

Monatová, Lili

Vývoj člověka a jeho defekty

In: Monatová, Lili. *Problémy speciální pedagogiky*. Vyd. 1. V Brně: Universita J.E. Purkyně, c1984, pp. 85-191

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/122075>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

III. VÝVOJ ČLOVĚKA A JEHO DEFEKTY

Vývojový princip je všeobecně platným zákonem, který se projevuje ve veškeré přírodě i společnosti. Neexistuje jediný přírodní nebo společenský jev, který by se tímto zákonem neřídil a proto se zabývají vývojem všechny přírodní a společenské vědy i vědy o člověku. Zvláště ve filozofii je pojem vývoje základní kategorií.¹ V pojetí dialektického a historického materialismu je chápán vývoj jako dění, které se uskutečňuje nekonečně v čase a prostoru a je vlastní veškeré neživé a živé přírodě, společnosti i myšlení.² Jednotlivé časově a prostorově omezené struktury probíhají určitými vývojovými fázemi, určitým vývojovým rytmem.

V souladu s uvedenými zákonitostmi se uplatňují ve vývoji člověka dědičné předpoklady a konkrétní podmínky prostředí a výchovy. Pozitivní vývoj mohou nepříznivě ovlivnit různé negativní situace, které se mohou vyznačovat chronickým onemocněním, dlouhodobým nebo dokonce trvalým defektem, případně i některými nepříznivými procesy stárnutí. Tyto okolnosti jsou překážkou kladného rozvoje osobnosti a znamenají buď zpomalování, opožďování nebo dokonce sestupné tendence, které končí nezřídka i úmrtím. Zvláštní postavení má proto rozvoj vědy a techniky směřující k úspěšnému léčení různých postižení. Nezastupitelné místo náleží bezesporu prevenci defektů, kde hlavně medicína a elektronika zaznamenala v posledních deseti letech neobyčejné úspěchy.

1. PODMÍNKY VÝVOJE ČLOVĚKA

Vývoj každého člověka se řídí obecnými přírodními a společenskými zákonitostmi, současně je to rovněž proces individuální, který ovlivňuje více činitelů. Vyváženost fyzického a psychického vývoje jedince dává předpoklady pro optimální rozvoj normálně vyvinuté a kvalitní osobnosti.

Dojde-li naproti tomu k narušení této rovnováhy v kterémkoliv období života člověka, dochází buď k pozvolným nebo dokonce i k náhlým změnám, které mohou narušit další vývoj. Často se projevují ve větší či menší míře nepříznivě a vyúsťují v lehčí či těžší defekt. Lze říci, že každý člověk je ohrožen celou řadou nepříznivých momentů a záleží proto mimořádně na tom, jak je vychován, jaká je jeho rozumová, citová a volní úroveň,

¹ M. M. Rozental, *Filozofický slovník*, Pravda, Bratislava 1974, str. 589–590.

² Srovnej: M. M. Rozental, *Stručný filozofický slovník*, SNPL, Praha 1955, str. 98 až 100.

jakými principy se řídí, jaké má morální a charakterové kvality, jak řeší své osobní potřeby a zájmy, jak je schopen překonávat překážky a jaké jsou jeho postoje a přístupy ke společnosti. Mimořádně velkou zodpovědnost má proto rodina, škola i celá společnost za pozitivní vývoj normálně vyvinutých, zdravých dětí a mládeže a v obzvláště velké míře pak za jedince defektního.

Charakteristika vývojových zvláštností jedince

Určité tělesné a duševní zvláštnosti jsou charakteristické pro všechny lidi a vystupují do popředí zejména ve společenských situacích a v procesu činnosti. Ve shodě se Sergejem Leonidovičem Rubinštejnem³ lze konstatovat, že psychický vývoj člověka probíhá jako jednotný proces, uvnitř kterého se vyčleňují jednotlivé kvalitativně odlišné stupně, přičemž každý stupeň, v němž se jedinec právě nachází, je současně připraveným obdobím pro etapu následující. Fyzický a psychický vývoj je vždycky individuální proces, v němž se uplatňují věkové zvláštnosti, tj. vývojové stupně podmíněné zráním, jako projevy různých fází lidského života. Tyto fáze následují za sebou v jisté *posloupnosti*, nelze je přehodit, či některou vynechat, řídí se jednoznačnými *zákonitostmi*. Každý člověk prochází v jednotlivých obdobích svého života individuálním vývojem různou rychlostí individuálně odlišně. Systematickým pozorováním lze získat informace o tom, v čem a jaké jsou jeho konkrétní specifčnosti, případně i odchylky od průměru. V procesu vývoje jsou jednotlivé stupně stále složitější a ve shodě s nimi se zvětšují individuální zvláštnosti a individuální rozdíly, formuje se celá osobnost.

V této souvislosti si zaslouží pozornost charakteristika všech věkových období se zvláštním zaměřením na vznik a vývoj určitých defektů, chorob a zvláštností vybočujících z normy. Tento postup poskytuje nový pohled na určité projevy člověka odchylovícího se od ostatních lidí, protože u něho bývá narušován vývoj v některé oblasti, což postihuje jedince celkově a zasahuje fyzickou, psychickou i sociální oblast. Od prvních, případně i nenápadných příznaků může narůstat a stát se trvalým, jak je tomu např. často u koktavosti, která nebyla odstraněna ihned na počátku dokud se nerozvinula. Nedostatek může být také typický pouze pro některé vývojové období a zmizí bez vnějšího zásahu (např. sigmatismus, který vzniká při výměně mléčného chrupu za trvalý), nebo jej lze odstranit s úspěchem vhodným terapeutickým postupem včetně systematického výchovného působení (např. tupozrakost předškolního dítěte).

Vývoj člověka se vyznačuje kontinuitou s kvalitativními odlišnostmi v jednotlivých obdobích jeho života, které jsou ovlivněny vnějšími i vnitřními podmínkami. Vnější podmínky vyvolávají určitou reakci u daného jedince, tzn., že se „lámou“ pod vlivem vnitřních podmínek zahrnujících minulé zážitky, zkušenosti, vědomosti, úroveň myšlení, citových vztahů a volných vlastností jeho osobnosti. Vyznačují se buď souhlasem a ztotožněním se s určitým přáním, úkolem, požadavkem, nebo naopak nesouhlasem, záporným postojem, kritikou, případně i agresivním jednáním.

³ S. L. Rubinštejn, *Základy obecné psychologie*, SPN, Praha 1964, str. 98–110.

Při členění vývojových stupňů je potřebné respektovat biologická, psychologická, sociální i pedagogická kritéria, protože všechny tyto stránky se podílejí na *kvantitativních i kvalitativních změnách* ve vývoji jedince. Významnou úlohu má pro vývoj člověka především činnost, která je velice rozmanitá a pestrá, a zahrnuje *hru, učení, pracovní, zájmovou, rekreační a relaxační činnost*. Věková období se od sebe liší především základní činností, která se účastní podstatně na kvantitativních a kvalitativních změnách v úrovni jedince. V souladu s těmito rozdíly v projevech zdravého i defektního člověka členíme životní fáze na čtyři úseky.

Období od narození po vstup do školy se týká tři kratších etap, a to věku novorozence a kojence, období batolete a předškolního dítěte. Základní činností je *hra*, která má své zvláštnosti a vývojové rozdíly u dítěte zdravého, nemocného i defektního a má kromě funkce zdravotní a pohybové, poznávací a vzdělávací, citové a estetické, funkce volní, morální a společenské, také terapeutickou funkci.

Další vývojový úsek zahrnuje *školní věk*, který se dělí na tři důležité fáze ve vývoji dětí a mládeže, v nichž dochází jednak k počátkům či k typickým projevům v odlišnostech konkrétních defektů v jejich rozsahu, hloubce a závažnosti. V závislosti na těchto rozdílech jsou zařazováni žáci a studenti do příslušného typu školy, aby se mohli optimálně rozvíjet. Toto období se dělí v mladším školním věku na dětský věk; ve středním školním období na prepubertu a pubertu a v době staršího školního věku na postpubertu. Základní činností je *učení* a postupný přechod k sebeovládání a umožňuje dospívající generaci dosáhnout jednak určitou *vzdělanostní úroveň*, jednak se *připravit na budoucí povolání a na život ve společnosti*.

Významná vývojová fáze se zabývá *dospělým člověkem* a člení se na ranou dospělost od 20 do 30 let, na věk plně rozvinuté osobnosti od 30 do 50 let a na období zralosti od 50 do 65 let, které je zároveň dobou přípravy na nastávající stáří. Základní činností je *práce*, která by měla být doprovázena rovněž *zájmovou činností*, jejíž význam vystupuje do popředí zejména po odchodu do důchodu.

Čtvrtá, poslední fáze, kterou je *stáří*, je relativně značně dlouhým životním úsekem. Má dvě stadia, a to rané stáří od 65 do 75 let a pozdní stáří od 75 let až do smrti. Podstatným úkolem člověka je v tomto období *aktivita*, udržování společenských kontaktů a pozitivních mezilidských vztahů. Optimistický vztah k životu a k prožívanému věku má značný podíl na vývoji osobnosti a dokonce i na oddálení úmrtí.

Při členění života na jednotlivá období bylo vzato v úvahu několik základních momentů, které mají na vývoj normálního i defektního jedince značný vliv.

— V první řadě jde o *komplexní přístup*, o respektování všech životních podmínek člověka.

— Zřetelně se uplatňuje *akcelerace* tělesného i duševního vývoje dětí a mládeže, kterou rozumíme přirozené urychlování vývoje, dřívější dozrávání a vyspívání jednotlivých fyzických i psychických funkcí. K akceleraci dochází hlavně pod vlivem společenských přeměn, které se projevují kvalitnějšími životními podmínkami. Zahrnují dokonalejší zdravotní

pěči a s ní související prevenci onemocnění a prevenci vzniku defektů, materiální zabezpečení rodin a zvyšování jejich vzdělanosti a kulturní úrovně. Na akceleraci se spolupodílejí také výsledky vědecko-technického pokroku a působení hromadných sdělovacích prostředků — rozhlasu a televize. Výrazný podíl má výchovně vzdělávací proces ve škole, mimoškolní instituce, dětské a mládežnické organizace a v neposlední řadě tisk a literatura pro děti a mládež včetně literatury populárně vědecké a naučné. Uvedené podmínky ovlivňují významně akceleraci celkového tělesného a duševního vývoje předškolních dětí, pokračují ve školním věku, urychlují tělesné dospívání a celkové vyzrání organismu a odrážejí se jednoznačně v psychické úrovni postpubescenta.

— Současný styl socialistické společnosti umožňuje mládeži spokojený život, protože na ni neklade předčasně požadavky související s finančními starostmi. Tím se *odsunuje společenská dospělost* směrem k dvacátému roku života mladé generace a mohou vznikat zejména u mladých mužů jisté problémy s občanskou dospělostí v osmnácti letech, přestože vlivem akcelerace jsou vyspělejší po stránce tělesné i duševní.

— Svůj velký význam mají bezesporu rovněž *pozitivní celkové životní podmínky* a menší nároky na pracovní přetěžování dospělých v produktivním věku, protože se snížila podstatně délka pracovní doby a trvale klesají požadavky na fyzicky namáhavou práci. Významné je i snižování dětské úmrtnosti zabezpečováním soustavné lékařské péče, kvalitní výživy, hygienických podmínek bydlení a vyšší vzdělanosti úrovně rodičů atd. Naproti tomu se nedožívá mnoho dětí v řadě kapitalistických a hlavně rozvojových zemí ani pěti let. Umírají vlivem podvýživy, řady nemocí, nedostatečné péče a též vlivem námezdní dětské práce, kterou musí vykonávat již v předškolním věku bez ohledu na tělesné a duševní předpoklady.

— Dalším významným momentem je *prodlužování lidského života*, jehož délka poměrně rychle narůstá a dosahuje u nás v současnosti průměrně sedmdesáti let, jednak snížením perinatální a kojenecké úmrtnosti, jednak omezováním patologických příčin smrti. Tyto úspěchy souvisejí s pokrokem medicíny a ošetrovatelské techniky, s psychologickým přístupem k nemocnému a se systematickým výchovným působením, pozitivní je i využití mezidisciplinárních vztahů, zejména v oblasti fyziky, elektrotechniky, stavebnictví, architektury i dalších vědních oborů.

— V neposlední řadě se uplatňuje významně *projekt* dalšího rozvoje naší nové výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976, která zahrnuje všechny věkové skupiny od období jeslového věku až po výchovu a vzdělávání dospělých včetně starších občanů a defektních či nemocných v kterémkoliv období jejich života. Jde tedy v pravém slova smyslu o *celoživotní, permanentní výchovu*.

— Jednoznačné jsou dále *souvislosti mezi tělesným, duševním a společenským vývojem a určitým konkrétním defektem*. Je naší současnou snahou, aby se ve svých věkových zvláštностech defektní jedinec pokud možno neodchyloval od běžných obecných vývojových zákonitostí. Je však rovněž naléhavým úkolem respektovat ty odlišnosti, které vyžadují jiný způsob péče, speciální výchovné působení a určité změny ve výchovně vzdělávacím procesu u dětí a mládeže, které jsou zakotveny v na-

šem speciálním školství. Je ovšem důležité vzít v úvahu i menší nesnáze, které sice nevylučují žáka, či studenta ze základní či střední školy, ale měl by je vzít v úvahu učitelský sbor i rodiče a usnadnit mu plnou integraci.

— V dospělosti jsou to *specifičnosti při začlenění defektního do pracovního procesu*, hlavně pokud jde o druh činnosti, délku pracovní doby i zvláštní úpravy, které vyžaduje určitý pracovní postup. U starších a starých defektních občanů je to *ulehčení obtíží*, které vyplývají z postižení. Ve všech věkových skupinách stojí v popředí *pozitivní* mezilidské vztahy, citlivý, taktní a současně *přiměřeně náročný* přístup všech odborných pracovníků — lékařů, ostatních zdravotníků, psychologů, odborných pedagogů, učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků a hlavně *příznivé* rodinné zázemí a vzájemný kladný vztah všech rodinných příslušníků i *porozumění* celé společnosti.

Determinace vývoje osobnosti

Vývoj každého člověka je ovlivňován dědičností, prostředím, výchovou a uvědomělou činností, kterou člověk neustále přetváří a zdokonaluje. Každý z těchto činitelů může ovlivňovat vývoj příznivě i nepříznivě, může mít větší či menší podíl na určitých odchylkách od normy, na některých specifičnostech v projevech jedince nebo dokonce na vzniku a vývoji defektů.

Dědičností⁴ se přenášejí všelidské znaky z rodičů na potomstvo, takže novorozenec má všechny anatomicko-fyziologické zvláštnosti lidského jedince. Dítě získává po svých rodičích určité *tělesné znaky* jako je barva očí, barva vlasů, stavba těla, specifičnosti nervové soustavy a smyslových orgánů, které jsou materiálním základem vloh čili dispozic. Dědí se i některé *defekty a choroby*, k některým se dědí *náchylnost* — např. deformace prstů, některé druhy plešatosti, barvoslepost, slabomyslnost těžšího stupně, cukrovka (diabetes melitus), odolnější či slabší nervový systém apod. Vliv dědičnosti je nepřímý, má četné vývojové možnosti, které však nelze přeceňovat ani podceňovat, takže výsledky se vyznačují značnou variabilitou.

Rozvoj *vloh* a jejich úroveň závisí na vnějších podmínkách, které tvoří prostředí a výchova, záleží však také na kvalitě zděděného základu, což lze prokázat tím, že ani v nejlepších podmínkách nelze např. z oligofrenního dítěte vychovat geniální osobnost. Uplatňuje se zde jednota organismu a prostředí a význam kvalitativních změn, které působí při vytváření osobnosti a jejich vlastností.

Individuální život člověka ovlivňuje *prostředí*, které tvoří souhrn podmínek působících na jedince. Každý organismus je neoddelitelný od svého životního prostředí, s přibývajícím věkem však může člověk stále efektivněji do podmínek prostředí zasahovat a také je pozměňovat. *Přírodní prostředí* zahrnuje zeměpisnou polohu, klimatické poměry, přírodní vlivy, kvalitu vod a ovzduší i další aspekty, které se řídí biolo-

⁴ S. L. Rubiňštejn, Základy obecné psychologie, str. 176–182; Jan Čáp, Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 84–87.

gickými zákonitostmi, jimž se člověk v jistých hranicích mimovolně i uvědoměle přizpůsobuje. Toto základní životní prostředí je současnou civilizací stále více narušováno. Při překročení jistých hranic ovlivňuje vznik a vývoj určitých nemocí či anomálního vývoje a může být i příčinou předčasné smrti.

Pro příznivý vývoj jedince je mnohem významnější sociální a kulturní prostředí. Rodina, škola, mimoškolní instituce, dětské domovy a internáty pro mládež, dětské, mládežnické a společenské organizace, pracoviště, ale i nemocnice, denní a týdenní sanatoria, ozdravovny a ústavy sociálního zabezpečení vytvářejí dítěti, dospívajícímu, dospělému i starému člověku buď lepší či horší společenské zázemí, které se podílí svým způsobem na jeho individuálním vývoji. Uvedená prostředí působí svými požadavky a nároky, svou úrovní a kulturností, promyšleností či živelností, soustavností či nahodilostí na jedince a poskytují jeho vývoji určité podmínky.

Je velice důležité, aby prostředí podporovalo optimální vývoj defektního nebo dlouhodobě nemocného, ať již např. u dítěte nebo pubescenta v dětském domově, slabozrakého na pracovišti atd., aby se mohl začlenit mezi zdravé nebo mezi podobně postižené spolužáky, vrstevníky, spolupracovníky. Míra zapojení do výchovně vzdělávacího a pracovního procesu i do společenského života není u všech defektních osob stejná.

Úspěšná socializace a dobrá prognóza je možná u lehčích postižení, k nimž lze počítat ve shodě se Samuelem Rollerem⁵ slabého žáka, který je ve škole opožděný, dále jsou to děti, které mají v rodině špatné podmínky, jak je tomu v rozvrácených, konfliktních, alkoholických a morálně problematických rodinách, děti i dospělí s lehčími poruchami řeči, s lehčími pohybovými, sluchovými a zrakovými defekty a s některými chronickými chorobami. Mohou buď dospět k integraci, nebo lze u nově vzniklých nesnází tento stupeň zachovat a mohou se proto uplatnit velmi dobře ve škole, v zaměstnání i ve společnosti.

Více úsilí vyžadují postižení s těžšími defekty, k nimž patří slepota, hluchoněmost, těžké pohybové defekty, slabomyslnost na úrovni debility, autistické chování, závady chování a některé těžké choroby jako je např. tuberkulóza, těžké srdeční nemoci apod. Je-li těmto lidem věnována optimální speciálně pedagogická péče, vznikají předpoklady pro úspěšnou socializaci na úrovni adaptace. Imbecilita, kombinované defekty, závažnější poruchy chování a některé duševní choroby umožňují socializaci odpovídající již jen utilitě, idiocie včetně některých dalších defektů, u nichž nenastává socializace, nebo došlo k její ztrátě znamenají inferioritu.

Jistěže není dosažený stupeň socializace neměnný, jde vždycky o proces, který může vykazovat vzestup a pozitivní vývoj nebo naopak zhoršení podmínek s mírným nebo i výrazným sestupem. Vzhledem k tomu, že socializace je pro každého člověka, tedy i pro defektního, nezbytná, je zapotřebí umožnit těmto lidem dosažení maximálního stupně společenského života.

⁵ Samuel Roller, Conférence de synthese, in: Conférence européenne, OMEP, Ženeva 1981, str. 2-3.

čenského a pracovního uplatnění tak, aby mohli prožívat svůj život na optimální úrovni a byli také se svou životní situací vyrovnáni.

Nejvýrazněji se uplatňuje při vývoji dětí i dospělých *v ý c h o v a*, kterou rozumíme cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedince pro plnění společenských úkolů i pro jeho osobní život v socialistické společnosti. Zahnuje celý život člověka od dětství až po stáří, a i když se v jednotlivých věkových obdobích od sebe v mnohém odlišuje, lze právem mluvit o *permanentní celoživotní výchově*, jak také zdůrazňuje Vladimír Jůva.⁶ Výchova v sobě zahrnuje vzdělávání a obě stránky tohoto procesu zabezpečují osvojování vědomostí, dovedností a návyků, rozvoj schopností a nadání, vytváření postojů, potřeb a zájmů, formování jednání a chování.

Významné místo zaujímá *výchovné působení na defektní*, protože klade na vychovatele, učitele, odborného pedagoga, lékaře, zdravotní a sociální pracovníky i na všechny vedoucí mimořádné nároky. Jeho základním cílem je ovlivňovat postižené tak, aby se mohli v maximální míře integrovat nebo aspoň adaptovat v podmínkách života ve společnosti.

V souvislosti s působením dědičnosti, prostředí a výchovy na vývoj jedince se dělí defekty na dědičné, vrozené a získané. Za *dědičný* lze považovat takový *defekt*, který se *prokazatelně* vyskytoval nebo vyskytuje *u dalších členů téže rodiny* nebo *v širším příbuzenstvu*. Může být patrný ihned po narození, nebo se může začít projevovat až v průběhu individuálního života v různém věku, takže jde o dispozice k danému postižení. Většinou lze konstatovat, že hloubka defektu je závislá na tom, kdy se objeví jeho první příznaky a je zpravidla tím těžší, čím dříve určité odchylky nastanou.

Ostatní defekty, které se u daného jednotlivce zjistí, jimiž však nikdo v rodině netrpěl a nevyskytují se ani v současnosti, označujeme za *vrozené postižení*. Většinou se s nimi setkáváme již u novorozence či kojence, mohou se však také projevit až v průběhu dalšího vývoje. *Diagnóza* je někdy *obtížná* i posouzení, zda jde skutečně o vrozenou poruchu či vadu.

Získané jsou ty *defekty*, které vznikají v průběhu individuálního života člověka buď *chorobným procesem, úrazem, nepříznivými podmínkami prostředí* či *vadnou výchovou*. U některých nemocí není dosud známý jejich původ a tím je také značně ztíženo posouzení, zda jsou vrozené či získané. Jiné jsou jednoznačně způsobené vniknutím škodlivin do organismu a začínají být patrné až po kratší či delší inkubační době. U úrazu je diagnóza jednoznačná, složitější je však někdy uspokojivé léčení, jak je tomu například u zmoždění mozku (contusio cerebri) s dlouhodobým bezvědomím.

Poměrně složité jsou nedostatky přírodního nebo sociálního prostředí, které nezabezpečuje dostatečně a optimálně potřeby jedince. Např. nevhodná nebo nepostačující výživa může zpomalovat tělesný a duševní vývoj, nadměrné pracovní zatížení může negativně ovlivňovat růst dítěte a jeho způsobilost úspěšně se učit, u dospělého může zapříčinit onemocnění, předčasné stárnutí a předčasnou smrt. Ne-

⁶ Vladimír Jůva, *Pedagogika jako věda*, UJEP, Brno 1977, str. 13.

dostatky sociálního a kulturního prostředí mohou vyvolávat *frustraci*, *stress* nebo dokonce *psychickou deprivaci*, nejsou-li dlouhou dobu uspokojovány základní psychické a hlavně citové potřeby člověka. Tak je tomu např. v konfliktních a rozvrácených rodinách, v rodinách s nespokojivým etickým cítěním a s malými morálními kvalitami.

Prostředí může zahrnovat dítě nadměrnými podněty, přetěžovat je informacemi, nebo naopak zapojovat je do činností a úkolů příliš málo, projevovat mu buď nadměrnou náklonnost nebo naprostý nezájem a žádnou péči a lásku, takže dítě ztrácí pocit bezpečí tak důležitý pro jeho optimální vývoj. Uvedené a další nepříznivé vlivy prostředí působí negativně na vývoj člověka v kterémkoliv období jeho života.

Pro vadnou výchovu jsou zpravidla typické dva extrémy: v prvním případě klade výchova *malé, nevhodné* nebo *nedostatečné* požadavky na vychovávaného, takže se jedinec nevyvíjí optimálně, nastává zpomalení všech jeho tělesných a duševních funkcí, nebo zaostává jen v některé oblasti, kterou podceňuje. Zpravidla dochází k tomuto stavu v rodinách příliš shovívavou výchovou, které děti příliš chrání, šetří a nerozumně milují, považují je za malé pro plnění úkolů stanovených školou a nezabezpečují jejich náležitou učební aktivitu. Druhý extrém je opačný, výchova je *nadměrně přísná, až tvrdá*, vychovatelé vyžadují bezpodmínečnou poslušnost a podřízení se požadavkům. Výsledkem je buď oslabení vůle a neschopnost samostatné činnosti a samostatného rozhodování i jednání, nebo naopak agresivita v okamžiku, kdy obávaný rodič, či učitel není přítomen. Uvedené výchovné chyby mohou být příčinou vzniku podivností vychovávaných, mohou však vyústit i ve vznik některých defektů. Nepříznivé podmínky prostředí a výchovy jsou zvlášť rizikové u toho dítěte, dospívajícího či dospělého, u něhož je defekt dosud latentně skrytý a nadměrná tělesná či duševní zátěž se může stát vyvolávacím momentem určité poruchy, nemoci, nebo selhání.

Celkově je třeba konstatovat, že determinace tělesného a duševního vývoje má velký podíl na vytváření osobnosti člověka a ovlivňuje také vývoj jedince defektního. Má-li být celý tento proces úspěšný, je zapotřebí stanovit správnou diagnózu a prognózu a vyvodit z konkrétních závěrů optimální podmínky pro speciální výchovné působení na dítě, mladistvého, dospělého či starého člověka.

2. VÝVOJ A DEFEKTY DÍTĚTE V PRVNÍCH ŠESTI LETECH

Vývojem dítěte se zabývala v minulosti celá řada odborníků z řad lékařů, psychologů, sociologů, pedagogů i speciálních pedagogů, jejichž společnou snahou bylo odhalení a charakteristika vývojových zákonitostí a odchylek od normálu. Také v současnosti je v popředí jejich zájmu postihnout normální tělesný, duševní a společenský vývoj dítěte a naznačit možnosti cíleného a systematického výchovného působení. Lékaři a speciální pedagogové se věnují zvláště v posledních sto letech řadě záslužných činností, mezi nimiž zaujímá zjištění příčin některých defek-

tů prvořadé místo. Na ně navazuje dlouhodobá snaha po efektivním léčení a speciální výchově, zaměřená v minulosti spíše na dílčí defekt, v současnosti naproti tomu sledující komplexní diagnózu a všestranné terapeutické ovlivňování dítěte, jeho rodičů i ostatní společnosti.

Příznivý nebo nepříznivý vývoj dítěte je závislý na podmínkách, které vznikají ještě před jeho narozením od okamžiku početí. Další vývoj je podmíněn dědičnými a vrozenými faktory, ale i vlivy prostředí a výchovy. Primární defekt může spočívat v kterémkoliv z uvedených činitelů, může však jít také o jejich kombinaci. Na vývoj dítěte působí především kvalita výchovného vedení ihned od narození po celý předškolní věk. Proto je důležité zajistit dítěti, u něhož se projeví počátky určitých drobnějších nesnází, nebo výraznější nedostatky, či dokonce těžké defekty optimální výchovné podmínky, odbornou péči a rozumné rodinné prostředí.

Novorozenecké a kojenecké období

Pro příznivý vývoj dítěte jsou velice důležitá počáteční léta jeho života. Ontogenetický vývoj začíná prenatálním obdobím, které zahrnuje do tří měsíců *embryonální vývoj* a od tří měsíců až do narození *vývoj fetální*. V embryonální fázi prochází lidský zárodek výrazně náznaky vývoje fylogenetického a teprve v navazující fetální fázi se objevují specificky lidské znaky.

Perinatální medicína se snaží předcházet různým vadám a proto pečuje intenzivně o budoucí matku v druhé polovině těhotenství a o novorozené dítě prvních deset dní po porodu. Tento postup přispívá ke zvýšení počtu zdravých dětí a v případě potřeby k včasné speciální terapii.

V prenatálním období mohou působit záporně na vývoj některé nepříznivé dědičné vlivy, ale také podmínky života budoucí matky jako je výživa, nemoci, různé léky, ozáření, úrazy, ale rovněž neurotizující okolnosti, stressové situace, kouření, alkohol, drogy apod. Prvořadým problémem je *nedonošené, předčasně narozené* nebo naopak *přeňosené dítě*. Rizikový je také vývoj dítěte po *komplikovaném porodu*, nebo dítěte s příliš *nízkou* či *nadměrnou porodní váhou*, dětí z *vícečetného* těhotenství (dvojčata...), dítěte s *hemofilii* (tj. s poruchou srážlivosti krve) apod. Vrozené defekty bývají příčinou předčasného porodu, někdy se však narodí i normálně vyvinuté dítě před stanoveným termínem a pak ovlivňuje jeho porodní váha do značné míry nejen jeho schopnost přežít, ale i další normální či nenormální vývoj.

Některé těžké defekty jako je např. *nevyvinutá, deformovaná* nebo *chybějící část organismu*, *vrozený rozštěp hlavičky* či *páteře*, zjevné *anomálie na očích* jsou většinou patrné ihned po narození a mohou ohrozit i životaschopnost dítěte. Jiné vrozené defekty vyžadují speciální diagnostické vyšetření jako např. *fenylketonurie*, u které se projevuje nedostatek jaterního enzymu. Toto poškození je nutno diagnostikovat již v prvních dnech života dítěte, neboť musí dostávat speciální potravu, jinak nastává rychle slabomyslnost těžkého stupně.

Patří sem také raná *dětská mozková obrna*, která může vzniknout

v době prenatalní onemocnění matky před narozením dítěte, nebo může být perinatálního původu souvisejícího s podmínkami při narození dítěte, případně může jít o postnatální poškození vzniklé po narození dítěte. Toto postižení má různý průběh související se závažností, rozsahem a hloubkou od nepatrných projevů až k těžkým defektům. Drobnější odchylky či sklon ke vzniku některého defektu se zpravidla odhalí teprve později a vyžadují často detailní a opakované vyšetření.¹

Včasná, adekvátní diagnóza je základním předpokladem pro správnou medicínskou a pedagogickou péči o tyto děti. Optimální výchovné působení potřebuje každé dítě ihned od narození, má-li se vyvíjet po všech stránkách příznivě. Zachování těchto požadavků je u defektního dítěte mnohem složitější ale je pro další vývoj nutné.

V novorozeneckém období začíná výchova okamžikem kdy se dítě narodí a záleží jednak na jeho vrozených zvláštěnostech, jednak na připravenosti rodičů pro tuto novou či dále se rozšiřující funkci, podle toho kolikáté dítě přichází do rodiny.

Duševní vývoj novorozeněte závisí na vývoji jeho nervového systému, zejména mozku a na jeho normální aktivitě, která je základním předpokladem pro další rozvoj dítěte. Zatímco se mozková kůra zapojuje do činnosti postupně, pracují bezprostředně po narození podkorová centra, prodloužená mícha a mícha, poněvadž jsou z velké části myelinizované a proto existují u novorozeněte *nepodmíněné reflexy*. Na ně navazují a postupně se vytvářejí *podmíněné reflexy*, které znamenají počátek *vyšší nervové činnosti* dítěte. Nejdříve jsou nestálé a málo diferencované, jak zjistil např. N. I. Kasatkin,² avšak pozvolna se upevňují a jsou stále složitější. Z výsledků zkoumání D. B. Elkonina vyplynulo, že období novorozence končí v době, kdy u dítěte vznikají podmíněné reflexy téměř ze všech analyzátorů.³

Prvním hlasovým projevem je *křik*, který je vrozeným nepodmíněným reflexem. Hlas novorozeněte je slabý a má lehký nosní přízvuk, který má zpočátku charakter *á* nebo *é*, později *oá*, *uá*, *oé* či *ué*, jeho výška kolísá kolem *komorního a*, tj. kolem 435 Hz.⁴

Novorozenec reaguje na podněty působící na jednotlivé analyzátoři nestejně: *chuťové počítky* jsou schopné funkce ještě dříve než je dítě poprvé krmeno, jak zjistili svými výzkumy Adolf Kussmaul a F. Stirniman,⁵ sladké látky polyká a má kladnou mimiku, kdežto hořké, kyselé

¹ Srovnej: František Brohm, Zdeněk Brunecký, Václav Holub, Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy, SZN, Praha 1957, str. 117–159; N. I. Kasatkin, Nárys vývoje vyšší nervové činnosti u dítěte v raném věku, Praha 1953; Eva Schmidt-Kolmer, Verhalten und Entwicklung des Kleinkindes, Akademie Verlag, Berlin 1959.

² N. I. Kasatkin, Nárys vývoje vyšší nervové činnosti u dítěte v raném věku, str. 23–59.

³ D. B. Elkonin, Detskaja psihologija, Razvitije rebjonka ot roždenija do semi let, Učpedgiz, Moskva 1960.

⁴ H. Gutzmann, Psychologie der Sprache, in: Handbuch der vergleichenden Psychologie II, 1921; srovnej přehlednou Gutzmannovu tabulku o výšce a rozvoji lidského hlasu, in: Bohuslav Hála, Miloš Sovák, Hlas – řeč – sluch, 3. vyd., SPN, Praha 1955, str. 64.

⁵ Adolf Kussmaul, Untersuchungen über das Seelenleben des neugeborenen Menschen, Leipzig, 1859; F. Stirniman, Psychologie des neugeborenen Kindes, Rascher Verlag, Zürich-Leipzig 1940.

a slané látky vyplivuje. Čichové počítky vyvolávají jen silné vůně a pachy, kdežto reakce na slabší podněty se vyvíjí teprve postupně. Kožní počítky se projevují již několik hodin po narození zejména na některých citlivých oblastech kolem rtů a úst, kolem očí, chodidlech a bříščích prstů. Na teplo a chlad reaguje novorozenec velice živě, chlad způsobuje záporné reakce, kdežto teplo vyvolává kladnou odezvu. Typická je reakce na změnu polohy, která se uplatňuje zvláště výrazně u nedonošených dětí tzv. Moroovým objímacím reflexem.

Pro příznivý rozvoj vyšší nervové činnosti člověka má mimořádný význam *zrak a sluch*. Při narození fungují u normálního dítěte dobře obranné a orientační nepodmíněné reflexy, takže novorozenec reaguje pupilárním reflexem na světlo a tmu, zpočátku však rozlišuje pouze velké světelné rozdíly. Novorozeně ještě nedovede koordinovat pohyby obou očí, každé oko se pohybuje jiným směrem. Avšak tento projev nelze považovat za šilhání, které vzniká až v období batolete. Tím, že je rohovka značně zakřivená, je novorozenec dalekozraký, také akomodace a konvergence je nedokonalá, a proto je zobrazení předmětů na sítnici nepřesné. Postupně se vyvíjí orientační reakce a dítě začíná hledat očima nápadné, lesklé a pestré předměty. Na silné zvuky se objevuje reakce v prvním nebo na počátku druhého týdne, novorozeně se však ještě nedovede soustředit na zvuk. K zdokonalování sluchu dochází poměrně rychle, a proto se orientuje v krátké době na některé podněty, jako je např. konejšivý hlas matky.

Ukončení novorozeneckého období a počátek období kojeneckého se individuálně liší, takže se setkáváme s rozdíly až dvouměsíčními a různí autoři také uvádějí různě dlouhou dobu pro první úsek života dítěte. William Stern počítal pouze s 10—14 dny, s jedním měsícem Jaroslav Koch, Zdeněk Matějček, N. I. Krasnogorskij, dva měsíce zařazuje I. A. Arjamov, Günter Clauss, Hans Hiebsch, a tři měsíce Arnold Gesell a C. W. Valentine.⁶ V podstatě lze konstatovat, že kojenecký věk začíná v okamžiku, kdy je dítě schopné uplatňovat vnější počítky a reagovat na jednoduché podněty.

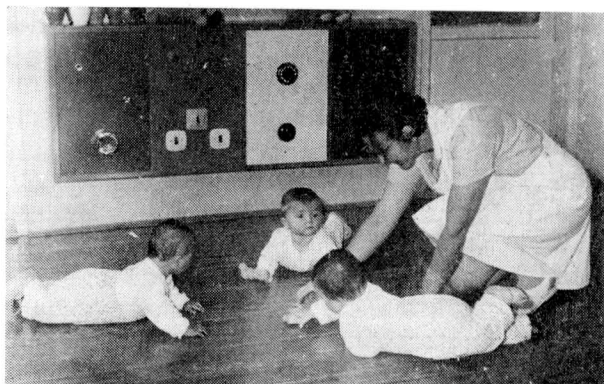
Na novorozenecký věk navazuje plynule kojenecké období a trvá až do ukončeného 12. měsíce jeho života. Je to doba velice intenzivního tělesného, pohybového a duševního vývoje i počátku vývoje sociálních vztahů. Rozvíjení psychomotorických funkcí a centrálního nervového systému ovlivňuje podstatně správná a vyvážená výživa s přiměřeným množstvím bílkovin a vitamínů. Nedostatek výživných látek vede ke snížení rozumového vývoje, zvláště rozvoje chápání, postihování vztahů a rozvíjení dětské řeči.

Rozumový vývoj kojence je především podporován aktivitou

⁶ William Stern, *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*, Barth Verlag, Leipzig 1936; Jaroslav Koch, Zdeněk Matějček, *Psychologie a pedagogika dítěte*, SZN, Praha 1960, str. 99; N. I. Krasnogorskij, *Vyšší nervová činnost dítěte*, SZN, Praha 1958, str. 27; I. A. Arjamov, *Věkové zvláštnosti dětí*, SPN, Praha 1956, str. 38—69; Günter Clauss, Hans Hiebsch, *Psychologie des Kindes und des Jugendlichen*, SPN, Bratislava 1970, str. 94; Arnold Gesell, *Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart*, Christian Verlag, Bad Nauheim 1952; C. W. Valentine, *Psychology of Early Childhood*, Methuen 1946.

a nalyzátorů, jejichž činnost se pozvolna zdokonaluje a diferencuje. Vlastní aktivní vnímání začíná v době, kdy je dítě způsobilé vydělovat z okolí známé osoby, vybrané předměty apod. V oblasti *zrakové* se objevuje aktivní dívání se schopností zaměřit zrak na předmět, který dítě upoutal, hledat jej a sledovat zrakem. Barvy začíná rozlišovat kojeneček mezi třetím až sedmým měsícem, jak konstatovala např. Ruth Staplesová, C. W. Valentine, Vilém Chmelař a někteří další autoři.⁷ Poměrně brzy rozlišuje dítě tvar některých předmětů, které se objevují pravidelně a mají pro ně biologickou hodnotu. Z dalších má pro poznávání okolí značný význam *sluchový* analyzátor. Již na počátku kojeneckého věku začíná dítě hledat očima zdroj zvuku a otáčet hlavičku v jeho směru, učí se soustřeďovat na zvuk. Sluchové vnímání se rozvíjí v úzkém vztahu s osvojováním počátků řeči.

