VYBRANÉ KAPITOLY Z VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE PRE ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA
K PREDMETOM: VÝVINOVÁ PSYCHOLÓGIA,
VÝVINOVÉ OSOBITOSTI MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU, PSCHOLÓGIA PRE UČITEĽOV

OD NARODENIA PO MATURITU

Poznatky vývinovej psychológie v kontexte vzdelávania

Zlatica Jursová Zacharová

2021

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ

OD NARODENIA PO MATURITU
časť 1 - OD NARODENIA PO VSTUP DO ŠKOLY

Poznatky vývinovej psychológie v kontexte vzdelávania

Učebnica pre študentov a študentky učiteľstva a primárnej a predprimárnej pedagogiky

Univerzita Komenského v Bratislave
2021

© Zlatica Jursová Zacharová
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Katedra psychológie a patopsychológie
2021

Recenzentky a recenzent:
prof. PhDr. Oľga Zápotočná, CSc.
doc. PhDr. Barbora Mesárošová, PhD.
doc. PhDr. Mária Glasová, PhD.
prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Vyšlo ako elektronická publikácia.

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou Creative Commons CC BY NC ND 4.0 Commons Attribution 4.0. Viac informácií o licencii a použití diela: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Univerzita Komenského v Bratislave
ISBN 978-80-223-5169-0

Obsah

Slovo na úvod… 4
Ako pracovať s publikáciou 6
1 KDE BOLA, TAM BOLA… VÝVINOVÁ PSYCHOLÓGIA 8
1.1 Definovanie vývinovej psychológie 9
1.2 Metódy a spôsoby výskumu vo vývinovej psychológii 12
1.2.1 Výskumné dizajny 14
1.2.2 Metódy zberu dát vo vývinovej psychologii 19
1.2.3 Etické podmienky pre výskum 22
1.3 Vvinová norma 23
1.4 Poruchy vývinového tempa 24
2 PERIODIZÁCIA VÝVINU 27
2.1 Zásadné otázky teórií psychického vývinu 30
2.2 Teoretické modely psychického vývinu 31
3 RANÝ VÝVIN 47
3.1 Utváranie budúceho jedinca – prenatálny vývin 48
3.2 Novorodenec – reflexy a potreby 55
3.3 Dojčenské obdobie 61
3.4 Vnímanie a senzorické procesy v dojčenskom období 63
3.5 Obdobie batoľaťa 64
3.6 Rozvoj pohybu a jeho význam v ranom veku 64
3.7 Vývinové aspekty rozvoja reči v ranom veku 69
3.8 Ako myslia dojčatá a batoľatá? 76
3.9 Emočný vývin a socializácia 81
Zhrnutie 92
4 PREDŠKOLSKÝ VEK 93
4.1 Rozvoj motoriky a pohybu 93
4.2 Rozvoj poznávacích procesov 97
4.2.1 Rozvoj reči v predškolskom veku 101
4.2.2 Rozvoj myslenia u predškolákov 105
4.3 Emočný a sociálny vývin 113
4.4 Osobnosť dieťaťa v predškolskom veku 120
Zhrnutie 126
BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY 127
Zoznam použitých online zdrojov v publikácie s QR kódmi 134
Vecný register 136
Poďakovanie 138
O autorke 138

Slovo na úvod...

Milé študentky a milí študenti,

vítam Vás pri štúdiu základnej psychologickej disciplíny: vývinovej psychológie. Zo skúseností viem, že je to pre väčšinu študentov a študentiek v tomto okamihu „povinná jazda“, ktorú musíte absolvovať, no ani neviete prečo. Dôvod je jednoduchý: prihlásili ste sa na štúdium učiteľstva. To, akú máte aprobáciu, nie je až tak dôležité ako to, že sa stanete učiteľom alebo učiteľkou. Byť dobrým učiteľom nie je jednoduché. Potrebujete rozumieť deťom, rozumieť ako sa učia, ako rozmýšľajú, prečo môžu mať problém naučiť sa v škole niektoré z preberaných témy. Zároveň učitelia a učiteľky riešia rôzne konflikty so žiakmi, rodičmi, kolegami, ktoré vyžadujú, aby boli pedagógom-profesionálom, ktorý rozumie prečo a ako ľudia myslia, prečo vidia konflikt inak a prečo sa nie vždy vedia dohodnúť. Aby ste tomu rozumeli, je potrebné porozumieť vývinu človeka, dôležitosti prvých 2000 dní života dieťaťa, ktoré môžu byť prediktorom neskoršieho úspechu alebo neúspechu dieťaťa v škole ako aj v živote. Tiež potrebujete porozumieť, že dieťa je ovplyvnené sociálnym prostredím a to nielen rodinným ale aj spoločenským, ekonomickým a kultúrnym prostredím. Keď tomu porozumiete, zistíte, že sú deti, ktoré majú na svet odlišný pohľad.

Zámerom tejto publikácie nie je obsiahnuť všetky vývinové obdobia u človeka, alebo všetky výskumy a informácie, ktoré sú vedeckej obci k dispozícii. Niektoré oblasti a obdobia spomínam len v krátkosti a uvádzam zdroje, kde si môžete podľa záujmu ďalej doštudovať. Publikácia má slúžiť študentom a študentkám učiteľstva pri štúdiu vývinovej psychológie a pri príprave k úspešnému zvládnutiu skúšky. Nachádzajú sa v nej potrebné informácie, ktoré umožnia študentom a študentkám porozumieť správaniu detí a zvoliť metódu a spôsob vzdelávania individuálne, podľa vývinových potrieb detí v jednotlivých obdobiach. V publikácii nájdete nielen teórie a výskumné zistenia týkajúce sa od raného veku až po adolescenciu, ale aj zdôvodnenia, čo je možné očakávať od detí v jednotlivých obdobiach a prečo by niektoré pedagogické postupy mali prebiehať inak, ako niekedy tradične prebiehajú.

Publikácia je rozdelená na dve časti. **Prvá časť** sa venuje úvodu do disciplíny vývinovej psychológie, psychologickým vývinových teóriám a periodizácii psychického vývinu, ako aj psychologickej charakteristike prvých šiestich rokov života dieťaťa. Je určená všetkým študentom učiteľstva, nielen učiteľkám a učiteľom predprimárneho vzdelávania, nakoľko prvé obdobia majú značný vplyv na úspechy detí v školách. **Druhá časť** doplní charakteristiku psychického vývinu v mladšom školskom veku a adolescencii a je určená predovšetkým pre učiteľov primárneho a sekundárneho vzdelávania.

Pre tie čitateľky a čitateľov, ktorí majú záujem o hlbšie štúdium tematiky, môžem odporúčať v českom jazyku *Vývojovú psychologiu* od Langmeiera a Křejčířovej (1998, 2006, 2017) alebo rovnomennú *Vývojovú psychologiu* od Marie Vágnerovej (2014) alebo

od Kateřiny Thorovej (2015). Zaujímavá je aj psychoanalyticky orientovaná publikácia *Dobrodružství psychického vývoje* od Kennetha Westa (2002) či publikácia *Cesta životem* od Pavla Říčana (1990).

Povinnou literatúrou pre predmet vývinová psychológia v slovenskom jazyku bola doteraz útla publikácia *Základy vývinovej psychológie* od Ivana Jakabčica (2000), *Osobnosť v procese ontogenézy* od Blandíny Šramovej (2007), či *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie* od Márie Glasovej (1995). V slovenskom jazyku sa môžu študenti stretnúť aj s *Vývinovou psychológiou* od Ľuby Končekovej (2014).

Do pozornosti dávam aj čítanku psychológie od Lenky Sokolovej a Eleny Brozmanovej (2015) pod názvom Psychológia trochu inak, v ktorej si môžete prečítať úryvky z vývinovo-psychologickej literatúry (str. 45-56). Každá z uvedených publikácií, ktorá sa venuje vývinovej psychológii má svoje špecifické náhľady na vývin jedinca po obsahovej ako aj po formálnej stránke. Niektoré publikácie nasledujú chronologickú postupnosť a venujú sa jednotlivým vývinovým štádiám, iné sa venujú vývinu jednotlivých procesov, alebo sa viac zameriavajú na popis vývinových teórií a podobne.

V tejto učebnici sa v prvej kapitole oboznámime so základnými poznatkami vývinovej psychológie a s tým, ako prebieha výskum v oblasti vývinovej psychológie. Kapitola dva sa venuje periodizácii psychického vývinu a prináša tiež rôzne pohľady autorov významných teórií na vývin jedinca. Tretia kapitola Vás prevedie prenatálnym vývinom od počatia cez pôrod, novorodenecké, dojčenské a batoliace obdobie. Je to najdôležitejšie obdobie v živote jednotlivca, kedy sa utvárajú základy reči, socializácie, kognície ako aj motoriky. Štvrtá kapitola sa venuje predškolskému veku od 3 do 6 rokov.

Druhá časť publikácie *Od prvej triedy po maturitu* bude obsahovať témy vývinu v mladšom školskom veku, puberte až adolescencii. Hoci aj dospelosť a staroba sú zaujímavé obdobia, v tejto učebnici sa venujem predovšetkým obdobiam, s ktorými učitelia pracujú v rámci povinnej školskej dochádzky.

Ako pracovať s publikáciou

V kapitolách publikácie nájdete text rozdelený podľa typu informácií, ktoré prináša. Pre lepšiu grafickú prehľadnosť sú použité ikonky, ktoré vás budú sprevádzať textom. Na začiatku kapitoly sa nachádzajú motivačné príbehy a otázky, následne sú spracované dôležité informácie, ktoré by ste mali ovládať .

IKONKY
Dôležité informácie
Otázky na zamyslenie
Odkaz na video
Využitie v praxi
Doplňujúce informácie
Niečo na zabavenie
Na stiahnutie
Výskumné zistenia

Ak existujú dostupné videá, ktoré dokumentujú daný jav alebo výskum, sú v publikácii špeciálne označené ikonkou . Ak používate on-line verziu, je možné sa na videá prekliknúť cez takto označený text (prekliknúť sa môžete pomocou stlačenia crtl+enter, lebo len kliknite myšou na odkaz), ak máte učebnicu v knižnej podobe, môžete použiť QR kód na prelinkovanie sa k videu. (QR kód načítajte cez smartfón buď čítačkou na QR kódy a kliknite na prehrať video, novšie telefóny už majú čítačku QR priamo integrovanú vo fotoaparáte.) *Upozornenie*: pre otvorenie každého videa je potrebné súhlasiť s pravidlami youtube. Až po zakliknutí súhlasu si môžete pustiť video.

Videá sú linkované z youtube alebo z iných webových stránok a sú často v anglickom jazyku. Ak to bolo možné, boli videá nalinkované so zapnutými slovenskými titulkami. V texte učebnice je obsah videa často prerozprávaný, takže videu porozumejú aj tí, čo majú obmedzenú znalosť anglického jazyka. Doplňujúce výskumy a výskumné zistenia (), týkajúce sa témy kapitoly, sú uvedené samostatne a sú označené svetlo fialovým podkladom s rámikom. Odporúčam si ich pozorne prečítať a zamyslieť sa nad tým, ako je možné závery z výskumov využiť v praxi. Často sú prepájané s videami, ktoré ukazujú, ako boli experimenty realizované.

Pretože sú niektoré poznatky a teórie pre niektorých študentov a študentiek na prvý pohľad z praktického hľadiska nezaujímavé, ikonka ruky vás upozorní na možnú aplikáciu konkrétnych poznatkov v pedagogickej praxi.

Výskumy týkajúce sa ukladania informácií do pamäti zistili, že ľudská pamäť funguje najlepšie, ak ide o informácie dôležité pre život, alebo ak sú informácie zábavné. Preto sa môžete v skriptách stretnúť aj s vtipnými poznámkami, príbehmi, výpoveďami detí, či meme obrázkami, ktoré ilustrujú konkrétne správanie dieťaťa v danom období.

Záver každej kapitoly je venovaný zhrnutiu najdôležitejších informácií konkrétneho vývinového obdobia. Referencie sú uvedené priamo v texte, a ak to bolo možné, sú tvorené aj ako hyperlinky, ktoré Vás prelinkujú na pôvodný zdroj, aby ste si ich mohli stiahnuť . Väčšina pôvodných zdrojov je v anglickom jazyku.

Otázky v texte alebo na konci kapitoly sú označené symbolom ceruzky . Nečakajte, že vždy musia mať otázky len jednu správnu odpoveď. Život nie je jednoduchý a priamo nalinajkovaný ako otázky na skúškach, preto môžu byť otázky formulované rôznym spôsobom a nie vždy musia viesť k jednoznačnej odpovedi. Ak na otázky neviete hneď sama odpovedať, prečítajte si text ešte raz, alebo sa skontaktujte s kolegom/kolegyňou a uvažujte nad odpoveďami spoločne. Na konci každej kapitoly nájdete link na otázky k precvičeniu učiva. Systém Vám odpovede sám vyhodnotí.

Pred vydaním publikácie som poprosila Vašich kolegov, aby publikáciu ohodnotili na základe používania v praxi pri učení. Aj na základe ich požiadaviek boli do publikácie doplnené farby, ktoré oddeľujú jednotlivé typy textov, ale aj kapitoly. Týmto sa chcem poďakovať viacerým študentom a študentkám za pripomienky a návrhy, ale aj jazykové korekcie a námety, ktoré pomohli skvalitniť obsah tejto učebnice. Nie všetky pripomienky som mohla prijať – napríklad niektorých vyrušovali ikonky, iní boli nimi nadšení; niektorí chceli menej výskumov, iní žiadali viac výskumov. Z toho vyplýva, že pri práci s textom sa musíte orientovať podľa seba – ak Vám stačí základný text, nemusíte čítať doplňujúce informácie a výskumy. No ak Vás text zaujal, pustite sa do ďalšieho čítania, štúdia a objavovania, preklikávania a pozerania videí.

Ak ešte váhate, či sa vôbec máte púšťať do čítania, tu je pár názorov Vašich kolegov po prečítaní publikácie:

Pre mňa je vývinová psychológia veľmi zaujímavá tým, že sa dozviem veľa vecí o deti čo sa týka od ich narodenia až po dospelosť. Ako pani učiteľka v MŠ veľmi oceňujem takéto učebnice čo sa týka detí. Vaša učebnica ktorú ste napísali bola pre mňa veľmi prínosná a zaujímavá. Vedieť lepšie pochopiť deti je pre mňa dôležité nie len ako pre učiteľku, ale určite raz aj ako matku.
To, že sa v učebnici vyskytujú rôzne grafy a aj obrázky bolo pre mňa plus, pretože si myslím, že v každej učebnici by mali byť rôzne obrázky aby to učebnicu spestrilo a taktiež grafy rôznych výskumov aby sme si to mohli lepšie predstaviť. Pre mňa boli najviac zaujímavé dve témy čo sa týka ranného vývinu a predškolského veku. Podtémy k rannému vývinu sú pre nás taktiež dôležité, náučné budúce matky alebo matky ocenia tieto témy. Napríklad syndróm traseného dieťaťa, vôbec som nevedela, že niečo také môže nastať. Páčil sa mi experiment s Alison Gopnik s dvomi miskami. Pred nedávnom som videla tiež video, že napríklad dieťa chcelo niečo čo má mama napríklad (čokoládu) a mama predstierala, že to jedlo jej nechutí a tým pádom ho dieťa nechcelo. Pri tom experimente Alison Gopnik som si spomenula na toto. Ako učiteľka oceňujem tému predškolský vek, ktorá je pre mňa vždy opakovaním čo som si už osvojila, ale ako sa hovorí opakovanie je matka múdrosti. Aj keď veľa vecí už ovládam vždy si to rada prečítam a zase zopakujem. V práci sa snažím rozvíjať hrubú a jemnú motoriku pomocou hry. Veľmi sa mi páčili v učebnici experimenty bolo to obohacujúce napríklad Marsmallow test s deťmi, test skladajúci sa z úloh triedenia kariet, výskum Piageta... Páčilo sa mi, že boli k tomu aj videá, ktoré som si mohla pozrieť, ako deti reagovali, ale viem že deti rôzne experimenty majú veľmi radi.

Prvý dojem z učebnice bol pre mňa veľmi príjemný. Hneď na začiatku na úvodnej strane sa pekne oboznámim s učebnicou, ako s ňou pracovať a mám pred sebou ukážku otázok z jednotlivých tém, ktoré sa budú nachádzať na konci kapitol. Z úvodu sa mi jazyk, ktorým je písaná učebnica nepozdávala náročná a prehnane odborná, ale ani príliš jednoduchá a triviálna.

Prvá kapitola, pekne vysvetlila niektoré základné psychologické pojmy, s ktorými sme sa ešte nemuseli stretnúť vo všeobecnej psychológii. Tým napomohla k lepšiemu pochopeniu celej učebnice.

Nadpisy, podnadpisy a kľúčové slová umiestnené po ľavom okraji strán sú nápomocné, v rýchlom hľadaní konkrétnych informácií/údajov v texte. Niekedy boli ale tieto nadpisy/podnadpisy blízko k súvislým vetám a inokedy ďalej. To občas spôsobilo, že tie texty zdali menej organizovane. Obrazového materiálu je viac než dostatočné množstvo, čo mne osobne pomáha pri vizualizácii novonadobudnutých informácií a ich lepšieho zapamätávania.

V obsahovej stránke sa mi veľmi páčili pasáže, ktoré detailnejšie popisovali priebehy pokusov. Mohol som si tak priamo aplikovať psychologické poznatky z niektorej časti textu do reálneho prostredia výskumu. Veľmi som ocenil, že boli v učebnici popísané aj experimenty, ktoré boli po etickej stránke neakceptovateľné v dnešnej dobe, alebo inak tabuizované, pretože častokrát tieto experimenty priniesli veľké prelomy v psychológii. Taktiež k nim boli upozornenia, že sa jedná o neprimeraný výskum vzhľadom na etiku.

Knihy vo všeobecnosti čítam veľmi rada a aj túto som si prečítala s veľkou radosťou za pár hodín. Samozrejme počas prípravy na skúšku som sa k nej niekoľkokrát vrátila. Aj keď ide o odbornú literatúru, kniha sa čítala pomerne ľahko. Je dobre, zrozumiteľne napísaná. Knihu som si vytlačila, prvýkrát som ju prečítala v tlačenej podobe a zvýraznila veci, ktoré ma zaujali. Neskôr, keď som sa k nej vrátila, využila som jej elektronickú podobu, kde som sa preklikala priloženými odkazmi pri jednotlivých témach. Jedná sa o publikáciu, ktorá obsahuje množstvo užitočných informácií. Tieto informácie zužitkujem nie len pri skúške, ale určite aj v živote či už v tom pracovnom alebo osobnom. Najľahšie z celej knihy sa mi čítala asi tretia kapitola. Konkrétne ma zaujala podkapitola o prenatálnom vývine a obdobie

Spletla jsem se! Už v úvodu jsem se zastavila. Napsala jste *"Nečakajte, že vždy musia mať otázky len jednu správnu odpoveď. Život nie je jednoduchý a priamo nalinajkovaný ako otázky na skúškach..."* (str.3). Tímhle jste mě dostala. Nenapsala jste nic, co bych nevěděla, jen… šlo z Vás cítit, že píšete o něčem, co Vás opravdu baví.
Přečetla jsem celou Vaši knihu naráz. Vypila u toho asi deset hrnků kafe, snědla čokoládu a hodně přemýšlela.
Děkuju Vám za to.

Verím, že sa aj Vám bude z učebných textov dobre študovať, a že rovnako dobre zvládnete aj záverečné testy.

Kapitola 1

Kde bola, tam bola... vývinová psychológia

OBSAH KAPITOLY

- Definícia vývinovej psychológie
- Vývinová zmena
- Metódy a spôsoby výskumu
- Etické princípy výskumu
- Vývinová norma
- Poruchy vývinového tempa

Psychológiu môžeme nájsť v každom aspekte ľudského konania a správania. Psychológia je veda, ktorá sa zaoberá (sleduje, analyzuje, vyhodnocuje) psychickými procesmi, stavmi a vlastnosťami ľudí, ako aj ich správaním a prežívaním. Postupom času si psychologický vedci a výskumníci uvedomili, že jednotlivé psychické procesy, ale predovšetkým ľudské správanie a prežívanie sa mení vo vzťahu k veku, prostrediu a potrebám jednotlivca. Pre viaceré oblasti psychológie, ale aj ostatných príbuzných vedných disciplín, je dôležité poznať, ako sa človek vyvíja, spoznať zákonitosti vývinu a faktory, ktoré vplývajú pozitívne alebo negatívne na jeho vývin. Štúdium telesného a psychického rastu, dozrievania (**maturácie**) a zmien umožňuje identifikáciu a analýzu premenných, ktoré prispievajú k rozdielom medzi ľuďmi. Práve poznanie, že správanie a prežívanie človeka je dynamické a meniace sa, je dôležité. V každom okamihu nášho života sa mení počet mozgových buniek, vytvárajú sa nové synaptické prepojenia, objavuje sa nové poznávanie a prežívanie. Štúdium zmien v správaní a prežívaní človeka v čase je v najširšom význame náplňou všeobecnej vývinovej psychológie (Jakabčic, 2002; Langmeier & Krejčířová, 2006). Z časového hľadiska, z ktorého sa pozeráme na vedou identifikované zmeny správania a prežívania, môžeme podľa Schmidta (Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 13-14) rozlíšiť nasledujúce okruhy vývinovej psychológie:

OKRUHY VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

1. Fylogenéza ľudskej psychiky vychádza z pozorovania a porovnávania vlastností a prejavov rôznych živočíšnych druhov na rôznom stupni evolúcie. Fylogenézu označujeme v slovenčine aj pojmom vývoj. Môžeme napríklad hovoriť o vývoji mozgu u cicavcov, o spôsobe párenia/dvorenia, môžeme porovnávať starostlivosť o mláďatá a podobne. Fylogenézou sa zaoberá napríklad etológia, ktorej známym predstaviteľom je Konrad Z. Lorenz, ale aj porovnávacia a evolučná psychológia.

2. Antropogenéza psychiky študuje a porovnáva vývin psychiky človeka v rôznych historických vývojových obdobiach. Venujú sa jej predovšetkým etnopsychológovia a kultúrni antropológovia. Zaujímavý pohľad v tejto oblasti prináša napr. Yuval N. Harari v knihe Sapiens.

3. Aktuálna genéza psychiky je štúdiom vývinu psychických procesov v krátkom časovo obmedzenom úseku života človeka. Skúma napr. bezprostredné vnímanie, riešenie problémov v priebehu učenia, osvojovanie špeciálnych zručností a pod.

4. Ontogenéza ľudskej psychiky študuje vývin psychiky jednotlivca od počatia po smrť. Štúdium ontogenézy sa ukazuje byť podstatné pre pedagogickú prax.

V posledných desaťročiach sa pohľad psychológie uberá smerom **celoživotnej vývinovej psychológie** (lifespan development) (Baltes, 1987), ktorá sleduje procesy

zmien v celoživotnom procese ziskov aj strát a v priebehu života. Na Slovensku bola rozpracovaná doc. Koščom a dr. Maršálovou ako biodromálna psychológia.

1.1 DEFINOVANIE VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

Vývinová/ontogenetická psychológia patrí k základným psychologickým disciplínam, sleduje kvantitatívne a kvalitatívne evolučné aj involučné vývinové zmeny psychických procesov u človeka. S inými vednými odbormi, predovšetkým s psychologickými (všeobecnou, pedagogickou a školskou, sociálnou psychológiou, psychológiou osobnosti, psychodiagnostikou, psychopatológiou, ale aj patopsychológiou), medicínskymi (neurofyziológiou, neurológiou, neuropsychológiou, pediatriou) a pedagogickými disciplínami, je úzko prepojená, ponúka im svoje poznatky, prípadne od nich čerpá dôležité poznatky (napr. terminilogické, metodologické).

PREDMET VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

Podľa Vágnerovej (2000) sa vývinová psychológia usiluje o **poznanie súvislostí** a **pravidiel** vývinových zmien. Jej úlohou je **skúmanie procesu vývinu**, sledovanie vnútorných (psychických) a vonkajších (somatických) zmien, **popisuje** zmeny, ktoré sú charakteristické pre jednotlivé vývinové obdobia **a formuluje všeobecne platné závery**, vytvára teórie psychického vývinu. Z poznatkov podrobnej charakteristiky vývinových zmien a podmienok, za akých k vývinovým zmenám dochádza, je možné **predvídať/predikovať** budúci priebeh psychického vývinu. Žiadna vývinová teória nedokáže presne opísať a predikovať správanie každého ľudského organizmu. Psychológovia uznávajú určitú mieru individuálnych odlišností (interindividuálne rozdiely) od bežného modelu správania, no vo všeobecnosti sa snažia identifikovať základné pravidlá, v rámci ktorých sa dané vývinové zmeny odohrávajú. (Viac o problematike v Langmeier & Krějčírová, 2014, s. 15-16; Jakabčic, 2002, str. 8).

VÝVINOVÁ ZMENA

Jedným zo základných pojmov vývinovej psychológie je vývinová zmena. Nie každá zmena, ktorá sa v organizme udeje, je vývinová zmena. Napríklad, ak si dieťa vyrazí zub na preliezačke, je to síce pre neho zmena, no nie je to vývinová zmena, ale úraz. **Vývinová zmena je relatívne stála a stabilná zmena, ktorá sa realizuje v zákonitom poradí**. Ak sa vývinové zmeny týkajú obdobia detstva a dospievania, hovoríme o tzv. progresívnych alebo evolučných zmenách, ktoré by mali napomôcť k zvýšeniu kvality.

- evolučná

Prakticky si to môžete predstaviť na malom dieťati, ktoré sa najskôr pohybuje po štyroch končatinách (štvornožkuje), následne sa naučí chodiť, zo začiatku ťarbavo, neskôr stále lepšie a lepšie. Potom sa naučí prekračovať prekážky, behať, skákať, dokonca aj chodiť smerom dozadu. Pri chôdzi sa nepotkýna a vyhýba sa prekážkam. **Evolučná zmena** poukazuje na zákonitý, neopakovateľný postup za sebou navzájom nadväzujúcich zmien, ktoré postupne prechádzajú od menej dokonalého k dokonalejšiemu (zložitejšiemu) (Jakabčic, 2002).

- involučná

No nie všetky zmeny sú evolučné. V živote poznáme aj príklady, kedy v rámci vývinu hovoríme o úbytku alebo úpadku schopností a adaptívnych funkcií. Starší ľudia strácajú istotu v krokoch, znižuje sa výkonnosť organizmu, ako fyzických schopností tak aj

psychických funkcií. **Takéto regresívne alebo involučné zmeny** nastávajú v strednom dospelom veku, zrejmé sú okolo 50-tky a zvýrazňujú sa v starobe.

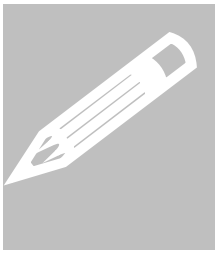
Americká vývinová psychologička Elisabeth B. Hurlocková (1956 podľa Příhodu, 1977) popísala nasledujúce skupiny vývinových zmien: **zmeny veľkosti** (zväčšuje sa rozsah slovnej zásoby), **zmeny proporcie** (pomer slovných druhov v aktívnom slovníku alebo aj pomer hlavy k telu v rôznych vekových obdobiach), **zanikajú staré vlastnosti** (detská žľaza v hrudníku, viaceré reflexy, mliečny chrup, v reči zanikajú detské skomoleniny), vznikajú nové vlastnosti (utvára sa hlbšie porozumenie významu morálnych noriem, druhotné pohlavné znaky).

- **normatívne zmeny**

Zmeny, o ktorých bolo vyššie písané, sa dejú približne v rovnakom veku všetkým deťom. Prejavujú sa nielen v dôsledku dozrievania centrálnej nervovej sústavy, ale aj nastavenia spoločnosti (vstup do školy). Hovoríme im **normatívne zmeny**. Niektoré zmeny sa týkajú celej generácie, alebo skupiny ľudí v istom veku a majú kultúrno-spoločenský kontext. Napríklad ľudia žijúci počas druhej svetovej, deti vyrastajúce v komunizme, v ponovembrovom období 1989, s nástupom pandémie a pod. Ide o skupinu ľudí, ktorá je približne rovnako stará, má spoločné znaky a vzhľadom na spoločenské, geografické a historické udalosti, ktoré ju osobitne ovplyvnili, tejto skupine ľudí hovoríme **kohorta**. Niekedy sa zmeny udejú vplyvom prostredia. No nemusia sa stať v živote každého človeka, môžu byť neočakávané, alebo nepravidelné, alebo sa deťom, či dospelým jedincom môžu stať v rôznom čase. Takéto zmeny sú predmetom štúdia biodromálnej (lifespan) psychológie. Hovoríme o **nenormatívnych zmenách**. Môžu to byť úrazy, úmrtie rodinného príslušníka, rozvod, sťahovanie, zmena spoločenského a ekonomického statusu v dôsledku straty zamestnania niektorého rodiča, alebo oboch a pod.

kohorta

- **nenormatívne zmeny**



Aká je povaha vývinovej psychológie? Skúste sa zamyslieť nad nasledujúcimi otázkami.

- *Aký je podiel vplyvu dedičnosti a prostredia na psychický vývin jedinca?*
- *Prebieha vývin plynule a rovnomerne, alebo prebieha v skokoch (diskontinuálne)?*
- *Je vývin univerzálny alebo je ovplyvnený špecifickými činiteľmi?*
- *Na čom záleží, či sa u jedného človeka vyvinie družnosť a kooperatívnosť a vysoká inteligencia, alebo psychická porucha?*

Z diskusie na prednáškach

Odpovede na tieto otázky nie sú také jednoznačné, ako sa zdajú na prvý pohľad. Na prvú otázku niektorí študenti a niektoré študentky odpovedali, že inteligencia, osobnosť, povaha a temperament sú vrodené charakteristiky tak ako farba očí alebo vlasov. Podľa názorov a skúseností iných je inteligencia, osobnosť, povaha ovplyvnená spoločenským a kultúrnym prostredím. Obe skupiny majú čiastočne pravdu. Z výskumov vyplýva, že inteligencia aj osobnosť sa dajú do istej miery meniť. Temperament je ale napríklad vrodený a postupne sa ho učíme ovládať tak, aby sme vedeli efektívne spolupracovať s okolím a boli vnútorne vyrovnaní.

Ani druhá otázka neprináša jednoznačnú odpoveď. Na prvý pohľad sa nám zdá, že vývin prebieha v skokoch. Veď predsa matky často spomínajú, že dieťa z ničoho nič začalo chodiť, hovoriť prvé slová a pod. Ale z hľadiska dieťaťa to nebolo také

jednoduché. Najskôr si muselo posilniť konkrétne svaly, naučiť sa ich ovládať, pozorovať v okolí ako iní, dospelí alebo deti, vykonávajú konkrétny pohyb, potom muselo skúšať rôzne časti pohybu samostatne, rozmýšľať nad tým, pripravovať sa psychicky na vykonanie daného pohybu, osmeliť sa a pod... Jednoducho, kým sa postavilo a začalo chodiť, jeho mozog a telo sa postupne kontinuálne pripravovali na danú činnosť. Vonkajšiemu pozorovateľovi sa to javí akoby v skokoch. Diskontinuitu vývinu zároveň potvrdzujú teórie vývinu a periodizácia vývinu, ktorá určuje, ktoré aktivity a schopnosti sa rozvíjajú v jednotlivých obdobiach. Nepozorný čitateľ periodizácie si tak môže myslieť, že vývin prebieha v skokoch a dieťa sa učí nové aktivity akoby na povel.

Ešte viac diskusie vyvoláva tretia otázka. Pri predstave domorodých kmeňov je predsa jednoznačné, že vývin je špecifický. Ale naozaj? Neučia sa aj deti v Austrálii, Afrike, Amerike, Japonsku ale aj v Európe loziť, sedieť, chodiť, rozprávať, neprerezávajú sa prvé zuby v približne rovnakom čase? Z tohto pohľadu sú vývinové zákony a zmeny univerzálne, ale predsa existujú aj isté kultúrne a jazykovo špecifické odlišnosti. Ako bolo naznačené, ide o kultúrne odlišnosti, ktoré vznikajú pôsobením kultúry a socioekonomických možností danej spoločnosti. Podobne môžeme uvažovať aj pri štvrtej otázke. Ako vidíte, v okamihu, keď sa zamyslíme a zvážime všetky možnosti, je odpovedanie na jednoduché otázky pomerne náročné a obsiahle. Ale vývin človeka, ontogenéza, nie je jednoduchý. Skôr ako začneme niečo tvrdiť, je potrebné si dobre zvážiť, či sme v našom úsudku zohľadnili všetky možnosti, a či sme na niečo síce nepatrné, no podstatné nezabudli.

Bio-psycho-sociálny model

Vo filozofii sa už dlhšiu dobu vedie diskusia o vrodených ideách, schopnostiach (nativizmus - Descartes) alebo opačne o získaných z prostredia (empirizmus - Lock). V posledných rokoch sa v psychológii uznáva **bio-psycho-sociálny model**, ktorý poukazuje na dôležitosť ako vrodených schopností, tak aj získaných zručností na základe skúseností, pričom schopnosti a zručnosti sú aktivované a využívané podľa osobnostných preferencií jedinca. Podľa Vágnerovej (2014) rozlišujeme tri hlavné oblasti psychického vývinu, ktoré sú v učebniciach sledované. Ide o:

- **biosociálny vývin**, v ktorom sú sledované zmeny v telesnom vývine a zároveň s ním spojené zmeny a faktory, ktoré ho ovplyvňujú (napr. sociokultúrne postoje k vývinovým zmenám ľudského tela);
- **kognitívny vývin**, ktorý zahŕňa vývin psychických procesov spolupodieľajúcich sa na ľudskom poznávaní (pozornosť, vnímanie, predstavy, pamäť, myslenie, rozhodovanie, učenie, reč);
- **psychosociálny vývin**, ktorý analyzuje zmeny spôsobu prežívania, osobnostných charakteristík a medziľudských vzťahov.

DEFINÍCIA VÝVINU

Z toho, čo bolo doteraz uvedené, môžeme psychický vývin u človeka charakterizovať ako zákonitý a celistvý, ireverzibilný, no nie celkom plynulý a rovnomerný, do určitej miery individuálne špecifický proces zahŕňajúci psychickú, sociálnu aj somatickú zložku, počas ktorého prebiehajú typické zmeny.

Jakabčic definoval vývin ako *„proces, ktorý prináša celý rad zmien, ktoré majú progresívny charakter, ktorý nie je náhodný, ale naopak zákonitý, ktorý je výsledkom vzájomného pôsobenia vnútorných a vonkajších činiteľov a je nezvratný“* (2002, s. 13). Podľa Vágnerovej je vývin proces vzniku a zákonitých zmien psychických procesov a vlastností v rámci diferenciácie a integrácie celej osobnosti. Iná definícia vývinu je od Kuruca (1986, s. 61): *„je to proces charakteristický kvantitatívnymi a kvalitatívnymi zmenami živého systému. Tieto zmeny nie sú náhodné, ale nutné, zamerané a nezvratné, sú progresívne, hoci obsahujú aj momenty regresie. Vývin je pohyb celého systému od nižších foriem k vyšším, od jednoduchších k zložitejším“*. Táto definícia sa ale týka len obdobia detstva a dospievania.

1.2 METÓDY A SPÔSOBY VÝSKUMU VO VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGII

Metódy skúmania vývinovej psychológie vyplývajú do veľkej miery zo všeobecnej metodológie psychológie, dodržujú bežné metodologické pravidlá, aby ich výsledky mohli byť považované za **validné** a spoľahlivé/**reliabilné**. Je dôležité rozumieť ako sa tvoria a testujú hypotézy a teórie, aby sme vedeli rozlíšiť či teória a výskum, ktorý je na internete, môže byť reálny, alebo je vymyslený, prípadne nie je spoľahlivý a nemali by sme jeho výsledky bez overenia šíriť ich. Ukážka takého falošného výskumu je napríklad text (obr. 1), ktorý bol preložený aj do slovenského jazyka a zdieľaný pred pár rokmi na viacerých portáloch o výchove a vzdelávaní detí a šírený na Facebooku medzi mamičkami.

A study out of the University of Washington Department of Psychology has revealed that children are 800% worse when their mothers are in the room. If the children are under ten, the percentage doubles to 1,600%.

The study followed 500 families and measured Neediness, Whine Crying, Shriek Screaming, Attempted Slapping, Forgetting How To Walk/Use Words, and Acting The Fool.

Professor of Marriage and Family Psychology, Dr. K.P Leibowitz gave us insight into the study. "What we found was that children as young as eight months-old could be playing happily but upon seeing their mother enter a room were 99.9% more likely to begin crying, release their bowels, and need her immediate attention. The .1% was a vision-impaired child but once he heard his mother's voice he began throwing things and asked for a snack despite having just eaten. Truly fascinating."

HOAX

Štúdia z Univerzity vo Washingtone, Katedre psychológie, zistila, že deti sú o 800 % horšie, ak sú v prítomnosti svojej matky. Ak sú deti mladšie ako 10, percento sa zdvojnásobuje na 1600 %.

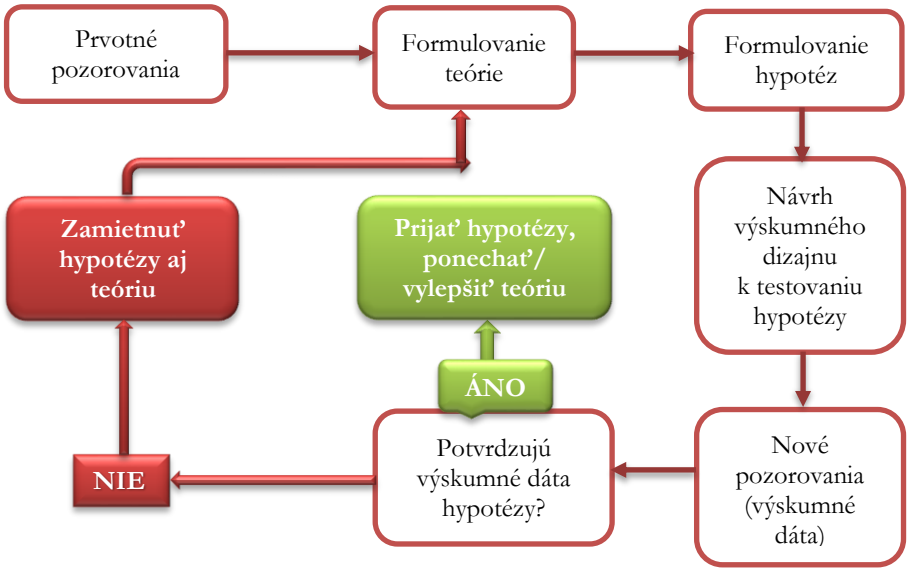
Štúdia sledovala 500 rodín a merala potrebu matky, fňukanie, krik, vrieskanie, pokus o facku, neschopnosť chodiť, používať slová, alebo robenie opičiek.

Profesor psychológie manželstva a rodiny, Dr. K.P.Leibowitz nás informoval o štúdii. „ Zistili sme, že deti vo veku osem mesiacov sa spokojne hrali a to až do okamihu, kým neuvideli svoju matku vstúpiť do miestnosti. 99 % dojčiat následne začalo plakať, vyprázdnili sa a vyžadovali okamžitú pozornosť. 0,1 % detí v štúdii bolo so zrakovým postihnutím, ale akonáhle započuli hlas matky, začali hádzať veci a dožadovali sa jedla, hoci tesne predtým jedli. Skutočne fascinujúce.“ (Preklad autorka)

Obr. č. 1 Ukážka vymyslenej štúdie. Slovenská verzia dnes už na internete nie je dostupná, pôvodne ju preložil a zdieľal eduworld.sk. Tento výskum nikdy nebol realizovaný a dotyčný výskumník sa nevenuje vývinovej psychológii, alebo neexistuje. Zdroj článku: http://darnkid.com/study-children-are-800-worse-when-their-mothers-are-in-the-room/

Vedecký postup, formulovanie teórie

Vedecké zbieranie dát sa snaží používať **objektívne** a **replikovateľné** metódy výskumu. Znamená to, že každý, kto sa pozrie na získané dáta, by ich vyhodnotil zhodne s výskumníkom (objektívne) a zároveň, ak by postupoval podľa popísaného výskumného postupu, získal by zhodne dáta (replikovateľné). *Je to podobné ako s varením podľa receptu. Ak použijete rovnaké suroviny a v rovnakom množstve, ako je uvedené v recepte (iný výskum), dostanete to jedlo, ktoré ste chceli uvariť (ale je pravda, že nie vždy sa Vám musí jedlo podariť, hoci ste dodržali všetky pokyny).* A rovnako ako recept, aj výskum môže byť inými výskumníkmi opakovaný. Niekedy sa ukáže, že staršie výsledky výskumov už nie sú platné. No môže byť zistené, že síce výsledky sú rovnaké, ale hypotézy týkajúce sa vzťahu, A ovplyvňuje B, nemusia byť správne. A môže ovplyvňovať C, to ovplyvňuje D a až D ovplyvňuje B. Ak sa v živote jedinca nevyskytuje udalosť C alebo D, tak A nebude ovplyvňovať B. V súčasnom výskume je potrebné odlišovať koreláciu – zistený vzájomný vzťah medzi A a B od kauzality (príčinnosti), kde A je príčinou B. Pozorovaním vzťahov medzi premennými výskumníci postulujú implicitné teórie, ktoré overujú pomocou testovania hypotéz a na základe viacnásobných pozorovaní/testovaní hypotéz formulujú explicitne (empirickým skúmaním overené) teórie (obr. č. 2). Teórie je možné označiť ako súhrn pojmov a predpokladov, ktoré opisujú a vysvetľujú existujúci súbor pozorovaní a zistení.



Obrázok č. 2 Cyklus tvorenia vedeckých teórií podľa Shaffel & Kipp (2014)

ZÍSKAVANIE DÁT

Keďže výskumné objekty (deti v rôznom veku) majú rôznu mieru možností a schopností participácie (zapojenia), je potrebné, aby zohľadňovali individuálne vývinové špecifiká pri voľbe výskumného nástroja. Napríklad deťom v predškolskom veku nemá význam administrovať dotazník, pretože nevedia čítať ani písať. Ako postupujú vývinoví psychológovia, ak vo viacerých vekových skupinách nemôžu uplatniť metódy určené pre dospelú populáciu? Metódy, pomocou ktorých budete zbierať dáta, by mali byť **validné** (vedecký platné). To znamená, že merajú to, čo

výskumník skutočne chcel vo svojom výskumnom zámere merať. Výskumník to vie tak, že daný výskumný nástroj sa bežne používa pre meranie konkrétnych premenných, výskumný nástroj bol použitý s iným validným výskumným nástrojom a ten potvrdil jeho platnosť pre konkrétne premenné. Zároveň majú byť výskumné nástroje aj **reliabilné** (spoľahlivé). Použitá metóda zisťuje jav tak, ako ho má zisťovať, teda bez chýb.

Napríklad dvaja výskumníci hodnotia správanie žiakov v triede a obaja ak používajú rovnakú metódu, tak sa zhodnú na tom, ktoré deti sú kooperatívne a ktoré nie.

1.2.1 VÝSKUMNÉ DIZAJNY

Keď sa výskumník rozhodne, čo chce vo výskume zistiť, musí si zostaviť výskumný plán, alebo dizajn, ktorý mu umožní zistiť, aký typ vzťahu sa nachádza medzi jednotlivými premennými (Schaffel & Kipp, 2014), pričom musí zvážiť viaceré možnosti: množstvo času, ktoré má na výskum k dispozícii, množstvo ľudských a finančných zdrojov, špecifiká konkrétnej sledovanej problematiky, etické pravidlá a metódy, ktoré bude používať.

ROZDELENIE VÝSKUMOV Z ČASOVÉHO HĽADISKA

Výskumníci si musia v prvom rade rozmyslieť, koľko času môžu venovať výskumu, ako dlho chcú sledovať a skúmať určitú skupinu rovnakého veku a aké vývinové zmeny chcú svojím výskumom zachytiť.

Longitudinálny výskum

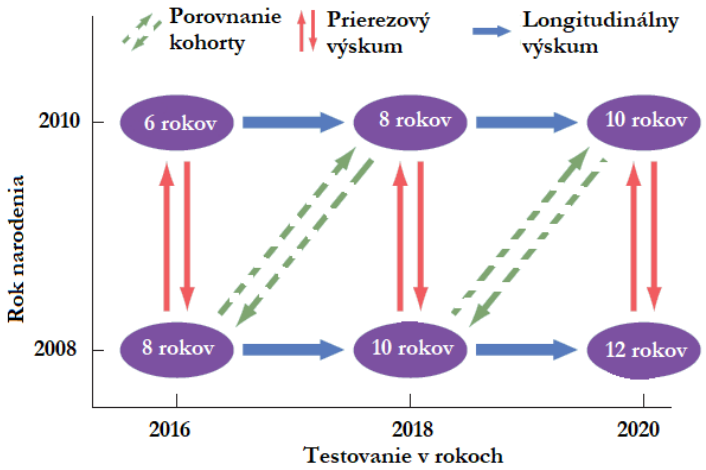
Ak majú k dispozícii dosť finančných zdrojov, stabilný výskumný kolektív, ktorý je ochotný sledovať vývinové zmeny niekoľko rokov až desiatok rokov, napríklad od narodenia až po adolescenciu, realizujú **longitudinálny** (pozdĺžny) **výskum**. Tento výskum je komplexný a zachytáva súvislosti vývinu, no jeho výsledky je ťažké generalizovať, pretože nereflektuje biologické a ekologické rozdiely medzi kohortami (pozri výskum IQ dokresľujúci sekulárny trend). Zaujímavý longitudinálny výskum realizovali Matějček, Dytrych a Schuller (1980), ktorí sledovali deti, ktorých matka dvakrát počas tehotenstva požiadala o interrupciu, no táto bola úradmi zamietnutá a napriek odmietaniu rodičov sa dieťa narodilo. Deti boli vyšetrené v deviatich rokoch života a následne na konci puberty vo veku 14-16 rokov a v dvadsiatich rokoch, keď si zakladali vlastné rodiny. Viac o štúdii v časti Pražská štúdia.

Prierezový výskum

Často sú finančné, personálne a časové možnosti výskumníkov ohraničené. Preto si výskumníci vytvoria viaceré nezávislé vekové skupiny, ktoré jednorazovo sledujú. Na zmeny, ktoré sa odohrávajú v priebehu vývinu prichádzajú nepriamo. Napríklad päťročné deti ešte nevedia vyriešiť niektoré problémy, ale väčšina šesťročných už áno a všetky sedemročné deti daný problém vyriešia. Výskumníci preto predpokladajú, že konkrétne riešenie problému je vývinovo podmienené. **Prierezový výskum** sledovania vývinových zmien je časovo a finančne oveľa výhodnejší a preto efektívnejší ako longitudinálny výskum, no nevie identifikovať všetky podmienky, v ktorých vývin prebiehal do času výskumu.

Semilongitudinálny výskum

Snaha o časovú a finančnú efektivitu vývinovo-psychologického výskumu viedla výskumníkov k realizácii **semilongitudinálnych výskumov**. Ide o zrýchlené longitudinálne výskumy, pri ktorých si výskumníci zostavia niekoľko vekovo odlišných skupín, ktoré sledujú po istú dobu (kratšiu ako u longitudinálneho výskumu). Tak získavajú čiastočné vývinové krivky, z ktorých pomocou štatistických metód zostavujú globálnu vývinovú krivku. V tomto type výskume je potrebné mať jednoznačne identifikované skúmané podmienky a relatívne homogénne skupiny.



Graf č. 1

Zaznamenanie semilongitudinálneho výskumu. Dve skupiny detí boli sledované po dobu 4 rokov. Výskumný dizajn umožnil sledovať deti od 6 do 12 rokov, pričom vytvoril zároveň možnosť porovnať kohortu a tri prierezové výskumy s porovnaní detí v rozpätí 2 rokov. (Zdroj: Schafell & Kipp, 2014).

Kvantitatívny

Kvalitatívny

Ďalším krokom je zváženie, aký typ výskumného dizajnu bude najvhodnejší. Môže sa zamerať buď na **kvantitatívny zber dát** (napr. výskumník realizuje experimentálny výskum alebo dotazníkovou metódou zozbiera informácie o 2500 adolescentoch a hľadá korelácie medzi premennými), alebo na **kvalitatívny zber dát** (venuje sa podrobne malému počtu participantov, jeho zistenia podrobne popisujú situáciu a poskytuje hlbšie porozumenie skúmanej problematike: napr. idiografický výskum, etnografický výskum, ipsatívny výskum). V kvalitatívnom výskume môže výskumník identifikovať javy, ktoré nie je možné kvantifikovať. (Pre viac informácií o tom, ako postupovať v kvalitatívnom skúmaní, v akčnom výskume, v predprimárnom vzdelávaní pozri Severini a Kostrub, 2018)

Kombinovaný

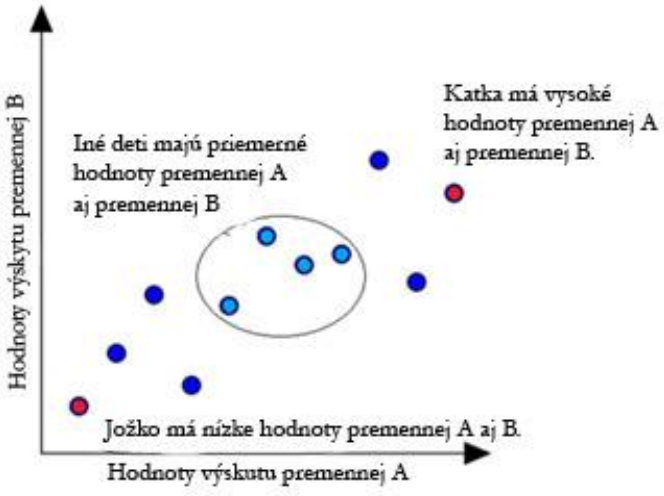
Výskumník sa môže rozhodnúť použiť **kombinovaný výskumný dizajn**, kedy zozbiera veľké množstvo štatisticky relevantných dát, pričom niektorých vybraných respondentov kontaktuje a pomocou interview, denníkovej alebo klinickej štúdie, pripadne klinicko-kazuistickej štúdie, a tak prinesie hĺbkovú sondu do myšlienok a motivácie jedincov. Kombinovaný výskumný dizajn sa používa v prípade výskumných tímov, ktorých každý výskumník môže pracovať na inom type dát.

KVANTITATÍVNY VÝSKUM:

Korelačný výskumný dizajn

Korelačný dizajn hľadá vzájomné vzťahy medzi premennými, prípadne zisťuje, či dve alebo viaceré premenné majú zmysluplné prepojenie. Napríklad zisťujú, aký je vzťah medzi agresívnym správaním detí a pozeraním agresívnych televíznych programov. Na začiatku si výskumníci stanovia hypotézu, napríklad: čím viac deti sledujú agresívne programy, tým budú na negatívne podnety reagovať agresívnejšie. Potom si stanovia metódy, aké budú používať (dotazník, rozhovor, experiment...) a následne spracujú dáta. Napríklad porovnajú čas, ktorý trávia deti za obrazovkami pri sledovaní agresívnych TV programov s výskytom agresívneho správania detí pri hre s inými deťmi (napr. graf č. 2, inšpirovaný Shaffer & Kipp, 2010 str. 21). Takýto výskum ukazuje, že premenná A (agresívne TV programy) a premenná B (agresívne správanie detí) vykazujú vzájomný vzťah. No výskumník nevie, či naozaj agresívne TV programy (A) ovplyvňuje agresívne správanie (B), alebo či deti s agresívnym správaním (B) si vyberajú v TV agresívne programy (A). Existenciu alebo neexistenciu vzájomného vzťahu medzi premennými v štatistike testujeme pomocou **korelačného koeficientu,** ktorý má hodnotu od r = 1 po r = -1. Čím je korelácia vyššia, tým je vzťah medzi premennými pevnejší. Z korelačného koeficientu r = 0,756 vieme povedať, že pravdepodobne existuje silný vzťah medzi sledovaním agresívnych TV programov a agresívnym správaním sa detí. Ak sa korelačný koeficient r blíži k nule, medzi premennými neexistuje žiadny vzťah. V prípade, ak je korelačný koeficient v rozpätí od r = -0,7 po r = -0,99, hovoríme o silnej negatívnej korelácii. Mohli by ste predpokladať, že deti, ktoré sledujú agresívne TV programy, sa prejavujú menej agresívne.

Korelačný koeficient



Graf č. 2

Ukážka hypotetického grafu pozitívnych korelácií medzi dvomi premennými A (sledovanie agresívnych TV programov) a B (agresívne správanie). Každá bodka znamená jedno dieťa a jeho výsledky.

Hlavným obmedzením korelačného výskumu je, že nemôže s určitosťou povedať, či jedna premenná ovplyvňuje druhú. Napríklad môžete zistiť, že ak ste mali v čase testovania na nohách červené ponožky, mali ste lepšie výsledky v inteligenčnom teste ako tí, čo mali na nohách biele ponožky, alebo, že spôsob konzumácie syra koreluje s úmrtím na základe zamotania sa do posteľných prikrývok. ;)

Experimentálny výskumný dizajn

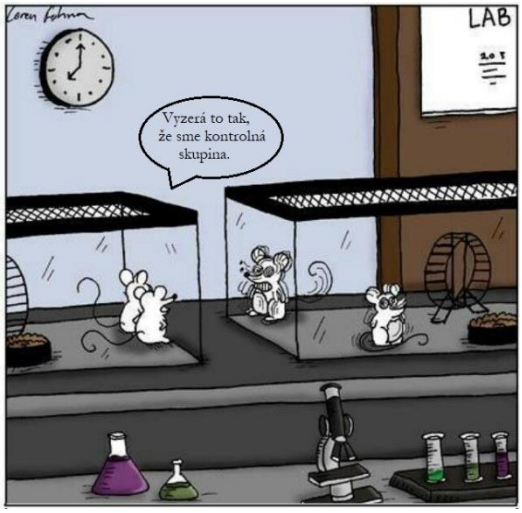
Experimentálny dizajn umožňuje výskumníkom presnejšie zisťovať príčinné vzťahy, kauzalitu. Výskumníci sledujú vplyv jednej premennej na druhú. Počas experimentu výskumník manipuluje s nezávislými premennými a sleduje či alebo ako sa budú meniť závislé premenné. *Vo videu je vidieť, ako dieťa zmení svoje správanie (**závislá premenná**) v prítomnosti (a na základe reakcie) autority (**nezávislá premenná**).* **Nezávislú premennú** výskumníci môžu voľne meniť. Ak budeme rozvíjať situáciu z videa, tak autorita môže pri polovici detí reagovať na aktivitu experimentátorky pozitívne a pri polovici detí negatívne. Následne výskumníci správanie a reakcie detí v jednotlivých prípadoch porovnajú. Tento výskum bol realizovaný v laboratóriu. Deti nik nerušil, sedeli samé v miestnosti s experimentátorkou. Boli pripravené umelé podmienky, aby deti v miestnosti nič nevyrušovalo a aby ich nerozptyľoval hluk ulice, iné deti a ich reakcie a podobne. Takýto experiment sa označuje ako **laboratórny experiment.** Experiment v ktorom experimentátor priamo zasahuje do výskumu, pričom sleduje ako sa na základe jeho zásahov mení správanie probanda sa označuje ako zúčastnený laboratórny experiment. V prípade, ak experimentátor nezasahuje do diania v laboratóriu, len ho pozoruje, hovoríme o **nezúčastnenom laboratórnom experimente**.

Laboratórny experiment

Okrem spomínaných výhod experimentálneho dizajnu, má laboratórny experiment aj svoje nevýhody. Jeho realizácia je časovo, priestorovo aj finančne náročná. Participanti dopredu vedia, že sa zúčastňujú experimentu a v laboratóriu sa môžu správať inak ako v bežnom prostredí (môžu byť viac napätí, úzkostní a podobne). Okrem toho v bežnom prostredí väčšinou ľudia nereagujú len na jednu osobu, ale analyzujú a porovnávajú reakcie viacerých prítomných (napr. dieťa v MŠ intuitívne, na základe pozorovania správania iných detí, zistí, ktoré správanie je efektívne) a následne aplikujú tieto získané poznatky do praxe.

Experiment v prirodzenom prostredí

V niektorých situáciách nie je možné realizovať laboratórny experiment a výskumníci realizujú svoj **experiment v prirodzenom prostredí**. Napríklad, ak chcú výskumníci vedieť, ako budú žiaci v triede reagovať na inovatívnu metódu vyučovania a chcú zistiť, či sa pomocou tejto metódy naučia žiaci viac ako pomocou klasického vzdelávania. Po pol roku vzdelávania inovatívnou formou napríklad zistili, že sa žiaci naučili niektoré pojmy a frázy tak, ako sa mali. Ale ako zistia, či je metóda efektívna? Za pol roka sa mohli žiaci to isté naučiť aj klasickou metódou, alebo by sa tie informácie mohli dozvedieť aj mimo školy. Ukazuje to na skutočnosť, že pri realizácii experimentu je potrebné mať dve skupiny. Jednu (**kontrolnú skupinu**), kde nie sú zmenené žiadne podmienky a experimentátori sledujú, ako sa deti vyvíjajú a učia aj bez zásahu zvonku a druhú (**experimentálnu skupinu**), kde boli zmenené špecifické podmienky (obr. 4).



Obr. 3 *Zdroj: Internet, pôvodného autora vtipu som už nenašla*

Po ukončení experimentu výskumníci výsledky žiakov oboch skupín porovnajú. Ak sa v experimentálnej skupine výsledky signifikantne odlišujú, môžu predpokladať, že zmenou nezávislej premennej nastala zmena závislej

premennej. No ešte predtým, ako výskumníci vyslovia túto domnienku, si musia byť istí, že kontrolná a experimentálna skupina sa na začiatku neodlišovala **v intervenujúcich premenných** (kognitívnych, sociálnych, rodinných atď. charakteristikách), teda v premenných, ktoré by mohli účinkovať na závislé premenné.

Prirodzený (kvázi) experiment

Niekedy výskumníci ani nemusia vytvárať experimentálne podmienky, nakoľko sám život im ich pripraví. V takom kvázi experimente sa nachádzame aj dnes (pandemická situácia v spojitosti s ochorením Covid-19). V priebehu krátkeho času sa všetkým zmenili životné podmienky a to postupne mení zvyky, správanie a reagovanie na podnety ako u dospelých jedincov, tak aj u detí. Ak výskumníci budú merať mieru stresu, frustráciu, nárast agresívneho správania a porovnajú výskyt dát dnes s výskytom dát v populácii pred pandemickou situáciou, môžu predpokladať, ako pandemická situácia (existenciálna situácia) ovplyvňuje správanie a zdravie obyvateľstva. V takomto prípade ide o **prirodzený (alebo kvázi) experiment**. Samozrejme žiaden výskumník by nechcel uzatvoriť celé mestá a oblasti, len aby zistil, ako budú ľudia reagovať. V prirodzenom experimente výskumníci nevedia kontrolovať intervenujúce premenné a nevedia vytvoriť náhodné zloženie skupín. Vyhodnotenie takéhoto experimentu je preto veľmi náročné, pretože nie je možné jednoznačne poukázať na kauzalitu, no napriek tomu môže byť užitočný. Po zvážení intervenujúcich premenných, nám môže povedať, či daná situácia spôsobila odlišné správanie, myslenie, motiváciu ľudí a preto je možné predpokladať, že podobné situácie môžu ovplyvniť niektoré spôsoby správania či zmýšľania u iných ľudí.

KVALITATÍVNY VÝSKUM

Vývinová psychológia získava množstvo poznatkov aj z kvalitatívne orientovaných výskumných dizajnov. Vývin jedinca je totiž individuálne odlišný a veľkú mieru faktorov, ktoré ho determinujú, nie je možné zachytiť a spoznať v kvantitatívnom výskume. Priemerné hodnoty zistené v kvantitatívnom výskume často vedú k predstave o existencii priemerného dieťaťa ako normy. V skutočnosti neexistuje takéto dieťa. Kvalitatívny výskumný dizajn nabáda k **idiografickému postupu**, k sledovaniu drobných individuálnych odlišností. Pri idiografickom postupe je dôležité, aby sa výskumník vyhýbal zovšeobecneniu, nehľadal zákonnosti, ale práve naopak vyzdvihoval jedinečnosť. Takýto výskum prináša pohľad na odlišnú každodennosť životných situácií. Hoci si študenti a študentky často vyberajú tento výskum, lebo sa im zdá jednoduchší, opak je pravdou. Správna realizácia kvalitatívneho výskumu si vyžaduje veľa času a poznatkov. Tiež vedenie rozhovorov, pozorovanie, analýza denníkových záznamov, či tvorivých výstupov detí (kresby, aktivity) sú časovo náročné metódy.

Ipsatívny výskum
Ipsatívne štúdie

Typickým príkladom kvalitatívneho výskumu vo vývinovej psychológii je ipsatívny výskum. **Ipsatívny výskum** veľmi podrobne popisuje jednotlivca a jeho vývinové zmeny v čase. Následne zistené pozorovania zovšeobecňuje a aplikuje na ostatné osoby v danom veku. Takýto typ výskumu veľmi precízne zaznamenáva kontinuitu vývinových zmien, poukazuje na príčiny a možnosti, je finančne a časovo oveľa jednoduchší, no jeho závery nemusia všeobecne platiť. Ukážka prípadovej štúdie:

Gavora (2001). V rámci klinickej praxe sú často publikované **prípadové štúdie** (case-studies) tzv. **kazuistiky**, ktoré podrobne opisujú, ako napr. vplyv prostredia na dieťa a jeho schopnosti.

