

Ivan Jakabčic

2019

IRIS

Vydal PhDr. Milan Štefanko – Vydavateľstvo IRIS, 2002

© PhDr. Ivan Jakabčic, CSc. 2002
© PhDr. Milan Štefanko – IRIS 2002

Lektorovali:
PhDr. Viera Andreánska, CSc.
PhDr. Elena Brozmanová

ISBN 80-89018-34-3

Obsah

Predmet vývinovej psychológie	7
Význam vývinovej psychológie pre pedagogickú prax ...	9
Metódy a spôsoby výskumu vo vývinovej psychológii	10
Psychický vývin a jeho podmienky	12
Druhy zmien vo vývine	14
Zákony psychického vývinu	16
Podmienky psychického vývinu	18
Normatívne a nenormatívne vývinové vplyvy	21
Zrenie a učenie	22
Vývinová kríza	23
Kritické alebo senzitívne vývinové fázy	24
Teórie (koncepcie) psychického vývinu	25
Periodizácia psychického vývinu	32
Charakteristika jednotlivých vývinových období	34
Periodizácia kognitívneho vývinu v koncepcii Piageta	63
Galperinova teória formovania rozumových schopností	66
Freudova periodizácia vývinu osobnosti	67
Eriksonove štádiá vývinu osobnosti	68
Morálny vývin, štádiá morálneho vývinu	71
Štádiá morálneho vývinu	73
Norma a vývin	77
Poruchy vývinu	78
Literatúra	82

Ivan Jakabčic

Základy vývinovej psychológie

iris

Predmet vývinovej psychológie

Psychológia sa vo všeobecnosti charakterizuje ako veda, ktorá sa zaoberá skúmaním psychických procesov, stavov a vlastností osobnosti človeka, prežívaním a správaním sa, a najmä skúmaním psychickej regulácie správania. Prežívanie a správanie sa človeka nie je ničím statickým, ich kvalita a procesy ich regulácie sú rozdielne aj vo vzťahu k jednotlivým fázam ľudského života. Štúdium zmien v prežívaní a správaní v časovom priebehu je predmetom široko chápanej vývinovej psychológie. Podľa časového kritéria sa môžu vyčleniť nasledovné predmetové okruhy vývinovej psychológie:

1. Ontogenéza psychiky – vývin psychiky jednotlivca v priebehu celého jeho života, od počatia až po smrť.
2. Fylogenéza psychiky – vývin psychiky v intenciách vývinu človeka ako druhu. Štúdium fylogény psychiky je založené predovšetkým na pozorovaní a porovnávaní správania rôznych druhov živočíchov na rozdielnom stupni evolučného radu.
3. Antropogenéza psychiky – vývin psychiky človeka vo vzťahu k jednotlivým historickým etapám života spoločnosti a rôznym civilizačným okruhom.
4. Aktuálna genéza – vývin psychických procesov v kratšom – časovo obmedzenom úseku života človeka napr.: vnímania, riešenia problémov v priebehu učenia, osvojovania špeciálnych zručností.

Pre potreby pedagogickej praxe musíme dobre poznať predovšetkým vývin dieťaťa, dospelávajúceho, či dospelého človeka. Preto pod pojmom vývinová psychológia budeme chápať ten problémový okruh, ktorý je nazvaný ontogenéza psychiky.

Čo je teda úlohou, predmetom vývinovej (ontogenetickej) psychológie:

- ☐ sledovanie, registrácia, analýza zmien, ktoré sa uskutočňujú v psychike človeka v jeho jednotlivých vývinových fázach;
- ☐ skúmanie podmienok, ktoré ovplyvňujú tieto zmeny;
- ☐ skúmanie priebehu vývinového procesu, príčinných súvislostí, jeho zákonitostí;
- ☐ a napokon cieľom je vytvorenie koncepcie, teórie psychického vývinu, ktorá umožní vysvetliť pozorované vývinové javy, predvídať priebeh psychického vývinu.

Musíme si uvedomiť, že z takto formulovaného predmetu vývinovej psychológie vyplývajú aj určité obmedzenia, a preto je potrebný kritický prístup. Popis vývinu nemôže byť nikdy úplným výpočtom samotných registrovateľných faktov, ale vždy už predstavuje výber z nespočetného množstva dejov.

Psychický vývin každého človeka má jedinečný individuálny charakter a z toho dôvodu môžeme uvažovať o tom, že prístup snažiaci sa o vystihnutie všeobecne platných zákonitostí (nomotetický) je potrebné nahradiť prístupom zameraným na objasnenie jedinečnosti vývinu, ktorý vyjadruje skôr neopakovateľnú individuálnosť vývinu každého jednotlivca (ideografický prístup).

Rôznorodosť, premenlivosť psychického vývinu však nie je synonymom náhodnosti, či nepredvídateľnosti. Ide teda skôr o to, aby sme z pozorovaných faktov vyvodili zákonitosti, ktoré je možné aplikovať na individuálne prípady s ich osobnými zvláštnosťami.

Žiadna existujúca teória psychického vývinu dnes nemôže vysvetliť vývin v celej jeho zložitosti a podmienenosti. Existujúce koncepcie psychického vývinu predstavujú čiastočné vysvetlenia, ktoré sa často vzájomne dopĺňajú, či prekrývajú, niektoré jeho stránky sú v jednotlivých teóriách zvýraznené, iné odsunuté do pozadia. Preto nemôžeme očakávať, že v nich nájdeme hoto-
vú odpoveď na každú otázku. Sú však dobrým východiskom a vodičkom jednak pre ďalší výskum, a aj pre postup vo výchovnej praxi.

Význam vývinovej psychológie pre pedagogickú prax

Poznatky, ktoré prináša vývinová psychológia umožňujú pedagógovi lepšie poznať dieťa, ktoré učí a vychováva. Žiaduci efekt výchovno – vyučovacej činnosti môžeme očakávať len vtedy, ak spôsob realizácie tejto činnosti zodpovedá dosiahnutej vývinovej úrovni dieťaťa, ak požiadavky, ktoré na dieťa kladieme sú primerané jeho možnostiam, a dieťa je reálne schopné ich splniť.

Často môže úroveň vývinu konkrétneho žiaka zodpovedať úrovni normy daného veku (vývinového obdobia), ale nemusí byť v súlade s jeho reálnymi predpokladmi – žiak má na viac ako momentálne dosahuje. Úlohou vychovávateľa, učiteľa je snažiť sa poznať potenciál dieťaťa a napomáhať mu k jeho čo najplnšiemu rozvinutiu.

Nie vždy sa musí vývin dieťaťa uskutočniť v zhode s normou. Z rôznych príčin, tak biologického ako aj sociálneho charakteru môže dôjsť k odchýlkám vo vývine. Čím skôr sa podarí nežiaduci jav u dieťaťa identifikovať, prijať opatrenie na nápravu, tým menší dopad bude mať na ďalší priebeh jeho vývinu.

Metódy a spôsoby výskumu vo vývinovej psychológii

Vývinová psychológia ako psychologická disciplína používa tie metódy, ktorými disponuje psychológia vo všeobecnosti – pozorovanie, experiment, psychologický test, dotazník, rozhovor, analýza výtvorov ľudskej činnosti. Vzhľadom na to, že vo výskume pracujeme s jednotlivcami rôzneho veku, posudzujeme vhodnosť metódy nielen vo vzťahu k skúmanému problému, ale aj k veku skúmaných osôb.

Keďže jednou z úloh vývinovej psychológie je zachytiť a stanoviť zmeny v čase, musí tieto metódy používať v rôznych časových úsekoch (vývinových obdobiach). Podľa toho, ako sa tento zámer realizuje, rozoznávame dva základné metodologické prístupy:

1. Longitudinálny (pozdlžný) výskum – tento spôsob môžeme charakterizovať tak, že ide o skupinu osôb rovnakého veku, ktorú sledujeme v dostatočne dlhom období, napr.: od narodenia až po koniec dospievania.
2. Prierezový výskum – pri tomto spôsobe máme zostavené viaceré výskumné skupiny zložené z jednotlivcov rôzneho veku (napr.: skupinu päťročných, desaťročných, pätnásťročných detí). Na vývinovo podmienené zmeny usudzujeme v tomto prípade nepriamo: porovnávame zistené hodnoty sledovanej premennej (napr.: spôsob riešenia problému) u daných výskumných skupín a predpokladáme, že prípadný rozdiel medzi skupinami rozdielného veku je vývinovo podmienený.

Vo výskumnej praxi sa často používa aj kombinácia oboch uvedených spôsobov – semilongitudinálny (zrýchlený longitudinálny výskum), pri ňom máme zostavených niekoľko vekovo odlišných skupín, ktoré sú po určitú dobu (podstatne kratšiu oproti longitudinálnemu výskumu) sledované a opakovane vyšetrované.

V literatúre sa stretávame aj s pojmom ipsatívny výskum, alebo prípadové štúdie. Pri ipsatívnom sledovaní ide o veľmi podrobné skúmanie jednotlivca ($N = 1$). Problém je potom zovšeobecňovať získané poznatky a aplikovať ich na iné osoby.

Psychický vývin a jeho podmienky

Človek neprichádza na svet s hotovými vlastnosťami, ale len s určitými predpokladmi, ktoré sa môžu, ale aj nemusia rozvinúť. V priebehu jeho života sa objavuje niečo nové, a niečo stráca alebo mení svoju podobu.

Stáva sa zložitejším tak vnútorne (vzťahy medzi časťami organizmu), ako aj navonok (vzťahy medzi ním a jeho okolím), klesá jeho závislosť na okolí, stáva sa autonómnejším. Tento proces zmien štruktúry biologickej, sociálnej a psychickej nazývame vývin.

Jednou zo základných charakteristík vývinu je jeho smerovanie – od menej dokonalého k dokonalejšiemu. Vývin nespočíva v narastaní kvantity, ale jeho podstatou je zmena kvality. V tomto pohybe, smerovaní môžeme vidieť dva procesy: diferenciáciu a integráciu. Nové činnosti u človeka vznikajú diferenciáciou – rozčleňovaním už existujúcich činností, napr. pohyby ruky sa zjemňujú, zdokonaľuje sa senzomotorická koordinácia, dieťa je schopné čoraz väčšieho množstva pohybov a to isté platí aj pre psychickú stránku – rozširuje sa paleta citového prežívania, intelektuálnych výkonov, záujmová štruktúra a pod. Druhá stránka tohto procesu spočíva v integrácii (dosahovaní celistvosti, súhry). Čím viac častí organizmu sa podieľa na nejakej činnosti, napr. chôdzi tým je potrebná ich dokonalejšia súhra. Čím viac má človek potrieb, záujmov, ktoré chce realizovať, tým dokonalejšia musí byť integrácia, ktorá mu umožňuje navzájom ich zladovať, prijímať nevyhnutné kompromisy, teda zabezpečovať v jeho živote určitý poriadok. Diferenciácia a integrácia vedie k čoraz vyspelejšiemu vnútornému usporiadaniu, preorganizovaniu štruktúry organizmu, psychiky, vedie k jej zdokonaleniu, vyššej kvalite.

Nové, ktoré u človeka vzniklo, neobjavilo sa z ničoho. Je v tesnej návaznosti na predchádzajúce a tiež určitým spôsobom ovplyvní to, čo bude nasledovať. Znamená to, že vývin chápeme ako proces zmien, ktoré nemajú nič hodný, ale naopak zákonitý charakter.

Zmeny vo vývine teda nastávajú v presne stanovenom poradí. Napr. v otlasti vývinu motoriky dieťa najskôr ovládne pohyby hlavy, potom trupu a na

koniec končatín, najskôr zvládne sedenie, potom státie a nakoniec chôdzu, je to tak u každého dieťaťa, a nikdy inak. Podobne je to aj v psychickej činnosti, napr. spôsobom riešenia problému na logickej úrovni vždy predchádza úroveň konkrétnej.

Nie každá zmena, ktorá sa u človeka objaví, je automaticky vývinová. Niečo, čo vzniklo náhodne, napr. úraz pri autonehode, je vážnou zmenou v organizme, ale nie je to výsledok jeho vývinu. Môže vážnym spôsobom ovplyvniť celý priebeh vývinu jednotlivca, ktorý môže prebiehať inak ako by mal, ale jeho ďalší priebeh bude zasa zákonitý. Inými slovami *za vývinovú zmenu považujeme takú zmenu, ktorá znamená prechod od menej dokonalého k dokonalejšiemu, je relatívne stála (udržiava sa istý čas, kým nie je včlenená do vývinovo vyšších prejavov) a je v zákonitom vzťahu k fyzickému veku.*

Proces vývinu má ďalej nezvratný charakter. Každá vývinová fáza je charakterizovaná určitými typickými zmenami. V žiadnej fáze vývinu sa u jednotlivca nemôžu objaviť v rovnakej podobe zmeny, ktoré sú typické pre niektorú z predchádzajúcich etáp, napr. niektoré vonkajšie prejavy citového prežívania pubescenta môžu mať podobu citového prežívania malého dieťaťa, ale celkový charakter jeho citového prežívania má úplne inú kvalitu.

Vývin človeka, jeho psychiky je výsledkom zložitej interakcie rôznych podmienok. Je výsledkom hybných síl, ktoré pôsobia z vnútra organizmu či už biologického (dedičnosť), alebo aj psychologického (osobnosť) charakteru, a vonkajších, najmä sociálnych podmienok.

Ak zhrnieme uvedené, vývin môžeme charakterizovať ako: *proces, ktorý prináša celý rad zmien, ktoré majú progresívny charakter, ktorý nie je náhodný, ale naopak zákonitý, ktorý je výsledkom vzájomného pôsobenia vnútorných a vonkajších činiteľov a je nezvratný.* Aj keď sme vývin charakterizovali ako proces neustáleho napredovania, ako proces smerujúci k vyššej kvalite (evolúcia), neznamená to, že v jeho rámci sa nevyskytujú aj zmeny regresívne, ktoré znamenajú úpadok, úbytok (involúcia). Tieto zmeny sa dotýkajú tak telesnej ako aj duševnej stránky človeka.

Druhy zmien vo vývine

Ako sme už konštatovali, nie každá zmena, ktorá u človeka počas života vznikne, je vývinovou zmenou. Akýkoľvek, aj náhodný, nezákonný zásah do vývinu môže podstatným spôsobom ovplyvniť jeho priebeh, ale nikdy nie je jeho súčasťou.

Z toho, čo sme už povedali, môžeme hovoriť o rôznych druhoch zmien:

Evolučné zmeny (evolúcia) – predstavujú progres, prechod k vyššej kvalite, predstavujú vzájomne sa podmieňujúci a neopakovateľný rad zmien zameraných na určitý cieľ: dosiahnuť takú štruktúru organizmu, ktorá je charakteristická pre dospelého jednotlivca. Aj v neskorších vývinových fázach, v dospelosti a starobe dochádza k evolučným zmenám, ich množstvo a rýchlosť je však oveľa menšia ako v skorších vývinových etapách – v detstve a dospievaní.

Involučné zmeny – predstavujú úbytok, úpadok niektorých schopností či adaptívnych funkcií tak v telesnej, ako aj duševnej oblasti (telesné orgány slabnú, degenerujú, strácajú svoju funkčnosť, v duševnej sfére v určitom veku slabne napr. pamäť, dochádza k strate rôznych záujmov, stráca sa schopnosť prispôbovať sa novému prostrediu a pod.). Aj keď sme pripomenuli, že evolučné a involučné zmeny sa časovo prekrývajú, výrazne sa prejavujú najmä v starobe.

Iný spôsob delenia zmien vo vývine je nasledovný:

1. Zmeny vo veľkosti. Týkajú sa tak fyzickej, ako aj psychickej oblasti. Vekom sa zväčšuje napr. výška tela, hmotnosť, zväčšuje sa kapacita pamäti, rozsah slovníka atď.
2. Zmeny v proporciách. Vekom sa mení pomer jednotlivých častí tela, mení sa pomer času venovanému hre a práci a pod.
3. Zanikanie starých vlastností. Mnohé zmeny sa v priebehu vývinu stanú nepotrebnými. Keby si ich jednotlivec uchovával navždy, mohli by sa stať brzdou jeho ďalšieho napredovania. Preto to, čo sa stalo nepotrebným, zaniká, aby na ňom vzniklo to, čo je potrebné, vzniklo nové.

4. Vznik vlastností nových. Vývin by neexistoval, keby zároveň zo zánikom starého, nepotrebného sa nerodilo nové, potrebné pre zachovanie primeranej existencie akéhokoľvek živého organizmu.

Zákony psychického vývinu

Zákony, ktorými sa riadi vývin človeka, môžeme rozdeliť do dvoch kategórií: všeobecné a špecifické zákony.

Medzi všeobecné zákony patrí:

- ☐ Zákon jednoty a boja protikladov – tento zákon vyjadruje zdroj, prameň vývinu.
- ☐ Zákon premeny kvantity na kvalitu – určuje mechanizmus procesu.
- ☐ Zákon negácie negácie – vyjadruje stabilovanie vývinu.

Špecifické (biopsychické) zákony vývinu:

- Vývin je proces celistvý: jednotlivé vývinové fázy sú v tesnom vzájomnom vzťahu. To, čo sa uskutočňuje v jednej vývinovej etape, určitým spôsobom vyplýva aj na udalosti nasledujúcej vývinovej etapy.
- Jednotlivé vývinové fázy sú vo vzájomnej postupnosti: každý jednotlivec musí prejsť každou predchádzajúcou fázou v rovnakom poradí a v približne rovnakom čase. Žiadny jednotlivec nemôže dosiahnuť vyššiu vývinovú fázu, ak nezvládol úlohy predchádzajúceho vývinového stupňa. Až po zvládnutí úloh danej vývinovej fázy je jednotlivec pripravený začať plniť úlohy nastupujúcej vývinovej etapy.
- Každá vývinová fáza má svoje typické osobitosti: jednotlivé obdobia sú charakterizované určitými vývinovými zmenami, ktoré im dávajú špecifickosť. Psychický vývin sa neuskutočňuje tak, že všetky psychické funkcie sa začínajú vyvíjať v tom istom čase a súbežne. Každá vývinová fáza predstavuje svojrázneho jednotlivca s určitou všeobecne typickou štruktúrou vývinových kvalít tak fyzických, ako aj psychických funkcií a prejavov.
- Vývin sa uskutočňuje rozličným tempom v jednotlivých častiach organizmu a tiež v jednotlivých vývinových fázach: vo vývine zaznamenáme striedajúce sa obdobia rýchleho tempa vývinu s fázami miernejšieho tempa vývinových zmien (napr. rýchle tempo vývinu zaznamená-

vame medzi 1.–3. a 5.–7. rokom života, miernejšie tempo medzi 3.–5. a 7.–9. rokom života). V rýchlosti vývinu však existujú aj individuálne rozdiely. Individuálny charakter tempa vývinu je pritom relatívne stály: napr. dieťa s pomalým tempom vývinu od počiatku života sa bude týmto tempom vyvíjať aj naďalej.

- Vývin smeruje od všeobecných reakcií (prejavov) k špecifickým; napr. novorodenec reaguje na rôzne druhy podnetov celkovou reakciou celého organizmu, postupne sa vekom jeho reakcie diferencujú, sú špecifické vo vzťahu k jednotlivým druhom podnetov. Citové reakcie dieťaťa v raných vývinových fázach majú značne difúzny charakter, postupne narastá rozsah a najmä rôznorodosť citových reakcií, citového prežívania, stávajú sa diferencovanejšie vo vzťahu k podnetom.
- Vývin smeruje k štruktúre druhu; cieľom vývinového procesu je dosiahnuť takú štruktúru vo fyzickej ale aj psychickej oblasti, ktorá je charakteristická pre väčšinu dospelých jednotlivcov.
- Vývin jednotlivých znakov (v jednotlivých oblastiach) je vzájomne závislý; jednotlivé zložky psychického vývinu napr. kognitívna, emocionálna, či sociálna, sú v každej vývinovej etape v určitom pre danú vývinovú etapu charakteristickom vzájomnom vzťahu, vykazujú určitý súlad a vzájomnú podporu.
- Zmeny v psychickom vývine majú neopakovateľný a individuálny priebeh; vývin každého jednotlivca je podmienený multifaktoriálne. Je výsledkom veľkého množstva vnútorných a vonkajších činiteľov, čo sa premieta do nespočetného radu rôznych variácií prejavov vývinu.

Podmienky psychického vývinu

Psychický vývin človeka je podmienený celým radom faktorov odlišného charakteru, ktoré však pôsobia vo vzájomnej, zložitej interakcii. Môžeme ich rozdeliť do nasledovných kategórií: vnútorné činitele vývinu a vonkajšie činitele vývinu.

1. Medzi vnútorné faktory vývinu patria:

a) biologické

- zdedené genetické informácie. Genetický program človeka obsahuje informácie potrebné pre vznik ľudského jednotlivca, ktorý má typické znaky a vlastnosti svojho biologického druhu;
- vrodené činitele, ktoré sú nadobudnuté v prenatálnom období.

b) psychologické – psychický vývin človeka nie je určovaný len biologicky a sociálne. To, akí sme vnútorne, aká je naša osobnosť, aké sú naše ideály, ako konáme v určitých situáciách, sa do značnej miery môže podieľať na tom, akí budeme. Každý človek je teda do určitej miery tvorcom seba samého.

