

Pražská vysoká škola psychosociálních studií



Rané zneužívání drog u dětí a mladistvých

Karel Červinka

vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Praha 2013

Prague college of psychosocial studies



Early drugs abuse of children and juvenile

Karel Červinka

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Praha 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval pod vedením Doc. PhDr. Jaroslava Koří samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

Dále prohlašuji, že odevzdaná písemná verze bakalářské práce a verze elektronická jsou totožné.

.....

Karel Červinka

Poděkování

Touto cestou bych rád poděkoval vedoucímu mé bakalářské práce Doc. PhDr. Jaroslavu Kořovi za odborné vedení a za trpělivost, kterou mi v průběhu vypracovávání bakalářské práce věnoval. Děkuji také PhDr. Miladě Votavové za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích.

Karel Červinka

Anotace

Téma bakalářské práce zní „Rané zneužívání drog u dětí a mladistvých“. Hlavním cílem byla snaha ukázat, jak je vývoj v mladším a středním školním období signifikantní pro rozvoj porozumění významům a hodnotám, jež ovlivňují přístup ke světu, k lidem i přístup dítěte k sobě samému a jakým způsobem zmíněné porozumění ovlivní další etapu zrání školáka. Dospívání je dobou důležitých změn, ve kterých se školák ocitá pod tlakem společenských norem a osobnostních dispozic. A dalším významným cílem bakalářské práce bylo ozřejmit podstatnost vztahu mladého člověka k sobě samému na prahu dospívání a poukázat na rizika, která se mohou objevit pod vlivem pocitu jeho nedostačivosti. V rámci dospívání a přirozené explorační mladého člověka, respektive při jeho experimentování se může dostat do blízkosti drog, které mohou dosednout na pocity nedostačivosti a postupně zaujmout v jeho životě ústřední význam.

Klíčová slova: kognice, socializace, školní věk, dospívání, hodnoty, nedostačivosti, drogy

Abstrakt

The object of the thesis “Early drugs abuse of children and adolescents”. The main goal was to show how the development of young and middle school period is significant for the development of understanding the meanings and values that affect attitude to the world, society and the child itself, and how it affects next stage of maturation. Pubescence is a time of important changes, in which the adolescent finds himself under the pressure of social norms and personality dispositions. Another important aim of this thesis was to clarify the relationship of the young man to himself in the beginning of pubescence and highlight the risk that may occur under the influence of his feelings of inferiority. In a time of pubescence and natural exploration, or in his experimentation, young person can get close to drugs which can cooperate with feelings of inferiority and gradually take important place in his life.

Key words: cognition, socialization, school age, pubescence, values, inferiority, drugs

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	11
1.1 Rozvoj myšlení	12
1.1.1 Změna v rámci sebestřednosti.....	13
1.1.2 Změna v rámci pochopení stability	14
1.1.3 Změna v rámci vzájemnosti	15
1.2 Myšlení vázané na realitu	15
1.3 Rozsah myšlení	16
1.3.1 Rozvoj paměti	17
1.3.2 Rozvoj pozornosti	18
1.3.3 Metakognice	19
1.4 Zpracování informací.....	20
2 EMOČNÍ VÝVOJ	23
2.1 Emoční inteligence	23
2.2 Emoce a sociální prostředí	25
2.3 Emoce ve spojení se sebe-obrazem.....	26
3 SOCIALIZACE	29
3.1 Rodinné prostředí.....	30
3.1.1 Jak děti rozumí rodinnému prostředí ve školním věku	32
3.1.2 Rodič jako vzor	34
3.1.3 Mužská a ženská role	36
3.2 Školní prostředí.....	39
3.2.1 Role školáka	40
3.2.2 Role žáka	42
3.2.2.1 Mladší školní věk.....	43
3.2.2.2 Střední školní věk	45
3.3 Vrstevnická skupina.....	49
3.3.1 Role spolužáka	50

3.3.1.1 Vývoj ve školním věku.....	50
3.3.1.2 Vliv rodiny.....	52
3.3.1.3 Vliv učitelů.....	54
4.3.1.4 Vliv spolužáků.....	58
3.3.2 Role kamaráda.....	60
4 VÝVOJOVÉ NEDOSTAČIVOSTI A DROGY	63
4.1 Vývojové nedostačivosti.....	64
4.1.1 Rozvoj nedostačivosti v rámci společnosti	65
4.1.1.1 Vrstevníci.....	66
4.1.1.2 Učitelé.....	68
4.1.1.3 Rodina.....	69
4.2 Drogy	71
4.2.1 Cesta k závislosti.....	72
4.2.2 Droga, cíl zájmu	74
4.2.3 Drogy a jejich společenství	77
ZÁVĚR.....	81
SEZNAM LITERATURY:	82
JINÉ ZDROJE:	85

ÚVOD

Téma na bakalářskou práci jsem si vybral na základě pracovních zkušeností, které jsem získal v léčebně pro mládež ohroženou drogovou závislostí. Léčebna Cesta Řevnice funguje na principech komunitní práce a je pod vedením MUDr. Ivana Platze. Má zkušenost je získaná převážně prací s adolescenty, kteří vnímají více méně svůj stav za problematický a chtějí ho ze specifických důvodů řešit.

Problém drogové závislosti jsem tak měl možnost nahlídnout z vyšší perspektivy a spatřit motivy, které obvykle vedly, dříve pubescenty, k drogové společnosti a k drogám samotným. Při práci se zmíněnou skupinou jsem byl vždy překvapen vysokou mírou vhledu adolescentů na svůj problematický stav, nicméně, jejich schopnosti změnit okolnosti vlastním přičiněním byly vždy velmi omezené.

Zájem o komplexnější pochopení problémů mě zavedl k autorům, kteří popisovali vývoj jedince, kritické momenty v jeho vývoji a jeho potřeby. Základním kamenem bakalářské práce je teze prolínání a vzájemná interference kognitivního vývoje, emočního vývoje a samotného chování jedince, které se uskutečňuje v kontextu se sociálním prostředím. Popisovaná teze vychází z literatury vývojové psychologie autorky Marie Vágnerové.

Jelikož má zkušenost zahrnuje práci s adolescenty, kteří se k drogám obvykle dostávají v období puberty, bylo třeba zajít o krok zpět a pochopit rovněž procesy, které se uskutečňují před obdobím pubescence. Tento druhý pilíř bakalářské práce zahrnuje rovněž představu Erika H. Eriksona, jenž popisuje, že jedinec musí vyřešit na každé vývojové úrovni jistý psychosociální konflikt, aby mohl jeho vývoj úspěšně pokračovat. Pokud se mu to nepodaří, dochází k ohrožení zdravého vývoje osobnosti.

Bakalářská práce obsahuje teorii psychologického vývoje jedince, diverzifikaci vývoje osobnosti, a základní předpoklady pro rozvoj závislosti na drogách. V první kapitole se zabývám kognitivním vývojem dítěte ve školním období, respektive v mladší a střední školní etapě. Nahlížím rozvoj z hlediska kvalitativních změn, jež jsou podstatné pro pochopení souvislostí v rámci bio-psycho-sociálního modelu a významné pro odhalení smyslu dějů, které se mohou odehrávat v další vývojové etapě.

V druhé kapitole doplňuji rozpracování vývoje jedince o dimenzi emočního zrání. V rámci komplexnějšího popsání rozvoje osobnosti se snažím o holistické uchopení vývoje jedince, tudíž naznačuji průnik jednotlivých dimenzí rozvoje a přesah naznačeného křížení.

Třetí kapitola je věnována socializaci jedince, se snahou o zjevení kontextu celého procesu a odhalením interferenci s kognitivním a emočním vývojem.

V poslední, čtvrté kapitole vycházím z podstatných faktů rozvoje jedince, rozpracovaných v předchozích oddílech a sjednocuji v konkrétní obraz obsahující kritické momenty, jež přispívají k rozhodnutí a k motivům směřujícím k abusu drog.

1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Důležitou kvalitou dětského vývoje je rozvoj kognice. Způsob jakým vše kolem nás vstupuje do centra naší duševní oblasti, je ovlivňováno možnostmi, které lze souhrnně nazvat kognitivními vlastnostmi. Jsou to vlastnosti člověka, které na sebe vzájemně působí a umožňují tak pochopení světa, jenž se rozprostírá kolem nás (K. BALCAR, 1983). Školní věk, který v tomto textu popisujeme, je obdobím rozvoje dětské kognitivní schopnosti způsobem, jenž staví školáka do nové pozice. Dítě školního věku se v průběhu zrání učí prostřednictvím stále rozvinutější logiky, jež odhaluje světové zákonitosti a nové prvky reality, v novém světle a pro školáka způsobem nevídaným z dob předškolních (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Ve školním věku dochází ke kvalitativní proměně ve třech důležitých mentálních organizacích jedince. Sestávající z kognitivní, emoční a expresivní struktury, kde expresivní složkou máme na mysli způsob chování, respektive agování školáka. Vzájemným průnikem, interferencí mentální organizace a mezi osobní interakcí, může docházet k rozvoji jedince, explicitně vyjádřeném na zaznamatelném vztahovém projevu. Konkrétní složky osobnosti si podrobně rozebereme v oddílech patřících k aktuální specifické lidské oblasti. V současné kapitole se zaměřujeme na specifika kognice a rozvoje přesahujícího do dalších významných oblastí. Tento vzhled do kognitivních schopností si nebere za cíl (nebyli bychom toho v takovém rozsahu ani schopni) popsat celou škálu faktorů, jež přispívá do celkového obrazu zrání. Ale chceme zde zachytit významné momenty.

1.1 Rozvoj myšlení

V období školního věku dochází k důležitému rozvoji kognitivních schopností. Změna je patrná především v postupném překonávání dětského egocentrismu, jenž převážně ovládal percepci dítěte v časnějších vývojových etapách. Sukcesivním procesem se pozornost dítěte, která byla dříve centrována převážně na vlastní osobu, začíná vyvíjet i směrem k ostatním. Školák překonává moment, kdy začínají chápat, že není středem veškerého dění kolem sebe (M. VÁGNEROVÁ, 2005). Je to umožněno změnou logiky, která se v této době rozvíjí v souladu s novými zkušenostmi. Získává tak propracovanější pohled na svět (J. PIAGET a B. INHELDEROVÁ, 2001). Tento obrat ke „světu“, jak by se zmíněný proces dal nazvat, je klíčovým a interferuje s rozvojem myšlení a logiky. Každá změna, jež se ve školní době odehrává, má svůj význam i smysl, a rozvíjí se v interakci s dalšími oblastmi bio-psycho-sociálním.

Somatický vývoj, respektive rozvoj neurobiologické stránky dítěte i nadále jde ruku v ruce s psychickým zráním. Mozkové struktury se velmi intenzivně rozšiřují. Tento dynamický proces trvá až do deseti let, kdy se intenzita rozvoje poněkud sníží (P. ŘÍČAN, 2004). Přispívá to ke zdokonalování percepčních schopností dítěte, především sluchové a zrakové vnímání prochází progresivním rozvojem. Umožňuje to v období nástupu do školy lepší předpoklad k získávání nových zkušeností. Při normálním vývoji je dítě v této době schopno vyrovnat se s nároky školní docházky (M. VÁGNEROVÁ, 2005; Z. MATĚJČEK a M. VÁGNEROVÁ, 2006; P. ŘÍČAN, 2004).

Pavel Říčan (2004) nazývá školní etapu harmonickým obdobím, ve kterém jde ruku v ruce vývoj biologický s vývojem sociálním i duševním. A upozorňuje na nezanedbatelný vliv sociálních sil, jež jsou silným faktorem ovlivňujícím duševní stránku dítěte.

1.1.1 Změna v rámci sebestřednosti

Takzvaný „kopernikánský obrat“, jenž nastává v plné kvalitě v průběhu mladého a středního školního věku, tedy obrat od egocentrismu, je nazýván Jeanem Piagetem a Bärbel Inhelderovou (2001) decentrace. Podle autorů se tak stává díky dostatečným zkušenostem a zvládnuté předešlé vývojové úrovni. Decentrace umožňuje pochopení složitějších vztahových vazeb. Je důležitým faktorem pro zvládnutí operací, jimiž rozumí logické manipulace, které umožňují dětem vědomě a cíleně operovat se skutečnostmi v duševní rovině. Dále autoři připomínají, že rozvoj každé složky v kognitivních schopnostech dítěte ovlivní celek osobnosti. Decentrace se tak promítne i do percepce sociální oblasti a umožňuje větší všímavost jedinečnosti osob rozprostírajících se kolem školáka.

Díky výše popisované změně v percepci a novým zkušenostem dítěte školního věku, získává možnost registrovat širší spektrum detailů. Již neomezuje svou pozornost a transcenduje tak výraznost určitých často méně důležitých vlastností vnímaných věcí (M. VÁGNEROVÁ, 2002). Školákovi se takříkajíc mohou otevřít oči a umožnit tak progresivnější chápání vazeb mezi jednotlivými detaily (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006). Změna, která nastává v rámci decentrace, umožňuje komplexnější vnímání prostředí a lidí v něm distribuovaných, to znamená, že školák rovněž vnímá zřetelněji vlastnosti a charaktery osob. To sebou přináší i možnost rozvinutějšího chápání vlastních charakteristik (M. VÁGNEROVÁ, 2005). Vývoj pochopitelně potřebuje svůj čas a určitý rytmus a u každého jednotlivce nastávají změny v různých odstínech.

Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006) rozdělili školní dobu na období spíše „naivního“ realisty, na kterou navazuje doba „kritického“ realisty. Naivní realista začíná vidět svět podrobněji, ale je pořád silně ovlivňován svými autoritami, ovšem kritický

realista je již schopen se na věc podívat prostřednictvím svého názoru, který není tolik připoután k vyjádření autority.

1.1.2 Změna v rámci pochopení stability

Zmínili jsme, že rozvoj myšlení prodělává základní proměnu ve způsobu školákova nazírání na prostředí, jež se rozprostírá kolem. Jedná se o změnu logiky, která ustanovuje nový pohled na skutečnosti. Prozatím jsme si vyjádřili, jakou důležitou složkou se logika proměnila. Další parciální člen logiky, jenž prodělává v době školního věku znatelné proměny a navazuje na obecnější rovinu decentrace, stává se chápání jevících se skutečností, že i přes různé změny určitých zjevných stránek objektu, zůstává objekt ve své podstatě nezměněn (J. PIAGET a B. INHELDEROVÁ, 2001). Řečeno jednoduše, jakmile dítě pochopí, že skutečnost je složitější, než se zdálo a má mnoho důležitých charakteristik, které nemusí být zjevné, dokáže přijmout, že i přes různé proměny jednotlivých detailů jádro věci zůstává stabilní, nezměněné.

Chceme zde upozornit na fakt, který z této skutečnosti vyplývá. V procesu, ve kterém dítě školního věku přichází na stabilitu jistých detailů, vzniká pochopení určité hodnoty, která je spjata s věcí či dějem. Znamená to, že zmíněná okolnost je nadmíru důležitá a citlivá. Vytvořené mentální hodnoty poskytují školákovi základní stavební plochu, na které může nadále budovat svou představu o „světě“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002). Světem zde míníme nejbližší prostředí dítěte. Vzhledem ke komplikovanosti tohoto prostředí, volíme zde slovo „svět“, které naznačuje tuto velmi nesnadně uchopitelnou, nicméně, důležitou rovinu.

1.1.3 Změna v rámci vzájemnosti

U dítěte školního věku se rozvíjí, jako další složka kognice, schopnost chápání propojenosti určitých detailů, respektive komplexnější percepce kontextu. To znamená, že je schopné pochopit kromě stability objektů a rozeznávání složitější propojenosti mezi specifickými charakteristikami věcí a dějů i změny, které jsou vzájemné. Vzájemnost určuje směr své vztahovosti a tudíž i schopnost jistého aktu působícího v jednom směru a reverzi ve směru opačném, tj. do původního stavu (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

„Dítě, které začalo nějaký problém řešit a jeho postup je nesprávný, se dovede vrátit na počátek a může zkusit jiný způsob“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 56).

Jmenované změny, které jsme si blíže popsali a prostřednictvím toho jsme mohli lépe nahlédnout do komplikovanosti vývoje myšlení školáka, působí jako ucelený a jednoznačně probíhající proces. Ovšem musíme připustit, že jsou to složité jednotlivosti, které u každého dítěte probíhají jinak a v jiném poměru a kvalitě vůči ostatním změnám (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

1.2 Myšlení vázané na realitu

Myšlení dětí školního věku i přes svůj rozvoj má jistá omezení. Veškeré dění bio-psycho-sociální je ve vzájemné interakci. Jsou to složky interferující a vzájemně si otevírající přístup k novým možnostem, nebo k užívání současných vlastností. To znamená, že pokud zde budeme mluvit o omezení, je nutné si uvědomit komplexnost okolností (F. KOUKOLÍK a J. DRTILOVÁ, 2001).

Myšlení vázané na realitu v sobě nese druh otevřenosti vůči okolí, ovšem též sebou přináší určitou uzavřenost vůči jiným schopnostem, ke které teprve získá jednotlivec, vývojem a

zkušenostmi přístup. Dítě v období školního věku již zvládá operovat se svými myšlenkami, dokáže s nimi vědomě manipulovat a pochopit jejich podstatu. Problém ovšem přichází v situaci, ve které by měl přemýšlet nad něčím, co nebylo spojeno s vlastní zkušeností. Vazba na realitu umožní pochopit to, co školák zná, nebo čeho se v momentu události účastní (J. PIAGET a B. INHELDEROVÁ, 2001; M. VÁGNEROVÁ, 2005). Je schopen přemýšlet ve svých představách velmi detailně (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Doba školního věku otevírá možnosti a školák s velkou energičností se vrhá do prozkoumávání světa kolem sebe. Objevuje barevnost veškerého dění, které chce poznat a pochopit. Z tohoto pohledu je to velmi expanzivní období, jež přináší dětem mnoho radostí. Zdeněk Matějček (1989) upozorňuje na okolnost smutného dítěte. Pokud se setkáme s dítětem školního věku ve středním období, které dlouhodobě působí jako vzdálené oné radosti z poznání, měli bychom zpozornět a své podezření nebrat na lehkou váhu. A to právě z toho důvodu, že podobné chování dítěte bývá v tomto věku neobvyklé.

Učení se skutečností a fungování světa, mohl by školák zvládat bezpečným adaptováním se, formou zřejmou a realistickou. Školák často preferuje přímé poznání. Zkušenost získaná bezprostředně je nezastupitelná a důležitá (Z. MATĚJČEK, 1989; P. ŘÍČAN, 2004; M. VÁGNEROVÁ, 2005).

