10. mesiaca. Pre vývin reči je najdôležitejšia spätná väzba, matka na dieťa hovorí pomaly, dáva najavo, že dieťaťu rozumie.

Podľa Jakabčica (2002) rozlišujeme vo vývine dve fázy. Prvá fáza sa nazýva prípravná, alebo predrečová. Táto fáza je viazaná na dojčenské obdobie. Dieťa na komunikáciu používa krik, džavot a gestikuláciu. Pričom porozumenie slovám predchádza ich vysloveniu. Druhá fáza sa nazýva obdobie vlastného vývinu reči.

Koncom prvého roka spája slovné označenie s konkrétnymi osobami, vecami a javmi, hovorí niekoľko jednoduchých slov“ (Malá, Klementa, 1989).

Vývin reči je taktiež výrazne individuálna záležitosť a závisí od zrenia centrálnej nervovej sústavy a vývinu hovoridiel. Niektoré deti tvoria jednoduché dvojslovné vety už v prvom roku a iné nerozprávajú takmer nič do konca druhého roka. Ak však v treťom roku dieťa nerozpráva (kedy by už malo rozprávať jednoduché vety, aj keď nemusia byť gramaticky správne a aj čisto), je nutné vyhľadať pomoc odborníka - logopéda.

Kontrolné otázky:

1. Vymedzte časovo obdobie dojčenia. Uveďte jeho medzníky.
2. Opíšte telesný a pohybový vývin dojčenia.
3. Uveďte význam štvornožkovania vo vývine dojčenia.
4. Aký je význam vzťahu medzi matkou a dieťaťom?
5. Čo je to separačná úzkosť?

Kapitola 9

Obdobie batolaťa

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť časovo obdobie batolaťa*
 - *určiť základné vývinové zmeny batolaťa v oblasti telesnej, psychickej a sociálnej*
 - *vysvetliť problematiku vzdoru detí v tomto období*
-
-

Obdobie batolaťa začína dovŕšením prvého roku a trvá dokonca tretieho roku dieťaťa. Názov batolaťa je odvodený zo slovesa batoliť, čo znamená nemotornú, neistú chôdzu.

Obdobie batolaťa je obdobím, ktoré je „širokým prienikom do okolitej reality, už nie dominantne cez dospelú osobu, ale vlastnou aktivitou“ (Jakabčic, 2002, str. 37). Dieťa je aktívne, spoznáva svet, zbiera skúsenosti na dosiahnutie jedného z hlavných vývinových cieľov tohto obdobia a to je získať samostatnosť, autonómiu.

Niektorí autori obdobie batolaťa rozdeľujú na dve podobdobia. Mladšie batolaťá (1-2 roky) a staršie batolaťá (2-3 roky).

Dieťa sa v období batolenia prejavuje veľkou pohybovou aktivitou, stále menej je závislé na svojom okolí, ma samostatnú chôdzu, rozpráva, samo sa vie najesť, udržiava ako tak čistotu, poznáva samo svoje okolie.

Telesný a pohybový vývin batolaťa

V porovnaní s predchádzajúcim obdobím, rast dieťaťa sa trochu spomaľuje. Do druhého roku dieťa priberie okolo dva a pol kilogramu, v treťom roku ešte menej. V druhom roku života dieťa narastie okolo jedenásť centimetrov, v treťom už len deväť. Možno skonštatovať, že v druhom roku života dieťa dosiahne až 50% z výšky dospelého človeka.

Priemerná výška chlapca v troch rokoch je 98cm a dievčatka 95cm. Hmotnosť u trojročného dieťaťa je asi 15kilogramov.

Batolaťa v druhom roku života má prerezaných 18 zubov, na konci tretieho roku má už všetkých 20 mliečnych dočasných zubov.

Ako sa rozvíjajú dýchacie orgány, sa u batoliat predozadne splošťuje aj hrudník. Ako sa dieťa pohybovo vyvíja, nastávajú u neho veľké zmeny.

Trinásť až päťnásťmesačné dieťa má postupne istejšiu chôdzu a postaví sa samo bez opory.

Celková hrubá motorika sa kvalitatívne zlepšuje. Chôdza je veľmi zložitý proces. I mierny pohybový defekt môže spôsobiť oveľa neskorší nástup samostatnej chôdze.

V tomto období sa vyvíja nielen hrubá motorika, ale i jemná motorika. Dokáže úmyselne manipulovať s predmetmi, čo si vyžaduje zložitú súhre neuromuskulárnych funkcií (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006). Dieťa chytí predmet, zahodí ho, baví ho sledovať ako hračka, „poletí“, postaví kocky na seba.

Pokroky v jemnej motorike a vnímaní sa odrážajú v prvých pokusoch o kreslenie tzv. čmáraní. Spočiatku ide o náhodné pokusy, neskôr úmyselné čmáranie. Na konci batolivého obdobia sa dieťa snaží napodobiť kruh alebo krížik podľa predlohy.

Šestnásť až osemnásť mesačné dieťa dokáže dvihnúť predmety zo zeme, bez toho, aby padlo. Vylezie na stoličku, ťažkopádne uteká, uchopuje ceruzku celou rukou, tri kocky dokáže postaviť na seba, navlieka veľké korálky na paličku, samo je s lyžicou, ale ešte rozlieva, po predmetoch píše s ceruzkou.

Devätnásť mesačné batola až dvadsaťjedenmesačné už chodí po schodoch, jednou rukou sa pridrža, dobre behá, rezko, posúva autička pričom hovorí tú tú.

Dvadsaťdva až dvadsaťštyrimesačné dieťa bez držania chodí po schodoch, behá vo výpone, ceruzku uchopí do prstov, hrá sa medzi deťmi, ale nie s nimi (súbežná hra), nepomôže sa už ani v spánku, uspí bábiku. Koncom druhého roka už vie vykonávať jednoduché úkony.

Dvadsaťpäť až tridsaťmesačné dieťa strieda po schodoch schody pri chôdzi, rozopne a zapne gombíky, ktoré vidí, samo sa naje lyžičkou a neobleje sa jedlom, kreslí čiary ceruzou, má snahu nakresliť kruh, korálku navlečie na špagát.

Tridsaťjeden až tridsaťšesťmesačné dieťa už vie postávať na jednej nohe chvíľku, preskočí povrázok kúsok nad zemou, topánku si zašnuruje samo, hrá sa na mamičku, predavač, napodobňuje role, bez poliatia sa umyje.

Na konci tretieho roku má pohyby cieľavedomé, v pohybovom vývine nastávajú veľké zmeny. Na začiatku druhého roka života už stojí bez pridržania sa, v jednej a pol roku dvihne predmety zo zeme a nespadne pri tom. Na konci druhého roku chodí po schodoch bez pridržania sa, strieda nohy pri chôdzi na schodoch v treťom roku. Na konci druhého roka vie samo jesť lyžicou.

Batola so svojimi pohybovými schopnosťami rôzne experimentuje, učí sa ovládať svoje telo, orientuje sa v prostredí, sú prostriedkom uspokojenia si svojich potrieb. V zhode s názorom Vágnerovej (2000) význam pohybových aktivít dieťaťa rozdeľujeme do dvoch základných oblastí:

- Význam vo vzťahu k vlastnému telu:
 - a) schopnosť ovládať vyprázdňovanie, čo je dôležitý vývojový medzník, kedy dieťa ovláda funkcie zvieráčov,
 - b) rozvoj pohybovej aktivity smerujúcej ku spresňovaniu vlastnej telesnej schémy.
- Význam vo vzťahu k okolitému svetu:

Rozvojom samostatného pohybu dieťa preniká do širšieho priestoru a dieťa je schopné i samostatne, vlastnou aktivitou uspokojovať potrebu stimulácie. Samo si hľadá podnety v prostredí. Preto je dôležitá aj úroveň kognitívneho vývinu a určité predbežné informácie o tomto prostredí.

Pohyb má i svoj sociálny význam, je chápaný ako výsledok úspešného vývoja.

Vývin motoriky nesie so sebou aj potrebu aktivity. Tá sa uspokojuje v tomto veku pohybom. V prípade zníženia tejto potreby, musíme nájsť význam, prečo sa tak deje (môže to byť dôsledok zdravotného problému). Batola sa rado pohybuje, rado spoznáva, je vo svojom spoznávaní sveta spontánne.

Psychický vývin batolaťa

Zmyslové vnímanie sa na konci dojčenského obdobia posunulo kvalitatívne a následne sa počas celého obdobia batolaťa vyvíja. Dieťa spoznáva okolie a citlivo ho vníma, najmä svoju matku a jej dennú starostlivosť.

Podľa Jakabčica (2002) má pre batola psychologický význam fakt, že samostatnou chôdzou na začiatku tohto obdobia získava i určitú samostatnosť v poznávaní okolitého sveta vlastnou aktivitou prostredníctvom vnímania.

Zvyšuje rozlišovacia schopnosť vnímania napr. farieb, rytmu, tvarov a to na základe narastajúcich rozlišovacích skúseností. Skvalitňuje sa vnímanie veľkosti predmetu (väčší, menší), orientácia v množstve je však na začiatku. V druhom roku už začína vnímať množstvo. Pochopenie množstva je súčasťou chápania trvalosti objektu a jeho vlastností. Vyvíja sa aj orientácia v priestore. Dieťa začína rozlišovať hore a dole, učí sa odhadovať vzdialenosť (napríklad k tomu prispieva hádzanie predmetov do priestoru). Odhad vzdialenosti je stále nepresný (Vágnerová, 2000).

Vnímanie času je ešte stále na jednoduchej úrovni, týka sa skôr prítomnosti a blízkej budúcnosti. Emočne preferuje prítomnosť. Orientácia v čase je pre dieťa náročná, a preto používanie pojmov ako napríklad dnes, zajtra, včera nezodpovedá realite.

Pamäť je nezámerná, mechanická a až pri konci obdobia (okolo troch rokov) sa objavuje reprodukcia (napríklad riekanka).

Pozornosť je prevažne nezámerná s krátkym trvaním, no taktiež sa vyvíja a s dozrievaním nervovej sústavy sa zlepšuje jej kvalita, najmä čo sa týka dĺžky a zámernosti.

Batola teda spoznáva okolitý svet a ku koncu obdobia býva istota fixovaná na ovládanie pravidiel funkcie okolitého sveta. Vnímanie sa uvoľňuje z väzby na dianie tu a teraz, začína prenikať do širšieho časového rozmedzia - anticípacia budúcnosti. Dieťa často až prehnane trvá na zaužívaných pravidlách, stereotypoch, rituáloch, nakoľko v dieťati vyvolávajú pocit bezpečia a istoty.

Kognitívny vývin je poznačený zlomom, kedy je dieťa odpútané od bezprostredne videného a konkrétnej manipulácie s predmetmi, a začína narábať s predstavou vo svojej myslí, rieši problémy v hlave. Toto obdobie sa nazýva aj symbolické myslenie (Jakabčic, 2002).

Piaget označil toto obdobie za fázu symbolického a predpojmového myslenia. Symbol reprezentuje konkrétny predmet. Symbol je označením niečoho, prostredníctvom gesta, predstavy, obrázku, slova. Príklad „mňau“ symbolizuje mačku.

Dieťa používa slová ako predpojmy, ktoré sú však založené na nepodstatných vlastnostiach. Nechápe všeobecnú platnosť pojmov. Napríklad medveď je ten konkrétny, nie reprezentant druhu.

Vágnerová (2000) hovorí aj o *odloženej nápodobe*. Dieťa napodobuje nejaké správanie oveľa neskôr, ako taký prejav niekde videlo, alebo počulo. Tohto prejavu je schopné už 14 mesačné dieťa.

Pre psychomotorický vývin dieťaťa má mimoriadny význam hra. Hra vytvára priestor, aby dieťa znova prežívalo rôzne situácie. Na úrovni symbolickej hry, dieťa zažíva pocit, že danú situáciu ovláda. To mu pomáha zvládať situácie, ktoré sú ešte pre detský „rozumček“ nepochopiteľné. Teda hra mu pomáha odreagovať napätie. Treba si však uvedomiť, že skúsenosť alebo predstavu každé dieťa spracováva typicky individuálnym spôsobom a to na základe svojho vývinu a doterajších skúsenostiach.

Hra s predmetmi je zatiaľ obmedzená na jednoduchú manipuláciu, skúmanie vlastností predmetu. Zložitejšiu konštruktívnu hru, úlohovú a fiktívnu hru sa dieťa začína hrať až na konci obdobia a pretrváva celý predškolský vek (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Deti sa počas hry rozvíjajú. Je to cesta, ktorou môžeme vývin podnecovať, stimulovať. Preto majú veľký význam hry, ktoré sú určené pre batoláta. Zároveň je však dôležitá dospelá osoba, ktorej úlohou je spracovávať dieťa, vysvetľovať, stimulovať.

Sociálny vývin batoláta

Dieťa v období batoláta začína chápať okolitý svet, a že ľudia sú buď dobrí alebo nebezpeční. Učí sa základným hygienickým a spoločenským návykom. V období batoláta sa učí osamostatňovať v základných životných funkciách, v reči, chôdzi, jedle, poznávaní prostredia a udržiavaní čistoty.

Vágnerová (2000) uvádza, že dieťa sa sociálnemu správaniu učí hlavne z verbálnych informácií, ktoré získava prevažne od rodičov, a tiež z pozorovania osôb vo svojom okolí.

Aj keď je batola ešte veľmi závislé na matke, vytvára ďalšie interakčné vzťahy v rodine. Vstupuje najmä do vzťahu s otcom, so súrodencami, a v prípade viacgeneračného bývania, i so starými rodičmi.

V prípade, že sa do rodiny narodí ďalší súrodenec, nastupuje žiarlivosť, ktorá sa prejavuje individuálne (plačlivosť, maznanie, obhrýzanie nechtov, ale i pocikávanie...). Závisí to aj od veku a samotnej citlivosti dieťaťa. Dôležité však je, aby bola pozornosť dieťaťu kompenzovaná napríklad zo strany druhého rodiča, alebo inými členmi rodiny, a to najmä pokiaľ je bábä veľmi malé, a matka musí primárnu pozornosť sústrediť na novorodenca.

Okolo druhého roku už začína dieťa nadväzovať prvé vzťahy k rovesníkom. Najskôr je to len krátka výmena pozornosti, ťahanice o hračky, neskôr paralelná hra a až v treťom roku života je dieťa schopné spolupráce, alebo súperenia (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V správaní sa prejavujú aj iné formy správania sa voči iným deťom, ako je agresia, súperenie, žiarlivosť a spolupráca (Jakabčic, 2002).

Obdobie batoláta je významným obdobím pre vznik a osvojenie si prosociálneho správania. Dieťa sa pozorovaním a vysvetľovaním učí, ako sa správať k druhému človeku, ako mu pomôcť, keď potrebuje, ako mu urobiť radosť. Dôležitý je preto samotný príklad rodičov. Zároveň sa dieťa učí sociálnemu porozumeniu. Už chápe, že aj iní môžu cítiť to, čo ono samo a aj to, že iní môžu mať aj viacej informácií.

S osamostatňovaním batofaťa súvisí aj obdobie prvého vzdoru, kedy sa dieťa samé začína presadzovať a dochádza k prejavom negativizmu, odvrávania, neposlušnosti a zlosteniu sa.

Je dôležité, aby prejavy vzdoru boli správnym výchovným spôsobom eliminované. Nie je dobrá extrémna podoba vzdoru, alebo jeho pretrvávanie až do predškolského veku.

Okrem vzdorovania je však dieťa schopné i poslušnosti. Tá je považovaná za prvý krok ku socializácii dieťaťa. Osvojovanie noriem sa deje dvomi cestami. Jedna je pozorovanie správania sa druhých ľudí, druhá cesta je vysvetľovaním zo strany dospelých, čo sa môže a čo nie.

V zhode s názorom Vágnerovej (2000) uvádzame, že batofa sa učí napodobňovaním a identifikáciou. Napodobňovanie je opakovanie pozorovaného prejavu správania. Identifikácia je stotožnenie sa s niekým, s jeho správaním s jasnou potrebou byť ako on. Pre batofa je napodobňovanie spôsobom, ako sa zadaptovať a zorientovať v prostredí.

Batofa je ešte veľmi závislé na matke a v prípade odlúčenia od matky alebo domova môže nastať reakcia, ktorá sa nazýva separačná úzkosť. Tá má tri fázy:

- Fáza protestu, kedy dieťa plače a očakáva matkin návrat.
- Fáza zúfalstva, dieťa stráca nádej, utiahne sa do seba.
- Fáza odpútania sa, kedy sa dieťa citovo naviaže na inú osobu.

Dieťa v tomto období ťažko zvláda odlúčenie od matky. V prípade, že trvá odlúčenie od matky dlho a nie je zabezpečená „náhrada“ blízkej osoby, môže to negatívne ovplyvniť psychomotorický vývin. U niektorých detí sa prejaví obranný mechanizmus – dieťa sa vráti na nižší vývojový stupeň (napríklad sa začne pocikávať, nevie sa samo najesť) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V minulosti nebolo možné, aby dieťa bolo hospitalizované v nemocnici s matkou. Bežne sa preto stávalo, že malé dieťa, ktoré prešlo separačnou úzkosťou, pri návšteve matky v nemocnici ju odmietalo, nakoľko sa v dôsledku „obrného mechanizmu“ naviazalo napríklad na nejakú sestričku z nemocničného personálu. Našťastie v súčasnosti je možná prítomnosť matky počas celej hospitalizácie.

Postupne sa začínajú rozvíjať funkcie psychické, najmä myslenie a reč. Dovŕšením prvého roku života dieťa používa päť slov, na základy a príkazy reaguje. Tridsať slov ovláda v jeden a pol roku. Na konci druhého roku vie tvoriť jednoduché vety, kladie otázky krátko charakteru, poznáva pomenovania vecí.

Reč batofaťa sa veľmi rýchlo zlepšuje, rozvíja sa najmä jej sémantická zložka, to znamená slovník dieťaťa. Rozširuje sa pritom *pasívny slovník* (dieťa slovám rozumie, pozná ich, ale v komunikácii ich nepoužíva), ako aj *aktívny slovník* (dieťa slová používa v bežnej komunikácii).

Rozvoj aktívneho rečového prejavu podľa Vágnerovej (2000):

- V 14 – 15 mesiacoch dieťa používa jeden slovný výraz, napríklad „mňam“ (jedlo).
- V dvoch rokoch sú to už primárne vety (vety zložené z dvoch slov).
- Rečový prejav tohto obdobia sa nazýva „telegrafický“, zachytáva skúsenosť dieťaťa z pozorovania sveta.