2. Vonkajšie faktory psychického vývinu:

a) faktory prírodného prostredia – naše životné prostredie, miesta kde žijeme a ktoré vyhľadávame, ktoré prirodzene považujeme za optimálne. Ľudia typicky reagujú na úzko definované životné prostredie. Napríklad fyziologický stres, sprostredkovaný autonómnym nervovým systémom, je najrýchlejšie redukovaný pohľadom na určité navyknuté okolie, no nie na iné.

b) faktory sociálneho prostredia – pre psychický vývin človeka sú z vonkajších faktorov dôležitejšie činitele sociálneho prostredia než činitele prírodného prostredia. V procese socializácie sa človek mení z „biologickej jednotky“ na psychologickú, spoločenskú bytosť.

Socializačné činitele majú rôzny charakter:

- Všeobecné sociokultúrne vplyvy. Tieto pôsobia na všetkých jednotlivcov danej spoločnosti a prostredníctvom nich si osvojujú podobné normy, hodnoty, spôsoby uvažovania a správania, ktoré daná spoločnosť požaduje a pozitívne hodnotí, respektíve sankcionuje nevhodné.
- Veľká sociálna skupina alebo vrstva. Prostredníctvom veľkej sociálnej skupiny sú jednotlivci určitým spôsobom interpretované a sprostredkované, všeobecné sociokultúrne vplyvy. V tomto smere ide skôr o varianty všeobecného sociokultúrneho vzorca v rámci určitého etnika, sociálnej vrstvy. Ich pôsobenie je sprostredkované aj inštitúciami, pôsobením médií a pod.
- Malá sociálna skupina. Z malých sociálnych skupín najvýznamnejšiu úlohu má rodina, jej výchova, ktorá špecificky a individualizovane sprostredkuje dieťaťu sociokultúrnu skúsenosť.

Už dlhý čas sa vedie diskusia o tom, aký je podiel, vplyv jednotlivých činiteľov na vývin človeka. Na základe existujúcich koncepcií psychického vývinu môžeme predpokladať:

- Elementárne funkcie (napr. zraková ostrosť, motorické, grafické prejavy) sú relatívne väčšmi determinované geneticky, kým vyššie, komplexnejšie psychické funkcie sú väčšmi determinované vonkajšími činiteľmi.
- V priebehu vývinu sa relatívne zmenšuje váha biologickej determinácie a väčší vplyv nadobúdajú vonkajšie činitele vývinu.
- Vlastnosti vykazujúce krajnú mieru prejavu (vysokú, alebo nízku) sú pravdepodobne determinované väčšmi geneticky. Charakteristiky, ktoré majú stredné hodnoty (rozloženie vyjadrené Gaussovou krivkou), sú výraznejšie závislé na vonkajších vplyvoch prostredia, výchovy.
- V procese dosahovania čoraz väčšej autonómie osobnosti sa ťažisko vekom presúva z biogenetických a vonkajších formatívnych vplyvov na stále vyšší podiel psychologických hybných síl, k stále vyššiemu podielu vlastného „Ja“.
- Na najvyššej úrovni rozvoja osobnosti sa stáva dominujúcim viac alebo menej vyspelý vnútorný integračný systém východísk duševného diania osobnosti (múdrosť, charakter, vzdelanosť).

Pri hodnotení vývinu, predpokladania účinnosti akéhokoľvek výchovného pôsobenia na jednotlivca je preto potrebné brať do úvahy aj všetky uvedené trendy.

Normatívne a nenormatívne vývinové vplyvy

Pri analýze vplyvu rôznych činiteľov na vývin človeka môžeme identifikovať významné udalosti, ktoré pôsobia na veľké skupiny ľudí, alebo vplyvy pôsobiace skôr na jednotlivcov.

Tie vývinové vplyvy, ktoré sa vyskytujú a pôsobia približne rovnako na väčšinu populácie danej vekovej kategórie sa nazývajú normatívne.

Normatívne vývinové vplyvy môžu byť:

- vekové – môžu mať biologický (napr. puberta), alebo sociálny (napr. vstup do školy) charakter;
- historické – spoločné pre jednotlivcov určitej generácie alebo kohorty (ľudia vyrastajúci v rovnakom čase a na rovnakom mieste). Za takéto sa považujú napr. hospodárske krízy, radikálne zmeny spoločenských systémov, zmeny v postavení ženy v spoločnosti, technologické a informačné revolúcie a pod.

Nenormatívne vývinové vplyvy: sú také životné udalosti, ktoré sa nevyskytujú alebo nepôsobia na väčšinu populácie (daného veku), sú teda skôr vo vzťahu k jednotlivcom. Môžu sa vyskytnúť a pôsobiť na jednotlivcov v rôznom čase. Môžu to byť napr.: vážny úraz, úmrtie rodičov dieťaťa, narodenie dieťaťa a pod.

Zrenie a učenie

Zrenie je proces, ktorý je determinovaný vnútornými faktormi. Je funkciou určitého programu genotypu, ktorý sa prejavuje zákonitou postupnosťou vývinových zmien.

Učenie je proces, ktorý zabezpečuje adaptáciu organizmu na podmienky prostredia tým, že navodzuje relevantné zmeny správania na základe skúseností.

Obidva procesy sú vo vzájomnom vzťahu. Zrenie je podmienkou dosiahnutia stavu určitej pripravenosti pre učenie. Primeraný efekt učenia nemôžeme očakávať vtedy, ak sa uskutočňuje v čase, keď organizmus nie je naň pripravený, dostatočne zrelý. Zrenie ovplyvňuje a vytvára len predpoklady k rozvoju rozličných psychických procesov, ich konkrétna realizácia je umožnená učením. Zrenie je pre učenie do určitej miery limitujúcim faktorom, vytvára hranicu, ktorú nie je možné prekročiť ani sebalepším stimulačným programom.

Zrenie ako realizácia genetického programu v čase je teda relatívne konštantný faktor, a preto ho nie je možné podstatným spôsobom stimulovať z vonku. Učenie môže „urýchľovať“ zrenie len v malej miere. Nemôžeme si myslieť, že čím skôr začneme dieťa podnecovať (učiť) k určitej činnosti, tým skôr a na vyššej úrovni sa nejaká psychická funkcia vyvinie, urýchlí sa proces vývinu.

Pre úspešný vývin sú nevyhnutné tak primerané dedičné predpoklady, ako aj určitá úroveň vonkajšej stimulácie, zrenie a učenie musia byť vo vzájomnej zhode.

Výsledky učenia nemusia mať trvalý charakter, na rozdiel od zrenia, ktoré je nezvratné. Výsledky učenia môžu byť v rôznom smere ovplyvňované novými skúsenosťami, čo umožňuje jednotlivcovi ľahšie sa prispôbiť premenlivým podmienkam prostredia.

Vývinová kríza

Už sme spomenuli, že v procese vývinu človeka, jeho psychiky zaznamenáme obdobia pokojného priebehu vývinu (napr. mladší školský vek) a aj obdobia podstatne búrlivejšieho priebehu vývinu (napr. puberta). V tejto súvislosti sa stretávame s pojmom „vývinové krízy“. Pri nich dochádza k radikálnym zvratom, vývinovým skokom, k skutočnej, alebo zdanlivej vývinovej diskontinuite.

V týchto fázach je psychika zvlášť citlivá, tvárna, ale aj zraniteľná. Tu sa rozhoduje o tom, akým smerom (možno aj na dlhú dobu) sa bude vývin človeka (osobnosti) uberať. Kríza teda znamená riziko vývinu, ale aj jeho príležitosť.

Kríza nastáva tým, že hybné sily vývinu – biologické, sociálne a psychologické sa dostanú do vzájomného protirečenia. Je to stav, kedy už nie je možné zostať takým ako doteraz (napr. spôsoby sociálnej interakcie, ktoré dieťa ovláda mu neumožňujú zaradiť sa do primeranej skupiny vrstovníkov, napätie v puberte, ktoré vzniká medzi telesným zrením, požiadavkami spoločnosti, prianím byť dospelým a zostať dieťaťom) a postup dopredu je obtiažny a zložitý. V strete protikladov sa rodí nové a zároveň niečo zaniká, vzniká nová kvalita. Platí to však len vtedy, ak jednotlivec prejde krízou úspešne.

Vývinová kríza sa môže aj vystupňovať. Jednotlivec vývinovú úlohu nie je schopný vyriešiť, čo môže viesť k podstatnej odchylke od normálneho priebehu vývinu.

Na vývinovú krízu existuje dvojaký pohľad:

1. Kríza znamená prechod medzi dvoma štádiami, ktoré majú relatívne pokojný priebeh, je to akýsi skok z nižšej úrovne vývinu na úroveň vyššiu.
2. Vývinová kríza patrí k náplni vývinovej etapy, je dominantnou úlohou daného vývinového štádia (napríklad dominantný typ psychosociálneho konfliktu v Eriksonovej koncepcii vývinu osobnosti).

Kritické alebo senzitívne vývinové fázy

Aj keď medzi jednotlivými zložkami psychiky existuje vzájomný súlad a podpora, neznamená to, že všetky psychické funkcie sa začínajú utvárať v rovnakom čase. V živote existujú obdobia, kedy je jednotliviec vnímavejší, citlivejší k určitým podmienkam, vplyvom, a len vtedy, keď tieto podmienky nastanú, začne sa vo vývine odohrávať to, čo sa odohrávať má. Inými slovami, pod kritickými, alebo lepšie senzitívnymi vývinovými fázami, môžeme rozumieť zvýšenú vnímavosť, citlivosť jednotlivca k určitému druhu podnetov z prostredia, ktorá vyplýva z pripravenosti organizmu pre nástup niektorej psychickej funkcie. Ak sa toto obdobie premrhá, pripravenosť sa nestretne s dostatočným množstvom podnetov primeranej kvality môže sa stať, že sa nedosiahne taká úroveň vývinu, na ktorú existujú zjavné predpoklady. V mnohých prípadoch túto stratu nie je možné nijakým spôsobom úplne nahradiť.

Teórie (koncepce) psychického vývinu

Psychický vývin je veľmi zložitý a mnohotvárný proces, a preto je možnosť vytvoriť jednotnú teóriu psychického vývinu problematická. Teória psychického vývinu sa má podľa mnohých autorov, zamerať na objasnenie vzájomne súvisiacich problémov:

- ktoré faktory podmieňujú rozhodujúcou mierou psychický vývin človeka,
- aké mechanizmy určujú jeho priebeh,
- aké sú hlavné znaky jednotlivých vývinových fáz (v súvislosti s determinantami a mechanizmami vývinu),
- aké sú individuálne rozdiely v psychickom vývine jednotlivcov a čím sú spôsobené.

Psychológia pozná rozličné koncepcie psychického vývinu. Podľa toho, ako sa snaží riešiť vyššie uvedené otázky, ich môžeme rozdeliť do niekoľkých skupín:

1. Koncepcie vychádzajúce z určujúceho vplyvu vnútorných podmienok – endogenistické.

Z hľadiska vývinovej psychológie ich môžeme označiť aj ako rastové. Vychádzajú z názoru, že základné pojmy a predstavy, pravdy a zásady má človek vrozené, buď hotové, alebo ich má aspoň ako dispozície – vlohy. Zjednodušene sa dá povedať, že dieťa vo svojej prirodzenosti sa rodí ako „dobré“ a je potrebné za priaznivých podmienok ho nechať voľne rásť.

Jeden zo zakladateľov takejto koncepcie je Gessel, ktorý o psychickom vývine hovorí ako o raste (čo je v podstate biologický jav), ktorý vedie, tak ako rast tela, k zmenám formy a funkcie podľa etáp v zákonitom, vopred určenom slede. Táto zákonitá sekvencia rastu (vývinu) je daná maturáciou (zrením) a vonkajšie prostredie ju určovať nemôže. Vonkajšie prostredie môže rast do určitej miery len modifikovať, podporovať ho, alebo naopak byť jeho prekážkou. Rast je podľa Gessela taký zložitý, spleťitý a senzitívny, že musia existovať stabilizujúce faktory (skôr vnútorné ako vonkajšie), ktoré zachová-

vajú rovnováhu celkového útvaru a smer rastovej tendencie. Vychovávateľnosť jednotlivca je teda závislá na vrodených rastových schopnostiach. Vnútny rast je darom prírody, môže byť riadený, ale za nijakých okolností nemôže byť prekročený vplyvom akéhokoľvek výchovného činiteľa. Zjednodušene môžeme povedať, že výchova má potom nechať dieťať čo najväčšiu možnosť rozvíjať svoje individuálne dispozície. Každé dieťa je od samotného počiatku iné a svoju individualitu si zachováva až do dospelosti. Výchova musí byť založená na poznaní vývinových zákonitostí. Vychovávateľ nie je ten, kto najlepšie vie, čo je pre dieťa potrebné, nemá chcieť formovať dieťa podľa svojich predstáv. Jeho výchova má byť založená na tom, čo mu dieťa „hovorí“, na rešpektovaní jeho individuality a dosiahnutého vývinového stupňa. Nikto nemusí dieťa učiť rastu, aj samé to vie z „pamäti“, ktorú príroda do neho vštepila nespočetnými rokmi evolúcie.

Neznamená to však, že deti treba nechať rásť bez akéhokoľvek usmerňovania tohoto procesu. Nemá to byť postup celkom liberálny, ale ani autoritatívny, má byť demokratický, kde rodičia, vychovávatelia partnersky spolupracujú s dieťaťom. Je nepochybne dôležité poskytnúť mu voľnosť, možnosť autonómneho vývinu podľa vlastných individuálnych dispozícií dieťaťa. Ale je nevyhnutné aj niečo iné: dieťa si musí uvedomiť, že nie je všemocné, musí zvládnuť zodpovednosť, povinnosť nielen voči sebe, ale aj iným ľuďom. Musí si osvojiť pravidlá a normy správania danej spoločnosti, ktorej je členom, realizovať seba samého aj tým, že sa realizuje pre ľudské spoločenstvo.

Do tejto kategórie teórií vývinu môžeme zaradiť aj psychoanalytickú teóriu, ktorej zakladateľom je Freud. V skratke môžeme povedať, že podľa neho je psychický vývin determinovaný vrodenými pudmi a inštinktmí a jeho priebeh je určený ich premenami v styku so sociálnym prostredím. Pre osobnostný vývin dieťaťa je najdôležitejšia premena energie „pudu k životu“ (v polemike s „pudom smrti“). Energiu životného pudu (najmä sexuálneho) označuje Freud ako libido.

Psychická vrstva, ktorá zahŕňa pudovú energiu a ktorá funguje nevedome je označovaná ako „Id“ (Ono).

Psychická štruktúra, prevažne vedomá, ktorá uvádza pudovú energiu do kontaktu s realitou (racionálna kontrolujúca zložka) je „Ego“ (Ja).

Tretiu zložku, najvyššiu vrstvu osobnosti, tvorí „Superego“ (Nad ja), kto-

ré sa vyvíja v strete s kultúrou, v prijímaní zákazov a príkazov rodičov. Superego obsahuje jednak svedomie (ktoré trestá, nesie cit viny), jednak egoideál (odmeňuje, prináša cit hrdosti). Superego funguje do značnej miery nevedome.

Najmenšie dieťa koná pod tlakom pudovej energie, je zamerané len na sebauspokojenie, bez ohľadu na okolie – princíp slasti. V procese vývinu si musí jednotlivec odvyknúť od prirodzeného sklonu okamžite uspokojovať svoje potreby a hľadať spôsoby ich uspokojovania v zhode s normami spoločnosti – socializácia pudov. Zmeny sa uskutočňujú v nevyhnutnom slede, ktorý je daný rastom tela a premenou telesných zón, z ktorých dieťa získava maximálnu slasť (pozri periodizáciu psychosexuálneho vývinu Freuda).

K teoretickému výkladu ontogenézy ľudskej psychiky na biologickom podklade prispieva vo významnej miere etológia, ktorá študuje správanie rôznych živočíšnych druhov za prirodzených podmienok. Z výsledkov porovnávacích štúdií sa vyvodzujú závery o determinácii ľudského správania.

2. Koncepcie vychádzajúce z dominantného vplyvu vonkajších podmienok – najmä sociálnych – exogenistické.

Východiskovým postulátom týchto teórií je, že rozhodujúci význam vo vývine zohráva skúsenosť, učenie prebiehajúce pod určujúcim vplyvom prostredia, najmä sociálneho. Nepredpokladá sa ani vrodené dobro, ani vrodené zlo človeka, ale naopak zvyrazňuje sa jeho skoro neobmedzená schopnosť utvárať sa učením. Vo výraznej podobe bol tento názor prezentovaný zakladateľom behaviorálnej psychológie Watsonom: „dajte mi tucet zdravých detí a možnosť vytvoriť vlastný špecifický svet, v ktorom by som ich vychovával, a ja vám zaručím, že z ktoréhokolvek dieťaťa vychovám odborníka podľa vášho výberu – lekára, právnik, umelca, zlodca – bez ohľadu na jeho talent, tendencie, sklony, či povolanie, rasu jeho predkov“.

Jednotlivec je chápaný skôr v pasívnej polohe. Neexistuje nijaká autonómia a nemožno ani pripisovať jednotlivcovi zásluhu za to, čo vykonal, lebo sa tým zakrývajú len pravé dôvody, ktoré sú mimo neho. Prostredie nielen stimuluje, ale aj vyberá: správanie je utvárané a udržiavané nielen pôsobením prostredia na organizmus pred jeho odpoveďou na podnet, ale aj tým, čo poskytuje po odpovedi. Ak po určitom správaní (odpovedi) nasleduje „posilňujúci“ podnet – odmena, potom výskyt tohoto správania u dieťaťa v budúcnosť

ti bude narastať. Naopak, to správanie, ktoré nie je posilnené, po ktorom nasleduje nežiaduci podnet – trest, vyhasína, dieťa nebude mať tendenciu opakovať ho. K modifikácii správania teda dochádza spravidla na základe okolností odmeny a trestu (Skinner – operačné podmieňovanie). Najdôležitejším nie je množstvo podnetov, ktorými na dieťa pôsobíme, ale najmä to, aby správanie, ktoré je žiaduce, bolo okamžite posilňované vhodnými podnetmi. Ďalej je dôležité aj to, či posilnenie nastane po každom špecifickom správaní, alebo či je prerušované. Prerušované posilňovanie vedie k pomalšiemu narastaniu frekvencie správania, ale môže viesť k jeho väčšej odolnosti voči vyhasínaniu.

Takéto koncepcie vývinu môžu byť efektívne využité pri riešení mnohých vývinových problémov najmä u detí. Sú opodstatnené, ak vedú k úsiliu zlepšovať životné podmienky človeka, chybujú v tom, že podceňujú vlastnú aktivitu človeka, že zanedbávajú vzájomnú interakciu vychovávateľa a vychovávaného.

Do behaviorálneho prístupu k vývinu patria aj teórie sociálneho učenia. Deti sa neučia len prostredníctvom operačného, či klasického (Pavlov) podmieňovania, ale aj pozorovaním a napodobňovaním správania sa iných.

Tento proces imitácie nie je automatický, nie každé správanie je napodobňované, ale dieťa si správanie aktívne vyberá. Napodobňované správanie je dieťaťom spracovávané a interpretované. V procese sociálneho učenia – napodobňovania sa uplatňujú aj kognitívne faktory, minulé skúsenosť, vlastná osobnosť, vzťah a postoje dieťaťa k modelu správania, situácie v ktorých sa vyskytujú.

Nedostatkom takýchto pohľadov na vývin človeka je podceňovanie biologických faktorov (aj keď vo výroku Watsona je uvedené „dajte mi tucet zdravých detí ...“), ako aj psychologických hybných síl vývinu, podceňovanie vlastnej iniciatívy človeka.

3. Interakčné koncepcie psychického vývinu.

Vychádzajú z predpokladu, že vývin je výslednicou vzájomného pôsobenia tak vnútorných podmienok (zrenia) ako aj vonkajších podmienok (učenia). Označujú sa aj ako syntetické, dialektické. Sú to teórie, ktoré sa pokúšajú o prekonanie rozporov vyššie uvedených koncepcií. Jednou takouto koncepciou je Sternova konvergenčná – dvojfaktorová teória psychického

vývinu. Spomenutý autor upozornil na to, že vlohy nie sú nič hotové, sú to len predpoklady, možnosti, ktoré potrebujú na svoje rozvinutie nevyhnutné doplnenie. (Vloha – vnútorná dispozícia – sa obyčajne definuje ako osobitosť nervovej a neurohumorálnej sústavy.) Je vnútorným predpokladom, z ktorého sa môže, ale aj nemusí vyvinúť vlastnosť osobnosti – schopnosť. K tomu je nevyhnutný aj druhý základný predpoklad – vlastná aktivita jednotlivca v danom smere. Vlohy nie sú jednoznačným determinantom toho, čo príde, ale len ukazovateľom niečoho možného v budúcnosti, s určitým priestorom voľnosti, a práve vo vnútri tohoto priestoru pôsobí prostredie a výchova, aby v konvergencii dosiahli skutočného vývinu. Čiastočným nedostatkom tejto koncepcie je, že nie je bližšie vysvetlená povaha súčinnosti obidvoch faktorov vývinu, skôr ide o určitú možnosť percentuálneho vyjadrenia podielu každého činiteľa (napr. 30% dedičnosť, 70% prostredie).

