

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

OSOBNOST A JEJÍ VÝVOJ

Zdeněk Helus

Studijní text pro distanční vzdělávání

**ÚSTAV PROFESNÍHO ROZVOJE PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ
Centrum dalšího vzdělávání učitelů**

Praha 2003

Zdeněk Helus: Osobnost a její vývoj

Ediční řada: Studijní texty pro distanční vzdělávání

Garant: PhDr. Jana Kohnová

Ústav profesionálního rozvoje pracovníků ve školství

Centrum dalšího vzdělávání učitelů

Rukopis neprošel jazykovou korekturou redakce; také záznamy použité literatury nebyly redakcí upraveny podle platné bibliografické normy.

OBSAH

Díl první: Uvedení do psychologie osobnosti.....

1. Člověk jako osobnost.....

1.1. Jak budeme osobnost chápat.....

1.2. Osobnost jako samozřejmá skutečnost, jako výzva a jako úkol.....

2. Pojetí a uplatňování osobnostních zřetelů v přístupu k člověku.....

2.1. Zřetel k celistvosti - osobnost jako celek.....

2.1.1. Celistvost osobnosti je strukturou jejích základních charakteristik.....

2.1.2. Celistvost osobnosti je strukturou jejích instancí.....

2.2. Zřetel k zaměřenosti - osobnost jako směřování.....

2.2.1. Co tvoří zaměřenost osobnosti.....

2.2.2. Perspektivní orientace.....

2.3. Zřetel k mezilidským vztahům - osobnost jako zvnitřněná interakce.....

2.4. Zřetel k pohlaví/genderu - osobnost jako muž či žena.....

2.5. Zřetel k identitě - osobnost jako totožnost se sebou samým.....

Díl druhý: Uvedení do vývojové psychologie.....

1. Vstupní pohled na psychický vývoj.....

2. Charakteristika základních činitelů psychického vývoje.....

2.1. Činitele biologičtí.....

2.2. Hmotní činitele vnějšího prostředí.....

2.3. Druzí lidé; sociální a společensko kulturní činitele vnějšího prostředí.....

2.4. Aktivity samotného vyvíjejícího se jedince.....

3. Úrovně psychického vývoje.....

3.1. Vývoj jako zrání.....

3.2. Vývoj jako učení.....

3.3. Vývoj jako socializace.....

3.4. Vývoj jako osobnostní rozvoj.....

4. Periodizace psychického vývoje.....

4.1. Kojenecké období; první rok života.....

4.2. Batolecí období.....

4.3. Předškolní věk.....

4.4. Raný školní věk.....

4.5. Pubescence.....

4.6. Adolescence.....

Literatura doporučená k dalšímu studiu77

Předmluva: Cíl této učebnice - jak s ní pracovat

Tato učebnice má posloužit vychovatelům, kteří už mají praktické zkušenosti a rozhodli se vysokoškolsky kvalifikovat. Smyslem vysokoškolského studia, a jmenovitě studia na Univerzitě Karlově, je nejen rozšířit svou informovanost a zvládnout nové dovednosti v oblastech, které jsou pro práci vychovatele důležité. Jde také o to, **rozvinout reflektující, tzn. přemýšlivý náhled na to, co a jak v práci se svými chovanci děláme, jaké se zde nabízí alternativy, jak zvýšit účinnost našeho působení na děti a mládež - jak z něho činit navzdory všemožným potížím skutečné výchovné dobrodiní.** Toto považujeme za hlavní cíl. Dvěma úzce propojenými oblastmi, které tento cíl konkretizují, jsou oblasti psychologie osobnosti a vývojové psychologie.

Tato učebnice zdaleka neposkytuje vše, co musí vysokoškolsky vzdělaný vychovatel o osobnosti a psychickém vývoji vědět, aby mohl adekvátně pedagogicky jednat, své jednání analyzovat a dosažené výsledky hodnotit. Je toliko orientujícím a inspirujícím východiskem. Jsou v ní odkazy na další, běžně dostupnou literaturu, s níž se musí každý student seznámit. Mít představu o tom, jak jsou témata této učebnice do hloubky a širě rozpracována v dalších pramenech, nutno považovat za samozřejmost. Naléhavým požadavkem také je, pečlivě pracovat s úkoly a otázkami, které uvádím na konci každé kapitoly. Taková pečlivá práce ovšem předpokládá, že budou brány na pomoc i knihy, uváděné v přehledu doporučené literatury. Odpovídá to náročnosti univerzitního studia, pro které jsme se rozhodli.

Přeji studentům, kteří budou s touto učebnicí pracovat, aby v ní našli dobrý orientační základ a zajímavé inspirace pro zkvalitnění své pedagogické činnosti.

Prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc

Leden 2003

Díl první: UVEDENÍ DO PSYCHOLOGIE OSOBNOSTI

Vychovatelé má být vlastní pohlízet na člověka, kterého má vychovávat (budeme nadále používat tradičního termínu chovanec), jako na osobnost. **Cílem tohoto prvního dílu učebnice je objasnit, co to znamená pohlízet na člověka/chovance jako na osobnost a jaké nároky na vychovatele to klade.**

1. ČLOVĚK JAKO OSOBNOST

1.1. Jak budeme osobnost chápat

V psychologii se můžeme setkat s různými výklady pojmu osobnost, s různými metodami poznávání osobnosti a s různými přístupy k jejímu žádoucímu ovlivnění (ve výchově, v převýchově, v psychoterapii, v poradenství). Například Smékal, V. (2002, s.40) uvádí, že psychologie osobnosti v současnosti poskytuje téměř 200 pojetí, modelů a teorií osobnosti. Přehled těch nejdůležitějších podávají například Drapela, V.J. (1997), Mikšík, O. (1999), Čáp, J. a Mareš, J. (2001, s. 111-144). Nejčastěji se setkáváme s důrazem na to, že

- **osobnost je jedinec jako psychologický celek.** Touto definicí máme na mysli, že člověk/osobnost se skládá z nějakých svých částí, které neexistují na sobě nezávisle, ale jsou propojeny, navzájem spolu souvisí, dohromady tvoří jednotu individua. (Tímto směrem budeme podrobněji uvažovat v kapitole 2.1. této učebnice - viz níže).
- **osobnost je člověk jako subjekt.** Tím zdůrazňujeme, že hovořit o osobnosti znamená, vyzdvihovat do centra pozornosti člověka jako rozhodující se a jednající bytost; jako toho, kdo je zdrojem akce, tvůrcem, iniciátorem, původcem. (Tímto směrem budeme zevrubněji uvažovat v kapitole 2.2. - viz níže.)
- **osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí.** Tím zdůrazňujeme, že se chceme orientovat na individuální svéráz, jedinečnost, sebevyhranění a sebevyjádření jedince v jeho nezastupitelnosti. (Tímto směrem je orientována kapitola 2.5. - viz níže.)

V této učebnici z uvedených tří důrazů vycházíme a chápeme **osobnost jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit.**

Uvedená definice, která nás bude orientovat v dalším studiu, tedy připomíná důraz na celek, na akčnost subjektu, i na osobní jedinečnost. To, co ale tomu všemu dominuje, je cílová orientace života a rozvinutí možností/potencialit, které v člověku jsou a o jejichž realizaci je třeba usilovat.

Otázky a úkoly

Vyjděte z uvedených tří důrazů (na celistvost, subjektivost a individuální svéráznost) a pokuste se ke každému z nich uvést alespoň pět témat pro diskusi. Rozeberte některá tato témata z hlediska jejich významu pro výchovu.

1.2. Osobnost jako samozřejmá skutečnost, jako výzva a jako úkol

Vyjděme nyní z otázek, které asi vytanou na mysli neoborníkovi, který by si nejdříve rád ujasnil to vůbec nezákladnější, jako například: Kdo je vlastně osobností? Co z člověka, který osobností je, tuto osobnost dělá? A je v našich silách, jednoho každého, osobností se stát? Co bychom pro to měli udělat? Konečně vyvstane asi také otázka, zda v záplavě dalších nutných úkolů, je téma osobnosti opravdu tak důležité, abychom mu věnovali svůj drahocenný čas?

Na tyto otázky odpovíme v pěti tezích. Porozumíme-li jim dobře, budeme mít vybudován orientační a postojový základ pro náš další postup.

Teze první: Každý člověk se stává v průběhu svého života osobností. V tom smyslu je pro nás osobnost samozřejmou skutečností.

V hovorové řeči je tomu poněkud jinak: Označení osobnost použijeme zpravidla na někoho, kdo je vyjímecný, budí v nás úžas, obdiv, úctu.... Psychologie však, při veškeré rozdílnosti názorů odborníků, připisuje osobnost každému - v tom smyslu ji můžeme považovat za samozřejmost, týkající se nás všech. Hovořit o komkoliv jako osobnosti pak znamená, dívat se na něj z určitého úhlu, dávajícímu vystupovat do popředí určité jeho kvality; a to kvalitu, kterou - máme-li se vyjádřit jediným slovem - pojmenujeme jako **autoregulaci**. Tím dospíváme k tezi druhé.

Teze druhá: Každý člověk je osobností v tom smyslu slova, že se tak či onak reguluje; autoregulace je tedy oním jádrem, které zakládá osobnostní kvalitu každého z nás. A to, jak je tato autoregulačně osobnostní kvalita u toho kterého konkrétního člověka vyjádřena, má pro jeho život vlastní i pro život druhých lidí nesmírnou závažnost.

Slovo autoregulace nejvýstižněji zčeštíme jako sebeřízení, případně sebeovládání. Poukazujeme na skutečnost, že každý z nás se v průběhu svého života snaží být sám sebou, tak či onak se ovládat (mít pod kontrolou), dávat na sebe pozor, brát

svůj život „do ruky“; každý z nás se v té či oné míře, tím či oním způsobem sám sebou zabývá a stará se, aby někým byl, aby z něj něco bylo, aby to někam „dotáhl“, aby se něčeho uvaroval, aby před někým obstál... To vše podřazujeme pod označení autoregulace. Autoregulace jakožto osobnostní kvalita našeho života se v nás samozřejmě vyvíjí; a také my sami, jako osobnosti, se svou autoregulací vyvíjíme. Stádia našeho vývoje (viz druhý díl této učebnice), jakožto vývoje osobnosti, jsou tak či onak s tématem naší autoregulace spjata.

Ve druhé větě druhé teze bylo také řečeno, že autoregulace jakožto osobnostní kvalita jedince nabývá různého vyjádření, což má dalekosáhlé důsledky pro něho i druhé lidi.

Představme si jen osobu /A/, která není s to ovládat své impulzy - návaly vzteku, chtivosti, agrese; takový člověk bude s největší pravděpodobností obtížným břemenem, ne-li neštěstím pro druhé; bude jim nebezpečný, způsobí jim bolest a zklamání; povaha jeho autoregulace (respektive její nerozvinutost) bude příčinou svízeli, do nichž se bude dostávat a které nezvládne; bude nebezpečný i sám sobě. Představme si osobu /B/, která se dokáže přimět ke sledování vytčených cílů, majících ji dovést ke kariéře špičkového sportovce; dokáže si mnoho odepřít, dokáže mobilizovat v žádoucím směru obrovské síly; překonává zklamání hledáním nových zdrojů a důvodů své usilovnosti. Nebo jako osobu /C/ si představme ženu, která stojí před dilematem dát svou starou maminku do domova důchodců, anebo se sama o ni starat a připravit jí krásný sklonek života; jaká opatření je nutno udělat, na co být připravena, jak se lze dohodnout s manželem a vlastními dětmi o organizaci rodinného života, která se stává nutností atd. Anebo, poslední příklad, představme si osobu /D/, která zápasí s pokušením dopustit se nečestnosti ve prospěch své kariéry, na úkor někoho druhého; hryže ji svědomí, zvažuje, rozhoduje se, podléhá a znovu usiluje vzchopit se k nějakému konečnému kroku...; jak se nakonec rozhodne, jak si to zdůvodní, jak s tím co udělá dokáže dál žít? - To vše jsou velká témata autoregulace, jakožto jádra, kvality osobnosti.

Z příkladů vidíme, že povaha a důsledky autoregulace jsou vskutku závažné. Jak je kdo osobností ve smyslu své autoregulace, ovlivňuje zásadním způsobem, jak se na něho mohou spolehnout druzí i jak se může spolehnout on sám na sebe; co a jak dokáže či nedokáže; jaké vlastnosti se v něm budou pravděpodobně rozvíjet a jaké nikoliv; jaká budou jeho přátelství, známosti...; jak se bude jeho život vyvíjet v různých situacích, které nastanou; jak zvládne pohromy a jak se srovná s úspěchy atd.

Když toto všechno promýšlíme, uvědomujeme si, že každý z nás je vskutku osobností, vždyť každý z nás se nějak autoreguluje, každý z nás se vyvíjí k nějaké úrovni organizování svého života. To na jedné straně. Ale, na straně druhé, je každý

z nás osobností jinak. Někdo tak, že - díky kvalitě své autoregulace - zvládá co nejširší okruh situací a problémů, ku prospěchu druhých a pozitivnímu zhodnocení svého vlastního života. A někdo jiný - opět díky kvalitě své autoregulace - v životě spíše ztroskotává, je hrozbou a neštěstím pro druhé, svůj vlastní život uvádí do situací, které jej deformují. Teze třetí pak z této rozmanitosti kvality osobnosti nutně vyplývá.

Teze třetí: Uvažování o osobnosti tedy pro nás musí znamenat výzvu, dělat vše potřebné, aby se osobnost druhého člověka plně rozvinula; aby tento člověk bohatě vyjádřil osobnostní kvalitu svého života. Tato výzva by měla zaměstnávat vychovatele a určovat jeho vztah k chovancům. Ale také jedinec sám, ve vztahu k sobě samotnému, má tuto výzvu pociťovat: Hovoříme o osobnostní seberealizaci.

Být osobností, respektive rozvíjet se jako osobnost, je tedy na jedné straně samozřejmou skutečností; vyložili jsme si, v jakém smyslu hovoříme o osobnosti každého člověka. Není už ale samozřejmostí, jak, v jakém směru se osobnost rozvine. Uvažování o osobnosti tedy také znamená výzvu: Výzvu rozvinout své pozitivní možnosti, respektive napomoci druhému člověku, aby své pozitivní možnosti rozvinul a uskutečnil.

Teze čtvrtá: Má-li ovšem výzva k realizaci osobnosti v jejích pozitivních znacích přinést své plody, nemůže zůstat jen u výzvy: Výzva se musí přetvořit v úkol něco dělat.

Tímto směrem můžeme hovořit o výchovném či vzdělávacím úkolu. Uchopení takového úkolu znamená vytvořit výchovný program, ujasnit strategii výchovného působení; zformulovat co, kdy a jak dělat, aby osobnostní rozvoj jedince měl optimální šanci. Třemi základními oblastmi nastolování a řešení tohoto úkolu rozvoje osobnosti je

- **začleňování mezi lidi**, na které se orientujeme, od nichž přejímáme zásady a zvyklosti mezilidského soužití; s nimiž společně toto soužití spoluvytváříme (ať už harmonicky, nebo konfliktně...);
- **svěbytné sebeutváření**, tzn. utváření sebe sama jako individuality, která má s druhými mnoho společného, ale také se od nich liší - je originálem mezi originály, který se s touto svou originalitou vyrovnává, stejně tak jako se vyrovnává s originalitou druhých lidí. Svěbytné sebeutváření může mít velice rozdílné podoby a důsledky. Může být egoistickým, vůči druhým arogantním sebeprosazováním za každou cenu, či dokonce kriminálně ziskovým požitkářstvím. Ale, na druhé straně, a o to jde, může a má být vyhraňováním sebe sama v blízkosti s druhými, které svým svérázem obohacují a právě to je pro mne základem toho, kým jsem a chci být.

- **produktivnost**, tzn. aktivita přinášející výsledky. Produktivnost má různé podoby: Je jí hra dítěte, skládajícího stavebnici; je jí usilovnost studenta zvládnout zkoušky a vytvořit tak východisko svého pozdějšího uplatnění; je jí matčina péče o dítě, zabezpečující jeho zdravý vývoj; je jí inženýrův projekt, stejně tak jako pekařův chléb, či schopným managerem zajištěná fungující organizace podniku; je jí básníkově dílo...

Teze pátá: Pochopení osobnosti jako nejen samozřejmosti obecně platné, ale také jako výzvy a úkolu, poukazuje na skutečnost, že to, jak se člověk osobnostně rozvíjí/jak se osobností stává, má centrální význam společenský (veřejný) i individuální (soukromý, niterný).

Tato teze nám jinými slovy říká, že společnosti má jít o osobnost každého jejího člena. A sice v tom smyslu, aby člověk nebyl vláčen okolnostmi, v nichž žije, jako osudem, jemuž nezbyvá se jen trpně poddávat či zoufale vzpouzet. Člověk jako osobnost má nahlížet na okolnosti a podmínky svého života jako na problémy, které ho spojují s druhými lidmi a které může a musí konstruktivně řešit. Právě řešením těchto problémů realizuje své možnosti/potenciality být rozvinutou osobností, a to ku prospěchu lidské pospolitosti, v níž žije.

Rozvinout se jako osobnost je ovšem i věcí osobní cti jednoho každého. Vždyť člověk, který nemá vládu sám nad sebou, který si nedokáže něco uložit a také to splnit, který nechce a neumí ztělesňovat určitý životní ideál - takový člověk selhává ve své potencialitě, bohatě se jako osobnost rozvinout; je osobností toliko fragmentárně, zkomoleně, narušeně... A to je určitým životním ztroskotáním, určitým ohrožením (sebe sama, druhých), určitou prohrou. Úkolem vychovatele, poučeného psychologií osobnosti, pak je zkoumat a projektovat možnosti rozvoje individua, zejména pokud jde o jeho zodpovědné rozhodování, jednání a ztvárňování životní cesty - tedy o jeho autoregulaci. Nutně tedy musí patřit mezi základní kompetence univerzitně vzdělaného vychovatele umět realizovat osobnostní zřetel v přístupu ke svým chovancům.

Otázky a úkoly

Zamyslete se nad některými svými chovanci z hlediska jejich autoregulace.

(a) Alespoň u tří z nich se pokuste co nejpodrobněji charakterizovat jejich osobnostně autoregulační kvalitu.

(b) Pohlédněte sami na sebe: Jak byste charakterizovali své vlastní osobnostně autoregulační jádro? Které události ve Vašem životě asi ovlivnily jeho utváření?

2. POJETÍ A UPLATŇOVÁNÍ OSOBNOSTNÍCH ZŘETELŮ V PŘÍSTUPU K ČLOVĚKU

Na samém začátku tohoto dílu učebnice byl formulován cíl, o který nám půjde: Objasnit, co to znamená pohlížet na člověka/chovance jako na osobnost. První kapitola pak poskytla pro toto pohlížení na člověka jako osobnost orientační a postojový základ. Vyjádřili jsme jej v pěti tezích. Od pouhých tezí nyní přejdeme k rozvedenému výkladu pěti tzv. osobnostních zřetelů, které by měl vychovatel ve svém styku s chovanci uplatňovat, poněvadž díky jim je chovancům jejich osobnostní rozvoj usnadňován, jsou ve své osobnostní realizaci podporováni.

2.1. Zřetel k celistvosti - osobnost jako celek

Hovoříme-li o něčem jako celku, vyvstává nám ihned otázka, z čeho se tento celek skládá, jaké má části a jak tyto části mezi sebou navzájem souvisí. To platí i pro uvažování o osobnosti. Na otázku, z jakých částí se osobnost skládá, není ovšem jedna jediná odpověď. Zde nabídneme odpovědi dvě, jak se s nimi můžeme setkávat v odborné literatuře. Každá z nich má pro vychovatele inspirující význam.

2.1.1. Celistvost osobnosti je strukturou jejích základních charakteristik

Za základní charakteristiky osobnosti jsou zpravidla považovány vlastnosti a rysy. Navzájem spolu souvisí, byť v různé míře a intenzitě. Tuto jejich vzájemnou souvislost vyjadřujeme slovy, že charakteristiky osobnosti tvoří strukturu, neboli jsou mezi nimi vazby. (Obširnější výklad k tomuto tématu podávají Čáp, J. a Mareš, J., 2001, s. 145-180.)

(1) Za **vlastnosti osobnosti** považujeme ty její charakteristiky, které se vyznačují značnou stálostí (tedy odolností vůči změně) a ovlivňují ve velmi širokém rozsahu nejrůznější projevy jedince. Známe-li vlastnosti určitého člověka, můžeme předvídat, jak se v určitých situacích zachová, jaké podá výkony. Můžeme také strategicky uvažovat, jak na něho adresně působit, jak cíleně ovlivnit jeho vývoj. Nejčastěji bývají uváděny tři následující skupiny vlastností osobnosti:

(1a) **Schopnosti**. Jako schopnosti označujeme především ty vlastnosti osobnosti, které jedinci umožňují vykonávat určité činnosti, respektive se zvládnutí těchto činností naučit. Z toho je jasné, že se o schopnosti nutně zajímají učitelé

a vychovatelé, aby podle toho organizovali své působení. Zpravidla rozlišujeme schopnosti vjemové nebo percepční (přesně vnímat, rozlišovat tvary, barvy, tóny...); schopnosti psychomotorické (naučit se vykonávat určité sestavy pohybů - například v činnostech sportovních, pracovních ...); schopnosti intelektové nebo myšlenkově poznávací (orientovat se v nových situacích, řešit problémy). Dále můžeme hovořit o schopnostech sociálních (jednat s lidmi, předcházet konfliktům a vzniklé konflikty řešit...), schopnostech uměleckých apod. Lze se také setkat s rozlišováním schopností obecných a speciálních: Například obecná pohybová schopnost (rychlost, obratnost) se může výrazně projevit ve vyjímečných předpokladech pro sjezdové lyžování...

Schopnosti mají svůj vrozený základ, označovaný termínem vlohy. Vlohami jsou velmi obecné, nespecifikované předpoklady, z nichž se schopnosti nevyvinou automaticky, ale tehdy, jsou-li splněny určité předpoklady; např. je-li jedinec v dané oblasti cvičen, setkává-li se s působícími podněty které jej zaujmou, je-li v něm probuzena touha o danou oblast se zajímat a vynikat v ní apod. Není-li tomu tak, pak se vloha neaktualizuje, zůstává jen nevyužitou možností/potencialitou, která zpravidla po čase víceméně zaniká. V případě, že jsou vlohy mimořádně výrazné, hovoříme o nadání. A je-li s nadáním spojena odpovídající péče, hovoříme o pěstovaném talentu. V poslední době je velký zájem věnován problému, v jaké míře lze schopnosti rozvíjet vlivem aktivizujícího a nápomocného prostředí (výchovného, vzdělávacího). Moderní vzdělávací systémy, respektive naléhání na proměnu současné školy, kladou důraz na kompenzování různých omezení intenzivními treninky, na odstraňování bloků a bariér ztěžujících využívání schopností a podobně.

(1b) **Charakter.** Jako charakter označujeme ty vlastnosti, které souvisí s morálkou jedince - s principy kterými se řídí, s hodnotami o které usiluje a na kterých mu záleží. Charakter jako takový není vrozen (i když některé vrozené předpoklady se v něm mohou uplatňovat), ale je osvojen zvnitřňováním/interiorizací požadavků okolí, které jedinec přijal za své, s nimiž se ztotožnil. Slovy charakterová vyhraněnost, pevnost, stálost označujeme to, že jedinec je pevný ve svých zásadách; že v situacích pokušení či vyhrožování ob stojí a od svých zásad neustoupí. Naopak slovy charakterová slabost myslíme to, že podléhá, v tom oč mu jde kolísá, nelze se spolehnout jak se v proměnlivosti situací zachová.

(1c) **Temperament.** Tímto termínem označujeme soubor vlastností, vztahujících se k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání a reagování jedince. Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha je měnit nebývá úspěšná, výsledek zpravidla vychovatele rozladí a chovanci ublíží. Spíše jde o to, daný temperament kultivovat, respektive napomáhat jedinci se svým temperamentem žít. Většina temperamentových vlastností má své výhody

i nevýhody, přednosti i úskalí. Značnou měrou záleží na tom, jak k jedinci jeho okolí přistupuje, jak na projevy jeho temperamentu reaguje. Klasickým dělením temperamentů je stále připomínaná typologie, připisovaná starořeckému lékaři Hippokratovi a rozlišující cholery, flegmatiky, sangviniky a melancholiky.

Zde si zaslouží připomenutí novější koncepce amerických badatelů A.Thomase, S.Chesse a A.G.Birche. Ti se zaměřili na temperamentové charakteristiky dětí útlého věku (novorozenců, kojenců), týkající se celkové úrovně aktivity, pravidelnosti biorytmu, intenzity reakcí a převažujícího emočního ladění. Konstatovali, na základě rozsáhlých výzkumů, následující tři temperamentové typy:

- typ snadno vychovatelného dítěte. Vyznačuje se pozitivním emočním laděním, pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty, poměrně pohotovou přizpůsobivostí. V raném věku takové děti inklinují k dobré náladě; spánek je pravidelný, usínání bez obtíží; v usínání, probouzení, vyžadování potravy se projevuje pravidelnost. Novým situacím dítě rychle přivyká, jeví tendenci pozitivně reagovat na nové podněty.
- typ obtížně vychovatelného dítěte. Vyznačuje se spíše záporným citovým laděním, nepravidelným rytmem fyziologických funkcí, vysokou intenzitou reakcí na zevní podněty, pomalým přizpůsobováním se změnám, tendencím vyhýbat se novým podnětům. V raném věku takové dítě inklinuje k rozmrzelosti, má nepravidelný spánek, po nepříjemných zážitcích není k utišení, těžko si zvyká na novou stravu.
- typ pomalého dítěte. Vyznačuje se spíše apatií, nízkou úrovní celkové aktivity, citové ladění je mírně mrzuté, ale bez velkých výkyvů; má sklon k pravidelným biorytmům, novému se přizpůsobuje pomalu ale bez silnějších negativních afektů.

