

OBSAH

PREDHOVOR	15
-----------------	----

ČASŤ PRVÁ

PREDMET A METÓDY VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

1 VÝVINOVÁ PSYCHOLÓGIA	18
1.1 Predmet vývinovej (ontogenetickej) psychológie	18
1.2 Postavenie vývinovej psychológie v systéme psychologických disciplín	19
1.3 Vzťah vývinovej psychológie k iným vedám a k ostatným psychologickým disciplinám	19
1.4 Význam vývinovej psychológie	21
2 METÓDY VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE	22
2.1 Klasifikácia výskumných metód psychológie	22
2.2 Hlavné metódy získavania údajov vo vývinovej psychológii	22
2.2.1 Pozorovanie	23
2.2.1.1 Druhy pozorovania	23
2.2.1.2 Postup pri pozorovaní	24
2.2.1.3 Klady a zápory pozorovania	24
2.2.2 Experiment	25
2.2.2.1 Základné zložky experimentu	25
2.2.2.2 Druhy experimentu	25
2.2.2.3 Etapy experimentu	26
2.2.2.4 Klady a zápory experimentu	26
2.2.3 Anamnéza	27
2.2.3.1 Druhy anamnézy	27
2.2.4 Rozhovor	28
2.2.4.1 Druhy rozhovoru	28
2.2.4.2 Postup pri uplatnení metódy rozhovoru	28
2.2.4.3 Požiadavky na otázky v rozhovore	29
2.2.4.4 Klady a zápory rozhovoru	29
2.2.5 Dotazník	29
2.2.5.1 Druhy dotazníkov	29
2.2.5.2 Druhy položiek (otázok) v dotazníku	30
2.2.5.3 Požiadavky na otázky v dotazníku	30
2.2.5.4 Fázy aplikácie dotazníka	30
2.2.5.5 Klady a zápory dotazníka	31

2.2.6 Test	31
2.2.6.1 Druhy testov	31
2.2.6.2 Požiadavky na test	32
2.2.6.3 Klady a zápory testov	32
2.2.7 Sociometria	32
2.2.7.1 Test sociometrickej voľby	32
2.2.7.2 Druhy vzťahov medzi osobami v skupine	33
2.2.7.3 Znázorňovanie sociometrických údajov	34
2.2.7.4 Klady a zápory sociometrie	34
2.2.8 Analýza produktov činnosti (rozbor výsledkov činnosti)	34
2.3 Základné typy vývinovo-psychologických výskumov (longitudinálny a transversálny prístup)	35
2.3.1 Druhy longitudinálneho sledovania	35
2.3.2 Prednosti a nedostatky transversálnych (prierezových) výskumov	37
2.3.3 Prednosti a nedostatky longitudinálnych postupov	37

ČASŤ DRUHÁ

VÝVIN, DETERMINÁCIA VÝVINU, PERIODIZÁCIA VÝVINU

3 VÝVIN	40
3.1 Vymedzenie pojmu vývin	40
3.2 Zákony vývinu	41
3.2.1 Zákon diferenciacie a integrácie	41
3.2.2 Zákon vývinovej nerovnomernosti a postupnej retardácie vývinu	42
3.2.3 Zákon individuálneho priebehu vývinu	42
3.2.4 Zákon cefalokaudálneho vývinu	43
4 DETERMINÁCIA (PODMIENENOSŤ) VÝVINU – PRÍČINY A Činitele vývinu	44
4.1 Činitele vývinu	44
4.1.1 Vnútorné činitele vývinu	44
4.1.2 Vonkajšie činitele vývinu	45
4.1.3 Interakcia vnútorných a vonkajších činiteľov vývinu	46
4.1.4 Činnosť, aktivita	46
4.2 Prehľad názorov na otázky determinácie vývinu	47
4.2.1 Biologizujúce teórie	47
4.2.2 Sociologizujúce teórie	47
4.2.3 Kompromisné teórie	48
4.2.4 Interakčné teórie	48

4.3 Podiel dedičnosti a prostredia na vývine jednotlivých psychických javov	49
5 PERIODIZÁCIA (ČLENENIE, DELENIE) PSYCHICKÉHO VÝVINU A JEJ PROBLÉMY	51
5.1 Rôzne prístupy k periodizácii vývinu	51
5.1.1 Psychoanalytická periodizácia vývinu S. Freuda	52
5.1.2 Psychologická periodizácia vývinu J. Piageta	53
5.1.3 Psychosociálna periodizácia vývinu E. H. Eriksona	55
5.2 Súčasná periodizácia vývinu	57
ČASŤ TRETIA	
VÝVIN V JEDNOTLIVÝCH OBDOBIACH	
6 SCHÉMA PRE CHARAKTERISTIKU VÝVINU V JEDNOTLIVÝCH OBDOBIACH	60
7 PRENATÁLNE OBDOBIE	62
7.1 Fázy prenatálneho obdobia	62
7.2 Prežívanie a správanie v prenatálnom období	62
7.3 Vplyv agresívnych činiteľov na vývin plodu	63
8 PERINATÁLNE OBDOBIE	65
8.1 Pôrod	65
8.1.1 Pôrod bez násilia	65
8.1.2 Otec a iné osoby pri pôrode	67
8.1.3 Pôrod s dulou	68
8.2 Rooming – in	68
9 NOVORODENECKÉ OBDOBIE	70
9.1 Telesný vývin novorodenca	70
9.2 Nepodmienené reflexy u novorodenca	71
9.3 Motorika novorodenca	72
9.4 Psychický vývin novorodenca	72
9.4.1 Senzorika – zmyslové pociťovanie a vnímanie	72
9.4.2 Pamäť novorodenca	73
9.4.3 City novorodenca	73
9.5 Sociálne vzťahy novorodenca	74

10 NEDONOSENÉ DETI	75
11 OBDOBIE DOJČAŤA	78
11.1 Telesný vývin dojčťa	78
11.2 Pohybový (motorický) vývin dojčťa	78
11.3 Psychický vývin v období dojčťa	80
11.3.1 Pociťovanie a vnímanie	80
11.3.2 Pamäť a pozornosť v období dojčťa	81
11.3.3 Myslenie v období dojčťa	82
11.3.4 Reč v období dojčťa	82
11.3.5 City v období dojčťa	83
11.4 Sociálny vývin v období dojčťa	84
12 OBDOBIE BATOLAŤA	86
12.1 Telesný vývin v období batolaťa	86
12.2 Pohybový (motorický) vývin v období batolaťa	86
12.3 Psychický vývin v období batolaťa	87
12.3.1 Vnímanie	88
12.3.2 Pamäť	88
12.3.3 Predstavy	89
12.3.4 Pozornosť	89
12.3.5 Myslenie	90
12.3.6 Reč	90
12.3.7 City	92
12.4 Rozvoj osobnosti batolaťa	93
12.4.1 Sebauvedomenie	93
12.4.2 Charakter	95
12.5 Sociálne vzťahy v období batolaťa	95
12.5.1 Vzťahy s dospelými	95
12.5.2 Vzťahy s rovesníkmi	96
13 PREDŠKOLSKÝ VEK	97
13.1 Telesný vývin v predškolskom veku	97
13.2 Pohybový (motorický) vývin v predškolskom veku	97
13.3 Psychický vývin v predškolskom veku	98
13.3.1 Pociťovanie a vnímanie	98
13.3.2 Pozornosť	99
13.3.3 Pamäť	100
13.3.4 Predstavy fantázie	100
13.3.5 Myslenie	101

13.3.6	Reč	102
13.3.7	City	103
13.4	Osobnosť v predškolskom veku	104
13.4.1	Sebauvedomenie	105
13.4.2	Schopnosti	105
13.4.3	Temperament	105
13.4.4	Charakter	106
13.4.5	Záujmy	107
13.5	Sociálne vzťahy v predškolskom veku	107
13.5.1	Vzťahy s dospelými	107
13.5.2	Vzťahy s rovesníkmi	107
13.6	Činnosť v predškolskom veku	108
13.6.1	Hra	108
13.6.2	Učenie	108
13.6.3	Pracovné úkony	109
14	DETSKÁ HRA	110
14.1	Teórie hry	111
14.2	Klasifikácia hier	111
14.2.1	Funkčné hry	112
14.2.2	Manipulačné hry	112
14.2.3	Receptívne hry	112
14.2.4	Napodobňovacie hry	112
14.2.5	Úlohové (námetové, tematické, rolové) hry	112
14.2.6	Konštruktívne hry	112
14.2.7	Spoločenské (sociálne, kolektívne) hry	113
14.3	Vývin detskej hry	113
14.3.1	Hry v období dojčat'a	113
14.3.2	Hry v období batol'aťa	114
14.3.3	Hry v predškolskom veku	115
15	DETSKÁ KRESBA	116
15.1	Motivácia kreslenia u detí	116
15.2	Vývin detskej kresby	118
15.2.1	Bezobsahová čmáranina	118
15.2.2	Obsahová čmáranina (obdobie náhodného realizmu)	119
15.2.3	Prechod k znakovkej (obsahovej) kresbe	120
15.2.4	Znaková (obsahová) kresba	120
15.2.4.1	Intelektuálny alebo naivný realizmus	121
15.2.4.2	Vizuálny realizmus alebo napodobňovanie optickej podoby	122

15.2.5	Kríza v detskom výtvarnom prejave	124
15.3	Obsah detskej kresby v období znakovkej (obsahovej) kresby	125
15.3.1	Kresba človeka, ľudskej postavy, figúry	125
15.3.2	Kresba zvierat'a	126
15.3.3	Kresba domu	126
15.3.4	Kresba stromu	128
15.3.5	Kresba dopravných prostriedkov	128
15.3.6	Kresba počítača, televízora, videorekordéra	129
15.4	Charakteristické znaky detského výtvarného prejavu typické pre znakovú (obsahovú) kresbu	129
15.4.1	Kresbový zhluk	129
15.4.2	Vytváranie grafických typov (grafických schém)	129
15.4.3	Antropomorfizmus, personifikácia	129
15.4.4	Deformácie – tvarové a proporcionálne	130
15.4.5	Zobrazovanie predmetov vedľa seba a bez prekryvania	131
15.4.6	Transparentnosť, priehľadnosť, tzv. röntgenové videnie (ako zobrazenie vnútorného objemu)	131
15.4.7	Viacpohl'adovosť (ako plošné usporiadanie objemu)	131
15.4.8	Sklápanie, preklápanie (ako plošné usporiadanie priestoru)	131
15.4.9	Priestorové usporiadanie	132
15.4.10	Výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby	132
15.4.11	R-princíp, zákon kolmosti	132
15.4.12	Reálnosť prázdneho priestoru	133
15.4.13	Grafoidizmus	133
15.4.14	Zobrazovací automatizmus	133
15.4.15	Kolorit (farebnosť)	133
15.5	Diagnostické aspekty detskej kresby	134
15.5.1	Detská kresba a úroveň zrakového vnímania, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie	135
15.5.2	Detská kresba a úroveň rozumových schopností	136
15.5.3	Detská kresba a osobnostné charakteristiky (projektívne využitie kresby)	136
15.5.4	Klady, zápory a úskalia využitia kresby v diagnostike	138
16	ŠKOLSKÁ PRIPRAVENOSŤ	140
16.1	Zložky (stránky) školskej pripravenosti	140
16.1.1	Telesná a pohybová stránka školskej pripravenosti	141
16.1.2	Psychická stránka školskej pripravenosti	141
16.1.3	Sociálna stránka školskej pripravenosti	142
16.2	Posudzovanie školskej pripravenosti	142

17 MLADŠÍ ŠKOLSKÝ VEK 145

17.1	Telesný vývin v mladšom školskom veku	145
17.2	Pohybový (motorický) vývin v mladšom školskom veku	146
17.3	Psychický vývin v mladšom školskom veku	146
17.3.1	Vnímanie	146
17.3.2	Pozornosť	147
17.3.3	Pamäť	147
17.3.4	Predstavy a fantázia	148
17.3.5	Myslenie	148
17.3.6	Reč	149
17.3.7	City	150
17.4	Osobnosť v mladšom školskom veku	151
17.4.1	Sebauvedomenie	151
17.4.2	Schopnosti	152
17.4.3	Temperament	152
17.4.4	Charakter	152
17.4.5	Záujmy	153
17.5	Sociálne vzťahy v mladšom školskom veku	154
17.5.1	Vzťahy s dospelými	154
17.5.1.1	Vzťahy s rodičmi	154
17.5.1.2	Vzťahy s učiteľmi	155
17.5.2	Vzťahy s inými deťmi	155
17.5.2.1	Vzťahy so súrodencami	155
17.5.2.2	Vzťahy s rovesníkmi	156
17.5.2.3	Vzťahy s mladšími deťmi	157
17.6	Činnosť v mladšom školskom veku	157
17.6.1	Hra	158
17.6.2	Učebná činnosť	158
17.6.3	Práca	159

18 STARŠÍ ŠKOLSKÝ VEK – OBDOBIE PUBERTY 160

18.1	Činitele ovplyvňujúce nástup puberty	160
18.2	Telesný vývin v puberte	162
18.2.1	Rast organizmu – vývin kostry a svalstva	162
18.2.2	Rast vnútorných orgánov	162
18.2.3	Koža	163
18.2.4	Pohlavné znaky	165
18.2.4.1	Primárne (prvotné) pohlavné znaky	165
18.2.4.2	Sekundárne (druhotné) pohlavné znaky	166
18.2.4.3	Terciárne pohlavné znaky	168
18.2.4.4	Kvartérne pohlavné znaky	169

18.3	Pohybový (motorický) vývin v puberte	169
18.4	Psychický vývin v puberte	170
18.4.1	Vnímanie	170
18.4.2	Pozornosť	171
18.4.3	Pamäť	171
18.4.4	Predstavy	172
18.4.5	Fantázia (obrazotvornosť)	172
18.4.6	Myslenie	173
18.4.7	Reč	175
18.4.8	City	176
18.5	Vývin osobnosti v puberte	181
18.5.1	Sebauvedomenie	181
18.5.2	Schopnosti	184
18.5.3	Charakter	185
18.5.4	Záujmy	186
18.6	Sociálne vzťahy v puberte	190
18.6.1	Vzťahy pubescentov s dospelými	190
18.6.1.1	Vzťahy pubescentov s rodičmi	193
18.6.1.2	Vzťahy pubescentov s učiteľmi	198
18.6.2	Vzťahy pubescentov s rovesníkmi	200
18.6.2.1	Vzťahy pubescentov s rovesníkmi rovnakého rodu	203
18.6.2.2	Vzťahy pubescentov s rovesníkmi opačného rodu	206
18.7	Činnosť v puberte	209
18.7.1	Hra v puberte	209
18.7.2	Učebná činnosť v puberte	209
18.7.3	Práca v puberte	210
18.8	Životospráva v puberte	211

19 OBDOBIE ADOLESCENCIE 212

19.1	Všeobecná charakteristika a hlavné úlohy adolescencie	212
19.1.1	Všeobecná charakteristika adolescencie	212
19.1.2	Hlavné úlohy adolescencie	214
19.2	Telesný vývin v adolescencii	216
19.3	Pohybový vývin v adolescencii	218
19.4	Psychický vývin v adolescencii	218
19.4.1	Vnímanie	218
19.4.2	Pozornosť	218
19.4.3	Pamäť	219
19.4.4	Fantázia	219
19.4.5	Myslenie	219

19.4.6	Reč	221
19.4.7	City	221
19.5	Vývin osobnosti v adolescencii	223
19.5.1	Sebauvedomenie	223
19.5.2	Schopnosti	226
19.5.3	Charakter	226
19.5.4	Záujmy	228
19.6	Sociálne vzťahy v adolescencii	231
19.6.1	Vzťahy adolescentov s dospelými	232
19.6.1.1	Vzťahy adolescentov s rodičmi	234
19.6.1.2	Vzťahy adolescentov s učiteľmi	237
19.6.2	Vzťahy adolescentov s rovesníkmi	237
19.6.2.1	Vzťahy adolescentov s rovesníkmi rovnakého rodu	238
19.6.2.2	Vzťahy adolescentov s rovesníkmi opačného rodu	240
19.7	Činnosť v adolescencii	251
19.7.1	Učebná činnosť v adolescencii	251
19.7.2	Práca v adolescencii	251
19.8	Životaspráva v adolescencii	252
20	MLADŠIA DOSPELOSŤ	253
20.1	Všeobecná charakteristika a hlavné úlohy mladšej dospelosti	253
20.1.1	Všeobecná charakteristika mladšej dospelosti	253
20.1.2	Hlavné úlohy mladšej dospelosti	253
20.2	Telesný vývin v mladšej dospelosti	254
20.3	Psychický vývin v mladšej dospelosti	254
20.3.1	Vnímanie, pozornosť a pamäť	255
20.3.2	Myslenie	255
20.3.3	City	256
20.4	Osobnosť v mladšej dospelosti	256
20.4.1	Sebauvedomenie	256
20.4.2	Schopnosti	256
20.4.3	Charakter	256
20.4.4	Záujmy	257
20.5	Sociálne vzťahy v mladšej dospelosti	257
20.5.1	Vzťahy s rodičmi	257
20.5.2	Vzťahy s rovesníkmi	257
20.5.3	Partnerské vzťahy	257
20.5.4	Vzťah k dieťaťu	260
20.5.5	Vzťahy v zamestnaní	262
20.6	Činnosť v mladšej dospelosti	262

21	STREDNÁ DOSPELOSŤ	262
21.1	Telesný vývin v strednej dospelosti	262
21.2	Psychický vývin v strednej dospelosti	264
21.2.1	Vnímanie	264
21.2.2	Pozornosť, pamäť a myslenie	265
21.2.3	City	265
21.3	Osobnosť v strednej dospelosti	265
21.4	Sociálny vývin v strednej dospelosti	266
21.4.1	Partnerské vzťahy	266
21.4.2	Vzťahy s deťmi	267
21.4.3	Vzťahy s rodičmi	267
21.5	Činnosť v strednej dospelosti	267
22	STARŠIA DOSPELOSŤ	269
22.1	Telesný vývin v staršej dospelosti	269
22.2	Psychický vývin v staršej dospelosti	269
22.2.1	Poznávacie procesy	269
22.2.2	City	270
22.3	Osobnosť v staršej dospelosti	270
22.3.1	Sebauvedomenie	270
22.3.2	Schopnosti	271
22.4	Sociálne vzťahy v staršej dospelosti	271
22.4.1	Partnerské vzťahy	271
22.4.2	Vzťahy s deťmi	272
22.4.3	Vzťahy s rodičmi	273
22.4.4	Vzťahy s deťmi a vzťahy s rodičmi ako dilemma	274
22.5	Činnosť v staršej dospelosti	274
23	STAROBA	276
23.1	Gerontológia – veda o starnutí a starobe	276
23.2	Telesný a pohybový vývin v starobe	278
23.3	Psychický vývin v starobe	279
23.3.1	Vnímanie	279
23.3.2	Pamäť	279
23.3.3	Myslenie	280
23.3.4	City	280
23.4	Osobnosť v starobe	281
23.4.1	Sebauvedomenie	281
23.4.2	Schopnosti	281
23.4.3	Vôľa	282

23.4.4 Záujmy	282
23.5 Sociálny vývin v starobe	282
23.5.1 Partnerské vzťahy	283
23.5.2 Vzťah k deťom a k vnukom	284
23.6 Činnosť v starobe	285
23.7 Život v domove dôchodcov	288
23.8 Umieranie a smrť	289
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	291

PREDHOVOR

Publikácia je určená všetkým, ktorí v rámci svojej profesie vstupujú do kontaktov s inými ľuďmi a potrebujú informácie o vývinovo podmienených zmenách ľudskej psychiky. Preto je určená hlavne študentom pripravujúcim sa na učiteľské povolanie a na pomáhajúce profesie (sociálna práca, ošetrovatel'stvo).

Uvedené poznatky môžu prispieť učiteľom a zamestnancom pomáhajúcich profesií k lepšiemu *pochopeniu* toho, prečo majú ľudia určitého veku, s ktorými sa stretávajú vo svojom povolaní, práve takéto prejavy správania a prežívania. Text môže poslúžiť aj ako východisko k hľadaniu spôsobov, ako toto správanie a prežívanie primerane *ovplyvňovať* v intenciách ich profesionálneho poslania a v rámci ich ďalšieho úspešného osobnostného rozvoja. Štúdium vývinovej psychológie naučí študujúceho *orientovať sa i vo svojom osobnom živote*.

Publikácia má tri časti. V prvej sa čitatelia oboznámia s predmetom vývinovej psychológie. Pre toho, kto pracuje s poznatkami o vývine človeka, nestačí vedieť, ako určitá časť vývinu prebieha, ale tiež ako sa k takému poznatku dospelo a ako tieto poznatky vznikajú. Preto sú tu uvedené aj základné metódy vývinovej psychológie a prístupy pri zbere údajov. Druhá časť je zameraná na všeobecnú, teoretickú časť predmetu vývinovej psychológie, t.j. vývin a jeho zákonitosti, determináciu vývinu a periodizáciu vývinu. Cieľom tretej časti (predstavujúcej konkrétnu, praktickú časť predmetu vývinovej psychológie) je podať ucelený pohľad na celoživotný vývin človeka a poskytnúť tak študujúcim orientáciu v psychickom vývine ľudského jednotlivca od prenatálneho veku až do neskorej staroby. Budúci učiteľ tu nájde zaujímavé informácie nielen o psychológii detstva, ale aj o psychológii rodičovskej a prarodičovskej generácie. Pre sociálneho pracovníka je nevyhnutné mať informácie o všetkých obdobiach, pretože sa vo svojej práci stretáva s klientmi všetkých generácií. Kapitoly, ktoré podávajú charakteristiku psychického vývinu v jednotlivých obdobiach, sú koncipované so snahou dať študujúcim poznatky o „normálnom“ psychickom vývine vo vymedzenom období života človeka, a to v telesnej oblasti, v motorike, v poznávacích procesoch, v citovej oblasti, v osobnosti a v sociálnych vzťahoch.

Text nadväzuje na znalosti zo všeobecnej psychológie a predpokladá preto orientáciu v odborných termínoch a teóriách, ktoré tu nie sú znovu vysvetľované. Zvládnutie pomerne rozsiahlej látky vývinovej psychológie je uľahčené tým, že ide o témy všeobecne zaujímavé a každému blízke.

V Prešove 3. mája 2005

autorka

ČASŤ PRVÁ

**PREDMET A METÓDY
VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE**

1 VÝVINOVÁ PSYCHOLÓGIA

Vývin (z gr. genesis = vznik, zrod, pôvod, utváranie, postup, vývin) možno chápať trojako (Schmidt, 1978; Langmeier, 1991):

- 1) ako *fylogenezu* (z gr. fylon = rod, druh, plemeno, národ, kmeň) – vznik, premenu, vývoj celého živočíšneho sveta od najjednoduchších živých organizmov až po človeka, vývoj človeka ako živočíšneho druhu (proces trvajúci milióny rokov),
- 2) ako *antropogenezu* – vývoj druhu Homo sapiens, vývoj ľudského pokolenia od jeho počiatkových fáz až po dnešné štádium, spoločensko-historický vývoj ľudstva, vývoj ľudí v rôznych historických etapách a v rôznych civilizačných okruhoch (proces trvajúci stotisíce rokov),
- 3) ako *ontogenezu* (z gr. on,ontos = ten, ktorý je, existujúci, jedinec) – vývin jednotlivca, individua od okamihu vzniku (počatia) až do jeho smrti (proces trvajúci desiatky rokov).

V slovenčine sa pre fylogenezu zaužíval pojem *vývoj*, pre ontogenezu pojem *vývin*. V češtine sa používa len pojem *vývoj*.

Podľa uvedeného dvojakeho chápania vývinu rozlišujeme fylogenetickú (vývojovú) a ontogenetickú (vývinovú) psychológiu. Fylogenetická psychológia skúma vývin psychických javov v celom živočíšnom svete. Nás bude v celom ďalšom texte zaujímať ontogenetická psychológia.

1.1 Predmet vývinovej (ontogenetickej) psychológie

Vývinová (ontogenetická) psychológia sa zaoberá ontogenezou ľudskej psychiky. Jej predmetom je skúmať zákonitosti psychického vývinu človeka, zhromažďovať, rozoberať, opisovať, porovnávať a triediť poznatky o psychickom živote človeka od začiatku až do konca jeho vývinu (Klindová, Rybárová, 1972).

Vývinová (ontogenetická) psychológia skúma podstatu, zákonitosti a činitele psychického vývinu človeka od narodenia (počatia) až po starobu (smrť) a charakterizuje psychický vývin v jednotlivých vekových obdobiach (Štefanovič, 1977).

Vývinová psychológia skúma kvantitatívne a kvalitatívne zmeny psychickej regulácie prežívania a správania človeka po celú dobu jeho života (sleduje psychické procesy, stavy a vlastnosti osobnosti vo všetkých obdobiach života), vysvetľuje príčiny, podmienky a mechanizmy týchto zmien (Kuric, 1986).

Vývinová psychológia skúma vývin psychických javov, vývin regulácie správania človeka od narodenia po starobu, zákonitosti týchto zmien. Zaoberá sa psychickým vývinom človeka, hľadá a skúma tie zložky a činitele, ktoré sa

pri vývine zúčastňujú a objavuje zákonitosti, podľa ktorých vývin v jednotlivých obdobiach ľudského veku prebieha (Harineková, 1981).

Vývinová psychológia sa zaoberá popisom a charakteristikou zmien, ktoré sú typické pre určité životné obdobie. Empirické informácie slúžia ako základ pre odvodenie všeobecných zákonitostí vývinu psychických štruktúr a ich príčinných súvislostí (Langmeier, 1991).

Vývinová psychológia sa usiluje o poznanie súvislostí a pravidiel vývinových premien v jednotlivých oblastiach ľudskej psychiky a porozumenie jej mechanizmom (Vágnerová, 2000).

Predmet vývinovej psychológie možno rozdeliť na:

1) všeobecnú, teoretickú časť –

- a) charakteristika psychického vývinu a jeho zákonitosti,
 - b) determinácia (podmienenosť) psychického vývinu, tzn. príčiny a činitele vývinu,
 - c) periodizácia (delenie, členenie) psychického vývinu,
- #### 2) konkrétnu, praktickú časť, ktorá sa zaoberá opisom, analýzou a vysvetľovaním vývinových osobitostí psychického života človeka v jednotlivých vekových obdobiach.

Obe časti predmetu vývinovej psychológie vzájomne úzko súvisia. Poznanie všeobecných, teoretických otázok umožňuje správne pochopiť konkrétne vývinové javy v jednotlivých obdobiach, na druhej strane konkrétne údaje o vývine v určitých vekových obdobiach potvrdzujú platnosť všeobecných poznatkov o vývine.

1.2 Postavenie vývinovej psychológie v systéme psychologických disciplín

Systém psychologických disciplín má istú štruktúru. Všetky existujúce psychologické disciplíny (vyše 60) možno rozdeliť na dve veľké skupiny: **teoretické** a **aplikované**. Teoretické disciplíny sa ďalej delia na *základné* a *špeciálne*. Vývinovú psychológiu zaraďujeme do skupiny základných teoretických disciplín psychológie.

1.3 Vzťah vývinovej psychológie k iným vedám a k ostatným, psychologickým disciplínam

Vývinová psychológia má úzke vzťahy jednak s niektorými **inými vedami**, jednak s niektorými **ďalšími psychologickými disciplínami**. Tieto vzťahy sú

vo väčšine prípadov vzájomné, tzn. že vývinová psychológia sa opiera o ich poznatky, čerpá z nich (prvá zložka vzťahu), ale na druhej strane ich tiež obohacuje, poskytuje im svoje poznatky (druhá zložka vzťahu). V niektorých vzťahoch prevláda viac jedna zložka vzťahu.

Vzťah vývinovej psychológie s inými vedami:

- *medicínske disciplíny* – biológia, anatómia, fyziológia (vývinová psychológia využíva ich informácie o stave vývinu a zrelosti telesných orgánov človeka a ich funkcií),
- *sociológia*,
- *pedagogika*,
- *hygiena*.

Vzťah vývinovej psychológie s inými psychologickými disciplínami:

- *všeobecná psychológia*, ktorá skúma psychickú reguláciu správania, psychikou regulované správanie (na jednej strane vývinová psychológia sa opiera o jej poznatky o zákonitostiach ľudskej psychiky a jej regulácii správania, používa jej terminologický aparát, triedenie psychických procesov a pod., na druhej strane niektoré poznatky vývinovej psychológie môžu obohatiť poznatkový systém všeobecnej psychológie, napr. vývinová psychológia umožňuje vysvetľovať genézu jednotlivých psychických procesov a vlastností osobnosti),
- *pedagogická psychológia*, ktorá skúma psychologické zákonitosti výchovy a vyučovania, psychologické podmienky optimálneho výchovného a vzdelávacieho pôsobenia na človeka (na jednej strane vývinová psychológia využíva jej poznatky o formovaní osobnosti vplyvom výchovy a vyučovania, čo je príspevok k otázke determinácie psychického vývinu, na druhej strane vývinová psychológia poskytuje pedagogickej psychológii základné poznatky o psychických vekových a individuálnych osobitostiach a umožňuje tak adekvátnejšie prispôbovať obsah a formu výchovno-vzdelávacieho procesu v tom ktorom vývinovom období),
- *patopsychológia*, ktorá skúma psychologické osobitosti človeka s narušeným vývinom,
- *sociálna psychológia*, ktorá skúma psychický život a správanie človeka v spoločenských podmienkach (vývinová psychológia sa opiera o jej poznatky o vplyve spoločenského prostredia na vývin osobnosti),
- *psychológia osobnosti*,
- *porovnávací psychológia*,
- *poradenská psychológia* a iné.

1.4 Význam vývinovej psychológie

Poznatky vývinovej psychológie si musí osvojiť každý učiteľ, výchovný pracovník, majster odbornej prípravy, sociálny pracovník a pod. a mali by sa s nimi oboznámiť aj rodičia, všetci, ktorí výchovne pôsobia na deti a všetci, ktorí pracujú s ľuďmi.

Teoretický význam vývinovej psychológie spočíva v tom, že poskytuje množstvo základných poznatkov o priebehu psychického vývinu, jeho zákonitostiach, príčinách a podmienkach. Skúma jednotlivé psychické javy v stave zrodu a v stave zmeny, čím prispieva k hlbšiemu objasneniu ich podstaty.

Praktický význam vývinovej psychológie spočíva v tom, že poznatky o psychickom vývine človeka umožňujú ľuďom:

- orientovať sa v tom, či vývin prebieha v hraniciach normy,
- chápať súčasný stav vývinu psychiky človeka,
- predvídať jeho ďalší pravdepodobný priebeh,
- zasahovať do vývinu a meniť ho v súlade s požiadavkami spoločnosti (formovať a rozvíjať detskú psychiku).

Praktický význam vývinovej psychológie je teda v možnosti využitia jej poznatkov pri optimalizácii vývinu každého jednotlivca, t.j. pri napomáhaní tomu, aby sa čo najlepšie realizovali a uplatnili všetky biogenetické danosti každého jednotlivca a aby sa čo najviac predišlo spoločensky neúčinnému alebo škodlivému uplatneniu predpokladov jednotlivca.

2 METÓDY VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

2.1 Klasifikácia výskumných metód psychológie

Neexistuje úplne jednotná klasifikácia výskumných metód v psychológii. Vyplýva to z možnosti voliť viaceré kritériá.

Z hľadiska organizácie a priebehu výskumného procesu možno výskumné metódy psychológie aj pedagogiky rozdeliť do troch základných okruhov (Kačáni, 1974, 1979):

- 1) Metódy získavania faktov (údajov)
 - priame (empirické): pozorovanie a experiment,
 - nepriame (exploratívne): anamnéza, rozhovor, dotazník, analýza produktov činnosti.
- 2) Metódy spracúvania faktov
 - porovnávacie, štatistické a typologické.
- 3) Metódy a spôsoby interpretácie zistených výsledkov
 - na základe zistených výsledkov sa robia zovšeobecnenia, teoretické a praktické závery; výskumník sa pýta na príčiny a podmienky javov, zapojí do toho iné výsledky a úvahy a celý problém myšlienkovu prepracuje; táto etapa predstavuje kauzálnu (príčinnú) alebo kondicionálnu (podmieňovacu) analýzu.

V ďalšom texte sa zameriame hlavne na prvú skupinu metód, teda na metódy získavania údajov.

2.2 Hlavné metódy získavania údajov vo vývinovej psychológii

Vývinový psychológ, ktorý skúma zvláštnosti psychických javov vo vzťahu k veku, ktorý zisťuje zákonitosti vývinu osobnosti a jej zložiek v priebehu celej ontogenézy, používa na riešenie vytýčených problémov rôzne metódy. Niektoré metódy sú špecifické, iné sú prevzaté a prispôbené účelu ontogenetického skúmania. Preto uvádzame aj metódy známe zo všeobecnej psychológie. Pri spracovaní kapitoly sme použili tieto zdroje: F. N. Kerlinger (1972), V. Kačáni (1974, 1979), J. Skalková a kol. (1983), J. Kuric a kol. (1986), M. Darák a N. Krajčová (1995), Š. Švec a kol. (1998), J. Ferjenčík (2000), P. Gavara (2000).

2.2.1 Pozorovanie

Pozorovanie definujeme ako zámerné, zdokonalené vnímanie. Uskutočňuje sa prostredníctvom zmyslových orgánov a môže sa zosilniť rôznymi pomôckami a prístrojmi.

Pozorovanie je jednou zo základných metód vývinovej psychológie. Možno ju použiť v každom vývinovom období.

Používa sa ako samostatná, osobitná metóda, ak chceme zistiť údaje prejavujúce sa navonok a pozorovaniu prístupné.

Pozorovanie je metódou vedeckého poznania, len pokiaľ sa neobmedzuje na jednoduchú registráciu faktov, ale prechádza k formovaniu hypotéz, ktoré sú ďalej overované. Pozorovanie nie je zamerané na vonkajšie úkony samotné, ale na ich psychologický obsah. Je založené na poznatku, že duševné deje majú svoje vonkajšie prejavy (v činnosti, v správaní), ktoré možno sledovať. Medzi činnosťou človeka, ktorú objektívne pozorujeme, a jeho subjektívnymi, vnútornými zážitkami sú zákonité súvislosti. Z tohto dôvodu možno na základe pozorovaných vonkajších prejavov človeka usudzovať na jeho duševné zážitky. K vonkajším prejavom patria napr. mimické pohyby (zmeny výrazu tváre), pantomimické pohyby (spôsob chôdze, gestikulácia), fyziologické zmeny (rýchlosť dýchania, frekvencia tepu, červenanie alebo blednutie a pod.), rečové prejavy (ich formálny priebeh – tempo reči, tón hlasu, aj obsah reči – to, čo človek hovorí).

2.2.1.1 Druhy pozorovania

Podľa viacerých kritérií rozoznávame viaceré druhy pozorovania.

Podľa časového rozpätia rozlišujeme krátkodobé a dlhodobé pozorovanie. Krátkodobé pozorovanie má príležitostný charakter a osobu (skupinu osôb) pozorujeme krátky čas. Dlhodobé pozorovanie je cieľavedomá a sústavná činnosť, prebieha zvyčajne opakovane a trvá dlhší čas.

Podľa množstva sledovaných prejavov rozlišujeme čiastkové a celkové pozorovanie. Čiastkové pozorovanie je zamerané len na niektoré prejavy. Pri celkovom pozorovaní sledujeme čo najviac pozorovateľných prejavov.

Podľa množstva pozorovaných osôb hovoríme o individuálnom pozorovaní (ak sledujeme jednu osobu) a o skupinovom pozorovaní (ak sledujeme skupinu osôb).

Podľa predmetu pozorovania rozoznávame pozorovanie iných, tzv. extrospekciu (predmetom pozorovania je činnosť iných ľudí, podmienky, priebeh a výsledky tejto činnosti) a seba pozorovanie, tzv. introspekciu (predmetom je vlastná činnosť pozorovateľa, jeho vlastné zážitky). Introspekcia má mnohé

nedostatky. ňou získané údaje sú často jednostranné, subjektívne, často uvedomene skresľované. S výsledkami seba pozorovania musíme narábať veľmi opatrne, musíme ich porovnávať, ale hlavne dopĺňať výsledkami získanými inými metódami.

2.2.1.2 Postup pri pozorovaní

Pri pozorovaní sa má dodržiavať takýto postup:

- 1) Pozorovateľ si vopred vytýči cieľ pozorovania, musí vedieť, čo chce pozorovať a prečo chce tieto javy pozorovať.
- 2) Pozorovateľ si vypracuje podrobný plán pozorovania. V ňom vymedzí podmienky, za ktorých bude pozorovať, prostriedky, ktorými bude pozorované javy zaznamenávať, trvanie pozorovania, časové intervaly opakovania pozorovaní.
- 3) Osobitnú pozornosť pri pozorovaní je treba venovať záznamu výsledkov pozorovania. Obyčajne ide o písomné záznamy do pozorovacích hárkov, ktoré sa robia hneď po skončení pozorovania. Môžu sa používať aj rôzne registračné prístroje, napr. fotoaparáty, filmovacie kamery, magnetofón a pod. Ak nie sú k dispozícii registračné prístroje, pozorovanie by mali robiť viacerí pozorovatelia, ich výsledky by sa mali porovnávať a vyberať z nich hlavne tie charakteristiky správania pozorovaného, v ktorých sa pozorovatelia najviac zhodujú.
- 4) Pozorovateľ z psychologického hľadiska vysvetľuje pozorované údaje. Je to veľmi náročná činnosť. Ide o to, aby pozorovateľ dokázal na základe pozorovaných vonkajších prejavov primerane hodnotiť vnútorné duševné zážitky pozorovaného. V záujme vysokej objektivity musí pozorovateľ vychádzať z mnohých ukazovateľov, ktoré získava dlhodobším pozorovaním človeka v rôznych životných situáciách.

Z uvedeného vyplývajú tieto základné požiadavky na pozorovanie ako vedeckú metódu: zameranosť na cieľ, plánovitosť, systematickosť a objektivnosť.

2.2.1.3 Klady a zápory pozorovania

Klady (výhody) pozorovania:

- umožňuje študovať psychické javy za prirodzených podmienok; nezasahujeme ním do priebehu správania skúmaných osôb a neovplyvňujeme ich prirodzené reakcie,
- skúmaný jav nie je skreslený ani samotnou pozorovanou osobou, pretože tá nevie, že je sledovaná,
- je finančne nenáročný, nevyžaduje si zvláštne laboratória a prístroje.

Zápory (nevýhody) pozorovania:

- nebezpečenstvo subjektívneho skreslenia pozorovateľom,
- získané údaje ukazujú len určité stránky skúmaného javu, čo nepostačuje na plné zovšeobecnenie a nájdenie všetkých súvislostí skúmaných javov,
- z časového hľadiska je menej ekonomické ako experiment, pretože musíme čakať, kým sa žiadaný jav vyskytne.

2.2.2 Experiment

Experiment slúži na verifikáciu (overenie) hypotéz, spravidla o kauzálnych (príčinných) súvislostiach. Charakteristickým znakom experimentu (pokusu) je aktívne pôsobenie na podmienky javov a procesov s cieľom navodenia predpokladaných zmien. Pri experimente nečakáme na náhodné objavenie nejakého javu, ktorý nás zaujíma, ale zámerne, úmyselne ho vyvoláme, navodíme. Experimentátor môže variovať, meniť podmienky, za ktorých jav prebieha. Experimentátor izoluje podmienky a mení jednu z nich – odhaľuje význam jednotlivých podmienok a zisťuje zákonitú súvislosť. Môže variovať aj kvantitatívne vzťahy medzi podmienkami. Celý experiment je možné opakovať.

2.2.2.1 Základné zložky experimentu

Základnými zložkami experimentu sú:

- 1) Podmienky, podnety, situácie, ktorých účinkov chceme experimentálne skúmať, čiže okolnosti, ktoré experimentátor navodzuje a mení, aby dosiahol očakávané výsledky – nazývame ich nezávisle premenné.
- 2) Javy a procesy vyvolané nezávisle premennými, čiže determinované navodenými okolnosťami – nazývame ich závisle premenné (napr. reakcie a priamo pozorovateľné prejavy skúmanej osoby alebo vnútorné psychické javy, o ktorých nám skúmaná osoba vypovedá).
- 3) Predpokladané podmienky, od ktorých môže priebeh experimentu závisieť – tzv. intervenujúce premenné (napr. zdravotný stav, momentálny stav, strach a pod.).

2.2.2.2 Druhy experimentu

Podľa rôznych kritérií rozlišujeme rôzne druhy experimentu.

Z hľadiska časového zamerania rozoznávame experiment zacielený do budúcnosti, do minulosti a do súčasnosti.

Podľa podmienok, v ktorých sa experiment uskutočňuje, poznáme laboratórny, terénny a prirodzený experiment.

V *laboratórnom* experimente výskumníkom navodená situácia prebieha v osobitne pripravených laboratórnych podmienkach. Predpokladá sa špeciálne vybavenie prostredia rôznymi meracími a registračnými prístrojmi. Pokusné osoby si uvedomujú, že sú podrobené skúmaniu.

Terénny experiment sa uskutočňuje v prirodzených podmienkach (napr. v triede, na výlete a pod.), v teréne. Pokusné osoby sú oboznámené s tým, že sa s nimi robí pokus.

Prirodzený experiment prebieha tiež v prirodzených podmienkach. Vytvorí sa nejaká situácia, v ktorej sa pozoruje správanie pokusnej osoby. Je to prechodná forma medzi experimentom a pozorovaním. Experimentálnemu pôsobeniu podliehajú podmienky, za ktorých sledovaná činnosť prebieha, zatiaľ čo činnosť pokusnej osoby je sledovaná v prirodzenom priebehu. Pokusná osoba nevie, že je skúmaná.

2.2.2.3 Etapy experimentu

Experiment prebieha v niekoľkých etapách:

- 1) *Myšlienková konštrukcia* experimentu – ujasnenie cieľa, konkretizácia jednotlivých stránok a vytvorenie celkového projektu; formulovanie hypotézy, čiže predpokladu výsledku.
- 2) *Realizácia* experimentu – sledovanie a overovanie účinnosti nezávisle premenných.
- 3) *Zhodnotenie výsledkov* experimentu – získané výsledky sa hodnotia a spracovávajú, robí sa kvantitatívna a kvalitatívna analýza a interpretácia výsledkov.

Obvykle sa vytvárajú dve skupiny osôb s približne rovnakými niektorými charakteristikami. Jedna je tzv. *experimentálna skupina*, v ktorej sa pokus realizuje, druhá je *kontrolná skupina*, pomocou ktorej overujeme výsledok.

2.2.2.4 Klady a zápory experimentu

Klady experimentu vyplývajú z jeho podstatných charakteristických znakov:

- v experimente navodzujeme situácie, ktorých účinok chceme skúmať, zámerne pôsobíme na skúmanú osobu podnetmi; nemusíme teda čakať, kým sa daný jav vyskytne bez nášho pričinenia, ako je to pri pozorovaní; výhodou je teda *rýchlosť* (experiment je časovo *ekonomický*),
- v experimente *možno meniť* podmienky, skúmaný jav možno teda sledovať

v rôznych podmienkach; tým lepšie vnikáme do podstaty, presnejšie postihujeme zákonitosti, ľahšie určujeme súvislosti s inými javmi,

- experiment je *možné opakovať*; pri zopakovanom pokuse môžeme jav presnejšie pozorovať a merať,
- v laboratórnych podmienkach možno zmeny v reakciách a správaní pokusnej osoby presne merať a kvantitatívne vyhodnotiť; experiment je z tohto hľadiska pomerne objektívny,
- v prirodzenom (aj terénnom) experimente je skúmaný jav zachovaný pomerne v prirodzenej podobe, nie je skreslený (i keď v terénnom je možnosť skreslenia vyplývajúca z toho, že skúmaná osoba vie, že je skúmaná).

Zápory (nevýhody) experimentu:

- podmienky, v ktorých sa experiment uskutočňuje, sa veľmi líšia od bežných životných podmienok, sú umelé, preto výsledky experimentu (hlavne laboratórneho) nemôžeme vždy úplne aplikovať na správanie v každodennom živote,
- v prirodzenom experimente sa mnoho podmienok vymyká spod kontroly, preto je ťažké postihnúť a vysvetliť príčinnú podmienenosť pozorovaných javov,
- komplikujúca úloha experimentátora.

2.2.3 Anamnéza

Anamnéza, podobne ako rozhovor a dotazník, patrí k tzv. *exploratívnym* metódam. Exploratívne (z lat. *explorare* = zistiť, vyšetriť, vyzvedieť, vypátrať, vyskúšať) metódy sa používajú na zisťovanie údajov, ktoré nie sú priamo pozorovateľné.

Anamnéza (z gr. *anamnēsis* = spomínanie, rozpamätávanie) je metóda, pri ktorej sa skúmaná osoba rozpamätáva na minulé udalosti a zážitky.

2.2.3.1 Druhy anamnézy

Podľa toho, od koho získavame anamnestické údaje, rozlišujeme anamnézu *subjektívnu* (skúmaná osoba referuje o sebe) a anamnézu *objektívnu* (o skúmanej osobe referuje niekto iný, napr. rodičia, vychovávatelia, učitelia, príbuzní a pod.).

Podľa obsahu rozlišujeme rodinnú a osobnú anamnézu. Pri *rodinnej* anamnéze zisťujeme zdravotný stav a sociálne pomery rodiny skúmaného; pri *osobnej* anamnéze nás zaujímajú údaje o doterajšom telesnom a psychickom vývine vyšetrovanej osoby od narodenia (prípadne počatia) až po súčasnosť.

2.2.4 Rozhovor

Rozhovor je cieľavedomé a plánovité rozprávanie sa s jednou alebo viacerými osobami za účelom získania informácií o skúmanej problematike. Ide o navodenie a usmernenie verbálnej interakcie na získanie nových údajov. V rozhovore sa kladú otázky, na ktoré má opýtvaná osoba (osoby) odpovedať.

Rozhovor je pomocnou psychologickou metódou, pomocou nej iba doplníme materiál získaný inými metódami. Nemá sa používať ako jediný prameň poznania človeka.

2.2.4.1 Druhy rozhovoru

Podľa priebehu rozlišujeme rozhovor voľný (neštandardizovaný, neviazaný) a rozhovor viazaný (štandardizovaný, pevný). V *neštandardizovanom* rozhovore môže osoba hovoriť voľne na danú tému, ale výskumník jej kladie pomocné otázky, aby sa rozhovor príliš nevzdialil od danej témy. V *štandardizovanom* rozhovore osoba odpovedá na presné a ustálené formulácie otázok kladené v ustálenom poradí.

Podľa trvania rozlišujeme rozhovor krátkodobý a dlhodobý. *Krátkodobý* rozhovor sa uskutočňuje sporadicky, jednorazovo; *dlhodobý* rozhovor sa realizuje sústavne v dlhšom časovom období.

Podľa množstva sledovaných problémov rozlišujeme čiastkový a celkový rozhovor. *Čiastkovým* rozhovorom sa overuje iba určitý výsek skúmanej problematiky, *celkovým* rozhovorom sa postihuje celý komplex problémov.

Podľa počtu ľudí, s ktorými sa výskumník rozpráva, rozoznávame rozhovor *individuálny* (s jedným človekom) a rozhovor *skupinový* (uskutočňovaný s viacerými ľuďmi) nazývaný aj beseda.

2.2.4.2 Postup pri uplatnení metódy rozhovoru

Pri metóde rozhovoru zachováваме istý postup:

- 1) *Príprava rozhovoru* – obsahové a organizačné zabezpečenie rozhovoru a vytvorenie kontaktu so skúmanými osobami.
- 2) *Realizácia rozhovoru* – taktne, nevtieravo, pokojne, nie netrpelivo.
- 3) *Záznam rozhovoru* – môže sa urobiť písomne v priebehu rozhovoru, ale aj použitím techniky (magnetofón, videozáznam); je však potrebné zabezpečiť, aby robenie záznamu veľmi neovplyvňovalo skúmaného.
- 4) *Záver rozhovoru* – výskumník zhodnotí výsledky; mal by vedieť odlišiť pravdivé a úprimné odpovede od nepravdivých a skreslených.

2.2.4.3 Požiadavky na otázky v rozhovore

Na otázky v rozhovore sa kladú určité požiadavky:

- musia zodpovedať zámerom výskumu a obsahu problematiky,
- musia rešpektovať vekové a iné osobitosti skúmaných osôb,
- mali by byť konkrétne a jednoznačné, presne a jasne štylizované,
- nemá ich byť veľa, aby nespôsobili stratu záujmu skúmanej osoby,
- nemajú byť sugestívne (nemajú vopred naznačovať, napovedať odpoveď),
- nemajú sa klásať otázky o príliš intímnych zážitkoch, pretože odpovede sú potom skreslené, neúprimné.

2.2.4.4 Klady a zápory rozhovoru

Klady (výhody) rozhovoru:

- štandardizovaný rozhovor: výsledky sú ľahko spracovateľné,
- neštandardizovaný rozhovor: je pružný, umožňuje výskumníkovi hlbšie preniknúť do problematiky; výhodný je aj v situácii, keď sa výskumník prvékrát zoznamuje s nejakým problémom.

Zápory (nevýhody) rozhovoru:

- štandardizovaný rozhovor: do určitej miery šablónovitý postup môže viesť k získaniu nepresných a neúplných údajov; zmenšuje sa aj hĺbka poznania,
- neštandardizovaný rozhovor: ťažšie spracovanie získaného materiálu.

2.2.5 Dotazník

Dotazník je taký postup, pri ktorom výskumník predkladá skúmaným osobám súbor otázok alebo úloh (v písomnej podobe) s cieľom získať merateľné údaje o skúmanej problematike. Je to ustálený, štandardizovaný súbor otázok v písomnej forme. Je určený väčšinou na hromadné získavanie údajov. Interakcia medzi výskumníkom a skúmanými môže byť osobná alebo neosobná (ak sa dotazníky posielajú poštou).

2.2.5.1 Druhy dotazníkov

Podľa komplexnosti rozlišujeme dotazníky merajúce špecifické rysy, dotazníky diagnostikujúce rôzne klinické syndrómy a dotazníky záujmov, postojov a hodnôt.

Dotazník môže byť použitý *individuálne*, ale aj *hromadne* u viacerých osôb – vtedy hovoríme o *ankete*.

2.2.5.2 Druhy položiek (otázok) v dotazníku

Podľa funkcie môžu byť otázky: *úvodné* (majú uviesť skúmaného do problematiky), *filtrované* (zistujú nejaké vopred nepoznané údaje), *nepriame* alebo *projekčné* (ak skúmame nejaké intímnejšie údaje).

Podľa charakteru očakávaných odpovedí rozlišujeme *otvorené* (neštrukturované) a *uzavreté* (štrukturované) položky alebo otázky.

Otvorené (neštrukturované) položky dávajú respondentom (opytovaným) vzťahový rámec, ale neurčujú podrobnejšie ani obsah ani formu jeho odpovede; respondent volí dĺžku odpovede aj konkrétne informácie, sám sa rozhoduje, čo povedať a čo nepovedať. Výhodou otvorených otázok je to, že umožňujú skúmanému podrobnejšie vyjadriť svoj názor, prípadne ho aj zdôvodniť. Výskumníkovi umožňujú prenikať hlbšie do sledovaných javov, lepšie mu odhaľujú skutočné postoje respondentov, poskytujú obsažnejšie informácie. Ich nevýhodou je, že sa ťažšie kvantitatívne spracovávajú.

Uzavreté (štrukturované) položky majú už uvedené možné odpovede (dve alebo viac alternatív), z ktorých si skúmané osoby vyberajú. Výhodou uzavretých položiek je to, že sa dajú ľahko kódovať a spracovať. Ich nevýhodou je, že táto forma nútiaca respondenta odpovedať podľa stanovených kategórií vedie často len k postihnutiu javových stránok, k určitej povrchnosti, neumožňuje dostať sa hlbšie k podstate problému.

2.2.5.3 Požiadavky na otázky v dotazníku

Platia tu tie isté požiadavky ako pri rozhovore. V dotazníku majú byť zachytené osobné údaje ako vek, rod, vzdelanie, bydlisko, sociálne prostredie a pod.

2.2.5.4 Fázy aplikácie dotazníka

Aplikácia dotazníka má tieto fázy:

- 1) *Príprava dotazníka* – zostavenie a utriedenie otázok na základe ujasnenia si cieľa výskumu.
- 2) *Predvýskum* – dotazník dáme vyplniť malému počtu ľudí, aby sme zistili vhodnosť formulovania otázok a možnosti spracovania získaných údajov; na základe toho je potom možné dotazník ešte upraviť.
- 3) *Interakcia medzi výskumníkom a respondentmi* – osobná alebo neosobná (poštou).
- 4) *Vyplnenie dotazníka* – skúmané osoby vyjadrujú požadované údaje.
- 5) *Spracovanie získaných údajov*, ich obsahová analýza – veľmi náročné časovo aj intelektuálne.

2.2.5.5 Klady a zápory dotazníka

Klady (výhody) dotazníka:

- možno ho aplikovať u veľkého počtu osôb, časovo i priestorovo vzdialených,
- nevyžaduje vysoké náklady.

Zápory (nevýhody) dotazníka:

- nemožno si overiť pravdivosť odpovedí; skúmané osoby môžu odpovedať úmyselne nesprávne – súvisí to s tendenciou javiť sa v žiaducom svetle (dávať spoločensky akceptovateľnejšie, prijateľnejšie odpovede), resp. s tendenciou odpovedať prevažne „áno“ alebo prevažne „nie“ (pritakávať alebo negovať); okrem toho deti majú menšiu schopnosť introspekcie, ktorá je nevyhnutná pri sebaopisovaní,
- malá návratnosť dotazníkov zasielaných poštou,
- veľké nároky na spracovanie rozsiahleho materiálu,
- veľké nároky na vedecké vyhodnotenie získaných odpovedí.

Z hľadiska objektivizácie údajov získaných dotazníkom je dôležité spájať jeho použitie s ďalšími metódami, ktoré doplnia, spresnia a prehĺbia výsledky dotazníkovej metódy.

2.2.6 Test

Test (angl. = skúška) sa definuje ako súbor úloh, ktoré má skúmaná osoba vyriešiť alebo uskutočniť. Je to skúška, ktorej cieľom je určiť stupeň alebo stanoviť úroveň niečoho u skúmanej osoby, určiť poradové miesto osoby v skupine. Na základe dosiahnutých výsledkov sa posudzuje úroveň alebo osobitosti niektorých psychických javov skúmanej osoby. Test je skúška, úloha identická (rovnaká) pre všetky skúmané osoby s presne vymedzenými spôsobmi hodnotenia výsledkov a ich číselného vyjadrovania.

2.2.6.1 Druhy testov

Podľa funkcie, podľa toho, na čo testy slúžia, rozlišujeme testy výkonnosti a testy osobnosti. K testom výkonnosti zaraďujeme testy schopností (hlavne inteligencie) a testy vedomostí (tzv. didaktické testy). Testy osobnosti skúmajú temperament, charakter, záujmy, postoje, motiváciu, citové a vôľové vlastnosti.

Podľa druhu predloženého materiálu môžu byť testy *verbálne* (slovné) a *neverbálne*.

Podľa množstva ľudí, ktorým sa testy administrujú, rozoznávame testy *individuálne* a *skupinové*.

2.2.6.2 Požiadavky na test

Na test sa kladú určité požiadavky:

- 1) *Štandardizovanosť* (normovanosť). Štandardizácia znamená stanovenie požiadaviek, noriem na vlastnosti ľudí, na postupy a výkony. Na základe stanovenia štandardov, noriem, možno týchto ľudí alebo postupy jednotne a záväzne zaradiť, klasifikovať. Štandardizovanosť testu znamená stanovenie pásiem, úrovni výsledkov dosahovaných v danom teste v populácii. Na základe štandardizácie možno určiť u každého testovaného jednotlivca, ako je z hľadiska súhrnnej testovej populácie definovateľný, čiže v akom výkonnovom pásme sa nachádza (Skalková, 1983).
- 2) *Reliabilita* (spoľahlivosť) testu znamená dávanie rovnakých výsledkov pri opätovnom predložení tej istej osobe.
- 3) *Validita* (platnosť) hovorí o tom, do akej miery test zisťuje to, čo zisťovať má. Vyjadruje stupeň presnosti, s akou test meria skutočne to, čo merať má, na meranie čoho je skonštruovaný.

2.2.6.3 Klady a zápory testov

Kladom testov je to, že môžu prispieť k objektívnejšiemu zisťovaniu určitých čiastkových vlastností a schopností.

Zápory testov vyplývajú z ich neodborného používania, z absolutizácie ich významu a z ich nesprávnych interpretácií.

2.2.7 Sociometria

Sociometria je metóda na skúmanie medziľudských (interpersonálnych) vzťahov a postojov jednotlivcov v skupinách. Vyvinul ju J.L. Moreno (1934). Je zameraná na zisťovanie prijímania, preferencie, voľby (na základe sympatie) a odmietania (na základe antipatie) v rámci určitého sociálneho útvaru.

2.2.7.1 Test sociometrickej voľby

Test sociometrickej voľby alebo tzv. sociometrický test je základným metodickým prostriedkom sociometrie. Tvorí ho otázka adresovaná každému členovi určitej sociálnej skupiny: koho zo skupiny by si vybral ako partnera podľa určitého kritéria (napr. sedenie v jednej lavici, spoločné učenie, bývanie v internáte, trávenie voľného času a pod.).

Pre konštrukciu sociometrického testu stanovil J. L. Moreno pôvodne 6 pravidiel, ktoré sa však v súčasnosti niekedy porušujú a menia:

- 1) je potrebné jasne stanoviť hranice sociálnej skupiny, do ktorej skúmané osoby patria a v ktorej majú robiť svoje voľby,
- 2) každý člen danej skupiny má mať možnosť urobiť neobmedzený počet výberov,
- 3) členovia sociálnej skupiny majú mať kritérium výberu jednoznačne určené,
- 4) výsledky sociometrického testu majú byť vždy spojené s určitými opatreniami týkajúcimi sa reštrukturalizácie skúmanej skupiny (výsledky treba hneď využiť),
- 5) jednotliví členovia skupiny nemajú vedieť o výberoch, ktoré urobili ostatní členovia (tým sa predchádza vzniku konfliktov, ktoré by mohlo zverejnenie volieb vyvolať),
- 6) má byť vopred preverené, či všetci členovia skúmanej skupiny rozumejú otázkam tak, ako to zamýšľal autor výskumu.

Dnešné výskumy nerešpektujú všetky Morenove zásady. Dost často sa napr. porušuje druhá zásada o neobmedzenom počte volieb. Počet volieb býva obmedzený na jednu, dve alebo tri, a to z rôznych dôvodov (napr. kvôli zjednodušeniu spracovania pri menšom počte údajov). Nevýhodou toho však je to, že niektoré skúmané osoby sú takto nútené redukovať svoj prirodzený rozsah volieb, iné osoby sú zase nútené voliť viackrát, hoci to nezodpovedá ich skutočnej potrebe.

Okrem sociometrických výskumov zameraných na zisťovanie sympatií (pozitívnych vzťahov, volieb, preferencií) existujú aj výskumy na zisťovanie antipatií (negatívnych vzťahov, negatívnych volieb, odmietnutí).

J.I. Kolominskij zaviedol v súvislosti so sociometriou dve nové kategórie – sociálno-psychologickú *reflexiu*, ktorá vyjadruje to, v akej miere človek dokáže poznať (vytúšiť, vycítiť), kto vyberá jeho a sociálno-psychologickú *percepciu*, ktorá vyjadruje to, ako človek dokáže poznať, kto koho v skupine vyberá.

2.2.7.2 Druhy vzťahov medzi osobami v skupine

Existuje šesť druhov vzťahov medzi dvoma osobami v skupine:

- vzájomná voľba,
- jednostranná voľba,
- jednostranná voľba a jednostranné odmietnutie,
- vzájomná ľahostajnosť,
- jednostranné odmietnutie,
- vzájomné odmietnutie.

2.2.7.3 Znáznorňovanie sociometrických údajov

Sociometrické údaje možno znázorniť viacerými spôsobmi:

- 1) *Sociometrická matica, tabuľka.* V záhlaví tabuľky v stĺpcoch i riadkoch sú uvedené symboly osôb (napr. písmená, čísla, iniciály alebo celé mená). Voľba, odmietnutie, či ľahostajnosť sa označujú číslami alebo znamienkami: +1 alebo + (= voľba), -1 alebo - (= odmietnutie) a 0 alebo nič (= ľahostajnosť). V riadkoch sú osoby, ktoré volia, v stĺpcoch osoby, ktoré sú volené.
- 2) *Sociogram.* Je to grafické znázornenie vzťahov. Osoby sú označené krúžkami (pre rozlíšenie chlapcov a dievčat sa môžu použiť aj štvorce), v ktorých je symbol osoby. Voľba a odmietnutie sa znázorňuje čiarami so šípku (voľbu a odmietnutie možno rozlíšiť farebne alebo, ak to nie je možné, tak odmietnutie znázorníme napr. prerušovanou čiarou).
- 3) *Sociometrické indexy.* Predstavujú kvantitatívne vyjadrenie výsledkov sociometrického výskumu a možno nimi vyjadriť jednak charakteristiky jednotlivca (sociometrickú expanzivitu, sociálny status), jednak charakteristiky skupiny (skupinovú expanzivitu, skupinovú súdržnosť).

2.2.7.4 Klady a zápory sociometrie

Klady (výhody) sociometrie:

- zisťujú sa ňou vzťahy sympatií a antipatií medzi jednotlivcami v skupine,
- umožňuje získať údaje o skupine ako celku, o jej vnútornej štruktúre.

Zápory (nevýhody) sociometrie:

- nezachytáva dynamiku skupiny,
- príliš zdôrazňuje citovú stránku medziľudských vzťahov, prejavujúcu sa vo vzájomných sympatiách (voľbách, preferenciách) a antipatiách (odmietnutiach) a nedoceňuje náležité skutočnosti, že vzťahy sú sprostredkované spoločnými úlohami, povinnosťami a normami.

2.2.8 Analýza produktov činnosti (rozbor výsledkov činnosti)

Pri analýze produktov činnosti sa vychádza z poznatku, že produkty činnosti sú odrazom rôznych stránok osobnosti tvorca, preto ich analýza umožňuje poznanie psychických javov u človeka. U produktov sa hodnotí obsah (námet) práce, spôsob a technika prevedenia, úprava.

Druhy produktov činnosti:

- 1) písomné práce – slohové práce, denníky, listy, literárne pokusy a pod.,

- 2) výtvarné práce – kresby, maľby, výtvary z rôznych hmôt (plastelíny, hliny a pod.),
- 3) výsledky pracovnej činnosti.

2.3 Základné typy vývinovo-psychologických výskumov (longitudinálny a transverzálny prístup)

Pri poznávaní osobitostí a zákonitostí psychického vývinu možno používať dva základné typy (prístupy, projekty, formy, metódy) výskumov: transverzálny (prierezový, priečny, priesečníkový) a longitudinálny (pozdlžný, priebežný). Oba typy majú svoje prednosti, klady, výhody, ale aj isté nedostatky, zápory, nevýhody.

Transverzálny prístup

Hovoríme o ňom vtedy, ak v krátkom časovom úseku sledujeme viac skupín ľudí rôznych vekových období (súčasne skúmame rôzne vekové skupiny). Na každom vekovom stupni sú teda iné osoby.

Longitudinálne sledovanie

Longitudinálna metóda je založená na dlhodobom sledovaní jednej skupiny. Je to „taký výskumný postup, ktorým sledujeme vývinové súvislosti u toho istého jedinca alebo u tej istej skupiny detí na viacerých vekových stupňoch“ (Švancara, 1974, s.28). „Longitudinálne štúdie sú založené na dlhodobom sledovaní určitej skupiny a opakovanom hodnotení vývinovo podmienených zmien u tých istých jednotlivcov“ (Vágnerová, 2000, s. 29–30). Takto získame úplnejšie a spoľahlivejšie údaje, ktoré umožňujú vyjadrenie dynamiky vývinového procesu a závery o vplyve raných vývinových znakov na neskoršie formovanie psychických vlastností.

Nevyhnutnou podmienkou longitudinálneho sledovania vývinu je zaistiť vyrovnanosť a stálosť sledovanej skupiny. Je to podmienka veľmi náročná a ťažko splniteľná, pretože o. i. na súbor pôsobia aj s dobou sa meniace sociálno-ekonomické a kultúrne podmienky.

2.3.1 Druhy longitudinálneho sledovania

Longitudinálne sledovanie môže mať rôzne formy (Švancara, 1974; Kuric a kol., 1986):

- 1) podľa trvania výskumu
 - krátkodobé sledovanie,
 - dlhodobé sledovanie,
 - zrýchlené sledovanie,

- 2) podľa smeru výskumného postupu
 - retrospektívne sledovanie,
 - prospektívne sledovanie,
 - kombinované sledovanie,
- 3) podľa použitých postupov
 - prave longitudinálne sledovanie,
 - zmiešané sledovanie (sčasti longitudinálne, sčasti prierezové),
 - pseudolongitudinálne sledovanie (v skutočnosti prierezové).

Voľba určitého typu longitudinálnej metódy závisí od konkrétnych cieľov výskumu.

1) Trvanie

Existujú rôzne názory na to, aké dlhé obdobie má longitudinálne sledovanie zahŕňať. Niektorí autori navrhujú u detí celé obdobie 15 rokov, prípadne ďalej, iným stačí v ranom veku aj niekoľko mesiacov. Ak sledujeme obdobia bohaté na vývinové zmeny (napr. obdobie dojčat'a), stačí aj *krátkodobé* longitudinálne sledovanie. Ak však chceme zachytiť dynamiku vývinu, kauzálnu vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými vývinovými zmenami a činiteľmi, používame *dlhodobé* longitudinálne výskumy. Na štúdium dlhších vývinových období v kratšej dobe (napr. kvôli naliehavosti výskumu, z ekonomických dôvodov a pod.) sa používa *zrýchlené* longitudinálne sledovanie. Sleduje sa viac skupín detí. V každej skupine sú deti rovnakého veku, ale vek každej skupiny sa líši od veku ďalšej o niekoľko rokov. Ak každú skupinu sledujeme (súbežne) 3, 4 alebo 5 rokov, potom môžeme z výsledkov urobiť kontinuálne (plynulé) vývinové krivky. Napr. v priebehu 5 rokov sledujeme 4 skupiny detí – do prvej si vyberieme deti vo veku 2 rokov a sledujeme ich do veku 7 rokov, do druhej zaradíme deti vo veku 5 rokov a sledujeme ich do veku 10 rokov, do tretej skupiny vyberieme deti vo veku 8 rokov a sledujeme ich do veku 13 rokov a do štvrtej skupiny zaradíme deti vo veku 11 rokov a sledujeme ich do veku 16 rokov.

2) Smer postupu

Prospektívny longitudinálny postup sleduje ďalší vývin detí až do stanoveného veku. Retrospektívny postup zisťuje určité údaje o predchádzajúcom vývine (tzv. anamnestické údaje) zo skúsenosti dieťaťa alebo rodičov. Problémom je tu spoľahlivosť retrospekcie. Kombinované longitudinálne výskumy zahŕňajú prospektívny postup aj retrospektívne (anamnestické) údaje.

3) Použitie postupy

Pri *zmiešanom* longitudinálnom sledovaní sledujeme základnú vzorku longitudinálne, ale v určitých vekových obdobiach ho dopĺňujeme prierezovými

štúdiami iných skupín. Je to vhodné osobitne pri tých dlhodobých výskumoch, ktoré majú v priebehu doby značný úbytok skúmaných jedincov. Pseudolongitudinálny (normatívne prierezový) prístup sa používa pri stanovení noriem vývinu určitej charakteristiky (napr. inteligencie) v jednotlivých vekových obdobiach. Spočíva v tom, že v jednotlivých obdobiach skúmame rôzne skupiny detí, stanovíme základné kvantitatívne a kvalitatívne osobitosti sledovanej charakteristiky a výsledky zoradíme podľa veku. Rozdiely priemerov sa v takýchto štúdiách pokladajú za vyjadrenie vývinových zmien. Takéto štúdie sa nazývajú pseudolongitudinálne, pretože chronologicky zoradujú prierezy rôznych skupín (skupín detí rôzneho veku, rôznych ročníkov).

2.3.2 Prednosti a nedostatky transverzálnych (prierezových) výskumov

Prednosti (výhody, klady):

- rýchlosť výskumu – možnosť získať výsledky v priebehu krátkej doby, nie je nutné čakať, kým sa skúmané osoby dostanú do ďalšieho obdobia vývinu,
- menšia nákladnosť,
- ľahké dosiahnutie vyrovnanosti a homogenity (rovnorodosti) skupín z hľadiska výberových kritérií,
- tým, že skúmame rôzne vekové skupiny súčasne (v rovnakej dobe), máme zaručenú väčšiu zhodnosť širších ekonomických, civilizačných, kultúrnych a sociálnych faktorov u všetkých vekových skupín.

Nedostatky (nevýhody, zápory):

- prierezové výskumy sú statické a neumožňujú robiť presné závery o dynamike vývinu, o kontinuite vývinu a jeho determinantách,
- nepresnosť vyplývajúca z porovnávaní rôznych skupín – ak z prierezových štúdií vyvodíme vývinové zákonitosti, väčšinou sú iba veľmi približné a priamo skresľujúce, zvlášť v obdobiach zrýchleného rastu,
- normatívne prierezovými štúdiami väčšinou získavame normy tých charakteristík, ktoré sa nevzťahujú priamo k životným situáciám, ale zahŕňujú neobvyklé úkony laboratórneho typu.

2.3.3 Prednosti a nedostatky longitudinálnych postupov

Prednosti (výhody, klady):

- longitudinálne sledovanie umožňuje spracovať údaje prierezovo v jednotlivých obdobiach, rovnako ako prierezová štúdia,

- umožňuje oveľa presnejšie vyjadriť veľkosť vývinovej zmeny medzi dvoma obdobiami (u určitého jednotlivca, ale aj u celej skupiny),
- umožňuje podrobnejšiu a presnejšiu analýzu vzájomných vzťahov a súvislostí medzi jednotlivými zložkami vyvíjajúcej sa osobnosti, aj medzi zložkami osobnosti a činiteľmi vývinu (môžeme teda presnejšie stanoviť normy vývinu, určiť podiel biologických a spoločenských činiteľov na vývine atď.),
- longitudinálne sledovanie je citlivejšie na postihnutie zákonitostí vývinových zmien v krátkych časových intervaloch, a to aj u charakteristík, ktoré sa menia iba nepatrne.

Nedostatky (nevýhody, zápory):

- časová náročnosť (trvajú niekoľko rokov alebo niekoľko desiatok rokov),
- longitudinálny výskum má omnoho náročnejšiu procedúru výberu vzorky na skúmanie a problémy s jej udrzaním v pôvodnom zložení (úbytok súboru),
- dieťa sa opakovanými vyšetreniami zoznamuje s metódou, nadväzuje hlbšie vzťahy so skúmajúcimi, zvyká si na prostredie, a to všetko môže ovplyvňovať a skresľovať výsledky,
- náročná je voľba metodík,
- zmena životných podmienok (historických a sociálnych) – nie je možné kontrolovať prostredie dieťaťa v priebehu dlhšej doby a evidovať všetky zmeny, ku ktorým dochádza v priebehu dlhodobého výskumu.

ČASŤ DRUHÁ

VÝVIN, DETERMINÁCIA VÝVINU, PERIODIZÁCIA VÝVINU

3 VÝVIN

3.1 Vymedzenie pojmu vývin

Vývin možno definovať ako *proces*, ktorý sa odohráva v čase a navodzuje zmeny (Klindová, Rybárová, 1972; Drlíková a kol., 1992). To sú základné charakteristické znaky vývinu.

Označením vývinu za *proces* sa zdôrazňuje jeho veľká pohyblivosť, dynamizmus; vývin nie je nič statické, je to jav v neustálom pohybe, ktorý stále plynie.

Vývin sa odohráva v čase, je funkciou času (čím viac času uplynie, tým je vývin pokročilejší, aj keď tu neplatí priama úmera), preto sa dá merať časom. Istému časovému úseku (veku) zodpovedá isté štádium rozvoja.

V priebehu života nastáva v organizme veľa zložitých a rôznorodých zmien (v telesnej, pohybovej i psychickej oblasti):

1) kvantitatívne zmeny

- zmeny veľkosti (v telesnej oblasti napr. rast do výšky, narastanie hmotnosti a iné, v psychickej oblasti napr. rozširovanie slovnej zásoby, zväčšovanie rozsahu pamäti a iné),

- zmeny proporcií, tzn. vzájomného pomeru dvoch javov (v telesnej oblasti napr. pomer hlavy a ostatného tela, v psychickej oblasti napr. pomer konkrétneho a abstraktného myslenia, pomer mechanickej a slovnologickej pamäti, pomer emoционаlnosti a racionality a iné),

2) kvalitatívne zmeny

- zánikanie starých vlastností (v telesnej oblasti napr. vypadávanie mliečného chrupu, zakrpatenie dojčenskej žľazy, zánik niektorých nepodmiernených reflexov a i., v psychickej oblasti napr. strata tzv. detskej reči, ústup impulzivnosti v konaní a pod.),

- získavanie nových vlastností (v telesnej oblasti napr. objavenie sa trvalého chrupu, nástup činnosti pohlavných žliaz a i., v psychickej oblasti slovnologickej pamäť, abstraktné myslenie, estetické čítanie, mravné čítanie a iné).

Vývin je proces, v ktorom dochádza k evolučným aj involučným zmenám. *Evolučné zmeny* znamenajú objavovanie nových orgánov, nových funkcií, schopností, spôsobilostí, vedomostí, osobnostných vlastností, nových činností. Výsledkom evolučných zmien je rast a zdokonaľovanie organizmu i psychiky. Evolúcia je vzostupné štádium vývinu. *Involučné zmeny* prinášajú úbytok, úpadok, zánik niektorých znakov, funkcií a vlastností; orgány slabnú, degenerujú, prestávajú fungovať, slabne pamäť, strácajú sa záujmy, človek sa zle prispôbuje; telesný aj duševný život upadá. Involúcia je zostupné štádium vývinu. V priebehu vývinu sa však mení podiel týchto protichodných procesov – v det-

stve a dospievaní prebiehajú zmeny v zmysle *evolúcie*, v dospelosti sa nachádzajú v istej *rovnováhe* (o dospelosti možno hovoriť ako o období stability) a od určitého veku dochádza k *involúcii* (Langmeier, 1991).

3.2 Zákony vývinu

Pre ontogenetický vývin platia (Příhoda, 1977; Harineková, 1981; Kuric, 1986; Jakabčic, 2002):

1) *všeobecné zákony vývinu*:

- zákon jednoty a boja protikladov (zákon vývinu cez dialektické rozpory), ktorý podľa I. Jakabčica (2002) vyjadruje zdroj, prameň vývinu,
- zákon negácie negácie (zákon dialektickej negácie), ktorý vyjadruje smerovanie vývinu,
- zákon premeny kvantity na kvalitu (zákon dialektických zmien), ktorý určuje mechanizmus procesu,

2) *špecifické (biopsychické) zákony ľudského vývinu*:

- zákon diferenciácie a integrácie,
- zákon vývinovej nerovnomernosti a postupnej retardácie vývinu,
- zákon individuálneho priebehu telesného a psychickeho vývinu,
- zákon cefalokaudálneho vývinu.

3.2.1 Zákon diferenciácie a integrácie

Diferenciácia znamená rozčleňovanie, rozlišovanie; *integrácia* zase zjednocovanie, sceľovanie. Vo vývine prebiehajú a striedajú sa oba procesy. Týka sa to telesnej, pohybovej i psychickej oblasti.

Zákon *diferenciácie* znamená, že vývin sa uskutočňuje od všeobecného k špecifickému. Napr. reakcie dieťaťa sú najprv hrubé, nerozčlenené, všeobecné a nešpecifické a až postupne sa spresňujú a diferencujú stále primeranejšie podnetu (pohybové reakcie, reč a pod.). Vnímanie je tiež najprv celostné, až postupne sa diferencuje. Aj v emocionálnej oblasti sú napr. emócie novorodenca najprv veľmi nediferencované (emocionálne ladenie v zmysle príjemnosti a neprijemnosti), neskôr sa rozčleňujú na rôzne emócie napr. zlosť, strach, ľútosť, žiarlivosť. V oblasti myslenia a reči dieťa napr. najprv pozná pojem a použije slovo kvet, až neskôr rozlišuje ružu, fialku, tulipán atď.

Zákon *integrácie* znamená, že vo vývine dochádza k zjednocovaniu, k sceľovaniu. V motorike je prejavom integrácie koordinácia pohybov; v oblasti myslenia a reči napr. dieťa najprv pozná pojmy jablko, hruška, slivka, až neskôr pojem ovocie.

3.2.2 Zákon vývinovej nerovnomernosti a postupnej retardácie vývinu

Nerovnomernosť vývinu znamená, že tempo vývinu je nerovnomerné:

- týka sa to všetkých oblastí vývinu v tom zmysle, že sa v každej z nich sa striedajú obdobia rýchlejšieho a pomalšieho tempa vývinu (napr. v telesnej oblasti – rast do výšky je v niektorých obdobiach rýchly, v iných pomalší; v psychickej oblasti – pozornosť sa vyvíja v mladšom školskom veku rýchlo, v puberte sa zhoršuje),
- jednotlivé oblasti vývinu (telesná, psychická a sociálna) sa nevyvíjajú rovnakým tempom (napr. dieťa sa vyvíja po telesnej stránke veľmi rýchlo, psychický vývin je v norme a v sociálnom vývine zaostáva; na začiatku puberty je telesný vývin veľmi rýchly a predstihuje psychický vývin),
- aj v samotnej jednej oblasti sa môžu jednotlivé zložky vyvíjať nerovnomerne (napr. v telesnej oblasti – jednotlivé organické systémy sa nevyvíjajú v rovnakom tempe, najrýchlejšie sa vyvíja cievny a nervový systém; v psychickom vývine – myslenie sa vyvíja rýchlejšie ako reč).

Postupná *retardácia* (spomalenie) vývinu znamená, že tempo vývinu nie je stále rovnako rýchle, ale postupne je stále pomalšie. V telesnej oblasti sa to prejavuje hlavne v raste, ktorý je najintenzívnejší v prenatálnom období a v prvom roku života a postupne sa spomaľuje.

3.2.3 Zákon individuálneho priebehu vývinu

Individuálny priebeh vývinu znamená, že základné zákonitosti vývinu určujú vývin jednotlivca iba rámcovo a u každého jednotlivca sa realizujú individuálnym, osobitým spôsobom. Vývin jednotlivca je jedinečný a neopakovateľný. Závisí to od mnohých vnútorných (napr. vrodené osobitosti nervovej sústavy, stav organizmu a pod.) i vonkajších činiteľov (množstvo a kvalita podnetov z prostredia). Individuálne rozdiely sa s postupujúcim vekom zväčšujú – to znamená, že čím sú ľudia starší, tým viac sa medzi sebou líšia.

Individuálne osobitosti sa môžu prejavovať v *tempe* vývinu (niektoré deti hovoria skôr, iné neskôr; niektoré dievčatá začnú menštruovať skôr, iné neskôr). Individuálne rozdiely sa môžu týkať aj *obsahu* (deti majú rozdielne záujmy). Charakteristické vekové osobitosti majú u rôznych detí rôznu *intenzitu*, aj *rôzny spôsob prejavu* (napr. pre pohybový vývin vo všeobecnosti platí, že v druhom polroku začína dieťa liezť a až potom chodiť, ale nie každé dieťa nevyhnutne lezie, niektoré začne hneď chodiť; individuálne rozdiely sú aj v smere lezenia – väčšina detí lezie dopredu, niektoré dozadu; deti rôzne zapájajú do lezenia kon-

čatiny – niektoré viac horné, iné viac dolné končatiny; dolné končatiny môžu byť rôzne ohnuté – u niektorých detí viac, u iných menej).

3.2.4 Zákon cefalokaudálneho vývinu

Názov pochádza zo slov *cefalea*=hlava a *cauda*=chvost. *Cefalokaudálny* vývin znamená, že vývin prebieha najskôr a najrýchlejšie od hlavy k vzdialenejším častiam tela. Platí to pre celú živočíšnu ríšu. U človeka v telesnej oblasti je to napr. u novorodenca relatívne veľká hlava a relatívne krátke končatiny; v pohybovej oblasti napr. dieťa najprv ovláda svaly na hlave, neskôr svaly krku (dvíha a otáča hlavu), svaly hornej časti trupu (prevracia sa a sedí), potom brušné svaly a svaly bedrovej časti (plazí sa a lezie) a nakoniec svaly končatín dolných – okolo kolenného a členkového kĺbu a svaly prstov (vstáva a chodí) a svaly horných končatín – lakť, zápästie a prsty (jemné uchopovacie a manipulačné pohyby).

4 DETERMINÁCIA (PODMIENENOSŤ) VÝVINU – PRÍČINY A ČINITELE VÝVINU

Problematickou *determinácie*, t.j. *podmienenosťi* vývinu psychiky sa zaoberá mnoho psychológov. Už predtým sa touto otázkou zaoberali pedagógovia z praxe a rodičia. Išlo o to, či je v moci rodičov, učiteľov a vychovávateľov stvárať psychiku človeka podľa požiadaviek spoločnosti, či má vychovávateľ v tejto oblasti nejaké možnosti alebo či je psychika človeka ovplyvnená vopred dedičnosťou a vychovávateľ je voči tomu bezmocný. Neskôr sa tieto otázky formulovali „vedeckejšie“, napr. čo je rozhodujúce pri utváraní psychiky človeka – biologická alebo sociálna determinácia?, dedičnosť alebo prostredie?, príroda alebo výchova? a pod.

Zodpovedanie týchto otázok má teoretický i praktický význam, ktorý spočíva v tom, že poznanie činiteľov vývinu pomáha lepšie pochopiť samotný vývin, ale tiež umožňuje vplyv jednotlivých príčin zosilňovať alebo zoslabovať, t.j. usmerňovať vývinový proces.

Vo výchovnej praxi ešte stále pretrvávajú nesprávne názory na tieto otázky. Nemôžeme však tvrdiť, že v oblasti teórie sú tieto problémy už jednoznačne vyriešené a jednoznačne chápané.

4.1 Činitele vývinu

Vývin ovplyvňujú *vnútorné* (endogénne, interné) a *vonkajšie* (exogénne, externé) činitele.

4.1.1 Vnútorné činitele vývinu

K *vnútorným* (endogénnym) činiteľom patria tie, ktoré vychádzajú z organizmu – činnosť a vlastnosti nervovej sústavy, činnosť žliaz s vnútorným vylučovaním, rast organizmu, zrenie, celkový a momentálny telesný stav, biologické potreby a pudy a hlavne dedičnosť. Hovoríme tu o *biologickej determinácii* vývinu psychiky človeka.

Pod *dedičnosťou* rozumieme tendenciu organizmu zachovať a odovzdávať znaky a vlastnosti z rodičovského pokolenia na potomstvo. Nededia sa hotové znaky, priamo sa prenášajú len dedičné informácie (gény). Gény umiestnené v chromozómoch bunkového jadra reprezentujú vývinový program pre organizmus.

Je potrebné rozlišovať *zdedené* a *vrodené* znaky a vlastnosti. Termín *vrodenosť* má širší význam ako *dedičnosť* – do vrodených zahŕňame aj zdedené predpoklady, aj znaky a vlastnosti, ktoré vznikli počas vývinu plodu vo vnútramaternicovom stave.

Čo sa môže dedit? Pokiaľ ide o telesnú oblasť, dedia sa napr. všeobecné druhové a rasové znaky, dedí sa krvná skupina, určité dispozície pre telesné, ale aj duševné choroby a pod.

Dedičnosť sa prejavuje tzv. *zrením*. Proces zrenia (maturácie) organizmu je funkciou určitého programu genotypu, ktorý sa prejavuje zákonitou postupnosťou zmien v organizme. Zrenie predstavuje určitý časový program pre telesný a psychický vývin človeka. Maturačnými zmenami sú napr. osifikácia, myelinizácia nervových vlákien, pohlavné dozrievanie, zmeny v tehotenstve, ale aj v involučnom štádiu a pod.

Dedičnosť nevytvára hotovú, nemennú vlastnosť, ale iba predpoklady určitej kvality (tzv. genotyp ako súbor dedičných predpokladov). Či a ako sa rozvinú, záleží od vonkajších vplyvov.

4.1.2 Vonkajšie činitele vývinu

Vonkajšie (exogénne) činitele pôsobia na človeka z vonkajšieho prostredia. Ide o celý komplex činiteľov – prírodné prostredie, materiálne a kultúrne podmienky, v ktorých človek žije, ľudia, ktorí ho obklopujú. Hovoríme o *sociálnej determinácii*. Sociálne prostredie vplyva na človeka jednak živelné, náhodnými podnetmi, jednak zámerne, cielavedome a systematicky, t.j. výchovou.

Podmienky prostredia rozdeľuje J. Kuric (1986) do 6 hlavných oblastí:

- fyzikálne prostredie (zemepisné podmienky, bioklimatické podmienky a pod.),
- rodina (jej ekonomická a výchovná úroveň, konštelácia v rodine a pod.),
- škola (organizované pôsobenie výchovy a vzdelávania),
- podmienky mimoškolskej záujmovej činnosti,
- ekonomické a sociálne vzťahy v spoločnosti,
- kultúrna nadstavba.

I. Pavlas a M. Vašutová (1999) rozlišujú:

- prírodné (klimatické) prostredie (ovplyvňuje rýchlosť zrenia a typ temperamentu, čiže citové ladenie osobnosti),
- materiálne prostredie (zabezpečuje potrebu stimulácie a učenia),
- sociokultúrne prostredie (zabezpečuje uspokojovanie základných psychických potrieb a podieľa sa na utváraní špecificky ľudských vlastností, ktoré sa realizujú v rámci sociálnej interakcie).

Pre rozvoj psychických vlastností sú najvýznamnejšie sociokultúrne vplyvy (Vágnerová, 2000). Je to súbor podnetov, ktoré obyčajne pôsobia v rámci sociálnej interakcie. Ide o tzv. proces socializácie. Rozvíjajú sa v ňom vlastnosti

a kompetencie umožňujúce postupnú integráciu jednotlivca do určitej spoločnosti.

Vonkajšie vplyvy stimulujú proces *učenia*. Učenie prebieha v interakcii jednotlivca so sociálnym prostredím, ktoré mu poskytuje podnety určitého typu. Učenie je výsledkom individuálnej skúsenosti jednotlivca aj sprostredkovanей všeobecnej skúsenosti.

4.1.3 Interakcia vnútorných a vonkajších činiteľov vývinu

Biologické činitele a činitele prostredia pôsobia vo vzájomnej, obyčajne zložitej interakcii. Genotyp ako súbor dedičných predpokladov sa mení pod vplyvom vonkajšieho prostredia. Vzniká tzv. fenotyp, t.j. vlastnosť organizmu, ktorá sa prejaví navonok. Je to konkrétna realizácia určitého genotypu v určitom prostredí.

Na jednej strane spôsob uplatnenia dedičnosti závisí od vonkajšieho prostredia (vonkajšie prostredie ovplyvňuje spôsob uplatnenia genetickej informácie), ale aj naopak, pôsobenie prostredia môže byť modifikované samotnou dedičnou informáciou (dedičná informácia ovplyvňuje to, ako bude pôsobiť prostredie).

Zrenie a učenie sú vo vzájomnej interakcii. Zrenie ovplyvňuje iba predpoklady na rozvoj určitých psychických javov, ale ich ďalší rozvoj a konkrétna realizácia je umožnená učením.

Učenie je efektívne vtedy, keď sa uskutočňuje v tzv. senzitivnom období. V určitom období sú vnútorné podmienky odkázané na vonkajšie podmienky, ak má dôjsť k primeranému vývinu. Vtedy jednotlivec reaguje na vonkajšie vplyvy intenzívnejšie, takže majú optimálny vývinový efekt. V senzitivnom období pre určitú oblasť vývinu by sa teda jednotlivec mal stretnúť s určitým vonkajším podnetom, aby došlo k špecifickému vývinovému efektu. Ak sa táto príhodná doba premešká, k vývinovému efektu už nedôjde.

4.1.4 Činnosť, aktivita

Psychický vývin je síce výsledkom interakcie dedičnosti a prostredia, resp. zrenia a učenia, podmieňujú ho faktory biologické a faktory prostredia, ale iba nimi by sme ešte nemohli vysvetliť prežívanie a správanie človeka. Tieto faktory nepôsobia na človeka mechanicky a človek nie je iba trpným objektom podliehajúcim pasívne týmto faktorom. Biologické faktory a faktory prostredia sú iba podmienkami (vnútornými a vonkajšími), no dieťa sa vyvíja vo svojej praktickej a teoretickej *činnosti*, ktorá prebieha za určitých podmienok.

Psychický vývin je teda výsledkom dialektickej súčinnosti vnútorných a vonkajších podmienok. Súčasne je však vyvíjajúci sa človek spolutvorcom

vlastnej osobnosti, vlastnou *aktivitou*, vlastnou *činnosťou* (hrou, učením a prácou) reguluje vlastný vývin, vlastné správanie. Psychický vývin sa realizuje prostredníctvom činnosti a aktivity človeka.

4.2 Prehľad názorov na otázky determinácie vývinu

Chápanie dvoch základných činiteľov vývinu (zjednodušene dedičnosti a prostredia), ich podielu pri ontogenéze a ich vzájomného vzťahu bolo v psychológii predmetom dlhotrvajúcich sporov.

Najprv sa vyskytovali krajné názory o prevažujúcom či dokonca výhradnom pôsobení jedného alebo druhého faktora na vývin jednotlivca.

4.2.1 Biologizujúce teórie

Tzv. **biologizujúce** (endogenistické, nativistické) teórie považovali za hlavnú určujúcu silu vývinu psychiky biologické činitele. Súčasne podceňovali faktory prostredia, hlavne sociálneho. Psychické vlastnosti sú podľa nich výhradne alebo prevažne vrodené vo svojej definitívnej podobe alebo vo forme dispozícií, ktoré sa v priebehu života rozvíjajú.

Takéto chápanie psychického vývinu bolo blízke a charakteristické pre J. A. Komenského (1592 – 1670), J. J. Rousseaua (1712 – 1778) a L. N. Tolstého (1828 – 1910). V prvej polovici minulého storočia bol najvýznamnejším predstaviteľom tejto teórie A. Gessel (1880 – 1961) – vývin chápe ako rast, ktorý je predeterminovaný a realizuje sa v určitom slede vývinových fáz; vplyv prostredia nie je dôležitý. Aj podľa S. Freuda (1856 – 1939) vývin osobnosti prebieha na základe vrodeného programu a je daný pudovými prejavmi; psychický vývin vyplýva primárne z pudových prejavov a menej závisí od vzťahu s okolím a ľudskej skúsenosti.

4.2.2 Sociologizujúce teórie

Tzv. **sociologizujúce** (exogenistické, environmentálne) teórie za jedinu určujúcu silu vo vývine psychiky považovali sociálne faktory a nedoceňovali význam biologických faktorov. Väčší význam neprípisovali ani vlastnej aktivite človeka. Pokladali človeka za plastického, formovateľného ľubovoľne zvonku, preceňovali význam prostredia a učenia na rozvoj všetkých procesov a vlastností ľudskej psychiky. Predpokladali nekonečnú schopnosť utvárania osobnosti učením, subjektívnou skúsenosťou.

Podľa predstaviteľa empirizmu Johna Locka (1632 – 1704) sa novorodenec rodí ako tzv. „tabula rasa“ (čistá, nepopísaná doska) a až skúsenosť v priebehu zrenia jednotlivca (čo vidí, počuje, cíti) „píše“ na tento prázdny list svoje záznamy.

J. B. Watson (1878 – 1958) a B. F. Skinner (1904 – 1990) tvrdili, že výchova od malička môže z dieťaťa urobiť akýkoľvek typ dospelého, nehľadiac na jeho dedičnú vybavenosť. Zakladateľ amerického behaviorizmu J. B. Watson je autorom často citovaného výroku: „Dajte mi tucet zdravých novorodencov, dobre vyvinutých, a môj vlastný špecifický svet, v ktorom by som ich vychovával, a ja vám zaručím, že zoberiem ktoréhokoľvek z nich náhodou a vycvičím ho, aby sa z neho stal akýkoľvek odborník podľa vašej voľby – lekár, právnik, obchodník, áno, dokonca i žobrák a zloděj, bez ohľadu na jeho talenty, sklony, tendencie, schopnosti a na povolanie a rasu jeho predkov.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 207). R. L. Atkinsonová a kol. (2003) uvádza Watsonovu citáciu takto: „Dajte mi tucet zdravých, dobre vyvinutých detí a môj vlastný svet, v ktorom by som ich mohol vychovávať, a ja vám ručím za to, že z ktoréhokoľvek z nich, náhodne vybraného, môžem vychovať akéhokoľvek odborníka – lekára, právnička, umelca, obchodníka, veliteľa a samozrejme aj žobráka alebo zloděja, nezávisle od ich talentu, sklonov, povolania a rasy ich predkov.“ (s. 70).

4.2.3 Kompromisné teórie

Boj uvedených dvoch protikladných názorov na determinujúcu silu vo vývine psychiky človeka trval dlho. Mnohé pozorovania však ukazovali, že vykladať psychický vývin len sociálnym učením podnieteným zvonku alebo naopak iba rozvíjaním vrodených dispozícií je jednostranné a nevyhovujúce.

Kompromisné riešenie predstavovala tzv. **teória dvoch faktorov**, teória **konvergencie (zbíhania)** alebo **konvergentná teória**. Podľa jej autora W. Sterna (1871 – 1938) psychický vývin určujú dva faktory: dedičnosť a prostredie. Vzťah dedičnosti a prostredia sa však nechápal dialekticky (nebrala sa do úvahy súčinnosť oboch činiteľov) a vývin dieťaťa sa považoval za vopred určený týmito činiteľmi (mechanistický prístup). Podľa tejto teórie je dieťa iba objektom rôznych pôsobení, neprihliada sa na aktivitu samotného jednotlivca, ktorý je schopný svojrázne spracovať všetky vplyvy, ktoré na neho pôsobia.

4.2.4 Interakčné teórie

Dnes sú už spory medzi oboma krajinosťami prekonané. V súčasnosti väčšina psychológov súhlasí s tým, že vo vývine hrá úlohu ako vplyv dedičnosti, tak vplyv prostredia, ale aj s tým, že vývin človeka je sprevádzaný ich ustavičnou interakciou. Sú to tzv. **interakčné** (syntetické, dialektické) **teórie**. Hlavný problém vidia v otázke, akým spôsobom vrodené vlohy a prostredie spolupôsobia pri vývine.

Podľa väčšiny súčasných psychológov psychický vývin je teda výsledkom dialektickej súčinnosti vnútorných a vonkajších podmienok. Človek však nie je pasívnym výtvorom oboch tried vplyvov. Osobnosť sama seba utvára a vyvíja sa na základe integrujúceho spracovania toho, čo jej oba druhy zdrojov poskytujú. Naše vlastné „ja“ vyberá, usporadúva, vyhodnocuje podnety, vplyvy, skúsenosti, volí stratégie správania, uvedomuje si svoje pocity, zabezpečuje sebareguláciu (Čížková a kol., 1999). Vyvíjajúci sa človek je spolutvorcom vlastnej osobnosti, vlastnou aktivitou, vlastnou činnosťou (hrou, učením a prácou) reguluje vlastný vývin, vlastné správanie. Vyvíja sa vo svojej praktickej a teoretickej činnosti, ktorá prebieha za istých podmienok.

Za hlavné činitele vývinu jednotlivca sú teda považované: **biologické činitele**, faktory **sociálneho prostredia** a vplyvy **psychologické** (naša aktivita, naše vlastné „ja“, dianie vo vnútri osobnosti). Zdôrazňuje sa **interakčné** chápanie determinácie psychického vývinu, ktoré predpokladá vzájomnú prepojenosť a vzájomné ovplyvňovanie, spolupôsobenie uvedených činiteľov vývinu (systém spätných väzieb).

Psychický vývin chápeme ako súhrn kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien v správaní a prežívaní človeka, postupné zvyšovanie jeho schopností primerane odražať okolitý svet v aktívnej činnosti. Proces psychického vývinu je proces aktívneho vyrovnávania sa organizmu s okolitým prostredím, výsledkom dialektickej súčinnosti vnútorných procesov a vonkajších vplyvov.

4.3 Podiel dedičnosti a prostredia na vývine jednotlivých psychických javov

Obidva druhy vplyvov, vnútorné (dedičnosť) i vonkajšie (prostredie), sa prelínajú. Každý psychický jav je ovplyvnený vnútornými i vonkajšími činiteľmi a nedá sa presne určiť, v akom pomere sa tieto činitele na ich vývine podieľajú. Ich podiel je rôzny v *jednotlivých obdobiach* (až po predškolský vek sa uplatňujú viac vnútorné ako vonkajšie činitele, v mladšom školskom veku viac vonkajšie ako vnútorné činitele, v starobe zase viac vnútorné ako vonkajšie činitele), ale je rôzny aj v *jednotlivých oblastiach psychiky* (jednoduché a fylogeneticky staršie psychické procesy, napr. zmyslové vnímanie, motorika, emocionálnosť, sú relatívne silnejšie determinované geneticky – dedičnosťou, zatiaľ čo pri osvojovaní si zložitejších psychických funkcií, napr. charakteru a sociálneho správania, vystupuje do popredia význam vplyvov prostredia a učenia, čiže intenzita a kvalita výchovno-vzdelávacieho pôsobenia).

Pokiaľ ide o jednotlivé vlastnosti osobnosti (temperament, schopnosti, charakter, záujmy), podiel dedičnosti a prostredia (miera vplyvu dedičnosti a prostredia) na ich vývine je tiež rôzny. *Temperament* je determinovaný skoro výlučne

geneticky, teda dedičnosťou. Čo sa týka *schopností*, tie sa nededia priamo, dedia sa iba určité anatomicko-fyziologické predpoklady nervovej sústavy, tzv. *vlohy*, z ktorých sa až vplyvom kladného pôsobenia prostredia vyvinú *schopnosti* (pre vývin schopností je nevyhnutná rovnako dedičnosť ako prostredie). *Charakter* sa formuje skoro výlučne na základe pôsobenia vplyvov prostredia. *Záujmy* sa formujú tiež hlavne pod vplyvom prostredia, ale pre ich vývin sú dôležité aj genetické predpoklady umožňujúce úspešné výkony v danej oblasti (a vytvárajúce schopnosti v danej oblasti).

5 PERIODIZÁCIA (ČLENENIE, DELENIE) PSYCHICKÉHO VÝVINU A JEJ PROBLÉMY

Problematika periodizácie vývinu úzko súvisí s chápaním vývinu. Existujú dva názory na vývin (Kuric, 1986). Podľa prvého je vývin *kontinuálny* (plynulý), nepretržitý proces postupného narastania alebo ubúdania (bez náhlych zmien a výrazných zvratov) a možno ho znázorniť plynulo vzostupnou a zostupnou krivkou. Podľa zástancov tohto názoru vývin sa nečlení na žiadne štádiá, štádiá reálne neexistujú, sú iba vymyslené bádateľmi kvôli orientácii vo vývine, sú len záležitosťou dohody. Podľa druhého názoru, ktorý zastáva väčšina európskych autorov a ku ktorému sa prikláňajú aj naši psychológovia, je vývin proces *štádiálny*, *fázový*, *stupňovitý*, *diskontinuálny*, t.j. možno v ňom rozlíšiť štádiá, ktoré sa navzájom kvalitatívne odlišujú. Používa sa pojem *model stupňovitého vývinu* (Čížková a kol., 1999).

V určitých periódach života vývin prebieha rýchlo a náhle, v iných periódach zasa pomalšie, ako keby sa zastavoval. Dlhšie periódly relatívne pomalšieho vývinu, kedy sú vývinové zmeny menej zreteľné a vyvíjajúca sa osobnosť si zachováva svoju relatívnu stabilitu, sa nazývajú *obdobia* (fázy, etapy, stupne, periódly alebo štádiá). *Kratšie periódly*, v ktorých sa v kratších časových úsekoch nahromadí väčšie množstvo vývinových zmien a v ktorých dochádza k „skoku“ vo vývine, k nejakej dôležitej kvalitatívnej zmene v niektorej oblasti psychiky, sa nazývajú *medzníky* (Kuric, 1986).

