Průvodka dokumentem: původní stránkování nezachováno, obsah automaticky vygenerovaný, tři úrovně nadpisů

Navigační znaky: # na začátku kapitol

Provedené úpravy: dodatečné vložení tabulek, popisů k obrázkům

Vývojová psychologie

CIP

Lektorovali: PhDr. Zuzana Hadj Moussová, CSc., doc. PhDr. Petr Macek, CSc., prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc.

1. Marie Vágnerová, 1999

Portál, s.r.o, Praha 1999

ISBN 80-7178-308-0

# #Obsah

[#Obsah 2](#_Toc40002698)

[#Předmluva 7](#_Toc40002699)

[#Úvod 7](#_Toc40002700)

[#1 Předmět a metody vývojové psychologie 8](#_Toc40002701)

[#1.1 Vymezení předmětu vývojové psychologie 8](#_Toc40002702)

[#1.2 Činitelé psychického vývoje 9](#_Toc40002703)

[#1.2.1 Dědičnost jako činitel psychického vývoje 9](#_Toc40002704)

[#1.2.2 Faktory vnějšího prostředí jako činitelé psychického vývoje 12](#_Toc40002705)

[#1.2.3 Způsob realizace psychického vývoje 13](#_Toc40002706)

[#1.3 Obecné znaky psychického vývoje 14](#_Toc40002707)

[#1.4 Metody vývojové psychologie 18](#_Toc40002708)

[#2 Prenatální období 22](#_Toc40002709)

[#3 Novorozenecké období 25](#_Toc40002710)

[#4 Kojenecký věk 28](#_Toc40002711)

[#4.1 Rozvoj poznávacích procesů v kojeneckém věku 32](#_Toc40002712)

[#4.2 Počátky rozvoje řeči 37](#_Toc40002713)

[#4.3 Socializace v kojeneckém věku 39](#_Toc40002714)

[#4.3.1 Rozvoj vztahu s matkou 44](#_Toc40002715)

[#4.3.2 Sebepojetí kojence, rozvoj vztahu k sobě samému 50](#_Toc40002716)

[#4.3.3 Mezník jednoho roku života 52](#_Toc40002717)

[#5 Batolecí věk 53](#_Toc40002718)

[#5.1 Vývoj a význam motorických dovedností 53](#_Toc40002719)

[#5.2 Rozvoj poznávacích procesů v batolecím věku 55](#_Toc40002720)

[#5.3 Rozvoj řeči v batolecím věku 59](#_Toc40002721)

[#5.4 Rozvoj osobnosti batolete 62](#_Toc40002722)

[#5.4.1 Rozvoj sebepojetí batolete 65](#_Toc40002723)

[#5.5 Socializace v batolecím věku 68](#_Toc40002724)

[#5.5.1 Rozvoj komunikace 68](#_Toc40002725)

[#5.5.2 Normy chování 70](#_Toc40002726)

[#5.5.3 Učení nápodobou a identifikací 71](#_Toc40002727)

[#5.5.4 Role otce, sourozenců a jiných vrstevníků 74](#_Toc40002728)

[#6 Předškolní věk 76](#_Toc40002729)

[#6.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku 76](#_Toc40002730)

[#6.1.1 Chápání prostoru, času a počtu v předškolním věku 82](#_Toc40002731)

[#6.1.2 Vývoj verbálních schopností v předškolním věku 84](#_Toc40002732)

[#6.2 Rozvoj dětské identity v předškolním věku 86](#_Toc40002733)

[#6.2.1 Identifikace s mužskou a ženskou rolí 87](#_Toc40002734)

[#6.3 Socializace dítěte předškolního věku 89](#_Toc40002735)

[#6.3.1 Normy chování 90](#_Toc40002736)

[#6.3.2 Rozvoj sociálních dovedností 92](#_Toc40002737)

[#6.3.3 Význam rodiny pro psychický vývoj předškolního dítěte 93](#_Toc40002738)

[#6.3.4 Vrstevnické vztahy a role 95](#_Toc40002739)

[#6.3.5 Komunikace v předškolním věku 98](#_Toc40002740)

[#7 Nástup do školy 100](#_Toc40002741)

[#7.1 Školní zralost 102](#_Toc40002742)

[#7.2 Školní připravenost 106](#_Toc40002743)

[#8 Školní věk 110](#_Toc40002744)

[#8.1 Rozvoj poznávacích procesů v mladším a středním školním věku 111](#_Toc40002745)

[#8.2 Socializace dítěte školního věku 120](#_Toc40002746)

[#8.2.1 Škola 123](#_Toc40002747)

[#8.2.2 Rodina 129](#_Toc40002748)

[#8.2.3 Vliv médií 140](#_Toc40002749)

[#8.3 Střední školní věk 144](#_Toc40002750)

[#8.3.1 Role žáka ve středním školním věku 144](#_Toc40002751)

[#8.3.2 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku 146](#_Toc40002752)

[#8.3.3 Střední školní věk jako doba přípravy na partnerství a rodičovství 151](#_Toc40002753)

[#8.3.4 Význam zvířat pro psychický vývoj dětí školního věku 152](#_Toc40002754)

[#8.3.5 Identita dítěte středního školního věku 154](#_Toc40002755)

[9 Období dospívání – pubescence 158](#_Toc40002756)

[#9.1 Tělesná proměna a její subjektivní význam 160](#_Toc40002757)

[#9.2 Proměna prožívání pubescenta 163](#_Toc40002758)

[#9.3 Rozvoj poznávacích procesů v období pubescence 165](#_Toc40002759)

[#9.4 Rozvoj identity pubescenta 170](#_Toc40002760)

[#9.5 Socializace v období pubescence 175](#_Toc40002761)

[#9.5.1 Škola 180](#_Toc40002762)

[#9.5.2 Rodina 183](#_Toc40002763)

[#9.5.3 Vrstevníci pubescenta 189](#_Toc40002764)

[#10 Adolescence 195](#_Toc40002765)

[#10.1 Vlastní tělo jako součást identity 198](#_Toc40002766)

[#10.2 Kompetence a výkon jako součást adolescentní identity 201](#_Toc40002767)

[#10.3 Vývoj identity adolescenta 205](#_Toc40002768)

[#10.4 Socializace v období adolescence 214](#_Toc40002769)

[#10.4.1 Vztah adolescentů k dospělým 219](#_Toc40002770)

[#10.4.2 Vztahy adolescentů s vrstevníky 222](#_Toc40002771)

[#10.4.3 Nástup do zaměstnání 231](#_Toc40002772)

[11 Období mladé dospělosti 233](#_Toc40002773)

[#11.1 Definice dospělosti 233](#_Toc40002774)

[#11.2 Charakteristika mladé dospělosti 235](#_Toc40002775)

[#11.3 Rozvoj poznávacích procesů v době mladé dospělosti 237](#_Toc40002776)

[#11.4 Socializace v období mladé dospělosti 240](#_Toc40002777)

[#11.4.1 Vztah k normám, morální uvažování dospělého 240](#_Toc40002778)

[#11.4.2 Mužská a ženská role 244](#_Toc40002779)

[#11.5 Profesní role 245](#_Toc40002780)

[#11.5.1 Ženská profesní role 250](#_Toc40002781)

[#11.6 Partnerství 254](#_Toc40002782)

[#11.7 Manželství 260](#_Toc40002783)

[#11.7.1 Alternativa – život bez trvalého partnera 267](#_Toc40002784)

[#11.7.2 Alternativa – volné soužití 268](#_Toc40002785)

[#11.8 Rodičovství 270](#_Toc40002786)

[#11.8.1 Adaptace na rodičovskou roli 274](#_Toc40002787)

[#11.8.2 Období před narozením dítěte 274](#_Toc40002788)

[#11.8.3 Narození dítěte 276](#_Toc40002789)

[#11.8.4 Alternativa – bezdětnost 279](#_Toc40002790)

[#11.8.5 Alternativa – svobodná matka 280](#_Toc40002791)

[#11.9 Období prvního bilancování ve 30 letech 282](#_Toc40002792)

[#11.10 Rozvod 285](#_Toc40002793)

[#11.11 Vývoj rodičovské role 289](#_Toc40002794)

[#11.11.1 Osamělý rodič 289](#_Toc40002795)

[#11.12 Identita mladé dospělosti 292](#_Toc40002796)

[#12 Období střední dospělosti: 35–45 let 294](#_Toc40002797)

[#12.1 Tělesné změny 297](#_Toc40002798)

[#12.2 Proměna profesní role 298](#_Toc40002799)

[#12.3 Proměna partnerského vztahu 300](#_Toc40002800)

[#12.3.1 Mimomanželský vztah 302](#_Toc40002801)

[#12.4 Proměna rodičovské role 304](#_Toc40002802)

[#12.5 Proměna vztahu dospělých k vlastním rodičům 309](#_Toc40002803)

[#12.6 Druhé manželství 310](#_Toc40002804)

[#12.7 Identita člověka středního věku 313](#_Toc40002805)

[#13 Období starší dospělosti: 45–60 let 315](#_Toc40002806)

[#13.1 Tělesné změny spojené s počátkem stárnutí 316](#_Toc40002807)

[#13.2 Poznávací procesy 320](#_Toc40002808)

[#13.3 Profesní role 324](#_Toc40002809)

[#13.4 Manželství stárnoucích lidí 327](#_Toc40002810)

[#13.5 Vývoj osobnosti a změny rolí v období stárnutí 330](#_Toc40002811)

[#13.6 Postoje stárnoucích rodičů k vlastním dospělým dětem 333](#_Toc40002812)

[#13.7 Role prarodiče 336](#_Toc40002813)

[#13.8 Postoje stárnoucích lidí ke starým rodičům 339](#_Toc40002814)

[#13.8.1 Reakce na smrt starého rodiče 343](#_Toc40002815)

[#13.9 Identita stárnoucího člověka 344](#_Toc40002816)

[#14 Období raného stáří 346](#_Toc40002817)

[#14.1 Tělesné změny ve stáří 350](#_Toc40002818)

[#14.2 Psychické změny ve stáří 352](#_Toc40002819)

[#14.2.1 Změny poznávacích procesů ve stáří 353](#_Toc40002820)

[#14.2.2 Změny regulačních procesů v období stáří 357](#_Toc40002821)

[#14.2.3 Změny osobnosti ve stáří 359](#_Toc40002822)

[#14.3 Změny postojů a sociálního chování starých lidí 360](#_Toc40002823)

[#14.4 Odchod do důchodu 364](#_Toc40002824)

[#14.5 Manželství 371](#_Toc40002825)

[#14.6 Vztah k dětem a vnukům 379](#_Toc40002826)

[#14.7 Identita starého člověka 383](#_Toc40002827)

[#15 Pravé stáří 384](#_Toc40002828)

[#15.1 Závažnější změny psychiky 385](#_Toc40002829)

[#15.2 Změna způsobu života 387](#_Toc40002830)

[#15.3 Umírání a smrt 392](#_Toc40002831)

[#15.4 Význam víry ve stáří 397](#_Toc40002832)

[#Seznam literatury 397](#_Toc40002833)

[Rejstřík 407](#_Toc40002834)

Vývojová psychologie

Dětství, dospělost, stáří

Marie Vágnerová

# #Předmluva

Text se zabývá psychickým vývojem od prenatálního období až do konce života. Charakteristika všech vývojových fází je, vzhledem k rozsahu textu, poměrně stručná. To znamená, že každému čtenáři bude chybět nějaké téma. Ale nelze jinak, učebnice musí obsahovat jen to nejpodstatnější. Psychický vývoj je chápán jako výsledek interakce biologických, tj. genetických a psychosociálních vlivů. Zejména v některých vývojových fázích jsou určité jevy i problémy podmíněny především sociokulturně. Jde o typické role, jejich status apod. To znamená, že nelze plně využít odborné literatury, která vychází z jiných společenských podmínek, např. severoamerických. Naše společenská situace, a tím i vývoj lidí, kteří v této společnosti žijí, je v mnoha směrech odlišný.

Učebnice je určena tzv. pomáhajícím profesím, to znamená pedagogům, speciálním pedagogům, sociálním pracovníkům apod. Jejím cílem je přiblížit lidem těchto profesí vývojově podmíněné proměny lidské psychiky v rámci široké normy. Na tuto učebnici navazuje další, která se zabývá variabilitou a patologickými projevy lidské psychiky. Přeji všem studentům, aby si z ní dokázali vybrat to, co budou ve své profesi potřebovat.

*autorka*

V Praze 28. října 1998

# #Úvod

Vývojová psychologie poskytuje informace o typických způsobech prožívání, uvažování i chování v jednotlivých fázích lidského života. To znamená, že informuje o tom, jaké projevy jsou v určitém období běžné a standardní, i když mohou být obtěžující a nepříjemné (např. pubertální vztahovačnost). Je třeba s nimi počítat a v práci s klienty tohoto věku je respektovat. Znalosti z vývojové psychologie přispívají k vytvoření reálného očekávání a přiměřeného chování ve vztahu k lidem různého věku. Informace o obecných rysech psychického vývoje umožní odlišit projevy, které takové nejsou, ať už je lze považovat ještě za součást široké normy, a nebo už za patologické. Znalost vývojové psychologie může pomoci diferencovat, které nápadnosti v chování či prožívání mohou být signálem patologických změn. Např. rozlady v období stárnutí nemusí ještě znamenat, že jde o počínající duševní chorobu.

Vývojová psychologie nepřináší jen informace o možnostech a kompetencích, ale i o psychických potřebách lidí určitého věku. Tyto potřeby a míra jejich uspokojení mohou ovlivňovat prožívání a chování lidí tohoto věku. Lze je považovat za klíč k porozumění těmto lidem. Takové znalosti jsou potřebné pro práci s klienty, protože umožní pochopit, proč se právě takto chovají a o co usilují. Typickým příkladem mohou být staří lidé, kteří nemají jen zvýšenou potřebu citové podpory, ale i potřebu jistoty ve vztahu k sobě samému, tj. sebepotvrzení, kterého dosahují tak, jak jim jejich kompetence dovolují (např. opakovaným vyprávěním o své minulosti).

Znalost psychického vývoje přispívá i k lepšímu porozumění sobě samému. Pomáhá v pochopení a správné interpretaci vlastních zkušeností, dává jim určitý smysl. Např. dospělý člověk si teprve nyní uvědomí, proč se v době dospívání necítil dobře, jaké důsledky mívá opožděné dospívání a jaké jsou obvyklé reakce, které vyvolává.

Všechny tyto poznatky pomohou sociálním pracovníkům i pedagogům, resp. speciálním pedagogům pochopit, co mohou od svých klientů různého věku očekávat a jak se k nim mají chovat, aby nevytvářeli zbytečné problémy a aby byl výsledek jejich práce co nejlepší.

#I Obecná část

# #1 Předmět a metody vývojové psychologie

## #1.1 Vymezení předmětu vývojové psychologie

**Vývojová psychologie usiluje o poznání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky a porozumění jejich mechanismům**. **Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces** **vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností v rámci** **diferenciace a integrace celé osobnosti.** Psychický vývoj se projevuje kvantitativními i kvalitativními změnami, zahrnuje jak jednoduchý rozvoj, růst a úpadek, tak zásadnější proměny, které již znamenají změnu kvality.

J. Langmeier (1991) vymezuje cíle vývojové psychologie následujícím způsobem:

– Vývojová psychologie se zabývá popisem a charakteristikou změn, které jsou typické pro určité životní období.

– Empirické informace slouží jako základ pro odvození obecných zákonitostí vývoje psychických struktur a jejich příčinných souvislostí.

– Toto úsilí je zaměřeno na vytvoření jednotné vývojové teorie. V současné době však taková teorie, která by uspokojivým způsobem vysvětlovala veškeré psychické proměny od narození do smrti neexistuje. Aktuálně platné teorie jsou zaměřeny jen na určitou oblast nebo vývojové období.

Pro lepší porozumění lze vymezit **tři hlavní oblasti psychického vývoje** (Seifert et al., 1997; Berger a Thompson, 1998):

1. **Biosociální vývoj** – zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, zabývá se i faktory, které jej ovlivňují. Může jít např. o sociokulturně podmíněné postoje k lidskému tělu a jeho vývojovým proměnám.

2. **Kognitivní vývoj** – zahrnuje všechny psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na lidském poznávání. Jde o ty kompetence, které člověk využívá při myšlení, rozhodování a učení (i z toho vyplývající adaptaci). V této oblasti jde především o proměnu způsobu uvažování v průběhu života. I tuto složku lidské psychiky ovlivňují různé faktory, velmi významný je např. způsob vzdělávání, ale i mediální vlivy.

3. **Psychosociální vývoj** – zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturními. Jde např. o působení rodiny, ale i dalších sociálních skupin a vrstev, do nichž jedinec patří.

Toto rozdělení je samozřejmě pouze teoretické, protože všechny uvedené složky se vzájemně ovlivňují. Lidská osobnost je za normálních okolností integrovaným celkem. Psychický vývoj každého člověka je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci. Vzhledem k tomu se každý jedinec od ostatních lidí nějakým způsobem liší, ale zároveň se jim, zejména v rámci sdílení určitého sociální kontextu podobá.

Shrnutí

Vývojová psychologie je zaměřena na poznání a porozumění vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky. Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností v rámci diferenciace a integrace celé osobnosti. Pro lepší porozumění rozlišujeme tři oblasti psychického vývoje: biosociální, kognitivní a psychosociální.

Kontrolní otázky:

1. V čem mohou být znalosti z vývojové psychologie užitečné sociálním pracovníkům a pedagogům?

2. Jak lze stručně vymezit cíle vývojové psychologie?

## #1.2 Činitelé psychického vývoje

Vývoj lidského jedince od jeho početí až do smrti ovlivňují jak dědičné dispozice, tak různé podněty prostředí, které působí ve vzájemné, obyčejně dost složité interakci.

### #1.2.1 Dědičnost jako činitel psychického vývoje

**Genetický program** obsahuje informace, potřebné pro vznik lidského jedince, který má všechny typické vlastnosti a znaky.

Tento program se vytvořil v průběhu evoluce a rozvíjí se i nadále. I on je výsledkem interakce genetických dispozic a vlivů prostředí. Dědičně podmíněná rozmanitost příslušníků lidského rodu vytváří potenciál pro jeho další rozvoj. Životní podmínky mohou být výhodnější pro jedince s určitými vlohami a ti mohou mít více potomstva než jiní. Tak se může pomalu měnit genom celé společnosti. Jde o určitý způsob selekce, která funguje i v současnosti, přestože mnohé umělé zásahy do lidského genomu rovnováhu mezi dědičnými dispozicemi a prostředím narušují.

1. Základní jednotkou genetické informace je **gen**. Velikost genu, tj. obsah informace, může být velice rozmanitá. Geny jsou lokalizovány na chromozomech, kde zaujímají určitou polohu. Proto je možné vytvořit tzv. genetickou mapu jednotlivých vloh. Některé geny mohou svou polohu na chromozomu měnit a ovlivnit tak i genetickou informaci (Vasta et al., 1995).

2. Genetický kód vytváří specifická struktura deoxyribonukleové kyseliny (DNA) a její kombinace. DNA má podobu vlákna, které bývá různým způsobem svinuto a uloženo v jádru buňky. Na stupni svinutí závisí aktivita různých genů. V průběhu vývoje dochází **k postupné aktivizaci jednotlivých složek dědičného programu**. Takovým způsobem je ovlivněn i rozvoj některých psychických funkcí. Například pokroky v kognitivním vývoji mohou být závislé na aktivizaci určitých genů, které v příslušném období stimulují zrání určitých oblastí mozku, a tím i připravenost pro rozvoj těchto schopností. Na druhé straně mohou jiné geny stimulovat stárnutí. (Berger a Thompson, 1998)

3. Každý člověk má 46 chromozomů, které vytvářejí 23 párů. Jedna sada pochází z otcovského organismu a druhá z mateřského. 22 párů chromozomů má stejný tvar i velikost. Nazývají se autozomy, protože jsou tvarově i obsahově shodné. Jednu dvojici tvoří pohlavní chromozomy, které se nazývají heterozomy, protože mohou mít různou velikost, tvar a samozřejmě i jiný genetický obsah. Jejich hlavní, a někdy i jedinou funkcí, je určení pohlaví. U savců, včetně člověka, je ženské pohlaví určeno dvěma shodnými pohlavními chromozomy X. Mužské pohlaví je dáno působením dvojice různých pohlavních chromozomů, X a Y. **Pohlaví budoucího plodu je tedy určováno spermií**, která může nést buď chromozom X nebo Y.

**Člověk získává svou genetickou výbavu v době početí.** Splynutím dvou zárodečných buněk, vajíčka a spermie, dochází ke kombinaci dědičných vloh matky a otce. Jedna zárodečná buňka obsahuje více než bilion genetických informací. Tyto buňky vznikají specifickým dělením a na této úrovni může rovněž dojít k různým náhodným i nenáhodným kombinacím genetického materiálu. To je důvodem značné variability dědičných dispozic potomstva. Celková genetická výbava, tj. soubor všech genů, se nazývá **genotyp**. Genotyp se během života člověka zpravidla nemění (a když, tak jen negativně). Obecně platí:

a) **Všechny dědičné dispozice se nemusí uplatnit ve stejné míře**. V genotypu každého člověka je mnoho genů, které se vůbec neprojeví. Jaký jedinec nakonec je, závisí na mnoha faktorech, z nichž všechny nemají jen genetický základ.

b) Většina vlastností lidského organismu není kódována jen jedním genem, na jejím vzniku se může podílet **větší počet genů, mezi nimiž jsou různé vztahy**. Za normálních okolností je základní jednotka dědičné informace tvořena dvěma geny (s výjimkou genů, lokalizovaných na mužském pohlavním chromozomu). Obsah těchto genů může být značně variabilní i v rámci normy.

c) Způsob uplatnění genetické informace **závisí i na vnějším prostředí** (např. v prenatální fázi je důležitý organismus matky, v postnatálním období mají podstatný vliv společenské faktory). Míra vlivu dědičnosti a prostředí může být v případě různých vlastností organismu rozdílná.

d) Vlivy prostředí nepůsobí vždycky **stejně, mohou být modifikovány i samotnou dědičnou informací**. Lidé s různými dědičnými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak. Jejich chování může vyvolávat různou odezvu a měnit tak typickým způsobem podněty, které na ně působí. V dětství je jedinec ovlivňován rodiči. V průběhu dospívání a osamostatňování se v jeho projevech začínají ve větší míře projevovat dědičně podmíněné dispozice. Dospívající si začnou sami vybírat přátele, koníčky i profesi a spoluvytvářejí tak své prostředí. Působení takového prostředí bude zdánlivě efektivnější, neboť bude v souladu s dědičnými vlohami. Výsledkem bývá nápadnější rozvoj těch vlastností, které jsou geneticky podmíněny (Scarr, 1993). To je důvodem, proč právě v tomto období se některé děti rozvíjejí úplně jinak než předtím a začnou se ve větší míře lišit od svých rodičů a sourozenců.

Pro označení konkrétní podoby určitého znaku nebo vlastnosti se používá termín **fenotyp**. Je jednou z možných variant konkrétní realizace genetického programu. Vztah mezi genetickou informací a jejím fenotypovým projevem je vždycky složitý, bez ohledu na to, zda jde o normální či patologickou vlastnost.

Normální psychické vlastnosti jsou dědičné **polygenním způsobem**.To znamená, že se na jejich vzniku spolupodílí větší, přesně nezjištěné množství genů, které by izolovaně měly jen malý účinek. Nejběžnějším typem interakce mezi takovými geny je **aditivita**, tj. sčítání jejich účinku. Avšak tento typ interakce není jediný, vztahy mezi geny bývají složitější. Některé z genů mají větší účinnost než jiné, protože jsou primárně dominantní. Vliv jiných genů může být násoben přítomností další genů atd. Bez ohledu na specifičnost vztahů mezi geny platí, že **společně** **vytvářejí jen dispozici ke vzniku určité vlastnosti**. Konečný efekt závisí i na vlivu prostředí. V tomto mechanismu je zakódována možnost reagovat na proměny prostředí. V konkrétních podmínkách se rozvíjí vlastnost, která může být za daných okolností výhodná.

Vztah dědičnosti a prostředí je ovlivněn skutečností, že genotyp je neměnný, zatímco exogenní vlivy neustále kolísají z hlediska frekvence, intenzity i kvality. Každý genotyp má své vymezené hranice, tzv. **reakční normu**, v níž jeschopen na změny prostředí reagovat. Prostředí rozhoduje o tom, jaká bude konkrétní kvalita fenotypu v rámci tohoto rozmezí. Fenotypové projevy multifaktoriálně dědičných vlastností vytvářejí v populaci normální rozložení, tj. Gaussovu křivku. Jejich krajní hodnoty jsou často posuzovány jako odchylky, ačkoliv patologickými projevy nejsou. Představují jen málo či nápadně silně rozvinutou vlastnost organismu.

Polygenním způsobem jsou dědičné předpoklady k rozvoji inteligence i různých osobnostních rysů, jako je např. typ temperamentu, asertivita, extraverze, sklon k úzkosti, ale i různé specifické kognitivní dispozice, jako je číselná paměť, prostorová percepce apod. (Berger a Thompson, 1998). Genetici předpokládají, že přibližně polovina interindividuálních osobnostních rozdílů má genetický základ (Bouchard, 1994).

Podíl dědičnosti a vlivu prostředí na vzniku určité psychické vlastnosti bývá různý. Míra dědičnosti se obyčejně velmi těžko určuje, protože zde spolupůsobí celá řada různých faktorů. Navíc může mít prostředí u hraničních genotypů, tj. u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců, jiný význam než u lidí s průměrnými předpoklady.

Studium dědičnosti psychických vlastností je ovlivňuje **nenáhodnost výběru rodičovských partnerů**. Různé psychické vlastnosti nemívají stejnou sociální hodnotu, a tudíž ani stejnou atraktivitu. Preference podobnosti platí např. v oblasti schopností. V naší populaci se obvykle přitahují jedinci, kteří mají podobnou úroveň inteligence. Hodnoty IQ obou manželů se shodují v rozmezí 30–60 % (Ferák a Sršeň, 1981). Z psychologického hlediska je zcela pochopitelné, že si lidé vybírají pro manželství člověka s podobnou úrovní inteligence (tj. s obdobnou úrovní vzdělání, okruhu zájmů, postojů k řešení životních problémů a přibližně stejným životním stylem). Avšak z genetického hlediska vede taková selekce ke zkreslení odhadu míry dědičnosti rozumových schopností. Za těchto okolností se zdá být význam dědičnosti vyšší, než by byl v případě naprosto náhodného výběru. V případě typu temperamentu, tj. osobního tempa, citové stability apod., platí spíše opačné tendence. Lidé si raději volí partnery v tomto znaku odlišné, resp. komplementární. Za těchto okolností dochází rovněž ke zkreslení, ale spíše ve smyslu zdánlivého snížení významu dědičnosti.

### #1.2.2 Faktory vnějšího prostředí jako činitelé psychického vývoje

Prostředí ovlivňuje psychický vývoj individuálně specifickým způsobem, který závisí jak na kvalitě, intenzitě a době působení tohoto prostředí, tak na dědičných předpokladech, které jsou jím stimulovány.

Vývoj psychických vlastností lze do určité míry ovlivňovat. Každý jedinec je spoluvytvářen prostředím, v němž žije. Aby v něm mohl uspokojivě existovat, musí se mu přizpůsobit a akceptovat jeho požadavky. Případně se může pokusit je změnit, aby lépe vyhovovalo jeho potřebám. Pro rozvoj psychických vlastností jsou nejvýznamnější **sociokulturní vlivy**. Představují soubor podnětů, které obvykle působí v rámci sociální interakce. Jde o tzv. **proces socializace**, rozvíjející takové vlastnosti a kompetence, které umožňují postupnou integraci jedince do určité společnosti.

#### Socializační činitelé

1. Obecné **sociokulturní vlivy** působí na všechny členy dané společnosti. Jejich prostřednictvím si všichni její příslušníci osvojí obdobné normy, hodnoty, způsoby uvažování a chování, které jsou vyžadovány a pozitivně hodnoceny. K. Balcar (1983) je interpretuje jako *zásobu již předem připravených řešení určitých problémů*. V rámci společného sdílení určitého řádu je možné i lepší vzájemné porozumění a anticipace chování ostatních lidí, kteří do této společnosti patří. Vzhledem k působení těchto faktorů jsou si příslušníci dané skupiny do určité míry podobní. Společnost posiluje především rozvoj těch psychických vlastností, které považuje za důležité.

2. **Větší sociální skupina či vrstva**, ke které jedinec náleží, mu obecné sociokulturní vlivy určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje. Například tím, že některé pro ni mají větší hodnotu než jiné nebo k nim zaujímá specifický postoj. V tomto směru jde spíše o varianty obecného sociokulturního vzorce. Jsou zřejmé v určitém etniku, sociální vrstvě apod. Jejich působení je zprostředkováno malými sociálními skupinami (především rodinou) nebo institucemi a jejich psanými pravidly, případně působením médií apod.

3. **Malá sociální skupina** je vymezena přímým kontaktem a osobním významem všech svých členů, svou strukturovaností a přesným vymezením všech rolí. Člověk se do ní dostává různým způsobem, výběrově (např. do party nebo sportovního klubu) i nevýběrově (např. tím, že se do ní rodí). Nejvýznamnější sociální skupinou, fungující jako primární socializační činitel, je **rodina**.

Rodina dítěti zprostředkovává sociokulturní zkušenost individualizovaně a pro ni specifickým způsobem. Vychovává je, a tímto způsobem rozvíjí jeho psychické funkce i celou osobnost. (Učí je např. dovednostem sociální komunikace, způsobům uvažování a hodnocení, normám a žádoucím způsobům chování ve formě rolí) Rodinná výchova je však také do určité míry podmíněna dědičností. Je výsledkem aktivity rodičů, na jejichž chování i celkové sociokulturní úrovni se nezanedbatelnou měrou podílejí jejich vrozené předpoklady. Oddělit vlivy dědičnosti od vlivů prostředí je v tomto případě velmi nesnadné.

Specifický způsob, jakým rodina plní svou socializační funkci, se projevuje:

a) **Obecně, ve způsobu interpretace sociokulturních vzorců.** V tomto smyslu funguje každá rodina jako zdroj variability, protože svoje členy stimuluje určitým, pro ni typickým způsobem. Jde např. o úroveň jazykových dovedností, způsob komunikace, o obsah různých rolí či hierarchii hodnot. Rodina děti rovněž kognitivně stimuluje. Ukazuje jim určité způsoby řešení problémů a vede je k určité interpretaci vnějšího světa, k určitému chápání významů a hodnot různých objektů a situací. Dítě postupně vnímá a posuzuje okolní svět podobným způsobem jako ostatní členové rodiny.

b) Na každé dítě působí rodina **individuálně specificky**. Tento postoj se projevuje především v těchto oblastech:

– **Mírou pozitivního citového vztahu** akceptace dítěte, která bude podporovat jeho osobní jistotu a vyrovnanost. V tomto smyslu bude mít význam i pro učení, protože posílí jeho efekt, a tím i další rozvoj dítěte.

– **Úrovní kontroly dítěte a zpětnou vazbou při plnění rodičovských požadavků**. Dítě se učí žádoucím variantám chování, protože je za ně pozitivně hodnoceno, nebo naopak, protože je jejich nedodržování sankcionováno. Eventuálně i proto, že se takové chování pro ně stalo určitou hodnotou, kterou sdílí s ostatními členy rodiny. Postoj rodičů neovlivní jenom aktuální učení, ale bude podporovat i rozvoj určitých osobnostních vlastností dítěte. Mezi chováním rodičů a rozvojem mnoha dětských vlastností a projevů může být velice těsný vztah. Postoje rodičů ovlivňují např. rozvoj osobní jistoty a samostatnost v řešení problémů, nebo opačnou tendenci, úzkostnost a potřebu dodržovat naprosto přesně stanovená pravidla.

### #1.2.3 Způsob realizace psychického vývoje

Dědičnost se ve své konkrétní podobě projevuje zráním. Psychický vývoj však závisí i na učení. Zrání a učení působí ve vzájemné interakci, jejímž výsledkem je psychický vývoj jedince.

#### Zrání

Proces zrání je funkcí určitého programu genotypu, který se projevuje **zákonitou posloupností vývojových změn.** Individuální rozdíly se mohou projevovat v rychlosti, rovnoměrnosti vývoje a aktuální úrovni konkrétních variant. **Zrání je podmínkou dosažení stavu určité vnitřní připravenosti k učení, a tím i k rozvoji různých psychických vlastností.** Zrání ovlivňuje pouze předpoklady k rozvoji určitých psychických procesů, ale jejich konkrétní realizace je umožněna učením.

Zrání do určité míry učení limituje, protože vytváří hranici, za kterou nemůže vývoj, ani při sebelepší stimulaci, pokročit. Zrání představuje určitý časový program pro psychický (i tělesný) rozvoj jedince. Určuje posloupnost jednotlivých vývojových fází.

Přestože je program zrání dán geneticky, může je ovlivnit i vnější prostředí. Určité zkušenosti se mohou stát podnětem k dalšímu rozvoji, který souvisí s oběma složkami: zráním i učením. Příkladem je například urychlení rozvoje inteligence, které je obdobou známé růstové akcelerace (Weiss, 1982).

Učení může, i když poměrně málo, procesy zrání stimulovat. Pro úspěšný vývoj jsou nezbytné jak přijatelné dědičné předpoklady, tak určitá úroveň vnější stimulace. Je třeba, aby zrání i učení působilo ve vzájemném souladu.

#### Učení

**Učení je proces, který se ve vývoji projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti**. Většinou jde o důsledek působení sociálního prostředí, které jedinci poskytuje podněty určitého typu. Podmínkou smysluplného učení je ovšem nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Potřeba porozumět svému okolí a využít zkušenosti je základní psychickou potřebou, která uvedeným způsobem napomáhá rozvoji lidské psychiky.

a) Učení může být výsledkem **specifické zkušenosti**, ke které jedinec nějakým způsobem došel (zjištěním, že nějaké chování přináší určitou odezvu, různé objekty mohou poskytovat příjemné nebo nepříjemné prožitky apod.). Specifičnost zkušenosti jedince je dána i tendencí preferovat určité podněty a interpretovat běžné situace individuálně typickým způsobem (Vasta et al., 1995).

b) Převážná část učení má charakter zprostředkované **obecné zkušenosti**, kterou si tímto způsobem osvojují i jiní lidé (učení řeči, školní vzdělávání atd.)

Proces učení může probíhat různým způsobem. Jde např. i o to, jak jsou příslušné podněty prezentovány nebo zpracovány. Například zda se dítě učí napodobováním nějakého chování či zda jsou jeho projevy usměrňovány pozitivní nebo negativní reakcí lidí v jeho okolí. Eventuálně, jde-li o pouhou verbální proklamaci nějakého pravidla, které reálné chování příliš neovlivňuje. **Výsledky učení nemají trvalý charakter. Na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být v různém směru ovlivňovány novými zkušenostmi**. To je z hlediska adaptace jedince v určitém prostředí účelné: může se tak relativně snadno přizpůsobovat proměnlivým podmínkám.

Shrnutí

Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Zrání je podmínkou připravenosti k učení a tím i k dalšímu rozvoji. Učení je proces, který se projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem ovlivňuje psychický vývoj dědičnost?

2. Jak ovlivňují psychický vývoj různé faktory vnějšího prostředí?

3. Jakou funkci má ve vývoji lidské psychiky zrání a učení?

## #1.3 Obecné znaky psychického vývoje

1. Psychický vývoj lze charakterizovat jako **zákonitý proces, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází**. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit.

2. Vývoj je **celistvý proces**, který zahrnuje somatickou i psychickou složku v jejich vzájemné interakci.

3. Vývoj je za normálních okolností **procesem typických proměn.**

V rámci rozvoje psychických vlastností a procesů dochází k jejich diferenciaci a integraci.

4. Psychický vývoj **nebývá zcela plynulý a rovnoměrný**. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, latencí a vývojových skoků. Například dítě umí čím dál víc slov, ale řeč jako kompetence se rozvíjí ve vazbě na vývoji kognitivních procesů i kvalitativně. Slouží k vyjádření myšlenek na takové úrovni, které dítě aktuálně dosahuje. Psychický vývoj je komplexem **kontinuitních a diskontinuitních změn**. Střídají se období rychlejšího a pomalejšího tempa vývoje i období stabilizace.

5. Proces vývoje, jeho průběh i jednotlivé vlastnosti a kompetence jsou vždy **individuálně specifické**. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Obecné zákonitosti určují individuální vývoj pouze rámcově. Jeho konkrétní průběh je dán interakcí konkrétních dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

**Vývojové teorie** se neliší jen mírou důrazu na zrání nebo na učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý, nepřetržitý proces, který tvoří mnoho dílčích změn, nebo zda diferencují kvalitativně odlišné vývojové fáze. Psychický vývoj chápou jako plynulé kontinuum dílčích změn především takové teorie, které kladou větší důraz buď na učení nebo na rozvoj vrozených dispozic (do kategorie zdůrazňující učení patří např. teorie L.Vygotského). Pojetí psychického vývoje jako sledu kvalitativně odlišných etap je součástí vývojové teorie J. Piageta a E. Eriksona.

J. Piaget (1896–1980) se zabýval především kognitivním vývojem v dětském věku, který rozdělil do několika základních etap.  
1. Fáze senzomotorické inteligence – trvá od narození do 2 let.  
2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení – trvá od 2 do 4 let.  
3. Fáze názorného myšlení – trvá od 4 do 7 let.  
4. Fáze konkrétních logických operací – trvá od 7 do 11 let.  
5. Fáze formálních logických operací – nastává v 11–12 letech.

E. Erikson (1902–1994) vycházel z psychoanalýzy, ale ve své teorii psychického vývoje bere v úvahu i sociálně kulturní vlivy. Erikson rozlišoval 8 vývojových fází, tzv. **osm věků člověka**. Každé vývojové stadium popsal jako konflikt dvou tendencí, pozitivní a negativní. Další rozvoj je závislý na vyřešení příslušného vývojového konfliktu. Pokud by tomu tak nebylo, další duševní vývoj takového jedince by stagnoval. Možnost nápravy spočívá ve vyřešení tohoto konfliktu.  
1. Fáze základní důvěry v život proti základní nedůvěře – 0–1 rok.  
2. Fáze autonomie proti studu a pochybám – od 1 do 3let.  
3. Fáze iniciativy proti pocitům viny – od 3 do 6 let.  
4. Fáze snaživosti proti pocitu méněcennosti – od 6 do 12 let.  
5. Fáze identity proti zmatení rolí – od 12 do 19 let.  
6. Fáze intimity proti izolaci – od 19 do 25 let.  
7. Fáze generativity proti stagnaci – od 25 do 50 let.  
8. Fáze integrity proti zoufalství – od 50 let.

V posledním desetiletí se objevily i další teorie, které zaujímají vyváženější přístup. To znamená, že sice akceptují členění na určité vývojové fáze, ale chápou je jako méně jednoznačné a méně vyhraněné vývojové proměny, které se mohou přesahovat. Příkladem může být např. kognitivní teorie R. Case (1991). Tento přístup je z pohledu současného vědění nejpřijatelnější. Nicméně pro lepší porozumění považuji za užitečný výklad, využívající periodizace psychického vývoje. Je však třeba znovu připomenout, že individuální rozvoj neprobíhá v tak jednoznačných skocích. Nemusí být ani rovnoměrný, jednotlivé složky se mohou rozvíjet různým tempem. Teoretický výklad je vždycky určitou abstrakcí.

Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické **změnami, k nimž v tomto období běžně dochází a které jsou pro ně typické**. Tyto vývojové mezníky signalizují proměnu některé ze složek psychického (nebo psychosociálního) vývoje, určují rozhraní dvou vývojových fází (např. nástupem do školy se z předškolního dítěte stává školák, který má jinou roli a jsou na něho kladeny jiné požadavky).

Vývojový mezník může být:

a) **biologický**, daný zráním (to je např. schopnost lokomoce);

b) **psychický**, daný interakcí vnitřních dispozic a učení (to je např. nástup logických operací, schopnosti uvažovat dle logických pravidel kolem 7 let);

c) **sociální**, daný společností, v níž dítě žije (to je např. doba nástupu do školy, doba odchodu do důchodu atd.).

Přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždycky plynule. Občas dochází k určitému napětí mezi starou a novou variantou, pro niž jedinec není ještě zcela zralý nebo na ni není připravený. Takový stav bývá hodnocen jako **vývojová krize**. E. Erikson (1963) krizi definuje jako nezvládnutí vývojového úkolu, který je pro tuto fázi důležitý. Vývojovou krizi lze chápat mnohem obecněji, jako stav napětí mezi dvěma vývojovými variantami (tzn. mezi dosud přetrvávajícími infantilnějšími projevy a zralejším způsobem reagování). Například batole není vždycky schopné odpoutání z vazby na matku, i když je to pro jeho další osobnostní vývoj potřebné. Podobně se pubescent, který se potřebuje osamostatnit od rodiny, ale zatím nemá dostatečné kompetence, aby tento úkol zvládl, vrací do dětské role. Na této úrovni nemůže být vývoj plynulý, musí dojít k vývojovému skoku, to znamená k výraznější a zásadnější změně. Napětí, které vzniká mezi dvěma alternativami, stimuluje jedince k překonání tohoto rozporu, a má proto značný vývojový význam.

Pro rozvoj některých kompetencí je jedinec nejvíce disponován v určitých vývojových fázích. Mnohé psychické vlastnosti se nejsnáze rozvíjejí v těchto tzv. citlivých obdobích. **Senzitivní fáze** je časový úsek, v němž je jedinec zvýšeně vnímavý k podnětům určitého druhu, které jsou potřebné k psychickému vývoji v určité oblasti. V průběhu života se citlivost k podnětům různého druhu mění. Například pro rozvoj schopnosti navazovat a opětovat citový vztah je senzitivním obdobím rané dětství. Pokud by dítě v této době nezískalo potřebnou pozitivní zkušenost s mateřskou (resp. náhradní) osobou, později by tuto kompetenci rozvíjelo velmi obtížně. Jeho citové vztahy k lidem (i k sobě samému) by zůstaly povrchní, nebylo by schopné navázat hlubší emoční vazbu, protože ji samo nezažilo.

Aktuální otázkou vývojové psychologie je **problém vymezení míry, v níž může raná zkušenost ovlivnit pozdější vývoj lidské osobnosti**. Některé směry vývojové psychologie považovaly zkušenosti z prvních let života za určující pro pozdější osobnostní vývoj. Představitelem tohoto směru byl např. E. Erikson, který vyšel z Freudovy psychoanalytické teorie. Současné studie však ukazují, že toto předurčení není tak jednoznačné, že se na rozvoji lidské psychiky spolupodílí mnoho dalších vlivů, působících až v pozdějším věku.

Rané zkušenosti samozřejmě mohou mít trvalejší účinek. Nepříznivé zážitky se mohou projevovat ještě v dospělosti a mohou ovlivnit další osobnostní rozvoj takového člověka. Lze říci, že rané zkušenosti mají svůj význam, protože vytvářejí základ, který ovlivňuje zpracování nových podnětů. Avšak následující zkušenost může působit korektivně, zejména pokud má dostatečně dlouhé trvání, odpovídající intenzitu a je osobně významná. Možnost změny určitého vývojového směřování nezávisí jen na vnějších vlivech, ale i na vrozených dispozicích jedince. To znamená na jeho schopnosti na tyto vlivy reagovat a z jejich působení profitovat (popřípadě opačně, podlehnout jejich zátěži). Příkladem může být odlišnost dalšího rozvoje dětí v pěstounské péči, která působí pozitivně, ale různé děti z ní nemají stejně velký zisk. Některé se rozvíjejí velmi dobře, ale jiné i přes veškerou snahu selhávají. Je rovněž známo, že se ze všech týraných a zneužívaných dětí v dospělosti nestanou problematické či patologické osobnosti. Některé z nich jsou schopné – díky svým dědičným dispozicím a pozitivním zkušenostem – tuto zátěž z dětství překonat. **Zkušenosti z raného dětství mohou významně ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou jej jednoznačně predeterminovat. I pozdější zkušenost má na člověka nějaký vliv.**

Charakteristickým znakem psychického vývoje je **proměna osobní autonomie**. Jedinec se odpoutává z různých vazeb, které splnily svou vývojovou úlohu a dále už by jeho rozvoji překážely. Je to např. symbiotická vazba na matku a později na původní, orientační rodinu. Případně vázanost na konkrétní časoprostor, kterou dítě překoná rozvojem samostatnosti nejprve na úrovni lokomoce, později v rovině symbolického a nakonec abstraktního uvažování. Psychický rozvoj, který tímto způsobem probíhá, je podmíněn vzájemným vztahem vrozených dispozic a zkušenosti. Jedinec musí být pro vývojovou změnu zralý, ale musí být na ni i připravený.

Na úrovni subjektivního prožívání je vývojová dynamika ovlivňovaná **vzájemným vztahem potřeby jistoty a bezpečí a potřeby změny, která další vývoj stimuluje.** (Potřebu jistoty lze chápat i jako potřebu určité stability, která tendenci k dalšímu vývojovým změnám zpomaluje.) Vztah těchto dvou potřeb závisí na osobnosti jedince, aktuálních vlivech prostředí a na minulých zkušenostech (které mohou spoluurčovat význam každé situace). Aktuální preference jedné či druhé potřeby signalizuje míru motivace a připravenosti k určité, zejména psychosociální proměně (např. osamostatnění, přijetí nové role, nových způsobů řešení určitých problémů).

1. **Zvýšení potřeby jistoty a stability** představuje určitý obranný mechanismus, který jedince chrání před přijetím subjektivně nepřiměřené zátěže příliš velké změny, jež by aktuálně nebyl schopen zvládnout. Fixace stávajícího stavu signalizuje nepřipravenost k dalšímu osobnostnímu rozvoji. Potřeba jistoty se projevuje úsilím o co největší stabilitu a jednoznačnost současné situace i předpokládané budoucnosti. Preference stability převládne tehdy, jestliže se jedinec cítí nějak ohrožen, event. je pro něj příliš obtížné se v této situaci orientovat. Za takových okolností se rozvíjejí jen ty funkce, které jsou aktuálně potřebné.

2. **Potřeba změny** signalizuje otevřenost k novým zkušenostem, a tím i možnosti dalšího vývoje. To znamená ochotu přijmout dočasnou nejistotu, kterou nové podněty přinášejí. Změna je předpokladem dalšího vývoje, protože stimuluje vznik nových variant ve všech oblastech psychiky. (Podobným způsobem interpretovat J. Piaget mechanismus vývoje poznávacích procesů.) Tendence ke změně, popřípadě alespoň ochota a schopnost ji akceptovat, není za všech okolností stejně intenzivně vyjádřena. Zejména při kumulaci zátěží je považována spíše za nežádoucí.

Například dítě, které je nemocné, přestává být zvídavé a nestojí o nové zkušenosti, nové lidi atd. Občas dokonce může dojít v některé oblasti psychiky k regresi, tj. k návratu na nižší, už překonanou vývojovou úroveň. Pro nemocné dítě je výhodná, protože je subjektivně nenáročná. V této době může psychický vývoj dočasně stagnovat. Po uzdravení se celkový stav zpravidla upraví a vývoj může zase normálně pokračovat.

**Dosažená úroveň psychického vývoje se projevuje i v zaměření jedince a preferovaném způsobu uspokojování jeho základních** **potřeb**. Lze mluvit o vzájemné interakci rozvoje určitých psychických funkcí a potřeb. V průběhu života mají tyto potřeby různý význam a často vyžadují, ve vazbě na aktuální vývojovou úroveň, i různý způsob uspokojování. Například potřeba citového vztahu je v dětství potřebou citové fixace na dospělou osobu (tj. v asymetrickém vztahu), která poskytuje pocit emočního bezpečí a jistoty. V adolescenci ji saturuje symetrická citová vazba, ať už jde o vztah přátelství či lásky. V dospělosti nabývá nové podoby, jedinec má potřebu pečovat o bytost, která by na něm byla citově i jinak závislá. To znamená opět v asymetrickém vztahu, kde je ovšem v obrácené roli.

Jednotlivé potřeby jsou ve vzájemné interakci. Uspokojení jedné z nich může tlumit druhou a opačně. V rámci kompenzace mohou být i psychické potřeby saturovány jiným než obvyklým způsobem. Jestliže nějaká potřeba není uspokojována v dostatečné míře nebo po dostatečně dlouhou dobu, dochází v této oblasti k určité změně. Intenzita příslušné potřeby vzrůstá, mění se či mizí, resp. se změní způsob jejího uspokojování. V rámci obranných mechanismů může být saturována jinak než obvykle. Například citově strádající dítě se přejídá nebo hromadí hračky.

Za těchto okolností se může měnit i jeho osobnost. Standardní osobnost se obvykle rozvíjí za takových podmínek, kdy jsou její vývojové potřeby uspokojovány běžným způsobem, v dostatečné míře a v obvyklém časovém intervalu. Alternativní stimulace psychického vývoje závisí zpravidla na stylu rodinné výchovy, příslušnosti k určité sociální skupině (např. sociální vrstvě, etniku), alternativním školském zařízení, náboženské obci apod. Nestandardní psychický vývoj může mít pozitivní i negativní varianty. Jeho přínosem může být obohacení a inspirace majoritní společnosti. Jde zejména o odlišné hodnoty a normy chování, z toho vyplývající preferenční způsoby řešení určitých životních situací, styl komunikace, charakter mezilidských vztahů apod. Zrání je i v těchto případech stejné, tj. dané genetickou dispozicí, ale dítě je jinak stimulováno. Jeho zkušenosti se liší od standardu majoritní společnosti, a proto z něj vyrůstá trochu jiná osobnost.

Shrnutí

Psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Jednotlivé vývojové fáze jsou typické určitými změnami, vývojovými mezníky. Pro rozvoj určitých kompetencí je jedinec nejvíce disponován v tzv. citlivém období. To znamená, že je v této době vnímavější k podnětům, které vývoj v této oblasti podporují. Zkušenosti z raného dětství mohou významně ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou je jednoznačně predeterminovat.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou hlavní znaky psychického vývoje?

2. Jak lze charakterizovat senzitivní fázi?

3. Jaký význam mají pro další vývoj rané zkušenosti jedince?

## #1.4 Metody vývojové psychologie

Metody studia psychického vývoje musí respektovat běžná metodologická pravidla, abychom jejich výsledky mohli akceptovat jako dostatečně validní, tj. platné. Metodologii lze chápat jako specifickou strategii získávání, analyzování a interpretace získaných dat. Volba metody je velice důležitá, protože *způsob, jakým přistupujeme k objasnění určitého jevu ve velké míře* *předurčuje i hodnotu získaných výsledků* (volně podle Cairnse, 1994).

Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat prostřednictvím **analýzy vnějších projevů, tj. chování**. Tento způsob má svá omezení, protože emoční prožívání ani způsob uvažování se v chování nemusí jednoznačně projevit. Na studium projevů chování je zaměřeno pozorování a experiment. Obě metody charakterizujeme.

a) **Pozorování** lidského chování **v přirozených podmínkách**, v běžných situacích umožňuje zachytit standardní projevy chování, které jsou vrozené a vývojově podmíněné. Pozorováním bylo např. zjištěno, že mateřské chování ke kojencům má své typické znaky, které nezávisí na sociokulturních vlivech. Ale byly zjištěny i projevy, které jsou na společenských vlivech závislé, resp. kohortově (tj. generačně) specifické. Sociokulturně podmíněné rozdíly v chování mladých matek vyplývaly z obecného pojetí mateřské role a z očekávání dané společnosti. Závisely na tom, jaké mateřské chování je zde považováno za standardní, žádoucí a ceněné.

Omezení této metody spočívá ve skutečnosti, že běžné životní podmínky jsou velmi variabilní a závisí na působení celé řady různých faktorů, které se mohou měnit a zkreslovat výsledky získané pozorováním. Často nelze rozlišit mezi mnoha faktory ty, které ovlivnily sledované dění. Odlišení podstatného, klíčového faktoru (resp. faktorů) je velmi těžké, protože situace není přesně vymezena. Z tohoto hlediska je přesnější experiment.

b) **Experiment** slouží k verifikaci hypotéz a umožňuje potvrzení určitých kauzálních souvislostí (Nakonečný, 1995). Jeho podstatou je **kontrola podmínek** sledovaného dění. Experimentátor manipuluje s nezávisle proměnnými a sleduje, jak se v této souvislosti mění hodnoty závisle proměnných. Experiment slouží ke zjištění vztahu těchto proměnných. (Např. jak se mění agresivní projevy v dětské hře v závislosti na druhu podnětů, které na děti působí.) Použití experimentu je v psychologii omezeno jen na studium některých oblastí. Lidská psychika je příliš složitá na to, aby mohla být studována pouze experimentálním způsobem. Experiment je pouze jednou z možných metod. Problémem zůstává i způsob měření psychických jevů.

Další omezení spočívá v určení míry aplikovatelnosti zjištění získaných v uměle vytvořené experimentální situaci na běžné životní podmínky. Přesné vymezení podmínek experimentu sice umožní lépe objasnit vztah mezi dvěma proměnnými, ale zároveň je použitelnost takto získaných informací omezená. Není totiž jisté, zda tento vztah platí zcela obecně, za všech okolností. Stejně tak i pokusné osoby může ovlivnit skutečnost, že o experimentu vědí, a mohou se proto chovat jinak, než jak by se projevovaly obvykle.

Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat také prostřednictvím **analýzy subjektivních sdělení**, např. v rozhovoru nebo pomocí dotazníků.

a) **Rozhovor** je metoda, která zjišťuje subjektivní pocity, prožitky, znalosti, názory a zkušenosti vybraných lidí. Rozhovor může být strukturovaný, to znamená, že jsou předem určeny otázky, na něž má pokusná osoba odpovídat. Informace, které takto získáme jsou subjektivně zatíženy. Každý člověk např. nemusí otázky chápat stejným způsobem a rovněž nemusí být ochoten odpovídat. Určitý vliv má i vztah mezi zkoumanou osobou a experimentátorem. Pokusné osoby mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že se od nich očekává, jak by bylo považováno za žádoucí, i když si sami ve skutečnosti myslí něco jiného.

b) **Dotazník** je podobnou metodou. Otázky jsou v tomto případě vytištěny na formuláři a pokusné osoby odpovídají písemnou formou. Dotazník může být použit např. ke zjišťování postojů k určitým hodnotám, které se v průběhu lidského života mění. Jiný názor bude mít adolescent a jiný stárnoucí člověk, který má sice určité životní zkušenosti, ale omezenější perspektivu. Dotazníková metoda je časově výhodná, protože může být prezentována hromadně. Naopak za její nevýhodu lze považovat určité omezení odpovědí pokusných osob, dané zněním otázek nebo systémem volby jedné z předtištěných odpovědí.

Všechny dosud uvedené metody využívají ke zjištění potřebných informací **většího počtu zkoumaných osob, tj. skupiny**. Velikost experimentálního vzorku i jeho výběr však musí respektovat určitá pravidla, aby bylo možné považovat výsledky za přijatelně validní. Skupina musí být dostatečně velká a musí být reprezentativní. To znamená, že je třeba, aby měla všechny podstatné znaky sledované populace, např. předškolních dětí. K testování určité hypotézy musí být k dispozici nejenom výsledky experimentální skupiny, ale i kontrolního vzorku (které v tomto případě slouží jako srovnávací kritérium). Děti z experimentální skupiny např. zhlédnou film s agresivní tematikou a děti kontrolní skupiny nikoliv. Pozorováním je možné zjistit, zda se děti první skupiny budou bezprostředně po promítnutí takového filmu chovat ke svým vrstevníkům agresivněji než děti, které tento film neviděly. Pokud by v tomto případě nebyla k dispozici kontrolní skupiny, nebylo by možné s jistotou tvrdit, že tendenci k agresivnímu chování posilují mediální vlivy.

Kvalitativní metodou, zaměřenou na hlubší pochopení vývojově podmíněných souvislostí a vztahů, i jejich ovlivnění různými faktory, je **případová studie**. Tuto metodu lze považovat za doplňující. Přispívá k určitému zpřesnění informací získaných kvantitativními metodami. Její omezení spočívá ve skutečnosti, že příběh jednotlivce nemusí být reprezentativní, jeho chování a prožívání má vždycky své individuálně specifické znaky. Na druhé straně její výhodu lze vidět v možnosti hlubšího kvalitativního hodnocení a lepšího porozumění určitému jevu.

Pro vývojovou psychologii je důležité **zachycení proměny psychických procesů a vlastností**. Z tohoto hlediska je významným faktorem **časový aspekt**. Ke studiu vývojově podmíněných proměn lze použít buď časové méně náročné průřezové (cross-sectional) studie, nebo dlouhodobé, longitudinální studie.

a) **Průřezové (cross-sectional) studie** využívají ke sledování určitého vývojové podmíněného jevu srovnání dvou či více skupin lidí různého věku. Sledované skupiny jsou vybrány tak, aby se lišily věkem, avšak co nejvíce shodovaly v ostatních důležitých znacích (např. v oblasti vzdělání, socioekonomické úrovni, pohlaví). Na vývojově podmíněné změny lze v tomto případě usuzovat nepřímo. Děti, resp. dospělí různého věku se budou v oblasti sledované proměnné lišit. Například ve způsobu uvažování, řešení určitých úkolů, porozumění normám chování. Výhodou této metody je možnost získat potřebné informace v relativně krátké době, není nutné čekat až pokusné osoby dospějí do dalšího vývojového stadia. Omezením této metody je nepřesnost získaných informací daná především skutečností, že jde o srovnání různých skupin. Kromě toho je třeba vzít v úvahu i odlišnost působení různých sociálních faktorů v rozdílném období, specifičnost kohortové, tj. generační zkušenosti, změnu společenských postojů a očekávání apod.

Příkladem použití takové metody je studie K. Repkové, zaměřená na hodnocení rodinných rolí slovenskými adolescenty ve věku 14–15 let. Nejdůležitějším znakem mateřské role je z jejich hlediska péče o citový soulad v rodině a vytváření rodinné pohody. Práce v domácnosti se dospívajícím nejevila tak podstatná, z tohoto hlediska se jejich pojetí liší od tradičního modelu. Aktivita spojená s úklidem, vařením apod. pro tuto věkovou kategorii není významná, role matky podle jejich názoru spočívá v něčem jiném: ve schopnosti udržet dobré rodinné klima a pohodu. Otec by se měl věnovat organizaci a řízení rodinného života, měl by fungovat jako poradce a zdroj citové podpory. Stejně tak jako v případě matky, adolescentům nepřipadá důležitá tradičně pojatá úloha muže jako živitele rodiny. Výsledky svědčí pro potřebu citové podpory a jistoty rodinného zázemí dospívajících, pořádek a ekonomické aspekty jsou pro ně druhotné. Je samozřejmě možné, že jde o vývojově a generačně podmíněný názor, který bude platit jen po určitou dobu (Repková, 1996).

b) **Logitudinální studie** jsou založeny na dlouhodobém sledování určité skupiny a hodnocení vývojově podmíněných změn. Hlavní nevýhodou této metody je časová náročnost, studii mnohdy dokončí až žáci původního experimentátora (tak tomu bylo v případě Termanovy studie nadaných dětí). Zobecnění získaných výsledků je limitováno proměnou životních podmínek, které specificky ovlivňují vývoj určité generace.

Příkladem použití longitudinální metody je Matějčkova studie 220 nechtěných dětí, které byly sledovány od 9 do 28 let. V průběhu dvaceti let bylo zjištěno, že nechtěnost, tj. negativní postoj matky k dítěti, může ovlivnit jeho další vývoj a podpořit rozvoj určitých, lze říci obranných vlastností. Nechtěné děti měly v 9 i ve 14 letech horší školní výsledky, nebyly dobře hodnoceny svými učitelkami ani spolužáky. Nebyly příliš úspěšné v dalším profesním směřování, častěji se ani nevyučily a nestudovaly. Jejich mezilidské vztahy byly problematické i v době adolescence a mladé dospělosti. Měly konflikty s rodiči, méně přátel a problémy v partnerských vztazích. Zajímavé bylo zjištění, že v dospělosti měly dívky více problémů než chlapci, v dětství tomu bylo naopak. Dívky zůstávaly častěji osamělé a selhávaly v mateřské roli, častěji volily jako řešení svého těhotenství interrupci. Chlapci se často ženili již ve velmi rané dospělosti, mnohdy si vzali starší partnerku, která měla děti z předcházejícího manželství. Lze uvažovat i o možnosti, že tito chlapci ještě v tomto věku hledají náhradní matku. Taková zjištění by nebyla dostupná jinou metodou, protože by nešlo dobře odlišit spolupůsobení různých sociokulturních faktorů, které jsou generačně typické (Matějček, 1994).

Volba vhodné metody studia psychického vývoje v průběhu lidského života je dána cílem každé studie, tj. hypotézou, kterou by měly její výsledky potvrdit nebo vyloučit. Do určité míry ji ovlivňuje i věk a z toho vyplývající kompetence zkoumaných osob.

Shrnutí

Metodologii lze chápat jako způsob získávání, zpracování a interpretace získaných dat. Vývojově podmíněné proměny lidské psychiky lze studovat prostřednictvím pozorování určitých projevů chování nebo subjektivních sdělení. Ke zjištění potřebných informací se většinou využívá skupiny, doplňující metodou je kvalitativně zaměřená případová studie. Z hlediska časové dimenze rozlišujeme průřezovou metodu, která porovnává dvě či více skupin lidí různého věku, a longitudinální metodu, která je založena na dlouhodobém sledování jedné skupiny. Volba vhodné metody je dána cílem každé studie.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou hlavní metody vývojové psychologie?

2. Zkuste si naplánovat jednoduchou studii, zaměřenou ke zjištění nějakého, vývojově podmíněného jevu.

#II Období dětství

# #2 Prenatální období

Prenatální vývoj trvá 9 kalendářních nebo 10 lunárních měsíců po 28 dnech. Je to doba od oplození vajíčka do narození dítěte. V tomto období se vytvářejí potřebné předpoklady pro budoucí samostatný život plodu. Vytvářejí se všechny orgánové systémy, jde tedy především o biologický vývoj. Avšak objevují se i první jednoduché psychické reakce, plod je schopen s matkou určitým způsobem komunikovat a dovede se chovat rozdílným způsobem, když na něj působí různé podněty. Je schopen jednoduchého učení, to znamená, že již v této vývojové fázi získává nějaké zkušenosti.

Prenatální období se běžně člení na 3 fáze:

1. **Fáze oplození**, uhnízdění blastocysty a vytvoření 3 zárodečných listů, které trvá přibližně 3 týdny. Již koncem 3. týdne vzniká nervová trubice, která je základem nervového systému.

2. **Embryonální období**, kdy se vytvářejí všechny hlavní orgánové základy. Trvá od 4. do 12. týdne. Vzhledem k intenzivnímu růstu je v tomto časovém úseku embryo citlivé na působení různých teratogenních faktorů, které mohou být příčinou vzniku závažné vývojové vady.

3. **Fetální období**, které je charakteristické dokončováním vývoje orgánových systémů, z nichž některé již začínají fungovat. Toto období trvá od 12. týdne do narození.

Je třeba si uvědomit, že v tomto období není zvýšeně citlivý na působení různých faktorů jenom plod, ale i matka. Organismus gravidní ženy reaguje v důsledku hormonálních změn intenzivněji i na běžné zátěže (na stres, virus chřipky atd.).

V prenatálním období sevytvářejí **všechny potřebné předpoklady** **pro budoucí samostatný život plodu**. Lidský mozek, jehož funkce je nezbytným předpokladem přiměřeného duševního vývoje, se rozvíjí v průběhu celé prenatální fáze. Vzhledem k tomu je také po celou tuto dobu vnímavý vůči všem možným toxickým vlivům.

Lidský plod se v každé vývojové fázi projevuje typickým způsobem. Má postupně stále větší schopnost přijímat informace a chovat se vzhledem k jejich kvalitě diferencovaným způsobem.

– Plod má vrozenou schopnost **reagovat různým způsobem na různé podněty**, které na něj mohou působit v nitroděložním prostředí (např. na změnu polohy, na sluchové a taktilně-kinestetické podněty). Navíc se chová selektivním způsobem tak, aby na něho mohly působit především ty podněty, které jsou pro něj z nějakého důvodu žádoucí. (Například hledá takovou polohu, která by mu nejvíce vyhovovala.) Lze předpokládat, že i plod je, přinejmenším v posledním trimestru, vybaven vrozenou schopností reagovat specifickým způsobem na nové a neznámé podněty (tj. orientačně pátracím reflexem).

– Plod je schopen **nejjednodušších forem učení**. V průběhu fetální fáze si vytváří určitou zkušenost a začíná rozlišovat mezi několika nejběžnějšími podněty. Naučí se na ně reagovat různým způsobem (většinou rozdílnou intenzitou pohybu). Odlišnou aktivitu vyvolávají zcela nové, a vzhledem k běžnému standardu příliš intenzivní podněty. Významným výsledkem komplexní prenatální zkušenosti je určitý bazální pocit bezpečí, jehož rozvoj postnatálně pokračuje především ve vazbě na matku.

V posledním trimestru prenatálního života se plod naučí např. diferencovaně reagovat na různé zvuky: na hudbu, na hlasy známých bytostí. Ty do určité míry rozeznává, jak je zřejmé z jeho chování, i po narození. T. Verny (1993) uvádí další příklad učení, kterým se přenáší spánkový rytmus z matky na nenarozené dítě. Děti matek, které měly návyk brzy vstávat, preferovaly stejný denní rytmus a reagovaly po narození obdobně.

– Chování plodu v tomto období je již **individuálně typické**.Jeho charakteristické znaky přetrvávají i po narození, obvykle jde o projev typu temperamentu. (Pohybová aktivita plodu může být různě intenzivní, každý plod může reagovat různě rychle atd.).

Pro rozvoj plodu je důležité **spojení s mateřským organismem**, který jej po celou dobu prenatálního života ovlivňuje. Funkci spojení mezi matkou a plodem plní placenta. Vzhledem k tomu se jakákoliv změna ve vnitřním prostředí organismu matky projeví i v organismu plodu. Tímto způsobem se přenáší např. signál intenzivní emoční reakce matky na plod. Proto může plod trpět stresem matky. Děje se tak pomocí metabolických, např. hormonálních změn v krvi, která prochází placentou a je hlavním komunikačním kanálem mezi matkou a plodem. Dalšími možnostmi jsou pohybové a tlakové změny, zvukové podněty apod. Plod slyší zvuky z vnitřního i vnějšího prostředí, modifikované amniovou tekutinou, v níž žije. Za těchto okolností se mohou jevit trochu jinak než později, kdy jsou přenášeny vzduchem.

Pro orientaci uvádíme stručný přehled vývoje chování plodu během fetální fáze (Klika a Pohunková, 1981; Verny a Kelly, 1993):

**3. měsíc**: Plod reaguje na dotek v okolí úst a nosu. Lze pozorovat sací pohyby. Na podráždění odpovídá sevřením prstů.

Pohybuje hlavičkou, rukama i trupem.

**4. měsíc**: Střídavě pohybuje buď horními, nebo dolními končetinami. Reaguje na dotek kdekoliv na pokožce. Otvírá a zavírá ústa, pohybuje jazykem. Umí měnit výraz tváře. Když se v této době podráždí jeho víčka, netrhne celým tělem jako předtím, ale reaguje jen v oblasti podráždění. V této době se začínají vytvářet základní reflexy.

**5. měsíc**: Plod reaguje na tlak a začíná vnímat zvukové podněty. Jde především o tlukot matčina srdce. Dovede rozlišovat základní chutě. Pohyblivost je celkově výraznější, ve frekvenci a intenzitě pohybů se začínají projevovat individuální rozdíly.

Mezi 4. a 6. měsícem dochází k významné vývojové změně. Mozkové buňky migrují do určitých oblastí mozkové kůry a podkoří, a v důsledku toho dochází i k jejich funkční diferenciaci. Jestliže se nějak naruší časový program migrace nebo přesnost lokalizace, projeví se v pozdějším vývoji určité potíže zrání a integrace jednotlivých procesů, jak tomu je např. u dyslektiků (Matějček, Langmeier, 1986).

**6. měsíc**: Pohyby končetin jsou celkově intenzivnější, ale jinak se příliš nemění. Všechny pohybové reakce jsou v tomto období ještě reflexní a nekoordinované. Zkušenost plodu se projevuje v různé intenzitě pohybu jako reakce na rozmanité, např. akustické podněty.

V období **7. a 9. měsíce** se uvedené kompetence dále diferencují. Plod se připravuje na další životní fázi. V této době je již natolik zralý, aby přežil případné předčasné narození.

Průběh prenatálního vývoje má značný význam, protože vytváří předpoklad pro další, postnatální vývojové změny.

1. **Prenatální vývoj přechází plynule v postnatální fázi**, která je jeho pokračováním, i když z hlediska rozvoje psychiky mnohem intenzivnějším a diferencovanějším.

2. **Interakce matky a plodu začíná již v prenatální fázi**. Mezi matkou a dítětem se v této době vytvoří určitý komunikační systém, v němž je podíl matky bohatší a diferencovanější. Ale i dítě je v této komunikaci aktivním účastníkem. Reaguje na různé podněty specifickým způsobem, a tím podává informaci o svých pocitech, resp. potřebách. T. Verny (1993) rozlišuje 3 druhy komunikace mezi matkou a plodem. Jejich rozlišení je ovšem spíše formální, protože ve skutečnosti se prolínají, mnohé informace se přenášejí více než jedním způsobem:

a) **Fyziologický způsob komunikace**, který zprostředkovává krev procházející placentou. V ní mohou být obsažené různé látky např. krevní cukr či adrenalin, které putují z mateřského organismu do organismu plodu a nějakým způsobem jej ovlivňují. Pokud matka např. prožívá stres, její prožitky stimulují určité fyziologické reakce. Dítě získává o jejích pocitech jednoznačnou informaci přinejmenším touto cestou. Nadměrné vylučování neurohumorálních látek v organismu matky může vést až k přetížení organismu plodu.

b) **Smyslová komunikace** (kterou T. Verny nazývá *behaviorální*). Plod reaguje na některé smyslové podněty: např. masírování břicha, změnu polohy či mateřský hlas. Matka např. ví, že když bude dělat určité pohyby, bude její dítě odpovídat kopáním, bude dávat najevo nespokojenost. Pohybová aktivita je v zásadě jedinou možností plodu jak vyjádřit svou nelibost. Zvýšená intenzita a frekvence pohybů signalizuje nadměrnou stimulaci plodu nějakým, aktuálně působícím podnětem. Vyvolávající podněty mohou být různého druhu, zatímco dostupná reakce je jen jedna.

c) **Emoční a racionální postoj matky k plodu**. Jeho komunikační význam spočívá v tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá určitým způsobem jeho existenci. Je jisté, že koncentrace pozornosti na některou část těla bývá součástí různých relaxačních systémů a takové zaměření se nějakým způsobem projeví. Není tedy divu, že takto lze ovlivňovat i plod v děloze. Nechtěné děti např. bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné (Matějček, 1994). Organismus matky podává za těchto okolností plodu negativní informaci a nereaguje na jeho signály standardním způsobem. (T.Verny; 1993; nazývá tento způsob *komunikací prostřednictvím sympatiku* a zařazuje do této kategorie především působení emočního vztahu k dítěti. Jeho interpretace významu tohoto komunikačního mechanismu je odlišná od naší.)

**Vazba, která se rozvíjí mezi matkou a dítětem po narození, je pokračováním vztahu vytvořeného v prenatálním období**. V době narození má postoj matky k dítěti určité charakteristické rysy. Její přijetí novorozence je v mnoha směrech dáno průběhem těhotenství a spoluvytvářeno chováním plodu.

Shrnutí

Prenatální vývoj lidského plodu trvá 9 kalendářních měsíců. V tomto období se vytvářejí všechny potřebné předpoklady pro budoucí samostatný vývoj plodu. Plod je velice brzy aktivním organismem, který je schopen nejjednodušších forem učení, a jeho projevy jsou již v této době individuálně specifické. Dovede diferencovaně reagovat na různé smyslové podněty, především taktilně-kinestetické a sluchové. Pro rozvoj plodu je důležité spojení s mateřským organismem. Komplexní interakce mezi matkou a plodem se postupně rozvíjí. Jejich vzájemná komunikace může mít různý charakter.

Kontrolní otázky:

1. Jak dlouho trvá prenatální období?

2. Jakým způsobem je členěno?

3. Jakým způsobem se rozvíjí chování plodu?

4. Jaké jsou typické znaky interakce matky a plodu?

# #3 Novorozenecké období

Lidský plod se rodí v 38.–42. týdnu těhotenství. Má průměrnou porodní hmotnost 3300–3400 g a měří v průměru 50 cm. Porod je v životě dítěte i matky významnou událostí. Pro dítě znamená dost zásadní změnu jeho způsobu života. V prenatálním období přebývalo v plodové vodě, v prostředí, které mělo stabilní teplotu a tlumilo zvuky i doteky. Porodem, který představuje zátěž i pro ně, se dítě ocitá ve zcela odlišných podmínkách. Leží na pevné podložce, v intenzivním osvětlení, relativním hluku a chladu. Už není součástí mateřského organismu, musí samo dýchat a udržovat tělesnou teplotu.

Novorozenecké období trvápřibližně **1 měsíc.** Je to doba **adaptace,** během níž se dítě přizpůsobuje podmínkám nového prostředí, které jsou odlišné od podmínek intrauterinního života. Novorozenec reaguje na základě **reflexů a vrozených způsobů chování**, které mu usnadňují přežití. Zároveň je **geneticky disponován k poměrně dlouhodobému zrání a učení.**

Chování novorozence má několik základních znaků:

1. Přirozený biorytmus novorozence je charakteristický **krátkými časovými úseky bdění**, které jsou zpočátku vyplněny především aktivitou, spojenou s uspokojováním biologických potřeb. Postupně jej lze zaujmout i stimulací, která má jiný smysl. Úroveň bdělosti novorozence je chabá a lze ji jen málo ovlivnit. Je to možné např. změnou polohy. Jestliže matka dítě zvedne, je bdělejší, než když pouze leží.

2. Novorozenec je vybaven celou řadou různých **reflexů**, které mají rozdílný význam:

– **Reflexy, které slouží k jeho přežití**. Napomáhají primární orientaci a adaptaci na prostředí, jsou základem dalšího vývoje (jejich projev se může měnit učením). Do této kategorie patří např. hledací a sací reflex.

– **Reflexy, které nejsou pro prvotní adaptaci malého dítěte významné**. Byly užitečné v dřívějších fylogenetických fázích, jsou jejich pozůstatkem. Tyto reflexy mizí v průběhu prvních měsíců života. V současnosti slouží jako kontrola normálního vývoje mozkových funkcí.

Do této kategorie patří především motorické reflexy: např. Moroův reflex udržování rovnováhy, uchopovací reflex, který umožňoval, aby se mládě udrželo matky, reflexní vybavení plovacích pohybů, plazení, chůze atd. (Fraňková a Klein, 1997; Vasta et al., 1995). Díky těmto reflexům se novorozené dítě jeví jako relativně vyspělé. Bylo by nesprávné, kdyby rodiče chápali jejich vyhasínání jako ztrátu určité kompetence.

3. Novorozenec je vybaven i **vrozenými způsoby chování**. Patří sem např. tendence vnímat své okolí, reagovat křikem a využívat sacích pohybů různým způsobem. Na rozdíl od reflexů není takové chování jednoznačně vázáno na specifické podněty (i když se mohlo vytvořit na reflexním základě jako např. sání). Tyto základní aktivity mají i sociální význam. Iniciují kontakt a udržují pozornost pečujících osob. Dítě takové chování využívá k orientaci v prostředí a k účelnému ovládání tohoto prostředí ve prospěch uspokojení vlastních potřeb.

Sací pohyby se objevují již dávno před narozením. Jde o tak důležitý mechanismus, že se rozvíjí ve značném předstihu. Základem tohoto chování je reflexní projev, který se postupně diferencuje. Sání posléze neslouží jen k přijímání potravy, ale dítě tímto způsobem zkoumá své nejbližší okolí a využívá je i v kontaktu s matkou.

Křik signalizuje stav novorozence a jeho potřeby. Je významným mechanismem v rané sociální interakci. Tato kompetence dítěti umožňuje nějakým, byť omezeným způsobem ovládat jeho sociální okolí. Křik novorozence je do určité míry diferencovaný podle toho, co vyjadřuje. Jeho hlasový projev obsahuje již v tomto věku určité sdělení, např. se liší křik z hladu a z bolesti. Dítě v tomto věku ještě nekřičí proto, aby přivolalo matku. Protože však matka na jeho křik reaguje, dítě si toto spojení zapamatuje a naučí se takto upoutávat její pozornost (Langmeier a Matějček, 1986). Pro novorozence má podobný zvuk, tj. křik jiného dítěte, význam signálu, na který reaguje.

4. Rozvoj novorozence závisí **na vývojově a individuálně přiměřeném přísunu podnětů**. Vhodná míra stimulace je zároveň podmínkou pro rozvoj potřeby orientace i smysluplného učení a v souvislosti s tím i potřebných zkušeností. Dítě je i v oblasti stimulace závislé na svém okolí, resp. na matce. Určité reakce malého dítěte posilují zájem dospělého, aby se dítětem zabýval, jiné je tlumí. Již od počátku jde tedy o **interakci**. Mezi novorozenci jsou značné rozdíly v chování, a proto mohou vyvolávat i ve stejném prostředí trochu jiné reakce. (Příkladem jsou primárně různé projevy dvouvaječných dvojčat, které budou stimulovat jiný postoj u týchž rodičů a v téže době. U jednovaječných dvojčat může být naopak problémem stejnost jejich projevů.) Kromě toho i novorozenec diferencuje mezi podněty, které se mu v jeho okolí nabízejí. Na některé reaguje, jiné ignoruje nebo aktivně odmítá. Tím si sám spoluurčuje, jaké zkušenosti získá.

– Základem orientace v prostředíje **zrakové vnímání**. Novorozenec je schopen vnímat objekt vzdálený cca 20–30 cm, který má aktuálně v zorném poli (Hyvarinen, 1993). Dítě tohoto věku ještě nedovede akomodovat, a proto nevidí stejně dobře různě vzdálené objekty. Vzhledem k nezralosti a nedostatečné zkušenosti nemá přiměřeně funkčně diferencované centrum zrakové ostrosti od periferie zorného pole. Novorozenec nedovede aktivně sledovat objekt, který ho zaujme. K tomu je třeba rozvoje dalších funkcí, např. diferenciace figury-pozadí a koordinace pohybů očních svalů. U novorozenců lze pozorovat minimum očních pohybů (tzv. sakád). Lea Hyvarinenová (1993, 1994) zdůrazňuje, že **schopnost vidění je získaná funkce.** Proto má velký význam stimulace v počáteční senzitivní fázi vývoje. Jestliže novorozené dítě nemá k dispozici potřebné podněty, rozvoj zrakového vnímání může zůstat nějakým způsobem omezen i v pozdější době.

– Novorozené dítě má **značný rozsah slyšení**, dovede dobře rozlišovat vysoké tóny. Tato schopnost se v pozdějším věku ztrácí. Má určité zkušenosti v oblasti sluchového vnímání již z doby prenatálního života a umí diferencovat kvalitu sluchových podnětů**.**

– Novorozenec dovede vnímat a rozlišovat **dotek, teplotu a změny polohy**.Taktilně-kinestetická stimulace bývá spojena s prožitkem příjemnosti, jež je jednou z počátečních variant citového prožívání. Doteky a změna polohy vybavují u novorozence celou řadu různých reflexů. (Např. dotek do dlaně stimuluje úchopový reflex.) Novorozenec je citlivý i na teplotu. Pro děti tohoto věku je však emočně nejvýznamnější kožní kontakt, který je většinou spojen se sociální stimulací a s vnímáním změny polohy a pohybu (v této době převážně pasivního – např. když jej matka zvedá a chová). Takové podněty mohou děti obecně aktivizovat, popřípadě mohou být spojeny s určitým očekáváním (které je výsledkem základního učení). Například zvednutí do výšky může být signálem pro sledování okolí zrakem nebo pro krmení.

Pro vnímání okolí i pro učení mají velký význam primární projevy **koncentrace** **pozornosti**. Soustředění novorozence je ovšem velice krátké, převážně v řádu sekund. Dítě je schopné reagovat jen na velmi úzký rozsah podnětů. Mohou je upoutat osobně významné či nějak nápadné smyslové podněty. Takové informace uchovává jako základ svého zkušenostního systému.

Učení je v raném věku spojeno se **základními smyslovými informacemi**, které jsou za normálních okolností snadno dostupné a nevyžadují žádné zvláštní úsilí. První zjevné projevy učení novorozence, které se objevují již ve 2.–5. dnu života, souvisejí se situací krmení. Již tak malé děti jsou schopné diferencovat několik málo nejznámějších podnětů v okolí. Jsou schopné rozlišovat i mezi různými vlastními aktivitami, které se snaží koordinovat, aby dosáhly žádoucího výsledku. Například dítě pozná matku podle hlasu a natáčí hlavičku ve směru tohoto signálu. Postupně se pod vlivem zkušenosti mění i vrozené reflexní mechanismy. Dítě se např. chová rozdílně při sání z prsu a při krmení z láhve.

a) Učení je již v raném věku typické tendencí **integrovat získané zkušenosti**.To znamená, že dítě spojuje různé smyslové informace s určitým objektem nebo situací, resp. s již existující zkušeností.

b) Učení novorozence je aktivizováno především v rámci **sociální interakce**, protože ta je možnostem a potřebám malého dítěte nejlépe přizpůsobena. Novorozenec má např. vrozené dispozice naučit se rozeznat vlastní matku. Děje se tak čichem, sluchem i zrakem.

Dítě pozná svou matku čichem již 45 hodin po narození. Samozřejmě jen tehdy, když bylo v její těsné blízkosti. (Podobně reaguje i matka. Tato zjištění jsou dalším důkazem užitečnosti bezprostředního poporodního kontaktu matky a dítěte.)

Dítě dovede rozeznat hlas své matky. Například dvoutýdenní novorozenci reagovali na matčin hlas živěji než na jiné. Ve 3. týdnu už dokonce vyvíjeli námahu, aby se dostali do polohy, z níž by matčin hlas mohli slyšet lépe (Condon a Sander, 1974, v Matějček a Langmeier, 1986).

Dítě je schopné sledovat obličej matky, který bývá v optimální vzdálenosti 20–30 cm když je matka krmí, chová atd. Dítě si takto postupně vštípí její obraz (Fraňková, Klein, 1997).

Matka představuje pro novorozence významný objekt. Je třeba si uvědomit, že pro něj není zcela novou a neznámou bytostí. Dítě si pamatuje její hlas a reaguje na něj. Když je položeno bříškem na její tělo, kožní kontakt aktivizuje plazivé pohyby a dítě se nezvyklým a pro rodiče neočekávaným způsobem oživí. V dyádě vztahu mezi matkou a dítětem hraje novorozenec svou významnou úlohu. Jeho chování, pláč, grimasy i pohyby končetin vyvolávají specifické reakce, jejichž cílem je udržet pozornost dospělých a zabezpečit tak uspokojení potřeb zcela závislého dítěte.

Rané zkušenosti vytvářejí dohromady smysluplný celek, který umožňuje základní orientaci ve světě a pochopení vlastní pozice v něm. Jsou základem pro další učení, které na ně navazuje.

Shrnutí

Novorozenecké období je dobou adaptace, během níž se dítě přizpůsobuje novým podmínkám. Novorozenec je vybaven základními reflexy, vrozenými způsoby chování a schopností učení. Rozvoj novorozence závisí na přiměřeném přísunu podnětů. Učení novorozence je aktivizováno především v rámci sociální interakce.

Kontrolní otázky:

1. Jaká je úroveň smyslových schopností novorozence?

2. Jaké jsou základní projevy chování novorozence?

3. Jakým způsobem lze aktivizovat učení novorozence?

# #4 Kojenecký věk

První rok života je nepřesně označován jako kojenecký věk (většina dětí ovšem není kojena až do jednoho roku). Velmi rychlý vývoj se v této vývojové fázi projeví proměnou jedince vybaveného na počátku jen minimálními kompetencemi (které mají spíše charakter vrozených dispozic k rozvoji určitého projevu) na úroveň dětské osobnosti, která je schopna základního osamostatnění. Na konci tohoto období dosáhne dítě základní orientace ve svém nejbližším prostředí a vytvoří si k němu určitý vztah. Vytvářejí se různé kompetence (lokomoce, komunikace apod.), které jsou základem pro další rozvoj jeho vzájemné interakce se světem.

V průběhu kojeneckého období se projeví **individuální rozdíly** jednotlivých dětí v chování, prožívání a celkovém vývojovém trendu. Charakteristické osobnostní rysy jsou dány:

1. **Dispozičními základy**, např. aktivační úrovní, adaptibilitou (tj. schopností určitého typu učení), vegetativní stabilitou, intenzitou citových prožitků a rychlostí jejich změn, převažujícím laděním atd.

2. **Ranou zkušeností**, kterápřispívá významnou měrou k další diferenciaci typických projevů dítěte. Specifičnost zkušenosti je do určité míry predeterminována vrozenými předpoklady dítěte, např. jeho reaktivitou. Neklidné dítě bude vyvolávat jiné rodičovské reakce než děti pasivní a apatické. Samozřejmě zde záleží i na osobnosti rodičů, jejich postoji a chování k dítěti.

Kojenec je vybaven tak, aby byl schopen a motivován přijímat podněty z okolního prostředí. V souladu s touto skutečností nazval E.Erikson (1963) kojenecké období **receptivní fází**. Receptivita znamená otevřenost okolnímu světu, jeho podnětům.Ani nejmladší děti však nezaujmou všechny podněty stejným způsobem, na základě svých kompetencí a preferencí si vybírají jen některé. Subjektivní obraz světa malého dítěte je spojen s různými citovými prožitky, které fungují jako primární autoregulační mechanismus. To znamená, že mohou vrozenou zvídavost dítěte tlumit nebo posilovat.

Zkušenost, která ze stimulace vyplývá, mívá různý charakter. Je potřebné, aby převažovala její pozitivní varianta, která by dítě od kontaktu s okolím neodrazovala. Otevřenost ke světu, z níž vyplývá ochota akceptovat podněty, které jsou jeho součástí, znamená, že nejsou považovány za ohrožující. Mnozí autoři (např. Erikson, Langmeier a Matějček, Rohner) mluví v této souvislosti o potřebě **získat základní důvěru ke světu,** event. o potřebě **potvrzení základní naděje**. Obecně to znamená schopnost obnovovat pozitivní vztah ke světu i po eventuální frustraci, která je v lidském životě zákonitá. Zdá se, že opětovné získávání jistoty, pokud frustrace netrvá příliš dlouho a není příliš častá, základní důvěru posiluje víc než neměnný stav (Říčan, 1990). Příčinou může být stimulační intenzita změny, která relativně zvyšuje význam znovu dosaženého uspokojení. Na základě zkušenosti se fixuje určitý **bazální** **postoj**, který je vyjádřen v oblasti očekávání a z něho vyplývajících strategií (ty mohou být značně generalizované). Receptivita se v průběhu kojeneckého věku promění z počáteční pasivní a omezeně výběrové varianty na úroveň aktivní selekce podnětů.

Pro receptivitu prvního období jsou významné **biologické potřeby**.Koncentrace na jídlo, teplo a tělesnou pohodu je z reakcí dítěte zřejmá. S. Freud považoval za nejpodstatnější oblast receptivity její **orální variantu**, tj. sání a později kousání. Taková aktivita sice primárně souvisí s jídlem, ale může mít mnohem širší význam. **Ústa jsou v kojeneckém věku důležitá i pro kontakt s okolím**. Dítě jimi poznává, a jestliže chce nějaký objekt dobře prozkoumat, tak jej dává do pusy. Kojenec má vyhraněnou potřebu neustále něco brát do ruky a pak strkat do úst. Věci, kterých se takto zmocní, může považovat za součást vlastní bytosti. (I když je pravda, že neochota pustit předmět je dána také pozdějším zráním uvolnění úchopu.) Ke konci tohoto období bývá uchopování spojeno spíše s další, rozmanitější manipulací, kde je účast orální aktivity méně častá.

Avšak orální aktivita se objevuje i v pozdějších fázích. Bývá tomu tak vesměs ve vztahu k potřebě přijímat, zmocňovat se něčeho, vlastnit a učinit součástí své identity jako sociálního mikroteritoria. Tato tendence se projevuje např. i v milostných aktivitách.

Způsob definování kojeneckého období jako fáze receptivity vyjadřuje důležitost **primární potřeby stimulace** a s ní související **potřeby učení**. Z toho vyplývá význam stimulační nabídky nejbližšího prostředí, subjektivního významu podnětů a modifikace postoje k tomuto druhu zkušenosti. Podněty fungují jako **informace, jejichž zpracování se projeví i v oblasti učení**. Dítě takto získává zkušenosti se sebou samým i s okolním světem. Vlivem zkušenosti dochází postupně k diferenciaci a modifikaci poznávacích strategií. Bezvýznamná zde není ani potřeba citové jistoty, která má vztah k aktivaci a regulaci poznávacích činností. Pokud by nebyla uspokojena, kojenec by se cítil vnějším prostředím ohrožen a reagoval by odmítáním podnětů (selektivně či generalizovaně). Základní význam stimulace lze stručně charakterizovat takto:

a) Stimulace působí ve smyslu **aktivace organismu**. Aktivace je stav bdělosti, připravenosti k nějaké činnosti, je jednou z podmínek učení. Je udržován přiměřeným přívodem podnětů.

b) Stimulace je podmínkou rozvoje **individuálních dispozic dítěte**. Dítě přijímá podněty prostřednictvím smyslových orgánů a zpracovává je na úrovni, které ve svém vývoji dosáhlo. To znamená, že získává nějakou zkušenost.

c) Stimulace je základem **kontaktu s prostředím**, ve kterém se dítě postupně orientuje a nabývá tak jistoty, že svět není ohrožující.

Za normálních okolností je potřeba stimulace a učení saturována zdánlivě spontánně, bez většího zásahu do běžného prostředí i průměrného rodičovského chování. Důvodem je skutečnost, že souhrn takových podnětů je pro rozvoj zdravého dítěte dostačující. **Podněty různého druhu specificky stimulují rozvoj těch schopností, jejichž předpoklady dozrály na potřebnou úroveň.**

Pokud nejsou vlivy prostředí harmonizovány s individuální potřebou, úrovní zralosti i aktuální disponovaností dítěte, může dojít ke dvěma nežádoucím variantám:

– Dítě může být stimulováno velmi málo, v krajním případě lze mluvit až o **deprivaci**, tj. strádání. Vývoj se následkem takové zkušenosti zpomaluje a deformuje.

– V opačném případě, jestliže je stimulace nadměrná nebo nepřiměřená, bývá dítě příliš zatěžováno a vyčerpáváno. Výsledkem nepřiměřené stimulace je odlišné chápání sebe sama i okolního světa. Odlišnost dalšího vývoje je zřejmá např. v preferenci určitých strategií, používaných v kontaktu s okolím. V této souvislosti lze někdy mluvit až o obranných reakcích, které se nějakým způsobem zafixovaly. Například nadměrně stimulovaný kojenec se může bránit generalizovaným odmítáním všech podnětů a v pozdějším věku různými únikovými tendencemi. Dítě samo může svými projevy do určité míry regulovat charakter i množství podnětů, které na ně působí. Pokud bude reagovat odmítavě, protože mu určitý způsob stimulace bude nepříjemný, citlivější rodiče svoje chování změní. Bude-li reagovat pozitivně, posílí tak tendenci rodičů chovat se obdobným způsobem.

Stimulaci v raném dětství lze posuzovat z různých hledisek. Vezmeme-li v úvahu většinu průměrné dětské populace v průměrných podmínkách dnešní rodiny, nejde často ani tak o to, jaké podněty zde budou k dispozici (protože bývají přibližně tytéž), ale jakým způsobem a v jaké frekvenci jsou dítěti prezentovány. Kojenec, zejména v prvních měsících života, je valnou část svého bdělého času vázán na určitý, dosti omezený prostor a aktivitu jiného člověka, protože jeho motorika není natolik rozvinuta, aby mohl podnětovou bilanci zásadnějším způsobem ovlivňovat. Lze diferencovat příklady několika variant rodičovského přístupu ke stimulaci, např. prostřednictvím hraček (obdobný mechanismus se projevuje i v sociálním kontaktu):

a) **Chaotická stimulace** – rodiče mají tendenci předvádět dítěti více hraček najednou aniž mu ukáží, co se s hračkou dá dělat, aniž je nechají, aby si hračku užilo způsobem, jakým potřebuje. V sociální oblasti by pro tuto variantu bylo typické střídání většího počtu osob v krátkodobém kontaktu.

b) **Stimulace zahrnující převahu manipulace jinou osobou** – rodiče s hračkou před dítětem manipulují, ale nenechají je, aby s ní dělalo, co samo chce. Neustále je přerušují a nutí je dělat to, co považují za vhodné. Umožňují tak dítěti pouze roli pasivního příjemce. V sociální oblasti by této variantě odpovídal model převažující aktivity dospělých, kteří v komunikaci s dítětem nečekají na jeho reakci a případně ji ani příliš nerespektují.

c) **Stimulace s možností neřízené, spontánní manipulace** – rodiče nechávají hračky v dosahu dítěte libovolně dlouhou dobu, aby se s nimi zabývalo, jak chce, na úrovni svých aktuálních kompetencí. V sociální oblasti by šlo o variantu možnosti dítěte iniciovat kontakt s lidmi, kteří jsou v jeho blízkosti, reagují na jeho chování, ale sami komunikaci tak často nestimulují.

d) **Variabilní stimulace s možností vlastní manipulace** – rodiče dítěti předvádějí hračku, ukazují mu, co se s ní dá dělat, a podporují i jeho vlastní aktivitu. V sociálním kontaktu by byl příkladem model chování dospělých, kteří iniciují a rozvíjejí aktivní komunikační chování dítěte. Dítě je za těchto okolností respektovaným partnerem.

Tyto a podobné další zkušenosti ovlivňují základní, nejenom poznávací strategie, ale i obecný postoj ke světu a jeho subjektivní význam. V tomto smyslu jsou podstatné některé základní zkušenosti, jako je např. jistota časové a prostorové dostupnosti. Jestliže se hračka nebo člověk brzy ztrácí z dosahu dítěte, fixuje se pocit obtížné dosažitelnosti okolního světa. Jeho existence se jeví subjektivně méně jistá. Jestliže je podnětů příliš mnoho a jsou chaoticky prezentovány, posiluje se **nejistota dítěte ve vztahu k možnosti poznat okolní svět**. Obdobně se může fixovat **pasivita a pocit malého významu vlastní aktivity**, jestliže dospělí nebudou respektovat reakce dítěte. K posílení jistoty dítěte a k fixaci aktivních strategií vede podpora, event. alespoň umožnění manipulace s poznávanými objekty a komunikační aktivity. Je otázka, jak velký význam mají takové zkušenosti pro další rozvoj a do jaké míry je lze ovlivnit. Jisté je pouze to, že představují určitý základ postoje k sobě samému i k okolnímu světu: k lidem i k novým informacím.

Typické rodičovské chování podle H. Papouška (1997) podporuje rozvoj poznávacích procesů malého dítěte a pomáhá mu pochopit základní souvislosti a vztahy. Je přizpůsobené vývojové úrovni kojence, a tudíž je pro něj srozumitelné. Základními znaky takového chování je zjednodušení a opakování jeho sekvencí. Jde o neuvědomované způsoby chování dospělého vůči malému dítěti, které je pro jeho rozvoj velice účinné. Uplatňuje se ve vzájemné interakci rodiče a dítěte. Tento způsob stimulace odpovídá potřebám dítěte a rozvíjí jeho kompetence. Dospělý člověk má vrozené předpoklady chovat se intuitivně právě takovým způsobem.

Vzhledem k tomu, že je tato kompetence determinována biologicky, nedochází za normálních okolností k větším proměnám rodičovského chování. Tuto skutečnost lze chápat i jako určitý způsob zajištění potřebné stimulační kvality. Kojenec není v takové interakci jen pasivním příjemcem, ale je schopen chování rodičů nějak ovlivňovat. Může tak činit i úmyslně, když chce např. vyvolat určitou reakci, která je mu příjemná. Rodič slouží malému dítěti jako zprostředkovatel základní zkušenosti na úrovni, která je pro ně dostupná a srozumitelná. Pomáhá tak dítěti získat přijatelnou důvěru ve svět, který mu prezentuje jako srozumitelný, a tudíž bezpečný. Efektivitu takového jednání samozřejmě posiluje citová vazba. H. Papoušek však upozorňuje na možnost rodičovského selhání v oblasti kognitivní stimulace, které nemusí být projevem chybějícího citového vztahu (důvodem je např. přílišné zatížení jinými problémy, nedostatek času).

Shrnutí

Kojenecké období je označováno jako fáze receptivity. To znamená otevřenosti k okolnímu světu. Základním úkolem kojeneckého věku je získání důvěry ve vztahu ke světu. V tomto věku má značný význam potřeba stimulace a s ní související potřeba učení, tj. získávání zkušeností. Učení malého dítěte podporuje specifické rodičovské chování, které respektuje jeho aktuální možnosti. Pro další rozvoj dítěte je nezbytná přiměřená úroveň zralosti.

Kontrolní otázky:

1. Jak je definováno kojenecké období?

2. Jaký význam má pro psychický vývoj stimulace?

3. Jak lze charakterizovat specifické rodičovské chování?

## #4.1 Rozvoj poznávacích procesů v kojeneckém věku

Rozvoj poznávacích procesů probíhá na základě interakce zrání a učení, ve vztahu a vzájemném působení s ostatními složkami vývoje dětské osobnosti. J. Piaget (1966, 1970) označuje období primárního rozvoje poznávacích procesů jako **fázi senzomotorické inteligence**, protože zde hraje hlavní úlohu vnímání a motorika. Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem, v časově limitovaném úseku současnosti. Dítě poznává to, co vnímá, čeho se může zmocnit a pokud možno s příslušným objektem podle svých kompetencí manipulovat. Rozvoj senzomotorické inteligence je určen interakcí vnějších a vnitřních podmínek, tj. je závislý na dostupnosti podnětů a schopnosti získávat z opakované situace zkušenosti. To je samozřejmě možné teprve tehdy, když je dítě natolik zralé a disponované, aby je podněty mohly zaujmout a aby mělo zájem i základní kompetence se s nimi seznámit (tj. motorické dovednosti a schopnost vnímání).

#### Rozvoj senzorických a motorických dovedností

Pro rozvoj poznávacích procesů je v tomto věku nejdůležitější zrakové vnímání, svět malého dítěte má převážně vizuální podobu.

– **Zraková stimulace má velký význam pro udržení aktivační** **úrovně** malého kojence, protože je za normálních okolností snadno a stále dostupná.

– **Zrak je zdrojem mnoha informací a nejvýznamnějším prostředkem orientace.** Dítě se s pomocí zraku relativně snadno a rychle seznamuje s nejbližším okolím, rozpoznává rozdíly i podobnost jednotlivých objektů, sleduje jejich pohyb, orientuje se v bližším i vzdálenějším prostoru. Díky zraku může být informováno i o sobě samém, o svých vlastních projevech, a v závislosti na tom je může lépe koordinovat.

Zrakové vnímání se v prvním roce života rozvíjí na základě interakce zrání a učení. Vývoj zrakových kompetencí ukazuje, co je třeba respektovat, aby mělo malé dítě užitek ze stimulace, aby mohlo příslušné podněty snadno a přesně vnímat.

1. **Zraková ostrost**. Malý kojenec vnímá předměty vzdálené cca 30 cm, které má v zorném poli. Ve 2. měsíci dozrává makulární (centrální) část sítnice, čímž se zlepšuje zraková ostrost, i když zatím jen v omezené míře. Periferní vidění se zlepšuje od 3. měsíce (Cohen a Salapatek, 1975; Osofsky, 1979; Vasta et al., 1995). Tříměsíční dítě dovede zaostřit vidění na předměty ve vzdálenosti 12–50 cm. To mu úplně stačí pro přesné vnímání nejbližšího prostoru, pro lepší diferenciaci věcí, které by mohly být na dosah. Pozoruje věci, které drží, a sahá po dalších, které vidí. Jeho zorné pole se stále zvětšuje, v půlroce života dovede fixovat předměty vzdálené až na 1 metr.

2. **Barvocit**. Děti rozlišují zelenou a červenou barvu již po narození. Ve 2–3 měsících dovedou diferencovat základní barvy. Dávají přednost červené a modré před zelenou a žlutou. Předpokládá se, že tato preference je přinejmenším částečně vrozená, protože se vyskytuje i u dospělých (Adams, 1989; Seifert a Hoffnung, 1994).

3. Kolem 8. týdne se za normálních okolností začíná objevovat **binokulární fúze**, která se dále zdokonaluje až do 13–14 týdnů. Její rozvoj závisí na zrakové stimulaci v období rané senzitivní periody (Butterworth, 1998). Schopnost vidění stimuluje i pohyb hlavičky. Zrakové podněty jsou impulzem pro zvedání hlavičky, dítě chce lépe vidět. Normálně vidící dítě začíná pohybovat hlavou na všechny strany, aby získalo více zrakových informací.

Ve 2–3 měsících mají děti větší zájem o obrazce složené z mnoha detailů, dávají přednost křivkám před rovnými čarami, nejzajímavější jsou pro ně komplexní obrazce s kontrastními konturami. Tyto obrazce mají tendenci vnímat jako celek, ??Gestalt zákony platí již v raném věku. Výsledky mnoha různých studií svědčí o tom, že malý kojenec **preferuje před jakýmkoliv jiným vizuálním podnětem lidský obličej**. To znamená, že bychom mohli předpokládat vrozené sociální zaměření. Podle nejnovějších prací však jde spíše o atraktivitu komplexnějšího podnětu (Seifert a Hoffnung, 1994; Berger a Thompson, 1998; Demetriou et al., 1998).

4. Ke konci 8. týdne je dítě schopno **sledovat předmět, který se pohybuje**, ale jenom ze středu ke straně nebo opačně. Neumí pohledem přejít tzv. středovou čáru (která leží pomyslně vertikálně mezi očima dítěte). Pohyby očí jsou v této době ještě špatně koordinované (Hyvarinen, 1993, 1994). Nevýznamná není ani informace o vlastní aktivitě (tj. zpětná vazba). Tříměsíční dítě sleduje pohyby svých rukou v tzv. střední linii. Mezi 3. a 5. měsícem se zlepší **schopnost sledovat pohybující se předmět, protože dítě už není omezováno středovou čarou**. Například sleduje míč, který se kutálí z jedné strany na druhou. O něco později dovede **vnímat pohyb i ve směru vertikálním**. Půlroční dítě pozoruje padající předměty, upoutává je pohyb vzhůru, a proto zvedá hlavičku, aby lépe vidělo atd. V této době je schopné sledovat předměty v pohybu pouze očima, už nemusí současně pohybovat i hlavou. (Hyvarinen, 1993, 1994; Padula a Spungin, 1994).

5. Po 6 měsících života dovede dítě **vnímat prostor**. Jakýsi předběžný pojem prostoru se dle Hyvarinenové (1993) začíná vytvářet již od okamžiku, kdy dítě dokáže pozorovat vlastní ruce ve střední čáře. Napomáhá mu v tom i schopnost sledovat pohyb předmětů, jejich rozeznávání na různou, postupně i větší vzdálenost. Zde se už zcela jednoznačně projevuje vliv zkušenosti a rozvíjející se senzomotorické inteligence (viz další text této kapitoly).

Obr. 4.1: Z obrázku je zřejmé, jak vidí malý kojenec svoje nejbližší okolí. Pokud je člověk nakloněn nad dítětem, vidí malý kojenec celkem ostře. Pokud pouze stojí u postýlky, dítě jej dostatečně ostře nevidí a pak je zřejmě ani tolik nezaujme.

Jakmile dítě vydrží samo sedět, tj. zpravidla po 7.měsíci, může se na svět dívat z výhodnější pozice, v lepším zorném úhlu. Najednou má možnost vidět větší část svého okolí s mnoha různými předměty. To nebylo do té doby možné jinak, než v závislosti na aktivitě dospělého, tj. například tehdy, když by je někdo držel na ruce. **Sezení lze hodnotit jako jeden z důležitých mezníků, který umožňuje určité osamostatnění v oblasti stimulace.**

6. Postupně se rozvíjí **koordinace očí a rukou**. Její rozvoj je stimulován zkušeností s nespecifickou manipulací (tj. zhruba od 4 měsíců). Na počátku posledního kvartálu dosahuje takové úrovně zralosti, že se objevuje tzv. **klíšťkový úchop**, kdy dítě bere malé předměty mezi palec a ukazovák. K tomu potřebuje nejenom ovládat a koordinovat pohyb obou prstů, ale i vyzrálejší schopnost akomodace oční čočky, aby tak malý předmět vůbec dobře vidělo.

Rozvoj poznávání závisí i na vývoji **motorických dovedností**. Významnějšími mezníky jsou v tomto směru:

1. **Ovládnutí hlavičky** – jakmile dítě spolehlivě zvedne a udrží hlavičku (tj. zhruba ve 2. měsíci), zvětší se jeho zorné pole, a tudíž i stimulační možnosti.

2. **Úchop a manipulace s objekty** – ve 4 měsících dovede dítě uchopit hračku a strčit ji do úst, tj. objevuje se **koordinace aktivity ruky a úst**. V 6 měsících koordinuje dítě pohyby obou rukou, dovede si hračku přendávat z ruky do ruky.

3. **Sezení** – v 7 měsících dítě samo sedí, a tím se obohacuje jeho pohled na svět. Z polohy v leže není mnoho vidět.

4. **Počátky samostatné lokomoce** – ke konci l. roku, v 10–12 měsících začíná dítě lézt, a posléze udělá první kroky. Tím se do značné míry osamostatňuje, nemusí čekat až mu někdo žádoucí objekt přiblíží. Jeho zkušenosti rostou a mohou zahrnovat i vzdálenější objekty.

Pohybový vývoj je významný pro **rozšíření podnětové nabídky**, její kvality a možnosti uspokojit zvídavost vlastní aktivitou. Dítě tak může lépe regulovat rozsah i intenzitu poznávání, aby odpovídala jeho potřebám. **Rozvoj motoriky a poznávacích procesů je ve vzájemné interakci**: zvídavost a potřeba poznávat okolí podporuje rozvoj motoriky, motorické kompetence naopak umožňují rozvoj poznávání.

Jednání, které by mohlo mít poznávací charakter, nelze zpočátku diferencovat od jiných aktivit, protože nemusí být nijak specificky zaměřené. V počátcích vývoje může mít kognitivní význam téměř jakákoliv činnost, protože dítě nemá mnoho zkušeností, vše je pro ně něčím nové. Z toho důvodu není ani možné, aby mělo předem nějaký úmysl, který by určité jednání stimuloval. Aktivita malého kojence bývá většinou vázaná na aktuální impulz a omezená nedostatkem kompetencí. Dítě reaguje na podnět v okamžiku, kdy je zaujal, a způsobem, který odpovídá jeho vývojové úrovni.

Fáze senzomotorické inteligence trvá přibližně 18 měsíců. J. Piaget (1966, 1970) ji dále člení na dílčí subfáze, charakteristické specifickým způsobem chování.

1. **Fáze primární kruhové reakce** trvá od 1 do 4 měsíců. Typickým znakem této fáze je **koncentrace dítěte na vlastní tělo a jeho projevy**, především na nové aktivity, které se v této době objevují. Jde buď o činnosti reflexního charakteru, příkladem může být sání, které dítě využívá i v jiné souvislosti a k uspokojení jiných potřeb, např. si cucá palec. Nebo jde o aktivity, které v této době dozrávají a jsou pro dítě uspokojující svou novostí, např. pohyby rukou a nohou. Pokud nějaká činnost dítě zaujme, tak ji mnohokrát po sobě, stále dokola opakuje. Proto se takové reakce nazývají kruhové. Dítě např. opakovaně mává rukama. Činí tak z radosti, kterou mu působí jeho vlastní činnost. Taková aktivita není zaměřena k nějakému cíli, uspokojuje dítě sama o sobě. **Poznávání je v této době zaměřeno na rozlišení a potvrzení vlastních kompetencí**.

Dítě se začíná orientovat ve svých projevech, těší je objev vlastní aktivity. Je to pro ně nové zjištění, které si potřebuje dostatečně užít, a proto takový projev opakuje. Tímto způsobem se také učí, zdokonaluje opakovanou dovednost. I když je malý kojenec soustředěn převážně na vlastní tělo, reaguje i na objekty v okolním světě. Začíná tyto informace nějakým způsobem diferencovat a hledat jejich souvislosti. (V tomto věku dochází k rozlišení živých a neživých objektů, k diferenciaci zdrojů uspokojení osobně významných potřeb atd. Dítě např. zjistí, že mléko teče nejenom z prsu, ale i z láhve.)

Veškeré poznávání je v počáteční fázi **spojeno se subjektivními prožitky, vztahuje se k vlastnímu tělu a má z tohoto hlediska charakter příjemnosti či nepříjemnosti.** Zdá se, že první zkušenosti jsou fixovány především vzhledem k této kvalitě. Postupně se rozvíjí schopnost akceptovat širší okruh podnětů, které jsou ve vztahu k dítěti neutrální.

2. **Fáze sekundární kruhové reakce** trvá od 4 do 8 měsíců. Dítě má čím dál **větší zájem o své okolí**. (Má k tomu lepší předpoklady, než mělo dříve – dovede koordinovat zrakové vnímání s pohyby rukou, dovede sledovat předmět, který se pohybuje různým směrem bez většího omezení, na větší vzdálenost atd.) Vlastní aktivita, která pro ně byla tak atraktivní v dřívější fázi, je sama o sobě přestává bavit. **Určitý projev** (např. mávání a třepání rukama) **přestává být cílem, protože už není tak zajímavý a stává se prostředkem**.Užitečnost takového chování objeví dítě obyčejně náhodou. Například kojenec mává rukama a náhodou uhodí do hraček, které nad ním visí na šňůrce. Hračky se houpou a vydávají zvuk, což se mu líbí, a proto takovou činnost opakuje. Tato kruhová reakce je už zaměřena na vnější objekty, je jimi motivována. Zájem dítěte není koncentrován na činnost, ale na její efekt (tzn. že pohyb rukou musí k něčemu vést, např. rozezvučí hračky na provázku).

Na této úrovni se začíná objevovat **jednání, které lze označit jako záměrné**. Jeho předpokladem je, aby dítě pochopilo, že určitý jev je výsledkem určitého jednání, event. dění. Dítě poznává, že jeho aktivita může být příčinou a podmínkou něčeho dalšího. Například zjistí, že plácnutí do visících chrastítek vyvolá zvuk. Pozná, že jde o efekt jeho vlastní činnosti, a opakuje ji, protože se mu líbí. Taková zkušenost dítě velmi zaujme, fixuje se mu do paměti a později se projeví v úmyslu dosáhnout tímto způsobem podobného efektu znovu.

Hodnocení příčiny a následků nějakého dění je na této vývojové úrovni značně nepřesné, **subjektivně zkreslené, ovládané aktuálními emocionálními prožitky a potřebami.** Dítě se cítí středem světa, který začíná poznávat, a z této pozice vycházejí jeho úvahy.

Nezralost uvažování se na této úrovni projeví v generalizaci egocentrického postoje: dítě se bude domnívat, že je příčinou veškerého dění, na které upne pozornost, např. míč se k němu kutálí, protože ho chce chytit. Egocentrismus není nijak zarážející, když si uvědomíme, že se dítě seznamuje se svým okolím na základě aktuálního kontaktu, v němž je vždycky jedním z přímých účastníků (i když je dost často jen pasivním příjemcem). Veškeré zkušenosti přicházejí skutečně jen prostřednictvím nějaké jeho činnosti, zprostředkovaně to zatím nejde. Dítě je ve fázi senzomotorické inteligence, která je založena na určitém typu vlastní aktivity. Osobní prožitky mají navíc takovou intenzitu, že jim dítě na této vývojové úrovni přičítá dominantní nebo dokonce jedinečný význam. Egocentrismus kojence se neprojevuje jen v poznávání, ale komplexně, v celkovém postoji ke světu.

Dítě hodnotí veškeré poznatky subjektivně, v jejich vztahu a významu pro vlastní osobu, popřípadě je v tomto směru zkresluje. Osobně důležité informace mají větší platnost i pro budoucnost, budou se lépe fixovat v paměti. (Tato tendence zcela nevymizí ani v dospělosti, subjektivita hodnocení je zcela běžným rysem lidské psychiky.)

Sekundární kruhová reakce svědčí pro to, že dítě má nějaké, i když ještěnepřesné, **vědomí trvalosti objektu**. Začíná chápat, že svět existuje stále, nezávisle na jeho aktivitě. Pro mladšího kojence reálně platilo rčení „sejde z očí, sejde z mysli”. Pro takové dítě přestal objekt, který se ztratil z jeho dosahu, existovat. Osmiměsíční dítě už ví, že věci i lidé existují, přestože je právě nevidí. Proto je, když se mu ztratí, hledá. Důkazem existence vědomí trvalosti objektu může být např. klasický pokus s plenkou (Piaget a Inhelderová, 1970). Jestliže zakryjeme půlročnímu dítěti hračku plenou, reaguje leckdy projevem nelibosti, ale chová se tak, jako by se hračka ztratila ze světa. Jakmile ji začíná hledat (přibližně v 8 měsících), je zřejmé, že si uvědomuje trvalost její existence.

Významným aspektem rozvoje vzájemného vztahu zrakového poznávání a senzomotorické inteligence jsou tzv. **vjemové konstanty**. **Tvarová konstanta** znamená, že dítě pozná základní znaky objektu, přestože jej vnímá z různých pohledů. Pozná, že jde o stejný objekt, i když trochu jinak vypadá, protože mění polohu (event. i vzdálenost). Musí se naučit, že množina do určité míry rozličných vjemů patří k jednomu předmětu. Schopnost dítěte vnímat tvarově konstantně se rozvíjí od 3 měsíců života (Seifert a Hoffnung, 1994). Je jisté, že určitou roli zde hraje paměť. Avšak rozvoj této schopnosti je velice pomalý. Kojenci zvládnou spolehlivě pouze konstantnost takových tvarů, jako je kostka a koule.

Ve 4 měsících dosáhne dítě **barvové konstanty**. **Konstanta velikosti** se objevuje kolem 6 měsíců. Vzniká těsně před pochopením trvalosti objektu, ale až po určité zkušenosti s manipulací. Konstanta velikosti v tomto věku funguje převážně jen v rozmezí blízkého prostoru, kde se zkušenost s manipulací může nějak uplatnit. Dítě ví, že jde stále o tentýž objekt. Neruší je aktuální zobrazení na sítnici, které se o něco zmenší, když je objekt více vzdálen apod. Konstantnost velikosti však není přesná, děti v tomto směru dělají četné chyby (Vasta et al., 1995).

J. Piaget a B. Inhelderová (1970) upozorňují na vztah rozvoje vědomí trvalosti objektu a různých vjemových konstant. Pokud je dítě schopné vnímat objekt jako konstantní, snáze pochopí i jeho trvalost. **Konstantnost** lze chápat i jako **jednu složku trvalosti**. Pochopení konstantnosti tvaru i velikosti je pro děti velice významné, protože jim umožňuje rozeznat známé objekty od neznámých. Svět se jim začíná jevit jako poznatelný, předvídatelný, a tudíž i bezpečný.

3. **Fáze kombinované sekundární kruhové reakce** trvá od 8 do 12 měsíců. Chování dítěte je stále více zaměřené na nějaký cíl, dovede už částečně anticipovat budoucí dění, to znamená i výsledek svého jednání. V předchozím období poznalo souvislosti mezi různou aktivitou a jejím efektem. Nyní je schopné postupovat opačně: **dítě si dovede stanovit nějaký cíl a hledá vhodný prostředek, tj. aktivitu, která by vedla k jeho dosažení**. To znamená, že jde již o řešení problému. Dítě nejprve zkouší použít osvědčené způsoby, aktivně experimentuje a kombinuje různé činnosti, aby dosáhlo žádoucího cíle. Devítiměsíční dítě si dovede přitáhnout kroužek, který je příliš daleko, pomocí provázku, dovede stáhnout ubrus, aby získalo hračku, která leží na stole apod. Z takového jednání je zřejmé, že **dítě začíná chápat vzájemné vztahy mezi prostředkem a cílem, mezi příčinou a následkem**.

Děti si prostřednictvím různé činnosti potvrzují, že jejich jednání je podmínkou nějakého dalšího dění. V této době rády experimentují s vlastní aktivitou i různými vnějšími objekty. (Například s vypínačem: opakovaně rozsvěcejí a zhášejí.) Manipulace se postupně stává diferencovanější, respektuje cíl, prostředek k jeho dosažení i specifičnost některých objektů, které chápe jako trvalé. Ke konci prvního roku dítě občas dokonce překoná stereotyp řešení, které bylo v minulosti efektivní, a proto se zafixovalo. Je zřejmé, že **dítě chápe základní rozdíly manipulovaných objektů a dovede diferencovat i na úrovni vlastní aktivity**.To znamená, že hledá nové prostředky, jestliže nejsou dostatečně účinné ty, které používalo dříve. Avšak to je již náplní další vývojové fáze.

J. Piaget v této souvislosti zdůrazňoval **souběžnost rozvoje pochopení trvalosti objektu s počátečním chápáním prostoru, času a příčinnosti**. Je jasné, že objekt takto chápaný musí existovat v prostoru, v určitém časovém intervalu a jeho vztah k ostatním objektům může být příčinou nějakého dění, popřípadě změny stavu. Nemůže být vytržen z okolního světa. Z tohoto důvodu nestačí k pochopení trvalosti jen jeho opakovaná přítomnost, ale dítě jej musí chápat jako součást širšího kontextu. Pochopení trvalosti objektu zahrnuje i představu trvalosti jeho vlastností, a tudíž i stability možností, co lze s tímto objektem dělat. Jestliže dítě vidí, jak se z pytlíku, který drží v ruce jeho matka, sype mouka, bude v budoucnu napodobovat takové jednání s podobným předmětem a očekávat, že se stane totéž.

Shrnutí

První fáze rozvoje poznávacích procesů je označována jako období senzomotorické inteligence. Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem, v časově limitovaném úseku současnosti. Pro rozvoj poznávacích procesů v kojeneckém věku je významné zrakové vnímání a motorika. Pohybový vývoj je důležitý i pro rozšíření podnětové nabídky, možnosti uspokojit zvídavost vlastní aktivitou.

Poznání trvalosti a stability objektů je důležitým mezníkem v rozvoji poznávacích procesů. Je projevem kvalitnější orientace v prostředí. Je spojeno i s pocitem jistoty a bezpečí. Starší kojenec poznává také příčinné souvislosti určitého dění, resp. vlastního jednání.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se rozvíjí zrakové vnímání?

2. Jaké jsou významné mezníky motorického vývoje, které ovlivňují i rozvoj poznávacích procesů?

3. Jaké jsou dílčí fáze senzomotorického vývoje a co je pro ně charakteristické?

4. Co znamená pochopení trvalosti objektu?

## #4.2 Počátky rozvoje řeči

Sluch je smysl, který (na rozdíl od zraku) fungoval již v prenatálním období. Přesto malý kojenec nemá stejný rozsah slyšení jako dospělý člověk. Děti tohoto věku dávají přednost vysokým tónům, které dovedou i lépe rozlišovat. To může být příčinou preference ženského hlasu, event. obecné tendence dospělých mluvit na malé děti vysokým hlasem. Zvuková stimulace mívá dost často sociální charakter, bývá asociována s nějakou lidskou činností, která má komunikační význam. Dítě **preferuje již od narození zvuk lidského hlasu** před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem.Na verbální podněty se dovede lépe soustředit, a naučí se je tudíž i lépe diferencovat. Měsíc staré dítě je schopné rozlišovat mezi lidskou řeč od jiných zvuků (Seifert a Hoffnung, 1994). Zajímavým vývojem prochází schopnost lokalizovat zdroj zvuku: určit jeho směr dovede již novorozenec, ale tato schopnost, pravděpodobně reflexního charakteru, po 2 měsících vyhasíná a rozvíjí se znovu ve 3.–4. měsíci. Lze předpokládat, že dochází ke změně ve způsobu zpracování těchto podnětů a k postupné převaze učení (Vasta et al., 1995).

**Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči**. Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebuje ji poslouchat již od narození, aby se naučilo rozlišovat **specifické zvuky jazyka, tj. fonémy**. Předpokládá se, že existuje genetická dispozice vnímat jejich rozdíly. Každý jazyk užívá určitý počet fonémů, které takto stimulované dítě rozlišuje. Schopnost diferencovat neznámé fonémy klesá od 8. měsíce. V této době se stává základem rozlišování řečových zvuků již existující zkušenostní vzorec (Vasta et al., 1995). Malé děti mají rovněž tendenci napodobovat fonémy, které ve svém okolí slyší. Postupně se naučí přesněji vyslovovat a vytvářet složitější zvukové tvary (nejprve slabiky, pak slova). Přesnost vokální aktivity nezávisí jen na sluchové diferenciaci, tj. na zkušenosti, ale i na zralosti motoriky a koordinaci mluvidel.

**Děti mají vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům již od 4. měsíce života**. Tato aktivita, nazývaná **broukání**, má na počátku pouze reflexní charakter. Objevuje se i u dětí vrozeně neslyšících, ale protože není posilována zpětnou vazbou, tak vyhasíná. Slyšící děti v této době s vlastním hlasem experimentují. I na této úrovni se projevuje kruhová reakce: **dítě do nekonečna opakuje, co je zaujalo,** a poslouchá svůj vlastní hlasový projev. Ten je v této době cílem, uspokojuje dítě sám o sobě. Jde o fázi, která je jakýmsi předběžným učením, potřebným k rozlišení a aktivnímu zvládnutí výslovnosti základních fonémů rodného jazyka.

Mezi 6. a 8. měsícem začínají děti **žvatlat**, tzn. že opakují určité, obyčejně dost podobné slabiky. H. Papoušek (1997) upozorňuje, že v této době funkčně dozrává řečově dominantní hemisféra, a proto dochází k rozvoji verbalizačních schopností. Signálem takového vývojového pokroku je opakování jasně artikulovaných slabik, tj. žvatlání. Tato dovednost je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení. Děti napodobují řečové zvuky, to znamená, že se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici. Při nápodobě řečového projevu hraje určitou roli i zrak, děti odezírají a napodobují pohyby rtů, jazyka apod. (Demetriou et al., 1998).

Motivace k rozvoji řeči je do značné míry dána potřebou udržet sociální kontakt. Dítě si všímá, jak lidé na jeho žvatlání reagují, a tato zkušenost je za normální situace posiluje v přesvědčení, že je to dobrý prostředek komunikace (i když stále užívá pro iniciaci a udržení kontaktu také gest a úsměvu). V tomto předřečovém projevu jde zatím hlavně o formu, tj. o potřebu udržet kontakt, a ne o obsah (žvatlání jej zatím nemá nebo jej má jen velmi málo). H. Papoušek (1997) připomíná, že dětské žvatlání funguje jako určitý signál, který stimuluje změnu chování dospělých k dítěti.

Ke konci kojeneckého věku ztrácí žvatlání svůj repetitivní charakter a děti začínají kombinovat různé slabiky. Typická proměna žvatlání, tzv. babbling-drift, se projevuje stále větším přibližováním vokálního projevu dítěte jeho mateřskému jazyku. V této době může znít už jako skutečná řeč, má i obvyklou intonaci (Bernstein-Ratner, 1987; Vasta et al., 1995). Ke konci prvního roku života začínají děti používat **první slova, která mají nějaký význam** (i když často nepřesný a značně generalizovaný). **Schopnost porozumět řeči se objevuje dříve**. Děti rozumějí některým jednoduchým slovním výrazům už v 8–10 měsících. Jde např. o slovíčko ne, nesmíš, dej či vlastní jméno. To je zcela logické, vždycky se nejprve objevuje pasivní způsob zvládnutí dovednosti, tj. pochopení její podstaty, a teprve pak se může rozvíjet její aktivní užívání. Význam slov je spojován nejen s jejich zvukovou podobou, ale i s pochopením kontextu situace a chování dospělých.

Zhruba ve stejné době, kdy děti říkají první slova, se rozvíjí i jejich repertoár neverbálních gest. Symbolická gesta reprezentují i určité podněty, události, přání atd. Často se v této době stává, že dítě nejprve užívá pro označení něčeho gesto a vzápětí začne používat i slovo. Gestikulace svědčí pro fakt, že děti již předtím, než dovedou mluvit, chápou, že věci mají jména a že je možné užít nějakých symbolů pro označení objektů či dění, které se vztahují k jejich každodennímu životu (Papalia a Olds, 1992).

**Rozvoj řeči je závislý na stimulaci,** tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale i na specifickém chování matky, event. dalších lidí v rodině. Dospělí mohou stimulovat a motivovat řečový vývoj dítěte pozitivní zpětnou vazbou, oceněním jeho pokusů úsměvem, projevem radosti apod. Pro dítě má velký význam, když matka už v raném dětství, ve fázi předřečového vývoje, akceptuje dětské žvatlání jako smysluplné. Když se chová tak, jako by jí dítě skutečně něco sdělovalo a toto sdělení bylo hodné ocenění. Dospělí mají tendenci na předřečové projevy dítěte určitým způsobem reagovat, rozvádět a opakovat, co dítě řeklo, dávat tyto zvuky do různých souvislostí apod. Takové reakce rodičů bývají jen o něco málo složitější než dětské žvatlání, a mohou tudíž dobře sloužit jako srozumitelný model k napodobení. I v oblasti řečového vývoje se objevuje mechanismus „matka-zrcadlo”, kdy matka napodobuje projev dítěte, a zprostředkuje mu tak velmi specifickou zpětnou vazbu. Dítě se za těchto okolností snáze učí.

Řeč, jakou mluví dospělí k malému dítěti, má své specifické znaky.Jde zřejmě opět o vrozený mechanismus, protože se tak dovedou chovat i lidé, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost a nic o jejich vývoji nevědí. (Takové chování se poprvé objevuje u dětí středního školního věku. Z. Matějček, 1994, předpokládá, že jde o projev jedné z vrozených složek budoucího rodičovského chování.) Dospělí zpravidla mluví na malé děti vysokým hlasem, pomalu, zřetelně artikulují, užívají jednoduchých vět a jednoduchou gramatiku. Svoje sdělení několikrát opakují. Zdůrazňují i rozdíly jednotlivých fonémů, takže dítě může poměrně snadno odlišit jeden od druhého. Takový řečový projev je účinným modelem, protože je pro dítě srozumitelný a snáze udrží dětskou pozornost. Je univerzální, nezávisí ani na jazykové příslušnosti. I to svědčí pro genetickou podmíněnost takového chování (Fernald, 1989).

Shrnutí

Jedním z předpokladů rozvoje řeči je sluchové vnímání. Dítě se již od narození učí diferencovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy. Nezbytným předpokladem je i vrozená schopnost produkovat zvuky podobné fonémům. Další vývoj řečových kompetencí je výsledkem interakce vrozených dispozic a učení. Rozvoj řeči je ve značné míře závislý na kvalitě stimulace.

Kontrolní otázky:

1. Co je charakteristické pro tzv. broukání?

2. Kdy se objevuje žvatlání a co je jeho předpokladem?

3. Jaká je obvyklá úroveň řeči v období jednoho roku?

## #4.3 Socializace v kojeneckém věku

Prostředkem socializace je **sociální učení,** tj. učení, k němuž dochází v rámci **mezilidské interakce**. Lze předpokládat, že dítě je pro takový kontakt vybaveno **vrozenými dispozicemi**.To znamená, že se chová určitým, pro podporu této interakce žádoucím způsobem. Další rozvoj v této oblasti už závisí na zkušenosti (tj. na specifické sociální stimulaci). Vrozená je jen základní aktivita, která slouží k tomu, aby upoutala pozornost a stimulovala rodiče k nějakému, obyčejně dost specifickému chování, zaměřenému na dítě. Toto chování je důležité pro jeho rozvoj v určité oblasti, bez něho by se dítě nevyvíjelo. Například úsměv nebo hlasový projev se jednoho dne stane součástí dětského chování prostě proto, že k němu dítě dozrálo. Tyto projevy však vyvolají určité reakce dospělých, které budou pro dítě příjemné. Postupně si začne všímat účinků svého vlastního chování a naučí se je používat uvědoměle. Za těchto okolností se příslušná dovednost může dále rozvíjet. Stala se předmětem zájmu a přináší určité uspokojení. Vrozený základ takových projevů lze považovat za určitou pojistku, která dítě chrání před nezájmem jeho okolí, jenž by pro ně mohl mít nepříznivé následky.

1. Dítě přichází na světs vrozenou dispozicí **preferovat podněty sociálního charakteru**. Již od počátku života je snáze upoutává lidský hlas či obličej než jiné sluchové či zrakové podněty. Velmi brzy dovede opětovat oční kontakt. Pro dospělé je pohled dítěte potvrzením jeho zájmu a účasti, významnou pozitivní zpětnou vazbou, která upoutává jejich pozornost a zájem. Oční kontakt udržuje a aktivizuje ovšem také bdělost a pozornost dítěte. Obdobným způsobem, i když zpočátku ne tak výrazně, upoutává dítě také řečový projev dospělých. (Ten má určitý význam již v prenatálním věku, sluchové vnímání je ontogeneticky starší než zrakové.)

2. Dítě svými projevy **stimuluje dospělé ke specifickému chování**.To se pro dítě stává zdrojem sociální stimulace a nezbytným předpokladem dalšího učení. Do této kategorie patří například:

– **Mimické projevy dítěte**, které jsou vrozené, a proto u všech lidí obdobné. Objevují se, i když v relativně jednoduché podobě, již na počátku života. Tímto způsobem je schopen reagovat dokonce i plod v matčině těle (Matějček, 1994). Pro dospělé jsou takové projevy dítěte velice atraktivní, chápou je jako primární komunikační projev, jako výraz jeho ladění. V tomto věku není jiný způsob, jak se o pocitech dítěte něco dozvědět. (Způsob dekódování mimických projevů je zřejmě do značné míry vrozený, protože je podobným způsobem chápe i malý kojenec.)

– **Úsměv** je další primárně vrozenou aktivitou. Dítě se postupně naučí vědomě jej ovládat a cíleně používat v sociálním kontaktu. Iniciuje jím zájem a určitou sociální aktivitu dospělých, kterou potřebuje k uspokojení svých potřeb a ke své socializaci.

Důkazem vrozenosti úsměvu je existence podobného projevu u nevidomých dětí. Vzhledem k jejich handicapu se reakce úsměvem nemůže dále rozvíjet, protože zde chybí zpětná vazba. Postupně tento projev dokonce částečně mizí. Určitým problémem zůstává, že se nevyskytuje tehdy, kdy by se dal očekávat, a to rodiče mate. V tomto případě úsměv komunikační význam nemá.

– Komunikační význam má i **pláč**, který je jedním z nejčastějších afektivních projevů tohoto věku. Citlivá matka dovede rozlišit, o jaký typ pláče jde, a co jím dítě vyjadřuje (pláč lítostivý, zlostný, bolestný atd.)

– **Předřečová aktivita, tj. broukání**,je také vrozená. Dítě svou vokalizací upoutává pozornost dospělých, kteří mají za těchto okolností větší tendenci na dítě mluvit a stimulovat tak rozvoj jeho řečových dovedností. Mnohé matky se již v tomto období chovají tak, jako by broukání dítěte bylo nějakým smysluplným verbálním sdělením.

Důkazem vrozenosti broukání je jeho existence u neslyšících dětí. Ty začínají broukat, ale postupně u nich tento projev mizí, protože jim chybí zpětná vazba. Vývoj řeči spontánně dále nepokračuje. Dítě se v této oblasti nemůže učit běžným způsobem.

3. Rodiče i jiní dospělí jsou upoutáváni takovými **projevy dítěte, které se nějak podobají běžným komunikačním aktivitám**. Jde např. o pohled do očí, který dosud nevyjadřuje žádnou preferenci, o úsměv, který ještě nemusí být adresný, o broukání, které ještě není verbálním sdělením, o pohyby ručiček, které nemusí nic specifického vyjadřovat atd. Dospělí jim přičítají smysl, který dosud nemají, avšak mohly by jej mít v budoucnosti. Taková interpretace dětského projevu je však užitečná, protože dítěti zajišťuje větší zájem rodičů.

4. Rodiče, resp. dospělí lidé obecně, jsou vybaveni **vrozenými dispozicemi** ktakovému chování, které může rozvíjet **specifické schopnosti malého dítěte**. Například dospělí se nad dítě spontánně sklánějí do vzdálenosti cca 25–30 cm. Je to relativně hodně blízko, tato vzdálenost by za normálních okolností mohla být nepříjemným narušením osobního teritoria. Pro malé dítě je však účelná, protože kojenec z této vzdálenosti vidí nejostřeji. Z. Matějček (1996) upozorňuje na tendenci dospělých mluvit i na velmi malé dítě, které jim ještě nemůže nic rozumět. Avšak může se učit rozlišovat řečové zvuky, a posléze je samo vyslovovat. Dospělí napodobují chování kojence, baví je to a slouží tak dítěti, aniž si to uvědomují, jako zrcadlo jeho projevů. Poskytují mu tím velmi specifickou zpětnou vazbu, která by nebyla jinak dostupná. Dospělí také iniciují různé sociální hry a mají takovou radost z dětské odezvy, že podobnou aktivitu mnohokráte opakují. Tímto způsobem, opět aniž by si přesně uvědomovali efekt svého jednání, podporují učení a rozvoj dítěte.

Sociální prostředí má specifické vlastnosti, které je odlišují od světa neživých objektů. Lidé, resp. všechny živé bytosti, mohou na dítěpůsobit **aktivně a selektivně**. Mohou je proto mnohem více stimulovat, upoutávat jeho pozornost a poskytovat mu tak významnější zkušenost. (Materiální prostředí je rigidnější množinou podnětů, které jsou přítomné spíše jako určitá nabídka.) Sociální stimulace má větší význam než podněty z jiné oblasti, protože uspokojuje více základních potřeb. Například citová vazba s matkou posiluje pocit jistoty a bezpečí a zároveň poskytuje mnohé podněty. Uspokojuje tak i potřebu stimulace a smysluplného učení. Sociální podněty bývají subjektivně významnější než podněty jiného charakteru.

Rozvoj socializace

Socializace dítěte se řídí identickými základními pravidly jako rozvoj všech ostatních kompetencí. Rozvoj v jedné oblasti (např. v socializaci či motorice) je stimulován vývojovým pokrokem v jiné a může být zároveň předpokladem dalších pozitivních změn. **První 2 měsíce je dítě schopné přijímat různé podněty, ale zatím mezi nimi příliš nediferencuje.** Vnímá v rámci komplexní podnětové nabídky, na základě svých možností a poměrně krátkého úseku bdělosti. Po narození je pro ně všechno nové a neznámé. Dítě ještě přesně nerozeznává živé a neživé, známé a neznámé objekty. Kontakt s matkou a její péčí dítě samozřejmě vnímá, ale představuje pro ně zatím jen komplex nejasných, nediferencovaných pocitů, které vytvářejí základ pro další specifickou zkušenost. R. Spitz (1958) nazval toto období **preobjektální**, to znamená, že dítě ještě nediferencuje, a tudíž ani nemůže nějaký objekt (resp. člověka) preferovat.

M. Mahlerová (1975) měla na mysli přibližně totéž, když nazvala období prvních 2 měsíců **autistickou fází**. Toto označení vyjadřuje skutečnost, že dítě je soustředěno především na pocity, které mu poskytuje vlastní tělo. Převažuje zde tzv. „primární, kontaktní percepce”. Takto označuje Spitz komplex tělových pocitů, vázaných zejména na orální aktivitu, čich, pocity tepla, sucha a fyziologického komfortu (či diskomfortu). Dítě zatím není schopné odlišit pocity dané aktivitou vlastního organismu od těch, které vyvolává nějaká činnost matky (resp. jiné bytosti). Rozlišuje jen jejich efekt, a to ještě velice jednoduše: buď jsou pro ně příjemné, nebo nepříjemné. A podle toho na ně reaguje.

Mezi 2. a 3. měsícem dochází k postupnému rozšíření **zájmu dítěte i na vnější svět**. To znamená, že dochází k přesunu z převážně kontaktní percepce na distanční, především zrakovou, event. sluchovou. Dítě začínají více zajímat různé vnější podněty a je zřejmé, že mezi nimi mají prioritu lidé.

V tomto období dítě zvedne a udrží hlavičku, takže se rozšiřuje jeho zorné pole. Dokáže sledovat objekty, které se mu přiblíží v poloze na břiše i na zádech. Výsledkem získané zkušenosti je určitá diferenciace vnějšího světa: dítě ve 3 měsících získá zkušenost, že **lidé působí jinak než ostatní objekty, a proto se vyčlení jako specifická kategorie** (která prozatím není dále diferencována – Spitz (1958) je nazývá předběžné objekty). Před koncem druhého měsíce (cca v 5–6 týdnech) reaguje dítě pohledem do očí člověka, který se mu věnuje a přitom se na ně dívá (aniž si uvědomuje, že takový kontakt svým vlastním pohledem iniciuje). Dítě, které se již „dívá do očí” je považováno za aktivního účastníka dialogu, jemuž stojí za to se věnovat. Opětování pohledu je důkazem, že dítě vnímá.

O něco málo později se objevuje reakce úsměvem. Ve 3. měsíci se dítě naučí pomocí úsměvu docela dobře komunikovat. V této době už není úsměv náhodným projevem uspokojení v nějaké situaci, ale má jednoznačný význam. Je projevem zájmu o kontakt s dospělým člověkem (resp. starším dítětem). Proto bývá označován jako **„sociální úsměv”** (Papalia a Olds, 1992). Počáteční úsměv je ovšem **nediferencovanou sociální reakcí**, není zatím projevem individuální preference nebo citového vztahu. Dítě se usmívá na každého, kdo se chová očekávaným způsobem. Je však jednoznačně zaměřen na lidi a má vztah k jejich specifickým projevům. Z chování dítěte je zřejmé, že typické znaky sociálních podnětů skutečně pozná. Kojenec na konci 3. měsíce života reaguje mimikou, resp. úsměvem, na přiblížení obličeje člověka, který na ně mluví. O něco později, ve 4 měsících na něj reaguje ještě aktivněji: živějšími pohyby a vlastním hlasovým projevem. Lidský obličej se stává specifickým komplexním stimulem, vyvolávajícím typické reakce.

**Ve styku s lidmi je dítě více aktivováno**, projevuje se živěji a čileji než za jiných okolností, využívá zde všech možných aktivit, které ovládá. Dítě dovede komunikovat s dospělým člověkem pomocí různých motorických aktivit, nejenom mimikou a pantomimikou, ale i např. úchopem – bere si od dospělých hračky. Zároveň vnímá všechny ostatní, specifické složky sociálního kontaktu, jako je řečový projev, úsměv apod., a reaguje na ně podobným způsobem. Takto obohacená stimulace je pro dítě atraktivnější, a proto se za těchto okolností i více naučí. Uspokojení spojené s pozitivním emočním laděním, které ze sociálního kontaktu vyplývá, podporuje celkový efekt učení.

Diferenciace různých objektů se na počátku druhého trimestru života projevujepřevážně **v pasivně receptivní rovině**. Dítě pozná rozdíl nejenom na úrovni diferenciace živých a neživých objektů, ale i v rámci jedné kategorie. Dává např. přednost některým hračkám, déle se na ně dívá, více je zaujmou. Obdobně začíná odlišovat i různé lidi, někteří se mu jeví přitažlivější. **Aktivní poznávání tj. manipulace či komunikace není ještě příliš rozvinuta, je stereotypní a nespecifická** (to znamená, že nerespektuje individuální zvláštnosti určitých objektů).

Děti manipulují se všemi objekty, včetně vlastního těla, stejným způsobem, bez ohledu na specifické vlastnosti zkoumaného objektu. Jakmile budou splněny určité podmínky dalšího rozvoje v oblasti poznávacích procesů (např. dítě pochopí v čem se jednotlivé objekty liší) i motorických dovedností (dítě bude umět lépe koordinovat pohyby rukou či mluvidel), dojde postupně i k diferenciaci manipulačních a komunikačních aktivit.

V tomto období se objevuje určitý, velmi specifický mechanismus sociálního učení. **Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo**: napodobuje jeho projevy, především mimické a vokalizační. Tímto způsobem mu poskytuje velmi **originální, zrcadlovou zpětnou vazbu** na takové úrovni, která je pro dítě srozumitelná. Důležité je také to, že se dítě naučí sledovat matku a napodobovat její projevy. Skutečnost, že tímto způsobem ve skutečnosti napodobuje sebe sama, svoje vlastní projevy, má také smysl. Dítě si takto určité chování lépe uvědomuje, může tyto dovednosti dobře zafixovat a dále zdokonalovat. Kromě toho matka určitý vzorec chování také nějak obměňuje, a dítě se proto může učit také jiné varianty, které jsou pro ně stále ještě zvládnutelné. (Tento způsob je zřejmý např. ve vývoji řečových aktivit.) Dítě se tak postupně učí pozorovat a reprodukovat i další projevy chování matky. Vytváří se zde **základ pro učení nápodobou** jako jednoho z nejvýznamnějších mechanismů socializace.

V době mezi 3. a 6. měsícem se v interakci mezi dítětem a dospělým začnou objevovat jednoduché **sociální hry**. Z. Matějček (1996) uvádí základní variantu takové aktivity, kterou samozřejmě musí iniciovat dospělí. Dítě je pasivnějším, i když zaujatým účastníkem. Například dospělý se na dítě chvíli dívá, pak se odvrátí, ale vzápětí se na ně podívá znovu. Tuto činnost několikrát po sobě zopakuje. Dítě projevuje radost, když zjistí, že se objevuje známá lidská tvář. Opakování hry mu tuto zkušenost potvrzuje, a zvyšuje tak jeho uspokojení. V takové hře se potvrzuje schopnost dítěte uchovat určitou informaci. Jde sice jen o znovupoznání obličeje nějakého člověka, ale tato úroveň je jakýmsi předstupněm vytváření budoucí představy. Postupně povede až ke vzniku vědomí trvalosti a kontinuity jeho existence.

Rozvoj poznávacích procesů se projeví postupným **chápáním principu vztahu příčiny a následku i v sociální oblasti**. Dítě iniciuje sociální kontakt tím, že postupně opakuje nejrůznější aktivity, které má v repertoáru, až vyprovokuje žádoucí reakci dospělého. (Úsměv, broukání, mimické a motorické projevy jsou v tomto směru posilovány pozitivní zpětnou vazbou.) Postupně se naučí, jaké chování vede k požadovanému účinku, a bude je za těchto okolností používat.

V socializačním vývoji mají značný význam i různé **hrové aktivity**, které signalizují dosažení nějakého vývojového stadia. Projeví se v nich rozvoj všech možných schopností a dovedností, které zde často slouží jako prostředek udržení určité interakce. Dítě např. dovede vzít nějakou nabízenou věc do ruky již ve 3. měsíci, avšak v období po 6 měsících může takový obyčejný úkon sloužit jako prostředek komunikace. Dítě začne diferencovat nejen na úrovni hračky, kterou mu někdo nabízí, ale rozlišuje i lidi, kteří mu ji nabízejí. Jestliže přijme od někoho nějakou věc, znamená to, že akceptuje i jejího dárce (Matějček, 1995). Mladší kojenec si hračku vzal, pokud jej zaujala, a jinak ji ignoroval. Dárce jej nezajímal vůbec. Mezi 6. a 9. měsícem dítě samozřejmě ví, zda hračku chce nebo nechce. Avšak v této době se občas soustředí jen na formu – přijetí a odmítnutí – které se z prostředku stane cílem. Dovede na této úrovni i žertovat: chvíli dělá, že něco nechce, a vzápětí naopak. Jeho mimika, úsměv a celkový projev naznačují, že je tato aktivita zaměřena především na udržení interakce s nějakým člověkem (o nabízenou věc zde ani příliš nejde). Dítě zkouší, jaké reakce jeho chování vyvolá. Ví, co obě varianty znamenají, ale nyní je používá odlišným způsobem, stávají se prostředkem sociální hry. (Když nějakou věc doopravdy chce či nechce, dovede to projevit dostatečně zřejmým způsobem. Devítiměsíční dítě umí už dát aktivně najevo odmítání či odpor.)

V posledním čtvrtletí kojeneckého věku se rozvíjejí mnohé další způsoby sociálního učení. Jedním z nich je **nápodoba**. Dítě již dříve, zcela neuvědoměle, napodobovalo některé projevy chování dospělých (např. otevřelo ústa, když je otvírala i matka). Tato schopnost byla základem pro učení pomocí systému „matka-zrcadlo”. Avšak nyní jde o složitější variantu, jejíž efekt si už dítě uvědomuje, a proto dovede příslušné chování na požádání předvést i kdykoliv později. Dítě se takovým způsobem učí různé hříčky (paci-paci, ukaž jak jsi velký apod.).

V této souvislosti se může objevit i učení na bázi **operantního podmiňování**: dítě např. náhodně plácá ručkami o sebe a dospělý dá tomuto projevu určitý smysl. Bude z toho hra na *paci-paci*. Dospělí nad tím projeví radost, která bude fungovat jako pozitivní zpětná vazba, jako odměna. Zkušenost s příjemným prožitkem bude dítě stimulovat k dalšímu opakování této činnosti. Učení v sociální interakci je posilováno oboustrannou pohodou a uspokojením ze společné aktivity. Citová odezva jako odměna podporuje učení obecně, po celou dobu dětství (a nepochybně i v době dospělosti) (Matějček, 1986, 1994, 1996).

Shrnutí

Prostředkem socializace je učení, které se uskutečňuje v rámci mezilidské interakce. Dítě je pro takové učení vybavené vrozenými dispozicemi. Další rozvoj v této oblasti již závisí na prostředí, které mu zprostředkovává určitou zkušenost a rozvíjí určité kompetence. Matka funguje v kontaktu s dítětem jako zrcadlo a tímto způsobem mu poskytuje zpětnou vazbu. V této době se vytváří základ pro učení nápodobou.

Kontrolní otázky:

1. Jaká je vývojová proměna užití úsměvu u dítěte?

2. Jak funguje mechanismus „matka-zrcadlo”?

3. Jaký mají význam první sociální hry?

### #4.3.1 Rozvoj vztahu s matkou

V prenatálním věku bylo dítě s matkou spojeno v jeden biologický celek. V období po narození je pro ně zcela přirozenou tendencí přijímat veškerou mateřskou péči jako pokračování biologické vazby. Postupně se zde vytváří základ pro rozvoj vztahu na jiné, vyšší úrovni.

M. Mahlerová (1975) nazývá období mezi 3. a 6. měsícem **symbiotickou fází**. **Symbióza znamená úzké spojení, resp. téměř splynutí, dítěte s matkou**. Matka je akceptována jako významná součást vlastní bytosti. Mnohé aktivity jsou harmonizovány tak, že jsou prožívány jako společné nebo spolu nějak souvisejí (např. krmení nebo koupání). Symbiotická vazba s matkou dítěti v počátečním období usnadňuje jeho adaptaci na svět a představuje základ budoucího pocitu jistoty, který je předpokladem osamostatňování. Z hlediska dítěte jde o tak těsnou vazbu, že s ním matka do značné míry splývá. Dítě si ještě neuvědomuje přesné hranice vlastní bytosti. Matka je akceptována i jako významný zdroj uspokojování potřeb. Symbiotická vazba na matku se projevuje očekáváním její určité aktivity a vlastním pasivně receptivním postojem. Matka je prostředníkem mezi dítětem a okolním světem. Citlivá matka přibližuje dítěti svět jen v takové formě, která je pro ně přijatelná a nenarušuje jeho pocit jistoty a bezpečí.

Matka je k vytvoření symbiotického vztahu s dítětem stimulována hned po porodu. I když ví, že dítě je samostatnou bytostí, stává se podstatnou součástí její identity, v tomto období často dominující. Z hlediska dítěte se symbiotická vazba musí teprve vytvářet. Je to přechodné stadium, lokalizované mezi fázi nejasných, nediferencovaných pocitů těsně po narození a postupného uvědomování samostatnosti mateřské i vlastní bytosti ve druhé polovině kojeneckého věku.

Symbiotická matka nemusí být vždycky jenom zdrojem uspokojení, ale může působit i nepříjemné pocity. P. Říčan (1990) předpokládá, že kvalita prožitku spojená s matkou je u kojenců vždycky určitým způsobem vyhraněna – buď je pozitivní, nebo negativní, i když se oba pocity mohou dosti rychle střídat. Podstatné je spíše to, že nemohou být přítomny zároveň. Charakter prožívání kojence, tendence ke zkreslení ve smyslu jednoznačnosti, souvisí mimo jiné i s potřebou srozumitelnosti a jednoznačnosti bazální orientace. (Bezvýznamná není ani nezralost a počáteční stadium vývoje všech psychických procesů, které složitější hodnocení ještě neumožňují.) Hodnocení jednoho objektu musí být jednoznačné, protože jinak by bylo nesrozumitelné, a tudíž nepřijatelné. (Tento způsob hodnocení mnohdy zcela nevymizí ani v dospělosti, protože má nespornou výhodu snadné orientace.)

Velmi důležitým vývojovým mezníkem je schopnost zapamatovat si určitý objekt a posléze pochopit trvalost jeho existence. V této souvislosti dochází k zásadní změně vnitřního světa dítěte. Začínají zde mít svůj význam představy subjektivně důležitých objektů. Jestliže se dříve z dosahu dítěte či z jeho zorného pole něco ztratilo, znamenalo to pro ně konec existence takového objektu. Pochopení totožnosti (či značné podobnosti) určitých znaků signalizuje schopnost diferencovat určité objekty i ve smyslu nějaké primární stálosti vnějšího světa. V této době však ještě zdaleka nejde o pochopení kontinuity existence nějakého konkrétního objektu (včetně matky a sebe sama).

Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě **diferencovat známé a neznámé lidi, tj. začne odlišovat matku, event. další nejbližší bytosti.** R. Spitz (1958) nazývá tutofázi **stadiem objektu** (přesněji vyjádřeno specifického objektu). Dítě v 6 měsících diferencuje obličeje a hlasy známých i neznámých osob a v závislosti na tom odlišně reaguje. K cizím lidem projevuje určitý odstup a svou nelibost dovede dát najevo. Vědomí rozdílu mezi osobami blízkými a cizími je spojeno s emočním hodnocením. Dítě může mít z neznámých lidí za určitých okolností i strach. Taková reakce bude silnější v nepřítomnosti matky, v případě, že bude cizí člověk vypadat zvlášť nezvykle či hrozivě, jestliže se setkání odehraje v neznámé nebo nejisté situaci apod. Známí lidé, zejména matka, budou představovat jistotu a bezpečí. Dítě u nich bude hledat ochranu. Zkušenost získaná v této době bude prototypem dalších citových vztahů v budoucím životě dítěte.

Z. Matějček (1996) připomíná, že by se v této době neměli lidé v péči o dítě příliš střídat, aby dítě mělo dostatečnou příležitost k učení. Mělo by mít možnost dobře poznat „známé” lidi a odlišit je od jiných, tj. cizích. (Také prostředí by se nemělo častěji měnit, protože i to je jednou z variant něčeho známého.)

**Strach z cizích lidí a neznámých situací**, který se objevuje přibližně v 7.–8. měsíci, je jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Dítě získalo určitou zkušenost a dovede ji zužitkovat. Ví, jak se má chovat v určitých známých situacích, a toto vědomí v něm navozuje pocit jistoty. Neznámá situace představuje nejistotu, v níž dítě hledá oporu u matky, resp. jiné blízké bytosti. Projevuje tendenci držet se takových zdrojů jistoty. Dochází **k oscilaci mezi potřebou zvídavosti a potřebou stability**. Strach z neznámého je znamením, že dítě už dovede diferencovat vnější svět a rozlišovat význam jeho dílčích složek. Dosažení této úrovně je významným předpokladem pro budoucí osamostatňování.

**Dítě je svým strachem chráněno před potenciálním ohrožením:** všechno, co je neznámé, může takové nebezpečí představovat.Strach vyjadřuje určitou anticipaci něčeho nepříznivého, eventuálně nebezpečného. Reguluje chování dítěte, aby se takové situaci vyhnulo. Stává se limitem v tendenci pronikat do vnějšího světa. Na této vývojové úrovni je stimulem k dosti jednoznačnému obrannému jednání, které směřuje k potvrzení jistoty a bezpečí. Dítě se drží matky a tlumí svou zvídavost. Matka je útočištěm před nebezpečím, resp. před tím, co dítě za ohrožení považuje. Strach je potřebným obranným mechanismem v situaci, kdy své ochranné působení ztrácí naprostá vázanost na prostředí, daná neschopností samostatné lokomoce.

Matka, či bytost, která se k dítěti chová mateřsky, je jedním z prvních objektů, který je chápán jako **trvalý**. Na této úrovni pro dítě subjektivně existuje i v intervalech její dočasné fyzické nepřítomnosti. Stává se prvním*,* takto akceptovaným objektem z toho důvodu, že je s dítětem v častém kontaktu, uspokojuje jeho potřeby, a proto má pro ně největší význam. Důkazem takové změny v chápání mateřské bytosti je chování dítěte, které v 7. měsíci reaguje na separaci od matky odporem a v její nepřítomnosti ji hledá. (Odstup, event. až strach z cizích lidí je v tomto směru komplementárním potvrzením takové vývojové změny.) Mladší děti při separaci od matky ještě neprotestují, pokud jsou zachovány jejich životní zvyklosti a patřičný komfort (Langmeier a Matějček, 1974).

