

MATERIÁLY KE ZKOUŠCE Z VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Základními procesy, jimiž probíhá utváření osobnosti a její vývoj, jsou zrání a učení.

- a) **Biologické – zrání (maturace)** – výsledek **genetického programu**, který je předán genetickým kódem; **zákonitá posloupnost evolučních (vývojových) a involučních (zánikových)** změn ve stavbě a funkci organismu. Tato posloupnost má povahu pevného programu, ale u každého jedince je rozdílná. Hlavní úlohu má v utváření osobnosti z hlediska zrání **dozrívání nervové soustavy a soustavy hormonální**.
- b) **Sociální – učení** – sociálně podmíněný proces – založeno na **individuální životní zkušenosti** uchované v paměti **jedince**, projevuje se přetrvávající **změnou v duševní činnosti** jedince, navozenou psychologickým účinkem zkušenosti. **Na rozdíl od zrání** jsou **výsledky a účinky učení** v nějaké míře **zvrtné vyhasínáním ustavených spojů** a přetvářením jejich vzorců. Podmínkou pro účinné učení je odpovídající stupeň zralosti a výkonnosti nervové soustavy. **Učení** utvářející osobnost, bývá v některých případech výsledkem činnosti ryze **individuální** (např. chorobný strach jako důsledek prožité katastrofy), v převážné míře se však jedná o **učení sociální**.
-

TEORIE PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE SIGMUNDA FREUDA

Sigmund Freud zdůrazňoval, že **sexuální energie ovlivňuje všechny oblasti lidského života**. Psychický vývoj je poháněn libidem – životní psychickou pudovou energií, která je zaměřená na **dosázení slasti**. Jak dítě vyrůstá, dosahuje pocitů slasti a blaha v **různých tělesných oblastech**.

1. ORÁLNÍ STADIUM (od narození do 1 roku): hlavní zdroj **libosti** je **stimulace orální zóny** těla. Dítě získává libost ze sání a strkání věcí do úst. V tomto období se vytváří **vztah k matce**, za dobrých podmínek dítě **prožívá pocity bezpečí a jistoty** plynoucí z kontaktu s matkou.

2. ANÁLNÍ STADIUM (1-3 roky): Dítě získává pudové **uspokojení ze stimulace anální krajiny**, především při zadržování a vypuzování exkrementů. V této době je zpravidla realizována **výchova k tělesné čistotě**, která má pro další vývoj dítěte zásadní význam, je-li prováděna s porozuměním pro potřeby a obtíže dítěte, pak dítě pociťuje, že se od něho něco očekává, že **může dávat i ponechávat si**, že **může autonomně rozhodovat i poslechnout**, že může říkat „ano“ nebo „ne“ na požadavky druhých. Kromě vztahu k objektům se utváří i **sebeuvědomění a vztah k sobě samému**, vlastním aktivitám a jejich výsledkům. Vzniká **schopnost kontroly i sebekontroly**, etické a estetické citění.

3. FALICKÉ STADIUM (3-6 let): Místo pudového uspokojování se nyní přesouvá na **genitální krajinu**. Jak se zájem dítěte v té době obrací na genitál, je patrné z jeho **zvědavosti na anatomické rozdíly mezi pohlavími**, na to, jak se rodí děti, ale i na sexuální aktivitu rodičů. Infantilní masturbace je častá. Děti inklinují k tělesnému **kontaktu s rodičem druhého pohlaví** a touží po **výlučném vztahu s ním**. **Rodiče stejného pohlaví** naopak **považují za rivala** a cítí vůči němu žárlivost. Inspirován řeckou mytologií nazval Freud sexuální **náklonnost syna k matce Oidipovým komplexem**.

4. STADIUM LATENCE (7-11 let): V době, kdy dítě **vstupuje do školy**, ustupují jeho emoční a **sexuální tužby a zájmy do pozadí**. Po vyřešení vnitřních rozporů bouřlivého falického stadia

nastává období **relativní stability**, které je zaměřeno především na **osvojování kulturních hodnot, poznatků a diferencovaných sociálních rolí**. Energie dítěte se soustředí na rozvoj sociálních dovedností (zejména v kolektivu vrstevníků). Rozvíjí se kulturní superego, a to i díky jiným autoritám, například učitelům.

5. GENITÁLNÍ STADIUM (od 12 let): Jde o z genitálií vycházející a **na genitálie zaměřenou** nejvyšší a nejvyzrálejší vývojovou fázi sexuality člověka. Dospívání je provázeno **rozšiřováním důvěrných vztahů mimo rodinu**, začínají se objevovat sexuální přání. Kromě erotické touhy se rozvíjí vztahové chování, jako například **něžnost, důvěra, pomoc, soucit**. Etapa vrcholí pohlavním spojením a vyváženým **citovým vztahem s partnerem**.

TEORIE „ATTACHMENTU“ (VAZBY) – John Bowlby, Mary Ainsworth

Teorie citové vazby Johna Bowlbyho a Mary Ainsworth studuje **citové přilnutí malého dítěte k matce** a dalším blízkým osobám. Podle této teorie dochází k dětskému **attachmentu působením vrozeného systému v mozku**, který organizuje motivační, emoční a paměťové procesy ve vztahu k významným pečujícím osobám. Základní vzorec **attachmentu** spočívá v **hledání fyzického a emočního uspokojení a ochrany před ohrožením**. Toto přilnutí umožňuje psychické struktuře dítěte využívat kapacitu a funkce vyvinutější psychiky pečující osoby a organizovat a strukturovat vlastní procesy. Zážitky z těchto vztahů celoživotně **nastavují způsob navazování a udržování klíčových vztahů** a tedy i schopnost k nim.