Medzníky tvoria najnápadnejšie a najvýznamnejšie udalosti, ktoré sa v psychickom vývine uskutočnia (môže ísť o výrazné kvalitatívne zmeny v rôznych oblastiach psychiky). Každé obdobie (etapa, fáza, štádium) je potom ohraničené dvoma medzníkmi – tzv. dolným a horným medzníkom. Jednotlivé medzníky sa dávajú do súvisu s vekom človeka, tzn. že sa uvádza fyzický vek, v ktorom sa objavujú.

Časové hranice jednotlivých období možno určiť len približne, pretože existujú veľmi veľké interindividuálne odchýlky nielen v nástupe, začiatku nejakého obdobia, ale aj v jeho trvaní. Časová variabilita s vekom ešte vzrastá, t.j. rozptyl je v čase nástupu každého ďalšieho obdobia stále väčší.

5.1 Rôzne prístupy k periodizácii vývinu

Hlavným problémom je nájsť vyhovujúce kritérium, podľa ktorého by sa malo uskutočniť delenie vývinu. V histórii vývinovej psychológie možno nájsť delenie psychického vývinu podľa rôznych kritérií, napr. podľa fyzického veku, podľa hmotnosti a výšky dieťaťa, podľa pracovnej aktivity človeka, podľa vzťahu

k práci, k spoločnosti a pod. Žiadne z týchto delení však nevyhovovalo teoretickým ani praktickým potrebám. Ľudský život je veľmi rôznorodý, preto pri jeho periodizácii nemožno použiť nejaké jednostranné kritérium, ktoré by sa týkalo iba nejakej jednej ohraňenej oblasti. Každý systém, ktorý pri periodizácii vychádza iba z jedného hľadiska, je jednostranný.

Uvedieme tri najznámejšie periodizácie vývinu (Langmeier, Krejčířová, 1998; Čížková a kol., 1999; Jakabčic, 2002):

- 1) psychoanalytickú periodizáciu vývinu S. Freuda (vychádza z afektívneho prežívania a pudového života dieťaťa),
- 2) psychologickú periodizáciu vývinu J. Piageta (zaoberá sa iba vývinom logického myslenia u dieťaťa),
- 3) psychosociálnu periodizáciu vývinu E. H. Eriksona (zdôrazňuje spoločenské, kultúrne a historické podmienky vývinu človeka).

5.1.1 Psychoanalytická periodizácia vývinu S. Freuda

S. Freud (1856 – 1939) vychádza pri členení vývinu dieťaťa z jeho afektívneho prežívania a pudového života, z ktorých odvodzuje dynamické stránky osobnosti (motiváciu). Periodizácia má päť etáp (nazvané sú podľa erotogénnej zóny tela, ktorá poskytuje dieťaťu príjemnosť pri uspokojovaní sexuálneho pudu):

1) Orálne štádium – prvý rok života

Hlavným zdrojom príjemnosti a pudového ukojenia dieťaťa je orálna zóna tela. Má dve fázy: 1) fázu orálnej závislosti (dieťa získava príjemnosť hlavne z cicania, ktoré je spojené s nasýtením alebo so strkaním vecí do úst) a 2) fázu orálnej agresivity (spojenú s rastom zubov a s hryzením). V celej orálnej etape dieťa pociťuje bezpečie vyplývajúce z úzkeho vzťahu k matke a príjemné pocity pri uspokojovaní vlastných biologických potrieb.

2) Análne štádium – 1 až 3 roky

Erotogénna zóna sa presúva na anus (konečník). Dieťa získava pudové uspokojenie zo stimulácie análnej oblasti, predovšetkým pri zadržovaní a vypudzovaní exkrementov (stolice).

3) Falické štádium (rané genitálne) – 3 až 5 rokov

Sexuálne uspokojovanie sa presúva na genitálnu krajinu. Deti pociťujú príjemnosť vychádzajúcu zo stimulácie genitálnej oblasti. V tomto štádiu sú deti zvedavé na anatomické rozdiely medzi chlapcami a dievčatkami, pýtajú sa, ako sa rodia deti, zaujímajú sa o erotické aktivity dospelých. Prikladajú veľký význam penisu – chlapci hodnotia penis ako cenný majetok a dievčatká im ho závidia alebo v nedostatku vidia svoj defekt. Strach zo straty penisu je emocionálne veľmi závažný a nazýva sa „kastročný komplex“. Podľa tejto koncepcie sú vzťahy dieťaťa k rodičom utvárané podobne ako v antických bájach. Kráľ Oidipus

zabil svojho otca a za manželku si zobral vlastnú matku – podľa Freuda má láska malého chlapca k matke sexuálne rysy a detské fantázie sú spojené so žiarlivosťou na otca (Oidipov komplex). Podobne popisuje S. Freud aj vývin dievčatiek v tejto etape, keď predpokladá rivalitu voči matke a sexuálne prianie zamerané na otca (Elektrín komplex). Rozriešenie oboch komplexov súvisí s prijatím mužskej a ženskej roly a identifikáciou s osobnosťou rodiča rovnakého rodu do svojej vlastnej osobnosti.

4) Štádium latencie – od 5-6 rokov do asi 12 rokov

Detské emocionálne a sexuálne túžby ustupujú na istý čas do pozadia. Mladší školský vek je zameraný hlavne na osvojovanie si poznatkov, kultúrnych hodnôt a diferencovaných sociálnych rol.

5) Genitálne štádium – približne od 12 rokov

Ukončuje sa štádium latencie. Oživujú sa falické záujmy, ale s niektorými významnými rozdielmi. Dieťa nadväzuje vzťahy mimo rodinu a jeho sexuálne priania sa menia z incestných (týkajúcich sa rodičov) na spoločensky tolerované heterosexuálne vzťahy. Okrem toho je dieťa v tomto štádiu vo svojich erotických vzťahoch zamerané na poskytovanie lásky, nielen na jej prijímanie, ako to bolo v predchádzajúcom falickom štádiu.

Podľa S. Freuda je vývin osobnosti podriadený pudovému vývinu a podmienený pudovou energiou. Vnímanie, myslenie a celá aktivita človeka má pudový základ. Ak sa libido (energia sexuálneho pudu) nadmerne fixuje na určitom stupni vývinu, objavajú sa isté psychopatologické prejavy a obmedzia sa možnosti ďalšieho vývinu jednotlivca.

5.1.2 Psychologická periodizácia vývinu J. Piageta

J. Piageta zaujíma len odpoveď na to, ako sa u dieťaťa vyvíja logické myslenie a ako chápe matematické, geometrické, fyzikálne, ale aj morálne pojmy. Vychádza z činnosti dieťaťa ako zdroja myslenia, v rámci širšieho chápania inteligencie. Činnosť dieťaťa mu sprostredkuje styk s okolím dvojakým spôsobom: 1) pôsobením prostredia na dieťa, ktoré sa pod jeho tlakom mení (akomodácia), 2) pôsobením dieťaťa na okolité predmety tak, že si ich premieňa podľa seba (asimilácia). V psychologických pojmoch ide o zmyslové vnímanie, motoriku alebo súhrn činností.

Piagetova teória vývinu poznávacích procesov (kognitívneho vývinu) patrí do kategórie interakčného chápania psychického vývinu – rovnaký význam pripisuje faktorom zrenia, učenia a následnej skúsenosti; podľa neho je nutné rešpektovať zrenie, od ktorého sa až potom odvíja učenie.

J. Piaget (1896 – 1980) uvádza týchto päť etáp:

1) Senzomotorická inteligencia – od narodenia do 1,5 až 2 rokov

Senzomotorická inteligencia je viazaná na uskutočňovanú činnosť. Myš-

lienkové operácie dieťaťa úzko súvisia s jeho vnímaním a jeho motorickou aktivitou. Mentálna organizácia, ktorá je podstatou tohto druhu myslenia, sa prejavuje v hľadaní a dosiahnutí cviku. Napr. vo veku 4 – 8 mesiacov dieťa začína predvídať následky svojej činnosti a zámerne opakuje vyhadzovanie hračky z postieľky, hľadá skrytý predmet pod pokrývkou.

2) *Symbolické a predpojmové myslenie* – od 2 do 4 rokov

V tomto veku dieťa užíva slovo skôr ako „predpojem“, ktorý je oproti pojmu nestály, neistý a často je založený na nepodstatných, vedľajších vlastnostiach. Okolo štvrtého roku už dieťa vyvodzuje aj úsudky, ktorými predpojmy spája. Usudzovanie je však veľmi jednoduché, je založené na analógiách medzi individuálnymi predmetmi. Je viac sýtené fantáziou ako skutočným logickým vyvodzovaním.

3) *Názorné myslenie* – od 4 do 7 rokov

V porovnaní s predchádzajúcou etapou smeruje viac k všeobecnosti. Dieťa už teraz uvažuje v celostných pojmoch, ktoré vznikajú na základe vystihnúť podstatných podrobností. Usudzovanie je zatiaľ viazané na vnímanie alebo predstavovanie. V klasickom Piagetovom experimente s presypávaním korálikov do pohára (dieťa presype koráliky z nižšieho pohára do užšieho a vyššieho pohára) dieťa tvrdí, že vo vyššom pohári je ich viac, pretože „je to vyššie“.

4) *Konkrétne logické operácie* – od 7 do 11 až 12 rokov

V mladšom školskom veku je logické usudzovanie dieťaťa už menej závislé na videnej podobe vecí, ale stále je silne viazané na konkrétnu realitu. Dieťa už chápe príčinné vzťahy. Chce nájsť súvislosti medzi javmi. Na úrovni konkrétnych operácií môže dieťa podľa Piageta riešiť problémy v rámci jednotného systému myšlienkových krokov. Dieťa už dokáže väčšinou triediť predmety podľa kvantitatívnych znakov (dĺžky, hmotnosti) aj podľa tvarov.

5) *Formálne logické operácie* – po veku 11 až 12 rokov

Sú súčasťou logického myslenia. Prejavuje sa nielen v schopnosti logicky porovnávať a triediť rôzne konkrétne veci, ale aj schopnosťou veľkého počtu myšlienkových operácií, ktoré sú vzdialené bezprostrednej zmyslovej skúsenosti (schopnosť abstraktného a hypotetického uvažovania bez obmedzenia na nutnosť predstavy jeho obsahu). Predtým dieťa vysvetľovalo zmysel pojmov väčšinou len účelom, teraz je schopné vytvoriť presnejšiu definíciu v zmysle klasickej logiky (stanoví si najbližšie nadradený rod a druhový rozdiel a spojí ich do formálne správneho súdu). Začína chápať abstraktné pojmy. Ak má riešiť nejaký problém, neuspokojuje sa s jedným riešením, ktoré sa núka ako prvé, ale uvažuje o možných alternatívnych riešeniach a systematicky ich skúša a hodnotí. Dokáže vytvárať súdy o súdoch.

Súčasně presnejšie metódy testovania intelektových schopností najmladších a predškolských detí však ukazujú, že Piaget ich schopnosti podceňoval (Stráženc, 1996; Atkinsonová a kol., 2003).

5.1.3 Psychosociálna periodizácia vývinu E. H. Eriksona

E. H. Erikson, Freudov žiak, rozpracoval psychoanalytickú periodizáciu, ktorá nie je tak viazaná na biologické faktory, ale skôr na spoločenské, kultúrne a historické podmienky vývinu detí. Značne obmedzil význam pudových síl a motívov a zdôraznil význam sociokultúrnych vplyvov.

E. H. Erikson vychádza z predpokladu, že v každej fáze vývinu musí človek zvládnuť určitú *vývinovú úlohu*, riešiť určitý „psychosociálny konflikt“. Vyriešenie konfliktu prináša *spevnenie ega* – to označuje Erikson ako *cnosť*. Vymedzil pojem *vývinová kríza* ako bod obrátu, ako križovatku, na ktorej sa rozhoduje, či človek splní danú vývinovú úlohu a pôjde zdravý ďalej, alebo úlohu nespĺní a jeho cesta bude poznamenaná vývinovým dlhom, jeho vývin bude oneskorený a ohrozený. Kríza nie je niečo, čomu sa má človek vyhnúť, ale je to výzva, ktorú má dobre zvládnuť.

Eriksonova periodizácia sa nekončí pred obdobím dospelosti, ale berie ju do úvahy a zahŕňa aj starobu.

E. H. Erikson (1902 – 1980) delí ľudský život a jeho psychosociálne krízy do 8 vývinových etáp (Kubáni, 1993; Langmeier, Krejčířová, 1998; Čížková a kol., 1999; E. H. Erikson, 1999):

1) *Základná dôvera* proti *pocitom neistoty* a *nedôvere* (asi do 1 roku – dojča)

V prvom roku života dieťa prežíva silný pocit závislosti na matke, ktorá mu umožňuje získať základnú dôveru k nej aj k iným ľuďom. Spôsob, akým matka uspokojuje potreby dieťaťa, by mal odstraňovať jeho pocity neistoty a nedôvery. Podstatou tohto štádia je vzťah matky a dieťaťa. Priaznivé vyriešenie krízy: dôvera a optimizmus. Cnosťou tohto štádia je *nádej*.

2) *Autonómia, nezávislosť* proti *pocitom hanby, pochybnostiam* a *neistote* (1 až 3 roky – batola)

Dieťa získava nezávislosť na matke v zmysle sebaobsluhy a mobility v rodinnom prostredí, vzniká pocit autonómie. Pri nesplnení požiadaviek okolitých osôb vzniká pocit hanby a pochybnosti o sebe (dieťa sa hanbí, keď je dospelými karhané za nevhodné správanie). Pevné vedenie umožňuje autonómiu dieťaťa, a pritom zabraňuje zbytočným pocitom hanby. Priaznivé vyriešenie krízy: pocit sebakontroly a dostatočnosti. Cnosťou tohto štádia je *vôľa*.

3) *Iniciatíva* proti *pocitom viny* (predškolský vek)

Iniciatíva znamená schopnosť určiť si cieľ a aktívne k nemu smerovať. Ak dieťa nedosiahne stanovený cieľ, má pocit viny. Od neho sa odvíja základ pre vývin ľudského svedomia. Priaznivé vyriešenie krízy: účelnosť a zameranie, schopnosť iniciovať vlastné aktivity. Cnosťou tohto štádia je *účelnosť, cieľ*.

4) *Usilovnosť, pracovitosť, výkonnosť* proti *pocitom menejcennosti* (mladší školský vek)

V škole sa dieťa snaží splniť školské úlohy a ďalšie nároky prostredia, v ktorom je stále konfrontované s rovesníkmi. Ak na to dieťa nestačí, vznikajú pocity menejcnosti. Priaznivé vyriešenie krízy: zdatnosť v telesných, intelektuálnych a spoločenských spôsobilostiach. Cnosťou tohto štádia je *schopnosť (kompetencia)*.

5) *Identita* proti *dezorientácii, zmätku a difúznej role - pocitom neistoty* o svojej role medzi ľuďmi (dospievanie)

V puberte a v adolescencii sa jednotlivec sústreďuje na hľadanie vlastnej identity (kladie si otázku „kto som?“) a pátra po hodnotách a zmysle života (otázka „aký je zmysel môjho života?“). Často vznikajú pocity neistoty o svojej vlastnej role medzi ľuďmi. Niektorí mladí ľudia nie sú schopní vyriešiť krízu identity a potrebujú obdobie odkladu (tzv. psychosociálne moratórium), v ktorom sú odložené záväzky dospelosti. Priaznivé vyriešenie krízy: celistvá predstava o sebe ako jedinečnej osobnosti. Cnosťou tohto štádia je *vernosť*.

6) *Intimita* proti *pocitom izolácie, osamelosti* (mladšia dospelosť)

V mladšej dospelosti je človek ochotný vzdať sa toho, o čo sa nedávno tak usiloval, tzn. „vlastnej totožnosti“. Je teraz ochotný nechať ju splynúť s totožnosťou iného človeka v intímite odovzdania sa inému a v tomto odovzdaní vytrvať, aj keď si to vyžaduje obete a kompromisy. Pri neschopnosti nadviazať blízke partnerské vzťahy vzniká pocit izolácie. Priaznivé vyriešenie krízy: schopnosť vytvárať blízke a trvalé vzťahy, mať záväzky v pracovnej kariére. Cnosťou tohto štádia je *láska*.

7) *Generativita* (produktivnosť, tvorivosť) proti *pocitom stagnácie* (stredná dospelosť)

Generativita znamená plodenie a vedenie ďalšej generácie (výchovu), ale aj hmotné statky a tvorivú činnosť v rôznych iných oblastiach (produktivnosť). Pri zlyhaní vzniká pocit stagnácie a osobného ochudobnenia. Toto obdobie v sebe skrýva tzv. krízu stredného veku, kedy si človek začína uvedomovať, že nedosiahol ciele, ktoré si vytýčil; prehodnocuje svoj život z hľadiska priorít a rozhoduje sa, čo je dôležité urobiť v ďalších rokoch. Priaznivé vyriešenie krízy: záujem o rodinu, spoločnosť a budúce generácie. Cnosťou tohto štádia je *starostlivosť* a ochota konštruktívne prispieť sociálnemu prostrediu.

8) *Integrita* proti *strachu zo smrti* či *zúfalstvu* (staršia dospelosť a staroba)

V neskorej dospelosti a v starobe je úlohou človeka prijať vlastný životný beh, dosiahnuť integritu. Nedostatok integrity sa prejavuje strachom zo smrti, pocitom zúfalstva, snahou začať nový život a pod. Priaznivé vyriešenie krízy: pocit naplnenia a uspokojenia s vlastným životom, zmierenie sa so smrťou. Cnosťou tohto obdobia je *múdrosť*.

5.2 Súčasná periodizácia vývinu

V súčasnosti neexistuje medzi autormi jednotnosť členenia vývinu, jednotlivé periodizačné schémy sa od seba odlišujú v počte vymedzených vývinových fáz a v časovom ohraničení. Chýba i jednotnosť označovania jednotlivých období a jednotné používanie niektorých pojmov. Na základe porovnania periodizačných systémov V. Příhodu (1963), G. Claussa a H. Hiebscha (1970), E. Klindovej a E. Rybárovej (1972), M. Harinekovej (1981), J. Kurica (1986) a M. Vágnerovej (1999, 2000), ktoré pristupujú k periodizácii komplexne (berú do úvahy biologickú, psychologickú i sociálnu stránku vývinu), sme dospeli k nasledujúcim vymedzeniam a názvom **období** (v zátvorke sú menej používané pojmy na označenie období):

- do 0;0 – *prenatálne* obdobie (predpôrodné obdobie, antenatálne obdobie, obdobie vnútromaternicového, intrauteriného vývinu),
- 0;0 – 1;0 – obdobie *dojčatá* (z toho prvý mesiac, teda 0;0 – 0;1 je obdobie novorodenca),
- 1 – 3 roky – obdobie *batolaťa* (útlý vek),
- 3 – 6 rokov – obdobie *predškolského veku* (obdobie materskej školy),
- 6 – 10 rokov – obdobie *mladšieho školského veku*,
- 10 – 15 rokov – obdobie *staršieho školského veku*, obdobie *puberty*,
- 15 – 20 rokov – obdobie *adolescencie* (obdobie mládenca a devy, mládenecký a dievčenský vek),
- 20 – 30 rokov – obdobie *mladšej dospelosti* (mecítma, obdobie mladého muža a mladej ženy),
- 30 – 45 – obdobie *strednej dospelosti* (adultium, obdobie zrelého muža a zrelej ženy),
- 45 – 60 – obdobie *staršej dospelosti* (interviewium),
- 60 – 75 – obdobie *počiatočnej staroby*, *ranej staroby*,
- 75 – 90 – obdobie *pokročilej staroby* (kmeťstvo),
- nad 90 – obdobie *krajnej staroby* (patriarchium).

Poznámka: číslo pred bodkočiarkou udáva vek v rokoch, číslo za bodkočiarkou znamená mesiace.

Medzníky, ktoré oddeľujú jednotlivé obdobia:

- 0;0 – pôrod,
- 0;1 – sociálny úsmev; adaptácia organizmu na nové životné podmienky,
- 1;0 – chôdza; reč,
- 3 roky – sebauvedomenie (uvedomenie si vlastného ja),
- 6 rokov – školská zrelosť alebo školská pripravenosť,
- 10 rokov – začiatok (relatívny) rýchleho telesného dozrievania,

- 15 rokov – ukončenie (relatívne) rýchleho telesného dozrievania; začiatok (relatívny) rýchleho psychického dozrievania,
- 20 rokov – koniec (relatívny) rýchleho psychického dozrievania; schopnosť samostatnej existencie v spoločnosti,
- 30 rokov – vrchol telesnej i psychickej výkonnosti,
- 45 rokov – začiatok klimaktéria u žien,
- 60 rokov – výrazný prejav involučných zmien; odchod do dôchodku.

ČASŤ TRETIA

VÝVIN V JEDNOTLIVÝCH OBDOBIACH

6 SCHÉMA PRE CHARAKTERISTIKU VÝVINU V JEDNOTLIVÝCH OBDOBIACH

Pri charakterizovaní vývinu v jednotlivých vekových obdobiach budeme zachovávať nasledujúcu štruktúru:

- *Dolný a horný medzník* (chronologický vek a kvalitatívna zmena).
- *Telesný vývin:*
 - hmotnosť a výška (na začiatku obdobia, na konci obdobia a tendencie ich zmien v priebehu obdobia),
 - vzájomný pomer jednotlivých častí tela – hlavy, trupu a končatín (na začiatku obdobia, na konci obdobia, tendencie zmeny týchto pomerov v priebehu obdobia),
 - vývin jednotlivých sústav – kostra, svalstvo, nervový systém, sústava žliaz s vnútorným vylučovaním a iné).
- *Pohybový (motorický) vývin:*
 - posturálne (polohové) pohyby, ktoré umožňujú dieťaťu meniť polohu,
 - lokomotorické (premiestňovacie) pohyby, pomocou ktorých sa dieťa premiestňuje z miesta na miesto,
 - jemná motorika (motorika ruky).
- *Psychický vývin:*
 - pociťovanie a vnímanie,
 - pozornosť,
 - pamäť,
 - predstavy, fantázia,
 - myslenie,
 - reč,
 - city – nižšie city (emócie) a vyššie city.
- *Osobnosť:*
 - sebauvedomenie,
 - schopnosti,
 - temperament,
 - charakter,
 - záujmy.

- *Sociálne vzťahy:*
 - po adolescenciu:
 - vzťahy s dospelými (vo všeobecnosti, s rodičmi, s učiteľmi),
 - vzťahy s rovesníkmi (rovnakého rodu, opačného rodu),
 - vzťahy so súrodencami,
 - vzťahy s mladšími deťmi,
 - v dospelosti:
 - vzťahy partnerské,
 - vzťahy s deťmi,
 - vzťahy s rodičmi.
- *Činnosť:*
 - hra,
 - učenie,
 - práca.

7 PRENATÁLNE OBDOBIE

Prenatálne obdobie (predpôrodné obdobie, antenatálne obdobie, obdobie vnútromaternicového alebo intrauterinného vývinu) sa začína počatím, t.j. splynutím zrejých pohlavných buniek pri oplodnení vajíčka spermiou a končí sa narodením dieťaťa. Trvá priemerne 280 dní (40 týždňov, 9 kalendárnych alebo 10 lunárnych mesiacov).

7.1 Fázy prenatálneho obdobia

Prenatálne obdobie sa z fyziologického hľadiska delí na tri fázy (Čížková a kol., 1999; Jonas, 2001; Allenová a Marotzová, 2002):

- 1) *blastemovú* alebo *germinálnu* (do konca tretieho týždňa, do ktorej patrí fáza oplodnenia (spojením vajíčka a spermie vzniká zygota), bunkové delenie až po vznik blastocysty (masy špecializovaných buniek veľkosti špendlíkovej hlavičky), fáza nidácie (uhniezdenia blastocysty v zdurenej sliznici maternice) a vytvorenie troch zárodočných listov – ektodermu, endodermu a mezodermu,
- 2) *embryonálnu* (od štvrtého týždňa do konca druhého, tretieho alebo štvrtého mesiaca), v ktorej prebieha tzv. organogenéza, tzn. tvoria sa základy jednotlivých orgánov (embryo = zárodok),
- 3) *fetálnu* (od začiatku tretieho, štvrtého alebo piateho mesiaca do pôrodu), v ktorej orgány zrejú a niektoré už začínajú uskutočňovať svoju funkciu, vznikajú špecificky ľudské znaky (fetus = plod).

Hranica medzi embryonálnou a fetálnou fázou je u rôznych autorov odlišne časovo určená (rozhranie medzi druhým a tretím mesiacom, medzi tretím a štvrtým mesiacom alebo medzi štvrtým a piatym mesiacom).

7.2 Prežívanie a správanie v prenatálnom období

Štúdium vývinu dieťaťa v prenatálnom období je veľmi náročné. Poznatky sa získavajú nepriamo, pri pozorovaní zárodkov a plodov pri spontánných potratoch, pri interrupciách a u predčasne narodených detí ošetrovaných v inkubátoroch. Moderná technika nám dnes umožňuje pozorovať prejavy dieťaťa aj priamo v materskom organizme, teda v jeho prirodzených životných podmienkach (ultrazvuk, fetálna elektroencefalografia, registrácia zmien srdcovej aktivity plodu, termografia, izotopické techniky atď.). Snímky dieťaťa možno získať pomocou fetoskopu („periskopu s minikamerou“) zavedeného do maternice cez brušnú stenu alebo pošvu (Jonas, 2001).

V priebehu prenatálneho vývinu je jedinec uložený v plodovom obale a v plodovej tekutine. Uspokojovanie základných fyziologických potrieb za-

bezpečuje matka. Výživu dostáva dieťa z placenty prostredníctvom pupočnej šnúry. Interakcia medzi matkou a dieťaťom prebieha však nielen na úrovni biochemickej, metabolickej, ale neskôr aj na úrovni nepodmienečno-reflexnej.

Matkin organizmus sprostredkúva aj vzťah plodu s vonkajším prostredím. Bolo zistené, že ľudský plod v tele matky reaguje na rôzne podnety, ktoré na neho pôsobia (na zmenu polohy, na silné zvukové podnety, na taktilno-kinestetické podnety a pod.) a vykonáva jednoduché reflexné pohyby (Verny, Kelly, 1993; Rheinwaldová, 1993). Napr. v treťom mesiaci pri podráždení ústneho pásma dochádza k flexii (ohnutiu) celého tela, dotyk v okolí úst vyvolá cicacie pohyby (cicací reflex; dieťa si cmúľa prsty rúk aj nôh, niekedy sa narodí s mozoľom na prsteťu), pri podráždení ruky sa objaví zovretie v päsť (uchopovací reflex; pri náhodnom uchopení pupočnej šnúry si dieťa môže navodiť stav zmeneného vedomia, ale podľa zistenej erekcie u chlapcov aj sexuálne pocity). Vo štvrtom mesiaci sú vyvinuté ústne reflexy (otváranie a zatváranie úst, pohyby jazykom), peristaltika čriev a striedavý pohyb hornej a dolnej končatiny. V piatom mesiaci plod reaguje na tlak a začína vnímať zvukové podnety. Dokáže rozlišovať základné chute – uprednostňuje sladkú a neznáša horkú (dieťa neustále prehltnáva plodovú vodu; po jej osladení sacharínom dieťa zvyšuje frekvenciu prehltnávania; ak je do plodovej vody vstriednutá horká tekutina, vnútromaternicová kamera zaznamenáva, že sa dieťa škľabí a spomalí pitie). Päťmesačný plod má funkčný sluchový aparát (prudko reaguje na zatrúbenie auta, signál hasičov, potlesk na koncerte).

Plod je podľa mnohých autorov, napr. J. Langmeiera a D. Krejčířovej (1998), M. Vágnerovej (1999, 2000), schopný aj najjednoduchších foriem učenia. Vytvára si určitú skúsenosť a začína rozlišovať medzi niekoľkými najbežnejšími podnetmi. Naučí sa na ne reagovať rôznym spôsobom – väčšinou rozdielnou intenzitou pohybu. V poslednej tretine prenatálneho vývinu sa napr. plod naučí diferencovane reagovať na rôzne zvuky (na príliš intenzívne zvuky, na hudbu, na hlasy známych ľudí).

7.3 Vplyv agresívnych činiteľov na vývin plodu

V prenatálnom období je zárodok a plod veľmi citlivý na agresívne, škodlivé, tzv. *teratogénne* vplyvy, ktoré môžu byť príčinou vzniku vážnych vývinových chýb – napr. rôzne toxické *chemické* látky (alkohol, nikotín, lieky a všetky nelegálne drogy; tiež rôzne chemické prvky, napr. ortuť, olovo, oxid uhoľnatý, polychlórované bifenyly); rôzne *biologické* činitele, hlavne rôzne choroby (rubeola, herpes, chrípka, toxoplazmóza, syfilis, AIDS, cukrovka), životospráva, výživa matky, vysoký vek matky; *fyzikálne* činitele (mechanické, termické, elektrické, akustické, vibračné vplyvy, röntgenové a ionizujúce žiarenie); *psychické* činitele (silné stresy matky); rozdielny Rh faktor rodičov; vysoký vek matky

a pod. (Končeková, 2004). Vplyv týchto faktorov môže spôsobiť rôzne formy telesného a psychického poškodenia.

Čím je dieťa v prenatálnom období mladšie, tým je nebezpečenstvo poškodenia väčšie a tým závažnejšia porucha môže vzniknúť. Najkritickejším obdobím z hľadiska vzniku ťažkých vrodených chýb je obdobie medzi 15. a 60. dňom (Drliková a kol., 1992). Vtedy sa totiž vyvíjajú hlavné orgány a systémy. Druhý a tretí trimester je menej kritický, plod je menej citlivý na teratogény, pretože v tomto období prevláda rast a dozrievanie už založených orgánov.

Každý orgán alebo systém orgánov má okrem toho svoje tzv. kritické obdobie – je to čas, kedy sa tieto orgány zakladajú a sú najcitlivejšie. Vtedy aj menšia zmena v podmienkach môže zapríčiniť väčší efekt, než v ktoromkoľvek neskoršom alebo predchádzajúcom období. Mozog má však kritickú dobu po celý čas embryonálneho a fetálneho vývinu.

8 PERINATÁLNE OBDOBIE

V tejto kapitole sa zmienime o spôsoboch vedenia pôrodu a starostlivosti o novorodenca počas pobytu v nemocnici. Nový humánný prístup k starostlivosti o dieťa v jeho prvých dňoch života sa premieňa do troch krokov (Orosová, Schnitzzerová, 2000): 1) samotný humánný priebeh pôrodu, 2) možnosť prítomnosti otca pri pôrode a 3) tzv. rooming – in.

8.1 Pôrod

Prenatálne obdobie sa končí pôrodom. *Pôrod* je pre dieťa (aj pre matku) významnou udalosťou. Podľa známeho českého pediatra J. Švejcara je pôrod pre dieťa najťažšou, najdramatickejšou a najnebezpečnejšou životnou udalosťou. Pre dieťa predstavuje veľkú zmenu v spôsobe jeho života. V prenatálnom období bolo v stabilnom prostredí, prostredníctvom placentárneho obehu krvi bolo zásobované výživnými látkami a kyslíkom, nezažívalo tepelné, dotykové, sluchové a zrakové šoky. Pri pôrode sa tieto podmienky prudko menia – je prerušený placentárny obeh, pľúcný a obehový krvný systém musí pracovať samostatne (niekoľko sekúnd po pôrode), dieťa musí samo dýchať; musí samostatne prijímať potravu a vylučovať nepotrebné látky (metabolické funkcie – v prvých dňoch); ocitá sa v prostredí chladnom (rozdiel 13 – 18 stupňov) a samo musí udržiavať telesnú teplotu (tzv. termoregulácia – po niekoľkých hodinách); leží na pevnej podložke, v relatívnom hluku a v intenzívnom osvetlení.

Pôrod nemusí byť pre dieťa natoľko traumatizujúcim zážitkom, ak sa vytvoria vhodné podmienky pre nenásilný a postupný prechod z jedného životného prostredia do druhého, ak sa obmedzí jednostranný dôraz na medicínsku stránku a vyzdvihne sa aspekt psychologický.

Priebeh pôrodu podľa Z. Matějčka J. Langmeiera (1986) d'alekosiahlo podmieňuje to, akým človekom sa dieťa stane a ako bude prijímať okolitý svet. T. Verny dokonca nachádza spojitost' pôrodných zážitkov dieťaťa s neskoršou patológiou. O. Orosová a E. Schnitzzerová (2000) zaraďujú humánný prístup k starostlivosti o dieťa pri pôrode a krátko po pôrode k protektívnym činiteľom v rámci primárnej prevencie deviantného správania, vrátane závislosti.

8.1.1 Pôrod bez násillia

Pôrod bez násillia, tzv. *šetrný pôrod* alebo *nežný pôrod* sa spája s menom francúzskeho pôrodníka **Frédérica Leboyera**. V sedemdesiatych rokoch minulého storočia vniesol do pôrodníctva revolučné myšlienky a navrhol zmeniť prístup k rodiacemu sa dieťaťu a k jeho matke. Zameral sa hlavne na *šetrnosť*

vo vzťahu k dieťaťu. Vychádzal z predstavy, čo asi prežíva dieťa pri pôrode a tesne po pôrode (oslepujúce svetlá lúčov v pôrodnej sále, hlasné rozprávanie zdravotníckych pracovníkov, násilné vyrovňovanie chrbtice pri držaní dieťaťa dole hlavou, odlúčenie od matky, chladnejšie a suché prostredie). Hlavné zásady jeho koncepcie možno zhrnúť do niekoľkých bodov (v zátvorke uvádzame dôvod):

- 1) prítomnosť – tlmené osvetlenie (aby sa predišlo zrakovému šoku),
- 2) ticho – hovorí sa málo a tichým hlasom (aby sa predišlo sluchovému šoku),
- 3) dieťa sa nechytá za nohy a neotáča sa hlavou dole a neplesne sa po zadočku (aby nedochádzalo k násilnému narovnaniu chrbtice),
- 4) dieťa sa umiestni na brucho matky (dolu bruškom) s ešte pulzujúcou pupočnou šnúrou, matka ho uchopí a nežne hladká po chrbátiku (aby sa uspokojila jeho potreba istoty a bezpečia – dieťa počúva známe úder srdca a pociťuje teplo matkinho tela); dieťa sa priloží k prsníku matky (dráždenie bradaviek pri cicaní dieťaťa má význam pre začiatok tvorby mlieka, stimuluje laktáciu),
- 5) pupočná šnúra sa prestrihne až vtedy, keď sa zastaví jej pulzácia (aby dieťa plynulejšie prešlo od zásobovania kyslíkom krvou matky cez pupočnú šnúru na dýchanie vlastnými pľúcami), 4 – 5 minút je dieťa zásobované kyslíkom z dvoch zdrojov,
- 6) dieťa sa pomaly ponorí do vaničky s teplou vodou – 38-39 stupňov (aby sa predišlo tepelnému šoku); prenášanie dieťaťa z brucha matky do vaničky môže vyvolať prudkú negatívnu reakciu na náhlu zmenu polohy a stratu rovnováhy, ktorá však rýchlo pominie; dieťa sa cíti vo vode ľahké, voľné, podobne ako v plodovej vode,
- 7) dieťa sa položí na ohriatu plienku v polohe na bok, nie na chrbátik a nemerá sa (aby sa chrbtica násilne nevystierala) a chrbátik sa podloží (aby sa dieťa cítilo isto).¹

Snahou F. Leboyera bol šetrný prístup k dieťaťu v snahe zbaviť ho stresu. Dieťa po takto vedenom pôrode nekričí (samozrejme krátko zakričí, keď začne dýchať), radostne sa naťahuje a oči má široko otvorené. Tento šetrný prístup k dieťaťu pri pôrode mu pomôže ľahšie sa adaptovať na nový svet a zvládať ho. Okrem toho interakcia medzi dieťaťom a matkou môže prebiehať od začiatku nerušené a dáva predpoklady pre optimálne nadviazanie vzťahu.

V Čechách bol veľkým zástancom Leboyerovej metódy pediater Švejcár. Takýto spôsob pôrodu sa tam uplatňuje už skoro 20 rokov. U nás na Slovensku sa však táto metóda v celej komplexnosti (aj s ponorením do vničky s teplou vodou) dodnes nevyužíva. Na prekonanie tepelného šoku sa niekedy používa vyhrievané lôžko.

¹ Tento nový prístup k pôrodu je zhrnutý v Leboyerovej knihe *Pôrod bez násilia*, ktorá vyšla v Paríži v r. 1974. U nás vyšla v r. 1991.

Vedúcou zásadou **M. Odenta** (Leboyerovho žiaka) je čo najväčšia *šetrnosť voči rodiacej žene*. Znamená to čo najmenej narkotík (nepodáva sa oxytocín ani upokojujúce lieky a lieky na utíšenie bolesti) a chirurgických (nerobí sa umelé pretrhávajúce plodového vaku, nastrihávajú hrádze) a iných zásahov (neholí sa ochlpenie na pyskoch ohanbia, nezavádza sa klystír alebo čípky, nerobí sa elektronické monitorovanie, ani kliešťový pôrod). Žene sa poskytuje čo najviac sympatizujúcej starostlivosti, ale nezasahuje sa do prirodzeného pôrodu, pokiaľ to nie je nevyhnutné (lekárska intervencia je na absolútnom minime). Pôrod je považovaný za osobnú, intímnu udalosť, za podstatnú súčasť sexuálneho a citového života, nielen za medicínsku záležitosť.

Žena sa má v priebehu pôrodu cítiť v bezpečí a uvoľnená. Sama si môže vybrať polohu, v ktorej bude rodiť (v predklone, postojáčky, v podpore zozadu). Môže si vybrať aj pôrod pod vodou (bazén s teplou vodou môže využiť aj pred pôrodom, na uvoľnenie). Prítomný môže byť aj manžel alebo partner.²

Alternatívnym pôrodom sa na Slovensku venujú len v dvoch nemocniciach – v Banskej Štiavnici a v Topoľčanoch (údaj z roku 2004). Žena si môže vybrať z viacerých alternatív, pokiaľ ide o polohu pri pôrode – napr. ležmo na boku, v stoj s oporou, vo vzpore kľačmo, v podpore, v polosede alebo v sede (špeciálna pôrodná stolička alebo pôrodný vak). V Topoľčanoch je možný aj pôrod do vody (od augusta 2002).

8.1.2 Otec a iné osoby pri pôrode

Prítomnosť budúceho otca pri pôrode má psychologický význam (Čížková a kol., 1999). U ženy vedie k redukcii strachu a úzkosti a tým aj k lepšiemu zvládaniu bolesti (menšia spotreba liekov). Partner poskytuje rodiacej žene mnoho služieb, napr. masáže, pomoc pri kontrolovanom dýchaní. Ženy uvádzajú, že ich pomoc zo strany partnera upokojuje, posilňuje, cítiť to ako pochopenie a podporu. Prítomnosť partnera pri pôrode prináša obom partnerom radosť a hlboký zážitok a skúsenosť posilňujúcu vytváranie citového puta.

Rozhodnutie sa pre prítomnosť otca pri pôrode má byť slobodnou, nenátlakovou dohodou oboch partnerov a prípadný nesúhlas jedného z nich nemožno interpretovať ako nedostatok lásky (Orosová, Schnitzerová, 2000).

Prítomnosť otca pri pôrode však možno odporúčať len za určitých podmienok (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 2002): obaja rodičia si to musia sami priať, otec musí byť už dostatočne dlho pred pôrodom na svoju úlohu priprave-

² Michel Odent popisuje metódu, či spôsob uskutočňovania pôrodu na jeho klinike v Pithiviers vo svojej knihe *Znovuzrozený porod* z roku 1984, ktorá vyšla v Čechách v roku 1995.

ný (nervózný a nepripravený otec môže situáciu skôr skomplikovať). Preto sa niekedy odporúča, aby tým, kto bude s rodičkou ako jej psychická podpora, bola nejaká známa žena (matka, sestra, priateľka), ktorá už má skúsenosť s vlastným pôrodom.

8.1.3 Pôrod s doulou

Ženy odjakživa rodili v kruhu žien a s ich podporou. Rodičke obvykle pomáhali skúsené ženy, či už radou, dotykom alebo aspoň svojou prítomnosťou. Až v 20. storočí sa pôrody presunuli do nemocníc, kde starostlivosť o rodiace ženy prevzali lekári. Ženský alebo skôr materský typ starostlivosti o rodičku sa vytratil. Mamičky sú zverené do rúk množstva odborníkov, ale chýba im kontakt s jednou stálou osobou, ku ktorej si vybudujú dôveru a môžu sa na ňu keďkoľvek a s čímkoľvek obrátiť. Takouto osobou môže byť tzv. *dula*.

Dula nie je zdravotnícky pracovník. Jej hlavnou úlohou počas pôrodu je urobiť všetko pre to, aby rodiaca žena zvládala pôrod v čo najväčšej pohode, poskytovať žene fyzickú a psychickú podporu. Celý pôrodný proces je totiž veľmi ovplyvňovaný psychickým stavom ženy. Rodička, ktorá je v pohode a pozitívne naladená, rodí kratšie, s menšími komplikáciami a bolesťami. Psychickej pohode rodiacich žien síce veľmi pomáha prítomnosť partnerov, ale silná citová väzba medzi nimi môže u mužov vyvolať pocity strachu a paniku. Pociť pokoja a istoty môže vniesť skúsená osoba, špeciálne vyškolená na to, aby podporovala rodiacu ženu (prípadne aj jej partnera) – dula.

Práca duly začína už pred pôrodom – duly obvykle vedú kurzy predpôrodnej prípravy, často spojené s pohybovými aktivitami. Psychickú podporu žene môže poskytovať aj v priebehu šiestonedelia.

V niektorých krajinách má dula dlhú tradíciu, u nás je to stále skôr novinka. Zatiaľ je to bezplatná služba (robia ju dobrovoľníčky), ale v rámci profesionalizácie (po absolvovaní kurzu a získaní certifikátu) bude platená. Starostlivosť duly pri pôrode v Čechách (1 až 2 stretnutia v tehotenstve, sprevádzanie pri pôrode, 1 návšteva po pôrode a krátke telefonické konzultácie) stojí 1500 – 5000 Kč a každé ďalšie stretnutie 250 – 500 Kč.

8.2 Rooming – in

Systém *rooming – in* znamená, že sa dieťa po narodení neodlúči od matky, nedáva sa na novorodenecké oddelenie, ale je umiestnené v jednej izbe s matkou. Matka ho má v postelke vedľa seba a môže ho stále pozorovať a podľa možnosti uspokojovať jeho potreby.

Význam tohto systému popôrodnej starostlivosti o matku a dieťa (Čížková a kol., 1999):

- 1) posilňuje sa pozitívna emocionálna väzba matky k dieťaťu (neporušuje sa biologický a emocionálny vzťah matky a dieťaťa),
 - 2) podporuje sa schopnosť matiek dojčiť – stúpa až na 100 % (stála prítomnosť dieťaťa pri matke a vznikajúca citová väzba medzi nimi majú pozitívny vplyv na sekréciu mlieka),
 - 3) výrazne klesá počet nákaz (dojčené dieťa má ochranu proti infekciám a niektorým alergénom),
 - 4) podporuje sa samostatnosť matiek (matka sa naučí starať sa o svoje dieťa a tým predíde stresu z vlastnej neskúsenosti v domácom prostredí).
- Nie všetky matky majú kladný postoj k tomuto systému, resp. si ho nezvoľia. Dôvody môžu byť rôzne: únava, nedostatok spánku, výhrady k množstvu matiek v jednej izbe.

Systém *rooming – in* sa snažia na Slovensku v posledných rokoch zaviesť viaceré pôrodnice. Je totiž podmienkou pre získanie certifikátu UNICEF – BFH (Baby Friendly Hospital – Nemocnica priateľská k bábätkám).

Spôsob vedenia pôrodu a starostlivosť o novorodenca je otázkou poznania (uvedomenia si ich psychologických aspektov), inokedy ochoty zdravotníckych pracovníkov. V každom konkrétnom zdravotníckom zariadení to však závisí aj od priestorových a personálnych možností.

9 NOVORODENECKÉ OBDOBIE

Na začiatku obdobia dojčar'a, ktoré trvá celý prvý rok dieťaťa, rozlišujeme krátku vývinovú fázu – novorodenecké obdobie. Začína sa pôrodom a trvá 1 mesiac (28 dní). Končí sa prispôbením dieťaťa zmeneným podmienkam.

Najpodstatnejšou charakteristikou tohto obdobia je adaptácia, prispôbovanie sa dieťaťa týmto novým životným podmienkam. Začínajú fungovať všetky fyziologické funkcie nevyhnutné pre existenciu jedinca vo vonkajšom prostredí. Aj tak je však ľudský novorodenec v porovnaní s ostatnými cicavcami celkom nesamostatný. Rodičia ho musia živiť a chrániť, inak by zahynul. Adaptáciu mu uľahčujú nepodmiernené reflexy, ale aj schopnosť učenia (postupne si vytvára množstvo podmienených reflexov).

Donedávna sa tvrdilo, že novorodenec je pasívne závislý a nemohúci. Zistilo sa však, že novorodenec vstupuje veľmi rýchlo do vzájomnej interakcie so svojím materiálnym a sociálnym prostredím (Drlíková a kol., 1992). K. E. Allenová a L. R. Marotzová (2002) považujú kapacitu novorodenca učiť sa nové veci za obdivuhodnú. Dávajú to do kontrastu s konvenčným presvedčením o tom, že novorodenci sú zmätené zmietajúce sa stvorenia schopné iba vrieskať a slintat'.

Novorodenec v priebehu dňa 20 hodín spí a 4 hodiny bdie. V tom čase rodičia uspokojujú jeho potreby – kŕmia ho, prebaľujú, kúpu. Počas bdenia môže u novorodenca pozorovať senzorické (zmyslové) a motorické (pohybové) prejavy. Zmyslové podráždenie sa mení hneď na pohyb (tzv. senzoricko-motorické správanie), tzn. že novorodenec reaguje pohybmi na väčšinu podnetov zrakových, sluchových, chuťových, dotykových i polohových. Postupne sú reakcie dieťaťa stále primeranejšie vonkajšej stimulácii, špecifikujú sa.

9.1 Telesný vývin novorodenca

Pri narodení váži donosené dieťa priemerne 3 300 – 3 400 g a meria približne 50 cm. Dolná hranica donoseného dieťaťa je 2 500 g. Hneď po narodení dochádza k prechodnému poklesu hmotnosti až o 7%. Vyrovnanie nastáva do 10 dní.

Novorodenec má pomerne veľkú hlavičku (štvrtina celého tela), relatívne dlhý trup a krátke nohy (tretina celého tela).

Vývin vysoko diferencovaných orgánov (pečeň, obličky, nadobličky a mozog) nie je ešte do pôrodu ukončený. Najpomalšie a najdlhšie sa vyvíja nervový systém. Mozog je síce primerane veľký (350–400 g) a formovaný ako mozog dospelého, ale môže vykonávať iba obmedzený počet funkcií. Podkôrové centrá, ktoré sú zodpovedné za reguláciu dýchacej, srdcovej činnosti a krvného obehu, sú zrelé, no mozgová kôra je ešte funkčne nespôsobilá.

9.2 Nepodmiernené reflexy u novorodenca

Dieťa sa rodí s množstvom **nepodmiernených reflexov**. Mnohé z nich slúžia na jeho prežitie – pomáhajú novorodencovi pri primárnej orientácii a adaptácii na nové životné podmienky po pôrode, sú základom ďalšieho vývinu. Niektoré nepodmiernené reflexy nie sú pre prvotnú adaptáciu novorodenca významné (boli však užitočné v predchádzajúcich fylogenetických fázach, sú to akési pozostatky). U dnešných detí strácajú svoj biologický význam, preto v priebehu prvého roka mnohé z nich zanikajú (ich vyhasínanie by sme nemali chápať ako stratu určitej kompetencie). V súčasnosti slúžia na kontrolu normálneho vývinu mozgových funkcií (Vágnerová, 2000).

Íde o tieto reflexy (Vágnerová, 2000; Allenová, Marotzová, 2002):

- 1) *hľadací reflex* (dieťa pootočí hlavu v smere dotyku tváre a pritom naspúli ústa, aby perami uchopilo dotýkajúci sa predmet), vyhasne do 4 mesiacov,
- 2) *potravové reflexy* – okrem hľadacieho reflexu tu patrí cicací (česky sací) reflex, reflex prehltnutia, vyprázdňovací reflex,
- 3) *obránné reflexy* zrenicový (pri pôsobení svetelného lúča na oko sa zrenica zužuje), viečkový alebo žmurkací, kašľací, kýchací, čkací, zívací, zvracací a iné,
- 4) *uchopovací reflex*, tiež Robinsonov alebo „opičí“ reflex (ak dieťaťu vložíme do dlane nejaký predmet alebo prst, uchopí ho, ruka sa zatvorí na 30–60 sekúnd a dieťa môže ostať krátku dobu vo vise; podobná reakcia je aj u dolných končatín, ak priložíme palec pod prsty na spodnej strane chodidla); tento reflex umožňoval, aby sa mláďa udržalo na tele matky; existuje už v prenatálnom období od tretieho mesiaca; u dnešných detí vyhasne do 3. – 6. mesiaca,
- 5) *chodidlový reflex*, tiež Babinského reflex (ak prejdeme dieťaťu vonkajšiu stranu chodidla od päty k malíčku a pod prstami nejakým ostrým predmetom, veľarovite rozťahne prsty na nohe a zdvihne sa palec),
- 6) *tonický šíjový reflex*, tiež šermiarsky reflex (ak dieťa leží naznak, pri otočení hlavy natiahne hornú končatinu na tej strane, na ktorú je otočená hlava a ohne druhú hornú končatinu); vyhasne do 3 mesiacov,
- 7) *Landauov reflex* (ak dieťa držíme za trup vo vodorovnej polohe tvárou dole, dieťa natiahne hlavu, trup i končatiny do jednej priamky); objavuje sa v druhom mesiaci a mizne v rozmedzí 18 – 24 mesiacov,
- 8) *úľakový reflex*, tiež Moroov alebo objímací reflex (ak podrhneme podložku, na ktorej dieťa leží alebo aj pri silnom sluchovom podnete, dieťa rozhodí horné končatiny, rozťvorí päsť a rozťahne prsty, potom končatiny so zatvorenými päsťami pred telom spojí – to symbolicky objíma

mamu; dolné končatiny najprv ohne, potom ich natiahne; pritom kričí); vyhasne v druhom až treťom mesiaci,

- 9) reflex *plávania* (vo vode vo vodorovnej polohe robí dieťa „plávacie“ pohyby – koordinované pohyby pokrčenia a napnutia horných a dolných končatín); mizne po dvoch mesiacoch,
- 10) reflex *lezenia* (v polohe na brušku za súčasného tlaku na chodidlo „lezie“; najsilnejším impulzom pre takéto primitívne lezenie je kontakt s matčinou pokožkou); mizne medzi tretím a piatym mesiacom,
- 11) reflex *chôdze*, tiež reflex *kráčania* (ak dieťa držíme pod pazuchami vo vzpriamenej pozícii a jeho nohy sa dotýkajú pevného podkladu, dieťa robí nohami pohyby, ktoré sú veľmi podobné chôdzi, robí „kroky“); mizne tiež medzi tretím a piatym mesiacom.

Od druhého týždňa života sa utvárajú tzv. **podmienené reflexy**, ktoré sú súčasťou vývinovo veľmi dôležitej schopnosti učiť sa. Ľudský organizmus je pri narodení pomerne málo vybavený pre samostatný život. Relatívne nedokončenie vývinu niektorých funkcií mu však súčasne dáva aj väčší priestor pre väčšiu rozmanitosť v učení rôznych druhov správania.

9.3 Motorika novorodenca

U novorodenca rozlišujeme spontánne a reaktívne pohyby. Spontánne pohyby vznikajú bez zjavne poznateľných vonkajších podnetov (napr. pohyby končatín, krik a pod.), reaktívne pohyby jednoznačne súvisia s vonkajšími podnetmi. Reakcie dieťaťa sú komplexné (podieľa sa na nich celý organizmus) a mimovoľné (nie sú ešte riadené mozgovou kôrou). Celkovo je motorika nezámeraná, náhodná, pomalá, menlivá a neusporiadaná.

9.4 Psychický vývin novorodenca

9.4.1 Senzorika – zmyslové pociťovanie a vnímanie

Novorodenec už reaguje na určité zmyslové podráždenia. Najprv deti reagujú na dotyk, tlak, teplotu, vlhkosť, na vestibulárne podnety (zmenu polohy a stratu rovnováhy), tiež na chuťové a čuchové podnety. Z vnútorných pocitov je najvýraznejší pocit hladu. Až neskôr deti reagujú na svetelné a zvukové podnety.

Zrakový analyzátor novorodenca je anatomicky už úplne vyvinutý, ale nie je ešte schopný funkcie (schopnosť videnia je získaná funkcia). Novorodenec rozlišuje spočiatku len svetlo a tmu. Na silné zrakové podnety reaguje celým

telom. Koncom druhého týždňa sa niekoľko sekúnd sústreďí na blízky predmet a obráti hlavu smerom k zdroju svetla. Novorodenec je schopný vnímať objekt vzdialený 20 – 30 cm, ktorý má aktuálne v zornom poli; nedokáže však ešte akomodovať, preto nevidí rovnako dobre rôzne vzdialené objekty (Vágnerová, 2000). Nedokáže ani aktívne sledovať objekt, ktorý ho zaujme. Až v druhom mesiaci dieťa sleduje pohybujúci sa predmet očami bez pohybu hlavy. I. Pavlas a M. Vašutová (1999) uvádzajú, že dieťa je viac zaujaté zložitými, farebnými obrazcami než jednoduchými tvarmi. Osobitne jeho pozornosť priťahujú ľudské tváre.

So *sluchovým* vnímaním má dieťa skúsenosti už z perinatálneho obdobia. Snáď preto novorodenec vie diferencovať rôzne sluchové podnety. Novorodenec je schopný odlišiť hlasové prejavy matky od iných druhov zvukov (Čížková a kol., 1999). Na silné zvukové podnety reaguje celým telom. Koncom druhého mesiaca sa objavuje sluchové sústreďenie – dieťa reaguje na zvuk obmedzením pohybov. Novorodenec má podľa M. Vágnerovej (2000) značný rozsah počutia a dokáže dobre rozlišovať vysoké tóny (táto schopnosť sa v neskoršom veku stráca).

Pri *chuťovom* a *čuchovom* vnímaní ešte chýba diferenciácia podnetov strednej intenzity, ale dieťa už čuchovo a chuťovo vníma. Jednoznačne preferuje sladkú chuť. Ak začíť silný a nepríjemný zápach, odvráti sa.

9.4.2 Pamäť novorodenca

Pamäť je spojená so základnými zmyslovými informáciami. Už v prvom týždni si dieťa pamätá to, čo je spojené so situáciou kŕmenia. Novorodenec si pamätá matku a vie ju spoznať čuchom (už 45 hodín po narodení), sluchom (vo veku dvoch týždňov) i zrakom (Vágnerová, 2000).

9.4.3 City novorodenca

V súvislosti s uspokojovaním alebo neuspokojovaním základných životných potrieb novorodenca vznikajú u neho kladné (radosť) alebo záporné (zlosť) emócie. Hovoríme o momentálnom citovom ladení novorodenca.

Novorodenec má tieto vrodené potreby (Štefanovič, Harineková, 1986):

- biologické, ktoré podmieňujú jeho existenciu vôbec (potreba spánku, jedla, tepla, čistoty, odstraňovania bolesti),
- psychologické (potreba stimulácie zmyslových orgánov, potreba bezpečia, lásky, optimálneho prostredia a iné).

Radosť prejaví dieťa úsmevom, stlmenými pohybmi, uvoľnením svalového napätia, pokojom, hrdelnými zvukmi; *zlosť* zase krikom, zvýšeným svalovým

napätím, zovretím končatín, zatváraním očí a päsü, celkovým nepokojom, prudkými pohybmi.

Krik teda signalizuje stav novorodenca a jeho potreby. Je diferencovaný podľa toho, čo vyjadruje (iný je napr. krik z hladu a krik z bolesti). Má aj sociálny význam – umožňuje mu iniciovať kontakt a udržiavať pozornosť osôb, ktoré sa o neho starajú. Novorodenec tak ovláda prostredie v prospech uspokojenia vlastných potrieb. Spočiatku ešte dieťa nekričí preto, aby privolalo matku. Keďže však matka na jeho krik reaguje, dieťa si toto spojenie zapamätá a naučí sa (podmienený reflex) takto upútať jej pozornosť (Vágnerová, 2000).

Na konci novorodenckého obdobia mizne tzv. negatívna pasívnosť, dieťa už neprejavuje natoľko záporné emócie. Začína aktívne prijímať vonkajší svet, reaguje úsmevom na príjemné podnety (úsmev ako prejav kladnej emócie – radosti). Úsmevom reaguje aj na samotné priblíženie sa usmiatej ľudskej tváre (tzv. *sociálny úsmev*).

9.5 Sociálne vzťahy novorodenca

Dieťa si na svet prináša určité predpoklady na utváranie sociálnych kontaktov, je preladené na sociálnu interakciu (Drliková a kol., 1992). Novorodenec pomerne skoro reaguje na ľudský hlas, na ľudskú tvár reaguje výraznejšie ako na iné zrakové podnety. Uchopovací reflex je silnejší pri vložení prsta do dlane dieťaťa než pri vložení paličky. Reflex plazenia je živší, ak je dieťa na tele matky, ako keď je na nejakej podložke.

Základy budúcich sociálnych vzťahov sú rozvíjané prostredníctvom uspokojovania základných biologických potrieb. Na uspokojovaní všetkých potrieb dieťaťa sa najviac podieľa matka. Preto kontakty s ňou, interakcia matky s dieťaťom, jej kvalita, majú veľký vplyv na ďalší telesný i psychický vývin dieťaťa.

Pre novorodenca je dôležité, aby sa mu trvalo venovala jedna osoba. Do vzájomnej interakcie je však podľa M. Vágnerovej (1999) vhodné zahrnúť aj otca, ktorého význam pre tak malé dieťa naše sociokultúrne tradície opomínajú.

Raná interakcia medzi rodičmi a dieťaťom prebieha na neverbálnej úrovni – dotyky, pohľady, jednoduché hlasové prejavy, mimika, pantomimika. Novorodenec sa určitými signálmi domáha kontaktu. Nie je teda iba pasívnou obeťou vplyvov prostredia, ale naopak, je aktívnym partnerom dospelých, v styku s nimi je až prekvapujúco spôsobilý – sociálne kompetentný (Drliková a kol., 1992).

10 NEDONOSENÉ DETI

Normálne tehotenstvo trvá 280 dní (259 – 293 dní), čiže 40 týždňov (37 – 42 týždňov) alebo 9 kalendárnych mesiacov a priemerná hmotnosť dieťaťa pri narodení je 3500 g.

Deti narodené pred dovŕšeným 37. týždňom tehotenstva (menej ako 259 dní) označujeme ako deti *predčasne narodené*. Deti s pôrodnou hmotnosťou nižšou ako 2500 g označujeme ako *deti s nízkou pôrodnou hmotnosťou*.

Predčasne narodené deti môžu mať normálnu alebo nízku pôrodnú hmotnosť. Podobne deti s nízkou pôrodnou hmotnosťou môžu byť narodené v normálnom termíne alebo predčasne.

Predčasný pôrod a nízka pôrodná hmotnosť sa však vyskytujú najčastejšie spolu. Takéto deti označujeme ako *nedonosené*.

V literatúre (napr. Stoppardová, 1996) sa uvádza, že asi 4 až 8 % narodených detí má nízku pôrodnú hmotnosť. Dve tretiny z nich sú narodené predčasne.

Za hranicu životaschopnosti sa považuje 28 týždňov a 1000 g, aj keď ojedinele žijú zdravé deti a zriedka i dospelí, ktorí pri narodení vážili menej ako 1000g. Nedonosené deti kategorizujeme podľa pôrodnej hmotnosti na: ľahko nedonosené deti (1000-1500 g), stredne nedonosené deti (1500-2000 g) a ľahko nedonosené deti (2000-2500 g).

Predčasný pôrod nemá vždy jasnú príčinu. M. Stoppardová (1996) uvádza, že asi v 40 % všetkých takýchto prípadov je príčina veľkou záhadou.

Príčiny predčasného pôrodu môžeme zhrnúť do dvoch skupín (Machová, 1984):

- 1) *biologické faktory* (= faktory viazané na materský organizmus), napr. srdcové chyby matky, vysoký krvný tlak, chronické obličkové choroby, cukrovka; príliš nízky vek matky, jej malý vŕast; vývinové anomálie maternice a placenty, maternica poškodená predchádzajúcimi umelými potratmi, liečená sterilita; predčasne sa obvykle končia tiež viacpočetné tehotenstvá a tehotenstvá s plodom postihnutým vývinovou chybou;
- 2) *spoločenské faktory* (menej preskúmané), pri ktorých platia tieto štatistické zákonitosti: častejší výskyt vo veľkých mestách ako na dedine, dvakrát častejší výskyt u slobodných matiek ako u vydatých, cestovanie (hlavne autobusom a vlakom), nízka sociálno-ekonomická úroveň matky a jej rodiny, neuropsychické záťaž (psychotrauma, stres, konflikty a pod.).

Nedonosené deti predstavujú problém z viacerých dôvodov. Ich rizikovosť spočíva predovšetkým v ich vyššej úmrtnosti. Predčasným ukončením intrauteriného (vnútramaternicového) vývinu majú tieto deti oslabený biologický

terén a sú po narodení nezrelé pre extrauterinny (mimomaternicový) život. Ich orgány nedosiahli taký vývinový stupeň, ktorý by bol predpokladom pre úspešný nástup funkcií v nových podmienkach. Prispôsobenie na mimomaternicové podmienky prebieha u rôznych orgánov nerovnomerne, lebo predčasný pôrod zastihne jednotlivé orgány plodu v rôznom stupni zrelosti. Pomaly sa rozvíja napr. adaptácia imunologická, preto sú nedonosené deti zvýšene ohrozené infekciami. U nedonosených detí je v prvých rokoch vysoká chorobnosť (hlavne choroby dýchacích ciest, anémia kýla a iné). Vyskytujú sa u nich často zmyslové chyby, zlé držanie tela, hyperkinetický syndróm s poruchou pozornosti a rôzne poruchy správania.

Vzhľadom na nezrelosť mnohých orgánov a funkcií sú niektoré nedonosené deti umiestňované do *inkubátorov* (obvykle deti pod 1800 g). Inkubátor nahradzuje niektoré vnútromaternicové podmienky (stála teplota, dostatok kyslíka). Dĺžka pobytu nedonoseného dieťaťa v inkubátore a na novorodeneckom oddelení závisí od stupňa nezrelosti a od ťažkostí adaptácie. Nedonosené deti sú prepustené z nemocnice až po stabilizácii všetkých funkcií a dosiahnutí hmotnosti okolo 2500 g – u ťažko nedonosených detí to môže trvať až niekoľko týždňov, u stredne nedonosených niekoľko dní až týždňov a u ľahko nedonosených detí pár dní, niekedy aj bez pobytu v inkubátore. Inkubátor môže mať aj nežiaduce účinky (napr. nadmerný hluk, svetlo, časté manipulácie, ktoré zvyšujú potrebu kyslíka), ktoré sa v súčasnosti skúmajú.

Mnohé nedonosené deti nemajú základné potravové reflexy (hľadací, cicací a reflex prehĺtania) a je nutné kŕmiť ich sondou.

Na biologické oslabenie organizmu nedonosených detí spôsobené predčasným ukončením vnútromaternicového vývinu často nadväzujú aj *nevhodné vplyvy sociálneho prostredia*. Nedonosené deti sú vzhľadom na svoju väčšiu chorobnosť často hospitalizované a vystavené nepriaznivému vplyvu nemocničného prostredia. Najdôležitejšie pre dieťa je však správanie *matky*, ktoré môže byť v prípade nedonosených detí rôzne. Matka si napr. nevytvorí k nedonosenému dieťaťu základné citové väzby (vyplýva to z toho, že dieťa trávi prvé, týždne i mesiace bez matky – buď v inkubátore alebo na novorodeneckom oddelení). Niektoré matky majú k nedonosenému dieťaťu zlý až nepriateľský vzťah, pretože takéto dieťa si vyžaduje zložitejšiu starostlivosť a matka to pociťuje ako záťaž. Nevhodná je však aj príliš povolná a úzkostná výchova zo strany matiek, ktorá vyplýva z obáv o zdravie a život nedonoseného dieťaťa.

Pre utváranie vzťahu medzi matkou a nedonoseným dieťaťom je veľmi dôležité a rozhodujúce spolužitie oboch bezprostredne po pôrode; natrvalo spečatí správanie matky k dieťaťu (Štefanovič, Harineková, 1986). Pre matku je to senzitivné obdobie – vtedy jej poskytuje dotyk s telom dieťaťa podnety. Tak sa u nej mimovoľne utvárajú materské reakcie označované ako materinský pud. Ak sa matka nemôže po pôrode dotýkať dieťaťa a odlúčenie trvá 4 týždne, vte-

dy sa materinský pud nevyvinie náležitým spôsobom. Prejaví sa to tým, že tieto matky sa menej dotýkajú dieťaťa, počet telesných dotykov poklesne a kvalitatívne oslabne. Správanie matky sa začína upravovať koncom prvého mesiaca bezprostredného vzťahu s dieťaťom, ale vyrovnáva sa veľmi pomaly a nedokonale.

Prognóza pre ďalší vývin nedonoseného dieťaťa závisí od stupňa nedonosenosti aj od vplyvu sociálneho prostredia. Ľahko nedonosené deti majú rýchlu popôrodnú adaptáciu a vyrovnajú sa ostatným deťom už v období dojčenia. Stredne nedonosené deti sa vyrovnajú ostatným deťom v priebehu predškolského veku. Pokiaľ ide o ťažko nedonosené deti, ich prognóza je rôzna – podľa údajov z roku 2001 na Slovensku sa ročne rodí do dvesto novorodencov s hmotnosťou od 1000 do 1500 gramov a tretina z nich zomiera už v novorodeneckom období (vo svete iba 15 %), tretina zostáva trvalo zdravotne postihnutá (vo svete iba 10 %) a tretina je zdravých (vo svete až 75 %).

Nedonosené deti vyžadujú od narodenia zvýšenú pozornosť. Starostlivosť o ne vyžaduje komplexný a koordinovaný prístup zdravotníkov, rodiny, pedagógov, sociálnych pracovníkov i verejnosti.

11 OBDOBIE DOJČAŤA

Obdobie dojčat'a trvá od narodenia do konca prvého roka. Končí sa tým, že si dieťa môže osvojiť dva typicky ľudské znaky – vzpriamenú chôdzu a reč. Tieto kompetencie mu umožnia istú úroveň vzájomnej interakcie so svetom – lokomóciu a komunikáciu.

Názov je odvodený od slova dojčiť (česky kojit'), aj keď väčšina detí nie je dojčená do jedného roka.

11.1 Telesný vývin dojčat'a

V priebehu prvého roka dieťa prudko rastie. Pri narodení malo hmotnosť okolo 3,5 kg, koncom roka svoju hmotnosť strojnásobí na 10 – 11 kg. Pri narodení meria približne 50 cm, koncom roka 75 cm. Dojča má veľkú hlavičku, trup pomerne dlhý a nohy krátke.

Obvod hlavy pri narodení je okolo 35 cm, v jednom roku asi 47 cm. Hmotnosť mozgu pri narodení (350–400 g) sa do konca roka zdvojnásobí (800 g). Lebka má najprv nápadne väčšiu mozgovú časť oproti tvárovej časti. Po prerезaní chrupu a po spevnení čeľuste sa tvárová časť postupne predlžuje. Prvý chrup, tzv. mliečny, sa začína prerezávať medzi šiestym a ôsmym mesiacom. Najprv sa objavujú dolné vnútorné rezáky (jednotky), horné vnútorné rezáky, potom dolné a horné vonkajšie rezáky (dvojky); v druhom roku (už v období batolať'a) prvé horné a dolné stoličky, horné očné zuby (trojky), dolné očné zuby a nakoniec druhé horné a dolné stoličky (päťky). Úplný mliečny chrup je až v treťom roku.

Obvod hrudníka pri narodení je 32–35 cm (menší ako obvod hlavy). Od šiesteho mesiaca obvod hrudníka prevyšuje obvod hlavy. Prierez hrudníka je kruhový, jeho vonkajší tvar má podobu súdku. Chrbtica je celkom rovná, bez krčnej a bedrovej vypukliny.

11.2 Pohybový (motorický) vývin dojčat'a

Pohybový vývin súvisí s vývinom kostnej a svalovej sústavy a so zrelosťou nervovej sústavy, ktorá riadi pohybovú koordináciu.

Pri vývine motoriky dôležitú úlohu hrajú tiež jednotlivé zmyslové analyzátory, hlavne zrak a sluch (čím viac a presnejšie človek vníma, tým sú jeho pohyby zložitejšie a dokonalejšie).

Vývin motoriky prebieha od jednoduchých reflexných, impulzívnych pohybov k pohybov k zámerným. V priebehu prvého roka sa dieťa učí koordinovať svoje pohyby.

Vývin motoriky postupuje cefalokaudálne (zhora dole, od hlavy cez trup až ku končatinám), proximodistálne (od osi tela nabok, od ramien ku koncu prstov ruky) a ulnoradiálne (od malíčkovej strany dlane k palcovej).

V prvej polovici obdobia dojčat'a dieťa zvládne hlavne pohyby v horizontálnej rovine, v druhej polovici vo vertikálnej rovine.

V priebehu obdobia dojčat'a sa rozvíjajú:

1) *pостоjové (posturálne) pohyby*

- dvíhanie a držanie hlavičky (prvé pokusy – druhý mesiac, osvojený návyk – štvrtý mesiac),
- prevracanie sa z bruška na chrbát (štvrtý až šiesty mesiac),
- prevracanie sa z chrbta na bruško (piaty až šiesty mesiac),
- sedenie s oporou (šiesty mesiac),
- samostatné sedenie (siedmy až ôsmy mesiac),
- samostatné posadenie sa (deviaty mesiac),
- státie (prvé pokusy v šiestom až dvanástom mesiaci, osvojený návyk v desiatom až pätnástom mesiaci),

2) *premiestňovacie (lokomotorické) pohyby*

- plazenie, lezenie (siedmy až jedenásty mesiac),
- prvé kroky – nabok, nohy sú vzdialené, vysoké kroky (jeden rok),

3) *jemná motorika (motorika ruky)*

pri sedení sa dieťaťu uvoľňujú ruky, môže aktívne narábať s predmetmi, získava tzv. manipulačnú zručnosť, obratnosť (schopnosť narábať s predmetmi); najprv sa vyvíjajú tzv. uchopovacie pohyby – v treťom až štvrtom mesiaci dieťa siaha za predmetmi a uchopuje ich, v piatom mesiaci oboma rukami, v šiestom mesiaci uchopí predmet medzi celú dlaň a prsty okrem palca (dlaňové uchopenie), v deviatom mesiaci dieťa už používa palec oproti ostatným prstom, hlavne ukazováku (tzv. kliešťové uchopenie), vie už uchopiť aj dva malé predmety do jednej ruky; spolu s uchopovacími pohybmi sa rozvíja aj jednoduchá manipulácia s predmetmi – trepanie o podložku, búchanie, strkanie predmetov do úst (u štvormesačného dieťaťa sa objavuje koordinácia aktivity ruky a úst), ich hádzanie na zem, prekladanie z ruky do ruky (šesťmesačné dieťa vie koordinovať pohyby oboch rúk) a pod., čím sa dieťa oboznamuje s vlastnosťami rôznych predmetov a učí sa svoje pohyby účelne koordinovať, aby mohlo uskutočňovať svoje zámery v konaní; pre vznik koordinovaných hmatových pohybov je dôležitá koordinácia oka a ruky (okolo šiesteho mesiaca); uchopiť predmet je ľahšie ako ho pustiť – „hrubé“ púšťanie predmetov sa objavuje až okolo desiateho mesiaca (dieťa natiahne pažu silne roztvorí celú ruku, napr. pri vyhadzovaní predmetov z postielky alebo z kočiaru), „jemné“ púšťanie predmetu dieťa začína zvládať až okolo jedného roka (pustenie predmetu na správne miesto v správnej dobe, napr. postavenie jednej kocky na druhú).

11.3 Psychický vývin v období dojčat'a

Dojča je schopné a motivované prijímať podnety z prostredia, je otvorené okolitému svetu; E. Erikson hovorí o receptívnej fáze vývinu (Vágnerová, 2000). Receptivita sa v priebehu tohto obdobia mení z počiatkovej pasívnej a obmedzene výberovej na úroveň aktívnej selekcie podnetov.

Dieťa pozoruje veci, ktoré má v ruke a siahá po ďalších, ktoré vidí. Tým sa zdokonaľuje koordinácia oka a ruky. Vnímanie spolu s motorikou hrajú významnú úlohu pri rozvoji tzv. *senzomotorickej inteligencie* (Piaget, 1966, 1970). Poznávanie a učenie prebieha na úrovni konkrétneho kontaktu s reálnym svetom – dieťa poznáva to, čo vníma, čoho sa môže dotýkať, s čím môže manipulovať (Vágnerová, 2000).

Skúsenosti dieťaťa z kontaktu s okolím môžu byť rôzne. Dôležité je, aby prevažovali kladné skúsenosti, aby deti neboli odrádzané od kontaktu s okolím. Deti v tomto veku potrebujú podľa E. Eriksona *získať základnú dôveru k svetu*, resp. *potvrdiť základnú nádej* (Vágnerová, 2000). Znamená to, že sú schopné obnovovať pozitívny vzťah k svetu aj po prípadnej frustrácii (pokiaľ netrvá príliš dlho a nie je príliš častá).

11.3.1 Pociťovanie a vnímanie

Adekvátne zmyslové vnímanie je podmienené normálnou činnosťou zmyslových analyzátorov.

Zrak

Zraková ostromosť. Adekvátne zrakové vnímanie predpokladá schopnosť fixácie predmetu, konvergencie a akomodácie. V druhom mesiaci sa rozvíja fixácia pohľadu na svetlé plochy, na blízke a nápadné predmety. Spočiatku dieťa ostro vníma predmety vzdialené približne 30 cm, ktoré má v zornom poli. Akomodácia (zmena tvaru očnej šošovky pri zaostrovaní na blízke a vzdialené predmety) sa objavuje medzi tretím a štvrtým mesiacom. Trojmesačné dieťa zaostrí zrak na predmety vo vzdialenosti 12 až 50 cm. Polročné dieťa dokáže fixovať predmety vzdialené až jeden meter.

Koncom druhého mesiaca je dieťa schopné *sledovať predmet, ktorý sa pohybuje*. Spočiatku len zo stredu na jednu alebo druhú stranu a naopak, lebo je obmedzované tzv. stredovou čiarou (myslenou vertikálnou čiarou medzi očami dieťaťa). Táto schopnosť sledovať pohybujúci sa predmet sa postupne zlepšuje. Medzi tretím a piatym mesiacom dieťa dokáže vnímať horizontálne sa pohybujúci predmet (bez obmedzovania stredovou čiarou), neskôr dokáže vnímať pohyb predmetu aj vo vertikálnom smere – polročné dieťa pozoruje padajúce predmety (Vágnerová, 1999, 2000).

Pokiaľ ide o *farbocitosť*, deti už veľmi skoro po narodení rozlišujú zelenú a červenú farbu, dvoj až trojmesačné deti rozlišujú základné farby; obľubujú farebne výrazné a pestré hračky.

Sluch

Sluch fungoval už v prenatálnom období. Dojča uprednostňuje vysoké tóny; dokáže ich aj lepšie rozlišovať. Snáď preto uprednostňuje ženský hlas a možno preto sa dospelí prihovárajú dojčat'u vysokým hlasom.

Okolo druhého mesiaca sa dieťa sústreďuje na zvukový podnet; v treťom a štvrtom mesiaci dieťa vyhľadáva zdroj sluchového podnetu (najprv otáča oči, potom dvíha hlavu); v siedmom mesiaci vie nájsť i vzdialenejší zdroj zvuku.

Už od narodenia dieťa preferuje zvuk ľudského hlasu pred akýmkoľvek iným sluchovým podnetom; na verbálne podnety sa lepšie sústreďí a dokáže ich aj lepšie diferencovať (Vágnerová, 2000). Vo štvrtom mesiaci rozoznáva známe hlasy, sedemmesačné dieťa už rozumie niektoré slová a reaguje na svoje meno.

V druhom polroku deti rady počúvajú rytmické a melodické zvukové podnety.

Chut' a čuch

Na konci druhého mesiaca dieťa rozlišuje silné základné chuťové podnety a reaguje na silné čuchové podnety. Dieťa si rýchlo zvyká na nové jedlá, obľubuje jedlá sladké a nakyslé.

Hmat

Dieťa najprv ohmatáva predmety ústami ako novorodenec, od štvrtého mesiaca, keď už rukou siahá po predmetoch, sa orgánom hmatu stáva ruka (dôležitá je pritom koordinácia ruky a oka).

Vnímanie priestoru

Trojrozmerné vnímanie je založené na skúsenosti zrakovej, sluchovej, hmatovej a kinestetickej. Väčšie skúsenosti dieťa získava od chvíle, keď dokáže sedieť. Jeho obzor už nie je len nad ním, ale rozširuje sa aj horizontálne. Dieťa sa môže pozeráť na svet z výhodnejšieho uhla a naraz vidí veľkú časť priestoru s mnohými predmetmi.

11.3.2 Pamäť a pozornosť v období dojčat'a

Pamäť

Dieťa si zapamätá, podrží v pamäti a vybaví (vo forme znovupoznania) hlavne tie objekty, ku ktorým má kladný alebo záporný emocionálny vzťah (citovosť pamäti). Najskôr si zapamätá všetko, čo nejakým spôsobom súvisí

s pokrmom (flaša, hlas matky a pod.). Už v druhom mesiaci niektoré deti poznajú tvár matky.

V treťom mesiaci dieťa podrží na krátky čas základný obraz predmetu. Jednorazové dojmy si väčšinou dieťa nezapamätá (až do siedmeho mesiaca), podrží si ich v pamäti asi pol minúty, desaťmesačné asi minútu, ku koncu roka asi 24 hodín.

V druhom polroku sa dieťa inak správa k osobám, predmetom a situáciám, ktoré pozná a inak, ak sú pre neho neznáme. Známe podnety vyvolávajú adaptívne správanie a kladné city, neznáme podnety vyvolávajú zdržanlivé správanie, strach a odmietanie. Ročné dieťa pozná matku i po neprítomnosti 4 – 6 dní.

Pozornosť je veľmi krátkodobá a upútajú ju iba nápadné, neobyčajné podnety. Dieťa vie upútať pozornosť len na jeden predmet.

11.3.3 Myslenie v období dojčťa

Myslenie dojčťa je elementárne, situačne viazané (späté s aktuálne uskutočňovanou činnosťou) a opiera sa o pocity, vnemy a znovupoznávanie. Predmetom myslenia dojčťa je to, čo práve robí; dieťa myslí v činnosti. Podľa J. Piageta je dojča v tzv. *senzomotorickom štádiu*, keď myšlienkové operácie sú viazané na uskutočňovanú činnosť, na vnímanie a na motorické akty.

O prvých prejavoch myslenia svedčia tzv. účelové reakcie, kedy dieťa používa zámerné a cieľavedomé nejaký prostriedok na dosiahnutie cieľa (napr. krikom si vyžaduje prítomnosť dospeléj osoby, paličkou alebo šnúrkou si priblíži nejaký vzdialený predmet, stiahnutím obrusa dosiahne predmet, ktorý je na stole a pod.). Dieťa si najprv stanoví nejaký cieľ a hľadá vhodný prostriedok na jeho dosiahnutie (ide o riešenie problému). Svedčí to o tom, že začína chápať vzájomné vzťahy medzi prostriedkom a cieľom, medzi príčinou a následkom (Vágnerová, 2000).

V senzomotorickom štádiu kognitívneho vývinu dieťa dosahuje pojem trvalého objektu, tzn. uvedomuje si, že objekty existujú, aj keď už nie sú prítomné pre bezprostredné zmyslové vnímanie.

11.3.4 Reč v období dojčťa

Jedným z predpokladov rozvoja reči je sluchové vnímanie – dieťa musí mať možnosť vnímať ľudskú reč už od narodenia, aby sa naučilo rozlišovať špecifické zvuky jazyka, t.j. fonémy (Vágnerová, 2000). Nevyhnutným predpokladom je aj vrodenná schopnosť produkovať zvuky podobné fonémam.

Obdobie dojčťa je *predrečovým* obdobím, vytvárajú sa tu predpoklady pre vývin ľudskej reči. Možno tu rozlíšiť tri etapy: predrečové hlasové prejavy, porozumenie slovám a používanie slov.

Prvým hlasovým prejavom je v druhom mesiaci *krik* diečťa, ktorý je pre matku signálom vlhka, hladu, osamotení alebo bolesti; v treťom mesiaci *výskot*. Od tretieho mesiaca dieťa vyslovuje jednotlivé hlásky (*hrkúta*, česky *brouká*) – vydáva rôzne hrdelné, chrčivé a sykavé zvuky. V šiestom až ôsmom mesiaci vyslovuje slabiky (*džavotá*, česky *žvatlá*) – spája spoluhlásky so samohláskami. Ku koncu prvého roka začínajú deti používať *prvé slová*.

Ešte skôr sa objavuje *schopnosť porozumieť reči*. Okolo deviateho mesiaca dieťa začína chápať význam niektorých slov, reaguje na svoje meno, rozumie jednoduchým kladným a záporným výzvam, napr. urob pápá, aký veľký vyrastieš?, kde máš oko, ucho, ruku, nohu?, daj, nesmieš a pod.

Po šiestom mesiaci dieťa napodobňuje jednoduché slová. Okolo jedenásteho mesiaca začína *používať prvé slová* s porozumením ich významu. Slovná zásoba ročného diečťa je asi 10 – 12 slov. Prvé slová majú široký a menlivý význam, podľa situácie. Koncom prvého roka má prvé slovo význam celej vety. Dieťa nim vyjadruje svoje prianie, súhlas alebo nesúhlas. Označujeme ho ako jednoslovnú, situačnú vetu.

Motivácia k rozvoju reči je do značnej miery daná potrebou udržať sociálny kontakt. Pre vývin reči má veľký význam stimulácia – dostatok rečových podnetov a pozitívna spätná väzba zo strany blízkych osôb.

11.3.5 City v období dojčťa

Nížšie city (emócie) kladné i záporné vznikajú pri uspokojovaní alebo nespokojovaní jednotlivých organických potrieb (potreba jedla, spánku a iné) i psychických potrieb (potreba činnosti, potreba sociálneho kontaktu). Z negatívnych emócií sa vyskytujú *zlosť*, *strach*, *ľútosť* i *žiarlivosť*.

Zlosť je reakciou na nepríjemný podnet, napr. ak dieťaťu obmedzíme voľný pohyb. Prejavuje sa zvýšeným svalovým napätím, zvýšenou pohybovou aktivitou, zvrátením tváre, sčervenaním, krikom a plačom.

Strach vzniká na začiatku obdobia napr. pri náhlom pustení diečťa, pri silných sluchových podnetoch, po šiestom mesiaci má dieťa strach z nových neznámych predmetov, ľudí a situácií.

Po šiestom mesiaci sa objavuje aj *ľútosť* ako reakcia na pokarhanie diečťa, na sklamanie nejakého očakávania, ktorá sa prejavuje skrivením úst, plačom.

Žiarlivosť sa objavuje medzi deviatym mesiacom a rokom, ak sa blízky dospelý venuje inému dieťaťu.

Z kladných emócií sa objavuje *radosť* a *spokojnosť*. Sú reakciou na uspokojenie.

jenie jednotlivých potrieb a na interakciu s dospelými. Prejavuje sa radostnými pohybmi celého tela, úsmevom, výskaním a hrkútaním, po šiestom mesiaci i hlasným smiechom.

11.4 Sociálny vývin v období dojčat'a

Dieťa má vrodennú dispozíciu preferovať podnety sociálneho charakteru – od narodenia ho ľahšie upútava ľudská tvár či ľudský hlas než iné zrakové či sluchové podnety (Vágnerová, 2000). Na druhej strane dieťa svojimi prejavmi (mimikou, plačom, predrečovou aktivitou) stimuluje dospelých k špecifickému správaniu, ktoré sa zase pre dieťa stáva zdrojom sociálnej stimulácie. Okolo troch mesiacov dieťa získava skúsenosť, že ľudia pôsobia inak než ostatné objekty a vyčlenia sa ako špecifická kategória. V piatich až šiestich týždňoch sa dieťa pozerá do očí človeka, ktorý sa mu venuje a ktorý sa na neho díva, čiže opätuje pohľad (Vágnerová, 2000). Podobne reaguje úsmevom na usmievajúceho sa dospelého alebo staršie dieťa (tzv. sociálny úsmev). Neskôr, asi vo veku štyroch mesiacov, dieťa reaguje vlastným hlasovým prejavom. Komunikácia s dospelým prebieha pomocou rôznych motorických aktivít (berie si od dospelých hračky).

Už v druhom mesiaci dieťa citovo kladne (úsmevom) reaguje na prítomnosť **dospelého**. V druhom polroku už dieťa samo vyvoláva a nadväzuje kontakt. Domáha sa pozornosti blízkych dospelých rôznymi prejavmi, hlavne hlasovými. Šesť až sedemmesačné dieťa napodobňuje známych dospelých v rôznych prejavoch (na úsmev dospelého reaguje úsmevom, na zamračeného sa zamračí a pod.). Asi od šiesteho mesiaca dieťa diferencuje známych a neznámych ľudí a rozdielne sa k nim správa. Najprv cudzi ľudia vyvolávajú u dieťaťa údiv z novoty a ostych, v siedmom mesiaci dieťa cudzie osoby ignoruje alebo na ne reaguje plačom (prejav strachu). Strach je silnejší v neprítomnosti matky, v prípade nezvyklého výzoru neznámej osoby, v neznámej situácii a pod. Strachom je dieťa vlastne chránené pred možným ohrozením, pretože núti dieťa vyhnúť sa takejto situácii. Ročné dieťa je už priateľskejšie.

V interakcii medzi dieťaťom a dospelým sa medzi tretím a šiestym mesiacom objavujú jednoduché *sociálne hry*. Musia ich samozrejme iniciovať dospelí. Základným variantom je podľa Z. Matějčka (1996) situácia, keď sa dospelý chvíľu pozerá na dieťa a potom sa odvráti, ale hneď sa naňho pozrie znova atď. Dieťa sa teší, že sa objavuje známa ľudská tvár. Uplatňuje sa tu (a zároveň potvrdzuje) schopnosť dieťaťa uchovať určitú informáciu a znovupoznať ju. Inou sociálnou hrou je prijímanie alebo odmietanie dospelým ponúkanej hračky. Dieťaťu robí radosť pohrávanie sa s dospelým. Dieťa skúša, aké reakcie vyvolá jeho správanie.

Pre dojča je najdôležitejší vzťah s **matkou**, pretože ona uspokojuje všetky možné potreby dieťaťa. Obdobie medzi tretím a šiestym mesiacom nazýva M. Mahlerová symbiotickou fázou, kedy je dieťa úzko spojené s matkou (Vágnerová, 1999, 2000). Matka je chápaná ako súčasť vlastnej bytosti, dieťaťu sa zdá, že matka s ním splýva (dieťa si ešte neuvedomuje presné hranice svojej bytosti). Táto symbiotická väzba s matkou uľahčuje spočiatku dieťaťu jeho adaptáciu na prostredie a je základom budúceho pocitu istoty, ktorý je predpokladom osamostatňovania. Aj matka spočiatku chápe dieťa ako súčasť svojej identity. V druhej polovici obdobia dojčat'a dieťa postupne rozlišuje vlastnú a materskú osobu a uvedomuje si samostatnosť materskej a vlastnej bytosti, dieťa vie, že nie je súčasťou materskej bytosti. Pod vplyvom tohto pochopenia sa mení vzťah dieťaťa k matke i k sebe samému. M. Mahlerová nazýva pochopenie existencie seba a matky ako dvoch rôznych bytostí tzv. psychologickým narodením. Dieťa začína chápať, že o prítomnosť matky sa musí nejako usilovať, správať sa tak, aby ju udržalo blízko (napr. rôzne rečové prejavy). U niektorých detí sa môže vyskytnúť strach zo straty matky. Postupne dochádza u dieťaťa k aktívnej separácii a emancipácii od matky – najprv len krátkodobu, v známom prostredí a za podpory matky (Vágnerová, 2000). Matka vie rozoznávať signály potrieb dieťaťa a primerane ich uspokojovať. Svojimi reakciami poskytuje dieťaťu informáciu o jeho hodnote a význame a tento obraz sa stáva základom jeho sebachápania. Dieťa preberá materské hodnotenie a pokiaľ nemá pre matku žiadnu hodnotu, nemá ju ani pre seba (Vágnerová, 1999).

Vzťah s **rovesníkmi** na začiatku obdobia ešte neexistuje, deti sa nepozorujú, sú voči sebe ľahostajné. Neskôr nadväzujú kontakt iba zrakom (receptívny kontakt). V druhom polroku sa dieťa usmieva na iné dieťa, hrkúta a džavotá smerom k nemu, deti na seba siahajú a snažia sa upútať pozornosť druhého dieťaťa.

12 OBDOBIE BATOLAŤA

Obdobie batolaťa (útlý vek) trvá od jedného roka do troch rokov dieťaťa. Dolný medzník (jeden rok) – chôdza a reč (dieťa je schopné samo sa pohybovať a začína vyjadrovať vlastný obsah vedomia, svoje myšlienky, priania, city). Horný medzník (tri roky) – sebauvedomenie (uvedomenie si vlastného ja).

Charakteristickým znakom tohto obdobia je „osamostatňovanie a uvoľňovanie z rôznych väzieb, spojené s expanziou do širšieho sveta“ (Vágnerová, 2000, s.74). Dieťa je aktívnejšie a samostatnejšie. Postupne sa uvoľňuje z väzby s matkou. Podľa E. Eriksona je to obdobie *autonómie*.

12.1 Telesný vývin v období batolaťa

V tomto období dieťa ďalej intenzívne rastie do výšky (asi 12 cm v druhom roku a asi 7 cm v treťom roku), ale spomaľuje sa prírastok hmotnosti (asi 2 kg v druhom a 2 kg v treťom roku). Na začiatku obdobia má dieťa výšku okolo 75 cm a váži 10 – 11 kg, na konci obdobia meria priemerne 90 – 95 cm a jeho hmotnosť je okolo 15 kg. Malý prírastok hmotnosti a rýchly rast do výšky spôsobujú, že deti sú štíhlejšie.

Mení sa proporционаlita detského tela, vzájomný pomer veľkosti hlavy, trupu a končatín. Predlžujú sa hlavne dolné končatiny (u trojročných detí sú dvakrát tak dlhé ako u novorodenca). U trojročných detí pomer hlavy k telu je 1 : 5,5, hlava sa už nezdá k telu taká veľká ako u ročného dieťaťa. Mozog dieťaťa sa zväčší z 800 g na začiatku obdobia na 1000–1100 g na konci obdobia (čo sú už dve tretiny celkovej hmotnosti mozgu dospelého človeka).

Pokračuje osifikácia (tvrdnutie) kostí, ale neukončuje sa. Upevňujú sa svaly. Po šestnástom mesiaci sa uzatvárajú medzery medzi lebečnými švami. Koncom obdobia sa ukončuje mliečna dentícia (ozubenie), tak ako to bolo uvedené v kapitole o období dojčťa. Dieťa má už úplný mliečny chrup (20 zubov).

12.2 Pohybový (motorický) vývin v období batolaťa

Pohybové aktivity sú pre dieťa zaujímavé samy osebe, preto batolátá rady pohybovo experimentujú. Možnosť ovládať vlastné telo je pre dieťa novou skúsenosťou, dieťa sa jej nemôže nasýtiť a pohyby neustále opakuje. Tým si ich precvičuje a zdokonaľuje (Vágnerová, 2000).

Podľa tejto autorky sú z psychologického hľadiska zaujímavé dva spôsoby pohybu: 1) retencia (udržanie niečoho, zotrvanie niekde) a 2) eliminácia (tendencia pustiť, zahodiť, opustiť to, čo už nechce alebo kde už nechce byť).

V období batolaťa prebieha búrlivý vývin pohybov. Súvisí s osifikáciou kostí a upevňovaním svalstva.

Rozvíjajú sa:

- 1) *polohové (posturálne) pohyby* (zmena polohy tela na mieste)
 - predklon, úklon, drep, skákanie, krútenie sa okolo svojej osi a pod.,
- 2) *premiestňovacie (lokomotorické) pohyby* (pohyby tela umožňujúce presun z miesta na miesto)
 - zdokonaľuje sa chôdza,
 - beh (v behu však ešte nevie meniť smer),
 - preliezanie, podliezanie, preskakovanie, robenie kotúľov,
- 3) *jemná motorika (motorika ruky)*
 - manipulácia v sebaobsluže (jedenie, obliekanie, obúvanie, umývanie),
 - manipulácia v konštruktívnych hrách (ceruzka, kladivo, nožnice).

Chôdza sa v priebehu obdobia batolaťa zdokonaľuje. Na začiatku obdobia je dieťa v samostatnej chôdzi ešte neisté – batolí sa. Najprv chodí s oporou, neskôr samostatne. Našľapuje na celé chodidlo, strká hlavičku dopredu, ohýba celý trup v smere chôdze a máva rúčkami. Nôžky sú široko rozkročené a dvíhajú sa nadmerne vysoko. Neskôr sa chôdza stáva čoraz bezpečnejšou, kroky už nie sú také vysoké, zužuje sa vzdialenosť chodidiel. Chôdza sa postupne automatizuje, dieťa ľahšie zvládne nerovnosti terénu i schody. Vo veku jeden a pol roka chodí dobre po schodoch hore, ak je vedené za ruku, dvojročné dieťa ide hore schodmi aj bez pridržiavania, väčšinou s prisunovaním nohy na každom schode a dva a polročné dieťa chodí hore po schodoch so striedaním nôh; chôdza dole schodmi je ťažšia a dieťa ju zvládne až vo veku troch rokov (Langmeier, Krejčířová, 1998). Samostatná lokomócia umožňuje dieťaťu podľa M. Vágnerovej (2000) uvoľnenie z viazanosti na priestor aj zo závislosti od aktivity iného človeka.

Jemná motorika (motorika ruky) je spočiatku málo koordinovaná, nešikovná, vyskytuje sa veľa zbytočných pohybov. Postupne sa uchopovanie a manipulácia zdokonaľujú, rozvíjajú sa rôzne spôsoby manipulácie v stále zložitejších činnostiach.

V treťom roku sa už neobjavuje toľko nových pohybových zručností, pohyby sa kvalitatívne zdokonaľujú, sú ladnejšie, istejšie, obratnejšie, koordinovanejšie a vytrvalejšie. Trojročné dieťa získava predpoklady na vytváranie základov športovej činnosti.

12.3 Psychický vývin v období batolaťa

Motorický vývin umožňuje samostatnejšie uspokojovanie potreby stimulácie. Samostatná lokomócia dovoľuje dieťaťu prenikať do širšieho prostredia

a manipulovať s čímkol'vek. Tak môže dieťa aktívne ovplyvňovať mieru kontaktu s prostredím a svoje poznávanie (Vágnerová, 2000).

12.3.1 Vnímanie

Zmyslová skúsenosť je stále bohatšia v súvislosti s možnosťou samostatného pohybu. Vnímanie sa prehľbuje a spresňuje, stáva sa stále objektívnejšie.

Zrak

Chôdza umožňuje dieťaťu obzrieť si predmety z rôznych strán a z rôznych vzdialeností. Dieťa rozlišuje základné farby a niektoré výrazné odtiene. Rozlišuje základné tvary predmetov.

Sluch

Dieťa už rozlišuje rytmus a melódiu zvukových podnetov, rado počúva rytmické rečňovanky, melódie, spevy, ktoré často sprevádza vlastnými pohybovými úkonmi. V treťom roku sa dieťa môže naučiť zaspievať jednoduchú melódiu.

Hmat

Môže pretrvávajúť ešte „ohmatávanie“ perami, ústnou dutinou, ale prevažuje ohmatávanie pohybujúcou sa rukou.

Orientácia v priestore

Dieťa sa učí rozlišovať polohy hore a dole. Učí sa odhadovať aj veľkosti. Odhad vzdialenosti je však stále veľmi nepresný. Ku koncu tretieho roka dieťa relatívne dobre rozoznáva smery, veľkosť, tvar, farbu.

Orientácia v čase

Je veľmi neistá. Dieťa najprv chápe len veľmi krátke časové úseky, vždy spojené bezprostredne s jeho činnosťou. Ak aj používa niektoré časové pojmy, robí to nepresne. Až koncom tretieho roka adekvátne používa pojmy ráno, večer, teraz a pod. Dieťa si dlho všíma len to, čo je (prítomnosť), neskôr aj to, čo bude (budúcnosť), ale skoro vôbec nie to, čo už uplynulo (minulosť).

12.3.2 Pamäť

Batoľa sa rýchlo mimovoľne (neúmyselne) učí. Je schopné zapamätať si predmety, situácie, riekanky, podržať ich v pamäti a spomenúť si na ne (vybaviť si ich). Všetky fázy pamäti – zapamätanie, podržanie si v pamäti i reprodukcia (vo forme znovupoznania i vybavenia) sa postupne rozširujú a skvalitňujú.

Pamäť dieťaťa v tomto veku má niektoré charakteristické znaky:

- *citovosť* – dieťa si uchováva a vybavuje zážitky, ktoré naň citovo zapôsobili a vyvolali veľkú radosť alebo veľký strach, žiaľ či bolesť,
- *obraznosť, konkrétnosť* – dieťa si zapamätá a vybaví skôr obrazy skutočných situácií, vlastné zážitky a skúsenosti ako slová a pojmy,
- *neúmyselnosť, mimovoľnosť* – dieťa si zapamätáva mimovoľne, bez toho, aby si vytýčilo za cieľ niečo si zapamätať.

Dieťa si zapamätáva predovšetkým to, čo chápe, ale je schopné mechanicky si zapamätať aj to, čo momentálne nie je schopné pochopiť.

Zatiaľ čo doja po 5 – 6 dňoch neprítomnosti zabudne na osobu, s ktorou bolo v dennom kontakte, dvojročné dieťa spozná známu osobu aj po dvojmesačnej prestávke.

Dĺžka podržania (uchovania) v pamäti je u batolaťa niekoľko týždňov až niekoľko mesiacov. Trojročné dieťa si môže niektoré významné zážitky zapamätať aj na celý život.

12.3.3 Predstavy

Predstavy batolaťa najprv odrážajú iba jednoduchú, bezprostrednú skúsenosť dieťaťa, sú konkrétne (pamäťové predstavy). Na konci druhého roka sa predstavy združujú vo vedomí dieťaťa do takých obrazov a situácií, ktoré dieťa neprežilo (predstavy obrazotvornosti – fantázie). Fantázia je v tomto období konkrétna, pomocou nej deti pretvárajú a dopĺňajú svoje vnemy. Fantáziu uplatňuje batoloľa v hrách, v kresbe a pod.

12.3.4 Pozornosť

Pozornosť u batolaťa má tiež *mimovoľný* (neúmyselný) charakter. Je vyvolaná príťažlivosťou podnetu a ovplyvnená záujmom dieťaťa. Je nestála, odbiehavá, ľahko ju rušia rôzne vplyvy. Popri prevažujúcej mimovoľnej pozornosti sa už vyvíja aj úmyselná pozornosť (dieťa dokáže vedome odvrátiť pozornosť od jedných predmetov a javov a pozorovať iné). Rozvíja sa u neho aj rozsah, stálosť a intenzita pozornosti. V druhom roku sa dieťa sústreďí niekoľko minút, v treťom roku sa doba sústredenia predlžuje. Trojročné dieťa sa dokáže pri zaujímavých činnostiach (hrách, rozprávkach a pod.) sústrediť aj 20–30 minút. Pre vývin pozornosti dieťaťa nie je dobré, ak naň pôsobí nadmerné množstvo podnetov, ale ani príliš malé množstvo podnetov. Škodí aj jednostrannosť podnetov (tzv. monotónnosť) a tiež to, ak je dieťa vyrušované vtedy, keď sa samo sústreďilo na nejakú činnosť.