Emoční vztah matky k dítěti neprochází těmito fázemi, je za normálních okolností stabilní. Mění se pouze postoj dítěte. **Matka se postupně stává nejdůležitějším sociálním objektem**. Bývá zdrojem komplexního uspokojování všech možných potřeb, a je proto spojována s pocitem jistoty a bezpečí. **Tím se sama existence matky stává potřebou**. Takový vývojový posun souvisí s dalšími proměnami v oblasti chápání její existence jako samostatné bytosti (a tím i oddělené existence dítěte), s potřebou rozvoje komunikačních aktivit, které umožňují udržet kontakt na jiné úrovni atd. Prožitek jistoty a bezpečí, který dítě v symbiotickém vztahu s matkou získá, je základem dalšího pozitivního rozvoje dětské osobnosti. Vývoj v další fázi už bude směřovat k uvolnění této vazby a k větší samostatnosti.

Hloubka a trvalost budoucích vztahů závisí do značné míry na této zkušenosti. Lze dokonce abstrahovat ještě víc: schopnost vytrvat v úsilí o nějaký cíl, ideál je také odvozena od prvotní zkušenosti (Říčan, 1990). Můžeme říci, že charakter specifického vztahu s matkou bude určovat míru vnitřní stability, která ovlivní intenzitu a trvalost jakýchkoliv dalších vazeb a postojů. Prožitek spolehlivého vztahu poskytuje jistotu ve smyslu vnitřní stability, která je odolná proti vnějším rušivým vlivům. Potom už není důležité, zda jde o vztah k lidské bytosti nebo nějakému cíli, idejím apod. (Je samozřejmé, že se zde nějakým způsobem projeví i různé dispozice dítěte a jeho další zkušenosti, které mohou základní postoj modifikovat.)

Jakmile začne dítě chápat matku jako trvalý objekt, bude si postupně uvědomovat také **samostatnost** její existence. V souvislosti s tím musí zákonitě přijmout fakt, že ono samo je také samostatnou bytostí a není součástí matky. Tak počíná vědomí separace na psychické úrovni, v rámci **uvědomování sebe sama jako samostatného jedince**. Dle M. Mahlerové (1975) začíná dítě pomalu chápat svou samostatnost mezi 6. a 9. měsícem. Toto období označuje jako **diferenciační fázi separačně individuačního procesu**.Dítě začíná rozlišovat nejenom mezi lidmi, ale dovede diferencovat také své vlastní pocity. Vnímá rozdíl mezi tím, co pochází z jeho těla a co zvnějšku, začíná chápat, že nejsou s matkou jeden člověk. Rozvoj různých kompetencí, společně s větší zkušeností, umožňují postupné přesnější rozlišení vlastní a mateřské osoby. (Například v manipulaci s vlastním tělem nebo s matkou, kdy má dítě různé pocity. Dále ve vizuální odlišnosti obou bytostí, které se od sebe mohou vzdalovat. Eventuálně i v rozdílnosti reakcí, které mohou, ale nemusejí být harmonizovány – matka se může chovat jinak, než by si dítě přálo atd.).

Z toho plyne mnoho dalších důsledků. Matka i nadále představuje důležitý zdroj uspokojení, ale dítě začíná chápat, že o její přítomnost je třeba nějak usilovat a rozvíjet takové aktivity, které by ji udržely nablízku. Důkazem takového pokroku je např. hledání způsobů, jak matku upoutat. Významným prostředkem se stává řeč. **Rozvoj komunikace je podporován potřebou udržet kontakt s matkou alespoň v této distanční rovině**. V této době se stává důležitějším i obsah sdělení, který v počátečním stadiu komunikace ještě chyběl.

Když dítě získá pocit, že není součástí mateřské bytosti, změní se jeho vztah k matce i k sobě samému. Citová vázanost přetrvává i v této době, kdy se dítě začíná separovat a měnit symbiotickou vazbu za jinou. Potřeba matky je tak značná, že se transformuje ve specifický citový vztah. To znamená, že dochází k diferenciaci významu. **Vznik citové vazby s matkou je ovšem umožněn právě touto diferenciací, protože ve fázi prožívané totožnosti nebylo možné a ani nutné takovou vazbu vytvářet**. Hranice mezi vlastním a mateřským tělem, stejně tak i mezi jejich aktivitami, neměla pro dítě velký význam a nebyla ani jako limitující prožívána.

M. Mahlerová (1975) označuje **pochopení existence sebe a matky jako dvou různých bytostí psychologickým narozením.** To znamená zásadní změnu i v chápání sebe sama.Matka, kterou dítě akceptuje jako samostatný objekt, se stává stále více cílem jeho aktivity. (Prožitek citové vazby představuje zkušenost, která se stává základem schopnosti dítěte reagovat obdobným způsobem i v budoucnosti. Dítě si postupně začíná vytvářet podobné vztahy k dalším lidem, tzn. že dochází k další diferenciaci v rovině sociálních vztahů.)

Ve fázi odlišení může dítě pocítit **strach ze ztráty matky**. Jestliže by byl tento pocit hodně intenzivní, mohl by v rámci obranných mechanismů stimulovat úsilí o nějaké nové splynutí. V této souvislosti se objevuje termín **„anaklitická identifikace”** (Bronfenbrenner, 1960, podle Heluse, 1973). Je interpretován jako výraz potřeby dítěte mít matku jen pro sebe. Nejistota a pocit ohrožení se projevuje i v tendenci fixovat uspokojivý stereotyp mateřského projevu (tj. mít ji takovou, jakou si ji přeje). Změna jejího chování by mohla být prožívána jako určitá varianta ztráty. Někdy může jít o projev nezralosti kognitivního vývoje, pokud by nebyly všechny různé projevy zahrnuty do trvalého pojmu mateřské bytosti.

Z běžných zážitků (matka přichází a odchází, má různou náladu, chová se někdy ne zcela srozumitelným způsobem atd.) vyplývá obava ze ztráty jistoty, kterou matka představuje. Podobné frustrující zážitky jsou ovšem zcela běžné. Na základě zkušenosti dítě postupně koriguje své přání mít matku jen pro sebe i potřebu určitého stereotypu jejího chování. Za normálních okolností mu **pro udržení jistoty stačí vědomí kontinuity existence matky a převaha pozitivní zkušenosti s jejím chováním**. Dítě postupně pochopí, že běžnými výkyvy v mateřském chování není ohrožena základní jistota jejich vztahu. Jakmile dozraje na tuto úroveň, bude schopné postupné aktivní separace a emancipace od mateřské bytosti, která tak splnila jeden ze svých vývojových úkolů. (Na druhé straně se může vyskytnout i tzv. závislá matka, která bude separaci dítěte bránit, protože nevyhovuje jejím potřebám.)

Určité projevy, signalizující postupný rozvoj separační aktivity, se objevují již ke konci kojeneckého věku. Dítě, které pociťuje, že je samostatnou bytostí, se k matce občas chová jako k objektu, prozkoumává její tělo, vzdaluje se od ní, jakmile začne lézt apod. V rámci vývoje se objevují aktivity, které se vztahují i k něčemu jinému než jen k vlastnímu tělu a neúčastní se jich nijak ani matka. Dítě se stává jistější a jeho kompetence se rozvíjejí natolik, že je schopné postupné separace (i když jen krátkodobě, ve známém prostředí a za podpory matky).

Vztah ke světu je dán jednak tím, že zde dítě prostě existuje. To je např. vazba na časoprostor. Kromě toho se vytvářejí nové, kvalitativně odlišné varianty, např. specifické vztahy k lidem, především k matce. Všechny jsou nějakým způsobem spojeny se základními potřebami dítěte a ovlivňují jeho rozvoj. Jakmile svůj vývojový úkol splní, je třeba, aby se změnily, event. aby se změnil postoj dítěte. Pokud by přetrvávaly i v další vývojové fázi, byly by už spíše brzdou rozvoje. Proto by mělo dojít k jejich postupnému uvolňování a osamostatňování dítěte.

Způsob prožití prvního roku života ovlivňuje základní postoj k sobě samému, stejně tak i ke světu a k životu obecně. Na základě této zkušenosti se vytvářejí tzv. **základní životní strategie**. S tím souvisí i E. Eriksonem (1963) a dalšími autory (např. Langmeier a Matějček, 1974, 1986; Rohner, 1985) zdůrazňovaný význam emočního přijetí v kojeneckém věku pro získání životního pocitu jistoty a bezpečí. Hodnota přiměřeného prožití této fáze pro normální vývoj poznávacích procesů i emotivní složky je běžně známá. Avšak může mít ještě širší souvislosti, např. ve smyslu ovlivnění postoje k sobě samému a k sebeuplatnění či využití schopností v žádoucí aktivitě.

**Základní životní strategie se vytvářejí jednak pod vlivem dispozic a možností, které jedinec má, ale i na základě jeho reálných zkušeností, zejména s rodičovským chováním.** Strategie pasivity, rezignace či aktivity a sebeprosazení mohou být posilovány určitým typem rodičovského chování. Mechanismy přístupu k problémům a jejich řešení, to znamená i základy obranných tendencí, se mohou již v tomto období zafixovat do té míry, že se stávají individuálně typickým základem adaptačního chování. (Přestože může být v některých situacích považováno za méně výhodné.) Vnější faktory, které ovlivňují rozvoj určitých základních strategií dítěte v tomto věku, vždy nějakým způsobem souvisejí s osobností rodičů, především matky, a jejich postojem i chováním k dítěti. Nemusí mít vždycky vědomý základ, mohou se zde prolínat nejrůznější tendence:  
– vrozený pudový základ mateřského chování;  
– postoje a strategie chování ovlivněné společností, ve které matka žije;  
– individuálně specifické rysy zpracování této role.

D. Stern (1985, 1986) zdůrazňuje **význam schopnosti matek sdělit dítěti, jak jeho aktuální pocity a potřeby chápe**, tj. schopnosti poskytovat mu adekvátní zpětnou vazbu. Tímto způsobem mu matka zároveň potvrzuje spolehlivost a jistotu jejich vzájemného vztahu, i srozumitelnost jejich komunikace. Zkušenost z každodenní interakce citlivost matky k dítěti posiluje. V tomto smyslu mohou být znevýhodněni ostatní členové rodiny, kteří s dítětem takovou zkušenost nemají.

**Přiměřenost mateřského chování lze nejlépe hodnotit ve vztahu ke konkrétnímu dítěti.** Z tohoto hlediska může být přijatelná taková matka, jejíž chování je z hlediska potřeb dítěte uspokojující.Potřeby jednotlivých dětí se mohou do určité míry lišit, a proto lze o přiměřenosti mateřského chování mluvit vždycky ve vztahu ke konkrétní dyádě matka-dítě.

– Rodičovské chování ovlivňují jednotlivé vlastnosti dítěte, jeho pohlaví, zevnějšek, temperament a některé projevy chování. Rodiče mají tendenci reagovat na různé děti rozdílným způsobem. Například v závislosti na jejich pohlaví, kdy se řídí společenskými stereotypy, určujícími předpokládané typické potřeby chlapců a dívek. Americké matky např. reagovaly v průměru méně často na projevy nelibosti chlapců než dívek (Steinberg a Belsky, 1991). Dráždivé a neklidné děti bývají posuzovány jako nadměrně, resp. nepřiměřeně náročné, a proto vyvolávají více negativních reakcí než děti klidné a pozitivně laděné atd.

– Matka je v interakci s dítětem aktivnějším činitelem, který má diferencovanější repertoár chování, a proto má i větší vliv. Typ osobnosti matky, resp. rodiče, jeho zkušenosti a hodnoty, jeho očekávání apod. budou spoluurčovat adekvátnost chování k tomuto dítěti. Rodiče mají tendenci projikovat do dětí vlastní pocity a potřeby. Mají sklon vidět je takové, jaké by si je přáli mít, nebo jací se obávají, že by mohli být.

Francouzská psychoanalytička R. Debray (1987) klade důraz na **rovnováhu mezi matkou a dítětem**, která existuje na úrovni somatické i psychické. Stav rovnováhy se vytváří v situaci, kdy jsou individuálně přijatelně uspokojovány jak potřeby dítěte, tak potřeby jeho matky. Situace, kterou lze hodnotit jako vyváženou, může být u každé dvojice matka-dítě trochu odlišná. Je to logické, protože každý jedinec je individuálně specifickou bytostí. V tomto vztahu se musí cítit dobře oba dva, dítě i matka. Pouze přijatelně spokojená matka může dobře plnit svou mateřskou roli. Pokud by byla dlouhodobě něčím frustrována, její napětí by se přenášelo i na dítě. Nebyla by schopna fungovat jako zdroj citové jistoty. Nerovnováha by mohla vzniknout i tehdy, pokud by se cítilo neuspokojováno dítě nebo pokud by došlo k náhlé změně, která by narušila jistotu určitého stereotypu.

Ve vývoji dítěte jsou důležité mezníky, které podmiňují proměny jeho chování, jako je rozvoj motorických kompetencí, pochopení stálosti objektů a na tomto základě matky i sebe sama, rozvoj komunikace apod. Pro empatickou matku by mělo mít chování dítěte význam signálu, který by chápala jako podnět pro změnu přístupu k dítěti, a tak by bylo možno dosáhnout nové rovnováhy. (Zde je určitý rozdíl mezi deprivačním pojetím, které klade větší důraz na objektivní existenci potřeb než na subjektivní prožitek.) Individuální variabilita nepochybně existuje i v tomto směru, a proto je někdy obtížné rozdělovat chování matek na jednoznačně pozitivní nebo negativní varianty. V tomto směru lze považovat za užitečný termín B.Bettelheima (1988) **„přijatelná matka”**. Matka nepřijatelná svým chováním neumí uspokojovat potřeby dítěte a nedokáže vytvořit žádoucí rovnováhu. Posiluje tak riziko vzniku určitých potíží ve vývoji a odchylek v budoucí struktuře osobnosti dítěte.

Potřeba jistoty a bezpečí má pro počáteční rozvoj dítěte klíčový význam. Charakter jejího uspokojování závisí na vztahu matky a dítěte. Tato zkušenost ovlivňuje i další rozvoj dětské osobnosti. Jednou z variant, která představuje značné narušení rovnováhy, je tzv. **dvojná vazba** (double-bind). Jejím základem je porucha v oblasti komunikace, která přestává být jasná a jednoznačná, a za těchto okolností není srozumitelný ani obsah citového vztahu. Předpokladem ke vzniku takové vazby je emoční závislost, značný subjektivní význam určitého vztahu. Tato podmínka je v případě kojence splněna. Subjektivní významnost vztahu souvisí s potřebou přesně porozumět smyslu chování mateřské osoby, na níž je dítě závislé. V tomto případě je to téměř vyloučeno, protože matka mu poskytuje dvojí, vzájemně se vylučující informaci: např. svým projevem dítě utvrzuje o své lásce a zároveň je odstrkuje. Jedno sdělení mívá obvykle verbální charakter a druhé bývá neverbální. Pro komunikačního partnera je velmi obtížné takové informaci porozumět a to tím spíše, jde-li o dítě, které je nezralé a závislé. Jelikož není schopné pochopit chování matky, nemůže ani adekvátně reagovat.

**Dítě nemá možnost rozeznat z reakcí matky význam svého vlastního chování, a tudíž ani své vlastní osoby**. Matka mu není zrcadlem, ale zdrojem chaotických informací, posilujících nejistotu. Takový způsob stimulace má nepříznivý vliv na formování dětského sebepojetí. Matka mu neposkytuje přiměřený obraz jeho vlastní osoby, který by se stal základem jeho identity. Vzhledem k tomu, že chování matky vyvolává značnou nejistotu a úzkost, dítě na ně reaguje obrannými mechanismy. Protože nemůže projevy matky uspokojivě interpretovat, naučí se jim dávat jiný, přijatelnější význam, než ve skutečnosti mají. Ale to zároveň znamená, že je interpretuje nesprávně. Postupně se tento přístup může rozšířit i na vztahy s jinými lidmi. V souvislosti s tím dochází ke zkreslení sebeobrazu a k deformaci vlastní identity.

Vztah matky a dítěte nemusí být vždycky dostatečně jistý a bezpečný. Typické znaky tohoto vztahu se projeví především v zátěžové situaci, např. při separaci dítěte od matky. Podle různých autorů lze v souhrnu diferencovat **tři typy nejisté vazby** (Ainsworth, 1989; Main a Solomon, 1986; v Berger a Thompson, 1998):

a) **Vyhýbavá vazba** se projevuje slabým úsilím o kontakt, event. dokonce tendencí se kontaktu s matkou vyhýbat. Takové děti jsou lhostejné k separaci od matky, protože si k ní nevytvořily dostatečně jistý a spolehlivý vztah.

b) **Úzkostná vazba** se projevuje nadměrným lpěním na matce a nepřiměřeně silnou úzkostnou reakcí při jakémkoliv náznaku separace. Vztah se zde sice vytvořil, ale je zřejmé, že dítěti neposkytuje potřebnou jistotu a bezpečí.

c) **Ambivalentní vazba** se projevuje kombinací tendence k těsnému kontaktu a lpění na matce a negativních projevů chování k matce (vzdor, zlost, odmítání), které se jeví jako reakce na nedostatečný projev lásky ze strany matky. Ani tento vztah nelze považovat za uspokojivý, ani on neposkytuje dítěti pocit jistoty a bezpečí.

Citově chladná a lhostejná matka, která si nevytvoří k dítěti přijatelný emoční vztah, nemůže uspokojit jeho potřebu citové jistoty a bezpečí. Pokud není v rodině jiná, náhradní mateřská osoba, dítě trpí **citovou deprivací, resp. subdeprivací**. Ta bývá příčinou poruch ve vývoji osobnosti takto postiženého dítěte, především v jeho vztahu k jiným lidem i k sobě samému (Langmeier a Matějček, 1974). Jde zde opět o vliv určité zkušenosti na formování dětské osobnosti. Jestliže dítě nebude žádným člověkem citově akceptováno a pozitivně hodnoceno, pokud nebude mít pro nikoho osobní význam, nebude jej mít ani pro sebe, bude nejisté a dezorientované. Pro malé dítě má největší význam chování matky. Dítě její názor přejímá, představuje pro ně základ sebehodnocení. Pokud matka ve své roli selhává, dítě samo sebe obtížně vymezuje (popřípadě se hodnotí negativně). Není tak uspokojována ani jeho potřeba potvrzení vlastního významu. Tyto děti mívají i v pozdějším věku nízkou sebedůvěru, považují se za méně hodnotné a nevýznamné. Důsledkem emoční deprivace bývají problémy v té oblasti socializace, kde jde o přijetí hodnot, norem, o rozvíjení rolí a diferenciaci mezilidských vztahů. S tím souvisí již zmíněné pozdější pochybnosti o sobě samém a nejasnost, nevyhraněnost nebo nezralost sebepojetí.

V této oblasti jsou rizikové ty skupiny dětí, jejichž vrozené vlastnosti organismu jsou nějakým způsobem odlišné nebo které jsou pro své matky symbolem něčeho negativního (např. děti nechtěné), které přinášejí ztrátu jiných hodnot (např. sociálního statutu u svobodné matky, v profesi či jiné oblasti). Za rizikové lze považovat i matky, které nejsou schopné přijatelného mateřského chování (např. alkoholičky).

### #4.3.2 Sebepojetí kojence, rozvoj vztahu k sobě samému

Kdy začíná rozvoj samostatné identity dítěte nelze přesně určit. Je jisté, že základ pro tuto specifickou osobnostní dimenzi tvoří již zkušenosti z raného vývoje (a možná i z období prenatálního věku). D. Stern (1992) považuje období mezi 3. a 6. měsícem za fázi jakéhosi základního uvědomování vlastní bytosti. Dítě začíná rozlišovat svoje vlastní projevy od projevů jiných lidí, resp. odlišuje pocity vzniklé na základě vlastní aktivity (či funkce vlastního těla) od pocitů vyvolaných někým jiným. Mezi 6. a 12. měsícem pokračuje dle D. Sterna rozvoj dětského sebepojetí, starší kojenec dále diferencuje svoje vlastní pocity i rozmanité aktivity a jejich význam pro ostatní lidi. Začíná si uvědomovat specifičnost své vlastní existence, tj. sebe jako samostatného subjektu.

V souhrnu lze říci, že:

1. **Dítě si začíná uvědomovat svoje vlastní tělo a jeho aktivity**. Postupné chápání sebe sama jako ohraničeného, stálého objektu odděleného od svého okolí umožňuje zkušenost s vlastním tělem, jeho reakcemi a prožitky, doprovázejícími nejrůznější aktivity. Jejich podmínkou je schopnost tyto informace fixovat a adekvátním způsobem kategorizovat. Dítě pociťuje vlastní tělo, jeho pohyby, diferencuje vizuální a taktilně-kinestetickou zkušenost s vlastním tělem i s objekty, které jeho součástí nejsou. V tomto směru má značný význam jak pohybový vývoj, tak i adekvátní vnímání svého těla. **Prožitek sebe sama je v tomto věku vztažen do značné míry k tělovému schématu, jeho aktivitám a kompetencím**, které se postupně odlišují od projevů vycházejících z okolí (J. M. Broughton, 1987).

2. **Dítě si začíná vnímat svoje citové prožitky jako součást sebe sama**. Začíná chápat příčinnou souvislost mezi určitými podněty, které vyvolávají žádoucí, resp. nežádoucí, prožitky, a proto začne vnější svět hodnotit podle jeho subjektivního významu. Emoční hodnocení je výsledkem činnosti aktivního já, vyplývá z pocitů, které v něm tento svět vyvolává.

3. **Dítě začíná chápat trvalost a kontinuitu vlastní existence**. Základem pro takové uvědomění je jeho vlastní zkušenost, kterou získává v interakci s jinými lidmi a ve vztahu k okolnímu světu. V závislosti na pochopení stálosti a trvalosti matky jako specifického sociálního objektu akceptuje dítě stálost a integritu sebe sama. Tyto dvě složky na sebe zřejmě dost rychle navazují. Rozlišení matky a sebe sama vychází z rozdílných pocitů a zkušeností, které tento proces provázejí. Dítě v této době vnímá matku především zrakově, významné jsou i dotekové, čichové a hlasové informace. Sebe sama vnímá především prostřednictvím tělového cítění: pocitů polohy, pohybu, tepla, doteku atd. Vizuální složka přináší méně informací, protože dítě může vidět jen část svého těla. Dokud nepochopí význam svého obrazu v zrcadle, nemůže vědět, jak vypadá jeho obličej. (Princip zrcadla začínají chápat již starší kojenci, ale je otázka, zda-li si skutečně uvědomují, co obraz v zrcadle znamená.)

D. W. Winnicott (1964) předpokládal, že hranice mezi vlastní bytostí a mateřskou osobou je dost dlouho vágní. Dítě se k pochopení sebe sama jako bytosti oddělené od matky musí postupně dopracovat. **Odlišení sebe sama od svého okolí nemá charakter náhlého zlomu, ale probíhá jako proces postupné diferenciace hranic vlastní bytosti**. Winnicott v této souvislosti upozorňuje na různé projevy dětského chování, které signalizují nepřesnost v chápání hranic sebe sama, kdy jsou jako součást vlastní bytosti akceptovány i jiné objekty. Například dítě zahrnuje do svého nejužšího teritoria i hračku, kterou má stále u sebe.

Diferenciace vlastní osoby probíhá i na základě **pochopení efektu svého jednání**. Dítě postupně získává zkušenost, že jeho vlastní aktivita je příčinou různých změn a může být tudíž i prostředkem k dosažení žádoucího cíle. Na konci tohoto období pozná rozdíl různých aktivit a lépe diferencuje vlastní jednání od jinak podmíněného dění. V souvislosti s tím dochází i k pomalé decentraci v pojetí kauzality: dítě získá zkušenost, že proměny okolního světa mohou mít různou příčinu. **Ke zpřesnění základního sebepojetí přispívají i reakce lidí, s nimiž dítě žije**. Mnohé jejich projevy mají charakter informací, potvrzujících, že dítě je samostatnou bytostí. Jde především o jméno dítěte, verbální komentář definující části těla, případně oblečení nebo projevy chování, a všechny tyto informace se stávají součástí jeho sebepojetí. Do této kategorie patří i zpětná vazba, reakce ostatních lidí na chování dítěte, a zejména jeho hodnocení. Dítě dovede reagovat na zákazy a pokyny, které je oslovují jako samostatnou bytost a ono je tak chápe. (Např. podá na slovní výzvu rohlík.) Zpětná vazba vymezuje mnohé z těchto projevů jako žádoucí, pozitivní a jiné jako nežádoucí, to znamená že jim dává nějaký význam. **Dítě si prostřednictvím reakcí jiných lidí potvrzuje hodnotu vlastní bytosti**. Postupně dochází ke generalizaci takového hodnocení (které dítě přijímá, a tudíž se stává i sebehodnocením). Vztah k sobě samému je již od počátku určován i mírou sociálního přijetí a ocenění. Pozitivní akceptace podporuje jistotu a vědomí přijatelné hodnoty vlastní existence. V této oblasti je určující typ a kvalita sociálních vztahů (především vztahu s matkou).

### #4.3.3 Mezník jednoho roku života

Psychický vývoj v průběhu prvních let života vychází do značné míry z dynamiky interakce dvou základních psychických potřeb: potřeby jistoty, stability a potřeby proměnlivosti, která stimuluje zvídavost a tím i další rozvoj. V kojeneckém věku má zcela přirozenou převahu potřeba stability a bezpečí, jejíž uspokojování je základním úkolem tohoto období. Na konci prvního roku života má dítě určitý základ budoucí jistoty, protože dosáhne některých žádoucích vývojových mezníků:

a) **Pochopení existence vlastní bytosti, odlišené od okolního prostředí**, která má své prostorové ohraničení a časovou kontinuitu. To znamená trvalost a určitou stabilitu typických znaků vlastní existence ve formě tělového schématu, základních aktivit a prožitků, které jsou spojeny s určitými vnějšími nebo vnitřními podněty.

b) **Základní orientace v nejbližším prostředí a pochopení stability vnějšího světa**. Pro dítě má tento svět určitý smysl. Svět se stává subjektivně bezpečným proto, že jej dítě chápe jako stabilní, předvídatelný a dovede se v něm nějakým způsobem orientovat.

c) **Vytvoření základních vztahů k prostředí**, které mají také určitou stabilitu. Dítě rozlišuje subjektivní význam různých sociálních vazeb a uvědomuje si jejich typické znaky. Ve vztahu k lidem má význam i zpětná vazba, kterou mu poskytují, tj. převaha určité (pokud možno pozitivní) zkušenosti, kterou zde dítě získává.

d) **Posilování pocitu jistoty ve vztahu k vlastní existenci i ke světu**, vyplývající z pochopení jejich stability a předvídatelnosti. Jistota a bezpečí je dána především uspokojujícím vztahem s matkou, resp. s rodiči.

Shrnutí

Proces socializace závisí na interakci s matkou, resp. s rodiči. Dospělí i dítě jsou pro takovou interakci vybaveni vrozenými dispozicemi. Mezi 6. a 9. měsícem začne dítě odlišovat matku od ostatních lidských bytostí. Strach z cizích lidí je v tomto období jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje. Matka se stává jedním z prvních objektů, které dítě chápe jako trvalé. V souvislosti s tím je dítě postupně nuceno akceptovat i svou vlastní samostatnost, tj. oddělenost od mateřské bytosti. V důsledku této zkušenosti se rozvíjí tendence udržet zájem matky jiným způsobem, což má pozitivní vliv na rozvoj dětských kompetencí (např. komunikace).

Citlivá matka dovede rozeznávat signály dětských potřeb a přiměřeným způsobem je uspokojovat. V tomto vztahu by měly být saturovány i potřeby matky. Matka svými reakcemi poskytuje dítěti informaci o jeho hodnotě a významu. Tento obraz se stává základem jeho sebepojetí.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou vrozené dispozice malého dítěte k sociálnímu kontaktu?

2. V jakých fázích se vyvíjí vztah kojence s matkou?

3. Jakým způsobem ovlivní chování matky sebepojetí dítěte?

4. Jak bychom mohli definovat přijatelnou matku?

5. Jaké varianty problematické vazby matky a dítěte se mohou v průběhu vývoje vytvořit?

# #5 Batolecí věk

Batolecí věk zahrnuje dobu od 1 do 3 let života dítěte. Je obdobím, kdy dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Dítě tohoto věku se stává samostatnějším, aktivním subjektem. Charakteristickým znakem této fáze je **osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojené s expanzí do širšího světa**. Je to období tzv. první emancipace, která je podmínkou dalšího vývoje. E. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím **autonomie**. Ještě vhodnější by bylo označení autonomizace, protože jde o proces. V této době se postupně uvolňují vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (např. specifická vazba s matkou), ale nyní by byly na překážku dalšímu vývoji.

## #5.1 Vývoj a význam motorických dovedností

Motorické aktivity různého druhu bývají v počátcích svého rozvoje pro dítě zajímavé samy o sobě. Z tohoto důvodu batolata se svými pohybovými kompetencemi různým způsobem experimentují. Schopnost ovládat vlastní tělo je jednou z forem autoregulace vlastního jednání. Je novou zkušeností, které se dítě nemůže nasytit, což se projevuje neustálým opakováním těchto aktivit, a tím i jejich procvičováním a zdokonalováním. Motorické dovednosti jsou pro dítě samozřejmě také prostředkem k uspokojení jiných potřeb, např. orientace v prostředí.

Rozvoj motoriky zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače. Z psychologického hlediska jsou významné dva druhy pohybu:

1. **Retence** (udržení něčeho, setrvání někde).

2. **Eliminace** (to znamená tendence pustit, zahodit, opustit to, co už nechce nebo kde už nechce být).

Retence a eliminace má obecnější smysl. Na počátku batolecího věku je jí dosahováno spíše svalovou aktivitou než symbolicky (např. ve fantazii či verbálně).

Uvedené motorické kompetence považoval za podstatné již S. Freud a z tohoto důvodu označil batolecí období jako fázi análně-uretrálně-muskulární. Největší důležitost přičítal ovládání svěračů, a proto tuto fázi často nazýval jen anální.

**1. Význam rozvoje pohybových aktivit ve vztahu k vlastnímu tělu**

a) Důležitým vývojovým mezníkem, lokalizovaným do batolecího věku, je **schopnost ovládat vyměšování***.* Dítě se naučí udržovat čistotu teprve tehdy, když je schopné ovládat obě funkce svěračů, tj. retenci i eliminaci. Pokud se této dovednosti učí v době, kdy je již přiměřeně zralé, tak mu, stejně jako jiná svalová aktivita, přináší uspokojení. Značná sociální hodnota této dovednosti je však spojena s rizikem (alespoň v naší kultuře tomu tak je), že dítě bude nuceno k jejímu nácviku předčasně, event. nevhodnými praktikami. Nadměrná zátěž v oblasti nezralé a nedostatečně zafixované dovednosti se může stát zdrojem neurotizace. Obranné mechanismy, které si dítě v této souvislosti vytváří, mohou přetrvávat i v pozdějším věku.

b) Rozvoj veškeré pohybové aktivity přispívá ke **zpřesňování vlastního tělového schématu**, protože dítě svůj pohyb nějak pociťuje a prožívá. Zejména v souvislosti s tím, jak jej začíná čím dál víc ovládat podle vlastního přání. V tomto smyslu se rozvíjí a diferencuje i jeho vztah k vlastnímu tělu. V batolecím období nabývá na významu především její funkční složka (tj. vědomí vlastních motorických dovedností).

Není pochyb o tom, že porucha v rozvoji motoriky je právě v tomto období velmi závažná, protože negativně ovlivní emancipaci a zpomalí rozvoj v dalších oblastech. Jestliže je dítě pohybově postiženo, není omezena jenom jeho zkušenost a možnost osamostatnění, ale mění se i subjektivní prožitek vlastního těla. Může zde např. zcela chybět pociťování pohybu a v závislosti na příčině postižení (např. DMO) může být narušeno i čití polohy. Tělo může být téměř nehybné a nelze je ovládat, nebo jen velmi málo. Jeho subjektivní význam je jiný. Stává se zdrojem uspokojení pouze v souvislosti se saturací takových základních potřeb jako je teplo, nasycení apod. Takové dítě bude mít jinou, méně přesnou představu vlastního těla.

**2. Význam rozvoje pohybových aktivit ve vztahu k okolnímu světu**

Uvolnění z vázanosti na prostředí a postupné pronikání do širšího prostoru umožňuje **rozvoj samostatné lokomoce.** Dítě s chutí dojde, event. ze začátku spíše doleze, tak daleko, jak potřebuje a jak je pro ně zajímavé. Radostně manipuluje s čímkoliv, čeho se zmocní. Jestliže není v jeho okolí nic, co by je přitahovalo, bývá mnohem méně aktivní, protože mu chybí motiv. **Motorický vývoj umožňuje samostatnější uspokojování potřeby stimulace.** Možnost regulovat charakter stimulace, daná schopností samostatného pohybu, je pro batole nesmírně výhodná, protože mu umožňuje aktivně ovlivňovat míru kontaktu s prostředím i jeho poznávání. Každé dítě potřebuje pro svůj rozvoj přiměřený přísun podnětů. Pokud může tuto potřebu uspokojovat samostatněji, vybírá si podněty v takové kvalitě i množství, které mu nejvíce vyhovuje, a může se jimi zabývat v době, kdy je k tomu nejlépe disponované (tj. např. když není unavené a ospalé).

Dítě potřebuje takové podněty, které by je nepřesytily svou nadměrnou dávkou, nenudily svou stereotypií a zároveň byly alespoň do určité míry srozumitelné, tzn. aby nevyvolávaly strach svou nejasností. Výběr podnětů bude z pochopitelných důvodů trochu jiný, než kdyby byla stimulace zprostředkovaná aktivitou dospělého. Pohled matky na svět není totožný s pohledem dítěte, mnohé podněty pro ně nemívají stejnou atraktivitu. Pro jinou osobu, dokonce i pro matku, je velmi těžké určit i míru optimální stimulace. Větší samostatnost v oblasti stimulace může obohatit dětskou zkušenost, a tak zlepšit orientaci dítěte ve světě. Uvolnění z téměř naprosté závislosti na aktivitě dospělého a na nabídce nejbližších dostupných podnětů představuje vývojový pokrok. Výsledný efekt možnosti většího výběru a s ním spojený rozvoj různých aktivit je nepřesně interpretován jako spontánní vývoj. Není to přesné proto, že vývoj bývá vždycky určitým způsobem stimulován vnějšími podněty. V tomto případě k tomu stačí ty, které jsou běžně dostupné.

Omezení samostatné lokomoce je zároveň i omezením v oblasti stimulace. Ta je v tomto případě závislá na aktivitě jiné osoby, a může být proto méně přiměřená z hlediska kvantity, kvality i časové lokalizace. Opožďování či spíše zpomalování celkového vývoje takových dětí jasně svědčí pro komplexnější význam samostatné lokomoce i manipulace.

**Expanze do prostředí však není pro dítě jen záležitostí rozvoje pohybových schopností. Závisí i na kognitivní úrovni, na určité předběžné informaci o tomto prostředí**, aby bylo vůbec akceptováno jako něco lákavého a hlavně, aby se v něm dítě alespoň přibližně orientovalo. Dítě chce pronikat do světa kolem sebe, ale potřebuje diferencovat potenciálně ohrožující, neutrální i atraktivní objekty, které by mohly být zdrojem uspokojení. Svět, který dítě obklopuje a který je v této době již jednoznačně prožíván jako oblast „ne-já”, je subjektivně prezentován především jako komplex zrakových vjemů, event. představ. Základní informace je tedy vizuální. Hmatové, tj. taktilně-kinestetické poznávání je omezeno vzdáleností, má menší informační variabilitu, a nemá proto v tomto směru větší význam. Zato má význam emotivní, a může tak ovlivňovat základní motivaci dítěte.

**Lokomoce má také svůj sociální význam. Je pojímána jako symbol úspěšného vývoje**, jako jasný důkaz přechodu z fáze kojence na vyšší úroveň. Stimuluje změnu chování rodičů, popřípadě dalších lidí, a zvyšuje sociální status dítěte. Signální význam samostatného pohybu může být leckdy zavádějící, protože vývoj nemusí být rovnoměrný. Dítě, které umí samo chodit, je považováno za celkově zralejší, je mu přisuzována obecně vyšší úroveň než dítěti, které se ještě samostatně nepohybuje. Rodiče se k němu chovají jinak a očekávají od něho něco jiného než od dítěte, které ještě chodit neumí. Nechodící dítě je ve všech složkách posuzováno jako kojenec a rodiče nejsou nijak motivováni měnit svoje chování a očekávání, která k němu mají. Lze mluvit o **generalizující anticipaci**, která se vytváří pod vlivem úrovně té nejnápadnější složky.

Motorický vývoj nějakým způsobem souvisí **s potřebou aktivity**, která je v tomto věku uspokojována především pohybem.

1. Potřeba aktivity může být negativně ovlivněna stavem dítěte. Útlum aktivity nastává např. v době, kdy je dítě nemocné a nemá síly k ničemu, co je z hlediska jeho bazální existence nadbytečné*.* **Snížení potřeby aktivity má vždycky nějaký význam**: dítě ji ztrácí pokud není v takovém stavu, aby pro ně měla nějaký smysl.

2. Omezování aktivity batolete dospělými mívá příčinu spíše v její rušivosti. Dítě bývá tlumeno, aby dalo pokoj. To je pro ně značně nepříjemné a reakce na takové omezení mohou být velmi bouřlivé. **Neuspokojená potřeba aktivity, tj. nečinnost, vyvolává napětí**. Děti se snaží nepříjemnou tenzi nějak vybít, a proto reagují takovým způsobem, jaký je pro ně dostupný (např. záchvaty vzteku). A protože je potřeba činnosti spojena s potřebou stimulace, mívá takové chování dost často autostimulační charakter (např. dumlání prstů). Násilné omezování aktivity může za nepříznivých okolností fungovat jako neurotizační faktor.

Shrnutí

Motorické dovednosti mají v batolecím věku značný význam ve vztahu k vlastnímu tělu i ve vztahu k okolnímu světu. Samostatná lokomoce umožňuje uvolnění z vázanosti na prostor i ze závislosti na aktivitě jiného člověka. Batole je schopné uspokojovat svou potřebu stimulace samostatnějším způsobem.

Kontrolní otázky:

1. Jaký má v batolecím věku význam schopnost ovládat vyměšování?

2. Jaký je sociální význam samostatné lokomoce?

3. Zkuste si představit jakým způsobem omezuje další rozvoj dítěte opoždění v oblasti motorického vývoje.

## #5.2 Rozvoj poznávacích procesů v batolecím věku

Rozvoj poznávacích procesů se projevuje proměnou přístupu ke světu, orientace v něm a změnou v chápání reality. Tento vývoj lze hodnotit jako **symbolickou expanzi do světa**, která umožňuje uvolnění z vazby na konkrétní manipulaci s aktuálně poznávanými objekty. Rozvoj poznávacích procesů závisí na míře stimulace, která je zdrojem informací, a na získávání zkušenosti, která umožňuje jejich kategorizaci. Dítě potřebuje poznat svět, ve kterém žije, potřebuje se v něm orientovat. Zkušenost tohoto druhu uspokojuje také dětskou potřebu jistoty a bezpečí. Jistota spočívá také ve zjištění, že svět je poznatelný a platí v něm určitá pravidla. Také v této oblasti dochází v batolecím věku k vývojové proměně:

1. Pro staršího kojence byla jistota v uvědomění trvalosti objektů (zejména matky), tj. v uvědomění stálé existence světa. Měla tedy ještě do značné míry statický charakter.

2. Ke konci batolecího věku začíná být jistota fixována na **znalost pravidel funkce okolního světa**. Je založena na postupném uvědomování řádu proměnlivosti okolního světa.

Pro dítě je lákavé poznávat svět a učit se pravidlům, která zde platí. Získaná zkušenost, že tato pravidla platí trvale, usnadňuje i emancipaci dítěte. Na základě jejich znalosti lze předpovědět, co se bude dít v následujících situacích, je možné adekvátně reagovat a není třeba se obávat. V tomto smyslu **jde o uvolnění z vazby na aktuální dění, o anticipaci budoucnosti a počátek pronikání do širšího časového rozmezí**.Subjektivní výhodnost pravidel se někdy u batolat odrazí až ve zdánlivě přehnaném lpění na stereotypech a rituálech. Pro dítě jsou předpokladem jistoty a bezpečí. Nadměrné ulpívání na stereotypu, např. jídla, mytí, může být výrazem zvýšené nejistoty či úzkosti.

2letý chlapec nelibě nesl, když jeho otec (který jej výjimečně myl a ukládal k spánku) změnil pořadí a umýval mu nejdříve ruce a nohy. Upozornil jej, že maminka mu nejdříve myje pusinku. Obdobným způsobem odmítal, když babička četla jeho oblíbenou pohádku jinak, a několikrát jí opakoval, jak je to správně. (Šlo o vynechání úvodu pohádky, která už dospělé nebavila, protože jí byli přesyceni. Batole ovšem mělo jiný názor.)

Poznávání okolí je pro dítě činností běžnou a obecně značně atraktivní. V průběhu vývoje se ovšem mění způsob poznávání. Manipulace s objekty jako jedna z možností kontaktu s okolím má sice stále ještě svůj význam, ale dítě postupně přestává být ve svém poznávání omezeno jenom na konkrétní objekty a aktuální časový úsek. Dochází **k odpoutání z omezující vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty.** J. Piaget (1970) nazval toto období **fází symbolického či předpojmového myšlení**. Dítě si už dovede představit nějakou činnost a její výsledky, aniž by ji muselo skutečně provádět. Nemusí řešit problém jen pomocí strategie pokusu a omylu, tj. zkoušením všech variant, které by mohly vést k žádoucímu efektu. Jednotlivá řešení, která je napadnou, existují nyní už jen na úrovni představ, tj. ve vědomí.

Lze například pozorovat malé batole, které má hračku, větší kostku s výřezy různých geometrických tvarů (např. trojúhelníka, hvězdy, kříže) a malé kostky stejných těchto tvarů. Problém, jak je nacpat dovnitř řeší viditelně odlišně, než jak by činil starší kojenec. Pozorovatel může vidět, že dítě chvilku tiše sedí a pak vezme stejný (nebo alespoň velmi podobný) tvar, jako je výřez, a zastrčí jej do otvoru. (Starší kojenec by zkoušel nacpat dovnitř všechny kostky bez rozdílu, aniž by bral v úvahu jejich tvar nebo polohu.) Dítě nahradilo řešení pomocí faktického zkoušení všech možných alternativ zralejší strategií pomocí jejich ověřování na symbolické úrovni, tj. v mysli. Nemusí už manipulovat s reálnými objekty, ale může si dovolit využít jejich představ.

**Symbol (nebo znak) lze chápat jako označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného***,* např. představy, obrázku, gesta či slova. Dle J. Piageta (1966) se skutečný symbol objevuje teprve tehdy, když např. předmět nebo gesto představují pro batole něco jiného (nějaký jiný objekt nebo činnost). Kamínek se pak pro dítě ve hře stává bonbónem. Zástupcem skutečného světa může být i **představa**.Má tu výhodu, že může být použita kdykoliv a není vázána na aktuální přítomnost zkoumaného objektu. Představa není s tímto objektem totožná, pouze jej reprezentuje. Není jen paměťovou stopou, lze ji spíše charakterizovat jako **subjektivně typickým způsobem zpracovanou zkušenost**. Jde zde nejen o to, co dítě v souvislosti s předmětem vnímalo, ale i o to, co o něm ví nebo co pro ně znamená. Představa nemusí obsahovat jen podstatné znaky objektu (eventuálně je vůbec nemusí obsahovat) – myšlení batolete je označováno jako předpojmové – ale zahrnuje vlastnosti nějak nápadné nebo pro dítě osobně důležité. Má svoje místo v jeho vnitřním světě, který, ač nepřesný a nedokonalý, se reálnému světu podobá (alespoň ve většině případů). Kdyby tomu tak nebylo, dítě by se nedokázalo přizpůsobit a chovalo by se z hlediska ostatních lidí neadekvátně.

V procesu rozvoje symbolického myšlení má značný význam **odložená nápodoba***.* Znamená to, že dítě napodobuje nějaké chování později, dávno potom, co takový projev u někoho vidělo či slyšelo. I zde jde o jednoduché symbolické ztvárnění, zpracování určité zkušenosti.

Například šestnáctiměsíční holčička nasypala prací prášek z krabice do vany, kde leželo vyprané prádlo v máchací lázni. Dělala totéž, co předtím její matka, i když v jiném kontextu. Jiné dítě stejného věku napodobovalo pohyby svého otce, které dělal, když se holil.

Výzkumy ukázaly, že dítě je schopné zvládnout oddálenou nápodobu již ve 14 měsících, tedy podstatně dříve, než se domníval J. Piaget (Meltzoff, 1985; Papalia a Olds, 1992). Podobným způsobem funguje fiktivní hra, která v sobě zahrnuje prvky oddálené nápodoby určité činnosti. Dítě krmí lžičkou medvěda, myje ho, dává ho spát apod. Přitom ví, že veškerá činnost je „jen jakoby”, na úrovni symbolického ztvárnění. Chápe, že jeho medvídek ve skutečnosti nic nepapá. V této době má dítě schopnost uchovávat a zpracovávat představy jako symboly, které mohou být kdykoliv znovu dostupné. Rozvoj poznávacích schopností je v interakci s rozvojem řeči. Dítě se musí naučit, co různé slovní výrazy znamenají, a správně je užívat. To znamená použít je v pozdější době v podobné souvislosti. Není náhoda, že v batolecím věku, kdy dítě začíná chápat vztah označování, tj. symbolizace, se rozvíjí i řeč. Dítě se učí řeči jako soustavě konvenčních znaků (paralelně s rozvojem individuálně specifických symbolů, např. gest). I v tomto procesu má značný význam nápodoba.

Důležitým předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je pochopení **trvalosti objektu**.Vědomí trvalosti objektu mají již starší kojenci, ale v průběhu batolecího věku se tato schopnost zlepšuje a zpřesňuje. Dítě chápe, že se týž objekt může objevovat v různém čase a na různých místech. Avšak jeho představa je stále vázána na určité, zjevné vlastnosti, popřípadě určitý kontext. Dítě např. ví, že jeho míč je červený a má puntíky. Dovede jej hledat, když se mu zakutálí. Dokonce i na těch místech, kde nikdy nebyl, třeba v posteli. Kdyby takový míč uvidělo u jiného dítěte, tak by si myslelo, že je jeho, protože je stejný, apod. Na druhé straně by míč nepoznalo, kdyby na něj dopadal stín mříží, který by zdánlivě změnil jeho vzorek, nebo kdyby se obalil blátem, kdyby ztratil tvar, protože jej přejelo auto apod.

Poznatek trvalosti objektu je základem k vytváření **předpojmu***.* Dítě má potřebu označovat různé, z jeho hlediska stabilní objekty nějakým jménem. Příslušný slovní znak je zatím chápán jako označení právě tohoto objektu. Nemá dosud obecnější platnost, a proto je nazýván předpojmem. Kdyby např. další pes nebyl malý černý pudl, kterého dítě zná, ale velký bílý bernardýn, kterého dosud nezná, zdráhalo by se použít pro něj stejné slovní označení. Myslelo by si, že to není správné, protože jde o zcela jinak vypadající zvíře. Je zřejmé, že **dítě batolecího věku má již o světě dost informací. Avšak tyto znalosti jsou útržkovité, chybí jim vzájemné propojení** a pochopení obecněji platných pravidel či zákonitostí, které by je nějakým způsobem sjednocovaly. Představa o světě vypadá jako soubor mnoha vzájemně příliš nesouvisejících pohledů na různé oblasti, eventuálně na tutéž situaci za různých okolností.

V souvislosti s rozvojem myšlení lze pozorovat i počátky **symbolické hry**. Batole se odpoutává z vázanosti na realitu a používá pro svou hru symbolů, které zastupují jiný, nepřítomný či nedosažitelný objekt, nebo mu přidělují jinou roli apod. Existence takové hry je jedním z možných důkazů, že se batole dostalo do fáze symbolického myšlení, protože manipuluje již s něčím jiným než jen s konkrétními objekty. Symbolická hra nemá význam jen ve vztahu k rozvoji poznávacích procesů, ale má i emotivní hodnotu. Umožňuje dítěti, aby se tímto způsobem vyrovnávalo s tlakem vnějšího světa, přizpůsobilo jej, alespoň dočasně a touto formou, svým potřebám. Poslouží mu jako prostředek k odreagování napětí, které vzniká jako důsledek subjektivně nezvládnuté situace (které dítě nerozumí, je mu nepříjemná či ohrožující apod). V takové hře se objevují osobně prezentované zkušenosti dítěte, mnohdy už ve značně transformované podobě. Ve fantazii je dítě pánem situace a příběh je takový, jaký ho potřebuje mít. Podobným způsobem, i když už na vyšší úrovni, zpracovávají svoje problémy také předškolní děti.

Rozvoj poznávacích procesů se projeví i ve způsobu, jakým se dítě orientuje v čase a v prostoru, případně jak chápe pojem množství.

1. **Orientace v prostoru** pokračuje rozvojem diferenciace polohy nahoře a dole. Dítě se učí odhadovat i vztahy velikosti, a tak se už nepokouší nacpat větší kostky do menšího otvoru. Odhad vzdálenosti je ovšem stále značně nepřesný. Dítě větší prostor ještě nezvládlo a neumí koordinovat interpretaci různých vizuálních vjemů. Mají pro ně pouze ten význam, jaký je dán aktuálním zobrazením. Když něco vidí jako malé, tak je to pro ně malé, ať je to blízko či daleko. Analýza komplexního vjemu je ještě příliš obtížná a dítě se o ni ani nepokouší. Stačí mu globální pohled, maximálně je zaujme zajímavý detail, který není vztahován k celku a získává nějaký význam sám o sobě.

2. **Orientace v čase** je ještě obtížnější. Dítě se koncentruje na relativně omezený časový úsek přítomnosti a minulost či budoucnost pro ně nemá význam. Nerozumí dobře ani pojmům, které minulost a budoucnost označují. Proces uvolnění z vazby na aktuální časový interval je náročnější na abstrakci a názorné vysvětlení je obtížné. Z toho vyplývá i emoční preference přítomnosti a větší pocit jistoty vázaný na to, co se aktuálně děje. Vzdálenější čas je pro batole prázdný pojem, a proto je nezajímá.

3. **Orientace v množství**, v počtu jako kategorii hodnocení, je teprve na počátku. Podle J. Piageta (1966) nejsou děti schopné chápat pojem počtu dříve než po druhém roce života. To znamená, že to nedovedou, dokud se nedostanou na úroveň předpojmového myšlení a nezačnou užívat znaky jako jsou slova a čísla. Avšak jakýsi primitivní pojem množství, který se projevuje pochopením, že část původního množství schází (dítě chybějící objekty hledá) lze pozorovat již na počátku batolecího období (Starkey a kol., 1983; Papalia a Olds, 1992). Malé děti užívají k hodnocení počtu vizuálního odhadu. Tato strategie však může být účinná pouze tehdy, jestliže jde o malý počet a nebo pokud se dvě množiny z tohoto hlediska podstatně liší. **Pochopení množství je součástí komplexu chápání trvalosti objektu a jeho vlastností**. V tomto případě zatím jen v relaci totožnosti či odlišnosti (tzn. více nebo méně).

Shrnutí

Rozvoj poznávacích procesů v batolecím věku je možné charakterizovat jako symbolickou expanzi do světa. Ta umožňuje uvolnění z vázanosti na konkrétní manipulaci s poznávanými objekty. V závislosti na rozvoji symbolického myšlení se začíná objevovat schopnost anticipace budoucího dění. Z toho důvodu chce batole poznat pravidla, podle nichž okolní svět funguje. Nezbytným předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je pochopení trvalosti objektu. Vědomí trvalosti je základem k vytváření předpojmů.

Kontrolní otázky:

1. Jak se projevuje rozvoj poznávacích procesů v přístupu dítěte ke světu?

2. Jaký význam má oddálená nápodoba?

3. Jak hodnotí dítě batolecího věku prostor, čas a množství?

## #5.3 Rozvoj řeči v batolecím věku

*Já to cukrovám, gumím, štětkuju, lodí jsem jel po mořovi, teta mluvila spisovatelně, dědeček bumá na bubínek, král má královnu a dudák dudovnu, válec to utvrdoval, peškem se peškuje a Broučci se modlili k Pámbuchovi. (Strašíková, 1999)*

Lidská řeč je symbolickým systémem, který užívá hlasových projevů a jejich kombinací k vyjádření určitého významu (fakt, názorů a pocitů) (Bee, 1989; Collins a Kuczaj, 1991). Dítě je vybaveno vrozenými dispozicemi k osvojení řeči (Chomsky, 1972). Avšak není nejmenších pochybností o tom, že se řečové dovednosti rozvíjejí na základě zkušenosti, tj. učením. Řeč je **základním nástrojem sociálního přizpůsobení.** Dítě ji přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané formě. K tomu potřebuje verbální model, který by mohlo napodobovat a mělo tak možnost si osvojit stejný jazykový systém. Úroveň řečového projevu je proto i **velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny**. Pokud je rodinné prostředí podnětné, tak lze předpokládat, že verbální schopnosti normálně disponovaného dítěte budou na dobré úrovni.

Oblíbenou aktivitou batolat je **hra s řečí**. Dítě s novou dovedností různým způsobem experimentuje, a tak ji také rozvíjí (například si pro sebe opakuje různé varianty určitého slova či slovního spojení). **V této době je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň**. Každý konkrétní jazyk má svá pravidla, která určují způsob jeho užívání. Dítě je k jejich osvojení motivováno potřebou efektivní komunikace. Alespoň základní znalost těchto pravidel umožňuje větší variabilitu verbálního vyjádření: dítě začne samo tvořit věty a neopakuje jen hotová sdělení, která slyšelo ve svém okolí. Znalost pravidel je jedním z předpokladů normálního rozvoje aktivní řeči i porozumění různě formulovanému sdělení. Stejně tak jako mnohé další psychické funkce se i řeč rozvíjí podle principu diferenciace: dle jejího zaměření a účelu se postupně odděluje tzv. egocentrická řeč, která je důležitá pro rozvoj poznávacích procesů, a její komunikační varianta. Poznávací charakter mohou mít obě dvě.

#### Sémantický vývoj

Rozvoj řeči je ve vzájemné interakci s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je **znakový systém**, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací. Verbální znaky, tj. slova, mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe než představy či obrázkové symboly, které vzhledem ke své větší podobnosti se zastupovaným objektem a větší konkrétností neumožňují zásadnější odpoutání od reality. Dítě musí zvládnout sémantickou stránku řeči, to znamená, že se musí naučit diferencovat významy slov, tj. obsah toho, co označují. Jelikož slovo se označované skutečnosti nijak nepodobá, musí si dítě toto spojení zapamatovat a pochopit vzájemný vztah znaku a označovaného objektu.

V průběhu vývoje užívají děti různá slova nepřesně. Jde o to, že dítě buď nezná správný výraz pro označení určité známé skutečnosti, a nebo naopak, neví jaký je přesný význam užívaného slova. Na počátku batolecího věku je častou chybou nadměrná generalizace: dítě používá slovo pro příliš velký počet označovaných objektů, resp. činností. Později si děti vypomáhají spíše vytvářením novotvarů podle principu analogie. Jakmile začnou více diferencovat, jsou přesvědčeny, že každý objekt, resp. činnost, má jedno jméno.

Děti nejsnáze pochopí slovo jako označení objektu nebo děje. Proto se nejdříve naučí používat podstatná jména a slovesa. Funkci pojmenování začínají chápat již na počátku batolecího věku. V této době považují názvy za neoddělitelnou součást určité věci. Tímto způsobem jim ji dospělí prezentují. Říkají: *To je pejsek, je černý, chlupatý, velký* atd. **Tendence učit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem pochopení trvalosti těchto objektů**. Jakmile si dítě uvědomí, že zde existuje nějaká věc, či něco jiného, co je trvalé a ve svých vlastnostech stabilní, snadno pochopí, že tento objekt má i nějaké, rovněž stálé pojmenování. Slova se postupně stávají základem pojmů. Existence pojmů je dalším důkazem rozvoje myšlení a předpokladem k ještě zřejmějšímu překročení časové a prostorové bariéry. Dítě se postupně naučí, že slovo auto označuje všechna možná a nejrůznější auta, která zná a která ještě v budoucnosti uvidí. Poznávání tím nabývá úspornější i přesnější podoby. Avšak to je již záležitostí předškolního období. Je samozřejmé, že se snadněji naučí konkrétní pojmy, u nichž si dovede představit, co znamenají. Z toho důvodu činí batolatům obtíže některá adjektiva, která mají relativní povahu, např. velký – malý, blízký – daleký. Děti tohoto věku je chápou jako absolutní charakteristiku.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí **sémantická složka řeči, tj. slovník dítěte**. Jeho rozvoj probíhá na dvou úrovních:

1. **Pasivní slovník**, který charakterizuje úroveň porozumění, tj. počet slovních výrazů, jimž dítě rozumí, chápe jejich význam.

2. **Aktivní slovník** označuje rozsah slovní zásoby, používané ve vlastním sdělení, to znamená aktivně. Slov, která dítě chápe, je samozřejmě mnohem víc než výrazů skutečně aktivně užívaných.

**Rozvoj aktivního řečového projevu**

Ve 14–15 měsících funguje jako verbální sdělení jen jeden slovní výraz, který je typický značně širokým a nepřesně generalizujícím použitím. Například slovo „ham” slouží jako označení pro veškeré věci k jídlu, event. i pití a někdy dokonce i pro všechno, co se dá strčit do úst. Termín „haf” označuje veškerá zvířata apod. Přibližně ve dvou letech, tj. v polovině batolecího věku se dítě dostává na úroveň **dvouslovných sdělení**, tj. jakýchsi **primárních vět**. Jednoslovné věty velmi často označují nějaký děj (např. hají nebo hačí). Raný řečový projev je nazýván telegrafický, protože děti ve svém sdělení zjednodušují (Steinberg a Belsky, 1991; Papalia a Olds, 1992). Vyjadřují se úsporným způsobem, protože skutečnost takto chápou a navíc mají k dispozici jen omezené verbální prostředky. Slovník dítěte je v této době bohatý na podstatná jména, ale dovede naznačit i vztahy mezi objekty a jejich další specifické znaky (tzn. že dítě začíná používat slovesa a adjektiva). Řečové znaky fungují hlavně jako označení reality a vyjadřují tak dětský pohled na svět, popřípadě jejich přání a vztah k tomuto světu. Většina prvních sdělení zachycuje **zkušenost z pozorování světa**.Lze je akceptovat i jako **pokus orientovat se v něm a porozumět mu prostřednictvím verbálního popisu**. V tomto období jde hlavně o věty vyjadřující:

1. Atribuci – např. Velký pes.

2. Činnost – např. Mimi hajá.

3. Majetnictví – např. Mámy čepice.

První řečové projevy jsou **agramatické**. Syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Zdá se, že pro dítě je důležitější obsah než forma sdělení. Teprve mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy syntaxe. V této době začínají užívat plurál, časovat, skloňovat apod. Starší batolata chápou smysl gramatických pravidel a navíc mají potřebu tato pravidla až přehnaně dodržovat: rigidně, ale zároveň i nediferencovaně a necitlivě. Batole např. umí skloňovat, ale klidně použije pravidlo platné pro jiný rod. Děti tohoto věku ještě nemají plně rozvinutý jazykový cit. (Například jeden dvouapůlletý chlapec říkal babičce, že chce pohádku *o pejskovi a kočičkovi*.)

Opoždění řečového vývoje má značné sociální důsledky. Řeč je v tomto věku dalším viditelným znakem, který potvrzuje normalitu vývoje. Stejně tak jako v případě nedostatečného rozvoje motoriky dochází ke generalizujícímu zkreslení v hodnocení celkového vývoje nemluvícího dítěte. Takové dítě je automaticky považováno za hloupé, ačkoliv mu může chybět pouze tato kompetence. Neschopnost mluvit nemusí znamenat, že dítě slovnímu sdělení nerozumí.

Mnohé výzkumy ukazují, že **děti se mohou lišit ve způsobu užívání řeči, v důrazu na různé jazykové funkce**, které v počátku jejich vývoje převažují. Specifičnost tohoto vývoje závisí na kvalitě verbální stimulace, kterou dětem poskytují jejich matky. Jde o to, jakým způsobem tyto matky na děti mluví, v jaké souvislosti a na co jsou přitom zaměřené. Není pochyb o tom, že důsledky takové stimulace budou obecnější, projeví se např. i preferencí určitého kognitivního stylu a strategie učení. Většina současných autorů rozlišuje dva základní jazykové styly (Nelson, 1981; Foster, 1990; Steinberg a Belsky, 1991; Seifert a Hoffnung, 1994):

1. **Kognitivní, referenční styl** je zaměřen převážně na popis reality. V dětském slovníku budou za těchto okolností převažovat podstatná jména a adjektiva.

2. **Expresivní, emotivně-regulační styl** je zaměřen především na sociální aktivitua mezilidské vztahy, event. jejich regulaci. Slovník takto stimulovaných dětí obsahuje převážně slova určená k vyjádření pocitů, vztahů, příkazů, zákazů, iniciaci kontaktu apod.

Shrnutí

Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Dítě se ji učí nápodobou verbálního modelu, který má k dispozici. Rozvoj řeči je ve vzájemné interakci s rozvojem poznávacích procesů. V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka, tj. dětský slovník. První řečové projevy jsou agramatické, teprve mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy syntaxe.

Kontrolní otázky:

1. K čemu slouží batoleti hra s řečí?

2. Čím je charakteristická většina prvních slovních sdělení?

3. Kdy začne dítě respektovat gramatická pravidla?

## #5.4 Rozvoj osobnosti batolete

Důležitým zdrojem vývojové dynamiky je **rovnováha mezi potřebou emancipace, osamostatňování a potřebou stability, jistoty** **a bezpečí** (v krajním případě až stereotypu). Pocit jistoty vyplývá z vědomí vlastních kompetencí i z pocitu bezpečného světa. Pokud dítě získalo nějaké nepříjemné zkušenosti, bude takovou aktivitu odmítat. Dítě se může osamostatnit jen tehdy, když je natolik zralé, aby mělo všechny, či alespoň většinu potřebných kompetencí. Jestliže je z nějakého důvodu nemá, potřeba emancipace se nevytváří a převládne potřeba jistoty, to znamená i větší závislosti. Dítě dá přednost zachování současného stavu. K útlumu emancipačního vývoje a preferenci závislosti může vést i negativní zkušenost. Pasivita a závislost jako preferovaný způsob řešení se může za určitých okolností stát trvalejším rysem dětské osobnosti. Značný význam zde mají postoje rodičů.

E. Erikson (1963) považuje za typický konflikt batolecího věku rozpor mezi **potřebou emancipace a pocity pochybnosti a studu**, které mohou vzniknout jako reakce na nezvládnutí samostatnosti. Jestliže má dítě s počátečními pokusy o autonomii nepříjemné zkušenosti, ztrácí sebedůvěru. Fixaci závislosti lze z tohoto hlediska interpretovat jako potřebu obrany před pocitem nejistoty a zahanbení tam, kde dítě nestačí nebo je přesvědčeno, že by nestačilo. Strach ze selhání může být interpretován jako obava z ohrožení vlastní identity, jejího pozitivního obrazu. Pokud emancipace proběhne bez problémů, dítě získá potřebný pocit jistoty a sebevědomí, který je dobrým základem pro další vývoj.

Vznik obecné důvěry ve svět je záležitostí kojeneckého věku. **Základní důvěru v sebe a své schopnosti** by mělo dítě dosáhnout v batolecím věku.Jestliže by takový pocit jistoty nezískalo, budou je pochybnosti negativně ovlivňovat i v dalších vývojových fázích. Tato zkušenost se projeví i v postoji k náročnějším životním situacím. Stane se základem pro rozvoj typických obranných strategií, které se budou projevovat jako reakce na zátěž. Tedy v situaci, která bude v dítěti vyvolávat pocit ohrožení.

Strach, který lze u batolat pozorovat, bývá spojen s typickými vývojovými změnami. Předpokládá vznik určitých představ, to znamená zkušenost, která by umožňovala nějakou negativní anticipaci, a váže se na ty oblasti, které jsou spojeny s významnými potřebami dítěte tohoto věku. Strach může být spojen s pocitem nejistoty. Například strach z nových a neznámých objektů, strach z opuštění matkou, jestliže má dítě neuspokojivou zkušenost nebo je bazálně nejisté apod.

Zvládnutí základního vývojového konfliktu je závislé na mnoha faktorech. Důležitým předpokladem je **odpoutání z předchozí symbiotické vazby s mateřskou osobou**. (Citový vztah s matkou i po proběhnutí separačního procesu samozřejmě přetrvává dál. Jde jen o jednu z jeho vývojových proměn, o změnu míry závislosti.) Emancipace z vazby na matku je závislá na celkovém vývoji dítěte. **Schopnost připustit separaci je podporována rozvojem poznávacích procesů**. Dítě, které dosáhlo této úrovně, je schopné uchovat nějakou představu matky. Pokud ji chápe jako trvalý objekt, vadí mu mnohem méně, když není po nějakou dobu přítomna aktuálně. Batole ví, že ji může v případě potřeby přivolat (rozvoj řeči) nebo k ní samo dojít (rozvoj lokomoce). Separační proces ovšem probíhá pozvolna a nesmí být spojen s větším diskomfortem, který by zvyšoval nejistotu a fixoval symbiotickou vazbu jako výhodnější variantu. Uvolňování vazby musí předcházet odlišení sebe sama jako samostatné bytosti.

Menší batolata si v průběhu postupné emancipace z vazby na matku vytvářejí vztah k přechodným objektům, které se stávají jakousi dočasnou součástí jejich bytosti (např. k plyšovým hračkám, medvědům). Tyto vztahy jsou projevem určité varianty symbiotického spojení (Winnicott, 1964). Dítě si hračky drží a nechce je dát především tehdy, když je unavené, frustrované nebo smutné. Často trvá na tom, aby je mělo vždycky s sebou, chodí s nimi spát apod. Na tento objekt se mohou částečně přesouvat pocity, které dítě chová k jiné lidské bytosti, především k matce. V předškolním věku potřeba těchto, tzv. bezpečných objektů, postupně mizí.

Dle M. Mahlerové (1975) dochází v prvních měsících batolecího věku k tzv. ***praktikující* subfázi separačně individuačního procesu**. Dítě si pomocí nově osvojených dovedností reálně zkouší separaci od matky, např. na úrovni fyzického vzdalování. Různé osobnostní složky se však nerozvíjejí stejným tempem. Relativně rychlý pokrok ve fyzické separaci může vyvolat úzkost, kterou je třeba eliminovat. Když dítě pocítí, že ve svém osamostatňování zašlo příliš daleko, na úroveň, pro kterou není citově zralé, vrací se k matce, do pozice závislosti. Potřebuje se ujistit, že je matka stále dosažitelná. M. Mahlerová (1975) tuto fázi, která může imponovat jako regrese, nazývá ***znovusbližovací***. Avšak nejde zde o regresi, nýbrž o vyjádření potřeby potvrdit si jistotu vztahu s matkou.

V této době se v psychickém vývoji poprvé objevuje obecně platný mechanismus kyvadla, který vyrovnává příliš náročný vývojový skok dočasným návratem na nižší úroveň. (Říčan, 1990, popisuje tento mechanismus u pubescentů.) Separační proces je spojen s rozvojem dalších vztahů, především k lidem v rodině apod. Znovusbližovací fázi lze chápat jako jakési **moratorium batolecího věku**. Dítě se ještě vrací a potřebuje po určitou dobu setrvat v nějaké, i když už zřejmě odlišné, formě symbiózy. Užívá si závislosti, dokud se od matky definitivně neodpoutá. (V této době se děti začnou znovu chtít krmit, vozit v kočárku, nosit apod., i když je zřejmé, že by to dovedly samy.)

Pro pochopení tohoto vývojového procesu je třeba rozlišovat:

1. **Aktivní separaci, která závisí na dítěti samotném**. Dítě se vzdaluje od matky na takovou dobu a na takovou vzdálenost, jakou považuje za únosné.

2. **Pasivní separaci, která nezávisí na vůli dítěte**. Dítě je od matky odloučeno někým jiným a samo tuto situaci nemůže nijak ovlivnit, i když se o to pokouší. V této situaci se u dětí zhruba do 3 let (v závislosti na dosažené vývojové úrovni) objevuje reakce nazvaná **separační úzkost**. (V roce 1952 ji popsali Bowlby a Robertson, podle Langmeiera a Matějčka, 1974.)

Separační úzkost má tři fáze:  
a) **Fáze protestu**, kdy se dítě aktivně snaží zbavit cizího člověka a přivolat zpět matku. Pokud se mu to nepodaří, přechází do další fáze.  
b) **Fáze zoufalství**, kdy dítě postupně ztrácí naději, že matka přijde, a proto ji přestává volat a hledat. V této době bývají děti obyčejně apatické, bez zájmu o cokoliv.  
c) **Fáze odpoutání od matky**. Jestliže odloučení trvá delší dobu, dítě se snaží uspokojit svou potřebu citové vazby a opory navázáním vztahu k jiné osobě, která je dostupná.

V batolecím věku se mění chování k cizím lidem, děti se jich už většinou nebojí. Záleží samozřejmě i na sociálním kontextu: jednoroční děti se nebály cizího člověka a vzaly si od něho hračku, ovšem pokud se tento člověk usmíval. Když se tvářil hrozivě, tak projevovaly strach (Klinnert a kol., 1986).

Faktory, které nepříznivě ovlivňují osamostatňování batolete, mohou být různé, může jít např. o nějaký nedostatek či postižení dítěte. Jiným důvodem může být neochota či neschopnost matky připustit separaci dítěte. Ta může být důsledkem nevyřešených problémů jejího partnerského vztahu a pokusem o jejich kompenzaci právě v této oblasti. Může jít i o problém v oblasti seberealizace, kdy matka jiný způsob nezvládá a chce si udržet závislost dítěte (a tím i pocit vlastní užitečnosti) co nejdéle.

V batolecím období se u dítěte rozvíjí **vědomí sebe sama**.V této souvislosti seobjevujídva důležité mezníky, které signalizují dosažení určité vývojové úrovně.

1. **Separace od matky**, která je nezbytným předpokladem pro další osamostatňování a rozvoj vlastní identity.

2. Vznik **potřeby sebeprosazení**, které může mít až charakter **negativismu**.Tato potřeba potvrzuje změnu v oblasti sebeuvědomění. Sebeprosazování má dvě složky:

a) **Varianta „Já sám”**, tj. pokus o samostatnost, o vlastní řešení situace. Tato tendence souvisí se vzrůstajícím vědomím vlastních kompetencí a s tím souvisejícím uvolňováním ze závislosti.

b) **Varianta „Já chci”**. V takovém jednání se odráží vědomí sebe sama jako aktivní a kompetentní bytosti. Způsoby sebeuplatňování mohou být velmi různorodé. Občas bývají méně přiměřené, někdy až zdánlivě nesmyslné. V tomto věku převažuje důraz na formu, o obsah dítěti velmi často vůbec nejde.

Negativismus je možné interpretovat i jako počáteční projev **nezralé dětské vůle**. Jejím předpokladem je uvědomění vlastního já jako aktivního činitele, kterému zatím chybí schopnost zralejší autokorekce. Negativistické projevy můžeme chápat jako experimentování s vůlí, která je zcela novou kompetencí, a dítě si s ní hraje stejně jako s řečí či s motorickými dovednostmi. Opakovaný zážitek uspokojení nad mocí své osobnosti posiluje jeho sebevědomí. (To jsou situace, kdy dítě odmítá či naopak prosazuje jak určitou aktivitu, tak i její opak. Například půjdeme k tetě Aničce či nepůjdeme k tetě Aničce. Vždy prosazuje pravý opak než ostatní.) Jestliže se jej zeptáme, proč něco chce či nechce, obyčejně chybí odpověď. Dítě potřebuje prosadit vlastní variantu a je mu často lhostejné, jaká je. Určité chování je na počátku svého rozvoje uspokojivé samo o sobě a teprve později se stane prostředkem k dosažení něčeho jiného. Lze mluvit o cvičné formální vůli, jejímž cílem je potvrzení sebe sama.

Rozvoj vůle je závislý na úrovni poznávacích procesů i na socializačním vývoji. Dítě batolecího věku ještě neumí přesně posoudit situaci a odhadnout důsledek vlastní aktivity. Neumí diferencovat, jaké chování by bylo v dané situaci vhodné, a často je limitováno i faktem, že potřebné varianty chování dosud nezvládlo. Kromě toho, že nemá dost zkušeností, je také nezralé. Tudíž má potíže s autoregulací, zejména s tlumením či přerušením již realizované, event. zamýšlené aktivity. Neschopnost zanechat nežádoucí aktivity mívá často tuto příčinu.

**Z hlediska smyslu batolecího vývoje je negativismus, tedy primární vůle, jedním z faktorů, které pomáhají vymezit novou pozici dítěte ve světě.** Výsledkem je ověření aktuálních hranic vlastních možností a limitů, které jsou dány sociálně. Dítě tak získá informaci, která uspokojuje jak jeho potřebu orientace, tak potřebu jistoty. Může si být jisté mírou svobody vlastního jednání. Zároveň bude vědět, kde jeho svoboda končí a začínají platit pravidla, která jsou individuálnímu chtění nadřazená. To je velmi důležitá zkušenost, jejíž důsledky se projeví i v celém dalším životě. Děti potřebují poznat, jaký ve světě panuje řád, protože představuje určitou jistotu. Pokud jim jej rodiče nepotvrdí, provokují je svým chováním tak dlouho, až se jim nějaké omezující reakce dostane. Avšak to není řád. Náhodné omezení či povolení něčeho představuje spíše chaos informací. V tomto případě lze říci, že se jedná o deprivaci v oblasti potřeby smysluplného učení. J. Prekopová (1994) považuje pro batolata za uspokojivý takový řád, který by byl jednoduchý, srozumitelný a dodržovaný. Za těchto okolností jej dítě chápe a může se na něj spolehnout, což je pro jeho osobnostní rozvoj vyhovující.

Významným motivem, který se ve vztahu dítěte ke světu projevuje, je potřeba vtisknout mu stopy své aktivity, to znamená svého „já”. Potvrdit tak hodnotu své osobnosti, vybavené novými kompetencemi. Tato tendence souvisí s rozvojem potřeby seberealizace, která se projevuje uspokojením z vlastních kompetencí a pronikání do světa, ale může mít také určitý sociální význam. Lze ji chápat i jako sdělení o vlastní existenci. (Nabízí se zde analogie, zřejmě jen částečně pravdivá, s chováním zvířat, která značkují hranice svého teritoria a signalizují tak svou přítomnost, svou existenci.) Tato potřeba se může projevit i v tendenci svět nějak změnit podle svého přání.

Potřeba zanechat svoje stopy v okolním světě je zřejmě trvalejšího charakteru a může mít různé varianty. Známe dobře i vyspělejší projevy tohoto typu, chovají se tak např. sprejeři, patří sem také některé formy vandalismu. Nelze-li seberealizace dosáhnout jinak, může mít formu ničení, které vypadá zdánlivě nesmyslně a nemotivovaně.

Komplexní zkušenost s účinností prvních samostatných pokusů o sebeprosazení spoluurčuje rozvoj **základní životní strategie dítěte**. Jde o to, zda bude převažovat tendence k asertivitě či tendence k rezignaci a potlačení svých potřeb. Převahu preference určité strategie spoluurčuje na jedné straně typ temperamentu a jiné vrozené dispozice. Na druhé straně ji ovlivňuje rodičovské chování, které vytváří určitou zkušenost. (Především v tom smyslu, zda bude vůle dítěte potlačena či tolerována. Zde jsou zásadní rozdíly dané sociokulturně i individuálně.) Projevy negativismu bývají vzhledem k dispozičním základům i vnějším vlivům individuálně variabilní a mívají různou intenzitu. U některých dětí mohou být tak nenápadné, že se zdá, jako by ani touto fází neprocházely.

### #5.4.1 Rozvoj sebepojetí batolete

Způsob, jakým se batole orientuje ve světě, je spojen i se změnou sebepojetí. Dětské sebepojetí se rozvíjí v rámci diferenciace sebe sama od okolí již od kojeneckého věku. V souvislosti s pochopením pojmu trvalosti se vytváří i **vědomí kontinuity existence vlastní bytosti**.

#### Pro sebepojetí batolete je charakteristické:

a) **chápání sebe sama jako samostatné bytosti**, odlišné od okolního světa,  
b) **pochopení trvalosti vlastní existence,**  
c) **zkušenost s její proměnlivostí** v rámci zachování určité kontinuity. Dítě se různým způsobem chová i prožívá, mění se jeho zevnějšek i kompetence, ale už ví, že je stále jednou bytostí. (Občas ve hře zkouší být někým jiným, ale samo ví, že je to jenom „jako”.)

V rámci rozvoje poznávacích procesů dochází k proměně chápání vlastní osobnosti. To je spojeno s počínající **decentrací** v poznávání. Dítě si postupně uvědomuje, žejepouze **jedním z objektů vnějšího světa** a že veškeré dění není závislé na jeho aktivitě a přání. Například hodiny nejdou proto, že se na ně dívá, a sluníčko nesvítí jenom na ně. Postoj ke světu a jeho hodnocení však je, a ještě hodně dlouho bude, egocentrické, ovlivněné jak různými emotivními prožitky, tak subjektivními nepřesnostmi ve zpracování informací. Proces rozvoje chápání sebe sama je ovlivňován **typickým způsobem uvažování batolete**. Vlastní bytost je postupně reprezentována obrazem, představou, ale i slovním označením.

a) Prvním náznakem přechodu na nový způsob myšlení je schopnost dítěte pochopit, že obraz v zrcadle, event. později na videozáznamu nebo na fotografii je jeho, že je to ono samo. Dítě pozná svůj obraz v zrcadle teprve na počátku batolecího věku, ve 14–15 měsících, spolehlivě to lze říci až ve 2 letech (Steinberg a Belsky, 1991; Seifert a Hoffnung, 1994; Vasta, Haith a Miller, 1995). Zkušenost s vlastním zobrazením předchází vzniku komplexní představy sebe sama, protože za běžných okolností dítě nevidí dominantu vlastní bytosti, tj. svůj obličej.

b) Ve hře batolat se o něco později objeví i tendence symbolizovat vlastní osobu: dítě je zde zastoupeno nějakým jiným objektem, např. hračkou (Kagan, 1982).

c) Batole dovede použít pro označení sebe sama slovní znak. Je jím nejprve jméno a teprve potom osobní zájmeno já.

Dítě se velmi dlouho označuje jménem, zcela běžně říká např. *Tomáš bude papat*. Dělá to dokonce i v době, kdy už běžně používá ostatní osobní zájmena. Vlastní jméno má pro ně význam neoddělitelné součásti jeho osobnosti, která je jen jeho. Velice nelibě se ho dotýká, když zjistí, že se jiné dítě jmenuje stejně. Jedna 2,5letá holčička považovala za značnou nespravedlnost fakt, že se i další holčičky mohou jmenovat Johanka. Vnímala to jako ohrožení své vlastní identity. Dítě v této době ještě nediferencuje jednotlivé varianty svého jména a nepovažuje je za tutéž jednotku. Chlapeček ve věku 18 měsíců oznamoval, že se jmenuje Dan-Daniel. Vůbec ho nenapadlo, že je to totéž. Dítě tohoto věku ještě nechápe význam synonyma.

Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu **k osobnímu vlastnictví, které batole považuje za součást sebe sama.** Ve druhé polovině batolecího věku začínají děti používat přivlastňovací zájmena můj a tvůj. Děti, které dosáhly této úrovně, mají větší tendenci považovat určité hračky za svoje a bránit je vehementně před ostatními dětmi. To znamená, že takto vymezené věci chápou jako součást svého osobního teritoria a v tomto smyslu jsou i součástí jejich identity. (V kojeneckém věku měla tento význam hračka, kterou dítě drželo v ruce. Jakmile ji pustilo, tak jej ztratila.)

V batolecím věku je vlastnictví chápáno jako trvalá charakteristika objektu. Dítě považuje věc za svou, i když ji právě nemá v ruce nebo ji nevidí. Na této úrovni je schopné pochopit význam slova „můj” a začne je správně používat. (Stejně tak jako začne užívat svoje jméno a zájmeno „já”, když bezpečně ví, že je to ono samo, jedna z forem jeho existence.) Identita dítěte a stejně tak vlastnictví, které je její součástí, se vymezují vůči okolnímu světu jako referenční oblasti. Dítě postupně chápe rozdíl mezi „já” a „ne-já”, mezi vlastním a cizím. U batolat se dosažení této úrovně projevuje např. ve hře, kde dítě zdůrazňuje svou pozici i svoje vlastnictví (odmítá půjčovat svoje věci). V tomto případě nejde o sobectví, ale o vývojově podmíněný projev.

Vědomí sebe sama se projevuje i **v samostatném jednání, které je pro dítě důkazem jeho schopností a možností** (i když se může z vnějšího pohledu jevit jako nesmyslné a neúčinné). Sebepojetí batolete ovlivňuje **vědomí účinku vlastní aktivity** na okolní svět.(V případě kojence šlo především o postupné získávání zkušenosti s vlastním tělem a jeho aktivitami ve vztahu k sobě samému, event. – v rámci typické receptivity tohoto období – o prožitek aktivit vnějšího okolí, zaměřených na něho samotného.) „Já” nyní nezahrnuje jenom tělesnou schránku, ale i její kompetence, které se v tomto období rozvíjejí.

1. **Dítě vnímá sebe sama jako bytost, která je schopná samostatně jednat**. (Občas má tato tendence až podobu negativismu – viz kapitola 5.3.) Je to období, které by měly matky využít, protože děti jsou motivované k učení různým dovednostem. Chtějí se samy oblékat, samy jíst, samy chodit do schodů (i když jim to nejde rychle, nejsou zpočátku šikovné atd.).

2. **Dítě si potřebuje potvrdit hodnotu svých kompetencí a tím i sebe sama**, to znamená, že chce být pochváleno, oceněno apod. Zpětná vazba ve formě reakcí dospělých má značný vývojový význam. Uspokojuje potřebu pozitivního hodnocení, které by bylo založeno na ocenění jeho činnosti, dítěti už nestačí pouhá emoční akceptace jako v kojeneckém věku. Součástí sebepojetí se v této době stává i **výkon, který je konkrétním projevem kompetencí dítěte**. (Tímto problémem se zabýval americký psycholog J. Kagan, 1982.) Dítě začíná chápat, že musí svoje chování nějak regulovat, přizpůsobit je požadavkům rodičů. Motivace k takovému jednání je jednoduchá: dítě chce být pozitivně hodnoceno, chváleno a chce se vyhnout trestu či odmítání. **S rozvojem sebepojetí souvisí rovněž schopnost sebeovládání.** Starší batole ví, jak je určité chování hodnoceno. Akceptuje běžné normy chování a samo sobě říká, co má či nemá dělat. Na této úrovni funguje zároveň jako regulující subjekt i regulovaný objekt.

Vývoj dětského sebepojetí ovlivňuje na jedné straně **reálný rozvoj jeho kompetencí a typických znaků,** na druhé straně je důležité **hodnocení jejich významu**, dané reakcemi okolí. K vymezení sebepojetí batolete přispívají ve značné míře jeho rodiče, resp. členové rodiny. Prostřednictvím jejich chování, které je ve vztahu k dítěti v mnoha směrech stabilní, si batole začíná uvědomovat své typické rysy, jejich trvalost a hodnotu. Posiluje se tak jeho zkušenost, že se liší od ostatních, ale zároveň je to stále ono, i když se v mnoha směrech mění, a nebo se mění situace.

**Součástí sebepojetí jsou různé role, které dítě získá**. Tyto role mají některé specifické znaky: jsou závislé a podřízené, ale zároveň emočně významné, protože staví dítě do středu pozornosti dospělých členů rodiny. Jejich obsah je určován konkrétními postoji a očekáváním nejbližších lidí, převážně z okruhu široké rodiny. Jak velice hezky píše Z. Matějček (1992), *dítě je tátův rošťák, maminčino zlato, babiččina ovečka* atd. Dospělí často dítěti říkají, co je, a tím přispívají k formování jeho identity, protože dítě jejich sdělení bez jakékoliv korekce přijímá.

Shrnutí

Batole se postupně osamostatňuje a odpoutává z vazby na matku. V této době potřebuje získat základní důvěru v sebe sama a své schopnosti. V batolecím věku se objevuje vědomí vlastní osobnosti, trvalosti vlastní existence a její kontinuity. Tato skutečnost se projeví potřebou sebeprosazení, které může mít až podobu negativismu. Sebepojetí batolete zahrnuje jeho kompetence, vlastnictví i sociální role, které získalo. Jeho hodnocení je však dáno názorem rodičů, resp. osobně významných autorit.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou fáze osamostatňování z vázanosti na matku v batolecím věku?

2. Jak byste charakterizovali separační úzkost?

3. V čem je podstata batolecího negativismu?

4. Jakým způsobem chápe batole sebe sama?

## #5.5 Socializace v batolecím věku

Separace z vázanosti na matku je nezbytným předpokladem pronikání do sociálního světa a s tím souvisejícího socializačního rozvoje.Osamostatňování na sociální úrovni a navazování nových vztahů je podmíněno dosažením určitých kompetencí, které dítěti umožňují zvládnout komunikaci, základní normy chování a diferencovat různé sociální role, včetně své vlastní. Tato připravenost není podmíněna jenom zkušeností a dosažením určité úrovně poznávacích procesů a řeči, ale i citovou zralostí a vyrovnaností.

Lidé, s nimiž se batole setkává, jsou ve vztahu k němu téměř vždycky v nějak nadřazené roli, i když mezi nimi mohou být značné rozdíly. Dítě je ze svého hlediska rozlišuje jako blízké, známé a zcela cizí, muže a ženy, diferencuje i jejich další specifické znaky (například profese: teta, co prodává bonbóny, vlastnictví: teta, co má psa). Specifickou roli mají vrstevníci, kteří nejsou dítěti nijak nadřazeni, a s nimiž bývá srovnáváno. Slouží mu jako určitý referenční model, který nějakým způsobem kvalifikuje jeho chování a projevy.

Dítě samo získává ve svém sociálním prostředí různé role. V tomto směru je určující pohlaví, zevnějšek, chování, ale i odlišnosti v kterékoliv oblasti. **Sociální role, které dítě získá, vyjadřují zároveň jeho hodnocení, ale i očekávání a požadavky jiných lidí.** Tím je vývoj každého dítěte do určité míry sociálně predeterminován. Různé role, např. roli chlapce či dívky, zdravého či nemocného, krásného či nevzhledného, prvorozeného či nejmladšího, lze definovat jako komplex očekávaného chování, v němž je zdůrazněn význam určitých kompetencí, zatímco jiné schopnosti nejsou v této souvislosti považovány za tak důležité. Takové očekávání bude určité projevy dítěte stimulovat a jiné potlačovat.

### #5.5.1 Rozvoj komunikace

Důležitou součástí socializace je rozvoj komunikačních kompetencí, především verbálních. Schopnost komunikovat významně ovlivňuje vývoj vztahů s různými lidmi. Je předpokladem transformace vztahu s matkou, protože umožňuje udržet kontakt i na distanční úrovni. Vzdálenost mezi komunikujícími může být za těchto okolností dost velká.

a) **Schopnost verbálně komunikovat je jedním z obecných předpokladů emancipace**. Umožňuje dítěti opustit dosud převážně pasivně-receptivní roli a stát se aktivnějším a samostatně komunikujícím subjektem, který lépe rozumí svému okolí. Napomáhá jeho uvolnění ze závislosti na manipulaci jinými lidmi. Dítě, které je schopné vyjádřit svoje přání a názory, se dovede aktivněji prosadit. Verbální komunikace je kompetencí, která umožňuje informace sdělovat i poskytovat.

b) **Schopnost verbální komunikace je podmínkou vzniku různých diferencovanějších sociálních kontaktů**. Univerzálnost jazyka, jeho srozumitelnost pro všechny členy určité komunity je v tomto směru výhodná.

Potřeba komunikace stimuluje **vznik a rozvoj řečových dovedností**. Dítě chce upoutat pozornost dospělých a co nejúčinnějším způsobem vyjádřit svoje přání, protože to je první nezbytný krok k jeho uspokojení (pokud je takové uspokojení vázáno na aktivitu jiné bytosti). K učení řeči je dítě stimulováno i chováním dospělých, kteří preferují tento způsob komunikace.

Verbální komunikace je:

1. **Schopnost něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný**.Tzn. že jej užívají v této společnosti všichni, je dán konvencí. Dítě samozřejmě dovede projevit svoje pocity, prožitky a potřeby i jinak, jenže dost rychle zjistí, že verbální sdělení je efektivnější. Lidé v okolí mu lépe rozumějí, a poskytují mu tudíž i četnější a diferencovanější zpětnou vazbu.

2. **Schopnost přijímat informace od někoho jiného**. Tyto informace jsou zakódovány do jazykového znakového systému, a proto jim všichni členové příslušné sociální skupiny rozumí obdobným způsobem. Individuální rozdíly nejsou tak velké, aby se staly rušivým elementem. Řeč je dobrým prostředkem, jak získávat informace. Děti batolecího věku reagují na zjištění této skutečnosti tendencí klást otázky, které odpovídají jejich vývojové úrovni. Tímto způsobem si doplňují zkušenosti o světě, jeho vlastnostech, ale i příčinných souvislostech. (Mladší děti se ptají „co to je?”, zatímco pro starší batolata je typická otázka „proč?”). V batolecím věku se zpřesňuje výměna informací, dítě se dovede snadněji vyjádřit i lépe rozumí. Tato kompetence usnadňuje orientaci v prostředí i adaptaci na jeho podmínky. Dítě, které je schopné přijatelně komunikovat, bývá snadněji akceptováno a lépe hodnoceno. To se projeví i posílením jeho pocitu jistoty.

Verbální komunikace má dva aspekty:

– **Komunikace je interakcí s někým jiným**. Pro dítě batolecího věku často není důležitý obsah sdělení, ale spíše potřeba udržet kontakt.

– **Komunikace je řečí o něčem**. Verbální sdělení má nějaký obsah, který může být pro mluvčího, resp. pro příjemce, důležitý. Verbální komunikace může být obsahově bohatší než neverbální, poskytuje více informací a umožňuje lépe vyjádřit své požadavky. Je nezbytná i pro socializaci, pro vysvětlení norem chování i rozdílů jednotlivých rolí atd.

V komunikaci s různými lidmi (hlavně s dospělými nebo se staršími dětmi) používají batolata i různé neverbální projevy (mimické či pantomimické), které jim usnadňují vyjádření a posluchači mají usnadnit pochopení. V tomto procesu se dítě učí účelněji komunikovat. Přestože se v tomto věku velmi rychle zlepšuje úroveň řeči, nelze podceňovat ani sdělení, které je obsaženo v gestech, mimice, tónu hlasu apod. Může nastat situace, kdy bude mezi neverbálním a verbálním sdělením určitý rozpor. Dítě v batolecím věku se nedovede s rozporností informace vyrovnat. Vyvolává v něm nejistotu, event. i pocit ohrožení. Aby si udrželo i za těchto okolností potřebnou emoční rovnováhu, musí reagovat různými obrannými mechanismy. Jedním z nich je popření nežádoucího sdělení, a tudíž celkové zkreslení informace. Tento způsob může vést k tendenci zkreslovat veškeré informace.

### #5.5.2 Normy chování

Verbální komunikace umožňuje snadnější orientaci v základních pravidlech chování, která jsou nezbytnou podmínkou přijatelné adaptace na společnost. O **sociálních** **normách** získává dítě informace na dvou úrovních:

1. **Dítě pozoruje skutečné chování lidí**. Jejich projevy mohou mít nějaký řád. Pokud se určité situace opakují, dítě si může zobecnit, jaká pravidla zde platí. Pozorované chování samozřejmě napodobuje, a tak své zkušenosti v daných podmínkách uplatňuje. To by však nestačilo.

2. **Děti získávají informace o vhodném chování především pomocí verbálního sdělení**. Naučí se tak nejen, jaká pravidla v jeho světě platí, ale proč je dobré, aby platila právě tato pravidla. Požadované normy chování bývají běžně, i v té nejjednodušší formě, v jaké jsou prezentovány batoleti, verbálně interpretovány. To znamená, že rodič zároveň vysvětluje, proč se něco musí nebo nesmí – např. musíme být zticha, abychom nerušili jiné lidi, nesmíme jíst sníh, abychom nebyli nemocní atd.

Dítě takové normy přijme snadněji, pokud je verbální proklamace a reálné chování jiných lidí v souladu.

Význam řeči pro socializační proces je zřejmý z vývoje dětí s těžkými vadami sluchu. Učení nějakým pravidlům chování, které by sloužily k regulaci a posléze i k autoregulaci, je u nich omezeno na nápodobu. Vývoj v oblasti regulace chování je v důsledku toho značně opožděn. Verbalizované, a tudíž generalizovanější normy chování (zejména zdůvodnění jejich významu) chybějí, a to se projeví ve zpomalení rozvoje superega. Chování těchto dětí bývá impulzivní, bez zábran, s nízkým sebeovládáním, a proto bývají často negativně sociálně hodnoceny. Nedostatky v autoregulaci se projevují i v reakcích na omezování jejich projevů. Sluchově postižené děti mívají nízkou frustrační toleranci. Zdá se, že nedosažitelnost nějakého konzistentnějšího systému norem vede k nejistotě, k obtížím v orientaci v prostředí a k problémům s předvídáním důsledků různého chování. Socializace probíhá lépe u dětí neslyšících rodičů, kteří ovládají dostupný komunikační systém, znakovou řeč.

Verbální prezentace norem může být zobecněná, tzn. že rodiče dítěti sdělují, co se smí a co se nesmí (tzn. vždycky a každý se tak musí chovat – např. nesmíme dávat botičku do pusy, musíme u stolu hezky papat). Sdělení může být vázáno jen na konkrétní situaci, kdy rodiče dítě vybízejí, aby teď něco určitého udělalo či neudělalo (např. neber ten papírek do ruky, je špinavý). Izolovaný pokyn může s nějakou obecnější normou souviset, ale dítě to za daných okolností nemusí takto chápat.

Nezbytným předpokladem pro osvojení potřebných norem chování je adekvátní funkce rodinného, eventuálně jiného, náhradního prostředí. Dítě se nejprve musí dozvědět, co by mělo či nemělo dělat, a pak se teprve může začít naučenými pravidly řídit. Jestliže potřebnou zkušenost nezíská, tak si žádoucí normy neosvojí. Příkladem mohou být děti výchovně zanedbané. Jejich chování není nijak systematicky regulováno a dítě dělá to, co je pro ně z hlediska aktuálních potřeb důležité.

**Děti si postupně uvědomují vztah norem k vlastnímu chování i k chování jiných lidí**. Mohou sice projevovat nechuť k omezování svých přání, ale obecně vzato mají samy potřebu vědět, co je žádoucí a naopak, co se nesmí.

a) **Stanovení pravidel vyhovuje dětské potřebě orientace ve světě**. Zafixovaný a platný řád přináší jistotu, potvrzuje předvídatelnost situací.

b) Významnou roli má i přání přijatelného hodnocení, které souvisí se základní potřebou emočního přijetí. **Pravidla dítěti umožňují lépe diferencovat, jaké chování bude pozitivně akceptováno a jaké nikoliv**.Pozitivní zpětná vazba posiluje jistotu a odstraňuje strach i úzkost (alespoň v této oblasti). Potřeba potvrzení jistoty může být tak silná, že se dítě za žádoucí chování samo pochválí a nečeká, až to udělá někdo jiný. Význam tohoto mechanismu pro formování osobní identity je nesporný.

Pochopení existence základních norem chování a jejich akceptace je signalizována nejen žádoucím chováním batolete, ale i jeho tendencí hodnotit vlastní činy či jednání někoho jiného. Děti mají rovněž potřebu vyžadovat takové jednání od jiných lidí, zejména od mladších dětí. Děje se tak většinou na verbální úrovni, kdy dítě poučuje, např. mladšího sourozence co má dělat. Méně často jde o nějakou neverbální aktivitu (např. dítě vezme druhému rohlík, který mu upadl na zem a zahodí jej). **Zvládnutí potřebných norem signalizuje reakce dítěte na jejich porušení: takové dítě se za svůj čin stydí**. Reaguje tak nejčastěji tehdy, když je dospělí při takovém jednání přistihnou a pokárají. Dítě, které se stydí, ví, že se nechovalo žádoucím způsobem.

V rámci batolecího osamostatňování **se mění i způsob regulace vlastního chování**.Určitou roli zde stále hraje vázanost na aktuální situaci, která se projevuje zvýšenou citlivostí k různým vnějším i vnitřním vlivům. I v této době je dominantní potřeba bezprostředního uspokojení, spojeného s pocity libosti, bez ohledu na další důsledky. V rámci celkového rozvoje se postupně projeví i určitá snaha o autoregulaci. Děje se tak v rámci obecné tendence, směřující k uvolnění závislosti na aktuální situaci. Projeví se větším důrazem na anticipaci budoucího dění a stanovením žádoucího cíle. Počátek autoregulace souvisí s rozvojem poznávacích procesů, tj. s uvolněním z vazby na aktuální časoprostor a ze závislosti na pečující osobě.

**Osvojení základních norem a schopnost ovládat svoje chování jsou spojeny s pokračující emancipací**. Pokud přetrvávala vazba na matku, dítě nepotřebovalo taková pravidla znát, protože bylo stejně závislé na jednání jiného člověka. V souvislosti s emancipací a pronikáním do světa, kde dítě navazuje různé sociální vztahy a získává nové role, je přijetí určitých pravidel nutné. Pokud by dítě běžné normy chování nerespektovalo, bylo by odmítáno a nepříjemná zkušenost by je přinutila tato pravidla přijmout. E. Erikson (1963) se domnívá, že schopnost určité sebekontroly zároveň přispívá ke zvýšení sebejistoty dítěte a k jeho pocitu samostatnosti.

### #5.5.3 Učení nápodobou a identifikací

Již malé děti dovedou řídit svoje chování podle projevů druhého člověka a dovedou se vciťovat do jeho prožitků. Umějí, alespoň do určité míry, rozlišit pocity rodičů a užívat tyto informace pro regulaci svého chování. Na základě schopnosti empatie dekódují batolata význam určité situace nebo svého vlastního chování.

Často má tento typ informace větší význam než verbální sdělení. Dítě je ovlivňováno citovými projevy jiných lidí a má tendenci k jejich napodobování, tj. obdobnému prožívání jako oni. Pláče, když pláčí ostatní děti, směje se, když se na ně směje jiný člověk. Dítě dovede přejímat a napodobovat chování i různé emoční prožitky (a jejich vnější projevy).

Součástí obrazu světa, který dítě vnímá a v němž se začíná orientovat, jsou i aktivity jiných lidí, které je zaujmou natolik, že je zkusí napodobit. **Nápodoba jako opakování nějakého pozorovaného projevu** je jednou z forem učení. Je projevem snahy o pochopení a z toho vyplývajícího přizpůsobení vnějšímu světu, v němž dítě žije. Je jedním ze způsobů pronikání do světa. Dítě má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi. E. Claparéde (Piaget, 1966) se domníval, že existuje tzv. **instinkt konformity, tendence podobat se jiným lidem**. I tato tendence nějakým způsobem uspokojuje potřebu jistoty a bezpečí: být stejný jako ostatní určitou jistotu přináší.

Podmínkou k učení nápodobou je schopnost rozpoznat podobnost, což předpokládá určitou zkušenost, existenci představ, které by podobné srovnání umožnily. Proto se rozvoj napodobivého chování shoduje s nástupem **symbolického myšlení**. Dítě si musí vytvořit určitou představu napodobovaného chování, zejména jde-li o komplexnější vzorec nebo je-li nápodoba oddálena. Navíc je nutné, aby dítě mělo dostatečné kompetence k uskutečnění své představy, to znamená, že závisí i na úrovni motorického vývoje.

Pravou nápodobu předchází podle H. Wallona (1982) tzv. **receptivně-motorická identifikace**, která z komplexu chování vybírá např. jeden pohyb a provádí jej. Dítě např. kýve hlavou, protože se kýve lampa. Opakování činnosti může být něčím nepotlačitelným a zároveň nemusí být plně uvědomovaným. H. Wallon (1982) mluví o palikinézách či paliláliích, které jsou funkcí středního mozku, kde je centrum automatismů. Dále v této souvislosti uvádí i echové reakce, kdy vidění gesta a slyšení zvuku podněcují dítě, aby je zopakovalo. Jde o echokinézi, echomimii či echolálii. Tyto reakce jsou stále ještě spojeny se senzomotorickým způsobem reagování.

Čím častěji dítě určité chování vidí, tím má větší tendenci je opakovat. Podobně platí, že čím je určité chování pro ně atraktivnější (popř. čím je významnější osoba, která se takto chová), tím má větší tendenci dělat totéž. **Nápodoba je výběrovým, diferencovaným procesem** (Helus, 1973). Volba modelu závisí na jeho atraktivitě, musí upoutat pozornost dítěte. (V této době není pravděpodobná jiná varianta než bezděčné upoutání pozornosti.) Dítě napodobuje takové chování, které se mu zalíbilo a které je schopné v rámci svých kompetencí imitovat. Nemusí jít mnohdy ani o ucelený vzorec chování, nýbrž pouze o jeho dílčí projev, vytržený z kontextu.

Mnohdy je opakování určitého dění atraktivní samo o sobě, bez vztahu k nějakému dalšímu cíli. Dítě napodobuje rukou pohyb matky, která luxuje, zvuk jedoucího auta apod. Přitažlivost modelu je dána subjektivními preferencemi dítěte, nemusí mít obecnou platnost. Je závislá na jeho potřebách a celkové vývojové úrovni. Souvisí s jeho vztahem k dítěti a s významem, jaký pro ně má. Vzhledem k tomu, že pro batole jsou nejdůležitější rodiče, bývají často napodobováni právě oni. (Zde nejde vždy jen o imitaci chování, které dítě zaujalo, ale o identifikaci s tímto člověkem.)

Učení nápodobou umožňuje přejmout **hotový vzorec chování**. Není třeba hledat řešení určité situace samostatně. Například dítě si rozbalí čokoládu, protože vidí, že to dělá i jeho starší sourozenec. Velmi často dělá totéž, co dělá někdo jiný, aniž chápe příčinu takového jednání. Teprve později pochopí podstatu různých situací i důvod účelnosti určitého jednání. Výsledky pokusu S. Schachtera a J. E. Singera (1967, podle Heluse, 1973) potvrdily tendenci volit napodobování jako řešení situace, jestliže jedinec nechápe podstatu situace a nemá pro ni adekvátní vysvětlení.

Na vývojové úrovni batolete je problémů s orientací mnoho, a proto bude nápodoba chování vhodné modelové osoby dostupným a častým řešením. U malých dětí je nápodoba projevem určité **závislosti na okolí, tendence očekávat řešení od někoho jiného a přejímat je**. Batolata jsou stále ještě značně závislá, i když postupně dochází k jejich osamostatňování i v řešení běžných problémů. Nicméně **nápodoba je pro děti v batolecím věku jedním z dostupných způsobů orientace a adaptace na prostředí**. Děti napodobují především takové chování, které vedlo k požadovanému účinku, to znamená, že je s ním v příčinné souvislosti.

Určitým problémem je v batolecím věku **generalizace a diferenciace napodobovaného chování**. Děti mnohdy nepřesně zobecňují předpokládaný smysl určitého chování. (Například dítě ví, že maminka všechno, co se ušpinilo, umyje a mnohokrát ji napodobí. Problém je ovšem v tom, že se snaží umýt nejenom hrneček, ale i plyšového medvídka.) Diferenciaci napomáhá praktická zkušenost, zpětná vazba posilující či oslabující efekt určitého způsobu jednání ve specifické situaci. Závisí i na úrovni rozvoje poznávacích procesů a osvojení řeči, tj. na možnosti dítěti situaci vysvětlit.

Batole může napodobovat i chování nežádoucí či vývojově dávno překonané. Jednou z těchto variant je tzv. **regresivní nápodoba**, kdy dítě dělá to, co jeho mladší sourozenec, napodobuje chování na nižší vývojové úrovni. Dělá to proto, že takové chování vede podle jeho názoru k žádoucímu efektu. Dítě se chová stejně jako jeho mladší sourozenec-kojenec, protože mu rodiče věnují více pozornosti. Starší dítě se touto situací cítí frustrováno a považuje za řešení problému napodobení takových projevů, které pozornost rodičů přitahují.

Vliv modelu na rozvoj určitých způsobů chování se projevuje nejenom osvojením těchto variant, ale zejména **ve způsobu, jak jsou uplatňovány**. To znamená, v jaké souvislosti se dítě takto chová. Mnohé naučené projevy se nemusí nutně projevit v reálném chování, ale mohou proběhnout ve fantazii nebo zůstávají latentní až do chvíle, kdy jsou specificky stimulovány. (V této souvislosti bývají uváděny Bandurovy pokusy s nápodobou agresivního chování. Děti, které viděly na filmovém záznamu nějaké násilné scény, se nemusely bezprostředně poté chovat jinak než obvykle. Schopnost napodobit takové chování se mnohdy projevila později, když se vytvořila podobná situace, jaká byla v ukázce.)

Specifickou variantou napodobování je **identifikace**. Identifikace znamená **ztotožnění s někým, potřeba být jako on, a tudíž se chovat stejně jako on**. Ke konci batolecího věku se děti začínají identifikovat se svými rodiči, obyčejně s rodičem stejného pohlaví. Napodobují jejich chování, přijímají jejich postoje a hodnoty, protože chtějí být jako oni. Osvojují si tak hotové vzorce chování a hotová řešení problémů*,* jež jsou charakteristické pro identifikační model.

a) **Tendence k identifikaci souvisí s potřebou malého dítěte neztratit vazbu s citově významnou osobou**. Chce být jako ona, aby si uchovalo její lásku, a tudíž i pocit bezpečí. Identifikace je obranou před nejistotou.

b) **Ztotožněním s obdivovanou osobou, která má z jeho hlediska vysokou prestiž, se dítě určitým způsobem podílí na její významnosti**. Nemusí se tudíž bát a být nejisté. Jeho vlastní identita se tímto způsobem obohatila.

**Identifikační fáze následuje po uvolnění ze symbiotické vazby**. Batole se sice postupně osamostatňuje, ale stále ještě potřebuje určitou oporu, kterou mu poskytuje právě identifikace. Jak již bylo řečeno??, pro dívky je tento proces o něco jednodušší, protože jejich identifikačním modelem zůstává matka. U chlapců je situace složitější, protože jsou nuceni přijmout jako identifikační vzor otce (nebo jinou mužskou osobu).

Specifickou variantou je **obranná identifikace** s osobou, které se dítě bojí (Helus, 1973, 1995). Eventuálně, kterou lze definovat jako autoritu, jež vyvolává respekt. Identifikace s takovou osobou spočívá především ve zvnitřnění hodnot a norem, které prezentuje. Dítě je přijímá za své vlastní a ony začínají fungovat, v tomto případě mnohdy až nadměrně, jako jeho vnitřní regulativní složka. Dítě preventivně potlačuje i pohnutky, které by mohly k nežádoucímu jednání vést. V krajním případě může jít až o generalizované potlačení většiny vlastních nápadů. Pokud by dítě omezení nedodrželo, bude reagovat nepřiměřeně intenzivními, negativními emocemi. Nadměrně silné superego slouží jako ochrana před konfliktem s autoritou, s níž se dítě v rámci obranné reakce ztotožnilo.

### #5.5.4 Role otce, sourozenců a jiných vrstevníků

Otci není dána ve vztahu k malému dítěti žádná specifická role ani biologicky, ani sociálně. Pokud se dítětem zabývá a věnuje mu dostatek času, vytváří se mezi nimi obdobná vazba jako v případě matky. Ta se na počátku batolecího věku projevuje vzájemným emočním připoutáním a potřebou tělesného, event. jakéhokoliv kontaktu a vzájemné interakce. L. Steinberg a J. Belsky (1991) uvádějí, že 71 % 18měsíčních dětí si vytvořilo pevnou vazbu k otci a odmítalo separaci. Děti jsou schopné citového připoutání k oběma rodičům. Vztah k otci bývá zpravidla sekundární, a proto se v něm odráží zkušenost, kterou dítě získalo ve vztahu s matkou. To znamená očekávání určitého způsobu chování, reakce na dětské potřeby, event. jejich frustrace apod. (Fox a kol., 1991). **Vztah s otcem se může stát alternativním zdrojem jistoty a bezpečí, ale i zdrojem stimulace**. Může korigovat nepříznivé zkušenosti a kompenzovat neuspokojivý vztah s matkou.

Dítě, které si vytvoří bezpečný vztah k oběma rodičům, získá určitou výhodu, kterou představuje*:*

a) **Možnost diferencovat rozličné varianty vztahu a profitovat z jejich rozdílnosti**. Každý vztah poskytuje trochu jinou zkušenost a dítě se naučí chápat, že se různí lidé mohou chovat jinak než matka. Děti, které tuto zkušenost nemají, mohou být k jiným lidem odmítavé nebo úzkostné. Vztah s matkou je pro ně jednoznačným modelem a cokoliv se od něho liší, bývá považováno za ohrožující.

b) **Možnost získat větší pocit jistoty a bezpečí na základě vícečetné citové vazby**. Děti, které si vytvořily bezpečný vztah k oběma rodičům, byly jistější a chovaly se zralejším, samostatnějším způsobem (Seifert a Hoffnung, 1994).

Otcové slouží svým synům jako **model mužského chování**. Na druhé straně se i otec určitým způsobem ztotožňuje se svým synem. Chce, aby se mu syn co nejvíce podobal a aby splnil jeho ambice. Snaží se mu vtisknout své představy o mužské roli. Tento postoj bývá nejvýraznější ve vztahu k prvorozenému synovi, ve vztahu k dalším se obyčejně poněkud mění. Představa otce, jak by měl vypadat jeho syn, soubor jeho očekávání, se vytváří již před narozením dítěte, i když se později může měnit. Základní zkušenost s chováním otce ovlivňuje sebepojetí chlapce především v oblasti sexuální identity. L. Yablonsky (1995) charakterizuje toto období jako **fázi vzájemné identifikace otce a syna**.

Matky i otcové se dovedou ke svým dětem chovat **stejně kompetentně**, ale otcovétak mnohem méně často činí. Příčinou je **sociální norma, která určuje, aby se dítětem v raném věku zabývala matka**.Do určité míry se liší i styl rodičovského chování otců a matek. Například hra otce s malým dítětem je aktivnější, více stimuluje tělesnou aktivitu, poskytuje více vzrušení. Z tohoto hlediska je významnou zkušeností např. pro budoucí hru s vrstevníky. Otcové více stimulují kognitivní vývoj dětí a rozvoj jejich nezávislosti. Otcové se ke svým dětem chovají selektivněji, v závislosti na jejich pohlaví: mají tendenci trávit více času se synem než s dcerou. Matky jsou spíše soustředěny na klidnější hru s hračkami, s knížkami, více stimulují verbalizaci (to znamená vyprávění, vysvětlování apod.) (Papalia a Olds, 1992).

V tomto věku je významný i **vliv sourozenců**. Malé děti stráví se svými sourozenci více času než s dospělými. Avšak nejde jen o frekvenci vzájemného kontaktu, ale i o jeho kvalitu.

Sourozenci mohou sloužit jako **alternativní zdroj sociální stimulace**, protože dítěti poskytují jiné zkušenosti.Prvorozené děti, které byly delší dobu zvyklé pouze na kontakt s dospělými, mohou považovat sourozence za ohrožujícího vetřelce a žárlit na něho. Avšak kromě pocitu ohrožení existují u dětí tohoto věku i jiné tendence, které vyplývají z obecné potřeby sociálního kontaktu. Již děti starší 18 měsíců chtějí být aktivními partnery v jakékoli sociální interakci, tedy i ve vztahu k malému dítěti. Pokoušejí se např. nějak pomáhat, napodobovat chování matky, event. v rámci regrese imitují chování malého sourozence.

Starší batolata se ke svým mladším sourozencům-kojencům chovají obdobně jako jejich rodiče. Komunikují s nimi podobně zjednodušujícím způsobem, chovají se altruisticky, pečovatelsky apod. To je jedna z prvních možností, jak si zkusit nadřazenou roli, pro malé dítě velmi vzácnou. Určitým problémem zůstává batolecí egocentrismus. Děti tohoto věku nejsou ještě dostatečně zralé, aby se dovedly soustředit na potřeby malého sourozence, protože jsou pro ně stále velice významné potřeby vlastní. To se projeví např. skutečností, že si nevšimnou únavy a přesycenosti mladšího dítěte, dávají mu svou oblíbenou hračku či lahůdku, i když pro ně ještě nedozrálo, a proto o ně nemůže mít zájem apod. Nedovedou přesně odhadnout jeho možnosti a kompetence.

Například jeden tříletý chlapeček se těšil, že bude hrát s bratrem-kojencem fotbal. Další tříletý chlapec se snažil nakrmit svého 10denního sourozence řízkem, svým nejoblíbenějším jídlem.

**Vztah k vrstevníkům bývá zpočátku málo diferencovaný**. Závisí na zkušenostech konkrétního dítěte se sourozenci, které se přenášejí i na vztahy k cizím dětem. Na počátku batolecího věku bývají vrstevníci akceptováni stejným způsobem jako hračky či jiné objekty. Postupně, pod vlivem zkušenosti, začne mít hra s vrstevníky pro batolata větší přitažlivost, někdy jí dají přednost i před hrou s dospělým. Děti se při hře vzájemně napodobují, a tímto způsobem se učí na své vlastní, snadno dostupné úrovni. Komunikují spolu a prožívají první konflikty. K. L. Seifert a R. J. Hoffnung (1994) zdůrazňují **význam kontaktů s vrstevníky jako další alternativní zkušenosti, která usnadňuje emancipaci** (zejména pokud jsou převážně pozitivní).

Shrnutí

Osamostatňování je spojeno s rozvojem komunikace. Komunikační funkce řeči je umožněna univerzálností jazyka, jeho srozumitelností pro všechny členy určité společnosti. Obecně platným normám chování se dítě učí pozorováním i prostřednictvím verbálního sdělení. Normy chování uspokojují jejich potřebu orientace. Jedním ze způsobů sociálního učení je nápodoba. Učení nápodobou umožňuje osvojení různých projevů chování. Další variantou je identifikace, kdy dítě přejímá postoje i chování člověka, se kterým se ztotožňuje. Obyčejně je objektem identifikace rodič. Alternativním zdrojem sociální stimulace mohou být i sourozenci.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem si děti batolecího věku osvojují různé normy chování?

2. Co je signálem osvojení určité normy?

3. Jaký význam má učení nápodobou?

4. Jak bychom mohli vysvětlit tendenci starších batolat k identifikaci s rodiči?

# #6 Předškolní věk

Předškolní období trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná, umožňuje např. dítěti aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem.

## #6.1 Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

*Bejk je jako kráva, jenomže nemá vemeno a dělá škodu.  
Pavouka bolely křidýlka, tak si vyndal provázek a sednul si na něj, houpe se a odpočívá.  
Vidíš, kočka už není. Přejelo ji auto. Nedala nikomu ocásek, aby ji za něj držel a převed přes ulici.  
Umějí mouchy číst? Ne? To je dobře. Aspoň si nepřečtou, že je to na ně nalíčený a že se po tom otráví.  
Jé, banán má modřiny.  
Nočník se přikrejvá papírem, aby nenastydnul. (Strašíková, 1999)*

Poznávání se v tomto věku projevuje především v zaměřenosti na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J.Piaget (1970) nazval typický způsob uvažovánípředškolních dětí **názorné, intuitivní myšlení**. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické (to znamená, že nerespektuje plně zákony logiky). Jeho typické znaky lze stručně vyjádřit v několika bodech:

1. **Egocentrismus,** tj. ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí. V důsledku toho dochází k nepřesnostem v poznávání. J. Langmeier (1991) uvádí velmi pěkný příklad egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli.

2. **Fenomenismus,** tj. důraz na určitou, zjevnou podobu světa, eventuálně na takovou představu. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit. Svět je pro ně takový, jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje se zjevnými znaky. Z toho důvodu naprosto odmítá např. takové sdělení, že velryba není ryba. V této souvislosti jde zároveň o přetrvávající vazbu na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. o **prezentismus**.

3. **Magičnost,** tj. tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Předškolní děti nečiní velký rozdíl mezi skutečností a fantazijní produkcí.

4. **Absolutismus,** tj. přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost. Tato tendence je jedním z projevů dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je pro děti tohoto věku nepochopitelná. Příkladem takového postoje může být reakce jednoho předškolního chlapce na reklamu vychvalující jednu zubní pastu jako nejlepší. Tento chlapec ji odmítl s tím, že nejlepší je jiná, protože to tak říkali minule (Strašíková, 1999).

Určitá, zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že pro ně jakákoliv zásadnější proměna vzezření nějakého objektu či situace představuje ztrátu jejich původní totožnosti. **Dítě sice již dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků**, které nezávisí na proměnách vnější podoby. Mladší předškolní dítě ještě dobře nerozumí závislosti a vztahům mezi jednotlivými formami existence určitého objektu. Značná vazba na aktuální, smyslově prezentovaný obraz činí svět subjektivně proměnlivější, než jaký reálně je.

John Flavell (1988 v Steinberg a Belsky, 1991) ve svých experimentech ukazoval, jak si mladší předškoláci pletou vnější vzhled s podstatou skutečnosti. Když něco nějak vypadá, tak to dle jejich názoru také takové musí být. Například když by se nějaký známý člověk převlékl za čerta nebo Mikuláše, tak si budou myslet, že se v něj proměnil. V 5 letech už by děti byly schopné mnohé z těchto proměn rozpoznat a věděly by, že je to stále tentýž člověk. Věděly by, že se může vrátit zpět do svého původního stavu, např. v našem příkladě tím, že si sundá masku a vezme si svoje vlastní šaty. Pojem zachování podstaty objektu se ke konci předškolního období rozvine do té míry, že dítě chápe dočasnou či zdánlivou změnu jako nepodstatnou, jako jednu z možných variant.

Vázanost na zjevné znaky je zcela obecná, projevuje se i ve vztahu k sobě samému. Proměna vnějších znaků vlastní bytosti je často chápána jako proměna identity. Dítě se jinak cítí i odlišně chová např. v nějakém převlečení. To znamená, jestliže získá nějaký znak, který je podle jeho názoru identifikačně významný (např. dostane stejný dres jako starší bratr nebo si obleče tatínkovu bundu). Příčinou odmítání nového odlišného oblečení, změny účesu apod. může být strach ze ztráty identity. (Podobným způsobem se chovají i někteří dospělí. Změnu zevnějšku, teritoria, věcí, které považují za součást sebe sama, prožívají jako ohrožení.)

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile se změní dva aspekty nějaké situace, dítě jejich proměnu a charakter vzájemného vztahu nepochopí.

Neschopnost takové úvahy ilustruje jeden z Piagetových experimentů, které prováděl s A. Szemiňskou (1966). Dvě skleničky stejného tvaru naplnili do stejné výše identickými korálky. Pak vzali třetí skleničku, která měla užší dno a přesypali tam, za přítomnosti dítěte korálky z jedné ze dvou stejných skleniček. Sloupec korálků byl v úzké skleničce samozřejmě vyšší. Dítě si myslelo, že v této skleničce je korálků víc, protože jejich sloupec dosahuje do větší výšky. Bylo o tom jednoznačně přesvědčeno, přestože vidělo, jak experimentátor korálky přesypal. Podobný příklad s limonádou uvádí P. Říčan (1990). Jestliže část limonády nalijeme do sklenice, bude si dítě myslet, že se změnilo její množství. Pokud se dívá na láhev s limonádou, skutečně to tak vypadá. Dítě ještě nebere v úvahu, že ve sklenici je další limonáda. Její množství se pouze rozdělilo do dvou nádob. Jinak nikdo žádnou nepřidal ani nevypil. Změnila se pouze její smyslově prezentovaná forma.

V řešení úkolů tohoto typu hraje značnou roli skutečnost, že **předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů**. Většina pětiletých dětí věří tomu, že změna tvaru vede nezbytně ke změně množství, protože se jim to tak jeví. Vidí, že sloupec korálků je vyšší, to znamená větší, a proto si myslí, že je jich víc. Předškolní dítě buď vnímá objekt globálně a nevšímá si jeho detailů, nebo je schopné zaměřit se na detail, obyčejně nějaký hodně nápadný, a nebere v úvahu žádnou další vlastnost. Proto si nevšimne ani její změny. Sleduje například výšku sloupce korálků a neuvědomuje si, že je každá sklenice jinak široká. Pozornost dítěte je upoutávána tím, co je nejnápadnější.

Kdybychom např. použili místo úzké a vysoké skleničky jinou, velmi širokou, dítě by si naopak myslelo, že je korálků méně, protože sotva pokrývají dno. Vnímání dětí předškolního věku je charakteristické **neschopností systematické aktivní explorace** (tj. systematického prohlížení jedné části po druhé). Dítě ještě neumí vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Neanalyzuje obrazec na části a není schopné ani syntézy, která by respektovala vztahy mezi těmito detaily. Pro egocentrický způsob vnímání je významnější pohled subjektu než kvalita objektu. Tato tendence je zřejmá i z preference nápadných vlastností objektu (jako je např. křiklavá barva) a dále těch podnětů, které jsou pro dítě nějak atraktivní a mají nějaký význam pro uspokojení jeho momentální potřeby.

Významnost aktuálně vnímaného obrazu světa je pro předškoláka v tom, že **představuje nějakou subjektivní jistotu**: je to doopravdy tak, protože to tak vidí. Uvažovat o možných nepřesnostech*,* k jakým tento způsob poznávání může vést*,* dítě nenapadne a asi by se proti takové ztrátě jistoty i bránilo. Názorné myšlení může mít charakter manipulace se symboly ve vědomí. Je to typ myšlení, který vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemem a představou, případně jiným symbolem. Protože je vázané na vlastní zkušenost subjektu, zůstává stále ještě do značné míry omezené.

Názorné, intuitivní myšlení se ukazuje jako nefunkční i v úkolech, kde by dítě mělo diferencovat vztahy nadřazené třídy a jejích dílčích složek. J. Piaget (1966) dal dětem do krabice asi 20 korálků, které děti správně označily jako dřevěné. Většina z nich měla hnědou barvu, pouze 3 byly bílé. Na otázku, zda je v krabici více dřevěných nebo více hnědých korálků odpovídaly předškolní děti zpravidla nesprávně. Myslely si, že hnědých korálků je víc. Ve své úvaze respektovaly opět pouze jeden aspekt množiny, v tomto případě barvu, která je více upoutala. Stejným způsobem by reagovaly na běžný dětský žert, zda je těžší kilo peří nebo kilo železa.

Běžnou chybou v uvažování předškolních dětí je sklon třídit a posuzovat objekty podle toho, v jakém vzájemném vztahu jsou. Podle jejich názoru se např. psi a kočky podobají tím, že se nemají rádi. Jiným projevem nezralosti je tendence předškolních dětí měnit zcela volně kritérium klasifikace. Například dítě třídí kostky podle tvaru a najednou je začne rozdělovat podle barvy. L. Vygotský (1971) nazval tento styl uvažování **řetězovým pojetím**. Myšlení předškolních dětí ovlivňuje skutečnost, že děti tohoto věku ještě nedovedou potlačit informaci, která je pro řešení daného úkolu nevýznamná, např. barva pro posouzení podobnosti dvou objektů. R. S. Siegler (1998) se domnívá, že tato kompetence – kterou lze chápat obecněji jako schopnost inhibice – je důležitým faktorem kognitivního vývoje v dětském věku. Je závislá na zrání ve frontální oblasti mozku a pravděpodobně i na stimulaci.

Předškolní děti nejsou schopné uvažovat komplexněji, např. o více než jednom aspektu situace. Nedovedou chápat transformace, neberou v úvahu možnost, že nové uspořádání může být navráceno do původního stavu. Fenomenismus i egocentrismus určují způsob orientace předškolního dítěte ve světě a jeho uvažování, které je dosti rigidní.Je v něm zřejmá tendence:

1. **Ulpívat na jednom pohledu subjektu** a nebrat v úvahu i jiné, z nichž se může posuzovaný objekt jevit úplně jinak.

Například čtyřletý chlapec odpovídá kladně na otázku, zda má bratra, avšak na další dotaz, zda-li má bratra i tento jeho bratr odpovídá záporně. Dle jeho názoru bratra nemá, v rodině není žádný další kluk. Pro tento věk je typické, že dítě nechápe možnost posuzovat situaci z více hledisek (Steinberg a Belsky, 1991).

2. **Ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu**, považovat jej za jeho podstatný a definitivní znak. Objekt se však může měnit a zase se vracet do původního stavu, v těchto proměnách to bude stále tentýž objekt (resp. množina objektů).

Další čtyřletý chlapec velice plakal, když jeho strýc ostříhal ovce, že už to nejsou jeho ovečky.

Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje předpoklad, že je jedině možný, tj. **předpoklad apriorní správnosti a platnosti**.Jestliže chybí představa o možné pluralitě názorů, pak schází i impulz k hledání objektivní pravdy. Podobné tendence jsou zřejmé např. při řešení problému příčinnosti. Předškolák má sklon hledat přímé a jednoznačné příčiny všech situací. Náhodu odmítá jako něco, co mu kazí řád světa. Vyvolává v něm nejistotu, protože ji nelze dostupnými prostředky uspokojivě vysvětlit. Vysvětlení příčiny nějakého dění nemusí být vždycky logické, ale musí být subjektivně uspokojující. Primární je potřeba řádu a z něho vyplývajícího výkladu dění ve světě. Mohou se zde projevovat všechny znaky intuitivního myšlení. Například J. Langmeier (1991) uvádí příklad čtyřletého dítěte, které interpretuje velmi svérázně příčinu deště: *Proč prší? Asi to ví, že jsme doma.*

Příčiny a následky mohou být občas zpřeházené, jednotlivé nezávislé události mohou být kauzálně spojovány, přestože mezi nimi není vůbec žádný vztah. J. Piaget nazývá tento způsob uvažování **transdukce**. Například jedno dítě jelo na návštěvu k babičce v době, kdy začalo pršet. Z toho usoudilo, že vždycky, když pojede k babičce, bude zase pršet. V takových případech jde o jednoduché podmiňování, dítě si v důsledku časové shody spojilo dvě události dohromady.

V předškolním věku dítě ještě mnohému dění nerozumí, a tudíž pro ně není taková zkušenost příliš přínosná. Informaci lze adekvátně využít pouze tehdy, jestliže jedinec chápe její podstatu. Pokud tomu tak není, eliminuje ji nebo ji interpretuje tak, jak umí (a často nesprávně). Pokud se realita jeví nesrozumitelná, dítě tento rozpor řeší jednoduše: vysvětlí si ji tak jak umí, resp. jak se mu to hodí. Příliš je netrápí, že je to ve skutečnosti jinak. Jinou možnost si ani nepřipouští. Smyslem takového jednání je dosažení nějaké, alespoň zdánlivé jistoty, že svět je poznatelný a že se v něm dokáže orientovat. Dítě je schopné zkreslit svůj úsudek o nějakém dění i proto, že je pro ně emočně nepřijatelné. Také tato nepřesnost v poznávání je motivována potřebou jistoty a bezpečí. (Emočně podmíněné chyby v uvažování nejsou typické pouze pro předškolní děti, lze se s nimi setkat dokonce i u dospělých.)

Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla **srozumitelná a přijatelná**. Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou **nepravých lží, tzv. konfabulací**, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami (ovlivněnými jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním). Pro dítě však představují skutečnost a ono samo je o jejich pravdivosti přesvědčeno. V předškolním věku lze jen velmi těžko oddělit ve vyprávění dítěte vzpomínky od fantazijní produkce.

**Fantazie má v tomto období harmonizující význam**. Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnost. J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací. Pro dítě je zřejmě nejsnazší vyrovnat se s tlakem reality, s nedostatky vlastního myšlení i zkušenosti pomocí fantazie, která má relaxační, emocionálně příznivý účinek. Dětská fantazie se projevuje i **animismem, eventuálně antropomorfismem, a arteficialismem**.Tato tendence je dalším z projevů poznávacího egocentrismu předškolních dětí. Takový výklad reality jim usnadňuje orientaci. Dítě světu lépe rozumí, když mu přičítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské. Modelem, podle něhož analogicky vysvětluje různé dění, je jeho vlastní činnost. Dítě si myslí, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány atd. (Piaget, 1966). Například sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře (Steinberg a Belsky, 1991).

Děti v tomto věku sice už dávno umí odlišit živé bytosti od neživých objektů, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a přičítat neživým věcem vlastnosti živých. Například jeden předškolní chlapec ostříhal chlupy plyšové kočce a velice se divil, když se jeho matka zlobila. Argumentoval tím, že jí přece znovu narostou, jako jemu narostly vlasy (Strašíková, 1998). Arteficialistický pohled vysvětluje vnější svět jednoduše: někdo jej udělal (rozumí se nějaký člověk). Hvězdy a měsíc někdo dal na oblohu, někdo napustil vodu do rybníka, někdo na něm udělal do rána led apod. Hory vznikly tak, že tam někdo nasázel kameny a ty mu vyrostly atd. (Langmeier, 1991).

Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho **útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup**. Děti sice už dovedou správně vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout více aspektů, znalostí či různorodé pohledy. Jejich uvažování je zúžené, zaměřené jen na jednu oblast. Například děti znají rozdíl mezi živými a neživými objekty, ale stejně občas uvažují animisticky. Vědí, co znamená číslo 4, ale přesto si neuvědomí, že se změnou uspořádání nedojde ke změně počtu jednotek. Předškolní děti občas přijdou na to, že pohled jiného člověka na určitou situaci se může lišit od jejich vlastního, ale neberou tuto skutečnost v úvahu. Příslušné vědomosti existují v jejich vědomí zcela nezávisle a zatím dětské uvažování příliš neovlivňují. Předškolní děti nejsou ještě na takové úrovni, aby neměly spontánní tendenci složitější situaci zjednodušit a různorodé informace prostě vyloučit. Jejich myšlení je rigidní, nepohyblivé a nevratné. Předoperační myšlení velice výstižně připodobnily americké autorky Diana E. Papaliaová a S. W.Oldsová (1992) ke sledu dílčích, útržkovitých záběrů z filmu, jemuž chybí vzájemné souvislosti a vztahy.

Je jisté, že se dítě učí mnohé věci od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě řešitelný, byť s určitou pomocí. Při vývoji dětských poznávacích procesů je možné uvažovat nejenom přímo o způsobech řešení, jichž dítě v úkolech samostatně použije, ale i o řešení, k němuž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí dospělých. L. S. Vygotský (1978) tuto oblast nazval ***zónou proximálního vývoje***. Vygotský se domnívá, že všechny kognitivní funkce se ve vývoji objevují na dvou úrovních:

1. Nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě tento způsob uvažování učí.

2. Jako naučená a zvnitřněná funkce.

Obr. 6.1: Vývoj kresby lidské postavy v předškolním věku.

Obr. 6.2: Kresba „pána“, který byl teprve dodatečně oblečen.

Dospělí mohou různým způsobem usměrňovat a regulovat dětské učení, ale nejefektivnější může být jejich působení v té oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat.

Celkový vývoj dětského poznávání je v předškolním věku charakteristický postupným opouštěním subjektivního pohledu a důrazu na viditelné projevy aktuální situace.

Předškolní dítě vyjadřuje svůj vlastní názor na svět **v kresbě, vyprávění nebo ve hře**. Zde se plně projeví typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání. Takto prezentovaná skutečnost je zjednodušená, srozumitelná a případně i méně ohrožující. V této podobě uspokojuje dětskou potřebu jednoznačnosti světa, který má požadovanou strukturu a platí v něm jasná pravidla. Takový svět se dítěti jeví bezpečný, lze se v něm snadno orientovat a lze se na něj spolehnout.

1. **Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe** (Piaget, 1970). Není tomu tak ale od samého počátku. Pro děti batolecího věku je pohyb spojený se čmáráním zajímavý sám o sobě, často víc než jeho výsledek. V souvislosti s rozvojem poznávacích funkcí dítě postupně zjistí, že tato činnost může být prostředkem ke zobrazení reality. V této fázi bývá výsledek teprve dodatečně pojmenován, obyčejně podle nějakého výrazného znaku, typického pro určitý objekt. Teprve v dalším období je dítě schopné uskutečnit úmysl něco konkrétního nakreslit. Kresba se tak stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti (Piaget, 1966; Kellogg, 1969; Steinberg a Belsky, 1991).

Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celého komplexu schopností a dovedností (motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav. Protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření postoje dítěte k zobrazovanému objektu, mohou v ní **převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou**. Z. Matějček (1994) v této souvislosti stručně a výstižně říká, že dítě kreslí to, co o objektu ví, tj. to, co se mu na něm zdá důležité. Například kresba lidské postavy má na počátku hlavu a nějak zobrazené končetiny, ale často jí chybí trup. Vzhledem k tomu, že by tělo mohlo být docela dobře zobrazeno stejným způsobem jako hlava, neobstojí námitka, že by jej dítě nedokázalo nakreslit. Podobný smysl mají průhledné kresby. Dítě pána postupně obléká tím způsobem, že mu přikresluje další části oděvu. (Mechanismus zdůraznění subjektivně důležitých znaků se v kresbě objevuje i později, jinak by nebylo možné hodnotit kresbu z projektivního hlediska.)

Později, na konci předškolního věku, se dětské výtvory stále **více podobají skutečnosti**. Podle Rhody Kelloggové (1970) se tato fázi rozvoje kresby nazývá **reprezentativní**. Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí. Takováto postupná proměna je jedním důkazů rozvoje decentrace dětského poznávání.

2. **Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu**, event. i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak problematická. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit různá přání, která v realitě uspokojit nelze. Předškolní dítě se musí neustále přizpůsobovat požadavkům okolního světa, který ještě příliš dobře nechápe. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu svým potřebám. Ve hře může dítě zpracovat problematickou skutečnost, jak samo chce. Dítě si může znovu přehrát situaci, které nerozumělo nebo se jej citově dotkla, a najde alespoň na této úrovni přijatelné řešení. Například vyřeší svůj strach ze psů: ve hře jsou psi hodní, není třeba se jich bát.

Stejné znaky má např. pohádkový svět. P. Říčan (1990) mluví v této souvislosti o zjednodušení, až primitivních rysech pohádkového dění. Pohádkové bytosti mají jednoznačný charakter, jsou buď dobré, nebo zlé, ale není pochyb o tom jaké. Příběh má dobrý konec, zlo je potrestáno. Vše funguje podle jasného řádu, který se nemění. Jako relaxační prostředek vyhovují pohádky i mnoha dospělým.

J. Piaget (1970) připomíná význam symbolické řeči, jejímž prostřednictvím dítě skutečnost ve hře prezentuje jiným způsobem, než je obvyklý způsob verbálního sdělení. Hrový symbolismus Piaget připodobňuje k symbolismu archetypů, tak jak je prezentoval C. G. Jung.

Obr. 6.3: Pán a dům – kresba čtyřletého chlapce.

Obr. 6.4: Mladší předškolák vidí dospělou osobu poněkud zkresleně, dívá se na ni vzhůru, a proto se mu jeví její nohy relativně delší. Je možné, že právě z tohoto důvodu kreslí děti předškolního věku lidskou postavu často s nepatrným tělem a dlouhýma nohama.

### #6.1.1 Chápání prostoru, času a počtu v předškolním věku

1. **Egocentrická perspektiva je charakteristická i pro vnímání prostoru**. To znamená, že dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů, protože se mu zdají velké, a podceňovat vzdálenější, protože je vidí malé. Neumí dobře odhadovat prostorové vztahy. Hodnotí je podle toho, jak je vnímá, tj. jak se mu jeví. Diferenciace polohy nahoře a dole je již správná, ale k takové decentraci, která by umožnila dobře rozlišovat polohu vpravo a vlevo, dítě ještě nedozrálo. Pozice pozorovatele je z tohoto hlediska proměnlivější, je ve vztahu k vnímaným objektům méně přesně fixována. (Když se dítě otočí o 180 stupňů, je všechno naopak, co bylo vpravo je nyní vlevo atd.) Určitou roli zde hraje i dozrávání lateralizace, tj. mechanismy čistě biologického zrání.

2. **Pojem času se rozvíjí pomalu**.V závislosti na egocentrismu a názorovém konkretismu poznávacích procesů měří dítě čas **prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů**, zejména pokud jsou nějak subjektivně významné. Prezentismus v nazírání světa se projevuje koncentrací na přítomnost, dítě je vázané na aktuálně vnímané dění. Má tendenci přeceňovat délku časového intervalu (stejně tak jako má sklony přeceňovat vzdálenosti v prostoru). Aktuální významnost nějakého dění přispívá k subjektivnímu zkreslení představy o jeho trvání, tj. jeho časové dimenze. S tím vším souvisí i vztah dítěte k času: není pro ně důležitý a mnohdy je spíše obtěžující. Dítě nespěchá, protože je pro ně významnější přítomnost než budoucnost. Časové pojmy, jako je minulost a zejména budoucnost, nemají v tomto věku přesnější obsah. (Z tohoto důvodu má omezený subjektivní význam jakékoliv dění, které je lokalizováno do vzdálenější budoucnosti. Pro dítě se stává něčím zcela nereálným, a tudíž nezajímavým.)

3. Dítě má vrozenou schopnost využívat ve svém poznávání **kategorii počtu** (Gelman, 1990). Podle R. Case (v Siegler, 1998) je dětské myšlení ovlivňováno centrálními konceptuálními strukturami, z nichž jedna je zaměřena na uvažování o počtu. To znamená, že počet, resp. množství, je důležitou informací o světě. Nejprve jde spíše o percepční odhad počtu věcí, na něj později navazuje počítání objektů. Percepční odhad nelze dobře používat ke zjištění většího počtu (více než 4 objektů).

Předškolní dítě se naučí **chápat počet jako jedno z možných klasifikačních kritérií**. Pochopení významu takového způsobu hodnocení je ve značné míře stimulováno sociokulturně: dítě se neustále setkává s tím, jak někdo něco počítá, a snaží se dělat totéž. V předškolním věku má počítání všechny znaky názorného, intuitivního myšlení, vázaného na jeden, konkrétní aspekt situace. Již na počátku předškolního věku znají děti názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu.

Experimenty Karen Wynnové (1990, 1992) s řazením obrázků podle počtu na něm namalovaných zvířátek ukázaly, že tříleté dítě rozliší počet, pokud je na jedné z kartiček jedno zvířátko a na další nápadně odlišné množství, např. 5 nebo 6 zvířat. Avšak nebude umět rozeznat dva podobné, např. počet 5 a 6. (V tomto věku děti používají strategie percepčního odhadování počtu.) Čtyřleté děti tento úkol zvládly bez větších problémů. Autorka na základě výsledků této práce usuzuje, že **děti si nejprve osvojují obecný pojem změny množství, resp. počtu**. Vědí, že když něco přidáme, tak se počet zvyšuje, a pokud ubereme, tak je naopak nižší.

**Pochopení významu jednotlivých čísel určitou dobu trvá**. Schopnost užívat tuto znalost v řešení různých úkolů je po celý předškolní věk dost omezena. **I počítání je ovlivněno fenomenismem**, tj. vázaností na aktuální stav situace. 3–4leté děti se pletou, když je množina jinak uspořádána. Tuto skutečnost potvrzuje Piagetův experiment s řadou mincí nebo koláčů (Steinberg a Belsky, 1991; Seifert a Hoffnung, 1994). Čtyřleté děti správně spočítaly řadu 5 koláčů. Avšak když experimentátor přidal druhou řadu, vytvořenou také 5 koláči, ale udělal mezi nimi větší či menší mezery, než jaké byly v první variantě, nebyly si jisté zda je jejich počet stejný či nikoliv. Braly v úvahu skutečnost, zda byla nová řada delší či kratší. I v tomto pokuse, jako v mnoha podobných, jde o to, že dítě se fixuje na jeden aspekt dané množiny a záleží na tom, co je bude více upoutávat. Nejde o to, že by čtyřleté děti neuměly spočítat pět věcí, ale spíše o fakt, že **počet je pro ně pouze jedním aspektem reality**. Předškolní dítě ve svých úvahách respektuje spíše jinou, vizuálně nápadnější či atraktivnější vlastnost.

Ze stejného důvodu dělají i starší předškolní děti chyby v podobném typu úkolu. Děti měly rozdělit hromádku 18 korálků (10 červených a 8 modrých) na dva stejné díly. Pětileté děti je často dělily podle barvy a nebraly v úvahu odlišnost počtu. Barva jako nápadnější, i když z hlediska úlohy irelevantní znak, se stala pro řešení určující. Předškolní děti dovedly spočítat jednotky v řadě a pod vedením experimentátora pochopily, že jejich řešení bylo nesprávné. Počet není atraktivním aspektem množiny, který by předškolní dítě spontánně volilo jako klasifikační kritérium. **Předškolní dítě chápe číslo jako vlastnost objektu či množiny objektů**. Z tohoto hlediska je ovšem lhostejné, zda si vybere jako určující aspekt hodnocení tuto vlastnost, nebo nějakou jinou. L. Steinberg a J. Belsky (1991) shrnují názory různých autorů (např. Rachel Gelmanové, 1982 a dalších):

1. Děti mají tendenci přiřadit každému objektu jedno číslo, i když to vždycky nemusí být v pořadí správné číslo. Avšak každý objekt tuto vlastnost, tj. číslo, získá (někdy i víckrát).

2. Předškolním dětem není zcela jasné, že nelze nějaké číslo v řadě vynechat nebo nějaký objekt počítat dvakrát.

3. Děti si nemusí vždycky uvědomovat, že poslední číslo v řadě je zároveň počet všech zahrnutých objektů.

Základem **porozumění pořadí** je pochopení pojmů méně a více (např. úkol, zda je více 5 nebo 6 pomerančů). K jeho úspěšnému vyřešení je třeba umět počítat a znát pořadí čísel. Za těchto okolností je dítě schopné pochopit, že číslo, které je v číselné řadě dříve, je menší než to, které následuje později. Takový úkol dovedou vyřešit 4–5leté děti.

### #6.1.2 Vývoj verbálních schopností v předškolním věku

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Tak je chápáno jakékoliv sdělení, i kdyby byl záměr mluvčího odlišný.

Verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě. Děti je rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média (např. televize) a komunikace s vrstevníky. Otázky typu „proč” mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. i dětského slovníku, ale i pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň se naučí užívat i příslušné slovní výrazy. Správné užití takových výrazů signalizuje pochopení vztahů, které označují. Jsou to příslovce, spojky, předložky apod. Některé slovní druhy, eventuálně dokonce jejich specifické varianty, se objevují v určité vývojové fázi a v určité posloupnosti. Důvodem je spojitost rozvoje řeči a myšlení, popřípadě i jejich vázanost na sociální stimulaci. Například dítě snadněji chápe prostorové vztahy, a proto začíná dříve užívat příslovce určení místa a teprve potom příslovce určení času atd. Předškolní děti sice také užívají slova, která označují čas (např. včera), ale často je použijí nesprávně.

Děti se učí mluvit prostřednictvím **nápodoby verbálního projevu dospělých lidí** (případně starších dětí), s nimiž žijí a komunikují. Avšak **nápodoba řeči má selektivní charakter**. Předškolní děti nenapodobují všechno, co slyší. Většinou si zapamatují určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely (McTear, 1985). Často jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo nebo známá slova v nové podobě, jiné vazbě apod. To znamená, že je zde něco nového, ale ne všechno, protože dítě se snadněji učí, když chápe smysl takového sdělení. (Pokud jej nechápe a nemá pro ně žádný význam, snadněji jej zapomíná.) Napodobovaná slovní sdělení, ať už je důraz na jeho obsahu nebo na formě, dítě později použije ve svém vlastním projevu. Děti rády experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují. To je jedna z variant, jak se učí a rozvíjejí své verbální schopnosti.

Nápodobou se děti učí i **gramatická pravidla**. Mladší předškoláci ještě užívajígramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Avšak stále dělají chyby, zvláště když vyjadřují různé časové vztahy. V dětském vyprávění se objevují mnohé **nepřesnosti a agramatismy**. Pokud mají samy děti interpretovat sdělení někoho jiného, plně se projeví jejich syntaktická rigidita, vázanost na určité, standardní pořadí slov ve větě či v souvětí. Jestliže jsou slova řazena méně obvyklým způsobem, dítě může takovému sdělení rozumět úplně jinak. Například jestliže souvětí pokračuje …*a dort naplnila maminka*, pro mnohé předškolní dítě to znamená, že se maminka naplnila dortem (a ne že maminka naplnila dort).

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. **egocentrická řeč**, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč později přechází na úroveň vnitřní řeči. (Řečový projev batolete ještě není tak diferencovaný.) **V** **průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve mnohem později, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit i jejich struktura**. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i strukturu, než jakou má komunikace, která musí počítat s partnerem. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné. Tato forma řeči může mít různé varianty:

1. Expresivní – dítě bez ohledu na potenciální posluchače vyjadřuje slovně své pocity.

2. Regulační – předškolní dítě řídí slovními pokyny své vlastní jednání (Vygotský, 1971). Dělá to obdobně, jako by to činili jeho rodiče. Připomíná si např. určité normy chování a dává si pokyny, co má dělat. (Např. *Teď nemůžu papat bonbón, maminka by se zlobila.)*

3. Egocentrická řeč může fungovat také jako **prostředek myšlení**.

Když děti ve věku 3,5–6 let dostaly za úkol řešit nějaký problém, např. doplňování skládaček (puzzles), tak svoje jednání komentovaly, plánovaly další úkony, opravovaly se apod. Nejmladší děti mluvily nahlas, stejně jako kdyby radily jiné osobě, starší si jen šeptaly nebo mluvily potichu, pouze pro sebe (Steinberg a Belsky, 1991).

Egocentrická řeč má pro předškolní dítě i ten význam, že se nemusí přizpůsobovat vnější realitě v takové míře, jako když mluví s někým jiným. Zejména v komunikaci s dospělými musí dítě brát ohled na jejich způsob myšlení a na běžná pravidla logiky, která chápe zatím jen nedokonale. Pokud si povídá pro sebe, nemusí se přizpůsobovat ničemu. Egocentrická řeč doprovází a komentuje různé dětské aktivity. Uvažování předškolního dítěte bývá spojeno s verbálním komentářem, který dítěti v této činnosti pomáhá. Egocentrická řeč má svou vývojově podmíněnou funkci. Slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí.

Shrnutí

Podle Piageta lze označit myšlení předškolního dítěte jako názorné a intuitivní. Jeho typickým znakem je egocentrismus, fenomenismus a magičnost. Dítě interpretuje realitu tak, aby pro ně byla srozumitelná a přijatelná, i když si občas musí vypomáhat zkreslením či vyloučením některých informací. Je přesvědčené, že každé poznání musí mít absolutní platnost. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty orientace ve světě. Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování verbálně prezentovaných informací. Postupně se diferencuje tzv. egocentrická řeč, která slouží jako prostředek uvažování.

Kontrolní otázky:

1. Jak lze interpretovat základní znaky dětského uvažování v předškolním věku?

2. Jakým způsobem přistupuje předškolní dítě k poznávání reality?

3. Jakým způsobem ovlivňuje dětské uvažování vývoj kresby?

4. Jak se v předškolním věku rozvíjí pochopení číselného pojmu a manipulace s čísly?

5. Jaký význam má egocentrická řeč?

## #6.2 Rozvoj dětské identity v předškolním věku

*Když jsem byl malej, tak jsem to neuměl. Teď jsou mi už čtyři roky, tak jsem velkej a všecko umím.  
Proč jste mi dali jméno, který se mně nelíbí? Proč se nejmenuju třeba Franta nebo Karel.  
Kdyby nám loupežníci chtěli ublížit, já bych jim dal facku na zadek proutkem. (Strašíková, 1999)*

**Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí.** Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí (základ takového pojetí sebe sama lze najít již na konci batolecího věku). V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity. (Sebepojetí mladších dětí zahrnovalo různé informace o sobě samém, které měly popisný či hodnotící charakter, např. sebeobraz, představu sebe sama i názory a hodnocení jiných lidí).

**Tělové schéma**, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Dítě ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle. Fenomenismus dětského úsudku se projevuje v této souvislosti **preferencí nápadných či subjektivně významných znaků**. Odlišení podstatných a nepodstatných znaků vlastní bytosti je v předškolním věku obtížné (Bettelheim, 1988). Tělesná identita má i svou funkční složku, která je dána schopností vlastní tělo nejenom pociťovat, ale také ovládat. V tom se projevuje rozvoj sebepojetí, dítě se posuzuje jako aktivní subjekt, vybavený různými kompetencemi. Samotný zevnějšek má v tom věku větší význam jen tehdy, jestliže je nějak nápadný (v pozitivním nebo negativním směru).

**Sebehodnocení** je vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku stále jednoznačně **závislé na názoru jiných osob, zejména rodičů**. Rodiče je ovlivňují:  
a) emočně, svou citovou vřelostí;  
b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění;  
c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě.

**Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak je mu prezentován**. V této podobě se stává součástí jeho sebepojetí. **Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje,** ale činí tak způsobem, odpovídajícím jeho vývojové úrovni:

1. **Egocentrismus** mu pomáhá potvrdit vlastní významnost.

2. **Magičnost uvažování** a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné

Mechanismy tohoto typu mohou fungovat jako obranné, mohou být signálem nějakého strádání, eventuálně jen nějaké nerovnováhy (v oblasti citové jistoty, sebeprosazení atd.).

Nezralost sebepojetí předškolního dítěte se může projevovat **majetnickými sklony**. Děti dost často zdůrazňují, co je jejich, a nechtějí své věci nikomu půjčit. Dalším znakem nezralosti je nekritičnost a přehnaný důraz na sebe sama. Typickým projevem takového postoje bývá **sklon k vychloubání**. Dítě se dovede vytahovat se vším možným, i s člověkem, s nímž se ztotožnilo, a považuje jej tudíž za součást sebe sama. Slouží mu jako zdroj jistoty a podpora sebeúcty.

**Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity**, posiluje jeho sebevědomí. Zároveň mu pomáhá diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které by si mělo osvojit. Přijetím rodičů, citově blízkých autorit, jako vzorů se volba vhodné alternativy zjednoduší. Ztotožnění se v tomto věku projevuje i značným důrazem na vnější znaky, např. v potřebě určité úpravy zevnějšku (dítě chce stejné oblečení, jako má obdivovaná bytost).

Součástí identity se stává cokoliv, co k dítěti nějakým způsobem patří, tj. jeho **osobní teritorium**. Jeho vymezení může být různé, stejně tak i jeho obsah. Do této kategorie patří:  
a) lidé, k nimž má nějaký vztah;  
b) věci, které mu patří;   
c) prostředí, v němž žije.

Důležitou složkou dětské identity je vlastnictví, což se projevuje i verbálním vyjádřením tohoto vztahu: moje maminka, můj pes, moje auto. Moje je součástí já. Dítě má zcela jiný vztah ke hračce, která je jeho majetkem, než k věci, kterou sice může užívat, ale která mu nepatří.

Důkazem může být tendence dětí z klasického dětského domova shromažďovat různé věci (např. hračky a jídlo), často zcela nesmyslně, a schovávat si je, aby jim je někdo nevzal. Děti se tak chovaly i přesto, že měly možnost si s těmito hračkami denně hrát a dostávaly pravidelně tolik jídla, kolik chtěly. Dalším důkazem může být i selhávání kolektivistických politických systémů, které vycházely z preference společného vlastnictví, jež nakonec znamenalo lhostejnost a odmítnutí zodpovědnosti za něco, co netvoří součást osobního teritoria.

**Součástí identity předškolního dítěte jsou i všechny sociální role,** které má. V této době nabývají na významu především ty, jež přesahují rámec rodiny a signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí, např. role žáka mateřské školy nebo role v dětské skupině. Tyto role potvrzují dosažení určitého postavení, které se projeví i v sebepojetí, a takto je chápe i samo předškolní dítě. Je na tyto role většinou velmi hrdé.

Klíčová je i tzv. ***gender role***, jejíž vymezení se v předškolním věku rovněž zpřesňuje a diferencuje. Je totiž třeba rozlišovat biologickou pohlavní roli, která je dána pouhým pohlavím, a *gender roli*, která zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role, vymezuje její obsah, s nímž se dítě pod tlakem sociokulturních vlivů postupně ztotožňuje. Lze ji označit jako sociální pohlavní roli.

### #6.2.1 Identifikace s mužskou a ženskou rolí

*Pod ty sprchu nemůžu, protože to je jen pro ženský děti. Je tam namalovaná holčička.*

*Proč jsou pánové hubený a paní tlustý, když mají kuželky (ňadra). (Strašíková, 1999)*

Rozdíl obsahu mužské a ženské role není dán jen biologicky, ale má i své **sociální vymezení**. Každá společnost si vytváří určité stereotypy, které fungují jako sociální očekávání: tj. vymezují pro chlapce a dívky přijatelné chování i úpravu zevnějšku. Tuto společenskou normu je třeba respektovat, společnost vytváří tlak na její přijetí a opačné jednání nějakým způsobem sankcionuje (např. odmítáním).

V západní kultuře jsou mnohé mužské a ženské vlastnosti chápány jako protikladné. Tato tendence se prostřednictvím tradice udržela dodnes (přestože v průběhu posledních desetiletí již došlo ke značné nivelizaci). Psychické vlastnosti, které jsou považovány za typicky mužské či ženské, existují u obou pohlaví, ale pouze u jednoho z nich jsou pozitivně hodnoceny, a tak sociálně posilovány (opačné projevy jsou zeslabovány prostřednictvím negativní zpětné vazby).

1. **Stereotyp chlapecké role** je tradičně charakterizován vlastnostmi, jako je nezávislost, soutěživost, sebevědomí, síla a dominance, tj. takovými, které vedou k aktivnímu, asertivnímu a nezávislému chování.