Percentuální rozložení je zhruba takové, že dětí prvního typu je asi 40 procent, dětí druhého typu 10 procent a třetího typu 15 procent. Zbytek populace nelze jednoznačně typově zařadit. Závažné je konstatování, vyplývající z dlouhodobého sledování dětí: Zejména u druhého typu je nutné počítat s tím, že tyto děti vyvolávají více negativních reakcí okolí než děti typů ostatních (zejména typu prvního); častěji se v důsledku svých vlastních projevů setkávají se zlostí, nevraživostí, případně agresivitou vychovatelů (rodičů). To vede k hromadění negativních zkušeností s druhými lidmi a zvýšené pravděpodobnosti ohroženého vývoje.

(2) Za **rysy osobnosti** považujeme dílčí charakteristiky; osobnost tedy - podobně jako vlastnosti - dlouhodobě (případně trvale) charakterizují, na rozdíl od vlastností ale nemají tak obecnou platnost a jsou více vázány na specifické situace. Například

vedoucí dispečerského centra letištního provozu potřebuje vědět, zda uchazeč dokáže současně sledovat několik panelů a zda po stanovenou dobu jeho pozornost nekolísá.

2.1.2. Celistvost osobnosti je strukturou jejích instancí

Instancemi osobnosti myslíme určitá její centra, která vyvíjejí vliv na to, jak jedinec prožívá, jaké zaujímá postoje, jak se vyrovnává s problémy. Teorii instancí osobnosti, se závažnými důsledky pro psychoterapii, výchovu a převýchovu, ale také pro výklad člověka vůbec (psychologickou a filozofickou antropologii), rozpracovala hlavně psychoanalýza (S.Freud). Nejčastěji jsou rozlišovány

- **instance pudových sil**, tedy instance impulzivních toužení dosahovat bez zábran a odkladů maximální uspokojení tužeb. Pudová oblast se řídí **principem slasti**: slast, požitek, uspokojení žádosti je tím určujícím, co chce jedince ovládat. Pudovou bytostí jsme v prvních dnech a týdnech života. Co to znamená nám přiblíží, pozorujeme-li kojence když má hlad... Postupně ale dítě více a více přivyká nutnosti svá pudová hnutí, svou plnou zaujatost slastí, nějak usměrňovat, regulovat. Tím se dostáváme ke druhé, vyšší instanci osobnosti.
- **instance jáské kontroly** (instance já), zabezpečující takové cesty k uspokojení pudů, které odpovídají situaci. Jedinec díky této instanci zvažuje, zda je jeho postup k dosažení cíle/uspokojení adekvátní, zda za daných okolností doopravdy cíle dosáhne, zda uspokojení nebude mít ve svých důsledcích neblahé následky. Díky kontrolní instanci já jedinec svá uspokojení odkládá na pozdější dobu, až to bude vhodné a prosté nebezpečí; nebo volí jiné cesty uspokojení, které jsou v daných podmínkách přípustné, nebo ještě lépe chválihodné; nebo se orientuje na jiné cíle uspokojení a zavrhne ty původní, poněvadž to tak má být - lidé na nichž mu záleží to tak očekávají a přejí si to. Instance jáské kontroly se řídí **principem reality**.
- **instance nadjá, nebo též vyššího já**. Jejím základem je vnitřní přijetí, respektive rozvinutí zásad a principů, které jedinec oceňuje a obdivuje u druhých lidí, které mu imponují ve společnosti, které mu fascinují v náboženství, které nachází v mravních zásadách hodných následování. Dospívání k instanci nadjá může dokonce znamenat, že jedinec se bude stavět do služeb něčemu, co přesahuje svým významem jeho vlastní nedokonalé já, meze jeho úzce ohraničeného života: Staví se do služeb vyšším principům, říkáme že transcenduje - žije přesahem. Významným aspektem nadjá je například svědomí. Instance nadjá se řídí **principem mravnosti**.

Instance jsou často chápány jako tzv. vrstvy osobnosti. Vespod, dole je vrstva

biologického základu jedince, která jej sblíží se zvířaty. Výsadou člověka ale je, vyvinout v sobě vrstvu vyšší, která chce onen nižší biologický základ nejen kontrolovat, aby nezpůsobil potíže, ale také přetvářet/transformovat, aby odpovídal nárokům mezilidského soužití, životu v civilizaci a kultuře. Postupně ale ani tato vrstva nepostačuje: jedinec v sobě vyvíjí ještě vyšší vrstvu, která jej zavazuje k vyšším, nadosobním cílům, zásadám a principům, které činí život životem příkladným, hodným následování, pohotovým k oběti, je-li to nutné.

Promýšlení významu instancí osobnosti nás pak dovádí k otázkám po jejich vzájemných vztazích, které mohou ústít v závažné konflikty a krize, poznamenající život osobnosti. Říkáme pak, že každá osobnost má svou konkrétní, jí vlastní **dynamiku**, respektive že život osobnosti je **dramatické povahy**. Dramatiku osobnosti určuje například silná pudovost, s níž musí já či nadjá svádět boj. Nadjá se mnohdy nedokáže prosadit - jedinec se na svých zásadách prohřešuje, selhává; trpí pak výčitkami svědomí, případně zoufalstvím; činí předsevzetí a znovu se pokouší vše čím se prohřešil napravit. Podaří se mu to? Podobná témata tvoří problémovou oblast psychologie osobnosti, opírající se o koncepci instancí. (Podrobněji viz například Jedlička, 2002).

Koncepce instancí osobnosti nám tedy otevírá jiný pohled na celistvost osobnosti než byla koncepce základních charakteristik: Poukazuje na to, že celistvost osobnosti není jenom něčím daným (statickou strukturou vlastností), ale že se také děje: Že má svoji dynamiku, tzn: vytváří se, je ohrožována, znovu získávána, oslabována, upevňována.

Otázky a úkoly

Nechte se inspirovat výkladem celistvosti osobnosti v této kapitole a pokuste se jej aplikovat na některé své chovance tak, abyste přiblížili jejich osobnost. Písemně zpracujte co nejpodrobnější charakteristiku osobnosti jednoho či dvou z nich. Využijte k tomu doporučené literatury. Vyvodte závěry pro výchovnou práci s vybranými jedinci.

2.2. Zřetel k zaměřenosti - osobnost jako směřování

Závěrečné věty pojednání o celistvosti nám napověděly, že celistvost a zaměřenost osobnosti nejsou dvě věci, které se jedna druhé netýkají. Opak je pravdou: Celistvost je zaměřeností často posilována, zaměřenost je jejím

činitelem; a také platí, že zaměřenost z celistvosti čerpá sílu, je mnohdy jejím vyjádřením.

Ilustrujme si to na příkladech:

*Mladý muž, který si dosud nedělal příliš starostí se studiem, zaměstnáním, řádným životem, plánováním kariéry a budoucím zabezpečením rodiny - spíše se řídil inzerovaným heslem „nevaž se, odvaž se“, se zamiloval do dívky, která na něho klade značné nároky. Také její rodiče, kteří jsou pro ni závaznou autoritou, trvají na tom, že její přítel musí být řádným, zodpovědným a snaživým člověkem, který umí vzít věci do ruky, udělat dojem a něco dokázat. Muž, pro kterého se stal jeho vztah k dívce ústřední hodnotou, sebrává své síly, schopnosti, možnosti - celou svoji osobnost, aby obstál. Jeho zaměřenost na určitý cíl (ženu si udržet, působit dobře na rodiče, oženit se s ní, splnit její požadavky ...) integruje jeho osobnostní celistvost v dosud mu neznámé míře: Aktivizuje své zájmy (aby byly v souladu se zájmy milované osoby), schopnosti, vůli, postoje, city, takže vzniká nový druh **uspořádanosti/integrovanosti** jeho života. A tato integrovanost zvyšuje šanci, že vše dobře dopadne. S podobně aktualizujícími silami zaměřenosti se můžeme setkat v nejrůznějších oblastech života, kdy o něco jde; o něco, co si nás nárokuje jako osobnost. V takovém případě začneme tušit, že aktualizace naší celistvosti určitým záměrem je předpokladem, že se záměr vydaří, že povede k cíli, že bude realizován.*

Zaměřenost neaktualizuje jenom celistvost v mnohosti jejích charakteristik, ale také aktivizuje některé konkrétní rysy, nebo vlastnosti - například schopnosti.

Uvedme si další příklad: *Žák, který je silně motivován například v matematice, který je zde výkonově orientován (tzn. chce vyniknout, „baví ho to“, nedělá si přespříliš starostí s chybami, protože i ty vnímá jako události, které mu umožňují pronikat k podstatě věci - vždyť z chyb se učíme!), pravděpodobně bude dosahovat lepších výsledků než žák stejných (možná i vyšších) schopností, který ale s matematikou žádnou výkonovou motivaci nespojuje (více se bojí chyb a špatných známek než aby se radoval z poznání, neví k čemu by mu byly dosažené znalosti dobré apod.). Říkáme, že zaměřenost (zde výkonová orientace) prvního z obou žáků působí na dobré využívání/aktualizaci jeho schopností; dosahuje výsledků na úrovni svých schopností, případně dokonce možnosti dané jeho schopnostmi překračuje. V odborné literatuře je pro takové případy zaveden anglický termín „overachiever“. A naopak, nedostatky v zaměřenosti (výkonové orientaci) druhého z žáků způsobují, že svých schopností nevyužívá/neaktualizuje je. Lze na něho použít termín „underachiever“.*

Uvedu ještě jeden příklad, který jde ve své konkrétnosti poněkud dál. Týká se využívání schopností u gymnazistů.

Slovenský psycholog Kačáni (1983) vyčlenil na jednom bratislavském gymnáziu

z celkové studentské populace tak zvaně intelektově extrémní případy. Byli to studenti, kteří vykazovali buď extrémně vysoké, či naopak extrémně nízké hodnoty intelektových schopností. Zajímavé bylo zjištění, že obě tyto skupiny byly v profilujících předmětech o něco horší než průměr všech žáků daného gymnázia a že každá z nich, navzdory své extrémní rozdílnosti v intelektových schopnostech, zahrnovala jak jedince s vynikajícím, tak i slabým prospěchem! Do hry zřejmě vstoupily jiné, mimoschopnostní faktory. Nejčastěji napomáhají využívání, nebo naopak nevyužívání intelektového (schopnostního) potenciálu žáků kladné či záporné, rozvinuté či nerozvinuté postoje, zájmy, motivy. A ty zase úzce souvisí s aktivizujícím či desaktivizujícím, na vzdělání a studijní snaživost orientujícím či od něho odvádějícím sociálním/rodinným prostředím.

- *Tak student „A” dosahoval vůbec nejvyšší hodnoty v intelektových schopnostech z celého zkoumaného souboru - měli bychom tedy očekávat, že bude studovat excelentně. Přesto ale u něho došlo po přechodu na gymnázium k drastickému zhoršení - v profilujících předmětech dosáhl průměru 3! Rodinné prostředí studenta v té době prochází konfliktními střety, student sám zaujímá k rodičům negativistické postoje, prostředí doma se stává sociálně dysfunkčním. Chlapec vykazuje silnou orientaci na partu, do které se včleňuje a jejíž hodnotovou orientaci přebírá. Vztah ke škole, studiu a všemu, co se školu souvisí, je útočně kritický.*
- *Oproti tomu student „B” byl co do intelektových schopností značně pod průměrem sledované populace, nicméně ke zhoršení v profilových předmětech oproti základní škole prakticky nedošlo: nadále si udržel velmi dobrý prospěch a patřil mezi nejlepší žáky. Dominujícím znakem jeho osobnosti bylo ztotožnění se s přáním rodičů, kteří v něm chtěli mít výborného, pilného studenta. V tom smyslu mu také byli všemožně nápomocní. Podporovali jej v jeho sebekázní a studijní usilovnosti, k problémům - pokud eventuálně vyvstali - přistupovali konstruktivně, bez dramatizujících emocí a traumatizujících afektivních výbuchů. Snažili se mu být podnětným příkladem.*

Kačániho výzkum poukazuje na závažnou skutečnost, že **schopnost je určitou dispozicí (předpokladem, potencialitou), která se - v závislosti na zaměřenosti - využívá nebo nevyužívá, tlumí nebo dále upevňuje či rozvíjí. Vychovatel by měl být expertem, který si dokáže udělat představu o celé působící konstelaci vlivů, rozhodujících o využití schopností.** A který dokáže vhodně zasahovat tak, aby využití schopností bylo maximální; respektive aby to, co působí proti využití schopností, bylo maximálně eliminováno.

2.2.1. Co tvoří zaměřenost osobnosti

Přiblížili jsme si, jak zaměřenost funguje a k jakým důsledkům může vést. Co všechno ale tuto zaměřenost tvoří, z čeho všeho pozůstává? Na tuto otázku lze odpovídat vyčleněním jejích základních složek: potřeb, motivů, zájmů a hodnotových orientací. Ač se jimi do podrobnosti zabývá především psychologie motivace, nelze je v souvislosti s uvažováním o osobnosti opomenout. Nejde ale v tomto případě jenom o zopakování motivačních témat, ale o jiný úhel pohledu. Potřeby, motivy, zájmy a hodnotové orientace se stávají složkami zaměření osobnosti tím, že si všímáme jejich významu pro úsilí jedince v jeho celistvosti, jehož výsledným cílem a smyslem je utváření autoregulační kvality osobnosti - tak jak jsme o ní hovořili výše (viz 1.2., druhá a třetí teze).

(1) Za základního činitele zaměřenosti osobnosti bývají považovány **potřeby**. Podstatné při tom je, že jedinec se ve svém osobnostním rozvoji postupně

- vymaňuje z plné vázanosti na **potřeby nižší**, elementárnější, spjaté s jeho výchozím pudovým založením (viz kap. 2.1.2. - pojednání o pudové instanci osobnosti) a plnou odkázaností na péči ze strany druhých,
- a vyvíjí **potřeby vyšší**, vyjadřující více a více jeho svébytnost, autonomii.

Zatím co - jednoduše řečeno - jej potřeby nižší určují výrazně jako bytost biologickou, potřeby vyšší souvisí s jeho rozvíjející se přináležitostí mezi lidmi, k civilizaci a kultuře, duchovnímu světu.

Významně se touto problematikou zabýval americký psycholog A. Maslow. Uvedený vývojový pohyb se děje od potřeb fyziologických, k potřebám bezpečí, lásky, a dále pak přes potřeby sebeúcty, seberozvoje, k potřebám poznávání až po potřeby estetické. Samozřejmě, člověk má stále potřeby hladu, žízně a základních jistot, ale tyto potřeby nad ním oslabují totální vládu - nezotročují jej, pakliže vyvinul potřeby vyšší. Ty jej od těch nižších neosvobozují absolutně, nicméně do té míry, že strádáním nepozbývá své dosažené osobnostní kvality. Viz třeba uchování osobnostní kvality života v situacích fyzického strádání, věznění, morálního nátlaku, ztráty majetku, ponížení apod.

To, co ztěžuje vývoj k vyšším potřebám, je strádání v uspokojování nižších potřeb, a to v době, kdy stály zcela přirozeně v popředí jedincova usilování. Např. v kojeneckém a batolecím věku (viz dále ve 2. dílu kapitolu o periodizaci) je potřeba lásky a bezpečí určující. Dítě, kterému se dostává jejího harmonického

uspokojování, se stává přirozeně schopným vyvinout potřeby vyšší (sebeúcty, seberozvoje...) - uspokojení těch nižších mu pro to dává „svobodu“. Naopak dítě, které bezpečí ani lásku nezakouší, které v tomto směru strádá nebo je traumatizováno, tyto potřeby fixuje; nevysvobozuje se z nich jejich uspokojením, ale je jimi trvale „poutáno“ v důsledku strádání.

Znamená to tedy ve svých důsledcích, že ne každý z nás dopřeje ve vývoji své osobnostní zaměřenosti k plnému rozvinutí svých vyšších, či dokonce nejvyšších potřeb. Mnozí z nás ulpívají na stadiu vázanosti na potřeby nižší. Samozřejmě se takový ulpívající člověk může seznamovat s problematikou seberealizace - může o tom číst a diskutovat, nebo se může esteticky orientovat (chodí na výstavy, na koncerty...). Do jeho života však nevstupuje seberealizační kultura a hodnota krásy jako plně prožívaná skutečnost, jak pozvedání života k jeho vrcholným zážitkům, které blaží jedince samotného a jsou skrze něj i výzvou pro druhé.

(2) **Motivy** chápeme jako propojení potřeb s vnějšími popudy/incentivami. Zatím co potřeby jsou vnitřním zdrojem motivu (například hlad, sexuální touha, touha mít úspěch, potřeba poznávat, potřeba opájet se něčím hezkým...), incentiva je jeho zdrojem vnějším (vůně lákavého pokrmu; sexuálně vzrušující obrázek nahé osoby v pornografickém časopise; šance žáka získat dobrou známku, kterou ocení rodiče odměnou; poutavý film o hmyzu; krásný hudební motiv ...).

V případě, že motiv určují rozhodujícím způsobem potřeby, hovoříme o **vnitřní motivaci**; v případě, že jsou rozhodující incentivy, hovoříme o **vnější motivaci**. Toto rozlišení je pro vývoj osobnosti nesmírně důležité. Jedinec, který má silně vyvinutou poznávací potřebu (tzn. je vnitřně motivovaný), bude usilovat o poznávání/učení se, i když okolnosti nebudou příznivé - například nevlídný učitel, nudná knížka, nezáměr rodičů, výsměch kamarádů, špatné známky ve škole. Naopak jedinec, který tuto vnitřní potřebu nemá, se učí/poznává pouze tehdy, když existuje něco, co mu učiní poznávání/učení druhotně lákavým, nebo nutným - například pohružka trestem či naopak odměnou, vyhlídka na vítězství v soutěži apod. Velkým úkolem pedagogů, dbají-li osobnostních zřetelů, je působit na rozvoj vnitřní motivace.

(3) Jako **zájmy** označujeme uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na určitou oblast poznávání a činorodé seberealizace. Zájmy mají značný osobnostně rozvíjející význam v tom smyslu slova, že sjednocují/integrují celou řadu oblastí osobnosti a dávají jim aktivní nasměrování. Tak například určitý sběratelský zájem (botanický, geologický...) integruje

- poznávací zaměřenost: jedinec chce o dané oblasti hodně vědět (čte o ní, vyhledává další zdroje informací);
- sociální zaměřenost: jedinec navazuje výběrové kontakty, vstupuje do kroužků

a klubů, zúčastňuje se soutěží a diskusí...;

- prakticko prováděcí zaměřenost: jedinec realizuje řadu úkonů, podporujících jeho dovednosti (např. shromažďování objektů sbírky - jejich třídění...);
- hodnotovou zaměřenost: v linii svého zájmového zaměření jedinec je schopen přinášet oběti a vynakládá úsilí (odříká si, aby ušetřil na výdaje spojené s jeho zájmem, přemáhá lenost a rozpaky ...);
- životně stylovou zaměřenost: jedinec organizuje svůj den aby toho hodně stačil, plánuje budoucnost, vytyčuje dílčí a vzdálenější cíle...

(4) Jako **hodnotové orientace** označujeme zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti. Usilování o tyto cíle poskytuje jedinci ubezpečení, že život má smysl. Existují v životě události a významná období, kdy se lidé hodnotově vyhraňují: Může to být například založení rodiny/narození dítěte, spojené s vědomím zodpovědnosti, které budu vždy chtít dostát, i za cenu krajní oběti; může to být objevení významu majetku, kariéry či postavení, skýtajícího mi pocit že něco znamenám, někým jsem, mohu si dovolit věci kvůli kterým stojí za to snažit se a žít; může to být „probuzení“ v odhodlání, setrvat ve svém přesvědčení (náboženském, politickém, mravním, filozofickém), a to i když budu perzekuován, dokonce ohrožen na životě...

Ztráta ústředních životních hodnot, na které se jedinec jako osobnost orientoval, zpravidla vede k hluboké krizi - „už není proč žít“. Jsou například lidé, které ztráta majetku či postavení dovádí k zoufalství, případně k sebevraždě. Někoho jiného ale to samé neštěstí posiluje v odhodlání dál zápasit o „svou pravdu“ - poněvadž v ní je jeho ústřední hodnotová orientace, ne v majetku či společenském statutu, který pochopil spíše jako pokušení, od kterého se musí osvobodit. Pro někoho znamená rozchod s milovanou osobou konec všeho - jiný člověk ale zde nachází důvod přeorientovat se, vyvodit ze ztráty závěry pro svůj další život, který je třeba nadále orientovat v pevnějších hodnotách apod.

Výchova se v takových případech stává životním poradenstvím, vyžadujícím hluboké porozumění pro svízele životní cesty člověka.

2.2.2. Perspektivní orientace

Zaměřenost osobnosti souvisí s tím, že do našeho života vstupuje budoucnost. Může se tak dít dvěma zásadně odlišnými způsoby:

- Jde o vstup budoucnosti jako **otevřeného horizontu** šancí a možností něco dělat, usilovat v naději, že se vzdálené cíle podaří dosáhnout.

- Anebo jde o vstup budoucnosti jako **horizontu, který se před jedincem uzavírá**, neobsahuje šance dosáhnout cílů, na kterých mu záleží a které dávají jeho životu smysl.

V prvním případě jde o budoucnost aktivizující, mobilizující síly. Jsou lidé, kteří navzdory neúspěchům, byť i zraňujícím, se vždy znovu vzchopí aby vývoj událostí či „nepřízeň osudu“ zvrátili a dosáhli toho, co je pro jejich život podstatné. Oproti tomu v případě druhém budoucnost deaktivuje, demobilizuje. Jsou lidé, kteří jsou svými nezdary bytostně zklamáni či traumatizováni do té míry, že vzdávají své usilování, hroučí se a rezignují. Uvědomujeme si, že tato odlišnost je pro osobnost podstatná. Má i společenské důsledky. Pakliže mnoho lidí v daném společenství (národě, politickém hnutí, názorovém proudu...) rezignuje, je nejen jejich osobnostní rozvoj, ale i rozvoj společenský, podstatně ohrožen, má-li vůbec ještě nějaké možnosti.

Už v předškolním věku nacházíme u dětí touhu po **otevřeném horizontu budoucnosti** (viz například Matějček, Zd., 1994): Jde jim o to, něco dokázat, něčemu se naučit, něco získat, na něco se těšit, něco překonat, něco si uchovat, něco už mít za sebou apod. Otevřený horizont budoucnosti pak nabývá dále na významu ve školním věku (kladením otázek proč a jak se učit, jak se studijně orientovat, jakým směrem uvažovat o budoucnosti kterou má školní práce usnadnit), v dospívání (konkretizací životních plánů v oblasti profese, soukromého života, osobnostního vývoje, angažovanosti k obecnějšímu dobru) i dospělosti.

O významu otevřeného horizontu budoucnosti lidé za běžných životních okolností zpravidla neuvažují. To, že máme budoucnost, že se všechno vyvíjí a my jsme tak či onak „u toho“, považujeme vesměs za samozřejmé. Jeho aktuálnost ale na nás dolehne, když tato samozřejmost přestává platit: Například když onemocníme nebo zestárneme a klademe si otázku, zda vůbec ještě nějakou budoucnost před sebou máme; když ztratíme blízké osoby (zemřely, opustily nás rozvodem, odcizily se nám), bez nichž jsme si neuměli budoucnost představit; když neuspějeme u důležitých zkoušek, ztratíme zaměstnání, proděláme velké zklamání, přijdeme o majetek - tedy postihne nás něco, co nám budoucnost vyjeví jako temnotu bez východiska ... Pro podobné případy ztráty perspektivní orientace je někdy používán obrat „fenomen přibouchnutých dveří“. Znamená zpravidla velkou újmu na možnostech rozvoje osobnosti. Vychovatel, uplatňující vůči svým chovancům osobnostní zřetel, dbá, aby je uváděl do horizontu otevřené budoucnosti, v níž mohou něco dokázat, někým se stát.

Význam perspektivní orientace nám dále přiblíží dvě následující témata:

(1) **Téma zkrácených versus prodloužených perspektiv:** Některé výchovné styly charakterizuje převládající tendence motivovat dítě především bezprostředními, zejména hmotnými odměnami. Jimi má být toto dítě podchycováno a vedeno k žádoucímu chování, výkonům apod. Například osvojení básničky, hezky vypracovaná domácí úloha apod. je odměněna cukrovím, koupí hračky, penězi, povolením shlédnout večerní pořad v televizi. Pakliže tento styl podněcování dítěte k činnosti převládá, vytváří se tak zvaná **zkrácená životní perspektiva**, spjatá s morálkou „něco za něco“ a pokud možno ihned. V určitých situacích to může být adekvátní způsob motivačního orientování dítěte, ale v širším záběru utváření osobnosti je tato orientace méně kvalitní, a to v porovnání s tak zvanou **prodlouženou životní perspektivou**. Zde už není podněcující silou jednání dítěte hmotná odměna či výhoda, ale vyhlídka zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností něco dokázat, větší samostatnost, odpovědnost ... Například k osvojování si písmen a slabik není dítě motivováno tím, že za zapamatování dostává cukroví či hračky, ale je mu ukázáno, kam až a kdy bude s to samo číst v lákavé knize, osvojí-li si určitý počet písmen a co zajímavého se tam doví; nebo kdy samo napíše dopis milované osobě.

