

14. VÝVOJOVÉ TEORIE

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 **širce 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 **tvoří 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**.

VÝVOJOVÁ TEORIE ERIKA H. ERIKSONA:

Vychází z předpokladu, že si jedinec musí na každém stupni vývoje **vyřešit určitý psychosociální konflikt**. Podaří-li se mu to, může **postoupit zdárně dále**, jinak je jeho **vývoj pozdržen a ohrožen**. Důležitým pokrokem Eriksonovy teorie je prodloužení vývojového pohledu **na celý lidský život**.

1. **Důvěra versus nedůvěra (do 1 roku)** – v nejtělejší období života si musí dítě získat pocit základní **důvěry v život** a ubránit se ohrožujícím pocitům **nejistoty**. Pocit, že **život je v podstatě dobrý** přes všechny těžké situace, je založen na stálosti péče a na **kvalitě vztahu matky k dítěti**.

2. **Autonomie versus stud (2 – 3 roky)** – dítě musí zvládnout **rozpor** svého rodičího se **pocitu autonomie** a **pocitů studu**, které vyplývají ze **závislosti na okolních osobách** a jejich požadavcích. **Pevné vedení** chrání dítě proti anarchii, povzbuzuje je, aby **stálo na vlastních nohou**, a přitom je brání před **bezsmyslnými prožitky studu** a časných pochybností. **Stud** – nejsem **dost dobrý**, abych mohl sám něco udělat, **nestojím za nic**.
3. **Iniciativa versus vina (4 – 6 let)** – iniciativa přidává k autonomii kvalitu **podnikání, plánování a zdolání úkolu** s cílem být **aktivní**, nebezpečí stadia je v pocitu **viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli** – bez ohledu na to, zda nás druzí vidí nebo ne. Vyvíjí se tak **lidské svědomí**. **Vina** – to, co chci, není dost dobré, **nejsem natolik dobrý, abych si zasloužil to, co chci**.
4. **Snaživost versus méněcennost (7 – 11 let)** – dítě si má přisvojit pocit vlastní **snaživosti v práci** a ubránit se ohrožujícím pocitům méněcennosti (úzkostem, že **na nic nestačím, že nic nedokážu**), dítě se učí **užívat nástrojů a prostředků – dělat věci po boku ostatních a spolu s nimi** – může mu hrozit **nebezpečí krajnosti** – že **práci pokládá za jediné kritérium hodnoty člověka**.
5. **Identita versus zmatení rolí (12 – 18 let)** – věk dospívání je etapou vyznačenou především **hledáním vlastní identity** v boji proti **ohrožujícím pocitům nejistoty** o své vlastní **roli mezi lidmi**. Dospívající hledá odpověď na otázky „**Kdo jsem?**“ „**Jaký je smysl mého života?**“ „**Jak se jevím v očích ostatních,** ve srovnání s tím, **co sám o sobě cítím?**“ **Adolescentní moratorium** – „stadium mezi dětstvím a dospělostí“. Mladý člověk **pátrá po hodnotách a po smyslu vlastního života** i běhu lidských dějin.
6. **Intimita versus izolace (18 – 30 let)** – mladý dospělý je nyní ochoten **vzdát se** toho, o co nedávno tolik usiloval a co pro něho bylo **nejvzácnější a nejkřehčí – vlastní totožnosti**. Tu je nyní ochoten nechat **splynout** s totožností **druhého člověka** v pravé **intimitě** – je připraven odevzdat se těsným citovým vztahům a vyvinout morální sílu **vytrvat v takovém odevzdání**, i když to vyžaduje významné **oběti a kompromisy**. Nebezpečí stadia je **pocit izolace** – sklon **vyhýbat se** všem stykům, které nutí k **intimnosti**. Na druhé straně ovšem existují partnerské vztahy, které sahají až k **izolaci ve dvou** a překážejí oběma partnerům v dalším vývoji.
7. **Generativita versus stagnace (30 – 60 let)** – v tomto období je jedinec zaměřen na **zplození a výchovu příští generace** – má tedy v sobě vytvořit a uplatnit pocit generativity. **Dospělý člověk** potřebuje být **užitečný někomu jinému**. Jsou jedinci, kteří nemají děti, ale přesto v sobě pocit generativity rozvíjejí **tvořivou činností**, zatímco jiní tu **selhávají** s pronikavým pocitem **stagnace a osobního ochuzení**.
8. **Integrita versus zoufalství (nad 60 let)** – ve stáří má člověk dosáhnout opravdové osobní integrity, jež se obráží v **přijetí vlastního životního běhu** jako něčeho, **co muselo být** a co nezbytně **nemohlo být jinak**. Integrita je výsledkem celého dřívějšího života a jeho smysluplným dovršením, neboť jen ten, kdo tak či onak **vzal na sebe péči o věci a lidi** a kdo se přizpůsobil **triumfům i zklamáním**, která provázejí život, jen zploditel ostatních bytostí nebo tvůrce nových věcí a idejí může vydávat pomalu **zrající plody** oněch **sedmi stadií**, která předcházejí. Nedostatek integrity se ohlašuje **strachem ze smrti**. **Zoufalství** vyjadřuje pocit, že čas je nyní příliš krátký pro **pokus začít znovu** jiný život a vyzkoušet alternativní cestu k integritě.

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 mladé 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:

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.**