

## 7. VÝVOJOVÉ TEORIE

### TEORIE VÝVOJE OBJEKTU – RENÉ SPITZ (1897–1985)

Byl ovlivněn pozorováním dětí v sirotčincích po první světové válce – zabýval se otázkami **deprivace** – dílo „Hospitalismus“. Zjistil, že pokud děti nemají vztah s matkou více se u nich projevují deprese, úzkosti, opoždění vývoje. Pozoroval i **resilientní děti**, které projdou deprivací a mají z té těžké situace užitek – stanou se odolnějšími.

#### Tři vývojová stadia:

##### 1. Preobjektální stadium: od narození do 3 měsíců

Dítě **nemá** ustaven žádný **rozlišený vztah k objektům okolního světa** – neukazuje žádné trvalejší (rozdílně projevované) vztahy – podněty získává především z vnitřního prostředí vlastního těla. Postupně **začíná odlišovat sebe a matku od ostatního světa** (teplo matky, její vůně a hlas) – myslí si, že ono a matka jsou jeden celek (matka je jako moje ruka). Velký význam má **úsměv dítěte** – na spatření lidského obličeje reaguje úsměvem, odlišuje lidské obličeje od okolních objektů, **úsměv vyvolává spatření jakékoli tváře**, nejenom u blízkých lidí. Úsměv posiluje vazbu pečující osoba – dítě.

##### 2. Stadium předběžného objektu: 3 – 8 měsíců

Začíná **odlišovat sebe od matky**, kolem osmi měsíců začíná mít **strach z cizích lidí**, čili už dokáže odlišit matku od „cizích“ lidí, a má **k matce specifický vztah** jako k jedinečné osobě – při odloučení nastává **separační úzkost**, matka má jedinečné místo v citovém životě dítěte (uspokojuje jeho nejhlubší potřeby lásky a bezpečí).

##### 3. Stadium objektu: počátek kolem 8 měsíce

Dítě si postupně uvědomuje **svou oddělenost od matky** – částečně **v ní ztrácí oporu**, s rostoucí autonomií dítěte přichází jeho **schopnost matce odporovat**, dítě se musí smířit s tím, že matka je sice milující a laskavá, ale říká mu také „ne“ – začíná mít **ambivalentní vztah k matce**, zpočátku řeší své obavy z „odmítající části“ matky tím, že se s touto částí identifikuje (udělá, co matka chce), ale **s postupnou separací se učí matce odporovat** (období hněvu, tvrdohlavosti).

---

### 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 pečujícími osobám. Základní vzorec *attachmentu* spočívá v **hledání fyzického a emočního uspokojení a ochrany před ohrožením**. Toto přilnutí umožňuje psychické struktře 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 odtažité, **příliš samostatné dítě**, které se snaží **postarat se o sebe samo**.
3. **Nejistá úzkostná (ambivalentní) vazba** – **nedůsledný a nespolehlivý rodič** (chová se různě ve stejném typu situacích, 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.

#### **Projevy dítěte s poruchou *attachmentu*:**

- nerespektování hranic a limitů
- projevy náklonnosti k cizím osobám bez rozdílu
- předvádění se
- neschopnost vyznat se v emocích a ovládat je
- neschopnost si o věci požádat
- manipulativní chování
- nadměrná ostražitost – nevěří ostatním lidem
- neochota spolupracovat
- impulsivní chování
- strach bez zjevné příčiny

- nesoustředěnost
- lhaní a krádeže
- neúspěšnost ve škole a časté konflikty s vrstevníky
- destruktivnost vůči sobě samému, vůči druhým dětem, vůči věcem

### HOSPITALISMUS (chování dítěte při opuštění matkou) – JOHN BOWLBY:

1. **Fáze protestu** – dítě křičí a volá matku – čeká na základě předchozí zkušenosti, že **přijde**, když ji bude **dost vytrvale volat**.
2. **Fáze zoufalství** – dítě postupně **ztrácí naději na přivolání matky**, křičí a odvrací se od okolí ve stavu **hluboké stísněnosti**, **odmítá navázat kontakt s jinými lidmi**, kteří se o něho snaží pečovat, odmítá hračky, často **leží s hlavou zabořenou do podušek** – není to rozmazlenost ani hysterie.
3. **Fáze odpoutání od matky** – dítě potlačí své city k matce a je **schopno se připoutat k jinému dospělému** – jinak ztrácí svůj vztah k lidem a **upoutává se spíše na věci** (medvídek atd.) – tato reakce není příznivou adaptací, je to jen **obranná reakce**, která může v dalším vývoji dítěte působit jako překážka – dítě se dostává do **apatie vůči světu**.