1.3 Rozsah myšlení

Etapa vývoje, v níž se dítě nachází ve školním období, nabízí rozvoj kognitivní možnosti zachycování širšího spektra detailů ve větší vzájemné propojenosti. Pomocí způsobilejšího logického systému myšlení. Školák pak může porovnávat a uvažovat nad více věcmi najednou. Díky této schopnosti tak objevuje právě ty

souvislosti, které dříve neměl možnost spatřit (M. VÁGNEROVÁ, 2005; J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

1.3.1 Rozvoj paměti

Jednou z částí profilace, která zpřístupňuje rozvinutější schopnost uvažování dítěti ve školním věku, je zintenzivnění rozvoje paměti. Přesněji řečeno ve všech dílčích etapách školního vývoje, jak v mladším tak i ve středním školním věku, zasahujíc i počátek staršího školního věku, probíhá významný rozvoj paměti. Kvalitativní rozvoj, který je podpořen a možná i vynucen množstvím nových zkušeností a interakcí, přicházejíc z nových oblastí výskytu školáka. Například významně z oblasti školního prostředí (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Josef Langmeier a Dana Krejčířová (2006) vyslovují přesvědčení, že výrazný vývoj paměti je uskutečňován především pro možnost rozvoje řeči. A to prostřednictvím širšího sociálního kontaktu, který je v době školní poskytován dítěti ze strany nejen pedagogů, ale hlavně kolektivem spolužáků. Z neuroanatomického hlediska se zdá být podstatný progres schopnosti fonologické smyčky. Je to ta část pracovní paměti, která je velmi důležitá pro vývoj řeči a jazyka u dítěte (F. KOUKOLÍK, 2012). Školák v této době získává mnoho nových informací, které již umí progresivnějším způsobem uchovat. Učí se novými strategiím zapamatování, jejichž prostřednictvím si věci lépe zařazuje, tudíž pamatuje. Rozšiřuje si tak své zkušenosti na základě dřívějších znalostí, které si může lépe vybavovat a může s nimi lépe operovat (F. KOUKOLÍK, 2012; J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Dítě školního věku poznává více slov a umí mnoho věcí konkrétněji popsat. Schopnost zapamatování se stává propracovanější, obsahuje více souvislostí, které jsou zpřístupněny větší rozmanitostí slovní zásoby (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Marie Vágnerová (2005) rovněž upozorňuje na změnu strategie zapamatování, jež se viditelně kvalitativně rozvíjí právě v období mezi mladším a středním školním věkem. Školák se v dotyčné době učí sofistikovanějším způsobem pracovat s informacemi. Zpracování informací mění svůj charakter díky způsobům, jež se vývojem zpřístupnily. Paměť získala širší možnosti, to umožňuje vzájemnou podporu a lepší koordinaci toho co se dítě dozívá. Důležitou dílčí složkou, která vše dokresluje a pomocí které se mohou údaje ze „světa“ snadněji a smysluplněji uchovat, je složka napomáhající chápání času. Čas tedy v tomto školním věku postupně dostává hlubší význam. Zlepšuje se chronologie událostí zapamatovaných okamžiků. Dítě se naučí nejen lépe orientovat se v časovém horizontu, ale s nabývajícími zkušenostmi dokáže časové vymezení zažitých událostí přenést i do svých dedukcí.

Zmíněný rozvoj však získává svůj konkrétní smysl až v širším kontextu vývoje ostatních částí kognitivních schopností. Tím jest řečeno, že každá dílčí složka kognice rozvíjí se v interakci s dalšími jejími částmi.

1.3.2 Rozvoj pozornosti

Dalším důležitým oddílem, který zařazujeme do podkapitoly o rozvoji myšlení, je aktivní zaměření percepce, neboli prosexie. V období, které v sobě zahrnuje děje v průběhu od mladšího školního věku do středního školního věku, se uskutečňuje kvalitativní vývoj pozornosti. Prodlužuje se délka doby, po kterou je školák schopen se soustředit na podnět, tzv. tenacita. A rovněž schopnost školáka si lépe volit svůj cíl a záměr, respektive vyrovnaněji se koncentrovat a selektivně se zaměřit, vlastnosti pozornosti důležité k zlepšení autoregulace. Popisované znaky se kvalitativně proměňují v interakci s progresí vizuální a fonetické složky jedince (M. VÁGNEROVÁ, 2005). Právě popsání vývojové zrání ovšem znamená pro dítě větší náročnost. Nové dovednosti,

kterými jsou například detailnější vidění, nebo lepší sluchové vnímání, jsou pro mladého školáka ještě relativně náročnou činností. A potřebuje čas na zautomatizování a podporu při osvojování nových strategií.

Souhrnem řečeno, pozornost školáka se vyvíjí vzájemně se zráním centrální nervové soustavy. Přispívá k tomu i strukturální rozvoj specifických částí mozku (F. KOUKOLÍK, 2012). Dítě školního věku tak dokáže lépe operovat se svou pozorností, výběrověji si volí svůj předmět pozornosti a déle udrží aktivitu ve směru zvoleného předmětu (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

1.3.3 Metakognice

Metakognice je pojem složité funkční struktury, jejíž význam patří nadhledu člověka, jenž získává nad svými kognitivními schopnostmi, respektive se jedná o sebereflexi vlastní kognitivní funkce (P. HRTL a H. HARTLOVÁ, 2000, s. 311). Výrazný rozvoj metakognice se odehrává rovněž v přechodu přes mladší školní období do středního školního. Jedná se o schopnost posouzení vlastních dovedností a o odhad obtížnosti daného problému. V průběhu zrání se metakognice zdokonaluje získáváním nových zkušeností a rozvojem myšlení, na jejichž podkladě hledá školák vhodnější strategie řešení. Metakognice se stává ve školním vývoji nezbytnou složkou nejen pro posouzení vlastních schopností a limit, ale rovněž pro osvojování nových kognitivních stylů a strategií. Navíc se zdá metakognice důležitá i pro školákovo pochopení rozdílů ve vrstevnickém kolektivu, tj. rozvíjí se myšlení nad myšlením vlastním a zpřístupňuje se možnost hlubšího srovnávání se s ostatními (M. VÁGNEROVÁ, 2000).

V interakci s rozvojem myšlení a paměti, s přibývajícím novými zkušenostmi, tak realita pro školáka získává nový rozměr.

„Postoj k novým informacím je jiný než k těm, které již dítě zná“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 71).

Dítě mladšího školního věku ještě nemá dostatečně rozvinuté sebeuposouzení, na jehož základě by mohlo hodnotit své schopnosti a posoudit je ve vztahu k druhým. Vlastní egocentrismus teprve bude překonán a mladší školák pro rozvoj patričního sebehodnocení potřebuje zkušenosti, jež budou podpořeny právě rozvojem kognice a paměti (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

Ve zmíněné době je vztah s autoritami mladého školáka křehký, tj. školák je stále velmi submisivní (Z. MATĚJČEK, 1989). Vývoj kognice a paměti v interferenci s novými zkušenostmi vytváří schopnost školáka lépe těmito vlastnostem rozumět. Progres složek kognice a paměti tedy podporuje schopnost náhledu a dokonalejší vnímání a rozumění novým zkušenostem. Podle mého názoru mohou být přijímané zkušenosti ovlivněny okolím, především blízkými autoritami, jež mohou spoluutvářet jejich význam a smysl. Na popsaném principu si může mladší školák tvořit představu o svých schopnostech a dovednostech, díky kterým produkuje nové strategie, způsoby chování a představu o vlastní osobě, jež na dlouho dobu ovlivní jeho vývoj.

„Rozum školáka je nejen výkonnější, ale má také větší vládu nad tím, co dítě dělá. Například paměť teď lépe funguje proto, že nad ní tolik nevládnou dětské přání a city, nýbrž je řízena střídavým realismem. Samozřejmě nejen proto, zlepšuje se i paměť sama o sobě, mechanická i logická“ (P. ŘÍČAN, 2004, s. 148).

1.4 Zpracování informací

V předcházejících podkapitolách jsme si popsali důležité změny v kognitivních schopnostech, ke kterým dochází v průběhu mezi mladším školním obdobím a středním školním obdobím. Změny, z nichž každá parciálně přispívá k dané funkci a k rozvoji. Nebude

tomu jinak ani v této podkapitole, ve které zachytíme rovněž některé důležité vlastnosti kognitivního vývoje.

Schopnost progresivnějšího zpracování informací konstitučně zahrnuje dosažené a rozvíjené dovednosti, které byly popsány ve všech předešlých podkapitolách kognitivního vývoje. Výrazně se proměňuje genezí mezi hranicí mladšího a středního školního věku. Ale již ke konci mladšího školního věku, tedy zhruba kolem osmi let je zřejmý počátek kvalitativních proměn. Pochopitelně je velmi důležitý celý kontext situace, tedy prostředí dítěte, možnosti dítěte a jeho osobnost. Škola, která ve zmiňované době značí markantní životní změnu, může být mocným spojencem vývoje dítěte (M. VÁGNEROVÁ, 2002). A právě i z toho důvodu, se myšlení, logika a vztahy dítěte školního věku tak intenzivně proměňují. Z toho vyplývá, že zkušenosti, které jsou ve zmiňované době přijímány z nového prostředí, v novém kontextu, jsou silně ovlivněny sociálním učením. Které, jak o tom hovoří i Zdeněk Matějček (1989), jsou často mnohem důležitější pro dítě školního věku, než pouze strohý fakt školního vzdělávání.

Školák si může snadněji pamatovat, k tomu mohou přispívat i získané nové strategie uchovávání informací a progresivnější rekognice. Porozumění událostem se prohlubuje a hodnocení skutečností získává pro školáka nový, reálnější výraz. Zmíněná geneze podporuje výraznější třídění a uchovávání informací (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

„Pokud nová informace jeho dřívějších zkušeností odporuje, dítě ji odmítá nebo má tendenci si ji nějak přizpůsobit a tak ji zkreslit“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 73).

Myšlení školáka se stává efektivnější, pojímající širší spektrum souvislostí. Znamená to, že zpracovávání informací je určováno lepšími možnostmi školáka. Avšak proměňuje se i vztah dítěte k novým informacím (M. VÁGNEROVÁ, 2002). Upozorňuje to i na změnu v rámci vlastní psychologie školáka.

„Hodnocené informací závisí na porozumění kontextu, např. úkolu. To znamená na pochopení toho, co by mohlo být pro jeho řešení důležité. Míra porozumění dané informaci může ovlivnit její využití pro řešení daného úkolu“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 72).

2 EMOČNÍ VÝVOJ

Emoční vývoj ve školním věku hraje významnou roli. Schopnost korigovat vlastní emoce se ve školní době rozvíjí a stává se cílenější a stabilnější. To vše probíhá zároveň s rozvojem kognitivních schopností a dítě se ve školním věku může snadněji vyrovnávat se svými emocemi, kterým navíc může lépe porozumět. Souhrnně řečeno, ve školním věku dochází k dalšímu významnému rozvoji emoční inteligence, jež působí na vlastní schopnost seberegulace dítěte (M. VÁGNEROVÁ, 2005; F. KOUKOLÍK, 2012).

Progres emoční složky dítěte ve školním období zapadá do širších souvislostí důležitých vývojových proměn, které zde pokládáme za signifikantní z hlediska vlivu na celkovou strukturu osobnosti, jež se konstituuje v rámci nových kvalitativních změn. Školákovo chápání prožitků a emocí jako takových je často explicitně vyjadřováno v chování školáka. Reakce na události, které ve školákovi budí prožitky a emoce jsou prostřednictvím rozvoje kognitivního aparátu uchopitelné autonomnější odezvou.

2.1 Emoční inteligence

Podle Františka Koukolíka (2012) se skladba emoční inteligence na neuroanatomické struktuře prolíná se schopností sociální inteligence. Kognitivní inteligence se odlišuje a nemá stejný neurologický základ. Vývoj emocí je tedy úzce spjat se sociálními schopnostmi. Nicméně emoce a kognice se vzájemně ovlivňují a výsledkem této souhry je chování jedince, tedy již zmíněná expresivní složka člověka. A vlastní sociální dovednosti a vztahy dokreslují celý komplex.

Z hlediska emoční inteligence z toho tedy vyplývá, že rozvoj zde jmenované složky dítěte je ovlivňující charakter a způsob vytváření sociálních vztahů. Zároveň do této interakce promlouvá vnímání a chápání vnímaného, na jehož základě se zřejmě recipročně odehrává posuzování objektu a jeho prožívání.

„Od nepaměti je známo, že si emočně významné události – bez ohledu na jejich valenci – obvykle pamatujeme lépe než události emočně neutrální“ (F. KOUKOLÍK, 2012, s. 288).

Při emočním vývoji hraje velkou roly zrání centrální nervové soustavy (M. VÁGNEROVÁ, 2005). Je to patrné především ve vyladění dítěte školního věku, které je ve zmíněné době velmi optimistické, dobré nálady a nadšené takřka pro všechno, především pro nové objevy. Již pomíjí doba silné fantazie a školák si všímá reálného světa. Který pro svou novou tvář skýtá možnost nových dobrodružství a nových velkých objevů (Z. MATĚJČEK, 1989). Jednoduše řečeno, školák je schopen spatřit novou dimenzi vlastního prostředí a přijímat ji jiným, chápavějším způsobem.

V předešlé kapitole týkající se kognitivního vývoje byla řeč o rozvoji kognice školáka. Kognice promlouvá do emočního vývoje výrazným způsobem. I když kognitivní a emocionální aparát se vytváří odlišnými strukturami v mozku, člověk je celistvou a komplexní bytostí, která má svůj přesah, v němž se vyskytuje vlastní existence. A právě proto rozvinutější vnímání školákovi poskytuje náhled na své možnosti a schopnosti a též mu umožňuje odstup a prostor pro pochopení emočního prožitku na kognitivní úrovni. Vzájemnost obou systémů se rovněž projevuje i opačným směrem, tedy kdy emoční prožitek následuje kognitivní operace. Jednoduše řečeno, školák tedy lépe rozumí tomu, co prožívá a prožívá situace podle toho, jak jim rozumí. Vývoj porozumění, jak lze nazvat zmiňovanou evoluci, dále ovlivňuje druh a rozvoj strategií přístupu k různým problémům či situacím, založených na vlastních zkušenostech s okolnostmi a emocemi s tím spojenými,

jedná se tedy o progresivním vývoj metakognice školáka (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

„Ve středním školním věku, přibližně kolem 10 let, začínají děti chápat význam emoční ambivalence, uvědomují si, že člověk může mít smíšené pocity“ (M. VÁGNEROVÁ, 2005, s. 262).

2.2 Emoce a sociální prostředí

Emoce jsou důležité ve školním věku především ze sociálního hlediska. Dítě více rozumí tomu co se kolem děje a umí se v tomto prostředí lépe pohybovat. To znamená, že je schopno přiměřeně nahlížet na svou činnost a také ji lépe usměrňovat, tedy zlepšuje se vlastní seberegulace (M. VÁGNEROVÁ, 2005; J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

„City jsou jakýmsi „kompasem“ k orientaci vědomé psychické regulace stejně jako k vytváření žádoucích návyků“ (P. ŘÍČAN, 1973, s. 91).

Vypěstlost emočního aparátu dítěte školního věku poskytuje například možnost rozhodnout se, pokud je to nutné, své emoce v danou chvíli nevyjadřovat. Nebo naopak je přiměřeným a srozumitelným způsobem projevit jiné osobě. Čitelnost a určitá stabilita emočního projevu školáka je podstatná k utváření vztahů ve vrstevnické skupině. Jelikož význam vrstevnické skupiny bude nadále gradovat, představuje tak pro dítě školního věku důležitou půdu kde jednou může uplatňovat své schopnosti a rozvíjet svůj potenciál. Vrstevnická skupina vytváří prostor, ve svém významu postavený naproti rodinnému prostředí, kde si školák může vytvářet svou pozici vlastními silami, které jsou rozhodující pro přijetí a osvojení si vlastních kvalit (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Vrstevníci prožívají podobné situace a okamžiky, kterým vesměs rozumí analogicky. Ale pokud se dítě v jejich skupině chová nepředvídatelným způsobem a není schopno naladit se na očekávání vrstevníků, snadno může mít s integrací do skupiny problém. Podobné situace mohou silně ovlivňovat i vytváření si představy dítěte o sobě samém a mohou přispívat k rozvoji pocitu jinakosti. Výsledkem může být v určitých podmínkách přijetí pocitu nedostačivosti.

Dítě v mladším a ve středním školním věku nedovede ještě vidět vzdálené okolnosti přispívající k odlišnému chování mladšího a středně starého školáka, není schopno zahlédnout hlubší příčiny. A proto často jednotlivci ve vrstevnické skupině přistupují ke školákovi s nepochopením a nelibostí. Zmíněné vymezení školní skupiny vůči členu třídy může přispívat k nerovnoměrnému vývoji dítěte školního věku a tak se problém může spirálovitě prohlubovat (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Ve školním věku je dostatečná emoční komunikace a stabilnější emoční regulace podstatná. Školák se učí nebo dokonce už umí komunikovat prostřednictvím empatie a získává hlubší nevyjádřitelný obraz o svém komunikačním partnerovi, což vytváří prostor pro sdílení. Dítěti školního věku to poskytuje sociální oporu a přispívá k prožitku přijetí. Zároveň se schopnost zmíněné komunikace prohlubuje (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Rádi bychom zde upozornili na jmenovaný pocit přijetí, který chceme zde akcentovat jako jednu z velkých hybných sil ve vývoji jedince.

2.3 Emoce ve spojení se sebe-obrazem

I když se v průběhu školního věku děje mnoho změn i z hlediska emočního vývoje, je to stále proces, který rovněž připravuje půdu pro velké změny v období pubescence. Nicméně nové chápání

reality světa, jenž přináší školní věk, tvoří důležitý základ pro pozdější vývojové úrovně. A okolnosti, ke kterým se dítě prostřednictvím nových možností dostává, předpřipraví oblast, ve kterých se změny projeví naplno (M. VÁGNEROVÁ, 2005; J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Školák v této době začíná rozumět mnohým věcem způsobem, který je odlišný od minulých zkušeností. Je to nový kontakt s realitou světa a života, jenž bude nadále rozvíjet vlastní možnosti a schopnosti. A je to též první kontakt způsobem připouštějícím si i zpětnou vazbu. Školní věk není jen dobou pro základ pochopení reality, tedy toho co se kolem skutečně odehrává, ale je též dobou, ve které informace přicházející nazpět z prostředí může dítě interpretovat ve vztahu k sobě samému. Školákovi se zde otevírá vědomí vlastní hodnoty. Což je nesmírně důležité pro vytváření si vlastního sebe-obrazu a sebe-akceptace (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006; J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 2011).

„Sebehodnotící emoce tvoří jednu ze složek sebepojetí, její emoční aspekt, ovlivňující sebelásku i sebeúctu“ (M. VÁGNEROVÁ, 2005, s. 264).

Musíme si zde připomenout důležitý fakt. Prokazatelně emočně signifikantní události získávají v naší paměti akcentovanou vědomou stopu (F. KOUKOLÍK, 2012). Zkušenosti takto získané vydobývají si prostor v poznávání světa i v poznávání sebe samých. A na vydobytém území mají možnost přivlastnění si silnější pozornosti. Chceme tím zde naznačit, že možnosti dítěte školního věku učit se poznávat své emoce, učit se chápat jejich váhu a to zejména ve vztahu k záležitostem interpersonálním, jsou podporovány, nebo naopak komplikovány v rámci atmosféry vývoje školáka. Lépe řečeno, poukazujeme na podstatnost atmosféry prostředí dítěte, jakým způsobem emočně „podbarvuje“ důležitá témata ve vývoji jedince. Záleží na emočním ladění ve vlastní vztaženosti ke všemu odehrávajícímu se v otevřeném světě školáka.