Kladné zrakové a sluchové reakce dítěte na odpovídající podněty jsou přímým důkazem, že příslušné analyzátory jsou schopné funkce, přesné diagnostikování jejich kvality je však možné teprve v dalším věkovém období. Projevuje-li se výrazně zrakový či sluchový defekt již u kojence, jde zpravidla o těžké postižení, a proto vyžaduje dítě již nyní speciální výchovné působení případně i léčení.



Obr. 27. Stimulace kojenců

Fyzický i psychický vývoj dítěte ovlivňuje ve značné míře rozvoj jeho pohybů. V tomto období se naučí postupně sedět, stát, lézt a často se pokouší o první kroky, některé dítě chodí i samostatně. Tím se mění jeho zorné pole a možnosti pro poznávání okolního světa. Současně se poznamenává mezi očima a rukama dítěte koordinace pohybově-zraková, která umožňuje úspěšné uchopování předmětů a zdokonalování hmatu a působí tím významně na duševní vývoj.

Vývoj motoriky dítěte může probíhat příznivě pouze tehdy, je-li normálně vyvinuto, je-li jeho centrální i periferní nervový systém

⁷ Ruth Staples, The responses of infants to colour, *Journal of experimental Psychology* 15, 1932, str. 119–141; C. W. Valentine, *Psychology of Early Childhood*, 1946; Vilém Chmelař, Výzkum výkonnosti dětských smyslů ve věku předškolním, Sborník přednášek Kursu pro vyšší pedagogické vzdělání učitelek mateřských škol 1934–1935, Brno 1936, str. 113–142.

schopen inervovat adekvátně všechny pohybové funkce a není-li také žádný defekt na některé z končetin, v mozku, míše, či na páteři kojence. Nepříznivě se mohou projevit rovněž dědičné či vrozené defekty pohybového aparátu, ale i taková onemocnění či úrazy, která postihnou nějakou pohybovou funkci. Nedostatky v motorickém vývoji ovlivní často zpomalení psychického vývoje, i když je to většinou pouze na přechodnou dobu.

Pokud není vývoj dítěte narušován žádným negativním faktorem, rozvíjí se optimálně jeho vnímání, pozvolna začíná rozlišovat a poznávat některé objekty a vydělovat je z okolí, které je obklopuje. Vnímané předměty a osoby, které dítě upoutaly, si zapamatovává a znovu je poznává a vytváří si jednoduché představy, které jsou prchavé, ovšem opakováním určitých situací, určitých úkonů atd. se upevňují, jsou stálejší a přesnější, jak také prokazují některé výzkumy I. A. Arjamova, Jaroslava Kocha a dalších.⁸

V podnětném a harmonickém rodinném prostředí se vyvíjí výrazně myšlení kojence. Půlroční dítě již poznává blízké členy rodiny, kteří o ně pečují a rozlišuje předměty související s uspokojováním jeho základních biologických potřeb a také věci nápadné svou barvou či zvukem. Mezi osmým až desátým měsícem se dále zpřesňuje jeho diferenciační schopnost, začíná reagovat pohybem na určité slovní otázky a na některé výzvy, kterým začíná rozumět.



Obr. 28. Rozvoj vnímání a myšlení při prohlížení obrázků

⁸ I. A. Arjamov, Věkové zvláštnosti dětí, str. 60–62; Jaroslav Koch, Zdeněk Matějček, Psychologie a pedagogika dítěte, str. 144.

Rozvoj myšlení je těsně spojen s vnímáním a s činností dítěte, tzn. s uchopováním a s manipulací s předměty, se smysluplným zacházením se známými věcmi i se správnými reakcemi na určité situace. Jsou to počáteční důkazy, že dítě chápe některé elementární vztahy a že začíná rozumět řeči. Vlivem rozmanitých podmínek, především však výchovným působením rodiny, která uspokojuje potřeby i přání dítěte a současně je obklopuje mlouvou, se začíná rozvíjet kolem jednoho roku slovní řeč.

Vyslovení prvního slova předchází poměrně dlouhé období, které má svůj počátek v nejtěplejším věku a vyžaduje správnou jazykovou výchovu, protože již v prvním roce vznikají první stavební kameny budoucího mateřského jazyka. Mezi šestým až devátým měsícem je zvukový repertoár velice bohatý, dítě tvoří dokonce více nahodilých zvuků, než obsahují jazyky kulturních národů. Tyto zvuky vznikají náhodným postavením a pohybem mluvidel a dítě artikuluje nejružnější druhy souhlásek i samohlásek v rozmanitém spojení.

Z tohoto materiálu, který je u všech národů téměř stejný, se vytváří mateřský jazyk tím, že některé druhy výslovnosti hlásek i jejich spojení dítě po dospělých reflexně opakuje nebo napodobuje, kdežto ostatní způsoby výslovnosti postupně zanikají. Ty druhy hlásek, které přetrvávají, se stávají hláskami řeči a nabývají pozvolna fonematické hodnoty.

Slyší-li dítě dobře, napodobuje v druhé polovině prvního roku kromě *artikulace* také *rytmus* a *melodii*. Proto by mu měli rodiče zpívat jednoduché melodie a hodně a pomalu na ně mluvit. Důležité je též klidné a souladné prostředí, aby si dítě mohlo osvojit mimovolnou nápodobou mírný a klidný hlas. První slova, která dítě od svých vychovatelů slyší, vyvolávají u něho také citovou odezvu. Zpočátku nerozumí jejich obsahu, ale ta slova, která se opakují současně při různých úkonech — jako je krmení, přebalování, koupání, oblékání, podávání a předvádění hraček atd. — začíná dítě pozvolna *vydělovat z množství zvuků*, které je obklopují, učí se je chápat, smysluplně na ně reagovat a konečně je také začíná opakovat. Takto dospěje přibližně ke konci prvního roku ke svému *prvnímu slovu*, jimž označuje osobu, předmět, jev nebo situaci.

Pokud dítě není normálně vyvinuto, opožďuje se jeho řeč i celkový rozumový vývoj, který závisí na kvalitě jednotlivých analyzátorů a na rozvoji mozku, zvláště mozkové kůry. Toto opoždění mohou též ovlivňovat nevhodné podmínky prostředí, nezájem nebo nedostatky času rodičů či jeslových sester, onemocnění, ale i úraz dítěte v kojeneckém věku. Častá změna vychovatelů, omezený sociální kontakt, chybějící citové zázemí, nedostatečný individuální přístup atd. mohou dítě poškodit dočasně, ale i trvaleji, pokud tento stav působí dlouhodobě.

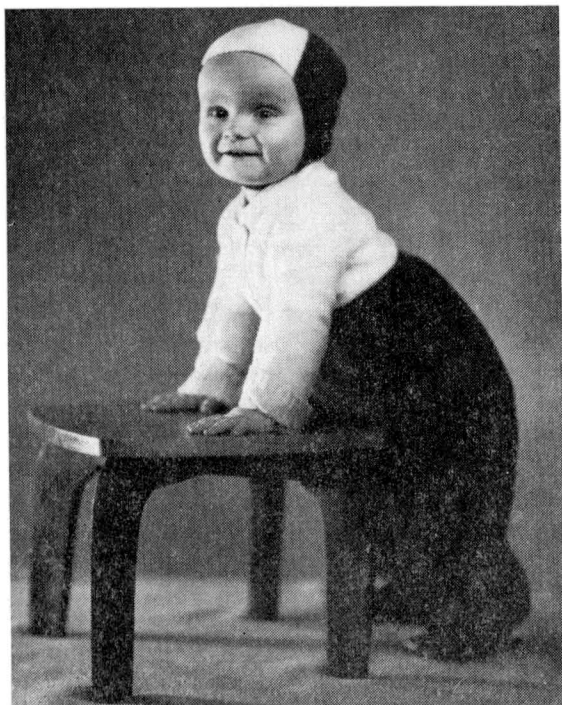
Pro pozitivní vývoj potřebuje dítě nutně především citové zázemí. Na počátku kojeneckého věku můžeme u něho pozorovat emocionální reakce související s uspokojováním jeho organických potřeb. Později se začínají objevovat výrazné reakce na objekty a situace, které vyvolávají údiv, radost, hněv, či strach dítěte. Je důležité, aby převažovaly pozitivní zážitky a ostatní, aby souvisely s nezbytnými situacemi v jeho životě jako je např. onemocnění spojené s bolestivými stavy. Nikdy by neměli chovatelé zavinit u kojence strach svým nevhodným vý-

chovným působením, nebo zlost tím, že nesplní oprávněné očekávání dítěte.

Od poloviny prvního roku převažuje při správné výchově u dítěte *radostná nálada*. Zvláště ke konci tohoto období projevuje sympatie a přičynlost k některým blízkým dospělým, s nimiž má dobré zkušenosti. Také některé děti poutají náklonnost jednoletého dítěte, kdežto ostatní lidi si jen pozorně prohlíží. Oblíbí si rovněž některé hračky, takže je chce mít neustále při sobě a dává jim výrazně přednost před jinými. V tomto věku tvoří citová, pohybová a rozumová stránka dítěte celek, jejíž části navzájem úzce souvisí a na sebe působí. Proto je třeba počítat s tím, že dítě má tím více libých zážitků, čím více poutavých situací mu můžeme poskytnout, čím má větší možnost manipulovat s oblíbenými hračkami a čím častější kontakt má s maminkou.

V opačném případě se množí nelibé prožitky dítěte, a to nepřispívá k jeho neuropsychické rovnováze, k vyrovnanosti emocionální stránky. Také u kladných citových stavů je důležitá přiměřenost všech zážitků, ani nadměrné nebo příliš časté radostné citové vzrušení není pro příznivý emocionální vývoj dítěte vhodné. Tím méně podporuje pozitivní rozvoj nedostatek až chudost citů, neboť vyvolává u rozumově vyspělého dítěte již od osmého měsíce jeho života *citové strádání*, neboli *citovou deprivaci*, která může být počátkem pozdějšího nepříznivého chování.

Citový vývoj souvisí velice těsně s vytvářením prvních sociálních vztahů dítěte. Při jejich formování se stává člověk nejvýznamnějším činitelem, protože se objevuje vždycky při uspokojování důležitých ži-



Obr. 29. Výraz radosti jednoletého dítěte

votních potřeb dítěte. Prvním předpokladem optimálního rozvoje sociálních vztahů je klidné a optimistické prostředí. Jak správně zdůrazňuje Zdeněk Brunecký,⁹ prochází v prvním roce života dítěte vývoj obdobím *elementární socializace*, v němž je kojenec úplně závislý na dospělém. Do šesti měsíců je sociálně pasivní, reaguje však libě na přítomnost a zájem vychovatele. V druhé polovině prvního roku začíná být dítě sociálně velice aktivní a vyžaduje proto různým způsobem kontakt s dospělými — hlasitým smíchem, ale i pláčem. Poznenáhlu se začíná chovat odlišně k domácím a k cizím lidem, vítá radostně matku, odmítá však jít k neznámým lidem, i když je upoutají.

V tomto věku je potřeba, aby dítě vyrůstalo *v úplně a harmonické rodině*, aby se mohly příznivě rozvíjet první počátky jeho sociálních vztahů. Samozřejmě, že je to mnohem snadnější u dítěte zdravého, než u nemocného, či dokonce defektního. Důležité je vhodné řešení problémů socializace u dětí, které vyrůstají v adoptivní rodině, případně v kojeneckém ústavu, kde existuje jisté nebezpečí psychického strádání se současnou menší možností navazovat sociální kontakty. Chladný, lhostejný a nevšímavý přístup k dítěti (např. v některých jeslích, u příliš mladých rodičů, nebo u dětí, které jsou přítěží apod.) je hlavní příčinou některých nedostatků nebo i odchylek v jeho dalším vývoji.

Převážná většina novorozenců a kojenců je vychovávána *v rodině* a pouze o malé množství pečují *denní* nebo *týdenní jesle*. Nepatrný počet je od narození zařazen do *kojeneckého ústavu* jednak proto, že jde o děti, o které *matka nemá dostatečný zájem*, jednak jsou to děti, o které se nemohou rodiče z různých důvodů starat. Jednu skupinu zahrnují *zdravé děti*, které mají chronicky *nemocnou* nebo *defektní matku* (TBC, slepota, slabomyslnost apod.). Další jsou z rodin, které se nemohou věnovat svým dětem, protože mají studijní, pracovní nebo bytové problémy, případně jiné závažné nesnáze. Do kojeneckých ústavů jsou také přijímány *defektní děti*, zvláště takové, které mají složité dlouhodobé odchylky. Patří sem novorozenci *s rozštěpem rtu* nebo *horního patra*, protože jejich správná výživa vyžaduje odborný přístup. Rovněž děti s některými dalšími defekty bývají v péči těchto veřejných institucí.

Zvláštní skupinu tvoří *nedonošení novorozenci*, děti *s rozštěpem páteře* či *lebky* a i s některými jinými závažnými nedostatky, které se umísťují ihned po narození do nemocničního ošetřování, a to většinou v inkubátorech, případně ve speciálním sterilním prostředí, kde setrvávají nutnou dobu, než mohou být předány do rodinného prostředí.

Ve všech případech je důležité zabezpečovat dítěti takové podmínky, které budou podporovat jeho kladný rozvoj i tehdy, nebude-li zcela normálně vyvinuté. Je-li životní prostředí tak nepřítomné, že nemůže poskytovat dítěti ani nejjzákladnější potřeby, může přivodit až *předčasnou smrt* kojence. Zatímco u nás je kojenecká úmrtnost velice nízká a činila v roce 1980 1,84 ‰, umírá v rozvojových zemích v důsledku podvýživy denně na sedm tisíc dětí do jednoho roku.

⁹ František Brohm, Zdeněk Brunecký, Václav Holub, Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy, str. 81.

Vývoj batolete

Období batolete též rané či útlé dětství zahrnuje vývoj od jednoho do tří let a vyznačují se intenzivním rozvojem motoriky, která má velký význam pro tělesný i rozumový vývoj dítěte. Ve druhém roce se naučí jistě stát a chodit, běhat a překonávat menší překážky. Tyto dovednosti se zdokonalují dále ve třetím roce a uplatňuje se při nich stále výrazněji nápodoba.

Tím, že dítě zvládne chůzi zvyšují se i jeho možnosti kontaktu s dospělými i s jinými dětmi a tato nová situace ovlivňuje příznivě rozvoj řeči, psychických procesů i osobnosti. Má velký význam pro jeho celkovou úroveň a pro začlenění do světa lidí. Dítě poznává také svět věcí, osvojuje si manipulaci s předměty a s hračkami, naučí se ovládat některé dětské dopravní prostředky, používat jednoduché nástroje a uvádět do provozu známé přístroje. To všechno má velice pozitivní vliv na další jemnou motoriku rukou i ostatních částí pohybového aparátu a současně na rozumový a citový vývoj dítěte.



Obr. 30. Pohybová výchova v jeslích

Od jednoho do tří let dochází k výrazným přeměnám v psychice dítěte. V jednom roce je ještě plně závislé na dospělých vychovatelích, kdežto ve třech letech je značně samostatné, aktivní a chápavé. Umí se samo obsloužit, zvládá již natolik řeč, že dovede navazovat slovní kontakt a vstupovat do vzájemných vztahů s okolními lidmi a ovládá elementární formy chování.

Psychický rozvoj se projevuje významně v kvalitě a v obhacování procesu vnímání při různé činnosti, která vyvolává citové zaujetí dítěte. Značný pokrok můžeme zaznamenat v rozlišování předmětů, které dítě poznává podle barvy, tvaru, zvuku, chuti, vůně, podle po-

vrchu atd. Tomuto rozvoji napomáhá utváření mateřského jazyka, protože dospělý předměty pojmenovává, upozorňuje dítě na shody a rozdíly, vysvětlením určité činnosti spojené s předvedením mu usnadňuje zaměření pozornosti a správnou manipulaci s věcmi. Při vnímání se uplatňují stále více minulé představy, řeč a myšlení, dítě získává nové zkušenosti a znalosti, které mají značný vliv na další rozvoj jeho poznávacích procesů. Přesto lze konstatovat, že vnímání dítěte je ve třech letech ještě značně mimovolné, povrchní a situační, i když je různorodé a pročleněnější než na počátku tohoto období.

Koncem kojeneckého věku a v období batolete se mění podstatně vzájemný poměr obou *signálních soustav*, jak konstatoval A. G. Ivanov-Smolenskij, který stanovil čtyři stadia ve vývoji vyšší nervové činnosti dítěte.¹⁰ V prvním údobí jsou korové procesy vzbuzovány bezprostředními podněty a vyúsťují v neverbálních reakcích (*spoje B—B*). Poté následuje druhé stadium, ve kterém působí slovní podněty na korové procesy a končí ještě stále bezprostřední odezvou (*spoje S—B*). Pro třetí stadium je typické, že korové procesy vyvolávané bezprostředními podněty jsou ukončeny slovními reakcemi, pojmenováním předmětů (*spoje B—S*). Ve čtvrtém vývojovém období vznikají korové procesy vlivem slovních podnětů a projevují se schopností dítěte reagovat na ně mluveným slovem (*spoje S—S*).

Úloha řeči pozvolna narůstá a uplatňuje se stále více v chování a jednání dítěte. Postupně začíná rozumět lépe významu slov, kterými jsou označovány určité osoby, předměty, úkony a situace s nimiž se opakovaně setkává a vyděluje je z množství různých věcí, jež je obklopují. Tento proces vyúsťuje samostatným aktivním vyslovením *prvního slova* jímž již *pojmenovává* nějaký objekt či jev. Nastává období tzv. *jednoslovních vět*, kdy jedním slovem neoznačuje pouze jednotlivou osobu či věc, ale také své potřeby, přání či zážitky. Důležité postavení zaujímá v tomto procesu nápodoba, proto je třeba, aby dítě vyrůstalo v prostředí, které mu poskytuje dostatek příležitostí k navazování slovního kontaktu. Jinak se opožďuje již od počátku útlého věku rozvoj jeho řeči. V kladném případě se rozvíjí a obohacuje dialog, který zahajuje přibližně od dvou let i samotné dítě. Pro batolata je typická *fyzilogická* neboli *vývojová patlavost*, která souvisí s nedostatečným vývojem diferenciačního útlumu. V jejich mluvě se vyskytuje mnoho nepřesností ve výslovnosti a v gramatické stavbě používají i takové výrazy, které sice slyšely, ale jejichž významu nerozumějí, sbírají a učí se stále nová slova. I když je artikulace často ještě chybná, napodobuje dítě, které dobře slyší, správně rytmus a melodii slov i vět, kterých používá. Slovo je pro ně nejvýznamnějším prostředkem pro dorozumění s dospělými i se staršími dětmi, těsná citová vazba na členy rodiny je v tomto věku velmi důležitým činitelem ve vývoji dětské řeči.

Postupně narůstá *dětský slovník*, takže na počátku druhého roku užívá

¹⁰ A. G. Ivanov-Smolenskij, Eksperimentaľnoje issledovanie vyššej nervnoj dejatel'nosti rebjonka, Fiziologičeskij žurnal SSSR, 1935, str. 149–155; A. G. Ivanov-Smolenskij, Ob izučeníi sovmeštnoj raboty pervoj i vtoroj signaľnych sistem mozgovoj kory, Žurnal vyššej nervnoj dejatel'nosti, 1951, str. 55–66.

dítě asi 5—10 slov, v osmnácti měsících 10—30 slov, ve dvou letech 50 až 300 slov a ve třech letech 800—1 200 slov, A. V. Petrovskij uvádí dokonce 1 500 slov.¹¹ Postupující přirozená akcelerace tělesného a duševního vývoje se projevuje i rychlejším obohacováním slovníku a poměrně výraznými rozdíly mezi různými dětmi v závislosti na jejich sociálním prostředí. Značný nárůst slovníku mezi druhým a třetím rokem souvisí s tím, že dítě od okamžiku kdy pochopí, že každý objekt má svůj specifický název, začíná klást vychovatelům otázku „Co je to?“. Takto pátrá po dalších nových slovech, chce se dozvědět, jaké mají předměty pojmenování a začleňuje je do své řeči. Pozvolna se tak začíná přenášet těžiště mluvního kontaktu z řeči dospělého na řeč dítěte, jeho mluva je stále souvislejší a umožňuje mu vyjadřovat mnohé vztahy předmětného světa. Dítě se začíná také orientovat v gramatických tvarech mateřského jazyka a rozvíjí se pozvolna jeho jazykový cit, zvládne základní syntaktické konstrukce jazyka, správnou výslovnost hlásek, slabik i slov a dovede se stále lépe dorozumívat s okolím, v němž žije.

Rozvoj m y š l e n í dítěte souvisí úzce s jeho činností a současně s působením vychovatelů, kteří je učí zacházet s předměty a seznamují je s jejich pojmenováním. Při praktické manipulaci s různými předměty často dítě vyřeší konkrétní situaci a *pochopí vztahy* mezi určitými věcmi a některými jejich částmi. Dítě začíná myslet při činnosti, jeho myšlení je velice názorné a váže se k dané situaci. Vývoj myšlení je nerozlučně spjat s ovládnutím řeči a s působením sociálního prostředí. Dítě si všímá, jak dospělý zachází s různými předměty, napodobuje jeho činnost a objevuje pozvolna, že se různé předměty používají určitým způsobem. Takto dochází k pozvolnému *zobecňování skutečností*, které získává dítě při aktivitě, při manipulaci s předměty, ale rovněž nastává zobecňování některých jejich podobných či stejných vlastností, které dítě začíná také označovat společným názvem (jablko, dům, červený, studený, chodit, jezdit, apod.). Postupně si uvědomuje, že slovo neoznačuje jen jednotlivý předmět nebo činnost, ale celou skupinu podobných věcí nebo činností.

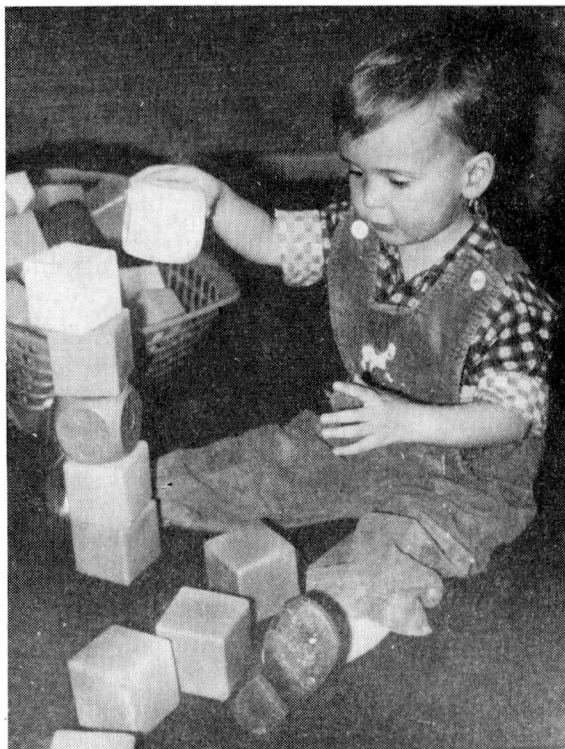
Batole se seznamuje s *pojmy*, které přebírá od dospělého ve velmi těsném spojení s vnímaným zdrojem. Některé znaky, které k těmto pojům přiřazuje jsou ovšem náhodné a nepodstatné, pro dítě však mají poznávací hodnotu a váže se k nim jeho zájem i pozornost, jde proto o tzv. znaky notifikační. Současně si dítě osvojuje napodobováním dospělých také některé způsoby myšlení, učí se užívat soudů a úsudků. Sepětí činnosti, kterou se dítě zabývá, s vysvětlením a předvedením případného konkrétního postupu či řešení, usnadňuje mu pochopení souvislostí a vztahů mezi předměty a jevy.

Rozumový a citový vývoj dítěte ovlivňuje v tomto věku zejména h r a, jejíž počátky vznikaly již v druhé polovině prvního roku a byl pro ni

¹¹ František Brohm, Zdeněk Brunecký, Václav Holub, Duševní vývoj dítěte a jeho poruchy, str. 76; Jaroslav Koch, Zdeněk Matějček, Psychologie a pedagogika dítěte, str. 199—200; Günter Clauss, Hans Hiebsch, Psychologie des Kindes, str. 120; Lili Monatová, Rozumová výchova v mateřské škole, SPN, Praha 1978, str. 43—44; A. V. Petrovskij a kolektiv, Vývojová a pedagogická psychologie, SPN, Praha 1977, str. 47.

podstatný rozvoj podmíněného orientačně pátracího reflexu a napodobování. Ve druhém a třetím roce se projevuje nápodoba¹² stále výrazněji, dítě si nehraje s každou hračkou stejně, ale využívá smysluplně těch manipulačních možností, které odpovídají dané hračce i jeho motorické a intelektuální úrovni. Uplatňují se zde představy a zkušenosti dítěte, u nové hračky je ovšem důležité předvést náležitě zacházení s ní.

Dítě doprovází své hry slovy a dalšími hlasovými projevy a tím se rozvíjí nejen jeho řeč, ale i myšlení, fantazie a počátky tvořivosti. Při správném vedení si samostatně vybírá hračku, s níž si chce hrát, a to je pro jeho příznivý psychický vývoj nezbytné; přináší si ji, adekvátně ji používá a opět uklízí.



Obr. 31. Konstruktivní hra se stavebnicí

V období batolete se obohacují dál *hry manipulační* či *funkční*, jimiž dítě navazuje na hry minulého období, a které se mění znenáhla v *hry konstruktivní*. Nově vznikají hry napodobivé, které ještě nemají souvislý děj a vyjadřují jen izolované situace. Až ke konci třetího roku se začínají pozvolna přeměňovat v *hry úlohové*, protože dítě je již způsobilé napodobit souvislou řadu prvků a převzít určitou roli.

V tomto věku vznikají též další rozmanité činnosti, k nimž patří

¹² Srovnej: N. E. Miller, J. Dollard, *Social learning and imitation*, 2. vyd., Yale University Press, New Haven 1950, str. 54–59.

mezi druhým a třetím rokem *čmáranice* jako počátek *kresebné činnosti*, které poutají dítě tím, že může sledovat stopu tužky na papíře. Zároveň zjistí, že dospělý nebo starší dítě mu dovede nakreslit různé objekty a nápodobou se pokouší také o první vlastní kresby. Zpočátku znázorňuje *lidskou postavu* jako *hlavonožce* a později, většinou až v předškolním věku další předměty. K dalšímu rozvoji přispívají též ilustrace, zvláště pak omalovánky.

Začíná se rovněž zajímat o pracovní činnost dospělých, které chce také napodobovat. Líbí se mu samostatná činnost při *sebeobsluze*, a tu koná s velkou chutí a radostí, třebaže se mu často plně nedaří. Chce pomáhat i při *různých pracích*, kterými se zabývají členové rodiny, což podporuje rozvoj jeho citů i vůle a přirozenou aktivitu.

V citové oblasti se vyznačují kladné prožitky batolete údivem na „objevy“, radostnou náladou a přichylností k některým blízkým lidem, kdežto záporné citové stavy vyvolávají zlost či strach. Je důležité, aby pozitivní city výrazně převažovaly, neboť tvoří základ budoucí optimistické a vyrovnané osobnosti. Vytváří se také pohotovost k určitým způsobům reakce: dítě se učí mít rádo maminku, sourozence a další členy rodiny, typické jsou kladné citové vztahy k některým věcem, dítě má svou zamilovanou hračku apod. Projevuje radost při spatření zvířat, zvláště mláďat, přestože se jich někdy také trochu bojí.

Předním výchovným úkolem je podporovat *radostné citové zážitky* batolete a zajišťovat jeho *spokojenou náladu*. Vhodné vedení ovlivňuje počátky *altruistických citů*, egocentrismus, tak typický pro tento věk, ustupuje v určitých situacích do pozadí. Dítě je přitahováno dětskou společností, byť ještě většinou nevstupuje s jinými dětmi do interakce. Objevují se i náznaky soucitu, které však mohou přecházet někdy v pláč či strach.

Špatné zkušenosti dítěte je zapotřebí omezovat na minimum, i když je nelze zcela vyloučit. Je nutné, aby *strach* nebyl u dítěte vyvoláván záměrně a rovněž není vhodné podporovat *zlostné reakce*. Vznikají při nesplnění očekávání, přání apod., ale také tehdy, nedaří-li se dítěti nějaká činnost. V takových situacích je úkolem vychovatelů pomoci dítěti nebo odvést jeho pozornost jiným směrem. Pro jeho optimální vývoj jsou zvláště nevhodné prožitky *smutku*, k nimž dochází při náhlých změnách sociálního prostředí — odejde-li oblíbená osoba, je-li dítě hospitalizováno nebo převezeno do jiného neznámého prostředí, kde se změní vychovatelé, kteří o ně pečují, chovají-li se k němu dospělí odmítavě, či lhotejně nebo s ním dokonce špatně zacházejí.

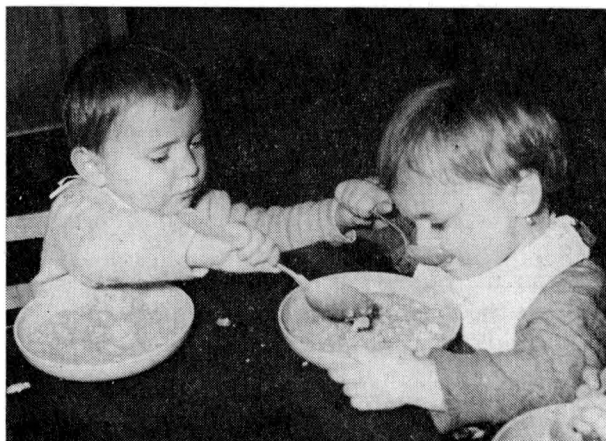
V příznivých podmínkách se u batolete rozvíjejí také *vyšší city*. Elementárním projevem *intelektuálních citů* je radost při uspokojování jeho zvědavosti a zájmu o okolí. Je důležité podporovat tyto city obohacováním zkušeností dítěte, jinak se může zpomalit nebo dokonce zabrzdit na dlouho jeho rozumový vývoj.

Estetické zážitky ovlivňují libost při poslechu *hudby*, zvláště zpěvu, kterou vyvolávají též pestré hračky, barevné *ilustrace*, mnohotvárné jevy v *přírodě*. Také *literární* produkce doprovázená jednoduchými pestrými obrázky a prezentovaná verši, jednoduchými pohádkami a příběhy poutá pozornost a zájem batolete. Všechny estetické podněty obohacují jeho

psychický život, je ovšem nutno dbát na jejich přiměřenost z hlediska množství i z hlediska náročnosti.

U dítěte se začínají v útlém věku vytvářet také elementární *morální city*. Pochvala a pohlazení vychovatele doprovázející určitou činnost, jednání či chování dítěte působí na ně velice kladně, takže se při nejbližší obdobné situaci zachová podobně jako v minulosti. Nápodoba pozitivního příkladu dospělých členů rodiny a sourozenců tvoří základ pro elementární mravní návyky, které se spojují s morálními city. Naproti tomu je žádoucí usměrňovat vhodně nepříjemné prožitky dítěte jako je roztrpčení, stud nebo žárlivost. V konkrétních situacích se učí rozlišovat co je dobré, správné a jak se má chovat či jednat, od toho, co je špatné, nesprávné, co dělat nemá. Podstatné je, aby situace, v nichž se vytvářejí morální city, byly stálé a rodiči dobře uvážené, aby nestřídali požadavky na dítě podle okamžité vlastní nálady, podle času, který mají k dispozici nebo dokonce podle stávajícího souladu či nesouladu v rodině. Pro příznivý vývoj dítěte je potřebné, aby mohlo prožívat trvale pocit lásky a pocit bezpečí, aby mělo klidné a harmonické zázemí a rodiče si uvědomovali plně zodpovědnost, kterou vůči němu mají a výchovně aby na ně vhodně působili.

V ů l e je jedním z důležitých psychických procesů, který se začíná projevovat v období batolete. Hlavním cílem volní výchovy je vypěstovat u dítěte pevnou vůli a současně schopnost podřídit se vychovateli. Má však také mít dostatek příležitostí, kdy může jednat podle vlastního přání a vlastního rozhodnutí. Kolem druhého roku se u dítěte objevují první náznaky stanovit si velice blízký cíl vlastního jednání, který je téměř ihned dosažitelný.



Obr. 32. Volní projev batolete

Dítě však zároveň zjistí, že může nejen něco chtít, ale i nechtít. V určitých situacích vyvolá dospělý poprvé u dítěte tzv. prvotní vzdor nevhodným zasahováním do jeho činnosti, síla této reakce závisí na okamžiku, kdy dospělý něco po dítěti požaduje. *Dětský vzdor* je vždycky projevem nevhodného postupu vychovatele a vyžaduje proto nutně ko-

rekcí jednání dospělého. Opakují-li se dlouhodobě situace, které jej vyvolávají, přechází vzdor v *negativismus*, který je jednoznačným dokladem vadné výchovy. Konflikt mezi vůlí dítěte a vůlí dospělého není žádoucí a pro další příznivý rozvoj osobnosti dítěte nevhodný a zbytečný. Vhodné jednání a chování dítěte ovlivňuje správný vzor vychovatelů, péstování pozitivních návyků a dobrá orientace v různých situacích. Je třeba postupovat tak, aby dítě vědělo, co smí či nesmí, a mělo zároveň dostatečný prostor pro realizaci svých potřeb, přání a volných aktivit.

Formování sociálních vztahů má podstatný vliv na rozvoj osobnosti dítěte. Od počátku druhého roku přibližně do tří až čtyř let prochází obdobím rodinné socializace, která je charakterizována vytvářením vztahů k rodičům a k ostatním sourozencům. U dítěte se vyvíjí náklonnost k matce, ale i k otci, případně i k jeslové sestře. Pro úspěšnou socializaci je důležité, aby dítě mělo dobré zkušenosti s lidmi a bylo rádo v jejich blízkosti. Laskavý příklad vychovatelů působí příznivě při napodobování společenského chování a při začleňování dítěte do sociálního prostředí. I když dochází v průběhu tohoto období k některým výkyvům, takže někdy se chová dítě ke známým zcela bezprostředně, kdežto jindy s určitými zábranami, vyspívá společensky a stává se postupně v sociálních kontaktech samostatnějším a odvážnějším.



Obr. 33. Nápodoba při stolování v jeslích

Batole, které je po stránce tělesné i duševní normálně vyvinuté a optimálně vychované, vykazuje velké rozdíly ve srovnání s dítětem, které má pohybový, smyslový či duševní defekt, nebo s dítětem, které vyrůstá v nekonzolidované rodině, případně je umístěno v dětském domově. U těchto dětí dochází ke zpomalení vývoje v některé důležité oblasti. Jejich pohybový vývoj je zpomalený, a to i u těch, u nichž není postižena přímo motorika. Dítě se zrakovým defektem je mnohem více odkázáno na péči dospělých, je ovlivňován nepříznivě vývoj jeho samostatnosti a tím i jeho vývoj rozumový. Postupně se však do značné míry tyto nedostatky vyrovnávají až na utváření zrakových před-

stav, které jsou u lehčích zrakových vad méně přesné, kdežto u nevidomých se nemohou rozvíjet vůbec.

Speciální skupinu tvoří batolata, u nichž se nevyvíjí na jednom oku dostatečná zraková ostrost, která vyvolává v tomto věkovém období u velkého počtu těchto dětí tupozrakost (amblyopie). Včas bývá podchycena zpravidla jen u těch dětí, u nichž je spojena se šilhavostí (strabismus). U ostatních není zpravidla tento defekt odhalen v době kdy vzniká a přitom jde o jedno z postižení, které lze správnou a včasnou nápravnou péčí buď odstranit úplně, nebo aspoň značně zmírnit.

Sluchový defekt způsobuje dítěti menší či větší nesnáze při osvojování řeči a vyžaduje proto mnoho speciální pozornosti, jinak vážně jeho rozumový vývoj a vývoj citový neprobíhá tak příznivě, jak je potřeba pro žádoucí a harmonický rozvoj celé osobnosti batolete. Někdy však ještě nelze v tomto věkovém období jednoznačně posoudit, zda dítě trpí sluchovým či lehčím duševním defektem a proto je nezbytné dlouhodobé pozorování různých projevů dítěte, aby diagnóza mohla být stanovena co nejdříve a aby také odpovídala objektivnímu stavu.

U dítěte s těžším duševním defektem se začíná projevovat opožďování motorického a psychického vývoje velice zřetelně mezi prvním až třetím rokem jeho života. Správný přístup k takovému batoleti



Obr. 34. Smutné dítě z problémové rodiny

vyžaduje soustředěnou speciální rodinnou výchovu nebo zařazení do zvláštního dětského domova.

Pro optimální vývoj dětí z problémových rodin a u dětí, které vyrůstají mimo rodinu, je nebezpečí vzniku různých nedostatků zasahujících v různé míře jednotlivé stránky jejich osobnosti. Ve věku batolete vznikají nesnáze při navazování kontaktu, při rozvíjení sociálních vztahů a při upevňování prvních vhodných způsobů chování. V neharmonických rodinách vážně rozumový i citový vývoj dětí, protože o dítě nebývá pečováno soustavně, ale spíše příležitostně, v dětských domovech je zapotřebí, aby každé dítě mohlo přilnout k určitému vychovateli a bylo emociálně stimulováno. Vzhledem k tomu, že defektům, které u těchto dětí mohou vzniknout, lze předejít, je velice důležité náležité a včasné poučení rodičů, případně i sledování jejich výchovy sociální pracovníci. V dětských domovech je úkolem ředitelů a inspektorů zabezpečovat kvalifikovaný a citlivý přístup k dětem ze strany všech pracovníků.

Období dítěte předškolního věku

Vlastní předškolní věk zahrnuje u nás období od tří do šesti až sedmi let, ve kterém se upevňují fyzické funkce dítěte. Postupně je stále odolnější a zdatnější, pozvolna je svalnatější a ke konci tohoto období také štíhlejší a protáhlejší a má v poměru k trupu i končetinám menší hlavu než na počátku této vývojové etapy. V jejím průběhu zvládá složitější a náročnější pohyby, zdokonalují se pohyby rukou i prstů a dochází k jejich přesné senzomotorické koordinaci. Lze říci, že šestileté dítě ovládá kompletně svou motoriku, tělesný vývoj přispívá k jeho větší samostatnosti a umožňuje mu osvojovat si ve výchovně vzdělávacím procesu nové společenské zkušenosti. Také centrální nervový systém je schopen přesnějších výkonů a nepodléhá již tolik vnějším vlivům jako v minulém období. Tím, že vznikají aktivní útlumové reakce, dovede již dítě potlačit některé nežádoucí projevy — umí např. projevit vhodně svá přání i potřeby, zadržet pláč, přizpůsobit se dané situaci atd. Takto se postupně mění jeho chování, přerůstá rámec rodiny a stává se z hravého tříletého batolete dítětem, které dožrálo v šesti letech k vstupu do základní školy.