Mikrogenetický výskum

Intenzívne pozorovanie detí počas krátkej doby, kedy očakávajú výskumníci priebeh interindividuálnych rozdielov v ontogenéze, je označené ako mikrogenetický výskum. Ide o novší typ výskumu, ktorý sa objavuje predovšetkým v súvislosti s otázkami rozvoja riešenia problémov, strategického plánovania, rozvoja kognitívnych kompetencií, aritmetických a rečových zručností, ale aj pamäti, či sebaspoznávania a pod. (Schafell & Kipp, 2010). Výhodou prístupu je, že rozsiahle a časté pozorovania môžu napomôcť odhaliť dôvody vzniku vývinových zmien. Zároveň ale intenzívny záujem výskumníkov môže stimulovať zmenu v psychických procesoch (napríklad sledujú, kedy bude dieťa stavať vežu z kociek. Poskytovaním stimulujúcich materiálov a pretrvávajúceho záujmu výskumníkov o konkrétnu aktivitu dieťaťa, môže viesť krátkodobo k realizácii aktivity u dieťaťa, no po opadnutí záujmu výskumníkov o aktivitu dieťaťa, nadobudnutá zručnosť nemusí byť trvalého charakteru).

Medzi-kultúrny výskumný dizajn

Medzi-kultúrny výskumný dizajn porovnáva správanie jedincov v rozličných kultúrach. Dnes sa často generalizujú výsledky výskumov. Poznanie odlišností a podobností vývinu alebo správania sa jedincov z rôznych kultúr umožňuje vývinovej psychológii analyzovať niektoré poznatky a porovnávať ich. Umožňuje nám to hľadať príčinu rozdielov, alebo zhody v správaní napr. u rómskych alebo mexických detí (na juhu USA) v prvej triede, porozumieť ich správaniu a následne aplikovať také metódy práce s deťmi, ktoré budú tieto deti v daných socioekonomických podmienkach schopné rozvíjať, pretože metódy, ktorými sú vzdelávané a vychovávané deti majoritnej populácie, nemusia byť v danej kultúre vhodné.

Jednou z významných výskumníčok, ktoré sa venovali kultúrno-antropologickému výskumu, bola Margaret Meadová. Meadová sledovala rozdiely vo výchove a v správaní sa dievčat a chlapcov v rôznych pôvodných kultúrach. Jej medzi-kultúrne pozorovania naznačovali už v 40 rokoch dvadsiateho storočia, že kultúrnou ovplyvnené vzdelávanie a tradície oveľa viac súvisia s charakteristickými vzormi správania sa spoločnosti ako s biologickými rozdielmi medzi pohlaviami.

1.2.2 METÓDY ZBERU DÁT VO VÝVINOVEJ PSYCHOLOGII

Medzi najvyužívanejšie metódy vývinovej psychológie patrí **analýza vonkajších, behaviorálnych prejavov správania** a **analýza výpovedí**, alebo **metódy sebahodnotenia**. V prípade analýzy behaviorálnych prejavov správania jedinca alebo skupiny jedincov, ide buď o pozorovanie alebo experiment (Vágnerová, 2012).

Analýza vonkajších prejavov správania

Pozorovanie môžu výskumníci vykonávať **v prirodzených podmienkach** (v rodine, na ihrisku, v domácnosti, v priestoroch školského zariadenia a pod.). Jeho nevýhodou je vysoká miera variabilných (rozdielnych) životných podmienok, čo môže spôsobiť, že v prípade iného prostredia by sa skúmaný jedinec mohol správať iným spôsobom. Preto sa výskumníci snažia navodiť situácie a podmienky vedúce k prejavom správania, ktoré sú cieľom pozorovania. V takomto prípade hovoríme o **štruktúrovanom pozorovaní,** alebo o **pozorovaní v upravených podmienkach**. Od štruktúrovaného pozorovania je krok k experimentu. **Experiment** overuje vzťah medzi príčinou a následkom (viac v časti experimentálny výskumný dizajn).

Analýza subjektívnych výpovedí/ sebahodnotiace metódy

Ďalšou metódou využívanou vo vývinovej psychológii je rozhovor. **Rozhovor** slúži k zisťovaniu zážitkov, skúseností, poznatkov a postojov. Rozhovor môže prebiehať ako voľný. Výskumník má postavenú tému a voľne sa rozpráva s výskumným subjektom. V prípade štruktúrovaného rozhovoru, má výskumník dopredu pripravené otázky. Aby mohol výskumník realizovať rozhovor s dieťaťom, musí byť dieťa schopné mu porozumieť, vedieť dostatočne rozprávať, aby mohlo odpovedať na otázky. Zároveň je potrebné pri rozhovore zvážiť viaceré komunikačné bariéry, ako napríklad hanblivosť u detí v istom veku, nedostatočnú rečovú vybavenosť a podobne. Tieto nevýhody sa týkajú aj použitia štandardizovaného dotazníka. Tu musí výskumník okrem otázky porozumenia a verbálnej schopnosti posúdiť aj schopnosť dieťaťa čítať a písať. Vo všeobecnosti je **dotazník** relatívne rýchlou metódou, ktorá umožňuje zozbierať v krátkom čase údaje od veľkého množstva respondentov. Všetci jednotlivci odpovedajú na rovnaké otázky, ktoré sú v rovnakom poradí. Okrem dotazníkov sú často pri sebahodnotení využívané posudzovacie škály. Vek je v tomto prípade rozhodujúci pri voľbe dotazníka ako výskumného nástroja.

denníkové štúdie

Zaujímavé dáta je možné získať aj pomocou analýzy denníkov (**denníková štúdia**). Prvé výskumné metódy vo vývinovej psychológii boli zamerané na sledovanie rastu vlastných detí výskumníkov. Výskumníci ako Darwin, manželia Sternoví alebo Bühleroví písali tzv. „denníky vývinu jedného dieťaťa“ (baby biographies/The biography of a Baby, Shinn, 1900). Vďaka zozbieraniu veľkého množstva materiálov o vývine bolo možné deskriptívne stanoviť prvé vývinové normy. V súčasnosti je možné využívať denníkovú metódu nielen pri skúmaní správania jedného dieťaťa, ale aj pri výskume viacerých jedincov, napr. adolescentov, ktorí do denníka môžu odpovedať vždy na štandardné otázky, keď im príde pripomienka. Takýto výskum môže pomôcť porozumieť kontextu konania jedinca, jeho myšlienkam a jeho motivácii za dlhšie obdobie.

klinická metóda

Vo výskume sa vo vývinovej psychológie využíva často aj **klinická metóda**. Jean Piaget vo svojich výskumoch používal prepojenie pozorovania, psychometrii a psychiatrického klinického vyšetrenia. Ich zlúčením dospel ku klinickej metóde, ktorá bola uplatňovaná pri jeho klasických experimentoch vo výskume kognície detí (Meyer, 2005). Klinická metóda môže pozostávať z anamnestického rozhovoru, testovania, dotazovania a podobne. Je to veľmi flexibilná a individuálna metóda, reaguje na predtým

získané odpovede, alebo úspechy vo výkonových úlohách. Takto môže získať výskumník rýchlejšie údaje ako pri štandardizovanom interview, no je náročné porovnať odpovede a výsledky jednotlivých participantov, ak im boli položené rôzne otázky, alebo rôzne úlohy. Výskumník pomocou klinickej metódy môže získavať informácie týkajúce sa napríklad výkonu dieťaťa v danom okamihu. Stres a laboratórne podmienky, zadanie úlohy iným spôsobom, úsmev alebo zamračenie výskumníka môžu ovplyvniť výsledky pri výkone dieťaťa.

Ďalšie metódy vývinovej psychológie

Vo vývinovej psychológii sa používajú aj ďalšie metódy, ako napríklad **vývinové škály** a testy, ktoré umožňujú psychológom sledovať vývinový progres u detí (Langmeier & Krějčírová, 2006) alebo výskumy dvojičiek. Na Minnesotskej univerzite prebiehali viaceré **štúdie dvojičiek**. Eckert, Heston a Bouchard (1980) uverejnili výskum, v ktorom sledovali 15 párov dvojičiek, ktoré boli do 6 týždňov od narodenia separované. Štúdia uvádza, že aj keď boli dvojičky geograficky a sociokultúrne separované a mali odlišné životné podmienky, boli medzi dvojičkami viaceré signifikantné zhody/podobnosti v niektorých oblastiach ich ontogenézy.

Jedným z medializovaných prípadov tejto štúdie boli dvojičky Oskar Stohr a Jack Yute. Oskar bol vychovávaný svojou starou matkou ako katolík a bol indoktrinovaný nacistickou ideológiou v Hitler Jugend. Jack bol vychovávaný otcom. Keď mal 16, slúžil v Izraelskom námorníctve. Napriek rozdielnej výchove a detstvu si výskumníci všimli u oboch bratov rovnaké spôsoby správania, maniere, otázky, ktoré sa pýtali, ako aj veľmi podobný temperament. Pre tých, čo majú záujem si prečítať o Minnesotských štúdiách viac, tu je link na článok Boucharda, Lykkena, McGuea, Segalovú a Tellegena z 1990). Táto konkrétna štúdia môže byť zároveň považovaná za prípadovú štúdiu. Ako sme už spomenuli vyššie, o **prípadových štúdiách** alebo Case-study hovoríme vtedy, ak výskumník získava podrobné údaje (rodinné, sociálne, zdravotné, ekonomické informácie) a stavia hypotézy len u jedného participanta.

Etnografický prístup

Pri porovnávaní životných podmienok, vývinu, rozvoja niektorých prirodzene žijúcich národov so západnými civilizáciami využíva kultúrna antropológia **etnografický prístup**. Pri etnografickom výskume sa výskumník snaží porozumieť jedinečným podmienkam, možnostiam, hodnotám, tradíciám, výchovám či socializačným zvyklostiam v konkrétnom národe napríklad tak, že s nimi určitú dobu žije ako člen ich spoločenstva, pričom si zapisuje rozsiahle skúsenosti a zážitky. Ide ale o vysoko subjektívne hodnotenia a analýzy, ktoré môžu byť ovplyvnené výskumníkovými poznatkami a predchádzajúcimi životnými skúsenosťami. Etnografické analýzy sa vzťahujú predovšetkým ku konkrétnej subkultúre a nie je možné ich generalizovať na celú kultúru daného národa.

Psychofyziologické metódy

V posledných rokoch sa opätovne do popredia dostávajú **psychofyziologické metódy**. Tieto sa zameriavajú na sledovanie fyziologických ukazovateľov pri sledovaní rozvoja niektorých oblastí, alebo zisťovania emočného stavu napríklad u dojčiat či batoliat, ktoré ešte nevedia samé komunikovať. K takýmto metódam sa radí sledovanie tepu srdca, rýchlosť sania cumľa pri dojčatách (obr. č. 4), potenie rúk, ale aj meranie funkcií mozgu. Pomocou encefalogramu (EEG) aktivity mozgových vĺn (obr. č. 3) môže

výskumník zaznamenať nielen vigilanciu (bdelosť) vedomia, ale aj detské senzorické schopnosti a emotívne stavy a to pomocou zaznamenania zmien v mozgových vlnách (tzv. potenciály súvisiace s udalosťami alebo ERP) (Schaffel & Kipp, 2014).

Obr. č. 4Využitie encefalogramu u dojčaťa

zdroj: https://ccns.sbg.ac.at/research/prenatal-learning/

Obr. č. 5 Meranie intenzity satia

1.2.3 ETICKÉ PODMIENKY PRE VÝSKUM

V minulosti boli viaceré výskumy za hranicami etických štandardov a pravidiel. Sledovanie výskumu sociálneho učenia Alberta Banduru (1961) alebo pokusu s malým Albertom Johna B. Watsona (1920) v mnohých študentoch a študentkách vyvoláva rozporuplné otázky. V rámci etiky výskumu je jasné, že výskumníci nesmú vytvoriť také podmienky, kde by participanti trpeli hladom, smädom, nedostatkom, izoláciou alebo by boli psychicky či fyzicky týraní. No výskumníci si dávajú aj oveľa náročnejšie otázky:

- *Môžu byť účastníci experimentu (deti a adolescenti) vystavení pokušeniu klamať, alebo porušovať pravidlá?*
- *Môžem ja, ako výskumník, vedome zamlčať cieľ výskumných zistení a prípadne klamať participantovi v záujme výskumu, manipulovať s informáciou (napr. mu poviem: „Nie je to správna odpoveď", pričom odpovedal správne?).*
- *Môžem pozorovať ľudí v ich sociálnom prostredí bez toho, aby som ich informoval o tom, že sú súčasťou experimentu?*
- *Je správne povedať deťom, že ich kamaráti si myslia, že zjavne nesprávne tvrdenie je správne, len preto, aby som sledoval/a reakcie dieťaťa? (Schaffer & Kipp, 2014).*

Pri výskume si treba uvedomiť, že deti sú zraniteľnejšie ako adolescenti, alebo mladí ľudia. Mladšie deti nemusia vždy porozumieť, čo to znamená zúčastniť sa výskumu a o čo vo výskume ide. Preto Americká psychologická asociácia (APA) v roku 1992 a Spoločnosť pre výskum detského vývinu (v roku 1993) schválili etický kódex týkajúci sa výskumu s deťmi. Nasledujúce štyri ustanovenia sú najdôležitejšie:

- **Ochrana pred ublížením.** Výskumník nesmie použiť žiadnu procedúru, ktorá by fyzicky alebo psychicky mohla ublížiť dieťaťu. Výskumník je plne zodpovedný za akékoľvek (psychické) poškodenie dieťaťa.

- 🕮 **Informovaný súhlas** rodičov s výskumom je základnou podmienkou. Rodičia alebo právny zástupca musia byť oboznámení s výskumom a jeho cieľom a súhlas by mali odovzdať v písomnej forme. Výskumník by mal deťom vysvetliť zrozumiteľne, čoho sa bude výskum týkať a informovať deti, že keď nebudú chcieť spolupracovať, nemusia sa výskumu zúčastniť.
- 🕮 **Dôvernosť** znamená, že vedci a výskumníci musia zachovávať mlčanlivosť o všetkých informáciách, ktoré sa počas výskumu dozvedeli. Deti majú právo na utajenie svojej identity. To znamená, že nesmú byť vo výskumných správach uvedené ich mená a ani žiadne iné informácie, ktoré by viedli k odhaleniu ich identity.
- 🕮 **Zatajenie/Vysvetlenie/Spoznanie výsledkov.** V niektorých prípadoch môže byť pre výskum kontraproduktívne, aby participanti poznali ciele výskumu. Po ukončení experimentu musí byť účastníkom v im zrozumiteľnom jazyku vysvetlené, aký bol cieľ výskumu, prípadne prečo bolo nutné ich oklamať (povedať im iný dôvod výskumu). Účastníci výskumu majú právo spoznať výsledky výskumu.

1.3 VÝVINOVÁ NORMA

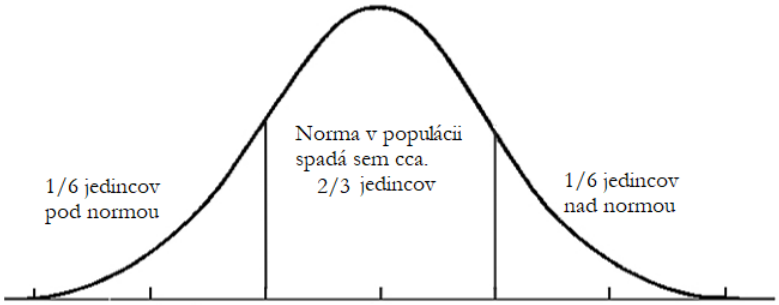
Norma ako neprítomnosť negatívnych prejavov

Na základe výskumov vývinových zmien a vývinových kriviek sa laická verejnosť často pýta psychológov, či je vývin dieťaťa v norme. Hoci je otázka legitímna, na problematiku **normality** sa môžeme pozerať z viacerých uhlov pohľadu. **Norma** môže znamenať, že vo vývine **nie sú prítomné negatívne alebo nežiadúce prejavy**. Napríklad dieťa nemá autistické prejavy správania, nemá znaky typické pre dieťa s Downovým syndrómom alebo neprejavuje znaky ADHD. Napríklad pri diagnostike ADHD sa uplatňuje aj **sociokultúrna norma**. Ide o všeobecne nastavenú normu pre správanie v konkrétnej skupine ľudí. V istých kultúrach môžu byť napríklad isté prejavy ADHD u detí chápané ako prirodzené detské črty správania, v niektorých kultúrach môžu byť tieto črty podporované, v iných kultúrach, alebo v inom období, môžu byť prekážkou vo vzdelávaní. Diagnostika ADHD je napríklad odlišná podľa DSM V (Americká klasifikácia) a podľa MKCH 10 (Medzinárodná klasifikácia chorôb, platná pre krajiny WHO ako ICD-11).

Sociokultúrna norma

Štatistická norma

Vo výskume zaujíma vedcov **štatistická norma**. Táto sa orientuje podľa Gaussovej krivky. Gaussova krivka má tvar zvonu a na jej koncoch (extrémne vzdialenosti od priemeru) sa nachádza minimálna časť jedincov 2-4 %, pričom v strede sa koncentruje väčšina jedincov, ktorí tvoria normálnu časť populácie (obr. 5). **Gaussova krivka** platí za každých okolností na každú skupinu ľudí, pričom v závislosti od skupiny môže byť posunutá doprava alebo doľava.



Graf č. 3 Gaussova krivka / krivka normality (normálneho rozloženia v populácii)

Individuálna norma

Každý jedinec si implicitne vytvára svoju **individuálnu/subjektívnu normu**, ktorá je odvodená od jeho vlastností a schopností. Podľa tejto subjektívnej individuálnej normy hodnotí správanie ostatných jedincov ako normálne alebo mimo normy.

Ideálna norma

Okrem toho máme v sebe aj predstavu istej ideálnej spoločnosti, ideálneho spôsobu správania a konania, ktorú reprezentuje **ideálna norma**. Ideálna norma je súčasťou sociokultúrnej normy a môže byť spojená s princípmi náboženstva, alebo pravidlami platiacimi pre istú spoločnosť. V tomto prípade normou nie je priemer, ale ideál, dokonalosť (získať v skúškovom období samé A a byť najlepším študentom alebo študentkou katedry či fakulty), ktorej sa snažíme priblížiť.

1.4 PORUCHY VÝVINOVÉHO TEMPA

Vývin ľudského jedinca je determinovaný kombináciou podmienok vnútorného, vonkajšieho prostredia, ako aj jedinečných osobných predispozícií. V okamihu, ako sa mladí ľudia stanú rodičmi, kontrolujú, často až úzkostlivo, či vývin ich dieťaťa zodpovedá medicínskym tabuľkám a vývinovej norme. Sledujú, kedy sa daný znak už má normálne vyvíjať a kedy ešte nie. Predovšetkým chcú vedieť, či sa už náhodou daná aktivita nemala objaviť a ich dieťaťa sa vyvíja v norme, alebo vyvíja oneskorene, či má spomalené tempo, alebo či naopak sa v niektorých oblastiach nevyvíja urýchlene. V dôsledku narušenia biologických faktorov, alebo pod vplyvom extrémne nevyhovujúceho sociálneho prostredia môžu u detí vzniknúť poruchy vývinového tempa.

Najbadateľnejšie je pozorované **spomalenie vývinového tempa**. Vývinové tempo môže byť spomalené len v niektorých oblastiach alebo funkciách, pričom si dieťa môže tieto oblasti vykompenzovať dobrým tempom v iných oblastiach vývinu. Alebo môže ísť o všeobecné spomalenie vývinového tempa vo všetkých funkciách. Slovom **retardácia** je označené oneskorenie duševného alebo telesného vývinu.

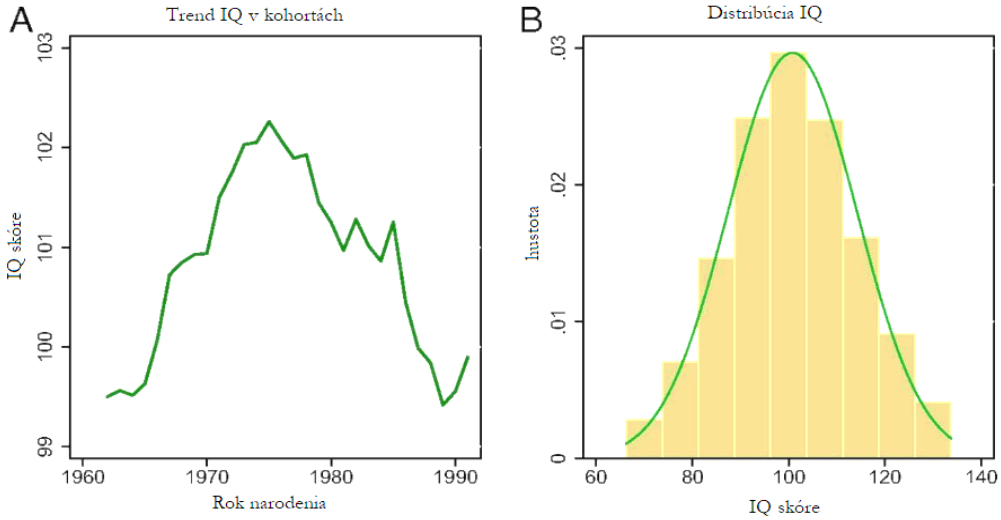
Pojem **akcelerácia** je menej využívaný a označuje urýchlenie psychického alebo telesného vývinu. V niektorých zložkách sa môže vývinová zmena uskutočniť skôr ako u väčšiny detí. Akcelerácia môže byť prechodná, alebo trvalá a môže mať rôzne dôsledky na vývin jedinca.

Sekulárny trend

Pri porovnávaní rôznych generácií psychológovia zaznamenali tendenciu k akcelerácii vývinu niektorých funkcií alebo znakov, čo je označované ako **sekulárny trend** (v minulosti bol sekulárny trend spojený s akceleráciou v rámci storočí, v poslednom čase dochádza k zmenám v priebehu desaťročí).

Nasledujúce riadky dokumentujú sekulárny trend v oblasti nárastu hmotnosti ako aj v oblasti kognitívnych schopností. Výsledky VII. celoštátneho prieskumu v roku 2011 na počte 18 114 detí a mládeže (9073 chlapcov a 9041 dievčat) poukázali, že oproti roku 2001 došlo k akcelerácii hmotnostného prírastku u dievčat (priemerne o 1,7 kg) ako aj u chlapcov (priemerne o 3,8 kg) vo všetkých sledovaných vekových kategóriách, pričom rozdiel medzi rokmi 1991 a 2001 bol v priemere približne 0,7-0,9 kg.

Podobne v 20-tom storočí akceleroval vývin aj v oblasti inteligencie. Tento jav bol známy ako Flynnov efekt. Zvyšovanie inteligencie bolo popísané cca o 3 body za desaťročie. Výsledky starších inteligenčných testov sa preto v praxi korigovali. Výskumníci však tento jav v posledných rokoch popreli. Priemernú výšku IQ skóre merali na základe kombinácie položiek z aritmetiky (30 položiek), slovných podobností (54 položiek) a figúr (36 položiek) v súbore 817 611 osemnásťročných participantov narodených v rokoch 1962 až 1991. Bratsberg a Rogeberg (2018) zistili, že priemerné skóre IQ z týchto testov stúplo z 99,5 u kohorty narodenej v roku 1962 na 102,3 u kohorty narodenej v roku 1975. Následne IQ skóre kleslo na 99,4 pre kohortu z roku 1989 (potom mierne stúpalo na 99,7 pre kohortu z roku 1991; obr. 6 - A).



Obrázok č. 6 Priemerné skóre IQ podľa roku narodenia (A) a rozdelenie skóre IQ (B) v kohorte n = 736,8 (podľa Bratsberg & Rogeberg, 2018, preklad autorka).

VÝVINOVÁ KRÍZA

V živote človeka sú obdobia, ktoré sú relatívne pokojné a obdobia, ktoré sú búrlivejšie, napäté prípadne, z istého hľadiska až kritické. Je to z dôvodu, že vývin jedinca neprebieha plynule. Jedno vývinové obdobie je bohatšie na vývinové zmeny a prináša so sebou viac napätia (raný vek, puberta), iné je skôr pokojnejšie (mladší školský vek, adolescencia). Problematická môže byť pre jedinca identifikácia sa s novou vývinovou úlohou, či rolou, do ktorej sa vzhľadom na vek a sociálne očakávania dostáva. Takáto situácia je označená ako **vývinová kríza**. Ak dieťa/jedinec nenastúpi na novú cestu - odmieta sa identifikovať s novou rolou, môže to poznačiť jeho ďalší vývin. Vývinová kríza sa úspešne vyrieši, keď sa dieťa/jedinec stotožní s novou rolou.

Predstavte si dieťa, ktoré dosiahlo šesť rokov a má nastúpiť do školy. Odhliadnuc od stresu, ktorý prežívajú rodičia, či majú pre dieťa všetko pripravené, či naozaj vybrali tú najlepšiu školu v okolí, či bude ich dieťa zvládať školské povinnosti, sa aj dieťa musí vysporiadať s novým statusom školáka. Na jednej strane sa cíti hrdé a poctené, lebo vstup do školy veľa znamená (doma má aktovku, peračník a všetci sa ho pýtajú či sa do školy teší), na druhej strane nechce stratiť bezstarostné dni hrania sa s kamarátmi, bojí sa, či zvládne nároky, ktoré budú na neho kladené.

V strete dvoch protikladov sa rodí niečo nové a to staré zaniká (Jakabčic, 2003). Tak ako môže byť vývinová kríza rizikom pre jedinca, tak môže byť pre neho aj príležitosťou k rozvoju a rastu. Ak jedinec úspešne prejde krízou a vie svoju novú situáciu zaradiť do svojej identity, vzniká nová kvalita (**príležitosť**). Ak sa jedincovi nepodarí prejsť úspešne cez krízu, kríza sa môže stupňovať a vzniká odchýlka od normálneho priebehu (**riziko**).

Budeme pokračovať v uvedenom príklade nástupu do školy: Ak sa dieťa identifikuje so sebou ako školákom a teší sa na nové povinnosti, bez strachu z neúspechu, ľahšie zvládne náročné dni v škole. Ak ale dieťa neprijme svoju identitu školáka a bude mať zo školy strach, nebude si dôverovať, odmietne zodpovednosť, ktorá ho ako školáka čaká, potom pravdepodobne bude do školy vstupovať s negatívnymi očakávaniami, odmietne prebrať svoju zodpovednosť a postupne sa môžu objaviť príznaky preťaženia a adaptačné problémy.

V psychologickej vývinovej literatúre sa môžeme stretnúť s dvomi pohľadmi na krízu. Vo všeobecnom chápaní je možné nahliadať na vývinovú krízu ako na **prechod medzi dvomi vývinovými štádiami**, ktorý je charakterizovaný tzv. termínom uzlový bod – krátkym časovým intervalom, kedy dochádza k zlomu. Alebo v Eriksonovskom ponímaní je **kríza dominantná úloha určitého vývinového obdobia**. V každom vývinovom obdobím má jedinec podľa Eriksona za úlohu zvládnuť krízu, ktorá je spôsobená konfliktom dvoch protichodných osobnostných tendencií a ktorú keď zvládne, získa nové kvality a dostane sa do ďalšieho vývinového štádia.

Podobnosť s RPG videohrami je čisto náhodná. Eriksonova vývinová teória bola naformulovaná 1951 pred vznikom RPG (role play game) hier. Na obrázku je ukážka ikonickej, jednej z prvých, RPG hry Diablo ;), kde postupne rozvíjate svoju postavu – postava sa dostane do vyššieho level-u (obdobia), ak získate viac skúseností. To Vám rozšíri Vaše schopnosti – silu, obratnosť, vitalitu, energiu, schopnosť byť odolný voči nepriateľským vplyvom vonkajšieho prostredia. Pokiaľ sa Vám nepodarí zvládnuť úlohu, ktoré sú v dané v prvom, nemôžete v hre postúpiť (neotvorí sa Vám mapa, nezískate zbrane, ktoré potrebujete na zvládnutie úloh v ďalšej úrovni hry.

V tomto okamihu neviem, či píšem ešte o počítačovej hre, alebo už o prechode medzi jednotlivými vývinovými obdobiami. Ak ste sa v tom stratili aj Vy, poďte sa pozrieť do ďalších kapitol na to, čo sa v jednotlivých level-och (obdobiach) ľudského života deje. Ako sa dostávajú deti na vyšší level a ako z nich stávajú hrdinovia – dospelí jedinci.

Obr. 7 Ukážka upgradov z ikonickej RPG hry Diablo

Ak neviete, či ste si zapamätali všetko z tejto kapitoly, vyskúšajte si krátky test.

Kapitola 2

Periodizácia vývinu

Tak ako bolo v psychológii viacero náhľadov na podmienky vývinu, alebo vývinovú krízu, tak bolo a aj je viacero pohľadov na periodizáciu (rozčlenenie na obdobia) vývinu. Jedni autori vychádzajú z toho, že vývin je **kontinuitný** proces (prebieha neustále - postupne), pričom iní popisujú vývin ako **diskontinuitný** proces (prebieha v skokoch). Tiež si môžeme všimnúť odlišné kritériá pre časové vymedzenie niektorých fáz.

OBSAH KAPITOLY

1 Vývinové medzníky
2 Teoretické modely
3 Exogenistické modely
4 Endogenistické modely
5 Sociálno-interakčné modely
6 Kognitívne modely

Vymedzenie vývinových období je väčšinou na základe vývinových medzníkov, ktoré ľudský jedinec dosahuje. Tieto medzníky môžu byť podľa daných hľadísk:

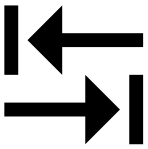
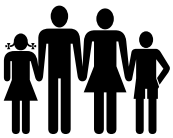
- **biologické**, sú dané zrením ľudského organizmu (napr. maturáciou nervovej sústavy),
- **sociálne**, ktoré upravuje spoločnosť a kultúra (napr. vstup do materskej školy, základnej školy, strednej školy),
- **psychologické**, ktoré sledujú zmeny v osobnosti a v ďalších psychických vlastnostiach jedincov (napríklad uvedomenie si seba, hľadanie identity a pod.).

V česko-slovenskej odbornej literatúre sa ustálila periodizácia vývinu ako je uvedené v tabuľke č. 1 (podľa Langmeier & Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012, Jakabčic 2002, Šramová, 2007).

Tabuľka č. 1 Stručné informácie týkajúce sa vývinovej periodizácie

Periodizácia		Označenie	Charakteristika
Prenatálne obdobie vývinu		Prenatálny vývin ✓ Oplodnenie ✓ Embryo 3. – 8. týždeň ✓ Plod (Fetus) od 9. týždňa ✓ Pôrod v 38. – 40. týždňa	➢ Vytvárajú sa všetky predpoklady pre samostatné prežitie plodu ➢ Plod je v tele matky aktívny, reaguje na zmeny polohy, prostredia, emočných stavov matky ➢ Vonkajšie prostredie, životospráva a zdravotný stav matky môže ovplyvniť zdravý vývin dieťaťa
Raný vek 0-6 rokov		Novorodenec Od 0 - 4 týždne	➢ Adaptácia na vonkajšie podmienky ➢ Aktivita je zabezpečovaná predovšetkým pomocou vrodených (novorodeneckých) reflexov ➢ Rozvinuté vnímanie (hmat, čuch, chuť a sluch) a rýchly rozvoj zraku ➢ Prevládajúca aktivita - spánok

Raný vek 0-6 rokov (Early Childhood, Growing Years)		**Dojčenské obdobie** Od 1 mes. do 1 roka	➢ Aktivita je podriadená základným biologickým potrebám a psychologickým potrebám ako bezpečie, istota, stimulácia ➢ Prechod na tuhú stravu ➢ Základy motorického rozvoja (poloha a pohyb tela), prvé slová ➢ Symbiotická jednota s matkou – utváranie vzťahovej väzby
		Obdobie batoľaťa Od 1 do 3 rokov	➢ Rýchly rozvoj hrubej a jemnej motoriky ➢ Rozvoj reči (fonetickej, pragmatickej, sémantickej, gramatickej) ➢ Sebauvedomovanie, presadzovanie vlastnej vôle (detský vzdor, a negativizmus) ➢ Prvovné osamostatňovanie a odpútanie od matky
		Predškolský vek Od 3 do 6 rokov	➢ Zdokonaľovanie v motorike, sebaobsluhe, reči ➢ Rast poznatkov o okolitom svete ➢ Utváranie sociálnych vzťahov s inými ľuďmi ➢ Rozvíja sa schopnosť sociálnej kontroly, porozumenia emóciám a zámerom iných ľudí
Detstvo		**Mladší školský vek** Od 6 do 11 rokov ✓ Skorší 6-8 rokov ✓ Neskorší 9-11 rokov	➢ Zmeny už nie sú tak výrazné ➢ Zdokonaľovanie grafomotoriky ➢ Záujmy mimoškolského charakteru ➢ Logický spôsob myslenia, vytváranie kategórií ➢ Zaniká situačná reč, výslovnosť a gramatika sa zdokonaľujú
Obdobie dospievania (11 - 20 rokov)		**Obdobie pubescencie** ✓ Predpuberta – od 11 do 13 rokov ✓ Vlastná puberta – do dosiahnutia reprodukčnej schopnosti (15-16)	➢ Významné telesné premeny tela ➢ Obdobie emočnej lability, impulzivity v správaní, „kríza identity“ ➢ Zmeny v kognitívnom vývine (abstraktné, kritické myslenie), preceňovanie vlastných schopností ➢ Kritika spoločnosti a rodiny ➢ Záujem o druhé pohlavie
		Obdobie adolescencie Od 15 do 20 rokov	➢ Ukončuje sa biologická stránka maturácie ➢ Stúpa potreba nadväzovať intímne vzťahy ➢ Zmena postoja k sebe, rovesníkom ➢ Profesijná orientácia ➢ Vývin identity a psychosexuálny vývin (intimita vo vzťahoch)

		**Vynárajúca sa dospelosť**(18 – 25 rokov) (Emerging adulthood, J. J. Arnett, 2004)	➢ Tranzitná/prechodná fáza medzi adolescenciou a mladou dospelosťou, „pocit byť medzi“ ➢ Relatívna nezávislosť na sociálnych rolách a normatívnych očakávaniach ➢ Tendencia k zmene a skúmanie nových možností ➢ Neurčitá budúcnosť a veľa možností a príležitostí ➢ Skúmanie vlastnej identity ➢ Zameranie sa na seba
Dospelosť (20 – 60 rokov)		**Mladá dospelosť** 20 - 35 rokov	➢ Poznávanie sa uskutočňuje pod vplyvom skúseností ➢ Komplexnejší prístup k problémom ➢ 3 životné úlohy: profesijná rola a osobný rozvoj, partnerský vzťah a rodičovstvo ➢ Vek vstupu do manželstva a založenia rodiny
		Stredná dospelosť 35 – 45 rokov	➢ Relatívna stabilita, diferenciácia sociálnej roly ➢ Plná výkonnosť ➢ Zvládnutie/nezvládnutie zmien v partnerskom vzťahu ➢ „Kríza stredného veku“ – reakcia na stereotyp
		Neskorá dospelosť 45 – 60 rokov	➢ Obdobie bilancovania ➢ Príznaky starnutia a ich kompenzovanie ➢ Nástup klimaktéria u žien ➢ Obdobie „prázdneho hniezda“ ➢ Príprava na dôchodok
Staroba		**Raná staroba** Od 60 do 75 rokov	➢ Rôzne stratégie zvládania starnutia ➢ Zvýrazňujú sa príznaky starnutia (zhoršenie pamäti, flexibility myslenia, emočná labilita) ➢ Nárast zdravotných ťažkostí a ochorení ➢ Stúpa význam religiozity
		Pravá staroba Od 75 rokov vyššie	➢ Priemerná dĺžka dožitia je 81 rokov u žien a 74 u mužov (SR, rok 2018) ➢ Obdobie strát a sociálnej izolácie ➢ Vysporiadanie sa s nebytím ➢ Odkázanosť na rodinu ➢ Rôzne stratégie vyrovnávania sa so starobou

Ak si chcete overiť, či ste porozumeli problematike, vyskúšajte si test.

2.1 Zásadné otázky teórií psychického vývinu

Východiská a výskumné zameranie jednotlivých psychológov a výskumníkov viedlo k postulovaniu viacerých teoretických modelov. Buď sa zamerali na celé obdobie ontogenézy, alebo len na niektoré obdobia, na niektoré vývinové oblasti (modulárne teórie) ako napr. kognitívny vývin, vývin morálky, sociálny a emočný vývin, vývin osobnosti. Iní považujú vývin za celostný/holistický. Prípadne sa teoretici rozdeľovali v názoroch či vývin je postupný (kontinuálny) alebo prebieha v skokoch (diskontinuálny). Langmeier a Křějčírová (2006) rozlišujú teórie podľa toho, ako ich autori chápali determináciu psychického vývinu – či predpokladali, že vývinové procesy sú dané vonkajšími/exogénnymi činiteľmi, ktoré tvoria sociálne prostredie dieťaťa alebo vnútornými/endogénnymi činiteľmi (vrodenými predispozíciami organizmu). Tretiu skupinu tvoria autori, ktorí ako determinujúce videli obe oblasti a hľadajú mechanizmy interakcie.

Tabuľka č. 2 Rozdelenie teórií podľa determinácie (zdroj autorka):

Empiristické (Exogenistické) teórie	Nativistické (Endogenistické) teórie	Interakčné (Dialektické) teórie
• **Behaviorizmus** • J.B Watson • J.B Skinner - Teória podmieňovania správania dieťaťa • A.Bandura - Teória sociáneho učenia	• **Racionalistické** (rastové) teórie • A. Gesell • A.S.Neill • **Iracionalistické** - hedonistické: • Psychoanalýza: • S.Freud - Psychosexuálny vývin	• systémový prístup • E. Erikson - Psychosociální vývin • W. Stern • L.S.Vygostkij • J. Piaget - Teória kognitívneho a morálneho vývinu

- kontinuita vs. diskontinuita

Okrem otázky determinácie vývinu vnútornými alebo vonkajšími činiteľmi sa výskumníci nezhodli ani v otázke, či je vývin **kontinuitný alebo diskontinuitný.** Ako ste si všimli, viacero autorov vytvorilo vývinovú periodizáciu, čo vedie k názoru, že vývin môže byť diskontinuitný – prebieha v skokoch, teda identifikovali tzv. „uzlový bod" prechodu do kvalitatívne iného obdobia. No niektorí autori (behavioristi, ale aj Vygotský) nevytvorili vývinovú periodizáciu, čo by mohlo naznačovať, že vývin považovali za kontinuitný/priebežný proces. V takomto prípade popisujú vývin ako postupne sa doplňujúci proces, ktorý prebieha nepretržite bez náhlych zmien.

- kvalita vs. kvantita

Iným aspektom sú kvalitatívne a kvantitatívne zmeny. **Kvantitatívne zmeny** sú postupné bez náhlych transformácií – napríklad ak sledujete váhu dieťaťa každý deň, prírastky sú nepatrné, no ak ho odvážite v druhom a potom v jedenástom roku, prírastok na váhe bude značný (podobne sa dieťaťu rozširuje postupne aktívny slovník). **Kvalitatívne zmeny** sú také zmeny, vďaka ktorým sa jedinci zásadne odlišujúce od predchádzajúcich období – napríklad zmena džavotajúceho dojčaťa na verbálne komunikujúcu rozumnú bytosť.

– aktívne vs. pasívne dieťa

Ďalšou oblasťou, v ktorej sa teórie odlišujú, je to, či považujú dieťa za **aktívnu bytosť** zmien vo svojom vývine, alebo za **pasívnu bytosť**, ktorá prijíma a jednoducho reaguje na podnety z vonkajšieho/vnútorného prostredia. Hodnotenie jedincov ako aktívnych alebo pasívnych hrá dôležitú úlohu pri spôsobe, ako sa učiteľ postaví k vyučovaniu a ako rozvíja svojich žiakov.

- celostný vs. čiastkový

Posledná otázka, ktorú si výskumníci kladú je: Ako pristupovať k vývinu – ako k **celostnému/holistickému** procesu alebo ako k **čiastkovému, separátnemu/ modulárnemu procesu**? Môžeme študovať niektoré oblasti vývinu samostatne (kognitívny, osobnostný, sociálny, emočný vývin), alebo je vývin v rôznych oblastiach prepojený a navzájom sa tieto oblasti podporujú? Je kognitívny vývin prepojený s rozvojom motoriky, sociálnych kompetencií a pod.?

Diskutovať o teóriách je možné aj z hľadiska kultúrnej podmienenosti versus kultúrneho relativizmu, alebo z hľadiska spôsobu zberu dát, na základe ktorých tvorili autori svoje teórie.

Tabuľka č. 3 Zhrnutie teórií podľa postoja k základným témam vývinovej psychológie podľa Schaffer & Kipp. 2014

Teória	Biologická determinácia vs. prostredie	Kontinuitný vs. diskontinuitný vývin	Aktívne vs. pasívne dieťa	Holistický vs. modulárny vývin
Teórie učenia	Prostredie	Kontinuitný	Pasívne	Modulárny
Psychoanalýza	Biologická det.	Diskontinuitný	Aktívne	Modulárny
Eriksonova psychosociálna teória	Oba determinanty	Diskontinuitný	Aktívne	Modulárny
Piagetova kognitívna teória	Oba determinanty	Diskontinuitný	Aktívne	Holistický
Vygotského sociálne-kultúrna teória	Oba determinanty	Kontinuitný	Aktívne	Holistický
Bronfrenbrennerova ekosystémová teória	Prostredie	Oboje	Oboje	Holistický

2.2 Teoretické modely psychického vývinu

EMPIRISTICKÉ/ EXOGENISTICKÉ TEÓRIE

Exogenistické teórie predpokladajú, že ľudský jedinec je formovaný predovšetkým sociálnym prostredím a učením, podmieňovaním. Hlavným predstaviteľom tohto názoru je John B. Watson, ktorý je známy svojim vyhlásením: *„Dajte mi tucet zdravých dojčiat a môj vlastný špecifický svet, v ktorom by som ich vychovával a ja vám zaručím, že vezmem ktoréhokoľvek z nich a vycvičím ho, aby sa z neho stal odborník podľa vašej voľby – lekár, právnik, umelec, obchodník, ale aj žobrák a to bez ohľadu na talenty, sklony, tendencie, schopnosti a na povolanie a rasu jeho predkov*".

Experiment: Malý Albert

Na prípade malého Alberta demonštroval svoju teóriu, že akékoľvek správanie dieťaťa je možné meniť vonkajším pôsobením, a to aj čo sa týka základných emócií, ako napríklad strach. Pred samotným podmieňovaním bol 9 mesačný Albert vystavený viacerým podnetom, napr. horiacemu papieru, skákucej malej opici, psovi, zajacovi, ale aj potkanovi, ktorý sa Albertovi zapáčil a sám ho chcel hladkať. Následne Watson vždy, keď Albert siahol na potkana, udrel za ním kladivom do oceľovej tyče. Albert si spojil nepríjemný zvuk (ktorý automaticky vyvolal strach) s potkanom a začal sa báť nielen potkana, ale aj zajaca, psa, či každého plyšového objektu (aj vankúša).

Obrázok č. 8 Fotografie malého Alberta pred a po experimente. Zdroj video: Youtube, Johncheezy

Upozornenie: V experimente bol malý Albert psychicky poškodený (začal sa intenzívne báť). Na základe dnešných etických požiadaviek pre výskum u detí, by tento experiment nemohol byť realizovaný. Navyše malý Albert umrel vo veku 6 rokov a pravdepodobne trpel závažnou chorobou už v čase experimentu, takže sa mohol správať inak ako by sa správali bežné, zdravé deti. Okrem toho po výskume preukazoval problémové správanie. Čo sú ďalšie (aj metodologické) fakty, ktoré svedčia v neprospech experimentu.

John B. Watson

Na základe tohto experimentu J. B. Watson tvrdil, že deti sú formované prostredím, a upozorňoval rodičov a vychovávateľov, že sú zodpovední, za to, čo z ich detí vyrastie. Watson podnecoval rodičov, aby od narodenia trénovali svoje deti a bol presvedčený o tom, že maznanie sa s novorodencom, nosenie dojčaťa na rukách a podobné fyzické láskavosti dieťaťu škodia (1928 podľa Schaffer &, Kipp, 2014). Rodičia sa mali podľa Watsona správať k dieťaťu, ako k malému dospelému, podať mu ráno ruku, prípadne ho potľapkať po hlave, či chrbte, ak vykonalo niečo dobré.

Watson na základe týchto princípov vychovával aj svoje dve deti z prvého a aj druhé dve deti z druhého manželstva. S deťmi v ich dospelosti nemal dobrý vzťah. Obaja synovia z druhého manželstva sa pokúsili o samovraždu, pričom jeden z nich neprežil. Vnučka J. B. Watsona, americká herečka, sa v dospelosti sťažovala na psychické problémy, ktoré mali mať pôvod vo výchove vedenej princípmi jej starého otca. Neskôr založila Americkú nadáciu pre prevenciu suicíd, čo bola reakcia na viaceré pokusy o samovraždu v ich rodine. Pred svojou smrťou Watson spálil väčšinu svojich nepublikovaných prác.

Burrhus F. Skinner a operačné učenie

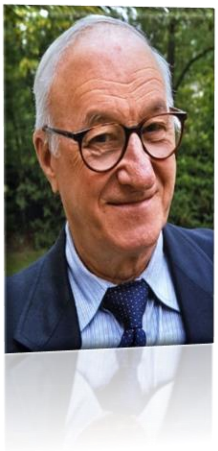
Zdroj: https://bfskinner2.weebly.com/

Jedným z nasledovateľov J. B. Watsona bol B. F. Skinner, ktorý vykonával experimenty s operačným podmieňovaním predovšetkým s holubmi (napríklad ich naučil hrať ping pong) a potkanmi.

V roku 1943 vytvoril na podnet svojej manželky skrinku pre svoju dcéru (The Baby Tender). Bola to bezpečnejšia verzia detskej postieľky s vyhrievaním a oknom z plexiskla. Fámy tvrdili, že dcéru mal ako pokusnú osobu a v dôsledku toho neskôr spáchala samovraždu, no nebolo to tak a Skinnerova dcéra sa vážne ohradila proti daným fámam. Deborah Skinner má univerzitné vzdelanie v obore história umenia a je úspešná umelkyňa.

Výsledky výskumov operačného podmieňovania neskôr aplikoval na deti a na ich správanie. Zistil, že napríklad agresívne správanie dieťaťa môže narásť, ak je pozitívne podporované/odmeňované jeho kamarátmi. No u iného dieťaťa to isté agresívne správanie môže byť utlmené, v dôsledku toho, že dostáva od prostredia negatívnu odpoveď – jeho okolie/kamaráti mu to napríklad vrátia. Deti si tak na základe reakcií sociálneho prostredia na ich správanie utvorili rozdielne reakcie. Podľa Skinnera nie je dobré rozdeľovať ľudí na dobrých a zlých. Deti získavajú väčšinu návykov na základe reakcií okolia na svoje správanie. Jedna z podmienok operačného podmieňovania je styčnosť, alebo **princíp kontinuity**, čo znamená, že reakcia okolia na správanie dieťaťa musí prísť okamžite po správaní dieťaťa a nie oddialene. Aby žiaci mohli dosiahnuť okamžité posilnenie/odmenenie správania, Skinner navrhol a vytvoril stroj na učenie, ktorý odmeňoval žiakov hneď, ako správne odpovedali, a ak odpovedali nesprávne, mohli sa k úlohe vrátiť a opraviť ju. Skinner sa vo svojej teórii možno až príliš zameral na operačné správanie, ktoré je formované odmenou alebo trestom a ignoroval kognitívne atribúty učiaceho sa jedinca, čo kritizoval Albert Bandura, ktorý prišiel s teóriou sociálneho učenia (Schaffer & Kipp, 2014).

Teória sociálneho učenia Alberta Banduru



Fotka je licencovaná Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International license https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Albert_Bandura_Psychologist.jpg

Albert Bandura zdôrazňuje vo svojej teórii sociálneho učenia dôležitosť kognitívnych procesov a venuje sa učeniu pozorovaním (sledovanie modelu/vzoru), zástupnému posilňovaniu (zvýšenie frekvencie správania, ak dieťa vidí, že iné deti/osoby sú za dané správanie odmenené) (Langmeier & Křejčírová, 2006). Podľa Banduru sú ľudia rozumné bytosti, ktoré rozmýšľajú nad vzťahmi medzi správaním a dôsledkami plynúcimi z ich správania. Tiež predpokladal, že ľudí ovplyvňuje ich presvedčenie a motivácia na základe pozitívneho ohodnotenia svojich činov (Schaffer & Kipp, 2014). Podľa teórie sociálneho učenia, vplyv modelu ovplyvňuje predovšetkým informačnú funkciu učenia. Učenie pozorovaním podľa Banduru (1977) prebieha s účasťou štyroch základných komponentoch: ***procesy pozornosti*** (každého priťahujú iné modely, ktorých správanie sleduje na základe vyhodnotenej atraktivity modelu pre pozorovateľa); ***procesy uchovania v pamäti*** (retencia), ktoré sú na symbolickej úrovni buď vo verbálnej alebo obrazovej forme; ***procesy motorickej reprodukcie*** (závisia od fyzickej schopnosti a možností, vlastného pozorovania pri reprodukcii a spätnej väzbe, ktorú za danú reprodukciu modelového správania dostanú). Posledným procesom je ***motivácia***, ktorá umožňuje vyhodnotenie vonkajšieho posilnenia a následne aj seba-uspokojenia po realizácii správania.

Bobo doll experiment

Zdroj: video z experimentu

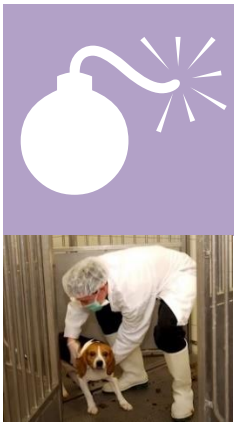
Albert Bandura začal realizovať v roku 1961 viaceré výskumy s bábikou Bobo. V jednom z experimentov deti (experimentálna skupina) videli, ako dospelá osoba útočí (kope, bije, vyhadzuje do vzduchu) bábiku Bobo. Keď sa ocitli tieto deti v miestnosti s bábikou Bobo samé, správali sa k nej agresívne veľmi podobne, tak ako to videli u modelovej osoby, pričom aj sami objavovali nové spôsoby ubližovania bábike. Deti, ktoré nevideli, ako modelová osoba ubližuje bábike Bobo, sa k nej správali signifikantne menej agresívne. V roku 1963 realizovali výskumníci pod vedením Banduru ďalší experiment. Zúčastnilo sa ho 66 detí z materskej školy, ktoré boli rozdelené do troch skupín. Všetky skupiny detí pozerali rovnaký film, v ktorom dospelý jedinec (model) opakovane kopal a bil bábiku Bobo (rovnako ako v predchádzajúcom experimente). Na konci filmu videli deti v prvej skupine, že model bol odmenený iným dospelým jedincom za svoje správanie; deti v druhej skupine videli, že druhý dospelý jedinec kritizuje model za jeho agresívne správanie a v tretej skupine videli deti v závere, že druhý dospelý jedinec ignoroval správanie prvého modelu a ani ho za jeho agresívne správanie nepotrestal, ale ani ho nepochválil. Po vzhliadnutí videa boli deti po jednom pustené do rovnakej miestnosti, kde bola bábika Bobo a mali k dispozícii rôzne hračky a nástroje. Deti, ktoré videli, že druhý dospelý jedinec pozitívne hodnotil agresívne správanie modelu, sa správali k bábike agresívnejšie ako deti, z druhej skupiny, ktoré videli, že model bol za agresívne správanie potrestaný. Deti z tretej skupiny, ktoré videli, že dospelá osoba ignoruje agresívne správanie inej dospelej osoby, sa správali k bábike rovnako agresívne ako deti z prvej skupiny.

Bandura navrhol **koncept recipročného determinizmu**, ktorým vysvetľuje, že ľudský vývin odráža interakciu medzi aktívnou osobou (P = person), správaním tejto osoby (B = behavior) a prostredím (E = environment). (Schaffer & Kipp, 2014, Bandura, 1976). Bandura podľa neho tvrdí, že väzby medzi človekom, správaním a prostredím sú obojsmerné, a tak ako prostredie dokáže ovplyvňovať dieťa, tak dokáže aj dieťa svojou aktivitou a správaním ovplyvňovať svoje prostredie.

Predstavte si, že sa Vám v rodine narodí dieťa. Jeho prítomnosť ešte pred narodením spôsobí, že rodičia doma upracú a pripravia novému členovi domácnosti izbičku. Možno zistia, že budú potrebovať väčší byt a tak predajú starý byt a kúpia nový, možno budú potrebovať pre ďalšieho člena rodiny nové auto, lebo do toho starého sa nezmestí kočík. Dieťa sa narodí a rastie. Ale v mieste bydliska nie sú žiadne preliezačky a tak rodičia založia občianske združenie, napíšu projekt a revitalizujú spolu s inými občanmi preliezačky a priestor pre deti. Dieťa je dobré v in-line korčuľovaní, no nikde nie je dráha a rampa a tak sa dožaduje dráhy u rodičov, tí sa aktivizujú a postavia svojmu aj iným deťom dráhu a rampu. Z pochmúrneho sídliska (E) sa pomocou správania (B) aktívnych občanov (P) stane radostné a otvorené sídlisko pre deti a mladistvých. Ale tiež je možné, že pochmúrne sídlisko bude odčerpávať jeho obyvateľom energiu a aj oni sa stanú pochmúrnymi a smutnými. Závisí to od ich motivácie a túžby.

Z toho vyplýva, že deti sa aktívne podieľajú na formovaní samotného prostredia, ktoré ovplyvňuje ich vývin.

Martin Seligman – Teória naučenej bezmocnosti



Zdroj: Youtube foto z experimentu video: Lady White Rabbit

Z operačného podmieňovania vychádza aj **teória naučenej bezmocnosti**, ktorú postuloval Martin Seligman v roku 1965, na základe experimentu so psami. Vo svojom laboratóriu mal v rámci experimentu tri skupiny psov. Kontrolná skupina psov nebola podrobená testom, psy boli v postrojoch a po čase boli prepustení. Druhá skupina psov bola tiež v postrojoch a boli im administrované elektrošoky, ktoré ale mohli zastaviť, ak stlačili spínač. Tretia skupina psov bola v rovnakých postrojoch, boli im administrované elektrošoky, mali k dispozícii spínač, no ten nezastavil elektrošoky. Psy v tejto skupine sa naučili, že neexistuje nič, ako sa môžu vyhnúť elektrošokom. Po tejto časti boli psy presunuté do ohrady, ktorá mala dve časti. Na strane, kam ich umiestnili boli administrované elektrošoky, no ak psy preskočili nízku bariéru, mohli sa dostať na druhú stranu, kde im nehrozilo nebezpečenstvo. Psy z prvej a druhej skupiny rýchlo pochopili, že ak preskočia na druhú stranu, nebudú musieť trpieť eletrošoky. Všetci psy z prvej kupiny okamžite preskočili prekážku. Len 6 % psov z druhej skupiny nepreskočilo bariéru. No dve tretiny psov z tretej skupiny si vo väčšine prípadov ľahlo a skučalo od bolesti (Seligman, 1972). Seligman chcel vedieť, či ak psom pomôžu a fyzicky im preložia nohu na druhú stranu psy preskočia bariéru. No aj keď ich podnecovali, ukazovali im odmenu na druhej strane, psy z tretej skupiny sa nepohli a naďalej boli vystavované elektrošokom. Psy sa predtým naučili, že je úplne jedno čo urobia, aj tak nie sú schopné sa vyhnúť bolestivým elektrošokom/podmienkam. Takéto naučené, podmienené správanie označil Seligman ako naučenú bezmocnosť.

Teóriu naučenej bezmocnosti testoval Seligman a jeho kolegovia v 1974 u ľudí. Prvá skupina bola vystavená nepríjemnému zvuku, ktorý mohla vypnúť, keď 4-krát stlačila tlačidlo. Druhá skupina mala rovnaké podmienky, no jej zvonček nereagoval na stlačenie. Tretia skupina bola kontrolná. Keď boli jedinci presunutí do inej miestnosti, kde tlačidlo fungovalo, participanti z druhej skupiny sa ani nepokúsili ho stlačiť.

Na základe vyššie uvedených experimentov Seligman popísal dva druhy naučenej bezmocnosti: **všeobecná bezmocnosť'** je taký typ bezmocnosti, kedy subjekt je presvedčený, že nik a nijakým spôsobom mu nepomôže dostať sa zo situácie; druhým typom je **osobná bezmocnosť'**, ktorá je viac ohraničená na pomoc z vonku. Subjekt je presvedčený, že ostatní mu môžu pomôcť dostať sa zo situácie, no on sám neurobí nič, aby sa zbavil bolesti a stresu. Možno teda predpokladať, že deti, ktoré sa snažili zmeniť situáciu, no nemohli, traumatizovane prijímajú svoj údel a nepokúšajú sa o zmenu situácie.

ENDOGENISTICKÉ TEÓRIE

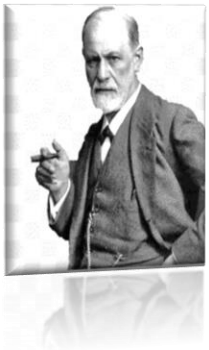
Nativistické, alebo endogenistické teórie vychádzajú z filozofického nativizmu, ktorý tvrdí, že základné predstavy, pojmy a zásady sú človeku vrodené (Langmeier & Krejčířová, 2006). V rámci ontogenetických teórií sa rozdeľujú tieto teórie na racionálne a iracionálne. **Racionalistické teórie** sa označujú aj ako **rastové** a vychádzajú z predpokladu, že dieťa sa rodí ako dobré a stačí ho nechať rásť v podnetnom prostredí. Okrem pedagógov ako Komenský, Rousseau, sa k tomuto determinačnému

postoju hlásil aj Arnold Gesell. Gesell hovoril o fyzickom raste, ktorý má preddeterminovanú zákonitú postupnosť. Podľa nativistických teórií je dieťa obdarené múdrosťou, netreba ich učiť rásť, príroda človeka počas dlhých rokoch evolúcie vybavila prirodzenou vnútornou tendenciou k rastu. Prístup rodičov, vychovávateľov či učiteľov nemá byť liberálny, ale ani autoritársky, ale demokratický/autoritatívny. V roku 1921 bola založená A. S. Neillom prvá demokratická škola Summerhill. Neill veril, že deti sa rodia dobré a ak nie sú dobré, sú z toho samé nešťastné. Rodičov a učiteľov nabádal, aby nechali dieťa slobodné – aby mohlo byť aj špinavé, nezdvorilé, neporiadne, lenivé, hlučné a deštruktívne. Podľa neho bolo dôležité, aby deti mohli vyjadriť svoje city a emócie, vyvíjať sa slobodne a byť šťastné (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na tomto mieste preto uvedieme len ich súhrnný prehľad teórií s prelinkovaním na jednotlivé teórie v rámci konkrétneho veku. Rozpracovanú teóriu A. Gesella nájdete v tretej kapitole.

Nativistické iracionalistické teórie

Medzi nativistické **iracionalistické** teórie zaraďuje Langmeier a Krejčířová (2006) hedonistické teórie postavené na názore A. Schopenhauera, že duševný vývin je determinovaný iracionálne, slepou vôľou, ktorá vylučuje význam poznania (Vašutová a kol., 2010).

Psychoanalýza



Zdroj: internet

Sigmund Freud, zakladateľ psychoanalýzy, kládol dôraz na nevedomé aspekty a osobnostný vývin jedinca bol podľa neho daný pudmi a to *pudom života a radosti* (Eros) a *pudom smrti*, ktorý zodpovedá za agresívne správanie jedinca (Thanatos). Podľa Feuda, energia životného pudu, *libido*, je najpodstatnejšia pre osobnostný vývin dieťaťa. V ranom veku podľa neho deti uprednostňujú princíp „tu a teraz" pre uspokojenie potrieb a túžob, pričom neberú ohľad na okolie a jeho požiadavky. Takéto správanie je podľa S. Freuda nevedomé a je riadené psychickou štruktúrou, ***princípom slasti***, ktorú nazval **Id (das Es/Ono).** Postupne sa dieťa učí, že mu nie je všetko povolené a v rámci socializácie potlačí alebo sublimuje energiu života. Postupne sa začína riadiť princípom reality a utvárať si základy pre vedomé rozhodovanie, za čo je zodpovedný proces **Ego (das Ich/Ja).** Morálne hodnoty a princípy získava dieťa cez príkazy a zákazy rodičov, spoločnosti, ale aj v kontakte s kultúrou. Postupne sa rozvíja najvyššia vrstva osobnosti **Superego (Űberich/ Nadja)**. Psychoanalýza považuje za rozhodujúci/kritický vzťah matky a dieťaťa v prvých rokoch a zmenu z diadického vzťahu matka-dieťa na triangulárny vzťah (matka-otec-dieťa).