Je prokázáno, že děti s prodlouženou perspektivou jsou ve škole zpravidla výkonnější, a také že jsou aktivnější a více se zajímají, než stejně jinak vybavené děti s perspektivou zkrácenou. A to platí tím více, čím je úkol/studium náročnější. Zkrácená perspektiva je méně účinná, když se jedná o studium, vyžadující sebezpřemáhání a odříkání; nepostačuje k orientaci na celoživotní vzdělávání, které je dnes stále naléhavější nezbytností; nezakládá vnitřní zdroje snažení osobnosti, ale činí toto snažení závislým na vnějších okolnostech.

(2) **Téma životních projektů**, dlouhodobě mobilizujících úsilí osobnosti. Úzce souvisí s výše zmíněnými hodnotovými orientacemi, které jsou zde ale vyjádřeny v propracovanějším stanovení navzájem souvisejících, bližších a vzdálených, dílčích a konečných cílů. Jinými slovy, zde přítomná cílová orientace je vlastně skladbou mnoha cílů, nadřazených a podřazených, jejichž sledováním dostává životní úsilí svou logiku, svůj dlouhodobý výhled i svoji konkrétní náplň. Tvorba životních projektů, respektive plánování života,

- zaměstnává mladé lidi v **adolescenci** (viz 2. díl), když řeší otázky čím být, co pro to udělat, jaké kroky podstoupit.
- je charakteristická pro **ranou dospělost**, kdy mladý člověk vstupuje do zaměstnání a střetá se s úspěchy, ale také se zklamáními; prodělává první krize uplatnění, je vystaven desiluzi a řeší problém, zda je život jiný než si představoval, v podstatě nad jeho síly, anebo zda stojí před výzvou věci ještě jednou, ale už realističtěji zvážit a s obnovenou rozhodností si ujasnit za čím

tedy, teď už doopravdy a nekompromisně jít.

- naléhá ve fázi tzv. **středu života**, kdy muž či žena nabývají pocit, že to čeho dosáhli není stále ještě tím pravým, ale že stále ještě mají čas a šanci si „to pravé“ ujasnit, rozhodnout se pro ně a vykročit s jasnými předsevzetími za jeho uskutečněním.
- zaměstnává v **pozdní dospělosti**, kdy je už dobře cítit nadcházející stáří a je třeba se rozhodnout, jak naložit s nabytými zkušenostmi, ale i ubývajícými silami. Vyvstává také naléhavost vyrovnat se s konkurencí mladších kolegyň a kolegů v práci, kteří připadají stárnoucímu jedinci jako nebezpeční a bezohlední ve svém zápasu o kariéru, v němž už si on sám nemůže být jist převahou, na kterou dosud spoléhal.
- je naléhavým tématem **stáří**, kdy vyvstávají otázky jak organizovat svůj čas, jak si poradit s nemocemi, případně s opuštěností, ztrátou partnera, hmotnými nedostatky...a kdy přes to přese všechno lze pociťovat touhu žít plný, bohatý a krásný život, byť zcela jiný než před tím - ale jak?

Potřeba zaměstnávat se životními projekty, vytyčovat je a uskutečňovat, se uplatňuje ve vztahu k vlastnímu životu vůbec (jeho celkové kvalitě), či jeho významným oblastem: Tedy například ve vztahu k manželství; profesní dráze; majetku; starosti o zabezpečení dětí; angažovanosti ve veřejných záležitostech; vytváření díla svého života apod. Způsobilost, vytyčovat životní projekty, brát je vážně a aktivně se zasazovat o jejich realizaci, je významným činitelem odolnosti a obnovování tvůrčích sil. Významná je zde způsobilost, reagovat na selhání v dosavadním projektu, pokusem o **druhý (ještě jeden) start**. To mnohdy vyžaduje velké úsilí, na které jedinec sám nestačí a potřebuje pomoc: Ať už přátelskou, anebo profesně poradenskou. Inspirovat jedince ke druhému startu je například významným úkolem poradenství pro lidi, kteří ztratili zaměstnání, stali se invalidními, byli otřeseni rozvodem, prošli velkým zklamáním, vytrpěli těžké trauma apod. Také vychovatel by si měl klást za úkol, být svým chovancům účinně nápomocen v jejich hledání šance druhého startu.

Otázky a úkoly

Zamyslete se nad rozmanitostí možných projevů zaměřenosti osobnosti. Připomeňte si několik výrazných individualit, které znáte a charakterizujte pozitivní a negativní znaky v jejich zaměřenosti. Analyzujte možnosti výchovného ovlivnění těch negativních.

Pokuste se vypracovat soupis činitelů, ovlivňujících vznik zkrácených či prodloužených perspektiv. Uveďte konkrétní příklady.

Prostudujte některou z kapitol v knize Pavelkové, I. (2002) a s oporou o ni korigujte výsledky předchozích úkolů.

2.3. Zřetel k mezilidským vztahům - osobnost jako zvnitřněná interakce

Pozornému čtenáři této učebnice nemohlo uniknout, jak velký význam pro rozvoj osobnosti a její stávající podobu mají mezilidské vztahy: Tedy vztahy mezi jedincem a lidmi jeho okolí; vztahy do kterých byl a je zapojen, na kterých mu záleželo a záleží, které tvoří neoddělitelnou součást jeho života.

Nesmíme si ale myslet, že význam pro náš osobnostní růst a podobu naší osobnosti mají jenom vztahy, které nám skýtají něco pozitivního. Značný osobnostní význam mají taktéž vztahy s lidmi, kterých se bojíme, kteří nás traumatizují, k nimž máme výrazně negativní vztah ale nedokážeme se od nich odpoutat.

Pro porozumění významu mezilidských vztahů pro osobnost a uplatňování zřetele k nim v přístupu k druhému člověku jako osobnosti musíme nyní zdůraznit dvě skutečnosti:

Za prvé, **mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích.**

- **Interakcemi** myslíme reagování lidí na sebe navzájem: slovy, mimikou, gesty...
- **Komunikacemi** myslíme vzájemné dorozumívání, respektive procesy sdělování obsahů. Děje se tak nejčastěji řečí.

Za druhé, mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem; interakce či komunikace není jenom děním mezi mnou a někým druhým. **Vztahy, respektive interakce a komunikace také do nás vrůstají, přetváří se v náš niterný život. Hovoříme v tomto smyslu o interiorizaci/zvnitřňování vztahů/interakcí.**

Tuto významnou skutečnost rozpracovaly podrobně zejména koncepce **interakčního původu osobnosti**. Jeden z jejich raných představitelů Ch. H. Cooley již na začátku 20. století formuloval svou teorii **sociálního zrcadla**, vysvětlující vznik základu osobnosti - lidského já, respektive sebepojetí.

Jednoduše vyjádřeno: Chci-li zjistit, jak vypadám, podívám se do zrcadla. To mně spolehlivě ukáže fyzické znaky mé tváře a postavy; ověřím si, jsem-li dobře oholen, zda-li použitá rouge se hodí k mé barvě pleti apod. Jak je to ale s jinými důležitými vlastnostmi, které mi žádné zrcadlo neukáže? Jak zjistím, jsem-li považován za hodného a hezkého, jsem-li chytrý nebo hloupý, spolehlivý či nespolehlivý...? Podle Cooleye se obracím o pomoc k tzv. sociálnímu zrcadlu - budu si všímat, co si o mně myslí druzí, jak mne oni vidí, jak na mne reagují.

A na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama.

V raném dětství, kdy se vytváří základy našeho já/sebepojetí, funguje tento mechanismus velice účinně. Později už informace, které nám sociální zrcadlo skýtá, nebereme vždycky zcela vážně. Často jim oponujeme, sociální zrcadlo nepovažujeme za pravdivé, poněvadž lepší/pravdivější zrcadla nám už dala spolehlivě poznat, kdo a jací jsme. Když mně dává představený najevo, že nejsem schopen plnit určité úkoly, naráží to na mé osobní přesvědčení, že se mýlí, protože jsem už podobné úkoly mnohokrát plnil a to dokonce výtečně. On tedy nemůže pro mne tím pravým zrcadlem být! Oproti tomu malé dítě, kterému jeho rodiče svými reakcemi zrcadlí, jak je hezké či ošklivé, nadané či omezené, čistotné či věčně zamazané, odolné či zvýšeně náchylné onemocnět, šikovné či v důsledku své nešikovnosti stále ohrožené úrazy, zpravidla tento obraz sebe sama přejímá bez odporu za základ svého sebepojetí, poněvadž si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat. Také autorita rodičů zde silně působí. Podobně tomu bývá ve škole, ve styku chlapců a děvčat během dospívání, při orientování se v novém zaměstnání.

„Sdělení“ sociálního zrcadla má tedy velký vliv na naše sebepojetí a a skrze ně i na naše rozhodování a na to, jak mobilizujeme své síly či naopak rezignujeme.

Jeden z následovníků Colleye, G. H. Mead dále prokázal, že z reagování druhých na něho se jedinec učí, **být sám sobě objektem - přistupovat k sobě samému obdobně tomu, jak k němu přistupují druzí.** A v další fázi svého vývoje, kdy už má více zkušeností se svým vlastním reagováním na druhé lidi, včetně zkušenosti jak jim lze oponovat a korigovat je, **začíná jednat sám vůči sobě podle schematu jednání s druhými.**

Další významný přínos znamenají výzkumy ruského psychologa L.S. Vygotského, který rozpracoval koncepci **vrůstání sociální skutečnosti (jmenovitě interaktivity) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce.** Např. vůle vzniká v dítěti jako přetváření příkazů druhé osoby v aktivity jeho vlastní volní autoregulace/sebeovládání. Nebo podobně se v dítěti vyvíjí jeho myšlení na základě předchozích dialogů - kladení otázek, odpovídání, argumentování a protiargumentování.

Uplatňování zřetele k mezilidským vztahům, interakci a komunikaci, má tedy pro osobnost zásadní význam. Ani si neuvědomujeme, jak náš život určují druzí lidé. A to zdaleka nejen lidé okolo nás, ale také - a v posledku především - v nás samých, ve své interiorizované podobě. Ještě jeden, závěrečný příklad, který to výstižně ilustruje: Robinson, vržený na pustý ostrov, byl ohrožen zoufalstvím

a ztrátou schopnosti čelit ničujícím nebezpečím své opuštěnosti ve zcela mu neznámé končině. A byl to obraz jeho otce, který v sobě nesl, s nímž vedl vnitřní dialog, vůči kterému se chtěl ospravedlnit, který se mu stal vnitřní výzvou. Díky tomuto zvnitřněnému otci dospívá k závěru, že nemůže a nesmí podlehnout, že musí obstát jako civilizovaný, kulturní, zápasící a vítězíci člověk/osobnost.

Otázky a úkoly

Charakterizujte klíčové mezilidské vztahy v důležitých obdobích svého života. Pokuste se objasnit, jak asi ovlivnily Vaši osobnost.

Podobně se zabývejte mezilidskými vztahy alespoň tří dalších osob, které dobře znáte. Porovnejte rozdíly a podobnosti.

Pokuste se vytvořit svoji osobní typologii mezilidských vztahů/komunikací/interakcí a charakterizujte vlivy jednotlivých typů na osobnost.

2.4. Zřetel k pohlaví/genderu - osobnost jako muž či žena

Každý z nás je mužem či ženou a tento fakt je nejen banální, biologickou daností, ale také údělem, s nímž se musíme vyrovnávat; úkolem, který musíme zvládat; rolí, kterou musíme umět hrát; výzvou na kterou musíme odpovědět; problémem, který musíme řešit...To, jsme-li mužem či ženou, je tedy jednou ze základních dimenzí osobnosti a je třeba k tomu brát zřetel, chceme-li pozitivním způsobem ovlivňovat osobnostní rozvoj člověka.

Abychom těmto tvrzením správně rozuměli, připomeňme si závažnou skutečnost:

Postavení mužů a žen se v mnoha životních situacích značně liší. Tak např. v Česku (podle publikace „The position of the Czech women in the society of the 1990s in the Spectrum of Research”) byly například zjištěny následující údaje:

- Nezaměstnanost žen činí v ČR v průměru 8%, oproti 5% mužů.
- Platy žen činí v průměru jenom 73% průměrných platů mužů. U žen vysokoškolaček dokonce jenom 68%. Ocitají se tak na úrovni platů mužů - středoškoláků.
- Ve vyšších funkcích managementu je poměr žen a mužů 3,7: 9,1 ve prospěch mužů.
- Zastoupení žen v parlamentu ČR činilo ještě před posledními volbami pouhých 15%.
- Podle výpovědí žen vykonávají oba pracující manželé 37% prací společně, 63% jich vykonává žena sama a jenom 1,7% sám muž. (Podle výpovědí mužů jsou

tato čísla poněkud, avšak ne překvapivě odlišná: 33,5% prací společně, 65,9% žena sama a 0,5% sám muž.)

Takto si tedy stojí situace u nás. V některých jiných zemích (např. ve většině zemí EU) je obdobná; rozdíly sice existují, ale nejsou ohromující. V mnoha částech světa se ale setkáváme s celou řadou (mnohdy drastických) omezení pro ženy: Od úplného vyloučení z aktivního politického života, přes povinnost zahalovat si na veřejnosti tvář, až po znemožnění vyššího studia, radikální omezení pracovních možností, či zákaz řízení auta. Tato omezení jsou zdůvodňována nábožensky, biologicky, zvykově a jinak. Ale, ať už jde o důvody jakkoliv laděné, všem je jim společný důraz na jinakost ženy oproti muži, což nás vede k otázce: Je tato jinakost žen oproti mužům dána automaticky pohlavím (tedy biologicko-anatomickou stavbou)? A má jako svůj nutný důsledek i rozdíly ve společenském postavení, v dělbě práce a odměňování za její výsledky, v podílu na provozu domácnosti (včetně péče o děti), v účasti na politické reprezentaci, v zastávání vedoucích funkcí?

Anebo je tomu jinak? Tzn. nejsou tyto rozdíly spojovány s pohlavím vesměs neoprávněně a není na tomto neoprávněném spojení založena odsouzenihodná diskriminace?

Na uvedené otázky odpovídají koncepce, rozlišující **pohlaví a gender** (viz např. Oakleyová, A., 2000). Termín **pohlaví** označuje anatomicko fyziologickou skutečnost, kdy bereme v úvahu existenci takových znaků, jako chromozomy, vnější genitálie, vnitřní genitálie, hormonální stav a druhotné pohlavní znaky. Pohlaví každého jednotlivce je potom vymezeno sumou těchto znaků a - jak je zřejmé - většina lidí spadá do jedné ze dvou kategorií nazvaných „muž“, nebo „žena“. Oproti tomu termín **gender** označuje to, **co se s člověkem daného pohlaví stane (jak se vyvine, jakých vlastností nabude apod.) působením kulturně-sociálních vlivů.**

Mechanismy, které zde působí, nám přibližuje ve zmíněné knize (kde nalezneme i odkazy na další autory a přesné citace) A.Oakleyová následovně:

Už v novorozeneckém období se matky chovají jinak k chlapcům a jinak k dívkám. Matky chovaly třítydenní chlapečky o 27 minut za noc déle než děvčátka v tomto věku. Ve věku tří měsíců to bylo o 14 minut déle. Jak si máme toto matčino chování vysvětlit a jak velký má dopad na osvojování genderu u dítěte? Na jedné straně matka přímo reaguje na chování dítěte. Chlapci v tomto vzorku spali méně než děvčátka a byli neklidnější - častěji a déle plakali. Vysvětlovat to lze větší zranitelností chlapců při porodu, která má za následek chronickou vzrušivost v prvních týdnech života. (Důkazy z rozsáhlého vzorku ukazují, že chlapci trpí

častěji než dívky poruchami chování, které mají vztah ke komplikacím v těhotenství a při porodu). Je to však vyčerpávající odpověď? I u dětí, které byly ve stejnou dobu vzhůru nebo ve stejnou dobu spaly, ve stejnou dobu plakaly nebo neplakaly, matky více budily a stimulovaly chlapce než dívky, ať už taktilními (dotekovými) či vizuálními (zrakovými) podněty. Na děvčátka naopak více reagovaly napodobením jejich zvuků a pohybů. To je přímým důkazem tendence matky jinak podněcovat chování u chlapců a u dívek a možná to i částečně vysvětluje verbální (řečovou, jazykovou) převahu dívek. Pokud dívky slyší v raném věku opakování zvuků, které samy vydávají, může se to vyvinout ve vztah s matkou, který je více založen na slovní komunikaci než vztah mezi matkou a synem...“

Podobně můžeme sledovat další odlišnosti v sociálních souvislostech vývoje chlapce, versus dívky, od prvních dnů života až po dospívání. Některé z těchto odlišností jsou nápadné, jiné zcela nenápadné. Ve svém úhrnu pak utváří v mladých lidech právě tu ženskost (femininitu) versus mužskost (maskulinitu), která je v dané rodině, daném etniku, dané tradici, dané kultuře, dané sociální vrstvě či dané rodině obvyklá a žádoucí.

Existují zřejmě čtyři procesy, kterými jsou děti vpravovány do svého genderu:

- a) **Formování či manipulace**, obvyklé ve vztahu k ročním až pětiletým dětem. Maminka např. obléká dceru do dívčích šatů, češe ji jako princeznu, říká jí jak je hezká a bude se líbit. U chlapce zvýrazňuje spíše sílu, nebojácnost, asertivitu... Proces formování/manipulace má trvalý efekt, protože dítě přejímá za svůj pohled matky na sebe sama, sleduje a hodnotí se jejíma očima ve femininních či maskulinních znacích.
- b) **Systematické zaměřování pozornosti** dítěte na určité předměty, tak jak to v daném prostředí odpovídá jeho genderu. Tak např. pozornost děvčátka je orientována více na panenky, oblečky, kočárky, ozdoby, plyšové hračky. Hra dcery s těmito předměty se její mamince asociuje s hezkými chvílemi vlastního dětství, což dále posiluje její reakce, umocňující zaměřenost dítěte na tyto předměty. Pozornost chlapce je převážně orientována na autíčka, zbraně, technické stavebnice. Tyto tendence jsou i v pozdějším věku posilovány navazující další preferencí genderově specifických předmětů. Odchylení pozornosti k hračkám, které v dané kultuře genderově neodpovídají, vyvolává u okolí reakce, které dítě spíše vnímá jako posměch, nemilou pozornost apod. To posiluje tendenci vrátit se ke hračce genderově adekvátní.
- c) **Verbální (jazykové) pojmenovávání**: Obraty jako „hodné děvče“, „šikovný kluk“, „chytrá holka“, „rychlý chlapec“ výrazně napomáhají zobecněnému uvědomování si, že „patřím mezi děvčata/chlapce“, jsem jeden/jedna z nich. Pojmenovávání jako chlapec či děvče se uplatňuje v nejrůznějších situacích

genderově specificky - při močení, při odlišnostech oblékání, při vedení dětí k vzájemné zdvořilosti mezi chlapcem a dívkou.

- d) **Aktivizace:** Existuje bezpočet dokladů, jak matky/otcové, učitelky v mateřské škole apod. předpokládají genderově specifické činnosti od chlapců/děvčat. Často je to patrné u domácích prací, do nichž bývají děti častěji zapojovány kolem pěti let (začíná se hovořit o jejich povinnosti pomáhat). K úkolům dívek patří mýt nádoby, stlát postele, prostírat stůl. Chlapci častěji než dívky vynášejí odpadky, pomáhají otci při opravách, čistí auto...

V této konkretizaci jsem vyostřil vztah mezi pohlavím a gender, abych názorně ukázal, že **to, co považujeme za samozřejmý důsledek biologicko-anatomické danosti pohlaví - tedy toho, že daný jedinec se narodil jak chlapeček či holčička, takovým samozřejmým důsledkem vůbec nemusí být. Jak ženy, tak muži se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodnostech apod. A jak pro ženy, tak pro muže to mnohdy znamená citelné omezení osobní svobody, možností rozvoje a kvality životní seberealizace. Je to také výzvou pro osobnostní seberealizaci muže či ženy, pro jejich vzájemné pochopení a bohatý vzájemný život. A je to i výzvou pro učitele a školu, prohlubovat vnímavost dětí (žáků/studentů) pro pozoruhodnou skutečnost, že já jsem žena, ty jsi muž/ ty jsi žena, já jsem muž. V tomto tkví jeden ze zdrojů obohacení člověka člověkem.**

Pro ilustraci uvedu ještě ve zkratce zajímavá zjištění, týkající se toho, jak rozdílně sami sebe a druhé pohlaví vnímají adolescentní chlapci a dívky (viz Seebauer, R., Helus Zd., 2002, s. 9-30; v tomto díle je také velké bohatství odkazů a citací k danému tématu):

(1) Podle rakouských a německých výzkumů jsou chlapci zjevně se svým pohlavím spokojenější než dívky. Nachází na sobě více chválihodných aspektů a žádné negativní. Oproti tomu dívky uvádí v porovnání s chlapci relativně méně svých vlastností pozitivních a daleko více negativních. Dívky oceňují na chlapcích totéž, co si na sobě cení i oni sami. Oproti tomu chlapci nachází na dívkách něco pozitivního jenom stěží.

(2). Zajímavá jsou i zjištění, týkající se tak zvaných „mužských domén“: Případný silný zájem dívek o matematiku a s tím související vynikající výsledky často neodpovídají tradičním očekáváním a představám, s nimiž učitelé (ale i jiné osoby) k dívkám přistupují... Stejně tak strach z neúspěchu (který je ze strany druhých osob dívkám připisován) i strach z příliš velkého úspěchu vytváří relativně svízelnou perspektivu sebeprosazení. Není se pak co divit, že mnohé dívky, zpravidla počínaje pubertou, se snaží těchto zátěží zbavit a na matematiku rezignují, aby tak tím získala jejich „ženskost“. Dívkám je často imputován názor,

že jejich vzhled a dobré manýry jsou důležitější a „sociálnější“ než jejich inteligence, sebevědomí, samostatnost, iniciativa a kompetence. Pakliže se „ženskost“ a „kompetentnost“ navzájem vylučují, pak ženám a dívkám nezbývá často nic jiného, než svůj talent (například v matematice, technických oborech) skrývat a svoji kompetenci projevovat jen oklikou. Rezignace žen/dívek na vlastní kvality a orientace na mužská měřítka posuzování jejich atraktivity je tím posílena, což má za následek, že intelektuální sebeprosazování, konkurenční rivalita, ctižádost, aktivní a důrazné uplatňování vlastních zájmů nezapadá do představ mnohých dívek o pozitivně vyjadřované ženskosti. To vede často ke sklonu mnohých dívek k určitému druhu „sebeumenšování“, napomáhajícího uchování tradičního chápání své pohlavní role. Rovněž tak u nich dochází ke zvýšenému hodnocení mužskosti a sníženému hodnocení ženskosti, respektive k mužské dominanci a ženské podřízenosti.

Z uvedených zjištění plyne, že osobnostní rozvoj chlapců a dívek/mužů a žen vykazuje významné rozdíly. Rozhodně je třeba věnovat jim pozornost a hledat výchovná opatření,

- odpovídající zvláštnostem v osobnostním sebevyjádření chlapců a dívek,
- čelící nebezpečí diskriminace jednoho z pohlaví (častěji jsou ohroženy dívky než chlapci) a
- napomáhající vzájemnému obohacení jinakostí, která obě pohlaví/oba gendery vůči sobě navzájem charakterizuje a současně vybízí k intimnímu sblížení, které má být jedním ze základů hluboce prožívané lidskosti.

Otázky a úkoly

Analyzujte některé zajímavé odlišnosti v osobnosti a projevech chlapců a dívek, s nimiž jste se jako vychovatelé setkali. Pokuste se hledat alternativní odpovědi na otázku, jak asi mohly vzniknout, jak souvisí s rozlišením pohlaví a genderu.

Prostudujte vybrané pasáže z citované knihy Seebauerové, R. a kol.: Doplňte tam uváděné poznatky vlastními zkušenostmi, názory a doporučeními.

2.5. Zřetel k identitě - osobnost jako totožnost se sebou samým

Pojmem identita myslíme v psychologii osobnosti **totožnost jedince se sebou samým - tedy s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, nefalšovaný život.**

Proti identitě stojí **sebeodcizení**. Pojmu sebeodcizení není tak těžké porozumět. Každý někdy učinil zkušenost, že se sám v sobě nevyzná; že podléhá něčemu, vůči čemu by se měl postavit, s čím by měl rázně a jednou pro vždy skoncovat; že není sám vůči sobě upřímný, že se vydává za někoho, kým ve své podstatě není; že v tom, co si o sobě myslí a co ze sebe dělá není upřímný, že sám sobě lže...

Nejčastějšími mechanismy sebeodcizování je například autostylizace, předstírání něčeho co se protíví jedincovu přesvědčení, vlichocování se někomu ze cenu popírání svých nejvlastnějších názorů či postojů...

Psychologové dokazují, že popírání sebe sama je něčím jako amputace důležitých psychických orgánů - tedy svého druhu psychické sebemrzačení. Proč se k němu uchylujeme?

Vysvětlení nejsnáze nacházíme v dětství určitých jedinců, kdy dítě ze strachu před autoritářskými, trestajícími rodiči popírá svou přirozenost (svou spontaneitu). Dostává strach ze svých projevů, ke kterým by jinak tíhnulo a jejichž kultivace by mohla za příznivých okolností být významným činitelem jeho osobnostního růstu. Strach je ale nutí všechno, co by je mohlo uvést do konfliktu s hroživou, brutální autoritou, vytěsnit, neprojevit, zapomenout; a sice ve prospěch projevování toho, co sice dítěti vlastní není, ale čím se může autoritáři zalíbit, vlichotit. Naučí-li se děti už poměrně záhy potlačovat svou přirozenost, stane se to pro ně i do budoucna základním mechanismem přizpůsobování vůči autoritě. Tento mechanismu se za určitých okolností pak aktualizuje i v dospělosti.