Stále větší počet dětí se přijímá v tomto věku do mateřské školy, kterou navštěvuje v současnosti 85 %¹³ naší nejmladší generace, čímž vzniká nová sociální situace pro jejich vývoj. Dítě má nyní některé nové elementární povinnosti, které souvisejí s úrovní jeho tělesného a duševního vývoje umožňujícího jeho začlenění do režimu činností v mateřské škole. Na dítě lze již působit systematicky a postupovat podle určitého plánu, základním požadavkem však je, aby učitelka respektovala věkové a individuální zvláštnosti všech dětí a vhodně kombinovala jejich spontánní činnost s řízeným programem.

¹³ Z materiálů ministerstva školství české a slovenské republiky vyplývá, že ve školním roce 1982—1983 bylo zařazeno do mateřských škol 85 % dětí veškeré populace, ve skupině pěti až šestiletých to bylo více než 90 % dětí.

Je typické, že děti jsou již způsobilé respektovat požadavky, plnit úspěšně přiměřené úkoly a vytvářet si postupně vzájemné vztahy k vrstevníkům. Mají mimořádný zájem o svět dospělých, o jejich činnost i o jejich vzájemné vztahy a snaží se do nich proniknout s velkou aktivitou. Všímají si jejich života a sledují nejrůznější pracovní i společenské situace a mají-li možnost, tak se do nich rády zapojují, ve svých hrách, výtvarných i pracovních činnostech napodobují vše, co je zaujalo.

Hra je základní činností dítěte předškolního věku, má velký vliv na rozvoj jeho citů a na celkovou úroveň a je současně významným prostředkem učení. Charakter her navazuje na předchozí období a je závislý na mnoha okolnostech, k nimž počítáme věk dítěte, podmínky prostředí, v němž se realizují (v přírodě, na hřišti či na ulici nebo doma, ve městě nebo na venkově, v létě či v zimě), okolnosti, za kterých se hra koná, (hry individuální, skupinové, kolektivní), pohlaví dítěte, hračky a materiály, které má k dispozici, dosažený stupeň jeho tělesného a duševního vývoje, úroveň zájmů, vědomostí, dovedností a návyků, celková výchovná péče v rodině i v mateřské škole, rozvoj společenských vztahů a působení širšího okolí.

Významnou skupinou jsou tvořivé hry, které mají mnoho variant a je pro ně typické, že si děti určují samy cíl, obsah i pravidla hry. Obměňují v nich tvořivé dojmy, jimiž na ně zapůsobilo okolí. K vytvoření obrazu při hře napomáhají dítěti hotové hračky, stavebnice, přírodní materiály a různé další předměty. Přitom se projevuje tendence přisuzovat věcem vlastnosti, které nemají, zaměňovat jeden předmět za druhý a používat je rozmanitým způsobem.



Obr. 35. Hra se stavebnicí

Obsah her se mění s věkem a celkovým rozvojem dítěte. Hry tříletého dítěte jsou poměrně jednoduché, kdežto u šestiletého jsou mnohem diferencovanější a obsahují logické souvislosti a vztahy, podle toho jak je zná ze skutečného života. Dítě je postupně stále vyspělejší a je schopnější zachycovat a reprodukovat více prvků ze situací, které zažilo a o kterých leccos ví, a proto napodobuje přesněji skutečnost. Hra také sleduje již od počátku vytčený cíl, takže dítě svůj záměr také realizuje. O celkovém charakteru tvořivých her spolurozhoduje výchova, vzory, které dítě napodobuje, atmosféra v rodině i v mateřské škole, jeho postavení mezi sourozenci a ostatními dětmi, jeho celková fyzická i psychická úroveň.



Obr. 36. Individuální hra tříletého dítěte

S přibývajícím věkem se pozměňuje také *vztah ke spoluhráčům, k hračkám, k pravidlům i k úlohám*. Tříleté děti si hrají převážně individuálně, nenavazují z vlastní iniciativy kontakt s jinými dětmi a jsou plně zaujaty hračkou. Poté vznikají malé skupinky dětí a ke konci předškolního věku dávají již stále častěji přednost kolektivním hrám, které začínají převažovat v tvořivých hrách. Na počátku tohoto období si dítě nedovede ještě hrát bez hračky, která podněcuje jeho aktivitu. I později zůstává hračka v popředí jeho činnosti, ale je pouze prostředkem pro realizaci různých představ a nápadů, dítě ji zařazuje do logických souvislostí dané hry. Rovněž pravidla jsou důležitou součástí tvořivých her, dítě si je začíná mezi čtvrtým a pátým rokem samo vymýšlet a určovat, ale podle stávající situace je také snadno upravuje a přetváří.

Úlohové hry jsou důležitým druhem tvořivých her, dítě v nich napodobuje to, co je upoutalo především z činností dospělých a co je mu ve skutečnosti dosud nedostupné. Patří sem především různé pracovní činnosti a jejich obsah, vztahy mezi lidmi apod. Z těchto pestrých aktivit přebírá dítě určitou úlohu, vžívá se do situace jiného člověka a reprodukuje jeho počínání. Přitom rozlišuje hru od skutečnosti, přesto však děj hluboce prožívá.

Mezi tvořivé hry patří také *hry dramatizační* neboli *dramatizující*, které jsou zaměřeny na reprodukci pohádek, divadelních, televizních a filmo-

vých programů. Děti v nich znázorňují tvořivě vše, co je zaujalo při sledování určitého pořadu nebo při poslechu pohádky či povídky.

Důležité místo mají v tvořivých hrách rovněž *hry konstruktivní*. Dítě při nich sestavuje, sestavuje nebo vytváří z rozmanitých stavebnic i pří-



Obr. 37. Konstruktivní hra zdravého dítěte



Obr. 38. Konstruktivní hra nevidomých dětí

rodních materiálů nejrůznější předměty a zaměřuje se při hře ve shodě s dosaženým vývojem stále více na výsledek své činnosti, na výtvar, který zvolenou činností vzniká. Jsou to velice cenné hry, jimiž se rozvíjí vytrvalost, přesnost a tvořivost a zacházením s rozličným materiálem se formují konstruktivní dovednosti.

Do druhé skupiny patří *hry s pravidly*, které se člení na hry didaktické a na hry pohybové. Svým charakterem mají *didaktické hry* výchovně vzdělávací cíl, přispívají k rozvíjení poznatků, dovedností a návyků, ke zdokonalování jednotlivých psychických funkcí, cvičí pohotovost a sebeovládání dítěte. Jsou neodmyslitelnou součástí rozumové, estetické, pracovní, morální i tělesné výchovy. Charakteristickým rysem *pohybových her* je intenzivní činnost motorického analyzátoru, zvyšování



Obr. 39. Didaktická hra – seznamování dětí s předměty, které ve vodě plavou nebo se potápějí



Obr. 40. Didaktická hra – třídění ovoce podle druhů

obratnosti, odvahy a vytrvalosti a proto mají v mateřské škole velký pedagogický význam.

Při každé hře i při ostatních činnostech se předškolní dítě také *mimo-volně učí*, stává se zkušenějším a získává takto různé poznatky a dovednosti. Učení však může být také speciálně organizováno v rodině i v mateřské škole. Osvojování základních informací nashromážděných lidstvem se uskutečňuje v plánovitém a řízeném procesu vzdělávání, jak zdůrazňuje výstižně Tomáš Pardel, L. A. Venger, T. A. Iljinová a mnoho dalších.¹⁴ U člověka není učení náhodný proces, probíhá od narození a od

¹⁴ Srovnej: Tomáš Pardel, *Pedagogická psychológia*, SPN, Bratislava 1961, str. 224; L. A. Venger, *Vnímání a učení v předškolním věku*, SPN, Praha 1975, str. 270 až 289; T. A. Iljinová, *Pedagogika*, str. 275–289.



Obr. 41. Cvičení pohyblivosti a odvahy

počátku povinné školní docházky je cílevědomě zaměřené na výchovu a vzdělávání realizované učitelem a celou společností.

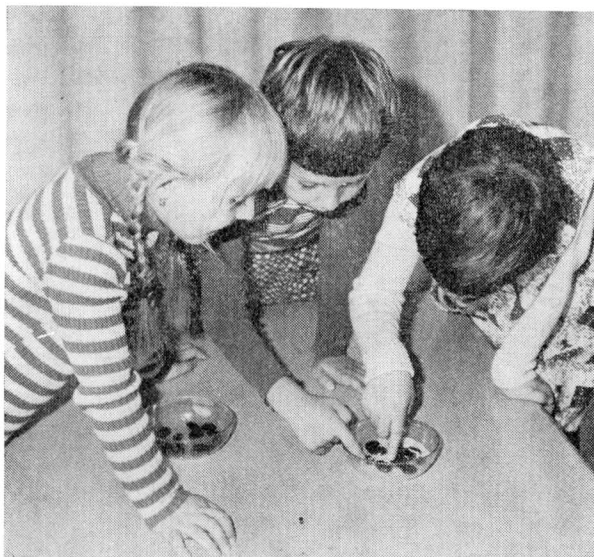
V mateřské škole se podílí na vzdělávání učitelka i děti. Učitelka řídí celý proces a předává jim nejrůznější informace, na které děti živě reagují a tím se také učí. Při vzdělávání dbá důsledně na individuální zvláštnosti každého dítěte a opírá se o jeho přirozené potřeby. Umožňuje všem dětem poznávat svět a podílí se podstatně na zvyšování jejich celkové úrovně a vytváří jejich zájmy a přístupy ke skutečnosti. Postupně je učí chápat správně nejzákladnější přírodní a společenské jevy i zákonitosti, orientovat se v činnostech člověka a uplatňovat získané poznatky ve vlastních aktivitách.

Učitelka uskutečňuje výchovně vzdělávací proces jednak spontánním individuálním učením dětí, jednak řízeným vzděláváním, které se člení na poučování dětí učitelkou, na společné zaměstnání dětí, na individuální a skupinové učení a konečně na učení celého kolektivu učitelkou.¹⁵ Při *spontánním individuálním učení* si dítě vytváří samostatně vlastní zkušenosti na základě zážitků, činností a rozhovorů s jinými dětmi či dospělými. Pozoruje všechno kolem sebe a pokouší se opakovat vše, co je zaujalo. Volí přitom často činnost, při níž mělo úspěch a opakováním si ji upevňuje a osvojuje. Získává mnoho nahodilých informací, učí se i napodobováním, ale také pokusem a omylem. Kontakt s lidmi a poznávání života společnosti je základem *aktivního sociálního učení*, které přispívá k sepětí rozumových, citových a volních procesů a k rozvíjení osobnosti dítěte.

Pro optimální vývoj dětí je neméně významné *řízené učení*, které uspokojuje dětské poznávací zájmy a umožňuje rozšiřovat a precizovat poznatky osvojené spontánně. Současně je důležitým předpokladem pro plnění Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy.¹⁶ Východím je *společné zaměstnání* dětí zařazované denně do činnosti mateřské školy, které je doplňováno podle potřeby v různých denních dobách

¹⁵ Lili Monatová, *Rozumová výchova v mateřské škole*, str. 54–59.

¹⁶ Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, SPN, Praha 1978.



Obr. 42. Seznamování dětí s klíčením fazole

a v různých situacích *poučováním* dětí učitelkou. Procvičování určitých poznatků a dovedností volí pro *individuální práci* s dítětem případně pro určitou *skupinu dětí*. Všechny druhy řízeného učení se prolínají navzájem a uplatňují se přiměřeným způsobem při působení na děti. Je však podstatné, aby se zabývaly jednotlivými činnostmi pro jejich pestrost a zajímavost, aby východiskem byla radostnost výchovně vzdělávacího procesu.

Další oblastí, která poutá předškolní děti, jsou *výtvarné činnosti* jako je kreslení, malování, modelování, vystřihování, vytrhávání, nalepování i další techniky. Vlivem výchovy objeví většina dětí kolem třetího roku, že těmito činnostmi lze vytvořit nějaký známý předmět a začne se věnovat velice intenzivně těmto aktivitám. Nejdříve *pojmenovává* své výtvary dodatečně, mezi čtvrtým a pátým rokem sdělí již v průběhu činnosti, co kreslí, maluje či modeluje a konečně mezi pátým a šestým rokem oznámí dítě předem záměr své činnosti a také zvolený námět uskuteční.

Ve svých kresbách znázorňuje nejdříve *lidskou postavu*, kterou kreslí dítě zpočátku bez trupu, později přidává krk a teprve v další fázi trup a ostatní části. Začíná lidskou postavu také zdobit oděvem, obuví, případně dalšími předměty, které mu utkvěly v paměti. Dalším námětem bývají nejčastěji *zvířata*, dítě na ně přenáší nejdříve znaky z lidské postavy, a proto je znázorňuje ve vzpřímené poloze a dvounohá a až později čtyřnohá. Ještě později začíná kreslit různé *objekty* jako dům, zahradu, dopravní prostředky apod. Toto pořadí není náhodné, souvisí s tím, že dítě dává přednost tomu, co mu je nejbližší a má mnohem užší vztah k lidem než ke zvířatům, která jsou pro ně zase zajímavější než ostatní předměty, s nimiž se setkává. Ve svých výtvarných projevech



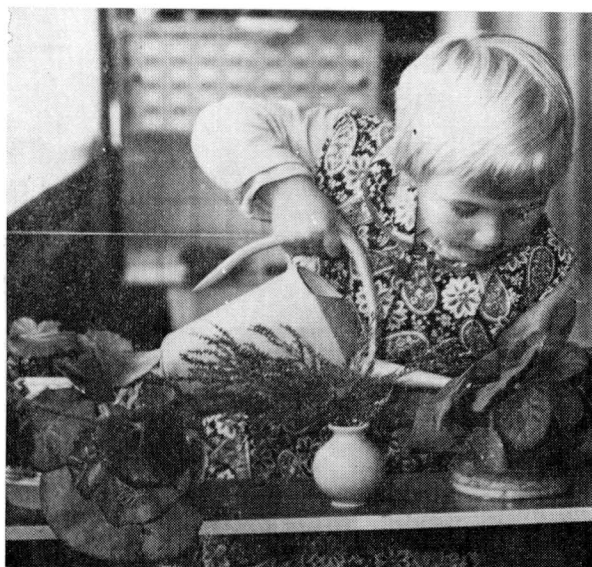
Obr. 43. Malování štětcem

zobrazuje teprve nakonec malé scénky a děje, v nichž někdy zachycuje i časově delší období.

Po celý předškolní věk jsou dětské kresby *schematické*, dítě kreslí podle své představy hlavně to, co považuje za důležité. Často znázorňuje i vnitřní části daného objektu, jde o tzv. *transparentní* nebo *rentgenové kresby*, v nichž chce postihnout všechno, co o daném předmětu ví a co považuje za významné. *Barvy* používá zpravidla tam, kde jsou stálou vlastností, kdežto u těch objektů, kde je barva proměnlivá nebo se dosud neupevnila v představě dítěte, se také barvou neřídí. *Perspektivu* předškolní dítě nezvládá, a proto se většinou v jeho výtvorech neobjevuje. Lidskou postavu z profilu nakreslí spíše ojediněle, nebo jen v některé části kresby (např. obličej a šaty zřepředu, nohy a boty z boku). Mezi rozumovou úrovní dítěte a obsahem kresby je úzký vztah a proto je potřebné obracet jeho pozornost na charakteristické a podstatné vlastnosti předmětů a obohacovat jeho zážitky a zkušenosti.

Pro předškolní dítě má též *pracovní činnost* velkou zajímavost, jednak proto, že chce napodobovat dospělé, jednak proto, že touží po samostatnosti a chce být velké. Přitom po celý tento věk plně nerozlišuje práci od hry, takže je pro ně práce zajímavou hrou a hra důležitou prací. V pracovní výchově si osvojuje dítě některé pracovní činnosti, které souvisí se *sebeobsluhou*, rádo pomáhá učitelce, přebírá „službu“ ve třídě a chce pomáhat i doma. Tyto činnosti přibližují dítěti svět dospělých,

působí intenzívně na jeho kladné citové prožitky a posilují pozitivně rozvoj jeho osobnosti. Proto je vhodné volit pro předškolní dítě doma i v mateřské škole přiměřené pracovní úkoly, při nichž dospělý využívá snahu dítěte pomáhat při všem, o co se právě zajímá.



Obr. 44. Zaujetí pracovním úkolem na mateřské škole

Úzký vztah mezi pracovní a rozumovou výchovou se uplatňuje obohacováním intelektuálních procesů dítěte, zvláště jeho představ a myšlení současně se slovní zásobou. Seznamuje se pozorováním s některými profesemi (prodáváč, řidič, lékař), s pracovními činnostmi (prodávat, řídit, léčit), s pracovními nástroji (nůžky, kladivo, tužka), se stroji a přístroji (váhy, autobus, teploměr) a s výsledky pracovní činnosti (zakoupené zboží, příjezd autobusu, uzdravené dítě). Příležitosti, při nichž může dítě sledovat pracovní úkony dospělých, by se měly opakovat, mělo by mít možnost o těchto činnostech rozmlouvat, vyslechnout vyprávění a prohlížet si ilustrace, na nichž je znázorněn pracovní proces. Takové zážitky se objevují bezprostředně v jeho hrách, obohacují zkušenosti a upevňují kladný vztah k pracujícímu člověku a k jeho práci.

Dítě se takto učí vážit si pracovní činnosti a považovat ji za důležitou. Tento přirozený vývoj by neměly oslabovat negativní zážitky, kdy dítě slyší nevhodné výroky dospělých a vidí nezodpovědný přístup k práci. V těchto situacích dochází k narušování kladného zaměření dítěte a může být počátkem pozdějších záporných postojů k pracovní aktivitě.

Všechny činnosti, kterým se věnuje předškolní dítě, obohacují jeho rozumový vývoj a váží se přitom úzce na emocionální prožitky i na volní procesy. Přispívají velice významně k rozvíjení jednotlivých poznávacích schopností, dítě má možnost postihovat stále lépe různé vlastnosti a části předmětů i jednoduché vztahy mezi nimi, vytváří si vlastní zkušenosti a dospívá takto k dalším a dalším poznatkům. Mezi

třetím a čtvrtým rokem začíná být dítě způsobilé poznávat širší okolí, seznamuje se však především s tím, co může poznávat při činnosti spojené s vnímáním toho, co je právě upoutá. Představy jsou ještě málo diferencované a precizují se úměrně tomu, nakolik přichází dítě do kontaktu se skutečnými předměty a jak je vedené. Vše, s čím



Obr. 45. Děti pozorují břízu



Obr. 46. Rozlišování listnatých a jehličnatých stromů

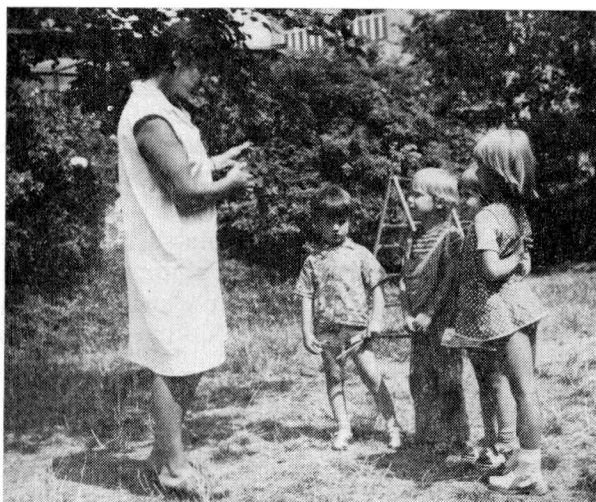
se setkává, vzbuzuje jeho pozornost a zvědavost a je schopné povšimnout si také některých detailů.

Vzhledem k tomu, že myšlení dítěte je *názorné, konkrétní* a rozvíjí se zejména *v praktické činnosti* a zobecňování je v počátečním stadiu, jsou také obsahem pojmů převážně názorně vnímané vlastnosti. Dětské myšlení je velmi živé, váže se k činnosti, hlavně ke hře, která je také zdrojem pro rozvíjení představ a fantazie. Úkolem vychovatelů je proto pomáhat dítěti postihovat nejjednodušší souvislosti a vztahy mezi jevy

a mít rovněž na paměti, že si osvojuje způsob svého myšlení od matky, že potřebuje model, vzor, který se učí mimovolně napodobovat. Proto není lhostejné, jaké rozumové výchovy se dítěti dostává.

Výraznější kvalitativní změny nastávají ve v ní má ní od *čtyř do pěti let*. Dítě je způsobilější systematicky pozorovat, jeho pozornost je stálejší a má lépe vyvinout paměť. To mu umožňuje vytvářet konkrétní i obecnější představy a je také předpokladem pro intenzivní rozvoj myšlení. Je to stále ještě názorné a konkrétní myšlení, které však již častěji předchází praktickou činností dítěte. Na základě přímých bezprostředních podnětů se rozvíjí i logické myšlení, dítě dovede poznat celek i jednotlivé části objektu, rozlišit u známých předmětů a jevů některé podstatné a vedlejší vlastnosti, chápat jejich funkci a uvědomovat si účelové vztahy i některé příčinné souvislosti v praktických situacích. Pojmy jsou již procleněnější a přesněji vymezené než v předcházejícím roce a dítě již dospívá k jednoduchým zobecněním a ke schopnosti podřazovat a nadřazovat.

Postupně se takto zdokonaluje intelektuální činnost, takže v *šestém roce* již existují reálné předpoklady pro *záměrné zachycování skutečnosti*. V mateřské škole se děti seznamují s přírodou a okolím, se životem



Obr. 47. Seznamování dětí s přírodou

a prací lidí, se společnostmi, s předměty a jejich vlastnostmi. Poznávací proces vychází z dosavadní intelektuální úrovně dětí a pokračuje dále pod vedením učitelky. Začíná v ní má ní m, hlavně řízeným pozorováním, které se spojuje s určitými konkrétními činnostmi, zahrnuje sledování a diferenciaci různých jevů, pochodů, situací a vytváření nových představ a zkušeností. Současně navazují učitelky na dřívější představy, zážitky, vzpomínky i znalosti dětí a rozvíjejí také jejich obrazotvornost.

Tím vším je aktivováno myšlení, které je *názorné, konkrétní, prakticky zaměřené* a váže se k rozmanitým činnostem. Uplatňují se při



Obr. 48. Seznamování dětí s městem

něm jednotlivé *myšlenkové operace*, hlavně analýza, syntéza, komparace, kategorizace a generalizace, později i počátky abstrakce. Poznávací proces směřuje k upevňování diferenciatních schopností a k jednotlivým *formám myšlení* — k rozvíjení pojmů, soudů a úsudků, a k postupnému chápání vztahů a souvislostí. Častými metodami práce s dětmi je třídění a srovnávání předmětů, které přispívají k rozlišování odlišných i podobných věcí, jejich vlastností i částí. Tento postup je doprovázen slovními metodami, někdy je dokonce možné zvolit slovní poučení, rozhovor, vyprávění bez nutnosti použít názor. Pod vedením učitelky se rozvíjejí rozumové procesy velmi intenzívně, což podporuje připravenost šesti-letých ke školní docházce.¹⁷

V období od tří do šesti let se rozvíjí dětská řeč po stránce kvantitativní i kvalitativní. Je zapotřebí dbát soustavně na její *srozumitelnost*, na systematický rozvoj hovorové aktivity, na *obohacování dětského slovníku*, na *kulturnost a výraznost* mluvy. Základním požadavkem je tvorba správných představ o obsahu používaných a vnímaných slov. Dítě má velkou potřebu klást otázky, odpovídat a odůvodňovat, objevují se dotazy po původu, příčinách, účelu atd. Přibližně do šesti let si osvojí dítě *slovní zásobu* 2 500 až 3 500 slov, kterou potřebuje k životu v prostředí, v němž žije a zvládne mechanismus slovy. *Stavba vět* se stává stále složitější, dítě užívá hlavní i vedlejší věty a dospívá k stále úplnější formulaci svých představ a myšlenek. Dovede slovně vyjádřit záměry i cíle svého jednání a navazovat i udržovat slovní kontakt.¹⁸

V rozvoji dětské řeči přičítá T. Slamová-Cazacová přední místo *sdělovací funkci*. K ní se těsně pojí *dialog*, pro který je charakteristické vyjádřování určitých myšlenek. Jsou výrazem potřeby dítěte předávat vlastní zážitky, zkušenosti, poznatky a získávat informace od jiných a je v nich emocionálně podtržen zájem o poznávání.¹⁹

Úkolem mateřské školy je upevňovat mluvní komunikace i jazykový

¹⁷ Lili Monatová, *Rozumová výchova v mateřské škole*, str. 8.

¹⁸ Tamtéž, str. 43–46; Lili Monatová, *Otázky rozumové výchovy*, str. 101–102.

¹⁹ T. Slamová-Cazacová, *Dialog u dětí*, SPN, Praha 1966, str. 29, 42–47.



Obr. 49. Rozhovor dětí u klece s andulkami

cit, zdokonalovat gramatickou správnost řeči, dbát o čistou výslovnost, odpovídající přízvuk a výraznost řeči. Před vstupem do základní školy mají se děti umět dorozumět, odpovídat na otázky, souvisle vyprávět, mluvit samostatně, jistě a zřetelně. *Cílem* je dosáhnout správné, plynulé a výrazově bohaté řeči, aby dítě bylo lépe připravené ke školní docházce, mohlo plnit požadavky elementární třídy a bylo úspěšné ve školních podmínkách.



Obr. 50. Poutavé zaměstnání dětí

V předškolním věku se podílí na rozvíjení citů a vůle v první řadě rodina a k ní u velké většiny připojuje mateřská škola. City se dále diferencují, dítě se raduje z kontaktu s dospělými i jinými dětmi, je šťastné v úplně a harmonické rodině, s radostí a s velkou aktivitou se podílí na každé činnosti; dychtivě přijímá nové informace a proto by mělo být rodinné prostředí i prostředí v mateřské škole optimistické a radostné. Mělo by navozovat spokojenost, vyrovnanost a činorodost, aby mohlo ovlivňovat pozitivně rozvoj osobnosti dítěte. Proto by špatná nálada měla být jen výjimečným prožitkem. Klidné a vyrovnané životní podmínky a rozumní vychovatelé nedávají zbytečně příležitosti k afektivnímu chování, které ač je ještě typické pro tři až čtyřleté dítě, postupně ustupuje do pozadí. Dítě se naučí do šesti let ovládat své afekty, jeho vnitřní útlum se upevňuje, je vyrovnanější, sebejistější a také klidnější.

K prohlubování vyšších citů přispívá zpočátku rodina, později mateřská škola, která je pěstuje cílevědomě a systematicky a poskytuje dítěti bohaté prožitky intelektuální, estetické i morální. *Intelektuální city* mají významnou úlohu v životě dítěte, podporují jeho zvědavost a intelektuální úroveň, která se od tří do šesti let podstatně obohacuje. Estetickovýchovné činnosti ve výchově literární, výtvarné, hudební a pohybově hudební podporují *city estetické*. Dítě má řadu receptivních zážitků při poslechu pohádky, při sledování loutkového či maňáskového divadla, nebo zfilmovaného příběhu, při prohlížení obrázků a poslechu hudební skladby. Zvláště je však poutá možnost být samo aktivní, když vypráví o oblíbených hrdinech z pohádky, samo maluje, vystřihuje či modeluje, když může zpívat apod. *Morální city* poskytují dítěti řadu zážitků a mají vliv na jeho chování. Bohatým zdrojem je dětská literatura a televize, při jejímž sledování prožívá hluboce dobro a zlo a zároveň je pro dítě velice názorným příkladem. Podstatné ovšem je, aby i dospělí byli pro dítě v reálných situacích pozitivním vzorem.

Vůle se rozvíjí a upevňuje rozmanitými činnostmi, kterými se dítě



Obr. 51. Výrazové projevy radosti dětí při kontaktu se psem

zabývá jednak spontánně, ale které se také učí plnit pod vedením dospělého. Ovlivňuje ji zároveň rozumový vývoj a celková úroveň, neboť přispívá k narůstání vytrvalosti a trpělivosti mezi třetím až šestým rokem při hrách, které se prodlužují, jsou stále složitější a vyžadují více volního úsilí. V kolektivních hrách se učí dítě přizpůsobovat a podřizovat spoluhráčům a pravidlům, činnost navržená učitelkou je vede k tomu, že se věnuje aktivně stanovenému zaměstnání. Postupně jsou také náročnější cíle, které si dítě buď klade samo, nebo jsou určeny dospělým, takže jich nelze dosáhnout okamžitě a je zapotřebí překonat určité menší i větší překážky.

Dítě se učí hodnotit výsledky své činnosti, jednání a chování, pomáhá mu přitom ocenění dospělého, příznivě působí zejména kladné posouzení, význam má i taktní výtka, která má dávat perspektivu na příznivou změnu a zaručovat další náklonnost rodičů, učitelky i ostatních dospělých či dětí. Kritické negativní ohodnocení by nemělo nikdy vyústit v odsouzení dítěte dospělým a v posměch ostatních dětí, protože v takovém případě se nemůže rozvíjet žádoucím směrem ani volní proces ani morální city, čímž nutně vážne harmonický vývoj jeho osobnosti.

V předškolním věku se upevňují sociální formy chování, sociální vztahy se dále rozšiřují a obohacují. Přibližně od čtyř let potřebuje dítě nezbytně styk se stejně starými dětmi, takže v této době končí období rodinné socializace a nastupuje počáteční etapa veřejné socializace. Dítě začíná navazovat širší sociální kontakty s vrstevníky, ale sociální skupina ještě neovlivňuje jeho činnost, jednání a chování. Žije ještě příliš v přítomnosti, minulost ani budoucnost pro ně mnoho neznamena. V rozvíjení sociálních vztahů má významnou úlohu učitelka mateřské školy, která seznamuje dítě s dalšími dětmi a vede je ke schopnosti navazovat s nimi kontakt společensky vhodnými způsoby.

V popředí výchovného a systematického působení učitelky je odpovědná příprava dětí ke školní docházce v těsné spolupráci s rodiči každého dítěte. Důležité je utvářet zájem o učení, formovat intelektuální city a kladný postoj ke škole. Školní zralost je značně závislá na úrovni rodinného prostředí, jak podtrhuje Jaroslav Kraus a Oldřich Šandera, méně nezralých dětí je z dobrých podmínek, nápadně mnoho ze zanedbaných rodin.²⁰

Připraveností dítěte na školu rozumíme dosažení takového vývojového stupně, který se vyznačuje potřebou vážné činnosti a vážným vztahem k učení. Na základě svých výzkumů dospěla Hildegard Hetzerová²¹ k závěru, že děti, které byly zralé ke školní docházce po stránce tělesné, tzn., že měly protaženější horní a dolní končetiny, štíhlejší trup a menší hlavu, byly také ve většině případů na žádoucí úrovni po stránce duševní. Naproti tomu vyplynulo z výzkumu H. Thomae²²

²⁰ Jaroslav Kraus, Oldřich Šandera, Tělesně postižené dítě, SPN, Praha 1964, str. 133.

²¹ Hildegard Hetzer, Die seelischen Veränderungen des Kindes beim ersten Gestaltwandel, Körperseelische Entwicklungstypologie des Fünf bis Siebenjährigen, J. A. Barth Verlag, Leipzig 1936.

²² H. Thomae, Längsschnittuntersuchungen zum Problem der Beziehung zwischen körperlicher und seelischer Entwicklung, Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, Band IV, 1957.

že somatická zralost nemusí být v rovnováze se zralostí psychickou. Všeobecně však existuje pozitivní souvislost mezi tělesnou a duševní připraveností a odpovídajícím stupněm duševních schopností, takže dítě, které je náležitě vyvinuté po stránce fyzické, se stává zpravidla i psychicky způsobilým zvládat školní požadavky.



Obr. 52. Pohybová aktivita a soustředění dítěte

Tělesná vyspělost je charakterizována přiměřenou váhou a výškou, celkovými proporcemi a náležitým rozvojem chrupu dítěte. *Duševní vyspělost* se projevuje určitou kvalitou poznávacích schopností — vnímání, představ, myšlení, obrazotvornosti a také úrovní řeči, pozornosti a paměti, které jsou předpokladem pro utváření požadovaných vědomostí. Dále je to optimální vývoj citových a volních procesů, zvláště citů vyšších a sebeovládání, dosažený stupeň osvojených dovedností a návyků z oblasti mentální i motorické, které jsou základem úspěšné činnosti, jednání a chování dítěte. Významný je rozvoj celé osobnosti zejména citů, postojů, schopností a charakterových rysů, odpovídající úroveň sociálních vztahů, který se projevuje způsobilostí dítěte adaptovat se a integrovat se v nových a složitějších sociálních situacích a celková výchovná připravenost na školní podmínky.

Na připravenost ke školní docházce má značný vliv kulturní úroveň prostředí, v němž žije dítě doma i v mateřské škole a celkové výchovné působení, jehož se mu dostalo od narození. Téměř všechny děti, které přicházejí do prvního ročníku základní školy se chtějí učit, mají většinou kladný vztah ke škole a to také určuje zpočátku jejich chování. Jejich příprava na školní výuku však není stejná, liší se tzv. vnější a vnitřní připraveností, která se projevuje výrazně navenek.

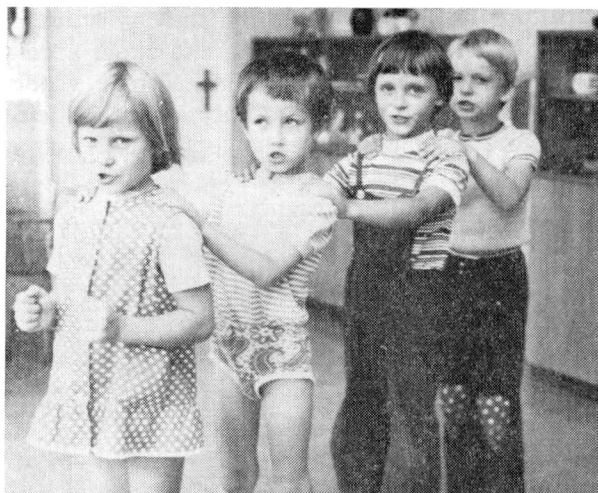
Vnější připravenost lze charakterizovat tím, že děti lákají vnější stránky jako je mnoho dětí ve škole, zařízení ve třídě a uspořádání stolků a židlí, výzdoba třídy, tabule atd. Některé z dětí však mají k učení stejný vztah jako ke hře a nepovažují úkoly, které jim ukládá učitel za závazné. Jiné děti jsou sice od počátku v učení snaživé, ale nemohou splnit požadavky učitele, protože nejsou ještě způsobilé zapojovat do činnosti své rozumové procesy. Potřebují proto speciální individuální přístup, kterým se aktivuje jejich myšlení, aby se odstranily disproporce mezi výkony, které myšlení nevyžadují (např. ve výtvarné, hudební či tělesné výchově atd.), a v nichž dosahují velmi dobrých výsledků a těmi vyučovacími předměty, v nichž jsou myšlenkové procesy předpokladem pro kladné hodnocení (jako matematika, čtení, apod.). Další děti bývají opožděné pro nedostatky ve výchovném prostředí, či v důsledku tělesné nezralosti nebo ochablosti po opakovaných chorobách. Zvláště složité jsou problémy dětí s neurotickými rysy, s lehkými psychickými odchylkami nebo dokonce se sníženým intelektem. Všechny tyto případy je třeba individuálně a komplexně posuzovat a rozhodnout další řešení jejich školní docházky.

Většina dětí je na školu *připravena po stránce vnitřní* a má vytvořeny všechny předpoklady pro úspěšné zaškolení. Mají požadovanou a současně potřebnou úroveň rozumových schopností, citových a volních procesů, sociálních vztahů, zájem učit se a jsou způsobilé plnit úspěšně úkoly, které jim učitel předkládá. Jsou proto také schopné přizpůsobit se novým podmínkám a plně se integrovat v základní škole.

Dobrou a soustavnou výchovou v rodině a v mateřské škole lze splnit praktický požadavek a odlišit děti, které jsou pro základní školu dobře připravené od zcela *nezralých dětí*, či od těch, které mají *sníženou inteligenci*, případně *jiný defekt* takového rozsahu, že brání jejich úspěšnému školnímu začátku. Tyto děti potřebují speciální péči a rozhodnutí, zda jim má být školní docházka o jeden rok odložena nebo zda je vhodnější je zařadit do vyrovnávací třídy nebo ihned do některé školy pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Jak zdůrazňuje správně Jaroslav Gutwirth měly by být dávno před šestým rokem diagnostikovány výrazné defekty a měl by být rozhodnut další postup péče o dítě.²³ Mělo by být stanoveno, zda může být zařazeno do základní školy nebo do školy speciální. Přitom je třeba klást na postižené dítě v podstatě stejné požadavky jako na zdravé dítě a přizpůsobit metodický postup výchovy a vzdělávání jeho individuálním zvláštnostem.

²³ Jaroslav Gutwirth a kolektiv, *Základy dětského lékařství pro speciální pedagogy*, SPN, Praha 1980, str. 59; srovnej: Camille Messier, *Études sur les enfants maltraités*, XVI. congrès mondial de l'OMEP du 28 juillet au 2 août 1980, Québec 1981, str. 98–103.



Obr. 53. Návčik hlásky S při poutavé hře v mateřské škole

V oblasti poruch dětské řeči, má být *výslovnost* dítěte správná do pěti let a v případě některých nedostatků je třeba zabezpečit nápravu v logopedické poradně, v těžších případech v logopedickém ústavu. Sem se zařazují především předškolní děti trpící *huhňavostí* způsobenou rozštěpem patra a pak děti koktavé. *Koktavost* je neurotická porucha a vzniká v 85 % případů mezi třetím až pátým rokem. Je třeba ji léčit ihned od okamžiku kdy se objeví poprvé, protože včasné léčení v předškolním věku, může vést k úplnému odstranění jinak velice úporné poruchy.