2. **Stereotyp dívčí role** je typický opačnými vlastnostmi: závislostí, empatií a citovostí, laskavostí, jemností a bezmocností (často spíše demonstrovanou než reálnou). Tyto vlastnosti vedou k chování, v němž převažuje empatie k ostatním, jejich podpora a tendence jim pomáhat. Jde o komplementární, submisivní chování ve vztahu k asertivní dominanci mužské role. (Jde samozřejmě o krajní varianty dvou protikladných sociálních stereotypů.)

Pohlaví dítěte je známo nejpozději v době jeho narození. Rodiče na tuto skutečnost reagují změnou svého postoje k dítěti a určitým chování, které z něho vyplývá, např. tím, že mu dají mužské nebo ženské jméno. Jejich chování postupně stále více posiluje takové projevy dítěte, které podle jejich názoru odpovídají dívčí nebo chlapecké roli, a opačné potlačuje. Chlapci a dívky jsou již od narození posuzováni jinak a rodiče k nim mají jiná očekávání. Zdůrazňují rozdíl v úpravě zevnějšku, nabídce hraček a her, způsobů chování, verbálního vyjadřování, emočních projevů atd.

**Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví**. **Znají i obsah chlapecké a dívčí role**. Vědí, jak vypadá a jak se má chovat chlapec či holčička, a podle toho se orientují. Tuto roli akceptují i oni sami: chtějí vypadat stejně jako ostatní děti téhož pohlaví, mají tendenci se stejným způsobem chovat a dávají přednost hře s dětmi téhož pohlaví, s nimiž se ztotožňují. Rodiče tuto tendenci podporují a takové projevy pozitivně hodnotí. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy, značný význam má působení médií – dětských knih, pořadů v televizi, filmů, divadelních představení, v nichž jsou určitým, obvykle dost rozdílným způsobem prezentovány děti i dospělí obou pohlaví.

V předškolním věku **pokračuje proces diferenciace chlapecké a dívčí role**, i když své pohlaví znají již děti v batolecím věku, vědí zda jsou kluk či holka (Stangor a Ruble, 1987). Rozvoj této role je výsledkem sociálního učení.

1. **Podmiňování**: rodičovské postoje a očekávání posilují chování určitého typu. Dítě je za něj pozitivně hodnoceno, a proto se mu spíše a snadněji naučí.

2. **Učení nápodobou, resp. identifikací**: děti napodobují takové projevy chování, které vidí u rodiče, resp. staršího sourozence stejného pohlaví. Rodič je pro ně jako model mužské či ženské role velmi významný.

Dítě veškeré zkušenosti tohoto druhu zpracovává na úrovni svého myšlení a v této podobě je zabudovává do svého pojetí mužské či ženské role. Chápání předškolních dětí je ještě značně rigidní, vázané na zjevné znaky, a stejným způsobem děti interpretují i maskulinitu a feminitu. Ve 3 letech si děti myslí, že by se mohly snadno stát dítětem opačného pohlaví, kdyby se stejně oblékly a měly takový účes (Steinberg a Belsky, 1991). **Ve 4 letech už vědí, že jejich pohlavní identita je trvalým znakem a že se nikdy nezmění**, i kdyby se oblékly jak chtěly (Huston, 1983). Vědomí pohlavní identity se na konci tohoto období projeví důrazem na určitou úpravu zevnějšku: děti odmítají oblečení a věci typické pro opačné pohlaví. Zejména chlapci se brání, aby vypadali jako holčičky. Považují dívčí oblečení za degradaci své osobnosti, která je podporována sociálně, reakcemi jiných lidí. (Podle psychoanalytického pojetí by mohla taková proměna na emoční úrovni fungovat jako ohrožení mužské identity, jako symbolická kastrace. To může být jeden z důvodů, proč bývá obrana proti změně vnějších znaků tak bouřlivá.)

Přijetí mužské či ženské identity se projevuje i **postupnou diferenciací dětské hry**. L. Steiberg a J. Belsky (1991) shrnují výsledky různých výzkumů a uvádějí, že se chlapci v průměru chovají ve hře agresivněji a projevují více fyzické aktivity. Jejich hra bývá hrubší, častěji se pokoušejí nad svými vrstevníky dominovat. Mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivovaní k průzkumné aktivitě. Předškolní dívky se projevovaly jako submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním normám a lepší sebekontrolou, než jakou bylo možné vidět u chlapců. Identifikace s mužskou či ženskou rolí se projevila i v kresbě 80 slovenských předškolních dětí, které měly nakreslit libovolnou lidskou postavu. 80 % chlapců a 87,5 % dívek nakreslilo člověka stejného pohlaví (Kormoš, 1996).

Definitivní uvědomění a přijetí pohlavní role jako něčeho neměnného nastává v předškolním věku. Vysvětlení příčin, proč je to právě v této vývojové fázi, může být víc: tato změna souvisí s rozvojem poznávacích procesů, je výsledkem sociálního učení atd. Psychoanalytické teorie mají svou vlastní interpretaci. Podle nich musí děti v každém vývojovém stadiu řešit určitý konflikt mezi pudovými tendencemi a požadavky společnosti, tj. tlakem vnější reality. Konflikt předškolního období je soustředěn na genitální stadium. V této fázi děti dospívají natolik, že si uvědomují své vlastní pohlaví a toto zjištění je vede k přání zaujmout pozici rodiče stejného pohlaví. S. Freud nazval tento konflikt podle řeckých bájí buď Oidipovským, nebo Elektřiným komplexem. Problém je za normálních okolností řešen potlačením touhy po rodiči opačného pohlaví a identifikací s rodičem téhož pohlaví. (Dítě si své přání takto v zásadě splní, ale jen na symbolické úrovni: tím že získá identitu toho, kým chce být. Uspokojí se ztotožněním s rodičem stejného pohlaví, tedy přijetím pohlavní role.) Tato skutečnost zároveň posiluje motivaci k učení dalším projevům chování takového dospělého. S. Freud zdůraznil souvislost této proměny s přijetím a internalizací rodičovských morálních standardů. Zralost osobnosti, která se potvrdila zvládnutím Oidipovského či Elektřina komplexu, se projeví i schopností regulovat vlastní chování prostřednictvím superega, tj. samostatněji, na základě osvojených norem.

Shrnutí

Rozvoj poznávacích procesů ovlivní i sebepojetí dítěte. Předškolní dítě přejímá názory dospělých na sebe sama nekriticky, tak jak jsou mu prezentovány. Dítě o sobě také uvažuje, avšak převážně egocentricky a s tendencí k fantazijnímu zkreslení sebepojetí. Součástí dětské identity jsou i různé sociální role, jednou z nich je chlapecká či dívčí role.

Kontrolní otázky:

1. Zkuste si představit, jaké je sebepojetí předškolního dítěte, jaké jsou jeho typické znaky?

2. Jakým způsobem mohou ovlivnit rodiče dětské sebepojetí?

3. Jakým způsobem se rozvíjí chlapecká a dívčí role?

## #6.3 Socializace dítěte předškolního věku

Období předškolního věku je označováno jako **věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita** (Erikson, 1963).Základním úkolem je rozvíjení takovéaktivity, která by byla účelná, a proto musí být nějakým způsobem regulována. Na počátku této vývojové fáze dítě uspokojují mnohé činnosti samy o sobě, tzn. že jsou samy cílem. Tak tomu bývá vždy na počátku rozvoje většiny schopností a dovedností. Teprve po dosažení určité úrovně se taková aktivita stává prostředkem a slouží k nějakému jinému cíli. Potřeba aktivity měla určitý význam už v batolecím věku. Nyní se rozšiřuje prostor jejího uplatnění i její možnosti. Jednotlivé činnosti se dále rozvíjejí, diferencují a dostávají nový význam.

Aktivita předškolního dítěte už mívá nějaký cíl, je méně roztříštěná a méně závislá na aktuální situaci, než byla aktivita batolete. Volba určité činnosti je stále ovládána emocemi a aktuálními potřebami, ale rozvíjí se i další mechanismy, které ji mohou ovlivňovat. V předškolním období nabývají na významu **nové regulační kompetence**, které mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli. Dítě už není ovládáno jen aktuálními podněty. Rozvoj těchto kompetencí je spojen s vývojem poznávacích procesů i socializace.

Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. I v této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání slouží jako pozitivní zpětná vazba. Pocit úspěšnosti posiluje dětskou sebeúctu a z ní vyplývající sebejistotu. Způsob uspokojování této potřeby se stává trvalejším rysem osobnosti, který přesahuje rámec předškolního věku. Stává se základem strategie, která je spojena s určitými hodnotami.

### #6.3.1 Normy chování

*Maminko, já jsem na tebe jazyk nevypláz. To von mi sám vyklouz. To nemusíš bejt smutná.*

*To máš štěstí, že jsi dospělá. Kdybych to rozbil já, byl bych bit.*

*Jak to, že se teta Máňa řízla o žiletku? Koho neposlechla? Asi svýho tatínka.*

*Proč bych, mami utíral nádobí, když ty jsi naše domácnost?*

*Když jsi tady ty mami, poslouchám tebe. Když tu nejsi, poslouchám dědečka. (Strašíková, 1999)*

Morální uvažování se vyvíjí v závislosti na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, která nemá jen individuálně specifický charakter, ale je dána sociokulturně. Předškolní dítě akceptuje taková pravidla chování, jaká mu prezentují uznávané autority. Na této úrovni přijme jakékoliv normy, o jejichž kvalitě neuvažuje a ani toho zatím není schopné. Tato fáze morálního vývoje je nazývána **heteronomní** (Piaget, 1966). To znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Morálka tohoto stadia je závislá na názorech a chování dospělých, kteří jsou garantem dodržování příslušných norem. K osvojení a přijetí norem přispívá identifikace s autoritou, a tím i s názorem této osoby.

Problematikou morálního vývoje v dětském věku se zabýval L. Kohlberg (1976). Ve své práci navazuje na Piagetovu teorii, podle níž:

a) způsob osvojování norem, interpretace jejich významu a jejich vliv na dětské chování závisí na **úrovni poznávacích procesů**,předškolní děti chápou lépe konkrétní normy, kterým reakce dospělých dává nějaký osobní význam;  
b) dítě je k dodržování norem **motivováno systémem odměn a trestů**, tj. pozitivním a negativním hodnocením. Za dobré je považováno to, co by autorita ocenila. Špatné a nežádoucí je takové chování, za které by bylo potrestáno. V tomto postoji je zřejmý egocentrismus předškoláků, pro něž je nejdůležitějším aspektem hodnocení důsledek určité situace pro ně samotné. Totéž platí i tehdy, když dítě zdůvodňuje svoje rozhodnutí respektovat nějakou normu s ohledem na druhé, např. *maminka by se zlobila*. Z toho důvodu označuje L. Kohlberg (1976) tuto fázi jako **premorální**.

Normy usnadňují orientaci v sociálním prostředí. Jsou rovněž důležité pro rozvoj vlastní identity, protože umožňují vymezit obsah žádoucího chování, jehož hodnota musí být opakovaně potvrzována pozitivními reakcemi osobně významných autorit. Jestliže v této oblasti neplatí žádná pravidla, nebo nejsou respektována a podporována citově významnými lidmi, dítě je ve svém vývoji ochuzeno. Nemá možnost potvrdit svoji hodnotu prostřednictvím žádoucího chování. Strádá v oblasti potřeby naplnění osobního sociálního významu (která je součástí potřeby seberealizace) a jeho identita je o něco chudší. Jeho chování nemá pro nikoho osobní význam, nikomu na něm subjektivně nezáleží, a proto nemůže být významné ani pro dítě samotné (Langmeier a Matějček, 1974).

Dosažení dalšího vývojového stupně, kterým je zvnitřnění některých základních norem a ztotožnění s nimi, signalizuje ke konci předškolního věku **schopnost dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování**.Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem. Děti batolecího věku se za přestupek styděly, ale obyčejně jen tehdy, když byly pokárány jinou osobou. Rozdíl je v míře identifikace s těmito normami. **Pocity viny znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pociťuje jejich porušení jako nepříjemné.** Považuje takové chování za nezbytné, i když je právě nikdo nevidí. Vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. Funguje i v situacích, kdy není přítomna žádná autoritativní bytost a o dětském provinění by se nikdo nedozvěděl. Tímto způsobem se začíná rozvíjet dětské svědomí.

Pro vývoj dítěte předškolního věku je dle E. Eriksona (1963) významný potenciální **konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny**, spojenými s důsledky této činnosti nebo dokonce pouze s jejich představou. Riziko vzniku takového konfliktu souvisí s rozvojem v oblasti sociálních kontrol. Dítě je pod tlakem určitého normativního systému. Na jeho respektování závisí i přijatelné začlenění do společnosti, vyjádřené přiznáním určité role a jejím statutem (která se stává součástí identity jedince). To znamená, že uspokojuje potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace. I v tomto případě platí obecné pravidlo o zvýšené citlivosti všech nově vznikajících psychických kompetencí. Jakmile se zafixují a stabilizují, riziko vzniku takových problémů se snižuje. P. Říčan (1990) mluví o **zvýšené citlivosti svědomí předškolních dětí.** Ta se projevuje tendencí hodnotit všechny vlastní činy, což lze chápat jako experimentování s přijatým normativním systémem.

Dětské svědomí se může stát příliš silné, a tudíž omezující, nebo naopak velmi slabé. Může i zcela chybět. Nadměrně silné svědomí zvyšuje sklon reagovat strachem a úzkostí, limituje iniciativu jedince anticipací negativních důsledků činů, které se ještě ani nestaly a dítě o nich zatím jenom uvažuje. Projeví se i změnou sebepojetí a základních životních strategií ve smyslu fixace pasivity, nejistoty, neprůbojnosti a nízkého sebehodnocení.

Svědomí předškolního dítěte, které funguje jako **autoregulační mechanismus**, má svoje charakteristické rysy, dané celkovou vývojovou úrovní dítěte tohoto věku.

1. Pro předškolní věk je typická **vazba na konkrétní situaci, na určitý čin**. V této souvislosti nezáleží na pohnutce a kontextu takového jednání. Předškolní dítě zdaleka nedozrálo k pochopení relativity různých činů (Říčan, 1990; Heidbrink, 1997). Norma bývá považována za platnou v těch situacích, o nichž dospělí mluvili, ale za jiných okolností nemusí být respektována: dítě ještě nedovede generalizovat.

2. Předškolní dítě chápe normy poněkud **stereotypně a rigidně**, nebere ohled na různé aspekty hodnocené situace, leckdy nerozlišuje mezi závažností pouhého motivu a reálného chování (Vasta et al., 1995). Jeho rigidita se projevuje i potřebou neměnnosti norem (což vyhovuje dětské potřebě jistoty).

3. Předškolní dítě chápe normy **egocentricky**, především ve vztahu k sobě samému. Při praktické aplikaci norem se projevuje tendence předškolních dětí interpretovat je individuálně specifickým způsobem, jak jim právě vyhovuje, a podle toho se i chovat. Pokud jejich chování takovému výkladu pravidla neodporuje, nemají ani pocit provinění.

**Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině**. Jiné prostředí nemá v této oblasti takový význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu. I v tomto věku získává dítě zkušenosti na dvou úrovních. Všímá si, jak se lidé skutečně chovají, a nějakým způsobem si zobecní, jaké chování je běžné, patří k určité situaci a je považováno za žádoucí. Kromě toho získává informace, jak by se lidé chovat měli či neměli, proč je takové chování nutné a jaké má důsledky (žádoucí či nežádoucí). Pochopení podstaty určitého pravidla lze jen těžko dosáhnout bez pomoci verbálního komentáře, zaměřeného na zobecnění platnosti určitého pravidla i na vysvětlení příčiny, proč je třeba je dodržovat.

### #6.3.2 Rozvoj sociálních dovedností

*Já tě mámo pohladím a přinesu ti nějaký hračky a ono tě to přestane bolet, když jsi nemocná. A budu si u tebe hrát, aby ti tu nebylo smutno. (Strašíková, 1999)*

V předškolním věku se dítě učí také žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o **rozvoj prosociálního chování**, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní. Jeho rozvoj je spojen s dosažením určité úrovně empatie, se schopností kontroly agresivity a ovládání vlastních aktuálních potřeb.

1. **Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí**. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlížejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami. To znamená, že vlastní chování má nějaký význam, že se lze spolupodílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet atd. Tyto děti se naučily bez větší úzkosti dávat i brát a respektovat také potřeby jiných lidí, resp. dětí. Není proto udivující, že tyto děti získávají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností (Erikson, 1963; Rohner, 1986; Steinberg a Belsky, 1991; Matějček, 1994 a další).

2. **Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí**. Ke konci předškolního věku je dítě schopné alespoň omezeně uvažovat z pohledu jiného člověka, a tudíž chápat i jeho potřeby. Decentrace dětského hodnocení představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože dítě lépe chápe jeho smysl.

3. **Prosociální chování je ovšem také výsledkem sociálního učení** nápodobou, resp. na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování (tj. trestem a odměnou). Jestliže dítě nemá v rodině vhodný model, tj. pokud se tak rodiče sami nechovají, resp. ani od dítěte podobné jednání nevyžadují, nelze očekávat, že by se mohlo chovat žádoucím způsobem. Za těchto okolností dítě často ani neví, jaké chování je vhodné.

K ilustraci takové situaci dobře poslouží příklad čtyřletého chlapce, který nastoupil do mateřské školy a od počátku se zde choval velmi nápadným způsobem: k ostatním dětem bez rozdílu byl velmi agresivní, oslovoval je pouze nadávkami, bral jim věci, kazil hru apod. Jeho učitelka zjistila, že toto chování je přesnou nápodobou chování jeho rodičů k němu samému. Pro toto dítě byla agresivita běžně užívaným způsobem sociální komunikace, jiný styl v rodině nepoznalo.

Děti předškolního věku dovedou projevit **empatii** a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena:

1. Předškolní děti mají zúženou citlivost pouze k některým emočním prožitkům druhých lidí (jde hlavně o ty, které se jednoznačně projevují navenek).

2. Předškolní děti se nedovedou distancovat od příliš intenzivních emočních projevů. Dítě nakonec takové emoci podlehne, sdílí ji a není schopné nic jiného dělat (Seifert a Hoffnung, 1994).

**Altruismu** se dítě učí především na úrovni **primárně symetrických vztahů**, v nichž se občas dostává do výhodnější pozice, než v jaké je jeho kamarád (který např. onemocněl nebo se mu něco nepovedlo). Důraz na nediferencovanou rovnost, která nepočítá s nutností reagovat na různá znevýhodnění, by potlačoval tendence k solidaritě i k soucitu. Za těchto okolností by neměly žádný smysl. Stejně tak je těžké projevovat altruismus k nadřazeným a všemocným dospělým. Ti se dítěti jeví jako bytosti, které nic podobného nepotřebují.

Rozvoj prosociálního chování je spojen **s kontrolou a ovládáním agresivních tendencí**. V chování předškolních dětí se objevují různé druhy agresivních projevů. Mladší děti reagují snadněji fyzickou agresí, u starších převažuje agrese verbální. V průběhu vývoje obyčejně klesá četnost instrumentální agrese, k níž se uchylují mladší děti, když jsou nějak frustrovány a nedovedou reagovat zralejším způsobem (Seifert a Hoffnung, 1994).

Při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména:  
a) **Motivaci** k takovému jednání, event. návyk chovat se tímto způsobem.  
b) **Schopnost dítěte pochopit negativní důsledky** jednání.  
c) **Schopnost dítěte chování ovládat** a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb. V předškolním věku se tyto kompetence teprve rozvíjejí.

Je třeba zdůraznit, že i v případě agresivního chování hraje roli jak dispozice, tak sociální učení, tj. zkušenost (zejména z rodiny, ale i z vrstevnické skupiny, z médií apod.) V tomto směru je významná obecná sociální tolerance k agresivitě, typická pro určitou společnost, a její specifická varianta, typická pro určitou rodinu. Sociální tolerance k agresivitě je v každé společnosti jiná a je dětem prezentována mimo jiné i na symbolické úrovni: např. v pohádkách, dětských filmech, hračkách. Zejména v klasických pohádkách se dítě setká se značným množstvím agresivních projevů, které jsou zde ovšem nějakým způsobem usměrněny ve prospěch dobra. V moderních akčních filmech nic takového není.

### #6.3.3 Význam rodiny pro psychický vývoj předškolního dítěte

*Maminko, vezmem si nějakou jinou maminku a já si tě vezmu za manželku, až vyrostu. A nikdy ti nebudu nadávat.*

*Já bych nechtěl růst, abyste nestárli.*

*Tatínku, ty nejsi tak vlastní, protože ses mamince nenarodil. Ale seš taky náš.*

*Oli tatínka nemá. Oni si asi žádnýho nevzali.*

*Dneska že se narodil dědeček? To není pravda, to bychom ho vůbec neměli. To by byl teprve miminko.*

*Kdyby se nám žádná babička nenarodila, tak by nám neumřela a nemuseli bysme pro ni plakat. (Lukáš v předškolním věku, Strašíková, 1999)*

Rodiče jsou pro předškolní dítě **emocionálně významnou autoritou.** Představují **ideál,** jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciace. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. (Tento mechanismus se objevuje i v pozdějším vývoji, např. ve formě identifikace s vůdcem party).

Obr. 6.5: Naše rodina – kresby předškoláků.

Roli rodičů (a dospělých obecně) považuje dítě za něco velmi žádoucího a je přesvědčeno, že taková role potvrzuje značné osobní kvality jejího nositele. Dítě v tomto věku rodičům přisuzuje téměř všemocnost, omnipotenci. Tato představa bývá teprve později korigována praktickými zkušenostmi (Pearce, 1986). **Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře**, kde mohou snadno získat roli dospělého, jinak zatím nedostupnou, a procvičit si ji. Ve skutečnosti dítěti všichni neustále připomínají, že nemůže dělat všechno jako dospělí, protože dospělé není. E. Erikson (1963) charakterizoval fázi předškolního věku také jako **období *anticipace rolí***.Děti si zkouší různé role, které by měly v budoucnosti získat, a učí se je, alespoň na symbolické úrovni, nějak zvládnout. Tímto způsobem přijímají také normy a řád platný ve světě dospělých. Protože jsou pro děti např. rodičovské role velmi atraktivní, motivují je pozitivním způsobem i k přijetí pravidel chování, které taková role zahrnuje. Tento způsob sociálního učení je pro předškolní věk typický.

Rozpad rodiny je pro každé dítě velmi silným zásahem do jeho světa, a proto ovlivní jak jeho postoj k vnějšímu světu, tak k sobě samému. Zpracování této zátěže je vývojově podmíněné, každé dítě reaguje na rozvod rodičů na úrovni svých poznávacích procesů i emoční zralosti. **Předškolní dítě není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky**, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá tudíž jakékoliv srozumitelné vysvětlení. Předškolní děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně: v rámci své poznávací rigidity a egocentrismu, pod tlakem pokračujícího rozvoje dětského svědomí se mohou považovat za viníky této situace. Myslí si, že rodič (obyčejně otec) odešel, protože se špatně chovaly, protože je už nemá rád apod. (Matějček, 1994).

Rozvod nemá negativní důsledky jenom vlivem odchodu jednoho rodiče z domova, ale hlavně díky tomu, že v konfliktu kolem rozvodu ztrácejí oba rodiče dost často schopnost zvládat uspokojivě rodičovskou roli. Rozvod rodičů vede ke ztrátě pocitu jistoty a bezpečí domova, a zvyšuje tudíž potřebu tuto jistotu nějakým způsobem posílit. To znamená, že děti v této situaci vyžadují ve zvýšené míře pozornost rodičů a opakované potvrzování jejich lásky. Občas reagují v rámci obranných tendencí regresí, tj. chovají se na úrovni mladšího věku. Reagují na rozvod jako na osobní zátěžovou situaci, protože pro ně je ztráta jednoho rodiče traumatem. Vzhledem k povrchnímu hodnocení situace (které bere v úvahu hlavně její zjevné znaky) se předškolní děti domnívají, že je možné, aby se otec vrátil, a tím by bylo z jejich hlediska všechno v pořádku. Protože považují za základ řešení fyzický návrat ztraceného rodiče, jeví se jim pravděpodobnost pozitivního výsledku nerealisticky velká. Rozdíl mezi jejich představou a skutečností bývá značný, a proto obvykle dochází ke zklamání.

Pokud z rodiny odejde jeden rodič (většinou je to otec), **chybí také model osobně významné mužské, event. ženské role**.Chlapec, který žije pouze s matkou, si za této situace může najít náhradní objekt a identifikovat se s jiným mužem, i když pro něho nebude tak citově významný jako byl otec. Eventuálně se bude ve větší míře identifikovat s matkou, která neprezentuje mužskou roli. Určitou korekcí může být pozdější zkušenost s vrstevníky, ale ta má jiný charakter než identifikace s dospělým.

Typickou skupinou jsou **chlapci-jedináčci, vyrůstající pouze s rozvedenou matkou**, případně ještě pod vlivem babičky či jiné příbuzné ženského pohlaví. Jednou z extrémních reakcí na rozvod může být u chlapců předškolního věku zvýšení jejich závislosti na matce a ztráta maskulinních rysů. L. Steinberg a J. Belsky (1991) uvádějí, že chlapci, kteří neměli možnost identifikace s mužským vzorem, neměli ani typicky chlapecké zájmy a projevy. Pro své vrstevníky nebyli příliš atraktivní, ostatní chlapci si je příliš často nevybírali jako kamarády. Vzhledem k tomu se dále prohluboval deficit jejich zkušeností. V tomto směru působí nepříznivě zejména osamělé matky, které se cítí ukřivděny a nemají jiné sociální kontakty, jež by jejich postoj a chování korigovaly. V takové konstelaci se snadno rozvine **syndrom *maminčin chlapeček***, který se nesmí stát stejným, jako byl jeho otec, a ani ho nesmějí zkazit ostatní chlapci (kteří jsou „hrubí”, „agresivní” apod.). Riziko takového ovlivnění osobnostního vývoje je větší před pátým rokem života dítěte. Starší chlapci už mají základní znaky mužské role ve větší míře zafixované a nelze je, alespoň v tomto směru, tak snadno ovlivnit.

Ve své zkušenosti jsou ochuzeny i děti, které žijí pouze s rodičem stejného pohlaví, protože jim zase naopak chybí zkušenost s modelem chování dospělého jedince opačného pohlaví. Všechny tyto děti neznají obvykle dobře ani typické znaky interakce mezi dospělými osobami různého pohlaví.

### #6.3.4 Vrstevnické vztahy a role

*Můj nejlepší kamarád je Honza, chodí se mnou do školky a nosí taky kšandy.*

*Moje kamarádka je Terezka, protože si se mnou hraje, ségra si se mnou nehraje a nechce mě nikam brát. (Lukáš, 5 let)*

V předškolním věku se **uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé**.Během batolecího věku si dítě zpravidla potvrdí jistotu rodinných vazeb natolik, že je schopné navazovat kontakty i s lidmi mimo rodinu, především s vrstevníky. Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými:

1. Jde o symetrický vztah, v němž jsou si oba partneři rovni, mají podobné kompetence i obdobný status.

2. Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat. Aby dítě takový vztah zvládlo, musí dozrát na určitou vývojovou úroveň, kdy už takovou podporu a potvrzení bezpečí nepotřebuje. Vznik potřeby kontaktu s vrstevníky lze proto chápat jako signál určité zralosti osobnosti předškolního dítěte.

#### Vztahy se sourozenci

**Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny věkem a vývojovou úrovní dětí, v předškolním věku mívají dost často ambivalentní charakter**. Děti jsou zároveň spojenci i soupeři (protože se musí dělit o rodičovskou pozornost, různé materiální výhody a privilegia). Spojenci se stávají ve společné hře, kde mohou výhodně kooperovat, aby hra byla zajímavější, případně v situaci společného ohrožení (např. když se na ně rodiče zlobí) (Dunn, 1985). Tento typ vztahů se rozvíjí především tehdy, jestliže se věk a vývojová úroveň dětí příliš neliší.

Jestliže je mezi sourozenci větší věkový rozdíl, starší dítě spíše přejímá roli modelu, s nímž se mladší dítě ztotožňuje a napodobuje je. Starší dítě pomáhá předškolnímu sourozenci v učení sociálních dovedností a v pochopení rodičovských očekávání. Starší sourozenec může sloužit i jako zdroj jistoty a bezpečí. Poskytuje mladšímu dítěti ochranu, mnohému je učí, ale zároveň se touto zkušeností sám rozvíjí. Učí se zvládat nadřazenou roli sociálně přijatelným způsobem: odolávat pokušení zneužívat svého postavení a mladší dítě nadměrně ovládat nebo dokonce terorizovat. Starší dítě se učí i prostřednictvím poučování mladšího sourozence. Když mu chce něco přijatelně vysvětlit, musí problém přesně a srozumitelně formulovat. Mnohem přesněji, než kdyby jej sdělovalo dospělému, který je schopen lecco pochopit z kontextu. Veškeré sourozenecké interakce (dokonce i ty nepřátelské) podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům i potřebám jiných lidí. Rozhovor mezi sourozenci je typický tím, že obě děti mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech. V tomto směru je získaná zkušenost nezastupitelná. Dospělí dětem zpravidla nic takového nesdělují, rozhovor bývá v těchto případech jednostranně zaměřen na dítě (Dunn, 1985).

**Vzájemný vztah sourozenců závisí ve značné míře na postoji rodičů**, jak se dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory. Mnohdy se právě v předškolním věku stává, že dítě nepřijímá novorozeného sourozence, bojí se o svou pozici v rodině, o lásku a pozornost rodičů, kteří se dosud zajímali jen o ně. Na takové trauma může dítě reagovat regresí v chování (event. neurotickými projevy). Ta má svůj základ v neuvědomované potřebě stát se znovu malým a milovaným. Role „velkého dítěte” se za této situace stává nevýhodná a dítě o ni ztrácí zájem (i když má větší sociální prestiž).

#### Vztahy ke kamarádům

Kamaráda získává předškolní dítě jiným způsobem než sourozence, má zde určitou možnost volby. Může jej, na rozdíl od sourozence odmítnout, pokud mu nevyhovuje. Předškolní dítě preferuje takového kamaráda, který by mu byl podobný, měl podobné kompetence a stejné potřeby i zájmy. Jde zde o jakýsi **trend „volby dvojníka”**.Významná je především **shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti**. (Zatím nehraje téměř žádnou roli potřeba sdílení pocitů a názorů.) Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, kdo se mnou dělá různé věci, se kterým simůžu hrát. *Kamarád je ten, kdo chce to, co chci já* (Seifert a Hoffnung, 1994). Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka, ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky. Důležité je především to, aby kamarád uspokojoval jeho potřeby.

Výběr kamaráda v předškolním věku ovlivňují hlavně zjevné znaky a situační faktory.

a) Významným kritériem pro výběr kamaráda je **pohlaví**. Velkou roli zde hraje pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí, preference určitého způsobu chování, hry apod.

b) **Zevnějšek dítěte** je první informací, kterou o něm jeho vrstevníci získají: dítě, které je atraktivní v rámci aktuálních normativních kritérií, bývá preferováno dospělými i vrstevníky. I zde se projevuje vliv sociálního stereotypu, podle něhož vše hezké je zároveň také dobré. Tento způsob posuzování vyhovuje vázanosti předškolního dítěte na zjevné znaky a rigiditě jeho uvažování. Dítě má představu, jak mají jeho vrstevníci vypadat, a když se od tohoto stereotypu nějak odchylují, jsou pro ně méně atraktivní. Shoda s normou uspokojuje jeho potřebu jistoty.

c) Sociální atraktivitu zvyšuje **vlastnictví zajímavého předmětu** (např. hračky nebo jiné věci, zvířete). Děti chtějí získat účast na této výhodě, popřípadě část prestiže, kterou přináší, a zároveň s ní akceptují i dítě – majitele. Tímto způsobem se rozvíjejí určité sociální strategie, které přetrvávají až do dospělosti: jedinec se naučí, že lze vlastní prestiž zvýšit prostřednictvím vlastnictví něčeho žádoucího, co jiní nemají.

d) **Chování** je dalším viditelným znakem, který spoluurčuje sociální úspěšnost. Populární děti bývají přátelské, dobře laděné a sociálně zdatnější. Dovedou snadno iniciovat kontakt, udržovat rozhovor, jsou schopny respektovat dohodnutá pravidla hry apod. Kamarádství s nimi je snadné a příjemné. I zde se vytváří základ budoucích sociálních rolí a určitého sociálního statutu. Děti, které jsou dobře disponované a mají všechny žádoucí kompetence, získávají obyčejně lepší sociální role. Takové role potvrzují jejich sociální hodnotu a zároveň fungují jako pozitivní zpětná vazba. Jsou dobrým základem i pro budoucí chování.

Děti, které se chovají nepříjemně, které ostatní ruší, kterým nelze dobře rozumět, které nedovedou respektovat pravidla hry, tj. které „nejsou kamarádi, jaké potřebuji”, bývají odmítány. D. E. Papaliaová a S. W. Oldsová (1992) uvádějí, že agresivní děti měly malou popularitu ve srovnání s těmi, které se chovaly přátelsky. V tomto případě může jít o důsledek negativní zkušenosti, která začala již v raném dětství. Děti, které nebyly pozitivně akceptované svými rodiči, bývají agresivnější, dráždivější a hůře přizpůsobivé. Rozvinuly se u nich takové vlastnosti, které jim ani v jiných sociálních vztazích nezaručí pozitivní přijetí. Tím se jejich nepříznivá zkušenost opakuje a prohlubuje. V tomto směru se zhoršuje i jejich očekávání a samozřejmě také chování, které by mohlo být prostředkem k lepší sociální akceptaci. Avšak bez pozitivní korektivní zkušenosti je není dobře možné změnit. Dítě samo to nedokáže.

Přestože jsou předškolácká kamarádství značně povrchní a proměnlivá, je už i v této vývojové fázi zřejmý rozdíl ve vzájemném chování dětí, které k sobě mají kamarádský vztah, a dětí, které kamarády nejsou. V tomto věku jde vesměs o dyadické vztahy. Děti občas dokonce vytvoří párovou koalici, ze které vyloučí třetí dítě. V takovém páru spolu dovedou lépe kooperovat, více vzájemně komunikují, vzájemně se napodobují a méně usilují o získání nějakých výhod nebo o sebeprosazení (Seifert a Hoffnung, 1994). Ke konci předškolního věku začínají mít význam další osobní kvality dětí, které už mají obecnější hodnotu. I zde začíná být zřejmý ústup z egocentrické pozice.

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je **sebeprosazení**.Dítě se ovšemmůže prosadit jen **ve skupině vrstevníků**, jinde to nejde. Starší děti nebo dospělé osoby jsou nedostupnou konkurencí, s níž nelze soupeřit. Sociální vztahy s vrstevníky mají jiný charakter než vztahy s dospělými a dítě zde získává jiné role. Dospělý je pro dítě autoritou a jeho role je typická nadřazeností a vyšším statusem. Ve skupině vrstevníků se rozvíjejí vztahy na stejné úrovni. Děti mají obdobnou úroveň sociálních kompetencí, ale začínají se zde projevovat individuální rozdíly dané osobností či specifickými zkušenostmi. Ve vrstevnické skupině dochází postupně **k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí**. Dítě zde získává nějaké postavení, které odpovídá určité roli a má určitý status, např. hvězdy, outsidera, baviče atd.

V dětské skupině se rozvíjí **schopnost soupeřit i spolupracovat**. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. Soupeřivá role, motivovaná potřebou sebeprosazení, má v současné společnosti značnou prestiž a její atraktivnost ovlivňuje rozvoj dětské identity nejen předškolního, ale zejména školního věku. Vlastní hodnota bývá spojována s výkonem a s jeho relativní pozicí uvnitř referenční skupiny stejně starých dětí. P. Říčan (1990) uvažuje o **významu soupeřivé role jako o způsobu sociálně únosné transformace agresivity** (pokud by respektovala určitá pravidla).

**Role soupeře je snazší a atraktivnější**, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. **Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů**, jako je sebeovládání, vzdání se egocentrického pohledu na situaci, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb, sdílení uspokojení s ostatními apod. To znamená i přijetí určité frustrace v oblasti potřeby sebepotvrzení, tj. dosažení co nejvyšší osobní prestiže, která je v tomto věku uspokojována hlavně sebeprosazováním. To všechno je pro egocentricky uvažujícího a prožívajícího předškoláka obtížné. Dítě se sice dovede vcítit do někoho jiného, ale efekt soucítění bývá zatím jen omezený (v čase i intenzitě působení).

Předškolní děti získávají různé další role, které se učí ovládat. Každá role, jako soubor určitých postojů a chování, má své typické rysy. Dítě musí diferencovat svoje chování podle situace, v níž je, a podle role, kterou zde zaujímá. Nezvládnutí tohoto vývojového úkolu se projeví nepřiměřeností v chování a posléze, vlivem negativní zpětné vazby, i zmatkem v pocitech (eventuálně v sebehodnocení). Tento problém je typický např. pro děti se syndromem hyperaktivity, které nerozlišují různé sociální role a chovají se všude stejně: familiárně a vlezle, bez respektu k jakémukoliv omezení. Výsledkem takového chování je vzrůst odmítavých reakcí prakticky všech dospělých lidí i vrstevníků. Jednotlivé role bývají spojeny s určitou sociální prestiží, mohou představovat nějaký vývojový mezník, který je pro dítě potvrzením jeho vyspělosti. Může to být role dítěte, které chodí do mateřské školy, umí plavat, stará se o psa apod.

### #6.3.5 Komunikace v předškolním věku

*Když nesmím říkat čumí, tak budu říkat vejrá.*

*My jsme si to jen šeptali, aby táta nesakroval. (Strašíková, 1999)*

*Nesmíš říkat sprostý slova, když tě táta slyší. (5letý Tomáš ke svému bratrovi.)*

Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné **diferencovat způsob** **komunikace** s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.).

1. V komunikaci s dospělými např. používají zdvořilejší způsob vyjádření nebo se vyhýbají nežádoucím slovním výrazům, ale na druhé straně očekávají automaticky porozumění jakémukoliv sdělení.

2. Ve vztahu k vrstevníkům se děti vyjadřují přímo, používají často specifické výrazy a oslovení, které by byly pro dospělé nepřijatelné. V komunikaci s vrstevníky, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj, popřípadě na něj zcela zapomene.

3. V komunikaci s malými dětmi se dovedou přizpůsobit jejich komunikačním možnostem a věnují větší pozornost vysvětlení i jejich potřebám (Collins a Kuczaj, 1991; Papalia a Olds, 1992).

Na druhé straně jsou **v komunikaci zřejmé typické rysy myšlení předškolního dítěte jako je např. egocentrismus**. Předškolák se zcela běžně opomene zmínit o podstatných aspektech popisované situace. Charakterizuje ji v dimenzích své vlastní zkušenosti, a proto může být jeho sdělení pro posluchače nesrozumitelné. Přinejmenším nesdělí všechno, protože se v rámci svého egocentrismu domnívá, že posluchač samozřejmě ví totéž co on.

Např. čtyřletá holčička žádala babičku, aby jí přinesla z jejího pokojíčku panenku Janu. Tato informace byla zcela nedostačivá, protože měla mnoho různých panenek. Holčička předpokládala, že babička ví, která to je, a tudíž nepovažovala za nutné jí sdělit více (Steiberg a Belsky, 1991).

Konverzace předškolních dětí je typická **obtížemi v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřebné**. Mezi ně patří např. dovednost věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc a její úroveň znalostí či přizpůsobit vlastní sdělení situaci. Děti mohou mít potíže i se zpracováním sdělených informací, které interpretují na úrovni svého myšlení, a nerespektují jiný přístup. Předškolní dítě zvládá dílčí komunikační dovednosti, ale mnohdy je nedokáže uspokojivě využít.

Komunikační projev předškolních dětí může mít určité **formální nedostatky**. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí (jde o dětskou dyslálii neboli patlavost.) Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě při vyslovování některých hlásek ještě nedokáže jejich pohyby správně koordinovat. Může jít rovněž o důsledek nezralosti sluchové diferenciace, dítě jemnější rozdíly neslyší, a proto nemá ani potřebnou zpětnou vazbu: v tomto případě ani dobře neví, že nevyslovuje přesně. Jiným důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybění korekce chyb ze strany dospělých (to znamená nedostatek v oblasti učení). Ve většině případů se ke konci předškolního věku výslovnost zlepšuje. Nedostatky v řečovém projevu mají svůj sociální význam, dítě, které špatně vyslovuje, bývá hůře hodnoceno. Někdy může být takové negativní hodnocení i generalizované: dítě je hodnoceno jako celkově opožděné, popř. hloupé.

Shrnutí

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno. V tomto věku se děti učí žádoucím způsobům chování, především prosociálního, které respektuje práva ostatních. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí, jako vzor, s nímž se identifikují. V předškolním věku se postupně uvolňuje vázanost na rodinu a na dospělé. Děti navazují kontakt s vrstevníky. Při výběru kamaráda převažuje důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině dochází k postupné diferenciaci rolí. Dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je vztah předškolního dítěte k normám chování?

2. Jak může ovlivnit rodinné prostředí základní strategie chování předškolního dítěte?

3. Jak se rozvíjí prosociální chování v předškolním věku?

4. Jak může narušit rozvod rodičů další rozvoj osobnosti předškolního dítěte?

5. Jak ovlivňují rozvoj sociálního chování vrstevníci?

# #7 Nástup do školy

*Až budu velkej, budu chodit do školy a budu mít vyboulenou (plnou) tašku. (Strašíková, 1999)*

*Já už budu chodit do školy, dostal jsem od Ježíška tašku a svítivej penál. (6letý Marek)*

*Všechny děti musí chodit do školy, aby nebyly hloupý. (5letá Hanička)*

**Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem**. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne ve škole, který potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z jeho rolí a počátek nové životní fáze. (Když jde dítě poprvé do školy, tak ví, že od této chvíle je školákem, že se něco velmi podstatného změnilo.)

**Role školáka není výběrová**, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen **dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Proto je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte**, které může být přijaté do školy jen pokud očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž. V tomto směru je zároveň jakýmsi formálním potvrzením předpokladů k dalšímu rozvoji a s nimi spojených perspektiv. Takto ji většina dětí pod vlivem názoru rodičů i široké veřejnosti chápe. Na druhé straně představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu, zvýšení nároků i větší důraz na jejich plnění. Role školáka zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajícího dětství.

Budoucí roli školáka dítěti již na konci předškolního věku potvrzuje chování rodičů, rituál zápisu a materiální symboly této změny. Dítě si pod vlivem různých informací vytváří určitou představu o obsahu role školáka a uvažuje o ní na úrovni svého prelogického myšlení. Jeho fenomenismus se projevuje zdůrazněním takových znaků, které jsou na první pohled zřejmé. Proměna vnějších znaků je v této době chápána zároveň jako změna identity. Dítě se jinak cítí i odlišně chová, když si např. vezme na záda školní tašku, která je symbolem nové role. Myslí si, že to k jejímu naplnění úplně stačí.

Předškolní dítě již zvládlo různé role, které se staly součástí jeho identity (např. roli syna a roli bratra). Postupně se naučilo tyto role rozlišovat a chovat se takovým způsobem, jaký určitá varianta vyžaduje (s bratrem komunikuje jinak než s otcem). **Role školáka zatím přesnější náplň nemá**. Její představa se v této době realizuje jen na symbolické úrovni, ve formě hry. Dítě ve hře předvádí, co o škole ví, a svoje zkušenosti doplňuje, popřípadě modifikuje fantazií. Na této úrovni se mohou uplatňovat nevědomá přání i obavy z očekávané změny, o níž dítě zatím příliš mnoho neví.

Prezentismus jako znak myšlení předškolních dětí se projevuje vázaností na přítomnost. **Role školáka je teprve ve stadiu očekávání, lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá větší subjektivní význam**. Nanejvýš do ní může dítě projikovat svoje aktuální pocity a očekávání. Pokud dítě dává najevo, že se do školy těší, nemusí to znamenat, že je pro školu dostatečně připravené a zralé. Z. Matějček (1994) připomíná, že jde často spíše o projev typické předškolácké naivity. Dítě se těší do školy stejně jako na výlet nebo na hory. Ani v jednom případě sice neví, co je tam čeká, ale v rámci převahy emočního hodnocení si budoucí situaci idealizuje. Skutečnost může být nakonec zcela odlišná. Představa budoucí role školáka je na úrovni hry. Dítě nechápe, že jde o zásadní a nevratnou proměnu životní situace, kterou nelze vrátit zpět, když se mu nebude líbit (jako by to šlo, kdyby ho přestala bavit nějaká hra).

Role školáka může mít pro dítě různý význam. Její hodnota závisí ve značné míře **na názorech a postojích rodičů.** Vzhledem k tomu ji dítě může chápat různým způsobem: pozitivně i negativně. Rodiče do budoucí role svého dítěte mnohdy projikují své vlastní zkušenosti, naděje i obavy, které si se školou spojili. Školu dítěti prezentují jako povinnost, nutnost, nezbytný předpoklad k dalšímu rozvoji, případně jako zátěž nebo dokonce potenciální zdroj ohrožení, kterému se nelze vyhnout. Pod vlivem očekávaného nástupu do školy se mění postoj rodičů k dětským aktivitám: rodiče je přestávají považovat za samoúčelné. Více se zajímají o schopnosti a dovednosti jejich dítěte, protože si uvědomují, jaký je jejich význam. V této době je začnou chápat jako prostředek, nutný k dosažení nějakého cíle (v tomto případě školní úspěšnosti). Pokud se jim zdá, že dítě je v něčem opožděné, usilují o nápravu. Do té doby dělalo dítě většinu věcí jen proto, že je bavily. Cílem pro ně byla samotná aktivita a rodiče jim ponechávali značnou svobodu volby. Nyní je uspokojení z nějaké činnosti nepodstatné, důležitý je výkon.

**Rodiče chápou školu především jako místo učení, resp. výkonu, který potvrzuje pozitivní efekt učení**. Zaměření na výkon, či spíše na úspěch, podporují dospělí již v předškolním věku. Předškolní věk je Eriksonem dokonce takto definován: jako období aktivity a sebeprosazení. Dítě se chce prosadit a uplatnit svoje schopnosti. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. Hodnotu vlastního výkonu (a tím i sebe sama) posiluje jeho ocenění ostatními lidmi. Názor a hodnocení dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než určitý výkon sám o sobě. Diferenciace úspěchu a neúspěchu je založena na sociálním významu výkonu, na jeho hodnocení.

Na druhé straně rodiče i jiní dospělí členové rodiny posuzují dítě občas dost neobjektivně a předškolní dítě si takovou nepřesnost není schopné uvědomit. Pro ně je realitou to, co mu lidé sdělují. Pocit úspěchu či selhání je ve značné míře závislý na názoru dospělého, ať už je jakýkoliv. Mnohé předškolní děti bývají zvyklé, že jsou rodiči akceptovány a pozitivně hodnoceny za všech okolností, ale v jiné situaci tomu tak být nemusí. V mateřské škole sice také ještě nefunguje systém striktnější klasifikace dětských projevů, ale konfrontace sebehodnocení dítěte s názorem jeho učitelky přece jen už představuje určitou přípravu na roli školáka.

**Škola dítě rozvíjí i v oblasti socializace**. Přispívá k jeho socializaci jiným způsobem než rodina, dítě si zde osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence. Pro úspěšnost v této oblasti jsou potřebné trochu jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než jaké jsou důležité pro výuku. Tak se může např. docela dobře stát, že dítě bude mít dobrý prospěch, ale neuplatní se mezi ostatními dětmi ve třídě a nezíská zde uspokojivou pozici, event. naopak.

Doba nástupu do školy nebyla stanovena náhodně. Ve věku 6–7 let dochází k různým **vývojovým změnám**, které jsou podmíněny zráním i učením. Většina z nich je pro úspěšné zvládnutí role školáka důležitá, i když jejich význam může být různý. Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutím školních požadavků můžeme rozdělit do dvou skupin:

1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o **školní zralosti**.

2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**.

Shrnutí

Nástup do školy představuje v životě dítěte důležitý sociální mezník. Role školáka není výběrová, závisí na dosažení určitého věku a jemu odpovídající vývojové úrovně. Proto funguje i jako potvrzení normality dítěte. Pro dítě má role školáka takový význam, jaký jí přičítají jeho rodiče.

Kontrolní otázky:

1. Jak lze charakterizovat roli školáka?

2. Jak ovlivňuje postoj rodičů vztah dítěte ke škole?

3. Zkuste si představit, jaký mají pro dítě i jeho rodiče význam rituály spojené s nástupem do školy.

## #7.1 Školní zralost

Otázka školní zralosti není nová, objevuje se už ve Velké didaktice J. A. Komenského. Ve dvacátých letech tohoto století se s tímto termínem setkáváme v dílech vídeňské psychologické školy Charlotty Bühlerové (Schulreife) (Matějček, 1994). V šedesátých letech se objevuje celá řada publikací na toto téma, což je znamením, že problém nabývá na významu (či spíše škola na náročnosti) (Kern, 1963; Langmeier a Langmeierová, 1966; Jirásek, 1970 a mnoho dalších).

1. Zrání organismu dítěte, především jeho CNS, se projevuje **změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži**.Eventuálně opačně: nezralost se projevuje větší dráždivostí, emoční labilitou a snadnější unavitelností. Takové dítě není schopné zvládnout zátěž školních nároků. Nezralost nervového systému funguje jako blokáda přijatelného uplatnění jeho rozumových schopností.

a) Dostatečná zralost umožňuje **lepší využití dětských schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti**. Zralejší dítě se lépe soustředí a vydrží déle pracovat. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, a tudíž i lepšího výkonu, resp. také lépe hodnoceného. Tak se pro zralejší dítě stává role školáka nejen snadnější, ale i více uspokojující.

b) Zralost CNS je také předpokladempřijatelné **adaptace na školní režim**.Pro nezralé dítě je už pouhá nutnost dodržovat určitý režim značnou zátěží, která je vyčerpává. Zralejší dítě je vyrovnanější a odolnější. Míra zátěže daná školou je pro ně spíše zvládnutelná.

Zralost zvyšuje odolnost vůči zátěži. To je pro dítě výhodné, protože nástup do školy určitou zátěž představuje vždycky. Na druhé straně zde působí i zkušenost, dítě se učí snášet nepříjemnosti a odolávat jim. V tomto směru navazuje na dřívější zkušenosti, především na jistotu pozitivní naděje, kterou získává již v prvních letech života. V tomto věku se projevuje přesvědčením, že neúspěch lze vždycky nějak napravit. Efektivita takové zkušenosti se může projevit až mnohem později. (Názor, že by školní práce mohla být zcela oproštěna od nepříjemných prožitků a nebýt v tomto směru náročná, je naivní. Jde spíše o to, abychom dokázali rozeznat, co je pro dítě zvládnutelné a co nikoliv.)

2. Zrání CNS pozitivně ovlivňuje **lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti**.Nešikovnost je v počátcích školní výuky rizikovým faktorem (dítěti nejde dobře psaní, kreslení, je neúspěšné v pracovní výchově atd.). Nezralost se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel. Nezralé děti proto častěji nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky, přetrvává u nich patlavost, tzv. dyslálie.

Pro adaptaci na školu je významná celková úroveň motorického vývoje. **Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje**. Nešikovné dítě nemívá dobrý sociální status, ostatním dětem připadá často směšné. Jejich postoj k takovému spolužákovi závisí v tomto věku ve značné míře na učiteli. Pokud by učitel dovedl nešikovné dítě uspokojivě prezentovat v jiné oblasti (např. uplatněním v úkolech, kde je dobře disponované, důrazem na jeho pozitivní vlastnosti a schopnosti), pomohl by mu udržet přijatelnou prestiž. Tímto způsobem by podpořil i jeho sebevědomí. Určitým problémem bývá fakt, že pohybová neobratnost není pro učitele tak důležitá jako pro děti. Pokud mu nepřekáží ve výuce, tak si často ani neuvědomí, jaký má v dětské společnosti význam.

3. Zrání CNS je předpokladem k rozvoji **zrakového a sluchového vnímání**.

a) **Zrakové vnímání** dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní. Předškolní děti vidí lépe na dálku než na velmi blízkou vzdálenost. Zaostření oční čočky a nutnost větší koncentrace pozornosti činí vidění na blízko namáhavější. Proto děti tohoto věku u takové činnosti příliš dlouho nevydrží a jsou k ní i méně motivovány. Součástí školní zralosti jerozvoj **schopnosti vidění na blízko**, a tudíž i snadnějšího vnímání detailů. Významný je i vývoj v oblasti **vizuální diferenciace**. To znamená, že dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Tato aktivita je závislá na funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, která je časově lokalizována zhruba mezi 6.a 7. rok života. Školsky zralé děti dovedou lépe rozlišovat různé detaily na obrázku, např. jejich **tvar nebo počet**. (Tato schopnost je potřebná pro rozlišování písmen, např. m a n nebo F a T) Významné je i **rozlišování směru**, tj. obrácených a otočených tvarů. Nezralé děti si pletou podobná písmena, např. *b*a *d*nebo *p*(Matějček, 1987; Seifert a Hoffnung, 1994).

Dozrávání mozku ovlivňuje rozvoj **vizuální integrace**. Jde o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu. Tato schopnost souvisí s funkcí pozornosti i s rozvojem poznávacích procesů. Školsky zralé děti mají jinou strategii vnímání, dovedou si obrázek systematicky prohlížet. Takové děti začínají vnímat celek jako soubor detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. To znamená, že jsou schopné vizuální analýzy, tj. uvědomění z jakých částí se skládá celek, a syntézy (uměly by složit celek z částí). Také tato schopnost je nezbytným předpokladem výuky čtení a psaní. Dítě musí být schopné vnímat slovo jako soubor písmen v určitém pořadí a z těchto písmen je složit.

Efektivitu zrakové práce ovlivňuje **zralost očních pohybů**.Z. Matějček (1987) uvádí, že koordinace očních pohybů dozrává okolo 6. roku života, tedy opět v době, kdy má dítě jít do školy. Když se člověk na něco dívá, jeho oči se pohybují po vnímaném objektu ve skocích, které jsou nazývány sakády, a po nich následuje pohybová pauza (tzv. doba fixace). Hlavní funkcí sakády je dostat to, co chceme vidět na místo nejostřejšího vidění na sítnici. Člověk vidí dostatečně ostře jen v době fixace, když se oči pohybují, je vidění méně přesné.

Nezralé děti nedovedou přesně vnímat, protože jejich oční pohyby jsou méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. Lze říci, že dítě přeskakuje nekoordinovaně od jednoho detailu ke druhému a většinu doby, vzhledem k příliš častým skokům pohledu, ani dobře nevnímá. Čas, který by mohl být věnován systematickému prohlížení, se značně redukuje díky neúčelným očním pohybům. Tyto děti nedovedou koordinovat pohyb očí tak, aby dobře viděly to, co vidět potřebují (např. řádku textu, kterou mají číst).

V praktické činnosti musí být vidění koordinováno s jinou pohybovou aktivitou. Nezralým dětem činí taková komplexní koordinace potíže. Nedovedou např. usměrnit při kreslení pohyb ruky podle kontur určitého tvaru, resp. pohyb zastavit a změnit směr čáry. Tyto děti snadno přetáhnou čáru, nedodrží plochu, kterou vybarvují, netrefí se na správné místo apod. Je jisté, že taková nezralost bude dělat potíže ve výuce psaní, kde se dítě musí navíc soustředit na tvary písmen, které dobře nezná a které bývají často koordinačně obtížné.

b) **Sluchové vnímání** se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Většina 6letých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy, tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka. V tom mají větší zkušenost než s vizuální podobou písmen, které většinou ještě dobře neznají. **Schopnost sluchové diferenciace dozrává v průměru v 6,5 letech** (Matějček, 1987). Avšak existuje určité procento dětí tohoto věku, které nejsou schopny zvuky řeči přesně rozlišovat. V tomto případě nejde o nedoslýchavost, ale o percepční dysfunkci, která má centrální charakter. Příslušné centrum je uloženo v levé mozkové hemisféře, jejíž funkční diferenciace je ontogeneticky pozdější než dozrávání pravé hemisféry.

Některé děti nejsou schopny z důvodu nezralosti rozlišovat podobně znějící hlásky, zejména v kontextu určité slabiky, resp. slova (obvykle je pak ani nedovedou správně vyslovovat, protože jim chybí potřebná zpětná vazba). Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole. Zde se dítě učí např. rozlišovat, které hlásky, resp. slabiky, tvoří slovo a jaké je jejich pořadí. Předpoklad k této činnost je dán zralostí a dosažením určité úrovně poznávací strategie, schopností systematického vnímání řečového projevu, který je třeba zachytit v jeho posloupnosti. Sluchové podněty mají omezené časové trvání, nelze se k nim vracet (učitel by je musel zopakovat). Z toho důvodu je značně závislé na kvalitě pozornosti.

Vnímání řeči je u většiny lidí (i leváků) lokalizováno v levé mozkové hemisféře. Avšak vnímání jednotlivých hlásek, tj. těch, které nejsou ve slově, ať už jsou prezentovány zrakově nebo sluchově, zajišťuje pravá mozková hemisféra. To znamená, že **pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér**. Zejména při počáteční výuce čtení a psaní, když se dítě začíná učit číst, vnímá tištěná písmena a slova jako obrazce, které nemají jiný význam. Tato činnost je závislá na funkci pravé mozkové hemisféry. Jakmile začne dítě chápat smysl čteného textu, bude písmena i slova vnímat levou hemisférou. Ve školní práci v první třídě musí tedy využívat a koordinovat činnost obou hemisfér, což je těžké.

Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. U chlapců probíhá celkové zrání pomaleji, ale dochází častěji k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry (která zajišťuje vnímání prostoru, obrázků, přírodních zvuků a motorickou činnost) (Matějček, 1987). Pro chlapce je proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry obou hemisfér. Nelze se pak divit, že mají v počáteční školní výuce větší potíže.

Dítě dekóduje podnětové pole způsobem, odpovídajícím celkové úrovni jeho kognitivních kompetencí. Smyslově prezentovaná skutečnost je sice stále důležitá, ale dítě se postupně zbavuje poznávacího fenomenismu a egocentrismu. Školsky zralé dítě dokáže při hodnocení vnímaných objektů eliminovat jevové zkreslení a řídit se jednoduchou logikou. Vývoj poznávacích procesů je výsledkem vzájemné interakce zrání a učení.

4. Rozvoj poznávacích procesů závisí nejenom na dědičných dispozicích, ale i na jejich **adekvátní stimulaci**.Důkazem mohou být případy výchovně zanedbaných dětí, které nedosahují žádoucí úrovně, ačkoliv mají přijatelné předpoklady. Vývoj jejich rozumových schopností se opožďuje pod vlivem nedostatečné zkušenosti. Příčinou opožděného rozvoje rozumových schopností mohou být jak narušené dědičné dispozice, tak chybění příležitosti k učení.

Podmínkou bezproblémového zvládnutí role školáka je **schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací**. To představuje opuštění prelogického myšlení, ovládaného nejrůznějšími aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Uvažování dítěte, které je z nějakého důvodu opožděné, budou ovládat hlavně jeho aktuální potřeby a přání. Pro nezralé dítě je podstatný vlastní pohled na skutečnost. Není schopné pochopit, že z jiné pozice se může situace jevit jako odlišná, a proto ji mohou označovat i jiné pojmy. Stejný postoj bude zaujímat i k výuce, ani zde pro ně případné nepřesnosti nebudou mít žádný význam. S tímto přístupem ovšem nelze být ve škole úspěšný.

5. Úspěšnost, resp. alespoň přijatelná adaptace na školu, závisí rovněž **na úrovni rozvoje regulačních kompetencí**, které ovlivňují stupeň využití a uplatnění rozumových, event. i jiných schopností. Jejich rozvoj závisí na zrání i na učení. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb. V tomto smyslu ztěžuje adaptaci na jakoukoliv náročnější, např. novou, situaci. (Emočně nezralé dítě je dráždivé, přecitlivělé k jakékoliv změně, odmítá cizí lidi i neznámé situace atd.) **Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující.** Nezralé dítě se neučí, protože je tato činnost sama o sobě neláká a její nadřazený význam ve smyslu povinnosti nechápe. Role školáka vyžaduje přijetí určité odpovědnosti za své chování, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek.

**Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti**, tj. obecněji platného cíle. Rozvoj autoregulace souvisí s vývojem poznávacích procesů, zejména s decentrací. Egocentrický způsob nazírání světa nemá důvod akceptovat jiný motiv než vlastní uspokojení. Teprve na úrovni odstupu od čistě subjektivního pohledu je možné přijmout povinnost jako obecně nadřazený motiv. Znakem zralé autoregulace je schopnost odložit uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.

Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám. Oddálení nebo zmaření aktuálního uspokojení prožívají děti jako frustraci, s níž se učí vyrovnávat. Nároky školy, představované tlakem na preferenci určitého chování, bývají často právě v tomto smyslu frustrující. Dítě musí být schopné a ochotné odložit uspokojení, podřídit se příkazu a dělat to, co je nutné. Nemůže si hrát pod lavicí nebo sníst svačinu v době, kdy se mu právě této činnosti zachce. To je jedna ze sociálních zátěží, s níž je role školáka spojena.

Problémy autoregulace jsou při nástupu do školy dost běžné. Mohou být spojeny s citovou nezralostí, která se projevuje větším sklonem k impulzivnímu jednání a omezenější frustrační tolerancí. Nebo opačně, mohou být závislé na odlišných zkušenostech, nedostatečném výchovném vedení nebo je může nepříznivě ovlivňovat odlišný hodnotový systém rodiny, ve které jsou děti vychovávány. Mohou souviset i se zvláštnostmi, odlišností dítěte, např. s chronickou nemocí nebo handicapem. Rodiče těchto dětí, pod vlivem generalizované tendence vychovávat je v závislosti a nesamostatnosti, nepodporují rozvoj ani v těch oblastech, kde je to možné.

Shrnutí

Školní zralost je jedním z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.

Kontrolní otázky:

1. Jak by bylo možné definovat školní zralost?

2. Jak ovlivňuje zrání CNS schopnost dítěte zvládnout nároky školy?

3. Jakým způsobem se projevuje školsky nezralé dítě?

4. Jaká jsou rizika předčasného zařazení nezralého dítěte do školy?

## #7.2 Školní připravenost

Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti.

Pozn. V obvyklém pojetí vyjadřuje termín **školní připravenost** souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.

1. **Hodnota a smysl školního vzdělání**

Nástup do školy přináší změnu způsobu života a značné množství nových podnětů. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, tak jak považuje společnost za žádoucí. V tomto smyslu je škola **reprezentantem obecných hodnot majoritní společnosti**, které jsou nejbližší kultuře vyšších a středních sociálních vrstev. Tyto hodnoty jsou školou prezentovány jako obecná norma, platná pro všechny stejně (Štech, 1992).

**Pro rodiče má školní vzdělání určitou hodnotu, která se projeví v jejich postoji ke škole.** Děti tento postoj přejímají a pod jeho vlivem se rozvíjí jejich motivace ke školní práci. Škola se proto může stát **místem konfrontace rozdílného hodnotového systému rodiny a společnosti**, kterou škola reprezentuje.To může být podstatné např. u dětí z nižších sociokulturních vrstev nebo minoritního etnika.

Ukázalo se, že děti přejímají především takové postoje a hodnoty, které se nějak projevují v reálném životě rodiny. Verbální proklamace významu školy a hodnoty vzdělání, které se nepromítají do životního stylu rodiny, mají na dítě mnohem menší vliv. (Rodina, kde její dospělí členové čtou, něčemu se učí, navštěvují kulturní podniky, mají určitou profesní roli, ke které je potřeba vzdělání apod., dítěti názorně ukazuje, na co je vzdělávání dobré.)

Rodiny z nižších sociálních vrstev sice většinou význam vzdělání nepopírají, ale v jejich reálném životě se více uplatňují jiné vlastnosti a dovednosti. Většinou takové, které na vzdělání nezávisí a nejsou ani příliš významné pro školní úspěšnost. (V takové rodině je např. považována za nejdůležitější výše výdělku a konzumace, kterou tyto peníze umožňují. Takto zaměření rodiče preferují nenáročný a stereotypní způsob zábavy, v němž nedochází ke změnám, např. cítí sledování televize, videa nebo fotbalových zápasů.) Problém je hlavně v tom, že dítě cítí určitý rozpor mezi jejich verbálními proklamacemi a reálným chováním. Aniž si to rodiče uvědomují, přijímá spíše hodnoty, podle nichž rodina skutečně žije, než ty, o nichž pouze mluví.

**Pokud dítě nechápe smysl školního vzdělání, stává se pro ně škola zbytečnou povinností, kterou respektuje pouze formálně**. Těmto dětem chybí základní motivace k činnosti, která pro ně nemá osobní hodnotu. V jejich prostředí, v němž po ukončení školní docházky v naprosté většině zůstanou, nemá školní úspěšnost žádný význam, a tak nemá smysl ani pro identitu tohoto dítěte. Nikdo je za dobré známky nepochválí, nepřispějí k jeho ocenění a nemůže díky nim získat větší prestiž. Vynaložená námaha by se v takové rodině nijak nezhodnotila, a tak je zcela logické, že se dítě nakonec přestane učit. Takový postoj nelze považovat jen za aktuální odchylku, která by mohla být snadno odstranitelná. Má hlubší základ, protože je zakotvena v hodnotovém systému rodiny, který dítě přejímá. Podle S. Štecha (1992) může být neúspěch předem sociálně zakódován.

Subjektivní význam školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné. Je to např. vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži a schopnost překonávat překážky. Motivace k jakékoliv náročnější činnosti je podmíněna osobním významem cíle, k němuž je zaměřena. Pokud by takový motiv nebyl v souladu s hodnotami rodiny, neměl by patřičnou intenzitu. Dítěti by nestál za to, aby kvůli němu překonávalo nějaké překážky. Totéž by se stalo, kdyby dítě bylo upoutáváno jinými, osobně významnějšími motivy. Dítě, které má nějaké potíže, nebývá motivováno ke školní práci, je zaujato svými vlastními problémy. Takto mohou reagovat děti, jimž se rozvádějí rodiče, event. už jednoho z rodičů ztratily, děti, které jsou nemocné apod. Chybění významu vzdělání může ovlivňovat chování jedince i v průběhu jeho dalšího života, ve vztahu k profesní volbě a nakonec i v rodičovské roli. Může jít o určitý stereotyp postoje, spojený s chováním, jehož důsledky potvrzují názor, že vzdělání nic pozitivního nepřináší.

Získané zkušenosti a z nich vyplývající **hodnoty a strategie chování, které si dítě v předškolním věku osvojilo, jsou ovlivněny sociokulturní úrovní rodiny**.Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují lepší či horší předpoklad pro uspokojující školní adaptaci, tj. pro zvládnutí role školáka. Nedostatek bazální kulturní zkušenosti nebo její odlišnost vede k selhání takového typu, který je označován jako **sociokulturní handicap**. Dítě nárokům školy nestačí, protože bylo vychováváno jinak. Svoje kompetence ve škole neuplatní a ty potřebné nezískalo.

S. Štech (1992) považuje za důležitý **způsob komunikace, který** **v rodině převažuje**.Sociálně slabší rodiny nemohou dětem nabídnout kvalitnější jazykový model a aktivnější, samostatnější strategie poznávání. Rodiče mají malou slovní zásobu a nemluví o složitějších problémech. Řeč používají pouze k domluvě o základních věcech. (V takových rodinách např. matky dětem nevyprávějí a nevyžadují, aby děti povídaly jim.) Způsob řešení problémů (nakonec i charakter situací, které pro ně problémy představují) je jiný a obyčejně se liší i převažující rodinné aktivity.

Rodiny s nižším sociokulturním statutem charakterizuje větší stereotypie v chování, omezenější výběr aktivit, preference pasivního přístupu k problémům a málo pružné, autoritářské vztahy mezi členy rodiny. V souhrnu je pro takové prostředí typická především jednoduchost pravidel, která zde platí, jejich rigidita a zároveň srozumitelnost. Dospělí, kteří je vytvářejí, potřebují, aby bylo takové, protože klade právě ty nároky, které jsou schopni snadno splnit. Větší proměnlivost a složitost by je učinila nesrozumitelnými, a tudíž subjektivně ohrožujícími. Vyvolávala by strach a obranné reakce. Tito lidé se v závislosti na svých kompetencích drží vlastního stylu života. Nejsou aktivní a svůj osud, i osud svých dětí považují za daný, ovládaný vnějšími vlivy a nezávislý na jejich konání. Chybí jim důvěra ve vlastní schopnosti, které většinou reálně nemají. V těchto rodinách je kladen důraz na konformitu. Tato tendence může být dána jejich omezenou schopností hledat jiná než běžná a zafixovaná řešení, která pro ně představují určitou variantu jistoty.

Mnohé rodiny jiný standard vytvořit nedovedou, protože k tomu nemají předpoklady, a pokud by jim byl nějakým způsobem vnucován, tak by byl pro ně přijatelný nanejvýš (při větším tlaku) jen formálně. Jejich děti zde ovšem získají poněkud odlišné zkušenosti, které nejsou příliš dobrým předpokladem školní úspěšnosti. Navíc zde často nepříznivě působí i negativní očekávání. Tito rodiče vesměs sami nebyli ve škole vynikajícími žáky, a tak to nečekají ani od svých dětí. Školu považují za nepřátelské prostředí, které po nich chce obtížně dosažitelné věci.

2. **Sociální připravenost**

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnouturčité **socializační úrovně**, aby mohlo zvládnout roli školáka a aby škola mohla splnit svou úlohu a nepředstavovala přitom pro dítě nadměrnou zátěž. V této souvislosti je lepší mluvit o **sociální připravenosti**, protože socializace je více závislá na zkušenostech dítěte než na jeho zralosti.

a) Školsky připravené dítě by mělo umět **rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno**.Dítě by mělo vědět, jaké chování je vhodné ve vztahu k učiteli, a posléze se tak skutečně chovat. Decentrace v postoji ke světu mu umožňuje pochopit, že učitel není jen pro ně a není zde v roli osoby, která by k němu měla osobní vztah. To je obtížné pro děti, které dosud uvažují egocentricky. Mnohé nezralé a infantilní děti se k učitelce chovají příliš familiárně a přitom zde nejde o nedostatek respektu. Učitelka je pro ně na úrovni nové tety (proto jí tykají, chtějí se pochovat apod.). Školsky nepřipravené dítě **nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority** s určitými pravomocemi, které je nutné respektovat. Děti, které jsou (ať už z jakéhokoliv důvodu) opožděné v socializačním vývoji, budou mít problémy v adaptaci na prostředí školy, což se dost brzy odrazí i v jejich školním výkonu*.*

Problémy ve vztahu k učiteli mohou být různé. Nemusí jít jenom o neschopnost diferencovat specifičnost jeho role a chovat se ve vztahu k němu patřičným způsobem. Nová a neznámá autoritativní bytost může vyvolávat strach a stimulovat obranné mechanismy, např. mutismus (neurotický útlum řeči, kdy dítě odmítá mluvit, přestože to dovede a se známými osobami komunikuje). Na vývojově nižší neverbální úrovni se může adaptovat snadněji, např. dítě si od učitele vezme sešit. Jde o nevědomý obranný mechanismus v situaci, která je pro dítě subjektivně příliš náročná. Obyčejně působí jen určitou dobu a pak sama, bez dalšího zásahu odezní.

b) Pro adaptaci na školu je významná **úroveň verbální komunikace**. Pokud dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Zpravidla se také hůře cítí, mívá strach nebo je alespoň nejisté. Nedostatky v aktivním řečovém projevu mají negativní sociální odezvu, vyvolávají nepříznivé reakce okolí. Dokonce i tehdy, jestliže jde jen o poruchu formální složky řeči, která nemusí nic měnit na obsahu sdělení, bývají reakce posluchačů spíše odmítavé. (U dětí tohoto věku jde obvykle o poruchu artikulace.)

**Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem.** Komunikační partner, který řeč dobře neovládá, bývá automaticky hůře hodnocen. Komunikace je za takových okolností obtížná, a tak se jí učitel (i ostatní lidé) raději vyhne. Úroveň verbálních kompetencí tímto způsobem ovlivňuje hodnocení a posléze i identitu takového dítěte. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci a brání se tím, že ji co nejvíce omezuje. Raději nemluví, aby se mu nikdo nevysmíval nebo je nehaněl. Výsledkem je zvýšení rizika sociální izolace a školní neúspěšnosti. Není náhodou, že se na počátku školní docházky zvyšuje četnost neurotických poruch řeči, především zadrhávání, resp. koktavosti. Zátěž adaptace na nové prostředí, které má větší nároky, může takové reakce u sociálně nepřipravených (a často také určitým způsobem disponovaných) dětí dost snadno vyvolat.

**Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky**. Umožňuje dítěti přijímat informace, tj. výklad učiva, a přiměřeným způsobem je interpretovat, zobecňovat nějaká pravidla apod. Důležitá je schopnost chápat významové diference různých sdělení a znalost stabilních komunikačních vzorců, daných příslušností k nějaké sociální skupině (např. rodině, sociální vrstvě). Rozdílné mohou být i komunikační zvyklosti sociokulturně odlišných skupin, které mohou být posílené odlišností jazyka. Přenos nestandardního způsobu komunikace z jedné oblasti do druhé je znakem nedostatečné zkušenosti. Takové dítě může chápat sdělení učitele (resp. také spolužáků) úplně jinak, než bylo myšleno, a proto bude také odlišně reagovat. Za těchto okolností nemá šanci zvládnout potřebné dovednosti na přijatelné úrovni. Nedostatek porozumění vede k pocitu dezorientace, dítě neví, co se od něho vlastně očekává, protože je zvyklé na jiný způsob. (Například čekat s reakcí, až je dospělý sám osloví.)

Na úrovni dětské skupiny jde o jinou variantu komunikace. Dítě má projevit svou schopnost navázat a udržet kontakt, komunikovat a kooperovat s ostatními dětmi. V soutěži i ve spolupráci s nimi se učí mnohé sociální dovednosti a samo je jim v tomto procesu partnerem. Jestliže nestačí nebo se v nějakém směru projevuje odlišně, dětská skupina je nepřijme, dokud se nepřizpůsobí. Tento tlak bývá velice účinný, děti se rychle naučí potřebným dovednostem verbální komunikace.

c) Školní připravenost zahrnuje **schopnost respektovat standardní normy chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí**.Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Jelikož tyto hodnoty a normy chování se dítě učí převážně v rodině, může se i z tohoto hlediska ve větší či menší míře odlišovat od očekávaného standardu. Eventuální rozpor mezi normami rodiny a společnosti je pro dítě značnou zátěží. Dítě za těchto okolností neví, jak se má vlastně chovat. V jiném případě se nemusí normy rodiny nijak lišit, ale dítě je nemá dostatečně zafixované a nechová se podle nich. Nedostatečné zvládnutí potřebných norem chování je značnou překážkou v adaptaci na školu. Navíc škola jako společenská instituce má svoje specifické hodnoty a normy chování, které jsou pro malé školáky nové a jejichž respektování také dosti důsledně vyžaduje.

Většina šestiletých dětí ví, jaké chování je správné nebo nesprávné. Avšak jejich morálka je rigidní, zafixovala se jako jednoznačný, za všech okolností a pro všechny stejně platný systém pravidel. Normy jsou chápány jako danost, kterou nelze zpochybňovat. I zde je zřejmá neschopnost jiného přístupu než ve vazbě na konkrétní realitu. Děti neberou v úvahu variabilitu vnitřních motivů a rozdílného sociálního kontextu jednotlivých situací. L. Kohlberg (1976) označil tuto fázi jako **stadium „hodného dítěte”**, které chce vyhovět sociálnímu očekávání. Činí tak především proto, aby bylo pozitivně hodnoceno. Vazba na vnější realitu se projevuje rovněž závislostí na názoru autorit, zejména těch, které jsou pro dítě citově významné. Jejich souhlas s chováním dítěte potvrzuje také správnost těchto norem a uspokojuje očekávání dítěte. Podle M. L. Hoffmana (1970) může být respektování norem ještě na počátku školy spojeno s představou poskytnutí nebo odnětí lásky. Avšak i tuto variantu lze zahrnout do širší kategorie morálky „hodného dítěte”.

Ve škole jde především o to, aby děti chápaly požadavky učitele jako určitou normu a respektovaly je. Problém spočívá nejčastěji v tom, že děti sice vědí, jak by se chovat měly, ale případný konflikt mezi potřebou aktuálního osobního uspokojení a obecně hodnotnějším, ale osobně méně atraktivním motivem často řeší odložením povinnosti. Dětská vůle se na počátku školního věku teprve rozvíjí.

Hodnotová orientace šestiletého dítěte je snadno ovlivnitelná. Závisí na situaci, na aktuálních potřebách dítěte i na postojích dospělých. V tom se projevuje vazba dítěte na realitu, tj. na přítomnost (a mnohdy i přetrvávající fenomenistické a egocentrické způsoby myšlení). Chápání obecných mravních norem závisí i na vývoji poznávacích procesů, protože dítě musí nejprve porozumět jejich významu. (Podstatná je zde ovšem i schopnost řídit podle nich svoje chování, která ve větší míře souvisí s emoční stabilitou a dosaženou úrovní celkové zralosti osobnosti. Projevuje se v ní zkušenost s důsledky nedodržování norem ve vlastní rodině, s postojem rodičů, jež vede k určitému způsobu zpracování a chápání významu norem obecně.)

Shrnutí

Pro zvládnutí nároků spojených s rolí školáka je významná i školní připravenost. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. V socializačním procesu má největší význam rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přejímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem může ovlivňovat školní připravenost adaptaci dítěte na školu?

2. Proč jsou důležité hodnoty a normy rodiny, jak ovlivní postoj dítěte ke škole?

3. Zkuste si představit, jak prožívají děti z různého sociokulturního prostředí svůj nástup do školy.

# #8 Školní věk

Škola je první významnou institucí do níž se dítěte dostává. Tato instituce se mu zcela zákonitě jeví jako velmi mocná, mocnější než rodiče, protože i oni musí rozhodnutí školy respektovat. Nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Škola je důležitým místem socializace, dítě zde získává nové a leckdy rozdílné zkušenosti, než jaké získalo v rodině. Škola rozvíjí i jeho schopnosti a dovednosti, činí tak ve směru požadovaném majoritní společností. Významným způsobem předurčuje i budoucí sociální pozici každého žáka, protože úspěšnost ve škole představuje základ profesní volby. Škola ovlivňuje dětské sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující pro další směřování jedince. Nástup do školy lze chápat jako jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin.

Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk** trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6–7 let do 8–9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.

2. **Střední školní věk** trvá od 8–9 let do 11–12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze dochází k mnoha změnám, které jsou podmíněny nejen sociálně, ale i biologicky. Lze je považovat za přípravu na dobu dospívání.

3. **Starší školní věk** navazuje na období středního školního věku a trvá do ukončení základní školy, to znamená přibližně do 15 let. Toto období bývá označováno jako pubescence.

## #8.1 Rozvoj poznávacích procesů v mladším a středním školním věku

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objeví některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva, na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí. J. Piaget (1966) nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, **fází konkrétních logických operací**.

Konkrétní logické myšlení je charakteristické:

a) respektováním základních zákonů logiky;

b) respektováním konkrétní reality.

Myšlení na této úrovni vždycky nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Konkrétní zkušenost zahrnuje svět živých a neživých objektů, jejich vlastností a vztahů. Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní docházky pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, na nějakém konkrétním příkladu.

Velkým vývojovým pokrokem je, že děti začínají uvažovat logicky a respektují přitom, alespoň ve většině případů, objektivní skutečnost. L. Steinberg a J. Belsky (1991) tuto vývojovou proměnu hodnotí dokonce jako „kognitivní revoluci”. Dětské poznávání se stává objektivnější a přesnější, než bylo v předškolním věku. Je třeba připomenout, že tento vývojový pokrok není jen projevem zrání, ale je významně ovlivněn učením.

Základní změny v uvažování mladších školních dětí lze shrnout do několika bodů:

#### 1. Decentrace

Školní dítě **není tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost**. Decentrace znamená odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality. Dítě tohoto věku **dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek**, uvažovat o jejich vzájemných vztazích a je schopno tyto poznatky koordinovat. Změna pohledu na posuzovanou realitu souvisí i se schopností chápat, že objekty i situace se mohou měnit, ale zároveň mají určité trvalé znaky. Dítě dokáže tímto způsobem uvažovat nejenom o jednom objektu, ale i o jejich množině.

Konkrétní logické operace respektují větší počet různých kritérií:

a) **Klasifikace a třídění** – z kognitivního hlediska jde o diferenciaci různých kritérií a jejich vzájemných vztahů. Děti tohoto věku jsou schopné brát v úvahu více hledisek. Například vědí, že tatínek není jenom tatínek, ale je zároveň pan Novák. Děti v 7–8 letech dovedou roztřídit kostky podle dvou znaků, např. barvy a tvaru, do 4 kategorií dle kombinace čtyř vlastností (na kulaté: červené a modré a na hranaté: rovněž červené i modré).

b) **Zahrnutí, neboli inkluze** znamená, že dítě chápe vřazení prvku do určité třídy. Například odlišuje barvu jako prvek a bonbón jako nadřazenou třídu. Když dáme 7letému dítěti 6 červených a 5 žlutých bonbónů a zeptáme se ho, zda má víc červených bonbónů nebo bonbonů vůbec, odpovědělo by správně. Na vyšší úrovni jde o sjednocování dvou tříd v jednu, resp. o inkluzi třídy do nadřazené kategorie. Děti se postupně učí rozlišovat nadřazenou třídu, do které by patřilo více různých skupin nižšího řádu. Na počátku školní docházky by byl takový úkol ještě obtížný. Máme např. 3 růže a 7 tulipánů a zeptáme se dítěte, zda-li je více tulipánů nebo květin. Správnou odpověď by uměl najít až 8 letý školák, který by chápal, že pojem květina označuje obecnější, a tudíž nadřazenou kategorii, do níž patří jak růže, tak tulipány. Děti dovedou zahrnovat dvě, event. více tříd do vyšší kategorie až okolo 8 let. Mohou např. nejprve zařadit slepice, husy, králíky a kachny do kategorie domácích zvířat a pak je opět rozdělit.

c) **Řazení objektů podle nějakého kritéria, resp. více kritérií, tj. podle nějakého pravidla**. Základem této operace je pochopení pravidla, podle něhož se řazení řídí. (Například velikosti, sytosti barvy, počtu.) Děti školního věku zvládnou řazení, které zahrnuje dva faktory. Dovedly by např. seřadit objekty zároveň podle barvy i velikosti. Malé a světlé kuličky by byly na počátku a ty větší a tmavší by byly na konci. Mladším školákům ještě činí problém duální role objektů uprostřed řady: jsou větší než ty před nimi a zároveň menší než ty následující. Aby dítě vůbec bylo schopné takový úkol splnit, musí dosáhnout určité úrovně poznávání.

Decentrace uvažování a reverzibilita myšlenkových operací je pro takovou činnost nezbytnou podmínkou. Pokud by dítě ulpívalo na jednom subjektivním pohledu, připadal by mu úkol neřešitelný a nesmyslný. Nechápalo by, jak může být něco zároveň větší i menší.

Dítě až do 7 let (tj. do doby, kdy začne uvažovat na úrovni konkrétních logických operací) nezvládá pojem zachování objektu na vyšší úrovni. To je zřejmé z jeho egocentrického pohledu, z vazby na aktuální jevovou stránku určitého objektu. Předškolní dítě ještě nebere v úvahu, že transformace, díky kterým se mu jeden objekt jeví jako množina různých objektů, jsou vlastně pouze různé podoby téhož objektu. Například limonáda, kterou jsme nalili do sklenice, se neztratila, ani to není jiná limonáda. Stejně tak hrad, na který se dítě dívalo za světla, není jiný než ten, na který se díváme v šeru, i když za těchto okolností jinak vypadá.

#### 2. Konzervace

Dítě školního věku je schopné pochopit **trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění**. Dítě si už potvrdilo, že jde stále o tytéž objekty a situace, přestože se mu mohou jevit jinak (např. cukr se sice rozpustil, ale nezmizel, čaj je sladký). Ví, že táž skutečnost může mít více různých podob (např. voda zmrzne a stane se z ní led). Postupně se naučí posuzovat alespoň přibližně správně počet, výšku, šířku i ostatní fyzikální dimenze bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu. Školní dítě si uvědomuje, že **změna zjevných znaků neznamená změnu podstaty**.

Myšlení školního dítěte je dynamičtější, schopnost proměny chápe jako jednu z vlastností určitého objektu či množiny objektů. Úvahy o stavech jsou podřízeny úvahám o transformacích, tj. o proměnách a vztazích mezi jednotlivými dílčími stavy. Je tedy úplně jedno, jestli je voda ve džbánku, ve sklenici či v umyvadle, je to stále táž voda. Je lhostejné, zda koláče jsou v řadě, na sobě nebo v míse, je jich stále stejný počet atd. Je lhostejné, zda-li je slabika **ma** v tomto nebo v jiném slově, na začátku nebo na konci, protože je to pořád táž slabika. **Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality**. Dětské myšlení přešlo z *fáze postupného hledání a vytváření rovnováhy v poznávání světa k chápání pohyblivé rovnováhy tohoto světa* (Piaget, 1966). Lze říci, že takto uvažující dítě lépe chápe stabilitu a kontinuitu světa, ve kterém žije.

Školák chápe trvalost určitých vlastností objektu (či množiny objektů) a dovede logicky zdůvodnit, proč to tak je. K vysvětlení může použít tři způsoby argumentace, které jsou typické pro školní věk:

a) **Reverzibilita** – i když voda ve sklenici odlišného tvaru dosahuje do jiné úrovně, dítě vám odpoví, že „*můžeme vodu zase nalít zpátky a bude jí stejně jako předtím“*.

b) **Stejnost** – dítě ví, že „*je to pořád stejná voda“*, i když ji přeléváme do různých nádob. Je mu jasné, že když jsme nic nepřidali ani neubrali, zůstává počet koláčů stejný (i když se třeba mezi nimi zmenšila vzdálenost a řada vypadá kratší).

c) **Kompenzace** – dítě argumentuje tím, že sklenička je širší, a proto voda dosahuje níž, než když byla v užší skleničce, kde dosahovala výš. Děti na této úrovni by chápaly, že když je sklenička širší, bude sloupec vody nižší a naopak. Nedaly by se ovlivnit jevovou stránkou situace.

I když mladší školák pochopí, že určité vlastnosti různých konkrétních objektů jsou trvalé, **ještě nedovede přenést zkušenost z jedné oblasti do druhé**, nedokáže ji zobecnit. To znamená, že se musí postupně učit chápat trvalost různých dimenzí. Dětské myšlení se v tomto věku ve značné míře opírá o konkrétní zkušenosti a obtížně generalizuje. Ve školním věku dochází k postupné koordinaci různých zkušeností a dovedností. V závislosti na tom začínají děti uvažovat stále komplexněji a flexibilněji.

#### 3. Reverzibilita

Významným znakem logického myšlení je pochopení **vratnosti, tj. reverzibility různých proměn**.Školní dítě už ví, že když něčeho ubereme, situace se změní. Ale ví i to, že pokud totéž vrátíme, bude zase stejná jako předtím. Změna není chápána jako definitivní a neměnná, dítě ví, že by opačná operace znamenala návrat do původního stavu. Příkladem různých variant vratnosti operací může být:

a) **Inverze**: Jestliže X – A = Y, pak Y + A = X. Jestliže ubereme určité množství, vznikne nová hodnota. Jestliže k ní stejné množství přidáme, vrátí se do původního stavu. Tento typ vratnosti lze dobře demonstrovat v matematice, např. ve sčítání a odčítání.

b) **Reciprocita** představuje dva různé pohledy na určitou realitu: Jestliže má jedna čokoláda cenu deseti korun, je možné za deset korun tuto čokoládu koupit. Jestliže je dům podstatné jméno, tak můžeme jako příklad podstatného jména uvést slovo dům.

Rozvoj logických operací se projevuje **změnou způsobu manipulace se znaky a symboly**. Dítě je schopné chápat vztah mezi písmeny a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Dovede členit slovo na hlásky a slabiky, chápe jejich posloupnost, protože je dovede řadit. Dovede hlásky i slabiky klasifikovat, třídit a kombinovat. Začíná chápat stálost obsahu určitého slova, i když je používá v různé souvislosti, resp. v různých gramatických tvarech.

V rámci školní výuky se rozvíjí **schopnost manipulovat s číselnými pojmy**.Pochopení čísla závisí na zvládnutí pojmu **trvalosti počtu** jednotek množiny, nezávislém na jejich aktuální konstelaci. Této úrovně dosáhne dítě teprve tehdy, když si uvědomí, že počet něčeho je stejný, přestože jsou jednotky uspořádány různým způsobem. (Koláče jsou pořád čtyři, ať jsou blízko nebo daleko od sebe, na sobě nebo vedle sebe apod.)

Dítě, které se dostalo na úroveň konkrétních logických operací by dokázalo při počítání odhlédnout od dosud matoucího působení dalších faktorů, např. barvy. Tuto skutečnost dobře ilustruje příklad s úkolem, kde dítě dostalo 6 červených a 8 modrých kostek a mělo je rozdělit na dvě stejné hromádky. Předškolák by nezaváhal a udělal by hromádku modrých a červených. Barva je pro něj atraktivnější a nakonec se počet kostek o tolik neliší. Mladší školák by se nezmýlil a dovedl by je rozdělit podle počtu, aby byly obě hromádky stejně četné, bez ohledu na jejich barvu. I když by asi dal na každou hromádku stejný počet modrých i červených kostek.

Určitý problém v rozvoji porozumění číselnému pojmu spočívá v této době v jeho konkrétní vázanosti. Dítě potřebuje, aby kvalita počítaných předmětů byla obdobná, aby byly stejné nebo alespoň podobné. Má-li tuto činnost považovat za smysluplnou, musí být počítané objekty sjednoceny nějakým společným znakem. Lze sčítat např. ovoce, květiny, kostky. Každý prvek musí být všem ostatním nějak ekvivalentní. Potom se tyto prvky dají seskupit do množiny, např. do řady a lze pochopit, že číslo pořadí každého z nich zahrnuje všechny předcházející prvky, tj. jejich počet.

Dle J. Piageta (1966, 1970) **pojem čísla lze vysvětlit jako syntézu řazení a inkluze** (to znamená pochopení skutečnosti, že vyšší číslo následuje po nižším a vždycky v sobě zahrnuje tato nižší čísla). Například dvojka je v řadě za jedničkou a zároveň ji v sobě zahrnuje, protože 1 + 1 = 2. Číslo sjednocuje odlišnost i ekvivalenci, protože různá čísla jsou v něčem stejná, obsahují tytéž základní jednotky a zároveň se liší, protože nemají tutéž hodnotu. Děti raného školního věku pro svou vázanost na konkrétní skutečnost obtížně chápou hodnotu čísla 0.

**Schopnost užívat různé konkrétní logické operace pozitivně ovlivňuje chápání času**. Kolem 8 let se porozumění pojmu času zpřesňuje:

a) Děti dovedou řadit různé události, a tak chápou pojem dříve a později.

b) Děti zahrnují různé dění do celku svého osobního času. Vytváří se tak mapa různých, individuálně významných událostí, určité časové teritorium, které má pro člověka osobní význam. Zatím je v něm převážně současnost, blízká minulost a velmi blízká budoucnost. V diferenciaci různých událostí dětem napomáhá znalost rytmu: denního, týdenního či ročního období. Děti už vědí, že existuje kalendář, že se pravidelně střídají roční doby, že se střídají dny v týdnu atd.

c) Děti se učí rozlišovat délku trvání nějakého dění, které probíhá v čase, např. cesta do školy, a koordinují tuto zkušenost se svým subjektivním prožitkem délky trvání této události. Děti se učí znát hodiny a začínají tento formální rámec užívat, i když zatím dost nepřesně, pro svůj časový odhad.

d) Děti vědí, že čas je nevratný, že běží jen jedním směrem.

Jakmile dítě dokáže všechny tyto operace zkoordinovat v jeden celek, začíná pojem času lépe chápat. Pro dítě raného školního věku má čas stále především konkrétní význam, posuzuje jej ve vztahu k určitému dění a k sobě jako subjektu. Děti tohoto věku ještě nedovedou uvažovat abstraktně.

Školní dítě postupně opouští subjektivní egocentrický pohled na svět a zaujímá objektivnější, decentrovaný postoj (respektující různé pohledy na tutéž skutečnost, která se tímto stává mnohotvárná, ale zároveň má určitý, trvalý základ, který se přechodem do jednotlivých dílčích stavů neztrácí). Decentrace, která je nezbytná pro vznik logických operací, se vztahuje ke všem složkám světa: k neživým objektům, sociální realitě a nakonec i k sobě samému. Změna uvažování ovlivní i chápání vlastní nové role školáka. Logicky uvažujícímu dítěti se už nejeví tak ohrožující, protože ví, že v důsledku přijetí této role nemusí ztratit všechny ostatní. Dítě se už nebojí, že ho rodiče ze školy nevyzvednou, že si už nebude moci hrát apod. Role školáka je pro něho jen jednou z možných transformací, jednou z množiny jeho rolí. Takové pochopení vratnosti může dítě chránit, zejména pokud by se mu role školáka jevila jako nepříjemná nebo by představovala větší zátěž.

Proměna dětského způsobu uvažování se projeví i **v úvahách o jiných lidech**. Dítě si uvědomuje, že každý člověk má více rolí, dovede se různě chovat a může mít ke svému jednání i různé důvody, tj. motivy. Decentrace v uvažování se projeví v uvědomění odlišnosti potřeb jiných lidí. Dítě se už tolik nesnaží vnucovat ostatním něco, co ono samo považuje za nejlepší. To se projevuje např. při vybírání dárku tatínkovi k narozeninám. Dítě už netrvá na koupi nákladního auta jenom proto, že jemu se toto auto velmi líbí a chtělo by je. Ví, že maminka má ráda řízek a nejí knedlíky, a proto jí je neobjednáváme na slavnostním obědě v restauraci. Připomíná, že máme koupit i perníčky, které ono samo sice nerado, ale má je rád jeho bratr atd. Předškolák by všem nabízel to, co by sám považoval za dobré, a byl by velice překvapen, že si maminka necení bagr a tatínek bublifuk.

Obr. 8.1: „Namaloval jsem věž, potom ten hrad, jmenoval se Č. K. a taky jsem namaloval sochy, balkón, taky pistol a medvěd. Dole jsou ty dlaždičky. To je ten voják, co tam má ten kanón. Uvnitř se mi líbilo, jak jsem šahal na kočár, na sochy andělíčků a na koberec na zdi, byl hrubej a tmavej a lesklej.“ (Karel, 7 let)

Decentrace umožní i rozvoj schopnosti vidět svět očima jiného člověka a hodnotit jej tak, jak se domníváme, že by činil nám známý jedinec. Podle R. Selmana (1971) **dítě školního věku dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem**. V raném školním věku, mezi 6.–8. rokem, si dítě uvědomuje, že jiní lidé mohou interpretovat určitou situaci odlišným způsobem než ono samo. Mezi 8. a 10. rokem dítě akceptuje i to, že ostatní lidé vědí o specifičnosti a odlišnosti jeho názoru. To znamená, že dovede posuzovat situaci z hlediska jiného člověka a na základě reakcí různých lidí si alespoň přibližně uvědomuje, jak tito lidé posuzují jeho vlastní názory a chování. To znamená, že teprve nyní mají děti větší užitek ze zpětné vazby, kterou jim ostatní lidé poskytují. Dosažení této úrovně se projevuje tendencí dítěte vysvětlovat dospělému, co se stalo a jak ono samo situaci hodnotí. V případě odlišnosti nemusí jít vždycky jen o lhaní (např. když dítě něco provedlo), ale spíše o odlišnost pohledu.

Je ovšem třeba zdůraznit, že proces decentrace poznávání je velmi pomalý a že odklon od poznávacího egocentrismu a fenomenismu probíhá několik let. Ještě děti v prvních letech školní docházky mnohdy usuzují, zejména v nových situacích a úkolech, z hlediska své vlastní pozice. Nedokáží vždy tento pohled změnit a pochopit, že z jiné pozice je realita odlišná, a proto ji mohou označovat i jiné pojmy. Například holčička ve 3. třídě při hodině vlastivědy nemohla pochopit, že je jedna z dcer své matky, resp. že z pozice matky je dcerou, a její matka je dcerou babičky. Vývojově podmíněná proměna dětského uvažování byla zřejmá z reakcí ostatních dětí ve třídě. Většině už bylo jasné, že když jde o holku, tak je pro matku dcera (a matka sama musí být také něčí dcera atd.) (Vyskočilová, 1994).

Pro zvládnutí všech nároků školního věku je důležitá **změna představy o kauzalitě, panující v okolním světě**. Mění se v rámci rozvoje konkrétních logických operací a je podstatné, že dítě stále víc ustupuje od egocentrického chápání příčinnosti (už si nemyslí, že se k němu musí všechno nějakým způsobem vztahovat). Školák chápe, že mnohé dění, i když se ho dotýká, může mít docela dobře příčinu, která s ním nesouvisí. Už se vždycky nespokojí s vysvětlením pomocí časové shody dvou událostí, protože ví, že tyto dvě události mohou být na sobě nezávislé. Na druhé straně i **děti raného školního věku mají tendenci hledat za všech okolností nějakou, pokud možno jednoznačnou příčinu**. Když znají princip takového dění, tak vysvětlí událost správně, pokud jej neznají, tak se snaží vykonstruovat, jak by to mohlo být, aby byly alespoň přibližně respektovány obecně platné zákonitosti. (Například časová posloupnost příčiny a následku, úměrnost použité síly a vyvolaného účinku.)

Obr. 8.2: Dívčí kresby mají své typické znaky

Děti mají potřebu nějakého vysvětlení, které by eliminovalo nahodilost. **Náhoda pro ně znamená znehodnocení daných pravidel, a proto působí jako zdroj nejistoty**. Svět nefunguje, jak má, a to dítě nechce připustit, hledá tedy možnou příčinu vzniku určité situace. Je přesvědčené, že taková příčina existuje a je jenom třeba ji najít. Nahodilost je v raném školním věku obtížně pochopitelná a emočně nepřijatelná. Překáží uspokojivé orientaci v prostředí, a proto se ji děti snaží nějak popřít. Teprve s rozvojem formálních logických operací, v rámci pochopení pojmu pravděpodobnosti, začnou náhodu lépe chápat.

Myšlení mladšího školáka je konkrétní, vázané na reálné zkušenosti. J. Langmeier (1991) z toho důvodu označuje mladší školní věk jako **období střízlivého realismu**. Dítě dovede uvažovat o konkrétní situaci, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesetkalo. Takový realismus školáka do určité míry chrání. Anticipace mnoha různých možností totiž zvyšuje nejistotu, úzkost a pocit ohrožení. **Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost**, kde ani nepředpokládá nějakou změnu, a v této formě ji dokáže snáze přijmout. (Je to jednodušší, jestliže se subjektivně nejeví jiné možnosti.)

To platí i ve vztahu k roli školáka. Dítě přijímá novou roli i její obsah tak, jak je mu dospělými prezentována. Stejně tak přijímá později i jejich názory na sebe sama, na svoji školní práci, chování apod. O autoritě nepochybuje nejen proto, že má pro ně emoční význam, ale také proto, že se tímto způsobem projevuje jeho vázanost na konkrétní skutečnost. Sdělení názoru dospělých pro ně takovou realitou je. Teprve později se stává kritičtějším.

Realista školák sice bere skutečnost takovou, jaká je, ale jestliže se mu jeví natolik nepříznivá, že to přesáhne hranici únosnosti, dítě znejistí. Za této situace může reagovat dvojím způsobem: buď skutečnost přijme, a nebo ji odmítne, popřípadě zkreslí do té míry, aby se alespoň přijatelnou jevila.

**Logické operace se rozvíjejí učením, především v rámci výuky**, kde se dítě pod vedením učitele učí uvažovat určitým způsobem.

1. Výuka se zaměřuje na **chápání souvislostí a vztahů**, to znamená, že se ve škole rozvíjí logické uvažování. Na počátku školní docházky to mohou být jak vztahy mezi reálnými objekty, jako jsou zvířata, rostliny, lidé apod., ale i vztahy mezi znaky, jako jsou písmena a číslice, a jejich obsahem.

2. V menší míře se výuka se zaměřuje i na **schopnost volit určitý způsob řešení problémů a používat určitá pravidla**.To znamená, že se ve škole rozvíjí **strategie** **uvažování**. Strategie uvažování, tj. určitý přístup k řešení problémů, lze zároveň posuzovat jako strategie učení. (Při řešení problémů se dítě i něčemu novému naučí.) Strategii uvažování lze stručně charakterizovat jako hledání způsobu, *jak bych to udělal, jakého přístupu bych použil* atd. Jejich rozvoj souvisí s celkovým vývojem školního dítěte. V poznávacích strategiích školáka lze pozorovat tyto nové přístupy (Seifert a Hoffnung, 1994):

a) Školní děti se dovedou soustředit **na detaily a na jejich vzájemné vztahy**.Jsou schopné získat potřebné informace, které jsou nezbytným základem pro účelné řešení úkolu. Předškolák to nedovedl, nahodile těkal sem a tam, a proto o daném problému ani nevěděl všechno podstatné.

b) Školní děti si dovedou **potřebné informace opakovat**. Na počátku školní docházky tak činí ještě většinou nahlas, postupně stále častěji jen potichu, „pro sebe”. Tím si snadněji zafixují všechny potřebné znalosti, které mohou být pro řešení problému užitečné. Mladší děti si pamatují nahodile, většinou to, co je právě zaujme, což není nejlepším výchozím předpokladem.

c) Školák **při řešení problému využívá** **myšlenkových operací, hledá základní princip úlohy**, kterou má řešit. Činí tak přinejmenším občas. Mladší děti užívají spíše strategie pokusu a omylu, kdy bez jakéhokoliv pochopení podstaty problému hledají nějaké řešení. Zkouší, co je napadne, a čekají, že se nakonec přijatelný výsledek objeví. Pokud jsou úspěšné, je to náhoda. Dítě má např. skládat z jednotlivých obrázků příběh. Školní dítě by nejprve uvažovalo, o čem ten příběh je, a pak by už mnohem snadněji určilo správné pořadí obrázků. Předškolní dítě by je řadilo namátkově vedle sebe a dělalo by to tak dlouho, až by se mu zdálo, že je to správně, nebo dokud by je taková činnost nepřestala bavit.

Školní děti si postupně osvojí různé strategie a naučí se je i vhodnějším způsobem používat. V tomto směru se může pozitivně projevit efekt učení, zkušenosti s podobnými úkoly i s vedením učitele, který dětem pomáhá. Učení různým strategiím řešení problémů může probíhat různým způsobem, v tomto věku lze mluvit o třech:

a) **Učení pokusem a omylem**, které většinou probíhá spontánně, tj. bez vedení jiné osoby. Děti přijdou na účinný způsob řešení náhodou a budou si jej pamatovat. V podstatě jde o učení pomocí operantního podmiňování, kdy si dítě zapamatuje správné řešení, na které samo přišlo (i když je objevilo náhodou).

b) **Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti** (tj. dedukce). Dítě dovede aplikovat určité řešení na problém, který má obdobný základní princip jako měla již známá situace.

c) **Učení nápodobou**, kdy dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným. Přejímá je na základě pozitivního výsledku, jehož s takovým řešením dosáhl v podobné situaci jiný člověk, a aplikuje je na svůj problém. Například se dívá, jak si jiné dítě rozdělává barvu nebo skládá skládačku, a dělá to také tak.

Ve školní práci se rozvíjí určitý **kognitivní styl, určitý způsob uvažování**. Škola v tomto směru působí selektivně, některé způsoby uvažování podporuje a jiné příliš nerozvíjí, protože pro ni nemají takový význam. Určitý rozdíl lze sledovat mezi využíváním konvergentního a divergentního způsobu myšlení.

a) Většina školních úkolů vyžaduje, a tudíž i posiluje, konvergentní přístup. **Konvergentní myšlení hledá jednu správnou odpověď na daný problém.** Tato odpověď je obecně známá, jde jen o to, aby ji našel žák řešící úlohu. Školní děti se naučí takto myslet, jsou za takovou strategii pozitivně hodnoceny, a proto ji preferují i mimo školu. Mnohé děti si i ve volném čase vybírají činnosti, které spočívají v hledání jednoho správného řešení, jako jsou skládačky, stavebnice modelů letadel či aut, šití šatiček na panenku podle hotových, těch přesně správných střihů apod.

b) **Divergentní myšlení lze použít v případě problému, který má více, resp. neomezený počet, možných řešení.** Tento přístup je tvořivý, hledá různé, i nestandardní varianty. Divergentní myšlení školou příliš posilováno není. Mnohé děti sice mají k takovému způsobu uvažování sklony, ale jelikož za něj nejsou pozitivně hodnoceny a nikdo od nich nic podobného nevyžaduje, tak se příliš nerozvíjí. Děti si jej obyčejně spojují se zábavou, s legrací, s něčím, co je nezávazné a nemá větší společenský význam. Vlastní zkušeností došly k názoru, že to, co je hodnotné, je předem dáno nějakou autoritou a je jen třeba se to naučit. Ve hře se divergentní styl uvažování uplatnit může: např. ve hrách s loutkami, s pískem, vodou, v kreslení.

K. L. Seifert a R. J. Hoffnung (1994) mluví v této souvislosti o **osobním kognitivním stylu, v němž lze rozlišovat tempo a přesnost řešení** (jež spolu nepřímo úměrně souvisejí).

a) **Reflektivní** **styl** je pomalejší, ale přesnější.

b) **Impulzivní** **styl** je rychlejší, ale méně přesný.

Není pochyb o tom, že impulzivita je obecným znakem nezralosti (ale i nezkušenosti), že se s ní lze setkat hlavně u mladších školáků. Do 10 let se děti naučí uvažovat pomaleji a přesněji. Uvědomí si, že zbrkle dojdou leda k nesprávnému výsledku a budou za něj špatně hodnoceny, takže se snaží pracovat pečlivěji. Preferovaný kognitivní styl ovšem závisí i na trvalejších osobnostních rysech, které se zkušeností příliš ovlivnit nedají (např. na typu temperamentu, na schopnosti koncentrace pozornosti). Na druhé straně se děti učí určitým způsobem uvažovat pod vedením rodičů a učitele. Přístup k řešení závisí nakonec i na typu úkolu. Pokud je snadný, tak si dítě troufne reagovat impulzivně, pokud se mu jeví obtížný, musí o něm více uvažovat.

V kognitivním vývoji školáka nelze opomíjet ani rozvoj tzv. **metakognice**. Je to **schopnost uvažovat o vlastním poznávání**, resp. myšlení. Využívá zpětnou vazbu, která dítěti pomáhá ocenit situaci i svoje vlastní možnosti a v budoucnu řešit problém efektivněji. Metakognice je definována jako *vědomosti o vlastním poznávání* (Wellman, 1988). Schopnost metakognice závisí na rozvoji poznávacích procesů, je třeba se jí učit. Děti raného školního věku ještě nedovedou odhadnout, co udělaly dobře a co ne, resp. co by mohly zvládnout příště. Takže se docela dobře stává, že prvňáček vážně sděluje své matce, že dneska přečte celou knihu, sní celý hrnec polévky, vypočítá sto příkladů atd. (což samozřejmě nelze realizovat). Sliby, které dá mladší školák učiteli, mohou být stejně nerealistické a přitom nemusí znamenat, že dítě lže. Dítě nadsazuje, ale tomu, co slibuje, samo věří. Nepřesnost odhadu signalizuje jenom nezralost sebehodnocení, nic víc. Rozhodně nejde o to, že by dítě chtělo podvádět.

Metakognice má dvě složky, které zahrnují:

a) **Sebeocenění a zhodnocení svých vlastních znalostí a kompetencí**. Mladší školák se nedovede adekvátně ocenit, není schopen posoudit, co dovede a co ne. Je třeba získat určitou zkušenost, zejména s hodnocením jinými lidmi, např. učitelem ve škole, ale i srovnáním sebe sama s ostatními dětmi. Starší školák si už uvědomuje, co umí a co neumí, jaké jsou jeho přednosti a nedostatky.

b) **Ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení určitého problému**, resp. pochopení nutnosti změnit strategii, pokud by původní přístup nebyl funkční. Mladší děti toho obyčejně ještě nejsou schopné, a proto častěji ulpívají na jednom způsobu řešení. Opakují jej, i když se ukázal neúčelný.

Shrnutí

Na počátku školního věku se mění způsob dětského uvažování, dochází k přechodu na úroveň konkrétních logických operací. Děti tohoto věku jsou sice stále vázány na konkrétní realitu, ale ve svém uvažování již respektují základní zákony logiky. Ubývá poznávacího egocentrismu, dítě již není vázané na jedno hledisko. Dítě tohoto věku je schopné chápat podstatu určité skutečnosti a nenechá se ovlivnit dílčími proměnami. Konkrétní logické operace jsou charakteristické chápáním proměnlivosti jako základní vlastnosti reality. Decentrace se projevuje i v hodnocení sebe sama a jiných lidí. Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že akceptuje skutečnost jako danost a neuvažuje o jiných alternativách.

Kontrolní otázky:

1. Jak se projevuje decentrace dětského uvažování?

2. Jaké způsoby argumentace užívá školák ke zdůvodnění trvalosti podstaty?

3. Jaké příklady vratnosti logických operací můžeme použít?

4. Jakým způsobem chápe mladší školák pojem čísla?

5. Jaké jsou typické změny v poznávacích strategiích školního dítěte?

## #8.2 Socializace dítěte školního věku

Socializační vývoj dítěte probíhá postupně. Již v průběhu dětství je ovlivňován různými sociálními skupinami, k nimž náleží. Působení každé z nich je něčím specifické a zde získaná zkušenost přispívá k rozvoji odlišných kompetencí. V tomto věku nabývají na významu socializační požadavky školy a rozvíjejí se takové vlastnosti a dovednosti, které dítěti v tomto směru pomáhají. Na jedné straně jde o uspokojivou orientaci v tomto prostředí (tj. aby dítě pochopilo, co se od něho vyžaduje), na druhé straně o osvojení žádoucích způsobů chování. Bez významu není ani vliv vrstevnické skupiny, i když v tomto věku mají ještě větší význam dospělí.

#### 1. Role

**Role školáka není výběrová, dítě ji získá automaticky, bez ohledu na vlastní přání.** Má dosti přesná pravidla a společností určený rituál, který vymezuje její počátek. Každé dítě tuto roli zpracovává individuálně specifickým způsobem a zaujímá k ní určitý postoj, který je dán:

a) **Mírou identifikace s touto rolí**, tj. jejím osobním významem. (Jde o to, co konkrétnímu dítěti tato role přináší, eventuálně s jakými potížemi a nepříjemnostmi je spojena. Když mu přináší jen negativní zážitky, nemůže se s ní ztotožnit.)

b) **Mírou sociální prestiže**, kterou mu v jeho prostředí tato role přináší, tj. jejím obecným významem.

Role školáka zahrnuje dvě dílčí role – roli žáka a spolužáka:

a) **Podřízená role žáka**. Role žáka je institucionálně určena, její obsah je dost jednoznačně předepsán školním řádem a je vždycky podřízenou rolí. (I když i zde je možná postupná diferenciace.) V rámci této role se rozvíjejí různé schopnosti a dovednosti. Míra úspěšnosti jejího zvládnutí předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti, jeho profesní roli. Na ní závisí příslušnost k určité sociální vrstvě i sociální status jejího nositele. Představuje významnou zkušenost, která ovlivní rozvoj sebehodnocení dítěte a volbu jeho dalších životních cílů.

Společnost si vytváří určitou **normu žáka**, jejíž znaky by, alespoň rámcově, měly mít všechny školní děti. Směřuje tak k určité nivelizaci, eliminaci individuálně typických znaků, které pro tuto roli nejsou příliš žádoucí. Tato norma je v dané společnosti relativně stabilní. Tvoří ji komplex žádoucích vlastností, které jsou pro tuto roli reprezentativní. Společnost od dítěte vyžaduje, aby tuto normu respektovalo, a snažilo se jí co nejvíce přiblížit. Když se dítě chová v souladu s tímto očekáváním, je odměňováno. Jestliže dělá něco jiného, je negativně hodnoceno a odmítáno. Takovým způsobem ovlivňuje škola další rozvoj dětské osobnosti. Děti, které nemají všechny potřebné kompetence, jsou znevýhodněny.

Rozvoj individuálně specifických rysů osobnosti a identity dítěte závisí více na rodině a ve středním školním věku také na vlivu dětské skupiny. Tyto sociální vlivy nejsou institucionalizovány a připouštějí větší variabilitu v socializačním rozvoji. Role, které zde dítě získává, mohou více záviset i na jeho preferencích a jejich náplň nemusí být nijak striktně určena. V tomto smyslu jsou nezbytným doplňkem role žáka, která takto určená je.

b) **Souřadná role spolužáka**, tj. vrstevníka, kamaráda. Způsob, jakým ji dítě zvládne bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy. Je základem sociální úspěšnosti jiného druhu, jde zde spíše o schopnost získat určitou pozici a být přijímán různými lidmi na stejné úrovni. např. v partnerských vztazích či mezi spolupracovníky. V tomto směru je významná zkušenost z dětské skupiny. Zde se jedinec učí zvládnout dovednosti sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, způsobům specifické komunikace a zvládání rolí určitého typu, které spoluurčují jeho budoucí sociální úspěšnost.

Vrstevnická skupina je místem sdílení životní zkušenosti a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot atd. Role spolužáka je na počátku školní docházky nediferencovanou, obecně souřadnou rolí, ale v průběhu doby se intenzivně rozvíjí. Děti mohou ve třídě získat různé role. Některé jsou vysoce ceněné, nadřazené nad ostatními a mají značnou prestiž (nebo právě naopak). Zkušenost s životem v dětské skupině má velký socializační přínos. Dítě zde má větší volnost volby. Může být aktivnější a může se ve větší míře řídit vlastními preferencemi.

Profesní role je daná sociálně, a proto má i příprava na ni sociální charakter. Je závislá na učení, na společenských vlivech. Partnerská a rodičovská role má jednoznačný biologický základ. Proto je i příprava na ni dána geneticky, tedy zráním. To se projeví určitými potřebami a tendencemi k určitému chování, které má charakter jakéhosi nácviku. Avšak protože existuje v určité společnosti, mající nějakou sociokulturní tradici, je rovněž ovlivňována sociálně. V každé společnosti je ztvárněna dosti charakteristickým způsobem.

#### 2. Komunikace

Školní dítě dovede komunikovat různým způsobem, podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi, zda je ve škole nebo doma. **Schopnost diferenciace komunikačního stylu vyplývá ze sociální zkušenosti**, ale do značné míry souvisí i s rozvojem myšlení. Dítě na nižší úrovní mentálního vývoje nedovede odlišit, pro kterou situaci je určitý způsob vhodný, a mnohdy ani více komunikačních variant nezvládá.

a) V závislosti na celkovém vývoji i sociální zkušenosti se postupně stále více vyhraňuje **specifický způsob komunikace dětské skupiny**. Je typický převahou slangu, značnou oblibou citoslovců, určitým zjednodušením projevu, velkou hlučností a zdůrazněním neverbálních komunikačních projevů. Dítě dobře ví, že takto lze komunikovat jenom s vrstevníky. Diferenciace komunikačního stylu je posilována tlakem dětské skupiny i reakcemi dospělých, kteří od dětí vyžadují určitý komunikační standard (zdvořilost, slušné oslovení, přesné vyjádření, užívání celých vět atd.).

b) **Komunikace žáka s učitelem má přesně stanovená pravidla**, která určují jak její formální podobu (tj. kdy dítě smí a nesmí mluvit), tak i obsah (co smí a má říkat a naopak, co říkat nemá). Jednou z variant komunikace je i zkoušení, kdy se učitel ptá a klasifikuje odpovědi žáka podle jejich správnosti či nesprávnosti, resp. i podle jejich formálního projevu. Dítě musí tato pravidla respektovat a je za to také hodnoceno. Oba uvedené způsoby komunikace představují významnou sociální zkušenost, která rozvíjí různé kompetence, užitečné i v budoucnosti.

#### 3. Normy a pravidla chování

*Musím se dobře učit, nesmím ztratit věci, co je mám do školy, a nesmím se každej den umazat. (7letý Tomáš v 1. třídě)*

*Já jsem se vám hned nepřiznal, že jsem shodil tabuli, protože jsem si myslel, že by to bylo zbytečný, kdybyste mě bili, kdybych za to nedostal dvojku z chování. (Lukáš v raném školním věku, Strašíková, 1999)*

Kromě běžných a obecně platných norem si dítě musí osvojit **pravidla, která určují jeho chování ve škole**.Tyto normy obsahují mnoho omezení, která je třeba striktně dodržovat. Z toho důvodu mohou působit jako zátěž. V závislosti na rozvoji konkrétních logických operací se mění vztah ke všem pravidlům chování. Školní děti je chápou realisticky, ale o jejich obsahu neuvažují. Přijímají je takové, jaké jsou, protože jsou prezentovány společností, v níž žijí, a lidmi, kteří jsou pro ně autoritou. Jejich význam je závislý na postoji těchto lidí a na vědomí důsledků, jaké by pro ně jejich respektování či nerespektování mělo.

Chování dětí ovlivňuje potřeba být pozitivně hodnocen a akceptován. Mladší školák se bude ochotně řídit tzv. „morálkou hodného dítěte”, které dělá to, co po něm autority chtějí, a je spokojené, když je za to ocení (Kohlberg, 1976). Dětem takový přístup vyhovuje, protože mají v situaci jasno. Dospělí jim svým chováním potvrzují platnost určitých norem. 7–8 leté děti již dovedou diferencovat názory a postoje jiných lidí. To znamená, že vědí, za jakých okolností je s nimi maminka či paní učitelka spokojena, a proto se chovají tak, aby si udržely její přízeň. Jejich motivace už není tak situačně vázaná, není spojena jen s odměnou nebo s trestem, ale je ovlivněna celkovým názorem určitého člověka.

Dítě, které uvažuje zralejším způsobem, si uvědomuje možnost nápravy, tj. odčinění a navrácení situace do výchozího stavu (aby s ním zase byli všichni spokojeni, resp. aby bylo i ono samo se svým chováním spokojeno). Školní děti se dovedou, i když prozatím spíše výjimečně, řídit „morálkou svědomí”. Jejich chování ovlivňuje nejenom potřeba pozitivního hodnocení, ale i potřeba pozitivního sebehodnocení. To znamená, že dítě má tendenci chovat se tak, aby v něm jeho jednání nevyvolávalo pocity viny, které by je trápily a snižovaly jeho sebeúctu.

Děti středního školního věku si ve větší míře uvědomují, že je třeba respektovat i zájmy jiných lidí, resp. různých skupin, a rozlišovat normy, platné za různých okolností. Jsou schopné **diferencovat různé normativní systémy a vzhledem k tomu se v různých situacích i jinak chovat**. Budou chápat, kde je jaké chování žádoucí, resp. alespoň přijatelné. V tomto věku bývá zdůrazňována rovnost požadavků. H. Heidbrink (1997) označuje tuto tendenci jako **„rovnostářský** **fanatismus”**. Spravedlnost je na této vývojové úrovni chápána jako naprostá nivelizace nároků. Děti tohoto věku chápou jako nespravedlnost, když mají rodiče odlišné nároky na ně a na jejich sourozence. Obyčejně jde o odmítnutí nerovnosti typu „on může a já ne”, resp. „on nemusí a já musím”. Děti sice dovedou pochopit rozdíly v možnostech sourozenců různého věku, ale emočně je nejsou schopné tolerovat. Rovnostářství je typickým vývojovým projevem.

Ve středním školním věku si **dětská skupina vytvoří svoje vlastní normy**.Normy vrstevnické skupiny jsou pro děti velmi důležité. Sice ještě nejsou považovány za významnější než pravidla, která určují dospělí, ale v dětské skupině jsou respektovány. Pokud by se dítě nechovalo požadovaným způsobem, kamarádi by je nepřijali. Hrozba zavržení a izolace je natolik silná, že se nakonec všichni raději podřídí. Hodnocení ve vrstevnické skupině se začíná řídit podle vlastních pravidel a je stejně významné jako hodnocení dospělých. Jde o jeden ze signálů nástupu prepuberty, o důležitý vývojový mezník.

### #8.2.1 Škola

#### Role žáka v době nástupu do školy

*Obtíže v přizpůsobování dítěte při nástupu do školy uvádí 35 % matek. 38 % dětí přijalo dle matky učitelku jako nejvyšší autoritu, 45 % celkem neutrálně a 17 % s nedůvěrou nebo odporem. (Tyto děti lze považovat za nezralé nebo nepřipravené pro školní docházku, protože nezvládly kontakt s cizí osobou na patřičné úrovni.) (Matějček, 1992).*

*Já už tam chodit nebudu, když nebudeme mít naši paní učitelku.*

*Moje paní učitelka je ze všech nejkrásnější a má vlasy jako princezna. (6letá Martina v 1. ročníku)*

*Já už do školy nepůjdu, už jsem se všechno naučil. (7letý Tomáš po Vánocích v 1. ročníku)*

*Já se chci učit psací, protože tiskací to umím a to dlouho trvá. Psacím se jenom čmárne a je to hotový. (Lukáš v 1. ročníku, Strašíková, 1999)*

*Chtěl bych se hezky učit, aby na mě byli máma s tátou hodní. (Tomáš, 7 let)*

*Nejvíc se bojím, že budu mít na vysvědčení špatný známky. (Daniel, 8;10 let)*

Role žáka přináší dítěti **vyšší sociální prestiž**, avšak tím jako by se jednoznačná aktuální výhodnost nové role vyčerpala. Role žáka přináší také různé **zátěžové situace**. Dítě ve škole tráví značnou část svého života a do školy chodit musí. Nemůže z ní utéct, pokud by se stala z jakéhokoliv důvodu subjektivně neuspokojující. Škola je pro ně cizím prostředím neosobní instituce. (I když existuje určitá podobnost s mateřskou školou a děti, které tuto zkušenosti mají, jsou ve výhodě.)

Dítě ve škole nemá takový pocit jistoty a bezpečí, jaký má doma, kde má výlučné postavení. V rodině je středem pozornosti, rodiče je akceptují vždy a za všech okolností, i když je vzhledem k výkyvům jeho chování samozřejmě také kritizují a trestají. Jeho vlastní úsilí má sice i zde nějaký smysl, ale jistota emočního zázemí na něm nezávisí. Nejistotu dítěte zvyšuje i zpochybnění jeho víry ve všemocnost rodičů. Dítě vidí, že se i rodiče musí podřídit řádu školy a nemohou zde panující normy měnit, jak by se jim zachtělo (Pearce, 1986).

Nástup do školy je spojen s nutností **osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky**. Ve škole se dítě musí vzdát egocentrismu, tj. potřeby důrazu na vlastní osobnost a tendence přičítat si zásadní význam. Musí přijmout skutečnost, že je jen jedním z mnoha dětí. Zátěží může být i požadavek podřízení autoritě učitele, který je na počátku školní docházky cizím člověkem a nemá pro dítě takový osobní význam jako rodiče. Ve vztahu ke svým žákům je více neutrální a jeho chování méně diferencované. Učitel neakceptuje žáka automaticky, bez ohledu na jeho skutečné chování, ale vždy ve vztahu k plnění nějakých požadavků a norem, které jsou pro dítě z větší části nové. Malý školák nemůže přijmout učitele zcela neutrálně, jeho vztah musí mít i citovou dimenzi. **Vazba na učitele posiluje pocit jistoty a bezpečí**.

Na počátku školní docházky má učitel pro dítě větší subjektivní význam než kdykoliv později. Jestliže má učitel ve své roli uspět, musí vyhovět potřebám dětí a prezentovat se třídě jako citově akceptující zdroj jistoty. (Ve skutečnosti to většina učitelek dělá, aniž si přesně uvědomuje proč.) Navázání kontaktu s učitelem je pro adaptaci na školu nezbytné, pomůže dítěti zvládnout novou roli, spojenou se změnou jeho životního stylu. Od učitele očekává dítě obdobnou podporu, jakou mělo v rodině. Pokud ji získá, bude s největší pravděpodobností i lépe pracovat. Malí školáci svou paní učitelku často i zbožňují.

Šestiletá Martina v první třídě nadšeně vyprávěla o „své paní učitelce, která je ze všech nejkrásnější a má vlasy jako princezna”. Paní učitelka angličtiny byla označena také jako „hezká, ale už ne tolik”. Učitelka se pro ni stala osobně významnou bytostí, idolem, se kterým se holčička identifikovala, a ve škole se snaží plnit všechna její přání. Požadavky učitele prezentované jako přání obdivované bytosti jsou subjektivně méně zatěžující. Jejich emoční náboj má značný motivační význam.

Školní normy, které musí žák respektovat, kladou důraz na potlačení individuálních potřeb. Avšak **motivace k plnění takových norem zůstává individuálně emocionální, je spojena s osobním vztahem k učiteli**. Dítě mu chce udělat radost a být za to oceněno a akceptováno. V rámci takové vazby na učitele je snáze ovlivnitelné a zároveň se cítí jistější. Děti v první třídě přijímají veškerá sdělení učitele bezvýhradně a nekriticky. Mají pro ně zatím větší význam než názory spolužáků, kteří zdroj jistoty nepředstavují. Identifikace s učitelem má svůj vývojový smysl, protože dítěti umožní snáze překonat počáteční nejistotu a adaptovat se na školní systém. Funguje zde stále týž obecný mechanismus: potřeba překonat nejistotu v nové oblasti vazbou a závislostí na někom (nebo něčem), co by jistotu a bezpečí mohlo představovat.

Pozitivní hodnocení a z něho vyplývající podpora sebedůvěry umožňuje dítěti překonat ztrátu výlučného (a tudíž jistého) postavení ve světě. Dětské sebehodnocení závisí na názoru rodičů a učitelů, později i vrstevníků. Hodnocení se transformuje na sebehodnocení vesměs v nezměněné podobě, protože mladší školák je ještě nekritický. Není na takové vývojové úrovni, aby dokázal lépe diferencovat nebo dokonce korigovat názory ostatních lidí. Hodnocení rodičů a učitele však může být odlišné:

1. **Hodnocení rodiny** je i v tomto věku nejvýznamnější, avšak bývá méně kritické a více emocionální, projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Přetrvává zde určitý zafixovaný postoj, dítě se rodičům může jevit nejkrásnější, nejchytřejší atd.

2. **Hodnocení ve škole a v dětské skupině** je kritičtější a často také tvrdší. Dítě si zde musí svou pozici teprve vydobýt, nemá ji automaticky, na základě citového vztahu. Očekávání malých školáků bývá naivní, myslí si, že budou všude posuzováni stejným způsobem jako doma, zejména pokud nemají jinou zkušenost. Nutnost akceptovat občas i méně příjemnou skutečnost je pro ně značně zatěžující (vyžaduje decentraci uvažování i určitou emoční zralost). V mladším školním věku je třeba, aby učitel kontroloval a reguloval dětské chování i motivaci k výkonu. Přijatelná úroveň autoregulace se rozvíjí teprve postupně. Hodnocení učitele poskytuje dítěti adekvátnější zpětnou vazbu. Pokud by se postoje rodičů a učitele ve větší míře odlišovaly, nebyl by to pro dítě problém kognitivní, ale emocionální. Pro dítě jsou na počátku školního věku významní jak rodiče, tak učitel.

Škola spoluurčuje další vývoj školáka nabídkou určité **perspektivy**. Prezentuje žádoucí cíl (úspěšnost v roli žáka) a stimuluje rozvoj takových schopností i osobnostních vlastností, které jedinec potřebuje k jeho dosažení. Škola podporuje rozvoj schopností a dovedností, které se projeví ve výkonu i v sociálním chování. Rozsah zkušenosti, kterou škola poskytuje, je však mnohem širší a variabilnější, než je obecně uznáváno. Společnost velmi často podceňuje význam socializace a přeceňuje hodnotu výuky, tj. výkonnosti. Existuje obecně platný názorový stereotyp, že pro budoucnost dítěte je nejdůležitější školní prospěch. Určité zjednodušení je zřejmé i v Eriksonově teorii, která označuje školní období jako **fázi píle a snaživosti**, v níž se dítě prosazuje především svým výkonem.

Sociální očekávání posiluje u dětí tohoto věku potřebu výkonu, který by potvrzoval jejich pozitivní hodnotu. Dítě se snaží, aby se něčemu naučilo, ale zároveň potřebuje, aby jeho výkon někdo ocenil. Potřebuje i vrstevníky, s nimiž soutěží a kteří fungují jako komparativní skupina. Výkon dítěte často získává charakter úspěchu teprve ve vztahu k situaci, ve srovnání s výkony jiných dětí. Vždycky nemusí jít jen o výsledky školní práce, i když těm bývá sociálně přisuzována větší důležitost než všem ostatním. **Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno**. V době mladšího školního věku, kdy je logicky uvažujícím realistou, mu už nestačí zdání výlučné pozice. Potřebuje vědět, že si ji skutečně zasloužilo. Třeba tím, že splnilo určitý úkol.

Ve školním věku **vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti**. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá jeho sebedůvěra. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Další selhání, eventuálně jeho pouhá anticipace, může být prožívána jako nebezpečí, proti kterému je třeba se bránit, např. rezignací nebo tendencí k úniku z podobných situací. Zejména opakované selhání v některé důležité oblasti může postupně vést až ke ztrátě sebevědomí, k pocitům nedostačivosti a méněcennosti. Zde už nejde jen o izolované pocity neúspěchu, ale o obecnější a trvalejší zkušenost, kterou si dítě zafixuje.

Úroveň vlastního výkonu, vedoucí k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít z hlediska časové dimenze různý význam. Aktuálně ovlivňuje aspirační úroveň pro nebližší úkoly. **Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení**, tedy součástí osobní identity. V této formě ovlivňuje budoucí vztah k výkonu obecně, spoluvytváří základní strategie a modifikuje potřebu seberealizace snad po celý život (pokud by nedošlo k výraznější korekci novými zkušenostmi nebo uspokojení v jiné oblasti). Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje **rozvoj strategií, jak se s problémy vyrovnávat**. Dítě si postupně osvojuje svůj osobní styl zvládání překážek a neúspěchů. Mimo školu se tato schopnost většinou tak intenzivně nerozvíjí, protože je možný ten nejjednodušší způsob řešení: uniknout od problému. Ve škole je tato strategie jen těžko realizovatelná.

Odlišná strategie, charakteristická odoláváním neúspěchu, i když výsledky neodpovídají úsilí, je mnohem vzácnější. Avšak má svou nepopiratelnou hodnotu. Mimo jiné proto, že pasivita a rezignace zvyšují pocit osobní nejistoty a aktivita dává dítěti přece jenom pocit určité moci nad vlastními výsledky.

Subjektivní význam školního výkonu je dán jeho obecnou sociální hodnotou. Dítě akceptuje postoj svých rodičů, aniž vůbec uvažuje o jiných možnostech. Tímto způsobem přejímá také jejich ambice a názor na významnost školního výkonu (nebo spíše školních známek, což sice není totéž, ale mnozí rodiče nediferencují mezi různými způsoby získání dobré známky). **Na počátku školní docházky má úspěch i neúspěch především vztahový charakter.** Platí zde totéž, co v oblasti jakýchkoliv jiných požadavků: dítě chce být dobře hodnoceno. Děti se učí, aby dosáhly přijatelného výsledku, který by uspokojil osobně významné lidi, tj. rodiče a učitele. Ocenění dospělých se vztahuje k různým dětským potřebám:

1. **Potřeba citové jistoty** je uspokojována pozitivním hodnocením, které lze chápat jako důkaz emoční akceptace.

2. **Potřebu pozitivního hodnocení** uspokojuje ocenění dobrého výkonu. Úspěch posiluje sebedůvěru (mohu si být sám sebou jistý, mohu se na sebe spolehnout).

3. V souvislosti s tím může být saturována i **potřeba orientace**, hodnocení dítěti poskytuje určitou informaci o tom, jaký výkon je žádoucí. Tato zkušenost může ovlivňovat také volbu určité strategie budoucího chování.

**Jestliže není dobrý výkon oceňován nebo chybí citově významná osoba, která by jej ocenila, nebude mít žádný význam ani pro dítě samotné.** Takové dítě nemá důvod lépe pracovat (event. vůbec pracovat) a selhává pro nedostatek motivace. To je jednou z příčin zdánlivě bezdůvodné neúspěšnosti dětí se zkušeností citové deprivace. Ocenění osobně významnou autoritou má v tomto věku větší váhu než výsledek sám o sobě. Tato skutečnost je dána vázaností dítěte na názor dospělých a jeho citovou nezralostí. Reakce blízkých lidí jsou potvrzením a konkretizací úspěchu, který ve své abstraktní podobě nemá patřičný subjektivní význam.

Bruno Bettelheim (1988) upozorňuje na neúspěch, který je výsledkem narušeného vztahu mezi rodiči a dítětem. Dítě v tomto případě potřebuje nějak upoutat pozornost, vzdorovat nebo rodiče potrestat, a protože se mu to nedaří jiným způsobem, poslouží mu k takovému cíli školní neúspěch. Není snad třeba vůbec zdůrazňovat, že takový mechanismus funguje jen tam, kde je role žáka vysoce hodnocena a dítě ví, že selhání se rodičů dotkne a budou na ně reagovat.

Školní úspěšnost je bezesporu důležitá i pro relativně dalekou budoucnost. Ta však mladšího školáka, uvažujícího především na úrovni reálné současnosti a aktuálních prožitků, zatím příliš nezajímá. Mnozí rodiče však považují školní věk za dobu určitého provizoria, jehož smyslem je především příprava na budoucnost. Dítěti naplánují užitečné činnosti, které by měly být prostředkem k dosažení budoucího cíle. Ostatní aktivity považují za zbytečnou ztrátu času. Rodiče a děti mají k přítomnosti úplně jiný postoj, v rámci své vývojové úrovně ji jinak hodnotí i jinak prožívají. Dítě svůj současný život jako žádné provizorium nevidí. O budoucnosti a o svém příštím uplatnění zatím vůbec neuvažuje. Aktuálním dětským potřebám vyhovují zejména takové činnosti, které jsou atraktivní samy o sobě. Dítě se jimi zabývá proto, že ho to baví. Takové činnosti mají značný emocionální, a tím i relaxační význam (např. hry).

#### Role spolužáka a její socializační význam v mladším školním věku

*Ve škole kamarádím s Lenkou, sedíme spolu v lavici a taky bydlíme ve stejným domě. (Petra, 7 let)*

*Honza s Jardou mě chodili na škole v přírodě strašit. Hodili si košili přes hlavu a řvali na mě. Já brečel, ale pak jsem jim tu košili strhnul a nadával jsem jim, že jsou volové přivlvlí. Ale oni nepřestali. A to jsem jim předtím dal žvejkačku. (Lukáš*, *8 let, Strašíková, 1999)*

*Moje nejhorší vzpomínka je na to, když mě kluci ve škole mlátěj. (Lucie, 8 let)*

Adaptace na školu zahrnuje také **zvládnutí role spolužáka**. Spolužáci jsou vrstevníci stejného věku, kteří chodí do jedné třídy a mezi nimiž je vztah formální rovnosti. V mladším školním věku mají spolužáci mnohem menší subjektivní význam než učitel, od středního školního věku je tomu naopak. Na počátku školní docházky je třída vnitřně nediferencovanou sociální skupinou. Z hlediska dítěte je její složení náhodné, spolužáky si nemůže vybrat. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet.

Ve vztahu ke spolužákům není dítě nijak zvýhodněno, nemá zde výlučné postavení, jaké má doma. (Za příznivých okolností je tato nevýhoda postupně kompenzována ziskem pozitivní akceptace ostatními dětmi.) Je členem skupiny se stejnými právy a povinnostmi, jako mají ostatní. Musí své aktuální potřeby podřídit zde platným normám a potlačit své egocentrické tendence. (Mnohdy mohou takové požadavky vyvolat úzkost a tendenci uniknout ze společnosti tak velké skupiny dětí k jednomu člověku, nejčastěji k dospělému.)

Třída je **referenční skupinou, která slouží ke srovnávání výkonu i ostatních dětských projevů**, vytváří jakousi normu. Ve vztahu k této skupině může dítě uspokojovat svou potřebu úspěchu a sebeprosazení. Případně je toto srovnání potvrzením vlastní nedostačivosti a selhání. Představa vlastní úspěšnosti bývá u mladších školáků nepřesná. Dítě tohoto věku se ještě nedovede přiměřeně ohodnotit a diferencuje pouze v rámci dimenze dobrý – špatný. Pochopit svou vlastní pozici ve třídě nedokáže i proto, že ještě dobře nechápe pojem řadové číslovky a stupňování adjektiv.

Třída je z pohledu malého školáka subjektivně **příliš velkou skupinou dětí obého pohlaví, mezi nimiž zpočátku nediferencuje**. Četnější kontakt a nějaká primární akceptace bývá podmíněna náhodnými vlivy, např. prostorovou blízkostí (děti spolu sedí v jedné lavici). Dítě, které nastoupilo do školy, svoje spolužáky posuzuje hlavně podle toho, jak se mu aktuálně jeví. Významnou roli zde budou hrát nápadné znaky, které snadno upoutávají pozornost.

Dítě se svým spolužákům prezentuje nejprve svým **zevnějškem**. Ten je dán somatotypem dítěte a jeho úpravou, zejména oblečením, které má značný sociální význam. Tendence odmítat odlišnost a preferovat stereotyp se projevuje i u dětí tohoto věku. Nápadný spolužák vzbuzuje u ostatních dětí určitou nejistotu, protože neodpovídá jejich očekávání. Dětský postoj je snadno ovlivnitelný a mnohé z těchto projevů jsou jen reprodukcí rodičovských názorů. Odlišné dítě vyvolává jiné reakce a závisí na jeho schopnostech, jak dokáže projevy zvýšené pozornosti zpracovat. Děti, které uvažují zralejším způsobem, svoje spolužáky posuzují podle různých hledisek a neulpívají jen na těch nejnápadnějích znacích. Dětské preference se mění pod vlivem zkušenosti, ve vyšších třídách děti hodnotí své spolužáky na základě jejich dlouhodobých projevů a osobních vlastností.

Chování dětí při vyučování a mimo ně je posuzováno podle jiných norem. **Pro dětskou skupinu jsou významnější projevy dítěte mimo vyučování**, které musí odpovídat určitému standardu. Jde především o způsob komunikace, verbální i neverbální, o znalost jazyka a způsob jeho užívání. Ve vztahu k vrstevnické skupině jsou velice důležité i jemné významové diference a skupinově specifické komunikační vzorce. S. Štech (1992) zdůrazňuje, že nejde jen o pouhou znalost jazyka, ale o rozpoznání sociálního kontextu, to znamená rozlišení vhodných způsobů komunikace. Schopnost chápat kontext je výsledkem sociálního učení. Jestliže dítě podobnou zkušenost nemá, nemůže svým spolužákům správně rozumět a nebude ani adekvátním způsobem reagovat. Stejný význam mají i kulturně podmíněné návyky a způsoby chování, které si dítě přináší z rodiny. Pokud se dítě z tohoto hlediska liší, ztěžují mu tyto rozdíly uplatnění v dětské skupině. Rodina dítě určitým způsobem predeterminuje a ovlivňuje jeho sociální úspěšnost.

Pro mladšího školáka je důležitý **názor učitele na jednotlivé spolužáky**. Ten je bez výhrad akceptován, ať už se projeví verbálně nebo neverbálně (pokud nebude v rozporu s názorem rodičů, protože pak by dítě muselo jednu variantu popřít) (Hrabal, 1992). Závislost na učiteli se tedy nevztahuje jen k sebehodnocení, ale ovlivňuje rovněž vztahy k ostatním dětem ve třídě. Teprve postupně, s rozvojem kritičtějšího způsobu uvažování, začnou děti uvažovat samostatněji i o svých kamarádech.

Třída je sociální skupinou, která **významně ovlivňuje socializační vývoj školáka** a přispívá k rozvoji specifických sociálních kompetencí. Dítě se zde učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si různé formy soupeření, ale i způsoby spolupráce. Může zde získat významnou sociální zkušenost s projevem solidarity, kterou nelze prožít jinak než ve skupině rovnocenných bytostí. Vytvářejí se zde různé kamarádské vztahy a postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Dosažení dobré pozice a sympatie spolužáků má v dětském věku velký význam. Dítě si takto potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v jeho sebepojetí.

Z hlediska role spolužáka lze posuzovat i různá **rizika integrace postižených dětí** do běžné školy. Pokud učitel ostatním žákům nevysvětlí příčinu jejich nápadnosti, mohou se k nim chovat jinak, méně přijatelným způsobem. Odchylka, které děti nerozumí a která nemá jasnou příčinu, je pro ně důvodem k odmítání, ne-li přímo k nějakému projevu agresivity. Mentálně a sluchově postižené děti mají hlavní problém v komunikaci, nejsou schopné se přiměřeně vyjádřit, nerozumí sdělení jiných lidí, nedovedou standardním způsobem chápat normy chování a nedovedou se chovat tak, jak by odpovídalo jednotlivým rolím.

Těžce zrakově postižené děti mají větší problémy v orientaci v prostředí a nemohou vnímat neverbální komunikační projevy. Tělesně postižený spolužák upoutává pozornost svým odlišným zevnějškem. Určitou nevýhodou je i jeho neschopnost účastnit se různých společných aktivit, kde jsou potřebné pohybové kompetence. Avšak i postižené děti jsou individuálně specificky vybavenými osobnostmi a jejich školní adaptace může být velice rozdílná. Nemusí záviset jen na postižení, ale i na mnoha jiných vlastnostech a okolnostech.

Obr. 8.3: Kresba rodiny jako hravého společenství

Shrnutí

Role školáka má určité znaky, které by měly respektovat všechny děti. Ve škole jsou vystaveny očekávání, která z této role vyplývají, musí se chovat požadovaným způsobem a respektovat určité normy. Dítě ve škole získává podřízenou roli žáka a symetrickou roli spolužáka. Školák musí přijmout novou autoritu učitele. Ve škole je hodnocen na základě svých výsledků, pozitivní hodnocení zde nezískává automaticky, musí si je zasloužit. Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnerem, s nimiž se porovnává. Školák potřebuje být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat v dětské skupině přijatelné postavení.

Kontrolní otázky:

1. Jak lze definovat roli školáka?

2. V čem se liší komunikace školáka s učitelem a s vrstevníky?

3. Jaký je vztah malého školáka k jeho výsledkům?

4. Jaký je vztah malého školáka ke třídě, ke spolužákům?

### #8.2.2 Rodina

#### Rodiče

*Moje nejhezčí vzpomínka je, když jsem byl jednou s maminkou v cirkuse. (Martin, 6 let)*

*Moje nejlepší vzpomínka je, když jsme byli s tátou na lodičkách. (Daniel, 8 let)*

*Moje největší přání je, aby máma na tátu nekřičela. (Vojta, 8 let)*

*Nejvíc bych si přál, aby byl tatínek na maminku hodnej. (Jirka, 6 a půl roku)*

*Nejvíc bych si přála, abych mohla vidět svého vlastního tátu. (Zuzana, 9 a půl roku)*

*Nejvíc se bojím, aby táta s mámou neumřeli. (Slávek, 10 let)*

*Moje nejhorší vzpomínka je na to, jak mě táta mlátil, když jsem zlobil. (Jindra, 8 let)*

*Moje nejhorší vzpomínka je, když se naši rozváděli. (Zuzana, 9 let)*

*Na mámě mi nejvíc vadí, že vždycky když zlobím, tak řekne, ať jdu do polepšovny. Na tátovi mi ani tak moc nic nevadí. (Denisa, 9 let)*

**Příslušnost k rodině je součástí identity mladšího školáka**. Dítě ji považuje za samozřejmost, která zároveň funguje jako podpora jeho osobní prestiže, a proto se takto definuje. Rodina je pro ně důležitá, protože zatím uspokojuje většinu jeho potřeb. Vztahy školáka prepubertálního věku k rodičům jsou stále velmi silné a postupně se stávají diferencovanějšími. Školák začíná chápat mnohé rodičovské postoje a jejich motivaci, umí se v rodinných vztazích lépe orientovat. Dovede to proto, že i o své rodině uvažuje na úrovni logických operací. Dokáže brát v úvahu mnohé zkušenosti, které s rodiči má. Pro rodinné soužití je výhodné, že dítě umí ovládat svoje chování lépe než dřív. Vzhledem k tomu se stává přijatelnějším partnerem, s nímž se lze snáze domluvit a který snese větší zátěž.

Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem. Úplná rodina je vztahovým rámcem, který zahrnuje oba rodiče a popřípadě i další její členy, jako jsou sourozenci, prarodiče atd. **Otec i matka jsou naprosto samozřejmou součástí rodiny jako jedné z významných složek světa dítěte**. Sdílejí s ním převážnou část jeho života, jsou zapojeni do společné běžné denní rutiny. V této době si rodina nahromadí různé zážitky, které vytvářejí její společnou historii. Tato zkušenost přispívá k pocitu vzájemnosti rodinného soužití a činí jej jedinečným a smysluplným.

Rodiče i děti např. rádi vzpomínají na společné výlety, když jezdili na chatu, česali u babičky třešně, na oslavy narozenin a další události. Tato tematika se např. velice často objevuje v obrázcích, které mají znázornit život celé rodiny a které děti tohoto věku kreslí. Je tam např. rodina na výletě, kde všichni chystají táborák, na němž si hodlají opékat buřty.

Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.

Rodiče uspokojují celou řadu psychických potřeb školáka:

a) Rodiče saturují **potřebu smysluplného učení**, protože slouží jako model určité role, vzor určitého způsobu chování. Mohou být nejenom reálným modelem pro učení nápodobou či v rámci identifikace, ale i ideálem, kterému by se dítě chtělo přiblížit, i když je to zatím nemožné. Je to jakýsi vzor daleké budoucnosti, který určuje obecnější směřování ve smyslu motivu „*chci se stát takovým člověkem jako můj otec nebo moje matka”*. Ve školním věku ovlivňují rodiče rozvoj dítěte i přímým způsobem – např. rozhodují o tom, co se bude učit. Zatím jsou pro něj jednoznačnou autoritou, jejíž rozhodnutí dítě přijímá. (Mohou tak nadělat i mnoho škody, pokud nutí dítě do něčeho, k čemu nemá předpoklady nebo chtějí-li po něm příliš mnoho.)

b) Rodiče se stali samozřejmým **zdrojem jistoty a bezpečí**.Dítě školního věku si představuje, že tento svět bude beze změny trvat navždy, rozhodně by to považovalo za nejlepší řešení. V tom je jeho jistota, kterou mu soužití s rodiči přineslo. Jestliže bylo dostatečně kvalitní, stalo se samozřejmostí, o níž není třeba uvažovat, protože tady je a bude stále. Jenom tak může plnit svou funkci podpory dalšího rozvoje osobnosti dítěte. Demonstrovaná závislost se projeví v tomto věku jen tehdy, když se dítě dostává do stavu nouze, kterou nedovede samo zvládnout. Jinak už ne. V této samozřejmosti a jistotě je zakotvena i spolehlivost a trvalost všech hodnot a norem, podle nichž rodina žije. Normy a hodnoty jsou spolehlivé právě proto, že jsou spojeny s představou trvalosti řádu vnějšího světa, jehož základ představuje rodina. Zatím je rodina reálně fungující zázemí. Později bude takovým zdrojem jistoty spíše jen symbolicky.

c) Rodiče mohou významným způsobem ovlivnit uspokojování **potřeby seberealizace**. Mohou tak učinit prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit, které považují za důležité, a hlavně svým hodnocením. Jestliže určí dítěti příliš vysoký cíl, event. nejsou-li stále s něčím spokojeni, dítě bude mít pocit nedostačivosti a neúspěšnosti.

Určitou formou seberealizace je i vědomí příslušnosti k rodičům. V mladším školním věku se posiluje identifikace s rodičem stejného pohlaví. Dcery se identifikují s matkami a synové s otcem. Když se dítě ztotožní s rodičem, tak alespoň symbolicky přejímá i část jeho prestiže. Takto zprostředkovaně uspokojuje svou vlastní potřebu seberealizace. Děti tohoto věku se např. s rodičem dost často vychloubají. Podstatou takového chování je potřeba všem ostatním dětem oznámit *podívejte se*, *jak já jsem dobrý, když mám tak báječného otce”.* Takový postoj na druhé straně posiluje tendenci stát se stejným člověkem jako tento rodič a dosáhnout téhož.

d) Rodiče představují určitý **model pro budoucnost**, vzor dospělého chování, které naplňuje představu dítěte o dosud otevřené budoucnosti. Mladší školák se ovšem o tak dalekou budoucnost ještě příliš nezajímá, pro něj je podstatnější současnost. Potřeba naplnění budoucnosti začne být významná až v období dospívání.

Školák diferencuje rozdílnost rolí dospělých, tj. rodičů, a dětí, které jsou jasně vymezené a asymetrické. V této oblasti zatím nedošlo k žádné změně. Dospělí mají ve své roli **automaticky zakotvenu formální autoritu, kterou dítě v tomto věku ještě bez výhrad akceptuje**. Neví, že poměrně brzy přijde doba zásadních změn. Zatím se chová tak, jako by současná konstelace měla být trvalá. (Pokud se takto projevuje, znamená to, že mu situace vyhovuje, že jsou jeho potřeby uspokojeny.)

V rodině školáka se zafixovala určitá **konstelace rolí** s jejich specifickým významem a prestiží, typický styl komunikace, individuální preference a vazby mezi jednotlivými členy rodiny atd. Do těchto vztahů může dost významně zasáhnout nástup dítěte (popř. dětí) do školy. **Role školáka může změnit i jeho roli v rodině**, postoje rodičů k tomuto dítěti, styl života apod. Jde o to, jak je pro rodinu tato role významná a jak ji dítě z jejich hlediska plní. Pro pozici dítěte v rodině může být důležité, jaká měli rodiče očekávání a jaký na ně nyní kladou důraz. Školní úspěšnost dítěte je většinou rodin chápána jako potvrzení jejich vlastní hodnoty, stejně tak jako ji potvrzuje úspěšnost dospělých členů v jejich profesní roli. **Role žáka má pro rodinu obdobný význam: je to profesní role dětského věku.**

Ve vzájemných vztazích i hodnocení jednotlivých členů rodiny funguje dost často jakýsi rodinný mýtus: rodina ví, kdo je jaký, k čemu se hodí a naopak, eventuálně jak to s ním nejspíš dopadne v budoucnosti atd. Takové hodnocení zdaleka nemusí odpovídat skutečnosti. Každá rodina se preferenčně zaměřuje na určité vlastnosti a projevy svých členů a jiné nebere v úvahu. Pro členy rodiny má tento názor hodnotu reálného očekávání, které je může dost značně determinovat.

**Matka**

Role matky se v tomto věku nejeví příliš nápadná, zdá se jako by **neprošla žádnou podstatnou změnou**. A pokud se zde nějaká změna projevuje, tak se obvykle vztahuje ke škole. Matka žije v těsném spojení s dětmi, je součástí jejich každodenního života, zabezpečuje jejich běžné tělesné i duševní potřeby. Matka dělá s dětmi úkoly a připravuje se s nimi do školy. Dítě v raném školním věku je na ni vázané v rámci každodenní interakce. Tato závislost je velice nenápadná a mohla by se nějakým viditelnějším způsobem projevit teprve v zátěžové situaci. Pro holčičky představuje matka model jejich budoucí role, pro chlapce je stále především ochránkyní jejich jistoty a bezpečí.

**Otec**

**Větší proměnou prochází role otce**. Začíná mít zdánlivě nový a větší význam, než měla kdykoliv předtím. Je však třeba si uvědomit, že této proměně musela předcházet mnohaletá fáze každodenního soužití. Jinak by mezi otcem a dítětem nevznikl bližší vztah. Také otec může být pro dítě oporou a zdrojem jistoty. Umožňuje dítěti **větší odpoutání od matky, protože představuje jinou alternativu bezpečného vztahu**.

1. Otec může dětem sloužit jako **zdroj informací a zkušeností, které jim neposkytne matka**. Buď proto, že na to nemá v rámci své angažovanosti v péči o rodinu čas, nebo proto, že je zaměřena jinak a tyto zkušenosti by jim stejně zprostředkovat nemohla. Otec je pro děti nejen modelem, ale i partnerem v různých činnostech, bere je na různé podniky, a tím obohacuje jejich zkušenost. Funguje jako podpora rozvoje dětské samostatnosti, nezávislosti, sebejistoty a sebedůvěry. Děti, kterým se otcové věnovali, měly větší pocit jistoty a víry ve své schopnosti. Měly větší sebedůvěru a byly schopné přijmout zodpovědnost za své chování, což bylo důsledkem skutečnosti, že si více věřily (Warshak, 1996).

Otec je alternativním modelem dospělé osoby, v interakci s ním se dítě učí a může zde získávat jiné zkušenosti než v interakci s matkou. Otec se od matky může lišit nejenom svou rolí, ale bývá i jinou osobností, s jiným stylem chování a řešení problémů.

V této oblasti se velmi často projevuje další z rodičovských mýtů, kdy je otec chápán jako ten z rodičů, který dítě připravuje na vstup do společnosti. To ovšem nemusí být výlučným posláním otce, stejně jako péče o kojence nemusela být výlučným posláním bytosti ženského pohlaví.