Trvalé/příliš časté sebepotlačování ovšem nelze nazvat normálním stavem, i když může být velice časté - zejména v kulturách založených na autoritářských stylech výchovy. To, co se nemohlo projevit, a tudíž ani kultivovat s interakcí s blízkými/milujícími a chápajícími lidmi, se v psychice postiženého jedince hromadí jako potlačované energie. A zpravidla pak takoví lidé, za „příznivé“ situace, překvapí své okolí náhlou agresivitou, zvůli, sadismem apod., na někom vůči komu si to mohou dovolit: vůči vlastním dětem, nebo minoritám, postiženým, ale také třeba zvířatům apod. Potlačování vlastní přirozenosti tedy způsobuje, že se tato přirozenost nemůže svým projevy v interakcích kultivovat a přeměňuje se ve svého druhu výbušnou sílu nekontrolovaného zla. Problém zrodu a vývoje identity, respektive odcizování se jí (zejména potlačováním), je tedy významným činitelem zdravého a tvořivého rozvoje osobnosti na straně jedné, nebo deformace osobnosti na straně druhé. A to, v obou případech, s eventuálními sociálními

důsledky.

Téma identity rozpracovali inspirujícím způsobem představitelé humanistické psychologie. Člověk, podle nich, nenabývá vztahu k sobě samému jenom na základě interakcionistického modelu, jak jsme jej prezentovali výše (viz koncepci sociálního zrcadla), byť byl tento pohled jakkoliv důležitý. Humanistická psychologie však oproti tomu zdůrazňuje že rozhodující **impulz být osobností vyvěrá primárně z nás samotných, je bytostným jádrem našeho směřování - směřování k seberealizaci, respektive k sebeaktualizaci. Osobnost neseme potenciálně v sobě jako to, oč nám jde, co chceme uskutečnit.**

Jinými slovy, určujícím tématem psychologie osobnosti by tedy nemělo být téma přetvoření vztahu druhých osob k nám v náš vztah k sobě samotným (viz výše, kap. 2.3.). Psychologie osobnosti je povolána **řešit především otázku, jak mají sociální vztahy/interakce vypadat, jak mají být pojaty, aby umožňovaly jedinci realizovat jeho vlastní vnitřní impuls stát se osobností, realizovat jeho nezastupitelnou a jedinečnou, opravdovou a autentickou svébytnost.**

Významným příspěvkem k této problematice je humanistická koncepce C. R. Rogerse.

1. Výchozím je zde pojem **aktualizační tendence**. Je to směřování sil individua k jeho růstu, rozvoji, realizaci potencialit, obohacování života, zvyšování autonomie (tzn. nezávislosti, soběstačnosti, sebeřízení), přejímání zodpovědnosti. Aktualizační tendence je vlastní každému a je veskrze pozitivní - je základním, bytostným projevem našeho ANO vůči životu. Aktualizační tendence pak nachází u toho kterého jedince, v závislosti na okolnostech a podmínkách (zejména sociálních) jeho života, své zcela konkrétní projevy. Jinými slovy, zcela obecně platná, nám všem společná aktualizační tendence se vždycky jedinečně, u každého člověka specificky, projevuje v jeho **sebeaktualici**.
2. Je-li sebeaktualizace v plném souladu s aktualizační tendencí v nás, tzn. že jedinec nerušeně realizuje své obecné tchnutí k rozvoji, k bohatému a šťastnému životu, ke smysluplnému konání - pak hovoříme o **kongruenci/souladu**: Jedinec je v souladu sám se sebou. Kongruence ale vůbec nemusí být, a vesměs ani nebývá samozřejmou záležitostí. Často se dostáváme se svou aktualizační tendencí do rozporu. Namísto vnímavosti vůči potřebám svého rozvoje a naplnění smyslu svého života se v nás prosazují ohledy na vnější přání, předpoklady a nátlaky druhých osob, které nás mají vtěsnat do rolí a funkcí podle jejich představ o tom, jací a kým máme být, třeba i v rozporu s naší vnitřní sebeaktualizační tendencí. Jsme tak manipulováni do nejruznějších

přízpůsobení, odcizujících nás sobě samotným. Ve jménu podřizování se nátlakům, být takovými jakými nás chtějí mít okolnosti, se vzdalujeme své vlastní opravdovosti/autentičnosti. V tomto případě hovoříme o **inkongruenci/nesouladu**: Jedinec není v souladu sám se sebou.

3. Inkongruenci v nás navozují vztahy **podmíněné akceptace**, zejména v dětství a mládí. Za charakteristický projev podmíněné akceptace můžeme považovat takové chování matky k dítěti, kterým mu dává najevo: „Nechci tě, protože zlobíš; nemám tě ráda, protože jsi po sobě neuklidila; utrápíš mne, protože nosíš ze školy špatné známky” apod. Dítě ale nemá takovou vládu nad sebou, aby nezlobilo, aby vždy uklidilo věci, aby nikdy nedostalo špatné známky. Na druhé straně ale z něho vyvěrá mnoho pozitivních znaků, chválihodného úsilí, mimořádných kompetencí. Dotyčná matka ovšem tento sebeaktualizační elán nepřipouští ke slovu, poněvadž vyzdvihuje nedostatek a tento nedostatek činí dostatečným důvodem, aby dítě zpochybnila v jeho hodnotě. Podmíněná akceptace tedy dítěti ztěžuje, případně znemožňuje realizovat jeho aktualizační tendenci a deformuje konkrétní projevy jeho sebeaktualizace. Proto vytyčuje Rogers nezbytnost **nepodmíněné akceptace** ze strany referenčních osob: to znamená vcítivé/empatické přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů, skrze které - právě díky nepodmíněné akceptaci druhými osobami, si sám sebe ujasňuje; nachází se ve své aktualizační tendenci; vyvíjí se ve své autentické/opravdové svébytnosti. Sám Rogers vyjádřil to, co myslí nepodmíněnou akceptací, následovně: „Je mou nezvratnou zkušeností, že lidé v podstatě směřují k pozitivnímu vývoji. A jsem přesvědčen, že čím upřímněji přistupujeme s tímto přesvědčením k druhému člověku - to znamená akceptujeme jej, tím více mu pomůžeme, aby opustil falešné fasády a osvobodil se pro svůj opravdový vývoj.”
4. V tomto smyslu pomáhat druhému člověku je úkolem humanisticky orientované psychoterapie, poradenské služby, výchovy. Pomáhat mu, aby se zbavil **fasád**. Fasádami jsou naše projevy, kterými vykazujeme, že jsme se podřídili, že jsme se vzdali sami sebe (popřeli svoji aktualizační tendenci), abychom byli pochváleni, vyhnuli se těžkostem, docílili úspěchu a udělali kariéru... **Fasádami je naše chování, kterým si doufáme zajistit podmíněnou akceptaci, na úkor aktualizační tendence**. Může se snadno stát, že proto, abychom byli podmíněni akceptováni těmi, kterých se bojíme, kterým se chceme vlichotit, od kterých chceme získat úsluhy, zcela „zafasádujeme“ své pravé já a nakonec se mu do té míry odcizíme, že je za tyto fasády zaměníme. Zde je ovšem základ životní krize, psychologických poruch osobnosti, patologického vývoje.

To, že přehled zřetelů, které je nutno uplatňovat vůči člověku/chovanci jakožto osobnosti, zakončujeme pojednáním o identitě, je logickým vyústěním našeho chápání osobnosti. V úvodní části tohoto dílu (viz 1.2., teze druhá) jsme podtrhli skutečnost, že oním jádrem, které zakládá osobnostní kvalitu každého z nás, je autoregulace, neboli způsobilost jedince určovat svůj vývoj, svá přizpůsobování, vytyčování a realizaci svých cílů. Autoregulace je ovšem autoregulací osobnosti v plném smyslu slova až tehdy, když není jenom autoregulací k úspěšné adaptaci, ale zahrnuje-li také a především autoregulaci k seberealizaci/sebeaktualizaci, k tvůrčímu vyjádření svých rozvojových potencialit.

Otázky a úkoly

Charakterizujte co nejpodrobněji problémy, na které může narazit ten, kdo chce dítě/dospívajícího vychovávat respektováním zásady nepodmíněné akceptace. Jak si lze s těmito problémy poradit? Nezpochybňují zcela Rogersovu koncepci? Jak byste ji obhájili?

Připomeňte si, jak byl charakterizován každý ze šesti zřetelů osobnostního přístupu k člověku/chovanci. Pokuste se zevrubně vysvětlit, jak tyto zřetele spolu navzájem souvisí - jak vytváří jednotu postupu?

Díl druhý: UVEDENÍ DO VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Jednou z hlavních myšlenek, prostupující předchozím dílem této učebnice, bylo, že osobnost, respektive osobnostní kvalita lidského života, se vyznačuje vývojem - osobnost je něčím co se v průběhu života utváří, vyhraňuje, rozvíjí. Na tuto myšlenku nyní navážeme. Vývoj, jak jej zde přiblížíme, je s rozvojem osobnosti spjat, ale zahrnuje i jiné oblasti, které se osobnosti přímo nedotýkají.

Nejprve osvětlíme, jak je třeba vývoj chápat; jakým směrem nás - na obecné rovině - vývojová psychologie orientuje. Vyjádříme to stručně ve čtyřech tezích, které budou odrazovým můstkem pro naše další uvažování. Na tuto první kapitolu naváže přehled základních činitelů a úrovní vývoje; tedy činitelů, uvádějících vývojové změny v pohyb a vstiskujících jim jejich výslednou podobu. Nejpodrobněji se budeme zabývat činiteli sociálními, uvádějícími v pohyb vývoj jakožto socializaci individua. Je to téma pro vychovatele zvláště důležité. V kapitole třetí se pak soustředíme na členění vývoje - jeho periodizaci; uvedeme základní charakteristiky vývojových období v dětství a mládí.

1. VSTUPNÍ POHLED NA PSYCHICKÝ VÝVOJ

To, oč se budeme opírat, abychom rozuměli následujícím výkladům, vyjádříme stručně ve čtyřech tezích.

Teze první: Psychický vývoj je úzce spjat s vývojem tělesným - tvoří s ním jednotu; obrazně řečeno, psychický a fyzický vývoje člověka tvoří dvě stránky téže mince.

Zejména v nitroděložních počátcích života a v prvním období po narození je vývoj psychiky umožňován tělesným zráním. Teprve postupně, po dosažení tělesné zralosti, se psychický vývoj do značné míry autonomizuje, více a více jej ovlivňuje učení, získávání zkušeností, aktivní sociální život. I v těchto obdobích ale jsme tělesným člověkem, jehož tělesnost psychiku spoluurčuje.

Teze druhá: Psychický vývoj chápeme jako specifický druh změn, které mají své znaky a charakteristický průběh. Lze rozlišit vývojové změny evoluční a involuční.

Vývojová psychologie se ve svých počátcích (začátek 20. století) zabývala výlučně dětmi a mládeží. Mlčky vycházela z předpokladu, že s určitým věkem (zpravidla s dosažením pohlavní zralosti, nebo právně uznané plnoletosti) vývoj de facto končí a nastupuje doba zralosti, respektive „hotovosti individua“. Vývoj pro ni znamenal to, co bychom ve zkratce nazvali vývojovými „změnami k lepšímu“, nastolujícími posléze dospělost. Charakteristické je pro ně například

- **získávání nových schopností** s přibývajícím věkem dítěte. Dítě se například stává postupně schopným uchopovat předměty, jemněji koordinovat pohyby končetin, vstávat a chodit, mluvit...; dospívající nabývá schopnosti rozmnožovací apod.
- **nárůst složitosti (diferenciace, strukturace) vztahů** mezi částmi organismu a mezi organismem a jeho okolím. Například vstup dítěte do školy, neboli jeho školní zralost, umožňuje zvládání nových složitých vztahů, zahrnujících vědomí povinnosti, vytrvalost, rozdělení aktivit (například sledování toho, co učitelka píše na tabuli a vlastní psaní do sešitu), způsobilost vycházet s dětmi a vytvářet s nimi učící se pospolitost, odolnost vůči rušivým vlivům spolu s úsilím, soustředit se na zvládání úkolů aj.
- **růst nezávislosti na okolí, tedy růst svébytnosti, samostatnosti**; s tím souvisí způsobilost umět si poradit v náročných situacích, vyjadřovat vlastní mínění, obstat v konfliktu.

Novější vývojová psychologie se už nezabývá jen dětmi, ale vytyčuje si za úkol zkoumat celoživotní vývoj člověka (lifespan development). S tím ovšem souvisí, že se do centra pozornosti dostávají nejen ony „změny k lepšímu“, ale také „k horšímu“. Nutně tomu tak musí být, zabýváme-li se pozdním věkem člověka, vyznačujícím se úbytky sil, celkovým chřadnutím, případně demencí. Říčan P. (1989, s. 19) proto konstatuje, že musíme vývojové změny, jimiž se současná vývojová psychologie zabývá, dělit na

- **změny evoluční**, tedy vzestupné, v širokém smyslu slova růstové, směřující „k lepšímu“, znamenající zdokonalování, obohacování.
- **změny involuční**, tedy sestupné, znamenající úpadek, regresi, degeneraci, oslabení či ztrátu určitých funkcí tělesných či psychických...

Existují ovšem odborníci, kteří **vidí základní téma vývojové psychologie ve zkoumání procesů evolučních**: Poukazují na to, že i v pokročilém stáří má být tím, co vývojového psychologa zajímá především, hledání možností vzestupu, jímž organismus čelí hrozícímu úpadku a přemáhá jej.

<p>Teze třetí: Průběh vývoje ovlivňují senzitivní/citlivá období a období krizová. Vlastní průběh se zpravidla člení na více či méně zřetelně odlišné</p>
--

fáze; hovoříme o periodizaci vývoje.

(1) Termínem **senzitivní vývojové období** označujeme zvýšenou citlivost jedince vůči určitým vlivům okolí, na které pak reaguje s mimořádnou intenzitou, vedoucí k trvalé vývojové změně.

V raných fázích svého vývoje je dítě zvýšeně senzitivní na vnímavost matky vůči jeho projevům, na její vcítivost/empatii a láskyplnost - obrazně bývá řeč o „lidském teple“, které matka dítěti skýtá. Díky zvýšené vnímavosti dítěte na tyto projevy matky/pečující osoby se v něm probouzí a vyvíjí dispozice, city druhých lidí vnímat, těšit se z nich a také vlastní city projevovat. Zde je základ citové interakce, schopnosti důvěry a spoléhání - což jsou kvality života, napomáhající vývoji (vrůstání mezi lidi, aktivizaci...) obecně. V dítěti, které se s lidským teplem a citově sycenou komunikací v raném období života nesetkává, se podobné dispozice nevyvinou. Hovoříme o citové deprivaci/strádání, která představuje celkově vážné narušení vývoje (vzniká tzv. depriváční syndrom, deprivovaná osobnost). Průkopnické dílo v této oblasti u nás vykonal Zd. Matějček. Deprivovaná osobnost se neumí vcítit, neumí opětovat cit druhého člověka; city si vynucuje způsobem, který druhé lidi odpuzuje, nebo zůstává netečným; snadno ublíží, poněvadž se do bolesti druhého necítuje - je pro něj zajímavá, aniž by v něm vyvolávala účastenství. To ústí v závažné problémy osobnosti; pokud způsob života navozuje v mnoha dětech depriváční příznaky, je to i problém společenský - viz např. Koukolík, Fr. Tento druh senzitivity je aktuální v prvních měsících života a trvá, ovšem s měnícími se charakteristikami, do cca konce předškolního období.

/2/ Jako **krizová** označujeme ta vývojová období, v nichž hrozí zvýšené nebezpečí, že jedinec se ocitne v situacích zátěže, které nedokáže zvládat. Tak například může být krizovým obdobím období tzv. prvního vzdoru, když dítě, objevující své já a fascinované způsobností poradit si sám, naráží na odpor či rozpaky svých rodičů. Podobně hovoříme o krizi dospívání, kdy se adolescent vymaňuje z dosavadní úzké vázanosti na rodiče, zaujímá vůči nim podrážděně kritický vztah, kterým je provokuje a současně mu záleží na jejich lásce. Krizová období nejsou vždy nutná, ale ve zvýšené míře pravděpodobná. Mezi základní kompetence vychovatele patří, pomoci dítěti/dospívajícímu, aby je co nejlépe zvládal.

/d/ **Psychický vývoj není jen tokem změn, ale má svoji strukturu, to znamená člení se na fáze, období**; každé období má své charakteristické zvláštnosti. Období na sebe navazují, vážné poruchy v období předchozím ztěžují přirozený vývoj v období následujícím. Pro tuto skutečnost je používán termín **periodizace vývoje**. Analyzovat psychický vývoj s oporou o jeho periodizaci je jedním z hlavních úkolů vývojové psychologie. Jeho řešením pomáhá také vychovatelům, aby své výchovné působení organizovali v souladu s věkovými zvláštnostmi, tzn. činili je z hlediska věku adresným. Periodizaci vývoje je věnována třetí kapitola této

učebnice.

Teze čtvrtá: Psychický vývoj člověka má své obecné, široce platné charakteristiky; existují ale i individuální zvláštnosti, odchylky, anomálie.

Vývojová psychologie si všímá obvyklých charakteristik vývojového procesu, tedy charakteristik, jimiž se vyznačuje převážná část populace. Až se budeme ve třetí kapitole zabývat periodizací, budeme jednotlivé fáze, které si vyčleníme, charakterizovat právě těmi znaky, které jsou pro příslušníky té které věkové skupiny typické. To ovšem odpovídá jenom jednomu pohledu na psychický vývoj. Existuje ale i pohled druhý, který si všímá, že

- **typické průběhy vývojových změn jsou individuálně vyjádřeny:** Například, jak jsme se o tom zmiňovali již ve výkladu teze předchozí, kolem druhého roku věku začíná dítě o sobě hovořit jako o „já“ a krátce na to se prosazuje požadavkem na sebeprosazení „já sám!“ (což znamená, že chce jíst samo, obout se samo, říkat básničku samo - bez cizí pomoci, kterou odmítá). Vzniká tak zvané období vzdoru. To je typické pro děti daného věku, ale nachází, v závislosti na vrozených charakteristikách dětské povahy, na reakcích okolí a jiných činitelích, individuálně odlišné vyjádření: Může se projevovat záchvaty vzteku; nebo může být provázeno pláčem; či může mít podobu klidného očekávání respektu druhých k přání dítěte. Stejně tak navykání na nočník, zvládání kresebných projevů, adaptace na školu, zvýšený zájem o druhé pohlaví v době nástupu puberty atd. jsou typické projevy jedince určitého věku, ale vyjádřené více či méně svéráznou individualitou.
- mnohé typické průběhy vývoje jsou de facto **typické jen pro příslušníky určité kultury/civilizace, nebo sociální vrstvy.** Například vývoj řeči značnou měrou ovlivňuje, jak v dané kultuře je zvykem na dítě hovořit, jak je v ní obvyklé na zvukové projevy dítěte reagovat a jakými prostředky je jeho řečový vývoj podporován. Stejně tak vývoj pohlavních, respektive genderových charakteristik jedince (viz 1. díl, kapitolu 2.4.) je kulturně/civilizačně podmíněn. Brát toto na vědomí je důležité při hledání vhodného přístupu k příslušníkům etnických menšin.
- **vývojové změny neprobíhají vždycky typickým/obvyklým způsobem, ale odchylují se od něho** - viz Vágnerová, M. (1999, zejména str. 24-41). Existují odchylky v rámci normy, které jsou už sice nápadné, ale ještě neznamenají poruchu; jsou stále ještě v rozmezí svérázu. Je jim ovšem zapotřebí věnovat pozornost, poněvadž v interakci jedince a jeho okolí se mohou zvýrazňovat tak, že to bude znamenat pro jedince zátěž. Existují ovšem i odchylky, které vybočují z normy: jsou deviacemi, respektive poruchami vývoje. Vychovatel zde musí hledat radu odborníků. Poruchy vývoje se mohou projevovat tak, že vývoj je znatelně zpomalen (případně i neobvyklým způsobem zrychlen); nebo v něm

vůbec nenastupují určité změny, které by jej měly nutně provázet; nebo v něm dochází k projevům, které dotyčného jedince handikepují, znemožňují mu (a případně i jeho okolí) normální život. Vývojové poruchy/deviace vznikají na dědičném základě, v důsledku fyzického poškození, které má vývojově psychické následky, nemoci, strádání, traumatu, zanedbání, narušených sociálních vztahů... Práce s jedinci s narušeným vývojem vyžaduje speciální přípravu vychovatelů, kontakt s odborníky na tyto poruchy, speciální vybavení výchovného zařízení apod. Výraznou pomocí, případně nezbytností je zde studium vývojové patologie a speciální pedagogiky.

Otázky a úkoly

Proveďte soupis krizí, které - podle Vás - mohou provázet vývoj jedince během jeho dětství a mládí. Tento soupis uspořádejte tak, aby byl co nejpřehlednější. Analyzujte jednotlivé krize soupisu z hlediska jejich vzniku, průběhu, možných důsledků. Analyzujte, jak by bylo možno krize zmírňovat, respektive co je může vyostřovat.

2. CHARAKTERISTIKA ZÁKLADNÍCH ČINITELŮ PSYCHICKÉHO VÝVOJE

V této kapitole vyčleníme činitele biologické; činitele vnějšího prostředí - zvláště hmotné a socio-kulturní; aktivity samotného vyvíjejícího se jedince. Při tom neztratíme ze zřetele, že vývoj je důsledkem jejich vzájemných vztahů.

2.1. Činitelé biologičtí

K jejich základní charakteristice nám poslouží několik výstižných citací z monografie Říčana, P. (1989, str. 23-27).

„Duševní vývoj je do značné míry determinován biologicky, tj. tělesným vývojem. Nejdůležitější je při tom vývoj mozku... Probíhá maturace (biologické dozrávání) mozku a tím se zvětšují jeho funkční možnosti, roste kapacita pro učení. Na základě toho se realizuje genetický program, „vynořují se“ nové činnosti, pro které dříve nebyly předpoklady.“ Toto platí pro vývoj jakožto evoluci - viz výše, předchozí kapitola (teze druhá). Ale i psychická involuce (viz výše, tamtéž) je determinována biologickou involucí těla, zejména mozku. Nemusí to být způsobeno jenom úbytkem mozkových buněk, ale i zhoršením jejich funkce (např. zpomalováním buněčných pochodů).

„Mozek řídí organismus i jeho vývoj ve spolupráci s hormonálním systémem, tj.

systemem žláz, které vyměšují do krve chemické působky zvané hormony... Protože nervový systém a hormonální systém při řízení organismu úzce spolupracují, mluvíme často o neurohumorálním systému.”

„Jak se vyvine neurohumorální systém a celé tělo, to záleží jednak na prostředí, jednak na genetickém programu, na dědičnosti. Dědíme vlastnosti svého živočišného druhu, své rasy a svých konkrétních předků, především svých rodičů, s nimiž máme nejvíce společných genů. Některé dědičné vlastnosti se objeví ihned po narození nebo ještě dříve, některé až po mnoha letech (předpoklady pro dlouhověkost nebo naopak náchylnost k určitým chorobám stáří).”

„Tělo, s nímž se rodíme, není dáno jen dědičností, ale také všemi vlivy prostředí, které na ně působily v prenatálním životě, například nikotinem nebo alkoholem, které pronikly do jeho tkání stejně jako do matčiných. Proto odlišujeme dědičné a vrozené: dědičné je to, s čím jsme byli počati, vrozené je to, s čím jsme se narodili.”

„Také na další vývoj organismu působí řada příznivých i nepříznivých faktorů: výživa, nemoci - a také psychické vlivy, zpočátku zvláště pohoda v laskavém mateřském náručí. Tak se dotváří to, čemu říkáme tělesná konstituce: je zčásti zděděná, zčásti daná prenatálními vlivy, působením prostředí v raném dětství, v malé míře i v pozdější době. Tělesná konstituce předznamenává celý další duševní vývoj.”

Otázky a úkoly

Uveďte příklady vlivu tělesných změn na psychiku/osobnost, a naopak psychiky/osobnosti na tělesné změny. Kterým z těchto změn připisujete vývojový význam?

2.2. Hmotní činitelé vnějšího prostředí

Psychický vývoj ovlivňuje hmotné prostředí, které jedince obklopuje. Předměty k nimž zaujímá postoje, s nimiž manipuluje, se kterými si hraje nebo jich používá jako nástrojů; nad kterými přemýšlí a které interpretuje; k nimž ho pojí citové rozpoložení - má je rád, vážou se na ně vzpomínky...

To si můžeme dobře osvětlit na věcech rodinného vybavení, s nimiž dítě přichází velmi záhy do styku a které mu spoluvytváří pocit domova. Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahů k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a pro její členy ceným. A ono si uvědomuje touto cestou, že něco má pro „nás všechny” hodnotu a tudíž to máme ohleduplně používat, chránit a udržovat v pořádku. S tím souvisí i vývoj důležité postojové kvality osobnosti, vyjádřené

slovy „já mám“, „toto je moje a tamto je tvé“, „je to naše“...Žít s určitým vybavením, jehož používání předpokládá zvládnutí širokého spektra dovedností, otevírá dalekosáhlé horizonty možností: viz například možnosti, které je s to nabídnout počítač, ale také nový typ pračky, moderně vybavené videozařízení, či nový typ mobilního telefonu. Snadno si tak uvědomujeme, že život v chudém materiálním prostředí značně limituje vývoj jedince.

Otázky a úkoly

Analyzujte vliv hraček na psychický vývoj dítěte.