Zvláštním případem jsou děti s *elektivním mutismem*, pro které je typické, že odmítají mluvit s některými členy rodiny, nebo s učitelkou či ostatními dětmi. Jde vlastně o specifický druh negativistického chování, které se vyskytuje někdy již v předškolním věku, jindy až na počátku školní docházky a vyžaduje odstranění příčiny, zařazení do kolektivu a vytvoření touhy dítěte po napodobení ostatních dětí.

Děti s těžšími zrakovými a sluchovými defekty



Obr. 54. Vedení nevidomého dítěte k samostatnému jídlu

jsou vychovávány již v předškolní věku ve speciálních mateřských školách a v případě potřeby i v dětských domovech, aby se podchytily včas jejich přiměřené vývojové možnosti. Potřebují odbornou péči, aby u sluchově postižených nezaostávalo rozvíjení jejich artikulované řeči, zrakově postižené děti, aby se naučily využívat především sluch, hmat a čich. Začlenění těchto dětí do uvedených institucí je povinné a je úkolem odborných lékařů je zabezpečit včas.



Obr. 55. Manipulace s hračkami v mateřské škole pro nevidomé

Pohybově defektní předškolní děti jsou z větší části vychovávány v rodině, zvláště ty, které mají lehčí defekty a postižené dolní končetiny. Jsou však častěji než děti s jiným postižením hospitalizované v nemocnicích či léčebnách. Do mateřských škol při ústavech pro tělesně vadné se přijímají děti s rozštěpy páteře, s těžkými kombinovanými pohybovými vadami a děti po nemocech a úrazech, které zanechaly těžké následky na pohybovém aparátu (např. děti s amputacemi obou horních končetin). Mateřská škola je učí samostatnosti, pečuje o jejich léčebnou tělesnou výchovu a o jejich všestranný duševní i společenský vývoj včetně



Obr. 56. Třídění čichu nevidomých dětí

ně specializované přípravy ke školní docházce. Celkový zdravotní stav oslabených dětí se upevňuje v dětských ozdravovnách.

Další skupinou jsou děti s výraznými duševními vadami, které jsou již na počátku předškolního věku diagnostikovány jako *debilní* či *imbecilní*. Tyto děti je nutno zařadit do zvláštních mateřských škol,



Obr. 57. Pohybová hra dětí v dětské ozdravovně



Obr. 58. Zaujetí dítěte úlohovou hrou v dětské ozdravovně

kde se jim věnuje zvláštní péče a odborně vzdělané učitelky mohou rozvíjet lépe jejich rozumové, citové a volní procesy a usměrňovat jejich chování, které je často zvýšeně afektivní a impulsivní. V době, kdy dosáhnou šesti případně sedmi let, posoudí odborná komise, do jakého typu školy je možno je zapojit.

Předškolní věk končí okamžikem, kdy dítě nastupuje povinnou školní docházkou. V této době přechází z klidného období hry jako základní činnosti do školního věku charakterizovaného učením, které zaujímá nyní primární postavení. Nastupuje nový význam-

ný úsek ve vývoji a v životě dítěte, které se stává žákem a již není bezstarostným předškolním dítětem.

Je *povinností* rodičů přihlásit šestileté dítě k povinné školní docházce, jež je současně *právem* zajištěným ústavou. Základní školu mohou navštěvovat kromě normálně vyvinutých dětí také děti s takovými nedostatky nebo defekty, které nejsou překážkou pro jejich *úspěšné vzdělávání*. Prvořadým úkolem učitelů je respektovat jejich odchylku od normy, přihlížet k ní a věnovat danému dítěti náležitou pozornost a individuální péči. Je ovšem důležité, aby učitel vadu nepodceňoval, ale také nepřeceňoval, poučil ostatní spolužáky, jak se chovat k defektnímu a vytvořil mu optimální podmínky ve škole i mimo ni.

Dítě s takovým defektem, který mu brání v úspěšném učení v základní škole je buď nutno *zařadit* ihned na počátku školního věku *do speciální školy*, nebo je *přeřadit včas* podle postižení a komplexní diagnózy *do příslušné speciální třídy či školy*. Jen při takovém postupu a řešení je možno i postiženému dítěti zabezpečit radost z učení a z návštěvy školy, a to i u těch dětí, které se musí na počátku vyrovnat s pobytem ve speciálním dětském domově.

3. SPECIFIČNOSTI A PROBLÉMY ŠKOLNÍHO VĚKU

Od počátku školního věku nastává v životě dítěte kvalitativně nová etapa, v níž se pozměňuje od základu jeho dosavadní životní způsob. Toto období zahrnuje ve vývoji dětí a mládeže dlouhý časový interval *od vstupu do prvního ročníku základní školy až po společenskou dospělost*. Dochází v něm k velice významným přeměnám, které se vyznačují určitou kvalitou tělesné, duševní a společenské připravenosti ke školní docházce a projevují se fyzickou, psychickou a sociální vyspělostí dítěte. Dále nastupují zvláštnosti související s předpubertou, pubertou a postpubertou, které se mohou stát vyvolávacím momentem nejruznějších odchylek, nebo dosud skrytého defektu, mohou být úskalím pro neurovanané podmínky v rodině, či ve škole a v neposlední řadě jsou příčinou prudce stoupající úrazovosti.

Od šesti do šestnácti let získávají při povinné desetileté školní docházce systematické všeobecné a odborné vzdělání v závislosti na tělesné a duševní úrovni, na způsobilosti učit se společně s ostatními zdravými vrstevníky, či ve speciální škole odpovídající danému defektu. Součástí školních požadavků je *profesionální orientace*, která má zabezpečit přípravu a úspěšné uplatnění v pracovní činnosti v dospělosti. Nedílným úkolem je orientovat zároveň postpubescenta na optimální život ve společnosti.

A právě *defektní* jedinec vyžaduje po celý školní věk *kvalitní výchovné působení*, příznivé zázemí v rodině, v dětském domově nebo internátě pro mládež. Důležité je na jedné straně porozumění, ale na druhé straně rozumná a promyšlená náročnost, aby byl náležitě vychován pro život mezi zdravými lidmi, se kterými bude v trvalém kontaktu. Cílem naší společnosti je vychovat také z této mládeže řádné a perspektivní občany

a poskytovat jí v dětství a v mládí příznivé životní podmínky. Naše výchovně vzdělávací soustava tyto požadavky naplňuje tvořivě, důležitá je přitom vzájemná spolupráce nejen rodičů a učitelů, ale také vychovatelů i mistrů.

V popředí je zvyšování kvality a efektivnosti výchovy a vzdělávání a dosahování rovnováhy mezi jednotlivými psychickými procesy, docenění emocionální a volní stránky a překonávání jednostranného intelektualismu. Tento požadavek se týká rodičů, vychovatelů i učitelů, kteří pečují o zdravé i defektní děti a mládež; je podstatný pro rozvíjení jejich tvořivosti a pro seberealizaci a tím pro celkový pozitivní, harmonický rozvoj osobnosti naší současné dorůstající generace od šesti do osmnácti případně až do jedenadvaceti let ve shodě s novými úkoly a perspektivami socialistické společnosti.

Mladší školní věk

Mladší školní věk trvá od šesti až sedmi do deseti až jedenácti let a zahrnuje tzv. dětský věk. Vyznačuje se pravidelným a rovnoměrným fyzickým vývojem dítěte, který zajišťuje stejnoměrný nárůst jeho *tělesné energie* a podmiňuje trvalé zvyšování *tělesné výkonnosti*. Dítě je štíhlé, růst hlavy se zpomaluje v poměru k trupu a končetinám, takže



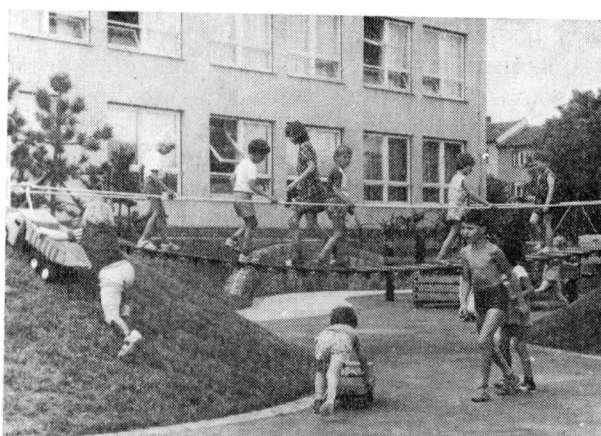
Obr. 59. Taneční projev šestiletých dětí

se svým celkovým vnějším vzhledem pozvolna přibližuje dospívajícímu jedinci. Fyzická zdatnost má pozitivní vliv na lokomoci a na *celkovou motoriku*, která je již plně rozvinutá. *Jemná motorika*, zvláště manipulace rukou a prstů se zdokonaluje i nadále, je stále preciznější a dítě proto zvládá stále složitější pohybové činnosti (psaní a krasopis, hru na hudební nástroje, výtvarné činnosti, jemné ruční práce apod.).

Vstupem do prvního ročníku základní školy se *mění podstatně postavení dítěte v rodině*. Je nyní žákem, jehož základní činností je učení, kdežto hra ustupuje nutně do pozadí. Škola se stává středem jeho života, protože mu poskytuje mnoho informací, které jsou pro žáka velmi zajímavé, rozšiřují jeho obzor a jsou prostředkem poznávání skutečností.



Obr. 60. Taneční vystoupení šestiletých dětí



Obr. 61. Navazování kontaktu předškolních dětí se žáky základní školy

Žák má novou společensky významnou povinnost dobře se učit, kterou zdůrazňuje rodina i škola, vrůstá pozvolna do žákovského kolektivu a vytváří si v něm nové vztahy a zaujímá v něm určité místo. Tato činnost umožňuje dítěti uspokojovat vlastní potřeby a zájmy, rozvíjet tělesnou a duševní stránku a také se projevovat navenek, jde o interakci mezi jedincem a prostředím.

Období hry — charakteristické pro předškolní věk, které předchází učení, má ovšem i v mladším školním věku svůj význam, i když mu nyní může věnovat dítě pouze okrajově svůj volný čas. Hra mění svou náplň a svůj obsah, většinou dává dítě přednost kolektivním hrám, v nichž převažují hry pohybové, hry sportovní a hry stolní. I když zejména do osmi let přináší dítěti hra především radost, umožňuje mu uplatňovat fantazii a nesleduje společensky užitečný cíl, přechází hlavně ke konci tohoto období, přibližně od deseti let v činnosti tvořivou, jak také ve svých výzkumech konstatovala Hildegard Hetzerová.¹

¹ Hildegard Hetzer, *Kind und Schaffen*, Jena 1931.

Základní činností dítěte se nyní stává učení, které se mění v učení přímé, direktevní. Dítě si osvojuje pod vedením učitele záměrně vědomosti, dovednosti i návyky a vytváří si určité potřeby, postoje a zájmy.

Vztahy mezi hrou a učením jsou dosud málo objasněny, rozdíly však nacházíme v motivaci. Při hře je základem motivace vlastní činnost, o kterou má dítě bezprostřední zájem a kterou je citově poutáno, kdežto při učení převažuje motivace cílová a úkolová, která je trvalejší, jak prokázal svými výzkumy Josef Linhart.² Učitel, který řídí výchovně vzdělávací proces ve škole a má žáky připravovat na plnění uvedených cílů, má promyšleně střídat zájmovou a úkolovou motivaci, prohlubovat procesy intelektuální, citové i volní, působit na žáky cílevědomě, plánovitě a všestranně. Jeho hlavní povinností je dosahovat trvale toho, aby všichni normálně vyvinutí žáci chodili rádi do školy, chtěli se učit, aby jim i tato činnost činila radost a měli uspokojení z dosahovaných výsledků.

Každé dítě potřebuje ihned od prvního dne, kdy začíná chodit do školy, porozumění a podporu rodiny projevující se vyhrazením pravidelné doby a místa pro školní přípravu a zájem dospělých o všechny problémy, které se školou souvisejí. Úkolem učitelů je, aby měli ke kolektivu ve třídě individuální přístup, ke všem žákům, ke každému členu kladný vztah a aby k nim byli maximálně spravedliví a taktní. Zejména v prvním ročníku by k nim měli mít „rodičovský poměr“ a být také jejich kamarády. Ve všech ročnících by měli mít na paměti, že žáky pouze neučí, ale že je také vychovávají.

Výsledky školních „začátečnicků“ však nezávisí jen na učitelích, na motivaci a na přitažlivosti učiva, ale v první řadě na zázemí v rodině. Pokud se rodiče o ně nezajímají, nebo jsou příliš přísní či naopak nadměrně shovívaví, nebo považují dítě za příliš malé pro pravidelné a samostatné plnění úkolů, nemají na ně dostatek času, případně přenechávají veškeré povinnosti školní družině má ztížené začlenění ve škole. A přitom potřebuje dítě nutně aby rodiče, k nimž je citově nejvíce poutáno, projevovali zájem o jeho nové postavení, o jeho úspěchy, nesnáze, starosti a aby k němu zaujímali kladný přístup, pomáhali mu při překonávání překážek, ale současně, aby byli rozumně nároční, neplnili školní úkoly za dítě a podporovali jeho samostatnou činnost. Podstatné je, aby dítě stačilo ostatním spolužákům a nezaostalo v učení, protože tím by se ve srovnání s nimi opožďovalo. Výjimku tvoří ti žáci, kteří mají v některém předmětu nepřekonatelné nesnáze a nemohou se bez speciálního vedení s úspěchem vzdělávat, jak je tomu např. u dítěte, které nezvládá mateřský jazyk, nebo u jedince, který má potíže v matematice.

Dítě se začíná věnovat kromě učení různým zájmovým činnostem,³ které se poměrně rychle mění a střídají v souvislosti s novými zážitky, informacemi a možnostmi, o nichž se dozvídá a jimiž je okamžitě zaujato. Při vhodné výchově se zajímá i o činnosti pracovní, ke kterým má postupně stále uvědomělejší vztah, a to zvláště tehdy, považuje-li je

² Josef Linhart a kolektiv, Základy psychologie učení, SPN, Praha 1982, str. 20, 72, 371–376; Jan Čáp, Psychologie pro učitele, SPN, Praha 1980, str. 280–288.

³ Srovnej: Günter Clauss, Hans Hiebsch, Kinderpsychologie, Volk und Wissen, 3. vydání, Berlin 1961, str. 193–194.

rodina za rovnocenného, platného a užitečného člena. Ovšem i volný čas věnovaný hrám, rozhovorům s kamarády, televizním pořadům, rekreačním a relaxačním činnostem je zapotřebí začlenit do denního rozvrhu školáka. Režim má být pravidelný, ale současně pestrý a vést dítě k aktivitě, kterou může využít pro uplatnění své energie a pro nápodobu pozitivních vzorů v rodině, ve škole, ve sportovních odvětvích atd.

V mladším školním věku nastává nová etapa v rozumovém vývoji žáka, který je nyní řízen především vnějšími činiteli, vyučovacím předmětem, učitelem a pedagogickými metodami, na nichž záleží, zda se dítě bude vyvíjet přiměřeně svým rozumovým možnostem. Správný postup a systematické vzdělávání vede k rozvíjení intelektuálních schopností žáka a ovlivňuje výrazně jeho celkovou intelektuální úroveň.



Obr. 62. Význam názorných pomůcek pro vzdělávání nevidomých žáků

Důležité jsou také pamětní procesy,⁴ které umožňují dítěti zapamatovat si vnímané předměty a jevy, vytvořit si o nich představu a pochopit na základě myšlení vztahy a souvislosti, které mezi nimi existují. Po stránce kvantitativní je paměť mladšího žáka dobrá, dochází však k důležitým kvalitativním změnám. Přibližně do osmi let je paměť komplexní a proto se dítě učí jen pozvolna rozdělovat celky na jednotlivé části. Postupně si všímá určitých podrobností, ovšem v těsné vazbě na konkrétní zážitky a zkušenosti. Na zdokonalování paměti má učení velký vliv, žáci jsou vedeni k logickému zapamatování, které však zvládají

⁴ Srovnej: I. A. Arjamov, Věkové zvláštnosti dětí, SPN, Praha 1956, str. 132–137; Ladislav Ďurič, Jozef Štefanovič, Psychológia pre učiteľov, SPN, Bratislava 1973, str. 192–193.



Obr. 63. Uplatnění názorných pomůcek při vzdělávání nevidomých žáků

především při názorném postupu učitele. Snadnější je pro ně proto do-
slovné zapamatování učiva, někdy však bez dostatečného pochopení jeho
vnitřních souvislostí.

Mezi šestým a sedmým rokem je ještě pro v n í m á n í mladšího žáka
charakteristická velká citová prosycenost a malá detailnost vjemů. Proto
je také ještě stále jeho vnímání málo diferencované a nedovede dobře
na předmětech odlišovat podstatné vlastnosti od nepodstatných, vedlejších.
Pozvolna si osvojuje dovednost soustředit se na to, co vnímá, takže vni-
mání a pozornost jsou záměrnější a stálejší. Kvalita vnímání závisí na
soustředěnosti pozornosti a vyžaduje současně zájem a volní aktivitu žáka.
S přibývajícím věkem a systematickým pedagogickým působením se vni-
mání zdokonaluje a rozvíjejí se u žáků *pozorovací schopnosti*. Tím se také
vnímání odděluje od potřeby manipulovat s předměty a pozměňuje se
v relativně samostatný a cílevědomý proces, který je žák schopen řídit.

Prvořadým úkolem učitele je sledovat zaujetí žáků učebním úkolem,
aby mohl zjistit, zda v záporném případě jde u žáka o únavu, či o ne-
zájem, nebo o nepozornost, zda se dosud nenaučil řídit své vnímání, či
zda úkol sice pochopil, ale není způsobilý provést potřebnou vnitřní prá-
ci, kterou vyžaduje správný postup. V těchto případech je nutná indivi-
duální pomoc dítěti a užší kladná spolupráce s jeho rodiči.

Podstatné je též *včasně vyšetření zraku a sluchu* dítěte, které se ne-
začleňuje aktivně do vyučování, aby se odstranily případné objektivní
obtíže vhodnými brýlemi či sluchadly. Někdy je rovněž nezbytné kom-
plexní vyšetření intelektu dítěte s posouzením, jak konkrétně řešit daný
případ.

Od vstupu do školy se začíná rozvíjet m y š l e n í dítěte novým smě-
rem, protože je poutají nové informace i nový metodický postup učitele
a tím se mění také jeho poznávací zájmy. Rozšiřuje se neustále okruh
jeho vědomostí, osvojuje si obsah lidské zkušenosti, lidského vědění, jeho
kultury, seznamuje se se společností i s přírodou v nových souvislostech.
Vytváření představ a pojmů, které jsou základem pro osvojování poznat-
ků a upevňování intelektuálních dovedností a návyků, ovlivňuje porozu-

mění uloženému úkolu. Podstatné je, do jaké míry žák zapojuje myšlenkové procesy, které má při zpracování uplatnit, aby mohl úspěšně úkoly vyřešit.

Někdy se může jevit, že se u žáka ve srovnání s předškolním dítětem snižuje jeho iniciativa, omezuje jeho zvědavost a přestává se rozvíjet jeho tvořivost. Ve skutečnosti tomu tak není, ale žák dostává na své otázky, které se nyní zaměřují na vyučovací předměty, hotové odpovědi. Tím se uspokojují jeho poznávací zájmy, přejímá ochotně poučování a shromažďuje si vědomosti odpovídající skutečnosti, rozvoji vědy a techniky a jeho myšlenkové pochody se proto ubírají správným směrem. Netvoří si již v té míře jako v minulém období samo na základě své fantazie a často i analogie vlastní odpovědi na otázky, na které vždy dospělí nereagovali, a tím se zdánlivě snižuje jeho originalita.

P. J. Gařperin ve svých výzkumech konstatoval, že zvládnutí *myšlenkové činnosti při učení prochází třemi fázemi*.⁵ Pro první je charakteristická manipulace s předměty a právě tuto materiální činnost považuje za základ myšlení. V druhém období jde již o vyšší vývojový stupeň, kdy dítě provází svou činnost mluvenou řečí. Začíná také nahrazovat přímou manipulaci s předměty hlasitě pronášeným slovem, které mu pomáhá při provádění činnosti. Teprve v třetí etapě dostává činnost ráz vnitřní psychické aktivity, dítě při ní již nemluví hlasitě, ale jen ve své mysli. Postupně se celý proces automatizuje a zjednodušuje. Gařperin konstatoval, že žáci nejsou často ve vyučovacím procesu připravováni na přechod od jednoho stadia k druhému a proto není myšlenková činnost a chápání učiva na dostatečné úrovni. Hodnotná myšlenková činnost vyžaduje, aby dítě prošlo etapou hlasité řeči při řešení úkolů a tomuto údobí nebývá věnováno ve školách dostatek času a prostoru.

Výsledky výzkumů Gařperinových kladou především na školu, ale i na rodinu řadu úkolů, zvláště pokud jde o správný postup ve výuce tak, aby žáci mohli zapojovat své rozumové procesy efektivně do činnosti. V popředí úspěšného učení je především optimální rozumový vývoj dítěte, který je zapotřebí vhodně podporovat.

Zdokonalování řeči je řízeno rovněž výukou a podílí se přímo na poznávání světa a na rozvoji myšlení. Je základním nástrojem dorozumívání, ovládnutí chování a jednání dětí i ovlivňování jejich citového vývoje. Zvládnutí řeči je důležitou podmínkou rozumového vývoje, neboť obsah historické zkušenosti lidstva je zobecňován a odráží se v slovní řečové formě. Právě v této podobě je dítěti předáváno bohatství nashromážděných vědomostí a pojmů z okolního světa. Ve škole se realizuje cílevědomá a systematická *jazyková výchova*, její vzdělávací stránka vystupuje do popředí v mateřském jazyce i v cizích jazycích. Je to období pěstování a vývoje ústní i písemné řeči. Žáci si osvojují spisovný jazyk mluvený, psaný a čtený, získávají dovednost číst s porozuměním a nalézat hlavní myšlenky probírané látky. Pravidelný jazykový výcvik, spo-

⁵ P. Ja. Gařperin, Umstvennoje dejstvije kak osnova formirovanija mysli i obraza, Voprosy psichologii 1957, vypusk 6, str. 58–69; P. Ja. Gařperin, Psichologija myšlenija i učeniye o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij, in: Issledovanije myšlenija v sovetsoj psichologii, Moskva 1966, str. 236–277.

lečné zážitky a zkušenosti zmenšují mezi jednotlivými dětmi variační šíři používaných slov, snižují rozdíly mezi aktivní a pasivní znalostí jazyka a vedou k neustálému rozšiřování a obohacování slovníku.

Od počátku vyučování mateřskému jazyku není již jazyk pouhým nástrojem dorozumění, komunikace a seznamování s okolím, ale také předmětem poznání. Žáci se zaměřují na zvukovou stránku řeči a učí se analyzovat jazyk a pomáhá jim přitom *hlasité* uvažování. Při osvojování čtení a psaní se učí rovněž vnímat slova zrakem. Čtení a psaní se tak stává základem rozvoje slovního myšlení a usnadňuje uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů. V počátečních fázích nejsou žáci ještě schopni odlišit zcela slovo od předmětu, který je jím označován. Učitelé je učí chápat slova a věty jako jazykové jevy, které jsou podřízené zákonům a pravidlům daného jazyka.

Výuka gramatiky zaujímá v jazykovém vzdělávání významné místo. Žáci se seznamují s pravopisnými pravidly a s jednotlivými gramatickými fenomény, učí se ovládat, řídit a uvědoměle kontrolovat své vlastní jazykové projevy a obtížnější mluvnické jevy a souvislosti. Zvládnutí gramatiky má velký podíl na rozvoji myšlení mladších žáků. Jazyková výchova se tak stává důležitým předpokladem úspěšného zvládnutí ostatních vyučovacích předmětů.

V době vstupu do školy ovládá dítě své city poměrně obtížně, protože je značně emocionální, vzrušivé a projevuje se zcela bezprostředně, i když již není tak afektivní jako v předškolním věku. Změnou prostředí vznikají podmínky pro vývoj nových citů, jejichž obsah je stále bohatší a mnohostrannější tím, že dochází k prudkému rozvoji druhé signální soustavy, která stále lépe kontroluje podkoří a usměrňuje první signální soustavu, a tím i emocionální projevy. Postupně se tak city přetvářejí, prohlubují, stávají se trvalejšími a žák dovede stále lépe usměrňovat a podřizovat své city a chování požadavkům školy i širšího okolí.

V první řadě se rozvíjejí city v souvislosti s úspěchem či s neúspěšností při učení i chování ve škole. Je proto důležité, aby každé normálně vyvinuté dítě mohlo plnit uspokojivě požadavky školy a aby rodina tento záměr učitelů podporovala. Objektivní hodnocení učitelů přispívá k začleňování dítěte do žákovského kolektivu a vytváří mu mezi spolužáky určité postavení, které mu pomáhá uvědomovat si vlastní síly a možnosti. Důležitá je současně optimistická radostná atmosféra. Mladší žák je převážně *veselý*, rád se směje a rozvíjí se u něho také smysl pro humor a pro situační komiku (vystoupení klauna, filmová groteska, popletené ilustrace apod.). *Raduje se* z dosažených pracovních výsledků ve škole, z tělesné síly a pohybové zdatnosti zvláště tehdy, oceňují-li jeho výkony učitelé, rodiče, zejména však spolužáci.

V tomto věkovém období se mění podstatně pocity *strachu*, dítě se nyní bojí při neúspěchu ve škole a s ním souvisejícím hodnocením doma, kde hrozí případné tresty. Zpravidla má dítě strach tehdy, nesledují-li rodiče průběžně jeho výkony a nemají-li pravidelný kontakt s jeho učiteli a dítě přitom samostatně nezvládá požadavky školy. Tím ovlivňují rodiče nepříznivě jeho citový i osobnostní vývoj, nepřispívají k rozvoji jeho potřeb, spokojenosti, sebejistoty a radosti z poznávání.

Nově se rozvíjejí *sociální city*⁶ hlavně ke kolektivu spolužáků, k učitelům, k vychovatelům ve školní družině, k pionýrskému vedoucímu. Mladší žák považuje společenské normy za samozřejmé a závazné, nedovede se však vzdýcky podle nich řídit. Jedná-li s nimi v souladu má příjemný pocit jistoty, kdežto v opačném případě má pocit tísně, napětí, nejistoty. Postupně narůstají schopnosti podřizovat vlastní chování stanoveným požadavkům a ve shodě s nimi se prohlubují také příslušné společenské city.

Mezi dětmi vznikají *četná přátelství*, která jsou v prvním a druhém ročníku krátkodobá, řídí se především vnějšími okolnostmi a proto se také častěji mění. Ve třetím a čtvrtém ročníku si vybírá dítě kamaráda již uvědoměleji a kritéria této volby jsou dána hlavně oceněním tělesných a pohybových vlastností dítěte.

Ve školním věku se prohlubují výrazně *vyšší city*. *Intelektuální city* se obohacují v přímé závislosti na zajímavosti nových informací od učitele, nových zážitků ve škole a na úspěšnosti žáka. Každý úspěch v učení vyvolává příjemné zážitky, takže narůstá zvědavost o společenské a přírodní jevy. V opačném případě jsou intelektuální city tlumeny a dostatečně se nerozvíjejí a nejsou-li systematicky ve výuce podporovány prožívá dítě pocit nudy.

Estetické city zahrnují rozsáhlou oblast a prohlubují se souběžně rozvojem rozumových procesů a proto začíná být žák pozvolna způsobilý chápat hlouběji krásu. Učí se ji nacházet v přírodě i ve výtvorech lidské činnosti, zajímá se však především o obsahovou stránku uměleckých děl. Na vývoji estetických citů se podílejí významně estetickovýchovné vyučovací předměty, literární, výtvarná, hudební a hudebně pohybová výchova.

V návaznosti na morální návyky se vytvářejí *morální city*, jež souvisí s mravním vědomím, s chápáním některých jednodušších morálních principů, s nimiž seznamuje dítě rodina i škola. Mladší žák se dovede orientovat v srozumitelných mravních normách, které jsou spojované se známými situacemi a s konkrétními vzory. Velkou cenu má kladný příklad rodičů, učitelů, starších dětí, důležitá je i radostná a optimistická atmosféra. Dítě se učí rozlišovat, co je dobré a co zlé, co je správné a nesprávné, učí se postihovat na základě vlastních zážitků spravedlnost, laskavost, přísnost. Z výchovného hlediska se považuje za významné vytváření kladných zkušeností, které posilují pocit povinnosti, pomoci spolužákům, radosti z úspěchu vrstevníků, pracovní nadšení a potřebu jednat podle dané normy.

Všechny tyto projevy rozvíjejí kromě společenských morálních citů i volní procesy žáka. Pravidelný kontakt s vrstevníky ve škole a s kamarády mimo školu vytváří u dítěte pozvolna schopnost *podřizovat se celku*. Nové požadavky klade na volní jednání žáka učení, vyučovací proces, potřeba respektovat učitele a věnovat se těm úkolům, které jsou mu zadávány. Učení ovšem nevyžaduje pouze určité způsoby chování, ale také schopnost regulovat vlastní psychické procesy a vlastní činnost. *Úspěšné plnění stanovených úkolů* předpokládá, že žák umí a také chce úmyslně zaměřit svou pozornost na probíranou látku a zapojit příslušné

⁶ Srovnej: Sociálne aspekty výchovy, Veda, Bratislava 1981.

druhy vnímání (zrak, sluch, pohyb atd.), snažit se zapamatovat si učivo a na vyzvání reprodukovat to, co si osvojil, cílevědomě řídit svou myšlenkovou činnost a umět vysvětlit, jak lze řešit určitou úlohu a dospět k správnému závěru.

V tomto věkovém období je úkolem *výchovy vůle* formování pozitivních volních vlastností, na jejichž upevňování se podílí pravidelný denní režim, důsledné plnění povinností, zachovávání pořádku, posilování sebevědomí dítěte, pěstování užitečných návyků a výchova k uvědomělé kázní. Významnými prostředky rozvoje volních vlastností je pozitivní příklad dospělých zvláště tehdy, jsou-li pro dítě vzorem, který chce napodobovat, dále pak pochvala, která může být spojena s vhodnou odměnou, případně povzbuzení, činí-li úkol dítěti potíže. Někdy je nutno zvolit přesvědčování, neplní-li nebo porušuje-li dítě stanovené požadavky, případně je nutno přistoupit i k donucení. V tom případě, kdy úmyslně nedodrží stanovená pravidla, nebo záměrně nepracuje na určeném úkolu, je nezbytné zvolit dobře uvážený trest. Mělo by to však být jen krajní východisko, které nesmí pedagog používat často, či dokonce pravidelně, protože by mohl zavinit u dítěte negativismus, lhostejnost a působit na vznik a upevňování záporných volních vlastností nebo utlumit jeho volní aktivitu natolik, až by vznikla slabost vůle.

O s o b n o s t dítěte se formuje v mladším školním věku především ve výchovně vzdělávacím procesu. Její rozvoj ovlivňuje změna stylu jeho života od okamžiku vstupu do prvního ročníku základní školy, která se týká především činnosti a chování dítěte ve školních i mimoškolních podmínkách, v nichž si má nyní osvojovat společensky žádoucí způsoby jednání. Všechny pozitivní vlivy včetně optimistického a radostného ovzduší doma i ve škole rozvíjejí rozumové, citové a volní procesy žáka, jeho vědomosti, dovednosti a návyky, schopnosti a nadání, ovlivňují příznivě jeho potřeby, postoje a zájmy zejména pak jeho kladné charakterové vlastnosti.

Při správném vedení se dítě učí plnit úkoly zodpovědně, precizně a včas, pracovat aktivně, samostatně a s chutí, vytvářet si kladné vztahy ke spolužákům spoluúčastí na stmelování kolektivu a získává tak sebevědomí ve vlastní síly. Vlivem pozitivních vzorů se u něho rozvíjí smysl pro pravdivost, čestnost, odvaha, trpělivost, houževnatost, vytrvalost, cílevědomost. Upevňuje se radostná a veselá nálada, optimismus a činorodost. Při souladné výchově rodiny a školy se vytvářejí u žáka počátky vědeckého světového názoru, posilované vědeckou výchovou ve vyučování a odpovídajícím postojem rodičů.

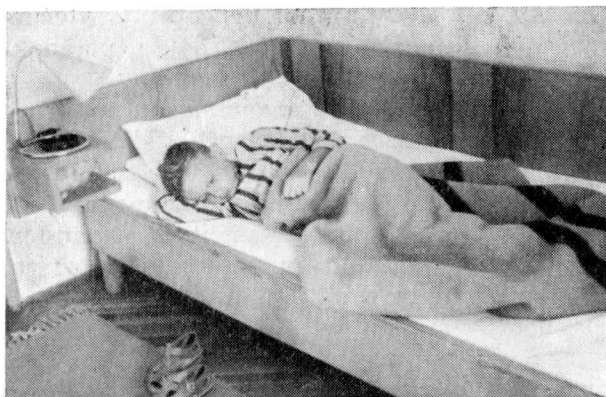
V současnosti narůstají požadavky na odbornou přípravu učitelů základní školy a zvyšují se i nároky na jejich informovanost v oblasti *speciální pedagogiky*. Jde o to, aby byli schopni přispět ke správné komplexní diagnóze u dětí, které jsou zařazeny do prvního ročníku a přitom se u nich začínají projevovat některé nedostatky v učení, jednání, chování. U těchto dětí pak záleží na komplexním odborném rozhodnutí, zda se jim odloží o jeden rok školní docházka a budou vráceny do mateřské školy, nebo zda je vhodné je přeřadit na přechodnou dobu do vyrovnávacích nebo do specializovaných tříd při základních školách, či

je zařadit do příslušné speciální školy, nebo zda je pro ně optimální další docházka do základní školy a přitom je nutno u nich přihlédnout ke konkrétním nesnázím.

V první řadě je nutno zabezpečit, aby se žáci mohli učit na takové úrovni, která odpovídá jejich fyzickým a psychickým předpokladům. V této souvislosti je důležitá *soustavnost* v osvojování vědomostí, dovedností a návyků vyžadující pravidelnou a samostatnou práci žáků ve škole i při domácí přípravě. Podstatné je *uvědomělé opakování učiva*, které však má vycházet vždycky z *potřeb* a *zájmů* žáka, aby se naučil uplatňovat přiměřenou aktivitu, jak při intelektuálním získávání vědomostí (např. při učení se množinám, gramatice), tak při zvládání dovedností (čtení, psaní, hra na hudební nástroj, sportovní činnosti). Současně se také vytvářejí volní vlastnosti dítěte jako je *vytrvalost* a *cílevědomost* tím, že plní uložené úkoly. Povinností učitelů i rodičů je dbát na to, aby dítě ukončovalo započatou činnost a tím *povzbuzovat* a *posilovat* jeho *sebedůvěru*. Takto dochází také k citovému rozvoji a k vytvoření kladných postojů, které zabezpečují, že se dítě na školu těší, rádo a se zájmem se učí a dosahuje dobrých výsledků.

Nepostupuje-li učitel tak, aby motivoval kladně každého žáka, nemá-li rodina zájem o pokroky svého dítěte, nebo vypracovává-li domácí úkoly za dítě, případně má na ně nepřiměřené nároky, takže se učí se strachem, nelze očekávat optimální výkony. Vzniká nechuť ke škole a *v ý v o j* dítěte se *z p o m a l u j e a n a r u š u j e*.

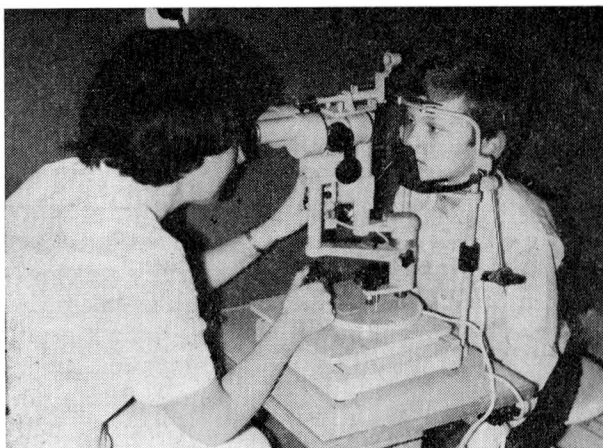
Daleko složitější momenty nastávají u dítěte, které vyrůstá v neharmonické, konfliktotvorné nebo dokonce v rozvrácené rodině, případně v rodině alkoholické či v rodině, kde některý člen je buď duševně de-



Obr. 64. Odpočinek v dětské ozdravovně

fektní nebo duševně chorý. Takové děti se nemohou vyvíjet optimálně ve fyzické, ani v psychické či sociální oblasti. I když jsou tyto děti normálně vyvinuté, je nebezpečí, že se stanou *s p o l e č e n s k y d e f e k t n í m i* a tím se dostanou v období dospívání do ústavní péče pro sociálně ohroženou nebo již narušenou mládež.

Dalším důležitým problémem je *p é č e o o s l a b e n é d ě t i a p r e*



Obr. 65. Odborné vyšetření zraku dítěte

vence defektů, která si zaslouží trvalou pozornost rodičů, pedagogů a celé naší společnosti. Systematickou péči vyžaduje zrak a sluch dětí, kterou lze předejít vzniku defektů i různému poškození. Přiměřená zraková práce, prostředí, v němž není nadměrný hluk, zabránění úrazům a onemocnění těchto analyzátorů je základním úkolem dospělých vůči dětem. Také úrazy postihující pohybový aparát je třeba snižovat co nejvíce, neboť podle statistických údajů jsou v současné době nejčastější příčinou úmrtí dětí. Největší počet těchto úrazů zavinují havárie dopravních prostředků, dále přejetí dětí a na třetím místě pády s výšky. Při těchto úrazech dochází v poslední době u dětí mnohem častěji k poranění lebky a mozku než k frakturám končetin. Zbytečné dětské úrazy zavinuje také zvědavost a neopatrnost dětí, dále nepořádek v domácnosti, ve škole a na ulici, zejména v nových sídlištích.

Úrazy zaviněné *dopravními situacemi* je nutno co nejvíce snižovat především výchovným působením na dospělé řidiče i chodce. I když se realizuje pravidelná dopravní výchova dětí ve škole i mimo ni, je třeba si uvědomit, že dítě vnímá vozovku z jiného zorného úhlu a může být emocionálně ovlivněno okamžitým jevem, takže zapomíná na nebezpečí při přecházení. Proto by mělo být samozřejmou povinností řidičů sledovat na cestě, kterou projíždějí, zvláště děti.