Pokus Mary Ainsworth – krátkodobá **separace od matky v neznámém prostředí** – dítě bez matky v místnosti, vešel tam cizí člověk a pak odešel, matka se pak vrátila – byla to **stresová situace** pro dítě. Děti **reagovaly třemi způsoby** – šly k matce, nechaly se **obejmout a utěšit** a pak zase zkoumaly okolí (jistá vazba), k matce **vůbec nešly** (vyhýbavá vazba), nebo šly k matce a nechaly se obejmout, ale **byly na matku agresivní**, například ji tloukly (úzkostná vazba).

Druhy vazby mezi dítětem a rodičem:

1. **Jistá vazba – rodič citlivě reaguje na signály a potřeby dítěte**, dítě je uvolněné, spokojené, v bezpečí – děti s touto vazbou jsou **sebejisté, dobře navazují vztahy s lidmi** a mají méně problémů s chováním.
 2. **Nejistá vyhýbavá vazba** – chladný rodič, **odmítající nároky a potřeby dítěte** – výsledkem je odtahité, **příliš samostatné dítě**, které se snaží **postarat se o sebe samo**.
 3. **Nejistá úzkostná (ambivalentní) vazba** – **nedůsledný a nespolehlivý rodič** (chová se různé ve stejném typu situaci, dítě žije v chaosu) – dítě s touto vazbou se dožaduje péče od rodiče, **na rodiči lpí**, ale zároveň se **bojí, že ho rodič opustí**.
 4. **Nejistá dezorganizovaná vazba** – **rodič vzbuzující strach**, týrající rodič – **dítě je traumatizované**, reaguje úzkostí nebo agresivitou na každý kontakt.
-

SEPARACE DÍTĚTE OD MATKY – Margaret Mahler:

1. **Normální autismus** (první měsíc) – **nerozlišuje** sebe od okolí (včetně matky).
2. **Normální symbióza** (2. – 4. měsíc) – dítě spolu s matkou tvoří jeden systém ohraničený od okolního světa.
3. **Separace – individuace** (4. měsíce – 3 roky):
 - a) **Diferenciace** (4. – 10. měsíc) – odlišuje **matku od druhých lidí** a začíná se **jich bát**, nucené **odloučení od matky** v době **separační úzkosti** (i jen několikadenní může vést ke **stagnaci** nebo i **regresi ve vývoji** dítěte).

- b) **Procvičování** (10. – 16. měsíc) – dítě se začíná **aktivně vzdalovat od matky**, ale vždy se k ní opět **vrací**, aby získalo **jistotu, emoční zklidnění** a energii pro další zkoumání prostředí.
 - c) **Navazování přátelských vztahů** (16. – 25. měsíc) – dítě začíná **navazovat vztahy k dalším lidem**, stává se **odolnějším vůči frustraci**. Ve **vztahu k matce** se objevuje **ambivalence** – na jedné straně se dožaduje její přítomnosti, ale také vůči ní vyjadřuje negativní pocity (bije ji, vzdoruje atd.).
 - d) **Individuace** (25. – 36. měsíc) – obraz matky (její „mentální reprezentace“) je v tomto období internalizována a **dítě může začít fungovat samostatně** – „**zrození psychologického Já**“.
-

KOGNITIVNÍ VÝVOJ (Jean Piaget)

1. SENZOMOTORICKÉ STADIUM (do 2 let):

- ⊗ **Myšlenkové operace** dítěte jsou **vázány na reálně prováděnou činnost** v přítomném okamžiku – jeho **inteligence je senzomotorická** – spjatá s vnímáním a pohybem.
- ⊗ Mezi **čtvrtým a osmým měsícem** dítě začíná **předvídat výsledky své činnosti** – záměrně **opakuje činnosti**, které vyvolaly výsledky, které ho **zaujaly**. Dítě **náhodou vrazí do řady chrastítek** a ta se začnou pohybovat a **vydávat zvuky** – dítě je výsledkem mile překvapeno a tuto **činnost opakuje** – je to **tzv. kruhová reakce (aktivní reprodukce výsledku, který byl poprvé získán náhodou)**.
- ⊗ Po **prvním roce** začíná dítě **aktivně experimentovat** a obměňovat své **pokusy** – **hází hračky na zem** tak, že postupně mění místo, odkud je hází i **směr, kam je hází, telefon zvoní, bude zvonit i pod vodou?** V poslední fázi této etapy dítě nejen aktivně experimentuje s užitím známých prostředků v nových situacích, ale také **vynalézá nové prostředky** na základě vnitřních „**mentálních kombinací**“ – když nemůže **dosáhnout na předmět**, tahá za podložku nebo provázek, a když to nefunguje „objeví“ náhlým porozuměním možnost **posloužit si nějakou tyčí** – **náhlý vhled do situace** předtím neznámé předpokládá vnitřní obraz – **představu** – která je **odlišná od toho, co dítě právě vnímá** – první „**aha**“ **zážitky**.