12.3.5 Myslenie

Prejavom myslenia u dieťaťa na začiatku obdobia batolaťa sú jeho pokusy o účelné narábanie s vecami. To dokazuje, že dieťa pochopilo vzájomný vzťah medzi nimi. Za akt myslenia možno považovať napr. to, ak sa dieťa pokúša obuť, ak sa usiluje dať si čiapku na hlavu, ak pchá kľúč do kľúčovej diery a pod.

U batolaťa má myslenie niektoré charakteristické znaky:

- je *konkrétne* – dieťa chápe vzájomné vzťahy medzi konkrétnymi vecami a javmi, ktoré vníma, čiže základný materiál myslenia tvoria zmyslové skúsenosti (vnemy a predstavy),
- myslenie sa rozvíja a uplatňuje v *konkrétnych činnostiach* – dieťa rozmýšľa o veciach vtedy, keď nimi narába.

V druhom roku je myslenie dieťaťa podľa J. Piageta ešte v *senzomotorickej fáze*. V treťom roku dochádza ku kvalitatívnej zmene v myslení – k odpútaniu sa od obmedzujúcej viazanosti na aktuálne vnímané a manipulované objekty (Vágnerová, 2000). J. Piaget (1970) nazval toto obdobie fázou *symbolického* či *predpojmového myslenia* (od 2 do 4 rokov). To znamená, že dieťa si už dokáže predstaviť nejakú činnosť aj jej výsledky bez toho, aby ju muselo naozaj vykonávať. Dieťa už potom nemusí riešiť problém pomocou skutočného skúšania všetkých možností, ale použije zrelšiu stratégiu pomocou ich overovania na symbolickej úrovni, t.j. v mysli. Nemusí už manipulovať so skutočnými predmetmi, ale používa ich predstavy. Symbol (alebo znak) znamená označovanie niečoho prostredníctvom niečoho iného, napr. predstavy, obrázky, gesta alebo slova.

Dieťa teda začína chápať aj slová (ako znaky, ktoré nahrádzajú reálne predmety). Osvojuje si názvy predmetov, ale aj spoločné názvy (predpojmy, kategórie). S postupným rozvojom reči sa myslenie dostáva na novú, vyššiu úroveň. Dieťa pomenúva veci, s ktorými narába. Neustále kladie dospelým otázky „čo je to?“ a vyžaduje od nich odpovede. Tvorí si prvé predpojmy, ktoré sú však veľmi labilné a málo diferencované.

Myslenie dieťaťa je zamerané egocentricky. Dieťa vychádza zo svojich skúseností a skutočnosť chápe ako prispôbenú svojim potrebám a záujmom. Zamieta objektívne súvislosti so subjektívnymi vzťahmi.

Batola ešte nevie „myslieť potichu“, ale „myslí nahlas“.

12.3.6 Reč

Reč je všeobecný dorozumievací prostriedok, základ medzilidskej komunikácie. Práve potreba efektívnej komunikácie motivuje dieťa k jej osvojeniu.

V období batolaťa dochádza v reči k mnohým zmenám, jednak kvantitatív-

nym (rast slovných zásoby), jednak kvalitatívnym (tvorba viet, gramatizácia, výslovnosť).

Rozlišujeme pasívnu formu reči (porozumenie reči) a aktívnu formu reči (vlastnú tvorbu reči). V druhom roku sa viac rozvíja pasívna reč. Pasívny slovník (počet slovných výrazov, ktorým dieťa rozumie) je oveľa bohatší ako aktívny slovník (rozsah slovných zásoby používanej aktívne). Aktívny slovník obsahuje na začiatku obdobia niekoľko slov (ročne dieťa okolo 6 slov), jedenapoločné dieťa používa 30 – 100 slov, dvojročné 200 – 300 slov (Langmeier, Krejčířová, 1998). Trojročné dieťa používa 800 – 1000 slov.

Vývin reči v období batolaťa má niekoľko etáp (Kuric, 1986):

- 1;0 – 1;6 : dieťa chápe zmysel slov, snaží sa napodobňovať slová dospelých, vyslovuje ich, priradzuje slová k príslušným predmetom, javom a osobám,
- 1;6 – 2;0 : dieťa zisťuje, že každý predmet má svoje meno, často sa pýta na názvy predmetov, kladie otázku „čo je to?“ (tzv. prvé opytovacie obdobie), tiež otázky „kto je to?“ a „kde je to?“; rýchlo sa zvyšuje slovná zásoba, podstatné mená prevládajú nad slovesami, vety sú agramatické (nemajú správny slovosled ani tvary), väčšinou dvoj-slovné,
- 2;0 – 2;6 : dieťa sa naučí ohýbať slová – skloňuje podstatné mená, časuje slovesá, stupňuje prídavné mená (tzv. gramatické obdobie) a slová spája do vetných celkov,
- 2;6 – 3;0 : správne zaraďovanie slov do viet i súvetí (najprv prirad'ovacie súvetia, neskôr aj podrad'ovacie, napr. účelové, príčinné a pod.); koncom tretieho roka začína tzv. druhé opytovacie obdobie, keď sa deti pýtajú „Prečo?“ a „Ako?“, čo im umožňuje objasňovanie prí-
činných súvislostí.

Deti najľahšie pochopia slovo ako označenie objektu alebo deja. Z toho dôvodu najprv používajú podstatné mená a slovesá.

Prvé slová dieťaťa majú funkciu tzv. situáčnej vety (jednoslovná veta). Dieťa vyjadruje jedným slovom celú situáciu. Tým istým slovom môže dieťa vyjadriť stále niečo iné – niekedy želanie, niekedy upozorní, že niečo vidí, inokedy oznámi, čo robí, ale v rôznych situáciách vysloví to slovo s rôznou intonáciou, s rôznym dôrazom, s rôznou mimikou a rôznymi citovými prejavmi.

Koncom druhého roka, keď už má dieťa bohatšiu slovnú zásobu, začína tvoriť vety. Prvé vety sú ešte veľmi jednoduché, nemajú správnu gramatickú stavbu, slovosled ani tvary (agramatické vety). Na začiatok vety dieťa kladie to, čo považuje za hlavné. Najprv dieťa používa podstatné mená a slovesá, neskôr prídavné mená a zámená. Tvary často tvorí na základe analógie. Neskôr si osvojuje gramatickú stavbu vety, najprv len na základe vlastnej skúsenosti, napo-

dobňovaním, potom analogicky (overenú skúsenosť použije aj v nevhodnej situácii).

Vo výslovnosti má batol'a ešte veľa nedostatkov. Problémy sú so sykavkami a s vyslovovaním hlásky „r“. Dieťa niekedy prešmykuje (premiestňuje) hlásky, hlavne ak sú vedľa seba dve spoluhlásky.

Rečový vývin nie je u všetkých detí rovnaký. Závisí to jednak od rodu (rozdiely medzi chlapcami a dievčatami), jednak od podmienok. Zistilo sa, že u dievčat sa vývin reči začína skôr a aj rýchlejšie postupuje ako u chlapcov. Pokiaľ ide o podmienky, pre primeraný vývin reči v období batol'aťa je dôležitý dostatok rečových podnetov a správne rečové vzory (nepripôsobovať sa skomoleninám, ktoré používa dieťa a nerozprávať dialektom).

Na konci obdobia sa batol'a zrozumiteľne dohovori s ostatnými ľuďmi, vyjadrí svoje prežívanie, svoje myšlienky a priania.

12.3.7 City

U batol'aťa sa vyskytujú mnohé pozitívne i negatívne **emócie** vznikajúce pri uspokojovaní jeho potrieb, napr. radosť, láska (kladné emócie), a mnohé záporné emócie – strach, zlosť, žiarlivosť, nedôvera, neistota, odpor. Tieto emócie vznikajú v rôznych situáciách a rôzne sa prejavujú.

Radosť môže byť vyvolaná sociálnym činiteľom (dieťa sa teší zo spoločnosti iných ľudí), tiež uplatňovaním vlastných schopností, hlavne pohybových.

Strach na začiatku obdobia batol'aťa vyvolávajú intenzívne podnety (zvukové – hluk, krik, pohybové), cudzie osoby, rýchle zmeny prostredia. V druhom roku sa dieťa bojí vecí, ľudí a situácií, s ktorými súvisel nejaký nepríjemný zážitok (súvisí to s rozvojom pamäti); hovoríme o naučenom strachu. V treťom roku sa dieťa začína báť neskutočných vecí, zvierat a ľudí (súvisí to s vývinom fantázie), ale malý strach má zo skutočných nebezpečenstiev (vykláňanie sa z okna, frekventovaná ulica).

Zlosť na začiatku obdobia podnecujú situácie, ktoré obmedzujú voľný pohyb dieťaťa, neskôr stále viac je zlosť vyvolaná neúspechmi v činnosti a tiež rôznymi sociálnymi podnetmi, t.j. rôznymi formami správania ľudí voči dieťaťu (napr. nespravodlivým obvinením dieťaťa, výsmechom, neprimeranými trestami a pod.). Prejavy zlosti sú rôznorodé – sčervenanie, rozhadzovanie rukami, bitie, kopanie, hryzenie, hádzanie vecí, niekedy až afektívne výbuchy.

Žiarlivosť je reakciou dieťaťa na skutočnú alebo možnú stratu lásky, ak si dieťa nie je isté náklonnosťou milovanej osoby a bojí sa, že ju stratí.

Začína sa prejavovať *súcit* vo vzťahu k iným deťom, aj v citlivom zaobchádzaní s hračkami a zvieratami.

City batol'aťa sú labilné, kolísavé, menlivé, impulzívne. Ich kontrola a ovládanie ich vonkajších prejavov sú v tomto veku veľmi slabé.

City majú v tomto období niektoré typické znaky:

- krátko trvajú, ľahko vznikajú a zanikajú,
- majú prechodný charakter (jedna citová kvalita ľahko prechádza do druhej, často i do celkom opačnej),
- navonok sa veľmi výrazne prejavujú (dieťa ešte nevie tmiť svoje citové prejavy),
- prejavy citov sú veľmi rozmanité (ten istý cit sa môže prejavovať rôznymi reakciami),
- city sú ľahko prenosné, „nákazlivé“.

V období batol'aťa sa objavujú už i náznaky **vyšších citov**:

- 1) *intelektuálne city* – dieťa je zvedavé a nové poznatky vyvolávajú uňho kladný citový prejav; dieťa prežíva radostné napätie, očakávanie, radosť z pochopenia alebo zvládnutia novej situácie,
- 2) *estetické city* – dieťa rado vníma a prežíva niečo pekné (obrázky, šaty, rozprávky, pestrosť vecí a pod.),
- 3) *morálne city* – dieťa si vytvára postoj k pojmom dobra a zla.

12.4 Rozvoj osobnosti batol'aťa

Na začiatku obdobia batol'aťa možno pozorovať prvé náznaky *voľového konania*, keď si dieťa vytyčuje cieľ a usiluje sa ho dosiahnuť. Najprv si dieťa kladie celkom konkrétne ciele (ktoré momentálne vidí), neskôr si vopred plánuje cieľ a usiluje sa ho dosiahnuť. Vývin vôle súvisí s vývinom reči – dieťa sa snaží dosahovať ciele, ktoré slovné formulujú dospelí a aj svoje vlastné ciele si postupne slovné formuluje. Vývin vôle súvisí tiež so sebauvedomením.

12.4.1 Sebauvedomenie

V treťom roku si dieťa začína lepšie uvedomovať samo seba, svoje ja, svoju osobu ako nositeľa vlastných činov. V reči sa to prejaví tým, že prestáva o sebe hovoriť ako o niekom inom (Janko chce alebo daj Jankovi) a začína o sebe hovoriť v prvej osobe (ja chcem, daj mi).

Dieťa v tomto veku považuje za súčasť samého seba, za súčasť svojej identity aj osobné vlastníctvo, napr. nejakú hračku (aj keď ju práve nemá v ruke alebo ju nevidí).

Dieťa postupne poznáva seba, prežíva seba a overuje si svoje možnosti konať samostatne. Odmietá pomoc dospelých („ja sám“), chce byť nezávislé. Niekedy sa tým komplikujú vzťahy s dospelými a hovoríme o tzv. *období prvého vzdoru* alebo o kríze troch rokov. Dieťa je *negativistické*, odmieta požiadavky

dospelých, je tvrdohlavé, stavia sa na aktívny odpor, zámerne robí opak toho, čo dospelí požadujú. Prvý vzdor sa chápe ako prirodzený jav, ako určitá osobitosť vývinu sebavedomia a vôle dieťaťa. Vzdorovité správanie je vlastne cvičením svojho ja tým, že sa odlišuje od „nie-ja“. Nedá sa to inak ako tým, že dieťa chce niečo iné ako druhý človek, že odporuje vonkajšiemu svetu.

Vzdor nevzniká bez príčiny, ale ako reakcia dieťaťa na správanie dospelého, ktoré je zacielené proti dieťaťu, ak sa chcenie dospelého dostane do rozporu s chcením dieťaťa. Vzdor vzniká pri neuspokojení už vyvolaných potrieb, pri zmarení určitých očakávaní, ak je obmedzená samostatnosť dieťaťa, ak je prekazené konanie dieťaťa zamerané na určitý cieľ, ale aj vtedy, ak dieťa síce nemá pred sebou žiadny cieľ, ale je prinucované k takej činnosti, ktorá sa mu zdá nezmyselná či odpudzujúca. Okrem týchto vonkajších príčin vzdor závisí aj od vnútorných podmienok. Napr. vzdor sa objaví tým skôr, čím je dieťa viac zainteresované na nejakej činnosti; pohotovosť k vzdoru je zvyšovaná i hladom, únavou a pod.

Pri vzdore ide o skratkové správanie, búrlivé a afektívne, prichádza zo strany dieťaťa nechceme, dieťa ho nemôže zadržať. Stráca pritom kontakt s prostredím, nevidí, čo mu ukazujeme, nepočuje, čo mu hovoríme, nereaguje na nič, je sústredené na seba. Dieťa sa už nesnaží dosiahnuť to, čo pôvodne chcelo.

Vzdorovité správanie dieťaťa neznamená odklon od človeka, voči ktorému vzdoruje, neznamená žiadne nepriateľstvo ani odpor voči nemu. Ide iba o určitú reakciu na okamžitú nezhodu bez toho, aby to ovplyvnilo vzťah dieťaťa k tomuto človeku.

Výchovné zvládnutie tohto obdobia predpokladá chápanie toho, že správanie dieťaťa nie je v podstate zamerané proti dospelému, nie je ani spochybňovaním jeho authority, ale jednoduchým cvičením možnosti chcieť niečo iné, odlišné, než chce dospelý. K tomu môže dôjsť iba vtedy, ak dieťa príde na to, že čosi iné je vôbec možné. Preto prevenciou vzdorovitosti pri bežných denných úkonoch (jedenie, umývanie, spánok) je až dogmatické dodržiavanie ich časového a procedurálneho priebehu, bez výnimky. Stačí totiž, aby dospelý len raz porušil režim dieťaťa a ono už bude vedieť aj o inej možnosti než je bežná a bude sa jej domáhať. Prevencia vzdorovitého správania sa musí prejavovať aj v predvídaní reakcií dieťaťa dospelým – neďať mu do rúk predmet, ktorý mu inokedy nechceme dať, nenechať ho robiť činnosť, ktorú inokedy nemôžeme pripustiť. Ak sa aj napriek tomu vyskytnú prejavy vzdorovitosti, je najlepšie ponechať dieťa osamote sa „vyzúriť“, tváriť sa, že nás to vôbec nezaujíma. Ak má vychovávateľ slabú vôľu, nevydrží vzdorovanie dieťaťa a vyhovie mu, je lepšie, ak mu vyhovie hneď. Ak mu vyhovie až po dlhšom čase, učí ho vytrvalosti vo vzdorovaní. Dieťa by malo mať skúsenosť, že ak sa dá, vyhovie sa mu hneď, ak sa nedá, nevyhovie sa mu nikdy, takže je zbytočné sa dlho domáhať čohosi.

Fyzické násilie je prípustné iba v prípade ohrozenia dieťaťa alebo niekoho iného. Inak je nebezpečenstvo, že zlomíme vôľu dieťaťa (schopnosť čosi dosahovať vlastným vôľovým úsilím) alebo v prípade silného typu predĺžime a prehĺbime celé obdobie vzdoru.

Aj keď prejavy vôle a sebauvedomenia dieťaťa nie sú pre rodičov veľmi príjemné, nemožno ich potlačovať. Majú význam v tom, že dieťa si nimi cvičí vôľové vlastnosti (napr. vytrvalosť, cieľavedomosť, húževnatosť, samostatnosť, rozhodnosť) a posilňuje sebavedomie. Sebavedomie a vôľa sa v tomto veku ešte iba formujú a z toho dôvodu sú veľmi zraniteľné.

Podľa E. Eriksona typickým konfliktom obdobia batolaťa je rozpor medzi potrebou emancipácie a pocitmi pochybnosti a hanby vznikajúcimi ako reakcia na nezvládnutie samostatnosti. Dieťa by sa malo postupne odpútať od matky, emancipovať sa z tejto symbiotickej väzby (samozrejme citový vzťah s matkou pretrváva ďalej). Ak má dieťa s pokusmi o autonómiu nepríjemné skúsenosti, stráca sebadôveru. Dieťa má strach zo zlyhania. Fixuje sa u neho závislosť, ktorou uspokojuje potrebu obrany pred pocitom neistoty a zahanbenia. Pri bezproblémovej emancipácii dieťa získava potrebný pocit istoty a sebavedomia (Vágnerová, 2000). Kým v období dojčťa vznikala všeobecná dôvera v svet, v období batolaťa by dieťa malo získať základnú dôveru v seba a svoje schopnosti.

12.4.2 Charakter

Normy správania sa dieťa naučí pozorovaním skutočného správania ostatných ľudí aj prostredníctvom informácií o vhodnom správaní. Požadované pravidlá sú interpretované verbálnym spôsobom. Rodičia vysvetľujú dieťaťu nielen čo sa musí, ale aj prečo sa to musí. V období batolaťa by si dieťa malo osvojiť základné normy správania na takej úrovni, aby chápalo, prečo ho dospelí karajú a za svoj prehrešok by sa malo hanbiť (Vágnerová, 1999).

12.5 Sociálne vzťahy v období batolaťa

12.5.1 Vzťahy s dospelým

Batoľa je aktívne zamerané na dospelých, vyhľadáva ich a ich prítomnosť prežíva veľmi pozitívne. To vyplýva z toho, že dieťa je odkázané na pomoc a spoločnosť dospelých, ktorí uspokojujú všetky jeho potreby. Dieťa si vytvára k blízkym dospelým intenzívne citové vzťahy, ale dožaduje sa aj ich opätovania. V tomto veku má dieťa silný citový vzťah k matke, otcovi, prípadne k starým rodičom a iným príbuzným, ale tiež k zdravotným sestram v jasliach. Dieťa je

ľahkoverné a úplne nekritické, verí vo všemocnosť a vševedúcosť rodičov. V druhej polovici obdobia batolaťa sa dieťa prestáva báť cudzích dospelých a rado s nimi nadväzuje kontakty.

Pri odlúčení od matky (napr. pri hospitalizácii) môže u dieťaťa vzniknúť tzv. separačná úzkosť. 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 – dieťa postupne potláča city k matke a je schopné pripútať sa k inému dospelému, ktorý je v jeho prítomnosti.

12.5.2 Vzťahy s rovesníkmi

Vzťahy s rovesníkmi sú v období batolaťa ešte povrchné a nestále. Spočiatku ide len o vzájomné pozorovanie, sledovanie, tiež dotýkanie, ťahanie za ruky, šaty, vlasy a pod. Tieto kontakty umožňujú dieťaťu získať prvé skúsenosti sociálnej povahy.

Koncom druhého roka sa u dieťaťa prejavuje tendencia nadviazať hrový, činnostný kontakt s inými deťmi, väčšinou so staršími. Kým na začiatku obdobia sa deti hrajú vedľa seba, ide o spoluúčasť pri hrovej činnosti, o tzv. súbežnú alebo paralelnú hru (Langmeier, Krejčířová, 1998), na konci obdobia môžeme hovoriť už o začiatkoch spolu hry alebo podľa uvedených autorov kooperatívnej hry, v ktorej spoluhráči vzájomne komunikujú, pričom môže ísť o spoluprácu alebo súperenie.

13 PREDŠKOLSKÝ VEK

Predškolský vek (obdobie materskej školy) trvá od konca tretieho roka (sebauvedomenie) do konca šiesteho roka dieťaťa (školská zrelosť, školská pripravenosť, vstup do školy).

Predškolský vek označuje E. Erikson ako vek *iniciatívy*, ktorého hlavnou potrebou je aktivita a sebapresadenie ako dôsledok tejto aktivity (Vágnerová, 1999). Základnou úlohou je rozvíjanie takej aktivity, ktorá by bola účelná, a preto musí byť nejako regulovaná (Vágnerová, 2000).

13.1 Telesný vývin v predškolskom veku

Trojročné dieťa má hmotnosť asi 15 kg a výšku 90 – 95 cm; šesťročné dieťa váži 20 – 22 kg (tretinu konečnej hmotnosti v dospelosti) a má výšku približne 120 cm (dve tretiny telesnej výšky v dospelosti). Dieťa pribúda na hmotnosti 2–3 kg ročne, rast do výšky je 5–10 cm ročne.

Na začiatku obdobia (do 4 rokov) dieťa viac priberá na hmotnosti a menej rastie do výšky, je v tzv. fáze „plnosti“ (je baculaté). Od piateho roka intenzívnejšie rastie do výšky, je vo fáze „vyťahovania“, vo fáze prvého vyťahovania (dieťa sa stáva štíhlejšie), v štádiu tzv. prvej tvarovej premeny organizmu alebo prvej štruktúrálnej premeny. Rast sa týka hlavne končatín a tiež trupu (tým sa zmenší podiel hlavy na výške postavy).

Kým na začiatku obdobia sa v stavbe tela ešte pozorujú výrazné disproporcie (krátke končatiny, pomerne veľká hlava), na konci obdobia je pomer hlavy k telu už 1 : 6.

Osifikácia *kostí* pokračuje. Kostí ešte nie sú dostatočne pevné a tvrdé. Krehkosť a pružnosť kostí spôsobuje nebezpečenstvo rôznych ortopedických porúch (napr. pokles klenby chodidla, deformácie chrbtice). Dovršuje sa osifikácia zápästných kostičiek, čo umožňuje vývin jemnej motoriky. *Svalstvo* je mäkké a oblé, má pomerne veľa tuku. Vzrastá výkonnosť *vnútorných orgánov*, najmä srdca a pľúc. Ďalej sa zdokonaľuje stavba a funkcia *nervovej sústavy*. Mozog trojročného dieťaťa váži 1000–1100 g, sedemročného 1200 g (95 % veľkosti dospelého mozgu). Dieťa má v tomto období *rýchly metabolizmus*, rýchlu látkovú výmenu, ktorá je spôsobená jeho veľkou pohyblivosťou. Na konci predškolského veku sa začína výmena mliečneho *chrupu* za trvalý.

13.2 Pohybový (motorický) vývin v predškolskom veku

Pohybový vývin v predškolskom veku už nie je taký prudký ako v období batolaťa. Na začiatku obdobia sú pohyby ešte málo koordinované, sú živelné. Vo štvrtom roku dieťa vykonáva ešte veľa nadbytočných pohybov. Postupne sa

pohyby stávajú dokonalejšie a účelnejšie. Na konci obdobia je motorika koordinovanejšia a harmonickejšia.

V tomto období sa zdokonaľujú pohyby, ktoré dieťa zvládlo už v období batolaťa a objavujú sa niektoré nové pohyby:

1) *polohové (posturálne) pohyby*

- predklon, úklon, záklon, drep – zdokonaľujú sa, dieťa nestráca rovnováhu,
- státie na jednej nohe – štvorročné dieťa niekoľko sekúnd,
- státie na špičkách prstov oboch nôh – päťročné dieťa vydrží niekoľko sekúnd,

2) *premiestňovacie (lokomotorické) pohyby*

- chôdza – spočiatku ešte neohrabaná, ku koncu obdobia už zautomatizovaná, vytvára sa individuálny štýl chôdze,
- lezenie, behanie, skákanie – tiež sa zdokonaľujú, deti lezú po stromoch, po rebríku,
- skákanie na jednej nohe – dieťa zvládne v piatom roku,
- zoskok – trojročné z výšky 15 – 20 cm, štvorročné zo 45 cm (napr. zo stoličky), päťročné zo 75 cm (napr. zo stola),
- kĺzanie, sánkovanie, bicyklovanie, plávanie, lyžovanie, korčuľovanie atď.,

3) *jemná motorika (motorika ruky)*

- sebaobsluha – dieťa sa vie ku koncu obdobia obliecť, zapnúť si gombíky, obuť sa, zaviazat si šnúrky, obslúžiť sa pri hygienických úkonoch, najesť sa príborom,
- drobné pracovné činnosti – dieťa vie poliat kvety, utrieť prach, utrieť riad, niešť podnos, niešť tanier s polievkou, prestrieť na stôl,
- hrové činnosti – vystrihovanie, narábanie ceruzkou, rôzne konštruktívne hry, chytanie a hádzanie lopty.

13.3 Psychický vývin v predškolskom veku

13.3.1 Pociťovanie a vnímanie

Pociťovanie a vnímanie sa spresňuje, vzrastá citlivosť jednotlivých analyzátorov.

Zrak

Vzrastá ostrosť zraku. Od štvrtého roka sa deti učia presnejšie rozlišovať a pomenúvať farby; najprv 3 – 4 základné farby, neskôr už aj rôzne odtiene. Farebné videnie závisí od prirodzeného osvetlenia – pri umelom osvetlení môže dieťa robiť chyby až do polovice mladšieho školského veku.

Sluch

Spresňuje sa vnímanie intenzity, dĺžky aj výšky tónov. Rozvíja sa sluch aj pre vysoké tóny. Päť – šesťročné dieťa už odliší falošnú melódiu od správnej, naučí sa jednoduché pesničky.

Vnímanie priestoru

Uplatňuje sa tu egocentrická perspektíva – dieťa má tendenciu preceňovať veľkosť najbližších objektov, pretože sa mu zdajú veľké a podceňovať vzdialenejšie objekty, pretože ich vidí malé. Dieťa má tendenciu preceňovať vzdialenosti v priestore. Nevie dobre odhadovať priestorové vzťahy – hodnotí ich podľa toho, ako ich vníma, t.j. ako sa mu javia. Polohy hore a dole už rozlišuje, ale vpravo a vľavo nie.

Na konci obdobia sa deti vedú orientovať v blízkosti bydliska, aj vo svojom meste, niektoré i v cudzom. Väčšie zemepisné celky však ešte nechápu. Aj keď používajú napr. pojmy Európa, Slovensko, nevedia si ešte urobiť správnu priestorovú predstavu.

Vnímanie času

Orientácia v čase je oveľa abstraktnejšia ako v priestore. Dieťa má tendenciu preceňovať časové úseky (zdajú sa mu oveľa dlhšie ako dospelému). Čas nie je pre dieťa dôležitý; dieťa sa neponáhľa, pretože preňho je dôležitá iba prítomnosť, nie budúcnosť. Vnímanie času je ešte nepresné, deti sa lepšie orientujú v dennom čase (ráno, deň, večer), rozoznávajú leto a zimu, ale mesiace nechápu, aj keď používajú ich názvy. Na konci obdobia majú už nejakú predstavu o týždni rozloženom okolo nedele, ale pletú si dni v týždni. Často si ešte pletú pojmy včera a zajtra.

Vnímanie dieťaťa predškolského veku má stále ešte prevažne tzv. synkretický (celostný) charakter, tzn. že dieťa nedokáže analyzovať, rozčleniť vnímaný objekt na časti a potom ich spojiť do celku, vníma ho celostne (globálne). Bystro už však pozoruje na predmetoch tie časti, ktoré ho zaujmú.

Vnímanie dieťaťa predškolského veku je úzko spojené s jeho činnosťou. Dieťa v činnosti (v aktivite) vníma a v činnosti si aj overuje správnosť svojho vnímania.

13.3.2 Pozornosť

V predškolskom veku má pozornosť ešte stále prevažne mimovoľný, neúmyselný ráz (upútávajú ju silné a pre dieťa zaujímavé podnety), je nestála a prelietavá, dieťa ju nedokáže úmyselne prenášať a rozdeľovať. V priebehu obdobia sa však už utvára a rozvíja aj úmyselná, zámerná pozornosť.

13.3.3 Pamāt'

Pamäť je na začiatku obdobia tiež mimovoľná (neúmyselná), až v piatom – šiestom roku možno u detí pozorovať úmyselné zapamätávanie. Pamäť detí v tomto veku má prevažne názorný charakter – deti si lepšie zapamätávajú a vybavujú názorný než verbálny (slovný) materiál. Deti si zapamätávajú prevažne mechanicky, aj keď na konci obdobia sa už objavujú logické prvky pamäti (súvisí to s rozvojom myslenia); hovoríme o názorno-logickej pamäti.

Rozvíjajú sa všetky tri fázy pamäti – narastá množstvo zapamätávaného materiálu, vzrastá trvanlivosť pamäti (dlhšie podržanie) a zlepšuje sa reprodukcia (množstvo, rýchlosť a presnosť vybavenia). Napr. kým trojročné deti znovupoznajú blízke a známe osoby alebo predmety po niekoľkých mesiacoch, štvorročné aj po roku. Napriek zdokonaleniu pamäti ľahko vznikajú omyly v subjektívnych spomienkach, ktoré môžu byť spôsobené napr. nedostatočnou časovou orientáciou, nepresným pozorovaním a pod.

Pamäť má v predškolskom veku niektoré charakteristické znaky, podobne ako v období batolaťa:

- **obraznosť**, resp. **názornosť** (názorné obrazy si dieťa pamätá ľahšie ako slová).
- **citovosť** (dieťa si lepšie pamätá predmety, ľudí a situácie, ktoré boli spojené so silnými citovými zážitkami),
- **neúmyselnosť**, resp. **živelnosť** (dieťa si pamätá to, čo upúta jeho pozornosť).

13.3.4 Predstavy fantázie

Fantazijné predstavy vznikajú kombináciou konkrétnych pamätíových predstáv, vlastných túžob a želanií. Fantázia má v tomto období harmonizujúci význam – je dôležitá pre citovú a rozumovú rovnováhu; dieťa má potrebu občas prispôbovať realitu svojim potrebám a interpretovať ju bez ohľadu na objektívnu skutočnosť (Vágnerová, 2000). Pomocou fantázie sa dieťa ľahšie vyrovnáva s tlakom reality, s nedostatkami vlastného myslenia i skúseností.

Deti predškolského veku často „oživujú“ predmety, rastliny a zvieratám pripisujú ľudské vlastnosti a spôsoby správania (tzv. animizmus alebo antropomorfizmus detí). Fantáziu dieťa využíva pri počúvaní rozprávok, pri hrách, ale pomáha si ňou aj napr. vtedy, keď si nevie niečo vysvetliť vlastným rozumom. Fantáziou nahrádza a dopĺňa medzery a nedostatky v pamäti a v rozumových možnostiach.

Na začiatku obdobia dieťa ešte nerozlišuje presne medzi skutočnosťou a fantazijnou predstavou. Tak vzniká tzv. detská lož, nepravá lož, lož z fantázie. Nevzniká z úmyslu klamať (dieťa je úprimne presvedčené o pravdivosti svo-

jich tvrdení). Nie je to teda skutočná lož, lebo dieťa ešte nevie odlišiť výmysel od skutočnosti (nie je kritické). Tzv. detské lži asi u šesťročných detí zanikajú.

Fantázia má v predškolskom veku niektoré charakteristické znaky:

- **konkrétnosť** (dieťa vychádza z bezprostrednej osobnej skúsenosti, využíva názorné, konkrétne predstavy získané vlastnou skúsenosťou,
- **citovosť** (dieťa je podnecované k vytváraniu fantazijných predstáv najmä svojimi citmi),
- **svojráznosť** (v porovnaní s dospelými dieťa uplatňuje svoju fantáziu viac a častejšie, hlavne ako kompenzáciu nedostatočnej pamäti a nedostatočných rozumových možností).

13.3.5 Myslenie

U batoláča myslenie prebiehalo v konkrétnej praktickej činnosti, v predškolskom veku začína myslenie predchádzať praktickú činnosť.

Myslenie je v predškolskom veku konkrétne a názorné, je určované citmi a želaniami, je synkretické, celistvé, neanalytické.

Myslenie dieťaťa predškolského veku je podľa J. Piageta najprv ešte v symbolickej fáze, asi vo veku 4 rokov prechádza do fázy *názorného, intuitívneho myslenia*. Dieťa sa zameriava na to, čo videlo a čo pritom prežilo. Usudzovanie je závislé na názornosti (experiment s pohármí s korálikmi). Piaget hovorí o predoperačnom štádiu, lebo dieťa ešte nechápe určité pravidlá, operácie. Deti nie sú schopné zamerať svoju pozornosť na viac než jeden aspekt situácie súčasne. Dieťa triedi predmety podľa jednej vlastnosti.

Základom rozvoja myslenia je utváranie rozumových *operácií*. Dieťa na konci predškolského veku zvládne už všetky rozumové operácie – analýzu, syntézu, porovnávanie, zovšeobecňovanie, abstrakciu.

Rýchlejšie je vývinové tempo myslenia na začiatku obdobia (od troch do štyroch rokov), potom sa spomaľuje.

V predškolskom veku sa zdokonaľujú aj *formy myslenia* – pojem, súd a úsudok. Dieťa si vytvára *pojmy* často ešte na základe vedľajších a náhodných znakov (nevie ešte presne rozlišovať podstatné od vedľajšieho). Zmysel pojmu dieťaťa sa tak často veľmi odkláňa od konvenčne obvyklého obsahu pojmu. Táto nepresnosť je tým väčšia, čím je pojem abstraktnejší. V dôsledku synkretizmu a globálnosti vnímania si dieťa niekedy ľahšie utvorí všeobecný pojem (napr. kvet) než pojem špeciálny (napr. ruža, tulipán, púpava a pod.). Pokiaľ ide o *usudzovanie*, na začiatku obdobia dieťa má tendenciu k predčasnemu zovšeobecňovaniu (vyvodzuje záver z nedostatočného počtu prípadov, často iba na základe jednej skúsenosti) a k usudzovaniu na základe analógie (podobnosti) a tak vznikajú často chaotické a nainé úsudky. Ku koncu obdobia je usudzovanie súvislejšie, rešpektuje už príčinnno-následné vzťahy. Postrehovanie prí-

činnosť-následných vzťahov sa vyvíja od postrehovania vonkajších k postrehovaniu vnútorných príčinnosť-následných vzťahov; od globálneho, nediferencovaného postrehovania k ich presnému, analytickému postrehovaniu; od postrehovania jednotlivých príčin daného javu k postupnému postihovaniu všeobecných zákonitostí.

Typické znaky myslenia dieťaťa predškolského veku sú (Vágnerová, 2000):

- *egocentrizmus* (ulpievanie na subjektívnom pohľade a tendencia skresľovať úsudky na základe subjektívnych preferencií; súčasne tiež predstava o tom, že tento subjektívny prístup je jedine možný),
- *fenomenizmus* (dôraz na určitú, zjavnú podobu sveta alebo na takú predstavu; fixácia dieťaťa na nejaký obraz reality, ktorý nie je schopné vo svojich úvahách opustiť); v tejto súvislosti ide zároveň o pretrvávajúcu väzbu na prítomnosť, na aktuálnu podobu sveta, t.j. o *prezentizmus*,
- *magickosť* (tendencia pomáhať si pri interpretácii diania v reálnom svete fantáziou, a tak jeho poznanie skresľovať),
- *absolutizmus* (presvedčenie, že každé poznanie musí mať definitívnu a jednoznačnú platnosť); táto tendencia vyplýva z detskej potreby istoty.

V úzkej súvislosti s myslením sa rozvíja reč. Navzájom sa dopĺňujú, sú to však dve osobitné funkcie, z ktorých každá má svoje vlastné charakteristické zákonitosti.

13.3.6 Reč

V predškolskom veku vzrastá pasívna aj aktívna slovná zásoba. Trojročné dieťa ovláda 800 – 1000 slov, šesťročné 3000 – 4000 slov. Americké autorky K. E. Allenová a L. R. Marotzová (2002) udávajú slovnú zásobu šesťročných detí 10 000 – 14 000 slov. Slovná zásoba dieťaťa závisí od jeho skúseností, od jeho rozumového vývinu a tiež od prostredia (množstvo rečových podnetov, ich správnosť).

Na začiatku obdobia môže dieťa ešte tvoriť gramaticky nedokonale vety (používa nesprávne rody, pády, časy a zámená), na konci obdobia sa dieťa vyjadruje už gramaticky správne (skloňuje, časuje), v čoraz dlhších vetách. Správne tvorí prirad'ovacie i podrad'ovacie súvetia. Do štyroch rokov pretrvávajú ešte niektoré chyby vo výslovnosti (sykavky, „r“).

Dieťa sa často pýta, menej už „čo je to?“, častejšie sú otázky „prečo?“, „načo?“, „ako?“, „odkiaľ?“. Hovoríme o tzv. druhom opytovacom období, o druhom období otázok. Dieťa sa zaujíma o príčiny, pôvod, účel, význam, zaujímajú ho vzťahy a súvislosti. Nekonečná reťaz otázok je niekedy skôr komunikatívna hra než skutočné pátranie po príčinách javov. Dieťa sa uspokojí s akoukoľvek odpoveďou. To by však dospeli nikdy nemali zneužiť na priame

oklamanie dieťaťa, pretože by sa tým otriasla jeho potreba istoty. Na druhej strane by sa otázky dieťaťa nemali preceňovať.

V tomto veku sa mení funkcia reči. U batôľaťa mala reč prevažne expresívny charakter (vyjadrenie túžob a želaní dieťaťa). Postupne reč nadobúda impresívny ráz (pôsobenie na okolie) a stále viac plní komunikatívnu (dorozumievaciu) funkciu. Význam reči pre dieťa je v tom, že ňou môže vyjadrovať svoje túžby a želania, oznamovať niečo (slúži na dorozumievanie), ale stáva sa aj regulátorom myslenia a konania dieťaťa. Rečou možno na dieťa vplývať, ale dieťa samotné si slovne formuluje ciele, ktoré chce dosiahnuť (riadi svoju vlastnú aktivitu).

Dieťa v predškolskom veku ešte často monologizuje (hovorí k sebe a pre seba). Preto reč dieťaťa v tomto období nazývame egocentrickou rečou. Egocentrická reč sa vyskytuje pri rôznych činnostiach dieťaťa. Nie je prvotne určená pre inú osobu a je spojená s myslením. Neskôr prechádza do vnútornej reči.

Vzťah reči a činnosti sa v priebehu predškolského veku mení. Kým na začiatku obdobia reč nasleduje za praktickou činnosťou, v druhej polovici obdobia reč predchádza praktickú činnosť, má plánovaciu funkciu.

Mení sa aj vzájomný pomer reči a myslenia (vývinové tempo myslenia a reči je rozdielne):

- 1) Na začiatku predškolského veku, u trojročných až štvorročných detí, je vývin myslenia pokročilejší ako vývin reči, myslenie dosahuje vyššiu úroveň než reč (deti úspešne vykonajú nejakú činnosť, vyriešia rozumovú úlohu, ale nevedia to slovne vyjadriť).
- 2) V druhej polovici predškolského veku, v piatom až šiestom roku, reč predbieha myslenie (deti používajú aj slová, ktorých obsah celkom dobre a presne nepoznajú).

13.3.7 City

V predškolskom veku dochádza k obohacovaniu a diferenciacii citov. City sú bezprostredné a intenzívne. Majú niektoré charakteristické znaky: impulzivnosť (rýchlo vznikajú), labilita (ľahko sa menia, sú nestále), sugestibilita (ľahko sa prenášajú).

Citové reakcie sú neúmerne podnetom, ktoré ich vyvolali. Dieťa nevie tlmiť (ani zastierať) citové prežívanie a to sa hneď prejavuje v jeho správaní i v reči. Prudké a intenzívne prežívanie citov sa podobne prudko a intenzívne prejavuje navonok. Päťročné deti sú už schopné ovládať niektoré svoje vonkajšie citové prejavy, sú k nim kritickejšie.

Dieťa nevie citové prežívanie ani zastierať, maskovať. To, čo prežíva, sa prejavuje navonok.

Nižšie city (emócie)

V predškolskom veku sa vyskytujú nižšie city (emócie), ktoré existovali už v období batolaťa (menia sa však podnety, ktoré ich vyvolávajú a iné sú aj ich vonkajšie prejavy) a vznikajú niektoré nové emócie, napr. hanba, plachosť, nesmelosť, súcitiť, nenávisť.

Zlosť, *hnev* vzniká pri neúspechu v činnosti, v situáciách, keď sa dieťa stretáva s rôznymi prekážkami, keď ho niekto pokorí, vysmieva sa mu.

Strach ako reakcia na zvieratá a na cudzích ľudí vrcholí okolo štvrtého roka, potom ustupuje. Dieťa má strach z fantastických, neskutočných podnetov. Strach je postupne stále zriedkavejší a jeho príznaky sú u detí menej viditeľné. Podľa E. Rybárovej (1988) si dieťa v tomto veku začína uvedomovať strach zo smrti, z choroby alebo z vojny.

Radosť vzniká pri hrách a pri kontakte s inými ľuďmi.

Dieťa sa *hanbí*, ak urobí niečo, čo je zakázané; prejavuje sa to skrývaním tváre, zakrývaním očí, začervenaním.

Plachosť a *nesmelosť* vznikajú v novom prostredí, pred neznámymi ľuďmi.

Súcitiť sa prejavuje vo vzťahu k rovesníkovi, napr. ak sa niekto poraní alebo spadne, dieťa sa mu snaží pomôcť.

Vyššie city

Ďalej sa rozvíjajú aj vyššie city – intelektuálne, estetické aj etické (mravné, morálne). Na ich rozvoj vplývajú predovšetkým dospelí, hlavne ako vzory.

Intelektuálne city – dieťa je zvedavé a nové poznatky vyvolávajú uňho kladný citový prejav, dieťa prežíva radostné napätie, očakávanie, radosť z pochopenia alebo zvládnutia novej situácie.

Estetické city – dieťa rado vníma a prežíva niečo pekné (obrázky, šaty, rozprávky, pestrosť vecí a pod.).

Morálne (mravné, etické) city – dieťa si vytvára postoj k pojmom dobra a zla.

13.4 Osobnosť v predškolskom veku

V predškolskom veku sa dieťa začína formovať ako osobnosť, ako individualita. Súvisí to s vývinom sebauvedomenia a vôle (podrobne uvedené v predchádzajúcej kapitole). Vyhraňujú sa jednotlivé vlastnosti osobnosti – schopnosti, temperament, charakter a záujmy.

13.4.1 Sebauvedomenie

V tomto veku deti začínajú chápať samy seba ako subjekt, vytvára sa vedomie vlastnej identity. Telesná schéma, čiže obraz vlastného tela, má hlavne vizuálny charakter – dieťa vie, ako vyzerá, orientuje sa vo vlastnom tele. Sebahodnotenie dieťaťa predškolského veku je pomerne vysoké, ale nestabilné. Stále závisí od hodnotenia inými, hlavne rodičmi (dieťa ho nekriticky preberá).

13.4.2 Schopnosti

V tomto období ešte nemusia byť vytvorené všetky schopnosti, pre ktoré má dieťa vlohy (vrodené predpoklady). Mnohé schopnosti sa práve v tomto veku ešte iba formujú. Pre vývin všeobecných rozumových schopností – inteligencie je predškolský vek veľmi dôležitým obdobím (tzv. senzitivným obdobím), pretože podľa výskumov do ôsmeho roka sa všeobecné rozumové schopnosti rozvinú až na 80% celkovej úrovne.

13.4.3 Temperament

Je to vrodená osobitosť, ktorá sa prejavuje vo vývine pomerne skoro. U dieťaťa v predškolskom veku je preto výrazný daný typ temperamentu. Temperament ešte nie je veľmi ovplyvnený výchovou.

13.4.4 Charakter

Charakter chápeme ako integrovanú štruktúru vlastností osobnosti, ktorými sa prejavuje diferencovaný vzťah človeka k hodnotám a zovšeobecnený spôsob vôľového konania príznačný pre individuum.

Charakter sa prejavuje v celkovom zameraní osobnosti, predovšetkým však v jeho vzťahoch k dôležitým životným skutočnostiam. Oblasť *charakterových vlastností* aj ich komponenty bývajú vymedzované rôzne, väčšinou podľa toho, na čo sa zameriavajú. Zvyknú byť vyčleňované: celkové vzťahy človeka k spoločnosti, vzťahy k ľuďom vo všeobecnej i konkrétnej forme, vzťahy k práci, vzťahy k vlastnej osobe, vzťahy k hodnotám, vzťahy k prekážkam a ťažkostiam, k prírode, ku kultúre a pod. S týmito vzťahmi sa spájajú aj príslušné charakterové vlastnosti označované často bipolárne i s postihnutím ich pozitívneho a negatívneho významu (aktivita – pasivita, pracovitosť – lenivosť a i.).

Charakterové vlastnosti osobnosti sú často dávane do vzťahu s *morálkou*. Vývin charakteru teda úzko súvisí s *mravným (morálnym) vývinom*. Mravný

vývin zahŕňa procesy kognitívne (mravné poznávanie, chápanie, uvedomenie, usudzovanie, čiastočne aj hodnotenie), procesy emocionálne (mravné čítanie) a konanie a správanie (uskutočňovanie alebo neuskutočňovanie mravných princípov a noriem v činnosti).

Mravné vedomie, mravné usudzovanie má podľa L. Kohlberga (Taxová, 1987; Dočkalová, Sobotková, 1994) tri úrovne:

- 1) *predkonvenčná úroveň* (v predškolskom a mladšom školskom veku) základom hodnotenia určitého konania sú pre deti konkrétne následky, a to odmena alebo trest; morálka je určovaná zvonku (dieťa považuje za dobré to, čo je dovolené a odmeňované a za zlé to, čo je zakázané a trestané; dieťa je poslušné, plní pokyny, príkazy a zákazy, správa sa podľa požiadaviek dospelých, lebo sa snaží vyhnúť sa trestu a získať jemu príjemné výhody),
- 2) *konvenčná úroveň* (v puberte) kritériom konania je splnenie sociálneho očakávania (predstavuje už istý stupeň prijatia a zovšeobecnenia mravných noriem, považovaných za správne a nemenné, je tu orientácia na autoritu a udržanie sociálneho poriadku; dieťa plní sociálne očakávania, aby sa vyhlo odsúdeniu zo strany autorít a vzniku pocitov viny z toho, že si nespĺnilo povinnosť; snaha byť „dobrým dieťaťom“),
- 3) *postkonvenčná* (v adolescencii) kritériom správania sú princípy vedome prijaté za svoje (je tu orientácia na spoločenskú zmluvu a na univerzálne etické princípy; osobnosť si osvojuje plne pochopené morálne princípy, pri ich realizácii sa orientuje predovšetkým na vlastné svedomie).

V predškolskom veku sa utvárajú zárodoky charakteru. Základným predpokladom je vývin mravného vedomia, mravného presvedčenia a mravného konania. Dieťa si už v tomto veku vytvára elementárne mravné návyky (napr. zdravie, ďakovať, prosiť a iné). Ich vývin pokračuje aj u dieťaťa mladšieho školského veku. Dieťa si ich osvojuje na základe toho, že dospelí na neho kladú určité požiadavky (formulujú normy a pravidlá). Tak sa u dieťaťa vytvára mravné vedomie (dieťa vie, čo je dobré a čo zlé, čo je správne a čo nesprávne). Dieťa v predškolskom veku ešte nemá vlastný názor a považuje za správne to, čo určia dospelí (akceptuje normy dospelých). Deti tohto veku považujú za správne (morálne) všetky príkazy a zákazy dospelých (rodičov, učiteľov a iných). Mravné vedomie úplne závisí od uznávaných autorít. Dodržiavanie noriem je u detí predškolského veku motivované hlavne systémom odmien a trestov. Dieťa považuje za dobré to, čo by prinieslo odmenu, čo by autorita ocenila; zlé je také správanie, za ktoré by bolo potrestané. Lož napr. považujú za nesprávnu (nemorálnu) iba preto, že za ňu hrozí trest. L. Kohlberg hovorí o tzv. *predkonvenčnej morálke*.

V predškolskom veku sa utvárajú prvé náznaky charakterových čŕt, týkajúcich sa hlavne vzťahu k sebe samému (napr. plachosť, skromnosť, pribojnosť) a vzťahu k iným ľuďom (citlivosť, ohľaduplnosť, štedrosť, ochota pomôcť a pod.). Tieto náznaky charakterových čŕt sú ešte neurčité, nevyhranené a môžu sa v priebehu ďalšieho vývinu meniť.

13.4.5 Záujmy

V predškolskom veku sa záujmy prejavujú hlavne v hrách a týkajú sa rôznych oblastí činnosti. Veľký význam má vývin a formovanie poznávacích záujmov, hlavne koncom obdobia, čo má význam pre budúce školské učenie. Záujmy sú v tomto období už intenzívnejšie (dieťa je ochotné kvôli ich uspokojeniu prekonávať aj prekážky), ale sú ešte dosť labilné (ľahko a rýchlo sa menia).

13.5 Sociálne vzťahy v predškolskom veku

13.5.1 Vzťahy s dospelými

Dospelí poskytujú dieťaťu pomoc, ochranu, bezpečnosť, ale i poučenie. K dospelým preto vytvára dieťa v predškolskom veku silnejšie citové väzby ako k rovesníkom. Láska k matke a k otcovi sa prehĺbuje a stáva sa trvalejšou. Postupne rastie snaha dieťaťa uvoľniť sa z matkinej ochrany a súčasne sa stále viac pripúta k otcovi. Pred cudzími dospelými je dieťa plaché. Prejavuje už aj sympatiu a antipatiu. Dospelým plne verí, hlavne rodičom. Rodičom pripisuje všemocnosť. V predškolskom veku sa postupne uvoľňuje viazanosť na dospelých a dieťa je schopné nadväzovať vzťahy s rovesníkmi.

13.5.2 Vzťahy s rovesníkmi

Okolo štyroch rokov dieťa vyhľadáva rovesníkov, hlavne k hrovej činnosti. Tieto vzťahy sú náhodné, krátkodobé a závisia hlavne od vonkajších okolností. Dieťa k niektorým deťom pociťuje a prejavuje sympatiu, je k nim priateľské, k niektorým pociťuje a prejavuje antipatiu (dostáva sa s nimi do konfliktu).

Päťročné deti majú tendenciu zoskupovať sa do skupín podľa náklonnosti. V rovesníckej skupine dochádza k diferenciacii rol, rozvíja sa tu schopnosť súperiť aj spolupracovať. Dieťa sa učí presadzovať sa medzi ostatnými deťmi. Až ku koncu obdobia sa môže u dieťaťa vytvoriť vedomie spolupatričnosti k určitej detskej skupine.

V predškolskom veku vznikajú prvé kamarátstva, ktoré sú ešte veľmi labilné. Podľa M. Vágnerovej (2000) dieťa v tomto veku preferuje kamaráta, ktorý

by sa na neho podobal, ktorý by mal podobné kompetencie a rovnaké potreby a záujmy. Dieťa má potrebu zdieľania činnosti a zatiaľ žiadnu úlohu nehrá potreba zdieľania si pocitov a názorov (z hľadiska dieťaťa v predškolskom veku je kamarát ten, kto s ním robí rôzne veci, s ktorým sa môže hrať). Pri výbere kamaráta sa v tomto veku uplatňujú tieto kritériá: rod, zovňajšok, vlastníctvo zaujímavého predmetu a správanie. Napriek tomu, že sú kamarátstva v tomto veku veľmi povrchné a nestabilné, majú veľký význam pre vývin niektorých čŕt charakteru, napr. ohľaduplnosť, obetavosť, ústupčivosť a pod.

13.6 Činnosť v predškolskom veku

V predškolskom veku je dieťa aktívne, uskutočňuje mnohé činnosti. Na začiatku predškolského veku dieťa uspokojujú mnohé činnosti samy osebe (samy sú cieľom). Až neskôr sa určitá aktivita stáva prostriedkom a slúži nejakému inému cieľu (Vágnerová, 2000). Aktivita predškolského dieťaťa už nie je taká roztrieštená ako u batolaťa a menej závisí od aktuálnej situácie.

Jednotlivé činnosti sa ďalej rozvíjajú, diferencujú a nadobúdajú nový význam.

13.6.1 Hra

Hra je v predškolskom veku dominantnou a najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa. Vyplyva z vnútorných potrieb dieťaťa, uplatňuje sa v nej častejšie vnútorná motivácia než vonkajšie podnety. Hra má veľký význam pre ďalší telesný i psychický (rozumový a citový) vývin dieťaťa, aj pre vývin sociálnych vzťahov.

Podrobnejšie sa hrou v jednotlivých obdobiach zaoberáme v osobitnej kapitole.

13.6.2 Učenie

Učenie je v predškolskom veku spontánne a realizuje sa hlavne pozorovaním, manipuláciou s predmetmi a praktickou činnosťou.

Vyučovanie (organizované učenie) v materskej škole je zamerané na prípravu dieťaťa na školské vyučovanie. Musí byť názorné (vytvárať priestor na manipulovanie s predmetmi), má byť dostatočne zaujímavé (má využívať prirodzenú zvedavosť dieťaťa) a malo by využívať citovú angažovanosť dieťaťa na učení (Drlíková a kol., 1992).

13.6.3 Pracovné úkony

Pracovné úkony vykonáva dieťa na konci obdobia v hrách, hlavne v hrách úlohových (varí, perie, učí deti, vedie auto a pod.). Postupne začína chápať, že práca je niečo iné ako hra a oddeľuje pracovnú činnosť od hry. Nestačí mu už prať pre bábiky, variť iba „akože“, ale chce prať a variť „naozajstne“. Túto snahu je potrebné využiť a vytvárať u detí prvé pracovné návyky. Dieťa rado vykonáva jednoduché pracovné činnosti, hlavne ak sa mu to darí, a je rado chválené. Dieťa rado polieva kvety, utiera prach, umýva a utiera riad. Ak chceme u detí formovať kladný vzťah k práci, nemali by sme ho v súvislosti s vykonávaním pracovných činností v žiadnom prípade trestať. Trestom by sme dosiahli iba to, že dieťa bude robiť tieto činnosti nerado až s odporom, prípadne ich celkom odmieta vykonávať.

14 DETSKÁ HRA

Hra je osobitný druh činnosti typický pre detský vek. Činnosťou označujeme každú navonok prejavenu aktivitu človeka (Štefanovič, 1971). Je to súhrn rozličných úkonov, ktoré človek vykonáva, aby uspokojil svoje potreby, záujmy a požadované úlohy. Každá činnosť je proces zameraný na dosiahnutie niečoho alebo na dosiahnutie zmeny stavu niečoho. Činnosť je najvladnejším prejavom existencie človeka, slúži na udržanie jeho rovnováhy s prostredím. Ňou sa navonok prejavuje jeho psychika. Cez ňu možno poznať osobnosť.

Z hľadiska obsahu, resp. účelu rozoznávame tri základné druhy ľudskej činnosti, a to hru, učenie a prácu. V každom vývinovom období jednotlivca niektorý druh činnosti nadobúda mimoriadny význam a prevláda nad ostatnými činnosťami. V ontogenéze sa ľudská činnosť vyvíja od hry cez učenie k práci.

Všetky druhy (alebo formy) činnosti – hra učenie a práca – majú veľa spoločných vlastností, ale mnohými vlastnosťami sa tiež odlišujú.

Hra má s ostatnými formami činnosti veľa spoločného: sú to zámerne činnosti, spoločensky podmienené, ktoré utvárajúce vplývajú na rozvoj jednotlivca i spoločnosti. V priebehu hry (tak ako aj v učení) si dieťa osvojuje rôzne vedomosti a zručnosti, v hre napodobňuje prvky ľudskej práce a zhotovuje vytvory.

Hra sa však mnohými vlastnosťami odlišuje od iných foriem činnosti. Odlišná je štruktúra a priebeh hry, iný je aj vzťah dieťaťa k rôznym činnostiam. Podstatný rozdiel medzi hrou, učením a prácou je v tom, že hra je samoučelná činnosť, učenie je činnosť účelná pre jednotlivca a práca je činnosť účelná pre spoločnosť. Hra nie je pre dieťa povinnosťou ako učenie alebo práca, ale je uspokojením jeho potreby činnosti. V hre dieťa robí také činnosti, ktoré ho v danej chvíli zaujímajú (nie ako pri učení alebo pri práci). Jeho hrové vytvory nemajú materiálnu hodnotu, motívom ich vyhotovenia nie sú praktické a utilitárne ciele (ako pri práci), ale prežívania, ktoré majú význam iba pre dieťa. Hra spôsobuje dieťaťu príjemnosť.

Detská hra je spoločenský jav. Vzniká a vyvíja sa pod vplyvom okolia a vlastnej činnosti dieťaťa, ktorú riadi dospelý (rodič, učiteľ, vychovávateľ). Tým sa dieťaťu vstúpajú spoločenské obsahy a vzory správania.

Podľa M. Vágnerovej (1999) hra slúži dieťaťu ako prostriedok na vyrovnanie sa s realitou, ktorá predstavuje problém z poznávacieho alebo z citového hľadiska. Dieťa sa totiž musí neustále prispôbovať realite (požiadavkám okolitého sveta) a hra mu umožní správať sa podľa svojich predstáv a prispôbiť si realitu svojim potrebám (problematickú skutočnosť môže spracovať tak, ako samo chce). Hra má v tomto zmysle psychoterapeutické možnosti. Okrem nich zdôrazňujú J. Langmeier a D. Krejčířová aj diagnostické možnosti hry (hra je

cestou k dobrému porozumeniu vnútornému svetu dieťaťa, k pochopeniu jeho obáv, starostí, konfliktov aj radostných zážitkov).

14.1 Teórie hry

Neexistuje doteraz jednotná teória na vysvetlenie toho, prečo sa dieťa hrá a aká je úloha hry v jeho živote. O. Teyschl a Z. Brunecký (1971), J. Štefanovič (1977), O. Čačka (1994) uvádzajú viaceré staršie teórie hry. Podľa *teórie nadbytku energie* (Spencer) sa v hre spotrebúva nahromadená nadbytočná vitálna energia, ktorá sa nezužívala pri uspokojovaní životných potrieb. V zmysle *teórie relaxácie, uvoľnenia, oddychu* (Lazarus) hra je formou aktívneho odpoczynku, regenerácie síl, uvoľnením sa po práci. Podľa *teórie atavizmu* (St. Hall) sa v hre deti prejavujú postupne činnosti podobné tým, akými prešlo ľudstvo vo svojom historickom vývine (tzv. zákon kultúrnej rekapitulácie); deti si v hre uvoľňujú a vybijajú svoje atavistické sklony (lezú po stromoch, strieľajú pracom a lukom, hrajú sa na prepadnutie). Podľa *teórie prípravného cvičenia* (Gross) úlohou hry je cvičiť tie činnosti u detí, ktoré budú potrebovať v živote pri prispôbovaní sa prostrediu a pri realizácii životných úloh. V zmysle *teórie náhradnej funkcie* (Adler) hra umožňuje jedincovi realizovať seba, svoje záujmy v takých prípadoch, keď to nemôže uskutočniť vo vážnych zamestnaniach, hra je teda náhradou vážnej činnosti. *Teória funkčnej príjemnosti* tvrdí, že základným motívom hry je príjemnosť, ktorú hra poskytuje.

Pre súčasnú teóriu hry je charakteristické poukazovanie na spoločensko-historický ráz a spoločenské zdroje detských hier, a tým aj na ich kvalitatívnu odlišnosť od hier zvieracích mláďat.

14.2 Klasifikácia hier

Vo vývinovej psychológii existujú rozmanité klasifikácie hier, ktoré sa zakladajú na rôznych kritériách delenia. V tejto oblasti neexistuje ani jednotná terminológia (ten istý druh hier sa vymedzuje rozličnými pojmami).

Hoci teoreticky rozlišujeme a osobitne charakterizujeme jednotlivé druhy hier, v skutočnosti sa veľmi často navzájom úzko spájajú.

V. Příhoda (1963) rozlišuje podľa hlavnej povahy činnosti hry: 1) senzorio-motorické (lokomotívne, manipulačné, loptové), 2) intelektuálne (funkčné, napodobňovacie, námetové, fantastické, konštruktívne), 3) spoločenské, kolektívne.

J. Štefanovič (1977) delí hry na: manipulačné, pohybové, tematické, konštruktívne a didaktické.

J. Kuric (1986) uvádza 6 druhov hier: funkčné, manipulačné, napodobňovacie, receptívne, úlohové a konštruktívne.

14.2.1 Funkčné hry

Uplatňujú sa v nich jednotlivé senzoricko-motorické funkcie; deti nimi nasledujú žiadny cieľ, ide iba o uskutočňovanie činnosti. Hovoríme tomu aj „experimentácia“.

14.2.2 Manipulačné hry

Dieťa siahla po predmetoch, uchopuje ich a narába (manipuluje) nimi. Nesleduje nimi žiadny cieľ.

Vo funkčných a manipulačných hrách sa rozvíja motorika dieťaťa, ale aj funkcie všetkých analyzátorov. Tieto hry umožňujú dieťaťu vnímanie vlastností predmetov a chápanie vzťahov medzi nimi a tým vytvárajú predpoklady pre praktické myslenie.

14.2.3 Receptívne hry

Receptívne hry sú založené na prijímaní podnetov zvonku (pozeranie, počúvanie).

14.2.4 Napodobňovacie hry

V napodobňovacích hrách dieťa napodobňuje pohyby, úkony, zvuky, ako to vidí u dospelého alebo u zvierat.

14.2.5 Úlohové (námetové, tematické, rolové) hry

Podstatou týchto hier je to, že dieťa preberá rôzne úlohy zo života dospelých (hrá sa „na niečo“). Vychádzajú z napodobňovacích hier.

14.2.6 Konštruktívne hry

Konštruktívne hry vychádzajú z hier manipulačných. Dieťa zaobchádza s rôznymi látkami, materiálmi a predmetmi so zameraním na výsledok svojej činnosti (vopred si vytýči cieľ), nie bezcieľne ako pri manipulačných hrách.

Konštruktívne hry rozvíjajú hlavne pohybovú presnosť, ale aj myslenie a fantáziu dieťaťa, jeho pozornosť, vytrvalosť, systematickosť a spôsobilosť prekonávať prekážky.

14.2.7 Spoločenské (sociálne, kolektívne) hry

Pri spoločenských (sociálnych, kolektívnych) hrách ide o spoluhru dieťaťa s rovesníkmi alebo s dospelými.

14.3 Vývin detskej hry

V tejto podkapitole sa zmienime o vývine hry len v obdobiach, ktoré sme už analyzovali (obdobie dojčatťa, obdobie batolaťa a predškolský vek). Hru ako osobitný druh (formu) činnosti v ďalších obdobiach budeme uvádzať priebežne.

14.3.1 Hry v období dojčatťa

V období dojčatťa prevládajú *funkčné hry*, v ktorých sa uplatňujú jednotlivé senzoricko-motorické funkcie. Deti nimi nasledujú žiadny cieľ, ide im iba o uskutočňovanie činnosti. Dieťa sa hrá s vlastným telom (rúčkami, nôžkami, hovorovými orgánmi, natáhuje sa za predmetmi, uchopuje ich).

Neskôr nastupujú *manipulačné hry*, keď dieťa siahla po predmetoch, uchopuje ich a narába, manipuluje nimi. Najprv narába so všetkými predmetmi skoro rovnako – obzerá si ich, pchá do úst, cmúľa ich, búcha nimi, hádže ich, trhá, prekladá ich z ruky do ruky a pod. Okolo desiateho mesiaca začína s rôznymi predmetmi narábať rôzne. Manipulácia s predmetmi sa stáva primeranejšia ich vlastnostiam (s hrkáčkou hrká, kocky stavia na seba, autíčko tlačí a pod.).

V druhom polroku sa objavujú *napodobňovacie hry*. Dieťa napodobňuje pohyby, úkony, zvuky, ako to vidí a počuje u dospelého alebo u zvierat – napr. jedenie lyžicou, pitie z pohára, štekot psa a pod.

V deviatom až desiatom mesiaci sa vyskytujú aj *sociálne hry*, keď ide o „spoluhru“ dieťaťa s dospelým, nie iba o napodobňovanie (napr. hra s plienkou, keď dieťa strháva plienku z tváre dospelého alebo samo si prikryje tvár plienkou a dospelý ju strháva; dieťa sa schováva pred dospelým, dáva sa naháňať dospelým a pod.).

Ku koncu obdobia sa objavujú *receptívne hry*, ktoré sú založené na prijímaní podnetov zvonku. Dojča si napr. prezerá obrázky v knihách, počúva rôzne riekané.

Úlohové hry (v ktorých dieťa preberá rôzne úlohy zo života dospelých) a *konštruktívne hry* (v ktorých dieťa zaobchádza s rôznymi materiálmi a predmetmi, ale so zameraním na výsledok svojej činnosti, nie bezcieľne ako pri manipulačných hrách) sa v období dojčatťa ešte nevyskytujú.

14.3.2 Hry v období batolaťa

Hra je základnou činnosťou batolaťa. V porovnaní s obdobím dojčatá sú v období batolaťa hry častejšie (batola sa hrá viac a v dlhších časových úsekoch) a sú na vyššej úrovni. Je to špecifická činnosť, podmieňujúca poznávanie sveta, socializáciu, mravné formovanie a prípravu jednotlivca pre hodnotný život (Kuric, 1986).

Funkčné hry (uplatňovanie jednotlivých senzoricko-motorických funkcií), ktoré boli u dojčatá veľmi rozšírené, u batolaťa sa vyskytujú už menej. Dieťa napr. lezie hore a dole schodmi, lezie na vyvýšené predmety (stoličky, stôl), hojdá sa na hojdačke, vozí sa na kolotoči, chodí dozadu, tancuje, jazdí na trojkolke a pod.

Manipulačné hry (manipulácia s rôznymi predmetmi) prevažujú v druhom roku dieťaťa, napr. prekladanie a prenášanie predmetov, odkrývanie a prikrývanie vrchnáka, ťahanie pohyblivých hračiek, vyťahovanie riadu zo skriniek, prelievanie vody, presypávanie piesku, ťhanie papiera, čmáranie ceruzkou, hnetenie plastelíny a iné. Manipulácia s predmetmi (hrkálkou, kockami, autom, bábikou) je už primeranejšia.

Napodobňovacie hry (napodobňovanie jednotlivých činností dospelých ľudí i zvierat) tiež prevažujú v druhom roku. Na začiatku obdobia batolaťa dieťa napodobňuje iba jednotlivé úkony, podobne ako dojča – napr. napodobňuje jedenie lyžicou, pitie z pohára, čítanie novín, fajčenie, štekot psa, mňaukanie mačky a pod. V treťom roku sú napodobňovacie hry už zložitejšie – napr. dieťa kŕmi bábiku, uspáva ju, chodí ako pes a pritom šteká a pod.

Receptívne hry (prijímanie podnetov zvonku) sa vyskytujú v priebehu celého obdobia batolaťa, napr. prezeranie obrázkových kníh, počúvanie rozprávok, básničiek, hudby, pesničiek, sledovanie televízie, bábkového divadla a pod.

Úlohové hry (dieťa preberá rôzne úlohy zo života dospelých) vychádzajú z napodobňovacích hier. Začínajú sa objavovať až v treťom roku a plne sa rozvíjajú až v predškolskom veku. Väčšinou sú úlohové hry kolektívne, deti sa hrajú napr. na otecka a mamičku, na obchod, na lekára, na čašníka, na Indiánov, môžu byť psom, opicou. Pri hre s bábikou ju kŕmia, hladkajú, rozprávajú sa s ňou, ukladajú ju spať (úloha matky).

Konštruktívne hry (dieťa zaobchádza s rôznymi látkami a predmetmi, pričom je zamerané na výsledok svojej činnosti) vychádzajú z manipulačných hier a objavujú sa až v tomto období. Ide tu o rôzne hry so stavebnicami, modelovanie, kreslenie, hry v piesku (s vedierkom, lopatkou, formičkami a autičkami, stavanie tunelov, hradov), skladanie tvarov, nalepovanie, vystrihovanie a pod.

U batoliat hovoríme o tzv. paralelnej hre – deti sa hrajú vedľa seba (majú síce rady spoločnosť iných detí, ale obyčajne len na chvíľu a len tak, aby im tie iné deti do ich vlastnej hry nezasahovali – „každý na svojom piesočku“).

14.3.3 Hry v predškolskom veku

Hry v tomto veku sú už zložitejšie, dokonalejšie, obsažnejšie. V druhej polovici obdobia deti už vyhľadávajú spoluhráčov. V porovnaní s batolaťom sa predškolak už zriedka hrá paralelne; prevažujú spoločné hry a zreteľná je organizovaná spolupráca.

Mení sa vzťah k hračke. Na začiatku obdobia sa dieťa nevie hrať bez hračky. Dieťa s ňou manipuluje a hračka celkom určuje obsah hry. V druhej polovici obdobia dieťa už využíva hračku cieľavedomejšie a obsažnejšie (bábika je dcéra, ktorú opatruje, auto prenáša nejaký náklad, ktorý do neho robotníci nakladajú a pod.), má väčšie požiadavky na realnosť hračky.

Funkčné hry. Deti v predškolskom veku vymýšľajú rôzne spôsoby lokomócie, napr. chodia so zatvorenými očami, chodia smerom dozadu, skáču na jednej nohe, lezú po stromoch, po rebríku, preskakujú rôzne prekážky, kľúzu sa, sánkujú sa, bicyklujú sa.

Manipulačné hry. V predškolskom veku sa už skoro nevyskytujú, pretože sa menia na hry konštruktívne. K manipulačným hrám sa dá zaradiť hra na nejakom nástroji – deti rady hrajú na rôznych nástrojoch, ktoré vydávajú rôzne zvuky.

Receptívne hry. V predškolskom veku ide o podobné hry ako v období batolaťa – prezeranie obrázkových kníh, počúvanie rozprávok, básničiek, hudby, pesničiek, sledovanie televízie, divadelných predstavení (už nielen bábkových). Deti sa v tomto veku rady dívajú na rôzne predmety cez ďalekohľad alebo lupu, rady sa pozerajú do tzv. krasohľadu, do zrkadla, na oheň.

Napodobňovacie hry. Dieťa sa už neuspokojí iba s jedným znakom napodobňovaného človeka alebo zvieratá (ako batola), ale pribúda u neho stále viac detailov, dieťa viac dramatizuje a inscenuje. Postupne prechádzajú napodobňovacie hry do hier úlohových (námetových, tematických, rolových).

Úlohové hry. Aj keď sa objavujú koncom obdobia batolaťa, plne sa rozvíjajú až v tomto veku. V predškolskom veku sú tieto hry väčšinou kolektívne, deti sa hrajú napr. na mamičku a otecka, na obchod, na lekára, na čašníka, na kadečníčku a pod. Dieťa sa už nezameriava iba na vonkajšiu stránku, ale odpozoruje a napodobňuje aj vzájomné súvislosti a vzťahy medzi javmi a ľuďmi. Nestačí mu už iba výzor predstavovanej osoby, ale napodobňuje aj jej správanie. Dieťa však preberá zo skutočnosti len to, čo vie a iba tak, ako to vie. Mení sa vzťah k hračke. Na začiatku obdobia sa dieťa nevie hrať bez hračky. Dieťa ňou manipuluje a hračka celkom určuje obsah hry. V druhej polovici obdobia sa závislosť na hračke oslabuje, na druhej strane však dieťa využíva hračku cieľavedomejšie a obsažnejšie (bábika je dcéra, ktorú opatruje; auto prenáša nejaký náklad, ktorý do neho robotníci nakladajú a pod.) a má väčšie požiadavky na realnosť hračky (bábika by mala mať vlasy, ktoré sa dajú česať, oči,

ktoré sa otvárajú a zatvárajú; autíčko by sa malo čo najviac podobáť na skutočné, tzn. má mať otváracie dvere, svetlá a iné detaily).

Konštruktívne hry. V predškolskom veku si dieťa už nielen vopred vytýči cieľ, ale vytvorí si aj predstavu, ako ho dosiahnuť. Dieťa sa hrá so stavebnicami, hrá sa v piesku (robenie koláčov z piesku a vody, stavanie ciest, tunelov a chodieb), modeluje, kreslí, vystrihuje, šije.

O hrách v mladšom školskom veku a v puberte sa zmienime v ďalších kapitolách analyzujúcich vývin v príslušných vekových obdobiach.

15 DETSKÁ KRESBA

Napriek tomu, že potreba vyjadriť sa kresbou v detskom veku je univerzálna, že teda deti sa pokúšali kresliť odjakživa, počas dlhých stáročí detská kresba ako keby ani neexistovala; svet dospelých ju vôbec neregistroval. Jedine Komenský a po ňom Pestalozzi a Rousseau na ňu upozornili ako na dôležitý nástroj výchovy. Ale o špecifické hodnoty detskej kresby sa dlho nezaujímal nikto. Od konca 19. storočia sa štúdiom detských kresieb zaoberá psychológia a vidí v nich cenné svedectvo o tom, ako si dieťa predstavuje a chápe svet.

15.1 Motivácia kreslenia u detí

Mnohí autori sa zaoberali otázkou, prečo dieťa kreslí, a uvádzali rôzne motívy. J. Uždil, veľmi plodný autor, pokiaľ ide o problematiku detskej kresby, konštatuje, že je to jednoduchá, ale ťažká otázka. Neexistuje na ňu jednoduchá odpoveď. V histórii sa stretneme s rôznymi predstavami o zmysle kreslenia.

Kreslenie je najprv tzv. manipulačnou hrou, tzn. že dieťa bezcieľne manipuluje s rôznymi predmetmi. Zistenie, že predmet, s ktorým dieťa manipuluje, môže zanechať na nejakej hmote v okolí stopu, teda spôsobiť zmenu trvalého charakteru, je pociťované ako veľmi príjemné. Vyskytuje sa nielen u detí (ako čmáranie, o ktorom sa zmienime v časti o štádiách vývinu detskej kresby), ale aj u šimpanzov a iných opíc.

Niektorí autori pri analýze motivácie kreslenia u detí zdôrazňujú význam potreby napodobňovať činnosť dospelých, ďalší dávajú do popredia výzvu a pokyn dospelých. Tieto vonkajšie činitele síce spolupôsobia, ale nestačili by na vysvetlenie kreslenia.

Kreslenie je pre dieťa vnútorná nutnosť, potreba. Dieťa kreslí preto, lebo potrebuje vyjadriť svoju skúsenosť, svoje afekty. Keďže jeho verbálny prejav nie je dokonalý, nevie ním ani veľa vyjadriť. Lepšie sa vyjadruje neverbálne, teda aj kresbou. Kresba je obrázková reč, pomocou ktorej dieťa rozpráva o dojmoch, ktorými je preplnené a ktoré ho teda v istom zmysle zaťažujú. Kreslenie je niečím ako ventilom vnútorného pretlaku predstáv, ktoré sa (pre malý rozsah detského slovníka, ale hlavne preto, že sa týkajú konkrétnych vecí a slovom nevyjadriteľných zážitkov) nemôžu dočkať spredmetnenia. Dieťa im dáva priechod, zhmožňuje ich, robí ich viditeľnými a nepotrebuje pritom prehovoriť ani slovo, nepotrebuje nikoho, komu by o svojich predstavách rozprávalo, stačí si v hre s nimi samo. Ide teda o sústredenú hru s obsahom vlastnej predstavivosti.

Detská kresba však má aj komunikatívny charakter. Dieťa v nej chce povedať všetko, čo vie (aj čo cíti) a čaká odozvu od svojho okolia. Svojou kresbou dieťa komunikuje so svojím okolím.

15.2 Vývin detskej kresby

Osobitosť detského výtvarného prejavu aj jeho zákonitosť a logiku si najlepšie uvedomíme vtedy, keď ho sledujeme v jeho vývine. Vývin výtvarného prejavu bol študovaný snád' všetkými autormi, ktorí sa detskou kresbou zaoberali.

Každé dieťa prechádza z hľadiska kreslenia určitými vývinovými štádiami. Rôzni autori uvádzajú rôzne rozdelenia. Na základe množstva zdrojov (Uždil, 1975; Uždil, 1978; Uždil, Razáková, 1967; Kováč, 1972; Banaš, Horvát, Muška, Šafranková, 1980; Uždil, Šašinková, 1984; Vítková, 1990; Šupšáková, 1995; Šupšáková, 2000; Davido, 2001) sme dospeli k členeniu vývinu detskej kresby na tieto štádiá:

- 1) *bezobsahová čmáranina*
- 2) *obsahová čmáranina* alebo *náhodný realizmus* (Luquet)
(spätne pomenovanie, dodatočné pomenovanie),
- 3) *prechod k znakovkej (obsahovej) kresbe*
(súčasnne pomenovanie, počas kreslenia),
- 4) *znaková (obsahová) kresba*
(už pred kreslením sa objavuje úmysel nakresliť niečo konkrétne)
 - a) *intelektuálny realizmus* (Luquet) alebo *naivný realizmus* (Uždil),
 - b) *vizuálny realizmus* (Luquet) alebo *napodobňovanie optickej podoby*,
- 5) *kríza v detskom výtvarnom prejave* alebo *obdobie straty záujmu o výtvarný prejav*.

15.2.1 Bezobsahová čmáranina

Dieťa začína „kresliť“ v posledných mesiacoch prvého roka, obyčajne až v období batolaťa (v druhom roku). Výsledkom sú tzv. *čmáraniny* alebo *čmáranice*, *čarbaniny*, *čarbanice*. Prvé výtvarné prejavy dieťaťa zahrňujeme do tzv. predvýtvarného obdobia detskej kresby. Tieto čmáraniny nájdeme v snehu, v piesku, na asfalte, na múre domu, na stene miestnosti, na okne, na nábytku alebo aj na papieri ako smelé stopy po rôznom materiáli (palička, prst, krieda, ceruzka a i.), ktoré si batola vytvára nevedomým pohybom ruky. Nie sú mienené ako zobrazenie, nemajú žiadny obsah, dieťa im neprpisuje žiadny význam ani zmysel, preto ich nazývame *bezobsahové čmáraniny* alebo *čmáranice*. Vyjadrujú aktivitu dieťaťa, radosť z pohybu. Bezobsahové čmáranie je vlastne manipulačná hra (bezcieľne uplatňovanie pohybu ruky). Dieťa sa zaujíma len o činnosť, nie o jej produkt. Dieťa nemá vopred cieľ nakresliť niečo a svojmu výtvoru ešte neprpisuje žiadny zmysel. Čmáranie je citovo kladné a zafarbené. Dieťa sa teší z pohybu, ale má radosť aj z toho, že materiál zanechá-

va stopu, že „vyrobilo niečo viditeľné tam, kde predtým nič nebolo. Táto funkčná príjemnosť iste podporuje neúnavné spontánne opakovanie týchto pohybov.

Vzhľad bezobsahových „kresieb“ určuje hlavne motorika. Ťahy vznikajú cestou najmenšieho fyziologického úsilia. Pri pohybe ruky sa uplatňuje hrubé svalstvo ruky, centrom pohybu je ramenný kĺb. Pohyb je veľkorysý a nepretržitý, dieťa čmára bez toho, aby ceruzku zdvihlo. Ide o kyvadlové pohyby (dlhé, šikmé a oblúkovité pohyby s ostrým spätným uhlom, vytvárané hrubým svalstvom rýchlo a energicky). Čmáranice sú také veľké, aké umožní prirodzený rozmach ruky. Často presahujú plochu papiera. Čiara ako výsledok prirodzeného pohybu ruky väčšinou smeruje šikmo zhora dolu, sprava doľava a je opakovaná niekoľkokrát. Pripomína to akýsi seizmografický zápis.

Postupne nastupuje aj psychomotorická inhibícia, ktorá spôsobí pohybový útlm, t.j. úmyselné skracovanie, zabrzdzenie pohybu a zmenu smeru pohybu. Centrum pohybu sa presúva do laktového a zápästného kĺbu. Vznikajú kľukaté čiary, vlnovky, slučky, kľbky, špirály, neskôr kolieska (neuzavreté, kostrbaté), aj krátke nespojitte pohyby, údery, body. Vyvíja sa rešpekt k ploche. Rovné čiary (prv vodorovné, neskôr zvislé) si vyžadujú zložitejšiu koordináciu flexorov (svalových ohýbačov) a extenzorov (svalových natáhovačov) a samozrejme aj lepšiu, vyspelejšiu koordináciu ruky a oka.

15.2.2 Obsahová čmáranina (obdobie náhodného realizmu)

Obdobie bezobsahovej čmáraniny nekončí náhle, ale plynulo prechádza do obdobia *obsahovej čmáraniny*. Tento prechod sa uskutočňuje pomaly.

Dieťa postupne dokáže ovládať smer a veľkosť čiar, kreslí čiary vodorovné, zvislé, šikmé, kľukaté, špirálovité až kruhové. Točivý, špirálovitý, kruhový pohyb postupne prevláda, dieťa má tendenciu spútať chaos čmáraníc špirálovitým pohybom a nakoniec ohraničiť celú čmáranicu neúplnou alebo úplnou kruhovou formou, často mnohokrát opakovanou. Napokon špirála a kruh (nedokonale) začnú v spleti ostatných čiar nápadne dominovať a dieťa ich vydéli ako prvé samostatné formy.

Okrem prevahy kruhových čmáraníc typické pre toto štádium je to, že dieťa dodatočne vkladá do svojich čmáraníc určitý obsah. Dieťa si totiž postupne uvedomuje, že jeho čmáraním niečo vzniká. Vidí a začína konštatovať podobnosť nakresleného tvaru s tvarom v skutočnosti. Náhodnú čmáranicu dieťa *dodatočne, spätne pomenuje*, obvykle podľa nejakého výrazného znaku, typického pre určitý objekt. Dieťa akoby v nej objavilo podobu nejakej veci, osoby alebo zvieraťa. Podieľať sa na tom môžu aj časté otázky dospelých zamerané na to, čo dieťa nakreslilo. Na základe otázok dieťa začne hľadať vo svojej kresbe spojitost' s okolitou skutočnosťou. Nastáva spojenie kresby s predstavou. Dieťa potom oznamuje, čo nakreslilo, čo jednotlivé čiary predstavujú. Označenie na-

kreslených čiar a kruhov však nie je trvalé a dieťa môže v jednej kresbe aj niekoľkokrát zmeniť pôvodný obsah. To znamená, že určitú skupinu čiar dieťa pomenúva v rozličných časových intervaloch rozlične (možno podľa toho, ako ho zaujala raz tá, inokedy iná čiara v spleti čiar). Jedna kresba má vždy iný názov – napr. raz je to jablko, inokedy auto, potom mamka. Slovné označenie kresby závisí od zásoby skúseností a predstáv, od schopnosti abstrakcie a vyjadrovacej schopnosti. Niektoré detské výpovede a kresby svedčia o tom, že dieťa ani dobre nerozlišuje, čo sa dá a čo sa nedá zobrazit'.

Keďže ide o náhodný objav podoby čmáraníc s tvarom reálneho predmetu, nazývame toto obdobie tiež obdobím *náhodného realizmu* (Luquet).

Spočiatku je pohybový výkon kľčovitý, nekoordinovaný, dieťa kreslí celým telom. Najprv drží ceruzku v celej hrsti a horná končatina sa pohybuje predovšetkým v ramennom a lakt'ovom kĺbe. V treťom roku sa dieťa učí správne držať ceruzku a čoraz lepšie ovláda drobné pohyby svojich prstov a dlane.

15.2.3 Prechod k znakovkej (obsahovej) kresbe

Prechod k znakovkej (obsahovej) kresbe vyčleňujeme ako samostatné obdobie, pretože trvá pomerne dlho, pokiaľ sa z obsahovej čmáraniny vyvinie znaková (obsahová) kresba so všetkými svojimi osobitosťami.

Postupne prevládajú kruhové čmáranice, čiary sa už toľko neprekrývajú, dieťa kladie ovály vedľa seba, spája ich a dopĺňa vodorovnými a zvislými čiarami. V ovále sa začínajú objavovať pravé uhly. Vodorovné a zvislé čiary sa vzájomne kombinujú, hlavne v kolmom smere.

Dieťa pokračuje v náhodnom pomenúvaní čiar (náhodne vzniknuté zoskupenie čiar v ňom vzbudzuje predstavu určitého predmetu a dieťa svoj výtvar dodatočne označí).

V istom štádiu vývinu (skúsené deti vo veku 24 – 30 mesiacov, iné neskôr) dieťa nachádza obsahy pre svoje náhodne vzniknuté grafické útvary už počas kreslenia, a teda *pomenúva kresbu počas kreslenia, súčasne*. Náhoda a úmysel sa potom môžu pri kreslení striedať. Dieťa môže počas kreslenia aj niekoľkokrát zmeniť úmysel a svoju predstavu môže vymeniť za inú, a to lákavejšiu alebo lepšie zodpovedajúcu tomu, čo už medzitým na papieri vzniklo (vlastná kresba svojou grafickou podobou vyvolá predstavu celkom iného námetu).

15.2.4 Znaková (obsahová) kresba

Znaková (obsahová) kresba je záležitosťou predškolského veku a mladšieho školského veku.

V predškolskom veku si už väčšina detí vopred určí úlohu a výtvarne ju realizuje. Končí sa obdobie čmáraníc, lebo dieťa začína uvedomene kresliť. *Úmysel nakresliť niečo konkrétne sa objavuje už pred kreslením* (svoju predstavu dieťa pred začatím kreslenia často aj slovne vyjadrí). Takýto výtvarný prejav je už cieľavedomou činnosťou a možno ho označiť za konštruktívnu hru.

Ide tu už o zložitejší proces, pri ktorom zrkovité predstavy sú skordinované s predstavami pohybovými, hmatovými a sú riadené myšlienkou.

V období znakovkej (obsahovej) kresby väčšina autorov vydeľuje dve štádiá:

- 1) intelektuálny realizmus (Luquet) alebo naivný realizmus (Uždil),
- 2) vizuálny realizmus (Luquet) alebo napodobňovanie optickej podoby.

15.2.4.1 Intelektuálny alebo naivný realizmus

Toto štádium vo vývine detskej kresby (zodpovedajúce predškolskému veku) má viaceré pomenovania. H. G. Luquet ho nazval *intelektuálny realizmus* a tento názov je u nás i v zahraničí najrozšírenejší. J. Uždil (1975, 1978) ho nazýva tiež *naivný realizmus*, B. Kováč (1972) *konceptný realizmus*.

Dieťa sa vyjadruje bez zábran, úprimne, nepretvaruje sa. Nekopíruje však skutočnosť, nevychádza z analýzy toho, čo vidí oko, ale kreslí to, čo si zapamätalo, čo má v predstavách. Dieťa kreslí synteticky na základe spomienky a nekopíruje, neodkresľuje model. Väčšina autorov používa formuláciu, že „dieťa kreslí nie to, čo vidí, ale kreslí to, čo vie“ (o danej veci) alebo „deti kreslia to, čo vedia, nie čo vidia“. Táto intelektualistická teória je falošná (už aj podľa Arnheima), lebo oddeľuje vnímanie od vedenia.

Aj intelektuálny realizmus je založený na zrkovkej skúsenosti dieťaťa. Pri zrkovom vnímaní reality dieťa niektoré detaily vníma (vidí), iné nie (výberovosť vnímania). Niektoré detaily si zapamätá a tieto predstavy potom prejaví v kresbe. Medzi tým, čo dieťa vidí a tým, čo kreslí, je preto vždy rozdiel.

Dieťa kreslí to, čo vidí (ale nie všetko), dieťa kreslí to, čo vie (ale tiež nie všetko), no dieťa kreslí hlavne to, čo považuje za dôležité, to, čo je v jeho subjektívnom chápaní podstatné, čo ho zaujalo, čo v ňom vzbudilo nejaké city, k čomu má citový vzťah.

Dieťa kreslí schematicky, tzn. neznázorňuje všetko, celý celok, ale iba to, čo je pre zobrazované objekty charakteristické (podľa neho), čo si o nich myslí, čo o nich vie a čo pokladá za dôležité. Dieťa môže zachovávať a zvyrazňovať detaily z hľadiska dospelého úplne nepodstatné, no podľa zvláštnej detskej logiky a momentálneho záujmu veľmi dôležité (biologická dôležitosť – ústa, nohy; úžitková dôležitosť – kľučka na dverách; nápadnosť – blikajúci maják na aute). Na druhej strane dieťa môže vynechať mnohé prvky z hľadiska dospelých pod-

statné. Pritom o vynechaných prvkoch dobre vie a dokáže ich vymenovať, prípadne aj ospravedlniť ich neprítomnosť v kresbe. Deti pri kresbe ešte nesprávne reprodujú proporcie (napr. kvet je väčší ako dom, dieťa je väčšie ako rodičia). Dieťa kreslí aj také veci, ktoré na skutočnom predmete nie sú viditeľné (napr. cez steny domu je vidieť stôl, stoličky, cez šaty vidno obrysy tela a pod.); hovoríme o tzv. röntgenových obrázkoch alebo o tzv. transparentii. Podľa R. Davidovej (2001) detská kresba v tomto štádiu vyjadruje skôr osobný svet dieťaťa než svet vonkajší.

Detská kresba v tomto štádiu je subjektívny odraz objektívnej reality, veko-vo a typologicky podmienený a modifikovateľný i faktormi prostredia (Uždil, 1988). Pod vplyv prostredia možno zaradiť častú príležitosť kresliť, záujem dospelých (priaznivú atmosféru) a ovplyvnenie hotovou výtvarnou formou (deti preberajú z prostredia určité obrazové konvencie, vzory – môžu to byť kresby iných detí, kresby dospelých, ale aj ilustrácie v knihe, fotografie, kreslené filmy). To, ako vplývajú na vývin dieťaťa a tým aj na detský výtvarný prejav nové vizuálne médiá, sa u nás zatiaľ neskúmalo.

V predškolskom veku kreslia deti veľa a rady. Nedá sa však určiť, čo je v tomto smere „normálne“ (Uždil, 1975). U dieťaťa sa môžu striedať rôzne dlhé časové úseky, v priebehu ktorých kreslí veľa s úsekmi, v ktorých nekreslí skoro vôbec. Úplný nezáujem dieťaťa o kreslenie však už môže signalizovať, že niečo nie je v poriadku (nedostatočný vzťah k okoliu, nedostatočná schopnosť sústreďiť sa na jednu činnosť, nedostatočná sebadôvera).

V predškolskom veku dieťa kreslí podľa predstavy, nedokáže kresliť podľa predlohy. Pre dieťa ani nie je až tak dôležitá zhoda kresby so skutočným vzhľadom predmetu (nie je realista). Dieťaťu táto vzdialená podoba vecí s ich nakreslenou predstavou neprekáža, lebo jeho dosiaľ živá fantázia si dokáže chýbajúce zložky hravo doplniť. Zhoda nakresleného so skutočnosťou je dôležitá až neskôr – v štádiu vizuálneho realizmu.

15.2.4.2 Vizuálny realizmus alebo napodobňovanie optického podoby

Pojem *vizuálny realizmus* zaviedol G. H. Luquet. Používa sa dodnes a je najfrekvencovanejší pri označení tohto obdobia. B. Kováč (1972) ho nazýva *myslovým realizmom*. V súčasnosti sa často hovorí o *napodobňovaní optického podoby* (Šupšáková, 1995, 2000).

Toto štádium vývinu detskej kresby zodpovedá mladšiemu školskému veku. Od siedmeho roka sa významne vyvíja vnímanie, hlavne zrakové, zdokonaľuje sa vnímanie plochy, priestoru a času. Zmeny nastávajú aj v štruktúre myslenia, rozvíja sa predovšetkým konkrétne a logické myslenie. Dieťa je v štádiu tzv. správnych odpovedí (konvergentné myslenie), klesá tvorivá aktivita detí (di-

vergentné myslenie). Vo veľkej miere sa na tom podieľa škola svojimi normami, pravidlami a výchovou, lebo viac dbá na imitáciu a málo podporuje spontánnu kreatívnu predstavivosť (Šupšáková, 2000).

Väčšina autorov používa formuláciu, že dieťa vo fáze vizuálneho realizmu sa snaží kresliť „to, čo vidí“, že napodobňuje optickú podobu. Súhlasíme s tým, že sa výtvarný prejav stále viac zhoduje s objektívnou realitou, blíži sa vizuálnej podobe, ale nie prijatím zrkadlového princípu, napodobňovaním optického javu, ale tým, že sa obohacuje a spresňuje obsahová a vzťahová stránka predstáv (Uždil, 1988). Dieťa totiž aj v tomto období kreslí prevažne podľa predstavy a nie pod bezprostredným vplyvom skutočnosti ako maliar podľa modelu. Nie je to však v tomto veku vylúčené. Dieťa kreslí aj podľa predlohy, najmä ak ho v tom podnecuje škola. Dieťa sa usiluje o to, aby jeho „dielo“ bolo pochopiteľné a jednoznačné, nie nejaké „čudné“. Postupne odsúva do pozadia svojrázne prežívanie, vlastné asociácie, ako aj hľadanie spôsobov individuálneho vyjadrenia. Na konci obdobia dieťa zobrazuje v kresbách svet realisticky. Hlavný dôvod je o. i. ten, že škola posilňuje „realizmus“ a menej posilňuje fantáziu, tvorivosť.

Kým v predškolskom veku prevažujú izolované predstavy a deti kreslia samostatné figúry a predmety (navzájom ničím nespojené), v mladšom školskom veku prevládajú syntetické prejavy. Zobrazené prvky majú k sebe vzťah, existuje medzi nimi súvislosť, dej, príbeh. Detská kresba zobrazuje situácie, preto sa používa pojem *situčná kresba*. Vyjadruje vecné a dejové vzťahy. Detská kresba oživa, stáva sa z nej rozprávka, dieťa ňou rozpráva celé udalosti.

Kresba v mladšom školskom veku prestáva byť lineárna a nadobúda znaky plošnosti (končatiny na kresbe človeka sú už znázornené dvomi čiarami). Zmeny nastávajú v riešení objemu (dom má okrem čelnej steny nakreslenú aj bočnú stenu) a priestoru (pokusy o znázornenie perspektívy). Zdokonaľuje sa forma, proporcie sú adekvátne, kresby obsahujú viac detailov. O znakoch detského výtvarného prejavu v období znakového, obsahového kresby (v období intelektuálneho i vizuálneho realizmu) sa zmienime podrobnejšie v ďalšej podkapitole.

Záujem o výtvarný prejav postupne upadá. Dieťa sa viac zaujíma o vonkajší svet. Prestáva kresliť spontánne a z radosti, kreslenie už nie je pre neho potrebou. Pri kreslení a maľovaní nehľadá už v tejto činnosti príjemnosť pre seba, ale ohlas i súhlas v reakciách okolia; teda nie je zamerané na samotný proces a výtvor, ale na reakcie rodičov, učiteľov, vychovávateľov či spolužiakov. Dôvody poklesu záujmu o výtvarný prejav môžu byť rôzne. Jedným z nich je už spomenuté slabé posilňovanie fantázie, tvorivosti (v škole nemôže dieťa často pri kreslení uplatniť svoju fantáziu, ale ak chce byť kladne hodnotené, musí spraviť otrocky kopírovať realitu). Druhým dôvodom môže byť to, že kresba ako zápis obsahov duševného života už dieťaťu prestáva vyhovovať, dieťa má iné, nové grafické možnosti prejavu (čítanie, písanie) – ako spôsob vlastného

výrazu začína preferovať slovo, kresbu nahradí umenie slova a písomný zápis (deti si vedú prvé denníky, píšú prvé básničky). Ďalším z dôvodov je ten, že niektoré deti si už uvedomujú, že nemajú na kreslenie tzv. špeciálne výtvarné schopnosti a preto odmietajú kresliť.

Pôsobenie školy môžu doplniť alebo vyvážiť inštitúcie mimoškolskej výchovy, kde sa dieťa zaoberá výtvarnými činnosťami.

15.2.5 Kríza v detskom výtvarnom prejave

Všetky uvedené javy vedú postupne ku *kríze v detskom výtvarnom prejave* a môžeme hovoriť o období *straty záujmu o výtvarný prejav*. Časová lokalizácia tohto obdobia je starší školský vek, teda obdobie puberty, ale začína už v mladšom školskom veku.

Dieťa už pri vyjadrovaní nepotrebuje výtvarný prejav, lebo má dostatočnú zásobu slov a vie nimi dobre narábať. Do popredia sa dostáva verbálny prejav. Pod vplyvom školy sa rozvíja skôr konvergentné myslenie na úkor divergentného myslenia. Preto sa vo výtvarnom prejave čoraz menej uplatňuje fantázia ako hybná sila, výtvarný prejav pôsobí suchopárne, popisne. Súčasne je však nedokonalý podľa vizuálnej podobnosti (napr. pubescent si uvedomuje, že je nevyhnutné rešpektovať anatómiu, ale nevie to; nevie zvládnuť perspektívu) i podľa reálnych požiadaviek, má nedostatky v porovnaní s objektívnou realitou i s umeleckým spodobovaním. Tieto nedostatky sú často podrobené kritike zo strany okolia, ale aj (a hlavne) sebakritike. Dieťa si uvedomuje svoje nedokonalosti, je zo svojich výtvorov sklamané, stráca odvalu, nekreslí a svoje eventúálne výtvary nerado zverejňuje.

Väčšina detí v puberte prestáva kresliť, ale u niektorých výtvarne zdatnejších a vytrvalých jednotlivcov záujem o výtvarný prejav pokračuje a môže viesť k rozvoju talentu.

Aj v adolescencii sa umelecké oživenie týka len malej skupiny mladých ľudí. Kresby začínajú mať „umeleckú hodnotu“, výraznejšie sa začínajú prejavovať osobitný kresliarsky rukopis. Ak má mladý človek talent a chce byť profesionálnym umelcom, je treba nevyhnutne jeho talent odborne kultivovať.

Vývin kreslenia nie je nikdy priamočiary a taký logicky prehľadný ako sa to zdá po jeho rekonštrukcii. Naopak, je plný habkania, odbočovania a návratov až celkom na začiatok. Dieťa sa veľmi často a rado vracia k bezpredmetnému chaotickému čmáraníu, aj keď je už v období intelektuálneho realizmu; v období puberty sa zase môžu objaviť prvky typické pre intelektuálny realizmus.

15.3 Obsah detskej kresby v období znakovkej (obsahovej) kresby

V tejto podkapitole sa budeme zaoberať tým, čo a ako kreslí dieťa v období znakovkej (obsahovej) kresby.

Pri analýze kreslenia v tomto štádiu sme spomínali, že dieťa kreslí to, čo pozná, o čo má záujem, s čím sú spojené silné city. Podľa výsledkov mnohých našich i zahraničných výskumov, starších i novších, sa záujem dieťaťa sústreďuje najviac na zobrazenie ľudských postáv a zvierat. Omnoho menej frekvencované sú potom domy, dopravné prostriedky, stromy, kvety, slnko, tráva, oblaky. Námetová oblasť detskej kresby sa mení. Dnešné deti, najmä pod vplyvom masových komunikačných prostriedkov a pod vplyvom rozvoja techniky, majú oveľa širší obzor záujmov prejavujúci sa širším, mnohotvárnejším a bohatším výberom námetov (Banaš, Horvát, Muška, Šafranková, 1980). Kým napr. v roku 1922 sa z dopravných prostriedkov uvádza voz s koňmi a lokomotíva, dnešné deti kreslia autá, kamióny, formuly, lietadlá, rakety, bagre, buldozéry, žeriavy.