O konvergencii (zhode) biologickej a kultúrnej línie psychického vývinu hovorí aj Vygotskij vo svojej kultúrno – historickej koncepcii vývinu. Vygotskij dôrazne poukazuje na význam aktivity vyvíjajúceho sa dieťaťa, ktorého vývin nie je výslednicou mechanického vplyvu dvoch faktorov: x – dedičných prvkov a y – prvkov prostredia. Na dieťa musíme pozeráť ako na činnorodý organizmus v rámci sociálneho diania. Podľa neho nijaká z psychických funkcií sa nevyvíja izolovane, ale v závislosti na vývine všetkých ostatných. Každá vývinová fáza nadväzuje na predchádzajúce a určitým spôsobom ovplyvňuje nasledujúce vývinové fázy. Zmeny interfunkčných vzťahov potom vymedzujú kvalitatívne rozdielne periódy vo vývine jedinca.

Konvergenciu kultúrnej línie (vonkajšie činitele vývinu, výchova) a biologickej línie (biologická vybavenosť) môžeme voľne interpretovať aj tak, že výchova, výchovné vzory predkladané dieťaťu musia byť v zhode s jeho reálnymi predpokladmi, musí im byť schopné porozumieť a akceptovať ich. Potom budú výchovné vzory prameňom, stimulátorom jeho ďalšieho vývinu.

K interakčným teóriám môžeme pridružiť aj koncepciu vývinu Piageta – teória kognitívneho štrukturalizmu. Piaget tiež vychádza z predpokladu, že vývin sa uskutočňuje v interakcii činnosti dieťaťa a vnímaných javov prostredia. Na základe vlastnej činnosti a vnímaných dejov si dieťa vytvára myšlienkové obrazy týchto činností a dejov, ktoré Piaget označuje ako schémy. Tieto schémy predstavujú kognitívne (poznávacie) štruktúry, pomocou ktorých je možné vzájomne organizovať skúsenosti v mysli. Spočiatku sú jednoduché

a nediferencované, úzko viazané na uskutočňovanú činnosť a na konkrétne javy. Postupne sa diferencujú a umožňujú chápanie javov na zložitejšej úrovni, ich vzájomnú spojitosť. Mechanizmy, ktoré tento proces vyššej adaptácie jednotlivca na prostredie zabezpečujú sú:

asimilácia, t.j. včlenenie vonkajších podnetov do určitých daných vnútorných štruktúr (zaraďovanie nových informácií do existujúcich schém),

akomodácia, t.j. prispôsobovanie daných štruktúr vonkajšiemu prostrediu, čo v rámci činnosti prebieha ako „progresívne vyrovnávanie sa organizmu“ s životným prostredím (modifikácie schém tak, aby bolo možné zasadiť do nich nové javy, ktoré do jednoduchších schém nezapadali).

Ak sa existujúce kognitívne štruktúry (schémy) nedokážu vysporiadať s novou skúsenosťou, hľadá sa nový stav rovnováhy organizovaním nových mentálnych vzorov zodpovedajúcim požiadavkám prostredia. Túto všeobecnú tendenciu k rovnováhe organizmu s vonkajším prostredím a tiež kognitívnymi elementárnymi štruktúrami vo vnútri organizmu nazval Piaget ekvilibraciou. Vo vývine teda Piaget vyčlenil tri vzájomne závislé princípy ako funkčné invarianty – operujúce vo všetkých štádiách kognitívneho vývinu: *organizácia, adaptácia, ekvilibrácia*.

Piagetova koncepcia kognitívneho vývinu podstatným spôsobom ovplyvnila pohľady na vývin dieťaťa, podmienila obrovské množstvo výskumov dieťaťa. Jej význam je aj v tom, že obrátila pozornosť od vonkajšieho správania k vnútorným kognitívnym procesom. Kritici jej vyčítajú najmä to, že málo pozornosti venuje takým faktorom, ako je výchova, vzdelávanie, kultúra. Nedostatočný priestor je venovaný otázkam osobnostného, citového vývinu a do určitej miery podceňovanie schopností vyvíjajúcich sa detí.

Prínos pre pochopenie determinácie vývinu dieťaťa predstavujú tiež teórie rodinnej interakcie. Vychádzajú z toho, že rodina je podstatne viac ako jednoduchý súčet jednotlivcov, že rodina je celok, ktorý je vymedzený určitým charakteristickým vzorcom vzájomného pôsobenia všetkých členov rodiny. Tento interakčný vzorec vo vnútri rodiny vytvára jedinečnú, neopakovateľnú emočnú atmosféru. To ako sa mimovoľne, každodenne členovia rodiny navzájom správajú, je možno dôležitejšie, ako „výchovný štýl“, ktorý rodičia vedome prijímajú a uplatňujú. Je zatienený ich skutočným vzťahom k dieťaťu, skutočným vzájomným vzťahom všetkých členov rodiny. Spôsob interakcie je potom určený všetkým tým, čo si každý člen rodiny do nej prináša,

napr. manželia zo svojej vlastnej histórie, dieťa svojimi vrodenými predpokladmi.

Humanistický model vývinu človeka

Základným východiskom humanistickej koncepcie (C. Rogers, A. Maslow, Ch. Bühlerová) je zdôrazňovanie pohľadu na človeka ako celok, odmietaná je redukcia aspektov vývinu len na podmieňovanie (učenie), biologický rast, alebo len na udržiavanie rovnovážnosti uspokojovaním pudov.

Vyzdvihuje sa aktivita človeka s poukázaním na jeho vrodené dispozície k osobnostnému rastu. Humanistická psychológia kladie dôraz na dosahovanie toho najvyššieho, čoho je jednotlivec schopný, a na tejto ceste ho podporuje.

Vedľa vonkajšieho učenia (nadobúdania skúseností) existuje aj vnútorné učenie, pod ktorým sa rozumie „byť v skutočnosti naplno tým, čím som v možnostiach“. Osobný rast znamená rozvíjanie potenciálu tvorivým spôsobom. Okrem základných vnútorných potrieb má človek aj metapotreby (krásna, dobrá, pravdy). Ak nie sú uspokojované, vývin vyúsťuje do metapatológií – v živote prevláda pocit nezmyselnosti, nedôvery ku všetkému.

Humanistický smer vyzdvihuje sebautváranie človeka, ktorý si sám stanovuje ciele svojho konania. Dieťa v kontexte humanistického vývinového modelu optimálne smeruje k zrelosti vplyvom prirodzených univerzálnych hybných síl. Vývinové štádiá sa chápu ako progresívne, sledujúce fixný cieľ, konečný stav zrelosti. Pozitívna vývinová zmena je tá, ktorá prináša pokrok na ceste k dospelosti. Opodstatnené sú len tie intervencie do vývinu, ktoré napomáhajú tomuto „prirodzenému“ vývinu.

Vývinové štádiá sú hierarchicky usporiadané, odstupňované podľa dokonalosti. Vychovávateľ má povinnosť sledovať tento zákonitý, prirodzený vývinový plán, ktorý musí určovať aj charakter jeho intervencie. Autonómna a sebaregulujúca bytosť tak nachádza prirodzený smer vývinu napriek rôznym zásahom z vonkajšieho prostredia. Aj keď je smerovanie vývinu dané, mnohí jednotlivci potrebujú nasmerovanie prostredníctvom intervencie. Ieďinými prípustnými intervenciami sú tie, ktoré stimulujú vývin pozitívne.

Periodizácia psychického vývinu

Každé obdobie života človeka je charakterizované určitými vývinovými zmenami, istými formami vývinu, ktoré vo svojej podstate majú neopakovateľný charakter. Neznamená to však, že je možné v nejakej ideálnej podobe rozčleniť ľudský život do typických štádií, úplne platných pre všetkých jednotlivcov, ktoré by zachytávali nielen všeobecný vývinový trend, ale aj individuálne osobitosti vývinu človeka.

Do problémov členenia psychického vývinu sa premietajú teoretické východiská jednotlivých autorov, chápanie procesu vývinu (kontinuita – diskontinuita), dominantnosť vývinovej úlohy príslušného štádia a pod.

Vývinové medzníky (signalizujú premenu niektorej zložiek vývinu, určujú rozhranie dvoch vývinových období) môžu byť:

- ☐ biologické, tie sú dané zrením, napr. schopnosť lokomócie, produkcia hormónov,
- ☐ sociálne, tie sú dané spoločnosťou, ktorej je dieťa členom, napr. vstup do školy.
- ☐ psychologické, napr. nástup logických operácií, uvedomenie si seba samého.

V odbornej literatúre sa preto môžeme stretnúť s rôznymi periodizačnými schémami. Najčastejšie používaná periodizácia vývinu v našej literatúre je nasledovná:

1. Prenátalne obdobie (vnútromaterničný vývin) – od počatia po narodenie dieťaťa. Trvá 10 lunárnych mesiacov.
2. Novorodenecké obdobie – trvá približne 1 mesiac od narodenia dieťaťa.
3. Dojčenské obdobie – od konca novorodeneckého obdobia do 1 roka.
4. Obdobie batolaťa – 1 až 3 roky.
5. Predškolský vek – od 3 do 6 rokov.
6. Mladší školský vek – od 6 do 10–11 rokov.
7. Obdobie dospievania:

- predpuberta – v trvaní približne 1 roka,
 - puberta – 12–13r. až 15–16 rokov,
 - adolescencia – 15-16 až 21 –22 rokov.
8. Obdobie mladej dospelosti – 21 až 35 rokov.
 9. Obdobie strednej dospelosti – od 35 r. až po 45 rokov.
 10. Obdobie staršej dospelosti – 45 – 60 rokov.
 11. Obdobie staroby:
 - obdobie počiatkovej staroby, od 60 do 75 rokov,
 - obdobie pokročilej staroby, od 75 rokov.

V zahraničnej literatúre je pomerne často používaná iná periodizácia, ktorú uvádza Elizabeth B. Hurlock:

1. Obdobie plodu – vnútromaterný vývin.
2. Novorodenecké obdobie – od narodenia do 10–14 dní. Prispôsobovanie sa organizmu novým životným podmienkam.
3. Obdobie „nehovoriaceho dieťaťa“ (nemlúvnaťa) – od 2 týždňov približne do konca druhého roku života. Je charakterizované ako obdobie určitej bezradnosti, pretože dieťa je úplne závislé pri uspokojovaní akejkoľvek potreby od dospelých.
4. Obdobie detstva – v trvaní od konca druhého roka do 10–11 roka života. Charakterizuje ho prudký pokrok v socializácii dieťaťa, kontrola sociálneho prostredia. Reč sa stáva prostriedkom nadobúdania potrebných skúseností. Vznikajú aktivity v skupinách rovesníkov, ktoré sa v procese socializácie stávajú dominantnými. Toto obdobie sa niekedy rozčleňuje na dve podobdobia:
 - a) rané detstvo – do 6 rokov,
 - b) neskoré detstvo – do konca tohoto obdobia (10–11 rokov).
5. Adolescencia (dospievanie) od 10.–11. rokov do približne 21. roka života. Toto obdobie sa rozčleňuje do troch podobdobí:
 - a) predadolescencia (predpuberta) v trvaní asi jedného roka,
 - b) raná adolescencia – v trvaní do 16.–17. roka. V tomto období je v podstate rozumový a telesný vývin ukončený,
 - c) neskorá adolescencia – do približne 21. roku života. Prispôsobovanie sa dospelým formám života. Nezávislosť od dospelých. Plánovanie svojho života v zhode s vlastnými záujmami.

Charakteristika jednotlivých vývinových období

1. Prenatálne obdobie

Pre toto obdobie života je charakteristické, že sa tu vytvárajú všetky nevyhnutné predpoklady pre následnú samostatnú existenciu plodu. Pre vývin plodu je životnou otázkou spojenie s organizmom matky, jeho prostredníctvom sú zabezpečované základné podmienky jeho existencie. Aj keď je obtiažne zisťovať „psychickú aktivitu“ plodu, je možné prijať v tomto smere niektoré závery: plod je aktívny, napr. nielenže reaguje na zmenu polohy matky tak, že vyhľadáva pre seba najvýhodnejšiu polohu, ale niekedy je aj iniciátor jej pohybov, v tejto fáze vývinu už jednotlivec získava určitú schopnosť sociálnej interakcie s matkou; je schopný najjednoduchších foriem učenia a je aj schopný vykonávať určité špecifické prejavy; medzi plodom a matkou existuje vzájomná komunikácia v rovine fyziologickej, zmyslovej a emocionálnej.

Pre normálny priebeh vývinu v ďalších obdobiach života nie je dôležité len to, ako sa pripraví samotné dieťa, ale aj to, ako sa pripravujú jeho rodičia.

2. Obdobie novorodenca (od pôrodu do konca 1. mesiaca)

Túto fázu môžeme charakterizovať ako fázu adaptácie dieťaťa na nové podmienky prostredia (nový spôsob dýchania, prijímania potravy, vylučovania...). Dominantná činnosť dieťaťa je nepodmienený reflexná (sací, úchopový, pátrací, polohový, vylučovací reflex...). Podstatnú časť dňa (približne 20 hodín) vyplní spánok. Reakcie novorodenca na rôzne druhy podnetov majú skôr celkový, nešpecifický charakter. Orientácia v prostredí pomocou zraku a sluchu je veľmi nedokonalá. Z emocionálneho hľadiska je pre dieťa najdôležitejší dotykový kontakt.

Schopnosť učenia u novorodenca je evidentná, v ranom veku je úzko spojené so základnými zmyslovými informáciami, ktoré sú pre dieťa ľahko dostupné. Učenie v tejto fáze je aktivované predovšetkým sociálnou interak-

ciou. Pre primeraný vývin je preto nevyhnutný častý kontakt s matkou a dostatok kvalitných podnetov.

Ani novorodenec nie je len pasívnym prijímateľom podnetov z okolia, ale naopak, niektoré aktívne prijíma, iné zostávajú mimo jeho pozornosť. Tým aj novorodenec spoluurčuje, aké skúsenosti získa, a aj on pôsobí na rodičov. Od samotného počiatku ide o vzájomnú interakciu. Medzi dôležité znaky kvality interakcie patria: kontingentná reaktivita matky – jej okamžitá reakcia na prejavy dieťaťa, konzistentná starostlivosť – dlhodobé zachovanie stability štýlov interakcie, synchronizácie interakčných vzťahov a emočné vyladenie – dospelý zdieľa pocity dieťaťa a svojou mimikou, spôsobom reči, celkovým správaním ich zrkadlovo odovzdáva späť dieťaťu. Dieťa tak nadobúda skúsenosť, že mu okolie rozumie.

3. Obdobie dojčťa (od konca 1. mesiaca do 1. roka)

Jednou z dominantných úloh tohoto obdobia je zvládnuť a kontrolovať svoje telo. Vo vývine motoriky sa uplatňuje princíp vývinového smeru:

- a) cefalokaudálny postup (od hlavy ku končatinám). Dvíhanie hlávky 2.mesiaca, samostatné sedenie 7.mesiaca, státie s oporou 8.mesiaca, lezenie po štyroch 9.mesiaca) neskôr prvé kroky s pomocou opory.
- b) Proximodistálny – posun od centra tela k periférnym častiam (napr. postup od celkových pohybov v ramenných kĺboch k zápästiu a prstom)
- c) Ulnoradiálny – postup od dlaňového úchopu od 4.mesiaca k úchopu prstami, v konečnej fáze opozícia palca a ukazováka v 9.mesiaci. V tomto období dochádza k výraznému rozvoju koordinácie oka a ruky. Pohyb prestáva byť mimovoľný (1.–4. mesiac), stáva sa prostriedkom k dosiahnutiu cieľa (5.–8. mesiac).

Mnohí autori nazývajú toto obdobie receptívnou fázou v zmysle otvorenosti dieťaťa k okolitému svetu a jeho podnetom. Receptivita dieťaťa je vo väzbe tak na primárne biologické potreby (jedlo, teplo, telesná pohoda), ako aj na základné psychické potreby (istoty, bezpečia, dostatočnosti podnetov...). Významnú úlohu v dojčenskom veku majú ústa – zo začiatku sanie, hryzenie, žuvanie (aktivity súvisiace s jedlom), neskoršie sa orálna aktivita stáva súčasťou poznávania (vkládanie rôznych predmetov do úst, ich preskúmanie).

Z receptivity dieťaťa vyplýva dôležitosť stimulácie v zmysle potreby dosťatočnosti a rôznorodosti podnetov. Stimulácia zabezpečuje aktiváciu organizmu (stav pripravenosti), je podmienkou rozvoja individuálnych dispozícií dieťaťa, je základom jeho kontaktu s prostredím.

Podstatnú úlohu vo vývine orientácie dieťaťa vo svete má zrakové vnímanie. Trojmesačné dieťa je schopné zaostriť zrak na predmety vo vzdialenosti 12 až 50cm, v 6 mesiacoch fixuje predmety vzdialené do jedného metra. Ku koncu druhého mesiaca je vnímanie pohybu v obmedzenej miere: od stredovej čiary (pomyselná vertikálna os medzi očami dieťaťa) ku strane. V piatom mesiaci toto obmedzenie odpadá. O niečo neskôr dieťa sleduje aj vertikálny pohyb. V druhom polroku života je už schopné vnímať priestor. K prudkému rozvoju zrakovej orientácie a aj určitému osamostatneniu sa v oblasti stimulácie dôjde pod vplyvom samostatného sedenia a počiatkom chôdze na konci obdobia.

Hlavným zdrojom vývinu kognitívnych funkcií v tejto fáze sú senzomotorické aktivity dieťaťa (senzomotorická etapa kognitívneho vývinu – Piaget). Poznávacia činnosť dieťaťa je založená na možnosti bezprostredného videnia predmetu a manipulácie s ním. Fáza senzomotorickej inteligencie v dojčenskom období má rôznu podobu:

- fáza primárnej kruhovej reakcie (1–4 mesiac). Určujúcim faktorom je zameranie dieťaťa na svoje telo a s ním súvisiace aktivity (sanie, cmúľanie palca, pohyby rúk ...). Ak nejaká činnosť dieťa zaujme, má tendenciu ju často opakovať. Aktivita nie je zameraná na cieľ, uskutočňuje sa pre príjemnosť, ktorá je spôsobená samotnou činnosťou,
- fáza sekundárnej kruhovej reakcie (4.–8.mesiac). Určitý prejav, napr. motorická aktivita dieťaťa, prestáva byť samoúčelná, stáva sa prostriedkom na dosiahnutie cieľa, nejakého efektu. Na začiatku je užitočnosť takéhoto správania dosahovaná náhodne, neskôršie sa objavuje správanie, ktoré môžeme označiť ako zámerné. Aktivita dieťaťa je už zameraná na vonkajšie objekty,
- fáza kombinovanej sekundárnej kruhovej reakcie (8.–12.mesiac). V predchádzajúcej fáze dieťa spoznalo súvislosti medzi svojou činnosťou a ňou vyvolaným efektom. V tejto fáze je už schopné stanoviť si cieľ a hľadať vhodný prostriedok na jeho dosiahnutie. Čiastočne už dokáže anticipovať (predvídať) výsledok svojho konania, začína chápať vzájomné vzta-

hy medzi cieľom a prostriedkom. Významný pokrok v kognitívnom vývine je dosiahnutie vedomia trvalosti objektov. Dieťa už pozná, že aj keď sa mu stratí predmet z dohľadu, neprestane existovať. Od 3. mesiaca sa taktiež vyvíjajú vnemové konštanty (tvaru, farebnosti, veľkosti). Všetky tieto ukazovatele vedú dieťa k vedomosti o tom, že svet je poznateľný, predvídateľný, a preto aj bezpečný.

Vývin reči môžeme v podstate rozdeliť do dvoch fáz:

1. predrečová alebo prípravná fáza,
2. obdobie vlastného vývinu reči.

Prvá etapa sa viaže na dojčenské obdobie. Dojča používa tieto hlavné spôsoby komunikácie: krik, džavot a gestikuláciu. Porozumenie slovám predchádza ich vysloveniu (ku koncu obdobia).