Tabuľka č. 4 Freudove štádiá psychosexuálneho vývinu (podľa: Vágnerová, 2012; Vašutová, 2010; Štúrová, 2003)

Obdobie	Vek	Popis
Orálne	0 – 1 rok	Radosť a potešenie je dieťaťu poskytované saním prsníka a dieťa saje nielen z nutnosti, ale z radosti. Nenásytnosť môže viesť k orálnej fixácii. Po pol roku, keď dieťaťu rastú zuby, začína sa vyskytovať nepokoj, podráždenie a prejavy agresívneho správania. Rozvíjajú sa nevedomé mechanizmy agresie smerovanej von a agresie smerovanej dovnútra. Dieťa s dobrou väzbou k matke si rozvíja dostatočnú sebadôveru a položia sa v ňom základy agresie obrátenej smerom von. Nenaplnenie potreby bezpečia môže viesť u dieťaťa k rozvoju sebadeštrukčného správania.
Análne	1 – 3 roky	V tomto období matka začína využívať prvé výchovné regulátory, dieťa sa učí zvládať sebaobsluhu a čistotu ako aj ovládať svojou vôľou vylučovanie v zmysle zadržať a vypustiť podľa potreby. Pomocou tejto schopnosti je dieťa schopné manipulovať s rodičom, protestovať proti jeho rozhodnutiam. Dieťa ktoré sa naučí manipulovať prílišným zadržiavaním, pravdepodobne v budúcnosti bude zadržiavať aj emócie, či materiálne hodnoty (peniaze). Nedostatočné vedenie k čistote, zasa môže znamenať v budúcnosti prílišné vypúšťanie – nestálosť, rozhadzovanie peňazí, emócií. Úspešné zvládnutie tohto štádiá umožňuje ustúpiť primárnemu narcizmu a rozvinúť prosociálnu bytosť. Ak je matka príliš úzkostná a kladie dôraz na hygienickú bezchybnosť, dieťa sa nemá ako stať odolné, a často to vedie k sekundárnemu narcizmu, ktorý má kompenzačnú funkciu.
Falické	3 až 6 rokov	Potešenie získava dieťa z poznávania a ovládania vlastného tela a z vlastnej hravej stimulácie, aj genitálií. Dochádza k prvotnému odpútaniu od matky a vytvoreniu triangulácii vzťahu, v ktorom otec predstavuje pre dieťa autoritu. Úlohou dieťaťa je naučiť sa otca akceptovať ako autoritu a identifikovať sa s ním, čo vedie dieťa k aktivite a umožňuje mu vyrovnávať sa s vlastnou agresivitou. Chlapec túži byť ako otec a mať milujúci vzťah so svojou matkou (**Oidipov komplex**), dievča sa inšpiruje matkou, chce sa jej podobať a vyrovnať, upevňuje svoju ženskosť v kontakte s otcom, ktorý je jej predstavou milujúceho manžela (**Elektrin komplex**). Na základe vzťahu s rodičom opačného pohlavia si utvárajú prvotnú dôveru alebo nedôveru k jedincov opačného pohlavia.
Latencie	6 až 11 rokov	Nastáva ďalší rozvoj Ega a Superega, utváranie nových vzťahov a kamarátstiev, hľadanie vlastného miesta, ktoré si hľadá v mimoškolskej činnosti. Libido je sublimované do školských úloh a fantázie, ktorá pripravuje dieťa na prudký intelektový rozvoj. Deti fantazírujú o tom, či neboli adoptované, čo je podľa psychoanalytikov nevedomý pokus zmenšiť hodnotu rodičov, aby sa vedeli pripraviť na odpútanie a pubertu.
Genitálne	12 a viac rokov	Puberta je príležitosť pre saturáciu nenaplnených potrieb. Úlohou je prekonať narcizmus vo vzťahu. Mladí ľudia si hľadajú romantické neincestné vzťahy, kde sa dozretý sexuálny pud realizuje v manželstve a pri výchove a zabezpečovaní detí.

Sigmund Freud a psychosexuálna teória vývinu

Na základe svojej štrukturálnej teórie osobnosti a jej vývinu rozlíšil S. Freud päť štádií psychosexuálneho vývinu (tabuľka č. 4), podľa toho, ktorá zóna dieťaťa je v danom období najcitlivejšia a prináša jeho nositeľovi najväčšie potešenie. Štúrová (2003) uvádza, že štádiá nie sú vždy viazané na vek, a niekto môže celý život ostať v niektorej z dimenzií emocionálnej alebo morálnej menšej zrelosti alebo nezrelosti. Uvádzané vekové hranice sú podľa Štúrovej (2003) len orientačné a u každého jedinca sa môže prejaviť iné individuálne vývinové tempo.

Okrem S. Freuda sa vývinu osobnosti venovali aj iní psychoanalyticky a psychodynamicky orientovaní autori:

- Donald Winnicott, ktorý je známy termínom „dostatočne dobrá matka";
- René Spitz rozpracoval teóriu vývinu vzťahu k ľuďom v prvom roku života;
- Margaret Mahlerová popisuje štyri fázy rozvoja Ega vo veku od narodenia do troch rokov;
- Daniel Stern sa venoval vývinu psychického ja v prvých dvoch rokoch života;
- Anna Freudová, ktorá podáva asi najzrozumiteľnejší psychoanalytický raný model vývinu (Horneyová, Lanyaddoová, et al., 2005) a venovala sa skúmaniu utvárania obranných mechanizmov u detí;
- C. G. Jung považoval psychický vývin ako proces individualizácie, orientoval sa na rozvoj individuálnej jedinečnosti a na hľadanie zmysluplnosti života, čo upriamilo jeho pozornosť na druhú polovicu života človeka (Vágnerová, 2012).

INTERAKČNÉ TEÓRIE

V tejto skupine sa nachádzajú teórie, ktoré prepájajú vo vývine interakciu (vzájomné pôsobenie) vrodených vlôh, vnútorných vlastností a vplyvov prostredia. Predpokladali, že dieťa sa vyvíja na základe svojej interakcie s okolitým svetom a uplatňujú sa tu ako jeho vrodené vlohy, procesy zrenia a predispozície, tak aj špecifické faktory vonkajšieho prostredia (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Psychosociálna teória vývinu E. Erikson

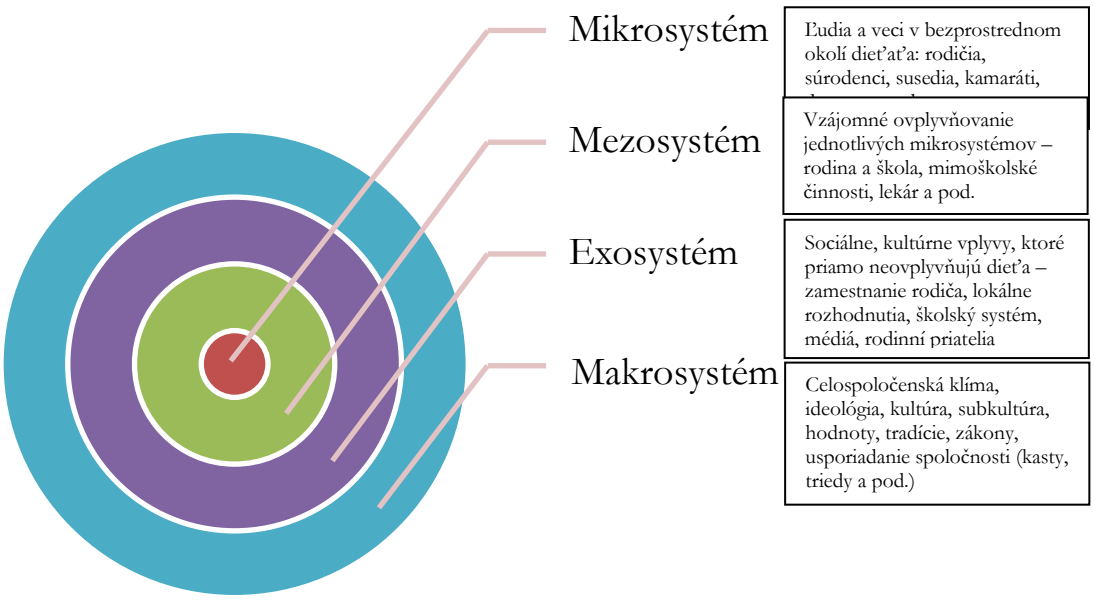
Do tohto typu sa zaraďuje aj psychosociálna teória Erika Eriksona, ktorý rozpracoval Freudovu psychosexuálnu vývinovú teóriu, vzhľadom sa svoje skúsenosti s väčšou etnickou a kultúrnou diverzitou v USA. Erikson viac pracuje so sociokultúrnymi determinantami vývinu (prepája ako vnútorné, tak aj vonkajšie determinanty vývinu). V jeho ponímaní je dieťa aktívne, exploruje a zisťuje, ako sa prispôsobiť prostrediu, v ktorom sa nachádza. Erikson pôvodne rozdelil vývin do ôsmich období, v ktorých je potrebné dosiahnuť cieľ vývinu (tento označil ako cnosti) a vyriešiť problémy alebo vývinové úlohy (nazvané aj vývinové krízy), ktoré pred jedinca kladie konkrétne vývinové obdobie. Konflikt a napätie sú zdrojom rastu, cnosti a odovzdania (Erikson, 1997). Pokiaľ sa podarí danú úlohu zvládnuť, vývin môže pokračovať, v opačnom prípade môže prísť k stagnácii a nedostatočnému rozvinutiu jedinca. Posledné deviate štádium dopracoval Erikson na sklonku života so svojou manželkou. Týka sa ľudí nad 80 rokov a ako autori tvrdia, dystónne prvky (nedôvera, pochybnosti, vina atď.) jedinec si uvedomuje si ich nezmyselnosti) prevládajú, pričom zúfalstvo (v zmysle nemať už čas zmeniť svoj život) je prítomné v každom okamihu.

Tabuľka č. 5 Eriksonove štádia psychosociálneho vývinu (podľa Schaffer & Kipp, 2014, Erikson, 1997)

Približný vek	Štádium alebo kríza	Cieľ	Významné udalosti a spoločenské vplyvy	Štádium u Freuda
Do 1 roku, dojčenské obdobie	**Základná dôvera vs. nedôvera**	nádej	Dieťa si buduje základnú dôveru v okolitý svet prostredníctvom dôvery k matke, alebo osobe, ktorá sa o neho stará. Ak táto osoba je odmietajúca alebo nekonzistentná, dojča vníma svet ako nebezpečné miesto, ktorému nemôže dôverovať.	Orálne
1 – 3 roky, rané detstvo	**Autonómia vs. zahanbenie a pochybnosti**	vôľa	Deti sa učia byť autonómne – v stravovaní, obliekaní, dodržiavaní čistoty, pri hre. Ak dieťa zlyháva, je zahanbené a nedôveruje svojim schopnostiam. Rodičia zohrávajú kľúčovú úlohu.	Análne
3 – 6 rokov, vek hry	**Iniciatíva vs. vina**	Účelnosť/ zmysluplnosť	Dieťa experimentuje a vykonáva aktivity, s ktorými rodičia/učitelia nie vždy súhlasia, alebo ocenia. Prílišná snaha dokázať iným, že to zvládne, môže viesť k prežívaniu viny, ale aj k negatívnym formám správania – agresii a vzdoru.	Falické
6 – 12 rokov, školský vek	**Usilovnosť vs. menejcennosť**	kompetencia	Dieťa sa snaží zvládať požiadavky školy, čo vedie k ďalšiemu rozvoju usilovnosti. Dieťa sa porovnáva s ostatnými deťmi, ak je úspešné v získavaní sociálnych a školských zručností, cíti sa sebaisto. No ak dieťa nie je v tejto úlohe úspešné, zažíva neúspech, vedie to k videniu seba ako inferiórnej, menejcennej bytosti.	Latenčné
12 – 20 rokov, adolescencia	**Identita vs. konfúzia identity**	vernosť	Dieťa v období puberty sa pýta, kto som, čo chcem robiť, kam patrím. Túži po zmysluplnej úlohe v spoločnosti, po skupine ľudí, s ktorými sa dokáže identifikovať. Rozvíja sa osobná identita, otváranie sa novým skúsenostiam a objavuje sa odmietanie strnulých tradícií, nonkonformizmu s dospelými jedincami.	Skoré genitálne
20 -40 rokov, mladá dospelosť	**Intimita vs. izolácia**	láska	Mladý človek hľadá lásku a túži túži po hlbšom dôvernom spojení, zdieľaní aj svojej identity v jedinečnom intímnom zväzku (Ja a TY → MY). Je ochotný sa vzdať vlastnej identity a nechať ju splynúť s identitou iného človeka. Neistá identita môže viesť k vyhýbavým vzťahom a k izolácii, niekedy môže ísť o skrytú izoláciu, ktorá sa vyskytuje aj v živote vo dvojici.	Genitálne
40 -65, dospelosť	**Generativita vs. stagnácia**	starostlivosť	Dospelý človek potrebuje tvoriť (potomstvo, produkty, idey) a následne sa o výsledok svojej generativity starať. Ak sa človeku nepodarí založiť si rodinu, mať naplňujúce povolanie a nemá sa o koho/čo starať, prežíva stagnáciu a osobné zlyhanie.	Genitálne (Prokreativita)
65 a viac, staroba	**Osobná integrita vs. zúfalstvo**	múdrosť	Starší človek sa v mysli vracia späť a rekapituluje svoj život. Ak ho vidí ako zmysluplný a produktívny, prežíva osobnú integritu a spokojnosť. Ak bol jeho život nenaplnený, človek prežíva osobnú krízu a zúfalstvo.	Genitálne Generalizácia senzorických modov)
Viac ako 80 rokov	**Zúfalstvo vs. gerotranscendencia**	transcendencia	Dominantné sú dystónne prvky a degeneratívne zmeny. Presah na duchovnej úrovni je dôležité pre dosiahnutie harmónie a pokoja. Úlohou je vyrovnať sa s dystónnymi prvkami v živote.	

Ekosystémova koncepcia vývinu – Bronfrenbrenner

Iný interakčný model ponúka Bronfrenbrenner, hoci aj podľa neho je potrebné sa pozerať 1) na vývin jedinca v kontexte s prostredím, v ktorom sa vyvíja a 2) na jeho vlastnú aktivitu, ktorá je zdrojom, procesom aj výsledkom vývinu človeka. Prostredie poskytuje dieťaťu potenciál k rozvoju, dieťa sa postupne začleňuje do spoločnosti a do rôznych štruktúr sociálneho prostredia, čo utvára jeho vývinovú dráhu. Keď dieťa vstupuje do nového prostredia, prijíma novú rolu, ktorá ho v danom prostredí definuje.



Graf č. 4 Bronfrenbrennerova ekosystémová koncepcia vývinu

V Bronfrenbrennerovej teórii je potrebné brať do úvahy pri jednotlivých situáciách aj časový kontext, **chronosystém**. V priebehu plynutia času môžu byť niektoré udalosti v tom istom čase pre dieťa náročnejšie a stresujúcejšie, ako keby sa udiali v inom čase. Ak 2-ročnému dieťaťu zomrie mama, je to iné a inak to dieťa ovplyvní, ak by sa to stalo, keď by malo 10, 15, 35 či viac ako 60 rokov.

Lifespan teória – Baltes

Lifespan teória je **teória životného kurzu**, alebo životnej cesty (Vašutová, 2010). Hoci sa väčšina teórií psychického vývinu venuje ranému obdobiu, detstvu či puberte, Baltes (2005) pripomína, že vývinové zmeny sa dejú aj v neskorej dospelosti či v starobe. Tvrdí, že žiadna z vývinových etáp nie je dôležitejšia ako iná. Vývin podľa neho prebieha vo viacerých dimenziách: biologickej, sociálnej, kognitívnej a duchovnej. V jednotlivých etapách života sa môže jedinec nachádzať na rôznych úrovniach v týchto dimenziách – niekde môže rásť a inde klesať. Vývin človeka je plastický, modifikovateľný a je možné ho meniť. Kým napríklad fluidná inteligencia, pracovná pamäť alebo inovatívne učebné spôsoby v priebehu času klesajú, iné oblasti ako kryštalická inteligencia, životná múdrosť alebo zameranie na predtým získané poznatky sú konštantne rovnaké v starobe ako v mladosti, prípadne môžu s vekom aj rásť (Baltes et al. 2005, Švancara, 2012). Starnutie podľa neho zahŕňa zníženie rozsahu cieľov, no môže znamenať pokrok v organizácii života a zamerania na cieľ (Baltes et. al, 2005).

TEÓRIE KOGNITÍVNEHO VÝVINU

Teórie psychického vývinu ďalších autorov sa viac špecifikujú podľa jednotlivých oblastí/modulov vývinu, ktorých sa týkajú. Pri kognitívnom vývine sa orientuje na vývin pamäti, pozornosti, reči, ale aj riešenia problémov, usudzovania či porozumenia pojmom. O pokrok v poznaní tejto oblasti vývinu sa zaslúžil Jean Piaget. Napriek tomu, že u J. Piageta sa uvádza väčšinou len kognitívny a morálny vývin, jeho teória vývinu presahuje všetky oblasti a patrí medzi celostnú teóriu vývinu (viac o jeho vývinovej teórii Piaget, Inhelderová, 2014).

Teória kognitívneho vývinu Jeana Piageta

Zdroj: internet

Piaget definoval inteligenciu ako základný životný proces, ktorý pomáha jedincovi sa adaptovať na podmienky prostredia. Základné pojmy, ktoré Piaget používal vo svojej teórii boli:

🕮 **Schéma/ Mentálna schéma**	organizovaný vzor myslenia či konania, ktorý si dieťa vytvára, aby dalo zmysel niektorým skúsenostiam. Ako synonymum pre pojem schémy používal Piaget termín kognitívne štruktúry;
🕮 **Mentálna reprezentácia**	zvnútornené činnosti, ktoré umožňujú rekonštruovať v mysli dieťaťa pôvodnú situáciu, sú to predstavy symbolov, obrazcov, predmetov;
🕮 **Semiotická funkcia**	schopnosť dieťaťa používať symboly (jazyk, predstavy, znaky, gestá) k mentálnej reprezentácii aktivity alebo objektov;
🕮 **Asimilácia**	proces pomocou ktorého dieťa interpretuje nové zážitky tak, že si ich zahrnie do existujúcich mentálnych schém;
🕮 **Akomodácia**	proces, pomocou ktorého si dieťa modifikuje existujúce schémy, tak aby sa adaptovalo na nové skúsenosti za hranicou asimilácie;
🕮 **Nerovnováha**	rozpor, ktorý sa vyskytuje medzi myšlienkovými pochodmi človeka a podnetmi alebo udalosťami v prostredí;
🕮 **Rovnováha**	harmonický vzťah medzi kognitívnymi štruktúrami jedinca a podnetmi alebo udalosťami v prostredí;
🕮 **Invariantná vývinová sekvencia**	séria alebo rad vývinových zmien, ktoré sa vyskytujú v konkrétnom poradí, pretože každá ďalšia vývinová zmena je predpokladom nasledujúcej zmeny.

Na základe detailných pozorovaní detí Piaget vytvoril teóriu a navrhol štyri základné štádiá kognitívneho vývinu. Čím je dieťa staršie, tým má podľa Piageta kvalitnejšie a komplexnejšie kognitívne štruktúry, lepšiu schopnosť mentálnej reprezentácie, aby sa mohlo stále inteligentnejšie adaptovať na prostredie. Viac o nich nájdete pri jednotlivých vývinových obdobiach.

Tabuľka č. 6 Štádiá kognitívneho vývinu podľa J. Piageta

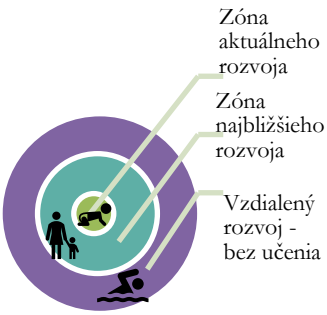
Približný vek	Štádiá	Subštádiá/informácie	Základné charakteristiky
Od 0 do 2 rokov	senzomotorické	0-4 mesiace – *prvá kruhová reakcia* – zameranie na seba; 4-8 mesiacov – *druhá kruhová reakcia* – zameranie na objekty; 9 mesiacov a viac – *kombinovaná kruhová reakcia* – prispôsobenie si prostredia, aby si podmanilo objekty;	🕮 Vnímanie seba a iných; 🕮 *Trvalosť objektu* – objekt existuje, aj keď ho nevidím; utváranie prvých mentálnych reprezentácií 🕮 *Internalizovanie schém* správania a utváranie prvých senzomotirických mentálnych operácií;
2 – 7 rokov	predoperačné	2-4 roky – *predpojmové štádium* – používanie symbolov na reprezentovanie rozličných aspektov prostredia; semiotická funkcia 5-7 rokov – *intuitívne štádium* - prelogické myslenie;	🕮 *Egocentrizmus* – svet vidí len zo svojho uhla pohľadu; 🕮 *Centrácia* – sústredenie na jeden znak situácie; 🕮 *Ireverzibilita* – neschopnosť v úsudku postupovať spätne;
7 – 11/12 rokov	**konkrétnych operácií**	deti sú schopné viacerých myšlienkových procesov súčasne, reverzibility v úsudku, no ich logické operácie sa týkajú len konkrétnych predmetov alebo skutočnosti (predstáv);	🕮 rešpektovanie zákonov logiky; 🕮 porozumenie kauzalite úsudkov; 🕮 uvažovanie alebo posudzovanie rôznych aspektov danej situácie;
12 rokov a viac	**formálnych operácií**	myšlienkové operácie sú abstraktné a systematické, adolescenti kriticky uvažujú o tok, ako oni, alebo iní ľudia myslia. Tvoria a logicky overujú pravdivosť tvrdenia a hypotézy	🕮 Hypotetické uvažovanie; 🕮 Abstraktné uvažovanie; 🕮 Metakognícia.

Piagetove štádiá, a predovšetkým spôsob akým predkladal logické úlohy deťom, kritizovali viacerí výskumníci. Deti môžu v Piagetových úlohách zlyhať nielen pre obmedzenia vo svojom logickom usudzovaní, ale z viacerých dôvodov: pre nedostatky v pozornosti, pamäti, porozumení reči a podobne.

Vygotský a kultúrno-historická teória vývinu

Zdroj: wikipedia

Jedným z kritikov Piageta bol aj Lev S. Vygotský, ktorý postuloval **sociálno-kultúrnu teóriu** psychického vývvinu, nazvanú aj **kultúrno-historická teória.** V nej poukazoval na to, že kultúra, pod ktorou rozumieme hodnoty, postoje, tradície a skúsenosti, ktoré sa v spoločnosti prenášajú z generácie na generáciu, ovplyvňuje náš vývin. Kognitívny vývin chápal ako sociálne podmienenú aktivitu jednotlivcov, kde si deti permanentne osvojujú nové spôsoby myslenia a správania prostredníctvom spolupráce a dialógu so staršími členmi spoločenstva (Vygotskij, 2017). V dôsledku rôznorodosti tejto sociálnej interakcie predpokladal, že sa deti vyvíjajú kontinuálne a individuálne, a preto nesúhlasil s vytváraním štádií, tak ako to urobil Piaget. Vygotský predpokladal, že ľudia sa rodia so základnými štyrmi psychickými funkciami: pozornosť, pociťovanie, vnímanie a pamäť, ktoré rozvíjajú na základe podnetov zo sociálneho prostredia. Na začiatku robia deti to, čo vedia a čo poznajú.



Vygotský to nazval **zóna aktuálneho rozvoja**. No v tejto zóne sa nemajú ako učiť a rozvíjať. Nasleduje **zóna najbližšieho rozvoja**, v ktorej deti vykonávajú aktivity s pomocou iných alebo pomocou návodu – rodičov, vrstovníkov, technológií (niekoho, kto vie viac ako oni). Za zónou najbližšieho rozvoja je **zóna nedosiahnuteľného rozvoja**, ktorú deti nemôžu v danom čase dosiahnuť. Sú v nej aktivity, ktoré nie sú schopné zvládnuť a vykonať, a to ani s pomocou druhého človeka alebo návodu. Ak majú deti k dispozícii osobu, ktorá ich rozvíja, sú podľa Vygotského schopné sa rozvinúť viac, ako by sa očakávalo v danom veku. Vo svojej teórii Vygotský načrtol tri hlavné tézy kognitívneho vývinu: pri učení sa je ***významná kultúra***, koreňom kultúry je ***reč*** a jednotlivci sa učia a ***rozvíjajú pri úlohách, ktoré im dáva pred ne kladie ich komunita*** (Vygotskij, 2017).

Jerome Bruner

Zdroj: internet

Blízka Vygotského teórii je teória kognitívneho vývinu Jerome Brunera, ktorý tvrdí, že deti nielen reagujú a riešia problémy, ktoré im dala za úlohu vyriešiť ich kultúra a spoločnosť. Podľa neho majú samé záujem a schopnosť vymýšľať a objavovať nové veci pre seba. Kognitívny rast je podľa neho interakciou medzi základnými ľudskými schopnosťami a kultúrou sprostredkovanými technológiami, ktoré tieto schopnosti podporujú. Vzdelanie detí by sa preto podľa neho malo zamerať na formovanie autonómnych žiakov/študentov. Na základe svojho výskumu s deťmi **navrhol tri modely/tri štádiá kognitívneho vývinu detí**. Tieto štádiá neznamenajú, že ak jedinec dosiahne v myslení vyššie štádium, nebude využívať aj nižšie štádiá.

Tabuľka č. 7 Štádiá kognitívneho vývinu podľa J. Brunera

Vek	Štádium	Kognitívny prejav
0 – 1 rok	**Akčné/Enaktívne**	Poznatky sa ukladajú vo forme motorických reakcií – veľa ľudí vykonáva aktivity, ktoré nevie opísať v ikonickej, alebo symbolickej forme (napr. skúste dopodrobna niekomu opísať, ako si má zaviazať šnúrky na topánkach a neukázať mu to).
2- 7 rokov	**Ikonické**	Poznatky a vedomosti sú ukladané vo forme vizuálnych obrazov, imaginácie. Pri učení sa nových vecí aj dospelým pomáhajú obrázky ilustrácie a konkrétne predstavy.
7 a viac rokov	**Symbolické**	Vedomosti sú uložené vo verbálnej alebo symbolickej podobe (napr. znaky matematického jazyka). Tieto sú arbitrárne a súvisia so spoločenskou dohodou.

Teória spracovania informácií

Novšie výskumy v oblasti kognitívneho vývinu sa týkajú oblastí spracovania informácií, vnímania a porozumenia chýb v úsudku, teórie mysle, spôsobu rozhodovania a podobne. **Teória spracovania informácií** považuje ľudskú myseľ za neustále sa rozvíjajúci systém manipulujúci so symbolmi, ktorý je podobný počítaču, do ktorého prechádzajú informácie, tieto sú spracované a následne sú prevedené do výstupnej formy (Langmeier& Krejčířová, 2006; Schaffel & Kipp, 2014).

TEÓRIE MORÁLNEHO VÝVINU

V šesťdesiatych rokoch sa Piagetove práce kognitívnom vývine začali prepájať s oblasťou morálneho vývinu a prispeli k rozvoju v oblasti sociálneho poznania. Aby Piaget objasnil, ako sa rozvíja morálka u detí, sledoval, ako sa hrajú s guličkami.

Štádia užívania pravidiel J. Piaget

Tabuľka č. 8 Štádia tvorby pravidiel podľa Piageta (sprac. podľa Heidbrink, 1997)

Štádium	Vek	Ako sa deti hrali s guličkami
Čisté motorické a individuálne štádium	Do 3 rokov	Deti sa hrali s guličkami tak, ako vedeli a ako im to ich motorika umožnila. Deti sa hrali samé a využívali ritualizované schémy a motorické reakcie;
Egocentrické štádium	Od 3 -6 rokov	Deti napodobňujú iné deti, no hrajú sa samé a majú svoje vlastné individuálne pravidlá, podľa svojej vlastnej interpretácie;
Začínajúca spolupráca	7 – 10 rokov	Deti sa hrajú spolu a súčasne chcú nad sebou vyhrávať. Víťaz môže byť len jeden. Deti kontrolujú dodržiavanie pravidiel v hre i podvádzanie;
Kodifikovanie pravidiel	Od 11 rokov	Len niektoré časti hry majú prísne stanovené pravidlá, no všetkým sú dobre známe. Občas sú pravidlá protichodné, no deti majú záujem aj o vyjednávanie o pravidlách hry.

Na základe týchto zistení Piaget rozlišuje tri štádiá morálneho vývinu (morálneho úsudku). Prvé sa týka **individuálnych rituálov** (senzo-motorické schémy), ktoré si dieťa samé vymýšľa v individualizovanej hre (Heidbrink, 1997).

Heterómna morálka

Deti okolo 7-8 rokov si uvedomujú povinnosti a pravidlá, ktoré im stanovili iní (autority). Takéto porozumenie morálky a správania nazval Piaget **heteronomné**. Zo začiatku je splnenie príkazu podmienené fyzickou prítomnosťou autority, ktorá príkaz stanovila. Deti postupne pridávajú pravidlám a príkazom autority na vážnosti a prebieha ich systematická asimilácia, ktorá sa prejavuje aj identifikáciou s autoritou (Piaget, Inhelderová, 2014). Takéto správanie je určované *morálnym realizmom* a vo veku do 7 až 8 rokov sú pravidlá zákonom a príkazom, a to aj bez súvislosti so zámermi alebo motívmi jedinca. Deti v tomto veku preberajú pravidlá od iných a sú pre nich dôležité.

Autonómna morálka

Staršie deti si už pravidlá vymýšľajú samé. Rozumejú, že pravidlá pri hre, ale aj v spoločnosti, sú tvorené dohodou medzi všetkými účastníkmi a pripúšťajú, že sa dajú meniť, ak sa na tom ostatní členovia skupiny zhodnú (Piaget & Inhelderová, 2014). Výsledkom vzájomného rešpektu je u nich cit pre spravodlivosť. Po ôsmom roku života sa cit pre spravodlivosť dostáva nad poslušnosť a toto obdobie označil Piaget ako *autonómne obdobie*. Morálne vzťahy sú založené na vzájomnej úcte detí a dospelých, čo vedie k autonómii a morálnemu relativizmu. Zákony a pravidlá by nemali byť postavené tak, aby ubližovali iným.

Samozrejme môže nastať obdobie, kedy sa v deťoch bije ako cit pre spravodlivosť, tak aj poslušnosť a vlastné túžby, čo sa prejavuje **hetero-autonómnym spôsobom**, kedy si deti prispôsobujú pravidlá podľa toho, ako im v danom okamihu vyhovujú.

Morálne štádiá vývinu L. Kohlberg

Piagetovu teóriu morálneho vývinu rozpracoval Kohlberg, ktorý skúmal morálny vývin detí a dospelých pomocou predkladania rôznych dilem. Dilemy sa týkali univerzálnych morálnych otázok – dobra-zla, trestu, slobody a pravdy. Dilema je vyhrotená situácia, v ktorej sa musíme rozhodnúť medzi dvomi voľbami, pričom obe zahŕňajú negatívny aspekt. Nie samotné rozhodnutie, ale jeho odôvodnenie poukazuje na úroveň mravného vývinu jedinca.

Tabuľka č. 9 Kohlbergove štádia vývinu morálneho myslenia (podľa Heidbrink, 1997; Vašutová a kol. 2010)

Úroveň	Štádium	Mravné myslenie
Predkonvenčná	1.Trest a poslušnosť Heteronómna morálka	Či je niečo dobré alebo zlé, závisí od hmotných dôsledkov nie od sociálnych. Cieľom je vyhnúť sa trestu. Ide o nekritické podriadenie sa moci.
	2.Inštrumentálne-relativistické zameranie Naivný inštrumentálny hedonizmus	Dieťa sa snaží účelovo uspokojiť svoje potreby. Medziľudské vzťahy sa prejavujú ako trhové – základy poslušnosti sú prítomné, no sú interpretované hmotne a účelovo.
Konvenčná	3.Morálka poslušného dieťaťa	Dobré správanie je také, ktoré sa páči ostatným, pomáha im a získava si ich súhlas. Nastáva vysoká miera konformity voči stereotypom správania, ktoré sa považujú za spoločnosťou prijateľné. „On to myslí dobre...“
	4.Morálka svedomia a autority (zameranie na právo a poriadok)	Orientačným rámcom je autorita a pevné pravidlá pre zachovanie sociálneho poriadku. Akceptovateľné správanie ide ruka v ruke s vykonaním si svojej povinnosti, rešpektovaním autority a v záujme autority hájenia sociálneho poriadku.
Postkonvenčná	5.Morálka ako spoločenská zmluva	Správnosť správania sa meria podľa všeobecných individuálnych práv a štandardov, ktoré prijala celá spoločnosť. Človek si je vedomý relativity osobných hodnotových postojov a kladie dôraz na pravidlá, ktoré smerujú k nájdeniu konsenzu. Pravidlá sa zakladajú na slobodnej dohode a zmluve.
	6.Morálka ako univerzálny etický princíp	Právo je definované ako vedomé rozhodnutie v zhode s etickými princípmi. Tieto princípy sú abstraktné – zlaté pravidlo morálky, kategorický imperatív (I. Kant) a nie konkrétne ako napr. Desatoro, chápané rigidne. Ide o univerzálny princíp spravodlivosti, vzájomnosti a rovnosti ľudských práv, rešpektovanie dôstojnosti človeka.

Majú ženy inú morálku ako muži?

V úlohách s morálnymi dilemami sa na vyšších úrovniach umiestňovali muži, preto si Kohlberg myslel, že muži majú vo všeobecnosti vyššiu morálku ako ženy. Jeho spolupracovníčka, Carol Giliganová však tento jeho záver kritizovala. Podľa nej bol výskum postavený výlučne na mužských probandoch, a mužských vzoroch morálky. Ženy majú podľa Giliganovej odlišné morálne štandardy, ktoré sa predovšetkým zobrazujú v otázkach starostlivosti. **Morálka starostlivosti** je podľa Giliganovej situačne senzitívnejšia a flexibilnejšia, kým morálka spravodlivosti ako ju načrtol Kohlberg je situačne nezávislá a rigidná (Hedbrink, 1997). Tieto morálky nie sú nadradené alebo podradené, sú si štruktúrne rovnocenné.

Tabuľka č.10 Morálny vývin žien podľa Giliganovej (podľa Heidbrink, 1997)

Štádium	Orientácia	Morálne správanie a myslenie
Predkonvenčné	Orientácia na individuálne prežitie	Zachovanie samej seba, aby som prežila – egocentrická perspektíva. Starám sa sama o seba a moje Ja.
1. prechodná fáza	Od egoizmu k zodpovednosti	Rozpor medzi egoizmom a zodpovednosťou. Posilnenie vedomia vlastnej hodnoty predpokladá možnosť robiť veci správne a byť sociálne akceptovaná.
Konvenčné	Zrieknutie sa dobrého	Altruistické správanie, ženskosť je zodpovedná za ostatné časti hodnotenia seba. Rozvíja sa materská morálka, ktorá zahŕňa starostlivosť o druhých a neberie do úvahy svoje vlastné záujmy a potreby. Presadzovanie vlastného Ja je považované za nemorálne.
2. prechodná fáza	Od dobroty k pravde	Rozpor medi egoizmom a altruizmom je hodnotený podľa kritéria pravdy. Je možné byť zodpovednou za seba a aj za druhých? Morálka správania je určovaná podľa toho, aký je reálny zámer a aké sú dôsledky, nie podľa toho, čo na to povedia ostatní.
Postkonvenčné	Morálne nenásilie	Nastáva syntéza egoizmu, altruizmu a porozumenia, že ja a tí druhí - my sme na sebe závislí. Orientácia na slobodne zvolené princípy predpokladá zodpovednosť za seba a úprimnosť voči vlastným požiadavkám.

Ani Giliganová sa nevyhla kritike za nejasnú metodiku výskumu. Viac o tejto téme sa dozviete v publikácie Heidbrinka, *Psychologie morálního vývoje* z roku 1997.

Nancy Eisenbergová – morálny vývin v detstve

Morálnym vývinom sa zaoberala aj Nancy Eisenbergová, ktorá sa venovala otázke vývinu vedomia viny, hanby (zahanbenie) a empatie ako mravnými citmi a vzťahu morálneho vývinu k emóciám, ktoré sú relevantné pre vývin morálneho správania, ako sú nálada a individuálne odlišnosti v emočnej regulácii detí, spracovanie hnevu a frustrácie (Eisenberg, 2000). Jej štádiá morálneho prosociálneho morálneho zdôvodnenia správania sa týkajú mladšieho školského veku až adolescencie.

Tabuľka č. 11 Štádia morálneho vývinu v detstve podľa N. Eisenbergovej (Eisenberg et al., 2005)

Vek	Štádium	Morálne správanie
Predškolský vek až nástup do školy	**Hedonické zdôvodnenie**	Orientácia na seba a svoje potreby a vlastný prospech, orientácia na reciprocitu v správaní, pomáhanie v dôsledku emočného prepojenia citového vzťahu „...lebo to je (nie je) kamarátka“;
Predškolský vek, Mladší školský	**Zameranie na potreby druhých**	Orientácia na fyzické, materiálne potreby druhých – „...lebo on to potrebuje“ Uspokojenie potreby druhého bez prežívania viny alebo súcitu;
Mladší školský vek	**Akceptácia okolím**	Orientácia na stereotypné obrazy dobrého a zlého – „niekto by pomohol, lebo je dobrý“ Dieťa sa správa tak ako sa patrí na dobré dieťa, tak ako očakáva autorita;
Starší školský vek	**Empatia**	Vnútorné motívy súcitu a viny sú založené na vcítení sa do situácie druhého;
Koniec puberty	**Zvnútornenie**	Silne zvnútornené hodnoty a normy, orientácia na nepriamu sociálnu reciprocitu, na ochranu individuálnych práv, a na princíp práv pre všetkých.

Vyskúšajte si, čo ste si zapamätali, kliknite na test.

Kapitola 3

Raný vývin

OBSAH KAPITOLY

1 Prenatálny vývin
2 Obdobie novorodenca
3 Vnímanie u novorodenca
4 Dojčenské obdobie
5 Rozvoj pohybu a jeho význam
6 Rozvoj reči u dojčaťa a batoľaťa
7 Myslenie u dojčaťa a batoľaťa
8 Citový a sociálny vývin

Napriek tomu, že v nasledujúcich riadkoch sa pokúsime opísať niektoré vývinové zákonitosti raného veku detí, je potrebné si uvedomiť, že každé dieťa sa vyvíja individuálne, na základe svojho vlastného vývinového programu. Preto je dôležité rozumieť udávaným informáciám o veku orientačne, ako spriemerovanie individuálnych vývinových kriviek. Tiež je potrebné si uvedomiť, že hoci sa navonok zdá, že deti sa v istých obdobiach akoby nevyvíjajú, všetko sa deje v krátkom obmedzenom čase a zmeny prichádzajú akoby zo dňa na deň, nie je to úplne tak. Nervová sústava detí sa postupne pripravuje na zvládnutie náročnej vývinovej úlohy súvisiacej s hrubou motorikou (pohybom tela), jemnou motorikou (pohybom ruky a s uchopovaním), so samoobslužnými činnosťami, so subjektívnym porozumením sveta, ale aj so schopnosťou komunikovať s okolím, s rozhodovacími a emočnými procesmi. Na tejto ceste deti potrebujú sprievod milujúcej blízkej osoby. Človeka, ktorému môžu dôverovať, ktorý im vytvára bezpečný priestor a zabezpečuje im ich potreby. Človeka, ktorý rozumie, že vývin sa nedá predbehnúť, že každé dieťa napreduje svojou rýchlosťou a že je potrebné akceptovať vývinové odlišnosti jednotlivých detí. Osobu schopnú poskytnúť každému dieťaťu oporu na jeho ceste, ktorá ho nenúti kráčať priemernou rýchlosťou ostatných detí po vyšliapaných chodníčkoch. Umožnenie správneho vývinu dieťaťa v ranom veku je nesmierne dôležité. Počas prvých troch rokov života sa rozvíjajú základy sociálneho a emočného správania, poznávacích procesov, ale aj jemnej a hrubej motoriky. V psychológii hovoríme o **senzitívnej fáze**, o časovom úseku, počas ktorého je organizmus senzibilnejší/citlivejší na špecifické podnety, ktoré sú kľúčové pre rozvoj niektorých funkcií, alebo správania (Vágnerová, 2012).

Čo je to raný vývin? Zahraničná, predovšetkým angloamerická, literatúra považuje za raný vývin obdobie do 8 rokov (napríklad aj Medzinárodná asociácia pre raný vývin EECERA). Na Slovensku a v Čechách sa stretávame s vymedzením raného obdobia v rámci prvého roku života dieťaťa (Dytrichová, a kol., 2004; Kostrub a kol. 2018) do veku 3 rokov (Erikson, 1995), ale aj do veku 6 rokov (Šulová, 2010).

Obrázok č. 9 Rozdelenie raného vývinu do jednotlivých štádií

3.1 UTVÁRANIE BUDÚCEHO JEDINCA – PRENATÁLNY VÝVIN

PREHĽAD:

- **Prenatálne štádium**
  - oplodnenie blastogenéza (0-2 tt.)
  - organogenéza/ embryo (3-8 tt.)
  - fetus (plod 9/12-40tt)
  - od 25tt. plod prežije aj mimo maternice
- **Perinatálne štádium**
  - 40 tt – pôrod (6-18 hodín)
  - vlastný pôrod
  - pôrod placenty
- **Postnatálne štádium**
  - Apagrovej skóre

Počas deviatich mesiacov prenatálneho vývinu (40 týždňov) sa postupne z dvoch buniek (splynutím ženského vajíčka a mužskej spermie) utvára v procese organogenézy nový jedinec. Obdobie prvých pár dní po oplodnení sa nazýva **blastogenéza** (delenie buniek a tvorba zygoty, morule, blastocytu až zárodkového štítu v ôsmom až štrnástom dni). Jedno delenie prebieha približne raz za 24 hodín a to až kým sa nevytvorí blastocyka, ktorá nepozostáva z 32 buniek. Vtedy už blastocyta začína migrovať. Diferencujú sa v nej povrchové bunky (zabezpečujú uhniezdenie a majú vyživovaciu funkciu) a trofoblast, vlastné bunky embrya. Počas druhého týždňa nastáva uhniezdenie v maternici a tvorbe zárodkového štítu. Následne hovoríme o **skorej organogenéze**, z ktorej sa v treťom týždni tvorí ektoderma (z nej nervová sústava, ale aj pokožka a zuby), endoderma (vytvára sa z nej tráviaca, dýchacia a endokrinná sústava) a mezoderma, z ktorej sa tvorí oporná, pohybová, obehová, vylučovacia a pohlavná sústava.

Obdobie od tretieho týždňa po ôsmy týždeň sa označuje ako **embryonálne štádium**. V piatom týždni je tehotenstvo zistiteľné testom. V tomto týždni sa formujú oči, u embrya je možné odlíšiť hlavu a telo. Utvára sa základ mozgu, nervovej sústavy a obehovej sústavy. V siedmom týždni sú vytvorené aj uši a embryo má základnú kostru. Rýchlo sa rozvíja aj telo – ramená, ruky, prsty, k tomu sa pridávajú aj nohy a to všetko za niekoľko dní. Počas druhého mesiaca sa veľmi rýchlo rozvíja aj mozog, ktorý má dve hemisféry. Okolo piateho/šiesteho týždňa matka začína pociťovať prvé príznaky tehotenstva. Počas siedmeho a ôsmeho týždňa sa začína utvárať aj pohlavie embrya, funguje tráviaci systém a vývin endokrinného systému je ukončený. Rovnako je v tomto období vyvinutý krvný obeh, ktorý produkuje krvné bunky. Embryonálne obdobie môžeme označiť za najrýchlejšie obdobie vo vývine jedinca.

Od tretieho mesiaca (9 týždňa) hovorí angloamerická literatúra o **plode** (**fetus**) (Schaffer & Kipp, 2014), podľa Vágnerovej (2012) fetálne obdobie začína od 12-teho týždňa. Od deviateho týždňa je možné na ultrazvuku pozorovať pohyb plodu. Približne v desiatom týždni sa utvárajú pľúca, vnútorné orgány sa presúvajú na svoju pozíciu a oči sa posúvajú viac do stredu hlavy. Mužské semenníky vylučujú testosterón, na základe ktorého sa v jedenástom týždni utvárajú vonkajšie pohlavné orgány. V prípade nedostatku testosterónu sa tvoria ženské pohlavné orgány. Koncom tretieho mesiaca je už vyformovaná chrbtica a dieťa je schopné otáčať hlavu. V tomto období dosahuje embryo veľkosť 5,4 cm a váži 14 gramov. V priebehu prvých 12-tich týždňov sa utvárajú základy všetkých orgánov budúceho jedinca, preto je toto obdobie veľmi dôležité pre zdravý rozvoj budúceho jedinca.

DRUHÝ TRIMESTER

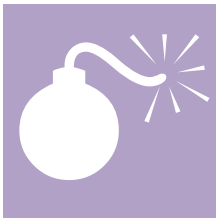
V nasledujúcich troch mesiacoch pokračuje rýchly vývin plodu. Od 16-teho týždňa do 24 týždňa začína plod pohybovať jazykom, cumle si palec, saje a pregĺga plodovú vodu, reaguje na zvuky, pohybuje sa a kope. Kopanie plodu je v tomto období už dostatočne silné, aby ho matka ucítila. Výskum zistil, že plod už medzi 13-tym až 16-tym týždňom prehltne viac plodovej vody, ak je táto obohatená o sacharidy. Ak je plodová voda horká lebo kyslá, prehltne menej plodovej vody (Šulová, 2010). Pomocou stetoskopu je počuť tep srdca. Počas piateho a šiesteho mesiaca zatvrdnú nechty, narastie obočie, mihalnice, chlpy a vlasy. Tep srdca je tak silný, že ho je počuť aj po priložení ucha na brucho matky. Plod je pokrytý bielou mazľavou látkou (vernix) a jemnou vrstvou ochlpenia (lanugo). Vernix chráni detskú pokožku pred popraskaním vo vode a lanugo zabezpečuje, aby vernix ostal na tele dieťaťa. V šiestom mesiaci je dieťa schopné prežiť aj v prípade ak by sa narodilo. Už má plne vyvinuté senzorické procesy a je schopné rozlišovať zvuky, čo môže byť prepojené so základmi pamäťového systému (Shaffer & Kipp, 2014).

Komunikácia matky a plodu

Medzi 25. až 28. týždňom nastáva zlaďovanie telesných pohybov medzi matkou a plodom, čo označuje Šulová (2010) **prvotná komunikácia (interakcia**). **Neurohumorálna/fyziologická komunikácia** matky s plodom je popisovaná ako základná, prípadne prvotná. Ide o chemické zmeny v matkinom tele (napríklad pri prežívaní pozitívnych emócií hypotalamus matky dá signál pre zvýšenie produkcie endorfínov, oxytocínu, ktoré zachytáva hypotalamus plodu). Podľa Šulovej (2010) dlhodobé vystavenie negatívnym emóciám počas prenatálneho obdobia môže ovplyvniť vývin plodu. Prípadne plod môže vylučovaním melatonínu (spánkový hormón) spôsobiť, že matka sa cíti ospalá, hoci by za normálnych okolností nepociťovala pri danej aktivite potrebu spať. Iným spôsobom komunikácie je **zmyslová komunikácia**. Plod vníma zmyslové podnety – dotýkanie sa brucha, hladkanie, ale aj zmeny pozície. Sám dokáže svojimi aktivitami donútiť matku zmeniť pre neho nepríjemnú polohu. Dokonca sa matka naučí, že niektoré pohyby/polohy sú pre jej plod nepríjemné. Tretím spôsobom komunikovania je **emocionálna rovina**. Ide o názory a myšlienky, matky voči dieťaťu a jeho budúcej existencii.

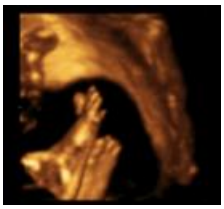
Psychické nastavenie matky na jej budúcu úlohu matky je veľmi dôležité pre následné prijatie dieťaťa a jeho integráciu v rodine, ale aj pre šťastné ukončenie tehotenstva. Výskum Matějčeka (1994, in Vágnerová, 2012) preukázal, že pri nechcenom tehotenstve matky častejšie potratili plod. Negatívne nastavenie matky na plod patrí podľa Šulovej, (2010) k jedným z najväčších rizikových faktorov pre prenatálny vývin, ako to aj dokumentuje longitudinálna Pražská štúdia.

Pražská štúdia nechcených detí



Dytrych, Matějček a Schuller (1980) sledovali dlhodobo 220 detí, ktorých matky dvakrát žiadali o umožnenie prerušenia tehotenstva. Prerušenie tehotenstva im nebolo umožnené a deti sa v rokoch 1961 až 1963 narodili a porovnávali tieto deti v neskorších obdobiach s 220 deťmi, ktoré sa narodili ako chcené. Výskum sledoval deti do roku 2001 (David, Dytrych, & Matějček, 2003) a dáta boli získavané od viacerých nezávislých zdrojov (od matky, záznamy pediatrov, učiteľov, spolužiakov ako aj z vyšetrení detí). Deti boli hodnotené lekársky, psychologicky, sociálne vo veku 9, 14 až 16, 21 až 23, 28-31 a 32-35 rokov. Rozdiely neboli výrazné, časom sa menili, ale boli dlhodobo negatívne pre nechcené deti. Autori zistili, že nechcené deti boli dojčené kratšiu dobu alebo vôbec, ako chcené/plánované deti. V detstve boli častejšie choré, vyžadovali väčšiu pozornosť a starostlivosť od rodičov. Pediatri upozornili aj na vyššiu nadváhu nechcených detí oproti chceným deťom. Okolím boli nechcené deti označované ako menej svedomité, výbušnejšie s vyššou emocionálnou nevyrovnanosťou, rovnako v adolescencii vykazovali vyššiu mieru nespokojnosti so životom a zamestnaním ako chcené deti. Výskum poukázal tiež, že v adolescencii mali nechcené deti menej priateľov, častejšie sexuálny styk bez lásky, mysleli si, že rodičia sú s nimi nespokojní. V dospelosti boli tiež častejšie súdne trestaní a mali problémy s alkoholom a nadmerným fajčením (Kubička, Roth, Dytrych, Matějček, & David, 2002). David, Dytrych a Matějček (2003) uvádzali, že porovnali nechcené deti so súrodencami a dáta podporili ich hypotézu, že narodenie sa z nechceného tehotenstva môže byť rizikovým faktorom pre zhoršenie duševného zdravia v dospelosti.

TRETÍ TRIMESTER



V poslednej fáze tehotenstva je plod systematicky v procese maturácie (dozrieva) a pripravuje sa na pôrod. Niekedy medzi 22. až 28. týždňom plod dosiahne **vek životaschopnosti**. Znamená to, že ak by došlo k pôrodu, dieťa by bolo schopné prežiť mimo maternice, čo ale neznamená, že nebude potrebovať kyslík a inkubátor, nakoľko sú jeho alveoly (vzduchové vankúšiky) v pľúcach ešte nezrelé (Schaffer & Kipp, 2014). Od siedmeho mesiaca (cca. 28. týždňa) má už plod pravidelné cykly spánku, aktivity, čo je indikátorom rozvíjajúceho sa nervového systému. V 7. až 8. mesiaci sa dokončuje rozvoj ucha a sluchového centra, ktoré je stimulované zvukmi z vnútorného ako aj vonkajšieho prostredia. Plod rozlišuje hlas matky, intonáciu materského jazyka, prípadne druhého jazyka, ak matka rozpráva viacerými jazykmi, reaguje na hudbu, odlišuje hlas otca a matky od hlasov iných ľudí (Vágnerová, 2012). 10 týždňov pred pôrodom si plod synchronizuje tlkot srdca s tlkotom srdca matky počas uvoľnenia a plod si čiastočne zachováva po pôrode cirkadiálny rytmus matky (Mirmiran, Haas & Ariagno, 2003). Znamená to, že ak matka zvykne ponocovať, je pravdepodobné, že aj jej dieťa bude dlho do noci aktívne. Podľa dostupných zdrojov si matky už v tomto období predstavujú konkrétne svoje dieťa a vizualizujú si ho v náručí. Gloger-Tippetl (1988) nazýva túto **fázu anticipačnou/prípravnou** (podľa Šulová, 2010), čím si vytvárajú vzťah s dieťaťom.

Ak by sa plod narodil v 35. tehotenskom týždni, má 99% šancu na prežitie. V strede deviateho mesiaca sa utlmuje aktivita plodu a predlžuje sa doba spánku (Schaffer & Kipp, 2014). Dieťa je už príliš veľké a jediná pre neho pohodlná poloha je dole hlavou. V nepravidelných intervaloch v poslednom mesiaci môže žena pociťovať mierne sťahy maternice (kontrakcie), ktoré po krátkej chvíli povolia. Je to proces, ktorý pomáha otvárať krčok maternice a pripravovať dieťa a matku na pôrod. Medzi 38. až 40. týždňom sa uzatvára prenatálna fáza a žena začína rodiť.

Pozrite si obrázkovú prílohu týkajúcu sa reprodukčného cyklu ženy a prenatálneho vývinu.

MOŽNÉ PROBLÉMY A RIZIKOVÉ FAKTORY PRENATÁLNEHO VÝVINU

Nie vždy ale prebieha tehotenstvo bez problémov. Medzi rizikové faktory v prenatálnom vývine sa často radí extrémne nízky (menej ako 15-17 rokov), alebo vysoký **vek rodičky** (nad 35 rokov) (Vágnerová, 2012, Schaffel & Kipp, 2014).

V dnešnej dobe sa priemerný vek rodičiek a hlavne prvorodičiek (žien, ktoré rodia prvé dieťa) zvýšil. V roku 2018 bol priemerný vek rodiacich žien na Slovensku 29,7 roka a najväčšiu skupinu rodiacich žien predstavovali ženy vo veku 30-34 rokov (a to už od roku 2014, podľa Štatistického úradu, 2017). Priemerný vek prvorodičiek v Európskej únii bol 29,3 roka (Eurostat, 2018).

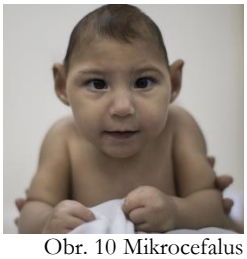
Síce trend spoločnosti je o stúpajúcom veku rodiacich žien, no stúpajúci vek môže priniesť neželané problémy (chromozómové abnormality, riziko potratu, predčasný pôrod). Rovnako problematická, z hľadiska pôrodu, môže byť aj príliš vysoká alebo príliš nízka **váha ženy**. Okrem zjavných **rizikových faktorov na strane ženy** to môžu byť aj skryté faktory ako anomália maternice, chronické ochorenia (napr. diabetes), problematické predchádzajúce tehotenstvá, predchádzajúce umelé prerušenie tehotenstva, ale aj nedostatočná výživa matky (Siegler et al. 2020). Ďalšími rizikovými faktormi ohrozujúcimi zdravý vývin plodu sú **teratogénne faktory**.

Teratogény

Teratogény[1] sú **látky vonkajšieho prostredia** ako vírusy a radiácia, chemické látky (drogy), ktoré zapríčiňujú malformácie/poškodenie alebo vrodené poruchy počas prenatálneho vývinu. Napriek znečistenému životnému prostrediu a nášmu životu v civilizácii sa 95 % novorodencov rodí bez takýchto poškodení, alebo ich poškodenie je zvrátiteľné. Okrem toho embryá a plody reagujú individuálne na niektoré teratogény, pričom rovnaký defekt môže byť spôsobený rôznymi teratogénmi, rovnako ako jeden teratogén môže spôsobiť rozličné defekty, pričom nemusí rovnako pôsobiť počas celého prenatálneho vývinu. Účinok teratogénov na nového jedinca závisí od toho, či sú aktívne teratogény v senzitívnom období embrya alebo plodu, či sú v čase, kedy je organizmus najviac náchylný na ovplyvnenie prostredím.

[1] táto časť je spracovaná podľa Schaffer, Kipp, 2014, Tomo, Varga, Mikušová, Polák, Tomo, Tóth, Kokavec, Barteková-Tomová, 2006; Siegler, Saffran, Gershoff, Einsenberg, DeLoache, 2020

Ochorenia



Obr. 10 Mikrocefalus u dojčaťa ako následok infekcie Zika v tehotenstve. Foto: Sita, 2016

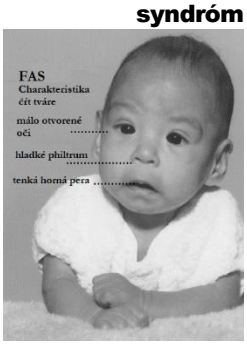
Medzi silné teratogénny patria aj rôzne **ochorenia** spôsobené vírusmi alebo baktériami. Z hľadiska zdravého prenatálneho vývinu je problematické ochorenie ***rubeola***, ktorá môže v raných štádiách tehotenstva spôsobiť, oslepnutie plodu, hluchotu, mentálne postihnutie. Tiež iné infekcie, ako napr. ***toxoplazmóza,*** môžu byť pre plod nebezpečné. Medzi najproblematickejšie ochorenia počas tehotenstva spadajú sexuálne prenosné ochorenia ako ***syfilis, genitálny herpes, AIDS*** a pod. V roku 2016 bolo rozšírené v Latinskej Amerike ochorenie Zika. Tehotné matky, ktoré boli infekčné, porodili deti s kongenitálnymi malformáciami mozgu plodu - mikrocefalus.

DROGY A LIEKY

Obrázok č. 11 Poškodenie Talidomidom Zdroj: Schardein, 1982; Moore 1993)

Síce všetci vedia, že **drogy** môžu poškodiť plod, no nie vždy si uvedomujú, že aj legálne drogy a bežné lieky môžu spôsobiť dlhotrvajúce poškodenie. V súčasnosti sa neodporúča používať často v tehotenstve ***lieky proti bolesti*** (aspirin, ibalgin), ***antidepresíva*** a lieky obsahujúce ženské hormóny, dokonca ani ***vitamín A***. Veľké malformácie až smrť novorodencov boli spôsobené aj liekom na ukľudnenie obsahujúcim Talidomid. Liek bol od roku 1954 považovaný za bezpečný a užívaný aj v tehotenstve až do roku 1961. Okrem rôznych liekov sa neodporúča používať ani napríklad kávu (viac ako šálku *kávy* denne) a žiadne návykové látky. Vysoké riziká súvisia aj s užívaním ľahkých a dostupných drog: s fajčením a pitím alkoholu.

Fetálny alkoholový syndróm



zdroj: obrázku WikiSkripta

Alkohol ovplyvňuje plod priamo. Prílišné pitie alkoholu počas tehotenstva sa spája s pojmom **fetálny alkoholový syndróm** (FAS). Tieto deti je rozoznať už na prvý pohľad kvôli mikrocefálii (malej hlave), sú veľmi drobné oproti bežným deťom a prejavujú sa motorickým nepokojom, hyperaktivitou a podráždenosťou (Kliment, 2007). V adolescencii dosahuje väčšina z nich nižšie inteligenčné skóre a majú problémy s prispôsobením sa.

Ak matka nie je alkoholička, ale počas tehotenstva si dopraje pohár až tri denne (tzv. sociálne pitie), môže to viesť k problémom, ktoré sa označujú ako ***fetálny alkoholový efekt***. Ten sa prejavuje oneskoreným rastom, horšou motorickou schopnosťou, problémami v oblasti pozornosti, inteligenčnou subnormou a verbálnym deficitom (Schaffer & Kipp, 2010). Ešte pred 50-timi rokmi spoločnosť nepovažovala **fajčenie** za kontraindikáciu zdravého prenatálneho vývinu. Dnes výskumy naznačujú spojitosť medzi fajčením a poškodením pier (rázštep pery) u novorodencov. Okrem toho sa objavilo u novorodencov fajčiacich matiek poškodenie pľúc, hypertenzia, zvýšené riziko úmrtia po pôrode, nízka pôrodná váha, ale aj poškodenie regulácie autonómnych aktivít novorodencov. Rovnako boli zaznamenané u týchto detí poruchy spánku (Stéphan-Blanchard et al., 2008). Fajčiace ženy si neuvedomujú, že nikotín sa bez problémov dostáva cez placentu a koncentrácia nikotínu v plode je až 15-krát vyššia ako u fajčiacej ženy.

Novorodenci fajčiacich otcov majú tiež nižšiu pôrodnú hmotnosť, nakoľko matky sa v prítomnosti manželov stávajú pasívnymi fajčiarkami. Podľa výskumov, ktoré uvádza Schaffer a Kippová (2010), pri vystavení plodu tabakovým výrobkom sú niektoré efekty zjavné ešte v adolescencii.

Rekreačné drogy

Rozličné poruchy kognitívnych schopností môžu byť pripísané aj **užívaniu rekreačných drog** ako marihuana, kokaín alebo heroín. Efekt zhoršenia kognitívnych a verbálnych schopností dieťaťa, ktorého matka fajčila jeden joint denne počas tretieho trimestra tehotenstva bol zjavný ešte u 10 ročného dieťaťa. V prípade fajčenia jedného až dvoch jointov týždenne bol pozorovaný zhoršený spánok, tremor/tras novorodenca a problémy v emočnej regulácii. Používanie iných drog ako *heroínu*, metadónu a pod. neprodukuje vážne fyzické porušenia, no tieto ženy častejšie porodia predčasne a deti často po pôrode zomierajú. Prvý mesiac života týchto novorodencov je veľmi náročný, nakoľko sú závislé na droge, ktorú užívala matka. Po pôrode majú štandardné abstinenčné príznaky ako zvracanie, dehydratácia, kŕče, podráždenosť, slabé sanie a piskľavý plač. Tiež môžu mať problém s dýchaním, nepokoj, poruchy spánku, chvenie, čo sa môže prejavovať niekoľko mesiacov. Vystavenie *opiátovým produktom* počas prenatálneho vývinu vedie k spomaleniu/ retardácii vývinu o približne 2 roky. V prípade špeciálnej starostlivosti je možné kompenzovať u detí deficit, ktorý sa vzťahoval na ranú drogovú závislosť. Deti *kokaínových* matiek vykazujú podobné správanie, ako novorodenci závislí na heroíne, no zároveň je tu veľká pravdepodobnosť vývinového deficitu, zníženého IQ, poruchy vo vizuálno-priestorovej orientácii a v rečovom vývine (Drobná & Huttová, 1999). Výskumníci nevedia presne oddeliť, čo je vplyv prenatálneho vystavenia drogy, a čo je vplyv sociálneho prostredia, v ktorom deti kokaínových matiek žijú, nakoľko toto prostredie ich nemôže rozvíjať predovšetkým v rečovej oblasti a vizuálno-priestorovej schopnosti.