Podľa M. Žebrowskej (1983):

- deti častejšie kreslia postavy dospelých než postavy detí,
- chlapci zriedkavejšie kreslia človeka ako dievčatá,
- chlapci radi kreslia bojové scény, tanky, lietadlá,
- dievčatá kreslia viac detailov a ich kresby majú ornamentálny ráz.

15.3.1 Kresba človeka, ľudskej postavy, figúry

Prvý obraz človeka sa rodí z čmáraníc majúcich oválnu formu. K oválu sa pridávajú čiary (rôzny počet, v rôznych smeroch). Vzniká tzv. *hlavonožec* (niekedy sa používa označenie cefaloid alebo žubrienka). Názov *hlavonožec* zodpovedá predstave dospelých. V skutočnosti je ovál nie obrysom hlavy, ale hranicou, uzavretosťou významového poľa (v ktorom sú dôležité ľudské znaky) oproti okoliu. To, čo sa nám javí ako hlava, je pravdepodobne zároveň aj trup. Svedčí o tom aj tá skutočnosť, že skôr alebo neskôr vyrastajú z tejto „hlavy“ nohy a ruky.

V ovále sú tie znaky ľudskej figúry, ktoré sú zo stanoviska dieťaťa k životu potrebné, ktorých funkciu si dieťa uvedomuje a ktoré sú v akcii, kde sa koncentruje ľudský výraz (všetko to, čo dieťa považuje za dôležité). V ovále sú oči a ústa. Objavujú sa ako prvé a skoro nikdy nechýbajú. Sú to totiž životne dôležité orgány komunikovania človeka s vonkajším svetom (oči ako orgán zmyslového vnímania; ústa ako orgán prijímania potravy, ale aj orgán hmatu pri poznávaní predmetov a orgán komunikácie s inými ľuďmi). Spočiatku nemusia byť oči a ústa správne umiestnené – môžu byť aj mimo „hlavy“, ústa môžu byť nad očami alebo na ich úrovni.

Na ovál sú u hlavonožca napojené čiary – rôzny počet, rôzne dlhé a rôzne umiestnené. Dieťa ich považuje za dôležité, lebo umožňujú voľný pohyb, sú dôležitým orgánom telesnej motoriky.

K zachyteniu všetkých znakov postavy sa dieťa dostáva postupne tak, ako si uvedomuje funkciu a dôležitosť jednotlivých častí postavy. Výber znakov ovplyvňuje záujem, citový vzťah, aj predchádzajúca skúsenosť. Dlhá chýba trup aj ruky a hlavne krk. Na hlave až neskôr po očiach a ústach pribúda nos, vlasy a pomerne neskoro uši.

Ruky máva obvykle už hlavonožec. Môžu byť pripojené k „hlave“ alebo k nohám.

Trup býva osobitne vyznačený pomerne neskoro, pre malé dieťa nemá podstatnú dôležitosť. Prvým náznakom trupu je obvykle nejaký detail medzi lineárne (jednou čiarou) nakreslenými nohami; najčastejšie je to vodorovná čiara, niekedy to môže byť pupok alebo gombičky. Sú to dôkazy o tom, že priestor medzi oboma nohami hlavonožca je príležitostne chápaný ako trup.

Asi v piatom roku sa trup osamostatní. Môže mať rôznu podobu – môže byť oválny, hranatý (štvorec, obdĺžnik, trojuholník), fláškovitý. Spočiatku je obyčajne menší ako hlava, lebo tá znamená viac. Pre znázornenie človeka s trupom sa používa pojem „panák“. Má hlavu, trup, horné a dolné končatiny. K rôzne znázornenému trupu sú pripojené končatiny spočiatku kreslené jednou čiarou, neskôr sa lineárny náčrt mení na plošný, obrysový. Napojenie končatín na trup je dlho problematické. Ruky sú napojené niekde v strede trupu, nohy sú ďaleko od seba a často nadväzujú na obrysovú líniu trupu.

V šiestom roku pribúdajú vlasy a uši. Vlasy môžu trčať jeden vedľa druhého alebo sú kučeravé alebo dieťa nakreslí obrys účesu. Ženské postavy majú zvýraznený pás.

V siedmom roku (na začiatku fázy vizuálneho realizmu) sa proporcie nakreslenej postavy spresňujú, nohy sú bližšie k sebe, ruky sú pripojené na správnom mieste vo výške ramien. Objavuje sa náznak krku, ktorý nenadväzuje na líniu hlavy alebo trupu; je iba akýmsi medzičlánkom. J. Švancara a L. Švancarová (1980) hovoria o tzv. montovanej postave (postava je členená na časti). Na konci predškolského veku kresba ľudskej postavy má hlavu, krk, trup, končatiny, na hlave oči, nos, ústa, vlasy; končatiny dvojitou čiarou, chodidlá, správny počet prstov na rukách.

V ôsmom roku sa objavuje čiastočný aj úplný profil postavy. V čiastočnom, tzv. zmiešanom profile sa spája pohľad z boku aj spredu (napr. z profilu sú iba nohy alebo iba hlava). Ruky postavy nakreslenej z profilu vychádzajú z prednej línie trupu. Najčastejšie býva v profilovej kresbe zachytená len jedna ruka. Nohy sa už zbiehajú v rozkroku a ani v kresbe spredu už nie sú kreslené paralelne. Kresba figúry z profilu umožňuje zobrazenie pohybu.

V deviatom roku sa dieťa pokúša nakresliť postavu v pohybe. V kresbe spredu naznačuje činnosť rúk. Zobrazenie pohybu je ľahšie v kresbe figúry z profilu. V profilovej kresbe sa objavuje náznak chôdze. Pre dieťa je spočiatku dosť zložitá zobraziť pokrčené končatiny, nepokladá to za potrebné. Deväťročné deti kreslia už nohy pokrčené v kolenách a ruky v lakťoch. Objavuje sa čoraz viac detailov, napr. na oblečení rukáv, výstrih, vrecká. Postavy majú na tvári zobrazenú mimiku. Kresby sú dosiaľ plošné.

Od desiateho roka sa objavujú pokusy o tieňovanie a tvarovanie. Kresby postáv nadobúdajú dimenziu objemu a plasticosti.

V období vyvrcholenia detskej spontánnej kresby a na začiatku uvedomelej výtvarnej činnosti sa dieťa pokúša figúru portrétovať, zobrazovať ju s individuálnymi črtami konkrétnej osoby; vychádza z modelu a priameho pozorovania.

15.3.2 Kresba zvieratá

Postava zvieratá sa rodí z postavy človeka. To znamená, že aj zvierá je najprv kreslené ako hlavonožec s očami a ústami. Keď už dieťa kreslí telo, dokreslí ho k hlave (ktorá je zobrazená spredu) najčastejšie z boku (akoby z profilu). Zvierá je v horizontálnej polohe. Niekedy sú aj zvieratá s telom pod hlavou, teda vo vertikálnej polohe, snáď kvôli ich personifikácii v rozprávkach alebo vôbec kvôli antropomorfizmu, ktorý je pre dieťa typický. Končatiny smerujú väčšinou dolu. Dieťa prikreslí zvieratú ľubovoľný charakteristický znak, napr. chvost, rožky, veľké uši, fúzy alebo chobot.

15.3.3 Kresba domu

Deti najskôr kreslia „klasický“ dom, tzn. štvorec alebo obdĺžnik s trojuholníkovou strechou. Tento typ domu prevažuje stále, aj keď postupne sa objavujú tiež mnohopschodové domy s rovnou strechou. Je to ovplyvnené viacerými činiteľmi (Uždil, 1975): ilustráciami v knihách, kresbami dospelých a architektúrou, ktorá prevláda v okolí dieťaťa. Bez ohľadu na východiskový typ domu, obsahuje dom vždy tie vlastnosti, ktoré súvisia s jeho užívaním, s bývaním: má okná, dvere s kľučkou (je pre dieťa dôležitá, lebo umožňuje vstúpiť do domu a vyjsť z neho), obyčajne aj komín, z ktorého sa dymí. Častá je transparentia (dom má priesvitnú prednú stenu, aby bolo vidieť, čo sa v dome robí).

V predškolskom veku sú okná často prilepené na obe steny domu. Komín je naklonený, kolmý na šikmú hranu strechy (zákon kolmosti, R-princíp). V školskom veku už komín stojí zvislo (kolmo na podložku, na zem); počet, tvar,

veľkosť i umiestnenie okien a dverí sa postupne zdokonaľuje. Objavujú sa pokusy o vyjadrenie priestoru (k priečeliu domu dieťa dokresľuje jeho bočnú stenu). Vývin kresby domu ďalej pokračuje až po pokusy o realistické zobrazenie známych objektov.

15.3.4 Kresba stromu

Dieťa pomerne skoro experimentuje so znázorňovaním stromu. Jeho grafické podoby sa vyvíjajú pomerne dlho (Uždil, Šašinková, 1984). Najprv je to len čiara kolmá na dolný okraj papiera, ktorú v pravom uhle (R-princíp) pretínajú kratšie vodorovné čiary, na ktorých bývajú umiestnené rôzne chumáče (ovály, krúžky). Niekedy sú krúžky umiestnené na zvislej úsečke priamo, akoby navlečené. Postupne je R-princíp (pravouhlosť) porušený a vetvy sa odkláňajú od kmeňa v kosom uhle. Neskôr sa vetvenie komplikuje, pribúdajúce vedľajšie vetvičky sa k hlavným pripájajú najčastejšie v pravom uhle.

Potom sa „prastrom“ delí na ihličnatý a listnatý. Ihličnatý strom je v detských predstavách symbolom Vianoc.

Listnatý strom sa skladá zo stabilnej časti (kmeň, koruna, konáre) a z dekoratívnych prvkov (plody a listy). Kmeň stromu spočiatku kreslia deti lineárne, jednodimenzionálne (jednou zvislou čiarou), neskôr plošne, dvojdimenzionálne (dvoma čiarami). Kmene plošne znázornených stromov môžu byť stĺpovité, kužeľovité, dole alebo hore rozšírené. Koruna stromu môže byť znázornená ako celok (pravidelná oválna krivka) alebo jednotlivými vetvami (z kmeňa vyrastajú konáre ako línie v rôznych smeroch). Listnatý strom je najčastejšie ovocným stromom, na ktorom visia plody. Niekedy sú nakreslené aj listy. V predškolskom veku (niekedy aj neskôr) je často problematické napojenie konárov na kmeň. Kmeň je akoby ukončený a konáre na neho nenadväzujú plynulo. Samotné konáre sú niekedy tiež takto ukončené alebo naopak zužujú sa oveľa radikálnejšie a nápadnejšie ako to skutočne v prírode je.

15.3.5 Kresba dopravných prostriedkov

Dieťa ich kreslí veľmi rado, hlavne auto a vlak, ale aj loď a lietadlo. Zásluhu na tom má jeho záujem o všetko to, čo sa pohybuje alebo umožňuje pohyb. Dopravné prostriedky (hlavne auto) sú však obľúbené aj pre svoj „ľudský obsah“, pre to, ako sa začlenili do ľudskej spoločnosti a aký význam sa im pripisuje (Uždil, 1975). U niektorých detí môže vzniknúť až akási špecializácia a dokážu nakresliť nejaký dopravný prostriedok veľmi hodnoterne, s množstvom detailov. Tento úspech býva podmienený veľkým záujmom o kreslený predmet a jeho dobrým poznaním.

15.3.6 Kresba počítača, televízora, videorekordéra

Symbolické znázornenie týchto prístrojov, zvyčajne lineárne, v podobe obdĺžnikov a štvorcov, je novým fenoménom v detskej výtvarnej tvorbe (Šupšáková, 2000), osobitne u chlapcov. Znepokojujúce je, že na takýchto kresbách veľmi často chýba ľudská postava.

15.4 Charakteristické znaky detského výtvarného prejavu typické pre znakovú (obsahovú) kresbu

V tejto podkapitole sa zmienime o znakoch výtvarného prejavu u detí predškolského veku a mladšieho školského veku, teda u detí od troch do jedenástich rokov. Vo výtvarnom prejave týchto detí sa objavuje množstvo charakteristických znakov (Uždil, 1975; Uždil, 1978; Uždil, Šašinková, 1984; Šupšáková, 1995; Šupšáková, 2000; Davido, 2001). Vytvárajú tzv. jednotný štýl detskej kresby. V jednom obraze môžeme samozrejme objaviť súčasne niekoľko takých znakov.

V ďalšom texte uvedieme a popíšeme najzákladnejšie charakteristické znaky obsahovej kresby.

15.4.1 Kresbový zhľuk

Je výsledkom toho, že dieťa sa snaží nakresliť čo najviac prvkov na jednej ploche, bez nejakej logickej súvislosti. Dieťa nerešpektuje polohu vecí a figúr, kreslí ich jednu cez druhú, niektoré figúry aj hore nohami.

15.4.2 Vytváranie grafických typov (grafických schém)

Dieťa si vytvára určitý spôsob zobrazovania jednotlivých vecí, zvierat a ľudí, teda schémy, napr. pri kresbe ľudskej postavy hlavonožec, panák atď. Zvyčajne dieťa tieto schémy opakuje a vracia sa k nim.

15.4.3 Antropomorfizmus, personifikácia

Vychádza z veľkého záujmu o človeka. Prejavuje sa to nielen v tom, že deti veľmi často kreslia ľudskú figúru, ale aj tým, že veciam a zvieratám dávajú ľudskú podobu, prenášajú na nich ľudské znaky. Napr. ľudskú tvár má slnko, kvet i zvierata; zvierata stoja na dvoch nohách a pod.

Personifikácia zvierat vyplýva často z rozprávok a hlavne z toho, že dieťa ešte nedokáže dostatočne diferencovať medzi životom človeka a životom zvierat. Dieťa potom personifikuje zvieratá nielen v rozprávkach, ale i v bežnom živote (rozpráva sa s nimi, oblieka ich, správa sa k nim ako k priateľom). Personifikáciu u detí nie je treba násilne potláčať, lebo by to rušilo prirodzený vzťah k živej prírode. Naopak, treba ju využiť pri výchove vzťahu k životnému prostrediu.

15.4.4 Deformácie – tvarové a proporcionálne

O deformáciách hovoríme vtedy, keď zobrazené obrysy predmetov alebo postáv nezodpovedajú realite. Rozoznávame deformácie tvarové a proporcionálne.

Tvarové deformácie môžu byť zapríčinené slabou svalovou koordináciou, nedostatočne osvojenými kresliarskymi zručnosťami, ale hlavne neúplnosťou poznania zobrazených vecí. Zdokonaľiť a spresniť tvary by sme preto mali nie opravovaním kresby, ale buď posilňovaním motoriky ruky a precvičovaním kresliarskych zručností, alebo obohacovaním predstáv, poznávaním zobrazených vecí, ich pozorovaním.

Proporcionálna deformácia (disproporcionálna) sa prejavuje v nedodržaní správnych proporcionálnych vzťahov častí predmetu alebo medzi viacerými predmetmi (napr. hlava osoby je veľká v pomere k telu; osoba je väčšia ako dom, dieťa je väčšie ako rodičia, matka je väčšia ako iné osoby). Je to dôsledok subjektívneho hodnotenia vnímanej skutočnosti. Príčiny uplatnenia subjektívneho činiteľa a proporcionálnej deformácie sú viaceré:

- častý kontakt dieťaťa s predmetom, zvieratom alebo osobou,
- citový vzťah dieťaťa k osobe alebo k zvieratú,
- dôležitosť vecí z hľadiska jej funkcie (kľučka, gombičky, hlava, oko, ovocie na strome a pod.),
- intenzita vnemov (predmet bliká, zvoní, hreje, hýbe sa a pod.),
- zobrazené predmety a postavy sú spojené s určitým zážitkom dieťaťa, silne sa vryli do pamäti,
- túžba dieťaťa po určitých veciach, nesplnené želanie.

Disproporcionálna v kresbách detí (subjektívne zveličenie niektorých častí predmetov alebo postáv, zväčšenie predmetov a postáv v porovnaní s inými predmetmi a postavami) má osobitný význam v psychodiagnostike.

Ďalších päť znakov súvisí s riešením problému priestoru. Vyplývajú z toho, že dieťa chce zobraziť určité veci (alebo ich zložky a časti), o ktorých vie, ktoré ho zaujímajú, ktoré pokladá za dôležité, pričom sa nezaoberá otázkou, či je všetky vidieť z určitého miesta (stanoviska, hľadiska) alebo či sú vôbec prístupné nášmu zraku.

15.4.5 Zobrazovanie predmetov vedľa seba a bez prekryvania

V predškolskom veku dieťa kreslí predmety a osoby vedľa seba. Vyhyba sa aj prekryvaniu prvkov (napr. klobúk nesmie zakrývať vlasy, podobne je to s korunkou princeznej, tvár nie je prekrytá vlasmi).

15.4.6 Transparentnosť, priehľadnosť, tzv. röntgenové videnie (ako zobrazenie vnútorného objemu)

Je to vlastne také riešenie problému priestoru, pri ktorom sa dieťa tiež vyhýba prekryvaniu predmetov. Dieťa nakreslí nielen vonkajšok vyobrazeného objektu (čo by bolo v súlade s reálnym vnímaním), ale zobrazuje aj predmety a ich časti, ktoré sú v skutočnosti zakryté, normálnemu videniu nedostupné, lebo sa nachádzajú za objektom umiestneným v popredí alebo vo vnútri. Preto niekedy hovoríme o tzv. zobrazení vnútorného objemu alebo o tzv. röntgenovom videní (schopnosti vidieť cez hmotu). Napr. cez „priehľadnú“ transparentnú stenu domu je vidieť schody, nábytok alebo lampu, cez šaty je vidno obrysy tela alebo aj kostru, viditeľný je obsah vrecka.

15.4.7 Viacpohľadovosť (ako plošné usporiadanie objemu)

Ide tu o spojenie viacerých pohľadov (nahľadu, podľadu, pohľadu zбоку, spredu) na zobrazovaný predmet do jedného obrazu. Predmet je zobrazený tak, ako keby sme ho videli naraz zhora alebo zdola, zбоку, spredu. Kresba pripomína výkres architekta obsahujúci pôdorys, bokorys a nárys, ale spojené do jedného celku. Obrázok nezodpovedá pohľadu z nejakého konkrétneho miesta, ale je veľmi názorný, dá sa z neho vyčítať všetko potrebné. Napr. pri kresbe hrnčeka dieťa zobrazí obe kruhové základne a hrnček (valec) v bočnom pohľade; domček môže mať aj obe bočné steny. Pri zobrazovaní zvierat je väčšinou hlava spredu, telo zбоку; pri zobrazovaní človeka je hlava a trup spredu, nohy zбоку. Tvár môže byť nakreslená súčasne spredu (dve oči), ale aj z profilu (nos) – hovoríme o tzv. zmiešanom profile.

15.4.8 Sklápanie, preklápanie (ako plošné usporiadanie priestoru)

Ide tu o plošné usporiadanie priestoru. Je presnou analógiou toho, čo sme nazvali plošným usporiadaním objemu. Nakreslený obrázok tiež nezodpovedá pohľadu z jedného miesta. Na kresbe sú určité časti zobrazené z nahľadu (napr.

podlaha, cesta, rybník), kým veci, ktoré sú kolmé na základňu, sú akoby sklopené do pôdorysu pozdĺž osi (stromy pri ceste) alebo symetricky zoradené okolo stredu (trstina okolo rybníka, deti v kruhu).

15.4.9 Priestorové usporiadanie

Zo začiatku je kresba rozptýlená po celom výkrese. Základ priestorového usporiadania scény je položený, len čo začne dieťa považovať dolný okraj papiera za akúsi zem, ku ktorej sú postavy a veci akoby priťahované gravitáciou. Úloha spodného okraja ako zeme sa niekedy zdôrazňuje čiarou, ktorá sleduje tento okraj – tzv. základná čiara. Niekedy býva vodorovnou čiarou naznačené aj nebo. Zvyk stavať všetko na základnú čiaru alebo aspoň radiť veci podľa spodného okraja papiera sa niekedy dostane do konfliktu s potrebou zobraziť množstvo osôb alebo predmetov. Ak dĺžka základnej čiary nepostačuje zamýšľanému zobrazeniu, dieťa hľadá nové riešenia. Niekedy otáča papier a predlžuje si základnú čiaru pozdĺž ostatných strán výkresu. Niekedy pridá ďalšiu čiaru, rovnobežnú so základnou čiarou alebo aj viac čiar nad sebou. V týchto pásoch je zobrazovaný dej, hovoríme o tzv. rozprávačských pásoch.

Prvky perspektívneho zobrazenia sa objavujú až v mladšom školskom veku (vzdialenejšie veci sú menšie a prekrývanie tvarov – predmety vpredu zatienujú predmety ležiace za nimi). Samo od seba, bez vplyvu školy, však dieťa nedospeje k perspektívnemu kresleniu. To, že nepriečelné plochy sa zužujú alebo že rovnobežky smerujúce do hĺbky sa zbiehajú, sa musí naučiť.

15.4.10 Výtvarné rozprávanie, štvrtý rozmer detskej kresby

Detské kresby sa nerozvíjajú len v priestore. Štvrtý rozmer, ktorý sa dieťa snaží vyjadriť, je čas. Na jednej ploche je umiestnený celý rad epizód zložitého deja nasledujúcich za sebou. Epizódy môžu byť na výkrese voľne rozložené a navzájom sa prelínajú, môžu byť radené vo vodorovnom páse, v niekoľkých plánoch nad sebou alebo v kruhovej forme.

15.4.11 R-princip, zákon kolmosti

Je prejavom záľuby ostro odlišiť obidva základné smery. J. Uždil (1975) to nazýva kúzlo pravého uhla. Základom je potreba rozlíšiť jeden smer od druhého, a to veľmi zreteľne; pravý uhol je stretnutie dvoch najodlišnejších smerov – vodorovného a zvislého.

Dieťa je zvyknuté kresliť figúry a veci kolmo k vodorovnej línii. Kúzlo pravého uhla spôsobí, že kolmo kreslí aj na šikmých liniách. Napr. komín je kolmý

na šikmý štít strechy, ľudia na kopci sú nakreslení kolmo na obrysovú líniu kopca.

15.4.12 Reálnosť prázdneho priestoru

Deti priestor obvykle vyšrafujú, vybodkujú, vykreslia kľukatou čiarou alebo vymaľujú farebnou škvrnou.

15.4.13 Grafoidizmus

Prejavuje sa nakláňaním kolmíc v smere písaného písma.

15.4.14 Zobrazovací automatizmus

Znamená mechanické opakovanie jedného tvaru. Dieťa sa niečo naučí kresliť a potom to často opakuje. Niekedy sa to prejaví na jednej kresbe – niektoré prvky dieťa zmnoží toľkokrát, až to odporuje skutočnosti, napr. prsty na ruke, gombíky a pod. Naučené tvary začne dieťa kresliť všade a s veľkou obľubou; kreslí ich aj tam, kde nemajú žiadne opodstatnenie, logicky s ostatnými predmetmi nesúvisia (hovoríme o prenášaní znakov), napr. všetky zvieratá majú rovnako veľké uši, na každej budove je rovnaký komín a pod.

Automatizmus vo výtvarnom prejave je určitou analógiou iných rytmických prejavov mladého organizmu, pramení vo vnútornej potrebe pohybu alebo iných opakovaných činností (tlieskanie, recitovanie, riekanky, tanec, spev). Opakovaním si dieťa zdokonaľuje svalovú koordináciu, upevňuje nové zručnosti a návyky. Rytmické a opakované prejavy sú prirodzenou obranou organizmu proti preťaženosti ústredných nervových centier, lebo umožňujú presunúť riadenie niektorých činností do periférnych centier – dieťa sa ich naučí vykonávať automaticky, podvedome, uplatňuje sa dynamický stereotyp.

Postupne dieťa poznávaním skutočností opakované tvary dopĺňa a obohacuje o nové prvky, kresba sa vyvíja, prenášanie znakov mizne.

Príliš dlhé zotrvanie pri automatizme a prenášaní znakov môže byť príznakom duševnej pasivity, psychickej zaostalosti, niekedy až vývinovej retardácie alebo patologických porúch.

15.4.15 Kolorit (farebnosť)

Dieťa používa farbu v dvojakom zmysle: jednak ako súčasť predstáv, jednak nezávisle a dekoratívne.

Určité veci sú v našej predstave už od začiatku spojené s určitými farbami, farba je akousi podmienkou predstavy, je od nej neodlučiteľná, je akoby s vecou zrastená. Tam, kde sa farba úzko viaže s predstavou a má hodnotu vecnej konštanty (zelená – tráva), zachováva sa v detskej maľbe vo svojej znakovnej hodnote. Tam, kde farba nie je tak spojená s vecou, popustí dieťa uzdu svojej záľube vo farbách. Už G. H. Luquet povedal, že subjektívny farebný postoj sa dá očakávať všade tam, kde farba nie je určujúca v obsahu predstavy, alebo tam, kde farebnosť je u veci samotnej nezreteľná, lomená, nepostihnuteľná.

Deti väčšinou obľubujú intenzívne, sýte, čisté tóny. Častejšie používajú farbu červenú, žltú, fialovú, menej sivú, čiernu a oranžovú. Vzt'ah k farbám závisí od psychického stavu dieťaťa, od nálady, od emocionálneho zážitku. Farebnosť kresby sa preto dá využiť v diagnostike.

15.5 Diagnostické aspekty detskej kresby

Psychologická analýza detskej kresby patrí k metódam poznávania detskej psychiky. Vyhodnotenie obsahovej a formálnej stránky detskej kresby má diagnostickú hodnotu. Nad diagnostickou hodnotou detskej kresby sa zamýšľajú odborníci viac ako sto rokov. Doteraz bolo vypracovaných veľké množstvo štandardizovaných testov i neštandardizovaných metodických postupov využívajúcich kresby na analýzu, evalváciu a interpretáciu ich vybraných znakov za účelom psychometrického skúmania človeka.

Spočiatku slúžilo skúmanie kresby hlavne na hodnotenie poznávacích zložíek detského vývinu – výskumníci sa zaoberali tým, čo kresba vypovedá o rozvoji vnímania, ako odráža rozvoj utvárania pojmov a intelektu vôbec. Postupne dospeli odborníci k poznaniu, že kresba odkrýva aj osobnosť človeka a jeho sociálne vzťahy.

Diagnostické využitie kresby vidí väčšina autorov v troch základných oblastiach (Konečný, 1974; Řičan, Krejčířová, 1995; Kormoš, 1996; Valenta, 1998; Davido, 2001):

- 1) skúmanie vizuálnej percepcie (zrakového vnímania), jemnej motoriky a senzomotorickej (vizuomotorickej) koordinácie; zrakovej pamäti a predstavi-
vosti,
- 2) skúmanie dosiahnutej úrovne rozumových schopností (intelektu),
- 3) skúmanie osobnostných charakteristik človeka (projektívne využitie kresby).

Vô všetkých troch uvedených oblastiach nás detská kresba môže upozorniť na menšie či väčšie odchýlky od normy (Pogády a kol., 1993), tzn. na:

- 1) organické poruchy CNS,
- 2) mentálnu retardáciu,
- 3) niektoré psychické ochorenia (od neuróz až po psychózy).

15.5.1 Detská kresba a úroveň zrakového vnímania, jemnej motoriky a senzomotorickej koordinácie

Na preskúmanie úrovne jemnej motoriky a zrakového vnímania dieťaťa a na posúdenie jeho senzomotorickej zrelosti sa používajú rôzne *skúšky odkresľovania predlohy*. Dieťa napodobňuje predlohu, ktorú má pred sebou a môže preto neustále porovnávať a kontrolovať správnosť svojho postupu. Zobrazuje to, čo vidí pred sebou.

Z množstva testov spomenieme iba Kernov test na orientačné zisťovanie školskej pripravenosti. U nás používaná Jiráskova verzia s 3 subtestami obsahuje dva subtesty, v ktorých ide o odkresľovanie – písaného písma (druhý subtest) a skupiny bodiek (tretí subtest). Podrobnejšia zmienka o Kernovom teste je pri posudzovaní školskej pripravenosti.

Zlyhanie pri odkresľovaní predlohy znamená poruchu v zrelosti alebo funkcií jemnej motoriky, zrakového vnímania alebo senzomotorickej koordinácie. Na overenie toho, ktorý z týchto procesov je narušený, sa dieťaťa pýtame, či sú jeho obrázky správne alebo či sa mu niektoré nepodarili a ktoré to sú. Ak dieťa vie, že sa mu kresba nepodarila a že nie je správna, porucha je skôr v oblasti motoriky alebo vizuomotorickej koordinácie. Ak nevie, že je obrázok nakreslený zle, ide skôr o poruchu zrakovej percepcie (Vágnerová in Řičan, Krejčířová, 1995).

Porucha vizuomotorickej koordinácie je jedným zo symptómov organických porúch CNS. Tak môže detská kresba slúžiť ako indikátor organických porúch CNS. L. Švancarová a J. Švancara (1971) sa zaoberali znakmi organicity v detskej kresbe a vytipovali päť najdôležitejších znakov, ktoré boli najčastejšie v korelácii s bezpečne dokázanými organickými syndrómami. Boli to: sklon väčší ako 95 stupňov alebo menší ako 85 stupňov (šikmá os), dvojité línie, prerušované línie, znaky tremoru (roztrasené línie), nenadväzujúce línie. Tieto znaky sa ojedinele vyskytujú aj u zdravých detí, ale autori pokladajú už počet dvoch alebo viacerých znakov za celkom spoľahlivé signalizovanie organického poškodenia mozgu. Kresba nás teda môže upozorniť na najrôznejšie formy encefalopatií. Na spresnenie diagnózy je však potrebné použiť množstvo iných metód, nielen psychologických. Môže ísť totiž o rôzne diagnózy, napr. epilepsia, ADHD – syndróm hyperaktivity s poruchou pozornosti a iné.

15.5.2 Detská kresba a úroveň rozumových schopností

Vývin detskej kresby tesne súvisí s vývinom intelektu dieťaťa. Túto domnienku ako prvý vyslovil Georg Henri Luquet a čas jeho názor potvrdil.

V dvadsiatych rokoch 20 storočia profesorka Florence Goodenoughová preukázala úzku koreláciu medzi vývinom kresby a intelektom a zostavila psychometrickú škálu hodnotenia kresby ľudskej postavy – takto získané bodové skóre zodpovedalo určitému mentálnemu veku. Po jeho porovnaní so skutočným fyzickým vekom možno vypočítať inteligenčný kvocient (IQ). *Test kresby ľudskej postavy* F. Goodenoughovej (1926), nazvaný *Draw – a – Man test*, bol určený pre deti od 3 do 13 rokov. Inštrukcia znela: „Nakresli pána, ako najlepšie vieš“. Autorka použila pri hodnotení kresby 51 položiek, dieťa mohlo získať maximálne 51 bodov. D. Harris (1963) vypracoval ešte presnejšiu schému obsahujúcu až 73 bodov.

V súčasnosti je známa modifikácia Goodenoughovej – upravená verzia *Testu kresby ľudskej postavy* od autorov J. Šturmu a M. Vágnerovej (1982). Obsahuje 35 položiek a je určený pre deti od 3 a pol do 11 rokov.

Mnohí autori vyslovili námietky proti takémuto jednostrannému posudzovaniu intelektu. Napr. L. Švancarová a J. Švancara (1971) argumentujú tým, že niektoré kresby detí so zníženou inteligenciou môžu obsahovať veľa detailov znamenajúcich zvýšenú bodovú hodnotu a naopak niektoré inteligentné deti môžu mať značne schematickú kresbu nedosahujúcu normu. Zlý výsledok teda môže, ale nemusí znamenať nízke IQ. Príčin môže byť viac, napr. dieťa nemá skúsenosti s kreslením alebo dieťa má citové poruchy, ktoré ovplyvnia kresbu (afektivita môže zastierať inteligenciu). Preto sa odporúča použiť pri posudzovaní inteligencie u detí aj iné metódy a neopierať sa len o výtvorný prejav.

Učiteľia môžu použiť kresbu ľudskej postavy na orientačné posúdenie mentálnej úrovne dieťaťa vo forme Kernovho testu. U nás používaná Jiráskova verzia testu ju ponúka ako prvý subtest.

Na zisťovanie inteligencie slúži aj test H. M. Fayovej (1923) *Pani sa prechádza v daždi a prší*. Používa sa v materskej škole a je vhodný pre deti do 12 rokov. Pri hodnotení sa prihliada k rôznym prvkom kresby: dažďu, ochrane pred dažďom, dynamike postáv atď.

15.5.3 Detská kresba a osobnostné charakteristiky (projektívne využitie kresby)

Psychológovia využívajú v diagnostike mnohé projektívne techniky založené na kresbe, dokresľovaní (doplňaní začatej kresby) a obkresľovaní rôznych tvarov (Stančák, 1982).

Uplatňuje sa v nich tzv. princíp projekcie, čo znamená, že dieťa premieta do príslušného námetu vedomé, ale hlavne neuvedomované obsahy svojich psychických procesov.

V technikách založených na kresbe ide o kresbu ľudskej postavy (človeka), ľudskej tváre, ruky, stromu, domu, v rôznych kombináciách.

Najčastejšie sa v projektívnych testoch využíva kresba ľudskej postavy. Kým F. Goodenoughová použila test kresby ľudskej postavy ako diagnostický prostriedok na stanovenie mentálnej úrovne (inteligencie), K. Machoverová použila v roku 1949 kresbu ľudskej postavy ako projektívny test slúžiaci na charakteristiku osobnosti – test DAP (Draw-A-Person). K. Machoverová podrobne analyzuje formálne i obsahové rysy nakreslených postáv a spája ich s istými vlastnosťami osobnosti (Řičan, Ženatý, 1988; Pogády a kol., 1993). K. Machoverová sa hlási k psychoanalytickej teórii, ale niektoré jej výklady sú od psychoanalýzy nezávislé.

Kresba ľudskej postavy sa vyskytuje aj v iných testoch, napr. v teste „Dom, strom, človek (postava)“ J. N. Bucka z roku 1948; test má skratku H-T-P (House-Tree-Person). Ľudská postava je tiež ústredným námetom v teste H. M. Fayovej z roku 1923 „Pani sa prechádza a prší“, resp. „Pani sa prechádza v daždi“.

Kresba stromu je podkladom pre analýzu osobnosti aj v tzv. „Baumteste“ (teste stromu) K. Kocha z roku 1952.

K projektívnym testom patria tiež mnohé testy, kde je úlohou dieťaťa nakresliť rodinu (niekedy aj ako začarovanú rodinu v zvieracej podobe).

Použitie kresby ako projektívnej metódy má pomerne malú validitu. Ovplyvňuje ju samotný interpret svojou malou či veľkou skúsenosťou a tiež školou, ktorá ho vychovávala a viedla k určitým postupom a významom pri interpretáciách (Pogády a kol., 1993). Niekedy hrá väčšiu úlohu projekcia interpreta než dieťaťa.

Pri výklade detskej kresby sa veľmi často využíva prístup vychádzajúci z psychoanalýzy (väčšina autorov uvedených testov). Dominujúca psychoanalytická interpretácia potom sťahuje interpretáciu vo svetle iných teórií osobnosti. Mali by sme ju preto chápať ako jednu z možných, nie však ako jedinú možnú. Nech už sú však teoretické východiská autorov akékoľvek, niektoré znaky sa často opakujú a ich význam potvrdzuje opakovaná skúsenosť interpretov (Pogády a kol., 1993).

Podľa uvedeného autora neexistuje žiadna všeobecne platná metodika posudzovania a hodnotenia detského výtvarného prejavu. Validnú interpretáciu kresby ľudskej postavy prezentuje M. Vágnerová a interpretáciu kresby rodiny P. Řičan (Řičan, Krejčířová, 1995).

Pri analýze kresby si psychológovia všimajú a pri hodnotení berú do úvahy mnoho prvkov:

- téma, obsah kresby (pri spontánnej kresbe),
- kvalita a druh čiary,
- použitie farieb,
- umiestnenie na ploche papiera, využitie priestoru,
- veľkosť,
- proporcie,
- množstvo,
- naznačené vzťahy,
- vynechávanie,
- primeranosť veku,
- sociálne a kultúrne prostredie dieťaťa (detskú kresbu treba analyzovať v kontexte s osobnou a rodinnou anamnézou),
- správanie počas kreslenia (pozornosť, váhanie, ťažkosti, mimika, slovné prejavy),
- výpoveď dieťaťa o svojej kresbe.

15.5.4 Klady, zápory a úskalia využitia kresby v diagnostike

Analýza detskej kresby (jej obsahovej a formálnej stránky) je dôležitou metódou poznávania osobnosti dieťaťa. Kresbové testy sú u psychológov veľmi obľúbené a často používané. Najčastejšie sa používajú ako úvodná metóda, pri nadväzovaní kontaktu, pretože kreslenie je pre väčšinu detí príjemnou a prítlačivou činnosťou. Pri kreslení sa dieťa necíti skúmané alebo vyšetrované. Uvoľní sa aj motoricky, znižuje sa jeho napätie, neistota, nedôvera, strach. Tým je uľahčená spolupráca so psychológom.

Veľkou výhodou tejto metódy je to, že v kresbe dieťa odhaľuje obsahy, o ktorých by inak nevypovedalo, a to buď preto, že niečo nechce povedať (napr. zo strachu) alebo to nevie formulovať (buď kvôli nedostatočnej slovnej zásobe alebo preto, že si svoj stav neuvedomuje).

Pri diagnostickom použití detskej kresby si musíme uvedomovať nielen jej možnosti, ale aj určité obmedzenia. Vždy je treba myslieť na to, že sa pri interpretácii môžeme mýliť. Chýb pri analýze kresby sa môže dopustiť začiatočník aj skúsený odborník.

Mylný výklad kresby môže vzniknúť vtedy, ak nejakú náhodnú udalosť zložitým interpretujeme ako vyjadrenie psychického obsahu v kresbe (dieťa vynechá nejaký detail, lebo ho zaujalo niečo iné alebo sa mu práve zlomila ceruzka; dieťa použilo určité farby preto, lebo len tie malo k dispozícii a pod.).

Chybný výklad môže urobiť aj skúsený diagnostik, ktorý uplatňuje jednostranne vyhranené teoretický prístup daný školou, ktorá ho vychovávala a viedla k určitým postupom a významom pri interpretáciách. Tu už potom nejde o projekciu dieťaťa v kresbe, ale o projekciu diagnostika, ktorého zameralie v celej interpretácii dominuje (Švancarová, Švancara, 1971). Napr. psychoanalyticky zameraný diagnostik vždy nájde v kresbe nejaký sexuálny symbol, lebo ho tam vytrvalo hľadá a chce nájsť.

Chybou je tiež, ak sa hodnotí iba kresba ako hotový produkt. Pre interpretáciu kresby je nevyhnutné brať do úvahy aj výsledky pozorovania dieťaťa pri kreslení (sústredenie, váhanie, ťažkosti, mimiku, slovné prejavy); napr. iba tak zistíme, v akom poradí boli nakreslené postavy v kresbe rodiny. Cenné informácie poskytuje aj výpoveď dieťaťa o svojej kresbe – to nám napr. môže spresniť, či dieťa vyjadrilo realitu alebo skôr priania, túžby (úroveň snenia).

Pri interpretácii detskej kresby je nutné prihliadať k prostrediu, v ktorom dieťa žije, brať do úvahy sociálne a kultúrne súvislosti. Detskú kresbu je treba interpretovať v kontexte s osobnou a rodinnou anamnézou.

Chybou by bolo použiť analýzu detskej kresby ako jedinu metódu na poznanie osobnosti dieťaťa. Kresba môže poskytnúť psychológovi základné informácie o dieťati, ktoré mu umožnia formulovať pracovné hypotézy. Tieto potom musí nutne overovať inými metódami (pozorovanie, rozhovor, experiment, dotazník, testy, sociometria).

Analýzu detskej kresby používajú na poznávanie psychiky dieťaťa hlavne psychológovia, ale rozsiahle možnosti diagnostického využitia detskej kresby poskytuje aj proces výchovy a vzdelávania (Mlčák, 1996). Kresba môže poskytnúť cenné informácie aj učiteľom. Učiteľ môže využiť kresbu ako zdroj lepšieho poznania žiaka hlavne u detí mladšieho školského veku. Neznamená to však, že učiteľ má prevziať úlohu psychológa, pretože by to už prekračovalo rámec jeho roly. Orientačná analýza kresby umožní učiteľovi poznať, či dieťa potrebuje pomoc špecialistu, ktorý by sa zaoberal jeho problémami.

16 ŠKOLSKÁ PRIPRAVENOSŤ

Krátke obdobie medzi dovŕšením šiesteho a siedmeho roka dieťaťa je obdobím jeho vstupu do školy. *Vstup dieťaťa do školy* znamená v jeho živote a vývine vážny medzník (sociálny medzník). Dieťa získava novú rolu – rolu školáka. Začína sa obdobie, keď si dieťa musí plniť svoje školské povinnosti, ktorých plnenie podlieha spoločenskej kontrole. Škola mení doterajší režim dňa dieťaťa (presný čas vstávania, dochádzky do školy, vyhradenie času na domácu právu a pod.). Dieťa sa musí podrobovať presne stanovenému a záväznému školskému poriadku, správať sa disciplinovane. Musí sa zaoberať dlhšiu dobu bez rodičov a začleniť sa do nového kolektívu detí, ktorému sa musí podriaďovať a rešpektovať jeho mienku.

Dieťa musí byť na tieto nové podmienky pripravené. Hovoríme o pripravenosti dieťaťa na školu, o tzv. *školskej pripravenosti*. O školskej pripravenosti dieťaťa možno hovoriť vtedy, ak dieťa dosahuje takú úroveň telesného, psychického (rozumového a citového) a spoločenského vývinu, ktorá mu umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky školy. Je to teda súhrn predpokladov nevyhnutných pre úspešné zvládnutie všetkých nárokov školy.

U nás vstupujú deti do školy po dovŕšení šiestich rokov. Kalendárny vek je dôležitý, aj keď nie dostatočne spoľahlivý rozlišovací znak pre školskú pripravenosť. Nie všetky deti sú pripravené pre vstup do školy práve vo veku šiestich rokov. Môžeme sa stretnúť jednak s deťmi, ktoré dosahujú školskú pripravenosť už pred dovŕšením šiestich rokov (možno ich *predčasne zaškoliť*), jednak s deťmi, ktoré ani po dosiahnutí šiestich rokov nie sú na školu telesne, psychicky alebo sociálne pripravené (možno im poskytnúť *odklad školskej dochádzky*). O predčasnom zaškolení alebo o odklade školskej dochádzky rozhodujú rodičia, ktorí môžu pri tom využiť vyjadrenie psychológa z Okresnej pedagogicko-psychologickej poradne.

Niekedy sa používal a i teraz sa používa aj pojem *školská zrelosť*. Niektorí autori ho chápu ako synonymum pojmu školská pripravenosť, iní tieto pojmy rozlišujú. Napr. podľa M. Vágnerovej (1999, 2000) školská zrelosť sa týka kompetencií závislých od zrenia organizmu dieťaťa (hlavne jeho CNS) a školská pripravenosť vyjadruje kompetencie, na ktorých rozvoji sa vo väčšej miere podieľa učenie (závisia od špecifickej sociálnej skúsenosti).

16.1 Zložky (stránky) školskej pripravenosti

Školská pripravenosť má niekoľko zložiek (stránok):

- 1) telesný (fyzický, somatický) a pohybový (motorický) vývin,
- 2) psychický vývin (vývin poznávacích procesov a citov),
- 3) spoločenský (sociálny) vývin.

16.1.1 Telesná a pohybová stránka školskej pripravenosti

Dieťa **telesne** zrelé pre školu má výšku okolo 120 cm, hmotnosť 20–22 kg. Dieťa má ukončenú prvú fázu vyťahovania, hovoríme o tzv. prvej tvarovej premene organizmu alebo prvej štruktúrálnej premene. Má malú hlavu v pomere k telu, hlava už nedominuje, tvorí jednu šestinú tela. Končatiny sú v pomere k telu dlhšie, čo sa zisťuje tzv. „filipínskou mierou“ (dieťa sa musí cez vrchol vzpriamenej hlavy dotknúť pravou rukou ľavej ušnice). Na trupe je oddelená hrudná a brušná časť, je viditeľný driek. Ustupuje tuková výplň a telo je viac formované svalstvom. Dieťa je štíhle, vytiahnuté. U dieťaťa zrelého pre školu by sa už mala začínať výmena mliečného chrupu za trvalý. Mozog je v tomto veku len asi o 150 g ľahší než v dospelosti. Pokračuje dozrievanie nervovej sústavy. Dieťa by malo mať ukončenú osifikáciu zápästných kostičiek (ako predpoklad určitej úrovne jemnej motoriky).

Pohybová stránka školskej zrelosti znamená primeraný rozvoj hrubej motoriky a pohybovej koordinácie. Dieťa sa motoricky upokojí, neplytvá silami, jeho pohyby sú v porovnaní s predškólakom úsporné, efektívne, má radosť z pohybu, ale dokáže ho usmerniť. Jemná motorika dosahuje taký stupeň koordinácie zraku a ruky (vizuálno-motorická koordinácia), ktorý umožní dieťaťu zvládať drobné a presné pohyby (pri písaní a kresbe).

16.1.2 Psychická stránka školskej pripravenosti

Psychická stránka školskej pripravenosti je ovplyvnená jednak vrodenými dispozíciami, jednak výchovou v rodinnom prostredí aj v materskej škole.

V psychickej oblasti sú kladené požiadavky na jednotlivé poznávacie procesy a city, ale aj na niektoré vlastnosti osobnosti.

Vnímanie – prechod od globálneho, celostného vnímania k analytickému vnímaniu – schopnosť všímať si detaily, diferencované vnímanie, spozorovanie rôznych chýb na obrázku; zrakovomotorická koordinácia.

Pozornosť – dostatočná úroveň rozvinutej úmyselnej, zámernej pozornosti, ktorá sa prejavuje tým, že dieťa zotrvá dlhší čas pri činnostiach, ktoré mu určili dospelí (najprv je to len asi 10 minút).

Pamäť – trvalejšia pamäť, prechod od mimovoľného zapamätávania k úmyselnej, zámernej pamäti a schopnosť logického zapamätávania.

Myslenie – analytické myslenie (schopnosť postihnúť podstatných znakov a vzťahov medzi javmi, schopnosť reprodukcie predlohy), pojem množstva (rozlišovanie viac, menej), veľkosti (najvyšší, najnižší), poradia (prvý, posledný), príčinnosti alebo následnosti, schopnosť uvažovať na úrovni konkrétnych logických operácií.

Reč – dostatočná slovná zásoba (okolo 3000 – 4000 slov), súvislé vyjadrovanie (bez agramatizmov), správna výslovnosť, chápanie reči, ovládanie a chápanie základných číselných a časových kategórií.

City – dieťa má vedieť do určitej miery (primerane veku) ovládať svoje citové prejavy, nereagovať impulzívne (kontrolovať svoje okamžité nápady), má mať určitú emocionálnu stabilitu; má mať primerane vyvinuté vyššie city (hlavne intelektuálne) a primeraný sebacit.

Osobnostné vlastnosti – aspoň priemerná úroveň všeobecnej rozumovej schopnosti (inteligencie) a záujem o nové poznatky a o školskú prácu; orientácia v hodnotovom systéme a mravných normách správania; autoregulácia založená na vôli a spojená s vedomím povinnosti (schopnosť odložiť uspokojenie v prospech hodnotnejšieho cieľa); kladný postoj k sebe a primeraná sebadôvera.

16.1.3 Sociálna stránka školskej pripravenosti

Dieťa **sociálne** pripravené na zaškolenie:

- 1) Je menej závislý od *rodiny*, vie sa od nej na určitý čas odlúčiť a byť činný aj bez jej prítomnosti a podpory.
- 2) Má potrebu stykať sa s *deťmi*, samo vyhľadáva kolektív rovesníkov a vie sa podriaďovať záujmom a konvenciám detských skupín (dieťa je schopné nadviazať a udržať kontakt, komunikovať a kooperovať s ostatnými deťmi). Vie sa včleniť do kolektívu triedy (sociálna rola spolužiaka) a chápe sociálne situácie v triede.
- 3) Chápe sociálnu rolu žiaka (ako podriadenej osoby) a sociálnu rolu *učiteľa* (ako autority s určitými právomocami, ktoré je nutné rešpektovať). Vie prevziať sociálnu rolu žiaka (ako podriadenej osoby) a podriaďovať sa autorite učiteľa. Chápe požiadavky učiteľa ako určitú normu a rešpektuje ju (ticho sedieť, nehovoriť bez vyvolania, hlásiť sa, pracovať spolu s ostatnými).

16.2 Posudzovanie školskej pripravenosti

Uvedené stránky školskej pripravenosti nie sú vždy v súlade, na rovnakej úrovni. Medzi jednotlivými zložkami, stránkami školskej pripravenosti sa často vyskytujú veľké rozpory a protiklady. Môže ísť o disproporcie medzi telesnou a psychickou stránkou alebo medzi psychickou a sociálnou stránkou, ale aj o disproporcie v samotnej telesnej oblasti či v psychickej oblasti alebo v sociálnej oblasti. Preto sa školská pripravenosť musí posudzovať komplexne.

Otázkou školskej pripravenosti sa zaoberajú psychológovia, pedagógovia i lekári. Pre diagnostiku školskej pripravenosti sú vytvorené rôzne posudzovacie postupy a testy. Testy školskej pripravenosti sú zamerané na zisťovanie úrov-

ne vývinu vizuálno-motorickej koordinácie, jemnej motoriky, schopnosti diskriminácie, pamäti, pozornosti, myslenia a reči. Na zisťovanie úrovne vývinu v citovej a sociálnej oblasti sa používajú skôr hodnotiace škály (Drlíková, 1992).

Na orientačné posudzovanie školskej pripravenosti sa najčastejšie používa **Kernov test**. Okrem psychológov z okresných pedagogicko-psychologických poradní ho môžu používať aj učiteľky materskej školy a učiteľky prvého ročníka základnej školy. U nás používaná Jiráskom upravená skrátená verzia obsahuje tri úlohy:

- 1) kresba ľudskej postavy (podľa predstavy),
- 2) napodobnenie písaného písma (podľa predlohy),
- 3) odkreslenie skupiny 10 bodiek (podľa predlohy).

Pre klasifikáciu riešenia každej z troch úloh sa používa päťstupňová škála (najlepšia úroveň je ohodnotená jednotkou, najhoršia päťkou). Pre posudzovanie je zostavená písomná inštrukcia a obrázkové ukážky.

Všetky tri úlohy kladú nároky na vyspelosť jemnej motoriky a koordináciu videnia a pohybov ruky (zrakovo-motorickú koordináciu). Okrem toho podľa kresby postavy možno posúdiť integráciu v psychickej činnosti a orientačne posúdiť všeobecnú rozumovú úroveň. V druhej úlohe (napodobnenie písaného písma – tri krátke slová alebo bezzmyslové slabiky, napr. Eva je tu. Sev pa li. Ci yl osn.) a v tretej úlohe (napodobnenie usporiadanej skupiny bodiek) dieťa musí vyvinúť úsilie, prinútiť sa vôľou k splneniu inštrukcie v málo príťažlivej úlohe a vydržať v tejto činnosti potrebnú dobu, čo je dôležitý predpoklad pre zapojenie do školského vyučovania. Pri reprodukovani tvarov písma a geometrických tvarov sa ukáže, či je dieťa schopné pochopiť a zvládnuť princíp úlohy „napodobnenia predlohy“.

Výskumami bolo zistené (Švancara, 1974), že výsledok orientačného testu je pomerne spoľahlivý pre záver o zrelosti, nestačí však pre spoľahlivé posúdenie nezrelosti (slabý výsledok ešte nemusí znamenať, že dieťa skutočne nie je zrelé pre školu). Z tohto dôvodu má Kernov test význam výlučne orientačný. Okrem toho neberie do úvahy verbálny prejav, iba prejav grafický.

Pre komplexné posúdenie školskej pripravenosti je preto potrebné ďalšie odborné vyšetrenie (lekár, psychológ a pedagóg), aby boli zistené príčiny eventuálnej nespôsobilosti dieťaťa a stanovené najvhodnejšie opatrenia.

Úlohou podrobnejšieho **psychologického vyšetrenia** je zistenie stupňa, rozsahu a kvalitatívnych osobitostí mentálnych nedostatkov a nápadností, ich presná klasifikácia a posúdenie z etiologického hľadiska (z hľadiska príčin). Ide o testové vyšetrenie rozumovej úrovne a proporcionality mentálnych schopností pre rozlíšenie aktuálneho zlyhania, zanedbanosti, neurotickosti, prejavov syndró-

mu hyperaktivity s poruchou pozornosti (ADHD) a trvalého globálneho defektu intelektu až mentálnej retardácie. Ďalej je to potom posúdenie poznávacích záujmov a aspiračnej úrovne, adaptability (prispôsobivosti), citovej a sociálnej zrelosti pre školské zamestnanie pomocou projektívnych techník, rozhovoru s dieťaťom a s rodičmi, zhodnotením údajov o doterajšom psychickom vývine (podľa anamnézy, podľa správy z materskej školy) a zváženia významu faktorov sociálneho prostredia a výchovy pre zistenie odchýlky od normy školskej pripravenosti, ako je napr. nevhodná citová atmosféra, nedostatok podnetov, málo príležitostí k sociálnemu kontaktu (Švancara, 1974).

Lekárske, pediatrické posúdenie je zamerané nielen na terajší zdravotný stav dieťaťa, ale tiež na jeho doterajší vývin, na okolnosti narodenia a raných štádií vývinu, na prekonané choroby a úrazy, na životné podmienky, životosprávu a spôsob výživy a na choroby, postihnutia a príčiny smrti v rodine. V prípade potreby je vhodné vyžiadať si aj odborné posúdenie neurologické, psychiatrické, endokrinologické a iné. Detský lekár (pediater) potom zhodnotí všetky získané podklady a vysloví sa k diagnostike a k prognóze prípadu.

Na stanovení diagnózy a prognózy školskej pripravenosti sa podieľa aj **pedagogické posúdenie**.

Problém pri rozhodovaní o zaškolení alebo nezaškolení nastáva vtedy, keď sa u dieťaťa zistí neúplná alebo neharmonická pripravenosť, to znamená, keď je úroveň jednotlivých zložiek rozdielna.

17 MLADŠÍ ŠKOLSKÝ VEK

Dolný medzník (6 rokov) tvorí dosiahnutie školskej pripravenosti, horný medzník (10 rokov) znamená začiatok rýchleho telesného dozrievania.

Podľa E. Eriksona (Vágnerová, 1999) je to *fáza usilovnosti a snaživosti* a iniciatívy, v ktorej sa dieťa presadzuje hlavne svojím výkonom a ktorá smeruje k potvrdeniu vlastných kompetencií (základným motívom je potreba overiť si svoje schopnosti a možnosti). V opačnom prípade vznikajú pocity zlyhania a menejcennosti.

17.1 Telesný vývin v mladšom školskom veku

Telesný *rast* detí mladšieho školského veku charakterizuje v porovnaní s predchádzajúcim a nasledujúcim obdobím isté spomalenie a rovnomernosť (rastové zrýchlenie je tesne pred týmto obdobím a po tomto období). Šesťročné dieťa má výšku asi 120 cm a váži 20–22 kg. Desaťročné dieťa má výšku asi 140–145 cm a váži približne 35 kg. Ročne narastie dieťa 5–6 cm a priberie 2,5–3 kg (viac na konci obdobia). Do 8 rokov rastú rýchlejšie chlapci, po ôsmom roku zase dievčatá.

Menia sa aj telesné *proporcie*. U šesťročného dieťaťa je pomer hlavy k telu asi 1 : 6, u desaťročného dieťaťa 1 : 6,5. Končatiny rastú rýchlejšie v porovnaní s ostatnými časťami tela. Sú tenšie a chudšie. Trup je relatívne krátky, plochejší, menej tučný, jasne členený pásom na *hrudnú* a *brušnú časť*. U chlapcov sú ramená širšie.

Pokračuje a ukončuje sa *rast trvalého chrupu*. Šesť až sedemročné dieťa má v priemere 4 trvalé zuby, sedem až osemročné 8, osem až deväťročné 12, deväť až desaťročné 14, desať až jedenásťročné 18 a jedenásť až dvanásťročné 21 trvalých zubov. V súvislosti s rastom trvalého chrupu sa ďalej zväčšuje tvárová časť hlavy oproti čelovej časti. *Tváreň* je pomerne nevýrazná, lebo nos je ešte nevymodelovaný, horná pera je previsnutá, brada málo vyčnievajúca, čelo vyklenuté, líce kosti široké, líca bacuľaté. Vlasy strácajú jemnosť, sú hrubšie a nepoddajnejšie.

Kostra je mäkká a plastická, lebo ešte nie je ukončená osifikácia. Preto sa kostra (hlavne chrbtica) môže ľahko deformovať, napr. pri nesprávnom sedení alebo pri enormnom zaťažení. Ustávajú sa už všetky zakrivenia chrbtice (krčné, hrudné, bedrové). Ustupuje podkožný tuk. *Svaly* obsahujú ešte málo bielkovín a sú bohatšie na vodu. Postupne sa spevňujú, zvyšuje sa ich objem i celková svalová sila a výdrž. Rast *mozgu* v zmysle zväčšovania jeho hmotnosti sa v tomto období ukončuje a mozog dosahuje hmotnosť mozgu dospelého človeka. Výraznejšie rastú a *zrejú vnútorné orgány*.

17.2 Pohybový (motorický) vývin v mladšom školskom veku

Dieťa je v tomto období veľmi pohyblivé a má radosť z pohybu. Jeho veľká telesná aktivita sa prejavuje v rôznych pohybových hrách a v rôznych športových výkonoch. Vzrastá pohybová rýchlosť, presnosť pohybov a vytrvalosť. Dieťa už lepšie ovláda a koordinuje svoje pohyby.

Vývin jemnej motoriky, jej skvalitňovanie, súvisí s osifikáciou kostí ruky (v tomto období nie je ešte ukončená), s vývinom jej svalstva, ale aj s cvičením jemnej motoriky (napr. kresbou alebo v rôznych hrách). Na začiatku obdobia je koordinácia jemného svalstva ešte ťažká, preto ruka nie je schopná robiť najjemnejšie pohyby. Postupne sa zdokonaľuje a na konci obdobia je dieťa schopné vykonávať veľmi jemné pohyby a vykonáva ich rýchlo a presne (písanie, hra na klavíri, hra na husliach, háčkovanie, pletenie, vyššovanie, kreslenie a pod.). Písanie je pre dieťa na začiatku obdobia veľmi náročná činnosť, dieťa vykonáva pritom najprv ešte veľa zbytočných pohybov, rýchlo sa unaví. Na konci obdobia je písanie už zautomatizovanou činnosťou.

17.3 Psychický vývin v mladšom školskom veku

17.3.1 Vnímanie

Vnímanie sa opiera o stále dokonalejšiu činnosť všetkých analyzátorov a väčšiu skúsenosť dieťaťa. Je stále presnejšie, ale napriek tomu je ešte dosť subjektívne a citovo ovplyvnené. Namiesto celostného charakteru vnímania sa od siedmeho roka uplatňuje viac analytický charakter vnímania. Postupne sa zdokonaľuje diferenciácia (schopnosť rozlišovať rôzne podobné predmety). Zvyšuje sa ostrosť zraku, vzrastá tiež citlivosť na farby.

Vnímanie priestoru

Na začiatku obdobia pri odhadovaní vzdialenosti predmetov dieťa ešte robí chyby. Nepozná tiež tvary predmetov pri zmene ich obvyklej polohy. Orientuje sa dobre v priestore – už v celom meste. Na konci obdobia sa už zhruba vyzná na zemeguli.

Vnímanie času

Orientácia v čase sa spresňuje. Osemročné deti dokážu podľa M. Vágnerovej (2000) radiť rôzne udalosti, a tak chápu pojem skôr a neskôr; vedia, že čas je nevratný a beží len jedným smerom. Deti si vytvárajú mapu rôznych pre ne významných udalostí, určité časové teritórium s osobným významom. Obsahu-

je predovšetkým súčasnosť, blízku minulosť a veľmi blízku budúcnosť. Deti vedia, že existuje kalendár a vedia, že sa striedajú dni, týždne, mesiace a ročné obdobia. Učia sa poznávať hodiny. Podľa uvedenej autorky sa dieťa tiež učí rozlišovať dĺžku trvania diania, ktoré prebieha v čase (napr. cesty do školy) a koordinuje túto skúsenosť so svojim subjektívnym zážitkom dĺžky trvania tejto udalosti.

Na konci obdobia je orientácia v týždni (dni) je dobrá. Jednotlivé dni si mladší školák často spája s predstavou rozvrhu hodín. Orientácia v roku (mesiaci) je u väčšiny detí aj na konci obdobia neúplná.

Pre dieťa mladšieho školského veku má čas stále hlavne konkrétny význam (posudzuje ho vo vzťahu ku konkrétnemu daniu a k sebe ako k subjektu), pretože ešte nedokáže uvažovať abstraktne (Vágnerová, 2000).

17.3.2 Pozornosť

Rozvoj pozornosti má v mladšom školskom veku veľký význam, lebo rozhoduje o kvalite ostatných poznávacích procesov, a tým aj o úspešnosti alebo neúspešnosti v oblasti učenia. Pozornosť sa rozvíja systematickým pôsobením vyučovania a jeho organizáciou.

Vyvíja sa intenzita pozornosti, jej rozsah a stálosť. Mení sa pomer mimovoľnej (neúmyselnej) a zámernej (úmyselnej) pozornosti. Na začiatku obdobia prevláda mimovoľná pozornosť (dieťa upúta všetko to, čo je nové, neobvyklé, náhle, nápadné). Škola podporuje vývin zámernej pozornosti. V prvom ročníku je zámerná pozornosť ešte krátkodobá, v ďalších ročníkoch je badateľný pokrok a jej trvanie sa predlžuje. Pod vplyvom vyučovania sa skvalitňuje aj prenášanie pozornosti (čítanie na tabuli a písanie do zošita).

17.3.3 Pamäť

Pre pamäť v mladšom školskom veku je typická jej konkrétnosť a názornosť, aj citovosť.

Postupne vzrastá rozsah, rýchlosť i presnosť pamäti – týka sa to všetkých fáz pamäti, tzn. zapamätávania, podržania v pamäti i vybavovania.

Stúpa úloha úmyselnej pamäti (vzrastá zámernosť pri zapamätaní). Okolo 6 – 7 rokov začínajú deti podľa J. Langmeiera D. Krejčířovej (1998) používať stratégiu opakovania (materiál určený na zapamätanie si pre seba opakujú stále dokola).

Deti tohto veku majú dobrú mechanickú pamäť. Rady sa učia nasпамáť, lebo ešte nemajú takú slovnú zásobu, aby sa vedeli vyjadrovať voľne.

Popri mechanickej (doslovnej) pamäti sa postupne stále viac uplatňuje aj pamäť logická a na konci obdobia prevláda nad mechanickou pamäťou.

V predškolskom veku prevažovala akustická (sluchová) pamäť, v školskom veku nadobúda prevahu optická, vizuálna (zraková) pamäť.

17.3.4 Predstavy a fantázia

Predstavy sa vyznačujú názornosťou, živosťou a konkrétnosťou, často sú však nejasné, nepresné, medzerovité a obvykle silne citovo zafarbené.

Fantázia je veľmi živá. Umožňuje dieťaťu kombinovať a pretvárať predstavy a tak má veľký význam v procese formovania pojmov a operovania s nimi pri myšlienkovvej činnosti. Priaznivo pôsobí na osvojovanie si učiva, na rozvoj reči a na budúcu tvorivosť. Fantázia sa rozvíja pri rôznych konštruktívnych hrách (o. i. pri kreslení), pri písaní slohových úloh a pod.

Dieťa v mladšom školskom veku už dokáže rozlíšiť skutočnosť a fantáziu (mizne tzv. detská lož). Stále viac vnika do životnej reality a fantázia je realitou do istej miery potlačená.

17.3.5 Myslenie

V priebehu mladšieho školského veku sa všetky myšlienkové činnosti detí (žiakov) pod vplyvom systematického vyučovania pretvárajú a prehlbujú.

Na začiatku obdobia je myšlienková činnosť názorná, *konkrétna* – dieťa si pri myslení predstavuje konkrétne predmety alebo ich náhrady, ich zobrazenia. Po ôsmom roku dieťa myslí v *logických* pojmoch, nastupuje tzv. slovnno-logické a *abstraktné* myslenie.

J. Piaget (1966) nazval spôsob myslenia typický pre mladší školský vek *fázou konkrétnych logických operácií* (dieťa rešpektuje konkrétnu realitu a rešpektuje základné zákony logiky). Dokáže pochopiť zahrnutie prvkov do triedy, rozradí predmety podľa kritéria, chápe zachovanie množstva (rozumie tomu, že po preliatí tekutiny z nízkeho širokého pohára do vyššieho úzkeho pohára jej hladina je vyššie, ale objem vody je rovnaký), príčinné vzťahy a pod.

Pri myslení sa uplatňujú a postupne vyvíjajú *všetky myšlienkové operácie*. Procesy *analýzy* a *syntézy* sa spočiatku uplatňujú a rozvíjajú predovšetkým v konkrétnom myslení, neskôr aj na úrovni abstraktného myslenia. Okrem tzv. prvotnej syntézy (postrehovanie predmetov a javov v celku, tzv. predanalytické celostné poznávanie) a analýzy začína sa rozvíjať druhotná syntéza (myšlienkové poznávanie predmetov a javov po ich predchádzajúcom rozčlenení na prvky, zložky na základe analýzy). Je to vyššia forma poznávania, ktorá výrazne zdokonaľuje poznávanie skutočnosti. Ďalej sa rozvíjajú abstrakcia, zovšeobecňovanie a konkretizácia. Vývin *abstrakcie* prebieha od elementárnej zmyslovej abstrakcie k tvoreniu abstraktných pojmov. Vzrastá spôsobilosť ab-

strahovať nielen na základe konkrétnych predmetov a javov, ale aj na základe vlastných predstáv. Vývin *zovšeobecňovania* je zrejмый z toho, že deti mladšieho školského veku prejavujú rastúcu spôsobilosť: 1) aplikovať všeobecné pojmy na individuálne prípady a 2) definovať pojmy na základe zistenia ich všeobecného významu. Vývin *konkretizácie* sa prejavuje v rastúcej spôsobilosti aplikovať zovšeobecnené teoretické poznatky na riešenie praktických úloh ako aj v spôsobilosti ilustrovať zovšeobecnené, teoretické poznatky konkrétnymi príkladmi.

Formy myslenia (pojmy, súd a úsudok). *Pojmy* sú najprv veľmi difúzne (nejasné, nečlenené) a labilné (kolísavé). Tvorja sa na základe postihnutia a zovšeobecnenia nie iba podstatných znakov predmetov a javov, ale často aj nepodstatných znakov, ktoré dieťa upútajú. Pojmy sú definované popisom niektorých vlastností, uvedením účelu alebo činnosti, až koncom obdobia použitím nadradených pojmov a vystihnutím podstatných znakov. Pojmy detí sa postupne spresňujú a nadobúdajú čoraz vyššiu úroveň zovšeobecnenia, t. j. nadobúdajú charakter vedeckých pojmov. U detí mladšieho školského veku sa výrazne vyvíja aj spôsobilosť *usudzovať* (vynášať súdy, vyvodzovať závery). Úsudky sú ešte často neúplné a nepresné. Usudzovanie sa spočiatku uskutočňuje najmä na základe analógie, ale ku koncu obdobia sa už objavujú zárodky hypoteticko-deduktívneho usudzovania. Spočiatku sa deti vo svojich usudzovaniach opierajú najmä o premisy dané v skutočnosti (vychádzajú z konkrét), postupne sú stále viac spôsobilé usudzovať bez názorného podkladu, bez opory o konkrétny materiál. Deti začínajú uvažovať stále komplexnejšie a pružnejšie.

V rodine aj v škole sa od dieťaťa vyžadujú skôr myšlienkové postupy smerujúce určitou cestou k jedinému cieľu (konvergentné myslenie) a zanedbáva sa tvorivé divergentné myslenie.

V mladšom školskom veku má myslenie dieťaťa ešte určité znaky subjektívnosti a spätosti s citmi. Chýba kritickosť myslenia, mladší školák pristupuje ešte ku všetkému naivne a nekriticky.

Postupne mizne egocentrickosť, dieťa už ustupuje od subjektívneho egocentrického pohľadu na realitu. M. Vágnerová (2000) hovorí o decentracii, čiže odpútání z viazanosti na zjavné nápadnosti a osobne atraktívne vlastnosti reality. Dieťa dokáže posudzovať skutočnosť podľa viacerých hľadísk, uvažovať o ich vzájomných vzťahoch. Decentrácia je nevyhnutná pre vznik logických operácií.

17.3.6 Reč

V mladšom školskom veku prebieha ďalší vývin *ústnej* reči. Rozvíja sa slovná zásoba z približne 3000 – 4000 slov u šesťročného dieťaťa na 8000 – 10000 slov na konci obdobia. Dieťa už na začiatku obdobia ovláda gramatickú stavbu

jazyka (skloňuje, časuje, stupňuje, skladá slová do viet). Niektoré šesťročné deti majú ešte nedostatky vo výslovnosti, postupne sa artikulácia zlepšuje. Deti niekedy používajú nespisovné slová a obľubujú neslušné slová.

Do šiestich rokov dieťa vníma jazyk iba akusticky, auditívne (sluchom), čiže počúva hovorenú reč. V tomto období si dieťa osvojuje aj reč *písanú*. Postupne vníma jazyk aj opticky, vizuálne (zrakom), naučí sa čítať, t.j. naučí sa poznávať písmená a spájať ich, uskutočňovať transfer (prenos) zo zrakovej oblasti do oblasti sluchovo-slovnej, teda videné (napísané) slová vyslovovať (čítať). Najprv číta bez chápania významu slov, postupne čítané aj chápe. Dieťa si v tomto období osvojí aj písanie.

17.3.7 City

V citovom živote detí mladšieho školského veku dochádza k mnohým zmenám. Mení sa obsah, priebeh, trvanie, spôsob prežívania i vonkajší prejav citov. City sa diferencujú a vznikajú niektoré nové city.

V mladšom školskom veku sa na jednej strane city bohato rozvíjajú z obsahovej stránky, na druhej strane obmedzuje sa ich vonkajší prejav (aj keď sa intenzívne prežívajú). Na začiatku obdobia deti ešte bezprostredne a búrlivo prejavujú svoje city (v reči, mimike, gestách a pod.). Postupne sa objavuje väčšia zdržanlivosť a uvedomelosť, dieťa lepšie ovláda a vedome kontroluje vonkajšie prejavy, najmä v školských situáciách a v prítomnosti dospelých. Deti nielenže vedú redukovať vonkajší výraz citov, ale niekedy dokonca rôznymi vonkajšími výrazmi zastierajú svoje skutočné city. Napriek vzrastajúcej seba-discipline, ktorá umožňuje redukovať vonkajší výraz citov, deti ešte nedokážu úplne ovládať svoju citovú impulzivnosť ako dospelí a niekedy vybuchujú.

V mladšom školskom veku prevažujú kladné emócie. Z hľadiska citového vývinu sa preto tento vek pokladá za šťastné životné obdobie.

Emócie (nižšie city)

Prí emóciách, ktoré existovali už v minulom období (strach, hnev, zlosť, žiarlivosť, hanba, radosť a iné), sa menia príčiny, ktoré ich vyvolávajú, ale aj ich prejavy.

Strach – dieťa sa postupne prestáva báť vymyslených predmetov a bytostí, má strach skôr z reálnych nebezpečenstiev (z tmy, z choroby, zo smrti, z trestu, z napätých vzťahov v rodine, ale aj zo školy); deti tohto veku ako keby sa vyžívali v strachu, rady sa boja, rady prežívajú hrôzostrašné situácie (rady sa pozerajú na hrôzostrašné filmy, rady sa strašia a rozprávajú si strašidelné príbehy).

Hnev, zlosť môžu vyvolať prezývky, posmešné poznámky, urážky, surové zaobchádzanie, telesné tresty; prejavuje sa agresívnymi reakciami priamymi

(bitka) alebo slovnými (prezývky, nadávky, zosmiešňovanie, vytýkanie chýb alebo telesných nedostatkov, pomsta).

Žiarlivosť vzniká v situácii, ak dospelí (rodičia alebo učitelia) preferujú niektoré dieťa (súrodencu alebo spolužiaka), zdôrazňujú jeho prednosti a dávajú ho za vzor; prejavuje sa nevšímavosťou, uštipačnými poznámkami.

Hanbu môže vyvolať výstredné správanie rodičov, telesný alebo iný trest, vlastná nahota.

V mladšom školskom veku sa objavujú niektoré nové emócie, napr. cit krivdy a urážky, tréma, závisť a škodoradosť, cit solidarity.

Cit krivdy a urážky vzniká pri porušení spravodlivosti.

Tréma vzniká pri verejnom vystúpení, keď si dieťa uvedomuje zodpovednosť za výkon a záleží mu na jeho dobrom prevedení; prejavuje sa červenанím, blednutím, nadbytočnými pohybmi, nemotornosťou, stratou pamäti, útekom.

Závisť a škodoradosť vznikajú, ak sa sútiaži v nejakých činnostiach a iné dieťa dosiahne lepší výsledok (závisť) alebo horší výsledok (škodoradosť).

Cit solidarity znamená oddanosť spoločenskému celku.

Vyššie city

Intelektuálne, estetické a mravné (morálne, etické) city sa ďalej zdokonaľujú, hlavne pod vplyvom školského vyučovania.

Intelektuálne city sa rozvíjajú pod vplyvom nových vedomostí, čítania, písania a počítania.

Estetické city sa prehľbujú pri literárnej, výtvarnej a hudobnej výchove.

Etické čítanie súvisí s dodržiavaním školského poriadku, písaním domácich úloh a plnením si povinností, pri čom sa formuje vzťah k práci a zmysel pre zodpovednosť.

17.4 Osobnosť v mladšom školskom veku

Osobnosť dieťaťa mladšieho školského veku sa pod vplyvom zmenených vonkajších i vnútorných podmienok stále vyvíja a formuje, zdokonaľujú sa všetky zložky jej štruktúry – schopnosti, temperament, charakter i záujmy.

17.4.1 Sebauvedomenie

Prí vstupe do školy má už dieťa vedomie vlastného ja, pozná už svoje telo, svoj vzhľad, má sústavu spomienok vzťahujúcich sa na vlastné ja a má neurčité predstavy o svojom telesnom a psychickom stave, o svojej telesnej a psychickej výkonnosti. Toto vedomie seba samého nevyplýva ešte z vlastného hodnotenia, ale z hodnotenia dieťaťa inými ľuďmi (rodičmi, učiteľmi, neskôr aj rovesníkmi). Hodnotenie sa mení na sebahodnotenie skoro v nezmenenej podobe, pre-

tože dieťa je ešte nekritické, nedokáže diferencovať alebo korigovať názory iných. Tak dochádza u dieťaťa k sebachápaniu, sebapoznaniu a sebacitu, dieťa si vytvára vzťah k sebe (sebavedomie, sebadôvera).

Dieťa sa postupne samo porovnáva s inými, hodnotí svoj výkon, má určité skúsenosti so sebou samým. V tejto súvislosti používajú J. Langmeier a D. Krejčířová (1998) termín sebasocializácia. Dieťa si samo vytvára určitú „teóriu o sebe“, ktorá je potom základom jeho chápania vlastnej identity. Významnou súčasťou sebahodnotenia je aj posudzovanie vlastnej školskej úspešnosti.

Dieťa si tiež vytvára obraz o tom, aké by chcelo byť (tzv. ideálne ja) a porovnáva svoje vnímané ja s ideálnym ja. To všetko ovplyvňuje jeho sebahodnotenie.

Po ôsmom roku začína byť úroveň sebahodnotenia pomerne stabilná.

17.4.2 Schopnosti

V mladšom školskom veku ešte do 8 – 9 rokov trvá senzitivné obdobie pre vývin inteligencie – intelektové schopnosti sa ďalej rozvíjajú. Rozvíjajú sa aj rôzne špeciálne schopnosti (hudobné, výtvarné, literárne). Všetky schopnosti sa rozvíjajú v činnosti, teda u detí tohto veku hlavne v učebnej činnosti, ktorá je pre ne dominantná.

17.4.3 Temperament

Vrodený nervový typ (genotyp) je už v tomto veku značne prekrytý rôznymi vplyvmi prostredia a aktuálne nervové vlastnosti tvoria tzv. fenotyp. Rodičia, učitelia i vychovávatelia by mali poznať základné typy temperamentu a ich hlavné vlastnosti (kladné aj záporné), mali by vedieť určiť typ temperamentu dieťaťa a tiež by mali poznať, ako je potrebné pristupovať k žiakom určitého typu temperamentu.

17.4.4 Charakter

Na začiatku obdobia deti ešte nemajú mravné normy zvnútornené (nie je vytvorené mravné presvedčenie), ani nechápu ich význam pre medziľudské spolunažívanie. V priebehu mladšieho školského veku niektoré deti dosahujú tzv. *konvenčnú úroveň morálky*, ktorá je však typická až pre starší školský vek – deti hodnotia činy podľa názorov iných ľudí. Sociálne normy rešpektujú preto, aby naplnili sociálne očakávania (uspokojujú potrebu pozitívneho hodnotenia). Je to štádium „dobrého dieťaťa“. Vonkajšia regulácia sa postupne mení na vnútornú reguláciu. Dochádza k zvnútorneniu niektorých noriem a stotožneniu

s nimi. Tak sa vytvára detské svedomie, ktoré funguje ako autoregulačný mechanizmus (Vágnerová, 2000). Deti sa správajú sa tak, aby nevznikli pocity viny (správanie je regulované potrebou pozitívneho sebahodnotenia). Dieťa je schopné pociťovať vinu za nežiaduce správanie (dodržiava tieto normy aj keď ho nikto nevidí). P. Řičan (1990) hovorí o zvýšenej citlivosti svedomia detí tohto veku. Typická je pre nich väzba svedomia na aktuálnu, konkrétnu situáciu. Hodnotený je výsledok a nie pohnútky, príčina, ktorá k činu viedla.

Vývin charakteru pokračuje aj v puberte a adolescencii. Mravné normy sa postupne zvnútorňujú, dieťa chápe ich význam pre spolunažívanie a uvedomuje si nutnosť dodržiavať ich pre ne samotné, bez ohľadu na vonkajšie sankcie (tresty). Lož už napr. považuje za nesprávnu (nemorálnu) preto, lebo narušuje vzájomnú dôveru medzi ľuďmi (tzv. postkonvenčná morálka). K skutočnému mravnému konaniu môže dieťa dospieť len na základe mravného presvedčenia. Pri hodnotení konania (svojho aj iných ľudí) z hľadiska mravnosti deti už nehodnotia iba samotné mravné činy a skutky, ale aj motívy, zámer konajúceho.

17.4.5 Záujmy

Rozvoj záujmov detí mladšieho školského veku závisí od vlôh (prípadne schopností), ale aj od podmienok prostredia (dĺžka voľného času, postoj rodičov k ich záujmom, možnosti navštevovania rôznych krúžkov, kurzov a pod.). Predmetom záujmu detí nie je už iba samotná záujmová činnosť, ale čím ďalej tým viac jej výsledok, výtvor, ktorý v nej vzniká.

V mladšom školskom veku sú na prvom mieste *športové záujmy*, hlavne aktívnej povahy (Gáborová, 1997) – bicyklovanie, futbal, volejbal, tenis, plávanie, basketbal, bedminton, hokej. Dnes je čoraz častejšie korčuľovanie. Deti mladšieho školského veku sa ešte rady *hrajú*. K školským záujmom patria záujmy o jednotlivé predmety, *poznávacie záujmy*; k mimoškolským – okrem hrovných a športových, zberateľské, technické, kultúrne. Deti rady *zbierajú* rôzne predmety – servítiky, odznaky, známky, nálepky, zápalkové škatuľky; nerasty, chrobáky, motýle, rastliny; obrázky spevákov, hercov, športovcov a pod. *Technické záujmy* sa uplatňujú v rôznych technických hrách, ale aj napr. v škole na pracovnom vyučovaní, na výtvarnej výchove alebo v rôznych záujmových krúžkoch. *Kultúrne záujmy* sa najvýraznejšie realizujú v *čítateľských záujmoch*. Na začiatku obdobia majú deti najväčší záujem o rozprávky, riekanky, ale aj o knihy o prírode (zvieratách). Na konci obdobia začínajú mať záujem o skutočný život, takže rady čítajú poviedky zo života detí. Pretrváva ešte záujem o rozprávky, ale musia mať už náročnejšiu stavbu a dej. Na konci obdobia prejavujú deti záujem o dobrodružnú literatúru (historické a cestopisné diela). Dieťa sa stotožňuje s hrdinom, zaujmu ho jeho činy a vonkajšie znaky (vzhľad). Nie je ešte schopné postrehnúť vnútorný svet a skryté vlastnosti hrdinu, jeho charakter.

Dievčatá ku koncu obdobia začínajú zaujímať poviedky a romány o ľudských osudoch. Deti si všimajú prevažne obsah čítaného a menej už venujú pozornosť jazykovej forme diela. V mladšom školskom veku sa objavuje záujem o čítanie časopisov. Rozvíja sa záujem o *divadlo, film, televíziu*. V dnešnej dobe pribúda záujem o *počítač* (hlavne počítačové hry).

Záujmy majú v mladšom školskom veku skôr prechodný charakter, sú nestále. Dieťa sa ešte len orientuje v možnostiach rôznych aktivít aj vo svojich schopnostiach.

17.5 Sociálne vzťahy v mladšom školskom veku

Po vstupe do školy sú významnými osobami pre dieťa už nielen rodičia, ale aj učitelia a spolužiaci a samozrejme i rovesníci mimo triedy.

17.5.1 Vzťahy s dospelými

17.5.1.1 Vzťahy s rodičmi

Vzťah mladšieho školáka k *rodičom* je stále veľmi silný a postupne sa diferencuje. Šesťročné deti pociťujú k svojim rodičom lásku, obdiv, majú tendenciu stotožniť sa s nimi. Chcú byť silní, šikovní a múdri ako rodičia. Asi do ôsmich rokov potrebujú deti dôverné kontakty s rodičmi, vyžadujú si ich pomoc, podporu a uznanie. Postupne sa však vymaňujú zo závislosti od rodiny, desaťroční chlapci už nie sú ochotní podriaďovať sa zvyklostiam rodiny. Deti už nechcú byť hladkané a nechcú, aby ich volali zdrobneninami, hlavne pred inými deťmi. Dievčatá sú prispôsobivejšie, neodporujú tak požiadavkám dospelých ako chlapci. I dospelí viac tolerujú dievčatá ako chlapcov. Dievčatá sa celkovo lepšie zapájajú do sveta dospelých ako chlapci.

Dieťa tohto veku je v rámci každodennej interakcie viazané hlavne na *matku*, ktorá zabezpečuje uspokojovanie všetkých jeho telesných i duševných potrieb, podobne ako v predchádzajúcich obdobiach. Pre dievčatá je modelom ich budúcej roly, pre chlapcov predstavuje ochrankyňu ich istoty a bezpečia. Rola *otca* prechádza podľa M. Vágnerovej (2000) väčšou premenou. Nadobúda väčší význam ako v predchádzajúcich obdobiach a predstavuje inú alternatívu bezpečného vzťahu ako matka (súčasne umožňuje dieťaťu väčšie odpútanie od matky). Otec môže byť pre dieťa zdrojom iných informácií a skúseností, predstavuje inú autoritu. Okrem toho je modelom mužskej roly pre synov, ale aj pre dcéry.

Rodina je pre dieťa veľmi dôležitá, pretože zatiaľ uspokojuje väčšinu jeho potrieb (Vágnerová, 2000). Funkčný vzťah medzi rodičmi a dieťaťom mladšie-

ho školského veku môže existovať len pri spolužití a trvalej prítomnosti rodičov, ktorí majú o dieťa záujem a sú mu k dispozícii. Rozpad rodiny predstavuje pre deti tohto veku značnú záťaž, pretože strácajú istotu existencie rodinného zázemia. Deti sú dezorientované a nevedia, komu majú veriť, s kým sa majú identifikovať. Mení sa vzťah dieťaťa s rodičom, s ktorým trvale nežije, ale aj s rodičom, s ktorým žije (obvykle s matkou). Problémové sú aj vzťahy dieťaťa a nevlastného rodiča.

17.5.1.2 Vzťahy s učiteľmi

Po vstupe do školy musí dieťa rešpektovať podriadenú rolu žiaka, musí prijať novú autoritu učiteľa. Je hodnotené na základe svojich výsledkov; nezískava tu pozitívne hodnotenie automaticky, ale musí si ho zaslúžiť (Vágnerová, 2000).

Prváci majú veľmi silný citový vzťah k učiteľovi (učiteľke), veľmi im záleží na jeho priazni. Obdivujú ho, rešpektujú, chcú mu nejako zaimponovať, bojujú o jeho priazeň (i za cenu žalovania). Prváci prijímajú všetko, čo učiteľ povie alebo urobí, bezvýhradne a nekriticky. Učiteľ je pre nich obvyčajne väčšou autoritou ako rodičia. Učiteľ je totiž predstaviteľom inštitúcie (školy), ktorej poriadku sa musia podriaďovať aj rodičia. Na začiatku mladšieho školského veku má učiteľ väčší subjektívny význam aj v porovnaní so spolužiakmi.

U tretiakov už obvykle nejde o emocionálnu väzbu, učiteľ už pre nich nemá osobný význam, ich vzťah k učiteľovi je neutrálnejší. Tretiaci už začínajú analyzovať a hodnotiť prácu učiteľa a jeho osobné vlastnosti (objavujú sa prvé výhrady voči učiteľovi, najmä voči jeho spravodlivosti a používaniu trestov).

Učitelia majú tendenciu lepšie hodnotiť dievčatá ako chlapcov (dievčatá sú usilovnejšie v školskej práci a lepšie prospeievajú).

17.5.2 Vzťahy s inými deťmi

17.5.2.1 Vzťahy so súrodencami

Dieťa, ktoré má súrodencov, má väčšiu možnosť naučiť sa rôzne sociálne spôsobilosti, ktoré budú pre neho užitočné vo vzťahu k rovesníkom (Vágnerová, 1999). Dieťa vyrastajúce so súrodencom je obvykle citlivejšie k prejavom iných detí, lepšie vie odhadnúť ich aktuálne pocity a potreby a dokáže sa s nimi lepšie dohodnúť, nájsť kompromisné riešenie.

Trvalejšie a pevnejšie sú vzťahy medzi súrodencami s malým vekovým rozdielom a medzi súrodencami toho istého rodu. Závisí to však aj od mnohých iných činiteľov – počet a poradie súrodencov, ich vekový rozdiel. Jedným z nich

môže byť napr. rozdielny prístup rodičov k súrodencom, na základe ktorého vzniká žiarlivosť. Problematické môžu byť aj vzťahy súrodencom v rodinách s deťmi z viacerých manželstiev.

Vo vzťahu so súrodencami dieťa získa mnohé sociálne spôsobilosti, ktoré budú pre neho užitočné aj vo vzťahoch s rovesníkmi.

17.5.2.2 *Vzťahy s rovesníkmi*

Deti mladšieho školského veku preferujú kontakt s rovesníkmi. Vekové rozptie pre kamarátske vzťahy sa uvádza plus alebo mínus dva roky (Vágnerová, 2000). Deti považujú každého, kto chodí do vyššej triedy, za „veľkého“ a každého z nižšej triedy za „malého“.

Kontakt s rovesníkmi je pre dieťa tohto veku jednou z najvýznamnejších potrieb. Každé dieťa potrebuje byť akceptované rovesníckou skupinou. Medzi rovesníkmi môže ísť o vzťahy spolupráce alebo súťaženia. Deti sa združujú do skupín hlavne kvôli spoločným hrám (päť až deväťčlenné skupiny) a spájajú ich aj spoločné záujmy. Skupiny sa vytvárajú z detí v rámci triedy, ale vznikajú aj uličné (blokové) skupiny. Spočiatku sa ešte hrajú spolu chlapci a dievčatá; neskôr začína združovanie podľa rodu a chlapci a dievčatá vytvárajú osobitné skupiny (potreba identifikácie so skupinou detí rovnakého rodu), ktoré stoja proti sebe. Zriedkavo prijímajú chlapci do svojej skupiny nejaké dievča (ak je vynaliezavé, pohybovo šikovné, technicky zručné a musí samo veľmi chcieť dostať sa do skupiny chlapcov). Chlapci často pohŕdajú dievčatami, robia im naprotiveň, vystatujú sa pred nimi, kazia im hru; dievčatá zase chlapcov provokujú a často na nich žalujú. Časté sú aj hádky a bitky. Dievčatá sa väčšinou iba hádajú, ale u chlapcov prechádzajú hádky často do bitiek. Chlapci ich považujú za niečo samozrejmé. Deti v tomto veku sa vysmievajú postihnutým alebo inak výnimočným deťom (obezita, ryšavé vlasy, pehy, okuliare).

Dievčenské a chlapčenské skupiny sa podľa M. Vágnerovej (1999, 2000) líšia záujmovým zameraním (chlapci sú viac zameraní na spoločnú aktivitu, pre dievčatá sú dôležité vzájomné vzťahy), veľkosťou skupiny (chlapčenská skupina je obvykle oveľa väčšia, dievčenské skupiny sú menšie), typom prevažujúcich vzťahov (u chlapcov plytšie) a spôsobom komunikácie.

Deti mladšieho školského veku už dokážu vytvoriť skupinu, ktorá môže určitým spôsobom konať ako celok (Vágnerová, 2000). Majú tendenciu vytvoriť sorku, aj keď vedomie spolupatričnosti je ešte krátkodobé a ľahko sa mení. Vymedzenie skupiny je viazané na podobnosť jej členov (reálnu aj vynútenú) a odlišnosť tých druhých. Skupina sa vymedzuje proti druhej skupine. Súperenie medzi skupinami podporuje súdržnosť a solidaritu vo vnútri skupiny (spoločný nepriateľ redukuje konflikty medzi členmi skupiny a zvyšuje skupinovú súdržnosť).

Dieťa potrebuje byť svojimi rovesníkmi pozitívne hodnotené a získať v detskej skupine prijateľné postavenie (Vágnerová, 2000). Podľa tejto autorky populárnejšie medzi rovesníkmi sú deti, ktoré sú dobre naladené, majú zmysel pre humor, sú otvorené, priateľské, dokážu pomôcť a nie sú sebecké, teda deti, ktoré sú sociálne zdatné, čiže zvládli potrebné sociálne spôsobilosti (dokážu nadväzovať a udržiavať kontakt, správať sa kooperatívne a v zhode so skupinovými normami). Nepopulárne sú naopak deti, ktoré nevládajú spôsobilosti potrebné ku kontaktu s rovesníckou skupinou (nevedia sa s ostatnými deťmi dohodnúť, nie sú schopné rešpektovať ich normy a nedokážu spolupracovať), čiže deti, ktoré sú pre ostatných nejakým nepríjemným, rušia ich a nestačia ich požiadavkám.

V mladšom školskom veku sa vytvárajú aj *párové vzťahy*, vzťahy dvoch detí – kamarátstva. Kamarátia sa chlapci s chlapcami (na základe spoločného záujmu) a dievčatá s dievčatami (prevažuje tu osobný záujem). Kamarátstva chlapcov sú povrchnejšie, kamarátstva dievčat sú hlbšie a trvalejšie. Kamarátstva v tomto veku vznikajú z rôznych dôvodov, skôr z vonkajších – deti bývajú v jednom dome, majú spoločnú cestu do školy, sedia v jednej lavici, kvôli zaujímavému vlastníctvu a pod.

17.5.2.3 *Vzťahy s mladšími deťmi*

U detí mladšieho školského veku možno badať počiatočné prejavy rodičovského správania (Matějček, 1994, 1996). Dokážu sa správať k malým deťom rodičovsky, a to nielen dievčatá, ale aj chlapci. Dievčatá rady vozia malé deti v kočiarike a starajú sa o nich. Ak to nie je možné, ako kompenzačný mechanizmus sa objavuje potreba mať malé zvieratko a starať sa oňho (Vágnerová, 2000). Zvieratá podľa uvedenej autorky uspokojujú mnohé detské potreby (potrebu stimulácie a učenia, potrebu sociálneho kontaktu, potrebu citovej istoty a bezpečia, potrebu byť niekým akceptovaný), dopĺňujú a obohacujú detskú skúsenosť aj citový život alebo nahrádzajú deťom to, čo im neposkytli ľudia.

17.6 *Činnosť v mladšom školskom veku*

Kým v predškolskom veku hra tvorí temer 100% činnosti dieťaťa, po vstupe do školy je hlavnou formou činnosti učebná činnosť a pribúda aj pracovná činnosť.

17.6.1 Hra

Pre zdravý vývin osobnosti je hra v mladšom školskom veku nevyhnutná a je potrebné pre ňu vytvoriť vhodné podmienky. Dieťa má mať pri hre voľnosť a hra nemá byť spätá so žiadnym výchovným alebo vzdelávacím účelom.

V mladšom školskom veku sa mení obsah i forma hier. V tomto veku už nehovoríme o funkčných a manipulačných hrách, skôr iba o *hrách pohybových*. Deti v nich uplatňujú svoju energiu a pohybovú obratnosť (loptové hry, naháňačky, lezenie po stromoch a pod.), súťaživosť (kto skočí ďalej, kto preskočí vyššiu prekážku, kto rýchlejšie dobehne, kto ďalej dohodí) a bojovnosť (hry na vojakov, na Indiánov a pod.). Pohybové hry majú v tomto veku skupinový charakter. Chlapci a dievčatá však vytvárajú osobitné skupiny. U dievčat sa prejavuje menšia súťaživosť i menšia bojovnosť, hrajú sa s loptou, skáču cez švihadlo a cez gumu. Pohybové hry majú veľký význam pre správny telesný a pohybový vývin.

Receptívne hry sú svojráznou prípravou dieťaťa pre činnosti, ktoré od tohto veku začínajú zohrávať vo vývine veľkú úlohu: pre vnímanie divadelných a filmových predstavení a pre čítanie.

Oblúbené sú aj rôzne domáce a stolné hry s *intelektovým zameraním* (pexeso, domino, človeče, mlyn, dáma, šachy, hry s číslami, hádanky, rébusy, krížovky), ktoré majú význam pre vývin poznávacích procesov dieťaťa. Ak dieťa pri spoločenských hrách prehráva, snaží sa občas prekrúcať pravidlá.

Pri *úlohových hrách* sa mení pod vplyvom vedomostí nadobýdaných v škole a pod vplyvom čítania tematika týchto hier. Deti sa hrajú na cestovanie, na vojnu, na nemocnicu, na rodinu, na obchod, často na školu. Dievčatá uprednostňujú námety zo spoločenského života, hry chlapcov sú skôr dobrodružného charakteru.

Konštruktívne hry sú v tomto veku už zložitejšie – deti sa hrajú so zložitejšími stavebnicami, modelujú už zložitejšie objekty, kreslia, dievčatá aj šijú, vyšívajú, pletú, háčkujú. Konštruktívne hry sa v tomto období zdokonaľujú a diferencujú a pod vplyvom prakticko-technických zamestnaní a záujmových krúžkov sa pretvárajú na technické majstrovanie, na úžitkové šitie.

17.6.2 Učebná činnosť

Učenie je hlavným druhom činnosti dieťaťa po vstupe do školy. Spočíva v získavaní vedomostí, spôsobilostí a návykov nevyhnutných v príprave pre ďalší život. Spočiatku zaujíma žiaka samotný proces učenia bez ohľadu na cieľ (získavanie vedomostí), uložené úlohy plní veľmi ochotne a snaživo. Neskôr je zaujatý metódami učebnej práce a nakoniec má záujem o vnútorný obsah osvojovania si vedomostí.

Veľmi dôležitý pre správny vývin dieťaťa je zážitok úspechu v škole. Ak je žiak pri zvládaní požiadaviek školy sústavne neúspešný, zle hodnotený, má to na neho veľmi negatívny vplyv. Zlé hodnotenie zo strany učiteľa má za následok aj zlé hodnotenie zo strany spolužiakov, aj negatívne sebahodnotenie (komplex menejcnosti) a zhoršenie situácie dieťaťa v rodine. Môže to u neho viesť k strate sebadôvery, pasivite na vyučovaní a nakoniec až k apatii a k negatívnejmu vzťahu k učeniu a k škole vôbec; u dieťaťa vzniká vnútorné napätie, strach z neúspechu, rôzne neurotické ťažkosti. Učiteľ by mal preto v záujme zdravého vývinu dieťaťa poskytnúť zaostávajúcemu žiakovi všestrannú pomoc, povzbudzovať ho, kladne hodnotiť i pri malých úspechoch a dbať na to, aby nestratil sebadôveru. Naopak, dobrí žiaci nemajú byť prehnane chválení, aby sa u nich nevyvinul komplex dokonalosti, alebo aby v nich nevznikla úzkosť z toho, že musia byť vždy a vo všetkom najlepší.

17.6.3 Práca

V mladšom školskom veku sa u detí upevňujú spôsobilosti a návyky v sebaobslužke (udržiavanie telesnej čistoty, starostlivosť o zovňajšok, upratanie pracovného kútika alebo izby, udržiavanie poriadku v skrini, v hračkách, v knihách a pod.), dieťa je schopné starať sa o mladšieho súrodenca, zaobstarať menšie nákupy, pomôcť pri výzdobe triedy, pestovaní rastlín. Okolo deviateho roka je dieťa schopné zapojiť sa aj do práce v záhrade (siatie, sadenie, hrabanie, pomoc pri zbere zeleniny a ovocia).

Samotná práca dieťa nevychováva, nerozvíja jeho osobnosť. Výchovný význam má a osobnosť dieťaťa pozitívne formuje iba práca, ktorá je správne motivovaná a ktorá prináša deťom radosť a rodičom alebo učiteľom úžitok. Deti musia byť presvedčené o zmysluplnosti, užitočnosti a prospešnosti práce, ktorú vykonávajú.

18 STARŠÍ ŠKOLSKÝ VEK – OBDOBIE PUBERTY

Pojem puberta, pubescencia pochádza z latinčiny. Podľa H. Rozinajovej (1992, s. 230) z lat. „pubesco“ = dospievam, podľa J. Pondělíčkovéj-Mašlovej (1990, s. 78) z lat. „pubere“ = pokrývať sa páperím, podľa J. Švancaru (1973, s. 166) z lat. „pubertas“ = pohlavná dospelosť, mužný vek, prípadne z „pubesce-re“ = obrastať páperím, chlpmi, dospievať, podľa P. Řičana (1990, s. 191) z lat. „pubes“ = páperie, chlpy, prenesene ohanbie, vonkajšie pohlavné orgány – „puberta potom znamená doslova získavanie dospelého typu ochlpenia, prenesene telesné dospievanie vôbec“ (s. 181).

Medzi jednotlivými autormi nie je jednotnosť v časovom ohraničení puberty ani v pojmoch. Puberta alebo starší školský vek sa vymedzuje ako obdobie, ktoré trvá od 10-11 rokov do 15-16 rokov – u dievčat od 10 do 14 rokov, u chlapcov od 11-12 rokov do 15-16 rokov. Časové údaje sú samozrejme iba veľmi približné, ťažko je určiť jasné hranice. *Dolný medzník* je biologický, daný začiatkom rýchleho telesného (hlavne pohlavného) dozrievania. *Horný medzník* znamená relatívne ukončenie rýchleho telesného dozrievania a začiatok rýchleho psychického (duševného) dozrievania; je aj sociálnym medzníkom, lebo v tomto veku sa končí školská dochádzka a dieťa si volí ďalšie profesionálne smerovanie.

Podľa niektorých autorov (napr. Kuric, 1986; Klindová a Rybárová, 1985; Rozinajová, 1992 a i.) má starší školský vek dva stupne: 1) predpubertu (10-11 – 12-14) a 2) samotnú pubertu v užšom zmysle (12-14 – 15-16). Predel medzi týmito obdobiami tvorí prvé prejavenie pohlavnej zrelosti (menštruácia u dievčat a polúcia u chlapcov). Predpuberta (niekedy nazývaná aj stredný školský vek) sa chápe ako krátka vývinová fáza pred pohlavným dozretím, charakterizovaná tým, že sa v nej naznačujú zmeny, ktoré sa výrazne prejavajú až v puberte v užšom zmysle slova.