Pregnantně vyjádřeno, pokud prostředí dítěte bude emočně napjaté a konfliktní, mohou být zvýrazňovány nepříjemné či negativní zkušenosti jedince, které ovlivní jeho vlastní náladu. V takto laděné náladě, školák může přijímat nové informace ovlivněné vlastním nepříliš pozitivním naladěním, které může pokřivovat význam nových událostí a zkušeností (M. VÁGNEROVÁ, 2005). Pokud si přiznáme, že školní věk je dobou, ve které si dítě začíná uvědomovat svou hodnotu, povšimneme si velmi křehkých okamžiků rozvoje sebe-obrazu školáka a podstatnosti klidného a vyrovnaného prostředí.

Podle mého názoru je důležité jak školák poznává své emoce, v jakém kontextu a jakých podmínkách. Důležité jsou i procesy tvorby a poznávání emocí ve vztahu s druhými. Jakému ladění se v rámci socializace dítěte ve všech oblastech dostává apod.

„Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obé je důležité a rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, či naopak nedostačivosti a méněcennosti“ (M. VÁGNEROVÁ, 2005, s 264).

3 SOCIALIZACE

Často zde zmiňujeme útvar vzájemné interakce, který označujeme za podstatný ve vývoji jedince školního věku. Útvar je tvořen třemi základními složkami:

- kognitivní vývoj,
- emoční vývoj,
- a chování.

Všechny tři složky se vzájemně prolínají a ovlivňují. Chování je expresivní složkou jedince, který je bezprostředně vnímatelný okolím. A okolí jedince na zmíněné chování specifickým způsobem reaguje a dráždí tak kognitivní a emoční složku. Člověk na tento popud začne určitým způsobem reagovat. Socializace ve vzájemné interakci s chováním a chápáním jedince spoluutváří a formuje prostor jak intrapsychický tak interpersonální. Všechny změny v kognitivním a emočním vývoji získávají ve vztahu k socializaci školáka své uplatnění a význam. Mohou přispět k vývoji nedostačivosti a méněcennosti nebo naopak jsou podporující vývoj a zrání člověka. Jednoznačný pohled na situaci není snadný a je důležité každé dění i změnu v životě školáka pochopit skrze individuální kontext.

Erik H. Erikson (1995) upozorňuje na dobu školní, která je z pohledu sociálního vývoje rozhodující. Školák za pomoci svých schopností, které jsou okolím akceptovány, přijímány, dokonce ceněny, získává pocit dostačivosti. Skrývá to ovšem nebezpečí, pokud je školák nepřijat, ponížen nebo jeho schopnosti si nenajdou sebevyjádření a nepotvrdí školákovy kvality, může dojít k vytvoření pocitu nedostačivosti.

„Každý člen společnosti je prakticky od prvních okamžiků po narození vystaven očekávání, která tvoří svého druhu prostor, do kterého je mu dovoleno vrůstat a do kterého má povinnost vrůstat. Když se vyvíjí ve smyslu těchto očekávání, je odměňován... Vyvíjí-li se však v rozporu s těmito očekávaními,..., je trestán“ (P. ŘÍČAN, 1973, s. 256).

3.1 Rodinné prostředí

Rodinné prostředí je nejvýznamnější oblastí pro dítě každého věku. Představuje elementární oblast, ve které se odehrávají často nejdůležitější okamžiky života dítěte a jeho blízkých. Je to prostředí, v němž se dítě učí prostřednictvím vztahů, jež sdílí se svými nejbližšími (J. BOWLBY, 2010). To, co tato oblast (prostředí) nabídne a připraví, bezpochyby se odrazí ve světě mimo rodinu. A nejen proto je rodina pro dítě důležitou oblastí. Ne však jedinou.

Školní věk je obdobím kdy dítě přichází na to co se kolem něj opravdu děje. Přesně řečeno, na prahu středního školního věku nastává období, které školákovi nabízí nový pohled na svět. V případě, že se děj odehrává v mírumilovném a láskyplném prostředí, které je plné důvěry a pochopení pro druhého, kde často není potřeba slov k vyjádření blízkosti ke členům rodiny a je prostor pro vyjádření vlastních názorů i smysluplné kritiky. Otevírá se školákovi krásné období plné radosti, ve kterém objevuje svět a nachází své ideály, a sny se tak stávají realitou všedních dnů, které nejsou jen všedními, nýbrž znamenají mnohem víc, jsou žitým životem. Je to období, kdy rodiče obvykle získávají pocit, že jejich dítě je bytostí zcela jedinečnou se spoustou chytrých vhladů a poznámek a kde školák cítí zájem rodiny. Rodiče vnímají tu sílu a energii, kterou školák oplývá při zkoumání věcí, jimiž je obklopen. Celé období předchází bouřlivé pubescenci, kdy se dítě spíše separuje od rodičů. Střední školní věk je naproti tomu

pro dítě klidné seznámení se s tím, kým se stává a koho má při svém boku (Z. MATĚJČEK, 1989, s. 32).

Školní období je důležité především tím, že se otevírá svět mladému člověku, který je schopen zahlédnout „barevnost“ prostředí, s širším spektrem detailů, které školáka obklopují. Barevností prostředí zde máme na mysli, schopnost školáka porozumět dějům realističtěji a v prohloubenějším chápání emočního doprovodu, především v rámci vztahů k lidem a k sobě samému. Tento komplexnější kontakt dítěte školního věku s vlastním prostředím a se sebou samým, je akcentován propracovanější schopností učení se základním pravidlům, na kterých je společnost obklopující mladého člověka postavena. A první oblastí kde se školák učí chápat společnost, vlastní kulturu a běh svého života vůbec, je skutečně rodina (J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 2011). Rodinu zde pochopitelně tvoří především lidé v blízkém citovém vztahu. Slovy Johna Bowlbyho (2010), zde rodinu tvoří lidé, kteří mají společně s dítětem specifickou citovou vazbu. Nemusí se tedy jednat pouze o vlastní rodiče.

V následujících podkapitolách si uvedeme důležité pohledy na vztah dítěte a jeho rodiny, které nám přiblíží funkci a podstatu školního věku. Fáze školního období je důležitá především pro další vývojové období, tedy pubescenci. V pubescenci se projeví změny vytvořené a připravené převážně ve středním školním věku.

„Rodina má v dnešní společnosti ústřední význam pro duševní vývoj dítěte. Přirozeným, spontánním způsobem plní tu každý jednotlivý člen jistou roli a naplňuje vitální potřeby dítěte – fyzické, citové, intelektuální a morální“ (J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 2011, s. 139).

3.1.1 Jak děti rozumí rodinnému prostředí ve školním věku

Rodinné prostředí se tvoří mnohem dříve, nežli vůbec dítě přijde na svět. Interakce mezi rodiči, prarodiči a mezi dalšími příbuznými, se dynamicky rozvíjí již od prvních okamžiků, kdy navážou blízké vztahy. A tak dítě přichází na svět do vytvořeného systému, který se často utvářel delší dobu a jehož vlastnosti se dítěte dotýkaly ještě před narozením. Mnoho z interakcí, které probíhají před narozením dítěte, mohou předpovídat další vývoj rodiny a přístup k novému členu (J. BOWLBY, 2010).

Každá rodinná konstelace je velmi jedinečná především proto, že členové rodiny osobitým způsobem přispívají k vytváření komplexního obrazu. Například již od prvních týdnů dítě aktivně zasahuje do dění v rodině a ovlivňuje její členy, především matku. Popisuje to například John Bowlby (2010), který se studiem vazbového chování zabýval a četnými výzkumy podpořil svá tvrzení. Vyjadřuje vazbu mezi dítětem a matkou jako fundamentální vztah, který ovlivňuje rozvoj obou a přispívá k jejich vývoji a vnímání lidského vztahu. Jednoduše tvrdí, že způsob chování dítěte je utvářen především v interakci s matkou a rovněž s dalšími členy rodiny.

Každé dítě je jedinečnou bytostí a každá rodina je v rámci společnosti určitým autonomním systémem. Je tedy důležité si uvědomit nutnost specifického přístupu k jednotlivci. Zdeněk Matějček (1989) upozorňuje na fakt, že děti potřebují citově vřelé a stabilní prostředí, které je plné zájmu a důvěry. Avšak nelze ke každému dítěti přistupovat se stejnou intenzitou v různých směrech. Lapidárně vyjádřeno, děti mají různé potřeby v odlišném rozsahu. To ovšem může vést k nesprávné interpretaci možností a dispozic dítěte ze strany rodičů. Máme zde na mysli, že jmenované potřeby dítěte jsou bezesporu velmi důležité a jistě by v rámci rodiny měli být akceptované. Avšak, například se může odehrávat velmi blízký vztah s dítětem na takové úrovni, která dítě spíše

zahluje a nevytváří mu prostor pro jeho vlastní vývoj. Jindy může být dítě tolik otevřeno svému rozvoji a poznávání nového, že rodič nemusí přijmout sílu nastavení explorační a naopak sníží svou interakci s dítětem, což může vést k utlumení autentického chování školáka. Podobné extrémy se mohou odehrávat na druhé straně spektra, tedy dítě toužící po blízkém kontaktu, jenž jej nezískává. A stejně tak školák, který je spíše flegmatictějšího temperamentu a není při svém rozvoji významně explorativní, může být rodiči nadbytečně stimulován. Školák snahu rodičů může vnímat naopak invazivně.

„... k vývoji zdravé osobnosti potřebuje dítě nezbytně uspokojení základních psychických potřeb – stimulace, učení, identity, jistoty, životní perspektivy“ (Z. MATĚJČEK, 1989, s. 32).

Před obdobím školního věku rodina projde mnohými zkouškami a její vývoj vytvoří určitý řád, dle kterého celé rodinné zázemí funguje nebo nefunguje. Pocit důvěry, jistoty a lásky k blízkým lidem se utvářel dlouhou dobu a dítě na to autentickým způsobem reagovalo. Vývoj dítěte ve školním věku přichází do období, kdy takto utvořenému řádu začne lépe rozumět, prožívat zmíněné porozumění a reagovat na to co prožívá a čemu rozumí. A tak dalším podstatným rysem školního období je dotváření vlastní identity dítěte, o kterém budeme podrobněji pojednávat v další podkapitole (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Pro dítě školního věku má silný význam chování rodičů. Školáci dobře rozumějí tomu co se právě děje v konkrétním projevu. Chápou význam interakce mezi rodiči a mezi dalšími členy rodiny. Učí se přístupu k lidem prostřednictvím poznatků, ke kterým přichází sledováním chování rodičů a blízkých osob v různých okolnostech. Školák je schopen zachytit i drobné nuance určitého chování, o kterých si sledovaná osoba myslí, že nejsou zjevné (Z. MATĚJČEK, 1989).

„... poznává v rodině funkce matky, otce, sourozenců, babičky, dědečka a dalších příbuzných. Poznává mužské a ženské role, poznává vztah matky k její matce a k manželově matce, poznává spoustu vztahů k lidem mimo rodinu, k listonošce, k prodavačkám v obchodech, k lékaři v ordinaci. Poznává vztahy „svých lidí“ k věcem, ke zvířatům, k práci, k myšlenkám, k ideálům“ (Z. MATĚJČEK, 1989, s. 26).

3.1.2 Rodič jako vzor

Pro školáka se rodiče stávají vzorem. Často chce být kluk jako táta, nebo dcera jako maminka a přizpůsobují tomu i oblast zájmu. V mladším školním věku je rodič dítětem přijímán takřka nekriticky, především ve smyslu přístupu a názoru k chování a osobnosti dítěte. Až v průběhu středního školního věku se vytváří určitá pádná kritičnost, kterou školák prožívá rovněž na kognitivní rovině v rámci porušení vlastních pravidel a norem ze strany rodiče. Například školák může rodiči zazlívat určitý káravý postoj v důsledku nespravedlivé a nepochopené aktivity. Nicméně stále akceptuje autoritu rodiče téměř bez výhrad. Respektive akceptuje a přijímá názor rodiče na vlastní osobu (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006; M. VÁGNEROVÁ, 2005). Je zcela pochopitelné, že se jedná především o blízké osoby. Dítě školního věku může samozřejmě nalézt svůj vzor, neboli předmět identifikace s osobami, které jsou pro ně dostatečně kompetentní a přitažlivé pro tento účel. Ovšem pro záměr naší práce a pro možnosti zde vytvořené, nám jednoduše postačuje brát v úvahu pouze rámeček rodiny, která je častěji primárnějším zdrojem podobných aktivit.

Vztahy, ve kterých se dítě vyskytuje v rodinném prostředí, jsou nejdůvěrnějšími, jaké může v této době mít. A právě díky této možnosti a atmosféře důvěry se dítě může bezpečně učit každému

detailu, který vytváří obraz rodiny. Následně přichází skrze rodinu i k obrazu světa (Z. MATEJČEK, 1989; M. VÁGNEROVÁ, 2000).

Školní věk je ve znamení „jemnějšího pochopení okolností“ a tak dítě své okolí pozoruje, zkoumá a snaží se pochopit a přiučit. Sleduje otce i maminku, jak se staví ke své práci, jež dítě tak obdivuje, nebo vnímá každodenní, respektive běžné činnosti rodičů odehrávající se v jeho blízkosti. Pozoruje a učí se všemu, co rodiče dělají tzv. přirozeně a spontánně. Učí se způsobům chování a přístupům k různým lidem a věcem, jež jej obklopují. Hledá ve zmíněném vztahu jistou logiku, kterou mu rodiče často nevědomě potvrzují (P. ŘÍČAN, 2004).

Dle mého názoru je zmiňovaná logika základem pro vytváření hodnotového žebříčku. A tak dítě školního věku sleduje chování rodičů, učí se rozpoznávaným způsobům jednání a vztahování a vytváří si svůj vlastní jedinečný přístup a systém hodnot.

Rodina je pro dítě školního věku zdrojem informací, které získává k lepšímu pochopení světa. Školák touží poznat, jakým způsobem svět kolem něho funguje. Touha vychází z potřeby naplnění jeho schopností a uplatnění jeho dovedností, respektive k uplatnění vlastních bytostných možností.

Důležité informace, které rodič předává svému dítěti, jsou informace o normě chování v dané společnosti. Školák pozoruje svého rodiče při práci, vytváří si určitý systém hodnot a vstřebává osobitým způsobem různé vzorce chování. Ale forma učení není vedena pouze jednostranně. Rodič charakteristickým postojem k vlastním aktivitám školáka, k výtvorům a dovednostem, vlivem na osobitě specifické behaviorální projevy dítěte školního věku a vztahem ke směru rozvoje tendencí a přání školáka, velmi silně ovlivňuje a zasahuje fenomény vnitřního světa dítěte. Ať je to přes káravý postoj, nebo přes určitý způsob odměn, rodič chování dítěte velmi aktivně usměrňuje a předává tak svou normu. Podobný jev se odehrává ve vztahu ke každému členu rodiny. Avšak vliv rodiče je

specifickým právě v jeho jedinečném přístupu k dítěti. Který je vždy ovlivněn osobnostní strukturou, vlastní historií a svéráznou normou rodiče (J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 2011).

„Zatímco matka dává dítěti pocítit intimitu lidské lásky, klestí otec dítěti cestu a vztah k lidské společnosti“ (J. LANGMEIER a Z. MATĚJČEK, 2011, s. 139).

3.1.3 Mužská a ženská role

Další důležitou složkou vývoje v období školního věku dítěte je rozvoj vlastní identity. Školák si upevňuje obraz o své mužské či ženské roli. Progresivní rozvoj kognice a rozkvět emoční inteligence přímo ovlivňuje sociální významovosti ve světě školáka. Dítěti školního věku to poskytuje schopnost, podle mého názoru možná dokonce nutnost, konkrétnějšího a často i striktnějšího diferencování mužů a žen, respektive chlapců a dívek. Zmínka o možné nutnosti popisované diferenciaci gender role, dle mého názoru sahá do potřeb vyhranění se vůči odlišnostem opačného pohlaví, takovým způsobem, který poskytne zázemí a jistotu pro pochopení a sžití se s vlastní pohlavní rolí, popřípadě genderovým zaměřením.

Nicméně, tendence sblížování se přednostněji s osobností stejného pohlaví v průběhu školního věku, nastává nejdůvěrněji v rodinném zázemí. Máme zde na mysli na fenomenální úrovni, tedy ve vlastní otevřenosti existence školáka. Děje se tak přes identifikaci s rodičem stejného pohlaví, který potvrzuje gender roli zpětnou vazbou a koriguje tak způsob chování školáka. Potvrzení mužské či ženské identity rodičem ovlivňuje sebe-přijetí dítěte a jeho vztah k vlastní osobě, tudíž jeho vlastní sebe-hodnotu (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Nejbližším vzorem mužské a ženské role, jež bylo zmíněno výše, je rodič školáka. Chování obou rodičů k sobě navzájem se stává pro

dítě školního věku divadelní hrou, kterou bedlivě pozoruje a je přítomen i oné vztahové linii plné citů a emocí. Učí se nejen tomu, co rodiče dávají takzvaně na odiv, ale zachycuje i emoce a pocity, které nejsou bezprostředně verbálně vyjádřeny. Snaží se pochopit ono představení v interakci se sebou samým, s vlastními prožitky a ve vlastních možnostech (Z. MATĚJČEK, 1989).

Střední školní období je etapou, ve které se rozvíjí obraz sexuality převážně na mentální rovině. Mladý člověk se tak připravuje na dobu hormonální bouře, ve které je mnoho nejistého a to jisté je často devízou z let minulých. Nejisté musí být vystřídáno jistotou ve své kvalitě, ve vlastní hodnotě a ve vlastní schopnosti. Ovšem než se tak stane, nejprve mladého člověka čeká svízelná cesta, jež předkládá mnohé úkoly přinášející zrání psychické i tělesné, do kterých velmi mohutně promluví vlastní zázemí i bližší společnost (Z. MATĚJČEK, 1989).

„Matka je domov, z něhož jsme vyšli, je příroda, půda, moře; otec...: svět myšlení, svět lidských výrobků, zákona a pořádku, kázně, cestování a dobrodružství. Je to otec, kdo dítě učí, kdo mu ukazuje cestu do světa“ (E. FROMM, 1956, s. 46).

Zmiňovaná identifikace a jistá příprava na další vývojovou etapu se nevytváří pouze na základě jednoduchého učení se nápodobou, nebo pod tíhou prostých informací. Uskutečňování rozvoje identity je komplexní proces, jenž nelze redukovat na cokoli menšího. Nezbytným faktorem uspokojivého rozvoje a v touze školáka identifikovat se s blízkým člověkem, hraje významnou roli citově vřelý vztah, ve kterém je školák přijímán a akceptován. Vlídne a přátelské prostředí, které dítě prožívá s naprostou samozřejmostí, je nepostradatelné pro nový způsob objevování vlastní role a školák tak získává jasnější sebe-obraz. Popisovaný vlídný vztah, akceptace hodnot a přiznání kvalit dítěti školního věku působí na nejdůležitější složku jedince, na sebe-hodnotu. Právě tyto vztahové kvality poskytují důležitý vklad do vývoje a zrání.