Také dospělí chodci narušují výchovné snahy pedagogů a mnohých rodičů tím, že sami nerespektují signalizaci semaforů a tím buď dávají dětem špatný příklad, nebo dokonce nutí děti, které je doprovázejí, přestupovat osvojené dovednosti a návyky a nedbají ani na jejich případný strach a upozornění. Dalším problémem jsou zvláštnosti v rozvoji dětí v předpubertě, které rády demonstrují svou „odvahu“ spolužákům a zvláště kamarádům tím, že přebíhají úmyslně vozovku před blížícím se vozidlem a chtějí takto zvýšit svou prestiž. Všem těmto otázkám je důležité věnovat patřičnou pozornost, protože ve všech uvedených případech hrozí vznik defektu, kterému lze většinou preventivně zabránit.

Ti žáci, kteří trpí takovým defektem, který jim umožňuje setrvat v základní škole, potřebují kromě *odborné terapie*,

zvýšenou *individuální péči* ze strany učitelů i rodičů. Možnost začlenění do běžného kolektivu spolužáků jim, při porozumění školy i rodiny a při současném úspěšném plnění školních povinností, zabezpečuje plnou integraci ve společnosti, vyrovnání se s defektem a přispívá k příznivému rozvoji celé jejich osobnosti. Týká se to např. dětí s menšími pohybovými vadami jako je např. amputace či deformace části končetiny, skolióza, pokud nekomplikuje příliš lokomoci, nebo menší vady distančních analyzátorů — zraku, sluchu.

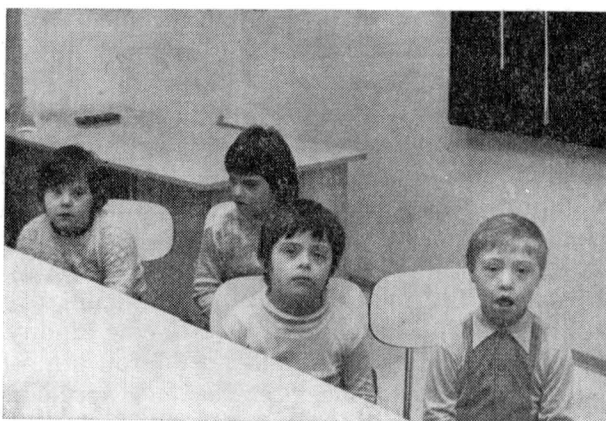
Lehčí formy dyslexie, dysgrafie či dyskalkulie, které je žák schopen zvládnout s pomocí individuální péče rodiny, jak je tomu u rozumově vyspělých dětí, vyžadují hlavně kladný přístup a porozumění učitelů, kteří zaručují postiženému dobrou atmosféru. V těžších případech je nezbytné *přeřazení do specializovaných tříd*, kde se používají pro ně upravené metodické postupy. Je ovšem nutné plnit důsledně i požadavky odpovídající třídě základní školy, kterou žák navštěvoval, protože se vrátí zpět do původního žakovského kolektivu.⁷ Podobně se řeší potíže dětí s *percepčně motorickou poruchou*, které potřebují rovněž více individuální péče, než jim může poskytnout učitel v základní škole. Oběma těmito skupinám žáků je třeba zabezpečit *po návratu kladné přijetí* učiteli a vhodné zázemí v kolektivu spolužáků. Tento požadavek se týká i žáků, kteří byli dlouhodobě *hospitalizováni v nemocnici, léčebně či ozdravně* a vyžadují ve zvýšené míře pozitivní postoj učitelů.

Speciální skupinu tvoří *levoruké děti*, které se učí v prvním ročníku psát levou rukou a je nutno je zapojit pozitivně mezi ostatní děti. Jejich potíže přitom nesmí učitel ani přeceňovat ani podceňovat, aby je nezačali spolužáci považovat za příliš odlišné od ostatních a tento postoj, aby nekomplikoval jejich integraci ve třídě. Pokud nejde o případ, kdy dítě používá při grafických projevech levou ruku trvale, protože má defekt na pravé ruce, přiučuje se velká většina leváků alespoň psaní pravou rukou případně v některém dalším ročníku.⁸

Navštěvuje-li defektní dítě základní školu, protože je způsobilé vzdělávat se s úspěchem s ostatními dětmi, je nutno postupovat tak, aby škola pro ně byla *vítaným a radostným prostředím*. Dosáhneme-li tohoto cíle, stává se učení a veškerá školní práce pro dítě žádoucím zaměstnáním, v němž se může uplatnit a seberealizovat, přináší mu proto uspokojení a kladné citové prožitky. Ovlivňuje pak také pozitivně celkový rozvoj a usnadňuje úspěšnou integraci ve společnosti zdravých spolužáků, učitelů i všech ostatních lidí.

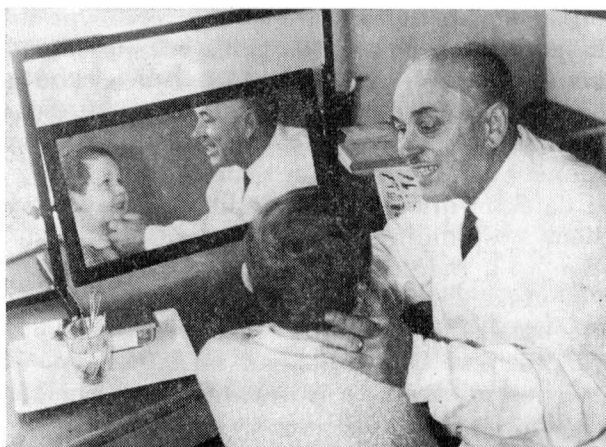
⁷ Srovnej: Jaroslav Jirásek, Zdeněk Matějček, Zdeněk Žlab, Poruchy čtení a psaní, SPN, Praha 1966; Zdeněk Matějček, Vývojové poruchy čtení, SPN, Praha 1972; Helmut Breuer, Maria Weuffen, Gut vorbereitet auf das Lesen- und Schreiblernen? VEB deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1977; Helmut Breuer, Zur Einschränkung von Lernschwierigkeiten im Anfangsunterricht, Die Sonderschule, 25. Jahrgang, 1980, str. 65–75; William P. Dunlap, A Preschool Program for Preventing Learning Difficulties in Arithmetic, XVI In: Congrès mondial de l'OMEP du 28 juillet au 2 août 1980, Québec 1981, str. 52–60.

⁸ Srovnej: Miloš Sovák, Výchovné problémy leváctví, SPN, Praha 1966; Lili Monatová, Charakteristické zvláštnosti a výchova levorukých dětí, Ústav zdravotní výchovy, Praha 1979.



Obr. 66. Výchova debilních žáků ve zvláštní škole

Zařazení defektních dětí do základních škol pro mládež vyžadující zvláštní péči, do zvláštních a do pomocných škol podléhá obvodním národním výborům a rozhoduje o něm odborná komise na základě řádného komplexního řízení. Mezi těmito školami, které jsou diferencované podle jednotlivých defektů i podle hloubky postižení, neustále přibývá počet škol pro slabozraké, nedoslýchavé, vadně mluvící, pro žáky s lehkým postižením mozku, takže jde o debilitu a pro nemocné děti hospitalizované ve zdravotnických zaříze-



Obr. 67. Návčik řeči neslyšícího žáka

ních. Výchovně vzdělávací proces je speciálně zaměřen, jeho základním cílem je přiměřená příprava žáků pro povolání, pro pracovní zařazení a pro začlenění do společnosti a do života.⁹

⁹ Srovnej část II, Kapitola 3., Speciální instituce a jejich výchovné úkoly, str. 64–83.

Střední školní věk

Ve vývoji jedince je období puberty velmi důležité a je proto potřebné věnovat v tomto věku mládeži zvýšenou pozornost. Puberta je úzce spojena s prepubertou a postpubertou, zvanou též adolescencí. Prepuberta se vyznačuje vývojem *druhotných pohlavních znaků* a *urychleným růstem* končetin a trupu. V našich zeměpisných podmínkách je její počátek u děvčat mezi 10. až 12. rokem, u chlapců mezi 11. až 13. rokem. Po jednom až dvou letech následuje puberta, kdy pokračuje rychlý růst a dochází k *pohlavní zralosti*, která toto období ukončuje. Poté nastává postpuberta, pro kterou je charakteristické *další zvyšování tělesné a duševní výkonnosti* u dívek i u chlapců. Toto období uzavírá vývoj úplnou dospělostí mladého člověka.

Pro tělesné dospívání jsou v pubertě hlavním podnětem *nervové procesy* a stav *zralosti mozku*, zejména *hypotalamu*. Tyto děje uvádějí do pohybu endokrinní mechanismy, které ovládají proces dospívání, stimulují hypofýzu (podvěsek mozkový) a přes ni ostatní žlázy s vnitřní sekrecí, hlavně *pohlavní žlázy a nadledvinky*. Pohlavní dozrávání nastává u nás nejčastěji u dívek mezi 12 až 14 lety, u chlapců mezi 13 až 16 lety a projevuje se vývojem pohlavních znaků. Pro pubertu je typická *hlasová mutace*, která je ovlivněna hormonálním působením na hlasivky a hrtan. Jde o vyzrávání hlasu, které je výraznější u chlapců, u nichž se rozšiřuje horní a zvláště dolní hranice hlasu o jednu oktávu, u děvčat se horní hranice poněkud zvyšuje, dolní snižuje.

Působením pohlavních hormonů se stupňuje citlivost nervového systému a tím se pozměňuje vnímavost a reaktivita pubescentů. Velké změny, k nimž dochází, probíhají někdy nevyrovnaně a může se projevit tzv. *pubertální krize*. Tyto změny nebývají podmíněny jen sexuálními činiteli, nýbrž také společenskými podmínkami a nároky, které klade na dospívajícího jedince sociální prostředí a mohou být takové, že se s nimi nedovede sám vyrovnat. Jak správně upozorňuje Gutvirth,¹⁰ objevuje se v období dospívání často *asynchronie mezi tělesnou a mentální zralostí*, takže v některých případech lze zaznamenat infantilnější projevy, v jiných sklony ke snění. I když je mládež ke konci puberty po stránce fyziologické již plně vyvinuta, projevuje se u ní duševní nevyzrálost a nevyhraněnost, náladovost a nestálost i celková nevyrovnanost.

Kromě vnitřního zrání je *psychické dospívání* také ovlivňováno vnějším prostředím, začleněním pubescenta jako rovnocenného partnera do rodiny, zapojením do studia, ukládáním pracovních úkolů apod. U dospívajícího nastávají velké změny v *rozumovém vývoji*, narůstá schopnost pronikat do problémů a zdokonalují se poznávací schopnosti. S přibývajícím věkem se mládež začíná zajímat o vnitřní obsah učení společenského života, o vědu a její praktické užití, hodně čte populárně vědeckou a technickou literaturu. Nápadná bývá jistá jednostrannost v zájmech, takže se pubescent rychle nadchne pro určitou činnost a zanedbává činnosti jiné.

Řeč se dále vyvíjí, běžná jsou podřadná souvětí a vedlejší věty, avšak

¹⁰ Jaroslav Gutvirth a kolektiv, *Základy dětského lékařství pro pedagogy*, SPN, Praha 1981, str. 68.

někdy bývají věty tak složité, že jsou až nesrozumitelné. Proto je úkolem školy kultivovat žákovu řeč a zpřesňovat ji v souladu s rozvojem myšlení. Její zdokonalování souvisí bezprostředně s poznáváním předmětů a jevů, neboť rozvoj poznávání není možný bez obohacování řeči. Nelze proto také oddělit pravdivé poznávání od přesného vyjadřování. Takto se vytváří mluvní a myšlenková pohotovost, poněvadž myšlení musí do jisté míry předcházet slovo. Návyk užívat spisovného jazyka je zapotřebí pěstovat ve všech předmětech při veškeré činnosti žáků. *Cílem jazykové výchovy* je požadavek, aby žáci zvládli mateřský jazyk s jistotou a byli schopni užívat vysoké jazykové kultury pěstováním ústního i písemného projevu, aby ovládli řeč jako prostředek dorozumívání, vyjadřování a tvoření. Dosažení tohoto výsledku vyžaduje komplexní přístup učitele, který jim usnadňuje plné pochopení jazyka a vede k správným a přesným poznatkům. Důležitý je systémový přístup, protože žákům umožňuje naučit se a vyhledávat informace snadněji a ověřovat výsledky vlastní činnosti.

Také *osvojování cizích jazyků* je věnováno ve škole mnoho pozornosti. Je to složitý proces, na němž se podílí mnoho činitelů jako motivace a přiměřený výklad učitele, domácí příprava, schopnosti žáků a systematické osvojování jazykových dovedností. Jde při něm o učení pojmové i motorické. Žáci si osvojují fonetickou stránku, grafický systém a gramatickou stavbu cizího jazyka. Současně se učí označovat předměty a jevy cizími termíny, uvědoměle vnímat cizí jazyk a rozumět mu, užívat jej k dorozumívání a k samostatnému vyjadřování vlastních myšlenek. Schopnost mluvit aktivně novým jazykem se však vytváří pozvolna. Složitě kognitivní vědomosti a dovednosti se rozvíjejí po celá léta.¹¹

Pod vlivem společenských zkušeností, které dospívající získává v činnosti i prostřednictvím slova, narůstá význam druhé signální soustavy. Smyslové poznávání se začíná podřizovat poznávání myšlenkovému, objevuje se řada logických definic a abstraktních úsudků. Žák vyžaduje v tomto věku důkazy a kauzální vysvětlení jevů, nespokojí se pouhým konstatováním, dovede již pochopit i vystihnout hlavní myšlenku díla, pointu přísloví a bajek. Definice abstraktních pojmů se zpřesňují, vzniká a rozvíjí se teoretické myšlení, vytvářejí se i morálně politické pojmy (např. ideovost, kolektivnost, uvědomění, duchovní hodnoty, životní moudrost, sebevědomí) a je-li shoda mezi školou a rodinou, vznikají počátky vědeckého světového názoru. Roste význam slovně formulovaných úkolů, které si žák i sám vytyčuje. Rozvoji myšlení napomáhá zvláště matematika, fyzika, chemie a systematické vyučování gramatické. Žák musí stále častěji přecházet z konkrétních vjemů k abstrakci a generalizaci, k myšlenkové analýze a syntéze. Ke konci tohoto období si osvojuje abstraktní slovně logické myšlení na takové úrovni, že je schopen vzdělávat se s úspěchem na středních školách.

V tomto věku jsou nejnápadnější citové změny, střídání prud-

¹¹ Srovnej: Jarmila Skalková, František Singule, A. Kosová, *Dialektické otázky účinného využívání jazykových laboratorů v hodinách ruštiny*, Ruský jazyk, ročník 24, 1973–1974, str. 19–30, 61–64; J. V. Golubev, *Otázky predmetovej názornosti a prvopočátečného myslenia v cudzom jazyku*, in: *Sborník zaujímavostí zo svetovej pedagogiky a psychológie*, Bratislava 1966, str. 166–182; L. N. Landa, *Algoritmy a učení*, SPN, Praha 1973, str. 111–132.

kých citových přechodů. Mladistvý se často bezdůvodně stydí, je urážlivý, plný pochyb a váhání, má sklon ke snění, je ostýchavý a plachý, nadměrně bývá zdůrazněna sympatie a antipatie k jiným osobám. Je to ovlivněno pubertou, která se vyznačuje silnou citovou nevyrovnaností a zesíleným sebezpozorováním. Citový život vystupuje výrazně do popředí, což přechodně působí v nepřiměřené míře na jednání, dochází k labilitě, která se projevuje náladami, jež se rychle střídají a nemívají vždycky objektivní příčinu. Kolísavé bývají i sebectomy, protože dorůstající se ještě neumí náležitě ohodnotit, ztratil jistotu dítěte a nenabyl dosud schopnosti pro objektivní sebehodnocení. Proto kolísá mezi přeceňováním a podceňováním vlastních schopností a dovedností. Ke konci tohoto období si píše často deník, kterému svěřuje své intimní tužby, touhy a zážitky. Výrazně vystupuje do popředí snění, sklon k romantismu a dobrodružství. Všechny tyto tendence je třeba vhodně podporovat a usměrňovat, aby se mohly rozvíjet správným směrem.

Výrazně se obohacují všechny druhy *vyšších citů*, vzděláváním žáků vznikají hlubší a stálejší *intelektuální city*, spojené s poznávacími zájmy. *Estetické city* se rozvíjejí značně vlivem školní a mimoškolní výchovy, takže pubescent je schopen prožívat a chápat krásu i hodnotu uměleckého díla. *Morální city* jsou spojené se smyslem pro spravedlnost, za kterou se dovede dospívající odhodlaně postavit a hájit ji. Vzniká morální přesvědčení, které vede k morálnímu jednání, porušení slibu, pravidel, proto chápe pubescent jako morální přestupek.

V úzké návaznosti s intelektuálním i citovým vývojem se upevňuje volní jednání pubescenta. Na rozvoj jeho vůle působí především snaha po napodobování vzoru, kterým se může stát literární či filmový hrdina, historické osobnosti, ale velice často to jsou současní umělci, sportovci, ale i jiné osobnosti. *Vzor* odpovídá představám dospívajícího o vlastnostech typických pro ideální dospělou osobnost. Důležité je, aby *ideál*, kterému se chce mladistvý podobat, měl kladné vlastnosti. Hlavní podmínkou pro pozitivní vývoj volních vlastností je harmonický vztah mezi pubescentem, jeho rodiči či učiteli. Dále působí příznivě *kladný přístup k učení*, snaha plnit systematicky uložené úkoly, aktivita, činnost, ale současně i pozitivní ohodnocení pracovního úsilí žáka ve škole i v rodině. *Cílové zaměření* vystupuje stále zřetelněji do popředí a vyúsťuje často v *životní plány pubescenta*.

Souvisí s nimi uvědomělejší přístup k učení zvláště v 7. a 8. ročníku základní školy, kdy se u mládeže vytvářejí plány pro další vzdělávání na středních odborných učilištích, gymnáziích, středních odborných školách a konzervatořích. Významný je vztah mezi afektivními stavy a představami žáka o vlastní úspěšnosti či neúspěšnosti v jednotlivých vyučovacích předmětech, které ovlivňují jeho *prospěch* ve škole. Někdy dochází k jeho zhoršování *pozvolna*, příčina může spočívat v nedostatečné přípravě na vyučování, ve snížení zájmu žáka vzniklému při změně učitele, ale také ve slabších výkonech, které nebyly na prvním stupni výrazné.

Jindy nastává změna ve výsledcích učení *náhle* tím, že žák určitému učivu dostatečně neporozumí a tento nedostatek se bezprostředně nevyřeší, ale naopak narůstá. Ještě k složitější situaci dochází tehdy, zjistí-li

žák, který se vrátí do školy po *nemoci* či po *úrazu*, že zameškanou látku sám nezvládne a nenajde porozumění a pomoc ani ve škole ani doma. Tím, že zjistí, že na učení sám nestačí, stává se nejistým, ztrácí ve třídě své dřívější postavení, vzniká u něho strach ze špatných známek s případnými dalšími neurotickými projevy, nebo naopak snížení zájmu o učení a lhostejnost k dosahovaným výsledkům. *Nespokojenost učitelů a rodičů* spojená se zklamáním jejich nadějí a doprovázená často různými nevhodnými opatřeními dovršuje tuto složitou situaci.

Rovněž *konflikty* mezi spolužáky, mezi sourozenci a zvláště *neshody* mezi rodiči, či dokonce *rozvrat* v rodině nebo *rozchod* rodičů, mohou ovlivnit neprospěch dosud úspěšného žáka velice výrazně a často dlouhodobě. Nevyrovnanost a přecitlivělost v předpubertě a v pubertě spojená s rozvojem myšlení a se zvýšeným smyslem pro spravedlnost má na tuto situaci velice zřetelný vliv.

Vzhledem k tomu, že *učení* má přinášet dítěti *radost* a uspokojení a má vytvářet kladné postoje k vyučovacím předmětům a ke vzdělávání a tím postupně k vědě a technice i k umění, je třeba jednak předcházet výkyvům ve výkonech žáka, jednak řešit vzniklé nedostatky včas a s porozuměním a takto upevňovat jeho sebejistotu. V žádném případě by to neměla být snaha získat *známku za každou cenu*, protože známka není rozsudkem nad žákem, ale jistou informací, která má přispět k jeho další popřípadě zvýšené aktivitě. Takto by měla být chápána učiteli i rodiči.

Významné místo zaujímá též mimoškolní činnost, hra se mění v *činnost tvořivou* a směřuje promyšleně k dosažení cíle, kterým jsou stále složitější výtvoři v oblasti umělecké, technické i jiné. Také *sportovní hry* zařazuje pubescent stále častěji do svých aktivit a snaží se dospět ke kvalitním výkonům.

Prepubescent a zejména pubescent chce být rovnocenným členem rodiny, chce se podílet na chodu domácnosti a je schopen plnit úspěšně řadu *pracovních činností* (nákupy, pomoc při úklidu, při stolování, vaření apod.). Má však také snahu zúčastnit se rodinných diskusí a spolurozhodovat o některých otázkách, které ho zajímají. Taktní přístup rodičů, kteří respektují své dítě, ale mají současně přiměřené nároky na jeho výkony, chování a jednání, je předpokladem pro úspěšné zvládnutí všech problémů, které s tímto věkovým obdobím souvisejí.

Začlenění do *organizované mimoškolní činnosti* v rámci lidové školy umění, do sportovních organizací a do pionýrské organizace a shodně působení rodiny je důležitým předpokladem pro příznivé formování a dotváření rysů osobnosti mládeže. V souladu s výukou vznikají a prohlubují se rozmanité *zájmy*, roste zájem o učení i o přípravu na budoucí povolání. U některých je jejich zájmová struktura výrazně vyhraněná a soustřeďuje se na určitou oblast. Bývají to technické zájmy, zájem o sport, o hudbu, jazyky a četbu. Tyto zájmy spojené s příslušnými rozvíjejícími se poznatky, dovednostmi a schopnostmi podporuje činnost v zájmových organizacích, kde se může mládež věnovat v dostatečné míře oblíbeným oblastem.

Je důležitým úkolem školy rozvíjet u žáků *vlohy, schopnosti, nadání* a individuální *zájmy* volitelnými a nepovinnými předměty v 7. a 8. ročníku a zájmovými kroužky. Svým důsledným polytechnickým

charakterem, spojením se životem a zabezpečováním zájmových činností se vytvářejí podmínkou pro cílevědomou profesionální orientaci a pro další vzdělávání žáků v souladu s potřebami naší současné společnosti. Při přípravě na budoucí profesi jsou mezi 14. a 15. rokem chlapci v jisté nevýhodě ve srovnání s dívkami, protože puberta u nich probíhá později, a to se může projevit kolísavým výkonem ve škole, někdy i nerozhodností nebo naopak překotným a neuváženým rozhodováním při *volbě povolání*. Jednotný celek středních škol však umožňuje a usnadňuje případné pozdější pozitivní dořešení tohoto problému.

Změny osobnosti mládeže jsou v tomto období velice výrazné. Nejnápadnější je její vysoká společenská aktivita, uvědomělý vztah k jiným lidem a k hodnocení sebe sama. Rozvíjejí se sociální vztahy a vznikají také nové, sociální kontakty se mění v sociální soužití. Dospívající uzavírají výběrově řadu *přátelství*, rádi se přou a objasňují v bouřlivých diskusích poměrně složité problémy. Při četbě, v kině, v divadle i při poslechu rozhlasu nebo při sledování televizních pořadů prožívají silné city, jež výrazně ovlivňují celou osobnost. Velmi *citlivě reagují* na chování a na hodnocení dospělých, na vlastní úspěch, na pochvalu a na tresty. U některých se projevuje zvýšené sebevědomí, u jiných naopak snížený sebecit a u jednotlivců i tendence k samotářství. Tyto projevy je třeba taktně usměrňovat, poněvadž dospívající těžce snášejí omezování své samostatnosti, „poručníkování“, podceňování nebo autoritativní rozkazy, neboť vzrostl jejich radikalismus, kritičnost vůči vychovatelům, vrstevníkům i ostatním lidem a mají současně zvýšený smysl pro spravedlnost. Uvedené zvláštnosti bývají někdy příčinou různých výchovných potíží, protože od dospělých vyžadují *pedagogický takt* a *zvláštní porozumění*. Velký význam zde má správná ohleduplná výchova v rodině, ve škole a vliv pionýrské organizace. Jen vzájemná důvěra a vzájemná úcta vede k vysoké autoritě vychovatelů a k oboustrannému porozumění.

Optimální vývoj dospívajících ovlivňují fyziologické, psychické a sociální faktory. Začátek puberty se začíná od počátku 20. století stále posouvat, takže vede k *akceleraci*, i když proces tělesného dozrávání organismu má poměrně velkou variační šíři a je do značné míry ovlivněn dědičnými dispozicemi.

Nastává-li však toto období příliš brzy, označuje se jako *předčasná puberta* (pubertas praecox). V těchto celkem vzácných případech dochází k tělesnému dozrávání před 8.—9. rokem, u chlapců před 10.—11. rokem. Příčinou může být porucha nervového systému vyvolaná zánětem mozku nebo nádorem hypotalamu, onemocnění žláz s vnitřní sekrecí (endokrinní žlázy) a může je vyvolat i podávání některých hormonálních léků. Tyto děti vyžadují zvýšenou a taktní výchovnou péči. Může se projevit i opačný proces charakterizovaný *opožděnou pubertou* (pubertas tarda), která bývá spojená s pozdějším vzrůstem, někdy se objevuje hypoplazie, tj. zmenšení tkáně úbytkem počtu tkáňových buněk, jindy může nastat i celkový tělesný, případně i duševní infantilismus, tzn. ustrnutí vývoje na dětském stupni.

K opoždění puberty dochází poměrně často u *oligofreniků*. U dívek se v těchto případech objevují první náznaky dospívání až po 14. roce a tě-

lesné dozrávání až po 18. roce, u chlapců jsou konstatovány první příznaky až po 16. roce a ukončení puberty až po 19. roce. Zpomalený tělesný vývoj se může projevit i na nedostatečných změnách ve výšce hlasu, které jsou nápadnější u mužů než u žen.

Je také třeba počítat s tím, že u defektních dětí může probíhat puberta *komplikovaněji* než u dětí normálně vyvinutých, protože si tito jedinci začínají uvědomovat hlouběji důsledky svého postižení. Projevuje se to často v problémech při navazování společenských kontaktů, někdy může dojít k přehnaným pokusům o sebeuplatnění nebo naopak ke vzdalování se od společnosti. Mentální vyžívání bývá u těchto defektních jedinců komplikovanější než tělesné dozrávání.

Zvláštní pozornost je nutno věnovat těm postiženým dětem, u nichž vzniká defekt až v období dospívání. Ti se vyrovnávají se změněnými životními podmínkami ještě mnohem obtížněji než děti, u nichž nastala nepříznivá změna v mladším školním věku. U pohybově vadných dochází buď k depresím a přehnané uzavřenosti nebo naopak k agresivitě a k poruchám chování. Tím, že se poprvé v tomto věku objevuje zájem o estetické tvary vlastního těla, prožívá mládež své postižení zvláště bolestně, zejména jde-li o nápadnou *deformaci* či *amputaci*. Tento stav vyžaduje trpělivou a laskavou výchovu, značný pedagogický takt a zaměření pozornosti a zájmu na takové činnosti, které je pohybově defektní schopen vykonávat s úspěchem, které ho těší a jimiž se případně již zabýval dříve. Důležité je současné začlenění do společnosti vrstevníků, kteří se již vyrovnali se svým postižením a přijmou pozitivně svého nového spolužáka.

Neobyčejně složitá je situace u pubescenta, který v tomto věku ztrácí zrak, a to zvláště tehdy, nastane-li defekt náhle, což je většinou po úrazu. Pro dospívajícího se tím mění celý dosavadní způsob jeho života, neboť si uvědomuje až příliš zřetelně svou ztrátu, protože nejen že



Obr. 68. Čtení Brailova slepeckého písma v základní škole pro nevidomé

většinou nemůže pokračovat ve svých dřívějších zájmových činnostech, ale odlišný je i způsob učení, musí si osvojit slepecké písmo, učit se využívat novým způsobem hmat i sluch, měnit své pohybové návyky, orientovat se v novém prostředí školy i domova pro nevidomé a včlenit se do nového kolektivu spolužáků a učitelů. Je to pro pubescenta velice náročné, protože kromě nevyváženosti tělesné i duševní dochází i k řešení problémů, souvisejících s postižením. Proto se u něho často vyskytuje smutek, žal, deprese, samotářství, i když jinak zdánlivě snadno zvládne všechny nové životní podmínky.

Nelze ani podceňovat problematiku *etopédie*, se kterou souvisejí různě závažné *nedostatky v chování a jednání* mládeže. Svůj původ mají většinou ve výchovných problémech rodiny, případně i školy nebo mimoškolních institucí a v nevhodných vzorech dospělých, ale i v nesprávném vztahu k dětem. Někdy je těžisko v psychických zvláštnotech až anomáliích jedince, případně v kombinaci endogenních a exogenních faktorů. Nejčastěji dochází k různým závadám v chování, k nimž patří *zlozvyky, vzdorovitost až negativismus a nekázeň*, jejich počátek sahá často do předškolního věku, někdy dokonce do období batolete. Jejich příčinou je vesměs neujasněné vedení a výchovné chyby dospělých při formování citů a vůle dítěte a nevhodný přístup k němu.

Dětská lež vzniká v době, kdy si dítě začíná uvědomovat rozdíly mezi skutečností a vlastními smyšlenkami, kdy ví, že buď překročilo zákaz či příkaz nebo nesplnilo řádné úkoly uložené rodiči, učiteli, vychovateli. Lhaní souvisí se společenskými vlivy, nejčastěji s tendencí vyhnout se nepříjemným situacím. Ke konci mladšího školního věku se začíná objevovat také lež vůči vrstevníkům, kterou se chce naopak dítě pochlubit nějakou neexistující věcí, výkonem apod. Ke konci puberty nastupuje také altruistická lež, jak ji nazývá Franziska Baumgartenová, kterou chce pubescent zatajit nepříznivé zprávy a okolnosti týkající se jiného člověka např. rozchod, nemoc, a tímto jednáním již úzce vázaném na svědomí, dává najevo svou pozitivní morální úroveň.

K závažným defektům patří *záškoláctví*, jež se může též spojovat s *toulavostí a útěkovostí*, které mohou být i projevem nenormálního chování. Záškoláctví je příznakem poruchy vztahu k učení, k učitelům i ke spolužákům, souvisí se školním neúspěchem a vyvolává stress, frustraci i neurotické obtíže. Není-li podchyceno včas, nenajde-li žák porozumění doma ani ve škole, stává se nezřídka členem skupiny s podobnými problémy, ve které se vytváří *asociální až antisociální chování*, které může vyústit dokonce v *delikvenci*. Většinou se dostávají tyto pubescenti do rozporu se zákonem kolem 12. roku, počátky jejich provinění nastávají však většinou mnohem dříve. V roce 1980 bylo u nás podle statistických údajů registrováno 6,3 % delikventů do 15 let. Vesměs nežili v harmonických podmínkách ani v příznivé kulturní úrovni rodiny. Snižování počtu delikventních dětí závisí hlavně na cílené výchově rodičů, na působení celé společnosti na problémové rodiny a na *ochraně dorůstající generace*.

Pubescenty je nutno rozdělit do několika skupin podle počátku vzniku defektu. U těch, u nichž jde o *vrozený defekt* nebo o postižení, které nastalo v *předškolním věku*, případně před *počátkem předpuberty*, probíhá puberta *obdobně jako u ostatní mládeže*. Vý-

jimku tvoří *mentálně postižené děti*, zejména proto, že jim schází sebeovládání. Hlavním úkolem je naučit je v pubertě regulovat vlastní chování tak, aby bylo společensky přijatelné. Vzhledem k tomu, že jsou to velice důvěřivé děti a jejich intelektuální úroveň je snižená, je třeba věnovat obzvláštní pozornost a péči dívkám.

Také u *neurotických dětí* vznikají v pubertě problémy, může u nich dojít k větším výkyvům různého druhu jako jsou např. protesty vůči autoritě rodiny i školy, agresivita nebo naopak dětinské chování a nesamostatnost, mohou se objevovat i útoky, dokonce pokusy o sebevraždu. Neurotičnost dítěte může mít svůj původ v nepříznivém rodinném prostředí, v neurotických projevech rodičů, či jiných členů rodiny, v konfliktních a stressových situacích, v neúspěchu ve škole a v nadměrných požadavcích na pubescenta, takže řešení a vhodné působení je náročným výchovným úkolem.

Všem defektním dětem je potřebné zabezpečovat v pubertě celkově *příznivé výchovné podmínky* v rodině, ve škole i v širší společnosti, citlivě a taktně je výchovně vést a věnovat jim dostatek času. Rozvoj kladných rysů osobnosti, úspěch ve školní práci, rozvíjení přiměřených zájmů, kterým se může dospívající věnovat a pozitivně je také uplatňovat, přispívá k upevňování celkové rovnováhy, podporuje jeho sebevědomí a pomáhá mu při pozitivním sociálním soužití.

Jak vyplývá ze statistických údajů, uváděných Jaroslavem Gutvirtem, vyskytuje se *mezi 10 000 dětmi asi 1000—1100 postižených*. Na 10 000 dětí školního věku připadá přibližně jedno nevidomé, pět neslyšících, šest těžce zrakově postižených, 15 těžce nedoslyšavých, 30 velmi těžce postižených s kombinovanými vadami, 80 tělesně vadných, 150 s poruchami řeči, 250 debilních, 250 s normální inteligencí, ale s parciálními defekty a asi 250 dětí s poruchami chování.¹² Uvedené statistické údaje ukazují současnou diferencovanost péče o defektní v dětském věku.

Starší školní věk

Období postpuberty, nazývané též *adolescence*, je poslední etapou na cestě k dospělosti. Trvá u dívek přibližně od 14 do 18 let a u chlapců od 15 do 19 až 21 let a dovršuje vývoj v oblasti fyzické i psychické. Postpuberta končí zastavením růstu u děvčat kolem 17—18 roků, u chlapců ve 20 až 21 letech, kdy dochází k harmonizaci tělesných proporcí a ke zvýraznění ženských a mužských znaků. Završení *tělesného vývoje* se projevuje i v koordinaci a precizaci pohybů, takže mladí lidé jsou způsobilí dosahovat vrcholných pohybových výkonů zejména ve sportu, motorika je vyvážená a u dívek jsou všechny pohyby ladné. Rovněž se stabilizují rysy v obličejí a na dlouho se ustaluje výraz ve tváři.

Přibližně v 15 až 16 letech je v *intelektuálním vývoji* dosaženo takového stupně, že lze považovat rozumové schopnosti za plně rozvinuté. Adolescent je proto plně způsobilý řešit různé problémy stejně dobře jako starší lidé, případně i lépe. Přesto se nemůže rovnat dospě-

¹² Jaroslav Gutvirth a kol., *Základy dětského lékařství pro pedagogy*, str. 83.

lému, protože nemá ve většině případů dostatečné zkušenosti, aby mohl dospět k uspokojivým závěrům, jedná ukvapeně, někdy až zbrkle a tím se dopouští některých chyb. Proto je také v tomto věku důležité zprostředkovávat mladému člověku rozmanité konkrétní zkušenosti a poznatkové systémy, které se opírají o jeho poznávací schopnosti včetně abstraktního myšlení, a přivádějí jedince k tvořivosti a ke snaze o další *sebevzdělávání*. K těmto otázkám je třeba přistupovat uvážlivě, aby nedocházelo zbytečně ke konfliktům mezi postpubescentem a jeho rodiči, učiteli, vychovateli, mistry. Při nedostatečné tolerantnosti dospělých mladistvý svůj názor úporně hájí a dospělého považuje za zaostalého, zpátečnického a stěžuje si, že mu dospělý nerozumí, nechce ho pochopit, nemá ho rád. Těmto situacím je třeba předejít, nenechat je narůstat a prohlubovat, protože mohou vést až k rozchodu mladší a starší generace. Mohou však být rovněž příčinou neurotických projevů, zvláštního chování adolescenta a vést případně i k jiným závažným odchylkám a komplikovat danému jedinci další život, případně ovlivnit počátek dlouhodobých poruch.

Dosažená vyspělost logického a abstraktního myšlení adolescenta se projevuje i v jazykové úrovni, i když se řeč vyvíjí po celý život člověka. Individuální vývoj závisí na úrovni vzdělávání, na prostředí a jeho jazykové kultuře, na množství a volbě četby, na množství řečových kontaktů a na dalších činitelích. Usměrnování si zaslouží hlučnost slovního projevu v první polovině postpuberty, která se ke konci tohoto období pozvolna snižuje; totéž platí o žargonech, které se vytvářejí na školách i na některých pracovištích.

Celková úroveň postpubescenta mu umožňuje *osvojování základů věd a základů marxisticko-leninské filozofie*. V tomto věku narůstá zájem o okolní svět, o přírodu a o společenské dění i o možnosti jejich přetváření, projevuje se zájem o výsledky jednotlivých oborů a o vynálezy z oblasti techniky. V této době přemýšlí adolescent mnohem hlouběji než dříve o mezilidských vztazích, životních plánech i o smyslu vlastního života a hledá v něm své místo. Zajímají ho proto poznatky z biologie a psychologie, sociologie a pedagogiky, ale též z filozofie. Výrazně se uplatňují city, které přímo souvisejí s formováním světového názoru, s úsilím pochopit život jako celek. Dříve než člověk dospěje, je proto nutné sepětí vědeckých poznatků s kladnými citovými prožitky, aby se mohl upevnit vědecký světový názor a vytvořilo se vědecké světonázorové uvědomění a přesvědčení včetně uceleného životního postoje a hodnotového systému.

Světonázorová výchova je nejúčinnější tehdy, spojuje-li se působení školy se souladnými vlivy v rodině. Důležitý je přitom diferencovaný a individuální přístup v závislosti na podmínkách prostředí, v němž mladý člověk vyrůstá. Rudolf Pravidík¹³ vyzvedává význam správné proporcionality pozitivní a negativní stránky světonázorové výchovy, kdy kladná je představována úsilím o vytvoření dialekticko-materialistického světonázorového přesvědčení jedince. Záporná je zaměřena na vyvrácení

¹³ Rudolf Pravidík, *Světonázorová výchova mládeže – jej stav, problémy a aktuálně úlohy*, SPN, Bratislava 1972, str. 114.

nesprávných idealistických, náboženských světonázorových představ, různých přežitků a pověr. Cílem je dospět k vědeckému světovému názoru ve spojení s výchovou vědecko-ateistickou, s výchovou vědeckou, politickou a morální.

