

Teze
ZDRAVÝ VÝVOJ DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH
Masarykova universita, Fakulta sociálních studií
Institut pro výzkum dětí, mládeže a rodiny
Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.
Přednáška pro výchovné poradce
Šk. R. 2006/07

1, Úvod

Následující teze představují základní východiska pro komplexní psychologické uvažování o osobnosti dětí a dospívajících a o pedagogickém i obecně lidském jednání učitele, který má zájem podporovat nejen vzdělanostní, ale i osobnostní rozvoj žáků

2. Výchovné a vzdělávací problémy současných dětí a mládeže

a) Výzvy a hrozby nadcházející doby a vývojové úkoly rozvoje osobnosti: Možnosti a meze utváření osobnosti dětí a mládeže.

Nuda, závislosti (drogy, gamblerství, adrenalinové sporty), nová náboženská a extremistická hnutí
Informační technologie
Ikonická kultura, sekundární a funkční negramotnost
Syndromy hyperaktivity (souvislost s výživou, alergiemi)
Supersaturace a deprivace (kognitivní, citová, sociální)
Nerozvíjení vůle a etiky jednání

b) Co potřebujeme o dětech vědět?

Zvláštnosti osobnosti dětí a mládeže
Jak poznat osobnost dospívajícího člověka a podmínky jeho vývoje i problémů? Jak jim rozumět?
Jak dětem a mládeži předat etické a prosociální hodnoty a postoje, zakotvení v transcendentním smyslu života?
Jak probouzet žádoucí potřeby a smysl pro hodnoty?
Čím se dnešní mládež vyznačuje (a odlišuje od mládeže v dobách minulých)?
Má mladý člověk potřebu být zdvořilý? (Dokáže být vděčný? Má potřebu poprosit? Umí se omezovat ve svých nárocích?)

c) Nejčastější výchovné a vzdělávací problémy dětí a mládeže

Dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmuzie atd.
Dysfunkce – sekundární, funkční negramotnost, umění učit se
Hyperaktivita
Nuda, Apatie
Neukázněnost, šikanování, agresivita
Nečestnost. Podvádění
Jinakost
Dysfunkce rodiny a dětí

d) Hlavní varovné charakteristiky osobnosti školních dětí základní školy

- Suverenita nepodložená pozitivními kompetencemi, ale siláctvím a hrubostí, a často i postavením a vlivností rodiny, penězi, apod.
- Neochota mnoha dětí, event. jejich rodin začlenit se do výchovně podnětné organizace (např. skauting) a respektovat řád
- Strach z dospělosti
- Učitelé i rodiče přestávají být dětmi a dospívajícími vnímány jako autority

- Rozmáhá se nezdvořilost (nedostatek ‚civilizovanosti‘, přezírání starších lidí („Trhni si nohou, babo“))
 - Hlavní varovné charakteristiky osobnosti školních dětí základní školy - pokračování
 - Etická kultura osobnosti je u značného procenta dětí na signifikantně nižší úrovni vzhledem k věkovým normám. Projevuje se to mimo jiné nedostatkem zájmu a respektu k druhým.
 - Vážným problémem jsou děti, jimž chybělo v dětství nezbytný ‚attachement‘, tj. citová vazba mezi matkou a dítětem. U těchto dětí se nevytvoří v mozku empatické obvody, které jsou nutné k tomu, aby si uvědomovaly, co pociťuje druhý člověk.
- e) **e) Srovnání nejčastějších přestupků dětí a dospívajících ve veřejných školách USA na konci třicátých a na konci osmdesátých let 20. stol.**

f)

1940	1990
Mluvení bez přihlášení	Užívání drog
Žvýkání žvýkačky	Pití alkoholu
Hlučení	Těhotenství nezletilých dívek
Pobíhání po chodbách	Sebevraždy
Přebíhání	Znásilnění
Nedodržování předepsaného oblečení	Krádeže
Znečišťování prostor	Těžké ublížení na zdraví

3. Kvalita vývoje

V jednotlivých etapách dosažený stav vývoje může být

- **normální**,
- **jednostranný**,
- **disproporční (disharmonický)**, jestliže jednotlivé složky osobnosti jsou na různé úrovni zralosti),
- **zcestný** (vznikají anomálie či patologické změny),
- **retardovaný**, opožděný,
- **omezený** (osobnost je rudimentární, ochuzená),
- **zanedbaný** (jde o změny ve smyslu zdržení, které lze dohnat vhodnými korektivními podněty).