Erich Fromm (1956) ve své knize „Umění milovat“, zmiňuje dobu přibližně středního školního věku, ve které dítě objevuje nový rozměr láskyplného vztahu. Fenomén lásky se školákovi přibližuje v otevřenější existenci bytí, jež dle mého názoru nalézají skrze vlastní rozvinutější schopnost empatie. Prožívání citů druhých osob vcítěním se, je rozvíjeno vnímavější kognitivní schopností dítěte a dalších faktorů promlouvajících do celkového zrání osobnosti, v rámci sociální interakce. Popsaný vývoj je velmi křehké struktury, kterou je nutno podporovat. Rozvoj citu je popisován výzkumy v odborné literatuře Zdeňka Matějčka (1989), Marie Vágnerové (2005), Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové (2006). Ve zmiňované době děti probudí svůj cit k malým dětem a projevují přitom nesmírnou opatrnost a péči. Podle mého názoru právě v rozvoji kognitivních i emocionálních schopností, jak jsem již uvedl výše, jsou děti schopny vnímavější empatie a prokazují to právě v péči o malé děti. Zdeněk Matějček (1989), ve své odborné literatuře přichází s názorem, že doba středního školního věku je příznačná pro podpoření schopnosti dítěte starat se o druhého živého tvora. Je to doba vhodná, ba dokonce velmi důležitá, pro zakoupení domácího mazlíčka.

Zdeněk Matějček (2000), v jiné odborné literatuře dále upozorňuje na prolínání výchovy citové s výchovou sexuální. Popisuje tři okruhy důležité pro citový a sexuální vývoj dítěte:

- vztah,
- vzor,
- poučení.

Rozvoj citu a citlivosti dítěte začíná od okamžiku spolubytí matky a dítěte. Rozvíjí se po celou dobu jeho zrání a soužití se svými blízkými. Základem pro zdravý rozvoj citu a citlivosti je pocit bezpečí a jistoty dítěte. A postupně v průběhu dalších vývojových etap dítě v pocitu jistoty a bezpečí objevuje obsah. To znamená, že

se mu otevírá možnost pochopit, co je skryto za slovy jistota a bezpečí. Čím lepší má vhléd, tím více proniká skrze jeho citlivost do vztahů v rodině a objevuje jejich konkrétní podobu. Děti jsou velmi citlivé na skutečnost opravdovosti nebo umělosti. Proto rovněž záleží na vztahu obou rodičů.

„K citovosti a citlivosti vychováváme nejvíce dítě, když se sami chováme citově a citlivě, což znamená také bezprostředně a upřímně“ (Z. MATĚJČEK, 2000, s. 91).

3.2 Školní prostředí

Školní prostředí je pro dítě zcela novým místem v životě. Vstupem do školního procesu vzdělávání a výchovy se změní mnoho věcí, jež ovlivní vývoj školáka ve všech významných oblastech.

Vše se odehrává na prahu důležitých kognitivních a emocionálních změn, které rovněž mohou ovlivnit i chování školáka. Jedním ze záměrů naší bakalářské práce je přiblížení si vzájemnosti těchto faktorů a popis neodmyslitelné reciprocity. V předchozích kapitolách jsme se dotkli důležité sociální perspektivy z hlediska rodiny a významného mentálního rozvoje. Následující kapitola bude patřit klíčovým vývojovým činitelům přicházejícím v závislosti na oblasti školního prostředí.

V příštích oddílech se budeme zabývat jakým způsobem rodina a škola, společně i odděleně, ovlivňují vývoj dítěte školního věku. Dále navážeme další důležitou oblastí, kterou tvoří spolužáci školáka, popíšeme zmíněnou oblast a zanalyzujeme v podkapitole, jež je určena vrstevnické skupině (3.3).

Do života mladého člověka promlouvá mnoho skutečností. Vyskytují se v něm touhy školáka, objevy i vlastní neodmyslitelné hodnoty. To vše a mnohem víc vytváří prostor pro růst osobnosti, rozvoj sebe-akceptace a sebe-hodnoty. Popisovaný prostor je

distribuván především na fenomenální rovině, kde se střetává s prostorem dalších lidí, respektive vytváří se ve vztahu k dalším lidem a je tudíž ve vzájemné interakci modifikován zkušeností s nimi. Otázkou tedy zůstává, jestli je vůbec možné vytvoření dostatečně širokého prostoru pro dítě školního věku v onom množství potřeb, tužeb a přání druhých lidí. Odpověď je pochopitelně komplikovaná a možností naší kapitoly „Školní prostředí“(3.2) je pouze přiblížit a uvést si důležité, možno říci i klíčové faktory ve světě školáka.

Použijeme rozdělení do dvou podkapitol, které je zčásti převzato od Marie Vágnerové (2002), jejíž dělení se nám zdálo užitečné a zcela namístě pro účely naší práce. Podkapitolou „Role školáka“(3.2.1) zachytíme náročnost vstupu do školního prostředí. Podkapitolou „Role žáka“(3.2.2) vysvětlíme rozvoj v mladším a středním školním věku. Upozorníme na podstatné rysy etapy, především z pohledu sociální perspektivy.

3.2.1 Role školáka

Vstupem do školy získává dítě novou významnou pozici. Nemusí ještě rozumět nové roli v širší podstatě, která v sobě nese i významnosti směřující k budoucnosti. Nicméně vstup do školní třídy je důležitým mezníkem v životě školáka. Nástup do školy se většinou odehrává ve věku mezi 6 až 7 lety dítěte. Je to období kdy se stále ještě mohutně rozvíjí kognitivní schopnosti a emoční inteligence. V rámci školní docházky pak získává rozvoj školáka ostruhy. Každopádně vymezuje se a konkretizuje se i způsob chování školáka a to především ze dvou důvodů:

- za prvé se dítě dostává do nového kolektivu, jehož struktura se postupně vytváří chováním každého jednotlivce.

- Za druhé vstup do školy sebou přináší i nový nárok na školáka, především z hlediska nutných školních pravidel a povinností.

Vlivem popsaných změn a dalších podstatných okolností se rozšiřuje i kvantum informací, jež musí školák přijmout. Rozvoj zmiňovaných složek osobnosti se právě proto, ale nejen z toho důvodu, dostává na vrchol. Pro školáka je vytvořena možnost, jak v první řadě překonat egocentrickou soustředivost a postupně se naučit způsobu jak být s druhými (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Vstup dítěte do školy, která představuje soubor pravidel a norem, jež reprezentují postoj majoritní společnosti, je vážným krokem dítěte k dospělosti. To znamená, že nastartuje cyklus, který jednoho dne přispěje k osamostatnění dítěte. Avšak v začátku školní docházky je úplná separace od rodiny dosud velmi vzdálenou melodií a dítě bude muset překonat ještě mnohé důležité okamžiky.

Zahájení školní docházky představuje pro dítě náročnou situaci. Role školáka, jak jsme již uvedli v předchozích řádcích, je obligatorní rolí a školák je nucen se jí podřídit. V souvislosti se zmíněnými nároky a spolu se vstupem prvňáčků do školního prostředí mohou nastat různé problematické situace. Nemusí se jednat hned v prvních okamžicích o výrazné a prudké potíže související s životní změnou školáka. Ovšem změna sebou vždy přináší začátek, jehož základ může být významný pro budoucí pozici dítěte. A právě z toho důvodu záleží na přístupu rodiny a na hodnotě, kterou škola v rodinném prostředí nabývá. Postoj rodiny ke vzdělávání je tedy důležitý. Mimo to, se ovšem do události nového začátku včleňuje mnoho jiných činitelů, které usnadňují nebo naopak komplikují vstup dítěte do školy. Zjednodušeně řečeno, jsou zde i důležité biologické a psychologické faktory, pochopitelně nevyjímaje v rámci sociálního kontextu. Vypěstlost jedince a rozsah rozvoje dílčích schopností jsou neméně podstatné, jak je zřejmé z předchozích řádků kapitoly (3.2.1). Zázemí dítěte,

může být relativně klidné a rozvíjející vlastnosti člověka, nebo naopak stresující plné konfliktů a emocionálních bouří, jež zahlcují dítě a nedovolí mu se soustředit na vlastní bytost (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006; Z. MATĚJČEK, 1989).

Nakonec ať už je škola pro rodinu uznávanou a respektovanou institucí nebo není, je pro dítě nezbytností, která je velmi důležitá především pro jeho zdraví sociální a kognitivní vývoj. V etapě mladého školního věku a středního školního věku se formují psychické vlastnosti a psychosociální kompetence, které hrají významnou úlohu v socializaci dítěte. A velmi podstatnou roli ve vytváření sebe-hodnocení a sebe-akceptace jedince (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

„Škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra, v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do postoje ke škole, resp. k celé společnosti, jejímž je reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 222).

3.2.2 Role žáka

Role žáka v sobě kombinuje různé pozice dítěte v rámci školního prostředí, mnohem více nežli jenom pouhý fakt statusu studenta. Nejedná se pouze o vztah školáka ke školním povinnostem, popřípadě o vztah žáka a učitele. Ale především se jedná o vztah žáka s vlastními spolužáky. Ve vztahu se spolužáky velmi citelně zaznívá a projevuje se osobnost dítěte. V osobnosti školáka se mohou zrcadlit rodinné vztahy, osobnostní dispozice, širší vztahy (myšleno v širším měřítku, přesahující rámec rodiny) a neodmyslitelně i vztah školáka k sobě samému.

3.2.2.1 Mladší školní věk

V mladším školním věku role žáka znamená především nutnost přijmout všechny nové skutečnosti:

- začlenit se do početné třídy,
- respektovat úlohu učitele jako autority, která má silnější pozici,
- přijmout řád školy
- a přijmout nutnost vzdělávání bez přímého pochopení skutečného důvodu, který by mohl znamenat motivaci (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

Žák teprve dosáhne úrovně, která se rovná decentraci, jež popisuje Jean Piaget a Bärbel Inhelderovou (2001), tedy rozdíl v kvalitě kognitivních schopností, které umožní školákovi přesáhnout svůj egocentrismus a zpřístupní tak cestu k realističtějšímu a komplexnějšímu pohledu. Díky zmíněnému kroku v rozvoji se může otevřít možnost a schopnost školáka konkrétní kritičnosti v rámci vlastních hodnotově stabilnějších a jasnějších pravidel.

Prozatím však se musí dítě v mladším školním věku vyrovnat s novými nároky a zcela odlišným prostředím, musí teprve pochopit a přijmout roli žáka (a adaptovat se na ni) (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006; M. VÁGNEROVÁ, 2002).

Relativně harmonický vývoj sociálních kompetencí a přiměřený rozvoj schopností, probíhající v období mladšího školního věku, nastavuje vcelku přirozené podmínky vhodné pro změnu v oblastech působnosti školáka. Konkrétně zde hovoříme o výše popsaném volném překonávání egocentrismu. Výhodou centrace na svou osobu, je jisté omezení kognice, která v pozitivním náhledu pro prvňáčka znamená možnost zcela nekritické citové vazby na autoritu, jež znamená v danou chvíli důležitý vztyčný bod. Zejména autorita učitele v počátečním okamžiku školní docházky

poskytuje žákovi emoční podporu a pomoc při začlenění do nového kolektivu a při adaptaci na zcela nové prostředí. Kolektiv, ve kterém se školák nachází, prozatím nemá výraznější funkci. Spíše splývá vnímání spolužáků a mladý školák nepřemýšlí nad výraznými rozdílnostmi. Začlenění do nového kolektivu, může svou neznámostí vyvolávat v dítěti nejistotu a obavy. A často se stává, že dítě o přízeň učitele a o jeho pozornost velmi aktivně usiluje, snaží se překonat svou anonymitu (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

Fungování dítěte v prostředí školy má svá pravidla a své zásady. Školák je určitým způsobem hodnocen a odměňován za své chování, které souzní s řádem a funkcí školy. Problém může nastat v situaci, ve které je představa školy a rodiny ve velkém rozporu. Školák by již měl být schopen své role oddělit a uvědomit si specifickou situaci doma a odlišnou ve škole. Měl by chápat zásady, na kterých je fungování v určitých oblastech postaveno. Avšak pokud jsou diametrálně rozdílné názory v rodinném prostředí a názory školy, je zmíněná situace pro dítě velmi náročná. Osoby v rámci obou příslušných oblastí dítěti potvrzují určité způsoby chování a zasahují svou intervencí do vytváření zmiňovaných pravidel. Slovy Pavla Říčana (1973), lze pravidla a očekávání nazvat prostorem, do kterého je školákovi dovoleno vrůstat. Snadno si můžeme představit, pokud jsou prostory, které školák obývá výrazně odlišné pravidly a očekáváním, před jak složitou situací školák může stát. Nakonec zmíněná pravidla jsou mnohdy posilována odměnou a akceptací dítěte, což může výrazně zasahovat do sebe-obrazu školáka (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

„Dětské sebehodnocení závisí na názoru rodičů a učitelů, později i vrstevníků. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení vesměs v nezměněné podobě, protože mladší žák je k názorům dospělých ještě nekritický“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 233).

V mladším školním období je tedy dítě stále ještě naivní a submisivní. Názor dospělé autority přímá takřka bezvýhradně. A to

jak doma tak i ve škole. Vnímání situace v rodinném prostředí zůstává delší dobu relativně nezměněno. Názory rodinných příslušníků, jsou pro školáka velmi důležité a vlivné. Situace ve škole se ovšem mění. Školák v průběhu zrání a v rámci rozvoje vlastních schopností, myšlení a emocí může objevit svůj kolektiv jako daleko poutavější a bližší, oproti kolektivu pedagogů. Začne si vytvářet kritický postoj, lépe řečeno realističtější. A tak postupně, v průběhu školní docházky přestane mít autorita učitele bezvýhradný vliv a pozornost se pozvolna začne ubírat spíše k vrstevníkům. Vrstevníci pro školáka začnou představovat významnější skupinu, která potvrzuje sociální hodnotu dítěte a další pozici, jež výrazně ovlivní vlastní osobnostní vývoj (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

3.2.2.2 Střední školní věk

Ve středním školním věku se nadále proměňuje vnímání světa. S probíhajícím vývojem kognitivních schopností a zvyšující se emoční inteligencí se zdokonaluje i vnímání okolí, především osob kolem školáka. To se pochopitelně odehrává v závislosti s progresem vlastního sebe-vnímání. Školák tak je schopen získat nejen přesnější obraz o svých spolužácích, ale chápe i přesněji své vlastní schopnosti.

„Projeví se přesnějším odhadem, větší kritičností a přiměřenějším sebehodnocením“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 237).

Popisovaný proces proměňování a další posun k realističtějšímu pohledu na skutečnost se odrazí i na způsobu chování školáka (J. PIAGET a B. INHELDEROVÁ, 2001). Dítě ve školním věku začíná více pozorovat vlastní chování a lépe vnímá rozdíl mezi vlastním jednáním a reakcí ostatních osob na jeho vystupování.

Podstatná a zaznamatelná změna kognice probíhající ve středním školním věku je signifikantní především ve školním prostředí.

Vnímání autorit se, podobně jako vnímání spolužáků a sebe sama, postupně obměňuje. Obrat je patrný především ve vztahu žáka a učitele. Školák svou pozornost volně přesouvá převážně na vrstevníky. Zmíněná změna v preferencích školáka je podle mého názoru jedním z nejvýznamnějších obrátů, jenž se ve středním školním období odehrává. Učitel pro školáka ztrácí význam bezvýhradné autority. Ten již tolik nepotřebuje emočně eminentní vztah pro jistotu a bezpečí v novém kolektivu. Získává svou důležitou roli ve vrstevnické skupině, kde si může potvrzovat vlastní postavení a v jistém smyslu i vlastní sebe-hodnotu. Autoritu učitele uznává, ale již není tak citově nezbytná (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006; M. VÁGNEROVÁ, 2002).

„Názor učitele už není akceptováno jako osobně významné sdělení, má postupně stále víc pouze hodnotu informace, která je akceptována podle toho, v jakém je vztahu k obecně platným normám“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 238).

Stejným způsobem, jakým z „naivního“ mladého školáka stává se školák „kritický realista“ středního školního věku, jenž vidí věci kolem komplexněji a realističtěji, mění se přístup dítěte k normám a povinnostem (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006). Vnímání takřka obnažené reality je pro střední školní období typické, avšak je omezeno svým rozsahem. Podle mého názoru málo početné zkušenosti omezují schopnost školáka vcítit se dostatečně do situace některých osob a pochopit tak rozdíl podstaty jiného pohledu. Stručně řečeno, ve středním školním věku jsou děti velmi citlivé na rovnost a spravedlnost. Školák očekává, že budou dodržována dohodnutá pravidla a to všemi stejně a dalo by se říci za všech okolností. Školák nemusí být schopen pochopit rozdílný přístup učitele k různým žákům, kteří například mohou být nějak omezeni. Může si to vyložit jako nespravedlnost a bezostyšné nadržování a chce vědět, proč byl klasifikovaný žák hodnocen odlišně.

„Děti odmítají výjimky, protože posilují jejich nejistotu“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 239).

I když již školák středního školního věku nemusí nutně potřebovat tak úzkou emoční vazbu na učitele, která poskytovala pocit jistoty a bezpečí v novém prostředí. Přeci jenom je stále ve světě „nováčkem“ a za poznáním hlubšího pochopení a zkušenější empatie musí urazit ještě dlouhou cestu. Stále ještě je mnoho situací pro školáka nových a potřebné zkušenosti teprve získává a začleňuje do smysluplnějších celků. A právě z toho důvodu, vnímání pravidel a norem jednoznačným způsobem poskytuje dítěti ve školním věku podporu a jistotu. Může to být důkaz, že vše kolem je v pořádku.

Nicméně, změna způsobu nazírání na učitele a na žáky je velmi důležitá. Učitel představuje ve středním školním věku osobu poskytující žákovi nové informace a ozřejmuje způsob jak s nimi pracovat. Vytváří pro žáka představu přístupu ke znalostem a k dovednostem (P. ŘÍČAN, 2004). Kdežto spolužáci vytvářejí skupinu, která školáka podrobí zkouškám v sociální oblasti. Školák se bude muset naučit do takové kolektivu začlenit a bude nucen vyrovnat se s nároky, které vyvstávají z role člena skupiny. Odměnou mu může být jistota z pozice ve skupině a určitá přiměřená reakce spolužáků a vrstevníků, která přispěje k sebehodnocení školáka. Avšak takový moment skrývá mnoho rizik a šikmých ploch, v podobě přijetí nebo naopak nepřijetí skupinou, což může znamenat v obou případech základ pro vznik výhledově nepříznivých podmínek (M. VÁGNEROVÁ, 2002). Zmíněná rizika probereme v podkapitole „Vrstevnická skupina“(3.3) a následně nahlédneme z kapitoly „Vývojové nedostačivosti a drogy“(4), kde celý problém zjevíme v širších souvislostech.