Ďalšou dôležitou vývinovou úlohou tohoto obdobia je vybudovanie si dôvery k svetu najprv prostredníctvom dospelých, najmä matky. Proces socializácie je v úplnej závislosti na interakcii dieťaťa a matky (alebo osoby dominantne sa starajúcej o dieťa). Od šiesteho mesiaca života dieťa začína odlišovať matku od iných osôb. Matka je jedným z prvých objektov, ktorý dieťa chápe ako trvalý. Postupne si uvedomuje samostatnosť jej existencie a cez toto uvedomenie musí prijať tú skutočnosť, že aj ono je samostatnou bytosťou (predchádza mu symbiotická fáza, úzke prepojenie, takmer splynutie matky a dieťaťa – 3.–6.mesiac).

O tom, že takéto pevné väzby s matkou si dieťa vytvorilo, dokazuje objavenie sa tzv. separačnej úzkosti – reakcie dieťaťa, ktorá vzniká aj pri krátkodobom odchode matky z dohľadu dieťaťa. V tomto čase sa objavuje aj strach z cudzích osôb. Cez vzťah k matke, pochopenie jej trvalosti, samostatnej existencie a tým aj seba samého dochádza k „psychologickému narodeniu“ dieťaťa. Všeobecné a neurčité „My“ sa mení, síce na jednoduché, ale jasné „Ja“ a „Ty“ na konci tejto vývinovej fázy.

4. Obdobie batolaťa (od konca 1. r. do konca 3. r.)

Toto obdobie života dieťaťa môžeme charakterizovať jeho širokým prienikom do okolitej reality, už nie dominantne cez dospelú osobu, ale vlastnou aktivitou. Dieťa sa učí kontrolovať prostredie tak, aby sa časom stalo jeho

prirodzenou súčasťou. Jednou z hlavných vývinových úloh tohoto obdobia je nadobúdanie autonómie, samostatnosti dieťaťa.

Veľmi rýchly vývin zaznamenávame v oblasti tak hrubej, ako aj jemnej motoriky. Ku koncu tohto obdobia je dieťa schopné napr. chodiť po schodoch, behať, skákať a pod.

V priebehu druhého roku sa výrazne zlepšuje aj jemná motorika. Napr. akt pustenía predmetu z ruky sa stáva jemnejším, presnejším, dieťa je schopné postaviť na seba niekoľko kociek. Dvojročné dieťa dokáže napodobňovať dospeleho v kreslení priamky, kruhu, spontánne uskutočňuje prvé pokusy o kresbu (v podobe čmárania).

Lokomočná samostatnosť dieťaťa na konci obdobia má aj veľký psychologický význam. Prispieva k budovaniu autonómnosti dieťaťa. Už nie je odkázané na iné osoby, ak chce mať dostatok podnetov (stimulácie).

Väčšina detí po prvom roku života je pripravená pre vývin reči. Slovná zásoba dieťaťa koncom tretieho roka je približne 1000 slov. Pre prvú polovicu tohto obdobia je charakteristická jednoslovná veta, neskôr dieťa začína tvoriť dvoj a viacсловné vety. Ako prvý slovny druh sa v slovníku dieťaťa objavujú podstatné mená, potom slovesá, zámená, prídavné mená, nakoniec číslovky. Reč dieťaťa je ešte agramatická. Typickou otázkou dieťaťa je: „Čo je to?“. Na konci obdobia nastupuje štádium gramatickej flexie – dieťa začína ohýbať jednotlivé slovne druhy (skloňovanie podstatných mien, časovanie sloves...)

Rozširovanie skúsenosti dieťaťa sa premieta aj do nárastu rozlišovacej schopnosti vnímania napr. farieb, hlasu, rytmu a pod. Skvalitňuje sa vnímanie tvaru a veľkosti predmetov (väčší – menší), priestoru.

Časové vzťahy sú ešte pre dieťa náročné, je zamerané na prítomnosť a len na veľmi blízku budúcnosť.

Pamäť dieťaťa je mechanická a zväčša nezámerná. Vybavovanie je prevažne formou znovupoznania, na konci obdobia sa objavuje aj reprodukcia (napr. krátka jednoduchá riekanka). Skvalitňuje sa proces pozornosti. Dieťa je napr. schopné sústrediť sa na jednu hru približne pol hodinu v treťom roku života (jednoročné asi 15min.), prevahu však má mimovoľná pozornosť.

V hre batolaťa sa objavujú fikcionálne hry (symbolické, napodobňujúce), kde napríklad jeden predmet predstavuje niečo iné, dieťa sa už odpútava od

bezprostrednej reality. Spočiatku prevláda individuálna hra, neskôr sa objavuje hra paralelná – asociatívna, koncom obdobia sa objavujú v hre detí aj prvky spolupráce, súperivosti.

Hru človeka môžeme vymedziť napr. týmito znakmi:

- hra je činnosť, ktorá je sprevádzaná kladnými emóciami,
- hra napomáha učeniu,
- hra nemá charakter výsledného konania, t.j. nemusí prinášať spoločensky užitočný produkt.

Druhy hier (podľa Bühlerovej):

1. funkčné (do 2r.)
2. fikcionálne (2–3r.)
3. konštruktívne (od 3r.)

Znaky hravého konania detí:

- spontánnosť (dieťa sa hrá kedy chce, bez ohľadu na okolnosti),
- symboličnosť (odpútavanie sa od reality, dieťa je v hre napr. koníkom, kamienok môže predstavovať koláčik a pod.),
- samoučelnosť (zmysel hry je obsiahnutý v samotnej hre).

Vývin hry z hľadiska spolupráce detí:

- hra individuálna (približne do 2r.),
- paralelná, súbežná (od 2r.),
- hra spoločná
 - asociatívna (začína asi vo veku dva a pol roka), napodobňovanie hry druhého dieťaťa, prípadne aj poskytnutie materiálu ku hre,
 - hra kooperatívna (rozdelenie úloh, osobitný príspevok každého dieťaťa k spoločnému projektu), prevaha tohto druhu hry začína približne od 4 rokov.

V kognitívnom vývine dieťaťa dochádza k zlomu, dieťa sa odpútava od bezprostredne videného, od konkrétnej manipulácie s predmetmi. Začína riešiť problémy vo svojej mysli. Narába s predstavou, ktorá patrí k veci, ale nie je s ňou už totožná, je jej reprezentantom, dieťa prekračuje rámec blízkeho priestoru a času.

Nastupuje etapa symbolického myslenia. Konkrétny predmet reprezentuje symbol („mňau – mňau“ = symbol mačky, alebo charakteristická časť javu „mačka“) a následne znak (slovo mačka = je už znak, ktorý je od skutočnej mačky odlišný, znamená mačku len preto, že je to tak dohodnuté). Slovo ešte nie je pojmom, ale skôr predpojomom, ktorý zatiaľ nevystihuje podstatu a všeobecné vlastnosti javu (predmetu).

Dieťa ešte nerozlišuje prvok a triedu. Usudzovanie dieťaťa je prelogické, založené na analógiách (podobnostiach).

V sociálnej oblasti je dieťa ešte značne závislé od matky alebo inej dospeléj osoby. Pri odlúčení od matky a domova (napr. pri hospitalizácii) môže u detí vzniknúť veľmi silná reakcia – separačná úzkosť. Reakcia dieťaťa na odlúčenie od matky má tri fázy: 1. fáza protestu – dieťa plače, očakáva, že matka príde tak ako predtým; 2. fáza zúfalstva – dieťa stráca nádej, že sa matka objaví, utiahne sa do seba; 3. fáza odpútania sa od matky – postupne potláča city k matke a je schopné pripútať sa k inému dospelému, ktorý je v jeho prítomnosti.

Batoľa intenzívne vstupuje do interakčných vzťahov aj k ostatným členom rodiny, najmä k otcovi a významným zdrojom stimulácie socializácie sa stávajú aj súrodenci. Dieťa prejavuje záujem aj o iné deti, vzťahy k rovesníkom sú však málo diferencované.

Určité vedomie vlastného „Ja“ má už dojča, avšak výrazný pokrok vedomia seba samého nastáva práve u batolaťa. Svedčí o tom mnoho neklamných znakov, napr. poznanie vlastnej osoby v zrkadle, sebachvála, spolu s vývinom reči použitie zámena ja.

Rodiaca sa autonómia v strete s hanblivosťou, s autoritou dospelého, rodiaca sa vôľa a pochopiteľné egocentrické zameranie dieťaťa vyúsťuje do typickej formy sociálneho správania sa – negativizmu v treťom roku života (obdobie „vzdoru“). Je to prirodzený vývinový jav, nesmie však nadobudnúť extrémne formy, alebo v rovnakej kvalitatívnej podobe pretrvávať príliš dlho (napr. až do prvých rokov mladšieho školáka). Bola by to už nežiaduca odchýlka vo vývine. V tomto čase sa objavujú aj iné formy sociálneho správania: napr. agresia voči iným deťom alebo ich výtvorom, súperenie (v ranom detstve na báze „čo mám“, „čo vlastným“, v neskoršom detstve na podklade „čo dokážem“), žiarlivosť, prvky spolupráce najmä pri hre.

Dôležitou úlohou rodičov je pomôcť dieťaťu objaviť a prijať „poriadok“

týkajúci sa jeho sveta. Tento poriadok pomôže dieťaťu vyriešiť vývinovú krízu vznikajúcu v strete svojvoľnej autonómie s pocitmi zahanbenia, bezmocnosti, nešikovnosti ku ktorým má dieťa dostatok príležitostí. Práve tento poriadok zaručuje dieťaťu jeho autonómiu. Pochopí, že to, čo smie, čo mu bolo dovolené, na to má právo. Poriadok zaručuje jeho bezpečnosť, prijatie poriadku a správanie sa podľa neho znamená, že sa dieťa nemá za čo hanbiť, nemá dôvody k pochybnosti o sebe a svete, v ktorom žije.

5. Predškolské obdobie (od 3 do 6 rokov)

Aj keď v tomto období sa tempo vývinu tak v telesnej, ako aj v duševnej oblasti spomaľuje, zmeny sú menej nápadné, viditeľne pokračuje prienik dieťaťa do života spoločnosti, do poznávania seba samého, sveta v ktorom žije. Otázka „Čo to je?“, ktorá sa týka identifikácie predmetov sa mení na otázku „Prečo?“, ktorá vyjadruje príčinné vzťahy. Je to vek živej fantázie, ktorá je ešte málo kontrolovaná racionalitou.

Výrazne sa zlepšuje mobilita dieťaťa, dieťa zvládne základné sebaobslužné zručnosti – samostatné jedenie, obliekanie, zaväzovanie šnúrok, hygienické návyky. Pohyb dieťaťa nerobí žiadne problémy, behá, skáče, lezie po rebríku, naučí sa korčuľovať a pod.

Kvalita nielen motorického, ale aj kognitívneho a emocionálneho vývinu dieťaťa sa odráža v jeho kresbe. Neurčité čmáranice (ktoré dieťa neskôr pomenuje), ustúpia, kresba nadobúda konkrétne kontúry po formálnej aj obsahovej stránke. Na začiatku štvrtého roku života dieťa napr. kreslí ľudskú postavu v podobe hlavonožca s hrubým naznačením jednotlivých častí (ústa, oči). Postupne pribúdajú naznačenia rúk, trupu v podobe jednoduchých čiar. Ku koncu štvrtého roka má kresba už základnú podobu zvoleného objektu so schematickým znázornením hlavných znakov. Päťročné dieťa už nekreslí len objekt, ale snaží sa vyjadriť v jednoduchej podobe aj príbeh, dej. Formálna stránka nemá ešte veľký význam. Deti nekreslia to, čo vidia, ale to, čo poznajú, k čomu majú emocionálny vzťah.

Vnímanie predškoláka je vyvinuté na takej úrovni, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov. Pomocou hmatu dieťa už rozlišuje aj zložité tvary, zrakom rozoznáva aj doplnkové farby,

sluchom dokáže identifikovať rôzne zdroje zvuku a takisto chuť aj čuch mu umožňujú dostatočnú diferenciáciu predmetov.

Vo vnímaní dieťaťa sa ešte výrazne prejavuje tendencia vnímať objekt globálne, bez všimania si jeho detailov, alebo zameranie sa len na jeden detail a vynechávanie ďalších vlastností predmetu. Medzery vo vnímaní dieťa často nahrádza fantáziou.

Vnímanie času predškolačka je nedokonalé. Dieťa subjektívne „meria čas“ prostredníctvom určitých udalostí, opakujúcich sa javov, ktoré sa ho týkajú; je dominantne orientované na prítomnosť. Časové pojmy ako minulosť a budúcnosť nemajú ešte pevný obsah (šesťročné dieťa celkom pokojne povie: „Zajtra sme boli v kine“ a pod.). Aj vo vnímaní priestoru dochádza k podceňovaniu vzdialeností. Nedostatočná je aj orientácia v smere vľavo, vpravo.

Vo vývine vnímania detí sa vyčleňujú tri štádiá:

- 1. Štádium predmetov – napr. jednoduché vymenovanie jednotlivých predmetov na obrázku.*
- 2. Štádium činností – popis čiastkových vzťahov v izolovaných zložkách celkového deja (uviedenie jednotlivých aktivít, priestorových relácií atď.).*
- 3. Štádium vzťahov – pochopenie celého výjavu, jeho pointy a logický zmysel udalostí.*

U predškolákov sú uplatňované najmä prvé dve fázy.

Pamäť je prevažne mechanická a nezámerná, chýba selekcia a spracovanie nových informácií. Dieťa je orientované na osvojovanie si konkrétnych a názorných javov. Kvalita podržania v pamäti je často spojená s emocionálnymi zážitkami. Ku koncu obdobia sa objavuje zámerné zapamätávanie a dieťa začína používať aj jednoduché stratégie (5 ročné dieťa ešte zámerne nevolí žiadnu pamäťovú stratégiu; 6-7 ročné volí stratégiu opakovania; staršie ako 7 ročné volí aj ďalšie stratégie napr. logické usporiadanie materiálu, mnemotechnické pomôcky).

Chápanie reality, dominujúca fantázia, sa prejavuje aj v hre dieťaťa, najmä v námetových (iluzijných) hrách. Zväčšuje sa množstvo rozličných hier a zároveň (spolu s rozvojom pozornosti) sa predlžuje čas venovaný jednej hre (v šiestom roku už viac ako 1hod.).

Výrazne sa zlepšuje kvalita rečového prejavu dieťaťa. Aktívna slovná zásoba je asi 3000 slov. Tvorí ju prevažne konkrétne pojmy s vyššou frekvenciou výskytu. Pojmy sú definované účelom (lopta – je na hranie). Vety dieťaťa sú viacslovné, v šiestich rokoch päť až šesťčlenné. Výrazne sa zlepšuje výslovnosť, ale asi 50–60% detí má problémy s výslovnosťou niektorých hlások (r, s, t, d ...). Gramatické pravidlá sú používané u predškôľakov rigidne, s častými chybami. V rečovom prejave sa vyskytuje tzv. egocentrická reč – „reč pre seba“, súbežne s „rečou pre iných“.

Významný pokrok v rečovom prejave je aj v tom, že reč sa stáva regulátorom správania dieťaťa. Podľa Lurija sa jej vývin uskutočňuje v týchto fázach:

1. Dieťa nie je schopné regulovať svoje správanie prostredníctvom reči (1,5 až 3. rok).
2. Dieťa reguluje svoje správanie prostredníctvom verbálnej inštrukcie, ak je jej fonetická (zvuková) a sémantická (obsahová, významová) stránka v zhode. (3–4 rok).
3. Dieťa reguluje správanie aj pri odlišnom znení a obsahu verbálnej inštrukcie (4–5 rok).
4. Dieťa je schopné regulovať správanie aj prostredníctvom vnútornej reči (od 6 roku).

Kognitívny vývin dieťaťa postupuje do fázy názorného (intuitívneho) myslenia. Aj keď už dieťa začína operovať s pojmom, jeho usudzovanie je ešte viazané na názor, na videné či predstavované. Myslenie dieťaťa je skôr prelogické, nerešpektuje plne všetky podstatné znaky reality, je do značnej miery subjektívne skreslené. Viazanosť na názor, neschopnosť brať do úvahy viac faktorov dokumentoval Piaget napr. týmto pokusom: dve sklenené nádoby rovnakého tvaru sú naplnené rovnakým počtom guľôčiek. Z jednej nádoby guľôčky presypeme do inej, užšej nádoby. Napriek tomu, že dieťa videlo, že nebola pridaná ani jedna guľôčka, povie, že v druhej nádobe je guľôčiek viac, pretože stĺpec guľôčiek je vyšší. Zobralo do úvahy len jednu veličinu, výšku, šírku nádoby pritom zanedbalo.

Myslenie dieťaťa je egocentrické (kognitívny egocentrizmus), ešte nedokonale chápe, že druhí ľudia môžu mať vlastné hľadisko, odlišné od jeho hľadiska. Predpokladá, že napríklad iný vie všetko, čo vie ono. Myslenie sa vyznačuje aj magičnosťou, ktorá dovoľuje meniť fakty podľa vlastného prania, ktoré vychádza z presvedčenia, že vlastnou predstavou, slovom je možné

zmeniť skutočnosť. Myslenie predškolača je tiež artificialistické – všetko sa „robí“ a antropomorfické – prisudzovanie ľudských vlastností neživým veciam, zvieratám.

Pokrok v kognitívnom vývine sa odráža aj v oblasti morálneho vývinu. Väčšina 5-6 ročných detí je schopná vyvodiť primeraný morálny úsudok („dobré“ – „zlé“), ak morálne konanie je jednoznačné. Dieťa sa však zameriava na samotný skutok, motív konania neberie do úvahy. Morálka dieťaťa má heteronómnú povahu (pozri Piagetovu periodizáciu morálneho vývinu). U predškolača sa objavuje svedomie (zvnútornené normy). Říčan uvádza, že detské svedomie je spočiatku predovšetkým negatívne (jeho obsah je zložený z rôznych zákonov), realistické a „zákonité“ (berie do úvahy len uskutočnený čin a nie aj jeho príčinu), nadmerne citlivé (dieťa sa trápi napr. aj pre nepatrnú škodu).

Základnou úlohou tohto obdobia podľa Eriksona je vyriešiť konflikt daný vlastnou iniciatívou na jednej strane a pocitom viny na strane druhej.

V citovej oblasti dochádza k postupnej diferenciacii citových reakcií, k regulácii citového prežívania a aj jeho prejavov. Prejavuje sa tiež schopnosť chápať (vcítiť sa) city iného.

Diferenciačné znaky citov dieťaťa (v porovnaní s dospelými):

- city dieťaťa majú spontánny, autentický charakter,
- citové prejavy majú zvýšenú impulzivnosť,
- city dieťaťa sú značne labilné, tyickým znakom je skoro okamžitý prechod z jedného pólu citu na opačný,
- nedostatočná racionálna kontrola citov,
- neschopnosť „ukrývať“ svoje city navonok,
- citové prejavy sú menej diferencované- určitá absencia jemnejších od-tieňov citového prežívania,
- citové reakcie vo vzťahu k podnetom sú často neadekvátne – aj bezvý-znamná udalosť môže vyvolať veľmi silnú citovú reakciu dieťaťa, a na-opak, vážny podnet môže nechať dieťa citovo chladné.

V predškolskom veku zostáva rodina najvýznamnejším činiteľom sociali-zácie dieťaťa. Formujúca sa detská identita má svoj zdroj predovšetkým v pos-tojoch, správaní sa rodičov. Možnosť identifikovať sa s významnou bytosťou

(s rodičom) posilňuje a zlepšuje obraz vlastnej identity. Osobná identita dieťaťa je dotváraná tiež osobným teritóriom a vecami, ktoré patria len jemu.

Dôležitú úlohu v sociálnom vývine má nadobúdanie rôznych rolí, ktoré sa stávajú súčasťou identity dieťaťa. K špecifikácií rolí dochádza najmä vo vrsťovníckej skupine, pričom mnohé role v tomto veku sa môžu prejavíť len v hre (napr. rola súpera, spolupracovníka, rola dobrého dieťaťa, žiaka materskej školy a pod.).

Najvýznamnejší pokrok v osvojovaní rolí je diferenciacia mužskej a ženskej role. Už štvorročné deti vedia, že pohlavie je trvalý znak a napríklad odmietajú iné oblečenie z dôvodu možného ohrozenia identity.

Sebahodnotenie dieťaťa je určované v prvom rade hodnotením inými osobami. Je nestabilné, vo veľkej miere neobjektívne.

Aj keď rodina má ešte rozhodujúcu úlohu, dieťa čoraz viac vyhľadáva vrsťovníkov, s ktorými sa môže porovnávať, spolupracovať a správať sa na rovnakej úrovni. Dieťa získava aj kamaráta, tieto väzby sú však povrchné a nestále. Výber je ešte ovplyvňovaný takými znakmi ako napr. vlastníctvo zaujímavého predmetu, zovňajšok dieťaťa, jeho pohlavie.