V postpubertě se vyznačuje citový vývoj pozvolným zklidňováním a zanikáním citové lability předcházejícího období. Adolescent se chce vyrovnat dospělým lidem a chce se uplatnit ve společnosti, ve škole, v zaměstnání i v rodinném prostředí. Pokud dosahuje po této stránce úspěchu, má tento moment značný vliv na rozvoj jeho sebevědomí i celé osobnosti, může to však mít kladné i záporné stránky. Chce se ve svém vnějším vzhledu podobat dospělým svým účesem, líčením, oblečením, ale i chováním, takže mnoho adolescentů začíná kouřit, požívat kávu, alkohol apod. Jeho city se vyznačují značnou silou a aktivitou, takže projevuje bouřlivě veselost a nadšení, kdežto smutek, bolest dovede úspěšně tlumit, je schopen dobré sebekontroly, ke které přispívá svěžest centrálního nervového systému. Jeho postoje jsou nekompromisní a jednoznačně se vyznačují snahou po spravedlnosti. Postupně dochází k tlumení a k vyrovnávání nadměrných citových projevů a k jejich zladění s úrovní rozumovou a volní.

Intelektuální city mají výrazný vliv na rozvoj zájmu a snahy po sebevzdělání, vyniknutí v některých vyučovacích předmětech či v pracovních činnostech, ve speciálních oblastech ve vědě, technice, sportu. V popředí zájmu mladého člověka jsou *estetické city*, které se vyznačují snahou o aktivní uměleckou tvorbu literární (píše básně i prózu), výtvarnou (maluje, modeluje a zkouší i nové techniky s netradičními materiály), hudební (mnozí se zúčastňují pěveckých a divadelních soutěží, jsou členy pěveckých a tanečních kroužků, hrají intenzívně na hudební nástroje, někteří skládají své první hudební skladby). Přímo náruživě chodí na filmy, do divadla, na koncerty, poutá je moderní hudba, taneční zábavy, estrády, výstavy nejrůznějšího druhu od odborných a technických, k výtvarným, etnografickým a mnohým dalším.

V souvislosti s rozvojem všech psychických procesů se dále upevňují i *morální city*. Mladistvý považuje *morální normy* za velice důležité a nesnáší v tomto směru žádné odchylky. Chce, aby jeho rodiče byli dobrými partnery, po učitelích a vedoucích pracovnících požaduje spravedlnost, upřímnost, soudružskost. Sám se chce řídit kladnými vzory, které někdy napodobuje až fanaticky. V postpubertě vznikají také první lásky, které mladý člověk pojímá velice vážně, s řadou dobrých úmyslů, pevným předsevzetím a vytváří si vážné představy do budoucnosti.

Pro jednotlivé druhy *vyšších citů* je typická spojitost s intelektuálním rozvojem, zejména s myšlením a se smělymi rozlety fantazie. Zřetelně je ovlivňuje i rozvoj vůle, potřeb, postojů a zájmů.

Volní procesy jsou cílově zaměřeny, úkoly si buď adolescent určuje sám nebo mohou být součástí plnění jeho studijních a pracovních povinností, a to je pro něho velice důležité. Jejich kvalitní plnění považuje za samozřejmé tehdy, je-li způsobilý zhostit se jich úspěšně. V záporném případě může dojít k opačnému jevu, kdy se chce uplatnit některými negativními projevy, případně i výstřelky. Také v tomto věku potřebuje mladý člověk porozumění, autority, kterých by si vážil a za-



Obr. 69. Veřejné ocenění za úspěšnou zájmovou činnost

členění do zájmových činností, do sportovních oblastí, do mládežnických organizací, potřebuje také kontakt s přáteli, kteří by na něho měli kladný vliv a upevnili jeho sebevědomí, obětavost, soudružskost.

Sociální vztahy se výrazně pozměňují, postpubescent má snahu zbavit se závislosti na rodině a navazuje nové sociální vztahy, vstupuje do nových sociálních skupin, stává se členem party, přijímá nové sociální role a hledá své místo ve společnosti. Typická je tendence po sebeuplatnění, které spatřuje v adekvátním citovém a sexuálním životě, v pracovní činnosti odpovídající jeho zájmům a schopnostem a v úspěšném, produktivním začlenění do společnosti. Upevňováním pozitivních sociálních vztahů se prohlubuje v tomto období sociální soužití, které je dokladem příznivé integrace ve společnosti a má zvláště pro defektního postpubescenta velký význam.

Podmínky, v nichž žije mladý člověk, úroveň kterou dosahuje i jeho *potřeby, celkové zaměření, postoje, zájmy a záliby* působí výrazně na rozvoj, na obohacování a upevňování charakterových vlastností, které jsou na počátku postpuberty ještě proměnlivé, kdežto na prahu dospělosti jsou již ustálené a projevují se v jeho jednání i chování, dovršují rozvoj jeho *osobnosti*. Vlivem harmonické a všestranné výchovy od útlého věku, v podmínkách konzolidované rodiny, úspěšné školní práce s kladným začleněním do života společnosti se prohlubují pozitivní charakterové rysy, které se pozměňují ve víceméně trvalé vlastnosti, takže se jedinec stává platným členem společnosti.

Pro postpubertu je typický nárůst stále uvědomělejšího přístupu k vzdělávání na středních školách, které tvoří jednotný celek se základní školou a člení se na střední odborná učiliště, gymnázia, střední odborné školy a konzervatoře. Dosažený stupeň rozumového, citového a volního rozvoje i rozvoje osobnosti je respektován v požadavcích zakotvených v materiálech o dalším rozvoji naší výchovně vzdělávací soustavy. V návaznosti na první a druhý stupeň základní školy získávají žáci *všeobecné polytechnické vzdělání* v oblasti vědy, techniky a umění, které je v podstatě společné pro všechny střední školy. *Odborné*

vzdělání je diferencováno z hlediska obsahu i rozsahu podle konkrétních výchovně vzdělávacích cílů jednotlivých typů středních škol.¹⁴

Vědění postpubescentů se ve starším školním věku postupně rozšiřuje o aktuální problémy společenského a ekonomického rozvoje v úzké souvislosti s nejnovějšími teoretickými poznatky i s potřebami společenské praxe. Významné místo zaujímá světonázorová a ideově politická výchova, prohlubování morálních a kolektivních vztahů žáků, samostatnost, společenská odpovědnost a kladný vztah k pracovní činnosti. Za dobu postpuberty se zvyšuje stále více a u většího počtu adolescentů *kladný vztah k sebevzdělání*, přerůstá výrazně rámec školy a stává se často předpokladem pro celoživotní zaměření pracovní činnosti s velmi konkrétním plánem budoucího povolání.

U všech mladých lidí není tělesný, duševní a společenský vývoj charakterizován vždy jen pozitivními momenty. U některých se projevují různé menší nebo i větší nedostatky v učení, v přístupu k *pracovním činnostem* při odborném vzdělávání, ve vztahu k *vychovatelům*, v *chování*, *jednání* a *postojích*, v příliš jednostranných nebo primitivních *zájmech* i v *nápodobě* spíše *negativních vzorů* dospělých a v *hazardování* s *vlastním zdravím*. Někdy dochází až k takovým činům, které jsou v rozporu nejen se socialistickou morálkou, ale dokonce s platnými zákonnými ustanoveními. Někteří postpubescenti vytvářejí nevhodné sociální skupiny, party s antisociálními tendencemi, které vyúsťují někdy až v *delikvenci*, v *kriminalitu*.¹⁵

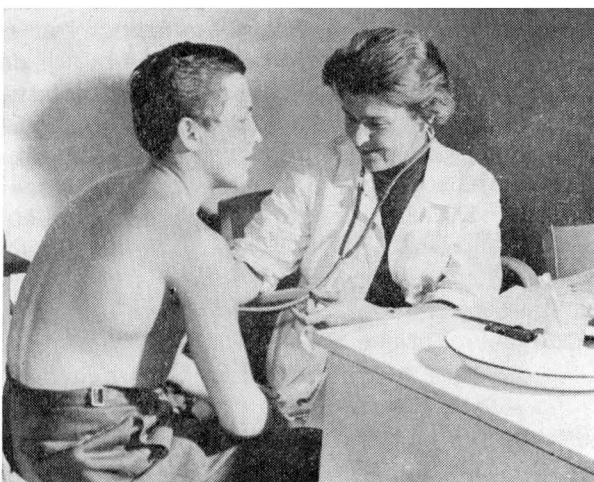
Speciální pedagogika klade zvláštní důraz na postpubertu, neboť je to poslední vývojová etapa, v níž je možno *zabránit* s úspěchem preventivně *vzniku některých defektů* a *chronických onemocnění*, které ovlivňují nepříznivě začlenění do společnosti, jak zdůrazňuje např. Anna Pavlová-Zahálková.¹⁶ Důležité je také optimální fyzické a psychické za-

¹⁴ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, Projekt a důvodová zpráva, SPN, Praha 1976, str. 8–9, 9–12.

¹⁵ V roce 1980 poklesl ve srovnání s rokem 1979 počet trestných činů a přečinů u mladistvých odsouzených soudy o 9%. Společenská závažnost trestných činů však co do počtu nepoklesla. Celkem bylo odsouzeno 9897 mladistvých, nejčastější byly přečiny, které se týkaly 3049 postpubescentů (v roce 1979 4456). V trestných činech byly nejčastější krádeže, zpronevěra, neoprávněné užívání cizích věcí a podvody (§§ 247–250 trestního zákona), pro které bylo odsouzeno 1308 mladistvých (v roce 1979 1090). Na druhém místě to bylo rozkrádání majetku v socialistickém vlastnictví (§ 132), kterého se dopustilo 917 osob (1979 694), na třetím bylo odsouzeno za dopravní nehody 813 jedinců (1979 859). Dalším nejčastějším trestným činem bylo ublížení na zdraví a rvačky (§§ 221–225) u 526 případů (1979 824). Rozsudky za výtržnictví (§ 202) byly vyneseny u 519 mladistvých, za znásilnění a pohlavní zneužití (§§ 241–243) u 467 jedinců a za příživnictví (§ 203) u 430 mladistvých. Ostatní trestné činy byly méně časté. Srovnej: Statistická ročenka Československé socialistické republiky, SNTL – ALFA, Praha 1981, str. 625.

Při vynášení rozsudků nad mladistvými od 15 do 18 let platí řada zvláštních ustanovení, jejichž snahou je zaměřit soudní rozhodnutí na převýchovu provinilců. Přečin se podle zákona č. 150/69 hodnotí jako čin nebezpečný pro společnost, avšak jeho závažnost je nižší než u trestného činu. Trestný čin dosahuje společenské nebezpečnosti vyššího stupně než přečin. Dopravní nehoda zahrnuje trestnou činnost, kterou byla porušena nebo ohrožena bezpečnost v dopravě. Srovnej: tamtéž, str. 624; Pedagogický slovník, str. 65, 187–188, 354–355.

¹⁶ Srovnej: Anna Pavlová-Zahálková, Adolescence, in: Jaroslav Gutvirth a kol., Základy dětského lékařství pro speciální pedagogu, str. 85–90.



Obr. 70. Preventivní lékařská prohlídka šestnáctiletého chlapce

tížení, které se vyznačuje kvantitativními i kvalitativními rozdíly ve srovnání s výkonností dospělého. Dlouhodobé *přetěžování* vede k *vyčerpání sil* a může vyvolat *snížení odolnosti* vůči některým *vývojovým poruchám*. Mohou to být poruchy v oblasti emocionální, protože mladistvý ještě nemá jistotu a vyváženost dospělého a podléhá snadněji změnám v náladě a někdy zvládá obtížněji své afekty. V oblasti rozvíjení sociálních vztahů se v důsledku nevhodných společenských vlivů může projevovat neschopnost přizpůsobit se novým podmínkám. K tomuto stavu dochází obvykle při přechodu ze základní školy do dalšího typu školy, případně při začleňování na pracoviště, kdy nové prostředí nepřijímá adolescenta příznivě a ani on není schopen překonat své zábrany v socializaci.

V tomto věku se také prohlubují, případně vznikají závažné *duševní choroby*, které jsou doprovázeny různými psychopatologickými projevy. Je varovnou skutečností, že u současné generace přibývají neurózy,



Obr. 71. Léčba prací patnáctileté dívky po amputaci levé ruky po úrazu

kteřé souvisejí s nadměřnými nároky a s výchovnými chybami. Patřím i počátky psychopatií a psychóz, které se prohlubují dál v dospělosti. Pokud se některé psychopatické rysy objevují již v dětství, je nutno jim věnovat náležitou pozornost při výchově, nebo umístit dítě do speciálního léčebného ústavu, kde je lze včasným odborným vedením a léčbou příznivě ovlivnit. Vyžaduje soustavnou a cílevědomou, avšak laskavou výchovu a porozumění. Důležité je vhodné poučení rodičů a komplexní pomoc, neboť vyrovnat se s duševní chorobou jejich dospívajícího dítěte je pro ně nesnadné a obzvláště bolestné.

Závažným problémem je rovněž vysoká úrazovost, tak typická pro toto věkové období, která je mnohem častější u chlapců než u dívek, a to v poměru 4 : 1. Úrazy zanechávají často dlouhodobé, někdy i trvalé následky a mohou zasáhnout kteroukoli část organismu. Úrazy mozku mohou být spojeny s kratší či delší ztrátou vědomí a mohou vést k celkovému snížení intelektu i ke změnám osobnosti a kromě toho zasáhnout i pohybové funkce.¹⁷ Při poranění zrakového nebo sluchového centra, případně oka nebo ucha, může dojít k narušení kvality těchto distančních analyzátorů, až po úplnou ztrátu jejich funkce. Poměrně velkou skupinu pohybových vad způsobuje úraz páteře s následným postižením míchy, kdy nastává obrna různého stupně a rozsahu. Poranění končetin vede k snížené pohyblivosti, k deformaci, ale i k amputaci a omezuje možnosti při začleňování mladého člověka do povolání.¹⁸

Všechna uvedená postižení znamenají velký zásah do života postpubescenta a promítají se výrazně v jeho psychice. Vyžadují často dlouhodobou léčbu a rehabilitaci a vedou nezřídka k nutnosti změnit pracovní zaměření a celkovou perspektivu. Někdy se ukončí léčení poměrně úspěšně a pro mladistvého znamená pouze zásadní změnu v zaměstnání, takže se např. mění manuální práce v práci duševní s nutností vrátit se do školy, doplnit si všeobecné vzdělání a dostudovat potřebnou specializaci. Mnohem složitější je situace toho jedince, který je pro další život odkázán na invalidní vozík, berle, hole, protézy. Pokud jde o tak těžké postižení, že není plně soběstačný a potřebuje nutně pomoc dalšího člověka a úraz končí invaliditou, je včlenění do života, do společnosti a do pracovní či zájmové činnosti složitým a trvalým problémem, tělesný stav adolescenta trvale traumatizuje, vede k frustracím, k depresím, k beznaději a v neposlední řadě i k sebevražedným pokusům a závažným změnám osobnosti.¹⁹

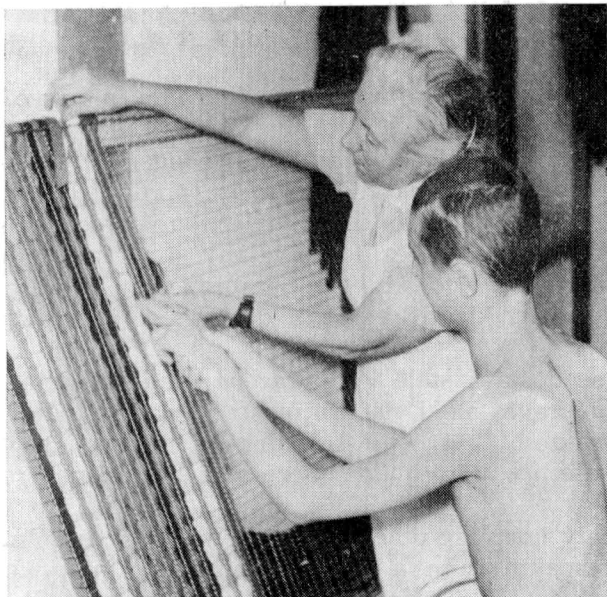
V postpubertě vznikají také některé choroby, které se mění nezřídka v chronická onemocnění zasahující nejčastěji srdeční a cévní oblasti a dále pak také dýchací soustavu. Někdy mohou určitě infekční nemoci mít dlouhodobé nebo i trvalé následky jako např. roztroušená mozkomíšňí skleróza (sclerosis multiplex), či mozečková heredoataxie

¹⁷ Jiří Sedlák, Milana Špačková, Bohuslav Janík, Vliv kontuze mozku na časový a prostorový parametr cíleného pohybu paže, Československá psychologie, ročník 22, 1978, str. 325–331.

¹⁸ Viz výsledky výzkumu Lili Monatové, Podmínky výchovného působení na tělesně vadné, Sborník prací FFBU, I – 16, 1981, str. 77–101.

¹⁹ Lili Monatová, Psychologická a pedagogická problematika jedinců s poškozenou míchou, Sborník prací FFBU B – 9, 1962, str. 135–150.

(Senator-Marieova choroba), které vedou často až k demenci. Některé další těžké nemoci např. *nádorová onemocnění* mohou vyžadovat radikální řešení operací nebo dokonce amputací a bývají i příčinou úmrtí. Ve věku od 15 do 19 let zemřelo v roce 1979 celkem 459 mladíků a 191 dívek.²⁰



Obr. 72. Léčba prací sedmnáctiletého mladíka při postižení rukou

Pokud jde o vrozený defekt, nebo pokud sahají jeho počátky do předškolního či mladšího školního věku, je již mladistvý připravován dlouhodobě na uplatnění v pracovním procesu i v životě v závislosti na svých možnostech. U lehčího postižení se zpravidla plně začlenil do kolektivu spolužáků a navštěvuje gymnázium, střední odbornou školu či střední odborné učiliště. Jedinci s těžkými defekty vyrostli většinou v domovech pro defektní mládež se speciální školou, která také dořešila ve spolupráci s postiženým a jeho rodiči na počátku tohoto období jeho další *přípravu na povolání*.

U těchto mladých lidí není plná integrace ve společnosti a úspěšné sociální soužití s druhými lidmi jednoduchou záležitostí. Vyžaduje kvalitní dlouhodobou přípravu, zvýšenou odolnost vůči beztakovým lidem, ale na druhé straně dobrou způsobilost pro kladné řešení rozmanitých situací. U jedinců, kteří mají *snížené schopnosti socializace*, jde o trvalou závislost na rodině, domově a o nepřetržité ovlivňování a řízení jejich celého života. To se týká mládeže s těžkými psychickými defekty na stupni imbecility až idiocie, nepohyblivých jednotlivců apod., z nichž je velká většina umisťována v ústavech sociální péče. Výjimku tvoří pouze

²⁰ Statistická ročenka Československé socialistické republiky 1981, str. 125.

ti, které si chce rodina ponechat ve své péči. Zvláštní pozornost je třeba věnovat všem postiženým, u nichž jsou předpoklady pro *úspěšnou návratnou péči*,²¹ pro opětné začlenění do společnosti.

4. CHARAKTERISTIKA A DEFEKTY DOSPĚLÉHO ČLOVĚKA

Po dovršení dvacátého roku nastupuje období *dospělosti*, které zahrnuje nejdelší úsek života člověka a vyúsťuje v počátky stáří. Proto je prvním a důležitým úkolem socialistické pedagogiky výchova dospělých k *prevenci* všech druhů *defektů*, kterým lze předejít a u kterých každý člověk má mít sám za sebe i za druhé náležitou zodpovědnost. Významné místo zaujímají soudružské mezilidské vztahy, jimiž lze předcházet neurotizaci v rodině i na pracovišti, které zabezpečují náležitou vzájemnou úctu dospělých, ale i kladný vztah k dorůstající generaci a ke starým spoluobčanům.

Do popředí se dostává stále více *úrazová prevence* zejména v živelně automobilové dopravě, ale i na pracovišti a všude jinde. V neposlední řadě jde o povinnost dbát o vlastní zdraví i o zdraví spolupracovníků, podřízených i všech ostatních lidí, které se zaměřují na předcházení nemocem.

Jde tedy o celý komplex otázek, které souvisejí s morálními kvalitami dospělých, s respektováním a uplatňováním morálního kodexu občana socialistické společnosti. Uvedené momenty mohou přispět k výraznému snížení defektů vznikajících v dospělosti a zabránit i počtu smrtelných úrazů.

Dospělost lze charakterizovat jako období, v němž je člověk plně tělesně i duševně vyvinutý, je způsobilý vykonávat veškerou fyzickou i psychickou činnost a je proto schopen plně se integrovat ve společnosti. Tento věk navazuje na postpubertu a zahrnuje dlouhou etapu od *ukončení tělesného dozrávání* celého organismu i všech organických funkcí a *dovršení duševního rozvoje až po začátky stárnutí* tělesných tkání, úbytek tělesných sil, psychických i sociálních schopností. Dospělost lze dělit na tři kratší úseky, a to na dobu od 20 do 30 let, kdy se tvořivě diferencuje tělesná i pohybová činnost, psychické procesy i vlastnosti osobnosti a sociální vazby člověka. Další fáze zahrnuje věk od 30 přibližně do 50 let a je obdobím vrcholné výkonnosti. Navazuje na ně údobí středního věku od 50 do 65 let. Od 20 do 65 let jsou psychické schopnosti plně rozvinuty, je to tzv. *produktivní věk*, v němž se ukládá všem zdravým mužům, případně i ženám pracovní povinnost. Je to velice málo prozkoumané období a proto se vystačilo v psychologii s obecnou charakteristikou, jako kdyby se od okamžiku dosažení dospělosti člověk dále již nevyvíjel. V pedagogice se rovněž nepočítalo do nedávné doby s výchovným půso-

²¹ Srovnej: Vladimír Novák a kol., *Rehabilitace po úrazech*, SZN, Praha 1953, str. 9–122; Ondrej Kondáš, Ladislav Ličko a kol., *Psychológia pri ošetrovaní chorých*, Osveta, Bratislava 1973, str. 149–343; Czesław Czapów, Stanisław Jedlewski, *Resocjalizační pedagogika*, SPN, Praha 1981, str. 36–90.

bením na dospělé, s jejich způsobilostí osvojovat si nové informace, nové způsoby činnosti, s jejich schopností přizpůsobovat se novým požadavkům a změnám, které vyžaduje řada společenských situací a pracovních činností v době vědeckotechnického pokroku. Tvořivý rozvoj osobnosti a kvalitní plnění společenských funkcí v dospělosti je doceňováno v současném pojetí výchovy a vzdělávání dospělých a je zakotveno v projektu Dalšího rozvoje naší výchovně vzdělávací soustavy.¹

V této souvislosti jsou pozoruhodné názory celé řady autorů, kteří považují *biologickou životní křivku* Charlotty Bühlerové za *zastaralou a překonanou*, protože vychází z jednostranného přístupu, i když na její koncepci navázalo mnoho dalších odborníků. O jejím pojetí probíhá v odborné literatuře kritická diskuse, protože duševní vývoj člověka není určován výhradně biologickým vývojem a podléhá rovněž objektivním sociálním zákonitostem, které je třeba respektovat. U. Köhlerová² zastává názor, že vývojové schopnosti nejsou omezeny věkem a zdůrazňuje správně, že se psychické vlastnosti osobnosti utvářejí v činnosti. Hans Löwe k tomu dodává, že záleží také na pohotovosti a způsobilosti dospělého k proměně a na jeho snaze osvojovat si nové informace.³ Proto nelze, jak upozorňuje dále Köhlerová přehlížet u dospělého vztah k objektivním životním podmínkám, ani vztah k aktivaci osobnosti. R. Bergius doporučuje neperiodické členění psychické podstaty v dospělosti a navrhuje více kritérií, a to biologickou a psychickou funkční zdatnost, produktivitu, charakterové vlastnosti, integraci osobnosti, sociální postavení a úlohu věku.⁴

Současné pojetí již překonalo nedialektický přístup a zaměřuje se na rozvoj a na jeho specifičnosti v dospělosti, na výchovné a vzdělávací působení na zdravého občana a sleduje i zvláštnosti ve vývoji a v péči o dospělé defektní.

Vzhledem k rozdílnosti určitých projevů v dospělosti i z hlediska vzniku a osobitosti jednotlivých defektů, je vhodné členění tohoto věku na tři kratší životní úseky. Je však třeba respektovat kromě fyzické stránky, také stránku psychickou a zejména stránku sociální, jejich vzájemný vliv na vývoj člověka, na jeho případné změny a zvláště uplatnění společenských faktorů, které nelze podceňovat. Je též zapotřebí počítat s výraznými individuálními rozdíly v dospělosti.

Období rané dospělosti

Věkově období od 20 do 30 let se dělí na dvě fáze, z nichž první trvá asi do 25 let, kdy člověk shromažďuje zkušenosti, aby mu v druhé fázi od 25 do 30 let mohly být svěřeny významné společenské úkoly. V této době je také způsobilý založit si rodinu, neboť má potřebnou psychickou, sociální, kulturní, výchovnou i ekonomickou úroveň.

¹ Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, Projekt a důvodová zpráva, str. 53–55, Dílčí projekty, str. 92–111.

² U. Köhler, Aspekt der Entwicklung und Lehre von der Festigung in der Persönlichkeitspsychologie, Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 10, 1964, str. 53.

³ Hans Löwe, Úvod do psychologie učení dospělých, SPN, Praha 1977, str. 103.

⁴ R. Bergius, Entwicklung als Stufenfolge, in: Handbuch der Psychologie, 3. Band, Göttingen 1959, str. 180.

Tělesný vývoj je zhruba ukončen kolem dvacátého roku, fyzické síly i motorika jsou plně rozvinuty a proto je mladý člověk velice obratný, má značnou svalovou sílu a je způsobilý ke špičkovým pohybovým i sportovním výkonům. U některých sportovních disciplín klesá v posledních patnácti letech věková hranice dosažení vynikajících výsledků (sportovní a umělecká gymnastika, krasobruslení, plavání atd.) natolik, že se světová prvenství přesunují až do období postpuberty.

Rozumový vývoj je ukončen již před dvacátým rokem života člověka, přesto však dochází k dalšímu zdokonalování a kultivaci intelektuální úrovně. Její další vývoj závisí na zaměření, na pracovní činnosti i na životních podmínkách. *Kvalita a schopnost učit se* zřetelně se zdokonaluje po celou dobu podnikového, vysokoškolského a postgraduálního studia, ale též individuálním sebevzděláním, tvořivou prací, začleněním do různých zájmových činností a společenských organizací a má přímý vliv na intelekt. Výsledky, jichž dosahují studující ovlivňuje nejen prostředí školy, ale také zájem o studovaný obor, snaha podat dobré výkony a v neposlední řadě systematickosti studijní aktivity a pracovní činnosti. Momenty se odrážejí pronikáním do dané vědní disciplíny či praktického oboru, prohlubováním tvořivého myšlení, samostatností studijní činnosti a způsobilostí formulovat slovně stále precizněji myšlenkové pochody, vybavovat kvalitně osvojené informace a dovednost spojovat je v systémy a uplatňovat získané zkušenosti v praxi.

Adekvátní přístup ke světu a vědecký světový názor mladého člověka se dotváří především tehdy, není-li brzděn některými přežitky hlavně v rodinném prostředí. *Vědecká výchova* navazuje na zásobu dosavadních zkušeností, vědomostí, dovedností a návyků a postupuje od smyslového poznávání k poznávání zprostředkovanému charakterizovanému pronikáním do podstaty jevů a zákonitostí. Na počátku dospělosti je již specializovaně zaměřená na informace z některých přírodních, společenských nebo technických věd, přičemž jsou stále více respektovány mezioborové souvislosti. Současně je vědecká výchova předpokladem pro důsledné uplatňování vědění ve společenské praxi. *Vědecký světový názor* spočívá ve vědeckém poznání, při kterém se uplatňují životní a pracovní zkušenosti, věda, technika, umění, citové prožívání, motivy, postoje, zájmy, potřeby a perspektivy. Zaměřuje se na celou šíři lidské psychiky a společenských vztahů člověka, na oblast rozumovou, citovou, volní, morální a charakterovou a stává se dominujícím činitelem lidské osobnosti, přičemž je podstatné dosažení souladu osobních potřeb, zájmů a ideálů se společenskými.

Osobnost nemůže existovat bez společnosti a bez společenské činnosti, jejím podstatným znakem je individuální vědomí, které je výslednicí společenských vztahů, společenského vědomí a vývojových zvláštností jedince. Na vývoj osobnosti působí výchova, vzdělání a společenské prostředí vůbec. Je rozvinuta teprve v době, kdy se člověk začleňuje do společenské činnosti, jak také správně vyzvedává Josef Linhart.⁵ Rysy

⁵ Josef Linhart a kol., *Základy obecné psychologie*, SPN, Praha 1981, str. 156–161; Josef Linhart, *Činnost a poznávání*, Academia, Praha 1976, str. 365–366; Zdeněk Helus, *Psychologické problémy socializace osobnosti*, SPN, Praha 1973, str. 38–39, 41–50.

osobnosti dosahují relativně větší stability až v dospělosti. Patří k nim vztahy k práci, ke společnosti, mravním a společenským hodnotám, k jiným lidem a k sobě samému. Projevují se při kontaktu s lidmi a s kulturními výtvary, v jednání a chování mladého člověka.

V tomto období se stabilizuje citový vývoj, vyznačuje se proto stálostí a schopností vysokého stupně sebeovládání. Některé citové procesy se dále rozvíjejí, obohacují a mění se jejich kvalita, jak je tomu u vyšších citů, vznikají však také city nové. Tyto city mají převážně sociální charakter a týkají se prohlubování stávajících a navazování nových přátelských kontaktů s vrstevníky na vysokých školách, v zájmových a společenských organizacích, se spolupracovníky na pracovišti, s přáteli.

Dospělí mladí lidé si vyhledávají životního partnera, vzniká a formuje se *cit lásky* a další nové hluboké citové projevy, které doprovázejí sňatek a narození dětí. Tyto citové prožitky jsou spojeny velice úzce se zodpovědností k vlastní rodině, k dětem i k dalším členům rodiny, k manželce i k manželovi. Jde o složité problémy soužití, které vyžadují značnou sociální zralost. Je důležité, aby nedošlo v této době k manželskému nesouladu, ke konfliktům a rozvatům, které končí rozchodem manželů, jednak proto, že negativně ovlivňují citový život partnerů, jednak proto, že neúplnou rodinou trpí nejvíce děti.



Obr. 73. Zájem dětí o práci dospělých

Od dvaceti do třiceti let je schopen mladý člověk kvalitních pracovních výkonů,⁶ staví si před sebe určité cíle a chce dosáhnout *pracovních úspěchů*. Hledá trvalé povolání zaměřené na úspěšnou pracovní činnost, která ho přivádí k velice *produktivní a tvořivé práci*. V této souvislosti je důležitá *pracovní motivace*, která tvoří jednu ze základních oblastí řídicího systému pracovní činnosti. Pozitivní snahy jsou velice zřetelné u umělců, vědeckých a technických pracovníků, týkají se však

⁶ Anton Jurovský, *Osobnosť človeka pri práci*, Práce, Bratislava 1980, str. 10–11.

v období vědeckotechnického rozvoje každé pracovní činnosti, s výjimkou té práce, při níž jde o mechanické opakování těžé činnosti, jak je tomu např. při pásové výrobě. Tento pracovní způsob však postupně zaniká a je nahrazován automatizovanou výrobou a robotizací, takže narůstá potřeba vysoce kvalifikovaných pracovníků, kteří jsou připraveni pro tvůrčí práci. Od 20 do 30 let se projevuje velký rozlet úsilí uplatnit se a vyniknout.

Významný je také bohatý rozvoj zájmové a rekreační činnosti se zaměřením na vyrovnávání tělesné a duševní aktivity tak, aby docházelo k jejich vzájemné kompenzaci, k jejich střídání, aby se obohacoval fyzický, psychický i sociální vývoj člověka. Je třeba počítat s tím, že se zájmy mladých žen a mladých mužů někdy značně liší a proto je třeba respektovat rozdílnost v jejich volbě. Je ovšem na místě rozšiřovat a prohlubovat zájmovou činnost, nezapomínat na pohybovou výchovu, na kulturní oblasti, na činnosti spojené s pobytem v přírodě i na takové úkony, které poskytují potřebnou relaxaci. Často nabývají tyto činnosti charakteru zálib a koníčků, které jsou tím cennější, čím jsou bohatší a činorodější. Mají vliv na obohacování jedince, takže ve třiceti letech lze říci, že člověk je plně rozvinutou osobností, která prošla velice dynamickým obdobím ve svém životě.

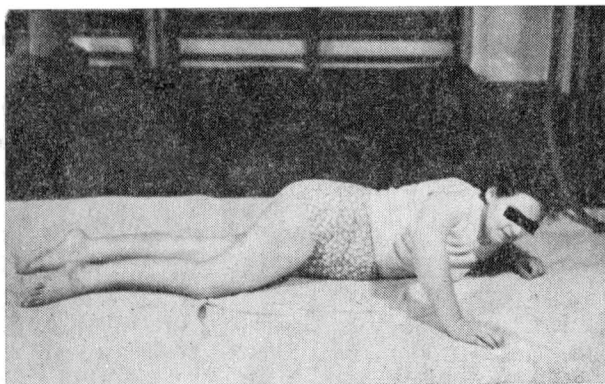
Také v tomto věku dochází k některým změnám, které jsou ovlivněny efekty, jež vznikají u mladého člověka. Patří sem dost značný počet úrazů souvisejících hlavně s živelným rozvojem motorismu, se spor-



Obr. 74. Návčik svalové síly horních končetin a zádového svalstva při pouázrové míšní obrně

tovní činností, avšak ani pracovní úrazy nejsou vzácné.⁷ I když je člověk již vyrovnanější a po stránce volní má již značnou sebekázeň, bývá náhlou změnou svých životních možností, životního plánu, životních šancí a pracovního rozvoje značně zasažen. Kvalitní lékařská a rehabilitační péče vrací značnou část zraněných do života a do pracovního procesu, i když je někdy nutné přeškolení. *U těžkých úrazů s trvalými následky*, při nichž postižení končí invalidním důchodem, je mimořádně potřebné kvalitní zázemí v rodině, zaměření na rozmanitou zájmovou činnost a udržování společenských kontaktů.

U těchto mladých lidí dochází nezdědka k trvalému *zhoršení emocionální rovnováhy* doprovázené lítostivostí, depresivními stavy, obavami z budoucnosti a pesimismem. Stávají se často podrážděnými, uzavřenými, závistivými na životní možnosti jiných lidí, podezíravými a žárlivými na vlastní partnery, dochází k výrazným nepříznivým *změnám* celé jejich *osobnosti*. Jistěže není jednoduché najít znovu své místo v životě a překonat bariéry, které vznikly těžkým postižením jejich pohybového aparátu. Je to však nutné a závislé na pomoci odborných pracovníků — lékařů, psychologů, pedagogů, sociologů, právníků — ale především na aktivní spolupráci defektního, na jeho snaze *zvládnout* pozitivně nově vzniklou *životní situaci*. Podstatná je harmonická součinnost rodinných příslušníků, na které je také nutno odborně výchovně působit, protože mají napomoci při znovuvytváření rodinného zázemí pro postiženého.



Obr. 75. Návčik udržování rovnováhy

Podstatná je prevence úrazů i nemocí, zdraví by se mělo stát životním programem každého mladého člověka. Nejde pouze o tělesné zdraví, ale i o zdraví duševní, o celoživotní výchovu k *duševní hygieně*. V oblasti předcházení úrazům se věnuje pozornost pracovním úrazům, kde jsou registrovány za posledních deset let velice kladné výsledky, neboť se je podařilo snížit o plných 24 % Zvyšuje se však počet mimopracovních úrazů, a to i u mladých lidí,

⁷ Největší počet úrazů vykazoval náš výzkum u osob od 17 do 26 let — viz: Lili Monatová, Podmínky výchovného působení na tělesně vadné, Sborník prací FFBU I — 16, 1981, str. 77—101.



Obr. 76. NÁCVIK CHŮZE S DLAHAMÍ A S UPEVNĚNÝMI ŠPIČKAMI NOHOU



Obr. 77. PŘILOŽENÍ SÁDROVÉ DLAHY PŘI FRAKTUŘE HORNÍ KONČETINY

jejich příčiny jsou však odlišné u různých věkových skupin. Úrazy souvisejí ve značné míře s neuvážeností, s nedostatky v odhadování vlastních fyzických i psychických sil, s nedostatkem zkušeností a dovedností, ale také s malou ohleduplností vůči jiným lidem.

Současné výzkumy zaznamenávají řadu nedostatků, k nimž patří nadměrné rozšíření kouření u mladých lidí, jehož počátky sahají do postpuberty, dále je to neurovnaný denní režim, neuspokojivá zodpovědnost za vlastní zdraví a za zdraví druhých lidí. Při šetření bylo např. konstatováno, že mladí lidé mají nevhodnou životosprávu, neboť konzumují v průběhu dne příliš málo teplého jídla a ovoce, ale požívají přílišné množství černé kávy a piva. Je proto nutné posilovat u nich uvědomělou sebevýchovu ke zdraví, kterou by měla sledovat také rodina, pracoviště, vysoká škola, ubytovna, vysokoškolské koleje, ale i SSM a ROH.

Složitým problémem současné doby je rozšířený kofeinismus, nadměrné požívání alkoholu, přístup k některým drogám, nesprávné užívání léků — analgetik i ataraktik — mladými lidmi, nezřídká i ve věku postpuberty. Chybný životní styl vede k vytvoření nevhodných návyků, k závislosti na užívané látce a po určité době k dočasnému, popřípadě i k trvalému poškození organismu a může se stát i primární příčinou předčasného úmrtí. Často jde o nevyzrálé, prázdné osobnosti s nedostatečnými zájmy, s malými pracovními i životními perspektivami, u nichž jde o naprostý nedostatek zvládat jakoukoliv náročnější situaci v oblasti mezilidských, partnerských či manželských vztahů, při studiu, v pracovní činnosti a dokonce i ve volném čase. Dochází u nich k neschopnosti vést normální občanský život.

Takto postižený mladý člověk potřebuje *taktní pomoc*, aby se mohl vymanit ze své závislosti a našel správnou orientaci v životě. Jak vyzvedává Hartwig Marx je základem vhodný *terapeutický postup se sociální ochranou*, aby se závislý jedinec naučil žít samostatně a zvládat potřebné činnosti. Důležitá je zejména pracovní činnost, spolupráce rodiny i pracoviště, aby se z něho stal rovnocenný spolupracovník a mohl se úspěšně integrovat ve společnosti zdravých lidí (1982).