2. SYMBOLICKÉ (PŘEDPOJMOVÉ) MYŠLENÍ (2 – 4 roky)

- ⊗ K **přechodu** do tohoto období dochází **vlivem řeči** – s nástupem její **symbolické funkce** (rozvoj myšlení – **myšlení** – „**vnitřní řeč**“). Až dosud bylo jeho myšlení vázáno na činnosti prováděné bezprostředně s reálnými předměty, bylo vždy vázáno na krátké vzdálenosti a na krátkou dobu. Nyní **činnosti konané se skutečnými věcmi** přecházejí v **činnosti konané jen v mysli** (v **představě**) a tak **překračují rámec blízkého prostoru a času** – není to jenom pokračování předchozího vývoje, ale je to celé **přestavění myšlení a vnímání** dítěte.
- ⊗ Ve fázi symbolického myšlení užívá **dítě slov jako „předpojmů“** spíše než jako skutečných pojmů. **Předpojmy** jsou pomíjivé, jsou **založeny na vedlejších, nepodstatných vlastnostech** („jsem chlapeček, mám modré botičky“). Dítě zůstává na půli cesty mezi individuálními konkrétními věcmi (prvky) a obecností třídy – **nerozlišuje mezi jeden, někteří a všichni** (autobusem jsme jeli za babičkou, všechny autobusy jedou za babičkou, hora mění tvar, když kolem ní jdeme na procházce), **vytváří si ale už úsudky**, kterými předpojmy spojuje – usuzování je ale ještě prelogické, založené na analogiích, ovlivněné fantazií.

3. NÁZOROVÉ (INTUITIVNÍ) MYŠLENÍ (4 – 6 let)

- ⊙ V předchozím stadiu dítě užívalo slov jako předpojmů – napůl ještě vázaných na individuální předměty, napůl již směřujících k obecnosti. Nyní již uvažuje v **celostních pojmech**, které vznikají na základě **vystižení podstatných podobností**. Usuzování je však zatím **vázáno na vnímané** či představované. Dítě se vždy zaměřuje na to, **co vidí či vidělo**, i když to už rozčleňuje.

Piagetovy pokusy:

- Úzká a široká sklenice naplněná vodou** – dítě říká, že v úzké sklenici je vody více, i když vidělo, jak dospělý přelévá vodu z jedné sklenice do druhé.
- Dlouhá a krátká řada stejného počtu mincí** – dítě říká, že v delší řadě je mincí více – až si je spočítá, tak zjistí, že je jich stejný počet.
- Koule a placka z téhož množství plastelíny** – říká, že v placce je plastelíny více, i když vidělo dospělého, jak vytvořil placku rozmačkáním koule.

Centrace myšlení – dítě **centruje svou pozornost a myšlení na výšku hladiny** vody a nepřihlíží k **šířce sklenic** – **nedokáže** ještě usuzovat **současně o obou** vzájemně závislých **dimenzích šířka – výška** – není schopno pochopit **zachování (konzervaci) hmoty ani počtu**.

- Bonbón pod kelímkem** – Pepíček dal bonbón pod pravý kelímek a odešel, pak přišla Mařenka a dala pod druhý (levý) kelímek – když se dítěte zeptáme, pod který kelímek se podívá Pepíček, až se vrátí, řekne, že pod levý kelímek – **nedokáže pochopit, že Pepíček záměnu neviděl, jako ono, a že nemá tuto informaci, kterou ono má – egocentrismus**.

Jeho myšlení nepostupuje podle logických „operací“ – je „prelogické“, „předoperační“.

Rysy myšlení dítěte:

- Egocentrické** – nedokáže pochopit, že **jiní mají jiné informace než ono**, že nevědí to, co ono atd.
- Antropomorfické** – **polidšťuje věci a zvířata**, i když rozeznává, že **věci jsou neživé a zvířata nemají stejné vlastnosti jako lidé**.
- Magické** – dovoluje **měnit fakta** podle vlastního **přání**.
- Artificialistické** – „**všechno se dělá**“ – někdo pověsil hvězdy na oblohu, dal duhu na oblohu atd.

4. STADIUM KONKRÉTNÍCH OPERACÍ (7 – 11 let)

- ⊙ Na začátku školního věku už dítě **chápe vztahy mezi různými ději**, ovšem jen **na zcela názorné rovině**, kde **vychází ze své vlastní činnosti**. Postupně je dítě schopno **skutečných logických operací**, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, **bez dřívější závislosti na viděné podobě**. Stále se ovšem i toto **logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů**, obsahů, které si **lze názorně představit**.

- ⊙ Piaget vysvětluje vznik a podmínky skutečného logického myšlení na příkladu **pokusu s korálky přesýpanými do ze široké sklenice do úzké sklenice** – v tomto věku už je dítěti na první pohled jasné, že se **množství korálků nezměnilo**. Podstata nového vývoje myšlení je v tom, že dítě je **schopno různých transformací v myslí současně**.

- ⊙ Dokáže **chápat identitu** (nic jsme nepřidali, ani neubrali), **zvratnost (reverzibilitu)** – můžeme korálky přesypat zpátky), vzájemné spojení různých **myšlenkových procesů do jedné sekvence** (posouzení výšky a šířky sklenice). Princip **zachování množství** je u

dítěte **dříve** prokázána, jde-li o **diskontinuitní množství (korálky)**, než když jde o **spojitý (kontinuitní) materiál (hlína)**.