Na základe mnohých výskumov sa ženám, ktoré chcú otehotnieť a ktoré sú tehotné neodporúča brať žiadne, ani legálne, drogy (Schaffel & Kipp, 2014; Siegler et al. 2020).

Enviromentálny hazard

Ďalšími teratogénmi, ktoré tehotná žena nevie kontrolovať, je chemické znečistenie životného prostredia, ťažké kovy, znečistenie zasahujúce do potravinárskeho priemyslu, ale aj neúmyselné vystavenie sa toxínom alebo radiácii.

PERINATÁLNE OBDOBIE

Obdobie pôrodu sa vymedzuje vo viacerých publikáciách odlišne. Šulová (2010) uvádza perinatálne štádium 7 dní pred pôrodom a 7 dní po pôrode. Samotný pôrod trvá štandardne od 8 do 16 hodín a je rozdelený do **troch štádií**. Prvé štádium je *otváracie*, kedy sa uskutočňujú sťahy maternice (kontrakcie) a otvára sa krčok maternice. Druhé štádium sa týka *samotného pôrodu novorodenca* a tretie štádium je po narodení novorodenca, kedy matka musí ešte z tela matky vylúčiť *placentu*. Ak sa na základe vyššie uvedených teratogénnych faktorov zdalo, že prenatálny vývin môže byť pre plod veľmi nebezpečný, tak perinatálne štádium môže spôsobiť novorodencovi ešte viac defektov až smrť. Problémy a komplikácie počas pôrodu sa ale väčšinou dostavujú ako súčasť komplikácií v prenatálnom štádiu, prípadne sú zjavné už posledné dni pred pôrodom. Takýmito komplikáciami môže byť, že dieťa nie je ani počas pôrodu dobre umiestnené, matka má úzke pôrodné cesty, pupočníková šnúra je omotaná okolo krku dieťaťa, alebo je pôrod predčasný (Šulová,

2010). Tieto faktory sú známe často pred pôrodom a pôrodníci sú pripravení ich riešiť. No niekedy je predčasný pôrod náhly a nespôsobili ho teratogénne faktory. V takom prípade to môžu byť *psychosociálne faktory* ako nepriaznivé ekonomické podmienky, status slobodnej matky, horšie zabezpečenie budúcej rodiny, dlhodobé a stresujúce zamestnanie ženy, zlý citový vzťah s partnerom, ako aj obavy z budúcnosti. Riziko predčasného pôrodu môže byť spôsobené aj s dochádzaním do práce a so stresom. Z hľadiska regionálnych vplyvov sa vyskytuje častejšie predčasný pôrod u žien vo veľkých mestách ako u žien na dedinách. Zhoršenú situáciu majú aj novorodenci s príliš nízkou pôrodnou hmotnosťou, alebo tí, ktorí boli počas pôrodu pridusení. *Anoxia*, nedostatok kyslíku, môže byť spôsobená príliš dlhým pôrodom, alebo pôrodom, pri ktorom dieťa nie je správne otočené, či má počas pôrodu okolo krku otočenú pupočníkovú šnúru. Prípadne sa môže anoxia vyskytnúť pri nekompaktibilnom RH faktore matky a plodu (najčastejšie sa môže vyskytnúť pri kombinácii ak je matka RH negatívna a plod má RH pozitívny faktor). Mierna anoxia väčšinou nemá dlhodobý negatívny efekt.

POSTNATÁLNE OBDOBIE

Väčšina detí sa narodí zdravá a schopná života s Apgarovej skóre 10/10/10 aj bez následnej pomoci lekárov. *Apgarovej skóre je medzinárodne používaný test, ktorý posudzuje zdravý stav novorodenca hneď po narodení. Má hodnotu od 0-10 pričom sa novorodenec hodnotí hneď po narodení, 5 minút po narodení a 10 minút po narodení. Hodnotí sa farba pleti, pulz, dýchanie, aktivita a reakcia na podráždenie.* Niektoré deti sa už narodia so zlými výsledkami testu (pod 5 bodov) a celý život sa musia extrémne namáhať, aby dosiahli aspoň priemerné výsledky a priemernú úroveň svojich rovesníkov. Obdobie po narodení nazývame **postnatálne obdobie** a z hľadiska prežitia novorodencov sú prvé dve hodiny ich života kritické. Najbližšie 4 dni je na Slovensku bežné, že ženy a novorodenci ostávajú v nemocnici na pozorovaní (v prípade cisárskeho rezu 6 dní). Počas tohto obdobia sú novorodenci kompletne vyšetrení, skontroluje sa im sluch, reakcie a schopnosť satia. Prvé dva dni po pôrode je bežné, že novorodenci stratia časť svojej pôrodnej váhy, no do štvrtého dňa, ak sa matke začalo tvoriť mlieko a deti sa dobre dojčia, mali by vážiť približne toľko ako pri pôrode. Rovnako je dôležité podporiť aj matky detí, u ktorých sa vzhľadom na množstvo hormónov, môžu objaviť príznaky depresie, podráždenia alebo nepohody.

Apgarovej skóre

zdroj: https://www.babyweb.sk/dieta-pri-porode

Popôrodná depresia

U približne 10 % matiek sa objavuje aj seriózna depresívna reakcia, tzv. **popôrodná depresia**. V prípade rozvinutia popôrodnej depresie (anglicky postpartum depression), matky menej pozitívne komunikujú s novorodencom, dokonca môžu byť voči nemu hostilné (neprístupné). Kým miernejšie príznaky môžu zaniknúť do jedného/dvoch týždňov, popôrodná depresia môže trvať aj celé mesiace. U matiek, ktoré nemajú dobré vzťahy s partnermi, nemajú sociálnu oporu, môže dochádzať k prehĺbeniu popôrodnej depresie. Depresívne správanie matiek sa odráža aj vo vzťahu, ktorý sa utvára medzi novorodencom a matkou. Novorodenci a dojčatá následne preberajú depresívne symptómy a správanie svojej matky (viac pri experimente s kamennou tvárou). Je preto dôležité, aby matky trpiace na popôrodnú depresiu vyhľadali profesionálnu pomoc.

3.2 NOVORODENEC – REFLEXY A POTREBY

NOVORODENEC 0-1 MESIAC

- Biorytmus
- Plač a krik
- Vyvinutý sluch, čuch
- Vníma cez kožný dotyk
- Rozlišuje zmenu polohy tela a teplotu prostredia
- Zrak je obmedzený, rozsah videnia 20-30 cm
- Reflexy, ktoré neskôr vymiznú

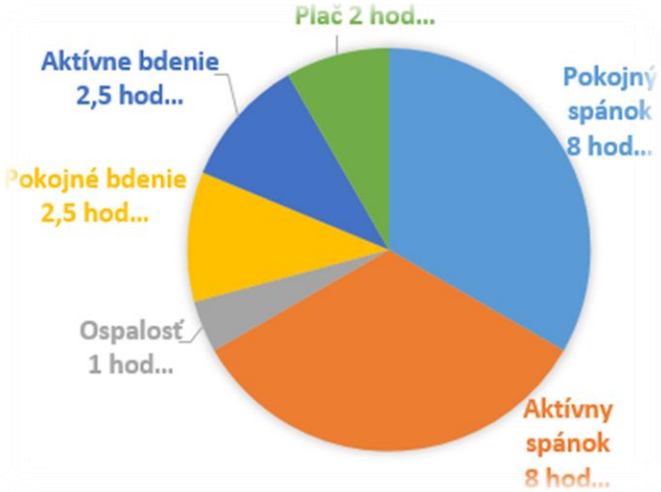
Deti sa rodia na svet nedostatočne pripravené a veľmi nesamostatné, s priemernou pôrodnou hmotnosťou 3500g a dĺžkou priemerne 50 cm (tieto dáta sa môžu líšiť na základe pohlavia a rasy novorodenca, ale aj socioekonomického statusu rodiny a podobne). V priebehu prvého mesiaca priberie novorodenec približne 500 – 700 gramov.

Od prvého okamihu potrebuje novorodenec milujúcu osobu, ktorá je schopná mu pomôcť prekonať prvotné nesamostatné obdobie. Pokiaľ vie rodič alebo vychovávateľ zabezpečiť novorodencovi naplnenie všetkých jeho potrieb, bude sa rozvíjať primerane a eliminuje sa zároveň aj množstvo plaču. Dieťa potrebuje, aby rodič alebo vychovávateľ pristupovali k nemu pokojne, a aby rozumeli zdroju jeho nespokojnosti. Novorodenec je nastavený na prežitie a v prvom období reaguje na svet predovšetkým reflexne, pudovo. Je ovplyvňovaný svojim **biorytmom**, ktorý je charakteristický krátkymi úsekmi bdenia, ktoré striedajú dlhšie (dvoj až trojhodinové) obdobia spánku (Vágnerová, 2012). Počas bdenia (stavu vzrušenia) novorodenec exploruje/preskúmava vonkajšie prostredie. Stav vzrušenia (Siegler, Saffran, Gertshoff, Eisenberg, & DeLoache, 2020) sa mení z pokojného spánku na aktívne bdenie, či prílišné vzrušenie, ktoré môže byť sprevádzané plačom.

BIORYTMUS NOVORODENCA

Na obrázku 7 je znázornená priemerná doba spánku a priemerná doba aktívneho času dieťaťa počas dňa. Jednotlivé fázy stavu vzrušenia novorodenca sa môžu meniť podľa maturácie nervovej sústavy, alebo podľa jej vzrušivosti. Najpodrobnejšie boli preštudované dve štádiá: spánku a plaču.

Spánok je pre novorodenca veľmi dôležitý a sú mu určené 2/3 dňa. Dve fázy spánku *REM /rapidly eyes movement (rýchly pohyb očí) a nonREM fáza* sa dramaticky menia vekom. REM spánok je aktívnym spánkom, v ktorom sa jedincovi sníva. REM spánok je charakterizovaný rýchlymi pohybmi očí pod zatvorenými viečkami, charakteristickým vzorcom mozgovej činnosti, pohybov tela, nepravidelným tlkotom srdca a dýchaním. NonREM spánok je naopak pokojný a je charakteristický nehybnosťou a hĺbkou spánku. U novorodencov sa tieto fázy vyskytujú v pomere 50% na každú, kým REM fáza spánku sa rýchlo znižuje a v 3-4 rokoch je jej výskyt cca. 20 %.



Graf č. 5. Rozloženie novorodeneckého stavu v rozpätí 24 hodín. Jednotlivé fázy stavu sa navzájom striedajú. (Zdroj: Siegler et al., 2020)

Syndróm náhleho úmrtia dojčiat

SCAN ME

Veľkým strašiakom rodičov je **syndróm náhleho úmrtia dojčiat (SIDS)**. Niekoľko novorodencov a dojčiat počas spánkového cyklu prestane dýchať, čo môže viesť k náhlemu úmrtiu. V USA v roku 2016 umrelo na SIDS 3500 novorodencov a dojčiat do 3 mesiacov. Príčiny SIDS sa skúmajú. Zistilo sa, že častejšie sa objavujú nedostatky prekrvenia u predčasne narodených novorodencov, novorodencov s nízkou pôrodnou hmotnosťou, chlapcov, novorodencov, ktorých matky nemali počas tehotenstva dobrú starostlivosť a výživu, fajčili, alebo občas požívali iné drogy. Schaffer a Kippová (2014) uvádzajú, že SIDS sa častejšie vyskytuje v zimných mesiacoch u novorodencov a dojčiat, ktoré boli prechladnuté. Tiež sa zistilo, že novorodenci spávali na brušku a boli zaviazaní v perinkách. Vedci predpokladali, že mohlo nastať prehriatie novorodenca. Americká pediatrická asociácia vydala prvé odporúčania už v roku 2000.

„*Medzi odporúčania týkajúce sa bezpečného prostredia na spánok patrí umiestnenie na chrbte, použitie pevného povrchu na spánok, spoločné zdieľanie izieb bez spoločného zdieľania postelí a vyhýbanie sa mäkkej posteľnej bielizni a prehriatiu. Medzi ďalšie odporúčania na zníženie SIDS patrí zabránenie vystaveniu fajčeniu, alkoholu a nelegálnym drogám; dojčenie; rutinná imunizácia; a použitie cumla*“ (AAT: Moon, et al. 2016).

PLAČ A JEHO UTIŠOVANIE

Syndróm traseného dieťaťa

Plač je u novorodenca bežným a normálnym prejavom, ktorým reaguje na nepohodlie. Je to jeho základný dorozumievací mechanizmus, ktorým oznamuje, že potrebuje zmenu. Dôvody plaču bývajú rôzne a podľa viacerých výskumov sa percento plaču zvyšuje medzi 6. – 8. týždňom a následne sa znižuje, čo je badateľné niekedy okolo štvrtého mesiaca. Dôvodom môže byť, že dojča je schopné mierne kontrolovať vonkajšie podmienky. Najčastejší výskyt plaču je vo večerných hodinách. Únava rodičov a dlhodobý plač dieťaťa môže viesť k násilnému utišovaniu dieťaťa v podobe trasenia dieťaťa. V súčasnosti hovoríme o **syndróme traseného dieťaťa** (shaken baby syndrom). Ide o týranie dieťaťa, ktoré sa môže prejaviť otrasmi mozgu až smrťou novorodenca.

Ako utíšiť novorodenca? Tradičné techniky uvádzajú: spievanie uspávaniek, jemné hojdanie, držanie novorodenca na rukách, masírovanie a láskyplné hladkanie, stíšená komunikácia, položenie na holé telo (skin to skin contact), zavinovanie. Bell a Aisworthová (1972, podľa Sietzer et al. 2020) zistili, že **okamžitá odozva matky** (opatrovateľa) na plač dieťaťa signifikantne znižuje dĺžku a množstvo plaču. Spôsoby utišovania novorodencov sa odvíjajú od kultúry, noriem a tradícií rôznych oblastí. Sú oblasti, kde novorodenca a dojča prvé mesiace nezložia z rúk, oblasti, kde sú deti nosené. Tiež boli publikované výskumy, v ktorých sa zistilo, že ak bol plač novorodencov ignorovaný prvých 9 týždňov, dojčatá následne počas ďalších 9 týždňov menej plakali (Hubbard & van Ijzendoorn, 1991 podľa Siegler, 2020). Tu si treba uvedomiť, že pre novorodencov mohlo byť ignorovanie ich plaču rodičmi spúšťačom pre zvýšenú produkciu stresových hormónov, čo môže indikovať následné spomalenie rastu a priberania novorodenca. Merania mozgu preukázali, že už pri výrazoch tváre tesne pred plačom sa vyskytuje zvýšená mozgová aktivita nad pravým čelovým lalokom (Koukolík, 2017). Na plač dieťaťa reaguje mozog rodičov

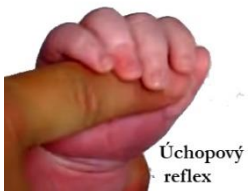
zvýšením činnosti v amygdale a limbickom systéme, čo sú systémy, ktoré spracovávajú emócie. K zníženiu stresových hormónov pomáha dodať jedincom endorfíny, alebo látky, ktoré majú podobný účinok ako endorfíny (peptidy, ktorých účinok sa podobá opiátom, napomáhajú pohode organizmu a tlmia bolesť). Novorodenci prestávajú kričať, ak dostanú materské mlieko, deti utíši aj sladká potrava. Koukolík (2017) popiera mýtus o vyplakaní dieťaťa a tvrdí, že jednou z príčin plaču je pravdepodobne spôsob modernej rodičovskej starostlivosti, ktorý sa v súčasnosti vzdialil od prirodzených spôsobov, čo dokladajú zistenia z pre-industriálnych spoločností, kde novorodenci a dojčatá takmer neplačú a sú v neustálom telesnom kontakte s matkou.

Dozrievanie nervového systému dieťaťa je závislé od dostatočnej stimulácii. Nedostatok stimulov môže negatívne ovplyvniť dozrievanie amygdaly, hipokampu a prefrontálneho cortexu. To sa môže prejaviť neskôr zníženým záujmom o poznávanie okolia a chýbajúcou radosťou pri stretnutí s novými podnetmi. Na rozvoj ucelených nervových oblastí má vplyv závažná psychická deprivácia počas prvého roku života dieťaťa (Vágnerová, 2012).

REFLEXY NOVORODENCA

Reflexy umožňujú novorodencovi prežiť a interagovať s okolím. Niektoré reflexy (fyziologické: žmurkací, hltací, kašľací, vylučovací, dáviaci a pod.) pretrvávajú celý život a niektoré – **novorodenecké reflexy** ustupujú približne v štvrtom až piatom mesiaci. Všetky zdravé deti sa rodia s novorodeneckými reflexami, ktoré im umožňujú reagovať na špecifický druh stimulácie.

Medzi novorodenecné reflexy patrí hľadací reflex (rooting reflex). **Hľadací reflex** umožňuje novorodencovi nájsť potravu, je odpoveďou novorodenca na dotyk tváre. V okamihu, ak sa mu niečo dotkne tváre, otočí sa smerom k dotyku a začne sať. **Sací reflex** u novorodenca spoluzabezpečuje s **hltacím reflexom** schopnosť prijímať potravu, ktorú v prvých mesiacoch prijíma výlučne v tekutej forme. U predčasne narodených detí a u novorodencov s poškodením mozgu, môže tento reflex chýbať. Pomocným reflexom pri prijímaní potravy je aj **tónicko-šijový reflex**, pri ktorom dieťa otočí hlavu v smere natiahnutia ruky.



Úchopový reflex

Úchopový reflex je špecificky prítomný len u novorodencov a pretrváva niekoľko mesiacov. Napriek krehkosti a drobnosti novorodenca je jeho úchop veľmi silný a pevný. Pri uchopovaní novorodenec najskôr zovrie objekt prostredníkom a následne sa k úchopu pridajú aj ostatné prsty. Novorodenec je schopný udržať rukou svoju váhu a uchopeného objektu sa nepustí, kým sa neuvoľní a nenadobudne istotu a bezpečie. Úchopový reflex vymizne približne v treťom mesiaci, kedy sa dieťa začne snažiť uchopovať predmety vedome.

Ďalším z novorodeneckých reflexov je **chôdzový automatizmus**. Ak je novorodenec držaný tak, že sa chodidlami dotýka podložky, vykonáva pohyb, ktorý by mohol byť označený ako chôdza. Tento pohyb novorodencovi pomáhal počas perinatálneho obdobia pri prechádzaní pôrodnými cestami. Postupne vymizne a dieťa sa neskôr bude musieť naučiť chodiť.

S chodidlom novorodenca je spojený aj **Babinského reflex**. Tento reflex pri podráždení chodidla spôsobuje vejárovite roztiahnutie palcov. Reflex je aktívny približne do 18 mesiacov a ak pretrváva dlhšie môže signalizovať poškodenie nervového systému. Pri zatlačení na chodidlo, nastáva rýchle stiahnutie prstov, čo sa označuje pojmom reflexný úchop dolných končatín.

Ďalším reflexom, ktorý sa vyskytuje len u novorodenca je reflexné plazenie. Už krátko po narodení je novorodenec schopný preplaziť sa na krátku vzdialenosť – napríklad za prsníkom a pod.

Zaujímavým novorodeneckým reflexom je **Morov reflex**. Ide o úľakový reflex, kedy novorodenec pri podtrhnutí podložky (alebo padnutí) roztiahne ruky, napne ich a následne zatiahne prsty a potom aj predlaktia k sebe. Nakoľko ide o úľakový reflex, je spojený s prežívaním stresu, uvoľňovaním stresových hormónov, búšením srdca a zrýchleným dýchaním. Tento reflex, s najväčšou pravdepodobnosťou spolu s úchopovým reflexom, slúžil k prežitiu v minulých dobách. Jeho prejav po šiestom mesiaci života sa považuje za patologický.

Medzi menej známe novorodenecké reflexy patrí **reakcia na svetlo**. Novorodenec pri osvetlení časti tváre otáča hlavu za svetlom. Takéto správanie trvá do štvrtého týždňa. Kým sa novorodenec nenaučí fixovať pohľad, prevláda u neho **fenomén bábiky**. Znamená to, že ak mu otáčate hlavičku doprava a doľava, jeho oči sa pohybujú opačným smerom.

SENZORICKÉ PROCESY

Skúmanie senzorických procesov

K výskumu vnímania u novorodencov výskumníci využívajú viaceré metódy:

- metóda **preferencie** (novorodencom sú prezentované dva podnety a sleduje sa preferencia jedného z nich),
- metóda **habituácie** (pri ktorej sa opakujúci podnet stane známy a reakcie, ktoré sa na neho vyskytovali sa viac neopakujú),
- **metóda evokovaných potenciálov**, ktoré zachytávajú zmeny mozgových vĺn, ktoré vedia povedať, ktorý podnet zaujal novorodenca a
- metóda sania cumla, ktorá zachytáva vysokú amplitúdu sania.

Kým sa v päťdesiatych rokoch dvadsiateho storočia predpokladalo, že novorodenci nevidia, prípadne rozlišujú len svetlo a tmu, neskoršie výskumy ukázali, že už krátko po narodení sú novorodenci schopní odlíšiť tvary predmetov, preferujú pozerať sa na ľudskú tvár. Novorodenci jednoznačne preferujú tvár svojej matky. Už v troch týždňoch odlišovali farby, veľkosti a geometrické tvary na objektoch (Bushnell et al. 1984; in Goswami, 2020). V tomto veku sa tiež dokázali učiť a pamätali si jednoduché objekty (Godswami, 2020). Tiež sa zistilo, že novorodenci vidia vo farbách, no môžu mať problém rozlišovať niektoré podobné farebné kombinácie (modrá/zelená a biela/žltá).

Sluchové vnímanie

V minulosti sa zmyslová zrelosť novorodencov podceňovala, no dnes viaceré štúdie dokazujú, že deti sa rodia s prevažne **dobre rozvinutým sluchom.** Už v prvých hodinách po pôrode počujú takmer tak dobre ako dospelý jedinec, pričom sa u nich ešte prejavuje necitlivosť na jemnejšie zvuky. No aj tak rozlišujú rôznu

hlasitosť, dĺžku, smer a frekvenciu zvuku. Novorodenci majú preferenciu pre vyšší ženský hlas a hneď po pôrode sú schopní rozlíšiť matkin hlas od hlasu inej ženy (Langmeier Křejčírová, 2006).

Zrakové vnímanie

Čo sa týka **zrakového vnímania**, deti vidia hneď od narodenia. Ostrosť ich zraku ešte nie je na úrovni dospelého jedinca (majú asi 30x menšiu zrakovú ostrosť). Prvé výskumy v tejto oblasti robil Franz v rokoch 1950-1970 a zameral sa na preferencie novorodencov sledovať rôzne objekty (Hood, 2001). Výskum realizoval tak, že novorodenci sledovali čiernobiele pruhy/štvorce. V okamihu ako sa štvorce výrazne zmenšili, novorodenci ich prestali sledovať, nakoľko sa im splynuli a už neboli pre nich zaujímavé. Výskumy preukázali, že novorodenci preferujú sledovať ľudské tváre pred inými vzormi (Johnson et al., 1991 podľa Shaffer & Kipp, 2014).

Chuťové vnímanie

V rámci **chuťového vnímania** novorodenci preferujú sladké chute, dokážu odlíšiť sladkú, slanú, trpkú a kyslú chuť. Rôzne chute majú za následok aj odlišnú mimiku, ktorou dávajú najavo preferenciu chuti.

Čuchové manie

Čuch je dobre rozvinutý už od narodenia. Novorodenci rozlišujú viacero pachov a od nepríjemných pachov sa odťahujú. Už na štvrtý deň jednoznačne preferujú vôňu materinského mlieka. V priebehu prvého týždňa života sa naučili odlišovať matku podľa vône jej mlieka, podpazušia a vône prsníka a preferujú vôňu svojej matky pred vôňou iných žien (Schaffel & Kipp, 2014).

Hmatové vnímanie

Rovnako sú novorodenci veľmi vnímaví na **dotyky, zmenu teploty alebo bolesť**. Dotyk a blízky kontakt znižuje stres, utišuje novorodenca a rozvíja neurálne aktivity. Podľa výskumov predčasne narodené deti, ktoré sú jemne masírované vykazujú lepší psychomotorický vývin. Novorodenci preferujú teplé prostredie a reagujú na zmenu teploty znížením svojej teploty tela (Šulová, 2010). Odmietajú piť mlieko z fľaše, ak je horúce alebo studené.

V spoločnosti kolujú mýty o tom, že novorodenci necítia **bolesť** (Langmeier & Křejčírová, 2006). To nie je pravda. Už deň po narodení deti hlasno plačú, keď ich pichajú ihlou. Rovnako sa zistilo, že sa vyznačujú vyššou mierou utrpenia pri očkovaní ako dojčatá.

POTREBY NOVORODENCA

Potreby novorodenca sú zamerané na **prijímanie potravy a vylučovanie, na dostatok oddychu, spánku ale aj kyslíku a regulácie teploty.** Významnou potrebou v tomto období je **potreba bezpečia**, ktorú napĺňa náruč matky (vychovávateľa) a možnosť vytvorenia si emócií voči vzťahovej osobe. Matka mu v podobe dojčenia zabezpečuje základné potreby ako aj citovú a sociálnu potrebu a homeostázu. Materinské mlieko je tvorené matkou presne v takom zložení, ako jej dieťa potrebuje a poskytuje mu ho v primerane zohriatom stave. Počas dojčenia napĺňa aj sociálnu a interakčnú funkciu. Láskavé pozeranie z očí do očí a usmievanie sa na svoje dieťa je zároveň prvým komunikačným aktom. Dojčenie má schopnosť dieťa ukľudniť a to z dôvodu motorickej aktivity sania, ktorá je pre novorodenca utišujúca, sladkej chute mlieka, ktoré má podobne upokojujúci charakter, nakoľko spúšťa produkciu opioidov. **Dojčenie** je významným aktom utíšenia, socializácie, komunikácie, ako aj rozvoja dieťaťa. Papoušek (1992, podľa Langmeier &

Křejčírová, 2006) zistil, že produkcia mlieka je u matky zahájená pri špecifickom type plaču dieťaťa. Matka je hormonálne predisponovaná k úlohe starať sa o dieťa. Ide o ***materské senzitívne obdobie***, ktoré ale musí byť podporené kontaktom s dieťaťom, Ak je kontakt prerušený na viac dní, postupne táto schopnosť slabne. Podobne je aj dieťa vybavené schopnosťou komunikovať s matkou. Túto schopnosť označujeme ako ***proto-sociálne správanie***. Ide o vrodenú výbavu novorodencov priťahovať a udržiavať pozornosť (Šulová, 2010). Novorodenci sú zároveň schopní imitovať neverbálne správanie dospelého jedinca, čo dokumentovali vo svojom výskume Meltzoff a Moore (1977), kde zaznamenali, že novorodenci medzi 12. a 21. dňom sa snažia imitovať (napodobňovať) mimiku dospelej osoby ako vyplazenie jazyka, otvorenie a zatvorenie úst a pod.

✎ Ak si chcete vyskúšať, čo ste si zapamätali, kliknite na test.

3.3 DOJČENSKÉ OBDOBIE

DOJČA: 2-12 MESIACOV

- Potreba spánku
- Učenie sa
- Rozvoj pohybu štvornožkovanie, chodenie
- Jemná motorika - 9 mes. pinzetový úchop
- Rozvoj vnímania – veľkosti a hĺbky
- Na dieťa zameraná reč a protokomunikácia
- Senzomotorické štádium - vedomie trvalosti objektu
- Citová deprivácia
- Získanie dôvery k svetu a vzťahová väzba
- Obdobie separačnej úzkosti 7. -9. mes.

V dojčenskom období pribúdajú potreby, ktoré sa týkajú celkového rozvoja. Je to obdobie od jedného mesiaca do konca prvého roka života. Vývinovou úlohou je rozvoj psychomotoriky, hrubej motoriky, rozvoj porozumenia a tvorba prvých slov a vytvorenie si bezpečného vzťahu s rodičmi (opatrovateľmi).

V prvých mesiacoch dominuje **potreba spánku.** Ako už bolo uvedené, postupne sa znižuje dĺžka REM spánku. Približne v treťom-štvrtom mesiaci dojča preberá biorytmus rodiny a predlžuje sa mu nočný spánok. Spánok prechádza viacerými fázami. Jednou z nich je aj tzv. **paradoxný spánok**, kedy sa zdá, akoby už dieťa nespalo. Počas tejto fázy môže dieťa vykazovať známky zvýšených pohybových reakcií, prípadne vydávať plačlivé zvuky. Snaha rodiča či vychovávateľa o upokojenie môže často spôsobiť zhoršenie spánkového stavu. U detí je možné konštatovať individuálne odlišnosti týkajúce sa dĺžky a hĺbky spánku, voľnosti pohybu, ale aj spôsobov reagovania na zvuky vonkajšieho prostredia (Dyttrichová, Papoušek, & Paul, 2004). Okolo 10. až 12. mesiaca však dojča začína významne viac času tráviť hrovými aktivitami a džavotaním (Dyttrichová, Papoušek, & Paul, 2004). V dojčenskom období sa objavuje významná **potreba stimulácie**, ktorá je úzko prepojená **s potrebou učiť sa** (Vágnerová, 2012). Hlavným podnetom pre prejavenie záujmu je dospelá osoba. Dojča sleduje správanie svojich rodičov či vychovávateľov a prijíma podnety z prostredia, ktoré mu zabezpečuje predovšetkým matka. Každý nový podnet spracováva, zatrieďuje a uchováva, čím sa učí. Bez senzitívnej, citlivej matky alebo vychovávateľa by dieťa nemohlo napredovať vo svojom rozvoji.

UČENIE SA V DOJČENSKOM OBDOBÍ

Učenie sa v dojčenskom období je podmienené predovšetkým **sociálne** a to prostredníctvom interakcií s dospelou osobou. Z toho vyplýva, že pre správny vývin je potrebné, aby dospelá osoba poskytovala dieťaťu dostatok podnetov. Pri nedostatku podnetov (pri nedostatočnej stimulácii) sa môže vývin spomaliť. Na druhej strane je potrebné upozorniť, že ani nadmerná stimulácia nie je vhodná. Nadbytok podnetov môže niektoré deti preťažovať a tak viesť k vyššej miere unaviteľnosti až vyčerpanosti. Takéto deti nie sú schopné spolupracovať, nenastáva učenie sa a ani rozvoj. Podnety, ktoré sú dieťaťu poskytované, by mali byť dostatočne kvalitné a komplexné. Citlivý rodič či vychovávateľ vie z reakcií jednotlivého dieťaťa vyčítať, či sú poskytované podnety pre neho vhodné alebo nie.

Percepčné učenie

habituácia

Dojčatá sa postupne učia reagovať na vonkajšie podnety, meniť svoje schopnosti získavať informácie zo senzorickej stimulácie. **Percepčné učenie** je výsledkom skúseností. Medzi ďalšie základné procesy učenia sa v ranom veku môžeme zaradiť **habituáciu** – proces, pri ktorom sa zníži až vymizne záujem reagovať na opakovaný podnet (Schaffer & Kipp, 2014). Jednoducho na niektoré

zvuky, pachy si jedinec zvykne a nevníma ich. Na druhej strane, ak dieťa reaguje aj na miernu zmenu podnetu, hovoríme o **dishabituácii**. Senzorické receptory dieťaťa nie sú unavené a diskriminujú známe podnety od neznámych.

Učenie klasickým podmieňovaním

Iný spôsob učenia je **klasické podmieňovanie**, pri ktorom neutrálny stimul, ktorý normálne nemá vplyv na odpoveď organizmu sa stáva podmieneným stimulom a odpoveď organizmu je potom tiež podmienená. Napríklad je možné spojiť dojčenie s neutrálnym zvukom a vždy pred saním bradavky zaznie konkrétny tón. Dieťa následne začne vo zvýšenej miere vykazovať sacie pohyby po zaznení tónu a to aj bez ucítenia bradavky. V bežnom živote matka pri dojčení komunikuje s dieťaťom a dieťa si spájajú slová *„Poď, ideme sa nakŕmiť/napapať"* a pod. s aktom dojčenia.

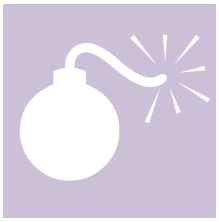
Učenie operačným podmieňovaním

Na trochu inom princípe funguje **operačné podmieňovanie**, pri ktorom musia deti ako prvé vykonať akciu, aby získalo uspokojenie, alebo neuspokojenie svojich potrieb. Novorodenci napríklad nevedome pošklbávajú mimickými svalmi. Vyzerá to, akoby sa usmievali. Na ich úsmev reaguje starostlivá osoba úsmevom, možno aj pohladením. Postupne si uvedomia, že natiahnutím úst do úsmevu, vyvolajú pozitívnu odozvu u dospelých a získajú pozornosť a lásku. V druhom mesiaci života sa na dospelých už deti vedome usmievajú (***sociálny úsmev***), aby získali pozornosť a náklonnosť (pozitívne posilnenie).

Učenie pozorovaním

imitáciou

Ďalším spôsobom učenia sa v dojčenskom období je imitácia a **učenie pozorovaním**. Ide o učebný proces, ktorý je výsledkom pozorovania správania niekoho iného. Najjednoduchším spôsobom učenia sa je **imitácia**.



Výskum v tejto oblasti viedli Meltzoff a Moore (1977), ktorí popísali imitáciu u novorodencov. Zistili, že medzi 3. a 4. mesiacom dojčatá prestávali imitovať mimiku dospelého, pričom predpokladali, že je to pravdepodobne z dôvodu, že sa naučili pracovať s výrazmi a preto nie je pre nich nutné napodobňovať výrazy tváre. No schopnosť imitovať aktivitu sa postupne stáva zreteľnejšia vo veku 8 až 12 mesiacov, pričom podľa Meltzoffa (1990) dojčatá sú schopné imitovať jednoduché úkony do 24 hodín od ich odpozerania. Táto odložená schopnosť imitovania sa rozvíja predovšetkým v druhom roku života.

Potreba stimulov

Primeraná stimulácia deti aktivuje, rozvíja ich schopnosti, učí ich kontaktu s vonkajším svetom a utvára ich celkový postoj ku svetu. Deti od útleho veku nie sú len pasívnymi prijímateľmi podnetov z okolia, ale samé svojim správaním regulujú množstvo a kvalitu podnetov z okolia, ktoré im senzitívni rodičia/vychovávatelia poskytujú. Ak sú dojčatá nespokojné, odvracajú sa od podnetov a je nutné, aby dospelá osoba zmenila správanie, prípadne odstránila zdroj negatívnej reakcie - konkrétny podnet z okolia. Ak sa deti podnetu tešia, naťahujú ručičky a očami sledujú podnet, potom je vhodné opakovať aktivitu.

3.4 VNÍMANIE A SENZORICKÉ PROCESY V DOJČENSKOM OBDOBÍ

Vnímanie konštantnej veľkosti

Medzi rýchlo sa rozvíjajúce procesy v ranom období patrí vnímanie a to v rámci všetkých zmyslových orgánov. Okolo 2 - 3 mesiacov dojčatá už vidia oveľa zreteľnejšie a jasnejšie ako novorodeneci, preferujú sledovať ľudský pohyb a ľudské tváre, pričom dávajú prednosť tvárám a postavám detí rovnakého veku a pohlavia (Langmeier & Křejčírová, 2006). Kým jednomesačné deti reagujú obranne žmurkaním, ak sa približuje objekt k ich tvári, trojmesačné dojčatá odlišujú, či sa k nim približuje objekt (a snažia sa uhnúť/zatvoriť oči), alebo je približujúcim sa o otvor (nepotrebujú uhnúť/žmurknúť). Už v tomto veku dokážu vnímať **konštantu veľkosti**, rozpoznajú, že objekt je rovnako veľký, a to napriek tomu, že keď je bližšie, tak sa zdá väčší, ako keď je ďalej (Schafell & Kipp, 2014). Vnímanie stálosti objektu je čoraz lepšie, čo súvisí aj s rozvojom binokulárneho videnia, no jeho maturácia sa ukončuje približne až v 10. - 11. roku. Porozumenie konštantnej veľkosti v troch mesiacoch vedie u 6-mesačných detí k vnímaniu hĺbky, čo im umožňuje porozumieť, že okraj pohovky môže byť nebezpečný a môže spadnúť. V roku 1960 Gibsonová a Walk (podľa Schaffel & Kipp, 2014) zisťovali, či a kedy sú dojčatá schopné **vnímať hĺbku** pomocou testu *vizuálnej priepasti* (visual cliff).

Experiment vizuálnej priepasti

Zdroj: Výskum Dr. Camposa

V experimente Gibsonovej a Walka mali dojčatá preštvornožkovať od jednej strany stola k druhej, pričom v polovici stola bola vizuálna priepasť/optická ilúzia, ktorá evokovala dojčatám hlbokú priepasť, do ktorej by mohli spadnúť. Výskumníci sledovali, či dojčatá prejdú z jednej strany stola na druhú za svojou matkou, ktorá ich čakala na konci stola a motivovala ich. Približne 90 percent dojčiat starších ako 6 až 6 a pol mesiaca bolo ochotných prejsť plytkou stranou, ale len 10 % z nich prešlo aj cez hlbokú stranu stola.

V roku 1970 Joseph Campos s tímom replikovali výskum a zaznamenali u dojčiat zmeny srdcových frekvencií, ak sa naklonili k vizuálnej priepasti. U dvojmesačných dojčiat bolo zaznamenané spomalenie srdcovej činnosti, čo znamená, že situácia ich zaujala, vizuálne zaznamenali rozdiel v hĺbke priestoru, ale sa priepasti nebáli.

Vo videu z experimentu sú zachytené 9 až 12 mesačné dojčatá, ktoré sa už naučili zliezať z gauča. V okamihu ako prišli k vizuálnej priekope, zastavili sa a zvažovali, či ju prejsť, alebo ako ju prejsť. Skúsili využiť svoje poznatky zo zliezania z gauča – otočili sa a najskôr chceli spustiť nohu. No stále boli na rovnakom stole z plexiskla. To spôsobilo, že dojčatá boli obozretné a nedôverovali priestoru pred sebou.

Joseph Campos upozornil, že schopnosť prekonať vizuálnu priepasť závisí od neverbálnych signálov, ktoré vysielali deťom matky. Ak mali matky vystrašený výraz v tvári, deti zastali a neprešli cez vizuálnu priepasť na druhú stranu stola. Ak matky prejavovali povzbudenie, usmievali sa na deti, batoľatá boli ochotné prekonať strach a prešli na druhú stranu stola za matkou. Takéto správanie poukazuje, že neverbálna komunikácia vzťahovej osoby determinuje správanie dojčiat v neznámom

prostredí. Zároveň Campos (1992) zistil, že skúsenejšie deti v štvornožkovaní sa viac boja padnúť, ako menej skúsené dojčatá. Jeho výskumy poukazujú, že motorické reakcie detí sú determinované zmyslovou maturáciou, sociálnym stimulujúcim prostredím a vlastnou skúsenosťou.

Pohybový, rečový, kognitívny a emočný vývin v dojčenskom období je rozpracovaný v nasledujúcich kapitolách spoločne s obdobím batoľaťa.

3.5 OBDOBIE BATOĽAŤA

BATOĽA 1 -3 ROKY

- Pohyb a lokomócia
- Jemná motorika - počiatky kresby
- Rozvoj reč, novotvary, telegrafická reč
- Bilingválna výchova
- Symbolické myslenie
- Rozvoj teórie mysle
- Rozvoj pamäti
- Sebaobslužné zručnosti
- Utváranie vzťahu s matkou – bezpečná väzba
- Výchova a výchovný štýl

Na dojčenské obdobie plynule nadväzuje obdobie batoľaťa. Toto je vymedzené v domácej literatúre od 1 do 3 rokov, po nástup dieťaťa do materskej školy. Ako z názvu vyplýva ide o obdobie, v ktorom je dominujúci rozvoj pohybu do priestoru – lokomócie. Pohyb do priestoru znamená explorovanie, spoznávanie nového teritória a to je prepojené s postupným odpútavaním sa od matky (na rozdiel od dojčenského obdobia, kedy sa dieťa k matke pripútavalo). Matka/zákonný zástupca suplujúci funkciu matky, je síce pre deti stále najdôležitejšia osoba, no už nemusí byť bezpodmienečne nablízku. Spoznávanie iných detí, rozširovanie sociálneho prostredia, stretávanie sa s prvými výchovnými regulatívmi správania vedie deti k túžbe po presadení svojich potrieb, či túžob. Freud nazval toto obdobie v psychosexuálnej teórii vývinu análnou fázou, čo evokuje požiadavky sociálneho prostredia po rozvoji sebaobslužných návykov u batoliat. Ak batoľatá zvládnu sebaobslužné činnosti rozvíjajú si autómiu, ak zlyhajú prežívajú zahanbenie (Erikson, 1997). Výchovné metódy a komunikácia s deťmi je v tomto období kľúčová pre rozvoj zdravej osobnosti. Podobne ako v predchádzajúcom štádiu, je aj v tomto období je rozvoj motorických funkcií úzko prepojený s rozvojom poznávacích funkcií.

Nakoľko sú na Slovensku deti v období od narodenia do troch rokov často doma v starostlivosti matky, v nasledujúcich riadkoch je popísaný rozvoj detí v ranom veku v zmysle prepojenie dojčenského a batoľacieho obdobia.

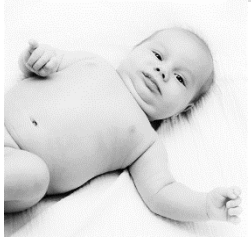
3.6 ROZVOJ POHYBU A JEHO VÝZNAM V RANOM VEKU

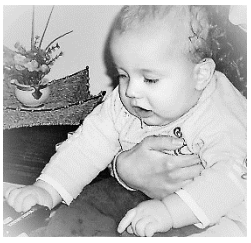
HRUBÁ MOTORIKA V DOJČENSKOM OBDOBÍ

Pohybový (motorický) a psychický vývin je v ranom veku úzko prepojený a je označovaný ako **psychomotorický vývin**. Pohybovo zdatnejšie deti skôr začínajú spoznávať prostredie, odpútavať sa od matky a snažia sa byť samostatnejšie. Takéto správanie detí spôsobuje, že rodičia či vychovávateľ, má voči nim iné očakávania, a správa sa k nemu odlišne, ako k deťom, ktoré sú síce v rovnakom veku, no ešte nechodia a nie sú samostatné. Svojou pohybovou aktivitou deti utvárajú v rodičoch očakávania a menia ich správanie voči sebe. Rozvoj pohybu celého tela a pohybu (hrubej motoriky) je u detí podmienený vnútorným aj vonkajším prostredím.

Teória zrenia A. Gesella

Zdroj: Gesell at Yale





Zástancom vnútorných determinačných faktorov bol Arnold Gesell, ktorý naformuloval **teóriu dozrievania** (Maturation Theory). Poukázal, že deti sa rozvíjajú prostredníctvom podobných a predpovedateľných postupov. No zároveň uznal, že prostredie, temperament a individuálne predispozície detí môžu mať vplyv na to, ako sa konkrétne štádiá prezentujú. No tieto faktory nemôžu meniť poradie výskytu štádií vývinu. Na základe výskumu postuloval Gesell päť princípov vývinu (upravené podľa Langmeier & Křejčírová, 2006; Vágnerová, 2012):

1. **Princíp vývinového smeru/gradientu**, ktorý naznačuje posun v priestore a čase, ktorý je v súvislosti s postupným ovládaním jednotlivých častí tela. Takýto postup je v smere ***kefalokaudálnom*** (deti sú schopné najskôr vedome ovládať hlavu a následne ovládajú trup a nakoniec vedome používajú končatiny pri štvornožkovaní a chodení); v smere ***proximodistálnom*** postupu od centra k periférii (deti najskôr ovládajú trup – otáča sa do strán a až neskôr sú schopné vedome ovládať končatiny a prsty na rukách či nohách) a v smere ***ulnoradiálnom***, ktorý smeruje od lakťovej strany (malíčkovej) k palcovej strane dlane pri aktívnom úchope.
2. **Princíp striedavého prepletania antagonistických neuromotorických funkcií**, ktorý je dominantný pri striedaní flexorov a extenzorov pri rozvoji pohybu. Poukazuje to na špirálovitý rozvoj, kedy deti po dosiahnutí novej kompetencie sa akoby dočasne opätovne vrátia k predchádzajúcemu štádiu. Ide o čas, ktorý majú deti ku konsolidácii a mobilizácii svojich spôsobilostí.
3. **Princíp funkčnej asymetrie** poukazuje na postupnú špecializáciu pravej a ľavej strany tela na stále vyššej úrovni (u predčasne narodených novorodencov je pozorované symetrické rozloženie končatín, u zrelých novorodencov ide o asymetrické rozloženie (tonický šijový reflex), koncom tretieho mesiaca je nahradené toto rozloženie symetrickým rozložením končatín – deti sa začínajú aktívne naťahovať za predmetmi (symetrický lakťovo dlaňový úchop), po šiestom mesiaci sa deti naťahujú po predmetoch jednou rukou (asymetria).
4. **Princíp individualizácie** sa týka individuálneho zrenia každého jedného dieťaťa, pričom jednotlivé kroky zrenia dieťa nasleduje svojim individuálnym tempom, no v zákonitom poradí.
5. **Princíp autoregulácie** znamená, že deti si riadia svoje potreby (dĺžku, množstvo spánku, kŕmenia a pod.) samé. Dojčatá, ktoré si samé riadia obdobia kŕmenia a spánku postupne prirodzene predlžujú čas bdenia a rozostupy medzi jedlami.

Vyššie uvedené princípy odvodil Gesell z rozsiahlej štúdii, v ktorej sledoval vyše 10 000 detí a videozáznamy sociálneho, motorického, emocionálneho a kognitívneho rozvoja detí slúžili k vytvoreniu vývinových harmonogramov, z ktorých sa neskôr vytvorili Gesellove vývinové pozorovacie škály.

LOKOMÓCIA V DOJČENSKOM VEKU

Na rozvoj predispozícií potrebujú deti **stimulujúce vonkajšie prostredie**. Ak je toto zaujímavé, deti sa snažia vykonať pohyb v smere zaujímavého objektu (predmetu, hračky), čo znamená, že začínajú zdvíhať hlavičku, neskôr vytáčať celé telo, pretáčať sa, naťahovať ruky, dvíhať sa. Poloha na brušku je pre deti stimulujúca, pretože ich núti aktivizovať motorické funkcie, **dvíhaním hlavičky** posilňujú vzpriamovanie svaly, krčné a chrbtové svaly a v troch mesiacoch sa už dokážu opierať o lakte. V polohe na chrbte v troch mesiacoch sa obomi rukami symetricky naťahujú za hračkou. V tomto období začínajú rozlišovať pohyb svojho tela a svojich končatín, no stále u nich ešte prevláda reflexná aktivita. Rukami zachytávajú svoje nohy a postupne sa im kývaním zo strany na stranu podarí prevaliť na bok. Vyvinutím väčšej rýchlosti sa im podarí **otočiť** z chrbta na bruško. Podobne v pozícii na brušku sa od štvrtého/piateho mesiaca pokúšajú pri dvíhaní hlavičky zároveň uvoľniť jednu ruku, aby dosiahli na objekt svojej túžby. Postupne sa im podarí pretočiť z bruška na chrbát. Dojčatá sa rýchlo učia a pamätajú si pohyby, ktoré ich možno aj náhodne pretočili. Tieto pohyby postupne zintenzívňujú a zrýchľujú, pretáčajú sa z chrbta na bruško a z bruška na chrbát, čo zo začiatku využívajú k presunutiu sa k objektu záujmu. Takéto správanie v kombinácii s ešte neznámym strachom z výšku môže viesť k pádom dojčaťa z postele(!). Neskôr (6 - 7 mesiacov) sa dojča pokúša k objektu plaziť, alebo ak sa udrží na štyroch končatinách, no ešte nevie štvornožkovať, snaží sa rozkývať a odraziť sa za cieľovým objektom. Niektorým dojčatám sa podarí okolo 7. až 10. mesiaca už **štvornožkovať**.

Pretáčanie

Štvornožkovanie

Samostatné sedenie

Veľkým míľnikom v živote dojčiat je schopnosť **samostatného sedenia**, ktorá im umožňuje vnímať svet z inej perspektívy. Dojčatá zo začiatku sedia s nohami široko od seba, aby udržali rovnováhu. Pevný sed, v ktorom vydržia sedieť akokoľvek dlho je pozorovaný od cca. 9. až 11. mesiaca. Ak začali dojčatá najskôr štvornožkovať, tak pri sedení často dávajú jednu nohu pod zadok, čo im umožní v prípade zbadania nového zaujímavého objektu v zornom poli rýchlo zmeniť pozíciu zo sedu do švornožkovania. Akonáhle sú deti schopné sa hýbať, nemusia čakať na rodiča či vychovávateľa, kým im podá objekt ich záujmu. Nakoľko objekt záujmu detí je často odlišný od toho, čo dospelí považujú za bezpečnú hračku, deti neustále zvyšujú svoju rýchlosť a hľadajú možnosti, ako získať daný objekt, čím nastáva stimulácia nielen pohybového aparátu (rýchlejšie štvornožkovanie, snaha začať chodiť), ale aj myslenia.

Rozvoj chôdze

Priebežne sa rozvíja lokomócia aj vo vertikálnej rovine. Dojčatá sú schopné od 6. prípadne 7. mesiaca **stáť na nohách** a podskakovať, ak ich dospelý jedinec pridržiava. Pokiaľ majú postieľku/ohrádku, o ktorej okraj sa môžu prichytiť a vytiahnuť do pozícii v stoji, môže byť vývin vo vertikálnej rovine dojčiat mierne urýchlený. Už v 8. – 9. mesiaci sa deti vedia postaviť na nohy za pomoci mreže a dvíhať raz jednu, raz druhú nohu. Medzi 9. až 10. mesiacom sú dojčatá schopné kráčať pridržiavajúc sa obidvomi rukami o mreže postieľky/ohrádky, alebo o nábytok, pričom kráčajú do boku. Postupne sa skúšajú pridržiavať len jednou rukou nábytku/rodiča a otáčajú sa tvárou a trupom v smere chôdze. Dojčatá sú postupne

schopné plynulej zmeny pohybu, zo sedu sa rýchlo presunú na štyri, z čupnutia do stoja.

LOKOMÓCIA V OBDOBÍ BATOĽAŤA

Okolo jedného roka deti už skúšajú chodiť samostatne, čím zvyšujú svoju autonómiu. Ak je v okolí dostatok stimulujúcich podnetov, deti sa k nim radostne dostanú a zmocnia sa ich. Zlepšovanie motorických schopností prináša dieťaťu radosť a potešenie. Okolo pätnásteho mesiaca deti chodia stabilnejšie a skúšajú utekať. S pridržaním zvládnu aj stúpanie po schodoch. V dvoch rokoch už deti takmer vôbec nepadajú, vedia dobre utekať, prekračovať prekážky a bez pridržiavania kráčajú hore po schodoch s prisúvaním jednej nohy k druhej (Langmeier & Krějčírová, 2006). V tomto veku sú schopné poskočiť znožmo a veľmi rady skáču, napr. z obrubníka. Preskočiť mláku alebo prekážku sa im podarí až okolo troch rokov. Do troch rokov budú v tej mláke radšej podskakovať. **Od dvoch rokov** obľubujú všetky typy odrážadiel – motorky, trojkolky a okolo troch rokov sú schopné sa bicyklovať, korčuľovať, alebo lyžovať, ak boli predtým k týmto aktivitám vedené. Aktivity opakujú s veľkou radosťou dookola, vediac že si ich samé môžu vybrať, či zmeniť. Deti majú **potrebu byť aktívne**. Ak je ich aktivita brzdená dospelou osobou, stávajú sa nepokojné, sú v napätí a to môže viesť k výbuchom negatívnych emócií (Vágnerová, 2012). Umožnenie dostatočného množstva pohybovej aktivity ich uspokojuje a stimuluje, vedie nielen k pohybovému rozvoju, ale aj k rozvoju na úrovni jemnej motoriky, myslenia a spokojnosti so samým sebou. Výskumy ukazujú, že ak rodičia alebo vychovávatelia vedú deti k pohybovým aktivitám a sami s nimi cvičia, či vykonávajú pohyb, deti ich budú nasledovať a aj v budúcnosti budú vyhľadávať pohybové aktivity. Zníži sa tak riziko obezity a zároveň zvýši ich schopnosť myslieť, rozhodovať sa, pamätať si a zároveň aj potlačiť nevhodné formy správania v budúcnosti.

JEMNÁ MOTORIKA V DOJČENSKOM OBDOBÍ

S rozvojom pohybu (hrubej motoriky) sa rozvíja aj **pohyb rúk a prstov** (jemná motorika). Deti sa zdokonaľujú v uchopovaní predmetov. Medzi 4. a 5. mesiacom používajú k uchopeniu predmetu obe ruky, no predmet neuchopujú do dlane ale do predlaktí. Hovoríme o **symetrickom lakťovo-dlaňovom úchope**. Medzi 5. a 6. mesiacom postupne uchopujú dojčatá predmet pomocou prstov, no ešte nepoužívajú palec. Hovoríme o **jednoduchom palmárnom úchope**. V tomto období dokážu dojčatá uchopiť a udržať pozornosť len na jednom predmete. Predmet ako lyžička, sa im ľahko uchopuje, zvládnu uchopiť aj menšiu kocku. Všetky predmety ktoré uchopia, vkladajú do úst, a tak nastáva učenie sa koordinácie ústa - ruka, čo je tréning pre samostatné jedenie. Po šiestom mesiaci sú deti schopné uchopiť jeden predmet do každej ruky. Medzi 7. a 8. mesiacom sa objavuje **nožnicové uchopovanie**. Dojčatá už dokážu použiť aj palec, no ešte ho nedokážu postaviť oproti prstom. No dokážu uchopiť a udržať drobný predmet ako napríklad tabletku medzi ukazovákom a palcom. Úchop už majú pod kontrolou zraku. Pustiť hračku z ruky je pre nich oveľa náročnejšie, ako ju chytiť. Okolo deviateho mesiaca začínajú dojčatá uchopovať pomocou **pinzetového uchopovania**. Palec posúvajú do opozície voči ukazováku, zámerne otvárajú dlane a predmety z nej púšťajú.

V tomto období je preto veľmi dôležité dať pozor na drobné predmety v prostredí, ktoré by mohli predstavovať nebezpečenstvo, ak by ich deti zjedli, prípadne ak by sa im tieto predmety dostali do dýchacích ciest, mohli by sa udusiť.

JEMNÁ MOTORIKA V OBDOBÍ BATOĽAŤA

Až po jednom roku života sú deti schopné položiť predmet na predmet, napríklad uložiť na seba dve kocky. V 18. mesiaci už skladajú vežičky a obratne manipulujú s hračkami, od dvoch rokov vkladajú správne geometrické tvary do otvorov. V troch rokoch sú schopné napodobniť predlohu z kociek, prípadne dodržiavať slovné inštrukcie pri skladaní kociek, lega, puzzle, či vkladaní korálok do fľaše.

Rozvoj grafomotoriky a kresba

V období batoľaťa je vhodné rozvíjať a podporovať **kreslenie** a výtvarnú tvorbu. Deti rady čmárajú po papieri. V jeden a pol roku nevyužívajú ešte celú časť papiera, najčastejšie čmárajú vpravo dole (Langmeier & Krějčírová, 2006) a skúšajú napodobniť čiary. V troch rokoch sa snažia napodobniť jednoduchú kresbu dospelého ako kruh alebo krížik. Kresba je dôležitý nástroj rozvoja poznávania sveta a spracovania informácií, ale predovšetkým prináša deťom radosť zo sebavyjadrenia. No prvé pokusy kresliť nie sú z dôvodu sebavyjadrenia, alebo motivácie kresliť, ale z túžby detí imitovať správanie dospelých (Longobardi, Quaglia a Lotti, 2015), čo potvrdzuje aj teóriu Vygotského o zóne najbližšieho rozvoja. Ak deti vidia dospelú vzťahovú osobu kresliť a písať, dožadujú sa aj oni pasteliek a napodobňujú správanie osoby, ktorú majú rady. V ranom veku deti fascinujú dynamické aktivity a aj kreslenie/čmáranie považujú za dynamickú činnosť.

Aj vývin detskej kresby je možné rozdeliť na základe typických prejavov v konkrétnom veku do viacerých štádií (Dunst & Gorman, 2009). V ranom veku hovoríme o tzv. **čmáraní**. V tomto štádiu môžeme diferencovať tri samostatné vývinové fázy/štádiá (Robertson, 2007). Prvé štádium čmárania sa objavuje vo veku medzi 15 mesiacmi až dva a pol rokmi a je to **štádium náhodného čmárania**.

Longobardi a kol. (2015) opisujú jeden a pol ročného Stefana, ktorý hneď po tom, ako objavil čmáranie sa zaujímal o knihy a prepisoval ich. Aby rodičia zachránili svoje knihy od spisovateľského talentu ich syna, kúpili mu obrázkové leporelá. Stefano začal písať aj do nich, no teraz už nerobil riadky, ktoré by sa podobali písaniu, ale začal čmárať mäkké okrúhle čiary (dobré čiary) a prerušované čiary (zlé čiary). Keď Stefano uvidel kresby v knižke, snažil sa obrázky chytiť do rúk. Nakoniec ich prečmáral a potom skonštatoval „Môj". V prípade, ak sa mu obrázky v knižke nepáčili, násilne do nich udieral ceruzkou a silne ju ťahal po obrázku, kým obrázok nezmizol. Podobne Stefano kreslil stôl, do ktorého najskôr narazil hlavou a vzápätí ho udrel. Stôl nakreslil pomocou viacerých hrubých na seba položených zvislých čiar. Kresbu okomentoval slovom „zlý". Pri kresbe svojej matky využil špirálovito točené čiary a vlnku.

V prípade Stefana išlo o vyjadrenie emočnej reakcie pomocou čmárania a udierania s ceruzkou. Kresba môže aj zástupne prenášať emócie detí voči osobám, alebo veciam. Odzrkadľuje sa v nej poznanie a myslenie detí. Okrem toho podporuje koordináciu ruka a oko ale aj svalová koordinácia. Deti si postupne zlepšujú stratégiu držania ceruzky. Kým v jeden a pol roku držia ceruzku/pastelku cylindricky v ruke

(nožnicový úchop) a posúvajú celou rukou od lakťa dopredu a dozadu, aby vytvorili čiary na papieri, medzi druhým a tretím rokom ceruzku uchopujú medzi všetky prsty a palec a postupne upúšťajú od vedenia pohybu lakťom. Kresba medzi druhým a tretím rokom života patrí medzi čmáranie, no ide o **štádium kontrolovaného čmárania**. Deti už lepšie kontrolujú ovládanie svalov rúk a prsov a nad čmáranicami majú väčšiu kontrolu. V tomto období často opakujú v kresbe otvorené kruhy, diagonálne, zakrivené, vodorovné alebo zvislé čiary.

O období medzi dva a pol až tri a pol rokom detí prechádzajú do tretieho **štádia kresby čiar a vzorov** (Robertson, 2007; Longobardi et al., 2015). V tomto veku už deti rozumejú, že písanie je zložené z bodiek, čiarok a opakujúcich sa vzorov, ktoré sa snažia napodobniť. V ich kresbách je možné vidieť komponenty písmen (čiarky a vlnovky). Deti si uvedomujú, že ich kresba nesie istý význam a má pre nich zmysel. Deti tak môžu dospelému niečo povedať, potom to pomocou čiar „zapísať" a následne vysvetliť dospelému, čo to znamená. Tu sa budujú základy rozvoja predčitateľských a písateľských kompetencií.

Okrem toho výskum preukázal, že kreslenie rozvíja deťom aj rečové schopnosti. Deti rady dospelému opisujú čo nakreslili, rozvíjajú pritom schopnosť pomenovať objekty, konverzačné stratégie a náraciu (Coates & Coates, 2015). V jeden a pol roku deti prepájajú kresbu s onomatopoetickými vyjadreniami „brm, brm" (Longobardi et al., 2015). Onomatopoetické čmáranie nevykazuje vlastnosti, ktoré by ho kvalifikovali ako skutočnú kresbu, no ukazuje, že čmáranie detí nie je len motorickým prejavom.

3.7 VÝVINOVÉ ASPEKTY ROZVOJA REČI V RANOM VEKU[2]

Deti sa od okamihu svojho narodenia snažia komunikovať so svetom. Reč je možné považovať za sociálnu aktivitu, ktorá vyplýva z túžby detí dorozumieť sa s inými. V ranom veku je komunikácia bezprostredná a až neskôr sa začína realizovať pomocou znaku, gesta (Mikulajová, 2008), čo je znakom prvého vedomého aktu správania. Plač, pohľad, pohyby tela sú vysielané signály dieťaťa k matke, pomocou ktorých sa snaží komunikovať svoje vnútorné prežívanie.

Protokomunikácia

Prvotnú komunikáciu detí so svetom (rodičmi, vychovávateľmi) nazývajú odborníci aj **protokomunikácia** (Kapalková a kol. 2010). Novorodenci sa rodia so schopnosťou koncentrovať sa na ľudskú tvár. Dotyk s matkou, pozeranie do očí matky sú prvotné formy komunikácie, pri ktorých sa utvára medzi novorodencom a matkou afektívna väzba. Tento proces sa označuje aj ako naladenie. **Naladenie** je charakterizované hlbokým uzamknutým pohľadom do očí. Toto naladenie je esenciálne pre rozvoj novorodencov.