Role školáka ve středním školním věku, jak bylo již v předchozích odstavcích zmíněno, přiblíží dítě k vrstevníkům a přispěje k vlastní pozici ve třídě. Dítě středního školního věku již nemusí nutně

potřebovat úzkou citovou vazbu s učitelem a dokonce je schopné vlastního vymezení se prostřednictvím kritičtějšího přístupu. Avšak učitel pro školáka nadále znamená důležitou postavu, jež vývoj dítěte silně ovlivňuje (P. ŘÍČAN, 2004).

Je zde zcela namístě nazvat výše popisovaný cyklus vymezování žáka, osvobozováním, které je převážně řešeno na fenomenální rovině. I tento proces, dle mého názoru, je dalším velmi důležitým krokem k vlastní autonomii školáka. Avšak každý podobný krok sebou přináší určité rizikové situace. Rizikové ve smyslu křehkosti vztahu nejenom žáka a učitele, popřípadě vztahu žáka s vrstevníky. Nýbrž tzv. *adaequatio intellectus ad rem*, dotýkající se především chápání intrapersonálních vztahů, respektive školákovo nazírání na sebe sama. Tudíž kontext prostředí třídy je nesmazatelně přispívající k postoji žáka. Ovšem celá situace má mnohem širší spektrum. Na významu vztahových záležitostí kolem všech zúčastněných doléhá nejen přístup jednotlivců, ale i názor skupiny, který se shlukuje a projevuje ve veřejném mínění. Tudíž význam určitých sdělení či názoru jednoho vůči druhému je korigován obecnějším naladěním té či oné skupiny, respektive třídy. Vždy je důležité postavení a názor třídy na učitele. Ve středním školním věku si žáci často vytvářejí zjednodušené představy o konkrétním učiteli. Mnohdy získá pedagog přezdívku, jež se mění v závislosti na kontextu třídy, často podle jeho typických a zjevných projevů. Takové projevy vnímají různé třídy jinak a podle toho si třída vytvoří společný obraz učitele, který bývá stabilní po dobu studia (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

Naproti tomu pedagogický kolektiv podobným procesem zjednodušuje obraz o konkrétním dítěti. V kruhu učitelů stejným způsobem často nastává takzvaný labeling, štítkování jednotlivých žáků předsudkem na základě typických a zjevných znaků, ulehčující zařazení žáka v paměti pedagoga. Podobný proces v sobě nese riziko přehlédnutí skutečných motivů chování dítěte a

objevení hlubších nesnází v životě školáka (M. VÁGNEROVÁ, 2002).

„Stereotypy učitelů slouží k usnadnění orientace ve třídě, tj. k diferenciaci žáků různého pohlaví“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 250).

Ve středním školním věku se začínají objevovat příznaky dětského disharmonického vývoje mnohem zřetelněji nežli dříve. Vytváří se v souvislostech bio-psycho-sociálních a zjevuje se především v rámci školních povinností a sociálních dovedností (Z. MATĚJČEK a M. VÁGNEROVÁ, 2006). Podrobněji se k tématu disharmonického vývoje školáka v bio-psycho-sociálních souvislostech dostaneme v kapitole „Vývojové nedostačivosti a drogy“(4).

3.3 Vrstevnická skupina

Posledním oddílem (3.3) spadající pod kapitolu „Socializace“ musíme uvést neméně významnou sociální skupinu, která zasahuje svým vlivem a více méně interakcí s dítětem k jeho vývoji. Jedná se o vrstevnickou skupinu, jež zde rozdělujeme na dvě hlavní oblasti:

- spolužáci,
- kamarádi.

Obě oblasti jsou natolik významné, že zde považujeme za užitečné je pro náš účel deskriptivně rozdělit. Jedná se převážně o skupiny osob, respektive vrstevníků, kteří se s dítětem školního věku střetávají v takřka rozdílných prostředích. Obě pole působnosti, ve kterých se školák často vyskytuje, se vzájemně prolínají. Mnohdy skupina spolužáků vytváří společně s dítětem i skupinu kamarádů, jež interagují i v oblastech mimo školní území. Naše bakalářská práce je orientována především na zachycení a popsání vlivu

specifických faktorů, které ovlivňují rozvoj školáka a v jistém smyslu spoluurčují a vzájemně utvářejí jeho curriculum vitae. A právě pro zmíněný účel naší práce, obě sociální skupiny popíšeme v rámci vlivu přicházejícího z různých zdrojů, jež diferencovaným způsobem zasahují do bio-psycho-sociálního vývoje dítěte školního věku.

3.3.1 Role spolužáka

Školní prostředí je podstatné nejen z hlediska vzdělání, ale především z hlediska získání sociálních dovedností (Z. MATĚJČEK, 1989). Sociální dovednosti pomohou dítěti vytvořit si vlastní životní prostor podle tónu, který je dítěti nejvlastnější. Podobným způsobem získá si školák pozici pro vytvoření nových rolí, jež vzniknou na základě struktury osobnosti dítěte. Podle mého názoru školní a rodinné prostředí by mělo umožnit nastavit školákovi takové hranice, ve kterých by se mohl prosadit ve svých nejbytnějších vlastnostech a možnostech. To je mnohdy velmi komplikované a situace se v životních podmínkách často promění spíše v boj školáka o vlastní identitu a o vzácnost své jedinečnosti.

3.3.1.1 Vývoj ve školním věku

Vývoj ve školním věku je charakteristický převážně tvorbou nových významných vztahů. Proměňuje se kognitivní a emocionální složka a spolu se získanými zkušenostmi odrazí se zmíněný vývoj i v behaviorálním projevu dítěte. V této práci jsme označili právě střední školní věk, v jehož období se projeví patrné změny v přístupu a v projevu školáka nejen k okolí, ale i k vlastní osobě. Specifický behaviorální projev vytváří reakci okolí a dítě školního věku prostřednictvím kognitivní složky přijímá informaci o reakci a na jejím základě vytváří úsudek o sobě a o svém okolí. Ve středním školním věku je to právě schopnost sebe-posouzení, která

umožňuje náhled na vlastní chování. Schopnost sebe-posouzení prochází ve středním školním věku kvalitativní proměnou. Školák lépe rozumí vlastnímu chování a může své chování prostřednictvím získaného náhledu na svou osobu porovnávat ve vztahu k okolí (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

V dalších řádcích zde postupně vystihneme podstatné změny ve školním vývoji dítěte, konkrétně v rámci rozvoje probíhajícího v období od mladého školního věku do středního školního věku, a osvětlíme výše zmíněný proces vývoje a vytváření vztahů dítěte a jeho okolí.

Přechodem do středního školního věku se postupně situace mezi spolužáky mění. Spolužáci mohou být vnímáni diferencovanějším způsobem a prostředí školáka se postupně začne zvolna přeskupovat. Ve skupině spolužáků vzniknou další podskupiny. Podle vlastností, způsobu chování a dle záměru žáka se může přiřadit k jedné z podskupin. Ve třídě se sice rozdělí žáci do určitých hloučků, ale pořád tvoří jednu skupinu v rámci školy. A názory jedné třídy jsou často k okolnostem mimo skupinu jednotné. Například i názory na jednotlivé učitele. Mohou si vytvářet předsudky a přístup k určitým individuům a skupinám mimo třídu (O. MATOUŠEK a A. KROFTOVÁ, 1998).

„Děti si velmi záhy začínají ve třídě vytvářet svou vlastní „subkulturu“ vyznačují se zvláštním jazykem, zvyklostmi, rituály, na niž jsou učitelé v lepším případě více a v horším případě méně napojeni“ (O. MATOUŠEK a A. KROFTOVÁ, 1998, s. 77).

Vytvoří sociální skupinu, ve které si utvářejí své normy, role a přístupy k vrstevníkům i k autoritám (M. VÁGNEROVÁ, 2000).

Elementární způsob třídění ve středním školním věku je rozdělení na mužské a ženské skupiny. Stření školní období je typické rozdělením podle pohlaví. Je to období, ve kterém se dítě učí mužské či ženské roli novým způsobem. Poznává rozdílnost vztahů

a způsobů chování obou pohlaví a vytváří, respektive upevňuje svůj vyhraněný a právě v tomto prostoru jasnější výraz chování. Zjednodušeně řečeno se seznamuje blíže se svou sexuální identitou před obdobím pubescence, dříve než propukne zvrát přicházející převážně z biologické struktury (M. VÁGNEROVÁ, 2002; O. MATOUŠEK a A. KROFTOVÁ, 1998). Podle mého názoru se ve středním školním věku rozdělují jednotlivci na mužské a ženské skupinky v základě právě pro pochopení role sexuálního charakteru a pro určitou jistotu, kterou jim poskytuje skupina jednotlivců stejného pohlaví. Jistota může pramenit s analogických zájmů a obdobného přístupu k okolí.

„Ve třídě vznikají i podskupiny zvláštní „sub-kultury“, jež jsou k bližšímu kontaktu motivovány společnými zájmy, společnými činnostmi“ (O. MATOUŠEK a A. KROFTOVÁ, 1998, s. 77).

3.3.1.2 Vliv rodiny

Zahajme tuto podkapitolu otázkou: „jak rodina ovlivňuje zařazení dítěte do vrstevnické skupiny?“. Dítě se v rodině v průběhu společného života učí mnohým dovednostem, které jsou vlastní rodičům. Učí se citu k druhým lidem i k sobě samému. Učí se jednat s různými osobami prostřednictvím nápodobování přístupu rodičů apod. Způsoby, které rodina dítěti předá, jsou doplněny osobnostními vlastnostmi školáka (Z. MATĚJČEK, 1989). A zmíněné vlastnosti a schopnosti se projeví naplno právě v době středního školního věku, ve školním prostředí, mezi vrstevníky. V době, ve které se dítě jemnějšími odstíny osobnosti pozvolna odlišuje od ostatních, ale zároveň hledá cestu jak s nimi být. V době kdy vnímání světa získává pro školáka nový rozměr (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

Jak již bylo řečeno v podkapitole „Mužská a ženská role“(3.1.3), nejen nápodobou se dítě učí jak vycházet s druhými. Rodiče

poskytují dítěti mnoho vlivných strategií. Ale podle mého názoru nejsilnějším způsobem, kterým rodiče předají dítěti určité vlastnosti, potřebné k důstojnému zařazení do skupiny, je vztah dítěte s rodiči, jehož základnu vytváří cit. Schopnost rodičů vytvořit s dítětem láskyplný vztah, vyvážený mírou odpovědnosti k vlastní osobě a ke vztahu samotnému, v němž každý příslušník rodinného zázemí respektuje ostatní členy rodiny. Rodina se zmíněným nastavením může naučit školáka zdravému druhu vztahování se, ale v první řadě ovlivňuje rozvoj respektu dítěte k vlastní osobě. Vytvoření platformy založené na respektu vlastní osoby podpoří budoucí rozvoj vztahů přátelských, partnerských i manželských.

„Za nejdůležitější příspěvek k utváření sebe-pojetí jsou pokládány zkušenosti s druhými lidmi, které zároveň často obsahují hodnocení jedince. Prvé zkušenosti tohoto druhu poskytují dítěti jeho rodiče: dítě začne na sebe pohlížet tak, jak se domnívá, že ho vidí oni“ (K. BALCAR, 1983, s. 159).

Souhrnem řečeno, školák pomocí nabytých zkušeností může vlastním způsobem vyjádřit potřebu kontaktu a získat určitou pozici ve vrstevnické skupině, která silně ovlivní přístup ke kolektivu obecněji. Popisovaný akt vytvoří specifickou roli spolužáka a může výrazně přispět k sebe-nazírání a sebe-hodnocení dítěte (Z. MATĚJČEK, 1989).

„Větší popularitu získávají děti, které jsou dobře laděné, mají smysl pro humor, jsou otevřené, přátelské, které dovedou pomoci a nejsou sobecké. Populární děti bývají sociálně zdatné, jsou to ty, jež zvládly potřebné sociální dovednosti (dovedou udržovat a navazovat kontakt, chovat se kooperativně a ve shodě se skupinovými normami)“ (M. VÁGNEROVÁ, 2000, s. 196).

3.3.1.3 Vliv učitelů

Nástupem dítěte do školy startuje nová etapa lidského života. Velmi podstatná etapa především pro budoucnost dítěte. Školák přichází do nového kolektivu dětí a dospělých, tedy pedagogů. Pedagogové tvoří jiný druh autorit než rodiče. Dítě není bezvýhradně přijímáno a musí si jistý druh vztahu s učiteli vybudovat. Vztah žáka a učitele je asymetrickým vztahem po celou dobu vzdělávání.

V rané školní docházce je vztah postaven především na tom, že dítě potřebuje v neznámém prostředí určitou emoční podporu a školák tak bezpodmínečně přijímá učitele. Avšak ze strany učitele je vztah tvořen poněkud odlišným způsobem. V ideálním případě by měl pedagog chápat schopnosti a potřeby dítěte typické pro školní věk a období, ve kterém se právě nachází. Měl by přijmout žáka s jeho vlastnostmi a poskytnout mu citovou podporu a pocit přijetí. Vliv učitele na dítě školního věku je významný, především v prostoru třídy a v kontextu ad situationem, kterou třída svou charakteristikou vytváří. Dokonce může postava učitele ovlivnit způsob a proces zařazování dítěte do skupiny. Lépe řečeno, v průběhu školní docházky může pedagog ovlivnit názor spolužáků na dítě a rovněž názor dítěte na svou osobu. Vše se děje v kontextu třídy, jejího druhu a charakteru. Charakter třídy vytváří každé dítě, které je do ní zařazeno a svou mírou přispívá i sám učitel (D. FONTANA, 2010).

„Rozdílný postoj učitelů k žákům různého pohlaví a z něho vyplývající hodnocení ovlivní vývoj jejich sebehodnocení“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 251).

Situace ve třídě má svůj vývoj a než se utvoří jednoznačnější rys třídy, který je podpořen kognitivním rozvojem a diferenciací jednotlivých žáků, projde třída obdobím, kdy na celkové klima působí výrazně osobnost učitele. Bezpodmínečné přijetí pedagoga a přijímání jeho autority takřka bezvýhradně je typické pro mladší

školní věk z důvodů, které jsme v této práci mnohokrát osvětlovali. Ve středním školním věku, jak už bylo rovněž zmíněno, se situace mění. Učitel je žáky vnímán již s jistou kritikou a osobnost učitele získává konkrétnější a reálnější výraz. Stále však znamená autoritu s vlivným názorem (P. ŘÍČAN, 2004). Ve zmíněné době je charakter třídy dynamicky tvořen a často si žák vytváří i názor na konkrétního pedagoga ve směru orientace vlastní třídy. Třída v celku poskytuje figuře pedagoga jako formální autoritě neformální význam. A na tomto základě je názor učitele zabarven do tónu, který je vyladěn v rámci třídy.

Názor pedagoga na konkrétního školáka může ovlivnit jedince nebo skupinu. Záleží na vztahu třídy a učitele, jakou váhu budou mít jeho slova. Střední školní věk je i přes svůj rozmach v sociální rovině nové období pro mnoho změn a školák ještě nemá potřebné množství zkušeností. (M. VÁGNEROVÁ, 2000).

Učitel může žáka ovlivnit svým názorem, ale i vztahem k osobě dítěte. Pedagogové nejlépe hodnotí konformní žáky, kteří mají zájem o probíranou látku a jsou vesměs klidní. Neklid dítěte může být bohužel zapříčiněn mnoha faktory, které jsou velmi vzdáleny zjevnému projevu. Projev může v učiteli evokovat představu o lhostejném a neposlušném dítěti, na jejímž základě pak může iniciovat vztah ke školákovi. A způsob jednání s dítětem mohl by prohloubit celý problém. Učitel se a posteriori může ke školákovi začít vztahovat způsobem, který je vzdálen přijetí bez výhrad a žák může podléhat obrazu sebe sama na podkladě názoru vyjádřeného pedagogem. Interakcím jsou ve většině případů přítomni i spolužáci, kteří jsou pochopitelně zmíněnými výměnami rovněž ovlivňováni (M. VÁGNEROVÁ, 2002). Pedagog může dokonce nevědomky deklasovat dětskou snahu o nabytí lepšího sebe-cítění skrze obdiv a nerušenou pozornost spolužáků. Například při vyprávění svého dětského příběhu, ve kterém školák klade důraz na zdárné překonání relativně krajní situace a chce tak posílit svou pozici mezi spolužáky. Učitel nepochopením odehrávajícího se dění

může odvézt pozornost na absurdní složky příběhu nebo může obrátit význam příběhu žáka. Podobné události se mohou vyskytovat v některých případech až příliš často a žák podlehne dojmu pedagoga. Nakonec, pedagog má v obdobných interakcích převahu autority a schopnosti dospělého člověka (D. DOUBEK, 1997).

„Postoje učitelů tak posilují rozdíly v projevech žáků obého pohlaví, stimulují odlišné chování a fixují jiné postoje či vlastnosti osobnosti. Děje se tak proto, že žáci mají sklon chovat se podle očekávání učitele“ (M. VÁGNEROVÁ, 2002, s. 250).

Je zde nutné podotknout, že chování žáka může být spojeno s různými patologiemi nebo specifickým disharmonickým vývojem. Školák může trpět poruchou pozornosti, s hyperaktivitou, může být postižen specifickou poruchou učení apod. (E. M. HALLOWELL a J. J. RATEY, 1995; Z. MATĚJČEK a M. VÁGNEROVÁ, 2007). V jiném případě může problém zasahovat do rodinného zázemí, které je plné konfliktů a náhlých zvrátů. Pak nemusí vytvářet dítěti podporu a jistotu. Například rozvod rodičů je pokládán ve středním školním věku za velmi frustrující až traumatizující (Z. MATĚJČEK, 1995). Podobné a mnohé další výjevy života a soužití v rodinném kolektivu může zasahovat jistotu dítěte. Zmíněné konflikty a nesnáze pohlcující čas, pozornost a energii každého zainteresovaného jedince a zaujaté osoby. A proto neklid či odmítavý postoj školáka může být voláním o pomoc, nebo jednoduše prostým vyjádřením neschopnosti udržet vlastní pozornost a vnitřní klid. Tato instabilita může přecházet až ve vážnější agitovanost, obvykle akcentovaná nepochopením okolí školáka a vyúsťující v čirý boj dítěte za svou důstojnost. Výše zmíněné problémy vznikají multifaktoriálně a mnohdy vycházející z dysfunkce centrální nervové soustavy. A příčina dokonce nemusí být patrná, přesto však může vycházet z biologické roviny (M. BARTOŇOVÁ, 2010; E. M. HALLOWELL a J. J. RATEY, 2007).