2. Otec představuje **jinou autoritu než matka**. Děti školního věku často respektují spíše otce než matku. To je dáno jednak užším soužitím matky s dětmi a její větší účastí na každodenním běžném životě dětí. Zde se neustále něco řeší a zásahy matky se tak stávají poněkud stereotypními a méně účinnými. **Otcové bývají sváteční autoritou, která nezasahuje v případě běžných problémů**. Otcům je větší autorita a moc přisuzována i sociokulturní tradicí. Školákovi se to může zdát samozřejmé, protože muži bývají větší, fyzicky zdatnější, silnější. Jejich autorita je viditelná, a proto o ní nelze pochybovat. (Pro dítě, uvažující ve vazbě na konkrétní skutečnost je tento rozdíl jasný: táta má víc síly, a proto se ho dítě zpravidla víc bojí. V pozdějším dětském věku jde spíše o to, zda mu otec víc imponuje a zde už nemusí být na prvním místě jen fyzická síla.) Velmi významná je alternativa společné autority rodičů, daná jejich koalicí, která je v očích dítěte ještě silnější než autorita jednoho rodiče.

3. Otec je významným **modelem mužské role**. V tomto smyslu je nezbytný hlavně pro syny (ale i dcerám poskytuje důležitou zkušenost, slouží jako model role, která je k jejich vlastní ženské roli komplementární). Otec poskytuje synovi jeden z možných vzorů mužské role, která má různé složky: profesní zaměření, záliby, sporty, obecné způsoby jednání a řešení situací atd. **Chlapec se učí na úrovni nápodoby, resp. pomocí identifikace s otcem, ale i v interakci s ním**, kdy si určité způsoby chování procvičuje a potvrzuje jejich správnost.

Na této úrovni má opět značný význam společné sdílení života a všech možných aktivit. Jestliže otec v rodině žije, má syn dostatečnou příležitost jej pozorovat a napodobovat jeho chování. Ví, že k otci patří, a to mu dodá sebejistotu. Prostřednictvím identifikace se chlapec podílí na jeho významnosti, a tímto způsobem si potvrzuje přijatelnost své vlastní identity. V rámci postupného zvládání mužské role získává syn pocit vlastní hodnoty. V tomto směru jsou důležité i reakce ostatních lidí, zejména pokud dítěti potvrzují správnost jeho směřování. Otec synovi předává také specificky mužský postoj k životu a k jeho hodnotám, který může spoluurčovat další chlapcovo směřování (Yablonsky, 1995).

Chlapci, kteří neměli možnost častého kontaktu se svými otci v předškolním věku, byli při nástupu do školy méně asertivní a více závislí na jiných lidech. Báli se soutěživých aktivit, vyhýbali se sportům, v nichž byl nutný tělesný kontakt. Měli tendenci se od vrstevníků, zejména chlapců, izolovat (Warshak, 1996).

Pro další rozvoj vztahu otce a syna jsou důležité **představy a očekávání, která má otec ke svému synovi**. Ve školním věku mají větší význam, než měly předtím, protože většina z nich by se měla naplnit právě teď (v předškolním věku byl chlapec ještě příliš malý). Pokud je není možné uskutečnit, jestliže je syn jiný, než si otec představoval, a není schopen jeho sny a ideály naplnit, může se vztah mezi nimi narušit. Necitlivý otec může poškodit sebevědomí syna-školáka, který se velice snaží, aby se mu přiblížil, když jej bude podceňovat a ponižovat. Vědomí vlastní hodnoty v mužské roli je v této době pro chlapce velmi důležité a otec je v tomto směru hlavní autoritou, která ji může potvrdit, nebo zničit.

Pokud otec tuto skutečnost nezvládne, může se osobnost jeho syna rozvíjet zcela opačně, než by si přál: otec se dítěti nestane vzorem, chlapec bude hledat jiného muže, který by pro něj byl přijatelný a který by jej akceptoval takového jaký je. (Eventuálně přijme svou negativní roli a zůstane nejistý, bude mít nízké sebevědomí.) Hodnota otce jako identifikačního vzoru závisí i na významu, jaký má otec pro matku, tj. pro další důležitou bytost. Matka svým názorem ovlivňuje představu dítěte o jeho otci. Je významným interpretem otcových kvalit. (Opačně to platí také, otec může stejným způsobem ovlivnit vztah dětí k matce.) **Pokud matka otce akceptuje a pozitivně hodnotí, potvrzuje tím dítěti jeho hodnotu, resp. i obecnou hodnotu mužské role**. Za těchto okolností stojí za to, aby se s ním dítě identifikovalo a v budoucnu se stalo stejným člověkem.

Matka může svým kritickým postojem otcovu hodnotu snížit. Pokud by jej posuzovala jako špatného člověka, chlapec nebude vědět, kým by se měl stát a komu by měl věřit. Nakonec dost často nevěří nikomu, někdy ani matce, která byla příčinou jeho nejistoty (Warshak, 1996).

4. **Interakce mezi otcem a matkou slouží dětem jako model vzájemného vztahu mezi mužem a ženou**. Děti obého pohlaví se učí ze vztahu svých vlastních rodičů. Je pro ně modelem, reprezentantem všech vztahů tohoto druhu, protože žádný jiný tak dobře neznají. Ať už se doma děje cokoliv, děti to mohou považovat za normu. Například hádky rodičů může dítě vnímat jako běžný komunikační vzorec, i když jsou mu nepříjemné. V důsledku takové zkušenosti může dojít k závěru, že se hádají všichni rodiče. Důležitý je i zážitek s usmiřováním, což je naopak model pozitivního chování. Zkušenost z této doby je velice významná, protože děti jsou již dostatečně zralé na to, aby komunikaci rozumněly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly nestandardní variantu. Chování rodičů akceptuje realista-školák jako danost. Tato zkušenost může mít obecnější význam, děti ji budou chápat jako model jakéhokoliv vztahu a budou se samy chovat podobným způsobem. Přenášejí si ji také do budoucnosti, do svých vlastních mezilidských, především partnerských vztahů.

Rozpad rodiny představuje značnou zátěž právě pro děti školního věku. **Rozvodem ztrácejí děti jistotu existence rodinného zázemí**. Protože samozřejmost stálosti rodiny představovala základ jejich světa, otřese její rozpad celkovou jistotou dítěte ve smyslu „*nemůžeš-li se spolehnout na svoje rodiče, nemůžeš se spolehnout na nic”*. K této nejistotě přispívají mnozí rodiče svým jednáním a snižováním hodnoty partnera. Děti jsou z jejich chování zcela dezorientovány a nevědí, s kým by se měly identifikovat a komu by měly věřit.

Rodinné zázemí přestává být samozřejmostí a stane se problémem, který je třeba nějak vyřešit. Je nutné situaci nějak přijatelně vysvětlit, najít její příčinu (resp. viníka) a smířit se s ní. Děti se často cítí zahanbené a méněcenné, když je rodiče v rámci rozvodu opouštějí, a mají pocit, že je to proto, že nejsou dostatečně dobré. V této zátěžové situaci se mnohé děti, v rámci regresivních obranných reakcí, začnou znovu chovat egocentricky. Pak nepřekvapí vysvětlení, které je na této úrovni logické: *Tatínek odchází, protože nejsem tak dobrý, aby se mnou zůstal”.*

Vztah k rodiči, který s dítětem trvale nežije, se mění. R. A. Warshak (1996) mluví o **„atmosféře otcovy nepřítomnosti”**.

Otec-host není součástí běžného života dítěte. Je jen sváteční návštěvník, který do rodiny nepatří, a proto s ním není možné prožívat všechno, co by bylo pro zkušenost dítěte užitečné. Není tam, když by dítě jeho pomoc potřebovalo. Vztah s tímto rodičem se nutně ochuzuje. Rodič, který žije mimo svět dítěte, nemusí být posuzován adekvátně, může být idealizován či démonizován apod. Velice často dochází k proměně jeho role, která v této souvislosti získává jiný obsah. Dítěti se vzdaluje, už není tak jednoznačnou součástí jeho identity. Sdílené zážitky jsou minulostí a nových je málo, resp jsou jiné.

Vztah k rodiči, se kterým dítě žije (obyčejně k matce), se mění také. Děti na ní mohou být více závislé, mohou si myslet, že je samotná matka více potřebuje a ony více potřebují ji. Mnohdy na ni ve větší míře žárlí a snaží se omezovat její další vztahy k jiným lidem, zejména potenciálním partnerům. Tuto roli nechtějí přenechat žádnému „cizímu člověku”, mají pocit, že oni mají na matku větší právo. I tímto způsobem se může projevovat jejich probuzená nejistota. Někdy se dokonce může vztah k matce stát ambivalentní, zejména pokud se rodiče vzájemně pomlouvají a dítě považuje matku za viníka rozvodu.

Jestliže děti žijí po rozvodu jen s matkou, **chybí v rodině model mužské role**. To je nevýhodné zejména pro chlapce. Avšak i dívky, které vyrůstají pouze v péči matky, se mohou rozvíjet jinak. R. A. Warshak (1996) uvádí, že bývají sice dostatečně asertivní a dominantní (taková je i matka, která musí všechno řešit sama a nic jiného než dominance jí nakonec nezbývá), ale při jednání s osobami mužského pohlaví se mohou chovat méně přiměřeně. Někdy u takových dívek převažuje snaha o sebeprosazení jako důsledek zkušenosti s modelem dominantní matky. Existují ovšem i matky-samoživitelky, které se takto nechovají, naopak, demonstrují svou bezmocnost vůči zlému osudu a z dětí si dělají spojence a partnery. Ani takový model není pro další rozvoj dětí užitečný.

**Rozpad rodiny se obyčejně projeví i ve vztahu ke škole**. Rodina, která za běžných okolností vyžaduje a oceňuje dobré školní výsledky, může dítě účinně motivovat jen tehdy, jestliže pro ně zároveň představuje osobně významné a stabilní zázemí (tedy jisté i z hlediska časového trvání). Pokud tomu tak není, dítě nemusí požadavky rodičů akceptovat. Může z nejrůznějších důvodů, většinou emocionálních, přestat pracovat. Důvodem bývá i zpochybnění základního hodnotového systému – do něhož vztah k výkonu patří – a který je ohrožen, jestliže se rodina rozpadá. Zklamané a znejistělé dítě nemůže dále přijímat hodnoty své rodiny bez pochybností.

Kromě toho zde mohou dominovat jiné neuspokojené potřeby většího subjektivního významu, než je potřeba školního úspěchu (např. potřeba citové jistoty a bezpečí). Pro dítě má velký význam skutečnost, že se vztah rodičů, které má oba rádo, rozpadá (Matějček, 1994). Negativní proměna jejich vztahu vzbuzuje v dítěti pocit ohrožení, napětí a úzkosti. Bere mu jistotu i ve vztahu ke všem rodinou proklamovaným normám a hodnotám. Pouhé verbální ujišťování nemá ani v tomto případě větší význam, pokud rodiče tyto hodnoty a normy svým chováním zpochybňují.

Z. Matějček (1994) upozorňuje na špatnou školní výkonnost dětí z rozvádějících se rodin. Obvykle jde o zhoršení prospěchu dítěte, které dříve dobře prospívalo. Z. Matějček je vysvětluje jako důsledek dlouhodobějšího stresu, spojeného s rozpadem rodiny, který v dítěti vyvolává specifické emoční reakce. Stres vede ke zhoršení koncentrace pozornosti a ke ztrátě motivace, což se projeví i zhoršením školního prospěchu, resp. chování. V důsledku negativní zpětné vazby, dané reakcí učitele i rodičů, dítě postupně ztrácí o školu zájem, protože mu přináší jenom nepříjemnosti.

Matějček si všiml i rozdílů v reakcích chlapců a dívek. Chlapci reagovali na stresovou situaci, danou rozpadem rodinného zázemí, agresivně, zjevnými projevy maladaptace v chování, jimiž dráždili učitele, a proto bývali i hůře hodnoceni. Dívky byly méně nápadné, spíše se stahovaly do sebe a jejich problémy byly méně viditelné, i když je nepochybně prožívaly stejně intenzivně jako chlapci. Děti z rozvedených rodin byly hodnoceny učitelkami i svými matkami jako méně ctižádostivé a méně svědomité, více citlivé až přecitlivělé, více dráždivé a nervózní, méně oblíbené mezi dětmi (Dytrych a kol., 1987). U těchto dětí šlo s největší pravděpodobností o komplexní neurotickou reakci na zátěžovou situaci. Je zcela nepochybné, že každý jedinec může uspokojivě pracovat jen v situaci, kdy má klid a nic ho netrápí. Totéž platí i pro děti školního věku.

#### Význam sourozenců pro dítě školního věku

*Nejvíc se těším, až přijdu domů a uvidím malýho Kájíka (bratra). (Zuzana, 9 a půl roku)*

*Nejlepší vzpomínka je, jak jsme se na chatě s bráchou prali a taťka nás vyfotil. Nejhorší vzpomínka je, jak jsem na chatě seděl na záchodě a brácha otevřel a vyfotil mě. (Jakub, 7 let)*

*Nejvíc mi vadí ségra, ta větší, chodí za kamarádkama a mě nechce vzít sebou.” (Denisa, 9 let)*

*Nejhorší vzpomínky mám na rvačky s bráchou.” (Michal, 8 let)*

*Nejvíc se těším, až se nám narodí mimčo.” (Slávek, 10 let)*

Ve školním věku se vztahy mezi sourozenci začínají stabilizovat do určité podoby, která se zpravidla až do dospívání příliš nemění. **Sourozenec je stabilní součástí života dítěte**. Sdílí s ním značnou část zkušeností. Sourozenec zůstává celoživotně blízkým, i kdyby vzájemnou vazbu tvořilo nakonec jen vědomí příbuznosti a společné zážitky z dětství. Tato vazba je dána a nelze ji nijak změnit.

**Soužití se sourozencem je specifickou socializační zkušeností.** Dítě, které vyrůstá se sourozenci, má větší příležitost k osvojení různých sociálních dovedností které, pro ně budou užitečné ve vztazích s vrstevníky. Zkušenost ze sourozeneckého života je jedinečná i proto, že dítě se sourozenci žít musí. Nemůže v případě konfliktu či neshody zájmů odejít nebo si najít lepšího partnera. To může udělat ve skupině kamarádů, ale doma to nejde. Se sourozencem děti sice velice často soupeří, ale musí se naučit i spolupracovat a dohodnout se na kompromisním řešení problému. Tímto způsobem se rozvíjejí kompetence, potřebné k budoucímu soužití s lidmi v různých symetrických vztazích. (Vztah s rodiči poskytuje jinou zkušenost, protože jde o asymetrický vztah autority, která rozhoduje o dítěti, jež je jí podřízeno.) Děti, které žijí se sourozencem, bývají k projevům svých vrstevníků citlivější. Dovedou lépe odhadnout jejich aktuální pocity a potřeby a dovedou se s nimi i lépe dohodnout.

Základní charakteristikou sourozenecké skupiny je její **danost**. Počet, pořadí i pohlaví sourozenců nelze změnit. V této skupině zaujímá každé dítě nějakou roli, která je do značné míry určena předem. Z ní vyplývá i zvýšení pravděpodobnosti určitého postoje rodičů a jejich očekávání, např. ve vztahu ke škole.

Sourozenci se ve svém osobnostním vývoji navzájem ovlivňují. Děje se tak jednak přímo, prostřednictvím interakce, která vyplývá ze vzájemných vztahů, ale i nepřímo, prostřednictvím různých rodičovských postojů. Významným faktorem je pohlaví, věk, pořadí a počet sourozenců, popřípadě i jejich věkový rozdíl. Může zde vznikat velké množství variant vzájemných vztahů. **Pořadí narození zvyšuje pravděpodobnost rozvoje určitých osobnostních rysů a způsobů chování**, které jsou ve školním věku už zcela zřejmé. Relace dané pořadím narození jsou trvalého charakteru, přetrvávají po celý život.

1. **Nejstarší dítě získá zpravidla dominantní pozici**, která se ve vztahu k mladším sourozencům může projevovat na jedné straně autoritářským chováním, jako je sekýrování, na druhé straně pečováním a ochraňováním. Starší sourozenec předává mladšímu zkušenosti jiného typu než dospělí a činí tak mnohdy přijatelnějším způsobem. Například dítě má možnost napodobit chování staršího sourozence ke kamarádům. Z hlediska rodičů je nejstarší dítě vždycky tím zralejším, kterému poskytují určitá privilegia, protože on je „ten velký”, ale také od něho více očekávají. Má větší zodpovědnost, než bude mít mladší dítě, až bude v jeho věku.

2. **Nejmladší dítě má sice ke všem podřízené, ale jinak privilegované postavení**. Role nejmladšího člena rodiny je relativní, ale v této relaci trvalá. Mladší děti jsou v této konstelaci vždycky „těmi malými”. Rodiče jsou k nim častěji shovívavější, více je tolerují a více jim odpustí. Tyto děti jsou v rodině prakticky ke všem v nějak podřízenému postavení a musí se naučit řešit svůj život z této pozice. Na jedné straně se musí naučit lidem podřídit a vyjít s nimi, protože jejich pozice v rodině jim zkušenost s dominantní rolí neposkytla. Na druhé straně se mohou snažit získat výhody vydíráním staršího sourozence, žalováním a zdůrazňováním pozice malého dítěte. Děje se tak zejména tehdy, pokud je mezi sourozenci větší věkový rozdíl. Nejmladší ze sourozenecké skupiny nejsou vždycky stejně zodpovědní jako jejich starší bratři nebo sestry, protože na ně rodiče mívají nižší požadavky.

Starší sourozenec stejného pohlaví může sloužit jako model chování a někdy i jako objekt identifikace. Tato možnost je pravděpodobnější, pokud tuto roli nemůže z nějakého důvod plnit rodič. Vzácněji však může dojít také k opačnému extrému, kdy se dítě snaží od svého staršího sourozence odlišit. P. Schacter (1982 v Steinberg a Belsky, 1991) označuje tento způsob vymezení vztahu „sourozeneckou deidentifikací”.

Příčinou takové tendence nemusí být jen nechuť ke staršímu a úspěšnějšímu (resp. lépe akceptovanému či dokonce privilegovanému) sourozenci. Může to být i potřeba stát se skutečnou individualitou a odlišit se, aby nebylo pochyb, že jde o zcela různé osobnosti. (Tato tendence bývá intenzivnější v době dospívání.) K takovému řešení mívají sklon děti, které byly v rodině příliš zastíněny sourozencem, upoutávajícím větší pozornost rodičů i jiných dospělých. Dítě, od něhož se očekává totéž, tj. obyčejně vysoce ceněné chování, často reaguje zcela opačně. Se zvýšenou potřebou odlišení se lze občas setkat i u dvojčat.

Specifickou životní situací je **role jedináčka**. Počet jedináčků je v naší populaci poměrně vysoký, tvoří jej 14–19 % dětí (Bouchalová, 1982; Matějček, 1992). Jedináček se může v rodině porovnávat jen s dospělými a toto srovnání má samozřejmě odlišný charakter. Nemá možnost zažít pocit solidarity a podpory na úrovni symetrických rolí a získat zkušenost s řešením takových konfliktů. Nemusí potlačovat svoje přirozené egocentrické tendence a hledat řešení přijatelné pro obě strany. S dospělým to nejde, protože on je autoritou, která stejně nakonec nějak rozhodne. Jedináček může takové zkušenosti získávat až ve vrstevnické skupině. Ta se od sourozenecké dyády či triády liší nejenom svou velikostí, ale i možností volby. Kamarádi či spolužáci navíc nemají stejné zkušenosti jako sourozenci. Dítě na ně není odkázané v tolika oblastech jako na sourozence. Není nuceno s nimi vyjít za každou cenu, protože mu zbývá to nejjednodušší řešení – odejít a kamarádit s někým jiným.

Jediné dítě v rodině může být snadněji v extrémní pozici, pozitivní i negativní:

a) Pouze jedno dítě může mít rodičovský pár, který **o děti z nejrůznějších důvodů příliš nestál**. (Jejich partnerský vztah není příliš uspokojující nebo jsou zaujati něčím jiným, např. svou vlastní profesí, resp. sami sebou.) To znamená, že jedináček může být dítětem přijímaným s menší citovou vřelostí, takže pro rodiče nemá takovou hodnotu. Větší riziko negativní pozice jedináčka potvrzuje Z. Matějček (1992): 22 % nechtěných dětí nemělo sourozence.

b) Na druhé straně **jedináček může být privilegovaným dítětem s vysokou pozitivní hodnotou**. Rodiče jej sice citově akceptují, ale většinou mívají také nějak extrémní nároky. Dítě je jen jedno, a tak se na ně upíná nejen veškerá láska a pozornost, ale i obavy, strach a také všechny požadavky. Dítě má v rodině vysoký status, ale zároveň se od něj očekává, že naplní idealizovaná přání rodičů.

Role školáka představuje novou dimenzi, která se promítne i do vztahů mezi sourozenci. V rodině nejsou referenční skupinou spolužáci, ty rodina často vůbec nezná, ale stávají se jí sourozenci (event. bratranci a sestřenice). Každá rodina má nějakou obecnou představu o významu vzdělání, která se ve vztahu k jednotlivým dětem může určitým způsobem specifikovat (podle pořadí jejich narození, pohlaví, aktuální zkušenosti rodičů, představě o schopnostech určitého dítěte atd.). **Z hlediska nároků na školní úspěšnost může mít každá sourozenecká role jiný význam a mohou s ní souviset odlišná rizika.** Jestliže má dítě sourozence, postoje a požadavky rodičů se diferencují jak na úrovni přání a očekávání, tak v hodnocení reálného školního prospěchu jednotlivých dětí.

Rodiče nemají ve vztahu ke všem dětem stejné nároky a očekávání. Taková diferenciace může značně ovlivnit jak skutečné výsledky dítěte, tak jeho sebehodnocení v oblasti školního výkonu. Pro dítě je důležité, zda je doma považováno za úspěšné či neúspěšné (tj. podle toho, jakým způsobem je jeho reálný školní prospěch interpretován), a co od něj rodina očekává. Dítě přijímá veškeré názory rodičů, a proto přijme i jejich očekávání a hodnocení a samo se podle něho bude chovat. Je zde riziko, že méně favorizované dítě přijme svou roli a nebude pracovat víc, než by odpovídalo rodičovskému očekávání (na druhé straně může nadměrné očekávání dítě neurotizovat). Děti zpravidla usilují o naplnění rodičovských představ a potvrzují si tak pravdivost rodičovského názoru. Shoda předpokladů a skutečnosti je uspokojuje, protože odpovídá určitému řádu. Děje se tak přesto, že výsledek sám nemusí být pro dítě příliš potěšující.

**Rodiče dvou a více dětí mohou srovnávat**. Takové srovnání je sice nepřesné, protože hodnotí děti v různé fázi vývoje a v různé situaci, avšak pro dítě má tato informace jednoznačný význam. Je pro ně podstatná, protože mu ji sdělují rodiče jako osobně významná autorita. Nejde o to, že rodičovské hodnocení bývá nepřesné, ale o to, že predeterminuje roli určitého dítěte. Kvality sourozence mohou status druhého dítěte zlepšovat i zhoršovat, vliv konstelace sourozenecké skupiny bývá individuálně specifický.

Jsou zcela běžné případy, kdy rodiče vyjadřují svou nespokojenost s jedním dítětem právě proto, že není jako to druhé. To se často projevuje i ve vztahu ke školním výsledkům. **Srovnávání je diferencováno v závislosti na pohlaví dětí, jejich věku a pořadí**. Jestliže jsou děti různého pohlaví a je mezi nimi větší věkový rozdíl (Matějček za významný věkový rozdíl považuje 6 let), případně jedno z nich už (nebo ještě) není ve škole, rodiče méně srovnávají. Spíše si uvědomí odlišnost a specifičnost osobnostních rysů i dispozic jednotlivých dětí.

K prvnímu dítěti se obvykle vztahují veškerá očekávání. Příčinou je jednak novost situace a možnost takto vyjádřit své potřeby, ale i určitá nezkušenost či necitlivost k okolnostem, které mohou signalizovat nepřiměřenost požadavků (vzhledem k vnějším okolnostem nebo s ohledem na dítě samotné). Ve vztahu k dalším dětem se požadavky zpravidla diferencují, ovlivňuje je již získaná zkušenost.

Nejstarší dítě je pro rodiče modelem, podle něhož se řídí jejich očekávání k mladším potomkům. Další dítě, resp. děti, mohou mít zcela odlišné předpoklady a pak nelze dobře uplatnit stejné požadavky a očekávat stejný výsledek. Skutečnost, že rodiče zaujímají takový postoj, pozná učitel podle toho, že v rozhovoru o prospěchu a chování jeho žáka bude rodič mluvit i o jeho starším sourozenci a srovnávat, ačkoliv ho učitel často ani nezná.

**Od nejstaršího dítěte se zpravidla očekává víc než od mladších, kteří toho zatím reálně méně umí.** Starší dítě bývá zcela automaticky manipulováno do role rozumnějšího a zodpovědnějšího. Očekává se od něho, že se bude dobře učit a splní tak představy svých rodičů. Role „velkého dítěte” může být relativní a nejstarší ji často získává dříve, než je pro ni zcela zralé. Na druhé straně bývají větší nároky rodičů spojovány s větší prestiží v rodině. Nejstarší děti bývají následkem toho většinou ctižádostivější, motivovanější ke školnímu úspěchu či k výkonu obecně. To je důsledek očekávání a požadavků rodičů, dítě se s nimi ztotožňuje a v mezích svých možností je naplňuje.

Obr. 8.4: Kresba sestry zdůrazňuje její roli školačky

Mladší dítě má nevýhodu, že je **automaticky srovnáváno se starším sourozencem a manipulováno do nějak komplementární pozice**. Jestliže byl starší sourozenec ve škole úspěšný, bývá rodiči prezentován jako vzor pro mladší dítě a někdy se tak stane nedosažitelnou konkurencí, objektem závisti i nenávisti. Jestliže úspěšný nebyl, případně zejména tehdy, pokud jeho výsledky neodpovídaly očekávání rodičů a on je takto zklamal, může sloužit jako odstrašující příklad. Mladší dítě se může stát náhradní nadějí rodiny. Očekává se, že ono ve škole úspěšné bude a uspokojí tak potřebu seberealizace svých rodičů. Určitým rizikem zůstává, že se tlak rodičů na dobrý prospěch ještě zvýší, v závislosti na určité frustraci, dané nutností odložit uspokojení této potřeby. Pokud se dítěti podaří vyhovět rodičovským přáním, získává v rodině vysokou prestiž.

Mladší, eventuálně nejmladší dítě, **může být více tolerováno**, může snadno získat pozici mazlíčka, na kterého se sice soustředí pozornost rodiny, ale už nikoliv její požadavky. Dítě v této roli také saturuje rodičovské potřeby, ale spíše v emoční oblasti. Tato situace vzniká zpravidla tehdy, jestliže starší děti uspokojily jejich ambice a rodiče si v současnosti odžívají jinou variantu rodičovské role.

V této situaci je hlavní riziko v nepřiměřené toleranci. Pro rodiče má toto dítě jiný význam, než měly předcházející. Není nositelem rodinné tradice a reprezentantem její úspěšnosti. Naplňuje spíše potřebu citové vazby, protože je to naposledy, dítě je nejmladší. Nebezpečí je i v tom, že se dítě nenaučí systematicky pracovat a bude spoléhat na shovívavost a toleranci i později. Děti vždycky snáze přijmou řešení situace, které je pohodlné, zejména pokud není negativně hodnoceno.

Specifickou konstelaci vytváří **skupina tří sourozenců**. Prostřední dítě dost často získává postavení, které je charakteristické **nenápadností, nevyhraněností či nevýznamností**. Tyto děti nemají příliš mnoho výhod, ale nebývají ani v nějak extrémní pozici. Specifická životní zkušenost rozvíjí jejich přizpůsobivost, život mezi mladším a starším sourozencem je takové strategii naučil. Ve své roli se musí naučit toleranci, trpělivosti a vytrvalosti. Za těchto okolností se může zvyšovat potřeba potvrdit nějakým způsobem svou vlastní hodnotu. Může se u nich rozvinout snaha o sebevymezení a sebeprosazení, které by posilovalo jejich sebejistotu. Jejich životní zkušenost se projeví i ve vztahu ke školnímu prospěchu: usilují o přijatelnou pozici ve třídě. Ve škole se chovají stejně jako v rodině, potřebují si potvrdit svou vlastní přijatelnost.

Jestliže rodiče mají jediné dítě, je automaticky předem dáno, že jejich požadavky a představy může splnit pouze ono, a proto se postoje rodičů mohou stát snadněji extrémní. V případě jedináčků se může učitel setkat se dvěma hlavními problémy (Matějček, 1992):

a) Rodiče jedináčků mívají na dítě **nepřiměřené nároky a mají tendenci je přetěžovat**. Příčin vzniku takového postoje je víc. Určitým způsobem se zde projeví, že rodiče nemají jinou zkušenost, nemohou porovnávat projevy více dětí a řídí se tak jen svou, občas nereálnou představou. Vzhledem k častěji zvýšené potřebě úspěchu bývají tito rodiče méně empatičtí a snaží se přizpůsobit dítě svým požadavkům, než aby to činili naopak. Nedovedou, a event. ani nechtějí, respektovat reálné schopnosti dítěte, protože jsou emočně fixováni na svou idealizovanou představu. Učitel hodnotí dítě objektivněji, protože má více zkušeností a není ovlivňován citovou vazbou k dítěti.

V těchto případech dochází někdy k rozporům mezi představami rodičů a hodnocením učitele, zejména pokud prospěch dítěte přáním rodičů neodpovídá. Přehnané ambice rodičů mohou dítěti ublížit, hlavně pokud je diference mezi jeho možnostmi a přáním rodičů příliš velká.

Z. Matějček (1992) uvádí, že se během své praxe často setkal s přetěžováním dětí mnoha mimoškolními povinnostmi. Rodiče dítěti zorganizovali veškerý čas, takže nemělo prakticky vůbec žádnou možnost dělat si, co by samo chtělo. Jejich cílem byla zidealizovaná budoucnost dítěte, tito rodiče často patří do kategorie těch, kteří podceňují význam dětství. Má pro ně význam pouze jako doba potřebná k rozvoji nějakých schopností, z jejich pohledu je pouhým prostředkem. Svým přesyceným programem limitují rozvoj dítěte v oblasti socializace, protože omezují kontakty s dětmi, které jedináček ani v rodině nemá.

Dalším rizikem této strategie je omezení samostatnosti v rozhodování, paradoxně právě u těch rodičů, kteří samostatnost a asertivitu verbálně proklamují. Dítě obyčejně přijme skutečnost, že je ve všem, i ve volném čase, manipulováno. Pokud se na tento styl života adaptuje tak dobře, že s ním rodiče nebudou mít v dětství problémy, může to znamenat preferenci obdobné strategie i v budoucnosti. Takové dítě bude stále čekat na rozhodnutí někoho jiného. Samo se to nenaučí, nebude k tomu mít ani příležitost.

Přeorganizovanost času lze hodnotit jako jednu variantu běžné stresové situace. Vyvolává větší psychické napětí, protože vyžaduje neustálé přizpůsobování vnějším požadavkům. Vlastní, spontánně zvolená činnost takto náročná není a umožňuje dítěti emoční uvolnění, relaxaci, eventuálně také možnost regulovat její průběh a délku trvání. Ambiciózní rodiče jedináčků často nejsou schopni takové empatie, aby mohli u svého dítěte rozeznat stav únavy v důsledku nadměrné stimulace. To je zřejmé z Matějčkovy běžné zkušenosti: tito rodiče zpravidla argumentují tím, že si dítě takovou aktivitu samo vybralo a že např. do kroužku chodí rádo. To může vyjadřovat skutečnost, ale i projekci názorů rodičů do dítěte. Děti, zejména v mladším školním věku, nebývají dostatečně kritické, nedovedou si dobře představit, co všechno se dá v určitém časovém intervalu stihnout, a často se přecení. Zejména pokud jim rodiče prezentují nějakou činnost lákavě nebo tam chodí další děti ze třídy apod.

b) **Úzkostné vedení a silný emočný vztah** není výsadou rodičů jedináčků, ale objevuje se u nich podstatně častěji než u jiných. Pokud má člověk pouze jedno dítě, je pravděpodobnější, že se na ně bude více citově fixovat a že se o ně bude více bát. To běžně vede ke zvýšení úzkosti, rodič se obává všech možných rizik. I když žádné z nich dosud reálně nenastalo, nikdy se nedá zcela vyloučit. (Tento předpoklad platí, pokud neexistuje skutečné ohrožení, např. nemoc. Pak se lidé začnou chovat jinak.) Z. Matějček (1992) upozorňuje na nepříznivý vliv takového postoje ve vztahu k vývoji dětské identity, kde funguje jako zátěž, omezující samostatnost, úroveň sebehodnocení a celkový postoj ke světu.

Jestliže je dítěti, které v raném školním věku nekriticky přijímá názory dospělých autorit, trvale indukována možnost nějakého ohrožení, začne se zcela logicky bát také. Když přijme takový postoj svých rodičů, což se velmi často stává, bude muset eliminovat v tomto směru odlišné informace jiných lidí, s tímto názorem neslučitelné. Vzhledem k tomu nebude dobře schopné akceptovat názory ostatních, dospělých i dětí. Přijetí nadměrně úzkostného a defenzivně zaměřeného postoje rodičů je bude izolovat především od vrstevníků. Dětem připadá takový postoj směšný a nesmyslný. Zejména v době středního školního věku, kdy je vysoce hodnocena odvaha a sebejistota, představuje jakýkoliv projev strachu, event. úzkosti důvod k posměchu. Takové dítě nezíská ve vrstevnické skupině přijatelné postavení.

Úzkostnému dítěti se bude i školní práce jevit jako potenciální zdroj nebezpečí. Jestliže si takovou obavu zafixuje, bude se školy nadměrně a většinou zbytečně bát. Může se stát, že ani dobrý školní prospěch mu neposkytne dostatečně účinnou pozitivní zpětnou vazbu, protože takové dítě se bude bát i budoucího selhání, které nikdy nelze zcela vyloučit. Pod vlivem úzkostného ladění ztrácí citlivost k reálným signálům, jako jsou školní známky, pochvala apod., a nebude schopné ani přiměřeného sebehodnocení. Psychické napětí a negativní anticipace je bude zatěžovat a vyčerpávat. Znemožní mu, aby pracovalo na úrovni svých předpokladů.

Shrnutí

Příslušnost k rodině je důležitou součástí identity školáka. Otec a matka jsou samozřejmou součástí rodiny, jsou modelem určitého chování i zdrojem jistoty a bezpečí. Nástup do školy může změnit i postavení dítěte v rodině. Pro vývoj dítěte je nejvýhodnější kompletní funkční rodina. Rozpadem rodiny ztrácí dítě možnost získat mnohé pozitivní zkušenosti. Mění se i vztah dítěte k rodičům. Stabilní součástí života dítěte je také sourozemec. Dítě se ve vztahu se sourozenci naučí mnoha sociálním dovednostem, které mu budou užitečné i v jiných vrstevnických skupinách.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem chápe dítě mladšího školního věku svoje rodiče?

2. Jakým způsobem uspokojují rodiče psychické potřeby mladšího školáka?

3. V čem se liší role otce a matky?

4. Jakým způsobem reaguje dítě tohoto věku na rozchod rodičů?

5. Jaký význam má pro dítě školního věku sourozenec?

6. Jak se liší postoje rodičů k dětem rozdílného věku a sourozeneckého pořadí?

### #8.2.3 Vliv médií

Dětský věk jednoznačně ovládla televize, film a video. Ve školním věku nabývají na významu i dětské knihy a časopisy. Ve třetí třídě čtou děti již tak dobře, aby se pro ně čtení stalo prostředkem zábavy nebo aby mohly tímto způsobem přijímat informace. Mezi uvedenými dvěma typy médií je značný rozdíl, z něhož vyplývá i případná preference jednoho z nich.

1. **Televize, film a video jsou především vizuální média**, přestože zpravidla poskytují i verbální, resp. zvukový, doprovod vizuálně prezentovaného dění. To znamená, že tyto informace jsou zpracovávány především pravou mozkovou hemisférou (v menší míře, ve vztahu k mluvenému obsahu i levou). Tento způsob prezentace příběhu je velmi pohodlný, zrakové vnímání většině dětí nedělá potíže a nad verbálním obsahem nemusí, pokud se jim nechce, přemýšlet (dokonce ho ani nemusí vnímat). Bylo zjištěno, že mnohé děti, které se často dívají na televizi nebo na video, vůbec verbální doprovod neposlouchají (Steinberg a Belsky, 1991). Televize může být i kulisou jiné aktivity, dítě jí vůbec nemusí věnovat pozornost.

Vizuálně prezentovaný příběh se **více podobá realitě a dítě jej také spíše jako skutečný vnímá**. Informaci, kterou zde získá, považuje ve svém realismu za rovnocennou jiným praktickým zkušenostem. Odlišnost mezi symbolickým ztvárněním příběhu ve filmu a jeho eventuální reálnou podobou je tak malá, že si dítě jejich rozdíl často ani neuvědomuje. To, co je jen „jako”, považuje za součást skutečnosti a občas se podle toho i chová.

Televizní či filmový příběh je kompletní, nedá se na něm příliš mnoho domýšlet. To znamená, že podporuje spíše pasivně receptivní přístup. Při jeho sledování se dítě nemusí nijak namáhat a přitom se baví. **Televize a film patří mezi konzumní, pasivní zábavy**. Rozdílné je i jeho časové vymezení. Televizní či filmový příběh běží určitou dobu a potom skončí. Pokud nemá rodina video, nelze se k němu libovolně vracet. Příběh proběhl, skončil a už neexistuje, přichází další, a tak se to neustále opakuje. Výsledkem je, že děti si jednotlivé příběhy nepamatují a ani je nerozlišují.

2. **Čtení je jednoznačně aktivní způsob přijímání určité informace**. Dítě se musí více namáhat, aby se o příběhu něco dalšího dozvědělo. Zpracování takto získaných informací závisí na funkci levé mozkové hemisféry, protože jde o verbální aktivitu. Dítě musí být aktivní i ve vztahu k pochopení celkového děje příběhu. Leccos je sice dáno, ale rozhodně to není všechno. **Příběh lze podle vlastních představ dotvářet**, může se tu ve větší míře uplatnit fantazie a tvořivost dítěte. Dalším rozdílem je skutečnost, že ke knížce se lze kdykoliv vrátit. Dítě si samo určuje, jak dlouho, resp. jak často, bude určitý příběh číst. I zde je větší prostor pro jeho rozhodování.

Není příliš překvapující, že většina dětí školního věku preferuje televizi a video. Ve vztahu ke čtení už taková shoda není. Některé výzkumy čtenářské aktivity dnešních dětí jsou dost pesimistické, jiné nikoliv (Doležalová, 1996; Prudký, 1996). Přestože je nabídka dětských knih a časopisů značná, děti jich v průměru přečtou méně. Proč by to také činily, když stejný příběh mohou vidět v atraktivnější variantě na videu či v televizi.

Ve vztahu ke čtení se uplatňuje **učení nápodobou, děti budou spíše volit takovou variantu, která je běžná v jejich rodině**, resp. to, co dělají spolužáci. Jestliže dospělí členové rodiny a starší sourozenci běžně doma čtou a považují tuto činnost za součást svého životního standardu, budou se postupně takto chovat i mladší děti. Jestliže rodina tráví většinu času u televize nebo u videa, budou totéž dělat i jejich děti.

Veškerá média přinášejí nějaké informace. V tomto smyslu jsou i **socializačními prostředky, protože prezentují určité modely chování**, vybízející k napodobení. Na masová média a jejich účinky nelze nahlížet izolovaně, jsou součástí kontextu určité společnosti. Tím, že média uvádějí a zdůrazňují nějaká témata, určitým způsobem zpracovaná, vytvářejí dojem, že vyjadřují běžnou kulturní normu. Dítě je chápe jako standard a vůbec o jejich platnosti či pravdivosti nepochybuje. Mediálně prezentovaný děj je pro ně realitou, protože se jí podobá. Dítě tohoto věku často nevidí rozdíl mezi fikcí a skutečností. Určité vzory chování může přejímat i nevědomě.

Mediální programy modelují dětskou osobnost tím, že dětem ukazují příběhy, kde jsou prezentovány určité způsoby chování vyplývající z nějakých norem, určité role, různé způsoby komunikace atd. Nejovlivnitelnější skupinou jsou školní děti, ve věku kolem 9 let (McGuire, 1969 v Kunczik, 1995). Není to tak udivující informace, protože tyto děti jsou na jedné straně už natolik rozumově vyspělé, aby běžným pořadům rozuměly a pamatovaly si jejich děj i charakteristiky hlavních aktérů. Na druhé straně však ještě nejsou na takové intelektové úrovni, ani natolik emočně zralé, aby byly dostatečně kritické a schopné přesnější diferenciace významu příběhu. Určitou překážku rozvoje kritičtějšího přístupu je tendence dětí vžívat se do sympatických aktérů příběhu. (I když už samozřejmě nejde o tak aktuálně silnou identifikaci, která by vedla ke skutečnému jednání, např. varování prince před drakem za křovím, což se běžně děje na konci předškolního věku.) Nicméně sugestibilita školáků je stále ještě dost značná.

Je třeba vědět, že **i** **dětský divák si v příběhu selektivně všímá toho, co je pro něj osobně atraktivní a významné**. Interpretuje děj projektivním způsobem, což znamená, že se zde budou projevovat jeho osobní zkušenosti, aktuální zájmy a problémy, jeho obecnější osobnostní sklony a vlastnosti atd. Každý učitel si může tuto skutečnost ověřit, když nechá děti převyprávět příběh, který viděly nebo přečetly.

Volba určitého média, resp. určitého konkrétního programu, bývá nějakým způsobem sociálně spoluurčena. Zde má značný vliv identifikace s vrstevníky a potřeba sdílet s nimi stejné zkušenosti. Sdílení společného symbolického dění, např. nějakého televizního seriálu, představuje určitou zkušenost, na níž je třeba se podílet, aby jedinec nezůstal izolován. **Potřeba konformity vede ke konzumaci určitých televizních pořadů, filmů, knih atd.** I v tomto směru se uplatňuje sociální tlak vrstevnických hodnot a norem. Pro získání přijatelné pozice ve třídě je nezbytné nejenom módní filmy a knihy znát, ale také je stejným způsobem interpretovat, vidět v nich týž smysl. Teoretikové masové komunikace nazývají tuto obecnou tendenci mainstreaming. To znamená sklon ke stejnému vidění světa u všech členů určité sociální skupiny, které se vytváří pod vlivem médií (Kunczik, 1995).

Televize bývá považována za prostředek omezující dětskou aktivitu a tvořivost. Avšak televizní pořady mohou být navzdory tomu i zdrojem určité zkušenosti, dítě se z nich může něčemu naučit. K. Pedzek a E. Stevens (1985 v Seifert a Hoffnung, 1994) chtěli vědět, která ze složek televizního vysílání ovlivňuje děti nejvíc. Jedna skupina dětí shlédla film beze slov a druhá skupina zase slyšela jen jeho zvukový doprovod, ale děj neviděla. Poté měly děti vyprávět příběh, který jim byl různým způsobem prezentován. Děti, které příběh viděly, jej dovedly vyprávět lépe než ty, které jenom poslouchaly. Rozdíl byl největší u předškolních dětí, ke konci středního školního věku, ve 12 letech, se výrazně zmenšil. Zjištěný výsledek může svědčit pro celou řadu skutečností. Vizuální část filmového příběhu je pravděpodobně bohatší na informace a navíc nabízí i možnost vidět celkový kontext situace. Mladší děti mají větší obtíže s interpretací jazykových významů. Je pro ně snadnější vnímat příběh sice fiktivní, ale prezentovaný vizuálně, a tak relativně bližší skutečnému dění. Starší děti dovedou lépe dekódovat obsah verbálně prezentovaného příběhu, a proto jej dovedou i přesněji interpretovat.

Druhý experiment potvrzoval známou skutečnost, že televize sice podporuje mechanické zapamatování informací, ale zato nerozvíjí tvořivost a fantazii. Jedna skupina školních dětí mohla vidět první část filmu s vyloučením zvuku a druhá skupina zase mohla slyšet zvukový doprovod stejné části filmového příběhu, ale nic z něho neviděla. Poté dostaly děti úkol, aby příběh samy dokončily. Ukázalo se, že mnohem tvořivěji si počínaly děti, které úvod příběhu slyšely. V jejich pokračování bylo více nových prvků a jejich příběh byl celkově bohatší (Meenfield et al., 1981 v Seifert a Hoffnung, 1994).

Jiný podobný výzkum byl zaměřen na způsob ztvárnění viděného či slyšeného příběhu pomocí kresby (Meringoff et al., 1981 v Seifert a Hoffnung, 1994). Kresba inspirovaná slyšeným příběhem byla bohatší, obsahovala i mnoho nových prvků. Interpretace těchto výsledků není příliš obtížná. Zvukový doprovod je méně kompletní informací o příběhu. Stimuluje tudíž ve větší míře fantazii dítěte, která se do takto prezentovaného děje může spíše projikovat. Vizuálně prezentovaný příběh je kompletní a uzavřený. Není třeba si moc domýšlet nebo něco dotvářet, dokonce to ani není dobře možné, nechceme-li příběh změnit. Lze v něm pouze nějak pokračovat. Dítě si jej může pamatovat nebo zapomenout, může se mu líbit nebo nelíbit, ale mnoho dalších možností nemá.

Média mají obecně různé funkce. Mediální programy mohou ovlivňovat sebevědomí, mohou sloužit k odreagování emočního napětí nebo kompenzovat nedostatek reálných sociálních kontaktů (např. u chronicky nemocných dětí).

Mediální příběhy mohou být odlišně vnímány a interpretovány:

1. **Dítě se identifikuje s postavami, které se mu nějakým způsobem podobají a připomínají mu jeho vlastní život,** nejlépe z pozitivní stránky. Dítě tak organicky navazuje na svou vlastní roli, kterou prostřednictvím mediálního příběhu atraktivním způsobem rozvíjí. Do této kategorie patří náměty J. Foglara, který geniálním způsobem vystihuje potřeby dětí školního věku.

2. **Dítě se identifikuje s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není**, resp. uspokojit potřebu, která je jeho citlivým místem a v jeho skutečném životě není příliš uspokojena. Takto se např. nepopulární dítě identifikuje s vůdcem a prostřednictvím příběhu prožívá jeho moc či popularitu.

3. **Dítě může mít potřebu identifikace s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy** a dělá obecně zakázané věci a která může být pro ně něčím atraktivní. Pomocí této identifikace lze alespoň symbolicky prožívat něco, co by ve skutečnosti nešlo, a dítě to ví. Poslední ??dvě varianty?? 2,3? jsou určitým způsobem rizikové, protože mnohdy nezůstávají jen na symbolické úrovni, ale navozují potřebu chovat se takovým nežádoucím způsobem i ve skutečnosti. Bez impulzu určitého zážitku by tato potřeba nemusela vzniknout. To platí např. ve vztahu k agresi, k násilnému chování.

Násilí, prezentované v mediálním příběhu, může fungovat jako podnět k obdobnému chování. Pro tuto vazbu svědčí Bandurovy pokusy z 60. let. A. Bandura sám tento názor zastává, i když mezi psychology není naprostá shoda. Například B. Bettelheim (1988) se domnívá, že je vhodné seznámit děti i s touto problematikou, aby se s takovými podněty naučily vyrovnávat.

**Pořady obsahujícími násilí jsou nejvíce ohrožující pro děti školního věku, tj. do 12 let** (Kunczik, 1995). Je to proto, že ještě dobře nedovedou odlišit reálnou a symbolickou rovinu, zejména v příběhu, který reálně vypadá. V této době mohou pod vlivem emočního vzrušení snadno jednat impulzivně, stejným způsobem jako agresor v příběhu. **Modelovou agresí mediálních pořadů jsou snadněji ovlivněni chlapci**, protože násilí bývá spojeno s maskulinní rolí a agresivní jedinec mívá vysokou prestiž. Imponuje jako frajer, jehož sebedůvěra a síla láká k napodobení.

**Násilí bývá v médiích prezentováno jako integrální součást lidského života** a zvýšená frekvence takových scén vede k mylné představě, že jde o běžnou a normální záležitost. Četnost zde ovlivňuje pojetí normy ve smyslu „co je časté, jeví se jako normální”. Problém je také v tom, že násilí bývá předváděno jako běžná strategie chování, kterou mohou použít rovněž jedinci s pozitivní rolí, a nečiní tak jenom padouši. Zřídkakdy je prezentováno ve spojení s bolestí a utrpením oběti. Není tudíž divu, že méně kritickým mladším dětem takové jednání nepřipadá zavrženíhodné.

Značný vliv má i rodičovský příklad: zda rodiče takové pořady vůbec sledují, a pokud ano, jaký k nim zaujímají postoj. Média ovšem nejsou jediným činitelem, který by agresivní jednání ovlivňoval. Jsou pouze jedním z faktorů, které mohou dispozice k násilnému chování posilovat, pokud již existuje. Nicméně je třeba podporovat úsilí, aby takových pořadů pro děti bylo co nejméně, protože jejich vliv nelze v žádném případě považovat za pozitivní.

Shrnutí

Děti preferují vizuální média. Vizuálně prezentovaný příběh se více podobá skutečnosti a dítě jej také jako skutečný vnímá. Čtený příběh si lze dotvářet, může se zde uplatnit dětská fantazie a tvořivost. Média lze považovat i za socializační prostředky. Dětský divák snáze napodobuje to, co je pro něj osobně atraktivní a významné. Násilí prezentované v mediálním příběhu může fungovat jako podnět k podobnému chování.

Kontrolní otázky:

1. Proč děti dávají přednost televizi a videu před četbou?

2. Jakým způsobem mohou media ovlivňovat dětské chování?

3. V čem spočívá riziko zvýšené četnosti násilných scén ve filmech určených dětem?

## #8.3 Střední školní věk

Období středního školního věku je relativně méně dynamická vývojová fáze, časově lokalizovaná zhruba mezi 8–9. a 12. rok. Z hlediska školy jde přibližně o úsek mezi 3. a 5. třídou, tj. do doby přechodu na druhý stupeň základní školy. Z. Matějček (1994) charakterizuje fázi středního školního věku jako dobu **vyrovnané konzolidace**. E. Erikson (1963) mluví o době **citové vyrovnanosti**, S. Freud (1991) o **fázi latence**, která je míněna jako klidový stav. Tedy doba klidu a pohody. Přesněji řečeno mohla by jí být, kdyby nebylo sociálních tlaků, které produkuje škola a někdy i vrstevnická skupina. Je ovšem pravda, že v tomto životním období není žádný významný mezník, biologický ani sociální. Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se zde – zatím jen na psychické úrovni – vytvářet základy budoucích proměn. Mohli bychom také říci, že jde o **fázi přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání**.

Dítě středního školního věku je **realista**. Jeho způsob uvažování jednoznačně potvrzuje vazbu na skutečnost. Je **extravertované, obrácené ke světu** a reálné podněty ovlivňují také jeho prožívání. Je to období, kdy má dítě tendenci mít ve všem jasno, nejlépe na základě jednoznačných a konkrétních důkazů. Takovým způsobem získává jistotu o vlastnostech tohoto světa, s nímž se chce seznámit a prozkoumat jej. Dítě středního školního věku je i **optimista**, má sklon interpretovat veškeré dění spíše pozitivním způsobem.

### #8.3.1 Role žáka ve středním školním věku

*Nejvíc se těším na tělocvik a nejvíc se bojím, že dostanu pětku z písemky. (Michal, 11 let)*

*Nejvíc bych si přál, aby bylo víc hodin matiky. (Vojta, 10 let)*

*Nejvíc se bojím ve škole vyjmenovaných slov. (Barbora, 11 let)*

*Nejvíc si přeju, abych se ve škole dobře učila a abysme naši paní učitelku měli až do 8. třídy. (Barbora, 11 let)*

*Nejvíc se se bojím paní učitelky na češtinu. (Květa, 12 let)*

*Moje nejhorší vzpomínka je, když jsem dostala trojku. (Kristýna, 10 let)*

*Moje nejhorší vzpomínka je, jak jsem dostala vysvědčení a byly tam pětky. (Markéta, 10 let)*

*Nejvíc bych si přála, abych už nemusela chodit do školy. (Tereza, 11 let)*

Ve středním školním věku se mění vztah ke škole, **role žáka získává postupně jiný význam**. Děti se většinou na školu adaptovaly a osvojily si základní normy chování, které zde platí. Pod vlivem zkušenosti dojde k vymezení nějakého osobního standardu v prospěchu i chování. To znamená, že dítě ví, jakého výkonu potřebuje dosáhnout, s čím by dospělí mohli být spokojeni. (Standard je typický tím, že je pro dítě dosažitelný a pro dospělé přijatelný. Pokud tomu tak není, usiluje některá ze stran o změnu.) V postoji ke škole se významně projeví i rozvoj kognitivních schopností – např. přesnějším sebehodnocením.

Způsob zvládnutí role žáka a adaptace na školu v prvních dvou letech je důležitá, protože bude formovat nejenom vztah ke škole, ale postoj ke vzdělání vůbec. Jestliže se školní práce spojí s nepříjemnými prožitky a negativním hodnocením, získá dítě averzi nejenom ke škole, ale i k tomuto způsobu seberealizace vůbec. Z. Matějček (1992) uvádí, že ve 3. třídě chodilo dle názoru matek 54 % dětí celkem rádo, 33 % dětí mělo ke škole ambivalentní vztah a 13 % školu vysloveně nenávidělo.

Rozdílná úroveň adaptace na školu je výsledkem vzájemného působení individuálních dispozic a sociálních vlivů, jimž je dítě vystaveno. V tomto směru je třeba zdůraznit **význam očekávání a požadavků rodičů**. Ty budou určovat, zda je žák posuzován jako úspěšný (eventuálně alespoň jako přijatelný) či nikoliv. Na druhé straně bude očekávání ovlivňovat postoj dítěte natolik, že se mu bude snažit svoje chování přiblížit v takové míře, v jaké je to dosažitelné a možné (tzv. Pygmalionův efekt).

Emocionální i racionální hodnocení dětského chování a výkonu dospělými ovlivňuje významným způsobem jeho sebepojetí. Prostor pro změnu je postupně stále menší, protože dítě toto hodnocení akceptuje jako danost a podle toho se chová. Rigidita v postojích rodičů i učitele a jim odpovídající očekávání často ani zásadnější změnu nepodporuje.

Sebehodnocení dítěte středního školního věku se mění, obdobně se mění způsob hodnocení čehokoliv jiného, např. ostatních dětí, rodičů, učitele apod. Jeho názor je **stabilnější a méně ovlivnitelný okamžitým výsledkem či situací**. (Trvalost sebehodnocení je určitou obranou, protože fixuje již vytvořený názor. Jestliže by byl čímkoliv ovlivnitelný, tak jak je tomu u malého dítěte, nemohl by dobře sloužit jako základ stabilnějšího sebepojetí. To potřebuje být, alespoň do určité míry, nezávislé na aktuálních výkyvech.) Časem se bude zmenšovat i závislost na cizích názorech, zejména budou-li odporovat zkušenostem dítěte. Avšak zcela se od nich neoprostí nikdy. V tomto smyslu představují korekci realitou.

Jakmile se dítě adaptuje na školu a v rámci vývoje i pod vlivem nových zkušeností dosáhne určité úrovně osobnostní zralosti, **mění se i jeho postoj k učiteli**. Ve středním školním věku už obyčejně nejde o emocionální vazbu, protože dítě takovou podporu nepotřebuje. Vztah učitele a žáka je z větší části dán komplementaritou jejich rolí. Dítě respektuje určité sociální normy, jejichž garantem je právě autorita učitele. Učitel nemusí mít, a pro starší děti ani nemívá, osobní význam. Jeho názor má postupně spíše hodnotu informace, která je akceptována podle toho, v jakém je vztahu k přijatým normám, zkušenosti a existujícímu sebehodnocení. Pro děti je nejdůležitější, zda nároky učitele odpovídají předem stanoveným pravidlům. Požadavky, které se od nich liší, považují za nespravedlivé a odmítají se podle nich řídit. (Změna postoje souvisí s rozvojem logických operací a stále větší samostatností dítěte, které ještě potřebuje podporu jistoty trvalosti a neměnnosti určitého řádu.)

### #8.3.2 Význam vrstevníků pro dítě středního školního věku

*Nejlepší kamarádka by neměla lhát, měla by být na mě hodná a milá. (Denisa, 10 let).*

*Nejlepší kamarádka by neměla prozradit každý tajemství, aby se jí dalo důvěřovat a aby se nepovyšovala nad ostatní, kdyby se něco stalo, aby byla ochotná pomoct. (Anička, 12 let)*

*Kamarád – nemělo by být, aby něco řekl a pak to neudělal, že by lhal, že by se mu něco řeklo a pak by to vědělo celý sídliště. Měl by mi říct to, co jinýmu člověku neřekne, měl by mi pomoct, kdyby mě třeba někdo honil. (Pavel, 11 a půl roku)*

*Kamarád by neměl bejt podraznickej. (Lukáš, 12 let)*

*Můj nejhorší zážitek je, že tady ve třídě nemám kamarády. (Jarda, 11 let)*

*Nejvíc se těším, až se zase zkamarádím s těma lidma, co jsem se s nimi pohádala. (Petra, 12 let)*

Samozřejmost jistoty, kterou poskytuje rodina, umožňuje dítěti, aby se koncentrovalo na různé vztahy s vrstevníky. Vrstevníci se postupně stávají stále důležitějšími, aby nakonec v budoucnosti rodinu nahradili. H. Sullivan (1953) považuje **potřebu kontaktu s vrstevníky za nejvýznamnější potřebu školního věku**. Přesněji bychom ji mohli označit jako jednu z nejvýznamnějších. Zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako nezbytný předpoklad pro pozdější rozvoj hlubšího přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Každé dítě středního školního věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno. Pro rozvoj přijatelného sebehodnocení je v této době důležitý nejenom úspěch ve škole, ale i úspěch mezi dětmi. Dětská skupina (např. školní třída) se stává postupně stále významnějším sociálním teritoriem, k němuž se dítě vnitřně přičleňuje. (To je projevem celkového rozvoje osobnosti dítěte a jeho osamostatňování ze závislosti na rodině.)

**Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace** (kde dosud převládala identifikace s rodiči a učitelem, tedy s dospělými, kteří byli pro méně zralé dítě přijatelnější, protože mu mohli poskytnout více jistoty). **Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby**, některé z nich mohou být v této době paralelně uspokojovány rodiči i kamarády, resp. se do určité míry překrývají. H. Sullivan (1953) v této souvislosti upozorňuje na význam vrstevníků pro podporu emoční vyrovnanosti dítěte. Je jisté, že působení vrstevnické skupiny může alespoň do určité míry korigovat nepříznivé vlivy rodiny, event. je doplňuje v oblastech, kde svou funkci neplní v dostatečné míře.

1. **Potřeba citové jistoty a bezpečí** by měla být uspokojována v rodině. Avšak do určité míry (v jiné kvalitě a v této době ještě méně významným způsobem) ji začínají saturovat vrstevníci. Mohou to být spolužáci, kamarádi z místa bydliště, ale i sourozenci apod. Poskytují dítěti podporu v různých životních situacích, umožňují sdělit a sdílet různé problémy, které se s dospělými nedají řešit, projevují mu solidaritu apod. Někdy k podpoře citové jistoty stačí pouhá přítomnost ostatních dětí. V jejich společnosti se dítě méně bojí a odváží se i k obtížnějšímu úkolu. (Tato podpora funguje v pozitivním i negativním smyslu – děti ve skupině snáze poruší i běžně respektované normy).

2. **Potřeba učení, rozvoje určitých zkušeností a dovedností**, zejména v sociální oblasti. Ve vrstevnické skupině se děti učí jiným způsobům chování než doma nebo ve škole. Vztahy s ostatními dětmi jsou symetrické, všichni mají obdobné role a kompetence, a tak je učení na této úrovni většinou snadnější a samozřejmější. Obyčejně se liší i motivace k napodobování takových aktivit: dítěti se jeví různé činnosti vrstevníků aktuálně užitečnější než to, k čemu je nutí dospělí. Použitelnost těchto dovedností je okamžitá, jejich potřebnost nepochybná, a proto nemusí být učení v této oblasti motivováno jinak. Dítě dobře ví, nač takové aktivity potřebuje a proč. Vrstevník, kterého napodobuje, mu to jednoznačně předvádí. (Tímto způsobem se děti naučí prosazovat, lézt na strom, hrát s míčem apod. Kdyby se to nenaučily, parta by je nepřijala.)

**Učení ve skupině vrstevníků zahrnuje zejména různé sociální kompetence**. Dítě se zde učí komunikovat, kooperovat i soupeřit, získávat různé role a dosáhnout přijatelné pozice s dostatečnou prestiží. Výsledek učení je podstatný pro přijetí dětskou skupinou, což je dostatečně silný motiv, aby se snažilo v této oblasti uspět. Rozvoj v oblasti vrstevnických vztahů závisí na mnoha faktorech, na dřívější socializační zkušenosti i na akutální úrovni poznávacích procesů. Děti školního věku dovedou se svými vrstevníky komunikovat, dovedou jim naslouchat a chápat smysl jejich sdělení. Už nejde o dva monology, jak tomu bývalo v předškolním věku.

Tyto děti dovedou rovněž diferencovat různé role a uvědomují si odlišnost názorů a postojů svých komunikačních partnerů. (Zde se pozitivně projeví decentrovanost školáckého uvažování.) Ve skupině vrstevníků získává dítě novou roli, která se stane součástí jeho identity. Pozice, kterou zde dítě zaujímá, přispívá k jeho sebehodnocení jiným způsobem, než jak je ovlivňují názory dospělých. Hodnocení vrstevnické skupiny se řídí jinými pravidly: je zde větší rovnost rolí a větší možnost aktivní spoluúčasti. Autorita dětské skupiny není dána formálně.

Ve vrstevnické skupině se rozvíjejí určité způsoby chování a dítě se učí citlivosti k tomuto sociálnímu kontextu. Dětská skupina si vytváří **vlastní normy chování**, platné jen v tomto prostředí, které je třeba respektovat, aby zde byl jedinec akceptován. Důležitou normou je **požadavek férovosti a spravedlnosti, která má až charakter nivelizace**.Vyplývá z obecně platného důrazu na stejnost, tj. rovnost ve všech aspektech.

Ve středním školním věku děti specifickým způsobem interpretují i normy prezentované dospělými. Hierarchie těchto norem se může, vzhledem k takovému zpracování, dost podstatně změnit. Školák je méně egocentrický než byl předškolák. Dovede se rozdělit, být solidární, ale potřebuje podporu ve formě až rigidně zdůrazňovaných pravidel, která mu poskytují jistotu, že ani on nebude nějak znevýhodněn. Konkrétní logické operace určují, jak budou takové normy chápány – jako bezvýhradně platné předpisy, které musí každý a za všech okolností dodržovat.

Ve vrstevnické skupině se očekává od všech dětí stejné chování. Splnění takového požadavku přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti, a tím i potvrzení jistoty. Kdo dělá něco jiného, bývá ostatními odmítán. Nedá se mu dobře rozumět, co svým chováním vlastně zamýšlí, a tak je jednodušší a rychlejší jej vyloučit, než nad ním uvažovat. Vzrůstající význam třídy jako normativní skupiny a její autority pro děti tohoto věku je signalizován změnou jejich chování ve škole. Například kolem desátého roku života přestávají děti žalovat. Norma prezentovaná učitelem ustupuje významu normy prezentované třídou. Nežalovat znamená být solidární se spolužáky, popřípadě až identifikaci s nimi.

Dětská skupina napomáhá i **rozvoji poznávacích procesů**. Již J. Piaget (1966) upozorňoval na význam korekce poznávání, zejména poznávacího egocentrismu, v interakci s vrstevníky. Právě proto, že jsou vrstevníci na stejné úrovni a v rovnocenných vztazích, mohou přirozenějším způsobem regulovat dětské poznávací strategie. Dospělý k problému přistupuje z nadřazené pozice schopnějšího a dítě chápe jeho sdělení jako autoritativní intervenci. Pohled vrstevníka je bližší a srozumitelnější, přestože i on může být aktuálně odlišný.

3. **Potřeba seberealizace** může být uspokojována lépe ve vrstevnické skupině než v asymetrických vztazích s dospělými.Vrstevníci jsou srovnatelní, jsou na stejné úrovni, představují rovnocennou referenční skupinu. Sami vrstevníci se vzájemně motivují k výkonu, ale činí tak jiným způsobem než dospělí. Jsou dost často zaměřeni na jiné schopnosti a dovednosti, většinou spíše na ty, které se školou nesouvisejí.

Avšak není pochyb o tom, že děti středního školního věku jsou soutěživé, imponuje jim ten, kdo něco – byť i obecně sociálně nevýznamného či dokonce nežádoucího – umí. (Například překousnout žížalu nebo ukrást čokoládu v samoobsluze.) Imponuje jim odvaha a sebedůvěra, což občas vede k tendenci se před ostatními dětmi vytahovat, tj. prezentovat své kompetence alespoň na symbolické úrovni. (Pro realistického školáka se verbální sdělení, alespoň do určité míry, skutečností stává. Dítěti tohoto věku připadá, že když se něco řekne, tak to může nějakým způsobem existovat.) Prestiž, kterou dítě svým dobrým výkonem získá, zahrnuje také školní úspěšnost. Děti akceptují pozitivní hodnocení dospělých, i když se vztahuje k takovým dovednostem, které by je samy o sobě, bez zmíněného sociálního kontextu, příliš nezaujaly. Školní prospěch má však určitý význam jenom mezi spolužáky. Dětská skupina v místě bydliště školu zpravidla kompletně ignoruje.

Vrstevnická skupina dětí středního školního věku se obyčejně vytváří na základě **snadnosti vzájemného kontaktu**. Může vznikat v rámci školní třídy, kam děti chodit musí, a nebo v okruhu bydliště. Další možnosti jsou jen nějakou variantou těchto dvou alternativ (např. sportovní klub, chata).

Kamarádská skupina se od sourozenecké liší v několika detailech:

a) Věkem – sourozenci jsou až s výjimkou dvojčat rozdílného věku a mohou být i různého pohlaví.

b) Sourozenci jsou součástí rodiny, dítě s nimi sdílí tytéž zkušenosti, které jsou všem ostatním nedostupné. Jelikož spolu žijí od raného věku, vytvářejí se mezi nimi jiné vztahy než s ostatními vrstevníky.

c) Sourozence si nelze vybrat. Kamarády si vybírat lze, i když např. ve třídě mohou být také spolužáci, které dítě nemá rádo, ale nemůže se jim vyhnout.

Děti středního školního věku vytvářejí větší či menší skupinky, obvykle ještě nejde o intimnější a stálejší přátelství. Kamarádské skupiny nebývají uzavřené, v zásadě je přijat kdokoliv, kdo splňuje základní podmínky. Ve středním školním věku má velký význam faktor stejnosti, resp. značné podobnosti.

1. Děti kladou důraz na **společně sdílené aktivity, ale i na schopnost vzájemné solidarity a pomoci**. Sdílení tedy už nezahrnuje jen určitý typ činnosti, ale i společné prožitky a jistotu nějaké podpory (kterou jim v mladším věku mohli poskytnout jen dospělí).

2. Ve středním školním věku jsou preferovány **stejně staré děti, které dosahují obdobné vývojové úrovně**. V tomto věku je pro dítě každý, kdo chodí do vyšší třídy, „velký” a kdo chodí do nižší, je v této relaci „malý”. K. L. Seifert a R. J. Hoffnung (1994) uvádějí věkové rozmezí, v němž je možno navázat nějaké kamarádské vztahy, dva roky (plus nebo minus). Děje se tak zejména ve skupinkách vytvořených v místě bydliště, kde spolu nakonec kamarádí děti různého věku. Dost často proto, že jich zde není tolik, aby mohla fungovat nějaká přísnější selekce. Taková kamarádství tedy možná jsou, ale liší se ve způsobu komunikace i v charakteru vztahů: mladší děti hledají u starších podporu a pomoc a za to je více respektují. Starší děti mladším požadovanou podporu poskytují, ale chovají se k nim dost často protektorsky. Vztah naprosté rovnosti zde nevzniká. Takové kontakty jsou užitečné, ale poskytují odlišnou zkušenost. Ve škole nemají děti tendenci hledat jiné kamarády než ty, kteří s nimi chodí do třídy a jsou přibližně ve stejném věku.

3. Specifickým znakem tohoto období je **potřeba identifikace se skupinou dětí stejného pohlaví**,a tudíž i nápadnější oddělování chlapeckých a dívčích skupin, než tomu bylo dříve. Tato tendence souvisí s dalším rozvojem mužské a ženské role, k níž právě v tomto období dochází. **Chlapci i dívky si plně uvědomují svou mužskou či ženskou roli a všechny rozdíly, které z ní vyplývají nejen na biologické, ale i na sociální úrovni**. Zdůraznění shody pohlaví vyplývá jednak z obecné potřeby podobnosti, jednak je projevem dalšího rozvoje v chápání vlastního sebepojetí.

V předškolním věku se dítě identifikovalo s rodičem stejného pohlaví, který měl určité výsadní postavení. V současné době si potřebuje potvrdit svou identitu ztotožněním s vrstevníky téhož pohlaví. V rámci této skupiny se děti učí převážně takovým strategiím chování, které jsou pro tuto roli typické. Zejména chlapci kladou na mužskou roli velký důraz. V této tendenci je podporují sociokulturní stereotypy. Očekávání, které z nich vyplývá, předurčuje i to, jaké aktivity budou považovány za vhodné pro chlapce a jaké pro dívky. Děti, kterým takový typ činnosti nevyhovuje, mají větší potíže v adaptaci na vrstevnickou skupinu.

Dívčí i chlapecké skupiny se **liší nejenom v zájmovém zaměření, ale i velikostí skupiny, typem převažujících vztahů a způsobem komunikace**. Chlapci jsou více zaměřeni na společnou aktivitu a vzájemné vztahy pro ně nejsou tak důležité. Chlapecká skupina bývá mnohem větší, a kontakty mezi jejími členy jsou tudíž spíše extenzivní. Sociogram takové skupiny by vypadal jako řetězec, spojující celou partu. Dívky se častěji sdružují do menších skupin, kde se mezi nimi vytvářejí kamarádské dyády nebo triády. Více se soustředí na vzájemné vztahy, na přátelství a společná aktivita z nich nějakým způsobem vyplývá. Dívčí volby v sociogramu bývají reciproční a vytvářejí ve třídě řadu malých, izolovanějších skupinek.

Chybění specifických zkušeností z kontaktu s vrstevnickou skupinou má značný vliv na formování mužské a ženské identity a na osvojení adekvátního chování, které do této role patří. Vliv takové deprivace se neprojeví okamžitě, bezprostředně v dětství, ale mnohem později, v partnerské a rodičovské roli (Matějček, 1994).

Školní třída je vrstevnickou skupinou, pro niž je typická věková vyrovnanost. To znamená, že se zde nepředpokládá různá úroveň kompetencí. (V dětské skupině vzniklé spontánně v místě bydliště tomu tak většinou není. Navíc je dětem jasné, že když je někdo malý, nemůže ještě tolik umět.) Jestliže se od všech dětí ve třídě očekávají stejné kompetence i podobné chování, stupňuje se tendence odmítat projevy, které tomu neodpovídají. (Tato tendence je v souladu s potřebou stejnosti, podporující jistotu vztahů dětí středního školního věku.)

Děti středního školního věku se dostávají do takové fáze socializačního vývoje, kdy jsou schopné vytvořit skupinu, která může určitým způsobem **jednat jako celek** (např. prosazovat určité nápady). To znamená, že mohou dát společně najevo i odmítání, resp. agresi, např. útoky dětí vůči odlišnému nebo méně schopnému spolužákovi. (V této době se také poprvé objevuje **šikanování**.) Impulz k takové aktivitě bývá různý, děti tohoto věku jsou ještě sugestibilní a dají se snadno ovlivnit. Podobné projevy se sice vyskytovaly i dříve, ale jen ve formě ojedinělých, obyčejně impulzivních reakcí.

Děti tohoto věku mají schopnost i potřebu jednat cílevědoměji jako skupina. Mají tendenci vytvořit smečku, i když je vědomí sounáležitosti ještě krátkodobé a snadno se mění. Hlavním smyslem společné aktivity je **potvrzení kompetencí a významu skupiny**. Takové chování je jedním ze signálů počínající emancipace ze závislosti na normách a hodnotách daných dospělými, lze mluvit o jakémsi předstupni pubertálního osamostatňování.

Skupina dětí středního školního věku vyžaduje od svých členů **konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže**. (Dítě je pyšné na své členství v partě, cítí se zde jistější a velice nerado by o tuto pozici přišlo.) Někdy značný tlak na konformitu vyjadřuje potřebu uniformity, stejnosti a jednoznačnosti, která posiluje jistotu dětské orientace. „*My jsme stejní, a proto bez problémů víme, kdo k nám patří*. *Víme také, jak se k nám bude chovat, co všechno od něj můžeme čekat. Je to jasné, protože udělá to, co bychom udělali my sami”*. (Víme ovšem také, kdo k nám nepatří, protože je jiný.)

Vrstevnický tlak může mít pozitivní i negativní účinky, záleží na tom, k čemu směřuje. Může jít např. o tlak zaměřený na solidaritu s ostatními, což je jistě pozitivní motiv. Avšak může jít i o šikanování slabší oběti, což je jednoznačně negativní tendence.

Dětská skupina se nově strukturuje, dovede nyní vystupovat i jako celek, který má určitou autoritu a schopnost prosazovat potřeby celku, event. vyjadřovat jeho postoje. Diferenciace skupiny probíhá mimo jiné i ve smyslu vymezení proti jiné skupině, eventuálně vzácněji, vůči jednotlivci. Vymezení skupiny je vázáno na podobnost jejích členů a odlišnost těch druhých, ať už je založena na čemkoliv (např. chlapci a dívky, áčkaři a béčkaři). Jde o určitý proces sociálního učení, běžný i za jiných okolností. Rozdíl oni a my určuje hranice skupiny. Ve vztazích mezi skupinami platí jiné normy než v rámci skupiny, s níž se dítě ztotožňuje a kterou lze označit jako MY. Meziskupinové soupeření podporuje soudržnost a solidaritu uvnitř skupiny. Proto je podporována agrese zaměřena navenek, proti cizím. Společný cíl, ale ještě lépe společný nepřítel, redukuje konflikty mezi členy skupiny a zvyšuje skupinovou kohezi.

V souvislosti s uvolňováním emoční závislosti na dospělých a s rozvojem konkrétně logického uvažování se děti stávají samostatnější i v názorech na své spolužáky. (Nepodléhají v takové míře např. názoru rodičů nebo učitele.) Děti středního školního věku **hodnotí svoje vrstevníky podle zjevných projevů, ve vztahu k očekávání, ale i podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné či nikoliv**. Určitou roli může hrát i atraktivní vlastnictví, které zvyšuje sociální prestiž dítěte (např. kolo, počítač, video). Děti obyčejně preferují ty vrstevníky, kteří odpovídají očekávání, tj. určitému kulturnímu stereotypu. Tato tendence jim vydrží i v pozdějším věku. Přijatelný je ten, kdo má správné tričko, správné jméno, kdo umí všechno, co je třeba apod. Ten, kdo odpovídá sociálnímu standardu má větší šanci stát se mezi dětmi populárním. Standardní vlastnosti a projevy jsou dětem příjemné, protože jsou srozumitelné a podporují jejich pocit jistoty.

Ve středním školním věku je hodnocení vrstevníků ještě poměrně málo diferencované a nerozlišuje příliš jednotlivé dimenze (např. sympatii od ocenění výkonu). Dětský názor bývá globální: někdo je, nebo není akceptován. Z hlediska kompetencí zde jde spíše o jednoduché odlišení těch, co jsou schopni plnit požadavky společných aktivit a nekazit je, a těch, co toho schopni nejsou.

Větší popularitu získávají děti, které jsou dobře laděné, mají smysl pro humor, jsou otevřené, přátelské, které dovedou pomoci a nejsou sobecké. Populární děti bývají **sociálně zdatné**, jsou to ty, které zvládly potřebné sociální dovednosti (dovedou udržovat a navazovat kontakt, chovat se kooperativně a ve shodě se skupinovými normami). Dovedou ostatním dětem **imponovat svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách**. Nepopulární děti to nedovedou. Nezvládají dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou (neumí se s ostatními dětmi domluvit, nejsou schopné respektovat jejich normy a nedovedou spolupracovat). Prosazují se neadekvátním způsobem, užívají agresivní strategie a jsou egocentrické. (Často proto, že ještě nejsou dostatečně zralé.) Obyčejně také nestačí požadavkům vrstevníků ve hře a v jiných skupinových aktivitách. Problémy se zařazením do vrstevnické skupiny mohou mít i děti nadprůměrně nadané, které mají jiné zájmy.

**Nepopulárními se stávají děti, které jsou ostatním nějak nepříjemné, ruší je a nestačí jejich požadavkům**. Důvodů, proč některé děti v této oblasti selhávají, může být celá řada (např. odlišný mentální vývoj, nedostatečná nebo odlišná zkušenost, citové problémy, zvýšená úzkostnost a sklon reagovat strachem, nemoc či postižení). Na této úrovni dovedou diferencovat dospělí, kteří chápou, že se takové děti nemohou chovat stejně jako ostatní, protože pro to nemají potřebné předpoklady. Avšak školáci to ještě nedovedou. K méně zdatným vrstevníkům se často chovají tak, jako by si za své nedostatky sami mohli, a odmítají je. Domnívají se, že požadovaná změna závisí jen na jejich vůli. Dítě se ve skupině potřebuje nějak prosadit, získat přijatelnou pozici nebo se o to alespoň pokusit. Jestliže se to nedaří standardním způsobem, může hledat jiný. V krajním případě použije nějakého náhradního způsobu, který mu pomůže situaci zvládnout. Jde o to, aby si dítě mohlo zachovat přijatelné sebehodnocení a tím i sebeúctu.

V rámci takových obran se může snažit získat přízeň kamarádů jakýmkoliv způsobem, který vůbec vede k nějakému efektu (např. vnucováním, šaškováním, uplácením). Problematičnost takového jednání je v tom, že takto jednajícímu dítěti automaticky zbývá pouze podřadná role. Jinou možností je zkreslení skutečnosti, která je nevyhovující. Nepopulární a odmítané děti jsou schopné si vymýšlet a interpretovat realitu úplně jinak. To není otázkou jejich inteligence, ale emočního tlaku. Vymyšlený příběh zde funguje jako přijatelná náhražka nepříznivé zkušenosti. Další možností je rezignace na lepší pozici, resp. únik z dětské společnosti, od traumatizující skutečnosti. Nevýhodou takových strategií je, že se mohou zafixovat a stát se trvalejšími. Dítě by potom mělo obecně větší sklon reagovat na rozmanité problémy únikem a rezignací. Nesnažilo by se ani v jiných případech o přijatelnější řešení.

U nezralých dětí se setkáváme s regresí, tj. s tendencí hledat ochranu u autority. Obrany mohou mít i aktivnější charakter, dítě se může snažit prosadit za každou cenu. Může být agresivní, zlomyslné, mstít se ostatním za to, že ho nechtějí. Toto řešení obyčejně také nemá uspokojující efekt: spolužáci se k sympatiím nedají přinutit, a tak se buď agresora bojí, nebo se s ním perou. Takové dítě zůstává osamocené, protože účelnější strategie nezvládá a spontánně se to už v tomto věku nenaučí.

### #8.3.3 Střední školní věk jako doba přípravy na partnerství a rodičovství

*Moje nejlepší vzpomínka je, jak se sestřenici narodilo děťátko, chodila jsem ho vozit. (Jana, 9 a půl roku)*

*Moje nejlepší vzpomínka je, když se narodil Kuba, když jsem si s ním mohl hrát. (Jirka, 12 let)*

*Můj nejlepší zážitek byl, když přišla máma domů z porodnice s bráškou. (Lucie, 12 let)*

*Nejvíc mě baví starat se o sousedovic miminko. (Hanka, 11 let)*

Ve středním školním věku se rozvíjejí různé role. Pod vlivem rodičovských vzorů a kontaktů s vrstevnickou skupinou se dotváří mužská a ženská role, která je součástí dětského sebepojetí. Z. Matějček (1994) poukazuje na **souvislost rozvoje mužské či ženské role a počátečních projevů rodičovského chování**. Zdůrazňuje fakt, že se tato složka dětské identity rozvíjí dávno před pohlavním dozráváním. Považuje tuto skutečnost za projev obecně platného vývojového principu: určitá funkce se nejprve připravuje na psychické úrovni a teprve potom dozrává biologicky. Pokud by tomu bylo obráceně, zvýšilo by se riziko neadekvátního chování.

Ve středním školním věku se objevují **první projevy chování, které lze označit jako rodičovské** (Matějček, 1994, 1996). Školáci tohoto věku se dovedou k malým dětem chovat pečovatelsky, rodičovsky, přestože je to nikdo neučil. Mluví na ně obdobným způsobem jako matky, přibližují se k nim do optimální vzdálenosti apod. D. Stern (1977, podle Matějčka, 1994) shledal, že se takto chovají děti obého pohlaví, chlapci i dívky. To není nijak překvapující, protože víme, že se „mateřsky” dovedou chovat i muži. I oni mají k takovému projevu předpoklady. **Vrozená dispozice k rozvoji rodičovského, pečovatelského chování nestačí, je k němu třeba i specifické stimulace**. Pro přípravu na partnerskou i rodičovskou roli jsou důležité určité zkušenosti:

a) **Kontakt s dětmi na nejrůznější vývojové úrovni**, který je předpokladem k pochopení odlišnosti jejich projevů a potřeb. Na základě zkušenosti se diferencují dětské postoje a chování. Malé děti jsou objektem péče, ve vztahu k nim lze rozvíjet nadřazenou roli zralejšího a kompetentnějšího. Zejména holčičky mají potřebu takové činnosti – rády vozí malé děti v kočárku a starají se o ně. Když tato zkušenost není dostupná, objevuje se jako kompenzační mechanismus potřeba mít malé zvířátko a starat se o ně.

Starší děti se stávají vzory různého chování a vrstevníci jsou referenční skupinou, určitým zrcadlem vlastního chování z hlediska věkově závislé normy. Izolace od vrstevnické skupiny, tj. určitá forma sociální deprivace, může negativně ovlivnit pozdější rozvoj dětské osobnosti. Takový jedinec by nedovedl navazovat kontakty, které by mohly být předpokladem ke vzniku partnerského vztahu. Pokud by se mu nakonec povedlo nějaký navázat, pak by se nedovedl v takovém vztahu adekvátně chovat. Signály, které by vysílali potenciální partneři, by nedovedl správně chápat a choval by se k nim vždycky nějakým způsobem nepřiměřeně.

b) **Kontakty s dospělými, kteří jsou modelem pro různé role**. Každá dospělá osoba, bez ohledu na věk a pozici, kterou v rodině má, představuje pro dítě specifický model chování. Lze se učit i ze vzájemného vztahu mezi dospělými členy rodiny, z celkové konstelace. Děti ve středním školním věku dovedou napodobovat rodičovské chování dospělého. V tomto věku už nejsou ve vztahu k dospělým zaměřeny jen na zajištění vlastní podpory. Tyto děti se mohou prostřednictvím sdílení pečovatelské aktivity stát pomocníky a partnery, kteří se více blíží lidem v rodičovských rolích než opečovávaným dětem.

### #8.3.4 Význam zvířat pro psychický vývoj dětí školního věku

*Zvíře si přálo necelých 25 % dětí od 7 do 11 let a 17 % 12–15letých. (Vágnerová, 1998)*

*Moje nejlepší vzpomínka je na psa, co jsme ho měli, měl mě moc rád. (Honza, 12 let)*

*Nejvíc bych si přála malýho pejska. (Denisa, 9 let)*

*Nejvíc bych si přála bydlet na venkově a mít tam hodně zvířat, psy i kočky. (Sandra, 10 let)*

*Nejvíc bych si přál psa, nejraději kokršpaněla, aby se mnou všude chodil. (Ondřej, 10 let)*

Pro psychický vývoj dětí mají určitý význam i vztahy ke zvířatům. Děti obvykle preferují malá zvířata (psy, kočky, křečky, rybičky a andulky), protože ta s nimi mohou žít společně v bytě. Jedinou výjimkou zvířete, u něhož to není možné, je kůň. Zvířata mohou uspokojovat různé dětské potřeby, doplňovat a obohacovat dětskou zkušenost i citový život, resp. jim nahrazovat to, co neposkytli lidé.

1. **Potřeba stimulace a učení**. Zvíře je neustálým zdrojem nových zážitků a zkušeností. Protože nedovede mluvit, ale umí komunikovat neverbálně, děti se v kontaktu s ním naučí citlivosti k těmto signálům a postupně jim budou lépe rozumět. Tuto zkušenost si pak přenesou i do vztahů k lidem. **Kontakt se zvířetem rozvíjí schopnost neverbální komunikace. Ve vztahu se zvířaty se rozvíjí i empatie**. Děti se v péči o zvířata učí chápat jejich pocity a potřeby. I tato zkušenost se přenáší do oblasti mezilidských vztahů. B. K. Bryantová (1985) potvrzuje, že děti, které měly zvířata, byly empatičtější i k lidem.

Život se zvířetem přináší dítěti **zkušenosti s přirozenými projevy života, jako je rození a umírání**. V lidské společnosti jsou institucionalizovány a tabuizovány, takže se o nich dítě mnoho nedozví. V soužití se zvířetem dítě prožívá radostnou událost narození malých zvířátek, ale posléze prožije i trauma spojené s jejich smrtí. Je důležité, že takové zkušenosti získá, protože se je naučí chápat jako přirozenou součást života a vyrovnávat se s nimi.

Ve vztahu ke zvířeti se projevuje i **potřeba pečovatelského chování**. Tímto způsobem se rozvíjejí kompetence, které jsou nedílnou součástí budoucí rodičovské role. Taková zkušenost je významná zejména tehdy, jestliže v nejbližším okolí nejsou žádné malé děti. Zvíře se za těchto okolností stává zdrojem náhradního uspokojení. K takovému chování mají větší sklon dívky. Jejich větší potřeba pečovatelství se potvrdila i ve výzkumné práci L. Dupačové (1996) – desetiletá děvčata se zvířátkem zabývají mnohem častěji než stejně staří chlapci. Rády o ně pečují, zatímco chlapci je spíše berou jako partnery pro hru (zejména psy).

2. **Potřeba sociálního kontaktu**. Školáci jsou extravertovaní, mají značnou potřebu kontaktů, zejména s vrstevníky. Avšak ne vždy je možné tuto potřebu uspokojit (např. u nemocných či těžce postižených dětí). Někdy by to možné bylo, ale dítě není dostatečně populární a ostatní o ně nestojí. Za takových okolností **se zvíře stává náhradním prostředkem či pomocníkem v uspokojení touhy po sociálním kontaktu**. Zvíře může plnit funkci náhradního partnera, což má značný význam zejména pro děti, jimž jsou vrstevníci z jakéhokoliv důvodu těžko dostupní. Zvíře usnadňuje kontakt sociálně neobratného dítěte s jeho vrstevníky. Například majitel psa je pro ostatní děti mnohem atraktivnější, než kdyby ho neměl. Zvíře chtěli častěji i jedináčkové, kterým chybělo soužití se sourozenci.

N. Endenburgová a B. Baarda (1995) zdůrazňovali pozitivní vliv soužití se zvířátkem na vývoj dětské osobnosti. Děti, které pečují o svoje zvíře, tím získávají nadřazenou roli, zvíře je na nich závislé. Pokud tuto roli zvládnou a naučí se chápat a uspokojovat jeho potřeby, posílí se jejich sebevědomí. Jejich sebeúctu podporuje v této souvislosti také pocit, že zvíře svého dětského majitele bezvýhradně akceptuje. Endenburgová a Baarda potvrzují, že takové děti měly lepší sebehodnocení než ty, které se o nikoho nestaraly (např. ani o mladšího sourozence). Zdá se, že zvíře někdy přebírá roli malého, závislého dítěte a poskytuje tak školákovi zkušenost, kterou by v běžné dnešní rodině, kde není větší počet dětí různého věku, nezažil.

3. **Potřeba citové jistoty a bezpečí, potřeba být někým akceptován** je významná po celý život. Ve středním školním věku ji sice stále plní rodiče, ale v mnoha případech ne tak, jak by dítě požadovalo. Za těchto okolností může zvíře kompenzovat nedostatky mezilidských vztahů, četnosti jejich kontaktu či jeho kvality. Zvíře může sloužit jako zdroj citové jistoty, protože svého dětského majitele vždycky bezvýhradně akceptuje, má na něho vždycky čas a ještě mu dává najevo, že ho to těší. Zvíře se stává obranou proti pocitu osamocení.

R. Bergler (1994) posuzoval dětské vztahy ke psům, které v této souvislosti vtipně označil „*psi jako lepší lidé”*. Německé děti od 10 do 14 let hodnotily, co pro ně znamená jejich pes. Z výsledků vyplývalo, že vlastnosti, které v této souvislosti děti uváděly, zároveň postrádaly u svých rodičů. **Pes jim poskytoval citové zázemí a podporu, kterou měli poskytnout rodiče** (resp. je alespoň doplňoval). Děti považovaly za nejdůležitější, že:

a) Pes má pro ně vždycky čas, neodbývá je, ale je naopak rád, že je vidí.

b) Pes nemá nikdy špatnou náladu.

c) Pes je bere takové, jaké jsou. Nekritizuje, nekontroluje a nevychovává, ani jim nic nevyčítá.

d) Pes je spolehlivý a věrný, má plnou důvěru svého dětského majitele.

Zaměstnaný rodič důvěru vždycky nemá, protože většinou nemá čas ani náladu a nedodržuje sliby, které dítěti dal. Bývá podrážděný a problémy jeho potomka ho nezajímají. Chce mít hlavně klid. **Pes byl uváděn jako jediná bytost, které je možné svěřit se bez rizika, že by dítě mohlo být potrestáno nebo zesměšněno**. 74 % dětí věřilo, že jim jejich pes rozumí. Tuto oporu potřebovaly hlavně v situacích, kdy měly s rodiči konflikty nebo když byly smutné a měly nějaké starosti. Zde se opět pozitivně projevila skutečnost, že zvíře svého pána bezvýhradně přijímá a není k němu kritické, jako bývají lidé. Taková podpora stačí k povzbuzení dětské sebejistoty, protože dítě si svůj problém stejně nakonec musí vyřešit samo, v tom mu pes nepomůže. Jeho přínos je jinde, v emocionální oblasti. Je jisté, že děti si do zvířete projikují to, co potřebují. Pes sice dovede rozlišit náladu člověka, ale dále nediferencuje a neumí ani řešit jeho potíže. Avšak dokáže podpořit sebedůvěru potřebnou k jejich zvládání, a to mnohdy nedovedou ani nejbližší lidé. V určité jistotě a pozitivní jednoznačnosti vztahu je jeho velký přínos.

Holandská psycholožka N. Endenburgová (1995) se domnívá, že příchod zvířete do rodiny může vést ke zvýšení její koheze. Zvíře se stává středem pozornosti a podporuje tak četnost vzájemných kontaktů i společně sdíleného času. Avšak může to být i iluze, protože nelze spojit rodinu, kde jsou vzájemné vztahy rozpadlé. V tomto případě je to stejně marný pokus jako řešení pomocí dalšího dítěte.

### #8.3.5 Identita dítěte středního školního věku

Obsah identity závisí na tom, čím se dítě cítí být, za kohose považuje. Identita je subjektivní obraz vlastní osobnosti. Je faktorem, který ovlivňuje veškeré jednání a směřování dítěte. V tomto smyslu má význam i pro budoucnost: předurčuje, o co se bude dítě snažit, jakou pozici s největší pravděpodobností získá, jak ji bude prožívat a jak na ni bude reagovat.

1. Dětská identita vyplývá **ze zkušeností se sebou samým**. Tyto zkušenosti jsou zpracovány na aktuální úrovni emoční zralosti a kognitivních kompetencí. Na počátku středního školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivněné aktuálními zážitky. Dítě např. o sobě řekne, že je chytré, když se mu jednou povedlo napsat správně úkol, protože nesprávně generalizuje (Steinberg a Belsky, 1991). To ovšem neznamená, že je nadměrně sebevědomé. Dětské sebehodnocení se teprve ke konci středního školního věku se stává stabilnější.

2. Dětská identita je významným způsobem spoluurčována **názory, postoji a hodnocením jiných lidí**, které dítě zatím ještě bez korekce akceptuje. Ve středním školním věku je přijímá jako danost, zejména pokud mu je sděluje člověk nějak významný (autorita, milovaná osoba atd.). Taková sdělení pro něj představují realitu: je to tak, když to říkají. V rámci konkrétních logických operací je i symbolická realita velice významná a nelze ji jen tak snadno ignorovat. Zhruba od 7 let začíná být dítě schopné uvažovat o tom, co si o něm myslí ostatní (Steinberg, Belsky, 1991). Nemusí jít jen o verbálně vyjádřené názory, mohou se projevovat i v určitém chování. Z něho může dítě vysoudit, jaký má k němu tento člověk vztah a jak je hodnotí. Dětskou identitu ovlivňují dva aspekty hodnocení:

a) **Emoční přijetí jako projev pozitivního citového vztahu**, lásky nebo sympatie. Eventuálně opačně, zavržení a odmítnutí jako výraz negativního citového vztahu nebo nezájmu. Akceptace vyjadřuje skutečnost, že dítě je pro někoho žádoucí, a tudíž je jím i vysoce ceněno. Citové přijetí nemusí mít žádný konkrétní důvod. I kdyby jej mělo, dítě to nezajímá. Pro ně je významný vztah určitého člověka. **Prožitek citové akceptace dodává dítěti sebedůvěru a podporuje jeho sebeúctu**. Jestliže se cítí být důležité pro někoho jiného, je přijatelné i pro sebe. Jistota citového zázemí v rodině je základem sebedůvěry. Podobný význam může mít i projev spokojenosti dospělých, když dítě splnilo nějaký požadavek a chovalo se žádoucím způsobem. Také tato zkušenost může posilovat sebejistotu dítěte, která se projeví v jeho obecném postoji ke světu.

Potřeba přijetí spolužáky, přání být oblíbený a populární ve třídě, resp. jiné dětské skupině, nabývá ve středním školním věku na významu. Dítě se s vrstevnickou skupinou identifikuje, a proto je pro ně důležité, jak je zde přijímáno. Aby se mohlo postupně odpoutat od rodiny, potřebuje být pozitivně akceptováno jinde, především mezi dětmi. Bez této zkušenosti nebude mít ve vztahu k vrstevníkům dostatek sebedůvěry. Vrstevnická skupina se postupně stane novým zdrojem jistoty a bezpečí.

b) **Racionální hodnocení.** Pozitivní hodnocení výkonu nebo chování potvrzuje dosažení přijatelné úrovně, podporuje sebedůvěru dítěte v jeho schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí úkoly. Takové hodnocení je ve školním věku významnější, než bylo dříve. E. Erikson (1963) toto období definuje jako fázi píle a snaživosti, která směřuje k potvrzení vlastních kompetencí. Hlavní význam má výkon ve škole a jeho hodnocení pomocí školních známek. Děti se snaží uspět, splnit očekávání a požadavky dospělých, aby dosáhly potřebného ocenění. Silným motivem může být i strach z nedostačivosti a neúspěšnosti ve srovnání se spolužáky-vrstevníky, kteří představují referenční skupinu. Dobrý výkon je tedy vymezen sociálně:

– Závisí na srovnání s jinými.

– Jeho kvalita, která se stává mírou úspěchu, je dána názorem posuzujících osob. Nemá tudíž absolutní, ale spíše relativní hodnotu.

3. **Významnou informací jsou i znalosti o jiných lidech, s nimiž se dítě srovnává**. Výsledek takového srovnání je také nějakým způsobem charakterizuje, ukazuje na jeho podobnost či rozdílnost atd. Takové úvahy jsou schopné až 8leté děti, které už mají zafixovanou schopnost uvažovat decentrovaně. V 9 letech se dovedou posuzovat i ve vztahu k nějakým zvnitřněným standardům.

Dětská identita je rovněž určena příslušností k nějaké sociální skupině.

a) Nejvýznamnější je **rodinná identita**. Dítě ví, že k rodině patří, že je jejím členem a je to pro ně tak významné, že se příslušností k rodině i definuje. Jeho sounáležitost s rodiči a sourozenci je potvrzena např. společným příjmením, společným domovem atd. V tomto směru je mezi jednotlivými členy rodiny shoda, a proto je zřejmé, že k sobě patří. Z tohoto důvodu děti nelibě nesou, když má matka po uzavření nového manželství jiné příjmení, když otec bydlí jinde apod. Znamená to zpochybnění rodinné sounáležitosti a ohrožení jistoty, kterou by dítěti měla poskytovat.

b) V průběhu školního věku nabývá na významu **identita daná příslušností k nějaké vrstevnické skupině**. Nejvýznamnější bývá v tomto směru školní třída. Dítě se např. definuje jako žák 4. A, který patří do party svých spolužáků, hraje s nimi fotbal a chodí na ryby. Jistý význam pro identitu má i škola. Dítě např. na procházce ukazuje babičce, že toto je jeho škola, kam ono chodí.

Dítě středního školního věku si uvědomuje kdo je, co je pro ně typické a v čem se liší od druhých. V tomto věku chápe stabilitu své identity a svou jedinečnost.

– **Vědomí stability vlastní identity** (resp. i identity jiných lidí, což spolu souvisí) – 8leté dítě ví, že zůstane stále stejným člověkem i v budoucnosti, přestože se mnohé jeho vlastnosti a kompetence změní. Tuto vývojovou proměnu potvrzuje skutečnost, že děti používají k popisu sebe sama trvalejší a méně náhodné charakteristiky než dříve.

– **Vědomí originality vlastní identity** (i vědomí jedinečnosti identity všech lidí) – 10leté dítě si uvědomuje svou odlišnost od ostatních, svou jedinečnost a tím i své typické znaky: v tom, jak cítí, myslí a vypadá. Zde se opět projevuje schopnost decentrovaného myšlení – ve srovnání sebe sama s jinými lidmi a vědomím jejich specifičnosti.

Konkrétní logické operace ovlivňují i způsob definování sebe sama. Školáci stále preferují viditelné a zřejmé vlastnosti, ale považují za důležité i své kompetence, které lze kdykoliv demonstrovat. Ve výčtu svých typických vlastností už děti tohoto věku nepoužívají jednoho konkrétního projevu, který by byl vázán na určitou situaci (doběhl jsem nejdál ze všech, jsem největší atd.). Je jim zřejmé, že zde to sice platí, ale za jiných okolností už to nemusí být pravda. (Jinde než ve skupině vrstevníků není největší, zítra nemusí doběhnout nejdál atd.) Tento přístup je ovlivněn rozvojem dětského uvažování. **Dítě se už dovede posuzovat z více hledisek, decentrovaně** a jedna situace nebude mít pro jeho názor zásadnější význam. S rozvojem logických operací se nemění jen jeho představa světa, ale i představa vlastní identity. Decentrace v poznávání znamená schopnost akceptovat změnu vlastního významu a odpoutat se od egocentrického nazírání na své postavení ve světě.

Přijetí takové změny postoje v oblasti vlastní identity není závislé jen na úrovni rozvoje poznávacích procesů, ale i na zralosti a vyrovnanosti emocionální složky dětské osobnosti. Uvědomění neexistence vlastní výlučnosti může v dítěti vyvolat nejistotu, úzkost ze ztráty bezpečí, které představuje vazba na jednoznačnou akceptaci v rodině. Obrana by vedla k odmítnutí vývojově vyšších motivů (např. potřeby sebeprosazení v roli žáka) a směřovala by naopak k regresi, závislosti a tím i k posílení jistoty.

Schopnost komplexního hodnocení se zatím vztahuje jen na **zjevné vlastnosti a projevy**.V oblasti posuzování psychických vlastností a citových prožitků je to ještě obtížné. Jsou buď příliš abstraktní, nebo značně proměnlivé a dítě je zatím hodnotí poněkud zkresleně. 8leté děti začínají používat v popisu sebe sama charakteristiky psychických vlastností či projevů. Avšak mají tendenci k příliš jednostrannému hodnocení, ještě neberou v úvahu, že jedna osobnost se může chovat i prožívat různým způsobem. Například jsem veselý (ale někdy mohu být i smutný), jsem rychlý (ale někdy mohu být pomalý). Dítě středního školního věku dost často jednostranně generalizuje, protože se mu situace aktuálně taková jeví (Seifert a Hoffnung, 1994). V pohledu na vlastní psychiku děti ještě ulpívají na jedné variantě a zatím si nedovedou představit její komplexnost a proměnlivost.

10–12leté děti se dovedou posuzovat přesněji. Uvědomují si, že je možné prožívat i reagovat více než jedním způsobem. Dovedou se charakterizovat diferencovaněji, z různých hledisek. Vědí, že tyto varianty závisejí na okolnostech, a umí je do svého popisu zahrnout. Sebehodnocení se stává komplexnější a přesnější, protože děti tohoto věku už dovedou do své charakteristiky zahrnout rozličné, a mnohdy i nesourodé informace. Jejich hodnocení je flexibilinější a zároveň kritičtější.

Obr. 8.5: Autoportrét má své typické, vývojově podmíněné znaky

Susan Harterová (1982) studovala rozvoj schopnosti rozumět vlastním ambivalentním pocitům. Zjistila, že 8leté děti si uvědomují existenci protikladných pocitů, ale myslí si, že jsou důsledkem různých vnějších vlivů. Teprve 10leté děti chápou, že je možné i ve vztahu k jedné události zároveň např. prožívat radost a smutek. Stejně tak si uvědomují, že lze být zároveň v něčem úspěšný a jinde neúspěšný atd. Schopnost rozeznat ambivalentní pocity či jinak rozporné zkušenosti vyžaduje, aby dítě do svých úvah zahrnulo oba dva druhy informací. To je možné až na určité úrovni rozvoje logických operací.

Výkon je významným prostředkem potvrzení vlastní hodnoty a v tomto smyslu se stává součástí identity. Také v této oblasti dochází během prvních let školní docházky k vývojové proměně. Předškolní dítě bylo spokojeno, když něco udělalo. Splnění úkolu pro ně znamenalo dosažení cíle a tím i nárok na pozitivní sebehodnocení. Srovnání s vrstevníky pro ně ještě nemělo větší význam, protože nebylo schopné posoudit kvalitu jejich výkonu z hlediska různých kritérií, decentrovaně, bez egocentrických tendencí.

Školní dítě je kritičtější, a tak mu nejde jen o to, aby úkol udělalo, ale aby jej udělalo dobře. 8–9leté dítě svůj výkon posuzuje podle určité normy, kterou mohou představovat výsledky ostatních dětí nebo nějaký standard, určený dospělými. Rodičovský postoj se může projevit nejenom ve vztahu k aktuálním, resp. minulým výkonům, ale i očekáváním do budoucnosti. Takové hodnocení velice podstatně ovlivňuje dětskou identitu. Děti, kterým rodiče více věří a podporují jejich snahu o výkon, skutečně snáze dosáhnou dobrých výkonů. Dostatečná sebedůvěra pozitivně ovlivňuje nejenom jejich školní výkon, ale i popularitu v dětské skupině.

Pro rozvoj sebehodnocení je významné i to, aby dítě vědělo, co se od něj vlastně očekává. Je třeba, aby byla stanovena jasná pravidla, která se musí respektovat. Vztah k výkonu, jako jedné z významných složek vlastní identity, se může pod vlivem zkušeností z prvních let školní docházky stát i nějak extrémní. Z hlediska Eriksonovy teorie by šlo o selhání či neadekvátní plnění specifického vývojového úkolu tohoto věku.

a) Dítě bylo neúspěšné, a proto rezignuje, ztratilo sebedůvěru, která by byla potřebná k další iniciativě.

b) Dítě projevuje nadměrné úsilí, protože se pro ně potřeba výkonu a sebeprosazení stala hlavním motivem. Důvodů, proč se to stalo, může být více. Jedním z nich je vnitřní nejistota, kterou nedovede rozptýlit ani opakovaně dobrý výkon. Důraz na vynikající školní výsledky je pokusem o kompenzaci úzkosti a nejistoty.

Potřeba dosáhnout pozitivního sebehodnocení a sebeúcty vede postupně k vytvoření jakési **ideální identity, která by byla vysoce ceněna, a proto by bylo dobré, aby o ni dítě usilovalo**. Dítě se pak hodnotí pomocí srovnání s takovým ideálem, resp. s normou, kterou mu stanovili dospělí. Vědomí rozdílu vlastního reálného chování a žádoucí normy, resp. ideálu, motivuje dítě k jeho dosažení. Tato motivace, kterou posiluje pozitivní hodnocení dospělých osob, je obsažena i v morálce typické pro tento věk. Zde má velký význam potřeba dosáhnout statutu hodného, resp. přijatelného dítěte, které plní všechny požadavky, a proto je akceptováno.

Shrnutí

Dítě středního školního věku má již vyhraněný postoj ke škole. Jeho vztah k učiteli je neutrálnější, než byl dříve. Roste potřeba kontaktu s vrstevníky. Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků v socializaci. Dítě tohoto věku potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno a pozitivně hodnoceno. Ve středním školním věku se rozvíjí dispozice k rodičovskému chování. Tato tendence se projevuje i ve vztahu ke zvířatům. Rozvíjí se vědomí stability a originality vlastní identity. S rozvojem logických operací se mění i sebehodnocení.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je vztah dětí středního školního věku k učiteli?

2. Jak se mění vztah k vrstevníkům?

3. Jaké jsou typické znaky dětské skupiny v tomto věku?

4. Jaké dětské potřeby může uspokojovat zvíře?

5. Jaké zkušenosti přispívají k rozvoji rodičovského chování u dětí tohoto věku?

(V porovnání s knižní předlohou chybí 16 kontrolních otázek – 1-16)

# 9 Období dospívání – pubescence

Pozn.: Mnohé učebnice vývojové psychologie nediferencují mezi pubescencí a adolescencí, shrnují je do jedné kapitoly pojednávající o dospívání. Toto řešení je možné, avšak vzhledem k zásadní proměně dětské osobnosti, k níž v tomto období dochází, považuji za výhodnější rozdělit jej na dvě, dost rozdílné fáze dospívání.

Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Začíná přibližně v 11 letech a končí dosažením dospělosti ve 20 letech. První fáze dospívání je časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rok, s určitou individuální variabilitou, danou v tomto případě především geneticky. Toto období je označováno jako **pubescence**. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Nejnápadnější je tělesné dospívání, spojené s pohlavním dozráváním. V souvislosti s ním se mění zevnějšek dospívajícího a stává se podnětem ke korekci sebepojetí.

V rámci celkového vývoje dochází i ke změně způsobu myšlení, dospívající je schopen uvažovat abstraktně, např. o různých altnernativách, které zatím reálně nenastaly. Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ve větší míře než dříve ztotožňuje. Zakončuje povinnou školní docházku a volí si svoje budoucí povolání, které bude spoluurčovat i jeho sociální postavení. Získává první zkušenosti s počátky partnerských vztahů, dospívání je dobou prvních lásek. Mnohé změny jsou primárně podmíněné biologicky, ale významně je ovlivňují i psychické a sociální faktory, které jsou ve vzájemné interakci.

Proměny typické pro období dospívání byly různým způsobem interpretovány podle toho, z jaké teorie autor vycházel.

S. Freud nazval toto období **genitálním stadiem**. Podle jeho názoru je typické novým oživením sexuálního pudu na jiné úrovni než dříve. Sexuální potřeby sice stále určují směřování osobnosti, ale nyní není objekt jejich potenciálního uspokojení členem rodiny, už nejde o incestní zaměření. Určitá proměna je zřejmá i v charakteru těchto vztahů: dospívající jedinec je méně egocentrický, neusiluje v takové míře jenom o vlastní uspokojení, ale snaží se ve vztahu také něco poskytovat.

Anna Freudová (1946) považovala dobu dospívání za významnější než její otec, S. Freud, který kladl důraz na rané dětství. Dospívání je dle jejího názoru charakteristické růstem pudových tendencí a následným narušením osobnostní rovnováhy (tj. rovnováhy mezi id a egem). Za této situace se objevují dva obranné mechanismy, které pomáhají problémy dospívání kompenzovat. Je to intelektualizace a asketismus. Intelektualizace transformuje sexuální puzení na jinou úroveň energie, která vede k intelektuální aktivitě. Výsledkem je zájem o různé teorie, umění a filozofické otázky, o nekonečné debaty, které jsou dospívající ochotni vést o všem možném. Askeze znamená nadměrnou sebekontrolu a potlačení pudových tendencí, aniž jsou nahrazeny něčím jiným. S oběma mechanismy se lze v dospívání setkat, i když v tomto období fungují i další.

Podle E. Eriksona (1994) je dospívání charakteristické **hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti** atd. I Erikson klade důraz na osamostatnění od rodiny, ale na rozdíl od Freuda považuje za důležitější jeho psychosociální aspekt. Sexuální složka je pouze jednou, byť významnou součástí identity dospívajícího.

Období pubescence je důležitý **biologický mezník**. Sekulární akcelerace, tj. urychlení biologického dospívání, které se v minulých desetiletích dost výrazně projevilo, dosáhlo pravděpodobně již svého vrcholu, a proto zde došlo ke stabilizaci. Dospívání je limitováno geneticky a podle názoru různých autorů se nemůže libovolně posunovat do stále nižšího věku (Steiberg a Belsky, 1991). Tělesné dospívání se všemi svými důsledky (jako je růst postavy, proměna proporcí, sekundární pohlavní znaky, funkce pohlavních orgánů atd.) podmiňuje dost významnou změnu, jejíž subjektivní zpracování může pro pubescenta představovat zátěž. Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které mohou úspěšně proběhnout jen tehdy, jestliže je na ně jedinec dostatečně připraven. To znamená, že má předpoklady pro rozvoj kompetencí, potřebných k emancipaci z nejrůznějších, nyní již vývojově překonaných vazeb (např. na aktuální časoprostor, na rodinu jako určující sociální skupinu). Jde o proces, který má svoje psychosociální důsledky.

Důležitým sociálním mezníkem je **ukončení povinné školní docházky a volba dalšího profesního směřování** v 15 letech. Tuto změnu lze rovněž chápat jako emancipaci. V tomto případě jde o odpoutání z vazby na povinnou roli žáka základní školy. V této době dochází k diferenciaci v oblasti jedné významné role, dospívající může o své budoucí profesi alespoň do určité míry spolurozhodovat. Možnost volby sice závisí především na jeho dosavadní školní úspěšnosti, ale mohou ji spoluurčovat také individuální (event. rodinné) preference.

Všechny změny vedou postupně **ke ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace** za nových podmínek. Potřebu jistoty uspokojovala závislost na rodině. Vazba na rodinu však v určité fázi splní svůj úkol a dospívající potřebuje změnit její charakter. V dané formě by mu v jeho dalším rozvoji spíše překážela. Pro dosažení vyššího vývojového stupně je třeba závislost zmenšit, ale tím se zároveň snižuje i pocit jistoty, který z ní vyplýval. Emancipaci v pubertě umožňuje a podporuje rozvoj kompetencí, kterými dospívající postupně prokazuje (sobě samému i svým partnerům), že už tak velkou míru závislosti nepotřebuje. Potvrzení kompetencí mu poslouží i jako obrana proti nejistotě.

S potřebou jistoty velmi úzce souvisí i potřeba citové akceptace, která má v období dospívání již trochu jiný charakter, než měla v prvních letech života. Obecněji lze mluvit spíše **o potřebě přijatelné pozice ve světě**. Takové pojetí je širší, protože zahrnuje i oblast výkonu a sociální akceptace. V této době – snad jen s výjimkou rodiny – již není jedinec pozitivně akceptován bez ohledu na své chování. Svou pozici si musí nějak vydobýt. V době dospívání dochází k mnoha změnám, které zvyšují pocit nejistoty dospívajícího a zpochybňují představu, že svět je bezvýhradně dobrý a bezpečný a že je v něm pubescent vítán a ceněn. Základ vědomí trvalejší jistoty se ovšem vyvíjí mnohem dříve, v prvních letech po narození, a jestliže byl tento vývoj uspokojivý, pak představují pubertální krize jen dočasný, vývojově podmíněný problém. Jedním z úkolů puberty je **dosažení nové přijatelné pozice a tím potvrzení určité jistoty**.

K vývoji je zcela obecně zapotřebí nějakého impulzu, který by vedl ke změně, např. tělesné dozrávání se projeví i v psychické oblasti. Každá změna subjektivně představuje ztrátu jistoty dosud existujícího stavu, ve kterém se jedinec více či méně dobře orientoval. Změna přináší nejistotu a posiluje potřebu orientace v nové situaci. Představuje určitou zátěž, kterou lze chápat jako možnost rozvoje, jestliže jedinec situaci uspokojivě zvládne. Pokud je takový úkol příliš náročný, bude stimulovat různé obranné reakce. Důsledkem takové situace může být stagnace vývoje, event. dokonce vznik patologického stavu.

## #9.1 Tělesná proměna a její subjektivní význam

*Nejvíc mi vadí, že jsem dost malá a tlustá, holky ve třídě jsou na tom líp. (Andrea, 14 let)*

*Přál bych si, abych nebyl nejmenší ze všech kluků, to je pak člověk automaticky za blbce. (Honza, 14 a půl roku)*

Významným projevem dospívání je tělesná proměna. Vlastní zevnějšek je důležitou součástí identity, a proto bývá taková změna subjektivně citlivě prožívána.Zásadní a zjevná proměna těla může dokonce v krajním případě stimulovat pocit ohrožení integrity vlastního já a prakticky vždycky vede ke ztrátě sebejistoty. Tak tomu bývá nejenom v období dospívání, ale i v jiných životních situacích. Tato tendence se běžně projevuje reakcí na nový účes, na nový styl oblečení atd.

Tělesná proměna může mít subjektivně různý význam, který závisí na představě o atraktivitě dospělejšího zevnějšku, na psychické vyspělosti jedince a na sociálních reakcích, jež tuto změnu doprovázejí. Pubescent může být na svoje dospívání pyšný, ale stejně tak dobře se za ně může i stydět, záleží na okolnostech. Orientace ve změněném tělovém schématu a přijetí nové identity je proces, který určitou dobu trvá. Tělové schéma je sociálním reprezentantem vlastní osobnosti. Je první informací, kterou o jedinci jakýkoliv sociální partner dostává. Změna dětského těla je tudíž zcela samozřejmě doprovázena i změnou chování lidí, s nimiž je pubescent v kontaktu. Reakce dospělých i vrstevníků mohou být velmi rozmanité podle toho, jaký subjektivní význam pro ně tato změna má a jaké asociace navozuje. Sociální reakce na nový zevnějšek pubescenta se do jeho identity zcela logicky také nějak zabudovává. Jestliže z chování lidí, s nimiž se setkává, vyplývá, že změna má spíše negativní význam, zhorší se i jeho sebehodnocení.

Tělesné a psychické dospívání nemusí probíhat ve stejném tempu. **Pokud je tělesné zrání rychlejší než psychické, duševně infantilní jedinec není vždycky schopen přijatelným způsobem je zvládnout**. Tělesné změny za těchto okolností představují soubor negativních podnětů, něco, čeho by bylo lépe se zbavit nebo to alespoň zabrzdit. Dospívající, jemuž je tělesná změna nepříjemná, se této zátěži různým způsobem brání (např. popíráním reality). Příkladem může být reakce značně vyspělé dívky, která si vezme volný svetr, aby zakryla prsa a schovává se před lidmi, aby ji nebylo příliš vidět. Lze souhlasit s P. Říčanem (1990), že **ranější dospívání chlapců nebývá tak zatěžující jako předčasné tělesné dospívání dívek**.Příčinou zde ovšem může být i fakt, že dívky obecně dospívají dříve než chlapci. Pokud je navíc taková změna předčasná, tak přichází ve chvíli, kdy jsou vrstevníci obého pohlaví ještě většinou jak tělesně, tak psychicky zcela infantilní. Nápadnost takové změny je pak větší, než když relativně předčasně dospívá chlapec. Kromě toho zde hraje roli i **odlišnost tělesných změn, které dospívání přináší jednomu či druhému pohlaví**.

a) U chlapců je ze sociálního hlediska významný především růst a posléze rozvoj svalů. Sekundární pohlavní znaky nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující. Navíc je vyšší postava u chlapce sociálně akceptovatelná i dospělými. Ve společnosti vrstevníků je vysloveně výhodná, protože představuje šanci na lepší sociální status (prestiž je v tomto věku ještě hodně dána vzhledem a fyzickou silou). Příliš vysoká postava je u dívek obecně sociálně méně žádoucí, neodpovídá sociokulturním standardům ideálu dívčí krásy.

b) Sekundární pohlavní znaky děvčat jsou **nápadnější a bývají dospělými chápány jako signál významnější, kvalitativní změny**. Tělesná proměna chlapců se na první pohled jeví jenom jako růst a zesílení, tj. změna kvantity. Rodiče i učitelé mívají strach z předčasné sexuální aktivity, kterou očekávají od fyzicky vyspělých děvčat. Jejich reakce mohou být vědomě i nevědomě zaměřeny na potlačení takto interpretovaného jevu, nebo na jeho kompenzaci jiným způsobem. Vyznívají pak spíše jako negativní hodnocení nadměrné vyspělosti a jako takové je děvče ze strany dospělých přijímá.

Dívky leckdy reagují na předčasné dospívání, které jim ještě ke všemu přineslo nepříznivou sociální odezvu, zásadnějším způsobem. Ten může mít až charakter odchylky, např. mentální anorexie. Děvče nejí, protože v rámci hubnutí se ztrácejí sekundární pohlavní znaky, a tím je problém zdánlivě vyřešen. (Etiologie mentální anorexie je však obvykle složitější, mívá více příčin, toto je jen jeden z možných impulzů.)

Zpomalení tělesného dospívání bývá větším problémem u chlapců. Brzy dospívající chlapci bývají populární, sebejistí a častěji zaujímají vedoucí roli. Malý, slabý a tělesně nevyspělý chlapec naopak mívá nízký sociální status a častěji se stává objektem agrese svých silnějších a vyspělejších vrstevníků. Jeho role je méně atraktivní a tento fakt posiluje potřebu obrany, která může mít různý charakter. Může jít např. o kompenzaci úspěšností v jiné oblasti (jestliže pro ni má vůbec předpoklady) a nebo o hledání úniku z ponižující role. Nevyspělá dívka sice není sociálně atraktivní, může mít v určité době pochybnosti o své ženské roli, ale chování vrstevnic nebývá tak agresivní jako v chlapecké společnosti.

Subjektivní význam zevnějšku v období dospívání vzrůstá. Projevuje se nejenom **větším zaměřením pozornosti na vlastní tělo, ale i na oblečení a na celkovou úpravu**.I tato složka je součástí identity dospívajícího. Důvodem zvýšeného zájmu o vlastní tělo je samozřejmě především jeho viditelná proměna, která pozornost přitahuje, ale i stoupající sociální význam určité úpravy zevnějšku. Někdy až nesmyslné lpění na detailu a intenzita odmítání subjektivně neakceptovatelného oblečení svědčí o jeho významu pro sebepojetí dospívajícího.

Pozoruhodná je rigidita některých dětí, která jakoby svým důrazem na stabilitu a neměnnost oblečení pomáhala překonat nejistotu těch změn, jež ovlivnit nejdou – např. růst a změna proporcí postavy. Takový jedinec chce alespoň v něčem vypadat stále stejně, drží si tuto jistotu dokud je to možné.

Mnoho pubescentů, zejména dívky, se zabývá svým zevnějškem více než čímkoliv jiným, alespoň po určitou dobu. Pochybnosti o svém zjevu mívá i ten nejatraktivnější dospívající. V této době už nebere svoje tělo jako danost. Už ví, že by mohl vypadat i jinak, samozřejmě lépe. Jako referenční varianta mu slouží vrstevnický standard atraktivity, který zahrnuje i úpravu a oblečení. To je snadnější respektovat, oblečení i účes lze měnit snadněji než vlastní tělo. **Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu**. Konvenčně atraktivní dospívající získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni i vrstevnickou skupinou. Jestliže se pubescent za atraktivního nepovažuje, může to ovlivnit jeho další směřování či hierarchii hodnot. Vědomí menší tělesné přitažlivosti stimuluje snahu o nějakou kompenzaci, stává se impulzem k tomu, aby jedinec hledal jiný způsob seberealizace. Mnoho dalších možností nemá a žít z úspěchů daných tělesnou krásou nemůže. Menší atraktivita tak paradoxně může představovat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji.

Pocitem nespokojenosti se svým zevnějškem trpí obecně více dívky:

a) Dívky dříve dospívají a jejich tělo se nápadněji mění. Určitou roli zde hraje změna tělesných proporcí, daná typickým ukládáním tuku do ženských forem (např. prsa, boky). Zásadnější změna může vyvolat větší nejistotu.

b) Současný ideál krásy, prezentovaný např. modelkami, je velice blízký prepubertálnímu vzezření. Taková krasavice je extrémně štíhlá až hubená, nohatá, bez boků a stehen. Problém je hlavně v tom, že většina dívek taková není. V pubertě se jim mění postava právě opačným směrem. Dívky bývají častěji nespokojeny s nohama a zadkem, často se považují za tlusté (Papalia a Olds, 1992). To znamená, že ideál je pro většinu z nich nedostupný. Možnost vytvářet svou krásu nějakým individuálním způsobem se většině pubescentek jeví jako nesmyslná. Dospívající je silně konformní k vrstevnickým standardům. Mužský ideál krásy není tak sociálně závazný a není ani tak nápadně odlišný od průměrného vzezření dospívajících chlapců.

c) Sociokulturní stereotypy kladou větší důraz na ženskou krásu než na mužskou. Výsledkem toho je, že se dívky více trápí tím, jak vypadají.

Shrnutí

Pro období dospívání je typická proměna vlastního těla, která se projeví i v postoji pubescenta. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu a stává se součástí sebehodnocení dospívajícího. Individuálně rozdílné tempo dospívání může vést k frustraci jedince, který se od ostatních vrstevníků nějak liší.

Kontrolní otázky:

1. Čím je ovlivněn postoj k vlastnímu zevnějšku?

2. Jakou zátěž může představovat předčasné či pozdní dospívání?

3. Jakým způsobem se liší postoj dospělých k dospívání chlapců a dívek?

## #9.2 Proměna prožívání pubescenta

*Já brečím často a někdy ani nevím proč. Naposledy jsem brečela, když jsme se pohádali s bráchou… Kolikrát se mi chce brečet i při filmu nebo nad knížkou, ale snažím se to potlačit. Zuzana, 13 let, podle Klusákové, 1994)*

*Strašně mi vadí, když někdo trpí nebo když je někdo nespravedlivej. Z toho mám deprese a brečím, jak je to vůbec možný. (Iveta, 14 let)*

Tělesné změny v dospívání jsou podmíněny proměnou hormonálních funkcí. Proto s sebou přinášejí, jako všechny hormonální změny, vesměs i větší či menší **kolísavost emočního ladění, větší labilitu a tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty**.Pubescent ztrácí bývalou citovou jistotu a stabilitu. Se zvýšením nejistoty souvisí i větší dráždivost a napětí. Změna vlastních pocitů pubescenta často překvapí. Jeho prožitky a nálady bývají i pro něho samotného spíše nepříjemné. Jelikož nezná a není schopen si vysvětlit jejich příčinu, reaguje na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, podrážděně a rozmrzele. Sekundární reakcí bývá tudíž další zhoršení nálady a chování, které působí sociálně rušivě.

Je pravda, že ani rozumové hodnocení emočních rozlad by pubescentovi příliš nepomohlo, protože jeho sebeovládání je zatím dost nezralé. Obecně je velice nesnadné, jak subjektivně, tak objektivně, také odlišení emočních výkyvů daných hormonálním zráním od reaktivních prožitků, vyvolaných celkovou změnou situace a ztrátou bývalých jistot, resp. reakcemi jiných lidí.

**Emoční reakce pubescenta jsou ve srovnání s minulým obdobím nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené**. I když mohou být dost intenzivní, jsou spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Vzhledem k tomu lze jen velmi těžko předvídat, jakým způsobem zareaguje příště. Výkyvy v emocích bývají spojovány s kolísáním aktivační úrovně. Intenzivní aktivitu snadno vystřídá apatie a nechuť k jakékoliv činnosti. Dospělí mívají pocit, že jsou jejich dospívající děti rozmazlené, že se nedovedou chovat a obtěžují okolí svými nesmyslnými rozmary. V tomto názoru je podporuje fakt, že k mrzuté a podrážděné náladě není žádný podstatný důvod. Změna emočního prožívání se navenek projevuje **větší impulzivitou a nedostatkem sebeovládání**. Nízká frustrační tolerance, přecitlivělost a proměnlivost nálad dospívajících se stává rušivým faktorem v mezilidských vztazích a přispívá ke vzniku konfliktů. Pubescent se stává méně přijatelným, a tudíž i hůře akceptovaným. Větší četnost negativních reakcí a pocit odmítání posiluje nejistotu dospívajícího.

Další změnou, typickou pro období dospívání, je **zvýšení uzavřenosti ve smyslu nechuti projevovat svoje city navenek**.Ubývá infantilní citové bezprostřednosti a otevřenosti, dospívající považuje svoje pocity za intimní součást vlastní osobnosti a není je ochoten sdílet s kýmkoliv. Dospívající často nedá najevo, jak se cítí. Tato zkušenost ho vede k postupnému uvědomění, že mezi tím, co lidé prožívají a jak se projevují, může být značný rozdíl. Pubescent věnuje svým pocitům a prožitkům větší pozornost než dříve, stává se více introvertovaný. Není ani ochoten dát svoje pocity najevo, protože v nich sám nemá jasno, někdy je neumí dobře verbalizovat a navíc se obává nepochopení, výsměchu nebo se pouze stydí.

S celkovou nejistotou a s emoční nevyrovnaností pubescentů souvisí **výkyvy v sebehodnocení**. Nejistota a zranitelnost sebeúcty se projeví v přecitlivělosti na jakékoliv reakce jiných lidí, které bývají často, vesměs ne zcela adekvátně, interpretovány jako nepřátelské a urážející. Přitom komunikační partner vůbec nemusí mít takový úmysl. Jeho chování sice může být méně empatické, ale často stačí, aby dospělý neměl čas, nepovažoval problém za důležitý či hloupě žertoval.

**Pubertální vztahovačnost je výrazem osobní nejistoty**, typické pro období zásadnější proměny vlastní identity. Chování ostatních lidí poskytuje pubescentovi nějakou zpětnou vazbu. Je to informace, která nemusí být vždy pozitivní, naopak, často bývá kritická, a proto ještě více zvyšuje nejistotu, popřípadě vede k negativnímu sebehodnocení. Ale má i pozitivní význam, protože působí korektivně. Ukazuje, jaké jsou sociální bariéry nové role ve smyslu akceptovatelnosti určitého chování. V tomto smyslu zpětná vazba saturuje potřebu orientace tak, jako ji naplňovaly výchovné zásahy v batolecím období. Svět, ve kterém pubescent žije, se objektivně nezměnil, ale jeho subjektivní obraz je jiný, má odlišný význam, a tudíž i jinak působí. Celková nejistota vyvolává u pubescentů různé **obranné reakce**:

1. V pubertě, stejně jako v každém vývojovém období, jehož výsledkem má být zásadnější změna osobnosti, funguje tzv. **mechanismus kyvadla** (Říčan, 1990). Dospívající, který dosáhl nějaké zralejší úrovně, se v určitých obdobích ještě občas vrací k dětskému chování nebo infantilnímu způsobu řešení situace. Zabývá se hrou, kterou by jindy sám zkritizoval jako dětinskou, vrací se ke svým oblíbeným dětským knihám, povídá si s rodiči jako dřív atd. Děje se tak v době, kdy se nová varianta ještě dostatečně nezafixovala, a je tudíž subjektivně náročnější než starý způsob. Návrat do vývojově nižší fáze, i když jen krátkodobý a dočasný, umožňuje relaxaci a prožití alespoň chvilkového pocitu jistoty.

Jestliže je jedinec nějakým způsobem vystaven větší zátěži, kterou nezvládne, stává se **jednou z možných obran regrese na nižší vývojové stadium**.Míra regrese je v tomto případě přímo úměrná subjektivní závažnosti zátěže. Trvá tak dlouho, jak to jedinec vzhledem ke své osobnostní zralosti a vyrovnanosti potřebuje.

2. V pubertě je častou obrannou reakcí **únik do fantazie**. Umožňuje odpoutání od reality a alespoň symbolické zvládnutí nejrůznějších situací, které dospívající nedovede reálně řešit, nebo prožití rolí, které nelze prožít ve skutečnosti. Fantazijní produkce umožňuje nezávaznou experimentaci s různými variantami nerealizovatelných rolí. Tato aktivita může být přínosná i jako příprava pro rozvoj nových složek identity. Pubescent nemusí v tomto případě respektovat různá omezení. Průběh dění je závislý jen na jeho vůli, takže může vytvářet rovnováhu ke skutečným, ale méně přijatelným zkušenostem. Nemusí respektovat zákony logiky a může překračovat i hranici času anticipací budoucího příběhu (nebo budoucí identity).

Shrnutí

V období dospívání se mění i citové prožívání, dospívající bývají emočně labilnější. Citové reakce pubescentů se mnohdy jeví jako méně přiměřené situaci. Dospívající se stávají introvertovanější. Mění se i jejich sebehodnocení, bývají zranitelnější a vztahovačnější. Emoční nevyrovnanost je primárně důsledkem hormonálních změn, sekundárně k ní mohou přispívat i změny v oblasti psychiky a v mezilidských vztazích.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se v běžném životě projeví zvýšená emoční labilita a přecitlivělost pubescentů?

2. Jaká je příčina změn v oblasti citového prožívání dospívajících?

3. Jak se změna v citovém prožívání odrazí v sebehodnocení dospívajícího?

## #9.3 Rozvoj poznávacích procesů v období pubescence

*Vím, že lidi nejsou takový, jaký se na první pohled zdají. Chtěl bych všechno poznat líp, než se dá vidět na první pohled.” (Zdeněk, 14 let)*

*Vadí mi, že se lidi nechovají tak, jak říkají, že by se všichni chovat měli, podle nějakých pravidel, ale dělají jen to, co je pro ně výhodný. (Tomáš, 13 a půl roku)*

*Na světě je všechno hodně složitý, všichni myslí jenom na sebe a nehledí na to ostatní, např. na přírodu. Nejsou ani ochotní o tom mluvit a přiznat, že zanedbávají důležitý věci. (Martina, 14 let)*

Kognitivní vývoj je výsledkem interakce zrání a učení. Teprve tehdy, když je pubescent z neurofyziologického hlediska dostatečně zralý a získal dostatečné zkušenosti, může se dále rozvíjet. Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. J. Piaget (1966, 1970) nazval tuto fázi **stadium formálních logických operací**. Vývoj poznávacích procesů se projevuje dalším uvolněním vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat i hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému. Konkrétní myšlení mladších školáků bylo vázáno na skutečnost, která pro něho byla nezměnitelnou daností. Realista mladší školák o jiných možnostech neuvažoval, neuměl to a ani umět nepotřeboval, bral svět i sebe sama takové, jakými byli. Dospívající je schopen uvažovat o různých možnostech, dokonce i o těch, které reálně neexistují. Rozdíl mezi způsobem uvažování prepubertálních školáků a dospívajících lze stručně vyjádřit takto:

a) Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je.

b) Dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, **jaký by tento svět mohl, resp. měl být**.

Dospívající si postupně osvojí způsob abstraktního uvažování natolik, že se předmětem jeho úvah může stát cokoliv. Obsah je zaměnitelný, ale způsob, tj. forma, zůstává. Na této úrovni lze uvažovat o různých, možných i méně pravděpodobných, variantách určitých situací, na obecné úrovni, o vztazích mezi znaky, které nic konkrétního neoznačují (např. v aritmetice, kde jsou přirozená čísla nahrazována písmeny). Z procedurálního hlediska jde o totéž, o stále stejné operace, respektující zákony logiky, které se liší pouze tím, že jsou různým způsobem aplikovány. Taková myšlenková autonomie umožní dospívajícímu chápat různé teorie a řešit různé problémy jiným způsobem než dosud. Avšak zásadně změní také jeho vztah ke světu i k sobě samému.

Schopnost uvažovat o různých, reálně neexistujících alternativách je pro pubescenta dalším zdrojem nejistoty. Může se stát impulzem k aktivnímu úsilí o změnu současného stavu (pokud pro ni má kompetence). Pubescenti nepoužívají formálních logických operací za všech okolností, např. v běžných každodenních situacích, kdy by to ani nemělo smysl. Rovněž v nich zatím často dělají chyby. Základní rozdíl dětského myšlení na úrovni konkrétních logických operací a myšlení pubescenta, užívajícího formální logické operace shrnul D. Keating (1991) do tří bodů:

1. Pro pubescenta je charakteristický **důraz na uvažování o mnoha různých možnostech**.To znamená, že již není vázán na aktuálně existující skutečnost, ale bere v úvahu i další možnosti, reálné i imaginární. Tento přístup umožňuje rozšíření a obohacení úvah. (Podobným způsobem se diverzifikovalo uvažování školáka při přechodu do fáze konkrétních logických operací. Tehdy začal brát v úvahu více aspektů jedné určité skutečnosti.) Dítě neuvažuje nad tím, co by mohlo být, ale o tom, co je. Pubescent uvažuje, jak jinak by situace mohla vypadat, v čem by se mohla změnit. Zde je důvod jeho zvýšené kritičnosti (i sebekritičnosti) a impulz k hledání lepší varianty, než je ta současná. Je to také důvod k tlaku na jiné lidi, aby se i oni chovali a uvažovali jinak. V adolescenci se tato tendence dost často ventiluje v úsilí o změnu uspořádání světa (zde je jeden pramen všech možných ekologických, antirasistických a jiných aktivit.)

2. Pubescent začíná uvažovat **systematicky**. Dovede si vytvořit hypotézu a systematickými, postupnými kroky ji vyloučit, nebo potvrdit. Bere v úvahu různé možnosti, protože je schopen uvažovat i o neexistujících variantách. Systematická strategie uvažování nahrazuje náhodnou volbu určitého řešení, které se jeví správné. Myšlení mladších dětí nebylo systematické, děti byly schopné uvažovat jen o jednom, pokud možno konkrétním řešení.

3. Pubescent dovede různé **myšlenky kombinovat a integrovat**. Školák tímto způsobem dokázal přemýšlet o reálných věcech, např. klasifikovat množinu objektů podle několika hledisek. Pubescent to dovede na hypotetické úrovni, kdy manipuluje s abstraktními jednotkami.

Jakmile si pubescent osvojí hypotetické myšlení, **je svými schopnostmi natolik okouzlen, že je začne považovat za všemocné**. Starší pubescenti a mladší adolescenti mají tendenci tento způsob uvažování přeceňovat. Přičítají mu větší význam, než jaký reálně má (Leadbetter, 1991 v Seifert a Hoffnung, 1994). Mohou mít pocit, že je všechno daleko jednodušší a předpokládat, že všechny problémy lze takto vyřešit a pak se jen podle toho zařídit. Je nesmysl válčit, je nesmysl žít jako rodiče, když je to ubíjející, apod. Starší pubescenti a adolescenti sice mohou umět uvažovat logicky, ale často si neuvědomují, že i logické myšlení má svoje omezení. Nepřipustí si, že mnohé problémy mohou mít rozmanitá řešení (a mnohá z nich ani nejsou příliš logická), že je lze nahlížet různým způsobem, v různém kontextu a pokaždé mohou mít jiné logické řešení atd.

Dospívající ještě nemají dostatek zkušeností, které by jim mohly v jejich úvahách pomoci a zjednodušit tak přístup k mnoha problémům. Subjektivní pocit pochopení řádu světa, doprovázený přílivem značného množství informací, se formuje v iluzi dostatečné kompetence ke zvládnutí většiny problémů. Z toho ovšem také vyplývá značná **kritičnost pubescentů**, kteří jsou přesvědčeni, že všechno by šlo snadno vyřešit.

Řešení různých situací, která nabízejí, však bývají poznamenána jednostranností a důrazem na subjektivně nejdůležitější nebo nejnápadnější aspekt. (V počátcích určitého způsobu uvažování se tato tendence projevuje vždycky. Bylo tomu tak i na začátku rozvoje konkrétních logických operací, kdy si malý školák také spíše všímal nápadných a osobně atraktivních jevů. Tentokrát ovšem už jde o atraktivitu na hypotetické, resp. abstraktní, úrovni.)

V pubertě se myšlení stává flexibilnějším a komplexnějším. Formální logické operace lze dobře použít k úvahám o všelijakých hypotetických variantách, které ani nemají příliš velkou pravděpodobnost, že by se vůbec někdy mohly stát skutečností. Přesto je i taková činnost pro dospívající dítě něčím přínosná. Tento způsob uvažování se objevuje v denním snění, umožňuje rozvinout fantazii a tvořivost atd. Pubescenti se svými úvahami různým způsobem experimentují, a tímto způsobem si tuto kompetenci procvičují. Vlivem nového způsobu uvažování dochází ke změně vztahu k časové dimenzi. Pro mladšího školáka byla nejdůležitější současnost. Pro dospívajícího se stává významnější budoucnost. Pubescenti a adolescenti vnímají i své současné já jen „*jako zálohu budoucnosti”* (Kon, 1988). Abstraktní logické myšlení není vázáno na konkrétní realitu, a tím pádem není omezeno na současnost či prožitou minulost (uloženou ve formě paměťových stop).

Hypotetické uvažování je možné chápat i jako **úvahu o budoucnosti**. Jako předvídání či plánování budoucích událostí, které by mohly, vzhledem k současným zkušenostem, s určitou pravděpodobností nastat. Je známo, že ke konci pubescence si dospívající plánují různé cíle, dovedou takto uvažovat o volbě povolání, o svém životě atd. Pubescent dovede říci, jak by si představoval svoji budoucnost, čeho by v ní chtěl dosáhnout, jak by chtěl žít apod. Malý školák je na podobnou otázku schopen nanejvýš odpovědět, že by chtěl být kominíkem nebo prezidentem, a to je všechno. Budoucnost pro něj nemá žádný obsah, a proto o ní neuvažuje, nezajímá ho. A když už o ní začnou řeč dospělí, má pocit, že je to doba, která je tak nereálná, že bude možné naprosto cokoliv.

Obdobným způsobem je možné uvažovat i o minulosti, např. v dějepise. Proč nastalo právě toto, zda to bylo nutné a zda nebylo možné, aby vznikla jiná situace. Proč se určití lidé v minulosti chovali určitým způsobem atd. Na této úrovni se může stát výuka historie něčím jiným než pouhým memorováním historických údajů a letopočtů. Takový způsob by byl pro pubescenta zajímavý, i když by asi občas vydedukoval hloupost. Podstatné by bylo podchycení jeho zájmu a cvičení myšlenkových kompetencí. I k tomu může škola sloužit.

Změna v hodnocení časové dimenze se opět odrazí v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. Ovlivní např. také základní psychické potřeby.

1. **Potřeba jistoty a bezpečí** byla a stále je vázána na minulou zkušenost a aktuální prožitky, v tom se mnoho nezměnilo. Avšak objevila se nová dimenze: **anticipace budoucnosti**, která ji tímto způsobem prezentuje buď jako přijatelnou, či naopak jako nejistou a ohrožující. Vždycky je i pouhé uvědomění mnoha budoucích možností důvodem ke ztrátě bývalého pocitu jistoty, který sice byl poněkud rigidní, ale v dětském věku plnil svou úlohu. Nyní je tato infantilní jistota pryč a je třeba usilovat o novou. Tato tendence je spojena s **potřebou rozvoje nové identity**, která by vyjadřovala i vlastní pozici v tomto světě.

2. **Potřeba seberealizace** nabývá nového obsahu, když dítě začne uvažovat o svých možnostech a perspektivách ve vztahu k budoucnosti. **Seberealizace se rozšiřuje z přítomnosti i na budoucnost** a není již zaměřena jen na aktuální úspěch a uplatnění. To má dva důsledky:

a) Aktuální výkony nejsou tak důležité, protože současné neuspokojení může být kompenzováno v budoucnosti. Důkazem může být fakt, že se v této době odložení něčeho, aktuálně nerealizovatelného, do budoucnosti stává jedním z obranných mechanismů. V dětství měl odklad stejný smysl jako definitivní zmaření, budoucnost neměla pro dítě reálný význam.

b) Avšak na tuto skutečnost lze nahlížet i z opačné strany: výborný výkon, přinášející uspokojení v přítomnosti, nemusí mít dlouhé trvání. V budoucnosti mohou nastat jiné okolnosti a člověk si nikdy nemůže být jist, že potřeba seberealizace bude vždycky uspokojena stejně dobře, jako nyní. Opět zde vzniká určitá nejistota, která mladší školáky nezatěžovala. Tehdy byl výsledek dobrý nebo špatný a o tom, co by mohlo nastat jindy, dítě neuvažovalo.

3. **Potřeba otevřené budoucnosti** má teprve nyní nějaký smysl. Přesah konkrétní reality umožňují až formální logické operace. Tím, že formulují určité možnosti, fungují jako naděje, jako otevření perspektivy. Budoucnost začne mít význam teprve tehdy, když je člověk schopen o ní uvažovat.

Změna pohledu na svět vede k **posílení určitého egocentrismu**, který se projevuje v posuzování čehokoliv, včetně sebe sama. D. Elkind (1984) popsal několik variant projevu takového egocentrismu:

a) Pubescent bývá **hyperkritický**.Jelikož si dovede představit různé varianty čehokoliv, většinou najde i takovou, kterou považuje za ideální. Ta se mu obyčejně jeví jednoznačná, a proto o ní odmítá pochybovat a akceptovat nějaký kompromis. Pokud dospělí uvažují nebo se chovají jinak (což je vzhledem k jejich zkušenostem a životní nutnosti z lecčeho slevit běžné), pak je obviní z neschopnosti, pokrytectví atd. Není to egocentrismus předškoláka, který nevidí perspektivy jiných lidí. V tomto případě jde spíše o intenzivní zaujetí vlastními úvahami. Kritičnost je i výrazem nejistoty, která hledá něco, co by mohlo být považováno za trvalé.

b) Pubescent má **sklon polemizovat**.Tato tendence vyplývá z potřeby procvičit si své intelektové kompetence, potvrdit si jejich kvalitu a prokázat, jak skvěle je nyní schopen uvažovat. Protože dovede přemýšlet o celé řadě možností, tak je také potřebuje uplatnit. Má pocit, že jeho argumenty jsou tak jasné, že to musí každý pochopit. Odlišný názor ve svém radikalismu chápe jako důsledek omezenosti komunikačního partnera. Činí tak zpravidla doma nebo mezi vrstevníky. Vrstevníkům to nevadí, protože dělají totéž, a občas se o nějaký veledůležitý problém pohádají. Avšak dospělé tato tendence omílat všechny možné (i nesmyslné) argumenty obtěžuje, a proto podobné debaty odmítají.

c) Pubescent často podléhá osobnímu klamu, že **jeho myšlenky, pocity a zkušenosti jsou zcela výjimečné**.Myslí si, že uvažuje jinak než ostatní. Mnoho dospívajících si, dokonce ještě v adolescenci, myslí, že jim jejich výjimečnost vytváří imunitu k běžným ohrožením. Takový egocentrismus má svůj důsledek v rozmanitém sebedestruktivním chování dospívajících, kteří si myslí, že „*jim se nemůže nic stát”*. (To se projevuje zvlášť dobře v představě, že já nemohu získat návyk na drogy, já nemohu otěhotnět atd.) Taková naivita je na druhé straně chrání před rozkladným vlivem všech možných nejistot, které se v tomto věku objevují.

Dospívající, který je přesvědčen o své výjimečnosti, není schopen správně interpretovat chování či verbálně prezentované názory jiných lidí. Vzhledem k tomu se občas chová nepřiměřeně. Problémy v sociální orientaci posilují nejistotu, resp. stimulují určité obranné reakce. Jde o vývojově podmíněný problém, který po určité době zmizí.

d) Egocentrismus dospívajících se projevuje určitou formou **vztahovačnosti**.D. Elkind (1984) mluví o iluzi „imaginárního publika”, které neustále sleduje chování pubescenta. Jde o projev nezralého a nevyrovnaného sebevědomí, které s pokračujícím vývojem zmizí. Adolescenti postupně přijdou na to, že ostatní lidé mají svoje vlastní problémy a nemají žádný důvod zaměřit se právě na ně. Mechanismus „imaginárního publika” má i svou pozitivní stránku. Pubescenti, kteří věnují pozornost jiným lidem, si tímto způsobem rozvíjejí empatii a citlivost k reakcím a názorům jiných lidí. Zdá se, že schopnost chápat cizí názory a rozumět cizím pocitům se rozvíjí paralelně.

Pubescent uvažuje o různých aspektech světa, ve kterém žije. Je schopen abstrahovat obecnější principy řešení a aplikovat je bez ohledu na variabilitu aktuálních situací. **Dokáže zobecnit určité principy fungování okolního světa.** Chápe a v zásadě akceptuje i řád, který platí pro lidskou společnost. Jakmile pochopí a přijme určitá pravidla, pak ovšem vyžaduje, aby se lidé podle nich řídili, pokud možno za všech okolností. Svou roli zde hraje potřeba uspokojivé orientace, která je lépe uspokojována, jestliže je řád chápán jako stabilní. Kdyby pubescent připustil možnost, že pravidla mohou být víceznačná, pak by se pro něj řád stal něčím nejasným a k účelům orientace vlastně nevhodným. Klade proto důraz na jeho trvalou a bezvýhradnou platnost, protože jen v takové podobě je zdrojem jistoty. Kompromisy a výjimky odmítá, jsou pro něj rušivé, eventuálně i ohrožující (ve smyslu zpochybnění samotné existence pravidel).

Diskrepance mezi verbálně proklamovanými pravidly a skutečným chováním je dalším zdrojem nejistoty. Subjektivně problematizuje platnost řádu, který je pro pubescenta akceptabilní jen ve své principiální podobě. Tento postoj vede ke kritice lidí, kteří se chovají jinak, bez ohledu na příčiny a okolnosti jejich jednání. Pubescentje **radikální, jeho nechuť ke kompromisům a korekcím vyplývá z nejistoty**. Jeho radikalismus je obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti. Není ještě tak zralý, aby uměl tolerovat určitou míru nejistoty jako trvalý a nezměnitelný stav. Radikalismus bývá obranou nějakého postoje, jehož změna by jistotu ohrožovala, protože by zpochybnila předpokládanou jednoznačnost určité situace. Nezkušenost, zbrklost a emoční nevyrovnanost vedou mnohdy ke zkratkovitým generalizacím, které jsou nepřesné nebo zcela nesmyslné. (Například tvrzení, že všichni dospělí jen lžou a předstírají, žádná holka nedrží slovo.) Taková zobecnění jsou aktuálně prezentovaná jako definitivní. Tento způsob uvažování ovlivňuje postoj dospívajících ke světu se všemi jeho praktickými důsledky.

Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, bez ohledu na existující realitu. Jenomže jak už v přechodných fázích bývá obvyklé, **pubescentův postoj k těmto hypotetickým řešením a situacím není příliš diferencovaný a neliší se od postoje ke skutečně existujícím variantám**. Dospívající ještě neumí rozlišovat reálné a různě pravděpodobné jevy. Ani míra pravděpodobnosti pro něho zatím nehraje velkou roli. Akceptuje v zásadě všechny alternativy stejným způsobem, jako kdyby byly reálné. Příčinou je především nezralost a nedostatečné zafixování náročnějšího způsobu myšlení. Navíc zde mohou hrát dost významnou roli emoce. Přílišné emocionální zaujetí posiluje radikalismus. Pubescent na svých názorech trvá a není ochoten přiznat, že by mohly mít omezenou platnost.

Shrnutí

Pubescenti začínají uvažovat na úrovni formálních logických operací, to znamená, že dovedou uvažovat hypoteticky, o pouhých možnostech. Jakmile si osvojí tento způsob myšlení, začnou jej považovat za všemocný. Hypotetické myšlení lze chápat i jako úvahu o budoucnosti. Tato změna uvažování se projeví v celkovém přístupu ke světu i k sobě samému. Pubescent bývá hyperkritický, má sklon považovat svoje úvahy za výjimečné. Radikalismus pubescentů lze chápat jako obranu před nejistotou.

Kontrolní otázky:

1. Jak by bylo možné charakterizovat formální logické operace?

2. Jak se projevuje nová schopnost dospívajících uvažovat hypoteticky?

3. Jak ovlivní schopnost hypotetického uvyžování postoj ke světu i k sobě samému?

4. Jak by bylo možné vysvětlit sklon pubescentů k radikalismu a hyperkritičnosti?

## #9.4 Rozvoj identity pubescenta

*Tenhle rok je divnej, špatně se učím a myslím na blbosti. Nevím, co si mám o sobě myslet. (Michal, 15 let)*

*Nejvíc bych si přál, abych vycházel s lidma, abych byl spravedlivej a čestnej. (Jirka, 15 let)*

*Snažím se sám sebe přemáhat a dělat i to, co se mi nechce. Chtěl bych něco dokázat, ale zatím přesně nevím, co by to mělo být. (Ondřej, 14 let)*

Všechny změny související s dospíváním mají nějaký subjektivní význam. Komplexní proměna zásadním způsobem ovlivní identitu dospívajícího. Právě na ni klade důraz Erikson (1964), který chápe období dospívání jako **fázi hledání a rozvoje vlastní identity**. Dospívající hledá nový smysl vlastního sebepojetí a jeho kontinuity. Usiluje o integraci jednotlivých složek vlastní identity, které se v této době mění. Dospívající si osvojuje nové kompetence a získává nové role, s nimiž se musí nějak vyrovnat a zaujmout k nim nějaký postoj – hodnotí jejich význam pro jiné i pro sebe sama.

Vytváření nového pojetí vlastní identity je proces, v němž se dospívající aktivně snaží uskutečnit svou představu, jakým by chtěl být. Dětská identita byla závislá na konkrétní realitě, hlavně na názorech jiných osob. Pro dítě bylo podstatné, jak vypadá, co dělá a jak je definují dospělí, zejména subjektivně důležité autority.

1. Pubescent projevuje úsilí o **hlubší sebepoznání**, o přesnější obraz sebe sama, který by se stal základem jeho identity.

2. Pubescent **překračuje hranici aktuálního sebepojetí** a usiluje i o budoucí, hypotetické sebevymezení.

I zde se projeví schopnost uvažovat o různých možnostech, které sice ještě nenastaly, ale vyloučeny nejsou. Pubescent odmítá dětskou identitu, protože si umí představit atraktivnější varianty. Jeho myšlení mu umožňuje překonat vazbu na aktuální skutečnost a dát těmto představám nějaký obsah. Navíc **mnohé složky jeho dosavadní identity se skutečně mění** (jinak vypadá, má jiné pocity, prožitky, jinak uvažuje apod.). Děje se tak nezávisle na jeho vůli a dokonce i tehdy, kdyby preferoval zachování infantilního stavu. Všechny tyto změny dané dospíváním představují novou zpětnou vazbu, která je ve svém souhrnu odlišná od té staré.

Pubescent je do značné míry přímo manipulován ke změně představy o sobě samém. Kdyby si chtěl dřívější sebepojetí uchovat, musel by nové informace popřít. V každém případě je postaven do situace změny a nejistoty, s níž se musí nějak vyrovnat, a to ho bude stát určité úsilí. Jisté je, že proměna bude probíhat určitou dobu a musí být zpracována jak na kognitivní úrovni, tak emocionálně. V oblasti emoční složky postoje jde především o akceptaci. Pubescent se musí přijmout ve své nové a často ještě stále nehotové, proměnlivé podobě. Nejistota a nespokojenost s vlastní identitou bývá v této fázi běžná a následkem toho i problémy s její akceptací.

Vlastní proměna zcela automaticky upoutává pozornost dospívajícího. Průměrný pubescent se **sám sebou zabývá ve zvýšené míře**.Chce se o sobě více dozvědět, uvažuje o sobě, je soustředěn na svoje prožívání, prohlíží se v zrcadle atd. Mladší školák byl zaměřen spíše na okolní svět, vlastní existence mu připadala samozřejmá. Aby si jedinec mohl vybudovat nějakou novou, funkční identitu, musí poznat svoje vlastnosti a kompetence. Období dospívání je zaměřeno na sebepoznání.

Změna chápání vlastní identity souvisí **s rozvojem poznávacích procesů**. Identita mladšího dítěte byla definována hlavně zjevnými znaky. V závislosti na rozvoji formálních logických operací se otevřel nový prostor, daný schopností pubescenta o sobě uvažovat na úrovni různých možností: jakým by mohl být (i když zatím není). Výsledkem vývoje v této oblasti bývá zvýšená sebekritičnost (stejně tak jako se zvýšila kritičnost k ostatním). Pubescent se většinou domnívá, že jeho aktuální stav není nejlepší z možných variant. **Zvýšená sebekritičnost pubescentů, spojená s emoční labilitou a nejistotou, sebepoznání komplikuje.** Respektive vede občas ke zkreslení skutečnosti. To je zřejmé i ve vztahu k tak jednoznačným aspektům vlastní osobnosti, jako je zevnějšek. Vzhledem k tomu, že vnímání se v pubertě nemění, může se měnit jenom hodnocení vnímaného obrazu sebe sama. Do představy sebe sama se mohou projikovat nejrůznější pocity a postoje dospívajícího. Navíc se zde odrazí i sociální hodnota určitého vzhledu atd.

Jak je zřejmé, může být různým způsobem interpretována i tak jednoznačná složka vlastní identity, jako je tělové schéma. O to složitější bude sebehodnocení v oblasti psychických vlastností. V době dospívání se objevuje nový způsob sebepoznání, kterým je **introspekce**. To znamená zaměření na vlastní pocity, prožitky a myšlenky. I. S. Kon (1988) dokonce považuje objevení svého vnitřního světa za hlavní přínos dospívání. Obraz vlastní psychiky je ovšem ještě komplikovanější než např. hodnocení vlastního vzhledu. Je hůře zachytitelný, ovládaný aktuálními výkyvy ladění, nejistotou i nezkušeností. Správně charakterizovat vlastní pocity bývá těžké a pochopení jejich smyslu je pro pubescenta mnohdy nedosažitelné. Introspekce je vždycky ovlivněna vlastními emocemi a potřebami, které zkreslují představu o své vlastní psychice.