4. Kategorie formativních a deformativních faktorů utváření osobnosti

- **Stresory** x **relaxátory**
- **Facilitační** x **inhibiční** vlivy
- **Akcelerační** x **retardační** vlivy
- **Deprivační** x **supersaturační** vlivy
- **Protektivní** x **rizikové** faktory

5. Tabulka vývojových stádií

Tabulka vývojových stádií

	Podle E. Eriksona	Podle J. Loewingerové	Podle L. Kohlberga	Podle J. Fowlera
Kojenec	Důvěra / Nedůvěra	Presociální	I. Prekonvenční úroveň 1. Trest a poslušnost 2. Hedonismus	Primární víra
Batole	Autonomie / Stud, pochyby	Impulzivní		
Předškolák	Iniciativa / Vina	Oportunistické	II. Konvenční pragmatická morálka	Intuitivně-projektivní víra
Mladší školní věk	Činorodost / Méněcenost			Myticko-prozaická víra

Zdravý vývoj dětí a mládeže
(V. Smékal)

10

Tabulka vývojových stádií – pokr.

	Podle E. Eriksona	Podle J. Loewinger	Podle L. Kohlberga	Podle J. Fowlera
Dospívání	Identita / Zmatení rolí	Konformní	3. Být ,hodný‘ 4. Důraz na zákon a řád	Synteticko-konvenční víra (lojální)
Raná dospělost	Intimita / Izolace	Uvědomělé		III. Poskonvenční 5. Společenská smlouva 6. Univerzální etika
Dospělost	Generativita / Stagnace	Seberalizující	Spojovací víra - vizionáři	
Stárnutí a stáří	Integrita / Zoufalství		Univerzální víra	

Zdravý vývoj dětí a mládeže
(V. Smékal)

11

Vývojové krize

Pojem ‚vývojová krize‘ nebo ‚kritické období vývoje‘ nemusí být jen něčím patologickým.

Současná psychologie předpokládá, že krize a konflikty ve vývoji jsou zákonitým jevem, že jde o specifické projevy rozporu mezi tím, co je dáno, a tím, čeho je třeba dosáhnout, nebo co brání v postupu vpřed. Viděno zvenčí jsou krize často body obratu na životní dráze jedince, neboť jsou

navozeny buď nějakou významnou životní událostí, nebo jsou podmíněny programem, vývojových změn (daných geneticky a odvíjených v dlouhodobých rytmech), jimž nějaká překážka brání v realizaci.

Stádia	Psychosociální krize	Rozsah významných vztahů	Základní ctnosti	Osobnostní rizika - patologie
Kojenecké	Základní důvěra - Nedůvěra	Mateřská osoba	Naděje	Stažení se
Rané dětství	Autonomie - Stud	Rodičovské osoby	Vůle	Kompulze
Věk hry	Iniciativa - Vina	Základní rodina	Cíl	Inhibice
Druhé dětství	Zručnost - Méněcennost	Sousedství, škola	Kompetence, schopnost	Netečnost, nuda
Dospívání	Identita – Zmatení identity	Vrstevníci, party, modely vůdcovství	Věrnost	Zavržení
Mladá dospělost	Intimita - Izolace	Partneři, přátelé – v sexu, soupeření, spolupráci	Láska	Vylučnost
Dospělost	Generativita (tvorivost) -stagnace	Práce, domácnost	Péče, starost	Odmítnutí
Stáří	Integrita - Zoufalství	Lidstvo, „mí vrstevníci“	Moudrost	Opovržení

Zdravý vývoj dětí a mládeže
(V. Smékal)

13

. Faktory ovlivňující utváření osobnosti

Hypotéza součinnosti

DEPRIVACE nebo SUPERSATURACE

Bio-psycho-sociální teorie utváření osobnosti

Millonova teorie souběhu vývojové připravenosti a kvality působení na osobnost

III. Stadium intrakortikální iniciativy

(od 4 let – vrchol 14 let)

II. Stadium senzomotorické autonomie

(od 12 měs do 6 let)

I. Stadium senzoričkého připoutání

(od 0 do 18 měs)

7. Vnitřní svět dítěte a dospívajícího

Jde o málo zkoumaný problém vývoje, a přitom počátek dospívání (věk kolem 11 let) je věkem probouzení nové úrovně vědomí - okamžik probouzení reflexivního vědomí.