2.3. Druzí lidé; sociální a společensko kulturní činitele vnějšího prostředí

Z hlediska úkolů a možností výchovy musíme však podtrhnout význam druhých lidí, mezilidských vztahů, společenských a kulturních poměrů, postavení jedince ve skupině a společnosti.

Význam tohoto komplexu činitelů zevrubněji objasníme později (viz 3.3.). Zde se omezíme omezíme na konstatování, že psychický vývoj ovlivňuje zcela rozhodujícím způsobem

/1/ integrování jedince do společensko-kulturních poměrů, to znamená především do pospolitosti všech, kteří sdílí určité hodnoty/cíle, respektují určité normy/zásady a uchovávají určité konvence/zvyklosti;

/2/ začleňování do mezilidských vztahů, zejména těch, v nichž jedinec nachází své místo (postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí ...);

/3/ zapojování do společných činností, zejména těch, v nichž jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty, dosahuje výkony, zlepšuje životní podmínky, zajišťuje budoucnost.

Ovlivnění těmito činiteli se promítá zejména do

- oblasti řeči a celkové kultury řečového projevu;
- oblasti pravidel soužití a sociálního styku v nejrůznějších typech situací (např. v situacích vztahů mezi muži a ženami, rodiči a dětmi, staršími a mladšími, výše postavenými a nadřízenými);
- oblasti pracovních dovedností a návyků i začlenění práce a odpočinku do životního rytmu; oblasti zvyků, tradic, mravů, ovlivňujících každodenní běh života;

- oblasti práv a povinností, úkolů a zábav;
- oblasti vzorů a ideálů, sdílených názorů, představ o světě i myšlenkových pochodů, přesvědčení a věr i s nimi souvisejících postojů;
- oblasti odměňování a trestání, projevování spokojenosti či nelibosti;
- oblasti vztahů k majetku a hodnotě předmětů;
- oblasti stylu intimního soužití a uspokojování potřeb;
- oblasti tělesné odolnosti, životosprávy, jídla a pití ...

Otázky a úkoly

Rozved'te co nejpřesvědčivěji tezi, že integrování jedince do společensko-kulturních poměrů působí na jeho vývoj. Uved'te co nejvíce příkladů.. Analyzujte problémy, které s tím mohou souviset a které by měl vychovatel umět řešit.

2.4. Aktivity samotného vyvíjejícího se jedince

Psychický vývoj ovlivňuje podstatným způsobem i to, jak sám vyvíjející se jedinec reaguje na své okolí, vyrovnává se s ním a mění je; jak on sám na lidi působí, čímž ovlivňuje, jak oni budou zase zpětně působit na něho a jeho vývoj; jak svých zděděných/vrozených předpokladů využívá; co sám se sebou dělá.

Obrátíme tedy nyní svou pozornost zcela zákonitě k aktivitám samotného vyvíjejícího se jedince. Těmi, které mají na jeho psychický vývoj největší vliv, je

- **spontánní projevování se malého dítěte** (kojence, batolete), a to především tehdy, když se s ním pojí radost, umocněná ještě více tím, že okolí reaguje pozitivně (například zájmem, mazlivými doteky, vlídným hovorem, vcitlivě sympatizující pobaveností).
- **hra, která se dostává do popředí aktivit batolat, předškolních dětí a dětí mladšího školního věku.** Můžeme rozlišit například a) hry dětí s mluvidly (říkánky, básničky, popěvky, přecházející ve variování slov a zvuků, dávající dítěti zakusit jeho rostoucí možnosti a suverenitu v této oblasti); b) předmětné manipulační hry se stavebnicemi, loutkami, nástroji apod.; c) hry na sociální role – tedy hry na někoho, kdy dítě vcitováním jakoby se stávalo jinou osobou a nahlíželo události z její perspektivy; d) kolektivní hry dětí podle určitých pravidel; e) procvičovací hry pohybové – s míčem, švihadly apod.; f) hry tvořivé, případně tvořivě umělecké, kdy dítě modeluje, maluje, „vyrábí“ ...

- **učení, které vstupuje do života dítěte ve své specifické kvalitě v souvislosti s nástupem do školy** a stává se činností, která pak dlouhou dobu „razí vývoji cestu“ (slovy Vygotského). Podobně jako tomu bylo u hry, existuje i celá řada druhů učení. Zde máme na mysli především a) učení pojmové - osvojování významů věcí a slov, porozumění, chápání; b) učení jakožto získávání poznatků a informací; c) učení jakožto řešení problémů; d) učení jakožto získávání životních zkušeností.
- **práce, která nabývá na významu pro vývoj jedince v pozdním mládí a dospělosti.** Pracovní aktivity motivují jedince k začleňování mezi lidi, hledání cest úspěchu, získávání nových poznatků, dovedností a zkušeností, zvyšování kvalifikace, hodnocení atd. To vše jsou skutečnosti, která působí aby jedinec nestagnoval, neustrnul, ale vývojově se orientoval i v pozdějším věku svého života.

Otázky a úkoly

Uveďte příklady, kdy aktivity jedince zvláště výrazně ovlivňují jeho vývoj. Jaké možnosti zde má vychovatel?

3. ÚROVNĚ PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Podle toho, kteří z činitelů psychického vývoje se prosazují jako určující, můžeme rozlišit čtyři úrovně psychického vývoje. Jsou-li určující činitelé biologičtí, vývoj probíhá především jako zrání. Prosazují-li se výrazně činitelé hmotného prostředí, nabývá vývoj charakteru učení. Podobně je tomu i když se prioritně prosazují činitelé kulturní a sociální - opět jde o vývoj jako učení; jde ale o vyšší úroveň učení, v němž jde především o začleňování jedince do mezilidských pospolitostí; hovoříme pak o vývoji jako socializaci. A konečně, jsou-li určujícím činitelem vývoje aktivity samotného jedince, hovoříme o vývoji jakožto rozvoji/realizaci osobnosti.

Toto dělení je ovšem dosti umělé, ale dobře poslouží naší orientaci. Nesmíme však zapomenout, že čím je člověk starší, vyspělejší, tím více ustupuje význam vývoje jako zrání, zatím co ostatní tři úrovně se mohou nerozlišitelně propojovat.

3.1. Vývoj jako zrání

V období nitroděložního života (prenatální stadium) a v prvním období po narození, hrají vůdčí roli ve vývoji individua **procesy zrání**. Podstatou je

realizace genetického kódu.

Jinými slovy podle programu, který je zakotven v organismu jako svého druhu automatismus, se stávají určité tělesné orgány zralými pro realizaci svých funkcí. Typickými projevy zrání u malého dítěte jsou například osifikace kostí, myelinizace nervů, změny v růstových proporcích těla, změny fungování vnitrosekretorických žláz apod. Takovéto růstově vývojové změny, a s nimi bezprostředně související akceschopnost dítěte, mají obdobný průběh u všech dětí, ať už vyrůstají kdekoliv a ať už je jejich životní prostředí jakkoliv odlišné (pokud ovšem nedochází ke zcela mimořádným okolnostem, jako je například déleodobé hladovění, či jiné masivní strádání, jako jsou závažná psychická traumata apod.). Zrání tedy probíhá primárně na úrovni anatomicko fyziologické, má biologicky druhovou povahu. Jeho progres umožňuje nové projevy chování, které jsou dítěti příjemné - jsou to to vlastně lákavé objevy dosud mu neznámých možností pohybu, jednání, poskytovaných vyživujícím tělem. Dítě se například takto stává schopným uchopit předmět, lézt po podlaze, sednout si, vstát, jít... Objevy těchto možností jsou slastné - v odborné terminologii se hovoří o funkční slasti, která ponouká dítě aby to, co už dokáže, dlouhou dobu do úmoru opakovalo a opájelo se tím. Tak je tomu obdobně ve všech kulturách.

3.2. Vývoj jako učení

Velmi záhy, už na sklonku kojeneckého období, a pak stále výrazněji, se tažnou silou vývoje stává **učení (chápané ve velice obecném významu, jako široké spektrum zvládajících aktivit)** a skrze ně získávané zkušenosti a dovednosti.

Podle známého výroku Vygotského, **učení začíná razit cestu vývoji**. Šíře, intenzita a tempo psychického vývoje už zdaleka nejsou obdobné u všech lidí, ale stávají se individuálně specifickými. Rozhodující význam má přístup jedince ke zkušenostem, k možnostem aktivně se projevovat - tedy stoupá důležitost toho, co nazýváme **podnětností prostředí**. Negativní dopad na vývoj dětí v období rostoucího významu učení a získávání zkušeností mají nejružnější **deprivace (strádání)**. Viz například

- deprivace citové a sociální, kdy dítěti chybí podněty aktivizující je k přijímání a projevování citové blízkosti ve vztazích s lidmi blízkého okolí - tedy lásky, něhy, vcítění a soucítění, oddanosti apod.
- deprivace senzomotorické, kdy dítě postrádá rozmanitost podnětů aktivizujících je smyslově, či kdy je omezováno v pohybu. Deprivačně působí jednotvárné, monotónní prostředí, kde se nic neděje, kde chybí barvy a tvary budící pozornost a zájem, kde nejsou předměty s nimiž lze manipulovat...

- Deprivace činnosti, kdy chybí impulzy aktivizující dítě k činnostem, jimiž aktivně rozvíjí svůj vztah k prostředí, orientuje se v něm, získává poznatky o svých možnostech zasahovat do průběhu událostí, projevovat kompetenci apod.

Deprivace, jak jsme si je zde charakterizovali, jsou vlastně nedostatkem podnětů, výzev, úkolů, podněcujících dítě učit se a získávat zkušenosti. A zkušenosti se stávají vnitřním bohatstvím jedince právě díky rozmanitým formám a typům učení. Učení samozřejmě postupuje i vývoj jako socializaci a utváření osobnosti, je univerzální hybatelem vývojem individua.

Otázky a úkoly

Vysvětlete, co vše zahrnuje označení „podnětné prostředí“. Jak se jednotlivé složky podnětnosti prostředí týkají učení? Co všechno zde termín učení znamená?

3.3. Vývoj jako socializace

Termínem socializace zde označujeme **proces utváření a vývoje člověka působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.** Proces socializace je realizován řadou mechanismů, z nichž zde budeme charakterizovat čtyři základní - a) sociální učení kladným a záporným zpevněním, b) nápodobu a identifikaci, c) interiorizaci a exteriorizaci, d) působení příkladů, vzorů a ideálů. Výsledkem socializace je začlenění jedince do mezilidského společenství.

a) Sociální učení kladným a záporným zpevněním

Bezesporu nejelementárnějším mechanismem socializace je sociální učení na základě kladného zpevněování žádoucích projevů jedince odměnami a záporného zpevněování nežádoucích projevů tresty. Odměny a tresty jsou při tom chápány ve svém nejširším významu.

- **Odměnou je** kupř. dar, ale také slovní pochvala, poskytnutí nějaké výhody, vysvobození od něčeho nepříjemného, věnování kladného zájmu a tím posílení vlastní hodnoty, sympatizující pousmání se či přitakávání.
- **Trestem je** např. fyzické ublížení (či pohružka že k němu dojde), vyhubování, zesměšňování a ironizování, odpírání lásky a zavrhování, zbavování výhod, ignorování.

Je známo, že odměny a tresty mají vliv na frekvenci (častost) výskytu odpovídajícího chování: Frekvence chování, které je v dané situaci odměňováno, má tendenci narůstat a naopak frekvence chování trestaného obvykle klesá (dochází k vyhasínání, potlačování apod.). Známy americký psycholog B. F. Skinner hovoří v této souvislosti o tom, že odměny a tresty vedou ke tvarování chování. A to, jak bude tvarování účinné (tzn. jak rychle proběhne a jak trvalé výsledky navodí), závisí na tzv. kontingencích zpevnování. Kupř. odměníme-li každou požadovanou reakci kdykoli se vyskytne (tzv. kontinuitní zpevnování), naučí se jedinec takto reagovat velice rychle. Trvalost naučení je ale malá: Přestaneme-li toto chování dále zpevnovat/odměňovat, rychle vyhasne. Naopak, zpevňujeme-li určité chování jenom občas a nepravidelně (tzv. přerušované nepředpověditelné zpevnování), trvá osvojení daného chování v dané situaci poměrně dlouho, ale přetrvává i tehdy, když jsme už od jakéhokoli zpevnování upustili.

Pro ilustraci si nyní uveďme jednoduchý příklad. Představme si dítě, které nechce usínat samo. Pláčem přivolává matku, která nemůže náрек vydržet a přijde dítě uspat. Po nějaké době je jí však prodlévání u postýlky večer co večer obtížné - má přece mnoho jiných povinností. Rozhodne se, že na pláč už nebude reagovat. Dítě, které má nyní už usínat samo, odpoví na toto rozhodnutí vystupňováním pláče. Matka je však pevně rozhodnuta; věří, že poslouží i samotnému dítěti, když je naučí, aby si zvyklo usnout samo. Posléze si dítě skutečně zvykne. Říkáme, že spoj mezi usínáním a nárokem na matčinu přítomnost vyhasl. Po nějaké době však, na základě tzv. „mechanismu spontánního návratu“, se vyhaslý spoj dočasně obnoví: Po čtyřech pěti dnech, kdy se zdálo že problém je už vyřešen, dítě nále opět pláče, když je večer uloženo do postýlky a matka odchází. Ta je zmatena a klade si otázku, zda dítě není nemocné. Pro jistotu tedy k němu jde. Dítě se utiší a usne. Druhý den však žádá matku opět. Ta si ale řekne, že předchozí pláč nic neznamená, a nepřijde. Dítě však po předchozím dni nabylo zkušenost, že má přece jen nějakou naději přivolat svým pláčem matku; zvýší tedy sílu a dobu trvání pláče. Matka si opět klade otázku, zda dítěti přece jen něco nechybí. Vždyť tak je ještě plakat neslyšela. I jde k němu. Tato dvě podlehnutí stačí, aby se předběžně vyhaslý spoj v plné, ba zvětšené síle obnovil. Matčino podlehnutí znamená, že dítě učinilo následující zkušenost: „Musím v pláči vydržet, musím plakat silněji, delší dobu než dosud, a tak dosáhnu svého. Jde jen o výdrž. Není jasné, kdy bude tato výdrž odměněna matčiny podlehnutím, ale zkušenosti napovídají, že někdy to bude, jen nepolevím-li v pláči“. Pochopitelně, že tříměsíční ani půlroční, ba ani dvouleté dítě takto neuvažuje doslova, ale skládá se v něm pocit, který si můžeme zhruba do podobné úvahy rozepsat. V takovém případě bude nyní pro matku daleko náročnější než předtím odpoutat se večer od dítěte a přimět je, aby usínalo samo, neboť takováto nepravidelná zpevnění vyhasínajícího spoje zakládají neobyčejně silné návyky, respektive zvyky či zlozvyky.

Uvedený příklad nám také ukazuje, že kladně zpevňujeme (a tím posilujeme) určité chování, aniž vlastně pořádně víme, že to děláme. Matka v našem příkladu nechtěla v dítěti posilovat sklon, který je jí obtížný a neprospívá ani samotnému dítěti. Přesto ale z určitých důvodů, které lze vyrozumět ze složitých citových vazeb mezi matkou a dítětem, tento sklon odměnami posiluje, i když z jejího hlediska nelze o odměnách hovořit - jde jen o výraz obavy o dítě a lítost nad ním. Na podobném principu ovšem navozujeme i žádoucí projevy, např. pořádnost, hygienické návyky, zdvořilost k druhým... Mechanismus učení zpevňováním můžeme ovšem využít zcela vědomě, například chceme-li, aby dítě přivyklo určitým pravidlům.

Sociální učení kladným a záporným zpevňováním se netýká jenom chování, ale také **citových reakcí**. Představme si dítě vyznačující se zvýšenou citlivostí na nezdar a neúspěch. Takové dítě přichází do školy plné nejistoty a obav. Proto také reaguje rozpačitě, ustrašeně, zmateně... Může se stát, že učitelka tím bude podrážděna a dítě několikrát napomene, obviní je z nedostatečné přípravy; anebo je navíc poníží a zraní tím, že mu bude dávat za příklad ostatní děti a na základě porovnání s nimi mu bude dokazovat, že je horší než ony. Dítě se takto postupně naučí spojovat s učitelkou hrozbu; učitelka v něm bude automaticky navozovat strach ze špatné známky, nepříznivého porovnání s druhými dětmi, časté ponižující kárání, zraňování sebevědomí. To zase dále zvýší nejistotu dítěte ve škole, ustrašenost v projevech, zábrany v aktivitě. A tím učitelka dále posílí svou nedůvěru vůči dítěti apod. Posléze může dojít až k tomu, že navozený (sociálně naučený) strach před učitelkou se zobecní; dítě bude pociťovat úzkost a nejistotu před školou jako budovou, před školními učebnicemi a sešity, před určitou hodinou kdy má vstávat a chystat se do školy.. Podobně ale můžeme vyložit i vytváření kladných, aktivních postojů vůči učiteli, škole a školní práci vůbec.

Vychovatel, usilující o požadovanou účinnost socializačního procesu ovšem neztrácí ze zřetele, že dopad odměn a trestů nemusí mít automaticky právě ty zpevňovací účinky, které jsou běžně předpokládány a které slouží jeho záměrům. Může tomu být dokonce i naopak, kdy dochází k negativnímu účinku odměn a trestů. Ilustrujme si to opět na příkladu:

Jindra „bavil“ skupinu chlapců tím, že sázel všechny stromečky kořínky nahoru. Vychovatel se rozčileně ptá: „Proč to děláš, co tím sleduješ?“ Jindra reaguje s drze nevinnou tváří: „Já si myslel, že to tak má být“. Kluci okolo se smějí. Někteří dokonce obdivně: „Ten si troufá!“ Vychovatel přikazuje: „Okamžitě řádek přesázej, jak má být. A večer za trest nepůjdeš na televizi“. Sotva domluvil a otočil se, Jindra dělá za jeho zády posunky. Chlapci propuknou v smích. Vychovatel

hrozí: „Dnes po obědě se mnou půjdeš k panu řediteli. Tvých přestupků už je tolik, že uděláme rázné rozhodnutí. Máš se na co těšit.“ Chlapci okolo ztrnuli. Jsou zvědaví, jak se Jindra zachová teď. Dostane strach? Kupodivu asi ne - vždyť dává okázale najevo nadnesený klid. Cítí, že je v očích skupiny „hrdinou“. Tento příklad nám ukazuje, že za určitých okolností se tresty míjejí účinkem. Dokonce nejen to: Dospívající v našem příkladu je vlastně vyprovokována, přeje si je, poněvadž díky jim se jeví v očích druhých jako někdo, kdo se ničeho nebojí, kdo si troufá, komu je to „jedno“. V důsledku toho, že si dovoluje tresty na sebe přivolávat, získává ve skupině vysokou prestiž, a právě o to mu jde. Dochází tak k paradoxní situaci, kdy vlastně to, co vychovatel zamýšlí jako trest, který má odradit od nežádoucího chování, přijímá trestaný de facto jako nástroj odměny, kterou je mu obdiv kamarádů.

Zpevňování - trest i odměna - tedy působí vždy v **určitých souvislostech**, z čehož plyne, že vychovatel, dříve než přistoupí ke zpevňování (odměňování či trestání), předem zajišťuje jeho náležité socializační souvislosti. To znamená, zajišťuje podmínky, aby trest či odměna měly jednoznačné výchovné vyznění. Jinými slovy, volba trestu či odměny má být výsledkem analýzy a strategického rozhodování.

b) Socializace nápodobou/ztotožňováním

Člověk si ovšem osvojuje určité formy chování, postoje a vlastnosti také tím, že se připodobňuje k druhým, napodobuje je a ztotožňuje se s nimi; chce být jako osoby, které mu imponují, které se mu staly vzorem. Jde o socializační mechanismy nápodoby (imitace) a ztotožňování (identifikace). Nezbytnou podmínkou je zde přítomnost druhých osob - **modelů či vzorů**, v jejichž jednání (či v jejichž vlastnostech, postojích) je něco, co podněcuje jedince k napodobování, anebo celkovému připodobnění se na základě vcit'ování (empatie).

Uveďme si nyní čtyři základní druhy fungování mechanismu nápodoby.

- **Regresivní napodobování.** Jsou známy situace, kdy např. tříleté, nebo i mnohem starší dítě se pojednou začne chovat pod svou věkovou úroveň. Ve svých projevech se začne nápadně připodobňovat mladšímu sourozenci: Přestává být samostatné, jeho mluva je znovu „šišlavá a patlavá“, případně se začíná opět pomočovat ... Příčinou může být, že dotyčné dítě nabývá pocitu, že je zanedbáváno, že ztrácí péči a lásku rodičů proto, poněvadž už není tak malé a bezmocné jako bratříček/sestřička. Mladší sourozenec se mu tak stává vzorem, modelem pro nápodobu. Být stejně bezmocný a nesamostatný jako on se zdá být cestou ke znovuzískání dřívější pozornosti rodičů. V tomto případě hovoříme

o tzv. regresivní nápodobě: Někdo vyspělejší napodobuje někoho méně vyspělého, omezenějšího, aby tím nabyl výhod, které se mu s bezmocí a nevyspělostí spojují (asociují).

- **Závislé připodobňování.** Častější a „normálnější“ je ovšem napodobování někoho staršího, samostatnějšího, zorientovanějšího, vyspělejšího. Kupř. mladší děvče si všímá, že její starší sestra si získává v rodině autoritu tím, jak umí pozdravit a pohovořit s rodinnými hosty, jak pečuje o svůj zevnějšek, jak vypráví o tom co zažila s kamarádkami, jak umí pomáhat v kuchyni... Malé děvčátko řeší své „zaostávání“ za ní tím, že se snaží vpravit do stejných způsobů mluvy, vystupování, jednání, jakými imponuje její sestra a tak si vydobýt stejnou autoritu jako ona. Kdykoli tak činí, rodiče jsou příjemně překvapeni, chválí je, vyzdvihují jeho chvályhodné úsilí. Vzniká tak u něho sklon, orientovat se všude, kde to jen trochu lze, podle chování a vystupování sestry. Dělat to co ona je nejjistější způsob jak zvládnout situaci. Nesnaží se vyvinout své vlastní způsoby řešení životních situací (je to příliš zdlouhavé, namáhavé, riskantní), poněvadž stačí dělat to, co a jak dělá sestra. V tomto případě hovoříme o závislém připodobňování.
- **Odreagovávající napodobování.** Tento mechanismus vyložil ve svých experimentech především americký psycholog A. Bandura. Představme si, že dítěti je bráněno v uspokojení nějaké potřeby. Dejme tomu, že se jedná o zákaz hrát si s atraktivní hračkou, kterou vidí v regálu. Takové dítě nepochybně strádá. Když má možnost pozorovat v situaci strádání (frustrace) jinou osobu (kupř. v televizi), která je agresivní, pak je pravděpodobné, že tato agresivní osoba se stane dítěti **modelem**, který bude napodobovat. „Převzetím“ agresivního chování strádající dítě odreagovává své napětí, vyvolané neuspokojenou touhou mít lákavou věc. Pro srovnání sledoval A. Bandura vliv agresivních modelů na děti, které strádání (frustraci) vystaveny nebyly. Sklon agresivní osobu napodobovat se neprojeví zdaleka v té míře, jako tomu bylo v prvním případě. Ale stejně tak platí, že frustrované dítě, nebylo-li vystaveno působení agresivního modelu, se nebude chovat agresivně (alespoň ne v tak výrazné míře).
- **Kompenzační napodobování.** Dítě má zvýšenou potřebu vnímat jako model (a tudíž napodobovat) osoby, které vynikají v oblasti, ve které ono samo zaostává, ale chtělo by vyniknout. Kupř. je patrný sklon napodobovat (chováním, oblečením apod.) osobu sebevědomou, když sám trpím pocitem méněcennosti. Na tomto mechanismu působí napodobování atraktivních sportovců a herců mladistvými tím, že se snaží mít alespoň nějakou část obleku, kterou jim přisuzuje reklama.

c) Interiorizace a exteriorizace

To, oč v socializaci osobnosti jde, tzn. požadované vlastnosti a chování, perspektivy jejího osobnostního rozvoje - to vše stojí **zprvu mimo socializovaného jedince**. Je to obsaženo v socializačních/výchovných cílech a požadavcích, s nimiž vystupují vůči dětem/dospívajícím druhí lidé. Při tom nejde jenom o to, aby se socializovaní jedinci těmto požadavkům přizpůsobili, aby jenom sladili své jednání s tím, co je od nich požadováno. V socializačním procesu jde o mnohem víc a jeho podstata je kvalitativně náročnější. Vesměs je usilováno o to, **aby socializační cíle a požadavky byly vnitřně přijaty. Aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili; aby je přeměnili ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby, normy; aby se z nich stalo osobní přesvědčení, jímž se budou nadále řídit z vnitřní nutnosti.** Vnější jednání je výsledným projevem tohoto procesu, jemuž říkáme **zvnitřňování**, nebo cizími slovy **interiorizace**, respektive subjektivace.

Proces interiorizace představuje ovšem jen jednu stránku uplatňování uvedeného principu. Jeho druhou stránkou je proces **exteriorizace**, který spočívá v tom, že jedinec v souladu s požadavkem, který přeměnil ve svou vnitřní zásadu, také jedná. A co více, nadále on sám aktivně žádá a prosazuje uplatňování tohoto požadavku (zásady) ve svém okolí.