Mnohdy problém může nastat v situaci, kdy se jedná o velký rozdíl v přístupu rodičů a školy. Ba dokonce rodina nemusí být v souladu se systémem vzdělávání. A školák se tak vyskytne v konfliktních oblastech, kde je takřka nucen se neustále přizpůsobovat odlišným nárokům a názorům (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Každá drobnost, která zde byla zmíněna týkající se například neklidu žáka, neměla být vyřčena jednostranně. Pokud je dítě konformní a klidné, nechtěli jsme tím říci, že nemusí prožívat podobné situace a tlaky, které byli pro představu podkapitoly (3.3.1.3) popsány výše. Vždy je důležitý kontext, to znamená osobnost dítěte a druh prostředí, ve kterém se vyskytuje. Zda se jedná o poruchu či problém rodiny, nebo je situace zcela normální vzhledem k okolnostem, může vyjít najevo převážně po analýze zmiňovaných možností. Zjišťování jádra problému musí vždy být řešeno s ohledem na dítě i na rodinu. Přičemž při šetření souvislostí pro pochopení kontextu nesmí být opomenuta žádná složka patřící do mozaiky lidského života.

„Jsem velice rád, že zlobení začalo být považováno za příznak, nikoliv jen za trestuhodný stav, případně za projev posedlosti ďáblem. Mějme to na paměti“ (E. M. HALLOWELL a J. J. RATEY, 2007).

Musíme zde ještě podotknout, že školní věk je dobou „dětské extroverze“ a děti jsou v něm velmi aktivní (Z. MATĚJČEK, 1989). Udržet žáka v klidu není snadné a naprosto to patří k jeho vývoji jak fyzickému tak psychickému. Školák středního věku je zkoumavý, bezstarostný a radostný. Chce poznávat věci vlastním přičiněním, takříkajíc na „vlastní pěst“ (P. ŘÍČAN, 2004).

„...jen cestou pochybností lze dospět k pevnému přesvědčení“ (P. ŘÍČAN, 2004, s. 155).

4.3.1.4 Vliv spolužáků

Působení spolužáků na jednotlivce v kontextu třídy, jsme již v předešlém textu nesčetněkrát popisovali. Ovšem v rámci podkapitoly „Role spolužáka“(3.3.1) je vhodné uvést souvislost pod jemně odlišným úhlem. Tudíž zde zařazujeme v poněkud více krystalické podobě vliv spolužáků na roli žáka.

Pokud se vydáme znovu ke kořenům školní docházky, vždy musíme zmínit významný první okamžik, jenž doprovází změnu režimu, prostoru i skupiny. Společným jmenovatelem jest novost. Školák vstupuje do nového prostoru, nového řádu a nového kolektivu. Popsaný akt může se stát náročnějším, pokud na změnu dítě není připraveno, ovšem většinou je zmíněné první zkušenosti nakloněn stupeň vývoje mladšího školního věku. Školák v době začátku školní docházky je často zaměřen především na svou bytost, tím máme na mysli, že školákova soustředivost a kognitivní zpracovávání nových informací je laděna právě ve způsobu „jednodušším“. Nicméně celá fáze startu školní docházky není nikterak jednoduchá i s tím, že vývoj je na straně školáka. Dítě potřebuje oporu a určitý pevný bod. V novém prostoru třídy se stane po určitou dobu pedagog důležitou postavou pro získání jistoty v anonymním prostředí. A často je to patrné především v iniciativě dětí. Snaží se na sebe různými způsoby upozornit, aby tak překonali zmiňovanou anonymitu a získali potřebnou jistotu (Z. MATĚJČEK, 1989).

Spolužáci víceméně znamenají v počátcích školní docházky jen množství osob bez jasnějšího vlivu a vztahu. Především učitel a jeho vztah s konkrétním dítětem pak často určuje názor ostatních spolužáků. Bližší vztahy se tvoří na základě banálních vodítek. Například, když spolu sedí ve společné lavici, nebo mají stejnou cestu domů a do školy (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

V období středního školního věku se věc postupně a podstatně začne měnit. Přispívá k tomu kognitivní a emocionální vývoj a

nové a další zkušenosti. Školák překonáváním egocentrismu objeví ve třídě mnoho nového. Podobně jakoby na spolužáky pohlédl novými očima. Umožní mu to všimnout si i vlastních odlišných schopností a vše získá jiný rozměr. Začne vytvářet vztahy, které jsou hlubšího charakteru (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

Pro období středního školního věku je typické dělení do primárních skupin na chlapce a dívky zakládajících se především na společných zájmech, názorech a postojích. Podle mého názoru to poskytuje prostor jisté podpory a potvrzování dostatečnosti vlastních názorů a postojů, na jejichž základě může být školák přijat relativně bezvýhradně. Též se může připravovat půda cestou učení a psychického zrání na roli mužskou či ženskou před velkou životní proměnou v pubescenci (Z. MATĚJČEK, 1995).

Školák prostřednictvím spolužáků získává možnost zařazení do určité skupiny a objevuje vlastní roli a postavení. S tím přijímá práva i povinnosti. Učí se jak ve skupině lidí být, co to pro něho znamená za nároky a jaké výhody to přináší. Nejcennějším ziskem může být sdílení se spolužáky nejen materiálního prostoru, ale i jistých fenoménů, jež osobitým způsobem poskytují prostor pro utváření blízkých vztahů. Skrze to se školák dostává blíže ke spolužákům, respektive k lidem, což spoluurčuje neméně důležitý efekt přibližování se k sobě samému.

„Skupina dětí středního školního věku vyžaduje od svých členů konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže“ (M. VÁGNEROVÁ, 2000, s. 195).

Zařazení a role spolužáka má různé variace. A skupiny, které se ve třídě nabízejí, jsou určovány i celkovým charakterem třídy. Školák nemusí být skupinou akceptován pro své osobnostní rysy, dovednosti, svůj vzhled. Jednoduše řečeno nemusí nebo může být přijat především pro své zjevné projevy, které mohou ostatní imponovat nebo jsou pro spolužáky nepříjemné (M. VÁGNEROVÁ,

2000). Pro dítě je otázka přijetí či nepřijetí jednou z nejdůležitějších ve středním školním věku.

Přijetí potvrzuje dítěti hodnotu a jeho dostatečnost, je důležité pro jeho další sociální vývoj a přispívá k vytváření budoucích sociálních vztahů, jež mohou být rozhodující i v otázkách, kterým se budeme věnovat v kapitole „Vývojové nedostačivosti a drogy“ (4). Přijetí vytváří pro dítě určitou důvěru ve vlastní schopnosti (Z. MATĚJČEK, 2000). Zmíněná důvěra je podle mého názoru jednou z nejdůležitějších potřeb v celém životě člověka a domnívám se, že právě střední školní věk je životní etapou a prostorem kdy se vytváří bazální důvěra ve specifickou vlastnost individua.

„Jistě bychom nechtěli, aby naše děti trpěli pocitem, že nejsou k ničemu... Takový pocit by podlamoval jejich výkonnost ve škole, ve sportu a všude jinde a navíc jim kazil radost ze života... Tato otázka úzce souvisí s tím, čemu říkáme „identita“,... Patří k tomu vědomí, že máme nějakou společenskou hodnotu, že druhým lidem na nás záleží, že máme pro ně význam atd.“ (Z. MATĚJČEK, 2000, s. 72).

3.3.2 Role kamaráda

Podkapitola „Role kamaráda“ (3.3.2) se volně prolíná s podkapitolou „Role spolužáka“ (3.3.1). Avšak jsou rozdíly, které staví obě skupiny na odlehlé okraje téže řeky. Role spolužáka je takřka oktrojovanou rolí a třída, do které byl žák zařazen, mu byla přidělena. Stává se rolí, které se musí ujmout. Kdežto role kamaráda vzniká z vlastního uvážení, vlastním rozhodnutím a často v jiném prostředí a kontextu.

Prvé hlubší kamarádství často vzniká až od jisté kognitivní úrovně dítěte. V době, ve které si je schopno uvědomit rozdílnosti a podstatné vlastnosti, jež jsou důležité především pro uvědomování

vlastní osobnosti. Zmíněnou dobou je často označován střední školní věk. Popsaného tématu se dotýkáme v mnohých studijních materiálech významných autorů. Téma lze studovat z literatury od Zdeňka Matějčka (1995), Jiřího Langmeiera a Dany Krejčířové (2006). Role kamaráda podobně jako role spolužáka dítěti vytváří prostor pro sociální učení, tím zde máme na mysli školákovu učení se a vstřebávání specifických charakteristik jednotlivců ve společnosti, rozvoj chápání podstaty lidské rozdílnosti a individuality. Prostřednictvím sociální interakce školák prožívá pocity přijetí a sdílení, ale rovněž nepřijetí a izolace. Učí se rozeznávat dobré od zlého, přijatelné od neakceptovatelného. Jednoduše řečeno, objevuje tak kvality člověka i života samého. Otázkou zůstává k čemu jev socializace, v prostředí určeném především kamarádům a spolužákům, směřuje? Podobně jako interakce s dospělými vede kt spolutváření sociálního prostoru s vrstevníky školáka k objevování vlastních potřeb, schopností a k odhalování svých možností, k nalézání vlastní neopakovatelné výjimečnosti a jedinečnosti. Souhrnně řečeno, proces přítomný v rámci socializace ve vývoji dítěte školního věku buduje základ vlastních jistot, které předcházejí podle mého názoru, vývoji dětské autonomie, jenž následně rozvíjí pocit dětské dostačivosti. Vše se prokáže ve školákově sebe-cítění a ve vědomí vlastní hodnoty sebe sama.

„Ve školním věku,... Utváří se tu vědomí solidarity, cvičení se obětavosti, podněcuje iniciativa. Dětská společnost však není žádná beztvará měkkota – má svůj řád a své požadavky“ (Z. MATĚJČEK, 1989, s. 259).

Školák musí čelit mnohým těžkým pocitům z občasného posměchu, nebo dokonce z vyloučení z určité party apod. Ale i to je důležité poznání v životě dítěte a učí ho rozpoznat druhé a pochopit své potřeby, poznat funkce vztahů a jejich rámeček. A dokonce se může naučit prosadit a odhadnout kdy je to vhodné a jaký to má smysl. V tom vězí i poznání dobrého a špatného. Pochopitelně právě

v podobných procesech se zesiluje význam přístupu rodičů a jejich podpora vlastního dítěte. Přístup rodičů k dítěti školního věku může významně přispět v řešení zmíněných překážek (Z. MATĚJČEK, 1989).

Podpora, nezáujatost, nebo naopak přebírání zodpovědnosti mohou znamenat způsoby, kterými se rodiče projeví v procesu socializace a integrace školáka do společnosti, tj. převážně mezi kamarády a spolužáky. Abstrahované pojmy v nás pravděpodobně, evokují zřejmé důvody a výrazy vstupu rodičů. Otázkou zůstává, jak to může ovlivnit a přispět k začlenění a vůbec k pocitu přijetí školáka do skupiny? Školní věk, jak jsme již na mnohých místech práce uvedli, je podstatně důležitý pro vytváření vědomého pocitu vlastní sebe-hodnoty, tj. sebe-vědomí dítěte a významu vlastního přijetí, který se odrazí ve vnitřní představě světa a lidí, jež jsou ve světě přítomni, tedy procesem mentalizace vztahovosti.

„Ona totiž dětská společnost je důležitou, ba nezbytnou školou života ještě v jednom smyslu. Dítě se tam učí poznávat druhé děti, hodnotit jejich dobré a špatné vlastnosti, poznává věrnost i nevěru, upřímnost i zradu, sobectví i obětavost. Dostává jednu lekci praktické psychologie za druhou“ (Z. MATĚJČEK, 1989, s. 259).

4 VÝVOJOVÉ NEDOSTAČIVOSTI A DROGY

V předcházejících kapitolách jsme se zabývali převážně okolnostmi vývoje, jakým směrem se vývoj dítěte ve školním věku ubírá, jaké překážky se mu staví do cesty, a které možnosti se mohou otevírat k využití pro jejich zdolávání. V průběhu předchozího textu se postupně krystalizovaly kritické momenty zrání školáka. Mnohé z nich jsme již zmínili a odkázali jsme je k zevrubnějšímu studiu do čtvrté kapitoly a jiné zjevíme teprve v rámci pojednávání. Obsah jmenované kapitoly bude věnován průniku dvou důležitých témat, jenž se nazývají zaprvé vývojové nedostačivosti, jejichž kořeny pokládáme za zasahující do období školního věku, a zadruhé problémy střetu dospívajících s prostředím uživatelů drog.

Musíme zde ještě upřesnit námi vyřčený výraz pro první bod obsahu čtvrté kapitoly, myšleny jsou zde vývojové nedostačivosti, jejichž kořeny objevujeme v období školního věku. Uvědomujeme si, že rozvoj vlastních možností existenciální otevřenosti světa dítěte vytváří se mnohem dříve, než se stane etapa školního období přítomnou. Nicméně, ve školním věku odehrávají se důležité změny kognitivní a percepční, jež určují možnostem bytostného života novější náhled vlastní pouze školákovi, a to v rámci pojetí vycházejícího z poznatků vývojových psychologů, kteří jsou citováni a z jejichž prací zde vycházíme. Zmíněné vyjasňování teoretické stránky je řešeno ve všech předchozích kapitolách.

Klíčová myšlenka čtvrtého oddílu zahrnuje vývoj v rámci socializace ve vztahu s rozvojem kognice a chování dítěte, respektive dospívajícího. Pojednání nadcházejícího textu akcentuje ty okolnosti mladého člověka, které přispívají k touze, nebo z hlediska druhého extrému k pasivitě, jenž přiblíží předmětnost drog do tematického světa a zpřístupní vlastní závislostní přeladování mladistvého.

4.1 Vývojové nedostačivosti

Nejprve zde musíme vysvětlit a obhájit pojem „vývojová nedostačivost“. Pojmem zde máme na mysli rozvoj pocitu nekompetentnosti, také nepatřičnosti, která odkazuje k širokému pojmosloví: nešikovný, netaktní, neschopný, nezpůsobný, nesprávný, nevyhovující a další. Zmíněný soubor pojmů v sobě zahrnuje, tj. odkazuje k bytostné možnosti člověka, na osobnostní bázi vlastnit vědomí určité sebe-hodnoty a ustanovuje se jako součást obsahu vlastního sebepojetí, tedy obrazu já, tak jak ho uvádí Karel Balcar (1983).

„Obraz já vzniká a vyvíjí se v interakci jedince se světem, a to na základě zkušenosti, kterou sám se sebou přitom učiní“ (K. BALCAR, 1983, s. 158).

Začněme na druhém břehu problému, tedy u pojmu dostačivost, respektive dostatečnost. Vědomí vlastní dostatečnosti se rozvíjí v průběhu zrání člověka, ovlivňováno mnohými vývojovými faktory působící z prostoru převážně rodinného, školního, vrstevnického, ale i z oblastí průniku vlastního bio-psycho-sociálního rozvoje osobnosti. Vznik a vývoj vědomí dostatečnosti nebo vlastní kompetence v životě dítěte je komplikovaný a takřka nepopsatelný vyčerpávajícím způsobem ve své šíři a obsahu. Ovšem můžeme určit a zkoumat oblasti, které nabízejí intenzivní interakci jedince a prostředí, tj. ostatní, kteří žijí v prostoru a jsou v jistém vztahu k jedinci, respektive ve vztahu jedince k ostatním.

Erik H. Erikson (1995) považoval dobu školního období za důležitou pro rozvoj přičinlivosti. Školní prostředí se tak stává místem, kde se má mladý člověk připravit „na život“. Dokonce popisuje školáka jako elementárního rodiče, který si nejprve musí osvojit zručnost a schopnosti dospělého, než se jím skutečně stane, a to právě ve školním prostředí. Pole působnosti jakým je školní prostředí je přítomné především pro západní kultury, stejně dobře se dítě může prokázat i v odlišných prostředích, vlastní konkrétní

civilizaci. Každopádně zmíněný věkový úsek stává se významným pro získání uznání. Erik H. Erikson (1995) staví jako protipól k příčinnosti rozvoj inferiority, tj. méněcennosti. Naznačuje, že pokud si školák neosvojí schopnost prosadit si vlastní um a dovednosti a nepřizná si popsané kvality, respektive klesne na mysli, může propadnout v pocit nedostatečnosti.

„Když se dítě dostane do role školáka, dostane jeho obraz „sebe“ nový rys. Velkou ctností se stává píle pro pochvalu a pro dobré známky, je objevena dimenze úspěch – neúspěch“ (P. ŘÍČAN, 1973, s. 302).

4.1.1 Rozvoj nedostačivosti v rámci společnosti

Otevírá se otázka, kterou nyní musíme uchopit v rámci negativního pohledu, tj. jak okolí školáka přispívá k pocitu nedostatečnosti a jak je ovlivněn vlastními možnostmi? V průběhu kapitoly kognitivního vývoje jsme se zmínili o kvalitativním rozvoji myšlení a vnímání školáka v průběhu mladého a středního školního věku. Dále jsme se dotkli sociálního vývoje, který je podpořen rozvojem kognice, respektive v interakci s procesem socializace, a tento moment je nanejvýš důležitý. Explicitní projev školáka je agováním, reakcí vyvěrající na povrch, aby byla vyjádřena podstata hodnot, jež se vytvořila na základě rozhodnutí dítěte, která mají vlastní význam pro školáka a jsou určeny i vývojem kognitivním a sociálním. Složitost předchozí téze nás posouvá do momentu, ve kterém musíme uzavřít kruh pohybu interakce. Školák se nějak chová a behaviorální exprese působí jistým způsobem na okolí. Okolí si zmíněný akt nějak vykládá a na tomto základě se ke školákovi začne konkrétním projevem vztahovat. Dítě školního věku určitým způsobem dešifruje projev ostatních z vlastního prostředí a na této bázi se rozhoduje k vlastnímu postoji vůči vnímaným projevům. Smysl, jenž je obsažen v předešlých větách, je zmíněn mnohokrát napříč celou bakalářskou prací. Pro úvod

současné podkapitoly bylo ovšem nezbytné znovu si zpřítomnit „elementární myšlenku“. S tím, jak se mladý člověk v určitém prostředí chová a s tím, jak svému chování rozumí je úzce propojeno i to, jak svoje chování prožívá.

Objevili jsme, jak citlivé může být období školního vývoje pro dítě, které teprve hledá své místo v životě. Dětské touhy, snahy a potřeby zrcadlí se v každé myšlence a v každém projevu. Objevují se tam i prosby, obavy a respekt. Pokud nepohlédneme za určité vyjádření školáka, můžeme dezinterpretovat význam a smysl školákovy projevu.

4.1.1.1 Vrstevníci

Spolužáci a kamarádi tvoří skupinu, která je pro školáka významná především svou funkcí. Vrstevnická skupina hledí školákovi takřka přímo do očí, máme tím na mysli, že v jistý moment prodlévají na společné vývojové úrovni. Mezi spolužáky a kamarády může dítě školního věku naplno projevit své schopnosti a vyjádřit se vůči nim způsobem rovnocenným. Zmíněný lineární vztah poskytuje školákovi možnost vyjádřit se a uschopnit své možnosti. V procesu uschopňování získává určitou roli a vnáší do skupiny nejen svůj potenciál, své hodnoty a dovednosti, ale způsob vztahování se, dle kterého druzí mají možnost poznávat i sebe a objevovat odlišný pohled na svět. Díky vložené aktivitě, školák na oplátku získává svou pozici, která může značit určité postavení, jistoty a důvěru, nejen ve skupinu, ale i víru ve své schopnosti. Může se osvobodit do stavu, ve kterém aktivně ovlivňuje skupinu a ze zmíněného příspěvku může získat dobrý pocit ze sebe. Nicméně podrobný rozbor významu skupiny pro školáka jsme objasňovali v rámci kapitoly „Socializace“ (3). Zde uvádíme zkoncentrované informace, pro uchopení problému v jistém kontextu.