Tento vývojový obrat ilustruje úryvek z rozhovoru C. G. Junga s Johnem Freemanem, který byl natočen v r. 1959, 2 roky před Jungovou smrtí pro televizní program BBC:

„A teď, mohu Vás vrátit do Vašeho vlastního dětství? Vzpomínáte si na okolnosti, kdy jste poprvé pocítil vědomí svého vlastního individuálního já?“

– Bylo to v mém jedenáctém roce. Bylo to cestou do školy, kdy jsem náhle vystoupil z mlhy. Bylo to přesně jako bych byl v mlze, kráčeje mlhou, a vystoupil jsem z ní a náhle jsem věděl „Já jsem.“ „Jsem, co jsem.“ A potom jsem přemýšlel, „Ale čím jsem byl předtím?“ A pak jsem zjistil, že jsem předtím byl jako v mlze, nevěda, jak odlišit své já od věci. Byl jsem jen jednou z věcí mezi jinými věcmi. (Viz též Vzpomínky ... 32 a násl, 44 a násl).

A bylo to spojeno s nějakou zvláštní událostí ve Vašem životě nebo to patří k normálním funkcím dospívání?

– No, to je těžko říci. Pokud si vzpomínám, nestalo se před tím nic, co by vysvětlovalo toto náhlé procitnutí vědomí.“

Většina badatelů vývoje dětí v období těsně před a během dospívání se shoduje v tom, že pro dítě na prahu dospívání je charakteristická objektivizace psychických obsahů. Řečeno slovy Skořepy (c.d.): „V každém duševním procesu si dítě všímá daleko spíše zevnějších výsledků procesu než sebe sama jako nositele a činitele“ poznávání, prožívání a jednání.

Pro toto zaměření na vnější svět bývá dítě označováno za **naivního realistu**, za objektivistu, který absolutizuje data smyslů, je si jist tím, co vnímá; kdežto pocit nejistoty přichází až v dalších fázích dospívání.

Proto také dítě před dospíváním není schopné systematického sebezpozorování. Citový doprovod poznávání není vydělován jako akt hodnocení, ale zážitky libosti či nelibosti jsou považovány za kvality toho, co dítě poznává.

Teprve dospívání umožňuje rozvoj schopnosti a potřeby oddělovat akt hodnocení a citového prožívání od poznávání. Ale zdá se, že i to je výsadou rozvinutější úrovně intelektu.

Soudy o předmětech „To je bezva ..“, „To je blbost ...“ jsou vývojově preadolescentní, kdežto výroky typu „Mě se to nelíbí ...“ Považuji to za skvělé ...“ už signalizují existenci reflektovaného oddělení subjektu a objektu.

Je však třeba připomenout, že v tomto aspektu vývoje vědomí zůstávají i mnozí dospělí na vývojové úrovni dítěte.

8. Hlavní cíle vzdělání a výchovy vytyčené pro 3. tisíciletí organizací UNESCO:

- Učit se vědět
- Učit se umět dělat
- Učit se být / umět žít
- Učit se rozumět lidem

9. Příprava a realizace lekce 3 obecné cíle a 24 klíčových otázek pro učitele

Vztah dětí ke škole a ke vzdělání na úrovni základní školy silně závisí na tom, jak učitel dokáže připravit vyučovací hodiny

Obecně

Je proto nutné naprosto jasně a zřetelně promyslet, co mají žáci v našem předmětu

- (A) *poznat* Vědomosti
- (B) *osvojit si* Dovednosti, zkušenosti
- (C) *prožít* Emoce a city ⇒ postoje

Příprava a realizace lekce

Před lekcí

- Co žáky chceme naučit?
- Co chceme, aby se odehrálo?
- Co budou žáci dělat, jak se budou učit?

- Jaká je nevhodnější stavba lekce?
- Jak budou žáci povzbuzováni a vtahováni do aktivity?
- Jaké otázky jim budeme klást?
- Máme dostatek problémů k řešení?
- Využíváme dostatečně svých dovedností?
- S jakými znalostmi, dovednostmi a postoji žáci přicházejí?