- Dieťa reč používa ako pomôcku na porozumenie svetu prostredníctvom verbálneho popisu (vlastnosti – veľký pes, činnosť - „Zoja mňam“- Zoja papá, vlastníctvo - Gago papo“ - Gabkove papuče).

Reč je základným prostriedkom prispôsobovania sa, a preto je veľmi citlivým ukazovateľom kvality výchovného pôsobenia v rodine. Je dokázané, že u detí zanedbávaných, s ktorými sa rodičia málo rozprávajú, a málo podnecujú vývin, je nástup reči oveľa neskôr.

Rečová aktivita je pre batol'a nielen prostriedkom, ale i cieľom. Batol'a bavia hry s rečou, rado tvorí vety, vymýšľa nové slová, alebo skloňuje slová gramaticky nesprávne („Povedaj mi prosím“). Rečový prejav slúži batol'aťu na popísanie reality a vyjadrenie pocitov, preto stúpa počet slov označujúcich prežívanie dieťaťa.

Kontrolné otázky:

1. Vymedzte obdobie batol'aťa. Uved'te jeho dolný a horný medzník.
2. Opíšte telesný vývin batol'aťa.
3. Vysvetlite zlom v kognitívnom vývine batol'aťa.
4. Čo viete o napodobňovaní batol'aťa. Aký je jeho význam?

Kapitola 10

Obdobie predškolského veku

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť obdobie predškolského veku*
 - *určiť základné vývinové zmeny predškolského veku v oblasti telesnej, pohybovej, psychickej a sociálnej*
-

Pojem prvé detstvo označuje obdobie predškolského veku, ktoré je charakteristické vo výchove a vývine detí, na ktorom sa veľmi často podieľajú rodina a materská škola súčasne.

Tempo vývinu sa v tomto období spomaľuje v telesnej i duševnej oblasti, no napriek tomu pokračuje spoznávanie sveta, seba samého. No pri poznávaní nejde o hľadanie odpovede na otázku „Čo to je?“ ale o hľadanie príčinných vzťahov prostredníctvom odpovede na otázku „Prečo?“ (Jakabčic, 2002).

Toto obdobie je označované aj za vek iniciatívy, pretože hlavnou potrebou a pohnítkou dieťaťa je aktivita. Dieťa už nie je ovládané aktuálnymi podnetmi okolia, ale má nové regulačné kompetencie (Vágnerová, 2000).

Predškolský vek sa považuje za dôležité „prípravné“ obdobie na vstup do školy. Preto je dôležitá podnetnosť prostredia, v ktorom je dieťa vychovávané a jeho vývin stimulovaný. Toto obdobie končí školskou zrelosťou, resp. vstupom do 1. ročníka základnej školy.

Telesný a pohybový vývin dieťaťa v predškolskom veku

Vzájomné pomery veľkosti jednotlivých častí tela sa telesným vývinom v predškolskom veku menia, mení sa celková proporcionalita tela. Na začiatku tohto obdobia prevažuje proporcionálne trup a hlava, a končatiny sú pomerne krátke.

V piatom roku života sú deti vyťahutejšie, vyznačujúce sa tenkým trupom a dlhými dolnými a hornými končatinami.

V literatúre sa uvádza, že telesný vývin prebieha normálne, rovnomerne, prírastky na výške a hmotnosti sú pravidelné. Dieťa vyrastie každý rok priemerne o sedem centimetrov, hmotnosť sa navršuje o dva kilogramy.

V šiestom roku dieťa váži dvadsať až dvadsaťtri kilogramov, merajú asi stopätnásť až stosedemnášť centimetrov. Začínajú sa prerezávať trvalé zuby, ako prvé trvalé stoličky alebo rezáky.

Na začiatku predškolského obdobia je pohyb spontánný, menej koordinovaný, v štyroch rokoch dieťa robí veľa zbytočných pohybov. Pohybové schopnosti dieťaťa sa neustále zdokonaľujú. Štvorročné deti dokážu niekoľko sekúnd stáť na jednej nohe, skákať s rozbehom, robiť kotrmelec. Päťročné dieťa vie poskakovať na jednej nohe. Dieťa dokáže skákať na jednej nohe, behať, hopsať, liezť po rebríku, dokáže sa naučiť korčuľovať, hrať

futbal, vozit' na bicykli. Ku koncu obdobia sú pohyby koordinovanejšie. Existujú však individuálne rozdiely medzi deťmi.

Predškolač má rád pohyb. Táto pohyblivosť ovplyvňuje rast svalstva a kostry, ktorá je ešte stále chrupkovitá. Kosti sú krehké a pružné. Pohyb je pre dieťa prirodzenou potrebou. Nadmerné preťažovanie, alebo naopak obmedzovanie v pohybe, môže mať vážne dôsledky na vývin pohybovej sústavy dieťaťa v zmysle predčasnej oscifikácie, alebo ortopedických porúch (zakrivenie chrbtice a iné) (Klindová, Rybárová, 1985).

Ak predškolač beží len s problémami, je celkovo neobratný, nemotorný, zakopáva, nevie preskočiť prekážku alebo na jednej nohe nevie skákať, môže ísť o problém v oblasti hrubej motoriky. Takýto problém sa prevažne naplno prejaví v škole na hodinách telesnej výchovy.

Motorický vývin sa odráža i v samostatnosti dieťaťa. Dieťa dokáže samo zvládnuť rôzne seba obslužné úkony. Vie sa samo najesť, dokáže sa samo obliecť, vyzliecť, obuť. Tak tiež dokáže samé ísť na záchod, potrebuje minimálnu pomoc.

S vývinom telesnej obratnosti súvisí i zlepšenie v obranyschopnosti, odolnosti voči chorobám. Zlepšuje sa kapacita pľúc, znižuje sa tep a zrýchľuje sa metabolizmus v dôsledku nadmernej aktivity (Klindová, Rybárová, 1985). Deti, ktoré začnú navštevovať materskú škôlku, si zvyšujú imunitu aj spočiatku častým prekonávaním detských viróz. Postupne sa však zvyšuje odolnosť a znižuje chorobnosť škôlkarov.

Rozvíja sa i jemná motorika, celková zručnosť dieťaťa, a to najmä prostredníctvom hry s pieskom, plastelínou, kockami, skladačkami. V motorike sa začína postupne vyhraňovať dominantná ruka. Pravák väčšinu činností robí pravou rukou, ľavák opačne. Ak dieťa začína kresliť ľavou rukou je dôležité dieťa „nepreúčať“ na inú ruku, nakoľko môžeme negatívne ovplyvniť nielen vývin motoriky, ale spôsobiť i neurotický vývin (napr. zajakávanie). Existujú aj deti s ambidextriou, ktoré sú „obojručné“, čo znamená, že obe ruky sú vývinovo rovnako dominantné.

Ak dieťa nevie vežu z kociek postaviť, nevie uchopiť ceruzku, má výrazné problémy v prekreslení tvarov, môže to znamenať oslabenie v oblasti jemnej motoriky. Tieto problémy sa najčastejšie prejavia až v školskom prostredí, kedy je dieťa odoslané do špecializovaného zariadenia (Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, alebo Centrum špeciálne – pedagogického poradenstva) na odborné vyšetrenie.

Vo vývine motoriky sa sleduje hrubá i jemná motorika. V hrubej motorike dokáže napodobniť cieľnú pohybovú aktivitu, ovláda svoje motorické správanie, kontroluje sa, kľudne sedí. Jemná motorika je rozvinutá. Dieťa kreslí tak, že línie sú presné, neroztrásené. Dokáže vystrihnúť jednoduchý tvar podľa predkreslenej čiary, je schopné obkresliť jednoduchú predlohu. Vzor tréningových cvičení vidíme v prílohe- text prenesený...priložiť obrázok.

Dieťa kreslí dominantnou rukou, má správne písacie návyky (sedenie by malo byť správne, správny úchop písadla, vhodná stolička).

Psychický vývin dieťaťa v predškolskom veku

Vnímanie, pamäť a myslenie sa v tomto období veľmi rozvíjajú najmä po kvalitatívnej stránke, a to v dôsledku vyzrievania centrálnej nervovej sústavy.

Ako uvádza Jakabčic (2002), vo vývine vnímania rozlišujeme tri štádiá, pričom predškolákov sa týkajú práve prvé dve štádiá:

- štádiu predmetov, dieťa je schopné vymenovať predmety na obrázku,
- štádiu činností, dieťa je schopné popísať čiastkové vzťahy v izolovaných zložkách celkového deja,
- štádiu vzťahov, dieťa chápe celý dej i logickú následnosť udalostí.

Jakabčic (2002, str. 41) uvádza: „vnímanie predškoláka je vyvinuté na takej úrovni, že mu umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov“. Napriek tomu však má vnímanie dieťaťa svoje obmedzenia. Vníma buď globálne a nevníma si drobné detaily, alebo vnímanie zameria na jeden detail. Fantázia často dopĺňa vzniknuté medzery vo vnímaní. Vnímanie času je subjektívne, dominante zamerané na prítomnosť. Používané časových pojmov nie je založené na ich obsahu („Zajtra sme boli u babky“). Dieťa zatiaľ budúcnosť nerieši a čas vníma pomaly, nikam sa neponáhľa.

Vnímanie priestoru je taktiež egocentrické, hovoríme o egocentrickej perspektíve, kedy dieťa veľkosť najbližších predmetov preceňuje a podceňuje veľkosť vzdialenejších predmetov. Pravoľavá orientácia je ešte nevyzretá a orientácia hore a dole je už správna.

Vnímanie počtu sa rozvíja. Trojročné dieťa vie na obrázku ukázať, kde je ich viac, pozná niektoré čísla, ale nechápe podstatu číselného pojmu. Nerozozná 3 od počtu 4. Štvorročné to už vie. Pochopenie významu jednotlivých čísel určitú dobu trvá. Základom však je porozumenie poradiu čísel (Vágnerová, 2000).

Pamäť v období predškoláka je prevažne mechanická a nezámerná. Dieťa nevie informácie selektovať a zámerné spracovávať. Je zamerané na osvojenie konkrétnych, názorných javov. Podržanie v pamäti je ovplyvnené emocionálnymi zážitkami. Ku koncu predškolského obdobia je dieťa schopné zámerného zapamätávania, pričom dieťa používa jednoduché stratégie.

Čo sa týka pozornosti, tak charakteristickou vlastnosťou je jej nestálosť, ovplyvniteľnosť silnými podnetmi. V prvej časti tohto obdobia je pozornosť neúmyselná, neriadená vôľou, postupne sa však pozornosť zlepšuje a ku koncu sa pozornosť stáva úmyselnou. To je predpokladom pre vstup do školy.

Fantázia predškolákov je veľmi bohatá. Keďže logika ešte nie je dostatočne rozvinutá, medzery vo vnímaní reality života dieťa nahrádza fantáziou, vymýšľa si. Detská fantázia čerpá z udalostí zo života, z médií, a predovšetkým z rozprávok. Častá je personifikácia, kedy dieťa pripisuje ľudské vlastnosti neživým predmetom (napríklad topánka je veselá). Toto fantazijné obdobie je veľmi krásne a nemalo by byť dieťa zo strany dospelých za takéto prejavy trestané.

Predškolák myslí egocentricky, má pocit, že všetko je tak, ako myslí on. Zároveň je myslenie ovplyvnené tzv. magičnosťou, podľa ktorej mení fakty podľa vlastného želania.

Myslenie je artificialistické, čo znamená, že verí, že všetko sa „robí“ a zároveň je antromorfické, kedy dieťa prisudzuje ľudské vlastnosti zvieratám i neživým predmetom (Jakabčic, 2002).

Dieťa v tomto období celkom plynule hovorí. Zaujíma sa o všetko, hľadá logické súvislosti, preto používajú často otázku: „Prečo?“. Dôležité je, aby dospelí využili záujem dieťaťa na stimuláciu rečového vývinu a zároveň i množstva vedomostí. Dôležité je trpezlivo odpovedať na otázky dieťaťa.

Ich reč sa skladbou a artikuláciou podobá reči dospelých. Je to spôsobené tým, že sa učia hovoriť napodobňovaním verbálneho prejavu dospelých, alebo starších súrodencov. Táto nápodoba má však selektívny charakter. Naučí sa len to, čomu svojim spôsobom rozumie.

Reč je egocentrická, expresívna (vyjadruje ňou svoje pocity), a je regulačná (riadi slovnými pokynmi svoje správanie, napríklad - teraz ešte nemôžem spapať cukrík, lebo mi to mamina nedovolila (Vágnerová, 2000). Pozná asi dvetisícpäťsto slov, avšak gramatiku používa predškolač často s chybami.

Jakabčic (2000) uvádza: „*výrazne sa zlepšuje výslovnosť, ale asi 50-60% detí má problémy s výslovnosťou niektorých hlások (r,s,t,d....)*“ (Jakabčic, 2002, s. 43).

V predškolskom veku je dôležité stimulovať správnu výslovnosť dieťaťa, aby pri vstupe do školy bola reč čistá. Podrobnejšie sa pri tejto problematike zastavíme v nasledujúcej kapitole.

Dieťa už pochopilo trvalosť existencie objektov vonkajšieho sveta, ale nepochopilo, že ide o trvalosť jeho podstatných znakov. Dieťa napríklad zmenu vonkajších znakov svojej bytosti (zmena účesu, odlišné oblečenie) chápe ako zmenu svojej identity, a môže mať z toho strach a odmietat' (Vágnerová, 2000).

V citovom prežívaní predškolača sú výrazné odlišnosti v porovnaní s prežívaním dospelého človeka. Podľa Jakabčica (2002) sú to nasledujúce diferenciatne znaky:

- v citovom prežívaní je zvýšená impulzivnosť,
- charakteristická je citová labilita, rýchly prechod emócie z jedného pólu na opačný,
- city predškolača sú autentické, spontánne,
- city nedokáže racionálne kontrolovať, ani prejavy citov navonok zakrývať,
- citové prejavy sú menej diferencované, chýbajú jemnejšie odtiene citov,
- prejavuje sa neadekvátnosť citových reakcií vzhľadom k podnetom.

Ku koncu obdobia by dieťa malo svoje citové prežívanie ovládať, čo je jedným z atribútov školskej zrelosti (školskej zrelosti sa venujeme v samostatnej kapitole).

Sociálny vývin dieťaťa v predškolskom veku

Rozvoj poznávacích procesov automaticky ovplyvňuje sebaučenie predškolača. Vzniká vedomie vlastnej identity. Sebahodnotenie je závislé na názore dospelých, predovšetkým rodičov. Rodičia dieťa ovplyvňujú najmä svojím výchovným prístupom, vyjadrovaním vzťahu k nemu, hodnotením jeho správania, hodnotením jeho osoby. Dieťa je stále nezrelé na vlastné sebahodnotenie. Názor na seba prijíma od dospelých nekriticky a zároveň je sebaučenie dieťaťa ovplyvnené nekritickosťou, majetníckymi sklonmi, vychvaľovaním (Vágnerová, 2000).

Rodina je v období predškolača naďalej najdôležitejším socializačným činiteľom a najväčším zdrojom postojov, názorov, spôsobov správania sa, sú naďalej rodičia.

Sociálny vývin dieťaťa závisí od množstva kontaktov, ktoré má ako aj od emocionálnych vzťahov, ktoré prežíva.

Najvýznamnejším pokrokom je diferenciacia rolí mužskej a ženskej a osvojovanie si tej svojej role (Jakabčic, 2002).

Predškolač si začína uvedomovať rozdiel oboch pohlaví, spoznávajú obsahy oboch rolí. Už štvorročné dieťa si uvedomuje, že jeho pohlavná identita je už trvalým znakom, ktorý sa nikdy nezmení. Dieťa sa učí predovšetkým napodobňovaním a identifikáciou, preto je dôležité, aby v rodinách dostatočne fungovali ženský i mužský vzor.

Dieťa však rado a často vyhľadáva vrstovníkov, získava si kamarátov a to prevažne na základe vlastníctva nejakej hračky. Dieťa si vytvára svoje sebahodnotenie, ktoré je založené predovšetkým na hodnotení inými osobami a je výrazne nestabilné.

Tri vývinové aspekty socializačného procesu sú:

- vývin sociálnej reaktivity, kedy dieťa začína diferencovať sociálne a emočné vzťahy k blízkym ľuďom ako aj vzdialeným,
- vývin sociálnej kontroly a hodnotovej orientácie, na základe príkazov a zákazov dospelých si dieťa osvojuje normy správania sa ako výsledok hraníc stanovených spoločnosťou,
- vývin sociálnych rolí, nadobudnutie vzorcov správania sa očakávaných spoločnosťou, vzhľadom na vek, pohlavie a postavenie (Jakabčic, 2002).

Dieťa v tomto období celkom plynule hovorí. Zaujíma sa o všetko, hľadá logické súvislosti, preto používajú často otázku: „Prečo?“. Dôležité je, aby dospelí využili záujem dieťaťa na stimuláciu rečového vývinu a zároveň i množstva vedomostí. Dôležité je trpezlivo odpovedať na otázky dieťaťa.

Kontrolné otázky:

1. Vymedzte časovo obdobie predškolača. Uvedte jeho dolný a horný medzník.
2. Ako ovplyvňuje vývin motoriky samostatnosť dieťaťa?
3. Vysvetlite podstatu egocentrizmu predškolača.
4. Prečo je v tomto období dôležitá podnetnosť rodinného prostredia?

Kapitola 11

Problematika školskej zrelosti

Cieľom kapitoly je:

- *vysvetliť pojem školská zrelosť*
 - *opísať kritériá posudzovania školskej pripravenosti*
 - *vysvetliť úlohu odborného psychologického poradenstva pri posudzovaní školskej zrelosti*
-
-

Koncom predškolského obdobia by malo byť dieťa pripravené na začatie povinnej školskej dochádzky. Hovoríme o školskej zrelosti. Definície školskej zrelosti sú rozličné, pričom autori zdôrazňujú rôzne hľadiská zrelosti.

Z pohľadu Švingalovej (2003), by dieťa malo v škole vykazovať odpovedajúce výsledky a bolo úspešné, musí byť na to zrelé. Školskú zrelosť zdôrazňuje hlavne biologická zrelosť a zrelosť nervovej sústavy. Tie sa prejavujú v primeranej psychickej stabilite a odolnosti voči záťaži.