V našom texte sa budeme zaoberať pubertou v širšom zmysle slova, teda celým obdobím od 10-11 rokov do 15-16 rokov.

Podľa E. Eriksona je obdobie puberty a adolescencie charakteristické hľadaním a vytváraním vlastnej *identity*, bojom s neistotou a pochybnosťami o samom sebe, o svojej pozícii v spoločnosti (Vágnerová, 1999).

18.1 Činitele ovplyvňujúce nástup puberty

Obdobie nástupu, ako aj priebeh a ukončenie puberty môžu byť rozličné podľa rodu, rasy, klimatických podmienok, dedičných dispozícií, ale závisia aj od vplyvov vonkajšieho prostredia, napr. od spôsobu výživy a zdravotných podmienok jednotlivcov.

Dievčatá dozrievajú o jeden rok až dva roky skôr ako chlapci.

U niektorých rás a národov začína a končí dospievanie skôr, napr. u Arabov, Židov a južných národov vôbec, kým u Severanov je to neskôr (vplyv aj klimatických podmienok). Nie vždy to však platí absolútne. Napr. zistilo sa, že u väčšiny dievčat v Indii a Nigérii bol priemerný vek prvej menštruácie vyšší než v Londýne a Kodani. Zrejme tu silnejšie pôsobili iné faktory ako klimatické podmienky.

Pôsobí tu aj rodová dedičnosť. V niektorých rodinách dospievajú deti skôr, v iných neskôr. Ako dospievajú rodičia, tak dospievajú aj ich deti. To je vplyv genetických činiteľov.

Predpokladá sa aj vplyv stravy – vyšší podiel proteínov a kvalitatívne lepšie zloženie výživy urýchľuje nástup puberty, nedokonalá výživa až podvýživa oneskorujú pubertu, podobne ako nepriaznivé zdravotné podmienky.

Okrem uvedených činiteľov, ktoré ovplyvňujú nástup puberty, prejavuje sa tu aj tzv. sekulárna (dobová) akcelerácia, čiže urýchľovanie rastu a vývinu v priebehu storočí. Dobové zrýchlenie vývinu sa najvýraznejšie prejavuje v posune priemerného veku objavenia sa prvej menštruácie u dievčat, ako aj vo väčších hmotnostných a výškových prírastkoch v posledných dvoch storočiach. Ako udávajú štatistiky, prvá menštruácia sa každých 10 rokov objavuje o 4 mesiace skôr. Urýchľovanie biologického dospievania však už podľa M. Vágnerovej (2000) pravdepodobne dosiahlo svoj vrchol a došlo k stabilizácii – nemôže sa posúvať do stále nižšieho veku. Telesné zrenie je limitované geneticky a pravdepodobne nemôže v priemere klesnúť pod 12 rokov (Vágnerová, 1999).

Všetky príčiny dobového zrýchlenia nie sú ešte celkom známe. Pravdepodobne sa na ňom zúčastňujú viaceré činitele: zmena vo výžive, ktorá je racionálnejšia a bohatšia na hodnotné zložky; lepšie hygienické podmienky; primeraný čas venovaný oddychu, telesnému pohybu a športu; viac podnetov z vonkajšieho prostredia; vzdelávanie; manželstvá medzi zemepisne priestorovo vzdialenými partnermi; hypoteticky sa uvažuje aj o vplyve svetla (civilizácia vedie k dlhšiemu pôsobeniu svetla v priebehu dňa na organizmus človeka) a tepla (Korherr, 1996). Ide tu teda o vplyv zmenených životných podmienok, v ktorých súčasná generácia žije.

Otázne je však, či akcelerácia telesného vývinu priniesla so sebou aj urýchlenie psychického vývinu (Langmeier, Krejčířová, 1998). V literatúre sa môže stretnúť s dvoma odlišnými stanoviskami – podľa prvého je telesná akcelerácia sprevádzaná skôr oneskorením psychického vývinu, podľa druhého je akcelerácia v oboch oblastiach paralelná.

18.2 Telesný vývin v puberte

Začiatok prestavby organizmu je spojený s aktivizáciou činnosti hypofýzy, hlavne jej prednej časti, ktorej hormóny stimulujú vývin tkanív a funkciu iných dôležitých žliaz s vnútornou sekréciou (pohlavných žliaz, štítnej žľazy, nadobličiek). Ich súhrnná činnosť podmieňuje početné zmeny v organizme dieťaťa, vrátane zmien najvýraznejších – „rastového skoku“ (rastového šprintu) a pohlavného dozrievania. V súvislosti s tým hovoríme o tzv. druhej fáze vyťahovania, o tzv. druhej tvarovej premene organizmu alebo druhej štruktúrálnej premene.

18.2.1 Rast organizmu – vývin kostry a svalstva

Hypofýza (mozgový podvesok) vylučuje o. i. aj tzv. rastový hormón. Pod jeho vplyvom sa rozrastajú chrupavky, ktoré oddeľujú konce dlhých kostí. Dlhé kosti sa výrazne predlžujú, hlavne kosti končatín. Z toho vyplýva, že pubescent sa mení na tvora s dlhými končatinami. Taký „výrastok“ má dlhé ruky, dlhé nohy a krátky trup. Hovoríme, že dieťa je v tomto období „samá ruka, samá noha“.

10-11 roční chlapci i dievčatá majú asi 145 cm, 15-16 roční chlapci merajú okolo 171 cm a dievčatá v tomto veku majú približne 164 cm. Objavuje sa tu tzv. rastový šprint, dočasné prudké zrýchlenie rastu u dievčat aj u chlapcov. Dievčenský rastový skok vrcholí najčastejšie medzi jedenástym – dvanástym rokom, chlapčenský o dva roky neskôr. Vtedy deti vyrastú 8 – 12 cm za rok. Tempo rastu nie je u všetkých detí rovnaké. Existujú tu pomerne veľké individuálne rozdiely. Dôsledkom rozdielného nástupu rastového šprintu u dievčat a u chlapcov je to, že dievčatá najprv chlapcov o niečo predbehnú, mužský šprint je však prudší a vedie k trvalému rozdielu medzi výškou mužov a žien. Rast dievčat je ukončený skôr ako rast chlapcov. Po pätnástom roku pokračuje rast už pomalšie, výnimočne sa však môže jednotliviec „vytiahnuť“ napr. ešte v 17 rokoch. Rastový skok má psychologický významný dôsledok: 15 ročný nepozerala na dospelého hore, je s ním doslova na rovnakej úrovni.

Kôra nadobličiek a gonády (pohlavné žľazy) produkujú rôzne pohlavné hormóny. Pod ich vplyvom sa rast zastavuje. Pubescent rastie ďalej, ale už omnoho pomalšie. Zato priberá na hmotnosti. 10-11 roční pubescenti majú asi 35 kg, 15-16 roční chlapci vážia okolo 60 kg a dievčatá asi 55 kg. Pubescent sa začína „vyplňovať“, začína „vešať“ stavebniny na tú príliš dlhú kosť. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami sú v tom, aké tkanivá sa vyvíjajú. Pre dievčatá je typické, že im narastá tukové tkanivo v oblasti bedier, na stehnách a na krku. U chlapcov nezávisí prírastok telesnej hmotnosti na narastaní tuku. Naopak, tukové tkanivo u chlapcov zaniká, stávajú sa štíhlejšími. Rozrastajú sa im pre-

dovšetkým ramená. Kostí im silnejú. Dochádza k vývoju svalstva, ktorý je sprevádzaný prírastkom sily. K najintenzívnejšiemu vývinu svalovej hmoty a svalovej sily dochádza na konci puberty. Vývin muskulatúry prebieha u chlapcov podľa mužského typu a mäkkých tkanív u dievčat podľa ženského typu. Väčšia svalová sila rozširuje fyzické možnosti pubescentov. Toho sú si chlapci vedomí, má to pre každého z nich veľký význam. Avšak svaly pubescentov sa unavujú rýchlejšie než svaly dospelých ľudí a nie sú ešte schopné dlhého namáhania. S tým je nutné počítať pri pestovaní športu a pri fyzickej práci.

18.2.2 Rast vnútorných orgánov

V porovnaní s rýchlo rastúcimi končatinami zaostáva rast vnútorných orgánov. Toto oneskorenie rastu vnútorných orgánov spôsobuje prechodné zníženie fyzických výkonov, funkčné poruchy, únavu i vyčerpanosť. Tu treba hľadať aj príčiny toho, prečo niektorí pubescenti občas pociťujú nevoľnosť, sú vyčerpaní, bolieva ich hlava, mávajú srdcové ťažkosti, objavuje sa nechúť do jedla a pod.

Mladý organizmus má však pomerne veľké rezervy, ktoré môže použiť v období disharmónie súvisiacej s dospievaním. Preto dochádza len vo výnimočných prípadoch k rôznym, a to len miernym formám nedostatočnej činnosti vnútorných orgánov.

Z toho vyplýva, že šport sa v tomto veku musí pestovať rozumne. Ten, kto chce pestovať šport pravidelne a dosiahnuť dobré výsledky, musí byť pod stálym dohľadom športového lekára. Otázkou je tiež, aké športy pestovať. Tie, ktoré harmonicky rozvíjajú celý organizmus, tie, ktoré nevyžadujú veľké úsilie na príliš dlhú dobu. Odporúčajú sa také športy, ktoré po krátkotrvajúcej námahe umožňujú odpočinok. Nemusi to byť odpočinok dlhý, ale taký, ktorý organizmu dovoľí vyvážiť nedostatky vzniknuté jeho preťažením. Je to napr. plávanie, ale nie vytrvalostné, ďalej pohybové hry, ľahká atletika – s vylúčením behov na dlhú alebo aj strednú vzdialenosť. Odporúča sa pestovať turistiku a cyklistiku.

18.2.3 Koža

V puberte prejavuje zvýšenú aktivitu celá pokožka. To znamená, že okrem tukových žliaz dochádza k nadmernému vylučovaniu aj žliaz potných. Vylučovaný pot má nepríjemnú vlastnosť – zvyšuje sa v ňom obsah tzv. éterických olejov, ktoré neprijemne zapáchajú. A tak sa pubescenti potia a vydávajú nepríjemný pach. Vlastný pach človek často necíti. A i keď ho snád cíti, nezdá sa mu, že je to čosi hrozné. Táto „ťažkosť“ sa našťastie dá pomerne ľahko odstrániť – stačí sa každý deň poriadne umyť.

Tukové žľazy produkujú viac mazu než doteraz. Preto sa pleť v tomto období stáva masťnejšou, leskne sa. Keďže však ústia žliaz zostávajú rovnako úzke ako predtým, ľahko sa upchávajú. Napomáha tomu zmena v chemickej reakcii kože – povrch kože je totiž teraz kyslejší než doposiaľ. Pri väčšej kyslosti prostredia vytvára vylučujúci sa maz spolu s odumretými bunkami pokožky, prachom a špinou niečo ako tvrdé zátky. Takéto zátky upchávajú ústia žliaz, ktoré však ďalej vytvárajú mnoho tuku. Tuk, ktorý nemôže von, žľazu rozšíri. Takáto rozšírená, mazom preplnená žľaza býva na pokožke viditeľná. A to sú tie tzv. *uhry*. Sú to vyrážky s bielymi alebo čiernymi bodkami vo veľkosti špendlíkovej hlavičky. Uhry sa robia na tvári (na nose, na lícach, na brade, na čele) i na chrbte, hornej časti hrudníka a pleciach, všade tam, kde je veľa mazových žliaz. Nie je správne uhry si vytláčať. Pri takomto zákroku vytečie z uhra určité množstvo substancie a potom začne rana krváčať. Na mieste uhra sa vytvorí chrasta. Ak sa upchaná žľaza infikuje, zapáli sa, sčervenie a začne bolieť. Tieto červené zapálené hnisavé vriedky môžu byť celkom malé, ale niekedy sa premenia na veľmi bolestivé vredy. A potom je vec vážna. *Akné* je hnisavou nákazou pokožky a má škodlivý vplyv na zdravie. Je to choroba vážna a vleklá. Ťažko sa lieči. Po jej vyliečení často ostanú jazvy, ktoré ostávajú mnoho rokov.

Príčina uhrovitosti nie je vždy známa. Okrem uvedeného mechanizmu (že zapálené vriedky a uhry vznikajú zo zvýšeného vylučovania kožného mazu a upchaním jeho vývodov, pričom z nahromadeného mazu a nečistoty sa potom koža zapáli), môže ísť aj o hormonálne poruchy. Uhrovitosť však spôsobujú napr. i zubné granulóny, rôzne chronické zápal, málokrvnosť, no neraz aj trávacie ťažkosti.

V literatúre sa stretávame s rôznymi (často i protichodnými) radami, ktoré by mohli pubescenti podľa vlastného uváženia, resp. po konzultácii s kožným lekárom proti akné vyskúšať. Na prvom mieste je to prísna diéta (obmedziť sladkosti, škroboviny a tuky). Dôležitá je diéta, ktorá napomáha pravidelnému vyprázdňovaniu. Prospieva aj dostatok slnka a pohyb na čerstvom vzduchu. Pubescenti si často uhry a zapálené vriedky na tvári odstraňujú tak, že ich vytláčajú. A to je veľmi nesprávne, lebo ich vytláčaním nielenže ešte viac podporujú šírenie zápalu do okolia, ale v dôsledku vytláčania sa na tvári tvoria jazvičky. Vytláčať môžeme čierne bodky – komedóny, tzn. najľahšie formy uhrovitosti, ale aj to len za predpokladu úplnej čistoty tváre a po naparení nad harmančekom. Potom opatrne vytláčame čistými rukami chránenými čistou, vyžehlenou vreckovkou, pričom miesta, z ktorých sme komedóny vytlačili, hneď potieraťme salicylovým liehom. Ak nepomáhajú jednoduché rady, treba čím skôr vyhľadať odbornú lekársku pomoc.

Liečba spočíva predovšetkým v zmäkčení a odmastení pokožky. V každej lekárni sa dajú kúpiť rôzne čistiace pleťové vody. Väčšinou to celkom postačí.

Ak pleťová voda neúčinkuje, musí pubescent navštíviť kožného lekára, pretože je potrebné zbaviť sa baktérií, ktoré spôsobujú zápal vriedkov. Niekedy je potrebná liečba antibiotikami, ktorá môže trvať niekoľko mesiacov. Ak príznaky pretrvávajú, môže lekár mladým ženám navrhnúť hormonálnu liečbu na zablokovanie účinkov androgénov (mužských hormónov). Hormonálny prípravok zároveň účinkuje ako antikoncepcia. Ak nepomôže žiadna liečba, posledná možnosť je synteticky vyrobený vitamín A, izotretinoin, ktorý spôsobí zmenšenie mazových žliaz až o 90%. Pokožka je menej masťná a nedochádza k zápalom. Preto sa teda nepoužíva hneď na začiatku? Čiastočne preto, že je to drahá liečba a čiastočne preto, že ide o veľmi účinný preparát. Žena, ktorá užíva izotretinoin, nesmie otehotnieť, pretože by mohlo dôjsť k vážnemu poškodeniu plodu (Fenwicková, Smith, 1994).

18.2.4 Pohlavné znaky

Okrem rastu do výšky a pribúdania na hmotnosti charakteristické pre pubertu je vytváranie tzv. pohlavných znakov, ktoré zaraďujeme do štyroch skupín.

18.2.4.1 Primárne (prvotné) pohlavné znaky

Sú to samotné *pohlavné orgány*, mužské a ženské. Pohlavné orgány chlapcov sú uložené mimo brucha. Je to *miešok (scrotum)*, ktorý tvorí jemná koža. V ňom sú uložené dve guľky, *semenníky (testes)*. Tvar *pohlavného údu* sa až do 11 rokov mení nepatrne, má kužeľovitý tvar. V puberte začína silnejšie rásť, predĺžený žalud' sa stáva citlivejší. V puberte pohlavný úd narastá až na dvojnásobnú veľkosť. Rastú aj semenníky (testes), ešte viac zostupujú, ich schránka (scrotum) sa zdvojnásobuje, vráskavie a tmavne. Vo veku 14 – 16 rokov dozrievajú u chlapcov semená. Ich značné nahromadenie zapríčiňuje u chlapcov občasný samovoľný výron semena (polúciu) – okolo 13 rokov.

Pohlavné orgány dievčat tvoria vaječníky, vajíčkovody, maternica a pošva. *Vaječníky* sú dva – pravý a ľavý. V dospelosti nie sú väčšie ako slivka. V útlom detstve tieto žľazy nerobia nič, sú v pokoji, pracovať začínajú až vtedy, keď im k tomu dá hypofýza pokyn. Potom začnú vytvárať hormóny (estrogén a progesterón) a dozrievajú v nich vajíčka. Hmotnosť vaječníkov sa v puberte zdvojnásobuje; je v nich asi 30 000 vajíčok, z ktorých asi 400 počas života dozrieva. Od vaječníkov vedú dve tenké trubičky, *vajíčkovody*. Nimi putujú vajíčka od vaječníkov do maternice. *Maternica* je v dospelosti veľká asi ako hruška a má tiež podobný tvar. V nej rastie a vyvíja sa dieťa pred narodením. *Pošva* je svalová trubica, ktorá na jednom konci prilieha k maternici a jej druhý koniec vy-

ústňuje navonok medzi močovou trubicou a konečníkom. Vchod do nej je zakrytý veľkými a malými pyskami ohanbia a čiastočne je uzavretý panenskou blanou. V puberte veľké pysky zosilňujú a prerastajú malé pysky, zblížuju sa a pevne uzatvárajú pošvový otvor. Pošva sa rozširuje a predlžuje, jej svalstvo silnie, sliznica sa farbi do červena a vzrastá v nej krvný obeh. Vzrastá žľazová činnosť a zosilňuje sa panenská blana. Pošvový výlučok sa mení zo zásaditého na kyslý.

Všetky tieto orgány sú usporiadané na to, aby ženy mohli rodiť deti. Keby sa vajíčko na svojej ceste z vaječníka do maternice stretlo s mužskou spermiou, usadilo by sa v maternici a začalo rásť. Maternica sa na to každý mesiac pripravuje a vytvára z výstelky pre vajíčko mäkký podklad. Keď sa vajíčko so semenom nestretnie, boli všetky prípravy zbytočné. Vajíčko vyjde z maternice a potom z tela. Mäkká podložka (sliznica maternice) sa trhá a jej kúsky odchádzajú s krvou pár dní po vajíčku. To je podstata *menštruácie*. V tej dobe už v druhom vaječníku dozrieva ďalšie vajíčko a všetko začne odznova. Slovo *menštruácia* pochádza z lat. *menstruus* = mesačný, mesačne sa opakujúci. V strednej Európe sa prvá menštruácia u dievčat objavuje najčastejšie vo veku 12-13 rokov. Ale často sa stáva, že menštruovať začnú dievčatá už vo veku 10 rokov. Prvá menštruácia nebýva ešte obvykle prejavom vylučovania vaječníkových buniek. Pravidelnosť menštruácie nie je stála. Stáva sa, že po prvej menštruácii nastane pauza, ktorá často trvá niekoľko mesiacov alebo pol roka. Je to prirodzené – činnosť vaječníkov nie je spočiatku ešte vyrovnaná, okrem toho rôzne fyzické a duševné faktory v tomto veku ľahšie vyvolávajú výkyvy. Pri prvej menštruácii môžu dievčatá pociťovať silnejšie bolesti v podbrušku. Pravidelnosť menštruácie sa ustáli v ďalšom období – až keď vaječníky začnú byť plne aktívne a vylučovať dozretú vaječnú bunku. Menštruácia sa potom dostavuje približne v 28 dňových intervaloch a trvá 3 – 5 dní. V rodine, kde je medzi matkou a dcérou dobrý citový vzťah, pochopí dievča pri primeranom objasnení biologických významov tohto javu. Psychické zmeny, spojené s menštruáciou, môžu mať niekedy vážne následky. Môžu sa prejaviť v správaní, v abnormálnych reakciách doma, v spoločnosti, hlavne však v škole. V dobe menštruácie je niektoré dievča podráždené alebo mlčanlivé. Jeho pracovné návyky sa uvoľňujú, školská disciplína klesá, prejavuje sa nesústredenosťou, neochotou k spolupráci, trápnyimi pocitmi viny. V krízach hľadá dievča vysvetlenie a pomoc. Môže ju dostať doma, v škole, v skupine kamarátok. Matka zamestnaná celodennou prácou, trvalými a nutnými záväzkami k rodine, vysvetľuje len občas, úsečne, často neochotne. Niekedy nemá dostatok taktu, kultúry a vzdelania, aby poskytla vhodné informácie. Dievča si dopĺňa predstavy ďalšími významami, ktoré preberá v nespracovanej forme; často obsahujú zmes pravdy s vulgárnou polopравdou a nádychom senzácií.

18.2.4.2 Sekundárne (druhotné) pohlavné znaky

Najprv rázne odlišujú detské telo od tela dospelého a zároveň ukazujú na rozdiel medzi charakterom mužského a ženského tela. Odlišná je stavba mužskej a ženskej *kostry* (mužská kostra je asi o tretinu ťažšia), odlišná je *hmotnosť svalstva*, rozdielny je tvar ženskej a mužskej *panvy*, väčšia je šírka mužských *ramien* a *oblasť* ženského tela vznikajúca ukladaním podkožného tuku hlavne na prsiach, stehnách a bokoch.

U *dievčat* ide ďalej o rast prsníkov, ochlpenie ohanbia (pubické) a ochlpenie podpazušia (axilárne). Pokiaľ ide o *prsníky*, okolo 10 rokov sa vyklenuje prsný dvorec, prsník rastie kužeľovitým tukovým tkanivom, po prvej menštruácii prsia začínajú narastať zaguľatene spolu so vzrastom žľazového tkaniva. V dvanástom roku dvorce okolo bradavky tmavnú. *Pubické ochlpenie* (*ochlpenie ohanbia*) začína okolo 11-12 rokov, kedy sa začínajú objavovať riedke a rovné vlásky v okolí vonkajších pohlavných orgánov. Postupne hustne, tmavne, až napokon dostáva svoju konečnú podobu vo forme hustého kučeravého ochlpenia s vonkajším vodorovným zakončením, *Ochlpenie podpazušia* (*axilárne*) sa u dievčat začína okolo 13 rokov. Najprv sa objavujú tenké rovné vlásky, ktoré postupne hustnú a skrúcajú sa.

U *chlapcov* vývin sekundárnych pohlavných znakov spočíva hlavne v pubickom ochlpení, v ochlpení podpazušia, v zarastení tváre, v ochlpení tela a v mutácii hlasu. *Pubické ochlpenie* – v 13-14 rokoch začínajú okolo pohlavného údu rásť riedke rovné vlásky, ktoré postupne hustnú a skrúcajú sa. Plocha ochlpenia sa zväčšuje. V 16 rokoch má toto ochlpenie trojuholníkový tvar a jedným hrotom smeruje priamo k pupku. *Ochlpenie podpazušia* prebieha podobne ako u dievčat (asi dva roky po pubickom ochlpení): najprv riedke vlásky, potom hustnú a skrúcajú sa, koža tmavne. *Mutácia (zmena) hlasu*, hlasovej polohy, znamená, že z vysokého detského hlasu sa stáva hlboký mužský hlas. Mutácia je podmienená zmenou stavby hrtanu, prejavujúcou sa najmä silnejším vyrastaním chrupavky hrtanu pod kožu v podobe tzv. Adamovho jablka, ohryzku. Mutácia prebieha za 6 – 24 mesiacov. Niekedy sa prejavuje veľmi nápadne (hlas preskakuje, škripe), inokedy nebadane. Chlapci niekedy upadajú do rozpakov, keď im hlas náhle preskočí do fistuly. Stáva sa to, keď svaly hrtanu na okamžik stratia kontrolu. Okolo 15 rokov má väčšina chlapcov stabilný hrubší hlas. *Zarastanie tváre* – na hornej pere sa začínajú zjavovať najprv mäkké svetlé chlípky (páperie), potom sa zjavujú aj na brade a lícach. Postupne hustnú, silnejú a dostávajú farbu vlasov na hlave alebo i tmavšiu. *Ďalšie ochlpenie* – má u rôznych ľudí rôzny stupeň. V puberte sa začína na lýtkach a stehnách, ako i na predlakti a na prsiach.

Sled, poradie telesných zmien zostáva dosť konštantné, objavujú sa v rovnakom poradí:

1) dievčatá

- rast kostry,
- vývin prs,
- ochlpenie v pubickej oblasti,
- maximálny ročný prírastok,
- menštruácia,
- ochlpenie v axilárnej oblasti,

2) chlapci

- rast kostry,
- zväčšenie semenníkov (testes),
- ochlpenie v pubickej oblasti,
- prvé zmeny hlasu,
- polúcia,
- maximálny ročný prírastok,
- jemné ochlpenie tváre (páperie),
- ochlpenie v axilárnej oblasti,
- neskoré zmeny hlasu,
- zarastanie tváre,
- ochlpenie na prsiach.

18.2.4.3 Terciárne pohlavné znaky

Týkajú sa predovšetkým odlišností v dýchaní, činnosti srdca, krvnej skladby, činnosti niektorých žliaz s vnútorným vylučovaním, organizácie mozgu a i.

Dýchanie. V puberte je rast hrudníka rýchlejší. S tým súvisí i rast pľúc, osobitne do hrotov. Deti dýchajú približne rovnakým spôsobom bez ohľadu na rod, no v puberte sa začína u dievčat vytvárať dýchanie prevažne hrudné, hornou časťou hrudníka, u chlapcov zase prevláda dýchanie bránicou, dýchanie brušné.

Srdce – podlieha tiež rýchlemu rastu. No hlavná tepna (aorta) a tepna pľúcna nerastú úmerne a ich svetelnosť pribúda pomenej. A tak krvné cesty, v detskom veku pomerne široké, sa v puberte vzhľadom k srdcu zužujú a srdcová svalovina musí s veľkou námahou a silou vypudzovať krv. Preto hovoríme, že krvný tlak sa zvyšuje. Počet tepov je spravidla u žien vyšší ako u mužov (rozdiel je 10 – 15 úderov).

Krv – zloženie krvi chlapcov a dievčat je rozdielne. Chlapci majú viac červených krviniek ako dievčatá, ale bielych krviniek majú menej ako dievčatá.

18.2.4.4 Kvartérne pohlavné znaky

Prechádzajú už z oblasti somaticko-fyziologickej do oblasti psychologickkej, no substrát týchto pohlavných znakov je ešte zreteľne sexuálno-fyziologický. Všetky tie psychologické rozdiely medzi mužmi a ženami, ktoré možno odvodiť od rozdielnosti v pohlaví, dajú sa zhrnúť pod pojem psychosociálneho založenia. A svojráznosť psychosociálneho založenia mužského a ženského tvorí kvartérny pohlavný znak. Psychosociálne ctenie dospelého človeka sa neprejavuje v čistej hrubej forme, ale je usmerňované a brzdené zvyklosťami, mravnými normami spoločnosti.

Mužské psychosociálne založenie je charakterizované výbojnosťou, ctižiadnosťou, odvahou, dávkou egoizmu. Muži sa považujú za agresívnejších, drsných a nebojazlivých.

Psychosociálne založenie ženy sa nejavi spravidla tak intenzívne ako u muža. Je viac pasívne, láskajúce, nevýbojné, je viac spojené s citmi (ženy sú vraj úzkostlivejšie, súcitnejšie a citovo otvorenejšie). Tiež je formované spoločenskými normami a mravnými zreteľmi, ktorým sa prispôsobuje oveľa ľahšie ako mužské pre jeho pasívnejší charakter. Modifikuje sa materskou láskou a jeho usmernenie je údajne pevnejšie ako u muža.

Toto všetko sú však tvrdenia, ktoré vychádzajú z našich európskych (resp. severoamerických) pomerov. U tzv. prírodných národov je to často inak pod vplyvom iných sociálnych a kultúrnych pomerov, a to bez ohľadu na rodovú dispozíciu. Postavenie a úlohu oboch rodov (mužov a žien), ktorá sa donedávna chápala tak, že je predurčovaná výhradne biologickou rozdielnosťou, ovplyvňujú totiž samy kultúrne a sociálne pomery.

18.3 Pohybový (motorický) vývin v puberte

Prestavba motorického aparátu v puberte je sprevádzaná stratou harmónie a ladnosti pohybov, osobitne u chlapcov. Dievčatá majú ladnejšie pohyby a môžu zvládnuť aj zložitejšiu koordináciu tela.

Motorika sa značne zhoršuje najmä v prvej časti obdobia. Pohyby pubescenta sú nemotorné, neobratné, disharmonické, nekoordinované, nesúmerné, ťarbavé, nešikovné, trhané, hranaté, hrmotné. Deti nevedia „čo robiť s rukami a nohami“. Má to niekoľko príčin: 1) nerovnomernosť rastu kostí a svalstva – raz rastú rýchlejšie kosti, raz zase svalstvo, čo je často sprevádzané bolestivými pocitmi; 2) rýchly rast kostí a svalstva končatín nestačí regulovať nervová sústava (mozgové motorické centrum), pubescent si ťažko zvyká na nové rozmery rýchlo rastúcich končatín; 3) zvýšená kritickosť a sebakritickosť spôsobuje, že sa pozornosť pubescenta sústreďuje aj na také činnosti, ktoré dovtedy robil

automaticky a táto prehnaná pozornosť zameraná na vlastné pohyby (sebaopozorovanie) spôsobuje ich neohrabanosť a neharmonickosť.

Pohybová nemotornosť a nešikovnosť je síce dočasný stav, pubescenti ho však prežívajú ako neprijemný, znižuje ich sebavedomie a sebaistotu a vyvoláva komplexy menejcnosti.

Na tieto ťažkosti pri vývine pohybov musia rodičia a vychovávatelia vždy pamätať a nevyčítať pubescentom ich zlé výkony, za ktoré sami nemôžu. Mali by vedieť, že sú to iba prechodné javy, že pubescent je v období, kedy detské pohyby a spôsoby opustil a pohyby dospelých si ešte pre najrôznejšie ťažkosti osvojiť nemohol, že táto nešikovnosť nie je trvalým, ale len prechodným javom. Po ukončení puberty sa aj jednotlivé vydiferencované parciálne úkony zapoja do harmonických motorických celkov.

Osobitnú dôležitosť majú tieto skutočnosti pre telesnú výchovu pubescentov. Treba tu pamätať jednak na rýchlu unaviteľnosť organizmu, na nepresnosť niektorých úkonov pri hrách, na snahu pubescenta preceňovať svoje sily a jednak na rozdielnosť medzi chlapcami a dievčatami. Ignorovanie rozdielnosti v organizme dospievajúceho dievčaťa a chlapca môže mať pre dievčatá škodlivé následky. Najzávažnejšie rozdiely medzi chlapcami a dievčatami v ich organizme treba teda vždy rešpektovať a nepodceňovať. Najdôležitejšie rozdiely v motorickej oblasti dievčat sa prejavujú v pomerne slabšom vyvinutom svalstve, v menšej svalovej sile, v menšej pevnosti väzivového aparátu, väčšom množstve tukového tkaniva a v lepšej ladnosti, pružnosti a mäkkosti pohybov. Z toho vyplýva, že u dievčat sa majú redukovať na najmenšiu mieru také cviky, ktoré vyžadujú veľké vypätie síl, opatrne používať také cviky, ktoré sú spojené s veľkými otrasmi tela, ako je skok z veľkej výšky, skok cez vysoké prekážky, šplhanie a pod. V priebehu menštruácie je potrebné pohyby obmedzovať a tak zabráňovať zbytočným stratám krvi. V telesnej výchove dievčat je treba uprednostňovať prvky rytmické a výrazové.

Napriek uvedeným negatívnym zmenám týkajúcim sa hlavne kvalitatívnej stránky motoriky, puberta je zároveň obdobím rozvíjania mnohých pohybových vlastností, rastom rýchlosti a početnosti pohybov, dĺžky skoku atď.

18.4 Psychický vývin v puberte

18.4.1 Vnímanie

V puberte sa zdokonaľuje schopnosť podrobnej analýzy, vnímanie pubescenta sa postupne vyrovnáva vnímaniu dospelého človeka. Pubescent presne vníma plochu, priestor, čas, vie odhadnúť hmotnosť i veľkosť predmetov, rozlišuje jemné odtiene zrakových, sluchových, čuchových i chuťových podnetov.

Nejde tu už iba o jednoduché zaregistrovanie fyzikálnych vzruchov, ale do vnímania sa zapája aj doterajšia skúsenosť, očakávanie, záujmy a potreby mladého človeka. Vnímanie sa stáva plánovité, spája sa s úmyselnou pozornosťou, v dôsledku čoho nadobúda formu pozorovania. Zohráva tu úlohu aj vyššia úroveň myšlienkových procesov, ktoré umožňujú presnejšie analyzovať a syntetizovať vnímanú skutočnosť. Vnímanie sa stáva zámernejším, plánovitejším a systematickejšim. Niekedy sa však pod vplyvom zhoršenej pozornosti môže perцепčná výkonnosť prechodne zhoršiť, lebo je zhoršená registrácia podnetov.

Orientácia v priestore

Na začiatku obdobia sa dieťa orientuje vo vlastnom meste, v blízkych mestách a dedinách, ktoré prešlo s rodičmi. Postupne sa jeho orientácia rozširuje (hoci len matne) na celú krajinu, na Európu, prípadne na celú zemeguľu. Pubescent ešte ťažko chápe nekonečnosť priestoru.

Orientácia v čase

Orientácia v týždni je dobrá. Dni v týždni sa konkretizujú jednotlivými predmetmi, ktoré majú deti v rozvrhu, alebo aj rôznymi pravidelnými činnosťami (športové tréningy, jazyková škola a pod.). Pubescent dobre ovláda aj mesiace. Dlhšie časové obdobia sú pre neho dosť vágne, neurčité. Chápanie večnosti času je ešte nad jeho možnosti.

18.4.2 Pozornosť

Začiatkom obdobia puberty sa v dôsledku závažných fyziologických zmien v organizme pozornosť prechodne zhoršuje, dočasne je narušená schopnosť koncentrácie pozornosti. Prejavuje sa to najmä v nesústredenom učení a v striedaní záujmov.

V priebehu obdobia dochádza k zlepšeniu a na konci puberty sa pozornosť pubescenta svojimi vlastnosťami približuje pozornosti dospelého človeka. Zdokonaľuje sa stálosť pozornosti, rastie rozsah pozornosti i schopnosť prenášať pozornosť.

Zámerná (úmyselná) pozornosť postupne nadobúda prevahu nad mimovoľnou (neúmyselnou) pozornosťou.

18.4.3 Pamäť

V puberte pokračuje kvantitatívny rozvoj, rast pamäti, aj keď sa v porovnaní s mladším školským vekom spomaľuje.

V mladšom školskom veku prevládala názorná pamäť, v puberte sa intenzívne vyvíja slovná-logická pamäť.

Zdokonaľuje sa mechanická pamäť, v 13 rokoch dosahuje vrcholnú výseposť. Utvárajú a upevňujú sa prvky logickej pamäti – v súvislosti s rozvojom logického myslenia. Ku koncu obdobia už prevažuje učenie na základe logickej pamäti nad mechanickým učením (učením naspamäť, memorovaním, biffovaním). 13-14 roční žiaci majú odpor k biffovaniu a k doslovnej reprodukcii učebnej látky (hlavne chlapci) a snažia sa pochopiť podstatu problému, myšlienkovu ho spracovávajú. Logická pamäť je založená na vytýčení podstatných znakov textu, pamäť sa už neorientuje predovšetkým na konkrétnu, ale vychádza z abstrakcie a pochopenia symbolických označení. Pubescentovi sa zdá mechanická pamäť ako monotónna; z toho potom vznikol názor, že pamäť pubescenta je horšia v porovnaní s deťmi mladšieho školského veku. Hoci sa v puberte zvyšuje dôraz na logickú pamäť, predsa sa v porovnaní s minulým obdobím zvyšuje i pamäť mechanická a ak sa pubescent musí niečo učiť naspamäť, naučí sa to lepšie než mladšie dieťa, práve preto, že rozumie textu. Okrem toho nie je možné všetku látku si osvojovať logicky. Gramatické pravidlá, cudzie slovíčka, násobilka, matematické, chemické a fyzikálne vzorce, to všetko vyžaduje mechanické učenie.

18.4.4 Predstavy

Predstavy dosahujú v puberte stupeň zrelosti, strácajú detský charakter náhodnosti a uštalujú sa v úmyselnejšie a všeobecnejšie. Na charakter predstáv má vplyv aj typ VNČ (vyššej nervovej činnosti), ktorý sa podstatne vydišferencoval už v mladšom školskom veku a tu sa v podstate uštaluje. Rozdelenie na typ umelecký, vedecký (mysliteľský) a stredný je úplne vydišferencované. Deti *umeleckého typu* sa vyznačujú názornými predstavami na podklade prevahy prvej signálnej sústavy, v súvislosti s čím sa už zjavujú aj určité talenty pre umeleckú tvorivosť najrozličnejšieho druhu. U *vedeckého (mysliteľského) typu*, kde prevažuje činnosť druhej signálnej sústavy, zjavujú sa u pubescentov zase talenty pre konštrukciu, matematiku, fyziku, nakoľko ich predstavy sa vyznačujú schematizmom, všeobecnosťou a abstrakciou.

18.4.5 Fantázia (obrazotvornosť)

V mladšom školskom veku bola fantázia značne tlmená realistickým postojom k svetu a intenzívnym sociálnym životom. Extrovertnosť však teraz začína ustupovať introvertnosti, zameranosti k vlastnému vnútru, ku ktorej prispieva i to, že sa dieťa dostáva častejšie a častejšie do konfliktov s okolím. Pubescent akosi sám od seba príde na to, že konflikty, na ktoré naráža, sú nad jeho sily, že ich nevie rozriešiť a ako istý druh rezignácie sa začnú v jeho vedomí spontánne

rodiť predstavy. Dieťa sa im nebráni, naopak, samo ich začína vyvolávať a usmerňovať podľa svojich túžob. Oddáva sa *dennému, bdelému sneniu*. Skoro spoznáva, že v dennom snení si môže predstaviť splnenie akýchkoľvek túžob, ktoré by v skutočnom živote nemohli byť splnené alebo by vyžadovali vynaloženie veľkej energie, vyvinutie určitého úsilia. Denné snenie sa tiež týka rôznych plánov do budúcnosti (je zamerané hlavne na budúce povolanie alebo štúdium a na partnerské vzťahy). Denné snenie dosahuje v tomto období vrchol. V žiadnom inom období sa mu nevenuje toľko času ako práve v puberte. Za negatívny jav ho označujeme vtedy, ak je veľmi intenzívne, pretože odvádza pubescenta od ostatných užitočných činností, od plnenia si školských povinností (pubescent doma hodiny sníva nad otvorenou učebnicou, v škole je pri výklade duchom neprítomný) alebo ak je nereálne, pretože tak odvádza pubescenta do neskutočného, vysneného sveta. Priepasť medzi reálnym a vysneným svetom sa rozširuje a môže sa stať nepreklenuteľnou. Takýto jednotlivec potom plní svoje povinnosti len v najnutnejšej miere, skutočne len preto, že je k tomu donútený, oiaľstne žije len vo svojom svete snov a stráca schopnosť triezvo uvažovať.

Rekonštruujúca fantázia sa uplatňuje pri osvojovaní si niektorých druhov učebnej látky (napr. v zemepise si žiak má na základe zobrazenia v mape predstaviť krajinu).

Konštruujúca, tvorivá fantázia sa prejavuje v konštruktívnych hrách, ale uplatňuje sa aj v rôznej tvorbe, napr. umeleckej, vedeckej či technickej.

18.4.6 Myslenie

V období puberty sa myslenie zdokonaľuje po kvalitatívnej stránke. Týka sa to všetkých *myšlienkových operácií* (intenzívne sa rozvíja najmä abstrakcia a zovšeobecňovanie), ale aj *foriem myslenia*.

Pri *definovaní pojmov* na začiatku obdobia dieťa uvádza údaje o úžitku, cieľi a používaní veci (popisné a úžitkové definície), postupne sa snaží určiť základné kvality veci alebo javu a nájsť nadradený všeobecnejší pojem a definuje pojmy udaním nadradených a podradených pojmov (klasifikačné definície). Na konci obdobia sa ukončuje pojmotvorná činnosť a pubescent je schopný správne vysvetľovať aj abstraktné pojmy.

V puberte nastáva prechod od názorného, konkrétneho myslenia k mysleniu nenázornému, *abstraktnému*, vzdialenému od priamej zmyslovej skúsenosti. Prvou podmienkou je zdokonalenie analytického vnímania, ktoré dovoľuje rozlišovať na veciach a javoch i najmenšie detaily; druhou podmienkou je, aby sa dieťa skúsenosťou naučilo základné, určujúce vlastnosti odlišovať od podružných, náhodných a menlivých. Len čo sú tieto podmienky splnené, je die-

ťa schopné abstraktne myslieť. Tým ešte nemizne jeho konkrétne myslenie, ku ktorému sa často uchýľuje ako k obvyklejšímu. Aj pubescenti ešte vždy myslia v konkrétnych pojmoch, ale abstraktne pojmy sú im už vo zvýšenej miere zrozumiteľné. 13-14 ročný si už nemusí mnohé z toho, čo počuje a hovorí, názorno-obrazne predstaviť, aby tomu porozumel. Chápe teraz ako dospelý význam obsahových pojmov bez toho, aby sa stále opierať o názorné predstavy. Pretože myslenie je v tomto období relatívne nezávislé od predstáv, je aj pohyblivejšie. Môže sa rýchlejšie obracať z predmetu na predmet a obsiahnuť širšie rozpätie.

Pubescent je schopný uvažovať abstraktne, hypoteticky, nezávisle od konkrétneho vymedzenia problému, je schopný uvažovať o rôznych možnostiach, napr. aj o rôznych alternatívach, ktoré reálne neexistujú. Predmetom abstraktného uvažovania pubescenta sa môže stať čokoľvek. J. Piaget (1966, 1970) hovorí o *štádiu formálnych logických operácií*. Výstižné porovnanie spôsobu uvažovania mladšieho školáka a pubescenta uvádza M. Vágnerová (2000): obdobie mladšieho školského veku je charakterizované úsilím o poznanie a pochopenie sveta, t.j. toho, aký svet je (dieťa uvažuje o tom, čo je), pre pubertu je typická potreba a schopnosť uvažovať o tom, aký by tento svet mohol, resp. mal byť (pubescent uvažuje o tom, čo by mohlo byť). So zmenou spôsobu uvažovania súvisí aj zmena vzťahu k časovej dimenzii. Kým pre mladšieho školáka je najdôležitejšia súčasnosť, pre pubescenta sa postupne stáva dôležitejšou budúcnosť.

Na rozvoj myslenia má značný vplyv aj nový spôsob vyučovania a učenia. Kým v mladšom školskom veku mal na starosti výchovu a vyučovanie viacmenej jeden učiteľ a neboli tam predmety, ktoré by vyžadovali abstraktne myslenie, v puberte sa to podstatne mení. Prichádza množstvo nových predmetov, nových učiteľov, vyučovanie sa diferencuje. Tieto vyučovacie predmety si nevyhnutne vyžadujú manipulovať s novými, až vedeckými pojmami. Na druhom stupni základnej školy žiaci musia ovládnuť systém vedeckých pojmov, osobitný systém znakov (matematický, fyzikálny, chemický) a naučiť sa uvažovať v teoretickej rovine. Práve tieto nové objektívne najťažšie učebné predmety kladú principiálne nové požiadavky na spôsoby osvojovania vedomostí a sú zamerané na rozvíjanie intelektu najvyššej úrovne – teoretického, formálneho, reflexívneho myslenia (Petrovskij, 1977). Takéto myslenie je charakteristické pre adolescenciu, ale rozvíjať sa začína od 11-12 rokov. U pubescentov sa objavuje schopnosť uvažovať hypoteticko-deduktívnym spôsobom, t.j. na základe samotných všeobecných predpokladov. Celá úvaha až k záveru prebieha vo verbálnej rovine, pretože bezprostredným obsahom tejto úvahy je reč (buď v obvyklom systéme znakov – v slovách, alebo vo zvláštnom znakovom systéme, ktorý sa napr. používa v matematike). Poznávacie úlohy v puberte vyžadujú predovšetkým apriórne myšlienkové riešenie prostredníctvom formulácie rôznych hypotéz a ich preverenia. Pubescent začína analyzovať intelektu-

álnu úlohu tak, že sa snaží zistiť všetky možné vzťahy v daných údajoch, vytvára rôzne predpoklady o ich vnútorných väzbách a potom tieto hypotézy preveruje. Najdôležitejším pokrokom pubescenta v analýze skutočnosti je spôsob operovať hypotézami pri riešení intelektuálnych úloh. Myslenie v predpokladoch je charakteristickým nástrojom vedeckej úvahy. Svojrásnosť tejto úrovne rozvoja myslenia spočíva nielen v rozvoji abstrakcie, ale i v tom, že sa predmetom pozornosti, analýzy a hodnotenia pubescenta stávajú jeho vlastné intelektuálne operácie. Preto takéto myslenie nazývame reflexívne (Petrovskij, 1977).

Pubescent sa už neuspokojí s prijímaním hotových súdov a úsudkov, ale chce si sám zdôvodniť všetky nejasnosti a sám chce nájsť najvhodnejšie riešenie problému. Pubescent začína zaraďovať svoje poznatky do logického systému vzťahov, pojmov a všeobecných princípov, utriedi ich. Už nielen poznáva, ale aj hodnotí. Až do puberty preberajú deti skutočnosť ako niečo, o čom ďalej neuvažujú. Prijímajú ju takú, aká je. V puberte je to inak. Deti začínajú skutočnosť hodnotiť. Začínajú chápať, čo je správne a čo nesprávne. Výrazne sa zlepšuje ich *úsudok*. Keďže pubescent nie je ešte zrelou osobnosťou a nemá dostatok skúseností, jeho závery sú často unáhlené a nesprávne, nie sú vždy objektívne. Chyby myslenia môžu vzniknúť napr. na základe predčasného a chybného zovšeobecnenia, ktoré môže mať rôzne príčiny: 1) veľká impulzivnosť myslenia a konania, malá trpezlivosť, 2) obmedzená a medzerovitá zásoba skúseností a vedomostí, 3) silné afekty pri myslení (pubescent sa rýchlo rozohní), 4) pohodlnosť, lenivosť myslenia, 5) malá schopnosť byť kritický k vlastnému mysleniu.

Pubescent už hľadá širšie súvislosti medzi javmi, ich spätosť a vzájomnú podmienenosť, tzn. že sa snaží o *dialektické myslenie*. Napriek tomu je u neho badať *radikalizmus*, nechut' ku kompromisom.

Rozširovaním vedomostí a skúseností sa rozširuje schopnosť „cenzurovať“ správnosť myslenia, zvyšuje sa *kritickosť* k mysleniu a prejavom iných ľudí, zvlášť voči učiteľom a rodičom. Pubescenti posudzujú rodičov a učiteľov a podrobujú ich slová a skutky prísnej kritike – pubescenti už nepovažujú za pravdivé všetko, čo povedia dospelí, nie sú až takí ľahkoverní ako deti mladšieho školského veku.

18.4.7 Reč

Slovná zásoba (pasívna aj aktívna) je v puberte bohatá. 13-14 ročné deti ovládajú a používajú priemerne 12 000 – 14 000 slov. Vety sú gramaticky a štylisticky správne, sú stále dlhšie a zložitejšie. Pubescent používa mnoho abstraktných pojmov. Reč je dynamickejšia, pubescent používa stále viac slovies.

Hovorená reč je až príliš výrazná. Pubescenti radi používajú silné slová a vytvárajú žargón, používajú slangové výrazy, vymýšľajú si nové slová. Vy-

značnou črtou puberty je totiž neochôta len preberať slovné výrazy. Skôr sa stretávame s akousi odvahou k vlastnému tvoreniu. Pubescenti nie sú len konzumentmi toho, čo sa im podáva, ale sú aj rozmnožovateľmi jazykového fondu. Neuspokojujú sa iba s bežným hovorením. Pubescenti si často vytvárajú svoje ské vyjadrovacie spôsoby. Temer v každej škole sa objavuje akýsi svojský žargón. Občas sa tieto rôzne „novotvary“ v žargóne pubescentov stávajú problémom, a to vtedy, keď sa nepáčia učiteľom, najmä tým, ktorí si neuvedomujú, že puberta je silácka doba, ktorá sa doslova vyžíva v nespútanej a „šťavinatej“ reči. Je potrebné si uvedomiť, že žargón pubescentov svedčí o vynachádzavosti jednotlivcov i celého kolektívu a v tej ktorej škole sa traduje po mnohé generácie (Boroš, 1973).

V súvislosti s rečou je pre pubertu typická ešte jedna črta. Pubescenti sú od prírody až priveľmi hluční. Všetci poznáme, ako sa okolie školy ozýva krikom najmä cez prestávky. Z tried ako keby sa ozývali salvy hurónskeho revu. Chlapci, no aj dievčatá v tomto veku totiž akoby k sebe ani nehovorili; skôr na seba kričia, navzájom sa prekrikujú zo všetkých síl. Drsnosť prejavu chlapcov sa ešte umocňuje zmenou hlasu, ktorý preskakuje z vysokých tónov do nízkych a naopak. Zdá sa, že aj hlas len prispieva k „lomozeniu“, ktoré je asi v tomto období nevyhnutnosťou (Boroš, 1973). Opojenie krikom a hlukom je výrazom dynamiky vývinu, výrazom vnútorného napätia, snahy individuálne sa uplatniť v súhlase s kolektívom.

18.4.8 City

City majú veľkú úlohu v živote pubescentov a výrazne ovplyvňujú ich správanie.

Pre obdobie puberty je typická *veľká intenzita a živosť citových prežívaní* a zvýšená *emocionálna vzrušivosť, výbušnosť, impulzivnosť a nedostatok sebaovládania*. City vznikajú ľahko a rýchlo, sú intenzívne a navonok sa tiež veľmi silne prejavujú (pubescent niekedy málo ovláda a kontroluje svoje správanie). Môže ísť napr. o výbuch deštruktívneho správania, rôzne výtržnosti a násilnosti. Postupne sa to mení a pubescent čoraz lepšie kontroluje výraz citov, stúpa seba-kontrola, sebaovládanie. Súvisí to jednak s rozvojom celkovej integrácie osobnosti, jednak so sociálnymi vplyvmi, ktorým je pubescent vystavený. Ja, ktoré v mladšom školskom veku znamenalo všetko, si v priebehu dospievania postupne uvedomuje, že je treba brať do úvahy aj iné Ja. Prichádza na to, že spoločnosť znamená určitý tlak, ktorému je potrebné prispôbiť sa. Pubescentovi predovšetkým záleží na skupine rovesníkov, či už rovnakého alebo iného rodu. Svojou skúsenosťou v týchto interpersonálnych stykoch sa presviedča, že prijatie či odmietnutie skupinou má pre neho mimoriadny význam. Pretože pozná-

va, že prijatie či odmietnutie je v mnohom dané i jeho citovým prejavom, učí sa svoje city ovládať a bezprostredne neprejavovať. Pubescenti začínajú byť schopní ovládať svoje citové prejavy prijateľne, v rámci spoločenských pravidiel. Dokazuje to napr. schopnosť vyčakať, zniesť kritiku, potlačiť výbuch hnevu a ventilovať ho spôsobom, ktorý neškodí a pod. Značný rozdiel je tu medzi chlapcami a dievčatami – na dievčatá sú v niektorých oblastiach (agresivita, hnev a i.) kladené väčšie nároky, pokiaľ ide o sebaovládanie. Toto prispôsobenie v puberte nie je ľahké, ovládanie výrazov citov sa až do konca puberty celkom spoľahlivo nedarí. Takmer každý pubescent sa občas nazlostí a vybuchne. Je to tak aj preto, že pubescent je ovládaný i vnútorným fyziologickým dianím, čo niekedy sťažuje kontrolu. „Hormonálna búrka“ v puberte totiž rozvíri pomerne pokojnú citovú hladinu mladšieho školáka. Celkový výraz citov však aj v tomto období závisí do značnej miery od výchovy dieťaťa v predchádzajúcich obdobiach.

Príznačná pre pubertu je tiež *emocionálna labilita, nestálosť, pohyblivosť* (city sa ľahko a rýchlo menia). Typickým prejavom je oscilácia medzi krajnými náladami. Pubescenti ľahko prechádzajú od radosti k smútku, od nadšenia k znechuteniu, od optimizmu k sklúčenosti a pod. Tým je podmienená aj nestálosť v záujmoch. Pubescent rád vyhľadáva spoločnosť, priateľov, inokedy sa im vyhýba a vyhľadáva samotu. Raz je dobrý a súcitný, inokedy je hrubý až krutý. Stavý prehnaného sebavedomia vystriedajú stavy sklúčenosti, city menej cennosti a pod. (Klindová, Rybárová, 1985).

Pubescent sa často vo svojich citoch *sám nevyzná*, môžu ho prevapíť, zaskočiť, môžu sa mu zdať čudné, nenormálne. Nie je zriedkavá aj tzv. *bezpredmetnosť citov* – pubescent často ani nevie, prečo mu je smutno či veselo, prečo sa hnevá, prečo je mrzutý.

Pre pubertu je typická aj zvýšená *uzavretosť* v zmysle *nechuti prejavovať svoje city navonok* (Vágnerová, 1999, 2000). Pubescent už nie je citovo bezprostredný a otvorený, svoje city považuje za intímnu súčasť svojej osobnosti a nechce ich dávať najavo, a to z rôznych dôvodov (sám sa v nich nevyzná, nevie ich dobre verbalizovať, obáva sa nepochopenia, výsmechu alebo sa hanbí).

Emócie

Pokiaľ ide o emócie, existujú tu *emócie*, ktoré sa vyskytovali už aj v predchádzajúcich obdobiach, ale menia sa z hľadiska toho, aké podnety ich vyvolávajú a ako sa tieto city prejavujú.

Strach. V puberte ďalej pôsobia strachy, ktoré sa získali v detstve. Pohotovosť k strachu a úzkosti rastie s pribúdajúcimi životnými skúsenosťami, ktoré pubescentom ukazujú možnosť napr. ochorieť alebo utrpieť úraz ako celkom reálnu aj v ich veku. Často je strach spojený s problémami úspešnosti (strach zo zlyhania); z obavy dotknúť sa ostatných; z neschopnosti vidieť možné násled-

ky konania, o ktoré má záujem; z obavy, aký dojem robí na ostatných. Ku koncu puberty a v adolescencii je strach z interpersonálnych vzťahov – zo sociálneho zlyhania, z prejavu neistoty, zo straty náklonnosti priateľov. Strach sa veľmi silne týka i vlastného vzhľadu, výberu povolania, zmyslu života atď. Uvádza sa, že asi 40 % strachov pubescentov je spojených so školskou prácou, 30 % s pocitmi menejcennosti a stratou prestíže (Homola, Ščepichin, 1972). Strach sa môže maskovať hnevom alebo nadmernou prispôbivosťou, môže viesť k úteku alebo k obmedzeniu aktivity, čo môže mať i pozitívny dosah, pretože sa dosiahne obmedzenie riskovania a väčšia rozumová kontrola.

Hnev, zlosť. Celková neuropsychická labilita pubescentov zapríčiňuje častý neúspech v práci, v učení, aj mimo školy. Neúspech vyvoláva u nich stav mrzutosti a zlosti. Pubescent prepadá afektu hnevu najmä ak má pocit, že je ohrozené jeho Ja – tento pocit nemusí zodpovedať skutočnosti. Hnev môže byť zameraný aj na vlastnú osobu, napr. ak pubescent cíti, že je ohrozený vlastnými nedostatkami. Väčšinou bývajú predmetom hnevu zásahy iných osôb, prevažne dospelých (rodičov a učiteľov). Obvykle sa udáva ako príčina hnevu domáca situácia (ako sa má pubescent obliekať, správať pri stole, ako hospodáriť s vreckovým, účasť, nespravodlivá kritika rodičov), konflikty v škole (hlavne neúspech v ohľade, na ktorý je citlivý), konflikty v skupinách rovesníkov. Hnev sa prejavuje v nejakej forme agresie. Na rozdiel od mladšieho školského veku sa už neprejavuje priamou agresiou vo forme priameho napadnutia, aj tak však prevláda agresia, na začiatku puberty priama, neskôr nepriama (napr. i slovná). U dievčat to môže byť plač.

Smútok, depresia. Pubescenti často prežívajú obdobie intenzívneho smútku, keď sú sklamaní alebo majú ťažkosti. Prieskum E. Fenwickovej a T. Smitha (1994) ukázal, že asi polovica 14 ročných vo Veľkej Británii pozná tieto pocity z vlastnej skúsenosti, ale väčšina detí sa vie so svojím trápením rýchlo vyrovnáť. Zmätko netrvá dlho a niekedy si ho dospeli ani nevšimnú. Niektorí pubescenti však sklamanie či neúspech neprekonajú tak ľahko. Trápenie pretrváva, aj keď jeho dôvody už pominuli. Depresia je niekedy taká hlboká, že zasahuje všetky stránky života, ovplyvňuje prácu v škole, spoločenský život, priateľstvo a rodinné vzťahy. Podľa uvedených autorov depresiou trpí 3 – 6 % mladých ľudí vo veku 14 – 16 rokov.

Veľké zmeny nastávajú v *sociálnych citoch*. V puberte sa objavuje *náklonnosť* vo forme lásky a nežnosti. Zatiaľ čo mladšie deti prejavujú nežnosť vo vzťahu k veciam (hračkám) a zvieratám, pubescent presúva náklonnosť na ľudí. Pubescent si praje, aby bol milovaný a chce sa tiež zaujímať o blaho iných ľudí. V prejavoch týchto citov je pubescent zdržanlivý. Tími detské prejavy lásky k rodičom, najbližším a ani ich už od dospelých nevyžaduje. Naopak, rôzne prejavy nežnosti voči sebe sú mu nepríjemné.

Obdiv. Charakterizujeme ho ako sentimentálnu príchylnosť plnú nadšenia k nejakej historickej osobe, k hrdinovi literárneho diela, k nejakému kultúrnemu dielu a pod. Chlapci napr. obdivujú športovcov, cestovateľov, vojakov, dievčatá skôr hercov, spevákov, modelky a i. Obdiv sa vzťahuje prednostne k telesným výkonom, odvahe a telesnému vzhľadu, duševné vlastnosti zostávajú viac v pozadí.

Zbožňovanie. V porovnaní s obdivom je tu väčšia zameranosť a konkrétnosť a týka sa iba osôb. Obdiv a zbožňovanie sú jednostranné city a nevyžadujú vzájomnosť. Ich objekty sú idealizované a slúžia ako vzory.

Ľudia nápadne sa správajúci, ako napr. opití, budia *posmech*, ale bohužiaľ ho v tomto veku vyvolávajú aj telesne postihnutí.

Pubescenti sú schopní i *súcit*, senzitivní jednotlivci dokonca veľmi hlbokého, ale málokedy ho dávajú najavo.

Citové vzťahy k iným deťom môžu byť rôzne. Pubescent k nim môže prejavovať *ľahostajnosť*; k tým, ktorí v niečom vynikajú, pociťuje aj *závisť*, a naopak *pohrdanie* cíti k tým pubescentom, ktorí nemajú v jeho očiach žiadne klad, poprípade sa prejavujú záporne, napr. ako šplhúni, žalobaby, strachopudi a pod.

Typickým citovým stavom pre pubertu je *súženie* – hlavne vo vzťahu k iným osobám rovnakého veku, či už rovnakého alebo opačného rodu. Pubescent sa hlavne trápi nad otázkami, či jeho priatelia sú skutočnými priateľmi, či má pre nich alebo pre iných ľudí, s ktorými je v styku, nejakú cenu, akú mienku o ňom majú iní a pod. Trápi sa i vzhľadom k iným záležitostiam doma i v škole. Často problémy, ktoré vyvolávajú jeho trápenie, v skutočnosti neexistujú, sú len jeho predstavou, ale ich realita pre pubescenta nie je preto o nič menšia.

Žiarlivosť. Je to kombinácia hnevu a strachu z možnej straty niečej náklonnosti alebo silne žiadaného cieľa. Pubescenti žiarlivo pozorujú, keď sa rodičia k sebe alebo k iným deťom prejavujú vrelšie.

Cit krivdy. Zaujatosť rodičov, ich väčšia prisnosť a drobné nespravodlivosti sú schopné vzbudiť v pubescentovi cit krivdy, ktorý je nebezpečný tým, že niekedy narastá až do paranoidných dimenzií. Dieťa potom váži každé ich slovo prenesené k nemu a k súrodencom, sčítava prejavy priazne a nepriazne a (pretože všetko hodnotí ovplyvnené svojím citom krivdy) jeho negatívny citový vzťah silnie a rozrastá sa v bolestnoscť alebo *nenávisť*.

Vyššie city

Ďalej sa rozvíjajú aj *vyššie city* – intelektuálne (poznávacie), estetické a mravné (morálne, etické) city.

Vznik *intelektuálnych (poznávacích) citov* súvisí s vývinom poznávacích záujmov. Pubescent prežíva kladné citové stavy pri poznávaní nových vecí, objavovaní nových vzťahov, obľubuje situácie, v ktorých môže riešiť praktické, niekedy aj teoretické problémy.

Estetické city vznikajú pri vnímaní krásy prírodnej, umeleckej, ale aj technickej. V puberte má estetickú odozvu niečo, okolo čoho dosiaľ mladšie deti chodili celkom nevšímavo, totiž príroda. Na pubescentov už pôsobí pokoj lesa, rozľahlosť vodnej hladiny či majestátnosť hôr, dokážu sa nadchnúť i jednoduchým kvetom alebo idylickým zákutím. Pubescent ešte nedochádza k úplnému pochopeniu umeleckej skutočnosti, pretože ešte vyžaduje verný obraz prírody a obsahovú stránku hudobného, slovesného alebo výtvarného diela. Estetické čítanie sa neprebúda len umeleckými dielami a krásami prírody, ale máva už vplyv na praktický život. Jednou z oblastí, v ktorých sa uplatňuje estetické hodnotenie, je obliekanie. Časť mladých ľudí začína hodnotiť tiež svoj domov či pracovisko z estetického hľadiska, všímajú si úpravu interiérov, bytové doplnky (hlavne dievčatá). Ale aj chlapci nehodnotia len motor a jazdné vlastnosti motocyklov a áut, ale aj ich línie a farby.

Mravné (morálne, etické) city súvisia s uplatňovaním osvojených mravných hodnôt v konaní pubescenta, ale aj s posudzovaním konania iných ľudí z hľadiska morálky. V puberte sa veľmi upevňuje chápanie mravných hodnôt, ku ktorému pubescent dospel konfrontáciou toho, čo mu bolo dosiaľ vštepované, s ich vlastným subjektívnym prežívaním a s tým, ako ich prežívajú ľudia dôverne mu známi. Niektorí pubescenti dospievajú tak ďaleko, že majú výčitky svedomia i pre samotné svoje predstavy niečoho mravne nevhodného. Veľmi zrelí jednotlivci dospievajú hlavne pod vplyvom vhodného vzoru ku kultivovanému etickému usudzovaniu, k mravným hodnotám. Nedajú sa potom mýliť ani opačným názorom väčšiny, ani sa neprispôbujú amorálnej životnej praxi svojho okolia. Takýchto je však málo a väčšina mladých ľudí v tomto veku ešte značne kolíše, zvlášť v menej bežných situáciách. Pubescent je napr. schopný hodnotiť svoje konanie, resp. rozhodnutie, ale nie je schopný vždy ho upraviť podľa svojho etického posúdenia. Vie, ako by sa mal správať, ale dá sa ľahko strhnúť svojimi citmi a snahami k nesprávnemu konaniu. Z toho vznikajú vnútorné konflikty, ktoré potom posilňujú nevyrovnanosť a labilitu správania. Neschopnosť usmerniť konanie podľa etických noriem je nebezpečná v dvojakom smere. Buď má pubescent vzrastajúci cit viny, ktorý veľmi znižuje jeho sebadôveru, alebo si začne mravné normy rôzne podľa seba upravovať, robíť ich menej náročnými a nakoniec zanedbávať. V tomto období je nesmierne dôležitý postoj okolia. Z mravných citov sa v puberte prehlbuje cit pre spravodlivosť, pravdivosť, čestnosť.

18.5 Vývin osobnosti v puberte

Puberta sa javí ako obdobie vnútorných rozporov, formovania Ja, správania plného nepokoja, túženia, ale aj smútku a vzdoru. Dochádza k subjektívizmu pri hodnotení seba aj iných, k preceňovaniu či podceňovaniu vlastných síl, k extrémom, unáhlenosti a nerovnomernému vývinu jednotlivých zložiek osobnosti.

18.5.1 Sebauvedomenie

V puberte sa objavuje nová črta – pozornosť detí sa obracia nielen k vonkajšiemu svetu, ale i k sebe samému. Celkové založenie osobnosti pubescenta je skôr introvertné, zamerané na vnútorné prežívanie, čo podnecuje k sebaopozarovaniu a sebahodnoteniu. Podľa E. Eriksona je toto obdobie charakteristické hľadaním a rozvojom vlastnej identity.

Na začiatku puberty venujú deti pozornosť najmä svojmu *zovňajšku*. Významnú úlohu nadobúda zrkadlo (a to nielen u dievčat). Je dôležitou rekvizitou pubescenta. Dieťa mladšieho školského veku obyčajne nemá dôvod skúmať svoj zovňajšok v zrkadle. Pubescent ten dôvod má. Začína mu záležať na rovesníkoch opačného rodu, na tom, či sa im bude páčiť. Keď sa zamiluje, záleží mu na kráse ešte viac. Pubescent skúma svoju tvár, všetky jej detaily. Všimá si vzdialenosť očí, tvar nosa, materské znamienka, plet', pery, rôzne výrazy tváre. Dôsledkom takého skúmania môžu byť rôzne závery. Pubescent sa sebe páci alebo so sebou nie je spokojný. Reakcia na svoju tvár v zrkadle u pubescenta závisí od viacerých činiteľov. Do určitej miery od toho, aká jeho tvár skutočne je. Ďalším činiteľom je skúsenosť, ktorú získal so svojou tvárou pri rôznych príležitostiach (obdiv, sympatie, ľahostajnosť alebo pohrdanie). Pubescent začína dbať o svoj zovňajšok (aj keď jeho chápanie toho, čo znamená „dbať“, sa značne líši od rodičovského). Presadzuje si oblečenie podľa vlastných predstáv. Mrzí ho, keď musí nosiť okuliare, trápi sa, či nemá príliš veľký nos alebo odstávajúce uši. Dievčatá majú starosť s postavou, chcú byť štíhle. Experimentujú s líčením (Ričan, 1990). Podľa M. Vágnerovej (2000) sa mnoho pubescentov (hlavne dievčat) zaoberá aspoň určitú dobu svojím zovňajškom viac než čímkoľvek iným. Pubescent už neberie svoje telo ako danosť; vie, že by mohol vyzerat' inak, lepšie.

Pohľad na seba však nekončí pri zovňajšku. Pubescent sa vyrovnáva aj s tým, aký je „vo vnútri“, zaujíma ho jeho vnútorný svet (myšlienky, city). I. S. Kon (1988) považuje objavenie vlastného vnútorného sveta za hlavný prínos puberty. Potreba poznať svoje nedostatky a osobitosti vzniká podľa A. V. Petrovského (1977) z nutnosti odpovedať na požiadavky kladené inými ľuďmi i na požiadavky vlastné, usmerniť vzťahy s okolitými ľuďmi. K rozboru svojej *osob-*

nosti sa pubescent obracia ako k prostriedku, nevyhnutnému pre organizáciu vzájomných vzťahov a činnosti, k dosahovaniu úspechu v prítomnosti i v budúcnosti. Aj voľba povolania ho núti, aby skúmal svoje predstavy o vzdialenej budúcnosti, aby premýšľal o svojich schopnostiach a sklonocho a aby si konkrétne uvedomil, čo znamená, že rozhodovanie v živote záleží na ňom. Tiež gejzír nových myšlienok, pocitov, impulzov a nálad je motívom k skúmaniu vlastného vnútra u pubescenta (Říčan, 1990). Najdôležitejším stimulom úvah o sebe je podľa A. V. Petrovského (1977) potreba zaujať v okruhu rovesníkov dôležité postavenie a túžba nájsť si blízkych kamarátov, priateľa. Pubescent často začne premýšľať o sebe vtedy, keď uvažuje o vzájomných vzťahoch s niektorými kamarátmi alebo o osobitostiach sympatického rovesníka.

Sebaúcta, sebahodnotenie ako výsledok sebahodnotenia závisí v prvom rade od hodnotenia inými v detstve – najprv rodičmi, potom ostatnými členmi rodiny, rovesníkmi a učiteľmi. Prejavuje sa vplyv nadmerne vysokých a nadmerne nízkych požiadaviek, čím môže byť znemožnené vytvorenie primeraných vyhodnocovacích meradiel. K zmätku a neistote vedie aj rozdiel v požiadavkách rodičov a ostatných sociálnych činiteľov. Názor pubescentov na seba nezávisí iba od názoru ostatných ľudí, ale aj toho, ako si oni (pubescenci) myslia, že ich vidia iní ľudia.

Sebapoznanie a záporné sebahodnotenie vyúsťuje do *nízkeho sebahodnotenia, malej sebaúcty* a sebaistoty a dáva často vzniknúť citu osamotenosti. Zo šťastného extroverta sa stáva zamyslený trpiaci introvert. O nových skúsenostiach nedokáže s nikým hovoriť, už vopred sa cíti nepochopený. Zdá sa mu, že nikto nemôže mať rovnaké myšlienky, názory, snahy a záujmy ako on, nikto teda nie je taký blízky. Cíti sa opustený, plný nových citov, a predsa prázdny. Odzva na to môže byť rôzna. Niektorí pubescenci utekajú zo spoločnosti, kde majú pocit, že im nikto nerozumie a oddávajú sa svetobôľu, iní sa snažia nepríjemné city prehlušiť čo najhluchnejšou zábavou (Srp, Syrovátková, 1969).

Poznanie seba samého, vlastnej jedinečnosti, však môže viesť tiež k *sebahodnoteniu a sebahodnoteniu*.

Sebahodnotenie a z toho vyplývajúce sebahodnotenie a sebaúctu u športujúcich a nešportujúcich pubescentov skúmala Ľ. Gáborová (2003). U športujúcich pubescentov zistila významne vyššie sebahodnotenie ako u ich nešportujúcich rovesníkov.

Sebahodnotenie a z neho vyplývajúce sebahodnotenie, sebaúcta pubescenta vplývajú aj na jeho správanie. Pubescenci, ktorí majú dostatočne vyvinutú sebaúctu, rozmyšľajú o sebe pozitívne. Lepšie potom prosperujú v škole, nemajú strach z konkurencie a obvykle majú veľa kamarátov. Majú tiež pocit, že si vedia poradiť so životom a do určitej miery ho majú pod kontrolou. Nízke sebahodnotenie zapríčiňuje u mladých ľudí rôzne poruchy správania. Šikanovanie, poruchy správania v škole, delikvencia a drogová závislosť často súvisia s nižšou

sebaúctou, podobne ako depresie alebo bezmocná odovzdanosť osudu (Fenwicková, Smith, 1994).

U pubescenta vzniká predstava, že už nie je dieťa – tzv. *pocit dospelosti* (Petrovskij, 1977). Aktívna stránka tejto predstavy sa prejavuje v túžbe byť dospelý a byť za dospelého pokladaný. Pubescent odmieta priznať svoju príslušnosť k deťom, avšak nemá ešte pocit skutočnej, rovnocennej dospelosti, i keď po nej túži a potrebuje, aby jeho dospelosť uznali okolití ľudia. Pocit dospelosti môže vzniknúť ako dôsledok uvedomovania si zmien fyzického vývinu a pohlavného zrenia (výška, hmotnosť, celková telesná konštitúcia), ktoré sú pre pubescenta veľmi hmatateľné a spôsobujú, že je dospeljší objektívne i vo vlastnej predstave. Druhé zdroje pocitu dospelosti sú sociálne. Pocit dospelosti vzniká vtedy, ak pubescent vo vzťahoch s dospelými objektívne nezaujíma postavenie dieťaťa, keď sa podieľa na práci, má seriózne povinnosti. Raná samostatnosť a dôvera okolitých ľudí robí dieťa dospelým nielen v sociálnom, ale aj v subjektívnom aspekte. K vzniku pocitu dospelosti môže u pubescenta viesť i zistenie identity jedného alebo niekoľkých parametrov medzi pubescentom a človekom, ktorého pubescent považuje za dospelého (vo vedomostiach, spôsobilostiach, v sile, obratnosti, odvahe). Pocit dospelosti je podľa A. V. Petrovského (1977) novotvar, kvalitatívna premena v sebahodnotení.

Pocit dospelosti sa môže prejavovať rôzne. Pubescent napr. rozpráva, ba niekedy sa aj správa k dospelým ako k seberovným. Takéto správanie dospelí zvyčajne nehodnotia kladne, je príčinou častých konfliktov. Inokedy pubescenci napodobňujú dospelých v mnohých prejavoch, žiaľ aj nevhodných, napr. vo fajčení, pití alkoholických nápojov alebo v predčasných sexuálnych skúsenostiach. Ďalším prejavom pocitu dospelosti je úsilie samostatne sa rozhodovať, hlavne v osobných záležitostiach. Pubescent si chce sám určovať svoj mimoškolský program, vybrať kamaráta a pod. Na jednej strane sa pubescent snaží dosiahnuť maximálnu samostatnosť, na druhej strane však ešte nemá veľké skúsenosti v samostatnej činnosti. Vzniká tak protiklad medzi siným úsilím o samostatnosť a medzi jeho reálnymi možnosťami. Typickým prejavom prežívania týchto protichodných tendencií v správaní je *vzdor*. Puberta sa nazýva niekedy aj druhým obdobím vzdoru. Navonok sa to prejavuje tým, že pubescenci už nie sú takí ochotní plniť príkazy dospelých, majú námietky voči požiadavkám rodičov i učiteľov, odvrávajú im a odmietajú plniť príkazy. Sú kritickí k dospelým a k ich názorom. Už nepokladajú všetko za pravdu, ale začínajú o veciach uvažovať a utvárať si vlastný názor (Klindová, Rybářová, 1985). Formy prejavu vzdoru sú rôzne. Závisí to od individuálnych osobitostí aj od podmienok, v ktorých pubescenci žijú. Podrobnejšie sa o týchto veciach zmieni v kapitole o sociálnych vzťahoch v puberte.

Kritické zhodnotenie vlastnej osoby a porovnávanie seba s inými vedie k tomu, že sa začínajú prejavovať snahy o sebahodnotenie. Pubescenci sa teda

nechcú dospelým len podobať, len sa správať ako oni, ale usilujú sa (aj keď nie všetci) tiež sa im vyrovnat' alebo ich predbehnúť. Za hlavnú zložku snáh o sebazdokonalenie považujeme *sebavýchovu* (zámerné formovanie vlastnej osobnosti). Väčšina žiakov 7. – 8. triedy je už podľa A. V. Petrovského (1977) schopná sebavýchovy, ale nie u všetkých žiakov má sebavýchova systematický, plánovitý charakter. Nesmieme dôležité však je, že sa vôbec objavila. Najzávažnejším novým prvkom v rozvoji osobnosti pubescenta je to, že sa predmetom činnosti pubescenta stáva on sám. Pubescent začína pôsobiť sám na utváranie vlastnej osobnosti, orientuje sa na rôzne osobné významné ciele. Podľa L. Klindovej a E. Rybárovej (1985) v puberte je to len prvá etapa sebavýchovy, keď deťom ide o sebaopotvrzovanie, čo je vlastne prejavom želania jednotlivca mať isté vlastnosti. Pubescenti sami si ešte celkom neuvedomujú svoju sebavýchovu, je potrebné ju cieľavedome rozvíjať a riadiť. V sebavýchovnom úsilí pubescenti vychádzajú z predstavy o tom, akí by chceli byť. Na ceste k dosahovaniu tejto predstavy prechádza človek viacerými vývinovými úrovňami, na ktorých sa stotožňuje s rôznymi modelmi, napodobňuje rôzne vzory. V puberte sú to väčšinou konkrétni ľudia z najbližšieho okolia, ktorých pubescenti poznajú z osobného kontaktu (rodičia, príbuzní, učitelia, vychovávatelia, spolužiaci, kamaráti). Ďalej sú to vzory zo širšieho spoločenského prostredia (vedci, politici, spisovatelia, umelci, „hviezdy“ hudobného, divadelného, filmového alebo športového sveta). Pubescenti ich poznajú zväčša sprostredkovaním, na ktorých sa mimoriadne výkony a schopnosti. Vzorní môžu byť aj historické osobnosti, postavy z literatúry, filmoví hrdinovia, t.j. fiktívne vzory. U väčšiny pubescentov neexistuje jeden vzor, ale pôsobí viac vzorov. Jeden by im totiž nestačil na všetky oblasti ľudských vzťahov, činností, na riešenie všetkých mravných problémov. Z výchovného hľadiska majú vzory veľký význam. Sú cieľom aj mierou pri sebavýchovnom úsilí. Je potrebné dbať na to, aby pubescenti mali dôveru v ich dosiahnutie (Klindová, Rybárová, (1985). Význam sebavýchovy vidí A. V. Petrovskij (1977) v tom, že prostredníctvom nej pubescent rozširuje možnosti svojho vývinu, pripravuje sa na budúcnosť. I keď je pohltený prítomnosťou, mieri pritom aj do budúcnosti. Vznik takejto zameranosti a činnosti smerujúcej k zmene seba samého preto, aby boli získané nové vlastnosti, je pre obdobie puberty špecifický a znamená prechod ku kvalitatívne novej fáze v rozvoji osobnosti.

18.5.2 Schopnosti

Rozumové schopnosti pubescenta na konci tohto obdobia dosahujú už úroveň dospelého človeka. Vývin inteligencie (g – faktora) vrcholí okolo pätnásteho roka. Ďalej sa rozvíjajú rôzne špeciálne schopnosti (s – faktory) – hudobné, výtvarné, literárne a iné a pubescenti zameriávajú záujmy týmto smerom.

18.5.3 Charakter

Pre pubescenta je typická *konvenčná úroveň*, založená na rešpektovaní požiadaviek autorít, aj keď sú k nim pubescenti kritickí. Prechod od konvenčnej morálky k morálke autonómnej, postkonvenčnej, sa začína až v adolescencii.

Interiorizované (zvnútornené) mravné normy a hodnoty ústia do tzv. mravného presvedčenia jedinca, vytvárajú jeho vnútorné kritériá posudzovania a hodnotenia. Kryštalizujú v mravné princípy, orientácie a postoje, vyjadrujú celkovú zameranosť osobnosti a premietajú sa do vlastností charakterových.

Deti sa s charakterovými vlastnosťami nerodia, vypracúvajú sa u nich v priebehu života v spoločnosti iných ľudí. Určitú úlohu tu však hrá aj anatomicko-fyziologický základ jednotlivca. Na utváranie charakterových vlastností vplyvajú viaceré činitele. Značne tu pôsobia zmeny hospodárske, sociálne podmienky a vzťahy, spôsob života v rodine a v škole.

Do puberty vstupujú deti s niektorými charakterovými vlastnosťami už viacej sformovanými. Napriek tomu je puberta považovaná za dôležitú vývinovú etapu vyhradenú na ďalšieho rozvoja charakteru. Veľmi dôležitým činiteľom pri formovaní charakteru je správanie rodičov. Aj keď sa morálne hodnoty pubescentov vytvárajú ešte na podklade súhlasu či nesúhlasu rodičov s ich konaním, stále väčší vplyv majú iné sociálne skupiny, hlavne rovesníkov. Pubescent poznáva, že je rozdiel medzi hodnotami dospelých a štandardami jeho skupiny a zoznamuje sa aj s rozdielmi v morálnych štandardoch jednotlivých skupín. Obvykle sa v prijímaní hodnôt stotožní s tou skupinou, členom ktorej sa cíti. Ak dochádza k rozporu medzi vlastnými postojmi či hodnotami a hodnotami skupiny (čo je pomerne častý jav), dochádza k zmene vlastných postojov, ak je atraktivnosť skupiny pre pubescenta veľká. Podľa M. Vágnerovej (2000) pubescent prijíma ochotne normy stanovené rovesníkmi a dáva im prednosť pred normami rodiny (resp. školy a majoritnej spoločnosti).

Predpokladom formovania charakteru je *vôľa*. V oblasti vôľového konania a rozhodovania pozorujeme na začiatku puberty prechodné zmeny. V určitej miere sa naruší proces rozhodovania (pubescent sa často nevie rozhodnúť, čo by chcel), pubescenti sa často nevedia ovládať, sú podráždení, konajú impulzívne, nepremyslene. Postupne sa vytvárajú vlastnosti ako sebaovládanie, statočnosť, húževnatosť, vytrvalosť, obetavosť, zodpovednosť a samostatnosť.

Tí, ktorí sa podieľajú na výchove pubescentov, by mali mať jasnú predstavu o tom, ktoré *charakterové vlastnosti* majú u mladých ľudí upevňovať. Mali by to byť napr. ľudský vzťah k deťom aj k starým ľuďom, vedomie zodpovednosti, uvedomelá disciplína, správny vzťah k práci, iniciatívnosť, statočnosť, prekonávanie prekážok, radosť zo života, družnosť a pod. (Boroš, 1973).

U pubescentov charakter ešte nie je dotvorený. V tomto období sú priaznivé podmienky na to, aby sme charakter stále formovali a dotvárali.

18.5.4 Záujmy

V puberte sú záujmy už hlbšie, užšie, špecializovanejšie, stabilnejšie, uvedomejšie. Týkajú sa oblastí, v ktorých má pubescent úspech. Rozsah a charakter záujmov u pubescentov je podmienený vytváraním nových postojov a vzťahov k dospelým, kvalitatívnymi zmenami v poznávacej oblasti, zvýšenou citlivosťou, zmenou sociálnych pozícií v rodine a v škole, pohlavným dospievaním a pod. (Kuric, 1986). Záujmy už nie sú viazané na upotrebitelnosť rôznych predmetov a prehlbuje sa ich poznávací aspekt. Prílišná snaha niektorých pubescentov zvládnuť všetko nové, všetkému čo najskôr a čo najlepšie porozumieť, môže viesť k nestálosti záujmov, k ich veľkej premenlivosti a malej hĺbke. Naopak, stáva sa aj to, že sa pubescent s veľkým zaujatím venuje jednému záujmu (aj na úkor učenia) alebo má i viac záujmov, ktorým sa vášnivo venuje a odsúva na vedľajšiu koľaj všetko, čo s jeho záujmami nesúvisí. Existujú však aj pubescenti zdánlivo bez akéhokoľvek záujmu okrem záujmu o jedlo, zábavu a o pohlavné záležitosti.

U pubescentov sú silné **športové záujmy**, venujú sa im s veľkým zaujatím. U chlapcov prevláda záujem o hokej, futbal, hádzanú, basketbal, volejbal, cyklistiku, beh, korčuľovanie, turistiku. U dievčat nie je záujem o šport taký intenzívny. Dievčatá sa zameriavajú na plávanie, krasokorčuľovanie, tanec, rytmiku a gymnastiku, čiže na také pohybové činnosti, v ktorých je v popredí lадnosť pohybov a bojovnosť a súťaživosť chýba. Význam tímových bojovných športov (hokej, futbal, basketbal, hádzaná) zaujímavo popísal P. Říčan (1990). Podľa neho dochádza pri nich k telesnému kontaktu telo na telo. Hráč musí riskovať zrážku a prípadné zranenie, hra cvičí odvahu. Vybíja sa pri nej agresia, tieto hry sú ritualizované boje. Pri týchto športoch je sociálny tréning bohatší než napr. pri boxe, pretože v hre je nielen súper, ale aj spoluhráč. Úspech možno dosiahnuť len súhrou, hráči sú na sebe vzájomne závislí. Je tu možné dať gól a byť dôležitý, ale dôležité je aj v pravý čas prihrať, dať príležitosť spoluhráčovi. Viditeľná je obetavosť, individualizmus, kapitulantsvo, húževnatosť, schopnosť čestne hrať aj prehrať. Preto v týchto športoch rastie osobnosť, tvorí sa realistické sebahodnotenie. Pubescent sa učí oceňovať u iných kladné charakterové vlastnosti. Vznikajú pekné kamarátstva. Telesnosť bojovného športu reguluje a zdravo tlmí i sexuálnu dráždivosť. Každý pubescent by sa mal venovať aktívne nejakému športu, čím by sa zbavil nahromadenej energie, upevňoval by si zdravie, sebarealizoval sa a relaxoval. Na druhej strane športovú činnosť je potrebné kontrolovať a usmerňovať, dbať na to, aby sa pubescenti príliš nevyčerpali a nepreťažovali organizmus, pretože majú sklon k prepínaniu síl. Do trináсти rokov nie je dieťa zrelé pre pretekársky šport, zvlášť nekontrolovaný.

Rozšírené sú aj **technické záujmy**, hlavne u chlapcov, napr. záujem o automechaniku, rádiotechniku, elektroniku, počítače. Venujú sa tomu prak-

ticky, sledujú najnovšie výsledky bádania v oblasti techniky, čítajú technické časopisy a knihy.

Aj v puberte pretrvávajú **záujem o hry**. Chlapci spočiatku ešte holdujú bojovým hrám, vyrábajú dokonalé praky i primitívne zbrane a usilovne sa cvičia v streľbe. Hry chlapcov majú dobrodružný charakter. Sú to naháňačky zálesáckeho alebo kriminálneho charakteru, pátranie v tajomných zákutiach, zakladanie tajných spolkov, vojny medzi ulicami a dedinami. Z konštruktívnych hier zostáva modelárstvo a výroba prakticky použiteľných vecí. U dievčat sú to rôzne ručné práce – šitie, vyšívanie, pletenie, háčkovanie.

Kreslenie už záujem dieťaťa nepriťahuje (v kresbách sa prejavuje výraznejšie proporcionalita a dynamickosť, pribúdajú detaily), nie je až také príťažlivé. Pubescent je už k svojim výtvorom príliš kritický a väčšinou už nerád kreslí. Len menej kritickí alebo výtvarne nadaní jednotlivci ešte kreslia po desiatom roku. Tiež škola málokedy vhodne podporuje rozvíjanie výtvarných vlád žiakov. Schematické znázorňovanie školou určených námetov neprispieva k uplatneniu fantázie.

Dievčatá i chlapci radi hrajú zložitejšie stolové hry (dáma, šach) vrátane kartových, v ktorých dosahujú už virtuozitu. Najrozšírenejšie sú počítačové hry.

Pretrvávajú aj rôzne **zberateľské záujmy**. Vychádzajú z poznávacích potrieb a v puberte nadobúdajú formu koníčka. Pubescenti zbierajú napr. poštové známky, nálepky, nerasty, chrobáky, rastliny, obrázky áut, športovcov, hercov, spevákov a pod.

Rozšírené v puberte sú **kultúrne a umelecké záujmy**, hlavne u dievčat. Tieto môžu byť buď receptívne, pri ktorých ide o vnímanie (čítanie literatúry, sledovanie filmových a divadelných predstavení a televízie, počúvanie hudby, prehliadka výstavy umeleckých diel), buď činorodé, pri ktorých ide o vlastnú tvorivú činnosť (písanie poézie a prózy, maliarske, sochárske i hudobné výtvary). Môžu sa týkať aj reprodukcie (prednes poézie a prózy, hranie divadla, interpretácia hudobných diel).

Z kultúrnych a umeleckých záujmov sú najfrekvencovanejšie *sledovanie televízie a počúvanie hudby*.

Záujem o čítanie môže mať rôzne motívy. Jednotlivci s prirodzenými intelektuálnymi sklonmi hľadajú v to, čo čítajú, hlbšie odpovede než im môže poskytnúť okolie a bežné zdroje informácií (motívom je prehĺbenie poznania). Čítanie tiež dovoľuje únik do ríše snov a fantázie. V čítaní sú veľké individuálne rozdiely týkajúce sa kvantity (koľko) i kvality (čo). Niektorí pubescenti čítajú veľa, niektorí menej a niektorí vôbec. Hlbavejšie zameraní pubescenti čítajú už s výberom, prejavujú istý literárny vkus a radi o literatúre debatujú. Väčšinou hodnotia knihy ešte z hľadiska obsahu, nie ako umelecké dielo po stránke formálnej. Oceňujú hlavne dobrodružnosť, napínavosť, senzácnosť, neobvyklosť deja. Obľúbeným hrdinom pubescentov je človek aktívny, cieľavedomý,

prekonávajúci vážne, skoro neprekonateľné prekážky a víťaziaci nad nimi. Pubescenta zaujíma líčenie boja s prírodnými silami, s rôznymi ťažkosťami, s rôznymi formami zla. S vekom vzrastá záujem o problémy ľudských vzťahov, lásky. Deťom, ktoré sú na začiatku puberty zamerané na obsah, neprekáža ani veľmi zlý štýl gýčov a brakovej literatúry vôbec. Až po trinástom roku si veľmi pomaly nenásilným poučením i vlastnou čitateľskou skúsenosťou zvykajú to, čo čítajú, hodnotiť i vzhľadom k výrazovým prostriedkom, forme. Chlapci i dievčatá v puberte strácajú záujem o rozprávku. Udržiava sa záujem o dobrodružné a napínavé príbehy. Radi čítajú vedecko-fantastické romány, utópie, cestopisy, lovecké dobrodružstvá, tiež historické romány a „science-fiction“. Obľubujú tiež populárno-vedeckú literatúru a literatúru technického a prírodovedného charakteru. Dievčatá okrem toho zaujíma líčenie príbehov detí, poviedky a romány o ľudských osudoch alebo tzv. dievčenské romány. Chlapci aj dievčatá častejšie čítajú rôzne časopisy.

Veľmi veľa času venujú pubescenti **počítaču**. Je ťažké zaradiť záujem o prácu s počítačom do jednej kategórie záujmov. Môže tu ísť o poznávacie záujmy, technické záujmy, kultúrne záujmy, ale aj (a niekedy hlavne) hrové záujmy.

U pubescentov sa prebúda **záujem o sexuálne otázky**. Chcú získať podrobnejšie informácie o pohlavnom živote, pohlavných orgánoch a pod. S obľubou siahajú po názornom, obrázkovom materiáli (prezerajú si anatomické atlasy, náučné slovníky, knihy o manželstve, radi sa pozerajú na filmy s erotickou tematikou, radi listujú v časopisoch, kde majú možnosť vidieť nahé telo a pod.). Sexuálna zvedavosť sa silnejšie prejavuje u chlapcov ako u dievčat. Besedy o sexuálnych otázkach poukazujú na to, že dievčatá sa skôr zaujímajú o psychologickú stránku vzťahu, zatiaľ čo chlapcov zaujíma fyziologická problematika. Dievčatá sa zaujímajú obvykle o tehotenstvo a pôrod, chlapci tak isto, ale často kladú otázky o okolnostiach počatia, niektorí o antikoncepcii. Je žiaduce uvážiť, kto a ako by mal deťom podávať informácie o sexuálnom živote. Zdá sa, že doterajšia prax poučovať pubescentov hromadne má svoje úskalia práve v rozdielnej duševnej zrelosti vzhľadom k tejto problematike. Tá časť detí, ktorá ešte nemá záujem o tieto otázky, je potom informovaná predčasne, otvára sa pred nimi život dospelých zbytočne skoro. Bolo by lepšie o týchto intímnych záležitostiach hovoriť v príjemnom a známom prostredí domova. Rodičia by mali byť poučení o tom, ako a čo deťom povedať, pretože najsprávnejšie môžu postrehnúť, kedy sa ich dieťa o tieto otázky zaujíma. Poučovať treba taktne, intímne, vždy je potrebné zachovať ovzdušie dôvery a plného pochopenia duševných hnutí dieťaťa. Otec by mal poučovať o pohlavných veciach syna, matka dcéru, nie naopak. Poučovať je potrebné bez cynickej analýzy len úzko fyziologických otázok. Keď však pubescent nedostane odpovede na všetky otázky doma, je treba hľadať inde. Okrem rodičov najlepšie poradí a pomôže symptomatický príbuzný alebo učiteľ, ku ktorému má pubescent priateľský vzťah.

Pubescent sa môže obrátiť aj na známeho lekára, pred ktorým sa nehanbí a ktorému dôveruje. Ak je prirodzená zvedavosť pubescentov uspokojená nedostatočne (a mladí sa obvykle radšej dospelých nepýtajú z obavy, že by sa im buď vysmiali alebo ich odbili), poučujú sa dievčatá a chlapci medzi sebou navzájom. Stáva sa tak často siláckym spôsobom, ktorý má zakryť rozpaky a súčasne dodať informátorovi zdanie dospelosti. Skoro žiadne dieťa týmto prvým informáciám od kamarátov neujde, pretože medzi deťmi žije. Ak sa nestýka so staršími narušenými jednotlivcami, nemajú tieto informácie žiadny zhubný vplyv.

V puberte sa objavuje veľmi silný **záujem o svoj zovňajšok**, obliekanie a úpravu a tiež **záujem o svoj vlastný duševný život**. Oba tieto záujmy sú podrobne analyzované v podkapitole o osobnosti v súvislosti so sebaavedomením.

Pubescenti majú intenzívny **záujem o konverzáciu s rovesníkmi**, nový a tiež veľmi intenzívny je **záujem o osoby opačného rodu**. O týchto dvoch záujmoch sa podrobnejšie zmienime v podkapitole o sociálnych vzťahoch v puberte.

Na konci obdobia puberty sa žiak musí rozhodnúť pre niektoré povolanie výberom nejakej odbornej školy alebo voľbou gymnázia toto rozhodnutie odhaliť. Touto situáciou je vzbudený u pubescenta **záujem o povolanie**. Záujem o jednotlivé druhy povolanií úzko súvisí s ostatnými záujmami a so vzťahom k práci. O jednotlivé povolania sa žiaci zaujímali už v mladšom školskom veku, ale tieto záujmy sa rýchle menili, lebo boli motivované momentálnymi potrebami a sklonmi detí. Mladší žiaci posudzujú jednotlivé druhy povolanií formálne a povrchné, len podľa vonkajších znakov alebo podľa svojich okamžitých záľub. Postupne sa však zvyšuje ich kritickosť, prehĺbujú a ušľachťujú sa ich záujmy a na voľbu povolania sa začínajú pozerat' vážnejšie a zodpovednejšie. Zháňajú informácie o osobitostiach profesie, ktorá ich upútava a o škole, kde je možné túto profesiu získať, diskutujú o rôznych problémoch s blízkymi kamarátmi, zaujímajú sa o plány spolužiakov. Zamýšľajú sa nad sebou, hodnotia svoje schopnosti a iné predpoklady pre zvolenú školu alebo povolanie. V tomto veku žiak často ešte nevie správne zhodnotiť svoje schopnosti a ďalšie predpoklady pre určité povolanie, nevyzná sa ešte ani sám v sebe, nie aby sa vyznal v zložitom pracovnom procese a v jednotlivých pracovných oblastiach a v konkrétnych povolaniach. Predstavy pubescentov o povolanií sú u mnohých povrchné, často sú odrazom len náhodnej udalosti (prečítaná kniha, rozprávanie kamaráta), alebo ich niekedy určujú „rozumové“ dôvody a úvahy o výške zárobku, o prestíži alebo aj dobrodružné a romantické sklony (Boroš, 1973). Voľba, ktorá by bola ponechaná len na pubescentovi, je pre neho bremenom, na ktoré sám a bez pomoci stačiť nemôže. Pubescenti potrebujú účinnú pomoc starších a skúsenejších ľudí, ktorí sa musia veľmi pozorne nad každým jednotlivým mladým človekom zamyslieť so všetkou zodpovednosťou. Potrebujú pomoc rodičov, učiteľov, lekárov, psychológov. Tito môžu urobiť rozhodnutie spolu

s pubescentom alebo za pubescenta, a to je veľký rozdiel. Rozhodnúť má pubescent sám. Dospelí sa s ním môžu aj pohádať, ak majú pochybnosti o tom, či je jeho rozhodnutie rozumné, ale musia ho rešpektovať. Sloboda je pre pubescenta vysokou hodnotou, mala by ňou byť aj pre dospelých, ktorí mu radia.

18.6 Sociálne vzťahy v puberte

Na začiatku obdobia puberty deti zistia, že medzi ľuďmi majú neurčité, a preto aj neľahké postavenie. Chlapci a dievčatá sami cítia, že už nie sú deťmi, ale zisťujú tiež, že ešte vôbec nie sú dospelými a uvedomujú si, že sú niečím medzi tým. V dôsledku toho menia postoj k dospelým, k svojim rovesníkom, k doterajším činnostiam, záujmom, aj k sebe samotným. V tejto podkapitole nás budú zaujímať sociálne vzťahy v puberte, a to jednak sociálne vzťahy pubescenta s dospelými (všeobecne i osobitne s rodičmi a učiteľmi), jednak sociálne vzťahy s rovesníkmi rovnakého a opačného rodu.

18.6.1 Vzťahy pubescentov s dospelými

V predchádzajúcej podkapitole sme sa zmienili o novom jave v puberte – o tzv. pociťovaní dospelosti a potrebe uznania tejto dospelosti okolitými ľuďmi. Z pocitu dospelosti vyplývajú dve veci. Na jednej strane sa pubescent snaží napodobňovať vonkajšie znaky dospelosti (vonkajší vzhľad a spôsob správania dospelých ľudí – o. i. napr. fajčenie, požívanie alkoholických nápojov, líčenie, koketovanie, spôsoby odpočinku, zábavy atď.). Nadobúdanie týchto znakov dospelosti je pre pubescenta prostriedkom vyjadrenia, potvrdenia a demonštrácie vlastnej dospelosti, ktorú dosahuje napodobňovaním. Je to najľahší a najmarkantnejší spôsob nadobúdania dospelosti. Na druhej strane z pocitu dospelosti pubescenta vyplýva, že sa stavia voči dospelým ako rovnocenný partner či súper, podľa toho s nimi jedná a chce, aby s ním zaobchádzali ako s dospelým.

Pubescent odmieta podriadenú rolu, chce samostatnosť a určitú paritu, rovnoprávnosť s dospelými, *svoje práva rozširuje* (ale práva dospelých obmedzuje!). Snaží sa o nezávislosť, chce rozhodovať o sebe sám, stanoviť si svoj program, určovať zábavu, vyberať si spoločnosť, obliekať sa ako on chce, túži žiť svoj život aspoň sčasti po svojom. Chce vyjadriť svoj názor, polemizuje s názormi dospelých, škriepi sa s nimi. Zároveň má *odmietavý postoj voči plneniu povinností* a bezvýhradnému rešpektovaniu príkazov dospelých.

Dospelí majú zase väčšinou tendenciu jednať s pubescentmi stále ako s malými deťmi, *nepriznávajú im práva*, ktoré by pubescenti chceli mať, trvajú na „bezpodmienečnej kapitulácii“, obmedzujú ich samostatnosť, starajú sa o nich ako o „malých“, pubescenti sú usmerňovaní, kontrolovaní, nútení k poslušnosti

(strohé príkazy, rozkazy a zákazy), trestaní, neberie sa ohľad na ich záujmy, postoje, názory a pod. Naopak, pokiaľ ide o *povinnosti*, často dospelí vyžadujú od pubescenta ich *plnenie* ako od dospelého. Čiže dospelí sa pri rešpektovaní práv pubescentov odvolávajú na ich nezrelosť a pri vyžadovaní povinností na ich dospelosť. Povinnosti pubescentom pribúdajú, ale práva nie.

Existuje rad faktorov, ktoré napomáhajú dospelým udržiavať k pubescentom postoj ako k malým deťom (Petrovskij, 1977, s. 103):

- spoločenské postavenie pubescenta sa nemení (bol a zostáva žiakom),
- je celkom materiálne závislý od rodičov, ktorí spolu s učiteľmi figurujú v role vychovávateľov,
- návyk dospelého usmerňovať a kontrolovať dieťa, od ktorého ťažko ustupuje (i keď si je vedomý, že je to nutné),
- pubescent si zvlášť spočiatku udržiava detské rysy vzhľadu i správania, nedokáže konať samostatne.