Rizika, jež mohou zasadit semínko pocitu nedostatečnosti, nebo dále akcentovat již přítomný problém v sebepojetí dítěte, se skrývají ve způsobu přijímání školáka skupinou, respektive ve vztahu školáka se spolužáky nebo kamarády. V extrémním případě nemusí školáka vrstevnická skupina vůbec přijímat. Může to znamenat i izolaci od možnosti sebevyjádření se ve skupině vrstevníků. V dlouhodobém neměnném stavu odloučenosti školáka od možnosti sdílení se svými vrstevníky může dojít problém až k fatálnímu důsledku. Negace potřeby přijetí dítěte školního věku vrstevníky může se stát zhoubným pro jeho vlastní sebe-obraz. Popisovaný problém je mnohem vážnější, než se může jevit. Izolace spolužáka od skupiny ve třídě se dá označit i za jistý druh šikany, jež je přetěžká převážně v situaci, kdy k odmítání žáka se přidává většina členů třídy (K. KOLÁŘ, 2011). Modus odloučenosti žáka tenduje k progresu pocitů bezmoci, frustruje potřeby blízkosti a vůbec se jedná o velmi traumatickou událost.

Výše popisované téma je příliš široké pro možnosti naší bakalářské práce, ovšem bylo nutné se dotknout extrému a zjevit tak určité hranice. Ze stejného důvodu musíme pohlédnout ještě na rudimentární význam těžkosti popisované izolace. Z textu Irvina D. Yaloma (2006), jenž se soustředil na existenciální otázky a který se zabývá ve své literatuře otázkou smrti, je patrné, že úzkostí z nebytí se děti hojně zabývají. Dobu školního vývoje pak označuje jako dobu latence, kdy otázky smrti tematizované v představách školáka agitují smělejší postoj k obraně před úzkostí. Školák tak může konsolidovat své obrany proti úzkosti zpředmětněným strachem, jemuž se může postavit. Ze zmíněného důvodu, izolace školáka od skupiny může mít dvojí důsledek:

- zaprvé se může zpřítomňovat strach z nejistoty. A pokud obavy z nejistoty dosáhnou rozměru zasahujícího i do dalších sociálních oblastí, může izolace školáka přispět k narušení vlastního psychického pocitu bezpečí a krystalizovat se do fundamentální podoby úzkosti ze smrti.

- A druhá konsekvence je možností, významnou především pro budoucnost školáka, tedy petrifikace pocitu nedostatečnosti.

Pochopitelně, že obvykle není školák v podobném extrému a způsob, jakým skupina neguje vztahovou možnost žáka, se může odehrávat v různých odstínech. Nicméně, možnost prosadit se ve skupině výrazem sobě vlastním, je významná pro sebe-přijetí školáka. A trýznivým se může stát školákova neschopnost prosazení se a nemožnost vlastního sebevyjádření ve vrstevnické skupině.

4.1.1.2 Učitelé

Skupina pedagogického kolektivu, která obklopuje dítě v období mladého a středního školního věku, participuje na způsobu vztahovosti ve školním kolektivu. Pedagog svým postojem přispívá k celkové atmosféře ve školní třídě a jeho přístup k žákovi může motivovat spolužáky a determinovat náladu ve vztahu skupiny k jednotlivci. Podobné interakce mohou být mnohem vážnější ještě na další vztahové rovině, kterou je dyadický vztah žáka a učitele. Druh komunikace určuje především pedagog, který je dospělým a zkušeným jedincem. Učitel rozumí pojmům nonverbální a verbální komunikace a při vyjadřování žáka má nadhled, jenž mu poskytuje možnost rozhodnout se pro patřičný druh odezvy. Ovšem nuance zmíněné dyadické komunikace ne vždy získají své osvětlení v chápání pedagoga. V takovém případě může docházet k narušené komunikaci, která se odrazí především na školákovi, jenž nemá dostatek zkušeností a schopností aby odkryl pozadí nepochopení. Vztah tak získává negativní náboj a pokřivuje chápání zpětné vazby poskytnuté učitelem žákovi.

Podrobnějším rozbohem dyadického vztahu žáka a učitele jsme se zabývali v podkapitole „Školní prostředí“ (3.2). Ovšem pokud zde

generujeme zjištěná fakta, směřuje nás podstata obsažená ve vztahu žáka a učitele k významným bodům:

- Zaprvé je pedagog zástupcem dospělé společnosti. Skrze něj proudí mravní, společenské a vztahové hodnoty k osobnosti školáka.
- Zadruhé, pedagog přispívá k vytváření školákovy sebe-obrazu v rámci zpětné vazby, jež zrcadlí druh přijímání či nepřijímání žáka jako bytosti.
- A zatřetí, průnikem prvního a druhého bodu výše vyjádřeného, vytváří pedagog prostor pro svobodné a důstojné zrání školáka, anticipuje vytváření hranic pro růst autonomie školáka a může iniciovat způsob volní reakce.

Poeticky lze zachytit situaci žáka a učitele podobně tomu, že učitel je jen krůček od osobnosti žáka, jako zahradník, který stará se o rostlinu a upevňuje opory kolem šlahounů točících se za sluncem. Stejně i učitel může svým působením přispět ke způsobu rozvoje školákovy osobnosti. Buď je opora pevná a rovná směřující za sluncem, nebo je pokřivená či dokonce nepřítomná a rostlina tak ztrácí možnost přímého rozvoje a snadnějšího růstu. Nikdo se neobává, že by přestala růst, avšak otázkou zůstává, jak?

4.1.1.3 Rodina

Posledním oddílem v podkapitole „Rozvoj nedostačivosti v rámci společnosti“ (4.1.1) se přirozeně musíme ohlédnout za rodinou školáka. Položíme si tedy otázku, která vyvěrá z textů předešlých podkapitol, konkrétně z podkapitoly „Rodinné prostředí“ (3.1): Jak rodina přispívá k rozvoji pocitu nedostatečnosti školáka?

Rodinné prostředí je nejdůležitějším místem ve světě školáka. V rodině se odehrávají nejintimnější okamžiky v školákově současném životě. Pokud je učitel od žáka jen krok a vrstevník

prakticky na dosah paže, pak rodič dítě objímá jeho celistvost. V rodině se školák učí schopnostem, jež mu mohou prospět i ve světě mimo rodinu. Schopnostmi máme namysli především vnitřní imanenci vnímat se důstojným způsobem.

Oddíl rodiny jsme ponechali v současné podkapitole na posledním místě, jelikož se na území rodiny střetávají problémy přicházející jak z vrstevnické skupiny, tak ze školního prostředí, respektive od pedagogického kolektivu. Význam rodiny je natolik důležitý, že struktura, jež vytvoří interakce v rodinném kruhu žáka, může zasáhnout mnohem silněji osobnost dítěte, než by tomu bylo možné z jiných oblastí. Deprivace případně subdeprivace, kterou se u nás zabýval Josef Langmeier a Zdeněk Matějček (2011), způsobuje mnohoznačné a často nedostatečně napravené škody. Naše práce je zaměřena převážně na školní věk a tak informace podané od výše uvedených autorů budou vyňaty jen pro zmíněný účel. Rodina svým přístupem rozvíjí komunikační složku dítěte, způsobem, kterým si ji školák osvojí, aplikuje pak v praxi mezi vrstevníky a pochopitelně i učiteli. Následkem může být již zmiňovaný neúspěch či nepochopení významu řečeného, v širším spektru komunikovaného. Hraničním důsledkem se může stát izolace školáka vrstevníky a averze ze strany pedagogů.

V jiném případě, v rámci nezvládnuté konfliktní situace rodičů, může docházet k zahlcování dítěte nekontrolovatelnými pocity. Podobná okolnost snadněji přispěje k emoční labilitě nebo až k úzkostnosti školáka. A místo, na kterém se školák dostává do tlaku a kde jsou testovány jeho vlastnosti, je často právě školní prostředí, plné spolužáků, žáků a učitelů. Josef Langmeier a Zdeněk Matějček (2011) podotýkají, že je škola často velkým antideprivačním činitelem, ovšem taktéž upozorňují, že deprivace jistého druhu může nadále pokračovat i ve škole. A to právě ve způsobu sociálního kontaktu se spolužáky. Znamená to tedy, že pokud školák má schopnosti, které si osvojil pro zapojení se do kolektivu, situace může být podporující. Nicméně pokud

zmíněnými schopnostmi neoplývá, věc může tendovat k podpoře pocitu nedostačivosti školáka.

„Rozumové nebo citové přetížení, frustrace či deprivace důležitých motivů, poruchové chování zatemňují rozvíjející se smysl pro hodnoty a brání rozvoji schopností sebeodstupu a sebepřesahu“ (K. BALCAR, 2010, s. 19).

4.2 Drogy

Celý rozptyl vývoje a zrání, jenž zde byl popsán, strukturalizace podmínek, sociální rozměr environmentálního kontextu, a nakonec konsekvence ve vývoji pocitu nedostačivosti, míří do užší oblasti, jež patří ve vývoji spíše do let pubescentních. Smyslem bakalářské práce je přesah popsaných veličin, tj. přesah z období mladého a středního školního věku až do doby dospívání jedince, jenž je logickým vyústěním v rámci překonávání, nebo naopak nepřekonávání kritických nebo spíše uzlových momentů ve zrání dítěte. Na křižovatce se vždy jedinec musí rozhodnout jakým směrem se vydat, pokud tak neučiní, nedostatek pohybu ve smyslu životním ubírá vitalitu a schopnost rozhodovat se. Pokud v podobném modu navíc jedince osloví drogy, situace se začne rapidně měnit. A to podle mého názoru, ve smyslu zužování reality, omezování otevřenosti existence člověka a jistým zbytnováním vnímání přítomnosti, na úkor omezování percepce minulosti a budoucnosti. V jádru takto uchopené přítomnosti se pozornost jedince soustřeďuje na objekt drogy. Má zkušenost hovoří o paradoxním vývoji, na jedné straně škrtící fenomén časovosti, na straně druhé rozprostírání vědomí převážně do přítomnosti a následně zbytnování objektu drogy.

„Nedávno zveřejněné údaje nasvědčují tomu, že každý třetí absolvent základní školy má nějakou zkušenost s drogou“ (M. SVOBODA, 2009, s. 616).

4.2.1 Cesta k závislosti

Otázku závislosti nelze jednoduše obsáhnout. Momentů a důležitých souvislostí, které jsou zahrnuty v problému závislosti je mnoho a téma tak překračuje možnosti naší bakalářské práce. Nakonec v případě dospívajících dětí, respektive pubescentů se obvykle nesetkáváme se skutečně rozvinutou závislostí. Nicméně je podle našeho názoru důležité uchopit deskripci pojmu závislost, jež vytváří jistý vztahový rámec a fundament pro vlastní rozvoj v oblasti drogové scény.

Podle mého názoru nejvýstižněji popsal skladbu drogové závislosti Eduard Urban (1973), který popsal problém soustavou čtyř důležitých oblastí dohromady tvořících základ pro vznik závislosti. Nazval je interakční čtyřstěn, sestávající z:

- prostředí,
- osobnosti,
- drog,
- podnětu.

Každá z výše uvedených oblastí má svůj význam a více méně promlouvá do celkového stavu. U jednotlivce může převládat v každé oblasti idiosynkratická podstata významu a druhu jednotlivostí, která věc dává do pohybu nebo ji potencuje.

O prostředí jsme se zmiňovali v rámci kapitoly „Socializace“ (3). Popsali jsme skladbu prostředí dítěte školního věku, konkrétně mladého a středního školního věku. Ovšem zde musíme jít o krok dál a uvědomit si důležitý fakt. Dítě ve starším školním období, lépe řečeno pubescent má svůj první kontakt s drogou, dle výzkumů

z Evropské školní studie o alkoholu a jiných drogách (dále jen ESPAD), nejčastěji ve skupině vrstevníků nebo v partě kamarádů.¹

Osobnost dítěte je neméně důležitým faktorem, ale především velmi komplikovaným souhrnem bio-psycho-socio-spirituálním. Vraťme se ovšem k pojetí Eduarda Urbana (1973), jenž parciální částí interakčního čtyřstěnu nazývající se „osobnost“ míní především sklon ke kompenzaci nějaké subjektivně nepříjemně prožívané nedostačivosti. Osobnost dítěte může být predisponována k citlivosti vůči konkrétní látce, jíž droga může obsahovat. Například je-li dítě vlastním temperamentem spíše upozaděno, respektive je-li melancholického ladění, může mít školák tendenci vyhledávat látku, jenž povzbudí a vzpruží jeho prožívání. Látku, která mu kompenzuje vlohy (E. URBAN, 1973). A právě látka metamfetamin často kýženou substancí představuje (S. KUDRLE, 2003a). Podle mého názoru nelze hledět jen čistě na neurobiologickou soustavu dítěte, ale vnímám nutnost porozumět touze v rámci celého kontextu, jenž Eduard Urban (1973) nazval interakčním čtyřstěnem. A neméně významné historii života dítěte, tedy přesáhnout tak rámec pouze hrubé přítomnosti. Stanislav Kudrle (2003b) upozorňuje, že je nanejvýš důležité vzít v potaz bio-psycho-socio-spirituální kontext, jenž nelze nahlédnout jen částečně.

Na další straně interakčního čtyřstěnu interaguje samotná droga, jako substance určité látky, která nabízí školákovi specifický prožitek a umožní mu tak jistý odstup od jeho běžné existence, kterou často může vnímat až příliš obyčejně, respektive nudně. Poslední slova jsou velmi významná pro naši bakalářskou práci a jistě se jich v dalších podkapitolách dotkneme podrobněji. Více o drogách padlo i v předcházejícím textu.

¹ Výzkum byl proveden v roce 2007 autory Ladislavem Csémy, Pavlou Chomynovou a Petrem Sadílkem (2009). Dále se k tématu vrátíme v následujících podkapitolách.

Poslední strana čtyřstěnu patří aktivizující součásti, kterou je podnět. Stimul zcitlivuje mentální organizaci fenomenologického světa školáka. Eduard Urban (1973), zde má na mysli konkrétní příčinu, důvod či pohnutku, jež spustí běh událostí. Nebo může jít o soustavu okolností, které školákovi zpřítomňují drogu, jako čistou potřebu úniku. Nelze si myslet, že školák vždy vnímá užití drogy s uvědoměním si vlastní potřeby úniku od zřetelných obtíží. Objevují se i případy kdy obtíže jedince existují na netematické neuvědomované úrovni, tudíž si častěji nemusí být jedinec vědom svého způsobu vztahování k oné látce, jež nazýváme drogou.

„K tomu, aby člověk vzal drogu nebo aby se jinak dostala do jeho organismu, je vždy třeba nějakého precipitujícího (spouštěcího, provokujícího) podnětu, který uvede v chod složité interakce mezi „drogou“, „osobností“ a „prostředím““ (E. URBAN, 1973, s. 47).

4.2.2 Droga, cíl zájmu

Naše práce a současná kapitola nazývající se „Vývojové nedostačivosti a drogy“ (4), směřuje do významného momentu, který má propojit rozvinutý pocit nedostačivosti školáka a uskutečňovaný motiv pubescenta k úzu drogy či k celkovému příklonu k užívání drog.

Otázkou vždy zůstává, proč děti tak často k drogám tendují? Proč i přes vážné dopady prokazatelné v rámci životních příběhů a úpadků celkové osobnosti jedinců, kteří drogu užívají, děti touží patřit do podobné skupiny lidí? A poslední otázkou je: jak je možné, že se tak děje, i když víme, že děti jsou často dostatečně informováni o škodlivém vlivu drog, v rámci vzdělávacích seminářů?²

² Informace o dostatečné edukaci jsme získaly z „Národní strategie protidrogové politiky“ pro období od roku 2005 až do roku 2009 (2005), kde vzdělávání patří do akčního plánu a do soustavy opatření v rámci protidrogové politiky.

Naznačeno bylo již v předchozí podkapitole, že jedinci přicházejí do kontaktu s drogou nejčastěji prostřednictvím vrstevníků nebo kamarádů. Drogy se objevují uvnitř party a přivlastňují si oblast určitého kolektivu lidí, stávají se součástí specifické subkultury. Subkultura se vyznačuje jistými zvyky a pravidly, které drží pohromadě skupinu osob sdílející podobnou hodnotovou orientaci, odlišující se od dominantní kultury, kterou je ovšem součástí (P. HARTL a H. HARTLOVÁ, 2000, s. 574). Dále se k drogové subkultuře a společenství sdílející společné inklinování k abusu drog vrátíme v poslední podkapitole současné kapitoly „Vývojové nedostačivosti a drogy“ (4).

Vraťme se o krůček vzad. Droga ve společnosti má dneska podobu „zakázaného ovoce“. Pokud dítěti ukážeme záhadu drogy, chemické možnosti cizorodé látky a zdrcující účinky, pravděpodobně spíše můžeme provokovat touhu školáka po poznání. Podobně jak bylo naznačeno v kapitole „Kognitivní vývoj“ (1) a v kapitole „Socializace“ (3), školáková touha po poznání je přímo úměrná snaze věci poznávat vlastním přičiněním. Ovšem proč tomu tak je i přes drtivý dopad abusu drog, zjevný z každé tematické vzdělávací činnosti věnované školákovi? Oblast spojená s užíváním drog je často zahalena rouškou tajemné vytrvalosti oněch jedinců, kteří drogu užívají. Tajemná stránka drogy je zapříčiněna i místem, jež patří drogové scéně, tj. na okraji společnosti. I přes zjevné vymezení drogy a drogové scény na okraj společnosti, i přesto zmíněný fakt vykazuje jistou soudržnost odlišující se od většinové společnosti. Droga tak získává na zajímavosti a na výlučnosti.

Z osobní zkušenosti musím podotknout, že i přes veškerou informovanost školáka o škodlivém vlivu drog, je de facto školák ve starším školním věku často velmi málo znalí věci. Dobře rozeznává druhy drog a skutečně vnímá i jistou nebezpečnost spojenou s užíváním, ovšem silněji je pozornost upoutávána ke společenství drogové scény, k drogám jako k fenoménu a k domnělé svobodě, jež rozhodnutí z vlastní vůle vzít drogu, může školákovi

konotovat. Musíme si ovšem uvědomit, že zmíněné představy figurují především v době před začátkem úzu drog. Po užití drogy se pozornost školáka začne fixovat především na účinku látky. A distribuce pozornosti převážně na jed samotný, často prodlévající tak dlouho, dokud vše kolem dospívajícího je relativně vyrovnané.