Malá a Klementa (1989) zahrňujú všetky oblasti zrelosti: „Dôležitým predpokladom školskej zrelosti je súhrn psychickej, sociálnej, biologickej vyspelosti a zdravotný stav“ (Malá, Klementa, 1989).

Pod pojmom školská zrelosť teda rozumieme dosiahnutie takého stupňa vývinu dieťaťa, ktorý mu umožňuje úspešne si osvojovať školské vedomosti a zručnosti. Je podmienená dosiahnutím telesnej, rozumovej, sociálnej, citovej a pracovno-motivačnej spôsobilosti dieťaťa. V pedagogickej praxi sa často používa termín školská pripravenosť.

Nakoľko vychádzame zo skúseností poradenských psychologov posudzujúcich školskú zrelosť, pri vysvetľovaní jednotlivých oblastí postupujeme podľa psychologической praxe.

Pri školskej zrelosti posudzujeme dve základné oblasti. Je to *telesná a pohybová zrelosť*, *psychická a sociálna zrelosť*

Telesná a pohybová stránka školskej zrelosti

V minulosti sa na posúdenie telesnej vyspelosti dieťaťa používala tzv. filipínska miera. Zisťovala sa ňou premena postavy. Negatívny výsledok je v prípade, ak pred premenou postavy je horná končatina kratšia a dieťa ohnutím ruky v lakti cez temeno nedosiahne na svoju ušnicu. Pozitívny výsledok je v prípade, ak dieťa, ktoré prešlo premenou postavy, už dosiahne

na ušnicu. Táto pomôcka je však už prekonaná, nakoľko telesná zrelosť nemusí byť zhodná so psychickou a sociálnou zrelosťou. Dieťa drobnejšej konštitúcie môže byť zrelé na začatie povinnej školskej dochádzky.

Telesná vyspelosť je však veľmi dôležitá. Len zdravé a dostatočne vyspelé dieťa je schopné zvládnuť psychickú záťaž, akú predstavuje nástup do školy. Preto v prípade zdravotných ťažkostí je na posúdení pediatra, či nie je potrebný ročný odklad začiatku povinnej školskej dochádzky. Optimálny fyzický vek je najčastejšie hranica šesť rokov pri vstupe do školy.

Vo vývine motoriky sa sleduje hrubá i jemná motorika. V hrubej motorike dokáže napodobniť cieleň pohybovú aktivitu, ovláda svoje motorické správanie, kontroluje sa, kľudne sedí. Jemná motorika je rozvinutá. Dieťa kreslí tak, že línie sú presné, neroztrasené. Dokáže vystrihnúť jednoduchý tvar podľa predkreslenej čiary, je schopné obkresliť jednoduchú predlohu. Vzor tréningových cvičení vidíme v prílohe (*Obr.2*).

Kresba postavy je vyspelejšia. Nakreslí postavu so základnými znakmi. Jeho kresba verne odráža skutočnosť. Dieťa kreslí dominantnou rukou, má správne písacie návyky (sedenie by malo byť správne, správny úchop písadla, vhodná stolička).

Psychická stránka školskej zrelosti

Sem zaraďujeme pracovnú zrelosť, emocionálnu - vôľovú zrelosť a rozumovú pripravenosť.

Emocionálna – vôľová zrelosť je ďalšou dôležitou oblasťou školskej zrelosti. Zrelé dieťa sa prejavuje emocionálnou stabilitou, odolnosťou voči frustrácii ako aj schopnosťou prijať neúspech. Vie vydržať bez mamy. Bezprostredné splnenie svojich želaní je dieťa schopné odložiť na neskôr a vie ovládať svoje emócie. Pozornosť vie dostatočne koncentrovať. Dieťa vie vystupovať pred druhými. Záujmy dieťaťa sú stálejšie.

Rumová pripravenosť zahŕňa v sebe dostatočnú úroveň v týchto oblastiach - vnímanie, pamäť, myslenie, pozornosť, reč, motorika hrubá i jemná. Vnímanie je členené a dieťa dokáže rozložiť celok na časti a naopak, sluchom rozlišuje základné zvuky, dieťa zrakom lepšie postihuje detaily, zrkadlové tvary nevníma ako rovnaké.

Pracovná zrelosť znamená, že dieťa vie rozlíšiť hru od povinnosti. Vie sa podriaďiť rytmu striedania sa týchto činností. Pri plnení povinností sa snaží úlohu splniť a dokončiť. Vie sa podriaďiť rytmu povinností. Psychomotorické tempo dieťaťa pri činnostiach je primerané, nie je spomalené.

Myslenie je konkrétne, v myslení zaobchádza s názorným materiálom (množstvom, poradiť, následnosťou) a na základe skúseností zovšeobecňuje. Zároveň je myslenie zrelého dieťaťa analytické, ktoré využíva v orientácii vo svete okolo, kresbách a dejoch, lepšie postihuje podobnosti a rozdiely, chápe súvislosti.

Pamäť je stále viac mechanická ako logická. Zmenila sa však kvalita pamäte. Je už je trvalejšia a zámernejšia. Dieťa vie narábať s číslami do 10, rozumie pojmom prvý, posledný, väčší, menší, hore, dole... Pozornosť sa ušľachuje. Dieťa vydrží sústredene pracovať približne 15 – 20 minút.

Sluchové vnímanie sa rozvíja najmä počúvaním rozprávok. Vie vytlieskavať jednoduché riekanky, básničky. Vie rozložiť slovo na slabiky a určiť prvú alebo poslednú hlásku

v slove. Dôležité je preto už v predškolskom veku cvičiť analýzu a syntézu jednoduchých slov. Príklady jednoduchých cvičení vidíme v *prilohe č. 1*.

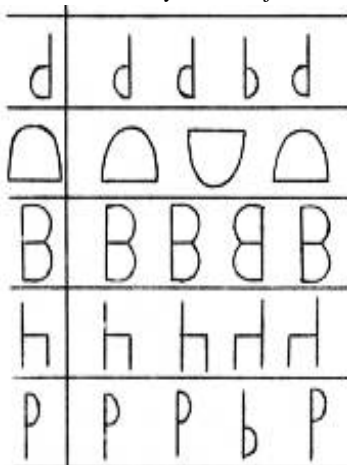
Reč je čistá, dieťa správne vyslovuje a vyjadruje sa spisovne. Pozná riekanky, básničky, pesničky, dokáže porozprávať obsah krátkej rozprávky a rozumie jej obsahu. Vysloví krátke slovo samostatne po hláskach. Používa správne pomenovania predmetov, používa aj dlhšie súvetia na opis. V prípade ťažkostí s rečou je nutná včasná logopedická starostlivosť, kým dieťa nastúpi do školy. Nutné je pravidelné domáce precvičovanie, správny rečový vzor rodičov, podporovanie samostatného rečového prejavu dieťaťa a vysvetľovanie neznámych pojmov.

Sociálna stránka školskej zrelosti

Sociálna zrelosť je tiež významný ukazovateľ zrelosti. Dieťa sa do školy teší a má záujem o školské povinnosti. Je nutné často rodičom vysvetliť, že keď sa dieťa teší do školy, neznamená to automaticky, že je na školu zrelé.

Zrelé dieťa je schopné začleniť sa do kolektívu rovesníkov, s deťmi a dospelými spolupracuje, vie sa podriaďovať autorite dospelého a rešpektuje určené pravidlá. V jeho správaní nie sú prítomné agresívne prejavy. V jednoduchých sociálnych situáciách sa orientuje. Prácu iných si váži, vie ohodnotiť a oceniť výsledky iných detí.

Obr. 3 Príklad úlohy k školskej zrelosti.



Cieľom úlohy predškoláka je nájsť a preškrtnúť tvar zo štyroch tvarov, ktorý nie je totožný s predlohou, ale obrátený zrkadlovo.

Všetky tieto oblasti sú posudzované pri vyšetrení školskej zrelosti v poradenskom zariadení, najčastejšie Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ktoré sa nachádzajú vo všetkých krajských mestách a v niektorých okresných. Kompetentní diagnostikovať školskú zrelosť sú predovšetkým psychológovia, špeciálni pedagógovia. Avšak zá-

kladný sceníng školskej pripravenosti dokážu realizovať aj samotní pedagógovia predprimárneho vzdelávania na základe svojich skúseností.

K najčastejším dôvodom pre predškolské vyšetrenie patria uvedené dôvody:

- podozrenie na poruchu pozornosti, hyperaktivitu, kedy najčastejšie škôlka upozorňuje na nadmernú aktivitu dieťaťa,
- sťažaná adaptácia na cudzie prostredie, kedy dieťa je v nových situáciách ustráchané, nekomunikuje,
- hraničný dátum narodenia, keď dieťa sa narodilo koncom augusta, dokonca začiatkom septembra (pri predčasnom zaškolení),
- mimoriadne nadanie, dieťa je tak vyspelé, že sa uvažuje o predčasnom zaškolení,
- rozumové schopnosti na dolnej hranici normy, dieťa je slabšie po rozumovej stránke,
- zdravotné problémy alebo zmyslové poruchy, kedy sa vyjadruje nielen pediater, ale i poradenské zariadenie,
- objektívne zhodnotenie danosti dieťaťa, keď si rodičia nie sú istí, či dieťa je zrelé.

Pre posúdenie školskej zrelosti sa berú do úvahy predovšetkým výsledky testov školskej zrelosti. Je ich veľa, no najčastejšie sa na skupinový skríníng používa Orientačný test školskej zrelosti. Obsahuje kresbu postavy a napodobenie písania. V prílohe č. 3 prinášame výsledný test nezrelého dieťaťa a príloha č. 4 pre porovnanie ukazuje výstupný test zrelého dieťaťa. Odporúčame pri komparácii výstupov upriamiť pozornosť na rozdiely vypracovania po formálnej stránke:

- vedenie čiary, rovnosť čiary
- schopnosť vizuálno-motorickej koordinácie (napodobniť videné tvary)
- umiestnenie postavy v priestore papiera.

Po obsahovej stránke:

- dostatočné vystihnútie detailov na postave človeka (nechýbajú základné časti tela v kresbe postavy).

Najčastejšími príčinami, prečo je poradenským zariadením odporúčaný odklad povinnej školskej dochádzky sú:

- nedostatky v somatickom vývine v zmysle nezrelosti CNS a oneskorenom psychomotorickom vývine,
- nepodnetnosť rodinného prostredia, a tým nedostatočná vedomostná pripravenosť, ktorá sa v minulosti týkala prevažne rómskych detí, v dnešnej praxi to však nie je pravidlo,
- neurotický vývin dieťaťa, elektívny mutizmus (dieťa nie je schopné komunikovať, je uzavreté v kontakte s neznámym okolím),
- výrazne podpriemerný intelekt až mentálne postihnutie,
- ranné poškodenie CNS (napríklad pôrodom, alebo chorobou),
- recidivujúce somatické ochorenia,
- výnimočne i psychické reakcie na ochorenia.

Uvedené príčiny môžu byť izolovane, alebo dokonca i kombináciou viacerých. Dieťa je vyšetrené psychológom v poradenskom zariadení (Centrum pedagogicko –psychologického poradenstva a prevencie), a rodičia a škola sa rozhodujú na základe odporúčaní.

V súčasnosti však prax poukázala na mierne zvýšený počet odkladov povinnej školskej dochádzky a to najmä z dôvodu vlastného želania rodičov. Podľa zákona rodič môže dať jeden odklad. Druhý rok môže byť odklad len z dôvodu zdravotných, po odporúčaní lekárom.

Je však dôležité, aby zrelé dieťa nezostávalo „zbytočne“ v predškolskom prostredí, a naopak nezrelé dieťa sa nedostalo do školy. Odporúčame preto rodičom pri neistote absolvovať s dieťaťom vyšetrenie.

Kontrolné otázky:

1. Vývin v ktorých oblastiach sa pri školskej zrelosti posudzuje?
2. Aký odborník vyšetruje školskú zrelosť?
3. Kedy sa rodičom odporúča odložiť začiatok povinnej školskej dochádzky svojho dieťaťa?

Kapitola 12

Hra a detská kresba. Vývin a diagnostika

Cieľom kapitoly je:

- *poukázať na význam hry pre rozvoj osobnosti dieťaťa*
 - *vysvetliť význam detskej kresby*
 - *charakterizovať typy, druhy detskej kresby*
 - *podstata diagnostiky detskej kresby*
-

Hra predstavuje vo vývine osobnosti významnú zložku realizácie. Je jednou zo základných foriem, ktorou sa prejavuje ľudská činnosť od prvých mesiacov dieťaťa. Pojem hra je ako taký, veľmi široký. Vymedziť ju možno z mnohých hľadísk.

Viaceri autori, Elkonin (1983, In Svetlíková, Zelina, Fülöpová, 2014) analyzujú hru z hľadiska psychologického, ako pojem s dvoma významami, preneseným a základným. Základné vysvetlenia pojmu hra je zábava, prednes hudby, hra herca. Význam prenesený definuje hru ako pretváрку, komédiu,.. v angličtine sú pojmu hra rozdielne. Play – hrať sa, hra s pravidlami – game.

Hra v sebe nesie niekoľko štruktúr, charakteristík. Je spontánnou činnosťou detí, dospelých. Poskytuje zábavu, rozptýlenie, uspokojenie, či veselosť. Je sprevádzaná istými pravidlami, zákonitosťami. Črty hry dobre vyčlenil Borecký (1982), pričom vychádza v Huizlingu (1971):

1. Hrať sa je vždy *zmysluplná činnosť*, má istý moment dávajúci hre vnútorný zmysel pre hrajúceho sa
2. Hranie sa je *autotelické (samoučelné)* so svojim zameraním, cieľom, zmyslom. Hráč spomenutý prežíva v radosť, opojení, napätí, čím hra navodzuje aj emocionálne vyladenie hráča smerujúce k zážitku.
3. *Sloboda* je základom pre hrový zážitok. Dochádza k slobodnej sebarealizácii
4. Hrové zdvojovanie je tiež podstatným rysom hry. Hra je vlastne imaginárna dimenzia zostávajúca plne v realite. Je to niečo, čo nie je reálne, skutočné. Predstavuje napodobňovanie, obrazy, rozvíja fantáziu a vďaka nej je hra aj rozvíjaná. Hra má svoj predmet – hračku, loptu, nástroj, bábiku, autička, alebo má svoju hrovú rolu.
5. Hra má svoj predmet – hračku (najmä detské hry). Hračka je predmetom hry prostredníctvom hrajúceho sa. Akýkoľvek predmet sa vďaka obrazotvornosti môže stať v danom okamihu hračkou. Nadobúda tak tiež nové rozmery, dvojaký zmysel – skutočný predmet, ale aj drží tajnú skutočnosť. Dievčatko hrajúce sa s bábikou vie, že

hračka nebola nikdy živá, ale vie aj jej úlohy a význam v hre. Bábika je tak pohybujúcim sa predmetom hry v realite, ale ja ilúzií.

6. V hre sa prežíva vnútorná nekonečnosť. Hra je ohraničená časom, priestorom. Má začiatok a koniec.
7. Priestor hry je jasne vyčlenený, ohraničený, vymedzený.
8. Hry majú väčšinou aj svoje *pravidlá* (In Svetlíková, Zelina, Fülöpová 2014).

Hry môžeme klasifikovať podľa viacerých kritérií do niekoľkých kategórií. Dve základné skupiny hier sú psychologické a pedagogické. Z hľadiska vývinových znakov Příhoda (1970) rozdelil hry nasledovne:

1. Hry inštinktívne (nepodmienene reflexívne):
 - a. Zberateľské (zbieranie známok, predmetov, servítkov, čajov, odznakov,..)
 - b. Lovecké (číhanie na fiktívnu korisť, naháňačky,..)
 - c. Experimentačné (hryzenie, ťahanie predmetov,..)
 - d. Sexuálne (láskanie, dvorenie, milostné zápasenie,..)
 - e. Lokomočné (plávanie, skákanie, pobehovanie, behanie,..)
 - f. Obranné a agresívne (zápasenie, schovávačka, škádlenie, prenasledovanie)
2. Hry senzomotorické (zmyslové):
 - a. sluchové (vykrikovanie, hudobnorytmické hry, hlučné správanie sa, bubnovanie, dupotanie, pískanie,..)
 - b. haptívne a dotykové (krčenie, trhanie, oblizovanie, ohmatávanie predmetov, uchovopovanie predmetov,..)
 - c. zrakové hry (hra s lúčmi a svetlom, hra s tieňmi, prezeranie obrázkov s ďalekohľadom,..)
 - d. hry motorické (pohybové, hádzanie, lezenie, manipulácia s predmetmi, atletické, tanečné,..)
3. Hry intelektuálne:
 - a. Hlavalamy a skladačky
 - b. Funkčné hry (prelievanie vody, húpanie sa na koni,..)
 - c. Kombinačné (šach, dáma, krížovky, sudoku,..)
 - d. Námetové (na koňa, pošťára, doktorov,..)
 - e. Fantastické (ošetrovanie bábiky ako pacienta,..)
 - f. Konštruktívne (stavanie, fúkanie mydlových bublín, vystrihovanie,..)
 - g. Napodobňujúce (fajčenie, umývanie riadu, varenie,..)
4. Hry kolektívne:
 - a. Stolové (domino, loto, hazardné a kartové hry,..)
 - b. Pospolité (na školu, na škôlku, tanečné kolá, dramatické hry, turnaje, manévry,..)
 - c. Súťažné (akrobatické, loptové, strieľanie do terča, ľahkoatletické,..)
 - d. Rodinné (hra na otca a mamu, hra na domov, materské hry s bábikou,.. (In Svetlíková, Zelina, Fülöpová, 2014).