To všetko umožňuje dospelému, aby sa k pubescentovi správal stále ako k dieťaťu, ktoré sa musí podriaďovať a poslúchať a ospravedlňuje zbytočnosť a neúčelnosť rozširovania jeho práv a samostatnosti.

Pubescenti a dospelí majú teda zväčša veľmi rozdielne predstavy o právach a povinnostiach pubescenta (pubescenti by chceli čo najviac práv a čo najmenej povinností, dospelí zase majú tendenciu priznať pubescentom čo najmenej práv, ale vyžadovať čo najviac povinností).

Tieto rozdielne predstavy často na seba narážajú a z toho vyplývajú mnohé ťažkosti, rozpory a konflikty. Reakciou je odpor pubescenta vo forme *vzdoru* alebo *negativizmu* (o puberte hovoríme o období druhého vzdoru alebo o druhom období vzdoru). Okrem toho zotrvanie dospelých na uvedených predstavách odporuje aj úlohe výchovy detí v tomto veku (veku prechodu z detstva do dospelosti) a bráni rozvoju sociálnej dospelosti pubescenta.

Keď postoj dospelého k pubescentovi zostáva nezmenený, pubescent z vlastnej iniciatívy prechádza k novému typu vzťahov. Odpor dospelého vzbudzuje u pubescenta odvetný odpor v podobe rôznych foriem neposlušnosti, protestu, vzdoru a negativizmu. Forma a intenzita vzdoru je rôzna podľa charakterových rysov dieťaťa, podľa postupu vychovávateľov i podľa okamžitej situácie. Niektoré dieťa iba komentuje pokyny vychovávateľov, iné odvráva, niektoré ich odmietne splniť. Dieťa skúša, ako ďaleko až môže vo svojom vzdorovaní ísť. „Vzbura“ môže prebehnúť nenápadne v niekoľkých prípadoch:

- 1) Ak sa stretne silná autorita vychovávateľa so slabou vyjadrenou snahou o nezávislosť (vlastne nejde ani o „boj“ a dieťa prejaví svoj vzdor nenápadne, napr. pokrčením ramien, pohodením hlavou a pod.).
- 2) Dieťa je zakríknuté a nedovolí si postaviť sa proti dospelým otvorene. Vzbura je prekrytá vynútenou poslušnosťou a môže trvať v človeku dlhé roky.

- 3) Tiež medzi slabou autoritou a dôrazne sa osamostatňujúcim dieťaťom nedochádza ku konfliktom (nie je proti čomu sa búriť), pretože tu sa podvoľí slabý vychovávateľ.
- 4) Rodičia (a iní vychovávateľia) vítajú každý samostatný prejav, jemne a v pravú chvíľu pubescenta sami postrkujú k samostatným „letom z hniezda“ a kedykoľvek ho vítajú späť; vážne s ním diskutujú, vychovávajú ho demokraticky. Vzbura sa v takomto prípade prejaví ako rad menších konštruktívnych sporov.

K závažným konfliktom dochádza, keď sa stretne tvrdý a na svojej autorite lipnúcí vychovávateľ s dieťaťom s veľmi silnou snahou o nezávislosť. Dieťa sa snaží presadiť svoj čo svoj a keď narazí na neprekonateľné prekážky, volí napr. rôzne úskočné spôsoby. Konflikty sa pri nezmenenom vzťahu dospelého stávajú chronické a negativizmus pubescenta je stále úpornejší. Ak je tento stav dlhodobý, môže sa premena predchádzajúcich vzťahov pretiahnuť na celé obdobie puberty a mať formu chronického konfliktu. Rôznymi formami vzdorovania a protestu pubescent borí staré „detské“ vzťahy s dospelým a vnucuje mu nový typ budúcich vzťahov špecifických pre styk dospelých (Petrovskij, 1977). Konflikt môže trvať tak dlho, kým sa vzťah dospelého k pubescentovi nezmení. Vzniká odcudzenie, presvedčenie o nespravodlivosti dospelého, ktoré je posilňované predstavou, že mu dospelý nerozumie a nemôže ho pochopiť. Na základe toho sa môže vyskytnúť už vedomé odmietanie požiadaviek, hodnotení a názorov dospelého a dospelý môže vôbec stratiť možnosť pôsobiť na pubescenta, a to práve v tomto závažnom období utvárania morálnych a sociálnych orientácií osobnosti.

Konflikt je dôsledkom neschopnosti alebo nedostatku dobrej vôle dospelého nájsť pubescentovi nové miesto vedľa seba. Problém samostatnosti a rovnoprávnosti pubescenta vo vzťahoch s dospelým je najzložitejším a najnaliehavejším problémom vo výchove pubescenta. Je potrebné nájsť taký stupeň samostatnosti, ktorý by zodpovedal možnostiam pubescenta, spoločenským požiadavkám na neho a dospelému by umožňoval usmerňovať ho, mať na neho vplyv.

Pubescentná vzbura je normálne štádium a má svoj vývinový zmysel. Uľahčuje vymanenie sa z detinskej citovej závislosti, je skúškou vlastných síl. Tam, kde boli doterajšie vzťahy medzi deťmi a rodičmi silné, srdečné a bezpečné, málo konfliktné, má aj búrlivá puberta dobrú prognózu.

Vzdor nemusí byť nutnou charakteristikou puberty. Aj keď sú tu určité náznaky napätia, nie je vzbura proti autorite v škole ani doma charakteristickým a nutným znakom všetkých pubescentov. Špecifické ťažkosti medzi dospelým a pubescentom nemusia vzniknúť, ak sú vzťahy medzi nimi založené na určitom type vzťahov dospelých ľudí – priateľských vzťahov, alebo majú formu obsahovo bohatej spolupráce za vzájomnej úcty, pomoci a dôvery, ktoré sú pre tieto

vzťahy a formy charakteristické. V procese spolupráce sa tvoria nové spôsoby sociálnej interakcie pubescenta a dospelého, ktorých morálne etický obsah zodpovedá požiadavke rozvíjania sociálnej dospelosti pubescenta a zmene charakteru vzájomných vzťahov s dospelými ľuďmi. Práve spolupráca umožňuje dospelému určiť pubescentovi novú pozíciu – pozíciu pomocníka a kamaráta v rôznych záležitostiach a zamestnaniach, pričom sám ostáva vzorom a priateľom (Petrovskij, 1977).

18.6.1.1 Vzťahy pubescentov s rodičmi

Pubescent má snahu uvoľniť sa z prílišnej závislosti na rodičoch, snaží sa o samostatnosť, chce sa emancipovať, bez toho, aby stratil pozitívny vzťah k svojim rodičom.

Napriek tomu vzťah pubescenta s rodičmi môžeme označiť ako *problematický*. Vznikajú tu rôzne rozladenia, napätia, nezhody. Môže to mať rôzne príčiny. Postupne ich budeme analyzovať.

Príčiny súvisiace s pubescentom

Pubescenci majú silnú túžbu po samostatnosti a nezávislosti, chcú sa oslobodiť z úzkej viazanosti na rodičov a rodinu, z pút rodičovskej ochrany a autority. Nechcú už, aby sa s nimi zaobchádzalo ako s deťmi. Odmietajú neustále dirigovanie rodičmi, ich príkazy, rozkazy a zákazy.

Zaujímavý prehľad rôznych foriem *neposlušnosti* (akým spôsobom sú deti neposlušné a ako sa tým dostávajú do konfliktu s dospelými, hlavne rodičmi) uvádzajú G. Clauss a H. Hiebsch (1970):

- 1) Dieťa často *nepočuje* rozkaz rodičov. Pritom to môže byť naozaj pravda alebo to pubescent iba tvrdí.
- 2) Pubescent niekedy chce vykonanie rozkazu *odvrátiť výkladmi*. Podrobne vysvetľuje, že to, čo rodičia žiadajú vykonať, je nemožné, bezúčelné, zbytočné. Niekedy má iné návrhy, ktoré sú pre neho prijateľnejšie než uskutočnenie daného rozkazu.
- 3) Pubescenci často rozkazy *odsúvajú na neskorší čas* alebo na priaznivejšiu príležitosť. Odpovedajú na každú prosbu zo strany rodičov vetou „Áno, hneď!“, pritom to „hneď“ môže trvať celé hodiny alebo celé dni. Toto správanie je založené na skúsenosti, že „odročenie“ má často rovnaký význam ako „zrušenie“, lebo rodičia medzitým na rozkaz zabudnú.
- 4) Môže sa vyskytnúť aj *odsumtie na iné osoby*. Pubescenci najradšej zvažujú nepríjemné rozkazy na mladších súrodencov (neraz pritom predstierajú, že sú iba prenášaťelmi rozkazu).
- 5) Občas sa vyskytuje aj *zdanlivá poslušnosť*. Pubescent súhlasí so všetkým, čo od neho žiadajú, ale v skutočnosti len predstiera, že to urobil. Keď rodič

potom zbadá, že prikázaná práca buď vôbec nie je vykonaná, alebo len náznakovo, vtedy pubescent tvrdí, že prikázanú prácu vykonal.

Problémy medzi pubescentom a rodičmi vznikajú často aj preto, lebo pubescent teraz rozvíja *vlastné názory* a mienky, ktoré sú odlišné od názorov rodičov. Badateľné je to najmä pri módnych želaniach dievčat. Pubescenti (nielen dievčatá) majú prekvapujúco výrazné prania čo sa týka ich účesu a oblečenia. Mnohí rodičia sú zdesení nad účesom svojho dieťaťa a nad oblečením, ktoré si želá. Pubescenti by však mali mať právo obliekať sa, samozrejme v rámci možností (daných školou a finančnou situáciou rodiny) podľa módy a vyzerať ako chcú. Rodičia by sa mali snažiť byť tolerantní, najmä mimo školy a nezabúdať, že vzhľad je pre tento vek veľmi dôležitý. Tiež je lepšie vyhýbať sa hádkam o módnych výstrelkoch, aj keď sa rodičom veľmi nepáčia. Častou príčinou hádok rodičov s dospievajúcimi deťmi je telefonovanie. Niektorí rodičia zakazujú deťom používať telefón (resp. nekúpia im mobilný telefón) alebo telefonovanie prísne obmedzujú. Voči pubescentovi je to príliš tvrdý zásah, pretože telefonické rozhovory, pri ktorých relaxuje a dozvedá sa novinky, sú pre neho takou dôležitou súčasťou spoločenského života ako pre starších rôzne oslavy. Príčinou večných sporov je v mnohých rodinách aj hudba, hlavne preto, že je príliš hlučná a často aj preto, že sa rodičom nepáči. Rodičia sa pozerajú na celú hudobnú sféru s nedôverou, považujú ju za komerčne zamerané zneužívanie svojich detí a všetky koncerty sú podľa nich len príležitosťou pre priekupníkov s drogami, na konzumáciu alkoholu. Hudba je však pre pubescenta veľmi dôležitá. Je to spoločný jazyk puberty a vôbec nie zlý. Spája pubescentov, je spoločnou témou ich rozhovorov, niekedy aj náhradou za rozhovor. Hudba im predovšetkým dáva pocit identity. Zameranie na jednu skupinu dáva pubescentovi pocit príslušnosti k určitému klubu (Fenwicková, Smith, 1994).

Vo všeobecnosti sa dá povedať, že konflikty sa týkajú bežných aspektov každodenného života, ako sú domáce práce, školské úlohy, neuprataná izba, hlasná hudba a vychádzky z domu (Atkinsonová a kol., 1995). Pubescenti majú viac konfliktov so svojimi matkami než s otcami, pravdepodobne preto, že matky sa viac zúčastňujú na regulácii drobných udalostí každodenného života rodiny.

Ďalším dôvodom pre nezhody medzi rodičmi a pubescentmi je to, že pubescent *stále viac času trávi s rovesníkmi* (o tom podrobnejšie v nasledujúcej podkapitole).

Nakoniec sú nezhody v rodine často následkom toho, že sa pubescent stavia *k svojim rodičom* už nie s naívnou vierou v ich autoritu, ale *kriticky*. Bezpodmienečné uznávanie autority sa už skončilo. Pubescenti pozorujú svojich rodičov kritickým okom. Často sa za nich hanbia. Ako vtípne poznamenávajú vyššie uvedení autori, ideálne by bolo, keby sa rodičia 11-12 ročných detí stali pre ostatných neviditeľnými alebo aspoň by mali byť veľmi nenápadní. Adolescent už je hrdý na to, čo rodičia dosiahli a toleruje ich zvláštnosti, ale v puberte je to

všetko na ťarchu. Rodičia často pociťujú ako ťažký úder, keď zistia, že sa na nich deti už nepozerajú cez ružové okuliare a že sa od nich očakáva nemožné. Deti ich odrazu kritizujú za maličkosti, ktoré si roky nikto nevšimol a hanbia sa za mierne čudáctva, hoci im doteraz neprekážali. Rodičom neostáva nič iné ako zatlať zuby a snažiť sa byť čo najmenej nápadní. O pár rokov ich dieťa opäť začne akceptovať, aj s ich chybami (Fenwicková, Smith, 1994).

Zatiaľ sme sa zamýšľali nad problematickými vzťahmi pubescenta s rodičmi skôr z hľadiska pubescenta, analyzovali sme príčiny súvisiace s pubescentom. Je samozrejme, že podobne môžeme rozobrať aj príčiny súvisiace s rodičmi.

Príčiny súvisiace s rodičmi

Pre rodičov je veľmi ťažké nájsť správnu *mieru starostlivosti* o pubescenta. Rodičia by postupne mali umožňovať pubescentovi väčšiu nezávislosť a samostatné rozhodovanie, samozrejme s preberaním čoraz väčšej zodpovednosti za svoj život. Pre niektorých rodičov je to ale veľmi ťažké. Ak rodičovská úloha bola pre nich vždy dôležitá, ak boli na svoje rodičovstvo hrdí, ťažko sa zmierujú s pocitom, že začínajú byť zbytoční. Osobitne ťažké je to pre rodičov, ktorí majú nešťastné manželstvo a jeden z nich, či obaja nachádzajú citové uspokojenie v deťoch. Osamelý rodič vidí dokonca v deťoch zmysel svojej existencie. Takí ľudia často očakávajú, že budú v živote svojich detí stále na prvom mieste, aj keď odídu z domu a založia si svoju rodinu. Ak sa rodič bude snažiť čo najviac brzdiť rast pubescenta k nezávislosti, ten môže reagovať dvojako. Ak má sklony byť závislý typ, silne to poznamená jeho vyzrievanie k zodpovednej dospelosti a stane sa pasívnym, závislým človekom. Ak bude tomuto príliš ochrannému postojovi vzdorovať, potom vzájomný vzťah pubescenta a rodiča dostane hlboké rany a ako výsledok sa dostaví mnoho problémov. Keď rodičia uznajú určitú mieru svojprávnosti dieťaťa a podľa toho s ním zaobchádzajú, nastupuje nový vzťah, vzťah rovného s rovnými, ktorý môže byť pevný a uspokojivý. Len nezrelí jednotlivci zotrvávajú v ranejšom vzťahu detskej závislosti na rodičoch.

Rodičia pubescentov sú obvykle vo veku strednej dospelosti a týka sa ich *kríza stredného veku*. Na riešenie problémov s pubescentom im už často neostáva dost energie a trpezlivosti (Vágnerová, 1999). V strednom dospelom veku ožíva problém vlastnej identity, rodičia teda bilancujú svoju identitu, a to práve v dobe, keď si ju ich pubescent hľadá a vytvára. Obe strany majú podobný problém, ale každá z nich má iný prístup k jeho riešeniu (vyplývajúci z odlišných skúseností i z rozdielneho systému hodnôt). Preto si len veľmi ťažko môžu porozumieť.

Reflektovanie tohto vzťahu pubescentmi a rodičmi

V úvode podkapitoly sme konštatovali, že vzťah pubescentov s rodičmi je problematický, plný napätia a konfliktov a podrobne sme analyzovali príčiny tohto častého javu. Teraz sa zamyslime nad tým, ako tento jav reflektujú pubescenti a rodičia.

Podľa M. Vágnerovej (2000) *pubescentom* prekáža, keď sú rodičia podráždení, hádavi a malicherní, alebo keď nedajú jasne najavo, čo vlastne chcú; nemajú radi ani nadmerné narušovanie ich osobnej intimity. Naopak, pubescenti si u svojich rodičov najviac cenia úprimnosť a statočnosť (Matějček, 1986).

E. Fenwicková a T. Smith (1994) zisťovali u *rodičov*, čo ich najviac rozčuľuje na pubescentoch a objavili tieto štyri dôvody: rebelantstvo, bezočivosť, bezohľadnosť, hádky so súrodencami. Pubescenti zase odpovedali, že ich na rodičoch rozčuľujú štyri uvedené javy: správajú sa k nemu ako k malému dieťu, nedoprajú mu dostatok súkromia, nespravodlivo ho napomínajú a do všetkého sa miešajú.

Podobne G. Clauss a H. Hiebsch (1970) konštatujú, že *rodičia* si o pubescentoch myslia, že sú nevychovaní, nevďační, vzdorovití a trucovití, zatiaľ čo *pubescent* pokladá rodičov za nespravodlivých a nechápajúcich. *Pubescenti i rodičia* cítia „ochladenie“ vzájomných vzťahov a často sa pre to trápia. Rodičia aj deti si myslia, že už si spolu nikdy nebudú rozumieť. Našťastie tento dojem je falošný, nie je to pravda. O pár rokov si budú zase blízki, aj keď inak než predtým. Vzťahy medzi rodičmi a deťmi sa v puberte neprerušujú, ustupujú len vzťahy podriadenosti rodičom. Dobré rodinné zázemie zostáva stále zdrojom istoty a opory pubescentov, aj keď o tom nehovoria. Pubescenti potrebujú mať istotu, že ich rodičia ľúbia a sú im k dispozícii, keď sa dostanú do ťažkostí.

Emancipácia pubescenta od rodiny

Odpútavanie dieťaťa od rodiny, jeho osamostatňovanie prebieha postupne. Rodičia by sa mali snažiť, aby tento prechod bol čo najplynulejší a bez traumatických otrasov. Bolo by dobré, keby rodič sám mal v rukách to, ako rýchlo sa bude dieťa osamostatňovať a pristupoval k nemu podľa stupňa jeho zrelosti. Systém výchovy musí postupne prechádzať od základu, keď rodičia všetko riadia, v iný, keď rodičia svojim deťom viac a viac veria. Rodič môže pubescentovi dovoliť rôzne výhody založené na vzťahu dôvery. Prv však, než mu niečo dovoľí, mal by sa rodič presvedčiť a uistiť, že pubescent bude schopný v danej situácii obstáť. Pubescent bude pravdepodobne preverovať, nakoľko má rodič situáciu pod kontrolou. A tak je pre rodiča dôležité rozhodnúť sa, aké hranice má pubescentovi určiť (voľné a široké alebo by mal byť veľmi prísny?). Podľa R. Campbella (1993) je potrebné vychádzať z toho, že normálny pubescent sa občas bude snažiť tieto hranice prekročiť (a niekedy dokonca úplne zrušiť) bez ohľadu na to, kde ich rodič určí. Ak budú veľmi tesné, prísne, bude ich

prekračovať vždy. Ak budú veľmi voľné, zase si niečo vymyslí a bude to skúšať a prekračovať ich znova. Preto je rozumné hranice najskôr určiť tesné a dosť prísne. Postupne ako bude pubescent vyzrieť a dokazovať, že mu rodič môže veriť, môže mu ten povolovať stále väčšie pole pôsobnosti a so stále menším rodičovským dohľadom. Inými slovami, jeho privilégia budú závislé od toho, nakoľko rodič uvidí, že sa na neho môže spoľahnúť. Keď sa pubescent bude dobre správať, potom môže rodič dovoliť viac a viac. Ale aby toto bolo možné, musí spočiatku určiť hranice dosť tesné. Medzi rodičmi sú veľké rozdiely v tom, čo dovoľia deťom robiť v akom veku. Keď pubescent začne preberať čoraz viac zodpovednosti za svoj život, znamená to, že aj rodič sa musí zmeniť.

V záujme správneho (a žiaduceho) osamostatňovania pubescenta by mali rodičia rešpektovať nasledujúce rady (Fenwicková, Smith, 1994):

- považovať dieťa za samostatného človeka, nie iba pokračovanie svojej osoby; nepredpokladať, že deti budú mať sny a ambície rodičov a už vôbec nečakať ich naplnenie,
- nezaťažovať svoje dieťa (najmä jediné dieťa) pocitom, že je pre rodiča všetkým – je to príliš veľké bremeno,
- nepokúšať sa obmedziť styky a priateľstvá dieťaťa mimo rodiny (ak rodičia uvážnia dieťa v rodine, riskujú, že sa odpúta spôsobom, ktorý bude bolestný pre všetkých a môže natrvalo poškodiť vzájomné vzťahy),
- zaujímať sa o to, čo deti robia, ale nečakať, že rodičom všetko povedia alebo že budú s rodičmi robiť toľko vecí, ako keď boli malé (deti potrebujú tajomstvá),
- dať im najavo svoju nezávislosť (využiť príležitosť na rozvíjanie vlastných záujmov, aby sa deti nestali v živote rodičov jediným zdrojom uspokojenia – aj keď pre nich budú vždy na prvom mieste),
- nehrať sa na „trpiaceho rodiča“ – napr. „Zase ideš preč?, Vôbec nie si s nami!“ (je to zneužitie prirodzenej snahy dieťaťa neublížovať rodičom, ale nie je to fair play).

V záujme predchádzania konfliktom by rodičia mali rešpektovať stále intenzívnejšiu potrebu fyzického a citového súkromia u pubescenta. Znamená to podľa tých istých autorov rešpektovať tieto zásady:

- zabezpečiť deťom vlastný priestor – izbu, ktorú si môžu vyzdobiť podľa svojich predstáv a kam si môžu pozývať kamarátov (nerozčuľovať sa kvôli neporiadku v izbe),
- nezabúdať na hanblivosť pubescentov, pokiaľ ide o telesné zmeny a sexualitu (ak sa v rodine nahota doteraz pokladala za niečo prirodzené a samozrejmé, môže rodičov to večné skrývanie dráždiť, napriek tomu by ho mali tolerovať),
- nečakať, že budú vedieť všetko o citovom živote dieťaťa (nie je to vec rodi-

- čov, kým sa im pubescenti sami nezdôveria),
- ponúknuť pomoc, ak si myslia, že je potrebná a pomôcť len vtedy, keď o to deti požiadajú (pripraviť sa však na ústup, ak ich pomoc odmietnu a budú chcieť riešiť problémy po svojom),
- rozprávať sa s deťmi napriek častým výrokom typu „daj mi pokoj“, ktoré budú počuť veľmi často.

Emancipácia pubescenta od rodiny neznamená zrušenie citovej väzby k rodičom, ale k jej premene (Vágnerová, 1999). Infantilná závislosť sa mení na zrelší a vyrovnanější citový vzťah.

Vzťahy pubescenta so širšou rodinou

V závere podkapitoly ešte spomenieme vzťahy pubescenta so širšou rodinou (Stoppardová, 1992). Strýkovia, tety a starí rodičia sú pre pubescenta často veľkou príťažbou. Navštevujú ich len z povinnosti a aby bol v rodine pokoj. S blízkymi príbuznými majú však pubescenti aj veľmi pekné a silné citové vzťahy a dôverujú im viac ako vlastným rodičom. Najmä starí rodičia, ktorí sú oslobodení od každodenných rodičovských povinností, môžu všetok svoj voľný čas trpezlivo venovať vnúčatám. S odstupom času vidia veci objektívnejšie a správajú sa k nim inak ako kedysi k vlastným deťom. Bezdetného strýka alebo tetu často pubescenti pokladajú skôr za staršieho brata alebo sestru a môžu byť ich dôvernými kamarátmi.

18.6.1.2 Vzťahy pubescentov s učiteľmi

Po prechode žiaka na druhý stupeň namiesto jedného učiteľa prichádza niekoľko nových. Majú rôzny spôsob výkladu a skúšania, nerovnaké požiadavky a vzťah k žiakom, ktorých spočiatku ani nepoznajú. Proces prispôsobovania novým a rôznym požiadavkám učiteľov je spravidla dosť ťažký. Vzájomné vzťahy žiakov a učiteľov pre jeden predmet sú iné než vzťahy k učiteľovi v nižších ročníkoch – sú povrchnejšie, menej osobné. Každý nový učiteľ vždy vzbudí záujem. Keď sa naraz objaví niekoľko učiteľov (s rôznou úrovňou profesionálneho majstrovstva, osobitosťami osobnosti, správania a vzťahu k žiakom), potom vzniká a rozvíja sa porovnávanie a hodnotenie učiteľov podľa rôznych kritérií. Niektoré sa týkajú kvality vyučovania, iné osobitosť vzťahu učiteľa k pubescentom.

Ak hodnotenie vyznieva negatívne, pubescent má k danému učiteľovi negatívny vzťah. Pubescent tento negatívny vzťah obyčajne príliš neskrýva, snaží sa vyhybať vplyvu tohto učiteľa a dostáva sa s ním do konfliktu. Ak nejakého učiteľa hodnotil kladne, ochotne sa mu podriadi, dáva sa ním viesť. Kladný vzťah k učiteľovi však žiak dáva najavo len s ostychom a opatrne, bojí sa, že jeho sympatie budú označené za šplhúnstvo.

V puberte vo vzťahu k učiteľom (podobne ako k rodičom a iným dospelým) prevláda kritickosť, negativizmus, vzbura. Nadradená rola učiteľa už nie je tabuizovaná. Bežná je kritika učiteľov – pubescenti sú bystrými pozorovateľmi, postrehnú a pohotovo komentujú každú chybu, každý osobný nedostatok učiteľa.

V literatúre sa stretávame s výsledkami rôznych výskumov na tému predstavy dobrého učiteľa. Aké vlastnosti má teda mať ideálny učiteľ v prianiach detí? Podľa R. Konečného a O. Konečnej (1966) deti majú veľmi konkrétnu predstavu. Mal by byť stredného veku – skôr mladý, ale nie celkom mladý (mladí učiteľia im ešte nerozumejú a starí im už nerozumejú). Nepáči sa im, ak málo naučia. Chlapci uprednostňujú učiteľov, dievčatá učiteľky. Odmietajú príliš upravené, „namalované zjavy“, ale chcú mať pritom učiteľku modernú (nie však hypermodernú). Týka sa to aj oblečenia. Dôraz kladú na úzkostlivú spravodlivosť, nepreferovanie obľúbencov, na zmysel pre humor, na schopnosť vytvoriť radostnú atmosféru, v ktorej sa dobre pracuje, trpezlivosť a vyrovnanosť. Učiteľ by sa nemal rozčuľovať pre každú maličkosť, preháňať pre každú hlúposť, ale mal by pritom byť dôsledný. Na záver uvedení autori podávajú prehľad základných vlastností osobnosti dobrého učiteľa, ktorý má rovnako lásku ako autoritu:

- porozumenie deťom,
- rešpektovanie detí,
- úcta k dieťaťu,
- priateľský vzťah k deťom,
- dôvera v deti,
- trpezlivosť a znášanlivosť,
- spravodlivosť, fair hra,
- schopnosť dať pocit istoty a bezpečia.

L. Srp a J. Sirovátková (1969) uvádzajú, že obľúbení sú tí učiteľia, ktorí majú porozumenie pre ťažkosti tohto veku a sú pritom prísni a dôslední, vedú deti pevnou rukou, dokážu ich zaujať, vzbudiť v nich záujem o svoj odbor, vynikajú odbornými znalosťami. Obľúbenosť učiteľa málokedy pramení z jeho zhovievavosti, „dobrí“ a slabí učiteľia skôr budia posmech a sú terčom žartov. Príliš prísny učiteľ zase vyvoláva strach. Učiteľia, ktorí deti ironizujú a zosmiešňujú, v nich vzbudzujú zmiešané negatívne city s dominanciou zlosti alebo aj nenávisť.

Podľa A. V. Petrovského (1977) si pubescenti vážia učiteľov, ktorí majú rozsiahle vedomosti, sú prísni, ale spravodliví, láskaví a taktní, ktorí dokážu zaujímavu a zrozumiteľne vysvetľovať učivo, správne rozvrhnúť prácu na hodine a zapojiť do nej všetkých a každého jednotlivca. Osobitne cenená je erudícia učiteľa, výborné ovládanie predmetu, snaha poskytnúť poznatky, ktoré by doplnili učebnicu. Vážení sú učiteľia, u ktorých sa čas na hodine „nemrhá“.

Neoblíbení sú učitelé, ktorí majú záporný postoj k samostatnému uvažovaniu detí.

Podľa M. Herberta (Fenwicková, Smith, 1994) žiaci majú najviac konfliktov s učiteľmi, ktorí ich ponížujú. Dobrý učiteľ je podľa nich ten, ktorý:

- „pri zachovaní priateľskej atmosféry udrží poriadok,
- sa zasmieja,
- sa správa k žiakom spravodlivo a slušne,
- chápe žiakov,
- dáva žiakom určitú mieru voľnosti,
- vie vysvetliť učivo“ (s. 161).

Podľa M. Vágnerovej (2000) pubescenti kladne hodnotia u učiteľa schopnosť vysvetliť látku, nezdôrazňovanie svojej nadradenosti, autority a moci, oceňujú dobrú náladu, zmysel pre humor, pochopenie pre žiakov a ochotu vypočuť si ich názor. Významná je aj stabilita učiteľa v zmysle dodržiavania jasných pravidiel.

18.6.2 Vzťahy pubescentov s rovesníkmi

Pubescent sa postupne odpútava od rodiny, osamostatňuje sa. Oslabuje sa príťažlivosť styku s rodičmi. Pubescent sa už nezdržuje toľko doma, stále častejšie sa bráni účasti na rodinných aktivitách, odmieta chodiť s rodičmi na dovolenku. Pubescent žije už akýmsi svojím životom.

V puberte vznikajú úzke sociálne vzťahy s rovesníkmi a tieto postupne dominujú. Jednou z príčin je aj to, že medzi pubescentmi a rodičmi sú často problematické vzťahy. Pubescent potom hľadá porozumenie u tých, ktorí sú mu bližší (podľa jeho subjektívneho presvedčenia), t.j. u rovesníkov. Tí sú mu bližší vekom, názormi, problémami, osudmi. Pubescent má pocit, že mu rozumujú, vedia, čo prežíva, chápu ho. Keď je s nimi, správa sa istejšie, vie, že niekam patrí. Rovesníci zosobňujú celý svet pubescenta, chce s nimi tráviť čo najviac času, stále ich vyhľadáva. Rodičom to často prekáža, nevedia si na to zvyknúť a interpretujú to rôzne (ako odpor voči rodine, nevďak a pod.). Pritom ide o prirodzený jav a z hľadiska psychiky zdravý krok k odpútaniu sa od rodiny. Rodičia by sa preto nemali trápiť. Naopak, trápiť by sa mali vtedy, keď deti nevyhľadávajú rovesníkov a voľný čas radšej trávia s rodičmi a inými dospelými. Kontakt s rovesníkmi je samostatnou a pre pubescenta veľmi závažnou oblasťou života. Hodnota styku s rovesníkmi je pre pubescenta taká vysoká, že zatlačuje do pozadia aj učenie.

Vzťahy s rovesníkmi môžu mať podľa počtu osôb charakter *párový* (či už medzi rovesníkmi rovnakého alebo rozdielneho rodu) a *skupinový*. Vzťahy s rovesníkmi môžu mať rôznu mieru dôvernosti, presne diferencovanú – pod-

ľa toho môže ísť o *kamarátstvo* alebo *priateľstvo*. Kamarátske vzťahy sa väčšinou uplatňujú a realizujú v skupine rovesníkov (medzi spolužiakmi, deťmi z blízkeho okolia, v záujmových krúžkoch a pod.). Kamarátov, na rozdiel od priateľov, máva pubescent viac. Priateľský vzťah je založený na intenzívnejšej citovej väzbe ako kamarátsky vzťah. Priateľstvo je hlbší vzťah plný zhody a citovej odozvy. Priateľský vzťah je párový vzťah založený na princípe vzájomnej oddanosti a spoločných záujmov. Priateľstvo je individuálne a výberové. Zakladá sa na vzájomnej sympatii a emocionálnej väzbe. Priateľský vzťah je forma vzájomného styku s pevnou a trvalou charakteristikou, s črtou vzájomnej dôvery, intimity, oddanosti, úcty, otvorenosti a rovnosti, ktorý sa upevňuje výmenou myšlienok i citov, tzv. spoluúčasťou (Rozinajová, 1989).

Pubescenti sa zoskupujú do rôznych formálnych i neformálnych skupín v rámci školy (školská trieda) aj mimo školy (napr. parta športovcov). Na začiatku puberty sú rovesnícke skupiny ešte prevažne zložené z jednotlivcov rovnakého rodu, neskôr sa vytvárajú skupiny, kde sú spolu dievčatá aj chlapci. Skupiny vznikajú na základe spoločných záujmov a spoločných zážitkov. Pubescenti majú veľmi silnú potrebu niekam patriť. Prijatie do skupiny im dáva pocit, že niekam patria, ale aj príjemný pocit istoty. Pociťujú spoločnosť ešte zdôrazňujú oblečením alebo otročím napodobňovaním iných vonkajších znakov skupiny. Rovesnícke skupiny majú svoje tradície, normy, ktoré si príslušníci skupiny osvojujú a ich správanie môže byť nimi veľmi ovplyvnené. Na správanie pubescentov často viac vplýva mienka rovesníkov ako rodičov alebo učiteľov, či už ide o spôsob obliekania, využitie voľného času alebo čítanie. Rodičia by nemali považovať túžbu detí byť ako ostatní za bezvýznamnú, ani jej klásť príliš veľké prekážky. V puberte sa deti navzájom často posudzujú podľa veľmi povrchných vecí. Veľmi dôležitý je vzťah, veľmi záleží na tom, či majú „správne“ oblečenie alebo účes. Dôležité je aj počúvanie „správnej“ hudby. Dospelým sa zdá bláznivé oblečenie a čudné účesy ako exhibicionistické, ale pre pubescenta spĺňajú úlohu plášt'a, pod ktorým sú neviditeľní, pretože „každý“ (aspoň každý, koho názor je dôležitý) tak chodí. Verejná mienka skupiny rovesníkov je teraz už taká silná, jej odsúdenie predstavuje takú hrozbu, že pubescent radšej riskuje i dosť vážny konflikt s rodičmi a učiteľmi, než aby sa proti nej postavil. Osobitne tam kde v rodine chýba solídne citové zázemie, podlieha pubescent rovesníkom až nebezpečne. Snaží sa byť za každú cenu populárny alebo aspoň nevybočovať. Je potom napr. prekvapivo sugestibilný voči parte, dá sa vyprovokovať ku konaniu, ktoré nezodpovedá jeho povahe. Preto je dôležité, do akej party pubescent patrí. Sú party, ktoré sa venujú žiaducim činnostiam – spoločne chodia na výlety, športujú, zbierajú rôzne predmety a pod. a kladne pôsobia na svojich členov. Môže sa však stať, že sa parta dostane na scestie a zmení sa v prostredie asociálne alebo zločinné. Závisí to do značnej miery od jej vodcu.

Pubescent má na jednej strane výraznú túžbu po styku a spoločnej činnosti s rovesníkmi, pranie žiť kolektívnym životom, mať blízkych kamarátov, priateľov, na strane druhej je jeho najdôležitejšia potreba byť kamarátmi prijatý, uznávaný a vážený. Vysoký sociometrický status pubescenta v triede podľa A. V. Petrovského (1977) zaisťujú:

- pozitívne vlastnosti osobnosti oceňované triedou,
- identita hodnôt pubescenta a hodnôt triedy,
- adekvátne a dokonca trochu nižšie sebahodnotenie vlastností, kamarátmi zvlášť hodnotených (u nepopulárnych a triedou odvrhnutých pubescentov je sebahodnotenie často chybné, väčšinou prehnané).

Ak v mladšom školskom veku postavenie v kolektíve závisí od prospechu, správania a spoločenskej aktivity, t.j. od toho, ako dieťa plní požiadavky dospelých, potom u pubescentov nadobúdajú dôležitosť iné hodnoty – vlastnosti kamaráta a priateľa, dôvtipnosť a znalosti (nielen prospech), odvaha a schopnosť ovládať sa. V rôznych triedach (a skupinách) je rôzna hierarchia hodnôt, ale jedna z nich je vždy na prvom mieste – kamarátske vlastnosti. Aby si pubescent získal nielen popularitu, ale skutočnú vážnosť a uznanie rovesníkov, musí byť predovšetkým dobrým kamarátom. Najdôležitejšími normami „kódezu kamarátstva“ pubescentov sú úcta, rovnosť, vernosť, pomáhanie kamarátovi, čestnosť (Petrovskij, 1977).

Tiež podľa E. Fenwickovej a T. Smitha (1994) existuje viac faktorov, prečo sú niektoré deti viac obľúbené ako iné. Medzi vlastnosti, ktoré prispievajú k obľúbenosti, patria: veselosť, priateľskosť, zmysel pre humor, vymýšľanie hier a činností, priťažlivosť, športové nadanie (najmä u chlapcov). Vlastnosti, ktoré prispievajú k odmietaniu, sú: nepokoj, veľa rozpráva, málo rozpráva, plačnosť, nepriťažlivosť (najmä tučnota), odlišnosť.

Obľúbenosť je podľa M. Vágnerovej (1999) viazaná na kamarátske správanie, dobrú schopnosť komunikácie, zmysel pre humor, toleranciu, pozitívne emocionálne ladenie, otvorenosť a ochotu pomáhať. Predpokladom obľúbenosti podľa amerických autorov je tiež dostatočne vysoké sebavedomie a atraktivita. Zavrňované sú opačné vlastnosti: uzavretosť, domýšľavosť a sklon k vyťahovaniu.

Neúspešné vzťahy so spolužiakmi, nedostatok blízkych kamarátov, priateľa alebo rozpad priateľstva vzbudzujú u pubescenta deprimujúce pocity, ktoré sú prežívané ako osobná dráma. Najneprijemnejšou situáciou pre pubescenta je odsúdenie kolektívom kamarátov a najťažším trestom je otvorený alebo tajný bojkot, nechúť sa s ním stykať. Pociť osamelosti je pre pubescenta sklúčujúci a ťažko na neho dolieha.

Zainteresovanosť pubescenta na úcte a uznaní rovesníkov vyvoláva citlivosť na ich názory a hodnotenie. Výčitky, nespokojnosť a roztrpčenie kamarátov ho nútia k zamysleniu nad príčinami, obracajú jeho pozornosť na seba

samého, pomáhajú mu nachádzať a uvedomovať si vlastné nedostatky. Potreba dobrého vzťahu a váženého postavenia vzbudzuje túžbu napraviť nedostatky a splňať požiadavky, ktoré sú na neho kladené. V puberte sa intenzívne rozvíja dôležitá schopnosť orientovať sa na požiadavky rovesníkov, rešpektovať ich a zaručiť tak úspešnosť vzťahov.

Narušené a nevyrovnané vzťahy s rovesníkmi môžu mať za následok ťažkosti pri nadväzovaní sociálnych vzťahov v neskoršom veku. Dlhodobejšie neuspokojenie potreby združovania môže zapríčiniť povahové vlastnosti ako uzavretosť, namyslenosť, egocentrizmus, city menejcennosti, osamelosť a pod.

Kým prejdeme k podrobnejšej analýze vzťahov pubescentov s rovesníkmi rovnakého rodu a s rovesníkmi opačného rodu, zmienime sa o vzťahoch pubescentov so **súrodencami**. Tieto sa v puberte často zhoršujú. Ak je medzi súrodencami malý vekový rozdiel, žijú často „ako pes a mačka“, panuje tu súperivosť. Mladších súrodencov chce pubescent komandovať, sám však komandovanie staršími nezná. Zvady, zvalovanie príkazov na mladších súrodencov, prudké debaty o tom, že sestru alebo brata rodičia uprednostňujú, pridávajú im ľahšie a príjemnejšie práce, častejšie ich chvália a zhovievavejšie posudzujú, sú na dennom poriadku. Často to rodičia ešte zhoršujú svojimi nešťastnými zásahmi. Niekedy tieto konflikty majú trvalé následky v definitívnom ochladnutí vzťahu alebo môžu prispieť k tomu, že sa rodinné spolužitie dočasne zakalí. Menej častá býva medzi súrodencami náklonnosť, najčastejšie je k súrodencovi dospelému alebo zase omnoho mladšiemu. Ak je vekový rozdiel medzi súrodencami väčší, vtedy pokladá pubescent „veľkého“ brata alebo „veľkú“ sestru obyčajne za svoj vzor. Vtedy sa veľmi rád riadi podľa staršieho v obliekaní, v účese, v správaní, čítaní a zamestnaní vo voľnom čase. Deti v puberte často túžia po nejakom staršom súrodencovi. Dievčatá na začiatku puberty si prajú väčšinou mladších súrodencov, o ktorých by sa mohli starať a s ktorými by sa mohli hrať. Ak nemajú vlastných malých súrodencov, rady vozia v kočiari malé deti zo susedstva. Chlapci sa správajú k mladším súrodencom ľahostajnejšie, často ich odmietajú strážiť. Staršie pubescentky túžia skôr po staršom bratovi (Claus, Hiebsch, 1970).

18.6.2.1 Vzťahy pubescentov s rovesníkmi rovnakého rodu

Kamarátske a priateľské vzťahy rovesníkov rovnakého rodu vyrastajú z potreby pubescenta mať niekoho blízkeho, komu by bolo možné zverovať sa a radiť sa s ním, niekoho, kto ho vie pochopiť, kto mu poskytne pomoc, kto ho porozumie. Blízky priateľ je v tomto veku veľkou citovou oporou. Dôverné priateľstvá pomáhajú pubescentovi preniesť sa cez ťažkosti a problémy, ktoré

súvisia s prechodom z detstva do dospelosti. Lebo ľahšie sa znáša to, čo sa znáša spoločne.

Priateľstvo je intímny vzťah. Priatelia vedia o sebe skoro všetko, navzájom sa zdôverujú so svojimi zážitkami, túžbami a plánni, prispôbojú sa jeden druhému svojimi záujmami. Je to často vzťah idealizujúci a nepodliehajúci kritike, čo je paradoxné vzhľadom na veľkú kritickosť a nekompromisnosť pubescentov.

Skutočné priateľstvo dvoch chlapcov alebo dvoch dievčat málokedy vznikne naraz. Obyčajne mu predchádza hľadanie, neúspechy, dočasné vzťahy. Na základe tejto skúsenosti sa tvorí a cibí osobný ideál priateľa a priateľstva. Vzťahy vznikajú ľahko, ale na ich upevnenie a prehĺbenie sympatie identita záujmov nestačí. Je potrebné, aby každý dodržiaval normy „kódexu kamarátstva“ a požiadavky na priateľstvo.

G. Palovčíková (1984) uvádza z výskumu prof. Čečetku odpovede na otázku „Čo si na priateľoch najväčšmi ceníte?“

Odpovede chlapcov sú nasledovné:

- | | |
|---|--------|
| 1) úprimnosť, dôvera | 36,4 % |
| 2) porozumenie, ochota pomôcť a obetavosť | 28,7 % |
| 3) družnosť, spoločenskosť a priateľskosť | 25,1 % |
| 4) slušnosť, zdvorilosť | 12,7 % |
| 5) skromnosť, schopnosť oceniť iných | 12,4 % |

Dievčatá na danú otázku odpovedali takto:

- | | |
|---|--------|
| 1) úprimnosť, dôvera | 54,9 % |
| 2) porozumenie, ochota pomôcť a obetavosť | 29,8 % |
| 3) prívetivosť, láskavosť, dobrosrdečnosť | 22,9 % |
| 4) družnosť, spoločenskosť, priateľskosť | 20,6 % |
| 5) veselosť, humor, optimizmus | 18,3 % |

Medzi ďalšie vlastnosti, ktoré mládež vyžaduje od priateľov, patrí ešte zhoda názorov, záujmov, pováh, vedychtivosť a chápavosť, statočnosť, spoľahlivosť, spravodlivosť, skromnosť, zhovievavosť, zmierlivosť a ďalšie (Palovčíková, 1984). A. V. Petrovskij (1977) uvádza tieto požiadavky na priateľské vzťahy: vzájomná otvorenosť a pochopenie, citlivosť a porozumenie, schopnosť zachovať tajomstvo.

Významné miesto v styku priateľov zaberajú debaty, rozhovory. Rozhovory prestupujú činnosť, prechádzky, rušia pri spoločnej príprave úloh, pretože podľa názoru pubescentov „najzaujímavejšie je rozprávať sa“. Pubescenti si vymieňajú zaujímavé informácie, diskutujú o príhodách zo života triedy, o správaní spolužiakov, o vzájomných vzťahoch. Rozprávajú sa o celkom osobných otázkach, ktoré majú zostať v tajnosti – o plánoch, snoch a ich uskutočnení, o spoločných predsavzatiach, o romantických sympatiách, prvých láskach, úspechoch či neúspechoch v nich, pričom „tajnosti“ pubescentov sa týkajú hlavne

týchto otázok, ale aj záležitosti intímnych, spojených s pohlavným dozrievaním. U chlapcov sú obľúbenými témami šport a dievčatá, rozhovory dievčat sa krútia okolo chlapcov, spoločenského života, šiat, módy. Takéto veci sa môžu zdať rodičom triviálne, ale u pubescentov predstavujú hlavné smery záujmov, ktoré možno s rovesníkmi prerokovať omnoho voľnejšie ako s rodičmi alebo s dospelými vôbec.

Priateľstvá v puberte ešte nie sú veľmi hlboké, dosť často sa rozpadávajú. Prvé priateľstvá sú ešte poznačené nedostatočnou skúsenosťou udržiavať takéto vzťahy. Často sa v nich uplatňujú nevhodné zásady, sebeckosť a i. Na kamarátsky a priateľský vzťah má pubescent veľké a konkrétne požiadavky, ale nie vždy ešte na seba. Nedostatky iného vidí, svoje nie. Z toho vznikajú niekedy pocity krivdy, konflikty, prechodné roztržky, ktoré môžu vzťahy aj prerušiť. Pubescenti si vážia priateľstvo, pritom sú však veľmi nároční a urážliví.

Vo výskume prof. Čečetku (Palovčíková, 1984) pubescenti odpovedali na otázku „Čo by ste nevedeli odpustiť svojmu najlepšiemu priateľovi, priateľke?“

Chlapci by nevedeli odpustiť svojmu priateľovi:

- | | |
|--|--------|
| 1) nedôveru, neúprimnosť, faloš, zradu | 41,8 % |
| 2) zlomyseľnosť, nenávisť, poškodzovanie, ubližovanie a pod. | 18,6 % |
| 3) nezdvorilosť, hrubosť | 10,2 % |
| 4) pýchu, namyslenosť, podceňovanie iných | 8,0 % |
| 5) ohováranie, klebetnosť, nediskrétnosť | 6,5 % |

Dievčatá by svojej priateľke nevedeli odpustiť:

- | | |
|--|--------|
| 1) nedôveru, neúprimnosť, faloš, zradu | 57,1 % |
| 2) ohováranie, klebetnosť, nediskrétnosť | 18,9 % |
| 3) nezdvorilosť, hrubosť | 10,3 % |
| 4) zlomyseľnosť, nenávisť, poškodzovanie, ubližovanie | 9,7 % |
| 5) pýchu, namyslenosť, podceňovanie, vysmievanie iných | 5,7 % |

Priateľský vzťah dievčat sa často poruší, ak si jedna z nich nájde chlapca.

Priateľstvo je dôležitý stupeň v sociálnom vývine jednotlivca. Až v ňom dospieva samostatne k hlbokému vzťahu k druhému človekovi, k dokonalejšiemu poznaniu jeho i seba samého, k oceňovaniu hodnôt. Priateľstvo napomáha rozvoj a nácvik interpersonálnych vzťahov. Utvoriť, ale aj udržať si vzťah, je značný výkon osobnosti. Núti prispôbiť sa inému človekovi, učiť ho vžívať sa do situácie a cítenia druhého (tzv. empatia), umožňuje mu získať komunikačné spôsobilosti.

Zďaleka nie každý vzťah medzi pubescentmi je skutočné priateľstvo. Mnohí nie sú schopní tej citovej hĺbky a majú len trochu dôvernejších kamarátov, niektorí sa nedostávajú ani na túto úroveň. Tiež existujú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Nie všetci chlapci v tomto veku majú priateľa v pravom slo-

va zmysle. Pre nich je dôležitejšie, aby boli prijatí do určitej skupiny či party. Majú teda viac kamarátov. Ich kamarátstvo je založené na spoločných aktivitách v rôznych skupinách. Dievčatá v puberte majú jednu či dve priateľky („najlepšie kamarátky“), s ktorými prežívajú veľmi intenzívne vzťahy. Život bez „najlepšej kamarátky“, ktorej sa možno so všetkým zdôveriť, by bol pre dievča v tomto veku takmer neznesiteľný.

Priateľstvá sú pre pubescentov životne dôležité, ale v rodine sú často zdrojom značného napätia. Rodičov trápi alebo dráždi to, s kým sa deti stýkajú, priveľa času s kamarátmi a ich nekritické napodobňovanie. Netaktný zásah dospelých do vzťahov pubescenta s rovesníkmi vzbudzuje u neho pocit krivdy a vyvoláva protest. Keď rodičia s výberom priateľa nesúhlasia, stavia sa pubescent celkom bezvýhradne na jeho stranu. Rodičia by ale mali taktne sledovať výber kamarátov a priateľov pubescenta z hľadiska ich charakteru a dbať aj na to, aby im nezdravo nepodliehal. Do kamarátskych a priateľských vzťahov je však treba zasahovať len s najväčšou šetrnosťou a citlivým taktom.

Niekedy pubescent vyhľadáva spoločnosť mladších kamarátov. Môže to byť preto, že v skupine rovesníkov má pocity menejcennosti. Veľmi plachí pubescenti lepšie vychádzajú s mladšími alebo aj staršími kamarátmi, s ktorými nemajú potrebu súperiť. Rodičov by nemali tieto kamarátstva trápiť, ani by sa ich nemali pokúšať zakázať. Sú to praktické „cvičenia“ a pomôžu pubescentovi získať potrebnú sebadôveru a istotu vo vzťahoch s rovesníkmi.

18.6.2.2 Vzťahy pubescentov s rovesníkmi opačného rodu

Kým v mladšom školskom veku boli chlapci a dievčatá k sebe viac-menej ľahostajní, v puberte táto vzájomná ľahostajnosť končí.

Na začiatku obdobia sa ešte tvoria skupiny čisto chlapčenské a dievčenské a kontakty chlapcov a dievčat sú ešte sporadické. Niekedy sa vzťahy „zostrujú“, sú poznačené vzájomnou nevraživosťou, pohŕdaním a často dochádza k sporom. Dievčatá ohŕňajú nos nad „hlúpych chlapcov“, chlapci nad „hlúpych dievčatami“. Nezriedka sa dostáva chlapčenská a dievčenská časť triedy do sporu. Pokiaľ chlapci trpia vo svojom kolektíve nejaké dievča, býva to preto, že im imponuje svojím „správnym“ akoby chlapčenským postojom. Inak je dievča pre chlapcov synonymom všetkého, čo je zlé a nedôstojné, pretože im nemôže imponovať tým, čo oni obdivujú (sila, výdrž a pod.). Záujmy dievčat, ich spôsob života, ich problémy a hry chlapcom nevyhovujú. Chlapcov zaujímajú dievčatá väčšinou len ako terče vtípov (väčšinou málo vtípných a dosť nepríjemných). Chlapci bývajú k svojim spolužiačkam veľmi zlomyseľní, niekedy aj krutí. Útočné, agresívne správanie chlapcov voči dievčatám často vyplýva z pocitu vnútornej neistoty a nevyrovnanosti.

Postupne dochádza vo vzťahu chlapcov a dievčat k zmenám. Mizne ich vzájomná izolovanosť a dochádza k vzájomnému zbližovaniu. Pod vplyvom pohlavného pudu sa začína vytvárať *erotické čítanie*, ktoré značne ovplyvňuje a usmerňuje vzťahy medzi chlapcami a dievčatami v puberte (erotické vzťahy je nutné odlišovať od sexuálnych vzťahov; v erotickom vzťahu prevláda psychický záujem jedného o druhého).

Prvým znakom erotického čítania je prejavovanie záujmu jedného rodu o druhý. Chlapci si všimajú dievčatá, dievčatá zase chlapcov (obyčajne oveľa starších). Dievčatá dospievajú skôr, preto prvé začínajú revidovať svoj negatívny vzťah k chlapcom. Prvé začnú o chlapcov prejavovať záujem a dávať najavo určitú sympatiu. Nenachádzajú však u nich pochopenie, chlapci – rovesníci odpovedajú na ich dobré úmysly rozmanito, často aj hrubo. Dievčatá potom pohŕdajú rovnako starými spolužiakmi.

Chlapci a dievčatá prejavujú svoj záujem o druhý rod rôznymi „vyznania-mi“, nie práve najpríjemnejšími. Zo strany chlapcov môžu mať podobu šuchancov a buchnátov, dievčatá si zase zverujú tajomstvá za výdatného chichotu a pokukávania po chlapcovi, ktorý sa im páči. Dievčatá sa často kvôli pošuchávaniu na chlapcov sťažujú, ale motívy ich správania chápu správne, a preto sa vážne nehnevajú.

Chlapec sa za svoj záujem o dievča hanbí. Medzi kamarátmi sú takéto slabosti nepopulárne, dokonca nedovolené. Preto chlapec svoj prvý záujem o dievča tají. Keď si totiž spolužiaci takúto „slabosť“ všimnú, hneď si z neho utahujú. Lenže o krátky čas sa začnú správať úplne rovnako.

Od prvých prejavov erotiky, od jednostranného záujmu, chlapci a dievčatá prechádzajú v puberte k flirtovaniu, „braniu na seba“. Chlapec a dievča sa snažia na seba upozorniť. Venujú veľa času účesu, úprave tváre i módnemu oblečeniu, majú snahu páčiť sa. Chlapci a dievčatá sa pletú jeden druhému do cesty a snažia sa o vzájomné povšimnutie. Prechádzajú sa, chodia do kina, zdržiavajú sa na plavárňach, na klziskách, diskotékach, rôznych podujatiach v škole i mimo školy. Vyhliadnuté osoby sa neustále „náhodou“ stretávajú, nadvieňajú si. Ide tu už o obojstranný záujem, vzájomné vyhľadávanie a úsilie o zblíženie.

Z hľadiska prežívania hovoríme o *zamilovanosti*. „Zamilovaný“ snívá len o vyvolenej osobe (všetky jeho city a zmysly sa zameriavajú len na milovanú bytosť) a všetko, čo sa k nej nejako vzťahuje, je priam nedotknuteľné (nevidí chyby a zveličuje prednosti toho, do koho je zamilovaný, idealizuje si danú osobu). Tento záujem býva spočiatku jednostranný a pubescent si ani nežiada, aby druhá osoba (objekt zamilovania) prejavovala o neho záujem. Preto to nemusí vždy byť iba chlapec alebo dievča z okolia pubescenta, ale stáva sa, že sa dievča či chlapec zamilujú do svojho učiteľa či učiteľky, do filmového herca alebo herečky. Ak je zamilovaný pubescent pri svojom obdivovaní vyvolenej osoby prístihnutý, veľmi sa za to hanbí. Ak sa dostane s vyvolenou osobou do

priameho styku, obyčajne sa správa veľmi neprirodzene, zmenene (červená sa, zajakáva sa a pod.), nie je tomu rád a často sa zo zamilovania aj vylieči, nastáva koniec.

Medzi chlapcami a dievčatami v puberte vznikajú párové vzťahy – priateľstvá. Tieto tzv. *prvé lásky* sú platonické, zatiaľ bez výraznejšej túžby a úsilia po telesnom zblížení. Zamilovaný pubescent túži byť v blízkosti milovanej osoby, snád' sa jej i nežne dotknúť, môže sa vyskytnúť prvý, bojzlivý, letný detský bozk; telesné zblíženie však pubescentovi pripadá ako znesvätenie tohto citu, predstava sexuálneho styku je vylúčená. Prvá láska je často náhla, prichádza na prvý pohľad, milovaná osoba pripadá pubescentovi ako zázračné zjavenie krásy a pôvabu. Zamilovaný pubescent túži vykonať veľké činy alebo nejako sa obetovať, aby dokázal, že je hodný svojej vyvolenej. Snaží sa byť lepší. Prvá láska učí mladého človeka prekonávať vlastný egoizmus, učí ho milovať iného človeka.

Vzťahy chlapcov a dievčat by v puberte nemali presahovať úroveň tzv. erotických vzťahov, v ktorých prevláda psychický záujem jedného o druhého. Pubescentná mládež sa už usiluje aj o sexuálne vzťahy, ktoré sú však primeranejšie až pre nasledujúce vývinové obdobie. Napriek dosiahnutej pohlavnej zrelosti pubescent ešte nie je psychicky pripravený na udržiavanie sexuálnych vzťahov, nie je schopný citovo prežívať tieto vzťahy, zodpovedne si zvoliť partnera, založiť si rodinu a vychovávať deti (Klindová, Rybárová, 1985). Sexuálna potreba sa v tomto veku často uspokojuje autosexuálnymi praktikami (masturbáciou); nemožno ich považovať za prejav odchýlky, sú celkom prirodzené a normálne (Vágnerová, 2000). V. Dočkalová a I. Sobotková (1994) udávajú prechodný výskyt masturbácie u väčšiny chlapcov a u dvoch tretín dievčat. Podrobnejšie sa o masturbácii zmienime pri adolescencii.

Postoj rodičov k vzťahu chlapca a dievčaťa v puberte môže byť rôzny. Stáva sa, že nepochopia lásku mladých ľudí, pohoršujú sa nad ich mladost'ou, niekedy používajú zákazy alebo sa ich citom vysmieávajú. Môže to vyplývať zo zastaraných názorov, ale aj z obáv, či pubescenti vo veku, keď za nich ešte nesú zodpovednosť rodičia, budú vedieť čeliť pokušeniam, či budú schopní konať správne a zodpovedne. Tieto obavy sú v dnešnej dobe aj celkom pochopiteľné, pretože pubescenti telesne dozrievajú oveľa skôr. Na druhej strane netreba zabudnúť na to, že *prvé lásky* sú prevažne platonické. Svoje obavy z predčasného pohlavného života svojich detí nemajú rodičia riešiť tak, že im zakážu, aby sa rozprávali alebo vôbec kontaktovali so spolužiakmi opačného rodu. Rodičia by nemali zabúdať, že potreba pubescentov citovo prežívať vzťahy k druhému rodu je na konci puberty už príliš silná na to, aby jej mohli zabrániť zákazmi a príkazmi. Obávanému predčasnému pohlavnému styku môžu rodičia predchádzať správnym usmerňovaním pubescenta. Ide len o to, aby to bolo vedenie múdre, rešpektujúce prirodzený vývin. Výchova a ponaučenia v tejto oblasti

smerujú k jedinému cieľu – pripraviť pre dieťa čo najpriaznivejšiu situáciu v jeho budúcom milostnom živote, ktorého biologicky, duševne i sociálne najúčelnejšou formou je spokojný a šťastný pohlavný život v manželstve. Samozrejme tu nestačí množstvo príkazov a zákazov týkajúcich sa toho, o čo sa už dieťa zaujímať smie a na čo má ešte dost času. Už dávno predtým mali rodičia splniť úlohu omnoho ťažšiu – naučiť svoje dieťa láске. Na to potrebujú deti predovšetkým citovú istotu predstavovanú rodičovskou láskou. Ak to u niektorého pubescenta chýba, budú aj neskôr jeho citové vzťahy k všetkým ľuďom ploché. Ľudia s detstvom bez lásky nedokážu často nadviazať prirodzené vzťahy ani v manželstve a nedokážu ani priľnúť k vlastným deťom. Ten, kto v detstve lásku neprijímal, nedokáže ju neskôr ani dávať.

Sexuálne aktivity začínajú obyčajne ľahkým pettingom, ktorý postupne smeruje ku genitálnym kontaktom. Pokiaľ ide o sexuálny styk, výsledky výskumov v mnohých krajinách udávajú znižovanie priemerného veku prvého pohlavného styku až k veku 14 – 15 rokov (Macek, 1999).

18.7 Činnosť v puberte

18.7.1 Hra v puberte

Hry v puberte sú premyslenejšie a záujmovo diferencovanejšie. Pubescenti rešpektujú pravidlá hry, záväzné pre všetkých. Oblúbené sú hry, v ktorých môžu pubescenti uplatniť dôvtip, postreh, úsudok. Konštruktívne hry sledujú predovšetkým funkčnosť a účelovosť vyhotovovaného predmetu. Hra sa postupne premieňa na prácu.

Pubescenti v súčasnosti veľmi radi komunikujú s počítačom (Vágnerová, 2000). Počítač je často náhradou za iných ľudí, resp. splňa viaceré kritériá, ktoré oni nespĺňajú (je trpezlivým poslucháčom, reaguje predvídateľne a robí to, čo chce jeho majiteľ, teda funguje a komunikuje presne podľa určitého poriadku). Preto je počítač pre mnohých pubescentov (hlavne neistých) príťažlivejším partnerom než ľudia. V dôsledku toho bočia od spoločnosti rovesníkov. Vzniká bludný kruh, pretože nezískavajú sociálne spôsobilosti a sú stále neistejší.

18.7.2 Učebná činnosť v puberte

Väčšina pubescentov nemá podľa M. Vágnerovej (2000) záujem o učivo ako také. Učebná látka sa im zdá ako niečo cudzie, nezrozumiteľné a teda neakceptovateľné. Nezrozumiteľné učivo chápu pubescenti iba ako nutné zlo. Často spochybňujú význam mnohých školských znalostí, ktoré považujú za samoúčelné.

Rozdelenie učebných predmetov na „zaujímavé“ a „nudné“ je podmienené kvalitou vyučovania a osobnými záujmami pubescenta; rozdelenie hodín na „potrebné“ a „zbytočné“ je potom spojené s utváraním profesionálnych zámerov.

Pubescentovi nejde o to, aby sa niečo naučil, obohatil svoje znalosti a spôsobilosti. Vnútnú motiváciu nemá, pokiaľ mu nie je zrejmý (väčšinou bezprostredný) zmysel takéhoto konania.

Školský prospech tiež často stráca svoj pôvodný význam, lebo je chápaný ako hodnota dospelých.

Pubescent sa často učí len preto, lebo sa chce vyhnúť nepríjemnostiam, nedostať sa do ťažkostí. Inak má tendenciu príliš sa nenamáhať, pokiaľ to nie je nevyhnutne nutné.

Úspešnosť v škole má v posledných ročníkoch základnej školy väzbu k osobnej perspektíve, prestáva byť cieľom a stáva sa prostriedkom. Úspešnosť na druhom stupni je totiž základom pre diferenciaciu žiakov vo vzťahu k predpokladanému profesionálnemu začleneniu – žiaci sa postupne rozdeľujú na budúcich študentov a učňov. Ich motivácia a vzťah k učeniu je ovplyvnený anticipáciou budúcej profesionálnej roly. Známky sú posudzované vo vzťahu k budúcemu uplatneniu.

18.7.3 Práca v puberte

V puberte si dieťa dokáže upratať izbu, udržiavať poriadok v skrini, v knihách, ustlať si posteľ, čistiť si topánky. Pubescent zvládne starostlivosť o mladšieho súrodenca. Vie zaobstaráť nákupy a zvládne rôzne práce v domácnosti (prestieranie na stôl, umývanie riadu, vynášanie smetí) a v záhrade (satie, sadenie, hrabanie, zber zeleniny a ovocia).

Nejde len o zvládnutie pracovných techník, ale hlavne o vytvorenie správneho pomeru k práci. Pubescent v nej nesmie vidieť len nepríjemnú povinnosť, ale musí sa naučiť chápať jej prospešnosť v rodine a v spoločnosti. Je zlé, ak rodičia to všetko robia za dieťa, je nesprávne, keď ho za tieto drobné povinnosti odmeňujú, a je ťažkým previnením, ak rôzne domáce práce ukládajú dieťaťu z trestu. Najlepšou výchovou k práci je príklad rodičov, ktorí nehovoria o svojich povinnostiach ako o nutnom zle, ale dokážu sa svojimi pracovnými úspechmi doma pochváliť.

Mnoho pubescentov sa z práce v domácnosti vyzúva a vyhovárajú sa na množstvo školských povinností. Niektorí rodičia to akceptujú a deti nemajú žiadne domáce povinnosti. Dieťa si tak zvykne, že práca v domácnosti je pod jeho dôstojnosť, považuje za príkorie, ak má niečo urobiť. Neochota a lenivosť dieťaťa nie je teda niečo, čo by mu bolo vrozené, ale sú to vlastnosti, ktoré v deťoch vypestovali rodičia.

18.8 Životospráva v puberte

Pod životosprávou rozumieme organizáciu osobného života človeka, to znamená poriadok v práci, v zábave, v jedle, v odpočinku i v spánku (Boroš, 1973). Správna životospráva prácu nielen uľahčuje, ale aj zlepšuje, vedie k vyrovnanosti a k spokojnosti človeka.

Je veľmi dôležité, aby životospráva v puberte bola správna, pretože organizmus je v tejto etape búrlivých zmien ľahko zraniteľný a málo odolný voči vonkajším nepriaznivým vplyvom. K správnej životospráve patrí dostatok odpočinku, jednak pasívneho (asi deväťhodinový spánok a tzv. relaxácia založená na vedomom uvoľnení svalového napätia, na pravidelnom dýchaní a predstávach pokoja), jednak aktívneho (šport, hry, práca). Výživa pubescenta by mala byť dostatočne pestrá a poskytovať organizmu všetky látky potrebné pre rýchlo rastúci organizmus (hlavne dostatok bielkovín a vitamínov).

19 OBDOBIE ADOLESCENCIE

Názov obdobia je odvodený z lat. *adolesco, adolescere* = dorastať, dospievať, vyvíjať sa, ale tiež vzrášťať sa, silnieť, mohutnieť. Toto obdobie je označované aj ako postpubescencia, ako obdobie mladistvého, ako obdobie mládenca a devy alebo obdobie mládenectva, tiež ako obdobie dospievania alebo dorastenectvo. Pojmy dospievanie a dorastenectvo sú však veľmi nejednoznačné, pretože mnohí autori do nich zahrňajú aj obdobie puberty. Anglosaská literatúra celé obdobie od 12 do 20 rokov označuje pojmom adolescencia.

Rôzni autori tiež nie sú jednotní pri určovaní medzníkov tohto obdobia. *Dolný medzník* je biologicky daný ukončením pohlavného dozrievania a dosiahnutím plnej pohlavnej zrelosti, kedy je mladý človek schopný reprodukcie a z biologického hľadiska sa môže stať rodičom. Podľa niektorých autorov dolný medzník tvorí ukončenie rýchleho telesného dozrievania a začiatok rýchleho psychického dozrievania. Iní autori hovoria aj o sociálnom medzníku – ukončení povinnej školskej dochádzky. Dolný medzník vyjadrený fyzickým vekom je tiež u rôznych autorov rôzny. Väčšina ho umiestňuje v intervale 14-16 rokov. *Horný medzník* oddeľuje obdobie adolescencie od nasledujúceho obdobia dospelosti. Človek dosahuje plnoletosť. Subjektívne kritériá pre dospelosť sú rôzne – patrí k nim ukončenie vzdelania, začiatok samostatného pracovného života, hmotná a životná nezávislosť od rodičov, občianska plnoletosť, služba v armáde, vstup do manželstva a narodenie prvého dieťaťa. Tieto udalosti však nenastávajú súčasne, preto sa človek začína cítiť dospelý nie v určitom momente, ale postupne. Objektívne je veľmi ťažké jednoznačne stanoviť horný medzník. Väčšina autorov ho charakterizuje ako plné rozvinutie telesných, a najmä psychických (duševných) schopností, ako dosiahnutie plnej psychickej zrelosti, vyspelosti, dospelosti. Niektorí autori pridávajú aj sociálnu zrelosť. Keďže tempo biologického, psychického a sociálneho vývinu je rozdielne, horná hranica je individuálne veľmi pohyblivá (niektorí jednotlivci ju dosahujú skôr, iní neskôr). Preto je vyjadrená širokým intervalom 18-21 rokov.

19.1 Všeobecná charakteristika a hlavné úlohy adolescencie

19.1.1 Všeobecná charakteristika adolescencie

Adolescencia je obdobím uštalovania telesného a duševného vývinu. Po búrlivom období puberty dochádza k postupnému upokojeniu. Dotvára sa psychická stránka osobnosti, dochádza k psychickému dozretiu. Adolescent do-

zrieva v ľudskú osobnosť, ktorá sa spoločensky zaraďuje medzi dospelých ako ich rovnocenný partner.

V priebehu adolescencie mladý človek študuje na gymnáziu alebo na niektorej odbornej škole, alebo sa pripravuje na svoje povolanie v niektorom učebnom odbore alebo sa bez získania kvalifikácie zaraďuje hneď do pracovného a spoločenského života. Na konci adolescencie mladí ľudia skladajú tzv. skúšku dospelosti alebo získavajú kvalifikáciu v zvolenej profesii a snažia sa o ekonomickú nezávislosť a osobnú samostatnosť. Vstupujú do zamestnania, iní zase sa ďalej pripravujú na povolanie štúdiom na vysokej škole.

Tieto osobitosti v životných podmienkach sú z psychologického hľadiska závažné, majú podstatnú úlohu pri konečnom dotváraní, diferencovaní a uštalovaní osobnosti mladého človeka. Pretože je človek do značnej miery určený tým, čo robí, svojim „zamestnaním“, utvára sa psychika mladých ľudí veľmi rôznorodo.

Po nástupe na *strednú* alebo *učňovskú školu* niektorí adolescenti bývajú v internáte. Je to veľká zmena, veľké nervové zaťaženie, pretože sa musia prispôbiť nielen novej škole a spolužiakom, ale musia si zvyknúť na vytrhnutie z rodinného prostredia a zvykať si na internátne prostredie. Väčšia socializácia má však objektívne veľký význam pre vývin celej osobnosti adolescenta. Odchod z rodiny tiež zmenšuje podstatne trecie plochy nevyhnutných generáčnych konfliktov v rodine.

Spoločenské postavenie mladých ľudí na konci obdobia adolescencie je tiež veľmi nejednotné. Táto značná variácia sa samozrejme odráža v ich psychike. Niektorí dvadsaťroční sú už zamestnaní, a to v rôznych oboroch práce, iní ešte študujú na vysokej škole, niektorí ani nepracujú, ani neštudujú (nezamestnaní). *Zamestnaní* mladí ľudia dostávajú vlastný zárobok za prácu a sú už hospodársky menej závislí od svojich rodičov. Bohužiaľ, v dnešnej dobe im to ešte neumožňuje ekonomicky sa osamostatniť v plnej miere (samostatné bývanie). Niektorí z nich sa rozhodujú vstúpiť do manželstva, poprípade sa snažia plniť podľa svojich síl rodičovskú funkciu. U študentov vysokej školy k tomu dochádza väčšinou neskôr, až po dokončení štúdií. Spoločenské postavenie dvadsaťročných chlapcov a dievčat, ktorí ešte *študujú na vysokej škole* a musia sa spoliehať na podporu rodičov (ekonomická závislosť), je iné. Otec a matka sa v nich často vidia, sú ich nádejou, ale zároveň tu ostáva niečo protektorské. Dvadsaťročný vysokoškolák má pred sebou ešte perspektívu troch študijných rokov, ktorá býva sprevádzaná neistotou ďalšieho úspechu. Nemá také zdravé sebavedomie a osobnú istotu ako mladý človek, ktorý už pracuje. Študenti sú ešte sociálne nezrelí, majú predĺženú mladosť. Medzi adolescentmi môžeme nájsť aj nezamestnaných. *Nezamestnaní* mladí ľudia v porovnaní so zamestnanými alebo študujúcimi rovesníkmi častejšie trpia úzkosťou a depresiou. Častejšie sú chorí, majú veľmi nízku sebaúctu a prejavujú sa u nich rôzne druhy

protispoločenského správania, častejšie je tiež užívanie rôznych legálnych i nelegálnych drog.

Na konci adolescencie (vo veku 18-19 rokov) nastupuje časť mužskej mládeže na *vojenskú službu*. Mládenec tu prichádza do prostredia, ktoré sa vyznačuje akousi neosobnosťou, nadosobnou prísnosťou. Život človeka doposiaľ individuálne voľného sa mení na uniformovaný, riadený cieľmi prerastajúcimi osobný záujem, týkajúcimi sa národnej slobody a existencie štátneho celku. Ide tu o fyzickú a duševnú prípravu pre obranu štátu, o zocelenie povahy a o vstúpenie ochoty k sebaobetovaniu až k nasadeniu vlastného života (Příhoda, 1967). Prechod do vojenského kolektívu znamená pre väčšinu chlapcov značný psychologický zlom. Vstupujú do spoločenstva neznámych rovesníkov, z ktorých každý je jednotkou podriadenou celku. Ťažko si zvykajú na bývanie s desiatimi až dvadsiatimi cudzími chlapcami v jednej izbe. Neprijemnou novou skúsenosťou je aj ranné náhle prebudenie, ospalosť, rýchla úprava postele, jednoduché spoločné raňajky a spoločný výcvik. Mladý muž sa spočiatku nevie orientovať v tomto živote v hŕbe, bez intimity. Konanie podľa úsečného rozkazu, vojenský postoj, pohyb, krok, radenie ako keby menili osobnosť v osobu. Citlivý adolescent si pripadá iba ako číslo medzi číslami, ako jednotka uskutočňujúca súčasne ten istý výkon ako stovky a tisíce ďalších. Až návyk, poučenie, ovládnutie pohybového aparátu a nasiaknutie celým ovzduším kolektívu spôsobí, že sa po nejakom čase cíti slobodným človekom, chápaným nutnosť tejto uniformity konania. Základom vojenského života je disciplína, prispôsobenie správania príkazom spoločenského spolužitia, podriadenie pravidlám a povinnostiam. Tu nejde o to, či človek chce alebo nechce, či súhlasí alebo nie, či mu je výkon príjemný alebo protivný, ale príkaz musí byť bez váhania uskutočnený. Hlavným znakom disciplíny je poslušnosť rozkaz. Pretože je vojenská disciplína neosobná, podriadená spoločenským cieľom, nepodlamuje a neoslabuje osobnosť, ale ju naopak posilňuje. Každý, kto prejde bez ujmy prísnu disciplínou vojenského systému, je pevnejšie zakotvený (Příhoda, 1967). V súčasnosti je ešte vojenská služba povinná, ale v blízkej budúcnosti bude už iba dobrovoľná.

19.1.2 Hlavné úlohy adolescencie

Hlavnou úlohou adolescenta je pripraviť sa kvalifikovane, úmerne vlastným schopnostiam, na životné povolanie a dozrieť v samostatnú a vyspelú osobnosť (Kuric, 1986). V priebehu obdobia sa adolescent musí vyrovnávať s veľkým množstvom životných problémov, vytýčiť si životný cieľ a konkrétne úlohy pre prípravu na vhodné budúce povolanie.

Podľa G. Claussa a H. Hiebscha (1970) koncom tohto obdobia má mladý človek tri hlavné úlohy:

- 1) má sa stať samostatne mysliacim a zodpovedne konajúcim človekom, ktorý sa aktívne a produktívne zúčastňuje na spoločnej práci,
- 2) má sa stať zrelým na založenie rodiny,
- 3) má si osvojiť isté povolanie alebo má byť naň pripravený.

Podobne formuluje úlohy adolescenta aj P. Říčan (1990):

- 1) má dokončiť prípravu k spoločenskému uplatneniu v práci alebo urobiť dôležité rozhodnutia v tomto smere (vstup na vysokú školu),
- 2) vo vzťahu k druhému rodu má prežiť niečo viac než len okúzlenie, niečo, čo bude prinajmenšom vážnym hľadaním, pokusom poznať a dať sa poznať.

Hlavnou vývinovou úlohou adolescenta podľa E. Eriksona je vytvoriť si pocit vlastnej identity, vytvoriť si vedomie vlastnej hodnoty, prijať normy spoločnosti, postupne sa stať nezávislým na rodičovskej autorite a vytvárať heterosexuálne vzťahy.

Samotní adolescenti označili pri výskume za najzávažnejšie problémy a úlohy tohto obdobia tieto (Kuric, 1986):

- 1) príprava na povolanie a voľba povolania,
- 2) láska, erotika, sexualita a príprava na manželstvo a na rodinný život,
- 3) formovanie vlastnej osobnosti,
- 4) problémy sociálnych vzťahov a i.

Všetko to sú veľké úlohy a nemožno sa diviť, že mladí ľudia mávajú v sebe mnoho zmätku a nejasnosti. Ich hľadanie často bolestné. Býva spojené s vážnymi osobnými krízami. Až na konci obdobia sa obvykle objavuje radostnejšie ladenie, prevládne pocit vnútornej sily, mladosti a krásy, prichádza citové a rozumové prehĺbenie a upokojenie (Říčan, 1990). Hlavnou vývinovou úlohou podľa E. Eriksona je *vytvorenie pocitu identity*.

Pre mnohých adolescentov nie je dospelosť atraktívna, pretože je málo príťažlivá alebo príliš náročná, spojená so zodpovednosťou a obmedzeniami (Vágnerová, 2000). Snažia sa ju oddialiť a tým sa dostávajú do medzifázy tzv. adolescentného moratória. Termín psychosociálne moratórium zaviedol E. Erikson. P. Říčan (1990) hovorí o tzv. kultúre nezrelosti, o odmietaní dospelosti. Adolescenti sa snažia oddialiť dospelosť s jej zodpovednosťou a povinnosťami (Vágnerová, 1999).

19.2 Telesný vývin v adolescencii

Po vulkanizme puberty nastáva upokojenie, ktoré charakterizuje celý telesný vývin adolescenta. Adolescencia je obdobím stáleho pomerne pokojného vyspievania do dospeljej podoby v raste i v pohlavnej zrelosti. Adolescencia je teda po anatomickej a fyziologickej stránke obdobím nie už organickej prestavby (ako puberta), ale dobudovania a postupného zosilňovania. Mladý organizmus už iba dozrieva, ustaluje sa a upevňuje, takže na konci obdobia sa vyrovná organizmu dospelého človeka i jeho výkonnosti a v pracovnej činnosti je schopný rovnakého zaťaženia.

Údaje o výške a hmotnosti tela chlapcov a dievčat na začiatku a na konci obdobia adolescencie uvádzame podľa P. Řičana (1990). Vo veku 15 rokov majú chlapci výšku 171 cm, dievčatá 164 cm; vo veku 18 rokov chlapci merajú 178 cm, dievčatá 165 cm. Vo veku 15 rokov majú chlapci hmotnosť 60 kg, dievčatá 55 kg; vo veku 18 rokov chlapci vážia 70 kg, dievčatá 60 kg.

Rast tela do výšky sa v porovnaní s pubertou spomaľuje, prebieha spravidla bez skokov. V adolescencii je rast do výšky u väčšiny chlapcov ešte výrazný, u dievčat už nepatrný. Chlapci vyrastú v tomto období niekedy aj 10 cm a ich rast ešte nemusí byť ukončený. U dievčat sa rast do výšky ukončuje prakticky v 15 rokoch. V puberte bola výška tela určovaná hlavne rastom dolných končatín, pubescent bol „samá ruka, samá noha“. Rast dolných končatín sa zhruba v 15 rokoch končí (potom narastú už len asi o 2 cm). Naopak, trup, ktorý sa v puberte menil málo, sa teraz zväčšuje prudko. Zvýšenie dĺžky tela ide teda v adolescencii na vrub trupu. Rýchlým rastom trupu sa zlepšuje aj proporcionálnosť tela adolescenta, dosahuje už harmonickosť. Telo adolescenta sa mení aj pribúdaním hmotnosti, mladý človek stráca pubertálnu vytláčenosť a hranatosť.

Kostra. V adolescencii sa už netvorí žiadne nové kosti, ale naopak, ich počet sa zrastaním redukuje, takže na konci obdobia je ich počet definitívny, znížený na 206 kostí. Tiež osifikácia sa v tomto období definitívne ukončuje.

Svalstvo. V adolescencii svalstvo mohutnie, vzrastá jeho podiel na celkovej hmotnosti (pozri Godinove zákony). Vzrastá aj svalová sila, hlavne u chlapcov, ktorá umožňuje už aj trvalejšie a sústavnejšie pracovné a športové výkony.

Srdce. V tomto období značne rastie (z 200 g v 15 rokoch na 305 g v 20 rokoch). Tento prírastok sa pripisuje predovšetkým zosilneniu svalstva. Srdcová a cievna činnosť sa vyrovnáva.

Nervová sústava. V adolescencii sa jej rozvoj ustaluje. Jej rast sa obmedzuje už len na malé predĺžovanie a zosilňovanie nervových vlákien a ich výhonkov, ako aj na vytváranie nových dendritov.

Hlava – tvár. Dolná čeľusť sa rozširuje a mohutnie (po sedemnástom roku rastú posledné stoličky, tzv. zuby múdrosti), brada sa presnejšie rysuje a vyniká, čelo sa zväčšuje a vznikajú na ňom niekedy vrásky, nos nadobúda väčšiu plas-

tickosť a lica trochu vpadajú. Farba vlasov, ktorá tmavne už skôr, nadobúda definitívny tón. Pleť je drsnejšia a často ešte nečistá (akné). Detský výraz sa stráca zvlášť u chlapcov, u ktorých sa objavujú ako sekundárny pohlavný znak fúzy a páperie na okrajoch tváre. Tvar hlavy a tváre nadobúda definitívnu podobu, charakteristickú pre daného človeka, ktorá sa v podstate až do staroby nemení. Výraz tváre už ostáva.

Končí sa vývin *sekundárnych a terciárnych pohlavných znakov*. Dievčenská postava sa stáva výrazne ženská, a to predovšetkým rastom prs a bokov, zaoblujú sa formy, panva sa rozširuje. U chlapcov mohutnie svalstvo a tým chlapčenská postava mužnie. Pubické ochlpenie (u dievčat spravidla ohraničené) sa u chlapcov trojuholníkovito šíri k pupku, objavuje sa ochlpenie na prsiach, predlakti, na stehnách. Chlapci sa dočkajú dychtivo očakávaného páperia, ktoré možno holiť. Mutácia pokročí, po zmenách hrtanu hlas klesne asi o oktávu a zmohutnie.

V súvislosti s telesným vývinom formuloval Paul Godin tzv. „pubertálne zákony“ (Příhoda, 1967):

- 1) V puberte je výška tela určená hlavne rastom dolných končatín, po puberte (teda v adolescencii) rastom trupu.
- 2) Rast kostí do dĺžky sa deje na začiatku puberty, po puberte (v adolescencii) rastú kosti čo do objemu.
- 3) Pubertálny rast sa týka kostry, postpubertálny svalstva.

Adolescencia je obdobím upevňovania a dokončovania rastu, ako aj ustálenia telesných mier a foriem do definitívnej podoby až na hmotnosť, ktorá sa zväčšuje podľa spôsobu výživy i v ďalšom vývine. Adolescencia je dobou harmonizácie, konečného zladenia všetkých tvarov. Adolescent si je vedomý týchto zmien. Pokladá sa právom za telesne vyspelého a toto poznanie zvyšuje jeho sebavedomie (často až prehnane).

Nie všetci adolescenti sa však vyvíjajú rovnako. Sú tu veľké interindividuálne rozdiely v kvantite, ale hlavne v čase nástupu uvedených zmien. Adolescenti sa nad tým zamýšľajú, vlastné telo je predmetom pozornosti snád ešte viac ako v puberte. Veľa chlapcov sa tak obáva, že nedorastie ani do priemeru. Chlapcom prekáža tiež to, ak vyzerajú málo mužne, ak nemajú široké ramená a mohutné svaly. Dievčatá zase majú starosti, ak vyrastú do veľkej výšky, pretože potom si ťažko hľadajú partnera aspoň rovnako vysokého. Dievčatá sa tiež obávajú, či nevyzerajú príliš tučné alebo inak neforemné. Chlapci a dievčatá, ktoré sa sami sebe nepáčia, niekedy dúfajú, že si zlepšia postavu sústavným cvičením. Ak sú dostatočne vytrvalí, výsledok môže byť skutočne viditeľný. Zaujatie vlastným telom, jeho krásou alebo domnelou škaredosťou, dosahuje

občas až hypochondrickú intenzitu (Ričan, 1990). Niektoré dievčatá v snahe schudnúť dodržiavajú rôzne diéty. U časti z nich sa môže vyvinúť tzv. mentálna anorexia.

19.3 Pohybový vývin v adolescencii

V adolescencii sa stráca pohybová disharmónia, ktorá bola typická pre pubertu. Pohyby sa stávajú koordinovanejšie, harmonickejšie a ladnejšie. Na konci obdobia motorika už plne zvláda zväčšenie telesnej výšky a predĺženie končatín, takže sa človek zbavuje pubertálnej nemotornosti a dospieva k pohybovej harmónii. Zväčšuje sa rýchlosť pohybov, ale aj vytrvalosť.

Mladík a deva sú na vrchole svojej fyzickej výkonnosti, o čom svedčia aj mnohé rekordné výkony v športe, vynikajúce výsledky v práci atď. dosahované práve v tomto období. Pre niektoré druhy športu je adolescencia obdobím maximálneho výkonu.

Vedomie dobrého zdravotného stavu, vynikajúcej telesnej výkonnosti, harmonicke pohyby – to sú dôležité predpoklady upevňovania sebavedomia mladého človeka.

19.4 Psychický vývin v adolescencii

Najvýznamnejšie zmeny v priebehu adolescencie sa odohrávajú v psychike. Postupne sa stráca pubertálna rozpornosť a duševná nevyrovnanosť. Všetky psychické procesy, stavy a vlastnosti sa svojou úrovňou i kvalitou postupne približujú hodnotám dospelého človeka.

19.4.1 Vnímanie

Vnímanie adolescenta je už na úrovni dospelého človeka. Vnemy sú presné a úplné. Trochu klesá živosť vnímania, ktorá už nikdy nebude taká ako v detstve.

19.4.2 Pozornosť

Labilita pozornosti, ktorá sa prejavovala v puberte, v adolescencii ustupuje trvalej koncentrácii na jediný predmet alebo okruh záujmov – zlepšuje sa *stálosť* a *trvanie* pozornosti.

Úmyselná pozornosť prevažuje nad mimovoľnou pozornosťou.

19.4.3 Pamäť

Krivka *mechanickej* pamäti stúpa prudko od 7 do 15 rokov, ale tam dosahuje takmer vrchol. Meranie *mechanickej* pamäti u adolescentov je náročné, lebo javia k nemu odpor. Žiaci upúšťajú od učenia textov naspamäť. *Logické* zapamätávanie prevláda nad *mechanickým*.

19.4.4 Fantázia

Fantázia sa v porovnaní s predchádzajúcimi obdobiami prestáva miešať do vnímania i do konania a oddeľuje sa niekedy až nebezpečne od reality.

Príznačné pre adolescenciu (podobne ako aj pre pubertu) je *bdelé snenie* ako premietanie žiadostí, potrieb do prúdu myslenia. Týka sa nielen ďalších fáz vlastného života adolescenta (či už partnerských vzťahov alebo školských a pracovných problémov), ale aj iných sfér (napr. techniky v budúcnosti, spoločenských vzťahov v budúcnosti a pod.). Podnety k dennému sneniu sú rôzne: čítanie pútavej knihy, film, neuspokojivá situácia (napr. školský neúspech), túžba po vyniknutí, sexuálne túžby, snaha uniknúť z ťaživej situácie. Snenie má biologický význam. Možno v ňom odreagovať nedovolené prania, ctižiadostivé sny, kompenzovať pocit menejcennosti i vyrovnáť sa s ťažkosťami života, ktoré by inak boli neznesiteľné. Za určitých podmienok možno denné snenie hodnotiť ako negatívny jav (pozri obdobie puberty).

Tvorivá fantázia sa uplatňuje v prvých literárnych, hudobných a výtvarných dielach, ale aj v rôznych vedeckých a technických objavoch a vynálezoch.

19.4.5 Myslenie

Myšlienková aktivita adolescentov je veľká. Adolescent myslí rýchlejšie, spoľahlivejšie, skúsenejšie než pubescent.

Konkrétne myslenie už dosiahlo svoj vrchol. Vo veľkom rozlete je *abstraktné* myslenie adolescenta. Často až tak, že ho názorné vyučovanie s množstvom konkrétnych príkladov už môže obťažovať, pretože „potravou“ jeho intelektu sú pojmy, nie obrazy. To sa však týka len nadanejších jednotlivcov a len niektorých druhov študijnej látky.

Vyššia úroveň abstraktného myslenia má dôležitý dôsledok v ustálení *pojmov*. Slová majú presnejší obsah. K tejto presnosti sa dospieva odvrhovaním vedľajších znakov. Definície tých vecí a javov, o ktorých sa učia v škole, adolescent ovláda výborne. V podstate správne definuje už aj abstraktné pojmy; niektoré mu však ešte robia ťažkosť, hlavne morálne (napr. česť, spravodlivosť a pod.).

V myslení adolescenta sa odráža dokonalá schopnosť *analýzy a syntézy*. Adolescent výborne *zovšeobecňuje* a má vysokú úroveň *abstrakčnej* schopnosti.

V súvislosti s vysokou úrovňou uvedených myšlienkových operácií adolescent čoraz viac a radšej hlbšie uvažuje a myslí (robí *úsudky*). Veľmi rád rieši rôzne problémy teoretické, filozofické, svetonázorové, spoločenské, politické, pracovné a pod. Diskutuje o nich s rovesníkmi aj s dospelými, má snahu viesť časté rozumové spory a uvádzať dôvody, ktorými háju svoje názory a presvedčenia.

Je tu však rozpor medzi vyspelým mechanizmom rozumových operácií a obmedzeným rozsahom i obsahom myslenia. Vzhľadom na nedostatok životných skúseností adolescent často zovšeobecňuje unáhle a môže sa vo svojich úsudkoch myliť. Keďže má výbornú schopnosť abstrakcie, domnieva sa, že abstraktne možno pojať všetky problémy a rieši ich potom odťažito od faktov skutočnosti, nedbajúc na realitu. Myslenie je potom príliš extrémistické, riešiacce problémy podľa „bud’ – alebo“. Adolescent volí krajnosti (sú jednoznačnejšie) a odmieta kompromisy. Maximalizmus, prehnané hodnotenie a nároky často bránia správne, trpezlivému chápaniu skutočnosti. Adolescent sa niekedy dlho nemôže vymaniť z pubertálnej jednostrannosti, netolerantnosti a kategorickosti. Nemá zatiaľ predpoklady pre pochopenie dialektiky materiálneho diania a základnej relativity poznania, ktorá z nej vyplýva. Preto ho často uspokojuje len absolútne riešenie otázok. Na konci obdobia je mladý človek schopný pochopiť dialektické zákony, najmä v teoretickej oblasti alebo v oblasti vedy. Má však problémy s uplatňovaním dialektického myslenia v bežnej praxi, najmä v sociálnych stykoch.

V adolescencii dosahuje svoj vrchol *pružnosť*, flexibilita myslenia (Vágnerová, 2000). Adolescenti nie sú natoľko ovplyvnení skúsenosťou, ktorá by ich regulovala a zároveň obmedzovala, preto sú schopní používať nové a netradičné spôsoby riešenia. Na druhej strane im nedostatok skúsenosti môže chýbať v situáciách, kde by ju mohli využiť, a potom sú ich riešenia radikálne, neuvážžené a necitlivé, pretože neberú do úvahy komplexnosť situácie a jej kontext.

V adolescencii sa zvyšuje *kritickosť* myslenia. U niektorých adolescentov možno pozorovať rysy svojráznej hyperkritickosti: dávajú sa na okolitý svet akoby z pozície nestranného pozorovateľa a pritom si neuvedomujú, že sami sú produktom tých istých podmienok. Títo adolescenti majú sklon fixovať pozornosť predovšetkým na to, s čím nie sú spokojní, čo nezodpovedá ich ideálu.

Zvyšuje sa tiež *samostatnosť* myslenia. Adolescent sa usiluje mať vlastné názory na rôzne udalosti. Nechce mechanicky prijímať názory dospelých, overuje si ich a hodnotí, sám chce dôjsť k vlastnému presvedčeniu. Pritom je už prístupnejší logickej argumentácii (v protiklade s „tvrdohlavým pubertákom“), preto je aj ochotný uznať svoj omyl, resp. korigovať prípadné nesprávne názory.

ry. Mladí ľudia sa snažia svoje názory uvádzať do života – hovoríme o revolučnosti mladých ľudí.

Myslenie má v adolescencii nový *obsah*. Človek sa prvýkrát v živote zaoberá problematikou vlastného subjektu, ktorú premieta aj do psychického života a do motivácie konania iných ľudí. Tiež sa zaoberá prírodnou a spoločenskou problematikou sveta (rieši záhady vzniku vesmíru, vzniku života, vývinu, rodu, manželstva, smrti a toho, čo bude po smrti, ľudského spoločenstva, etiky a politickej štruktúry štátu).

19.4.6 Reč

Slovná zásoba nerastie v adolescencii už takou rýchlosťou ako v predchádzajúcich obdobiach, ale v porovnaní s pubertou je väčšia. Zvyšuje sa plynulosť vo vyjadrovaní, predlžuje sa veta. V ústnom vyjadrení je reč veľmi farebná, plastickejšia ako v puberte. Vytvára sa zvláštny žargón. Reč má teda väčší rozsah, väčšiu výstižnosť, farebnosť, hlbší obsah a väčšiu tvorivosť. Veľkým pokrokom je tiež spresnenie jazykového výrazu, ktoré súvisí s vyspelejšími formami myslenia.

19.4.7 City

Citová labilita (typická pre pubertu) sa v adolescencii postupne stráca. Tento proces citového dozrievania nebýva ani v adolescencii ľahký a často môže mať ešte búrlivý priebeh. Hlavne v prostredí, kde sa s adolescentom zaobchádza nešetne, pretrvávajú zvýšená výbušnosť a negativizmus z predchádzajúceho obdobia.

City sa v adolescencii *stabilizujú*, *prehlbujú* a stávajú sa *trvalejšími*. Platí to však len pre priemerný vývin, lebo u niektorých ľudí trvá citová labilita, povrchnosť či dráždivosť celý život.

V adolescencii postupne dochádza k väčšej úmernosti medzi zážitkom (intenzitou citu) a medzi jeho príčinou (*podnetom*). City sú primeranejšie podnetu.

Citové *prejavy* sa dostávajú viac pod racionálnu kontrolu, teda zvyšuje sa sebakontrola pri prejavovaní citov navonok. Napr. adolescent je schopný tlačiť a hrdinsky znášať bolesť, či už ide o utrpenie telesné alebo duševné.

Na konci obdobia adolescencie dochádza k väčšej *stabilite* citových hnutí, k emocionálnemu ustáleniu. Citová stránka je oveľa vyrovnanejšia. Pri porovnaní citového vývinu adolescenta s citovým vývinom v puberte pozorujeme akési upokojenie po búrke. Nie sú tu už prudké výkyvy, zúfalé napätia. City sa ustávajú jednak vplyvom poznávania, jednak na základe väčších životných skúseností. Väčšia stabilita v citovej oblasti súvisí aj s postupnou stabilizáciou v systéme žliaz s vnútorným vylučovaním (endokrinnom systéme).

Nižšie city

Telesné city sa ustalujú na kladnej strane dimenzie príjemnosť – nepríjemnosť, na strane príjemnosti. Rovnomerne narastajúci prebytok telesnej energie dáva mladému človekovi pocit telesnej zdatnosti, sily, sviežosti, istoty, cit *radosti* zo života. Ani vyčerpanie po väčšej námahe, po práci alebo športovom tréningu, nevyvoláva sklúčenosť, ale príjemnú únavu. Trvalosť tohto základného citu radosti zaistí uje stále kladnú náladu, mladý človek sa ľahšie a rýchlejšie prenáša cez životné ťažkosti.

Strach a úzkosť z rôznych objektov má všeobecne stúpajúcu tendenciu, u chlapcov miernejšiu, u dievčat výraznú. Strach zo smrti tiež stúpa výraznejšie u dievčat. Dôvodov je zrejme viac: pri premýšľaní o zmysle života sa mladý človek dostáva i k otázke jeho konca, a preto sa viac zaoberá možnosťou vlastnej smrti. Tiež si viac než predtým všima správy o smrti ľudí z okolia, medzi ktorými sa občas vyskytnú i jednotlivci rovnakého veku (Srp, Syrovátková, 1966).

Vyššie city

Intelektuálne city vznikajú pri poznávaní základných práv a zákonitostí vôbec, pri zhromažďovaní vedomostí a informácií. Silná radosť z poznania vzniká vtedy, keď mladý človek svojím premýšľaním dospeje k pravde pre neho novej, ale prináša ju aj čítanie, ústne poučenie, film a pod. Silné city vyvoláva nielen poznanie teoretické, ale aj poznanie praktické alebo praktická aplikácia teoretických vedomostí (napr. pri chemických, fyzikálnych či biologických pokusoch). Snaha poznávať sa netýka len vecí blízkych, ale i veľmi vzdialených, týka sa otázok čím ďalej tým všeobecnejších, problémov filozofických, najmä metafyzických. Nie sú to už len úvahy o zmysle života jednotlivca, ale o zmysle života vôbec; mladý človek sa usiluje pochopiť hodnoty nezávislé od času a poznatky a pravdy absolútne. Mladý človek pochybuje o získaných poznatkoch a snaží sa dospieť k poznaniu samostatne. Získava informácie a rozmýšľa, či neexistuje niečo, čo presahuje naše zmyslové a rozumové chápanie, o transcendentne a pod.

Adolescent má tiež bohaté a hlboké *estetické city*. Pokiaľ ide o *literatúru*, sú spojené s čítaním, prednesom i vlastnou tvorbou. Mladých ľudí dojima a povznáša poézia. *Hudba* (jej vnímanie, reprodukcia alebo tvorba) vyvoláva ešte silnejšie estetické city než predtým. Väčšina mládeže má záľubu v modernej hudbe – jej rýchle rytmické skladby vyvolávajú príjemné vzrušenie, pomalé melodické zase nachádzajú zmiešanú, tzv. „sladkobôľnu“ citovú odozvu. *Tanec* privádza mladých ľudí najviac do extázy, tu sa však oveľa viac uplatňujú iné, nižšie city než estetické. Napriek tomu možno tu pozorovať (aspoň pri pomalých tancoch) prežívanie krásna a ladnosti pohybov, ich prispôbovanie hudbe a pod. Estetické prvky sa dostávajú v tomto veku aj do telocviku a športu. Po-

merne najmenšiu citovú odozvu u mládeže majú *výtvarné diela*, ako obrazy a sochy. Často adolescent nazerá ešte na obraz alebo na sochu predmetne, len z hľadiska obsahu, bez toho, aby mal porozumenie pre umelecký výraz. Je ale schopný porozumieť výkladu estetických pravidiel o tvare, kompozícii, o svetle a tieni a o farebnom súlade. Viac pôsobia na adolescenta ilustrácie v knihách a grafická úprava publikácií a umenie uplatnené v bývaní a obliekaní, vo vonkajšom tvarovaní nástrojov, strojov a dopravných prostriedkov a architektonické diela. Tí, ktorí majú nadanie pre vnímanie výtvarného umenia, prežívajú dojmy z architektonických, maliarskych i sochárskych výtvorov s veľkou intenzitou a s obdivným zanietením.

Mravné čítanie dosahuje v adolescencii plný rozvoj a len sa zjemňuje s pribúdajúcimi skúsenosťami. Je tu snaha o mravné konanie. Adolescent sa usiluje neporušovať práva iných ľudí. Tu sú však veľké interindividuálne rozdiely. Niektorí mladí ľudia sa starajú len o vlastný prospech a podporovať práva iných ľudí sú ochotní len vtedy, ak sa to nedotýka ich prospechu. Iní mladí ľudia dokážu aj niečo zo svojich práv obetovať a sú aj takí citliví adolescenti, ktorí radšej nič nepodnikajú, len aby sa nedotkli niečích záujmov. Pre niektorých platia len písané či nepísané normy, pre iných stačí, keď im niekto povie svoj názor alebo sa riadia tým, čo práve okolo seba vidia. Objektívnosť etických kritérií teda veľmi závisí od vyspelosti inteligencie a od miery sociálnych skúseností (Srp, Syrovátková, 1966).