Osvětleme si tyto skutečnosti názorněji na zcela jednoduchém příkladu. Od určitého věku dítěte klade jeho okolí stále větší důraz na socializační/výchovný požadavek, aby udržovalo své věci v pořádku a cítilo se zodpovědným i za věci kolektivu (např. rodiny, třídy). Tento požadavek může být uplatňován třeba tak, že dítě má před rodiči (vychovateli) respekt a ten je motivuje, aby po sobě uklidilo vždy, když očekává kontrolu. Nehrozí-li kontrola, poněvadž rodiče přijdou později, vychovatelka je ten den zaměstnána jinou záležitostí, pak popustí uzdu své nepořádnosti, která je mu vlastní. V tomto případě hovoříme o pouhém přizpůsobení - pořádnost je vynucována nějakým vnějším tlakem, nějakou vnější hrozbou a není věcí vnitřní potřeby. Socializační (výchovný) cíl je zde splněn jen z malé části.

Nám jde ale koneckonců o to, aby byli lidé plně sami za sebe zodpovědní a za své společné záležitosti spoluzodpovědní. Jde o to, aby byl učiněn krok **od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k sebeřízení a sebekontrolě**. Tento druhý krok v účinnosti socializačního/výchovného působení, vysvětlujeme z psychologického hlediska tak, že v dítěti **byl navozen proces interiorizace, či zvnitřnění původně vnějšího požadavku**.

Ale ani tím ještě není dána plná účinnost socializace (výchovy). Vždyť nejde jenom o lidi, kteří nepřekračují normy a plní požadavky, byť to i bylo z vnitřního

přesvědčení. Jde o lidi, kteří jsou v prosazování těchto požadavků sami vůči druhým aktivní. Je-li učiněn tento třetí krok úspěšnosti socializace/výchovy, pak bude zmíněné dítě v našem příkladu nejen pořádné i tehdy, když je nikdo nekontroluje a nehrozí mu žádný trest za eventuální nepořádnost, ale bude vyžadovat pořádnost i od svých kamarádů, sourozenců, spolužáků. Bude si přát, aby mohlo pomáhat učitelce při úpravě třídy apod.

Tento třetí důležitý krok v účinnosti socializace (výchovy) vysvětlujeme z psychologického hlediska **navozením procesu exteriorizace před tím již zvnitřněného požadavku**; tedy jeho promítnutím do jednání navenek, do zacházení s věcmi a jednání s lidmi. Exteriorizace se projevuje v bohaté paletě jednání, vyjadřujícího aktivní vztah ke skutečnosti, tak jak to odpovídá vnitřním postojům a zásadám jedince.

Mechanismy interiorizace a exteriorizace souvisí především s vývojem **morálního rozhodování a jednání**.

d) Působení příkladů, vzorů a ideálů

Významnou, mnohdy zcela nezbytnou podmínkou účinné socializace/výchovy je druhý člověk, který svým jednáním, svou osobností, či celým svým životem ztělesňuje to, co se žádá od samotného dítěte; který je příkladným nositelem charakterové vlastnosti či mravní pozice, která by se měla stát vlastní i vychovávanému jedinci. Proto také vychovatel využívá každé příležitosti, aby své působení obohatil, zkonkrétnil a zefektivnil vhodnými příklady a vzory. Příklady, vzory a ideály nejen skýtají dětem a dospívajícím názorný obraz toho, co se od nich výchovně žádá, ale mají je také zaujmout, a v optimálním případě vývojově strhnout.

Za **příklad** může sloužit jednání, stanovisko, apod., kterým vychovatele dětem (mladistvým) přibližuje, jaksi ilustruje to, co chce výchovným působením dosíci. Ani nemusí být důležité, kdo konkrétně slouží svým jednáním za příklad. Může jít o vhodně vybranou scénu z filmu, pasáž z knihy, epizodu ze života známé i neznámé osoby, vymyšlený příběh. Za příklad, kterým na dítě působíme a podle kterého by se mělo nadále orientovat, může posloužit i jeho vlastní jednání, které vychovatel ocenil a kterého by se mělo do budoucna přidržet. Je doporučováno hojně využívat příkladů; žádný výklad správného jednání, žádné poučování by se bez nich nemělo obejít. Jejich výběru a podání je třeba věnovat značnou péči, vždyť bývají často odrazovým můstkem pro vážnější zamyšlení se dětí nad povahou výchovného požadavku.

Vedle pozitivních příkladů lze ovšem s úspěchem využívat i příkladů negativních.

Za **vzor** považujeme osobu, která se stává pro dítě (mladistvého) hrdinou hodným toho, aby se s ním ztotožnilo a bylo jako on, aby se mu připodobnilo, aby ho v určitém smyslu svým životem následovalo. Vzorem je vždy někdo svým způsobem jedinečný, hrající v mém životě (alespoň po určitou dobu) výlučnou roli, někdo, komu je třeba zachovat věrnost, **ve jménu koho je třeba se sebou něco udělat**. Vzorem mohou být velké postavy dějin národa a lidstva; hrdinové mýtů a legend; významné osobnosti současnosti; hrdinové ztvárnění umělecky v literatuře, filmu, divadle; charizmatické osoby bezprostředního okolí.

Mít vzor, se kterým by se mohli ztotožnit, patří mezi důležité potřeby dětí i dospívajících. Zprvu dítě touží nalézt svůj vzor v otci, matce, ve svých nejbližších. Později, hlavně ve starším školním věku a v dospívání, kdy se jedinec vůči nejbližším osobám svého okolí vymezuje (i s určitým prvkem kritičnosti, nezřídka značně vystupňované), bývají vzory hledány jinde a složitěji. Krize rozvoje osobnosti se nejednou úzce pojí s imponováním pochybných vzorů.

Ideálem je představa sebe sama, druhé osoby, vztahů nebo poměrů, vyjadřující dokonalost, oproštěnost od chyb a nedostatků. Děti a dospívající se často zabývají vytyčováním ideálu sebe sama - jakými by se měli a chtěli stát v budoucnu; vytyčováním ideálu svého manželského partnera; ujasňováním si ideálního vztahu, pro jaký by chtěli žít; promýšlením ideálních poměrů, pro které by chtěli něco udělat, třeba i přinést oběti. Ideál bývá obrazně charakterizován jako hvězda stálice, která sice není dosažena, ale orientuje, dává usilování jasný směr, od kterého by neměla odklonit žádná překážka.

Vychovatel si uvědomuje, že s ideály mladých lidí se může pojit i celá řada problémů. Poměrně časté je tak zvané „vystřízlivění“ z ideálu, kdy si mladý člověk náhle s bolestivým rozčarováním uvědomuje, že ideál není dosažitelný, že ideální stav (osoba, poměry, vztahy) neexistují. Vyvozuje z toho závěr, že život tím postrádá smyslu. Reakcí bývá zoufalství, někdy zvrát k cynismu, ztráta zájmu o cokoli. Vychovatel by měl s podobnými krizemi u mladých lidí počítat a být jim trpělivě nápomocen při jejich překonávání a při hledání východiska, sjednocujícího - byť složitě a rozporuplně - hodnoty ideálů a hodnoty reálného života. Do podobných krizí často upadají dospívající a děti, vyznačující se sklonem k tzv. idealizaci, tzn. k vidění lidí, kteří je zaujali, se kterými se spřátelili apod., jako ztělesnění ideálu.

Otázky a úkoly

Vyberte si některý z mechanismů socializace a uveďte k němu co nejvíce konkrétních příkladů na jeho fungování. Využijte osobních zkušeností.

Uveďte příklady ze své praxe, kdy trest neměl účinek, jaký jste zamýšleli. Vysvětlete, proč asi; jaké jiné postupy mohly být účinnější?

Analyzujte, jaké vzory a ideály přitahují současné děti/mládež. Zhodnoťte tuto situaci a vyvoďte pedagogické závěry.

3.4. Vývoj jako osobnostní rozvoj

Za nejvyšší úroveň vývoje můžeme považovat **osobnostní rozvoj**. Zahrnuje učení a socializaci; osobnostní rozvoj spočívá na poznávání, chápání souvislostí; je spjat se začleňováním do lidských společenství. Navazuje na učení a socializaci, ale jde dál: Je procesem utváření jedince v kvalitě jeho autoregulativní zodpovědnosti (viz výše 1. díl, 1. kapitola). Osobnostně se rozvíjející jedinec není toliko zorientován a adaptován, ale také si je vědom úkolu stát se sám sebou, nabýt své identity, realizovat smysl svého života - ku svému osobnímu zadostiučinění a ku prospěchu druhých. Výsledkem osobnostního rozvoje je, že **jedinec se stává se činitelem projektování svých životních cílů, strategických postupů svého sebezdokonalování a tvůrčí přeměny okolností, v nichž žije.**

Připomenutí si výkladů prvního dílu této učebnice, věnovaného osobnosti, nám nyní poslouží, tématu vývoje jakožto rozvoje osobnosti dobře porozumět. Směr, ve kterém ale musíme pokročit dál, se týká **mravní oblasti** individua/osobnosti.

Zejména L. Kohlberg podrobil tuto oblast zevrubnému zkoumání. Zadával dětem různého věku i dospělým úkoly, zahrnující vždy nějaké **mravní dilema**: Předkládal jim příběhy s vyostřeným morálním konfliktem a pokusná osoba měla určit, jak a proč by se měl aktér příběhu rozhodnout, respektive jaké řešení a proč je z mravního hlediska správné.

Uveďme jeden z charakteristických příběhů: Umírající manželku může její muž zachránit, obstará-li velice drahý lék. Lékárník nepřistoupí na jeho prosby a nedá mu lék za sníženou cenu. Muž si uvědomuje, že je zde ještě možnost vloupat se do lékárny a lék ukrást. Jak se má v této situaci zachovat? Na základě analýzy velkého počtu odpovědí Kohlberg stanovil, že existují tři základní úrovně rozvinutosti morálního usuzování; na každé z nich lze pak ještě jemněji rozlišit dva stupně. Máme tedy celkem šest vývojových stupňů morálního usuzování. Jejich přehled podává následující schema:

Prvá úroveň - předkonvenční morální usuzování

1. stupeň: Orientace na trest a poslušnost.

Pravidla jsou respektována z důvodu vyhnutí se trestu.

O tom, co je správné či nesprávné rozhoduje trest či odměna.

2. stupeň: Orientace instrumentálně relativistická.

Správné je to, co uspokojí mé potřeby, eventuálně potřeby druhé, mně sympatické osoby. Ve vzájemných vztazích platí reciprocita - dobré za dobré, zlé za zlé.

Odpovědi k příběhu: „Vloupat se a krást je špatné, protože toho manžela mohou chytit.“ „Krást se nesmí, protože zloděj patří do vězení“. „Když ten lék ukradne, tak pomůže té nemocné paní a už nebude nešťastný.“

Druhá úroveň - konvenční morální usuzování

3. stupeň: Orientace na „dobrý chlapec“, „dobré děvče“.

„Dobrý/dobrá“ zde znamená, že jedinec se chová tak jak se to žádá.

„Dobrý/dobrá“ jsou ti, kterým se dostává pochvaly, protože jednají podle pravidel.

4. stupeň: Orientace na zákon a pořádek.

Zákon platí absolutně. Autorita musí být bezpodmínečně respektována, řád bez výhrad dodržován, a to kvůli nim samotným.

Odpovědi k příběhu: „Když půjde lék ukrást, je to špatné. Zákony krást nedovolují.“ „Lék může ukrást, protože máme pomáhat nemocnému člověku.“

Třetí úroveň - postkonvenční morální usuzování

5. stupeň: Orientace na sociální dohodu, kontrakt

Východiskem jsou nezadatelná práva jednotlivců. Ti se vzájemně dohodnou, jakými pravidly se budou řídit společně - uzavřou morální kontrakt.

6. stupeň: Orientace na univerzálně platné morální principy, uplatňované v souladu se svým svědomím.

Existují principy, jejichž naplňování odvisí od konkrétních situací. Jedinec nese plnou zodpovědnost za to, jak ono „naplňování principů“

v situacích morálního rozhodování zvládne.

Odpovědi k příběhu: „V případě, že muž léky ukradne, musí se umět obhájit a přesvědčit porotu, že jednal navzdory právnímu přestupku čestně a správně.“
„Muž měl právo léky ukradnout - vždyť to rozhodovalo o záchraně života. Musí ale být připraven nést za porušení zákona odpovědnost.“

Kohlbergova koncepce tedy sleduje vývoj morálního usuzování od jeho těsné vázanosti na **osobní zájem** (trest, odměnu), přes jeho ulpění na aplikaci **doslovného znění principu** (zákona, pravidla) vždy a všude stejně, až po **plné uznávání pravidla, ale tak, že toto pravidla nezbavuje osobní zodpovědnosti**. Vrcholná třetí úroveň se pojí s vědomím, že pravidlo je vždy uplatňováno v konkrétních podmínkách a situacích, kdy se jedinec musí rozhodnout a nést zodpovědnost za to, jak dá tomuto pravidlu vejít ve skutek. Tato třetí úroveň předpokládá rozvinutost celé řady osobnostních předpokladů, jako je

- schopnost pohlížet na situace z perspektiv/pozic různých aktérů;
- schopnost vymanit se z úzce osobního stanoviska;
- jemný smysl pro to, co a proč lidi spojuje nebo rozděluje, i představivost a tom, jak spět k ujednocení pohledu;
- otevřenost otázkám po nadosobních principech a složitých cestách jejich uplatňování.

Třetí úroveň morálního vývoje osobnosti nerealizuje každý člověk víceméně automaticky tak, jak mu přibývá věk, ale právě jenom lidé, vyznačující se **rozvinutostí své osobnosti**.

Otázky a úkoly

Proveďte s několika svými chovanci Kohlbergův experiment. Analyzujte výsledky. Promyslete jiné možné úkoly, které by byly vhodné; vyzkoušejte je a zhodnoťte.

4. PERIODIZACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Uvedl jsem již v úvodní kapitole tohoto dílu, že psychický vývoj není jen tokem

změn, ale má svoji strukturu: Člení se na periody, či fáze, nebo období. Ta se navzájem liší zřetelnými znaky a následují jedno po druhém, v určitém zákonitém sledu. Pro tuto skutečnost je používán termín periodizace vývoje. Existují různé koncepce vývojové periodizace, nejčastěji se však můžeme setkat s členěním na tato období:

1. prenatální (nitroděložní);
2. kojenecké (od narození do zhruba 1. roku života);
3. batolecí (zhruba od 1. do 3. roku);
4. předškolního věku dítěte (zhruba od 3. do 6. roku);
5. raného školního věku (od 6. do 11. roku);
6. pubescence (zhruba od 11. do 15. roku);
7. adolescence (od zhruba 15. do 18. až 23. roku);
8. rané dospělosti (od zhruba 22. do 35. roku);
9. střední dospělosti (od zhruba 35. do 45. roku);
10. pozdní, či starší dospělosti (od zhruba 45. do 60. roku);
11. raného stáří (od zhruba 60. do 70.-75. roku);
12. pravého stáří, respektive senia (zhruba po 75. roce).

Zde, vycházející z potřeb adresátů této učebnice, se omezíme na období 2. až 7.; s nimi přichází vychovatelé nejčastěji do styku. Ty, kdož se chtějí seznámit i s obdobími ostatními, odkazují na práce Říčana, P. (1989) a Vágnerové, M. (2000).

Úvodem k následujícím výkladům je třeba zdůraznit, že časová ohraničení probíraných period jsou vesměs přibližná. Tempo vývoje, respektive věk přechodu z období do období jsou podmíněny mnoha faktory a mohou, v závislosti na nich, do určité míry variovat (viz 2. kapitola).

4.1. Kojenecké období; první rok života

Jako kojenecké označujeme období zhruba prvního roku života. Za nejpodstatnější jeho charakteristiky budeme považovat tempo vývoje a symbiotický vztah matky a dítěte.

/1/ Ač jde o období krátké, odehraje se v něm velice mnoho: **tempo vývoje a pronikavost změn můžeme označit za závratné.** Například váha se více než zdvojnásobí, délka těla se zvětší o cca polovinu. Takový nárůst v tak krátkém období už není nikdy později představitelný. Ale i psychický vývoj udělá neméně

velký skok. Z bezmocného a němého novorozence je na konci roku aktivní bytost, která chodí; vydává širokou paletu zvuků včetně artikulování prvních slov; rozumí celé řadě příkazů a orientuje se v celé řadě souvislostí; ovládá celou řadu dovedností spojených s hrou (manipuluje s předměty), jídlem, vyměšováním apod. Rozhodující je zde ovšem, vedle procesů zrání, stále více i stimulace - tzn. podnětnost prostředí, zejména pak vztah blízkých osob k dítěti.

/2/ **Jde o období, které bývá často označováno jako symbiotické.** Znamená to, že dítě, ač už je od matky biologicky odděleno, tvoří s ní nicméně nadále po určitou dobu psychickou jednotu - je jaksi matkou prostupováno a také matka je dítětem zcela pohlcena. To platí zejména pro první týdny a měsíce života. Objasněme si tuto skutečnost blíže.

Již od přelomu padesátých-šedesátých let můžeme sledovat prudce narůstající zájem psychologů o fenomén tak zvané **citlivosti matky/pečující osoby vůči dítěti** a jeho okamžité i déletrvající důsledky. Citlivostí/senzitivitou vychovatele myslíme pohotovost a pružnost jeho vnímavosti vůči potřebám dítěte, jeho způsobilost reagovat tak, jak dítě právě potřebuje aby se uklidnilo, bylo šťastné, uplatňovalo svou iniciativu. V první řadě máme na mysli citlivost matek v prvních měsících života dítěte:

- **Citlivé matky** reagují na projevy dítěte, kterými si žádá jejich blízkost, obvykle okamžitě. Láskyplně je berou do náruče, hovoří k němu, jejich konejšení má jedinečný styl odpovídající jedinečnému vztahu. Dokážou jemně odlišit různé jeho potřeby a reagovat nestereotypně, tedy vždy odpovídajícím způsobem. Například při započetí a ukončení krmení dítěte se řídí jeho projevy, věnují pozornost tomu, co dítěti chutná a také rychlost krmení regulují podle toho, jak jí. Výsledkem této citlivosti je **stabilní citová vazba** dítěte na matku. Děti s takovouto stabilní vazbou jsou si zjevně svou matkou jisté. Pokud projevují úzkost, když matka odešla, vzápětí se uklidní po jejím příchodu. Z její přítomnosti se radují, anebo ji berou jako samozřejmost, která provází jejich klidnou hru.
- **Méně citlivé matky** se od předchozích liší tím, že zjevně jim kontakt s dítětem nepřináší takovou živou radost. Občas se chovají odmítavě, jindy ale se zvýšenou vřelostí - jejich nálady mohou nabývat vrchu nad tím, co chce a potřebuje dítě. Někdy, i v situacích kdy dítě pláče a projevuje potřebu být utěšováno, nereagují. Častěji u nich také pozorujeme zvýšenou rigidnost a nutkavost v chování: Znamená to, že mnohdy reagují stále stejným způsobem, bez ohledu na zvláštnosti situace a řídí se pocitem, „že by měly dělat to či ono“, na úkor vcítivosti do skutečné potřeby dítěte. Výsledkem je **destabilizující se**

citová vazba dítěte na matku. Projevuje se ve střídání tendencí dítěte matku vyžadovat, silně na ní ulpívat, ale jindy naopak ji odmítat.

- **Málo citlivé matky** se vyznačují zvýšenou nesoustavností v přístupech k dítěti a projevům jeho potřeb. Rozdíly a výkyvy v jednání („jednou tak a jindy zase jinak“) jdou zřetelně dál než tomu bylo v předchozím případě. Někdy je dítě dlouhou dobu ponecháno bez povšimnutí, jindy je zlobně odmítáno, pak zase s vtíravou náruživostí objímáno tak, že to ruší jeho aktivity, kterým se právě soustředěně oddávalo. Časování toho, jak si počíná matka, neodpovídá tomu, v jakém rozpoložení je dítě. Výsledkem může být až **desorganizovaná citová vazba**. Takové děti jsou ve vztahu k matce frustrovány, tzn. že postrádají základní jistotu o tom, jak se zachovat a jak bude matka reagovat. Vzniká tak směs hledání kontaktu, vzteku a strachu, poněvadž vytvořený kontakt neodpovídá tomu, oč dítě usilovalo. Tyto děti jsou, ve srovnání s dětmi předchozí skupiny, daleko citově labilnější, v neznámých situacích úzkostnější, snáze u nich dochází k panickým a negativistickým projevům.

Podstatné je i další zjištění: Děti citlivých matek, vyznačující se ve třech měsících života stálou citovou vazbou, vykazovaly ve dvanácti měsících více vytrvalosti a nadšení při hrách. Když vznikly nesnáze, méně plakaly nebo se vztekaly, ale zato častěji hledaly pomoc u přítomných dospělých. Ve 3 1/2 letech bylo mezi nimi více vůdčích typů: Aktivněji - v porovnání s dětmi ostatních dvou typů citové vazby - se pouštěly do různých činností, lépe si věděly rady v nových situacích, měly méně konfliktů a ostatní děti je spíše vyhledávaly. Lze oprávněně soudit, že byly celkově lépe vybaveny pro zvládání nových zážitků a vytváření nových vztahů.

Oproti tomu děti s destabilizující se, a zejména s desorganizovanou citovou vazbou měly ve dvanácti měsících života, v porovnání s dětmi předchozí kategorie, nižší frustrační toleranci, tzn. hůře snášely zátěže, problémy, nové situace. Častěji se zlobily nebo plakaly, méně se obracely na dospělé se žádostí o pomoc, poskytované rady a pokyny častěji ignorovaly, pokusy o řešení úkolů rychleji vzdávaly. Ve 3 1/2 letech vykazovaly častěji sklony stranit se druhých dětí, dostávat se s nimi do konfliktů, ke společným činnostem přistupovat s větší váhavostí. Byly považovány za méně zvědavé, snaživé a inteligentní, ač nižší inteligence nebyla při testování prokázána.

Z předchozích rozborů můžeme vyvodit: Děti přichází na svět s určitými individuálními **možnostmi/potencialitami svého vývoje**. Tyto vývojové potenciality se v důsledku určitých sociálních podmínek a okolností jejich života realizují/aktualizují buď úspěšně, tj. v bohatosti projevů, anebo - za nepříznivých

okolností - se realizují/aktualizují jenom částečně, tj. projevují se méně bohatě, případně problematickým, či dokonce značně nežádoucím způsobem. Snížená citlivost matky v raném věku dítěte způsobuje, že dítě bude s obtížemi vstupovat do vztahů s lidmi, navozovat kontakty, čerpat z pomoci dospělých a radovat se z kontaktů se souvěkovci. Lze také oprávněně předpokládat, že dítě, u kterého se vývojové potenciality nedostatečně aktualizují, bude své potíže hromadit. Horší dojem, který vyvolá, potíže, které svým méně sympatickým chováním způsobí, se obrátí proti němu (bude na ně častěji reagováno s roztrpčeností, hněvem, tresty), což zase dále posílí nedostatečné využívání jeho vývojových potencialit.

Toto vše vede odborníky z oblasti péče o vývoj dítěte v raném věku k řešení otázky, jak organizovat sociální vlivy působící na děti, čeho si všimat, **abychom jim účinněji napomáhali k aktualizaci jejich vývojových potencialit**. Vesměs je v této souvislosti uváděno 5 následujících klíčových podmínek:

- **Pozorná vstřícnost (attentiveness).** Už samotné množství času, který matka tráví se svým pětiměsíčním dítětem, včetně i tak prosté skutečnosti, jako je jeho láskyplné pozorování, se zpravidla příznivě projevuje. Pozorná vstřícnost, věnovaná dítěti během 1. roku života, má všeobecně příznivý vliv na pozdější řečový a intelektový vývoj.
- **Tělesný kontakt.** Má pozitivní vliv na kognitivní vývoj potud, pokud vyvolává radostnou aktivitu dítěte a uvádí je ve vzrušení, které je příznivým předpokladem bohatšího interagování s okolím.
- **Verbální (slovní, řečové) podněcování.** Už dlouho před tím, než dítě začne mluvit, sleduje se zvýšeným vzrušením řeč matky/vychovatelky, která je mu adresována. Na matčinu vokalizaci začíná záhy reagovat vlastní zvukovou aktivitou, do které se cele (organizmicky) vkládá. Snaží se matčiny zvuky napodobovat a toto úsilí narůstá, když i matka napodobuje zvuky jeho. Dochází k neobyčejně živému a bohatému interagování, které razí cestu pozdějšímu řečovému a sociálnímu vývoji dítěte.
- **Podněcující vliv předmětů.** Dostává-li se dítěti od prvních měsíců života bohatých příležitostí manipulovat s předměty/hračkami, pozorovat je a různými smysly „zkoumat“ jejich vlastnosti a skrze toto „zkoumání“ se seznamovat se svými vlastními schopnostmi, napomáhá to pozdějšímu úspěchu ve škole. Příčina je zřejmě v tom, že hrová manipulace s předměty je jakýmsi dešifrováním informací, které jsou v těchto předmětech obsaženy (jezdí, vydávají zvuky, hodí se k sobě, zapadají do sebe). A víceméně spontánní objevy, které takto dítě činí (za vstřícné podpory okolí), je orientují na to, co je nové a zajímavé. Dítě touto cestou učí zakouší sebe sama jako „objevitele“, uvědomuje si své zárodečné kompetence něčeho dosáhnout.

- **Responzivita, neboli vcítivé reagování okolí na projevy dítěte.** O tom byla řeč již v předchozích bodech. Jde ale o skutečnost zásadního významu, která si zaslouží zvláštní připomenutí. Responzivita znamená, že dítěti se dostává od milujících dospělých potvrzení, že jeho projevy (zvukové, motorické) jsou zaznamenány a nacházejí odezvu a že tato odezva vyjadřuje očekávání, že ono bude ve svých aktivitách pokračovat. Citlivé odezvy matky, otce, vychovatelů pomáhají dítěti spět k projevům diferencovanějším, bohatším.