[2] Táto časť textu je prebratá a mierne upravená z mojej kapitoly *Vývin reči a poznávacích funkcií u detí do troch rokov* z knihy: Kostrub, D. 2018. *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného program.*

PRVOTNÁ NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

V rámci prvotnej preverbálnej komunikácie s matkou si novorodenci osvojujú zmeny komunikačných aktov pri rozhovore. Stern (2007) pozoroval interakciu matky a dieťaťa pri prvotnej komunikácii. Sledoval tempo reči a páuz, ktoré robí matka v komunikácii s novorodencom. Matka pri interakcii s dieťaťom po vyslovení slova, vety, akoby čakala na imaginárnu odpoveď dieťaťa. Dieťa tak podľa Sterna získalo schému neskoršej komunikácie a učilo sa, kedy môže vstupovať do diskusie.

Využívanie gestikulácie

S vekom dieťaťa a s dozrievaním pohybových schopností je dieťa schopné opakovať niektoré pohyby k vyjadreniu svojich zámerov. Na týchto pozorovaniach sa vyvinuli programy využívajúce gestikuláciu ku komunikácii s batoľaťom (bežne označené aj ako *znakovanie*). Výskum v tejto oblasti poukazuje na skutočnosť, že symbolická gestikulácia napomáha rozvíjaniu reči u detí vo veku od 11 do 36 mesiacov (Goodwin, Acredolo, & Brown, 2000). Deti sa samé pokúšajú využívať pri snahe o komunikáciu s rodičom alebo vychovávateľom gestá – zo začiatku ešte vnímané ako pohyby celého tela, neskôr len rúk či nôh a nakoniec dlane a prstov. Rodičia či vychovávatelia nemusia absolvovať kurzy znakovania, aby porozumeli svojim deťom, ak sú dostatočne citliví, budú im schopní porozumieť. Napr. bežnými gestami, ktoré sa deti učia od dospelej osoby sú „pa-pa" – mávanie niekomu na rozlúčku, „nie" alebo „no-no". Deti si ale vytvárajú gestá aj samé, keď chcú získať niečo, čo ešte nevedia povedať, keď chcú vyjadriť svoj pozitívny alebo negatívny postoj. Slovnú/verbálnu komunikáciu prepájajú s **prvotnou preverbálnou komunikáciou** (gestá, plač, džavot).

Výskum prvotnej komunikácie

Stern

Prvotnú diadyckú komunikáciu matky s dieťaťom popísal Stern v 1998 (Stern, 2007) nasledovne:

Dojča vydá zvuk *„AaaaAAAaaah"* a matka sa naladí na svoje dieťa, kopíruje jeho intenzitu prejavu a tóninu *„JeeeEEEeeej"*. Matka tak komunikuje dieťaťu, že s ním prežíva jeho zážitok a jeho emócie. Táto prvotná forma komunikácie (zrkadlenie) motivuje dieťa k tomu, aby vydávalo ďalšie a ďalšie zvuky.

Stern (2007) meral celkovú dĺžku prehovoru matky na dieťa a dĺžku pauzy medzi výrokmi. Zistil, že keď matka dohovorí, čaká asi 1,63 sekundy, kým začne opäť rozprávať. Pri komunikácii s dospelými po dohovorení podobne vytvárame pauzu s trvaním asi 0,6 sekundy, aby sme komunikačnému partnerovi poskytli dosť času na odpoveď. Pri komunikácii s dieťaťom matka po dohovorení počká 0,6 sekundy, zároveň počká na imaginárnu odpoveď dieťaťa (0,43 sekundy) a čaká ďalších 0,6 sekundy, kým začne hovoriť. Uvádza, že matka disponujeme špeciálnym typom reči: **na dieťa zameraná reč.**

NA DIEŤA ZAMERANÁ REČ

Deti sa v období medzi tretím až siedmym mesiacom veku dokážu veľmi **dlho sústrediť na tvár a oči** komunikujúceho partnera a toto pozeranie sa do tváre im prináša radosť a zážitok z prežívania vlastného ja – uvedomovania si samého seba, svojej existencie. Deti, pozerajúc sa rodičovi/vychovávateľovi do očí, zažívajú lásku a túžbu komunikovať s danou osobou. Rodičia sa postupne učia porozumieť svojim

deťom (dekódovať komunikačné kódy) a následne im odpovedajú verbálnou formou na ich podnety.

Všetky matky rozprávajú na svoje deti rovnako – ich reč je charakterizovaná nevýznamovými zvukmi, ktoré sú vo všetkých jazykoch podobné (Fergusson, 2004). Je zaujímavé, že pri stretnutí s dojčatami nielen matky, ale automaticky aj otcovia, či cudzí ľudia, alebo staršie deti používajú rovnaký spôsob rozprávania. Každý jedinec má zabudovanú schopnosť komunikovať s deťmi a táto komunikácia sa oproti komunikácii s dospelým vyznačuje prehnanou intonáciou, vysokou polohou hlasu, jasnými pauzami, krátkymi vetami, zdrobneninami a pomalou výslovnosťou.

V domácej literatúre sa stretneme s označením **na dieťa orientovaná reč, materský prehovor** (Jursová Zacharová, 2012; Kapalková, 2008; Kapalková a kol., 2010). Pri takejto komunikácii rodiča s dieťaťom sa zistilo, že rodič mení tón hlasu a ten sa stáva vyšší, naťahuje niektoré typy hlások, používa zvukomalebné slová, gestikuláciu, zmení tempo reči na pomalé a ťahavé. Na tento spôsob reči sú dojčatá citlivé a pomáha im učiť sa reč (Vygotskij, 2017). Rodičia postupne používajú slová, vety, zložité vety podľa veku a schopností dieťaťa, tak aby bola aktivita rodiča o krok pred dieťaťom. Reč dieťaťa je stimulovaná rečou rodiča v rámci **zóny najbližšieho rozvoja** (Vygotskij, 2017). Znamená to, že rodičia by mali deťom poskytovať úlohy, ktoré sú o krok pred ich aktuálnym vývinom, a tak ich stimulovať k ďalšiemu rozvoju.

Kuhlová - Materský prehovor

Infant directed speech, v literatúre označené ako **materský prehovor,** *motherese* (Kuhl et al., 2008) je špeciálna reč, register, akým matka komunikuje s dieťaťom. Vyznačuje sa zvýšenou tóninou reči, predlžovaním samohlások, zjednodušenou gramatikou a syntaxou, upriamením pohľadu na oči dieťaťa, prehnanou gestikuláciou a úsmevom. Tento spôsob reči sa ukázal ako dôležitý prediktor pre facilitovanie vybavovania si slov z pamäti. Kuhlová a kolektív (2009) uvádzajú výskum Borfelda a kol., ktorí pomocou metódy NIRS (near-infrared spectroscopy/ pomocou červeného svetla sú merané zmeny koncentrácie krvi ako indikátor neurónovej aktivity v mozgu) zaznamenávali mozgovú odpoveď u 6 a 9-mesačných dojčiat na reč. Výskumici zistili, že dojčatá pri počúvaní na dieťa zameranej reči rozšírili aktiváciu ľavej temporálnej oblasti mozgu. Pri prezentovaní reči odzadu, ticha alebo audio-vizuálnej reči zameranej na dieťa, táto aktivácia nebola nameraná. (Viac sa dozviete vo videu ted-talk prof. Kuhlovej, k dispozícii sú slovenské titulky).

Vo vývine reči sa zdá byť dôležitý deviaty mesiac života. V tomto čase sa deti snažia pritiahnuť pozornosť dospelého k predmetu, o ktorý má ono záujem (Tomasello & Rakoczy, 2003). Následne začínajú intenzívne sledovať zameranosť pohľadu dospelého a používajú dospelého ako sociálne referenčný bod. V deviatom mesiaci sa deti pokúšajú vidieť na čo sa pozerá dospelý jedinec a sledujúc pohyby jeho hlavy. V tomto období sa začína rozvíjať aj sociálna kognícia.

Ako zaujať dieťa a ako s ním komunikovať:

Ak chce rodič alebo vychovávateľ získať pozornosť detí v ranom veku, je potrebné, aby sa dostal na jednu úroveň s očami detí (sadol/čupol si k nemu), jemne sa ich dotkol rukou na ramene, alebo pohladil po hlave a so záujmom a s úsmevom na perách sa im pozrel hlboko do očí. Pomaly a pokojne povedal deťom inštrukciu, alebo výpoveď. Je dobré, ak vie dospelá osoba využívať moduláciu hlasu, pracovať s pozitívnymi emóciami (radosť, prekvapenie) a **oceniť snahu detí**.

Ak chceme deťom **vysvetliť nový pojem**, je potrebné si získať pozornosť, následne zameriame pozornosť (pohľad) na objekt, o ktorom chceme rozprávať, vrátime sa pohľadom na deti, aby sme skontrolovali, či aj deti pozerajú na ten istý objekt. Potom objekt/predmet pomenujeme a vysvetlíme deťom, čo sa s ním dá robiť. Nakoniec sa opäť pozrieme na deti, aby sme si overili, že nás sledovali a rozumeli, čo sme hovorili.

Výskum: Spoločne zameraná pozornosť

U ročných detí bola pozorovateľná citlivosť na zameranie pohľadu s komunikujúcou osobou (Metzoff a kol., 2009). Jednoročné deti rozumejú, že správanie dospelého je zámerné, a že jeho vnímanie je prepojené s pozornosťou (sú schopné porozumieť úmyselnému konaniu a sú schopné spolupracovať s dospelým a učiť sa od neho svojim vlastným jedinečným spôsobom) (Tomasello & Rakoczy, 2003). Aby sa deti mohli od dospelého učiť, je potrebné, aby spoločne zamerali pozornosť (*joint attention scene,*) na objekt záujmu. Deti a dospelý sa spoločne snažia porozumieť komunikačnému zámeru partnera. Hoci deti nerozumejú všetkým slovám dospelého, rozumejú, že dospelý má záujem im niečo povedať. Preto deti sledujú oči dospelého, aby videli na čo sa díva, keď rozpráva. Takto sa snažia prijať informáciu a skúšajú v praxi použiť objekt, či odpovedať na aktivitu dospelého (Tomasello & Rakoczy, 2003; Petrová, 2003).

REČ V PRVOM ROKU ŽIVOTA

Jednoročné deti už vedia zvyčajne povedať okolo 10 slov, tzv. holofráz (*mama, tata, papa, baba, toto, kde, to, havo, tutu, brm brm, bác* a pod.) (Kapalková a kol., 2010). Slová označujú celé výpovede. Často jedno slovo označuje viacero objektov. Hovoríme o **nadmernej generalizácii** predovšetkým. Slovo „Havo" môže u ročných detí znamenať psa, mačku, kozu, ale aj kravu či iné, ľubovoľné zviera, ktoré má štyri nohy, chvost a uši. Na druhej strane deti môžu všeobecné slovo používať ako jedinečné, vtedy hovoríme o **omyle prílišného zúženia**. Napríklad koník je len ten koník, ktorého má dieťa v postieľke a žiaden iný koník nemôže byť koník.

Omyl prílišného zúženia

DRUHÝ ROK ŽIVOTA

Novotvar

Po druhom roku je možné stretnúť sa s tým, že deti, ak nepoznajú pomenovanie objektu, tak si na základe analógie jednoducho vymyslia **novotvar**, ktorý potom používajú na označenie objektu. V druhom roku už používajú dvojslovné až trojslovné vety. Výroky detí sú často jednoduché a spájajú základné *„ešte, viac, nie, to"* a variabilné výrazy *„mama, ham, lopta, von ..."* (Vágnerová, 2012). Do dva a pol roka sa objavujú vety, v ktorých deti ešte vynechávajú niektoré slová ako spojky, častice

Telegrafická reč

a pod. Tento zjednodušený spôsob sa nazýva **telegrafická reč**. Použité vety sú často negujúce a v prípade, ak deti hovoria o sebe, používajú tretiu osobu jednotného čísla,

pričom o sebe hovoria svojim menom: *„Katka chce piť"*. Pred dosiahnutím tretieho roku sa deti naučia základné gramatické pravidlá, pričom stále je pre neho dôležitejší obsah vypovedaného ako jeho forma. Okolo dvoch rokov deti už vedia naformulovať otázku používajúc opytovacie zámená *„kto, kde, prečo"*. Medzi dva a pol až tromi rokmi vedia používať spojky, pred tretím rokom sa objavujú prvé súvetia. Reč je ešte agramatická, používanie rodov je nepresné a deti v tomto veku sa ešte nevedia správne orientovať v čase – včera, dnes a zajtra sú pre nich veľmi komplikované pojmy, ktoré zvládnu až o niekoľko rokov. Deti využívajú v reči výrazne viac podstatných mien a slovies ako dospelí (Průcha, 2011). **Z hľadiska výslovnosti** je potrebné uviesť, že deti nevedia vysloviť ešte viacero foném, prevažne spoluhlások, a môže im byť ťažšie rozumieť. Deti ale nemusia vnímať svoju nedokonalú výslovnosť, nakoľko majú správnu zvukovú predstavu slova, len ich rečové orgány ešte nie sú schopné vysloviť slovo správne. Dieťa môže napríklad vyslovovať slovo „*žirafa*" ako „*afa*". Ak rodič v rozhovore použije slovo „afa", pravdepodobne mu dieťa nebude rozumieť, lebo nepozná slovo „afa". Zjednodušovanie reči dospelého a používanie reči detí zo strany dospelého, môže viesť u dieťaťa k neporozumeniu až k nahnevaniu.

Deti sa učia nové slová a gramatiku v aktívnej komunikácii s inou osobou. Čím viac sa rodič, alebo vychovávateľ s deťmi rozpráva, číta im príbehy alebo si s nimi spieva, tým si deti viac rozširujú slovnú zásobu a rozvíjajú schopnosť komunikácie. Od množstva prijatého jazykového vstupu často závisí množstvo používaných slov, fráz, alebo vyprodukovaných viet (Průcha, 2011). Pre rozvoj reči u je dôležité vytvárať situácie, v ktorých vychovávateľ/rodič môže byť plne koncentrovaný na dieťa, sleduje jeho aktivitu a zameranie pozornosti, ktoré aj vedome dieťaťu jednoduchým spôsobom popisuje.

Rozvoj reči a hra

Rozvoj reči pomocou hry, v ktorej deti s dospelou osobou spolupracujú a vzájomne komunikujú, uvádza teória Eľkonina (Mikulajová, 2008). V ***manipulačnej hre*** deti uchopujú a skúmajú predmety okolo seba, spoznávajú svet. Dospelá osoba pomáha deťom porozumieť ako funguje svet prostredníctvom názorných ukážok. Dôležitou súčasťou hrania je napodobňovanie a ***napodobňovacie hry***, kde deti imitujú svet okolo seba a opakujú aktivity po dospelej osobe (Whitebread a kol. 2017). Pri ***funkčnej hre*** nastáva zdokonaľovanie zrakového a sluchového vnímania. Porozumenie reči je prepojené s rytmickými cvičeniami a riekankami. U detí sa často objavujú aj ***deštruktívne hry***. Tieto sú (okrem prirodzenej agresivity) spojené so zvedavosťou a túžbou poznať ako veci fungujú. Napr. pri zisťovaní „čo je vo vnútri", deti často hračku zničia (Čerešníková a kol. 2017). Hoci si deti rozvíjajú reč pomocou hry, k rozvoju pragmatickej stránky reči prichádza len v prípade, ak sa deti

hrajú navzájom, alebo ak sa hrajú s dospelou osobou a spoločne aktívne komentujú dianie okolo seba. Reč sa rozvíja v sociálnom kontexte (Kuhl et al., 2009).

BILINGVÁLNA VÝCHOVA

Niekedy sa vyskytne situácia, že rodičia rozprávajú na dieťa rôznymi jazykmi, prípadne, že rodičia rozprávajú s dieťaťom iným jazykom, ako je jazyk ich sociálneho prostredia či vzdelávacej inštitúcie. Ide o **bilingválnu výchovu**, ktorá pri správnom prevedení môže byť pre dieťa prospešná a môže rozvíjať jeho jazykové predispozície, metakogníciu, ale aj spôsobilosť diferencovať, zlepšovať kompetenciu selektívneho usudzovania (Sorace, 2006), rozhodovacie funkcie (Bialystock, 2001), či napomáhať v predčitateľských kompetenciách a širšom vnímaní sociálnych vzťahov a problémov.

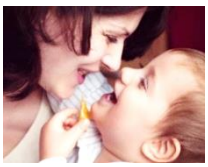
Aj v súčasnosti sa ešte vyskytujú mýty hovoriace o škodlivosti bilingválneho vzdelávania, o tom, že bilingválne deti potom neovládajú dobre ani jeden jazyk, prípadne že bilingválne deti majú nižšiu alebo vyššiu inteligenciu. Tieto mýty nie sú pravdivé a boli už v minulosti vyvrátené (Štefánik, 2000; Průcha, 2011; Sorace, 2006). Základným princípom pre bilingválnu výchovu bolo **Gramotovo pravidlo**: „Jeden človek, jeden jazyk" (Štefánik, 2000). V realite sa toto pravidlo veľmi ťažko dodržiava a rodičia aj vychovávatelia ho často porušujú, čo vedie k nedôslednej bilingválnej výchove. No ani striktné dodržiavanie Gramotovho pravidla nemusí viesť k aktívnemu bilingvizmu, a deti môžu byť len pasívne bilingválne (dieťa síce rozumie dvom jazykom, no rozpráva, číta a píše len jedným jazykom). Posledných dvadsať rokov odborná verejnosť diskutuje o téme bilingválneho alebo viacjazyčného vzdelávania otvorenejšie. Rodičia si uvedomujú, že pre rozvoj oboch materinských jazykov (alebo druhého, tretieho jazyka) je dôležité zabezpečiť deťom možnosť každý deň komunikovať v oboch jazykoch. V prípade viacjazyčného vzdelávania je potrebné zabezpečiť, aby sa deti učili všetky informácie a poznatky vo všetkých jazykoch. Preto je vítané, ak vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach učitelia umožnia inojazyčným deťom rozprávať v ich materinskom jazyku aj v jazyku zariadenia, prípadne ak v predškolskom zariadení prebieha CLIL vzdelávanie.

Práca s deťmi z iného jazykového prostredia

V prípade, ak príde do vzdelávacej inštitúcie deti, ktoré dovtedy rozprávali len jazykom rodičov, je potrebné vytvoriť špeciálne prostredie pre prijatie ich jazykovej, a možno aj vonkajšej, inakosti. Rečový repertoár učiteľa by mal zohľadňovať, že deti neovládajú jazyk a pomocou intonácie a gestikulácie umožniť deťom nový jazyk aktívne prežívať. Učitelia a vychovávatelia často zvyknú materinský jazyk detí ignorovať a žiadajú od detí, aby začali komunikovať len v jazyku školy, čo môže spôsobiť frustráciu, utiahnutosť, neochotu spolupracovať. Deti zvyknú zo začiatku komunikovať s inými deťmi svojim materinským jazykom, nerozlišujúc, že ostatné deti im nerozumejú. Neskôr, keď zistia, že musia použiť nový jazyk, aby im bolo porozumené, často prestanú na nejaký čas rozprávať a sú ticho (Tabbors, Snow, 1999). Toto **obdobie ticha** je rozdielne dlhé. Pri vhodnom a citlivom prístupe učiteľa, keď zohľadňuje prechodné obdobie detí, sa nemusí vôbec vyskytnúť

(Harris, 2019). Výskumy tiež ukazujú, že ak učitelia a vychovávatelia podporujú materinský jazyk detí, deti sa rýchlejšie prispôsobia v zariadení a skôr sa naučia nový jazyk. Postoj učiteľov a rodičov k jazykom a k dvojjazyčnej výchove sa odráža v spôsobe, ako pracujú a vzdelávajú deti a následne má zásadný vplyv na jazykový rozvoj detí (De Houwer, 1999).

Na prácu s deťmi z iného jazykového prostredia je potrebné sa dopredu pripraviť. Učiteľ a učiteľka môžu požiadať rodičov, aby im poskytli zoznam najčastejšie používaných slov v materinskom jazyku daného dieťaťa aj s prekladom a zoznam fráz na prácu s dieťaťom. Prípadne požiadajú rodičov, aby im preložili do materinskej reči dieťaťa frázy, ktoré učiteľ/ka bežne používa pri práci s deťmi. Ďalšou možnosťou je zapojiť rodičov do vzdelávania detí a požiadať ich, aby deťom doma (alebo ak majú čas – v zariadení) prišli prečítať rovnaký príbeh v ich materinskom jazyku, ako číta učiteľ alebo učiteľka deťom v školskom zariadení. Takto učiteľ a učiteľka podporujú rodičov v tom, aby sa stávali partnermi v jazykovom vzdelávaní detí (Jursová Zacharová, 2019a). V angloamerickej literatúre sa označuje tento multilingválny vzdelávací prístup ako *translanguaging* (Garcia, 2009) a umožňuje deťom rovnocenné rozvíjanie dvoch, alebo viacerých jazykových systémov.



Pri rozvíjaní materinského, ako aj cudzieho jazyka je potrebné si uvedomovať, že reč je z hľadiska pamäti procesom. Reč si do pamäti ukladáme rovnako ako chôdzu, beh, bicyklovanie či lyžovanie. Dieťa sa neučí rozprávať tak, že mu rodič ukazuje slovíčka na obrázku a pomenováva ich v jednom alebo v dvoch jazykoch. Dieťa sa učí rozprávať počas vykonávania rôznych aktivít: pri pohybe, jedle, cestovaní, manipulácii s predmetmi a predovšetkým z potreby dorozumieť sa s rodičom alebo vychovávateľom (Taeschner, 2005). Taeschnerová (2005) tvrdí, že pre osvojenie prvého alebo druhého jazyka je nutné, aby bolo dieťa s dospelým, od ktorého sa učí komunikovať v konkrétnom jazyku, v dobrom afektívnom vzťahu. Aby dieťa malo samé záujem o komunikáciu s dospelým a aby túto komunikáciu považovalo za dôležitú pre seba. Dospelý jedinec má v komunikácii s dieťaťom používať lexiku a syntax primeranú veku dieťaťa.

Oneskorený vývin reči

Potreba citlivého prístupu sa netýka len detí z inojazyčného prostredia, ale aj **detí s oneskoreným vývinom reči**, ktorých počet sa zvyšuje. Učiteľom, ktorí nie sú pripravení pracovať s deťmi s oneskoreným vývinom reči, alebo s narušenou komunikačnou schopnosťou, sa môže zdať dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou mentálne menej spôsobilé, ako iné deti v jeho veku. Ak sa vychovávateľ naladí na prijatie takéhoto dieťaťa, porozumie, že dieťa nie je mentálne zaostalé, ale len nevie vyjadriť, čo chce povedať, výrazne zníži prejavy hnevu a frustrácie u dieťaťa a zamedzí šikanovaniu dieťaťa zo strany iných detí. Pri deťoch s poruchou reči, oneskoreným vývinom reči, je potrebné úzko spolupracovať s odborníkmi a rodičmi dieťaťa, aby sa eliminovali negatívne vplyvy prostredia. Platí tu podobne ako pri deťoch z iného jazykového prostredia, že

učitelia sa s nimi dorozumievajú pomocou obrázkov, gestikulácie, pohybu, pričom keď rozprávajú na dieťa využívajú prvky na dieťa zameranej reči. Z útržkov reči sa snažia porozumieť zámeru, ocenia snahu o komunikáciu a to aj v prípade neverbálnej komunikácie, zopakujú, aby sa uistili, či správne porozumeli požiadavke alebo zámeru dieťaťa. Postupnými krokmi v spolupráci s logopédmi a rodičmi bude komunikácia s deťmi kvalitnejšia a deti nebudú traumatizované odmietnutím v spoločnosti.

3.8 AKO MYSLIA DOJČATÁ A BATOĽATÁ?

KOGNITÍVNY VÝVIN

Vývin reči a myslenia ide ruka v ruke. Priamo úmerne s rozrastaním slovnej zásoby a spôsobilosti komunikovať sa zlepšuje aj myslenie detí. Počas prvý dvoch rokov si deti utvárajú základy predstáv o fungovaní sveta. Väčšina autorov sa zhoduje, že v tomto období tvoria základ myslenia reflexívne reakcie a ich cieľom je zachovať alebo zopakovať zaujímavé podnety (Sternberg, 2002).

Najvýznamnejším autorom, ktorý sa venoval odhaleniu zákonitostí kognitívneho vývinu (rozvoj myslenia a logických súvislostí), bol švajčiarsky psychológ **Jean Piaget**. Podľa jeho koncepcie je zdrojom poznania skutočná aktivita a činnosť detí, pomocou ktorej deti komunikujú s okolím. Piaget tvrdil, že v procese vývinu je to inteligencia, ktorá umožňuje adaptáciu na prostredie, a to predovšetkým prostredníctvom **hľadania rovnováhy** (**ekvilibrácia**) medzi tým, s čím sa deti stretávajú, a tým, čomu sú schopné porozumieť (čo im ich poznávacie procesy umožňujú porozumieť). Znamená to, že predstava detí, týkajúca sa predmetu a reálny predmet sú zhodné. Napríklad deti poznajú slovo „*hav*“ (v knižke/televízii videli psa) a vždy keď uvidia štvornohé a chlpaté zviera, označia ho ako „*hav*“. Deti sú v rovnováhe. No ak deti poznajú vlčiaka a uvidia pudlíka, dogu či jazvečíka, budú sa musieť vyrovnať s tým, že označenie „*hav*“ nie je len pre ich domáceho psa, ale že existujú aj iné psy, ktoré môžu vyzerať odlišne.

Asimilácia

Zapracovanie nových informácií do existujúcich poznatkov označujeme pojmom **asimilácia** (Sternberg, 2002, Piaget & Inhelderová, 2013). No neskôr sa deti stretnú aj s inými zvieratami v ZOO alebo v parku, či v obrázkovej knižke a zistia, že pojem „*hav*“ sa nehodí pre mačku, vlka, zebru. V tomto prípade už nemôžu zapracovať jednoducho všetky ostatné štvornohé chlpaté tvory do pojmu „*hav*“ a musia prehodnotiť svoje prekoncepty týkajúce sa štvornohých zvierat.

Akomodácia

V takomto prípade deti **pozmenia pôvodné predstavy** (mentálne schémy) tak, aby vyhovovali novým informáciám. V tomto prípade hovoríme o **procese akomodácie**. Keď sa to deťom podarí, opätovne získavajú rovnováhu. Takto vzniká **adaptácia detského myslenia na vonkajšie situácie**. Po jednom roku sa stáva myslenie detí dynamickejšie. Snažia sa porozumieť zámerom ostatných osôb a predpokladajú, čo sa kedy stane. Už poznajú pravidlá, ktoré fungujú v domácnosti. Pokiaľ sa aktivity vykonávajú rutinne, deti sa cítia bezpečne. Akonáhle sa pravidlá/aktivity zmenia, alebo sa zmenia podmienky, deti musia opätovne

prepracovať svoje predstavy o svete a vytvárať novú rovnováhu. Ak sa pravidlá v okolitom svete menia príliš rýchlo, deti si nestíhajú na ne zvyknúť a to môže viesť k negatívnym prejavom v správaní. Prehnané zotrvávanie na stereotypoch môže poukazovať na zvýšenú neistotu alebo úzkosť.

Senzomotorické štádium

Myslenie do jeden a pol roka až do dvoch rokov sa nazýva podľa Piageta ***senzomotorické myslenie*** (senzomotorické štádium myslenia) (Piaget & Inhelderová, 2013). Je to obdobie, kedy deti sledujú vonkajšie prostredie a zmeny, ktoré svojim správaním dosahujú. Deti aktívne **experimentujú** a sledujú ako sa mení prostredie, alebo správanie ľudí v závislosti od ich činnosti. Napríklad skúšajú hádzať hračky na zem a postupne ich hádžu stále na iné miesto, pričom sledujú reakcie dospelej osoby a aktívne pozmeňujú svoje predstavy o fungovaní sveta (akomodujú).

O pol roka neskôr deti experimentujú s použitím nových prostriedkov. Napríklad sa chcú dostať k hračke na kuchynskom stole, tak použijú škatuľu, a postavia sa na ňu, aby dočiahli na stôl. Často deťom stačí stiahnuť obrus, alebo použijú palicu, aby sa dostali k vzdialenejšej hračke. Znamená to, že deti majú nielen predstavu o predmete (mentálnu reprezentáciu predmetu), ktorý chcú získať, ale boli schopné si vytvoriť predstavy, ako sa môžu k danej hračke dostať. Takáto činnosť vyžaduje **vedomie stálosti objektov**. Deti vedia, že objekt (hračka) existuje, aj keď ho práve teraz nevidia. Približne do deväť mesiacov, ak dieťaťu zoberiete hračku a schováte, prestane ju chcieť, pretože ju už nevidí. Po deviatom mesiaci dieťa hľadá hračku, ktorú ste mu ukryli. S postupným rozvojom reči získavajú deti pomenovania pre predmety, ktoré nevidia, ale o ktorých vedia, že existujú. Myslenie prestáva byť viazané len na priamo vnímané reálne predmety. Tieto predmety začínajú byť zastúpené slovom ako symbolom. Deti si vytvárajú vnútorné mentálne reprezentácie, vnútorné predstavy predmetov a vzťahov. Zároveň sa prestávajú zameriavať len na svoje vlastné správanie, ale začínajú sledovať ostatných, a tiež to, ako ich môžu vidieť ostatní ľudia.

Symbolické myslenie

V druhom roku sa rozvíja **symbolické myslenie** (Piaget & Inhelderová, 2013). V tomto období deti ešte nepoužívajú skutočné pojmy, ale skôr si vytvárajú zjednodušené porozumenie sveta. Deti majú **konkrétne myslenie** a vytvárajú si veľmi jednoduché triedy a kategórie.

Keď dáte dieťaťu kocku s otvormi, kam má vkladať geometrické tvary, tak dvojročné dieťa si popozerá otvory a až potom vloží daný geometrický tvar do správneho otvoru. V predchádzajúcom období by sa dieťa snažilo vložiť ľubovoľné geometrické tvary do ľubovoľného otvoru.

Toto štádium myslenia umožňuje deťom porozumieť, že správanie iných osôb má nejaký konkrétny zámer. Dokonca už jeden a pol ročné batoľatá vedia povedať, čo chcú, alebo nechcú a rozumejú, že niekto iný môže mať iné túžby a záujmy (Barsch & Wellman, 1995; Repacholi & Gopnik, 1997). Napríklad deti vedia, že mama chce brokolicu, no ony by si radšej vybrali keksík.

Teória mysle/ mentalizácia

Schopnosť porozumieť duševným stavom iných jedincov a chápať, že tieto duševné stavy u iných môžu byť odlišné od môjho stavu, alebo porozumenia problému sa označuje pojmom **teória mysle** (Theory of mind) alebo **mentalizácia** (Koukolík, 2017). Práve výskum s brokolicou ukázal, že deti už oveľa skôr ako v predškolskom veku sa učia rozumieť zámerom iných ľudí.

Alison Gopnik v experimente položila pred deti dve misky, v jednej bola surová brokolica a v druhej boli detské keksíky/krekry. Deti vo väčšine prípadov preferovali keksíky. Gopnik potom ochutnala pred deťmi keksíky aj brokolicu a na základe experimentálnych podmienok sa tvárila, že preferuje keksíky (zhodný pokus) alebo brokolicu (nezhodný pokus). Keďže chcela vedieť, či deti rozumeli jej preferencii, natiahla ruku a poprosila deti, aby s ňou zdieľali jedlo. Jeden a pol ročné deti porozumeli jej preferencii a v oboch typoch pokusov jej dali do ruky ňou preferované jedlo, a to aj v prípade, ak oni sami preferovali iné. Pri rovnakom experimente so 14 mesačnými batoľatami, dostala do ruky ten typ jedla, ktoré preferovali deti, pričom nezáležalo na preferencii experimentátorky. V tomto veku deti ešte nerozumeli, že iná osoba môže preferovať iné chute ako oni samé (Repacholi, Gopnik & 1997). Môžeme to interpretovať tak, že približne do osemnásteho mesiaca majú deti jednoduché porozumenie preferenciám, ktoré vyhodnocujú ako všeobecné/univerzálne, pričom všetci ľudia majú podľa nich rovnaké preferencie ako oni. Po jeden a pol roku nastáva rozvoj zložitejšieho modelu preferencií a uvedomenie si, že iný ľudia majú odlišné preferencie.

- *Čo sa deje v mysli detí v priebehu týchto 4 mesiacov, kým prechádzajú zo štádia univerzálnych preferencií do štádia zložitejšieho modelu preferencií?*

Podľa Gopnik a jej kolegov sa batoľatá správajú ako výskumníci a priebežne zbierajú dáta, ktoré testujú a overujú svoje pracovné hypotézy týkajúce sa preferencií ostatných jedincov v rôznych situáciách. Tieto myšlienky viedli výskumníkov k názoru, že ak by deťom v laboratóriu poskytli dôkazy rozmanitých preferencií, mohli by deti skôr prejsť na zložitejší model preferencií (Doan, Denison, Locas & Gopnik, 2015). Experimentálny tím ukazoval deťom vo veku 14 až 17 mesiacov rozličné situácie, kde ľudia preferovali rôzny výber potravín alebo hračiek. Deti následne poskytli experimentátorom typ ním preferovanej potraviny alebo hračky, hoci samé preferovali iný typ. Ak batoľatá nevideli počas tréningu rôzne preferencie, neutvoril sa u nich zložitejší model a v testovej situácii ponúkli experimentátorovi mini preferovanú potravu. Tento tréningový experiment naznačuje, že skúsenosti detí môžu determinovať ich raný pokrok v rozvoji teórie mysle.

- *Správajú sa dojčatá a batoľatá ako štatisti, ktorí zbierajú dáta a vyhodnocujú ich, analyzujú a zovšeobecňujú poznatky, ako naznačila Gopnik?*
- *Alebo sa dokonca rozhodujú na základe teórie pravdepodobnosti a poznajú Baynesovskú štatistiku lepšie ako my dospelí?*

Baynesovská štatistika a analýza

Zdroj obrázka: Video Laura Schultz Tedtalk

Laura Schultz s kolegami z MIT, sledovali ako deti (individuálne) vyhodnocovali pravdepodobnosť použitia modrých (pískajúcich) a žltých (nepískajúcich) loptičiek na základe množstva loptičiek v nádobe/v súbore (Gweon, Tenenbaum, & Schultz, 2010). V prvom prípade experimentátorka vytiahla 3 modré loptičky z priehľadnej nádoby, kde bola väčšina loptičiek modrých a len pár žltých. Všetky modré loptičky, ktoré ukázala dieťaťu pískali. Následne podala dieťaťu žltú loptičku a sledovala správanie dieťaťa. Všetky sledované deti v experimente sa snažili s loptičkou pískať.

V druhom experimente dieťa sledovalo ako experimentátorka vytiahla z priehľadnej nádoby, v ktorej bola väčšina loptičiek žltých, tri modré loptičky, ktoré pískali. Následne experimentátorka podala dieťaťu žltú loptičku. Žiadne dieťa sa nesnažilo pískať so žltou loptičkou, ale všetky sa naťahovali za modrou loptičkou, pretože predpokladali, že modrá loptička bude možno špeciálna, a možno len modrá loptička bude pískať.

V ďalších sériách experimentu obmieňali výskumníčky počet loptičiek, ktoré experimentátorka vytiahla z priehľadnej nádoby pred deťmi. Ak bola z nádoby s väčšinou žltých loptičiek vytiahnutá len jedna modrá loptička, deti predpokladali, že ide o náhodný výber a po podaní žltej loptičky skúšali ju stláčať, lebo predpokladali, že bude pískať. Výsledky poukazujú na skutočnosť, že batoľatá zmenili správanie v prípade, ak išlo o pravdepodobný stav a zovšeobecnili vlastnosti jednej loptičky na všetky loptičky. V prípade, ak pozorovateľná pravdepodobnosť sa priečila normálnemu výskytu (tri modré guličky zo súboru takmer samých žltých guličiek), deti reagovali odlišne. Tento a aj ďalšie experimenty doktorky Schultz poukazujú na schopnosť 14 až 17 mesačných detí spracovávať štatistické dáta pri rozlišovaní dôležitých podnetov.

Už od jeden a pol roka sú deti schopné porozumieť nielen symbolickej hre, ale aj hre „na niečo“, v ktorej predstierajú nejakú rolu, napríklad dieťa predstiera že „akože pije“ (Rakoczy, 2008). No až koncom tretieho roka sú deti schopné porozumieť, či niekto má naozajstný záujem sa zúčastniť akcie, alebo len predstiera a ide o hru. Deti nepotrebujú, aby im dospelý hovoril *„Teraz budem predstierať, že...“,* sledovaním neverbálnych znakov samé rozumejú, že dospelý danú aktivity len predstiera (Rakoczy, Thomasello, & Striano, 2006). Ide o dôležitý krok k poznaniu, v ktorom sa deti učia, že všetko môže byť použité ako náhrada niečoho iného. Práve **napodobňovacia hra** „na niečo“ môže vytvárať takzvanú zónu najbližšieho rozvoja (Vágnerová, 2012; Tabbors & Snow, 1999), ktorá pomáha dieťaťu sa rozvíjať. Deti si postupne vytvárajú vlastné teórie o fungovaní sveta, zlepšujú sa v orientácii v čase, v priestore a predovšetkým v porozumení ľudského správania. Napriek tomu, ak deti niečo vidia ako malé, neuvedomujú si, že je to napríklad ďaleko a budú to považovať za malé. Podnety neanalyzujú komplexne, ale stačí im globálny pohľad na situáciu.

MYSLENIE V TREŤOM ROKU ŽIVOTA

Okolo troch rokov deti začínajú **rozlišovať časové pojmy** predtým a potom, dokážu vyjadriť svoje priania do blízkej budúcnosti, no stále žijú vo svete tu a teraz, sú obklopené prítomnosťou a budúcnosť „čo ešte len bude" ich veľmi nezaujíma. Čo sa týka množstva, trojročné deti rozlišujú približne štyri položky (Vágnerová, 2012). Väčší počet je pre nich náročný. V konkrétnej situácii ale dokážu rozlíšiť aj viac položiek. Ak sú deti z početnejších rodín napríklad majú dvoch/troch/štyroch súrodencov, dokážu porozumieť, že niekto zo skupiny členov domácnosti chýba, alebo že na stole je prestreté pre jedného menej a budú sa dožadovať nápravy.

Deti v ranom veku sú dobrými pozorovateľmi. Vedia sledovať pohľad iného človeka a rozumejú, ak daného človeka niečo zaujalo. No až okolo troch rokov si vytvárajú predstavu o fungovaní ľudskej mysle. Trojročné deti vedia, že ich predstava psa je iná, ako skutočný pes (Vágnerová, 2012), a tiež si uvedomujú, že ich spomienka vznikla na základe skutočného zážitku. Uvedomujú si, že ľudia majú rôzne túžby a potreby, a podľa toho sa správajú. No situáciu vyhodnocujú zo svojho uhla pohľadu, a ak dostanú úlohu zistiť, čo by niekto urobil, odpovedia to, čo by urobili ony, nezávisle od možností a schopností danej postavy. Za správaním iného človeka hľadajú trojročné deti istý ešte veľmi zjednodušený zámer.

V ich svete to môže znamenať, že ak maminka vždy uprace hračky, asi ju upratovanie baví. A keďže každé dieťa má rado svoju maminku, tak jej s radosťou poskytnú možnosti vykonávať jej obľúbenú aktivity.

Takéto myslenie trojročného dieťaťa označuje Piaget **predoperačné myslenie** a vo veku od troch do 4 rokov za *predpojmové myslenie*. (Viac o predoperačnom štádium myslenia v kapitole 4.2.2.)

Koncom tretieho roka sa začínajú deti pýtať „**Prečo?**". Takto sa snažia porozumieť problémom a hľadať možnosti riešenia. Kým v prvých dvoch rokoch riešili situácie vychádzajúc z napodobnenia správania dospelého, v treťom roku sa deti snažia samé nájsť nové riešenia pomocou analógií. V celom období batoľaťa prevažuje **egocentrické myslenie** (Piaget & Inherlderová, 2013). Deti si myslia, že to čo ony vidia, musia vidieť aj druhí a nerozumejú, že iný človek nevidí to, čo má dieťa pred sebou a nevie, čo dieťa prežíva.

Dieťa rozpráva do telefónu starej mame: „Pozri sa sem starká, toto chcem!" Stará mama: „Neviem, čo mi ukazuješ, povedz mi to." Dieťa podráždene: „No toto, pozri sa, toto chcem! Vidíš?". A hnevá sa na starú mamu.

ROZVOJ PAMÄTI BATOĽAŤA

Medzi prvým až druhým rokom nastáva prudký **rozvoj pamäti**, čo je spôsobené dozrievaním a prepojovaním mozgových štruktúr. Deti si rýchlejšie pamätajú informácie, lepšie si ich vybavujú a informácie si pamätajú dlhšiu dobu. Batoľatá si pamätajú najmä zážitky, alebo to čo videli. Ako dvojročné deti sú schopné napodobniť konanie inej osoby, a to aj po dlhšom čase (napr. týždni). Takáto odložená nápodoba je prejavom implicitnej pamäti. Batoľatá si ale ukladajú aj poznatky a informácie o svete, ktoré vedia verbálne opísať. Od dvoch rokov si deti pamätajú zážitky z blízkej minulosti a začínajú si vytvárať mentálne scenáre – typický priebeh danej aktivity, napríklad ako ho rodičia ukladajú spať, aká je aktivita spojená

s jedlom a pod. (Vágnerová, 2012). Narušenie týchto scenárov nemajú deti rady a protestujú, ak rodičia či vychovávatelia zrazu postupujú inak. Takéto scenáre pomáhajú deťom rozumieť svetu. Pri prerozprávaní príbehu často deti povedia pár slovami len tie informácie, ktoré sú pre nich dôležité, pričom vynechajú iné podstatné informácie z príbehu. Je to spôsobené tým, že deti ešte nerozlišujú podstatné informácie od nepodstatných. Trojročné deti môžu prerozprávať svoj zážitok z materskej školy nasledovne:

*„Som bol v škôlke a sme sa hrali s autíčkom veľkým. A ja som sa hral s autíčkom a som bol dlho a ocko neprišiel po mňa"(*Harčaríková & Klimovič, 2011, s. 40).

Rodič alebo vychovávateľ môžu rozvíjať pamäť batoliat tým, že sa s nimi budú rozprávať o jeho zážitkoch a aktivitách. Zároveň ich budú motivovať, aby o svojich zážitkoch porozprávali aj niekomu inému. Tým sa deťom rozvíja aj autobiografická pamäť.

Dobrým spôsobom rozvoja naratívnej pamäti je čítanie krátkych príbehov a ich následné spoločné prerozprávanie, v ktorom deti povedia to, čo si zapamätali a ostatné dorozpráva za nich rodič, alebo vychovávateľ, pričom nenúti deti, aby prerozprávalo celý obsah príbehu.

3.9 EMOČNÝ VÝVIN A SOCIALIZÁCIA

Ďalším významným procesom, ktorý prebieha v ranom veku, je proces osamostatňovania sa, hľadania hraníc a socializácie detí, začleňovania detí do širšej spoločnosti. Počas druhého a tretieho roku života sú deti schopné citlivejšie rozlišovať a aj reagovať na emočné správanie iných ľudí. Vývin emócií je dôležitý pre rozvoj viacerých funkcií, ale aj pre porozumenie sebe samému a uvedomeniu si vlastnej bytosti. Podľa Vágnerovej (2012) sa vo veku do troch rokov objavujú u detí najčastejšie tieto emočné prejavy:

- **Hnev a zlosť** sú často prejavy aktuálnej frustrácie, situácie, kedy deti nemôžu dokončiť svoju začatú aktivitu, alebo dosiahnuť cieľ, ktorý si vytýčili. Deti reagujú hnevom, pretože ešte nemajú rozvinutú schopnosť ovládať vlastné emócie.
- Objavuje sa **pocit hanby**, čo je často reakcia na skutočnosť, že rodič alebo vychovávateľ pripomína deťom prekročenie hraníc. Deti si uvedomujú rozdiel medzi očakávaniami rodičov a svojim vlastným správaním. Sú schopné **prejaviť ľútosť a smútok**, dokonca ku koncu tohto obdobia sa snažia napraviť svoje správanie.
- Často je u batoliat badateľný **strach**. Je to prirodzená emócia vznikajúca v okamihu, keď sú deti schopné vytvoriť si predstavu o negatívnych javoch, ktoré sú prepojené so základnými potrebami. Súvisí to s prežívaním neistoty a porozumením možného nebezpečenstva (opustenie a pod.). Kým do jedného roku sa dojčatá často obávali cudzích ľudí, v dvoch rokoch sa strach z druhých ľudí rýchlo stráca, hlavne ak majú deti v blízkosti známe osoby.

- Medzi siedmym a dvanástym mesiacom sa objavuje **separačná úzkosť**, ktorá sa spája s tým, že deti si uvedomujú svoju vlastnú existenciu. V priebehu druhého roka prežívanie separačnej úzkosti výrazne klesá. V troch rokoch si deti uvedomujú stabilitu vzťahov a emočné vzťahy druhých ľudí. Detí odlišujú ľudí na základe emócií, ktoré si s nimi spájajú – usmiata teta, zamračený ujo, ujo čo má cukríky a pod. Ľudí odlišujú tiež podľa pohlavia a podľa veku.
- **Rozvoj sebahodnotenia** je spojený s prežívaním hanby, ale aj **hrdosti a pýchy** na svoje schopnosti. Batoľatá môžu byť hrdé, že sa im niečo podarilo urobiť, ale v období negativizmu môžu byť hrdé aj na prekročenie zákazu autority (matky alebo vychovávateľa) a na vykonanie zakázanej činnosti, čo im dodáva sebaúctu a sebaistotu. S rozvojom autonómnosti a sebahodnotenia sa u batoliat začína prejavovať negativizmus. Ide o nutný proces, počas ktorého si batoľatá formujú svoje vlastné Ja, ujasňujú si sociálne normy a sociálne žiaduce správanie (Šulová, 2010).
- Egocentrické myslenie batoliat sa prejavuje aj v jeho emočnom správaní a v predstave, že všetko sa točí okolo nich. Často sa cítia zodpovedné za emočné prežívanie iných ľudí. Negatívny dosah egocentrického myslenia sa objavuje v prejavoch **žiarlivosti**, a to predovšetkým neochotou podeliť sa s hračkami, knižkami, s pozornosťou matky, či učiteľky (Vágnerová, 2012). Práve spoločné aktivity s inými deťmi umožňujú deťom rozvíjať prosociálne správanie a súcit, ktoré zo začiatku prežívajú batoľatá ako mierny smútok.

Predtým ako si prečítate nasledujúce strany skúste si zodpovedať na otázky:

- *Aký vzťah ste mali so svojimi rodičmi, keď ste boli malí?*
- *Myslíte si, že tento vzťah môže ovplyvniť Vašu budúcnosť – to aké máte vzťahy s priateľmi, aké máte vzťahy s partnerom, alebo aké budete mať vzťahy s Vašimi deťmi?*
- *Keď budú Vaši rodičia starší a nevládni, budete sa vedieť o nich postarať? Akú formu starostlivosti o nich zvážite? Myslíte si, že Váš raný vzťah k Vašim rodičom by mohol ovplyvniť aj to, ako láskavo sa budete starať o rodičov, keď budú nevládni?*
- *Na základe Vašich odpovedí skúste vyvodiť, či a nakoľko je dôležitý raný vzťah matky a dieťaťa?*

Potreba citovej istoty

Významnou potrebou v dojčenskom veku je **potreba citovej istoty a bezpečia** (Vágnerová, 2012), ktorá umožňuje deťom vytvoriť si **bezpečnú väzbu na matku** alebo na inú vzťahovú osobu[3], ktorá sa o dieťa stará (Hašťo, 2005) a umožní im dôverovať svetu a ľuďom okolo seba (Vygotskij, 2017).

[3] Pre zjednodušenie uvádzam ďalej len pojem matka/rodič, no pod týmto pojmom myslím akúkoľvek osobou, ktorá sa o dieťa stará – je jeho zákonným zástupcom, alebo ho opatruje určitý čas, či je dieťaťu komunikačným partnerom.

Úlohou matky je poskytnúť dieťaťu takú emočnú oporu, aby sa vo vonkajšom prostredí cítilo bezpečne a neohrozene. Počas prvého roka je nevyhnutné, aby bolo dieťa schopné utvoriť si s matkou bezpečnú väzbu. Ak je matka depresívne naladená a nevie sa naladiť na dieťa, neusmieva sa na neho, dieťa sa snaží matku najskôr animovať, zabávať, prebrať k životu (Hašťo, 2005). Ak sa to dojčaťu dlhodobo nedarí a rodič neodpovedá jeho na záujem pohľadom a úsmevom, dieťa môže nezáujem o komunikáciu považovať za zlyhanie. Dieťa si potom nerozvíja základnú dôveru voči svetu, svet je pre neho neistý, prípadne sa ho môžu báť (Erikson, 1997). Z prvotnej pradôvery dieťaťa voči rodičovi sa neskôr rozvinie sebadôvera dieťaťa a sklony k istote, alebo neistote, prežívania bezpečia, alebo ohrozenia. Počas prvého roku života dieťa prežíva jednotu seba a matky (skorá orálna fáza, Štúrová, 2003). Matka by mala byť dieťaťu v tomto veku neustále k dispozícii a byť natoľko pokojná, aby dojča mohlo prebrať jej pokoj. Matka bude však pokojná len v tom prípade, ak si bude vedomá, že je schopná rýchlo a kvalitne uspokojovať potreby dieťaťa. V neskorom období orálnej fázy (Freudova psychosexuálna teória), v období prerezávania zubov sa stáva dojča agresívnejšie, no zároveň jeho náklonnosť k matke brzdí agresiu. Takto si podľa psychoanalýzy dieťa tvorí základy nevedomého mechanizmu agresie obrátenej smerom von, alebo voči sebe. Dieťa vyrastajúce bez dostatočnej dôvery a bezpečia prežíva a rozvíja impulzy náklonnosti a impulzy agresie separátne, izolovane, na rozdiel od dieťaťa s dobrou dôverou a bezpečím.

SOCIALIZÁCIA DIEŤAŤA

Obdobie do troch rokov je charakterizované vytváraním a upevňovaním **vzťahov** ako aj **socializáciou detí**. Deti si postupne rozširujú okruh blízkych osôb. Na začiatku je pre deti stredobodom vesmíru ich matka. Postupné utváranie vzťahu matky a dieťaťa sa odzrkadľuje na neskoršom utváraní vzťahov dieťaťa s inými deťmi a ľuďmi. Kým v dojčenskom období si dieťa a matka vytvárajú väzbu, v batoliacom období sa dieťa s dobrou a bezpečnou väzbou učí odpútavať od matky. Podľa Máhlerovej (in Šulová, 2010) je **proces odpútania** na začiatku podmienený pohybovou schopnosťou detí. Keďže zväčša niektoré oblasti vývinu dozrievajú skôr ako druhé, stáva sa, že pohybovo zdatnejšie deti sa môžu báť prílišnej schopnosti vzďaľovať sa od matky a snažia sa vrátiť v čase a schopnostiach späť do predchádzajúcich štádií. Hoci sa to môže zdať ako regresia (návrat vo vývine), ide v podstate o opätovné nadviazanie vzťahu a ubezpečenie sa detí, že je všetko v poriadku a ešte stále môžu mať výhody materinskej náruče. S odpútaním sa od matky sa rozvíjajú u detí vzťahy s ostatnými ľuďmi. Deti si tak vytvárajú rodinnú identitu. Ide o príslušnosť k rodičom, širšej rodine a osobám, ktoré sú pre nich dôležité. Domov je pre deti priestorom, kde sa cítia bezpečne a odkiaľ podnikajú výpravu za dobrodružstvom. Tvorí súčasť ich rodinnej identity a deti jednoznačne identifikujú svoje veci – pohár, tanierik, hračky. V tomto období sa môžeme stretnúť s tým, že deti si vytvárajú vzťah k prechodným objektom, ktoré majú k dispozícii namiesto matky (plyšová hračka a pod).

Dobrá vs. zlá matka

V dvoch rokoch sa životný priestor detí, ich teritórium, rozširuje o vonkajšie prostredie – záhrada, park, obchod, ulica, detské ihrisko (Vágnerová, 2012). Podľa Máhlerovej (Šulová, 2010) medzi 16. až 25. mesiacom začínajú deti nadväzovať priateľské vzťahy s inými. Deti sa chcú osamostatniť, no zároveň sú na matke závislé a cítia sa pripútane. Vytvárajú si dva obrazy matky: obraz dobrej matky, ktorá ochraňuje, kŕmi a stará sa o potreby a obraz zlej matky, ktorá im zakazuje niektoré aktivity a trestá ich za nevhodné správanie. Dokonca aj matky prežívajú toto obdobie ambivalentne. Na jednej strane si uvedomujú, že sa deti od nich vzďaľujú, a to môže byť pre ne bolestné, no na druhej strane si uvedomujú potrebu tohto odpútavania a sú na pokroky svojich detí hrdé. Po druhom roku deti začínajú byť schopné zlúčiť oba obrazy matky (dobrej aj zlej) do jedného celku (Šulová, 2010). V troch rokoch už pomerne dobre zvládajú primerane dlhé odlúčenie od matky. Pokiaľ bola raná **väzba matky a dieťaťa** bezpečná (istá), krátkodobé odlúčenie dieťaťa od matky nezvyšuje stresovú reakciu u dieťaťa a nenastáva u neho vyplavovanie hormónu kortizolu (Hašťo, 2005). Naopak, pokiaľ bola väzba s matkou neistá alebo vyhýbavá, aj krátkodobé odlúčenie môže dieťaťu spôsobiť stresovú reakciu. V takomto prípade bolo zaznamenané u dieťaťa zvýšenie pulzu, stúpanie teploty tela a zvýšené vyplavovanie stresových hormónov.

Dôležitosť vzťahu matky a dieťaťa pre zdravý rozvoj priniesla do psychológie už Freudova psychoanalýza. Rozvoj týchto poznatkov nastal v období po druhej svetovej vojne, kedy sa psychológovia začali zameriavať na potrebu láskyplného vzťahu matky a dieťaťa a na zdravý duševný vývin opustených detí v detských domovoch. Tejto téme sa venovalo viacero autorov, z ktorých najvýznamnejší sú René Spitz, Harry Harlow, John Bowlby a Mary Aisworthová. Téma psychickej deprivácie bola dôsledne rozpracovaná aj v bývalom Československu, kde sa téme venovali poprední psychológovia ako: Matějček, Langmeier, Damborská a iní (pozri publikáciu Psychická deprivace v dětství od Langmeiera a Matějčeka. 2011). Psychickú depriváciu si viacerí autori odlišne vysvetľovali, preto Langmeier a Matějček zjednotili definície do nasledovnej podoby:

Psychická deprivácia

> *"Psychická deprivácia je "psychický stav vzniknutý následkom takých životných situácií, kedy nie je subjektu poskytnutá príležitosť k uspokojeniu niektorej z jeho základných psychických potrieb v dostatočnej miere a počas dostatočne dlhej doby"* (Langmeier & Matějček, 2011, s. 26).

Základnými (vitálnymi) psychickými potrebami detí sú podľa Langmeiera a Matějčeka (2011): **potreba určitej úrovne celkovej vonkajšej stimulácie, potreba vonkajšej štruktúry, potreba špecifického sociálneho objektu** (matky, otca alebo iného stabilného opatrovateľa) a **potreba osôb nesociálneho významu**, čo je potreba po nezávislosti, sebanaplnení a zaistení osobnej integrity. Pri nedostatku týchto potrieb môžeme hovoriť o špecifickej emočnej deprivácii detí.

RENÉ SPITZ – hospitalizmus

V roku 1945 vyšetroval René Spitz **dlhodobo hospitalizované deti**. Zistil, že ak sú deti počas prvého roku života dlhodobo hospitalizované, psychická deprivácia spôsobila výrazné oneskorenie ich vývinu, ktoré je ale pri dobrej emočnej starostlivosti zvrátiteľné. Spitza (1949) tiež zaujímalo, či a aké sú rozdiely u detí v jasličkách, ktoré matky odkladali počas času výkonu svojej práce a večer sa k nim vracali, a ich správanie a stav porovnával s dojčatami v detskom domove. V oboch zariadeniach bola deťom poskytnutá opatera, lekárska starostlivosť, hygiena a strava. No kým v jasliach počas 2 rokov výskumu nezomrelo ani jedno dieťa, v detských domovoch bola úmrtnosť detí 37 % (Spitz, 1949). V roku 1952 vydal Spitz krátky film, v ktorom poukázal na **hospitalizmus**. Dojčatá vo veku 6 až 18 mesiacov, ktoré boli oddelené od svojich rodičov bez toho, aby mali dostatočnú opatrovateľskú náhradu, sa začínali oneskorovať vo vývine už v priebehu prvých dvoch mesiacov od oddelenia od matky. Po treťom mesiaci separácie dojčatá vykazovali patologické držanie tela, ich výraz bol strnulý a vývin oneskorený. Ak boli dojčatá odlúčené od matky, alebo inej vzťahovej osoby počas prvého roku života na viac ako 5 mesiacov, ich vývin preukazoval známky postupného zhoršovania, pohyb bol letargický, deti prestali priberať na váhe a rásť. Tiež mali atypické stereotypné pohyby rúk, neboli schopné sedieť, stáť alebo rozprávať.

Výsledok Spitzových štúdií jednoznačne poukázal, že hospitalizmus, alebo emočná deprivácia (nedostatok lásky a afektívnych prejavov pri starostlivosti), má devastačné následky na zdravý psychický vývin dieťaťa v ranom veku.

HARRY HARLOW

Ako reakciu na behaviorizmus, predovšetkým na názory Watsona, ktorý odmietal emočné naviazanie sa dospelých na deti zo strachu pred rozmaznaním, a v psychológii preferoval experimenty týkajúce sa správania a učenia sa, sa psychológ Harry Harlow rozhodol skúmať vznik lásky v laboratóriu. Na sérii viacerých experimentov s opičkami Makakom rézus (Macaca mulatta) dokázal Harlow, že láska je mláďatám vrodená a bez nej nie sú schopné zvládať bežné životné úlohy, vrátane párenia a starostlivosti o mláďatá (Vicedo, 2010).

Zdroj obrázka: https://psych.wisc.edu/PrimateLab/primatelabhistory.html

Harlow vo svojom experimente sledoval ako opustené mláďatá opičky sa správajú k dvom typom náhradnej matky. Prvý typ „matky“ pozostával z drôtenej kostry, ktorá obsahovala držiak na fľašu s mliekom, aby sa mláďa mohlo napiť. Druhá „matka“ bola vytvorená z plyšu a preto bola príjemná na dotyk, no neposkytovala mláďatám potravu. Harlow chcel zistiť, či láska medzi mláďaťom a matkou je vrodená, ako to tvrdil etológ Konrad Lorenz, alebo či je to len naučená reakcia mláďaťa, ktoré tak reaguje na jedinca, ktorý mu zabezpečuje stravu, ako tvrdili behavioristi (Harlow & Zimmermann, 1959). Pri práci s opustenými mláďatami si Harlow totiž všimol, že boli veľmi vystresované a plačlivé, keď im v klietke čistili handričku, na ktorej ležali. V prvom experimente použil Harlow osem opičích mláďat, ktoré boli v klietke, kde sa nachádzali obe „umelé matky“. Nezávisle na tom, ktorá „matka“ poskytovala stravu, mláďa strávilo celý deň pri handrovej matke. Pri drôtenej matke strávili mláďatá len nevyhnutný čas, potrebný na najedenie

sa. Harlow sa zaujímal o to, ako budú mláďatá reagovať na stresový podnet, ktorý tvorila neprirodzene vyzerajúca a hýbuca sa kovová hračka, vydávajúca nepríjemný zvuk. Opička, ktorá bola v miestnosti sama, alebo len s drôtenou matkou bola prestrašená, ležala na zemi a nebola schopná sa pohnúť a preskúmať čudný objekt. Opička, ktorá v stresovej situácii bola v klietke s handrovou matkou, sa najskôr zo strachu rozbehla k handrovej matke, pritúlila sa k nej, po chvíli sa utíšila, osmelila a začala si nový predmet obzerať (Harlow & Zimmermann, 1959). Hoci Harlow uvádzal, že mláďatá potrebujú náklonnosť a pohodlie (handrová matka), myslel si, že im k vývinu stačí handrová náhradná matka a nepotrebujú živú matku z mäsa a kostí. No keď mláďatá začali dospievať, Harlow spozoroval, že sa správajú inak ako bežné mláďatá – nezaujímali sa o iné opice, v miestnosti s inými opicami sedeli na mieste a pozerali sa na stenu. Ani v prípade, ak boli v miestnosti s normálnymi opicami, neboli schopné sa adaptovať na nové prostredie. Neskôr, bolo niekoľko samíc umelo oplodnených, no tieto neboli schopné sa postarať o mláďatá, odmietali ich, týrali, prípadne zabili. V nasledujúcich experimentoch Harlow a jeho kolegovia testovali viaceré hypotézy, pričom zistili, že láska je pre mláďatá nutná, no k zdravému rozvoju sociálneho vzťahu mláďaťa v skupine nestačí len láska matky. Pre rozvoj sociálneho správania v skupine matky neboli potrebné, no uľahčovali mláďatám socializáciu. Podľa výskumov Harlowa, depriváciu matky v ranom detstve je možné prekonať, ak majú mláďatá interakciu s rovesníkmi (Vicedo, 2010). Prehľad experimentov Harlowa si môžete pozrieť v dokumentárnom 20 minútovom filme.

Pripútanie a utváranie vzťahu

JOHN BOWLBY

Približne v rovnakom čase sa venoval opusteným deťom John Bowlby. Psychoanalýza, predovšetkým práca s Melanie Kleinovou v Tavistockej klinike v kombinácii s poznatkami etológa Konrada Lorenza o imprintingu (vpečatení obrazu matky do pamäti mláďaťa a vrodenej pripútanosti k matke u kačiek), inšpirovali Johna Bowlbyho ku skúmaniu vzťahu medzi matkou a dieťaťom (van der Horst, van der Veer & van Ijzendoorn, 2007). Bowlby nesúhlasil s behavioristami, že vzťah s matkou, alebo so vzťahovou osobou je len naučenou reakciou dieťaťa na kŕmenie svojim opatrovateľom.