- Ⓢ Dítě je nyní schopno také **pochopit zahrnutí (inkluzi) prvků do třídy**. Ukážeme-li mu **8 žlutých korálů a 4 hnědé korálky** a zeptáme se, jestli je tam **více žlutých nebo více všech korálků**, odpoví dítě v **předškolním věku**, že je tam **více žlutých korálků**. Nepoznává tedy – **na rozdíl od školáka** – ještě **rozdíl mezi prvky (žlutý korálek) a třídou (korálky vůbec)**.
- Ⓢ **8 – 9 leté děti** dokážou řešit úlohy typu: **Všechny šelmy požírají maso. Vlk je šelma**. Co z toho můžeš **usoudit o vlkovi**? Dítě **není schopno** logické operace v úkolu, který **nemá názorný obsah**, například: **Všechny Feso jsou Daro. Daro žijí ve vodě**. Co můžeš říci o Feso? – obvykle se zeptá, co je to Feso a co Daro.

5. STADIUM FORMÁLNÍCH (ABSTRAKTNÍCH) OPERACÍ (nad 12 let)

Mění se **radikálně kvalita myšlenkových operací**. Od počátku pubescence většina dospívajících dosahuje dalšího vyššího stupně logického myšlení – podle Piageta se v té době objevuje nový operační systém, **systém formálních operací** – konkrétní operace se samy berou znovu za objekt dalších operací, tj. „**vyvozují se soudy o soudech, myslí se o myšlení**“.

Hlavní pokroky, které takové myšlení přináší:

1. Dospívající je schopen **pracovat s pojmy**, které jsou **vzdáleny od bezprostřední smyslové zkušenosti**, jsou **obecnější, abstraktnější**. Zatímco dříve vysvětlovalo dítě **smysl pojmů** zpravidla jen **účelem** („**klobouk je to, co se dává na hlavu**“), **dospívající** je nyní schopen **přesnější definice** ve smyslu požadavků **klasické logiky** – stanoví **nejbližší nadřazený rod a druhový rozdíl** a obojí spojí ve formálně správnou větu – „**klobouk je pokrývka hlavy z pevnějšího materiálu stálého tvaru**“.
2. Dospívající dokáže aplikovat **logické operace nezávisle na obsahu soudů**. Dokáže řešit: „**Všechny Feso jsou Daro, všechny Daro dovedou dobře plavat, co si myslíš o Feso?**“ Teprve nyní je jedinec schopen sledovat **formu myšlenkového úsudku a odhlédnout** od jeho **konkrétního obsahu**. Teprve nyní chápe dospívající tak **abstraktní pojmy jako spravedlnost, pravda, právo** atd.
3. Nový způsob myšlení dovoluje **pohlížet na sebe** a na svůj život i na **své pocity a myšlenky jakoby zvnějšku**, analyzovat je a kriticky posuzovat. Dospívající je schopen **vytvářet domněnky**, které **nejsou opřeny o reálnou skutečnost**, jsou pouze možné, popřípadě až **fantastické** (předvídaní budoucnosti lidstva, sci-fi), a srovnává **skutečné s pouze myšleným**.

Formálně abstraktní způsob myšlení je předpokladem **pochopení látky** mnoha **vyučovacích předmětů** (algebra, fyzika atd.), ale je i základem každé **vědecké práce i organizace společnosti**. Dovoluje **kritický přístup k myšlení vlastnímu i cizímu**, nespokojuje se jen s poukázáním na to, co vidíme a slyšíme, **rozlišuje domněnku od prokazaného faktu** a umožňuje vzdát se jí, když nevyhovuje, a **nahradit ji lepší**.

TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE OSOBNOSTI ERIKA H. ERIKSONA (1963)

Erikson vypracoval **osm fází psychosociálního vývoje**, jimiž během svého života musí projít každý člověk. V každé fázi se jedná o určité **dilema, krizi** mezi dvěma protichůdnými tendencemi. Na základě interakce s prostředím si člověk z daného období **osvojí určitou – dobrou či špatnou – zkušenost**, od níž se vyvíjí jeho průchod dalšími životními fázemi. Osvojení si síly či ctnosti klíčové pro dané období se stává podmínkou toho, aby i následující životní fáze mohly být dobře prožity a integrovány. (Např. bez poctivého přístupu k sobě nelze v adolescenci nalézt autentickou identitu, bez ujasněné identity nelze příliš dobře vstoupit do fáze partnerské intimity, bez intimity není generativity apod.)

1. Základní důvěra proti základní nedůvěře (do 1 roku)

- V prvním roce života je úkolem dítěte získat **základní důvěru v život a svět** skrze vytvoření **pevného vztahu k matce** nebo jiné pečující osobě. Stálost a účinnost péče, kterou od ní dostává, umožňuje kojenci vytvořit si v sobě pocit **naděje, že život je**, přes dočasné utrpení a neuspokojení, **v základě dobrý**. Nedostatek naděje vede v dospělosti k pocitu, že **nemůže věřit** v uspokojení svých potřeb a bude od okolí **očekávat primárně ohrožení**.
- Množství důvěry nezávisí ani tak na množství poskytované potavy, ani na množství lásky, ale na kvalitě mateřského vztahu. Matky ve svých dětech vytvářejí pocit důvěry tak, že kombinují a spojují citlivou péči o individuální potřeby dítěte a **upevňování vědomí dítěte o jeho hodnotě**.