Piaget (1970, In Svetlíková, Zelina, Fülöpová, 2014) rozlišuje hry paralelne s vývinovými štádiami dieťaťa, opísaných vo svojej teórii kognitívneho vývinu:

1. Hra ako cvičenie, opakovanie činností, ktoré dieťa už zvládne
2. Symbolická hra
3. Hra s pravidlami
4. Konštruktívna hra

Rogers Callois (In Borecký, 1982) rozlišuje hry podľa vnútorného zmyslu hry. Roztriedil ich do štyroch základných skupín:

1. Vertigonálne (z lat. vertigo – závrat) – do bdelého vedomia vnášajú na princípe závratu paniku a zmätok, ohrozujú fyzickú rovnováhu. Patria sem hry exploratívne, kde malé deti hrajú hru s prvkami húpania sa, skokov, pádov. Vertigonálnou hračkou je húpací konik, kolotoč, trampolína
2. Mimetické (z lat. mimesis – napodobňovanie, zobrazenie) – základom je iluzívne napodobňovanie, fantazijné zdvojovanie. Rozohrať fantazijnú dimenziu zdaní je základom takejto hry. Zaraďujeme sem detské hry iluzívne a imitačné, s bábkami a bábikami, hranie rolí, maskovanie. Bábika je prototyp mimetickej hry.
3. Aleatorické (z lat. alea – kocka) – hra obsahuje prvky náhody, šťastia, výzva osudu je zmyslom hry. Okolnosti sa pri tejto hre zahrávajú s človekom, menej prejavuje svoju vôľu. Patria sem detské kartové hry, vyčítanky, lotéria, ruleta. Predmet hry sú karty, žetóny, kocky.
4. Agonálne (z lat. agón – závod, zápas) – princíp boja je základným podnetom pre hry tohto typu, súperenie, chcenie dosiahnuť víťazstvo, pričom sa využije a uplatní obratnosť a úsilie. Zaraďujeme sem hry ako zápasy, biliard, šach, futbal, šerm, box. Agonálnou hračkou je figurka, lopta, puk, kord, biliardová guľa.

Hra má aj významné výchovné hľadisko. Z pedagogického hľadiska delíme hry na tvorivé a hry s pravidlami (in Svetlíková, Zelina, Fülöpová, 2014). Pri tvorivých, spontánnych, voľných hrách si hráč sám volí priebeh a námet hry. Hry s pravidlami z hľadiska ontogenetického nadväzujú na hry tvorivé. Hlavný obsah je konať vo vzťahu k ostatným hráčom.

Hry tvorivé:

- predmetové (manipulácia s predmetmi)
- konštruktívne (hráč zámerne manipuluje s materiálom)
- úlohové, námetové (hráč si berie na seba sociálnu rolu, ktorá je známa, napodobňuje tak činnosť dospelého/ druhého človeka)
- dramatizačné, snové (vo svojej fantázii, predstave, hráč vytvára deje a postavy)

Hry s pravidlami:

- intelektuálne, didaktické (cieľom je rozvoj rozumných schopností, skladačky, stolové hry, hlavolamy...)
- pohybové (hry so spevom, loptové hry)

Z uvedených klasifikácií vidíme, že hry vychádzajú z rôznych teórií a terminológií. Hry sú pomenúvané odlišnými spôsobmi. Hry sa využívajú v značnom množstve aj v programoch rôznych alternatívnych škôl. Hry možno deliť aj z hľadiska:

- Predmetov hry (fiktívne, funkčné, konštruktívne)
- Schopností a zručností, ktoré sú pri hre žiaduce (pohybové, rozumové, zmyslové, špeciálne)
- Množstva hráčov (párové, individuálne, hromadné, skupinové)
- Podľa veku
- Podľa pohlavia
- Dĺžky trvania (krátko trvajúce, dlho trvajúce, pokračujúce)

Každá klasifikácia hier ma svoje využitie, použitie a zmysel. Pri každej hre je však dôležité vyčleniť ciele hry, nájsť súvisiace okolnosti. Aj na základe tohto sa dajú ďalej v encyklopédiách a rôznych príručkách hľadať hry pre daných hráčov či danú situáciu.

Hra z hľadiska vývinovej psychológie

Obdobie novorodenca až batoľaťa:

V tomto období nastávajú rýchle zmeny. Postupne začína každým dňom viac vnímať svet okolo seba, zvuky, pachy, predmety, osoby. Začína sa aj hrať. Nástrojom pre hru bábätká sú jeho prstíky, ručička, nožička, či pästička. Postupne chytá predmety okolo seba, predmety v postieľke, všetko dáva do úst. Všetky tieto činnosti predstavujú preň vlastne hru. Hrá sa. Dieťa v tomto období sa hrá samo, postupne sa zoznamuje s inými deťmi, ktoré vníma. Hrajú sa spoločne ako keby v skupinke, sedia pri sebe, ale každé dieťa sa aj tak hrá samo, individuálne.

Obdobie od 3 do 4,5 roka:

Dieťa má rado hoci aké hračky, ktoré sa dajú dať do pochybu. Robí si svoje vlastné dráhy, prekážky, rado napodobňuje umývanie riadov, pomáha mame v kuchyni, hrá sa s hrcami. Dieťa sa taktiež v tomto období rado hrá s pieskom, hlinou. Začína kresliť, písať. Modeluje, skladá si rôzne skladačky, v hre má svoj vlastný veľký vymyslený priestor, rado si vymýšľa, fantaziruje, hrá sa s bábikami, autíčkami, v hre zotráva krátko, začína chodiť do školy. Forma hry sa mení. Začína sa hrať v skupinkách, ale nie už samo, spolupracuje s vrstovníkmi. Požičiava si hračky. Dieťa si začína postupne v období 4 roky vytvárať svojho imaginárneho kamaráta, ktorý mu robí spoločnosť. Deti v tomto veku začínajú napodobňovať spoločenské role – hrajú sa na doktorov, rodičov, predavačov. Začínajú ich baviť logické hry, skladanie puzzle, manipulujú so zvieratkami, hrajú sa na farmu, varia v kuchynke, pripravujú jedlá,.. dievčatá sa hrajú s bábikami, ktoré začínajú obliekať, vyzliekať, maľovať. Chlapci sa hrajú s autami, vytvárajú si dráhy, logicky manipulujú s autami, začínajú súťažiť. Dieťa staršie ako 4 roky začína poskakovať, hrať sa na koníka, začína robiť kotrmelce, vozí sa na kolobežke, naháňa sa s ostatnými deťmi.

Predškolský vek dieťaťa:

V predškolskom veku (5-6rokov) u dieťaťa vrcholí obdobie strachu, s ktorým sa každé dieťa vyrovnáva po svojom. Deti sa pri hre s neznámym vyrovnávajú po svojom. V hre si

obmieňajú a predstavujú svoje skutočné zážitky tak, že predošlá adaptácia na predošlú skúsenosť, nepríjemnú, s hrozbou (strach z tmy, neznámeho), bude príjemnejšia, a nevyvolá tak opäť pocit strachu. Deti sa takto pri hre môžu vyrovnat' s rôznymi pocitmi, strachmi. Prostredníctvom hry sa v nich vyvolávajú kladné, pozitívne pocity a skúsenosti.

Prevažuje už uvedomená hra s kamarátmi, ktorí sú skutoční, sem tam sa vyskytne i imaginárny kamarát, hrajú sa na vojakov, doktorov, napodobňujú scény, ktoré mohli vidieť v televízii, na ulici, doma. deti sú veľmi aktívne, potrebujú veľa priestoru, majú silnú potrebu hrať sa vonku, mať aktívny pohyb, behať, lietať, skákať, hrajú sa na preliezkach. Hrajú sa s loptou, chalani začínajú prejavovať záujem o futbal, hokej, hrajú sa na futbalistov, majú už svoje idoly v športe. Majú radi hrať sa vo vode, s vodou, prelievať ju, člapkať sa v nej. Dieťa v predškolskom veku ma rado už aj logické hry – stavebnice, puzzle. Dieťa často a cielene napodobňuje role rodičov, má svoje obľúbené hry a hračky. V hre zotrvá už dlho.

Hračka predstavuje jeden zo základných podnetov, ktoré formujú vývin dieťaťa. Stimuluje jeho vývin a poznávanie sveta. Pri výbere hračiek a hraní sa s hračkami, je potrebné rešpektovať niekoľko pravidiel, a zaujímať sa o vhodnosť hračky pre dieťa vzhľadom na jeho vývinové obdobie, ako i celkový rozvoj jeho osobnosti.

1. Vyberať hračku podľa veku vhodnosti dieťaťa.
2. Sledovať pri výbere funkčnosť, bezpečnosť a tvorivý potenciál pre dieťa.
3. Vyberať hračky vedúce k sústredeniu, riadiť sa pravidlom menej je viac.
4. Podporovať emocionálne väzby k hračkám, učiť dieťa starať sa, vážiť si a upratovať hračky.
5. viesť dieťa k empatickosti, prosociálnosti, priateľstvám cez požíčovanie hračiek (neznamená to viesť dieťa k tomu „nevadí nechaj mu hračku – kúpime druhú“ ale „požičaj hračku, keď sa ON, ONA s ňou pohrá vráti Ti ju“).
6. Cez hračky získavať pozornosť detí k umeniu a estetickému cíteniu. Darovať hračky ako hudobný nástroj, maliarske plátno, knihu rozprávok.
7. viesť dieťa k možnosti *vyrobiť* si hračku podobnú ako v obchode.
8. Voliť hračky vhodné pre hru v prírode, podporujúce aktívnu hru, v pohybe na čerstvom vzduchu.
9. Pri výbere voliť hračky pre spoločnú hru detí, rozvíjajúcu komunikáciu a schopnosť rešpektovať pravidlá hry, podporovať partnera v hre.

Medzi mnohými pravidlami sme vybrali len niektoré, ktorými umožňujeme rozvíjať základné schopnosti dieťaťa v jeho vývine.

Ako uvádza Izrael (2014) každá hra v sebe nesie nejaké hodnoty. Deti a mládež dnes často hrávajú online hry alebo hry s viacerými hráčmi. Rozvíjajú si hru vo viacčlenných tímoch, učia sa komunikovať, spolupracovať v skupine a spoločnými silami sa dostať k cieľu. Zároveň sa v takejto hre často skrýva nebezpečie, násilie a hodnota ľudského života je devalvovaná čo významne pôsobí aj na zdravý vývin psychiky hráča. Na strane druhej je potrebné povedať, že PC hry ponúkajú aj množstvo podnetov pre poznávanie, histórie, geografie či

technických a prírodných vied či inak rozvíjajú kreativitu.
<http://www.smn.sk/index.php?cislo=1511&sekcia=clanky&smn=20140111.html>

Zdravotné hľadisko PC hier

Dlhý čas strávený pred počítačovou obrazovkou alebo nad obrazovkami iných elektronických zariadení, slúžiacich aj na hru, môže škodiť zdraviu (napríklad nedostatok pohybu, unavené oči). Ale vzhľadom na charakter hier (dôležitý je úspešný postup v hre, čo človeka láka hrať ďalej a ďalej, aby znova zakúsil pocit úspechu, víťazstva, šťastia, eufórie, uznania), sa môže budovať aj závislosť od hry.

Riziko vytvorenia závislosti, sa zvyšuje pri online hrách, ktoré bežia v reálnom čase, čo znamená, že aj keď si človek vypne počítač, svet hry funguje ďalej, pretože ju hrajú iní ľudia. Nutkanie pokračovať v hre je podporované aj tým, že postava v hre sa môže postupne zdokonaľovať, a to v nadväznosti na úspešné ukončenie úloh. Odmena prichádza buď okamžite, alebo v bližšie neurčenom čase, čo hráča motivuje hrať dlhšie. Vidina ocenenia za konanie, či už je to získanie sily, moci, peňazí, sociálneho statusu, je veľmi lákavá. Čím viac času a energie hráč investuje do hry, tým je pre neho ťažšie prestať hrať a len tak odhodiť všetko predchádzajúce úsilie.

Odporúčania

- Umožnite svojmu dieťaťu prirodzený rozvoj aj tým, že nezačne hrať počítačové hry príliš skoro – do 3 rokov, a niektorí odborníci spomínajú vek až 7 rokov.
- Stanovte pravidlá pre počítačové hry, videohry a tiež hry na telefónoch.
- Komunikujte so svojim dieťaťom o hrách, ktoré ho zaujímajú, a prípadne si s ním aj nejakú vhodnú zahrajte. Ukážete mu tým, že sa zaujímate o jeho svet, a môžete to využiť ako priestor na upevnenie vášho vzťahu.
- Počítač by nemal byť umiestnený v detskej izbe a deti do 12 rokov by nemali hrať online hry s viacerými hráčmi, a to hlavne z dôvodu skrytej identity hráčov, komunikácie medzi hráčmi bez supervízie, výskytu násilia, sexuálnych narážok a vulgarizmov.
- Siahnite po hrách, ktoré môžu vaše dieťa skutočne obohatiť a nebudú slúžiť len na zábavu.

Detský výtvarný prejav z hľadiska vývinu

Zlepšuje sa vnímanie i emocionálny vývin, čo sa odráža na kvalite kresby po obsahovej i formálnej stránke. Už sa nejedná o čmáranice, ale objavuje sa snaha o kresbu ľudskej podstavy tzv. hlavonožec (veľká hlava a na ňu napojené nohy).

Predškolač spontánne kreslí, používa detaily, pestrú farebnosť s využitím predstavivosti. Postavu kreslí realisticky (hlava, driek, končatiny).

Pojmom detský výtvarný prejav označujeme výtvarný prejav, ktorý nachádzame vo výtvarnej reči a výtvarných technikách ako formy kresby, maľby, modelovania, výtvarných prác z papiera alebo iných materiálov, s ktorými dieťa dokáže manipulovať a vlastnými silami ich pretvárať.

Z pohľadu biologického vývoja vypovedá detská kresba hlavne o úrovni jemnej motoriky a zrakového vnímania, senzomotorickej koordinácii a celkovej vyspelosti centrálnej nervovej sústavy.

Z pohľadu psychologického vývinu (vývoja) tu však nachádzame celú škálu poznatkov o osobnosti dieťaťa, jeho citovom prežívaní, jeho aktivitách a záujmoch, o jeho vzťahoch k okolitému svetu. Detská kresba sa stáva jedným z najvhodnejších prístupov k poznaniu detskej duše.

„Je viazaná na aktuálny psychický stav, na štruktúru osobnosti. Je to istá forma tvorivej aktivity, ale i výpoveď o jeho vnútornom živote, záujmoch, cítení, prežívaní, myšlienkach, životnej orientácii. Slúži na komunikáciu, ktorá je špecifická pre daný stav u duševne chorého, ako aj u zdravého človeka.“ (Šupšáková, 2000, s. 15).

Väčšina odborníkov sa zhoduje na tom, že grafický prejav je na začiatku podobný u všetkých detí. Ale veľmi skoro je možné v detskej kresbe vysledovať špecifické a osobité znaky, ktoré sa prejavujú napr. vo vedení čiary, umiestnení kresby, na ploche, vo voľbe farieb. Na vývoj majú vplyv aj vonkajšie faktory, podpora okolia, nadanie, osobnostné zameranie.

Na základe výskumov rôznych autorov, boli vypracované viaceré teórie štádiálneho vývoja.

Kováč (1972) hovorí o troch fázach detskej kresby a porovnáva ich s vývojom detskej reči.

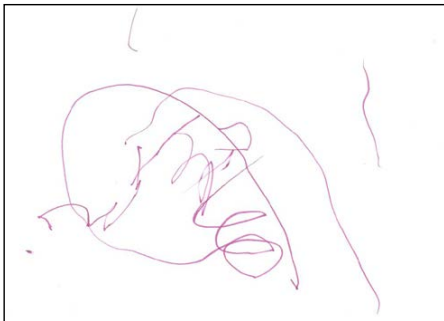
- Obdobie nezobrazujúce (čmáranie a čarbanie) prirovnáva k detskému hravému džavotaniu. Ide o „zoznamovanie“ sa s ceruzkou a papierom.
- Obdobie izolovaných predstáv (dieťa začína formulovať tvar, predmety nie sú zasadené do priestoru a deja) prirovnáva jednoslovné vety. Dieťa premieta jednoduché predstavy na papier.
- Obdobie situačnej kresby (kresliar spája predmety do celku a zámerné z nich vytvára kompozíciu) začne dieťa používať vtedy, keď dokáže vypovedať súvislé vety. Ide o spájanie predstáv viacerých detailov.

Burt v roku 1932 (In Šicková Fabrici, 2006) vymedzil nasledujúce štádiá detskej kresby:

1. čmáranice (v 2.-5.roku veku dieťaťa) vrcholia v 3.roku života dieťaťa. Prechádzajú štádiami nezámerých, náhodných čmáraníc (Obrázok č.1.), zámernými čmáranicami – snaha napodobniť pohyby dospelého, napríklad kreslenie kruhu (Obrázok č.2), napodobňovaným čmáraním, lokalizovaným čmáraním so snahou o zvýraznenie pohybov dospelého.

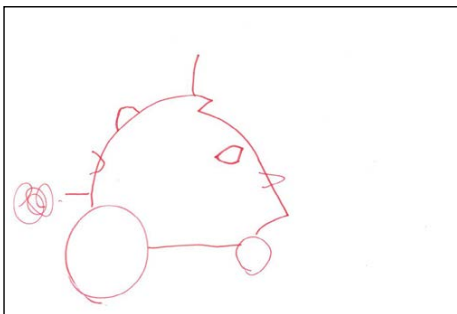
Obr. 4 Kresba, náhodné čmáranie (2 ročná Zoja)

Na obrázku vidíme, že dieťa ešte nevláda pohyby svojej ruky, len sleduje, čo písadlo na papieri robí.

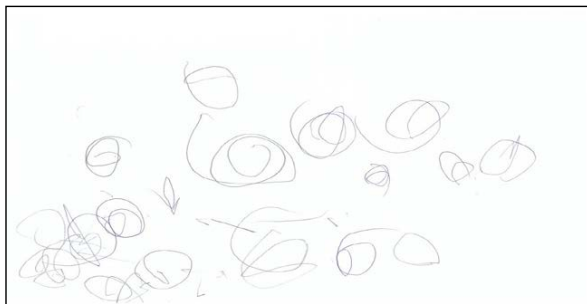


Na kresbe môžeme vidieť, že dieťa je schopné vnímať detaily, ako sú svetlo predné, zadné, výfuk anténa, okno, kolesá a pretransformovať ich do kresby.

Obr. 5 Kresba, postava (4 - ročný Gabriel)

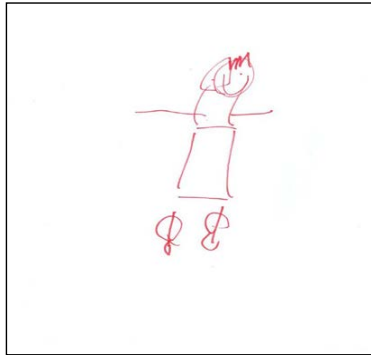


Obr. 6 Kresba, úmyselná kresba kruhov (2 ročná Zoja)



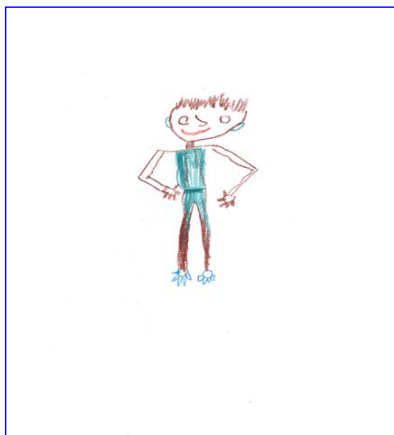
Dieťa sa snaží o napodobnenie kruhov na základe toho, ako videla kresliť kruhy staršieho brata

3. línie (vo veku 4 rokov) V tomto období sa rozvíja hlavne zrkovú kontrolu, prvé tvary: kruh, (Obr. 7 Kresba ľudskej postavy) – hlavonožec, postupne si dieťa vníma detaily postavy



Senzomotorická schopnosť je na lepšej úrovni, postava už nie je klasický hlavonožec, lebo obsahuje aj krk, trup, nohy, topánky a vlasy. Na tento vek je to pomerne vyspelá kresba.