Smutnou stránkou současné společnosti jsou mladí lidé, kteří se vyznačují nevyvinutými a narušenými osobnostními kvalitami, problémy při začleňování do společnosti a v přizpůsobování se novým či změněným společenským, pracovním a životním podmínkám. Dochází tím u nich k porušování vztahu k práci, k majetku v osobním i v socialistickém vlastnictví i ke zdraví a životu spoluobčanů.

Tyto nedostatky v morálních kvalitách a v oslabení přístupu k hodnotám mohou vést ke konfliktovým situacím a k negativním postojům ke společnosti, které se projevují v záporném chování a jednání u mladých lidí a mohou vyústit až v trestnou činnost. Podíl na kriminalitě je u 18 až 30letých velice značný a zahrnuje podle statistických údajů z roku 1980 45 % ze všech trestných činů dospělých, kteří byli za tyto činy odsouzeni. Nejčastěji se týkají trestné činy dopravních nehod, dále majetkových deliktů, ublížení na zdraví a dokonce i na životě, výtržnictví a negativního vztahu k práci a z něho vyplývajícího příživnictví. *Převýchova* odsouzených ve výkonu trestu není snadná a obtížné i složité je jejich opětné pozitivní začlenění do života společnosti.

Přestože jde v tomto věku u mladých lidí o období, pro které je příznačný dobrý tělesný stav a značná odolnost, dochází u některých k slo-



Obr. 78. Rehabilitační cvičení při chronickém onemocnění

žitým zdravotním obtížím, které vyvolávají dlouhodobé, případně *chronické onemocnění*, které ovlivňuje celou osobnost. Důležitá je správná a včasná diagnóza (např. u novotvarů), aby léčení přineslo žádaný efekt a nekončilo podceněním příznaků nemoci ze strany pacienta nebo i lékařů, popřípadě dokonce úmrtím, kterému by se dalo při správném postupu zabránit. Vleklé choroby vyznačující se četnými *recidivami*, ovlivňují nepříznivě především *citové prožitky* člověka, protože sebou přinášejí špatnou náladu, nedůvěru v zlepšení zdravotního stavu a někdy sklon k úzkostem, lítosti, pesimismu a depresivním stavům. Působí nepříznivě na *volní aktivitu* a často se projevují v celém psychickém životě, čímž ovlivní negativně další *vývoj osobnosti* nemocného.



Obr. 79. Cvičení chůze po rané dětské mozkové obrně u třicetiletého muže

Je též potřebné sledovat *defektní*, u nichž jde o postižení, které mělo svůj počátek v některém z předcházejících věkových období. Záleží na jeho závažnosti a možnosti zapojit se do života společnosti jako rovnocenný spolupracovník, partner a občan. Pozitivní mož-

nosti přispívají k vyrovnání se s defektem a k dovršení společenské integrace, kdežto opačná situace může vést k segregaci se zařazením do léčebného ústavu či do ústavu sociální péče. Obě tyto instituce se starají o osoby se změněnou pracovní schopností po stránce fyzické, psychické i sociální. Jejich úkolem je u všech, u nichž to možné je, zaměřit se na *návratnou péči*, na usnadnění životních podmínek a na zabezpečení rodinného zázemí. I když jsou to náročné povinnosti, daří se stále lépe jejich optimální řešení — např. zajištěním speciálně upraveného družstevního bytu, aby odpovídal potřebám defektního, přípravou rodiny na kladné přijetí postiženého a na pracovišti zvláštní úpravou pracovní plochy, pracovního stolu, stroje pro zapojení na levou ruku apod., včetně vhodného přístupu nadřízených i spolupracovníků.

Vzhledem k tomu, že chronické nemoci a defekty jsou velice krutým zásahem do života mladého člověka, je důležité zabránit vzniku každého jednotlivého postižení, které vzniká zbytečně, intenzívním využíváním moderních sdělovacích prostředků, tisku, literatury, filmu i dalších možností k soustředěnému výchovnému působení. Je to jeden z velice významných úkolů výchovy dospělých, který souvisí se zvyšováním ohleduplnosti, uvážlivosti a celkové intelektuální a morální úrovně.

Věk od třiceti do padesáti let

V období od 30 do 50 let jde o významný životní úsek charakterizovaný úplnou zralostí jedince. Na jeho ukončení mezi 40. až 50. rokem života člověka se shodla celá řada autorů.⁸ W. R. Miles⁹ je klade konkrétně do 49. roku a W. Correll¹⁰ až do 55. roku života člověka.

Normální dospělý se vyznačuje v tomto věku plnou tělesnou zralostí a je na vrcholu své fyzické výkonnosti a vytrvalosti, má značné tělesné síly a velkou životní energii. Tyto projevy mu umožňují celkově *dobrý zdravotní stav*, který je někdy až *přeceňován*, a proto lze u dospělého pozorovat plýtvání tělesnými silami, které se projevuje nadměrnou výživou, přílišným kouřením a požíváním alkoholických nápojů, častým ponocováním, nekontrolovaným užíváním léků apod. Nedostatky hygienického životního stylu jsou však častou příčinou civilizačních nemocí jako je např. hypertenze, paroxysmální supraventrikulární tachykardie apod.

Hluk, spěch, nedostatečný odpočinek a častá únava může přispívat k celkové podrážděnosti a ke konfliktním situacím, ke snížení pozornosti až k nesoustředěnosti, ke stressům, k depresím i k frustraci a v neposlední řadě až k pocitu odcizení. Všechny tyto negativní vlivy mohou být příčinou některých vážnějších onemocnění, havárií a úrazů, protože

⁸ Srovnej: Charlotte Bühler, *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, S. Hirzel Verlag, Leipzig 1933, str. 211, 232, 253; Paul Matzdorff, *Grundlagen zur Erforschung des Alterns*, D. Steinkopf Verlag, Frankfurt am Main 1945, str. 2; A. L. Vischer, *Old age*, B. Schwabe Verlag, 2. vyd., Basel 1945, str. 21; Mirka Klímová-Fügnerová, *Uprostřed života*, SZN, Praha 1965, str. 28; Miroslav Matoušek, *Stručná fyziologie ženy*, J. Svoboda, Praha 1936, str. 168.

⁹ Walter R. Miles, *Abilities of older men*, *The Personal Journal* 11, 1963, str. 353.

¹⁰ W. Correll, *Pädagogische Verhaltenspsychologie*, München-Basel 1965, str. 173 až 180.

narušují tělesnou a duševní rovnováhu a jsou v rozporu s tělesnou a duševní hygienou.¹¹

I n t e l e k t u á l n í v ý v o j se vyznačuje značnou a bohatou tvořivostí, případně i originalitou, jak lze doložit statistickým výzkumem vynikajících osobností ve vědě a technice, ve filozofii a politice, v umění a v ostatních odvětvích kultury. Funkce všech analyzátorů je velice dobrá, individuální rozdíly jsou však poměrně značné. Vnímání se vyznačuje smyslem pro preciznost, který se projevuje při výkonech pracovních, zájmových, sportovních i v dalších činnostech, při nichž záleží na pohotovosti a všímavosti.

Přes tyto pozitivní projevy lze u části dospělých konstatovat i stagnaci, případně počátky některých nepříznivých jevů ve funkci jednotlivých analyzátorů jako je nepatrné snížení zrakové a sluchové schopnosti. Nejvýraznější jsou tyto nedostatky u kožního analyzátoru, takže lze zaznamenat šedivění, řídnutí vlasů a přibývání vrásek na čele, v okolí očí a úst. Jsou to však spíše individuální zvláštnosti než jednoznačné příznaky stárnutí.

V tomto období jsou rozumové schopnosti na úrovni a projevují se mimořádnými výkony logického i abstraktního myšlení, postihováním složitých vztahů a souvislostí v závislosti na bohatých zkušenostech, které umožňují tvořivou samostatnost dospělého. Jedinec v tomto věku dovede řešit nejen běžné ale i nové situace s přehledem a s potřebnou uvážlivostí, která je pro něho charakteristická. Je proto také schopen zastávat úspěšně vedoucí postavení a řídit podřízené pracovníky. Tento stav je důkazem značného sociálního vlivu na intelektové výkony.

O výkonnosti paměti jako předpokladu pro další rozumový vývoj v tomto věku, byla nashromážděna řada informací, které poukázaly na klesající schopnosti dospělého. Způsobilstvo dospělého učit se a vzdělávat se s úspěchem, popíral ještě ve dvacátých letech tohoto století např. Georg Kerschensteiner, H. Nohl a mnozí další.¹² Toto své tvrzení zdůvodňovali ukončeným tělesným a duševním vývojem i ukončeným vzděláním. H. Thomae a Hans Löwe¹³ upozorňují na to, že se většina prací z oblasti psychologie učení a vývoje v dospělosti dosud neoprostila od názoru, že výkonnost a schopnost dospělých učit se, závisí pouze na věku. Nepříznivé výsledky výzkumů intelektuální úrovně, zvláště pamětních procesů dospělých, jsou ovlivněny testovými metodami určenými pro děti a mládež, které používali jednotliví badatelé u dospělých a nesprávně je přitom interpretovali. Jiné způsoby a postupy zkoumání zpracované speciálně pro dospělé téměř neexistují a proto nelze brát v úvahu závěry velké části šetření (sr. J. M. Huličková 1968).

Podnětné jsou výsledky výzkumů, které konal s dospělými od třiceti

¹¹ Srovnej: Jan Doležal a kol., Hygiena duševního života, Orbis, Praha 1964, str. 348 až 521.

¹² Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildung, Leipzig 1928, str. 305; H. Nohl, Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl, Handbuch der Pädagogik, Band 1, Pallat Verlag, Berlin—Leipzig 1933, str. 47.

¹³ H. Thomae, Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, in: Handbuch der Psychologie, 3. Band, Göttingen 1959, str. 391—394; H. Thomae, Zur Entwicklungs- und Sozialpsychologie des alternden Menschen, Öffentlicher Gesundheitsdienst Jg. 20, No. 10, 1959, str. 390; Hans Löwe, Úvod do psychologie dospělých, str. 231.

do padesáti let v komparaci s mládeží a mladými dospělými Edward Lee Thorndike.¹⁴ Na rozdíl od staršího zkoumání, které konal kolem roku 1900 konstatoval, že si *člověk uchovává velice dobrou schopnost osvojovat si vědomosti z nejrůznějších oblastí v celém tomto věkovém rozmezí a má mnohem menší nesnáze při učení než se předpokládalo.* Na základě rozboru výsledků učení v dospělosti zjistil Hans Löwe,¹⁵ že *způsobilost učit se není jednostranně závislá na věku dospělých.* Pro psychickou výkonnost, zvláště *pro efektivitu učení mají mnohem větší význam sociální faktory* jako je školní vzdělání, povolání a různé úlohové aspekty. Velký vliv má zejména aktivita a motivace, algoritimické řízení procesu učení a částečné programování výuky, jak také zdůrazňuje L. N. Landa.¹⁶



Obr. 80. Zaujetí pro pracovní činnost



Obr. 81. Stavební práce a účast malých diváků

¹⁴ Uvedené výzkumy konal Edward Lee Thorndike v roce 1928 na 886 dospělých, in: viz V. Bobertag, *Das Lernen der Erwachsenen, Das Abendgymnasium* 2, 1930, str. 58.

¹⁵ Hans Löwe, *Úvod do psychologie dospělých*, str. 231–240.

¹⁶ L. N. Landa, *Algoritmy a učení*, SPN, Praha 1973, str. 233–236.

Pracovní činnost souvisí velice úzce s přiměřeností práce, se spokojeností při jejím vykonávání, s motivací a postojem k práci, se ztotožněním se s touto činností v závislosti na pracovních vědomostech, dovednostech a návycích, na mezilidských vztazích na pracovišti a také na tom, zda a nakolik se rozvíjí při pracovní činnosti osobnost dospělého. Tato činnost se opírá také o intelektuální schopnosti a dosahuje vysoké kvality, která buď odpovídá stanoveným úkolům, nebo je dokonce v mnohem překračuje, takže má pozitivní vliv na další rozvoj jedince i na vynikající výsledky při vytváření společenských hodnot. Charakteristické jsou též značné volní kvality a citové zaujetí při plnění pracovních úkolů, které působí rovněž kladně na výkony pracovníka.

Vždycky však nenastane u zaměstnance příznivá adaptace na pracovní činnost, na pracoviště, spolupracovníky a nadřízené, někdy nemá pro danou činnost potřebné předpoklady — jako je odpovídající teoretické a praktické vzdělání, zdraví, tělesné síly, pohybová obratnost, kladné citové procesy, volní a charakterové vlastnosti, zájem případně není optimálně motivován a vlivem některého nebo i většího počtu faktorů si buď vůbec nevytvoří vztah k pracovní činnosti nebo ztrácí původní zájem o práci a pozitivní pracovní aktivitu. Tyto nepříznivé okolnosti mohou vést k obtížím při dalším začleňování do pracovního procesu, případně i k fluktuaci.

Disfunkční neboli *nadměrná fluktuace* znamená nežádoucí přecházení pracovníka z podniku do podniku buď proto, že vyhledává příznivější pracovní podmínky a osobní výhody, případně pro některé individuální zvláštnosti nebo až podivnosti daného jedince, které mohou být dokonce na hranici normálního jednání a chování. Fluktuant může mít chybné představy o pracovní činnosti, o svých povinnostech a požadavcích vedoucích, nemusí být schopný plnit úspěšně úkoly, které má vykonávat, může se vyznačovat nechutí podřídit se stanovené pracovní činnosti, ale také oslabením až naprostou slabostí vůle a v neposlední řadě konflikto- tvorností.

Významnou oblastí rozvoje osobnosti jsou aktivity ve volném čase, které se mohou krýt s pracovní činností, anebo to jsou různé zájmové činnosti, které obohacují život člověka, mají kompenzační charakter aktivního odpočinku, případně tvoří náhradu za práci málo či zcela nevyhovující danému jedinci a vykonávanou pouze jako nevyhnutelný prostředek obživy. Ve svém výzkumu zjistil Anton Jurovský, že čtyři pětiny pracujících se věnují též mimopracovním činnostem,¹⁷ a to je příznivý výsledek, protože obohacují jejich život a je také důležité, aby se po odchodu do důchodu věnovali svým zálibám, koníčkům, případně i rekreačním a relaxačním činnostem.

Pro dospělého od třiceti let je typická zpusobilost zaříditi si vlastní domov, zvládat situace, které sebou přináší život a vydržovat vlastním úsilím sebe i svou rodinu. Důležité jsou *uspořádané rodinné vztahy*, protože zabezpečují jistotu jedince. Zřetelné jsou rovněž *sociální city* a *sociální zájmy*, které se projevují zaměřením na společenské problémy, začleněním do společenských činností a plněním

¹⁷ Anton Jurovský, *Osobnost člověka při práci*, str. 75.

úkolů, které souvisejí s těmito aktivitami. Je proto důležité, aby pod vlivem dlouhodobých vhodných vlivů rodiny i širšího okolí, našel každý *včas své pozitivní místo v životě*.¹⁸

Osobnost se vyznačuje řadou vlastností, k nimž patří *temperament, schopnosti, potřeby a postoje, zájmy a charakter*, nejobecnějším projevem a zároveň formujícím činitelem osobnosti je *světový a životní názor*. Pro každou osobnost jsou typické obecné vlastnosti společné všem lidem a vlastnosti specifické, neopakovatelné, v nichž se zrcadlí historické podmínky dané doby, národa, třídy a povolání. Osobnost je produktem éry a podmínek, v nichž žije a současně do jisté míry tuto dobu a její podmínky spoluvytváří a přetváří.

Současný životní způsob¹⁹ je v této věkové skupině často charakterizován množstvím povinností na pracovišti i mimo ně, péčí o rodinu a výchovu dětí, snahou po dosažení vysokého životního standardu často směřujícím až ke konzumnímu stylu, tendencí vyrovnat se sousedům, přátelům, spolupracovníkům vybavením bytu, výstavbou rodinného domu, určitou značkou auta, chatou či chalupou, velkou zahradou i dalšími materiálními statky. Tato situace sebou přináší mnohem větší počet úkolů než mohou dospělí členové rodiny zvládnout. Nadměrné zatížení v průběhu pracovních dnů i o víkendu může vyvolávat chronickou únavu²⁰ a zamezovat dospělým vytváření optimistické atmosféry doma i v zaměstnání a tím snižovat jejich celkovou spokojenost a životní pohodu.

Všechny tyto aktivity vedou k přetížení a ke konfliktům, ke stressu a k frustraci a připravují vznik neuróz, které jsou nejčastější mezi 30. a 50. rokem, jak uvádí Ondrej Kondáš²¹ a jsou typickou poruchou sociálních vztahů; odrážejí se i negativně na dětech, takže vznikají celé neurotické rodiny. Čelit tomuto stavu lze rozumným řešením celkového životního stylu, vhodným denním režimem, klidem, rozvážností, nadhledem, uvědomělým pěstováním duševní hygieny a dostatečným aktivním odpočinkem s přiměřenou relaxací. V záporném případě může nastat i zhoršení celkového zdravotního stavu a projevit se na dalším rozvoji osobnosti i na jejich vztazích ke společnosti.

Pro toto věkové období jsou typická některá onemocnění, která lze obecně charakterizovat jako poruchu rovnováhy mezi organismem a prostředím. Podle průběhu se dělí na *nemoci akutní*, které probíhají rychle a na *nemoci chronické*, které jsou vleklé a dlouhodobé a mají většinou vliv na některé nepříznivé změny osobnosti. Závažnou skupinu tvoří *nemoci z povolání*, kterými rozumíme trvalé nebo dočasné poškození zdraví způsobené pracovními výkony v zaměstnání. Na základě zákonných ustanovení má poškozený nárok na odškodnění, právní předpis ČSSR určuje seznam chorob, které do této skupiny patří.

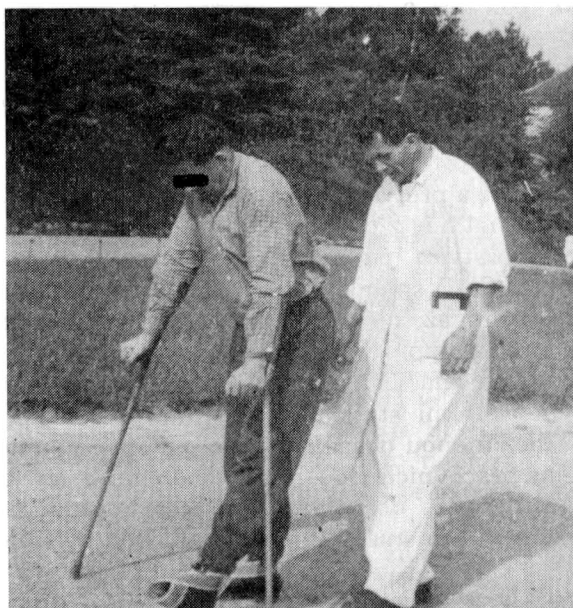
¹⁸ A. V. Petrovskij, V. V. Špalinskij, Sociální psychologie kolektivu, PFUK, České Budějovice 1981, str. 80–81.

¹⁹ Filip Hronský, Juraj Suchý a kol., Socialistický způsob, Pravda, Bratislava 1979, str. 98–139.

²⁰ Jiří Sedlák, Pracovní únava, Academia, Praha 1981, str. 45–49.

²¹ Ondrej Kondáš, Ladislav Ličko, Psychologie pri ošetrovaní chorých, Osveta, Bratislava 1973, str. 205–206.

Jsou to např. chronické otravy jedovatými látkami jako je olovo, fosfor, rtuť, arzén, benzen, anilin atd.; patří sem poškození rentgenovým zářením, radioaktivními látkami, infekční choroby, které vzniknou u zdra-



Obr. 82. Cvičení chůze po pracovním úrazu



Obr. 83. Rehabilitační cvičení

votníků, silikóza u horníků, kesonova nemoc u potápěčů, rozedma plic u foukačů skla, poškození sluchu v nadměrně hlučných provozech apod.

Tyto nemoci se kladou na stejnou rovinu s *pracovními úrazy*,²² které vznikají rovněž při výkonu povolání, ale na rozdíl od nemocí z povolání nastávají náhle. Postižený se dostává z plného zdraví do situace lehce, středně či těžce poraněného člověka, který se se svým stavem jen pozvolna vyrovnává. Zpočátku působí intenzívně pourazový šok, který může společně se zraněním přivodit za určitých okolností i smrt. Úraz může zasáhnout kteroukoliv část organismu, k nezávažnějším patří poranění hlavy provázené dlouhodobým bezvědomím, dále pak postižení vnitřních orgánů, jejichž funkce je nezbytná pro život a v neposlední řadě úrazy páteře a míchy, které vedou k obrnám končetin i některých vnitřních orgánů a pak jsou také závažné amputace končetin.²³ Rovněž pracovní úrazy jsou odškodňovány podle právních předpisů, a to buď jednorázově, je-li postižený schopen i nadále se začlenit do pracovního procesu a hodnotí se jen závažnost úrazu a délka léčení, nebo dlouhodobě či trvale, končí-li částečným případně plným invalidním důchodem.



Obr. 84. Návčik stoje u pacientky s paraplegií

Obdobně jsou posuzovány i *mimopracovní úrazy*, způsobené dopravními situacemi, haváriemi, pádem, při sportu, v domácnosti, střelnými zbraněmi, bodnutím, výbuchem, popálením, ublížením na zdraví atd. Počet pracovních i mimopracovních úrazů je v tomto věkovém období o něco

²² Zbyněk Bureš, *Psychologie práce a její užití*, Práce, Praha 1967, str. 182–194.

²³ Lili Monatová, *Výchovná péče o defektní dospělé*, Sborník prací FFBU, I – 12–13, 1977–1978, str. 113–119.

nižší než mezi 20. a 30. rokem a v postpubertě, je celkově častější u mužů než u žen, ale má neustále vzestupnou tendenci.²⁴ Vzhledem k tomu, že poměrně značná část těžkých úrazů zanechává trvalé následky a omezuje



Obr. 85. Skupinová nápravná tělesná výchova

nebo dokonce vyřazuje postiženého z pracovní a často i ze společenské činnosti,²⁵ je zapotřebí rozsáhlou osvětovou činností působit především na dospělé této věkové skupiny, protože mají největší předpoklady pro dodržování zásad účinné prevence úrazovosti.

K dalším závažným defektům patří kriminalita třiceti až padesátiletých, která je zvláště nebezpečná proto, že tito lidé mají značné zkušenosti v protispolečenské činnosti a vyspělý profesionální přístup, jsou obratní, odvážní a dovedou si promýšlet své kriminální činy. I když celkový počet trestného jednání je nižší než v předchozím období, je počet recidivistů nyní největší a tím se snižují i možnosti nápravy odsouzených. Nejčastější jsou hospodářské delikty — podvody, krádeže, zpronevěry, dále trestné činy ublížení na zdraví včetně ohrožení života a na třetím místě narušování občanského soužití.²⁶ Často požívají tito

²⁴ Lili Monatová, Podmínky výchovného působení na tělesně vadné, str. 88—90, 92.

²⁵ V těsné návaznosti na zvyšující se počet zranění, se začal rozvíjet nový speciální obor, který nazývá Bohumil Špaček medicínou havárií, používá se však také termín medicína katastrof; definitivní název nebyl dosud stanoven pro toto mladé, ale velice závažné odvětví lékařství. Týká se celé společnosti — dětí i dospělých, neboť každý člověk se může stát obětí automobilové nehody, železničního či leteckého neštěstí, požáru, výbuchu apod. Rychle přibývající mechanizace, motorizace, technizace vytváří zcela nové podmínky s řadou rizik a prudkým nárůstem počtu zraněných osob. Těžké úrazy souvisí těsně s velkými rychlostmi v dopravě. Prudké zabrzdění či prudký náhlý náraz vyvolává tzv. decelerační efekt, při kterém se dopravní prostředek zastaví, ale hlava a volně uložené orgány se pohybují setrvačností dál. Takto může nastat fraktura krční páteře a zhmoždění míchy, utržení hlavy, kontuze mozku, těžké úrazy srdce apod. Z těchto i z dalších důvodů je důležité dbát hlavně na prevenci těchto druhů úrazů, protože často dochází nejen k těžkým a trvalým následkům na zdraví postižených, ale dokonce i k ohrožení života člověka. Srovnej: Bohumil Špaček, Medicína havárií, Květy ročník 32, č. 49, 1982, str. 28—29.

²⁶ Srovnej: Statistická ročenka ČSSR, 1981, SNTL — ALFA, Praha 1981, str. 625; Jaromír Obzina a kol., Příčiny a podmínky trestné činnosti, Academia, Praha 1983, str. 118—139.

lidé velké důvěry na pracovišti, získávají zodpovědné funkce pro svou zdánlivou rozvážnost, zodpovědnost, uvážlivost, intelektové kvality, plánovitost, preciznost v pracovní činnosti atd., což jim umožňuje zastírat i dlouhodobě své podvodné jednání. Protispolečenské činy jsou důkazem nedostatků včasné a optimální výchovy normálních dětí, mládeže i dospělých a speciálního působení na jedince s určitými odchylkami od normy. Důsledné vedení všech občanů k dodržování morálních i právních norem, systematická výchova a vzdělávání vyžaduje individuální přístup a včasnou pomoc všem, kteří ji potřebují.²⁷

Období od padesáti do šedesáti pěti let

Značná nejednotnost je v členění středního věku dospělosti, jak je toto období nazýváno v anglosaské literatuře a zralého věku v terminologii německých autorů. Tato rozdílnost souvisí na jedné straně s přezíváním starších koncepcí, na druhé straně se v ní uplatňuje dynamický rozvoj a bouřlivé společenské přeměny zejména druhé poloviny tohoto století. Proto se setkáváme s rozpětím od 40 až do 70 let, jak je vymezuje např. R. J. Havighurst,²⁸ nebo s členěním sovětského autora Zachariase G. Frenkela, který sem zařazuje věk od 45 do 64 let,²⁹ kdežto W. R. Miles počítá s obdobím od 50 do 69 let.³⁰ U celé řady dalších autorů je toto období ukončováno mnohem dříve, a to v 55 až 60 letech.

V současné době se jeví pro naše podmínky optimální členění středního neboli zralého věku dospělosti od 50 do 65 let, neboť odpovídá nejlépe stavu nynější populace u nás. Je pro ni charakteristické z biologického hlediska *prodloužení života* související s kvalitnější zdravotní péčí, lepší výživou a příznivějšími podmínkami bydlení. Z psychologického a zvláště ze sociálního hlediska se projevuje *pozitivní vliv menší pracovní zátěže, kratší pracovní doby a menšího vyčerpání* tělesných i duševních sil, *rovnoprávnost mužů a žen, optimální finanční zabezpečení, vliv sdělovacích prostředků* — rozhlasu a televize, *tisku, literatury, osvětových informací* a další faktory. Zdá se, že všechny tyto momenty vedou ke zpomalení procesu stárnutí i k prodlužování života a dávají dobré předpoklady pro činné stáří. Přesto je třeba počítat se značnými individuálními rozdíly a s nerovnoměrným vývojem u jednotlivých osob.

Po stránce tělesné je možno konstatovat, že se pozměňuje v průběhu tohoto věkového úseku vnější vzhled člověka. Statistické údaje poukazují na zvětšování tělesné hmotnosti, které je v průměru větší

²⁷ Srovnej: Czesław Czapor, Stanisław Jedlewski, Resocializační pedagogika, SPN, Praha 1981, str. 203–243.

²⁸ Robert J. Havighurst, The social competence of middle-aged people, Gen. psychol. monographs, 56, 1957, str. 341.

²⁹ Zacharias G. Frenkel, Prodloužení života a činné stáří, ZN, Praha 1953, str. 124: autor poukazuje na nové rozdělení věkových období lidského života, jak je uvádí sekce americké asociace pro demografickou statistiku: do jednoho roku útlé dětství, 1–4 roky předškolní věk, 5–13 roků školní léta, 15–24 let — mládí, rané pracovní období, 25–44 roků hlavní pracovní léta, 45–64 let — střední věk, 65–74 let — rané období stáří, 75 a více let zahrnuje stáří.

³⁰ Walter R. Miles, Abilities of older men, str. 353.

u žen než u mužů, a proto je velice důležitá pohybová aktivita, aby nedocházelo k obezitě, poněvadž působí nepříznivě na jedince, na jeho motoriku a obratnost a někdy zhoršuje také zdravotní stav. Zdánlivým kladem je, že obézní nemá vrásky ve tváři, které se u ostatních lidí objevují, protože kůže je méně pružná, individuální rozdíly jsou však poměrně velké. Rovněž šedivění vlasů lze zaznamenat u poměrně značného počtu lidí a je zpravidla méně příznivě přijímáno ženami než muži.

Již ve věku do 50 let se projevují u některých osob určité změny ve funkci analyzátorů, které jsou v tomto věku častější a výraznější. U zrakového analyzátoru dochází pozvolna ke snižování zrakové ostrosti doprovázené dalekozrakostí u těch, jejichž vidění bylo dosud normální, u krátkozrakých z dřívější doby nastávají jiné specifické změny. Kvalita sluchových počítků se mění tím, že jsou postupně méně přesně vnímány vysoké tóny, případně se sluchová hranice snižuje natolik, že dochází k hluchotě na tyto tóny. Rozdíly mezi jednotlivými lidmi jsou poměrně velké, takže nelze tyto projevy považovat za samozřejmé. Změny ve vidění a slyšení ovlivňují snížení kvality vnímání okolí zrakem, který poskytuje nejvíce informací o světě, o krásách přírody a společnosti, sluch opět umožňuje vnímat řeč, hudbu a ostatní zvuky v přírodě i v okolí a právě tyto případně i některé další nepříznivé momenty vyžadují rozvahu, vyrovnanost a životní moudrost.

Přestože je vnímání méně dokonalé, je jedinec v tomto věkovém období schopen používat s úspěchem své nastrádané zkušenosti, vědomosti i návyky. Myslenkové procesy jsou sice u některých lidí pomalejší a méně pohotové, někdy i méně tvořivé, avšak kvalitnějším, zodpovědnějším a preciznějším plněním úkolů i komplexnějším pochopením problémových situací lze případně nedostatky plně kompenzovat. Celkově je intelektuální úroveň velmi dobrá, opírá se o velký přehled, uvážlivost, o hluboké domýšlení otázek a umožňuje úspěšnou řídicí práci. Tvořivost vědců a umělců je svými specifickými nenahraditelná, intelektuální, citové a volné procesy i celkové zaměření jejich osobnosti působí příznivě na další rozvoj originality.

Citové prožitky jsou ovlivňovány rodinnými a pracovními vztahy, u nichž dochází k některým změnám. Děti se buď již osamostatnily a založily si už dříve své vlastní rodiny, anebo k této situaci postupně dochází. Rodiče — kteří jsou nyní ve středním věku, buď zůstávají sami a mají tišší a klidnější domácí prostředí, jak je tomu u nás asi u 80 % rodin,³¹ anebo se naopak rodina rozrůstá a obě generace (rodiče a dospělé děti) žijí společně. Dospělí se po padesátém roce svého života přizpůsobují někdy těmto novým podmínkám obtížněji, protože jsou již méně adaptabilní. Aktivně však rozšiřují své city na vnuky a prožívají radostně jejich příchod do rodiny. Důležitý je ovšem soulad mezi oběma generacemi a proto je většinou vhodnější, mohou-li žít odděleně a pomáhat si vzájemně podle okamžité potřeby, protože názorové rozdíly jsou poměrně značné. Mladí potřebují také základní podmínky pro příznivé soužití, k nimž patří nezávislost, vlastní byt a vlastní domácnost

³¹ Eliška Freiiová, Josef Wolf, O stáří a stárnutí kdysi a dnes, in: Josef Wolf a kolektiv, Umění žít a stárnout, Svoboda, Praha 1982, str. 37.

i samostatné řešení problémů včetně vytváření hlubokých citových vztahů.

U 50 až 65 letých se vyznačuje volní aktivita stálostí, ale někdy je pro ni typická menší činnost, větší stereotypnost a setrvání u navykých způsobů činnosti, jednání a chování, menší způsobilost adaptovat se na nové úkoly a situace a zdánlivě větší pohodlnost. Přesto je kvalita pracovního výkonu u velké většiny velice dobrá, vyznačuje se vytrvalostí a velkým zájmem o danou činnost. Je důležité, aby se včas zaměřovala vůle na zájmovou činnost, kterou se může zabývat člověk neomezeně ve svém volném čase a po skončení pracovní povinnosti, aby na tuto oblast přenesl své celkové zaměření.

Na jedné straně se vytvářejí nové sociální vztahy zejména v rámci rodiny (při sňatku dětí, příchodem vnuků atd.), na druhé straně dochází k jejich zužování dočasným či trvalým odchodem dětí z rodiny (vojenská služba či studium, zaměstnání v jiném místě, založení vlastní rodiny). Pro zjednodušení životních podmínek a zmenšení starostí občanů středního věku je to jistě užitečné.

Nejvýraznější jsou životní změny, které vznikají při odchodu do důchodu, a jsou většinou zřetelnější u mužů než u žen. Tato nová životní situace sebou přináší mnoho nerozřešených otázek, souvisejících se sebe-realizací nového důchodce, s jeho potřebou být aktivní a užitečný pro rodinu i společnost. D. B. Bromley i další autoři poukazují na to, že pokles společenské angažovanosti má negativní vliv na změnu životního způsobu, na životní postoje, zájmy a hodnoty a vyvolává nejistotu v řadě osobních problémů.³² Ženy mají většinou domácnost, často se počítá s jejich pomocí při péči o vnuky a proto zpravidla nepocítují ukončení pracovní činnosti v zaměstnání zvláště tíživě. Naproti tomu prožívají někdy muži těžce pocit prázdnoty a nepotřebnosti, pokud nemají vypěstované takové zájmy a činnosti, které je plně poutají a zaměstnávají. Mnohé neuspokojuje ani možnost pracovat dál na částečný úvazek v původním nebo v jiném povolání, i tato změna se jich citelně dotýká. Nemohou si vytvořit pružně nový denní a životní režim a jsou proto depresivní, podráždění až nerudní a někdy se projevují také některé choroby, které byly dosud latentně skryté. Kladný vliv by měla větší plynulost při této velké změně v životě starších lidí, individuální řešení, možnost využívat vhodným způsobem jejich pracovní zkušenosti na bývalém pracovišti, začlenit je do kulturně výchovné činnosti v rámci společenských organizací a zajistit jim další možnosti podporující jejich pocit užitečnosti a potřebnosti.

I když je délka lidského života do značné míry podmíněna genetickými činiteli, závisí výrazně na ekologických podmínkách a na aktivitě člověka, na životním stylu a na způsobu stravování, na životních stressech, na tabakismu a alkoholismu, na výskytu úrazů, na onemocněních ovlivněných vnějšími, ale i vnitřními faktory. V neposlední řadě působí společenské kontakty člověka a jeho celoživotní systematická výchova. Dosažený stav bádání řady autorů i naše současná výchovně vzdělávací soustava vyzvedává význam výchovy dospělých

³² Srovnej: Dennis B. Bromley, Psychológia ľudského starnutia, Smena, Bratislava 1974.

v předdůchodovém období. Základním úkolem je zabezpečovat žádoucí stupeň sociální integrace až do vysokého věku a zabránit izolaci člověka v mezilidské interakci a komunikaci tak, aby okolnímu světu rozuměl, a aby ho také okolní svět respektoval, jak např. vyzvedává též Emil Livečka.³³

Důležitá je komplexní zdravotní výchova, se kterou úzce souvisí hygienický denní a životní režim, racionální výživa a vhodná dieta, protože nadvýživa a obezita, ale i hladovění a těžká podvýživa mají negativní vliv na zdraví a dokonce mohou být příčinou předčasného ukončení života.³⁴ Důležitou úlohu zastává pohybová obratnost a zdatnost občanů středního věku při pracovních činnostech, tělovýchovných a sportovních aktivitách, ale patří sem též vytrvalost a pravidelnost všech pohybových úkonů. Svůj význam má rovněž preventivní hodnocení lékařů, kteří vycházejí při diagnóze z objektivního rozboru dílčích výsledků a opírají se přitom o potřebné moderní vyšetřovací metody.

V oblasti duševní je podstatná výchova individuální výkonnosti poznávacích procesů, zvláště myšlení, rovnováha citových prožitků, uplatňování volních procesů a zaměření na kvalitu vlastností osobnosti, hlavně charakteru. Zvláštní místo zaujímají postoje, návyky a hodnotový systém člověka, jeho schopnost přizpůsobovat se změnám a schopnost učit se, pěstovat užitečné aktivity i způsobilost sociální integrace. Jde o anticipační funkce výchovy a vzdělávání občanů, které jsou nepostradatelné pro nadcházející činné stáří.

Nedílnou součástí výchovy dospělých je jejich kulturní rozvoj a obohacování zájmů, neboť s odchodem dětí z rodiny a s ukončením produktivního věku v zaměstnání, souvisí mnohé změny ve využívání volného času, v dalším rozvíjení potřeb, citů a volních procesů. A právě cílená a promyšlená příprava občanů na důchodový věk je jedním ze základních úkolů výchovy dospělých. Souvisí s ní rovněž subjektivní pocit jejich psychického zdraví, zájmu o okolí a o celou naši společnost i snaha začlenit se do celospolečenských aktivit, která je velice cennou oblastí a zaslouží si plnou pozornost odborníků i veřejných organizací.

Odchylky od normy se projevují nejrůznějším způsobem, jedním z velice závažných defektů je kriminalita této věkové skupiny. *Neúmyslné trestné činy* jako je např. dopravní nehoda s poškozením účastníků dopravy na jejich zdraví, neopatrnost při pracovním výkonu, která způsobí úraz spolupracovníkům a podobné situace končící soudním postihem, mohou mít tak hluboký vliv na viníka, že se s nimi někdy ani nedovede plně vyrovnat. Naproti tomu je případ těch, kteří překračují morální a právní normy *úmyslně*, zcela jiná.

Ve srovnání s mladšími věkovými skupinami je nyní trestných činů nepoměrně méně a také v rámci tohoto období docházejí k jejich trvalému poklesu. Také počet žen, které se dostávají do rozporu se zákonem,

³³ Emil Livečka, *Výchova ke stáří a ve stáří*, in: Josef Wolf a kolektiv, *Umění žít a stárnout*, str. 291.