Socializačný proces obsahuje tri vývinové aspekty:

1. *Vývin sociálnej reaktivity – diferenciacia sociálnych a emočných vzťahov k ľuďom bližšieho, ako aj vzdialenejšieho sociálneho okolia.*
2. *Vývin sociálnych kontrol a hodnotovej orientácie – vytváranie a osvojovanie si noriem správania na základe príkazov, zákazov dospelých, ktoré individuálne správanie usmerňujú do hraníc stanovených spoločnosťou.*
3. *Vývin sociálnych rolí – nadobudnutie takých vzorcov správania a postojov, ktoré sú od jednotlivca očakávané ostatnými členmi spoločnosti vzhľadom na jeho vek, pohlavie, spoločenské postavenie a pod.*

Väčšina detí po dovŕšení 6-tich rokov je pripravená na vstup do školy. Je to významný individuálny, ale aj spoločenský medzník.

Školská zrelosť vyjadruje, že dieťa plnohodnotne zvládlo úlohy predškolského obdobia a dosiahlo taký stupeň vývinu telesných a psychických vlastností, ktorý je nevyhnutným predpokladom pre úspešné zvládanie školských požiadaviek.

Školská zrelosť teda obsahuje tieto jednotlivé stránky:

1. Telesná zrelosť – celkový funkčný somatický a zdravotný stav dieťaťa.
2. Intelektuálna (kognitívna) stránka – realistické chápanie sveta, analyticky syntetická činnosť vo vnímaní (vyčlenenie častí z celku a jeho opätovné zloženie podľa určitého kritéria, začiatok logického myslenia, primeraná úroveň rečovej komunikácie atď.).
3. Sociálna a emocionálna zrelosť – primeraná kontrola citov, odpútavanie sa od rodiny a schopnosť pôsobiť v skupine spolužiakov, podriaďovať sa autorite, prijať rolu školáka a pod.
4. Zrelosť na prácu (úroveň motivácie k práci) – primerane rozvinutá potreba poznávať, chcieť sa učiť, tešiť sa na učenie (školu), byť aktívny v práci, byť schopný dokončiť aj nezaujímavú úlohu.

Nedostatočnú pripravenosť dieťaťa pre školskú prácu treba riešiť odkladom školskej dochádzky, alebo individualizáciou výchovno – výukových programov a postupov.

6. Mladší školský vek (6–11 rokov)

Významným medzníkom v živote dieťaťa po dosiahnutí šiestich rokov je vstup do školy. Škola ovplyvňuje duševný vývin dieťaťa vo väčšej miere ako iné faktory.

Práca a povinnosti vo veľkej miere nahrádzajú doteraz dominantnú činnosť – hru. To kladie zvýšené nároky na disciplínu, na odloženie okamžitého uspokojenia mnohých potrieb, na vôľové konanie potrebné na pokračovanie v činnostiach, aj keď by dieťa robilo radšej niečo iné. Škola však otvára aj nové možnosti – učí myslieť iným spôsobom, dáva možnosti uplatniť sa v oveľa väčšej skupine vrstovníkov.

V období mladšieho školáka podstatne narastá telesná výkonnosť dieťaťa, deti sú neustále v pohybe, ale nevedia ešte dobre hospodáriť so silami, môžu sa rýchlo vyčerpať. Pohyb je koordinovaný, stáva sa ladný. Telesná zdatnosť, obratnosť, ovládnutie rôznych zručností má aj veľký sociálno-psychologický význam – zabezpečuje dieťaťu určité postavenie v skupine vrstovníkov.

V zmyslovom vnímaní dochádza k výraznej decentracii, dieťa si všíma aj detaily javov, je schopné rozčleniť celok na časti a zmysluplne ich potom

spojiť. V akte vnímania sa čoraz väčšími uplatňuje jeho skúsenosť, odpútava sa od viazanosti na to, čo práve robí, čo sa mu vnucuje a tak sa vnímanie stáva cieľavedomým aktom – pozorovaním. Zvyšuje sa diskriminačná schopnosť – dieťa zbadá oveľa menší rozdiel v intenzite dvoch podnetov (rozdielový prah). Napríklad, kým 5-ročné dieťa rozozná päťgramové závažie od päťnásťgramového, 9-ročné dieťa vníma jednogramový rozdiel medzi závažiami.

Dieťa sa odpútava od zamerania na prítomnosť, časové vzťahy dnes-zajtra, skôr-neskôr, hneď-potom a pod. prestávajú byť po ôsmom roku problémom.

Spontánnosť procesu predstavivosti je vystriedaná zámerným vybavovaním predstáv. Schopnosť vybaviť si predstavy v pamäti (reprodukčné predstavy) má u mladších školákov často prekvapujúcu dimenziu, predstava svojou konkrétnosťou, detailnosťou nadobúda parametre vnemu (eidetické predstavy).

V prvých rokoch školskej dochádzky ešte prevláda mechanický spôsob vštepovania do pamäti (učenia). Postupujúci vývin kognitívnych schopností umožňuje dieťaťu triediť pamäťový materiál, vnášať doň zmysel a tento narastajúci podiel zámeru a logiky sa premietajú aj do rýchlosti vštepovania a kvality (trvanlivosti) podržania v pamäti, ktorá sa v priebehu obdobia zdvojnásobuje.

Kvalita vnímania, jemnej motoriky a spôsoby spracovania získaných informácií sa prejavujú aj v kresbe dieťaťa. Napr. v kresbe ľudskej postavy postupne pribúdajú jej jednotlivé časti, ich vzájomné prepojenie, zlepšuje sa proporционаlita a detailnosť postavy, objavuje sa odev a jeho časti, neskôr sa objavuje aj kresba z profilu, aj keď spočiatku zmiešaná s kresbou „en face“. V druhej polovici obdobia je znázorňovaný aj pohyb a snaha vyjadriť aj perspektívu a platičnosť tieňovaním.

Pod vplyvom školskej výuky sa skvalitňuje aj rečový prejav dieťaťa. Osvojuje si gramatické pravidlá jazyka, narastá dĺžka a zložitosť viet, skvalitňuje sa vetná stavba, výslovnosť už nerobí žiakovi problémy, rastie jeho slovná zásoba. (V literatúre nájdeme rôzne údaje vo vzťahu k rozsahu slovnej zásoby. Napr. Čačka uvádza priemernú slovnú zásobu sedemročného dieťaťa približne 2500 slov, desaťročného 5400, dvanásťročného 7200 slov aktívneho slovníka. Řičan uvádza pre toto obdobie asi 5000 slov; rozsah pasívneho slovníka je podstatne väčší.)

Verbálna komunikácia dieťaťa sa skvalitňuje aj tým, že postupne zaniká tzv. „situačná reč“ – verbálna výpoveď je zrozumiteľná len pre toho, kto po-

zná situáciu, o ktorej dieťa hovorí, napr. preto, že dieťa neurčito označuje konajúce osoby, nepoužíva označenie miesta, čas udalosti, nezameriava sa na podstatu a pod.

K radikálnej zmene dochádza v kognitívnom vývine. Dieťa „objaví“ logiku. Je schopné uskutočňovať skutočné logické operácie bez predchádzajúcej závislosti na videnom, logické úsudky sa však stále týkajú konkrétnych javov a obsahov, ktoré si možno názorne predstaviť. Tento nový spôsob riešenia problému, či poznávania je daný základnými zmenami, ktoré spočívajú v tom, že:

- a) dieťa je schopné decentrácie – odpútanie sa od viazanosti na jednu veličinu, aktuálny stav poznávanej skutočnosti, úsudok vychádza zo sledovania a rešpektovania viacerých kritérií, napr. výška, šírka, farba, počet atď. Ide najmä o tieto typy logických operácií:
 - klasifikácia a triedenie, rozčlenenie príslušnosti jednotlivých objektov do jednotlivých kategórií podľa viacerých hľadísk (napr. podľa tvaru a farby guľičiek 7–8 ročné deti sú schopné vytvoriť štyri kategórie: guľaté červené a guľaté modré; hranaté červené a hranaté modré),
 - inklúzia (zahrnutie), priradenie jednotlivých prvkov do tried (jablko, hruška = ovocie) a na vyššej úrovni dvoch tried do nadradenej kategórie,
 - radenie prvkov podľa pravidla, v ktorom je obsiahnutých viac kritérií, napr. malé a svetlé guľičky na začiatok, väčšie a tmavé na koniec.
- b) dieťa je schopné konzervácie – premena vonkajších, viditeľných znakov neznamená zmenu podstaty, vedomosť toho, že istá skutočnosť môže mať rôzne podoby (napr. zmena tvaru z guľatého na dlhý valček neznamená zmenu množstva materiálu). Premennivosť dieťa začína chápať ako určitú vlastnosť reality, čo tiež znamená, že lepšie chápe aj jej stabilitu a kontinuitu. Stabilitu určitej vlastnosti objektu dieťa vysvetľuje reverzibilitou (ak prelejeme tekutinu z jednej nádoby do druhej iného tvaru, bude jej vždy rovnaké množstvo), identitou (je to tá istá tekutina, nič sme z nej neubrali ani nepridali), kompenzáciou (hladina tekutiny je nižšia, pretože nádoba je širšia),
- c) dieťa chápe zvratnosť operácií – zmena nie je chápaná ako definitívna, opačná operácia by znamenala návrat do pôvodného stavu (ak odoberieť určité množstvo vznikne nová hodnota, keď k nej pridáme rovna-

ké množstvo, vráti sa k pôvodnej hodnote – inverzia; dva rôzne pohľady na tú istú vec, ak pero stojí 10 korún, potom za 10 korún si ho môžeme kúpiť).

Nástup logických operácií vytvára priestor pre efektívny rozvoj chápania miery, objemu, hmotnosti, času, pojmu čísla a tiež osvojovanie si účinných stratégií riešenia problému. V tejto súvislosti spomenieme ešte pretrvávajúce preferovanie rozvoja konvergentného myslenia (hľadanie jedného správneho spôsobu riešenia problému, jednej odpovede) na úkor rozvoja divergentného myslenia (hľadanie viacerých možných spôsobov riešenia).

Na prelome mladšieho školského veku a obdobia dospievania dochádza ku kvalitatívnemu zlomu vo formovaní záujmovej štruktúry. Záujmy sa diferencujú, stráca sa ich difúznosť, príliš široká paleta záujmov, ktoré majú často plytký charakter sa zužuje a zároveň dochádza k obsahovému prehľbovaniu existujúcich záujmov.

Úroveň kognitívneho myslenia (vývinu) ovplyvňuje aj morálny vývin dieťaťa. Postupne sa stráca autorita dospelého, dieťa začína uplatňovať vlastné hodnotiace stanoviská, hodnotenie morálneho konania (čo je „dobré“, čo je „zlé“) dieťaťom môže byť aj iné, ako je hodnotenie autoritou. Je to však ešte značne rigidná morálka – stanovené zásady platia pre všetkých rovnako bez ohľadu na okolnosti. Je správne byť poslušným a podľa tohoto jediného kritéria dieťa rieši všetky konflikty. V Piagetovej koncepcii morálneho vývinu je to typ hetero-autonómnej morálky.

K rodine ako dominantnej sociálnej skupine, ktorá sa podieľa na socializácii dieťaťa pristupuje škola, ktorá má svoje typické socializačné požiadavky. V škole sa rozvíjajú také požiadavky, ktoré umožňujú dieťaťu primeranú orientáciu v tomto prostredí, umožňujú mu osvojiť si také spôsoby sociálneho správania sa, že sa dokáže prispôbiť škole a byť pozitívne akceptovaným. Spoločnosť vytvára určitú predstavu žiaka, znaky ktorého by mali aspoň rámcovo dosiahnuť všetky deti, čo vedie k určitej nivelizácii individuálnych charakteristík dieťaťa. Rozvoj špecifických čŕt osobnosti, identity dieťaťa závisí však v konečnom dôsledku skôr od rodiny a vrstovníckych skupín.

Školské obdobie je prípravou pre dve životné role: profesijnú rolu, ktorá bude určovať sociálny status jednotlivca, jeho miesto v spoločnosti a symetrickú vrstovnícku rolu, tá zas bude v budúcnosti určovať charakter sociálneho prijatia jednotlivca spoločnosťou. V tomto prípade má významné posta-

venie vrstovnícka skupina, kde sa dieťa učí rôznym spôsobom (technikám) sociálnej interakcie, spolupráci, komunikácii, solidarite, tlmeniu agresivity a pod. Dieťa v tomto veku (najmä po 8 rokoch) cíti silnú potrebu patriť do skupiny vrstovníkov. Vznikajú tzv. detské „bandy“. Členovia skupín na vyjadrenie silnej spolupatričnosti používajú aj rôzne prostriedky ako napr.: názov skupiny, rituál prijímania členov, symboly skupiny, miesto stretávania a pod. Štruktúra skupiny nadobúda typické členenie – vodca, jadro skupiny, radoví členovia, členovia na okraji skupiny.

Významnú úlohu má najmä v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky učiteľ, ktorý je pre dieťa takou autoritou, že o nej nepochybuje. Jeho autorita prevyšuje autoritu rodičov. Typickým prejavom správania sa žiakov je žalovanie učiteľovi, ktoré prestáva okolo deviateho roku života, keď sa jasne začína prejavovať spolupatričnosť k vrstovníkom a to, čo učitelia nazývajú „falošnou solidaritou“. Po týchto prvých školských rokoch autorita a vplyv učiteľa ustupuje a v štvrtom či piatom ročníku začína prevažovať autorita skupiny, triedy alebo fyzicky silných a sociálne zručných jednotlivcov.

To, že sa dieťa zapája do čoraz širších sociálnych vzťahov, nadobúda rôzne role, v ktorých dosahuje rôznu úspešnosť, sa premieta aj do jeho sebahodnotenia. Jeho výkony sú hodnotené aj inými nielen rodinou, má možnosť porovnávať seba, svoje výkony s rovnocennými partnermi (v súlade s posilnením chápania vlastnej identity a úrovňou kognitívneho vývinu), čo spôsobuje zreálnenie sebahodnotenia a zvýšenie jeho stability. Ku koncu obdobia je zrejmé aj diskrepancia medzi reálnym „Ja“ (aký som) a ideálnym „Ja“ (aký chcem byť).

Mnohí autori označujú mladší školský vek ako „vek triezveho realizmu“. Dieťa v predchádzajúcej vývinovej etape bolo do značnej miery závislé na vlastných prianiach, fantázii; školák je plne zameraný na čo to je a ako to je naozaj. Chápanie sveta v realite sa odráža aj v preferencii cestopisnej, dobrodružnej literatúry, detských encyklopédií a pod., dieťa uprednostňuje realistické ilustrácie. Na začiatku obdobia ide o realizmus naivný – založený najmä na tom, čo mu povedia autority (učitelia, knihy, rodičia), ku koncu obdobia sa pohľad na svet stáva kriticky realistickým.

Hlavný rozpor (vývinová úloha), ktorý v tejto fáze dieťa rieši, je podľa Eriksona daný vlastnou usilovnosťou v práci (viazaná najprv na prácu v škole) a citom menejcennosti – že na to nestačí.

7. Obdobie dospievania (11–12 rokov – 20–22 rokov)

Celé obdobie dospievania môžeme rozdeliť do troch podobdobí:

- a) predpuberta (medzi 11 a 13 rokom)
- b) puberta (13 – 15 rokov)
- c) adolescencia (15-20,22rokov)

Z biologického hľadiska je možné obdobie dospievania vymedziť prvými známami pohlavného dozrievania (sekundárne pohlavné znaky) a dosiahnutím plnej pohlavnej zrelosti (reprodukčnej schopnosti). V období puberty je vývin najmä v telesnej oblasti značne akcelarováný, dochádza k rastovému skoku, čo spôsobuje dočasné narušenie senzomotorickej koordinácie, pohyby sa stávajú neohrabanejšie (samá ruka, samá noha). Dievčatá dočasne predbiehajú chlapcov o 1–2 roky. Na začiatku tejto fázy dochádza u dievčat k prvej menštruácii (11–13 rok) a u chlapcov k prvej polúcii (okolo 13 roku). Bežným javom pubescencie je autosexualita – masturbácia. Vo fáze vlastnej adolescencie sa tempo telesného vývinu spomaľuje a telesný rast sa dokončuje.

Spomenuli sme, že v tomto období dochádza k akcelerácii vývinu vo vzťahu k predchádzajúcej vývinovej fáze. Akceleráciu zaznamenávame aj medzi generaciami – sekulárna akcelerácia. Výskumy ukázali, že napríklad nástup menarche u dievčat približne od polovice minulého storočia sa zrýchľoval asi o 4 mesiace za desaťročie – od 15-16 rokov k 11-13 rokom v súčasnosti. Podobné zistenia nájdeme, aj keď nie také jednoznačné, aj v prípade psychického vývinu. Urýchlenie vývinu sa vo všeobecnosti vysvetľuje zlepšením podmienok, za ktorých sa vývin uskutočňuje. Vzhľadom na nárast nevyhnutných sociálnych kompetencií potrebných pre plné spoločenské uplatnenie predlžuje sa aj doba ich nadobúdania. Detstvo sa skraca, nástup dospelosti sa predlžuje.

Výrazné telesné zmeny v období dospievania a význam telesnej atraktivity spôsobujú, že u dospievajúcich rastie záujem o svoj zovňajšok, rastie jeho subjektívny význam. Dotýka sa vlastného tela, ale aj oblečenia. Aj vzhľadom na vonkajší charakter týchto zmien, a na určité sociokultúrne stereotypy (napr. kladenie väčšieho dôrazu na ženskú ako mužskú krásu), dievčatá majú vo väčšej miere pocit nespokojnosti so svojím vzhľadom ako chlapci.

V období dospievania sa dokončuje kvalita zmyslového poznávania. Percipovanie a vnímanie má parametre dospelého. Rovnako to platí aj pre pamäť a pozornosť. V puberte dochádza ku kolísaniu pozornosti, k narušeniu koncentrácie. Príčiny sú jednak fyziologické (napr. hormonálna činnosť), ale aj psychologické (napr. citová labilita). Z predstavivosti sa vytrácajú eidetické obrazy, predstavy sú všeobecnejšie, menej živé.

Kognitívny vývin prechádza do posledného štádia formálnych operácií. Môžeme vyčleniť niekoľko znakov, ktoré jasne poukazujú na zmenu spôsobu myslenia u dospievajúcich:

- Aj keď je dieťa vo fáze konkrétnych operácií schopné logicky triediť, porovnávať, zo súdov vyvodzovať logické závery, jeho myslenie je ešte pripútané ku konkrétnej realite. Dospievajúci vo fáze formálnych operácií je schopný abstraktného myslenia, operuje s pojmami, ktoré sú vzdialené od videného, a sú všeobecné a abstraktné. Operácie opierajúce sa o názorné a konkrétne javy prechádzajú do roviny „operácií so vzťahmi“ bez väzby na názorné. Reálnosť záverov dospievajúceho je garantovaná len formálne-logickými operáciami, logicky myslí nielen o „veciach“, ale aj „myšlienkach“. Napríklad pred dieťaťom je prikrytý predmet a ono má posúdiť, ktorý z dvoch výrokov je pravdivý, nepravdivý, alebo sa nedá posúdiť: „Predmet je buď zelený, alebo nie je zelený“, „Predmet je zelený, a nie je zelený“. Dieťa v mladšom školskom veku odpovie, že nie je možné rozhodnúť, keď je predmet zakrytý, keď je odkrytý odpovie na základe toho, akú farbu má predmet. Dospievajúci v štádiu formálnych operácií sa sústreďuje nie na konkrétnu situáciu, ale na výrok, a odpovie, že je tu možnosť platnosti prvého výroku, ale druhý výrok nemôže byť nikdy pravdivý.
- Dospievajúci, ktorý je schopný myslieť abstraktne, je schopný oddeľovať skutočné od možného. Znamená to, že už nie je viazaný aktuálne existujúcou skutočnosťou, ale zameriava sa na rôzne možnosti jej existencie. Jeho myslenie je hypotetické. Napríklad dali by sme otázku: „Ak by všetky psy boli ružové a Ty by si mal psa, bol by tiež ružový?“ Menšie dieťa by takúto možnosť odmietlo s tým, že niečo takéto nemôže byť. Dospievajúci si uvedomuje, že logické pravidlá sa dajú aplikovať na riešenie konkrétnych aj hypotetických problémov, a odpovie „áno“.
- Dospievajúci sa neuspokojuje s jednou alternatívou riešenia problému,

ale hľadá ďalšie možnosti riešenia, je schopný tvoriť hypotézy a systematicky ich overovať.

- Dospievajúci je schopný kombinovať a integrovať rôzne myšlienky. Nemyslí len o svete ako takom, ale rozmýšľa aj o tom, aký by mohol byť. Podstatne sa rozširuje obsah myslenia.
- Dospievajúci si osvojuje schopnosť reflektívneho myslenia. Je schopný „myslieť o myslení“ (metakognícia – v teóriách spracovania informácií). Dospievajúci je tak schopný rozmýšľať a hodnotiť svoj vlastný poznávací proces a robiť ho efektívnejším.