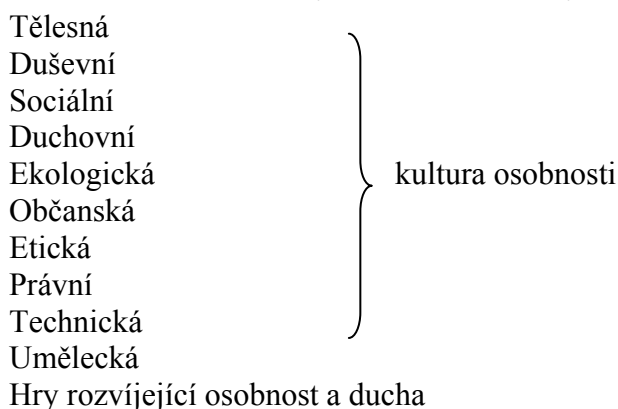
V průběhu lekce

- Co žáci právě dělají? Je to k něčemu?
- Jsou dostatečně vytíženi? Dělají dost?
- Nejsou přetíženi? Nežádáme po nich příliš?
- Jsou všichni žáci vtaženi do aktivity? Projevují všichni zájem? Jsme s to si toho všimnout nebo se spokojujeme s pocitem, že tomu tak je?
- Klademe správně otázky?
- Jak můžeme v tématu postupovat dále?
- Dáváme dostatek / nadbytek času na každou fázi?
- Nasloucháme jim? Respektujeme je?
- Pracujeme každý sám nebo jako tým?

Po lekci

- Naučili jsme je to, co jsme chtěli?
- Naučili jsme je ještě něčemu jinému? Víme čemu?
- Jak můžeme příště pokračovat? Co si připravíme?
- Použili jsme nevhodnější stavbu lekce?
- Co fungovalo / nefungovalo?
- Byla lekce přínosem jen pro část žáků nebo pro všechny?

10. Pěstování kultury osobnosti - skryté kurikulum



11. Souvislost podmínek života a povahy člověka (R. Dreikurs)

- Žije-li dítě v ovzduší kritiky, učí se odsuzovat druhé;**
- žije-li dítě v ovzduší nevraživosti, učí se nenávidět;**
- žije-li dítě v ovzduší výsměchu, učí se nejistotě;**
- žije-li dítě v ovzduší výčitek, učí se pociťovat vinu;**
- žije-li dítě v ovzduší snášlivosti, učí se být trpělivé;**
- žije-li dítě v ovzduší povzbuzování, učí se smělosti;**
- žije-li dítě v ovzduší oceňování, učí se kladně hodnotit druhé;**

žije-li dítě v ovzduší přímosti, učí se být spravedlivé;
žije-li dítě v ovzduší bezpečí, učí se důvěřovat druhým;
žije-li dítě v ovzduší uznání, učí se sebedůvěře;
žije-li dítě v ovzduší přátelství a lásky, učí se nacházet a projevovat lásku ve světě.

12. Program podpory tělesného a psychosociálního zdraví ve škole

Základní pilíře:

První pilíř: **pohoda prostředí**

Druhý pilíř: **zdravé učení**

Třetí pilíř: **otevřené partnerství**

První pilíř: **pohoda prostředí**

- pohoda věcného prostředí
- pohoda sociálního prostředí
- V ŠPZ lidé usilují, aby jejich chování vyjadřovalo humanistické postoje jednoho k druhému: úctu, důvěru a snášenlivost; uznání, účast a empatii; otevřenost v komunikaci a vůli ke spolupráci a pomoci druhému.
- pohoda organizačního prostředí

Druhý pilíř: **zdravé učení**

- smysluplnost
- Škola podporující zdraví je propojena se skutečným životem. Dbá o praktickou využitelnost toho, co se děti ve škole učí, a o osvojování dovedností. Navazuje na to, co děti již znají, a na to, co je zajímavé. Přechází od tradiční výuky podle předmětů k výuce podle tematických celků. Přechází od výkladu učitele jako hlavní metody výuky k metodám umožňujícím přímou zkušenost, komunikaci a spolupráci.
- možnost výběru a přiměřenost
- V obsahu i metodách výuky poskytuje škola podporující zdraví takovou nabídku, která umožňuje zvládnout jak základní, tak rozšiřující učivo způsobem odpovídajícím typu inteligence a osobnosti každého žáka. Dbá o věkovou přiměřenost učiva, proporcionalitu rozumové a citové výchovy a o přiměřenost učiva vzhledem k individuálním možnostem žáků.
- spoluúčast a spolupráce
- ŠPZ používá takové škály forem a metod výuky, které předpokládají spolupráci a spoluúčast dětí a využívají spolupráce s dalšími sociálními a odbornými partnery. Možnost nabývat zkušenosti a dovednosti v oblasti, která je základem demokracie, je proto zabudována přímo do kurikula. (Duch demokracie a přátelství, spoluúčast na vytváření a chodu demokratických institucí ve třídě a ve škole, existence volených orgánů, participační styl řízení).
- motivující hodnocení
- Škola podporující zdraví zajišťuje dostatek zpětné vazby a uznání všem dětem. Při hodnocení bere v úvahu především pokroky a možnosti dítěte. Snaží se vytvářet nesoutěživé prostředí, vyhýbá se manipulativnímu přístupu k dítěti, který posiluje jeho závislost na vnější autoritě, a rozvíjí jeho sebedůvěru, samostatnost, iniciativu a zodpovědnost