19.5 Vývin osobnosti v adolescencii

19.5.1 Sebauvedomenie

Adolescencia je obdobím integrovania (sceľovania) a uvedomenejšieho vzťahu k vlastnej osobe, je obdobím sebautvárania. Mladí ľudia si hľadajú primerané miesto v živote a v spoločnosti. Rozmýšľajú o budúcnosti, formulujú si životné ciele, uvažujú o zmysle života. Spoločnosť od nich vyžaduje, aby sa zamýšľali nad voľbou povolania alebo nad výberom ďalšieho vzdelávania. To vyžaduje, aby si stále viac uvedomili svoje záujmy, schopnosti a charakterové vlastnosti. Spoločenské požiadavky ich nabádajú k **sebapoznávaniu** a **sebahodnoteniu**. Tak dochádza k utváraniu obrazu seba. Sú to predstavy, ktoré má jednotlivec o sebe, tzn. o svojom vonkajšom vzhľade, o schopnostiach a možnostiach prijímať a vykonávať úlohy, o vzťahu k iným ľuďom, aj o tom, ako prežíva a vníma svoje okolie (Klindová, Rybárová, 1985).

Už pubescent javí záujem o svoj fyzický vzhľad, svoje telo, svoj zovňajšok. Tento zvýšený záujem pretrváva aj v adolescencii. Formuje sa obraz *vlastného tela*. Adolescenti podrobne sledujú svoj meniaci sa zovňajšok a sú s ním často

veľmi nespokojní. Mnohí by chceli vyzerat' inak. Za osobitne dôležité pokladajú také vlastnosti, od ktorých závisí prestíž a popularita u rovesníkov. Mnohým mladým ľuďom prekáža, že sú malí, tuční, že majú nečistú pleť a pod. Zvlášť deprimujúce je prežívanie neskoro dospievajúcich chlapcov (oneskorené objavenie sekundárnych pohlavných znakov nielenže znižuje ich prestíž u rovesníkov, ale vzbudzuje aj pocit osobnej menejcennosti). Vlastné telo je porovnávané s ostatnými adolescentmi a hlavne s aktuálnym ideálom krásy. Ak mu zodpovedá, zvyšuje sebavedomie adolescenta, ak mu nezodpovedá, je zdrojom negatívneho sebahodnotenia. Adolescenti sú často ochotní urobiť veľmi veľa pre to, aby sa takémuto ideálu priblížili.

Mladý človek chce poznať svoje „vnútro“. Pre adolescenciu je typický rast sebareflexie, zvýšenie záujmu o seba, o svoju osobnosť. Častou metódou seba-poznávaní adolescenta je preto introspekcia, seba pozorovanie. Hĺbka a intenzita sebareflexie adolescentov závisí od mnohých sociálnych (sociálny pôvod a prostredie, úroveň vzdelania), individuálne typologických (stupeň introverzie a extroverzie) a biografických (rodinná výchova, vzťahy s rovesníkmi) faktorov, ktorých vzájomný vzťah zatiaľ nie je dostatočne preskúmaný.

Uvedomovanie si a sebahodnotenie osobnostných vlastností, ako sme už uviedli, sa deje pod vplyvom spoločenských požiadaviek, ktoré mladého človeka nabádajú k tomu, aby poznával svoje schopnosti, záujem a charakter. Adolescent sa usiluje o seba poznanie na základe hodnotenia svojho konania v rôznych situáciách. Pri sebahodnotení berie do úvahy berie do úvahy na jednej strane to, ako ho hodnotia iní ľudia, najmä takí, na ktorých mu záleží (priatelia, partner ľúbostného vzťahu, triedny kolektív, rodičia, učitelia a pod.), ich súhlas a nesúhlas, pochvaly a pokarhanie, úspechy a neúspechy. Na druhej strane sám sa porovnáva s inými (sociálne porovnávanie). Okrem toho tretí spôsob sebahodnotenia spočíva v porovnávaní úrovne svojich aspirácií s dosiahnutým výsledkom. Mladý človek si utvára isté predstavy o tom, aký by mal byť. Tento „ideál seba samého“ sa utvára na základe sociálnych vplyvov a modelov. Väčšina ľudí sa usiluje o to, aby skutočná predstava seba sa podobala tejto ideálnej predstave o sebe.

Dopracovať sa k objektívnemu sebahodnoteniu je náročná úloha. Pre adolescenta je to o to zložitejšie, že mu chýba dostatok životných skúseností. Je to však významná úloha, pretože od jej správneho vyriešenia závisí poznanie stupňa reálnych možností a správne realizovanie spoločenského styku.

Sebahodnotenie je spojené s osobným uspokojením alebo nespokojením, t.j. s určitým stupňom účtu k vlastnej osobnosti. **Sebaúcta** (alebo **sebavedomie**) je zovšeobecnené sebahodnotenie, stupeň schválenia alebo neschválenia seba samého ako osobnosti. Čím viac sa reálny obraz seba blíži k predstave o tom, aký by mal byť, tým väčšiu úctu má jednotlivec k sebe samému a naopak. *Vysoká* sebaúcta znamená, že sa človek necíti menejcennejší než sú ostat-

ní, že má sám k sebe pozitívny postoj. *Nízka* sebaúcta naopak znamená trvalé nespokojenie, podceňovanie seba samého, nedôvera vo vlastné sily. Úroveň sebaúcty jednotlivca je pomerne konštantná, i keď ju dlhodobé úspechy alebo neúspechy môžu zvyšovať alebo znižovať. Na utváranie sebaúcty pôsobi mnoho faktorov už od raného detstva – vzťah rodičov, postavenie medzi rovesníkmi a iné.

Sebaúcta (sebavedomie) je dôležitá črta osobnosti, ktorá výrazne ovplyvňuje konanie a správanie mladého človeka (Drlíková a spol., 1992). Adolescenti s *nízkou sebaúctou* majú ťažkosti v spoločenskom styku, unikajú pred spoločenskou interakciou, pred okolitými ľuďmi, do vlastného vnútra, stávajú sa samotármi, nasadzujú si akúsi nepravú tvár, masku. Nutnosť hrať rolu zvyšuje intenzitu vnútorného napätia. Takíto ľudia osobitne citlivo reagujú na kritiku, posmech, pokarhanie, na to, čo si o nich myslia okolití ľudia. Čím je sebaúcta človeka nižšia, tým väčšia je pravdepodobnosť, že trpí samotou. Nízka sebaúcta spôsobuje, že úroveň sociálnych nárokov osobnosti je veľmi nízka, vedie človeka k tomu, aby sa vyhýbal akejkolvek činnosti vedúcej k možnostiam hodnotenia nejakých schopností, k činnosti, v ktorej je obsiahnutý prvok súťaženia. Nízke sebavedomie bráni adolescentovi veriť vo vlastné sily, vo vlastné schopnosti a znemožňuje mu vytýčiť si náročnejšie (a často reálne) ciele. Takíto ľudia sa často vzdávajú vytýčeného cieľa. Sú menej schopní riešiť ťažké životné situácie. A to zase upevňuje ich nízke sebavedomie (Petrovskij, 1977). Adolescenti s primeraným sebahodnotením a tým aj s *primeranou sebaúctou* a sebavedomím sú v spoločenskej skupine aktívnejší, smelší a častejšie vyjadrujú svoje názory. Primerané sebavedomie umožňuje mladému človekovi reálnejšiu cestu k uplatneniu v živote. Niektorí mladí ľudia preceňujú svoje schopnosti, svoje postavenie v kolektíve a pod. Takéto prehnaté ničím nepodložené *vysoké sebavedomie* adolescentov dospelých (ale i rovesníkov) často rozčuľuje, vyvoláva v kolektíve napätie a časté konflikty. Nech už je prehnaté sebavedomie adolescentov akokoľvek protívne, psychologicky je menej nebezpečné ako nízka sebaúcta. Korekcia neadekvátneho sebavedomia adolescenta sa najlepšie dosiahne v reálnom živote a vo vyspelom kolektíve, v ktorom je zvýšené sebavedomie blované a znížené sebavedomie naopak upevňované.

Zameriavanie mladého človeka na vlastnú osobnosť, správanie, vedie ho k analýze konania, k sebakritike a nespokojnosti so sebou samým. Preto mladí ľudia vyvíjajú úsilie na sebaútváranie a sebazdokonaľovanie prostredníctvom **sebavýchovy**, v rámci ktorej sa usilujú odstraňovať nežiaduce vlastnosti a dosahovať pozitívne vlastnosti. Sebavýchovou si formujú či dotvárajú charakterové vlastnosti. Adolescent potrebuje v sebavýchove nasledovať určitý vzor. V puberte to bol konkrétny človek alebo niekoľko ľudí, v ktorých videl pubescent stelesnené hodnoty ako pravdu, dobro, krásu, spravodlivosť a iné. Ale už niektorí pubescenti dôjdu skúsenosťou k záveru, že ťažko možno nájsť člove-

ka, ktorý by mal všetky hodnoty, ktorý by bol bez chyby. Preto si svoje vzory stále viac idealizujú, až sú nakoniec celkom odtrhnuté od konkrétneho človeka; zo vzoru sa stáva *ideál*, ktorý zbožňujú, uctievať, obdivujú a snažia sa mu priblížiť a sledovať jeho príklad. Je to zložený obraz príkladného človeka, ku ktorému prispeli konkrétne osoby z okolia, osobnosti z minulosti, postavy z románov, teda abstraktný ideál.

Výrazný záujem o sebakultúru u adolescentov potvrdil aj výskum E. Drotarovej (1997), ktorá overovala účinnosť sebarozvíjajúceho sebakultúrneho programu na báze relaxácie a kreatívnej vizualizácie vo vzorke vysokoškolských študentov.

Sebakultúra je zamerané buď všeobecne alebo špeciálne (adolescent si dopĺňa svoje poznatky potrebné v zamestnaní alebo ním prehľbuje svoje záujmy). Sebakultúra je v niektorých odboroch (napr. v medicíne) nevyhnutnou podmienkou úspešného výkonu v zamestnaní.

19.5.2 Schopnosti

Všeobecné rozumové schopnosti sú v 15 – 16 rokoch spravidla už vyvinuté a ich tak rýchly rast ako v detstve už nenastáva, je pomalší. Tieto intelektové schopnosti sa však ďalej zdokonaľujú. Rozumová činnosť adolescentov je ustálennejšia a efektívnejšia a blíži sa v tomto smere činnosti dospelého človeka. Len nedostatok vedomostí a skúseností spôsobuje, že rozumové výkony nie sú ešte také ako u dospelého človeka.

Podľa P. Řičana (1990) adolescent ešte nie je na vrchole inteligencie. Ale priblížil sa tomuto vrcholu natoľko, aby bol v každej diskusii rovnocenným partnerom svojich rodičov a učiteľov a aby ich často aj predstihol. Podľa uvedeného autora u ľudí, ktorí majú intelektovo náročné povolanie a ktorí sa musia celý život vzdelávať (vedci, lekári, učelia), inteligencia po dosiahnutí dospelosti mierne stúpa ešte desiatky rokov. Tým sú podľa neho spochybnené niektoré staršie výskumy, ktoré tvrdia, že inteligencia vrcholí vo veku 15 – 16 rokov a potom nastáva celoživotný pomalý, v starobe rýchly pokles.

Osobitne rýchlo sa rozvíjajú *špeciálne schopnosti*. To v spojení s rastúcou diferenciáciou záujmov spôsobuje, že štruktúra rozumovej činnosti adolescenta je omnoho zložitejšia a individuálnejšia než predtým.

19.5.3 Charakter

Charakter sa neformuje len v adolescencii, ale utvára sa už v celom predchádzajúcom a tiež v ďalšom vývine. Napriek tomu v adolescencii musíme o charaktere mladého človeka hovoriť s veľkou vážnosťou a jeho výchove ve-

novat osobitnú pozornosť, lebo v tomto období sa charakter v prevažnej miere ustalať, dotvára, upevňujú sa črty, ktoré zostávajú po celý život pre jednotlivca typické.

Vytváranie vlastného charakteru, pevného etického základu, ktorý by umožnil aj v neľahkých situáciách urobiť to pravé, je najťažšia životná úloha. Základom etiky je nielen rozoznávanie medzi dobrom a zlom, ale i konanie dobrého vtedy, keď by bolo ľahšie podľahnúť zlému. Už v puberte nadobúda chápanie zla subjektívny odraz v pocite viny, v ľútosti nad stratou sebakontroly, vo výčitkách svedomia a v dobrých predsavzatostiach. V tejto dobe sa začína tvoriť mravný ideál ako myšlienková predstava, ako zložitý obraz dokonalého mravného, morálneho konania a dokonalej mravnosti človeka. Postupne sa presúva etické zameranie stále viac k vnútornej mravnosti.

V adolescencii sa prehľbujú a upevňujú morálne názory, morálne presvedčenie a morálne vlastnosti. Adolescent už nielen chápe význam morálnych presvedčení, ale tiež pociťuje potrebu ich vytvárať.

Kým v puberte morálku pestovala vonkajšia výchova, v adolescencii sa výchova prenáša do subjektu a stáva sa sebakultúrou. Adolescent zameriava sebakultúrne úsilie už nie na rôzne jednotlivosti, ale na charakter ako celok, na vlastný morálny profil v súlade so vzorom a mravným ideálom. Adolescent sa sám (bez ohľadu na vonkajšie pôsobenie, na tlak prostredia) rozhoduje, čo je správne – dospieva k autonómnej etike (čin je zhodný so subjektívnym presvedčením a cítením). Podľa Kohlbergovej klasifikácie už často ide o *postkonvenčnú morálku*, ktorá závisí na vnútorných normatívnych princípoch. Nejde už len o jednoduché rešpektovanie spoločenských pravidiel, väčšiu váhu majú vlastné morálne princípy. Postkonvenčná morálka však nie je generalizovaná na všetky životné situácie (Vágnerová, 2000). V bežnom živote sa stále uplatňuje konvenčná morálka zafixovaná v priebehu života. Častý je tiež rozdiel medzi morálnym uvažovaním a správaním, ktoré ho nerešpektuje.

Praktická morálka sa v adolescencii ešte len dotvára za pokusov a omylov. Vyvíja sa aj teoretický pohľad na problém zla. Abstraktné poznávanie vedie k prílišnej generalizácii vyvođených pravidiel: mravné princípy sú absolútne platné, bez výnimiek (zvyšky myslenia v extrémoch – „buď – alebo“ bez akéhokoľvek kompromisu). Odtiaľ pramení fanatizmus pravdy, spravodlivosti a statočnosti. Ide tu o perfekcionizmus, o snahu o úplnú dokonalosť a dôslednosť konania. S tým súvisí mravná nezmieriteľnosť s porušovateľmi zásad. Nedôslednosť alebo kompromis (zlatá stredná cesta) odporujú étosu tohto obdobia – etika adolescentov je priamočiara. Za uvedené prejavy dospelých odsudzujú (Prihoda, 1967). S vysokým ideálom etiky adolescenta sa nezhoduje denná realita mladého človeka, ktorý musí brať prvýkrát život do svojich rúk a riešiť rôzne úlohy spoločenského styku (piť alebo nepiť, fajčiť či nefajčiť, učiť sa alebo neučiť sa a pod.). Rozhodovanie je o to ťažšie, že je adolescent vždy pre

dôslednú cestu, bez výnimiek. Morálka je v adolescencii kolísavá, ale túžba po nej je veľmi silná.

Predpokladom formovania charakteru je vôľa. *Vôľové konanie* sa v adolescencii tiež ustáľuje. Adolescent je už rozvážnejší, v rozhodovaní je cieľavedomý, je vytrvalejší pri uskutočňovaní svojich cieľov, má zdravú odvahu, iniciatívu, húževnatosť a optimizmus, vie prekonávať prekážky. Uvedené vôľové a charakterové vlastnosti sa však neupevňujú a neustaľujú v pokoji, ale pri prekonávaní rôznych ťažkostí a prekážok, čo je pre vývin zákonitá a pre upevňovanie charakteru nevyhnutné (Kuric, 1986).

19.5.4 Záujmy

V adolescencii dochádza ku kvalitatívnym zmenám v oblasti záujmov. Existujú tu značné rozdiely v rozsahu, úrovni, hĺbke a rôznorodosti záujmov. Sú spôsobené individuálnymi rozdielmi a vzájomnou koexistenciou najrôznejších vplyvov, hlavne rodiny a školy, neformálnych skupín, hromadných oznamovacích prostriedkov a pod.

Počet záujmov u jednotlivcov v tomto veku klesá, ale vybrané záujmy sa prehlbujú, obohacujú a ustáľujú. Na začiatku obdobia ešte môžu byť záujmy menlivé a prelietavé. Mladý človek je „na roztrhanie“ chce sa učiť všetky jazyky, chce sa venovať všetkým športom, chce vedieť všetko, chce byť v spoločnosti aj sám. Až ku koncu obdobia sa záujmy diferencujú, ich repertoár sa obmedzuje a definitívne ustáľuje. Práve v tomto čase si ľudia volia svoje koníčky, ktoré im ostávajú aj v dospelosti a ktoré pomerne zriedka menia (pokiaľ neprejdú do celkom odlišného prostredia). U niektorých mladých ľudí sa však ešte aj v tomto období stretávame s nevyhranenosťou záujmov, ich záujmy sú prelietavé a veľmi obmedzené. Je veľmi dôležité, aby mladý človek mal vôbec nejaký záujem, čiže dostatočne silnú pohnútku niečím sa sústavnejšie zaoberať. Chýbanie záujmov je prejavom vnútornej prázdnoty a toto duševné „vákuum“ môže byť v ktorejkoľvek chvíli naplnené čímkoľvek, čo momentálne sľubuje prázdnotu prekonať (o. i. napr. užívanie drog, protispoločenská činnosť).

Vo všeobecnosti majú adolescenti široký okruh záujmov, zameriavajú sa prakticky na všetky oblasti života.

Na prvom mieste je asi **šport**, ktorý v rôznej intenzite priťahuje mladých ľudí ako k aktívnemu pestovaniu, tak i k pasívnemu sledovaniu. Zvýšená telesná výkonnosť a vytrvalosť adolescentov podmieňuje vývin *aktívnych* záujmov o šport. Aktívne pestujú rôzne športy podľa individuálnych predpokladov a možností. O telovýchovu a šport prejavujú aj v adolescencii väčší záujem chlapci než dievčatá. Tiež výber jednotlivých druhov športu je u chlapcov širší. Najpopulárnejšie sú stále futbal a hokej, ďalej je to ľahká atletika, basketbal,

hádzaná, volejbal, cyklistika, plávanie, športová gymnastika, tenis, lyžovanie atď. Dievčatá sa venujú skôr plávaniu, športovej gymnastike, basketbalu, hádzanej, volejbalu, lyžovaniu, krasokorčuľovaniu a pod. Chlapci i dievčatá obľubujú výlety do prírody, turistiku a táborenie vo voľnej prírode. Šport je v tomto veku veľmi dobrou rekreáciou, ventilom bojovnosti a agresivity, príležitosťou „pobiť sa“ s inými i s vlastnou únavou alebo strachom, príležitosťou pobudnúť v dobrom kolektíve (Řičan, 1990). Vznikajú viac-menej pevné kolektívy, v ktorých prospech jednotlivca temer celkom ustupuje pred záujmom celku. Športový tréning nacvičuje súčasne dobrovoľnú disciplínu, schopnosť odriecť si to, na čo má človek práve chuť, učí odhadnúť vlastné sily, pestuje systematickosť, vytvárajú sa pri ňom návyky správnej životosprávy na celý život. Organizovaný šport je tak pre adolescenta školou vôle a charakteru. Záujem o šport môže byť aj *pasívny* – fandanie na tribúnach alebo len pri televízii.

Intenzívne sa rozvíjajú aj **kultúrno-umelecké záujmy**, či už v aktívnej (reprodukcia a vlastná tvorba) alebo pasívnej (percepcia) forme.

Výrazný je záujem o *hudbu*. Pri aktívnom venovaní sa hudbe (vo forme reprodukcie) adolescent môže dať výraz svojim citom a vytvoriť cenné vzťahy k poslucháčom i k spoluhráčom. Najobľúbenejšia je v tomto smere gitara, ideálny nástroj k táboráku, do vlaku a kamkoľvek, kde sa dá v parte spievať. Často sa v tomto veku zanechá hra na hudobnom nástroji, pretože výkon neznesie porovnanie s produkciami, ktoré možno kdekoľvek počuť z rozhlasu, gramofónu, či magnetofónu. Nadaný adolescent môže zvládnuť techniku hudobného nástroja na úrovni dospelého hudobníka. V tomto veku je už možné úspešne komponovať. Najrozšírenejšie je však pasívne počúvanie hudby a sledovanie videoklipov s modernými hitmi. Pomerne malé percento adolescentov rozumie vážnej hudbe a zaujíma sa o ňu.

Výtvarné umenie si vyžaduje dlhšie osobné zrenie než hudba a obyčajne i dlhší cvik. Adolescenti väčšinou (okrem nadanejších jednotlivcov) prestávajú kresliť, maľovať a modelovať, častejšia je pasívna forma týchto záujmov – návštevy rôznych výstav.

Dramatické umenie, literatúra. Aktívna forma (vlastná tvorba) sa týka hlavne básní a noviel. Aktívna forma – reprodukcia sa uplatňuje v práci v rôznych záujmových krúžkoch recitačných a dramatických. Aj v tejto oblasti prevláda pasívna forma. Adolescentom je asi najbližší *film* svojou realitou a pomerne veľkou zrozumiteľnosťou. Adolescenti neoceňujú len dej, ale aj jeho skryté významy, pokúšajú sa o podrobný výklad motívov konania, hodnotia herecké výkony atď. To isté platí pre *divadlo*, ktoré však nie je až také príťažlivé; mládež je zapálená skôr pre tzv. malé javiskové formy. Pasívny záujem o *literatúru* sa prejavuje v *čítaní*. Úrovni väčšiny zodpovedá psychologický román (je bezprostrednou školou ľudských vzťahov, odpovedá na otázku, akí ľudia sú). Číta sa literatúra dobrodružná, historická, cestopisná, detektívky, sci-fi. Obľúbená

je tiež poézia (hlavne u dievčat), veľa sa číta aj odborná literatúra technická, prírodovedecká, historická, psychologická a pod. Dievčatá vyhľadávajú skôr literatúru so sociálnou a morálnou problematikou, chlapci sa zameriavajú viac na literatúru dobrodružnú. Časté je tiež čítanie vedecko-populárnych článkov v rôznych časopisoch. Zaujímavú analýzu čitateľských záujmov uvádza V. Přihoda (1967, s. 118 – 119): Samotný proces čítania má v tejto dobe kúzo dočasného úplného pohrúženia do iného sveta. Vášnivý čitateľ je celkom oddelený od prítomnej skutočnosti. Záujem o čítanie je u väčšiny adolescentov obsahový. Konverzačné a popisné miesta chlapci a dievčatá preskakujú. Hlavná vec je vzrušujúci dej. Adolescenta vábi to, čo je vzdialené a cudzie. Chlapci a dievčatá sa až teraz vciťujú do psychologických rozporov konajúcich osôb, s ktorých starosťami i víťazstvami sa stotožňujú. U mnohých adolescentov stráca čítanie literárnych diel čistú predmetnosť a prechádza práve v tomto období na úroveň estetického hodnotenia. Nečítajú len preto, aby sa dozvedeli, ako to dopadne, a aby prežívali intenzívne napätie pri zaužívaní dejovej osi, ale javia kladné a záporné city nad stavbou diela, nad štruktúrou viet, nad bohatosťou či chudobnosťou slovného výrazu, nad logikou príbehu, nad vykreslením povahy konajúcich osôb i nad inými rysmi, ktoré tvoria krásu básnického, románového alebo dramatického výtvoru. Existujú značné individuálne odlišnosti aj v tejto oblasti. Existujú rozdiely predovšetkým v kvante prečítaného od nechuti až k vášnivej hltavosti, vo výbere od ľahostajnosti až k literárnemu labužníctvu a samozrejme aj v estetickom hodnotení od úplného nedbania na umeleckú hodnotu až k jemnému rozlišovaniu. Kvantum i kvalita prečítaného závisia od predbežného vzdelania, od množstva voľného času, od prostredia, v ktorom adolescent vyrastá, od príležitosti na získanie a na výber knihy, od špecializácie záujmov a od iných vlastností osobnosti. Dôležitý je aj vek. Dievčenské čítanie a chlapecké dobrodružné rozprávanie i historické romány ustupujú po šestnástom roku u chlapcov i u dievčat spoločenskému románu. S vekom pribúda i čítanie novín, časopisov a vedeckých článkov.“

Väčšina autorov sa zhoduje v tom, že v adolescencii prevládajú pasívne kultúrno-umelecké záujmy (počúvanie hudby, návšteva rôznych hudobných vystúpení, výstav, divadla, kina, čítanie) nad aktívnymi kultúrno-umeleckými záujmami (komponovanie, hra na rôznych hudobných nástrojoch, spev, maľovanie obrazov, modelovanie sôch a plastík, písanie básní a poviedok, práca v rôznych hudobných, tanečných, divadelných a recitačných krúžkoch a súboroch).

Mladí ľudia majú **záujem o spoločenské zábavy** spojené s tancom, ktoré poskytujú vhodnú príležitosť na ich vzájomné stretávanie sa.

Silný je tiež **záujem o rozhovory**. Adolescent im venuje veľa času. Sú nutné – riešia sa pri nich otázky zmyslu života, získavajú sa skúsenosti rôz-

neho druhu, nacvičuje sa konverzácia ako umenie hovoriť i počúvať, brať partnera vážne aj inteligentne si ho doberať.

Z ďalších záujmov možno ešte spomenúť rôzne **zberateľské záujmy** a tiež **záujem o vedu a techniku**. Ten sa prejavuje tiež buď v pasívnej forme (čítanie kníh a časopisov o vede a technike, návšteva rôznych výstav) alebo v aktívnej forme (konštrukčná činnosť, technické vynálezy, zlepšovacie návrhy). Adolescenti majú tiež **záujem o politické otázky**, o hlbšie chápanie verejného a politického života.

Veľmi intenzívny je v tomto veku **záujem o vlastnú osobnosť**. O tom sme sa podrobnejšie zmienili v podkapitole o sebauvedomení.

Pod vplyvom spoločenských požiadaviek „nútiacich“ mladého človeka k zamýšľaniu sa nad svojím budúcim pracovným zaradením a zamestnaním sa vyvíja **záujem o povolanie**. Prvé rozhodnutie o budúcom povolaní uskutočňuje mladý človek ešte na konci obdobia puberty, vo veku 14 rokov. Vtedy má len veľmi obmedzené predstavy o celej škále možností, máva nevyhranené odborné záujmy a väčšinou aj zmätený obraz o sebe samom. Dominantnú rolu tu preto preberajú zväčša rodičia. Často tu ide o rozhodnutie medzi definitívou a odložením voľby (gymnázium). Druhé rozhodovanie nastupuje vo veku 18 rokov – po absolvovaní gymnázia alebo strednej odbornej školy s maturitou. Voľba povolania patrí k najdôležitejším rozhodnutiam mladého človeka. Je ovplyvňovaná mnohými činiteľmi. V porovnaní s pubescentmi, ktorí sa rozhodovali už na základnej škole, majú adolescenti, rozhodujúci sa na strednej škole alebo pri ukončovaní učebných odborov s maturitou, veľké výhody. Na jednotlivé profesie už pozerajú objektívnejšie a podstatne lepšie než pubescenti môžu posúdiť vlastné schopnosti a predpoklady pre štúdium. Správna voľba povolania je spätá s reálnym sebaopoznaním a s vytvorením správneho vzťahu k práci. Voľba povolania má byť primeraná individuálnym schopnostiam, má vyhovovať záujmom mladého človeka aj záujmom spoločnosti. Preto je rozhodovanie činnosť zložitá a zodpovedná. Adolescent má už realistickejší vzťah k povolaniu. Pri uvažovaní o voľbe povolania vychádza nielen zo subjektívnych záujmov, ale berie do úvahy aj spoločenskú potrebu daného povolania, skutočné individuálne predpoklady, výhodnosť povolania a pod.

19.6 Sociálne vzťahy v adolescencii

Sociálna situácia adolescenta (hlavne na začiatku obdobia) je veľmi podobná situácii pubescenta. Aj adolescent je v prechodnom postavení medzi dieťaťom a dospelým. Postavenie dieťaťa je charakteristické závislosťou od dospelých, ktorí určujú hlavný obsah a smer jeho činnosti. Postupne sa kvantitatívne rozširuje okruh sociálnych rol a záujmov adolescenta, mení sa aj kvali-

tatívne, preberá stále viac rol dospelých i so zodpovedajúcim stupňom samostatnosti a zodpovednosti. V pätnástich rokoch dostáva mladý človek občiansky preukaz, v oseemnástich rokoch získava aktívne volebné právo a možnosť uzatvárať manželstvo. Adolescent sa stáva zodpovedným za trestné činy. Avšak zároveň s elementmi statusu dospelého si adolescent ešte udržiava črty závislosti približujúce jeho postavenie postaveniu dieťaťa. Materiálne je často ešte zabezpečovaný rodičmi. V škole je od neho stále vyžadovaná poslušnosť (hoci sa mu na druhej strane často pripomína, že je dospelý človek). To možno pozorovať i mimo školy. Neurčitost' postavenia adolescenta (v jedných vzťahoch je uznaný za dospelého, v druhých nie) a na neho kladených požiadaviek sa odráža jednak v psychike adolescenta, jednak v jeho sociálnych vzťahoch s dospelými.

V tejto podkapitole budeme analyzovať sociálne vzťahy adolescentov s dospelými všeobecne i osobitne s rodičmi a učiteľmi a tiež sociálne vzťahy s rovesníkmi rovnakého a opačného rodu.

19.6.1 Vzťahy adolescentov s dospelými

Adolescent má už intenzívny pocit dospelosti (vzhľadom na rovnakú alebo väčšiu výšku postavy v porovnaní s dospelým, na veľkú fyzickú silu, aj vzhľadom na uvedené občianske práva). Silná je aj potreba uznania tejto dospelosti okolitými ľuďmi. Adolescent veľmi túži po tom, aby už nebol považovaný za dieťa, ale za dospelého. Podľa M. Vágnerovej (1999, 2000) je pre adolescenta veľmi dôležité, že mu cudzí dospelí v rôznych inštitúciách začínajú vykať (je to pre neho dôkaz toho, že už ho nepovažujú za dieťa, ale že mu potvrdzujú status dospelého). Sám túži po tom, aby mohol dospelým tykať (a tým si dokázať svoju rovnocennosť s nimi).

Vedomie dospelosti a z neho vyplývajúce zvýšené sebedomie je základom boja adolescenta za osobnú autonómiu, samostatnosť. *Adolescent* chce jednak samostatne rozhodovať o svojich osobných problémoch, jednak chce byť citovo a morálne nezávislý od rodičov. Háji svoje právo na vlastné etické názory a chce sa nimi riadiť. Adolescent *chce mať všetky práva dospelých*. Nie vždy však je ochotný niesť zodpovednosť za svoje skutky a niekedy má *odmietavý postoj k plneniu povinností*.

Dospelí často adolescentove snahy o samostatnosť radikálne potláčajú, *nepriznávajú mu práva*, ktoré by chcel mať. Na druhej strane od neho *vyžadujú plnenie povinností* ako od dospelého. To znamená, že dospelí niekedy pri rešpektovaní práv adolescentov poukazujú na ich nezrelosť a pri vyžadovaní plnenia povinností na ich dospelosť.

Z uvedeného vyplýva, že adolescenti a dospelí majú často diametrálne odlišné predstavy o právach a povinnostiach adolescenta (podobne to bolo aj

v období puberty). Adolescenti by chceli čo najviac práv a čo najmenej povinností, zatiaľ čo dospelí sú ochotní priznať adolescentovi čím menej práv, ale vyžadujú čím viac povinností.

Tieto protichodné predstavy na seba narážajú a dochádza tak medzi adolescentom a dospelými k rôznym konfliktom. Konflikty vznikajú hlavne preto, že dospelí nevedia alebo nechcú rešpektovať snahy adolescenta o samostatnosť a o rovnoprávnosť s dospelými.

Na vytvorení pozitívneho vzťahu medzi adolescentom a dospelými sa majú podieľať obe strany – tak adolescent ako aj dospelí. Dospelí by nemali zotrvávať na vyššie uvedených predstavách, pretože tým len brzdia sociálny vývin adolescenta a sťažujú mu prechod do dospelosti. Dospelí musia pamätať, že majú pred sebou už nie dieťa, ale človeka vyvíjajúceho sa v dospelého, ktorý sa už vie sám postarať o mnohé svoje problémy a netreba mu vo všetkom dávať samé poučenia. Dospelí majú byť pre adolescenta akýmsi mostom, cez ktorý je adolescentovi umožnené prejsť do života dospelých a zaradiť sa do ich kruhu ako rovnocenný člen po všetkých stránkach. Avšak tiež adolescenti si musia uvedomiť, že je potrebné vedieť sa v nepríjemných situáciách ovládať a naučiť sa byť trezlivý. Musia si uvedomiť, že stále ešte nie sú dospelými ľuďmi v pravom slova zmysle, že sa nimi ešte len stávajú, a preto musia rešpektovať skúsenosti starších ľudí, kým sami neziskajú dostatok vlastných životných skúseností.

Nie u všetkých adolescentov sú vzťahy s dospelými problematické. Ak dospelí uznávajú osobnosť mladého človeka, ak mu umožňujú prejavovať samostatnosť, ak mu priznávajú čo najviac práv, vyvíja sa medzi adolescentom a dospelými *kladný vzťah, vzťah vzájomného rešpektovania*. Adolescent si takýchto dospelých váži, je im naklonený, prijíma ich vysvetlenia, argumenty i poučenia.

V adolescencii súčasne prebieha aj proces postupného vyrovnávania, harmonizácie a integrácie vzťahov medzi adolescentmi a dospelými. Vzájomné vzťahy sa upravujú a vyrovnávajú v pozitívnom zmysle. Často po negatívnej fáze voči dospelým sa medzi rodičom a adolescentom či medzi učiteľom a adolescentom opäť vytvára normálny, úprimný a priateľský vzťah. Adolescent ako keby zabudol na nepríjemnosti, ktoré boli medzi ním a dospelými a doslova sa niekedy teší, že má pri sebe takých dospelých (rodičov a učiteľov), ktorí mu rozumejú, ktorým sa môže zdôveriť so svojimi problémami, ktorí ho usmernia a poradia mu.

Adolescent už nie je vo vzťahu k iným ľuďom (dospelým) taký nekompromisný ako pubescent, hodnotí spolu ich zápory a klady (pozri výsledky prieskumu J. Kurica). K chybám a nedostatkom dospelých je už tolerantnejší, snaží sa vysvetliť a pochopiť ich správanie. Ustupuje antipatia, ale tiež prehnane sympatie.

Podľa prieskumu J. Kurica (1986) u dospelých si adolescenti najviac vážia tieto pozitívne vlastnosti:

- postoj k mladým,
- vzájomné správanie,
- pracovitosť,
- kladné životné skúsenosti,
- slušné správanie a usporiadaný život,
- pochopenie pre moderné ale vkusné obliekanie,
- morálno-politické vlastnosti.

Adolescenti odmietajú a odsudzujú ako negatívne tieto vlastnosti dospelých:

- zlé postoje k mladým,
- neslušné správanie,
- neusporiadaný život,
- zlé povahové vlastnosti, nesprávne vzájomné vzťahy, nechápanie a odsudzovanie modernosti,
- zlé vzťahy k rodine,
- nevkusné obliekanie (Kuric, 1986, s.249).

19.6.1.1 Vzťahy adolescentov s rodičmi

Už pubescent na základe pocitu dospelosti, ktorý sa v ňom prebúdzá, pokúša sa zvrhnúť zvierajúcu starostlivosť a pretvoriť vzťahy s rodičmi na základe parity (rovný s rovným). Táto tendencia pokračuje aj v adolescencii. Adolescent túži po samostatnosti a nezávislosti. Život v rodine sa mu stáva tesný a málo zaujímavý. Dochádza tiež k prudkým názorovým rozporom. Adolescent chce čo najviac práv (uplatňovať svoje ambície, slobodne sa rozhodovať) a čo najmenej povinností (domov berie ako samozrejmy zdroj služieb a pohodlia); rodičia očakávajú od adolescenta plnenie povinností, ale nie vždy mu chcú priznať aj väčšie práva.

Vzťahy s rodičmi sú priateľskými vzťahmi rovnocenných partnerov v tom prípade, ak rodičia uznávajú nezávislosť adolescenta. Aj tie najlepšie vzťahy medzi rodičmi a deťmi sa však narušia, ak sa rodičia nevedia prispôbiť potrebám dospievajúceho dieťaťa. Zlé vzťahy adolescentov k rodičom sú len reakciou na postoje rodičov, ktorí sa vzpierajú uznať dospievanie svojich detí. Rodičia si často neuvedomujú, že z ich dieťaťa vyrástla samostatná a sebavedomá osobnosť. Uplatňujú stále svoju nadradenosť, svoju múdrosť a svoju starostlivosť o zdravie i osobnostný rast svojho potomka so samozrejmosťou diktátorov. Usilujú sa o zabezpečenie vlastnej emocionálnej a intelektuálnej nadvlády a bránia procesu odpútavania sa mladého človeka. Dospelí väčšinou nechápu, že vzrastajúca snaha o samostatnosť a sebestačnosť je nevyhnutnou podmien-

kou integrácie vývinu osobnosti, aj keď je to sebestačnosť zväčša nehotová a neľahká, niekedy s určitými prvkami domýšľavosti a vzdoru.

Nevyhnutným dôsledkom takéhoto nepochopenia zo strany rodičov je konflikt adolescenta s niektorými z rodičov. Najčastejšie podnety ku konfliktom sú podľa V. Příhodu (1967, s. 60) tieto:

- zákaz chodiť s niektorými chlapcami alebo dievčatami, ktorých správanie alebo povahu rodičia neschvaľujú,
- neskoré príchody domov, zvlášť v noci,
- výčitky pre školský neprospech,
- účtovanie výdajov,
- vynucovanie pomoci v domácnosti,
- nútenie do jedál, ktoré adolescentovi nechutia,
- námietky proti neslušnému správaniu,
- námietky voči oblečeniu alebo účesu,
- zákaz nevhodnej literatúry,
- ak rodičia dávajú za príklad brata alebo sestru.

Ak rodičia zotrávajú na svojom práve autoritatívne rozhodovať, adolescent sa o to viac snaží odpútať od rodiny. Teda práve tí rodičia, ktorí sa snažia dieťa čo najpevnejšie pripútať, ho definitívne strácajú. Rodičia nanešťastie reagujú afektívne, dieťaťu vyčítajú, správajú sa k nemu tvrdo, alebo sa snažia vzbudiť súcit, ale tým len ďalej oslabujú vzájomné slabé putá a nadto vyvolávajú v adolescentovi vážne vnútorné konflikty. Roztržky medzi rodičmi a adolescentom sa niekedy končia aj rozhodom dieťaťa s rodičmi.

Vzťahy dievčat k rodičom bývajú predsa len pevnejšie, chlapci naproti tomu hľadajú možnosť, ako sa skutočne izolovať od rodiny, v ktorej prežívajú predovšetkým neprijemnosti. Niektorí mladí ľudia, aby mohli čím skôr opustiť svoju rodinu, zámerne si volia školu alebo zamestnanie mimo domova spojené s bývaním v internáte alebo v podnájme. Niektorí dokonca pre tú istú príčinu predčasne uzatvárajú manželstvá.

Skôr alebo neskôr musia aj tak rodičia prijať novú schému vzťahov na základe rovnosti a nezávislosti. Adolescent si postupne získava (Petrovskij, 1977):

- behaviorálnu autonómiu (právo samostatne rozhodovať o otázkach, ktoré sa ho osobne týkajú),
- emocionálnu autonómiu (právo mať vlastné záľuby, ktoré sú volené bez ohľadu na rodičov),
- morálnu a hodnotovú autonómiu (právo na vlastné názory).

Úlohou adolescencie je odstrániť postupne monopol rodiny a osamostatniť sa. Tí, ktorí sa nedokážu uvoľniť z rodinnej starostlivosti, nedokážu neskôr budovať vlastnú rodinu.

Adolescent sa musí síce do určitej miery osamostatňovať, na druhej strane potrebuje mať pocit, že rodičia mu poskytujú potrebnú oporu a citové zázemie.

Na konci obdobia sa vzťahy s rodičmi u väčšiny adolescentov zlepšujú. Rodičia už adolescenta rešpektujú, aj keď sa im často priečia jeho názory, jeho spôsob života, jeho kamarátstva, jeho voľba sexuálneho alebo erotického partnera. Ich nesúhlas je už vyjadrovaný len formou rady, varovania, výstrah, dovolávaním sa vlastnej skúsenosti a rozumu. Preto aj adolescent sa mení pozitívne. Ustúpi vzdor, pohŕdanie staršími, precitlivosť; starší adolescenti vychádzajú s rodičmi lepšie, vedia ich akceptovať takých, akí sú, aj s chybami. Pomer adolescenta k matke a otcovi sa znova pretepluje a stáva sa úctivejší. Medzi adolescentmi a rodičmi sa vyvíja vzťah obojstranného uznania práv a slobôd, ktoré majú tiež základ v tom, že adolescent na konci obdobia už väčšinou pracuje a zarába. Pracujúca mládež sa skôr osamostatňuje, skôr sa odpúta od rodičov v oblasti finančnej, ale aj názorovej a citovej. Študujúca, najmä vysokoškolská mládež zostáva dlhšie finančne a inak závislá od rodičov.

V adolescencii sa obvykle dokončuje odpútanie z rodinných väzieb a zmena rodinnej konstelácie. Výsledkom je premena vzájomných vzťahov v zmysle akceptácie osamostatnenia adolescenta a uchovania pozitívneho vzťahu medzi rodičmi a adolescentným dieťaťom, aj keď na inej úrovni než predtým (Vágnerová, 2000).

V závere podkapitoly ešte uvedieme výsledky prieskumu J. Kurica (1986) o tom, čo si adolescenti u rodičov najviac vážia a čo u nich odsudzujú.

Adolescenti si u rodičov najviac vážia tieto pozitívne vlastnosti:

- plnenie rodičovských povinností,
- povahové a charakterové vlastnosti,
- porozumenie a dobré postoje,
- dobré správanie rodičov k sebe navzájom,
- postoje k ostatným súrodencom,
- morálno-politická vyspelosť.

Adolescenti u svojich rodičov odsudzujú:

- zlé návyky (alkoholizmus, hádky, ohováranie, vulgárne reči, zlý vzťah k práci),
- neurovnané vzájomné vzťahy (neúcta, hádky, izolácia),
- nedostatky v postojoch k deťom (prísne tresty, rozmaznávanie, nepochopenie záujmov, bránenie v chodení s niekým, neposkytovanie potrebných peňazí, nedôvera, neposkytnutie rady v ťažkostiach),
- zanedbávanie rodičovských povinností,
- nežiaduce morálno-politické vlastnosti,
- zlé postoje k súrodencom (s. 248 – 249).

V adolescencii by sa mal ukončiť emancipačný, resp. separačný proces od rodiny. Extrémnymi variantmi emancipácie sú buď faktický útek alebo zotrvanie v infantilnej role (Vágnerová, 1999). Separácia adolescenta od rodiny neznamená popretie rodinných hodnôt, ale ich transformáciu (adolescent potrebuje nájsť ich subjektívny zmysel).

19.6.1.2 Vzťahy adolescentov s učiteľmi

V adolescencii sa postoj k učiteľom a majstrom vo všeobecnosti zlepšuje s tým, ako sa kritickosť dostáva na realistickú bázu. Adolescent sa snaží porozumieť pohnútkam ich konaní, chápať ich životné ťažkosti; v ich posudzovaní je preto menej jednostranný. Chce však, aby uznanie bolo obojstranné. Odmieťa autority, ktoré vyžadujú vonkajšie prejavy úcty a nezaslúžili si ich svojimi vnútornými hodnotami. Za autoritu považujú toho, kto niečo vie a dokáže. Tomu sa trieda podriaďuje aj vtedy, keď nie je prísny a sama usmerňuje správanie jednotlivcov, napr. napomínaním. Ten, kto si autoritu tvrdo vynucuje, dočká sa otvorenej rebélie alebo skrytej pomsty (Srp, Syrovátková, 1966). Adolescenti uznávajú a vážia si tých učiteľov, majstrov a vychovávateľov, ktorí sú charakterovo vzorní. Správne oceňujú aj prísnosť a tvrdosť, ak ide o človeka, ktorého si vážia, ktorý si ich vedel získať svojimi osobnostnými vlastnosťami. Podľa V. Kačániho a kol. (1999) študenti nemajú radi mentorovanie a poučanie, ktoré sa nezakladá na dostatočne presvedčivých argumentoch.

19.6.2 Vzťahy adolescentov s rovesníkmi

Adolescent má ešte viac ako pubescent sklon odtrhnúť sa, vymaniť sa z rodinných pút, osamostatniť sa. Mladý človek má tendenciu vidieť v rodine skôr väzenie ako útočisko. Zdržiava sa doma minimálne, väčšinou sa odmieta zúčastňovať na rodinných akciách, nechce chodiť s rodičmi na dovolenku.

Nemôže však zostať bez sociálnych kontaktov založených na osobných putách. Nachádza ich teda u rovesníkov. Sú mu veľmi blízki (vekom, názormi, problémami) a trávi s nimi množstvo času.

Podľa počtu osôb môžu mať vzťahy s rovesníkmi charakter *skupinový* alebo *párový* (medzi rovesníkmi rovnakého alebo rozdielneho rodu). Podľa miery dôvernosti zase môže ísť o *kamarátstvo* alebo *priateľstvo*. Oba pojmy sú podrobnejšie charakterizované v podkapitole o sociálnych vzťahoch v puberte.

Spoločnosť rovesníkov je pre mladého človeka dôležitým zdrojom sociálnych skúseností. Medzi nimi si overuje rôzne formy spoločenského styku a medziľudských kontaktov. Od rovesníkov preberá aj spôsoby správania, spoločenské postoje a spôsob úpravy zovňajšku.

Adolescent potrebuje, aby ho rovesníci prijímali a uznávali. Ak ho skupina rovesníkov odmieta, dostáva sa do zložitej psychickej situácie. Pri tejto prirodzenej potrebe žiť v kruhu rovesníkov sa dostáva neraz do vážnych rozporov, vznikajúcich v súvislosti s rozdielmi medzi požiadavkami, ktoré ukladá skupina rovesníkov. Rodina a škola vedú mladého človeka k disciplíne, k úcte k starším, k morálnym prejavom voči partnerovi opačného rodu, k sexuálnej zdržanlivosti a pod. Naproti tomu v skupine rovesníkov sa často preferujú opačné

hodnoty (napr. využitie fyzickej sily vo forme agresie, opozícia voči starším, sexuálne „užívania“ a pod.). Adolescent si potrebuje získať uznanie medzi rovesníkmi, zároveň si chce udržať aj dobrý vzťah s rodičmi. Často mu však robí starosti, ako to zosúladiť (Rozinajová, 1992).

Adolescenti potrebujú nadväzovať kamarátske vzťahy s viacerými ľuďmi. V adolescencii značne vzrastá počet skupín a kolektívov, ku ktorým mladý človek patrí alebo na ktoré sa orientuje, s ktorými konfrontuje svoje hodnotové orientácie a sebahodnotenie (tzv. referenčné skupiny). Členov týchto skupín spájajú spoločné záujmy, vzájomné sympatie, spoločné podujatia a časté debaty na najrôznejšie témy. Sú to:

- organizované školské kolektivy (trieda),
- organizované mimoškolské kolektivy (športové organizácie, kluby, krúžky),
- neformálne živelné skupiny a party tvoriace sa v procese interpersonálnych vzťahov.

Už samotná táto rozmanitosť skupín môže vytvárať určité úlohové konflikty tým, že stavia osobnosť pred otázku, aká prislúšnosť je pre ňu dôležitejšia. Situácia je sťažená tým, že si požiadavky rôznych skupín môžu odporovať (Petrovskij, 1977).

Komunikácia v adolescentnej skupine postupne stráca znaky typické pre pubertu – hlučnosť, teatralnosť a prehnajú gestikuláciu (Vágnerová, 2000).

19.6.2.1 Vzťahy adolescentov s rovesníkmi rovnakého rodu

Priateľstvo dvoch chlapcov alebo dvoch dievčat v adolescencii je omnoho stabilnejšie a hlavne hlbšie, dôvernejšie než v puberte. Pubescenta spájajú s priateľom prevažne spoločné záujmy a spoločná činnosť. Priateľstvo adolescentov stavia do popredia dôvernosť, emocionálnu blízkosť a úprimnosť. Priateľské vzťahy vyplývajú z potreby adolescenta oznamovať svoje vnútorné zážitky, z potreby zveriť sa so svojimi vlastnými ťažkosťami blízkeho dôveryhodnému človekovi. K vzniku priateľstva napomáhajú časté styky (hlavne spoločná cesta zo školy alebo zo zamestnania), podobné záujmy, vzájomná dôvera a porozumenie. V rôznych anketách mladí ľudia najčastejšie uvádzajú tieto motívy na uzatváranie priateľstva (Klindová, Rybárová, 1985; Drlíková a kol., 1992): potreba zdôverovať sa, vzájomná dôvera, spoločné záujmy a ciele, vzájomná pomoc, rešpektovanie vlastností osobnosti, spoločné povahové vlastnosti a pod.

J. Kuric (1986) výskumom zistil, že za hodnoty dobrého priateľstva sa považuje:

- vzájomné pochopenie, porozumenie, dôvera povzbudenie, rada,
- vzájomná dôvera a pomoc v ťažkých chvíľach,

- vzájomné kladné ovplyvňovanie pri formovaní charakteru,
- vzájomné upozorňovanie na nedostatky, pomoc pri sebakýchove,
- spoločné riešenie rôznych životných problémov a spoločné a teda ľahšie znášanie dôsledkov nepriaznivých udalostí (s. 250).

Adolescenti si u priateľov vážia hlavne „úprimnosť a otvorenosť, dôveru, pravdivosť, ochotu pomôcť, kolektívnosť, skromnosť, veselú povahu a zmysel pre humor, česťnosť, obetavosť, statočnosť, vytrvalosť, sebakritickosť, taktosť, snahu o pochopenie iných, pevnú vôľu, pozornosť, dobrosrdečnosť, odvahu, spohľivosť, úctu k starším, pracovitosť, nesebeckosť“ (Kuric, 1986, s. 251).

Priateľstvo adolescentov sú hlboké, takže adolescenti často vytvárajú nerozlučné dvojice. Ak ide o spolužiakov (resp. spolužiačky), sedia vedľa seba, pomáhajú si všetkými prostriedkami, odprevádzajú sa a stykajú sa čo najčastejšie i mimo školy na vzájomných návštevách, na prechádzkach, chodia spolu na rôzne kultúrne alebo športové podujatia.

Priateľstvo dvoch dievčat a priateľstvo dvoch chlapcov sa líši. Adolescentky majú vyššiu celkovú citlivosť, majú sklon prikladať význam jemným psychologickým odlietom, „ujasňovať si vzťahy“ atď. – to všetko spôsobuje, že u nich je udržanie stálych vzťahov ťažšie. Mužské priateľstvo je rezervovanejšie a „hrubšie“, uspokojuje sa s porozumením v tom, čo je základné a dôležité.

Priateľstvo sa v adolescencii rozchádzajú z rôznych dôvodov – napr. každý sa dostane do iného zamestnania (alebo školy) a nemajú už toľko možností stykať sa, alebo sa jeden či obaja zamilujú. Priateľstvo sa vtedy na určitú dobu odsúva na druhé miesto.

Priateľský vzťah má v adolescencii obrovský význam, lebo poskytuje mladému človekovi oporu v dobe, keď začína brať svoj život do vlastných rúk a cíti sa osamelý a bezradný. Nehotovú osobnosť potrebuje doplnenie. A rovesník je adolescentovi blízky, pretože prežíva tie isté zmätky, má tie isté problémy, starosti a ťažkosti. Dobrí priatelia si pomáhajú pri riešení týchto problémov a tak priateľstvo plní o. i. aj funkciu psychoterapeutickú, lebo oznámená bolesť už nie je taká intenzívna. Možnosť odreagovania tiež umožní zobjektívizovanie ťažkostí a vedie k spoločnému hľadaniu východísk a spôsobov ako problémy riešiť (Kuric, 1986). Podľa V. Příhodu (1967) je však opora, ktorú si adolescenti poskytujú, ešte dosť vratká, lebo obaja sú ešte v určitom štádiu myšlienkového a citového krízy a nemajú ešte dostatok životných skúseností.

Priateľské vzťahy majú veľký význam aj pre ďalší sociálny vývin človeka (Klindová, Rybárová, 1985). V nich sa utvára hlboký vzťah k druhému človekovi, učí sa ho chápať, rešpektovať jeho záujmy, učí sa zladit' svoje záujmy so záujmami druhého a pod. Z priateľského spolužitia tiež vyvierajú hlboké citové zážitky uspokojenia, morálnej opory, ktoré kladne ovplyvňujú formovanie

osobnosti mladého človeka. Neuspokojenie týchto potrieb vedie k citovému ochudobneniu alebo až k narušeniu duševnej rovnováhy.

19.6.2.2 Vzťahy adolescentov s rovesníkmi opačného rodu

Vzájomné vzťahy chlapcov a dievčat sa v adolescencii výrazne aktivizujú. Vznikajú zmiešané skupiny, kde sa realizujú **kamarátske vzťahy**. Chlapci a dievčatá sedia vedľa seba v škole, rozprávajú sa cez prestávky, vo voľnom čase chodia spolu do kina, na výlety, na diskotéky a pod.

Párové vzťahy rovesníkov opačného rodu už nevznikajú len pod vplyvom sociálneho tlaku a potreby uchovať si prestíž v skupine rovesníkov ako v puberte, ale v adolescencii sú skutočnou potrebou. Už v puberte sa začínajú prebúdzat erotické city a vzájomná príťažlivosť medzi chlapcom a dievčaťom, ešte bez túžby pohlavného (sexuálneho) zblíženia. Sú to začiatky platonickkej lásky s podtextom zaľúbenosti a zamilovanosti. V týchto **erotických vzťahoch** prevláda psychický záujem. V puberte išlo najprv o *jednostranný záujem* jedného rodu o druhý (zamilovanosť a obdivovanie zbožňovanej osoby na diaľku) a neskôr o tzv. *flirtovanie*, *obojstranný záujem* chlapca a dievčaťa o seba navzájom. Medzi chlapcami a dievčatami už v puberte vznikali párové vzťahy – priateľstvá, tzv. **prvé lásky**. Ide tu o vzájomnosť, opätovanie citu. Mladí ľudia sa usilujú o priamy kontakt, túžia po obapolnosti lásky. V adolescencii pokračuje vývin vzťahov chlapcov a dievčat v *chodení spolu*. Mladí ľudia sa stretávajú už na základe vzájomného dohovorenia sa na rôznych kultúrnych, zábavných, športových alebo iných podujatiach. Väčšinou chodia spolu len na verejné miesta a keď sa ocitnú osamote, obyčajne sa nevedomene samoty boja a odchádzajú na verejné miesta, medzi ľudí. K pohlavnému styku dochádza len výnimočne, zriedka. Ak áno, býva to najčastejšie vplyvom nevhodného prostredia a nesprávnej výchovy, prípadne v dôsledku aktivity staršieho a skúsenejšieho partnera. V prvej polovici obdobia adolescencie prevládajú ešte erotické prejavy. Mladí ľudia sa spočiatku len vodia za ruky, objavia sa prvé bozky, neskôr sa bozky predlžujú prehlbujú, prichádza objímanie a hladkanie, ktoré postupne smeruje k prsiam a k ohanbiu. Pri tom obyčajne vedie chlapec, i keď skutočným iniciátorom býva často aj provokujúce dievča. Pre všetky nežnosti s výnimkou vlastného pohlavného aktu sa používa anglické slovo „petting“ (maznanie sexuálneho rázu). Náplňou tohto vzťahu je cit zaľúbenia, lásky, dôvera, náklonnosť a sympatia. Chodiaci spolu sa medzi sebou dôverne rozprávajú, snažia sa o vzájomné porozumenie, zastávajú sa navzájom, pomáhajú si. Túžia sa vzájomne hlbšie poznať, zblížiť sa a svojimi duševnými problémami. Zamilovaní sa niekedy obdarúvajú navzájom malými darčekom, požičiavajú si knihy, odporúčajú si ich navzájom a často si aj cez ne chcú pove-

dať svoje názory, ak sa na to neodvážia priamo. Ďalší priebeh týchto vzťahov závisí od morálnych zásad aj od individuálnych osobitostí mladých ľudí.

Prežívanie prvých lások je iné u *chlapcov* a iné u *dievčat*. Aj keď dievčatá dozrievajú fyziologicky skôr, spočiatku sa u nich potreba nehy, prejavu citov, emocionálnej dôvernosti prejavuje silnejšie než potreba dôvernosti fyzickej. U chlapcov väčšinou naopak najskôr vzniká zmyslovo-erotická potreba. Čo sa týka duševnej dôvernosti, tá vzniká u chlapcov o niečo neskôr než u dievčat a je spočiatku zameraná na priateľa rovnakého rodu, s ktorým adolescenta spája jednota toho, čo prežívajú. Odtiaľ je známa rozpoltenosť vedomia adolescenta (Petrovskij, 1977): na jednej strane je plno svojrázneho difúzneho erotizmu, sexuálna fantázia je niekedy personifikovaná vo vymyslenom alebo reálnom obraze, ktorý je výhradne chápaný ako sexuálny objekt zbavený iných ľudských vlastností. Na druhej strane je pre adolescenta príznačný veľmi nesmelý a cudný vzťah k dievčaťu, ktoré v ňom vzbudzuje nežné city. I keď adolescenti oboch rodov pociťujú vo vzájomnom styku psychologické ťažkosti, neistotu a napätie, u chlapcov je toto napätie omnoho väčšie ako u dievčat, ktoré sú sebaistejšie. Do určitej miery to asi súvisí s ich ranejším dospievaním, šťastím potom s tým, že adolescent – chlapec, ktorému podľa našich kultúrnych noriem patrí iniciatíva a aktívna rola v dvorení, pociťuje ťažkosti, pretože nevie, ako si má vlastne počiť.

Chlapec sa o svojom dievčati zdôveruje len bližšiemu priateľovi, pred ostatnými o tom nehovorí, ba niekedy to aj zatajuje. Podobne dievča o svojom „vyvolenom“ chlapcovi rozpráva len najbližšej a naj dôvernejšej priateľke.

Zamilovanosť je veľké citové vzplanutie. Prežíva sa veľmi prudko a búrlivo. Prvé lásky však nemajú dlhšie trvanie. Obyčajne sa končia nepríjemným vytriezvením, ktoré ale nebráni tomu, aby si mladý človek po istom čase našiel iný „objekt“. Adolescenti často striedajú partnerov, s ktorými chodia, sú si vedomí toho, že len experimentujú. Niekedy sa rozchádzajú aj veľmi intenzívne a hlboké vzťahy preto, že si jeden z partnerov uvedomí, že sa ešte nechce citovo príliš pripútať. Tu hovoríme o polygamnom štádiu vývinu (Říčan, 1990), keď sa pri každom vzťahu počíta s viac-menej rýchlym rozchodom. V tomto štádiu sa vzťahy často nadväzujú z čistej zvedavosti. Oblúbená je hra na lásku, zvaná flirt: obaja partneri sú si vedomí, že sa nehodlajú (aspoň zatiaľ) sexuálne zblížiť. Dobývanie a zvädzanie býva vedené tiež snahou presvedčiť iných i seba o vlastnej cene, kráse, mužnosti. Prestížna motivácia je silná. K „vášnivému zamilovaniu“ stačí niekedy vedomie, že o určitého chlapca alebo určité dievča je veľký záujem a jeho (jej) získanie vzbudí záväz.

Študentské lásky sa teda väčšinou rozchádzajú, nemajú dlhé trvanie; len vo veľmi zriedkavých prípadoch vedú až k manželskej dvojici. Študentská láska ešte nie je zrelou láskou, ktorá by bola súca pre manželstvo. Obyčajne niektorá strana z tohto erotického vzťahu odchádza sklamaná, žalujúc sa na nepochope-

nie a neporozumenie u svojho partnera. Vytýkanie si vzájomného neporozumenia je pochopiteľné, keď uvážime, že mládenci a dievčatá majú pred sebou obrovské množstvo nevjasnených otázok, každý prichádza len s vlastnými problémami a nevie poradiť a vyriešiť problémy svojho partnera, ba ani svoje vlastné problémy. Aj keď chlapci a dievčatá chodia spolu, predovšetkým každý pracuje na sebe samom a cez druhého stvárnjuje seba. Preto tieto lásky majú veľký význam aj napriek tomu, že sa rozchádzajú. Pri stretnutiach a chodení spolu sa mladí ľudia navzájom vychovávajú, pozitívne ovplyvňujú, jeden s pomocou druhého formuje sám seba. Chlapec i dievča sa naučia komunikovať s osobami druhého rodu, osvojujú si k tomu spoločensky primerané spôsoby, duševne sa obohacujú, vytvárajú si úprimný a priateľský vzťah človeka k človekovi, schopnosť obetovať sa pre iného, pomôcť mu v ťažkostiach. Obdobie študentských lások je teda významné pre duševné stvárnovanie adolescenta, je obdobím, keď adolescenti zušľachtujú svoje city, učia sa jemnosti, nežnosti, taktosti, cez druhú osobu vlastne stvárnujú seba a pozitívne sa obohacujú. Význam študentských lások spočíva v tom, že mladí ľudia tu nadobúdajú prvé skúsenosti v medzirodových kontaktoch, ktoré sú prípravou pre ďalšiu etapu vzťahu medzi rodmi.

Väčšina adolescentných lások nevydrží dlho. Adolescenti ešte nie sú pre trvalejší vzťah osobnostne zrelí. Trvalý vzťah vyžaduje prijatie určitej zodpovednosti a obmedzuje vlastnú identitu v prospech partnera.

Vzťah rodičov a učiteľov k týmto študentským láskam, ktoré ešte u väčšiny mladých ľudí nekončia sexuálnym naplnením, býva rôzny. Niektorí sú príliš benevolentní a schvaľujú akékoľvek vzťahy medzi mladými ľuďmi. Niektorí rodičia automaticky pripisujú takémuto vzťahu aj sexuálne naplnenie (hodnotia to na základe svojich terajších skúseností), a tak mladých zamilovaných ľudí neustále podozrievajú. Potom chcú schôdzky mladých energicky potlačiť, zakázať ich a trestať s odôvodnením, že na to majú v živote ešte dosť času, že nie je treba ponáhľať sa atď. Zakazmi a prikazmi sa dosahuje pravý opak. Vzťah, ktorý by sa za iných okolností rozpadol, môže pretrvať zo zdoru, hoci sám osebe nie je ani pre jedného partnera perspektívny. Zamilovaní si aj napriek zákazom vždy nájdu spôsob, ako sa schádzať tajne a tajné stretnutia sú vždy z morálneho hľadiska nebezpečnejšie než schôdzky pred očami verejnosti. Oveľa vhodnejšie je, ak rodičia sledujú vývoj vzťahu z odstupu a zasahujú doňho len veľmi opatrne. Zásah je oprávnený v prípade, že sa adolescent alebo adolescentka nadmieru zameriavajú na svoje milostné vzťahy, ak im venujú príliš mnoho času a priestoru. Takéto milostné vzťahy sú škodlivé, lebo zamilovaní nedbajú na svoje povinnosti v škole, v učení či v práci a ich časté schôdzky môžu ľahko vyústiť do predčasných sexuálnych vzťahov. Rovnako je dôležité, aby chlapci či dievčatá nenadväzovali milostné vzťahy s osobami omnoho staršími (predovšetkým nie s vydatými ženami a s ženatými mužmi), skúsenejšími,

lebo takéto vzťahy sa vinou staršieho partnera ľahko premenia na vzťahy nezdravé alebo aj škodlivé. Prístup k týmto otázkam zo strany rodičov (i učiteľov a iných dospelých) vyžaduje takt. City lásky nie sú v adolescencii ničím zlým, naopak, je to prirodzený jav, ku ktorému dochádza a podľa vývinových zákonitostí musí dochádzať u každého mladého človeka, preto je potrebné s týmto faktom pri výchove počítať. Ak sa city lásky u adolescentov prejavujú v prirodzených životných podmienkach a nie sú prehnané, a ak sa týkajú mladých ľudí približne rovnakého veku, nie je možné proti nim nič namietať ani z morálneho, ani zo spoločenského a ani z výchovného hľadiska.

Adolescenti venujú dosť času myšlienkam na sex, sexuálnym predstavám, plánom a experimentom. Prebúdajúca sa **sexualita** môže celkom zaujať myseľ i telo adolescenta a otázky sexuálneho života a jeho úpravy sa stávajú v adolescencii ústrednou záležitosťou. O tom, aké miesto má sexualita v živote mladého človeka, rozhoduje individuálne založenie, prostredie, výber kamarátov, doterajšie sexuálne skúsenosti, sila ideálov a etického čítania, ako aj adekvátnosť vedenia v rodine a v škole. Adolescenti majú teda ťažkú úlohu prejsť rôznymi úskaliami sexuálneho pudenia a vyrovnávať vlastné priania so spoločenskou realitou. Zdá sa, že väčšina adolescentov so súhlasom prijíma obmedzenie sexuálneho života, ktoré od nich požaduje spoločnosť (Ričan, 1990). Podľa neho adolescenti väčšinou cítia, že sexuálny styk je pre ich vývin predčasný a stačí im masturbácia a petting.

Masturbácia (onánia, ipsácia, sebauskáňanie) je najmasovejšia práve v adolescencii. Podľa údajov rôznych výskumov sa vyskytuje až u 90 % chlapcov a u 30 – 60 % dievčat. Onánia je prostriedkom uvoľnenia pohlavného napätia. Základnou príčinou sú vnútorné hormonálne vplyvy. Onániu podporujú aj niektoré vonkajšie príčiny – dráždenie pohlavných orgánov odevom, teplo, dlhý pobyt v posteli, málo pohybu, plný žalúdok. Okrem toho je masturbácia podnecovaná psychickými faktormi: príkladom rovesníkov, chuťou overiť si svoju pohlavnú potenciu atď. Intenzita a frekvencia onánie je individuálna. U chlapcov sa vyskytuje oveľa častejšie než u dievčat. Podľa väčšiny súčasných autorov umiernená onánia v adolescencii slúži samoregulácii pohlavnej funkcie, prispieva k zmierneniu zvýšenej pohlavnej vzrušivosti a je neškodná. Vo vedomí mladého človeka sú však hlboko zakorenené starodávne predstavy o nemravnosti a nebezpečnosti onánie. Masturbácia vzbudzuje u mnohých mladých ľudí pocit viny a strachu pred následkami. Adolescent sa pokúša s týmto javom bojovať, ale obyčajne podlieha rovnako ako milióny ľudí pred ním. To potom vzbudzuje pochybnosti o hodnote vlastnej osobnosti a o vlastných vôľových vlastnostiach, znižuje to jeho sebaúctu a podnecuje ho k tomu, aby ťažkosti a neúspechy v štúdiu a spoločenskom styku vysvetľoval ako dôsledky svojej „nemravnosti“. Adolescentov nemusí znepokojovať ani tak sám fakt masturbácie (tá je

masová), ani jej kvantitatívna intenzita (individuálna norma je spätá s pohlavnou konštitúciou); znepokojujúce sú tie prípady, keď sa masturbácia stáva vtieravou a škodlivo ovplyvňuje sebavedomie a správanie mladého človeka (Kon, 1986). Ani v týchto prípadoch však onánia väčšinou nie je príčinou zlej sociálnej adaptácie ako skôr jej symptómom a dôsledkom. Ak dochádza k fixácii tohto spôsobu uspokojovania sexuálnej potreby, môže ísť o oneskorenie vývinu alebo o komplexnú odchýlku zamerania ega (Vágnerová, 2000).

V puberte boli eros a sex výrazne oddelené. V adolescencii dochádza k ich postupnému zblížovaniu a nakoniec k splynutiu erotiky so sexualitou, pričom zostáva silnejší erotický cit. Pri splyvaní erosu a sexu sa mladí ľudia prestávajú dívať na pohlavný styk ako na znesvätenie lásky a začínajú po ňom túžiť ako po jej doplnení. Adolescenti sa usilujú o duševné i telesné splynutie.

V sexuálnej oblasti u adolescentov možno badať tieto tendencie (Alan, 1989):

- posunutie hranice začiatku sexuálneho života (k pohlavným stykom u mládeže dochádza stále skôr),
- skracovanie dĺžky vzťahu,
- rast počtu sexuálnych partnerov.

Prvý pohlavný styk je pre človeka veľmi dôležitý. Má značný význam nielen pre jeho aktuálny vývin, ale aj pre neskorší sexuálny život. Je dôležité, kedy ho človek uskutoční a za akých podmienok. Prvý sexuálny styk sa uskutoční obvykle so starším, skúsenejším partnerom, často v byte rodičov jedného z nich. Väčšinou je náhodný, neplánovaný, zo zvedavosti alebo zo snahy dobehnúť skúsenosti rovesníkov. Prežívanie je obvykle ambivalentné a skôr negatívne – dievčatá často prežívajú strach a pocit viny, chlapci sklamanie. Toto potvrdzuje väčšina výskumov, ale v sexuálnych skúsenostiach mladých ľudí sú veľké rozdiely a nemožno ich zovšeobecňovať do jedného vzorca. Napr. je rozdiel medzi ranjšou sexualitou učňovskej mládeže a sexuálnym správaním študentov stredných a vysokých škôl (pozri v ďalšom texte).

Príliš rané skúsenosti s pohlavným stykom nie sú v našej kultúre pre mladého človeka prospešné. U chlapcov i dievčat, ktorí mali sexuálny styk príliš skoro (napr. pred sedemnástim rokom), sa zistil celý rad významných telesných, duševných i sociálnych príznakov negatívneho rázu. Vieme napr., že včasný začiatok sexuálnej aktivity u dievčat, najmä s viacerými partnermi, môže vyvolať väčšiu náchylnosť na rakovinu krčka maternice. Neexistuje jednoduchá odpoveď na častú otázku mladých ľudí – koľko rokov by mali mať pri prvom pohlavnom styku. Veľmi zjednodušená odpoveď je – vtedy, keď sú schopní vyrovnat sa so sexuálnymi vzťahmi, a to je od prípadu k prípadu rôzne. Podrobnejšie sa o podmienkach začatia sexuálneho života zmienime ďalej. Vrátime sa ešte k samotnému veku – zákony v rôznych častiach sveta sa líšia v udaní veku,

pred dovŕšením ktorého je trestné mať pohlavný styk (tento vek sa pohybuje v rozmedzí 15 až 18 rokov).

Motívy, ktoré vedú mladých ľudí k tomu, aby začali sexuálne žiť, sú rôzne:

- pudová potreba a túžba po sexuálnom uvoľnení,
- zvedavosť (hlavne u chlapcov),
- citové dôvody (časté u dievčat),
- naliehanie partnera (dievča často ustúpi naliehaniu chlapca, ktorého nechce stratiť),
- tlak rovesníkov, ktorí vedú chvastavé reči a vysmieávajú sa tým, ktorí priznávajú neskúsenosť (mladý muž, ktorý má mnohé sexuálne partnerky, je považovaný za úspešného – pritom však striedanie partnerov signalizuje, že sex je v týchto prípadoch používaný ako náhrada iných potrieb),
- prianie mať už prvú skúsenosť za sebou a zbaviť sa početných neistôt a pochyb o sebe, ktoré sú s neskúsenosťou spojené,
- predstava, že pohlavný styk im prinesie pocit dospelosti a iné.

U mnohých mladých ľudí hrá úlohu aj to, že sa znížili morálne zábrany (padli náboženské dôvody sexuálnej abstinencie pred manželstvom). Menší je tiež strach z otehotnenia dievčat, pretože existuje množstvo antikoncepčných prostriedkov a je daná možnosť ukončenia tehotenstva.

Skorý sexuálny styk majú adolescenti, ktorí málo športujú, horšie sa učia, viac pijú a fajčia, sú celkovo menej disciplinovaní, neskôr v práci viac fluktuujú. Ranjší sexuálny styk je samozrejme tiež spojený s ranjšim sexuálnym dozrievaním.

Predčasné sexuálne skúsenosti brzdia plný rozvoj osobnosti. Zrelosť šestnásťročných zďaleka nepostačuje na to, aby ľudskú intimitu mohli prežiť a chápať v plnom zmysle, v plnej hodnote. Položiť začiatok sexuálneho života tesne za fyzickú zrelosť, znamená podriaďiť svoju intimitu pudovému tlaku, a teda tiež prežiť prvé intímne zážitky v skresľujúcej neúplnosti. Keďže psychická dospelosť nastupuje neskôr, neprináša to pocit naplnenia a šťastia. Mnohí mladí ľudia potom hľadajú chybu v zlej voľbe partnera a skúšajú to s novými a novými partnermi. Promiskuita však k šťastiu nevedie – nehovoriac o mnohých ďalších veľmi vážnych rizikách.

Vo výskumoch rôznych autorov nachádzame rôzne údaje o percentách adolescentov, ktorí mali už v danom veku *skúsenosť sexuálneho styku*. P. Řičan (1990) uvádza údaje o nemeckých adolescentoch z r. 1971:

	uční	študenti	učnice	študentky
15 rokov	15 %	4 %	7 %	1 %
17 rokov	44 %	12 %	33 %	7 %
20 rokov	81 %	44 %	83 %	33 %

J. Pondělíčková-Mašlová (1990) informuje o výskume z r. 1985 a 1986 so šesťnásť až osemnásťročnými dievčatami:

	študentky učilišť	študentky výberových SŠ
16 rokov	40 %	19 %
17 rokov	75 %	49 %
18 rokov	90 %	75 %

Obe skupiny sa líšili nielen v percentách dievčat, ktoré už mali v danom veku sexuálnu skúsenosť, ale aj v počte partnerov. U osemnásťročných boli na tom rovnako – v priemere mali troch partnerov, jedna tretina len jedného. Dievčatá, ktoré o svojej rodine hovorili ako o spokojnej a doma sa cítili šťastné, začínali svoj pohlavný život zreteľne neskôr (nemajú potrebu hľadať príliš skoro citové zázemie mimo vlastnej rodiny). Zaujímavé bolo podľa autorky správanie dievčat pri rozhovore: dievčatá, ktoré už mali sexuálne skúsenosti, a to aj s viacerými partnermi, sa k tejto skutočnosti temer hrdo hlásili. Na druhej strane tie dievčatá, ktoré vo veku 17 – 18 rokov ešte takúto skúsenosť nemali, cítili potrebu tento stav nejako zdôvodniť, vysvetliť, skoro ako keby sa ospravedľovali.

Neskoršie začatie pohlavného života je žiaduce ako z hľadiska rozvoja jednotlivca, tak pre spoločnosť. Intimný život nesie so sebou aj určité riziká. Čím je osobnosť dospeljšia, a tým aj zrelšia, tým ľahšie sa s nimi vyrovná, a to ako v oblasti citovej, tak ekonomickej i sociálnej. Okolo 18 rokov už psychický vývin vytvára predpoklady ako na plné prežitie lásky, tak aj na uvážlivejšiu voľbu vhodného a relatívne stáleho partnera.

Chlapci a dievčatá dozrievajú rozdielnymi cestami. *Chlapci* pohlavne dozrievajú neskôr, ale búrlivejšie ako dievčatá. Pre chlapcov je adolescencia obdobím hypersexuality, pre ktorú je príznačná zvýšená pohlavná vzrušivosť, rast erotických záujmov a fantázie; chlapci majú vyššiu sexuálnu aktivitu aj v masturbácii, pettingu i pohlavnom styku. Ide tu predovšetkým o vplyv kultúry, ktorá poskytuje chlapcom väčšiu voľnosť, kým dievčatá majú prísnejší dozor a sú viac varované pred nebezpečenstvom otehotnenia. Chlapci sa konvenčne považujú za tých, ktorí majú mať v týchto záležitostiach iniciatívu, zatiaľ čo od dievčat sa vyžaduje, aby v styku s chlapcom bola „svedomím oboch“. U dievčat tiež prevláda konflikt spojený so strachom, obavami, hanbou, vinou. Pod vplyvom silnejšej pudovej výbavy chlapci chcú prežiť uvoľnenie svojho sexuálneho napätia, sú naklonení uskutočniť pohlavný styk aj bez silnejšej citovej väzby, sú nedočkavejší a netrpezlivejší, snažia sa získať dievča rôznymi spôsobmi (vyžadujú, aby im dievča dokázalo, že ich miluje, a to jediným spôsobom). Na lásku zatiaľ príliš nemyslia. Hovoria o nej, pretože to dievčatá vyžadujú, pričom však mieria skôr k uskutočneniu sexuálneho kontaktu. Nie sú preto

horší, sú len jednoducho iní a iba nepoučené a naivné dievčatá s tým nepočítajú. Ženská sexualita sa vyvíja inak. Hoci *dievčatá* pohlavne dozrievajú skôr než chlapci, ich sexuálna aktivita sa nevyvíja tak prudko ako u chlapcov. Ženská sexualita sa líši od mužskej sexuality i psychologicky. Vzájomný vzťah zmyselnosti a nehy je u žien zásadne iný než u mužov. Dievča má najprv potrebu psychickej blízkosti s chlapcom a až potom sa objavujú erotické city a túžba po sexuálnom zbližnení. Dievčatá si oveľa viac cenia emocionálnu dôvernosť a telesný styk považujú skôr za prostriedok spevnenia psychického kontaktu s chlapcom než za vlastný cieľ. Intimný život je pre ženu (ako dárkyňu života) niečím iným ako pre muža. Oveľa hlbšie a trvalejšie zasahuje jej vnútorný svet. Dievča sa spravidla oddá mužovi preto, že ju viaže k nemu cit a verí, že sa s ňou ožení. Zistilo sa, že mladí muži väčšinou u dievčat oceňujú pohlavnú zdržanlivosť, fakt, že nepripustia intimný styk s niekým, ku komu by nemali dlhší citový vzťah. Aj dnes si ešte mnohí prajú, aby ich trvalá životná partnerka začínala sexuálny život až s nimi.

Chlapci a dievčatá sa líšia aj v zážitkoch týkajúcich sa prvého sexuálneho styku. Chlapci z neho majú väčšinou dobré pocity, dievčatá však často udávajú úzkosť, strach z otehotnenia, hanbu a výčitky svedomia.

Vcelku sú dnes *postoje spoločnosti k erotike a sexualite* v adolescencii rozporné a len sčasti racionálne. Na jednej strane je spoločnosť (rodičia a učitelia) tolerantnejšia než v prvej polovici minulého storočia, na druhej strane sama nemá istotu, čo je správne a dlhodobo prospešné. Chýba jasná, realistická, osvedčená kultúrna norma, o ktorú by sme sa opreli. Existuje veľký rozptyl názorov a z nich vyplývajúcich noriem požiadaviek na sexuálne správanie mládeže. I v bežnej praxi sa môžeme stretnúť s celou škálou postojov od vyhranene prísnych, zamietavých a kritických až po tolerantné, vágne a liberálne. Mladí ľudia tu narážajú na neistotu a rozpaky dospelých, na rozpory medzi ich požiadavkami a vlastnou životnou praxou.

Na otázku, kedy má (môže) človek začať pohlavne žiť, dostáva mladý človek odpoveď prostredníctvom niektorých druhov literatúry, že pre pohlavný život muža a ženy je potrebné, aby boli obaja partneri fyzicky, psychicky a sociálne zrelí. Fyzická, psychická a sociálna zrelosť sú síce podmienky, ktoré majú partneri spĺňať pred vstupom do manželstva, nemôžeme ich však podľa niektorých autorov považovať za jediné podmienky, ktoré aj morálne oprávňujú jednotlivcov k tomu, aby začali pohlavne žiť. Podmienkou a zároveň aj oprávnením pre pohlavné spolužitie partnerov podľa H. Rozinajovej (1989) má byť ich:

- fyzická a duševná zrelosť,
- vzájomná erotická a trvalá citová náklonnosť,
- sociálna zrelosť a pripravenosť na rodičovstvo,
- vzájomná láska,
- spolužitie v manželstve.

H. Rozinajová, jednoznačne odsudzujúca predmanželské sexuálne styky, analyzuje príčiny, ktoré vedú dnešných mladých ľudí v takom veľkom počte k predmanželskému pohlavnému životu (1989). Sú to:

- nevedomosť mladých ľudí, že spôsob prežitia obdobia predmanželského života determinuje a poznačuje život v manželstve, že medzi týmito dvomi obdobiami života je bezprostredná kontinuita,
- neopodstatnená obava, že by pohlavná zdržanlivosť mohla škodiť zdraviu,
- neopodstatnená domnienka, že partneri si majú ešte pred manželstvom overiť, vyskúšať pohlavnú zrodu,
- neochota dnešných mladých ľudí podriať sa predmanželskej pohlavnej zdržanlivosti a rešpektovať etické normy, mravné pravidlá (čo má korene v nesprávnej výchove),
- nesprávne a škodlivé tvrdenia, šírené niektorými autormi, že pohlavný život človeka nie je potrebné viazať manželstvom, že stačí, aby partneri boli fyzicky, psychicky a sociálne zrelí,
- škodlivé subjektívizovanie a modifikovanie morálnych noriem, prispôbovanie ich obsahu súčasnej praxi života v zmysle odobrovania až propagovania predmanželského pohlavného života (názor, že je zbytočné, ba dokonca falošné žiadať mladých ľudí, aby oddialili pohlavný život až do manželstva, keď prax aj napriek tomu ukazuje, že mnohí dnešní mladí ľudia začínajú pohlavne žiť veľmi skoro),
- módné až neúprimné idealizovanie postavenia slobodného rodiča, hlavne slobodnej matky,
- sexuálna uvoľnenosť, vychádzajúca z nezodpovednej propagácie antikoncepcie a interrupcie,
- nedostatok zábran a hanblivosti v prejavoch medzi chlapcami a dievčatami,
- nesprávna interpretácia emancipácie ženy,
- nedostatočná a značne znížená autorita rodičov a dospelých vôbec,
- absencia správnej verejnej mienky a jej vplyvu na správanie sa medzi rodmi,
- nesprávne pochopenie podstaty šťastia a zmyslu života (s. 29).

Podľa tejto autorky partneri, ktorí sú schopní odložiť si pohlavné spolužitie až do manželstva, preukazujú tým jeden druhému úctu, lásku a zároveň i to, že sú dosť silní, aby rozumom a vôľou ovládali svoje pudy a konanie, že sa možno na nich spoľahnúť i v manželskom a rodinnom živote. A opačne tí, ktorých konanie ovládajú iba pudy, vzbudzujú obavu, že sa rozumom a vôľou, ktoré sú základom charakteru, s veľkou pravdepodobnosťou nebudú riadiť ani v manželstve.

Väčšina odborníkov sa zhodne v tom, že pohlavný styk v adolescencii nie je žiaduci ani z hľadiska dospievajúceho chlapca a dievčaťa, ani z hľadiska spoločenského, pedagogického a psychologického. Regulátorom pohlavnej zdržan-

livosti však nemá byť u adolescentov strach (z hriechu, z otehotnenia, z pohlavnej choroby, z AIDS), ale z poučenia vyplývajúca zodpovednosť. Zdravým regulátorom potom môže byť výchova.

Postoje rodičov k erotike a sexualite svojich adolescentných detí sú rôzne. Väčšina rodičov (aj keď sa tomu bráni alebo si to nechce priznať) má strach z nechceného tehotenstva, zo sexuálne prenosných chorôb alebo zo sklamaní, ktoré ich deti očakáva, keď začnú sexuálne žiť, a preto sa inštinktívne snaží oddialiť začiatok ich sexuálneho života. Rodičia tiež majú strach, aby sa ich dieťa nezamilovalo do niekoho celkom nevhodného. Adolescentov však už nemožno zatvoriť doma, nemožno ich ustrážiť. Možno sa len spoľahnúť na predchádzajúcu výchovu pre partnerstvo, manželstvo, rodičovstvo a zavŕšiť ju. Vo výhode sú samozrejme tí rodičia, ktorí k zdravému sexuálnemu životu svoje deti viedli od malička. Tak ako v iných oblastiach, aj tu musia rodičia nájsť rovnováhu medzi ich prirodzenou túžbou ochraňovať a nutnosťou prenechať deťom zodpovednosť a možnosť rozhodovať o svojom živote.

Zmyslom *sexuálnej výchovy* v adolescencii nie je dosiahnuť klamný a u zdravých detí nespĺniteľný ideál bezpohlavnosti. Dospelí ich však majú naučiť vyrovnať sa s rôznymi prejavmi svojej pudovosti, vypestovať zodpovedný prístup k sexuálnemu životu, k sebe samému i k partnerovi. Bežne panuje názor, že dievčenské pohlavné dozrievanie má sledovať matka a chlapčenské otec. To sa vcelku osvedčuje, ak pôsobia rodičia v zásadných výchovných otázkach jednotne a ak dokážu navzájom podporiť svoju autoritu. Nemenej významnou pomocou je však i postoj a vysvetlenie rodiča opačného rodu ako dopĺňajúceho prvku. V harmonickej rodine by to mal byť otec, kto synovi pripomenie tradičnú rolu ochrancov „slabšieho rodu“ a vysvetlí mu, aké nedôstojné a zlé je zneužívať cudzie okúzenie na vlastné chvíľkové potešenie. Má mu vysvetliť, že tieto „úspechy“ majú veľmi krátke trvanie. Platí sa za ne citovým otupením a zhrubnutím, niekedy až neschopnosťou vytvoriť neskôr príjemný domov. Otec by mal synovi vštepovať pocit zodpovednosti za dievča, ktoré má rád, a učiť ho ohľadom k nej. Otec má svoju dôležitú rolu (žiaľ, často zabúdanú) aj v završovaní sexuálnej výchovy dievčat. Práve v jeho postojoch a správaní k sebe sa dievča učí vážiť si svoju ľudskú hodnotu a cenu, jeho príkladom meria, ako sa muž má správať k žene, chlapec k svojmu dievčaťu. K svojej dospievajúcej dcére sa má otec správať ako k cennej, obdivu hodnej ženskej osobnosti. Otec jej má svojím konaním ukázať, čo má právo od mužov vyžadovať. Celkom inak by so svojou dospievajúcou dcérou mala hovoriť matka. Ešte skôr, než to dievča počuje od svojich čítateľov, malo by vedieť, že existuje niekoľko zabehaných klíšé, ktorými sa ju mladí i starší muži budú snažiť získať. Budú vyžadovať pohlavný styk ako dôkaz toho, že ich miluje. Pritom je na nich, aby svoj vzťah preukázali tým, že na ňu nebudú naliehať. Zamilované dievča by malo vedieť, že ak podľahne, podľahne svojej ilúzii a že tým „veľkú lásku“ nezachráni (pretože nie je čo

zachraňovať). Inokedy muži používajú vydieranie typu: nemáš ma dosť rada, nájdem si inú. Alebo sa dovolávajú súcitu presviedčajúc dievča o tom, že muž sex nevyhnutne potrebuje. Niektorí starší muži sa zase snažia získať dievča dojemným rozprávaním o tom, ako im doteraz žiadna žena nerozumela a akí sú šťastní, že konečne stretli tú pravú. Podľahnúť takýmto „argumentom“ nie je dôkazom lásky, ale neskúsenosti a naivity. A práve to všetko má dcére vysvetliť matka.

Vek na konci obdobia adolescencie je už vhodný (i keď zďaleka nie ešte optimálny) na uzavretie **manželstva**. Samozrejme záleží to od mnohých ďalších podmienok – ide o to, či partneri skončili prípravu na povolanie, či sa vymanili zo závislosti od rodičov, aké majú materiálne podmienky a pod. Väčšina adolescentov ešte po manželstve netuží. Psychické príčiny, dôvody uzatvárania manželstva už v tomto období sú rôzne. Základným predpokladom pre šťastné manželstvo je láska. Často však vidíme, že mladí ľudia uzatvárajú manželstvo z celkom iných dôvodov. Môže ísť o:

- pocit menejcennosti, keď partner je potrebný na zlepšenie vlastnej adaptácie a na zvýšenie pocitu istoty a vlastnej ceny,
- vnútornú neistotu a nesamostatnosť, keď sa adolescent potrebuje o niekoho iného oprieť a tým si uľahčiť riešenie svojich životných problémov (vzťah má potom charakter tendencie udržať si niekoho, na kom môžem byť závislý),
- nespokojnosť so životom doma, snahu utiecť rozkazovaniu zo strany rodičov, postaviť sa na vlastné nohy, osamostatniť sa (väčšinou u dievčat),
- neuspokojenie potreby lásky (takíto ľudia na jednej strane túžia po nadviazaní kontaktu s niekým, kto ich má rád a koho oni môžu milovať, ale na druhej strane majú malé schopnosti nadväzovať a udržať tieto vzťahy),
- pocit osamelosti – nemožnosť riešiť iným spôsobom potrebu styku s inými ľuďmi a potrebu náklonnosti (Homola, Ščepichin, 1972).

Okrem týchto psychických príčin, môže ísť aj o mnohé iné dôvody, napr. peniaze, kariéra, rýchlejší postup v zamestnaní atď. Všetky tieto dôvody sú zlým vkladom do začínajúceho manželstva.

Podľa M. Vágnerovej (2000) je manželstvo adolescentov jednak únikom od niečoho neprijateľného (nefunkčná rodina, príliš autoritatívna rodina), jednak prostriedkom na získanie niečoho žiaduceho (citová väzba, zázemie). Niekedy je manželstvo výsledkom skratkového konania alebo recesie kedy adolescent unáhle uzatvorí manželstvo a čaká, čo sa stane. Najčastejšie sa manželstvo v adolescencii uzatvára kvôli tehotenstvu, ktoré je obvykle neplánované a často nechcené. Adolescenti nie sú na takúto situáciu pripravení ani zrelí. Ich vývin nie je ukončený a môže sa tým narušiť. Partnerský vzťah tiež nie je ešte zrelý. Mladí ľudia nie sú zrelí na rodičovskú rolu. Často ju ani vnútorne neprijímajú,

nevedia sa s ňou stotožniť a nevládajú ju. Predčasné manželstvo a rodičovstvo komplikuje aj vzťahy s vlastnou rodinou. Adolescent sa pôvodne chce od nej osamostatniť a naraz je od nej ešte závislejší než predtým, lebo potrebuje jej pomoc.

V druhej polovici minulého storočia vzrastal počet uzatváraných manželstiev adolescentov, pričom mnohé z nich vznikali pre tehotnosť v dôsledku predčasného pohlavného styku.

V súčasnosti sme u nás svedkami toho, že sa postupne zvyšuje vek vstupu mladých ľudí do manželstva (približujeme sa hodnotám vyspelejších európskych krajín). Väčšina manželstiev sa uzatvára až vo veku dospelosti.

Bez ohľadu na vek uzatvárania manželstva základom pre prípravu na manželstvo a rodičovstvo je citové zázemie detí v pôvodnej rodine (Antoničová, 2002).

19.7 Činnosť v adolescencii

19.7.1 Učebná činnosť v adolescencii

Na konci povinnej školskej dochádzky je žiak motivovaný k učebnej činnosti tým, že sa chce dostať na určitú učňovskú alebo strednú školu. Len čo je prijatý, táto motivácia prestáva pôsobiť. Motivácia k učebnej činnosti je u učňov aj u stredoškôľakov (okrem záujemcov o štúdium na vysokej škole) pomerne slabá (Vágnerová, 2000). Vyplýva to z toho, že úspešné alebo akékoľvek absolvovanie školy neprinesie jej absolventovi bezprostredne príliš veľký zisk (jeho budúce sociálne postavenie ani ekonomické výhody nebudú jeho prospechom vôbec ovplyvnené).

Adolescenti sa však vedia nadchnúť pre nejakú činnosť, ktorá má pre nich väčší subjektívny význam než škola (šport, umelecká aktivita, technická oblasť) a vedia pracovať.

19.7.2 Práca v adolescencii

Väčšina adolescentov dosiahne na konci obdobia dôležitý sociálny medzník – nástup do zamestnania (Vágnerová, 1999, 2000). Znamená to prijatie reálnej profesionálnej roly. Pre okolie to znamená dosiahnutie dospelosti, pre adolescenta je potvrdením jeho nezávislosti.

Konkrétne zamestnanie môže byť podľa uvedenej autorky zdrojom problémov a sklamaní. Častý je rozpor medzi skutočnosťou a očakávaním. Rola začiatočníka má všeobecne nízky status (ľahšie sa znáša, ak je v kolektíve človek približne rovnakého veku), preto je adaptácia na pracovisko a spolupracovníkov

ťažká. Adolescent prichádza do skupiny s určitými normami, ktorým sa musí prispôbiť, má malé skúsenosti, spolupracovníci sa nie vždy správajú prívetivo. Okrem toho adolescent je časovo obmedzovaný (dĺžkou pracovnej doby, včasným vstávaním). Všetko to spôsobuje, že adolescenti chápu svoju prácu ako záťaž, ako stratu slobody, ako nutné zlo. Na druhej strane je nástup do zamestnania spojený s ďalším osamostatňovaním, a teda s väčšou slobodou.

19.8 Životospráva v adolescencii

Na udržanie dobrej výkonnosti a na obnovenie síl slúži aj v adolescencii odpočinok. Pasívny odpočinok môže byť vo forme pokojného a dostatočného spánku (asi 8 hod.) alebo vo forme záhaľky (vyplnenej stretávaním sa s rovesníkmi rovnakého a opačného rodu a rozhovormi s nimi). Aktívny odpočinok predstavujú činnosti vyžadujúce často značnú energiu (rôzne záujmové činnosti, hlavne športového charakteru).

20 MLADŠIA DOSPELOSŤ

Dolným medzníkom (18 – 21 rokov) je relatívne ukončenie rýchleho psychického dozrievania a schopnosť samostatnej existencie v spoločnosti. *Horný medzník* (30 rokov) znamená vrchol telesnej i psychickej výkonnosti. Niektorí autori, napr. M. Vágnerová (2000) vymedzujú koniec mladšej dospelosti vekom 35 rokov.

20.1 Všeobecná charakteristika a hlavné úlohy mladšej dospelosti

20.1.1 Všeobecná charakteristika mladšej dospelosti

Na začiatku obdobia mladšej dospelosti je človek telesne a psychicky zrelý.

Najvýznamnejším psychickým znakom dospelosti je podľa M. Vágnerovej (2000) samostatnosť, relatívna sloboda vlastného rozhodovania a správania, spojená so zodpovednosťou vo vzťahu k iným ľuďom, so zodpovednosťou za svoje rozhodnutia a činy. Dospelý človek sa dokáže lepšie ovládať a vie uspokojenie vlastných potrieb podriadiť sociálne významnejším hodnotám a ohľadom na iných (obmedzenie egocentrickosti). Schopnosť a ochota prijať zodpovednosť vyplývajúcu z roly dospelého je dôkazom dospelosti.

Pokiaľ ide o sociálnu zrelosť, sú tu veľké rozdiely. Niektorí mladí ľudia už ukončili učňovskú alebo strednú školu a sú zamestnaní. Iní vykonávajú povinnú vojenskú službu alebo sú nezamestnaní. Časť mladých ľudí ešte študuje na vysokej škole. Mladí ľudia na začiatku obdobia žijú ešte v pôvodnej rodine. Neskôr si vytvárajú stabilný monogamný partnerský vzťah a uzatvárajú manželstvo.

20.1.2 Hlavné úlohy mladšej dospelosti

V mladšej dospelosti je človek ochotný a schopný zvládnuť tieto vývinové úlohy: 1) profesionálnu rolu, 2) stabilné partnerstvo (manželstvo) a 3) rodičovstvo (Vágnerová, 2000). Mladý človek si volí profesiu, uzatvára manželstvo a stáva sa rodičom. Všetky tieto roly (profesionálna, partnerská a rodičovská) sa stávajú dôležitou súčasťou identity človeka v mladšej dospelosti. Ich zvládnutie potvrdzuje vlastné kvality aj status dospelosti.

Rola dospelého nemusí byť pre všetkých 18 až dvadsaťročných atraktívna (Vágnerová, 2000). Často je ich postoj k vlastnej dospelosti ambivalentný. Uvedomujú si, že dospelosť má nielen výhody, ale aj nevýhody. Výhodou je samostatnosť a nezávislosť, lebo človek si môže sám voľiť životný štýl a svoje

roly (na druhej strane je menej príjemný tlak spoločnosti smerujúci k prijatiu určitej definitívnej spoločenskej pozície a s ňou spojených záväzkov, čiže k obmedzeniu slobody, napr. tlak na usadenie sa, na nájdenie si poriadneho miesta). Za výhodu je považovaná ekonomická sebestačnosť a možnosť slobodne hospodáriť so svojimi peniazmi (na druhej strane peňazi nie je veľa a okrem toho neprijemný sociálny tlak pôsobí v smere obmedzovania tejto slobody v prospech rozumného investovania prostriedkov, napr. šetriť si na byt, myslieť na budúcnosť). Výhodou dospelosti je tiež slobodná voľba priateľských a partnerských vzťahov (na druhej strane tlak spoločnosti na uzavretie manželstva a na rodičovstvo a z toho vyplývajúce obmedzenie slobody). V mladšej dospelosti teda existuje rozpor medzi potrebou slobody a nezávislosti a potrebou skúsiť nové roly (Vágnerová, 2000).

Podľa E. H. Eriksona je hlavnou úlohou mladšej dospelosti dosiahnutie *intimity* ako protikladu povrchných vzťahov a izolácie. Môže ísť o priateľstvo, ale hlavne ide o heterosexuálny milostný vzťah.

Na začiatku obdobia mladí ľudia často menia bydlisko, zamestnanie i partnerov. Postupne dochádza ku stabilizácii a k prijatiu trvalejších variantov obvyklých rol. Spočiatku je dôležité tieto roly vôbec získať, postupne však ide stále viac o ich kvalitu. Tridsiatnik už viac uvažuje o obsahu každej roly. Takéto bilancovanie môže niekedy viesť k zmene (partnera, bydliska, počtu detí a pod.).

20.2 Telesný vývin v mladšej dospelosti

Organizmus dosiahol plnú zrelosť, všetky telesné funkcie sú vo vyrovnanej súhre. Človek dosahuje vrcholnú výkonnosť. Rast do výšky už väčšinou nepokračuje, ale hmotnosť sa podstatne zvyšuje. V priebehu obdobia muži zmužnejú, ženy zženštiejú.

Výraznejšie zmeny sa prejavujú na koži, ktorá je v tridsiatke už hrubšia, menej elastická, vznikajú vrásky, hlavne na tvári. Už od 25 rokov možno pozorovať postupné ubúdanie svalovej sily a spomalenie rýchlosti pohybov.

20.3 Psychický vývin v mladšej dospelosti

Typická je pohotovosť, sviežosť, rýchlosť, iniciatíva, dravosť, vitalita, vysoká činorodosť. Je to najdynamickejšie obdobie celého ľudského života. Psychické funkcie majú ešte väčšinou vzostupný charakter v zmysle zdokonaľovania (rutinnejšie sú myšlienkové pochody, psychické operácie sú pohotovejšie).

20.3.1 Vnímanie, pozornosť a pamäť

Vnímanie

Dochádza k niektorým involučným zmenám na receptoroch (zmenšuje sa pružnosť šošovky, zužuje sa zorné pole), ale vnímanie sa tým zatiaľ nezhoršuje. Naopak, vnímanie sa zdokonaľuje.

Pozornosť

Mladí ľudia sú schopní vysokej koncentrácie pozornosti.

Pamäť

V porovnaní s predchádzajúcim obdobím nemožno hovoriť o lepšej mechanickej ani logickej pamäti, ale mladí ľudia v tomto období dokážu lepšie organizovať pamäťový materiál.