Nedostatek zkušenosti s introspekcí vede pubescenta k závěru, že jeho myšlenky a pocity jsou výjimečné, nikdo jiný takové nemá, a tudíž mu nikdo nemůže rozumět. Zde je opět zřejmý rozdíl mezi mladším školákem a pubescentem. Mladší školák se na své psychické projevy nesoustředil, protože to nepotřeboval a ani by to v rámci svého konkrétního uvažování nedovedl. Jeho pocity jej neznepokojovaly, akceptoval je v jejich většinou nekomplikované podobě. Navíc nebyly ani tématem rozhovoru s jinými lidmi, a proto žil v představě, že si všichni lidé myslí a cítí prakticky totéž (pokud jsou ve stejné situaci a působí na ně stejné vlivy). Tím spíš se mu nyní jeví nový obraz vlastní psychiky chaotický a nejasný. Potřeba orientace není v pubertě zaměřena jenom na vnější svět, ale i na vlastní osobnost. Jedinec potřebuje své introspekcí získané zkušenosti nějak kategorizovat a najít v nich řád. Děje se tak nejčastěji sdílením pocitů s vrstevníky, zprostředkováním zkušenosti pomocí uměleckých děl a vzácněji i rozhovorem s dospělým.

Pubescent nebyl zvyklý na toto téma s dospělými mluvit a pod vlivem dřívější zkušenosti se domnívá, že dospělí podobné problémy nemají a nikdy je ani neměli. Např. 14letou Markétu velmi zarazilo, když jí její dědeček vyprávěl o svých špatných náladách, které nedává najevo, aby jimi ostatní lidi neotravoval. Pubescent je sice schopen introspekce, ale není ještě tak zralý a zkušený, aby dovedl být empatický za hranice zjevných projevů dospělých.

Výsledky sebepoznání nebývají vždy beze zbytku akceptovány, dospívající není se vším spokojen a usiluje o změnu nebo o rozvoj určitých vlastností. Jeho pocitové výkyvy i labilita myšlenek jsou častým zdrojem nejistoty a pubescent se proti nim brání různým způsobem (popíráním, únikem do fantazie apod.). Na druhé straně jsou takové výkyvy impulzem k hledání lepší, uspokojivější varianty a mají z tohoto hlediska pozitivní význam.

Pro sebepoznání je užitečné i **srovnání s jinými lidmi.** Pubescent se potřebuje nějak vymezit, což je nejjednodušší ve vztahu k někomu nebo něčemu jinému. Aktivní vytváření nové identity pubescenta začíná odmítnutím původních identifikačních vzorů a hledáním nějakých jiných, aktuálně atraktivnějších. Mnohé osobnostní charakteristiky jsou relativní, vycházejí ze srovnání s ostatními. A to jak ve smyslu identifikace, tj. ztotožnění, tak ve smyslu diferenciace, tj. odlišení. K sebepoznání často přispívají i aktivity, které jsou nějak soutěživé a vymezují pozici jedince v určité skupině. Tímto způsobem slouží k sebepoznání i škola. Školní prospěch určuje relativní pozici žáka ve třídě. Je např. horší než Tomáš, ale lepší než Karel.

Prostředkem sebepoznání je i v tomto věku hodnocení různých lidí, které je zároveň informací o jeho vlastnostech a kompetencích. Dospívající, který hledá svou novou identitu, průběžně dělá jakousi inventuru svých vlastností, které mají různou subjektivní hodnotu, a integruje je do své nové identity. Určitý rozdíl je ve způsobu, jakým pubescent tyto informace i vlastní poznatky zpracovává. Dospívající uvažuje o jednotlivých složkách v jejich vzájemné vazbě, stávají se součástí určitého komplexního sebepojetí. Mladší děti vnímají jednotlivé aspekty své identity jako nezávislé jednotky, mezi nimiž se žádný vztah ani nepředpokládá.

**Pubescent se charakterizuje jiným způsobem, než činily mladší děti, používá k tomu převážně sociální a psychologické kategorie**. Dospívající se sice často přehnaně zabývají svým zevnějškem, avšak v popisu sebe sama tyto znaky používají mnohem méně než mladší děti. Pubescent už chápe, že se za různých okolností mohou projevovat různé vlastnosti, ale že všechny mohou být součástí jedné osobnosti. Už pro něj není problém zabudovat do své charakteristiky i zdánlivě protikladné znaky. Pubescent rovněž chápe, že ostatní lidé ho mohou posuzovat různým způsobem, ale on sám může mít jiné mínění. To znamená, že různé názory mají jen relativní význam. I v tom se odlišuje od dětského sebepojetí, které názory jiných lidí přijímalo jako absolutně a jednoznačně platné. Sebepojetí dospívajícího se stává komplexnější a diferencovanější, než bylo dřív.

Pro dospívající je důležitá **sebeúcta, která bývá v tomto období labilní a zranitelná**. Pubescenti ve věku 12–14 let měli mnohem nižší sebeúctu než děti středního školního věku nebo adolescenti (Steiberg a Belsky, 1991). Sebeúcta dospívajícího zahrnuje dvě složky: aktuální pocity a bazální sebeúctu, která představuje určitý základ, vytvářený dětskou zkušeností v průběhu celého dosavadního života. V pubertě osciluje především aktuální sebeúcta. Ta závisí na tom, jak se právě vztahovačný a přecitlivělý pubescent cítí, jak jej ovlivnily náhodné události, kterým ve své generalizované nejistotě zatím nedovede dobře odolávat. Sebeúctu ovlivňují pubescentovy pochybnosti o sobě samém, které vedou k přesvědčení, že jej neberou vážně ani ostatní. Dost často je tato obava neoprávněná, ale je těžké mu ji vymlouvat. Sebeúcta je komplexem sebedůvěry a respektu k sobě samému (Branden, 1983 v Yablonsky, 1995). Sebedůvěra je do značné míry sociálně ovlivněna, závisí na přijetí a ocenění jinými lidmi, v tomto věku zejména vrstevníky. Jejich názor se v době puberty stává velmi důležitým kritériem sebehodnocení.

Sebehodnocení je do určité míry generalizováno, a jestliže je jedinec nejistý, obtížně odliší, které reakce jeho okolí byly odezvou na něho samotného (na jeho chování nebo jeho zevnějšek) a které více vyplývají z osobnostních vlastností interakčního partnera nebo jsou dokonce zcela náhodné. Jestliže má pubescent pochybnosti o sobě samém, bude mít spíše tendenci vykládat si veškeré reakce okolí ve svůj neprospěch, podezřívavě a přecitlivěle. Někdy může v rámci obran reagovat i opačným způsobem: bude považovat za negativní všechny projevy ostatních a sebe bude přeceňovat.

V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné **stadium tzv. skupinové identity**. Tato varianta funguje jako podpora dosud nejasné a nejisté individuální identity dospívajícího jedince. Vytváří se prostřednictvím ztotožnění s nějakou skupinou, která jedince přijatelným způsobem definuje, a podporuje tak jeho sebevědomí. Čím je identifikace se skupinou intenzivnější, tím větší je potřeba konformity k jejím hodnotám a normám, resp. i snaha o viditelné vyjádření skupinové příslušnosti. Z toho vyplývá sklon k uniformitě oblečení a úpravy, projevů chování, způsobu vyjadřování, zájmů atd. Uspokojující identifikace se skupinou nakonec usnadňuje i sebeakceptaci (zejména jestliže byl jedinec skupinou přijat a pozitivně hodnocen). Oddanost a konformita k vrstevnické skupině, která tak irituje většinu rodičů, vyjadřuje přechodně zvýšenou potřebu podpory v procesu osamostatňování.

Přijetí sebe sama je obtížnější v případě nějakého handicapu, který musí jedinec do své identity zabudovat. Subjektivní obraz je neuspokojivý, srovnání s ostatními vrstevníky také a možnost identifikace s podobně postiženou, ale zároveň nějak atraktivní osobností je méně dostupná nebo nebývá přitažlivá. V takovém případě je proces vytváření vlastní přijatelné identity obtížnější a potřeba obran větší (např. kompenzace nebo méně akceptabilní obranné techniky, jako je rezignace či regrese).

Když pubescent uvažuje o sobě a o své identitě, zdá se mu, že by mohlo být lepší skoro všechno: i to, co je dobré, resp. přijatelné. Problém hypotetického myšlení tohoto věku spočívá v tom, že tento fakt nelze vyvrátit, lepší by skutečně mohlo být skoro všechno. Avšak pravděpodobnost realizace takové představy je velice nízká, což ovšem dospívající zatím spíš ignoruje. Přechodné období vytváření nové identity je pro jedince obtížné a namáhavé. V této fázi nabývá na důležitosti **fantazijní představa sebe sama, určitý ideál, který si pubescent postupně vytváří a také jej často mění**. Představy ideálu bývají krásné, ale velmi často jsou nereálné a pravděpodobnost jejich dosažení nebývá velká.

Rozpor mezi ideálem a skutečností se stává zdrojem mnoha frustrací, ale na druhé straně realita postupně koriguje představu pubescenta směrem k dostupnější variantě. Pokud ji pubescent korigovat nechce, musí reagovat nějakým obranným mechanismem. Obrana vlastních představ vyplývá mimo jiné z typických strategií uvažování dospívajících. Diferenciace mezi ideálem a skutečností je na druhé straně stimulem k aktivitě, která by vedla k uskutečnění tohoto ideálu, resp. alespoň k jeho přiblížení. Tímto způsobem se rozvíjí nové sebepojetí, které už není vázané jen na příslušnost ke skupině. J. M. Broughton (1987) je nazval **ego-identitou**.

**Ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky.** Dospívající jedinec si potřebuje potvrdit svoje kompetence. Vzhledem k celkové proměně hodnot ztrácí někdy dočasně na významu výkon ve škole, který je hodnotou skupiny dospělých (zejména tehdy, jestliže byl jedinec méně úspěšný, ale zato více revoltující a negativistický). V tomto věku nebývá hodnota školního prospěchu – pokud hodnotou zůstala – tak samoúčelná jako na prvním stupni základní školy, ale více se vztahuje k budoucímu uplatnění. I v tomto smyslu se uvolňuje vazba na aktuální a konkrétní realitu. Dobrý výkon už není cílem, ale prostředkem. Školní prospěch je důležitým předpokladem pro rozšíření možností v oblasti volby povolání. Diferenciace, která se v posledních dvou letech školní docházky objevuje, rozděluje třídu na podskupiny, které přijímají jiné hodnoty a mají odlišnou motivaci nejenom ve vztahu ke škole, ale daleko obecněji. Získávají tak i jinou sociální identitu (Štech, 1992).

**Sociálně profesní role je důležitou součástí identity.** Sama volba povolání (nebo spíše volba další školy) vyžaduje odpoutání z vazby na aktuální časový úsek, protože je úvahou o budoucích možnostech. Tato role nemá v období dospívání ještě přesný obsah, pubescent vnitřně odmítá příliš jednoznačné, definitivní, a tudíž limitující sebevymezení. Svou budoucí identitu definuje často spíše negativně, prostřednictvím odmítání nežádoucích variant. Dospívající ví, „*co rozhodně nechce být”*.

Nevyhraněný pubescent zatím netuší, jaký bude mít v jeho životě profesní role význam, protože v této době ještě nemá téměř žádný. Jeho identitu zatím určují jiné role. Navíc jeho představy o různých povoláních nebývají zcela přesné a subjektivní hodnota různých profesí je v tomto věku jiná, než jaká bude později. Například dospívající kladou větší důraz na vnější atraktivnost povolání a méně je zajímají praktické a materiální aspekty (jako je pracovní doba, výdělek apod.). V tomto směru se projeví i míra rodinné identifikace, to znamená, zda jsou pro něj rodiče akceptabilní jako model profesní role. Identifikace s rodiči se projevuje přinejmenším v akceptaci postoje k budoucímu uplatnění, tj. v aspirační úrovni.

Výsledky Rendlovy práce (1992) potvrzují platnost vztahu *čím vyšší je status rodičů, tím častěji má žák vyšší ambice”*. Míra tendence ke ztotožnění s rodičem v profesní oblasti nezávisí na školní úspěšnosti, projevuje se u studentů i učňů zhruba ve stejné míře. Vymezení aktuální i anticipované identity prostřednictvím bilance toho, co se jedinec naučil a co se v budoucnu naučit hodlá, byla u českých pubescentů významně vázána na rodinu. Projevovala se zde zřejmá tendence k identifikaci s rodiči. Česká rodina klade větší důraz na konformitu k rodinnému (či jinému) společenství a mnohem méně oceňuje osobní aktivitu a zodpovědnost. Úplné osamostatnění není mnohdy očekáváno ani v dospělosti. (Na rozdíl od anglických a francouzských pubescentů, kteří si častěji přáli být soběstační a nezávislí.) (Semerádová, 1992)

Příčinou tohoto jevu může být dlouholetá zkušenost s omezujícím vlivem socialistického společenského systému. Ten potlačoval jakékoliv projevy vlastní aktivity a preferoval pasivní adaptaci a respekt k dogmaticky prezentovaným normám. Větší závislost byla dána i menší možností migrace a celkovou rigiditou společnosti. V této souvislosti se jeví větší míra akceptace hotových vzorů chování (které představuje rodina) logická. Samostatnost a iniciativa v hledání jiného modelu, eventuálně experimentování, nebývá ani v současné době obecně sociálně podporováno, spíše naopak. Převažující rigidita rodinných postojů je zřejmá i z charakteru volby profese, kde dominuje preference trvalé a neměnné varianty, která není v jiném sociokulturním prostředí zcela běžná. V současné době se sice začínají objevovat rodiny s jinou strategií, ale obecně je stále dost značná tendence určovat a manipulovat dětem život v zájmu jejich dobra.

Příkladem dost obvyklého vztahu k volbě povolání je 14letý Karel. Uvažuje o učebním oboru kuchař-číšník. Svoji volbu vysvětluje: „Táta byl jeden čas v hospodě, máma doteďka dělá v pohostinství, je to taková práce mezi lidma”. Otec Karla s tím souhlasí: „Přišel, že by chtěl dělat číšníka, má k tomu nějaké předpoklady. Jednak já pocházím z obchodnické rodiny, moje žena je také obchodnice, nedělá celý život nic jiného než hospodu. Tak si myslím, že by mu to sedělo” (Viktorová, 1992)

Značný subjektivní význam může mít i výkon ve sportu nebo umělecké činnosti. Pubescent se chce uplatnit nebo dokonce vyniknout. Úspěch saturuje potřebu seberealizace a stává se součástí osobní identity. Bylo tomu tak sice i v dětství, protože tato tendence má značnou sociální podporu. Ale v období dospívání jde o víc, o překonání pocitů aktuální nejistoty a nedostatku sebedůvěry jednoznačně pozitivní informací o vlastním výkonu, který funguje jako potvrzení vlastních kompetencí. Výkon sám se může stát zdrojem kompenzace nejistoty v jiné oblasti. V krajním případě může dojít až k deformaci ve vývoji identity, kde je osobní úspěch jedinou významnou hodnotou.

Shrnutí

Období dospívání označuje Erikson jako fázi hledání a vytváření vlastní identity. Pubescent překračuje hranici aktuální reality a usiluje o sebeurčení i hypoteticky. V procesu rozvoje individuální identity hraje velkou roli přechodné stadium tzv. skupinové identity. V této době nabývá na významu ideál, který si pubescent vytvoří. Významnou součástí identity se stane i profesní role, k níž dospívající svou volbou směřuje. Zde se projeví i míra jeho identifikace s rodinou a jejími hodnotami.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem ovlivňuje sebepojetí dospívajícího vývojově nový způsob uvažování?

2. Jakým způsobem se v oblasti identity projeví tendence k emancipaci z vázanosti na rodiče?

3. Jaký význam má pro dospívajícího ideál?

## #9.5 Socializace v období pubescence

Konec puberty je spojen s důležitým sociálním mezníkem. Je jím **ukončení povinné školní docházky a volba další vzdělávací varianty**, která už není povinná a funguje jako předstupeň určité profesní role (která přináší i určitý sociální status). Volba, resp. možnost, získat určitou profesní roli je významná, protože bude v mnoha směrech spoluurčovat další život jedince. Avšak v období puberty ještě větší subjektivní význam nemá. Dospívající je zaujat jinými problémy. Proměny osobnosti dospívajícího jsou ovlivněny i společenskými faktory, resp. se do nich nějakým způsobem promítnou. Určitou změnu lze pozorovat ve všech oblastech.

#### 1. Sociální poznávání

Hodnocení jiných lidí se v průběhu dospívání mění hlavně vzhledem k rozvoji rozumových schopností. Mladší děti se všímaly toho, jak se lidé jeví. **Pubescent by chtěl vědět jací jsou, resp**. **jací by mohli být.** Posuzování lidí, tj. interpretace určitého dojmu, je dovednost, která je ovlivněna i zkušeností. To znamená, že v pubertě není ještě příliš dokonalá, i když i zde je zřejmé zlepšení (Steinberg a Belsky, 1991):

a) Pubescenti dovedou současně využít většího množství informací, které jsou schopni integrovat do jednoho celkového dojmu. Dítě by použilo jednu informaci, která by mu aktuálně připadala důležitá a upoutala by jeho pozornost.

b) Názory dospívajících jsou diferencovanější, užívají rozmanitější popisné kategorie, které mohou přesněji vyjádřit typické znaky určitého člověka (např. osobnostní rysy a zájmy). V hodnocení se běžně objevují abstraktní výrazy, posuzující různé psychické vlastnosti. Dítě by si všimlo jen toho, co by bylo nějak nápadné.

c) Pubescenti vědí, že jejich dojem je subjektivní a, i když jim to vadí, uvědomují si, že ostatní mohou určitého jedince posuzovat odlišně. Dítě by pro své hodnocení použilo to, co by mu připadalo významné, a bylo by přesvědčené, že si ostatní myslí totéž.

d) Pubescent dovede do svého hodnocení zahrnout i protikladné kategorie, které se jeví zdánlivě neslučitelné. Například někdo je fajn i protivný. Dětem by něco takového připadalo nesmyslné. Pro mladší dítě by byl dotyčný člověk buď přátelský, nebo protivný, ale ne oboje najednou. Jeho názor by se řídil hlavně podle toho, jak by se právě nyní choval k němu.

#### 2. Sociální role

Sociální role pubescenta procházejí v této době proměnou, která je ovlivněna:

a) Jeho zevnějškem, který ztrácí vlivem tělesného dospívání dětský habitus, a vyvolává tak jiné reakce než dříve.

b) Jeho tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině, což vede ke změně chování dospívajícího.

Pubescent **odmítá podřízenou roli**, resp. odmítá demonstrovanou formální nadřazenost autorit, jako jsou rodiče a učitelé. Je k nim kritický a je ochoten jim přiznat autoritativní pozici jenom, když je přesvědčen, že si ji zaslouží. Pubescent neakceptuje názory a rozhodnutí autority zcela bezvýhradně, jako činí mladší děti, ale přemýšlí o nich (a hlavně diskutuje). Vzhledem k tomu, že umí uvažovat i o jiných možnostech, tak je hledá. Pokud možno takové, které se od názoru autority odlišují. Nekonečná polemika s názory dospělých, např. s rodiči jej uspokojuje, protože potvrzuje hodnotu jeho vlastních schopností. Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem puberty. Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby ji zlikvidoval, ale aby se jí stal sám. Tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim dokáže vyrovnat. Diskuse s odpovídajícím partnerem je pro pubescenta tréninkem vlastních schopností a možností prokázat svoje kvality. Podobná debata má stejný subjektivní smysl jako soupeření ve sportu nebo v čemkoliv jiném.

Pubescentje **k dospělým netolerantní**. Jeho lpění na rigidním dodržování pravidel a důraz na absolutní spravedlnost může mít, kromě uspokojení potřeby jistoty, ještě další smysl: pubescent vyžaduje rovnoprávnost. Rovnoprávnost se projevuje i v tom, že určitá pravidla musí dodržovat všichni a ne jenom děti v podřízeném postavení. Tato tendence může být silnější, jestliže funguje zároveň jako obranný mechanismus v situaci ohrožení sebeúcty, kterou dospělí posilují kritikou chování pubescenta (často oprávněnou).

Odsuzování dospělých nebývá větší než kritičnost k vrstevníkům, ale bývá nápadnější, protože je vývojově novým, dosud sociálně tabuizovaným projevem. Často ani není větší než sebekritičnost, o níž ovšem nemusí dospělí vůbec vědět, protože je pouze vnitřní záležitostí jedince, a vědí o ní nanejvýš jeho nejbližší kamarádi. Důvodem je potřeba uchovat si sebeúctu alespoň navenek. Proto není možné přiznat svoje, byť i uvědomované nedostatky a pocity nejistoty. Není to únosné v situaci interakce s dospělým, který si dosud udržuje nadřazenou roli a pubescent s ním bojuje o uznání. Je zde riziko, že by mohl takovou informaci zneužít a pokořit jej. (Přesněji řečeno: pubescent si myslí, že by to dospělý učinil.)

Tab. 9.1: Rozložení hlavních aktivit dětí ve věku 10-15 let během pěti všedních dnů

( tabulka upravena na text, za druhem aktivity následuje procentuální vyjádření a časový údaj v hodinách)

Škola, učení, domácí úkoly: 43-46 procent, 28-30 hodin

Jídlo, hygiena: 9-18 procent, 6-12 hod.

Sledování TV: 8-9 procent, 6 hod.

Venku s kamarády: 6-7 procent, 3-4 hod.

Pomoc rodičům: 4.5 procent, 2-3hod.

Čtení: 4-5 procent, 2-3 hod.

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

V dospívání se obecně **zvyšuje význam a vliv vrstevnické skupiny**. Kamarádi slouží jako referenční model dokonce i ve vztahu k vlastní roli v rodině. Pubescent srovnává své možnosti v rodině s pozicí, jakou mají ostatní. Pokud zjistí, že je na tom hůř, pak bez milosti zvýší tlak na rodiče, aby mu dovolili totéž s typickým „*ale Dana taky může jít večer na koncert, na diskotéku… a nemusí jít spát v 9 hodin, nemusí nosit takhle blbou bundu atd.”* Tlak na konformitu je v tomto případě výrazem potřeby nezískat horší pozici než ostatní, protože i tím se potvrzuje další přiblížení vytoužené nezávislosti, která přináší větší prestiž.

**Role, kterou dospívající získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu velký význam**. Aby zde získal dobrou pozici, je schopen udělat mnohé. Konformita je daná potřebou být skupinou pozitivně přijat, mít zde své místo a možnost se definovat prestižní skupinovou příslušností (tj. skupinovou identitou). Rodiče mívají v této době pocit nevděku, protože dítěti mnohdy více záleží na tom, co řeknou kamarádi než na jejich názorech a pocitech. Takovým způsobem se projevuje potřeba zmenšit závislost na rodině, která se pubescentovi zdá příliš omezující. Po určité přechodné době se vztahy mezi rodiči a dítětem zase zlepší, protože už nebude důvod si svou soběstačnost vymezovat negativně, odmítáním. Čím bude dospívající jistější a vyrovnanější, tím méně křečovitosti a netolerance bude projevovat.

#### 3. Komunikace

a) Komunikace pubescenta s dospělými je typická **vzájemným neporozuměním a zvýšeným napětím, resp. i konflikty**.Dospívající chce být akceptován jako rovnocenný partner, a jestliže má pocit, že tomu tak není, přestává být ochoten komunikovat nebo provokuje. Potřebu komunikace mají rodiče i dospívající. Avšak pro obě strany bývají v této době vzájemné rozhovory dost často neuspokojivé, protože vedou k frustraci jejich očekávání. U dospívajícího se projevuje na jedné straně sklon k neustálému argumentování, kverulování, omílání určitých tvrzení stále dokola, neschopnost a neochota naslouchat dospělým, jejichž názory jsou a priori považovány za zastaralé a hloupé. Na druhé straně reaguje pubescent často tak vztahovačně a přecitlivěle, že se mu nedá téměř nic říct. Jeho rozlady a odmítání rozhovoru bývají pro dospělé občas dost nesrozumitelné, protože mají pocit, že se mu nic špatného neděje.

Ale i dospělí přispívají k obecnému zmatení svou netrpělivostí, znechucením a únavou, v níž často řeší komunikační problém autoritativní zkratkou, která k ničemu nevede, leda snad ještě posílí negativismus a ublíženost pubescenta. Komunikaci ruší ulpívání obou partnerů na nepodstatných detailech (např. hudební vkus a oblečení dospívajícího), pro něž se často nedostanou k významnějším tématům. Rušivě může působit i zdůrazňování vnějších znaků, které mají význam symbolu žádoucí či nežádoucí identity (např. oblečení, které symbolizuje dětskou roli, či naopak, je znakem vyzývavé zralosti).

b) Při komunikaci s vrstevníky si dospívající si vytvářejí **komunikační styl, který je typický užíváním určitých obratů, preferencí některých slov, specifických oslovení, jakousi šroubovaností a teatrálností**, jež má na řečníka upoutat pozornost a potvrdit jeho originalitu (= hodnotu). Komunikační vzorce, stejně tak jako oblečení, zájmové zaměření, hodnoty atd., jsou součástí skupinové identity. Pubescenti rádi užívají hrubší a slangové výrazy, jsou hluční, zejména pokud jsou v houfu. Skupina pubescentů komunikující hihňáním, hulákáním a strkáním bývá velice nápadná. Tyto projevy jsou výrazem pubertálního egocentrismu, soustředění na svou vlastní skupinu. Ostatní lidé jsou pro ně za těchto okolností nevýznamní.

Vzájemná sdělení pubescentů bývají zkratkovitá, takže jim dospělí, kteří by je náhodou poslouchali, ani příliš nerozumějí. Komunikační zkratky tu ovšem nejsou od toho, aby sdělovaly nějaký obsah, ale aby potvrzovaly vzájemný vztah a podporu. Uspokojení z toho, že jejich mluva působí šokujícím dojmem, vyplývá z obecné tendence odlišit se od od komunity dospělých, v níž mají pouze neatraktivní, podřízenou pozici, a hlavně toto odpoutání demonstrovat navenek.

Pro pubescenty je typický ještě jeden způsob komunikace: nekonečné a opakované **telefonické rozhovory** mají svůj smysl opět spíše v potvrzení existujícího vztahu než v potřebě kamarádce něco aktuálního a konkrétního povědět. Potřeba je sice neodkladná, ale obsah sdělení je jiný, než bývá běžné. Dospělí tuto komunikační aktivitu považují za nesmyslné mrhání časem a penězi a snaží se je všemožně překazit či alespoň zredukovat. O to více se pak ukřivděný pubescent dovolává opory u vrstevníka. Takovým způsobem se chovají především dívky, chlapci bývají i v tomto věku věcnější.

Pubescenti mívají oblibu v **komunikaci s počítačem**. Počítač z tohoto hlediska splňuje mnohá kritéria, která by dospívající uvítal i u lidí. Je trpělivým posluchačem, reaguje předvídatelně a dělá to, co chce jeho majitel (pokud mu dá správnou instrukci). Počítač funguje a komunikuje přesně podle určitého řádu, a pokud nikoliv, tak to může znamenat buď jeho poruchu, nebo chybu uživatele. Tato chyba je ovšem logická a lze ji najít, protože je zakotvena v již zmíněných pravidlech. Komunikace s lidmi žádná zcela jasná pravidla nemá. Když nefunguje, není její problém tak snadno identifikovatelný. Proto je počítač pro mnohé nejisté pubescenty přitažlivějším partnerem než lidé. Neuvádí je do rozpaků a neposiluje jejich nejistotu. Většinu věcí lze předvídat a ovlivnit. Něco podobného není v lidské společnosti možné, a snad právě proto se objevují případy dospívajících, kteří se straní vrstevnické společnosti a raději se baví s počítačem (dospělých by se popřípadě stranili také, ale ti jim to nedovolí). Problém je hlavně v tom, že se takoví jedinci stávají stále nejistější a jejich sociální dovednosti – ve srovnání s vrstevníky– stále méně funkční.

#### 4. Normy a pravidla chování

Schopnost uvažovat o mnoha různých možnostech vede k alespoň dočasnému zpochybnění všeho, co bylo dosud považováno za platné. To znamená i dosud akceptovaných norem chování. Pubescent na rozdíl od mladšího dítěte o obsahu jednotlivých norem přemýšlí. Probírá jejich význam a důsledky. Pubescent pochybuje, uvažuje a hledá lepší, pokud možno, ideální řešení. Takové úvahy podporují jeho pocit sebevědomí a kompetentnosti. Pubescent dovede formálně logicky uvažovat o fiktivních morálních problémech. Ale to je něco úplně jiného než řešení praktických, skutečných situací, v nichž je osobně angažován a emočně účasten. Zde používá hlavně konkrétní způsob uvažování, ne–li egocentrické řešení. Jedním z důvodů pochybování o významu obecných hodnot a norem je fakt, že je prosazují rodiče, od nichž se dospívající potřebuje osamostatnit.

Emancipace znamená i **odpoutání od hodnotového systému rodiny, alespoň na proklamativní úrovni**. Mnohdy jde pubescentovi skutečně víc o to, co hlásá, než co skutečně dělá. Navíc zažité hodnoty a normy nelze jen tak snadno opustit a nahradit jinými. Takový pokus by vyvolal obrovský pocit nejistoty a dezorientace, který by byl nesnesitelný. Pubescentovy úvahy o určitých pravidlech chování vycházejí z hodnot a principů, s nimiž se identifikuje. Morální normy přijímá dospívající jen tehdy, když je o jejich hodnotě sám přesvědčen (a ne proto, že jej k tomu někdo nutí).

Názory dospívajících však bývají proměnlivé, dovedou se sice snadno nadchnout, ale stejně tak snadno své přesvědčení změní. Pokud je pubescent o platnosti nějakého pravidla přesvědčen, radikálně vyžaduje jeho bezpodmínečné respektování. Problém je ovšem v tom, že proklamace pravidel bývá snadnější než jejich dodržování. Většina dospívajících se v reálném životě chová pragmaticky a dodržuje běžné normy alespoň v takové míře, aby neměli žádné problémy.

V období dospívání mají velký význam **normy stanovené vrstevníky**, většinou mají přednost před normami rodiny(resp. školy a majoritní společnosti). Pubescent akceptuje pravidla vrstevnické skupiny a chová se podle nich. To platí zejména ve vztahu k normám, upravující vztahy a chování ve skupině. Tlak na jejich dodržování bývá obrovský a jejich překročení je trestáno. Nejhorší variantou je vyloučení ze skupiny a izolace. Mnozí rodiče se diví, jak je možné, že jejich syn nebo dcera nechtějí doma poslouchat, zatímco k partě jsou konformní, až je to trapné. Problém je v tom, že se na situaci dívají svýma očima zkušených čtyřicátníků. Pohled pubescenta je jiný. Vrstevnickou skupinu si vybral sám a má pocit, že mu pomáhá zbavit se dětské role, což je nakonec i pravda. Zatímco rodina jej drží v podřízené a neimponující roli. V této vývojové fázi se dospívající stávají závislejšími na vrstevnících. Vazba k rodině však zůstává, i když pubescent, často nevědomě, proklamuje opak.

### #9.5.1 Škola

#### Role žáka v období pubescence

*Přála bych si lepší známky, abych se dostala na nějakou školu.” (Petra, 13 let)*

*Mám strach, že se nedostanu na školu, ale mámu by to asi naštvalo víc. (Filip, 14 let)*

*Přál bych si, abych už vyšel školu a abych se už nemusel učit. (Josef, 14 let)*

*To všechno, co jsem se naučil stačí. Teď bych se chtěl vyučit a jít pracovat. (Tomáš, 14 let)*

*Nejlepší je učitel na dějepis, asi jedinej učitel ve škole, co má autoritu, na matiku je nejhorší, to je šílenej debil. (Petra, 13 let)*

V průběhu dospívání se mění i role žáka. Pubescent uvažuje o jejím obsahu a o smyslu její existence. Vlivem nových strategií myšlení i pod tlakem dospělých, bere v úvahu vztah role žáka k vlastní budoucnosti. Avšak aktuální obsah této role je z větší části akceptován jako nevýznamná nutnost. Školní prospěch mnohdy ztrácí svůj původní význam, protože je chápán jako hodnota dospělých. V tomto věku navíc nejsou školní známky tak samoúčelné, jako byly dříve, ale jsou posuzovány ve vztahu k budoucímu uplatnění.

Zkušenost s určitým hodnocením vlastního výkonu, a z toho vyplývající relativní pozicí ve třídě, vede ke **stabilizaci individuálních norem, tzv. osobního standardu**. (Ten je definován jako výsledek školní práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož jedinec dosahuje bez většího úsilí.) Pubescent považuje za důležitou součást žákovské role **tendenci příliš se nenamáhat**, pokud to není nezbytně nutné. Jeho cílem je především to, aby se nedostal do potíží. Nejde mu tedy o to, aby se něco naučil, obohatil svoje znalosti a dovednosti. Chce se prostě vyhnout nepříjemnostem. Je zřejmé, že v této oblasti panuje stále konvenční morálka, založená na respektování požadavků autorit, i když jsou k nim dospívající kritičtí.

Zhruba 50 % žáků 7. třídy uvádělo, že se připravuje jen tehdy, když očekává zkoušení nebo písemku (Rendl, 1992).

Změna postoje k roli žáka vyplývá z větší kritičnosti k požadavkům a normám dospělých. Pokud pubescent v souvislosti s anticipovaným koncem školní docházky a profesní volbou zvýší úsilí, děje se tak ve vazbě na konkrétní (a osobně akceptovaný cíl). Samoúčelná aktivita by odporovala smyslu jeho hodnocení situace. Starší žák už nepřijímá automaticky všechny názory a hodnoty dospělých. V tomto období pro něj mají mnohem větší význam normy třídy, podle nichž je zbytečná námaha ve škole nesmyslná a sociálně degradující.

Zájem o učivo jako takové většina pubescentů nemá. Žáci 7. třídy často hodnotili látku druhého stupně jako něco cizího, nesrozumitelného, a tudíž neakceptovatelného (Rendl, 1995). Způsob posuzování školní látky vyplývá ze změny poznávacích procesů i celé osobnosti v době dospívání. **Větší nápor nejasného a nesrozumitelného učiva je odmítán, protože posiluje osobní nejistotu**. Zvyšuje neuspokojení v oblasti potřeby adekvátní orientace a stimuluje obranné reakce. V rámci možností daných rolí školáka jde nejspíš o nějakou variantu úniku (ignorování, vytěsnění, racionalizace). Méně často se obranné reakce projeví polemizováním o nesmyslnosti látky s učitelem, které by bylo možno hodnotit jako aktivní formu obrany.

Nejistota, vyvolaná prezentací nejasného učiva, je větší tehdy, jestliže je žák pouze pasivním objektem, který nemůže situaci nijak ovlivňovat, což je ve škole běžné. (Žák musí naslouchat výkladu látky, kterou nechápe, připadá mu nesmyslná a ještě by se jí měl nějakým způsobem naučit.) Navíc je na zvládnutí této situace závislý, nemůže se jí vyhnout jenom proto, že ho nebaví nebo jej stresuje. Aktivní zvládání problému by bylo snazší než pasivní účast v situaci, kterou nemůže sám nijak ovlivnit. Předpokladem k lepší orientaci by mohla být znalost základního principu prezentované teorie, pravidel, která by žák mohl aplikovat na jednotlivé situace, ale právě tento způsob zvládání látky nebývá běžný.

Přestože se myšlení pubescentů rozvíjí, nejsou mnozí schopni zvládnout veškeré učivo z důvodů:

a) formálních nedostatků (nakupení neznalostí, které porušuje návaznost, nesrozumitelný výklad apod.);

b) emoční blokády vyvolané negativním očekáváním;

c) nižších intelektuálních kompetencí, nedostačujících ke zvládnutí složitější teorie.

Názor 14leté Lenky je dost repezentativní. Učitelé ji „vysloveně štvou. Jednak se vyvyšujou. A když něco vysvětlujou, tak nesrozumitelně. Pořád jen říkají teorii, ale bez praktických příkladů” (Klusáková, 1994). Je jasné, že nepochopená látka pubescenta dráždí a snižuje jeho motivaci k učení něčemu, co nechápe.

Pubescenti dost často **zpochybňují význam mnoha školních znalostí, které považují za samoúčelné**. Nesrozumitelné učivo pro ně znamená pouze nutné zlo. K učení něčemu, co je nesrozumitelné a jeví se navíc jako nesmyslné, musí mít pubescent řádný důvod. V souvislosti s pubertální emancipací dochází k posunu v regulaci vlastního chování, od vnější manipulace k interiorizované autoregulaci. Pubescent vnější nucení akceptuje jen v nezbytné míře a vnitřní motivaci nemá, pokud mu není zřejmý (většinou bezprostřední) smysl takového jednání. Zvýšená kritičnost se projevuje i v postoji k učivu a způsobu jeho prezentace.

Role žáka má význam ve vztahu k budoucnosti, která je dosud manipulovatelná, alespoň v představách (Štech a Viktorová, 1995). Přechod na druhý stupeň základní školy je obecně chápán jako zlom. Dosavadní nedostatky jsou dospělými bilancovány a často interpretovány jako překážka, kterou je třeba překonat, aby žák získal šanci na relativně uspokojující zařazení. Doba nástupu na druhý stupeň má pro rodiče význam signálu, že je třeba změnit postoj ke škole, a v tomto směru vyvíjejí tlak na dítě.

M. Rendl (1995) připomíná, že míra aktivity rodičů je v této době spíše důsledkem školního hodnocení než jeho příčinou. **Úspěšnost ve škole má v pubertě vazbu k osobní perspektivě, přestává být cílem a stává se prostředkem.** Takto definovanou změnu významu role žáka akceptují postupně pod tlakem rodičů a učitelů i pubescenti (kteří už dovedou uvažovat o vlastních možnostech, lokalizovaných do budoucnosti). Úspěšnost na druhém stupni je základem pro diferenciaci žáků ve vztahu k předpokládanému profesnímu začlenění. Žáci se postupně rozdělují na budoucí studenty a učně. Jejich motivace a vztah k učení je ovlivněn anticipací budoucí profesní role. Tuto diferenciaci podporují i učitelé odlišným přístupem a náročností. Změny v náplni role posléze ovlivňují i sociální vztahy ve třídě.

Kritičnost je projevem subjektivního prožitku nové kompetence a zároveň pocitu nejistoty, dané vědomím více možností. Projevuje se zejména ve vztahu k autoritám, tedy i k učiteli. Starší žák nebude akceptovat názory a rozhodnutí učitele zcela bezvýhradně. Někteří žáci svoje názory s učitelem nekonfrontují, protože dovedou předvídat jeho reakci, ale uplatní je ve skupině vrstevníků. Vědí, že zde bude jejich názor akceptován. Dalo by se říci, že na této úrovni jde o **symbolickou konfrontaci**, sdílení určitého postoje s vrstevníky, kteří jsou ve stejně podřízeném postavení a možnosti jejich obrany jsou omezené.

Podobný význam mají vtipy na učitele, jejich přezdívky, karikatury apod. Kritika učitele je zcela přirozeným projevem nových kompetencí pubescenta, který už neakceptuje pouhou formální autoritu. **Nadřazená role učitele přestává být tabuizována.** Starší žák přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží (např. autentické projevy, kde není v rozporu skutečné chování a verbální proklamace žádoucí varianty, či skutečné schopnosti a dovednosti). Pokud učitele jako autoritu akceptuje, děje se tak na základě jeho vlastností a chování a nikoliv proto, že je jeho autorita potvrzena institucionálně (tj. jenom proto, „*že on je učitel a já žák”*).

13letá Zuzana má ráda svoji třídní a matykářku. „Obě jsou správný, spravedlivý a hodně nás naučí”. 14letá Lenka preferuje učitelku němčiny, protože „si s náma povídá, zeptá se, jestli látce rozumíme a na hodinách je i zábava”. (Klusáková, 1994)

I když je učitel akceptován přijatelně, osobní význam pro dospívající už nemá. Jitka ze 7. třídy tento postoj charakterizovala následujícím výrokem: „Já jako proti učitelům vůbec nic nemám.” (Rendl, 1995)

Kritičnost k učitelům bývá mnohdy i zdůrazňována, ale to, co dospívající hlásá, nemusí plně odpovídat jeho skutečnému vztahu.

Pěkně to vyjadřuje matka 14letého Martina: „Pro mě Martin není berná mince, protože občas se mu něco zdá a je velice kritický k učitelům… ale poznám na něm, že třeba toho člověka má rád… a přemejšlí nad tím, co mu ten člověk řekne.” (Viktorová, 1992)

Učitel (stejně jako ostatní dospělí) ztrácí výsadní postavení, které do té doby automaticky měl. **Smysl role učitele je z pohledu pubescenta dán především jeho vztahem k výuce**. Dospívající akceptují, že je učitel bude nutit k učení, a dokonce to očekávají. Za podstatnou složku učitelovy profesní kompetence považují schopnost vysvětlit látku (to znamená usnadnit orientaci a snížit nejistotu, která by byla dána nakupením nesrozumitelného učiva).

Pubescent trvá na rigidním dodržování pravidel a na spravedlnosti. Odmítá manipulaci s řádem i se svou osobou. Takové jednání vyplývá z nechuti k absolutní podřízenosti formální autoritě. Jestliže učitel zdůrazňuje svou autoritu a moc (což je obyčejně také projev nevyrovnanosti a nejistoty), může vyvolat negativismus a komplementární tlak na opačné, ale stejně formální projevy uznání.

**Pubescenti oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou nadřazenost a autoritu**. Oceňují dobrou náladu, smysl pro humor, pochopení pro žáky a ochotu vyslechnout jejich názor (Rendl, 1995). To znamená, že jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné bytosti. Takový učitel by posiloval jistotu dospívajících, potvrzoval by je v jejich nové identitě a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby by kladně ovlivňoval i jejich motivaci ke školní práci. Dalším důležitým znakem učitelova chování, které by uspokojovalo potřebu jistoty pubescentů, je jeho stabilita. To platí jak ve smyslu dodržování jasných pravidel, tak z hlediska emocionálního, zejména ve vztahu k jeho ladění. Náladový a nervózní učitel by v dětech vyvolával napětí a četnost problémů by narůstala.

Komunikace učitele se staršími žáky může být narušována různými faktory. V chování pubescentů je z pohledu dospělých mnoho iritujících projevů (např. grimasování, gestikulace, tón hlasu). Jejich subjektivní význam může být v potřebě žáka zdůraznit svou pozici, nebo není žádný a je jen vývojovým artefaktem, např. klátivé pohyby. V komunikaci staršího žáka a učitele hraje svou roli i tělesná výška. U mnoha dospívajících je nyní naprosto souměřitelná s výškou dospělého, a tak opticky mění jejich vzájemný vztah. Alespoň symbolicky si jsou rovni, i když na sociální úrovni zůstává asymetrie jejich rolí zachována.

### #9.5.2 Rodina

*Moje matka pořád mluví, ale nedá se z toho poznat, co vlastně chce. Já už ji radši ani neposlouchám. (Eva, 15 let)*

*Nejvíc mě štve, že mi rodiče nikdy nechtějí vysvětlit, co jim na mě vadí, jenom kritizujou. (Ondřej, 14 let)*

*Nejvíc mi vadí, že chce moje máma všechno vědět, často mě vyslýchá, na co myslím a proč mám špatnou náladu. (Lucie, 15 let)*

*Otec 14letého Karla si naopak stěžuje, „že se jeho syn nepodílí na rozhovoru. Já bych třeba navázal, chtěl bych, kolikrát jsem se snažil… ale on s námi o tom, co se děje ve škole absolutně nehovoří. A jak o tom začneme mluvit, je nervózní… Chtěl jsem mu jako táta vysvětlit vztah dívka – kluk, ale on to striktně odmítá. Já kolikrát zkouším, říkám: to je hezká holka… a on naznačí: tati buď zticha, nech toho. (Štech, 1992)*

#### Proměna rodinných vztahů v období pubescence

Psychický vývoj zcela obecně předpokládá postupné zvyšování autonomie. V pubertě se proces emancipace stává nápadnější, protože se jeho tempo zrychluje. Jednou z oblastí, v níž se pubertální emancipace významným způsobem projeví, je rodina se svou dosud rigidní strukturou vazeb a rolí. Dospívající, který si vytváří svou vlastní identitu, již nechce připustit, aby s ním rodiče manipulovali. **Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k jejich proměně**. Infantilní závislost musí být nahrazena zralejším a vyrovnanějším citovým vztahem. **Pocit jistoty a bezpečí, který vazba na rodinu poskytovala, se transformuje do symbolické roviny** a funguje stejně účelně, i když už pouze ve vědomí jedince. (V této formě může existovat i v dospělosti a dokonce i tehdy, když už rodiče nejsou naživu.)

Přechodné stadium transformace, uvolňující již nefunkční závislost dítěte na rodičích, se může projevit zdánlivým odmítnutím všeho, co do té doby platilo. Takový výkyv obvykle nemá trvalejší platnost, i když se rodičům mnohdy takto jeví. Je výrazem potřeby dítěte překonat vazbu, která by byla pro další vývoj jeho osobnosti omezující. Psychický vývoj se projevuje i postupným uvolňováním vazeb, které splnily svou funkci.

Dospívající usiluje o rozvoj své identity, která by byla individuálně specifická, odlišovala by jej od ostatních lidí a potvrzovala jej jako samostatnou bytost. Tento proces se nazývá **individuace** a má dle R. Josselsonové (1980) čtyři fáze, z nichž v období pubescence proběhnou pouze první dvě:

1. **Fáze diferenciace**

Dítě si na počátku dospívání ve větší míře uvědomuje svou psychickou i fyzickou odlišnost od rodičů (resp. od ostatních lidí) a považuje ji za důležitější než dřív. Stane se tak proto, že pubescent dospěje ke zralejšímu způsobu uvažování a navíc se začne v rámci své proměny na sebe více soustředit. Toto zjištění obyčejně vede k tzv. **deidentifikaci ve vztahu k rodičům** (resp. jiným významným autoritám). Dítě už nechce být jako oni, ale naopak, chce se odlišit. Logickým důsledkem tohoto procesu bývá **zpochybnění rodičovských hodnot a norem**. Dokonce i těch, které sám pubescent považuje v zásadě za dobré.

Potřebu vlastního odlišení posiluje také vědomí, že rodiče nejsou tak moudří a všemocní, jakými se dítěti zdáli být dříve. Pubescent je svými rodiči do určité míry zklamán a snaží se s tímto faktem vyrovnat. Významnou roli zde hraje rozvoj poznávacích procesů a citová nezralost. Pubescent, který dovede logicky uvažovat, bývá kritičtější, ale dovede na druhé straně najít různá řešení. Dovede např. uznat, že jeho rodiče nejsou horší než ostatní dospělí a že na nich není nic vysloveně negativního. Potíž je spíše s akceptací takových úvah. Zde je na překážku emoční nevyrovnanost a zranitelnost. Pubescent by si přál mít ideální rodiče, které by mohl obdivovat, ale jeho rodiče takoví nejsou. V rámci svého radikalismu je může vidět buď černě, nebo bíle, a tak je odsoudí jako „establišáky”.

2. **Fáze experimentace**

Tato fáze trvá přibližně dva roky, tj. do konce puberty. V tomto období pubescent **experimentuje s vlastní emancipací**. Odmítá úplnou závislost na rodině a postupně ji stále více nahrazuje vázaností na vrstevníky. Ti jsou pro něho v této době významnější a poskytují mu podporu, kterou měl dříve od dospělých. Naivita a okouzlení novými kompetencemi jej vedou k pocitu všemocnosti. Pubescent je nekriticky přesvědčen, že ví všechno, co je třeba, a tudíž jej nemůže nic ohrozit. Odmítá všechny rady a doporučení rodičů, které mu připadají hloupé a zbytečné. V určitém období může odmítat úplně všechno, jako by se bál, že by ho méně radikální postoj mohl vrátit zpět, do dětské role.

Rovněž manipulaci v oblasti jeho budoucích rolí prožívá dospívající většinou jako zbytečné obtěžování. Jeho vlastní seberealizace je zatím vázána převážně na nejbližší časový úsek. Otevřená budoucnost je pro něj samozřejmostí, v tomto směru jsou zatím všechny alternativy alespoň hypoteticky možné.

Pubescentovi zůstává v rodině stále jen role dítěte. Její statut, tj. povinnosti a práva, která z ní vyplývají, se sice mění, ale pro dospívajícího nepřijatelným způsobem. **Povinnosti nabývají, ale práva ne**. Rodiče soudí, že když je dítě už dost velké, může převzít více povinností a být za jejich plnění odpovědné. Takže je zřejmé, že si všimli změny dané dospíváním. Avšak jeho práva zůstala beze změny. Rodiče vyžadují poslušnost, nemají potřebu přiznat pubescentovi větší samostatnost, nechtějí brát vážně jeho názory atd.

V této době dost často vzniká rozpor mezi rolí dospívajícího dítěte a jejím statutem, kterému se starší děti brání, považují jej za nesprávný a nespravedlivý. Nechápou, proč by jim měly přibývat jen povinnosti, zatímco výhody se nemění. Důvody, proč rodiče jednají právě tímto způsobem, mohou být různé. Jedním z nich je strach o dítě, které se jim nezdá ještě zcela zralé, a myslí si, že by je předčasná samostatnost mohla ohrozit. Druhým důvodem bývá obyčejně pohodlnost. Je jednodušší něco přikázat, než diskutovat s dost často hloupě a naivně argumentujícím puberťákem.

Potřeba změnit svou roli v rodině souvisí s celkovou proměnou identity. Pubescent se snaží získat větší prestiž a omezit svou závislost a podřízenost. Tato tendence je v souladu s dosaženými kompetencemi. Dospívající už skutečně víc umí, dokáže si v mnoha věcech sám poradit. Na druhé straně určitá emoční nezralost a nevyrovnanost vede dospívajícího k potřebě formálního zdůraznění samostatnosti bez ohledu na její důsledky. Je to např. svoboda rozhodování, která ještě není podložena plnou zodpovědností za vlastní jednání a projevuje se téměř jako negativismus. Pubescent někdy např. volí takové varianty, které mu ve skutečnosti ani moc nevyhovují, jenom aby prosadil jiný názor, než mají rodiče. Jelikož je v mnoha směrech nejistý, klade důraz na formální aspekty. Bývá radikální, vztahovačný a netolerantní. Ústupky, které nakonec získá, mu potvrzují jeho kvality a kompetence. Je to pro něj jeden z důkazů jeho zralosti.

V období dospívání dochází **ke zdánlivému konfliktu potřeb rodičů a dospívajících**. Rodiče si potřebují udržet citový vztah dítěte a nejsou někdy schopni či ochotni akceptovat jeho proměnu (z obav, že proměna bude znamenat ztrátu). Pubescenti se potřebují uvolnit z infantilní závislosti a rodinné zázemí považují za samozřejmost, která by je neměla omezovat v jejich osamostatňování. Potřeba citové jistoty nabývá na významu jen v situaci nějakého subjektivního ohrožení.

Například 15letá těžce nemocná Zuzana potřebovala přítomnost a viditelný projev lásky své matky právě proto, že byla v těžké situaci, jinak by se bez ní obešla.

Jestliže je tlak rodičů v tomto směru příliš silný, zvyšuje se zároveň potřeba obranných mechanismů, a tím i riziko reálného konfliktu, který by mohl mít hlubší následky. Rodiče by za těchto okolností pro pubescenta představovali více zdroj ohrožení než jistoty a tato skutečnost by jej vedla k preferenci úplného odtržení a hledání vazeb někde jinde.

Pubescenti jsou ke svým rodičům kritičtí, ale dovedou je i ocenit. U svých rodičů si nejvíce váží **upřímnosti a statečnosti**. Tu lze v tomto případě interpretovat jako schopnost vydržet, být věrný svému přesvědčení a svým zásadám (Matějček, 1986). Společným znakem uvedených vlastností je určitá **stabilita, spolehlivost a jednoznačnost rodičovského chování**. V této podobě mohou sloužit jako transformovaný zdroj jistoty a bezpečí. To je důležité v době, kdy nabývá na významu potřeba emancipace od rodiny, resp. potřeba změny dosud platné struktury rolí v rodině.

Naopak dospívajícím vadí, když jsou rodiče podráždění, hádaví a malicherní nebo když nedají jasně najevo, co vlastně chtějí. Nemají rádi ani nadměrné narušování jejich osobní intimity.

13leté Zuzaně na rodičích vadí „že se hádají, často a kvůli blbostem. A před náma”. 14leté Lence vadí na matce „když chce, abych se jí svěřovala. Komu píšu a tak. Dokonce mi čte dopisy”. 13letému Ondřejovi vadí, že je jeho matka „někdy nemožná, nechce mi říct, co jsem udělal, co jsem provedl”. (Klusáková, 1994)

14letý Karel má rovněž výhrady proti rodičům „mě doma nadávaj a tak, a já jsem si prostě řek, že až mi bude osmnáct, tak prostě z domova vypadnu a víc mě nezajímá… Budu samozřejmě za našima chodit a tak, ale nenechám si od nich už nadávat, protože mi nadávaj občas úplný blbosti” (Štech, 1992)

Pubescent přijímá jen to, co mu imponuje a čeho si váží. Jelikož má sklon k absolutistickým hodnocením, chce všechno dokonalé, nebo to úplně zavrhne. Postoj k rodičům je touto tendencí ovlivněn také. Nejsou všemocní a neomylní, pochopení jejich reálných schopností a možností je pro dítě zklamáním. Aby si je mohlo uchovat v jejich dosavadní roli, muselo by si je zidealizovat, a to už je většinou nepřijatelné.

Pubescenti jsou kritičtější, než byly mladší děti. **Rodiče ztrácejí výsadní postavení**. I I v rodině přestává být nadřazená role dospělé autority tabuizována. Pubescent si váží především autentických projevů, shody skutečného chování a verbálních proklamací. Zdůrazňování formální stránky, která nemá žádný přijatelný obsah (např. *musíš nás poslouchat, protože jsme tvoji rodiče*) vede k odporu a odmítání autority. Takový postoj bývá výrazem rodičovské bezmoci, nejistoty, event. nedostatečné empatie.

Potřeby rodičů a dospívajících dětí jsou zdánlivě protikladné:

1. **Rodiče si potřebují uchovat svou autoritu, i kdyby jen formální**, protože jim pomáhá řešit různé problémy a je významnou součástí jejich identity. Akceptovat tuto změnu znamená vzdát se této výhody a přijmout větší náročnost symetričtější role, (která může být prožívána jako nepříjemná). Může představovat ohrožení v oblasti sebehodnocení a sebeúcty, jestliže se rodič necítí příliš úspěšný.

2. **Pubescent chápe jako úspěch jakékoliv omezení podřízenosti a dětské role**, to je cílem jeho snažení. Není dost zralý na to, aby chápal a akceptoval výhrady rodičů i jejich motivaci k určitému jednání. Není dost zralý ani na to, aby k nim byl tolerantní. To znamená, že větší pochopení a toleranci musí projevit rodiče, kteří jsou zralejší. Interakce rodičů s dospívajícími dětmi bývá poznamenána určitým napětím, vyplývajícím z rozdílných potřeb a postojů.

Kritičnost pubescenta a jeho odpor k závislosti na rodině může být projevem nejistoty, kdy si váhající jedinec takto dodává odvahu. Může být reakcí na nepřiměřené, příliš autoritářské rodičovské chování, na zesměšňování atd. V tomto případě jde o projev obrany, která mu pomáhá udržet přijatelnou sebejistotu a sebeúctu. Generalizované odmítnutí rodiny může být výrazem potřeby bránit vlastní identitu. Dospívání neprobíhá u všech jedinců a za všech okolností stejně.

1. **Jestliže je rodina příliš autoritativní, dítě se může komplementárně rozvinout jako pasivní, submisivní jedinec**. V tomto případě nemá na sebeprosazení a odpoutání z takové vazby dost sil, ani potřebné osobnostní vlastnosti. Jeho identita zůstává nadále vázána na stále stejné rodinné role. Podobný efekt může mít zdánlivě submisivní strategie rodičů, jejíž součástí bývá emoční vydírání. Bývá častější u matek a objevuje se zejména tam, kde chybí další uspokojivý vztah. Jakýkoliv pokus dítěte o odpoutání a vytvoření jiných vazeb mimo rodinu je trestán.

V rámci této strategie je pubescent manipulován vyčítáním, důrazem na sebeobětování, nemoc či slabost rodiče i proklamací jeho zájmu o dobro dítěte. Za těchto okolností se zvyšuje riziko fixace infantilního, závislého vztahu s rodinou (či s matkou). Dospívající nevyužívá možnosti osamostatnění a postupného rozvoje jiných vztahů i zralejších způsobů chování. Vývoj v této oblasti stagnuje a čím déle tato situace trvá, tím více se infantilní strategie fixují a je obtížnější (i vzhledem k pokračujícímu vývoji vrstevníků) je překonat.

Jestliže rodina neplnila dobře své funkce ve smyslu saturace potřeby bezpečí a jistoty, bývá vazba na rodiče nějak deformována. Vzájemné citové vztahy jsou slabé či neadekvátní (event. v rámci obran idealizované). Za těchto okolností nemůže uspokojivě proběhnout ani proces emancipace, dospívajícímu chybí jedna potřebná zkušenost. Totéž se děje tehdy, když rodiče s dítětem nežijí, a tak se nevytvářejí běžné funkční vazby. Taková rodina nemůže fungovat ani jako zdroj symbolické jistoty a bezpečí.

Určitou variantu, která ovlivní rodinné vztahy, představuje život postiženého dítěte na internátě, mimo rodinu. Pubescent se zde nemá proti komu bouřit. Autorita pedagogů je neutrální, nemá osobní význam, který je zřejmě jedině smysluplný, má-li potenciální partner posloužit pro potvrzování vlastních kompetencí pubescenta. Rodiče zůstávají v pozadí, a ať už pozbývají svůj význam, nebo jsou zidealizováni, jeho dospívání v takové míře neovlivňují.

2. **Za určitých okolností může být dítě reálně neschopné dosáhnout přiměřeného osamostatnění**. Mohou mu chybět potřebné schopnosti a předpoklady. To se stává u dětí nějak postižených nebo chronicky nemocných. Dítě, které nemá potřebné kompetence nebo je jen primárně nejisté, se bude bránit proti dalšímu zvyšování nejistoty a ztrátě opory, kterou mu závislost na rodině poskytuje. Infantilní role je pro něj bezpečnější, a tak jí dává přednost. Ve skupině vrstevníků se takový jedinec nedovede prosadit, není pro ně imponující. Mimo jiné proto, že zosobňuje variantu role, o kterou oni nestojí.

#### Vztah pubescenta k otci a matce

**1. Matka**

Vztah k matce bývá v období dospívání typický především **odmítáním nadměrného pečovatelství**, hlídání a dávání rad. Pubescenti obého pohlaví se snaží z pozice pečovaného objektu uniknout. Na nezájem a často i proklamovanou nechuť pubertálních dětí přijímat její péči může matka reagovat pocity nevděku a nespravedlnosti. Pečovatelské chování je typické spíše pro matky než pro otce.

**Vztah matky s dcerou má jiný charakter než vztah otce se synem**. Mezi matkou a dcerou jde zpravidla o společenství vzájemné podpory, s důrazem na podporu mezilidských vztahů a na péči o druhé. V období dospívání může být tento vztah ohrožen vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeby dívky zdůraznit svou vlastní ženskou roli a z potřeby matky tuto tendenci potlačit. Matka může být v této situaci manipulována do pozice konkurentky, mnohdy proti své vůli.

Dospívající dcery berou matkám oblečení a kosmetiku, snaží se vypadat dospěleji a přitažlivěji. Matky k těmto projevům většinou zaujímají ambivalentní postoj. Na jedné straně mají radost z dobře se vyvíjející dcery, ale na druhé straně jim nová situace bere jistotu jak v mateřské, tak obecně v ženské roli. **Dcera od matky potřebuje podporu v rozvoji ženské role**. Dceři příliš nepomůže, když matka na svou vlastní ženskou roli rezignuje, protože za těchto okolností pro ni nebude přijatelným vzorem.

**2. Otec**

**Vztah otce a syna bývá více vyhraněný a je pro něj typické zdůraznění mužské identity**, ve smyslu sdílení společné příslušnosti k mužské komunitě s jejími zvláštními vztahy a loajalitou. Významným symbolem proměny vztahů otce a syna je změna poměru jejich fyzických znaků a kompetencí (výška postavy, síly, rychlosti a pružnosti). Stává se, že 15letý syn otce přeroste a je fyzicky obratnější než otec. (Tyto změny jsou paralelou k proměnám vzájemného poměru atraktivity matky a dcery.)

Dospívající syn se potřebuje osamostatnit a už o společnost otce nestojí tolik jako dřív. Do určité míry se otci vzdaluje a dává přednost vrstevníkům. Na druhé straně není pravda, že by pro něho táta ztratil význam (jak si někdy může zklamaný otec myslet). Synovi stačí pouhé vědomí, že se na otce může spolehnout, kdyby to potřeboval. Otec si nemusí vždy uvědomovat, že jde o vývojově přirozené chování, a může tuto změnu prožívat jako nevděk či důkaz synovy povrchnosti. Mnohdy nechápe, že syn se potřebuje vymezit ve vztahu k němu, protože je pro něj významný a chtěl by se mu vyrovnat (Yablonsky, 1995). O. Matoušek (1997, str.58) přirovnává útoky pubescentů na rodiče k *mytickému boji s drakem”*, který potvrzuje jejich kvality.

Syn od otce potřebuje **podporu v rozvoji mužské role**. Otec by mu měl poskytnout takovou zpětnou vazbu, která by podpořila jeho sebevědomí a zároveň fungovala jako korekce. To znamená, že by jej informovala o míře přijatelnosti jeho chování. Otcova reakce by neměla vyjadřovat jen jeho uraženou autoritu. Zpětná vazba je potřebná, ale otec by měl cítit, že může kritizovat a kárat konkrétní chování, které je jedním z mnoha možných projevů, ale neměl by odsuzovat syna. (Lze říci: *Tvoje chování je dnes pěkně blbé.* Ale nelze říci: *Ty jsi úplně blbý.*)Takové odmítnutí by nanejvýš stimulovalo obranné reakce, jimiž by chlapec bránil svou sebeúctu.

**Ve vztahu k dcerám funguje otec rovněž jako model mužské role**. Dcery si někdy potvrzují svou nově získanou ženskou roli ve vztahu k otci a zkoušejí, jaké reakce jejich chování vyvolá. Reakce otců mohou být velice různorodé, od naprostého odmítání ženských projevů své dcery až po jejich akceptaci, která se promítne do žárlivosti na její vrstevnické ctitele apod.

Shrnutí

Socializační rozvoj pubescenta je ovlivněn jeho novými kompetencemi, které se projeví i ve způsobu zpracování různých sociálních vlivů. V průběhu dospívání se mění názor na jiné lidi. Proměnou procházejí i sociální role pubescenta – dospívající odmítá podřízenou roli. Komunikace dospívajících s dospělými je touto potřebou ovlivněna také. Mění se vztah ke škole, dobrý prospěch přestává být cílem a stává se prostředkem. Dochází ke stabilizaci individuální normy, která určuje i míru snahy pubescenta. Mění se vztah k učiteli, už není přijímán automaticky jako formálně daná autorita, ale jen tehdy, pokud pubescentům něčím imponuje.

Jednou z vývojových potřeb pubescenta je odpoutání se od rodiny. Emancipace od rodiny nevede ke zrušení citové vazby k rodičům, ale k její proměně. Dítě už nechce být jako rodiče, snaží se od nich nějak odlišit. Potřebu odlišení posiluje pocit, že rodiče nejsou tak moudří a všemocní, jakými se zdáli být. Pubescent odmítá formální rodičovskou autoritu, je k rodičům kritický.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se v době dospívání mění vztah k hodnotám a normám?

2. Čím je typická proměna vztahu pubescenta k vlastním rolím?

3. Jak se mění postoj ke škole a k učiteli?

4. Jaký je obvyklý postoj pubescentů k vlastnímu školnímu prospěchu?

5. Jak se projevuje rozpor mezi potřebami rodičů a dospívajících dětí?

6. V čem spočívají rizika možných konfliktů mezi rodiči a dospívajícími dětmi?

7. Co oceňují dospívající u svých rodičů?

### #9.5.3 Vrstevníci pubescenta

*Přála bych si, abysme se ve třídě furt nepomlouvali. (Gábina,13 let)*

*Nejvíc mi vadí, že se ve třídě pořád hádáme. (Lenka, 13 let)*

*Ve třídě je to takový, že se člověk bojí něco říct, aby se mu nesmáli nebo aby nedostal někde vynadáno… nebo aby mě někdo nezbil za to, že jsem na něj náhodou něco řekla. (Eva, 14 let – podle Viktorové, 1992)*

Snaha o osamostatnění, které by poskytlo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázena orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro pubescenta mají čím dál větší význam vrstevníci, kteří mají podobné problémy jako on.

Vrstevnická skupina slouží jako **opora stávající identity**. Dospívající jedinec se může uspokojivě vymezit příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování. Skupinová identita podporuje individuální identitu, která je jí částečně definována. Je mnohem snadnější se takto vymezit a získat vcelku bez námahy uspokojující obraz sebe sama. Tímto způsobem se snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje se pocit sebevědomí, sebejistoty a moci, které by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl.

Skupinová identita poskytuje pubescentovi zázemí v době, kdy se uvolňují rodinné vazby. Pro mladší dítě je zdrojem jistoty a opory rodina. V období dospívání bývá potřeba jistoty a bezpečí uspokojována ve vrstevnické skupině. Významnou roli zde nepochybně hraje i příslušnost k vlastní generaci, někdy až demonstrativně proklamovaná, a důraz na její odlišnost od světa dospělých. Dospívající si může spíše dovolit opouštět pevné rodinné vazby, jestliže má zázemí jinde. **Vrstevníci se stávají neformálními autoritami**, které mohou mít za určitých okolností větší vliv než dospělí.

Na počátku dospívání jsou vrstevnické party ještě převážně složeny z jedinců jednoho pohlaví. Časem se vytvářejí větší skupiny, kde se běžně vyskytují chlapci i dívky, např. z jedné třídy. Děje se tak při sportu, návštěvě kina, diskotéky apod. Zde se nejčastěji navazují první kontakty, které vedou ke vzájemnému poznávání a ke vzniku kamarádství i prvních lásek.

Vrstevníci slouží jako zdroj sociálního učení:

1. Pubescenti ve skupině **napodobují jeden druhého**, resp. většina napodobuje vůdce či hvězdu party, kteří mají značnou neformální autoritu.

2. Vrstevnická skupina má **referenční význam**, tj. slouží jako základ pro porovnání zkušeností.

a) Pubescent si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. To má význam pro pochopení jiných i sebe sama, tato zkušenost je základem pro reálnější sebehodnocení.

b) Pubescent může srovnávat svoje zkušenosti s rodiči a s vymezením vlastní role v rodině. Informace vrstevníků mu pomáhají korigovat jeho požadavky na rodiče, na svou pozici v rodině. Vytváří se zde určitý standard, hodnocený jako norma celé skupiny.

Skupina dospívajících, např. školní třída, vyžaduje značnou konformitu. Sami dospívající se tuto tendenci uvědomují a někdy jim i vadí. „V naší třídě je nevýhoda, pár kluků si něco začne a všichni se k tomu přidaj a pak celá třída táhne za jeden provaz… prostě je to takový hromadný… ale jinak jsme perfektní kolektiv. Vždycky jdu za tou třídou, když jde, s tou třídou jdou všichni… Tady stačí, aby jeden něco udělal a udělaj to všichni.” (podle Viktorové, 1992)

Příslušnost k vrstevnické skupině se projevuje konformitou k jejím normám. Jinak to nejde, protože skupina by nekonformního člena nepřijala. Míra konformity závisí na vývojové úrovni. Mladší a méně jistí pubescenti jsou ke skupinovým požadavkům konformnější a méně kritičtí než starší dospívající. Projevy konformity mohou být velmi různé, od standardní úpravy zevnějšku až po nově modifikované hodnoty a preferovaný styl života. Normy chování platné ve skupině pubertálních jedinců se do určité míry odlišují od obecně platných norem. Některé způsoby chování jsou tolerovány, ale na druhé straně je zde větší tlak na dodržování jiných.

**Potřeba vytvořit vlastní pravidla vyplývá z tendence osamostatnit se z vazby na skupinu dospělých**. Schopnost uvažovat i o jiných možnostech postupně vede k vytvoření vlastních norem, které by potřebám dospívajících lépe vyhovovaly. Normy, platné ve skupině dospívajících, bývají nekompromisní, radikální, se sklonem k extrémnímu hodnocení a řešení situace. Jsou takové proto, že v této podobě splňují předpoklad jednoznačnosti a srozumitelnosti, která posiluje jistotu. Nároky skupiny mohou být někdy dost velké a pubescent se tak může octnout v dvojím tlaku. Požadavky rodičů a party mohou být neslučitelné a pubescent si musí vybrat, přinejmenším v určité oblasti (např. ve vztahu k nějakému riziku, volbě přátel, aktivity).

Dospívající rozlišují sociální kontext, vědí, jak se kde mají chovat a co mohou očekávat. Do určité míry mohou dvě centra identifikace a zdroje možné jistoty přispívat k větší rovnováze, mohou korigovat různé nepříjemné zkušenosti. Skupina pubescentů nebývá např. ještě dostatečně zralá, aby mohla být zdrojem trvalejších hodnot a norem. Ty jsou i v tomto období spojeny s rodinou, resp. se sociokulturními vlivy, transformovanými rodinným prostředím. Vrstevnická skupina poskytuje jiný typ podpory.

1. Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje i **ve formě stanovení určitých sociálních standardů**, které slouží jako potvrzení žádoucí úrovně vyspělosti. Jejich dosažení posiluje prestiž jedince ve skupině. Jde zde nejenom o potvrzení tělesné a duševní zralosti, ale i o získání potřebného sociálního statusu určitého jedince, tj. co už smí, jaká si vydobyl práva atd. Podobné standardy existují i v jiných sociálních skupinách, ale v období dospívání by je nejlépe charakterizovalo vymezení „*už může a dělá…”*. Ze subjektivního pohledu jedince je významné hodnocení vlastní pozice ve vztahu k těmto standardům ve smyslu *všichni už… tak já také musím”*.

Snaha o odlišení od dětí i dospělých se projevuje nejenom vymezením vlastních pravidel, ale i určením požadovaných způsobů komunikace. Dekódovat přesnější význam sdělení se všemi odstíny je často dostupné jen pro členy skupiny, a to je pro pubescenty uspokojující. Dospívající umí odlišit přiměřenost určitého stylu komunikace ve vztahu k sociálnímu kontextu (mezi vrstevníky, ve škole a doma s rodiči), stejně tak jako diferencuje normy chování a sociální role.

2. Vrstevnická skupina má své **vlastní hodnoty, normy a ideály**.Určuje si generační standardy ideálů a podle nich se řídí. Už jejich pouhé přijetí může přispět k prestiži jedince. Ale mohlo by tomu být přesně naopak, pokud by si dospívající vybral za vzor někoho, kdo se ostatním jeví jako neimponující nebo směšný. Obvykle se takovým vzorem stává populární sportovec, herec, zpěvák, ale může jím být i o něco starší imponující vrstevník. Pubescent se často snaží svému ideálu přiblížit tou nejsnazší cestou, kterou je úprava zevnějšku a viditelné projevy chování. Mnohem vzácněji se dospívající snaží podle svého vzoru něčeho dosáhnout a investuje do této činnosti mnoho času a energie.

Volbu identifikačního vzoru ovlivňuje i dosažená inteligence a sociokulturní zkušenost, která je dána celkovou úrovní rodiny. Budoucí učňové na konci základní školy vyjadřovali svoje přání, jací by chtěli být, velmi konkrétně, např.*”být jako Madonna”*.Zatímco budoucí studenti se vymezovali spíše souhrnem obecnějších a otevřenějších možností (např. *umět dobře jeden jazyk*). Neměli takovou tendenci ke konkrétní a zároveň prakticky nedosažitelné identifikaci (Pavlica, 1992). Konkrétním způsobem by svůj ideál vyjádřily také mladší děti, ty chtějí být priceznou, kosmonautem, čarodějem apod.

Někteří pubescenti kladou důraz na fyzickou sílu. Tuto potřebu mají zejména školsky méně úspěšní dospívající. K. Pavlica (1992) ji interpretuje jako výraz většího pocitu ohrožení a nejistoty (než jaký pociťovali školsky úspěšnější žáci), ale i jako tendenci identifikovat se s „romantickými hrdiny akčních filmů”. Tento výklad je možný, i když jde nejspíše o naplnění potřeby seberealizace takovým způsobem, jaký je vůbec dostupný. To se odrazí i ve volbě identifikačních vzorů – hrdinu akčních filmů si za svůj vzor vybere ten, který z nějakého důvodu obdivuje fyzickou sílu. Buď proto, že je sám fyzicky silný, nebo naopak, že je fyzicky slabý a potřebuje tento nedostatek nějak kompenzovat.

Potřeba být akceptován a získat uspokojivou prestiž existuje v každém věku. V období dospívání má ještě větší význam, protože snižuje nejistotu, a tak pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti pubescenta. Role, které lze získat ve skupině vrstevníků, se liší od rolí, které jsou dostupné ve společnosti dospělých. Nejvýznamnějším rozdílem je míra jejich symetrie, event. dokonce možnost získat nadřazenou roli. Ve vrstevnické skupině si může pubescent vydobýt dominantní roli s vysokou prestiží, jakou v rodině ani ve škole nemá. Mezi autoritou dospělého a dítětem přetrvává určitý statutární rozdíl, který mezi vrstevníky není. Vrstevnické role mohou být variabilnější než např. role dítěte v rodině a jsou více ovlivnitelné vlastní aktivitou. Jedinec si zde prověřuje odlišné strategie, učí se jiným způsobům chování a sebepojetí, než jaké by si mohl osvojit v rámci rodiny. To je pro jeho další rozvoj potřebné, protože v dospělosti bude muset zaujímat různé role.

Role, které pubescent získá mezi vrstevníky mají značný subjektivní význam, protože ve větší míře **závisí na jeho osobnostních kvalitách a kompetencích**. Role v rodině jsou dány jinými parametry. Proto se každý dospívající snaží, aby svým vrstevníkům něčím imponoval. Jestliže se mu to z nějakého důvodu nedaří a není uspokojivě akceptován, má tendenci hledat jiné způsoby chování, které by k dosažení žádoucího efektu vedly. Někdy může pubescent dosáhnout uspokojení změnou objektu, tj. hledá takovou skupinu, která by jej přijala. V některých případech potom nejde o volbu kamarádů pro jejich atraktivitu, ale z důvodů potřeby být vůbec někým akceptován. Pubescent si je nevybral, zbyli mu jako jediní, pro něž je přijatelný.

Podobný proces osamostatňování probíhá i ve škole. Zdrojem jistoty a bezpečí už v této době není učitel, ale je jím zcela jednoznačně třída. Pubescent potřebuje získat jistotu, že je třídou akceptován, ale zároveň chce dosáhnout v hierarchii této skupiny uspokojivé postavení. Pozice ve třídě se rovněž stává významnou součástí osobní identity. V tomto směru představuje jakýsi precedens obecnější sociální úspěšnosti a sebeprosazení ve skupině. Jedinec, kterému se podařilo uspět, bude mít více sebejistoty a pravděpodobně i lepší sociální kompetence. To je mnohdy jistějším předpokladem budoucího úspěchu než výborný školní prospěch. **Dobrou pozici ve třídě lze získat na základě kompetencí, vlivu a oblíbenosti** (Hrabal, 1991). Jedinec, jehož schopnosti a osobnostní vlastnosti potřebám třídy vyhovují a imponují, získá větší oblibu i lepší status.

a) Kompetencí, kterou pubescenti nejvíce oceňují, je **inteligence a na ní závislá vzdělanost**. Vlivní žáci byli vždycky, bez ohledu na svou oblíbenost, popisováni jako chytří (Semerádová, 1995). Inteligence může přispívat k popularitě. Nejenom proto, že je imponující, ale i z toho důvodu, že inteligentní jedinec snáze pochopí, jaké chování se od něj v určité situaci očekává. Na druhou stranu je pravda, že v pubertě není ceněn školní prospěch získaný příliš velkým úsilím a dřinou, snahou zavděčit se učitelům apod., tj. úspěch získaný nějakým neimponujícím způsobem. Je známo, že dříč, byť i s vynikajícím prospěchem, je bytost, která má ve třídě pouze podřadnou pozici. (Což ovšem nijak nevadí dospělým, rodičům ani učitelům, ti o prostředek k dosažení úspěchu tolik nedbají.)

b) Oblíbenost je vázána na kamarádské chování, dobrou schopnost komunikace, smysl pro humor, toleranci, pozitivní emoční ladění, otevřenost a ochotu pomáhat. V souhrnu **to znamená důraz na solidaritu, jistotu pozitivního ladění a pozitivní akceptace**. Jde v zásadě o totéž jako v případě vztahu k dospělým: o jistotu pozitivního světa a přijatelnou pozici jedince v něm. Oblíbení spolužáci získali tuto pozici právě proto, že ostatním takovou jistotu poskytovali, měli o ně zájem a byli s nimi solidární. Američtí autoři považují za předpoklad oblíbenosti také dostatečně vysoké sebevědomí a atraktivitu, tj. spíše vlastnosti, které vedou k sebejistotě a dominanci (Clark a Ayers, 1988, v Seifert a Hoffnung, 1994). Zavrhované vlastnosti byly pochopitelně opačné: uzavřenost, zakřiknutost, podivnost, protivnost, urážlivost, domýšlivost a sklon k vytahování (Semerádová, 1995).

13leté Zuzaně vadí na spolužačkách „že pomlouvají a že se vytahujou s každou blbostí. Tváří se jako hvězdy a ve skutečnosti jsou sobci.” 14leté Lence jsou nesympatičtí „nejvíc ti, co se pořád urážejí, kluci i holky.” (Klusáková, 1994)

Kdo nepomůže ostatním, je jednoznačně odmítán. 14letý Franta hodnotí jednání své spolužačky takto: „No, ta je dost podlá. Ta chce mít všecko pro sebe. Honza byl u tabule a já mu radím. No a vona: Neraď mu. Začala řvát na celou třídu. No a pak byla vona zkoušená a já jsem jí to pěkně zavařil.”

Schopnosti, které jsou podstatné pro získání vlivu ve skupině, nemusí být rozhodující pro popularitu. Pro získání oblíbenosti má u pubescentů větší význam spontánnost v sociálním kontaktu a ochota akceptovat jiné členy skupiny. Oblíbený je ten, kdo ostatním **potvrzuje jejich pozitivní hodnotu, přijímá je a lze se s ním snadno dorozumět**. To znamená, že je to jedinec, který nevyvolává nejistotu v rozumové ani citové oblasti. Nikdo nemá důvod se s ním cítit špatně. Oblíbenost je závislá na osobnostních vlastnostech, sociální zkušenosti, tj. na vlastním uspokojení v oblasti potřeby pozitivního hodnocení i akceptace vrstevníky.

Pubescent, který byl od dětství sociálně úspěšný a oblíbený, se bude s větší pravděpodobností chovat tak, že bude opět akceptován (na rozdíl od jedince, jehož zkušenost byla převážně negativní). Tato kategorie se snadněji stane pozitivní složkou jeho identity. Avšak na druhé straně nemusí vysoká míra oblíbenosti automaticky znamenat, že je jedinec se skupinou identifikován a že pro něj má větší subjektivní význam.

V. Semerádová (1994) uvádí příklad výborně prospívající a velmi oblíbené žákyně 7. třídy, pro kterou nebyli spolužáci a jejich hodnocení příliš významní. Tato dívka se identifikovala s jinou vrstevnickou skupinou.

Socializace ve vrstevnické skupině vede postupně k větší individualizaci a k určitému dalšímu osamostatnění. Tímto způsobem přispívá k rozvoji identity každého jedince. Tento proces má několik fází:

1. Začíná **adaptací na skupinu**, postupně stále více diferencovanou.

2. Pokračuje **přijetím skupinové identity**, kdy se dítě s vrstevníky ztotožňuje.

3. Jakmile skupinová identita splní svou vývojovou úlohu, **dochází k postupnému osamostatňování**. To se projevuje poklesem konformity a větší kritičností ke skupině, k jejím normám i aktivitám atd. Na této úrovni dochází k další diferenciaci a ke změnám ve skupinové struktuře i hierarchii.

Socializační proces často proběhne jen částečně, protože s ukončením základní školní docházky se mnoho dětských skupin rozpadá. Významným mezníkem je v tomto vývojovém sledu **fáze socializačně diferencující**. V této době mění skupina svou strukturu, např. na základě školního prospěchu a budoucího školského začlenění, resp. i statusu, který jednotlivým rolím dle názoru pubescentů odpovídá. Když se třída rozdělí na budoucí studenty a učně, změní se do určité míry její vnitřní struktura i hierarchie. V této době začínají nabývat na významu individuální představy o vlastní identitě, zahrnující jak vztah k profesní dráze, tak i vlastní roli ve skupině. Někdy může mít tato proměna obecnější význam.

Další fáze se už odehrává v jiné skupině, ve škole, kam pubescent přichází. V nové situaci si pubescent musí znovu potvrdit vlastní sociální kompetence, eventuálně je koriguje novými zkušenostmi. Musí si zde dobýt přijatelnou pozici a získat oblibu. Začíná znovu, ale vybaven určitými kompetencemi a zkušenostmi, které budou ovlivňovat jeho chování v nové skupině (ať už budou mít pozitivní nebo negativní důsledky).

**Potřeba přátelství je v období dospívání velmi silná**. Touha po důvěrném vztahu s přítelem se objevuje již na počátku puberty, tj. v 11–12 letech. Přátelský vztah poskytuje určitý druh jistoty a bezpečí, jde o variantu emoční vazby. Později v adolescenci a mladé dospělosti jej do určité míry nahradí partnerský vztah. (Ten je ve fázi pubescence ještě na úrovni počátečního experimentování.) Přátelé dospívajícímu pomáhají v emancipaci z vázanosti na rodinu.

Přátelské vztahy jsou charakteristické vzájemností a intimitou:

1. **Vzájemnost znamená možnost sdílet** různé vnitřní pocity, názory a životní zkušenosti. Zjištění, že jiný člověk si může myslet a pociťovat totéž, pubescentům pomáhá, za těchto okolností se lépe vyrovnávají i s nejistotou vlastních pocitů a názorů.

2. **Intimita** zahrnuje tři oblasti (Papalia a Olds, 1992):

a) **Možnost se svěřit příteli**, kterému pubescent věří.

b) **Důvěrnost** – znamená přesvědčení, že veškerá vzájemná sdělení jsou jen pro přítele, představují určité tajemství.

c) **Výlučnost** – znamená, že pubescent se chová k příteli jiným způsobem než k ostatním. Přítel má určitá privilegia.

Dobrý přítel poskytuje podporu a porozumění, naslouchá, je loajální, nezradí, neshazuje a nevysmívá se v případě neúspěchu. Je možné mu důvěřovat. Pubescenti ve své charakteristice přítele zdůrazňují **vzájemné sdílení pocitů, porozumění a důvěru**. Mladší děti považovaly za významné sdílení nějaké konkrétní činnosti, společnou zábavu a legraci. Podporu jim ještě poskytovala rodina.

Pubescenti, kteří měli blízkého přítele, se lépe hodnotili, měli vyšší sebeúctu, považovali se za dostatečně kompetentní, byli sami se sebou spokojenější (Berndt a Perry, 1990 v Papalia a Olds, 1992). Takoví dospívající byli pro své vrstevníky atraktivnější a dovedli si získat přátele, kteří jim poskytovali pozitivní zpětnou vazbu. Dospívající preferují přítele, který se s nimi v mnoha oblastech shoduje. Je pravda, že za takových okolností je vzájemné porozumění snazší a vztah přináší více uspokojení. Dalším důvodem je skutečnost, že pubescenti sice v rodině usilují o odlišení a vymezení vlastní individuality, ale potřebují přitom podporu někoho, kdo se jim podobá. Na druhé straně platí, že se dva jedinci v takovém vztahu vždycky dost značně ovlivňují, což znamená, že společné znaky mohou být nejenom předpokladem, ale i důsledkem přátelství.

I v přátelských vztazích se pozitivně projevuje rozvoj myšlení. Pubescenti jsou schopni mnohem lépe vyjádřit svoje pocity a názory, takže jim přítel může snadněji porozumět. Sdílení v oblasti emoční i rozumové je možné proto, že dospívající se dovedou vcítit do pozice svého kamaráda a pochopit, jak uvažuje a prožívá. Mladší děti to nedovedly, a proto pro ně sdílení tohoto typu nebylo dosažitelné.

Pubescent zkouší, ověřuje si a potvrzuje svoje sociální kompetence, které mu mohou přinést žádoucí jistotu ve formě akceptace vrstevníky. V tomto období už nejde jen o skupinu a přátelské vztahy, ale i o **experimentování se sexuální rolí ve formě prvních lásek**. Její subjektivní obraz, zamilovanost, se projevuje pocitem vysoké hodnoty milované bytosti a potřebou kontaktu. Většinou nejde o víc než o platonický vztah, občas doprovázený rozpačitým experimentováním, pettingem.

13letý Ondřej říká: „Líbí se mi některý holky ve škole, ale třeba i na ulici. Minulý týden jsem viděl rodinu, byla to matka a dvě dcery, starší mohlo být dvacet a mladší asi šestnáct a ta se mi líbila. Asi čtvrt hodiny jsem za nima šel. Něco takovýho se mi stalo poprvé”. (Klusáková, 1994)

14letá Lenka říká, že „teď chodí s jedním klukem ze třídy”. Chtěla by vedle něj sedět v lavici, ale spokojí se i s tím, že spolu chodí na atletiku a ven nebo do kina. Líbí se jí, přála by si, aby jim to dlouho vydrželo. Doma to nevědí, nechce jim nic říct, protože by se jí vysmívali, nebo by jí to zakázali.

Takové chování nemusí být motivováno jen vlastní potřebou, tj. pocity zamilovanosti. Může být výsledkem tlaku vrstevnických norem, projevem konformity ke skupinovým standardům. To je důvod, proč se takovým způsobem chovají i ti, kteří ve skutečnosti o chození s vrstevníkem opačného pohlaví zatím příliš nestojí. Ale nedovolí si požadavek skupiny odmítnout, protože by byli negativně hodnoceni. (Například: *Všichni už mají holku a já ještě žádnou nemám. Kdybych si ji nenašel, tak by se mi vysmívali.*) I v této oblasti musí pubescent prokázat svoje kompetence, tj. konkrétně svoji atraktivitu pro druhé pohlaví. Mnohdy tak činí především demonstrací, přehání nebo si dokonce vymýšlí reálně neexistující zážitky.

Machrování a předvádění se projevuje zejména ve skupině dospívajících chlapců. Když jsou s ostatními, vytahují se a mluví sprostě. Když jsou sami, tak se chovají jinak. Takovým způsobem se může chovat určitá skupina chlapců ze třídy a nutit i ty, co s takovým jednáním nesouhlasí, aby se přizpůsobili.

14letý Tomáš s tím není spokojen: „U nás ve třídě je taková móda, že kluci ošahávají holky… Mně osobně to tedy vadí… vadí mi, že mám kolem sebe neinteligentní a hloupý tupce… ale je to jenom část třídy, všichni nejsou takoví.” (podle Viktorové, 1992)

Ryze sexuální zájem pubescenta se projevuje především zvídavostí, která je výrazem potřeby orientace. Nezkušenost vyvolává nejistotu, s níž se může v této době vyrovnat jen v rovině informací. Sexuální téma sice vyvolává příjemné vzrušení, ale zatím se tato potřeba uspokojuje převážně v teoretické rovině nebo autosexuálními praktikami, tj. masturbací. Ty nelze považovat za projev odchylky, jsou zcela přirozené a normální.

Shrnutí

Vrstevnická skupina slouží pubescentům jako opora. Skupinová identita představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity. Dospívající si určují generační standardy norem, jejichž dodržování striktně vyžadují. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mají značný vliv. Potřeba přátelství se zvyšuje, důležité jsou i první lásky.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je význam skupinové identity?

2. Jak by bylo možno vysvětlit silnou potřebu konformity k vrstevnickým normám?

3. Jaký mají význam role, získané ve vrstevnické skupině?

4. Jaké jsou typické znaky prvních lásek?

# #10 Adolescence

Období adolescence je druhou fází relativně dlouhého časového úseku dospívání. Trvá přibližně od 15 do 20 let s určitou individuální variabilitou (zejména v oblasti psychické a sociální, vzácněji i somatické). Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen pohlavním dozráním.

Adolescence je však dobou komplexnější proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho sociální pozice. Mladý člověk získává nové role, spojené s vyšší sociální prestiží. Emancipace z vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Vrstevníci jsou ještě významnější, než byli dříve. Partnerské vztahy tohoto období bývají mnohem zralejší, pohlavní styk je považován za zcela normální součást takového vztahu. Adolescenti pokračují ve své přípravě na povolání a mnozí z nich nastupují na konci tohoto období do svého prvního zaměstnání. Tím dosahují všech předpokladů, potřebných pro dospělost.

Přechodné období přípravy na dospělost vzniklo v rámci civilizačních změn. Role dospělého je nyní mnohem náročnější, než byla kdy v historii. Navíc neposkytuje tak velkou prestiž a ani zcela jednoznačnou identitu. V primitivních společenstvích je přechod k dospělosti zjednodušen, protože je ritualizován. Rituál má význam mezníku, který určuje počátek nové fáze. V takovém případě ztrácí osobní aktivita dospívajícího smysl. Ten svou budoucí identitu nemusí a ani nemůže nijak významněji ovlivnit. Doba rituálu přesně určí, odkdy je jedinec považován za dospělého a jakou bude mít nyní roli, stejně tak i její status.

Identita dospělého je jasně vymezena. Není důvod o něčem pochybovat, všechno je předem dáno tradicí, vnějšími mechanismy. Přechodné období zde neexistuje, protože není potřebné. Dospělost je vázána především na pohlavní zralost a tělesný rozvoj. Role dospělých jsou za těchto okolností mnohem méně diferencovány a jsou určeny převážně vnějšími faktory.

Jakmile se společnost rozvinula, došlo k odlišnému pojetí různých složek dospělosti. To je zároveň důvod ke vzniku přechodného období. Tuto funkci plní fáze adolescence, v níž jedinec postupně dosahuje dospělosti, ale změny v různých oblastech nejsou stejně rychlé. Nejsou ani stejně definovány a stejně subjektivně prožívány. V každé společnosti mají trochu jiný význam.

Období adolescence lze stručně definovat několika důležitými proměnami:

1. Do období adolescence je lokalizován **první pohlavní styk** (za nepříznivých okolností i početí dítěte, které je z mnoha důvodů předčasné).

2. Období adolescence ohraničují dva sociální mezníky. Prvním je **ukončení povinné školní docházky**. Druhým je **dovršení přípravného profesního období**, následované nástupem do zaměstnání (s výjimkou vysokoškoláků). Hranicí je zde ekonomická samostatnost, které dosahují nejdříve učni a nejpozději vysokoškoláci. V našich sociokulturních podmínkách je ekonomická nezávislost považována za jeden z důkazů dospělosti a předpokladem k přiznání větších práv.

3. Adolescent dosahuje **plnoletosti**, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva je člověk dospělý již v 18 letech, a je tudíž od tohoto věku plně zodpovědný za své jednání. Může uzavírat manželství apod.

Adolescence je obdobím **psychosociální a v menší míře i biologické transformace**.(Zásadnější biologická proměna proběhla již v pubertě.) Vyjádření přechodnosti, provizoria jako hlavní charakteristiky tohoto období je i v Eriksonově termínu **psychosociální moratorium**. Vyjadřuje skutečnost, že mnoha adolescentům se jeví dospělost příliš náročná nebo málo přitažlivá, a proto ji chtějí odložit. Moratorium je výrazem potřeby něco zastavit, zabrzdit. P. Říčan (1990) mluví o aktuálním „kultu nezralosti”, který chování adolescentů ovlivňuje.

V adolescentním moratoriu se projevuje **potřeba odložit dospělost**, pro niž se adolescent necítí být zralý a která pro něj navíc není ani příliš atraktivní. Dospělost, s její zodpovědností, povinnostmi, a z toho nutně vyplývající stereotypií, se snaží oddálit co možná nejdéle. Adolescenti si vytvářejí svou vlastní kulturu, která se projevuje v demonstrované potřebě volnosti a experimentování, nechutí k definitivnímu řešení vlastní situace, k volbě, která by pro ně znamenala omezení a ochuzení. Odmítnutí stylu života a hodnot rodičovské generace už nemívá charakter protestu, negace, ale projevuje se spíše jejich ignorováním.

V adolescenci se mění i postoj k budoucnosti. Adolescent se **cítí ve vztahu k budoucím možnostem svobodný**. Ví, že si může vybrat, ale některé role nechává raději prozatím nenaplněné. Někdy je odklad řešení do budoucnosti výrazem nechuti zvolit nějakou definitivní alternativu a jindy je spíše obranným mechanismem v situaci, kdy je žádoucí řešení nedostupné. Avšak **zaměření na budoucnost příliš neovlivňuje aktuální prožitky**. Subjektivní význam současnosti je v souladu s potřebou moratoria, do určité míry je důraz na aktuální prožívání sám moratoriem. Kromě toho je i zdrojem nových zkušeností a prožitků, saturujících všechny možné potřeby.

Adolescenti žijí naplno a tato doba pro ně nemá jen smysl přípravy na blízkou dospělost. Současnost i budoucnost je stejně důležitá. Budoucnost je akcentovaná spíše tehdy, jestliže je aktuální situace neuspokojující a budoucnost je anticipována jako období definitivního, samozřejmě idealizovaného vyřešení všech problémů. Opačně, jestliže budoucnost vyvolává velkou nejistotu a úzkost, bude adolescent v rámci moratoria preferovat současnost.

V tomto směru se liší postoje dospívajících od postojů rodičů, kteří mnohdy až přeceňují význam budoucnosti. Podle nich by se jí měla podřídit převážná část současné aktivity. (Například *měl by ses učit, abys udělal maturitu”*). I v tomto rozporu je zdroj potenciálních konfliktů mezi generací dospělých a dospívajících. Na počátku puberty si rodiče mysleli, že jsou pubescenti děti, které nejsou schopné být v ničem samostatné. Potíž byla v tom, že pubescenti chtěli být samostatnými. Na konci adolescence si rodiče často myslí, že adolescenti jsou schopni být ve všem samostatní a zodpovědní, resp. že by měli být takoví. Potíž je v tom, že oni takovými být nechtějí.

Přechodné období adolescence má za úkol **poskytnout jedinci čas a možnost, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým** ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Právě v tom ovšem bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje může být rozdílné. Dospělost není v současnosti nijak přesněji definována. Příkladem velké nesourodosti v dosahování dospělosti na jednotlivých úrovních je skupina vysokoškoláků. Vzhledem k ekonomické závislosti, dané prodloužením období profesní přípravy, nejsou považováni dospělými za zcela rovnocenné. Zde se opět objevuje rozpor mezi statusem a rolí. Role vysokoškoláka nemá jednoznačně status dospělého.

## 

Tab. 10.1: Sebehodnocení dvanácti vlastností osobnosti u mládeže ve věku 14-18 let (1992/93) (v procentech)

( Tabulka upravena, za uvedením dimenze osobnosti následuje procentuální vyjádření postojů, poslední je uvedena průměrná hodnota)

1. Snaha brát život s humorem: 66 procent do značné míry, 28 částečně, 5 jen málo, 1 vůbec ne, průměr 1,41
2. Snaha hájit si svůj názor: 59 procent do značné míry, 34 částečně, 6 jen málo, 1 vůbec ne, průměr 1,48
3. Touha dovědět se něco nového: 51 procent do značné míry, 40 částečně, 7 jen málo, 2 vůbec ne, průměr 1,59
4. Vkus, smysl pro krásu: 47 procent do značné míry, 43 částečně, 8 jen málo, 2 vůbec ne, průměr 1,67
5. Pracovitost: 28 procent do značné míry, 59 částečně, 11 jen málo, 2 vůbec ne, průměr 1,87
6. Přitažlivost osoby opačného pohlaví: 30 procent do značné míry, 51 částečně, 14 jen málo, 5 vůbec ne, průměr 1,93
7. Snaha vyniknout: 25 procent do značné míry, 54 částečně, 18 jen málo, 3 vůbec ne, průměr 1,99
8. Ochota riskovat: 28 procent do značné míry, 42 částečně, 26 jen málo, 4 vůbec ne, průměr 2,05
9. Nezávislost na druhých: 22 procent do značné míry, 48 částečně, 24 jen málo, 6 vůbec ne, průměr 2,13
10. Nepřízeň osudu (smolař): 9 procent do značné míry, 32 částečně, 44 jen málo, 15 vůbec ne, průměr 2,66
11. Nedostatek peněz, chudoba: 10 procent do značné míry, 37 částečně, 28 jen málo, 25 vůbec ne, průměr 2,68
12. Pocit vlastní zbytečnosti: 7 procent do značné míry, 21 částečně, 31 jen málo, 41 vůbec ne, průměr 3,05

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

## #10.1 Vlastní tělo jako součást identity

Důležitou součástí adolescentní identity je tělesný vzhled, i když v této fázi už nepředstavuje tělesný vývoj žádnou převratnou změnu. Adolescent se svým tělem často a v hojné míře zaobírá. Lze mluvit až o narcistním zaměření. Tento kult těla je navíc podporován obecně platným sociokulturním standardem vysoké hodnoty mládí a fyzické krásy. V tomto smyslu je adolescent v ideální fázi vývoje. V průměru má tělo pěkné (někdy dokonce krásné) a slouží mu bez problémů (Říčan, 1990). **Vlastní tělo je posuzováno ve vztahu k aktuálnímu standardu atraktivity.** I v této oblasti je jeho hodnota relativní, je výsledkem srovnání s ostatními adolescenty i aktuálně přijímaným ideálem. Tělové schéma se může stát nejdůležitější součástí vlastní identity. Pokud odpovídá aktuálnímu ideálu krásy, vytváří oporu vlastního sebevědomí. Podporuje pocity jistoty, že jedinec bude sociálně akceptován, a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, zejména ve vztahu ke druhému pohlaví. V tomto směru jde i o stylizaci pomocí oblečení, které tělesné znaky podtrhuje.

Jestliže je jedinec v této oblasti nějak znevýhodněn, např. funkčním nebo estetickým handicapem (omezení hybnosti, zručnosti, fyzické síly nebo tělesná deformace), bude v této oblasti identity ohrožen zvýšenou nejistotou a z toho vyplývajícím rizikem negativního sebehodnocení, jež bývá často také sociálně posilovaného. Tělesná odlišnost může vyvolávat obranné reakce. Adolescent, který se v tělesné oblasti nějakým způsobem vymyká očekávané normě, bude tento rozpor vesměs prožívat jako nespravedlnost. Emocionální prožitek této skutečnosti zahrnuje obvykle pocit zklamání, úzkost a tenzi v situacích, kde hraje zevnějšek nějakou roli, popřípadě vztek a agresi vůči domnělému viníkovi, někdy jde i o autoagresi. Negativní význam může mít např. výška postavy (příliš malá u chlapců a příliš velká u dívek, tj. taková, která neodpovídá sociálnímu očekávání), tělesná hmotnost (zejména příliš tlustý jedinec je často objektem žertů).

Tělesná identita bývá neuspokojivá např. u jedinců s opožděným sexuálním dozráváním. Zevnějšek je sociálně prezentuje jako děti, ačkoliv již jimi nejsou a s touto rolí se neztotožňují. Odlišnost, která by symbolizovala nezralost, infantilitu, je v této době z hlediska ovlivnění identity mnohdy významnější než v pubertě, protože se ve srovnání s ostatními stává čím dál nápadnější. Jedinec, který vypadá nezrale, získává často podřízenou roli, která by patřila mladšímu dítěti.

Nemá významnější prestiž, pokud by ji nezískal zvlášť vynikajícím výkonem nebo něčím nadprůměrně imponujícím. Stává se častěji objektem agresivních tendencí, šikany, která znamená potvrzení kompetencí silnějších a vyspělejších vrstevníků (a zároveň komplementárně popírá kompetence slabšího). To se děje častěji ve skupinách jedinců, kteří nejsou příliš intelektuálně disponováni a kde ani nemají tyto kompetence větší význam, např. mezi učňovskou mládeží. K sebeprosazení a sebepotvrzení využívá každý jedinec těch kompetencí, které má. V tomto případě to často bývá fyzická síla a obratnost.

Pro adolescenty má jejich tělo velký význam, a proto mu věnují značnou pozornost. Zevnějšek se stal cílem i prostředkem. Adolescent se potřebuje líbit jiným i sobě, aby se ubezpečil o své hodnotě. **Zevnějšek je prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže.** Existence společenské normy krásy poněkud omezuje a tlumí tendenci k dosažení větší individualizace v této oblasti. Krása je pojímána jako úkol, který je třeba splnit. Adolescenti, zejména dívky, dokáží v tomto směru vyvinout značnou aktivitu, jen aby se takovému ideálu přiblížili (být hodně štíhlá, mít krásné dlouhé vlasy apod.). Tendence k uniformitě je v dnešní době značná a je navíc podporována působením médií.

**Identifikace s určitým, pozitivně akceptovaným vzorem přináší jistotu** stejně dobrého sociálního hodnocení bez většího tlaku na individuální přístup. Je zjednodušeným řešením této složky identity. Prefabrikovaný vzor s velkou pravděpodobností zaručuje pozitivní hodnocení, ale za cenu ztráty individuality. Tuto skutečnost si mnozí adolescenti uvědomují a snaží se být alespoň do určité míry originální. Svoboda volby je ovšem i v této oblasti možným zdrojem nejistoty, protože výsledek nemusí být obecně pozitivně akceptován. Uniformita je sice ochuzením, ale na druhé straně je jistotou. Idealizované vzory (např. modelky, zpěvačky, televizní hlasatelky) se stávají modelem pro přesné napodobení spíše na počátku adolescence. To znamená v době větší nejistoty, kdy je třeba vlastní identitu posílit něčím zaručeně pozitivním.

Ke konci tohoto období mívají zejména inteligentnější a vyrovnanější dospívající od tohoto problému určitý odstup. Nalezli si nějaký styl, který jim vyhovuje, a už nepotřebují kopírovat model, byť by byl sociálně sebevíc oceňován. I v tom se projevuje zrání jejich osobnosti.

Adolescentní skupina vyžaduje přijetí určité, generačně typické úpravy zevnějšku a stylu oblečení, který teenagery zjevně odlišuje jak od dětí, tak od dospělých. V tomto směru bývají zejména mladší adolescenti velmi konzervativní až rigidní. Tato tendence je výrazem jejich potřeby získat jistotu demonstrací své generační příslušnosti, tj. potvrzením kompetence dané určitou rolí.

Adolescenti preferují oblečení, které zdůrazňuje tělesné formy a sexuální identitu, mužskou i ženskou (obepnuté džíny, elastické šaty, zvýrazněná ramena, nenošení spodního prádla). Případně naopak, mnozí adolescenti nosí plandavé a beztvaré oblečení, které jakékoliv formy popírá a zdůrazňuje touto formou zcela odlišné zaměření k jiným hodnotám, nebo spíše nejistotu sebepojetí. Beztvará postava, která nemá ostré kontury, se prezentuje jako model vhodný k projekci libovolné varianty. Mohla by být i výrazem moratoria v době přechodu k image dospělosti. Adolescenti preferují určité barevné odstíny, které už nejsou infantilně jasné, ale zůstávají výrazné. Mezi nimi již několik let dominuje černá.

Oblečení může být i projevem demonstrovaného opovržení normami a životním stylem konzumní společnosti, projevem moralizujícího postoje, který odmítá uhlazenost, protože se mu jeví povrchní a pokrytecká (který nepřijímá názor, že *šaty dělají člověka*). Manifestuje se preferencí starého šatstva, pokud možno značně obnošeného a vyšlého z módy. Často je v tomto období kladen důraz na oblečení, které by si dospělý nevzal: buď by už nemohl, protože by vypadal směšně (např. hluboce vystřižené džínové šortky, elastické minišaty), nebo by ani nechtěl (např. starou veteš). To znamená, že se v oblečení vyjadřuje snaha o jednoznačné a nepochybné odlišení, které umožní definovat svou vlastní identitu.

Mnohdy je úprava zevnějšku zcela zjevným odrazem nejistoty a hledání. Nápadné nalíčení či příliš akcentovaná zralost ukazují, jaká je snaha takového jedince, kým by chtěl být, ale i to, že zatím svůj ideál nenaplnil. Velké nápadnosti ukazují na potřebu upoutat pozornost, upozornit na sebe a získat ocenění. Nebo alespoň provokovat, když už jiný způsob nefunguje. Něco podobného lze vidět, když velmi mladí adolescenti přicházejí na noční diskotéku, kam dříve nemohli, venkovské dívky do velkoměsta apod.

Tělesné vlastnosti mohou fungovat jako sociální kompetence:

1. **Atraktivita** je předpokladem k dosažení dobré sociální pozice. Atraktivní jedinec je úspěšný mezi vrstevníky i v soupeření s dospělými autoritami. Tato tendence se projevuje zejména u dívek. Boj na úrovni ženské role mnohdy adolescentním dívkám umožňuje dosáhnout značného uspokojení. Současná společnost prezentuje určitý ideál ženské krásy, který představují velmi mladé modelky. Na této úrovni lze získat sociální prestiž již svou existencí (a už v adolescenci). Další kompetence nejsou nutné, event. jsou dokonce považovány za zbytečné (alespoň tak se profese modelek a manekýnek jeví z vnějšího pohledu). Krásná dívka bude akceptovatelná za všech okolností.

Existence takové role je sice krátkodobá, ale to pro adolescenty nepředstavuje větší omezení. Jsou sice zaměřeni do budoucnosti, ale spíše do nejbližší doby, kterou spojují se současností, zejména je-li uspokojivá. Krom toho zde hraje roli saturace potřeby úspěšnosti, která poskytuje vnitřní jistotu, lepší sebehodnocení a odvahu angažovat se i v budoucnosti (vlivem pozitivní anticipace).

2. **Výška postavy**, která je nyní naprosto souměřitelná s výškou dospělého, mění opticky vztah s autoritou. Alespoň v této oblasti nepůsobí adolescent jako podřízený. Je stejně velký a zcela nepochybně se dospělému vyrovná (pokud není dokonce větší). Symbolizuje se tak, alespoň zdánlivě, jejich rovnost. Výška postavy poskytuje adolescentům uspokojení, protože symbolizuje vyrovnávání pozic a posiluje jejich sebevědomí.

**Fyzická síla** je kompetencí, potvrzující soběstačnost a potlačující nejistotu. Má větší význam u chlapců, zejména tehdy, není-li jiný způsob sebepotvrzení dosažitelný. Ve vztahu k dospělým funguje fyzická síla spíše jako záloha, vnitřní zdroj pocitu rovnováhy, protože je blokována sociálními zábranami, normami společnosti.

Ve vztahu k vrstevníkům je tomu jinak. Prestiž je, zejména v určitých vrstevnických skupinách, získávána do značné míry právě fyzickou silou. Pokud je uplatňována ve vztahu k jednoznačně slabším jedincům, bývá výrazem osobní nejistoty, nezralosti nebo pocitů méněcennosti. Vzácněji jde o projev odlišného, narušeného vývoje osobnosti. Vědomí fyzické zdatnosti přispívá k rozvoji uspokojivé identity také proto, že by mohla být základem soběstačnosti a nezávislosti, kdyby se to ukázalo nezbytné. Adolescent ví, že by se uměl o sebe postarat, a tato kompetence je už součástí role dospělého.

**Fyzická síla a obratnost je základem výkonové složky identity ve sportu**. Je to jedna z oblastí, kde adolescenti dospělé předčí a kde mohou dosáhnout velké, obecně platné prestiže. Ve sportu se saturuje potřeba aktivity, vybíjí se fyzická energie. Role sportovce je v našem sociokulturním prostředí pozitivně hodnocena, zejména ve skupině mladých lidí. Příčin je nepochybně víc. Jednak je to její relativně raný vrchol: sportovec trénuje, ale poměrně brzy se může dočkat úspěchu, který podporuje sebeúctu a ovlivňuje identitu (i když přece jen poněkud jednostranným způsobem). Důležitá je i zřejmost a nepochybnost výkonu, který se dá nějak měřit. Lze jej snadno definovat, stejně tak jako další cíle, které by chtěl sportovec dosáhnout v budoucnosti. Je zde tudíž dána nějaká jistota. Kvalita výsledků, které by znamenaly úspěch v jiných oblastech, není tak jednoznačná, může mít více subjektivní charakter a tím přinášet i víc nejistoty (např. malířství, hudba, literatura). Kromě toho zde může hrát roli osobní vkus, schopnost chápat smysl určitého díla, vzdělání apod. U sportu taková pochybnost neexistuje. Tam je zřejmé, kdo je nejlepší a za jakých okolností svého úspěchu dosáhl.

Sport je oblastí, kde dosahují právě adolescenti vrcholu a kde jsou jejich kompetence vyšší než u dospělých. Úspěch, i když výjimečný, ovlivňuje v této vývojové fázi osobní identitu natolik, že stigmatizuje jedince po celý zbytek života. Kompetence vynikající úrovně v jedné oblasti se potvrdily, ale takové jednostranné zaměření vyžaduje tolik času a energie, že se osobnost rozvíjí nerovnoměrně. Časová omezenost trvání prestiže úspěšného sportovce není v adolescenci hodnocena jako její nedostatek. Adolescent racionálně ví, že kariéra sportovce není nekonečná, ale toto vědomí nemá zatím subjektivně reálný význam. Dosud se jej nijak významněji nedotýká. Adolescenti žijí citově v představě věčného mládí, nepřipustí si, že stárnutí se bude týkat i jich (i když racionálně je jim to jasné). Tato doba je zatím subjektivně nereálná.

Shrnutí

Tělo je důležitou součástí identity adolescenta. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem k dosažení potřebné sociální pozice. I zde hraje úlohu tendence k uniformitě, k napodobování určitých vzorů krásy. V adolescenci může být velmi důležitá fyzická zdatnost, výška postavy a síla. Vědomí tělesné zdatnosti posiluje sebevědomí jedince, který není úspěšný jinak.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem může ovlivnit tělesná krása a fyzická zdatnost sebepojetí adolescenta?

2. Jak lze vysvětlit přetrvávající tendenci k napodobování vzorů fyzické atraktivity?

## #10.2 Kompetence a výkon jako součást adolescentní identity

*Vadí mi, že se ve škole málo diskutuje a učitele vůbec nezajímá, jaký máme na nějaký problém názor. Chtějí jen abychom se všechno naučili a nezatěžovali je dotazy. Těším se na vysokou, tam to snad bude lepší. (Zdeněk, 17 let, student gymnázia)*

*Snažím se přemýšlet nad spoustou věcí a nad tím, jaký mají smysl. Čtu různé knihy, protože se ve škole nedozvím všechno, o co bych měl zájem. Zajímá mě ekologie, chtěl bych něco takového studovat, ještě přesně nevím. (Tomáš, 17 let, student gymnázia)*

*Ve škole mě to vůbec nebaví, stejně se tam nic užitečnýho nenaučím, už bych chtěl jít dělat a mít svoje peníze. Moc nečtu, radši chodím do kina a na diskotéku. (Ivan, 16 let, učí se automechanikem)*

*Když chcete být zpěvačkou nebo herečkou, nemáte jistotu, jestli jí budete. Ale pokud se dostanete na učiliště, je jen vaše věc, zda se vyučíte… Chci tu získat zkušenosti a vědomosti. (Jaroslava, 17 let, učí se dámskou krejčovou – LN, 23. 1. 1998)*

Styl myšlení se v tomto věku zásadním způsobem nemění. Formální logické operace zvládnul už pubescent. Do určité míry právě tento přístup k řešení problému stimuloval jeho úsilí o změnu vlastní osobnosti a její sociální pozice, protože vedl k novému hodnocení reality. Adolescent umí formálních operací používat lépe, zafixoval si je a další zdokonalení poznávacích funkcí je možné především jejich cvičením a hromaděním zkušeností. V této době dosahuje svého maxima pružnost myšlení.

Pro adolescenci je typická **flexibilita a schopnost používat nové způsoby řešení**.Adolescenti nejsou zatíženi zkušeností, která by je regulovala a zároveň i omezovala ve smyslu tendence akceptovat obecně preferované či jenom běžné řešení. Na druhé straně jim nedostatek zkušenosti neusnadní hledání v situaci, kdy by ji bylo možné aplikovat. Adolescent umí o problému uvažovat a ještě není rigidní. Proto často preferuje řešení, které je logicky správné, ale nebere v úvahu komplexnost dané situace a její kontext. Adolescentní řešení bývají radikální. Sice mohou být v některém směru nová a netradiční, ale občas mohou být i zbrklá a necitlivá. Pod vlivem nedostatku vlastní zkušenosti a často i proto, že zkušenosti jiných odmítají, opakují varianty, které byly dávno překonány.

Adolescenti preferují **jednoznačná, zásadní a rychlá řešení, která vedou k jistotě**. Mnohoznačnost a omezená platnost nějakého závěru jej znehodnocuje. To je pak považováno za nedokonalé či dokonce špatné. **Kompromis je chápán jako řešení obecně méně kvalitní a nepříliš žádoucí**. Krajní varianty bývají akceptabilnější pro svou jednoznačnost. V tomto věku může být úsudek snadno ovlivněn emocionálně. Adolescent se dovede nadchnout a jeho nadšení zatíží i jeho úvahy. Osobně významnější argument mívá i větší váhu. Tato tendence sice neplatí jen pro adolescenty, ale bývá v této vývojové fázi výraznější. V opačném směru mohou ovlivnit závěr nějakého řešení i negativní emoce, např. aktuální rozlada, vztek nebo smutek.

Vlastní intelektuální kompetence jsou na počátku adolescence potvrzeny přijetím do nějaké školské instituce, která reprezentuje i budoucí profesní roli, resp. její sociální status. Na konci adolescence lze prokázat své schopnosti absolvováním této školy. Úspěšnost v roli studenta nebo učně má jiný význam, než měla pro žáka základní školy. Předpokládaná hodnota školy jako prostředku k dosažení lepší profesní role a větší sociální prestiže příliš nefunguje. **Vyšší sociální status a zejména dobré ekonomické postavení na kvalitě vzdělání v takové míře nezávisí** (o školní úspěšnosti nemluvě). Úspěšné, či jakékoliv absolvování školy nepřinese absolventovi bezprostředně příliš velký zisk. Jeho budoucí sociální postavení ani ekonomické výhody nebudou jeho prospěchem vůbec ovlivněny. Vzhledem k tomu je motivace ke školní práci u učňů i středoškoláků (s výjimkou potenciálních uchazečů o studium na vysoké škole) poměrně slabá.

Žák je na konci povinné školní docházky motivován k usilovnější práci, pokud se chce dostat na určitý učební obor nebo střední školu. Jakmile je přijat, přestává tato motivace působit. K získání určité profesní role mu stačí pouhé absolvování školy. Kvalita jeho školního výkonu mu v tomto směru nepřináší žádné výhody, v zaměstnání se na něj nikdo neptá, a tudíž jej ani neocení. Není tedy důvod, aby se snažil vyniknout. Adolescent bude svoje kompetence využívat především k tomu, aby se vyhnul problémům a aby si udržel určitý standard, který se stabilizuje na počátku docházky do této školy. Vztahuje se k tomu, co od něho dospělí očekávají a co on sám považuje za uspokojující. (Podobnou strategii volili i školáci na druhém stupni základní školy.)

Standard je výslednicí působení tří faktorů:

1. výkonu, který je z hlediska osobní identity přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení,

2. je ho dosahováno s co nejmenším možným úsilím a

3. nevede ke konfliktům jak se spolužáky, tak s dospělými.

Tato strategie dobře vyhovuje i aktuální, obecně akceptované normě, podle níž je výsledek práce především nutno prodat a na kvalitě samotného výkonu příliš nezáleží. Hodnota výkonu je relativní, je taková, jaký je jeho sociální význam. To je další důvod, proč adolescent spíše taktizuje, než aby se snažil látku zvládnout. Adolescenti ovšem umí pracovat a **dovedou se nadchnout pro nějakou činnost, která má pro ně větší subjektivní význam než škola**. Často jde o výkony ve sportu, v umělecké aktivitě, v technické oblasti a leckde jinde. V adolescenci dochází pod vlivem osobních preferencí i variabilnějších zkušeností k další diferenciaci, v této době už většinou nevratné.

Adolescent má zcela obecně ještě téměř neomezenou možnost seberealizace. (Pokud nějaký limit existuje, je dán především schopnostmi, event. motivací jedince.) Jeho volba není ve většině případů předem zásadnějším způsobem omezena a anticipace budoucnosti bývá spíše optimistická. Schopnost odložit uspokojení je znakem počínající dospělosti. Plány adolescentů bývají sice leckdy stále ještě naivní a obtížně dosažitelné, ale ve srovnání s pubescencí přece jen realističtější. Stanovené cíle bývají vysoké a představují příležitost k prokázání kompetencí a tím i k potvrzení vlastní hodnoty adolescenta.

**Nezkušenost se projevuje nadšením, s jakým se adolescent snaží určený cíl dosáhnout.** Na počátku mu chybí korekce zkušeností, tj. chybami, které ještě nestačil udělat. Nadšení posiluje motivaci k takové aktivitě. Vede ke zbrklosti a k různým chybným postupům, ale na druhé straně poskytuje energii k jejich překonávání. Zkušenost, kterou získal někdo jiný, nemá potřebnou regulační hodnotu. Adolescent cizí zkušenosti bagatelizuje. Nepovažuje je za významné a hodné jeho pozornosti. V tomto směru se, mimo jiné, projevují znaky již převážně překonaného kognitivního egocentrismu, který akceptuje jen takové zkušenosti, které se ho osobně dotýkají. Zkušenost jiných lidí není akceptována jako validní informace, která by zabránila vlastním chybám. I adolescent ještě poněkud iracionálně předpokládá, že jemu se něco podobného stát nemůže. Nejde zde o obecnou neschopnost logicky uvažovat, ale spíše o určitou inhibici usuzovat tak ve vztahu k sobě, o určitý kognitivně obranný mechanismus.

Emoční zkreslení úsudku není vzácností ani v dospělosti. V adolescenci, kdy člověku může chybět potřebná jistota, funguje jako obrana. Vlastní negativní zkušenost, kterou získá prakticky každý jedinec, má **korektivní význam**. Normální bytost se příště takové aktivitě vyhne. Do určité míry je korekce zkušeností i omezující, protože bude bránit spontánní aktivitě a bude více anticipovat eventuální neúspěšnost. V tom je subjektivní zisk i ztráta adolescence.

V adolescenci se dotvářejídefinitivní strategie, které tvoří základ postojů a chování ve všech oblastech: ve výkonu, v mezilidských vztazích a ve vztahu k sobě. Dotvářejí se i obranné mechanismy. (Toto rozdělení je do určité míry umělé, ve skutečnosti se tyto oblasti překrývají.) Základy individuálních strategií se vytvářely již od raného dětství na základě vrozených dispozic a pod vlivem všech možných zkušeností, které si jedinec zafixoval. V průběhu dospívání bývají potvrzovány, regulovány a modifikovány nebo – vzácněji – dezintegrovány. Potřeba obecných osobních strategií je větší, jakmile se jedinec osamostatňuje a uvolňuje z vázanosti na prostředí, které ho nějakým způsobem manipulovalo a které bylo ještě ke všemu akceptováno jako nezměnitelné. Kvalita prostředí byla dána a jedinec byl spíše pasivním objektem.

Dospívání je definováno potřebou samostatnosti a aktivnějšího přístupu k řešení různých situací. Proto se mohou ve větší míře projevovat různé strategie, které adolescent preferuje na základě své zkušenosti. Volbu určitých strategií ovlivňuje i míra uspokojení základních psychických potřeb. Jedinec, který prožívá opakovaně neuspokojení, neúspěch, není dostatečně oceňován ani citově akceptován, bude volit jiné strategie než adolescent, který takové problémy nemá. Krajním případem mohou být jedinci se zkušeností citové deprivace, kteří nikdy neměli pro nikoho osobní význam, neprospívající jedinci, kteří nezažili úspěch atd.

V adolescenci se dotváří **vztah k výkonu**. V této době jde převážně o školu, ale v budoucnu se bude projevovat v nějaké pracovní činnosti, v profesní roli. Komplex zkušeností a osobnostních vlastností vytváří předpoklad preference aktivní nebo pasivní strategie, zaměření na úspěch a na riziko nebo opačně, na jistotu, která neriskuje. Tady už nejde jenom o to, zda-li byl jedinec dosud úspěšný a měl by důvod anticipovat dobrý výkon i v budoucnosti. Jde i o hodnoty, s nimiž se ztotožňuje. To znamená, jaký osobní význam má úspěch sám o sobě, k čemu je prostředkem a za jakých okolností je ho v dané společnosti obvykle dosahováno. Jestliže tento typ úspěchu nepředstavuje žádnou hodnotu, event. pokud by jeho dosažení bylo spojeno s nutností překonávat příliš velké překážky, adolescent jej může odmítnout. Může se spokojit s jistotou průměru, který není vyčerpávající ani ohrožující. Pro adolescenta je např. snazší požadavky prezentované školou pasivně akceptovat, než se snažit hledat jejich smysl. Student, který se snaží polemizovat s učiteli, bývá pod větším tlakem. Pokud není dostatečně vyrovnaný a skutečně schopný, tak se po určité době této strategie vzdá, nebo se revolta obrátí od obsahu k formě.

Tlak autorit může přispívat k nejistotě i v adolescenci. Obranou proti takové nejistotě a úzkosti, která z ní vyplývá, může být zdánlivá konformita a neangažovanost, nebo generalizovaný negativismus a otevřená revolta. Konformita obyčejně neznamená identifikaci s vnucovaným systémem. Je pouze obranným mechanismem, kompromisem nebo rezignací, kterým lze získat klid za cenu určitého ochuzení vlastní identity. Adolescent ví, že tuto strategii volí pod tlakem okolností. Uvědomuje si, že je to řešení kompromisní a často jej prožívá jako prohru (pokud si jej neracionalizuje).

Adolescent takto ztrácí část specifičnosti své identity, kterou by mohl mít. Přesouvá význam této složky do jiné oblasti a profesní roli (resp. školu) bere jako nutné zlo. Uvědomuje si svoji průměrnost, přijímá ji a smiřuje se s ní. Volí strategii kompromisu a přizpůsobení vnějším tlakům. Mnozí autoři připomínají, že tento postoj vede k omezení rozvoje vlastní osobnosti. Například E. Erikson (1964) mluví v této souvislosti o *restrikci ega v rámci obrany neangažovaností*. J. Ortega y Gasset (1993) charakterizuje tohoto „davového člověka” jako tuctového, bez jakékoliv specifičnosti atd. To všechno je jistě pravda, avšak je třeba připomenout, že určité přizpůsobení společnosti je nutné.

Každý adolescent se musí vzdát části své jedinečnosti, aby se mohl stát součástí společnosti a být zde akceptován. Jde spíše o to, vystihnout potřebnou míru kompromisu. Dále je nutné, aby dospívající realisticky zhodnotil svoje kompetence a vybral si takovou variantu, která by pro něj byla dosažitelná. Také toto omezení je nutné respektovat. Člověk je svými dispozicemi do určité míry limitován a musí je brát v úvahu i v procesu rozvoje vlastní identity.

Strategie na jistotu, tj. na konformitu a neangažování výměnou za klid většině adolescentů neimponuje, i když je vcelku běžná. Paradoxně může z potřeby přizpůsobení a neangažovanosti vzniknout takové **pojetí úspěšnosti, které představuje ocenění konformity**. V době socialistické totality vedla právě tato strategie k sociální úspěšnosti a ekonomickým výhodám. To znamená, že se zafixovala, a ačkoliv není imponující (zejména pro adolescenty), byla efektivní. Do určité míry s ní souvisí i takové **pojetí úspěšnosti, které neoceňuje kvalitu výkonu, ale schopnost jej dobře sociálně prezentovat**. Z tohoto postoje vyplývají spíše pseudohodnoty než hodnoty, které by chtěl adolescent akceptovat.

Strategie zaměřená na sebeprosazení a udržení vlastní individuality vyžaduje takovou úroveň schopností a osobnostních vlastností, které by riskantnější strategii umožnily. Potřebuje i větší emoční stabilitu a podporu, zejména pokud není jedinec v nějaké oblasti opravdu vynikající a není silně motivován. (Kdyby sloužila jen jako prostředek k dosažení zástupného cíle, tak by to bylo málo.)

Shrnutí

Adolescent umí uvažovat flexibilně. Není zatížen zkušeností, a proto občas uvažuje až příliš radikálně. Vlastní kompetence jsou na počátku tohoto období potvrzeny přijetím do nějaké školské instituce, která reprezentuje i budoucí profesní zařazení. Způsob absolvování této školy však nebývá důležitý, a proto adolescentům často chybí motivace k lepšímu výkonu. Adolescenti se dovedou i nadchnout a umí pracovat, pokud jim na něčem záleží. V období adolescence se dotvářejí postoje a obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i vlastní sociální pozici.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou typické znaky uvažování adolescentů?

2. V čem spočívá problém jejich slabé motivace ke školní práci?

3. Jaký je vztah adolescentů k vlastnímu výkonu, na čem závisí?

## #10.3 Vývoj identity adolescenta

*Chci se vyučit prodavačkou a pak bych se chtěla vdát za svého kluka. Chtěla bych mít hezký domov a dvě děti. (Ivana, 16 let)*

*Teď chci hlavně studovat, naučit se jazyky a pak taky cestovat, zatím přesně neplánuju, co bych chtěla definitivně jednou dělat. Mám spoustu zájmů, baví mě literatura i příroda. Rodinu bych taky jednou chtěla, ale zatím nevím kdy, zatím nad ní ani neuvažuju. (Andrea, 16 let, studuje gymnázium)*

V adolescentním období pokračuje proces osamostatňování a rozvoje identity dalšími dvěma fázemi (podle Josselsonové, 1980):

1. **Fáze postupné stabilizace.** Na počátku adolescence dochází **k postupnému vyrovnávání vztahů s rodiči**. To je znamením, že dospívající již dosáhl určité samostatnosti, osvojil si zralejší způsoby chování, a nemá tudíž potřebu reagovat demonstrativními projevy. Může zde působit i fakt, že dospívající se necítí zralý na úplnou separaci. Takto navozená úzkost a nejistota jej pomocí kyvadlového mechanismu vrací zpět, do bezpečí rodiny, avšak už na jiné úrovni. Pozitivním výsledkem této fáze je vytvoření nových pravidel soužití, které je vzhledem k tomu klidnější a méně konfliktní. K podobným výkyvům ovšem může docházet znovu a opakovaně. Dospívající může kolísat mezi odmítáním a opětovným přijímáním rodiny. Nakonec se situace uklidní zcela a starší adolescent si najde způsob, jak si udržet samostatnost a přitom s rodiči vycházet.

2. **Fáze psychického osamostatnění** – ukončení separace ze závislosti na rodině.Poslední fází individuace je doba dosažení úplné samostatnosti a vytvoření takové identity, která **potvrzuje jedinečnost osobnosti a je alespoň přibližně realistická**. To znamená, že sebehodnocení adolescenta a jeho hodnocení ostatními lidmi se zásadním způsobem neliší. Taková identita může sloužit jako integrující a regulující mechanismus, který ovlivňuje budoucí směřování i aktuální chování a prožívání jedince. Dává jeho existenci určitý řád a smysl. K uchování přijatelného sebepojetí zaměřuje adolescent i veškerou další aktivitu. Adolescenti ovšem často se svou identitou experimentují, hledají variantu, která by jim nejlépe vyhovovala, což lze považovat za užitečné. Později už takový postoj nelze považovat za zcela přiměřený. Dospělost má zcela jiné požadavky.

Mnozí adolescenti přijímají takovou identitu, která vyplývá z kontextu rodinného příběhu, případně takovou, jakou mu nabízejí jiní nebo jaká vyplývá ze společenského kontextu a on ji, obdobně jako v dětství přijímá. E. Erikson (1964) a stejně tak i mnozí další autoři (např. Marcia, 1980 v Papalia a Olds, 1992) považují tuto variantu za ochuzující, protože není výsledkem vlastního úsilí a realizací své vlastní představy. Samostatně vytvářená identita bývá originálnější, konzistentnější a v budoucnu bude pravděpodobně lépe odolávat různým tlakům. Avšak každý jedinec není kreativní a nemá o sobě příliš odlišnou představu, než je model existence, jaký vidí běžně ve svém okolí.

Mnozí adolescenti tedy vytvářejí svou vlastní identitu **nápodobou vzorů, které znají a považují je za přijatelné**. Nedělají si iluze o svých možnostech a většinou mají pravdu. Jejich cesta k dospělosti je možná banální a méně autentická, ale jediným zklamáním, které je může potkat, je stereotyp a fádnost jejich životního osudu. Je samozřejmé, že takto volí především ti, kteří byli již od dětství konformní a přijímali nabízené společenské standardy. Na druhé straně se všechny oblasti identity nerozvíjejí stejným tempem a podobným způsobem. V něčem může být adolescent tvořivý a jinde, kde to pro něho není tak důležité nebo nemá dostatečné kompetence, přijme nejdostupnější variantu. Například mladíka zajímá hlavně sport, ale ví, že se s ním neuživí. Tak ukončí školu a najde si nějaké zaměstnání, které jej příliš neobtěžuje. Důležitou složkou jeho identity bude sport, profesní role je podružná. Je jasné, že takto zaměřený adolescent nebude v učilišti nebo na střední škole usilovat o vynikající výsledky. Půjde mu jen o to, aby prošel.

Významnou součástí identity se stává mužská nebo ženská role, ať už je hodnocena jakkoliv. Postupně dochází k její další diferenciaci, především v rámci rozvoje partnerské role.

1. **Dívky** dozrávají rychleji biologicky i psychicky, a proto se dříve mění jejich základní zaměření. Například potřeba citového vztahu je uspokojována partnerským vztahem. Na konci adolescence se však už leckdy objevuje i potřeba citové vazby a péče o závislou bytost, tj. touha po dítěti. Carol Gilliganová (1982) ve svých výzkumech zjistila, že adolescentní dívky se **více definovaly prostřednictvím vztahů k lidem a méně vlastnostmi, které charakterizují samostatnou identitu**. Posuzovaly se podle své zodpovědnosti a schopnosti pečovat o sebe i o jiné.

Dívky naplňují svou identitu spíše kooperací než soupeřením. U dívek je vysoce hodnocená stabilita identity. Mnoho dívek tudíž usiluje o to, aby jí dosáhly co nejdříve a nejsou motivovány k experimentování. Některé z nich (zejména učnice) přecházejí k intimitě dříve, než dosáhly stabilizované identity. To znamená, že touží po vážné známosti, sňatku a založení rodiny jako prostředku k sebevymezení. Manželství pro ně představuje významný aspekt jejich nové identity. Existují samozřejmě i takové dívky, kterým předčasné dosažení banální identity nestačí a mají úplně jiné plány.

2. **Chlapci** tohoto věku považují za nejvýznamnější svou **individuální identitu danou kompetencemi, výkonem a dosaženou sociální pozicí**, tj. v zásadě spíše soupeřením než kooperací, více dominancí než submisí. J. E. Marcia (1980 v Papalia a Olds, 1992) se domnívá, že dívky jsou v tomto věku více pod tlakem společnosti než chlapci. Společnost od nich očekává, že budou konformnější a budou uchovávat obecně uznávané hodnoty a normy pro další generaci.

15leté učnice považovaly za hlavní životní cíl a hodnotu péči o rodinu. Stejně staré studentky gymnázia hodnotily výše svou budoucí profesní roli. Ve vztahu k životu se projevovaly aktivněji než učnice. Věděly, že budou muset na uskutečnění svých představ pracovat a stále se zdokonalovat. Učnice přijímají předurčenou, standardní životní roli jako danost, na níž není nutné a vlastně ani možné něco měnit. Kladou důraz na mezilidské vztahy a příslušnost k nejbližším lidem, např. k partnerovi, zvyšuje pocit jejich vlastní hodnoty (Janošová a Felcmanová, 1996).

Identita adolescenta je poznamenána blížící se dospělostí. Budoucí role dospělého je již od počátku této vývojové fáze připomínána různými signály: lidé mu vykají, dostal občanský průkaz, v 18 letech se stane zletilým. Rodiče mu ponechávají čím dál větší svobodu, je stále méně formálně limitován. Ve škole se k němu učitelé většinou již nechovají s takovou shovívavou nadřazeností, jako když byl malý. Je zřejmé, že privilegií přibývá, v této životní fázi je člověk relativně nejméně vázán. Povinnosti sice také přibyly, ale ne v takové míře. Pocit značné svobody a mnoha možností se mnohdy neprojeví příliš pozitivně.

Adolescentní egocentrismus **vede k ignoranci všeho, co by vadilo v užívání svobod nové role**. Dospívajícím připadá, že jakékoliv omezování je nesmysl a že je třeba všechno zkusit a všeho si užít. Stále ještě zde přetrvává pocit vlastní privilegovanosti, imunity vůči různým rizikům, která samozřejmě existují a nikdo k nim není zcela rezistentní. V adolescentním věku se projevuje tendence k akcentování prožitků i vnějších projevů chování. Tato tendence je dána jednak značnou energetickou rezervou, ale i dynamikou změn, typických právě pro tuto fázi. Mnohé zkušenosti a prožitky jsou nové nebo nově zpracováné. Vzhledem k tomu působí subjektivně intenzivněji než opakované situace, které svou stereotypií zdaleka tak silně nestimulují.

1. Adolescenti preferují **intenzivní prožitky**. Mají rádi hlučnou hudbu, rychlou jízdu, slézání vysokých vrcholů a potápění do velkých hloubek. Cílem je dosáhnout nějakého maxima.

2. Adolescenti usilují **o absolutní řešení**. Například v citovém vztahu i v morálním hodnocení akceptují jen to, o čem předpokládají, že by mohlo mít absolutní platnost, a je to tudíž hodnotné a jisté. Pak ovšem soudí, že je třeba takovou hodnotu podporovat i svým chováním a nejenom proklamacemi. Z toho vyplývají mnohdy přehnané aktivity, které hájí určitý vztah nebo ideu. (Do této kategorie by patřili nejenom Romeo a Julie, ale i členové Greenpeace.)

3. Adolescenti mají **potřebu neodkladného uspokojení**. Ta se obecně projevuje tendencí zkrátit dobu, nezbytnou k dosažení nějakého cíle. Adolescenti považují odklad za značnou zátěž. Výsledkem jsou takové aktivity jako rychlé známosti, překotný sňatek, ukradené auto apod. Do této kategorie by patřili i squatteři, kteří chtějí rychle a bez námahy žít po svém, gambleři, kteří chtějí rychle a bez námahy získat hodně peněz (ale i dealeři drog, kteří chtějí totéž), feťáci, kteří chtějí neodkladně dosáhnout vrcholných prožitků atd. To jsou ovšem jen krajnosti obecného trendu, který se v průměru tak nápadně neprojevuje.

Vývojovou proměnou procházejí i zátěže. Obecně mohou být dány intenzitou (tj. nadměrným či nedostatečným působením čehokoliv), časovým i prostorovým stresem, nepřiměřenými nároky na osobní tempo (v obou krajních variantách) atd. V závislosti na vývoji se mění subjektivní význam takových zátěží. Například pro adolescenta je frustrací odklad a nutnost dělat něco pomalu, být trpělivý. Pro starší lidi by bylo naopak zátěží rychlejší tempo. Pro menší děti by nebyl tak významný prostorový stres, tj. nakupení lidí např. v bytě. Adolescenta však taková situace obtěžuje, protože narušuje jeho soukromí. Navíc je vždycky třeba vzít v úvahu i individuálně typické vlastnosti osobnosti a citlivost k různým zátěžím.

Adolescence by měla být ukončena dosažením dospělosti. Z psychosociálního hlediska je dospělost definována svobodou rozhodování, spojenou se zodpovědností za své rozhodnutí a z toho vyplývající jednání. **Adolescenti velmi často přijímají pouze svobodu, ale o zodpovědnost nestojí**. Zpravidla na ni nemyslí, neuvažují o ní, potlačují ji a snaží se akceptovat jen tu příjemnější část potenciální dospělosti. Navíc závažnější rozhodování, které by vedlo k přijetí nějaké definitivní alternativy, je spojeno s ochuzením budoucích možností. Oddalování definitivní volby znamená udržení všech potenciálních variant. Je obohacením alespoň v rovině možností. Pro mnohé adolescenty není dospělost atraktivní, protože je spojena se zodpovědností a omezením. Snaží se tuto dobu oddálit, čímž se dostávají do **mezifáze adolescentního moratoria**. Psychosociální moratorium tohoto věku se může projevit různým způsobem:

1. **Odklad přijetí definitivní varianty**. Jedinec je v tomto věku relativně velice svobodný a ochotný k experimentování s různými sociálními rolemi a vztahy. Adolescent má značnou potřebu změny, nové zkušenosti jsou pro něho velice lákavé. Na druhé straně velké množství nových podnětů a různých reálných i potenciálních proměn představuje určitou zátěž a vytváří chaos. Adolescent se v nové situaci nevyzná. Proto by rád odložil zásadnější rozhodování na pozdější dobu.

2. Méně přijatelnou variantou adolescentního moratoria je tzv. **difúzní identita**, to znamená **dezorientaci v sobě samém, která vede k různým obranám**. Jednou z nich je i ztráta motivace k veškeré aktivitě, neschopnost se soustředit a cokoliv systematicky dělat. Často je spojena s pocitem ztráty veškerých možností a marností nějakého úsilí. Adolescent najednou ztratil smysl veškerého konání. S podobnými problémy se lze setkat např. na střední škole či v učilišti, kdy nějaký žák zdánlivě bez důvodu přestane mít zájem školu dokončit.

Jinou nežádoucí variantou je **volba negativní identity**,která je spojena s odmítnutím rolí, preferovaných rodinou a společností. Adolescent se vymezí přesně naopak. Příčiny bývají různé, ale obyčejně je jejich základem nesoulad mezi možnostmi a požadavky, nevyhovující rodinné zázemí, nízké sebehodnocení a pocit nedostatečných kompetencí, potřeba dosáhnout alespoň nějaké identity a ocenění (i když třeba negativního). Tito jedinci negují společenské normy a lze říci, že si vymezují vlastní identitu jako negativ něčeho, co je ze společenského hlediska žádoucí.

Vymezení identity adolescenta je závislé na způsobu prožívání a uvažování, typickém pro toto období. V tomto směru je velmi důležité sebepoznání.

1. Adolescent dovede **uvažovat logicky správně i o sobě, ale často se dopouští chyb**, které vyplývají z jeho ukvapenosti a zbrklosti. Často činí závěry na základě okamžitého impulzu. Sebehodnocení je zkreslováno i tzv. poznávacím egocentrismem, který přičítá vlastní osobnosti jiný význam než všemu ostatnímu. Takový selektivní přístup může vést k určitému zkreslení.

2. **Citové prožitky adolescentů jsou autentické ve smyslu jejich nefalšovanosti a intenzity**. Citové hodnocení ovlivňuje celkový názor na různé vztahy a události, ale i na sebe sama. Emoční prožitky přispívají k poznání individuální specifičnosti, toho, čím se jedinec liší od svého okolí. Schopnost prožívat mají samozřejmě již děti, ale ty ještě nejsou schopny svoje pocity adekvátnějším způsobem interpretovat. Zájem o vlastní pocity se projevil již v pubertě, ale v této době se dospívající ve svých pocitech ještě příliš nevyznal. Posuzování vlastních pocitů je velmi obtížné, protože je často nelze ani pořádně pojmenovat. Důraz na citové hodnocení je pro adolescentní období typický. Emoční hodnocení je ovšem dost komplikovanou oblastí sebepoznání. Často vede k nejistotě a stimuluje obrany proti zvlášť zneklidňujícím projevům.

3. Významné je **hodnocení vlastních kompetencí a na nich závislém výkonu**. Pro sebehodnocení jsou nejvýznamnější výkony v té oblasti, která je pro adolescenta z nějakého důvodu důležitá, s níž se identifikuje. Výkon, který takovou hodnotu nemá, celkové sebehodnocení v takové míře neovlivňuje.

4. K sebepoznání přispívá i **hodnocení jiných lidí, které funguje jako zpětná vazba**.Pro adolescenta jsou názory ostatních lidí subjektivně velmi důležité. Příčinou je dosud přetrvávající nejistota a s ní logicky související pochybnosti o své vlastní hodnotě. K nejistotě přispívá i skutečnost, že se mnohé role adolescenta mění, např. přechází do nové, náročnější školy, kde si musí znovu vydobýt přijatelnou pozici. Minulé zkušenosti mu mohou pomoci nanejvýš jako prostředek k dosažení tohoto cíle. Adolescenti jsou zranitelnější než děti, které veškeré informace přijímaly jako danost, jež nelze změnit. Adolescenti už dávno vědí, že existuje mnoho jiných možností, a proto by bylo možné získat lepší ocenění.

Součástí identity je rovněž **vztah k někomu jinému, k určitému člověku nebo ke skupině, resp. ztotožnění s nimi**. Člověk je definován i tím, ke komu patří. Pomocí těchto vztahů se adolescent nějak vymezuje, buď pozitivně, pomocí identifikace, nebo negativně, prostřednictvím odmítání.

– Pro identitu adolescenta jsou významné **partnerské vztahy**, které bývají komplexnější. Obyčejně jde o nějaký heterosexuální vztah. Nástup dospělosti je definován schopností dosáhnout **vztahové intimity**. Aby to bylo možné uskutečnit, musí být jedinec schopen tolerovat ztrátu části své nové identity, protože intimní vztah takovou míru přizpůsobení vyžaduje. To je ovšem možné pouze tehdy, jestliže je identita stabilizovaná a zralá. Pokud by tomu tak nebylo, vyvolal by takový požadavek pocit ohrožení a úzkosti. Náhlé rozchody adolescentních partnerů svědčí pro nezralost jejich identity, která takovou zátěž neunesla. Intimní partnerství představuje zisk nových prožitků a zkušeností, ale zároveň je třeba se pro něj něčeho vzdát. Z tohoto důvodu není trvalejší vztah v adolescenci zcela běžný, zejména u chlapců.

– Adolescent se definuje i svou **příslušností k nějaké skupině**. Vybírá si skupinu, s níž se identifikuje, a tak si mnohdy určuje i hranici toho, proti čemu se vymezuje negativně. Tento způsob hodnocení je nezralý a zjednodušující, ale má svůj význam v tom, že odstraňuje pochybnosti. Jde zejména o nejistotu v orientaci, ve vztahu k sobě samému i ve vztahu k okolnímu světu. Tento způsob diferenciace se objevoval již minulých vývojových fázích a měl obdobný smysl: oblast, s níž se ztotožňuje, je dobrá a bezpečná, cokoliv cizího je považováno za špatné a mohlo by představovat ohrožení. Zejména v případě, kdy se jedinec aktuálně hůře orientuje, a cítí se proto nejistý. Z toho důvodu se mnozí adolescenti identifikují s různými radikálními skupinami a útočí na společnost, menšinové skupiny apod.

**Čím je rozdílnější vymezení cizí a vlastní identifikační skupiny, tím je pro jedince jednodušší definovat sebe sama**. Potřeba jednoznačné definice se projevuje zdůrazněním viditelných vnějších znaků, resp. nějakého jednoznačného kritéria (např. národnost, rasa, sociální vrstva, příslušnost k výlučné společnosti). Podle takového kritéria je identifikační skupina definována pozitivně a zbytek světa je hodnocen negativně. Primitivismus takového členění poskytuje obranu individuální identity. Sebevymezení pomocí vnějších znaků demonstruje určitou skupinovou identitu (vyholená lebka, uniformita oblečení, určité způsoby chování a dodržování rituálů).

**Identifikace se skupinou představuje obvykle přechodnou fázi**, která umožňuje překonat nejistotu osamostatňování a hledání individuální identity. Jestliže by se stala základem trvalejšího sebepojetí, pak by byla projevem jeho chudosti. Pokud by přetrvával důraz na skupinovou identitu, vývoj osobnosti dospívajícího by stagnoval. Takový jedinec by si nevytvořil přijatelnou individuální identitu, kdy je vazba na skupinu pouze jednou z jejích složek. **Adolescent by se měl od skupiny postupně separovat**, stejně tak, jako se odpoutal z vázanosti na rodinu.

Jedním z příkladů alternativního sebevymezení mohou být skupiny propagující intoleranci a násilí, které samy sebe považují za kompetentní k posouzení obecně platných norem, k rozlišení toho, co je správné a co není, např. skinheads. Jejich příslušníci převážně adolescentního věku mohou být motivováni dvěma způsoby. Jeden z nich vyplývá z potřeby experimentování s různými rolemi a toto je jedna z nich. Jisté je, že i oni mají potřebu zkusit si dominantní a agresivní roli. Tito jedinci zpravidla ke konci adolescence podobné skupiny opouštějí, protože už pro ně přestávají být přitažlivé. Obvykle jsou to ti, kteří měli po celou dobu ještě jiné zázemí a příslušnost ke skupině pro ně nepředstavovala jediný způsob vyjádření vlastní identity.

Druhá skupina pochází z dysfunkčních rodin. Bývají to jedinci málo vzdělaní, bez větších šancí získat dobrou profesní pozici a od dětství sužovaní všelijakou frustrací (např. chudobou), která se nyní spíše prohlubuje, resp. oni si to nyní více uvědomují. Ve společnosti nemají mnoho šancí, a tak není divu, že se chopí té, která se jim nabízí a jeví se imponující. Představuje sebevyjádření negací toho, co je nedosažitelné. Tito jedinci ve skupině zůstávají. Jim se žádná přitažlivější alternativa nenabízí. V takové partě adolescent dosáhne potřebnou sebeúctu, ale zároveň ztrácí možnost získat jiné role, být akceptován jinou skupinou i schopnost přijatelného chování. Pokud některé z těchto předpokladů vůbec měl, bude je muset potlačit, aby se partě přizpůsobil a byl jí přijat. Výměnou získá určitou roli, prestiž a pocit sounáležitosti, které budou suplovat akceptaci a sebeúctu na jiné úrovni.

Příslušnost ke skupině jako hlavní náplň identity je snadněji dosažitelná, ale je i ochuzující. Jedinec se může cítit silnější, protože má oporu skupiny. Nemusí se cítit zodpovědný za své jednání, protože skupina jej individuální zodpovědnosti zbavuje. Protože cítí oporu, tak se častěji projevuje asertivně až agresivně. Mnohé skupiny, např. skinheadi, mají agresivitu a násilí přímo ve své náplni, je jejich cílem. Pro prestiž ve skupině hraje roli pouze fyzická síla a ochota akceptovat normy skupiny, nic víc.

Zdůvodnění této aktivity má svou racionalizační složku, k jejímu obhájení se používá prezentace zástupného nepřítele. (Tento způsob se ovšem nevyskytuje jen u asociálních skupin, ale i na jiné úrovni, obsahují jej četné oficiální ideologie.) Jeho smysl je ve výkladu vlastního agresivního jednání, v potvrzení nutnosti až žádoucnosti takového chování. Nejde už vůbec o to, kdo je v roli zástupného nepřítele, protože hlavním mechanismem je najít jakýkoliv důvod k agresi, násilí a legalizovat zlobu jako oprávněný (když jiný není k dispozici).

Obr. 10.1: Nápadná úprava zevnějšku dospívajících slouží jako potvrzení příslušnosti k vlastní věkové skupině

Zástupný nepřítel musí mít ovšem jednu důležitou vlastnost – musí být odlišný, musí být srozumitelně a jednoduše definován, např. příslušností k rase, etniku, sociálnímu postavení, pohlaví. V mnoha případech nejde ani o to, agresivita se nevýběrově vybíjí na jakémkoliv dostupném slabším objektu.

Identita dospívajícího je modifikována různými sociálními vlivy. Každá sociální skupina podporuje rozvoj určitých vlastností osobnosti a určitých projevů chování. Pro každou z nich je typický nějaký model chování, který považuje za nejlepší a jehož akceptaci různým způsobem posiluje. Vytváří se zde tlak na konformitu, zejména v některých rolích. V době adolescence je takovým sjednocujícím a zároveň nivelizujícím prostředím škola. Jak uvádí E. Z. Friedenberg (1967) *škola musí naučit adolescenty myslet v přibližně stejných kategoriích, aby byli vybaveni přibližně stejnými předpoklady*.To znamená, aby reagovali podobně a jejich chování bylo předvídatelné a přizpůsobené požadavkům společnosti.

Škola rozvíjí především takové schopnosti, které považuje společnost za důležité. Ty se stávají základem hodnotícího kritéria, a ovlivní tak i sebehodnocení studenta nebo učně. Jiné schopnosti zůstávají nevyužity a mohou se projevit jinde, nebo popřípadě vůbec ne. Popravdě řečeno, škola by těžko mohla dělat něco zásadně jiného.

Adolescentní identitu spoluvytváří i **přijetí generačně specifických způsobů sebevyjádření, přijetí alternativní kultury**.

1. Pro určitou část adolescentů je důležitá **rocková hudba**,resp. některá z jejích variant. (Je samozřejmé, že adolescenti poslouchají a provozují i jinou hudbu, ale už nejde o generačně převažující styl.) S. Davis (1985 v Papalia a Olds, 1992) uvádí, že adolescenti stráví posloucháním takové hudby jen nepatrně méně času než ve škole. Rocková hudba je symbolem příslušnosti k určité generaci. Je prostředkem ke kontaktu s vrstevníky. Je nabídkou možnosti sdílet určité zážitky, které taková hudba poskytuje (např. různé akce, kde se provozuje).

Rocková hudba se svým rytmem, hlasitostí a určitou stereotypií stimuluje převážně pravou mozkovou hemisféru, na rozdíl od většiny jiných podnětů. Uspokojuje potřebu svobody a alternativního stylu života. Tj. všechno, co bylo dosud tabuizováno. Je jakousi protiváhou racionálního stylu a tlaku establishmentu. Je to symbol oddělení od společnosti dospělých. Někdy může být pouhou pózou, pro niž je důležitá především skupinová identifikace, bez ohledu na její obsah.

2. Další specifickou adolescentní aktivitou je **tvorba graffit**. Většině dospělých lidí se nelíbí a považují je za projev vandalismu. Také tato činnost je primárně projevem negace hodnot majoritní společnosti, odmítnutí její estetiky. Do určité míry je pro teenagery motivující i fakt, že je tato činnost zakázána a musí kvůli ní porušit nějakou normu. Graffiti je důkazem jejich svobody a moci, která přestupuje jeden zákaz, aktuálně fungující jako symbol všech norem společnosti. Té společnosti, která o mladistvé jedince příliš nestojí, protože ji obtěžují a zatím nic rozumného nepřinášejí. Vyjadřuje odmítnutí norem společnosti, která je nutí k pouhému přizpůsobení a nedovolí jim vyjádřit vlastní pocity a názory, nebo jimi opovrhuje jako něčím nevýznamným a banálním (co už tady mnohokrát bylo).

Graffiti lze chápat jako projev jedné ze zkratek, potřeby okamžitého vyjádření. Adolescentům příliš nevadí, že se graffiti nelíbí. Stačí, že šokují, protože i tak upoutají pozornost. Jedinec může být uspokojen i tím, že prosadil vlastní nápad proti obecnému vkusu. Touha poznamenat svět svými zásahy vyplývá z potřeby potvrzení vlastní existence. To může být pro nejistého adolescenta dost významné. Tvůrce graffiti sděluje ostatním, že je tady a že si ho musí všimnout, i kdyby to měli učinit negativním způsobem. Ale nemohou ho přehlížet. Grafiti je symbolické sdělení o vlastní existenci a o svém vidění světa.

3. Jinou specifickou adolescentní skupinou jsou **prkýnkáři, tj. „skejťáci”**, kteří jezdí na skejtech, ale i na kolečkových bruslích. Jejich životní styl je typický důrazem na naprostou volnost a svobodu, nepodléhání ničemu, co by člověk sám nechtěl. Jde o určitý projev odmítání establishmentu, konformity vůči společnosti a jejím hodnotám. (Je samozřejmé, že to vždycky nejde absolutně.)

Max, který do této skupiny patří, vyjadřuje svůj názor takto: „Člověk celkem na dost věcí kašle. Znamená to volnost a užívat si. A nejenom prkno… Člověk si musí umět udělat čas na to, co ho baví… Prostě pohoda. Patří k tomu i oblečení, musí být volný… Pravý skejťáctví je proti komerci. Pokud to není komerční, tak si k tomu najdou cestu jenom ty lidi, kteří se do toho hodí… Většina skejťáků kouří marihuanu. Tráva patří ke skejťácký kultuře.” Patří do ní ovšem i hudba – techno, hard core i rap. (Respekt, 12.–15. 5. 1997)

Obr. 10.2: Graffiti mohou být chaotickou mazanicí, jindy však mají zákódovaný určitý obsah

V souvislosti s dalším rozvojem abstraktního myšlení a potřebou najít odpověď na existenciální otázky se v adolescenci **mění vztah k víře**. Podle E. O. Wilsona (1993) má člověk vrozený sklon k víře, i když jej samozřejmě nemají všichni lidé stejně silný. Je to jedna ze složek sociálního chování, s nimiž se lze setkat v každé společnosti. Jak říká Prokop Remeš (1996) *je to tendence k prožitkům posvátna a neempirickému zakotvení lidského myšlení*. Obvykle bývá vyjádřena konkrétním způsobem, a to konfesní příslušností. Poskytuje jedinci nejenom abstraktní hodnoty, ale i členství v určité skupině, která slouží jako opora jeho identity. Člověk díky ní někam patří a lze ho tímto způsobem charakterizovat. To by ovšem nestačilo. K víře vedou **existenciální motivy**, které nabývají na významu právě v adolescenci.