Otázky a úkoly

Zpracujte samostatně přehledný soupis vlivů, které mohou ovlivnit vývoj dítěte v kojeneckém věku.

4.2. Batolecí období

Zde máme na mysli časové rozmezí od jednoho roku do tří let života. Pokusme se porozumět mu tím, že si připomenem tři zlomové události, které jsou pro něj charakteristické: vyjadřují změny, které dávají psychickému vývoji tohoto období novou kvalitu a jejichž výchovné podchytení má pro dítě zásadní význam.

/1/ Prvá z těchto zlomových událostí má svůj počátek již v prvním roce života (viz 4.1.). Teprve nyní, u batolete, se však plně rozvine výše konstatovaná skutečnost, že **dítě, které se naučí vstávat a chodit, nezvládá pouze motoriku určitého pohybu, ale také nově prožívá prostor a sebe sama v něm jako aktéra.** Objevuje stále nové podoby prostoru a nové možnosti svých aktivit v něm, tím, že jím probíhá, že v něm padá a vstává, že se v něm schovává a nechává hledat a najít, že z něho vykukuje či do něho vhlíží, že se k věcem v něm dostává z této či z druhé strany. Prožitek tohoto druhu iniciativy se za příznivých okolností zobecňuje a razí cestu dalším zlomovým zkušenostem tohoto věku, např. objevování vlastní identity a zkušenostem se sebou samým jako subjektem.

/2/ **Otázky a odpovědi - zrod hovorů.** Po tápavém používání slov a jejich opakování, po označování věcí slovy, po upevnění způsobilosti dopovědět to pravé slovo básničky, dochází k novému zlomovému objevu, který dítě plně zaujme a otevře mu další nevídané horizonty možností. Krátce po dosažení druhého roku života se dítě nadchne pro otázky a odpovědi a o něco později pro základní obraty vedení hovorů. Dosavadní zlomové objevy, dosud úzce spjaté s vlastním tělem

(jeho rozpoložením, motorikou a obratností), začínají na nějaký čas ustupovat objevům zcela jiného řádu. Jsou to objevy, spočívající v psychickém setkání „já a ty“ pomocí řeči, odehrávající se v propojení se širokým spektrem dalších, neřečových komunikačních prostředků (dotýkáním, mimikou a pantomimikou, zvýrazněnou intonací, dramatizací). V rozvinutější podobě než dosud se začne uplatňovat vzájemné vcítění, otevírá se možnost subtilnějšího dojednávání o tom, co kdo čím vlastně míní. Jazyk, řeč, slovo, komunikační obraty a formule vyjevují novou důvěrnost, která má dalekodáhlý význam pro další duševní a sociální vývoj dítěte. Otevírá se zdroj nové, dosud nepoznané radosti z toho, jak dalece si dovedeme být blízcí, jak intenzivně dokážeme svou blízkost vyjadřovat, jak nově se dokážeme navzájem poznávat a co všechno můžeme spolu dělat. Vývoj řeči a hovoru je pak dále významným činitelem rozvoje myšlení.

/3/ Sebeoznačení jako „já“, sebeprosazení jako „já sám“ - zrod identity a původcovské pozice. Zpravidla kolem svých 2. narozenin dítě náhle překvapí své okolí (je-li ovšem dostatečně vnímavé) něčím, co si zaslouží vskutku mimořádného povšimnutí. Namísto aby se označilo křestním jménem a hovořilo o sobě ve třetí osobě, tak jak o sobě slyší hovořit rodiče, použije pojednou slůvka „já“. A o několik málo týdnů či měsíců později se jednoho dne vzepře snaze okolí, nějak mu posloužit a ohradí se slovy „já sám“. Je tak učiněn závažný krok k utváření vlastní identity, k chápání sebe sama jako původce činností, zdroje iniciativ; k objevení sebe sama v pozici subjektu jednání. Bezesporu nastává jeden z klíčových obrátů v životě člověka.

Zrod „já“ tedy není dán jenom tím, že se ve slovníku a hovorech dítěte vynořuje nové slůvko. Jde o svého druhu projev „přihlášení se k sobě samému“, vyjádření pozice sebe sama ve světě. Jde tedy o skutečnost zcela zásadního významu, související velmi úzce se zrodem a rozvojem osobnosti (viz 1. díl této učebnice, zejména pojednání o autoregulaci 1.2. a o identitě 2.5.).

Zrod „já“ posiluje skutečnost, že dítě se stává daleko výrazněji subjektem dění, aktérem událostí, partnerem druhých lidí. Projevuje se to například i tím, že prosazuje svou „vůli“, vpojuje druhého člověka „do hry“, je iniciátorem a „pánem“ situace, byť pochopitelně ve velmi specifickém významu a jen za příznivých okolností. To ale nic nemění na vývojové/rozvojové závažnosti podobných jevů.

Doprovodným znakem jsou i projevy vzdoru, kterým dítě vyjadřuje své uchvácení objevováním autonomie a současně i svoji nelibost s jejím omezováním. Vzdor je v tomto smyslu přirozeným jevem; je ale také jevem, který může okolí kvalifikovat jako něco obtížného, nedovoleného, co je třeba už v zárodku potlačit. Mnohé dítě se tak dostává se svým počátečním úsilím o autonomii do střetů a konfliktů. Začíná

být „vychováváno“. Důrazné, trestající potlačování projevů vzdoru bývá nepříznivým faktorem blokování, či deformace rozvoje počáteční autonomie. Namísto trestání je tedy doporučováno, dítě ke vzdoru neprovokovat a vnikl-li už, pak odvádět pozornost k něčemu jinému.

Tam, kde je sociální okolí vůči projevům rodící se autonomie necitlivé, tzn. nevšímá si jich anebo na ně reaguje negativně, tam vzniká nebezpečí, že dítě s nimi bude od začátku spojovat **pocity zahanbení a pochyb**. Jeho vztah k vlastní autonomii a iniciativě bude v zárodku narušen a vývoj vpřed bude v jedné ze svých klíčových dimenzí blokován.

Otázky a úkoly

Vysvětlete, jak rozumět termínu zlomové události vývoje. Kromě těch, které jsem uvedl, mohou jistě existovat další. Charakterizujte je co nejpodrobněji. Co znamená jejich vyčlenění pro práci vychovatele?

4.3. Předškolní věk

Označujeme za něj období mezi třetím až šestým rokem života. Z významných vývojových proměn, k nimž v tomto období dochází a které charakterizují jak nově se otevírající možnosti - které je třeba využívat, tak i meze - které je třeba respektovat, si jich zde uvedeme sedm.

/1/ **Růst obratnosti.** Říčan, P. (1989, s.132) k tomu výstižně praví: „Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě)- a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.“

/2/ **Pokroky v myšlení.** Můžeme si je ilustrativně přiblížit třeba na matematických výkonech předškoláků. Podle Říčana, P. (1989, str. 132-133) předškolák začíná chápat základní matematické vztahy. Naříklad se naučí počítat od jedné až do deseti, a to v tom smyslu slova, že nejen odříká číslice v patřičném sledu, ale rovněž dokáže spočítat tři kuličky a vědět, že to je méně než čtyři a více než dvě. Ví také, že čím silněji uhodí míčem o zem, tím výše se míč odrazí - což lze kvalifikovat jako praktické vyjádření přímé úměrnosti; nebo ví, že čím více ze skleničky vypije, tím méně mu tam zbude - a to je de facto praktické pochopení

úměrnosti nepřímé. Oproti věku batolecímu je to bezesporu významný krok vpřed, který otevírá nové možnosti pro výchovné působení, hru, zábavu ... A vhodné využívání těchto možností, tedy aktivizace myšlenkových pochodů dítěte, zase napomáhá jeho dalšímu duševnímu vývoji. Tento pokrok ale nesmíme přecenit - vedlo by to k nepochopení specifických omezení tohoto věku a ve svých důsledcích ke škodlivému přetížení dítěte. Tak třeba musíme brát v úvahu, že

- **jeho myšlení se neopírá o pojmy, ale zatím jen o pseudopojmy:** Zatím co pojmy jsou založeny na vyřídění určité skupiny jevů podle podstatných, všem jejím položkám společných znaků (např. savci, ryby, motorová vozidla, zdravé pokrmy apod.), pseudopojmy dítě tvoří podle znaků, které mu jevově imponují, jsou mu nějak nápadné, ale nejsou podstatné. V této souvislosti bývá hovořeno o myšlení ovlivněném fyziognomickým, nebo též impresivním vnímáním: „tlama krysy je zlá, proto krysa ubližuje zvířátkům - musí to být dravec; koťátko má něžnou tlamičku - proto nemůže být dravec”.
- **jeho myšlení se ještě důsledně neopírá o trvalost předmětu v prostoru a čase:** Například přesypeme-li před jeho očima korálky z širší nádoby do užší, dítě je přesvědčeno, že je jich nyní víc - vždyť nyní přece dosahují výše! Souvisí to s neschopností decentrace (nahlížení na určitou věc z různých úhlů, posuzování z různých stanovisek).
- **jeho myšlení je egocentrické, respektive antropomorfické:** Tak, jak určitá věc dítě zaujala, nebo tak jak si přeje, aby něco bylo, tak to také je. Zvířátka, která má rádo, žijí samozřejmě v rodinách jako ono samo. Auto musí být nakrmeno benzinem, aby jelo; milovanému králíčkovi, který se ztratil z králíkárně, je teď dobře, protože je u kamarádů v lese a také s nimi bude chodit do králičí školy.
- **jeho myšlení je magické:** O tom, co se bude dít, rozhodují přání; zlé či dobré skutky jakýmsi tajuplným mechanismem přináší odměnu či potrestání. Tomu odpovídá záliba dítěte tohoto věku v pohádkách a sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním.

/3/ **Výrazný pokrok ve výtvarném projevu.** Podle Říčana, P.(1989, s.141-2) „je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to, umět tuto dětskou řeč čít! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy.” Tohoto faktu využíváme při diagnostice. Citlivý výklad kresby nám může napovědět, jak co dítě prožívá, čeho se bojí, co je trápí, k čemu se upíná apod. Můžeme třeba dítě nechat aby kreslilo, co chce - už třeba výběr tématu, jeho zpracování, použití barev hodně vypoví. Oblíbeným

prostředkem porozumění dítěti je také kresba „naší rodiny“, nebo „jak je to u nás v neděli, večer...“ Kresba napomáhá i diagnostice inteligence: podle toho, jak dítě vypracuje třeba v pěti letech „autoportrét“ - nakreslí-li všech pět prstů, uší, odpovídající tělesné proporce těla apod., usuzujeme na úroveň jeho rozumového vývoje.

/4/ Proměny v sociálním životě. Dítě je v tomto věku samozřejmě zcela prostoupeno svou rodinou, nicméně nabývá výrazně na významu jeho kamarádství se souvěkovci. Podle Vágnerové, M. (2000, str.128-9) „pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka - ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky“. Pakliže ovšem okolí (třeba rodina) dá předsudky najevo, doká že je dítě dovést až do ubližování. Na druhé straně, při vhodném výchovném působení, dokáže být nejen předsudků prosté, ale zajímá se o „jinakost“ druhého dítěte a touží mu pomáhat. Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující, či přátelské chování... Výchovné působení na harmonické soužití dětí má zde velký vliv a může mít dlouhodobé pozitivní důsledky.

/5/ Hry na sociální role - zdroj možnosti být někým (něčím) „jenom jako“. Přibližně kolem třetího roku věku činí dítě objev mimořádného významu. A sice, že silou své představivosti dokáže jaksi vyjít ze sebe sama a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Dobře ví, že to není doopravdy; že zůstává trvale tím, kým je svým tělem a jménem, svými vztahy, svou časoprostorovou určeností. Nicméně a přes to přese všechno se dokáže pro své fantazijní „jinobytí“ nadchnout a intenzivně je prožívat. Zejména se mu oddává v tak zvaných hrách na sociální role: V hrách na povolání; na různé fascinující postavy ze svého okolí, z pohádek a příběhů, které mu byly čteny, vyprávěny, které vidělo v televizi. Během hry na sociální role se dítě dokáže do tohoto svého „jinobytí“ vcítit tak silně, že až zapomíná na své skutečné já, nechce si je ani připustit. Pomocí her na sociální role se dítě také učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňovat se ke vzorům, které touží napodobit. Zkouší si samo sebe v situacích, které v realitě nenastaly (třeba ani nastat nemohou), nicméně ale přitahují, jsou pocíťovány jako zajímavé či důležité, mají pro vyhraňování individuality význam. Hry na sociální role dovolují také nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy než je ta moje obvyklá - z pozice někoho na koho si hraju. Proto také bývají označovány jako hry na přesuny sociálních perspektiv. S tím pak souvisí vznik elementárního předstupně

způsobnosti, zaujmout nadosobní (respektive odosobněné) hledisko - tato způsobnost se ovšem rozvine až později, zde však má svůj významný předstupeň. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, kterými dítě trpí - různá omezení a ponížení, různé obavy a úzkosti. Hry na hrdinu, který má sílu a je obratný, který umí, co já bych také rád uměl, který se nebojí a dokáže překonat hranice obvyklých možností - tyto hry umožňují jaksí vyjít ze své omezenosti a uniknout jejím neúměrně deptajícím účinkům. A konečně, hry na sociální role napomáhají uvolnění tvůrčí fantazije. To vše má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam - je vskutku zlomovým objevem!

/6/ **Expanzivní iniciativnost.** Jeden z důležitých projevů rodičí se iniciativy je zpravidla obsažen v nadšení z vlastní pohyblivosti, obratnosti, šikovnosti. Dítě je už senzomotoricky natolik rozvinuté, že dokáže „divočít“, „lítat“, skákat, prolézat atd. Těmito projevy **psychomotoricky expanduje**, proniká zcela novým způsobem do prostoru kolem sebe a opájí se jím. A to je dále posilováno reakcemi okolí: Lidé kolem žasnou, diví se, obdivují dítě jak je hbité a dávají této kvalitě rozvoje nové příležitosti: v hrách a zábavách, „sportování“ (dítě poprvé dostane lyže a jede s rodiči na hory) a podobně. - Jiným počátečním projevem iniciativy je **mentální, duševní expanze**. Představivost, fantazie, myšlenkové pochody se dostávají na úroveň, která dovoluje vykládat si svět kolem sebe, „zabývat“ se jím. Důležitý je v této souvislosti i výše zmíněný objev možnosti něco dělat a prožívat „jakoby“. A konečně ruku v ruce s touto expanzivitou psychomotorickou a duševní jde i **expanzivita sociální**: Dítě se stává partnerem rozhovorů a diskusí, poněvadž se rádo ptá, vyjadřuje názor, čímž vyvolává u milujících osob sympatizující odezvy, a ty zase dále povzbuzují, respektive kultivují jeho iniciativu. Významnými projevy expanzivní iniciativy dítěte v sociální rovině jsou i jeho snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si spolu, převádět se před druhými dětmi, vyměňovat si s nimi hračky, případně - v negativní podobě - agresivně druhé děti napadat, ovládat a utiskovat. Vznikají první elementární projevy či předstupně kamarádství - v mateřské škole, na pískovišti apod.

/7/ **Základy mravních postojů.** S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. „VÍ“ co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět. Dítě si vlivem svého sociálního okolí a z pozic své rozvinutosti postupně uvědomuje pravidla hry, smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku. Pakliže ovšem sociální okolí navodí v předškolním dítěti převahu zážitků a zkušeností, že iniciativa znamená něco nežádoucího, problematického,

znepokojujícího (je to zlobení, jsou s tím potíže), dostávají se ve zvýšené míře **pocity viny**, které prvopočáteční iniciativu podlamují.

Otázky a úkoly

Uveďte co nejvíce příkladů na hry dětí na sociální role. Navrhněte způsoby, jak jich lze výchovně využít.

4.4. Raný školní věk

Jako raný, nebo též mladší školní věk označujeme věkové období od šesti do jedenácti let života. Název odkazuje na sociální zařazení dítěte - na skutečnost, že se stalo školákem. Je to zcela přirozené: vstup dítěte do školy je vskutku velkou událostí, která má dalekosáhlé důsledky pro jeho další vývoj. Dobře této skutečnosti rozumět, správně si ji vysvětlit a vyvodit z ní náležité závěry má pro práci vychovatele zásadní význam.

Základní charakteristiku mladšího školního věku rozvedeme ve třech bodech.

/1/ Kolem šestého roku dosahuje většina dětí tak zvané **školní zralosti**. Ta zahrnuje například dosažení způsobilosti dítěte

- po patřičnou dobu počátečního vyučování koncentrovat pozornost, aktivizovat své schopnosti;
- přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou;
- koordinovat svoji senzomotoriku tak, že do káže v souladu s pedagogickým vedením kreslit, psát, modelovat...;
- sledovat řeč druhých, rozpoznávat během vyučování slabiky a hlásky a také je sám zřetelně artikulovat, zaostřit oční čočku na blízké vidění, rozlišovat poměrně jemné rozdíly ve tvarech...;
- věku přiměřeně logicky uvažovat a překonat omezení svého myšlení, která byla charakteristická pro předškolní věk (viz výše);
- chápat smysl různých zátěží a omezení, která přináší vyučování a školní režim a zvládat je (například po určitou dobu omezení pohybu, nemluvit, pozorně sledovat, usilovat o dobrý výkon...);
- vynakládat vůli, uvědomovat si povinnost a usilovat o její splnění;
- ovládat svou afektivitu - překonat vztek, lítost, nevrlost ...;
- spolupracovat s dětmi, nerušit se mezi sebou navzájem, spoluvytvářet kamarádké/spolužákovské vztahy i celkové klima soužití; pomáhat si, pozitivně přistupovat k individuálním zvláštnostem spolužáků.

Dosažení školní zralosti je důležitou podmínkou úspěšného zařazení dítěte do školy - proto jsou vypracovávány diagnostické metody, které úroveň školní zralosti zjišťují. Nezralému, či jinak handikepovanému dítěti je nutno pomoci. Tak je například zvolen odklad školní docházky; nebo je dítě zařazeno do speciální třídy, kde se naučí své nedostatky kompenzovat, pomocí intenzivní péče školených odborníků překonávat apod.

Také se můžeme setkat s termínem podobného významu jako školní zralost, a sice **školní připravenost**. Podle Vágnerové, M. (2000, s.141) vyjadřuje souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy. Na prvním místě zahrnuje schopnost dítěte chápat smysl školního vzdělávání a pohotovost, podle toho rozvinout svoji autoregulaci (sebeřízení, sebeovládání, sebeaktivizaci).

/2/ Zrod snaživé pracovitosti, spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí.

V souvislosti se svým vstupem do školy dítě mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout. Činorodá usilovnost přináší dětem takové významné zlomové zkušenosti, jako je radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků; uspokojení z činnosti samé, potěšení z toho, že na ni stačím a že ji dokážu dovést do konce. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cených vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, zodpovědnost za výsledky své práce. Negativně tudíž na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak je podlamována. Způsobují to hlavně opakující se neúspěchy, navozující v dítěti pocity že „na úkoly nestačím“, „jsem horší než druzí“ a posléze ústící v **pocit méněcennosti**. Velké nebezpečí pro další vývoj vzniká zejména tehdy, když se pocit méněcennosti stává rysem osobnosti, působícím nadále jako činitel svádějící v úkolových situacích k apatii a rezignaci, nebo k vyhýbání se úkolům a nárokům, či k obviňování okolí z předpojatosti a nespravedlivosti. Ústřední dynamizující faktor vývoje osobnosti tohoto věku, spočívající v angažovaném zaujetí úkoly a usilovném snažení rozvíjet se jejich zvládnutím, je tak vážně narušen. Nepříznivé důsledky zpravidla přetrvávají do budoucna.

Existují situace, v nichž musí být vychovatel zvláště obezřetný, aby v dítěti posiloval snaživou pracovitost a eliminoval nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti. Jsou to zejména situace zadávání úkolů, hodnocení výsledků a sebe prezentace

dítěte.

Zadávání úkolů: Ve zdravém prostředí děti přirozeně tíhnou k usilování. To platí hlavně tehdy, nemusí-li se bát, že v případě neúspěchu budou nějak trpět (špatnou známkou, výsměchem kamarádů, trestáním od rodičů...), že si udělají ostudu, že „spadnou“ mezi ty horší apod. Proto má vychovatel vytvářet podmínky, aby všechny děti zadávání úkolů a vytyčování požadavků vítaly; má plánovat a ztvárňovat výchovné situace tak, aby je dítě vnímalo především jako lákavou šanci projevit své kvality, uspět, pochlubit se, zažít dobrodružství poznání, mít o čem vyprávět, být na sebe hrdý. Nutno ovšem počítat i s tím, že u mnoha dětí je taková otevřenost vůči úkolům a požadavkům narušena. Zpravidla se tak stalo v důsledku nevhodných reakcí okolí na váhání a chyby (případně jiné postupy než jaké okolí očekávalo). Je pak důležitým úkolem vychovatele, dopřát dítěti výrazné korektivní/opravné pozitivní zkušenosti.

Hodnocení (klasifikace, zkoušení): Hodnocení/klasifikace se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně dosvědčuje, že je výkonově slabé, horší než druzí či než samo očekávalo. To je důvod, proč se v některých školských systémech klasifikace v primární škole odmítá. Se zkoušením se mohou pojít stavy zvýšené úzkosti, vyvolávající v dítěti zmatek, snižující soustředění a tudíž zhoršující výkon. Negativně působí zejména

- fetišizace známky, tzn. takové zdůrazňování jejího významu, že překrývá význam hodnoty vzdělání jinými slovy dítě se učí pro známku a ne proto, aby poznávalo.
- hromadění negativních hodnocení a negativních zkušeností s klasifikací, které vedou k prohloubení pocitů méněcennosti, strachu a úzkosti, k navozování stavů rezignace, apatie, pasivní odevzdanosti...
- provádění takového způsobu hodnocení, které orientuje děti na vzájemné srovnávání do té míry, že usilují více o prestižní pozici než o samotné zvládnutí učiva.
- provádění takového hodnocení (klasifikace), které není spojováno s objasňováním, proč došlo právě k tomuto a ne jinému hodnocení; které není provázáno poukazy na možnosti zlepšení v budoucnu; tedy provádění takového hodnocení, které dítě vnímá jako svého druhu osud, na který nemá vliv (tzv. naučená bezmocnost).

Aby k ničemu takovému nedocházelo, aby hodnocení mělo výrazně pozitivní účinky na vývoj a učení žáků, je třeba

- omezovat hodnocení založené na porovnání dětí mezi sebou navzájem a namísto toho spíše porovnávat stávající výkon dítěte s jeho výkonem předchozím. Důraz

je tedy kladen na proces/možnosti zlepšování se.

- využívat hodnocení kriteriálního, neboli založeného na zdůrazňování toho, jak se dítě blíží vytčenému cíli. Čím je cíli blíže, tím narůstá motivační hodnota tohoto cíle.
- používat oproti hodnocení finálnímu hodnocení formativního. Hodnocení finální vyslovuje konečný verdikt - prospěl, neprospěl, dobře, nedostatečně apod. Oproti tomu formativní hodnocení je založeno na informování dítěte, ze kterého může vyvozovat závěry pro svůj další postup.

Sebeprezentace dítěte. Je třeba navozovat situace, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem. Patří k přirozenosti dětí tohoto věku, že po něčem takovém touží. Sebeprezentace jim přináší pocity zadostiučinění a hrdosti, stává se motivem zvýšeného zájmu. Víme ovšem, že mnohé děti, a to z různých důvodů, tkvících hlavně v neadekvátních reakcích okolí, se stydí a bojí, že si udělají ostudu. Tyto pocity je třeba „odblokovat“, především tím, že dítě činí jiné, pozitivní zkušenosti. Sebeprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně.

/3/ Vývojová transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti. Oproti předškolnímu dítěti, jehož myšlení charakterizují omezující zvláštnosti, jako je například jeho pseudopojmový základ, egocentričnost či magičnost (viz 4.3.), nabývá už myšlení školáků mnohem vyspělejší podoby. Škola je vybavuje informacemi, vede je k zapamatování si celé řady poznatků a učí je systematicky myslet. Myšlení se dostává - v terminologii předního psychologa dětského věku J.Piageta - na úroveň konkrétních logických operací. Je pro ně charakteristické respektování základních zákonů logiky a respektování konkrétní reality. To je ovšem jen velmi obecná charakteristika. Chceme-li upřesnit, co se za ní skrývá, pak musíme konstatovat, že například

- dítě je schopno operací rozlišování/diferenciace a třídění/klasifikace předmětů (osob, jevů) podle různých kriterií. Například dokáže rozdělit hromádku kostek podle velikosti a podle barev do několika skupin, které podle jiného kritéria zase přeskupí jinak. Ví, že maminka je nejen jeho maminkou, ale také tetou jiného dítěte a dcerou babičky.
- dítě je schopno operací zahrnutí/inkluze. Například pochopí, že psy i kočky mají něco společného - jsou zahrnuti do nadřazené třídy savců, šelem, zvířat... Dokážou sloučit různá zvířata do kategorie zvířat domácích a pak v nich rozpoznat odlišné skupiny ptáků, přežvýkavců apod.
- dítě je schopno zvrátého, neboli reverzibilního myšlení a tak například

porozumět stálosti množství: Nalejeme-li vodu z široké baňky do úzké a vysoké sklenice, kde sahá výš, znamenalo by to pro předškolní dítě že vody je více (viz výše); dítě raného školního věku si ale uvědomí, že tutéž vodu lze zase nalít zase zpátky, tedy provést opačnou operaci a tím se ujistit, že vody nemohlo přibýt.