Obr. 8 Kresba, postava (6 ročný Šimon)



Chlapci preferujú v kresbe mužskú postavu. Má všetky zodpovedajúce detaily a zodpovedá úrovni zrelého predškolača.

Obr. 9 Kresba, postava (6 ročná Terezka)



Dievčatá preferujú v kresbe ženskú postavu. Kresba obsahuje detaily. Formálna stránka je už na vyššej úrovni.

Kresba ako diagnostický nástroj

Dieťa kreslí spontánne, nepotrebuje širokú slovnú zásobu, stačí ak v ruke udrží pastelku. Cez výtvarný prejav sa dozvedáme jeho „vývinovú úroveň“ ale zároveň sa v kresbe odrazí jeho psychické rozpoloženie, osobnostné charakteristiky, vzťahy k okoliu, môže odhaliť sexuálne zneužívanie, týranie v rodine atď.

Z diagnostického hľadiska je zaujímavé, že u detí s vrodenými chybami, sa v kresbe táto „realita“ z ich života transformuje do výtvarného prejavu. Napríklad sluchovo postihnuté deti majú kresbu veľmi prepracovanú, odpovedajúcu vyšším vekovým obdobiam, pričom ich postavy majú často zvýraznené uši a ústa. Mentálne retardované deti väčšinou nepostrehnú detaily a ostávajú na vývojom stupni hlavonožca atď.

Kresba ako terapeutický nástroj: Kreslenie poskytuje možnosť motorického, resp. celkového uvoľnenia. Znižuje napätie a neistotu. Práve z uvedených dôvodov je súčasťou terapeutickéj praxe aj oblasť terapie s názvom arteterapia. Pomáhala v liečbe ľuďom, ktorí prežili psychotraumu. Podľa Zicha (In Stiburek, 2000) rozlišujeme dva základné prúdy:

- Terapia umením, kde je liečebný potenciál v samotnej tvorivej činnosti a výsledok sa už neanalyzuje.
- Artpsychotherapia, kde sa výsledné dielo využíva následne na ďalšiu psychotherapeutickú prácu. Pre podrobnejšie štúdium tu: <http://www.arte-terapia.sk/arteterapia/>

Každá kresba má svoju výpovednú hodnotu. Ak kresbu chceme správne interpretovať, je dôležité poznať dieťa, jeho sociálne a kultúrne zázemie. Aby bolo možné analyzovať a interpretovať výtvarný prejav dieťaťa, je potrebné vychádzať z väčšieho množstva kresieb. Ideálne je zúčastniť sa procesu tvorby. Neoddeliteľnou súčasťou analýz je aj komentár dieťaťa ku kresbe. Pri analýze kresby si všimame formu (či zodpovedá vekovej úrovni, prevedenie, „čistotu“ prejavu) a zároveň i obsah (či zodpovedá veku, rôzne detaily...)

Pre pedagógov môže byť kresba výborným diagnostickým nástrojom a pomocníkom pri individuálnom prístupe, ktorý sa v súčasnosti v školstve preferuje. Z uvedeného je dôležité poznanie jednotlivých štádií vývinu kresby.

Kontrolné otázky:

1. Uveďte aspoň jednu definíciu hry.
2. Vymenujte klasifikáciu hier podľa Piageta.
3. Aké sú riziká pri PC hrách?
4. Vysvetlite, prečo je možné kresbu použiť ako diagnostický nástroj?

Kapitola 13

Obdobie mladšieho školského veku

Cieľom kapitoly je:

- *charakterizovať telesný a pohybový vývin dieťaťa v období mladšieho školského veku*
 - *opísať psychické a sociálne zmeny dieťaťa v období mladšieho školského veku*
 - *vymedziť fázy vývinu školského obdobia*
-

V tejto kapitole bližšie opíšeme problematiku mladšieho školského veku. Uvedieme, akými zmenami dieťa prechádza v oblasti telesnej a pohybovej, psychickej a sociálnej. Poukážeme na rozhodujúce medzníky života dieťaťa v tomto období.

Vstup do školy predstavuje v živote dieťaťa veľkú zmenu, pre niektoré deti znamená aj značnú záťaž. Táto zmena nastáva v živote dieťaťa okolo šiesteho roku života. Na dieťa sa kladú rôzne nároky, ktoré sa zvyšujú aj so stúpajúcimi nárokmi spoločnosti. Na toto obdobie je dieťa už z časti pripravované v materskej škole, mení sa spôsob práce detí v kolektíve, už neprevažuje hra (Langermeier, et Krejčířová, 2006).

Toto obdobie sa nazýva aj druhým detstvom. Je vymedzené siedmym až štrnástym rokom života. Škola sa tak stáva prvou významnou inštitúciou, do ktorej sa dieťa dostáva.

Dieťa pred vstupom do školy musí splniť náležité podmienky (stanovené Komenským), a síce:

- dieťa si vo svojom minulom (predškolskom) vývine osvojilo návyky a znalosti, ktoré sú od neho pri vstupe do školy požadované
- musí mať dostatočne rozvinutú pozornosť na aktívnej úrovni, intelektové schopnosti sú rozvinuté na primeranej úrovni
- jedinec je motivovaný k sústavnému učeniu (Langermeier, et Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2000) školský vek rozdelila na tri fázy:

1. Raný školský vek – trvá od nástupu do školy (od 6. -7. roku) po 8.-9. rok života. Je charakteristický zmenou životnej situácie a rôznymi vývinovými zmenami, ktoré sa prejavujú predovšetkým ku vzťahu ku škole.
2. Stredný školský vek – trvá od 8. – 9. roku do 11. – 12. roku, t.j. do doby, kedy dieťa prechádza na druhý stupeň základnej školy a začína dospievať. V priebehu tejto fázy dochádza k mnohým zmenám, ktoré sú podmienené nielen sociálne, ale aj biologicky. Dá sa považovať za prípravu na obdobie dospievania.
3. Starší školský vek – nadväzuje na obdobie stredného školského veku a trvá do ukončenia základnej školy, to znamená približne do 15. roku. Toto obdobie býva označené ako pubescencia (tamtiež).

Telesný a pohybový vývin v mladšom školskom veku

Dieťa v tomto období prechádza prvou telesnou premenou stavby tela.

Obdobie mladšieho školského veku je charakteristické tým, že dieťa prechádza výraznými, ale pomalými telesnými zmenami. Ako prvé sa dieťaťu predlžuje postava, predlžujú sa tiež končatiny, hlava už nie je dominantná, ale postupne sa znižuje, trup sa zužuje a predlžuje, brucho dieťaťa je zreteľne odlišiteľné od hrudníka (Langermeier, et Krejčířová, 2006).

Proporčné a telesné zmeny vedú k dosiahnutiu „filipínskej miery“, ktorá je jednou z kritérií pozudzovania telesného rastu dieťaťa, dieťa natiahne ruku cez vzpriamenú hlavu a dosiahne tak ušný lalôčik na druhej strane (tamtiež).

Školská zrelosť dieťaťa sa neposudzuje len na základe telesnej stavby. Je to len jedno z kritérií posudzovania. V dnešnej dobe je však zreteľná akcelerácia vo fyzickej stavbe tela, aj v psychickej stránke. Opis dnešného 6 ročného dieťaťa môže súhlasiť s opisom fyzického rastu dieťaťa v 8-10.roku života niekoľko rokov dozadu (vlastné).

Ovládanie tela u jedinca sa tiež výrazne mení, pohyby sú viac koordinované, dieťa šetrí silami, robí „ekonomické“ pohyby, aby sa rýchlo neunavilo, vyvíja sa mu jemná motorika, má presnejšie drobné pohyby (pri písaní), začína koordinovať taktiež voľné a automatické pohyby, kontroluje svoju mimiku.

V období mladšieho školského veku nastáva istá rovnomernosť a spomalenie v telesnom raste. Priemerný nárast výšky je 4,5 – 5,5cm, príberú okolo 2-3kg (Štefanovič, et Greisinger, 1987). Sedemročný chlapec, alebo dievča merajú približne stodvadsaťpäť centimetrov a majú hmotnosť približne dvadsaťpäť kilogramov. Dvanásťročný chlapec meria asi stopäťdesiatjeden centimetrov, dievča v rovnakom veku takmer stopäťdesiatštyri centimetrov.

Ročné prírastky hmotnosti sú asi dva a pol kilogramu a výškové asi päť centimetrov. Hmotnosť chlapcov v rovnakom veku je okolo štyridsaťdva kilogramov, u dievčat takmer štyridsaťpäť kilogramov. Vysvetľuje sa to rastovou akceleráciou (zrýchlením) puberty u dievčat.

Váha mozgu je už na úrovni dospelého človeka. Začína rásť u väčšiny detí veľké svalstvo, vyvolávajúce pohybovú vzrušivosť, dieťa chce byť stále v pohybe. Jemnejšie pohyby umožňuje rast drobného svalstva (Štefanovič, et Greisinger., 1987).

Od šesť až sedem rokov začínajú vypadávať dočasné zuby a prerezávajú sa trvalé. Rast trvalého chrupu sa v období mladšieho školského veku pomaly zastavuje. Prerezávanie druhej trvalej stoličky, ktoré sa začína v desiatich rokoch, býva zvyčajne znamením, že končí mladší školský vek a začína puberta.

V období mladšieho školského veku (od sedem do jedenásť rokov) sa telesné tvary stávajú plnšími. Dievčatám medzi deviatym a desiatym rokom výraznejšie rastú panvové kosti, zaobľujú sa boky a začínajú sa vyvíjať prsníky.

V období mladšieho školského veku má ovládanie rôznych zručností, telesná zdatnosť ale aj obratnosť veľký psychologicko-sociálny význam, zabezpečujúci medzi vrstovníkmi určité postavenie v kolektíve, v triede, v školských skupinách (Jakabčic, 2002).

Tieto údaje potvrdzujú, že kategorizácia jednotlivých období na základe dohody odborníkov je problematická, pretože dvanásťročné deti by mali byť vzhľadom na nástup do puberty u dievčat zaradené do staršieho školského veku.

Treba zdôrazniť, že u jednotlivých detí sa nemusí výška a hmotnosť presne zhodovať s priemernými hodnotami jeho veku. Každý znak má svoju variačnú šírku a v tomto rozmedzí sa pohybujú normálne hodnoty.

V tomto období dochádza k osifikácii zápästných kostičiek. Keďže je kostra detí ešte plastická a mäkká, má sklon k deformite (Štefanovič et Greisinger., 1987). Vplyvom dlhodobého sedenia v laviciach bez nedostatočného pohybu, preťažovania a neraz nesprávneho nosenia ťažkých aktoviek s učebnými pomôckami, bývajú niektorí žiaci postihnutí nesprávnym držaním tela a ortopedickými chybami.

Prispieva k tomu aj nepomer rýchlorastúcej kostry a neskorší rozvoj kostrových svalov. Najčastejšími prejavmi sú guľatý chrbát, rôzne deformácie chrbtice a ploché nohy. Vhodnou prevenciou je zaradiť počas vyučovania krátke cvičenie (Malá, Klementa, 1989).

V tomto období dieťa potrebuje pohyb, aby sa zdravo vyvíjalo. V pohybových aktivitách nachádza radosť, pohyb je dynamický, pohybová vytrvalosť je presnejšia, pohyby rýchlejšie (Štefanovič, et Greisinger, 1987).

Psychický vývin v mladšieho školského veku

Vnímanie a všímavosť žiakov je podmienená tým, že sa rozvíja pozorovacia schopnosť, rozvíja sa synteticko-analytická činnosť. Pozornosť v tomto veku je charakteristická postupným narastaním schopnosti sústredenia sa, začínajú mať stálu pozornosť, ktorú prípadne vedú prenášať na inú činnosť, čoraz viac sa rozvíja aktívna úmyselná pozornosť (Štefanovič, et Greisinger, 1987). Dieťa počas aktívneho vnímania začína využívať skúsenosť, empiriu, dokáže rozoznávať rozdiely medzi dvoma podnetmi, predmetmi, a tiež postupne chápe pojmy časového rámca včera, dnes, zajtra, hneď, neskôr (Jakabčic, 2002).

V tomto období sa cibrí citlivosť rozoznávať farby a zraková ostrosť narastá, taktiež sa rozvíja kĺbovo-svalové a sluchové vnímanie (Štefanovič, et Greisinger, 1987).

Podľa Piagetovej teórie dochádza v mladšom školskom veku k prechodu od intuitívneho (názorného) myslenia ku konkrétnym operáciám, začína chápať identitu, zvratnosť, spojenie myšlienkových procesov (Langermeier, et Krejčířová, 2006). V strednom školskom veku dochádza k zmene jednorozmerného myslenia k viacrozmernému.

Deti majú schopnosť predstavivosti, vybaviť si predchádzajúce vnemy, výrazne sa vyvíja aj reč a pamäť dieťaťa, slovná zásoba sa prehlbuje, obohacuje, čo je dané aj schopnosťou čítať (Štefanovič, et Greisinger, 1987).

Dieťa vie skrývať svoje pocity, motívy a priania pred spoločnosťou. Začína rozumieť rôznym emóciám, začína si vytvárať hodnotový rebríček, hodnotovú orientáciu, vytvára sa u neho morálne vedomie (Langermeier, et Krejčířová, 2006).

Keďže nástupom do školy sa menia životné podmienky dieťaťa, mení sa aj citová oblasť, dochádza k prehľbovaniu a obohacovaniu citov, chápaniu vyšších a nižších citov, a tiež priebeha intelektualizácia dieťaťa (Štefanovič, et Greisinger, 1987).

Od začiatku mladšieho školského veku sa systematicky rozširuje psychická činnosť dieťaťa a to výchovno-vzdelávacím pôsobením. Vytvárajú sa určité črty charakteru a osobnosti.

Na začiatku školskej dochádzky sa tvorí schopnosť sústrediť sa asi na desať až dvanásť minútovú úlohu, v desiatich rokoch na pätnásť minútovú úlohu a v dvanástich asi na dvadsaťpäť minútovú úlohu.

Sociálny vývin v mladšom školskom veku

Vstupom do školy, ktorý predstavuje významný medzník v živote jedinca, sa dieťa stáva členom v novej sociálnej skupine. Dôležitú úlohu v procese socializácie už nadobúda aj učiteľ, nie len rodičia. Dieťa si začína vštepovať morálne a spoločenské normy správania, učiteľ neraz predstavuje väčšiu autoritu u dieťaťa ako samotný rodič. Žiaci zväčša majú pozitívny vzťah voči učiteľskej autorite (Štefanovič et Greisinger, 1987).

Škola je po rodine ďalšou veľmi významnou inštitúciou v procese socializácie dieťaťa. Pomáha mu vštepovať také socializačné podmienky, ktoré dieťaťu pomáhajú sa prispôbiť škole, žiakom, učiteľom, a taktiež mu slúžia k pozitívnej akceptácii jeho osoby. Z praxe je zrejmé, že minimálne prvé dva roky žiak vôbec nespochybňuje autoritu učiteľa, akceptuje ho a rešpektuje, neraz je dominantnejší ako rodič. Postupom učiteľ ako bezvýhradná autorita, upadá do pozadia.

Školský kolektív u žiakov mladšieho školského veku má výrazný sociálny vplyv. Vytvárajú sa rôzne sociálne skupiny – neformálne mimo školy, formálne v triede. Začína sa medzi žiakmi vyvíjať spoločenské vedomie, ktoré tvorí vedomie triedy a žiakov. Vo vyšších ročníkoch (od tretieho) sa začína vytvárať aj triedny kolektív (Štefanovič, et Greisinger, 1987). Začína sa vytvárať členenie skupiny – vodca, členovia na okraji skupiny, stredový členovia, jadro skupiny.

Rozvíja sa ústna reč, hovorené slovo, žiak si osvojuje písanú reč. Odchádza k postupnému osvojovaniu si písania a čítania, čím sa reč výrazne rozvíja, dochádza k rozvoju a prehľbovaniu slovnnej zásoby. Postupne sa myslenie mení na vnútornú poznávaciu činnosť, operujúcu pojmami, kde sa uplatňujú logické pojmy. Začína sa vyvíjať aj slovo-logické myslenie (Štefanovič, et Greisinger, 1987). Jakabčic (2002) uvádza, že žiak v mladšom školskom veku ovláda v siedmom roku života 2500slov, v desiatom roku života 5400 a v dvanástom roku až 7200 aktívnych slov.

Na formovanie osobnosti v tomto veku výrazne pôsobí aj vzťah žiak – učiteľ, žiak – žiak a základným mechanizmom, činnosťou formovania je učenie sa a skúsenosť (Daniel, et al., 2005). Učí sa solidarite, interakcii, spolupráci, konverzácií.

Prehľbujú sa hodnotové orientácie z predškolského veku. V strednom školskom veku má prevahu vplyv triedy, detskej skupiny nad učiteľkou. Žiak si prehľbuje sociálne role a rozvíja ich. Prváčik si vytvára rolu žiaka, spolužiaka, osvojuje si rolu učiteľa ako autority. Začína sa rozlišovať rola dievčaťa a chlapca, ženy a muža. Dieťa si prehľbuje priateľstvá v triede, vytvára sa kolektív. Začína vývoj sebasocializácie, žiak napodobňuje spolužiakov, učiteľov, starších žiakov a tieto činnosti si dopĺňuje. Začína si utvárať vlastnú identitu. Hru,

ako hlavnú činnosť v predškolskom veku, aj v procese socializácie, nahradzuje skutočná práca v škole a na domácich úlohách (Langermeier, et Krejčířová, 2006).

Kontrolné otázky:

1. Vymedzte obdobie mladšieho školského veku.
2. Opíšte telesné zmeny dieťaťa v mladšom školskom veku.
3. Uveďte najvýznamnejšie zmeny v psychickom vývine v tomto období.
4. Aké roly si vytvára dieťa v pozícií žiaka?