Je to nejčastěji:

a) **hledání smyslu života;**

b) **hledání absolutně platných, trvalých hodnot;**

c) **potřeba přesahu vlastního života.**

V průběhu dospívání se mění charakter víry, resp. vztah k duchovní oblasti. Pro adolescenta už není Bůh jen všemocnou bytostí. Podstatou víry se v rámci schopnosti abstraktního uvažování stává pochopení něčeho vyššího mimo vlastní život.

16letý Ondřej se domnívá, že „něco jako Bůh určitě je. Musí existovat něco nad námi, co nakonec vždycky znamená pravdu, která platí za všech okolností. Na ni nemají všelijaké hlouposti žádný vliv.”

Víra může dát vlastnímu životu hlubší smysl, který přesahuje jeho aktuální existenci a určuje jeho směřování. Nejvyšší autorita, které jsme oddáni, musí mít takovou hodnotu a trvalost, aby mohla sloužit jako spolehlivý rámec orientace za všech situací a po celý život. V souladu s ní bude možné najít uspokojivý smysl života. Mnozí mladiství se snaží najít opravdové hodnoty, které by byly trvalé a nezpochybnitelné, a proto by mělo význam je dodržovat.

Někteří adolescenti, zklamaní svými rodiči, vrstevníky a nakonec i hodnotami společnosti, hledající opravdové ideály a hodnoty, se stávají členy různých **náboženských sekt**. Členství v takové skupině může uspokojovat různé potřeby – potřebu citové jistoty, příslušnosti k nějaké skupině, potřebu silné autority či potřebu trvalých hodnot a přesahu vlastního života, event. i jiné. Akcentované ideály takových skupin, jako je „*jediná a absolutní pravda”*, *„záchrana před špatností a zkažeností světa”* nebo opačně „*záchrana světa před zkázou”*,jsou atraktivní, protože jsou jednoznačné ve svém vyjádření pozitivního cíle. Jsou výlučné, a tím saturují potřebu intimity, nahrazují podobně fungující přátelské či partnerské vztahy.

Bezvýhradná poslušnost, kterou vůdcové sekt vyžadují, **naprosté respektování jejích norem a hodnot je odměněno skupinovou identitou, která bývá považována za privilegium**. Respektování pravidel slouží jako prostředek k uchování vlastní privilegovanosti. Uspokojení, které může po určitou dobu plynout z omezování vlastních potřeb, odpovídá adolescentní tendenci k askezi, jak ji charakterizovala již Anna Freudová (1946). Ze subjektivního hlediska by mohlo být **členství v sektě výrazem potřeby psychosociálního moratoria**, odkladu vlastního řešení dospělosti. Takoví lidé po určité době, v níž osobnostně dozrají, ze sekty odcházejí.

Není ovšem tak jednoduché sektu opustit. Jedinec se ve své nejistotě a úzkosti vzdal vlastní individuality a nahradil ji skupinovou identitou. K postupnému osamostatňování nedojde, protože mu to vůdce sekty nedovolí. Naopak jej posiluje v jeho závislosti všemi možnými způsoby: obvykle kombinací tvrdého nátlaku a citového vydírání. Odchod ze sekty musí být náhlý a definitivní, což je spojeno se ztrátou takto definovaných přátel i s nutností zcela změnit svou identitu.

L.Yablonsky (1995) považuje **členství v sektě za přitažlivé proto, že jedince zbavuje zodpovědnosti**.Nejenom, že nemusí, ale ani nemůže o ničem samostatně rozhodovat, protože mu to sekta nedovolí. Osvobození od tlaku norem rodiny či společnosti spočívá v tomto případě jenom v jejich nahrazení jinými, většinou ještě tvrdšími. Nicméně jde o určitou změnu, která může být předstupněm dalšího osamostatňování.

Shrnutí

V adolescentním období se završuje rozvoj identity dospívajícího. Mnohdy nejde o samostatné hledání vlastní identity, ale o pouhé převzetí nějakého modelu, který je pro danou sociální skupinu charakteristický. V této vývojové fázi se rozvíjí i mužská a ženská role, která je významnou složkou identity adolescenta. Součástí identity jsou rovněž vztahy k jiným lidem, člověk je definován také tím, ke komu patří. Vymezení identity je závislé na způsobu prožívání a uvažování, typickém pro toto období. Pro mnohé adolescenty není nastávající dospělost atraktivní, protože je spojena se zodpovědností a mnoha omezeními, na jejichž zvládnutí nejsou dostatečně zralí. Potřeba oddálit dospělost se projevuje tzv. adolescentním moratoriem.

Kontrolní otázky:

1. V čem se liší rozvoj identity adolescentních dívek a chlapců?

2. Co znamená adolescentní moratorium, jaký je jeho smysl?

3. Jak ovlivňuje pojetí vlastní identity pro adolescenty typický způsob uvažování a prožívání?

4. Jaký má pro adolescenty význam příslušnost k nějaké skupině, pro jaké lidi je tato varianta atraktivní?

## #10.4 Socializace v období adolescence

Adolescence je obdobím přechodu do dospělosti. Z toho vyplývají specifické rysy socializace v této fázi: **jedinec je čím dál víc akceptován jako dospělý a zároveň se od něho očekává odpovídající chování**. Adolescence je typická i diferenciací a kvalitativní proměnou sociálních rolí a s nimi spojených společenských požadavků. Dospívající se dostává do nového sociálního prostředí, jemuž se musí přizpůsobit a chovat se podle určitých pravidel.

#### 1. Normy a pravidla chování

Adolescent je ochoten akceptovat, že normy jsou k tomu, aby regulovaly chování lidí a usnadňovaly tak jejich soužití i fungování celé společnosti. Na druhé straně už mladiství nechtějí přijímat pravidla jen proto, že jsou daná, ale uvažují o nich. Pokud budou určitá pravidla považovat za správná, tak budou v rámci svého radikalismu vyžadovat i jejich dodržování a nespokojí se s pouhou proklamací. E. Erikson (1964) mluví v této souvislosti o autoidentifikaci: **adolescenti si sami vybírají hodnoty a normy, k nimž chtějí být loajální** a nepřijímají automaticky to, co jim rodiče či společnost nabízejí. Leckdy je tomu dokonce naopak. Jedním z výsledků adolescentního hledání identity je volba hodnot a norem. Adolescent dovede být věrný tomu, co považuje za významné, co si sám zvolil. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak na dodržování určitých norem.

Adolescent se nespokojí s formálním vymezením, jde mu o obsah, a proto se ptá, zda *„je to správné”*. Dle Kohlbergovy klasifikace už mnohdy jdeo **postkonvenční morálku, která závisí na vnitřních normativních principech**. Adolescentní morálka už není omezena na pouhé mechanické respektování jednotlivých pravidel. (To znamená, že např. adolescent přijme obecné ekologické zásady a podle toho se bude chovat, někdy až fanaticky. Už nejde o to, že v lese neodhazuje kelímky a papíry, protože by ho mohl někdo vidět a platil by pokutu.) Jedinec se chce rozhodovat sám, v souladu s vlastními morálními principy (které mohou být občas dost radikální a nekompromisní). Na takovou úroveň se adolescenti dostávají jen v určitých oblastech a jinde či jindy jednají většinou podle starých zvyklostí.

**Postkonvenční morálka nebývá generalizovaná na všechny životní situace**. V běžném životě se stále uplatňuje především určitý stereotyp konvenční morálky, který se v průběhu života zafixoval. Kromě toho bývá obvykle určitý rozdíl mezi morálním uvažováním a skutečným chováním, které tyto principy vždycky nerespektuje (i když je člověk považuje za důležité). Lze říci, že adolescent různým způsobem uvažuje a různě se chová, v závislosti na okolnostech.

Morální vývoj v adolescentním věku je typický:

a) Tendencí **uvažovat o morálních principech** a zaujímat k nim **vlastní stanovisko**.

b) Tendencí **k absolutizujícím a akcentovaným závěrům**.

c) Tendencí **vyžadovat dodržování uznávaných principů**, opět až v absolutní a nekompromisní míře. (Z toho vyplývá netolerance k lidem s jinými názory, kteří adolescenta matou a jsou mu nepříjemní.)

Převádění obecných principů do reality se může projevovat antirasistickými demonstracemi, účastí v ekologických aktivitách apod. Takový způsob uvažování přivádí teenagery dost často až k odmítání běžného stylu života a k potřebě návratu k jednoduchosti, k přírodě (kde by bylo všechno jasné a pro všechny by platila stejná pravidla). Proto jsou adolescenti a mladí dospělí často ti, kteří se dají snadno přesvědčit o ideálu nějaké *„čisté a spravedlivé společnosti”*. Mladí takovému ideálu skutečně věří a jsou schopni pro něj i lecos obětovat. Zjištění, že něco podobného nejde uskutečnit, bývá dost velkým osobním traumatem.

Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale spíš jejich množství a hlavně neujasněnost jejich priorit. Adolescent stále ještě potřebuje ve větší míře než dospělí stabilní hodnoty, které by mu poskytovaly určitou jistotu. Jedním z problémů měnící se společnosti je nejasnost jejího hodnotového systému a jeho hierarchizace. Potíž je i v existenci mnoha, vzájemně si odporujících očekávání, která nutí adolescenta akceptovat protichůdné role, vyplývající z opačných hodnot.

Například rodiče jej nutí chodit do školy, aby získal vzdělání pro stejnou profesní roli, jako má nyní jeho otec, který na ni téměř denně nadává, jak je nevýhodná. Může nastat i zcela opačný případ, kdy mu otec brání, aby dělal stejné zaměstnání jako on, ve smyslu „radši mu zakroutím krkem, než aby šel na…” A přitom otec sám na této práci lpí.

Výsledkem je osobní zmatek a nejistota, která dospívajícího mnohdy vede k hledání těch jedině správných a navždy platných hodnot a norem. Skupiny, které by něco podobného nabízely, ovšem nebývají demokratické (jsou to např. různé sekty či party) a členství v nich by rozvoji jeho osobnosti příliš neprospělo.

Obr. 10.3: Nejbližší životní cíle (mládeže 15-24 let)

(Graf je převeden na text, za uvedeným cílem následuje procentuální vyjádření)

* založit rodinu, mít děti: 25 procent
* mít hodně peněz, být bohatý: 12 procent
* dostat se na školu: 11
* mít vlastní byt: 10
* spokojeně v klidu žít: 6
* založit podnik a uspět: 5
* být zdravý: 4
* mít konkrétně „něco“ (auto, motorku): 3
* cestovat: 2
* najít si dobrou práci, uplatnit se: 37
* dokončit školu, vyučit se: 36

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

Obr. 10.4: Zdroje obav a ohrožení (mládež 15-24 let)

(Graf je převeden na text, za uvedeným zdrojem obav následuje procentuální vyjádření. Poznámka korektorky: graf se naprosto shoduje s grafem předcházejícím)

* založit rodinu, mít děti: 25 procent
* mít hodně peněz, být bohatý: 12 procent
* dostat se na školu: 11
* mít vlastní byt: 10
* spokojeně v klidu žít: 6
* založit podnik a uspět: 5
* být zdravý: 4
* mít konkrétně „něco“ (auto, motorku): 3
* cestovat: 2
* najít si dobrou práci, uplatnit se: 37
* dokončit školu, vyučit se: 36

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

Obr. 10.5: Předpoklady dosažení životních cílů (názor mládeže 15-24 let, rok 1994)

( Graf nelze převést na srozumitelný text)

Všichni adolescenti nepřijímají běžné hodnoty a sociální normy, docházík tzv. **antiidentifikaci s platným společenským řádem**. Takový postoj může být výrazem protestu proti společnosti, kde má jedinec minimální šanci získat přijatelnou pozici. Antiidentifikace je, ač se to na první pohled nezdá zřejmé, výrazem potřeby přijetí, která se aktuálně projevuje v jediné oblasti, kde je to dostupné, tj. v její negaci. Jestliže není možná pozitivní seberealizace, je dostupná alespoň její negativní varianta. Jedinec za takových okolností nedovede svou pozici vymezit jinak.

Nekonformita může být projevem úsilí upoutat pozornost jediným způsobem, který se zdá být možný. Odmítaný a frustrovaný adolescent má potřebu vyvolat nějaké emoce, šokovat. Tato tendence je zřejmá zejména ve vztazích k lidem. Je třeba zde udržet nějakou emoci, i když se kladné city změní na záporné, resp. pokud lze dosáhnout jen záporných, např. provokací. (Takové projevy popisují Matějček a Langmeier u dětí trpících citovou deprivací a nezájmem dospělých. U adolescentů je to obdobné, jenom repertoár chování je o něco bohatší.)

Negace obecně platných hodnot a norem se může projevit různým způsobem. Důležitá zde bývá míra agresivity, která často nemá jednoznačně určený objekt. Zdánlivě nepochopitelný je např. vandalismus, jehož cílem je ničení a vlastní zisk se jeví problematický. Avšak takové jedince mohou uspokojovat podrážděné reakce společnosti, která o ně jinak neprojeví zájem. I tímto způsobem lze uspokojit potřebu seberealizace, pokud není k dispozici lepší prostředek než tento atd. Příčiny podobného jednání je třeba hledat na počátku vývoje takového jedince, v jeho rodině.

Každý člověk potřebuje být akceptován, aby si prostřednictvím jiné osoby potvrdil svůj vlastní význam, svou hodnotu. Sebeláska a sebeúcta je transformovaný postoj jiného člověk, jeho zvnitřnění. Jestliže člověk pozitivně akceptován není, posiluje se tendence dosáhnout uspokojení jiným způsobem. Zde je třeba si všimnout, jaké strategie chování jsou podle Z. Matějčka a J. Langmeiera (1974) typické pro citově deprivované děti – většina z nich směřuje k získání náhradního citového prožitku, popřípadě citově zabarvené zpětné vazby, k eliminaci neutrálního postoje, který vyjadřuje nezájem. Z. Matějček takové jednání výstižně shrnuje takto: když nemůže dítě získat pohlazení, provokuje, aby dostalo aspoň pohlavek.

Jestliže adolescentovi nepřinesla pozitivní strategie žádný zisk, uchyluje se k negativní variantě. Pokud se vyvíjel v citově chladném rodinném prostředí a jeho pokusy o navázání nějakého vztahu zůstaly neopětovány, nemá takovou zkušenost, aby pro něho lidé měli větší význam. Jsou mu lhostejní, nenaučil se diferencovat mezi blízkými a cizími, být empatický apod. V socializačním vývoji skončil na úrovni předběžného objektu, takže mnohdy ani necítí žádný rozdíl mezi živými bytostmi a věcmi. Nemá tudíž ani potřebu se k nim chovat jinak. Je zaměřen pouze na své aktuální uspokojení převážně materiálních potřeb. Objekty mohou pouze sloužit k jeho uspokojení. Pokud tuto funkci neplní, lze je bez jakékoliv emoční reakce zavrhnout nebo zničit. Potřeba citového prožívání ovšem existuje i u takových jedinců. Projevuje se např. agresivitou, která bývá spojena s pocity vzteku, vzrušení atd. Potřeba dosáhnout podobného vzrušení je silnější tehdy, jestliže není dostupný prožitek jiné kvality. K navození žádoucího emočního stavu slouží i náhradní prostředky: alkohol či drogy.

#### 2. Komunikace

Komunikační styl adolescentů se postupně mění, začíná se přibližovat běžnému standardu. Pro dospívajícího je velmi významné, že mu cizí dospělí v různých institucích začínají vykat. Je to pro něho zadostiučinění, že ho již nepovažují za dítě. Vykání má pro něj (a nakonec i pro celou společnost) význam potvrzení symbolické proměny, která vede k získání statusu dospělého. Sám adolescent ve vztahu k dospělým naopak touží po tom, aby jim směl tykat a dokázat si tímto způsobem svou rovnocennost. Komunikace v adolescentní skupině začíná pozvolna pozbývat znaků typických pro pubertu(jako je hlučnost, teatrálnost a akcentovaná gestikulace). V rámci osobnostního rozvoje se jejich komunikační projevy stávají standardnějšími. I když generačně specifický způsob oslovení ( např. vole) může být stále užíván.

#### 3. Sociální role

V průběhu adolescence se stále víc přibl**ižuje dosažení role dospělého**. Její jednotlivé složky (např. zletilost) získává dospívající postupně.

a) **V rodině se adolescent zbavuje subjektivně degradující role dítěte**. Po uplynutí přechodné fáze, kdy rodičům ani jemu není přesně jasné, jak by měla její nová varianta vypadat, získává nakonec roli dospělého syna či dcery se všemi právy a minimem povinností. Na této úrovni ubývají i konflikty s rodiči. Nedochází k nim obvykle ani tehdy, mají-li odlišné názory. Za této situace je adolescent spíše ignoruje.

b) **Významnou proměnou procházejí i role směřující k profesnímu uplatnění**. Adolescent získává přechodnou roli středoškolského studenta nebo učně, která nemá sama o sobě příliš vysoký sociální status. Vyjadřuje skutečnost, že její nositel ještě nemá dostatečné znalosti i zkušenosti a vzhledem k tomu má omezené pravomoce. (Role vysokoškolského studenta má mnohem vyšší společenskou prestiž, protože potvrzuje dosažení určitého stupně vzdělání.) Tyto role symbolizují jakousi primární sociální diferenciaci, která začala již na konci základní školní docházky. Adolescent si jejich prostřednictvím uvědomuje i své budoucí sociální zařazení. Na konci adolescence tato diferenciace pokračuje v souvislosti s nástupem do zaměstnání (či s volbou dalšího studia). Sociálně profesní role je ovlivněna školským zařazením i rodinou (jejím sociálním postavením a působením jejího hodnotového systému). Profesně školské zařazení ovlivňuje i rozvoj individuální identity.

Určitá část učňovské mládeže přijetím této role odmítla nebo rezignovala na další intelektuální rozvoj, a tím i na určitou sociální pozici. Volbě učebního oboru vesměs předcházela delší zkušenost se školním prospěchem, který byl v nejlepším případě průměrný, ale mohl být i velmi špatný. Jsou to jedinci, kteří takovou informaci o své relativní výkonové pozici ve třídě akceptovali. Zaměřili se na jiné hodnoty, většinou tytéž, jaké uznává jejich rodina (a sociální vrstva, k níž náleží). Zvolili si jednodušší cestu k dospělosti, která je jednoznačněji definovaná. Pokud jsou vybaveni nějakými jinými, např. sociálními či tělesnými kompetencemi, budou pro ně subjektivně významnější a může dojít až k jejich akcentaci.

Typickým příkladem jsou např. chlapci neustále předvádějící svou tělesnou sílu nebo dívky demonstrující vlastní atraktivitu. Identita založená jen na této kompetenci může být dost prázdná, protože jde o stereotyp a také proto, že v dalším vývoji ztratí svůj význam. Výsledkem je identita založená na minulosti. (Příkladem může být žena, která všude zdůrazňuje, jak bývala za mlada krásná a všichni ji obdivovali. Nebo muž, který v hospodě každému vypráví, jaký býval silák a každého přepral. Nyní už to však neplatí a tito jedinci si nevytvořili nic, co by mohlo jejich identitu naplnit.) Významnou složkou budoucí identity většiny vyučených se stává rodina, kterou hodlají založit (resp. považují to za samozřejmost).

**Obsah jejich profesní role bývá pro učně málokdy atraktivní**. Významnější součástí identity by se mohla stát jen tehdy, pokud by odpovídala jeho zálibám a schopnostem, aby se s ní mohl ztotožnit. Například dobrý automechanik ví, že svou práci perfektně ovládá, a zakládá si na své schopnosti a šikovnosti, která ovšem není tak samoúčelná. Z. Matějček upozorňuje na častou pozitivní identifikaci u tzv. „přírodních” profesí, např. chovatelů koní, rybářů, lesníků.

U učňů se ve vztahu k profesní roli diferencují dva druhy postojů:

a) **Profesní role je chápána jako prostředek**, většinou zaměřený na výdělek. Mladistvý si uvědomuje, že je dobré se vyučit, protože pak bude moci získat lépe placenou práci.

b) **Profese je chápána jako nutné zlo**. Adolescent ví, že někam chodit musí, i když ho to nebaví. Snaží se dobu v učení nějak přežít a pokud možno proflákat. I kdyby ho nakonec vyhodili, tak mu to příliš nevadí.

Dalším problémem identity některých učňů, zejména v nejméně náročných a v zásadě nepříliš atraktivních oborech, je fakt, že mají více negativních zkušeností z rodiny (nezájem rodičů, nedostatečná akceptace, event. rozpad rodiny a selhání rodičů v této roli). Od takové rodiny se nemuseli emancipovat, protože zde ve skutečnosti žádná vazba ani nevznikla. Hodnotový systém, který může poskytnout taková rodina, také nebývá dostatečně funkční. Výsledným efektem je školní neúspěšnost, protože dítě nemělo důvod se učit, nikdo jeho práci neocenil. (Navíc tito jedinci a stejně tak i jejich rodiče nemívají ani příliš dobré nadání.)

U takového dítěte obvykle nejde o volbu povolání v pravém slova smyslu. Zpravidla je zařazeno na místo, kde je vůbec byli ochotni přijmout. Prestiž takové profese bývá nízká a vykonávají ji jen ti, kteří nemají na výběr. Jejich osamostatnění probíhá obvykle hodně brzy, v závislosti na biologickém zrání. Sociální zábrany samostatných aktivit zde neexistují. Rodiče nemají o dítě zájem, a nebo je už v této době nezvládají. Stejně tak i model jejich vlastního chování bývá obvykle, z hlediska obecných norem, méně přijatelný.

Kritičnost adolescentů i jejich menší ochota ke kompromisům a konformitě není dána jen vývojovými změnami, ale bývá i sociálně podmíněna. Role studenta nebo učně nepředstavuje takové postavení, které by vyžadovalo zvlášť vysokou konformitu. Dokud se jedinec nezíská významnější sociální roli, je do určité míry divákem, který může poukazovat na negativní stránky společnosti (resp. školy). Postoj kritika často svědčí o nedostatečné identifikaci se společností, konkrétně se školskou institucí. Vztah ke škole, s níž se jedinec neztotožňuje, může mít charakter povrchní akceptace, naprosté lhostejnosti nebo dokonce odporu.

1. **Studenti** bývají se svou rolí identifikováni ve větší míře než učni. Z toho důvodu bývají **sociálně konformnější**, mimo jiné i pod tlakem rodiny. Ztrátou této role by se snížil jejich společenský status a byla by ohrožena jejich budoucí pozice. Toho se většinou chtějí vyvarovat, i když často jen proto, aby si nekomplikovali život.

2. **Role učně nemá takovou sociální prestiž**, a proto není představa její ztráty tak ohrožující. Zejména proto, že hodnotový systém této skupiny je převážně materiálně zaměřen a peníze lze vydělat i bez jakéhokoliv odborného vzdělání (např. prodejem u stánku apod.). V tomto smyslu mohou být, a také bývají, učňové mnohem méně konformní a odmítají či ignorují autoritativní působení školní instituce. Motivace k učení a práci bývá slabá, protože nemá potřebnou subjektivní hodnotu.

Kritičnost ve smyslu hledání individuálního sebepojetí z hodnotového systému učňů nevyplývá a často neodpovídá ani jejich intelektuálním kompetencím. **Subjektivně, ale i sociálně, je jejich dospělost vymezena schopností samostatného výdělku** a toho dosahují poměrně brzy. Hledání a experimentování se projevuje spíše v jiných sférách (sport, sex apod.). Jejich identita bude mít jiný obsah, konkrétnější, definitivnější a bude jej mít dříve. Model akceptabilního dospělého chování a jím prezentovaných hodnot je k dispozici, často to bývají rodiče či jiní příbuzní. Jeho náplň, budoucí směřování i jeho smysl je jasný a srozumitelný. Není o čem pochybovat a proč experimentovat.

**Vztah ke škole lze interpretovat jako transformovaný vztah k celé společnosti**, jejím normám a hodnotám i k vlastní roli, kterou zde jedinec získal. Nepřijetí stadardních hodnot a norem se může projevit odmítnutím vzdělání jako hodnoty společnosti dospělých, tj. establishmentu. Mnohé adolescentní skupiny mají tuto ideologii, chtějí jiný způsob života, než jaký jim nabízí majoritní společnost. Tuto tendenci lze chápat i jako jeden z možných projevů adolescentního moratoria.

### #10.4.1 Vztah adolescentů k dospělým

Adolescentní období je fází budování nové identity, jejímž předpokladem i důsledkem jsou různé změny v sociálních vztazích. Odpoutání z rodinných vazeb a změna rodinné konstelace začala již v pubertě a v adolescenci bývá obyčejně dokončena. Výsledkem by měla být proměna vzájemných vztahů ve smyslu akceptace osamostatnění adolescenta a uchování pozitivního vztahu mezi rodiči a dítětem, i když na jiné úrovni než dříve. Dospívající odmítá automaticky přijímat dosavadní hodnoty i způsoby chování a experimentuje s jinými alternativami. K. Lorenz (1993) mluví o **adolescentní neofilii, o potřebě nových postojů a způsobů chování**, která má podle jeho názoru genetický základ. Dost často se stává, že dospívající odmítají některé hodnoty a varianty řešení problémů jen proto, že se jim jeví zastaralé. Potřeba nového vede k odpoutávání od rodiny a k fixaci na vrstevníky, které spojují stejné potřeby a problémy.

**Rodiče představují pro adolescenta model určitého způsobu života a dospělosti,** který by je měl čekat v budoucnosti, resp. je jednou z možností. Dospívající o nich uvažuje a také je kritizuje, protože se ocitá na prahu dospělosti, kdy by se měl eventuálně chovat jako oni. Kritika, která je výrazem konfliktu představ dospívajícího a skutečnosti, může být impulzem ke změně jejich postojů. Zabraňuje pouhému opakování stejného chování, které by znamenalo stagnaci. (I když i takový způsob dospívání běžně existuje.)

Adolescent je **kritický k hodnotám, názorům, chování a celkovému stylu života rodičů**. Porovnává je s ideálem, který si vytvořil, polemizuje s nimi a hledá variantu, která by pro něho byla přijatelná. Prostřednictvím takových úvah vylučuje, co je nepřijatelné, a vytváří si přesnější představu vlastního budoucího stylu života i své identity. **Kritika rodičů není pouhou negací všeho, co rodina představuje.** V této době už není ani naivním odporem, běžným v pubescenci, **je spíše jedním ze způsobů hledání**.

Pokud jsou dospělí schopni brát adolescenta vážně a logickými argumenty obhajovat své stanovisko (nebo uznat svoje nedostatky), pomohou mu v hledání identity víc než jakýmikoliv radami. V polemice hledá adolescent informaci. V této vývojové fázi ji potřebuje hledat aktivně, už pro něj není vnitřně přijatelné, aby byl pouhým objektem, který někdo poučuje. Rodiče velmi často nezvládnou kritičnost svých dětí, zdá se jim, že jsou posuzováni nespravedlivě a dostávají se tak do defenzivní pozice. V diskusi se na obou stranách objevují emocionální, a tudíž iracionální faktory, které vzájemný vztah zatěžují a hledání komplikují.

Mnohé rodičovské nedostatky, které adolescenti kritizují, jsou dány generačně, jde o sociokulturně podmíněný jev. Adolescenti mohou např. ve srovnání s dospělými vynikat v práci s počítačem a tato činnost má v jejich hodnotové hierarchii vysokou pozici. Rodič, který toho tolik neumí, se stává méně imponující. Například jeden 15letý chlapec svěřoval svému kamarádovi, že „táta nedovede ani nic naprogramovat”. To znamená, že je omezenou bytostí, která nic pořádného nezná.

Adolescent respektuje normy, o nichž je přesvědčen, že jsou správné, a tudíž musí být obecně platné. Zaujatost vyššími principy jej vede do pozice absolutisty, odmítajícího jakékoliv kompromisy. Podle těchto zásad posuzuje i chování rodičů. Jejich hodnoty a životní styl se mu často jeví ubohé a prázdné, jejich snažení nesmyslné, jejich vzájemné vztahy pokrytecké a neupřímné.

Obr. 10.6: Otec a matka očima mladšího dospívajícího

17letý student průmyslovky odmítal kritiku svého otce, vysokoškolského profesora a akademického funkcionáře, za nevalné školní výsledky s tím, že nechce být jako on: uštvaný, neurotický, bez možnosti mít volný čas na sport a na přátele. Jemu stačí průměrný prospěch, ale nechce ztratit vlastní život.

Adolescenti **odmítají slabost a nerozhodnost dospělých**, kteří jim často nedovedou logicky oponovat a hájit svoje názory. Rodiče adolescentům velmi často neimponují, přinejmenším v některé oblasti a proto hledají jiné vzory. **Adolescenti často neberou v úvahu potřeby svých rodičů**. Obvykle proto, že je to nenapadne. Jejich bezohlednost vyplývá z adolescentního egocentrismu, který se zabývá jen tím, co se jich týká nebo co je zajímá. Adolescenti berou domov jako samozřejmý zdroj služeb a pohodlí. Nenapadne je, že i doma stojí telefon peníze, že se nádobí ani koupelna samy neumyjí, a nepřipustí si, že by jejich sobectví iritovalo i jiné lidi než vlastní rodiče, které považují za malicherné.

Kritičnost a polemika je výrazem potřeby ujasnit si vlastní názory a z toho vyplývající obsah své identity i její budoucí zaměření. Je to nový způsob komunikace s autoritou, kterou dospívající alespoň částečně uznává. Občas mu dokonce slouží v některé oblasti jako model. **Adolescenti často hledají dospělého, který by jim imponoval, představoval přirozenou autoritu a bral je vážně**, jako stejně hodnotné partnery. Potřebují, aby jim poskytl potřebnou korekci jejich názorů a projevů. Akceptovaná autorita jim pomáhá rozlišovat, jaké chování je pro společnost ještě únosné. Podle E. Z. Friedenberga (1967) lze toto hledání vysvětlit jako projev existenciální úzkosti, potřeby najít nějakou vnější moc, která by dospívajícímu poskytla podporu a nejistotu odstranila. Taková autorita a moc může být i duchovního charakteru, protože právě ta by měla všechny potřebné vlastnosti.

**Proces separace ze závislosti na rodině by měl být v adolescenci ukončen.** Neznamená popření a úplné odmítnutí hodnot, které rodiče prezentovali. Dochází zde pouze k transformaci postoje k těmto hodnotám, protože dospívající potřebuje najít jejich subjektivní smysl. To znamená přesvědčit se o jejich významu a uznat jejich platnost sám, na základě svých zkušeností a úvah. Minulé zkušenosti se neztrácejí dokonce ani tehdy, když z nějakého důvodu dochází ke skutečnému rozchodu s rodiči. Mohou přetrvávat na vědomé úrovni, mimovědomě nebo alespoň ve své negaci jako pokus o opačné řešení životního programu.

Potřeba úspěchu může být výrazem transformovaného vztahu k rodičům. Znamená to, že se adolescent stále, i když už neuvědoměle, poměřuje rodičovskými hodnotami. Postoj k rodinným hodnotám se může projevit i opačně. Například odmítání určité profesní role či konformity ke společnosti apod. může signalizovat generalizovanou negaci všeho, co rodiče proklamovali jako žádoucí. Tento konflikt nemá řešení na vědomé, racionální úrovni. Jde o podobný mechanismus, jaký uvádí B. Bettelheim (1988) u mladších dětí – trestání rodičů za nedostatek zájmu a citové podpory v oblasti, která je pro ně důležitá. Popřípadě může jít o protrahovanou potřebu dokázat vlastní hodnotu v opozici proti rodičovské autoritě. Tato tendence může přetrvávat i tehdy, jestliže rodiče nejsou přítomni nebo dokonce už ani nežijí.

Nenaplněná potřeba emancipace, kterou adolescent nezvládl nebo zvládnout nemohl (např. z důvodů nadměrného tlaku rodiny, nedostatečných kompetencí atd.), se může projevovat různým způsobem. Extrémní varianty, které svědčí o nezvládnutí nebo o odkladu tohoto problému do budoucnosti, se projevují buď odchodem z rodiny, nebo setrváním v infantilní roli. Únik z nezvládnuté situace představuje i zkratkové uzavření manželství, které lze dobře interpretovat jako záměnu osob v podobné roli. Mladistvý často jen vymění např. maminku za manželku a očekává od ní totéž. Sám se osamostatnit neumí a toto řešení se mu jeví jako sociálně únosné. Někteří adolescenti rezignují na samostatnou roli i na vztahy s vrstevníky. Takové řešení situace může přijmout jen specificky disponovaný adolescent, např. následkem předchozí výchovy nebo vlivem onemocnění, které ho připravily o potřebné kompetence.

Zvláštními případy jsou komplementární vztahy osamělých matek se syny-jedináčky, kteří se neodpoutávají a jejichž role se postupně proměňuje z role dítěte do role zástupného partnera matky. Tato patologie bývá zřejmá už v dětském věku. Matky tohoto typu bývají samy nezralými osobnostmi s omezenými vztahy s vrstevníky, neschopné dosáhnout uspokojení v jiné oblasti.

Shrnutí

Adolescent je postupně stále víc akceptován jako dospělý, ale také se od něho vyžaduje chování, které by dospělosti odpovídalo. Adolescenti už automaticky neodmítají všechny hodnoty a normy, které jim dospělí prezentují, ale uvažují o nich a zaujímají k nim vlastní, často radikální postoj. V adolescenci se mění i sociální role, především v profesní oblasti. Proměna sociální role adolescentů se projevuje i ve vztahu k dospělým, především rodičům a učitelům. V této době by měl být ukončen proces separace od rodiny. Starší adolescent je více závislý na vztazích s vrstevníky.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je postoj adolescentů k morálce?

2. Čím je ovlivněn vztah adolescentů k jejich profesní roli?

3. Co je typické pro vztahy adolescentů a dospělých, jaký je zde rozdíl ve srovnání s postoji pubescentů?

### #10.4.2 Vztahy adolescentů s vrstevníky

*Kamarád je důležitý, je možné s ním diskutovat, zajímá mě i jeho názor, často si některé věci ujasním právě takhle. Taky se před ním necítím trapně, i když se mi nedaří… On má podobné problémy, a proto mě chápe. (Ondřej, 16 let)*

*Láska je pro mne stejně důležitá jako sex… Zatím jsem se však ještě s žádnou dívkou nemiloval. Ne, že by nebyla příležitost, ale nikdy to nebyla ta správná chvíle… Nemám rád, když kluci dělají ramena, kolik holek už měli a jaké byly: i kdyby to byla pravda, tak je to vůči nim nefér. (Jakub, 17 let)*

*Moje první láska byl spolužák. Bylo nám tehdy oběma patnáct. Byl strašně hezkej… Začali jsme spolu chodit, bylo to hrozně romantický. Tehdy to byla moje první zkušenost. (Martina, 18 let)*

*V šestnácti jsem se zamilovala do o rok staršího kluka… Byla to šílená láska, která mi vydržela dva roky… Poprvé jsem se milovala teprve v osmnácti se svým současným přítelem… Jsem ráda, že jsem počkala, protože to bylo skutečně z lásky a bylo to krásné. (Sabina, 19 let)*

*První sexuální zkušenost získá český adolescent nejčastěji v šestnácti (33 %) a v sedmnácti letech (26 %). Pro naprostou většinu z nich je důvodem k prvnímu milování láska (75 %) a také zvědavost (53 %). (Magazín LN, 12. 3. 1999)*

Vztahy s vrstevníky mají v období adolescence velký význam. Jejich existence umožňuje dokončit jeden z nejdůležitějších úkolů tohoto období: emancipaci od rodiny a postupné osamostatnění. Ve vztazích s vrstevníky lze uspokojit i některé základní psychické potřeby:

1. **Potřeba stimulace** je uspokojována kontaktem s blízkým vrstevníkem nebo formou společné účasti na různých aktivitách a sdílením nějakého prožitku. Typickými příklady jsou v tomto směru hudba a tanec na diskotéce, které působí jako ventil napětí, jako relaxační mechanismus. Podobnou roli má sport a společné cestování. Zde jde také o uvolnění tenze a tělesné energie. Adolescent akceptuje takové aktivity jako sdílení určitého úkolu, společnou zkušenost.

2. Kontakt s vrstevníky uspokojuje **potřebu orientace a smysluplného učení**. Jedinec společně s vrstevníky experimentuje v oblasti řešení různých situací. Učí se od nich potřebné sociální strategie a rozlišuje, jakou mají v různých situacích účinnost. Tato zkušenost ovlivní rozvoj obecných strategií, typických pro tohoto jedince. Soužití s vrstevníky vede adolescenta zcela logicky k poznávání a uvědomění podobnosti či odlišnosti ostatních od něho samého. Porovnávání sebe sama s kamarády vede i k lepšímu sebepoznání. Partner s podobnými zkušenostmi, s obdobnou rolí i potřebami umožňuje společné sdílení určitých pocitů a prožitků.

V této oblasti už přesahuje čistě kognitivní zkušenost do oblasti emocionální. Takovou zkušenost nelze získat v rodině, tj. ve vztahu k rodičům či prarodičům, protože mezi dospělým a adolescentem existuje podstatně více rozdílů, víc než lze předpokládat v rámci běžné interindividuální variability. Role dospělých jsou jiné, rodiče mají odlišné zkušenosti, které ovlivnily jejich názory, hodnoty, prožitky a reálné chování. (Srovnání s dospělými také přináší důležitou zkušenost. Je to uvědomění rozdílnosti lidí na různé vývojové úrovni, v různých rolích, které adolescenta určitým způsobem stimulují.)

3. Vrstevníci postupně nahrazují rodinu i v oblasti uspokojování **potřeby citové jistoty a bezpečí**. Jakmile se dospívající odpoutává od rodiny, ztrácí do určité míry i citové zázemí, které mu poskytovala. Akceptuje-li šanci k osobnímu rozvoji, ztrácí jistotu, která vyplývala z infantilní role. Samostatnost ovšem neznamená osamělost a adolescent hledá oporu u vrstevníků, kteří jsou v podobné životní situaci. **Pocit jistoty je v tomto období uspokojován vrstevnickými vztahy**.

Pokud zde adolescent z nějakého důvodu neuspěje, hledá náhradní řešení. Jednou možností je pseudovzájemnost, kdy si jedinec vynucuje nějaký vztah, který ve skutečnosti neexistuje, protože partner nemá zájem. Avšak závislejší z partnerů jej potřebuje udržet alespoň formálně, a proto popírá všechny signály jeho rozpadu. S tím velmi často souvisí takové strategie jako vnucování, uplácení, lichocení, role otroka nebo šaška za cenu nepatrné odměny – jakéhokoliv potvrzení tohoto vztahu.

Tab. 10.2: Frekvence aktivit volného času (za dobu 2 a 1/2 měsíce); mládež ve věku 15-18 let (1992)

(Tabulka upravena na text, za typem činnosti následuje vyjádření frekvence návštěvnosti v procentech)

1. v kině: 18 procent ani jednou, 21 jedenkrát, 18 dvakrát, 15 třikrát, 17 čtyři až pětkrát, 11 vícekrát
2. v divadle: 82 procent ani jednou, 10 jedenkrát, 5 dvakrát, 2 třikrát, 1 čtyři až pětkrát, 0 vícekrát
3. na výstavě: 53 procent ani jednou, 33 jedenkrát, 10 dvakrát, 3 třikrát, 1 čtyři až pětkrát, 0 vícekrát
4. na koncertě vážné hudby: 92 procent ani jednou, 4 jedenkrát, 1 dvakrát, 1 třikrát, 1 čtyři až pětkrát, 1 vícekrát
5. na rokovém či podobném koncertě: 71 procent ani jednou, 16 jedenkrát, 7 dvakrát, 1 třikrát, 2 čtyři až pětkrát, 3 vícekrát
6. na diskotéce: 43 procent ani jednou, 10 jedenkrát, 11 dvakrát, 6 třikrát, 9 čtyři až pětkrát, 21 vícekrát
7. na fotbale, hokeji a podobně: 58 procent ani jednou, 13 jedenkrát, 6 dvakrát, 5 třikrát, 6 čtyři až pětkrát, 12 vícekrát
8. v přírodě: 27 procent ani jednou, 6 jedenkrát, 10 dvakrát, 9 třikrát, 12 čtyři až pětkrát, 36 vícekrát
9. na církevním či jiném shromáždění: 85 procent ani jednou, 6 jedenkrát, 2 dvakrát, 1 třikrát, 0 čtyři až pětkrát, 6 vícekrát

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

Tab. 10.3: Způsoby zahánění nudy ve věku 14-18 let ( v procentech)

(Tabulka převedena na text, za způsobem zahánění nudy je uvedeno procentuální vyjádření pro jednotlivé kategorie)

1. věnuje se koníčkům a zálibám: 43 procent muži, 56 ženy, 43 střední odborné učiliště, 52 střední odborná škola, 64 gymnázia, 49 celkem
2. věnuje se sportu: 18 procent muži, 6 ženy, 15 střední odborné učiliště, 10 střední odborná škola, 7 gymnázia, 12 celkem
3. dívá se na televizi, video: 17 procent muži, 10 ženy, 15 střední odborné učiliště, 14 střední odborná škola, 8 gymnázia, 14 celkem
4. jde za přáteli, partou: 8 procent muži, 16 ženy, 11 střední odborné učiliště, 12 střední odborná škola, 15 gymnázia, 12 celkem
5. věnuje se domácím pracem: 3 procent muži, 5 ženy, 4 střední odborné učiliště, 5 střední odborná škola, 3 gymnázia, 4 celkem
6. jde do restaurace, pije: 5 procent muži, 1 ženy, 5 střední odborné učiliště, 1 střední odborná škola, 2 gymnázia, 3 celkem
7. jde do přírody: 6 procent muži, 6 ženy, 7 střední odborné učiliště, 6 střední odborná škola, 1 gymnázia, 6 celkem

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

Krajní variantou nouzového řešení je přijetí kohokoliv, kdo je ochoten akceptovat jeho. Sociálně neúspěšné jedince přijímají opět ti, kteří mají omezenější výběr. V podřadné roli mohou být akceptováni těmi, kteří si takovým komplementárním vztahem potvrzují svou vlastní dominanci. Případně skončí v podivné partě. Potřeba akceptace je tak intenzivní, že se jedinec výměnou za její uspokojení vzdává dosavadních hodnot i rolí. Přijímá nové, o něž by ve skutečnosti nikdy nestál, kdyby nebyly spojeny s poskytnutím nějakého zázemí. Snaha rodičů dostat adolescenta z takové party je dost obtížná, protože mu nemohou nabídnout jinou alternativu vrstevnického vztahu. Osamělost je pro něj nepřijatelná a rodiče už v této době nemohou takový vztah nahradit (leda snad v situaci reálného ohrožení).

Ke konci adolescence se vztah k vrstevníkům mění. Už nejde o nekritický obdiv a přijímání všeho, co skupina vyžaduje. Jak se adolescent stává vyspělejší a jistější, **odpoutává se ze závislosti na vrstevnické skupině**. V této době se více spoléhá na vlastní názor a dovede vyjádřit nesouhlas nejenom rodičům, ale i skupině kamarádů.

Emoční jistotu obyčejně poskytuje **stabilní kamarád.** Kamarádství vyplývá z potřeby vztahu s jedincem, který je obdobně zaměřen, a tudíž mívá i stejné problémy. Někdy přetrvávají kamarádství z doby základní školy, ale vesměs jde o nově navázané vztahy na bázi sdílení určité role, např. ve škole. Škola adolescentům poskytuje mimo jiné i možnost vzájemného kontaktu a členství ve skupině – třídě. Přátelství s jedincem, který má jinou roli, většinou neuspokojuje všechny potřeby adolescenta. Tento problém není dán rozumovou nedostačivostí. Adolescent dovede poznat a pochopit názory vrstevníka s jiným zaměřením, ale on pro něho není za těchto okolností atraktivní. Neumožňuje mu sdílet zkušenosti a není tou správnou oporou při řešení jeho problémů, protože má jiné. Nepředstavuje jistotu podobnosti a blízkosti.

V případě adolescentních kamarádů jde **o podporu jistoty na základě pocitu vzájemného pochopení a akceptace**. Velmi často tuto zkušenost sdělují sami adolescenti, např.: *Dá se s ním o všem mluvit, zajímají ho stejné věci a má stejný názor jako já.* Ze společných zájmů a hodnot vyplývají i obdobné problémy a posléze společné řešení. Vzájemné ztotožnění a důvěrnost vzniká na bázi společně sdílených zkušeností (zájmů, školy apod.). Adolescent se sice umí vcítit do zcela odlišného jedince, ale ještě není dostatečně zralý, aby akceptoval a toleroval jeho postoje. Možná, že by to i dovedl, ale příliš by mu to nepomáhalo v jeho hledání vlastní identity. Variabilitu lidských bytostí adolescent připouští, avšak kamarády si vybírá na základě určité shody. I na této úrovni dochází k dalšímu oddělení studentů a učňů. Omezení jejich vzájemné přitažlivosti není výrazem nechuti k jinému sociálnímu statusu. Odráží se zde rozdíl v hodnotách, zájmech a směřování, který se v náznacích objevil už na konci základní školy.

4. Adolescenti dozrávají **k naplnění partnerského vztahu, zahrnujícího i sexualitu**. Potřeba partnera opačného pohlaví už není jen sekundárním projevem sociálního tlaku a potřeby uchovat si prestiž ve skupině vrstevníků jako v pubertě. Stává se skutečnou potřebou, která má několik úrovní – psychickou, sociální a tělesnou. **Vztah lásky lze chápat i jako projev potřeby poznání, resp. sebepoznání, na jiné úrovni.** E. Z. Friedenberg (1967) interpretuje takové poznání jako pokus o ocenění odlišnosti. Na této úrovni vzniká nová, specifická varianta vztahu.

Adolescentní milostný vztah prochází určitými typickými fázemi. Projevuje se zde potřeba mít milovanou bytost jen pro sebe a nechuť k tomu, aby dělala cokoliv jiného, jinde či s někým jiným. Pokus o jakoukoliv změnu je interpretován jako zrada. Takový postoj svědčí o značné nejistotě ve vztahu, kde se navíc může projevit úzkost ze ztráty vlastní, dosud nehotové identity. Jedinec i vztah musí dozrát, aby se mohl stát vyrovnanějším, a tudíž i trvalejším.

Většina adolescentních lásek má **charakter experimentace**, a proto většinou dlouho nevydrží. Adolescenti nebývají pro trvalejší vztah ještě dostatečně osobnostně zralí. Jejich vlastní identita se rozvíjí a dotváří, a proto by mohla být větší zátěží ohrožena. Trvalý vztah vyžaduje přijetí určité zodpovědnosti a vytváří tlak na částečné omezení vlastní identity ve prospěch partnera. Teprve za těchto okolností se může vytvořit párová identita. V adolescenci sice už nejsou heterosexuální vztahy zdaleka tak povrchní, jako byly v pubertě, ale stále ještě jde především o získávání zkušenosti, o experimentování.

Partnerský vztah prochází určitými fázemi:

1. **Fáze zamilovanosti**. Zamilovanost je postoj, v němž dominuje potřeba citového vztahu s určitým jedincem, který bývá v této souvislosti idealizován a stylizován. Typickým znakem zamilovanosti jsou i pocity vzrušení, euforie a jejich kolísání, které vždy nějak souvisejí se vztahem k vyvolenému člověku.

Zamilovanost bývá stimulována osobně atraktivními, většinou zjevnými znaky. Mnohdy dochází i k tomu, že je takový partner především objektem, do něhož zamilovaný projikuje svoje přání a představy. Milovaný objekt takové vlastnosti vůbec nemusí mít a ani je mít nepotřebuje. P. Říčan (1990) mluví v této souvislosti o roli „věšáku na ideály”, kterou milovaný objekt zastává. Fáze zamilovanosti je především záležitostí jedince, jeho individuálních prožitků, které jsou zaměřeny na jiný sociální objekt. Z valné části se odehrává ve fantazii a mnohem méně v realitě.

Určitou roli zde hraje i sdílení této potřeby s přítelem. Řešení problému, jak získat milovanou bytost, mívá rovněž ráz experimentace, dost často především na teoretické úrovni. V tomto smyslu probíhají rozhovory mezi kamarády: jak ho (nebo ji) získat, jak zaimponovat, o čem se bavit, co si obléknout atd. K vlastní realizaci vztahu mnohdy ani nemusí dojít a adolescent o to vždycky neusiluje. Bytost, do níž je zamilovaný 15–16letý, nemá na této úrovni žádný nedostatek. Bez problému saturuje (i když jen ve fantazii) jeho potřebu partnerského vztahu v takové podobě, v jaké si ji vysnil. Nedochází ke konfrontaci s realitou, která může být frustrující, protože nebude odpovídat očekávání.

2. **Fáze navázání vztahu, fáze romantické lásky.** V období romantické lásky dochází i ke stylizaci sebe sama. Sebehodnocení bývá pod vlivem prožitku akceptace milovaným partnerem zkreslené, zejména pokud je tento partner idealizován. Platnost jeho názoru je přeceňována, má subjektivně větší význam, než jaký by měl za standardních okolností. Akceptace milovaným, tj. vysoce ceněným člověkem posiluje sebeúctu. (Může tomu být i naopak, odmítnutí takovým člověkem sebehodnocení snižuje.)

Ve fázi romantické lásky dochází **k idealizaci tohoto vztahu** a k přecenění jeho možností. Mnohé páry podléhají iluzi, že další rozvoj jejich vztahu není ovlivnitelný ničím jiným než jejich vlastní láskou, která má absolutní moc, a proto překoná všechny překážky. V této době se jeví jako „ta pravá láska”, která je výjimečná a žádný jiný vztah se jí nemůže vyrovnat. Taková iluze vydrží jen po určitou dobu a pak se takový vztah obyčejně rozpadá.

Tab. 10.4: Erotické a sexuální zkušenosti mládeže 14-18 leté (1992/93)

(Tabulka převedena na text, za uvedením souboru mládeže následuje procentuální vyjádření typu zkušenosti)

* chlapci: 20 procent žádné, 31 chození, 26 erotické hry, 23 pohlavní styk
* děvčata: 18 procent žádné, 32 chození, 16 erotické hry, 34 pohlavní styk
* 1.ročník: 25 procent žádné, 42 chození, 20 erotické hry, 13 pohlavní styk
* 2.ročník: 26 procent žádné, 34 chození, 21 erotické hry, 19 pohlavní styk
* 3.ročník: 9 procent žádné, 23 chození, 22 erotické hry, 45 pohlavní styk
* 4.ročník: 10 procent žádné, 22 chození, 23 erotické hry, 45 pohlavní styk
* střední odborné učiliště: 16 procent žádné, 31 chození, 23 erotické hry, 30 pohlavní styk
* střední odborné školy: 22 procent žádné, 28 chození, 20 erotické hry, 30 pohlavní styk
* gymnázia: 25 procent žádné, 41 chození, 17 erotické hry, 17 pohlavní styk

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

Adolescentní partnerský vztah může přinášet uspokojení nejen na emocionální úrovni, ale i v oblasti seberealizace, protože může přispívat k dosažení určité sociální prestiže. Adolescenti obého pohlaví rádi prezentují své partnery před vrstevníky, protože jejich kvalitou potvrzují svou atraktivitu, a takto získávají větší sebejistotu. Za určitých okolností může začít převažovat právě tento aspekt vztahu. Nejistý a nevyrovnaný jedinec může mít potřebu opakovaně dokazovat svou schopnost získat atraktivního partnera. Zvýšená nejistota se může rovněž projevovat v nepřiměřené fixaci na prvního partnera, spojené s vyžadováním neustálého potvrzování věčné lásky a totální věrnosti. Obě varianty akcentují formu a ztrácejí obsah. Vztah se stává prostředkem a přestává být cílem.

Subjektivní problém může představovat zkušenost s opakovaným nezdarem, která mnohdy fixuje nevhodné strategie vztahového chování a vede tak opakovaně ke stejnému efektu. Zkušenost tohoto typu posiluje nejistotu a pocity méněcennosti. Kompenzace může mít různý charakter, může jít o přesun do jiné oblasti, např. výkonu, jedinec se může stát v prosazování své představy agresivní atd.

V adolescenci nabývá na významu **sexualita, která tvoří důležitou součást partnerského vztahu**. Koitální aktivitě obyčejně předchází experimentování s jinými způsoby uspokojování.

1. Autoerotika, která se projevuje narcistním zalíbením ve vlastním těle, v manipulaci s ním, v masturbaci apod., představuje jen přechodnou fázi. Pokud dochází k fixaci tohoto typu erotiky, může jít o opoždění vývoje nebo o komplexní odchylku zaměření ega.

Obr. 10.7: Autoportrét mladšího dospívajícího, který obsahuje typické vývojové i pohlavní znaky, a portrét sestry s typickou pubertální nadsázkou.

2. Experimentace na homosexuální úrovni může být jedním z přechodných stadií, zaměřených na získávání zkušeností. E. Z. Friedenberg (1967) tyto pokusy interpretoval jako výraz strachu z druhého pohlaví a obav ze zodpovědnosti, kterou by heterosexuální vztah vyžadoval. Tento způsob experimentace lze chápat jako transformaci autoerotiky zaměřením na vnější objekt, který je podobný. V současné době je tato varianta zřejmě dosti vzácná, pouhé 1 % adolescentů přiznává, že zkusilo homosexuální styk, vždy šlo o děvčata (Magazín LN, 12. 3. 1999). Dnešní teenageři přecházejí od autoerotiky hned k heterosexuálním aktivitám. Na druhé straně je samozřejmé, že takovou zkušenost nemusí všichni přiznat.

3. Atraktivita druhého pohlaví, zvědavost a náznaky biologicky podmíněného vzrušení vedou většinou k pokusům o heterosexuální erotiku. Její průběh má své typické fáze od držení za ruku, polibky, mazlení typu pettingu až po sám pohlavní akt. První sexuální zkušenost dovršená pohlavním stykem je velmi důležitým mezníkem v životě adolescenta. Je významná nejenom biologicky, ale i z psychosociálního hlediska. **Subjektivně představuje jeden z prožitků, symbolizujících jednoznačný přechod do dospělosti**, který je chápán jako další důkaz vyrovnání dospělým.

V samotném sexuálním zážitku jsou dost významné rozdíly mezi chlapci a dívkami. U dívek se pocit slasti obyčejně nedostavuje při prvních stycích. Dívky bývají častěji zklamané. Mohou být touto zkušeností i traumatizovány, pokud není nepříliš příjemný prožitek kompenzován pocitem dovršení vzájemného vztahu. To znamená vyrovnáním v citové sféře. Tento aspekt není u chlapců tak podstatný, sex je od počátku uspokojuje sám o sobě. Z jejich pohledu nemusí být vždycky a bezvýhradně spojen s citovým vztahem.

První sexuální styk má i sociální význam, přispívá k prestiži jedince v adolescentní skupině. Avšak význam této zkušenosti pro hodnocení jedince klesá, resp. se mění. Dvě třetiny českých teenagerů považují v současné době osmnáctiletého člověka bez sexuálních zkušeností za zcela normálního. 43 % adolescentů dokonce souhlasí s názorem, že je to důkaz jeho pevného charakteru (Magazín LN, 12. 3. 1999).

Kromě toho bývá hodnocení takového chování, které má význam důkazu dospělosti, trochu zvláštní. Například jedna 18letá dívka se vyjádřila, že *„oceňuje, když někdo spolu už takhle něco má, ale nechtěla by je spolu vidět, to by jí vadilo”*.To znamená, že intimní vztahy bývají dost často na této úrovni tabuizovány a nikdo cizí v nich nemá co pohledávat. Vědomí, že někdo takto jedná, tj. účast na symbolické úrovni, je něco jiného. Pokud se naopak ví, že někdo je ještě nezkušený, může se stát terčem vtipu a výsměchu. Takové reakce zvyšují motivaci získat stejnou zkušenost a vyrovnat se požadované normě (eventuálně ji alespoň demonstrovat), i když subjektivně tato potřeba ještě vzniknout nemusela.

Adolescence bývá definována jako **polygamní stadium sexuálního vývoje** (Říčan, 1990). V tomto období se může projevit tendence experimentovat s novou kompetencí. Jde o získávání zkušeností s různými partnery, ale i o sebepoznání. V polygamním stadiu sexuálního vývoje se s promiskuitou počítá, vztahy nebývají považovány za vážné. V tomto směru působí i **stereotyp společenského postoje, který takové praktiky toleruje** (zejména u chlapců, jimž dospělí s určitou závistí říkají „*aby si užili, dokud to jde”*). (V současné době je tato tendence oslabována rizikem onemocnění AIDS a dochází k návratu k romantizující věrnosti.)

Období experimentace je akceptováno jako fáze předcházející dospělosti, kdy už je požadována zodpovědnost v partnerském vztahu. **Sexuální promiskuitu lze chápat i jako projev potřeby psychosociálního moratoria**. P. Říčan (1990) tímto způsobem vysvětluje až nutkavě promiskuitní chování, kde vybraní partneři nejsou ničím specifičtí, může je zastoupit a nahradit kdokoliv. Nejde zde jen o sex jako cíl, ale i o potřebu odložit řešení heterosexuálního vztahu zralejším způsobem. Někteří adolescenti pociťují nechuť až odpor k trvalejší vázanosti, pro niž se necítí být zralí. Prožívají takovou představu jako potenciální omezení, kde převažují negativní stránky nad pozitivními. Jestliže se partneři střídají nebo je jich víc, riziko vzájemného zafixování se zmenšuje. Tendenci k promiskuitnímu chování může posilovat i pro adolescenty typické přesvědčení o vlastní nezranitelnosti a výjimečnosti, které by platilo i ve vztahu k AIDS.

V současné době reálného rizika nakažení virem AIDS se sexuální chování adolescentů začíná měnit. Tendence k promiskuitě klesá, většina adolescentů (62 %) udává, že měla jednoho až dva partnery (Magazín LN, 12. 3. 1999). Současní adolescenti jsou více monogamní a používání kondomu se pro ně stalo běžným zvykem (64 % teenagerů jej považuje za samozřejmost). Generačně specifická změna sexuálního chování nemá jen pozitivní stránky, zvyšuje se tendence k sexuálnímu násilí (13 % teenagerů zažilo nucení k sexuálním aktivitám proti své vůli). Je samozřejmě možné, že se nemění reálné chování, ale zvyšuje se sebevědomí mladých lidí a oni jsou z toho důvodu schopni chápat nucení k sexu jako nepřijatelné.

S počátkem sexuálního života je spojeno **riziko otěhotnění**. Strach z gravidity, výjimečně až gravidifobie, vedou k odmítání sexuálního života a k pocitům viny, jestliže ke styku nakonec dojde. To je především problém dívek. Na druhé straně bývá těhotenství (nebo jeho možnost) i prostředkem k manipulování vztahu jinak nefunkčního nebo k uzavření předčasného manželství.

**Manželství symbolizuje dospělost a tím i osamostatnění, ale na druhé straně z něho vyplývají povinnosti a zodpovědnost.** To znamená také omezení a ztráty mnoha dřívějších výhod. Většina adolescentů ještě reálně po manželství netouží, pokud ovšem není takový svazek vnímán jako prostředek k získání něčeho žádoucího, co nelze dobře získat jiným způsobem. Manželství uspokojuje potřebu odpoutání od rodiny, kterou adolescent nedokáže realizovat jinak, a využívá opory sociálně akceptovatelného důvodu. Může být i projevem potřeby získat citovou vazbu, která by měla suplovat nefunkční rodinu. V tomto směru nejde o únik ze situace protrahovaného autoritativního tlaku, ale o hledání saturace citové potřeby a získání nějakého zázemí, pokud možno institucionálně potvrzeného. Může být tedy jak únikem od něčeho nepřijatelného, tak prostředkem k získání něčeho žádoucího.

Uzavření manželství může mít vzácněji i charakter experimentace, zkratkového jednání, případně recese, kdy adolescent zbrkle uzavře manželství a pak čeká, co se stane. Tímto způsobem je vyjádřena potřeba nového, nestandardního chování, tj. adolescentní neofilie, resp. dokonce potřeba rizika.

Zcela odlišná situace vzniká, když jde o **manželství uzavřené pod vlivem těhotenství**. To bývá nejčastějším motivem k uzavření sňatku v době adolescence. Je běžnější u učňů než u studentů, ale vyskytuje se na všech úrovních. Adolescenti tuto situaci interpretují výstižně: *Musí se vdávat (ženit).* Z jejich výroku je zřejmé jak vědomí nevyhnutelnosti, tak chybění volby. Musí, ne že by chtěl. **Adolescentní rodičovství je předčasné, nesaturuje již existující potřebu mít dítě, může ji v nejlepším případě nějakým způsobem stimulovat**. V adolescenci dominují jiné potřeby, především tendence k emancipaci od rodiny, vztahy s vrstevníky a seberealizace v profesní i zájmové oblasti.

Rodičovství bývá v tomto věku většinou neplánované a velice často nechtěné. Subjektivně představuje zátěž danou ztrátou různých možností a vznikem povinností, které adolescent nečekal, a tudíž na ně není připravený. Pro rodičovskou roli nebývá většinou ani zralý. Dítě se rodí v době, kdy identita samotných rodičů je ve fázi rozvoje. V této situaci bývají citlivější, jejich vývoj se může nevhodnou zátěží narušit. Partnerský vztah mladistvých rodičů je v nejlepším případě sám o sobě spíše cílem, rozhodně není zralý k přijetí společně sdílené odpovědnosti. Saturuje jejich vlastní citovou potřebu, resp. potřebu určité sociální seberealizace. Není natolik stabilní, aby mohl fungovat ve stresové situaci jako opora rodičovské role.

Rodičovství bývá v představách některých adolescentů idealizováno, nevědí, jaké povinnosti přináší narození dítěte. Rozpor mezi nejasným, idealizovaným očekáváním a skutečností vede k obranám, které pomáhají situaci subjektivně řešit. **Adolescenti rodičovskou roli vždycky nezvládají a často ji ani vnitřně nepřijímají**, nedovedou se s ní ztotožnit. Dítě se nestává součástí jejich osobní identity. Subjektivně nadměrná dávka povinností i omezení se projeví v nespokojenosti s nově vzniklou situací a vznikem obranných mechanismů. Mohou mít charakter agresivity vůči předpokládanému viníkovi (partnerovi) nebo půjde o prostý únik ze situace. Většinou takovou zátěž nevydrží ani partnerství a rozpadá se.

Mladiství rodiče obecně mívají některé typické rysy, které vyplývají z jejich nezralosti. Z. Matějček (1992) charakterizoval mladistvé matky jako méně empatické, méně se angažující, méně iniciativní a nevynalézavé. D. Nortmanová (1976 podle Matějčka a Langmeiera, 1986) uvádí, že takoví rodiče nebývají dost pozorní a zodpovědní. Z toho lze zobecnit, že adolescentní rodiče neumějí s dítětem přiměřeně zacházet a často k tomu nejsou ani příliš motivovaní. Nejsou ochotni ani schopni věnovat dítěti takovou péči, jakou by potřebovalo. Rodičovství pro ně nemá takový subjektivní význam, jaký by mohlo mít později, až by se potřeba rodičovství vytvořila. Prozatím blokuje uspokojení jiných, subjektivně aktuálnějších a významnějších potřeb.

**Předčasné rodičovství komplikuje i vztahy s vlastní rodinou**, od níž se chtěl jedinec osamostatnit a nyní to nelze realizovat. Je na nich ve své nové roli závislejší, než byl předtím, protože potřebuje jejich pomoc. (Je však třeba si uvědomit, že tato situace představuje zátěž i pro ně.) Prarodiče někdy reagují extrémně, na jedné straně akcentují závislost a nezralost svých dětí a na druhé straně je nutí k zodpovědnosti v takové míře, jakou nejsou schopni zvládnout. Péče o dítě bývá dosti často prezentována jako trest za sexuální prohřešek, za lehkomyslnost a nezodpovědnost, které se dle jejich názoru adolescent dopustil. Jinou možností řešení prarodičů je přijetí vnuka jako dalšího vlastního dítěte a tím i povinností, které jsou s péčí o něho spojeny. Jejich chování se pod vlivem nové role musí změnit. Často přinese další komplikace, protože ani v této formě nebude pro adolescenty zcela přijatelné.

Předčasné rodičovství, které by mohlo být symbolem dospělosti, paradoxně spíš podporuje závislost než samostatnost. Obrany proti subjektivně nepříjemně pociťované manipulaci mají na jedné straně charakter odporu proti vměšování a autoritativním projevům (ten se projevuje negativismem, hádkami apod.), ale na druhé straně posiluje i tendenci k úniku a pasivní rezistenci.

Shrnutí

Vrstevníci pomáhají adolescentům uspokojovat různé potřeby. Emoční jistotu obvykle představuje stabilní přítel, který má podobné hodnoty a zájmy. Pro adolescenty jsou důležité i partnerské vztahy, v tomto období dochází k prvnímu sexuálnímu styku. Adolescent však není pro trvalejší vztah ještě dostatečně zralý. Obvykle jde o zamilovanost a romantickou lásku, která se po určité době rozpadá.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem může kontakt s vrstevníky uspokojovat různé psychické potřeby adolescenta?

2. Jakými fázemi prochází partnerské vztahy adolescentů?

3. V čem a proč se změnilo sexuální chování teenagerů?

4. Jaká jsou rizika předčasného rodičovství?

### #10.4.3 Nástup do zaměstnání

*V práci je to hrozná pakárna, pořád to samý, od rána do odpoledne, strašnej stereotyp. (Honza, 19 let, vyučen strojním zámečníkem)*

*Jsem ráda, že mám práci, ale v zaměstnání se mi moc nelíbí, jsou tam samý o hodně starší lidi a ty mě pořád buzerujou, není s kým promluvit. Taky si strašně záviděj, všechno a nejvíc peníze. (Hanka, 19 let, vyučená prodavačka)*

Většina adolescentů dosáhne na konci tohoto období dalšího důležitého sociálního mezníku, **nástupu do zaměstnání**. Znamená ukončení přípravného období a přijetí reálné profesní role (místo potenciální profesní role, jakou měl učeň nebo středoškolský student). Pro rodiče a ostatní dospělé představuje tato změna definitivní dosažení dospělosti: *Teď si vyděláváš, tak si dělej, co chceš.* Rodiče připouštějí větší samostatnost a právo jedince o sobě rozhodovat. V tomto smyslu akceptuje adolescent nástup do zaměstnání pozitivně, protože je potvrzením jeho nezávislosti. Jistá ekonomická soběstačnost je mu příjemná. (I když často nemá reálnou představu, jak by měl s penězi hospodařit.)

**Konkrétní zaměstnání může být zdrojem problémů a zklamání.** Velmi často se zde projeví rozpor mezi skutečností a očekáváním. Role začátečníka má nízký sociální status. Starší spolupracovníci mu automaticky přisoudí podřízené postavení, které se někdy nevztahuje pouze na pracovní aktivity. Pokud není mezi spolupracovníky věkově blízký jedinec, který by byl v podobné situaci a představoval oporu, bývá **adaptace na prostředí pracoviště i skupinu spoluzaměstnanců obtížná**. Tato skupina do určité míry symbolizuje rodinu s autoritářskými postoji zkušenějších a podřízeností role nejmladšího (včetně častých výroků ve smyslu *Moh bych bejt tvůj táta, tak dělej.*). Struktura této skupiny je již stabilizovaná. Má svou hierarchii, která není dána pouze institucionálně. Adolescent přichází jako nový člen, který musí akceptovat její normy a podřídit se jim (i kdyby mu připadaly nesmyslné, směšné nebo vnitřně nepřijatelné).

Školní situace byla jiná než skutečné zaměstnání. Obvykle zde chybí solidarita, která byla mezi spolužáky samozřejmá. Ta se v různorodé skupině spoluzaměstnanců uplatňuje jen výjimečně, v nějak vyhrocených situacích. Nároky na adaptaci v zaměstnání jsou jiné, než jaké byly ve škole. V této fázi bývají úspěšnější adolescenti vybaveni jinými vlastnostmi, než jaké měli nejlepší žáci ve třídě. Platí zde i jiné sociální normy a vzory, jimž by se chování adolescenta mělo podobat. Profesionální role má s rolí žáka společné pouze to, že vyžaduje konformitu.

Nástup do zaměstnání obyčejně otřese sebejistotou nováčka (pokud ji vůbec měl). Jeho znalosti a schopnosti jsou ve srovnání se zkušenějšími kolegy slabé a reakce spolupracovníků většinou jeho sebevědomí nepodpoří. Bývají shovívavé, podceňující, někdy i výsměšné až záměrně ponižující, zejména v dělnických profesích. K nejistotě a bezmocnosti mnohdy přispívá ještě autentičnost a nefalšovanost postojů adolescentů, kteří si dovedou vážit skutečných schopností a dovedností (u sebe i u jiných), ale odmítají uznávat jejich předstírání.

V zaměstnání se setkávají se zcela opačnými strategiemi, které kladou důraz na schopnost výsledek správně prezentovat, bez ohledu na jeho kvalitu. Skutečné schopnosti zde nejsou podstatné. Tento postoj je pro většinu adolescentů těžko přijatelný. Mohou na něj reagovat dvojím způsobem: buď se stát konformními, nebo zaujmout radikální postoj. Ten ovšem povede téměř jistě ke konfliktu a odmítavé reakci spolupracovníků. Není proto divu, že jsou adolescenti v zaměstnání často nespokojeni, zklamaní ve svém očekávání a se svou rolí se neidentifikují. Nakonec na své práci oceňují jenom výdělek. Podobně jako 19letá Zuzana, která nastoupila po maturitě v bance a na dotaz svojí babičky, jak se jí tam líbí, odpověděla: *Musí se mi tam líbit, dobře mě platějí.* Avšak ani to není vždycky pravda.

K nespokojenosti přistupuje i určitý diskomfort spojený s časovým omezením, délkou pracovní doby, ranním vstáváním apod. Adolescenti jej prožívají jako ztrátu svobody a nepříjemnou zátěž. Role zaměstnance bývá prožívána jako nutné zlo, převažují v ní spíše negativní stránky.

**Přijetí určité profesní role představuje relativně definitivní řešení této oblasti identity**. Pokud není subjektivně pozitivně akceptována, znamená omezení potřeby seberealizace i s výhledem do budoucnosti. Představa, že tímto způsobem bude trávit zbytek svého produktivního života, bývá pro adolescenta často nepříjemná a evokuje různé obranné mechanismy. Možným řešením je hledání přijatelnější, zajímavější profese a nebo návrat ke studiu.

Krajním řešením je **odchod ze zaměstnání jako další varianta adolescentního moratoria**. Mladý člověk se fláká a není schopen najít přijatelné východisko. Příčinou bývá neschopnost zvládnout adaptaci na subjektivně zátěžovou situaci, kdy jsou přání a představy adolescenta příliš vzdáleny od reality dostupných možností. Nezralý jedinec, neschopný přijmout frustraci a omezit svoje uspokojení, tento problém nedovede řešit a odkládá jej do budoucnosti. Vzniká zde určité riziko, že se takový postoj a styl života zafixuje.

Role zaměstnaného a výdělečně činného je pozitivně akceptována těmi adolescenty, pro něž byla škola tak tíživá a nepříjemná, že jim přechod do zaměstnání přinese úlevu. **Nový pracovník nebývá nikdy hodnocen podle toho, jak se učil ve škole, ale podle toho, co dělá nyní**. Školsky neúspěšní jedinci se přechodem do zaměstnání zbavili role outsidera a získávají novou šanci. Jakým způsobem ji využijí, záleží na mnoha okolnostech: na nich samotných (na jejich kompetencích a vlastnostech osobnosti) i na prostředí, do něhož přicházejí. V zaměstnání se ztrácí rozdíl mezi úspěšnými a neúspěšnými žáky. U všech absolventů bez rozdílu se předpokládá stejně jenom neschopnost a nezkušenost. Někteří školsky neúspěšní jedinci si doplňují vzdělání později, v rané dospělosti. Ekonomická samostatnost je určitou šancí pro ty, kteří žijí v konfliktním a subjektivně neuspokojivém rodinném prostředí. Nyní se mohou osamostatnit a odejít z rodiny.

Nástup do zaměstnání je spojen s dalším osamostatňováním, a tudíž větší osobní svobodou, ale na druhé straně přináší závazky a zodpovědnost, která může být pociťována jako nepříjemná. Zvládnutí této role závisí na mnoha okolnostech. V závislosti na nových zkušenostech se mění mnohé jejich názory. Například leckomu z čerstvých absolventů připadá teprve nyní doba školní docházky docela přijatelná. Avšak zpět do pozice závislosti by se vrátit nechtěli.

Shrnutí

Nástup do zaměstnání je jednou z variant institucionalizace dospělosti. Role zaměstnance může přinášet různé problémy, dané rozporem mezi skutečností a očekáváním. Role začátečníka má nízký sociální status. Ekonomická samostatnost je spojena s větší osobní svobodou, ale na druhé straně přináší zaměstnání mnohá omezení a vyžaduje větší zodpovědnost.

Kontrolní otázky:

1. Jaké adaptační problémy se mohou objevit při nástupu do prvního zaměstnání?

2. Jaký význam má pro zvládnutí této zátěže dřívější školní úspěšnost, resp. neúspěšnost?

#III Dospělost

# 11 Období mladé dospělosti

## #11.1 Definice dospělosti

*Dospělej bude tehdy, až si na sebe bude vydělávat. (45letý otec o svém synovi)*

*Dospělý člověk může všechno, má samé výhody, může se sám rozhodovat, co bude dělat a co si koupí. (12letý žák základní školy)*

*Dospělý má povinnosti, které musí plnit, musí být zodpovědný a nemůže být lehkomyslný, jako byl dřív, v mládí. Dospělostí člověk mnoho ztrácí, ta doba volnosti je už pryč. (38letá matka dvou dorůstajících dětí)*

Počátek dospělosti není v naší společnosti jednoznačně vymezen nějakým specifickým mezníkem, či rituálem, který by tuto zásadní změnu potvrzoval. Jediným, alespoň přibližně takto definovatelným faktorem je dosažení právní dospělosti, zletilosti. Ta však není společností akceptována jako zásadní signál pro změnu statusu mladého člověka.

a) Primárně je dospělost určena **biologicky**, její dosažení je vázano na zrání, tj. na věk.

b) **Psychosociální vymezení dospělosti** je složitější. Hlavní problém spočívá ve skutečnosti, že tato proměna nebývá jednoznačně časově lokalizována, probíhá u různých lidí v odlišnou dobu. Navíc nemá v jednotlivých oblastech stejné tempo (např. student uzavře manželství).

**Za nejvýznamnější psychické znaky dospělosti lze považovat samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu k druhým lidem, se zodpovědností za svá rozhodnutí i činy.**

– **Dosažení dospělosti je spojeno i s větší sebejistotou, sebedůvěrou,** s vědomím vlastních sil a kompetencí, které jsou předpokladem soběstačnosti a které se projeví i větší osobní vyrovnaností. P. Říčan (1989) dokonce považuje toto období za třetí fázi proměny sebeuvědomění a sebepotvrzení (první proběhne v batolecím věku a druhá v období dospívání).

– **Důkazem dospělosti je schopnost a ochota přijmout zodpovědnost, která z role dospělého vyplývá**. Dospělý člověk se dovede lépe ovládat a umí se vzdát vlastního uspokojení, když to považuje za nutné. Dovede své aktuální osobní potřeby podřídit sociálně významnějším hodnotám i ohledům na jiné lidské bytosti. Dospělost je spojena s dalším omezením egocentričnosti jedince.

Dospělost se projeví změnou v mnoha oblastech:

1. Dospělý člověk již není závislý na své původní, orientační rodině. Jeho osamostatnění je spojené **se změnou vztahů s rodiči: jsou symetričtější a klidnější**.V období dospívání byly zatíženy napětím, neporozuměním a konflikty. Ve vztahu dospělých dětí a stárnoucích rodičů se už takové vývojově podmíněné problémy nevyskytují (pokud je tento vztah konfliktní i nadále, jeho příčina bývá jiná). Mladý dospělý už nezávislý je, a proto si nepotřebuje nezávislost vymáhat, nemusí rovnocennou, symetrickou pozici demonstrovat. Jeho názor na rodiče je realistický (není dětsky nekritický ani pubertálně negativistický). Hodnotí svoje rodiče objektivněji, dokáže uznat jejich zkušenosti a přijmout jejich rady, ale řídí se jimi jen tehdy, pokud je sám považuje za správné a užitečné.

Jistou nevýhodou pro další rozvoj osobnosti mladého dospělého může být pokračující soužití s rodiči a z toho vyplývající přetrvávání větší závislost, než by bylo nutné. Tento fakt je dán jednak ekonomicky (nedostatek bytů) a jednak určitou tradicí české společnosti, která považuje za samozřejmé, že člověk žije s rodiči, dokud je svobodný (a leckdy i po uzavření manželství).

2. **Osamostatnění** je předpokladem další diferenciace v oblasti sociálního chování, přijetí nových rolí a vyjasnění vztahu k hodnotám a normám, prezentovaným různými skupinami (vrstevníky, rodinou, školou, církví apod.).

3. Celková proměna osobnosti dospělého se projeví **změnou jeho vztahu k lidem**. V období mladé dospělosti jsou nejvýznamnější **symetrické vztahy s vrstevníky**. Mnohé z nich přetrvávají ještě z doby adolescence, ale mladý dospělý je otevřený i novým kontaktům. Dospělý člověk je schopen zvládnout párové soužití, které je spojeno s nutnosti akceptovat i potřeby svého partnera a harmonizovat je s vlastními. Posléze je schopen splnit požadavky rodičovské role, která mu přináší nejenom nadřazenost a moc nad jinou lidskou bytostí, ale zároveň i značnou zodpovědnost. P. Říčan (1989) považuje za důležitý znak psychické dospělosti zvládnutí vztahů k lidem v nadřízených rolích (kde se už neprojevuje potřeba obrany proti autoritě) i k podřízeným (kde se zmenšuje riziko zneužití moci nadřazeného postavení).

4. Dospělost je dobou **sexuální zralosti**, v této vývojové fázi je sexualita jedním z nejdůležitějších aspektů partnerského vztahu. Na určitém stupni vývoje osobnosti dospělého je postoj k sexualitě ovlivněn potřebou mít dítě, na významu nabývá její reprodukční složka. Sexuální aktivita se stává prostředkem ke zplození dítěte.

5. Dospělost je definována **ekonomickou samostatností**. Člověk potvrzuje svou soběstačnost v rámci nějaké profesní role, která ovlivňuje jeho identitu dvojím způsobem:

a) zbavuje jej závislosti na jeho původní orientační rodině;

b) přispívá k uspokojení v oblasti potřeby seberealizace.

Současná dospělost je typická posunem od tradičního rodového předurčení k osobní volbě, k individualismu, k převaze selektivity vztahů, zdůrazňující jejich kvalitu a míru uspokojení, kterou mohou poskytovat. Tento trend umožňuje větší svobodu volby a možnost získat subjektivně více vyhovující variantu. Děje se tak na úkor celkové jistoty a stability příbuzenských vazeb, které mohou být omezující a méně vyhovovat. Dnešní mladý člověk se emancipuje z vazby na vlastní rodinu a není ochoten se brzy poté vázat na široké příbuzenstvo, spojené s jeho prokreační rodinou. V rámci tohoto posunu se uvolňuje většina příbuzenských vztahů. Tyto kontakty se opět oživují až ve stáří, kdy jsou podporou určité složky identity a jistoty stárnoucího jedince.

Role dospělého je typická **většími právy i nárůstem povinností a zodpovědnosti. Má větší sociální prestiž** – snad právě proto, že je její zvládnutí náročnější a obtížnější, než byly role vývojově předcházející, čímž potvrzuje větší hodnotu takového člověka. **Dospělost je spojena s určitým sociálním očekáváním**, jehož plnění potvrzuje novou kvalitu, status dospělého. Vývojově významné změny mají své standardní časování, které je sice nějakým způsobem podmíněno biologicky, ale převážná část těchto kritérií je určena sociálně. K. L. Seifert, R. J. Hoffnung a M. Hoffnung (1997) mluví o „sociálních hodinách”. Jde o jakýsi **obecně platný normativ, který vymezuje dobu, vhodnou k přijetí určitých, společensky důležitých rolí**.

a) Mladý dospělý se obvykle řídí jakýmsi sociálně žádoucím, normativním modelem života dospělého člověka.

b) Mladý dospělý se srovnává se svou generační skupinou (své sociální vrstvy), která mu rovněž slouží jako vzor.

Společnost vytváří určitý tlak, směřující k respektování jejích norem. Tyto sociální normy (např. kdy je vhodné se usadit, najít si stálé zaměstnání, uzavřít manželství a mít děti) určují, kdy se s největší pravděpodobností objeví zásadní životní změny. Lidé, kteří se tímto sociálním očekáváním řídí, jsou společností lépe akceptováni než ti, kteří tak nečiní. Generační skupina rovněž vytváří určitý tlak, který podporuje přijetí sociálně žádoucí změny. Děje se tak nejen prostou nápodobou, ale i prostřednictvím změny společenského života v této skupině. Ten se přizpůsobuje potřebám svých členů, vyplývajícím z jejich nových rolí. Člověk, který by změnu neakceptoval, by musel ze skupiny odejít a ztratil by toto sociální zázemí. (Například pokud většina členů party vstoupila do manželství a má děti, bude víkendový program jiný než byl dřív.) **Sociální očekávání se vztahuje především na chování směřující k postupnému zvýšení vazby na společnost** a zdůrazňuje vlastnosti, které podporují zodpovědnost a spolehlivost.

V oblasti úpravy zevnějšku je současná společnost mnohem tolerantnější. Mladý dospělý se často obléká stejně jako adolescent, rozdíl je pouze tam, kde určité oblečení vyžaduje jeho profesní role (např. typická obleková úprava, kterou by si teenager nezvolil). V tomto případě může být důkazem profesního statusu mladého dospělého a on jej leckdy s chutí demonstruje.

Shrnutí

Dosažení psychické dospělosti je spojeno s větší sebejistotou a vědomím vlastních kompetencí. Za nejvýznamnější psychický znak dospělosti lze považovat schopnost přijmout zodpovědnost za svá rozhodnutí i činy. Celková proměna osobnosti mladého dospělého se projeví v jeho vztahu k lidem.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění vztahy k lidem?

2. Role dospělého je spojena s určitým sociálním očekáváním, co společnost od mladých dospělých vyžaduje?

## #11.2 Charakteristika mladé dospělosti

*Měl bych si najít nějakou práci a mohl(a) bych uzavřít manželství a mít děti – abych zkusil(a), jaké to je.*

Mladá dospělost zahrnuje období od 20 do 35 let. Dosažení dospělosti signalizuje ochota přijmout a schopnost zvládnout určité vývojové úkoly:

**a) profesní roli,**

**b) stabilní partnerství (resp. manželství),**

**c) rodičovství.**

Mladá dospělost je dobou nadějí a jejich postupného naplňování. Většinu plánů je ještě možné uskutečnit. (O naději v této souvislosti mluví P. Říčan, 1989.) Je i dobou mnoha sociálních proměn, typickou značnou četností nových zážitků a zkušeností. Mladý člověk je otevřen všemu novému, i přijetí nových rolí, které chápe jako předpoklad získání nezbytných zkušeností i sebepotvrzení. Nové role jsou důkazem splnění určité sociální normy, ale stejně tak mohou uspokojovat individuální potřeby jedince.

**Předpokladem přijatelného rozvoje není jenom biologické zrání, ale i adekvátní zkušenost**. Je známo, že lidé, kteří vyrůstali v podnětově nestandardním, např. citově deprivačním prostředí, se zvýšenou pravděpodobností v uvedených oblastech selhávají. To lze generalizovaně interpretovat jako nezvládnutí role dospělého. Významným faktorem, který ovlivňuje způsob pojetí vlastní dospělosti, spojený s jejím konkrétním naplněním, je zkušenost s dospělými lidmi z dětství. Vzory, které člověk poznal a byly pro něj důležité, jej ovlivňují i po dvacátém roce jeho života. O to víc, že mnoho jiných modelů chování a naplnění určitých rolí nezná. Popřípadě je nezná tak dobře a nebyly pro něj tak osobně významné. Dalším důvodem je potřeba zachovat kontinuitu a základní smysl vlastního životního příběhu, kde má každá role svůj význam. Povrchní, vnější projevy sice mohou být jiné, ale základní obsah se příliš nemění. Individuálně specifický způsob chápání těchto rolí je spojen se stabilizací osobnostních vlastností, hodnot, postojů a životního stylu.

Fáze rané dospělosti je velmi významná. **Rozhodnutí rané dospělosti mají své důsledky i pro následující vývojové fáze, protože nastartují změny, které mohou být nezvratné** (např. rodičovství). Závažnost volby v rané dospělosti je značná, avšak většina mladých je chráněna svou nezkušeností, optimismem a atraktivitou nových zážitků. Jen sporadicky bývá obava z důsledků vlastního jednání tak silná, že je nakonec pro jakoukoliv volbu na překážku. V tomto směru se liší postoj starších a mladých dospělých. Starší lidé bývají ve svém rozhodování opatrnější.

Role dospělého nemusí být pro dvacetileté lidi jednoznačně atraktivní. Jejich postoj k vlastní dospělosti bývá dost často ambivalentní. Uvědomují si, že tato životní fáze nemá jen výhody, ale i nevýhody.

1. Dospělost je spojována se **samostatností a nezávislostí, která je chápána jako výhoda**. Člověk si sám volí svůj životní styl a své role. Na druhé straně je méně příjemný tlak společnosti, směřující k přijetí určité definitivní společenské pozice a s ní spojených závazků, tzn. k omezení vlastní svobody. (*Už by ses měl usadit, najít si pořádné místo, věnovat se něčemu pořádnému.”*)

2. Dospělost je spojována **s ekonomickou soběstačností a s možností svobodně hospodařit se svými penězi**. Na druhé straně nebývá těchto prostředků příliš mnoho a navíc může být nepříjemný sociální tlak směřující k omezení této svobody ve prospěch rozumnějšího investování prostředků do obecně přijatelných hodnot. (*Šetři si na byt, na výbavu, mysli na budoucnost.*)

3. Dospělost je spojována **se svobodnou volbou autentických přátelských a partnerských vztahů**, které by uspokojovaly potřebu citového zázemí a některé z nich i potřebu sexu. Pokud by tyto vztahy nebyly uspokojivé, je stejně dobře možné je změnit. Na druhé straně je pro dospělost typický tlak společnosti na uzavření manželství a rodičovství, které svobodu jedince zásadním způsobem omezí (i když mu poskytnou jiné hodnoty). (*Už by ses měl oženit a mít děti.”*)

Dilema rané dospělosti spočívá **v rozporu potřeby svobody a nezávislosti s potřebou zkusit nové role**, které sice sociálně potvrzují dospělost, ale jsou zároveň nějak omezující. Proti uvedeným pochybám, které zvažují nevýhody vázanosti a omezení vyplývajících z dospělých rolí, působí zvědavost, potřeba nových zážitků a zkušeností, které tyto role přinesou. Bez významu není ani společenský tlak, který jejich přijetí spojuje s potvrzením sociální dospělosti a tím i normality takového jedince. Teprve na této úrovni se mladý dospělý zcela vyrovnává svým rodičům. Rovněž biologické, pudové potřeby působí ve prospěch určité alternativy partnerství a zvyšují pravděpodobnost zplození potomstva. Každá z jednotlivých rolí, charakteristických pro dospělost, funguje i jako jakýsi katalyzátor, urychlující přijetí těch zbývajících. (Například zplození dítěte podmiňuje uzavření manželství a ochotu akceptovat stabilní profesní roli.)

Do období mladé dospělosti je nakupeno **několik životních mezníků: člověk si volí profesi, uzavírá manželství a stane se rodičem.** Tyto role a s nimi spojené zážitky a zkušenosti získá většina mladých lidí do 30 let. V první fázi je důležité tyto role vůbec získat, ale postupně jde čím dál víc i o jejich kvalitu, o uspokojení, které svému nositeli přinášejí. Mladý člověk je chce zkusit, zahrnout je do své identity. V krajním případě může být uspokojující i pouhá forma, bez ohledu na obsah (např. vdala se – i když špatně). Období prvního bilancování bývá obyčejně lokalizováno kolem 30. roku. Jeho cílem je uvažovat o kvalitě získaných rolí, o jejich pozitivních i negativních stránkách. Bilancování představuje základ pro plánování další životní fáze, a proto může být i impulzem ke změně.

Shrnutí

Mladá dospělost trvá přibližně od 20 do 35 let. V tomto období člověk přijímá trvalejší profesní roli, uzavírá manželství a stává se rodičem.

Kontrolní otázky:

1. V čem může být role dospělého pro mladé lidi neatraktivní?

## #11.3 Rozvoj poznávacích procesů v době mladé dospělosti

*Když nad něčím uvažuju, tak už nejsem tak radikální jako dřív, už vím, že se každej problém dá posuzovat různě, podle toho, o co komu jde. V životě se nevystačí s poučkama ze školy. Já se snažím nepodlehnout demagogii a zůstat nestrannej. (Jaroslav, 24 let, SŠ technik v debatě o politické situaci)*

V adolescenci převažoval radikální způsob uvažování, který nebral v úvahu nejednoznačnost většiny problémových situací, ani míru pravděpodobnosti vzniku různých alternativ. Zdůrazňoval hlavně technickou stránku, logiku řešení, na úkor jiných složek. Důvodem byla nezkušenost adolescentů, převaha školského způsobu uvažování, zaměřeného především na řešení teoretických problémů (které slouží jako modelové situace, a proto musí být jednoznačné). Uvažování dospívajících rozvíjela a korigovala hlavně škola: úspěšnost řešení školských problémů bylo sociálně akcentováno na úkor jiných situací, které vyžadují odlišné způsoby uvažování. To se samozřejmě odrazilo i v postoji mladistvých a v jejich preferenci určitých kognitivních strategií. Adolescenti byli schopni zvládnout mnohé problémy teoreticky, ale pokud by se jich nějak osobně dotýkaly, ulpívali by na jednom způsobu interpretace, který by považovali za nejlepší.

M. Perlmutterová a E. Hallová (1992) upozorňují, že ještě na počátku dospělosti podléhají mladí lidé iluzi, že existuje vždycky jen jeden správný způsob řešení. Mají sklon uvažovat příliš abstraktně, protože nemají dost vlastních konkrétních zkušeností. Tento způsob myšlení má svůj smysl, protože jim umožňuje kategorizovat získané vědomosti. Avšak ve vztahu ke značně složité realitě může být příliš abstraktní uvažování neúčelné.

**Rozvoj myšlení ovlivňuje ve fázi mladé dospělosti především zkušenost**, tj. vnější vlivy (a nikoliv zrání, jak tomu bylo v období dospívání). V závislosti na rostoucí zkušenosti dospělý člověk přehodnocuje význam různých situací a způsobů jejich řešení. V období mladé dospělosti dochází k další diverzifikaci přístupu k problémům. Nyní jde o rozšíření ve směru akceptace nejednoznačnosti, různých alternativ interpretace i řešení problémů, množiny rozdílných názorů na určitou situaci. Kognitivní úroveň rané dospělosti charakterizuje **fáze postformálního myšlení** (Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997; Berger a Thompson, 1998).

**Postformální myšlení bere v úvahu všechny složky problému, jeho mnohoznačnost i celkový kontext**. Uvědomuje si i jeho subjektivní význam a počítá s ním. Už nepotřebuje problém zjednodušovat, aby jej byl vůbec schopen řešit. Postformální myšlení je hodnoceno jako kontextuální. Je však třeba připomenout, že **jde i o změnu pojetí kontextu**. Původní kontextuální dualismus (tj. rozlišení na to, co je dobré a co je špatné) se postupně mění v jakýsi komplexní kontextuální relativismus. Dospělý člověk si uvědomuje, že mnohdy nelze posuzovat jakoukoliv situaci a její řešení jednoznačně jen jako dobré nebo špatné. Chápe relativitu a mnohoznačnost různých situací, jejich řešení i jejich vzájemných vztahů. Je sebejistější a vyrovnanější, už nepotřebuje jednoznačnost jako obranu proti pocitu nejistoty a dezorientace. (Respektive ji potřebuje jen občas, ve vyhraněných a emočně vypjatých situacích.)

V této době se nemění jen způsob myšlení, ale i postoj k vlastnímu uvažování. Jednou z dimenzí postformálního myšlení je pochopení faktu, že vlastní názor je jen jeden z mnoha potenciálně platných názorů, že se úvahy různých lidí mohou někdy dost značně lišit, a přesto nemusí být zásadně nesprávné. Velmi mladí lidé si sice uvědomují rozdíly v názorech, ale mají tendenci zaujmout určitou pozici a trvat na své pravdě. Rozdíl daný zralostí a zkušeností je zřejmý tehdy, když problém vyvolává emoce. Ty mohou snadněji a ve větší míře narušit uvažování nezralého jedince. Větší zkušenost vede k ústupu od potřeby trvat na jednom řešení. (Z pohledu radikálního adolescenta se tento posun jeví jako rozplizlost a neschopnost zvolit tu jedinou správnou alternativu.)

Dospělý člověk je schopen **kompromisu**, který není jen projevem jeho submise a rezignace na vlastní názor. Je projevem schopnosti uvažovat komplexněji a akceptovat řešení, které by bylo přijatelné z více hledisek, resp. pro více lidí. Dospělí také se svými úvahami méně experimentují. Dospělý člověk si uvědomuje, že nelze dosáhnout nějaké absolutní pravdy. Chápe, že ani jeho vlastní názor nemusí být definitivní a že se mění i podle toho, jak se prohlubují jeho znalosti a zkušenosti. Zkušenost vede k poznání, že životně důležité otázky nemají jednoduchou a provždycky platnou odpověď. Postformální myšlení je typické **změnou v přístupu k řešení problémů i změnou v chápání samotného problému**. Mnohé životní situace se přestávají jevit jako problémy (a jiné se jimi stávají). Schopnost klást si otázky, vidět různé problémy, resp. jejich nové souvislosti je považována za jednu ze složek postformálního myšlení.

Popsaný postformální dialektický způsob uvažování představuje jakýsi ideál, který se objevuje jen občas a v určitých situacích. Je to přístup, který nebude univerzálně používán všemi dospělými za všech situací.

Základní znaky postformálního myšlení lze shrnout do několika bodů (Kramer, 1989):

1. Dospělý člověk je **sebekritický**, je schopen akceptovat, že jeho uvažování nemusí být zcela přesné. Uvědomuje si, že může být ovlivněné subjektivním zkreslením, nedostatkem potřebných informací, a proto neprosazuje navrhované řešení problému jako jedině možné. Už si uvědomuje jeho relativitu a dočasnost. Nabývání zkušeností podmiňuje větší kritičnost k vlastním úvahám, rozhodování je méně radikální.

2. Dospělý člověk **se smiřuje s faktem, že různé problémy, které jsou součástí životní reality, bývají složité a nejednoznačné a že se v průběhu času mění**. Jedním ze znaků dospělosti je vědomí, že řešení většiny životních otázek může mít jen omezenou platnost.

3. Dospělý člověk **dovede pracovat s protiklady**, umí je integrovat do jednoho celku. Ví, že mohou koexistovat v rámci jednoho názoru a nemusí se vzájemně vylučovat (např. jeho partner má dobré i špatné vlastnosti, některé z nich se projevují jen v určitých situacích).

Dospělý člověk je realistický, uvědomuje si mnohoznačnost životní reality, její rozpory i proměny. Připouští relativitu různých názorů a možných řešení, i časové omezení jejich platnosti. To znamená, že **akceptuje kognitivní nejistotu.**

Dospělý člověk je ve svém uvažování **pragmatičtější**. Více se zabývá praktickými úkoly, spojenými se svou profesní rolí a mezilidskými vztahy. Nové problémy, typické pro dospělost, nejsou abstraktními úkoly s jedním správným řešením. Při řešení těchto problémů bývá člověk pochopitelně více emočně angažován, než by byl ve vztahu k nějakým teoretickým otázkám.

K. W. Schaie (1994) upozorňuje na změnu vztahu k cílům, k nimž myšlení dospělého člověka směřuje. Tato proměna odpovídá celkové změně životní situace a rolí dospělého. Mladá dospělost je typická tím, že **člověk své znalosti a kompetence chápe jako prostředek k dosažení nějakého konkrétního cíle**.(Například v profesní oblasti nebo v partnerských vztazích.) Už nemusí být důležité samy o sobě, např. v rámci sebepotvrzení. Za těchto okolností je třeba uvažovat komplexněji, je třeba brát v úvahu kontext situace a anticipovat důsledky své volby, tzn. myslet i ve vztahu k budoucnosti.

Myšlení dospělého dovede být **flexibilní a otevřené**.Umí kombinovat formálně logický způsob uvažování se subjektivním přístupem, vázaným na vlastní zkušenost. Subjektivní názor pro něho má stejný význam jako striktně logická úvaha – to platí např. pro užívání určitých pravidel.

**V době mladé dospělosti se ve větší míře rozvíjejí i jiné složky inteligence, než je ta, na níž byla závislá úspěšnost ve škole**. Odlišná stimulace a různý obsah problémů, které je v této době třeba řešit, mohou dát impulz k rozvoji jiných schopností. Míra úspěšnosti v dalších oblastech (kromě školy, s níž má jedinec dlouhodobou zkušenost) může postupně korigovat sebehodnocení mladého člověka. V mladé dospělosti bývá završeno základní bilancování vlastních schopností a z nich vyplývající představy o možnostech a perspektivách svého dalšího uplatnění. Člověk si na základě své zkušenosti potvrdí, že má určité kompetence a s touto představou pak většinou žije až do pozdního dospělého věku (kdy většinou začne uvažovat o jejich úpadku).

1. Profesní role, kterou člověk v tomto období akceptuje, zvyšuje pravděpodobnost rozvoje v oblasti určitých schopností, dovedností a osobnostních vlastností. V zaměstnání se uplatňují jiné osobnostní vlastnosti a kompetence než ve škole, a proto je určitá šance ke korekci dosavadního sebehodnocení.

2. Korektivní vliv může mít vhodná volba dalšího studia, která umožní rozvinout dosud latentní předpoklady (event. naopak, špatná volba a studijní selhání mohou vést ke zhoršení dosavadního sebehodnocení a sebeúcty).

V období mladé dospělosti dochází **ke stabilizaci sebehodnocení v oblasti vlastních kompetencí***,* tzn. i v oblasti inteligence (obyčejně ve vztahu k profesi). Určité sebehodnocení, které má svoje kořeny v dětství, se v této době často zafixuje jako definitivní a nezměnitelné, a to i tehdy, pokud by plně neodpovídalo skutečnosti. Funguje jako jakýsi osobní mýtus, který lze jen velice obtížně změnit. V tomto směru bude ovlivňovat i další chování a rozhodování dospělého člověka.

Shrnutí

Rozvoj myšlení v období rané dospělosti závisí především na zkušenosti. Pro toto období je charakteristické postformální myšlení. Takto uvažující člověk je realistický, uvědomuje si mnohoznačnost většiny problémů a připouští relativitu různých názorů i časové omezení jejich platnosti. To znamená, že akceptuje kognitivní nejistotu.

Kontrolní otázky:

1. Zkuste charakterizovat rozdíl uvažování adolescenta a mladého dospělého.

2. Jaké jsou základní znaky postformálního uvažování?

## #11.4 Socializace v období mladé dospělosti

Doba na rozhraní adolescence a mladé dospělostí se dost často vyznačuje určitou sociální bezprizorností a omezením trvalejších sociálních vazeb: mnozí mladí lidé mění zaměstnání, bydliště i partnery. Na základě působení mnoha různých faktorů dochází postupně ke stabilizaci a k přijetí trvalejší varianty obvyklých rolí. Dochází k celkové socializační proměně a k vyhranění určitého životního stylu, vyplývajícího ze zafixovaných hodnot a postojů mladého dospělého. S tím souvisí určitá proměna vztahu k obecným normám a individuálně specifický způsob pojetí nejvýznamnějších rolí dospělosti – profesní, partnerské a rodičovské.

### #11.4.1 Vztah k normám, morální uvažování dospělého

*Pro mladé dospělé Čechy je velice důležité (LN, 24.1.1998):  
Žít bez rizik a napětí - 54 %  
Moci vždy říkat pravdu - 42 %  
Mít hodně peněz a dobře si žít - 41 %  
Žít podle vlastních zásad - 33 %*

*Já osobně cítím jistou potřebu řádu. V životě je to jako s hrou. Každá hra má svoje pravidla. (Lucie, 24 let)*

*Důležitá je individuální svoboda a přístup k informacím. Zbytek je na mně. (Václav, 21 let)*

V době mladé dospělosti má každý člověk zafixovaný určitý systém norem. Kvalita a osobní význam těchto norem je určen především prožitou zkušeností, která je v dominantní míře zprostředkována rodinou. Na konci adolescence a ještě i na počátku mladé dospělosti dochází k určitému posunu v chápání těchto norem. Jedinec už není dítě, a proto přestal být podřízen systematické kontrole nějaké dospělé autority. Stal se mnohem svobodnější a nyní se může sám rozhodovat, zda bude nějaké normy chování respektovat nebo ne. Pocit svobody a moci nad svým životem se může projevit, většinou jen dočasným, nerespektováním obvyklých standardů. Je známo, že v této době dochází ke zjevnému nárůstu nežádoucího, resp. až kriminálního chování. Většina mladých lidí považuje určitý řád za důležitý, souhlasí s nutností jej respektovat, ale v praxi občas připustí výjimku.

Postformální způsob myšlení **vztah k normám do určité míry relativizuje**. Mladý člověk si dovede zdůvodnit rozhodnutí, které se mu jeví v rámci určitého kontextu správné. Hranice, oddělující ještě přijatelné od nepřijatelného, nebývá v rámci takové relativizace příliš jasná a nemusí být ani trvalá. Výjimkou není ani tolerance takového chování, které ve skutečnosti nějakou normu překračuje.

V období mladé dospělosti převažuje **orientace na právo a pořádek, tj. orientace na společnost**. Mladý dospělý je schopen chápat nejenom perspektivu jiných lidí, ale umí i generalizovat a vidí mezilidské vztahy jako celý systém. Uvědomuje si svou vázanost na lidské společenství. Adolescentní vzpoura proti společnosti a jejímu tlaku už přestala být aktuální. Vztah k normám není v této době tak extremizovaný, jako byl dřív. Ubývá jak radikalismu, tak negativismu a odporu k respektování jakýchkoliv norem. Tyto postoje zaujímali mladiství zejména v rámci různých skupin.

V dospělosti dochází k uvolnění vazeb na skupinu a k nárůstu individuální zodpovědnosti. Tímto způsobem se mění vztah k normám jak v rámci uvažování, tak v jednání mladých dospělých. Mladí lidé, zejména ke konci 20. let chápou, že je třeba plnit určité povinnosti a řídit se určitými pravidly. Tento stupeň dle H. Heidbrinka (1997) odpovídá právnímu pozitivismu, podle něhož mají zákony bezpodmínečnou platnost.

Po 25. roce jsou už někteří mladí lidé (11–16 % – Colby, Kohlberg, 1987) schopni uvažovat o hodnotách a principech, které jsou platné bez ohledu na jakoukoliv autoritu, ale i bez ohledu na aktuální společenské či právní normy. Dovedou rozeznat situaci, kdy by lpění na dodržování nějaké normy vedlo k bezpráví. Postformální způsob uvažování, aplikovaný na morální normy, vede k akceptaci různých pohledů a k jejich integraci na základě nějakého etického principu.

Morální uvažování, které je typické pro druhou polovinu mladé dospělosti, **je sice orientováno na právo a pořádek, ale zároveň je relativizuje**. (Dle L. Kohlberga jde o 4.–5. stupeň morálního úsudku.) Z toho důvodu bývá tento způsob uvažování označován jako **hodnotově relativistický** (Heidbrink, 1997).

Morální uvažování dospělého ovlivňují všechny subjektivně významné zkušenosti. (Zkušenost z vlastního dětství je samozřejmě nejdůležitější, ale určitou váhu mají i aktuální změny.) D. E. Papaliaová a S. W. Oldsová (1992) považují v období mladé dospělosti za nejvýznamnější dvě kategorie zkušeností:

a) Zkušenost s obtížným řešením konfliktu osobně významných hodnot. Tato zkušenost přispívá k posílení vědomí relativity morálního úsudku.

b) Zkušenost se silnou emoční vazbou a z ní vyplývající zodpovědností k jiné lidské bytosti (většinou jde o vlastní dítě, zkušenost s rodičovskou rolí je pro rozvoj morálního uvažování důležitá).

Změna postoje k normám se projevuje zcela obecně, ve vztahu k povinnostem a s nimi spojené zodpovědnosti. Pomocí této složky interpretovala proměnu morálního uvažování v době mladé dospělosti Carol Gilliganová (1982):

1. fázi charakterizuje **přechod od adolescentního egocentrismu k altruismu a k zodpovědnosti**. Tato změna je typická pro počátek mladé dospělosti, lze ji chápat i jako jeden z projevů nastupujícího období intimity. Dosažení intimity je spojeno s ústupem od egocentričnosti a se vzrůstem ochoty brát ohled na potřeby blízkého člověka, přijmout zodpovědnost i za někoho jiného.

2. fáze zdůrazňuje **zodpovědnost a péči o jiné, mnohdy i na úkor uspokojení svých vlastních potřeb**. Takto lze dost často charakterizovat počátek manželství, ale hlavně rodičovské chování k malému dítěti. Mladý rodič se s dítětem identifikuje, cítí se za jeho rozvoj zodpovědný a dovede pro ně leccos obětovat. Takový postoj je ve vztahu k malému, zcela závislému kojenci účelný. Po určité době se situace mění, děti se vyvíjejí a stávají se samostatnějšími. Pokud by se nezměnil i postoj rodičů, působil by jako brzda dalšího rozvoje osobnosti mladých dospělých. Postupně je třeba dosáhnout rovnováhy v uspokojování potřeb všech členů rodiny. Rodina, která by fungovala na úkor jednoho z nich, by se stala dysfunkční.

3. fáze je typická **tendencí k harmonizaci vlastních potřeb s potřebami jiných**. Všichni dospělí členové rodiny mají přibližně stejná práva a mají také určité povinnosti. Dospělý člověk se sice nevzdává své zodpovědnosti za druhé, zejména ve vztahu k dětem, ale vědomě akceptuje i zodpovědnost za sebe, za svůj vlastní rozvoj. K tomuto přechodu dochází obvykle okolo 30 let, kdy končí první fáze manželství a rodičovství. (To však neplatí zcela obecně, protože lidé zakládají rodinu i v pozdějším věku.)

Pozn.: C. Gilliganová se zabývala především proměnou morálního uvažování žen. Tím se liší od Kohlbergovy teorie, která je zatížena opačnou jednostranností: je založena na hodnocení morálního vývoje chlapců.

Mladý dospělý zná obecné normy a standardy pro chování v oblasti již zafixovaných rolí, ale není si jist, jaké normy přesně platí pro nové role. Nezkušenost a neznalost jej může na jedné straně vést k extrémům, k netoleranci a radikálnosti v prosazování určitých pravidel bez ohledu na okolnosti a na druhé straně k nadměrnému liberalismu. Tato tendence se může projevovat ve všech sociálních oblastech, které jsou pro mladé lidi nové, např. v politice. Preferenci jakéhokoliv zjednodušení je třeba chápat jako obranu v situaci nejistoty.

**Morální uvažování a vztah k normám ovlivňuje i aktuálně převažující společenské očekávání**. Toto očekávání může být odlišné ve vztahu k různým věkovým kategoriím, sociálním skupinám či ve vztahu k pohlaví.

1. Přechod z adolescence do dospělosti je spojen se změnou očekávání: **společnost je k dospělému méně tolerantní, čeká od něho více zodpovědnosti**. Sociální tlak vede k určité změně v postojích mladých lidí, kteří většinou novou společenskou normu akceptují. Činí tak i proto, že je její přijetí spojeno s posílením statusu dospělého.

2. Společnost má **odlišná očekávání ve vztahu k mužům a k ženám**,a tím stimuluje vznik rozdílů i v jejich postojích (Papalia a Olds, 1992; Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997):

– **Od mužů se očekává nezávislost a dominance v rozhodování**. **To znamená rychlé a racionální řešení problému**. Na této úrovni jde více o obecnou správnost než o individuálně citlivý přístup k problémům a potřebám konkrétních lidí. Muži mají tendenci uvažovat **v termínech práva a spravedlnosti**, event. povinnosti, zajímá je hranice osobní svobody (mezi tím, co je a co už není třeba plnit). Z toho důvodu se mnohdy mohou jevit méně citliví a méně ohleduplní. Společenské očekávání však takový přístup podporuje.

– **Od žen se očekává ohleduplnost a citlivost, počítá se s emocionálnějším přístupem.** Pro ženy jsou důležitější vztahy ke konkrétním lidem, k sociální skupině, jíž jsou součástí, a zodpovědnost, která z nich vyplývá. Ženy jsou mnohem méně orientovány na abstraktní spravedlnost a právo. Hlavním morálním dilematem dospělé ženy je rozpor mezi vlastními potřebami a zodpovědností ve vztahu k jiným.

Ženskou morálku lze chápat jako **situačně senzitivní a flexibilní**. Mužská morálka je ve větší míře **situačně nezávislá**, klade důraz na obecná pravidla. Muži preferují generalizovanější pohled na společnost jako takovou. Tento abstraktnější přístup má z hlediska Kohlbergovy kategorizace kvalitativně vyšší úroveň. Zjištěný rozdíl uvažování, tak jak jej uvádí C. Gilliganová (1982), není pravděpodobně daný biologicky. Spíše jde o důsledek společenského tlaku, který je ve vztahu k mužům a k ženám právě v tomto věku dost odlišný. Od žen se očekává plnění pečovatelské role manželky a matky, která nemůže být příliš abstraktní.

Běžné normy zcela obecně podporují prosociální chování. V postojích mladého dospělého se může projevit **vývojově podmíněná tendence k selektivitě prosociálního zaměření**. Děje se tak v rámci typických proměn dospělosti: uzavření manželství a zplození dětí. Normy chování bývají v této souvislosti relativizovány – jednání ve prospěch vlastní rodiny je posuzováno podle jiného měřítka (a pokud by došlo v rámci této vazby k jejich překročení, je takové jednání racionalizováno, resp. je použito jiného obranného mechanismu). V chápání norem dochází k jakémusi schizmatu: ve vztahu k členům rodiny, zejména k vlastním dětem, platí jiná pravidla než mimo ni. Tato tendence má biologický základ, pud péče o potomstvo.

S rozvojem zkušeností, typických pro běžné situace dospělého věku, se lidé postupně stávají méně radikální a jejich morální uvažování je flexibilnější. Život přináší složitější situace, jejichž řešení není vždycky jednoznačné a může vést k pocitům nejistoty, co je vlastně za těchto okolností správné. Dochází k posunu od teoretického, a proto radikálního, přístupu adolescentů ke kontextuálnímu a pragmatičtějšímu uvažování mladých dospělých. Mladí lidé většinou opouštějí morální absolutismus, který byl typický pro dospívání (Berger a Thompson, 1998). Základem této změny je schopnost syntézy abstraktních etických principů a životní zkušenosti. Rozvoj morálního uvažování neovlivňují jen běžné zkušenosti, ale i vzdělání. Vzdělání posiluje komplexnost a flexibilitu myšlení ve všech oblastech. Vzdělanější mladí lidé jsou kritičtější, méně ovlivnitelní, ale zároveň bývají tolerantnější. Na úrovni vzdělání proto závisí i politické, sociální a náboženské postoje mladých lidí (Pascarella a Terenzini, 1991).

### #11.4.2 Mužská a ženská role

*Mužský to mají ve všem jednodušší, i když se ožení, tak stejně veškerá zodpovědnost za rodinu leží na ženský. (Iveta, 25 let, vdaná)*

V průběhu posledních 50 let došlo ke změně v pojetí mužské a ženské role. Tento proces sice probíhal pomalu, ale jeho důsledky jsou viditelné. Lze je pozorovat i v takových znacích, jako je oblečení, způsob trávení volného času apod. Projevují se samozřejmě i v oblastech méně nápadných, jako je vymezení vlastní identity a sociální očekávání, zaměřené na jedince opačného pohlaví. Změna v pojetí těchto rolí má odlišný význam pro muže a pro ženy.

1. **Ženy jej chápou spíše pozitivně, jako dosažení rovnoprávnosti**. To znamená zvýšení prestiže a možnosti získat lepší sociální pozici. Ženská role se oproti tradičnímu pojetí **stává více dominantní, samostatnější a nezávislejší**. Z psychosociálního hlediska jde o symetrizaci mužské a ženské role, která ženám subjektivně slouží jako potvrzení jejich hodnoty. Tento proces je často prezentován jako emancipace. To znamená, že pro ženy představuje zisk, přinejmenším ve smyslu dosažitelnosti specifické společenské prestiže. (Na druhé straně ovšem přinesl reálnou zátěž dvojí role – profesní a mateřské.)

2. **Pro muže nebylo spojeno vyrovnání pohlavních rolí s žádným zjevným ziskem.** Tato sociální změna mohla přispět k jejich dezorientaci. Muž ztratil svou dříve formálně deklarovanou dominanci a společenskou pozici. Ztratil ji přinejmenším na formální úrovni. Pokud by ji chtěl získat fakticky, musel by o ni bojovat a potvrdit ji reálnými kompetencemi. Už nejde o formu, ale o obsah. Tento fakt přispěl ke zvýšení nejistoty mužů a stimuloval různé obranné tendence: agresi, rezignaci, racionalizaci apod. **Role muže není v současné době přesně sociálně vymezena** (stejně tak, jako není přesně vymezena ženská role). Každý ji naplňuje podle svých představ a kompetencí. Tato volnost přinesla řadu možností, ale zároveň ochuzení o určitou, formálně danou jistotu.

**Současné ženy interpretují mužskou roli nejednoznačně a mnohdy i protikladně.** Často ji definují pomocí velice rozmanitých, někdy i navzájem se vylučujících vlastností a znaků. Projevuje se zde přetrvávající, zafixovaná potřeba idealizovaného, dominantního muže-opory, ale i potřeba partnera na stejné úrovni, který by se podílel na plnění všech povinností. V některých případech může jít až o představu žádoucí podřízenosti muže, který nemá právo v rodině rozhodovat. Tyto dva požadavky nejsou zcela slučitelné a tento fakt si mnohé ženy neuvědomují.

Rozpor se projevuje i v jejich chování: současná žena leckdy trestá muže za takový projev, který od něho zároveň vyžaduje. Zdá se, jako by jí šlo jen o to, získat dominantního muže, kterého postupně dotlačí do submisivní a neimponující pozice. Ambivalentní postoj žen přispívá k obecnému zmatení mužů, kteří dobře nevědí, co se od nich vlastně požaduje. (Je ovšem otázka, zda by byli ochotni takový model vůbec akceptovat, i kdyby jeho obsah přesně znali.)

Nejednoznačnost vymezení je typická i pro mateřskou a otcovskou roli. Matky vyžadují, aby otec plnil své povinnosti, tj. aby se svým chováním přibližoval jasně stanovené náplni mateřské role, ale zároveň mu odmítají přiznat i příslušné pravomoce. Matka nepochybuje o tom, že ve vztahu k dětem má právo rozhodovat především ona. To znamená, že takto vymezená otcovská role je méně významnou a podřízenou rolí, s nižším sociálním statusem (nejen v rodině, ale i v široké společnosti).

Mateřská role zahrnuje více povinností a zodpovědnosti, ale zároveň má i větší privilegia a vysoký sociální status. Takové vymezení se projevuje samozřejmostí požadavku mít děti ve své péči i po případném rozpadu manželského vztahu. Za těchto okolností **žena přijímá riziko přetížení mnoha povinnostmi, zatímco muž je vystaven riziku osamocení a ztráty mnoha rolí**, i veškerých vazeb k bývalé rodině. V takové situaci se projevují důsledky proměny mužské a ženské role spíše negativně.

**Mužská role je na současné úrovni ve svém obsahu redukována**. Muž je vytlačován na okraj rodiny, kde je považován za postradatelného. Ztráty, k nimž proměna mužské role vedla, se zatím projevují především v soukromé oblasti. Role muže ve společnosti, zejména v profesi, se ve větší míře nezměnila. Zde si zatím uchovává většinu svých privilegií a zde je jeho role rovněž přesněji definována, takže ji může snadněji zvládnout. Může mu rovněž přinést i větší uspokojení, protože má možnost se na ni ve větší míře soustředit, věnovat jí veškerý čas i energii. Z toho ovšem zároveň vyplývá i riziko, že případný neúspěch v této oblasti nebude mít čím kompenzovat. Ženská role je diferencovanější v nárocích i z hlediska možného rozložení uspokojení a ztrát.

Shrnutí

Postformální způsob myšlení relativizuje platnost sociálních norem. Změna postoje k normám se projevuje ve vztahu k povinnostem a s nimi spojené zodpovědnosti. Projevuje se zde i selektivita prosociálního zaměření. Morální uvažování dospělého ovlivňují osobně významné zkušenosti. V době mladé dospělosti se diferencuje mužská a ženská role, která je ovlivněna i společensky podmíněnou změnou jejího pojetí.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je rozdíl ve vztahu k sociálním normám u mladých žen a mužů?

2. Jakou proměnou prochází pojetí mužské a ženské role a v čem jsou její rizika?

3. V čem jsou rozdílná společenská očekávání ve vztahu k ženám a k mužům?

## #11.5 Profesní role

*Pro mladé dospělé Čechy je velice důležité (LN, 24. 1. 1998):  
Mít zajímavou a užitečnou práci - 59 %  
Získat co nejvyšší vzdělání - 35 %  
Dosáhnout společenského uznání - 29 %*

*Práce mne pohlcuje. Já bych dokázala pracovat od osmi do osmi. (Lucie, 24 let)*

*Chtěl bych mít pořád něco před sebou: jedna z nejhorších věcí, která může člověka potkat, je stagnace. (Jan, 23 let)*

*Ve své práci cítím jistotu, ale nikoli absolutní. To bych byl fanatik. Ponechávám si kritický pohled. (Vojtěch, 23 let)*

V první dekádě dospělého věku definitivně končí sociálně tolerované období přípravy a experimentování v profesní oblasti. Mladý člověk přijme určitou variantu profesní role, která má trvalejší (a někdy i definitivní) platnost. Už nejde o řešení potenciální, budoucí alternativy, jejíž uskutečnění bude zatím na určitou dobu odloženo. Tato role se stala aktuální realitou. V této době je položen základ profesní kariéry, která sice může být později nějak modifikována, ale většinou již nejde o zcela zásadní změnu.

Stabilní profesní role odpovídá očekávání české společnosti, a splňuje tak její normu. Přijetím této role jako určité definitivy dospělosti potvrzuje jedinec svou vazbu na společnost. Profesní role je rovněž znakem příslušnosti k nějaké sociální vrstvě. To znamená, že jedince společensky definuje, ovlivňuje jeho sociální status. **Schopnost zvládnout přiměřeným způsobem profesní roli je jedním z psychosociálních kritérií dospělosti.** Znamená to, že člověk dokáže systematicky pracovat, omezit své aktuální potřeby ve prospěch povinnosti. Profesní aktivita svou časovou náročností představuje velmi významný zásah do života jedince. Přispívá k charakteristické strukturaci času pracujícího člověka a zásadním způsobem ovlivňuje jeho životní styl. Zaměstnání představuje časově náročný stereotyp.

Profesní role může nějak uspokojovat různé základní psychické potřeby mladého člověka:

1. **Potřeba změny, nových zkušeností a rozvoje nových kompetencí** může být uspokojována i v zaměstnání, zejména na počátku profesní kariéry. Zaměstnání přináší mnohé podněty, vytváří určitý životní program (který nemusí být akceptován jednoznačně pozitivně, protože člověka do značné míry také omezuje). Zvídavost a flexibilita mladých pracovníků se projevuje i ochotou změnit zaměstnání, pokud nevyhovuje.

2. **Potřeba sociálního kontaktu** – zaměstnání je většinou spojeno s možností setkávat se s různými lidmi, v tomto směru do určité míry nahrazuje prostředí školy. Volba profese vymezuje rovněž referenční skupinu spolupracovníků.

3. **Potřeba seberealizace** je v době mladé dospělosti důležitá. Člověk chce něco dokázat, potvrdit svoje kompetence a sociálně se prosadit (prostředkem sebeprosazení může být buď kariéra jako symbolická, sociální hodnota, nebo výdělek jako materiální hodnota, popřípadě oboje). Práci lze chápat i jako projev **generativity**, která je dle Eriksona důležitým úkolem dospělosti.

Potřeba seberealizace mívá poněkud odlišný obsah ve vztahu k pohlaví: u mužů převažuje směřování k výkonu, k úspěchu a k ocenění. Pro ženy je důležitější potvrzení smysluplnosti a užitečnosti jejich práce, jejího významu pro jiné. Práce se může stát smyslem života, opakem je pocit její zbytečnosti.

4. **Potřeba samostatnosti a nezávislosti** – zaměstnání je prostředkem k dosažení ekonomické soběstačnosti a nezávislosti na rodině.

5. **Potřebu otevřené budoucnosti** uspokojuje představa možností dalšího profesního rozvoje (resp. rozvoje kariéry). Mladý člověk může hodnotit určité pracovní místo i z hlediska jeho další perspektivy, nejenom podle jeho aktuálních výhod.

Volba, resp. přijetí určité profesní role, může být ovlivněna různými potřebami a může mít rozmanitý, individuálně specifický význam. Působí na ni minulá zkušenost, ale je zaměřena do budoucnosti. Je spojena s anticipací, resp. přáním dosáhnout určité sociální pozice, a s preferencí určitého stylu života. Výběr zaměstnání konkretizuje životní perspektivu, která by vedla k získání, resp. udržení určitého sociálního statutu.

Základ profesní perspektivy byl dán již volbou povolání na konci základní školy. Dosažené vzdělání se stává východiskem pro další výběr. V dnešní době však vzdělání nepředstavuje jednoznačnou výhodu, zejména z ekonomického hlediska, ale ani ve vztahu k perspektivě karierního rozvoje. (To platí zejména pro určité profese.) V této společnosti není hodnota vzdělání příliš velká, a proto nebývá ani dostatečným způsobem oceněno. U mladých lidí vede toto zjištění k určité skepsi a k dilematu volby. Mladý člověk ví, že si bude muset vybrat a že půjde o to, na co bude ochoten rezignovat, zda na materiální hodnoty či na seberealizaci ve smyslu rozvoje profesních kompetencí. Obyčejně jde o konflikt mezi zajímavou profesí, na niž se připravoval studiem, a zaměstnáním, které je ekonomicky výhodné.

Zaměstnání lze chápat jako **prostředek k dosažení něčeho žádoucího**. Vzhledem k preferovanému cíli může být motivace různá:

a) **potřeba peněz;**

b) **potřeba společenského úspěchu**, ocenění a prestiže;

c) **potřeba osobního rozvoje**, zlepšování znalostí a dovedností které jsou s touto činností spojeny;

d) **potřeba osobně atraktivní činnosti**. Člověka za těchto okolností uspokojuje jeho práce sama o sobě, bez ohledu na její ekonomický či sociální přínos.

**Profesní role se stává důležitou součástí identity bez ohledu na to, čím je primárně motivována**. Ovlivňuje identitu jedince i tehdy, když je osobně nevýznamná či je akceptována jen jako nutné zlo a nebo vůbec ne. Postoj k volbě konkrétního zaměstnání je ovlivněn hodnotami a normami dané společnosti i hodnotami, které jsou významné pro orientační rodinu mladého dospělého. V tomto postoji je zahrnuta (podle Alana, 1989):

a) představa o obsahu a sociální hodnotě tohoto zaměstnání;

b) úroveň sebehodnocení a představa o možnosti v této profesi uspět vzhledem k vlastním schopnostem a znalostem, resp. vzhledem k již dosaženým výsledkům (např. ve škole);

c) bilance mezi mírou zisku a mírou náročnosti tohoto zaměstnání.

Významný vliv na rozhodování má společenské očekávání určité sociální vrstvy, k níž člověk náleží. Určitým problémem zůstává skutečnost, že v současné době chybí přijatelné modely profesní kariéry. Rodičovské zkušenosti a vzory, které byly aktuální v době jejich mládí, svůj význam ztratily, protože se změnila společenská situace. Vzniklo mnoho profesních alternativ, které dříve neexistovaly. Nyní je větší možnost volby, ale i větší míra nejistoty. Extrémní situací je nezaměstnanost, která byla dříve vyloučena, ale nyní není její riziko bezvýznamné. Nezaměstnanost zatíží další rozvoj mladého člověka, jeho návyky a postoje.

V zaměstnání se plně projeví vývojově podmíněné změny v uvažování a v přístupu k různým situacím. **Profil mladého pracovníka** má typické rysy(volně podle Říčana, 1989; Alana, 1989; Seiferta et al., 1997):

1. **Nadšení, odvaha, event. až ochota riskovat** při volbě určitých, zejména nových způsobů řešení.

2. **Optimismus***,* očekávání pozitivního nebo aspoň přijatelného výsledku. Tento postoj vyplývá jak z vysoké sebedůvěry a sebejistoty mladého člověka, tak z jeho nezkušenosti, která se občas může projevit i nedostatkem kritičnosti. S tím souvisí i odmítání opatrnosti a radikálnost v prosazování vlastních představ. Je to ovšem už reálnější a méně emotivní radikalismus, než jaký byl typický pro adolescenty.

3. **Pocit sebejistoty**, daný přeceňováním dosažených znalostí a podceněním zkušeností*,* se projeví nejen v přístupu k práci, ale i ve vztahu ke starším spolupracovníkům. Jejich opatrnost a odmítání radikálních řešení bývá považováno za pohodlnost a rutinérství (někdy tomu tak i může být).

4. **Pružnost a adaptibilita***,* spojená s odmítáním stereotypu a rutiny.

5. **Netrpělivost**, potřeba dosáhnout svých cílů co nejrychleji, potvrdit svoje kvality a využít svoje šance. Odklad je chápán jako neúspěch.

6. **Odolnost, schopnost zvládat stres**, intenzivně pracovat a obětovat leccos pro realizaci svého cíle. Pokud je mladý pracovník dostatečně motivován, podává vysoký výkon. Je na vrcholu svých fyzických i duševních sil a zároveň na počátku své kariéry (potřebuje dosáhnout lepší pozice)

7. **Realismus a pragmatismus**, schopnost řešit různé situace střízlivě a bez emocí, které byly typické pro adolescenty.

8. **Potřeba perspektivy a profesního vzestupu***.* Na jedné straně podporuje úsilí k rozvoji vlastních kompetencí, na druhé straně může někdy vést k nadměrné soutěživosti a k sebeprosazování na úkor kooperace.

#### 1. Fáze profesního startu

První fáze mladé dospělosti, přibližně do 26 let, je považována za přechodné období. Je to doba, kdy končí oficiálně tolerovaná fáze profesní přípravy, což společnost signalizuje např. tím, že člověk ztrácí různé sociální výhody a slevy rezervované mladým. Podle D. Levinsona (1986) **je pro toto údobí typická postupně stále silnější potřeba změny**.Přechodná fáze může být naplněna studiem, vojnou, experimentováním s různými profesemi apod. Konec tohoto období potvrzuje přijetí nějaké profesní role, která je považována za definitivní, resp. alespoň dlouhodobou (dost často souvisí i s volbou manželství a rodičovství).

Z hlediska profesního rozvoje lze toto období charakterizovat jako **fázi profesního startu** (podle Greenhause, 1988). Člověk si najde nějakou práci a měl by si potvrdit, zda je tato volba z hlediska jeho potřeb a možností správná (počátek tohoto období spadá na konec adolescence, první zkušenost s profesní rolí získávají mnozí lidé již v této době).

Způsob zvládnutí profesního startu ovlivňuje:

a) **Osobnost mladého člověka**. (Úroveň vzdělání, jeho zkušenosti, osobnostní vlastnosti a kompetence, významná je úroveň sociální inteligence, míra empatie a schopnost komunikovat. Důležitá je jeho aktuální motivace.)

b) **Různé sociální vlivy** (rodinné zázemí, popřípadě vrstevníci, do určité míry i mediální vlivy). Významným způsobem ovlivní mladého člověka i samo pracoviště.

Důležitý bývá první kontakt se zaměstnáním, způsob, jakým se mladý člověk prezentuje a jak je akceptován. Nepříjemnou realitou je standardně nízký sociální status nováčků na jakékoliv úrovni. Pro mladého pracovníka může být iritující spoléhání na rutinu, neochota měnit pracovní návyky a jakkoliv se angažovat. Entuziasmus mladých obyčejně nevydrží konfrontaci s typickým postojem starších spolupracovníků a obvyklými poměry na pracovišti. Mladí bývají kritičtí, protože měli jiné, často idealizované představy.

Fáze profesního startu bývá spojena s tzv. **šokem z reality**,který je výsledkem rozporu mezi představami nezkušeného pracovníka a skutečností. Teprve po určité době adaptace na situaci a získání potřebných zkušeností se očekávání mladých lidí stává realističtější. První zaměstnání bývá často chápáno jako provizorium, jako experiment, od něhož nelze očekávat nic víc než uspokojení potřeby orientace. Proto mnohdy netrvá příliš dlouhou dobu. Profesní adaptace bývá spojována s tzv. druhou volbou, dalším zaměstnáním, kde má člověk méně problémů a kde bývá spokojenější (často jen proto, že změnil svoje očekávání).

Profesní start vysokoškoláka je pozitivně ovlivněn dosaženou úrovní vzdělání i věkem. Vzhledem k tomu nemusí být na pracovišti na nejnižší statutární úrovni (není ani nejmladší, ani nejméně kompetentní). Rozpor mezi skutečností a očekáváním zde spočívá v něčem jiném:

a) Představa tvořivější a zajímavější práce se vždy zcela nenaplní.

b) Nástupní plat vysokoškoláka je zpravidla velmi nízký, ekonomicky je na tom nakonec hůře než jeho vrstevníci s nižším vzděláním, kteří pracují déle. Jejich sociální prestiž je podmíněna větším výdělkem. Vzdělání (až na určité výjimky) není předpokladem ekonomické úspěšnosti, společnost si je příliš necení. Mnohý mladý absolvent vysoké školy musí dříve či později řešit dilema mezi osobně uspokojivou – leč špatně placenou– prací a místem, které má ekonomické výhody, ale odborně perspektivní není. Tento problém nabývá na aktuálnosti nejčastěji po uzavření manželství.

Odklad první profesní zkušenosti do doby rané dospělosti je obyčejně spojen se studiem, tj. přípravou na povolání. Pro studenty je typická **přechodná fáze dočasných profesních rolí** (brigády, zaměstnání na část úvazku apod.). Někdy na ni navazuje **fáze profesního moratoria, tj. dalšího odkladu definitivní volby** (ve formě studijních pobytů, doktorandského studia apod.) Přijetí trvalejší profesní role může být proto odloženo až na konec 20. let.

Profesní adaptace závisí na typu práce, v různých profesích trvá nestejně dlouhou dobu. V mnoha oborech řemeslného typu je mladý dospělý již dostatečně zkušený a zručný. Dovede se vyrovnat starším spolupracovníkům a získat si potřebnou prestiž. V závislosti na typu práce se liší i vzestup a stabilizace výkonnosti. Období mladé dospělosti je vrcholem pro takovou činnost, která závisí na fyzické síle, obratnosti a rychlosti. Většina profesí vyžaduje nejenom znalosti a schopnosti, ale i určité profesní zkušenosti, které je třeba získat. V takových povoláních je vrcholu dosahováno později. Mnozí mladí lidé zkouší samostatně podnikat, tento způsob je pro ně leckdy přijatelnější než zaměstnanecký poměr, protože jim dává pocit svobody a větších možností.

Dnešní generace mladých dospělých akceptuje jako normu proměnlivou a diskontinuitní kariéru, kdy v průběhu života vystřídají několik alternativ: roli zaměstnance, samostatné podnikání, fázi rekvalifikace nebo dalšího studia, i kratší údobí nezaměstnanosti. Mladí lidé neočekávají, že budou celý život pracovat jen v jedné profesi. To je velká změna, s níž se střední a starší generace obtížně vyrovnává. Za této situace jsou výhodnější jiné vlastnosti než ty, které byly předpokladem školní úspěšnosti. Je to především flexibilita, komunikativnost, schopnost získávat nové sociální kontakty a učit se novým dovednostem (Berger a Thompson, 1998).

#### 2. Fáze profesní konzolidace

Tato fáze je typická značným zaujetím pracovní činností a úsilím o rozvoj kariéry. Mladý dospělý už má jasnou představu o své budoucnosti a konkrétní cíl, jehož by chtěl dosáhnout. Zvolí si nějakou pracovní činnost, která splňuje jeho představu, zorientuje se v pravidlech, která v této oblasti platí, a usiluje o výkon, a tím i o zlepšení své sociální pozice. Rozvíjí své profesní kompetence, získává potřebné zkušenosti a adaptuje se na své pracovní prostředí, kde se snaží dosáhnout žádoucího úspěchu. Tato doba je fází určité **stabilizace**. Na významu nabývá potřeba intenzivně pracovat na uskutečnění svých představ a potvrdit tak své vlastní schopnosti, která člověka motivuje ke zvládání různých problémů.

Kolem 30. roku se opět objevuje **tendence bilancovat a hledat novou alternativu pro další život**. Ve 30 letech je cílem bilancování zlepšení životního programu. Mladý člověk zatím není ve svém plánování významněji časově omezen, má dosud možnost uskutečnit převážnou většinu změn, které považuje za důležité. Je to bilance první zkušenosti, která by se měla projevit lepším zacílením dalšího směřování, založeným i na kvalitnějším sebepoznání. Zkušenosti, které mladý člověk získá, se více či méně liší od představ, jaké měl dříve.

V této době se obyčejně změní i situace, tj. kontext. Na počátku své kariéry je většina lidí svobodných a bezdětných, zatímco ve 30 letech tomu tak většinou není. Mladý dospělý hodnotí úspěšnost své dosavadní pracovní kariéry a uvažuje o svých dalších možnostech, které by odpovídaly jeho aktuálním potřebám a životní situaci. Dospělý člověk se nerozhoduje jenom za sebe, ale musí brát ohled i na rodinu. **Zodpovědnost 30letého dospělého spočívá ve schopnosti zvolit takový kompromis, který by respektoval povinnosti plynoucí z jeho rodinných rolí**. Už není jen vyjádřením potřeby individuální seberealizace či jiného vlastního uspokojení.

### #11.5.1 Ženská profesní role

*Vlastně ani nevím, čím bych opravdu chtěla být…Být doma s dětmi mě tak úplně neuspokojuje. (Lída, 26 let, v domácnosti)*

*Pokud jde o hodnoty, na první místo stavím práci. (Lenka, 23 let, studující VŠ)*

*94 % českých žen uvedlo, že rodina je pro ně nejdůležitější oblastí života. Přesto je většina z nich zaměstnaná. Pro 48 % z nich je práce velmi důležitá a dalších 45 % ji považuje za spíše důležitou. Pracují ale především z ekonomických důvodů. Téměř třetina mužů považuje kombinaci zaměstnání a starosti o rodinu za výhradní záležitost ženy. (LN, 30. května 1997)*

*Ženy jsou v zaměstnání spokojeny se:*

*Vztahy mužů a žen - 86 %*

*Obsah a náplň práce - 77 %*

*Vztahy na pracovišti - 75 %*

*Plat - 45 %*

*Možnost postupu - 45 %*

*Odměny - 35 %*

*(Údaje sociologického ústavu AV ČR, LN 30. května, 1997)*

Společenská očekávání jsou ve vztahu k mužské profesní roli náročnější. Od muže se vyžaduje ekonomické zabezpečení rodiny, žádoucí je i vyšší profesní pozice. Muž je hodnocen především podle své společenské úspěšnosti. Role manžela a otce nemá ze společenského hlediska takovou váhu. Ženská profesní role má jiný sociální význam. Pracovní uplatnění je chápáno jako možný, ale nikoliv nutný doplněk tradiční role ženy, zaměřené na péči o rodinu a děti.

**Profesní role vesměs funguje jako další sociální zhodnocení ženy, potvrzení jejích kompetencí**. Zvyšuje sociální status ženy, která není ekonomicky ani sociální závislá a dovedla by, pokud by to situace vyžadovala, zabezpečit i svoje děti. Profesní role funguje jako prostředek podpory ženského sebevědomí a potvrzení její rovnoprávnosti s mužem. Někdy dokonce i jako důkaz větší kvality ženských kompetencí (žena zvládne péči o rodinu i zaměstnání). Její postoj k vlastní profesi ovlivňuje fakt, že *zaměstnaná žena zůstává i nadále zodpovědná za organizaci a fungování rodiny* (Alan, 1989, str. 145). Vzhledem k tomu má sice více povinností, ale zároveň i větší prestiž.

Postoj žen k vlastní profesi může být různý. Souvisí s hodnotovým systémem jejich orientační rodiny, s očekáváním, typickým pro tuto sociální vrstvu, s modelem jejich matky, s jejich školskou úspěšností atd. Významný vliv má i pudová složka, intenzita mateřské potřeby, často stimulované silně prožívaným partnerstvím. Někdy jde spíše o důsledek náhodných událostí, které nejsou vázány na rozumové rozhodování (např. náhodné otěhotnění).

Postoj žen k profesi a chování, které z něho vyplývá, má tří základní varianty:

1. Zaměstnání je chápáno jako **méně významný doplněk role** **manželky a matky**. Jeho hodnota je pouze ekonomická. (Tato varianta převažuje u žen s nízkou kvalifikací a raným vyhraněním ženské role, tzn. časným sňatkem a mateřstvím.) J. Alan (1989) upozorňuje na skutečnost, že tato varianta profesní role má nízký sociální status, a proto nepředstavuje pro muže konkurenci. Profesní soupeření v takových rodinách neexistuje. Role manželů zůstávají ve větší míře klasicky diferencované a komplementární.

2. Profesní role je **stejně významná jako role manželky a matky**. Tyto ženy musí řešit problém koordinace obou rolí, resp. jejich časové posloupnosti. (Děje se tak např. odkladem jedné z nich na pozdější dobu.) Tato alternativa je typická pro ženy s vyšším vzděláním. Jejím hlavním znakem je potřeba symetrie rolí obou partnerů, spojená s větším rizikem jejich soupeření. Mužská a ženská role je za této situace méně diferencována, což je spojeno s větším tlakem na sdílení zodpovědnosti a dělbu práce v domácnosti. Za těchto okolností se ovšem také zvyšuje pravděpodobnost konfliktů mezi oběma partnery (Alan, 1989).

3. Profesní role je **významnější než role manželky a matky**. Ženy s vysokými ambicemi a nadprůměrnými předpoklady (které tuto ambici podporují) mohou preferovat profesní kariéru na úkor typicky ženských rolí. Děje se tak vzácněji, tato alternativa je v rozporu s biologickou potřebou i se sociálním standardem, a proto musí být podmíněna skutečně vyhraněným zaměřením hodnotového systému.

Raná dospělost je obdobím *kritického souběhu životních událostí* (Alan, 1989, str. 250). Lze mluvit o významných meznících, určujících životní role i jejich obsah a vzhledem k tomu také směr dalšího života. **Dilema volby mezi rolí matky a profesní kariérou** vede k bilancování dosavadních výsledků, k racionálnímu i emočnímu hodnocení obou rolí, ale i k anticipaci vlastní budoucnosti ve vztahu k těmto rolím. Rozhodování je časově limitováno, protože mateřství nelze odkládat neomezeně dlouhou dobu. Postoj k profesní roli ovlivňuje i partnerský vztah, resp. manželství a celkový styl života. Je dán i určitou ambivalencí sociálního hodnocení ženských rolí a rozdílností jejich statusu.

V současné společnosti má **role matky značnou prestiž, ale komplementární role ženy v domácnosti má naopak prestiž velmi nízkou**. Na druhé straně musí být mateřská role, má-li být uspokojivě zvládnuta, alespoň po určitou dobu kombinována s rolí ženy v domácnosti. Tím je zároveň zatížena nejistotou v oblasti sebehodnocení a potřebou získat pocit sebeúcty, potvrdit svou vlastní hodnotu ještě nějak jinak (dalším studiem, částečnou pracovní aktivitou apod.) Model, který současná společnost prezentuje není jednoznačný a má v sobě obsaženou nutnost volby nebo alespoň kompromisu. **Rozhodování mezi rodinou a profesí závisí i na osobnosti ženy**. Každá z uvedených alternativ vyžaduje (a zároveň posiluje) jiné osobnostní vlastnosti a kompetence.

1. **Orientace na rodinu zdůrazňuje typicky ženské vlastnosti**,jako je zaměření na kompromis, submisi, citovost, podporu pozitivních mezilidských vztahů, a omezuje ctižádostivost, resp. důraz na individuální výkon.

2. **Profesní role je obecně více spojena s vlastnostmi, které jsou považovány za typicky mužské**: dominance, asertivita, důraz na individuální prosazení. To platí zejména tehdy, pokud by šlo o nějaké vedoucí místo.

Tento rozpor je možná ještě významnější než konflikt vědomé prvotní volby. Osobnost ženy se pod vlivem určitého způsobu života, spojeného s konkrétními rolemi mění, a další rozhodování už vychází z jiných předpokladů. Tendence ke kompromisu, která nemusí být vědomá, spočívá i v preferenci určitých profesí, které vyžadují stejné vlastnosti jako role manželky a matky. (Jde např. o profesi zdravotní sestry, kuchařky, pečovatelky, ale i sekretářky)

**Ženské profesní ambice bývají obecně umírněné.** Takový postoj lze považovat za důsledek divergentnějšího zaměření žen. Ženským standardem je rezignace na rozvoj vrcholné kariéry a preference takové varianty, která by umožnila přijatelné zvládnutí všech rolí. Je samozřejmé, že se u žen za těchto okolností rozvíjejí jiné osobnostní vlastnosti než u mužů. Ženský profesní ideál má odlišný obsah, tato skutečnost se projevuje i na úrovni tradic a společenského očekávání. Ženská profesní norma je méně náročná, a je proto snadnější ji splnit. Určitou nevýhodou ovšem je, že je v ní apriorně zabudována menší prestiž, je automaticky spojována s nižším sociálním statutem. Nikdo od ní ani nic lepšího neočekává ve smyslu „*na ženskou je to úspěch, na ženskou je to dobrý plat“*.

Pro většinu mladých žen je nejvýznamnějším úkolem rané dospělosti **vyřešení dilematu mezi rodinou a profesí**.Nejčastěji je takový konflikt řešen pokusem o kompromis a snahou zvládnout přijatelným způsobem obě. Mladé ženy považují za důležitý jak svůj vlastní individuální úspěch (tj. profesi), tak vztahovou oblast (to znamená rodinu, manžela a děti). Již předem počítají s nutností zvládnout nějak obě role, i když v individuálně různé relaci (z hlediska časové i energetické investice). Představu o vlastní profesi přizpůsobují potřebám rodiny a opačně rozsah péče o rodinu jsou ochotny omezit natolik, aby jim nebránila v zaměstnání.

Přijetí jedné z těchto rolí ovlivňuje jak postoj k druhé z nich, tak její reálný obsah:

a) Uzavření manželství a zejména mateřství mění vztah k povolání.

b) Zaměstnání ženy mění její vztah k rodině, ovlivňuje životní styl celé rodiny a náplň všech rodinných rolí.

Ženy volí ve vztahu k profesní roli jinou strategii, akceptují její odklad nebo modifikaci původní představy (tj. rezignace na ideál). **Pracovní kariéra žen bývá zpravidla přerušovaná. Její první fáze, profesní start, je ukončena těhotenstvím**. Značná část žen takový průběh očekává a někdy dokonce svoje první zaměstnání považuje za provizorium před odchodem na mateřskou dovolenou.

To platí zejména pro ženy s nižším vzděláním, pro něž je seberealizace na úrovni profese méně významná. Postoj žen s vysokoškolským vzděláním k vlastní profesi je vyhraněnější. Tato role je důležitou součástí jejich identity, více do ní investovaly, a proto plánují dobu, kdy jsou ochotny svou pracovní kariéru přerušit. U žen s nižším vzděláním je zřejmá celkově slabší tendence aktivněji ovlivňovat průběh svého života v čemkoliv.

**Počátek mateřství bývá spojen s poklesem významu všech ostatních variant seberealizace, to znamená i profese**. Role matky se stává zdrojem nových zážitků, osobního uspokojení a zároveň je natolik časově náročná, že většina ostatních rolí ztrácí dočasně svúj význam. Období prvního bilancování ve 30 letech je u žen ve značné míře ovlivněno aktualizovanou potřebou vlastního rozvoje, spojeného s pracovním, resp. společenským uplatněním. V této době (někdy i o něco dříve) je třeba řešit problém spojení role manželky a matky s profesní rolí.

a) V době před narozením prvního dítěte má tento problém symbolický charakter a jeho řešení probíhá rovněž pouze na úrovni představy (žena uvažuje, co bude dělat až dítě trochu odroste, kdy půjde do práce, jaké konkrétní zaměstnání si vybere atd.)

b) V období, kdy už matkou je, může být její rozhodování jiné, protože jej ovlivňuje získaná zkušenost. Závisí na tom, jak uspokojující je role matky a jaká je její konkrétní situace (jaké má manželství, v jakých ekonomických podmínkách žije atd.). U většiny žen se projevuje tendence udržet obě role, spojená s hledáním strategií, jak toho prakticky dosáhnout. Náročnost řešení situace vytváří určité napětí, které ovlivňuje celkové rodinné klima a stimuluje vznik obranných reakcí u mužů i žen.

Bilance ve třiceti letech může vést k viditelné změně v oblasti rolí, event. k přijetí nové role. To znamená buď odchod z domácnosti do zaměstnání, nebo naopak uzavření manželství a mateřství. Většina žen má v této době malé děti a snaží se vrátit do zaměstnání alespoň na část úvazku. Práce v domácnosti mívá velice často nízkou subjektivní hodnotu. Příčinou je nejenom její stereotypnost a relativní sociální izolovanost, ale degraduje ji i obecně platný postoj společnosti, která ji chápe jako podřadnou a nevýznamnou.

Není pochyb o tom, žepotřeba(eventuálně i nutnost) **zvládnout zároveň roli manželky, matky a zaměstnání vede, resp. může vést, k většímu zatížení mladých žen**, k pocitům frustrace nebo ke stresu. Obranné mechanismy, které vznikají jako reakce na subjektivně silný pocit zátěže, mohou být různé a mohou se nepříznivě projevit v rodině i v zaměstnání. Přetížená žena může hledat únik ze situace, která jí přináší jednotvárnost, nadměrné pracovní vypětí i přemíru zodpovědnosti. Únikem může být relaxační aktivita, sport, kontakt s přítelkyněmi, nevěra, ale i abúzus medikamentů či alkoholu. Pocit nespravedlnosti nadměrných nároků podporuje srovnání mužské a ženské role. Ženy mají pocit, že jsou více zatěžovány než muži, mohou se tak cítit i ve srovnání se svými matkami. Ale i mladí muži mívají pocit většího zatížení mnoha povinnostmi, zejména pokud by se porovnávali se svými otci nebo svobodnými přáteli (Berger a Thompson, 1998).

**Mužská role není snazší, ale je konzistentnější, a proto se jeví výhodnější**. Ženská role má různorodější náplň. Sociální očekávání navíc do mužské role nezahrnuje práci v domácnosti, která je považována za specificky ženskou aktivitu. Sice takovou činnost mužů oceňuje, ale nepovažuje ji za samozřejmost. Rozdělení domácích povinností závisí pouze na dohodě obou partnerů, není vymezena sociálně. (I když zde existují určité diference, vázané např. na příslušnost k sociální vrstvě.)

Výsledky některých výzkumů potvrzují **pozitivní vliv mnohočetnosti obsahu ženské role** (Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997; Berger a Thompson, 1998). Každá z rolí, kterou člověk má, může sloužit k vyrovnávání pocitů neuspokojení v jiné oblasti. Ženy, které jsou schopné zvládnout profesní roli a zároveň si vytvořily rodinné zázemí, získaly lepší sociální hodnocení, více privilegií, a tím i větší sebeúctu. Nehrozí jim izolace v rodině, mají dostatek různých sociálních kontaktů, které mohou působit korektivně (člověk si uvědomí relativnost svých problémů). Jejich životní styl není tak stereotypní, mají možnost získat různorodé zkušenosti, mohou rozvíjet různé kompetence. Jsou aktivnější, mají pocit větší kontroly nad svým vlastním životem, neupadají do stereotypu naučené bezmocnosti a zbytečné závislosti na manželském partnerovi.

Rozmanitost zdrojů uspokojení i zdrojů obtíží působí ve prospěch osobní rovnováhy a pozitivního citového ladění. Problémy v jedné oblasti mohou být vyrovnávány pozitivními podněty jiného druhu. (Například konflikt v rodině není tak intenzivně prožíván, když má žena podporu kolegyň v zaměstnání i rozptýlení jinou aktivitou, a naopak pracovní problémy může úspěšně kompenzovat domácí pohoda.)

Shrnutí

Schopnost zvládnout přijatelným způsobem profesní roli je jedním z kritérií dospělosti. Tato role může uspokojovat různé psychické potřeby mladého člověka. Profesní role je významnou součástí osobní identity. První fáze mladé dospělosti je považována za období profesního startu, ve druhé fázi dochází k profesní konzolidaci. Ženská profesní role funguje jako další sociální zhodnocení ženy a potvrzení jejích kompetencí. Avšak ženské profesní ambice bývají umírněné. Žena se musí vyrovnat s dilematem volby mezi rolí matky a profesní kariérou.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem může uspokojovat profesní role různé základní psychické potřeby?

2. Jaké jsou typické znaky mladého pracovníka?

3. Jak lze charakterizovat období profesního startu?

4. Čím je ovlivněn postoj mladé ženy k její profesní roli?

5. V čem se liší ženské a mužské pojetí profesní role?

## #11.6 Partnerství

*Nacházím jistou poetiku v pevném partnerském svazku i ve střídání partnerů. (Václav, 21 let)*

*Dávám přednost trvalejšímu vztahu, ale pokud by se nepovedl, je lepší jej změnit. (Pavlína, 21 let)*

Jednou z oblastí, kde v této době proběhne zásadní změna, je právě partnerství. E. H. Erikson považuje za hlavní úkol mladé dospělosti **dosažení intimity**. Intimita je protikladem povrchních, více či méně anonymních vztahů. Je signálem kvalitativní proměny vrstevnického vztahu. (Může jít i o přátelství, ale nejčastější variantou je heterosexuální milostný vztah, který mnohdy nakonec vyústí v manželství.) **Prožitek naplněného intimního vztahu vytváří zkušenostní základ, který v době dospělosti ovlivní další vztahy k blízkým lidem.** Má vliv i na rozvoj osobnosti, přispívá k její harmonizaci. Pozitivně ovlivňuje schopnost porozumění jiným lidem a určitým způsobem přispívá i k sebepoznání. Má obdobný smysl, jaký mělo prožití spolehlivého vztahu s matkou v raném dětství.

Jedním z přepokladů dosažení intimity je přiměřený rozvoj vlastní identity mladého dospělého. Jeho identita by měla být na takové úrovni zralosti, aby byla schopná další vývojové proměny. **Člověk, který si vybudoval stabilní identitu, se stává jistější a vyrovnanější. Dovede navázat takový citový vztah, v němž se části své samostatné identity vzdává ve prospěch tohoto partnerství**. „My” je za takových okolností více než „já” (resp. víc než pouhá koexistence „já” a „ty”). Takový vztah má jinou kvalitu, než měly předchozí milostné experimenty, a proto se může stát perspektivním základem dalšího párového rozvoje. Na druhé straně vznikají často i takové vztahy, v nichž intimita předchází završení rozvoje vlastní identity a někdy k němu může i pozitivně přispět. V takových případech jde o to, jakou osobností je partner a jakou podporu může nezralému jedinci poskytnout.

Základní znaky intimity v partnerském vztahu lze shrnout do několika bodů (volně podle Sternberga, 1987 a Říčana, 1989):

1. **sdílení přítomnosti**, potřeba častého kontaktu, vzájemné tělesné i duševní blízkosti;

2. **potřeba otevřenosti** –přání dát se poznat a zároveň poznat partnera, přání, aby byl partner stejně otevřený, potřeba poznání jejich vztahu, vzájemných citů;

3. **vzájemná důvěra a respekt;**

4. **výlučnost** – intimita je záležitostí pouze tohoto páru;

5. **sdílení budoucnosti**, potřeba společných cílů.

V mladé dospělosti nabývá na významu **vztahová kvalita, spojená s perspektivou určité trvalosti**, resp. stability. Tato potřeba signalizuje určitou, vývojově podmíněnou proměnu osobnosti, protože vzniká v době, kdy se jedinec definitivně emancipuje z vázanosti na svou původní rodinu. Po určité době experimentace, to znamená snahy o lepší orientaci v této oblasti, směřuje k takovému vztahu, který by byl základem pro vytvoření nového zázemí rodinného typu. Původní rodinné zázemí funguje v dospělosti jen na symbolické úrovni. Představuje jakousi základní zkušenost, ale aktuální naplnění této potřeby je nutné hledat na úrovni nových vztahů. Partnerství, které uspokojuje potřebu citové jistoty, se může stát základem kvalitní rodiny.

V rané dospělosti dozrává partnerství z úrovně experimentace **do fáze trvalejšího a stabilnějšího monogamního vztahu**. Typickým znakem takového dyadického vztahu je tlak na jeho výlučnost. Po určitém krystalizačním období, kdy může paralelně existovat více podobných vztahů na různé úrovni, nakonec dojde k volbě partnera, který bude splňovat tuto představu.