Ovšem podobná situace může trvat jen krátkou dobu. Jakmile přijdou problémy, spojené s nedostatkem financí, které narůstají v závislosti s potřebou uživatele aplikovat si stále silnější dávku, aby tak docílil stále stejného, ne-li lepšího účinku (M. FIŠEROVÁ, 2003). Rozebírat rozsáhlé možnosti problémů, které mohou nastat v rámci života s drogou, zde nemáme prostor. Nicméně je důležité si uvědomit, že první vážné potíže přicházejí především s naléhavostí finanční situace a potřeby. Ale hlavně musíme zdůraznit, že vážnější potíže spojené s bažením po droze mohou zpřítomňovat dospívajícímu širší hledisko vlastního abúzu drog. Následně se může mladiství ponořit hlouběji do závislosti se snahou uniknout pocitům viny. Nebo se více propojit s drogovým společenstvím se snahou kompenzovat pocity viny prostřednictvím vztahu s člověkem, jenž je nablízku a který často sdílí podobné problémy (S. KUDRLE, 2003a).

„Lze říci, že výzkumy sledovaly a částečně i potvrzovaly, že lidé drogy berou a stávají se na nich závislými i hlavně pro jejich účinky, které buď pomáhaly řešit stávající stav (např. pocity odcizení, nemilovanosti, selhání a bezmoc, frustrace, tenze, apatie, nuda, deprese, emocionální bolest, nejistota, samota, nízká sebeúcta či sebevědomí) či nabízely něco, po čem jedinec toužil (např. odvaha, vzpoura, vzdor, únik, uvolnění, legrace, poznání, sex, moc, odmítnutí přítomného, schopnost bojovat), někdy ovšem také z pouhé příležitosti spojené s ignorací“ (M. FROUZOVÁ, 2003, s. 124).

4.2.3 Drogy a jejich společenství

Poslední oddíl je věnován okolnostem vytvářených subkulturou, jejíž struktura společenství je utvářena v závislosti na drogách. Jedná se o společenství lidí, kteří se svým specifickým způsobem života odlišují od majoritní společnosti a jsou pro tento způsob života obvykle postaveni na její okraj. Dalo by se rovněž říci, že zmíněné postavení je jistou volbou členů dotyčné subkultury a potřebou se určitým způsobem odlišit. Oldřich Matoušek a Andrea Kroftová (1998) popisují členy drogové subkultury jako dvojité outsidersy, mladé lidi, kteří neuspěli podle norem spořádané majoritní společnosti a ani podle měřítek stabilních delikventních skupin.

„Ale tím, že se spojují do skupin, se navzájem posilují“ (O. MATOUŠEK a A. KROFTOVÁ, 1998, s. 88).

Pro obšírnější zanalyzování a hodnocení drogové subkultury není v naší práci prostor. Avšak je třeba poukázat na okolnosti, které vedou dospívající k drogovému společenství. Výše zmíněná citace, podle mého názoru, výstižně vyjadřuje podstatu věci. Nicméně, pro pochopitelnější uchopení si musíme zrekapitulovat důležitá fakta, která byla v rámci naší bakalářské práce zachycena.

Naše bakalářská práce se zabývá etapou školního věku, ve které se odehrávají důležité změny v bio-psycho-sociální rovině, které jsou podstatné pro další vývoj jedince a jejichž prostřednictvím se otevírají možnosti mladého člověka. Deskripcí jednotlivých oblastí a jejich průnikem jsme popsali různé možnosti, rizika a potřeby rozvíjejícího se dítěte. Zaznamenali jsme klíčové body procesů zrání a vývoje, které zjednodušeně řečeno spoluvytvářejí sebe-nazírání dítěte, vědomí o své sebe-hodnotě, sebe-akceptaci, a nakonec schopnost přiznání si své dostatečnosti. Zmíněné pojmy vyjadřují určitý sebe-obraz školáka a vytvářejí podstatnou devízu pro starší školní věk. Dospívání je novou důležitou etapou vývoje školáka, ve které získávají hlavní slovo biologické faktory, jež

jsou rovněž v interakci s rozvojem psychickým a sociálním. Biologické a tělesné změny dospívajícího vytvářejí nový prostor, který musí prozkoumat, pochopit a integrovat (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

„Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které mohou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven“ (M. VÁGNEROVÁ, 2005, s. 323).

Interferencí bio-psycho-sociálního zrání získává vrstevnická skupina pro školáka důležitější postavení, respektive se i nadále rozvíjí významnost této skupiny. A to je jeden z klíčových faktorů, které participují na přiblížení dospívajícího k drogové společnosti. Jelikož, podle mého názoru, vrstevnická skupina má svůj význam i v rámci negativního postoje dospívajícího ke konkrétní sociální oblasti v jeho prostředí.

Vraťme se k vyjádření Oldřicha Matouška a Andrei Kroftové (1998), ze kterého je patrné, že mladí jedinci, kteří neuspěli ve spořádané majoritní společnosti, ani podle měřítek stabilní delikventní skupiny, unikají do drogového společenství. Řečeno a vice versa, potřeba úspěchu sytí intenci, jež přivádí mladé jedince k drogám.

Potřeba úspěchu je proto dalším z klíčových faktorů. Připomeňme si, že Erik H. Erikson (1995) označil školní období, jako dobu kdy mladý člověk rozvíjí pocit horlivosti, kdy se učí zacházet se svými dovednostmi, učí se získat uznání a úspěšně si potvrdit svou schopnost a zručnost. Vytváří si tak pocit dostačivosti, který je úzce spjat s prožitky úspěchu. Školák tak objevuje různé hodnoty, které mohou přispívat k vnímání svého sebe-obrazu (K. BALCAR, 1983). Zmíněným aktem se buduje, společně s dalším, specifická existenciální struktura světa školáka. Protipólem řečených událostí je pochopitelně budování specifické existenciální struktury světa v rámci jiných zkušeností a možných neúspěších. V takto

koncipovaném existenciálním nastavení pak směřuje vývoj školáka do období dospívání.

„Jestliže mám už předem pochybnosti o své ceně, o své lidské hodnotě, snadno si vyložím i nepatrné náznaky v chování druhých ve svůj neprospěch, a naopak jsem-li si sám sebou jist, vyložím si stejně nepatrné náznaky ve svůj prospěch“ (P. ŘÍČAN, 2004, s. 179).

Představa, kterou tu vytváříme je redukována zjednodušením okolností, které přispívají k vytváření již zmíněné existenciální struktury světa jedince, ovšem uzlové body, které zde vystihujeme jako podstatné, jsou natolik významné, že je nezbytné je vyjádřit i v tak omezených možnostech.

Další signifikantní faktor, jenž může vést dospívajícího k drogám a ke skupině uživatelů drog, je experimentování. Jedinec v období dospívání stále prožívá vývoj kognitivních procesů, jenž ho odpoutává od úzké vazby na konkrétní realitu (J. PIAGET a B. INHELDEROVÁ, 2001). Nový druh myšlení umožňuje variabilnější a abstraktnější způsob uvažování. Staršímu školákovi se postupně i nadále otvírají možnosti, které v sobě nesou větší prostor pro vědomou manipulaci s informacemi. Vzhledem k tak bouřlivému rozvoji emoční stránky dospívajícího se ovšem objevuje mnoho nejistot a období raného dospívání je rovněž dobou hledání nového přístupu ke všemu co se s jedincem setkává. Bouřlivý vývoj emoční stránky jedince se odráží i v jisté labilitě dospívajícího, který je více impulzivní a nedostatečně sebeovládající. Ovšem přispívá k tomu i akt postupné emancipace od rodiny (M. VÁGNEROVÁ, 2005).

„Ať už pubescent navenek ovládá své city, nebo je nepokrytě projevuje, musíme počítat s větším „citovým rozkyvem“;...“ (P. ŘÍČAN, 2004, s. 177).

Experimentování, které lze rovněž nazvat jistou explorací dospívajícího tak nabývá na významu v rámci citového naladění. Zmíněný individuální vývoj pubescenta je z toho důvodu citlivý na okolnosti, do kterých explorativně zasahuje. Znamená to tedy, že oblast, kterou si jedinec zvolí pro svou expanzi, určí způsobem, jenž bude ovlivněný potřebou získat svou specifickou jistotu.

„Tou měrou, jak se dospívající emancipuje od rodiny, navazuje zpravidla nové a diferencovanější vztahy k druhým jedincům přibližně stejného věku. Nové vztahy mu nyní dávají jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny, ale připravují ho také pro nové trvalé emoční vztahy v dospělosti“ (J. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006).

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tematikou vývoje ve školním věku, a jakým způsobem aspekty vývoje ovlivní dobu počátku dospívání, ve kterém mladiství mohou přicházet do kontaktu s drogou.

Na základě vlastní zkušenosti a prožitků, které jsem získal při práci s dospívajícími a svým studiem odborné literatury, jsem došel k poznání, jak je doba mladšího a středního školního období významná pro rozvoj osobnosti dítěte a pro počátek dospívání.

Ve školní etapě si školák vytváří obraz o světě, takový jaký je, a rozvíjí si představu o sobě samém jako o svébytné autonomní osobnosti. Veškeré poznání svého existenciálního světa si školák vytváří skrze hodnoty, pro jejichž význam si ve školním věku buduje porozumění, tudíž si vytváří základnu pro rozvoj svébytnosti. Porozumění významům, ke kterému školák přichází ve školní době, podporuje vnímání své osobnosti na prahu dospívání, ve kterém se do hry přidávají nové faktory, jenž vytváří tlak na sebe-určení a sebe-obraz člověka. V takovém případě je velmi důležité pro dospívajícího mít vědomí o své skutečné hodnotě, vnímat svůj potenciál a v jisté míře znát své schopnosti. Pokud mladý člověk nezíská pro sebe přiznání své dostatečnosti, může být ohrožen drogovou závislostí, jelikož potřeba sebe-vyjádření je pro dospívajícího velmi důležitá a je ovlivněna právě hodnotami, respektive vazbami se světem, s blízkými osobami a se sebou samým. Pokud takový stav nenastane a člověk nemá pevnější záchytné body pro kladnou představu své osobnosti, může získat útěchu v drogovém opojení a následně propadnout v závislost na této droze a na zmíněné náhradě představy o své bytosti, kterou abúzem drog může na nějakou dobu získat.

SEZNAM LITERATURY:

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnost*. Praha: Státní pedagogické, 1983. 232 s. ISBN 14-343-83

BALCAR, K. Úloha psychologických činitelů u dětských problémů a poruch. In LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7

BOWLBY, J. *Vazba*. Přel. Ivo Müller. Praha: Portál, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4

DOUBEK, D. Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy. In. PSŠE. *První třída*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.

ERIKSON, E., H. *Childhood and Society* 3rd. ed. London: Vintage, 1995. 397 s. ISBN 978-0-09-953291-0

FIŠEROVÁ, M. Neurobiologie závislosti. In. KALINA, K. (ed.). aj. *Drogy a drogové závislosti 1*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. 320 s. ISBN 80-86734-05-6

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. Karel Balcar. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1

FROMM, E. *Umění milovat*. 6. vyd. Přel. Jan Vinař. Praha: Simon and Simon, 2010. 126 s. ISBN 978-80-86922-32-4

FROUZOVÁ, F. Psychologické a psychosociální faktory vzniku a rozvoje závislosti. In. KALINA, K. (ed.). aj. *Drogy a drogové závislosti 1*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. 320 s. ISBN 80-86734-05-6

HALLOWELL, E., M., RATEY, J., J. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Přel. Dagmar Břejlová. Praha: Návrat domů, 2007. 306 s. ISBN 978-80-7255-154-5

- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. s. 311, 574. ISBN 80-7178-303-X
- KOLÁŘ, M. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-5
- KUDRLE, S. Psychopatologie závislosti a kodependence In. KALINA, K. (ed.). aj. *Drogy a drogové závislosti 1*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003a. 320 s. ISBN 80-86734-05-6
- KUDRLE, S. Úvod do bio-psycho-socio-spirituálního modelu závislosti. In. KALINA, K. (ed.). aj. *Drogy a drogové závislosti 1*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003b. 320 s. ISBN 80-86734-05-6
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. akt. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 4. dopl. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5
- KOUKOLÍK, F. *Lidský mozek*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, 2012. ISBN 978-80-7262-771-4
- KOUKOLÍK, F. DRTILOVÁ, J. *Zlo na každý den*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, 2001. 390 s. ISBN 80-7262-088-6
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 1995. 108 s. ISBN 80-7178-058-8
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1989. 336 s. ISBN 08-056-89
- MATĚJČEK, Z. VÁGNEROVÁ, M. (ed.). *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. 271 s. ISBN 80-246-1173-2

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998. 336 s. ISBN 80-7178-226-2

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Přel. Eva Vyskočilová. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973. 332 s. ISBN 11-091-73

URBAN, E. *Toxikománie*. Praha: Avicenum, 1973. 200 s. ISBN 08-073-73

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství s dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 435 s. ISBN 80-246-0956-8

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. 304 s. ISBN 80-246-0181-8

YALOM, I., D. *Existenciální psychoterapie*. Přel. Ivo Müller. Praha: Portál, 2006. 528 s. ISBN 80-7367-147-6

JINÉ ZDROJE:

CSÉMY, L., CHOMYNOVÁ, P., SADÍLEK, P. *Evropská školní studie o alkoholu a jiných drogách (ESPAD)*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2009. 171 s. ISBN 978-80-87041-94-9

Sekretariát rady vlády pro koordinaci protidrogové politiky. *Národní strategie protidrogové politiky na období 2005 až 2009*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2005. 31 s. ISBN 80-86734-39-0

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno a příjmení autora/ky: Karel Červinka

Studijní program: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Studijní obor: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Rané zneužívání drog u dětí a mladistvých

Počet stran (bez příloh): 85

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů české literatury a pramenů: 32

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Rok dokončení práce: 2013

Evidenční list knihovny

Souhlasím s tím, aby má bakalářská práce byla využívána ke studijním účelům.

V Praze dne:.....

.....

Uživatel/ka potvrzuje podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci využijí ve své práci, uvedou ji v seznamu literatury a budou ji řádně citovat jako jakýkoliv jiný pramen:

Jméno, příjmení	Adresa	Datum	Podpis

**Posudek vedoucí bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Karel Červinka

Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii

Název práce: Rané zneužívání drog u dětí a mladistvých

Vedoucí/oponent* práce: doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 85

Počet stránek příloh:

Počet titulů v seznamu literatury: 32+1

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

--	--	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

--	--	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		2		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části

--	--	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

v daném tématu

Návaznost kapitol a subkapitol

		2		
--	--	---	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaká je hlavní idea předložené práce?
Jaké jsou možnosti prevence užívání drog v raném věku dítěte?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autor předložil ke schválení poměrně rozsáhlou bakalářskou práci, která je tematicky orientována na oblast drogové závislosti. To je oblast, v níž autor řadu let působí a má v ní značné zkušenosti. Je trochu škoda, že si přesně nevymezil, co vlastně má být cílem celého textu a nedoplnil jej alespoň krátkým šetřením. Obvyklý rozsah bakalářských prací bývá kolem 40ti stran, u odevzdaného textu se před čtenářem teprve na 63 stránce začne rýsovat problém drog, ale otevře jej naplno až na s. 71; od s. 81 pak čtenář má možnost se seznámit se závěry práce. Je evidentní, že autor spotřeboval většinu energie na obsáhlé popisy vývoje dítěte v raném věku, ale obecná část mohla být výrazně komprimována na nejméně jedno třetinu až čtvrtinu, aby bylo těžiště položeno relevantně k titulu práce. Text by si zasloužil přísnější korekturu, čímž by se autor vyvaroval jak chybějících čárek ve větách, tak některých gramatických chyb (s. 63, 74 apod.). Citace by neměly nahrazovat vlastní text autora, ani jej pouze zkrášlovat, ale měly by být – pokud jsou užity – předmětem kritické reflexe.

Při celkovém hodnocení lze pozitivně ocenit snahu autora zmapovat širokou paletu problémů spjatých s raným vývojem dítěte a poměrně dobrý vhled do této problematiky. Práce však měla být lépe strukturována. Přes uvedené výhrady odevzdaný text splňuje požadavky kladené na bakalářské práce a lze jej předložit k obhajobě.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře

Datum, podpis: 8.9.2013


doc. PhDr. Jaroslav Kořa

**Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Karel Červinka
 Obor studia: Sociální práce se zaměřením na komunikaci a aplikovanou psychoterapii
 Název práce: Rané zneužívání drog u dětí a mladistvých
 Vedoucí/oponent* práce: Mgr. Michaela Titmanová

Technické parametry práce:

Počet stránek textu (bez příloh): 85
 Počet stránek příloh: 0
 Počet titulů v seznamu literatury: 33

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

Výběr tématu

Závažnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	X			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	X			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	X			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	X			
--	---	--	--	--

Metody práce

Vhodnost a úroveň použitých metod

X				
---	--	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

X				
---	--	--	--	--

Využití praktických zkušeností

		X		
--	--	---	--	--

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

X				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	X			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

X				
---	--	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	X			
--	---	--	--	--

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	X			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	X			
--	---	--	--	--

Myslí autor, že by bylo možné zpracované téma v BP rozvíjet po teoretické stránce, příp. uplatnit v praktické oblasti? Jakým směrem se autorovy úvahy ubírají?

Co autor sám považuje za největší přínos jeho BP?

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Velice zdařilá bakalářská práce (BP) na téma souvislosti mezi dětským vývojem a zneužíváním drog u mladistvých.

Autorovi se na relativně krátkém prostoru (pro dané téma) 75 stranách čistého textu podařilo jednak sesumírovat důležité aspekty v dětském vývoji (vycházejíc z práce Erica H. Eriksona) a současně tyto provázat s kognitivním (J. Piaget, J. Langmeier, D. Krejčířová, P. Říčan, M. Vágnerová – kap. 1) a emočním vývojem dětského jedince (zejména přední čeští odborníci Říčan, Matějček, Vágnerová, Langmeier – kap. 2) a jeho samotným chováním (socializace – kap. 3). Autor se v textu také pokouší tyto tři oblasti sjednotit a popsat, v čem a jakým způsobem se mohou vzájemně ovlivňovat a upozorňuje na kritické momenty, které mohou umocňovat mladistvého v rozhodnutí k užívání návykových látek – drog (kap. 4 – „Vývojové nedostačivosti a drogy“).

Zpracování této práce po autorovi evidentně vyžadovalo hluboké studium literatury (v textu dokazuje použitím myšlenek jednotlivých autorů a citlivým a vhodným zasazením do samotného textu BP, použito 33 titulů).

Současně je znatelná autorova praktická zkušenost v práci s lidmi (mladistvými), která, troufám si říci, umožnila autorovi takto šikovné uchopení a zpracování popisované problematiky.


V práci by bylo určitě zajímavé podložit některé pasáže výpověďmi samotných dětí, příp. mladistvých k jednotlivým oblastem, o kterých autor teoreticky pojednává. Došlo by tím i k většímu projasnění tématu – byl-li by v textu ilustrován teoreticky popsáný fenomén. Zejména v pracích tohoto typu – obsahově velmi nosných – by došlo pro čtenáře k větší možnosti vštípení získaných informací.

Jak už jsem uvedla, práci hodnotím jak výbornou.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji*

Navrhovaná klasifikace: VÝBORNĚ

Datum, podpis:

9.9.2013 

* nehodící se, škrtněte