Třetí pilíř: **otevřené partnerství**

- zásady otevřeného partnerství
- Škola – model demokratického společenství: ŠPZ dělá všechno pro to, aby se co nejvíce proměňovala z tradiční hierarchické instituce v komunitu organizovanou na demokratických principech, kterými jsou zejména: svoboda a odpovědnost, zachování pravidel a spravedlnost, spoluúčast a spolupráce.
- škola jako kulturní středisko obce

- ŠPZ usiluje o to, aby se v zájmu vytvoření a udržení demokratického charakteru své komunity zpřístupnila veřejnosti a obci, jejich organizacím a představitelům, a na základě otevřených vztahů s nimi se postupně stala přirozeným kulturním a vzdělávacím střediskem obce.

13. Psychologické základy výchovy

Z hlediska programů komplexně pojaté péče o člověka (jako jsou jungovská psychologie, logoterapie, individuální psychologie, pozitivní psychoterapie, psychosyntéza ad.), které si dívají na člověka triarchicky či trialisticky, můžeme tedy cíle utváření osobnosti formulovat jako pěstování **tělesné, psychické a duchovní** kultury osobnosti.

Pěstování tělesné kultury osobnosti vede

- k formování zdatnosti,
- pohybových dovedností,
- dovedností životasprávy k udržování a obnově zdraví,
- i ke kultivaci péče o zevnějšek a
- k dovednostem úpravy zevnějšku.

Pěstování psychosociální kultury osobnosti se zaměřuje

- na probuzení poznávací dychtivosti,
- na návody a dovednosti jak se učit,
- na vytvoření vůle učit se,
- na rozvíjení sociální a emoční inteligence,
- na podporu kognitivní inteligence a tvořivosti

Pěstování duchovní kultury osobnosti

- Spočívá v probouzení **vědomí smyslu života** (který je ostatně jádrem všech složek osobnostní kultury) a rozvíjí dále dovednost obnovovat spojení se sebou, s bližním, s přírodou a s Bohem.
- Součástí duchovní kultury osobnosti je morální inteligence a moudrost, svědomí, schopnost a vůle k vnášení sympatie a lásky do vztahů k bližním, schopnost odpouštět.

Smysl života je tvořen v umění prožít a realizovat hodnoty

- tvorby dobrého díla,
- krásy, sounáležitosti, lásky, radosti,
- postoje opravdovosti a trpělivosti ve vztahu k tomu, co je v životě neodvratné.

Tradiční teorie výchovy formulovala tyto oblasti v psychologické terminologii jako rozvíjení rozumu, citu a vůle

Škola musí podporovat jednotu v rozmanitosti výchovnou orientací

na následující hodnoty:	a tak stavět na následujících potenciálech osobnosti a rozvíjet je:
Poznání, Pravda, Moudrost	ROZUM
Láska	CIT
Spravedlnost, Morálka	VŮLE

14. Potenciální výsledky nového promyšlení vzdělání a výchovy

- V tělesné, psychosociální a duchovní kultuře osobnosti se konkretizují a specifikují výše uvedené hlavní cíle vzdělání a výchovy.
- Kultura osobnosti vyžaduje nejen příslušné znalosti a dovednosti, ale i odpovídající zkušenosti, prožitky a především utváření potřeby udržovat a zdokonalovat příslušné kompetence.

15. Program pěstování osobnostní kultury

*vyžaduje výchovu založenou na jednotě **poznání, dovednosti a osobní zkušenosti**.*

Praxe takové výchovy vyžaduje v daleko větší míře používání

- aktivizačních metod výchovy a vyučování,
- častější aplikaci dramatické výchovy,
- inscenačních metod,
- zavedení metody sokratovského dialogu,
- nácvik dovednosti a potřeby reflexe,
- sebereflexe a dereflexe.

16. Změna osobnosti

Nejsnáze lze změnit řeč člověka.

O něco obtížněji se mění chování.

Ještě těžší je změna smýšlení,

Ale vůbec nejtěžší je změna lidského srdce.