Tento kvalitatívne nový spôsob myslenia vedie často adolescentov k jeho preceňovaniu, často si dostatočne neuvedomujú, že aj logické myslenie má svoje obmedzenia. Objavenie sveta abstraktných kategórií prináša aj určité nebezpečenstvo „verbalizácie“, vyžívania sa v ireálnych kombináciách abstraktných kategórií, až po vytváranie ničím nepodložených teórií. Môže to viesť aj k zjednodušenému názoru, že takýmto spôsobom je možné vyriešiť akýkoľvek problém vo svete, stačí to len tak zariadiť. Je preto potrebné aj zachovanie primeranej väzby na realitu.

Tieto kvalitatívne zmeny v kognitívnom vývine ovplyvňujú aj morálny vývin dospievajúcich. Morálka dospievajúcich sa stáva autonómnou. Morálne normy sú už považované za meniteľné, sú výsledkom spoločenskej dohody. Morálka dospievajúceho, jeho usudzovanie, konanie už nepodlieha autorite dospelých. Dieťa uplatňuje vlastné hodnotiace stanoviská, vlastné morálne princípy. Morálny skutok už nehodnotí izolovane ako taký, ale berie do úvahy aj jeho okolnosti, najmä motív morálneho činu. Dospievajúci je schopný pochopiť a prijať vyššie morálne princípy. Individuálne presvedčenie má väčšiu dôležitosť ako vedomie toho, že morálne normy spoločnosti je potrebné dodržiavať (v priebehu morálneho vývinu dochádza aj k procesu interiorizácie, čo môžeme voľne interpretovať ako premenu, „zvnútorňovanie“ vonkajších morálnych noriem na vlastné presvedčenie). Môže sa stať, že tieto vlastné morálne princípy sú často radikálne a nekompromisné, čo tiež vedie až k absolutistickým záverom a tendencií vyžadovať dodržiavanie uznávaných princípov v rovnakej podobe (absolútnej a nekompromisnej miere).

Všetky tieto zmeny nachádzajú odraz aj v citovom prežívaní. City pubescenta sa stávajú labilné, jeho nálady sa často menia, od nepokoja, horúčkovi-

tej aktivity po apatii. Citové reakcie sú často nepredvídateľné. Oveľa častejšie ako predtým sa objavuje afekt. Tieto prejavy však neznamenajú hĺbku ani intenzitu citového prežívania, skôr to, že pubescent sa nechal premôcť citom, ktorý v danom momente náhodne prevláda.

Aj napriek tejto citovej labilita stúpa sebakontrola a ubúda citovej bezprostrednosti. Ku koncu obdobia dospievania, ak sa podarí vyriešiť vývinové úlohy daného obdobia, dôjde aj v tejto oblasti k stabilite, podstatne ubúda počet citových „búrok“.

Jednou z mimoriadne dôležitých vývinových úloh obdobia dospievania je odpútavanie sa z detskej citovej závislosti na rodine a zároveň nadobúdanie nových vrstovníckych vzťahov. Osamostatnenie sa pubescenta je zložitý a často aj bolestný proces. Uvedomuje si, že je potrebné rozlúčiť sa s detskou lojalitou k rodine, s detskou nehou a dôverou. Budovanie nových vzťahov neznamená zanevretie na rodinu, vzťahy môžu (mali by) nadobudnúť novú kvalitu, lepšiu a krajšiu o tú skutočnosť, že dospievajúci už vie o nich uvažovať a vyjadrovať sa k nim. Tento proces separácie od rodiny končí v závere obdobia obnovením pozitívneho vzťahu k rodičom a nimi vyznávaným hodnotám.

Vo vzťahu k dospelým vo všeobecnosti prevláda kritický postoj. Kritika dospelých často nemá racionálny podklad, ide o „útok“ na autoritu dospelého. Preto aj v literatúre stretávame označenie tejto fázy ako: „obdobie druhého vzdoru“ (pubescentný negativizmus). Pubescent pozorne sleduje správanie dospelých, diskutuje o ich názoroch a často veľmi nápadným spôsobom zaujíma opačné stanovisko. Tento kritický pohľad sa týka aj učiteľa – triede neunikne žiadna chyba či osobný nedostatok. Konanie učiteľa je okamžite komentované a často nelítostné. Trest považuje za svoje poníženie, urážku. Kladný vzťah k učiteľovi je naopak ukryvaný, dávaný najavo skôr opatrne, pubescent nechce, aby bol triedou označený za šplhúňa. Pubescent ťažko znáša akýkoľvek trest (najmä telesný), či už doma, alebo v škole. Kritika dospelých pretrváva aj na konci obdobia, mení sa však jej podklad. Nie je to už kritika za každú cenu, prevláda v nej racionalita. Na tom, k akému pólu budú smerovať nové emocionálne a sociálne vzťahy dospievajúceho k rodine a vôbec k dospelým, majú aj oni významný podiel. Rodičia si musia uvedomiť, že ich dieťa prestáva byť dieťaťom a je ich „povinnosťou“ pripraviť ho na osamostatnenie sa.

Spolu s odpútavaním sa od dominantného vplyvu rodiny narastá dôležitosť vplyvu vrstovníckych skupín. Vrstovníci sa stávajú referenčným mode-

lom aj vo vzťahu k vlastnej pozícii v rodine (iní to môžu, majú, ja nie). Rola, ktorú získa v skupine, má veľký význam v procese nadobúdania vlastnej identity. Dospievajúci je schopný mnoho urobiť preto, aby dosiahol dobrú pozíciu v skupine. Aby bol skupinou dobre prijatý, je schopný značnej konformity. Záleží mu častokrát viac na názoroch kamarátov, na tom, čo povedia oni, ako na názoroch rodičov. Normy správania stanovené vrstovníkmi, pravidlá skupiny sú rozhodujúce.

V utváraní vrstovníckych skupín môžeme zaznamenať tieto fázy: Vrstovnícke skupiny na začiatku obdobia sú tvorené členmi rovnakého pohlavia, druhé pohlavie je striktné odmietané – skupinová izosexuálna fáza.

V druhej etape vzniká u dospievajúcich potreba nájsť si intímneho priateľa, ktorému sa môže zdôveriť, s ktorým si môže vymieňať svoje skúsenosti, zverovať sa mu so svojím cítením, so svojimi najtajnejšími želaniami. Mať takéhoto priateľa v období neistoty o svoju osobnú rolu je veľmi dôležité. Je to priateľ rovnakého pohlavia – individuálna izosexuálna fáza. Tu vznikajú priateľstvá, pretrvávajúce aj po celý život.

V tretej – prechodnej etape, sa vo vytváraní vrstovníckych vzťahov sa začína búrať bariéra pohlavia. Jednotlivci prejavujú viditeľný záujem o druhé pohlavie, aj keď je to často záujem na diaľku, dávaný najavo „neohrabaným“ spôsobom. Jednotlivci, ktorí prví prekonávajú skupinové tabu orientácie na druhé pohlavie, sú vystavovaní posmeškom.

Na rozhraní puberty a adolescencie sa objavujú skutočné vzťahy medzi chlapcami a dievčatami. Na začiatku sú nestále, niekedy však prežívané veľmi silne ako prvé lásky platonického charakteru – heterosexuálna fáza polygamná.

V poslednej etape – zamilovanosti, sa vzťahy k jednotlivcom druhého pohlavia ustávajú, môžu vyústiť do hlbšieho porozumenia založeného na rešpektovaní osobnostných vlastností.

V celom období dospievania veľký význam nadobúda sexualita. Súčasná spoločnosť je svedkom radikálnych zmien v chápaní tradičných rolí (napr. u ženy rola matky, u muža rola živiteľa rodiny), ako aj sexuálneho správania. Tieto zmeny v postojoch k sexuálnym rolám majú jednak pozitívny vplyv, napr. otvorenie nových možností pre dievčatá, dospievajúci si uvedomujú, že hoci existujú odlišnosti v ich anatómii a fyziológii, majú rovnaký potenciál prijať ktorúkoľvek rolu v živote za predpokladu, že majú k tomu primerané schopnosti a rovnaké príležitosti.

Zmeny majú však aj opačný vplyv – trend k zvýšenej sexualite dospievajúcich, znižovanie veku prvého pohlavného styku, odmietanie manželstva a rodičovstva, uprednostňovanie vlastnej kariéry, zvyšovanie promiskuity a pod.

V našej literatúre sa uvádza, že k prvým sexuálnym skúsenostiam dochádza asi v 17 rokoch, ale len zriedkavo je to začiatok pravidelného heterosexuálneho života.

Vek dospievania je čas, keď jednotlivец intenzívne rozmýšľa o svojich schopnostiach a obmedzeniach. Tvárou k množstvu požiadaviek a volieb je jeho úlohou nájsť vlastnú identitu, nájsť odpovede na otázky „Kto som?“, „Kam smerujem?“, „Aký je zmysel môjho života?“ (osobná identita), ale aj na otázky „Kam patríam“, „Kto sú moji priatelia?“ (sociálna identita). Je ešte veľmi častá odpoveď: „Neviem, kto som Som zmätený.“

Hľadanie vlastnej identity je v strete s nejasnosťou, konfúziou rolí. Podľa Eriksona je pocit identity taký dôležitý pre existenciu ako jedlo. V hľadaní identity sa odráža celá minulé skúsenosť jednotlivca, identita sa však formovala doteraz skôr pod vplyvom pôsobenia iných, od ktorých bolo dieťa závislé. V tejto fáze je výrazný aj vplyv nadobudnutej schopnosti abstraktného myslenia, dospievajúci rozmýšľa nielen o svojej minulosti, ale najmä o svojej budúcnosti. Vytvára si predstavy (často zidealizované) o svojom životnom štýle, povolání, ktoré sa časom menia na pomerne stabilný pohľad na seba samého.

Vyriešením tejto vývinovej úlohy vzniká identita relatívne stabilná, integrujúca sa do konzistentného a jedinečného celku. Čokoľvek si zvolí vo svojom živote, akúkoľvek rolu, zostane jedinečnou osobnosťou so svojimi prednosťami, ale aj nedostatkami, so súborom hodnôt, ideálov, princípov, ktoré ju budú viesť v ďalšom živote. Vývinovú krízu vyriešil – dosiahol vlastnú identitu.

Nie každému sa však podarí dané problémy obdobia úspešne zvládnuť – môže nastúpiť to, čo Erikson nazval vývinové moratórium.

Osobné moratórium môže mať rôznu podobu: prehnaná usilovnosť, vášnivé zaujatie športom a pod.; všetky ostatné vývinové úlohy ustupujú do pozadia. Môže to byť aj členstvo v pochybnej skupine, kde nikto od neho nechce, aby niečo riešil. Akceptovateľný spôsob odkladu, krátke trvanie moratória môže byť pre mnohých dospievajúcich konštruktívne, keďže im umožní preskúmať a zistiť možnosti, ktoré pre nich existujú. Dlhé trvajúce obdobie pozastavenia plnenia vývinových úloh však môže mať deštruktívny charakter,

môže znamenať, že dospievajúci neuspávajú v rozhodnutí čo chcú robiť, nevytvoria si svoj svetonázor a môžu zostať nerozhodnými aj počas dospelosti.

V súčasných podmienkach vyspelej spoločnosti nie je proces formovania identity ľahkou úlohou (v „primitívnejších“ kultúrach je prijatie identity jednoduchošou záležitosťou, pretože všetci členovia uznávajú v podstate rovnaké hodnoty, rovnaké predstavy toho, čo sa od dospelého jednotlivca očakáva, striktné sú vymedzené jednotlivé role atď.). Dospievajúci v našej kultúre je postavený pred rôzne identifikácie, ktoré musí syntetizovať, vyberať si z veľkej rozmanitosti hodnôt, rolí. Musí často zladovať svoje predstavy (aj predstavy rodiny) s reálnymi možnosťami (napr. ekonomickými).

Neujasnenosť pohľadov na seba, rozpory vznikajúce disproporciou telesného a duševného vývinu vedú k dočasnému narušeniu stability sebahodnotenia v puberte. V priebehu vlastnej adolescencie sa stabilita sebahodnotenia obnovuje.

Významným aspektom osobnej identity je rozhodnutie o tom, aké bude jeho budúce povolanie. Práve obdobie dospievania vytvára možnosti reálne rozmýšľať o tom, čo chce adolescent v budúcnosti robiť, aj keď nie všetkým sa podarí zvoliť si to pravé povolanie.

Vývin voľby povolania:

1. Obdobie voľby povolania vo fantázii (od raného detstva do 10–11 rokov) – dieťa si vo svojej fantázii, hre, sociálnych kontaktoch, pracovných činnostiach „volí povolanie“. Voľbou vyjadruje svoje záľuby, želania, preferencie určitých povolaní bez dostatočnej reálnej orientácie. Voľba vychádza z presvedčenia, že môže byť čímkoľvek.
2. Obdobie pokusnej problémovej voľby (11–16 rok)

Obsahuje tri podetapy:

- a) *záujmová fáza (11–12 rok)* Voľba povolania je určovaná preferovanými záujmami. Dieťa rozlišuje zaujímavé (preferované a obľúbené) a nezaujímavé (neobľúbené) činnosti a povolania.
- b) *v druhej podetape (13–14 rok)* pribúda pri voľbe povolania kritérium schopností. Do úvah o budúcom povolaní sa začínajú zapracovávať porovnávanie povolanie ↔ schopnosti.
- c) *V tretej podetape (15–16 rok)* sa začínajú presadzovať hodnoty a hodnotenia sociálne, ekonomické, rodinné, školský prospech.

3. Obdobie realistickej voľby (17 →) – hľadanie spôsobov, ako uplatniť svoj zámer v troch podetapách:

- a) *explorácie* – hľadanie a pokusy ako v prvých rokoch v rámci zvoleného povolania či školy uskutočniť svoje ciele. Jednotlivec realistic-ky využíva spätnú väzbu o svojom správaní v povolani,
- b) *kryštalizácia* – charakterizuje ju ustálenejšia, špecifikovanejšia voľba, ktorá sa zakladá na skúsenostiach dosiahnutých v predchádzajúcej fáze. Špecifikácia je umožnená tým, že bol objavený a prijatý konkrétny vzor povolania,
- c) *špecifikácia* – ukončuje sa proces voľby, adolescent integruje všetky aspekty predchádzajúcich fáz. Volí sa profesijná špecializácia a pos-tavenie v profesii.

Vyriešením týchto vývinových úloh, najmä nadobudnutím vlastnej identity končí obdobie detstva a dospievania. Mladý dvadsiatnik, plný sily a životného elánu vykročí do realizácie toho, čo bolo predtým načrtnuté ako program. Ako hovorí Říčan: „Už nie je čas na pochybnosti, je potrebné konať.“

Na záver charakteristiky etáp detstva a dospievania uvádzame prehľad hlavných úloh jednotlivých vývinových období v koncepcii R. J. Havighursta:

- *Rané detstvo (do 6 r.):*
 - osvojenie chôdze, sebaobslužných zručností a návykov,
 - osvojenie reči, vytvorenie citových väzieb v rodine a prvých zárod-kov morálneho vedomia,
 - základná orientácia v sociálnych javoch.
- *Neskoré detstvo (6–12 r.):*
 - osvojenie čítania, písania, počítania,
 - rozvoj základných predstáv a pojmov potrebných pre bežnú orientá-ciu,
 - osvojovanie rolí a morálnych noriem,

- utváranie postojov k sebe, sociálnym skupinám, spoločenským inštitúciám,
 - schopnosť spolužitia s vrstovníkmi,
 - vedomie sexuálnej role,
 - získavanie určitej osobnej autonómie,
 - zmena difúznej bezcieľnosti na cieľavedomý zámer.
- *Dospievanie (12–18 rokov):*
- prijatie vlastnej fyzickej štruktúry a role svojho pohlavia,
 - vytvorenie nových vzťahov k vrstovníkom,
 - získanie emocionálnej nezávislosti na rodičoch a ostatných dospelých,
 - získanie istoty o ekonomickej nezávislosti od rodiny v budúcnosti,
 - výber a príprava na povolanie,
 - dosiahnutie sociálne zodpovedného správania,
 - vývin intelektových schopností potrebných pre nadobudnutie občianskej kompetencie,
 - vytvorenie hierarchie hodnôt v súlade so svetonázorom,
 - príprava pre manželstvo a rodinný život.

8. Obdobie mladej dospelosti (21 až 35 r.)

Kedy sa jednotlivec stáva dospelým, aké sú znaky dospelosti? Voľne ju môžeme charakterizovať nasledujúcimi znakmi:

- realistické plány do budúcnosti, ktoré zodpovedajú jeho schopnostiam, záujmom a sklonom,
- cieľavedomé rozširovanie orientácie v prostredí, v ktorom žije a pracuje,
- vykonávanie produktívnej práce (aj príprava na náročné povolanie – vysoká škola),
- schopnosť pracovať bez mimoriadnych výkyvov, spolupracovať bez zbytočných konfliktov, schopnosť poskytovať a prijímať radu a pomoc,
- schopnosť vyspelo konať voči nadriadeným bez submisivity, impulzivnosti a bez zbytočného zdôrazňovania svojej nezávislosti,
- schopnosť samostatne hospodáriť,
- schopnosť samostatne bývať,

- schopnosť tráviť voľný čas sám, mať však aj jedného alebo viacero priateľov, ktorí stoja o neho,
- schopnosť stykať sa s príslušníkmi druhého pohlavia bez prílišných zábran a plachosti, prijímať a dávať lásku, mať jasnú tendenciu k dlhodobému vzťahu,
- pripravenosť založiť si vlastnú rodinu, aktívne sa o ňu zaujímať, starať sa o jej spokojnosť,
- zaujímať a starať sa aj o „spokojnosť“ svojich priateľov a širšieho ľudského spoločenstva.

Mladý dospelý sa vyznačuje vrcholnou telesnou výkonnosťou. Rozvoj myslenia je ovplyvňovaný predovšetkým skúsenosťou. Niektorí autori hovoria o postformálnom myslení, kde sa berú do úvahy všetky zložky problému, jeho mnohoznačnosť i celkový kontext. Je tiež charakteristické zmenou prístupu k riešeniu problémov, a aj zmenou v chápaní samotného problému. Obdobie mladej dospelosti je nástupom nového realizmu a otvorenosti sveta. Jednotliviec začína vykonávať trvalú pracovnú činnosť vo zvolenom povolání, rieši si vlastnú ekonomickú situáciu. Významným faktorom je založenie vlastnej rodiny. Narodenie dieťaťa znamená prijať nové roly a s nimi spojené úlohy – rolu matky a otca.

9. Obdobie strednej dospelosti (35–45 r.)

Toto obdobie sa globálne charakterizuje ako obdobie plnej výkonnosti a relatívnej stability. Mení sa vzťah k profesijnej role – mala by uspokojovať predovšetkým potrebu sebarealizácie. K zmenám dochádza aj v partnerských vzťahoch, bilancujú sa ich kvality, posudzujú sa z hľadiska budúcnosti (môžeme hovoriť o druhej kríze manželstva, ktorá môže vyústiť aj v jeho rozpad). V závislosti na veku detí (obvykle dospelievajúcich) dochádza tiež k zmenám rodičovskej roly, dospelievajúci sú často pre rodičov konfrontačnou skupinou. V tomto období je posledná možnosť splodiť deti a stať sa rodičmi. Mnohí autori zdôrazňujú, že úspešné vyriešenie krízy stredného veku vyžaduje sústredenie sa na osobné otázky, na seba samotného s vyústením do pokračovania v začatom diele, v generativitu s hlbším zmyslom. Uvedomenie si nevyhnutného invo-

lučného zostupu si vyžaduje preniesť ťažisko záujmu mimo vlastnú osobu, je potrebné mať niečo, čo je dôležitejšie ako ona sama.

10. Obdobie staršej dospelosti (45–60 r.)

Obdobie života človeka, pre ktoré už nie je dominantný vzostup, intenzívnejšie sa objavujú známky poklesu výkonnosti v telesnej oblasti, dochádza k poklesu výkonnosti pamäti, pozornosti, avšak vedomosti a nadobudnuté stratégie uvažovania môžu tieto nedostatky nahrádzať. Výraznejšie znaky starnutia vedú aj k zmene hodnotového systému. K zmenám dochádza aj v postojoch k sexu, u žien sa dostavuje ukončenie reprodukčného obdobia – menopauza. Z rodiny odchádzajú deti a u mnohých rodičov môže vzniknúť pocit „prázdneho hniezda“. V neskorej dospelosti sa postupne uzatvára profesijná kariéra a vzniká dôležitá úloha – pripraviť sa na odchod do dôchodku. Bühlerová charakterizuje túto etapu života ako obdobie bilancovania – hľadá sa odpoveď na otázku, či to, čo človek dosiahol, zodpovedá očakávaniam, či doterajšie výsledky môžu byť ešte dobudované.

11. Obdobie staroby (počiatočná staroba 60–75 r., pokročilá staroba od 75 r.)

Odpoveď na otázku, čo je to staroba, kedy začína nie je taká jednoduchá, ako sa môže zdať na prvý pohľad. Existuje pomerne značná intraindividuálna variabilita – v niektorých činnostiach sa môže u človeka zachovávať stabilita, v iných dochádza k veľkému úpadku. Veľké rozdiely môžu byť aj medzi jednotlivcami. Vzhľadom na zmeny spoločnosti priaznivo ovplyvňujúce život človeka, došlo oproti minulosti k posunu nástupu staroby – môžeme povedať, že zo spoločenského hľadiska je človek starý vtedy, keď je za takého považovaný ostatnými členmi spoločnosti.