Pri sledovaní detí oddelených od svojich matiek Bowlby zistil, že tieto deti ani pri kŕmení neznížili mieru stresu a anxiety. Deti vyhľadávali a potrebovali matku, vzťahovú osobu predovšetkým v situáciách, ktoré ich znepokojovali. V roku 1949 začal pracovať pre WHO na správe o duševnom zdraví detí bez domova v Európe – išlo predovšetkým o deti v detských domovoch a opustené deti po druhej svetovej vojne. V roku 1952 vydal správu *Materská starostlivosť a mentálne zdravie* (*Maternal care and mental health*), kde opísal psychickú depriváciu detí, ktoré stratili svojich rodičov v ranom veku a vyrastali v detskom domove. Na základe mnohých štúdií uvádza, že *„materinská láska v detstve je tak dôležitá pre mentálne zdravie ako sú vitamíny a proteíny pre fyzické zdravie“* (Bowlby, 1952, s. 158).

Bowlby (1952) naznačoval, že ak je dieťa počas prvých 2 a pol až troch rokov bez materinskej lásky, jej neskoršie poskytovanie dieťaťu už nemá efekt a je zbytočné. Tiež postuloval hypotézu, že ak počas prvých dvoch rokov matka nevie poskytnúť starostlivosť dieťaťu po dlhšiu dobu, pre dieťa z toho budú vyplývať nezvratné následky v oblasti kognitívneho, sociálneho a emočného poškodenia. V prípade **odlúčenia dieťaťa od matky**, podľa Bowlbyho dieťa prežívalo distres, ktorý sa prejavoval tromi stupňami:

1. **Protest**, pri ktorom dieťa plače a pokúša sa zabrániť odchodu rodiča chytaním napr. za nohy a pod.;
2. **Zúfalstvo** sa prejavuje utlmením protestu dieťaťa, no dieťa odmieta pokusy iných ľudí o ukľudnenie, alebo nadviazanie spolupráce;
3. **Odpútanie** sa prejavuje po dlhšom čase bez vzťahovej osoby, kedy dieťa nadviažu spoluprácu s iným dospelým jedincom. Pri návrate môže odmietať vzťahovú osobu a prejavovať hnev (Bowlby & Robertson, 1952, in McLeod, 2017).

Nasledovníci Bowlbyho navrhli na základe longitudinálnej štúdie detí a matiek počas prvého roku života a v 18-tom mesiaci nasledujúce fázy utvárania vzťahu (Schaffer & Emerson, 1964):

Tabuľka č. 12 Fázy pripútania dieťaťa k opatrovateľovi (Schaffer & Emerson, 1964)

Názov fázy	Pripútanie dieťaťa k opatrovateľovi
Asociálna fáza	V priebehu prvých troch mesiacov plač dieťaťa priťahuje pozornosť a starostlivosť opatrovateľa, dieťa si postupne rozvíja dôveru voči opatrovateľovi, ktorý reaguje na jeho potreby
Nevýberové pripútanie	Dojča vo veku medzi tretím až siedmym mesiacom zreteľne uprednostňuje primárnych prípadne sekundárnych opatrovateľov pred inými ľuďmi
Diskriminačné/špeciálne pripútania	Dojča vo veku medzi siedmym až jedenástym mesiacom si vytvára silné pripútanie k jednému opatrovateľovi a pri odlúčení od tejto osoby prežíva úzkosť, stratu a distres
Viacnásobné pripútanie	Približne od deviateho mesiaca si dojča utvára silné pripútanie aj k ľuďom, ktorí nie sú primárnymi opatrovateľmi (otec, súrodenec, starý rodič, opatrovateľka)

MARY AISWORTHOVÁ - Teória väzby

Mary Aisworthova rozvinula Bowlbyho teóriu väzby. V roku 1970 vytvorila test pre odlíšenie viacerých typov väzby. Aby mohla pozorovať typ väzby vytvorila test nazvaný „Cudzia situácia“.

V tomto teste pozorovala najskôr samotné dieťa a rodiča. Neskôr do miestnosti prišiel cudzí človek. Cudzinec sa začnal rozprávať s rodičom a neskôr sa snažil priblížiť k dieťaťu. Rodič potichu opustil miestnosť. V miestnosti ostalo s dieťa s cudzou osobou samé. Cudzia osoba/experimentátor sa pokúša zabaviť dieťa. Po krátkej chvíľke sa do miestnosti vracia rodič. Výskumníci sledujú správanie dieťaťa a matky pri návrate matky do miestnosti.

Na základe pozorovania správania detí v rámci tohto testu, Aisworhová rozlišovala 3 typy väzby – istú/bezpečnú, ambivalentno-neistú väzbu a vyhýbavo-neistú väzbu. Neskôr bol pridaný štvrtý typ väzby – dezorganizovaná väzba (tabuľka č. 12).

Teórii väzby sa venuje viacero autorov. Ucelené dielo publikoval psychiater Haščo (2005), ktorý predostrel, ako štýl ranej väzby ovplyvňuje vzťahy dospelého jedinca s inými. Koukolík (2016) uvádza, že štýl väzby môže ovplyvniť spracovanie emócií, orientovanie pozornosti, ako aj pamäť. Deti a dospelí s vyhýbavou väzbou tlmia spracovávanie potenciálne ohrozujúcich informácií a negatívne správy, majú tendenciu popierať negatívne správy, kým deti a dospelí s ambivalentou/úzkostnou väzbou vo zvýšenej miere reagujú na záporné podnety.

Deti, ktoré v jeden a pol roku vykazovali istú väzbu s rodičmi, boli v neskorších štádiách empatickejšie. Tiež boli označené ako menej rušivé, menej agresívne a vyspelejšie ako deti s ambivalentnými alebo vyhýbavými štýlmi pripútania. Takisto si lepšie rozvíjali sebavedomie a sebaúctu, mali lepšie výsledky v škole a boli schopné si vytvárať dobré sociálne vzťahy (Haščo, 2005).

Tabuľka č. 13 Typ väzby matky a dieťaťa

(spracované podľa Koukolík, 2017; Vágnerová, 2012; Haščo, 2005)

Štýl väzby	Správanie dieťaťa	Matka/vzťahová osoba
Bezpečná / istá	Pri matke sa správa sebaisto, hrá sa, po odchode protestuje, návrat matky ho ale ukľudní a dieťa sa vráti k hre. Cudzia osoba ho môže ukľudniť, no matka má jednoznačnú prednosť.	Na potreby dieťaťa odpovedá primerane a konzistentne, častejšie sa hrá s dieťaťom. Dieťa jej dôveruje.
Ambivalentno-neistá (úzkostná) 7-15 % detí	Matka pre dieťa nie je bezpečným prístavom. Oddelenie od matky dieťa stresuje, odpovedá na matku hnevom, pri návrate matky sa od nej nevie odpútať a vrátiť sa k hre. Cudzí človek takéto dieťa len ťažko ukľudní, dieťa je úzkostné, neisté, pretože nevie, kedy bude môcť mať matku pre seba.	Inkonzistenté správanie – buď sa správa okamžite, alebo zanedbáva dieťa. Matka odpovedá, až keď sa jej odpovede dieťa naliehavo dožaduje.
Vyhýbavo-neistá	Ak je dieťa opustené, nie je vystresované, pri návrate matky nie je zrejmá odpoveď, ignoruje matkinu snahu o kontakt. K cudzej osobe sa správa rovnako ako k matke.	Matka neodpovedá, alebo len veľmi málo na požiadavky dieťaťa. Dieťa sa na matku nemôže spoľahnúť.
Dezorganizovaná	Keď sa matka vráti, dieťa vykonáva stereotypné pohyby, alebo zmrzne. Nevie čo má robiť, chce sa priblížiť, no potom sa odvráti preč.	Zastrašujúce správanie, matka príliš zasahuje, alebo je negativistická. Často dieťa rôznym spôsobom zneužíva.

Výskum emočného správania – paradigma kamennej tváre

V roku 1975 bol prezentovaný výskum Trondicka a jeho kolegov (Čerešník, 2017), kde v jednom okamihu pri komunikácii s batoľaťom ostala matka nehybná a nereagovala na žiadne prejavy dieťaťa po dobu troch minút. Dieťa sa snažilo reagovať, nadviazať kontakt s matkou, upútať jej pozornosť. Keď dieťa vyčerpalo všetky možnosti, ako by mohlo opätovne komunikovať s matkou, odvrátilo svoju tvár a telo od matky, a podľa výrazu tváre sa dalo porozumieť, že prežíva beznádej.

Z výsledkov tejto štúdie sa zistilo, že deti sú schopné porozumieť emóciám druhej osoby a rozlišovať sociálne kontexty. Neskoršie výskumy porovnávali dojčatá a batoľatá. Zistili, že dojčatá v situáciách, kedy matka na nich nereagovala, sa snažili uniknúť. Batoľatá sa pokúšali obnoviť komunikáciu s matkou. Naopak vo fáze zmierenia, kedy sa matka snažila uistiť dieťa, že je všetko v poriadku, sa dojčatá zmierili s mamou rýchlejšie ako batoľatá, ktoré mali tendenciu ostávať neprístupné komunikácii s matkou.

Výskum na jednej strane poukazuje na skutočnosť, že dieťa imituje, napodobňuje správanie dospelej osoby (Bandura, 1977). Na druhej strane poukazuje na dôležitosť pozitívnych vzťahov medzi dieťaťom a blízkou osobou. Narušenie týchto vzťahov môže mať pre dieťa vážne dôsledky. Ak rodič, alebo vychovávateľ nereaguje na výzvy dieťaťa, nebude psychicky prítomný, dieťa sa nenaučí ako sa má správať v bežných sociálnych vzťahoch, respektíve bude mať tendenciu utekať zo vzťahov a považovať ich za nečitateľné (Čerešník, 2017).

V súčasnej dobe mobilných telefónov a počítačov je veľa rodičov pre svoje deti nedosiahnuteľných. Keď rodič alebo vychovávateľ sleduje obrazovku počítača alebo smartfónu, nie je psychicky prítomný, pre deti je nedostupný. Deti s ním nemajú žiadnu formu komunikácie (pohľad, úsmev, dotyk). **Kamenná tvár** sa v súčasnosti stáva pre deti bežnou súčasťou sociálneho života, čo môže mať v budúcnosti dopad na utváranie funkčných sociálnych vzťahov, priateľstiev a partnerstva.

Výchova doma vs. jasle

Dojčatá, ktorých vzťahová väzba bola na začiatku vzťahu narušená napríklad pobytom v detskom domove, alebo zneužívaním, vykazujú dlhodobé poruchy v oblasti stravovania, spania a utvárania vzťahu s opatrovateľmi. V prípade, ak sú umiestnené do milujúceho prostredia, dokážu obnoviť pôvodné funkcie. V súvislosti so zamestnaním matky upriamili výskumníci svoju pozornosť na zdravý psychický vývin dieťaťa umiestneného v jasliach a v opatrovateľských centrách. Výskum Reného Spitza potvrdil, že deti v jasliach, na rozdiel od detí v detských domovoch, ktoré nemali žiadny kontakt s rodičmi, nezomierali. V prípade, ak je o deti v jasliach postarané s láskou a porozumením, výskum nepreukázal žiadne psychické poškodenie, a to aj napriek tomu, že u detí pri odlúčení narastá vyplavovanie stresových hormónov a klesá, keď sú deti doma s matkou (Langmeier & Matějček, 2011). Pokiaľ je starostlivosť o deti v detských centrách a jasliach dobrá až výborná, deti sa dokážu prispôsobiť. Ak je starostlivosť horšej kvality, deti môžu mať psychické následky. Je potrebné ale pripomenúť, že aj domáca starostlivosť o dojčatá a batoľatá môže byť horšej kvality. Nie všetky matky sa totiž vedia o deti postarať a vychovávať ich.

Čo to znamená kvalitná starostlivosť o deti?

Každá kultúra vidí starostlivosť o deti inak. V afrických krajinách sú kultúry, v ktorých ženy niekoľko týždňov nosia na rukách novorodencov a dojčatá (Volckmann, 2007). Ponechanie dieťaťa samého počas spánku, by v ich prírodných podmienkach mohlo znamenať riziko smrti dieťaťa. Napriek mnohým kultúrny odlišnostiam platí, že deti na celom svete potrebujú vytvoriť konzistentný vzťah so zodpovednými a láskavými ľuďmi, ktorým môžu dôverovať.

Výchovný štýl

Rovnako ako deti, aj rodičia sú rozdielni a odlišne pristupujú k výchove a vzdelávaniu svojich detí. Na základe toho, ako rodičia vyžadujú od detí dodržiavanie pravidiel alebo poskytujú voľnosť a slobodu v rozhodovaní detí, boli opísané tri druhy rodičovského štýlu (rovnako ako aj učiteľského štýlu): autoritársky, autoritatívny (demokratický), liberálny (zhovievavý) (Volckman, 2007; Langmeier, Krejčířová, 2006).

- **Autoritársky štýl** sa vyznačuje pevnými pravidlami a trvaní na poslušnosti detí. Autoritárski rodičia často deti trestajú, ak deti nespĺňajú ich predstavy. Deti v takýchto rodinách dodržujú pravidlá nie preto, že im porozumeli a postupne si ich internalizovali ako vnútorné hodnotové orientácie, ale pretože sa boja.
- **Autoritatívny/demokratický štýl** má štandardné očakávania od detí, ktoré im jasne tlmočí. Vo všeobecnosti sa rodičia snažia vysvetliť deťom, prečo majú dodržiavať pravidlá, ale tiež načúvajú potrebám detí. V prípade potreby môžu ísť deti aj za hranicu pravidiel.
- **Liberálni/zhovievaví** rodičia nastavujú deťom veľmi málo pravidiel, umožnia deťom rozhodovať sa podľa svojho uváženia. Nakoľko deti svet ešte nepoznajú a nevedia, čo majú očakávať, tieto rozhodnutia sú pre nich veľmi ťažké a svet sa stáva nejasné, neznáme, chaotické miesto, v ktorom majú problém sa orientovať.

Výskumníci zistili, že deti si utvárajú vyššie sebavedomie, viac sa spoliehajú na seba majú vyššie sociálne kompetencie, ak ich rodičia uprednostňovali autoritatívny/demokratický výchovný štýl (Volckman, 2007). Tak ako pri vzťahovej väzbe, aj pri rodičovskom štýle si treba uvedomiť, že deti, ktoré sú náročnejšie, vzrušivejšie, alebo im boli diagnostikované rôzne poruchy (ADHD, ADD, autistické spektrum a pod.) svojim správaním aktivujú u rodičov iné správanie voči sebe, ako napríklad ich súrodenci.

AKO VYCHOVÁVAŤ BATOĽA?

Rodičia by chceli mať vo všeobecnosti dobré, milé a poslušné dieťa. Tiež vychovávatelia a učitelia by chceli pracovať s dobrými, milými, poslušnými a múdrymi deťmi. Realita je taká, že každé dieťa sa vyvíja inak a má svoje dobré aj slabšie chvíľky, kedy sú na neho rodičia viac (alebo menej) hrdí. Nie všetky deti začínajú na rovnakej štartovacej čiare. Niektoré sa nerozbehnú dopredu, ale utekajú krížom krážom. Pri dobrom vedení všetky deti dospejú do cieľa. Záleží od rodiča alebo vychovávateľa, čo deti na svojej ceste životom zažijú a ako príjemná tá cesta bude. Rodičia a vychovávatelia majú zámer doviesť dieťa do cieľa čo najrýchlejšie a optimálne ako prvé. Deti sa zameriavajú viac na samotnú cestu ako na cieľ. Neexistujú univerzálne rady ako byť dobrým rodičom alebo vychovávateľom, pretože každé dieťa vyžaduje iný prístup vedenia. Všetky odporúčania treba prispôsobiť možnostiam a limitom konkrétneho dieťaťa. Viac ako rozvíjanie inteligencie a poznania je dôležité sa zamerať na emočnú reguláciu, na schopnosť vytvárať si priateľstvá s inými deťmi a na radosť z pohybu. Buďte dieťaťu dobrým vzorom. To ako viete odhaliť, reagovať a vysvetliť ako regulovať svoje emócie, má zásadný vplyv na emočný život dieťaťa (Medina, 2011). Dieťa potrebuje, aby ste mu ako rodičia alebo vychovávateľia poskytli jednoznačné hranice, ktoré upravujú jeho správanie, aby ste boli nároční, ale zároveň aj milujúci. Potrebuje, aby ste vy sami vedeli ovládať vaše emócie a pristupovali k dieťaťu pokojne, aby ste vedeli dieťaťu povedať, aké emócie prežíva a predovšetkým, aby ste jeho emócie brali vážne. Dieťa lepšie reaguje na odmenu ako na trest a najlepšie reaguje na samotný dôsledok svojho správania, ktorý logicky vyplýva z jeho činnosti (Dreikurs & Soltzová, 2012). Dieťa túži rásť a zlepšovať sa, túži sa stať takým úžasným človekom, ako ste vy. Dovoľte mu zlepšovať sa a motivujte ho tým, že mu budete ukazovať, ako sa zlepšuje, ako je neustále schopnejšie a kompetentnejšie. Vytvorte si napríklad meter, do ktorého nebudete zapisovať výšku dieťaťa, ale jeho splnené/naučené úlohy. Keď sa dieťa naučí istému správaniu, môže získať dodatočné práva. Napríklad ak sa dieťa zvládne vypýtať na nočník, zbaví sa plienky. Nesľubujte dieťaťu zbytočne odmeny za aktivity, ktoré má zvládnuť, skôr sa upriamte na to, po čom dieťa túži. A každé dieťa túži byť veľké a môcť robiť všetko čo robia dospelí. Využite tvorivo toto poznanie pri práci s deťmi.

(Táto časť bola prebratá a upravená z Kapitoly Vývin reči a poznávacích funkcií (94-107), Jursová Zacharová in Kostrub a kol. (2018). Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného programu.)

Zhrnutie

Kapitola priniesla zhrnutie základných poznatkov vývinovej psychológie v období od narodenia do troch rokov života dieťaťa. Prvý rok života dieťaťa je veľmi dynamický a hlavnou úlohou dieťaťa je nájsť bezpečie a istotu vo vytvárajúcom sa vzťahu s matkou a s utvorením bezpečnej väzby s rodičom, alebo s vychovávateľom. Obdobie batoľaťa je charakterizované odpútavaním od matky, rozvojom pohybu, slovnej zásoby a rozvojom symbolického myslenia. Pre rodičov a vychovávateľov ide o náročné obdobie, pretože každý deň prináša nové situácie, ktoré je potrebné riešiť. Na druhej strane je to krásne a zábavne obdobie, kedy dieťa spoznáva samého seba, učí sa vymedzovať voči dospelej osobe, spoznáva vonkajší svet a učí sa mu porozumieť. No tiež si treba uvedomiť, že dieťa môže byť presýtené mnohými podnetmi, ktoré sleduje s plným zaujatím a nadšením. Postupne sa učí sa inhibovať na množstvo podnetov a plne sa koncentrovať len na jednu aktivitu, čo býva často neúspešné, lebo život je pre neho plný nových a neočakávaných situácií a zážitkov, ktoré môžu byť pre dieťa so vzrušivejšou nervovou sústavou príliš stimulujúce.

Alison Gopniková vo svojej Ted Talk prednáške z roku 2010 povedala, že

„byť dieťa do troch rokov, je ako byť po prvýkrát v živote v Paríži, zamilovaný a po troch double-espresách. Svet je vtedy krásny, neustále sa meniaci a neustále nás očarujúci, človeku sa nechce ani zaspať. No nie je nezvyčajné sa po takomto stave zobudiť o tretej v noci s plačom“. 😊

Nezabudnite si urobiť test, či ste si všetko zapamätali.

Kapitola 4

Predškolský vek

Predškolský vek je časovo vymedzený od 3 do 6 – 7 rokov. Ide o sociálne vymedzené obdobie, kde začiatok tejto fázy špecifikuje nástup do materskej školy a koniec je definovaný nástupom do školy. Treba si ale uvedomiť, že nie všetky deti navštevujú materskú školu. Vágnerová (2014) tento vek označuje aj pojmom hrový vek a vek prípravy na školu, Erikson (1997) ako vek hry a Matějček ako kúzelný svet predškoláka (Vašutová, 2010).

OBSAH KAPITOLY

1 Pohyb v predškolskom veku
2 Rozvoj reči
3 Poznávacie procesy
4 Socializácia a rodina
5 Prosociálne správanie
6 Osobnosť dieťaťa
7 Motivácia dieťaťa

Kým obdobie novorodenca a batoľaťa sa vyznačovalo rýchlymi zmenami v psychomotorickom vývine, pre predškolský vek sú typické zmeny v myslení a v porozumení sociálnym situáciám. Prebiehajúce zmeny sú menej nápadné, dieťa sa prejavuje zvedavosťou a túžbou spoznávať svet, diferenciáciou vzťahu voči svetu, fantazijným spracovaním informácií, rozvojom sociálnych kontaktov, prosociálneho správania, ale aj pretrvávajúcim egocentrizmom v myslení a vnímaní. Rozdiely v správaní detí badať u mladších detí (troj- až štvorročných) a u starších (päť- až šesťročných) detí.

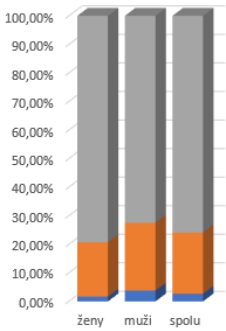
4.1 ROZVOJ MOTORIKY A POHYBU

SCAN ME

Z hľadiska **telesného vývinu** je badateľná zmena telesnej konštitúcie a sklon k pohybovým aktivitám. Deti strácajú zaoblenosť a tzv. bucľatosť. Rastú do výšky a priberajú na váhe. Trojročné deti merajú približne 95 cm (dievčatá) - 96 cm (chlapci), v priebehu jedného roka deti narastú v priemere o 7 centimetrov. V piatom roku je ich výška v priemere 109,4 cm u dievčat a 110 cm u chlapcov (rozptyl je od 100 cm do 119 cm). Ich váha rastie z priemerne 13,9 kg (dievčatá) a 14,3 kg (chlapci) v troch rokoch na priemernú váhu 18,2 kg u oboch pohlaví v piatom roku života. Rovnako ako pri výške aj pri váhe sú individuálne rozdiely (podľa WHO, 2009). Napriek väčšej telesnej zdatnosti a schopnosti odolávať infekciám, hlavne počas prvého roka v materskej škole, je možnosť nákazy a chorobnosti väčšia, predovšetkým z dôvodu vytvárania skupín detí. Chorobnosť zvyšuje záťaž na organizmus a môže sa prejaviť v dočasnej stagnácii dieťaťa, prípadne aj regresom v oblasti psychického vývinu. V roku 2018 choroby ako pneumónia, hnačky a malária zodpovedali za približne 29 % všetkých úmrtí u detí mladších ako 5 rokov (UNICEF, bez vročenia). Podľa zistení UNICEFu priemerne zomrie na svete na pneumóniu jedno dieťa každých 39 sekúnd (800 000 detí ročne). Pneumónia,

hnačkové ochorenia, ale aj iné ochorenia postihujú prevažne deti v chudobných oblastiach, kde rodiny nemajú dostatok potravy, hygieny a pitnej vody. Zabezpečenie základných potrieb ako je pitná voda, výživná strava, bezpečný a istý domov, ochrana pred úpalom alebo zamrznutím, sú pre zdravý vývin detí zásadné. Ak deti žijú v zlých socioekonomických podmienkach, sú akékoľvek výchovno-pedagogické aktivity sťažené, pretože primárnym cieľom detí je snaha prežiť.

LATERALITA



Lateralita
Zdroj: Švec, 2011, DICIO marketing

V predškolskom období dozrieva lateralita jedinca. Funkčná dominancia znamená **preferovanie jedného párového orgánu nad druhým**. Podľa výskumov z vnútromaternicového prostredia, 95 % plodov si dáva do úst pravý palec (Koukolík, 2016). Po pôrode postupne dozrievajú jednotlivé hemisféry. Prvé náznaky laterality sú badateľné pred ukončením prvého roku života, no u väčšiny detí ešte v dvoch/troch rokoch nie je možné špecifikovať dominanciu jedného z párových orgánov. Kým trojročné deti zväčša nemajú vyhranenú lateralitu, väčšina 6 až 7 ročných detí je pravákov, pričom dominancia jednotlivých orgánov sa ustáli až v puberte. Podľa štúdie (Švec, 2011), ktorá sa zamerala (okrem iného) na výskum laterality na Slovensku, na reprezentatívnej vzorke 1464 respondentov vo veku od 18-79 rokov, je v našej spoločnosti veľká prevaha **vyhranených pravákov** (75,9 % vyhranených pravákov. U mužov bola zistená dvojnásobná miera **vyhraneného ľaváctva** (3,8 %) ako u žien (1,7 %), čo by mohlo poukazovať na väčšiu prispôsobivosť dievčat ako chlapcov. Vyhranená lateralita sa týka dominancie jednej strany hemisféry pre všetky párové orgány (ruky, nohy, oči, uši). Párové orgány sú riadené vždy opačnými hemisférami, pravá hemisféra riadi ľavý orgán a naopak**. Skrížená lateralita**, napr. dominantná pravá ruka a ľavé oko, alebo **nevyhranená lateralita** (*ambidextria*), môže spôsobovať deťom problémy v čítaní alebo grafomotorike (Zelinková, 2009). Násilne preúčať deti z ľavorukosti na pravorukosť nie je správny postup a nemal by byť v predškolskom zariadení aplikovaný, nakoľko môže deťom viac ublížiť ako pomôcť.

Ako zistiť lateralitu

Aby učitelia a učiteľky mohli lepšie pracovať s deťmi a pomohli deťom pri rozvoji grafomotoriky, je dobré, aby poznali dominanciu párových orgánov. Keďže u detí v predškolskom veku ešte len nastupuje rozvoj laterality, je vhodné zistiť ich dominanciu. Pri dominancii ruky si učiteľ alebo učiteľka môže všímať, ktorá ruka dieťaťa pridržiava kocky, aby nespadli, ktorá ruka je aktívna a ukladá kocky na seba, prípadne môžu realizovať test navliekania nite do ihly. Dominantná je tá ruka, ktorá vedie pohyb. Podobne jednoducho môže byť zistená aj dominancia dolnej končatiny. Stačí, ak učiteľka/učiteľ vyzve deti, aby po nakreslenej čiare posúvali drobný predmet nohou. V tomto prípade bude opäť dominantná končatina aktívna a druhá končatina bude podporná. Pri zrakovej lateralite si môže učiteľka/učiteľ všímať, ku ktorému oku si dieťa priloží rúrku/kaleidoskop/ďalekohľad. Podobne sa dá zistiť aj sluchová lateralita. Ku ktorému uchu si deti priložia imaginárny/alebo reálny telefón? Keď učitelia alebo rodičia spoznajú lateralitu dieťaťa, mali by mu zabezpečiť pomôcky pre prácu a kreslenie vhodné k jeho typu dominancie (nožnice

a perá sa robia aj pre ľavorukých jedincov), ale tiež je potrebné sa zamyslieť nad dopadom svetla, aby si ľaváci pri kreslení netienili a nad tým ako pomôcť dieťaťu správne kresliť/písať/držať ceruzky v prípade ľavorukosti.

ROZVOJ HRUBEJ MOTORIKY

Deti aktívne rozvíjajú svoje **hrubomotorické zručnosti** vo všetkých oblastiach. U detí sa od troch rokov rozvíja schopnosť balansovať, vydržia chvíľku stáť na jednej nohe, skáču znožmo dopredu, sú schopné sa naučiť bicyklovať a už vedia chytiť loptu (APA, 2009; Vágnerová, 2012). V štyroch rokoch dobre behajú, skáču ale aj stúpajú (po schodoch, do kopca a pod). Dokážu tiež poskakovať na jednej nohe. Deti majú rady loptové hry, spoľahlivo chytajú loptu a začínajú sa učiť robiť kotrmelce. V piatom roku života sú schopné skákať na švihadle, sa naučiť plávať, korčuľovať, bez problémov jazdia na bicykli či kolobežke. Americká pediatrická akadémia (2009; Altman & Hill, 2019) odporúča deťom v predškolskom veku približne 180 minút fyzickej aktivity rozdelenej v rámci celého dňa do štruktúrovanej ale aj neštruktúrovanej hry – naháňanie sa s kamarátmi, lozenie po preliezačkách a pod. Okolo piateho roku dominuje u detí telesná aktivita, čo je biologicky determinované produkciou testosterónu. Pri práci s deťmi je preto dôležité si všímať ich potrebu po pohybe a využívať pohyb v čo najväčšej možnej miere. *„Poznatky neurovied dnes jednoznačne potvrdzujú, že spájanie učenia sa s pohybom napomáha kognitívnemu vývinu, umožňuje vytváranie viacnásobných pamäťových asociácií, a teda zvyšuje efektívnosť a trvácnosť učenia“* (Lojová & Straková, 2012). Okrem toho telesná aktivita pôsobí stimulačne na tvorbu serotonínu, bojuje proti depresii a zvyšuje odolnosť organizmu proti stresu (Hansen, 2016).

ROZVOJ JEMNEJ MOTORIKY A GRAFOMOTORIKY

Okrem hrubej motoriky nastáva v predškolskom veku rýchly rozvoj **jemnej motoriky**. Deti okolo troch rokov výrazne prejavujú záujem o kreslenie a manipulačné tvorivé aktivity. V predškolskom veku potrebujú hlavne manipulovať s predmetmi a psychická činnosť by mala byť prepojená s konkrétnou manipulačnou činnosťou a s názornými pomôckami. **V troch rokoch** už dokážu postaviť vežu z 9-tich kociek. V kresbe opúšťajú štádium čmárania a objavuje sa u nich **preschématické štádium** (Lowenfeld...). Toto štádium je charakterizované objavením kruhových obrazcov s čiarami, ktoré tvoria **vyobrazenie ľudskej alebo zvieracej postavy**. Deti pri kreslení už majú nápad (predstavu) a kreslia to, čo chcú. Kresby ukazujú, čo je v danom okamihu pre dieťa najdôležitejšie. Priestor dieťa ešte nevie plne využiť, objekty umiestňuje na obrázku náhodne. Kresba je zo začiatku priesvitná a často využívajú len jednu farbu. Najčastejšie vyobrazenia detí sú slnko, snehuliak, postupne začínajú kresliť **hlavonožcov** (hlava, z ktorej vyrastajú ruky a nohy). V okamihu ako deti začnú kresliť ľudí (hlavonožcov), zvládli prechod k symbolickému mysleniu. Deti už rozumejú, že čiarky na papieri majú zmysel a sú symbolom niečoho (dom, stôl, mačka). V tomto štádiu už rozumejú rozdielom medzi kresbou a písmom. Deti často nakreslia obrázok a pod neho niečo napíšu (načmárajú vlnky), ktoré môžu znamenať opis obrázku, alebo dokonca celý príbeh, ktorý sú deti ochotné vyrozprávať.

Deti tiež vedia pracovať s plastelínou a tvoriť guličky, hady, sušienky/keksíky. **V priebehu štvrtého roka** strihajú s nožnicami, pričom dodržiavajú čiary, rozvíjajú svoju schopnosť kresliť a písať. Hovoríme o štádiu trénovania slov a písmen. V tomto veku už vedia napísať tlačeným písmom svoje meno, čísla od 1 do 5 a dokonca aj odkresľovať písmená. Okrem písmen vlastného meno, alebo často videných písmen si deti vytvárajú svoje vlastné znaky, tzv „predstierané písmená", o ktorých si myslia, že sú to skutočné písmená, lebo sa podobajú na tie, čo už poznajú. Deti rozumejú, že niektoré slová sú dlhšie a niektoré kratšie (Robertson, 2007). Ich čmáranice/„predstierané písmená" sa menia do dĺžky a jedny sú dlhšie a druhé kratšie. Deti sa tak hrajú, že píšu.

Nebuďte prekvapení, ak dieťa z radosti, že sa vie podpísať svojim menom, sa podpíše ostrým kameňom na nové a drahé auto vášho suseda. V takom prípade treba dúfať, že susedove dieťa sa volá rovnako, ako to vaše a sused poškriabanie auta nebude brať tragicky.

Kresby z vlastného výskumu (2003)

V kresbe postavy sa objavuje v štvrtom roku života okrem hlavy aj trup. Deti ešte nevidia a neregistrujú, že postavy majú mať aj krk. Kreslia priehľadné postavy, a ak postavám dokreslia oblečenie, často im nakreslia cez oblečenie aj pupok (Vágnerová, 2012). V štádiu **subjektívneho fantazijného spracovania**, dieťa kreslí to, čo je pre neho dôležité, preto je v tomto čase psychológmi detská kresba využívaná ako diagnostický nástroj napr. vzťahov v rodine (kresba rodiny, začarovaná kresba, kresba slniečkovej rodiny a pod.). V tomto veku už vie obratne používať ruky, nepotrebuje pomoc pri obliekaní a vyzliekaní.

Rok pred začiatkom školskej dochádzky (5-6 rokov) je dieťa schopné vystrihovať z papiera rôzne tvary, kresliť trojuholník a pri vyfarbovaní už nevychádzajú za čiary. Kresba je **v štádiu realistického zobrazenia** – dieťa vystihuje v kresbe realitu. Pri držaní ceruzky a pera používa trojprstový úchop. Viac o kresbe a jej skúmaní si môžete prečítať v publikácii Márii Belešovej (2017).

Pokiaľ dieťa na konci šiesteho roku, pred nástupom do školy, nemá dostatočne rozvinutú grafomotoriku, môže to spôsobiť v škole frustráciu a odmietanie kresliť a písať, môže spôsobovať aj ťažkosti pri rozlišovaní tvarov písmen, zhorší schopnosť učiť sa písať a tiež môže zvýšiť celkovú únavu dieťaťa pri školských úlohách, ktoré sa týkajú práce s perom (Vágerova, 2012). Nedostatočne rozvinutá grafomotorika pred nástupom do školy môže z týchto dôvodov spôsobiť celkové zaostávanie dieťaťa počas prvého ročníka v základnej škole.

Ako môžu učitelia v MŠ podporovať rozvoj grafomotoriky u detí?

Dôležité je ponúkať deťom viaceré kreatívno-tvorivé aktivity. Pre rozvoj predpisateľských kompetencií môžete s deťmi kresliť uzatvorené kruhy, diagonálne čiary, nechajte ich veľa vyfarbovať a snažte sa deti navádzať, aby nevychádzali za okraj. Poskytnite im pracovné listy, v ktorých majú nasledovať predbodkované čiary, vystrihujte z novín rôzne (veľké) písmená a tvorte krátke odkazy. Ak máte k dispozícii veľký výkres/tabuľu, predkreslite deťom obrázok/text a nechajte ich postupne obťahovať. Vytvárajte príjemnú atmosféru, aby sa deti pri kresbe zabávali.

4.2 ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESOV

Pod vývinom poznávacích procesov sa vo všeobecnosti rozumie rozvoj vnímania, pamäti, pozornosti, predstavivosti, fantázie ako aj myslenia (selekcia a spracovanie informácií, spôsoby uvažovania, typy spracovania informácií, riešenie problémov, porozumenie priestoru a času). Zaradiť sem môžeme aj vývin reči a sebareflexie.

VNÍMANIE PREDŠKOLSKÉHO DIEŤAŤA

Vnímanie zabezpečuje deťom priamy styk so skutočnosťou. Podľa Jakabčica (2002) sa vo vývine vnímania v predškolskom veku uplatňuje štádium predmetov (vymenovanie jednoduchých predmetov na obrázku) a štádium činností (popis čiastkových vzťahov, epizód z daného deja). Deti majú tendenciu preceňovať okolitý priestor. Ešte v mladšom predškolskom veku majú problémy vnímať hĺbku a časové úseky. Objekty v predškolskom veku vnímajú globálne, holisticky, čo spôsobuje predpokladaná dominancia pravej hemisféry (Lojová & Straková, 2012). Vnímanie v predškolskom veku je charakterizované neschopnosťou systematickej explorácie – prehliadania si predmetu, situácie postupne po častiach (Vašutová, 2010). U detí prevláda egocentrické vnímanie, preto napríklad kreslia osobám príliš dlhé nohy a krátky trup, lebo z ich perspektívy majú dospelí ľudia príliš dlhé nohy (Vágnerová, 2012). Z toho vyplýva aj mýlenie si vzhľadu s podstatou skutočnosti (Vašutová, 2010). Ak veľryba vyzerá ako ryba, tak je to jedno, či im vysvetlíte, že to nie je ryba ale cicavec, podľa detí to bude ryba. Problematické je aj vnímanie času, deti žijú v prítomnosti a preto sa nemajú kam ponáhľať, čas odmeriavajú pomocou subjektívne významných opakujúcich sa dejov. Nasledujúca diskusia je relatívne bežná:

„D: Maminka, kedy budem mať narodeniny?

M: Ale veď narodeniny si mal včera. Najbližšie budú o rok.

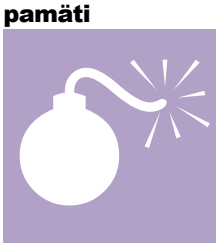
D: Koľkokrát sa mám ešte vyspať?“

Podobne sa nedostatočné vnímanie času prejavuje aj v produkcii príbehov 3 až 4 ročného dieťaťa, pri ktorých deti nie vždy dodržujú časovú následnosť dejov a príbehy rozprávajú podľa toho, ako si na jednotlivé udalosti práve spomenuli.

ROZVOJ PAMÄTI

Pamäť v predškolskom veku je mechanická, krátkodobá, mimovoľná a emocionálna (Lojová, 2013; Vágnerová, 2012). Deti si zvyknú osvojovať konkrétne a názorné javy (Jakabčic, 2002) a to predovšetkým tie, ktoré v nich vyvolávajú silné emócie. Javy, ktoré upútajú pozornosť, si deti zapamätávajú pomerne ľahko a rýchlo. Ako konštatuje Žebrowská *„upevnia sa v pamäti bez aktívnej účasti“* (1976, s. 440). Deti si jednoduchšie zapamätávajú to, čomu rozumejú, no vďaka veľkej plasticite nervovej sústavy si vedia mechanickým spôsobom zapamätať aj také obsahy, ktoré v danej chvíli ešte nechápu (Žebrowská, 1976).

Výskum rozsahu pamäti



Žebrowská (1976) uvádza výskum Szewczuka, ktorý zisťoval rozsah pamäti u 4- a 7-ročných detí. Autor zistil, že 4-ročné deti si lepšie pamätajú jednoduchý materiál (obrázky, slová) ako zložitý (udalosti a vety) a ich pamäť je menej trvanlivá. U sedemročných detí spozoroval lepšiu reprodukciu verbálneho materiálu a lepšie vybavovanie po dlhšom čase. Ak však nie sú poznatky upevňované, pamäťové stopy rýchlo zanikajú. Vo vyššie spomenutom výskume si 4-ročné deti pamätali po 50-tich dňoch priemerne 2,6 predmetov podľa obrázkov, 0,9 slova a jednu vetu (v každej sérii im bolo predložených 20 podnetov).

Istominová (in Žebrowská, 1976) zistila, že deti, ktoré sa hrali na obchod, si zapamätali viac slov ako deti, ktoré mali za úlohu si zapamätať zoznam slov. Tiež zistila, že deti staršie ako 5 rokov v testovacích situáciách žiadali examinátora, aby hovoril pomalšie, opakovali si slová. Zdá sa, že sa pokúšali zapamätať si verbálny materiál úmyselne a cieľavedome.

Tieto poznatky sú v rozpore s Vágnerovou, ktorá tvrdí, že *„ani nejstarší předškolní díte si ješte neuvědomují, že existují způsoby, ktoré by jim mohly usnadnit zapamatování. Pokud si něco zapamatují, děje se tak bezděčně, bez předchozícho úmyslu“* (2012, s. 203). Pod vedením dospelej osoby sú deti schopné použiť jednoduché stratégie, no samy ich ešte nehľadajú.

Explicitná sémantická pamäť

Pojmy a poznatky sa ukladajú do **explicitnej sémantickej pamäti** a v tejto narastá množstvo a rýchlosť zapamätaných informácií. Ďalším dôvodom slabšej pamäti v predškolskom veku je skutočnosť, že 4 ročné deti si síce niektoré informácie zapamätajú, no bez kontextu a následne nevedia, prečo, od koho a za akým účelom informácie získali, čo im sťažuje vybavenie si dané informácie z pamäti. Už v šiestich rokoch deti nemajú problém si zapamätať aj takéto informácie. Ak si majú 4 -5 ročné deti zapamätať predmety, tak si ich zapamätajú viac, ak sa s nimi hrajú, ako v prípade, ak by sa ich mali učiť len jednoducho vymenovať (Newman, 1990, podľa Vágnerová, 2012).

Explicitná epizodická pamäť

Z hľadiska pamätania si udalostí ako minipríbehov je dôležitá **explicitná epizodická pamäť**. K zapamätaniu príbehov je nutné aj prepojenie rozvoja reči, nakoľko si deti zážitky pamätajú cez ich prerozprávanie a komunikáciu predovšetkým s rodičom. Rozvoj epizodickej pamäti začína okolo štvrtého roku života. Kým tri a pol ročné deti opisujú svoje zážitky ešte pomerne veľmi jednoducho (vo forme protonaratív), štyri a pol ročné deti sú schopné zážitok podrobne opísať, vybavia si pri opise viac podrobností a pamätajú si aj, čo predchádzalo konkrétnej aktivite. Samozrejme sledovanie epizodickej pamäti je úzko prepojené s kogníciou deti a s rozvojom ich verbálnej kompetencie (Vágnerová, 2012). Aby si deti mohli zapamätať udalosť a následne ju vyrozprávať ako príbeh, musia prepájať viaceré informácie týkajúce sa kontextu, aktivity, emócií ale aj vnímania. Rozprávanie príbehu je komplexná aktivita, ktorá je pre rečový a kognitívny rozvoj detí veľmi dôležitá a môže predikovať úspešnosť v škole (Jursová Zacharová, 2019b).

Implicitná pamäť

Z hľadiska typu pamäti je dôležité si uvedomiť, že u detí od prvých dní dominuje **implicitná (nedeklaratívna) pamäť**, v ktorej sa ukladajú percepčné a pohybové zručnosti, ako aj podmienené reakcie. Informácie, ktoré sú uložené v implicitnej pamäti si vybavujú automaticky, bez vedomého úsilia alebo úmyslu a často nepotrebujú verbálne vyjadrenie (Jedlička, Beňušková, Mačáková & Ostadníková, 2002). Jednotlivé súčasti implicitnej pamäti sú uložené v starších častiach mozgu ako amygdala, mozoček, reflexné oblúky, striatum.

procedurálna pamäť

Jednou zo súčastí implicitnej pamäti je aj **procedurálna pamäť**, v ktorej sa ukladajú zvyky a návyky. Procedurálne vedomosti sú **ukladané do pamäti v celku, na základe kontextu**. Ich použitie je rýchle a automatické, no z ekonomického hľadiska je vybavovanie z procedurálnej pamäti pre deti v predškolskom veku ešte náročne na zaťaženie a výkon pamäti, nakoľko tieto vedomosti nemajú generatívny charakter (Lojová, 2011; Repka, 1999). V ranom veku je potrebné do procesu učenia zaradiť procedurálne vedomosti a až v neskoršom období (obdobie logických operácií) zaradiť aj deklaratívne vedomosti, ktoré vďaka svojmu generatívnemu charakteru dovolia uskladňovať veľké množstvá informácií. Lojová (2013) odporúča upevňovať naučené poznatky v rovnakých aj v odlišných spojeniach viackrát pri rôznych aktivitách, aby boli vedomosti trvalo/dlhodobo uložené v pamäti. Pri práci s deťmi v predškolskom veku si treba uvedomiť, že ešte nie sú schopné odhadnúť úroveň svojej pamäti a ani to, koľko obsahu sú schopné si zapamätať. Hoci väčšina zážitkov, ktoré si deti pamätajú nie je reálna, ale vymyslená, samé týmto zážitkom veria a považujú ich za pravdivé.

POZORNOSŤ U DETÍ

Pozornosť je v predškolskom veku nestála, krátkodobá a mimovoľná. Deti sa rýchlo prestanú koncentrovať, preto je potrebné činnosti a aktivity striedať a obmieňať. Dlhodobejšie sa deti dokážu sústrediť len v prípade zaujatia činnosťou. Pri akomkoľvek vyučovaní je potrebné počítať u detí s rýchlou stratou pozornosti. Trojročné deti sa na učivo koncentrujú maximálne 5 až 10 minút (Neville, 2007), čo vyplýva z náročnosti psychickej činnosti venovanej snahe porozumieť verbálnemu významu z kontextu. Je vhodné striedať aktivity, poskytnúť deťom pútavé a atraktívne materiály, ktoré svojou podstatou priťahujú pozornosť (Lojová 2013). Z hľadiska špecifík pozornosti pre tento vek je výhodnejšie, ak je učiaci proces s deťmi rozdelený do časovo kratších úsekov. Aj pozorovania detí pri výučbe ukazujú, že deti sú cca. po 20-tich až 25-tich minútach nepozorné (Portiková, 2012).

FANTÁZIA A PREDSTAVIVOSŤ

Fantázia a predstavivosť je v predškolskom veku jedným z nápomocných faktorov učenia sa. V tomto štádiu vývinu si deti vymýšľajú príbehy, identifikujú sa s hrdinami známych príbehov a vytvárajú si vlastný fantazijný svet. Fantázia pomáha deťom preklenúť nedostatok porozumenia svetu. Jednoducho ak deti niečomu nerozumejú, tak si domyslia/vymyslia, prečo sú niektoré veci, také ako sú. Ich svet je tvorený čiastočne z reálnych skúseností a čiastočne z vymyslených fantazijných predstáv/**konfabulácií**. Konfabulácie sú v predškolskom veku bežné, a až okolo

konfabulácie

šiesteho roku je dieťa už schopné odlíšiť reálnu skúsenosť a vymyslený príbeh, ktorý sa mu v skutočnosti nemohol stať.

Tri a pol ročný chlapček hovorí mame: „Vieš mami, keď sme boli u deda, tak sme s ním išli do pralesa a dedo len s lukom a šípmi a holými rukami ulovil krokodíla." Jeho šesťročný brat sa začal smiať. Čo sa stalo v skutočnosti? Dedo išiel s deťmi do malého lesíka, ako kráčali s deťmi po lesnom chodníku, zobral si paličku a odhrnul s lístie pri ceste. Následne upozornil deti na jašteričku. Podarilo sa mu ju zobrať do ruky a ukázať ju deťom.

Fantáziu v predškolskom veku charakterizujú vlastnosti ako konkrétnosť, citovosť a svojráznosť (Klindová & Rybárová, 1972). Podobne ako v psychoterapii aj pri bežnej práci s deťmi pomáha, ak sa podarí deti vtiahnuť do príbehu, v ktorom ich hrdinovia zažívajú dobrodružstvá a deti si môžu cez príbehy svojich hrdinov vyskúšať rôzne aktivity, spôsoby správania a tak sa učiť a obohacovať svoje poznanie.

Predstavivosť a hra

Predstavivosť detí sa prejavuje predovšetkým v hrovej aktivite. Už od 1,5 ročné deti je schopné hrať sa „akože, na niečo". Predstieraná hra, ktorú deti hrajú so skúsenejšími partnermi (rodičom, učiteľom) vedie k rozvoju tvorivej fantázie i samotnej predstavivosti (Smolucha, 1992). Vygotský opisuje predstavivosť detí ako **internalizovanú detskú hru** (Smolucha a Smolucha, 1986). Vysvetľuje, že rozvoj predstavivosti ide ruka v ruke s vývinom reči. V predškolskom veku je to postupné internalizovanie egocentrickej fázy reči. Nakoľko v ranom veku nie je predstavivosť vedomá, prejavuje sa vonkajšou rečou, ktorou si detí zvedomujú myslenie. Predstavivosť je súčasťou vizuálneho myslenia. Vygotský definoval predstavivosť ako naučený myšlienkový proces, pochádzajúci z kolektívnych sociálnych interakcií a slúžiaci na splnenie osobného želania, prípadne na tvorivé riešenie problémov (Smolucha a Smolucha, 1986). Predstavivosť motivuje deti k čoraz zložitejším vzťahom s ostatnými a rozširuje ich spôsob porozumenia svetu. V tomto procese nastáva postupne odlíšenie myslenia od činu a porozumenie, že ľudia konajú na základe pocitov, viery a fantázie (Mayes, Cohen, 1992; Harris, 1991). Predstavivosť je u deti istým spôsobom mentálna stimulácia, pomocou ktorej čoraz sofistikovanejšie poznávajú svoje ale aj cudzie túžby. Umožňuje im predstaviť si konkrétnu túžbu, činy, alebo aktivity, ktoré majú nasledovať, aby mohol previesť túžbu do praxe. Nerealizovateľné túžby pretavuje do predstieranej hry. Toto sa podľa Harris (1991) prejavuje v hrách s výmenou rolí. Napríklad chlapček a dievčatko sa môžu spoločne hrať na maminku a otecka a bábiky sú ich deťmi, o ktoré a spoločne starajú. Deti sa učia predstierať, prijímať iné role a zdôvodňovať predstierané názory a hypotézy, čo je spôsobené rozvojom teórie mysle. Predstavivosť využívaná pri hrách s výmenou postáv rozvíja naratívne porozumenie a aj naratívnu produkciu (Mages, 2006), čím obohacuje pragmatickú stránku rozvoja reči.

4.2.1 Rozvoj reči v predškolskom veku

REČOVÝ ROZVOJ

Deti v predškolskom veku rozvíjajú reč predovšetkým v komunikácií s dospelým komunikačným partnerom, no ich reč môže ovplyvniť aj televízia, rádio, či komunikácia s vrstovníkmi. Na detských ihriskách je možné často počuť, že troj/štvorročné deti rozprávajú čiastočne po česky. Je to práve dané množstvom času stráveným pred televízorom, v ktorom pozerajú české rozprávky.

obdobie gramatizácie

V tomto veku dominujú otázky „*Prečo? Ako? Kedy?*“, ktoré pomáhajú deťom rozvíjať nielen slovník, ale aj správne vyjadrovanie a tiež poznanie. Hovoríme o **období gramatizácie** reči, kedy sa deti učia tvoriť celé vety, reprodukujú riekanky alebo krátke básničky. V štyroch rokoch už vedia klásť rôzne otázky, dávať príkazy, informovať sa o tom, čo sa stalo a vymýšľať imaginárne príbehy, pričom ich už zvyknú umiestniť do správneho času (minulosť a budúcnosť). Deti už vedia používať aj relatívne správne tvary slov, pričom ešte robia chyby pri vetách s infinitívom(neurčitkom). Ku koncu predškolského veku majú byť deti schopné správne časovať slovesá. Smolík (2002) zistil, že predškoláci v reči vypúšťajú voľné gramatické morfémy, ako sú pomocné slová alebo zámená. V reči predškolákov sa objavuje istá syntaktická rigidita (Vágnerová, 2012), čo znamená, že deti viaže určité štandardné poradie slov vo vetách. Približná slovná zásoba 3 až 5 ročných detí je okolo 2000 slov. Od piateho do šiesteho roku sú vo verbálnom prejave detí zastúpené všetky slovné druhy (aj predložky a častice). Tento vek je označovaný ako **obdobie intelektualizácie reči**. Verbálny prejav sa približuje prejavu dospelého jedinca a to ako po gramatickej stránke, tak aj po fonetickej stránke reči. Slovná zásoba je tvorená približne 2500 až 3000 slovami. Je dôležité mať na mysli, že v predškolskom veku deti nezachytia všetko, čo im iní hovoria. Väčšinou si zapamätajú len niektoré informácie, najčastejšie to, čo bolo povedané ako posledné, bezprostredne po ukončení prehovoru dospelého jedinca **(efekt posledného)**, alebo ak je vo vete niečo nové, čo dieťa ešte nepozná **(efekt nového)** (Mc Tear, 1985 in Vágnerová, 2012). Tieto efekty sú pomerne výrazné aj v komunikácii, alebo pri učení sa dospelých jedincov (Sternberg, 2002).

obdobie intelektualizácie

Rozvoj reči v MŠ - Slančová

Dôležitým činiteľom rozvoja reči dieťaťa v predškolskom veku je aj **rečový vzor učiteľky** alebo učiteľa v materskej škole. V roku 1999 vyšla monografia Reč autority a lásky (Slančová, 1999), ktorá popisuje rozsiahly výskum v materských školách. Slančová nahrávala v 13-tich triedach v piatich materských školách komunikáciu učiteliek a detí. Túto komunikáciu analyzovala a podrobne popísala. Zistila, že učiteľky v komunikácii s deťmi používali najčastejšie slovesá (22 - 25 %), podstatné mená (19 – 20 %) a zámená (do 20 %) a 6 - 9 % príslovky a častice. Ide o mierne odlišné zastúpenie jednotlivých slovných druhov ako sa bežne vyskytuje v reči dospelých ľudí, no reč učiteliek sa viac približuje reči detí, ktorú tvorí viac slovies, podstatných mien a zámen. Je to podobné, ako keď v ranom období matka komunikuje s dieťaťom pomocou materského prehovoru. Takáto reč učiteľky napomáha deťom rozširovať slovnú zásobu, správnu výslovnosť, ale aj gramatické

zákonitosti. Učenie sa básničiek, pesničiek, pravidelné čítanie príbehov a rozprávok učiteľkou so správnym jazykovým vzorom facilituje/zjednodušuje celkový proces rozvoja reči a kompenzuje/nahrádza nie vždy správny rečový vzor z domáceho prostredia.

Schopnosť rozprávať príbeh v predškolskom veku

V predškolskom veku je možné hovoriť o prudkom rozvoji naratívnych schopností detí (schopnosti porozprávať príbeh). Znamená to, že deti sa postupne začínajú **orientovať v čase, sú spôsobilé porozumieť príčinným vzťahom a dokážu na seba napájať viaceré myšlienky**. Rozprávanie zahŕňa v sebe oveľa viac ako len obyčajné odpovedanie na otázky. Prepája v sebe vnútorné prežívanie, názory alebo aj potreby a emócie, ktoré sa spájajú s vyrozprávaným príbehom. Prvé náznaky rozprávania príbehu sa objavujú okolo tretieho roku (Kapalková, Vencelová, 2016; Harčaríková a Klimovič, 2011) a sú prepájané s hrou detí a sociálnou interakciou. V troch rokoch deti ešte produkujú protonaratíva, rozprávajú všetko, celý obsah, akoby naraz. Pri nástupe do materskej školy sa deti snažia vyjadrovať časové reťazenie a tvoria prvé naratíva, v ktorých vyjadrujú úvod, jadro a záver príbehu. Kapalková a Vencelová (2016) uvádzajú, že medzi štvrtým a piatym rokom dopĺňajú deti tieto tri komponenty príbehu o ďalší komponent – vyjadrenie riešenia. Päť ročné deti už sú schopné v príbehoch vyjadriť päť až šesť komponentov ako napríklad reakcia postáv ale aj zauzlenie príbehu, no podľa Kapalkovej a Vencelovej (2016) je najťažšie pre deti vyjadriť čas a priestor rozprávania príbehu, napr. „*Kde bolo tam bolo, za siedmymi horami a siedmymi dolami v krajine, kde sa piesok lial a voda sypala...*“.

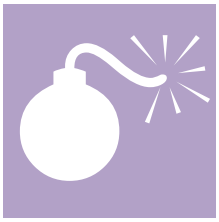
Cudzí jazyk v predškolskom veku?

V predškolskom veku sú deti zvedavé a majú záujem nielen o rozvoj materinského jazyka, ale aj o učenie sa iných jazykov. V treťom a štvrtom roku je pre nich zaujímavý český jazyk a neskôr, okolo piateho, šiesteho roku života, sa stáva zaujímavým aj anglický jazyk, ktorý sa v súčasnosti stal ***lingva fanca*** – všeobecným dorozumievacím jazykom. Deti sa s anglickým jazykom bežne stretávajú pri počúvaní pesničiek v rádiu, hraním počítačových hier, alebo pozeraním detských rozprávkových videí na youtube. V prípade záujmu detí o učenie sa nového jazyka, je vhodné im ponúknuť možnosť cudzojazyčného vzdelávania hravou formou, optimálne prirodzeným spôsobom v hrových situáciách alebo pomocou storytellingu (rozprávania príbehov). Vyučovanie cudzieho jazyka by nemalo prebiehať za stolmi s učebnicami a zošitmi, ale pomocou dramatizácie, divadelnej a pohybovej činnosti, narácie príbehov, tanca a pesničiek, pričom odporúčaný čas je cca. 15-20 minút denne. Vhodné je aj čítanie knižiek učiteľkou, pričom knižky by mali obsahovať veľa výrazových prostriedkov, zvukov, ktorým porozumejú deti aj bez znalosti jazyka. Ak učiteľka/učiteľ predstaví deťom nové slová či frázy pomocou gestikulácie a mimiky, je to lepšie, ako keď im pojmy a frázy prekladá do materinského jazyka. V prípade, že učiteľka alebo učiteľ neovláda na dostatočne dobrej úrovni cudzí jazyk, môže využiť cudzojazyčné audio s pesničkami, alebo vzdelávacie aplikácie pre hrové osvojovanie si druhého jazyka. Učiteľke/učiteľovi

pomôže, ak absolvuje kurzy zamerané na vyučovanie cudzieho jazyka detí a ak si dobre osvojí prácu s technológiami a s dramatizáciou.

Nositeľom druhého jazyka môže byť aj dieťa, ktorého materinský jazyk je iný ako jazyk vzdelávacej inštitúcie. V takom prípade je vhodné, ak si učiteľka od rodičov vypýta zoznam základných fráz, ktoré dieťa už ovláda v novom jazyku a tiež je vhodné, aby požiadala rodičov o zoznam základných fráz v materinskom jazyku dieťaťa, ktoré môže používať pri práci s deťmi. Pomocou digitálnych technológií – prekladačov, môže prebiehať základná komunikácia, pričom sa všetky deti v triede sa môžu učiť frázy nového jazyka a podobne sa môže inojazyčné dieťa učiť frázy jazyka školy. Inšpiráciu pre cudzojazyčné vzdelávanie môže hľadať učiteľka/učiteľ aj vo výskume, ktorý bol realizovaný na podporu slovenského jazyka u rómskych detí v rámci projektu Učíme sa spolu (Jursová Zacharová, 2019b).

Problémové oblasti v rozvoji reči



V súčasnosti sa čím ďalej tým viac ozývajú hlasy, ktoré upozorňujú na nedostatočne rozvinutú reč detí v predškolskom veku. Podľa skríningového výskumu na 2524 deťoch v predškolskom veku pred zahájením školskej dochádzky Bytešníková (2007, in Průcha, 2011) zistila, že najčastejším nedostatkom v reči pred nástupom do školy je: nedostatočne súvislé vyjadrovanie (33,4 %), malá slovná zásoba (29,8 %), nesprávna výslovnosť (27 %), problémy v oblasti grafomotoriky (22,3 %), problémy v oblasti analýzy slov (17,9 %), problémy vo fonematickom sluchu (12,3 %), problematická gramatická stavba (10,5 %) a u 9,4 % detí zhoršená sluchová pamäť. U niektorých detí sa vyskytujú viaceré poruchy naraz. Akékoľvek problémy v porozumení reči, alebo v rečovej produkcii detí môžu mať vážny dosah na školskú úspešnosť. Podľa zistení Bytešníkovej len 35 % detí má veľmi dobre až výborne rozvinutú schopnosť vyjadrovať svoje názory a emócie samostatne a zmysluplne v zrozumiteľných vetách a až tretina (34 %) detí v tejto kompetencii zlyháva. Podobne dopadla aj schopnosť detí porozumieť počutému textu, sledovať dej a správne ho zopakovať. Tieto výsledky poukazujú na potrebu venovať plnú pozornosť rozvoju komunikatívnych a naratívnych kompetencií detí v predškolskom veku.

Učiteľky a učitelia v materskej škole musia počítať s tým, že nie každý rodič vie ako komunikovať s dieťaťom a ako rozvíjať jeho rečové kompetencie. Deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, deti, ktorých materinský jazyk je iný ako jazyk vzdelávacej inštitúcie, deti s vrodenými problémami porozumenia reči, alebo deti, ktorých rodičia nevedia poskytnúť dostatočne vhodný rečový vzor, majú menšiu možnosť neskôr získať adekvátne vzdelanie a to aj napriek skutočnosti, že ich kognitívne kompetencie by ich mohli predurčovať k lepším výsledkom. Deti, ktoré nemajú dostatočné rečové spôsobilosti, nemusia byť zároveň menej rozumné či inteligentné, no budú potrebovať v materskej škole vzdelanú, trpezlivú a láskavú učiteľku/učiteľa, ktorá bude schopná porozumieť ich snahe o komunikáciu a bude im vedieť poskytnúť dobrý jazykový vzor.

ZÁKLADNÉ JAZYKOVÉ ŠTÝLY RODIČOV

Práve schopnosť používať reč a rozsah slovnej zásoby úzko súvisí so spôsobom akým rodičia, súrodenci a ďalší členovia rodiny komunikujú s dieťaťom. Vágnerová (2012) popisuje dva základné jazykové štýly, ktoré je možné pozorovať v rodinách.