### RANÁ DEPRIVACE

- **Není-li u dítěte uspokojena potřeba pevné citové vazby k jedné pečující osobě**, dochází u dítěte ke strádání – **citová sociální deprivace**. Deprivace má **vážné a dlouhodobé**, mnohdy **trvalé následky**. Projevují se poměrně širokým spektrem příznaků, označovaných jako **deprivační syndrom**.
- Jeho podstatou je, že **jedinec ztrácí způsobilost vnímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji vůči nim**, **nedokáže se vcítit do druhých lidí** a očekávat vcítění druhých vůči sobě, **nedokáže rozpoznávat city druhých osob a komunikovat své vlastní citové stavy** – **deprivanti**.
- **Asociální (disociální) porucha osobnosti** – **nemají empatii, necítí vinu**, mají pocit, že ostatní lidé a **společnost musí plnit jejich potřeby**, že na to **mají právo** – často u nich **domácí násilí, týrání dětí, zločiny** (mnoho z nich ve vězení, ale cítí to jako nespravedlnost, vinna je společnost, nikoli oni).

### 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)**.
- ⊗ Kolem **osmého měsíce** začíná dítě **rozlišovat mezi prostředkem a cílem**. Začíná užívat **naučených způsobů** chování k **dosažení žádoucích cílů** – aby se zmocnilo **předmětu pod příkrývkou**, odstraní **příkrývku** – začíná **chápat trvalost předmětu v čase** (věci nezmizí, když se přikryjí, člověk nezmizí, když odejde z pokoje).
- ⊗ 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:

- a) **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.
- b) **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.
- c) **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**.

**d) 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:

- a) **Egocentrické** – nedokáže pochopit, že **jiní mají jiné informace než ono**, že nevědí to, co ono atd.
- b) **Antropomorfické** – **polidšťuje věci a zvířata**, i když rozeznává, že **věci jsou neživé a zvířata nemají stejné vlastnosti jako lidé**.
- c) **Magické** – dovoluje **měnit fakta** podle vlastního **přání**.
- d) **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 mysli 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.
- ⊗ Schopnost vzít při **usuzování v úvahu** zároveň **více aspektů (rozměrů) situace** je zvláště **pozdě dosahována v oblasti sociálních jevů.** **Sociální svět je mnohem složitější**, protože sociální situace zahrnují často větší počet méně konkrétních dimenzí. Přejít od jednorozměrného k vícerozměrnému myšlení v oblasti sociálních jevů je posunut až **na začátek dospívání.**
- ⊗ Jakmile však dítě dosáhne této schopnosti, je dobře **přístupno pozitivnímu i negativnímu ovlivnění sociálního chování** a toto **ovlivnění bývá také trvalejší.** Proto je tedy obvykle až **začátek dospívání** nejvhodnějším **obdobím** pro vytváření uvědomělých a trvalých **zdravotně významných návyků** – například **kouření, pití alkoholu, užívání drog** atd.

## 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.**

Nový způsob myšlení má významné následky pro **postoj dospívajícího k celému světu** a zejména **k lidem** – dospívající **srovnává existující** a přítomné poměry s tím, **co by mohlo nebo mělo být**, tedy se stavem, který si jako **ideál vytvoří ve své mysli**. Tak nástup formálních operací umožňuje také **nový způsob morálního hodnocení** – z tohoto srovnání také pramení častá **kritičnost a nespokojenost, zklamání**, případně hluboký pesimismus dospívajících.

4. Má-li dospívající řešit nějaký **problém, nespokojí se už s jediným řešením**, které se nejspíše nabízí, ale uvažuje o **možných alternativních řešeních** a systematicky je **zkouší a hodnotí**. Postupuje už podobně jako **badatel**, který si **tvorí různé hypotézy, ověřuje jejich platnost** a postupně je přijímá nebo zavrhuje.

**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 prokázaného 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.)

**Věkové určení** jednotlivých fází je spíše **orientační**. Ve skutečnosti můžeme jednotlivé životní fáze s jejich typickými krizemi vnímat jako stále přítomná patra naší psychiky. (Obnoví-li se náš pocit základní důvěry v existenci, umožní nám to být iniciativnějšími, jsme-li iniciativnější, můžeme lépe objevovat svou identitu atd.) Integrované, naplněné a moudré stáří je tedy možné, jen pokud jsme poctivě zvládli průchod všemi životními stádii.

### 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 potravy, 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 „obráť proti sobě“, bude **samo sebe zavrňovat 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 vážit 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 (zvládání **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 vztahnou 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. Těžištěm osobnostního vývoje jsou zde vztahy pohlavního partnerství s původně cizím člověkem. Úspěšné ustavení životního partnerství vyžaduje **vydat 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 (neunes 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 sebe-destructivě.

### TEORIE VÝVOJOVÝCH ÚKOLŮ ROBERTA J. HAVIGHURSTA (1948)

Vývojový úkol je úkol, který se objevuje v průběhu určitého vývojového období jedince. Splnění úkolu vede k **pocitu spokojenosti** a k **úspěšnému zvládnání dalších úkolů**. Neúspěch při snaze zvládnout úkol způsobuje **nespokojenost, problémy se společností a problémy s následujícími vývojovými úkoly**.