2. Autonomie proti studu a pochybám (2 – 3 roky)

- V druhém a třetím roce života je úkolem dítěte osvojit si **sebedůvěru**, že je schopno se **správně a samostatně rozhodovat** (rozvoj volných vlastností). Vztahem, v němž především řešení jádrového konfliktu probíhá, je **vztah s rodiči** nebo je zastupujícími osobami. Je-li **samostatná volba dítěte potvrzována** rodiči jako **dobrá**, upevňuje se v něm cit **samostatnosti a nezávislosti**, schopnosti sebevlády a vynakládání volního úsilí. Pokud **není rodiči podporována** a oceňována jeho samostatnost, dítě si spíše vytváří pocity **zahanbení a pochybnosti vůči sobě ve vztahu k okolí**.
- Jestliže je pocit autonomie a možnosti volby u dítěte popírán, dítě se „obrátil proti sobě“, bude **samo sebe zavržovat a manipulovat**. Rozvine se u něj předčasné špatné svědomí. Místo aby se snažilo vlastnit věci proto, aby je mohlo testovat jejich účelným opakováním (hrou), stane se ono samo posedlé vlastním opakováním (myšlenkovými automatismy). Touto posedlostí se samozřejmě učí získávat sílu tvrdohlavou kontrolou tam, kde nemůže nalézt širokou škálu vzájemné regulace. Může pak mít tendence **k přílišné nutkavé sebekontrolě nebo kontrole druhých** nebo mu naopak může chybět vůle věci dotahovat do konce.
- **Vnější kontrola** v tomto stadiu by měla být pokud možno co nejvíce **konejšivá, uklidňující**. Dítě by mělo cítit základní víru v existenci. Mělo by pocítit, že jeho záměr „**já chci**“ je **v pořádku** a mělo by být podporováno ve volném nakládání s věcmi ve svém okolí. Nemělo by být přehnaně peskováno a brzděno.

3. Iniciativa proti vině (4 – 6 let)

- Ve třetím až šestém roce života je úkolem dítěte osvojit si **základní postoj zodpovědnosti** za své činy. Svou **iniciativu** by mělo **vnímat jako dobrou** a mělo by v ní být **okolím podporováno**. Úspěšné vyrovnání s konfliktem iniciativy podporuje vývoj osobnosti ve směru zaměřenosti a **cílevědomosti vlastního úsilí**. Neúspěch vede k postojům **rezignace a sebeobviňování** za činy uskutečněné nebo zamýšlené.
- Člověk, který dobře zvládl toto stadium si dokáže v životě **stanovovat přiměřené cíle, nebojí se objevování nových věcí** a činnosti, dovede **spolupracovat s ostatními**, i

přijímat, že může **udělat v životě chyby** a dokáže se s nimi vyrovnat. Pokud toto stadium neproběhne úspěšně, může člověk mít pocit, že **nic nedokáže**, že raději **nebude dělat nic**, aby nic nepokazil, a vyhnul se tak pocitům **viny a zahanbení**, proto se nepouští do nových činností a spoléhá se na to, co už zná a má ověřené.

4. Snaživost proti méněcennosti (6 – 12 let)

- Mezi šestým rokem a počátkem dospívání je úkolem dítěte osvojit si dovednosti **cílevědomě a úspěšně zacházet s předměty hmotného světa**. V tomto období přesahuje jeho zkušenost rámec rodinných vztahů a je vystaveno **srovnávání a hodnocení** v širším výběru **školních a mimoškolních situací** (musí „obstát“ i mimo rámec rodinného kruhu). Úspěšné dosahování praktických cílů vlastní snahou v tomto období je základem rozvoje **kompetence, sebedůvěry a sebeprosazení** v praktické činnosti („umím to, jsem šikovný, a jsem na to hrdý“).
- Nebezpečí v tomto stadiu spočívá v **pocitu neadekvátnosti a méněcennosti**. Jestliže dítě **ztratí naději na dosažení vlastní výkonnosti**, vede to u něj k tendenci se izolovat. Může se objevit snaha o rivalitu, **soupeření s okolím** nebo naopak **pasivita** v chování. Dítě si připadá neschopné a neužitečné, a nedokáže si vážít samo sebe.

5. Identita proti zmatení rolí (12 – 20 let)

- Ústředním tématem vývojového procesu je zde **utváření osobní identity**, které úzce souvisí s vývojem „já“. Po ukončení dětského období vývoje je v průběhu biologického a psychologického dospívání úkolem mladého člověka ustavit si **pevné pojetí vlastního „já“**, svého **místa a smyslu v životě**. Úspěšné zakotvení ve světě s jasným sebepojetím jedinci umožňuje vytváření **jednoznačných a smysluplných vztahů** k vlastní osobě i k druhým.
- Rostoucí mladý člověk tváří v tvář své vlastní fyziologické revoluci konfrontuje to, **čím se zdá být v očích druhých lidí** s tím, čím se **cítí být sám**. Ptá se sám sebe, jak spojit role a dovednosti, které si vytvořil dříve s profesionálními prototypy, které vyžaduje jeho současné postavení (zvládnutí **nových sociálních a profesních rolí**).
- Adolescence představuje tedy hledání sebeidentity. To se projevuje tím, že **mládí zkouší různé „persony“** – hledá způsob zábavy, oblékání, účesu, tak, aby bylo **přijato uznávanou vztaznou skupinou**.
- Nebezpečím tohoto stadia je **zmatení rolí** (jak různé role skloubit?). Nesoudržná, rozporná zkušenost s tím, jak se jeví sobě a ostatním, vytváří **neurčitou, nejednotnou a zmatenou strukturu** sebevymezení – tzv. **difuzní identitu**. Cítí se **nespokojený se svým skutečným „já“**, má strach sdílet své pocity a pochybnosti, používá masky a hry, aby se **druhým zalíbil** (aby ho přijali) nebo se **vůči nim vymezuje** (aby dal najevo, jak je výjimečný), neustále se s někým srovnává.
- **Adolescentní (psychosociální) moratorium** – stav, kdy dospívající jedinec odkládá nebo dočasně **odmítá chování, povinnosti a závazky**, které jsou **typické pro dospělé osoby**. Snaží se tak **oddalovat nástup dospělosti**, a to třeba tím, že se bojí činit vážná rozhodnutí (odstěhovat se od rodičů nebo si najít stabilní práci). Psychosociální moratorium v podstatě představuje určitou krizi identity v období adolescence.