- **Kognitívny, referenčný jazykový štýl** rodiča je často zameraný na popis reality. Títo rodičia často deťom vysvetľujú, čo je konkrétny podnet a aké má kvality. Takto rozvíjané deti vo svojom rečovom prejave používajú veľké množstvo substantív a adjektív. Referenčný jazykový štýl sa častejšie objavuje u matiek pri komunikácii alebo čítaní leporel s prvorodenými deťmi. (Situácia mama číta so synom/dcérou detskú knižku: *Pozri miláčik, tu je koník. Je pekný, však? Páči sa ti takýto biely koník? Dievčatko vysadlo na koníka a cvála na ňom po zelenej lúke. Vidíš? Je tam veľa kvetiniek. Akú majú farbu?)*
- **Expresívny alebo emočne-regulačný štýl** je viac zameraný na sociálnu aktivitu a medziľudské vzťahy. U takto stimulovaných detí prevláda slovník, ktorý sa týka opisovania emócií, vzťahov ale aj zákazov a príkazov. Aj matky s primárne kognitívnym jazykovým štýlom pri druhom a ďalšom dieťati postupne rozširujú svoj slovník o emočne-regulačný štýl, nakoľko potrebujú zabezpečiť fungovanie v rodine a vzťahy medzi deťmi. (Rovnaká situácia ako predtým, len mama má dve deti rôzneho veku: *Pozri miláčik, tu je … Dávaj pozor, keď čítaš knižku, nekrč strany, vidíš čo tam je? A nekop svojho brata, veď sa máte radi. Teraz plače, pohlaď ho a ospravedlň sa mu.)*

Zahraniční autori ako Bernstein (1971) a Cummins (2005) odlišujú základný jazykový štýl a akademický jazykový štýl. Základný jazykový štýl (BISL, Cummins, 2005) alebo **obmedzený kód** (restricted code; Bernstein, 1971) je charakteristický používaním jednoduchých gramatických štruktúr a obmedzenejším slovníkom, nízkym výskytom vedľajších viet a častým používaním spojovacích výrazov (takže, teda). Používa sa v neformálnej komunikácii (mimoškolské prostredie, domácnosť). **Rozvinutý kód** (elaborated code; Bernstein, 1971) alebo akademický kognitívny jazykový štýl (CALP, Cummins, 2005) sa využíva vo formálnom prostredí napr. škola, akademické prostredie, noviny a knihy. Vyznačuje sa gramatickou a štylistickou správnosťou, zložitými vetnými konštrukciami, veľkým množstvom predložiek a spojok uvádzajúcimi vedľajšie vety, častou frekvenciou osobného zámena a bohatou slovnou zámenou (Průcha, 2011). Deti pochádzajúce z nižších sociálnych vrstiev často pred návštevou školského zariadenia komunikujú len základným jazykovým kódom, ich matky s nimi komunikujú menej ako matky z vyššej sociálnej a vzdelanostnej úrovne, čo môže spôsobovať, že tieto deti nemusia rozumieť akademickému kódu, ktorým komunikujú učiteľky v školskom zariadení. Viaceré výskumy verifikovali túto teóriu a podčiarkujú dôležitosť predškolského vzdelávania pre rozvoj komunikačných kompetencií detí a ich budúci školský úspech.

REČ A MYSLENIE

S rečou je neoddeliteľne **prepojené myslenie**. Osvojovaním reči sa deti učia spoznávať svet a uvažovať. Lojová (2013) upozorňuje, že deti v materskej škole nemusia byť schopné odpovedať na otázky učiteľky/učiteľa. Vychádza pritom

z predpokladu, že myslenie predbieha reč, v dôsledku čoho deti síce už rozumejú, no verbálne dané myšlienky ešte nevedia dobre vyjadriť. Deti sa podľa Lojovej (2013) učia hlavne pasívne, snažia sa porozumieť pojmom a svetu okolo seba, no svoje predstavy o svete oveľa menej verbalizujú. Pri cudzojazyčnom vyučovaní to implikuje potrebu nenútiť deti do vyjadrovania, rozprávania, ale dovoliť im len počúvať a porozumieť textu, čo je potrebné si overovať pomocou pohybu, gestikulácie a aktívnej spolupráce.

Egocentrická reč

Viacerí psychológovia (Piaget, Vygotský, Bruner) sa zaoberali otázkou vzťahu myslenia a reči. Podľa Piageta je prístup k semiotickej funkcii podmienený vytvorením symbolickej funkcie. **Symbolická funkcia** je redukovaná na funkciu rečovú alebo znakovú, čo znamená, že deti prechádzajú z individuálnej fázy k sociálnej (Larroze-Maracq, 2003). Zároveň prechádzajú od egocentrického myslenia k decentrácii, kedy si viac uvedomujú druhú osobu, svoju nezávislosť a odlišnosť (Piaget & Inhelderová, 2013). Takéto vysvetlenie bolo pre Vygotského nedostatočné a egocentrickú reč začal spájať s vnútorným monológom, ktorý si všimol v nepredvídaných situáciách intra- alebo interpsychických konfliktov. Podľa Vygotského (2017) deti postupne potrebujú nižšiu verbálnu podporu, a preto prestávajú vyjadrovať nahlas svoje myšlienky. Tieto vyjadrujú potichu vo forme vnútorného monológu. **Vnútorná reč** má korene vo vonkajšej reči, a má sociálny charakter (Larroze-Maracq, 2003). U detí je výrazným pokrokom, ak sa reč stáva regulátorom ich správania (Jakabčic, 2002). Kým podľa Luriju (in Jakabčic, 2002, Langmeier, Krejčířová, 2011) deti do troch rokov nie sú schopné **regulovať svoje správanie** prostredníctvom reči, troj- až štvorročné deti sú schopné regulovať svoje správanie, v prípade ak je pri verbálnej inštrukcii v zhode obsahová (sémantická) a fonetická stránka. O rok neskôr sú už deti schopné regulovať svoje správanie aj pri odlišnom znení a obsahu verbálnej inštrukcie, čo súvisí s rozvojom teórie mysle a schopnosťou „oklamať", prípadne rozumieť irónii vypovedaného. Deti napr. rozumejú, že ak rodič povie: *„Ešte raz sa opováž kopnúť do tej lopty!"*, tak do lopty kopať nemajú. V šiestich rokoch sú už dokonca schopné regulovať svoje správanie prostredníctvom vnútornej reči.

4.2.2 Rozvoj myslenia v predškolskom veku

ROZVOJ MYSLENIA v predškolskom veku

V predškolskom veku sa výrazne mení spôsob **myslenia** detí. Obdobie medzi druhým až šiestym-siedmym rokom života označil **Piaget** ako **predoperačné štádium**. Je to obdobie názorného, intuitívneho myslenia. Do štvrtého roku života je myslenie detí charakterizované symbolickou, **predpojmovou fázou,** v ktorej deti používajú slová viac ako predpojmy. Jakabčic (2002) uvádza, že deti v tomto štádiu usudzujú v analógiách a svet chápu cez svoju fantáziu. Po štvrtom roku života sa nachádzajú deti podľa Piageta (Piaget & Inhelderová, 2013) na úrovni názorného myslenia, ktorú označuje **intuitívna fáza**. Pre túto fázu je typické, že deti nerešpektujú zákony logiky a selektuje informácie, ktoré špecificky spracováva

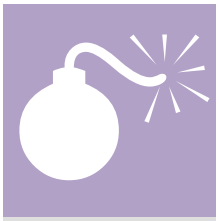
svojou vlastnou „logikou“. Typické znaky uvažovania v tomto veku sa odzrkadľujú v spôsobe, akým deti pozerajú na svet a v spôsobe, akým spracovávajú informácie (Vágnerová 2014).

Základné vlastnosti myslenia v predškolskom veku

Podľa Piageta sú základnými vlastnosťami myslenia: **selekcia informácií** z vonkajšieho sveta; **centrácia**, ktorá znamená prehliadanie menej percepčne výrazných znakov, pričom deti si subjektívne vyberajú, ktoré znaky sú podľa nich dôležité; **poznávací egocentrizmus**, ktorý neumožňuje deťom vidieť svet z inej perspektívy a uvedomiť si, že ľudia nemusia vidieť, vnímať predmety rovnako; **fenomenizmus** - svet je taký, ako sa deťom javí a deti odmietajú opustiť svoju predstavu, a **prezentizmus** (viazanosť na prítomnosť a na subjektívnu istotu). Deti predpokladajú, že ich pohľad na svet, ich názor je jediný: V štyroch rokoch majú deti ešte problém porozumieť, že na vec môže byť aj iný názor. Na spracovávanie informácií a ich interpretovanie sa vzťahuje **magickosť** - deti veria, že slovom je možné meniť skutočnosť; **antropomorfizmus** - deti prisudzujú ľudské vlastnosti neživým predmetom; **artificializmus** deti si predstavujú, že všetko niekto urobil, niekto v ich predstave znamená človek, ktorý dal napríklad slniečko, mesiačik na nebo. Ďalšou vlastnosťou detského myslenia v predškolskom veku je **absolutizmus** - presvedčenie, že každé poznanie má definitívnu platnosť. Podľa viacerých vývinových psychológov (Vágnerová, 2012; Jakabčic, 2002) deti v mladšom predškolskom veku ešte nerozumejú súvislostiam a vzťahom, ani trvalosti podstaty a nezávislosti od zmeny podoby.

Piaget poukázal na skutočnosť, že deti v myslení uplatňujú **analógiu** – hľadanie podobností a vymedzovanie vzťahov pre vytváranie nových pojmov, no analógia je v tomto veku ešte nepresná (Vágnerová, 2012). Kvalitatívne rozdiely sa prejavujú medzi mladším a starším predškolským vekom, nakoľko 5 a 6 ročné deti už sú schopné zatrieďovať pojmy podľa funkčných vlastností a nielen podľa percepčných znakov, ako aj porozumieť, že vonkajší vzhľad nemusí nutne kopírovať podstatu javu, a vonkajšia zmena neznamená, že sa človek zmenil (*napr. deti sa boja Mikuláša a čerta, no ak zistia, že pod maskou je ich teta a ujo, tak sa ich prestanú báť*). Už predškolské deti rozumejú jednoduchým kauzálnym vzťahom. Aby uspokojili svoju potrebu pre jasné pravidlá a porozumenie ako funguje svet sa neustále pýtajú *„Prečo?“.* Často si na túto otázku samy induktívne odpovedia, napr. *„Proč prší? Asi to ví , že jsme doma“* (Vágnerová, 2012, s. 183). Jednoducho deti ignorujú informácie, ktoré by im komplikovali ich spoznávanie sveta.

Výskum Piageta v predoperačnom intuitívnom štádiu



Zdroj: priložené video

Zdroj: priložené video

Obrázok z videa

V predškolskom období bolo realizovaných najviac výskumov zameriavajúcich sa na intuitívne štádium. Na pár vybraných experimentoch vo videu, uvidíte spôsob akým deti rozmýšľajú. **Centrácia** alebo nedostatok schopnosti zachovať množstvo je prezentované nasledovnými úlohami:

V prvom experimente experimentátorka položí pred dieťa dva poháriky s rovnakým množstvom tekutiny a opýta sa dieťaťa, či je v pohároch rovnako veľa tekutiny, alebo či je niekde viac alebo menej. Dieťa reaguje pomerne rýchlo, že je v oboch pohároch rovnako veľa tekutiny. Následne experimentátorka preleje tekutinu do iného pohára, ktorý je užší a vyšší. Opýta sa dieťaťa, či aj teraz je všade rovnako, niekde je viac alebo menej tekutiny a dieťa v experimente odpovie, že v tom novom pohári je viac tekutiny. Podobne reaguje dieťa aj pri úlohe s dvomi radmi mincí. V oboch radoch je rovnaký počet mincí. Dieťa ich prepočíta a odpovie, že aj v prvom aj v druhom rade je 5 mincí, alebo že je tam rovnako veľa mincí. Potom experimentátorka zväčší medzery medzi mincami v jednom z dvoch radov a opýta sa dieťaťa, či je tam teraz v oboch radoch rovnako veľa mincí alebo je niekde viac alebo menej. Dieťa v experimente ukázalo na rad, ktorý bol roztiahnutý, že tam je viac mincí, lebo je dlhší. Podobné výsledky má aj experiment s plastelínou, kedy dá experimentátorka pred dieťa dve rovnako veľké guličky plastelíny a dieťa potvrdí, že sú rovnaké. Následne z jednej guličky plastelíny vyvaľká experimentátorka pred dieťaťom trošku užší valec a dieťa je aj napriek tomu presvedčené, že vo valci je viac plastelíny.

Nedostatok schopnosti zachovať množstvo (*lack of conservation*) je prezentovaný aj v poslednom experimente vo videu, kedy si experimentátorka a dieťa delia keksíky. Experimentátorka si dá dva keksíky a dieťaťu dá jeden keksík. Opýta sa dieťaťa, či si keksíky rozdelili férovo, no dieťa nesúhlasí. Keď experimentátorka rozlomí keksík na polovicu a dá pred dieťa dve polovice keksíka, dieťa vo videu je spokojné, lebo takto majú obe dva kúsky. Pre dieťa je oveľa náročnejšie rozlíšiť kontinuálne množstvo (vodu, plastelínu) ako diskontinuálne množstvo (cukríky, mince), takže sa môže stať, že kým staršie dieťa už zvládne úlohy s mincami a keksíkmi, ešte môže zlyhávať v úlohách s tekutinou a plastelínou.

Na dokázanie **egocentrického myslenia** použil Piaget experiment s horou/kopcom. V tomto experimente najskôr požiadala experimentátorka dieťa, aby povedalo, čo vidí. Dieťa na videu opísalo, že vidí orla, kozu a dva stromy. Potom ho experimentátorka poprosila, aby si vymenili pozície a dieťa si sadlo na druhú stranu stola, odkiaľ nevidelo na predtým opísané predmety, lebo mu vo výhľade bránil kopec. Opäť popísalo experimentátorke čo videlo: kríka, mačku, kosť. Keď ho experimentátorka vyzvala, aby popísalo, čo ona vidí, keď sedí na druhej strane stola, dieťa odpovedalo rovnako ako predtým: kríka mačku a kosť, pričom mu nenapadlo, že experimentátorka tieto predmety nemôže vidieť, nakoľko sú za kopcom.

EXEKUTÍVNE FUNKCIE U DETÍ

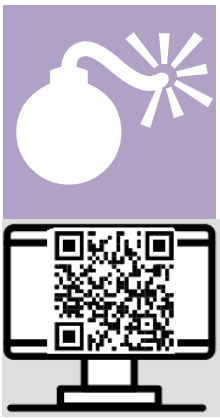
kognitívna flexibilita; pracovná pamäť; inhibícia

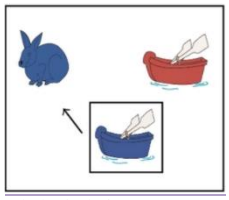
V roku 2000 Akira Miyake a jej kolegovia vo svojej štúdii potvrdili existenciu vzťahu medzi viacerými kognitívnymi schopnosťami, ktoré označujeme ako exekutívne funkcie. Sú to neurokognitívne schopnosti, ktoré kontrolujú pozornosť a procesy, ktoré napomáhajú riešeniu na cieľ orientovaných problémov (Semenov & Zelazo, 2018). Medzi exekutívne schopnosti zaradila Miyake a jej kolegovia (2000) tri samostatné kompetencie: **kognitívna flexibilita** (*Shifting*), aktualizácia a monitorovanie informácií (*Updating*), čo je možné označiť aj ako **pracovná pamäť**, pamätanie si kontextu, udržanie informácií v mysli a inhibícia potenciálnych reakcií (*Inhibition*), čo dnes literatúra označuje ako inhibičná kontrola, alebo **schopnosť inhibície** a zahŕňa schopnosť potlačiť tie informácie/aktivity, ktoré nie sú nutné k cieľovej aktivite (Carpendale, Lewis & Muller, 2018; Vágnerová, 2012). Zelazo rozdelil exekutívne funkcie na dva typy – studené a horúce. ***Chladné exekutívne funkcie*** sú také aspekty exekutívnych funkcií, ktoré sa merajú prevažne v laboratóriách, ako vyvolanie postupnosti čísiel, alebo triedenie objektov. ***Horúce exekutívne funkcie*** referujú na tie aspekty exekutívnych funkcií, ktoré sú potrebné v situáciách, ktoré nás vysoko motivujú, prípadne sú pre nás emočne dôležité a umožňujú nám rozhodnúť sa, či k takto významnému stimulu pristúpime, alebo sa mu vyhneme (Semenov & Zelazo, 2018).

Exekutívne funkcie sú to, čo človek potrebuje, aby sa mohol sústrediť, ak sú úlohy ťažké, alebo nezvyčajné alebo sa menia a nie sú stabilné. Dobre rozvinuté exekutívne funkcie umožňujú deťom osvojovať si rôzne kompetencie potrebné k zvládaniu školských úloh, sú prepájané so školskou pripravenosťou a akademickým výkonom a predpovedajú úspech detí v budúcnosti lepšie ako výška inteligenčného testu, pretože ukazujú, ako vie dieťa využiť svoj potenciál. Keďže sú centralizované v prefrontálnom kortexe, ktorý dozrieva ako jeden z posledných, exekutívne funkcie sa vynárajú v predškolskom veku a ich rozvoj prebieha až do dospelosti. Rozvoj exekutívnych funkcií je prepojený s výchovno-vzdelávacím procesom a pri realizácií vhodných aktivít v predškolskom vzdelávaní sú tieto kompetencie podporované a rozvíjané (Semenov & Zelazo, 2018). K týmto schopnostiam sa priraďuje aj **plánovanie** ako najdôležitejšia exekutívna funkcia, ktorá prepája pamäť, inhibíciu a zámernú flexibilitu (Carpendale, Lewis & Muller, 2018). Vývin exekutívnych funkcií je podľa výskumov ovplyvnený socioekonomickým statusom rodín (deti z chudobnejších rodín majú slabšiu úroveň sebaregulácie). Deti prežívajúce častejší a dlhodobý stres, s neorganizovanou, chaotickou domácnosťou detí počas ich prvých trov rokoch života (väčšinou prepojeným s nízkou ekonomickou kondíciou domácnosti) neumožňuje rodičom, aby postupne pomáhali ich deťom v rozvoji sebaregulácie a exekutívnych funkcií (Bernstien & Waber, 2018). Práve preto je dôležité, aby deti mohli navštevovať predškolské zariadenia a rozvíjať schopnosť inhibície, zamerať pozornosť na pracovné úlohy, sebareflexie a pamäti. Deti, ktoré pred odpoveďou sa zastavia a porozmýšľajú, nevykríknu okamžite odpoveď, sú pravdepodobne schopné lepšie riešiť problémy a majú vyššiu úroveň exekutívnych funkcií. Vzťahujú sa totiž na

reflexiu toho, čo poznajú a na prepojenie týchto poznatkov s problémom, ktorý aktuálne riešia.

Výskum: Chladné exekutívne funkcie





Obrázok: Zdroj https://www.hindawi.com/journals/aurt/2012/123053/

Jedným z výskumníkov, ktorí sa venovali otázke výskumu exekutívnych funkcií u detí bol Philip Zelazo, ktorý zostrojil Test skladajúci sa z úloh triedenia kariet *(DCCS – Dimensional Change Card Sort Task,* Zelazo, Frye & Rapus, 1996). Tento test meria podľa neho tzv. *chladné exekutívne funkcie*. V teste DCCS každá karta obsahuje jednofarebný jednoduchý nákres (zajaca, lode, alebo iné...). Trojročné deti sú schopné triediť kartičky buď podľa farby, alebo podľa vzoru. Na začiatku experimentátor informuje deti, že sa budú hrať hru tvarov a zatrieďovať kartičky do krabičiek podľa tvaru, pričom ignorujú farbu objektu. Neskôr experimentátor zmení pravidlá hry a požiada deti, aby teraz zatrieďovali obrázky podľa farby – aj červenú loď aj červeného zajaca do krabičky, kde je červená loď a modré obrázky s ľubovoľným motívom do krabičky, kde je označený modrý predmet. Experimentátor sa najskôr uistí, že deti rozumejú pravidlám a potom sleduje ich zatrieďovanie. Trojročné deti (medzi 36 až 47 mesiacmi) sa po zmene pravidiel mýlia, napriek tomu, že poznajú pravidlá a pamätajú si ich. Ich myslenie ešte nie je dostatočne flexibilné a deti vykazujú znaky nepružnosti, rovnaké ako dospelí jedinci s poškodeným dorsolaterálnym prefrontálnym kortexom. Väčšina detí vo veku 4 a 5 rokov bola okamžite schopná zmeniť správanie, keď im bola poskytnutá iná inštrukcia, no väčšina detí vo veku 4 rokov a asi polovica 5 ročných detí zlyháva, ak majú zvažovať pravidlá podľa okrajov (triedia kartičky podľa tvaru, no ak sa objaví kartička s okrajom, triedia podľa farby). Presné percentuálne dáta ale nie sú k dispozícii (Zelazo, 2006).

V neskorších výskumoch experimentátori upozornili deti, keď chceli urobiť chybný krok, na to aký typ hry hrajú a umožnili im zastaviť sa, rozmyslieť si aktivitu a porozmýšľať o nastavených pravidlách. Zelazo (2006) zistil, že krátka intervencia experimentátora zlepšila detský výkon aj v ostatných oblastiach exekutívnych funkcií. Predpokladá, že to spôsobilo zastavenie detí a uvedomenie si, že majú dve možnosti a môžu reagovať inak ako predtým. Často je zastavenie spojené s uvedomením si: *„aha, takto to môžem urobiť, už to viem“*. Deti, ktoré boli trénované, si počínali v úlohách lepšie a pri meraní mozgovej aktivity bolo zaznamenané zníženie konfliktu.

Horúce exekutívne funkcie

Deti nemusia mať rozvinuté oba druhy exekutívnych funkcií. Často deti, ktoré majú dobré výsledky v chladných EF, ktoré skórujú s akademickými úspechmi, nemusia mať dobre rozvinuté horúce EF a naopak. Horúce exekutívne funkcie sú prepojené s motiváciou a emóciami a pomáhajú deťom buď vyriešiť, alebo zlyhať v každodenných úlohách. Tieto exekutívne funkcie zahŕňajú schopnosť oddialiť uspokojenie potrieb alebo vyhnutie sa pokušeniu a rozvoj sebakontroly, ktorú Walter Mischel označuje ako **sila vôle** (*willpower).* Asi najznámejším testom v tejto oblasti je test na oddialenie uspokojenia, nazývaný aj Marschmallow test (Mischel, 2015).

The Marschmallow test alebo cukríkový test

V roku 1970 Mischel a jeho kolegovia realizovali **Marsmallow test** s deťmi. Deťom ponúkli veľký marschmallow, ktorý môžu okamžite zjesť, alebo môžu počkať, kým sa vráti experimentátor a ak experimentátor uvidí, že marschmallow nie je zjedený, deti dostanú ešte jeden (samozrejme ak deti nemali rady marschmallov, mohli si vybrať inú sladkosť, ktorú mali rady). Deti sa mali rozhodnúť chcem menej teraz alebo viac neskôr? V experimente boli deti oboznámené s miestnosťou a hračkami, následne boli zaškolené ako privolať experimentátorku (zjedením praclíka). Po zaškolení sa experimentátorka sa opýtala detí, ktorú odmenu by si chceli vybrať. Po výbere odmeny mali deti možnosť ju získať, no pokiaľ bude preč (čo mohlo byť aj 20 minút), nemôžu experimentátorku privolať, lebo by nedostali odmenu. Výskumníci zistili, že pre predškolské deti bolo náročné čakať, ak bola odmena aktuálne prítomná. Náročnejšie to bolo pre ne aj v prípade, ak bola odmena veľká (Čerešník, 2017b). Tieto experimenty boli variované s viacerými typmi odmeny počas 45 rokov, ako môžete vidieť vo videu. Deti marschmallow/keksík/cukrík buď zjedli hneď, alebo sa snažili odvrátiť pozornosť od túžby po cukríku, aby vydržali, kým príde experimentátorka. Viac o experimente Čerešník (2017b), alebo v publikácii Cukríkový test od W. Mischela (2015).

Aké sú dôsledky sebakontroly pre dieťa v neskoršom živote?

Výskumníci zistili, že rozhodnutia, ktoré robili deti v teste sú podobné ako tie, ktoré robia aj v bežnom živote. Sebaregulácia má veľký dosah na úspech detí. Deti, ktoré sú schopné sebaregulácie a lepšie odolávali pokušeniu vo veku 4 až 6 rokov, mali oveľa väčšie šance, aby boli úspešné v škole, preklenuli problémy puberty a boli úspešné v dospelosti (Mischel, 2015).

Dôležitým záverom pre pedagogickú obec z tohto výskumu je, že **pevnú vôľu a sebareguláciu** je možné relatívne jednoducho rozvíjať ako u detí, tak aj u dospelých. Podľa Mischela existujú veľmi jednoduché stratégie, ktoré môžu pomôcť zvýšiť schopnosť regulovať emócie i pokušenie a umožnia nám prijímať budúce následky. Tréningy rozvoja sebaregulácie by mali byť už v materských školách, aby pomohli predovšetkým deťom z toxického, nevhodného a stresujúceho prostredia, ktoré tam majú väčšiu šancu zlepšiť svoj život. Mischelov program pre rozvoj detí (KIPP) stojí na piatich princípoch (Decker & Eckers, 2009):

1) *„vysoké očakávania“*, čo znamená že škola pomáha všetkým deťom dostať sa na vyšší typ škôl;
2) *„výber a záväzok“* znamená, že deti (rodičia detí) si vybrali školu s týmto programom a majú záväzok vložiť svoj čas do realizácie všetkých úloh a povinností, vrátane letného programu;
3) *„viac času“* znamená, že študenti tohto programu sa dlhšie venujú vzdelávaniu ako je bežné, keďže škola začína o 7,00 a končí o 17,00 počas pracovných dní;
4) *„moc viesť“* znamená, že deti – vodcovia majú kontrolu nad svojim školským rozpočtom, čo je základný bod programu a
5) *„zameranie na výsledky“* zdôrazňuje pozornosť na výkon študentov a na skóre v testoch.

Výsledky z týchto škôl poukazujú, že školy, ktoré realizujú program KIPP, dokážu rozvíjať žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia lepšie ako iné verejné americké školy. Jedným z dôležitých aspektov takýchto škôl je zmluva medzi školou a rodičmi, kde sa rodičia zaväzujú vodiť deti do školy, pomáhať im s domácimi úlohami, umožniť deťom zavolať učiteľovi, ak majú problémy s čítaním, prijať zodpovednosť za správanie detí a umožniť deťom absolvovať všetky školské aktivity. Školy prijímajú len najlepších učiteľov, ktorí musia absolvovať ročný výcvik KIPP a rozvoj a spokojnosť učiteľov je všemožne podporovaný (Decker & Eckers, 2009).

Dawson a Guare (2018) uvádzajú nasledovné **aktivity, ktoré môžete v predškolskom veku vykonávať s deťmi, aby ste im pomohli rozvinúť exekutívne funkcie**:

- Mladšie deti: umožnite im, aby riešili jednoduché úlohy napríklad: doniesť si papuče zo spálne, ísť do kuchyne a priniesť si pohárik a pod.; nechajte dieťa poupratovať miestnosť (s pomocou); umožnite im vykonávať jednoduché domáce práce ešte s pripomenutím (umy si zuby, odprac riad zo stola, obleč sa); naučte deti ovládať ich negatívne správanie (nedovoľte im udierať/kopať do hračiek, utekať po ceste, zobrať hračku inému dieťaťu atď.).
- Staršie deti (4-6 rokov): rozšírte jednoduché úlohy, tak aby mali dve až tri úlohy naraz (napr.: prines papuče a zatvor za sebou dvere); nechajte ich upratať izbu; umožnite im vykonávať jednoduché domáce práce, ktoré je potreba pripomínať (usteľ si posteľ); nechajte, aby nosili do a zo školy papiere/informácie, nechajte ich robiť domáce úlohy (max. 20 minút); dovoľte im rozhodnúť sa ako si chcú minúť svoje peniaze (bude to vyžadovať, aby deti mali vreckové, alebo iný občasný „príjem“); vyžadujte od detí plnenie bezpečnostných pravidiel, nedovoľte im skákať do reči, vyžadujte, aby sa prihlásili o slovo keď chcú rozprávať a pod. (Dawson & Guare, 2018, s.9).

Deti, ktoré prichádzajú do škôl s dobre rozvinutými exekutívnymi funkciami, sa ľahšie adaptujú na školské podmienky, sú schopné potichu sedieť, dávať pozor, pamätať si pravidlá a dodržiavať ich, ako aj sa flexibilne adaptovať na nové situácie. Semenov a Zelazo (2017) uvádzajú, že ak sa učiteľ zameria na rozvoj exekutívnych funkcií, pomôže deťom dosiahnuť lepšie školské úspechy.

SOCIÁLNA KOGNÍCIA A TEÓRIA MYSLE

Veľkú pozornosť si zaslúži aj **rozvoj sociálnej kognície** u detí. Týka sa predovšetkým schopnosti zmeniť perspektívu alebo výmenu rolí. Označuje sa aj ako **teória mysle** (ToM), **mentalizácia** či **sociálne porozumenie**. Sociálna kognícia sa postupne rozvíja od batoliaceho obdobia v rámci celého predškolského veku a jej vývin sa ukončuje približne v období mladšieho školského veku. Tradičné nazeranie na teóriu mysle vychádzalo z jednotného systém, ktorý sa týka kognitívneho aspektu poznania, čo iná osoba vie. No postupom času sa zistilo, že existujú ako kognitívne tak aj afektívne aspekty teórie mysle (Wesby & Robinson, 2014). Okrem klasického kognitívneho náhľadu, ktorý zahŕňa **premýšľanie o myšlienkach, vedomostiach a zámeroch ostatných**, je potrebné vyčleniť aj **afektívnu ToM**, ktorá zahŕňa

premýšľanie o emocionálnom prežívaní iných ľudí a schopnosť odpovedať na emócie iných ľudí. Wesbyová a Robinsonová (2014) tiež uvádzajú, že na teóriu mysle sa dá nahliadnuť aj z interpersonálneho uhla (premýšľanie o tom, ako iní ľudia myslia a ako prežívajú svoje emócie) a z intrapersonálneho uhla (premýšľanie/ uvažovanie o vlastných myšlienkach a emóciách). Celý predškolský vek (2-5 rokov) radia autorky do **preteórie mysle**.

Tabuľka č. 14 Vývin teórie mysle v predškolskom veku

	Kognitívna teória mysle		Afektívna teória mysle	
Vek	**Interpersonálna**	**Intrapersonálna**	**Interpersonálna**	**Intrapersonálna**
3 roky	Porozumenie, že ľudia konajú na základe svojich túžob, zámerov a myšlienok; Porozumenie, že aktivity, ktoré si všímam sú istým spôsobom prepojené s poznaním; Porozumenie, že rôzni ľudia môžu vidieť veci inak	Porozumenie, že imaginárne objekty sú odlišné od reálnych; V spontánnej reči detí sa objavujú slová ako *spomenúť, vedieť, myslieť*	Prepojenie významu slov emócií: *šťastný, smutný, bojí sa, hnevá sa* s tvárami na fotografiách; Rozpoznanie schém tváre; Pozná situácie, ktoré vyvolávajú základné emócie (prepojí emócie a obraz)	Hovorí o príčinách a následkoch emócií *(„Budeš šťastná keď to zjem?“)*; Začína byť na deťoch vidieť emócie sebavedomia: *hanba, pýcha, rozpaky, vina*
4 - 5 rokov	Predvídanie toho čo si iní myslia, cítia; Zvládnutie úloh s falošným obsahom a falošným presvedčením; Predvídanie aktivity človeka na základe jeho falošných presvedčení; Zaujatie perspektívy: porozumenie nielen tomu čo ľudia vidia, ale aj ako sa im to zdá	Porozumenie ako sa prijímanie informácií (vidím/počujem) vzťahuje k poznatkom a ako sa poznatky a presvedčenia vzťahujú k činnosti; Cestovanie v čase do budúcnosti pri vnímaní zmien tela; Rozoznávanie dvojznačných figúr	Predpoklad ako sa iní cítia; Porozumenie, že emócie vznikajú ako odraz našich predstáv a to aj vtedy, ak sa nezhodujú s realitou; Identifikujú emócie jedinca a to aj vtedy ak sa ich snaží zatajiť	Všímajú seba v čase v dôsledku epizodickej a autobiografickej pamäti; Vedia opísať situáciu, kedy sa cítia šťastné, nahnevané, smutné, vystrašené alebo prekvapené

(voľne preložené autorkou zo štúdie Wesby & Robinson, 2014)

Falošné presvedčenie

K poznaniu ako sa utvárajú sociálne zručnosti detí medzi tretím a štvrtým rokom, výskumníci používajú test nazvaný „**Falošné presvedčenia**“. Experimentátor predstaví deťom krabičku od pasteliek a opýta sa ich, čo je v nej. Deti predpokladajú, že sú tam pastelky, no keď otvoria krabičku, sú v nej sviečky. Experimentátor vráti sviečky do krabičky a zatvorí ju. Pod stolom spí plyšové zvieratko Snoopy, ktoré nič nevidelo. Experimentátor ho zobudí a opýta sa detí, čo by odpovedal Snoopy na otázku „Čo je v krabičke?“. Deti jednoznačne odpovedia sviečky, pretože si neuvedomujú, že Snoopy nemohol vidieť, že v krabičke nie sú pastelky ale sviečky. Deti predpokladajú, že ich poznanie je poznaním aj všetkých ostatných.

Deti vo veku troch rokov nevidia rozdiel medzi tým, čo vedia oni a sú presvedčené, predpokladajú, že všetci ostatní to musia vedieť, poznať a cítiť rovnako ako ony. V štyroch rokoch už deti povedia za Snoopyho, že v krabičke sú pastelky. A aj ak sa ich opýtate, či Snoopy nevie, že v krabičke sú sviečky, povedia, že nie - to Snoopy nevie. Päťročné deti jednoznačne odpovedia, že Snoopy si myslí, že v krabičke sú pastelky, lebo o sviečkach nevie. V tomto veku už deti vedia, že obal môže klamať, tiež že človek môže zmeniť názor. Rovnako deti reagujú aj na iné podobné úlohy (v krabičke od džúsu sú stužky a bábika to nevidela, alebo krabička od cukríkov je prázdna a sestra to nevie; mama nevie, že sestra si zobrala bratove topánky, aby to vyzeralo, že on nechal v piesku stopy a zjedol všetky muffiny pod.).

Kačka alebo zajac?
Upravený ydroj
https://www.interez.sk/kacka-ci-zajac-tento-124-rocny-obrazok-toho-prezradi-vela-o-vasej-tvorivosti/

Pri **viacznačných figúrach** deti okolo troch rokov ešte nie sú schopné uvidieť druhý obraz/druhú figúru a to ani v prípade, ak im ju výskumník ukáže.

Porozumenie teórie mysle umožňuje deťom pochopiť, prečo ľudia občas robia čudné veci. Zároveň sú tiež schopné porozumieť, ako môžeme iných prekvapiť, rovnako ako aj oklamať alebo manipulovať inými.

4.3 EMOČNÝ A SOCIÁLNY VÝVIN

U detí v predškolskom veku dominujú emócie, ktoré majú výrazný podiel na regulácii správania. Kým v mladšom predškolskom veku emócie radosti, hnevu, strachu, odporu, nenávisti, žiarlivosti a frustrácie sú nejednoznačné, v staršom predškolskom veku sa už prejavujú dostatočne diferencovane. Emócie sú u detí jasne čitateľné v správaní, gestách, výkrikoch a slovách, nakoľko ich nevedia tlmiť vzhľadom na nedostatočne rozvinuté sebaregulačné mechanizmy (Žebrowská, 1976). Emócie slúžia na vyjadrenie potrieb detí. Prežívanie emócií nadobúda vekom čoraz socializovanejšiu formu a prestáva byť prudké a živelné, pretože deti sa začínajú lepšie orientovať vo svojich aj cudzích emóciách (Vágnerová, 2012). Ako Vágnerová uvádza, deti už od troch rokov sú schopné bez problémov identifikovať udalosti s pozitívnymi účinkami a po štvrtom roku sú schopné rozlišovať medzi situáciami vyvolávajúcimi hnev a strach. Podľa Jakabčica (2002) by sme mohli city predškolských detí vo všeobecnosti charakterizovať ako spontánne a autentické, so zvýšenou impulzívnosťou, no stále ešte labilné, rýchlo sa meniace a nestále. City sú menej ešte diferencované a často neadekvátne sile podnetu. Počas práce s deťmi sa preto v jeden deň môžu objaviť znaky odmietania a na druhý deň naopak prijatia a radosti. Počas vzdelávania nastáva zvýšená aktivita emócií, a to napríklad nevhodnými reakciami prejavovanými vyššou intenzitou hlasu a pohybom alebo búrlivým pozitívnym prijatím, na ktoré musí byť učiteľka pripravená. Základnou podmienkou pre učenie dieťaťa je vytvorenie si dobrého vzťahu detí s učiteľkou.

Vzťah matka a dieťa

Pre deti je veľmi dôležitý **vzťah matka-dieťa** (Šulová, Zaouche-Gaudron, 2003), prípadne otec-dieťa. Ukazuje sa, že **saturovanie emočných potrieb detí** rodičmi je späté s neskoršou dôverou v druhých ľudí a v sebadôvere (Kopasová & Mačišáková 2000; Štúrová, 2003), no je to aj predpokladom zdravého vývinu detí, ktoré vedia, že v stresových situáciách sa môžu spoľahnúť na svojich rodičov (Hašťo, 2005). Deti s bezpečnou väzbou sa javia ako veselé, kooperatívne, prispôsobivé a v spoločnosti obľúbené. Naproti tomu deti s úzkostnou vyhýbavou väzbou majú izolované afekty, sú hostilné, majú antisociálne prvky v správaní a bažia po uplatnení sa. Pri istej/bezpečnej väzbe s matkou deti nemajú problém sa odpútať, nakoľko vedia, že po istom čase matka príde. Nie všetkým deťom sa podarí dostatočne **odpútať od matky**, čo môže spôsobovať problémy s ich správaním voči iným deťom alebo učiteľke v MŠ. Deti s úzkostne-ambivalentnou väzbou sa javia ako napäté, impulzívne a s malou frustračnou toleranciou, prípadne ako pasívne a bezmocné.

Vzťahy so súrodencami

Vzťahy s vrstovníkmi

Okrem vzťahov s rodičmi majú pre deti veľký význam aj **vzťahy so súrodencami**, ktoré sú zdrojom špecifickej sociálnej stimulácie, no zároveň môžu dieťaťu poskytovať aj pocit bezpečia, istoty a významný citový zdroj (Vagnerová, 2014). Napriek súrodeneckej skúsenosti deti často zisťujú, že **vzťahy s vrstovníkmi** sú iné. Deti si medzi vrstovníkmi vytvárajú **horizontálne, rovnocenné, symetrické vzťahy**, rozvíjajú prosociálne správanie, presadzujú si svoje názory, učia sa spolupracovať, získavajú v skupine pozíciu/rolu (hviezda, outsider, zabávač). V detskom kolektíve už nemôžu očakávať ochranu a zažívajú oveľa menej istoty. Správanie detí v kolektíve je do veľkej miery ovplyvnené skúsenosťami získanými v rodine (Vágnerová, 2012). Vágnerová uvádza, že deti, ktoré sa cítia bezpečne, majú prevažne pozitívne sociálne očakávania a podľa toho sa aj k vrstovníkom správajú (dôverčivo, pozitívne), čo im uľahčuje sociálnu interakciu. Deti, ktoré nemajú dobrý vzťah s rodičmi, neočakávajú ani od ostatných nič dobré, a preto sa správajú nepríjemne, neakceptujú pravidlá hry, nevedia nadviazať kontakty. Takéto deti bývajú odmietané, čo vedie u nich k zhoršeniu očakávaní a správania voči iným.

Výskum: vzťahová väzba a MŠ

Grossman a Grossmanová (2004, in Hašťo, 2005) sledovali správanie štyri a polročných detí v materskej škole. Výskumníci zistili, že deti s istou vzťahovou väzbou boli pri hre omnoho koncentrovanejšie ako deti s neistou väzbou. Deti s istou vzťahovou väzbou k matke, boli v materskej škole sociálne kompetentné a zriedka sa vyskytovali problémy so správaním. Deti, ktoré nemali bezpečnú väzbu s matkou boli hodnotené ako menej sociálne kompetentné a v testoch sociálneho vnímania reagovali nesprávne alebo nepriateľsky.

Je možné sa domnievať, že učiteľ by mal porozumieť správaniu detí, citlivo na takéto správanie reagovať a **pomôcť deťom získať korektívne zážitky.** Zároveň si treba uvedomiť, že hoci sa učiteľka/učiteľ v materskej škole stáva v neprítomnosti rodičia referenčnou osobou, jej funkcie nenahrádzajú funkciu otca alebo matky (de Léonardis & Laterrasse, 2003). Deti opakujú k učiteľke/učiteľovi v materskej škole postoje, ktoré majú k matke, no rýchlo zisťujú, že učiteľka disponuje „sociálnou

autoritou“, čo vytvára novú formu závislosti na spoločnosti a jej zákonoch. Úlohou učiteľky nie je len zabezpečiť citové a materiálne zázemie pre deti, ale hlavne stanoviť pedagogické ciele a viesť deti k novým skúsenostiam (de Léonardis & Laterrasse, 2003, s. 162).

Vstup do materskej školy

Vstup do materskej školy je pre deti náročným procesom. Stres a frustrácia v prvých mesiacoch môže u detí vyvolať **obrannú adaptáciu**, ktorú Lieberman a Pawl (1988 in: Kulíšek, 2000) charakterizovali tromi spôsobmi:

1. **zdanlivú ľahostajnosť**, bezstarostnosť voči cudzím osobám (pričom na nevedomej úrovni sa dieťa usiluje získať pozornosť matky);
2. **utlmenie exploračného správania** (dieťa neskúma prostredie, bojí sa nových vecí a „lepí“ sa na matku);
3. prípadne **predčasnú vyspelosť** (dieťa preberá rodičovské funkcie).

U detí sa tak môžu rozvíjať rôzne problémy ako znížená schopnosť viazať sa na špecifickú osobu (napríklad učiteľku v MŠ), vývinové oneskorenie (pojmové myslenie a vývin komunikatívnych kompetencií) a slabá konfrontácia impulzov (Freibergová, 1980, in Kulíšek 2000). Práca s deťmi v adaptačnej fáze (prvé dva-tri mesiace v materskej škole) je preto veľmi náročná, nakoľko učiteľ/ka okrem úlohy edukátora a vychovávateľa plní aj úlohu náhradného rodiča v oblasti saturácie emócií. Je potrebné, aby sa učiteľ/ka naučila ako využívať stratégie neverbálnej práce s deťmi (bližšie v Sokolová, et al, 2014; Jursová Zacharová, 2019b). Takéto správanie učiteľa/ky môže napomôcť k preklenutiu strachu detí z nového prostredia, nakoľko deti počas vzdelávacích aktivít potrebujú individuálny kontakt s učiteľkou a pocit bezpečia.

SOCIALIZÁCIA

Dôležitou úlohou v predškolskom veku je **socializačný proces**. Začlenením detí do sociálneho prostredia si postupne osvojujú spoluprácu v rámci skupiny, pravidlá, spoločenské normy správania, hodnotové orientácie (Langmeier & Krejčířová, 2006). V procese socializácie si deti osvojujú nielen normy správania očakávané v spoločnosti a v rodine, ale zároveň si rozvíjajú individualitu a sociálne prepojenie, ktoré poukazuje na väzbu k iným jedincom (Harris, 1995; Laible, & Thompson, 2007). Môžeme len predpokladať, že pokiaľ deti ešte nemajú zvládnutý socializačný proces, môže byť práca s nimi, náročná, nakoľko v novej situácii strácajú istotu a bezpečie, čo sa môže prejaviť v ich neadekvátnom správaní.

Socializácia detí zahŕňa *vývin sociálnej reaktivity* (emočného správania voči iných ľuďom), *vývin sociálnej kontroly a sociálnych noriem* (vývin noriem, prosociálneho a morálneho správania) a *osvojenie si sociálnych rolí* (vzorcov správania, ktoré sú očakávané spoločnosťou) (Langmeier, Křejčírová, 2006; Jakabčic, 2002)

EMOČNÁ REGULÁCIA DETÍ

Počas predškolského obdobia sa deti učia kontrolovať svoje (prevažne negatívne) emócie a regulovať tak správanie. Keďže deti už svojim emóciám lepšie rozumejú, majú možnosť ich aj lepšie ovládať, sú k sebe kritické a uvedomujú si, ako mali alebo nemali reagovať (Vágnerová, 2012). Úroveň **emočnej regulácie** ovplyvňuje rozvoj

sociálnych kompetencií. Deti s nízkou úrovňou sebakontroly reagujú na frustráciu impulzívne a často aj agresívne. Pri nadmernej kontrole sú deti inhibované, nie sú dostatočne flexibilné, na podnety reagujú úzkostne. Sociálne zdatné deti majú optimálnu úroveň regulácie, vedia sa ovládať, sú dostatočne flexibilné a vedia zvoliť vhodný spôsob vyrovnania sa s nepríjemnými emóciami (Vágnerová, 2012).

Tabuľka č. 15 Vznik a prejav najčastejších emócií v triede
(podľa Vančurovej-Fragnerovej,1964, modifikované a doplnené autorkou)

EMÓCIA	VZNIK	ŠPECIFICKOSŤ	PREJAV
Radosť	- pozitívne citové ovzdušie v triede - zaradenie dieťaťa v rodine a skupine detí - dobrý zdravotný stav	Telesná aktivita:	- vysoká: behanie, skákanie, tlieskanie, smiech, výrazná mimika, gestikulácia;
		Správanie:	- uvoľnené, rýchle, spontánne;
		Reč:	- nepretržitá, rozprávanie o dojmoch;
Smútok	- nedostatok lásky a pozornosti, - neriešiteľné konflikty, - nevšímanie si dieťaťa, - nereagovanie na potreby dieťaťa	Telesná aktivita:	- utlmená, dieťa sa usmeje len výnimočne, málo výrazná mimika, zvesené plecia;
		Správanie:	- unavené, pomalé;
		Reč:	- tichá, nesmelá, nízka produkcia;
Náklonnosť prerastajúca v lásku	- dobrá komunikácia s učiteľom/deťmi	Aktivita:	- hra;
		Správanie:	- snaha byť v prítomnosti osoby; - pomáhanie; - pozeranie sa do očí, úsmev;
Žiarlivosť	- nespravodlivé rozdelenie pozornosti učiteľa medzi deti, - preferovanie jedného dieťaťa pred inými, - zjavné odmietanie dieťaťa	Správanie:	-agresívne prejavy, odmietanie spolupráce, kričanie, odvrávanie;
		Vyhrotenie situácie:	- úzkosť, uzatváranie sa do seba, únikové správanie, pavus nocturnus, enuresis nocturnus/diurnus, encopresis, ohrýzanie nechtov, nesústredenie, precitlivelosť, regresia na nižší vývinový stupeň;
Strach	- konfrontácia/ predstava s možným nebezpečenstvom - presýtenie predstavivosti fantastickými príbehmi - prehnané obmedzovanie a zákazy	Telesná aktivita:	- spomalená až zastavená, nekoordinovaná, výrazná;
		Správanie:	- ustráchanosť, nekomunikatívnosť, potreba kontaktu s dospelou osobou; - vyhýbanie sa očnému kontaktu, plač, zrýchlené /spomalené dýchanie;
Hnev	- odmietnutie názoru/návrhu dieťaťa, alebo zakázanie mu činnosti	Telesná aktivita:	- zrýchlená, nekoordinovaná, výrazná gestikulácia/mimika;
		Správanie	- odmietnutie spolupráce a komunikácie; - prejavy po utíšení sa dieťaťa rýchlo pominú;

V prípade, ak sa počas vyučovania objavia príznaky problematického správania, učiteľka by mala vedieť takéto správanie zanalyzovať, primerane reagovať, a tak napomôcť redukcii nežiaducich prejavov u dieťaťa. V tabuľke č. 13 sú uvedené najčastejšie prejavy emócií u detí v predškolskom veku, s ktorými sa učiteľ/učiteľka môže stretnúť v materskej škole. Tieto prejavy už nie sú tak časté ani výrazné ako boli v predchádzajúcom období, čo je dôsledok lepšieho dozrievania centrálnej nervovej sústavy, ale aj lepších rečových a kognitívnych schopností. V predškolskom veku sa takmer vôbec nevyskytujú sebahodnotiace emócie ako pohŕdanie, hanba, mierne sú badateľné prejavy rozpakov a súcitu s inými (Vágnerová, 2012). Deti sú tiež schopné porozumieť aj tomu, že iné deti môžu v rovnakej situácii prežívať iné emócie ako oni (pozri: afektívna teória mysle, Westby and Robinson, 2014) a tiež sú schopné oddialiť svoje uspokojenie, ak je to nutné (cukríkový test, Mischel, 2015).

Utváranie kamarátstiev a emočná regulácia

V predškolskom veku si deti vytvárajú základy priateľstva. Kontakty s inými deťmi ich učia vyjadrovať svoje potreby a názory, pretože kým informácie od dospelých viac-menej nekriticky prijímajú, informácie od ostatných detí podliehajú kritike. Deti sa tak učia nesúhlasiť s názorom iných, vyjadriť svoju myšlienku a postaviť sa za svoj názor. Keďže deti túžia po akceptácii a pozitívnom hodnotení od ostatných fungovanie v skupine im poskytuje možnosť ako harmonicky presadzovať svoje predstavy a názory, aby neboli odmietnuté. Kamarátov si deti vyberajú spomedzi iných detí na základe tzv. **trendu preferencie dvojníka** (Vágnerová, 2012). Kamaráti majú podobné záľuby, aktivity, obľúbené jedlá, rozprávky alebo oblečenie. Rovnako staré deti majú často podobné záujmy. Okrem toho výber kamarátov ovplyvňuje aj **efekt blízkosti** (deti, ktoré sedia, oddychujú vedľa seba, bývajú neďaleko, stretávajú sa na ihrisku), deti **preferujú kamarátov rovnakého pohlavia,** ale aj výzoru, prípadne sú im sympatickí, alebo vlastnia niečo zaujímavé, čo by aj ony chceli vlastniť (Vágnerová, 2012). Zároveň sa radšej kamarátia s priateľskými, dobre naladenými a sociálne zdatnými deťmi. Ku koncu predškolského obdobia ustupuje egocentrické myslenie a deti si začínajú všímať aj iné kvality kamarátov. Kamarátstvo učí deti ako sa správať v dyadickom vzťahu, podporuje rozvoj pozitívnych vlastností a rozvíja emočnú reguláciu. Voči kamarátovi sa deti správajú citlivejšie a na kamaráta reagujú menej agresívne a impulzívne, po konflikte sa rýchlejšie udobria, ako keď sú v kontakte s inými deťmi alebo súrodencami (Vágnerová, 2012).

Trend preferencie dvojníka

efekt blízkosti

Deti s problémom regulovať emócie

Deti, ktoré majú **problém s reguláciou svojich emócií** a s impulzivitou, sa často ocitnú mimo záujmu ostatných detí, čo u nich vedie k zníženému sebavedomiu a tiež k hnevlivým vznetlivým reakciám voči iným deťom. Deti s ADD, ADHD, deti v rámci autistického spektra, ale aj deti, ktoré majú sluchové alebo rečové problémy tiež chcú mať kamarátov, s ktorými sa môžu hrať, no nevedia ako komunikovať s deťmi a potom reagujú neadekvátne impulzívne, čo bežné deti odrádza od kamarátstva s nimi. Pre takéto deti je dôležité, aby sa naučili zvládať ľútosť a sklamanie, keď sú odmietnuté ostatnými, naučiť sa zvládať konflikty a ovládať

svoje agresívne správanie a tiež naučiť sa prejaviť solidaritu a súcit a nezištne pomôcť ostatným.

Rozvoj prosociálneho správania

Kamarátstvo vedie v predškolskom veku k rozvoju prosociálnych vlastností dieťaťa. Pre rozvoj prosociálnych vlastnosti je dôležitá schopnosť empatie, kontroly agresívneho správania, oddialenie vlastných túžob ako aj porozumenie, že iní jedinci môžu daný jav, predmet vidieť a rozumieť mu inak. Prosociálnosť sa u detí rozvíja pomocou **nápodoby**, prípadne identifikácie, ale aj pomocou podmieňovania (odmena/trest) (Vágnerová, 2012). Napodobňovanie sociálnych vzorov je v predškolskom veku neúmyselné (Kikušová, 2010). Jeho realizáciu je vidieť pri hre, keď deti preberajú rolu dospelého jedinca (rodičia, lekárky, učiteľky) a pri komunikácii využívajú nielen neverbálne správanie, ale aj rečový register danej osoby (Kapalková & Vencelová, 2016). Ak deti nemajú vhodný prosociálny model, ktorý by mohli napodobňovať a v ich prostredí prevažuje negatívny model, potom môže byť ich správanie voči iným deťom hostilné až agresívne (viď teóriu A. Banduru a Bobo doll experiment). Ak sa deti **identifikujú** s pozitívnym modelom, dokážu prebrať sociálnu rolu, vzorce správania a postojov, ktoré sa v danej situácii od jedincov očakávajú. Napriek egocentrickému charakteru myslenia, sú deti schopné sa správať altruisticky, napr. ak vidia, že máte bolesti, idú Vám pre vodu, podajú svoju obľúbenú hračku a podobne. Spôsob prejavovania sympatie je závislý od ich vývinovej úrovne, od emócií iného dieťaťa sa nedokážu príliš dištancovať a silným emóciám iných zvyknú sami podľahnúť (Vágnerová, 2012). Postupne sa rozvíja u detí altruizmus a znižujú sa agresívne prejavy. Tieto sú podľa Vágnerovej (2012) závislé od vrodených dispozícií a od skúseností a tzv. *tolerancii k agresii*, ktorá je v každej skupine iná a deti ju preberajú cez príbehy, rozprávky, tradície tej ktorej kultúry.

Na rozdiel od batoľaťa, ktoré sa hanbí za to, ak urobilo niečo zlé, len vtedy keď je pri tom pristihnuté, ku koncu predškolského obdobia deti cítia vinu za to, čo urobili, aj v prípade, ak neboli pristihnuté. Erikson toto obdobie nazval konfliktom aktivity a viny. V tomto veku si deti zvnútorňujú normy správania a stotožňujú sa s nimi, akceptujú pravidlá spoločnosti a porušenie pravidiel hodnotia ako nesprávne, pričom očakávajú za takéto správanie trest. Postupne **internalizovaním vonkajších pravidiel sa u detí začína utvárať svedomie** (Vágnerová, 2012). Zvýšená citlivosť svedomia sa prejavuje rigidným hodnotením vlastných aktivít. Príliš citlivé svedomie môže viesť k úzkosti a strachu aj z aktivít, ktoré ešte ani neboli urobené, no deti sa boja, že ak by ich vykonali, tak by to bolo zlé. To spôsobuje, že deti nie sú aktívne, ale javia sa ako pasívne a neisté s nízkym sebahodnotením.

Ako rozvíjať vyššiu morálku

Príliš direktívna výchova podnecujúca vinu v deťoch môže aktivitu detí obmedzovať, prípadne jej úplne zabrániť a pravdepodobne vedie k ustrnutiu detí na heteronómnej morálke (Piaget), prípadne na morálke „dobrého dieťaťa“ v dospelosti (Kohlberg). Príliš liberálna výchova zas neumožňuje vytváranie vnútornej autoregulácie. Učiteľky/učitelia v materskej škole by mali v deťoch rozvíjať autonómiu, nezávislé myslenie a správanie jedinca v súlade so svojim svedomím. Ide o samostatné rozhodovanie medzi dobrým a zlým alebo pravdou a nepravdou. Ide o to, aby sa deti naučili rozhodovať sa na základe porozumenia morálnych a iných pravidiel. Trest a odmena vedú u detí k trom typom reakcií: **kalkulácia risku** (deti zvažujú, či sa im oplatí riskovať a inkasovať trest, alebo radšej v danej situácii nebudú riskovať, lebo cena za trest je príliš vysoká); **slepá poslušnosť** (deti sú poslušné, boja sa trestu, no nemajú internalizované pravidlá morálky a spoločenských hodnôt) a **revolta** (dieťa vyjadruje odpor k poslušnosti a búri sa voči autonómii iných) (Piaget, 1961 in Kikušová, 2011).

Reakcie na trest

Hra ako aspekt socializácie a rozvoja sociálnej roli

Hra je základným nástrojom detí, pomocou ktorých si trénujú sociálne, kognitívne, motorické a verbálne zručnosti. Batoľatá sa hrajú individuálne a síce registrujú iné deti v okolí, usmeje sa na ne, podajú im hračky, no ešte nenastáva rozdelenie rolí a úloh v spoločnej hre. Partenová (1932), ktorá skúmala hru označila takéto štádium hry ako **samostatnú hru** (*solitary play*). Rozvoj sociálnej interakcie je do dva a pol roka ešte na nízkej úrovni. Niektoré deti nevykazujú záujem o samostatnú hru, ale skôr sa len pozerajú okolo seba, na to čo sa deje, prípadne presúvajú objekty bez jasného zámeru. Takéto správanie bolo nazvané ako **nezaujatá hra** (*unoccupied behavior*), niektoré deti sa zas pozerajú na iné deti, ako sa hrajú. Toto sú tzv. **prizerajúci sa** (*onlooker*). Deti, ktoré v ranom veku prejavujú záujem o samostatnú hru, majú väčšiu šancu uspieť v samostatných aktivitách a sú schopné sa samé zabaviť.

Paralelná hra

Medzi 2,5 až 3,5 rokom života sa deti začínajú nezáväzne hrať v skupine detí. Deti sa hrajú s rovnakými hračkami, rovnaký typ hry, no deti sa nehrajú navzájom spolu a nastáva minimálna sociálna interakcia. Deti sa hrajú paralelne, vedľa seba, no nie navzájom. Ak jedno dieťa vymyslí novú aktivitu, ostatné deti ho napodobnia. Deti sa navzájom sledujú, ale pokiaľ si neberú hračky, tak na seba aktívne nereagujú. Takúto hru Partenová nazvala **paralelná hra** (*parallel play*).

Asociačná hra

Medzi tretím až štvrtým rokom nastáva u väčšiny detí rozvoj **asociačnej hry**. Deti majú vytvorenú skupinu, síce hra ešte nemá prvky rozdelenia rolí a deti sa stále hrajú vedľa seba, dostatočne spolu komunikujú a snažia sa dosiahnuť jeden cieľ (*je to podobné ako keď hráte spoločne s kamarátmi multiplayer hru, každý na svojom tablete - napr. Counter-Strike a bojujete proti inej skupine, alebo proti počítaču*). Deti si takto rozvíjajú schopnosť komunikácie (čo robím ja, čo robíš ty a čo spoločne

potrebujeme urobiť), spolupráce a priateľstva. Každé dieťa napríklad vytvorí inú časť pri skladaní lega a spoločne vytvoria mestečko alebo hru.

Kooperatívna hra

Posledný typ sociálnej hry vo veku 4 a viac rokov je **kooperatívna**, alebo organizovaná, **spolupracujúca hra**. V hre sú rozdelené úlohy, deti si vytvárajú príslušnosť ku skupine, hru väčšinou riadi jeden alebo dvaja členovia a ostatní majú svoje úlohy. Pri tejto hre môžu deti nacvičovať spoluprácu, trénujú si viaceré roly. Dobrým príkladom je napríklad hranie športových loptových hier.

4.4 OSOBNOSŤ DIEŤAŤA V PREDŠKOLSKOM VEKU

Vývin osobnosti dieťaťa vychádza z kognitívnych, emočných, sociálnych, motivačných a vrodených atribútov. Psychoanalýza vidí vývin osobnosti v utváraní ega „Ja“ a v procese vymedzovania sa voči tým druhým, pričom podľa Freuda ide o **falické štádium**, v ktorom je pre vývin vedomia seba dôležité diferencovať svoje pohlavie, odpútať sa od matky a prikloniť sa k otcovi (Štúrová, 2003), ktorý pre deti predstavuje vonkajšiu autoritu, ktorú sa musia naučiť zvládať. Vyrovnať sa s autoritou otca nemusí byť pre deti v tomto období jednoduché a môže byť spojené aj s provokáciou, bojom, alebo vzburou a vyrovnávaním sa s agresiou. Chlapci začínajú preferovať podobné záujmy ako otec a dievčatá sa inšpirujú matkami, aby si upevňovali svoju ženskosť v kontexte vzťahu s otcom (*4 ročná dcéra sa namaľuje, skúša si oblieť mamine šaty a obuje sa do jej topánok*). Na základe reakcie otca môžu dievčatá svoju ženskosť buď rozvíjať, alebo potláčať/odmietať. Podľa Štúrovej (2003) sa práve tu rodí dôvera alebo nedôvera dievčat k mužom.

Pri práci s deťmi je jednoznačne navonok badateľný **temperament**. V mladšom predškolskom veku sa deti často hanbia a majú zábrany rozprávať pred cudzími ľuďmi, no v staršom predškolskom veku je už väčšina detí prirodzene extrovertná, zameraná na vonkajšie zážitky a v komunikácii sú spontánne a prirodzené. Napriek tomu, že temperament je relatívne stála charakteristika osobnosti, pod vplyvom emocionálneho zážitku, uvedomenia si dôležitosti alebo poznania, že je dieťa sledované (napríklad vo výskume, pri hodnotení a pod.), ako aj pod vplyvom choroby a únavy, sa reakcie podmienené vlastnosťami temperamentu u detí menia z kvalitatívneho aj kvantitatívneho hľadiska (Žebrovská, 1976).