Ako základné zmeny v starobe sú v literatúre uvádzané:

- zhoršovanie kvality zmyslového vnímania,
- pokles pamäťovej schopnosti, najmä pre nové informácie,
- postupné znižovanie intelektovej výkonnosti a kognitívnej flexibility,

- strata charakteru bezprostrednosti v citovom prežívaní, pokles intenzity citov.

Na začiatku obdobia staroby je ešte silná potreba sebarealizácie a užitočnosti pre druhých, potom do popredia vystupuje potreba emočného zakotvenia a pozitívneho prijatia v okruhu blízkych osôb; potreba prijať novú integritu osobnosti, ktorá umožní ukončenie aktívnej pracovnej činnosti, odchod do dôchodku a vyrovnanie sa s realitou vyššieho veku. V procese prispôbovania sa starobe je možné vidieť niekoľko spôsobov zvládania:

- konštruktívna stratégia – jednotlivec si je vedomý svojich možností a obmedzení, neprestáva v aktivite, má naďalej radosť zo života, reálne pozerá na budúcnosť, aj možnú blízkosť konca;
- stratégia závislosti – sklon k pasivite a k plnej (niekedy aj zbytočnej) závislosti na iných ľuďoch;
- obranná stratégia – prehnaná aktivita, ktorá má odviezť pozornosť od všetkých starostí, konanie prísne podľa konvencií, nadmerná kontrola emócií, rigidná pedantnosť v správani;
- stratégia hostility – nepriateľstvo, hnev voči iným, tendencia pripisovať vinu za svoje nezdary iným;
- stratégia sebanenávisti – nadmerná sebakritičnosť, videnie svojho života v polohe úplného zlyhania.

Najdôležitejšia úloha tohto obdobia je prijať takú osobnú integritu, v ktorej sa odráža zmysluplnosť a akceptácia doterajšieho života, a cez ňu nájsť svoju ďalšiu perspektívu, lebo život ešte zďaleka nemusí skončiť. Táto integrita, celistvosť nášho života je poslednou veľkou životnou témou. Ide v nej o pravdivosť voči sebe samému, o zmierenie sa so všetkým, čo bolo doteraz, ide o miesta, ktoré človek mal a má mať rád, kam sa aspoň v myšlienkach vracia – ide o domov, ide o životnú múdrosť, filozofiu; prijatie toku života, ktorý mal svoj počiatok a má aj svoj koniec.

Periodizácia kognitívneho vývinu v koncepcii Piageta

Veľký prínos pre vývinovú psychológiu majú práce Piageta, najmä v oblasti vývinu poznávacej schopnosti dieťaťa.

Piaget rozlišuje tieto štádiá kognitívneho vývinu:

- ❑ senzomotorické štádium (do 2 rokov). Myšlienkové operácie dieťaťa sú veľmi úzko viazané na skutočne vykonávanú činnosť, na bezprostredné vnímanie a na motorické akty. Dieťa si osvojuje rôzne druhy senzomotorických štruktúr zručností vo vzťahu k vonkajším podnetom. Postupne dieťa poznáva, že veci a javy skutočnosti existujú, aj keď ich práve nevníma, začína si ich symbolizovať. V druhom roku života vznikom reči sa dieťa dostáva na novú kvalitatívnu úroveň predpojmového myslenia.
- ❑ predoperačné štádium – trvá približne do 6–7 rokov. Keď dieťa koncom druhého roka života začína dôsledne používať sústavy slovných znakov, dostáva sa jeho myslenie a poznávanie na kvalitatívne novú úroveň. Doteraz bolo myslenie dieťaťa viazané na činnosti bezprostredne uskutočňované s reálnymi predmetmi. V tomto štádiu činnosť so skutočnými predmetmi môže prejsť do činnosti uskutočňovanej v predstave, myslení, a tak dieťa prekračuje rámec blízkeho priestoru a času. V tejto fáze symbolického myslenia (2–4 roky) dieťa používa slová skôr ako predpojmy, než ako skutočné pojmy. Dieťa je ešte v polovici cesty medzi individuálnymi konkrétnymi prvkami a všeobecnou triedou. Usudzovanie je založené na analógiách. Je zaťažené fantáziou, ktorá stroskotáva na skutočných logických problémoch. V druhej fáze tohoto obdobia (4–6 rokov) sa z úrovne predpojmového myslenia dieťa dostáva na úroveň názorného myslenia. Začína uvažovať v pojmoch, ktoré vznikli na základe vystihnutej podstatných znakov. Dieťa je však

stále viazané na názor. Poznávanie má ešte vždy intuitívny charakter, čo je dôsledkom nedostatku jeho skúseností.

- ❑ štádium konkrétnych operácií – v trvaní do 10 roka života. Až na začiatku školského veku, okolo siedmich rokov je dieťa podľa Piageta schopné skutočných logických operácií, je schopné vytvárať úsudky v pravom slova zmysle, bez predchádzajúcej závislosti na videnej podobe. Aj v tejto fáze sa však logický úsudok týka predovšetkým konkrétnych vecí a javov, ktoré si dieťa vie názorne predstaviť. Podstata nového vývinu myslenia je v tom, že dieťa je v myšlienkach schopné uskutočniť rôzne transformácie súčasne – môže chápať identitu, zvratnosť (reverzibilitu) a vzájomné spojenie rôznych myšlienkových procesov do jednej sekvencie. Do značnej miery je tu ešte prepojenosť na názorný vzťah. Mladší školák ku koncu obdobia je už schopný modifikovať a kombinovať pravidlá podľa požiadaviek aktuálnej situácie. To, že dokáže riešiť problémy v rámci jednotného systému myšlienkových krokov, znamená viditeľný pokrok v jeho poznávaní. Je už schopné pochopiť zhrnutie jednotlivých prvkov do tried, rozlišuje prvok a triedu. Podstatne na vyššej úrovni chápe príčinné vzťahy, nezamieňa už následnosť za príčinnú súvislosť.
- ❑ štádium formálnych operácií – od 10–11 rokov. Medzi hlavné pokroky kognitívneho vývinu v tejto fáze patrí to, že dospelávajúci je už schopný operovať s pojmami, ktoré sú vzdialené od bezprostrednej zmyslovej skutočnosti, s pojmami, ktoré sú všeobecnejšie a abstraktnejšie. Tvorenie pojmov sa odpútava od závislosti na názorných predlohách a prebieha v rovine symbolického uvažovania. Dospelávajúci ďaleko presnejšie definuje pojem, nielen účelom, ako to bolo predtým, ale uvedením podstatných a všeobecných vlastností. Ďalší pokrok je v tom, že v tomto štádiu sa dospelávajúci neuspokojí len s jedným riešením problému, ale uvažuje aj o možných alternatívnych riešeniach. Je schopný tvoriť hypotézy (predpoklady) a overovať ich, aj keď spočiatku táto činnosť nie je dôsledná. Je tu tiež schopnosť vytvárať tézy, ktoré nie sú striktné opreté o reálnu skutočnosť, ale existujú len ako možnosť. Logické operácie, ich aplikácia už nemusia byť podporené obsahom súdov. Rozvíja sa hypoteticko-deduktívne usudzovanie, založené na logike možných kombinácií a overované kontrolnými kritériami. Samo-

zrejme aj tu si treba uvedomiť, že táto nová úroveň myslenia sa nevyvinie odrazu, dospelávajúci môže v určitých problémových situáciách postupovať v zmysle formálnych operácií, v iných riešeníach problémov môže byť stále viazaný na konkrétne obsahy.

Galperinova teória formovania rozumových schopností

Galperin vypracoval princíp etapovitosti a interiorizácie myšlienkových procesov, princíp postupnej premeny vonkajších činností na abstraktné myšlienkové operácie. Tieto etapy sú nasledovné:

- ❑ *etapa motivácie.* Motivácia je nevyhnutná pre akúkoľvek ľudskú činnosť. Predstavuje pohnútku k učeniu;
- ❑ *etapa formovania orientačného základu činnosti.* Ide tu o osvojenie si oporných bodov, ktoré činnosť uľahčujú;
- ❑ *tretia etapa je etapou materiálnej, alebo materializovanej činnosti.* Pod materiálnou činnosťou autor rozumie bezprostrednú manipuláciu s konkrétnymi predmetmi. Materializovaná činnosť je taká, pri ktorej už nejde o manipuláciu s konkrétnymi predmetmi, ale o manipuláciu so znakmi, obrazmi týchto predmetov. Manipulácia s konkrétnymi predmetmi je sprevádzaná vonkajšou, hlasitou rečou;
- ❑ *ďalšou etapou je prechod od materiálnej (materializovanej) činnosti k činnosti v podobe vonkajšej, hlasitej reči.* Činnosť sa uskutočňuje bez konkrétnych predmetov, a ich obrazov, uskutočňuje sa len slovne, v podobe hovorenej alebo písanej reči. Vonkajšia reč sa postupne skracuje zovšeobecňuje;
- ❑ *v piatej etape vonkajšej reči pre seba sa odstraňuje zvuková stránka (reč mínus zvuk).* Stále sa operuje so slovami, ale artikulácia je skrytá;
- ❑ *šiesta je etapou znútornenia.* Činnosť nadobúda charakter vnútornej reči. Vnúťorná reč sa skracuje, vyznačuje sa fragmentárnosťou a automatizuje sa. Inými slovami, činnosť sa uskutočňuje v duchu, je to činnosť rozumová, intelektuálna.

Freudova periodizácia vývinu osobnosti

1. Orálne štádium (prvý rok života). Zóna slasti sú ústa, ich stimulácia pri saní, neskôr hryzení. Dieťa si vkladá predmety do úst len pre samotný pôžitok (uspokojenie, ktoré mu orálna stimulácia prináša). Dieťa je ego-centrické, všetko existuje len pre jeho vlastné uspokojenie.
2. Análne štádium (druhý a tretí rok života). Telesná zóna maximálnej slasti sa presúva na konečník. Pudové uspokojenie je spojené s vylučovaním, či zadržiavaním exkrementov. V tomto období začínajú dieťa učiť chodiť na toaletu, podriaďiť sa v týchto aktivitách spoločenským normám
3. Falické štádium (štvrtý až šiesty rok). Toto obdobie považuje Freud za kritické, zóna slasti sú genitálie. Dieťa prejavuje intenzívny záujem o svoje pohlavné orgány, aj záujem o pohlavie iných. Vznikajú špecifické vzťahy k rodičom – Oidipov komplex u chlapcov (sexuálna náklonnosť k matke, žiarlivosť na otca a Elektrín komplex u dievčat (náklonnosť k otcovi). Obdiv a strach z otca vedie k potláčaniu sexuálnych prianí voči matke, čo vedie k identifikácii sa s otcom, vedie k preberaniu vlastnej, mužskej role. Podobne sa konflikt rieši aj u dievčat.
4. Latentné štádium (od šiesteho roka po začiatok dospievania). Emocionálne a sexuálne záujmy a túžby ustupujú do pozadia, stávajú sa latentné (skryté). Dieťa nie je rozptyľované sexuálnymi túžbami, citmi, čo vytvára priestor na zvládnutie množstva úloh, záujmov, diferenciáciu sociálnych rolí.
5. Genitálne štádium (od začiatku dospievania). Reaktivácia sexuálnych pudov, ktoré boli v latentnej podobe. Pozornosť je znovu zameraná na dominantnú oblasť slasti – genitálie, ale v inej podobe ako vo falickom štádiu. Jeho sexuálne priania sú zamerané mimo rodinu, jednotlivca sa snaží nájsť niekoho s opačným pohlavím. Postupne hľadá sociálne tolerované heterosexuálne vzťahy.

Eriksonove štádiá vývinu osobnosti

Vývin osobnosti v tejto periodizácii je zadelený do ôsmich fáz. Erikson vychádza z predpokladu, že jedinec na každom vývinovom stupni musí vyriešiť určitý *psychosociálny konflikt*. Keď sa mu to podarí, môže postúpiť ďalej.

V prvom štádiu (do 1 1/2 roka) dominujúcimi zážitkami sú *základná istota* (dôvera) - *nedôvera*. Vypracovanie dôvery je základom celoživotných citových vzťahov k ľuďom, na ktorých je človek odkázaný (vychovávateľ, učiteľ, manžel, priateľ a pod.). Získanie základnej istoty, dôvery je podstatne determinované kvalitou vzťahu matky k dieťaťu.

Druhé štádium (1 1/2–3 roky). Charakterizuje ho polarita dominujúcich zážitkov: *autonómia* - *pochybnosť*. Dieťa musí zvládnuť rozpor rodiacej sa autonómie a hanblivosti (pochybnosti), ktorý vyplýva so závislosti na ľuďoch v okolí a ich požiadavkách. Dieťa sa učí chcieť ovládať svoje telo, i psychické procesy. Svoju vôľu presadzuje tiež v sociálnych vzťahoch (charakteristická forma sociálneho správania - negativizmus), v strete autonómie s vôľou autority dieťa nadobúda princíp spravodlivého poriadku a v ňom jedinec nachádza aj oporu svojej aktivity a sebaovládania.

Tretie štádium (predškolský vek) je charakteristické polaritou zážitkov *iniciatíva* *verzus* *pocit viny*. Dieťa sa učí, a to na celý život, prenikať do priestoru činov. Iniciatíva pridáva k autonómii kvalitu plánovania a podnikavosti. Objavuje sa nový spôsob samoregulácie, schopnosť cítiť vinu.

Štvrté štádium zodpovedá v podstate mladšiemu školskému veku (6–12 rokov). Je charakterizované na jednej strane *vlastnou usilovnosťou*, na druhej strane je *cit menejcennosti*. Dieťa si osvojuje vzťah k pracovnej činnosti. Objavuje sa nový mechanizmus, cit menejcennosti, pomocou ktorého sa dieťa učí reagovať na neúspech, ktorý však môže dieťa povzbudiť k vyšším výkonom. Trvalé neúspechy môžu viesť k tomu, že tento komplex menejcennosti nadobudne u dieťaťa prevahu. Stáva sa „menejhodnotným“ a tak stráca dôležitú zložku vlastnej perspektívy.

Piate obdobie (12–20r., obdobie dospievania) je štádiom hľadania *vlastnej identity*, v polarite s *nejasnosťou* (konfúzia role) v dvoch podobách: sociálna identita a osobná identita. Pod sociálnou identitou sa rozumie stotožnenie so skupinou vrstovníkov, nájdenie si svojho miesta medzi nimi. Aj keď k tomu- to javu dochádza i v predchádzajúcich štádiách, práve v tomto období vrstovnícka skupina nadobúda mimoriadny význam. Teraz sa dospievajúci výrazne odpútava od rodiny. Nebezpečím je strata miesta v skupine rovesníkov a návrat do závislosti na rodinc.

Fáza osobnej identity má viesť k relatívne zrelému pohľadu na seba a tiež na prostredie, v ktorom jedinec žije. Dospievajúci hľadá odpovede najmä na otázky „Kto som?“, „Aký je zmysel môjho života?“, „Čomu verím?“, „Čo chcem vo svojom živote?“, „Kam patríť?“. Opúšťa už detstvo, buduje si nové, aj keď spočiatku ešte nezrelé, ale v podstate už dospelé sebaaponímanie. Tento prechod môže mať vyhrotenú podobu krízy, prerušenia kontinuity prechodu od dieťaťa k dospelému. Adolescenti, ktorí tento prechod nezvládnu alebo ho zvládnu nedostatočne, sa podmienkam a požiadavkám spoločnosti prispôsobia detským spôsobom, povrchne, preberajú roly, ktoré sa od nich očakávajú, bez vlastného hodnotiaceho úsudku preberajú ponúkané hodnoty. Niektorí stratia svoju detskú identitu, nie sú však schopní nájsť si novú, vlastnú.

Charakteristickým javom pre obdobie dospievania je podľa Eriksona vývinové moratórium, to znamená obdobie, kedy jedinec, ktorý nemôže zvládnuť nahromadené úlohy obdobia, naberá sily k postupu dopredu. Vtedy sa napríklad venuje nejakej preňho zaujímavej činnosti, pričom vývinové úlohy preňho ostávajú načas bokom.

V šiestom období (mladá dospelosť) je dominujúcou úlohou tvorba *dôverných vzťahov* k druhej dospelaj osobe. Ide o vytvorenie pravej intimity, je pripravený odovzdať sa úzkym citovým vzťahom, vyvinúť morálnu silu pre udržanie vzťahov, aj keď to vyžaduje značné kompromisy. Na druhej strane družnosti je *izolácia*, sklon vyhýbať sa všetkým dôverným väzbám.

Siedme štádium (zahŕňajúce roly strednej dospelosti) je charakterizované vytváraním a uplatňovaním *citu generativity* (plodnosť, produktivnosť), oproti ktorej stojí pocit *stagnácie* a osobného ochudobnenia. Dospelý jednotlivec je zameraný na splodenie a vedenie nasledujúcej generácie, potrebuje, aby bol užitočný niekomu inému. Generativita má širší význam, spočíva tiež v rozširovaní záväzkov starostlivosti o druhých, o produkty a myšlienky.

V poslednom ôsmom štádiu je úlohou dosiahnuť takú osobnú integritu, v ktorej sa odráža prijatie vlastnej životnej cesty, a tá musela byť taká, aká bola. Nedostatky prijatia predchádzajúceho života sú vyjadrené znechutením a zúfalstvom, ktoré vyjadruje poznanie, že čas je už krátky na pokus začať nový život.

Morálny vývin, štádiá morálneho vývinu

Morálny vývin človeka je mimoriadne zložitý a mnohostranný proces. Jeden z jeho najdôležitejších aspektov je vývin sféry potrieb a motivácie, utváranie životných hodnôt, vzťah k iným ľuďom a tiež svetonázor. Obsah potrieb a motívov môže byť taký, že pri ich uspokojovaní sa človek dostáva do protikladu so zákonnými záujmami iných ľudí, preto si vyžaduje morálnu kontrolu. Systém hodnôt určuje obsah tých morálnych problémov, ktoré musí človek v živote riešiť. Je zrejmé, že ľudia, ktorí považujú za životnú hodnotu pomoc iným ľuďom, sa stretnú s inými morálnymi problémami než ľudia, ktorí za životne najdôležitejší považujú materiálny blahobyť.

Mnohí autori predpokladajú, že individuálna úroveň morálneho vývinu jedinca je podstatne ovplyvnená sociálnymi faktormi. Iní popri sociálnych faktoroch predpokladajú, že pre adekvátny morálny vývin je nevyhnutnou podmienkou aj úroveň kognitívneho vývinu. Ten znásobuje skúsenosť dieťaťa, zároveň však spôsobuje, že priame vplyvy vonkajšieho prostredia sa lomí cez zložitú vnútornú systémy – postoje, motivačné, hodnotové. Znamená to, že určitú úlohu majú aj psychofyziologické štruktúry, ich postačujúca, alebo nepostačujúca úroveň.

Súhrnne môžeme uviesť, že tak ako v iných oblastiach psychického vývinu aj morálny vývin determinujú dve základné skupiny podmienok:

A) Vnútorné činitele súvisiace s hereditárnymi dispozíciami.

Vnútorné štruktúry, ktoré vznikli vplyvom pôsobenia špecifických vonkajších podmienok a stali sa relatívne trvalými črtami osobnosti.

B) Sociálne činitele – najmä vplyvy výchovné či už v rámci rodiny, alebo mimo nej. Ako príklad výchovného vplyvu môžeme uviesť nasledovné delenia:

- a) citové, ochranné nežné postoje rodičov, vytvárajúce atmosféru bezpečia, dôvery, všeobecne pozitívne nasmerovanie voči druhým ľuďom – uľahčujú proces učenia, poskytujú vzory ochraňujúcich postojov voči iným;

- b) spôsob vymáhania požiadaviek – predchádzajúce ochranné postoje musia byť spojené s vyžadovaním zodpovedajúceho správania sa od dieťaťa;
- c) metóda indukcie – tu ide o poukazovanie dôsledkov správania dieťaťa. Rozvíja sa schopnosť všímať si cudzie potreby a city, zvlášť tie, ktoré môžu byť následkom správania sa dieťaťa.
- d) metóda modelovania – ide o poskytovanie vzorov správania. Dieťa sa riadi predovšetkým správaním a výpoveďami dospelých;
- e) zverovanie úloh dieťaťu – toto umožňuje prežitie skúsenosti, zodpovednosti za mimoosobné dobro.

Štádiá morálneho vývinu

Medzi najčastejšie používané periodizácie morálneho vývinu patrí Piagetova a Kohlbergova klasifikácia, pričom obidvaja autori stavajú na štádiách kognitívneho vývinu s prihliadnutím k sociálnym vzťahom.