- dítě je schopno decentrace, což znamená nahlížení na určitý jev z různých pozic. Liška je zlá - loví malé králíčky... Ale vlastně není zlá, protože se nemůže živit něčím jiným; díky lovu nakrmí svá mláďata. Chápat znamená umět se dívat na věci z několika stran.

Spolu s tím se rozvíjí i paměť, protože se může opírat o odhalování logických vztahů. Otvírají se tak nové možnosti celkové kultivace osobnosti.

Otázky a úkoly

Analyzujte co nejzvrubněji několik případů, kdy nebyla podchycena snaživá pracovitost dítěte. Jak se to projevilo a jaké to může mít důsledky? Jaká nápravná opatření mohou přicházet v úvahu?

4.5. Pubescence

Vývojová fáze pubescence bývá také někdy označována jako střední školní věk (zdůrazňujeme tím vývojový význam přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy, respektive nižší gymnázium), nebo raná adolescence (tím zase zdůrazňujeme, že dětství je zde překonáváno nastupujícím dospíváním, jehož znakem je probouzející se sexualita).

Latinské slovo „pubes“, od kterého se název pubescence odvozuje, znamená chmýří, vousy, v přeneseném významu pak pohlavní orgány. Pubescenci bychom tedy etymologicky chápali jako nabývání dospělosti, což se projevuje růstem ochlupení a s tím souvisejícím sexuálním zráním, vznikáním způsobilosti sexuálně žít, plodit. Tedy na jedné straně zjevné směřování k sexuálnímu zrání a dozrání. Na druhé straně je ale nápadné, že psychické a sociální „dospění“ s tímto dospíváním fyziologickým nemusí ještě souviset a vesměs také nesouvisí. A právě v tom je odlišující znak pubescence oproti adolescenci, kterou se budeme zabývat níže. Adolescent je jedinec, který prošel pubescencí, ale musí zvládnout úkol naučit se být dospělým co do zkušeností, zodpovědností, sociálního postavení, osobnostní svébytnosti.

Mezi předchozí fázi - raným školním věkem a pubescencí je poměrně ostrý předěl;

pravděpodobně jeden z nejostřejších ze všech, jimiž v životě procházíme. Rozumějme tomu tak, že raný školní věk je všeobecně považován za období spíše klidné, vyrovnané - a je to právě toto zklidnění, které umožňuje malému školákovi úspěšně se vyrovnávat s nároky školy; vejít v prvopočáteční základy vzdělávání a tím výrazně pokročit v rozvoji své osobnosti. Oproti tomu pubescence je věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše, kdy jedinec nejen ví a umí víc než před tím, ale také a především se přetváří/transformuje do jiné podoby. A to nejen v tom smyslu, že mu rostou vousy, hrubne hlas, mění se fyziognomie, je větší a těžší...; ale také v tom smyslu, že se začíná vzpouzet autoritám, vstupuje v dosud nepředstavitelné konflikty s rodiči a učiteli, hledá svou podobu sociální - ve vztazích s lidmi; a konečně také v tom smyslu, že začíná jinak prožívat sám sebe, nově se ptá kým je a jakým směrem se v životě ubírat. Tuto proměnu provází hluboké krize, změny nálad, názorů, tužeb. Pubescent se často stává svému okolí i sobě samému obtížným. Proto také Říčan P. (1989, s. 181) praví, že pubescence je obdobím snad z celého života nejdramatičtějším. A dodejme - pro vychovatele snad nejnáročnějším. Tato obtížnost, dramatičnost a náročnost se často přelévá do adolescence, nejednou tam dokonce i kulminuje; zde má však svůj počátek a jako každý počátek dokáže nejlépe zaskočit nečekaností svého náhlého projevu.

Po této obecné charakteristice pubescence nyní věnujme pozornost pěti oblastem, které naše představy o vývojovém dramatu pubescence zkonkrétní. Důraz položíme na formulování tak zvaných **rozvojových úkolů**. Je pro ně podstatné, že

- jedince daného věku zvýšenou měrou zaměstnávají, bytostně se jich dotýkají, odpovídají jejich touze rozvíjet se - směřovat do otevřené, nadějně budoucnosti.
- sociální okolí jimi vyjadřuje svůj zájem na osobnosti a vývoji jedinců daného věku. Vhodným zadáváním těchto úkolů jim vychází vstříc, komunikuje jimi svůj vstřícný a chápající postoj.
- zvládání rozvojových úkolů přináší vnitřní zadostiučinění, ale i vnější, sociální uznání. Dává pocit úspěchu a kompetence.
- nezvládání rozvojových úkolů vyvolává pocit životní nespokojenosti a pochyby o sobě samém; zhoršuje celkové postavení jedince, oslabuje jeho rozvojový elán.

/1/ Dramatické, mnohdy až drastické proměny tělesné s bohatými, neméně dramatickými až drastickými důsledky psychickými. Především:

a/ Poměrně rychle se mění váha, výška, tělesná stavba.

b/ Změnami prochází celkový vzhled, fungování orgánů, nápadné jsou druhotné

sexuální znaky, mutuje hlas...

c/ Sexuální zrání se pojí se širokým spektrem důsledků prožitkových a názorových, proniká do oblasti toužení a snění, životních plánů.

Všechny tyto změny, ve svých jednotlivostech i celkovém úhrnu, bývají označovány jako drastické, protože překvapují, někdy šokují. Ani okolí, ani dotyčný jedinec sám si s nimi mnohdy neví rady, v důsledku čehož vznikají vážné kolize a zátěže, bolestivé vnitřní i vnější krize a prožitková traumata. Mladý člověk se musí reorientovat ve svém tělovém schématu: tedy v tom, jaký je jeho vzhled, co už dokáže a co zůstává nad jeho síly. Jedním z charakteristických problémů tohoto věku může být například dysmorfobie - strach z vlastního vzhledu: z toho jak vypadám a jak mne mohou druzí lidé vnímat. To umocňují například vyrážky ve tváři, náhlý růst spojený s problémy jak se oblékat, růst poprsí u dívek a reakce kluků, erekce apod.

S tím souvisí první rozvojový úkol pubescence, jehož naléhavost jedinec sám pociťuje, pramení z jeho nitra, ale k jehož zvládnutí potřebuje pomoc svého okolí, v neposlední řadě pomoc výchovnou. Tento úkol se týká **pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty, kterou je třeba objevovat, uchovávat, chránit - o kterou je třeba se starat**; ale také, na které se lze nezvratným způsobem prohršit. Řešení tohoto rozvojového úkolu spočívá v kultivaci, rozšiřování a prohlubování zkušeností se svým tělem, jeho fungováním a možnostmi/potencialitami jeho vývoje. Cestu zde otevírá životospráva, tělesná cvičení, sport, pěstování aktivního zdraví apod.

/2/ Sebeuvědomění jako chlapce, dívky/muže, ženy - vztah k opačnému pohlaví. Že já sám jsem děvče nebo chlapec, a že nějaké druhé dítě je stejného či jiného pohlaví, začíná děti zaměstnávat už v předškolním věku, do určité míry dokonce už ve věku batolecím. Tento zájem prochází zevrubnými proměnami, přesahujícími dobu dětství, aby posléze vyústil v pojetí a prezentaci sebe sama jako muže, či ženy. Jedinec tím dospívá k jednomu ze svých nejdůležitějších vymezení, k jednomu z podstatných znaků své individuality, kterým se legitimuje sám před sebou i před svým okolím. Celý tento složitý, mnohdy neobyčejně dramaticky probíhající proces, je sice zakotven v sexuálním zrání, ale sexuální zrání se odehrává v souvislostech kulturních, v sepejetí s rozvojem celistvé osobnosti a jejích mezilidských vztahů (viz též 1. díl - osobnost, 2.4.). Zlomovou událostí je nápor sexuálního cítění a prožívání, k němuž dochází právě v pubescenci. Rozhodující je, bude-li tato zlomová událost určena převážně jenom fyziologizmem sexuální slasti a nekontrolovaných fantazií, anebo se rozklene do

souvislostí kulturních, osobnostních a mezilidských; najde-li uspokojení jenom v náruživosti pudu, anebo vyjeví také hlubinou a krásu setkání - mne a tebe, dívky a chlapce. Důležité je, jaké vzory dítě v té době zaujmou a podnítky k identifikaci; jaké impulzy mu dokáže nabídnout soužití rodičů; čím si je dokáže zavázat vztah mezi bratrem a sestrou; jaké příležitosti k vzájemné úctě se vyvinou mezi spolužáky a spolužačkami, kamarády a kamarádkami.

S tím souvisí druhý rozvojový úkol pubescence. Týká se **pojetí a akceptace své vlastní mužské/ženské přirozenosti** - hledání cest její kultivace v rozmanitosti životních situací a při zvládnání sociálních rolí, které si ji nárokují. S tím pochopitelně neoddělitelně souvisí pojetí a akceptace druhého pohlaví v jeho jinakosti a současně komplementaritě - hledání vhodných projevů styku mezi mužem a ženou, chlapcem a dívkou, bratrem a sestrou, přítelem a přítelkyní, spolužákem a spolužačkou....

/3/ **Růst významu vrstevnických vztahů.** Po jedenáctém roce věku význam vrstevnických vztahů prudce narůstá: proměny, svízele, dramata, konflikty a krize, kterými prochází - to vše je sblížuje dohromady jako účastníky obdobného „údělu“, obdobných zkušeností „kterým nikdo jiný nerozumí“. To může mít pozitivní vliv na jedince, může se ale také stát problematickým počátkem „svádění na scestí“, „zasvěcování“ do zakázaných/kriminálních/nebezpečných poloh života. Izolovanost, samotu pubescenti těžko nesou: mít důvěrného kamaráda/kamarádku, přináležet do kamarádského svazku, party, tlupy je naléhavou potřebou. V tomto věku převažují ještě vztahy mezi jedinci téhož pohlaví - vztah k pohlaví druhému je plný rozpaků i provokací, plachosti i neurvalosti, ohleduplnosti i hrubosti - podle zázemí, v němž se ten který jedinec pohybuje a podle charakteristik jeho osobnosti. Obstát v očích kamarádů, vydobýt si pozici v partě se často stává centrální hodnotou usilování; nejednou vliv party převládá nad vlivem rodičů. S tím souvisí i inklinace k subkulturám - tedy k ustáleným zvyklostem, rituálům, módám (v oblečení, hudebních zálibách, filmech, vzorech, názorech apod.). Subkultury podtrhují jinakost „nás pubescentů, naší party“, ztěžují druhým proniknout „mezi nás“ a posilují „naši vzájemnou blízkost“.

S tím souvisí třetí rozvojový úkol pubescence. Týká se **pojetí a akceptace sebe sama a svého postavení ve vrstevnických vztazích.** Pro vývoj osobnosti mají například zásadní význam otázky typu

- jak dalece mohu připustit vliv kamarádů na sebe, a naopak, jaký vliv chci/měl bych uplatňovat na ně?
- jakou mám vlastně zodpovědnost za svou osobu, za své kamarády, za partu?

- kde a jak mám vytýčit hranici mezi přátelskou včítivostí a obětavostí na jedné straně a sobeckým či hloupým zneužíváním silných vzájemných citů; mezi velkorysou tolerancí a neschopností říci ne?
- v čem spočívá vzájemná spolupráce a na čem je založeno čestné soupeření?
- jak se vyrovnávat s konflikty a kde hledat jejich řešení?

/4/ **Probouzení konkretizujícího se zájmu o budoucnost - počátky vytyčování životních plánů a perspektiv**, které je třeba krok po kroku realizovat. Zejména v raném školním věku, s přesahem do rané pubescence, převládá ve vztahu k budoucnosti snění, toužení, vyžadování, konfabulace (tzn. „fantazírování“ o tom čím budu, jak se proslavím). Bývá to označováno jako nepravý vztah k budoucnosti, protože je určován spíše jen stávajícím rozpoložením dítěte, ne vážnými pokusy do budoucnosti anticipačně/předjímavě nahlédnout, mapovat cesty k cílům v budoucnosti vzdálenější a daleké, mobilizovat rozhodnutí a vůli.

S tím souvisí čtvrtý rozvojový úkol pubescence. Týká se **projasňování vlastní budoucnosti, hledání odpovědí na otázky co je třeba pro budoucnost dělat, jak zabezpečit zdar velkých plánů a předsevzetí, jak čelit jejich ztroskotání**. Pubescent se konfrontuje s nezbytností, nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány.

/5/ **Proměny vztahu k rodičům a vývoj postavení v rodině**. Rodiče si často postesknou, že své dítě „nepoznávají“, že se z něho stal „někdo jiný“. Dochází k odcizení, které je zpravidla provázeno úsilím, opět nalézt polohu, v níž by se střety smířily a opět našlo více porozumění. Předchozí čtyři body našeho výkladu pubescence dávají ve značné míře odpověď na otázku, proč tomu tak je. To, co trápí, je dáno například vyostřenou kritičností pubescentů vůči dospělým vůbec, učitelům a rodičům zvláště; jejich vlastní zranitelností, přecitlivělostí vůči tomu co je může ponižovat, zesměšňovat, urážet, nerespektovat. Tuto přecitlivělost pak často kompenzují zlobnými výhradami vůči svému okolí, které mohou nabývat až neurvalých podob.

S tím souvisí pátý rozvojový úkol pubescence. Týká se **uchování, respektive obnovy významu rodinného zázemí jako útočiště pro porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci**. Rodina už není tím čím byla pro malé dítě - samozřejmou příslušností. Nyní je také apelem na pubescenta, aby na dobrodiních, která může rodina poskytnout, se učil podílet svou vlastní životní poctivostí. Tam, kde rodina chybí, se otevírá náročný výchovný úkol, vytvářet náhradní, v co největší míře kompenzující prostředí. Vychovatel zde může a má sehrávat zásadní roli.

Otázky a úkoly

Uved'te další možné rozvojové úkoly pubescentního věku. Vytvořte program jejich využití ve výchovné práci. Porovnejte jejich specifický význam a přínos v porovnání s těmi, které jsem uvedl v učebnici.

4.6. Adolescence

Termínem adolescence označujeme poslední věkové období, předcházející dospělosti.

Jsou jí věnovány obsažné kapitoly ve vývojově psychologických publikacích, na které zde odkazují - viz Říčan, P. (1989, str.205-245) a Vágnerová, M. (2000, str. 253-297). Existují ale i jí speciálně věnované monografie; například sociologické - viz Sak, P. (2000), nebo psychologické - viz Macek, P. (1999). Tento autor také poskytuje následující základní orientaci (str. 11): „Termín adolescence je odvozen z latinského slova *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět)...Označení adolescenti (typické pro psychologii) se v českém jazyce volně zaměňuje s označením dospívající či dorost (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením mládež (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku)...Adolescence (v české terminologii mládí) je většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají - důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).”

Tuto základní charakteristiku doplníme nyní čtyřmi rozšiřujícími a prohlubujícími pohledy.

/1/ Adolescence nabývá s rozvojem civilizace/kultury na významu. Ukazuje se v posledních desetiletích, že - na jedné straně - se biologické dozrávání zrychluje: Pubescence nastupuje dříve; zcela konkrétně, například růst ňader a menstruace u dívek, erekce a hlasová mutace u chlapců nastupují dříve než před deseti, dvaceti, padesáti léty. Děti/pubescenti jsou - jinými slovy - dříve sexuálně zralí, dříve se sexuálně projevují. Ale - na straně druhé - dosahování plné osobnostní a sociální rozvinutosti se u stále většího počtu mladých lidí posouvá do stále pozdějšího věku: Později ukončují školu, později se žení a vdávají, později zakládají rodinu, později se profesně stabilizují, později nacházejí svou identitu. Adolescence je právě oním mezidobím, kdy biologicky dozrálý jedinec se učí být

dospělým a svébytným v plném smyslu slova: nabývá patřičné zkušenosti, získává patřičné postavení, kvalifikuje se a legitimuje jako občan...Toto mezidobí neexistovalo vždy, nebo alespoň nebylo zdaleka tak dlouhé. Jeho délka vyjadřuje rostoucí nároky na dospělost a svébytnost osobnosti.

/2/ Problémy a dramata, provázející pubescenci, se jaksí transformují do adolescence. A pakliže byly rozvojové úkoly pubescence (viz výše) dobře zvládnuty, je adolescence **obdobím postupného zklidňování, díky vyjasňující se životní orientaci.** Tomu pak odpovídá pojetí adolescence jako krásného mládí, plného elánu, rozmachu sil, krásných vztahů přátelských a mileneckých, vášnivého objevování netušených možností, dobrodružných výprav... Mladý člověk si je v tomto věku vědom svých potencialit a zápasí o jejich realizaci; tím obohacuje sám sebe, ale je také inspirací pro své okolí. Pokud ovšem rozvojové úkoly předchozího období zvládnuty nebyly, hrozí nebezpečí, že problémy a dramata pubescence, o kterých jsme výše podrobněji hovořili, se dále vyostří, nabudou daleko nebezpečnějších podob, učiní z adolescence **životní období hluboké krize s dalekosáhlými negativními důsledky pro celý další život.** Můžeme pak říci, že v adolescenci dochází k největšímu ohrožení života. Zejména tehdy, když mladí lidé utíkají před vyhrocujícími se problémy do nejrůznějších závislostí (na alkoholu, drogách, sektách, upadlém televizním diváctví, hracích automatech, sázkách), propadají kriminalitě, promiskuitě apod.

/3/ Starost o vlastní budoucnost - zrod reflexe životní cesty. Již v pubescenci jsme konstatovali konkretizující se zájem o budoucnost. Nicméně ale až v průběhu adolescence dochází k naléhavému a důkladnému promýšlení životní cesty. Děje se tak v souvislosti s nezbytností rozhodnout se, jakou dráhu dále volit, na jakou školu se chystat, jakou námahu na sebe vzít. Adolescent zvažuje, jaké životní šance se tou či onou volbou otevírají či uzavírají. A i když zasahují do konečného slova rodiče, bývá nicméně zaangažovanost samotného dospívajícího značná a nabývá na důležitosti: Dělá si starosti, vyhledává informace, pociťuje nadšení nebo úzkost, leká jej nebezpečí „přibouchnutých dveří“, promýšlí jiné alternativy kdyby to či ono nevyšlo. To vše ústí u mnoha dospívajících ve zlomový zážitek, že za svou budoucnost zodpovídám; že to, co bude, spoluurčuji svým rozhodnutím a také odhodláním vyvozovat z rozhodnutí závěry.

/4/ Převaha osobní identity nad neuspořádaností/konfúzí rozmanitých životních rolí. Podle jednoho z předních badatelů v problematice adolescence E.H.Eriksona je téma identity vůdčím životním tématem mladých lidí, kteří

přestávají být dětmi, stávají se dospívajícími aspirujícími na dospělost.

Termínem **osobní identita** označujeme vědomí sebe sama, založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech. Tuto svou identitu jedinec vyjadřuje - a to nejen slovy, ale také postoji; jednáním; před druhými i před sebou samým. Vyjasňováním své identity odpovídá sobě i druhým na otázku kým doopravdy je, oč mu doopravdy jde. Osobní identita je jádrem vztahu k sobě samému a její vytváření je základem životní stability pro další fáze života. A naopak, selhání v úsilí o ni osobnost vnitřně destabilizuje a ztěžuje jí realizaci dalších životních cílů - jedinec je rozháraný, rozpolcený, nevyhraněný, neintegrováný apod. Důležitým činitelem vytváření osobní identity jsou mimo jiné vzory a ideály, mezi kterými se mladý člověk rozhoduje (viz výše, 1. díl).

Říčan, P. (1989, str. 232-234) v této souvislosti praví: „Hledání a vytváření identity není jen záležitostí adolescence, nýbrž celého života. Základy zvolna rostou už od raného dětství - a na druhé straně i celý vývoj osobnosti v dospělém věku můžeme chápat jako ujasňování a upevňování, případně přetváření identity. Adolescence je však vrcholem osobního zápasu o identitu, proto je tento pojem klíčem k tomuto období... Adolescence je senzitivním obdobím pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým.”

Specifickou hrozbu v zápase o identitu představuje v tomto období zejména tzv. **konfuze (zmatení, propletení) životních rolí**. Znamená to, že mladý člověk se nedokáže orientovat a vyhranit v rozmanitosti nároků, které na něj kladou nejrůznější lidé (rodiče, učitelé, kamarádi, parta...), situace, autority apod.. Rozmanitost rolí, které má jedinec sehrávat/vykonávat, rozmanitost pozic, které má zastávat, neslučitelnost a protichůdnost různých očekávání, kterým má vyhovět - to vše představuje zátěž a úkol. O konfuzi rolí pak hovoříme, když této zátěži podléhá; když je vláčen situačními vlivy, jednou těmi a podruhé oněmi; když je natolik závislý na vnějších okolnostech a tlacích, že se nedokáže postavit na svou vlastní pozici. Nezformovanost osobní identity a převaha konfuze rolí znamená oslabení vnitřní autoregulace, nevybavenost nosnými vnitřními zásadami a principy, nedostatek žádoucí pevnosti, spolehlivosti a stálosti osobnosti.

Identita se utváří a projevuje zejména

- v oblasti mezilidských vztahů jako vymaňování se z dosavadní těsné vazby na rodinu. S tím se pojí snahy vytvářet si vlastní výběrové vztahy partnerské, kamarádské, skupinové (party, tlupy), zájmové a realizovat v nich potřebu nezávislé samostatnosti.
- v oblasti psychosexuální jako hledání partnera (partnerky), uzavírání známostí,

eventuálně uvažování o perspektivách manželství, rodičovství, zakládání domova podle svých představ.

- v oblasti pracovní jako vytyčování perspektiv profese, se kterou jsou spojována očekávání společenského uplatnění, životní smysluplnosti, aktivní seberealizace, ekonomického zajištění.
- v oblasti názorové jako ujasňování si životní orientace.
- v oblasti individualizace jako hledání a vytváření svého vlastního životního způsobu, vyjadřujícího bytostný svéráz a současně i příslušnost do své referenční skupiny.
- v oblasti občanské seberealizace jako hledání stanoviska, zvažování účasti v organizacích, participace na akcích, zapojování do hnutí.

/5/ Objevování a respektování mezilidské důvěry a intimacy. Biologická pohlavní zralost, které je dosaženo s ukončením pubescence, hledá své vyjádření v mezilidském vztahu. Toto vyjádření může mít různé podoby - hrubé a surové, vulgární, násilné; ale také jemné, ušlechtilé, včtivé, láskyplně vroucí. V období adolescence dochází u většiny lidí k prvním sexuálním stykům (i když - podle Řičana, 1989, str. 221 - „hlavním způsobem sexuálního uspokojování zůstává v adolescenci masturbace“). Mimořádnou událostí pro rozvoj osobnosti pak je, když tento styk není jen fyziologickou záležitostí, byť jakkoliv slastnou, ale také a především objevem druhé člověka v intimitě sblížení, jaké dosud nebylo poznáno a jaké představuje jeden z vrcholných, zušlechťujících zážitků.

Jedinec, který završil svoji adolescenci zformováním základů své identity, je připraven **založit intimní vztah s druhým člověkem** - především na rovině styku dvou pohlaví, ale také na rovině hlubokého a věrného přátelství. V intimním mezilidském vztahu se identita jaksí dovršuje a stává se současně i něčím víc, než byla dosud. Dovršuje se tím, že se jí dostává obohacení a potvrzení druhým člověkem, který mne objevuje, váží si mne a miluje mne právě proto, že jsem takový jaký jsem, že mám svoji identitu. A současně je víc než byla dosud, protože už není jen mým vztahem k sobě samému, mým sebepojetím, ale je i něčím dialogickým: Tím že mám svoji identitu, pomáhám druhému člověku k potvrzení a rozvinutí jeho identity vlastní. A právě v tom je velikost, hloubka a krása intimního vztahu - že dává každému z jeho partnerů zakusit svébytné identity jejich osobností a současně zakládá vzájemnost, v níž se jeden svěruje druhému, oplodňují se navzájem.

Otázky a úkoly

Pokuste se popsat těžkosti, spojené s utvářením identity u adolescentů. Co je způsobuje, jak se projevují, jaké mohou mít důsledky, jak jim čelit?

Vyberte si některou kapitolu v knize P. Saka (2000) a aktualizujte její význam pro pochopení problémů, které mají adolescenti se svojí identitou.

V čem vidíte největší problémy současného dospívání a jaké možnosti zde má výchova?

Literatura doporučená k dalšímu studiu

(Zvláště důležité práce jsou zvýrazněny kurzivou)

Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro učitele. Praha, Portál 2001. (Kapitoly třetí až devátá).

Drapela, J.: Přehled teorií osobnosti. Praha, Portál 1997.

Helus, Zd.: Vyznat se v dětech. Praha, SPN, 1984 (2.vyd. 1987).

Matějček, Zd.: Co děti nejvíc potřebují. Praha, Portál 1994.

Mikšík, O.: Psychologické teorie osobnosti. Praha, Karolinum 1999.

Oakleyová, A.: Pohlaví, gender a společnost. Praha, Portál 2000.

Pavelková, I.: Motivace žáků k učení. Praha, Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta.

Říčan, P.: Cesta životem. Praha, Panorama, 1989.

Sak, P.: Proměny české mládeže. Praha, Petrklíč 2000.

Seebauer, R., Koliadis, E., Helus Zd. (ed.): Kvalita cestou kvalifikace. Brno, Paido 2002 (kapitola desátá).

Smékal, Vl.: Pozvání do psychologie osobnosti. Brno, Barrister a Principal, 2002.

Vágnerová, M.: Psychologie školního dítěte. Praha, Karolinum 1997.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál, 2000.