Partnerský vztah, který má potřebnou kvalitu, tzn. že dosáhl určité úrovně intimity, lze chápat jako předpoklad k dalšímu rozvoji páru i jedince. Rozvoj individuální identity samozřejmě nekončí dosažením její zralosti na konci adolescence, ale pokračuje dál. Ovlivňují ji všechny významné životní zkušenosti. Součástí identity jsou i mezilidské vztahy, které mají nějaký osobní význam, pozitivní či negativní. Vývoj identity se projeví potřebou nových vztahů, které by měly určitý obsah a smysl. Kvalita takových vztahů ovlivní pochopitelně i další rozvoj osobní identity. V důsledku individuálně specifické osobnostní proměny může na druhé straně postupně dojít i k narušení párového vztahu. Každý z partnerů se může vyvíjet jiným směrem nebo odlišným tempem. (G. Sheehyová, 1976) považuje za důležitý fakt odlišnost tempa vývoje dospělých mužů a žen, kteří mohou mít vzhledem k tomu v určitém věku různé potřeby i různé problémy.)

**Tendence vytvořit partnerství, které by představovalo citové zázemí, je v této době zcela obecná, a proto se mění vztahy ve vrstevnické skupině**. Partnerský vztah je obranou proti samotě, která by mohla vzniknout jako důsledek postupné restrukturace vrstevnické skupiny. Člověk, který není zralého dyadického vztahu z jakéhokoliv důvodu schopen a nebo k němu není motivován, se ocitá v izolaci. Jeho vrstevníci směřují k jiné vztahové alternativě a takový jedinec musí nějak řešit problém potenciálního osamocení. (Může tak činit buď prodloužením fáze experimentace ve skupině mladších lidí, nebo si zvolit nějaký alternativní životní styl.)

Obrana proti relativní sociální izolovanosti může být různá. Vzniká zde i riziko pseudointimity udržováním nefunkčního vztahu za každou cenu. Ulpívání na neuspokojivém vztahu podporují obavy ze samoty, z obtížnosti nalezení jiného partnera, nedostatek sebedůvěry a pocit vlastní neatraktivity pro kohokoliv, nedostatek příležitosti k novému seznámení s někým jiným apod. Potřeba uchování vztahu může být tak silná, že i ulpívání na pouhém formálním naplnění (a vzdání úsilí o kvalitu obsahu) bude přinášet určité uspokojení.

Pojetí partnerského vztahu ovlivňuje:

a) individuální zkušenost (z dětství i z prvních lásek);

b) vývojová úroveň určitého člověka a jeho aktuální potřeby (v každém období má láska jinou formu a uspokojení je založeno na něčem jiném – Berger a Thompson, 1998).

Partnerský vztah v rané dospělosti obyčejně prochází určitými standardními fázemi – fází romantické lásky a následující fází realistického vztahu:

V **období romantické lásky** dochází ke stylizaci partnera i sebe sama, běžná je idealizace a iluze v očekávání dalšího rozvoje tohoto vztahu, která se projevuje i přesvědčením o jeho výlučnosti. Avšak ani v době zamilovanosti nemohou mít oba partneři úplně stejné potřeby a představy, což často vede ke zklamání a hledání příčin tohoto nesouladu (vina bývá obyčejně přičítána tomu druhému). V tomto období se navíc ani příliš neznají a nemají dostatek společných zkušeností a zážitků. Tento deficit bývá vyrovnáván idealizací aktuální situace. V první fázi vztahového vývoje převažuje nechuť ke změně, protože zamilovaným právě taková, téměř symbiotická vazba poskytuje potřebné uspokojení.

Párový vztah, který **projde obdobím napětí a deziluze, se může stát realističtější a stabilnější**, protože už nepotřebuje ulpívat na idealizaci. Jak ubývá zamilovanosti a euforie, může vzrůstat skutečná intimita vztahu, která je sice méně vzrušující, ale zato stabilnější variantou. Přechodné období je obtížné, přináší nepříjemné pocity a zvyšuje riziko rozpadu partnerského vztahu. Zejména pokud by oba partneři nebyli dostatečně zralí k přijetí určité nejistoty, dané uvolněním vztahu a zmenšením vzájemné závislosti. Zvládnout vystřízlivění z pocitu ideální lásky je těžké. Drobná neporozumění, občasné pocity nepohody a zklamání, přesycení apod., které signalizují přechod do další fáze, mohou být i podnětem k ukončení vztahu.

Mýtus idealizované romatické lásky, která by v této podobě měla existovat navěky, komplikuje další rozvoj partnerského vztahu. **Syndrom Romea a Julie, potřeba ideálu, který nelze znehodnotit nějakými kompromisy**, vynucenými reálným životem, se v rané dospělosti vyskytuje méně často než v adolescenci. Pokud přetrvává, projeví se tendencí navazovat stále nové, idealizované vztahy a neschopností jejich transformace. Takový postoj je typický fixací na určitý ideál a snahou o jeho dosažení.

**Realistický vztah je tolerantnější, respektuje odlišné vlastnosti, postoje i projevy partnera a ponechává mu určité osobní teritorium, které je respektováno.** Přiznává partnerovi i sobě větší individuální práva a akceptuje oboustranné povinnosti. Na této úrovni je přijatelným základem manželství. Typické znaky takového vztahu lze opět shrnout do několika bodů:

a) **Realistické hodnocení partnera** – schopnost posuzovat jej racionálně, nejen emotivně a akceptovat i jeho nedostatky.

b) **Realistické hodnocení partnerského vztahu i své vlastní role v tomto vztahu.** Důvěra a otevřenost, schopnost komunikovat bez zbytečných emocí.

c) **Prohloubení intimity,** uchování výlučnosti vztahu.

d) **Realistické hodnocení možností tohoto vztahu.** Důraz na sdílení života, na vzájemnou solidaritu a respekt.

Takový vývoj vztahu je univerzální, uvedenými fázemi procházejí všechny páry (pokud se do té doby nerozejdou).

Partnerský vztah má **znaky symetrie i komplementarity** (Říčan, 1989). Rovnost je znakem většiny vrstevnických vztahů mladé dospělosti. Komplementarita je primárně dána faktem, že jde o vztah muže a ženy, jejichž sexuální role jsou odlišné a na této úrovni se vzájemně doplňují. Dimenze komplementarity partnerského vztahu bude v dalším období ještě narůstat, např. v rámci diferenciace rodičovských rolí.

Partnerský vztah dvou dospělých lidí se dotýká **většiny základních psychických potřeb** a může je určitým způsobem uspokojovat(zejména, pokud by byl trvalým a výlučným vztahem).

1. **Potřeba orientace a učení, potřeba nové zkušenosti**:

a) Intimní párový vztah **je součástí socializační zkušenosti**, rozvíjí různé sociální kompetence, především strategie zaměřené na komunikaci a kooperaci. Podporuje rozvoj empatie.

b) Přináší **nové zkušenosti v oblasti sebehodnocení**, partner se stává jakýmsi zrcadlem k poznání vlastní osobnosti. Poskytuje mnohem hlubší a komplexnější zpětnou vazbu než jiné kontakty. Emoční náboj těchto zkušeností může stimulovat určitou, někdy jen dočasnou proměnu osobnostních vlastností, postojů či strategií chování.

2. **Potřeba citové jistoty**. Významnou funkcí partnerského vztahu je uspokojení potřeby intimity a citové akceptace, která v počáteční fázi může vést až ke vzniku symbiotické vazby. Ale i později, když se vztah stává realističtější, je jeho citová složka jednou z nejdůležitějších. Lze dokonce říci, že je jednou z významných podmínek jeho existence.

3. **Potřeba seberealizace**:

a) Partnerský vztah funguje jako **sebepotvrzení, důkaz kvality jedince**. Citové přijetí, partnerův obdiv, event. až idealizace vlastní osoby je silnou podporou sebeúcty. I z tohoto důvodu je postupné vystřízlivění z počáteční zamilovanosti prožíváno jako traumatizující. Realističtější vztah už neuspokojuje sebelásku tak silně.

b) Partnerský vztah určité kvality má i **sociální význam**. Potvrzuje **normalitu jedince**, který tímto způsobem splňuje očekávání společnosti. Pokud se z nějakého důvodu nepodařilo takový vztah vytvořit, může se mladý dospělý cítit méněcenný. (To platí zejména ve vztahu k dívkám, kde je sociální očekávání striktnější. Tento tlak je rovněž větší v určitém prostředí, např. na malém městě a na venkově. Anonymní velkoměsto je mnohem liberálnější.)

4. **Potřeba otevřené budoucnosti**. Potřebu kontinuity párové identity spojené s určitým partnerem naplňuje představa dalšího společného života, manželství i rodičovství. Většina párů uvažuje i o svém dalším soužití a tato **otevřenost do budoucnosti funguje zároveň jako potvrzení kvality tohoto vztahu**. Pokud vztah z nějakého důvodu budoucnost nemá, nepředstavuje většinou tak jednoznačnou hodnotu, resp. může být dokonce prožíván ambivalentně. Za těchto okolností nesplňuje jeden z předpokladů párové intimity.

Partnerské vztahy dospělého věku se liší od adolescentních větší výběrovostí. Partner musí splňovat určitá kritéria, která by měla být předpokladem kvality i trvalosti vztahu. Důkazem této proměny je postupné snižování promiskuitních tendencí. Vztahy mladých dospělých bývají častěji monogamní, jsou takové i tehdy, když z nějakého důvodu nevyústí do manželství. Volbu trvalejšího partnera ovlivňuje mnoho různých faktorů:

– **Obecné, sociokulturně podmíněné preference** –aktuální společenský ideál, mediálně prezentovaný model typického partnerského vztahu, tradiční představy atd.

– **Individuální preference** – vyplývají z osobnostních rysů, zkušeností z dětství, vázaných na vztah s rodičem opačného pohlaví, se sourozenci, z vlastních vztahových zkušeností, z obecného postoje k partnerství, z hodnoty, jakou takový vztah má, apod.

– **Náhodné vlivy** – např. setkání v době vyladění jedince na partnerství. Lidé jsou otevřenější novému partnerství v určité životní fázi, resp. v určitých situacích (po rozchodu, na svatbě kamaráda, po získání určité sociální pozice apod.). V této době jsou schopni akceptovat jakéhokoliv potenciálně přijatelného člověka, s nímž se setkají. Pokud je potřeba partnera delší dobu neuspokojena, může se okruh přijatelných osob rozšířit. Člověk pod tlakem okolností ze svých požadavků slevuje.

Výběr partnera ovlivňuje pojetí sebe sama. Každý člověk si vytváří představu žádoucího partnera ve vztahu k sobě samému, k vlastní osobnosti. Hledá takového jedince, který by plnil jeho očekávání a potřeby. Představa žádoucího partnera vychází z pojetí vlastní role v takovém páru. Ovlivňuje ji aktuální sebehodnocení, ocenění vlastních možností a předpokládané atraktivity pro druhé. Vychází i z osobně významných hodnot (např. věřící člověk si hledá stejně zaměřeného partnera).

Volbu partnera ovlivňuje **sociální zkušenost**, především ta,**kterou jedinec získal v průběhu dětství ve své orientační rodině.**

Pozn.: Je samozřejmé, že sociální zkušenost ovlivňuje i rozvoj osobnosti, v tomto případě jde spíše o diferenciaci důsledků určité zkušenosti.

1. Podle teorie německého sociálního psychologa W. Tomana (1976) může být důležitá **zkušenost se sourozenci zejména opačného pohlaví a s vlastní pozicí v konstelaci sourozeneckých rolí**. Člověk je podle tohoto předpokladu schopen nejlépe zvládnout soužití s partnerem, který v dětství zaujímal v sourozenecké skupině komplementární pozici k jeho vlastní. Například dívka, která měla staršího bratra, by dobře vycházela s mužem, který měl mladší sestru. Takový typ zkušenosti přispívá k preferenci určitých partnerů.

2. Preference partnera s určitými vlastnostmi a projevy chování vyplývá ze **zkušenosti s rodičem opačného pohlaví** (resp. ze zkušenosti s partnerským vztahem rodičů). Může jít jak o fyzickou, tak o psychickou podobnost. Určité osobnostní vlastnosti, postoje a způsoby chování se na základě těchto zážitků stávají atraktivnější než jiné a naopak. Opět jde o:

– Zkušenost s určitou konstelací partnerských rolí, o vztah dominance a submise, lability a stability apod.

– Preferenci určitých strategií řešení problémů, resp. vymezení samotných problémů – např. zda je nutné plánovat, nebo je lepší improvizovat, zda je lépe se izolovat, nebo mít časté společenské kontakty apod.

– Preferenci určitých vzorců chování, o práva a povinnosti spojené s určitou rolí – např. očekávání určité dělby práce muže a ženy.

Jedním z problémů při výběru partnera zůstává **rozpor mezi vlastnostmi, které jsou atraktivní v prvním kontaktu, a vlastnostmi, které jsou významné pro trvalejší vztah**, ale nebývají tak primárně přitažlivé. Většina lidí si v prvním kontaktu vybírá převážně emotivně. To znamená podle vlastností, které je okouzlují, ale které nemusí být z pohledu delší perspektivy významné nebo jsou dokonce kontraproduktivní. Fyzická přitažlivost, schopnost být středem pozornosti, nezkazit žádnou zábavu má značnou sociální hodnotu v době namlouvání, ale ztratí ji ve fázi budování partnerského vztahu. V této době jde více o spolehlivost, zodpovědnost, schopnost domluvy a kompromisu. Ani kvalita sexuálního uspokojení není jednoznačným předpokladem k rozvoji funkčního partnerství, i když je velmi důležitá.

Jedna mladá manželka si stěžovala, že její muž nevydrží doma. Stále shání společnost, kde se předvádí a snaží se být středem pozornosti, líbí se mu zejména obdiv dívek apod. Problém byl v tom, že ona si ho právě z tohoto důvodu vybrala, imponoval jí, že byl pro všechny žádoucí (a zůstal i nadále, přestože se oženit a stal se otcem).

#### Mýtus podobnosti proti mýtu komplementarity

V odborné literatuře se objevují výsledky studií, které zdůrazňují převahu volby partnera na základě vzájemné podobnosti, ale stejně tak se objevují i názory opačné, které považují za důležitější výběr partnera podle komplementárních vlastností (Alan, 1989; Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997; Berger a Thompson, 1998).

1. Lidé si vybírají partnera na základě **vzájemné podobnosti**.Stálejší pár se zpravidla do značné míry shoduje věkem, úrovní inteligence, vzděláním, základní hodnotovou orientací, příslušností k určité sociální vrstvě nebo profesní skupině. Je třeba si uvědomit, že lidé se potkávají a navazují první kontakt za situace, která nebývá náhodná a která zahrnuje předpoklad nějakých společných znaků (např. na pracovišti, ve škole, v partě přátel). Lidé, kteří si zvolili partnera z určité sociální skupiny, do níž oba dva patří, tak získají zpravidla pro toto partnerství i lepší zázemí a jeho podporu (která působí ve prospěch jeho stability). Je větší pravděpodobnost, že takoví lidé mají podobný styl komunikace, obdobné postoje, osvojili si tytéž standardy chování, uznávají shodné hodnoty a normy, naučili se řešit problémy obdobným způsobem atd.

Podobné sociální zázemí je faktorem, který zvyšuje pravděpodobnost pozitivního rozvoje takového partnerství (i když rozhodně není jeho jedinou podmínkou). Většina úspěšných párů sdílí některé základní hodnoty a postoje a ve zbývajících oblastech řeší neshodu kompromisem, vzájemným přizpůsobením a nebo pouze akceptují tento rozdíl jako fakt.

Podle J. Alana (1989) hraje velkou roli **míra spokojenosti se sebou samým**. Vyšší sebehodnocení zvyšuje tendenci vybrat si partnera spíše na základě vzájemné podobnosti. Nízké sebehodnocení tuto tendenci snižuje, žádoucí partner bývá definován odlišným způsobem.

2. Mýtus o atraktivitě **vzájemné protikladnosti, resp. komplementarity** má svoje opodstatnění přinejmenším v tom, že partnerské soužití je zpravidla dyádoumuže a ženy, tzn. biologicky i psychosociálně rozdílných jedinců. Role muže a ženy podmiňuje rozvoj různých vlastností a způsobů chování, které se nějakým způsobem uplatňují i v párovém soužití. Komplementarita některých osobnostních vlastností může usnadňovat kooperaci. Může jít např. o komplementaritu v protipólových vlastnostech jako je dominance – submise, aktivita – pasivita, labilita – stabilita apod. Mnohé z těchto dvojic vlastností jsou interpretovány jako protiklady typicky mužských a ženských znaků. G. Sheehyová (1976) upozorňuje, že odlišnost partnerů může být obohacující, protože přináší pro oba něco nového, ale také může představovat zátěž (např. určité činnosti, k nimž nemají předpoklady, hodnoty, které by byly v rozporu s jejich vlastními).

Shrnutí

Jedním z hlavních vývojových úkolů mladé dospělosti je vytvoření stabilnějšího monogamního partnerského vztahu. Teprve takový vztah se může stát přijatelným základem budoucí rodiny. V období mladé dospělosti bývají partneři ve svých nárocích realističtější a tolerantnější ke vzájemné odlišnosti. Volba partnera je ovlivněna jak vlastními osobnostními rysy, tak různými sociálními zkušenostmi.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění partnerské vztahy v období mladé dospělosti?

2. Čím je charakteristický nezralý partnerský vztah?

3. S jakými problémy se mohou oba partneři setkat v období ubývání zamilovanosti?

4. Čím je ovlivněna volba partnera?

## #11.7 Manželství

*Pro mladé dospělé Čechy je velice důležité (LN, 24. 1. 1998):*

*Dostat se do dobré party, dobře se bavit - 26 %*

*Milovat, sexuálně žít - 49 %*

*Žít pro svou rodinu, mít vážnou známost - . 64 %*

*Rozhodně jsem pro pevný svazek, ještě jsem nepotkala ženskou, která by o pevný svazek nestála. (Markéta, 26 let)*

*Zatím jsem nepoznala žádné jistoty. Doufám, že by mi v budoucnosti mohl být jistotou manžel. (Andrea, 21 let)*

*Chci si vzít takovou dívku, se kterou si budu rozumět a budu se na ni moct spolehnout. (Lukáš, 22 let)*

*Moje manželství by jednou mělo být založeno spíš na partnerství než na nějaké lásce. (Jan, 23 let)*

Manželství patří mezi nejstarší sociální instituce v dějinách lidstva. Na základě židovsko-křesťanské tradice se rozvinul ideál striktně monogamního a trvalého manželství, které bylo považováno za svátost. Postupem času, v souvislosti se sociokulturními proměnami, se pojetí manželství změnilo. Ztratilo svůj původní společenský význam i mnohé, kdysi důležité funkce. Manželství je jediná aktuálně existující forma **institucionalizace párového vztahu**.Funguje jako sociální potvrzení kvality tohoto vztahu, jeho výlučnosti. Uzavření manželství přináší nová privilegia i povinnosti, některé z nich jsou zakotveny i ve formě právních předpisů. Na druhé straně je současné manželství relativně volnou institucí, která nemá společensky jednoznačně určené normy chování ani přesně vymezené role (Hoffmann-Nowotny, 1988).

Tab. 11.1: Ukazatele sňatečnosti 1984-1995

(Tabulka převedena na text, za rokem jsou uvedeny absolutní počet sňatků a počet sňatků na 1000 obyvatel, dále pak průměrný věk prvního sňatku pro muže a ženy)

Rok 1984: 81714 sňatků, 7,9 sňatků na 1000 obyvatel, 24,49 let muži, 21,65 let ženy

Rok 1985: 80653 sňatků, 7,8 sňatků na 1000 obyvatel, 24,54 let muži, 21,76 let ženy

Rok 1986: 81638 sňatků, 7,9 sňatků na 1000 obyvatel, 24,58 let muži, 21,74 let ženy

Rok 1987: 83773 sňatků, 8,1 sňatků na 1000 obyvatel, 24,54 let muži, 21,69 let ženy

Rok 1988: 81458 sňatků, 7,9 sňatků na 1000 obyvatel, 24,54 let muži, 21,74 let ženy

Rok 1989: 81262 sňatků, 7,8 sňatků na 1000 obyvatel, 24,58 let muži, 21,83 let ženy

Rok 1990: 90953 sňatků, 8,8 sňatků na 1000 obyvatel, 23,96 let muži, 21,43 let ženy

Rok 1991: 71973 sňatků, 7,0 sňatků na 1000 obyvatel, 24,66 let muži, 22,24 let ženy

Rok 1992: 74060 sňatků, 7,2 sňatků na 1000 obyvatel, 24,79 let muži, 21,53 let ženy

Rok 1993: 66033sňatků, 6,4 sňatků na 1000 obyvatel, 25,36 let muži, 23,20 let ženy

Rok 1994: 58440 sňatků, 5,7 sňatků na 1000 obyvatel, 26,15 let muži, 23,93 let ženy

Rok 1995: 54956 sňatků, 5,3 sňatků na 1000 obyvatel, další údaje nejsou uvedeny

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice

Manželství znamená přijetí společensky vymezeného životního stylu dospělosti. Uzavření manželství je spojeno s rituálem, který přesně určuje počátek této fáze. Vstupem do manželství získává jedinec novou roli, která je sociálně žádoucí a má – zejména u dívek – větší prestiž než role svobodného. **Manželská role se stává významnou součástí osobní identity.** Manželství představuje základ pro vytvoření nového rodinného zázemí, které by nahradilo původní orientační rodinu. V tomto smyslu stimuluje další, kontinuální proměnu osobní identity.

Manželství uspokojuje různé psychické potřeby, mnohé z nich může docela dobře saturovat pouhé partnerství, ale leccos nabízí navíc.

1. **Potřeba citové jistoty** může být uspokojována ve větší míře, protože partnerství bylo úředně potvrzeno. Manželé mají obyčejně společné příjmení, společné bydliště, tj. domov, a i tímto způsobem je demonstrována jejich sounáležitost. Takový vztah může být ukončen jedině úředním aktem, tj. rozvodem, běžné konflikty jej formálně neohrožují. V manželství není člověk oficiálně osamělý.

2. **Potřeba seberealizace** – uzavření manželství potvrzuje splnění sociální normy. Tímto způsobem se mladý dospělý formálně začleňuje do určité sociální struktury. Jedinec může být hodnocen i podle kvality svého partnera. Někdy se s partnerem identifikuje natolik, že prožívá jeho úspěšnost (resp. selhání) jako svoje vlastní. Takový postoj, tzv. zástupné seberealizace bývá typický zejména pro ženy.

3. **Potřeba otevřené budoucnosti** – manželé plánují další společný život, mají nějaký společný cíl, chtějí mít např. děti. Důležitá je představa společného života, který by měl určitou kontinuitu a vytvořil nějaké hodnoty, přesahující fyzickou existenci obou manželů. Uzavřením manželství vytvářejí základ rodu, který bude nositelem nějaké tradice.

Manželství lze vymezit:

– **Sociálně** – manželství představuje dyádu, malou sociální skupinu, která spojuje dvě dosud cizí rodiny novým vztahem příbuzenství.

– **Psychologicky** – muž i žena si uvědomují svou příslušnost k tomuto manželství, v němž získali určité role a zvolili si určitý životní styl. Pro jejich vztah je typický určitý styl komunikace, normy, hodnoty a strategie řešení konfliktů.

– **Fyzicky** –manželství má vymezen určitý prostor a čas, manželé spolu sdílejí společné teritorium domova a zatím nespecifikovaný časový úsek společného života.

Oba manželé, resp. i jejich orientační rodiny, mají ve vztahu k tomuto manželství určitá očekávání. Tato očekávání mohou být vědomá i nevědomá (vyplývající z individuálně specifických zkušeností), mohou být více či méně realistická, pozitivní (ideály) i negativní (obavy). Obecně platí, že čím je větší rozpor mezi skutečností a očekáváním, tím menší bude spokojenost s tímto manželstvím.

Dnešní mladí lidé očekávají od manželského partnera mnohem víc, než očekávali jejich rodiče. Přesně vymezená role, kterou manželé získali uzavřením sňatku, určovala také jejich chování a tomu odpovídalo i očekávání obou partnerů. Manželé v minulosti nepočítali s nějakým hlubším vzájemným porozuměním. Obecně se předpokládalo, že muži a ženy jsou natolik rozdílní, že by něco takového ani nebylo možné.

Předpoklad úspěšnosti dalšího rozvoje manželství je dán **mírou rozdílu mezi očekáváním a reálnou možností toto očekávání v daných podmínkách naplnit**. Důležitou roli zde hraje:

– **Osobnost partnera** – tj. rozpor mezi skutečností, jeho reálnými možnostmi a potřebami a tím, co se od něj očekává (tj. míra idealizace jeho osobnosti, resp. požadavky na jeho chování). Nelze dosáhnout přijatelného uspokojení, pokud je partner idealizován a v rámci idealizace se od něj čeká nesplnitelně mnoho.

– **Představa o své vlastní roli v manželství**, míra reálnosti této představy.

– **Míra souladu vzájemných očekávání a plánů obou partnerů** a jejich reálnost. Manželé pocházejí z různých orientačních rodin, a proto mívají různé představy. S nějakými rozpory je třeba počítat. Spíše jde o to, jak tento problém vyřešit.

V souvislosti s budováním manželství, resp. prokreační rodiny, se znovu objevuje vliv rodinného příběhu. Ten vytváří určitý model manželství, který je v rodině respektován. Rodinná tradice je v novém manželství nějakým způsobem modifikována, protože se zde střetávají dva rodinné příběhy, které se obyčejně nějak liší. Nově vzniklá rodina je nositelem obou, a proto je potřebuje nějakým způsobem harmonizovat, resp. některé jejich složky změnit, aby pro ni byly přijatelné.

Samozřejmě zde hraje určitou roli i generační proměna, mladí lidé nejsou ochotni akceptovat rodinné mýty beze změny. O. Matoušek (1993) v této souvislosti upozorňuje na možný negativní vliv mýtů, které se týkají pojetí mužské a ženské role. Například předsudky typu „všichni muži jsou nespolehliví a nevěrní” nebo „všechny ženy jsou slepice, které je třeba ovládat”. Oprostit se od takového mýtu není snadné, protože se vlivem dlouhodobého působení orientační rodiny zafixoval a člověk se s ním ztotožnil. Tento mýtus pak ovlivňuje jeho úvahy i chování. Za určitých okolností se může stát zdrojem konfliktů event. i příčinou rozpadu manželství.

**Obsah rolí obou manželů současná společnost jednoznačně neurčuje.** Tradiční představy o obsahu role manžela a manželky postupně ztrácejí svou vyhraněnost. V současné době závisí více na představě obou partnerů a tato volnost se může stát zdrojem konfliktů. Při vstupu do prvního manželství nemá ani jeden z manželů dostatek vlastních zkušeností. Jejich očekávání se vytváří na základě:

a) **Zprostředkované zkušenosti s manželstvím rodičů**. Obecně platí, že pozitivní zkušenost z dětství vytváří kvalitnější základ pro zvládnutí vlastního manželství. Jde zejména o zkušenost přijatelného hodnocení manželství jako takového, navození pozitivní naděje ve vztahu k vlastnímu manželství. Významné jsou i reálné zkušenosti s řešením problémů takového soužití. V některých případech funguje zkušenost z dětství jako negativní alternativa, která rovněž ovlivňuje jak obecný postoj k manželství jako instituci, tak reálné chování. Určitou obvykle zkreslující informaci přinášejí i mediálně prezentované vzory apod.

b) **Ideálu, kterému by se chtěli přiblížit**.Mladí lidé si vytvářejí určitou idealizovanou představu, jejíž uskutečnění není příliš pravděpodobné. Většina z nich se s takovým modelem nikdy v praxi nesetkala.

Postoj mladých manželů často ovlivňuje pocit výjimečnosti jejich vztahu, který je dán převahou emocionální složky tohoto postoje a posilován nezkušeností. **Mýtus „šťastného** **manželství”, které nepostihne žádný konflikt či pocity nepohody, ovlivňuje nepříznivě postoje nezkušených novomanželů**. Pod vlivem tohoto mýtu jsou jakékoliv potíže chápány jako důkaz nevydařenosti tohoto vztahu.

V manželství se musí oba partneři smířit s postupnou ztrátou vlastního výsadního postavení a tolerovat i jiné vztahy a zájmy svého manžela. Novomanželé snadno podléhají iluzi, že mohou zůstat středem pozornosti svého partnera navždy. Důsledkem takového uzavření by však byla stagnace obou manželů i jejich vzájemného vztahu.

Negativně působí i **mýtus nezbytnosti stejného prožívání, uvažování a jednání obou manželů** (Satirová, 1994). Za těchto okolností je jakákoliv názorová rozdílnost hodnocena jako signál úbytku lásky apod. Odlišnost signalizuje možnost ztráty jistoty a ztěžuje orientaci v tomto vztahu. Pokud partner nereaguje stejně jako já, mohu se cítit ohrožen, protože nevím, jak bude vlastně reagovat. Rozdílnost je chápána jako zdroj nějakého ohrožení. Tento postoj má obecnější platnost, nevztahuje se jen k manželství.

Důvodem k uzavření manželství je především individuální rozhodnutí obou partnerů, které vyplývá z jejich vzájemného vztahu, má tedy převážně emoční základ. J. Alan (1989) připomíná, že **monogamie už není chápána jako norma, resp. příkaz, ale funguje jako důkaz kvality vztahu**, jako důsledek. Manželé si tuto alternativu zvolili, jelikož je pro ně vyhovující. Nejsou tedy monogamní jen proto, že se to očekává, resp. musí. Vzhledem k takovému vymezení je manželský vztah mnohem zranitelnější: pokud přestane vyhovovat, není vnitřně nutné jej respektovat.

Citový vztah sice zpravidla bývá hlavním důvodem k uzavření manželství, ale vzhledem k labilitě a proměnlivosti emoční vazby nemůže být tento faktor zárukou jeho stability. Změna tohoto vztahu, resp. vznik nové emoční vazby, může být stejně dobrým důvodem rozpadu manželství. Ekonomické ani společenské důvody nemají v současné době na trvalost manželství větší vliv. Častá nespokojenost, signalizovaná četností rozpadu manželství, svědčí o značné nestabilitě instituce založené na osobní volbě dvou jedinců, hájících převážně své vlastní potřeby. Mnoho jiných regulačních mechanismů v této oblasti aktuálně nefunguje.

Uzavření manželství je spojeno se změnou většiny sociálních vztahů obou manželů:

a) **Mění se vztahy s původní orientační rodinou**, adaptace na manželství zahrnuje i zvládnutí vztahu s rodiči, resp. dalšími příbuznými. Je třeba vymezit vzájemný kontakt, jeho pravidla a hranice soukromí mladých manželů.

b) **Manželský pár se emancipuje z vazby na generační skupinu**. Snižuje se četnost vzájemných kontaktů a mění se i jejich forma, postupně stále více ustupuje potřebám nové rodiny. Důvěrné přátelské vztahy si však většina mladých lidí udržuje.

První stadium zpravidla bezdětného manželství je **obdobím postupné adaptace na novou roli, na nový způsob života s partnerem.** (V nedávné minulosti tomu tak nebylo, ještě v 80.letech bývala nevěsta většinou již těhotná.) V adaptačním období lze diferencovat dvě, po sobě jdoucí fáze:

1. **Fáze primární orientace**, kdy se mladí lidé poznávají v situacích společného soužití. Nové zkušenosti vedou k deziluzi a ke vzniku mnoha stresových situací. Oba partneři postupně zjišťují, že manželské soužití přináší i problémy a neshody. Někdy, i když vzácněji, se v běžných zátěžích mohou projevit dosud neuvědomované kvality partnera. Nová zjištění mohou být tedy i pozitivní. V této době je zdůrazňována párová identita, mnohdy i na úkor individuálního vymezení. Mladí manželé o sobě uvažují jako o součásti páru, důležitou součástí osobní identity se stává příslušnost k partnerovi.

2. **Fáze budování hnízda** je dobou postupného vymezování pravidel společného soužití. K určité stabilizaci nové rodinné tradice dochází přibližně po 4 letech. (Na druhé straně může v tomto období dojít i ke krizi a následnému rozpadu manželství.) V této fázi se vyrovnává poměr obou složek, párové i individuální identity.

Manželství může být prožíváno jako stresová situace, daná pocitem omezení a nakupením povinností. Je nutné se vzdát iluzí a řešit problémy manželského života jako úkol, který vyžaduje oboustranné úsilí. Svatba není počátkem období nezkaleného štěstí, ale počátkem pracného budování užitečného soužití. Úspěšné zvládnutí adaptační fáze závisí na několika předpokladech:

– nutnost **vymezit soukromí** obou partnerů;

– potřeba jednoznačně **vymezit povinnosti a práva** obou partnerů;

– potřeba **zvolit si určitý společný životní styl**, stanovit si cíle, které by byly pro oba partnery přijatelné;

– nutnost **určitého sebeomezení**, spojená s ohledem na partnera, důraz na kooperaci a minimalizace soupeření. Zachování intimity manželského vztahu je možné jen na úkor některých individuálních cílů;

– nutnost **učit se otevřeně komunikovat a řešit problémy**, které vznikají, uvědomit se užitečnost kompromisu.

V adaptační fázi se specifikuje vzájemný vztah obou manželů, zejména v oblasti komplementárních dimenzí, jako je dominance a submise. Jde o to, kdo získá moc a autoritu a naopak, kdo se v čem podřídí. Manželské soužití posiluje rozvoj určitých osobnostních vlastností, způsobů chování a strategií řešení problémů. Pod vlivem této specifické zkušenosti dochází k určitému doladění osobnostní struktury. Zásadní změny však už možné nejsou. Pokud by se partneři nedokázali vzájemně přizpůsobit, tak by pravděpodobně došlo k brzkému rozpadu manželství (za těchto okolností by k rozchodu došlo nejspíš již v době předmanželské známosti).

**Manželství nemůže zásadně změnit osobnost dospělého člověka.** Tato zkušenost je v rozporu s mýtem „opravdová láska dokáže člověka zcela změnit”. Na tuto iluzi doplatilo mnoho mladých lidí, kteří si představovali, že se v manželství změní alkoholik, narkoman, psychopat, citově chladný člověk atd.

Proces adaptace na manželství a postupná diferenciace rolí obou manželů je determinována dvěma základními, do určité míry protichůdnými potřebami:

a) **Potřebou intimity, vzájemného vztahu**, sounáležitosti a sdílení (s důrazem na vztah).

b) **Potřebou autonomie, sebeprosazení** a sebepotvrzení vlastní osobnosti, uspokojení individuálních potřeb (s důrazem na vlastní osobnost).

Jedna z těchto tendencí směřuje ke splynutí v páru a druhá k zachování autonomie jedince, k prosazení vlastní individuality. Je třeba nalézt určitou rovnováhu, aby každá z uvedených potřeb mohla být přijatelným způsobem uspokojována. Tento konflikt je problémem moderních manželství. V tradičním vztahu obyčejně vůbec nevznikl, protože ženská role byla komplementárně submisivní, zaměřená na podporu vztahů, zatímco mužská role byla dominantní a měla svou náplň v sebeprosazení (spojeném pokud možno s ekonomickým zajištěním rodiny).

Manželství je intimním párovým vztahem, jehož důležitou funkcí je **vytvoření zázemí, které by poskytovalo jistotu solidarity a podpory**. Tento vztah by měl být zdrojem jistoty a bezpečí pro případ jakéhokoliv ohrožení, resp. jeho prevence. Zde je ovšem zřejmý určitý rozpor: oba partneři se zároveň potřebují i prosadit, získat dost prostoru pro rozvoj své individuality. Každý jedinec je přesvědčen, že má právo o sobě svobodně rozhodovat, a proto se jakákoliv sociální vazba, tedy i manželství, může jevit jako omezující.

**V počáteční fázi bezdětného manželství považuje většina lidí za samozřejmou symetrii rolí obou partnerů**. Přinejmenším formálně proklamují rovnost práv i povinností. V praxi však bývá situace trochu jiná. Lpění na naprosté rovnosti zvyšuje riziko vzniku konfliktů. Role manželů musí být alespoň v některých složkách doplňkové (Matoušek, 1993). K větší diferenciaci mužské a ženské role dochází zpravidla až po narození dítěte.

**Role manželky není v současné době redukována na péči o domácnost**. Nikdo nezpochybňuje právo ženy na její seberealizaci i v profesní oblasti. Ale na druhé straně se zcela samozřejmě očekává, že žena bude zodpovědná za stav domácnosti. Mužská práce je v této souvislosti výstižně nazývána „pomocí”. Bývá považována za důkaz dobré vůle, solidarity a podpory, která by měla být oceněna, není posuzována jako samozřejmost. Rozpor mezi skutečností a očekáváním, resp. potřebami žen, snižuje jejich spokojenost v manželství. K. L. Seifert, R. J. Hoffnung, M. Hoffnung (1997) zjistili, že současné mladé manželky se cítily méně spokojené než jejich předchůdkyně v roce 1970. Pravděpodobně proto, že od manželství očekávaly víc, než jim mohlo reálně poskytnout.

**Manželství obvykle přináší větší zátěž pro ženy než pro muže**. Množství povinností a s nimi spojené zodpovědnosti navíc považují ženy za nespravedlivé, protože není rovnoměrně rozděleno mezi oba partnery. K pocitu nespokojenosti přispívá i obecné podceňování ženské role. Názor mladé manželky ovlivňuje její zkušenost z orientační rodiny, jak zde byla ženská role hodnocena a jaký postoj k ní měla její vlastní matka. Pokud by zde byla hodnota ženské role nízká, připadala by jí zátěž domácích povinností obrovská až nezvládnutelná, protože by neměla větší smysl. Na druhé straně může pozitivně působit pocit moci manželky a matky, která má v rodině rozhodující vliv. Rovněž vědomí, že ona tuto zátěž zvládne, může zvyšovat ženskou sebeúctu.

Z výzkumu Z. Matějčka a jeho spolupracovníků (1996) vyplývá, že dívky skutečně mohou být negativně ovlivněny odmítavým postojem svých matek k ženské roli. Tyto matky měly problémy s volbou partnera, s nímž nebyly schopné žít a častěji se s ním rozcházely. Rovněž mateřská role pro ně nebyla příliš lákavá, jejich dcery se narodily jako nechtěné děti a v dospělosti měly podobné problémy. Měly potíže v partnerství a prodělaly více interrupcí. Byly to často dívky, které si s ženskou rolí nevěděly rady. Nedařilo se jim vybrat si přijatelného partnera a udržet jej a svoje těhotenství také nakonec odmítly.

Je možné, že jim jejich matky prezentovaly ženskou roli jako něco méně hodnotného. Mohly tak činit různým způsobem: chováním k partnerovi, chováním k dceři i verbální proklamací. Tímto způsobem mohly ovlivnit sebehodnocení dívek, které se proto považují za méněcenné. V rámci určité ambivalence na jedné straně ženskou roli odmítají – stejně tak jako jejich matka – a na druhé straně se občas pokoušejí o její realizaci. Případným neúspěchem si znovu potvrzují, že tato varianta opravdu nepřináší mnoho uspokojení.

Představy mužů a žen o manželství i jejich potřeby, které by měl takový vztah uspokojovat, jsou různé. Rozdílný postoj zvyšuje u obou partnerů riziko nesplnitelného očekávání.

– **Žena chce být ujišťována, že je milována.** Ženy kladou větší důraz na duševní porozumění, chtějí, aby jejich partner vycítil, co potřebují, o všem s nimi mluvil a neustále jim dával najevo svoje city.

– **Muž chce být obdivován**. Od ženy očekává, že zajistí domácnost a jeho osobní komfort, včetně sexu, a nebude jej obtěžovat svými problémy (volně podle Kratochvíla, 1992).

Z toho vyplývá, že **hodnocení téhož manželství oběma partnery může být rozdílné – názor muže na vlastní manželství bývá jiný než názor ženy.** Odlišná bývá i interpretace manželských problémů (Gjuričová, 1996; Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997):

– **Muž je zpravidla celkem spokojen**, nemá potřebu opakovaně vyjadřovat svoje pocity a lásku k manželce, nemá potřebu o ničem diskutovat a něco měnit, ale ani se podílet na povinnostech, pokud k tomu není přímo donucen. Projev případné manželčiny nespokojenosti jej udivuje, on sám si žádných problémů nevšiml. Svůj vztah k ženě projevuje spíše nějakou činností, kterou on sám chápe jako užitečnou (zaměřenou např. na výdělek či vybudování něčeho potřebného).

– **Žena je zpravidla nespokojena**, protože se jí nedostává proklamativního potvrzování citového vztahu manžela, protože má pocit nepochopení a nedostatečné podpory. Pociťuje nespokojenost s problémy dříve a intenzivněji než muž, potřebuje o nich mluvit a hledat jejich řešení. Pokusy o iniciaci takového dialogu obvykle selhávají a postupně vedou k ochlazení jejího vztahu k partnerovi. Muž takové signály nevnímá, považuje je za nevýznamné, a teprve když jejich nakupení vede k rozsáhlejšímu konfliktu, konstatuje zpravidla s údivem, že manželka není spokojená. Sám je přesvědčen, že k tomu nemá žádný důvod. Ženy zpravidla nedovedou vyjádřit své požadavky tak, aby jim muž stejným způsobem porozuměl.

Ve fázi bezdětného manželství je riziko konfliktu podstatně menší. Obě partnerské role, mužská i ženská jsou v tomto období jen částečně asymetrické. Navíc takový vztah zatím nepřináší tolik povinností a zodpovědnosti jako pozdější role rodičovské. Oběma partnerům zůstává zachován dostatečný prostor pro jejich individuální potřeby.

**Míra spokojenosti mladých lidí v manželství postupně stále klesá.** Manželství současnosti přináší stejné povinnosti a omezení, ale na druhé straně má méně výhod. Nepředstavuje už takovou kvalitativní změnu v životě páru, jak tomu bylo dřív. Sexuální život není vázán na manželství a ani setrvávání ve stavu svobodných nepředstavuje takové sociální stigma jako v minulosti. Alternativní styl svobodného života nebo volné soužití může být pro mnohé mladé lidi přitažlivější.

### #11.7.1 Alternativa – život bez trvalého partnera

Manželství, resp. partnerství představuje důležitou součást identity dospělého člověka, která jej váže k různým sociálním skupinám. **Jedinec, který žije sám, je definován něčím jiným než standardními mezilidskými vztahy: např. svou profesí.** Chybí mu určitá složka identity, ale na druhé straně si zachovává psychickou i sociální autonomii. Takový styl života člověka ve větší míře anonymizuje a leckdy vede až k určité izolaci. Je typický pro velkoměsto, které už samo o sobě dává větší předpoklady k anonymitě. Současná společnost tento způsob života více toleruje, není již tak stigmatizující, jako byl dřív.

Ve vztahu k jakémukoliv životnímu stylu je významné, zda si jej **člověk sám zvolil**, protože vyhovuje jeho osobním potřebám, a nebo zda k němu byl nějak donucen, i když mu vnitřně nevyhovuje. Ve skupině mladých dospělých do 35 let lze diferencovat tři skupiny lidí, kteří žijí sami:

1. Jedinec, který si takový styl života **zvolil, protože mu vyhovuje a počítá s ním i pro budoucnost.** Důvody této volby mohou být různé: osobnostní vlastnosti, dominance profesního zaměření, náboženské motivy, odlišná sexuální orientace apod.

2. Jedinec, který si takový styl života **vybral pro období mladé dospělosti, ale považuje jej za dočasný**. Prozatím experimentuje s různými partnerskými vztahy, věnuje se profesi a svým zálibám. Jde spíše o odklad partnerského, resp. manželského soužití než jeho definitivní odmítnutí.

Pro mladé lidi je život svobodného člověka atraktivní. Chtějí si alespoň po určitou dobu užít volnosti a nezávislosti. Takový styl života jim umožňuje experimentovat s různými alternativami, plně uspokojovat svoje individuální potřeby bez omezení nutností brát ohledy na někoho jiného. Kromě toho podporuje rozvoj určitých osobnostních vlastností a postojů. Posiluje např. sebevědomí a pocit moci nad svým životem, pocit soběstačnosti nebo schopnost odolávat zátěžím. Na druhé straně předurčují takové osobnostní vlastnosti už preferenci tohoto životního stylu. Nejistý a závislý člověk si jej dobrovolně nezvolí.

3. Jedinec si tento styl **nevybral, ale nemá jinou možnost**.Nemá žádného trvalého partnera, s nímž by žil. Se způsobem svého života není příliš spokojený, ale nedovede jej změnit. Do této kategorie patří i ti, kteří se rozvedli a nenalezli nového partnera. Za těchto okolností jde o život izolovaného, osamělého, často nejistého člověka, který má nízkou sebedůvěru a limitované sociální kompetence. Takovým způsobem mnohdy reagují i lidé nějak handicapovaní či nestandardní.

Individualismus, který je v současné době velmi silný, klade značný důraz na uspokojení potřeb jednotlivce, na rozvoj vlastní osobnosti a její uplatnění. Tento trend je dlouhodobý a odpovídá mu i rostoucí společenská tolerance ke všem projevům, které individuum zdůrazňují. Rodina je z pohledu takové životní filozofie chápána mnohem víc jako omezení než jako přínos a zdroj určitých zkušeností. Sociální politika tomuto trendu vyhovuje. Pokud by člověk ztratil schopnost se o sebe postarat, bude jeho jistotou nějaká sociální podpora (Alan, 1989).

**Výhodou života samotného člověka** je:

a) jeho volnost a otevřenost různým zkušenostem;

b) možnost zaměřit se nerušeně na nějaký preferovaný cíl a dosahovat lepších výsledků.

**Nevýhodou takového stylu života** je:

a) riziko zafixování takových osobnostních vlastností a strategií chování, které působí rušivě v jakémkoliv soužití, resp. v jakékoliv spolupráci;

b) návyk na určitý životní styl a neochota jej změnit;

c) sociální izolace a zvýšení rizika osamocenosti (pokud vrstevníci vstupují do manželství);

d) riziko ztráty určitých životních příležitostí, bilancování v pozdějším věku může vycházet z jiných hodnot.

### #11.7.2 Alternativa – volné soužití

V souladu se vzrůstající společenskou tolerancí se objevují i družská soužití svobodných mladých lidí.

a) Na jedné straně jde o výraz **potřeby trvalejšího a naplněného partnerství** a neochoty odkládat její uspokojení až na pozdější dobu.

b) Na druhé straně se tímto způsobem projevuje protichůdná **potřeba odložit definitivní rozhodnutí** až na pozdější dobu.

Alternativa, která tento motivační konflikt řeší, je volné soužití. Takový způsob života je v naší společnosti limitován nedostatkem bytů, a tak je četnost takto žijících párů poněkud uměle udržována na relativně nízké úrovni.

**Volný svazek muže a ženy lze považovat za určitou formu přechodu, resp. přípravy na manželské soužití** (Alan, 1988). Volné soužití umožňuje plynulejší a méně stresující adaptaci na společný život, protože není považováno za definitivní, je zde zachována možnost volby. V družském soužití je obtížnější dosáhnout tak hluboké intimity jako v manželství, protože nezahrnuje tolik sdílených oblastí. Tato vazba je volnější, má méně společných znaků jak na reálné, tak na symbolické úrovni. Volné soužití může v dostatečné míře uspokojovat emocionální i sexuální potřeby. Na druhé straně může takový typ soužití vést k nespokojenosti s nejistotou situace. Impulzem k institucionalizaci tohoto vztahu může být i zvýšená žárlivost na partnera, který je za těchto okolností vlastně volný a mohl by kdykoliv odejít. Obvykle jde o stadium přechodné, po němž následuje další řešení tohoto vztahu: k rozchodu, nebo k uzavření manželství.

**Představa větší trvalosti a naplnění volného svazku není oprávněná.** (I když jej v rámci své revolty mnozí mladí lidé akceptují.) Takový svazek se rozpadá ještě snáze než manželství, protože rozchod není vázán na ritualizovaný úřední akt. Není nutné potvrdit jeho rozpad institucionálně, složitou a časově náročnou procedurou rozvodu. Preference takového soužití signalizuje obecný postoj k partnerství – ti, kteří si jej zvolí bývají primárně méně konvenční a manželství pro ně nemá tak vysokou hodnotu (Berger a Thompson, 1998) **V družském soužití se objevují podobné problémy jako u novomanželů**: přesycení partnerem, pocit ztráty osobní identity a nadměrné závislosti na partnerovi či omezení v oblasti individuální seberealizace.

**Z takových svazků se rodí méně dětí** – to znamená, že dost často jde primárně o volbu alternativy, která s dětmi příliš nepočítá. Tato skutečnost může být důsledkem nejistoty volného soužití, které není akceptováno jako dostatečně funkční zázemí pro rodinu. Bezdětnost může být signálem, že je tento vztah chápán jako přechodný, resp. limitovaný, to znamená méně funkční partnerský vztah.

Shrnutí

Uzavření manželství je institucionalizací párového vztahu. Manželská role se stává důležitou součástí vlastní identity. Manželství může uspokojovat různé psychické potřeby, ale zároveň jedince v mnoha směrech omezuje. Obsah rolí obou manželů současná společnost jednoznačně neurčuje, větší svoboda v jejich naplnění posiluje nerealistická očekávání mladých lidí. To je jedním z důvodů, proč spokojenost v manželství v současné době klesá. Častěji bývají nespokojené ženy, které od manželství více očekávají. Alternativní styl života bez trvalého partnera nebo volné soužití je v současné době více tolerováno.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem může uspokojovat manželské soužití základní psychické potřeby mladých lidí?

2. Čím je ovlivněna spokojenost v manželství?

3. Jakými fázemi prochází mladé manželství a na čem závisí jejich zvládnutí?

4. Jaký je rozdíl v postoji žen a mužů k jejich manželství?

5. Čím může být ovlivněna preference alternativního stylu života (bez trvalého partnera či volné soužití)?

## #11.8 Rodičovství

*Jednou chci mít zdravé děti, pohodu v rodině a možnost dělat věci, které mne baví. (Markéta, 26 let, svobodná)*

*Nechci moc dětí, jsem sobec, nebudu jim chtít věnovat velkou část svého života. Jedno, dvě, ještě jsem o tom nepřemýšlela. (Lenka, 23 let, svobodná)*

*Když jsem se vdávala, měla jsem představu, že budu mít dvě děti. Zatím mám jedno, ale to další snad taky přijde. (Ivana, 26 let, vdaná)*

*Narození dětí považuju za největší zážitek svého života. (Hana, 24 let, vdaná matka dvou malých dětí)*

*Přál bych si potomka, samozřejmě, ale to bude víc záležet na manželce. (Zdeněk, 28 let, ženatý)*

**Rodičovská role je důležitou součástí identity dospělého člověka.** Je to role primárně biologicky podmíněná, ale zároveň i psychicky a sociálně významná. Její vliv na osobnost člověka, jeho uvažování a emoční prožívání, další role i mezilidské vztahy je značný. Rodičovství je považováno za zcela přirozené, ne-li samozřejmé vyústění manželství. **Rodičovská, zejména mateřská role, je sociálně vysoce ceněna.** V rámci této role společnost od rodiče očekává přijetí rozumově akceptované osobní zodpovědnosti a emoční zainteresovanost na dítěti.

1. Rodičovská role je **silně asymetrická**, je to jediná, nezpochybnitelně nadřazená role. Rodič je dominantní autoritou, dítě je závislé na jeho péči a zároveň je mu ve všem podřízené. Rodičovská moc nad dítětem je značná. Rodič rozhoduje prakticky o všem, co se dítěte týká.

2. Rodičovská role má ve srovnání s ostatními rolemi dospělého jeden odlišný znak –  **není vratná**. Nelze přestat být rodičem a nelze ani dítě vyměnit, pokud by jeho vlastnosti nebyly vyhovující (v případě partnera to možné je). Člověk, který se stane rodičem, jím zůstává navždycky.

3. **Dítě svého rodiče poutá specifickou a nezrušitelnou vazbou k určitému partnerovi**, druhému rodiči, protože je jejich společným potomkem.

4. Rodičovství, vzhledem k naprosté závislosti malého dítěte, **vyžaduje změnu životního stylu**. Přináší mnoho povinností a omezení, klade značné nároky na zodpovědnost.

Rodičovská role přináší pozitivní zkušenost, ale představuje také určitou zátěž. Proto nemusí být akceptována zcela jednoznačně. Za určitých okolností může dospělý člověk rodičovství odkládat a nebo dát přednost bezdětnosti. **Ochotu přijmout rodičovskou roli ovlivňují různé, vnější i vnitřní faktory**, které nakonec přispívají k definitivnímu rozhodnutí.

Tab. 11.2: Porodnost a plodnost 1984-1995

(Tabulka převedena na text, za rokem následuje počet narozených celkem, počet živě narozených na tisíc obyvatel, celkový počet narozených mimo manželství a počet nemanželských dětí na 100 narozených, dále následuje úhrnná plodnost)

Rok 1984: 138 tisíc, 13,3 na 1000 obyvatel, 10,0; 7,3; 1,97

Rok 1985:136 tisíc, 13,1 na 1000 obyvatel, 10,0; 7,3; 1,95

Rok 1986: 134 tisíc, 12,9 na 1000 obyvatel, 10,0; 7,4; 1,94

Rok 1987: 131 tisíc, 12,7 na 1000 obyvatel, 9,5; 7,2; 1,91

Rok 1988: 133 tisíc, 12,8 na 1000 obyvatel, 10,1; 7,6; 1,94

Rok 1989: 129 tisíc, 12,4 na 1000 obyvatel,10,2; 7,9; 1,87

Rok 1990: 131 tisíc, 12,6 na 1000 obyvatel, 11,3; 8,6; 1,89

Rok 1991: 130 tisíc, 12,5 na 1000 obyvatel, 12,8; 9,8; 1,86

Rok 1992: 122 tisíc, 11,8 na 1000 obyvatel, 13,1; 10,7; 1,72

Rok 1993: 121 tisíc, 11,7 na 1000 obyvatel, 15,4; 12,7; 1,67

Rok 1994: 107 tisíc, 10,3 na 1000 obyvatel, 15,6; 14,6; 1,44

Rok 1995: 96 tisíc, bez údaje na 1000 obyvatel, 14,9; 15,5; 1,27

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice

#### Vnější stimulace rodičovství

**Standardní očekávání, že mladí lidé uzavřou manželství a budou mít děti, funguje jako určitá sociální norma**. Tlak společnosti přispívá k rozhodnutí uzavřít manželství a založit rodinu, obyčejně se tak stane před dosažením 30 let. Například současná americká společnost považuje za ideální dobu k tomu, aby se člověk stal rodičem, 27 let (Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997). Věk 30 let je v našich sociokulturních podmínkách považován za mezník rané dospělosti a do této doby by měly být splněny uvedené požadavky, resp. do této doby je akceptováno i jiné chování.

Na druhé straně je zřejmé, že **roste tolerance společnosti k tendenci odkládat manželství a rodičovství**. Změna společenské situace vytváří i jinou generační zkušenost. Mění se podmínky pro rodičovství, a i když je sociální podpora stále dost velká (např. prodloužená doba mateřské dovolené), styl rodinného života se stává stále více individuální záležitostí obou partnerů. **Potřeba založit rodinu je ovlivněna vlastní zkušeností z dětství**. Jejím základem je způsob prožití dětské role a k ní komplementárního rodičovského chování.

1. **Model vlastních rodičů může působit jako pozitivní vzor**, který lze akceptovat bez podstatné změny a v tomto smyslu posiluje ochotu stát se rodičem. Tato role je chápána pozitivně a člověk s dobrou zkušeností navíc ví, jak by se měl jako rodič chovat (a očekává, že bude za těchto okolností pozitivně přijímán).

2. **Pokud by byl rodičovský vzor hodnocen negativně** a představoval by nežádoucí alternativu, stimuloval by odlišný postoj k rodičovství i jiné chování. Nová, prokreační rodina může mít i korektivní funkci, ve smyslu nápravy negativních osobních zážitků. Nynější rodič se může pokusit vytvořit takovou rodinu, jakou by si byl sám ve svém dětství přál. Silná identifikace s vlastním dítětem, která z této situace vyplývá, není zcela standardním projevem a může vést až k narušení vztahu s partnerem. Zkušenosti i očekávání obou partnerů se mohou lišit. Proto si nemusí vzájemně porozumět a chápat příčiny svého odlišného chování.

#### Potřeba rodičovství jako vnitřní stimulace

**Potřeba zplodit potomstvo je vrozenou biologickou potřebou, tj. pudem**, zajišťujícím zachování existence rodu. Síla tohoto pudu je individuálně různá. Je zřejmé, že existují lidé, kteří mají malou potřebu mít potomstvo, a jiní, kteří touží mít hodně dětí. Tato potřeba je, stejně tak jako jiné pudové potřeby, ve značné míře ovlivněna psychicky. Rodičovství může nějakým způsobem **uspokojovat všechny základní psychické potřeby a stejně tak může jejich uspokojení bránit**.(Podle Matějčka a Langmeiera, 1986):

1. **Dítě přináší určité oživení, poskytuje rodičům nové zážitky a zkušenosti**, může je v tomto směru obohacovat. Na druhé straně omezuje jejich další možnosti v jiných oblastech. Rodiče se už nemohou zcela svobodně rozhodovat, co budou dělat.

2. **Potřeba citové vazby – dítě je vděčným objektem citového vztahu**, přijímá city svých rodičů a oplácí je. Vztah s dítětem je spolehlivý a jistý (přinejmenším po dobu jeho dětství). Na druhé straně dítě často omezuje naplnění jiných emočních vztahů, protože k sobě velice intenzivně váže pozornost a lásku dospělých. Někdy dochází po narození dítěte k ochlazení partnerských vztahů a vždycky dochází k jejich proměně. Ta je dána diferenciací jejich rolí, novými povinnostmi a společnou zodpovědností, kterou může každý z rodičů interpretovat jinak.

3. Rodičovská role může uspokojovat **potřebu seberealizace. Schopnost mít potomstvo potvrzuje normalitu dospělého člověka na biologické a psychosociální úrovni**. Ploditelská kompetence má velký význam zejména v některých společenských skupinách (např. na venkově, kde se lidé mladých manželů ptají, kdy už budou mít děti). Člověk, který děti nemá, je považován za méněcenného. event. podivného. Status rodiče, zejména matky, je vyšší než status svobodného a bezdětného člověka. **Rodičovská role je nezpochybnitelným důkazem dospělosti**. Do určité míry ji lze akceptovat jako jednu z podmínek přiznání statusu dospělého. Vzhledem k tomu může být na počátku 20. let motivem k ranému rodičovství potřeba demonstrovat svou dospělost.

Dítě se může stát **smyslem existence svých rodičů**. Naplňuje jejich život, mnohdy dokonce v takové míře, že po jeho odchodu z domova mají pocit prázdnoty a obtíže s hledáním nového cíle, který by měl rovnocennou hodnotu. Na druhé straně může být dítě překážkou v seberealizaci na jiné úrovni, např. v oblasti profese. **Obecně platí, že silná potřeba individuálního uplatnění, nezávislosti a rovnosti v manželských vztazích signalizuje preferenci jiných hodnot a vede k omezení počtu dětí nebo dokonce k bezdětnosti.**

4. **Potřeba otevřené budoucnosti – dítě je pokračováním života svých rodičů**. Tím, že je přežívá, přenáší určité vlastnosti, tělesnou podobu, tradici, hodnoty a zvyklosti do budoucnosti a předává je další generaci. V dětech je na psychosociální i genetické úrovni zakódováno **zachování existence rodu a jeho typických znaků**. Rodič předává své dispozice dítěti a od něho je později získávají jeho potomci. Na druhé straně dítě limituje budoucnost svých rodičů, protože již nemohou volit tak svobodně, ale vždy jen s ohledem na dítě a jeho potřeby (resp. by se tak chovat měli).

**Mýtus, že všichni normální lidé mají chtít děti a těšit se na ně, může působit jako stres**. Vztah k vlastnímu dítěti se může vytvářet až po jeho početí, resp. až po jeho narození. Mladí lidé mají i jiné potřeby a uznávají i jiné hodnoty. Vědomí, že oni po dítěti nijak zvlášť netouží, může negativně ovlivňovat jejich sebehodnocení a mohou se za těchto okolností rodičovství bát. Myslí si, že když nejsou primárně nadšeni představou mít děti, musí z nich být špatní rodiče. Za těchto okolností se mohou cítit nenormální. Takový předpoklad však většinou neplatí, J. Belsky a M. Rovine (1990) zjistili, že adaptace na rodičovství byla tím obtížnější, čím o něm měli mladí lidé romantičtější, tj. méně realistické představy. Je jisté, že takové představy budou obecně ubývat s věkem, s nabýváním zkušeností.

Ochotu přijmout rodičovskou roli může ovlivnit aktuální situace mladého dospělého. V současné době nabývá na významu **racionální přístup k rodičovství, jeho plánování**. Je zřejmé, že mladí lidé odkládají jak uzavření manželství, tak narození prvního dítěte, chtějí aktivně ovlivňovat svůj život. Tento trend do určité míry svědčí pro jejich větší zodpovědnost. Změna postoje se projevuje i ve vztahu k interrupcím, jejich četnost v posledních letech významně poklesla. Mladí lidé preferují prevenci nežádoucího otěhotnění před riskantním a nezodpovědným přístupem.

Na současné civilizační úrovni se projevuje **trend mít méně dětí a mít je později**.Tento trend je zřejmý především v určité sociální vrstvě, roste v závislosti na úrovni vzdělání. Lidé se základním vzděláním a vyučení uzavírají manželství brzy a vzápětí mají děti. Takový postup je považován za samozřejmý. Pro tyto lidi nemají alternativní hodnoty takový význam. V tomto případě lze mluvit o variantě **životní dráhy krátkých cyklů**: brzké naplnění rolí dospělosti, které se opakuje i u jejich potomků jako stabilnější životní styl. Mezigenerační rozdíly jsou poměrně malé.

Mnozí mladí lidé se chtějí naopak vzdělávat, vybudovat si profesní pozici a určité ekonomické zázemí. Teprve pak plánují děti, obyčejně jen jedno nebo dvě. **Z psychologického hlediska může být rodičovství dvou zralejších dospělých kvalitnější, ale biologicky je takový posun nevýhodný.** Zralejší rodiče se dítěti více věnují, bývají citlivější a empatičtější k jeho potřebám, rodičovství jim přináší větší uspokojení atd. Na druhé straně se po 35. roce zvyšuje biologické riziko, zejména u matek. S postupem věku se zcela obecně snižuje fertilita a zvyšuje se pravděpodobnost postižení plodu.

Oba rodiče **ovlivňují vývoj svého dítěte jak biologicky, tj. geneticky, tak psychicky**. Vlastní dědičná výbava je daná, tu člověk změnit nemůže, ale je v jeho silách vybrat si biologicky vhodného partnera. Případně se alespoň o případném riziku informovat a učinit vše pro jeho minimalizaci. Psychický vývoj dítěte lze ovlivnit ve větší míře. Záleží na postoji rodičů k tomuto dítěti, na jejich zkušenostech, hodnotovém systému i aktuálních potřebách. Rozhodnutí mít dítě by mělo vycházet ze společné bilance obou partnerů.

**Dítě přichází do určité sociální situace, kterou více či méně narušuje. Vždycky přináší změny, které nemusí být jen pozitivní.** Rodiče musí tuto změnu zpracovat, vyrovnat se s ní a přijatelně zařídit další společný život. Způsob naplnění rodičovské role může být individuálně specifický. Představa rodičovské role je, stejně tak jako představa o manželství, ovlivněna mnoha různými faktory:

– **Aktuálním sociálním standardem**, společenským očekáváním, které sice vychází z tradice, ale v průběhu vývoje společnosti se mění. Aktuální verzi prezentují např. i různá média.

– **Individuálně specifickými zkušenostmi** obou partnerů s rodičovským chováním z dětství, hodnotovým systémem své rodiny, jejími normami a postoji k rodičovství.

– **Aktuálním postojem obou partnerů k rodičovství**, jejich představami, jak by se měli rodiče chovat a co by měli dělat.

### #11.8.1 Adaptace na rodičovskou roli

Narození dítěte přináší určitý **emoční a sociální zisk, avšak na druhé straně i změnu dosavadních rolí, ztrátu relativní volnosti a novou zodpovědnost.**

1. Rodičovské role jsou více diferencované než role bezdětných manželů. **Nová role otce a matky více odpovídá tradičnímu vzorci komplementarity dominantního, nezávislého muže a závislé, submisivní ženy. Proměna ženské role je náročnější**, přináší více povinností, ve větší míře mění její dosavadní styl života a omezuje svobodu rozhodování. Role matky malého dítěte je spojena s přerušením profesní role a s její izolací v domácnosti. Na druhé straně tato role uspokojuje mnohé jiné potřeby, zejména pudovou potřebu mateřství, spojenou s touhou pečovat a s citovou vazbou na vlastní dítě. V důsledku toho se osobnost mladé matky mění. Z pohledu partnera může být tato změna nepochopitelná nebo dokonce rušivá. Ženy, pro které není mateřská role alespoň přijatelná, se za těchto okolností mohou cítit silně frustrovány (Papalia a Olds, 1992).

2. **Uzavřením manželství a zplozením dítěte jsou mladí dospělí více vázáni ke společnosti**. Prostřednictvím svých dětí jsou zranitelní a manipulovatelní.

3. **Zplozením dítěte se v plné míře vyrovnávají vlastním rodičům**, teprve nyní získávají všechny zkušenosti, které mají i jejich rodiče. Takové vyrovnání rolí (a s nimi spojeného sociálního statusu) často vede i ke vzájemnému přiblížení a k lepšímu porozumění. Rodičovskou zkušeností **dozrává vztah k vlastnímu otci a matce**. Mladý rodič nyní chápe jejich postoje a chování, které mu dříve připadalo neúčelné. Uvědomuje si i obtížnost rodičovské role, její zodpovědnost a nejistotu jednoznačně pozitivního zhodnocení vlastního úsilí.

### #11.8.2 Období před narozením dítěte

Očekávané dítě významným způsobem zasáhne do života svých rodičů, zejména pokud jde o prvorozence. Je jisté, že tato doba představuje náročnou životní situaci pro oba partnery. Aby byla konečná bilance kladná nebo alespoň přijatelná, je třeba, aby přínos dítěte převažoval. To se ovšem nestává vždycky. Budoucí rodiče procházejí **obdobím transformace jejich rolí, vzájemného vztahu a dosavadního způsobu života**. V době zjištění gravidity se dítě neprezentuje žádnou konkrétní aktivitou. Jeho existence je jen tušená a je pro matku, resp. pro oba rodiče objektem vhodným nanejvýš k projekci vlastních představ a přání. Dosud se neví, jak bude dítě vypadat, nemá pohlaví ani jméno. Rodiče si mohou představovat, jaké bude, a v jejich fantazii je zatím neruší žádný projev reality.

**Vztah budoucích rodičů k očekávanému dítěti ovlivňuje jejich aktuálně prožívaná zkušenost a ta je značně rozdílná.** Otec nikdy nezažije své dítě jako součást vlastního organizmu. I když byl účastníkem zplození dítěte, nepociťuje v raném těhotenství prakticky žádnou změnu. Dítě je pro něho ještě méně reálné než pro matku. Tento fakt může ovlivnit jeho vztah k dítěti. Budoucí otec může prožívat existenci svého potomka jako životní komplikaci, jako konkurenci, která ho připravila o jeho práva a pozornost matky. Zejména tehdy, pokud se chování budoucí matky ve větší míře změnilo a otec není dostatečně zralý a vyrovnaný, aby tuto změnu pochopil a přijal.

**Podle tradičního názorového stereotypu je otcovská role v prenatální fázi méně významná.** Tento obecný, sociálně zafixovaný postoj může nepříznivě ovlivnit sebepojetí budoucích otců. Mnozí mladí muži jsou ovšem na své očekávané otcovství pyšní. Z. Matějček připomíná, že početí dítěte je důležitou součástí mužské identity. Když muž oplodní ženu, podá tak jednoznačný důkaz své mužnosti. Splní tím svůj biologický úkol i sociální očekávání. Průběh další fáze, tj. období těhotenství, už na jeho aktivitě nezávisí, a proto se v této době mění víc mateřská než otcovská identita.

**Matka je spojena s existencí dítěte ve větší míře již od jeho početí**. Těhotenství je doprovázeno velkými hormonálními změnami, které ovlivňují její prožívání i chování. Běžné jsou pocity nevolnosti, střídání nálad, přecitlivělost a podrážděnost. Tato změna se projeví i ve vztahu k jiným lidem, např. k partnerovi. K emočním rozladám přispívá i náročnost situace, životní proměna, kterou budoucí matka různým způsobem prožívá a různě ji zpracovává. Její reakce je podmíněna jak biologicky (tj. hormonálně), tak psychicky. Je zřejmé, že těhotná žena je trochu jinou osobností s poněkud jinými reakcemi, než jaké měla dřív.

Představa, že nastávající mateřství je obdobím klidu, vyrovnanosti a štěstí neodpovídá skutečnosti. **Těhotenství je dobou zátěže psychické, somatické a občas i sociální.** Je třeba se vyrovnat s proměnou vlastní bytosti, se změnou tělového schématu, s novými a občas i nepříjemnými pocity, s novou rolí matky atd. To vše se neděje automaticky a každá budoucí matka musí svou životní proměnu nějak zpracovat. Negativní pocity se občas objeví i tehdy, když se matka na dítě těší. Jejich příčinou může být pocit neodvolatelnosti nové role, strach ze zodpovědnosti, z porodu, nelibost ze ztráty určitého stylu života, nechuť k vlastnímu tělu, výčitky ve vztahu k partnerovi atd.

Důležitým mezníkem v rozvoji rodičovských postojů jsou **první pohyby dítěte, které se objeví přibližně v polovině těhotenství.** Matka vnímá tyto projevy, jimiž se dítě ohlašuje, jako konkrétní bytost, kterou lze identifikovat na základě nějakého zjevného chování. Projevy plodu jsou již v této době individuálně specifické (jednotlivé plody se liší např. v pohybové aktivitě). Pod vlivem této zkušenosti se postoj matky (resp. obou rodičů) k nenarozenému dítěti mění, zpravidla v pozitivním směru. Z hlediska rozvoje budoucí otcovské role je vhodné nechat otce sdílet tuto zkušenost a spoluprožívat vývojové proměny jeho potomka. Ve vztahu k ještě nenarozenému dítěti potřebuje otec získat pocit vlastního významu, účasti a zodpovědnosti. Těžko lze očekávat, že se přijatelný rodičovský vztah vytvoří naráz, bez určité adaptační fáze. Celé těhotenství lze chápat jako **období přípravy a postupné adaptace na rodičovství**.

### #11.8.3 Narození dítěte

#### 1. Rodiče

Narození dítěte je významným mezníkem v rozvoji rodičovských postojů a ve vztahu k tomuto dítěti. V této době obvykle dochází ke zintenzivnění vazby. Narozené dítě má pro rodiče konkrétnější podobu než mělo v prenatálním období. Stává se samostatnou bytostí, která má určité jméno, pohlaví, vlastní podobu i projevy chování, jenž jsou pro ně charakteristické. Narozené dítě se aktivně projevuje, a tak přitahuje rodičovskou pozornost. Je třeba se jím zabývat a je možné se s ním chlubit. (Stejně tak je možné, že malé dítě bude svými potřebami rodiče zatěžovat a nudit. Nemusí se jim líbit, zejména pokud jsou nezkušení a znají malé děti jen z reklamních šotů.) Důležitým mezníkem je pro rodiče i **rituál křtu**, který potvrzuje pozitivní hodnotu dítěte i jeho rodičů pro širokou rodinu a celé společenství.

**Individuálně specificky jde o to, jakou má právě toto dítě pro své rodiče hodnotu**, co jim přináší pozitivního, jaké jejich potřeby saturuje a v čem je naopak ochudilo a omezilo, eventuálně v čem by mělo kompenzovat jiné, nenaplněné potřeby svých rodičů. Pro otce může být dítě, zejména syn, potvrzením jeho ploditelských kompetencí, pro matku může být významným zdrojem citového uspokojení atd. Od novorozence je dosud možné hypoteticky očekávat téměř cokoliv. Pouze v oblasti pohlaví je už rozhodnuto. Rodiče si v této době mohou vytvořit takové plány, které nemusí vůbec odpovídat možnostem dítěte. Navíc jeho konkrétní dispozice rodič v této době ani nezná. Pokud bude realistický, tak může usuzovat na základě rodinné úrovně, jejího průměru. Pokud by realistický nebyl, může si představovat prakticky cokoliv. Takové fantazijní konstrukce jsou především záležitostí rodičů prvorozeného dítěte.

Pokud již nějaké potomky mají, bývají jejich představy mnohem střízlivější. Své mladší děti srovnávají s jejich staršími sourozenci. Například pokud bylo starší dítě velmi živé, je mladší, které se projevuje průměrně, hodnoceno jako klidné. Nejstarší dítě se stává měřítkem, podle něhož se rodiče řídí. Na druhé straně jsou úvahy o budoucnosti vlastního dítěte spíše pozitivním projevem, protože jsou signálem jejich zájmu. Například jedna matka v porodnici uvažovala do čeho obleče svou dva dny starou dceru, až půjde do tanečních.

**Rodiče mají vrozené předpoklady chovat se již k novorozenci specifickým způsobem,** který prospívá jeho dalšímu rozvoji. Takové chování je stimulováno určitými projevy novorozence, resp. kojence. Postupně dochází k synchronizaci vzájemné interakce rodičů a dítěte. (Podle Z. Matějčka (1994) se schopnost reagovat takovým způsobem objevuje již u dětí v prepubertě.) Chování malého dítěte poskytuje rodičům jakousi zpětnou vazbu, a reguluje tak jejich aktivitu i její časování a dávkování. Rodiče např. mají tendenci dítě napodobovat, což pravděpodobně přispívá k lepšímu porozumění jeho projevům. Přizpůsobení rodičovského chování aktuálním možnostem dítěte mu umožňuje, aby z něho mělo potřebný užitek (Papoušek, 1997). Citlivé chování k malému dítěti je sice u matek posilováno hormonálně, ale jeho základ nezávisí na pohlaví. Podobným způsobem se dovedou chovat i otcové, pokud k tomu mají příležitost.

H. Papoušek však upozorňuje, že *intuitivní schopnosti rodičů fungují spolehlivě pouze za příznivých podmínek*. To znamená, že mohou být různým způsobem narušeny, a v důsledku toho neprobíhá raná interakce rodičů s dítětem standardně. V takových případech nemusí být příčinou jen nedostatek citového vztahu k dítěti, ale i neschopnost rodičů dítěti porozumět a adekvátně je stimulovat.

#### 2. Matka

Pro dobrý rozvoj mateřského chování je citlivé **období těsně po porodu**. Hormonální změny v těhotenství a během porodu predisponují matku ke specifickým projevům chování. Typicky mateřské chování se dále rozvíjí v kontaktu s novorozencem. Toto citlivé období je pravděpodobně dost dlouhé, ale míra senzitivity k dětským projevům může klesat, pokud není v této době v dostatečné míře posilována. Přestože je vztah matky k dítěti složitější, není založen jen na vrozených předpokladech, může jej nedostatek potřebné stimulace alespoň zkomplikovat. Matka má hned po porodu vrozenou potřebu se dítětem zabývat, pozorovat je a komunikovat s ním. Brzy se naučí diferencovat jeho stavy bdělosti, kdy je schopné na ni reagovat očekávaným způsobem. Citlivost k dítěti rozvíjí co nejranější kontakt, hned po porodu. Matky, které byly v této době od dítěte odloučeny, se chovaly méně obratně. **Raný kontakt s dítětem usnadňuje vytvoření citového vztahu a porozumění dětským projevům**. Tato zkušenost podporuje jak rozvoj dítěte, tak uspokojení mateřskou rolí.

Role matky je sociálně vysoce ceněna, má značnou prestiž. Na druhé straně má společnost ve vztahu k matkám dosti vysoká, v něčem až nerealistická očekávání. **Standardní pojetí dobré matky zahrnuje představu, že matka má být ve své roli jednoznačně šťastná a její dítě, i péče o ně, ji má naplňovat pouze pozitivními city.** Ve skutečnosti je to často jiné, mateřství přináší i problémy. Péče o malé dítě není spojena jen s pozitivními zážitky, ale může být prožívána jako stereotyp, může být unavující a frustrující. Idealizující očekávání společnosti neodpovídá reálným možnostem. Tento rozpor vede ke zklamání, vyvolává pocity viny nebo stimuluje hledání jiného viníka a celkově zvyšuje tendenci reagovat nějakým obranným mechanismem (Gjuričová, 1997).

Americké mladé matky nebyly ve svém názoru na vlastní mateřství a jeho náročnost jednotné. Více než polovina z nich měla i nějaké negativní zkušenosti. V postoji mladých otců se rovněž objevovala určitá ambivalence – pro tyto muže bylo dítě významnou životní hodnotou, měli k němu emoční vztah, ale nebyli příliš ochotni se o ně starat, tuto povinnost přenechávali matkám. Jejich postoj pravděpodobně do značné míry ovlivňuje zafixovaná sociokulturní norma, která nic takového neočekává. Akceptovat tuto normu je pro mladé muže pohodlnější, a proto většinou příliš neusilují o převzetí alespoň nějakých povinností (Thompson a Walker, 1989).

#### 3. Otec

Vztah otce k novorozenému dítěti může ovlivnit **představa, že otec nemá pro malé dítě tak velký význam jako matka**. Avšak i otcové dovedou s novorozencem navázat kontakt a empaticky uspokojovat většinu jeho potřeb. Také v jejich případě platí pravidlo, že čím dříve uvidí svoje dítě a čím více se jím budou moci zabývat, tím lepší a oboustranně více uspokojující kontakt s ním naváží. Otcové jsou ve srovnání s matkami relativně handicapováni, protože se svým dítětem nejsou v takové míře svázáni biologicky a ani sociokulturní tradice je v tomto směru příliš nepodporuje, spíše naopak. Pokud nebude mít otec možnost se dítětem zabývat, jeho vztah zůstane přinejmenším méně angažovaný. Jestliže si otec pod vlivem rodiny zafixuje, že by byl v péči o dítě nešikovný a že by s ním stejně neuměl zacházet, bude se podle toho chovat. Tato charakteristika se stane součástí jeho sebehodnocení. Mladý otec většinou neví, co by měl dělat a co všechno od něho jeho žena očekává. Mnohé mladé matky sice nečekají, že by se otec staral o novorozence, ale přály by si, aby jim muž projevil citovou účast a podporu v době po porodu, kdy jsou přecitlivělé a emočně labilní.

Mladá matka tří dětí (29 let) si vzpomíná na období po porodu, kdy si přála, aby jí jejich otec projevil větší účast a byl k ní citlivější. Dnes je ochotna akceptovat, že jej něco podobného nenapadlo, popřípadě nevěděl, co má vlastně v takové situaci dělat. Ale svůj vlastní pocit zklamání má zafixován již několik let, navzdory uvedené racionalizaci.

**V době po narození prvního dítěte dochází k oboustranné adaptaci a postupnému rozvoji základního vztahu mezi rodiči a dítětem**. Rodičovství lze posuzovat jako významnou lidskou zkušenost, která ovlivňuje další vývoj osobnosti. Závislost malého dítěte a zodpovědnost za jeho rozvoj přináší zátěž i uspokojení. Řešení nových problémů rozvíjí kompetence a podporuje rozvoj určitých osobnostních vlastností a postojů. Zvládnutí nároků rodičovství vyžaduje od obou partnerů schopnost kooperovat a sdílet zodpovědnost za společné dítě. Rodiče si musí rozdělit povinnosti i pravomoce. Pro nezralou osobnost, resp. dosud neharmonizovaný pár lidí, který nedovede spolupracovat a hledat společná řešení, bude rodičovství subjektivně příliš velkou zátěží. Za těchto okolností nemůže dobře fungovat a nebude ani uspokojující. Založení rodiny většinou zhoršuje i ekonomickou situaci. V důsledku toho se musí změnit struktura potřeb a nároků obou partnerů, jejich dosavadní ekonomické chování (Alan, 1989).

Narození dítěte může působit pozitivně i negativně. Hodnocení změny závisí na očekávání, jaká oba rodiče měli, a na okolnostech, za jakých se dítě narodilo. **Narození prvního dítěte ovlivní zásadním způsobem životní styl rodiny i vzájemný vztah obou manželů**. Vlivem tak zásadní změny dost často klesá jejich spokojenost v manželství a je třeba hledat nový způsob života, který by negativní bilanci zlepšil. Podle názoru P. A. Cowana a C. P. Cowana (1988) je nárůst nespokojenosti v manželství přímo úměrný problémům, které se v manželství vyskytovaly již před narozením tohoto dítěte. Stres spojený s touto změnou prohlubuje již existující potíže. **Představa, že narození dítěte může manželské neshody zmírnit, je iluzí, je tomu právě naopak**. Na druhé straně zvládne průměrně vyrovnaný pár narození potomka bez větších problémů a bez kumulace nespokojenosti.

**V prvních letech života dítěte je mateřství časově velice náročné a zároveň většinou emočně uspokojující**. Role matky v této době většinou saturuje potřebu seberealizace mladé ženy. Teprve postupně, v závislosti na emancipaci dítěte z těsné vazby na matku, se vytváří nová rovnováha mezi různými psychickými potřebami matky. Žena, která prošla první, emočně náročnou fází mateřství, se nějakým způsobem změnila. Role matky je pro ni i nadále významná, ale začíná mít zájem také o svůj další individuální rozvoj, o svou profesní roli, o své zájmy, jiné sociální kontakty mimo rodinu, svůj zevnějšek atd. V této době, obyčejně je to okolo 30. roku, musí žena zvládnout nový vývojový úkol – **harmonizovat jednotlivé role a zvládnout komplexní zátěž jejich nároků**. V této době jde o:

1. **Spojení profesních a soukromých rolí** – přechod z domácnosti do zaměstnání, kde je třeba najít novou alternativu profesní role. Po určité době izolace v domácnosti, spojené s určitou ztrátou sebedůvěry i omezením, daným přetrváváním mateřských povinností, to není vždycky snadné. Obecně platí, že čím delší dobu strávila mladá matka v domácnosti a čím více má dětí, tím obtížnější bývá návrat do zaměstnání.

2. **Změna v oblasti rodičovské role** – zajištění péče o dítě v době zaměstnání. Žena musí své rozhodování podřídit i potřebám a možnostem svého dítěte (resp. dětí).

3. **Změna v oblasti manželské role** – zachování přijatelného partnerského vztahu v době, kdy se oba manželé musí adaptovat na změnu situace a rozdělit si domácí povinnosti i zodpovědnost. Tato fáze bývá náročná i pro muže, který musí akceptovat nějaké povinnosti, na něž nebyl zvyklý.

### #11.8.4 Alternativa – bezdětnost

V České republice významně poklesla porodnost. Úhrnná plodnost na jednu ženu činila v roce 1994 1,44, v roce 1996 to bylo už jen 1,185 dětí na jednu ženu (Kukla a Kovařík, 1996; Rychtaříková, 1999). Tato skutečnost může mít různé příčiny – rodiny plánují menší počet dětí, odkládají jejich narození na pozdější dobu a mnozí lidé nemají děti vůbec. Opět jde o různorodou skupinu:

a) Na jedné straně roste počet neplodných manželství. V USA postihuje infertilita přibližně jeden z pěti párů. Vzrůstající incidence částečně odráží i trend oddalování prvního porodu do vyššího věku (Berkow et al., 1996).

b) Na druhé straně je i více těch, kteří se pro bezdětnost sami rozhodli. D. E. Papaliaová a S. W. Oldsová (1992) uvádějí, že 5–7 % Američanů nechce děti.

Pokles sňatečnosti je interpretován jako důsledek poklesu motivace k rodičovství. Péče o děti není považována za tak přitažlivou jako jiné aktivity (např. zaměstnání či volný čas). Rodičovství je automaticky spojeno se zátěží sociální izolace a se stereotypem domácí práce. Do značné míry se na snížení motivace k mateřství u žen podílí i představa o neochotě mužů účastnit se rovným dílem na výchově dětí. Ženy už nejsou jednoznačně ochotny vzdát se své dominance a možnosti individuálního rozvoje. Proti tomu působí tlak společenského očekávání a negativní hodnocení člověka, který rodičovskou roli odmítá, i když tento tlak není tak silný, jako býval. Společnost se v tomto směru stala tolerantnější, event. lhostejnější (Hoffmann-Nowotny, 1988; Keyfitz, 1988).

**Bezdětnost je stav, který může být sociálně stigmatizující**. Míra stigmatizace závisí na sociálním prostředí, v němž jedinec žije, a na předpokládané příčině tohoto stavu.

1. **Bezdětnost daná neplodností páru** není sice spojena s morálním odsouzením, ale tito lidé bývají hodnoceni jako méněcenní. V laické veřejnosti převládá mýtus, že bezdětnost je obvykle zaviněna ženskou neplodností. Mužská neplodnost je tabuizována, muži bývají v tomto směru mnohem citlivější. (Důvodem může být laická představa, že neplodnost je spojena s impotencí.) Infertilita, tj. **neschopnost mít děti, funguje jako silný stres a vede k celé řadě negativních projevů**. V důsledku dlouhodobé nemožnosti uspokojit tuto potřebu roste její subjektivní význam. Zhoršuje se sebehodnocení takového jedince, objevují se pocity méněcennosti, spojené s depresemi a pocity ztráty smyslu života či celkové prázdnoty. **Neplodnost narušuje i partnerský vztah**, negativně jej ovlivňuje potřeba najít viníka, reálného či zástupného. Potřeba zplodit dítě může nabývat až nutkavého charakteru. Následkem toho se sexuální život redukuje na pouhý prostředek k početí dítěte a přestává být uspokojující (Papalia a Olds, 1992).

2. **Lidé, kteří se z nějakého důvodu rozhodli pro bezdětnost, jsou společensky negativně hodnoceni**. Jsou považováni za sobecké a citově chladné. Bezdětnost je posuzována jako abnormalita. Děje se tak ve větší míře na venkově než ve městě. Negativní hodnocení bývá silnější ve vztahu k ženám než k mužům. Od žen se očekává, že budou mateřskou roli akceptovat zcela automaticky a že pro ně bude znamenat důležitou součást jejich identity. Preference jiných hodnot je interpretována jako projev určité osobnostní odchylky.

**Lidé nemají pro rodičovství stejné předpoklady. Dispozice k rodičovství je dána jak biologicky, tj. pudově, tak psychosociálně.** Zkušenost z vlastní orientační rodiny může ovlivňovat jak potřebu mít vlastní děti, tak způsob naplnění rodičovské role. Může ji ovlivnit pozitivně i negativně. K. L. Seifert, R. J. Hoffnung, M. Hoffnung (1997) diferencují dva typy dobrovolné bezdětnosti:

– **Lidé, kteří nemají potřebu rodičovství.** Obyčejně se rozhodnou nemít děti velice brzy, a podle toho volí i svoji životní dráhu, která s rodičovstvím primárně nepočítá. Je možné, že jde o pudově podmíněné rozhodnutí v době prepuberty, kdy se poprvé objevují základy specifického rodičovského chování. Tito lidé skutečně nemusí mít potřebné předpoklady a nedokázali by být přijatelnými rodiči. Za těchto okolností je jen správné, že nepodlehli vnějším tlakům.

– **Potřeba rodičovství je slabá, a proto je definitivní rozhodnutí neustále odkládáno na neurčito**, až do věku, kdy už jej není vhodné či možné realizovat. Rozhodnutí těchto lidí není jednoznačné, a proto je citlivější k vnějším vlivům. Například změna partnera může vést ke korekci.

**Rodičovství může působit jako zátěž, a pokud by dítě nepředstavovalo dostatečně vysokou hodnotu, mohlo by působit rušivě a snižovat spokojenost v manželství**, resp. v životě vůbec. Dítě může být chápáno jako potenciální zdroj narušení intimity citového vztahu s partnerem. Odmítnutí rodičovství může vyplývat i z vědomí neodvolatelnosti rodičovské role, kterou nelze změnit, kdyby se ukázala jako nevyhovující. Podobně může působit i uvědomění délky trvání rodičovských povinnosti, míry zodpovědnosti a množství povinností, které z ní vyplývají. K. L. Seifert a kol. (1997) uvádějí, že bezdětné manželské páry byly v manželství o něco více spokojené, byly na sebe více citově vázány než páry, které měly děti. D. E. Papaliaová a S. W. Oldsová (1992) sice neuvádějí, že by bezdětné páry byly spokojenější, ale neshledaly je ani méně spokojené. H. J. Hoffmann-Nowotny (1988) došel naopak k závěru, že bezdětná manželství mají větší sklon k řešení problémů rozvodem než standardní rodiny se dvěma dětmi, přinejmenším tomu tak bylo v Německu 80. let. Bezdětné manželství lze považovat za jednu z alternativ životního stylu dospělého věku, která je pro určité typy lidí přitažlivější a uspokojivější než tradiční varianty.

### #11.8.5 Alternativa – svobodná matka

**Alternativa mateřství bez otce je sociálně stigmatizující**, i když v mnohem menší míře než v dřívější době. Svobodná matka mívá nižší prestiž, společnost ji zpravidla hodnotí ambivalentně. Základem této ambivalence je na jedné straně kladné ocenění jejího postoje k mateřství a na druhé straně odsouzení za lehkomyslné sexuální chování, které vedlo k otěhotnění.

**Přijetí role svobodné matky předchází proces rozhodování**, v němž hraje roli celá řada motivů i osobnostních vlastností. Lze diferencovat různé alternativy podle jejich vztahu k nenarozenému dítěti:

a) Role svobodné matky je výsledkem **rezignace na jakékoliv jiné řešení nežádoucího těhotenství**.Těhotná není schopna žádného aktivního řešení, o dítě sice nestojí, ale nedovede se rozhodnout ani pro interrupci. Otec dítěte bývá často nevýznamný, někdy i náhodný partner. V tomto případě je zvýšené riziko, že si matka nevytvoří k dítěti přijatelný vztah.

b) Přijetí role svobodné matky je **řešením z nouze, těhotenství sice není plánováno, ale je akceptováno.** Takové rozhodnutí následuje obyčejně až po otěhotnění. Těhotná si dítě přeje, ale očekávala, že se s ní jeho otec ožení. Obvykle jde o partnerství, které bylo již dříve nějak problematické, buď v oblasti vztahové, nebo vázaností partnera v jiném manželství (resp. vážném vztahu). Těhotenství může být za těchto okolností neúspěšně použito jako nátlakový prostředek k řešení vztahové nejistoty. Postoj matky k nenarozenému dítěti může být různý, ale obyčejně je, po prožití stresového období, akceptováno. Vztah s partnerem se zpravidla rozpadne. Pro budoucí matku bývá jeho negativní postoj traumatizující, i když často očekávaný. Ve vztahu k dítěti se může zklamání z odmítavého postoje partnera projevit nepříznivě.

c) **Matka se sama rozhodla mít dítě, i když nemá stálého partnera**, resp. jej ani nechce. Toto rozhodnutí předcházelo otěhotnění. Těhotenství bývá plánováno a matka si leckdy vybere otce pro svoje dítě zcela racionálně. Na dítě se těší, od partnera nic neočekává a často jej ani jako otce neuvede. Postoj takové matky k dítěti bývá obvykle velice dobrý, někdy může být až hyperprotektivní. Sociální stigmatizace nepředstavuje pro tyto matky větší frustraci, protože s ní předem počítaly. Často jde o ženy s vyšším vzděláním starší 30let, pro něž je těžké najít přijatelného partnera.

Příkladem může být 37letá svobodná lékařka, která delší dobu nemohla otěhotnět. Nakonec přece jen otěhotněla a akceptovala svoje dítě s velkou radostí. Žije bez partnera, nikdo otce dítěte nezná a není ani uveden v matrice. Svoje mateřství dlouhodobě plánovala, ušetřila si peníze, aby mohla zůstat s dítětem doma. Po narození dítěte je spokojena, ví, že bude mít v životě problémy, ale svého rozhodnutí nelituje. Jde o typickou variantu: „chci mít alespoň dítě, dokud je čas, když už nemám vyhovujícího partnera.”

**Těhotenství svobodné matky lze považovat za zátěžovou životní situaci**. Logickým důsledkem této situace bývá frustrující pocit méněcennosti v oblasti ženské role, dané odmítavým postojem partnera. Svobodná matka se může obecně cítit více ohrožena – psychicky, sociálně i ekonomicky. To se často projeví větším množstvím komplikací tohoto těhotenství (Matoušek, 1993).

Svobodné mateřství zvyšuje **riziko extremizace vztahu matky k dítěti**. Jednou z častých variant je pocit nezbytnosti vytvoření koalice, kdy se matka na dítě soustředí, aby mu vynahradila nezájem otce, resp. obecně odmítavý postoj. V této situaci reagují matky různými obrannými mechanismy, které jim usnadňují zvládnutí takové komplexní zátěže. Může jít např. o regresi, hledání nějaké autority, která by pomohla, o fantazijní zkreslení, které interpretuje odmítavý postoj partnera přijatelnějším způsobem, o racionalizaci, kdy se matka utěšuje, že se stejně většina manželství rozpadá a děti tak jako tak zůstanou nakonec bez otce.

Role svobodné matky je obtížná a její zvládnutí vyžaduje větší osobní investici, často na úkor uspokojení vlastních potřeb. Otec dítěte chybí, obyčejně se o něm ani nemluví, dítě jej vůbec nezná. V budoucnosti je důležité, zda tato matka nalezne přijatelného partnera a zda se rodina stabilizuje. Pokud by tomu tak nebylo, zůstaly by děti svobodných matek jedináčky se všemi riziky, spojenými s touto rolí. Určitým problémem je i postoj matčiných rodičů k jejímu mimomanželskému těhotenství. Ani ten nemusí být jednoznačně pozitivní a akceptující, často bývá spíše negativní. I budoucí prarodiče se s takovou sociální zátěží musí teprve vyrovnávat. Teprve po určité době se s nemanželským mateřstvím své dcery smíří. K zátěži tohoto období přispívá skutečnost, že budoucí matka často nemá žádné, jednoznačně jisté a bezpečné zázemí.

Shrnutí

Rodičovská role je důležitou součástí identity dospělého člověka, která je sociálně vysoce ceněna. K rodičovství mohou být lidé stimulováni jednak vnějším, sociálním tlakem, ale i různými individuálními motivy. Dítě může uspokojovat všechny základní psychické potřeby, ale na druhé straně může být překážkou uspokojení jiných potřeb. Narození dítěte přináší určitý psychický zisk, ale na druhé straně i zátěž nových povinností a zodpovědnosti. Mění se vzájemné vztahy obou rodičů i jejich životní styl. Neschopnost mít děti je chápána jako sociálně stigmatizující stav. Svobodné mateřství je alternativou, která je společností přijímána ambivalentně.

Kontrolní otázky:

1. Jak může narození dítěte ovlivnit uspokojování základních psychických potřeb rodičů?

2. Jakým způsobem mění rodičovská role partnerské vztahy a životní styl rodiny?

3. Jaké jsou typické projevy rodičovského chování ve vztahu k novorozenci?

4. Jaký je běžný postoj k bezdětnosti?

5. V čem spočívá riziko role svobodné matky?

## #11.9 Období prvního bilancování ve 30 letech

*Mám dobrou práci, dobré manželství a děti, ale mohl(a) bych mít i lepší.*

Do 30 let získá většina mladých dospělých všechny role typické pro dospělost: ekonomickou soběstačnost v určité profesní roli, uzavře manželství a stane se rodičem. Tím splní formálně standardní sociální očekávání a potvrdí svou normalitu. V této době přestanou být příslušné role atraktivní novostí zážitků i nově získanou společenskou prestiží a třicátník začne více uvažovat o jejich obsahu. Už mu v takové míře nejde o vnější demonstraci, ale spíše o vnitřní, subjektivní uspokojivost těchto rolí. Nyní má větší význam to, co člověku samému přinášejí. Tato potřeba se projeví v bilancování již existujících rolí a v úvahách o možnosti jejich uspokojivějšího naplnění. Třicátníci, kteří některou z uvedených rolí z nějakého důvodu dosud nezískali, o ní začínají ve větší míře uvažovat. Bilancování může navodit potřebu získat je také, eventuálně přijmout v této oblasti nějaký kompromis. V této době uzavírají dosud svobodní lidé manželství, bezdětní se rozhodnou mít děti apod.

**Bilancování 30. let lze chápat jako přechodnou fázi, kdy mají lidé tendenci směřovat k nějaké změně**: partnera, zaměstnání, bydliště, počtu dětí atd. To se projeví např. tím, že svobodný člověk hledá zakotvení v rodině a naopak, cítí-li se někdo příliš svázán, hledá nové možnosti uplatnění. Tendence bilancovat se obyčejně objevuje v období, kdy člověk završí určitý věk a přechází do další věkové kategorie, v tomto případě 30letých.

Třicetiletý člověk je **mnohem více svázán se svým sociálním prostředím, má méně osobní svobody a více zodpovědnosti.** Na druhé straně má v rámci této vazby určitou perspektivu rozvoje svého sociálního postavení, spojeného s růstem společenské prestiže (ale i s větší závislostí a ještě menší osobní svobodou). Toto období lze charakterizovat jako **fázi stabilizace zodpovědnosti a zaměření na dlouhodobé cíle**. Mladý člověk chce něco dokázat, je na vrcholu svých sil a jeho potřeba seberealizace je velmi silná. Jeho zaměření má v této době širší rozsah než dřív, zahrnuje nejen rodinu, ale i jiné sociální skupiny či instituce. Tímto způsobem se projevuje jakási **potřeba postupně převzít zodpovědnost za svět, vládnout mu a zároveň jej zabezpečovat**. V pozitivním případě má tato motivace dvě složky:

a) potřebu potvrdit si své kompetence a z nich vyplývající dominanci, tj. její oprávněnost,

b) a zároveň ji využít pro rozvoj něčeho důležitého, co by jedince nakonec nějak přesahovalo.

Tab. 11.3: Struktura domácností (v procentech)

(Tabulka převedena na text, za typem domácnosti následuje procentuální vyjádření struktury domácností ze sčítání z roku 1970, 1980, 1991 a skladba z roku 1994)

1. úplné rodinné s dětmi 40,1 procent (sčítání 1970), 38,1 procent (sčítání 1980), 34,4 procent (sčítání 1991), 48,1 procent (skladba 1994)
2. úplné rodinné bez dětí 30,9 procent (sčítání 1970), 27,9 procent (sčítání 1980), 27,6 procent (sčítání 1991), 21,0 procent (skladba 1994)
3. neúplné rodinné s dětmi 4,5 procent (sčítání 1970), 5,3 procent (sčítání 1980), 6,3 procent (sčítání 1991), 10,8 procent (skladba 1994)
4. ostatní vícečlenné 5,4 procent (sčítání 1970), 4,5 procent (sčítání 1980), 4,8 procent (sčítání 1991), 6,8 procent (skladba 1994)
5. domácnosti jednotlivců 19,1 procent (sčítání 1970), 24,2 procent (sčítání 1980), 26,9 procent (sčítání 1991), 13,3 procent (skladba 1994)

Pramen: Situační analýza: Děti v České republice (1996)

To znamená, že v této souvislosti nabývá na významu i potřeba otevřené budoucnosti. Dospělý člověk chce vybudovat něco, co by mělo delší trvání než jeho fyzická existence a co by tímto způsobem potvrzovalo jeho hodnotu i v době vzdálenější budoucnosti. Třicetiletý člověk je schopen potlačit aktuální osobní potřeby ve prospěch trvalejších hodnot a důležitých mezilidských vztahů.

Úkolem dospělosti je **generativita, tj. rozvoj nebo vytváření něčeho subjektivně důležitého**.30letý člověk uvažuje nad svými dalšími možnostmi a pracuje na projektu vlastní, a někdy i obecnější budoucnosti. Jeho úvahy ovlivňuje současná situace, jeho zkušenosti jsou základem pro novou alternativu, pro změnu. Děje se tak dokonce i tehdy, není-li nespokojen, protože má potřebu se rozvíjet. V tomto věku nebývá tendence ke stagnaci obvyklá. **Potřeba změny je stimulem bilancování i plánů dalšího životního směřování.** Třicátník hledá a usiluje o pozitivní změnu.

Obr. 11.1: Zastoupení ohrožených rodin v populaci podle souboru Skladba rodiny 1994 (n=8093)

(Graf převeden na text)

* rodiny s ženou na mateřské dovolené 8,3 procent
* nezaměstnaní s partnerem 2,3 procent
* rodiny nezaměstnaných 2,9 procent
* začínající podnikatelé 7 procent
* rodiny na prahu důchodu 2,2 procent
* rodiny důchodců 16,6 procent
* osamělé matky 5,3 procent

Pramen: Situační analýza: děti v České republice (1996)

A) **V oblasti profesní role** směřuje bilance ke zlepšení vlastní profesní pozice z osobně preferovaného hlediska, které souvisí s hodnotovým systémem jedince i jeho stylem života. Může jít o potřebu profesního postupu, o obsah a smysl vykonávané práce, o její atraktivnost, o její ekonomický přínos atd.

– U mužů jde především o **bilanci míry úspěšnosti**, osobního uspokojení a o představu další perspektivy jejich kariéry.

– U žen jde především o **znovuzískání profesní role**, o jejich návrat do zaměstnání. Ženy jsou zaměřeny na nové vymezení jejich profesní role a uspokojení, v této době často potlačované potřeby individuálního uplatnění. V jejich případě je hlavním problémem **harmonizace rolí a přehodnocení postoje k rodině i k zaměstnání.** 30leté ženy jsou v této době limitovány nutností přizpůsobit svou kariéru rodině, zejména potřebám dětí. Nějakým způsobem zvládly roli manželky a matky a v tomto období se vracejí do zaměstnání. Mnohé z nich chtějí kompenzovat svou časovou ztrátu, a proto dovedou systematicky pracovat.

Přijatelné zvládnutí obou rolí funguje jako podpora jejich sebevědomí. Stávají se samostatnější, cílevědomější a ctižádostivější. Proměna jejich postoje může být pro manželské partnery nepříjemná až stresující. Ženy, které se staly ekonomicky soběstačné a mají děti alespoň v předškolním věku, jsou na mužích méně závislé. V důsledku toho bývají k manželům i méně tolerantní, více vyžadují a méně omlouvají. Nároky na manžela rostou i tehdy, když manželka všechny povinnosti nezvládá.

B) **V oblasti manželství** se bilance projevuje **hodnocením aktuálního partnerského vztahu**, míry jeho uspokojivosti, resp. alespoň přijatelnosti. Po několika letech manželství dochází obvykle k určité **separaci z vazby na manželského partnera**. Je to poměrně důležitá fáze ve vztahovém vývoji, která oběma partnerům umožní další individuální osobnostní vývoj. Pokud by neproběhla, nadměrná vázanost by mohla nepříznivě ovlivnit jak jedince, tak samotný partnerský vztah. (Není náhoda, že k této emancipaci dochází v době, kdy jsou zplozeny děti a postupně dorůstají.) Bilancování je spojeno s potřebou něco v tomto vztahu zlepšit, vrátit mu původní otevřenost a autenticitu, případně jej zrušit a hledat uspokojivější. Zde jsou zřejmé typické rozdíly v hodnocení manželství u mužů a u žen. Zkušenost s manželstvím může přinést zklamání a častou reakcí na nespokojenost s tímto vztahem bývá žádost o rozvod. V období prvního bilancování kolem 30 let se **zvyšuje riziko rozpadu manželství.**

C) **V oblasti rodičovství** – bezdětní lidé v této době uvažují **o založení rodiny**.Mnohé ženy, které se věnovaly převážně vlastnímu profesnímu rozvoji, chápou dosažení 30 let jako dobu, kdy je třeba rozhodnout, zda se chtějí stát matkami nebo ne. Další odkládání tohoto rozhodnutí může znamenat spíše rezignaci na rodičovskou roli. U mužů není tlak na rozhodování tak velký, protože doba biologicky přijatelného otcovství je mnohem delší.

Shrnutí

30letý člověk má tendenci směřovat k nějaké změně. Aktuální bilanci i budoucí plány ovlivňuje potřeba generativity, tj. vytvoření něčeho hodnotného, co by mohlo potvrdit smysl vlastního života. Tato tendence se projevuje ve vztahu k profesní roli i ve vztahu k partnerovi a dětem.

Kontrolní otázky:

1. Jak se projevuje bilancování ve vztahu k profesní roli?

2. Jaký je rozdíl v bilancování mužů a žen?

## #11.10 Rozvod

*Už to nemělo smysl, naše manželství bylo čím dál horší, a tak jsem po mnoha pokusech o jeho udržení rezignovala a požádala o rozvod. Manžel mě strašně zklamal, vždycky jen sliboval, ale nikdy pro rodinu nic neudělal. Jestli mě to mrzí – jenom kvůli dětem, ty na něm lpěly. (Helena, 32 let)*

*Rozvedl jsem se nerad, ale s mojí bývalou už to opravdu nešlo, já jsem vydělával, ale ona se nestarala ani o děti ani o domácnost. A nakonec si našla chlapa. (Jiří, 31 let, bývalý manžel Heleny)*

*V české republice se nejčastěji se rozvádějí lidé okolo 30. roku života (38,8 % mužů a 39,5 % žen se rozvedlo v období od 25 do 35 let). K rozvodu dochází nejčastěji po uplynutí 3–4 let manželství (16,1 % mužů a 16,1 % žen se rozvedlo v této době). (Statistická ročenka 1996)*

**První krize manželství se objevuje přibližně po 3–**4 **letech společného soužití, spojeného se zásadní změnou životního stylu a omezením individuálních potřeb**. Dříve k této krizi docházelo o něco později, až po 6–7 letech (Perlmutter a Hall, 1992). V této době se mění vzájemný vztah obou manželů a záleží na jejich ochotě i kompetencích, jak se s touto změnou vyrovnají. Pod vlivem zkušeností ztrácejí mladí manželé původní iluze. Začínají být schopni uvažovat střízlivěji a oprošťují se od nereálných očekávání. Na druhé straně může klesat i tolerance k manželskému partnerovi.

Tato vztahová fáze je v pozitivním případě typická sdílením zkušeností a každodenního života, hromaděním společných zážitků a vytvářením rodinné historie. Lidé se naučí řešit společné problémy a poskytovat si podporu. Vazbu může posilovat cokoliv, co je chápáno jako společné: děti, majetek, dílo apod. Méně příjemným, i když nevyhnutelným, je pokles vzrušení a vzájemné atraktivity. Uspokojení musí být v této fázi založeno na něčem jiném, než bylo na počátku manželství. To není signál negativního vývoje, ale zákonitá proměna. Mnozí mladí manželé ji však chápou jako projev rozpadu vztahu (Berger a Thompson, 1998).

Tab. 11.4: Ukazatele rozvodovosti 1984-1995

(Tabulka převedena na text, za rokem následuje absolutní počet rozvodů, rozvody na 1000 obyvatel, rozvody na 100 sňatků, dále úhrnná rozvodovost. Úhrnná rozvodovost vyjadřuje podíl sňatků zaniklých rozvodem z původního počtu uzavřených sňatků)

Rok 1984: 30514; 2,95; 37,3; 35,8

Rok 1985: 30489; 2,95; 37,3; 35,9

Rok 1986: 29560; 2,86; 36,2; 34,9

Rok 1987: 31036; 3,00; 37,0; 36,7

Rok 1988: 30652; 2,96; 37,6; 36,3

Rok 1989: 31376; 3,03; 38,6; 37,4

Rok 1990: 32055; 3,09; 35,2; 37,9

Rok 1991: 29,366; 2,85; 40,8; 34,8

Rok 1992: 28572; 2,77; 38,6; 33,9

Rok 1993: 30227; 2,93; 45,8; 36,2

Rok 1994: 30939; 2,99; 52,9; 37,2

Rok 1995: 31135; 3,01; 56,7; -

Pramen: Situační analýza: děti v České republice (1996)

Postoj k partnerovi a jeho hodnocení se v průběhu času mění:

a) V době idealizovaného vztahu zamilovanosti je akcentována shoda s partnerem a jeho pozitivní vlastnosti.

b) V době manželské krize bývají akcentovány rozdíly, míra neshody s partnerem a jeho negativní vlastnosti.

Významným signálem rozpadu partnerského vztahu je **neschopnost věcné a otevřené komunikace**. Jakákoliv debata je plna emocí a nakonec se obvykle zvrhne v hádku a vzájemné osočování. Za těchto okolností, kdy postupně začíná převažovat negativní hodnocení manželství, dochází snadno k rozchodu. Počet mladých dospělých, kteří nejsou v manželství spokojeni a nejsou ochotni spolupracovat při hledání nějakého oboustranně přijatelného kompromisu, roste. Důvodem je **převažující představa o účelu manželství, které by mělo saturovat celou řadu, především individuálních potřeb**. Jeho další funkce nejsou považovány za tak důležité, resp. bývají potlačovány (např. výchova dětí). Postoj k manželství se v průběhu posledních desetiletí značně změnil.

Bilancování manželství a další rozhodování mladých lidí ovlivňují různé faktory. Velký význam mají následující tři (Glenn, 1991 – v Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997; Papalia a Olds, 1992):

a) **Nerealistické očekávání mladých lidí**, důraz na rovnost a stejná práva obou partnerů a na uspokojení jejich individuálních potřeb.

b) **Role obou manželů**, tj. mužské a ženské povinnosti, **nejsou jednoznačně vymezeny**.Jejich naplnění je záležitostí individuální dohody a na této úrovni lze zdůvodnit oprávněnost téměř čehokoliv. Rodičovský vzor nemá větší význam, protože nebývá lákavý a navíc ani on není vždycky funkční.

c) Obecně akceptované **povědomí, že manželství lze kdykoliv zrušit**.Roste společenská tolerance k rozvodům jako standardnímu řešení nevyhovujícího manželského vztahu. Mnozí mladí manželé zažili v dětství rozvod svých rodičů.

Bylo zjištěno, že se častěji rozpadají manželství lidí, kteří sami pocházejí z rozvedené či jinak dysfunkční rodiny (Hoffmann-Nowotny, 1988). Tato skutečnost není udivující, protože lze předpokládat vliv sociálního učení, určité osobní zkušenosti, která funguje jako mezigenerační přenos, jako mechanismus sociální dědičnosti. Tímto způsobem se mění postoj, snižuje se důvěra v manželství jako instituci a za legitimní, resp. nejvhodnější, strategii řešení manželských problémů je považován rozvod.

**Psychické reakce** na rozpad manželství mohou být různé, ale většinou jsou **ovlivněny emocionálně**. Nejčastěji jde o:

a) pocity deziluze, zklamání;

b) pocity viny a selhání;

c) pocity hostility k partnerovi a jeho obviňování;

d) tendence reagovat nějakým obranným mechanismem, např. racionalizací, projekcí, popřením.

Následky rozvodu bývají horší, než člověk očekává. Čím déle trvalo manželství, tím více vazeb vzniklo a tím větší stres přináší jeho rozpad. V době konfliktu, resp. rozpadu manželství, jsou oba manželé koncentrováni na svoje problémy, a proto se jim zdá, že negativní stránky tohoto manželství převažují nad pozitivními. Dochází tak ke zkreslenému hodnocení tohoto manželství, které se jeví ještě horší, než reálně bylo. S odstupem, po uplynutí určité doby od rozvodu si lidé zpravidla uvědomí, že rozpadem manželství také něco ztratili. Ve stadiu rozpadu manželství, které lze považovat za stresovou situaci, lidé uvažují i jednají nestandardním způsobem (Berger a Thompson, 1998).

Rozvedení lidé nejčastěji považovali za příčinu nezdaru vlastního manželství špatnou volbu partnera. To znamená, že svůj podíl na rozpadu manželství redukovali na selhání při výběru. Není pochyb o tom, že situace je mnohem složitější a podílejí se na ní zpravidla oba partneři. Tento způsob interpretace má ovšem jednu výhodu: uchová člověku určité iluze a připouští možnost zdařilejšího partnerství snadným opravným prostředkem: opatrností při výběru.

Rozvodem manželství **ztrácí člověk jednu roli**. Tímto způsobem se nemění pouze vztah k bývalému partnerovi, ale i k mnoha dalším lidem, především k vlastním dětem, k příbuzným bývalého manžela, ke společným přátelům, sousedům atd. Závislost na bývalém partnerovi není vyřešena právním aktem rozvodu. Silný emoční vztah může přetrvávat, i když v této době bývá přinejmenším ambivalentní, ne-li otevřeně negativní. Přetrvávající emoce a neschopnost rozumového hodnocení jsou signálem míry zklamání. Postoje obou partnerů se mohou lišit v závislosti na tom, kdo byl iniciátorem rozvodu a kdo byl opuštěn, tj. kdo se považuje za oběť. **Iniciátorem rozvodu bývají častěji ženy než muži**, což je dáno jejich pojetím partnerství:

a) **Ženy mají ve vztahu k manželství jiná očekávání než muži**, mají větší potřebu jeho vnitřního, vztahového naplnění.

b) **Ženy se cítí být manželstvím a rodičovstvím více zatíženy než muži**, musí do něho více investovat (a tudíž od něho i více očekávají). Uspokojující manželství je pro ně důležitější než pro muže.

c) **Ženy mají větší jistotu, že jim po rozvodu zůstanou děti**.

Rozvodem řeší ženy svou **nespokojenost s manželským partnerem**, který nesplňuje jejich představy. Nejsou ochotné obětovat se manželovi, kterého považují za zbytečného a zatěžujícího. Tento postoj by bylo možné charakterizovat jako **syndrom včelí královny** – vdaly se a mají děti, jsou ekonomicky celkem soběstačné. Pokud není partnerství, zejména jeho citová a sexuální složka uspokojující, nemůže jim muž za těchto okolností příliš mnoho nabídnout. Jinou vazbu k tomuto člověku necítí. Ženská identita je sice ve značné míře určována vztahy k blízkým lidem, ale v tomto směru je mohou uspokojovat jejich děti (resp. také přátelé, rodiče apod.). Špatně fungující manžel se zde stává zbytečným. Ženám po rozvodu zůstávají děti a zbaví se povinnosti pečovat o manžela, k němuž ztratily citový vztah. I když je role matky všestranně náročná, pouto k dětem je silné a má emoční i racionální charakter. Ženy jsou k dětem citově vázány a navíc si uvědomují, že je děti potřebují, že jsou na nich závislé. Jednoznačná asymetrie rolí matky a dětí posiluje stabilitu jejich vzájemné vazby.

Vztah k partnerovi je vnímán jinak. Anticipace vztahové symetrie snižuje ochotu investovat víc, protože k tomu není žádný zřejmý důvod (zatímco u dítěte je). Od manžela lze očekávat podporu, účast na povinnostech a nějakou dělbu práce v domácnosti. Potřeba autentického vztahu s partnerem u většiny žen přetrvává, ale pokud reálný vztah vyhasíná, není důvod jej udržovat. Žena není za těchto okolností ochotna se přizpůsobovat a podřizovat.

S nepříznivou bilancí manželského vztahu bývá často spojen pocit, že ani děti z otce mnoho nemají. **Určitou nevýhodou otcovské role je, že nemá v dnešní společnosti jednoznačně definovaný obsah**. Není přesně vymezeno, co by měl muž dělat, aby splnil očekávání. V tomto vakuu je velký prostor pro různé, často maximalistické představy žen. A v protikladu k tomuto postoji zvyšuje napětí často demonstrovaná tendence mužů k pasivní strategii (k popírání problémů, k alibismu apod.). Rozvod není nutné chápat jako odmítnutí instituce manželství, ale jako **projev potřeby najít lepší variantu**,která by přinesla více uspokojení. V tomto postoji je vyjádřena potřeba svobody dnešních mladých lidí, důraz na aktivní řešení, spojené s pocitem moci nad svým životem a možnosti jej ovlivnit.

Shrnutí

První krize manželství se projevuje přibližně po čtyřech letech společného soužití. Riziko rozpadu manželství zvyšuje aktuálně převažující představa o smyslu manželství, která zdůrazňuje především uspokojování individuálních potřeb. Iniciátorem rozvodu bývají častěji ženy.

Kontrolní otázky:

1. Z jakého důvodu roste riziko rozpadu mladých manželství?

2. Jaké jsou obvyklé psychické reakce na rozvod?

## #11.11 Vývoj rodičovské role

*Děti začaly chodit do školy, a tak jsme se s manželem rozhodli, že na ně budeme mít větší nároky, už jsou dost velké, aby mohly mít nějaké povinnosti. Samozřejmě, že nám jde především o to, aby z nich něco bylo. (Alena, 33let, středoškolačka)*

Mezi 30. a 35. rokem se obohacuje zkušenost mnoha rodičů v závislosti na vývojové proměně jejich dětí. Důležitým mezníkem ve vývoji rodičovské role je **nástup dítěte do školy**. Dítě začíná svou „profesní” dráhu, kterou se postupně začlení do společnosti a jejím prostřednictvím zde získá určité postavení. V této době končí první fáze jeho dětství, v níž bylo závislé pouze na rodině. Nyní přichází do školy a v této instituci bude svou rodinu reprezentovat. Pro rodiče je významné, jak zde uplatní své schopnosti, které zatím projevovalo převážně jen doma. **Rodiče jsou se svým dítětem identifikováni, a proto jeho úspěch prožívají jako svůj vlastní.**

Když se dítě stane školákem, **rodiče musí této skutečnosti přizpůsobit i svou vlastní, rodičovskou roli**.Rodiče školáka ztrácejí část své moci, kterou musejí přenechat škole jako instituci. Dítě, které vstupuje do školy, bude podřízeno cizí autoritě, učiteli, který je jejím reprezentantem. Rodiče se mohou v důsledku toho cítit omezeni nebo dokonce ohroženi ve svých právech. Další rozvoj dítěte už není jen v jejich moci, ale závisí i na někom cizím. Oni sami jsou ve vztahu ke škole podřízeni vyšší institucionální autoritě. Tato změna může vyvolávat pocity nejistoty, rivality a žárlivosti na učitele, event. obavy z nároků školy, tendenci dítě chránit apod. Zátěž této situace bývá subjektivně nejvýznamnější u prvního dítěte. Rodiče mohou mít ve vztahu ke škole různá očekávání, více či méně ambiciózní, ale mohou se nástupu dítěte do školy i bát. Přinejmenším si uvědomují, že jim přibude povinností.

Postoj rodičů ke škole závisí na jejich individuálně specifických zkušenostech a na obecných názorech sociální skupiny, resp. vrstvy, do níž patří. V jejich postoji je proto možné rozlišit dva aspekty:

1. Obecná hodnota školy, platná v dané společnosti.

2. Individuálně specifický význam školní úspěšnosti a očekávání, které z toho vyplývá. Jeho základem může být vlastní zkušenost, ale může to být i nedostupný ideál, kterého jedinec nedosáhl, přestože by eventuálně býval chtěl.

Představy jednotlivců nemusí být vždy v souladu s obecnými normami. Někteří rodiče mají pocit, že jim škola nebyla k ničemu, avšak málokteří tento názor vyjádří před dítětem zcela otevřeně. **Většina rodičů hodnotu vzdělání alespoň proklamuje**. Budoucí roli školáka prezentují dítěti jako důležitou nebo přinejmenším nějak nutnou. V rodičovských postojích se projevuje potřeba pozitivního sociálního hodnocení jejich potomka i tehdy, jestliže sami příliš úspěšní nebyli. Případná rezignace se objevuje až později. Rodiče si uvědomují, že je pro dítě důležité, aby se ve společnosti uplatnilo, a prvním krokem v tomto procesu je nástup do školy. Představy rodičů o škole však nemusí být vždycky realistické, zejména pokud v nich jejich vzpomínky na školu budou vyvolávat větší obavy a stimulovat tak různé obranné mechanismy. Bez významu není ani pozitivní zkreslení a idealizace.

### #11.11.1 Osamělý rodič

*Zůstala jsem s dětmi sama, manžel od nás odešel. Často si uvědomuju, že jim nemohu tolik dát, nemám tolik prostředků ani tolik času, jako mají matky, kterým pomůže manžel. Někdy mám strach, jestli to všechno zvládnu, až budou děti větší, jestli mě pak vůbec budou respektovat. Kluci by potřebovali tátu a nemají ho. (Marcela, 34let, rozvedená, zdravotní sestra)*

Role osamělého rodiče bývá zpravidla jedním z důsledků dysfunkce partnerského vztahu. Je to role, která většinou jednoznačně nezávisí na volbě člověka, který ji získá. Pokud by byla nějaká možnost výběru, mohlo by v těchto případech jít pouze o volbu mezi dvěma negativními alternativami: neuspokojivé partnerství, nebo život osamělého rodiče. Osamělý rodič je nejčastěji rodičem rozvedeným.

**Osamělý rodič musí zastávat univerzálnější roli, do níž je třeba zahrnout typické otcovské i mateřské chování**. Vzhledem k tomu ztrácí specifické rysy dané mužskou či ženskou rolí.

Osamělí rodiče se stávají dominantnější, protože přebírají veškerou zodpovědnost i moc. Často bývají i shovívavější, tolerantnější, resp. lhostejnější a unavenější (Warshak, 1996). Mezigenerační vztah se může v případě samotného rodiče a jeho dětí narušovat. Za těchto okolností nemusí být jednoznačně vymezeny ani jednotlivé role. Nicméně v současné době je tato varianta natolik četná, že je nutné považovat ji za jednu z alternativ standardního stylu života. Problémy osamělého rodiče lze shrnout do několika bodů:

1. Role osamělého rodiče je **emočně náročnější**, protože takový rodič ví, že je na všechno sám. Již pouhé vědomí takové zátěže může působit jako stresující faktor a činit tuto roli subjektivně ještě obtížnější, než je ve skutečnosti. Výhodná je opora širší rodiny, pokud existuje (např. prarodičů a dalších příbuzných).

2. Osamělý rodič je **objektivně přetížen povinnostmi**. Je vždycky za všechno zodpovědný, nemůže se o své povinnosti s nikým podělit a nemůže je ani na určitou dobu předat někomu jinému. (Jen vzácně má k dispozici pravidelnou pomoc prarodičů nebo kohokoliv jiného.)

3. Osamělý rodič bývá **v mnoha směrech frustrovaný**. Jeho osobní potřeby nemohou být uspokojovány v dostatečné míře, protože mu na jeho osobní život nezbývá čas, energie a často ani finanční prostředky:

a) Osamělý rodič bývá **častěji osamělý, sociálně izolovaný**. Pokud je schopen udržet alespoň nějakou oblast, kde by se mohl uplatnit a rozvíjet, zvládá i rodičovskou roli lépe.

b) Osamělý rodič mívá **častěji finanční problémy**. To platí zejména pro matky, které mívají nižší výdělek a za současné situace jsou omezeny ve výběru pracovního místa, nemohou pracovat na směny, jezdit na služební cesty atd.

4. Osamělý rodič může být **mocensky oslaben**, není pro děti takovou autoritou jako když měl podporu druhého rodiče. To platí zejména pro matky. Otcové si dokázali udržet respekt dětí i když s nimi žili sami. Pozitivně působí zachovávání určitých tradic, rituální důraz na rodinnou soudržnost a hodnotu rodiny pro všechny její členy, i když jeden z rodičů chybí.

Osamělý rodič svou situaci nějak prožívá a hodnotí. Jeho hodnocení závisí na okolnostech, event. motivaci, která jej k přijetí této role vedla (např. potřeba udržet si děti, dokázat své kompetence). Hodnocení vlastní role osamělého rodiče bývá ambivalentní a liší se podle toho, zda klade důraz na ztrátu partnerství, nebo na uchování vztahu k dětem.

a) Osamělý rodič se může **cítit ponížen, protože zůstal sám s povinnostmi a zodpovědností**, může svou situaci prožívat jako nespravedlivou. Děje se tak zejména tehdy, pokud v jeho postoji převažuje pocit újmy, způsobený rozpadem manželského vztahu (pokud byl opuštěn a sám si rozvod nepřál).

b) Osamělý rodič může **získat větší sebeúctu a pocit větší osobní hodnoty**, protože mu byly svěřeny děti do výhradní péče. Takový postoj zaujímají převážně lidé, kteří se vyrovnali se ztrátou partnera a nyní je pro ně důležitější zachovat si dobrý vztah s dětmi. Mohou si tak uchovat svou rodičovskou identitu (i když za cenu většího vypětí). A. Warshak (1996) mluví o ztrátě sebeúcty otců, kteří přišli v rozvodovém řízení o plnohodnotnou rodičovskou roli.

Sebehodnocení a přiměřené zvládnutí nové role osamělého rodiče **závisí na vztahu k bývalému manželovi**:

a) na míře vyrovnanosti s rozvodem, resp. zvládnutí proměny vztahu s partnerem, který se projevuje i ve způsobu prezentace druhého rodiče dětem;

b) na míře akceptace, event. tolerance účasti druhého rodiče na výchově.

Reakcí na zátěž spojenou s rolí osamělého rodiče bývají různé obranné mechanismy, např. racionalizace nebo agresivita. Osobní nespokojenost a chronická stresová situace (daná množstvím povinností a často i materiálními potížemi) mohou být příčinou nedostatků v plnění rodičovské role. Osamělý rodič někdy nezvládne uspokojit ani běžné požadavky svého dítěte a navíc děti, které žijí jen s jedním rodičem, bývají v tomto směru náročnější. Vyžadují víc pozornosti, protože nemohou jít za nikým jiným. Častěji vyžadují víc i proto, že je rozchod rodičů připravil o bývalou jistotu, a tím se zvýšila jejich závislost na rodiči, který jim zůstal. **Postoj osamělého rodiče k jeho dětem se pod vlivem takové zátěže může měnit**. Vzhledem k tak velké osobní investici i on od nich očekává víc, než je běžné: víc vděku, víc lásky, víc ocenění. Může dojít i ke změně obsahu dětské role. Osamělý rodič může mít na děti neadekvátní nároky, jimiž je tlačí do nějak extrémní a někdy i jejich věku neodpovídající role.

a) Dítě se může dostat do **role pseudopartnera**,od něhož je očekávána podpora.

b) Dítě může být **fixováno v závislé a podřízené roli**, protože to samotnému rodiči tak vyhovuje. Není žádoucí, aby dítě dospívalo a osamostatňovalo se, protože by jej mohlo opustit.

Osamělý rodič může mít extrémní, méně přiměřený postoj k jeho dospívání. Může se ho bát, protože za těchto okolností zůstane opuštěn, nebo naopak může si přát, aby dítě bylo samostatné a dospělé co nejdřív.

c) Dítě se může stát **prostředkem k ovládání bývalého partnera**. Za těchto okolností může osamělý rodič (většinou je to matka) demonstrovat svou slabost a využívat obtíže s dítětem k trestání bývalého manžela či udržování tohoto vztahu, přestože se stal nefunkční. Rizikem takového postoje je chybění motivace k řešení problémů s dítětem, protože bez nich by osamělý rodič ztratil svou moc nad rozvedeným partnerem.

Někteří otcové (vzácněji i matky) odmítají rodičovskou roli a neplní své povinnosti, které z ní vyplývají. K. S. Bergerová a R. A. Thompsonová (1998) uvádějí, že takových otců je v americké populaci rozvedených až 40 %. Obecně platí: čím méně se otec s dítětem stýká, tím méně je ochoten na ně i jinak přispívat. Role osamělého rodiče je náročnější, spojená s většími riziky a může být i subjektivně méně uspokojivá.

Shrnutí

Rodičovská role se mění v závislosti na věku dětí. Nástup do školy je významným mezníkem i pro rodiče. Ke změně v oblasti rodičovské role může přispět i rozpad manželství. Role osamělého rodiče je náročnější, přináší celou řadu různých problémů. Postoj osamělého rodiče k dětem se může měnit.

Kontrolní otázky:

1. Nástup do školy ovlivňuje i rodičovské postoje k dětem, v jakém směru?

2. Jak byste charakterizovali rizika role osamělého rodiče?

## #11.12 Identita mladé dospělosti

*Už jsem něco dosáhl, ale pořád se mi to zdá málo, mám mnoho dalších plánů… Jsem rád, že mám děti a přemýšlím i nad jejich životem, rád bych jim dopřál dobrou školu, chtěl bych, aby se něco naučily. Svoje manželství považuji za průměrné, je to spíš kompromis, nemá cenu si dělat iluze, už jsem z nich vyrostl. (Marek, 34 let, ženatý, ekonom VŠ)*

Základ budoucí identity mladého člověka se vytvořil v průběhu dospívání. V době mladé dospělosti se její obsah obohacuje a stabilizuje. V sebepojetí mladého dospělého se významným způsobem projeví:

a) **Vědomí nově nabyté samostatnosti a nezávislosti**, která může vést k větší sebedůvěře a sebejistotě, ale někdy i k nepřiměřené tendenci riskovat.

b) **Pocit svobody**, možnost volit si vztahy s lidmi, role, činnosti i styl života podle svých vlastních potřeb a přání. I zde se může projevit sklon k extrémnímu zdůraznění této možnosti na úkor kvality rozhodování. Většinou se tak děje jen na počátku dospělosti. Mladí dospělí mají, zejména na počátku tohoto období, tendenci bagatelizovat nezbytnost spojení svobody s osobní zodpovědností. Tlak společnosti na přijetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí chápou jako omezování.

Mladý dospělý uvažuje jiným způsobem než dřív, **změna myšlení se projeví i ve vztahu k vymezení vlastní identity**. Je zde zřejmý ústup od radikalismu. Člověk tohoto věku si uvědomuje protikladnost různých složek vlastní osobnosti a nesnaží se řešit tento rozpor popřením některé z nich. Totéž platí ve vztahu k různému hodnocení a názorům jiných lidí. Mladý dospělý ví, že se může jevit různým lidem odlišně. V oblasti sebepojetí se rovněž projeví vědomí omezené platnosti aktuálních vlastních názorů. Mladý člověk si uvědomuje, že se mu v průběhu času mohou některé věci jevit jinak a že i sebe sama může v budoucnu posuzovat jinak než v současnosti.

Mladý dospělý má **potřebu změny, resp. naplnění své vlastní identity**. Vzhledem k tomu je **motivován k přijetí nových rolí**,i když tento postoj může být leckdy ambivalentní. Mnohé z těchto rolí potvrzují status dospělosti, a tím zvyšují sociální prestiž svého nositele, což přispívá k jejich atraktivitě. Mladý člověk je akceptuje i proto, aby splnil společenské očekávání a potvrdil tak svou normalitu. Tuto tendenci obyčejně posiluje i srovnání se svou generační skupinou. Motivaci k přijetí těchto rolí lze vyjádřit ve smyslu „již také”. Důležitou součástí identity se v době mladé dospělosti stávají všechny nově získané role: profesní, partnerská a rodičovská. Vzhledem k tomu, že posilují prestiž, mohou přispívat k pozitivnímu sebepojetí mladého člověka. Na druhé straně mohou být spojeny i s pocitem ztráty určitých výhod.

a) Zvládnutí **profesní role** funguje jako **potvrzení vlastních kompetencí i statusu dospělosti**. Ke konci mladé dospělosti dochází k určité stabilizaci profesní role a v tomto pojetí zůstane součástí identity zpravidla po celou dobu dospělosti. Může být její dominantou, ale i zátěží. Pokud člověk nebude v této oblasti úspěšný, bude ji muset nějak kompenzovat. Profesní role spoluurčuje společenskou prestiž dospělého a může dávat jeho existenci nějaký smysl.

**Profesní uplatnění je důležitou složkou identity mužů i žen**. Pro muže je profesní uplatnění obvykle významnější než pro ženy. Tímto způsobem jej vymezuje i společenské očekávání, které mladí muži zpravidla přejímají. U žen představuje jednu ze dvou hlavních složek jejich identity. Funguje jako potvrzení kompetencí ženy, její potenciální nezávislosti. Míra osobní významnosti profesní role závisí u žen na mnoha objektivních i subjektivních faktorech. Obecně lze říci, že je její hodnota u žen variabilnější než u mužů.

b) Důležitou součástí identity mladého dospělého jsou **role, které potvrzují kvalitu nových mezilidských vztahů**. Tyto vztahy jsou v naprosté většině výsledkem vlastní volby, mladý člověk je může aktivně ovlivňovat, nejsou dané apriorně. V této oblasti se významnou měrou projevuje jeho osobní svoboda. Vazby k původní, orientační rodině nejsou pro identitu dospělého člověka tak důležité.

V době mladé dospělosti **se stává součástí osobní identity i partner**. Mladý člověk se jím definuje a kvalita tohoto jedince ovlivňuje jeho sebepojetí a s ním spojenou prestiž. Získání přijatelného partnera zároveň potvrzuje normalitu dospělého. V období mladé dospělosti je většina lidí schopna dosáhnout vyšší fáze vztahové intimity. Na této úrovni bývá partnerský vztah stabilnější a realističtější. Pojetí vlastní identity je ovlivněno kvalitou tohoto vztahu i názorem milovaného člověka. Ten bývá alespoň v počáteční fázi jednoznačně pozitivní, resp. až idealizovaný, a přispívá tak ke zvýšení sebeúcty. Uzavření manželství institucionálně potvrzuje kvalitu a výlučnost tohoto partnerství. **Role manžela představuje tak zásadní zásah do života jedince, že se stává důležitou součástí identity**. Jde spíše o to, jak je vymezena (zda je chápána jako zisk, nebo jako ztráta).

Ke změně sebepojetí přispívá ve značné míře i působení společenské normy. Manželství je hodnoceno jako splnění standardního očekávání, jako další krok potvrzující normalitu mladého člověka. Uzavření manželství stvrzuje jeho kvalitu, protože si dokázal najít přiměřeného partnera a tento člověk je ochoten s ním sdílet další život. V případě žen je tato změna obvykle demonstrována i novým příjmením. Staré příjmení už neplatí, což může být chápáno i symbolicky, jako změna, resp. ztráta části staré identity.

Vstup do manželství vede **k podpoře párové identity**, která může po určitou dobu u novomanželů převažovat nad jejich individuálně specifickým vymezením. Postupně dochází k adaptaci na nový způsob života a k harmonizaci párové a individuální složky sebepojetí. Po určité adaptační době dochází ke zpřesnění obsahu manželské role, která se v této podobě stane trvalejší součástí identity mladého člověka.

c) Důležitou součástí identity dospělého člověka je **rodičovská role**. Narození zdravého dítěte uspokojuje mnohé psychické potřeby. Člověk se s ním identifikuje a jeho kvality chápe jako svoje vlastní. Rodič je ke svému dítěti vázán citově i racionálně, tj. povinností. Dítě ve značné míře ovlivňuje jeho další vývoj, a tím i jeho identitu. Dítě rovněž představuje trvalou vazbu k partnerovi, s nímž jej zplodil.

**Identita otce a matky je biologicky i sociálně rozdílná**. Role matky je spojena s větší proměnou vlastní osobnosti, která je dána již těhotenstvím. Dítě je v této době součástí její vlastní bytosti. Tato výlučnost přetrvává i po jeho narození a potvrzuje ji symbiotická vazba s malým kojencem. Identita otce je více sociálně podmíněna a její proměna je pozvolnější. **Otcovskou i mateřskou identitu ovlivňují ve značné míře různé sociální normy**, resp. mýty. Ty vymezují otce jako méně významného rodiče. Mateřská role je sice chápána jako vysoce prestižní, ale určitý problém spočívá v představě, že musí být i trvale subjektivně uspokojující. Tento mýtus nepřipouští, že by mohla být unavující, zatěžující a občas i nepříjemná. Tento mýtus může negativně ovlivňovat sebepojetí mladých matek.

Shrnutí

Důležitou součástí identity se v době mladé dospělosti stávají všechny nově získané role – profesní, partnerská a rodičovská. Jejich zvládnutí potvrzuje vlastní kvality i status dospělosti. Postupně se však mění jejich obsah, event. i osobní význam.

1. Jaké rozdíly mužské a ženské identity lze považovat za nejvýznamnější?

2. Která ze složek identity mladého dospělého je v současné společnosti nejvíce ohrožena?

# #12 Období střední dospělosti: 35–45 let

*Mám nějakou práci, manželství a děti, ale co dál?*

Střed průměrného lidského života je lokalizován do doby mezi 35.–45. rokem. Toto období je považováno za vývojově významný mezník. Někteří autoři mluví dokonce o **krizi středního věku**. Podle C. G. Junga *Čím víc se člověk blíží středu života a čím víc se mu podařilo pevně zakotvit ve svém osobním postoji a v sociálním postavení, tím víc se mu bude zdát, že odhalil správný běh života, správné ideály a principy chování. Proto pak předpokládá jejich věčnou platnost a dělá ctnost z toho, že na nich stále visí. Přehlíží přitom důležitou skutečnost, že totiž stanovení sociálního cíle se uskutečňuje na úkor celosti osobnosti… V této životní fázi, právě mezi pětatřiceti a čtyřiceti, se totiž připravuje významná proměna lidské duše. Zpočátku to ostatně není žádná vědomá a nápadná změna, spíš jde o nepřímé náznaky proměn, které – jak se zdá – mají svůj počátek v nevědomí… člověk by měl vědět, že jeho život nestoupá a nerozšiřuje se, nýbrž že si neúprosný vnitřní proces vynucuje zúžení života.” (C. G. Jung, 1994, str. 99–103)*

Potřeba, resp. i nezbytnost, korekce dosavadního směřování je signalizována pocity tísně, event. až deprese, pocity nedostatku energie, vyhaslosti a osamělosti. Člověk o těchto pocitech uvažuje a snaží se k nim zaujmout nějaký postoj. V této době si svých prožitků všímá stále častěji. Začínají jej přitahovat relativně víc než vnější svět. V této souvislosti **roste tendence zabývat se sám sebou**. Člověk středního věku se, podobně jako kdysi v době dospívání, stává introvertnější než byl předtím. Někteří autoři se domnívají, že příčinou této změny nemusí být jen věk. Za důležitější považují vliv proměny osobně významných rolí (Perlmutter a Hall, 1992).

**K tendenci bilancovat přispívá vědomí předělu vlastního života a jeho budoucí časové omezenosti, s níž souvisí i určité zúžení vlastních možností.** Dosažení středního věku se projevuje dvěma způsoby – bilancováním minulosti a představami o budoucnosti.

a) **Bilancování minulosti.** Člověk posuzuje svůj dosavadní život pod vlivem zkušeností, které získal, na základě aktuálního vyladění a ve vztahu k referenční skupině svých vrstevníků (obyčejně jen ve vztahu k některým, např. známým a osobně významným lidem). Posuzuje svou profesní pozici, rodinu, partnera i děti, své zdraví, zevnějšek, psychické i somatické kompetence. **Srovnává svou situaci s dřívějšími ideály a posuzuje míru jejich naplnění.**

Bilancování a rozhodování vychází z jiných hodnot a potřeb než na počátku dospělosti. Pohled čtyřicátníka na sebe i na jiné se změnil. Krize středního věku může být prožita různě intenzivně. Člověk si však většinou uvědomí svou zranitelnost a iluzi významu sociální úspěšnosti, kterou až dosud považoval za velice důležitou. Takový prožitek otevírá šanci pro další osobnostní rozvoj.

b) **Představy o budoucnosti** jsou založené na posouzení vlastních aktuálních možností. Toto rozhodování je zaměřeno i na **hledání smyslu života**, tj. cílů, které by mohly být přijatelné pro druhou polovinu života. Je třeba se vzdát jakýchkoliv iluzí, akceptovat omezení a přizpůsobit své další plány realitě. Krize středního věku vede k poznání, že nyní je poslední možnost něco změnit. ale tato volba je omezená. Uvědomění ztráty mnoha možností může být spojeno s pocity smutku, s úzkostí a strachem z budoucnosti. Může vést k panice a ke zkratkovitému řešení. Opačným extrémem je rezignace na jakoukoliv změnu, spojená s postojem demonstrujícím vlastní bezmocnost.

Ve středním věku má důležitou roli **stereotyp**. Je pohodlný, snadný a předvídatelný. Nepřináší žádnou zátěž nového a nejistého. Na druhou stranu nemusí být taková jistota spojena s emočním uspokojením. Člověk středního věku získal všechny role dospělého, adaptoval se na ně a má zkušenosti, které mu takové role mohly poskytnout. Zažil většinu běžných životních situací a nějak je vyřešil. Vytvořil si určitý životní styl na který si zvykl. Pro jeho život jsou typické určité zafixované role a mezilidské vztahy a opakování stále stejných situací. Takový život klade minimální nároky, ale zároveň poskytuje minimum nových podnětů. Vztahový stereotyp může vést k citovému vyhasínání, nezájmu a lhostejnosti. Monotónnost takového života je nudná.

Člověk může cítit potřebu nových zážitků, potřebu autentického citového vztahu, může se mu zdát, že ani jeho potřeba seberealizace není dostatečným způsobem uspokojována. Uvědomuje si, že pohodlí stereotypu zvyšuje riziko zbytečné osobnostní stagnace. Emoční hodnocení vlastního života bývá v tomto věku dost často ambivalentní a tato skutečnost se projeví i v bilancování, typickém pro střední věk. Jeho výsledkem je, že člověk začne přinejmenším uvažovat o nějaké změně ve svém životě a pokouší se najít novou, aktuálně přijatelnější alternativu. Podle P. Říčana (1989) je krize středního věku **protestem proti rutině**. Motivace změnit životní stereotyp může být různě silná. Závisí mimo jiné na vzájemném poměru dvou protikladných potřeb: potřeby změny a potřeby jistoty, kterou uspokojuje stabilita a neměnnost. Z toho vyplývá i preference určité **alternativy řešení krize středního věku**:

a) **Potřeba změny existuje, ale může se projevovat jen symbolicky**, na úrovni uvažování o různých, více či méně dostupných možnostech. Mohou ji signalizovat pocity nespokojenosti, ale k uskutečnění jakékoliv změny dojít nemusí. Člověk k ní nenajde dost odvahy ani energie a po určité době na ni rezignuje. Zachování současného stavu je pro něho snadnější, a proto i přijatelnější.

b) **Potřeba změny nakonec vede k nějakému jednání**. Někdy může jít o zkratkovou reakci, která je jen formálním řešením tohoto problému. Tato změna sice rozbíjí stereotyp, ale nová alternativa nemusí mít přijatelnou kvalitu. (Například člověk se odstěhuje od rodiny do ubytovny, odchází ze zaměstnání, i když jiné nemá.) Takové chování lze interpretovat jako **projev moratoria středního věku: člověk volí provizorium, kterým se zbaví zátěže omezujících vazeb a získá čas na přiměřenější řešení**. Někdy v této době experimentuje a hledá takovou alternativu, která by mu nejlépe vyhovovala. Eventuální experimentace s různými variantami probíhá zpravidla pouze na úrovni úvah, tj. symbolicky. Čtyřicátník je opatrný a obává se rizika ve větší míře než mladý člověk.

c) **Potřeba změny se může projevit pozitivním způsobem**, člověk je schopen změnit to, co by mu bránilo v dalším rozvoji. Dobrým řešením je alternativa, která by vyhovovala jeho skutečným potřebám, umožňovala autentický rozvoj jeho osobnosti a nikoho jiného nepoškozovala.

d) **Negativní řešení obvykle souvisí s pocitem uzavření všech perspektiv** a nemožnosti nalézt nějaké přijatelné východisko. Výsledné varianty mohou být různé. Jednou z nich je syndrom vyhoření. Takoví lidé už nejsou schopni aktivně usilovat o autentičtější životní styl. Mají spíše tendenci reagovat projevy rezignace, autodestrukce apod. Extrémním řešením je bilanční sebevražda.

Krize středního věku **mění postoj k mnoha hodnotám.** Jedním z typických rysů této změny je odklon od formálního plnění standardních očekávání, od generalizované konformity k většímu důrazu na individuální potřeby, na obsah. **Člověk hledá skutečný smysl svého dalšího života**. Není už tolik závislý na vnějších faktorech, více jej ovlivňují vlastní potřeby. Snaží se sám v sobě zorientovat, a proto se ve větší míře zabývá svými emočními prožitky a více o sobě uvažuje.

Krize středního věku představuje šanci opustit dosavadní stereotyp života, odpoutat se od formálního plnění vnějších očekávání a směřovat k životu, který by měl hlubší smysl.

Ve středním věku dochází **k dalšímu rozvoji osobnosti, k vyhranění některých osobnostních rysů**. Podmínkou takového rozvoje osobnosti je postupná emancipace z různých závislostí. C. G. Jung označuje tuto proměnu jako **proces individuace**. Ten sice probíhá po celý život, ale ve středním věku mívají osobnostní změny specifický charakter.

a) Člověk se **osvobozuje od různých vnějších tlaků** (někdy pro něj přestávají být významné i obecně platné modely určitých rolí). Společenská očekávání, která v době mladé dospělosti směřovala k určité nivelizaci osobnostního rozvoje, již nemají takový význam. Do určité míry je to proto, že čtyřicátník už většinu společenských očekávání alespoň formálně splnil a tlaky společnosti polevují.

b) Člověk středního věku **se uvolňuje z vazby na rodinu.** Děje se tak v době, kdy splnil svou povinnost danou rodičovskou rolí a vychoval děti. Za těchto okolností se mění vztah k manželskému partnerovi i k dospívajícím dětem.

c) Ve středním věku dochází **k další vnitřní emancipaci od rodičovských vzorů**. Děje se tak poté, co si dospělý člověk odžil určitou fázi života, v níž se rodičovskými představami nějakým způsobem řídil. I rodičovská očekávání se však týkala především první poloviny života jejich potomků a ta již uplynula. Ve středním věku se mění rovněž vztah s vlastními rodiči, protože se mění obě generace. Čtyřicetiletí jsou na vrcholu svých možností, získali všechny postatné zkušenosti, zatímco staří rodiče své kompetence ztrácejí a stávají se závislými.

Člověk, který dosáhl středu života si potřebuje ze všech možných alternativ vybrat tu, s níž by se mohl ztotožnit. Nyní může být svobodnější v rozhodování než byl dříve, ale na druhé straně jsou jeho možnosti omezenější. Je zkušenější, zralejší a – jak uvádí P. Říčan – *dovede snést ztrátu iluzí aniž by přitom propadal beznaději* (Říčan, 1989, str. 302).

Ve středním věku dochází **ke změně i v oblasti intimity a generativity**.

1. **Mění se potřeba intimity i způsob jejího naplnění**, vztah k partnerovi je jiný, než býval dříve. Čtyřicátník od něj očekává něco jiného a sám také nabízí poněkud jiné uspokojení než kdysi. Mění se představa žádoucího partnerství. Pro člověka středního věku se stává významnější sdílení života než bouřlivý milostný vztah.

2. **Dochází i ke změně generativity.** Čtyřicátník ji realizuje jiným způsobem, mění se její zaměření a následné hodnocení. Člověk středního věku má poslední šanci, aby se stal tím, kým by chtěl skutečně být. Na druhé straně přestává být vnější potvrzení jeho dalšího směřování tak důležité, jak bylo dřív.

Ve středním věku opět **ožívá problém vlastní identity**, který člověk řešil v adolescenci. Nyní se objevuje znovu, protože **je třeba vlastní identitu přehodnotit a nalézt její novou alternativu, která by byla přijatelná i pro období stárnutí**. Ve středním věku jsou výhodné nabyté zkušenosti, střízlivější a racionálnější postoj, zatímco nevýhodou je omezenost času i možností. V této době už není možné přijmout adolescentní řešení problému odkladem do budoucnosti, protože už žádná pozdější doba otevřených možností nebude. Všechno je třeba rozhodnout nyní. Je nutné si ujasnit, co je pro člověka nejdůležitější (a zároveň alespoň relativně dostupné) a tím svou novou identitu naplnit. Existenciální bilancování zahrnuje i **přiznání chyb**, které člověk udělal. Čtyřicátník je může považovat za závažnější, než ve skutečnosti byly. Neuvědomuje si, že nějaké chyby udělal každý a že mohou být i užitečné, když poslouží jako poučení. Jsou však použitelné jen pro něho, nemají obecnější platnost, a proto je nelze např. vnucovat vlastním dětem.

Shrnutí

Ve středním věku se mění postoj k sobě samému i k okolnímu světu. Dochází ke změně v chápání intimity i generativity, mění se jejich obsah a smysl. V tomto období lidé obvykle bilancují svůj dosavadní život a uvažují o budoucnosti. Tyto úvahy bývají zaměřeny i na hledání smyslu dalšího života. Člověk tohoto věku více usiluje o autentičnost, formální naplnění běžných společenských očekávání přestává být důležité. Zkušenost ovlivňuje jeho představu o budoucnosti, čtyřicátník si uvědomuje si svoje omezení.

Kontrolní otázky:

1. Jak prožívají lidé středního věku dosažení předpokládané poloviny vlastního života?

2. Jakou roli zde hraje stereotyp?

3. Zkuste si představit, jaké motivy mohou mít pro takové lidi význam?

## #12.1 Tělesné změny

*Letos na jaře jsem si uvědomila, že stárnu, už vím, že si nemůžu koupit všechno, co se mi líbí a musím se kontrolovat, abych nebyla směšná – a přitom je teď tolik hezkého oblečení. Jenomže bohužel jen pro ty mladé. (Zdena, 42 let, zdravotní sestra)*

Tělesné stárnutí se sice ještě neprojevuje nápadnější změnou výkonnosti, ale často je jeho důsledkem **úbytek tělesné atraktivity**. Takový projev stárnutí postihuje více ženy než muže, protože sociokulturní standard ženské krásy zdůrazňuje vlastnosti raného mládí. U mužů tomu tak není, pěstěný zralý muž může být leckdy přitažlivější než mladík. Pro některé ženy může ztráta tělesné krásy představovat silnou subjektivní zátěž. Děje se tak zejména tehdy, pokud chybí uspokojující partnerský vztah nebo něco jiného, čím by žena relativní ztrátu v jedné oblasti kompenzovala. O to víc může být v některých případech zřejmá proměna atraktivity ve vztahu stárnoucí matky a dospívající dcery. Dospívající děti mohou svým rodičům připomínat, že stárnou nejenom svou existencí (tj. tím, jak nyní vypadají), ale i svým postojem a chováním.

**Dospívání dětí a umírání rodičů potvrzuje neodvolatelnost vlastního stárnutí lidí středního věku, které je těmto změnám komplementární.** Každý člověk je součástí tohoto generačního systému, jehož relace jsou dané a jehož všechny proměny spolu navzájem souvisejí.

Stárnutí je chápáno jako **ztráta určitých výhod**, která je sice spravedlivá, protože postihuje všechny stejně, ale má individuálně rozmanité tempo. Postoj k vlastnímu stárnutí může být různý. Závisí na tom, jak je subjektivně významná hodnota toho, co člověk ztrácí. Reakcí na první známky stárnutí může být **popírání skutečnosti**, které přechází do fáze **smlouvání**. Někteří dospělí nejsou na takovou změnu připraveni, potřebují ještě trochu času než budou schopni svoje stárnutí realisticky akceptovat. Mají potřebu udržet iluzi mládí, alespoň po určitou dobu. Obranné mechanismy však mohou fungovat jen omezeným způsobem. Člověk stejně nakonec musí svou identitu přizpůsobit reálnému věku. P. Říčan (1989) upozorňuje na riziko ztráty autentičnosti, spojené s popíráním změn, které jsou jednoznačným důsledkem stárnutí. V rámci takového postoje se někdy fixují různé, již neadekvátní role, které mohou působit směšně. Například věčný mladík či mladice, kteří se oblékají a chovají jako by byli o generaci mladší.

Shrnutí

Ve středním věku se začínají projevovat první známky stárnutí, které jsou chápány jako ztráta určitých výhod. Ze sociálního hlediska postihují jejich důsledky více ženy než muže.

Kontrolní otázky:

1. Jak reagují lidé středního věku na první projevy stárnutí?

2. Liší se nějakým způsobem reakce žen a mužů?

## #12.2 Proměna profesní role

*Dosáhl jsem skoro všechno, co jsem si přál, ale teď mě to občas i nudí, je to vlastně pořád stejné. Mám sice dost peněz, nemusíme šetřit, ale nemám ani čas si je užít. Moje práce mi zabírá většinu dne a někdy i víkendy. Občas mám chuť z toho utéct a zkusit něco nového. (Karel, 44 let, ekonom VŠ)*

*Co já už můžu chtít, o stárnoucí ženskou nikde nestojí, mně by stačilo, kdybych nepřišla o práci. Těžko bych hledala jinou, tady tolik možností není. (Jarmila, 45 let, vyučená)*

Sociální postavení přestalo být závislé na věku. Čtyřicetiletý člověk je **potenciálně schopen získat jakoukoliv, i tu nejvyšší společenskou pozici**. Lidé středního věku řídí celou společnost, jsou garanty jejích norem a rozhodují o její budoucnosti. Podle K. W. Schaie (1984) je profesní role tohoto období spojená s jakousi expanzí generativity, která může zahrnovat i větší sociální skupinu, než je vlastní rodina, event. i celou společnost. Další rozvoj v profesní role už nebude přímo úměrný věku, po určitou dobu na něm nebude vůbec záviset. Později tomu bude dokonce naopak: vyšší věk věk bude na překážku, jeho vliv začne být negativní. Lidé starší 40 let už nejsou pro mnohé profesní role žádoucí. Příslušnost k určité sociální vrstvě, která je určená úrovní vzdělání a odpovídající profesí, lze považovat za definitivně danou. Možnosti i limity dalšího rozvoje v této oblasti lze určit s vysokou pravděpodobností. Jsou ve značné míře předurčeny současnou pozicí a překročení této hranice už není v tomto věku příliš pravděpodobné.

V době středního věku se částečně **mění i postoj k profesní roli**. Proměna vztahu k profesní roli souvisí se změnou psychických potřeb, které by tato role mohla nějakým způsobem uspokojovat. **Profesní role by měla především uspokojovat** **potřebu seberealizace, potvrzovat kvality kompetencí určitého člověka.** Lidé tohoto věku jsou stále ještě zaměřeni na úspěch a na dosažení dobré profesní pozice, ale na druhé straně se mění jejich postoj k této roli a její hodnocení.

a) **Formální cíle nejsou už tak významné, jako byly dříve**. Ve středním věku už nebývá nejdůležitější dosažení společenské prestiže a finančního hodnocení. Na významu nabývá pocit smyslu, užitečnosti a subjektivní hodnoty vlastní práce.

b) Když člověk uvažuje nad určitou profesní rolí, hodnotí její objektivní i subjektivní přínos, poměr jejích nároků a míry uspokojení, kterou přináší. **Koncentrace na úspěch a moc se postupně mění v preferenci pohody a jistoty**. Tento trend bude s pokračujícím věkem ještě výraznější.