Rozvoj rodovej identity

Okolo štyroch rokov majú deti už osvojenú diferenciáciu mužských a ženských rolí. K deťom sa od narodenia správajú rodičia v zmysle spoločenského očakávania, dievčatkám častejšie hovoria, že sú pekné a poslušné, kým chlapcov častejšie rodičia chvália, že sú silní, statoční a múdri. Tieto prvotné rozdiely v komunikácii s rodičmi môžu byť dôležité pri **rozvoji rodovej identity** detí. V predškolskom období okolo 4 rokov deti samé aktívne vyhľadávajú farby, oblečenie s obrázkami a dávajú svojimi postojmi najavo prevládajúce mužské alebo ženské správanie (Langmeier, Křejčírova, 2014). V tomto veku si uvedomujú **genderovú stálosť**/ nemennosť pohlavia. Na svoje pohlavie sú hrdé. Napríklad chlapci odmietnu bábiku, lebo je to dievčenská hračka a naopak dievčatá preferujú hry s bábikami a odmietajú sa hrať s autíčkami. V piatom roku života si už uvedomujú, že aj keď sa prezlečú za iné pohlavie, ich genderová identita ostáva stála. Vágnerová (2012) uvádza, že chlapci majú presnejšie znalosti typicky mužských a typicky ženských spôsobov správania. Chlapci vo vzťahoch s vrstovníkmi dávajú prednosť účelovosti a nezávislosti, nie sú tak sociálne senzitívni, viac súťažia o dominantné postavenie - chcú na ostatých urobiť dojem. Pri konfrontáciách sa objavuje doberanie sa, meranie sily ale aj fyzické ataky. Dievčatá sú sociálne citlivejšie, empatickejšie a majú väčší sklon pomáhať iným. V hre sa to prejavuje starostlivosťou o bábiky, zvieratká a pod. V prípade konfliktu sa dievčatá vyhýbajú priamej konfrontácii, a hostilitu vyjadrujú nepriamo, častejšie verbálne. Deti sa postupne viac orientujú na hry s deťmi rovnakého pohlavia a je u nich pozorovaná tzv. **genderová segregácia** (Vágnerová, 2012).

SEBAHODNOTENIE DIEŤAŤA

Nereálny optimizmus

Až okolo piateho roku deti postupne upúšťajú od egocentrického definovania seba cez majetnícke správanie (čo majú na sebe oblečené, aké majú hračky), no zachytávajú aj to, ako sa správajú v konkrétnych situáciách a aké majú preferencie. Zmena oblečenia, dĺžky vlasov a podobne môže byť vyhodnotená negatívne ako zmena identity (Vágnerová, 2012). V aktuálnom hodnotení seba je pre deti dôležité sledovať, čo vedia teraz a čo predtým ešte nevedeli. Deti sa pri sebahodnotení preceňujú a veria v svoje magické schopnosti, všetko zvládnuť: *„Maminka neboj sa, auto ma nezrazí. Ja ho rukou odtlačím."* Takúto formu správania označuje Vágnerová (2012) ako **nereálny optimizmus**. V mladšom predškolskom veku deti **neberú do úvahy svoje predchádzajúce úspechy alebo neúspechy.** Môžeme hovoriť o zníženej kritičnosti a prehnanom dôraze na svoje schopnosti. V staršom predškolskom veku je už badať túžbu po úspechu. Sears a Lewin (1957) zistili, že deti častejšie volili ľahké úlohy, ktoré im zabezpečili úspech. Až následne zdvihli svoju **ašpiračnú úroveň**. V prípade ak zažili detí neúspech, nastalo okamžité zníženie ašpiračnej úrovne. Je možné predpokladať, že deti s vyššou inteligenciou lepšie nastavujú svoju ašpiračnú úroveň.

Ako sa hodnotia deti?

V predškolskom veku sa utvára osobnosť detí pomocou nadväzovania kontaktov s okolím alebo napodobňovaním vzorov dospelých. Kým v batoliacom období si deti začínajú uvedomovať seba a utvárajú koncept Ja, v predškolskom veku sa rozvíja hodnotenie seba spôsobom, ako ich vidia iní a ako sa vedia zaradiť do skupiny detí.

Výskumníci zistili, že 4 až 6 ročné deti sú už schopné opísať seba v šiestich základných oblastiach (Marsh, Ellis & Craven, 2003 in Maeselle, et al, 2010) a to: vzhľad, matematické schopnosti, rodičia, rovesníci, fyzické a verbálne zručnosti. Akademické hodnotenie seba samých u detí bolo v zhode s výsledkami testov v úspechu (matematické zručnosti, verbálne zručnosti), no neakademické koncepcie hodnotenia seba nesúviseli s výsledkami. Od 5 rokov sú deti schopné relatívne dobre odhadnúť svoje osobnostné vlastnosti a opísať ich. Podľa všetkého ide ale o zjednodušené sebahodnotenie na menšom počte dimenzií sledujúcich buď jeden rozmer dobrý/zlý, alebo rozmer kompetentné/nekompetentné, prípadne dva rozmery – stupeň akademickej spôsobilosti a sociálnej kompetencie (Maeselle et al. 2010) a ich sebahodnotenie sa zdá byť stabilné. Sebahodnotenie osobnostných dimenzií Príjemnosť a Svedomitosť sa zdajú byť zastabilizované medzi 5. až 6. rokom života, no neustále sa rozvíjajú. Menej stabilná v čase je osobnostná dimenzia Otvorenosť voči skúsenosti, keďže táto využíva aspekty intelektu a v predškolskom veku nastáva enormné rozširovanie poznatkov a postupná internalizácia kognitívnych štýlov.

Jednotlivé dimenzie Veľkej päťky (Big Five) získané na základe sebahodnotenia detí v predškolskom veku boli potvrdené aj pri ich porovnávaní s temperamentom detí (Grost & McCord, 2010). Veľký výskum osobnosti detí vykonal Soto (2015) na vzorke 16 000 detí vo veku od 3 do 20 rokov, pričom v každej vekovej skupine bolo zastúpených 500 chlapcov a 500 dievčat. Na meranie osobnosti detí a mladých ľudí použili škálu malej šestky, ktorú tvorili dimenzie Príjemnosti, Neuroticizmu, Svedomitosti, Otvorenosti voči zážitkom, Extraverzie a Aktivity. Počas predškolského veku sa deti najvyššie hodnotia vo všetkých dimenziách okrem Neuroticizmu. Kým u Svedomitosti, Príjemnosti a Otvorenosti voči zážitkom je krivka od 3 do 5 rokov na rovnakej úrovni, medzi piatym a šiestym rokom sa hodnotia deti na nižšej úrovni v oblasti Svedomia a Otvorenosti voči novým zážitkom. S vekom sa výrazne znižuje sebahodnotenie Extraverzie a Aktivity a to aj u detí od 3 do 6 rokov. Naopak výrazne rastie miera Neuroticizmu u detí a to rovnako u chlapcov, ako aj u dievčat. Je to predovšetkým z dôvodu, že v troch rokoch táto črta osobnosti ešte nebola zaznamenaná. Dievčatá sa hodnotia výrazne lepšie na dimenzii Sebavedomie a Prívetivosti a nižšie na dimenzii Aktivita a Otvorenosti voči novým skúsenostiam (Soto, 2015).

Učiteľky v materských školách často hodnotia dievčatá lepšie ako chlapcov vo všetkých oblastiach už v troch rokoch (Zupančič, Kavčič & Fekonja, 2003), čo sa môže odraziť aj na zníženom sebahodnotení chlapcov oproti dievčatám. Dievčatá v predškolskom veku boli hodnotené výrazne lepšie v oblastiach svedomia, intelektu a otvorenosti ako aj v oblasti sociálnej adaptability a emočnej stability. Osobnostné vlastnosti, ktoré sa formujú v detstve, môžu mať vplyv na úspechy dospelých jedincov, no predovšetkým ovplyvňujú výsledky detí v škole. Môžeme sa domnievať, že spôsob, akým učiteľky a učitelia v predškolských zariadeniach hodnotia osobnosť dieťaťa, môže ovplyvniť neskoršie sebahodnotenie dieťaťa.

KOGNITÍVNY ŠTÝL

reflexívita/ impulzivita

Rovnako ako správanie, učiteľky v materskej škole ovplyvňujú do veľkej miery reflexívny, ako aj impulzívny kognitívny štýl detí. Ruissel (2006) charakterizuje **kognitívne štýly** ako spôsoby získavania informácií. **Učebné štýly** podľa Ruissela (2006) vyžadujú osobnú preferenciu najmä pri učení sa alebo pri získavaní spôsobilostí a zručností.

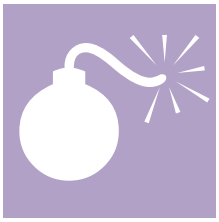
Kognitívny štýl, ktorý sa plne prejavuje predovšetkým v predškolskom veku je **reflexivita vs. impulzivita**. Tento kognitívny štýl je výrazný pri komunikačných aktivitách a pri učení sa. Impulzívne deti odpovedajú okamžite, získavajú tak spätnú väzbu a korekciu, čo vedie k rýchlej náprave chýb (Lojová & Vlčková, 2011). Učiteľ a učiteľka by mali brať do úvahy, že v predškolskom veku sa deti prejavujú impulzívnejšie, a mali by využívať také aktivity, ktoré aktivujú verbálne zručnosti detí a podnietia ich záujem.

Výskum Dieškovej (1980) poukazuje na skutočnosť, že deti počas vyučovania prispôsobujú svoj kognitívny štýl reflexivita/impulzívita štýlu učiteľky. Znamená to, že reflexívnejšia učiteľka deti skôr utišuje, kým impulzívnejšia učiteľka podnecuje aktivitu a impulzívnejšie správanie u detí v triede. Práve v materskej škole by mali deti rozvíjať reflexívne správanie, ktoré im umožňuje koncentrovať sa na cieľ a zameranie aktivity/riešenia problému. Impulzívne správanie podľa Sternberga (2001) prekáža optimálnemu výkonu detí a neumožňuje im využiť pri riešení problémov všetky intelektuálne možnosti, ktoré majú. Na druhej strane, ak sú v triede reflexívne, utiahnuté a neaktívne deti, potom ich impulzívna učiteľka môže lepšie motivovať k výkonu rôznych aktivít, pohybu, komunikácii, či učeniu sa. Preto je vhodné, ak učiteľky/učitelia v materskej škole, ktorí vyučujú v jednej triede, predstavujú oba štýly a môžu ich tak vhodne kombinovať pri práci s deťmi.

Učiteľky môžu na deti vplývať nie len svojim kognitívnym štýlom, ale aj tým ako sú ony samé nastavené a či vnímajú schopnosti detí a seba za nemenné alebo sa menné a ako chvália prípadne karhajú deti za aktivity a úlohy má vážny dopad na budúcu úspešnosť detí. Výskumy v tejto oblasti dlhodobo realizovala profesorka Carol Dweck a to na deťoch, študentoch, učiteľoch ale aj tréneroch, lektoroch a pod. a vypracovala rozsiahlu teóriu nastavenia mysle, s ktorou sa môžete oboznámiť na nasledujúcej strane. Skúste si predtým odpovedať na otázky?

- *Myslíte si, že inteligencia je pevne daná, alebo je premenlivá?*
- *Je možné meniť svoju osobnosť?*

Výskum nastavenia mysle C. Dweck



Spôsob ako sa pozeráme na seba a ako hodnotíme svoju schopnosť učiť sa z vlastných chýb sledovala (nielen) u detí Carol Dweck. V sérií viacerých experimentov testovala Dweck s kolegami nastavenie mysle a motiváciu a ocenenie detí dospelými v kombinácii s ich úspešnosťou. V jednom z experimentov zistila, že 94 % detí mladšieho predškolského veku neurobili vo výskumnej úlohe chyby, no deti o dva roky staršie už v podobných úlohách robili chyby. Ak dospelý chybu dieťaťa kritizoval, v 39 % prípadov detí sa prejavili príznaky bezmocnej reakcie. Deti tvrdili, že sa cítia zle, nevedia napraviť chybu a to aj v prípade, ak bolo riešenie zrejmé (Dweck, 2017). Deti sa správali akoby chyba bola zlá a bola ich pevnou súčasťou, pričom sa nedala napraviť.

Fixné nastavenie

Dweck zistila, že chváliť deti za ich inteligenciu a schopnosť, nie je správne, a vedie to k **fixnému nastaveniu mysle**, ktoré neskôr spôsobuje bezmocnú reakciu, ak dieťa nedosiahne úspech. Deti sú síce z pochvaly krátkodobo potešené, no keď urobia chybu, ich viera vo svoje schopnosti sa obráti a myslia si, že nie sú inteligentné. Na druhej strane, ak boli deti chválené za aktivitu, ktorú vykonali, za tvrdú prácu, alebo stratégiu, ktorá im pomohla vyriešiť problém, deti sa aj napriek prekážkam v nasledujúcich úlohách nevzdávali. V prípade náročných problémov vykázali viac úsilia. Takéto chválenie viedlo **k rastovému nastaveniu**. Používanie rastového nastavenia v rámci motivácie vedie k zdravému postoju a výzvy či prekážky sú považované za prirodzenú súčasť učenia sa. Podľa Coppock (2020) je motivácia detí prostredníctvom vedomého rastového nastavenia úspešnejšia, keď sa začne u mladších detí a vedie k zlepšeniu vzťahov medzi učiteľkou a deťmi ako aj medzi deťmi samotnými.

Rastové nastavenie

Ako motivovať deti k rastu?

Ako môžu učitelia a učiteľky v predškolskom veku motivovať deti k rastovému nastaveniu?

Carol Dweck vo svojej Ted talk prednáške hovorí o sile výrazu „**ešte nie**“. *„Ešte to nevieš, ešte si sa to nenaučil.“* Ak učiteľ komunikuje dieťaťu, že sa niečo ešte nenaučilo, hovorí mu, že sa to môže naučiť, keď sa bude snažiť. Zmena postoja z nevieš (fixné nastavenie, pri ktorom dieťa rozumie: „*Nevieš a si hlúpe.*“) na ešte nevieš (rastové nastavenie, ktoré deťom hovorí: „*To že to ešte nevieš, nevadí, neskôr sa to naučíš.*“), pomáha deťom porozumieť, že uznanie a výsledky prichádzajú spolu so snahou a vytrvalosťou. Ak chceme vychovávať deti, ktoré budú mať svoje sny a budú rozvíjať svoj potenciál, je potrebné v nich od raného detstva budovať rastové nastavenie smerujúce k rozvoju ich schopností. Samotné slovo ***zatiaľ, ešte***, alebo ***zatiaľ nie, ešte nie***, dodáva deťom viac sebavedomia a učí ich vytrvať v ceste za ich cieľom.

Aby deti boli schopné vydržať pri istej aktivite/učení sa, je potrebné sa zamerať aj na oblasť motivácie. Schopnosť vydržať pri úlohe je kľúčovou pre úspech v škole. Aby boli deti úspešné potrebujú byť motivované. Len dostatočne motivované deti dokážu zotrvať pri aktivitách a dokončiť ich. V minulosti sa často predpokladalo, že základom motivácie v predškolskom veku je vonkajšia motivácia v podobe odmeny

Motivácia úspešných detí

a trestu (Behavioristi). Práve **vonkajšia motivácia** môže ale spôsobiť, že deti nebudú úspešné a postupne stratia motiváciu, ak odmenu prestanú dostávať (Sternberg, 2001). Úspešné deti sú schopné **nájsť vlastnú vnútornú motiváciu**. Sú schopné sedieť nad stolom s skladať puzzle, lego, alebo si kresliť, a to aj bez vonkajšej odmeny či trestu za danú aktivitu. Pokiaľ deti aktivita baví a sú ňou pohltené, nepotrebujú aby im učitelia alebo rodičia poskytovali vonkajšie incentívy ako samolepky, hviezdičky, cukríky a podobne.

Sternberg (2001) uvádza, že pri motivácii detí robia rodičia alebo učitelia často chyby. Buď sú oni sami príliš premotivovaní a tlačia na deti, pričom deti nemajú šancu si oddýchnuť, alebo často vyberajú pre svoje deti také aktivity, ako oni sami chceli vykonávať a nepozerajú na túžby a preferencie detí. **Ak si môžu deti vybrať aktivity, ktoré ich bavia, oveľa ľahšie sa z nich stanú vodcovia**, ako keď budú musieť robiť to, čo si želajú ich rodičia. Treťou chybou rodičov alebo učiteľov je, že sa spoliehajú predovšetkým na jeden typ motivátorov – či už vnútorný, alebo vonkajší. **Ideálne je, ak deti môžu robiť to, čo ich baví a ešte za to prípadne dostanú aj odmenu.**

Aký je rozdiel medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou?

Predstavte si dve skupiny detí. Obe skupiny detí boli pozvané, aby sa zúčastnili kurzu s novými výtvarnými technikami. Jednej skupine výskumníci povedali, že po pol roku získajú krásny diplom za to, čo sa naučili. Druhá skupina dostala informáciu, že na kurze zažijú veľa zábavy a naučia sa mnoho nových zaujímavých výtvarných techník. Obe skupinky vykonávali rovnaké aktivity a po pol roku dostali všetky deti, z oboch skupín, diplom. Na druhý polrok sa výskumníci pýtali detí, či majú záujem sa ešte zúčastniť pokračovania kurzu, no väčšina detí z prvej skupiny o to nemala záujem. Deti už dostali diplom a nevedeli, prečo by mali pokračovať. Deti z druhej skupiny sa prihlásili na kurz, pretože sa na kurze zabávali. výtvarné techniky sa im páčili a chceli sa naučiť niečo nové.

Vnútorná motivácia u detí pôsobí v zmysle túžby po preskúmavaní prostredia, rozširovaní svojich poznatkov. Deti sú aktívne a to často aj napriek príkazom rodičov, ktorí na korekciu ich aktivity zakročia priemerne 85krát za deň (West, 2002). Práve množstvo regulatívnych upozornení vedie deti často k utlmeniu svojej vnútornej energie. Deti si následne začínajú zvnútorňovať strach a obavy svojich rodičov *„Nechoď tam, lebo je to nebezpečné. Nelez tak vysoko, môžeš spadnúť."* Rovnako aj kritika rodičov dokáže utlmiť aktivitu a motiváciu detí. V dospelosti sa takto vychovávané deti správajú ustráchane, nie sú schopné ísť za svojim cieľom, ich heslom je *„kto nič nerobí, nič nepokazí"* (West, 2002).

Ak rodičia/učitelia dokážu **podporovať zdravé experimentovanie detí** a usmerňujú ich v prijateľnej miere, dokážu ich povzbudzovať, namiesto odmeňovania, dodávajú deťom odvahu, deti sa učia, že aj keď neuspejú hneď môžu uspieť neskôr. Takto vychovávané deti percipujú, že svet je im naklonený a že dokážu takmer všetko. Tieto deti sú v dospelosti aktívne, idú za svojimi snami a to aj napriek prekážkam, ktoré sa v ich živote môžu objavovať. Ak rodič neobmedzuje

alebo nie je schopný presmerovať nevhodné aktivity detí, môže to viesť k tomu, že deti sa úplne vymyknú kontrole, môžu sa javiť ako bezcitné a neschopné rešpektovať právo a potrebu ostatných ako aj autoritu učiteľa/učiteľky.

Zhrnutie

Predškolský vek je aktívnym obdobím, kedy deti s radosťou spoznávajú okolitý svet. Hoci je rodina pre deti stále veľmi dôležitá, vstupom do materskej školy si začínajú utvárať prvé kamarátstva, učia sa emočnej sebaregulácii, musia postupne zvládať negatívne prejavy správania a utvárajú si spoločensky priateľské správanie. Deti postupne dozrievajú ako v sebaobsluhe, motorike, tak aj v rečovom a kognitívnom vývine. Ku koncu predškolského obdobia je reč detí väčšinou po gramatickej ako aj fonetickej stránke správna, môžu sa ešte objavovať problémy s vyslovovaním r, alebo používaním predložiek, no inak deti komunikujú bez problémov o tom čo zažili, počuli a rozprávajú príbehy ukotvené v čase. Rovnako v tomto období prechádzajú od magického myslenia k porozumeniu logických súvislostí, sú schopné jednoduchých matematických operácií (sčitovanie alebo odčitovanie do 5, prípadne aj sčitovanie do 10), majú záujem o spoznávanie písma a čítanie knižiek. Poznajú naspamäť veľa básničiek, pesničiek, obľúbené rozprávky. Pred nástupom do školy sú deti dostatočne samostatné, dokážu pár minút obsedieť a počúvať učiteľku, aktívne sa zaujímajú o svet a prírodu. Postupne sú predstavy detí o svojich schopnostiach reálnejšie.

Práca s deťmi v predškolskom veku by sa mala zamerať na identifikovanie a podporou pozitívnych vlastností a schopností dieťaťa, poskytovaním možnosti prežívať radosť v objavovaní sveta, podporovať sebavedomie detí a umožňovaní realizovať deťom ich zvedavosť v bezpečnom prostredí.

Prehnané korigovanie iniciatívy detí, ich trestanie za aktivitu vedie u detí k prežívaniu viny a v snahe o zapáčenie sa dospelým jedincom, deti môžu potláčať svoju aktivitu, čo následne môže viesť k pasívnym a nemotivovaným žiakom a v budúcnosti nemotivovaným dospelým jedincom. Nepremárnime šancu detí stať sa lepšími a schopnejšími. Dnes už totiž vieme ako pomôcť všetkým deťom rásť a rozvíjať svoje schopnosti.

Ak máte záujem si urobiť test, tu je link s otázkami.

Bibliografické odkazy

AAP Task Force On Sudden Infant Death Syndrome. (2016). SIDS and Other Sleep-Related Infant Deaths: Updated 2016 Recommendations for a Safe Infant Sleeping Environment. Pediatrics. 2016;138(5): e20162938

American Academy Of Pediatrics. (2000). Changing concepts of sudden infant death syndrome: implications for infant sleeping environment and sleep position. American Academy of Pediatrics. Task Force on Infant Sleep Position and Sudden Infant Death Syndrome. Pediatrics. 2000 Mar;105(3 Pt 1):650-6. doi: 10.1542/peds.105.3.650. PMID: 10699127.

Altman, T. R., & Hill, D. L. (eds.) (2019). *Caring for Your Baby and Young Child: Birth to Age 5.* American Academy of Pediatrics.

Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*. Oxford University Press.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Baltes, P. B. et al. (2005). *A Psychological Model to Age Successfully: Selective Optimization with Compensation.* Max Planck Institute for Human development. http://www.margret-baltes-stiftung.de/PBB-Website/Baltes_Rio_Gerontology.pdf

Bartsch, K. & Wellman, H. M. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Belešová, M. (2017). *Kresba ako výskumný nástroj v pedagogickom výskume : čo skúmať v detskej kresbe a ako ju interpretovať*. Univerzita Komenského.

Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, J. H. & Waber, D. P. (2018). Executive Capacities from a Developmental Perspective. *Executive Function in Education, From Theory to Prectice.* Meltzer, L. (ed.). Guilford. s.57-81.

Bowlby, J. & World Health Organization. (1952). *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children* / John Bowlby, 2nd ed. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/40724

Bratsberg, B. & Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *Proceedings of the National Academy of Sciences* Jun 2018, 115 (26) 6674-6678; DOI: 10.1073/pnas.1718793115

Bremner, J. G. & Slater, A. eds. (2017). *An Introduction to developmental psychology*. BPS Textbooks, Wiley.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.

Campos, J. J., Bertenthal, B. I., & Kermoian, R. (1992). *Early experience and emotional development: The Emergence of Wariness of Heights*. Psychological Science. vol 3. n. 1. http://wexler.free.fr/library/files/campos%20(1992)%20early%20experience%20and%20emotional%20development.%20the%20emergence%20of%20wariness%20of%20heights.pdf

Carpendale, J., Lewis, Ch., & Muller, U. (2018). *The deveoplment of children´s thinking its social and communicative foundations.* SAGE.

Coates, E. & Coates, A. (2015). The essential role of scribbling in the imaginative and cognitive development of young children. *Journal of Early Childhood Literacy 16(1).* (s. 1-24). DOI: 10.1177/1468798415577871

Collins, W. A., Achenbach, T. M., Epps, E. G, Fischer, K. W., Hartup, W. W., Maggoby, E. E., Marcus, H. J., Shonfoff, J. P., Weisner, T. S. & Heller, K. A. (1984). *Development During Middle Childhood: The Years From Six to Twelve.* National Academies Press (US) https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216777/

Coppock, I. R. (2020). Growth mindset and agency in the preschool classroom. *HSU theses and projects*. 365. https://digitalcommons.humboldt.edu/etd/365

Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. Istanbul*: TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two*

Languages in the EFL Setting. http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposiumon-dual-language-education-3.pdf

Čerešník, M. (2017a). Paradigma kamennej tváre. In Čavojová, V. (Ed.) *Experimenty v psychológii. s* 97 – 121.

Čerešník, M. (2017b). Cukríkový test. In Čavojová, V. (Ed.) *Experimenty v psychológii.* s.121 – 146.

Čerešníková, M., Rosinský, R., Samko, M., & Vanková, M. (2017). *Bariéry.* Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre http://www.academia.edu/35366685/Bari%C3%A9ry

Dahl, A., Campos, J. J., Anderson, D. I., Uchiyama, I., Witherington, D. C., Ueno, M., Poutrain-Lejeune, L., & Barbu-Roth, M. (2013). The epigenesis of wariness of heights. *Psychological science*, 24(7), 1361–1367. https://doi.org/10.1177/0956797613476047

David, H. P. (2006). Born Unwanted, 35 Years Later: The Prague Study. *Reproductive Health Matters, 14*(27), 181-190. http://www.jstor.org/stable/3775864

David, H. P., Dytrych, Z., & Matějček, Z. (2003). Born unwanted: Observations from the Prague Study. *American Psychologist*, 58(3), 224–229. https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.3.224

Dawson, P. & Guare. R. (2018). *Executive Skills in Children and Adolescents. A practical Guide to Assessment and Intervention.* Guilford Practical Intervention in the Schools Series.

De Houwer A. (1999). Enviromental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. *Extra*, G. Verhoeven, L. eds. *Bilingualism and Mirgation.* Berlin, Germany: Mouton de Gruyter, s. 75-95.

Decker, J., & Eckers, S. E. (2009). The Knowledge Is Power Program (KIPP): An Analysis of One Model's Efforts to Promote Achievement in Underserved Communities. *Journal of School Choice* 3(3), s.212-241. DOI: 10.1080/15582150903280656

Diešková, V. (1980). *Reflexívnosť a impulzivita v poznávaní detí v predškolskom veku.* VUDPaP.

Dittrichová, J., Papoušek, M., & Paul, K. a kol. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče.* Grada.

Doan, T., Denison, S., Lucas, C. & Gopnik, A. (2015). Learning to reason about desires: An infant training study. in *Proceedings for the Annual Meeting of the Cognitice Science Society 2015*. pp. 1-4, CogSci 2015, Pasadena, United States, 23/07/15. https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/19662577/Doan_Denison_ET_AL_2015_Learning_to_reason_about_desires_An_infant_training_study.pdf

Dreikurs, R. & Soltzová, V. (2012). *Deti ako výzva.* Adlerovská psyhoterapeutická spoločnosť.

Drobná, H. & Huttová, M. (1999). Matka závislá od drog. kokaín a jeho vplyv na plod novorodenca. *Alkoholizmus a drogové závislosti (protialkoholický obzor).* 34/2, s. 67 – 72. https://www.adzpo.sk/images/articles/adzpo-1999-34-2-067-072.pdf

Dunst, C. J. & Gorman, E. (2009). Development of Infant and Toddler Mark Making and Scribbling. *Center for Early Literacy Learning.* 2/2, s 1-16.

Dweck, C. S. (2015). *Nastavenie mysle. Nová psychológia úspechu*. Citadella.

Dweck, C. S. (2017). The Journey to Children's Mindsets—and Beyond, *Childes Development Perspectives*. Volume11, Issue2, Pages 139-144, https://doi.org/10.1111/cdep.12225

Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., & Shepard, S. A. (2005). Age Changes in Prosocial Responding and Moral Reasoning in Adolescence and Early Adulthood. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, *15*(3), 235–260. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x

Eurostat. (2020). *Fertility statistics.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/fertility_statistics

Erikson, E. H. (1997). *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Nakladatelství Lidové noviny, edicie P.

Ferguson, C. A. (2004). *Talking to Children. A Search for Universals.* In: Lust, B.C., Foley, C. (eds.): *First language acquisition. The essential Readings.* Oxford: Blackwell Publishing Ltd., s. 176-189.

Harlow, H. F. & Zimmermann, R. R., (1959). Affectional Response in the Infant Monkey. *Science* 21 Aug 1959: Vol. 130, Issue 3373, pp. 421-432DOI: 10.1126/science.130.3373.421

Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská D., Pekárová, & J. Moravčík, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu.* [online]. Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/ ISBN 978–80–223–2951–4.

Garcia, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21 st Century. In Skutnabb-Kangas, T. Phillipson, R., Mohtanty, A. K, Panda, M. (eds.). *Multilingual Education for Social Justice: Globalism the local.* Orient Blackswan, 140-158.

Goodwin, S. W., Acredolo, L. P., & Brown. C. A. (2000). Impact of Symbolic Gesturing on Early Language Development, *Journal of Nonverbal Behavior*, (2000). Volume 24, Number 2, s. 81-103.

Goswami, C. U. (2019). *Cognitive Development: The Learning Brain.* Taylor and Francis.

Grist, C. L. & McCord S. M. (2010). Individual Differences in Preschool Children: Temperament or Personality? Infant and Child Development 19(3):264 – 274. DOI: 10.1002/icd.663

Gweon, H., Tenenbaum, J. B., & Schultz, L. (2010). Infants consider both the sample and the sampling process in inductive generalization, In *Proceedings of the National Academy of Sciences* 107(20):9066-71. DOI: 10.1073/pnas.1003095107

Harčaríková, P. & Klimovič, M. (2011). Naratíva v detskej reči. Prešovská univerzita v Prešove.

Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review,* 102(3), 458–489. https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.3.458

Harris, J. R. (2017). The silent phase in second language development in Early Years settings – necessity o invention? In: *Multilingualism in the Early Years - conference.* Institute of Technology.

Harris, P. L. (1991). The work of the imagination. In A. Whiten (Ed.), Natural theories of mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading (p. 283–304). Basil Blackwell.

Hašťo, J. (2005). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti.* Vdavateľstvo F.

Heidbrink. H. (1997). *Psychologie morálního vývoje.* Portál..

Hood, B. (2001). When do infants know about objects? *Perception*, 30(11), 1281–1284. https://doi.org/10.1068/p3011ed

Horneyová, A. (2005). Normální citový vývoj. In Lanyadoová, M., Horneyová, A. (Ed.) *Psychoterpie dětí a dospívajících - psychoanalytický přístup.* (s. 67-81) Triton

Jursová Zacharová, Z. (2012). Osvojovanie si materinského jazyka. In Jursová Zacharová, Z., Sokolová, L. *Na ceste za dvojjazyčnosťou od formálneho vzdelávania k neformálnemu***.** (s.15-44). DITI

Jursová Zacharová, Z. (2019a). Viacjazyčný prístup vo vzdelávaní. *Pedagogická revue,* 3/2019, 47-61.

Jursová Zacharová, Z. (2019b). *Naratívny formát v škole. Od metódy k výskumu.* Havava. https://www.havava.eu/sites/www.havava.eu/content/accounts/Zlatica/Narativny_Format_Skola_monografia.pdf

Kapalková, S. (2008). *Gestá v kontexte raného vývinu detí.* In Slančová D. (ed): *Štúdie o detskej reči. (*s. 169 – 211). Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity.

Kapalková, S. & Vencelová, L. (2016). Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In Kerekétiová, A. a kol. *Logopedická propedeutika.* (s.145 – 165) Univerzita Komenského v Bratislave.

Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Keselová, J., & Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku.* Slovenská asociácia logopédov.

Kaščáková, N. (2007). *Obranné mechanizmy z psychoanalytického, etologického a evolučno-biologického aspektu.* Vydavateľstvo F.

Kikušová, S. (2011). Morálny status dieťaťa a jeho sociálne väzby. In Kolláriková, Pupala (eds.) *Předškolní a primární pedagogika Predškolská a elementárna pedagogika.* (s. 95 -120) Portál.

Kindová, Ľ. & Rybárová, E. (1972). *Vývinová psychológia. Učebnica pre 3. ročník pedagogických škôl.* SPN.

Kliment, M. (2007). Rizikové správanie rodičov počas tehotenstva a po narodení dieťaťa. *Via practica, 4, č 7/8, s. 360-362.*

Kostrub, D., Adamková, M., Čavojský, I., Derková, J., Jursová Zacharová, Z., Koláčková, J., ... & Tománková, M. (2018). *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku tvorba výchovného programu.* Univerzita Komenského v Bratislave.

Kopasová, D. & Mačišáková. V. (2000). Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku. *Predškolská výchova.* 2000/01, 55(5), 18-22.

Koukolík, F. (2016). *Sociální mozek.* Karolinum.

Koukolík, F. (2017). *Před úsvitem, po ránu. Eseje o dětech a rodičích.* Karolinum.

Kubička, L., Roth, Z., Dytrych, Z., Matějček, Z., & David, H. P. (2002). The mental health of adults born of unwanted pregnancies, their siblings and matched controls: A 35-year follow-up study from Prague, Czech Republic. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(10), 653–662. https://doi.org/10.1097/00005053-200210000-00001

Kuhl, P. K., Conboy, B. T:, Coffery-Corina, S., Padden, D., Rivera-Gaxiola, M, & Nelson, T. (2008). Phonetic learning as a pathway to language: new data and native language magnet theory expanded (NLM-e). In: *Philosophical Transactions of the Royal Society ,* 2008, no. 363, s. 979-1000. 10.1098/rstb.2007.2154

Kulíšek, P. (2000). Problémy teorie raného citového přilnutí (attachment). *Československá psychologie*, 44(5), s. 404-423.

Laible, D. & Thompson, R. A. (2007). *Early Socialization: A Relationship Perspective.* In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 181–207). The Guilford Press.

Langmeier, J. & Krějčírová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.

Langmeier, J. & Matějček Z. (2014). *Psychická perivace v dětství.* Karolinum.

Lanyoadoová, M. & Horneová, A. (Ed.). (2005). P*sychoterapie dětí a dospívajících – psychoanalytický prístup.* Triton.

Larroze Maracq, H. (2003). Teoretické aspekty pri osvojování si řeči v ránem dětství. In Šulová, L. & Zauche-Gaudron, C a kol. *Předškolní dítě a jeho svět.* Karolinum.

Léonardis, M. & Laterasse, C. (2003). Socioafektivní vývoj malého dítěte. In šulová, L. & Zaouche-Gaudron, Chantal a kol. *Předškolní dítě a jeho svět* Karolinum, s. 154-165.

Longobardi, C., Quaglia, R., & Iotti, N. (2015). Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Frontiers in Psychology.* DOI=10.3389/fpsyg.2015.01227

McLeod, S. A. (2017). Bowlby's attachment theory. *Simply Psychology*. 5.feb.2005. https://www.simplypsychology.org/bowlby.html

Lojová, G. (2011). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I : Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov.* Univerzita Komenského.

Lojová, G. (2013). *Vývinovopsychologické charakteristiky a učenie sa cudzieho jazyka* In Predškolská výchova. Roč. 67. Č. 5, s. 1-5.

Lojová, G. & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků.* Praha.

Lojová, G. & Straková, Z. (2012). *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní.* Univerzita Komenského.

Maeselle, J., John, O., Ablow, J. C., Cowan, P. A, & Covan, C. P. (2005). Can Children Provide Coherent, Stable, and Valid Self-Reports on the Big Five Dimensions? A Longitudinal Study From Ages 5 to 7. *Journal of Personality and Social Psychology* 89(1):90-106. DOI: 10.1037/0022-3514.89.1.90

Mages, K. M. (2006) Drama and imagination: a cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production, Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 11:3, 329-340, DOI: 10.1080/13569780600900750

Martinez, G. M. (2020). Trends and Patterns in Menarche in the United States: 1995 through 2013–2017. *National Health Statistics Reports*, N. 46, 1 – 11, https://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr146-508.pdf

Matějček Z, Dytrych Z, & Schüller V. (1980).Follow-Up Study of Children Born from Unwanted Pregnancies. *International Journal of Behavioral Development*. 1980;3(3):243-251. doi:10.1177/016502548000300302

Mayer, S. J. (2005). The Early Evolution of Jean Piaget´s Clinical Method. *History of Psychology 8(4), s. 362-382.* DOI: 10.1037/1093-4510.8.4.362

Mayes, L. C. & Cohen, D. J. (1992) The Development of a Capacity for Imagination in Early Childhood, The Psychoanalytic Study of the Child, 47:1, 23-47, DOI: 10.1080/00797308.1992.11822663

Medina, J. (2011). *Pravidla mozgu dítěte*. Brno: C Press.

Metzler, L. (ed). (2018). *Executive Funtion in Education. From Theory to Practice.* GUILFORD.

Meltzoff, A. N. (1990) Towards a developmental cognitive science. The implications of cross-modal matching and imitation for the development of representation and memory in infancy. *Ann N Y Acad Sci.* 1990;608:1-31; discussion 31-7. doi: 10.1111/j.1749-6632.1990.tb48889.x. PMID: 2075949.

Meltzoff, A., Kuhl, P., Movellan, J., & Sejnowski, T. (2009). Foundations for a new science of learning. *Science*, no. 325, s. 284–288

Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science.* 1977; 198:75–78.

Mikulajová, M. (2008). Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In: Slančová, D, edt. *Štúdie o detskej reči.* Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity. 2008. s. 29-67. ISBN: 978-80-8068-701-4

Mirmiran M, Maas Y. G, & Ariagno R. L. (2003). Development of fetal and neonatal sleep and circadian rhythms. *Sleep Med Rev.* Aug;7(4):321-34. 10.1053/smrv.2002.0243. PMID: 14505599.

Mischel, W. (2015). *Cukríkový test Zvládanie sebakontroly*. Ikar.

Neville, H.F. (2007). *Is This a Phase? Child Development & Parent Strategies, Birth to 6 Years.* Parenting Press.

Parten, M. B. (1932). *Social participation among pre-school children*. https://www.mcidenver.edu/childdev/SocialParticipationamongpreschoolchildren.pdf

Petrová, Z. (2003). Osvojovanie slov v sociálnom kontexte: Bruner-Tomasellovský prístup. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 21-31. ISSN 0555-5574

Piaget, J. & Inhelderová, B. (2013). *Psychologie dítěte*. Portál.

Průcha, J. (2011). *Dětská reč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada.

Rakoczy, H. (2008). Taking Fiction Seriously: Young Children Understand the Normative Structure of Joint Pretence Games. *Developmental Psychology*, 2008, vol. 44, no. 4, s. 1195-1201.

Rakoczy, H., Hamann, K., Warneken, F., & Tomasello, M. (2010). Bigger knows better: Young children selectively learn rule games from adults rather than from peers. In: *British Journal of Developmental Psychology,* 2010, no. 28, s. 785-798.

Rakoczy , H., Tomasello, T., & Striano, T. (2006). The role of experience and discourse in children's developing understanding of pretend play actions. *British Journal of Developmental Psychology* (2006), 24, s. 305–335.

Rakoczy, H., Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). Young children selective learning of rule games from reliable and unreliable models. *Cognitive Development,* 2009, no. 24, s. 61-69.

Portiková, Z. (2012). *Model prípravy učiteľa anglického jazyka v predškolskej elementárnej pedagogike.* Prešovská univerzita.

Repacholi, B. M. & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, s. 12-21. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.12

Pepka, R. (1999). Hľadanie optimálnych modelov procesu učenia a vyučovania cudzích jazykov. *Fórum cudzích jazykov.* č. 1-2.

Robertson, R. (2007). The Meaning of Marks: Understanding and Nurturing Youn Children's Writing Development. *Exchange: The Early Childhood Leaders' Magazine Since 1978*, n176 p40-44 Jul-Aug 2007. https://eric.ed.gov/?id=EJ769531

Ruissel, I. (2006). Inteligencia v prežívaní subjektu. In Ruissel. I. a kol. 2006. *Úvahy o inteligencii a osobnosti.* Ústave experimentálnych štúdií SAV.

Saxton. M. (2017). *Child Language acquisition and development.* SAGE.

Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). The development of social attachments in infancy. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1-77. https://www.jstor.org/stable/pdf/1165727.pdf

Schaffel, D. R. & Kipp, K. (2014). Development Psychology: Childhood and Adolescence (9th Edition) Wadsworth Publishing.

Schaffel, D. R. & Kipp, K. (2012). Development Psychology: Childhood and Adolescence (8th Edition) Wadsworth Publishing.

Sears, S., P. & Levin, H. (1957). Levels of Aspiration in Preschool Children. *Child development*, vol. 28, No. 3. S. 317-326. https://doi.org/10.2307/1126192

Seligman, M. (1972). Learned Helplessness. Annu. Rev. Med. 23: 407-412. https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.me.23.020172.002203
Semenov, A. D. & Zelazo, R .D. (2018). The development of Hot and Cool Exekutove Function: A Foundation for Learning in the Preschool Years. *Executive Function in Education, From Theory to Prectice.* Meltzer, L. (ed.). Guilford. S.82 -104.
Severini, E. & Kostrub, D. (2018). *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní.* Rokus.
Shinn, M. W. (1900). *The Biography of a Baby.* Houghton, Mifflin. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2383172_3/component/file_2383171/content
Siegler, R., Saffran, J., Gershoff, E., Eisenberg, N., & Deloache, J. (2020). *How Children Develop.* Worth Publishers Inc.,U.S.
Slančová, D. (1999). R*eč authority a lásky.* Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
Spielman, R. M., Dumper, K., Jenkins, W., Lacombe, A., Lovett, M., & Perlmutter, M. (2014). *Psychology.* OpenStax. https://openstax.org/books/psychology/pages/9-introduction
Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie.* č.5, s.450-461.
Smolucha F. (1992). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play, Creativity Research Journal, 5:1, 69-76, DOI: 10.1080/10400419209534423
Smolucha, L., & Smolucha F. C. (1986). L. S. Vygotsky's Theory of Creative Imagination. Presented at *94th Annual Convention of the American Psychological Association* at Washington, D.C., August, 1986. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274919.pdf
Sokolová, L., Lemešová, M., & Jursová Zacharová, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy.* Univerzita Komenského v Bratislave
Sorace, A. (2006). The more, the merrier: facts and beliefs about the bilingual mind. In: Della Sala, S. (ed.): *Tall Tales about the Mind and Brain: Separating Fact from Fiction.* Oxford: Oxford University Press, 2006.
Soto, Ch. J. (2016). The Little Six Personality Dimensions from Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports. *Journal of Personality*, 84, 409-422.
Stéphan-Blanchard, E., Telliez, F., Léké, A., Djeddi, D., Bach, V., Libert, J. P., & Chardon, K. (2008). The influence of in utero exposure to smoking on sleep patterns in preterm neonates. *Sleep*, *31*(12), 1683–1689. Https://doi.org/10.1093/sleep/31.12.1683
Stern, D. N. (2007). *První vztah. Matka a kojenec.* Dobra.
Sternberg, R. J. (2001). *Úspěšná inteligencie. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci.* Grada
Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie.* Portál.
Šramová, B. (2007). *Osobnosť v procese ontogenézy.* Melius.
Štefánik, F. (2000). *Jeden človek, dva jazyky.* Academic Electronic Press.
Štúrová, J. (2003). *Zabudnuté deti.* Psychoprof.
Šulová, L. (2003). Matka a dítě – klíčový vztah raného dětství. In Šulová, L.; Zaouche-Gaudron, Ch. a kol. *Předškolní dítě a jeho svět.* Karolinum, s. 32-50.
Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte.* Univerzita Karlova v Prahe.
Švancara, J. (2012). The emergence of life span developmental psychology – approaches, theories, models, methods, implementation. *Psychologie – Elektronický časopis ČMPS,* Vol. 6, No. 1. https://e-psycholog.eu/pdf/svancara.pdf
Tabbors, P. O. & Snow, C. E. (1999). English as a second language in preschool programs. In: Genesse, F. (ed): *Educating second language children.* Cambridge University Press.
Taeschner, T. (2005). *The magic Teacher.* CILT
Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003). What makes Human Cognition Unique? From Individual Shared to Collective Intention. *Mind and Language*, 2003, vol. 18, no. 2, s. 121–147.
Tomo, I. M., Varga, I., Mikušová, R., Polák, Š., Tomo, I., Tóth, F., Kokavec, R., & Barteková-Tomová, S. (2006). *Exogénne faktory ovplyvňujúce monogenézu embrya a plodu.* http://verejnezdravotnictvo.szu.sk/sk/2006/2006_1/tomko_06.htm
Van Der Horst, F. C. P., Van Der Veer, R. & Van Ijzendoorn, M. H. (2007). John Bowlby and ethology: An annotated interview with Robert Hinde. *Attachment & Human Development*, 9:4, 321-335, DOI: 10.1080/14616730601149809
Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie – dětství a dospívání.* Karolinum.

Vašutová, M. Bartlíková, K., Černá, Z. Jandová, J., Kubicová, A., Moravec, V., Nevrala, & J Panáček, M. (2010). *Základy biodromální psychologie*. Universitas Ostraviensis.

Videco, M. (2010) The evolution of Harry Harlow: From the nature to the nurture of love. *History of Psychiatry* 21(82 Pt 2):190-205, DOI: 10.1177/0957154X10370909

Volckmann, J. P. (2007). Inside Out COruse Study Guide. INTELECOM.

Vygotskij, L., S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči.* (Jan Průcha – vybral a upravil). Portál.

Wede, J. (bez vročenia) *Psychology*. PennState. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License https://psu.pb.unizin.org/intropsych/chapter/chapter-6-development-from-conception-to-adolescence/

West Kenneth, G. (2002). *Dobrodružství psychického vývoje*. Portál.

Westby, C. & Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting Theory of Mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362-383. https://alliedhealth.ceconnection.com/files/ADevelopmentalPerspectiveforPromotingTheoryofMind-1415277382255.pdf

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K, & Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary*). The LEGO Foundation, DK

Zelazo, P. D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocol 1*(1):297-301. DOI: 10.1038/nprot.2006.46

Zelazo, P.D., Frye, D., & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive development.* Vol. 11/1, p. 37-63. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885201496900271

Zelinková, O. (2009). *Poruchy učení.* Portál

Zupančič, M., Kavčič, T., & Rekonja, U. (2003). The personality structure of toddlers and pre-school children as perceived by their kindergarten teachers. *Psiholoka obzorja/Horizons of Psychology,* 12, 1, 7- 26. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_1/zupancic_et_al.pdf

Žebrovská, (1976). *Vývinová psychológia detí a mládeže.* Psychodidaktické a diagnostické testy.

Zoznam použitých online zdrojov v publikácie s QR kódmi

1 https://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies

2 https://www.nobelprize.org/prizes/medicine/1973/lorenz/lecture/

3 https://www.youtube.com/watch?v=JpCai-84xYs

4 https://pdfslide.net/documents/psychologia-trochu-inak-pdf-uk-zona-sokolova-l-brozmanova-e-psychologia.html

5 http://darnkid.com/study-children-are-800-worse-when-their-mothers-are-in-the-room/

6 http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/ziskanie-hodnotnych-dat/validita.php?id=i9p1

7 http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/ziskanie-hodnotnych-dat/reliabilita.php?id=i9p2

8 https://www.latimes.com/local/obituaries/la-me-jack-yufe-20151111-story.html

9 http://web.missouri.edu/~segerti/1000H/Bouchard.pdf

10 https://ccns.sbg.ac.at/research/prenatal-learning/

11 https://www.nytimes.com/video/players/offsite/index.html?videoId=100000001991101

12 https://invivomagazin.sk/sposobuje-konzumacia-syra-smrt-zamotanim-do-postelnych-prestieradiel-alebo-casova-zhoda-verzus-pricinna-suvislost_522.html

13 https://www.youtube.com/embed/7FC4qRD1vn8

14 https://www.uvzsr.sk/docs/info/hdm/Antropometria.pdf

15 https://casopis.mensa.cz/veda/jsme_chytrejsi_nez_nasi_predkove.html

16 https://www.pnas.org/content/115/26/6674

17 https://www.jstor.org/stable/23936798?seq=1#metadata_info_tab_contents

18 https://www.loc.gov/exhibits/mead/field-sepik.html

19 https://www.jstor.org/stable/3696697?seq=1#metadata_info_tab_contents

20 https://www.researchgate.net/profile/Peter_Gavora/publication/267786522_VYSKUM_ZIVOTNEHO_PRIBEHU_UCITELKA_ADAMOVA/links/5694b80c08ae820ff07329b4.pdf

21 http://www.nczisk.sk/Standardy-v-zdravotnictve/Pages/MKCH-10-Revizia.aspx

22 https://www.simplypsychology.org/bobo-doll.html

23 https://www.verywellmind.com/controversial-psychology-experiments-2794997

24 https://youtu.be/_5OvgQW6FG4

25 http://files.gvarza-biologia.webnode.sk/200000180-84702856b8/Reproduk%C4%8Dn%C3%A9%20cykly%20%C5%BEeny.pdf

26 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Fertility_statistics

27 http://verejnezdravotnictvo.szu.sk/SK/2006/2006_1/tomko_06.htm

28 https://www.thalidomidetrust.org/about-us/about-thalidomide/

29 https://svet.sme.sk/c/20351867/brazilia-deti-s-mikrocefaliou-navstevuju-rehabilitacie.html

30 https://youtu.be/YoXonRCHM1w

31 https://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/138/5/e20162938.full.pdf?fbclid=IwAR3QSXFcss1HbM28agv-1OyQXRg7Vd5UJCMIb5vEIKELzYp-9kbnzmrAj3M

32 https://www.youtube.com/watch?v=RkIalx53qVM&t=4s

33 https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=BFUInSY2CeY

34 https://www.youtube.com/watch?v=ByBRqMNTcNQ

35 https://www.nytimes.com/video/players/offsite/index.html?videoId=100000001991101

36 https://www.youtube.com/watch?v=ByBRqMNTcNQ

37 https://www.youtube.com/watch?v=F87RcxJPIbo

38 https://www.youtube.com/watch?v=GK3ebhSmC4A

39 https://www.youtube.com/watch?v=cCFzqcje838

40 https://www.youtube.com/watch?v=qSRFvE0Z8Wg

41 https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0&t=2s

42 https://www.youtube.com/watch?v=9FeTK7ZXmVI

43 https://www.youtube.com/watch?v=9hBfnXACsOI

44 https://www.youtube.com/watch?v=NjTxQy_U3ac&t=2s

45 https://www.youtube.com/watch?v=CMp9rxN-LP0

46 https://www.youtube.com/watch?v=vBjQAeJIa30
47 https://www.youtube.com/watch?v=2W_9MozRoKE
48 https://www.youtube.com/watch?v=TRF27F2bn-A
49 https://youtu.be/iW3UHcYfCPI
50 https://youtu.be/QTsewNrHUHU
51 https://youtu.be/_O60TYAIgC4
52 https://youtu.be/znBa3lap5jQ
53 https://www.youtube.com/watch?v=GkYQg0l5bMY
54 https://www.ted.com/talks/alison_gopnik_what_do_babies_think?language=sk#t-1085149
55 https://www.who.int/tools/child-growth-standards/standards/length-height-for-age
56 https://www.unicef.org/health/childhood-diseases
57 https://www.youtube.com/watch?v=GLj0IZFLKvg&list=PL8648B2E5C69EF71F&index=2
58 https://www.youtube.com/watch?v=OinqFgsIbh0&list=PL8648B2E5C69EF71F&index=7
59 https://www.youtube.com/watch?v=Fv5DDyqGGAM
60 https://youtu.be/Yo4WF3cSd9Q
61 https://youtu.be/YGSj2zY2OEM
62 https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare
63 https://blog.oup.com/2013/11/ten-facts-about-charles-darwins-ten-children/
64 https://youtu.be/vGazyH6fQQ4
65 https://youtu.be/MOgowRy2WC0
66 https://www.ted.com/talks/laura_schulz_the_surprisingly_logical_minds_of_babies

VECNÝ REGISTER

absolutizmus, 106
akcelerácia, 24
akomodácia, 41, 76
aktuálna genéza, 8
analógia, 106
anoxia, 54
antropogenéza, 8
artificializmus, 106
asimilácia, 41, 76
autonómna morálka, 44
bezpečnú väzbu, 82, 114
bilingválnu výchova, 74
blastogenéza, 48
centrácia, 107
denníková štúdia, 20
dilema, 45
dojčenie, 59
dojčenské obdobie, 28, 47
dotazník, 20
egocentrické myslenie, 80, 117
embryonálne obdobie, 48
emočná regulácia, 115
endogenistické teórie, 35
etnografický prístup, 21
evolučná zmena, 9
exekutívne funkcie, 108, 109, 111
exogenistické teórie, 31
experiment v prirodzenom prostredí, 17
experimentálny dizajn, 17
falické štádium, 120
fantázia, 99
fenomenizmus, 106
fetálny alkoholový syndróm, 52
fetus, 48
fylogenéza, 8
gaussova krivka, 23
genderová stálosť, 121
grafomotorika, 68
habituácia, 61
heterómna morálka, 44
horúce exekutívne funkcie, 108
hospitalizmus, 85
hra, 119
hrubá motorika, 95
chladné exekutívne funkcie, 108
idiografický postup, 18
imitácia, 62
impulzivita, 123
involučné) zmeny, 10
jazykové štýly, 104
jemná motorika, 67
jemné motorika, 95
kalkulácia risku, 119
kauzalita, 13
klinická metóda, 20
kognitívna flexibilita, 108
kognitívne štýly, 123
kognitívny vývin, 41, 42
kohorta, 10
komunikácia, 49, 56, 63, 64, 69, 71, 76, 101, 103, 116
konkrétne myslenie, 77
korelácia, 13
korelačný dizajn, 16
kvalitatívne zmeny, 30
kvantitatívne zmeny, 30
laboratórny experiment, 17
lateralita, 94
lateralita - skrížená, 94
lifespan teória, 40
magickosť, 106
medzi-kultúrny výskumný dizajn, 19
mentalizácia, 111
mikrogenetický výskum, 19
mladá dospelosť, 29
mladší školský vek, 28
motivácia, 125
motivácia - vnútorná, 125
motivácia - vonkajšia, 125
myslenie, 11, 18, 28, 42, 45, 46, 64, 68, 76, 77, 80, 82, 100, 104, 105, 109, 115, 119
na dieťa zameraná reč, 70
napodobňovacia hra, 79
nastavenie mysle - fixné, 124
nastavenie mysle - rastové, 124
nenormatívne zmeny, 10
nereálny optimizmus, 121
neskorá dospelosť, 29
norma, 23
normatívne zmeny, 10
novorodenec, 27, 55, 57, 58, 60
obdobie adolescencie, 28
obdobie batoľaťa, 28, 92
obdobie pubescencie, 28
obdobie ticha, 74
obmedzený kód, 104
omyl prílišného zúženia, 72
oneskorený vývin reči, 75
ontogenéza, 8

operačné učenie, 33
organogenéza, 48
pamäť, 80
pamäť, 97
pamäť - explicitná, 98
pamäť implicitná, 99
percepčné učenie, 61
perinatálne obdobie, 53
plánovanie, 108
plod, 27, 49, 50
popôrodná depresia, 54
postnatálne obdobie, 54
potreba spánku, 61
pozornosť, 99
pracovná pamäť, 108
pravá staroba, 29
predoperačné myslenie, 80
predstavivosť, 100
predškolský vek, 28, 93, 126
prenatálny vývin, 27, 47
prezentizmus, 106
primeraná stimulácia, 62
prirodzený (alebo kvázi) experiment, 18
prosociálnosť, 118
protokomunikácia, 69
psychofyziologické metódy, 21
psychomotorický vývin, 59, 64
psychosexuálny vývin, 37, 38
psychosociálna teória, 31, 38
raná staroba, 29
reflexivita, 123
reflexy, 55, 57
reliabilné, 14
rem spánok, 55
retardácia, 24
revolta, 119
rodová identita, 121
rozhovor, 20
rozvinutý kód, 104
rozvoj reči, 73, 101
sebaregulácia, 113
sebaregulácia, 110
sekulárny trend, 24
senzitívna fáza, 47
separačná úzkosť, 82
schéma, 41
schopnosť inhibície, 108
slepá poslušnosť, 119
socializácia, 83, 115
sociálno-kultúrna teória, 42
spomalenie vývinového tempa, 24
stredná dospelosť, 29
symbolické myslenie, 77
syndróm náhleho úmrtia dojčiat, 56
syndróm traseného dieťaťa, 56
štádia morálneho vývinu, 46
štúdie dvojičiek, 21
štvornožkovať, 66
telegrafická reč, 73
temperament, 120
teória dozrievania, 65
teória mysle, 111
teória mysle, 78
teória naučenej bezmocnosti, 35
teória sociálneho učenia, 33
teória spracovania informácií, 43
teória väzby, 88
teratogénne faktory, 51, 54
translanguaging, 75
učenie klasickým podmieňovaním, 62
učenie operačným podmieňovaním, 62
validné, 12, 13
vnímanie, 42, 63, 97
vnímanie - chuťové, 59
vnímanie - zrakové, 59
vnútorná reč, 105
výchovný štýl, 90
výskum ipsatívny, 18
výskum kvalitatívny, 18
výskum kvantitatívny, 15
výskum longitudinálny, 14
výskum prierezový, 14
výskumu sociálneho učenia, 22
vývin osobnosti, 38
vývinová kríza, 25
vývinová zmena, 9
vzťah matka-dieťa, 114
znakovanie, 70
zóna najbližšieho rozvoja, 43

POĎAKOVANIE

K finálne úprave publikácie prispeli svojimi návrhmi a pripomienkami aj študentky a študenti odboru Predškolská a elementárna pedagogika z predmetu Vývinová psychológia. Predovšetkým ďakujem Alici Brodňanskej, Sarah Gulárovej, Viktórii Havlíkovej, Lucii Honíškovej, Miroslave Ivančíkovej, Zuzane Iškovskej, Lei Kováčikovej, Silvii Krajčírovej, Petre Kvasničkovej, Zuzane Mišinovej, Dominike Palieskovej, Adriane Polákovej, Lucii Rajnovej, Veronike Stríškovej, Emme Sýkorovej, Michalovi Štasselovi, Jane Tamaškovičovej, Radoslave Tkáčikovej, Veronike Tóthovej, Michaele Vrábľovej, Jakubovi Vávrovi a Pavlíne Žitňanovej za ich pozorné oči a návrhy.

Rovnako ďakujem všetkým recenzentom: pani profesorke Zápotočnej, profesorovi Kostrubovi, docentke Mesárošovej a docentke Glasovej. Každý z nich priniesol do publikácie svoje postrehy a témy, ktoré učebnicu nielen vylepšili, ale aj obohatili o nový pohľad.

V neposlednom rade, by som chcela poďakovať svojej rodine, manželovi, a predovšetkým mojim synom, za vytvorenie priestoru k napísaniu učebnice a za súhlas s uverejnením fotografií.

O AUTORKE

Zlatica Jursová Zacharová vyštudovala Psychológiu na Filozofickej fakulte a Učiteľstvo psychológie a nemeckého jazyka na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a v 2013 obhájila dizertáciu Efektívne vyučovanie anglického jazyka v predškolskom veku. Chvíľu pracovala ako psychologička v Centre poradensko-psychologických služieb, potom sa zamestnala ako psychologička v Centre pre medzinárodno-právnu ochranu detí a mládeže, kde sa venovala medzinárodným adopciám a únosom detí. Počas prvého tehotenstva založila Materské centrum Budatko, kde bola 6 rokov v pozícii štatutárnej zástupkyne a organizovala aktivity pre deti, ako aj projekty v oblasti vzdelávania rodičov, napr. BilFam – Staňme sa dvojjazyčnou rodinou (2010-2012). Od roku 2010 vedie svoju firmu Havava, kde sa venuje vzdelávaniu učiteľov v oblasti vývinovej lingvodidaktiky a práci s naratívnym formátom Hocus & Lotus. Taktiež vedie kurzy pre deti (a rodičov) od 1 do 10 rokov v nemeckom, anglickom a talianskom jazyku. Od roku 2013 pracovala ako výskumná pracovníčka a neskôr ako odborná asistentka na Katedre psychológie a patopsychológie, kde vyučuje: Vývinovú psychológiu, Psychológiu pre učiteľov, Kognitívnu psychológiu, Poradenskú psychológiu, Krízovú intervenciu v škole a Pedagogickú a školskú psychológiu. Venuje sa výskumu rečových kompetencií, bilingvizmu a psycholingvistike, ako aj vplyvu digitálnych technológií, on-line prostredia a video-hier na kognitívny vývin detí. Posledný ukončený výskumný projekt sa venoval podpore rozvoja naratívnej kompetencie detí zo sociálne znevýhodnenom prostredí a to predovšetkým v slovenskom jazyku, ktorý tieto deti potrebujú pre úspešné zvládnutie školy – Učíme sa spolu. Autorka je presvedčená, že deti sa učia efektívnejšie, ak si vytvoria s učiteľom/učiteľkou kvalitný vzťah, ak počas vyučovania môžu byť aktívne a spontánne využívať pohyb a ak počas vyučovania prežívajú radosť. Učiteľov učí, ako namixovať deťom počas vyučovania ten správny kokteil neurotransmiterov k efektívnemu vzdelávaniu detí 😉.

ZLATICA JURSOVÁ ZACHAROVÁ

OD NARODENIA PO MATURITU
časť 1 - OD NARODENIA PO VSTUP DO ŠKOLY

Poznatky vývinovej psychológie v kontexte vzdelávania

Učebnica pre študentov a študentky učiteľstva a primárnej a predprimárnej pedagogiky

Vydala Univerzita Komenského v Bratislave
Grafická úprava a návrh obálky: Zlatica Jursová Zacharová
Rukopis neprešiel jazykovou úpravou.

Rozsah 140 strán, 10,84 AH, prvé vydanie, vyšlo ako elektronická publikácia.

Dielo je vydané pod medzinárodnou licenciou Creative Commons CC BY NC ND 4.0 Commons Attribution 4.0. Viac informácií o licencii a použití diela: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-80-223-5169-0