³⁴ Srovnej: Erik P. Eckholm, *Na co lidé umírají, Zdroje chorob v zevním prostředí*, Mladá Fronta, Praha 1981, str. 30–75.

je mnohem menší než počet mužů. Celkově dochází též k poklesu takových činů, které vyžadují rychlé rozhodování, obratnost, velkou svalovou sílu a bezohlednost, popřípadě rychlost a odvahu. Často jde v tomto věku o *opakovanou trestnou činnost*, která se týká *recividistů*, tzn. že z velké části již nebývá reparaibilní.

Přesto se zabývá *resocializace* rovněž touto věkovou skupinou, pro kterou je často typické relativně trvalé zaměření se zápornými postoji k nápravě a se značnými změnami jednotlivých složek osobnosti. *Cílem pedagogického působení* je překonat negativní postoje odsouzených k souboru právních norem a pozměnit jejich záporný přístup ke společnosti a jejich etické citění.



Obr. 86. Význam preventivní prohlídky muže středního věku

Pro tento věk jsou také typické některé neduhy, ubývají však a *ku t n í n e m o c i* a začínají se projevovat *o n e m o c n ě n í c h r o n i c k á*. Příznačné jsou srdeční a cévní choroby, hlavně hypertenze, která postihuje až 30 % mužů i žen a je častá u obezních lidí. Je to typická *c i v i l i z a č n í n e m o c* související s nadměrnou psychickou zátěží a s nesprávnou životosprávou. Objevuje se angina pectoris, jejíž příčinou je skleróza věnčitých tepen a jejich spasmy, dále infarkt myokardu, který je *p ř í z n a č n o u* chorobou dvacátého století.

Věk kolem padesáti roků se považuje všeobecně za *k r i t i c k ý*, a také v odborné literatuře bývá často takto charakterizován, jak např. vyplývá z publikace M. Boigeye.³⁵ Nejčastější příčinou úmrtí mužů jsou

³⁵ M. Boigey, Padesátka, věk kritický, J. Svoboda, Praha 1933.

v tomto věku srdeční a cévní nemoci, na druhém místě zhoubné novotvary a teprve na třetím místě úrazy, kterých je nepoměrně méně. U žen je pořadí opačné, nejčastější jsou zhoubné nádory, pak následují nemoci srdce a cév a na třetím místě je to cévní onemocnění mozku. Celkově byla v roce 1979 úmrtnost mužů v poměru k ženám téměř dvojnásobná.³⁶

Pokud dochází v tomto věku k takovým onemocněním či úrazům, které jsou počátkem dlouhodobých nebo trvalých defektů pohybových, zrakových, sluchových, intelektových, poruch řeči, duševních chorob apod., je působení na psychický stav postiženého poměrně náročné, neboť má kromě svých objektivních potíží, větší obavy do dalšího života než tomu bylo v mladším věku. Hůře se s ním také spolupracuje, poněvadž je snadno depresivní a ztrácí chuť do života. Tento stav proto vyžaduje soustředěnou a systematickou pomoc všech odborných pracovníků — lékařů i ostatních zdravotníků, psychologa, pedagoga a sociálního pracovníka, případně i právníka a ekonoma, kterou je zapotřebí poskytovat nejen defektnímu, ale i jeho rodinným příslušníkům, aby řešení bylo pro všechny optimální a současně humánní.

5. SPECIFIČNOSTI A DEFEKTY V OBDOBÍ STÁŘÍ

Zvláštností dvacátého století je poměrně rychlé prodlužování lidského života tím, že se v první polovině zkvalitňovaly životní podmínky, podporoval se tělesný a duševní vývoj, výchova a úroveň vzdělání, takže se stalo tzv. „stoletím dítěte“. Tím, že se poskytovala dorůstající generaci v dětství lepší zdravotní a sociální péče, zdokonalovaly se pracovní podmínky a pracovní prostředí, vytvořily se v druhé polovině tohoto století předpoklady pro pevnější zdraví a pro prodloužení života dospělých a tím se stalo i „stoletím starých lidí“. Uvedené změny znamenají, že zejména v evropských zemích a rovněž u nás přibývá občanů *starších 65 let*, ze statistiky vyplývá, že zatímco zahrnovali v populaci v roce 1900 celkem 8 0/0, zvýšil se jejich počet do roku 1980 již na 15—20 0/0 a bude podle dlouhodobé prognózy i nadále stoupat.¹

³⁶ V roce 1979 se pohyboval výskyt úmrtí v ČSSR v těchto dimenzích: ve věku od 50—54 let zemřelo 4 996 mužů a pouze 2 393 žen, tj. celkem 7 389 osob; počet mužů byl vyšší o 2 603 osob. V období od 55—59 let zemřelo 7 710 mužů a 3 954 žen, tzn. o 3 756 mužů víc, celkem 11 664 občanů a od 60—64 let 6 412 mužů a 3 625 žen, takže počet mužů převyšoval počet žen o 2 787 případů, tzn. že celkem zemřelo 10 037 osob. Nejvíce mužů a žen zemřelo mezi 55—59 lety, kdežto od 60—64 roků byl zaznamenán pokles o 1 627 občanů. Celkově zemřelo za období středního věku 19 118 mužů a 9 972 žen, tj. o 9 146 mužů víc než žen, celkem 29 090 osob. Ve věku od 45—49 let byl počet úmrtí značně vyšší než v mladších věkových skupinách, neboť v tomto věku zemřelo 3 090 mužů a 1 381 žen, celkem 4 471 osob. Tento počet byl ovšem výrazně nižší než od 50 let, kdy byl zvyšující se počet zemřelých značný. Ještě nápadnější vzestup úmrtí byl v roce 1979 u občanů starších 65 let (viz dále). Srovnej: Statistická ročenka ČSSR 1981, SNTL — ALFA, Praha 1981, str. 125.

¹ Srovnej výsledky šetření Světové zdravotnické organizace — Eliška Freiová, Jak stárne společnost, in: Josef Wolf a kol. Umění žít a stárnout, Svoboda, Praha 1982, str. 222.

Takto se stal nárůst stárnoucí populace v současné době světovým problémem.

Všechna tato fakta staví naši společnost před náročné úkoly týkající se celé řady oblastí. Uplatnilo se a přispívá zde trvale zdravotnictví, a to hlavně tím, že se podstatně zvýšila hygienická úroveň, omezily se velké epidemie a infekční nemoci, nezastupitelné místo má i sociální péče.

Neobyčejně záslužná je systematická práce vědy o lidském stáří — gerontologie, kterou člení V. Pacovský² na tři oblasti, a to na *teoretickou gerontologii* zaměřenou na pochopení podstaty stárnutí a stáří, dále na *klinickou gerontologii*, která studuje funkční jevy doprovázející proces stárnutí a stáří a konečně na oblast *sociální gerontologie*, jejímž úkolem je sledovat vztah společnosti ke starým lidem, ale rovněž vztahy a postoje starého člověka ke společnosti, protože každý vždycky v určité společnosti žije. Pěstování těchto vzájemných mezilidských kontaktů je velice důležité.

Období stáří zahrnuje věk od 65 let až do smrti jedince. Lidé stárnou individuálně rychle v závislosti na celé řadě činitelů, k nimž patří genetické faktory, zdravotní stav, životospráva, aktivita, psychologický vývoj, sociální vztahy, životní styl i některé další zvláštnosti. Stárnutí je normální biologický proces, který probíhá s věkem a který nelze zastavit, ale sám o sobě není příčinou smrti, protože se umírá na patologické změny v těle.

Většina autorů dělí stáří na dva kratší úseky, a to na tzv. rané stáří, jak je nazývá např. F. Tvaroh a naši další gerontologové,³ kdežto Ondrej Kondáš⁴ volí termín období stárnutí a postihuje takto postupné změny, k nimž dochází v tomto věku. Pro druhé období se užívá termín pozdní věk, Jan Bělehrádek zvolil název věk kmetů.⁵ Členění věkových období ve stáří se značně mění prodlužováním lidského života, postupnými změnami životního způsobu, ekonomickým vývojem i mnoha dalšími faktory, které mají příznivý vliv na délku této životní etapy i na její vnitřní rozdělení. Vznikají takto pozitivní předpoklady pro činné stáří, pro které je důležité nejen prodlužování lidského věku přidáváním roků, ale především to, aby léta, která má člověk před sebou, prožíval skutečně aktivně. S těmito skutečnostmi souvisejí i značné rozdíly ve stanovení délky jednotlivých dílčích časových intervalů.

V této práci vychází členění ze současného rozvoje naší společnosti, která ovlivňuje příznivě délku života občanů a tím i jejich pozitivní vývoj. V našem dělení zahrnuje stáří 30 i více let — i když se tato dlouhá doba týká pouze jednotlivců, protože úmrtnost je s přibývajícím věkem poměrně vysoká. Není tedy náhodné, že se věnuje stále více po-

² Vladimír Pacovský, *Etika ve stáří*, Časopis lékařů českých, ročník 114, 1975, č. 12, str. 353–356; Vladimír Pacovský, *Celospolečenský zdravotní program péče o staré a chronicky nemocné občany*, Praktický lékař, ročník 59, 1979, č. 23, 857–860; Vladimír Pacovský, *Starý člověk ve společnosti*, Zdraví, ročník 28, 1980, č. 12, str. 2.

³ F. Tvaroh, *Všichni stárneme*, Avicenum, Praha 1971, str. 155.

⁴ Ondrej Kondáš, Imrich Török, *Psychológia v rehabilitačnej starostlivosti*, Obzor, Bratislava 1965, str. 71.

⁵ Jan Bělehrádek, *Člověk v číslech*, Fr. Borový, Praha 1942, str. 318.

zornosti geriatrici, tj. *neduhům, chorobám*, které jsou typické pro *období stáří*, jejich odhalování a léčení.

Zvláštní místo zaujímají kladné vztahy společnosti ke starším a starým lidem, k jejich obtížím, nemocem, psychickým problémům, a to v první řadě v rodině a v domovech důchodců. Úkolem výchovného působení na defektní a chronicky nemocné staré občany je komplexní rehabilitační péče, pravidelné lékařské kontroly a porozumění. Důležité je prodlužování produktivního věku, způsobilost stárnoucích lidí začlenit se aktivně do pracovní a do zájmové činnosti, která vede k uspokojení, k pozitivním životním perspektivám, k vyrovnanosti a k rozvážnosti, aby mohli prožívat klidně a šťastně podzim svého života.

Období stárnutí

Období stárnutí neboli rané stáří začíná velice plynule a jsou pro ně příznačné velké variační rozdíly, příznaky stárnutí se objevují u části populace v tomto období, kdežto u jiných lidí jsou nevýrazné a projevují se až v pozdním stáří. Jan Bělehrádek zdůrazňuje, že u člověka nelze určit přesně okamžik, ve kterém začíná stárnutí, neboť jde o individuální proces, který závisí na osobní konstituci a na životním stylu v mládí.⁶ Na *zpomalení procesu stárnutí* má velký vliv řada zdravotnických a osvětových opatření, k nimž patří péče o zdraví občanů, omezování škodlivin v ovzduší, pobývání člověka na čerstvém a zdravém vzduchu v přírodě, kvalita bydlení, vhodná příprava potravin a zdravá výživa, dobré mezilidské vztahy, a to zejména mezi mladší a starší generací, pracovní aktivity a v neposlední řadě zájem pracoviště o problémy, které souvisejí s důchodem pracovníků. Prodlužování lidského života umožňuje prodlužovat zralá léta a tím oddalovat samotné stáří.

Hranice pro možnost odchodu na odpočinek je u nás nízká — činí u mužů 60 let a je u některých pracovních kategorií jako jsou např. horníci ještě nižší, u žen podle počtu vychovaných dětí kolísá od 53 do 57 roků. Naproti tomu vzniká ve většině kapitalistických států nárok na důchod až v 65 letech. Vědecké poznatky a průzkumy prokazují, že k naplnění raného stáří patří i pracovní a společenské uplatnění a právě naše společnost poskytuje tyto možnosti všem, kteří se chtějí uplatnit v pracovní činnosti či ve veřejném životě, tzn. že každý má možnost být zaměstnán i poté, kdy získal nárok na starobní důchod. Správný přístup k těmto otázkám však vyžaduje i náležitou výchovu a vzdělávání dospělých i starších osob.

V tomto věku může docházet poznenáhlu ke snižování adaptačních schopností člověka, které působí poměrně významně na jeho život, avšak právě činné, aktivní stáří oddaluje nepříznivé projevy procesu stárnutí. Důležité je zachování tělesné kondice, kterou lze udržovat na dobré úrovni pravidelným pohybem, přiměřeným tělesným cvičením, případně i sportovní činností jako je pravidelná vycházka, rekreační turistika, plavání, tenis, ping-pong i některé další disciplíny. Pokud ne-

⁶ Jan Bělehrádek, *Člověk v číslech*, str. 317.

věnuje starší člověk pohybové aktivitě pravidelnou pozornost, dochází k poklesu jeho pohybové zdatnosti a pružnosti, tím se zvyšuje pohodlnost, ale dokonce i úrazovost při pracovní činnosti v domácnosti, při dopravě, na ulici, v přírodě i jinde. Činnost znamená život a měla by být hlavním zájmem každého člověka.

Po 65. roce nastávají nebo pokračují u některých lidí změny zrakové a sluchové ostrosti, zhoršuje se rozlišování zrakových podnětů a sluchových dojmů a snižují se chuťové a čichové kvality. Těmito momenty je negativně ovlivňováno v ní má ní a s postupujícím věkem klesají mírně mentální výkony, které jsou pomalejší. U některých lidí se může projevovat zhoršená schopnost řešit složitější a náročnější intelektuální problémy, i když to není obecně platné. U velké části starších občanů je myšlení v oblasti porozumění a řešení různých úsudkových úloh téměř na téže úrovni jako dříve. Rovněž reprodukování informací si udržuje stálou rovinu, pouze všípivost nových poznatků poklesává. Celkově nejsou poznávací procesy výrazněji narušeny, jejich dobrá funkce je ovšem do značné míry závislá na jejich zapojování do činnosti. Je-li aktivita dostatečná, je rozumová stránka společně s bohatými zkušenostmi, vyhraněnými názory a rozvážností významným faktorem pozitivního uplatnění starších lidí v zaměstnání, ve společnosti i v rodině. Často souvisejí příznivé výkony i s kompenzačními schopnostmi, s předcházejícím životním stylem a s dřívější úrovní pohybových a psychických procesů.

Pro citovou oblast je v raném stáří poměrně často typická zvýšená citlivost, citová labilita a lehká zranitelnost. Tyto zvláštnosti vystupují do popředí hlavně v mezilidských kontaktech a je proto zapotřebí dbát při výchovném působení na rozvíjení a udržování pozitivních sociálních vztahů v rodině, mezi příbuznými i přáteli. Je také důležité, aby se udržovaly *společenské styky*, aby se starší člověk nezačal stranit lidí, neuzavíral se do sebe a neupadal do izolace. Příčinou zhoršování vzájemných kontaktů jsou určité specifičnosti v osobnosti staršího jedince, u něhož se mohou dostávat do popředí některé negativní vlastnosti jako je puntičkářství, vztahovačnost, podezíravost, žárlivost, případně i lakomost a dokonce egocentrismus. Přitom jsou pro toto věkové období tak důležité estetické city, které aktivizují člověka a zejména jeho psychické síly a tím výrazně zpomalují pokles všech jeho schopností.

I nadále lze zachovat velice dobrý fyzický i psychický stav, ovšem činnost je základním předpokladem pro *prevenci procesu stárnutí*. Jde především o vnitřní strukturu, důležitý je však i pozitivní přístup společenského prostředí, které nemá činit překážky staršímu člověku v jeho snaze být užitečný, zaměstnávat se různými pracovními a zájmovými činnostmi či oblíbenými oblastmi. Je to důležité již proto, že aktivita mobilizuje obranné mechanismy organismu, udržuje jedince buď v optimální kondici nebo pomáhá v nemoci při jeho uzdravování. Svě místo má při veškeré činnosti její přiměřenost, dostatečný oddech, relaxace, ale i vhodné střídání všech úkonů zařazením aktivního odpočinku.

Člověk, který si svou *aktivitu udržuje trvale*, je způsobilý dospívat i ve vysokém věku ke kvalitním výsledkům ve své činnosti a dosahuje

často i vynikajících, ba přímo originálních výkonů, jak je tomu například u některých vědců a umělců, kteří vytvářeli jedinečná díla, která mají trvalou hodnotu (např. Jean Jacques Rousseau, Thomas Alva Edison, Ivan Petrovič Pavlov, Victor Hugo, Lev Nikolajevič Tolstoj, Johann Wolfgang Goethe, Selma Lagerlöfová, Charles Spencer Chaplin, Jarmila Kuranová, Pablo Picasso, Ludvík Kuba, Josef Bohuslav Foerster, Leoš Janáček...). V oblasti vědecké a umělecké tvořivosti se prakticky neseťkáváme s věkovou hranicí, význam zaujetí se zde projevuje jednoznačně.⁷

Pro toto věkové období se jeví stále naléhavější dlouhodobá příprava, celoživotní výchova a vzdělávání obyvatelstva realizovaná společenskými organizacemi, národními výbory a sdělovacími prostředky. Toto působení zahrnuje jednak rozvíjení *zájmové aktivity* a *tvořivosti* občanů, která se stává právě v době po odchodu do důchodu významnou oblastí jejich činnosti; jednak jde o *přímou přípravu na problémy lidí starších skupin* zaměřenou na formování jejich emocionální vyrovnanosti, snahy po trvalém dodržování duševní hygieny, po uvážlivosti a moudrosti. Realizace všech těchto záměrů, výchovy a vzdělávání dospělých vyžaduje systematický vědecký výzkum a také vedení celé společnosti včetně dětí a mládeže ke *správným přístupům* ke starým lidem.⁸ Jak již bylo konstatováno, vystupují všechny tyto úkoly zvlášť výrazně do popředí v souvislosti s *nárůstem dlouhověkosti* starších populačních ročníků.

Lidé ve věku 65 až 75 let jsou odolnější vůči běžným onemocněním, chronické a invalidizující nemoci převažují nad akutními a chorobný proces, který má nepříznivý průběh se zpomaluje ve srovnání s mladšími věkovými skupinami, u nichž je bouřlivější a tím i nebezpečnější. Jak však vyplývá z medicínských statistik, je celkový zdravotní stav starších lidí méně příznivý než v mladším věku, zcela zdravých osob postupně s přibývajícím roky ubývá.

Jak konstatovala Eliška Freiová⁹ mají u nás ženy více chronických chorob než muži, postihujících nejčastěji *pohybový aparát*, ale jsou většinou z hlediska délky života méně závažné než nemoci, které se projeví u mužů. Dále upozorňuje na skutečnost, že ve věku od 65 do 70 let je postiženo jednou nebo i několika chronickými chorobami 50 % občanů. Z výzkumů světové zdravotnické organizace vyplývá, že ti starší lidé, kteří hodnotí kladně svůj celkový zdravotní stav, posuzují také příznivěji svou psychickou stránku i sociální postavení, i když tento jejich subjektivní názor nemusí vždycky odpovídat plně skutečnému stavu.¹⁰

⁷ Gerontologičtí pracovníci v SSSR se zabývají programem aktivní dlouhověkosti, kterým se snaží prodlužovat nejen život, ale především aktivní činnost starých lidí. Na 100 000 obyvatel žije nyní osm velmi starých lidí. Celkově žije v Sovětském svazu 200 000 občanů ve věku přes 100 let starých a 500 občanů ve věku přes 120 let.

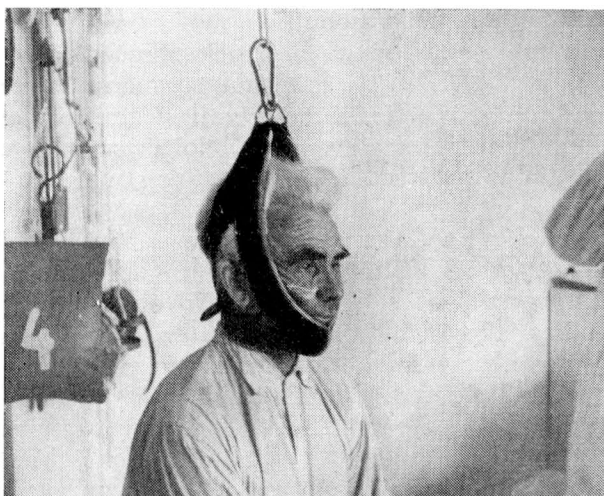
⁸ Srovnej: Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, str. 54–55.

⁹ Eliška Freiová, Jak stárne společnost, in: Josef Wolf a kol., Umění žít a stárnout, str. 221; v roce 1980 žilo u nás 15 % občanů starších 65 let, do roku 1990 se zvýší počet asi o čtvrt miliónu občanů starších 80 let – tamtéž, str. 224.

¹⁰ Eliška Freiová, Jak stárne společnost, str. 222.

Délka života stoupá v současné době poměrně rychle, *průměrný věk mužů je nyní 68 let a u žen 74 roků*, kdežto v roce 1900 se dožívali Evropané v průměru 40 až 45 let.¹¹ Ženy žijí déle než muži, ženatí déle než svobodní. V současnosti však také některé faktory zbytečně život zkracují. Zvláště negativně působí nadměrná hmotnost, nevhodný životní rytmus, aktivní nečinnost, pesimismus, nikotin a alkohol. Do roku 2000 se bude předpokládaný průměrný věk mužů u nás zvyšovat jen nepatrně, kdežto u žen dosáhne asi 80 let.¹²

Příčiny smrti se příliš neliší od předcházejícího období, na prvním místě to jsou u obou pohlaví srdeční choroby, na druhém zhoubné novotvary a na třetím místě mozkové příhody.¹³ Zarážející je poměrně značný počet sebevražedných pokusů, i když dokonané sebevraždy mužů i žen tvoří nepatrný počet. Sebevražednost je sociálním jevem a vyplývá u nás především z psychických zvláštností stárnutí, souvisí se sníženou adaptabilitou jedince, s menší odolností ke stressovým si-



Obr. 87. Cvičení v trakci po pádu s jízdního kola

¹¹ Srovnej: Václav Příhoda, *Ontogeneze lidské psychiky*, 4. díl SPN, Praha 1974, str. 10.

¹² Srovnej: Josef Wolf: *Umění žít a stárnout*, Praha, Svoboda 1982, str. 352. Počítá se s tím, že v roce 2000 se budou aplikovat techniky a metody na zpomalování procesu stárnutí a také pravděpodobně budou odstraněny některé zhoubné choroby.

¹³ Ve srovnání s mladšími věkovými skupinami narůstá ve věkové skupině od 65 do 74 let podstatně počet úmrtí: v roce 1979 zemřelo ve věku 65 až 69 let 13 870 mužů a 9 034 žen, celkem 22 904 občanů. V komparaci s věkovým obdobím od 60 do 64 let je to víc než dvojnásobek mužů a téměř trojnásobek žen. Ještě vyšší počet úmrtí spadá do věku od 70 do 74 let, kdy v roce 1979 zemřelo 16 156 mužů a 13 455 žen, celkem 29 611 osob. Ze statistických údajů vyplývá, že v obou pětiletých od 65 do 74 let umírá mnohem více mužů než žen — Statistická ročenka ČSSR 1981, str. 125. Ženy přežívají ve vyspělých zemích muže o 6 až 8 roků, což je zčásti ovlivněno způsobem života mužů, kteří více kouří a požívají více alkoholických nápojů, častěji skončí život sebevraždou, častěji jsou v zaměstnání vystaveni působení jedovatých látek, zahynou ve větším počtu při autohaváriích nebo se stanou obětí vraha. Nepříznivě působí i genetické faktory — Erik P. Eckholm, *Na co lidé umírají*, Mladá fronta, Praha 1981, str. 17.

tuacím, s trvalými depresivními stavy i s nedostatečnou výchovou k vyrovnanosti se stářím.

Také nyní dochází k úrazovosti, která však je celkově poměrně nízká. Nejčetnější jsou úrazy v domácnosti, které přesahují 50 % všech zranění a úrazy související s hustým provozem v silniční dopravě a s neopatrností starších chodců i s jejich sníženou reakční schopností, s úbytkem sil a pohotovosti. Na orientaci mají také negativní vliv sluchové vady, které jsou proto nezdědkou příčinou dopravních úrazů, kdy starší člověk — chodec, nezaregistruje včas blížící se dopravní prostředek, protože nemá z dřívějšíka vypěstované potřebné kompenzační návyky. Negativní roli má celková nepřipravenost starších lidí na současný rozvoj motorismu, neboť si často neuvědomují své menší fyzické síly. Dopravní výchova této věkové skupiny je proto mimořádně důležitá, ale také současně výchova řidičů k ohleduplnějším přístupům k těmto občanům. Dopravní nehodovost působí na sociální jistotu starších chodců, a to i z toho důvodu, že v době kdy byli mladí, byla doprava řídká a novým situacím se hůře přizpůsobují.

Dopravní úraz má nejčastěji za následek zhmožděninu a zlomeniny, s přibývajícím věkem přibývají i smrtelná poranění. Je tomu tak proto, že hojení ran se prodlužuje, fraktury bývají složitější a nehybné ležení komplikuje celkový zdravotní stav. Starší člověk se také vyrovnává obtížněji s nemocničním prostředím a snáší těžce nucenou změnu svého životního stylu.

Pohybové defekty, které vznikly v některém z dřívějších období, neovlivňují nyní již příliš psychickou rovnováhu postiženého, pokud neomezují výrazně jeho samostatnost. Nové defekty, které zanechávají těžké následky jako jsou *obrný* a *amputace*, mají podstatný vliv na změnu celé osobnosti, protože zabraňují defektnímu, aby si udržoval své dřívější návyky a byl aktivní tak, jak by si přál. Je nyní také odkázán do značné míry na pomoc a péči své rodiny, či pečovatelské služby, nebo ústavu sociální péče. Všechny tyto a ještě i další okolnosti zasahují hluboko do jeho života a vynucují si odlišný životní způsob, na který není většinou dostatečně připraven.

Podobně se projevují těžké defekty zrakové, neboť snižují činnost staršího člověka, nedoslýchavostí trpí zase jeho komunikační možnosti, takže se dostává do izolace, která na něho těžce doléhá.

Zdravotní problémy a rozmanité defekty se promítají do psychiky postiženého a mají negativní vliv na jeho chování i na jeho sociální vztahy. Tato situace komplikuje jeho další život a spoluúčastní se často na předčasném úmrtí, i když jsou tyto nesnáze sekundární a primární choroba či defekt sám o sobě není životu nebezpečný.

Pozdní věk

Pro počátek pozdního stáří lze stanovit přibližně 75. rok života, délka tohoto období je velmi různá a končí smrtí. Velká většina občanů zemře do 90 let, takže vyššího věku se dožívají pouze jednotlivci.

Sociální jistoty jsou u nás zaručeny každému občanu a nikdo nezůstává bez finančních prostředků.¹⁴ Pro všechny lidi byla vytvořena soustava nových sociálních služeb, i když je důležité, aby si zachovali co nejdéle svou soběstačnost. Společnost má snahu usnadnit jim jejich život zvláště proto, že plná třetina starších občanů žije osaměle, další třetinu tvoří starší manželské dvojice a společně s mladší generací bydlí zbývající třetina, 60 % má s rodinami dětí stálý kontakt. Většina starých občanů chce zůstat ve svém bytě či domku, kde žili dříve a mají příbuzné a známé. V tomto prostředí si také zachovávají mnohem déle svou soběstačnost. Nepotřebují plné zaopatření, ale stačí jim jen některé sociální služby — jako je přinesení topiva a pomoc při úklidu. Mají možnost stravovat se levně v jídelnách pro důchodce, navštěvovat kluby pro důchodce apod. Snadnější je to ovšem ve městech či větších obcích, v malých místech jsou tyto možnosti mnohem menší.

Méně zdatní lidé využívají stále častěji *pečovatelskou službu*, takže pečovatelka dochází do bytu a zajišťuje starému člověku jeho základní



Obr. 88. Pomoc v kuchyni v domově důchodců

¹⁴ Sociální jistoty starých občanů jsou u nás ve srovnání s problémy kapitalistických zemí neobyčejně příznivé. Výzkumy z těchto zemí uvádějí finanční starosti jako jeden z nejvýznamnějších faktorů, který staré lidi v kapitalistickém světě stressuje, přináší jim řadu nesnází, starostí a nejistot. U nás má každý starý občan důchod, v roce 1982 pobíralo důchod 21,5 % obyvatelstva.

potřeby — teplý oběd, nákup, čisté prádlo v prádelně a v případě potřeby i hygienu a malý úklid. Pokud žije sám, je pro něho ze všeho nejcennější sociální kontakt, za který je pečovatelce obzvlášť vděčný.

Ti občané, kteří potřebují plnou péči, mohou být umístěni v *domově důchodců*, který se má pro ně stát skutečným domovem s optimální psychohygienu. Změny, které sebou odchod do domova přináší, jsou však na psychiku starého člověka náročné a proto se mnozí rozhodují obtížně a neradi pro domovy starého typu, kde žijí společně dva nebo i více osob ve společném pokoji. Jsou proto rozšiřovány *domovy hotelového typu*, kde má každý obyvatel pokoj sám pro sebe a společné jsou jen jídelny a společenské místnosti. Kromě toho se rozrůstají i *domy s pečovatelskou službou*, v nichž má každý obyvatel svůj pokoj s vlastním zařízením a příslušenstvím, žije podle svého vlastního životního stylu a využívá pomoc jen tehdy, kdy ji potřebuje. Podobně je realizována *pečovatelská služba v družstevních domech pro staré občany*, v nichž má každý svůj *samostatný byt* s vlastním zařízením. Poslední dva typy jsou jistě perspektivní, neboť poskytují starému člověku či manželům dostatek soukromí a možnost nemuset měnit vžitě zvyklosti, a přitom zajišťují pravidelnou lékařskou péči, stravování, případně i další potřeby. Kromě toho poskytují dostatek společenských kontaktů s ostatními obyvateli, takže nedochází k pocitu izolace a osamění.

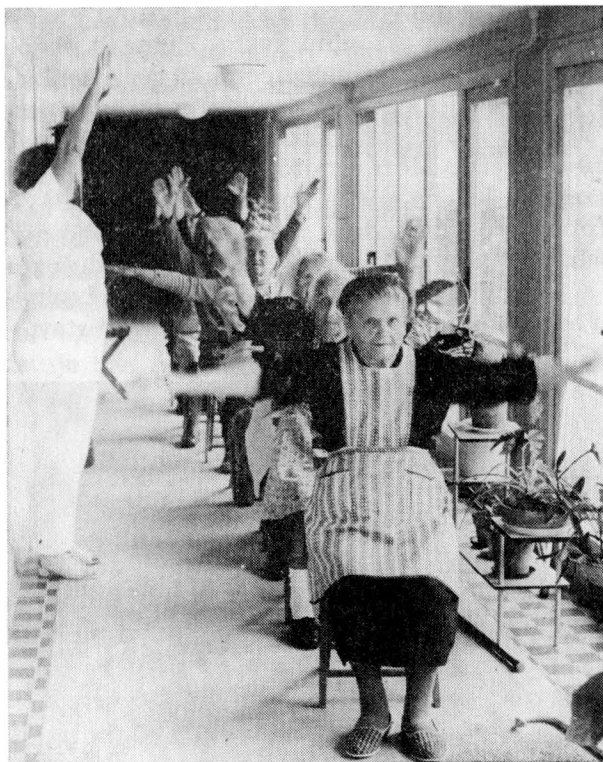
Přibližně do 75 let žije člověk *dynamicky* a velice *aktivně*.¹⁵ V současnosti je dokonce stále více těch, kteří se ještě kolem 80 let starají o domácnost, pečují o vnuky a často hlavně o malé pravnučky, takže dochází u některých i k chronickému přetěžování. I když je činnost velice důležitá a má bezesporu velký podíl na prodloužení života, vyžaduje respektovat věkové zvláštnosti a přiměřenost. Pomoc nejstarší generace je stále dosti výrazná a žádaná a je proto zapotřebí dbát také na potřeby a problémy starého člověka.

Udržování dobrého tělesného a duševního stavu podporují jednoznačně *pozitivní sociální vztahy*, zájem a pochopení dětí i vnuků. Naproti tomu působí velice nepříznivě *nezájem*, vzájemné konflikty, negativní přístup, čímž se zhoršuje celková nálada starého člověka, poklesává jeho vyrovnanost, moudrost i nadhled a zvyšuje se jeho kritičnost, nervozita, mrzutost a deprese. I když dochází občas v každé rodině k běžným neshodám, je prvořadým úkolem mladší generace přispívat k vytváření pěkných vzájemných vztahů k pohodyplnému životu ve společnosti.

Některé negativní reakce vznikají v zátěžových situacích a souvisejí často s objektivními příznaky stáří, jako jsou *komunikační bariéry* vznikající snížením zrakové ostrosti, ale především jsou spojené s nedoslýchavostí, která může být skutečná nebo psychická. Nepříznivě působí zpomalení myšlenkových procesů, zejména chápání složitějších informací a orientace v náročnějších problémech. Starý člověk nestačí tempu dnešní doby, protože jeho jednání je pomalejší, jeho reakce nejsou často dost adekvátní objektivním okolnostem.

¹⁵ Podle B. G. Ananjeva ukázaly výzkumy 50 až 80 letých osob, že teprve kolem osmdesáti let se projevuje výrazný pokles optických a akustických funkcí — B. G. Ananjev, *Psychologie der sinnlichen Erkenntnis*, Berlin 1963, str. 56.

Každý člověk prožívá stáří jinak, někdo v pohodě a ve zdraví, jiný ve stressech a v nemoci. Důležité je *připravovat občany na toto období*, aby je mohli prožívat spokojeně, v psychické vyrovnanosti a pokud možno v aktivitě, která je základem jejich života. V této souvislosti je třeba



Obr. 89. Kondiční tělesná výchova v domově důchodců

prohloubit výchovu a vzdělávání dospělých přednáškami, diskusními večery, praktickou pomocí starším lidem, vhodnými televizními a rozhlasovými pořady, odbornými a populárně vědeckými publikacemi, prací národních a občanských výborů i zájmových organizací, ale i systematickým působením na všechny generace — tzn. na mládež, dospělé a staré občany.

K zajištění *nezávislého života* potřebují starí lidé kvalitní bydlení, hmotné zabezpečení, péči rodinných příslušníků a terénní sociální péči. Fyzickou a psychickou nezávislost na jiných lidech je potřebné zachovat co nejdéle, a to především zdravotní výchovou, racionální výživou, dietou, tělesnou aktivitou a pocitem fyzického i psychického zdraví.

Nástup a průběh tělesného stárnutí je do značné míry individuální, záleží na způsobu pracovní činnosti a na životním stylu, na celkovém zdraví a na přestálých nemocech nebo úrazech a v neposlední řadě na genetických faktorech, které ovlivňují dlouhověkost nebo naopak i předčasné úmrtí. V současné době *stárnou lidé pomaleji než dříve, avšak stárnou hlouběji, intenzivněji*, jak prokazují četné výzkumy.

Přestože ubývá těžká práce a dlouhodobé fyzické přetížení, i když vymizely četné epidemie a pandemie, dochází k úmrtí selháním srdce nebo mozkovou mrtvicí, což bývá důsledkem úplného opotřebování organismu; nepříznivě se projevuje též vleklé a komplikované onemocnění a celkové tělesné vysílení. Josef Wolf považuje tento stav za přechodný týkající se většiny občanů narozených na počátku tohoto století, kteří prožili obě světové války a první polovinu svého života v období kapitalismu. V socialismu žili pouze v druhé polovině či až na sklonku svého života.¹⁶

Ve věku od 75 do 80 let se již zpravidla nezvyšuje počet chronických nemocí, bez dohledu však nejsou staří lidé většinou schopni dodržovat *léčebný režim*. Mezi těmito lidmi žije 18 % osaměle, 17 % je pohybově omezeno a 1 % je trvale upoutáno na lůžko.¹⁷ Je pro ně nutné umístění v léčebně pro dlouhodobě nemocné staré občany vybavenou po všech stránkách tak, aby podporovala tělesnou a duševní hygienu starého člověka a pracovníci měli velice lidský, ohleduplný vztah k jeho nesnázím a dovedli plně podporovat jeho emocionální stav.



Obr. 90. Význam citového kontaktu pro starou paní

Pokud starý člověk upadá do fyzické i psychické nečinnosti, nebo se zaměstnává pouze svými zdravotními problémy, snižují se jeho tělesné síly a pohybové dovednosti, poklesává jeho intelekt, člověk ztrácí zájem o okolí, stává se lhostejným ke společenskému dění a uzavírá se do sebe. Těmto projevům je zapotřebí čelit včasným a cílevědomým výchovným působením a příznivými podmínkami prostředí,

¹⁶ Josef Wolf a kol., *Umění žít a stárnout*, str. 87–88.

¹⁷ Eliška Freiová, *Jak stárne společnost*, in: Josef Wolf a kol., *Umění žít a stárnout*, str. 222.

v němž žije. Záporný vliv mají také sklerotické změny, které mohou ovlivňovat nevhodně jeho celkovou soběstačnost.

Pro některé staré lidi jsou typické hypochondrické stesky, nároky na zvýšenou pozornost, jsou emočně labilní, takže se snadno roz-zlobí anebo rozplácí. Jsou hovorní, pamatují si vzdálené události, kdežto vstřípivost pro nové informace nápadně klesá, jsou nepružní a proto nez-dolávají nové situace. Pokud tyto procesy výrazně zesílí a jsou dopro-vázeny zřetelným snížením soudnosti, přechází celkový stav v senilní neboli stařeckou demenci. Lze ji charakterizovat jako *organickou psychózu*, která vzniká atrofií nervových buněk i mozkových vláken a projevuje se úbytkem intelektu, poruchami paměti a vystupňováním dřívějších povahových zvláštností.

S postupujícím procesem stárnutí dochází u všech lidí ke zdravotním nesnázím a tím *narůstá po 75. roce života člověka úmrtnost* poměrně rychle, velká většina umírá do 90 let. Pouze nepatrný počet osob žije do 100 let, případně i déle. Nejčastější příčinou smrti mužů i žen jsou kardiovaskulární choroby a na druhém místě rakovina. Podle většiny patologů neexistuje tzv. fyziologická smrt, tj. úmrtí sešlostí věkem, uspo-kojivá teorie, která by jednoznačně objasnila příčiny smrti, pokud se nezjistí konkrétní nemoci, však dosud nebyla odhalena. Přestože je po smrti život nenávratný, zanechává po sobě každý člověk menší či větší kulturní dědictví, jímž obohatil další generace a tím i celou společnost. Podle statistických šetření se prodlužuje neustále délka lidského života, což přináší četné podněty k dalším vědeckým výzkumům a nové per-spektivy i úkoly pro vývoj a výchovu člověka.