6. Intimita proti izolaci (20 – 35 let)

- Úkolem raného období dospělosti je dosažení **schopnosti spojit se v důvěrném citovém vztahu s druhým člověkem**, s nímž osoba plně sdílí všechny podstatné stránky života. Těžiskem osobnostního vývoje jsou zde vztahy pohlavního partnerství s původně cizím člověkem. Úspěšné ustavení životního partnerství vyžaduje **výdat se druhému** v situacích,

v nichž se člověk vzdává záruk bezpečí (**otevřít se s důvěrou blízké osobě**, učinit se zranitelným).

- Byl-li dosavadní vývoj málo úspěšný, člověk **nemá odvahu podstoupit riziko utrpení**, kterým hrozí případné selhání pokusu navázat důvěrný vztah (neunese riziko rozpadu vztahu), a místo toho směřuje **k uhýbání před ním a ke společenské izolaci**. Není schopen se zranitelným způsobem otevřít, a proto spíše žije dlouhodobě bez partnera – anebo „vedle“ případného partnera, namísto „s ním“ – tzv. „**izolace ve dvou**“. Nechce se druhému „vydat“, zůstává v bezpečí vlastních psychických zdí.

7. Generativita proti stagnaci (35 – 60 let)

- Úkolem zralé dospělosti je **přispívat druhým, o někoho nebo něco pečovat**. Jedná se především o péči poskytovanou vlastním dětem ve své nové rodině, dále i ve společenství, v němž člověk žije, vytvářením něčeho užitečného. Člověk je **produktivní, něco vytváří, je nápomocný a užitečný pro druhé**. Překračuje tak svůj egoismus, sebestřednost a pasivitu. Má pocit životní dynamiky a relativního růstu. Někdy se v tomto období dostane do situace, kdy musí **pečovat o své stárnoucí rodiče** – i to je projev generativity nebo sebezpřekročení.
- Neúspěšný vývoj se projevuje **neschopností být takto prospěšný svému okolí**, prožíváním životního ochuzení a **ztrátou činného kontaktu s druhými lidmi**. Objevuje se pocit stagnace, že **život nemá smysl, nic se nikam nevyvíjí**, člověk předčasně uvažuje o jistotách stáří, důchodu, pojištění – stává se předčasně příliš rigidním a nejistým. Přijímá konformní vzorce chování (když nevím co se sebou, udělám to, co se ode mě očekává). **Necítí životní naplnění**.

8) Integrita JÁ proti zoufalství (nad 60 let)

- V období stáří je cílem osobnostního vývoje dospět **k jistotě o smysluplnosti** toho, jak člověk blížící se smrti **svůj život prožil** (moudrost). Smysl svého jedinečného a konečného života může najít pouze ve **vztazích, které jej přesahují** – transcendence sebe sama. To znamená ve **spojení s dosavadním a dále pokračujícím životem lidstva**, na němž se platně, byť časově a místně omezenou účastí, **podílí**. Člověk **přijímá svůj život takový, jaký byl a je**, přijímá konečnost života, je spokojen se svou celoživotní snahou a výsledky, a je smířen i s neúspěchy a chybami, které v životě udělal.
- Neúspěch při zvládnání této vývojové krize se projevuje **strachem z konce osobního života, nespokojeností s jeho prožitím**, lítostí nad promarněnými příležitostmi a **zoufalstvím** z toho, že již **nelze začít znovu a lépe** (frustrace, zlost, sebelítost, nenávisť „k mládí“). Tato varianta může vést v krajním případě až k sebedestruktivitě.

-
- Přizpůsobit se odchodu do důchodu a sníženému příjmu.
 - Vyrovnat se se smrtí partnera.
 - Vytvořit si dobré vztahy s lidmi stejného věku.
 - Přijmout a vhodně si přizpůsobit sociální role.
 - Vytvořit uspokojivé fyzické životní uspořádání.
-

TEORIE CELOŽIVOTNÍ DRÁHY – GLEN H. ELDER (1998)

Elder vidí lidský vývoj jako proces, ve kterém se navzájem v průběhu času ovlivňují **sociokulturní, biologické a psychologické síly**.