20.3.2 Myslenie

U adolescentov prevažoval radikálny spôsob uvažovania (príklon ku krajnostiam, k extrémom), ktorý nebral do úvahy nejednoznačnosť problémových situácií, ani mieru pravdepodobnosti vzniku rôznych alternatív; v popredí bola logika riešenia (Vágnerová, 2000). Ešte aj na začiatku dospelosti uvažujú mladí ľudia príliš abstraktne, pretože nemajú dostatok vlastných konkrétnych skúseností. Vo vzťahu k zložitej realite je však príliš abstraktné uvažovanie neúčelné.

S pribúdajúcimi skúsenosťami mladý človek nachádza rôzne prístupy k problémom a rôzne spôsoby ich riešenia. Je vo fáze *postformálneho* myslenia (Vágnerová, 2000). Berie do úvahy všetky zložky problému, jeho mnohoznačnosť aj celkový kontext (postformálne myslenie je kontextuálne). Dochádza však k zmene chápania kontextu. Kontextuálny dualizmus (rozlíšenie dobrého a zlého) sa postupne mení na komplexný kontextuálny relativizmus (dospelý človek chápe relativitu a mnohoznačnosť rôznych situácií, ich riešení aj ich vzájomných vzťahov).

V dospelosti sa nemení len spôsob myslenia, ale aj postoj k vlastnému uvažovaniu (Vágnerová, 2000). Pri postformálnom myslení človek chápe, že vlastný názor je iba jedným z množstva možných názorov, chápe, že rôzni ľudia môžu mať rôzne názory (a nemusia byť nesprávne). Dospelý človek je už schopný urobiť kompromis, čo je prejavom schopnosti uvažovať komplexnejšie a akceptovať riešenie prijateľné z viacerých hľadísk alebo pre viac ľudí. Dospelý chápe, že ani jeho vlastný názor nie je definitívny a že sa môže meniť pod vplyvom nových vedomostí a skúseností. Dokonca je schopný akceptovať, že jeho uvažovanie nemusí byť celkom presné (sebakritickosť).

Takýto postformálny *dialektický* spôsob uvažovania sa však nemusí objaviť u všetkých mladých ľudí, resp. ho mladí ľudia nemusia používať vo všetkých situáciách.

20.3.3 City

Citový život sa harmonizuje, emocionálna labilita sa mení na citovú stálosť, impulzivnosť sa mení na rozvahu (utlmovanie nežiaducich prejavov).

Estetické city – pri posudzovaní umeleckých diel mladý človek už nehodnotí iba obsah diela, ale aj jeho prevedenie.

20.4 Osobnosť v mladšej dospelosti

20.4.1 Sebauvedomenie

Dosiahnutie dospelosti je spojené s väčšou sebaistotou, sebadôverou, s vedomím vlastných síl a kompetencií, ktoré sú predpokladom sebestačnosti a ktoré sa prejavujú aj väčšou osobnou vyrovnanosťou (Vágnerová, 2000). Určité sebahodnotenie sa zafixuje a je ťažké meniť ho, aj keby už nezodpovedalo skutočnosti.

20.4.2 Schopnosti

V mladšej dospelosti sa vo väčšej miere vyvíjajú aj iné zložky inteligencie než iba tie, od ktorých závisela školská úspešnosť (Vágnerová, 2000). Súvisí to so zamestnaním a profesionálnou rolou.

20.4.3 Charakter

V mladšej dospelosti má človek zafixovaný určitý systém noriem. Postformálny spôsob myslenia však vzťah k normám do určitej miery relativizuje (Vágnerová, 2000). Na druhej strane zase vedie k akceptácii rôznych pohľadov na morálne normy. Mladí ľudia opúšťajú morálny absolutizmus.

Ľudia nad 25 rokov sú už schopní uvažovať o hodnotách a princípoch, ktoré sú platné bez ohľadu na akúkoľvek autoritu, ale aj bez ohľadu na aktuálne spoločenské či právne normy.

Vyzrievajú mravné, politické a svetonázorové postoje. Postupne sa charakterové vlastnosti stabilizujú.

20.4.4 Záujmy

U mužov a u žien prevláda záujem o telovýchovu a šport, tanec; divadlo a film (nehodnotia už iba dej, ale aj herecké výkony a umelecké prevedenie diela); čítanie (psychologický román, detektívky, poézia, noviny, časopisy); počúvanie hudby.

20.5 Sociálne vzťahy v mladšej dospelosti

20.5.1 Vzťahy s rodičmi

Dospelý človek už nie je závislý na svojej pôvodnej rodine. Vzťahy s rodičmi sú symetrickejšie a pokojnejšie (Vágnerová, 2000). Medzi dospelými deťmi a starnúcimi rodičmi sa už nevyskytuje napätie, neporozumenie a konflikty (ak áno, vyplývajú z iných príčin). Mladý dospelý si už nepotrebuje vymáhať nezávislosť a demonštrovať symetrickú pozíciu. Má realistický názor na rodičov, nie je ani detsky nekritický ani pubertálne negativistický. Svojich rodičov hodnotí objektívnejšie, uznáva ich skúsenosti, prijíma ich rady (riadi sa nimi však len vtedy, pokiaľ ich považuje za správne a užitočné).

Niektorí mladí dospelí ďalej žijú s rodičmi. Dôvody môžu byť podľa M. Vágnerovej (2000) rôzne – ekonomické (neschopnosť osamostatniť sa kvôli nedostatku financií na byt), ale aj istá tradícia našej spoločnosti, podľa ktorej je samozrejme spolužitie mladého človeka s rodičmi, pokiaľ je slobodný (často však aj po uzavretí manželstva).

20.5.2 Vzťahy s rovesníkmi

V mladej dospelosti sú dôležité vzťahy s rovesníkmi. Mnohé pretrvávajú ešte z obdobia adolescencie, ale mladý človek je otvorený novým kontaktom (Vágnerová, 2000).

Sociálne kontakty bývajú široké, mladí ľudia ľahko nadväzujú nové vzťahy. Nové vzťahy vznikajú hlavne v práci – medzi kolegami.

Viazanosť na skupinu rovesníkov sa však obvykle oslabuje v prospech partnerských vzťahov.

20.5.3 Partnerské vzťahy

Mladý človek sa vymaňuje z pôvodnej rodiny. Je to obdobie hľadania a voľby životného partnera.

Partnerský vzťah v mladšej dospelosti obvykle prechádza určitými fázami (Vágnerová, 2000): 1) obdobie romantickej lásky (štylizácia partnera i samého seba, idealizácia), 2) prechodné obdobie napätia a dezilúzie, uvoľňovanie vzťahu a zmenšovanie vzájomnej závislosti, vytriezvenie z pocitu ideálnej lásky, 3) fáza realistického vzťahu (človek je tolerantnejší, rešpektuje odlišné vlastnosti, postoje i prejavy partnera a necháva mu určité osobné teritórium, ktoré je rešpektované).

Na tejto úrovni je rozumné uzatvárať manželstvo. Manželstvo je jediná existujúca forma inštitucionalizácie partnerského vzťahu (Vágnerová, 2000). Je sociálnym potvrdením kvality tohto vzťahu, jeho výlučnosti. Uzavretie manželstva prináša určité práva, ale aj povinnosti. Mnohé z nich sú podložené aj právnymi predpismi, ale mnohé normy a roly zase nie sú jednoznačne určené. Väčšia sloboda v ich naplňovaní posilňuje nerealistické očakávania mladých ľudí. To spôsobuje klesajúcu spokojnosť v manželstve.

Lepšiu perspektívu z hľadiska spokojnosti v manželstve a stability majú partneri, ktorí sa okrem vzájomnej citovej náklonnosti, zhodujú v základných životných hodnotách a názoroch na spoločný život (Schnitzerová, 2002). Dôležité sú podobné názory na zmysel života, na hodnotu lásky, úcty a tolerancie ako základu pre vzťah medzi ľuďmi, podobné názory na otázky viery, politiky, ale aj na spôsob získavania a nakladania s finančnými prostriedkami. Podobné by mali byť aj predstavy manželov o fungovaní rodiny, o mieste muža a ženy v nej. Podobnosť záľub a koníčkov oboch manželov nie je nevyhnutná, dôležité je to, či a do akej miery si ich dokážu tolerovať. Významná je súlad názorov na budovanie profesijnej kariéry a na výchovu detí.

Úspešná adaptácia na manželstvo je podľa M. Vágnerovej (2000) založená na niekoľkých predpokladoch:

- vymedzenie súkromia oboch partnerov,
- vymedzenie povinností a práv oboch partnerov,
- voľba určitého spoločného životného štýlu,
- určité sebaobmedzenie, spojené s ohľadom na partnera, dôraz na kooperáciu a minimalizácia súperenia,
- otvorená komunikácia a ochota riešiť problémy, uvedomenie si užitočnosti kompromisu.

Rok – dva po svadbe sa vytvára tzv. manželská láska – hlboké pripútanie k manželskému partnerovi, oddanosť, ochota k obetiam, potlačenie sebeckta a zištnosti, obava z rozlúčenia atď.

Manželstvo vytvára spriatelnený pomer troch rodín. Nová rodina si vytvára vzťahy k členom rodiny manžela i k členom rodiny manželky. Tieto môžu byť pozitívne i negatívne. Medzi mužmi obyčajne nedochádza k ťažkostiam. Ťažšie sa vyvíja pozitívny vzťah muža k ženám, zvlášť k svokre. Najťažšie sa vytvára kladný vzťah manželky k ženám nového príbuzenstva, osobitne zase

k svokre. Preto je veľmi dôležité, aby novomanželia žili oddelene od oboch pôvodných rodín. Dôležité je tiež vymedziť vzájomný kontakt, jeho pravidlá a hranice súkromia mladých manželov.

V súčasnosti už spoločnosť nerobí nátlak na mladého človeka v tom smere, aby uzatvoril manželstvo. Čoraz viac mladých ľudí ostáva do 30 rokov *slobodných*. Niektorí z nich žijú v trvalom partnerskom vzťahu (voľné spolužitie bez uzatvorenia manželstva). Iní zase žijú bez trvalého partnera.

Voľné spolužitie slobodných mladých ľudí je podľa M. Vágnerovej (2000) na jednej strane výrazom potreby trvalejšieho a naplneného partnerstva a neochoty odkladať jej uspokojenie až na neskoršiu dobu, na druhej strane je prejavom protichodnej potreby odložiť definitívne rozhodnutie až na neskoršiu dobu. Voľný zväzok muža a ženy je možné pokladať za určitú formu prechodu alebo prípravy na manželské spolužitie. Na druhej strane je rovnako možný aj jeho rozpad.

Človek bez trvalého partnerského vzťahu si zachováva psychickú i sociálnu autonómiu. V skupine mladých dospelých, ktorí žijú sami, možno rozlíšiť tri skupiny (Vágnerová, 2000):

- 1) človek si takýto štýl života sám zvolil, pretože mu vyhovuje a počíta s ním aj v budúcnosti (definitívne odmietnutie partnerského alebo manželského spolužitia),
- 2) človek si takýto štýl života vybral na obdobie mladšej dospelosti, ale považuje ho za dočasný (odklad partnerského alebo manželského spolužitia),
- 3) človek si tento štýl nevybral, ale nemá inú možnosť (nie je s týmto spôsobom života spokojný, ale nevie ho zmeniť).

Dôležité je teda to, či si človek takýto spôsob života zvolil sám, pretože vyhovuje jeho osobným potrebám, alebo bol k nemu nejaký donútený, aj keď mu vnútorne nevyhovuje.

Niektorí mladí ľudia majú v tomto období za sebou už rozvod alebo smrť partnera. Rozvod v tomto období je dôsledkom prvej krízy manželstva, ktorá sa v súčasnosti podľa M. Vágnerovej (2000) objavuje po 3 – 4 rokoch manželstva (predtým dochádzalo k prvej kríze po 6 – 7 rokoch). Iniciátorom rozvodu sú častejšie ženy než muži. Rozvod nie je podľa uvedenej autorky odmietnutím inštitúcie manželstva, ale je prejavom potreby nájsť lepší variant.

Dospelý človek zvláda párové spolužitie, ktoré je spojené s nutnosťou akceptovať aj potreby partnera a harmonizovať ich s vlastnými potrebami (Vágnerová, 2000). Jedným z najdôležitejších aspektov partnerského vzťahu je sexualita. V istom veku je postoj k sexualite ovplyvnený potrebou mať dieťa a sexuálna aktivita je prostriedkom na splodenie dieťaťa.

20.5.4 Vzťah k dieťaťu

Rodičovstvo je prirodzeným vyústením manželstva. Mladý dospelý je schopný plniť požiadavky rodičovskej roly. Tá mu prináša nielen nadradenosť a moc nad inou ľudskou bytosťou, ale aj značnú zodpovednosť (Vágnerová, 2000). Rodičovská rola je veľmi asymetrická (rodič má nadradenú rolu, je dominantnou autoritou, dieťa je závislé na jeho starostlivosti a je mu vo všetkom podriadené). Rodičovská rola nie je vratná (rodič nemôže prestať byť rodičom a dieťa ani nemožno vymeniť, rodičom je človek navždy). Dieťa púta svojho rodiča špecifickou a nezrušiteľnou väzbou k určitému partnerovi (druhému rodičovi). Rodičovstvo si vyžaduje zmenu životného štýlu (prináša mnoho povinností a obmedzení, kladie veľké nároky na zodpovednosť).

Ochota prijať rodičovskú rolu je ovplyvňovaná rôznymi vonkajšími aj vnútornými faktormi (Vágnerová, 2000). Vonkajšou stimuláciou rodičovstva je sociálna norma – štandardné očakávanie, že mladí ľudia uzatvoria manželstvo a budú mať deti; potreba založiť rodinu je ovplyvnená aj vlastnou skúsenosťou z detstva (model vlastných rodičov môže pôsobiť ako pozitívny vzor, ale môže pôsobiť aj negatívne). Vnútorou stimuláciou je hlavne biologická potreba, t.j. pud zaistujúci zachovanie existencie rodu. Rodičovstvo môže okrem toho uspokojovať všetky základné psychické potreby (môže však tiež ich uspokojeniu brániť). V súčasnosti vidíme u mladých ľudí racionálny prístup k rodičovstvu, jeho plánovanie. Trendom je mať menej detí a mať ich neskôr.

Narodenie dieťaťa môže pôsobiť pozitívne i negatívne. Hodnotenie zmeny závisí podľa M. Vágnerovej (2000) od očakávaní, aké mali obaja rodičia a od okolností, za akých sa dieťa narodilo. Prvé dieťa ovplyvní zásadne životný štýl rodiny aj vzájomný vzťah manželov.

Materstvo znamená pre ženu obvykle pokles záujmu o zamestnanie aj o ďalšie spôsoby sebarealizácie, dôsledkom čoho je komunikačná izolácia. Pokiaľ partner neprijme rolu akéhosi sprostredkovateľa medzi ženou a svetom mimo rodiny, môže dôjsť k prvým partnerským konfliktom (Paulík, 2002). Ich ďalším zdrojom môže byť mužov pocit, že ho partnerka v porovnaní s obdobím pred narodením dieťaťa zanedbáva.

Narodenie dieťaťa vyvoláva napriek náročnosti väčšinou kladné city u matky aj u otca – hrdosť na materstvo alebo na otcovstvo a pri prvom dieťati jednu z najväčších radostí v živote. Vzťah rodičov k deťom sa v priebehu ich vývinu stále rozvíja. Rodičia pociťujú voči dieťaťu obrovskú lásku a túto rodičovskú lásku vnášajú aj do hodnotenia dieťaťa. Dieťa sa im zdá krásne, milé, múdre, aj keď takým objektívne nie je. Rodičia často pociťujú prílišnú obavu o zdravie dieťaťa, čo ale môže viesť k telesnému schúlостiveniu dieťaťa.

Na konci obdobia majú mladí väčšinou dve deti, z ktorých jedno už chodí do školy. Sú už skúsenými vychovávateľmi, aj keď občas sú bezradní, ak die-

ťa vybočí z normy. Podľa M. Vágnerovej (2000) rodičia školáka majú zmenenú rodičovskú rolu – strácajú časť moci, ktorú musia prenechať škole ako inštitúcii. Ďalší vývin dieťaťa už nie je iba v ich moci, ale je závislý aj na niekom cudzom. Oni sami sú vo vzťahu k škole podriadení.

Rodičovskou skúsenosťou dozrieva podľa M. Vágnerovej (2000) vzťah k vlastným rodičom. Mladý človek často až teraz chápe ich postoje a správanie, ktoré sa mu predtým zdali neúčelné. Uvedomuje si zložitosť rodičovskej roly, jej zodpovednosť a neistotu jednoznačne pozitívneho zhodnotenia vlastného úsilia (s. 349).

Bezdetnosť je alternatíva dobrovoľná (u tých, ktorí nemôžu mať deti, sú neplodní) alebo dobrovoľná (u tých, ktorí deti mať nechcú a pre bezdetnosť sa rozhodli sami, odmietajú rodičovskú rolu). K. L. Seifert a kol. rozlišujú dva typy dobrovoľnej bezdetnosti (Vágnerová, 2000): 1) človek nemá potrebu rodičovstva a 2) potreba rodičovstva je slabá a definitívne rozhodnutie je neustále odkladané na neurčito. Dobrovoľná bezdetnosť je spoločensky negatívne hodnotená (takíto ľudia sú považovaní za sebeckých a citovo chladných), najmä na vidieku. V súčasnosti už klesá tlak spoločenského očakávania a negatívneho hodnotenia človeka, ktorý odmieta rodičovskú rolu; spoločnosť je tolerantnejšia (alebo ľahostajnejšia). Ani bezdetnosť daná neplodnosťou nie je spájaná s morálnym odsudzovaním. Napriek tomu je neschopnosť mať deti silným stresom, hlavne ak má človek potrebu splodiť dieťa – zhoršuje sebavedomie človeka, narušuje sa partnerský vzťah (Vágnerová, 2000).

Slobodná matka je sociálne neprijateľnou alternatívou, aj keď oveľa menej ako predtým. Podľa M. Vágnerovej (2000) má nižšiu prestíž a spoločnosťou je hodnotená ambivalentne (kladne je oceňovaný jej postoj k materstvu a odsudzovaná je za ľahkomyselné sexuálne správanie vedúce k otehotneniu). Slobodná matka je viac ohrozená nielen sociálne, ale aj ekonomicky a psychicky. Značnú rolu hrá postoj matkiných rodičov k jej mimomanželskému tehotenstvu.

Osamelý rodič (či už je to slobodná matka, alebo rozvedený rodič) musí podľa M. Vágnerovej (2000) zastávať univerzálnejšiu rolu, do ktorej je zahrnuté typické otcovské i materské správanie. Osamelí rodičia sú spravdli dominantnejší, lebo preberajú všetku zodpovednosť a moc. Podľa R. A. Warshaka sú často zhovievavejší, tolerantnejší, ľahostajnejší a unavennejší (Vágnerová, 2000). Táto autorka uvádza nasledujúce problémy osamelého rodiča:

- jeho rola je emocionálne náročnejšia, pretože vie, že je na všetko sám,
- je objektívne preťažený povinnosťami (je za všetko zodpovedný), nemôže sa o ne s nikým podeliť, ani ich nikomu na určitú dobu prenechať,

- je v mnohých smeroch frustrovaný (je sociálne izolovaný, má finančné problémy),
- je mocensky oslabený, nie je pre dieťa takou autoritou, ako keby mal podporu druhého rodiča (to platí hlavne pre matky).

20.5.5 Vzťahy v zamestnaní

Dôležitým znakom psychickej dospelosti je podľa P. Řičana (1990) zvládnutie vzťahov k ľuďom v nadriadených rolách (bez potreby obrany proti autorite) i k podriadeným (so znižujúcim sa rizikom zneužitia moci nadriadeného postavenia).

Mladý človek má v tomto období prvý kontakt so zamestnaním. Z toho vyplýva, že má sociálny status nováčika. Starší skúsenejší spolupracovníci ho väčšinou berú ako neskúseného a dávajú mu to najavo. Mladí pracovníci sú zase kritickí k starším spolupracovníkom – irituje ich spoliehanie sa na rutinu, nechota meniť pracovné návyky a akokoľvek sa angažovať (Vágnerová, 2000).

20.6 Činnosť v mladšej dospelosti

Prevažujúcou činnosťou v mladšom dospelom veku je *pracovná činnosť*. U niektorých mladých ľudí, ktorí študujú na vysokej škole v dennej forme štúdiá, prevažuje učebná činnosť. Študenti popri zamestnaní sa v rôznom pomere venujú obom druhom činnosti.

V mladšej dospelosti človek prijíma určitú *profesionálnu rolu* alebo sa na ňu pripravuje. Schopnosť zvládnuť primeraným spôsobom profesionálnu rolu je jedným z psychosociálnych kritérií dospelosti (Vágnerová, 2000). Človek dokáže systematicky pracovať, venovať práci veľa času a energie.

Mladšia dospelosť je obdobím hľadania uspokojivého pracovného zamerania, profesionalizácie, dosahovania odbornosti. Zvyšuje sa zásoba vedomostí, osvedčených pracovných postupov a životných skúseností. Pracovníci vo výrobe dosahujú v tomto období už majstrovstvo v práci, na konci obdobia sú iniciatívnymi, rýchlymi, bystrými a šikovnými pracovníkmi; dokážu samostatne riešiť ťažké úlohy. To pôsobí priaznivo na ich psychiku. Sú hrdí na svoje úspechy, majú radosť z činnosti. Zamestnanci v administratíve sa už osamostatňujú, vytvárajú si schopnosť rozhodovať pri riešení zverených prípadov, nadobúdajú rutinu v denných činnostiach, takže sú istejší vo vzťahu k svojim vedúcim. Niektorí mladí ľudia v tomto veku ešte študujú na vysokej škole a do práce nastupujú v polovici tohto obdobia. Vtedy sú ešte v úlohe začiatočníka, ktorý si je vedomý neschopnosti samostatne a zrelo vyriešiť nejaký problém.

Pracovná činnosť (zamestnanie) je chápané ako prostriedok na dosiahnutie niečoho žiaduceho. Motivácia môže byť rôzna (Vágnerová, 2000):

- potreba peňazí, potreba samostatnosti a nezávislosti,
- potreba sociálneho kontaktu, stretávania sa s rôznymi ľuďmi,
- potreba spoločenského úspechu, ocenenia a prestíže,
- potreba osobného rozvoja, potreba otvorenej budúcnosti,
- potreba sebarealizácie, potreba osobne atraktívnej činnosti (práca uspokojuje človeka sama osebe, bez ohľadu na jej ekonomický alebo sociálny prínos).

Potreba sebarealizácie má podľa uvedenej autorky odlišný obsah u mužov a u žien. U mužov je dominantné smerovanie k výkonu, k úspechu a k oceneniu; pre ženy je dôležitejšie potvrdenie zmysluplnosti a užitočnosti ich práce, jej významu pre iných.

Profil mladého pracovníka má podľa P. Řičana, J. Alana a K. L. Seiferta (Vágnerová, 2000) typické črty:

- nadšenie, odvaha, niekedy až ochota riskovať pri voľbe nových spôsobov riešenia,
- optimizmus vyplývajúci jednak z vysokej sebadôvery mladého človeka, jednak z jeho neskúsenosti,
- pocit sebaistoty,
- pružnosť a adaptabilita (a odmietanie stereotypu a rutiny),
- netrepezlivosť,
- odolnosť, schopnosť zvládať stres a podávanie vysokého výkonu,
- realizmus a pragmatizmus,
- potreba perspektívy a profesionálneho vzostupu.

Dnešní mladí ľudia akceptujú ako normu premenlivú a diskontinuálnu kariéru s vystriedaním niekoľkých alternatív v priebehu života: rola zamestnanca, samostatné podnikanie, rekvalifikácia alebo ďalšie štúdium, niekedy aj nezamestnanosť (Vágnerová, 2000). Neočakávajú už, že budú celý život pracovať v jednej profesii.

Mužská a ženská profesionálna rola sa líšia. Muži sú vo väčšine prípadov citižitejší ako ženy a túžia po profesionálnom úspechu a vzostupe. Ženská profesionálna rola je podľa M. Vágnerovej (2000) iná. Pracovné uplatnenie ženy sa chápe ako možný, ale nie nutný doplnok tradičnej roly ženy. Ženy sú obvykle zase viazané viac na rodinu, snažia sa zladit' povinnosti vyplývajúce z úlohy manželky a matky s požiadavkami povolania.

21 STREDNÁ DOSPELOSŤ

Je to obdobie od 30 rokov (vrchol telesnej a psychickej výkonnosti) do 45 rokov (začiatok klímatéria u žien). V tridsiatke sa končí evolučná (vzostupná) fáza ľudského života a začína sa nutne involúcia (zostup), ale nepozorovane, takže celé roky je tu dojem zdanlivej stability, ako keby človek nepodliehal starnutiu. Evolúcia a involúcia sú v rovnováhe. Stredná dospelosť sa považuje za najvyrovnanejšie obdobie (stabilizácia telesná, psychická i sociálna).

Podľa E. Eriksona je pre strednú a staršiu dospelosť typická *generativita* (plodné zapojenie do spoločnosti). Človek presunie ťažisko svojho záujmu mimo svojej osoby. P. Říčan (1990) hovorí o dvoch témach: milovať a pracovať. To znamená, že človek potrebuje jednak mať niekoho rád, starať sa o neho a deliť sa s ním o spoločné radosti i problémy, jednak v pracovnej sfére sa snaží odovzdávať poznatky mladšej a menej skúsenej generácii. Podľa Eriksona, ak sa nepodari naplniť sebaapresahujúce ideály, dochádza k stagnácii s nasledujúcim konzumným životným štýlom preferujúcim osobný prospech a pohodlie, ktorý nakoniec môže vyústiť do presýtenia, únavy, apatie a ľahostajnosti v medziľudských vzťahoch.

21.1 Telesný vývin v strednej dospelosti

Telesná výkonnosť je na vrchole. Výška tela je stála, nemení sa, ale človek priberá, mení sa jeho hmotnosť. Hmotnosť človeka je práve v tomto období najvyššia. U mužov sa zväčšuje hmotnosť asi do 40 rokov a potom klesá, u žien sa zvyšuje hmotnosť až do šesťdesiatky. U mužov ide prevažne o svalovú hmotu, u žien hlavne o tukovú hmotu.

Prejavujú sa involučné zmeny na koži a na vlasoch. Pribúdajú vrásky, hlavne na čele, medzi obočím a okolo úst, tiež okolo očí a u žien aj na krku. U mužov aj u žien sa vytvára tukový podbradok, tzv. druhá brada. Objavujú sa pramienky sivých vlasov, u mužov je badateľné ich rednutie až úplná strata a následná holohlavosť. Opotrebovávajú sa chrup. Všetky tieto zmeny môžu zle vplývať na psychiku a spôsobovať pocity menejcennosti.

21.2 Psychický vývin v strednej dospelosti

21.2.1 Vnímanie

Všetky analyzátory fungujú dobre, ale už prekročili svoju vrcholnú výkonnosť (zhoršené videnie za šera, zužovanie zorného poľa, strata zrakovej ostros-

ti), sluch (klesá počuteľnosť vysokých tónov), chuť (otupovanie ostroti). Tieto začínajúce involučné zmeny sú zatiaľ nevelké, takže sú v celkovom správaní kompenzované.

21.2.2 Pozornosť, pamäť a myslenie

Pozornosť

Je rovnaká ako v období mladšej dospelosti.

Pamäť

Klesá schopnosť mechanického zapamätávania (doslovného učenia, memo-rovania), ale slovo-logická pamäť sa zlepšuje. Celkovo možno charakterizovať pamäť človeka v tomto období ako veľmi dobrú. Človek môže v tomto období úspešne študovať.

Myslenie

Je samostatné, kritické, tvorivé. V myšlienkovvej činnosti človek veľmi dobre využíva svoje vedomosti a skúsenosti.

21.2.3 City

Emócie sú už úplne diferencované a ustálené. Emocionalita má väčšiu šírku, ale emocionálna intenzita je nízka. Emócie sú podrobované rozumovej kontrole. Výraz emócií (vonkajšie prejavy) sa obmedzuje a zjemňuje. Stredná dospelosť je obdobím najväčšej kontroly nad emocionálnym správaním.

21.3 Osobnosť v strednej dospelosti

Sebauvedomenie

Človek v strednej dospelosti si začína všimáť stále častejšie svoje vnútorné prežívanie; priťahuje ho viac ako vonkajší svet (Vágnerová, 2000). Má tendenciu zaoberať sa sám sebou, stáva sa *introvertnejším*. Príčinou nemusí byť iba vek, dôležitý je vplyv premeny osobne významných rol. Človek má *tendenciu bilancovať*, ktorá vyplýva z vedomia predelu vlastného života a jeho budúcej časovej obmedzenosti (a tým určitého zúženia vlastných možností). *Bilancovanie minulosti* spočíva v porovnávaní svojej situácie s predchádzajúcimi ideálmi (človek posudzuje mieru ich naplnenia) aj vo vzťahu k referenčnej skupine svojich rovesníkov. Posudzuje svoju profesionálnu pozíciu, rodinu – partnera a deti, svoje zdravie, svoj zovňajšok, somatické i psychické kompetencie. Na druhej strane človek stredného veku má *predstavy o budúcnosti* založené na posúdení

vlastných aktuálnych možností. Hľadá zmysel života, teda ciele prijateľné pre druhú polovicu života. Vzdáva sa ilúzii, akceptuje obmedzenia a prispôsobuje svoje ďalšie plány realite. Hovorí sa o *kríze stredného veku*. Človek si uvedomuje, že má poslednú možnosť niečo zmeniť, ale že táto voľba je obmedzená (už nemá toľko možností). Kríza stredného veku znamená šancu opustiť doterajší stereotyp života a smerovať k životu, ktorý by mal hlbší zmysel.

Charakter

Človek je v tomto období zásadovejší, spoľahlivejší.

21.4 Sociálny vývin v strednej dospelosti

Človek stredného veku získal všetky roly dospelého, adaptoval sa na nich a má z nich vyplývajúce skúsenosti (Vágnerová, 2000). Zažil a vyriešil väčšinu bežných životných situácií, vytvoril si určitý životný štýl, na ktorý si zvykol. Má pevné roly, stabilné medziľudské vzťahy. Takýto stereotypný život nie je náročný, ale na druhej strane poskytuje minimum nových podnetov. Život je pohodlný, ľahký a predvídateľný, ale monotónny a nudný (neprináša žiadnu záťaž nového a neistého). Človek môže cítiť potrebu nových zážitkov, začne uvažovať o nejakej zmene vo svojom živote a pokúša sa nájsť nové alternatívy, chce zmeniť životný stereotyp.

Ľudia do 30 rokov (mladší dospelí) sa dívajú na človeka v období strednej dospelosti s úctou, ľudia po 45-ke (starší dospelí) s podvedomou závišťou.

21.4.1 Partnerské vzťahy

Väčšina ľudí tohto veku žije v *manželstve* (už 10 až 25 rokov). Ostatní žijú osamotené z rôznych dôvodov (slobodní, rozvedení, ovdovení). Manželia už dobre vedia, čo môžu jeden od druhého očakávať. Partnerský vzťah je stereotypný. V strednom veku dochádza k druhej kríze manželstva, ktorá môže zvýšiť riziko jeho rozpadu (Vágnerová, 2000). Niekedy nadväzujú ľudia tohto veku mimomanželský partnerský vzťah, ktorý má kompenzačnú funkciu (poskytuje náhradné uspokojenie v tých oblastiach, kde to nedokáže manželstvo). Nevera môže spôsobiť rozbitie pôvodného manželstva. Často je to však opačne – nespokojnosť s citovým vzťahom v manželstve vedie k hľadaniu iného partnera, a teda nevera je skôr dôsledkom rozpadu manželstva než jeho príčinou (Vágnerová, 2000). Je to viditeľné aj zo spôsobu riešenia nevery: ak je manželstvo prijateľné, ukončí sa mimomanželský vzťah a naopak človek nespokojný v manželstve sa rozhodne skôr pre nový milenecký vzťah.

Niektorí ľudia stredného veku uzatvárajú *druhé manželstvo*. To je viac zaťažované rôznymi sociálnymi vplyvmi súvisiacimi s pôvodnou rodinou (záväz-

ky k deťom z minulých manželstiev, vzťah k bývalému manželskému partnerovi, kontakty s príbuznými z minulého manželstva).

Slobodní ľudia v tomto veku majú dojem, že sú mladší než v skutočnosti sú, pretože nepozorujú rast vlastných detí. Život slobodných a bezdetných je obyčajne plytší. Život manželov a manželiek, otcov a matiek znamená síce väčšie obmedzenia, ale zato poskytuje hlbšie city – manželskú a rodičovskú lásku.

21.4.2 Vzťahy s deťmi

Deti sú väčšinou v puberte alebo v období adolescencie. Objavujú sa starosti s nimi, rodičia sa snažia zabezpečiť ich budúcnosť. Je nutné postupne zmeniť rodičovskú rolu – vo vzťahu k adolescentovi stráca rodič privilegované a nadradené postavenie dospeléj autority. Pre rodiča to nie je vždy ľahké, snaží sa svoje deti ďalej ochraňovať a manipulovať, a preto dochádza k mnohým sporom. Vzťahy sa zlepšia, ak dieťa začne žiť mimo rodiny (v internáte). Na konci obdobia sa deti osamostatňujú, zakladajú si vlastnú rodinu a ľudia stredného veku sa stávajú svokrom a svokrou vo vzťahu k zaťovi alebo k neveste. Vytvárajú sa tiež vzťahy k rodičom zaťa alebo nevesty. Otec si väčšinou vytvára kladné vzťahy k zaťovi i k jeho rodine, matka je kritickejšia a tieto vzťahy si vytvára ťažšie, osobitne k neveste. Vyplýva to z toho, že pre matku syna sa žiadna nevesta nezdá dosť dobrá, pretože matka obyčajne veľmi preceňuje vzhľad i povahové vlastnosti syna. Ak sa mladej rodine narodí dieťa, vznikajú medzi prarodičmi a vnukom alebo vnučkou nové vzťahy. Aj na konci stredného veku má človek ešte možnosť splodiť dieťa a stať sa rodičom.

21.4.3 Vzťahy s rodičmi

Rodičia ľudí stredného veku starnú, strácajú svoje telesné a duševné kompetencie a stávajú sa závislými na svojich deťoch. Roly prestávajú byť rovnocenné, obracajú sa. Ľudia stredného veku získavajú vo vzťahu k svojim rodičom dominantné postavenie, lebo sú na vrchole svojich možností, majú všetky podstatné skúsenosti. Niektorí sa musia vyrovnávať aj so smrťou rodiča. Úpadok telesných i psychických kompetencií rodičov, prípadne ich smrť, pôsobia u ľudí stredného veku ako podnet na uvedenie si vlastnej zraniteľnosti aj obmedzenosti vlastného života (Vágnerová, 2000).

21.5 Činnosť v strednej dospelosti

Dominantnou formou činnosti je *práca*. Človek je v tomto období najvykonnejší, je to doba najvyššej pracovnej schopnosti. Práca sa stala životnou

potrebou, človek už málo mení svoje zamestnanie. Vzrástla zásoba vedomostí a skúseností, plne sa rozvíjajú organizačné schopnosti. Ľudia tohto veku vytvárajú nové koncepcie a pracovné postupy. Sú poverovaní zodpovednejšími úlohami. Mnohí získavajú vedúce postavenie. Je to obdobie najväčšej pracovnej záťaže. U niektorých môže dôjsť aj k prepínaniu telesných a psychických síl. Preto je nevyhnutné zachovávať pravidlá duševnej hygieny.

Ľudia stredného veku sú potenciálne schopní získať akúkoľvek, aj tú najvyššiu spoločenskú pozíciu (Vágnerová, 2000). V tomto veku profesionálna rola by mala uspokojovať predovšetkým potrebu sebarealizácie a potvrdzovať kvalitu kompetencií človeka. Koncentrácia na úspech a moc postupne klesá, s vekom stúpa preferencia pohody a istoty. Človek má tendenciu odovzdávať skúsenosti.

22 STARŠIA DOSPELOSŤ

Je to obdobie od 45 rokov (začiatok klimaktéria u žien) do 60 rokov (výrazný prejav involučných zmien a odchod do dôchodku).

22.1 Telesný vývin v staršej dospelosti

V tomto období dochádza k anatomickým a fyziologickým zmenám organizmu. Na väčšine orgánov sa objavujú degeneratívne zmeny. Spomaľujú sa základné funkcie organizmu. Znižuje sa metabolizmus, v dôsledku čoho ubúda energia. Prevažuje involúcia nad evolúciou. Tieto zmeny sa začali už v predchádzajúcich obdobiach dospelosti, ale teraz sú viac viditeľné a i viac pociťované.

Dochádza k znižovaniu telesnej výšky a k zvyšovaniu hmotnosti (najmä u žien).

U žien dochádza k tzv. prechodu, klimaktériu alebo *menopauze*. Vaječníky prestanú produkovať hormóny a uvoľňovať vajíčka, končí sa obdobie plodnosti. Atrofuje maternica, vonkajšie pohlavné orgány a mliečne žľazy. Klimaktérium sa negatívne prejavuje vo vegetatívnej a psychickej rovnováhe (návaly horúčavy, potenie, náhle zmeny krvného tlaku, búšenie srdca, nedostatočné okysličovanie krvi a z toho vyplývajúca zimomravosť, nechutenstvo; podráždenosť, nespavosť, vrtochy, depresie, úzkosť a pod.). U mužov pohlavná činnosť vyhasína postupne, znižuje sa hormonálna činnosť, sekundárne pohlavné znaky a telesné formy sa viditeľne nemenia. Môžu sa však objavovať tiež rôzne subjektívne a objektívne ťažkosti, ktoré sú označované ako tzv. *andropauza* (Pondělíček, 1987; Langmeier, Krejčířová, 1998).

Koža v tomto veku nemá už sviežosť, je bledšia, menej prekrvená, drsnejšia. Objavujú sa hlbšie vrásky. Mení sa pigmentácia vlasov (šedivejú), urýchľuje sa ich vypadávanie u mužov. Objavujú sa zmeny pigmentácie kože a menia sa proporcie tela (v súvislosti s nerovnomerným ukladaním tuku). Svalstvo stráca pružnosť. Klesá telesná sila. Motorika sa spomaľuje, zhoršuje sa pohybová koordinácia. Objavujú sa rôzne zdravotné ťažkosti, mnohí ľudia v tomto veku majú nejakú chronickú chorobu, napr. diabetes, hypertenziu, artritídu.

22.2 Psychický vývin v staršej dospelosti

22.2.1 Poznávacie procesy

Vnímanie

Najskôr a najviac sa zhoršuje *zrak*, hlavne videnie na blízko (človek si nemôže prečítať cenovky na tovare, cestovný poriadok autobusov, jedálny lístok).

Mnohí starší ľudia musia preto nosiť okuliare. Pokiaľ ide o *sluch*, objavuje sa hluchota pre vysoké tóny a nedoslýchavosť.

Pozornosť

Postupne sa zhoršujú jednotlivé vlastnosti pozornosti, hlavne rozsah, prenášanie a výberovosť.

Pamäť

Zhoršujú sa všetky tri fázy pamäti – zapamätávanie, uchovanie v pamäti i reprodukcia. Ťažšie sa zapamätávajú nové informácie, na zapamätanie je potrebný väčší počet opakovaní. Človek zabúda mená, tváre ľudí. Horšia je krátkodobá pamäť. Napriek tomu aj v tomto veku je možné získavať nové vedomosti a rozvíjať nové kompetencie. Záleží to od motivácie učenia.

Nedostatky v pozornosti a v pamäti však môžu byť čiastočne kompenzované vedomosťami a naučenými stratégiami uvažovania.

Myslenie

Presnosť a rýchlosť postrehu sú značne znížené. Človek sa rozhoduje pomalšie, menej energicky, ale zároveň zrelšie a uvažlivejšie. Ďalej sa rozvíja postformálne myslenie (Vágnerová, 2000). Starší ľudia podľa nej vedia integrovať a koordinovať jednotlivé vedomosti a spôsoby riešenia problémov do jedného celku. Dokážu využívať minulé skúsenosti.

Všetky involučné zmeny v poznávacích procesoch sú však kompenzované nahromadením informácií a skúsenosťami obsahovými i metodickými.

22.2.2 City

V emocionálnej oblasti dochádza k celkovému upokojeniu, citové prejavy sú umiernennejšie. Vzniká nový cit – cit osobnej dôležitosti. Trochu sú zvýšené úzkostné stavy (človek citlivejšie reaguje na bežné problémy, trápí sa, robí si starosti). Človek pociťuje strach z odchodu do dôchodku, strach z nečinnosti, z nedostatku peňazí a pod.

22.3 Osobnosť v staršej dospelosti

22.3.1 Sebauvedomenie

V staršej dospelosti sa prehlbuje introverzia (Vágnerová, 2000). Sklon k introverzii bol badateľný už v strednom veku. Starnúci človek sa zameriava viac na seba, na svoje prežívanie, než na okolitý svet a dianie v spoločnosti.

V tomto období si už človek jasne uvedomuje starnutie. Zmeny zvonjšajšku sú viditeľné (človek stráca fyzickú atraktivitu), zhoršujú sa niektoré funkcie (človek má rôzne telesné ťažkosti), dochádza k úbytku kompetencií (je pomalší, menej výkonný, horšie sa prispôsobuje). Vedie to k zvýšeniu neistoty a obáv zo zlyhania, narušuje sa sebahodnotenie (Vágnerová, 2000). Niektorí starnúci ľudia majú nízke sebahodnotenie, dokonca nižšie než by zodpovedalo skutočnosti. Na druhej strane starnúceho človeka tieto biologické a psychické zmeny zatiaľ nie veľmi obmedzujú v jeho životnom komforte, pretože dokáže plniť všetky nároky rutinným spôsobom. Sebahodnotenie je ovplyvnené aj plnením profesionálnej roly a partnerskej roly.

22.3.2 Schopnosti

Schopnosti sa v tomto období ešte nemenia, ale môže sa meniť aktuálny výkon. Fluidná inteligencia (schopnosť riešiť nové a neznáme situácie) môže v tomto veku už klesať; kryštalická inteligencia (schopnosť uchovávať a používať naučené spôsoby riešenia určitých situácií) sa môže ďalej rozvíjať aj v tomto veku (Vágnerová, 2000).

22.4 Sociálne vzťahy v staršej dospelosti

Starší človek nenadväzuje nové kontakty ľahko, dáva prednosť istým a stabilným vzťahom, ktoré už nevyžadujú veľkú námahu (Vágnerová, 2000). Okrem toho je už jeho potreba sociálnych kontaktov nasýtená. Stačia mu vzťahy v rodine, s priateľmi a spolupracovníkmi.

22.4.1 Partnerské vzťahy

Starší človek si svojho manželského partnera neidealizuje, posudzuje ho realisticky, akceptuje ho a zmieruje sa s ním (Vágnerová, 2000). Zmenšuje sa tendencia diskutovať o rôznych problémoch, pretože obaja manželia vedia, že to k ničomu nepovedie. Zvyšuje sa ochota prijať kompromis. Postoj k manželskému partnerovi je zhovievavejší, tolerantnejší a menej náročný než predtým.

V staršej dospelosti sa mení zloženie rodiny. Deti postupne dospievajú a opúšťajú rodinu. Rodina je v tzv. *fáze prázdneho hniezda* (Pondělíček, 1987; Vágnerová, 2000). V súvislosti s tým niekedy dochádza k vzniku pocitu osamelosti, cnie sa im za deťmi. Týka sa to hlavne žien, mužov menej, pretože tí nie sú až tak viazaní na rodinu a okrem toho sú ešte plne pohlúžení do práce. Dochádza aj k materiálnym zmenám, lebo deti sa už živia samé. Žena má v tomto období menej starostí, zjednodušujú sa jej domáce práce, prvýkrát v živote má

možnosť žiť si po svojom, má veľa voľného času. Obaja manželia majú teraz menej povinností, sú slobodnejší, na druhej strane práve preto môžu byť niektorí bezradní alebo neistí.

Mnohí ľudia v tomto období stratia manželského partnera – ovdovejú. Dochádza aj k rozvodom. Niektorí uzatvárajú *nové manželstvá*. Často vznikajú ťažkosti, pretože ľudia sa v tomto období ťažšie prispôbujú, majú už veľmi ustálené stereotypy. Problémy spôsobuje aj porovnávanie nového manželstva s minulým. Ďalším problémom sú vzťahy s príbuznými – s deťmi, nevestami, zatími a ich rodičmi. Deti odsudzujú nové manželstvo otca alebo matky, často sa pretrhnú rodinné zväzky. Problematické sú nielen vzťahy s bývalou širšou rodinou, ale aj s novou širšou rodinou.

22.4.2 Vzťahy s deťmi

Deti starších rodičov sú obvykle samostatné, majú svoju profesiu a svojho manželského partnera (fáza prázdneho hniezda). Rodičia rôzne hodnotia profesionálnu rolu svojich detí aj ich partnera. Ak mladí ľudia žijú v jednej domácnosti s rodičmi jedného z nich, J. Ginn a S. Arker používajú termín *fáza prepchaného hniezda* (Vágnerová, 2000). Tento spôsob života zvyšuje riziko konfliktov, takéto spolužitie je veľmi stresujúce.

Po uzavretí manželstva deti vznikajú nové vzťahy k neveste alebo k zaťovi, k ich rodičom, tiež *vzťahy k vnúčatám*. Narodením vnúčaťa získava človek novú rolu prarodiča (rolu dedka a babky). Môže vyvolávať ambivalentné city (Vágnerová, 2000) – záporné, lebo je jednoznačným potvrdením starnutia, ale aj kladné, lebo uspokojuje mnohé potreby spojené s rodičovskou rolou (starší dospelý ju už neplní, lebo jeho deti sú dospelé). Narodenie vnúčaťa uspokojuje podľa tejto autorky mnohé psychické potreby prarodiča, napr. potrebu stimulácie (vnúča prináša mnoho nových podnetov), potrebu orientácie (prarodič sa musí prispôbiť novej situácii, učí sa rozumieť vnúčaťu), potrebu citového vzťahu (vnúča prijíma lásku starých rodičov a opäťuje ju), potrebu seberealizácie (zdravé vnúča potvrdzuje kontinuitu aj kvalitu rodu, a tým i prarodiča), potrebu otvorenej budúcnosti (vnúča sa chápe ako pokračovanie vlastného života a zaisťuje rodovú kontinuitu). Vnúča akceptuje rado a nekriticky prarodiča, vyjadruje mu citovú náklonnosť, teší sa z jeho prítomnosti, obdivuje ho za všetko, čo dokáže. Prarodič sa cíti dôležitý, zúčastňuje sa s vnukom na rôznych aktivitách. Vnukovi môže odovzdávať svoje skúsenosti. Vnúča sa veľmi často stáva zmyslom ďalšieho života prarodiča.

Rola prarodiča mení *vzťah s vlastným dieťaťom*, ktoré sa stalo rodičom (Vágnerová, 2000). Prarodič tým stráca ďalší zo znakov sociálnej nadradenosti.

22.4.3 Vzťahy s rodičmi

Vzťah starnúcich ľudí k svojim rodičom je stabilizovaný, pokojný až stereotypný (Vágnerová, 2000). Človek v staršej dospelosti viac ako kedykoľvek predtým „rozumie“ svojim rodičom, je k nim zhovievavejší a uznanlivejší. Najneskôr v tomto období má starnúci človek skúsenosť s telesným alebo psychickým úpadkom svojich rodičov, s nutnosťou starostlivosti o nich a s ich smrťou. Postupne sa zväčšuje asymetria medzi oboma generáciami – starí rodičia sa stávajú závislí, a tým aj podriadení svojim deťom (miera závislosti závisí od toho, aké telesné alebo psychické funkcie starého človeka zlyhávajú).

Človek sa dosť ťažko vyrovnáva s *úpadkom svojho rodiča*, s ktorým má silnú citovú väzbu, ktorý mal celý život určité kompetencie a ktorý bol celý život jeho oporou. Človek má k svojmu rodičovi ambivalentné city – na jednej strane súcit, na druhej strane rôzne negatívne emócie, za ktoré sa cíti vinný. Podľa M. Vágnerovej (2000) sa záťaž daná chátraním vlastného starého rodiča negatívne prejaví v oblasti rôznych psychických potrieb – potreba stimulácie (nadmerný a prevažne nepríjemný stimulačný prísun), potreba orientácie a učenia (človek sa musí učiť porozumieť problémom súvisiacim s úpadkom starých ľudí a chápať to, že sa nedajú zmeniť), potreba citového vzťahu, istoty a bezpečia (chýba citové uspokojenie z tohto vzťahu, prevláda súcit), potreba seberealizácie (nie je uspokojená, pretože starostlivosť o starého rodiča jednak blokuje iné možnosti seberealizácie, na druhej strane neprináša seberealizáciu, lebo táto činnosť nemá žiadny viditeľný pozitívny efekt), potreba otvorenej budúcnosti (človek si uvedomuje obmedzenosť dĺžky života všeobecne, ale aj u seba).

Starostlivosť o starého a bezmocného rodiča je veľkou záťažou pre staršieho dospelého. Dochádza u neho často ku konfliktu svedomia (pocit povinnosti postarať sa o rodiča a strach, že to nezvládne, že jeho obetovanie nezmení veľmi kvalitu života starého rodiča a že nebude docenený). Stresujúco pôsobí nepretržitý kontakt s nemohúcim alebo dementným rodičom, ale aj sekundárne vzniknuté negatívne zmeny, napr. narušenie rodinnej atmosféry, obmedzené uspokojovanie vlastných potrieb, únava, strata súkromia, strata perspektívy, narušenie všetkých ostatných medziľudských vzťahov. Subjektívna záťaž závisí aj od predpokladanej dĺžky jej trvania a od možnosti rozdeliť sa s ňou s niekým ďalším. Niekedy je riešením umiestnenie starého rodiča do nejakého zdravotníckeho alebo sociálneho zariadenia. Môže to však priniesť ambivalentné emócie alebo vyvolať pocity viny (niekedy pretrvávajúce aj po smrti rodiča).

Smrť rodiča vyvoláva aj v staršej dospelosti silnú citovú reakciu (Vágnerová, 2000). Obvyklou reakciou je zámutok. Reakcia na smrť rodiča závisí od veku aj od okolností, za ktorých zomrel (ak bol dlho chorý a telesne aj duševne zdevastovaný, smrť je považovaná za úľavu), ale aj od očakávania (očakávanie smrti umožní človeku, aby sa na ňu pripravil a zmieril sa s ňou; náhla smrť je

chápaná ako neprimeraná a jej spracovanie je ťažšie). Aj starší človek sa po smrti svojho rodiča cíti určitým spôsobom opustený. Uvedomuje si, že stratil veľmi významnú a nenahraditeľnú emocionálnu väzbu. Vzťah s rodičom existuje už iba na úrovni prežitej skúsenosti. Spomienky na mŕtveho rodiča sa často idealizujú. Niekedy prežívajú pozostali pocity viny, že neurobili všetko, čo mohli; chceli by to napraviť, ale už sa to nedá. Tento vzťah je definitívne uzavretý a nemožno už na ňom nič zmeniť. Je možné ho len inak interpretovať.

Po smrti svojich rodičov sa starší dospelý obvykle cíti starší a ohrozenejší než predtým; zdá sa mu, že sám je bližšie smrti. Môže to viesť k rôznym reakciám, napr. k depresiám alebo k väčšiemu sústredeniu na súčasný život a k tendencii užít si ho.

Starší dospelý sa po smrti svojich rodičov stáva príslušníkom najstaršej generácie so všetkými výhodami aj nevýhodami (Vágnerová, 2000).

22.4.4 Vzťahy s deťmi a vzťahy s rodičmi ako dilema

Starší dospelý je podľa M. Vágnerovej (2000) príslušníkom dominantnej generácie, ktorá má najväčšiu moc, ale aj najviac zodpovednosti. Dominantnú rolu má jednak vo vzťahu k starým rodičom, jednak k mladým rodinám svojich detí.

Starší dospelí sú podľa K. L. Seiferta pod tlakom požiadaviek svojich detí a svojich rodičov (Vágnerová, 2000). Ich pomoc si vyžadujú dospelé deti aj starí rodičia. Túto pomoc považujú za samozrejmu, počítajú s ňou a nie sú schopní alebo ochotní brať do úvahy reálne možnosti staršieho dospelého.

Pomoc deťom a pomoc rodičom môže byť podľa tejto autorky odlišne motivovaná a môže mať rôznu subjektívnu hodnotu:

- 1) *Podpora mladej rodiny* znamená novú možnosť sebarealizácie v rodičovskej role. Je zameraná na rozvoj ďalšej generácie, javí sa ako efektívnejšia, je viditeľnejšia, a preto prináša viac uspokojenia.
- 2) *Starostlivosť o starého rodiča* pri akomkoľvek úsilí nevedie k žiadnemu pozitívnemu efektu. Starší dospelý chápe, že musí prevziať zodpovednosť za svojho rodiča, ale takúto záťaž je veľmi ťažké zvládnuť. Nutnosť trvalej starostlivosti o starého a bezmocného rodiča je náročnou životnou situáciou, ktorá sa prejaví zmenou v uspokojovaní mnohých psychických potrieb.

22.5 Činnosť v staršej dospelosti

Aj v tomto období je dominantnou formou činnosti *práca*. Pracovná produktivita má zostupný charakter, tempo je pomalšie. Plne sa však zachováva vytrvalosť a pracovné nadšenie. Človek je schopný vytvárať zhrňujúce koncepcie. Obmedzenie fyzických síl je nahrádzované väčšími skúsenosťami, väč-

šou svedomitosťou a trpezlivosťou. Preto starší dospelý podáva vysoké pracovné výkony.

Bohaté skúsenosti a schopnosť adaptácie umožňujú človeku v tomto období vykonávať riadiace, organizačné, výchovné a reprezentačné činnosti. Človek tohto veku má väčšinou nejaké vedúce postavenie, je častejšie nadriadeným ako podriadeným, z čoho vyplýva rast sebavedomia i spomínaný cit osobnej dôležitosti. Vzrastá vedomie zodpovednosti, v dôsledku čoho mnohí pracovníci prepínajú svoje sily, aby splnili záväzky.

V staršej dospelosti sa ľudia dostávajú na vrchol svojich možností. Postupne sa však blíži koniec profesionálnej roly a človek ju odchodom do dôchodku stráca (Vágnerová, 2000). Starší ľudia sa viac obávajú straty zamestnania nutnosti hľadania nového pracovného miesta.

23 STAROBA

Obdobie staroby sa delí na: 1) ranú starobu (Kuric, 1986; Vágnerová, 2000) alebo počiatočnú starobu (Kuric) a 2) pokročilú (Kuric) alebo pravú (Vágnerová) starobu. J. Kuric ešte pridáva krajnú starobu.

Dolným medzníkom *ranej* alebo *začiatočnej staroby* je vek 60 rokov, kedy sa výrazne prejavujú involučné zmeny a ľudia odchádzajú do dôchodku. Horným medzníkom je vek 75 rokov.

Starí ľudia vo veku nad 75 rokov sú v období *pokročilej* alebo *pravej staroby* (Příhoda používa pojem *kmeťstvo*). Časť starých ľudí sa jej nedožíva, pretože stredná dĺžka života mužov je okolo 69 rokov a žien 77 rokov. Trvá do 90 rokov.

Vek nad 90 rokov označuje J. Kuric (1986) ako *krajnú starobu*, V. Příhoda ako *patriarchium*.

Starí ľudia majú nízky sociálny status, sú im pripisované hlavne negatívne osobnostné vlastnosti a nízke kompetencie (Vágnerová, 2000). Laická verejnosť chápe starých ako príťaž spoločnosti, ako skupinu, ktorá veľa vyžaduje a nič neprináša. Staroba však má určitý zmysel, v rámci kontinuity ľudského života má svoj špecifický význam.

Podľa E. Eriksona je hlavnou vývinovou úlohou staroby dosiahnutie *integrity* v chápaní vlastného života (priatie svojho života ako celku a pochopenie jeho zmyslu). Nevyhnutnými podmienkami dosiahnutia integrity sú (Říčan, 1990):

- pravdivosť k sebe samému (vidieť život taký, aký bol),
- zmierenie (prijať vlastný život),
- stabilizácia a generalizácia postoja k životu (mať určitý nadhľad, chápať život širšie, vo všetkých jeho súvislostiach),
- kontinuita (uvažovať o svojom živote ako o súčasť celej spoločnosti – vo vzťahu k minulosti i vo vzťahu k budúcnosti).

Ak sa starý človek pozerá späť na svoj život s ľútosťou a vidí ho ako rad nevyužitých príležitostí a zlyhaní, bude jeho staroba obdobím *zúfalstva a strachu zo smrti*.

23.1 Gerontológia – veda o starnutí a starobe

Interdisciplinárna veda o starnutí a starobe a jej prejavoch sa nazýva *gerontológia* (gerón = gr. starý človek). Veda o starnutí a starobe z medicínskeho hľadiska je *klinická gerontológia* alebo *geriatria*. *Gerontopsychológia* je veda

o psychickej regulácii správania a prežívania v starobe, je to súčasť vývinovej psychológie. *Gerontosociológia* je veda o postavení starého človeka v spoločnosti. *Gerontopedagogika* je teória výchovy a vzdelávania k starobe a v starobe.

Je veľmi ťažké určiť, čo je príčinou *starnutia* a čo jeho dôsledkom alebo dokonca len príznakom. Existuje vyše 200 – 300 teórií, ktoré vysvetľujú, ako a prečo starneme. Niektoré hypotézy vidia príčinu v postupnej strate niečoho, čo je pre život nevyhnutné; iní vidia príčinu v nadbytočnom nahromadení niečoho, čo je pre organizmus škodlivé (Bromley, 1974; Tvaroh, 1983). Obe hypotézy sú správne.

Autori zaoberajúci sa starobou uvádzajú, že človek sa môže teoreticky dožiť až 120 – 125 rokov. Realita je však iná a priemerný vek ľudí je dnes okolo 75 rokov (samozrejme rozdiely sú v jednotlivých krajinách a na jednotlivých kontinentoch; priemerná dĺžka života žien prekračuje dĺžku života mužov o 7 a pol roka). Podieľajú sa na tom choroby, úrazy, maladaptívne a sebadeštruktívne správanie. W. M. Bortz (1995) napr. uvádza, že v roku 1990 bolo v Amerike 123 000 osôb nad 85 rokov, v roku 1995 sú ich tri milióny a odhady na rok 2050 hovoria o päťdesiatich miliónoch. 100 rokov sa dožilo v Spojených štátoch v roku 1960 tritisíc ľudí, v roku 1980 ich už bolo 32 194, v roku 2050 ich bude milión a v roku 2080 už 1,8 miliónov. Snáď preto rozlišuje v živote človeka tri životné etapy: mladosť (od 0 do 40 rokov), stredný vek (od 40 do 80 rokov) a starobu (od 80 do 120 rokov).

Podľa F. Tvaroha (1983), M. Vágnerovej (2000) a iných autorov jednotliví ľudia majú geneticky zakódovaný začiatok a priebeh starnutia aj určitú pravdepodobnú dĺžku života. Rýchlosť a kvalita starnutia však závisí aj od rôznych vplyvov vonkajšieho prostredia (od nich závisí, do akej miery sa človek priblíži predpokladanej maximálnej dĺžke života). Dôležitá je podľa V. V. Frol'kisa (1990) komunikácia organizmu s okolitým prostredím, vplyv faktorov prostredia na priebeh fyziologických procesov, teda spôsob života človeka (jeho rozumová činnosť, správanie a emócie, práca a oddych, strava a pôsobenie podnebia). Optimálny spôsob života znamená maximálne využiť biologické možnosti, dosiahnuť maximálnu dĺžku života za daných podmienok vývinu genetického programu. Faktorov, ktoré skracujú život (rizikových faktorov), je viac ako faktorov, ktoré ho predlžujú. Na predĺženie života kladne pôsobí hlavne pohyb (zlepšuje činnosť srdcovo-cievneho systému a dýchania, centrálného nervového systému, má psychoenergetizujúci a antistresový efekt, zlepšuje metabolizmus), správne stravovanie (striedmosť v jedení, optimálna energetická hodnota stravy, zníženie spotreby tukov, sacharidov a živočíšnych bielkovín, dostatok kyslíkatých výrobkov v strave, dostatok rastlinných komponentov, dostatok tekutín) a uspokojujúci psychický a emocionálny kontakt s prostredím; niek-

torí autori zdôrazňujú aj význam spánku (Bortz, 1995; Gregor, 1990; Klatz a Goldman, 1998). Za negatívne pôsobiace faktory skracujúce život označujú V. Pacovský a H. Heřmanová (1981) znečistenie ovzdušia, fajčenie, obezitu, podvýživu, nadmernú a dlhotrvajúcu psychickú záťaž. V. Baláž (1983) k tomu pridáva ešte alkohol a nedostatok pohybu (fyzickej činnosti).

Pre ľudí však nie je dôležitá iba vyhládka na dlhý život; to, čo chcú, je vyhládka na aktívny, produktívny, bohatý život (Bortz, 1995). Nejde o to, pridať roky životu, ale život rokom. Súčasné celospoločenské programy kladú hlavný dôraz nie na ďalšie predlžovanie života, ale hlavne na podporu kvality života v starobe (Langmeier, Krejčířová, 1998). Zdôrazňované sú predovšetkým princípy nezávislosti, participácie, sebarealizácie a dôstojnosti starých ľudí.

23.2 Telesný a pohybový vývin v starobe

V starobe dochádza k postupnej atrofii všetkých orgánov a k postupnému poklesu, znižovaniu funkcií všetkých systémov. Spomaľuje sa látková výmena a činnosť nervovej sústavy. Ochabuje svalstvo, klesá jeho pružnosť. Klesá telesná výkonnosť. Klesá aj adaptačná a regeneračná schopnosť organizmu (spomaľuje sa hojenie rán). Znižuje sa odolnosť voči infekciám (zvýšený sklon k rôznym chorobám). Častými chorobami v starobe sú: choroby srdcovo-cievneho systému (arterioskleróza – kôrmatenie tepien, hypertenzia – vysoký krvný tlak, ischemická choroba srdca, infarkt myokardu, mŕtvica – krvácanie do mozgu), Parkinsonova choroba, Alzheimerova choroba, rakovina (zhubné nádory), diabetes mellitus – cukrovka.

V celkovom vzhľade sa prejavuje chátranie. Dochádza k poklesu telesnej hmotnosti. Postava sa znižuje následkom atrofie medzistavcových platničiek (o 3–5 cm) a zakrivuje (človek je zhrbený). Kostí sú redšie, takže sa zvyšuje riziko zlomenín.

Mení sa výraz tváre, nos je špicatejší, zväčšujú sa ušné laloky. Zhoršuje sa kvalita zubov, zuby postupne zožltnú, dŕasná ustupujú. Pri strate zubov dochádza k zmenšeniu dolnej časti tváre. Ústa sú vpadnuté, brada vystupuje dopredu. Oči vyzerajú vpadnuté, pretože sa stráca očnicový tuk; viečka sú ovísnuté, lebo ochabol svalový tonus (napätie). Vlasy sú sivé, omnoho redšie, u niektorých sa vyskytuje holohlavosť.

Koža je v dôsledku miznutia podkožného tuku a poklesu obsahu vody veľmi vráskavá, drsnejšia, stráca pružnosť, je bledšia, často sa vyskytujú škvrny.

Výrazné zmeny sú v činnosti vnútorných orgánov. Zhoršuje sa činnosť srdca, pľúc, obličiek a pečene. Krvný obeh je pomalší, cievy kôrmatejú (ukladajú sa v nich soli vápnika a cholesterol), strácajú pružnosť a zvyšuje sa krvný tlak. Narušuje sa termoregulácia – starí ľudia sú citliví na zimu aj na prílišné teplo. Dýchacie ústrojenstvo má zníženú výkonnosť.

V starobe klesá rýchlosť a pružnosť pohybov. Pohyby starých ľudí sú výrazne pomalšie. Časté sú poruchy pohybového aparátu, bolesti v krížoch a v nohách, chôdza je vratká, pomalšia, opatrná, pohyby sú neisté. Zníženie pohyblivosti zvyšuje pravdepodobnosť úrazu.

23.3 Psychický vývin v starobe

Psychické zmeny sú menej viditeľné, pretože sú pomalšie a postupnejšie, ale aj ťažšie skúmateľné. Niektoré sú podmienené biologicky, iné psychosociálne (Vágnerová, 2000). Biologicky podmienené zmeny súvisia so štrukturálnymi a funkčnými zmenami mozgu. Psychosociálne podmienené zmeny súvisia so sociokultúrnymi vplyvmi, s individuálne špecifickým životným štýlom a s postojmi spoločnosti.

Všetky psychické procesy sa v starobe spomaľujú. Je to spôsobené biologickými zmenami, ale aj psychogénnymi záťažami (málo podnetov pri sociálnej izolácii, stereotyp podnetov pri hospitalizácii).

23.3.1 Vnímanie

Klesá citlivosť zmyslových orgánov, oslabujú sa zrak, sluch, čuch, chuť i hmat. Znižuje sa zraková ostrosť, klesá zraková akomodácia, zmenšuje sa zorné pole, znižuje sa schopnosť videnia za šera. Zhoršuje sa vnímanie zvukov vysokej frekvencie, ale aj strednej frekvencie; strata sluchu je častejšia u mužov. Po šesťdesiatom roku sa výrazne zhoršuje zrakové vnímanie u 90 % ľudí, výrazné zhoršenie sluchu je asi u 30 % ľudí (Langmeier, Krejčířová, 1998). Starí ľudia preto používajú okuliare, slúchadlá a iné pomôcky.

Vnemová analýza je pre starých ľudí ťažká, trvá dlho.

V starobe stúpa hranica vnímania bolesti, ale klesá hranica znášania bolesti.

Priestorová orientácia sa zhoršuje v súvislosti so zlým zrakovým a sluchovým vnímaním, pretože starí ľudia dostávajú nepresné informácie o okolitom svete.

Časová orientácia – po šesťdesiatke sa ľudom zdá, že čas ubieha veľmi rýchlo.

23.3.2 Pamäť

Pamäť sa v starobe zhoršuje v súvislosti s kôrmatením ciev a s fyziologickými zmenami mozgu. Pamäť pre staré zážitky a vedomosti (dlhodobá pamäť) je omnoho lepšia ako pamäť pre údaje novo osvojené (krátkodobá pamäť). Obja-

vuje sa však nepresnosť v spomienkach, spomienky obsahovo a emocionálne skreslené (minulé je všeobecne hodnotené skôr pozitívne).

Starší ľudia si môžu zapamätat aj nový materiál, ak sú dostatočne motivovaní, ale je to pre nich dosť ťažké, pretože schopnosť učiť sa je veľmi oslabená. Oslabené je najmä mechanické vstěpovanie do pamäti. Starý človek si zapamätá predovšetkým to, čo má logickú súvislosť. Pre starých ľudí sa nehodí učenie naspamäť.

Starí ľudia často zabúdajú mená, niekedy nepoznávajú známych, zabúdajú a hľadajú rôzne predmety (kľúče, okuliare, peňaženky, knihy, tašky a pod.). U niektorých ľudí dochádza v tomto veku až k patologickej strate pamäti (človek nepoznáva nielen známych, ale ani najbližších príbuzných).

23.3.3 Myslenie

V starobe ubúda myslenie pri práci a na prácu, prevažuje myslenie pri konverzácii a rozmyšľanie o osobných problémoch. Myslenie je zamerané viac na minulosť a menej na budúcnosť. Starí ľudia sa v myšlienkach často vracajú do minulosti a prítomnosti niekedy už nerozumejú. Častejšie myslia na smrť.

Dochádza ku kvalitatívnym zmenám v myslení. Zhoršuje sa abstraktné myslenie, ubúda nápaditosť, silné sú tendencie ku konzervatívnosti (ulpievanie na skôr utvorenóm úsudku), myslenie je rigidné (strnulé). Niekedy je rozvláčne alebo zabiehavé (odbočuje od hlavnej témy). V neskorkej starobe myslenie stráca logiku, kritickosť a objektivitu.

23.3.4 City

Intenzita emócií sa znižuje, pretože žiadny podnet už nie je nový. Starého človeka už nič nezaujíma, nevzruší tak ako mladého, už sa tak nečuduje, nenadchýna, nepohoršuje; často je k mnohým udalostiam ľahostajný. Mnohé situácie preto dokáže hodnotiť pokojnejšie a racionálnejšie.

Objavuje sa sklon k introverzii – uzavretiu sa do seba. Starí ľudia sú menej zaujatí udalosťami okolitého sveta a sú sústredenejší na seba a na svoje problémy, osud iných je im často vzdialenejší.

Zvyšuje sa citová zraniteľnosť, objavuje sa vzťahovosť. Pomerne časté sú depresie. Môžu byť reakciou na smrť blízkych ľudí, reakciou na stratu vecí, ale aj reakciou na chorobu.

Starí ľudia sú podľa M. Vágnerovej (2000) citovo labilnejší a horšie ovládajú svoje emocionálne prejavy. Sú úzkostnejší a depresívnejší. Sú tiež viac sugestibilní (emocionálne ovplyvniteľní).

Vyššie city (intelektuálne, estetické a etické) sa v neskorkej starobe oslabujú.

23.4 Osobnosť v starobe

Postoj starého človeka k sebe samému i k svetu je bilancujúci, nemá už tendenciu nič meniť (Vágnerová, 2000). Svoj život meniť nemôže a nechce, aby sa menil okolitý svet. Je zameraný na minulosť, bilancuje, hodnotí. Menej sa zameriava na budúcnosť – nerobí už veľké plány do budúcnosti. Vyrovnáva sa s myšlienkami odchodu zo života.

Starí ľudia podľa tejto autorky často strácajú záujem o svoje okolie a viac sa koncentrujú na seba, na svoje telesné a psychické procesy, majú väčší sklon k sebaopozorovaniu, sú introvertnejší. Vyplýva to z toho, že sú natoľko zatŕažovaní vlastným organizmom, že ich nedokáže upútať nič iné.

V starobe sa mení poradie hodnôt. To, čo človek považoval za najdôležitejšie v mladosti, dostáva sa v rebríčku hodnôt na iné miesto a naopak to, čo niekedy podceňoval, dostáva sa do popredia. Menšiu hodnotu majú v starobe peniaze, moc, sláva, sex (Baláž, 1983), viac si však človek váži zdravie, ľudské vzťahy, priateľstvo.

Podľa Eriksona v starobe človek hodnotí svoj predchádzajúci život, psychosociálna kríza je integrita verzus zúfalosť. Človek má pocit celosti, integrity a dobre prežitého života do tej miery, do akej sa dokázal úspešne vyrovnáť s problémami, vyskytujúcimi sa v každom z predchádzajúcich období života. Ak sa starý človek pozerá späť na svoj život s ľútosťou a vidí ho ako rad nevyužitých príležitostí a zlyhaní, budú jeho posledné roky rokmi zúfalstva (Atkinsonová a kol. 1995).

23.4.1 Sebauvedomenie

Sebahodnotenie a sebadôvera starého človeka môžu byť nízke. Vyplýva to z ubúdajúcich kompetencií, ale aj zo zvýšenej citlivosti a úzkostnosti (Vágnerová, 2000). Dôsledkom je zdôraznenie osobnostných vlastností ako je opatrnosť, nerozhodnosť a punktičkársť.

Zmena sebahodnotenia súvisí aj s odchodom do dôchodku a so stratou profesionálne

23.4.2 Schopnosti

V starobe dochádza k úbytku rozumových schopností (Stuart-Hamilton, 1999; Vágnerová, 2000). Podobne ako v predchádzajúcom období väčší je úbytok tzv. fluidnej inteligencie (prevažne vrodenej, prejavujúcej sa v schopnosti spracovávať nové informácie a hľadať nové riešenia); pomalšie ubúda alebo takmer nedotknutá zostáva kryštalická inteligencia (prevažne získaná, rozvíja-

na učení a činnosťou, tzn. získané vedomosti, zafixované stratégie uvažovania a naučené riešenia rôznych známych situácií).

Starý človek horšie chápe nové situácie, ťažšie sa učí nové veci, a preto sa horšie prispôsobuje všetkému novému. Akákoľvek zmena znamená záťaž, starý človek sa jej bojí. Zabehaný stereotyp je menej náročný, a preto sú starí ľudia konzervatívni, dávajú prednosť rutine a stereotypu. Dôvodom môže byť aj menšia energia a zvýšená unaviteľnosť, niekedy aj nedostatok sebadôvery vyplývajúci z ubúdania kompetencií.

23.4.3 Vôľa

V starobe sa menia vôľové procesy (Vágnerová, 2000). Inhibovaná je aktívna vôľa (starí ľudia sa ťažko, pomaly a neradi rozhodujú). Naopak, pasívna vôľa (stálosť, vytrvalosť a trpezlivosť) je niekedy silnejšia než predtým. U niektorých starých ľudí môže dôjsť k úpadku všetkých prejavov vôle, k rezignácii a apatii.

23.4.4 Záujmy

Starí ľudia majú rôzne záujmy – práce doma a v záhrade, cestovanie, ďalšie vzdelávanie, činnosť v rôznych spolkoch atď. V starobe sa však záujmy obvykle zužujú, starí ľudia opúšťajú jednu činnosť za druhou.

23.5 Sociálny vývin v starobe

Odchodom zo zamestnania sa mení prostredie a režim dňa. Človek je vyradený z pracovného kolektívu, spoločenský okruh sa mu zužuje na rodinu, susedov a niekoľkých priateľov. Starý človek ako keby sa ocitol mimo prúd života. Vlastne ani netuší po kolektívnych akciách, po nových a početných známostiach. Rastie jeho sociálna izolácia. Nové vzťahy sa nadväzujú ťažko, starý človek má tendenciu vracat' sa k vzťahom z mladosti.

V starobe majú ľudia menej sociálnych kontaktov a sú menej časté. Koncentrujú sa viac na seba alebo na rodinu a známych, nenadväzujú nové kontakty. Strata sociálnych kontaktov môže byť dôsledkom (Vágnerová, 2000):

- sociálnej situácie (zvýšená pravdepodobnosť straty partnera),
- fyzického stavu (znížená hybnosť, zmyslové postihnutie, choroba),
- psychického stavu (úbytok kompetencií, depresie, zmeny osobnosti).

Existuje viac spôsobov, ktoré podľa uvedenej autorky umožňujú vyhnúť sa samote a opustenosti: ľudia v susedstve, telefón, zvieratá, médiá (rozhlas a televízia).

23.5.1 Partnerské vzťahy

Manželia v tomto období žijú spravidla bez detí. Majú za sebou 30 – 40 rokov manželského spoluzitia, prekonalí už viaceré krízy. Muž a žena sú k sebe pripútaní spoločnými zvykmi a skúsenosťami, navzájom sa dopĺňajú a potrebujú. Pri strate pohyblivosti a v chorobe sú na seba odkázaní.

Po odchode do dôchodku sa mení dĺžka času, ktorý starý človek trávi doma (Vágnerová, 2000). Trvalá prítomnosť oboch manželov v domácnosti môže pôsobiť ako záťaž. Môže totiž dôjsť k vzájomnému presýteniu a môžu vyjsť najavo rozdiely v zameraní osobnosti. Niekedy môže ísť až o ponorkový efekt. Väčšinou však má manželská spokojnosť v starobe stúpajúcu tendenciu. Manželský partner má pre starého človeka vysokú hodnotu – je blízkym človekom, stabilným spoločníkom, dá sa od neho očakávať porozumenie, podpora a pomoc v ťažkostiach. Starí manželia majú spoločné radosti – kontakt s deťmi a s vnukmi, záhradku, psa, spoločný pobyt v chate a pod.

Okrem citových potrieb pretrvávajú u mnohých ľudí dlho do staroby aj potreby sexuálne (Langmeier, Krejčířová, 1998). Aj keď v starobe sexuálna apetencia vo všeobecnosti klesá, nemizne úplne a mnohí ľudia žijú aktívnym sexuálnym životom ešte vo vysokej starobe. Podľa výskumu J. Bretschneiderovej a N. McCoyovej z r. 1988 (Bortz, 1995) 63 % mužov a 30 % žien vo veku nad 80 rokov (80 – 102) malo aspoň občasné pohlavné styky.

Mnohí ľudia žijú v tomto období bez manželského partnera. Buď sú slobodní, buď sú rozvedení alebo ovdovelí. Vznikajú u nich pocity opustenosti, beznádeje, stavy depresie.

Smrť manželského partnera je veľkým stresom, ktorý rastie priamo úmerne s vekom (Vágnerová, 2000). Zvyšuje sa pocit ohrozenia, prázdnoty a osamelosti, rúca sa štruktúra navyknutého denného režimu a zhoršuje sa ekonomická situácia. *Ovdovený* človek nemá pre koho žiť, všetko sa mu zdá zbytočné, nič sa mu nechce robiť, pretože nie je pre koho; chýba mu zmysel ďalšieho života.

Ovdovenie postihuje častejšie ženy než mužov. Dopad straty životného partnera závisí od toho, ako bola očakávaná (strata nie je taká stresujúca, ak bol zosnulý dlhodobo chorý). Prejavy smútku a ďalšie negatívne pocity pretrvávajú ešte 30 mesiacov po ovdovení a značná časť (20 %) ovdovených ľudí sa nie je schopná so stratou primerane vyrovnáť (Stuart-Hamilton, 1999). Podľa tohto autora sa muži vyrovnávajú so stratou lepšie než ženy. Dôvodom môže byť viac – status vydatej ženy je vyšší, zatiaľ čo u muža to neplatí, ovdovený muž je zrejme lepšie finančne zaistený a má viac príležitostí nájsť si novú partnerku. Iní autori naopak poukazujú na to, že ovdovení muži majú veľké ťažkosti so staraním sa o seba.

Niektorí ľudia v tomto veku uzatvárajú *nové manželstvá*. Podľa M. Vágnerovej sú motivované strachom zo samoty, potrebou opory. Kontakt s novým partnerom má pozitívne stimulačné účinky – starý človek sa stará o svoj zovňajšok, je aktívny. Spoločnosť má k novému partnerstvu starých ľudí skôr odmietavý postoj.

Nové manželstvá starých rodičov sú zo strany detí prijímané už zhovievavejšie, pretože deti im už nepripisujú sexuálne pohnútky, ale nové manželstvo chápu skôr ako ochranu pred samotou. Aj napriek tomu je nové manželstvo matky alebo otca posudzované s trpkosťou, hlavne z psychologických dôvodov (žiarlivosť vzhľadom k zosnulému rodičovi) i z hospodárskych dôvodov (strach o dedičstvo).

23.5.2 Vzťah k deťom a k vnukom

V starobe má veľký význam aj širšia rodina, tzn. deti a vnuci. Starý človek chce byť v týchto vzťahoch prospešný a užitočný. Zaujíma sa o problémy rodiny a naopak očakáva záujem o svoju osobu (Pacovský, 1990).

Po šesťdesiatke sa vzťah s dospelými *deťmi* postupne mení a dochádza k stále väčšej asymetrii (Vágnerová, 2000):

1) Fáza relatívnej symetrie

Po odchode do dôchodku starý človek stráca svoju profesionálnu rolu a získava voľný čas, ktorý môže venovať rodinám svojich detí (pomáhajú im, sú im nejakú užitoční). Vzťahy medzi starými rodičmi a ich dospelými deťmi sú vtedy stabilné a vyrovnané.

2) Fáza postupného zvyšovania závislosti starých ľudí

Vzťahová symetria sa narušuje, keď sa starý človek stane do istej miery závislým. Už neposkytuje pomoc, skôr ju potrebuje. Uvedomuje si, že sa stáva pre vlastné deti záťažou a cíti sa vinný. Hanbí sa požiadať o pomoc priamo, bol by rád, keby mu ju deti ponúkli. Nechce byť na ťarchu.

3) Fáza trvalej závislosti starého človeka

Starý človek potrebuje stálu starostlivosť inej osoby.

Vnúčatá sú v mladšom školskom veku, v puberte alebo v adolescencii. Aj vo vzťahu s nimi ide podľa M. Vágnerovej (2000) o premenu vzťahovej symetrie, ktorá má tri fázy:

- 1) *Fáza asymetrického vzťahu autority prarodičov k vnukom v detskom veku*
Starí ľudia sú ešte aktívni a sebestační. Starajú sa o vnukov v mladšom školskom veku. Sú pre nich autoritou a citovo významnou osobou, vnúčatá ich plne akceptujú.

2) Fáza postupnej symetrizácie rol

Dospievajúci vnuci sa osamostatňujú. Mení sa ich vzťah k prarodičom. Už nie sú ochotní tráviť s prarodičmi voľný čas. Nemusí to však znamenať úbytok citového vzťahu. Mladých obťažuje to, že starí ľudia stále opakujú rovnaké historky. Starí ľudia sa snažia udržať si lásku a záujem vnukov finančnou podporou. Často tiež majú tendenciu zasahovať do života vnukov podľa vlastných predstáv a manipulovať ich.

3) Fáza novej asymetrie, keď sa starí ľudia stanú závislými na pomoci mladších členov rodiny, teda aj vnukov

Generácia vnukov tým získava novú rolu, ale aj novú zodpovednosť za závislého a nesebestačného starého človeka. Vnuci sú často k nezvyklým prejavom prarodičov zhovievavejší ako ich rodičia. Nie sú síce schopní prevziať celú starostlivosť o starého človeka, ale sú ochotní sa na nej podieľať.

Starí ľudia sa stávajú pradedami a prababičkami. Vzťah k *pravnukom* už nie je zďaleka tak intenzívny ako vzťah k vnukom, jednak pre väčšiu citovú ľahostajnosť, jednak pre veľké časové rozpätie.

23.6 Činnosť v starobe

Muži i ženy sú v tomto období už v dôchodkovom veku. Niektorí odchádzajú na zaslúžený odpočinok, no niektorí ešte ďalej pracujú.

Časť starých ľudí sa snaží ostať v **zamestnaní** čo najdlhšie alebo aspoň získať nejaké iné pracovné miesto. Ich motivácia je podľa uvedenej autorky rôzna:

- skutočný záujem o profesiu,
- potreba uchovania sociálneho statusu daného profesiou,
- potreba zachovať určitý životný štýl,
- potreba kontaktu s ľuďmi,
- ekonomické dôvody.

Tí, ktorí ostávajú v zamestnaní, pokračujú v doterajšom životnom rytme, plnia doterajšie povinnosti a žijú približne v doterajšom spoločenskom kontexte. Pracovné i domáce prostredie sú nezmenené. Biologické funkcie sa však oslabujú, takže práca je stále ťažšia, únavnejšia a kvantitatívne i kvalitatívne menej cennejšia, aj keď si to človek neuvedomuje alebo nechce uvedomiť. Pre starších ľudí sa niektoré práce hodia viac, niektoré menej, iné vôbec nie. Podrobnejšie sa o tom zmieňuje už V. Příhoda (1974).

Aké práce sa nehodia pre starších ľudí:

- 1) práca, pri ktorej je potrebné často vykonávať neznáme, aj keď ľahké úkony,
- 2) práca, pri ktorej je potrebná značná pohybová rýchlosť, pružnosť a obratnosť, okamžité myšlienkové reakcie a nečakané podnety,

- 3) práca vyžadujúca stále pokyny vedúceho,
 - 4) práca s príliš rozmanitými a nepokojnými povinnosťami,
 - 5) nová práca, pri ktorej sa človek nemôže oprieť o osvojené návyky a skúsenosti,
 - 6) práca medzi príliš mladými spolupracovníkmi, pri rovnostárskom postavení medzi nimi.
- Aké práce sa hodia pre starších ľudí:
- 1) práca samostatná, aj keď v obmedzenom okruhu,
 - 2) práca dovoľujúca človeku samému určiť si tempo práce a rozdeliť si čas, práca vyžadujúca vysokú kvalitu, presnosť, dôkladnosť, individualitu (bez ponáhľania),
 - 3) práca vyžadujúca trpezlivosť a vytrvalosť, dôslednosť, bez neustálej kontroly zo strany vedúceho,
 - 4) práca, pri ktorej je nevyhnutná dobrá orientácia, široké a hlboké poznatky v problematike, veľká skúsenosť.

Odchod do dôchodku, teda ukončenie pracovnej činnosti, je významnou udalosťou v živote človeka. Starí ľudia ho prežívajú rôzne. Závisí to okrem iného aj od toho, ako sa človek na túto udalosť pripravil. Tí, ktorí si vytvorili životný program na nasledujúce roky, ktorí si našli vhodnú náplň života (záujmy, čiastočný pracovný úväzok), odchádzajú do dôchodku bez väčších ťažkostí. Tí, ktorých táto udalosť našla nepripravených, prežívajú ju veľmi ťažko, (vedomujú si svoju nepotrebnosť, neužitočnosť, zbytočnosť).

Ak je odchod do dôchodku chápaný ako hrozba a povinnosť, môže spôsobiť tzv. penzijnú traumatu, stratu zmyslu života. Dôchodca stráca predchádzajúce sociálne postavenie, často sa považuje za odstráneného, trpko znáša svoje prepustenie ako neuznanie zásluh, podozrieva niekoho, že mu zabránil v ďalšom pôsobení a zo závidia bagatelizuje vlastnosti svojho nástupcu. Aj keď mu nikto nerozkazuje, aj keď nie je nikomu podriadený, cíti sa ponížený. Často nemá čo robiť, cíti sa zbytočný, nudí sa. Zle pôsobí aj odlúčenie od doterajších spolupracovníkov. Psychologické ťažkosti zvyšuje tiež finančný rozdiel medzi príjmom v zamestnaní a v dôchodku. Nutnosť znížiť životnú a kultúrnu úroveň dolieha na starého človeka veľmi tiesnivo. Starý človek ešte túži po cestovaní, po rekreácii, po divadle a pod. Ak tieto potreby nemôžu byť uspokojené, pripadá mu život veľmi ochudobnený.

Všetky uvedené zmeny pôsobia negatívne hlavne preto, že ich je naraz veľa, a to v čase, keď človek má nízku adaptačnú schopnosť. Pri možnosti postupného prispôbovania by dôsledky odchodu do dôchodku nemuseli byť také negatívne. Bolo by tiež vhodné pri odchode do dôchodku neposudzovať len chronologický vek, ale aj vek biologický, psychologický a sociálny. Ľuďom v dôchodku by sa mala poskytnúť možnosť vykonávať primeranú prácu.

Niektorí ľudia chápu dôchodok ako zaslúžený odpočinok, tešia sa, že im skončilo pravidelné pracovné zaťaženie a začína večná dovolenka, keď si možno vybrať činnosť podľa vlastného rozhodnutia, realizovať sa. Môžu robiť to, čo chcú, ako chcú, kedy chcú, dokedy chcú a s kým chcú. Venujú sa záhradke, včelárstvu, rybárstvu, hrajú šach, karty, čítajú knihy a pod. Ľudia, ktorí majú v tomto období nejaký zmysel života, starnú pomalšie ako ľudia, ktorí sa iba pozerajú z okna alebo posedávajú v parku. Odchod do dôchodku privítajú ľudia z dvoch hlavných dôvodov – alebo ich práca v zamestnaní už priveľmi vyčerpávala alebo majú množstvo záujmov a tešia sa, že sa im budú môcť viac venovať. Po odchode do dôchodku nemusí dôjsť ani k zníženiu životnej úrovne, lebo človek sa môže na zmenu finančného príjmu dlhodobo vopred pripraviť.

Reakcia na odchod do dôchodku závisí od postoja k profesionálnej role a od hodnoty, akú pre človeka má (Vágnerová, 2000). Problémom je odchod do dôchodku pre ľudí, u ktorých profesionálna rola tvorila významnú súčasť identity.

Adaptácia na dôchodok prebieha podľa M. Vágnerovej (2000) v niekoľkých fázach:

1) Fáza prípravy na dôchodok

Ľudia vopred uvažujú o zmenách, ktoré prinesie odchod do dôchodku a o tom, čo budú v dôchodku robiť.

2) Fáza bezprostrednej reakcie na zmenu, spojená s pocitom vykorenenia a straty zafixovaných istôt

Po odchode do dôchodku je človek v akejsi prechodnej fáze – opustil doterajší spôsob života a nemá ešte vypracovaný nový. Reakcia na odchod do dôchodku sa prejaví na úrovni prežívania, uvažovania a správania.

3) Fáza dezilúzie a postupného prispôbovania novej životnej situácii

Mnohí starí ľudia v dôchodku pociťujú nudu a prázdnotu, chýba im pravidelná činnosť, sociálne kontakty a pod. Niektorí sa tešili na nejakú činnosť alebo na odpočinok, ale nie sú tak spokojní, ako očakávali a cítia sa sklamaní. Po takejto dezilúzii si musia nájsť nejaký program.

4) Fáza adaptácie na životný štýl dôchodcu a stabilizácia nového stereotypu

Starý človek si nachádza nové roly a zafixuje nový životný program, ktorý má trvalejšiu štruktúru.

Adaptácia na dôchodok závisí od toho, ako sa človek na túto udalosť pripraví. Význam prípravy na odchod do dôchodku zdôrazňujú všetci odborníci zaoberajúci sa starobou. Zaujímavý výskum systematickej a cieľavedomej prípravy na vstup do dôchodku zo strany zamestnávateľa uskutočnila B. Balogová (2005).

Na zmiernenie negatívnych dôsledkov odchodu do dôchodku sa navrhujú rôzne opatrenia (Šimová, 1978):

- 1) Nie jednorazový odchod do dôchodku z jedného dňa na druhý, ale postupné skracovanie pracovnej doby.
- 2) Odchod do dôchodku neurčovať chronologickým vekom, ale vekom biologickým, psychologickým a sociálnym.
- 3) Zabezpečiť pred odchodom do dôchodku určitú psychologickú prípravu, ktorá by uľahčovala adjustáciu (napr. cyklus besied).
- 4) Zabezpečovať rôzne možnosti spoločensky prospešnej práce, v ktorej by sa dôchodcovia mohli uplatniť.

Životospráva v starobe by mala zodpovedať všeobecným zásadám duševnej hygieny (Langmeier, Krejčířová, 1998): zachovať si šírku záujmov, udržať sa v aktivite (v rovnováhe s nevyhnutným odpočinkom), usporiadať si životnú náplň v súlade so svojím predošlým zameraním tak, aby zahŕňala fyzickú aj duševnú činnosť, byť stále otvorený novým poznatkom a usilovať sa o adaptáciu na nové požiadavky, udržiavať pozitívne priateľské vzťahy a nadväzovať nové vzťahy, pomáhať pri výchove detí, využívať a tešiť sa z dobrých vecí, ktoré zatiaľ život poskytuje, vyhýbať sa emocionálne rozrušujúcim situáciám a zvládať všetko s múdrosťou.

23.7 Život v domove dôchodcov

Niektorí starí ľudia žijú samostatne, iní v rodinách svojich detí. Ak sa už nedokážu o seba postarať, žijú v **domovoch dôchodcov**. Po hmotnej stránke sú tam veľmi dobre zaistení, ale strácajú dve veľké ľudské hodnoty – slobodu a súkromie. Život v domove dôchodcov kladie na starých ľudí veľké nároky na adaptáciu, ktorá je však v tomto veku oslabená.

Umiestnenie v domove dôchodcov znamená pre starého človeka veľmi veľkú zmenu spôsobu života (Vágnerová, 2000):

- 1) je spojené so stratou zázemia, známeho teritória (byt, materiálne a sociálne okolie),
- 2) potvrdzuje stratu autonómie a sebestačnosti starého človeka,
- 3) je chápané ako signál blížiaceho sa konca života.

V novom prostredí sa starý človek ťažko prispôbuje. Stratou vlastného domova stráca pocit bezpečia. Nie je motivovaný k aktivitám, ktoré boli predtým nevyhnutné (upratovanie, nákup, varenie). Chýba mu zmysluplná činnosť, na ktorú bol zvyknutý a novú si ťažko hľadá. Chýba mu kontrola nad vlastným životom, možnosť o sebe rozhodovať (v domove je skôr pasívnym a manipulovaným objektom).

Adaptácia starého človeka na zmenu životného štýlu po umiestnení do domova dôchodcov prebieha podľa M. Vágnerovej (2000) v niekoľkých fázach.

Jej priebeh závisí od miery dobrovoľnosti takéhoto riešenia situácie.

Proces adaptácie na **nedobrovoľné** umiestnenie do domova dôchodcov má u starých ľudí tri fázy:

1) *Fáza odporu*. Neprijemné negativistické, agresívne a nepriateľské) správanie voči personálu, ale aj voči ostatným starým ľuďom. Je to prejav frustrácie a obranná reakcia.

2) *Fáza zúfalstva a apatie*. Po vyčerpaní a zistení, že odpor nevedie k žiaducemu efektu, starý človek reaguje útlmom a apatiou (rezignuje a stráca záujem o všetko, aj o svoj život).

3) *Fáza vytvorenia novej pozitívnej väzby*. Niektorí starí ľudia nadviažu nový pozitívny vzťah s niekým z personálu alebo s niektorým starým človekom z domova.

Adaptácia na **dobrovoľný** odchod do domova dôchodcov je menej problematická, ale aj tak môže byť ťažká. Má dve fázy:

1) *Fáza neistoty a vytvárania nového stereotypu*. Spočiatku sa starý človek snaží zorientovať v novom prostredí. Porovnáva, čo je horšie a čo lepšie. Vynárajú sa mu spomienky na minulosť, je precitlivejší. Môžu sa vyskytnúť depresie.

2) *Fáza adaptácie a prijatia nového životného štýlu*. Postupne sa starý človek zmieri so stratou svojho zázemia a so zmenou spôsobu života a vytvára si nový životný stereotyp. Získava nové sociálne kontakty. Spokojnejší s novým životom sú tí starí ľudia, ktorým zmena priniesla niečo pozitívne a neznamenalala len stratu a zhoršenie situácie.

23.8 Umieranie a smrť

Termínom *umieranie* označujeme postupné nezvratné zlyhávanie životne dôležitých funkcií (Balogová, 2005). Je to organické dianie bezprostredne pred a až k nástupu smrti (Trpišiovská, 1998).

Smrť (exitus) je nenávratné zastavenie všetkých životných pochodov organizmu, zánik organizmu ako celku (Balogová, 2005), je to koniec umierania. Medicínsky je definovaná ako biologická smrť mozgu, t.j. taký stav organizmu, pri ktorom je obnovenie všetkých životných funkcií už vylúčené.

Umieranie končí tzv. klinickou smrťou, ktorá trvá obvykle 3 až 6 minút, s 10 sekundami vedomia na začiatku. V mozgu sa vtedy uvoľňujú zvláštne hormónom podobné látky – endorfiny. Ich úlohou je tlmiť bolesť, odstraňovať utrpenie a robiť smrť príjemnou. Posledným štádiom je agónia, kedy sú zachované len základné životné funkcie (dýchanie, krvný obeh a vedomie, bez reakcií na vonkajšie podnety).

V našich sociokultúrnych podmienkach je téma *umierania a smrti* tabuizovaná, v spoločnosti sa o nej hovorí málo (Vágnerová, 2000).

- Všeobecný postoj k smrti má podľa uvedenej autorky tri základné zložky:
- 1) citový vzťah k smrti – obyčajne je vyjadrený strachom a úzkosťou,
 - 2) kognitívna zložka postoja k smrti – zahŕňa vedomosti o umieraní a smrti a vlastnú skúsenosť so smrťou (táto zložka je obvykle slabá, preto prevláda emocionálny prístup nad racionálnym),
 - 3) konatívna zložka postoja, správanie – vyhýbanie sa smrti, resp. umierajúcim ľuďom (správanie ovplyvnené hlavne emocionálne).

Starí ľudia už nemajú takú veľkú potrebu smrť popierať. O smrti uvažujú a mnohí z nich o nej aj hovoria. Takto sa s ňou vyrovnávajú. Takýto rozhovor môže byť pre ostatných členov rodiny problematický, vyhýbajú sa mu.

Vzťah k vlastnej smrti je tiež prevažne emocionálny. Strach a úzkosť sa nevzťahujú ani tak k samotnej smrti, ale k umieraniu. Starí ľudia sa boja závislosti, bezmocnosti, bolesti a dlhého trvania takéhoto stavu. Starí ľudia majú potrebu kontroly nad svojím životom a nad svojou smrťou. Prejavuje sa to vo forme rôznych prianí vzťahujúcich sa k ich umieraniu a k smrti. Chcú sa rozhodnúť sami. Každý človek by chcel žiť dlho a umierať krátko (Bortz, 1995).

Strach zo smrti závisí od mnohých faktorov (Vágnerová, 2000):

- 1) *Vek*. S postupujúcim vekom strach zo smrti sa zmenšuje. Čím je človek starší, tým sa smrti menej bojí.
- 2) *Rod*. Ženy sa boja smrti menej než muži a ľahšie sa s predstavou smrti vyrovnávajú. Svoj strach zo smrti vedia tiež ľahšie prejsť a hľadať podporu u blízkych ľudí. Muži zase častejšie aktuálnosť vlastnej smrti popierajú a nehovoria o nej; radšej s ňou bojujú, než aby ju prijali.
- 3) *Miera náročnosti, namáhavosti súčasného života*. Čím je život ťažší a nádej na zlepšenie nereálna, tým je strach zo smrti menší. Takýto starý človek chápe smrť ako východisko alebo dokonca vykúpenie.
- 4) *Vyrovnanosť s vlastným životom*. Malý strach zo smrti je pri dosiahnutí pocitu integrity a naplnenosti vlastného života. Strach zo smrti zvyšuje predstava nejakej nesplnenej povinnosti (napr. starostlivosť o bezmocného partnera, o postihnuté dieťa).
- 5) *Stabilita hodnôt a identifikácia s určitým životným názorom*. Znamená tiež malý strach zo smrti. Ide napr. o náboženskú orientáciu, vieru.

Smrť ukončí fyzické bytie človeka, ale na symbolickej úrovni tu bude aj naďalej, a to v spomienkach blízkych, prostredníctvom svojich potomkov a toho, čo v živote vytvoril (Vágnerová 2000).

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- ALAN, J.: *Etapy života očima sociologie*. Praha : Panorama, 1989. 499 s. ISBN 80-7038-044-6.
- ALLEN, K. E. – MAROTZ, L. R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatalního období do 8 let*. Praha : Portál, 2002. 188 s. ISBN 80-7178-614-4.
- ANTONIČOVÁ, I.: Citové zázemie detí v rodine ako základ pre prípravu na manželstvo a rodičovstvo. In *Kvalita života a ľudské práva v kontexte sociálnej práce a vzdelávania dospelých : zborník z vedeckej konferencie konanej 2. a 3. 4. 2001 v Prešove*. Prešov : FF PU, 2002, s. 271-275. ISBN 80-8068-088-4.
- ATKINSONOVÁ, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S.: *Psychologie*. 1. vyd. Praha : VICTORIA PUBLISHING, 1995. 863 s. ISBN 80-85605-35-X.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S.: *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.
- BALÁŽ, V.: *Ako sa dožiť vysokého veku*. Martin : Osveta, 1983. 176 s.
- BALOGOVÁ, B.: *Seniori*. Prešov : AKCENT PRINT, 2005. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BANAŠ, J., HORVÁT, P., MUŠKA, J., ŠAFRANKOVÁ, E.: *Teória vyučovania výtvarnej výchovy*. Bratislava : SPN, 1980. 253 s.
- BEDRNOVÁ, E.: *Člověk hledá člověka*. Praha : Horizont, 1989. 314 s.
- BOROŠ, J.: *Rozumíte dospívajúcim?* Bratislava : Smena, 1973. 188 s.
- BORTZ, W. M.: *Zdravě a úspěšně až do přirozené stovky*. Praha : Alternativa, 1995. 257 s.
- BROMLEY, D. B.: *Psychologie lidského stárnutí*. Bratislava : Smena, 1974. 349 s.
- CAMPBELL, R.: *Hledám svou cestu*. Praha : Návrat, 1993. 122 s. ISBN 80-85495-22-8.
- CLAUSS, G. HIEBSCH, H.: *Psychologie dětstva a dospívání*. Bratislava : SPN, 1970. 363 s.
- ČAČKA, O.: *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov : SURSUM & HROCH, 1994. 114 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČAČKA, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno : Doplněk, 2000. 378 s. ISBN 80-7239-060-0.