Kapitola 14

Starší školský vek. Obdobie puberty.

Cieľom kapitoly je:

- *vymedziť obdobie puberty*
 - *uviesť najvýznamnejšie znaky telesného a pohybového vývinu*
 - *opísať pohlavné znaky dozrievania chlapcov*
 - *opísať pohlavné znaky dozrievania dievčat*
-

Puberta je veľmi náročným, zložitým a pomerne dlhým, významným obdobím v živote každého jedinca. Vyznačuje sa výraznými zmenami v telesnom, psychickom a sociálnom kontexte. Začínajú dozrievať hormóny, človek začína byť aktívny v každom smere, hľadá svoje hodnoty, hľadá čo ho baví, kam smeruje jeho život, chytá sa rôznych filozofických a životných, či morálnych a etických otázok. V súčasnej dobe puberta nastupuje u detí skôr ako uvádzajú niektoré literárne zdroje. Tento trend spôsobujú lepšie socioekonomické podmienky, lepšia strava, dostupnosť masmédií.

Puberta je ohraničená obdobím začiatku pohlavného dozrievania po dosiahnutí pohlavnej zrelosti. Hormonálne zmeny spúšťajú začiatok tohto obdobia, ktoré sú determinované etnickými a genetickými faktormi. U dievčat končí zmenami pohlavných žliaz, zavŕšenými pravidelnou menštruáciou, u chlapcov vývoj vrcholí tvorbou spermií, vývojom sekundárnych pohlavných znakov ako je ochlpenie, rast mliečnej žľazy u dievčat, zmenou vonkajších genitálií, mení sa stavba tela (chlapci mohutnejú, dievčatá sa zaoblujú).

Puberta (11-15. rok života) alebo obdobie dospievania je vymedzené dvojako. Toto obdobie na jednej strane vydeľuje životný úsek, ktorý je ohraničený pohlavným dospievaním, zrením, objavujú sa prvé sekundárne pohlavné znaky, značnou akceleráciou rastu jedinca, a na druhej strane je charakterizované plnou pohlavnou a reprodukčnou zrelosťou, telesný rast sa dokončuje. Dochádza tiež k výrazným psychickým zmenám dospievajúceho. Začína sa objavovať formálne abstraktné myslenie (Langermeier, Krejčířová, 2006).

Pubertu možno rozdeliť na dve obdobia, štádia:

1. prvá pubertálna fáza (predpubetra, 11-13rokov) – charakteristická prvými pohlavnými zmenami, objavujú sa prvé sekundárne pohlavné znaky, končiaca u dievčat (11-13rokov) menarche (prvá menštruácia), u chlapcov (o 1-2roky neskôr) končí toto obdobie nočnou polúciou (výron semena)
2. druhá pubertálna fáza (fáza vlastnej puberty, 13 – 15rokov) – obdobie trvajúce do samostatnej reprodukčnej schopnosti. U dievčat prvý menzes býva nepravidelný, kolísavý, preto obdobie reprodukčnej schopnosti nastáva až o 1-2 roky neskôr, u chlapcov schopnosť reprodukcie nastáva vývinom sekundárnych pohlavných znakov (Langermeier, Krejčířová, 2006).

Obdobie tiež charakterizuje vývinová disharmónia, ktorú podmieňuje rýchle dospievanie, nesúlad hormónov a pomalšie psychické vyspíevanie prameniace z nedostatku životných skúseností (Štefanovič, Greisinger, 1987).

Dieťa začína naraz sociálne, psychicky a telesne vyspíevať. Tieto zmeny môžu navodiť rôzne atypické správanie dospievajúcich, ktorý si hľadá postavenie v spoločnosti. Pubescenti sa viac zaujímajú o svoj vzhľad, taktiež o vzrastajúci záujem o opačné pohlavie.

Telesný a pohybový vývin v období puberty

Obdobie puberty je charakteristické intenzívnym telesným rastom (v priemere 4-5cm u dievčiat, u chlapcov je to 5,5 cm). Hmotnosť vzrastá v priemere od 4,5kg. Telesný tvar pubescentom sa taktiež výrazne menia. Dievčatám sa zaokrúhľujú boky, rastú prsia, chlapci mohutnejší, sú zdatnejší, podkožné tukové tkanivo sa zmnožuje, objavuje sa ochlpenie v intímnych partiách, chlapcom aj na tvári (Štefanovič, Greisinger, 1987).

Aktivizuje sa činnosť hypofýzy, ktorá je spúšťačom hormónov stimulujúcich vývin a rast tkanív a endokrinných žliaz.

Kľúčovú úlohu pri spustení puberty a jej riadení má hypotalamus.

Navonok v puberte dominujú zmeny primárnych a sekundárnych pohlavných znakov (pubes = páperie, chĺpky), ale v skutočnosti ide o hlboké komplexné zmeny celého organizmu.

Podľa Šašinku (1998) puberta trvá významnú časť života a patrí k obdobiam rozhodujúcim pre trvalé formovanie jedinca po stránke telesnej, funkčnej, neuropsychickej i sociálnej.

Endokrinné zmeny, ktoré pubertu spúšťajú, riadia a ukončujú, sú najdôležitejšie z celého komplexu funkčných zmien.

Pre začiatok puberty je charakteristické tzv. pubertálne zrýchlenie, čiže akcelerácia. Ročné prírastky v tomto období sú takmer na všetkých orgánoch vyššie ako v predchádzajúcom období. Dieťa, ktoré pred pubertálnym obdobím vyrástlo asi o päť centimetrov za rok, dosahuje v puberte oveľa vyššie ročné prírastky.

U chlapcov je to asi sedem až dvanásť centimetrov, u dievčiat šesť až jedenásť centimetrov.

V puberte dievčatá predbehnú chlapcov vo výške aj keď konečná výška po skončení puberty je u chlapcov opäť vyššia ako u dievčat.

Aj tu sa v rámci variability objavujú výrazné rozdiely medzi jednotlivcami rovnakého pohlavia a veku.

Preto sa rozlišujú tri rôzne vývinové etapy:

1. akcelerovaný typ so zrýchleným vývinom
2. priemerný typ so stredne rýchlym vývinom

3. retardovaný typ so spomaleným vývinom

Pubertálne zmeny sa posudzujú podľa viacerých znakov. Okrem rastového zrýchlenia je výrazným prejavom puberty rýchly rozvoj doteraz pomaly rastúcich pohlavných žliaz.

Pubertálne zmeny sú podmienené neurohumorálne, jednotlivé mechanizmy tohto zložitého javu doteraz nie sú presne známe. Usudzuje sa, že začiatok pubertálnych zmien má svoje miesto ako už bolo vyššie spomenuté v podlôžku medzimizog (hypotalamus).

Hypofýza začína na popud spúšťačov z podlôžka uvoľňovať gonádotropné (hormóny povzbudzujúce činnosť pohlavných žliaz) hormóny, ktoré zvyšujú hladinu pohlavných hormónov.

Vyššia hladina gonádotropných a pohlavných hormónov pravdepodobne podmieňuje rozvoj druhotných (sekundárnych) pohlavných znakov. Pohlavné hormóny ovplyvňujú aj tvorbu a vylučovanie pohlavných buniek.

Gonádotropné hormóny hypofýzy podmieňujú u chlapcov rast semenovodných kanálikov semenníkov a zväčšovanie buniek produkujúcich mužský pohlavný hormón - testosterón.

U dievčat pôsobia na rast folikul, ktoré obklopujú dozrievajúce vajíčko vo vaječníku a na tvorbu žltého telieska, ktoré vzniká po uvoľnení vajíčka. U dievčat dosahujú hodnoty ako u dospelých v pätnástom až šestnástom roku, u chlapcov okolo dvadsiateho roku. Pri dospievaní okrem zvýšeného vylučovania kôry nadobličiek sa zvýši vylučovanie pohlavných hormónov vaječníkov – estrogénov a pohlavného hormónu semenníkov - testosterónu. Od ich tvorby závisí pohlavný vývin jedinca, tvar a funkcia pohlavných orgánov, vývin sekundárnych pohlavných znakov a prejavy sexuálneho citenia.

Obdobie puberty je charakteristické vytváraním sekundárnych pohlavných znakov, ku ktorým patrí ochlpenie v podpazuší, na ohanbí, fúzy u chlapcov, morfológické zmeny prsných bradaviek u chlapcov a dievčat a vývin prsníkov u dievčat.

U chlapcov je typický vývin hrtanu, zmena hlasu – mutácia a prvé polúcie, ktoré nastávajú približne v pätnástich rokoch. V tomto období asi 50 % chlapcov mutuje.

U dievčat začína ovulácia s nástupom menarché. Charakteristická je osifikácia (tvorba kostí, kostnatenie) kostí ruky.

Dôležitým znakom končenej fázy puberty je zrast hlavice s telom záprstného článku palca. Pre pubertu je charakteristické pribúdanie tuku u dievčat a výrazný vývin kostry a svalov u chlapcov, čím sa menia telesné proporcie a vzhľad.

Podobne ako pri vývine telesnej výšky môžeme rozlíšiť typy dievčat podľa nástupu menarché:

- 1) akcelerovaný typ – menarché začína vo veku desať až dvanásť rokov (15 % dievčat)
- 2) priemerný typ – menarché začína vo veku trinásť až štrnásť rokov (63 % dievčat)
- 3) retardovaný typ – menarché začína vo veku pätnásť až osemnásť rokov (20 % dievčat)
- 4) silne retardovaný typ – menarché začína vo veku devätnásť až dvadsať rokov (2 % dievčat)

Známa je závislosť medzi ročným prírastkom telesnej výšky a začiatkom menarché. Menarché prichádza spravidla jeden až dva roky po maximálnom prírastku výšky.

V tom čase končí osifikácia záprstného palca tak u dievčat ako aj u chlapcov. Pretože u chlapcov neprebíha taký významný dej ako je menarché u dievčat, má osifikácia palcového metakarpu dôležitý význam pre charakteristiku dospievania.

Okrem zisťovania telesnej výšky v cm (prípadne telesnej hmotnosti v kg) a nástupu menarché možno získať informácie o pubertálnom vývine aj podľa stavu ochlpenia v podpazuší (axilárne ochlpenie A) a podľa vývinu prsníkov (mamma M):

A₀ – žiadne ochlpenie,

A₁ – ojedinelé rovné alebo zvlnené chĺpky,

A₂ – riedke alebo kučeravé ochlpenie,

A₃ – husté a plne vytvorené ochlpenie, ktoré zaberá celú podpazušnú jamku a je kučeravé,

M₀ – žiadne žľazové tkanivo,

M₁ – dvorec sa dvíha a tvorí pologuľovitý útvar s priemernou šírkou dva a pol až tri centimetre a výškou jeden a pol až dva centimetrov (štádium púčikov ňadier),

M₂ – je vytvorený žľazový útvar, postupne sa objavuje i pigmentácia dvorca,

M₃ – tvar zrelého prsníka mladej ženy s dvorcom vyhladeným do úrovne celého prsníka.

U dievčat nastáva zmena typu maternice a to z typu detského na pubertálny a z typu pubertálneho na dospelý (štrnásť až pätnásť rokov)“ (Malá, Klementa, 1989).

„U chlapcov rastie miešok, semenníky a penis najmä medzi dvanástym až pätnástym rokom.

Vývin genitálií u chlapcov:

G₁ – infantilný typ,

G₂ – mierne zväčšené semenníky a skrótum (miešok), pričom skrótum je mierne sčervenané a penis infantilný, alebo mierne zväčšený,

G₃ – skrótum sa začína zriašňovať a semenníky a penis sú väčšie ako v štádiu G₂,

G₄ – dĺžka aj hrúbka penisu sú väčšie, vývinu žaluďa, skrótum je zriasnené, pigmentové a viac ovisnuté, semenníky sú zväčšené,

G₅ – genitálie dospelého typu (skrótum ovisnuté, riasnené a tmavé, semenníky s objemom priemerne dvadsať mililitrov, relaxovaný penis priemernou dĺžkou šesť až desať centimetrov a v erekcii v priemere trinásť centimetrov s individuálnymi odchýlkami)“ (Buchanec, 1994).

Poradie vývinu jednotlivých znakov u dievčat:

1. zväčšovanie panvy,
2. začiatok zmien prsníkov (štádium gombíka),
3. začiatok rastovej akcelerácie,

4. vývin publického ochlpenia pyskov ohanbia,
5. vývin axilárneho ochlpenia,
6. ďalší rozvoj prsníkov,
7. menarché,
8. spomalenie rastu,
9. doformovanie ženskej postavy.

U chlapcov je poradie vývinu jednotlivých pohlavných znakov takéto:

1. zväčšovanie objemu semenníkov,
2. začiatok rastovej akcelerácie,
3. zväčšovanie dĺžky a potom obvodu penisu,
4. vývin publického ochlpenia,
5. mutácia hlasu,
6. vývin axilárneho ochlpenia,
7. spomalenie rastu,
8. ochlpovanie tváre,
9. ochlpovanie celého tela.

Na vrchole rastovej akcelerácie môže dievča vyrásť o deväť i viac centimetrov a chlapec o desať i viac centimetrov za rok.

Okrem rastu a vývinu organizmu ako celku nastávajú v období puberty aj vývinové zmeny v jednotlivých orgánových systémoch mimo pohlavnej oblasti (kardiovaskulárny, respiračný, gastrointestinálny, neurovegetatívny systém a pod.)

Harmonický vývin a funkcie jednotlivých procesoch organizmu predstavuje nasledovné. Akákoľvek disharmónia v tomto „orgánovom orchestri“ podmieňuje vznik prinajmenšom dočasných funkčných porúch a to vždy s negatívnym odrazom na citlivý psychický stav príslušného jedinca (Buchanec, 1994).

Obdobie mladistvých – puberta, je štádium vývinu, ktoré je charakteristické celým komplexom somatických, funkčných a psychických zmien, ktoré menia dieťa na dospelého človeka.

V poslednom storočí sa začína puberta stále skôr, v stredne a severnej Európe je to urýchlenie až o štyri až päť rokov.

Zároveň sa zvýšila priemerná výška a to približne o jeden centimeter každých desať rokov než v minulom storočí.

„Tieto zmeny (sekundárna akcelerácia) sa vysvetľujú zmenami vo výžive, sociálnoekonomickými (tzv. bruitizmus – vplyv mestských aglomerácií, masovokomunikačných prostriedkov, množstvo stimulov z prostredia, koedukčná výchova) faktormi a pod“ (Šašinka, 1998)..

Pubertu ovplyvňujú aj vrodené a získané faktory, ktoré určujú vo veľkej miere aj ďalší priebeh puberty, charakter prebiehajúcej prestavby organizmu, konečnú výšku a pod. (Šašíka, 1998).

Psychický vývin v období puberty

Podľa teórie kognitívneho vývoja Piagata (Inhelder, Piaget, 1958, In Macek, 2003), obdobie puberty je obdobím utvárania formálnych operácií. S rozvojom týchto schopností sa mení vnímanie seba samého, sebareflexia a tiež sebahodnotenie a sebadôvera (Macek, 2003).

Úroveň vnímania sa zvyšuje, spresňuje, obohacuje sa o detaily a zacielenosť pubescenta na určité podnety. Zmyslové orgány dosahujú vrchol vo výkonnosti. Úmyselná pozornosť spolu s myšlienkovými procesmi naberá na zdokonaľovaní, prebieha už analýza a syntéza v kognitívnych procesov jedinca. Pozorovanie sa stáva centrom myšlienkových operácií, pubescent vníma cieľnejšie, systematickejšie a plánovite (Štefanovič, J.-Greisinger, J., 1987).

Končeková (2007) uvádza, že vnímanie pubescenta sa pomaly stotožňuje s vnímaním dospelého človeka, aktivuje sa schopnosť podrobne analyzovať, podrobne rozoznáva vnemové podnety (zrakové, sluchové, čuchové, hmatové, chuťové), pričom pubescent zapája svoju empiriu.

Pozornosť kolíše, žiak môže byť nedôsledný v učení a vo vyučovacom procese, čo spôsobuje narušená koncentrovanosť pozornosti, spôsobená fyziologickými zmenami v organizme. Stálosť pozornosti sa postupom času približuje dospelému človeku a zdokonaľuje sa. Zámerné pozorovanie začína prevažovať nad neúmyselným.

Morálny vývin je ovplyvnený kvalitatívnymi zmenami kognícií dospievajúceho. pubescent si začína uvedomovať určité normy spoločnosti, utvára si vlastné názory, morálka a konanie už nepodlieha dospelým, rodičom, učiteľom, uvedomuje si motívy jeho morálnych činov, prijíma vyššie morálne princípy danej spoločnosti. Všetko spomenuté výrazne ovplyvňuje city dospievajúcich. Pubescent sa stáva citovo labilným, jeho emócie sú neraz nepredvídateľné. Postupom času ubúda citových búrok (Jakbčic, I., 2002).

Typickým pre toto obdobie je identita – sebauvedomenie, hľadanie seba samého.

V puberte sa prehlbuje uvažovanie o vlastnej osobe, snažia sa o stále presnejšie sebahodnotenie. V procese utvárania charakteru sa upevňujú vôľové a charakterové vlastnosti, upevňuje sa charakter, dotvárajú sa stále osobnostné rysy, vytvára sa mravný ideál (súhrny obraz o tom, aký by mal človek byť a adolescent sa mu snaží priblížiť).

Súčasťou adolescentnej identity je telo jedinca a jeho kompetencie a výkon. Adolescenti sa svojim telesným vzhľadom intenzívne zaoberajú, možno hovoriť až o narcistickom zameraní.

Kult tela je podporovaný všeobecne platným sociokultúrnym štandardom vysokej hodnoty mladosti fyzickej krásy.

Vlastné telo posudzujú vo vzťahu aktuálnemu štandardu atraktivity, porovnávajú sa s ostatnými adolescentmi, aj s aktuálnym ideálom, ktorý akceptuje.

Zovňajšok sa stáva prostriedkom k dosiahnutiu sociálnej akceptácie a prestíže neistoty (väčšej potreby byť sociálne akceptovaný, uniformita je istota, vlastná identita je potrebná niečím jasne pozitívne akceptovaným).

Mladší adolescenti bývajú v tomto veľmi konzervatívni až rigidní – potreba potvrdenia kompetencie danej určitou rolou.

Na konci toho obdobia majú jedinci väčšinou svoj vlastný štýl, nemajú potrebu imitovať model pre dosiahnutie svojej akceptácie.