Teorie životní dráhy stanovila **čtyři klíčové charakteristiky**, které se objevují v průběhu života člověka:

1. **Sociální trasy** – jsou **způsoby vzdělání a práce, rodiny a bydlení** jedinců i celých sociálních skupin. Jsou formovány **historickými silami a společenskými institucemi** a jsou **časově ohraničené** (například zákonný věk pro uzavření manželství nebo právo jít volit).
2. **Vývojové trajektorie** – jsou **chronologicky uspořádané společenské role a zkušenosti**. Umožňují sledování **sociálních a psychologických vlivů na vývoj** v delších časových etapách života jedince. **Trajektorie jsou vytvořené z více tranzic**.
3. **Tranzice** – jsou **změny ve stavu jedince** nebo v jeho **společenské roli**, například přechod ze základní školy na střední, vstup do zaměstnání nebo založení rodiny. Tranzice jsou tvořeny změnami ve statusu či identitě osobní i společenské) a **umožňují změnu chování**. Význam tranzic souvisí s tím, **kdy se objeví v trajektorii**. Důležité je tedy **načasování tranzice**. Příliš **časný nástup určité tranzice** může **ovlivnit následující tranzice**, dokonce i po mnohých letech (například nezletilé matky).
4. **Bod obratu** – charakterizuje **objektivní či subjektivní změnu v nasměrování dráhy** (například návrat do školy ve středním věku). Často jde o **subjektivní zhodnocení** prožité zkušenosti, která vedla ke **změně situace, významu nebo chování**.

Životní dráha jedince je tvořena **třemi časovými dimenzemi**:

1. **Životní čas** (ontogenetický čas) – je daný **chronologickým věkem**. Jde o věk **od narození po smrt**.
2. **Rodinný čas** – umísťuje jedince do určité **pozice vůči předcházejícím a následujícím generacím**. Rodinný čas se neustále mění tak, jak se mění generace v rodině.
3. **Historický čas** – odkazuje na **jedincovo umístění v historii**. Vztahuje se ke **společenskému a kulturnímu systému**, existuje ve světě v čase jedincova narození, měnícím se podmínkám tohoto systému, které se projevují v průběhu jedincova života.

Věk a časové rozdíly umožňují umístit lidi do historických procesů. Životní dráha jedince nemůže být zkoumána v izolaci. Rozmanité role práce, rodiny a občanských aktivit spojují **lidské životy do měnící se sítě vztahů**.

VÝVOJ MORÁLNÍHO VĚDOMÍ A JEDNÁNÍ – Lawrence Kohlberg

Ústředním bodem Kohlbergovy teorie je **pojem stádium**. Pro stadia je příznačné:

- a) Kvalitativně **odlišná organizace myšlení**, nejde pouze o kvantitativní rozdíl.
- b) **Neměnné pořadí stadií**.
- c) Ireverzibilita (**nezvratnost**) **morálního vývoje**.
- d) **Kultura** může **urychlit nebo zpomalit** postup **jednotlivými stadii**, ale **nemění** jejich kvalitu nebo **pořadí**.
- e) Jak se člověk dostává do **vyšších (zralejších) úrovní**, **zvyšuje se diferenciaci, integraci** a jedincova **schopnost řešit konflikty**.

1. stádium – předkonvenční úroveň:

Typ I. Heteronomní stádium: dítě je plně zaměřeno na **poslechnutí či neposlechnutí dospělého** a na následující **odměnění nebo potrestání** – dodržuje nařízení pouze, pokud je **autorita přítomna**.

Typ II. Stádium naivního instrumentálního hédonismu: dítě jedná **konformně**, ve shodě s určitými **příkazy a zákazy**, protože za to **očekává určitou výhodu** nebo předpokládá, že se vyhne nějaké nepříjemnosti – dodržuje nařízení, i když **není autorita přítomna**.

2. stadium – konvenční úroveň:

Typ III. Morálka „hodného dítěte“: dítě jedná tak, jak se od „hodného“ dítěte očekává – mravní jednání slouží k vytvoření nebo **udržení dobrých vztahů**, důraz je položen na **soulad mezi lidmi**.

Typ IV. Morálka svědomí a autority: dítě jedná podle sociálních norem proto, aby **předešlo kritice autoritativních osob**, a tak současně **předešlo pocitům viny**, za něž by je odsuzovalo vlastní svědomí.

3. stadium – postkonvenční úroveň:

Typ V. Morálka jako forma určité společenské smlouvy na straně jedné a individuálních práv na straně druhé: člověk uznává, že **práva jednotlivce i celého společenství** mají být chráněna a respektována, chová se ve **shodě se společenskými normami** proto, aby si zachovalo **uznání nezúčastněného pozorovatele**, který jednání posuzuje z hlediska **obecného dobra**.

Typ VI. Morálka vyplývající z univerzálních etických principů: jedinec se nyní chová **shodně s normami** proto, aby sám sebe nemusel odsuzovat. **Obecné mravní principy platí pro všechny**, tedy i pro něho a **musí podle nich jednat**.

Podle Kohlberga jen asi **25% dospělých Američanů** dosáhne **postkonvenčního stadia** mravního vývoje.

Otázkou je, proč **někteří lidé**, i když **dobře vědí, co je správně a co ne**, a přece **jednají odlišně** – proč jednají někdy i proti svému nejlepšímu přesvědčení, **proti vlastnímu svědomí**. Je zřejmé, že tu hrají roli i **jiné silné motivační faktory** a že **vzájemný vztah afektivní motivace a morálních principů je složitý**.