Piaget uvádza nasledovné štádiá:

1. Štádium heteronómnej morálky (do 7.r.). Morálne pravidlá sú nealternatívne, podmienené autoritou. Morálne konanie je vo vzťahu k existencii vonkajšej morálnej normy, o ktorej dieťa nepochybuje. Konanie vlastné i cudzie je dieťaťom hodnotené ako „dobré“, ak je dovolené alebo ako výslovne schvaľované rodičom, či učiteľom, a „zlé“, ak je nimi zakazované a dieťa je za ne trestané. Morálne hodnotenie dieťaťa je úplne závislé od autority dospelých. Heteronómia má predoperačnú povahu.
2. Hetero-autonómne štádium (7–10, 11 r.), ktoré je založené na postupujúcej kognitívnej decentracii. Ide o prechodné štádium medzi heteronómiou a autonómiou. Spočiatku je to značne rigidná morálka, stanovené pravidlá platia rovnako, bez ohľadu na okolnosti.
3. Štádium autonómnej morálky. (od 12 r.) Pravidlá správania sa už považujú za vec dohody a sú meniteľné. Dospievajúci uznáva určité konanie za správne či nesprávne bez ohľadu na dospelého, na jeho autoritu. Preniká hlbšie do podstaty morálneho konania, prihliada k motívom morálneho správania, berie do úvahy situáciu, vonkajšie podmienky i vnútorné pohnútky. Nemyslí si už, že za konanie, na prvý pohľad to isté, si zaslúži aj ten istý trest, či odmenu.

Kohlbergova koncepcia etáp morálneho vývinu

Podobne ako Piaget, aj Kohlberg vychádza z podobných princípov. Popri kognitívnych faktoroch viac berie do úvahy aj sociálne činitele. Morálny vývin

rozčleňuje do troch štádií. Každé obsahuje dva základné typy morálneho konania.

1. Predkonvenčné štádium – konkrétne následky, odmena, alebo trest sú východiskom hodnotenia morálneho konania

Typ I.: Heteronómia – dieťa je vyslovene zamerané na príkaz a poslušnosť dospelého a na následnú odmenu, či trest.

Typ II.: Naivný inštrumentálny hedonizmus – konanie má konformný charakter s očakávaním odmeny, alebo vyhnutie sa nepríjemnosti.

2. Štádium konvenčnej morálky – dôležité je najmä splnenie sociálneho očakávania.

Typ III.: Morálka „dobrého“ dieťaťa. Morálne konanie je v štýle konania, ktoré sa od dobrého dieťaťa očakáva.

Typ IV.: Morálka autority a svedomia. Konanie podľa spoločenských (morálnych) noriem, dominantným motívom konania je predchádzať kritike autority, a tým sa vyhnúť citom viny a odsúdeniu vlastným svedomím.

3. Postkonvenčné štádium – posudzovanie toho, čo je správne, a čo nie, je založené na princípoch, ktoré jednotlivec vedome prijíma za svoje a zároveň predpokladá, že sa na nich môžu všetci dohodnúť.

Typ V.: Morálka, ako forma spoločenskej zmluvy a individuálnych práv. Uznávané sú práva jednotlivca a spoločnosti, ktoré musia byť rešpektované a chránené. Morálne konanie v zhode s normami je motivované zachovaním uznania nezúčastneného pozorovateľa, ktorý ho posudzuje z hľadiska všeobecného dobra.

Typ VI.: Morálka vyplývajúca z univerzálnych etických princípov. Univerzálne morálne princípy platia rovnako pre všetkých. Jednotlivec koná v zhode s normami preto, aby sám seba nemusel odsudzovať.

Treba pripomenúť, že nie každý jednotlivec musí prejsť do konečného štádia morálneho vývinu, je to len možnosť. Väčšina jednotlivcov, aj dospelých

posledné štádium nedosahuje. Treba si tiež uvedomiť, že väčšina výskumov (aj uvedených autorov) morálneho vývinu bola uskutočnená prostredníctvom riešenia morálnych dilém – ako by som konal ja, keby som bol na mieste protagonistu príbehu s morálnou dilemou. Ide teda skôr o morálne usudzovanie a o to čo môžeme nazvať hypotetické (verbálne) konanie. Schopnosť tvoriť primeraný morálny úsudok je síce nevyhnutným predpokladom pre morálne konanie, ale neznamená, že jednotlivec bude aj morálne konať. Značný rozdiel je tiež v morálnom konaní v hypotetickej rovine (konal by som rovnako, – inakšie ako účastník morálneho príbehu), a morálnym konaním v skutočnosti.

Popri význame kognitívneho vývinu pre morálne usudzovanie je dôležitá aj schopnosť jednotlivca zaujať (prebrať) perspektívu, rolu druhého (socio-kognitívny prístup), preberanie roly. Popri tejto schopnosti sa záujem rozširuje aj o problematiku empatie vo vzťahu k morálnemu usudzovaniu a správaniu.

Na základe tejto schopnosti prevziať perspektívu druhého je vypracovaná ***Selmanova periodizácia morálneho usudzovania***, preberania sociálnej perspektívy – vzťah medzi vlastným pohľadom a perspektívami druhých.

Úroveň 0 (do 6 r.) – v popredí je egocentrické zaujímanie roly, spojené s neschopnosťou rozlíšiť vlastnú perspektívu od perspektívy druhého. Dieťa nerozlišuje, že podobne prijaté sociálne skúsenosti a priebeh konania interpretuje druhý inak ako ono samotné.

Úroveň 1 (6–7 r.) – subjektívne alebo diferencované perspektívy. Dieťa chápe, že aj v prípade rovnako vnímaných sociálnych okolností sa môžu perspektívy vlastné a druhého buď zhodovať, alebo rozlišovať. Vie, že ľudia môžu rôzne cítiť, myslieť. Prvýkrát sa dieťa zaoberá jedinečnosťou skrytého duševného života každej osoby.

Úroveň 2 (8–10 r.) – sebareflektujúce alebo recipročné perspektívy. Dieťa je schopné vžiť sa do pozície druhého, vzniknuté vedomie vzťahu medzi vlastnou perspektívou a perspektívou druhého mu umožňuje vnímať svoje názory a zároveň hodnotiť myšlienky, cítenie inej osoby. Schopnosť prevziať perspek-

tívu druhého vedie k vedomiu novej formy reciprocitu pocitov, myšlienok (viem, že on ma má rád, on vie, že ja ho mám rád).

Úroveň 3 (10–12 r.) – vzájomné perspektívy alebo perspektívy tretej osoby. Štádium vzájomnosti súvisí s diferenciaciou vlastnej perspektívy (tí druhí) a so schopnosťou zaujímajúcim roly nezúčastneného pozorovateľa.

Úroveň 4 (12–15 r.) – spoločenské alebo hlbinné perspektívy. Štádium sociálneho – konvenčného systému. Uskutočňuje sa posun z úrovne diády k postihnutiu celého sociálneho systému, skupiny a všeobecných sociálnych perspektív. Subjekt vníma medzifudské perspektívy ako cieľ alebo systém. Tieto perspektívy sú generalizované, napr. v koncepte spoločenských, morálnych a právnych perspektív.

Aj v rámci morálneho vývinu môžeme sledovať proces interiorizácie. Morálny vývin postupuje od dominancie vonkajšej morálnej normy k vnútornému presvedčeniu – jedinec sa morálne správa nie preto, že existuje norma správania, ktorá mu to „prikazuje“, ale preto, že je to jeho vlastným, vnútorným presvedčením (heteronómia – autonómia).

Často je učiteľ či vychovávateľ postavený pred úlohu zaujať hodnotiace stanovisko k priebehu a k aktuálnej úrovni psychického vývinu žiaka. Tak tiež by si mal všimnúť prípadné odchýlky vo vývine dieťaťa. Tento problém je dosť náročný, pretože vývin jednotlivých psychických funkcií nie je u dieťaťa ukončený. Posúdiť priebeh vývinu z hľadiska jeho normality v prípade dieťaťa len na základe neprítomných negatívnych prejavov nie je možné. V určitej etape vývinu sa môžu u dieťaťa vyskytnúť príznaky neprispôsobenosti, výchovné ťažkosti, poruchy správania, ktoré sa však v ďalšom vývine nemusia nijako negatívne prejavíť. Naopak niečo, čo sa vychovávateľovi môže javiť ako nepodstatné, zmeny nepatnej intenzity, ktoré si vôbec nemusíme všimnúť, môžu v budúcnosti spôsobiť závažnú vývinovú odchýlku, vážne problémy.

Pri posudzovaní priebehu psychického vývinu dieťaťa vychádzame z viacerých kritérií. Za normálne vyvíjajúce sa dieťa vo všeobecnosti môžeme považovať to:

1. ktoré je vyvinuté vo všetkých zložkách organizmu i organizmu ako celku primerane veku, to znamená, že jeho úroveň vývinu celkovo i v jednotlivých zložkách je rovnaká alebo vyššia v porovnaní s úrovňou vývinu väčšiny detí rovnakého veku, s prihliadnutím na vývinový stupeň spoločnosti, ktorej je členom;
2. ktorého vývin postupuje v súhlase s jeho vlastným vývinovým trendom, smeruje k plnému rozvinutiu jeho jednotlivých zložiek, k ich integrácii, a to napriek rušivým vplyvom z prostredia i zo strany jeho vlastného organizmu;
3. ktorého vývin je v zhode s opodstatnenými požiadavkami spoločnosti, či ide o súčasné formy správania alebo jeho perspektívy.

Poruchy vývinu

Psychický vývin môže byť narušený rôznymi faktormi. V generalizovanej podobe ich môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

1. biologické faktory,
2. nevhodné výchovné, psychologické, sociálno-ekonomické prostredie.

Biologické faktory

- a) poškodenie CNS -- v závislosti od toho, kedy došlo k poškodeniu nervovej sústavy mení sa aj jeho vplyv na psychický vývin. V prípade dedičnej či vrodenej poruchy (získanej asi do druhého roku života) je vývin od začiatku narušený, porucha sťažuje celý vývin osobnosti, vplýva na psychosomatické aj motorické funkcie, ovplyvňuje aj vývin afektivity. Ak sa nervová sústava poškodí v neskoršom veku, keď už možno pozorovať jej špecificky diferencované funkcie, s konkrétnejším poškodením sa prejavuje aj konkrétnejšia porucha, viazaná na vyššiu oblasť psychických javov. Napríklad pri poškodení mozgu, ktoré vzniklo po zápale mozgových blán po piatom roku života, mentálne funkcie sa vo väčšine prípadov takmer nenarušia, no vznikajú poruchy v oblasti správania. Poškodenie mozgu v ranom detstve spôsobí takmer v každom prípade trvalú retardáciu mentálneho vývinu (následok: mentálne postihnutie). Mozgová porucha môže mať v detskom veku rôzne príčiny, stupne a formy, ale napriek tomu je možno nájsť niektoré spoločné črty: obmedzené možnosti psychického vývinu, rozpad jednotnej štruktúry osobnosti, porucha mentálneho vývinu.
- b) poškodenie analyzátorov – poškodením určitého analyzátora nevypadne len daná izolovaná funkcia, ale naruší sa aj funkčná jednotka psychických javov, čo môže viesť k zmene celého psychického vývinu.

Najväčší dopad na vývin osobnosti má poškodenie zrkovéhoho a sluchového analyzátora. Premieta sa do procesu vývinu nasledovne:

- vývin nadobúda kompenzačný charakter, zvyšné nepoškodené analyzátory nadobúdajú v ďalšom vývine dôležitú úlohu, pretože čiastočne nahrádzajú jednotlivé funkcie poškodeného analyzátora;
- uvedomenie si defektu a jeho následkov môže viesť v neskoršom veku k negatívnym zmenám v osobnosti;
- narúša sa spoločenská komunikácia, čo môže viesť k sociálnej izolácii;
- mení sa forma možnosti aktívnej adaptácie k okoliu a možnosti aktívneho pôsobenia na prostredie.

Vplyvy prostredia

Pre psychický vývin dieťaťa sú mimoriadne dôležité najmä tie vonkajšie vplyvy, ktoré súvisia so spoločenským životom a podmienkami človeka (sociálne prostredie).

Z hľadiska priebehu vývinu má určitý význam sociálne prostredie (rodina, škola, vrstovníci), ktoré poskytuje dostatok vhodných podnetov. Pri ich absencii sa nemusí tá ktorá psychická funkcia dostatočne rozvinúť, v extrémnych prípadoch môže dokonca dôjsť k celkovej retardácii psychického vývinu. Osobnosť sa nemôže vyvíjať bez trvalých kontaktov s ľuďmi, bez uspokojovania potreby lásky, bez citovej podpory a ochrany zo strany dospelých, bez sociálnych úspechov v skupine vrstovníkov. Ak jedinec nemôže dlhý čas a v dostatočnej miere uspokojiť niektorú zo svojich základných psychických potrieb, môže dôjsť k psychickej deprivácii (ak sa jedná napr. o citovú sféru – citová deprivácia). Tento stav v psychike dieťaťa môže mať za následok vážne narušenie priebehu psychického vývinu.

Vplyv negatívnych sociálnych faktorov na vývin a možnosť jeho narušenia sú o to väčšie, o čo mladšie je dieťa. Príklady z praxe (najmä vo vzťahu k mentálnemu postihnutiu) vedú k pomerne rozšírenému názoru, že determinácia vývinových zmien vplyvom nevhodných kultúrnych, sociálnych, psychologických, výchovných podmienok, v rámci ktorých sa psychický vývin uskutočňuje, môže zapríčiniť ireverzibilné zmeny osobnosti, čiže také zmeny, ktoré aj pri následnej špeciálnej starostlivosti nie je možné odstrániť úplne.

Treba si tiež uvedomiť, že k organickým príčinám a ich dôsledkom sa môžu pridružiť i poruchy vyvolané vplyvom patologických činiteľov prostredia, ktoré existujúci defekt môžu ešte zväčšiť. Jedna porucha môže mať teda niekoľko príčin – organický aj psychogénny podklad.

Nakoniec chceme zjednodušene pripomenúť, že niektoré nevhodné prejavy v správaní žiaka, jeho „nedisciplinovanosť“ môžu byť znakom, signálom rozvíjajúcej sa, zatiaľ ešte diskkrétnej, poruchy psychického vývinu. Nebudeme teda žiaka okamžite „trestať“, ale musíme sa snažiť zistiť príčiny jeho poruchy tempa vývinu.

Nakoniec uvedieme niektoré pojmy, ktoré sa často vyskytujú aj vo vzťahu k priebehu, či dosiahnutej úrovni psychického vývinu.

Akcelerácia – zrýchlenie tempa vývinu. Vtedy, keď je vývin zrýchlený pod vplyvom lepších podmienok, je akcelerácia normálny jav. Ak je však vývin akcelerovaný vplyvom pôsobeniaologickej príčiny, potom je akcelerácia poruchou tempa vývinu.

Retardácia – oneskorenie, spomalenie tempa vývinu. Zaostávania sa môžu týkať tak telesnej, ako aj duševnej oblasti. Ak má zaostávanie v duševnom vývine trvalý charakter, dochádza k štrukturálnym zmenám v priebehu vývinu a dosiahnutej úrovni, ide o mentálne postihnutie (retardáciu).

Norma:

- *štatistická*: z hľadiska štatistickej normy sa za normálny považuje taký jav, ktorý spadá do dohovorenej miery rozptylu od strednej hodnoty (obvyčajne je vyjadrená v podobe smerodajnej odchylky),
- *funkčná (individuálna)*: v tomto zmysle je jednotlivec normálny vtedy, ak je taký aký má byť zo svojho vlastného hľadiska, keď sa prejavuje tak, ako je mu to vlastné, keď nachádza uspokojenie v tom, čo sám považuje za správne,
- *ideálna*: môžeme ju charakterizovať ako optimálny spôsob existencie osobnosti. Normou nie je priemer, ale naopak ideál, vzor, dokonalosť. Ide skôr o možnosť jednotlivca približovať sa k vytýčenému ideálu.

Anomália – zjavná, podstatná odchýlka od toho, čo je typické alebo normálne, ale bez toho, aby zahŕňovala patologický stav.

Abnormalita – taktiež výrazná odchýlka od normálneho, zahŕňajúca aj patologické stavy.

Psychický deficit – stav osoby, ktorej výkon v niektorom aspekte spadá nižšie, ako sa od nej očakáva, čiže spadá nižšie v porovnaní s typickými jednotlivcami v porovnaní s niektorými ukazovateľmi v jeho vlastnom súčasnom alebo minulom správaní. Psychický deficit svojou kvalitou nedosahuje charakter choroby alebo defektu.

Psychická deprivácia – je psychický stav, ktorý vzniká v dôsledku takých životných situácií, keď subjektu nie je poskytovaná príležitosť na uspokojenie niektorej jeho základnej psychickej potreby v dostatočnej miere a po dostatočne dlhý čas. Je to stav, ktorý nemusí byť trvalý a nemenný.

Demencia – prerušenie normálne začatého vývinu a strata už nadobudnutých duševných schopností.

Deteriorácia – progresívna strata funkcie alebo „orgánu“, pričom ide o záchinajúce alebo také diskrétné zmeny, ktoré bežnému vyšetreniu unikajú.

Regresia – návrat, zvrat vývinu. Úpadok na skoršie vývinové štádium, niekedy následkom straty už rozvinutých schopností, niekedy znovuoobjavením sa skorších foriem správania sa a reakcií. Regresívne črty správania sa môžu objaviť aj prechodne.

Frustrácia – zmarenie aktivity smerujúcej k určitému cieľu. Zmarenie činnosti je subjektívne intenzívne prežívané ako osobitný zážitok, alebo stav. Základné reakcie na frustráciu: agresia, represia, regresia, kompenzácia, únik. Situácia, v ktorej vzniká prekážka mariaca aktivitu, sa nazýva stresová situácia, stres.

Defekt – vážny a relatívne trvalý nedostatok, chyba, strata orgánu alebo jeho časti.

Orgánový defekt – je porucha chýbanie, alebo nedostatok niektorého orgánu (generalizovaný defekt), alebo jeho časti (izolovaný defekt). Príčiny orgánového defektu môžu byť rôzne, najčastejšie sú to: hereditárna alebo kongenitálna menejcennosť, úraz, nemoc.

Funkčný defekt – porucha funkcie orgánu bez toho, aby bolo zistené anatomicke-ckaňové poškodenie orgánu. Príčinami bývajú intrapsychické poruchy, alebo poruchy v sociálnych vzťahoch jednotlivca.

Literatúra

- Bromley, D. B.: Psychológia ľudského starnutia. Smena, Bratislava 1970
- Clauss, G., Hiebsch, H.: Psychológia detstva a dospievania. SPN, Bratislava 1970
- Čačka, O.: Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Doplněk, Brno 2000
- Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha 1997
- Glasová, M., Páleník, L., Solárová, E., Štefanovič J.: Vybrané kapitoly zo psychológie. Metodické centrum Tomašíkova, Bratislava 1995
- Heidbrink, H.: Psychologie morálního vývoje. Portál, Praha 1997
- Hurlock, B. E.: Rozwój dziecka. PWN, Warszawa 1960
- Jakabčic, I., Požár, L.: Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých. Iris, Bratislava 1996
- Jakabčic, I., Vačková, K.: Psychológia pre doplnujúce štúdium. Iris, Bratislava 1994
- Koščo, J.: Poradenská psychológia. SPN, Bratislava 1987
- Kuric, J. a kol.: Ontogenetická psychológia. SPN, Praha 1986
- Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Grada, Praha 1998
- Maccek, P.: Adolescence. Portál, Praha 1999
- Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychológia dieťaťa. Sofa, Bratislava 1993
- Požár, L. a kol.: Morálny vývin postihnutých detí a mládeže. UK Bratislava 1990
- Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky. SPN, Praha 1974
- Říčan, P.: Cesta životem. Panorama, Praha 1990
- Švancara, J.: Diagnostika psychického vývoje. Praha 1980
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Karolinum, Praha 1999
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Portál, Praha 2000
- Výrost, J., Ruisel, I.: Kapitoly z psychologie osobnosti. Veda, Bratislava 2000

- Wilson, E. O.: Láska k životu. In.: Zošity humanistov č. 5. VRŠ, Bratislava 1999
- Zelina, M.: Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Iris, Bratislava 1994
- Zigler, F. E., Finn-Stevenson, M.: Children Development and Social Issues. D. C. Heath and Company, Lexington, Toronto 1986
- Žebrowska, M.: Vývinová psychológia detí a mládeže. Psychodiagnostika, Bratislava 1983

Ivan Jakabčič
*Základy vývinovej
psychológie*

Vydal PhDr. Milan Štefanko – Vydavateľstvo IRIS



Tlač: Tlačiareň IRIS

Objednávky:

IRIS, P.O.BOX 16, 820 13 Bratislava 213

Tel./Fax: 02/4564 4121-2

e-mail: stefanko.iris@stonline.sk

ISBN 80-89018-34-3

ISBN 80-89018-34-3



9 788089 018345