Telesné vlastnosti môžu fungovať ako sociálne kompetencie:

- atraktivita – predpoklad k dosiahnutiu dobrej sociálnej pozície (najmä u dievčat, možnosť získať sociálnu prestíž len na základe zovňajšku, mnohokrát ostatné kompetencie nie sú potrebné)
- výška postavy – je porovnateľná s výškou dospelého, čím sa opticky mení vzťah k autorite. Symbolizuje, aspoň vizuálne, vyrovnanosť pozícií adolescenta a dospelého, podporuje svedomie adolescenta.
- fyzická sila – kompetencia posilňujúca sebestačnosť, potláčajúce neistotu (najmä u chlapcov, ak nie je možné seba potvrdiť dosiahnuť inak). Vo vzťahu k dospelým funguje ako záloha, vnútorný zdroj istoty – je blokovaná sociálnymi zábrami, spoločenskými normami. Vo vzťahu k rovesníkom je prestíž získavaná priamo použitím fyzickej sily (ak je prejavovaná voči slabším jedincom, ide pravdepodobne o prejav osobnej neistoty, nezrelosti, pocitov menejcennosti).

Vedomie vlastnej sily prispieva k posilneniu uspokojivej identity, sebestačnosti, nezávislosti, k pocitu, že jedinec sa vie o seba postarať – čo je súčasťou kompetencií dospelého. Kritickosť mládeže v období puberty prudko vzrastá. Objavuje sa úsilie vybrať si sám novú autoritu, ktorá by nahradila doterajšiu autoritu dospelých, najmä autoritu vlastných rodičov. Túžba po samostatnosti ich poháňa čím skôr sa dostať spod vplyvu rodičov alebo vychovávateľov, čo dávajú najavo prejavmi vzdoru a revolty, negatívnym prístupom a asociálnymi prejavmi nezdravého vplyvu skupiny vrstovníkov.

V puberte sa prejavujú všetky povahové črty výraznejšie, zreteľnejšie, vypuklejšie a to najviac v negatívnom smere. Najviac konfliktov medzi dospievajúcim a jeho prostredím vzniká, keď ho neuznávajú, podceňujú alebo sa mu vysmievajú a neberú ho vážne. Dospievajúci túžia, aby sa s nimi zaobchádzalo ako s dospelými.

Hľadajú nové hodnoty v spoločnosti, v sebe, snažia sa lepšie spoznať sám seba a svoje miesto v rodine, škole, svojom prostredí.

Túžba po dobrodružstve a hrdinských činoch a z túžby po hrdinstve sú niektoré dospievajúci schopní i dopustiť sa trestného činu.

Od štádia včasnej puberty sa rozvíjajú poznávacie schopnosti, najmä schopnosť prijímania, ukladania a osobitne triedenia informácií, logické myslenie, riešenie problémov metódou hlavného článku, rozvíja sa pamäť, abstraktné a kvantitatívne myslenia, ktoré sa stáva pre adolescenta rovnako dôležité ako hra.

V puberte vznikajú zreteľné rozdiely medzi pohlaviami v neuropsychickom vývoji. Chlapcov charakterizuje lepšie priestorová orientácia a matematické myslenie, dievčatá majú zase lepšie verbálne schopnosti. Príčina týchto pohlavných rozdielov nie je jasná.

Pubescent začína vnímať vyššie city, emócie, a uvedomuje si ich. Vníma a pociťuje strach (bojí sa zlyhania), hnev a zlosť (môže byť spôsobená hormonálnymi zmenami), pociťuje smútok, veľa pubescentov môže trpieť depresiami.

Sociálny vývin v období puberty

Deti, pubescenti, sa začínajú odpútať od rodičov, dospelých. Rodič by si mal uvedomiť, že má svoje dieťa pripraviť na samostatnosť, a že dospievajúci už vlastne nie je dieťaťom. Začína si vytvárať nové rovesnícke a sociálne kontakty, vzťahy, začínajú sa objavovať prvé lásky, viac si všíma opačné pohlavie, chce zapadnúť so určitých, ním vybraných sociokultúrnych skupín. Skupina ako taká ma na dospievajúceho veľký vplyv. Vzťahy nadobúdajú určité kvality. Pubescenti si vytvárajú svoj vlastný hodnotový systém, rebríček hodnôt. Neraz majú problémy s rodičmi, v domnení, že rodičia ich nechápu, nepodporujú, neuznávajú. Tento postoj sa postupne mení návratom k pozitívnemu vzťahu dospievajúci – rodič.

Pubescenti majú zvýšenú citovú vzrušivosť, city výrazne ovplyvňujú ich správanie. Je to spôsobené aj hormónmi, ktoré svoju činnosť spúšťajú práve v období puberty a dospievania. Môžu byť neraz výbušný, impulzívny, nevedia sa ovládať, v najhoršom prípade môžu sklznúť svojim správaním do socio-patologického prostredia. Postupom času si uvedomujú, že musia do úvahy brať aj iné. Ja ako to svoje. Postupne sa snažia ovládať svoje city, znášať kritiku, ovládať výbuchy hnevu, ich záujmy sa neustále menia. Toto všetko ovplyvňuje aj ich vzťah k spoločnosti, rovesníkom, opačnému pohlaviu (Končeková, 2007).

Sociálne city sa tiež výrazne menia. Pubescent, dospievajúci tuží byť milovaný, milovať, prejavuje náklonnosť k opačnému pohlaviu, dáva najavo lásku a nežnosť. Taktiež si vytvára postoj k rôznym mediálnym osobnostiam, vytvára si idoly.

Štefanovič-Greisinger (1987) uvádzajú tiež fázy vzťahu k rodičom, vymedzujú podstatné zmeny, a to: nastáva kríza autority rodičov, oslabuje sa emocionálna väzba k rodičovi a začínajú vznikať rôzne konflikty rodič - pubescent.

Narastá vplyv sociálnej skupiny. Individualita dospievajúce sa formuje vďaka roly, ktorú zastáva v danej skupine. Utváranie sociálnych skupín pubescentov môže prechádzať viacerými fázami: isosexuálna fáza je fázou kde má zákaz opačné pohlavie. Postupom času má dospievajúci potrebu intímneho vzťahu, v ktorom si vymieňa svoje pocity, túžby, skúsenosti a sociálna skupina spadá do individuálnej isosexuálnej fázy. Vo fáze prechodnej sa začína búrať bariéra pohlavia. V ďalšej fáze dochádza k heterosexuálnym skupinám, kam patria

obe pohlavia. Poslednou fázou sociálneho prerodu dospievania je zamilovanosť (Jakabčic, 2002).

Tieto vzťahy prechádzajú postupným vývojom – od stretnutí (rande) bez telesných dotykov, cez bozkávanie a dotyky prsníkov cez šaty, po dotyky obnažených prsníkov a genitálií (petting) až po pohlavný styk. Napriek všeobecnému uvoľneniu morálky nedochádza u väčšiny adolescentov k pohlavnému styku pred ukončením štádia neskorej puberty.

Dominantným rysom zmien osobnosti v období puberty je presadzovanie vlastnej individuality. Pri rozvoji priateľstva a stykov s rovesníkmi prechádzajú takmer všetci dospievajúci najskôr štádiom, v ktorom uprednostňuje väzbu na osoby rovnakého pohlavia. V skupine adolescentov je tendencia k uniformite názorov a zvyčajne prijímajú názory priebornejšieho „vodcu“ skupiny.

Vzťah ku škole je dôležitým momentom psychosociálneho vývoja v puberte. Je ovplyvňovaný množstvom faktorov – rodinná výchova, nadanie adolescenta, spoločnosť rovesníkov a množstvo ďalších faktorov.

V tomto období sa zlepšuje u adolescentov schopnosť pracovať v skupinách a rozvíjajú sa interpersonálne vzťahy a láska (skôr u dievčat).

U chlapcov sa vyvíja väčšia tendencia k práci v kolektíve, pričom u nich prevažuje snaha po uplatnení v kolektívne, ale súčasne aj väčšia snaha po nezávislosti od okolia.

Napriek tomu u dievčat sa postupne prejavuje viac tendencie k stykom a kooperácii v dvojčlenných kolektívoch, kde lepšie uplatnia tendenciu k väčšej intimitate a láske.

Kontrolné otázky:

1. Ako možno členiť obdobie puberty?
2. Charakterizujte telesné zmeny pubescenta.
3. Opíšte najvýznamnejšie psychické zmeny v období puberty a uveďte ich príčiny.
4. Ako prebiehajú fázy utvárania vzťahov v puberte?

Kapitola 15

Obdobie adolescencie

Ciel'om kapitoly je:

- *určiť medzníky v období adolescencie*
 - *charakterizovať významné úlohy adolescencie*
 - *opísať telesný, psychický a sociálny vývin v adolescencii*
-
-

Poslednou fázou v procese dospievania jedinca je obdobie adolescencie. Toto obdobie je vymedzené vekom od 16-21 rokov. Podľa zákona sa človek na Slovensku stáva dospelým dovŕšením 18. roka života. Psychická dospelosť je vymedzená určitými kritériami, a to: výberom povolania (buď štúdiom na vysokej škole, alebo zaradením sa do pracovného pomeru), voľba životného partnera, osamostatnenie sa, samostatné rozhodovanie sa, emocionálna rovnováha, racionálne posudzovanie životných situácií, cieľové riešenie problémov, vlastné názory a postoje, morálny kódex, hodnotový rebríček, zaradenie sa do spoločnosti, kritické myslenie, ... adolescent dosahuje už plné rozvinutie telesnej, fyzickej, psychickej a sociálnej oblasti. Stáva sa dospelým. Adolescencia predstavuje ustálenie duševného a telesného vývinu. Dochádza k postupnému ukludneniu v každej stránke. Osobnosť človeka vyzrieva.

Adolescencia má za hlavnú úlohu pripraviť adolescenta na životné povolanie, má dozrieť v samostatnú vyspelú osobnosť, vyrovnáva sa s množstvom životných problémov, vytyčuje si životný cieľ (Končeková, 2007). Úlohou adolescenta je dokončiť svoju prípravu na vykonávanie budúceho povolania, alebo ukončiť prípravu k spoločenskému uplatneniu (pracovný pomer, alebo nástup na vysokú školu), má vyzrieť vo vzťahu k opačnému pohlaviu, príprava na manželstvo, rodičovstvo (Říčan, 2004).

Telesný a pohybový vývin v období adolescencie

Telesný vývin sa dokončuje. Výrazne sa spomalil v porovnaní s pubertou rast do výšky, na konci obdobia sa zastaví. Priberanie na hmotnosť sa znižuje. Telo už má podobu dospelého človeka. Sila a výkonnosť svalov narastá spolu so životnou energiou. U chlapcov sa stráca detský výraz tváre. Tvár a hlava nadobúdajú definitívnu podobu (Štefanovič, Greisinger, 1987).

V adolescencii sa netvoria už žiadne nové kosti, ich počet v dôsledku zrastania klesá. Na konci adolescencie je počet kostí definitívny, a to na 206. Definitívne dochádza aj k ukončeniu osifikácie. Srdce dorastá do dospelých rozmerov (305g). Vývin sekundárnych a terciálnych pohlavných znakov končí. Dievčatá majú postavu výrazne ženskú (prsia a boky), prechádzajú procesom zaoblenia a boky sa rozširujú (príprava na pôrod). Ženy majú

intímne ochlpenie ohraničené, chlapci sa môžu začať holiť na tvári. Mohutnenie hlas a klesne približne o oktávu v dôsledku mutácie hrtanu (Končeková, 2007).

Každý ľudský organizmus sa nevyvíja rovnako, ani v období adolescencie. Niektoré dievčatá môžu mať na sebe viac telesného tuku, ako je pre nich žiaduce, a môže dôjsť k poruche príjmu potravy – mentálnej anorexii, či bulímií. Ani chlapci nemusia byť so sebou vždy spokojní, ak nemajú široké ramená, či mužský výraz tváre.

V oblasti pohybovej sa telesné úkony stávajú znova koordinované, stráca sa disharmónia v pohyboch. Motorika je už plne zvladateľná, k čomu kladne prispieva aj zväčšenie telesnej výšky a fakt, že končatiny sa predĺžili. Mladí ľudia v období adolescencie dosahujú svoje najväčšie fyzické, rekordné výkony. Telesná zdatnosť pomáha mladému človeku upevňovať sebavedomie (tamtiež).

Psychický vývin v období adolescencie

V tomto období dochádza k výraznému vývinu intelektu. Mladý človek je motivovaný túžbou po poznatkoch, ktoré si utrieduje a zhromažďuje, ktoré si overuje, preveruje, neverí bezhlavo dospelým. Komunikuje s dospelými na teoretickej úrovni, ale aj praktickej, čím prejavuje svoju bystrosť vo vnímaní, pohotovosť, vie argumentovať, seba vzdeláva sa v rôznych oblastiach (Štefanovič, et Greisinger, 1987).

Mladý človek k spoločenským udalostiam zaujíma svoj postoj a názor. Hodnotí názory iných. Vytvára si svoj vlastný svetonázor, k čomu vedie svoju sústavnú rozumovú činnosť. Prejavuje veľký záujem o budúce povolanie. Rozmýšľa, radí sa, zbiera informácie. Záujmy sú trvalejšie a realnejšie. Cibí sa vôľová oblasť, adolescent je rozvážnejší pri rozhodovaní. Vytrvalejšie si ide za svojimi cieľmi (Klindová, Rybárová, 1972).

Adolescent vníma na úrovni dospelého. Vnemy sú ucelené, úplné a presné. Fantázia a živosť vnímania trochu klesá. Nadobúda schopnosť trvalej koncentrácie, pozornosť a ustáľuje a trvá. Prevažuje úmyselná pozornosť nad mimovoľnou. Adolescent si lepšie pamätá logicky ako mechanicky (Končeková, 2007). Myslenie je spoľahlivejšie, rýchlejšie, skúsenejšie. Rozvíja sa abstraktné myslenie. Adolescent je dokonale schopný analýzy, syntézy, abstrakcie, usudzuje, kritizuje, utvára pojmy a obsahy, súdy, myslenie je samostatné.

Stráca sa citová instabilita. City sa prehlbujú, stabilizujú, majú trvalý charakter. Vznikajú intelektuálne city, vytvára sa mravné čítanie. Vyuvíja sa osobnosť adolescenta v procese integrácie k vlastnej osobe. Prebieha v nich seba výchova a seba vzdelávanie, seba zdokonaľovanie. Kryštalizuje sa charakter adolescenta, nadobúda pevný etický základ. Upevňuje si a prehlbuje etické a morálne názory, vlastnosti a presvedčenia, zaujíma postoj k morálnym a etickým otázkam spoločnosti. Taktiež sa mení charakter záujmom. Niektorí adolescenti majú špecifické záujmové oblasti – umenie, vážna hudba..

Sociálny vývin v období adolescencie

Vzťahy adolescentov k dospelým výrazne ovplyvňuje situácia, či sa osamostatnili po ekonomickej stránke, alebo nie. Ak nie, tieto vzťahy sú poväčšine konfliktné. Ak rodič, dospelý, svoje dieťa považuje za dospelé, samostatné a uznáva jeho osobnosť, podporuje tým jeho ambície, rešpektujú fakt, že mladý človek sa môže sám za seba rozhodovať, má na to právo, je samostatný a môže to plne uplatňovať v rôznych situáciách. U rovesníkov sú sociálne vzťahy na rovine kamarátstva, avšak sú trvácnejšie, úprimnejšie a hlbšie. Nastáva však zmena v heterosexuálnych vzťahoch. Utvárajú sa ľúbostné a intímne vzťahy s opačným pohlavím. Niektoré vzťahy môžu už končiť manželstvom. Adolescenti sa začínajú stretávať na rôznych športových, kultúrnych a zábavných podujatiach. Prejavujú nežnosť, lásku (Štefanovič, Greisinger, 1987).

Jakabčic (2002) uvádza tiež, že adolescent chce dosiahnuť správanie, ktoré by bolo sociálne zodpovedné. Pripravuje sa aj na rodičovstvo, vytvára si systém a rebríček hodnôt, ktorý je v súlade so svetonázorom, vyvíjajú sa u neho kompetencie, ktoré sú bezprostredne potrebné k dosiahnutiu rôznych občianskych kompetencií v spoločnosti.

Postupom času sa u adolescenta vytvára viacero nových sociálnych rolí, v porovnaní s pubescentom, aj keď sa stále nachádza na hranici dieťa-dospelý. Získava aktívne volebné právo, berie zodpovednosť za svoje činy, aj oblasti trestnoprávnej. Ak si adolescent vyberie študovať na vysokej škole, je stále ekonomicky závislý na rodičoch (Končeková, 2007).

Kontrolné otázky:

1. Ktorou fázou v procese dospievania je adolescencia?
2. Čím je charakteristický telesný vývin adolescenta?
3. Ako sa mení kvalita psychiky v tomto období?
4. V čom sú kamarátstva adolescentov iné?

ZOZNAM POUŽITEJ A ODPORÚČANEJ LITERATÚRY

ALLEN, K.E. (2002). *Přehled vývoje dítěte* : od prenatálního období do 8 let. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80-7178 - 614-4.

ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, C.R., SMUTH, E.E., BEM, D.J., MOLENHOEKSEMA, S. (1995). *Psychologie*. 1.vyd.Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1995. 863 s.

BABYRÁDOVÁ, H. (1998). *Zahrada*. Brno: W-design.1. vyd. Brno, 20 s. 1998.

BABYRÁDOVÁ, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: MU. 1999. 125 s. ISBN 80-210-2079-2.

BABYRÁDOVÁ, H. (2002). *Rituál, umění a výchova*. Brno: MU. 2002. 83 s. ISBN 80-210-3029-1.

BRAZELTON, T. B., NUGENT, J.K., LESTER, B M. (1987). Neonatal behavioral assessment scale. In Osofsky, J. D. (Ed.). *Handbook of infant development*. 2nd ed. pp. 780-817, New York, Wiley, 1987.

BREMS, C. (1993). *A comprehensive guide to child psychotherapy*. Needham, MA: Allyn and Bacon.

BORECKÝ, V. *Světy hraček*. Praha: Český svaz žen MONA, 1982. 2. BRIERLEY, J. 7 prvních let života rozhoduje. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6. 3.

BOROŠ, J. (2001). *Základy psychologie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-890-1820-3.

BUCHANEC, J. (1994). *Repetitorium pediatria*. Martin: Osveta, 1994. 997 s. ISBN 80-217-0507-8.