Pro **morální vývoj dítěte v rodině** je důležité **neklást důraz na mocenskou převahu vychovatele nad vychovávaným (tělesné tresty, hmotné odměny)** ani na **tresty prostřednictvím odnětí lásky** při neposlušnosti (**odmítání dítěte, nemluvení s ním** atd.). Rodič nebo učitel má používat **diferencovaných výchovných prostředků**, které vždy **odpovídají dané situaci** – může používat i **trestů**, ale vždy s **vysvětlením, odůvodněním** a s odkazem na **následky** toho či onoho jednání. Nejdůležitější je však **každodenní, ustavičně se opakující, bezděčný, ale opravdu autentický způsob interakce mezi všemi členy rodiny** – kde si lidé v rodině mohou **volně a nefalšovaně sdělovat své pocity a přání** (skutečná vzájemnost), dítě si uvědomuje, že samo **způsobuje svými činy dobro nebo zlo**, a že také oni mu mohou **bezděčně nebo záměrně pomáhat či škodit**, a snáze potom pochopí obecné mravní principy.

KRITIKA KOHLBERGOVY TEORIE

Carol Gilligan – morální problémy jsou založeny na **problémech lidských vztahů**. Vnímání a **hodnocení lidských vztahů se však liší u mužů a u žen**, proto se i morální úsudky **žen liší od morálních úsudků mužů**. Úsudky **žen** souvisí s **pocitů empatie, soucitu** a zabývají se řešením skutečných (nikoli hypotetických) dilemat. Tato „odchylka“ od mužského etického principu **spravedlnosti** byla dlouho **hodnocena jako důkaz nižší úrovně morálního vývoje žen**. Ženy však častěji chápou morální problémy jako problémy péče a zodpovědnosti ve vztazích. Etika je u nich **zaměřena na sociální vztahy, na zodpovědnost vůči druhým a zejména na péči**. **Princip péče je rovnocenný Kohlbergovu centrálnímu etickému principu spravedlnosti**.

MODEL ELISABETH KÜBLER-ROSS

Model Kübler-Rossové, známý též jako **pět fází smutku** či **pět fází umírání**, byl poprvé zaveden v roce 1969 americkou psycholožkou Elisabeth Kübler-Ross v knize *On Death and Dying*. Součástí knihy byl model s názvem Proces vyrovnání se s umíráním, založený na jejím výzkumu a **rozhovorech s 500 umírajícími pacienty**.

Jednotlivé fáze zahrnují:

1. **Popírání** (*denial*) – „Cítím se dobře.“, „Tohle se nemůže stát, ne mně.“, „Došlo k záměně výsledků, to musí být omyl.“ Popírání je pro jedince pouze **dočasnou obranou**. Jde o **šokovou situaci**, která může trvat různě dlouho. Dotyčný se **nechce s nastalou situací smířit**.
2. **Hněv/agrese** (*anger*) – „Proč já? To není fér!“, „Proč se to děje mně?“, „Kdo za to může?“ Jakmile se jedinec dostane do druhé fáze, uvědomuje si, že popírání již nemůže pokračovat. V této fázi je o dotyčného **velmi těžké pečovat** v důsledku **pocitů vzteku a závisti**. Mohou též **přestat spolupracovat a komunikovat** se zdravotnickými pracovníky.
3. **Smlouvání** (*bargaining*) – „Chci se dožít svých vnuků.“, „Udělám cokoli, abych mohl/a žít ještě pár let.“, „Dám všechny své peníze za...“ Třetí fáze zahrnuje **naději**, že jedinec může nějakým způsobem **oddálit či odložit smrt**. Dotyčný se obrací **k vyšší moci** (např. Bohu) s žádostí **o delší život výměnou** za změnu životního stylu apod. V této fázi též dochází k hledání zázračného léku či **alternativních metod léčby**.
4. **Deprese** (*depression*) – „Jsem tak smutný, proč se s čímkoli obtěžovat?“, „Umřu, tak o co jde?“, „Ztratil/a jsem milovaného/milovanou, proč dál žít?“ Během čtvrté fáze si umírající začíná uvědomovat **jistotu blížící se smrti**. Může být proto **zamlklý, uzavřený, odmítat návštěvy** a trávit většinu času v pláči a truchlení s **pocity strachu, úzkosti, smutku a beznaděje**. **Nedoporučuje** se dotyčného v této fázi **rozveselovat**.
5. **Smíření** (*acceptance*) – „Bude to v pořádku.“, „Nemůžu proti tomu bojovat, měl bych se na to připravit.“ V této poslední fázi se dotyčný začíná **vyrovnávat se svou smrtí** či smrtí milovaného. Dochází k **psychickému uvolnění** a pacient je schopný **na léčbě spolupracovat** a přistupovat k ní rozumem.

Elisabeth Kübler-Ross původně aplikovala tyto fáze pouze u lidí trpících smrtelnou nemocí, později však i na **jakýkoli druh tragické osobní ztráty** (práce, příjmu, svobody). Mohou sem spadat i významné životní události jako **smrt blízkého, rozvod, drogová závislost**, vypuknutí nemoci či chronické nemoci, diagnóza **neplodnosti** a jiné události.

Podle ní tyto fáze **nemusejí** nezbytně nastávat ve výše **uvedeném pořadí** a nemusejí být ani **všechny prožity**, avšak vždy dotyčný zažije nejméně dvě z nich. Často též dotyčný může fáze zažít jako na tzv. „horské dráze“, což je **střídání dvou nebo více fází**, během nichž se dotyčný několikrát k jedné či více z nich navrací.