Vývojové úkoly vycházejí ze **tří zdrojů**:

- a) **Fyzické faktory** (například naučit se chodit) mají **vyšší podíl v dětství a stáří**.
- b) **Sociální a kulturní vlivy společnosti** (naučit se číst) mají rostoucí význam zejména **od středního dětství po střední dospělost**.
- c) **Osobní hodnoty a aspirace jedince** jsou **celoživotní součástí osobnosti** (například výběr povolání a příprava na ně).

Vývojové úkoly obvykle vycházejí z **kombinace všech tří zdrojů**.

Každý vývojový úkol má své **kritické období**. Tehdy je jedinec schopen velice **rychle si osvojit určitý druh zkušenosti**, která je nezbytnou podmínkou k zvládnutí konkrétního úkolu (například kritické období pro **osvojení řeči je mezi 2. a 3. rokem**).

Další společnou charakteristikou vývojových úkolů je **moment učení**. Ten nastává, když je **jedinec dostatečně fyzicky i psychicky zralý** na to, aby mohl **zvládnout určité požadavky společnosti**, které s úkolem souvisejí (například ekonomická nezávislost na rodičích).

Některé **úkoly jsou specifické pro určité období jedince** (například naučit se chodit, číst), jiné **úkoly nikdy nekončí a opakovaně se objevují** v různých formách (například naučit se navazovat a udržovat vztahy s lidmi).

Některé **vývojové úkoly** jsou prakticky **univerzální a neměnné**. Jiné jsou **charakteristické pro určité společnosti** a mohou se **odlišovat i v různých sociálních vrstvách** v rámci jedné společnosti. Jde například o **osvojení si jazyka a pojmů** nebo tvoření **postoje vůči společenským institucím**.

Havighurst se zaměřuje také na **jedince, kteří předbíhají vývojová období**, například těhotné dívky ve věku patnácti let. Upozorňuje na **negativní důsledky**, které mohou z **předběhnutí stádia později plynout**.

### 1. Vývojové úkoly v raném dětství (do 6. roku života)

V tomto období převažuje vliv **biologicky podmíněných vývojových úkolů**.

- Naučit se chodit, jíst pevné jídlo, kontrolovat vylučování.
- Naučit se mluvit.
- Naučit se, co je správné a nesprávné.

### 2. Vývojové úkoly ve školním věku (6 až 12 let)

V tomto období se objevují **tři významné tlaky**:

- a) Tlak na orientaci **dítěte ven z rodiny, do skupiny vrstevníků**.
- b) Fyzický tlak **do hry a činností**, které podporují neuromuskulární činnost.
- c) Tlak **do světa logiky, komunikace** a symboliky dospělých.

- Vytvořit si zdravý postoj vůči vlastní osobě jako rostoucímu organismu.
- Naučit se vycházet s vrstevníky.
- Rozvíjet základní schopnosti ve čtení, psaní a počítání.
- Rozvíjet svědomí, morálku a žebříček hodnot.
- Dosahovat osobní nezávislosti.

### 3. Vývojové úkoly v adolescenci (12 až 18 let)

Jedná se o **významné období pro fyzické a psychické zrání**.

- Dosáhnout nových a zralejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví.
- Dosáhnout mužské nebo ženské sociální role.
- Přijmout svou tělesnou konstituci.
- Dosáhnout emoční nezávislosti na rodičích a jiných dospělých.
- Naučit se společensky zodpovědnému chování.

### 4. Vývojové úkoly v rané dospělosti (18 až 30 let)

V mladém dospělosti se **mění postavení člověka**. V dětství bylo jeho postavení hodnoceno věkem, v dospělosti je hodnoceno jeho **statusem ve společnosti**.

- Najít si partnera a naučit se s ním žít.
- Založit rodinu a vychovávat děti.
- Naučit se vést domácnost.
- Začít vykonávat povolání.
- Najít si vyhovující společenskou skupinu a přijmout občanskou zodpovědnost.

### 5. Vývojové úkoly ve středním věku (30 až 60 let)

Jedinci v této etapě života dosahují **vrcholu vlivu ve společnosti**. Zároveň se **mění postavení jedince v rodině**. **Děti si budují vlastní život a role otce nebo matky ustupuje do pozadí**.

- Dosáhnout a udržet si uspokojivý výkon v povolání.
- Vytvořit se vztah k partnerovi jako k jedinci.
- Pomáhat dospívajícím dětem stát se zodpovědnými a šťastnými dospělými.
- Rozvinout volnočasové aktivity.
- Přizpůsobit se stárnoucím rodičům.
- Přizpůsobit se fyziologickým změnám stárnutí.

### 6. Vývojové úkoly ve stáří (nad 60 let)

Na sklonku života dochází k **významným změnám na fyziologické i společenské úrovni**.

- Přizpůsobit se snižující se fyzické síle a zdraví.
- 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** – umisťuje 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**.