BUCHWALD, G. (2009). *Očkování – obchod se strachem: Jak rozpoznat nemoci způsobené očkováním*. 2. vydání. Praha : Alternativa 2009. 248 s. ISBN: 80-85993-76-7.

CAMPBELL-MCBRIDE, N. (2010). *Syndróm trávenia a psychologie*. 1. vydanie. Bratislava: Europa 2010. 246 s. ISBN 978-80-89111-68-8.

COOK, P., O'DELL, N. E. (2000). *Neposedné dítě – Jak pomoci hyperaktivním dětem*. 1. Vydání. Praha: Grada, 2000. 140 s. ISBN 80-7169- 899-7.

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178- 463- x.

ČÍŽIKOVÁ, J. a kol. (1999). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP, 1999. 175 s. ISBN 80-7067- 953-0.

DARÁK, M., KRAJČOVÁ, N. (1995). *Empirický výskum v pedagogike*. Prešov: ManaCon, 1995. 167s. ISBN 80-85668-22-X.

DROTÁROVÁ, E. a kol.: *Pedagogická a sociálna psychológia*. Prešov : UPJŠ, 1996.

- ĎURICĎ, L., ŠTEFANOVIĎ, J. a kol. (1977) *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN, 623 s.
- FLEŠKOVÁ, M. (2008). *Kapitoly zo sociálnej psychológie*. Dubnica nad Váhom: DTI, 2008. 108 s. ISBN 978-80-969815-2-6.
- FONTANA, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GÁBOROVÁ, Ľ. (2003). *Tvorivosť – techniky rozvíjania tvorivosti*. In: Kubáni, V.: *Sociálno-psychologický výcvik*. Prešovská univerzita v Prešove, 2003, Prešov, 38 s. ISBN 80-8068-215-1.
- GAJDOŠOVÁ, E. (2000). *Poznávanie sociálnych vzťahov v triede. práca so sociometricko-rantingovým dotazníkom*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 49 s. ISBN 80-7164-268-1.
- GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GODDARD BLYTHE, S. (2012). *Dieťa v rovnováhe, pohyb a učenie v rannom detstve*. Inštitút psychoterapie a socioterapie: Bratislava, 2012. 264 s. ISBN 978-80-970936-0-0.
- HAYESOVÁ, N. (1998). *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998. 160 s. ISBN 80-7178-763-9.
- HELUS, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha:SPN. 1973.
- HVOZDÍK, J. (1986). *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986. ISBN 67-006-86.
- HURLOCK, E.B. (1949). *Adolescent Development*, New York NY, US: Mc Grass-Hill.
- JAKABČIC, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. 84 s. ISBN 80-89018-34-3.
- JANOŠEK, J. a kol. (1986). *Metody psychologie*. Praha: SPN, 1986. 265 s.
- KLINDOVÁ, Ľ., RYBÁROVÁ, E. (1985). *Psychológia II*. Bratislava: SPN, 1985, 172 s. ISBN 67-248-85.
- KONČEKOVÁ, Ľ. (2010). *Vývinová psychológia*. 3 aktualizované vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2010. 312 s. ISBN 978-80-7165-811-5.
- KONČEKOVÁ, Ľ. (2007). *Vývinová psychológia*. 2.rozšírené a prepracované vydanie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. 311 s. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KONČEKOVÁ, Ľ. (2004). *Vývinová psychológia*. Prešov: LANA, 2004. 310 s. ISBN 80-969053-4-1.

- KOVÁČ, D. (2002). *Osobnosť – od formovania k sebauváraníu*. Bratislava: ÚEP, SAV, 2002. 67 s. ISBN 80-88910-08-0.
- KOVÁČ, B. (1972). *Zázračný svet detských kresieb*, Bratislava 1972.
- KOVÁČ, B. (1964). *Svet dieťaťa a umelecká fantázia. Mladé letá*, Bratislava 1964.
- KUBÁNI, V., KONČEKOVÁ, E. (1991). *Všeobecná a vývinová psychológia*. In: Košice: UPJŠ, 1991.
- LANGMEIER, J. a kol. (2002). *Vývojová psychológia s úvodom do vývojovej neurofyziológie*. Praha: H&H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada Publishing. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MACEK, P. (2003). *Adolescence*. 2. upravené. vydání. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MALÁ, H., KLEMENTA, J. (1989). *Biológia detí a dorastu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 200 s. ISBN 80-08-00076-7.
- MASARIK, P. (1994). *Všeobecná a porovnávací pedagogika*. Nitra: VŠPg, 1994. 150 s. ISBN 80-88-738-16-4.
- NAKONEČNÝ, M. (2000). *Sociálna psychologie*. Praha: ACADEMIA, 2000. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NAKONEČNÝ, M. (2004). *Psychologie téměř pro každého*. Praha: ACADEMIA, 2004. 320 s. ISBN 80-200-1198-6.
- PARDEL, T. (1982). *Psychológia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- PŘÍHODA, V. (1963). *Ontogeneze lidské psychiky*. I. 1.vyd. Praha : SPN, 1963. 461 s.
- PŘÍHODA, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II*. 1.vyd. Praha : SPN, 1967. 234 s.
- PŘÍHODA, V. (1970). *Ontogeneze lidské psychiky III*. 1.vyd. Praha : SPN, 1970. 398 s.
- PŘÍHODA, V. (1974). *Ontogeneze lidské psychiky IV*. 1.vyd. Praha : SPN, 1974. 496 s.
- PULVER, M. (1934). *Trieb und Verbrechen in der Handschrift*. Zurich: Orelli Fussli Verlag.
- ROESELLOVÁ, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. ISBN 80-902267-1-10.
- ŘÍČAN, P. (1990). *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- ŘÍČAN, P. (2004). *Cesta životem*. 2. vydání. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829 5.
- SZCZEPANŃSKI, J. (1967). *Sociológia. Vývoj problematiky a metod*. VPL, Bratislava 1967.
- SZOBIOVÁ, E. (2010). *Portrét tvorivej inteligentnej osobnosti v rodinnej konštelácii*. In Ruisel, I., Prokopčáková, A. (Eds.), *Kognitívny portrét človeka*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2010, s. 102-121. ISBN 978-80-88910-29-9.

ŠTEFANOVIČ, J., GREISINGER, J. (1987). *Psychológia*. Martin, Osveta 1987.

STIBUREK, M. (2000). *Arteterapie, artefilitika - podoby, obsah, hranice, role, ciele*. In: Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta ve spolupráci s Českou arteterapeutickou asociací, Praha 2000, s. 33-47. ISBN 80-729-004-8.

STRIEŽENEC, Š. (1996). *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava : AD, 1996. ISBN 80-967589-0-X.

SVETLÍKOVÁ, J., ZELINA, M., FŮLŮPOVÁ, E. (2014). *Edukačné hry v celoživotnom vzdelávaní učiteľov stredných odborných škôl*. Bratislava: Tribun EU, s.r.o., 100 s. ISBN 978-80-263-0846-1.

ŠAŠINKA, M., ŠAGÁT, T. (1998). *Pediatrica 1. zväzok*. Košice: Status, s. r. o., 1998. 1 500 s. ISBN 80-967963-0-5.

ŠICKOVÁ, FABRICI, J. (2011). *Arteterapia - úžitkové umenie ?* Bratislava: Petrus, 2006. 273 s. ISBN 80-892-331-04.

ŠTEFANOVIČ, J., GREISINGER, J. (1987). *Psychológia*. 2. vydanie. Martin: Osveta, 1987. 325 s. ISBN 70-038-87

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. (2002). *Vizualita, vizuálna kultúra a stratégie rozvíjania obrazotvornosti*. In: *Múzy v škole*, roč. 7, 2002, č. 15-14. ISSN 1335-1605.

ŠVINGALOVÁ, D. (2003). *Kapitoly z vývojové psychológie pro učitelství mateřských škol*. 1. vydání. Liberec: TU, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0.

UŽDIL, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha 1978.

UŽDIL, J. (1974). *ČÁRA, klikyháky, paňáci a autá*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1974.

UŽDIL, J. (1983). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN.

UŽDIL, J., ŠAŠIKOVÁ, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělosti, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 552 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (2000). *Sociální psychologie / Sociálna psychológia*. Praha: ISV.2000. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZELINA, M.: 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-100-0456-1.

Internetové zdroje

DÍREROVÁ, M.: *Rodičia detí po očkovaní šokujú: Prejavil sa u nich autizmus aj slepota!*. [Citované 2016.1.23.] Dostupné na internete:

<http://www.pluska.sk/spravy/z-domova/ochereju-deti-po-vakcinach-viaceri-rodicia-nesuhlasia-ockovanim-babatiek.html>

FILLO, M.: *Otázky a odpovede k (ne)očkovaniu na Slovensku*. [Citované 2016.1.20.] Dostupné na internete: <http://www.slobodavockovani.sk/otazky-a-odpovede/ockovanie/#o6>

FRÝDECKÁ, L.: *Svého syna nenechávam očkovať, říká lékař*. [Citované 2016.1.19.] Dostupné na internete:

http://ona.idnes.cz/sveho-syna-nenechavam-ockovat-rika-lekar-ffr-/zdravi.aspx?c=A100913_120844_zdravi_lf

HUDECOVÁ, H., MIKAS, J.: *Očkovanie v Európe a v USA*. [Citované 2016.1.19.] Dostupné na internete:

http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=2328:okovanie-vneurope-anusa&catid=140:okovanie

KRIŠTÚFKOVÁ, Z.: *Zrušenie povinného očkovania proti tuberkulóze*. [Citované 2016.1.22.] Dostupné na internete: <http://www.ockovanieinfo.sk/clanok-sk-1-67-Zrusenie-povinneho-ockovania-proti-tuberkuloze>

KRIŠTÚFKOVÁ, Z. : *Prečo očkovať?*. [Citované 2016.1.20.] Dostupné na internete: <http://www.ockovanieinfo.sk/sekcia-sk-16-preco-ockovat>

OSTRICOVÁ, M.: *Je povinné očkovanie detí bezpečné?*. [Citované 2016.1.20.] Dostupné na internete:

<http://www.slobodavockovani.sk/news/je-povinne-ockovanie-deti-bezpecne-lekari-z-uradu-verejneho-zdravotnictva-odpovedali-ale-odmietli-sa-podpisat/>

PALOVČÍKOVÁ, M.: *Zavinovať, alebo nie? Výhody a nevýhody zavinovačiek*. [Citované 2015.11.22.] Dostupné na internete: <http://www.pluska.sk/izdravie/zdrave-dieta/zavinovat-alebo-nie-vyhody-nevyhody-zavinovaciek-babotka.html>

PROBSTOVÁ, K. : *Arteterapia*. [Citované 2016.02.25.] Dostupné na internete: <http://www.arte-terapia.sk/arteterapia/>

Primitívne a posturálne reflexy. [Citované 2016.02.17.] Dostupné na internete:

<http://www.avare.sk/primitivne-a-posturalne-reflexy-2/>
<http://www.assistencia.sk/index.php/sk/terapie/metoda-inpp/symetricky-tonicky-sijovy-reflex-stdraj>

SCIENCE DAILY: *Môže plod cítiť duševný stav matky?*. [Citované 2015.11.20.] Dostupné na internete: <http://www.equark.sk/index.php?cl=article&iid=2074>

Slovenské pôrodnice 2014. [Citované 2015.11.21.] Dostupné na internete:

<http://tehotenstvo.rodinka.sk/sprievodca-porodnicami/vsetko-o-sprievodcovi-porodnicami/slovenske-porodnice-2014>

http://www.zdravotnictvo.sk/buxus/generate_page.php?page_id=1028

<http://zadanie.sk/downok.php?izd=9459>

<http://www.pediatrics.php5.sk/p=36>

<http://www.psychologia.sk/text/dospievania2.htm> nepriamo použité v kap. 5-10

Ostatné odporúčané a použité zdroje

http://is.muni.cz/th/26587/pedf_d/s.txt

www.centrum-rozvoja.sk/menu/arteterapia

www.eduweb.sk/view.php?cislocianku=2005090801

www.zzz.sk/?clanok=2197

<http://babetko.rodinka.sk/index.php?id=21006>

www.alenik.estranky.sk/stranka/specialnopedagogicka-diagnostika-pri-kresbe-mentalne-postihnutych

www.infovek.sk

www.openplay.sk/page/311/

www.materskecentrum.sk/user/viiew_page.php?page_id=1927

http://ona.idnes.cz/sveho-syna-nenechavam-ockovat-rika-lekar-ffr-/zdravi.aspx?c=A100913_120844_zdravi_lfsom

PRÍLOHY

PRÍLOHA 1: Cvičenia na rozvoj sluchovej diferenciacie

Zdroj: Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, Dubnica nad Váhom (interný dokument)

Pracovný list č. 6

Sluchová diferenciacia

Urč či sú slová rovnaké alebo rozdielne

los – les	para – pera	pec – vec	koža – koza
mak – rak	lavica – levica	noc – moc	muška – puška
bok – buk	kúpiť – kúpať	mak – lak	mrak – prak
žut' – žat'	mašľa – mušľa	meč – reč	mlyn – plyn
malá – milá	oblok – oblak	múka – fúka	mačka – kačka
vidí – vodí	búdka – bodka	myje – pije	obraz – odraz

Sluchová analýza

Rozlož slová na písmenká (vyhláskuj)

mama	sobota	kohút	mačka	koláčiky	darček
váza	jahody	baran	kefka	nohavice	vesmír
nohy	počúva	vozil	píska	vypísala	povraz
zima	motýle	nákup	sánky	fujavica	týždeň
kaša	varila	župan	žabka	zalepený	havran
ježe	kohúty	kýval	dobrý	domovina	časník

Sluchová syntéza

Poskladaj z písmen slová

l-ú-k-a	m-a-l-i-n-a	k-a-b-á-t	l-í-š-k-a	r-u-k-a-v-i-c-e	p-a-l-č-e-k
s-o-v-a	v-e-č-e-r-a	r-u-k-á-v	v-c-d-r-o	n-a-k-ú-p-i-m-e	k-o-p-č-e-k
z-í-v-a	č-i-t-a-l-i	r-o-b-i-l	m-y-s-l-í	m-a-l-i-n-o-v-ý	h-a-v-r-a-n
m-u-ž-i	s-a-l-á-m-a	p-o-t-o-k	v-e-s-t-a	p-o-m-á-h-a-j-ú	m-u-š-k-á-t
p-í-š-e	p-a-v-ú-k-y	m-o-t-ú-z	p-y-š-n-á	k-o-m-i-n-á-r-i	r-o-z-k-a-z
r-u-ž-e	n-o-s-i-l-a	ch-y-t-a-l	j-a-r-n-é	č-a-s-o-p-i-s-y	s-y-n-č-e-k

Zmeň slová zámenou hlásky

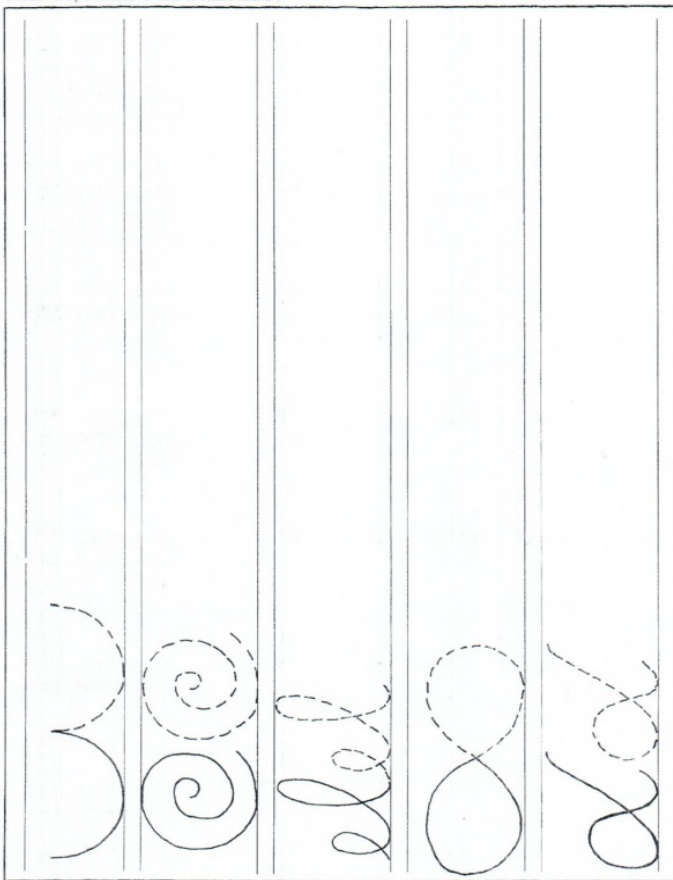
zub – dub	dom –	babka –	trieda –
múka – fúka	nos –	včela –	rodina –
obraz – odraz	voda –	zrak –	bodliak –
oprava – otrava	fúka –	svet –	sieň –

PRÍLOHA 2: Cvičenia na rozvoj jemnej motoriky

Zdroj: Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, Dubnica nad Váhom (interný dokument)

Pracovný list č. 2

Obtiahni tvary a dokresli rovnaké do celého riadku

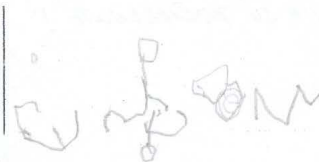


Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Rožňava

PRÍLOHA 3 : Úroveň kresby nezrelého dieťaťa

Zdroj: Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, Dubnica nad Váhom (interný dokument)

Ci ryl osn



ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI* ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI†

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>Sando</i>		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nějakého pána tak, ako to vieš.



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek–Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988
† Instrukcia pozri v: Jirásek–Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988

PRÍLOHA 4 : Úroveň kresby zrelého dieťaťa

Zdroj: Centrum pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie, Dubnica nad Váhom

Ci ryl osm

Ci ryl osm

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI* ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa: <i>Bilda</i>		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek–Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988
Instrukcia pozri v: Jirásek–Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1988

Názov: Vybrané kapitoly ontogenetickej psychológie. Vysokoškolská učebnica.

Autorky: doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.
PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Irena Antoničová, PhD.
PhDr. Jaroslav Řezáč, CSc.
Mgr. Miroslava Rýdza

Vydavateľ a tlač: Tribun, EU s.r.o., Cejl 892/32, Brno
www.knihovnicka.cz

Náklad: 200 ks

Vydanie: prvé

Rok: 2016

Rozsah: 133 s.

ISBN 978-80-263-1088-4