Obecně je postoj k profesní roli ovlivněn skutečností, že ve vztahu k ní je člověk vždycky poměrně málo svobodný. Obvykle ji např. nemůže zcela odmítnout, protože je na ní ekonomicky závislý. Počátek profesní role bývá většinou dán ukončením přípravy na povolání a konec odchodem do důchodu.

Ve středním věku se **mění pojetí generativity**. Člověk si potřebuje znovu potvrdit správnost svého profesního směřování, při nejmenším o něm uvažuje. Úvahy o této roli jsou jedním z projevů koncentrace na svou vlastní identitu a její změnu. Generativita tohoto věku usiluje o větší autentičnost, o směřování k trvalejším hodnotám. Člověk už není tak závislý na vnějších vlivech, na názorech ostatních lidí či společenském očekávání. Potřebuje si potvrdit kontinuitu hodnoty vlastní práce. Potřeba otevřené budoucnosti může být v oblasti profese uspokojována potvrzením přijatelnosti vlastního díla, přesahující současnost. Pro nynější střední generaci je takový způsob sebepotvrzení obtížný. Společenské proměny jsou tak rychlé, že zkušenosti mnohdy velice rychle ztrácejí svou užitečnost. Nároky na různé profese se mění a leckteré kompetence už vůbec nejsou potřebné. Změna generativity se v této oblasti projevuje **tendencí k předávání zkušeností**. Hodnota vlastní práce spočívá mimo jiné právě v tom, jak jsou její výsledky užitečné i pro následující generaci.

Mnozí lidé středního věku o své profesní roli sice uvažují, ale jejich bilance nevede ani ke změně postoje. Strach ze ztráty práce může být tak silný, že se za těchto okolností jeví jakékoliv úvahy o jejím osobním významu jako nemístné. Rezignace na změnu je posilována reálnou situací, která mnoho možností nenabízí. Navíc většina lidí nemá k radikálnější proměně dostatečné sebevědomí, ani dost energie. Někdy není zásadní změna ani nutná, člověk je se svou profesí v zásadě spokojen. Vývojově podmíněná možnost změny nebývá v této oblasti příliš často využita. Většina lidí ji nepotřebuje a nebo se jí brání racionalizací defenzivního postoje. Odmítnutí rizik a potřeba uchování jistoty převažuje tehdy, když se člověk cítí něčím ohrožen (např. nezaměstnaností).

Shrnutí

Ve středním věku se mění vztah k profesní roli. V tomto období by měla uspokojovat především potřebu seberealizace, ale může se zde projevovat i rezignace. Lidé středního věku mají tendenci k předávání zkušeností, k potvrzení jejich významu pro další generaci.

Kontrolní otázky:

1. Jaký význam může mít profesní role pro člověka středního věku?

2. Čím mohou být ovlivněny rozdíly v jejím hodnocení?

## #12.3 Proměna partnerského vztahu

*Hádáme se hlavně kvůli dětem, jinak už ani ne. Jak bych hodnotila svoje manželství? Nedělám si iluze, všude je něco, nejsem vždycky se vším spokojená, ale na rozvod to zase není. (Ivana, 42 let, učitelka MŠ)*

*Naše manželství je průměrné, nic zvláštního. To víte, že už to není takové jako za mlada, ale to snad ani nejde. (Ladislav, 44 let, vyučený)*

Partnerský vztah prošel adaptační a stabilizační fází, v mnoha případech i různými krizemi. Současný stav je typický stereotypem, odklonem od ideálu, akceptací kompromisu a někdy i rezignací. Míra uspokojivosti takového vztahu bývá různá. Čtyřicátník si uvědomuje, že se jeho postoj k manželskému partnerovi změnil, ale na druhé straně se změnilo skoro všechno, i jeho sebepojetí. Pokud je partnerství alespoň přijatelné, člověk akceptuje fyzickou proměnu svého manželského partnera jako samozřejmost. Nevadí mu příliš ani úbytek vzájemné sexuální atraktivity. Pokud jej partner něčím zvlášť neobtěžuje, tak nad ním zpravidla ani příliš neuvažuje. Tento člověk zapadá do jeho životního stereotypu, plní jakž takž své funkce a to lidem středního věku většinou stačí.

Občas se objeví potřeba prožít znovu milostné okouzlení, ale realisticky uvažující čtyřicátník si zároveň představuje komplikace, které by s tím byly spojeny. Leckdy je takový zážitek i realizován, ale pokud je partnerský vztah stabilizovaný a představuje slušné zázemí, tak jej taková epizoda nerozbíjí. Pokud převládne nespokojenost, mohou být její příčiny různé. Jednou z nich je **mýtus možnosti uchovat vztah v takové podobě, v jaké fungoval na počátku manželství** i ve středním věku, který je projevem určité nezralosti. Neschopnost akceptovat vztahovou proměnu vede ke konfliktům a k hledání nové iluze.

Manželský vztah by měl být zdrojem citové jistoty a bezpečí. V tomto vztahu však může být i mnoho problémů, protože oba manželé jsou různé osobnosti. Po dobu manželství se mohli jinak rozvíjet, mohli získat odlišné zkušenosti a mohou preferovat jiné hodnoty. Určitý problém může představovat **proměna původního vztahu rolí obou manželů**. Může jít např. o dozrání a osamostatnění dříve závislého a podřízeného partnera. Zvýraznění vzájemné odlišnosti posiluje pocity nejistoty. Manželé se za těchto okolností ve svých vztazích hůře orientují, leckdy svého partnera přestávají chápat, a proto se v manželství nemohou cítit příliš dobře. V takovém vztahu často chybí otevřená komunikace, která by umožnila kvalitnější porozumění a podpořila pocity jistoty.

Partnerský vztah se může stát zdrojem napětí a v krajním případě může vyvolávat i pocity ohrožení. Signálem jeho negativní proměny bývá omezení vzájemné komunikace, převaha kritiky a odmítání, nedostatek solidarity a podpory, úbytek společně sdílených aktivit a neschopnost kooperace při řešení běžných problémů. Manželský vztah představuje základ emoční pohody a celkové domácí atmosféry. Narušené partnerské vztahy mohou tuto atmosféru nepříznivě ovlivňovat. **Manželský vztah může narušovat skutečnost, že každý z partnerů prochází jinými krizemi**, resp. prochází sice stejnými vývojovými fázemi, ale v jiné době. Mužská a ženská role se liší jak z hlediska obsahu, tak tempem zrání, resp. stárnutí. Ženy zpravidla procházejí krizí středního věku dříve než muži a toto období je pro ně impulzem k emancipaci z vazby na rodinu. Tímto způsobem je zatíženo a komplikováno vzájemné porozumění mezi manžely a sdílení problémů (Sheehyová, 1976).

Tendence ke změně partnerského vztahu bývá ve středním věku ovlivněna dvěma potřebami:

a) **potřebou zbavit se stereotypu a závislosti na vztahu k partnerovi,** který již mnohdy není zcela uspokojující a

b) **potřebou zkusit ještě naposled dosáhnout hlubší vztahové intimity.**

Bilance středního věku vede **k přehodnocení významu partnerství**. Člověk si uvědomuje změny dané stárnutím a postupně stále větší pokles své atraktivity pro jakéhokoliv partnera. V této době může nabývat na intenzitě potřeba využít poslední příležitosti a najít si uspokojujícího trvalejšího partnera, spojená s odmítnutím rezignace a setrvání v současném vztahu, který má různé nedostatky. Člověk středního věku je ochoten pro takový cíl i ledacos obětovat. Taková motivace je výrazem posledního úsilí o větší uspokojení v oblasti vztahové intimity.

Prožívání a uvažování čtyřicetiletého člověka může ovlivnit **mýtus poslední šance, stimulující potřebu zkusit navázat ještě nějaký milostný vztah**. Takový vztah funguje i jako potvrzení vlastní hodnoty v oblasti mužské či ženské role. V této době se zvyšuje riziko nevěry (projevuje se ve fantazii, flirtováním či skutečnou nevěrou). Tento vztah má však jinou kvalitu, než měly vztahy dvacetiletých, a milenci středního věku si to dříve či později uvědomí. Aktivní hledání uspokojujícího partnera může být, právě proto, že je spojeno s pocitem poslední šance, typické lpěním na iluzi. Může se projevovat fixací na určitou představu či strategii, která není příliš realistická. Hledání partnera za těchto okolností obyčejně skončí kumulací přechodných známostí.

Později, ke konci středního věku, bývá častější strategie rezignace. Je spojená s preferencí pohodlí a stereotypu zaběhnutého manželství nebo života osamoceného člověka, který není nikým omezován. Takovému člověku se už nechce měnit svůj životní styl a někomu se přizpůsobovat. Potřeba intimity může vyhasínat a jiný důvod k nepohodlné změně není. (Později, ve stáří, se tento postoj může znovu změnit.)

V období životního středu **končí jedna fáze klasické partnerské intimity. Člověk se více uzavírá, zaměřuje se do svého nitra a v důsledku toho se mění i vztahy k blízkým lidem**. V této době většinou již ani relativně uspokojivý milostný vztah nevede k naprostému odevzdání, nenabývá charakteru symbiotické vazby. Může obsahovat pochopení, přijetí, sdílení i empatii, ale potřeba úplného vzájemného otevření a prolnutí obou osobností mizí, event. je mnohem slabší, než byla dřív. Pokud vydržel funkční vztah, v němž bylo již dříve dosaženo přijatelné intimity, často dochází i zde k částečnému vzájemnému uzavírání. Pro lidi tohoto věku je důležité, zda vůbec někdy prožili nějakou alternativu naplněného intimního vztahu. Nemusí jít jen o partnerský vztah, může jím být i přátelství. Pokud člověk takovou zkušenost nezískal, zvyšuje se ve středním věku riziko jeho izolace a prohlubování pocitu vnitřní osamocenosti.

V době vrcholu středního věku dochází **ke druhé krizi manželství**. Je to doba, kdy se zvyšuje riziko jeho rozpadu. V průběhu vývoje se změnily potřeby, prožívání i uvažování všech členů rodiny. Jejich role jsou jiné, než byly dřív. Za těchto okolností se mohl snadno změnit i poměr míry požadavků a míry uspokojení, který z těchto rolí vyplývá. Podle V. Satirové (1994) je důležitým zdrojem problémů tzv. **skupinová vývojová krize**, která vzniká nakupením zásadnějších psychických změn u více členů rodiny. K tomu např. dochází v rámci časové shody krize středního věku rodičů a dospívání dětí.

V období středního věku, když děti dospívají, se dospělým otevírá **větší možnost experimentovat se svými rolemi v rodině, event. i mimo ni. Uvolnění z vazby na rodinu je větší u žen**, protože ty byly tímto způsobem limitovány více než muži. Krize středního věku bývá spojena se změnou role matky, s emancipací ze závislosti na rodině a dětech. Tato emancipace závisí na individuálně různé intenzitě potřeby seberealizace a osobní autonomie. Změna obsahu a vzájemného poměru různých rolí ovlivňuje mnohé postoje a celkové zaměření žen středního věku. Zvyšuje se důraz na osobní úspěch, stimuluje se rozvoj některých vlastností osobnosti, např. dominance, emoční stability, míry sebeúcty.

**Dospívajícím dětem se vztahy mezi rodiči jeví vyhaslé**, fádní a neimponující. Dospívající mají pocit, že se rodiče už nemají rádi, že spolu žijí jen ze setrvačnosti a nedostatku jiných možností (a často mají pravdu). Tento postoj je dán mimo jiné i odlišností vztahového ideálu dospívajících a lidí středního věku. Představu dospívajících charakterizuje spíše zamilovanost než klidný a spolehlivý vztah. Ten dospívajícím neimponuje, protože se jeví nedostatečně vřelý a bezvýrazný. Dospívající neví, že bouřlivou zamilovanost nelze uchovat dvacet let a že se i ten nejlepší vztah v čase mění. Také v této oblasti jde o generační nedorozumění, dané odlišnou zkušeností a jiným systémem hodnot.

C. G. Jung připomíná, že **krize středního věku bývá spojena s pocity osamělosti**. Dosažení větší nezávislosti na různých lidech (na rodině, manželovi, dětech, rodičích apod.) vede k pocitu určité izolace. Čtyřicátník se stává introvertovanější a více se zaměřuje na vlastní prožitky. Potřeba větší autentičnosti posiluje tendenci hledat jistotu a bezpečí ve větší míře sám v sobě než v jiných lidech.

### #12.3.1 Mimomanželský vztah

*Mám občas bokovku, ale nesmí mi zasahovat do rodiny, to bych to skončil. Spíš jde o takovou relaxaci, úlet před všedností, protože doma už to takové není a já vím, že ani nemůže být. Je to prostě jiná část života. (Karel, 40 let, SŠ)*

*Lidé nejsou monogamní a nevěra je stav možný. Počet nerozvedených manželství, v nichž se alespoň jednou za život vyskytne, se odhaduje na 80 %. (Novák, 1998)*

Mimomanželský vztah se stal dost častou partnerskou zkušeností. Změnil se i společenský postoj k takovým vztahům. Ještě na počátku století byla v našich sociokulturních podmínkách nevěra trestným činem, hodnoceným několikaměsíčním vězením. V současné době je společenská tolerance, resp. lhostejnost, k takovému chování relativně značná, většinou už nevyvolá ani pohoršení. Tato tolerance je i v současnosti větší ve vztahu k mužům. Od žen se očekává větší zodpovědnost k rodině, kterou by mohl mimomanželský vztah rozbít. Motivace k takové vztahové alternativě bývá různá a z toho vyplývá i její obsahové vymezení či předpokládaná délka trvání.

**Mimomanželský vztah má kompenzační funkci**, může poskytovat náhradní uspokojení v těch oblastech, kde to nedokáže manželství:

a) Mimomanželský vztah může uspokojovat **potřebu stimulace, nových zážitků a zkušeností**. Vzniká v důsledku nudy, funguje jako únik ze stereotypu. Ve vztahu k existujícímu manželskému vztahu nemusí jít o konkurenci, ale o doplnění chybějících zážitků.

b) Mimomanželský vztah může být projevem **potřeby seberealizace, sebepotvrzení, má prokázat přetrvávající atraktivitu**. Přitažlivost, kterou má člověk pro milence či milenku, podporuje jeho sebeúctu a umožňuje mu udržet si přijatelné sebevědomí bez ohledu na stereotypnost a zátěž rodinných povinností.

V uvedených případech nemusí být manželství primárně ohroženo. Subjektivní hodnota rodiny se pod vlivem takové zkušenosti nemusí měnit, může si za těchto okolností uchovat nadřazený význam. Na druhé straně nelze nikdy vyloučit, že původně nezávazný mimomanželský vztah nebude postupně přinášet víc uspokojení. Může manželství zatěžovat, popřípadě povede k jeho rozpadu. Kontrola vlastních citů je obtížná a nikdo nemůže na počátku vztahové experimentace vědět, jaké budou její důsledky. K narušení manželského vztahu může dojít i přesto, že se člověk na základě rozumového rozhodnutí přestane s milencem setkávat. Jeho emoční hodnota může po určitou dobu přetrvávat bez ohledu na rozumový postoj.

c) Mimomanželský vztah může uspokojovat **potřebu citové jistoty a bezpečí**, potřebu intimity. Navázání takového vztahu může být reakcí na problémy a nespokojenost v manželství. Jeho cílem je nahradit dysfunkční manželský vztah a toto očekávání jej od samého počátku ovlivňuje. Silná potřeba hlubší citové vazby vede ke snaze setkávat se co nejčastěji a velice brzy začne narušovat všechny rodinné vztahy. Nároky takto motivovaného partnera mohou být příliš velké, a pokud nemají oba partneři stejnou potřebu, dochází mezi nimi ke konfliktům a brzy i k rozchodu. Pokud je manželství skutečně špatné, zvyšuje se tendence milenecký vztah idealizovat. Víra v kvalitu takového vztahu bývá často iluzí, ovlivněnou přáním, aby takový byl. Kvalitnější poznání partnera je za těchto okolností limitované příliš omezeným kontaktem.

Na druhé straně se nelze domnívat, že by rozbití původního manželství bylo pouze důsledkem nevěry. Bývá to spíše opačně – nespokojenost s citovým vztahem v manželství vede k hledání jiného partnera. Je proto spíše důsledkem rozpadu manželství než jeho příčinou. To vyplývá i ze způsobu řešení nevěry: pokud je manželství přijatelné, bývá obětován mimomanželský vztah a naopak nespokojený člověk se spíše rozhodne pro naději, s níž bývá spojen nový milenecký vztah.

Mimomanželský vztah bývá zpravidla utajován, manželský partner se často vůbec nic nedozví. Pokud dojde k odhalení nevěry, funguje toto zjištění jako trauma, narušující pocit jistoty, důvěry i sebeúctu podváděného člověka. Přináší frustraci v oblasti potřeby citové jistoty, seberealizace i otevřené budoucnosti. Skutečnost, že manželský partner dal, byť třeba jen dočasně, přednost jinému člověku, je pociťována jako vlastní znehodnocení. Podváděný se tak dostává do role méně žádoucího partnera. Není proto divu, že se s ní vyrovnává jako se zátěžovou situací. Velmi často usiluje o ztrestání viníka takového nemorálního a bezohledného jednání. Za viníka však není vždycky považován nevěrný manželský partner. Někdy se agrese obrátí proti jeho milenci, který je pro klamaného člověka cizí osobou. Tato obrana má svou logiku: pokud chce někdo manželství uchovat, nemůže tento vztah dále narušovat (ani agresí vůči manželovi). Obranou může být i popření takové skutečnosti, člověk nechce nic vědět, i když tuší, že je mu manželský partner nevěrný. Aby nemusel problém řešit, tak dělá, že neexistuje.

V době krize středního věku **může být mimomanželský vztah projevem potřeby odpoutat se z těsné a aktuálně méně uspokojující vazby na rodinu**. V tomto případě nějakým způsobem souvisí s vývojově podmíněnou tendencí změnit svůj dosavadní životní stereotyp. Za těchto okolností **může být navázání mileneckého vztahu projevem moratoria středního věku**. Takový vztah se po vyčerpání svých možností většinou spontánně rozpadne a člověk přistupuje k řešení svého dalšího směřování úplně jiným způsobem. Hledá např. smysl života v jiných oblastech než v partnerské intimitě.

Shrnutí

Partnerský vztah se v tomto období mění, lidé bilancují jeho kvality a uvažují o jeho budoucnosti. V tomto období dochází ke druhé krizi manželství, která může vyústit až v jeho rozpad. Mimomanželský vztah má kompenzační funkci, poskytuje náhradní uspokojení v té oblasti, kde jej nelze dosáhnout v manželství.

Kontrolní otázky:

1. V čem spočívá riziko proměny partnerského vztahu?

2. Jaký motiv vede člověka tohoto věku k navázání mimomanželského vztahu?

3. Jak se jeví partnerský vztah rodičů dospívajícím dětem?

## #12.4 Proměna rodičovské role

*Děti dospívají a už nás tolik nepotřebují. Jsou často nevděční, kritizují, ale když něco chtějí, tak to dovedou přijít. Je to teď mnohem těžší než dřív, když byly malé. (Kateřina, 40 let, matka dvou dětí)*

*S puberťáky jsou problémy, když se doma s manželkou hádáme, tak je to jen kvůli nim. Nedá se s nimi o ničem mluvit, my podle nich ničemu nerozumíme. A žena je příliš omlouvá, to mi vadí, já bych byl přísnější. Nedá se jim všechno povolit. (Jaroslav, 45 let, otec tří dětí)*

V období středního věku se mění obsah rodičovské role. Děti postupně dospívají a začínají se osamostatňovat. Pečovatelská rodičovská role se za těchto okolností stává zbytečnou a rodiče si mohou, resp. musí, zvolit jiný způsob jejího naplnění. V této době se v rodině mění většina rolí a jejich vzájemných vztahů. Taková komplexní změna si komplementárně vynucuje transformaci manželského vztahu, jeho dalšího směřování. Výchova dětí, která byla jejich společným cílem, se naplňuje a je třeba hledat nový smysl manželství. Právě v této době se ve větší míře než kdykoliv jindy projevují rozdíly v osobnostních vlastnostech a hodnotové orientaci obou partnerů.

V období dospívání dětí dochází k mnoha změnám, které jsou náročné. Proto klesá celková spokojenost v rodině, což zatěžuje i manželské vztahy. Na druhé straně nemusí mezigenerační konflikt přispívat jen k rozpadu rodiny, ale může vést k upevnění manželské solidarity a vzájemné podpory, dané generační sounáležitostí. **Důležitým znakem krize středního věku je časová shoda rodičovského bilancování a hledání nové identity s obdobím, kdy si svou vlastní identitu vytvářejí i jejich dospívající děti.** Obě generace mají podobný problém, ale zcela jiný přístup k jeho řešení, a tak si jen těžko mohou porozumět. Životní zkušenost, kterou musí čtyřicátník do svých úvah zahrnout (má-li se rozhodnout správně), je pro jeho potomka bezcenná, protože není jeho vlastní. Není dostatečně autentická a má pro něj stejný význam jako prázdné mentorování.

Významným faktorem je **postoj lidí středního věku k dospívání jejich dětí**. Ten bývá vytvářen komplexem faktorů, které určují význam, a tudíž i přijatelnost této dost zásadní změny. Rodiče mívají ve vztahu k dospívání svých dětí **ambivalentní pocity**. Dospělost a nezávislost jejich dítěte může být na jedné straně ziskem, ale na druhé straně může představovat ztrátu. Tento rozpor se projevuje i v jejich chování. Jestliže je dospívání dítěte pro rodiče z nějakého důvodu nepřijatelné, budou jeho projevy vědomě, či spíše nevědomě odmítat. Na druhé straně dobrý rozvoj dítěte potvrzuje rodičovskou kvalitu. Nepříjemné pocity, které dospívání vlastních dětí vyvolává, mohou mít různé příčiny:

1. Dospívání dětí je jedním ze **signálů vlastního stárnutí**, které je vývojově komplementární. Připomíná rodičům blížící se stáří i omezenost doby jejich dalšího života. Jeho popírání může být projevem nechuti připustit si tuto skutečnost. Negativní postoj k vývojové proměně vlastního dítěte může být na druhé straně jen projevem odmítání jakékoliv změny, protože přináší zátěž.

2. Dospívání dítěte představuje i **pro rodiče ztrátu nějakých jistot**. Mění se dosud jednoznačná asymetrie rolí rodičů a dětí. Bývá zpochybněna i formální rodičovská autorita. Rodiče by si ji však rádi uchovali, protože jim takto potvrzená nadřazenost pomáhá řešit různé problémy. Je významnou součástí jejich identity, podporuje jejich sebeúctu. Akceptovat změnu znamená vzdát se této výhody a přijmout náročnější symetričtější roli (která může být prožívána jako nepříjemná a degradující). Tato změna může fungovat jako zátěž v oblasti sebehodnocení a snižovat sebeúctu, jestliže se rodič necítí celkově dostatečně sebejistý.

Vývoj v oblasti rodičovské role závisí, stejně jako mnohé jiné role, na vzájemném vztahu potřeby stálosti, jistoty a potřeby nových podnětů, tj. proměnlivosti. Zvládnout úspěšně dospívání vlastního dítěte vyžaduje i od rodičů ochotu akceptovat dočasně ztrátu nějakých jistot. Fáze proměny bývá spojena s určitým chaosem jak v oblasti rozumové, tak citové. Je nutné se v nové situaci přijatelně orientovat, přijmout ji emocionálně a změnit své chování. Potřeby rodičů a dospívajících se v této době dostávají do zdánlivého rozporu. Rodiče si potřebují udržet citový vztah dítěte, a proto nebývají vždycky schopni či ochotni akceptovat jeho proměnu (z obav, že proměna bude znamenat ztrátu).

**Snaha o nalezení přijatelné alternativy budoucnosti se vztahuje i na vlastní děti**. Rodič by rád ovlivnil jejich život tak, aby snížil riziko chyb a selhání. Neuvědomuje si, že mezigenerační přenos zkušeností není možný a že pubescent či adolescent jeho rady nepřijme. Rodičovský sklon ke kompromisům a někdy i zvýrazněná potřeba vyhnout se potížím připadají dospívajícím jako důkaz ztráty jejich identity. Rodiče se jim jeví jako bezbarví a neimponující. Dospívající nedovedou pochopit jejich postoj a ani o to nemají zájem. V dětství si rodiče idealizovali a nyní je kritizují za to, že ideální nejsou. Jsou rodiči zklamáni, protože je zatím nejsou schopni akceptovat realisticky.

Vzhledem k nejednoznačnosti definice dospělosti mají rodiče tendenci posuzovat její hranici podle svých představ a projikovat do tohoto postoje svoje vlastní potřeby a problémy. Jejich názory na kritéria dospělosti mohou být značně variabilní a obvykle se liší od názorů adolescentů. **Obecně platí, že dospívající mají tendenci lokalizovat mezník dospělosti do ranějšího období a dospělí mají naopak tendenci posouvat jej opačným směrem.** Nutnost změnit v této souvislosti vlastní, rodičovskou roli zpravidla představuje zátěž, protože je nezbytné změnit zároveň i mnohé postoje a chování. Nová situace bere rodičům určitá privilegia, která měli od narození dítěte a zvykli si na ně jako na samozřejmost. Pro rodiče je těžké vzdát se své autority, zejména když vidí, že jejich dítě není ještě zcela zralé.

Ztráta jistoty nadřazené role je často vede ke generalizované představě, že už nemají žádnou moc, že je dítě téměř v ničem nerespektuje. Rodiče bývají přesvědčeni, že je tato změna předčasná. Argumentují nedostatkem zkušeností adolescenta, který by je mohl ještě potřebovat, mohli by mu v lecčems poradit. Úroveň kompetencí, které jsou zárukou správného rozhodování, je ovšem hodnocena oběma generacemi odlišně. Dospívající mají na generační rozdílnost názorů a hodnot opačný názor než jejich rodiče. Mají tendenci tento rozdíl přeceňovat a považovat rodičovské zkušenosti za nepoužitelné. Rodiče si naopak myslí, že jejich zkušenosti svůj význam neztratily (Papalia a Olds, 1992). Vzhledem k velmi rychlým společenským proměnám je mezigenerační přenos zkušeností zcela obecně stále obtížnější. Hodnoty a normy mladé generace jsou jiné než ty, které uznávali jejich rodiče. Stejně problematická je pro další generaci užitečnost některých rodičovských kompetencí a strategií chování. V důsledku společenské změny se mnohé z nich staly nepotřebnými. Tato skutečnost nepříznivě ovlivňuje vzájemný vztah rodičů a dětí: jiné vnímání světa a odlišnost interpretace stejných situací vede k neporozumění a nepochopení jejich chování, resp. motivace, která k němu vedla.

Rodič ve vztahu k adolescentovi **definitivně ztrácí privilegované a nadřazené postavení dospělé autority**. Tato změna je postupně dovršena, ať už jsou obrany dospělých jakékoliv. Nejtíživější je pro rodiče, kteří nemají jinou přijatelnou náplň této role. Formální autorita již není akceptována a každý dospělý není tak vyrovnaný, ani dostatečně kompetentní, aby mohl adolescentnímu dítěti imponovat jinak. Mnozí rodiče prožívají v této fázi pocity ukřivděnosti a snaží se dosáhnout uznání a sebepotvrzení neimponujícím způsobem, např. vyčítáním a doprošováním.

**Někteří rodiče nedovedou správně interpretovat chování svých dospívajících dětí.** Ve své přecitlivělosti a podezíravosti v něm hledají různé negativní signály, např. citovou lhostejnost, nevděk a nezájem. Rodiče mohou mít pocit, že je adolescent ignoruje, ale oni naopak často nevnímají, co jim sděluje jejich dítě. Vzájemné neporozumění bývá mnohdy příčinou omezení komunikace. Obě generace mají v tomto období především potřebu sdělovat svoje názory a mnohem méně jsou ochotny naslouchat. Adolescent se domnívá, že to nemá smysl. Ví, co mu rodiče chtějí sdělit, protože to slyšel už mnohokrát, a myslí si, že jeho argumenty stejně nikdo neposlouchá. Rodiče mají především potřebu svému dítěti všechno pěkně, a hlavně opakovaně, vysvětlit. Neuvědomují si, že to není k ničemu, pokud nebudou mít pozorného posluchače. A samozřejmě, pokud se oni sami nebudou snažit porozumět jemu.

**Rodiče se při vědomí ztráty své formální autority zbytečně vzdávají i toho, co by mohli dosáhnout na neformální úrovni.** Nyní si mohou udržet autoritu jen skutečnými kompetencemi. Jsou zkušenější, a proto mohou udávat pravidla a regulovat způsob soužití. Problém je v tom, že často nemají dostatek sebedůvěry a nedovedou svůj požadavek přiměřeným způsobem prosadit. Nechají se znejistit vydíráním adolescentů (jejich protivností, vyčítáním apod.). Každodenní soužití přináší značné množství banálních konfliktů, které vzájemné vztahy zhoršují. (Spory o koupelnu, program v televizi, pozdní příchody, hlasitou hudbu, nepořádek atd.) Vztah mezi rodiči a adolescentem se často výrazně zlepší, když dítě začne žít mimo rodinu (na internátě, na koleji apod.).

Postoj rodičů k adolescentním dětem bývá ovlivněn **přetrvávající potřebou svoje děti manipulovat, ochraňovat nebo se jim dokonce obětovat**.Rodiče neakceptují ani téměř dospělé děti jako partnery, které je sice třeba respektovat, ale kteří mají zároveň povinnost brát ohledy i na ně. Rodiče např. často nenapadne, že by měli respektovat soukromí dospívajících (to znamená nechodit běžně do jejich pokoje, nečíst jejich dopisy apod.). Na druhé straně nedovedou ve vztahu k nim vyjádřit vlastní potřeby a přání. Často si myslí, že by to nebylo vhodné, byli zvyklí zdůrazňovat rodinu jako celek, kterému se oni sami přizpůsobovali. Svá přání nevyjádří přímo, ale zdůvodňují je obvykle nějakým obecným dobrem či prospěchem adolescenta.

Takovou interpretaci může dospívající chápat nanejvýš jako projev pokrytectví. Není např. nic nepochopitelného na požadavku rodiče, aby měl v úterý večer klid, protože hodlá poslouchat svůj oblíbený pořad a nechce, aby ho rušily návštěvy jeho syna. Ale je nesmysl odůvodňovat to nutností, aby se syn právě v úterý večer učil. Nejistí rodiče někdy dokonce mívají z reakcí vlastních dětí strach. Rádi by se vyhnuli konfliktům a navíc se bojí, že dítě definitivně ztratí. S. Dainowová (1995) připomíná, jak dobře dovedou teenageři rodiče manipulovat svou podrážděností a ignorováním. Rodič by měl být schopen jasně stanovit hranice, které nelze překročit. Měl by je v klidu zdůvodnit a posléze dodržovat. Nemůže čekat, že něco takového udělá adolescent.

Někteří rodiče situaci nezvládnou a v rámci obranných reakcí mohou popírat skutečnost, že dítě dospělo a že by je měli nechat osamostatnit. Nejsou schopni tuto změnu přijmout a nedovedou změnit obsah své rodičovské role. Mohou v této situaci reagovat úzkostí a strachem. Snaží se udržet přízeň dítěte za každou cenu, a proto mu ve všem vyhoví. Tímto způsobem dosáhnou nanejvýš většího odmítání a opovržení, nebo jich bude dítěti líto. Jeden 16letý student takový postoj vyjádřil velice výstižně: „matka se mi klade kobercem”. Sebeobětování nebývá nejlepší způsob udržení emočního vztahu, protože je apriorně asymetrický.

I když rozumově jsou rodiče schopni uznat, že jejich dítě je téměř dospělé, emocionálně se stále cítí být těmi, kteří mají právo o něm rozhodovat a řídit jeho život (samozřejmě pro jeho dobro). Do určité míry takový postoj přetrvává po celý život a je silnější, když spolu obě generace žijí. Adolescenti ve vztahu k dospělým představují jakousi **konfrontační skupinu, která jim ukazuje jejich omezení a potvrzuje ztráty**.Plány dospívajících jsou dost často zaměřeny na oblasti, na něž dospělí rezignovali nebo je nechtějí či neumějí řešit. V adolescenci je potřeba seberealizace otevřena do budoucnosti, její uspokojení je zatím alespoň potenciálně možné v téměž neomezené míře. Mladí mohou nakonec dosáhnot toho, čeho dospělí nedosáhli a vědí, že to už ani v budoucnosti nebude možné.

V době, kdy se děti dostávají do fáze adolescence, jsou jejich rodiče nuceni akceptovat vlastní situaci jako téměř nezměnitelnou. Už nemohou používat obrany odkladem uspokojení do budoucnosti. Je zřejmé, že budoucnost nebude o mnoho lepší. Rodiče mohou v této situaci reagovat různým způsobem a jejich reakce nemusí být vždycky přiměřená. Mohou se s dítětem identifikovat, a tím si vnitřně přivlastňovat jeho úspěchy i jeho šance. Mohou mu jeho možnosti závidět a cítit se nespravedlivě znevýhodněni. Podivné reakce dospělých mnohdy signalizují jejich neuspokojené potřeby. Postoje některých dospělých nebývají neutrální ani tehdy, když jde o cizí dítě.

Silná emoční složka postoje dospělých k adolescentům se projevuje tendencí hodnotit je neobjektivně. Rodiče často interpretují různé reakce dospívajících na základě vlastních motivů a obav, takže se jim takové chování musí zcela zákonitě jevit jinak než adolescentům. V populaci dospělých se postupně vytváří jakýsi **stereotyp hodnocení adolescentů**.Ti bývají generalizovaně posuzováni jako bezstarostní až lehkomyslní, nezodpovědní a neukáznění, líní a sobečtí, zaměření jen na svoje uspokojení. E. Z. Friedenberg (1967) mluví o **adolescentní skupině jako o „diskriminované menšině”**, která nebývá příliš vysoce hodnocena a stále ještě, bez ohledu na mnohé dílčí změny, není považována za rovnocennou dospělým. Obrany, které rodičovské postoje u adolescentů vyvolávají, např. ještě větší ignorance či demonstrovaný negativismus, takové názory dospělých jen posilují.

V období středního věku má člověk **poslední možnost zplodit dítě a stát se rodičem**. Matkám nad 35 let se rodí přibližně 3,5 % dětí z celé populace (Matějček a Dytrych, 1994). Tato alternativa může být osobně důležitá pro bezdětné a nebo pro ty, kteří děti z nějakého důvodu (např. rozvodem) ztratili. Čtyřicátník je však pro rodičovství nejen z biologického, ale i z psychosociálního hlediska příliš starý. Rodičovskou roli chápe jiným způsobem než mladší lidé a vzhledem k tomu se i jinak chová. **Rodičovství lidí středního věku má své specifické znaky**, liší se biologicky, psychologicky i sociálně.

a) **Děti starších rodičů jsou biologicky více ohroženy**. Zvyšuje se riziko genetických i jinak podmíněných vrozených vývojových vad.

b) **Starší rodiče jsou v jiné sociální situaci.** Jejich vrstevníci mají již mnohem starší děti, a tak chybí možnost sdílet s nimi své aktuální zkušenosti. Takoví rodiče zůstávají osamoceni mezi mladší generací rodičů malých dětí. Z. Matějček a Z. Dytrych (1994) upozorňují na fakt, že starší rodiče mají často děti ve svém druhém či třetím manželství. Taková sociální situace přináší celou řadu problémů, které mladí rodiče v prvním manželství nemají. Jde např. o komplikované vztahy mezi dětmi z různých manželství a bývalými manželskými partnery či dalšími příbuznými. V dřívější době bývaly děti starších rodičů většinou nejmladšími ve skupině vlastních starších sourozenců.

c) **Rodiče středního věku mívají k malým dětem jiný postoj.** Bývají úzkostnější, pečlivější, mají tendenci dítě více omezovat a ve větší míře o ně pečovat. Starší rodiče méně podporují osamostatňování dítěte, protože se o ně bojí a očekávají, že by mohlo být ohroženo. Leckdy mají tendenci toto dítě chránit i před učitelem, vrstevníky apod. Starší rodiče zpravidla s dítětem více manipulují. Mnozí z nich jsou ochotni pro dítě hodně udělat a velmi aktivně podporují jeho rozvoj. Na druhé straně od něho hodně očekávají. Základem tohoto postoje je vědomí, že už nelze mít další děti. Určitý vliv má i celková změna vztahu ke světu daná zkušeností středního věku, který se projevuje i v oblasti generativity.

Shrnutí

Rodičovská role se mění v závislosti na věku dětí. Pro rodiče je dospívání dětí signálem vlastního stárnutí a zároveň představuje ztrátu dříve samozřejmé autoritativní pozice. Dospívající jsou pro rodiče konfrontační skupinou, která jim potvrzuje omezení, daná věkem. V období středního věku je poslední možnost zplodit dítě a stát se rodičem.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění rodičovská role v období dospívání dětí?

2. V čem spočívají rizika nezvládnutí této změny?

3. Čím je typický postoj starších rodičů k malým dětem?

## #12.5 Proměna vztahu dospělých k vlastním rodičům

*Když táta umřel, tak jsem si uvědomil, jak život rychle běží a že za chvíli budu já na jeho místě. Dost to se mnou otřáslo, protože to přišlo nečekaně a brzy. (Jiří, 42 let)*

V době dospělosti prochází určitou proměnou i vztah k vlastním rodičům. Na konci mladé dospělosti se obyčejně zafixuje představa o vzájemné rovnocennosti. Na druhé straně může přetrvávat určitá, většinou nespecifická idealizace rodičů, vzniklá v dětství. Je daná iluzí, že rodič nakonec vždycky všechno vyřeší a pomůže (resp. bude umět pomoci). Rodiče fungují jako symbolická podpora i v době dospělosti. V určitém věku se však mohou natolik změnit, že je nutné přehodnotit situaci i vlastní postoj. **Člověk středního věku si začíná uvědomovat, že jeho rodiče stárnou, a musí se s touto skutečností vyrovnat**.

1. **Rodiče odcházejí do důchodu a ztrácejí tak profesní roli**, i s ní spojenou společenskou prestiž. Z toho důvodu přestávají být střední generaci sociálně rovnocenní. Stávají se důchodci, kteří mohou být kdykoliv k dispozici. Lze s nimi libovolně manipulovat a využívat je, protože už nemají žádné oficiální povinnosti. Jejich starosti a zájmy jsou v tomto kontextu považovány za nevýznamné.

2. **U stárnoucích rodičů se projevují první signály úbytku tělesných a duševních kompetencí**. Dospělé děti si uvědomují, že jsou pomalejší, mnohé informace si nepamatují, hůře se vyrovnávají i s běžnými zátěžemi atd. Rozdíl životního stylu a osobního tempa obou generací začíná být viditelný a může být překážkou v komunikaci či v hodnocení nějaké situace.

3. **Rodiče bývají chronicky nemocní,** z toho důvodu se koncentrují na sebe a na své potíže, a pod vlivem této zátěže se mění jejich postoj ke světu.

4. **Někteří z rodičů v této době umírají**. V důsledku toho se mění relace věkově podmíněných rolí v rodinném společenství. Lidé středního věku se stávají příslušníky nejstarší generace.

Role dospělých dětí a starých rodičů přestávají být rovnocenné a jejich relace ztrácí symetrii. Poprvé v životě získává dospělý člověk ve vztahu ke svým rodičům dominantní postavení. **Staří rodiče se stávají závislými na svých dětech** (resp. na svém okolí obecně). Za těchto okolností se postoj lidí středního věku k rodičovské generaci mění. Důsledkem je další odpoutání od symbolické rodičovské autority, uvolnění z vázanosti na rodičovské představy a ideály. Dospělý člověk zůstává ve svém rozhodování osamocen. Nyní je v rámci rodiny zodpovědnou autoritou on sám.

**Úpadek psychických i tělesných kompetencí, změna osobnosti, resp. smrt rodičů působí jako podnět k uvědomění vlastní zranitelnosti a omezenosti svého života.** Mnozí lidé se musí vyrovnat se ztrátou rodiče a zvládnout smutek, který vyvolala. Sklíčenost nad jeho smrtí je spojena s truchlením nad ztrátou určité iluze. Konfrontace s úmrtím blízkého člověka stimuluje i úvahy o reálnosti vlastní smrti. Vede k nutnosti zaujmout k ní nějaký postoj a akceptovat ji jako nevyhnutelnou součást života. Dosavadní popírání reality smrti přestává být v této situaci funkční a člověk obvykle reaguje jinými obrannými mechanismy. Dost často jde o hledání nějaké náhradní jistoty. Smrt sice jistotou je, ale zároveň znamená nicotu, definitivní ztrátu všeho, čím člověk na tomto světě je a co má. Pod vlivem této zkušenosti přehodnocuje čtyřicátník postoj k sobě samému i k okolnímu světu. Ve větší míře než dřív si uvědomuje nutnost najít trvalejší a hlubší smysl dalšího životního směřování, zaměřit se na skutečné hodnoty.

Shrnutí

Počínající úpadek tělesných i psychických kompetencí rodičů, event. jejich smrt působí jako podnět k uvědomění vlastní zranitelnosti i omezenosti svého života.

Kontrolní otázky:

1. Jak prožívá člověk středního věku změnu osobnosti svých rodičů?

2. Jak ovlivní smrt rodiče postoj k vlastnímu životu?

## #12.6 Druhé manželství

*Když jsem se znovu vdala, tak už jsem si nedělala takové iluze jako poprvé. Spíš jsem uvažovala prakticky. A taky jsem nemohla myslet jen na sebe, šlo mi i o to, aby se choval hezky k dětem… Jsem celkem spokojená, ale možná i proto, že od toho tolik nečekám. (Hana, 44 let)*

Motivem k uzavření druhého manželství nebývá tlak sociálního očekávání. Jedno manželství stačí, aby se člověk zbavil stigmatu svobodného, kterého si nikdo nevzal. Rozvedení lidé však přesto uzavírají nové manželství nebo volí družské soužití. Družské soužití a manželství je kvalitativně rozdílným partnerstvím:

1. **Družské soužití není institucionalizováno**. Má celkově jiný psychosociální význam. Je chápáno jako méně závazné a zachovávající větší individuální svobodu. Má menší nároky na vzájemné přizpůsobení a neočekává se, že bude trvalé.

2. Manželství v sobě zahrnuje **institucionálně potvrzený předpoklad trvalosti, větší vzájemné závislosti a solidarity**, společného sdílení dalšího života ve všech jeho aspektech. Vstup do manželství je vždycky spojen s očekáváním nějakého, vesměs psychosociálního, zisku. Člověk uzavírá manželství proto, že od této změny něco očekává. To platí i tehdy, když je to podruhé. Rozdíl je pouze v tom, že **očekávání lidí, kteří vstupují do manželství podruhé, jsou jiná**. Zkušenost z prvního manželství i celkově větší zralost osobnosti se projeví změnou postoje k této sociální instituci. Druhé manželství zařazuje člověka do jiné manželské kohorty, protože je uzavřeno v jiné době a někdy i v rámci poněkud odlišných kulturních standardů (Perlmutter a Ross, 1992).

**Člověk, který zažil jedno nevydařené manželství, reaguje na tuto životní zkušenost častěji hledáním lepší alternativy než odmítnutím vztahu tohoto typu**. J. Alan (1989) považuje tuto tendenci za důkaz proměny pojetí manželského vztahu, která nepotvrzuje předpoklad, že je tato partnerská instituce již přežitá. Lidé současné střední generace odmítají manželství, které je neuspokojující, ale v dobrém manželství by žít chtěli. Pouhé formální zachování manželské instituce jim nestačí. Člověk, který dosáhl určité osobnostní zralosti, klade důraz na obsah, na vztahovou kvalitu, uspokojující jeho potřeby. Tato tendence se ve větší míře objevuje právě ve středním věku.

Změnila se i příslušná společenská norma. Dříve převažující očekávání manželství jako celoživotního monogamního svazku se dostává do kategorie obtížně realizovatelného ideálu. Současná norma toleruje více po sobě následujících partnerských, resp. manželských vztahů.

Aktuální postoj rozvedeného člověka k manželství ovlivňuje jeho zkušenost s prvním neúspěšným vztahem. Problémy, které vedly k rozchodu s prvním partnerem, se projeví i ve vztahu k dalšímu partnerovi. Rozvedeným lidem slouží zkušenost s prvním manželstvím jako referenční kritérium. **Nový partner je hodnocen podle schématu, jehož základem je jeho předchůdce**. Je s ním v různé míře srovnáván a musí se s touto skutečností vyrovnat. Vlastnosti a projevy chování, které byly v prvním manželství zdrojem konfliktů, představují i nadále citlivou oblast. Rozvedený manžel mívá v této oblasti sníženou toleranci a reaguje na takové podněty často až akcentovaným způsobem. Považuje za důležité, aby jeho nový partner takové vlastnosti neměl. Je ovšem otázka, do jaké míry si rozvedený člověk uvědomuje, že mnohé projevy bývalého partnera mohly být stimulovány či posilovány jeho vlastním chováním. Každý jedinec vyvolává v lidech s větší pravděpodobností určité reakce a v manželství toto pravidlo platí ve zvýšené míře.

**Minulá zkušenost může ovlivnit očekávání ve vztahu k novému manželství pozitivně** –představy o manželství se stávají realističtějšími **i negativně** –nezvládnutý a nevyřešený vztah k bývalému partnerovi může nové manželství zatížit, protože člověk uzavírá nový svazek s představou, která není realistická.

Pro úspěšnost nového manželství je samozřejmě důležité, jaký byl hlavní motiv k jeho uzavření:

1. Hlavní motivací k uzavření nového manželství může být vyrovnání s bývalým partnerem. Dominantní je potřeba dokázat tak svou atraktivnost. Někdy si člověk potřebuje potvrdit svou partnerskou přijatelnost sám pro sebe. Rozchod s bývalým manželem mohl zvýšit jeho nejistotu a narušit sebeúctu.

2. Motivem k novému manželství může být potřeba opory, autority, která by vyřešila stávající problémy.

3. Motivace k novému manželství může být ekonomická. Zejména rozvedené ženy mohou mít problémy tohoto druhu.

4. Nové manželství je motivováno vyhovujícím vztahem s novým partnerem. Takový vztah uspokojuje potřebu intimity, citové jistoty a zázemí. V tomto případě je rizikem nanejvýš vztah k dětem z minulých manželství, které se stávají rušivým faktorem a zdrojem nestability.

Druhé manželství bývá ve větší míře **zatěžováno různými vlivy, souvisejícími s původní, rozpadlou rodinou.** Ty mohou vést ke konfliktům, ke střetu zájmů a hodnot.

a) **Závazky k dětem z minulých manželství** mají charakter citové vazby i povinnosti, některé z nich jsou dokonce právně vymezené. Z tohoto důvodu nebude takový člověk nikdy bezvýhradně patřit nové rodině.

b) **Vztah k bývalému manželskému partnerovi** může působit rušivě zejména tehdy, pokud jej člověk nevyřešil sám pro sebe. Jakákoliv zkušenost s dřívějším manželstvím může být zátěží pro obě strany. Zde se plně potvrzuje názor V. Satirové (1994), který lze shrnout v tomto smyslu: Každý kdo byl jednou součástí nějaké rodiny ji ovlivňuje i v době, kdy už její součástí není.

c) **Kontakty s příbuznými z minulého manželství**, které bývají uchovávány prostřednictvím vztahu ke společným dětem, mohou také představovat zátěž. Přinejmenším proto, že připomínají přetrvávající vázanost k bývalému manželovi.

Druhé manželství je vztahem, kterému **chybí výlučnost.** Je opakováním, resp. korekcí, prvního nevydařeného vztahu. Názory na jeho uspokojivost se různí, nelze jednoznačně říci, zda bývá lepší či horší než první manželství. Obecně však platí: **rizika druhého manželství jsou větší, ale jsou kompenzována zkušeností**, která ovlivňuje rozvoj přijatelnějších strategií jejich zvládání. Lidé bývají ve druhém manželství tolerantnější a ochotnější ke kompromisu. Na druhé straně je známé, že taková manželství musí řešit větší množství problémů, a proto se zvyšuje četnost různých negativních prožitků (např. žárlivosti, vzteku, pocitů opuštěnosti, nepochopení, viny, strachu z budoucnosti).

V novém manželství je třeba vytvořit nový konsenzus rolí, standardů komunikace a kooperace při řešení aktuálních problémů. **Řešení nové situace musí brát ohled na potřeby dětí z předcházejících manželství**. Nelze podléhat iluzi, že děti budou sdílet pocity uspokojení z nového manželství svého rodiče. Partner jejich matky (otce) je cizí bytostí, která zaujímá roli jejich biologického rodiče a může se jim jen z tohoto důvodu jevit negativně nebo alespoň ambivalentně. Dítě si tohoto člověka samo nevybralo, může jej v lepším případě dodatečně akceptovat. Reakce dětí mohou působit destabilizačně a zvyšovat riziko rozpadu i tohoto partnerského vztahu.

Častým zdrojem konfliktů ve druhém manželství je **rozpor vztahu obou partnerů k vlastním dětem a k potomkům svého partnera**. Doplněná rodina zahrnuje velké množství kombinací rozmanitých rolí s často protichůdnými nároky a potřebami. Všechny nelze uspokojit, a proto bývá tato životní fáze spojena s nutností preferovat některé z nich na úkor jiných. Doplněná rodina nemůže fungovat pro všechny své členy jako jednoznačně pozitivní emoční zázemí, spojené s pocity vzájemné sounáležitosti, jistoty a bezpečí. Je kompromisem a je třeba ji takto akceptovat. Větší očekávání by bylo za těchto okolností nerealistické.

**Nové manželství muže a ženy středního věku se v mnoha směrech liší**. Průměrný věk, v němž se ženy podruhé vdávají, je 34 let, muži se podruhé žení ve 37 letech (Říčan, 1989).

a) **Rozvedení muži a ženy nemají stejnou šanci najít nového partnera. Většina rozvedených žen se znovu vdá**. Avšak platí zde pravidlo, že čím déle zůstávají rozvedené, tím menší jsou jejich šance na nový sňatek. Pravděpodobnost uzavření dalšího manželství je také nepřímo úměrná vzdělání. Vzdělanější ženy mají větší problémy s hledáním partnera, může zde působit jak větší důraz na kvalitu výběru, tak jejich ochota žít samostatně (Glick a Sung-Ling Lin, 1988).

**Rozvedení muži rovněž většinou uzavírají nové manželství. Možnost volby nové partnerky je v jejich případě méně omezená než u žen**. Rozvedený muž ve věku 40–45 let si bere nejčastěji 30–40letou partnerku, to znamená ženu mnohem mladší. Rozvedená žena stejného věku si nejčastěji bere muže mezi 40–50 lety, to znamená staršího, než je ona sama (Říčan, 1989, str. 332). Z toho vyplývá i pravděpodobný způsob života takových manželů. Ten je v případě mužů spíše stylem života mladších dospělých (muž se přizpůsobuje své nové partnerce), zatímco v případě žen je stylem života stárnoucích lidí.

b) **Muži a ženy jsou v odlišném postavení i ve vztahu k dětem**. To se týká jak dětí z bývalého manželství, tak eventuální možnosti mít další potomky v manželství novém. Matky mají většinou svoje děti z předcházejících manželství ve své vlastní péči. Na druhé straně ženy už nemívají tak často další potomky: jak z důvodu věku, tak z důvodu nasycení mateřské potřeby.

**Nové manželství žen středního věku se více liší od standardního modelu**, členové takové rodiny jsou různorodější, a proto se v něm více střetávají různé zájmy. Děti žijící v doplněné rodině mají tendenci z této rodiny odejít a osamostatnit se dříve než děti z funkčních rodin, žijící s oběma biologickými rodiči (Berger a Thompson, 1998). Otcové obyčejně se svými dětmi z prvního manželství nežijí. Jejich vztah s dětmi bývá dost často nějakým způsobem narušen.

Otcové mohou strádat omezením kontaktu, mohou ve vztahu ke svým dětem prožívat pocity viny apod. Potřeba rodičovství se může za těchto okolností posilovat a výsledkem může být touha po dalším dítěti, jehož prostřednictvím by si mohli otcovskou roli zopakovat a prožít ji lépe. Motivace ke zplození dalšího dítěte bývá ovlivněna i věkem jejich nové partnerky. Většinou jde o mladší ženy, někdy i dosud bezdětné, s nenaplněnou potřebou mateřství. **Druhé manželství muže středního věku se může mnohem více blížit standardnímu modelu**. Děti z minulého manželství chodí pouze občas na návštěvu a postupně mohou i tyto kontakty ubývat.

Shrnutí

Očekávání lidí, kteří vstupují do druhého manželství, jsou jiná, než byla na počátku prvního manželství. Zkušenost může ovlivnit očekávání ve vztahu k novému partnerovi pozitivně i negativně. Druhé manželství je ve větší míře zatěžováno různými sociálními vlivy, souvisejícími s původní rodinou. Nová manželství žen a mužů se v mnoha směrech liší.

Kontrolní otázky:

1. Jaká bývají obvyklá očekávání ve vztahu k dalšímu manželství?

2. Jaká jsou hlavní rizika druhého manželství?

3. V čem se liší druhá manželství žen a mužů středního věku?

## #12.7 Identita člověka středního věku

*Všechno se mi v životě nepodařilo, ale s něčím jsem spokojen. První manželství zkrachovalo, ale to druhé je lepší – i když možná jen proto, že už mám zkušenosti, už od toho tolik neočekávám. Ani v práci si nedělám velké iluze. Přál bych si zajistit rodinu, mám malého syna a začínal jsem nedávno od začátku. (Karel, 42 let, vyučený)*

Krize středního věku, spojená s uvědoměním časové omezenosti vlastního života se projeví i v oblasti identity, potřebou její změny. Vlastní identitu je třeba přehodnotit a nalézt novou alternativu, která by byla přijatelná i pro období stárnutí. V období středního věku se uvolňují různé vazby, mění i vztah k mnoha hodnotám. Člověk tohoto věku už není v takové míře zaměřen na splnění vnějších očekávání, ale hledá skutečné naplnění svého života. V oblasti identity jsou zdůrazňovány ty složky, které představují autentické vyjádření osobnosti čtyřicátníka. Představa o budoucím zaměření je však zatížena redukcí možností. Novou identitu ovlivňuje osobní zkušenost, která je nesdělitelná, a může proto sloužit jen svému nositeli.

1. Jedním z významných signálů pokračujícího věku jsou **tělesné změny**. Zatím jde zpravidla jen o úbytek tělesné atraktivity, který ovlivňuje především ženskou identitu. Nové, funkční sebepojetí už nemůže být založeno na fyzických kompetencích, musí vzít v úvahu jejich pokles a zaměřit se na jiné kvality, popřípadě na úplně jiné hodnoty.

2. **Profesní role** je i v tomto věku významnou součástí individuální identity. Může ji plně uspokojovat, protože by měla být na vrcholu, čtyřicetiletý člověk může získat i tu nejvyšší společenskou pozici. Lidé tohoto věku jsou schopni řídit celou společnost, stávají se garantem jejích norem. Změna generativity se projeví tendencí k předávání znalostí a zkušeností, k uplatnění vlastních kompetencí v širším měřítku (např. ve vazbě na společnost, na budoucí generaci). Pokud člověk této úrovně dosáhne, stane se tato složka uspokojivou součástí vlastní identity. Sebepojetí naopak zatěžuje ztráta profesní role nebo její neúspěšnost. Nízké sebehodnocení, které je důsledkem profesního selhání, se může zafixovat a nepříznivě ovlivňovat vlastní identitu.

3. **Manželství** lidí středníhověku prochází obdobím někdy dost **zásadních změn**.Identitu zatěžuje druhá krize manželství, dospívání dětí a změna rodinných rolí. **Partner v této době obvykle nebývá pro sebevymezení tak důležitý, jako byl dřív.** V pozitivním případě je samozřejmou součástí identity, jíž není věnována zvláštní pozornost. V horším případě je tento vztah nějak narušen a zatěžuje identitu deziluzemi či pocitem selhání a nízké vlastní hodnoty. V tomto věku může nabývat na důležitosti potřeba sebepotvrzení vlastní atraktivity v novém partnerství, podporovaná mýtem poslední šance k navázání nového milostného vztahu.

**Mimomanželský vztah** se může stát zdrojem náhradního uspokojení a významnou součástí vlastní identity, i když většinou jen dočasně. Přispívá k jejímu obohacení a ke zvýšení sebevědomí. Na druhé straně přináší také různé komplikace. Jeho důsledkem mohou být i ztráty, např. v oblasti rodinných rolí.

**Rozvod vede ke ztrátě jedné významné role** a vždy se projeví změnou identity. Obranné mechanismy mohou vést k přesunu viny na bývalého partnera. Avšak tato obrana nemůže být plně funkční. Pokud si člověk zvolí nevhodného partnera, pak jde i o jeho selhání, protože tento partner byl alespoň po určitou dobu pozitivně hodnocenou součástí jeho identity. Po rozpadu manželství se negativním způsobem změní a v této podobě bude, opět dočasně, individuální identitu zatěžovat.

**Druhé manželství**, které bývá chápáno jako korekce negativní zkušenosti, **neovlivní identitu člověka středního věku v takové míře, jak ji ovlivnilo uzavření prvního manželství.** Může však přispět ke zlepšení sebehodnocení, a tím i sebeúcty. Nicméně v této době už manželský partner nebývá tak důležitou složkou vlastní identity jako v mladé dospělosti.

Pro ženy je významné **uvolnění z vázanosti na rodinu a děti, které otevírá možnost nového vymezení vlastní identity**. V této době je zřejmý větší důraz na sebe, na uspokojení vlastních potřeb a odklon od preferenčního uspokojování potřeb dětí, event. i manžela. Čtyřicetiletá žena splnila mateřskou povinnost, vychovala děti a nyní se cítí oprávněna usilovat o vlastní rozvoj. Ženy tohoto věku si vytvářejí novou, samostatnější a sebevědomější identitu, která má obyčejně větší stabilitu. V této podobě zpravidla přetrvává až do stáří.

4. V době středního věku se mění obsah **rodičovské role**. Dospívání dětí ovlivňuje i rodičovskou identitu a bývá jedním z impulzů k její proměně. Rodiče jsou na základě vývojově podmíněné změny svých potomků nuceni vzít na vědomí i vlastní stárnutí. Mění se konstelace rodinných rolí, rodiče postupně ztrácejí nadřazenou pozici, která byla součástí jejich identity a podporovala jejich sebeúctu. **Shoda období proměny identity rodičů i dospívajících dětí představuje pro obě generace zátěž a zvyšuje riziko neporozumění.**

Pod tlakem okolností se může měnit subjektivní význam rodičovské role. Například omezení resp. ztráta kontaktu s dětmi v důsledku rozvodu dost často stimuluje potřebu prožít rodičovskou roli znovu a autentičtěji. Někdy jde jen o to, že se člověk svému dítěti nevěnoval v takové míře, jak by se mu nyní zdálo potřebné. V období středního věku je poslední šance zplodit dítě. Čtyřicátník si může zvolit i tuto alternativu, která rovněž povede ke změně jeho identity. Pojetí rodičovské role však bývá v tomto věku jiné než v době mladé dospělosti.

4. **Ve středním věku se mění vztah k rodičům**. Úpadek jejich psychických i somatických kompetencí stimuluje změnu v postoji nejen k nim, ale i k sobě samému. Identita člověka středního věku se pod vlivem této zkušenosti mění. Lidé tohoto věku musí přijmout roli dominantní a zodpovědné generace, na níž závisejí jak jejich dospívající děti, tak staří rodiče. Smrt rodičů je podnětem k uvědomění vlastní zranitelnosti a ke změně postoje k mnoha hodnotám. Pod vlivem této zkušenosti přehodnocuje čtyřicátník postoj ke světu i k sobě samému. Tato změna se odrazí i v pojetí vlastní identity, kde dojde k posunu ve směru trvalejších a autentičtějších hodnot. Někdy se mohou objevit i různé obranné reakce, které jsou signálem neschopnosti zvládnout danou situaci.

Shrnutí

Ve středním věku dochází k různým změnám, které se projeví i v oblasti identity. Člověk tohoto věku mění postoj ke světu i k sobě samému.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou podstatné změny v oblasti identity člověka středního věku?

2. Co vám osobně připadá nejvýznamnější?

# #13 Období starší dospělosti: 45–60 let

*Mám slušnou práci, přijatelné manželství, děti se celkem vyvedly – jen aby mi to vydrželo, mohlo by být i hůř.*

*Já bych si přála hlavně zdraví a nemít zbytečné starosti. Nejvíc si cením klidu a pohody. (Alena, 53 let)*

*Rád bych se dočkal ve zdraví důchodu. Člověk mého věku se už za ničím nehoní, už ví, že to nemá cenu. (Zdeněk, 59 let)*

*Ještě bych chtěl pár let pracovat, chtěl bych dokončit pár věcí, ale už v klidu, nějaké předhánění a rivalita mi nic neříká. (Jan, 58 let)*

Stárnutí je spojeno s rizikem ztráty možnosti užít si dosažené sociální pozice, prostředků i citového zázemí. Věk 50 let je považován za jakýsi mezník, který s definitivní platností potvrzuje počátek stárnutí. Zhoršení některých funkcí a první viditelné změny tuto skutečnost potvrzují. Vedou ke zvýšení nejistoty a obav ze selhání, narušují sebehodnocení a nějakým způsobem mění postoj k sobě samému. Člověk se musí vyrovnávat s postupným úbytkem svých kompetencí a naučit se odhadovat svoje aktuální možnosti. To je samozřejmě dost obtížné i emocionálně, a tak se dost často stává, že je takový odhad nepřesný.

Stárnoucí jedinec se může snadno, v rámci obrany popíráním, přecenit, nebo může být jeho sebehodnocení mnohem horší, než by odpovídalo skutečnosti. Zvýšená nejistota může navíc sama o sobě zhoršovat aktuální výkon, zejména v těch oblastech, kde emoční napětí působí inhibičně, např. v sexu. Naštěstí v této době ještě nejsou biologické či psychické změny dané věkem velké a člověka zatím v jeho životním komfortu příliš neomezují. Stárnoucí člověk je sice méně výkonný, pomalejší, hůře přizpůsobivý, ale na druhé straně nemusí být tato životní fáze spojena s většími nároky, a ty obvyklé dokáže plnit rutinním způsobem. Člověk tohoto věku si nedělá iluze a už příliš nestojí o změnu. Rád by si uchoval to, co je dobré, eventuálně alespoň přijatelné. Uvědomuje si, že změna by mu s největší pravděpodobností nepřinesla nic pozitivního.

## #13.1 Tělesné změny spojené s počátkem stárnutí

*Nejvíc mě vzalo, když mi našli cukrovku. To jsem pochopil, že už je to definitiva. Už se jí nikdy nezbavím a můžou přijít i další choroby. (Josef, 58 let)*

*Po přechodu to začalo: operace, vysokej tlak, páteř a všechno možný. Už toho tolik neudělám co dřív a jsem rychleji unavená. Snažím se s tím vyrovnat, já vím, že jsou na tom lidi i hůř. (Jaroslava, 55 let)*

**Stárnutí je proces, spojený s pozvolným úpadkem všech tělesných funkcí**. V tomto období se začíná projevovat různými drobnými potížemi, avšak tělesné změny nejsou ještě příliš velké. Některé z nich jsou dokonce tak malé, že si jich člověk ani nevšimne. Uvědomění určité proměny vlastního těla a jeho funkcí přichází zpravidla náhle, jako reakce na nějakou zátěž. Tehdy člověk pochopí, že tato změna je nezvratná a není možné ji ignorovat a popírat.

1. **Zhoršují se základní smyslové funkce, zrak a sluch**.

a) Dochází ke zhoršování akomodační schopnosti oka, k tzv. presbyopii. Oční čočka již není dostatečně pružná, aby se přizpůsobovala vidění na různou vzdálenost. Člověk v tomto věku sice stále vidí docela dobře na dálku, ale zato má čím dál větší problémy s viděním na blízko. Není si např. schopen přečíst cenovky na zboží, jízdní řád tramvaje, jídelní lístek. Tyto potíže lze kompenzovat brýlemi, takže jde jen o to, přijmout tuto optickou pomůcku jako jeden ze signálů vlastního stárnutí. Pokles vidění daný presbyopií pokračuje jen určitou dobu a pak se zastaví. Zhoršená zraková ostrost může mít i jiné příčiny.

b) Mění se i kvalita sluchového vnímání, člověk přestává dobře slyšet zejména vysoké tóny. To znamená, že se může měnit vnímání řečového projevu různých lidí, určité zvuky mohou působit rušivě apod. Z toho důvodu je více zatížena pozornost a naslouchání se stává namáhavější.

2. **Klesá tělesná síla a pohybová koordinace, zpomaluje se rychlost a pohotovost reakcí**. Jejich pokles bývá poměrně pomalý a plynulý, takže člověku v běžném životě příliš nevadí. Pokud pro něj tyto kompetence nejsou z nějakého důvodu významné, např. v profesní roli nebo ve sportu, pak jej většinou netrápí. Akceptuje je jako součást svého stárnutí, obyčejně ani ne tu nejzávažnější.

3. **Stále častěji se objevují různé zdravotní potíže**, mnozí lidé jsou v tomto věku postižení některou chronickou chorobou (diabetes, hypertenze, artritida apod.). Stárnoucí člověk si **uvědomuje svou zranitelnost**. Ví, že i on by mohl být takovými chorobami ohrožen, protože mnozí z jeho vrstevníků jimi trpí. Pokud se tak stane, přijímá zjištění takové nemoci sice se smutkem, který je reakcí na definitivní ztrátu zdraví, ale zároveň rezignovaně. Akceptuje ji jako nepříjemnost, která je v tomto věku obvyklá a nedá se s ní nic dělat. V důsledku toho se mění i postoj k drobným zdravotním problémům.

Standardní obranou bývá racionalizace, útěcha představou, že by situace mohla být ještě mnohem horší. Tento obranný mechanismus není zcela nerealistický, protože někteří lidé již v tomto věku umírají. To se týká spíše mužské části populace, úmrtnost mužů je mezi 50. a 60. rokem dvojnásobná ve srovnání s úmrtností žen. (V roce 1995 měla skupina zemřelých mezi 50 a 60 lety složení, které odpovídá tomuto předpokladu: tvořilo ji 31,6 % žen a 68,4 % mužů – Statistická ročenka, 1996).

Strach ze smrti se oživuje jen tehdy, pokud zemře někdo blízký nebo alespoň známý, a je silnější pokud šlo o vrstevníka. Padesátiletý člověk akceptuje smrt jako nevyhnutelnou, ale má ji lokalizovanou někam do vzdálenější budoucnosti. Předpokládaná průměrná doba života mu slouží jako obranný argument: *Ještě nejsem v tomto věku, ještě mám čas.*

Stárnutí vytváří **tlak na změnu hodnotového systému**.V tomto věku se už nelze fixovat na biologicky podmíněné funkce vlastního organizmu, ale je třeba se přizpůsobit realitě. Většinou dochází k určitému zpomalení tempa, lidé si začínají uvědomovat, že nezvládnou tolik, co dříve. V průběhu stárnutí se **mění postoj k vlastnímu tělu a k jeho somatickým funkcím**.Tělesné projevy více upoutávají pozornost a stávají se potenciálním zdrojem ohrožení. Drobné bolesti, únava apod. v tomto věku často přispívají ke zhoršení běžného každodenního komfortu. Opakované nepříjemné pocity posilují tendenci zaujmout k nim nějaký, často extrémní postoj – od jejich popírání až k nadměrnému sebepozorování. Změny tělesných funkcí jsou příčinou ochoty stárnoucích lidí přijmout nový, zdravější styl života, někdy opět včetně různých extrémů.

Mění se také vztah k vlastnímu tělu, to znamená i k zevnějšku. Člověk tohoto věku musí skutečnost vlastního stárnutí přijmout a adaptovat se na ni, ale tento proces trvá určitou dobu. Jeho začátek bývá obyčejně lokalizován již do období středního věku. Po padesátce se ovšem stává mnohem naléhavější a přijetí této skutečnosti už nejde jen tak odkládat. Proces adaptace na vlastní tělesné stárnutí lze rozdělit do několika fází:

1. **Fáze prvních signálů stárnutí**, které bývají většinou popřeny nebo bagatelizovány. Člověk si nějakou změnu uvědomí, ale pokud jej netrápí ve větší míře, nevěnuje jí pozornost a žije dál stejným způsobem.

2. **Fáze smlouvání**, kdy si člověk více připouští, že stárne, ale rád by si udržel pocit přijatelně dobrých funkcí a tělesné svěžesti co nejdéle. Velkou roli hraje srovnání s vrstevníky. Stárnoucí lidé mají tendenci potvrzovat si svou relativně dobrou tělesnou kondici alespoň ve vztahu k nim. Člověk rád slyší, že je ještě na svůj věk zdatný, vypadá mladě apod. Svůj věk nepopírá, ale snaží se posilovat vědomí, že to s ním je ještě relativně dobré.

3. **Fáze přijetí reality tělesného úpadku** a zdůraznění jiných hodnot. Člověk se smiřuje se svými tělesnými potížemi a učí se s nimi žít. Někdy může jít až o rezignaci.

**Tempo stárnutí bývá individuálně různé** a neovlivňuje změny funkcí různých orgánových systémů či tělesný vzhled rovnoměrně. Gerontologové proto mluví o tzv. **biologickém věku, který vyjadřuje aktuální úroveň určitých tělesných i duševních funkcí**. Biologický věk nemusí odpovídat věku chronologickému, všichni lidé nestárnou stejně rychle. Biologický věk je dán na jedné straně genetickým programem, který zahrnuje i pravděpodobnou délku života. Na druhé straně jej ovlivňují různá onemocnění a vlivy vnějšího prostředí. Do této kategorie by patřil např. dlouhodobý životní styl, různé zátěže, kterým byl člověk delší dobu vystaven (alkohol, kouření, stres příliš rychlého životního tempa, úrazy apod.).

**Míru vlivu dědičnosti a exogenních faktorů na rychlost stárnutí nelze přesněji vyjádřit**. Je pravděpodobné, že i jejich interakce bude mít individuálně specifický charakter. Kvalita dědičných předpokladů může např. určovat i schopnost zvládat různé exogenní zátěže. To znamená, že ve stejné situaci bude každý organismus reagovat trochu jinak.

#### Specifické znaky stárnutí žen

Období mezi 45.–55. rokem je **fází klimakteria**. Jeho hlavním projevem je menopauza, spojená s definitivní ztrátou plodnosti a s tělesnými i psychickými změnami. Jejich příčinou je úbytek hormonu estrogenu. Klimakterium je sice změnou očekávanou, která je součástí normálního vývoje, ale přesto může působit jako stresová situace. Je třeba ji psychicky zpracovat a adaptovat se na ni. Nepravidelnost menstruace a posléze **menopauza je jednoznačným signálem stárnutí**. **Kromě toho může být chápána jako ztráta či znehodnocení ženské role**, pro niž je typická plodnost. Jakmile žena tuto kompetenci ztrácí, může si připadat méněcenná. Takovou reakci by posilovalo nedostatečné uspokojení základních psychických potřeb, které s ženskou rolí nějak souvisejí.

Prožití všech fází partnerské a rodičovské role usnadňuje přijetí dalších, vývojově podmíněných fází, to znamená i různých projevů stárnutí. Ženy, které byly v ženské roli úspěšné, měly své mužské ctitele a užily si několik mileneckých vztahů, bývají v této oblasti vyrovnané. Přijímají další vývojovou fázi bez tenze, pouze s určitou nostalgií. Mnohé ženy akceptují menopauzu dokonce s úlevou, protože mají konečně klid. Neobtěžuje je menstruace ani riziko otěhotnění.

**Sociální význam klimakteria je spíše negativní**, tato změna ženu společensky degraduje. Termín klimakterická ženská slouží občas dokonce i jako nadávka. Vyjadřuje laickou představu přechodu jako období, v němž se výrazně negativním způsobem mění ženská psychika i zevnějšek, roste nervozita, podrážděnost, neschopnost sebeovládání apod. Zafixovaný stereotyp klimakteria je spojen s očekáváním psychické krize a nápadné proměny zevnějšku. Tato představa je do značné míry mýtem, u většiny žen k ničemu takovému nedochází, přinejmenším ne tak bouřlivě. Reakce na tuto vývojově podmíněnou hormonální změnu je individuálně specifická, to znamená, že může být velmi rozmanitá. V oblasti psychiky jde obyčejně jen o dočasné výkyvy v prožívání a chování, které se postupně stabilizují.

Klimakterické změny se mohou projevovat:

a) **Tělesnými reakcemi** – zvýšenou unavitelností, bolestí hlavy, návaly horka, pocením, pocity dušnosti, závratěmi apod.

b) **Psychickými reakcemi** – zvýšenou úzkostí, podrážděností, depresemi, pocity vyhaslosti a ztrátou elánu. Ke zvýšení zátěže tohoto období přispívá i jeho negativní sociální hodnocení. Vzhledem k němu může klimakterium působit jako stigma, znehodnocující ženskou roli.

#### Změny tělesného vzhledu

Pod vlivem stárnutí se mění i zevnějšek. Objevují se první **typické znaky stáří** jako jsou vrásky, šedivé vlasy, změny pigmentace kůže a proporcí těla. Povolená kůže ztrácí svou pružnost, tuk se po těle ukládá nerovnoměrně a především tam, kde je to z estetického hlediska nepříjemné. Člověk mění svůj vzhled, nyní je už na první pohled zřejmé, že stárne.

**Změna zevnějšku je rovněž akceptována jako ztráta určité hodnoty.** Stárnutí činí člověka z hlediska norem současné společnosti fyzicky neatraktivním. (Nějaké normy krásy, které by platily pro období stáří, sice existují, ale mají aktuálně mnohem menší hodnotu než mediálně prezentovaný standard, spojený s mladistvý vzhledem.) Jak upozorňuje P. Říčan (1989), z biologického hlediska je to naprosto v pořádku, stárnoucí člověk ani nemá být přitažlivým. Není žádný důvod, aby se někomu líbil, protože by už stejně nemohl mít potomstvo.

Ze sociálního hlediska je tato změna spojena **s úbytkem prestiže, kterou přinášela tělesná krása** odpovídající současnému sociokulturnímu standardu. Z tohoto pohledu je rozdílně chápána změna daná stárnutím muže a ženy. Mužský standard akceptuje vrásky i šediny, mnohdy činí muže i přitažlivějším nebo alespoň zajímavým. Ženský standard ulpívá na mladistvém vzhledu a je třeba zátěž takové predeterminace nějak individuálně specificky zvládnout.

Reakce stárnoucích žen, které jsou pod tlakem sociálního znevýhodnění, mohou být různé:

a) Častou reakcí je **rezignace na přijatelnou atraktivitu**. Žena úbytek prestiže v této oblasti akceptuje a zaměřuje se na jiné hodnoty, které jí tuto ztrátu mohou kompenzovat (např. role babičky). Někdy se i do role staré ženy stylizuje, přestává o sebe dbát, nosí odložené věci apod.

b) Jednou z obranných reakcí je **popření nutnosti poklesu atraktivity**. Tento obranný postoj se nevyskytuje jen u žen. Usnadňuje jej skutečnost, že člověk si proměnu svého zevnějšku danou stárnutím neuvědomuje a vnímá se stále stejně. Je to možné i proto, že tyto změny jsou plynulé a pomalé. Pokud by se např. podíval na své fotografie z posledních let a porovnával by je, viděl by, že skutečně zestárnul. Tento postoj bývá spojen se snahou prodloužit dobu přijatelné atraktivity různým způsobem: zvýšenou péčí o zevnějšek, kosmetickými operacemi apod. Uvedený obranný mechanismus však může fungovat jen dočasně.

c) **Realistický postoj se projevuje úsilím o přiměřené zvládnutí nepříznivých změn a nalezení nové přijatelné identity**. Péče o zevnějšek je jenom jedním z prostředků. Žena chce vypadat dobře, ale nechce nic předstírat, přijímá své stárnutí jako samozřejmost. Změní styl oblečení, účes, úpravu zevnějšku, cvičí atd., a tím si udržuje sebeúctu. Tento postoj vyžaduje značné úsilí a vědomí, že existuje určitý limit, který nelze překonat. Je důležité odhadnout míru možnosti ovlivňovat svůj zevnějšek. Příliš vysoké ambice vedou ke zklamání. Je třeba vědět, že už v žádném případě nelze vypadat stejně jako v mládí.

V této době dochází **ke změně obsahu i sociálního statusu ženské role**.Už nemůže být založena na tělesné atraktivnosti a potenciální plodnosti, ale musí být zaměřena na trvalejší a obecně platné hodnoty. Je proto méně specifická, než byla dřív. Mužské stárnutí je spojeno s plynulejším úbytkem hormonální produkce. U mužů neexistuje žádný jednoznačný předěl, jako je menopauza u žen. Do určité míry zde pozitivně působí i rozdílnost standardu mužské a ženské atraktivity. Na druhé straně jsou muži více ohroženi některými chorobami, které mohou negativně ovlivňovat jak jejich tělesné funkce, tak i jejich vzhled.

#### Sexualita

Sexualita je i v tomto věku přirozenou součástí života. V oblasti sexuální aktivity dochází k dalšídiferenciaci, **frekvence i míra uspokojení může být velice variabilní**.Příčinou vzrůstu interindividuálních rozdílů však není jenom věk. Sexualita je velmi citlivou oblastí, kterou ovlivňuje velké množství různých faktorů. Odrážejí se zde všechny tělesné i psychické změny, různé sociální vlivy a dokonce i každodenní události. Standardní společenské očekávání je i ve vztahu k sexualitě spíše negativní. Dokonce i vlastní děti se často domnívají, že rodiče ani sexuálně nežijí. Jsou na to podle jejich názoru už staří. V důsledku toho přestává být stárnoucí člověk v sexuální oblasti sebejistý. Nyní potřebuje ke svému vzrušení víc času, tělesnou i psychickou pohodu a jistotu, že je partnerem všestranně akceptován.

Případné výkyvy sexuálního prožívání nebo dokonce občasná selhání nebývají vždycky zapříčiněny jenom tělesným stárnutím. Leckdy jde spíše o důsledek psychického napětí, nejistoty a negativního očekávání. **Sex už nemůže být chápán jako oblast výkonová a člověk jím nemůže potvrzovat své osobní kvality**. Měla by zde nabývat na významu prožitková složka, kde je důležitý pocit kontaktu, vzájemné blízkosti a souznění.

**Sexuální apetence i kvalita uspokojení závisí ve větší míře než dřív na osobnosti partnera.** Dlouholetý, rovněž stárnoucí partner je součástí určitého stereotypu. Ten samozřejmě není příliš inspirující, ale na druhé straně není ani zatěžující. V tomto věku bývá představa nového, atraktivního partnera stále častěji spíše stresující. Stárnoucí člověk si uvědomuje, že už není tak tělesně přitažlivý a sexuálně výkonný, jako býval dřív. Znejistěl a bojí se, že by mohl selhat, nechce se mu riskovat ztrapnění. U žen jde ve větší míře o pocit ztráty atraktivnosti, zejména pokud se muž nedokáže dost rychle vzrušit. Obvyklou reakcí na takovou situaci bývá zvýšení opatrnosti a vyčkávání. Mnohá nová partnerství jsou po různě dlouhou dobu jen platonická, protože stárnoucí lidé ztrácejí sexuální spontánnost. **Mění se i postoj k sexu. Ten přestává být samostatným zdrojem tělesného uspokojení a je ve větší míře chápán jako součást komplexního partnerského vztahu**. Mnohdy měl takovou funkci už dřív, přinejmenším ve stabilizovaném partnerství.

Shrnutí

Stárnutí je proces, spojený s pozvolným úpadkem tělesných funkcí. V důsledku toho dochází ke změně hodnotového systému.

Mění se i postoj k sexu. Tempo stárnutí je individuálně různé. Pro ženy je významným obdobím klimakterium, které může být chápáno jako znehodnocení ženské role. Pod vlivem stárnutí se mění zevnějšek, ze sociálního hlediska je tato změna hodnocena negativně.

Kontrolní otázky:

1. Jak ovlivnují tělesné změny psychiku stárnoucího člověka?

2. Jaké jsou specifické rysy tělesného stárnutí žen?

3. Jak se mění postoj k sexu?

## #13.2 Poznávací procesy

*Já už těm novým věcem nerozumím a ani o nich nepřemýšlím. Stejně bych to nepochopil, to už je pro ty mladé. Mně stačí, co jsem se naučil. (Ladislav, 58 let, vyučen)*

*Musím držet krok s vývojem, pořád přichází něco nového a já bych ještě nerad vypadl. Stále ještě mě to zajímá, ještě mi stojí za to kupovat si nové knihy. Teď je tolik literatury, to dřív nebylo. (Zdeněk, 57 let, VŠ)*

Intelektové funkce se mohou v průběhu lidského života rozvíjet a měnit různým způsobem. V dospělém věku ovlivňuje jejich úroveň i strukturu ve větší míře zkušenost. Zrání má v tomto období relativně menší význam, než mělo v dětství. Po 60. roce se opět zvýší význam genetických dispozic, které budou určovat tempo celkového stárnutí a s ním spojených negativních změn i v oblasti inteligence.

Pod vlivem specifické, dlouhodobé zkušenosti dochází **k selektivnímu rozvoji určitých schopností, dovedností a nahromadění zásoby informací**.

a) **Úroveň rozumových schopností ovlivňují různé, individuálně specifické faktory**. Je to např. způsob života, profesní i zájmová aktivita, která stimuluje, rozvíjí a uchovává některé kompetence více než jiné. Obecně jde především o to, zda si člověk zvykl přijímat nové informace, zda musí uvažovat o různých problémech (nebo zda mu stačí zafixované stereotypy) a do jaké míry je ochoten měnit navyklé strategie.

b) Určitý význam má i **očekávání společnosti**. Vždycky se ve větší míře rozvíjejí ty schopnosti, které jsou podle aktuální normy považovány za důležité, a proto existují pro jejich rozvoj lepší podmínky (např. ve výukových programech). Lidé, kteří je mají, bývají nějakým způsobem zvýhodňováni a oceňováni, což působí jako motivující faktor.

**Zkušenost ovlivňuje způsob uvažování člověka středního věku,** jeho postoj k problémům, preferenci určitých strategií i zautomatizování určitých řešení. Děje se tak zejména v těch oblastech, které jsou nějak subjektivně významné, a nebo v situacích, které jsou více frekventované.

Ve středním věku dochází **k dalšímu rozvoji postformálního myšlení:**

1. Lidé tohoto věku dovedou **lépe využívat všech informací, které mají k dispozici**. Jsou si však vědomi jejich relativní hodnoty a možnosti subjektivního zkreslení nejen na úrovni uvažování, ale již při selekci informačního vstupu. Vědí, že je třeba rozlišovat fakta a jejich interpretaci různými lidmi. Pokud nejsou situací zvlášť silně zaujati a emočně angažováni, dovedou tuto skutečnost vzít v úvahu.

2. **Zkušenost ovlivňuje i přístup člověka středního věku k různým situacím,** s nimiž se setká (i těch zcela nových a neznámých) **a jejich interpretaci**. Rozdíly v uvažování mladších a starších lidí se proto projevují také v chápání smyslu nějaké situace či příběhu, kterému všichni tito lidé dobře rozumějí, ale mohou jej vykládat jiným způsobem. Lidé různého věku kladou důraz na jiné aspekty téže situace.

3. Člověk středního věku **se naučil svoje rozumové schopnosti určitým způsobem používat**.Zkušenější člověk nebývá jednostranný a neulpívá na formální logice, ale uvažuje o určitém problému komplexně, v celém jeho kontextu. Lidé tohoto věku navíc řeší běžné problémy automaticky, a proto rychleji, už nad nimi nepotřebují uvažovat. Jsou schopni akceptovat rozpory a neustálé změny situace a chápat je jako přirozenou součást reality. **Zkušení lidé dovedou integrovat a koordinovat jednotlivé znalosti a způsoby řešení problémů v jeden celek**. Dovedou při interpretaci a řešení aktuálních problémů využívat minulé zkušenosti. (Sternberg, 1985; Perlmutter a Hall, 1992; Berger a Thompson, 1998).

4. **Mění se i postoj lidí tohoto věku k řešení různých situací.** Vědí, že může existovat více variant, které jsou přijatelné a mohly by za určitých okolností platit. Starší člověk je méně radikální, přijaté řešení nemusí být jednoznačné. Odráží se v něm prožitá zkušenost s podobnými problémy a přesah uvažování, který bere v úvahu i možné důsledky rozmanitých řešení. Starší lidé už neulpívají na hledání absolutní pravdy a připouštějí relativitu platnosti různých závěrů. Z toho důvodu se mladým radikálům jeví jako nerozhodní a neschopní akceptovat jednoznačný názor.

Podle E. Eriksona je třeba nahlížet **na specifičnost uvažování stárnoucích dospělých lidí z hlediska jejich potřeby generativity**. Tito lidé mají tendenci uchovat a uplatnit svou zkušenost, kterou chtějí předat další generaci, aby jí tím pomohli a prokázali tak své kompetence. Nejvýznamněji se tato vývojová změna projevuje ve dvou oblastech – v praktické inteligenci a v oblasti profesních kompetencí (Schaie, 1990; Berger a Thompson, 1998):

1. **Praktická inteligence** se projevuje schopností chápat a řešit běžné životní problémy. Je ovlivněna společenskými normami i individuálně specifickou zkušeností. Praktická inteligence je potřebná ke zvládnutí všech rolí dospělého, a proto se může rozvíjet v průběhu celého života. Starší dospělí mohou při řešení praktických problémů využívat svou zkušenost, kterou mladí nemají. Obecně platí, že člověk dokáže řešit lépe takové problémy, s nimiž má osobní zkušenost, nebo ty, k jejichž řešení je více motivován, protože by mohly ovlivňovat jeho život.

2. **Profesní schopnosti** jsou také výsledkem učení. Zafixovaly se v rámci dlouholeté zkušenosti s řešením těchto problémů a určitou pracovní aktivitou. Osvojení těchto dovedností vyžaduje určitou úroveň inteligence, resp. dalších specifických schopností, ale jejich uchování už tak náročné není. Zkušenost může pokles schopností daný stárnutím kompenzovat. Ovlivňuje i strategie řešení profesních problémů, resp. preferenci určitého přístupu.

V 50 letech se zpravidla **ještě nemění schopnosti, ale může se měnit aktuální výkon, resp. může alespoň kolísat**. V tomto směru je důležitý i postoj člověka k řešení problémů, jeho důvěra ve vlastní schopnosti. V období stárnutí jde dost často spíše o změnu v oblasti sebedůvěry než o úbytek kompetencí. Strach ze selhání zvyšuje riziko zhoršení výkonu. Na druhé straně vede taková zkušenost k hledání nějakých kompenzačních mechanismů. Pozitivním důsledkem těchto změn je zlepšení schopnosti organizovat vlastní činnost s ohledem na výkyvy duševní výkonnosti padesátiletého člověka.

Riziko zhoršení kognitivních funkcí závisí **na dědičných dispozicích, osobnostních faktorech i mnoha vnějších vlivech**. K. W. Schaie (1994) považuje za významné zejména tyto faktory:

1. Celkové zdraví.

2. Dosažené vzdělání, tvořivá, nerutinní pracovní činnost a životní styl spojený se zájmovou intelektuální aktivitou.

3. Dobré rodinné zázemí, intelektuálně stimulující manželský partner.

4. Flexibilní životní styl, ochota akceptovat změnu.

5. Osobní spokojenost, vyrovnanost a stabilita.

Vývojově podmíněné změny nepostihují všechny složky inteligence ve stejné míře:

1. **Vrozená intelektová kapacita, nazývaná fluidní inteligence, je zranitelnější a ubývá rychleji**. Lze ji definovat jako schopnost řešit nové a neznámé situace, vytvářet nové kognitivní strategie. Její pokles ovlivňují především biologicky podmíněné faktory, zkušenost zde nemá tak velký význam (Seifert et al., 1997).

2. **Krystalická inteligence, tj. schopnost uchovávat a používat naučené způsoby řešení určitých situací je trvanlivější a může se dokonce dále rozvíjet** (Papalia a Olds, 1992). Mnohé dovednosti se zautomatizují a fungují ještě efektivněji než dřív. Krystalická inteligence zahrnuje okruh schopností, jejichž rozvoj závisel na podnětnosti prostředí, především na výchově a vzdělání. Velmi často jde o verbální kompetence. Jejich uchování závisí spíše na stylu života než na biologicky podmíněném stárnutí.

Fluidní inteligence představuje jakýsi dispoziční základ, předpoklad k rozvoji dalších intelektových schopností. Tato dispozice může být v různé míře využita. Úroveň krystalické inteligence je v době středního věku již většinou stabilizována (i když je samozřejmě není vyloučené další zlepšení). Zkušenost vedla k rozvoji určitého stylu uvažování a jeho změna už není, vzhledem k rostoucí rigiditě, příliš reálná. Starší člověk má tendenci využívat zafixovaných strategií i ve vztahu k novým situacím, např. již při jejich interpretaci.

Přesnější rozlišení úrovně fluidní a krystalické inteligence je obtížné. Důvodem je fakt, že ani řešení neverbálních úkolů, které by měly měřit především vrozenou intelektovou kapacitu, není zcela nezávislé na učení. Určitá část variability výsledků je i v tomto případě ovlivněna specifickými zkušenostmi.

Úbytek výkonu ovlivňuje zejména **snížená flexibilita, výkyvy pozornosti a krátkodobé paměti, pomalejší reakce a zhoršená efektivnost mechanického učení**. K. S. Bergerová a R. A. Thompsonová (1998) uvádějí jako nejzranitelnější funkci krystalické inteligence aritmetiku, tj. schopnost rychle a přesně počítat. Tato dovednost, resp. její tempo, klesá již okolo 40. roku. K. L. Seifert a jeho spolupracovníci (1997) považují za nejcitlivější verbální oblast slovní plynulost, to znamená schopnost rychle si vybavovat odpovídající slovní výrazy. Je zřejmé, že i tyto dílčí schopnosti jsou závislé na flexibilitě, kvalitě pozornosti a paměťových funkcí (na rychlosti vybavování), přestože jde o zkušeností ovlivněné kompetence. Většina verbálních schopností se však v tomto věku ještě příliš nemění. **Vědomosti, zkušenost a naučené strategie uvažování mohou do určité míry kompenzovat určitý pokles flexibility, vštípivosti i vybavování nebo zpomalení rychlosti reakcí.**

V laické veřejnosti přetrvává přesvědčení, že starší lidé se již nemohou mnoho nového naučit. Tento názor je příliš generalizující, nediferencuje mezi jednotlivými lidmi, přestože interindividuální rozdíly mohou být v této oblasti značné. Zejména ve vztahu k možnosti dalšího rozvoje starších lidí panuje ve společnosti skepse a negativně ovlivňuje i postoj samotných stárnoucích lidí. **Učení novým znalostem a rozvoj nových kompetencí je možný i v tomto věku.** Kapacita učení však může být u různých lidí rozdílná a tento proces mívá trochu jiný charakter, než jaký měl v mladším věku:

1. U většiny starších lidí dochází ke **změně postoje k učení**. Mnozí starší lidé nepovažují nové vědomosti a kompetence za užitečné, resp. nezbytné, spokojí se s tím, co už umí. Učení je hodnoceno jako něco navíc, co je jistým přepychem. To znamená, že jde o to, jak je člověk motivován, z jakého důvodu je ochoten, resp. přinucen, se něčemu novému naučit. Motiv učení může měnit postoj i očekávání a v závislosti na tom také jeho výsledek. Relativní novost této situace vede ke zvýšení nejistoty, úzkosti a obavám ze selhání. Starší lidé mají v této oblasti nižší sebedůvěru a větší potřebu vyhnout se očekávanému neúspěchu.

Starší člověk si v průběhu svého života osvojil různé znalosti, naučil se interpretovat a nějak řešit různé situace. Tímto způsobem posuzuje veškeré další problémy, s nimiž se v životě setkává. Je schopen akceptovat nové informace, jestliže jsou v souladu s jeho zafixovanými zkušenostmi. To znamená tehdy, pokud by nebyl nucen měnit základní poznávací strategie. Jestliže by nové informace nemohly na stávající systém nijak navázat, event. by s ním byly dokonce v rozporu, starší člověk by se jen velice těžko přeučoval. Toto pravidlo platí zcela obecně, ale starší lidé bývají rigidnější a nové způsoby uvažování odmítají. (Lze připustit i to, že u těchto lidí, pokud se průběžně nevzdělávali, budou nové informace s větší pravděpodobností méně kompatibilní s jejich zkušenostmi než u mladších, kteří mají aktuálnější systém poznatků.)

2. Starší člověk se **hůře učí, protože se rychleji unaví a obtížněji se na učení koncentruje**. S únavou souvisí jak problém vštípení do paměti, tak i vybavení.

3. Starší člověk **si musí učení jinak zorganizovat**, je třeba počítat s delším časovým limitem.

Nutnost celoživotního učení je podmíněna sociokulturními proměnami, nutností přizpůsobovat se rychlým změnám, které dřívější generace neznaly, ale jimž se nelze vyhnout. Tento tlak může nakonec vést i k udržení dobré duševní kondice stárnoucích lidí.

Shrnutí

Ve středním věku dochází k dalšímu rozvoji postformálního myšlení. Zkušenost ovlivňuje způsob uvažování, postoj k problémům i preferenci určitých strategií jejich řešení. V padesáti letech se zpravidla ještě nemění schopnosti, ale může se měnit aktuální výkon. Úbytek výkonu ovlivňují zejména změny v oblasti pozornosti a krátkodobé paměti. Vědomosti a naučené strategie uvažování mohou tyto nedostatky alespoň částečně kompenzovat.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění uvažování stárnoucího člověka?

2. Které faktory snižují riziko úpadku intelektových schopností?

3. Jaká je kapacita učení stárnoucích lidí a co ji může ovlivnit?

## #13.3 Profesní role

*V životě jsem se vždycky snažil dělat poctivě, abych se za svou práci nemusel stydět. Myslím, že se mi to podařilo. (Jan, 60 let, vyučený)*

*Svou práci jsem si vždycky udělal. My jsme byli jiná generace, pro nás ta zodpovědnost ještě něco znamenala. (Karel, 58 let, úředník SŠ)*

Období starší dospělosti je **fází postupného uzavírání profesní kariéry**. Člověk tohoto věku svou celoživotní profesní roli určitým způsobem bilancuje. Jeho názor nezávisí jen na aktuální situaci, ale formoval se v průběhu značné části jeho života, pod vlivem různých kohortových i rodinných hodnot a norem i individuálně specifických zkušeností, které posuzoval ve vztahu ke svému očekávání (Alan, 1989). Subjektivní obraz vlastní profesní dráhy je ovlivněn mnoha faktory, mimo jiné i věkem. Proto se někdy mění interpretace vlastní minulosti.

**Profesní dráha je v této době hodnocena tak, aby odpovídala celkovému pojetí vlastního života**. V něm má profesní role určitý význam a smysl. Starší člověk už neuvažuje o tom, že by se jeho profesní kariéra mohla rozvíjet jinak. V tomto věku bývá většina lidí na svou profesi adaptována, smířila se s ní a o jiné variantě ani neuvažuje. Tato skutečnost ovlivňuje i její hodnocení, profesní role je za těchto okolností chápána jako definitivní. V této podobě se stává součástí osobní identity, přetrvávající i v dalším období, kdy už má pouze symbolický význam. **Postoj k vlastní profesi ovlivňuje vývojové období, v němž se člověk právě nachází.** V době, kdy se přibližuje konec profesní kariéry a s tím spojeným odchod do důchodu, se obvykle mění i vztah k profesi a její subjektivní význam.

a) **Akcentovaný postoj k profesní roli** se projevuje nadměrným pracovním úsilím, takový člověk se může stát až workoholikem. Jeho vztah k pracovní činnosti má až nutkavý charakter. Napětí, které člověk ve vztahu ke své práci prožívá, se může ventilovat pouze touto aktivitou. Workoholik je tak závislý na své práci, že nedokáže odpočívat, nemá jiné zájmy a nejsou pro něj významné jiné hodnoty. Takový postoj může posilovat vědomí poslední možnosti naplnit nějakou představu a dosáhnout žádoucího cíle. Bývá velmi často důsledkem potřeby kompenzovat neuspokojení v jiné oblasti. Práce se stává prostředkem náhradního uspokojení u těch lidí, kteří v ní byli i předtím alespoň relativně úspěšní. To znamená, že má pro ně význam aktivity, spojené s pozitivní zkušeností.

b) **Vyzrálý postoj k profesní roli** se projevuje nadhledem, omezením ambicí, akceptací dosažené úrovně jako definitivní, tendencí šetřit síly a přistupovat k práci bez tenze. Tito lidé bývají klidnější a vyrovnanější. Takový postoj svědčí o určitém završení jedné fáze generativity, kdy člověk předává mladším lidem svoje zkušenosti a podporuje jejich rozvoj, i když sám už o sebeprosazení neusiluje. Stárnoucí lidé preferují jiné hodnoty, např. uchování pohody na pracovišti (většinou tak činí i v rodině).

c) **Vyhoření** se projevuje ztrátou důvěry ve své schopnosti i pocitu smysluplnosti vlastní práce. Postihuje především pracovníky v těch profesích, které jsou sociálně zaměřeny. Dlouholetá osobní investice může vést k vyčerpání sil, člověk je frustrován neschopností dosáhnout žádoucích výsledků. Dlouhotrvající rozpor mezi vlastním úsilím a subjektivně neuspokojivými výsledky vede k vyhasnutí a ke lhostejnosti k vlastní práci. Riziko vyhoření ohrožuje ve větší míře starší pracovníky, kteří jsou tomuto napětí vystaveni po mnoho let. Zátěží je v této době také vyšší unavitelnost, pocit úbytku různých kompetencí a někdy i další, obvykle osobní problémy.

Postoj k profesi je ovlivňován charakterem práce:

a) **Profesní role, která je založena převážně na fyzické činnosti**, je v této době ve fázi jednoznačného poklesu. Starší dělníci nemohou konkurovat mladším, protože jejich tělesná výkonnost postupně ubývá. V této souvislosti se zvyšuje riziko ztráty zaměstnání. Finanční ohodnocení i sociální prestiž takové profese nyní stagnuje a nebo se dokonce zhoršuje.

b) **Profesní role, která závisí převážně na intelektuální činnosti**,může v této době dosahovat vrcholu svého rozvoje, což je spojeno s lepším finančním ohodnocení i vyšším sociálním statusem.

Životní profesní dráha je předurčena již na svém počátku konkrétní volbou. Ta vyplývá z určitých zájmů a kompetencí, které člověk v této době prokázal. Je závislá např. na jeho školní úspěšnosti, která je mimo jiné ovlivněna i inteligencí. Úroveň inteligence předurčuje volbu určité profesní role a určitá profese a s ní spojený životní styl zase ovlivňuje další rozvoj různých schopností dospělého člověka. Intelektuálně náročné zaměstnání stimuluje schopnost myšlení, rozvíjí jeho flexibilitu i nezávislost uvažování.

Lidé, kteří si zvolili spíše prakticky zaměřenou manuální práci, nejsou v dospělosti v rámci své profese nuceni samostatně řešit nové a intelektuálně náročné problémy. Nikdo to od nich neočekává, a oni se to proto nenaučí. Akceptují hotové způsoby řešení, tj. určité pracovní operace, osvojí si je a mnohdy je zvládají se značnou zručností, ale nezvykli si samostatně uvažovat. **Profesní role tak ovlivňuje celkový postoj k řešení problémů i sebehodnocení**, tj. důvěru ve vlastní kompetence a očekávání, která z toho vyplývají. Tento postoj nemusí plně odpovídat reálným schopnostem určitého člověka, vyjadřuje jen jeho zafixovanou zkušenost.

Profesní role může nějakým způsobem uspokojovat základní psychické potřeby stárnoucího člověka:

1. **Potřeba stimulace a učení** – starší zaměstnanci o nové podněty příliš nestojí, dávají přednost stereotypu a rutině. Stejně tak se neradi učí čemukoliv novému, mají z nových metod strach, většinou už nemají dostatečnou sebedůvěru.

2. **Potřeba zázemí, jistoty a bezpečí** – starší člověk projevuje zpravidla větší loajalitu k pracovišti, kde strávil značnou část svého života, a je s ním více identifikován. Stejně tak jsou pro něho důležité dobré vztahy se spolupracovníky. Starší zaměstnanci dávají přednost klidné práci, která je jistá, kde nehrozí riziko nepředvídatelných změn, zvýšení nároků nebo dokonce ztráty pracovního místa, i když není tak prestižní ani lukrativní. Klid a pohoda má pro ně větší význam než jiné hodnoty.

3. **Potřeba seberealizace** – starší zaměstnanec usiluje ve větší míře o potvrzení vlastní hodnoty ve smyslu důrazu na spolehlivost, stabilní výkonnost a zkušenost. Jeho seberealizace se projevuje i tendencí předávat zkušenosti. Jen občas se potřebuje ujistit, že by byl ještě schopen konkurovat mladším. Cílem takového úsilí je především posílení sebeúcty, která bývá v době před důchodem ve větší míře ohrožena než dřív. Starší člověk ví, že se v mnohém nemůže srovnávat s mladšími spolupracovníky, ale musí tuto skutečnost nejdřív psychicky zpracovat.

4. **Potřeba otevřené budoucnosti** – pro staršího člověka je důležité, jak dlouho bude ještě schopen pracovat, event. jak dlouho ho pracovat nechají. Jeho představa budoucnosti je spojena s odchodem do důchodu nebo s přijetím jiné, dočasné alternativy, která má mnohem nižší sociální prestiž (např. vrátný, hlídač).

V postoji k profesní roli hraje značnou roli tzv. **kohortová, generační zkušenost**. Pro současnou stárnoucí generaci představovala normu kontinuální, celoživotní kariéra, tj. alternativa jedné profese, která by člověka uživila od mladé dospělosti až do důchodu. V dnešní době je toto pojetí pouze jednou z možností. Mladší člověk ví, že může nastat situace, kdy bude muset měnit svoje profese podle toho, jaké budou požadavky na trhu práce.

**Pro stárnoucího člověka je představa jakékoliv změny ohrožující.** Značnou zátěží je možnost ztráty práce, protože starší člověk těžko hledá jakékoliv jiné místo. To platí zejména pro nekvalifikované pracovníky. Konec profesní kariéry je za těchto okolností spojen s pocitem vlastní zbytečnosti a se znehodnocením svých profesních kompetencí. Ztráta práce se neprojeví jenom zhoršením ekonomické úrovně, ale i snížením sebehodnocení a sebeúcty takto postiženého člověka. Hodnocení ztráty zaměstnání je závislé na kontextu, na situaci, v níž k němu došlo. Pro českou společnost je zatím typická nezkušenost s tímto druhem stresu, který ve větší míře ohrožuje starší pracovníky. Proto se takové riziko jeví subjektivně ještě závažnější než ve společnosti, která má vybudované obranné mechanismy.

V době stárnutí se **mění zaměření i pojetí generativity**. Změna v této oblasti je po 50. roce dána i vědomím skutečnosti přibližujícího se konce vlastního života. Stárnoucí člověk si uvědomuje pomíjivost úspěchů a nezáleží mu tolik na uspokojení vlastní ješitnosti (Říčan, 1989). Kromě toho, mnozí lidé získali dost zkušeností s úspěchem a zjistili, že ani uskutečnění vlastních ambicí nepřináší tak velké uspokojení, jak kdysi očekávali. Nyní chce člověk dosáhnout už jen toho, co je pro něho opravdu osobně důležité. Lidem toho věku jde více o skutečné hodnoty, které by přesahovaly jejich život.

Generativita je do určité míry spojena i s potřebou osobního rozvoje jak v profesní roli, tak v rodině:

1. **V profesní roli se generativita projevuje předáváním zkušeností další generaci**. Stárnoucí člověk potřebuje, aby jeho zkušenost byla akceptována, a tím byl potvrzen i její význam pro budoucnost. Stává se tak součástí kontinuity společenského vývoje. Pokud je tato zkušenost něčím přínosná, zvyšuje pocit hodnoty stárnoucího člověka.

2. **Generativita rodiče spočívá ve zplození a výchově další generace, v podpoře jejího rozvoje**. Stárnoucí člověk potvrzuje svou hodnotu v rodičovské roli dobře vychovanými dětmi, kterým předal všechny svoje názory a zkušenosti. Zde se generační kontinuita projevuje narozením vnoučat.

**Obě alternativy mají své završení, člověk splnil svůj vývojový úkol, a tím končí určitá životní fáze**. V oblasti profesní role je to odchod do důchodu, v rodičovské roli je to osamostatnění dětí a jejich odchod z domova. Je jasné, že generativita má svoje časové vymezení, a je-li tento vývojový úkol úspěšně splněn, není racionální důvod ke smutku a zklamání. Přesto se dost často na konci určitého období objevuje pocit prázdnoty a tendence hledat smysl dalšího směřování. Může jím být i transformace generativity, která se projeví např. v péči o vnoučata, rodný dům, přírodu či nějakou obecně prospěšnou aktivitou.

Shrnutí

Období starší dospělosti je fází postupného uzavírání profesní kariéry. Postoj k profesní roli je ovlivňován charakterem práce. V postoji k profesní roli hraje značnou roli generační zkušenost. V době stárnutí se mění zaměření generativity, což se mimo jiné projevuje tendencí k předávání zkušeností mladší generaci.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění postoj k profesní roli?

2. Na čem závisí hodnocení vlastní profesní role?

## #13.4 Manželství stárnoucích lidí

*Naše manželství se v poslední době spíš zklidnilo. Děti odešly a my se ani nemáme proč hádat… Já nad ním (manželem) moc neuvažuju, už ho moc dobře znám, nemá mě čím překvapit… A já jeho asi taky ne, po těch letech je to všechno zvyk, zajetý koleje. (Lída, 53 let)*

*Když byla manželka v nemocnici, tak jsem si uvědomil, jak jsem na ní zvyklej. Dřív jsem o tom ani neuvažoval, považoval jsem to za samozřejmost. (Pavel, 58 let)*

Partnerský vztah stárnoucích manželů ovlivňují různé, vývojově podmíněné změny. Projevuje se zde proměna v chápání intimity a generativity, různé změny zdravotního stavu, osobnosti i rodinné konstelace jako je např. osamostatnění dospělých dětí.

V období mezi 45 a 60 lety dochází k významné změně ve složení rodiny. Děti dospívají, odcházejí a rodiče zůstávají sami. V této době se rodina dostává do tzv. **fáze prázdného hnízda**. Adaptace na takovou změnu není jen ženským problémem. J. Alan (1989) dokonce uvádí, že ženy hodnotily období po odchodu dětí z rodiny v průměru spíše pozitivně, jako klidné a vyrovnané. Muži reagují na odchod svých dětí mnohdy velmi citlivě, což je dáno i proměnou jejich osobnosti, typickou pro tento věk, zvýšením jejich pečovatelských tendencí.

Muži si ve větší míře než dřív začínají uvědomovat dočasnost a pomíjivost svého profesního snažení a začínají se více orientovat na rodinu. Stárnoucí lidé musí po odchodu dětí řešit problém dalšího směřování jejich manželství. V této době se mění postoj k manželskému partnerovi i k tomuto manželství. Je třeba změnit životní styl, zvolit si náplň volného času, nový cíl, který by byl pro oba manžele přijatelný. Nyní jsou oba manželé svobodnější, méně vázáni různými povinnostmi, ale mohou být i bezradní a nejistí. V této době se **může ve větší míře projevit rozdílnost jejich postojů a hodnot,** která byla potlačována vzhledem k prioritě zaměření na výchovu dětí. Společným cílem může nakonec zůstat jen vztah k dětem, resp. vnoučatům, a společný domov.

Proměna rodinných rolí souvisí se změnou pojetí intimity a generativity. Odlišné zaměření i změna obsahu intimity je zřejmá především ve vztahu k manželskému partnerovi. Většina manželství, která do této doby vydržela, je považována alespoň za přijatelná. Starší člověk je na toto manželství adaptován, zná jeho výhody i nevýhody. Aktuální stav manželství je výsledkem oboustranného kompromisu a někdy i rezignace. Stárnoucí člověk svého manželského partnera hodnotí většinou realisticky. Uvědomuje si jeho nepříjemné vlastnosti či návyky a chápe, že už je nelze změnit.

**Manželský partner je součástí jeho života, kontinuity vývoje jeho prokreační rodiny a má s ním společné děti**. Vazby tohoto druhu jsou poměrně trvalé, zejména v období stárnutí. Samy kvality partnerského vztahu nejsou už tak významné, jak byly dřív. Ubývá tendence diskutovat o různých problémech, protože oba vědí, že to nemá smysl. Proto se zvyšuje ochota přijmout kompromis, ale i tendence rezignovat na řešení určitého problému. 50letý člověk nepovažuje rozchod s manželským partnerem za smysluplný, pokud k tomu nemá opravdu závažný důvod. Není motivován k další změně svého soukromého života a ani si nemyslí, že by mu přinesla nějaký větší zisk.

Proti rozpadu manželství působí potřeba klidu a jistoty, kterou uspokojuje stereotyp dlouholetého manželství. (Na druhé straně může potřeba klidu stimulovat odchod z nepříjemného manželství.) Určitý vliv má i představa materiálních problémů, které by po rozvodu vznikly, a nakonec také názory dospělých dětí. **Starší člověk si svého manželského partnera neidealizuje, ale akceptuje jej a smiřuje se s ním.** Postoj k manželskému partnerovi bývá shovívavější, tolerantnější a méně náročný, než býval kdysi. Mnohé interpersonální problémy, kterými často dříve trpěl, se jej nyní dotýkají mnohem méně, obranné mechanismy v tomto směru fungují dostatečně dobře.

Např. 52letá žena, matka dvou dospělých synů, o svém manželovi říká: „Já už na něj teď kašlu, když nemá náladu, nechám ho, až ho to přejde. Dřív mě to mrzelo, ale teď už si toho nevšímám. A když mele, že nechce něco udělat, tak ho nechám taky. Ale udělat to musí.” Není ani příliš divu, že zmíněný manžel považuje své manželství za velmi dobré a je to on, kdo na něm více lpí.

Manželský partner je součástí života stárnoucího člověka, který s ním po mnoho let sdílí. Lidé si mnohdy sílu tohoto zvyku ani nepřipouštějí a hodnotu partnera si uvědomí teprve tehdy, když je tento člověk nějak ohrožen. (K tomu dochází například v důsledku nemoci, hospitalizace nebo smrti.)

50letý člověk má ke svému manželskému partnerovi jiná očekávání, než měl dříve. Tato očekávání lze shrnout do několika hlavních bodů (Papalia a Olds, 1992; Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997):

a) Manželský partner představuje **jistotu nějakého sociálního kontaktu**, který bude vždycky k dispozici, a člověk nezůstane ve stáří sám.

b) Manželský partner je **oporou při sdílení různých životních zátěží**.Lze od něho očekávat solidaritu a pomoc v nouzi.

c) Manželský partner je **součástí vlastního života, lze s ním sdílet i stárnutí**.I on se mění, ubývají mu kompetence a jeho vzhled rovněž ztrácí svou atraktivitu. Není třeba se před ním cítit méněcenně nebo něco předstírat a prezentovat se lépe, než odpovídá skutečnosti. Vnímání a hodnocení partnera je ovlivněno dlouholetým soužitím. Stárnoucí manželé si obvykle projevují vzájemnou, generačně podmíněnou solidaritu. Vědí, že mladší partner by byl příliš náročný a že by taková situace pro ně byla značně ohrožující.

Starší manželé už tolik netrvají na společné aktivitě, nevyžadují neustálé potvrzování vzájemného vztahu, nestojí o proklamace. Ve větší míře jim jde o **reálnou podporu**.Starší muži i ženy charakterizovali vztah s manželským partnerem následujícím způsobem (Seifert et al. 1997):

1. Můj muž (žena) je mým nejlepším přítelem.

2. Mám jej rád(a) jako člověka.

3. Máme na podstatné věci podobný názor.

4. Trávíme spolu volný čas a dovedeme se spolu dobře pobavit.

Uvedený popis odpovídá spíše charakteristice dobrého přátelského vztahu než heterosexuálnímu partnerství, jež převažovalo v mladším věku. Kvalitní sex přestal být v této době považován za jednu z nejdůležitějších podmínek dobrého manželského vztahu, ztratil svůj původní význam, který měl v mládí. Tato změna je zcela logickým důsledkem stárnutí i stereotypu dlouholetého trvání manželství. V této době se v průměru **zvyšuje spokojenost s manželstvím**:

1. Důvodem je **menší frekvence rušivých vlivů**, které přinášely dospívající děti.

2. **Stabilizuje se očekávání ve vztahu k tomuto manželství**, které se stává realističtější a někdy i rezignovanější. Pocit stabilizovanosti manželství může znamenat i vyhaslost a prázdnotu, na jejíž řešení člověk rezignoval.

3. Určitý vliv má i tendence k tzv. **kognitivní konzistenci**: člověk má sklon posuzovat manželství jako dobré už jenom na základě délky jeho trvání. Už jen tato doba je považována za kritérium úspěšnosti (Alan, 1989).

Na konci tohoto období bývají manželé na konci své profesní kariéry a připravují se na důchod. Plánují svůj další život, uvažují o dlouhodobých investicích apod. V této době se dost často objevují obavy ze sociální izolace v rodině a z přesycení z kontaktu s manželským partnerem. Současné manželství se sice jeví přijatelné, ale představa ponorkového efektu v rodině obvykle příjemná není. Rozvedení či ovdovělí lidé tohoto věku řeší problém případného nového partnera. Pokud se rozhodnou zkusit nový partnerský vztah, jejich očekávání je rovněž odlišné od představ mladších lidí.

**Mnozí stárnoucí lidé už nehledají partnera k trvalému soužití**, dávají přednost alternativě stabilního přítele, s nímž by trávili volný čas, jezdili na dovolenou apod. Jedna jejich životní fáze je uzavřena, mají dospělé děti, které představují vazbu k minulosti. Vztah k dětem i vnoučatům je významnou součástí jejich identity. Za těchto okolností nebývá nový partner středem pozornosti. Nové partnerství je limitováno prožitým životem a s ním souvisejícími závazky. Určitý vliv má také osobní rigidita stárnoucích lidí, nechuť měnit své návyky a vzdávat se svého pohodlí. Starší člověk se stává ve větší míře egocentrický. Už se nechce nikomu přizpůsobovat a zabývat se ještě cizími starostmi a problémy. Mnohdy je tento postoj posilován nejistotou vlastní atraktivity, potřebou klidu a nedostatkem energie k překonávání nových, zatím spíše tušených potíží.

Shrnutí

V období starší dospělosti se rodina dostává do fáze prázdného hnízda. V důsledku toho se mění i vztahy mezi oběma manželskými partnery. Starší člověk si partnera neidealizuje, posuzuje jej realisticky, ale většinou jej akceptuje.

Kontrolní otázky:

1. Jak lze charakterizovat dlouhodobé manželství stárnoucích lidí?

2. Jaká očekávání mívají stárnoucí lidé ke svým manželským partnerům?

## #13.5 Vývoj osobnosti a změny rolí v období stárnutí

Stárnutí se projevuje změnou v pojetí initimity i generativity:

a) **Potřeba intimity staršího člověka je více zaměřena na sdílení, jistotu akceptace a podpory**. V tomto směru ji mohou lépe uspokojovat trvalé a stabilní vztahy, nová zkušenost přestává být atraktivní. V dlouhodobých vztazích je více tolerance a pochopení, větší důraz na psychické sdílení, zatímco sexuální výkonnost už není tak důležitá. Pozdní potřebu intimity už nenaplňuje bouřlivý milenecký vztah, mnohem významnější je prožitek citové blízkosti a souznění.

b) **Potřeba generativity je zaměřena na rozvoj další generace a na předání zkušeností**. Stárnoucí člověk si potřebuje potvrdit význam své pozice v rámci generační kontinuity. Zaměřenost na další rozvoj vlastní identity se může objevit u lidí, kteří začínají nějakou novou životní fázi (např. ovdovělí lidé).

**Mění se i postoj k různým kompetencím**. Prožitek změn spojených s počátkem vlastního stárnutí a určitá životní zkušenost vedou k tomu, že nyní si lidé více cení moudrosti než fyzické síly. Stárnoucí lidé si sami uvědomují, že se mění také některé jejich osobnostní vlastnosti. Takové změny si všimnou častěji u svých vrstevníků, s nimiž jsou v častém kontaktu. Ve vztahu k sobě jsou přece jen méně kritičtí. Tento postoj ovlivňují různé obranné reakce, ale i rigidita, s níž člověk v průběhu dospělosti hodnotí sám sebe. **Hlavní dimenze osobnosti se v tomto období mění jen nepatrně**. O něco víc se mění postoj ke světu i k sobě samému:

1. **Stárnutí mění postoj ke světu.** Zvídavost a otevřenost k nové zkušenosti postupně klesá. Stárnoucí člověk dává přednost stereotypu, protože je lépe zvládnutelný a v tomto smyslu posiluje jeho pocit jistoty. Stárnutí je spojeno s **prohlubováním introverze**. Tato změna je pozvolná, tendence k introverzi je zřejmá již v období středního věku. Stárnoucí člověk se více zaměřuje na sebe, na své prožitky než na dění ve společnosti.

2. **Stárnutí mění postoj k jiným lidem.** Projevuje se změnou jejich hodnocení, důrazem a preferencí jiných psychických vlastností. Starší člověk má jiná kritéria, než mají mladí lidé a jsou pro něj důležitější jiné projevy chování. V důsledku toho se mění i vztahy s lidmi. Otevřenost, schopnost projevovat sympatii a chovat se altruisticky se může měnit ve smyslu zvýšení selektivity takového projevu. Může dojít k poklesu tendence chovat se tak k cizím lidem. Starší člověk šetří síly a užívá je jen ve prospěch svých blízkých. (S přibývajících věkem se lidé stále více stahují do rodiny, která pro ně představuje bezpečné teritorium.) Stárnoucí člověk nenavazuje tak snadno nové kontakty, dává přednost jistým a stabilním vztahům. Nový vztah jakéhokoliv druhu by vyžadoval větší námahu. Bylo by nutné jej budovat a přizpůsobovat se mu, a na to starší člověk raději rezignuje. Navíc bývá jeho potřeba sociálních kontaktů už nasycena. Většina stárnoucích lidí je v této oblasti dostatečně uspokojována rodinou, přáteli či spolupracovníky.

3. **Stárnutí mění postoj k sobě samému i k vlastnímu jednání**. Svědomitost a zásadovost může mít v této době až charakter ulpívavosti, lidé jsou rigidnější, než bývali dřív. Bývají méně flexibilní a nejsou ochotni měnit zafixované způsoby uvažování ani své zásady a hodnoty. Stárnoucí člověk si uvědomuje pokles vlastních kompetencí, a může se proto cítit více ohrožen, v důsledku toho se stává labilnějším. Ke zvýšení emoční zátěže přispívá i zkušenost s různými ztrátami (úmrtí blízkých lidí), kterým se člověk nemůže vyhnout, a může se proto cítit bezmocný. Vývojově podmíněné změny mohou narušit celkovou stabilitu osobnosti stárnoucího člověka.

Proměna postoje k sobě samému se projeví i **změnou sebehodnocení**. Míra této změny je závislá na mnoha faktorech:

a) **Celkové sebehodnocení ovlivňuje dosažená úroveň vzdělání a z toho vyplývající sociální postavení**. D. E. Papaliaová a S.W.Oldsová (1992) uvádějí, že se v tomto věku hodnotili hůře lidé s nižší úrovní vzdělání, pracující manuálně. Lidé s vyšším vzděláním měli celkově lepší sebehodnocení. Intelektuální kompetence posílené vzděláním poskytují v tomto věku mnohem více šancí než manuální činnost.

b) Sebehodnocení je ovlivněné **mužskou a ženskou rolí:**

– **Stárnoucí muž až do odchodu do důchodu neprochází žádným jednoznačným mezníkem, který by měnil jeho roli**. Je méně závislý na vnějších, zejména sociálních faktorech. Ty působí převážně jen ve vztahu k profesní kariéře. Proto řeší svou identitu více vnitřně a individuálně specificky. Zde má značnou svobodu volby, ale o to víc se může cítit nejistý a ohrožený. Na druhé straně mohou někteří muži prožívat toto období jako velice šťastné. Pokud jsou zdraví, úspěšní a mají dobré rodinné zázemí, není důvod k negativnímu hodnocení.

– **Stárnoucí žena uzavírá v tomto věku jednu fázi své ženské role, její biologické i sociální proměny jsou výraznější**. Dostává se do fáze, kdy končí období její plodnosti. Svoje děti už vychovala a jejich osamostatnění jí přináší větší svobodu, možnost se věnovat vlastnímu rozvoji. Nároky rodiny jsou v této době menší, než byly dřív. Tyto okolnosti ženu nutí, aby si hledala nový cíl a definovala jinak svou roli. Změny ji více tlačí do bilancování než muže, jehož stárnutí je plynulejší. Uvolnění tlaku rodinných povinností obvykle vede k pozitivní změně. Ženy bývají v tomto období sebevědomější a sebejistější, roste jejich nezávislost a dominance, která se může projevovat různým způsobem.

Ženská generativita se **může projevit tendencí vládnout široké rodině a pečovat o ni**. Tato tendence přetrvává, i když se dospělé děti osamostatňují a uzavírají manželství. Ženy bývají v průměru po celý život ve značné míře svázány s rodinou. V tomto věku mají většinou dostatek rolí, které je mohou v různé míře uspokojovat a potvrzovat jejich hodnotu. Na druhé straně může negativně působit stres z prázdnoty a chybění náplně života. D. E. Papaliaová a S. W. Oldsová (1992) zjistily, že nejméně spokojená nebyla skupina přetížených zaměstnaných matek dospělých či dospívajících dětí, jak by se dalo očekávat. Nespokojené byly především vdané, bezdětné ženy v domácnosti.

Období stárnutí je typické **změnou v sociálním očekávání, které nyní mnohem méně diferencuje ženskou a mužskou roli**.Projevuje se zde tendence k unisexuální normativitě pozdní dospělosti. (Mladé ženy i muži jsou manipulováni k určitému chování, které je ve značné míře diferencované. Největší míra diferenciace je spojena s rodičovskou rolí. Po 50. roce života, když je všechno potomstvo vychováno, se uvolňuje i sociální tlak.) Na druhé straně nejde jen o změnu očekávání, muži a ženy se skutečně biologicky mění. Rozdíly mezi nimi se minimalizují, především v souvislosti s hormonálními změnami. Této proměně odpovídá teorie **C. G. Junga**, který se domníval, že **ve druhé polovině života dochází k takovým změnám osobnosti, které vyrovnávají rozdíly mezi pohlavím**. Na významu nabývá dosud potlačená část osobnosti a s ní spojené projevy:

a) **Muži směřují k ženskému typu prožívání a chování**. Stávají se klidnějšími, empatičtějšími, citově vřelejšími, mají sklon k pečovatelským projevům. Jsou méně agresivní a méně soutěživí, protože v tom věku klesá produkce některých mužských hormonů, které tyto vlastnosti posilují.

b) **Ženy jsou samostatnější, nezávislejší a dominantnější**, více se zaměřují na nějakou formu sebeprosazení. Stávají se sebevědomější, než byly dřív, a chtějí o svém životě samostatně rozhodovat. Stárnoucí muži dost často těžce zvládají změnu orientace své ženy. Mnohdy jsou to spíše muži, kdo vyžaduje společné aktivity a proklamativní potvrzování sounáležitosti rodiny či manželského vztahu. Stárnoucí muži mají větší zájem o rodinný život. V této době se dospělé děti osamostatňují a jejich odchod mnohdy zatěžuje víc otce než matky. Stárnoucí muži mívají pocit, že děti příliš rychle dospěly a jim něco uteklo. Jejich potřeba pečovatelství se může v plné míře projevit až ve vztahu k vnoučatům.

Shrnutí

Stárnutí mění postoj ke světu i k sobě samému. Mění se názor na různé kompetence. Sebehodnocení se mění v závislosti na sociálním postavení, je rozdílné u mužů a u žen.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění postoj k jiným lidem?

2. V čem je rozdílné sebehodnocení stárnoucích mužů a žen?

## #13.6 Postoje stárnoucích rodičů k vlastním dospělým dětem

*Ty jeho partnerky, to je hrůza. On si není schopen najít pořádnou ženskou. Já bych chtěla, aby se oženil, ale aby to taky za něco stálo. (Jana, 53 let, o svém dospělém synovi)*

*Naše dcera se vdala, no nic moc, ale co se dá dělat, nechceme jí do toho mluvit, i když spokojeni s ním nejsme. V naší rodině nikdy nikdo takový nebyl. (Jarmila, 54 let, o své dospělé dceři)*

Dospělé děti se osamostatňují a rodina přechází do **fáze prázdného hnízda**. Rodiče tuto fázi obvykle prožívají **ambivalentně**. Na jedné straně jsou svobodnější, nemají tolik povinností, ale na druhé straně se mohou cítit osamělí. Po odchodu dětí mohou přechodně pociťovat prázdnotu, někdy dokonce i ztrátu životního smyslu. Rodičům se může zdát, že dříve bylo všechno lepší a jednodušší. V této době se mohou ve značné míře změnit rodinné vztahy. Mohou se obnovit odkládané a neřešené problémy, zejména ve vztahu mezi oběma rodiči. Tato změna může představovat určitou zátěž, s níž je nutné se vyrovnat a najít nový smysl života.

P. Říčan (1989) mluví o nutnosti hledat novou rovnováhu v rodinných, resp. i v partnerských vztazích. Lidé se musí na novou situaci adaptovat v době, kdy stárnou, kdy ztratili jistotu své rodičovské role a už nemohou počítat s dítětem jako prostředníkem v řešení rodinných problémů. Na druhé straně velice často dochází i ke zklidnění rodinných vztahů, protože dospívající děti bývají velice rušivým faktorem. Odchod dospělých dětí z rodiny ovlivní uspokojení všech základních psychických potřeb:

1. **Potřeba stimulace** – v rodině je větší klid, ale někdy je tam prázdno. Stárnoucí člověk si nyní může sám svobodněji volit nějakou činnost i míru, v jaké se jí chce věnovat.

2. **Potřeba orientace a učení** – člověk se na novou situaci musí nějak adaptovat, musí se v ní orientovat a postupně si najít nový způsob života, který by jej uspokojovat. Je třeba pochopit chování dospělých dětí, změnit k nim postoj a akceptovat je jako samostatné, svéprávné bytosti (a to i tehdy, když s nimi rodič nesouhlasí). Role rodičů a dospělých dětí jsou nyní symetrické.

3. **Potřeba citové jistoty** – rodič může mít pocit ztráty dítěte, které se osamostatnilo, ale na druhé straně dochází v tomto vztahu ke zklidnění, protože ubývají konflikty. Citový vztah mezi rodičem a dospělým dítětem přetrvává na jiné úrovni. Postoj rodiče k osamostatnění jeho dítěte ovlivňuje míra jeho osobní jistoty a vyrovnanosti, eventuálně existence jiných uspokojivých vztahů, např. partnerských.

4. **Potřeba seberealizace** –dítě se osamostatnilo, dospělo a rodič tak splnil jeden vývojový úkol. Jeho potřeba seberealizace musí být nyní uspokojována jiným způsobem. Například v oblasti profese, posléze péčí o vnoučata. Nyní má čas sám na sebe, na svou profesi i své zájmy.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti** –je naplňována představou o dalším životě dospělých dětí a jejich vlastní účasti na tomto životě. V tomto směru je významná i vyhlídka na vnoučata.

Když se dospělé dítě osamostatní, jeho vztahy s rodiči se mění. Mladý dospělý získá nějakou profesní roli a zvolí si nějakého partnera. Jeho preference, které k určité volbě vedly, jsou podmíněné jak subjektivními faktory (jeho osobností, specifickými zkušenostmi, hodnotami a normami rodiny atd.), tak kohortovou zkušeností vlastní generace, hodnotami a normami, s nimiž se ztotožňuje. Jeho rodičům se může taková volba jevit nepochopitelná nebo dokonce nesmyslná. Postoje rodičů, jejich emoční a racionální kritéria mohou být odlišná, protože vycházejí z jiné zkušenosti a trochu jiných hodnot.

Ve vztahu k **profesi** dochází mezi oběma generacemi k **napětí, které bývá dost často dáno rozdílem potřeby jistoty, tj. tolerancí k určité míře rizika**. Dočasnost nějaké práce nebo riskantnost samostatného podnikání snižuje z hlediska starších lidí hodnotu takové profese. Rodičovská generace je zaměřena na jistotu, což je dáno nejenom věkem, ale i specifickou sociální zkušeností, která s takovými alternativami vůbec nepočítala. Kromě toho se objevují různé nové profese, o nichž mají starší lidé svoje pochybnosti a leckdy ani nevědí, jaký je jejich obsah.

**Partnerství** vlastních dětí je posuzováno **z hlediska zkušeností a preferencí stárnoucí generace**. Mnohdy se zde projeví i mechanismus projekce, člověk pohlíží na partnera svého dítěte, jako by si ho vybíral sám. Určitý význam má potřeba uchovat si citový vztah s vlastním, byť již dospělým dítětem. Z tohoto hlediska je jeho partner – ať už má jakoukoliv kvalitu – chápán jako konkurence. Nyní to bude on, kdo získá privilegované postavení a bude sdílet nejintimnější prožitky. V této roli vlastní rodič už nikdy nebude, jeho dítě mu už nikdy nebude bezvýhradně patřit a on pro ně nebude nejvýznamnější bytostí. Je to tak v pořádku, odpovídá to normálnímu vývoji, ale racionální souhlas ještě neznamená, že je to pro rodiče snadné emocionálně.

Partner dospělého dítěte může být rodiči přijímán s ambivalentními pocity, může být chápán jako zdroj ohrožení jejich citového vztahu s vlastním dítětem.Stárnoucí rodič má svou stabilní roli, představuje určité, už spíše symbolické zázemí, ale v aktuálním dění významnou roli nemá. Rozumově si většina rodičů přeje, aby jejich dítě mělo nějakého partnera. Avšak mají určité představy o jeho kvalitách, které se mohou od představ dospělých dětí lišit. Mnohdy je zřejmé, že postoj rodičů k určitému člověku ovlivnilo negativní očekávání, které nemá s jeho skutečnými vlastnostmi nic společného. Uzavřením manželství získá partnerský vztah mladých lidí jinou kvalitu a v závislosti na tom se někdy mění i postoje rodičů. Manželský partner jejich dítěte se stal příslušníkem rodiny, je třeba s ním počítat. **Uzavření manželství vlastního dítěte je prožíváno jako potvrzení definitivní změny jeho vztahu s rodiči** a signál počátku další životní fáze obou generací.

Manželství vlastního dítěte vždycky nějakým způsobem ovlivní i psychické potřeby stárnoucích rodičů:

1. **Potřeba stimulace** – tato změna se může projevit omezením kontaktu a z toho vyplývajícím pocitem prázdnoty, nebo naopak při společném soužití vzniká riziko nadměrné stimulace.

2. **Potřeba orientace** – nová situace vede k nutnosti snažit se mladým manželům porozumět, poznat jejich názory a hodnoty. V této situaci se zvyšuje jak riziko nepochopení, tak tendence radit a zasahovat i tam, kde to není žádoucí.

3. **Potřeba citové jistoty** nebývá za těchto okolností jednoznačně uspokojována. Stárnoucí rodiče mnohdy žárlí na partnera svého dítěte. Někdy si ho naopak snaží připoutat stejně jako svoje dítě. Zvyšuje se zde riziko konfliktu, dané tlakem k nadměrné a situaci nepřiměřené vazbě.

4. **Potřeba seberealizace** může být frustrována pocitem ztráty užitečnosti. Stárnoucí člověk si leckdy není ochoten připustit, že své rodičovské povinnosti již splnil, dospělé dítě se musí osamostatnit. Určitou nadějí je v tomto směru očekávaná prarodičovská role.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti** je v této oblasti zpravidla zaměřena na prarodičovskou roli, někdy mohou zcela převážit jiné zájmy (např. profesní).

Partnerství, resp. manželství, vlastních dětí je pro rodiče spojeno **s nutností změnit postoj a chování.**

a) Je třeba partnera svého dítěte přijmout, nebo se s ním alespoň nějakým způsobem vyrovnat.

b) Je třeba vymezit charakter vzájemných kontaktů, akceptovat názory mladých, ale zároveň se nenechat vmanipulovat do nějaké nežádoucí varianty.

c) Je třeba omezovat vliv na mladou rodinu, nevnucovat svoje rady a zkušenosti.

Společné soužití mladých manželů (resp. rodiny) s rodiči jednoho z nich bývá označováno jako **fáze přecpaného hnízda** (Ginn a Arker, 1994). Tento způsob života zvyšuje napětí a riziko konfliktů. Potřeby obou generací jsou v mnoha směrech rozdílné, a proto je společné soužití stresující.

1. **Většina rodičů považuje byt za své vlastní teritorium**. V něm platí určitá pravidla a těm by se měli mladí přizpůsobit. Kromě toho mívají starší lidé zafixovány určité návyky, jakýsi stereotyp života, který bývá společným soužitím narušován, což vyvolává jejich nelibost. Na druhé straně zvyšuje riziko konfliktu fakt, že mladí lidé sami nejsou vždycky dostatečně empatičtí, nechápou, co může rodičům vadit. Zátěžová situace společného bydlení obvykle posiluje generační solidaritu, stárnoucí rodiče často mívají na situaci obdobný názor a stejným způsobem ji prožívají.

2. Společné bydlení **podporuje udržování závislosti dospělých dětí na rodičích**. Ti mají za těchto okolností větší tendenci rozhodovat, zasahovat a s mladými lidmi manipulovat. Takové soužití brání jejich osamostatňování, znemožňuje jim získat potřebné zkušenosti a adaptovat se na společný život. Generalizovanou a častou tendenci rodičů zasahovat do manželství mladých lidí lze chápat jako výraz přetrvávající potřeby chránit svoje dítě. Tato tendence může mít někdy až nutkavý charakter. Stárnoucí člověk se cítí být bezmocný v situaci, kdy o jeho rady a pomoc nikdo nestojí. Dost často zde převládne emoční složka nad rozumovou a rodič se bude mladým manželům vnucovat i přes jejich často demonstrovaný nezájem (event. nakonec i navzdory jednoznačnému odmítání).

**Riziko konfliktu posiluje rozdílnost postojů příslušníků dvou různých generací v různých sociálních rolích**:

1. Hodnocení určité situace může být rozdílné, protože je ovlivněno jinou zkušeností. To znamená, že rodiče a děti ani nemusí posuzovat tuto situaci stejným způsobem.

2. Odlišné může být i preferované řešení této situace.

Stárnoucí rodiče mají tendenci **mladým lidem pomáhat.** V naší společnosti je takový postoj tradiční, rodičovská pomoc je považována za samozřejmost. Rodiče tak činí podle svých představ, materiálně i psychosociálně. Z této pomoci rovněž vyplývá mnoho rizik. Rodiče se dostávají do situace, kdy jsou jejich rady a doporučení ignorovány, resp. odmítány, ale pomoc a materiální podpora je akceptována jako samozřejmost. Stárnoucí rodiče chápou takový postoj jako výraz nevděku a nedostatku citového vztahu, nebo alespoň ohledu. **V postoji k vlastním dospělým dětem se projevuje generativita stárnoucích lidí**. Je typická tendencí usilovat o rozvoj další generace a všemi způsoby jej podporovat. Generativita tohoto typu se plně projeví i ve vztahu k vnoučatům.

Shrnutí

Osamostatnění dospělých dětí a jejich odchod z rodiny prožívají rodiče většinou ambivalentně. Profesní roli i partnera svých dětí hodnotí z hlediska zkušeností a preferencí stárnoucí generace. Partner dospělého dítěte bývá akceptován ambivalentně. Manželství svého dítěte prožívají stárnoucí rodiče jako definitivní potvrzení změny vzájemného vztahu.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou obvyklé reakce na odchod dospělého dítěte z rodiny?

2. Jakým způsobem bývá obvykle posuzován partner dospělého dítěte?

3. Jaká rizika vyplývají ze společného soužití obou rodin?

## #13.7 Role prarodiče

*Byla jsem ráda, když se narodila, užiju si jí víc než kdysi svoje vlastní děti, tehdy jsem na ně neměla tolik času a taky jsem měl jiný zájmy. Měla jsem děti moc brzy. (Lída, 53 let)*

*On je naše sluníčko, ten má vždycky radost, když přijdeme, vždycky nás vítá a taky čeká, co mu přineseme. Jsme rádi, že ho máme. (Jarmila, 54 let o svém vnukovi-batoleti)*

Role prarodiče je **biologicky podmíněna, je neselektivní a má trvalý charakter**. Člověk tuto roli získává, aniž by sám mohl její vznik nějak ovlivnit. Nezávisí na jeho vůli, ale na jednání jeho potomka. **Prarodičovská role je jednou z těch, které potvrzují vlastní stárnutí**. Z toho důvodu může být akceptována i s negativními nebo ambivalentními pocity. Postoj k této roli závisí mimo jiné i na tom, zda je přiměřená věku a očekávání budoucího prarodiče. Věku okolo padesáti let tato role přiměřená je, a stejně tak bývá v této době očekávaná, resp. považovaná za pravděpodobnou. Pokud zde nastává nějaký problém, bývá zpravidla spojen s individuálně specifickými konflikty a napětím ve vztahu k mladým rodičům (např. nevhodný partner, příliš rané rodičovství).

Prarodičovská role má několik typických znaků:

1. **Posouvá generační příslušnost jedince,** a proto má z tohoto hlediska největší subjektivní význam, když ji člověk získá poprvé. Narození dalších vnoučat už takový účinek nemá a může být přijímáno odlišným způsobem.

2. **Nepřináší přímou zodpovědnost a jednoznačně vyjádřenou povinnost k narozenému vnoučeti**. Prarodič nemá stejná práva ani stejné povinnosti jako rodiče. Může se s touto rolí ztotožnit, ale může ji i odmítnout.

3. **Potvrzuje normalitu rodiny, protože splňuje určitá sociální očekávání**. Je součástí generativity, jednou ze složek seberealizace tohoto věku.

Vztah k vnoučeti je jiný, než jaký byl kdysi vztah k vlastnímu dítěti. Prarodičovská role umožňuje znovuprožití určité zkušenosti. Je zde možná korekce původních, rodičovských prožitků. Tato role potvrzuje pozici prarodiče uvnitř rodiny, jeho význam pro zachování generační kontinuity. Očekávané dítě je i jeho součástí, zdědí alespoň některé z jeho dispozic. **Role prarodiče mění vztah s vlastním dítětem, které se stalo rodičem.** V této době získávají všichni novou roli a s ní spojenou novou zkušenost. Prarodič tímto způsobem ztrácí další ze znaků své sociální nadřazenosti. Jeho dítě se rovněž stalo rodičem a získalo tak vyšší sociální status.

Z. Matějček a Z. Dytrych (1997) připomínají, že postoj prarodičů k rodičům jejich vnoučete se liší podle toho, zda jde o jejich děti nebo o zetě a snachu. Rozdíl je především v míře emocionality a racionality. Postoj k vlastnímu dítěti je více citový a naopak. Proměna role je zřejmá již v době těhotenství, kdy je vnouče teprve očekáváno. V této době se mění zejména vztah budoucí babičky a její těhotné dcery. Matka a dcera se za těchto okolností obvykle sbližují, protože mohou společně sdílet určité specifické prožitky a zkušenosti spojené s graviditou. Pokud je budoucí matkou snacha, je účast tchyně na tomto dění zpravidla limitována určitým vztahovým odstupem. Očekávané narození dítěte oživuje v nastávajících babičkách jejich minulou zkušenost s vlastním mateřstvím, která byla překryta novějšími zážitky a nyní se nějakým způsobem aktualizuje. V této době je možné tuto situaci prožít znovu, i když už jen zprostředkovaně.

Vnoučata se začínají většinou rodit v době, kdy budoucí babička svou potenciální plodnost ztrácí. Potvrzuje se tak **biologicky podmíněná změna generativity**. Tato okolnost sice může přispět k lítosti nad ztrátou určité, typicky ženské kompetence, ale obvykle není ukončení tohoto období prožíváno nijak dramaticky. Stárnoucí žena, která vychovala svoje vlastní děti, akceptuje prarodičovskou roli většinou pozitivně. Nositelem potenciální plodnosti je její dítě a narozené vnouče je důkazem této kompetence. Tato skutečnost potvrzuje symbolicky i její vlastní hodnotu v rámci generační kontinuity, protože ona je matkou nynějšího rodiče.

Mladí rodiče mají ve vztahu k prarodičům různá očekávání. Více než polovina mladých rodičovskou pomoc potřebuje, považuje ji za nutnou (Pavlík, 1994). Na druhé straně si obě generace uvědomují rizika společného soužití a dávají přednost oddělenému bydlení. J. Kovařík (1994) uvádí, že v roce 1994 sdíleli v české republice prarodiče se svými dětmi společnou domácnost jen v 13,8 %. To znamená, že prarodiče většinou nejsou pod tlakem společného soužití a mohou regulovat míru své pomoci. Ale na druhé straně není jejich kontakt s vnoučaty zcela samozřejmý, musí se přizpůsobit dennímu režimu mladé rodiny.

**Prarodičovská role se stává součástí identity jedince**. Odpovídá sociálnímu očekávání a potvrzuje kvalitu tohoto člověka, jeho generativity, která má na této vývojové úrovni podobu prarodičovství (podobně jako ji potvrzovalo v období mladé dospělosti rodičovství). Přispívá pozitivním způsobem i k vymezení rodinné identity.

**Narození zdravého vnoučete** uspokojuje mnohé psychické potřeby prarodiče:

1. **Potřeba stimulace** –vnouče přináší mnoho nových podnětů, s nimiž je spojena možnost různé prarodičovské aktivity, obvykle příjemné a lákavé. S vnoučaty je možný návrat k atraktivním činnostem dětského věku, které stárnoucího člověka těší samy o sobě. Dítě může samozřejmě působit i rušivě, zejména pokud rodina žije společně v malém bytě.

2. **Potřeba orientace** – prarodič se musí přizpůsobit nové situaci, změně mnoha rolí a vztahů. Učí se rozumět vnoučeti, oživují se v něm vzpomínky na dobu počátku jejich vlastního rodičovství, na období, kdy byly jeho děti malé.

3. **Potřeba citového vztahu** –vnouče je vděčným objektem citové investice, přijímá lásku dědečka i babičky a oplácí ji. Pro mnohé prarodiče je takový vztah velice důležitý, protože je autentický, živý a neoslabuje jej žádný stereotyp. Někdy je významný i tělesný kontakt, mazlení s dětmi, které je příjemné jako projev blízkosti a na jiné neerotické úrovni jej společnost nepřipouští (Perlmutter a Hall, 1992).

4. **Potřeba seberealizace** –zdravé vnouče potvrzuje kontinutiu i kvalitu rodu, a tím i prarodiče. On se s ním také chlubí, je to i jeho potomek, přestože se narodil v další generaci.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti** – vnouče je symbolicky chápáno jako pokračování vlastního života, zajišťuje určitou rodovou kontinuitu. Lze se s ním identifikovat a v době pozdního stáří lze díky tomuto vztahu prožívat jakýsi „život v zastoupení”. Vnouče je součástí života prarodiče a zároveň jeho pokračováním.

**Vnouče uspokojuje mnoho psychických potřeb prarodiče**: plně jej akceptuje, vyjadřuje mu jednoznačnou citovou náklonnost, má téměř vždycky radost z jeho přítomnosti a obdivuje jej, co všechno umí. Takový vztah už k němu nikdo jiný nemá a mít nebude. Partner i vlastní dospělé děti jsou kritičtější a nejsou tak citově bezprostřední. Prarodič prožívá svou důležitost, kterou pro vnoučka má, a ochotně se účastní různých společných aktivit. Vnuk je někdo, komu může předávat svoje zkušenosti a kdo je ochotně, a zatím i nekriticky, přijímá. Tímto způsobem se projevuje generativita prarodičovské role.

Ve vztahu k vnoučeti představují prarodiče jakousi **psychosociální pojistku**, která by mohla kompenzovat nebo alespoň doplňovat rodičovské působení.

1. **Postoj prarodičů je více emocionální, poskytuje vnoučeti jinou kvalitu stimulace**. Prarodiče jsou klidnější, mají méně jiných, osobně důležitých zájmů, a proto se dítěti ochotně věnují. Nemusejí se pro tuto činnost ničeho subjektivně významného vzdávat. To platí leckdy víc pro muže než pro ženy. Proměna mužské osobnosti v období stárnutí je z tohoto hlediska příznivá. Role dědečka vyjadřuje mužské pečovatelství i generativitu pozdní dospělosti. Pro stárnoucího muže je to většinou nová zkušenost, zatímco role babičky je ve značné míře spojena s opakováním podobného zážitku, jaký byl spojen s její mateřskou rolí. Z. Matějček (1997) připomíná, že prarodiče ochotněji slouží jako tzv. **biologické zrcadlo**. To znamená, že napodobují to, co děti samy dělají. Mají tendenci je rozmazlovat a jsou ochotni pro ně více obětovat.

2. **Prarodiče podporují rozvoj jiné složky identity než rodiče.** Zdůrazňují jiné vlastnosti a projevy tohoto dítěte. Děti jsou ve vztahu k nim jinak definovány. Prarodiče bývají rovněž méně kritičtí a více pozitivně potvrzující.

3. **Prarodiče poskytují dítěti jinou sociální zkušenost**, protože mají jiné role a v rámci svých sociálních rolí se chovají jinak než rodiče. Kladou větší důraz na jiné hodnoty a normy. Děti se od nich naučí jiné věci, získají jinou zpětnou vazbu. Nějakou činnost s dědečkem a babičkou mělo rádo 64 % dětí (Matějček a Dytrych, 1997). Prarodiče prostřednictvím svých zkušeností a společné aktivity předávají vnukům určitou tradici.

**Vnouče může mít pro prarodiče jinou, často větší hodnotu, než pro ně měly vlastní děti**. Potřeby stárnoucího člověka se s věkem mění. Postupně ubývá důraz na výkon, na profesní roli a s ní spojenou úspěšnost. Partnerský vztah je stabilizovaný, ale žádný větší emoční impulz už neposkytuje. Pro prarodiče se může vnouče stát smyslem jeho dalšího života. Malé dítě je potřebuje a zároveň uspokojuje i jejich psychické potřeby.

Vztah k vnoučatům je projevem generativity, jednou z jejích alternativ, typickou pro období stárnutí. Stárnoucí člověk si potřebuje udržet kontakt s rodinou svých dětí, protože je to společenství, kam patří a které představuje součást jeho identity. Zatím má sice většinou dostatek jiných vazeb a aktivit, ale dění v mladé rodině je zdrojem mnoha důležitých podnětů.

Shrnutí

Prarodičovská role signalizuje vlastní stárnutí, ale zároveň potvrzuje normalitu rodiny. Role prarodiče mění vztah s vlastním dítětem, které se stalo rodičem. Narození zdravého vnoučete uspokojuje mnohé psychické potřeby prarodiče. Vztah k vnoučatům je projevem generativity, jednou z jejích alternativ.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou charakteristické znaky role prarodiče?

2. V čem může být prarodičovská role uspokojující?

3. Jak ovlivňuje tato role sebepojetí stárnoucího člověka?

## #13.8 Postoje stárnoucích lidí ke starým rodičům

*Není to pro mě jednoduchý, když se na ni (matku) dívám, jak upadá, už to zdaleka není ona. Já vím, že za to nemůže, ale nejde ji brát jako rovnocennýho partnera. Už je na úrovni dítěte, o který je třeba se postarat. (Jaroslava, 56 let)*

*Ještě to s ní jde, dojde si na záchod, jídlo si sice neohřeje, ale zatím je schopná žít sama. Horší je, že pořád něco vymáhá, několikrát za den volá a nedá si vysvětlit, že nemůžu odejít z práce. Ale do ústavu bych ji dala nerada. (Zuzana, 55 let)*

Vztah stárnoucích lidí k vlastním rodičům bývá v této době stabilizovaný, klidný, až stereotypní. Tento vztah se obyčejně nemění, dokud nedojde k výraznější změně osobnosti starých lidí. To znamená, dokud mají staří rodiče přijatelné nároky, pokud je možné s nimi normálním způsobem komunikovat a domluvit se na nějakých pravidlech. **Nejpozději v tomto období získá stárnoucí člověk zkušenost s tělesným či psychickým úpadkem svých rodičů a s jejich smrtí.** Ve středním věku nebyla taková zkušenost tak běžná, resp. očekávaná, a tomu odpovídaly i reakce čtyřicetiletých lidí. V tomto období je situace jiná.

Stárnoucí lidé si uvědomují, že se i jejich rodiče mohou psychicky změnit, budou tělesně chátrat a trpět různými nemocemi, které nakonec povedou ke smrti. Standardní zkušenost ovlivňuje očekávání těchto změn a míru jejich pravděpodobnosti vzhledem k určitému věku. Tento fakt ovlivní i postoj padesátiletých lidí. Změna postoje nemusí být rovnoměrná, může vzniknout určitý rozpor mezi jeho rozumovou a emoční složkou. Stárnoucí člověk sice ví, že staří lidé umírají, ale není vždycky schopen tento fakt přijmout emocionálně a smířit se s ním. V závislosti na tom se objevují různé obranné reakce, jejichž cílem je tento rozpor zmírnit. Děje se tak popřením toho, co je nepřijatelné, racionalizací apod.

Vztah mezi stárnoucími lidmi a jejich starými rodiči se pod vlivem postupujícího tělesného i psychického chátrání starých lidí mění. Postupně dochází ke **zvětšování asymetrie mezi oběma generacemi**.Staří rodiče se stávají závislými, a tím i podřízenými svým vlastním dětem. Míra této závislosti bývá různá, podle toho, jaké tělesné či psychické funkce starého člověka selhávají. Je ovlivněna i jeho postojem, potřebou udržet si samostatnost. Závislost se může projevovat různým způsobem, někdy se může jevit jako zbytečná, jako by byla důsledkem pouhého rozmaru starého člověka. Přijetí takové situace bývá pro dospělé lidi obtížné, protože vyžaduje komplexnější změnu názorů a postojů. Je třeba se vzdát zafixované představy o kompetencích svého rodiče, akceptovat jej v jeho současném stavu a zaujmout vůči němu shovívavě pečovatelský postoj. Generativita stárnoucího člověk je zaměřena na rodinu v celé její vícegenerační kontinuitě, do níž patří i staří lidé. (I když tato forma péče není pudově podmíněna a musí být založena na psychosociálních mechanismech.)

**Postoj 50letých lidí ke starým rodičům nemusí být vždycky zcela realistický**. Mnozí lidé dovedou své rodiče hodnotit objektivně a kriticky, uvědomují si úbytek jejich kompetencí a z toho vyplývající nutnost jim pomáhat. Neschopnost přijmout tuto skutečnost, event. nevyrovnanost emočního postoje ke starému člověku, vyvolává obranné reakce. Mohou se projevit tendencí popírat realitu, bagatelizovat ji, racionalizovat tento problém, eventuálně agravovat a považovat jej za větší, než ve skutečnosti je. Takový postoj posilují i nevyřešené konflikty z dřívější doby, přetrvávající závislost dospělého člověka na starém rodiči a neochota přijmout změnu spojenou se zodpovědností apod. Idealizace starého člověka se v této době ještě většinou neobjevuje. Dochází k ní dost pravidelně až po jeho smrti.

**Tělesné a zejména psychické změny, celková degradace osobnosti starých rodičů, která se stářím souvisí, často působí na stárnoucí lidi jako šok**. Tento šok z reality stáří je posilován citovou vazbou na rodiče, do určité míry i přetrvávající zafixovanou představou o jejich kompetencích a vlastnostech osobnosti. Nelze se jen tak snadno vyrovnat s faktem úpadku člověka, který byl samozřejmou součástí vlastního života a od jeho počátku fungoval jako opora.

Negativní změny osobnosti starého člověka stimulují **vznik ambivalentních pocitů, které se stávají součástí postoje k tomuto člověku**. V důsledku toho pociťují stárnoucí lidé k takto změněnému starci nejen soucit, ale i různé negativní emoce, za něž se cítí vinni (např. i za to, že je jim jejich sklerotický rodič na obtíž a občas je i napadne, že by bylo líp, kdyby už konečně zemřel).

Z. Matějček a Z. Dytrych (1997, str.113) citují výpověď jednoho takového člověka: „Co máte dělat, když zjistíte, že máma, kterou jste znali a měli vřele rádi, je někdo, koho už rádi mít nemůžete. Když zjistíte, že tato milovaná osoba je líná, špinavá a že o sebe naprosto nedbá… Už máte dost těch věčných požadavků, věčných stížností a věčně předstíraných nemocí, a to nemluvím o věčném citovém vydírání…”

Dospělý člověk leckdy nechápe, co všechno může způsobit deteriorace daná stářím, resp. chorobami, které jsou v tomto věku obvyklé. Někdy si, v rámci určitého neporozumění může myslet, že se starý člověk chová nesmyslně proto, že je bezohledný, že by mohl, ale nechce. Jenomže tak tomu není. Příčinou jsou **trvalé a vůlí neovlivnitelné změny psychiky**, **které zatěžují vztahy dospělých dětí ke starým rodičům.** (Baštecký et al., 1994; Matějček a Dytrych, 1997):

a) Značnou zátěž představuje **úpadek kognitivních procesů, který se projevuje ztrátou soudnosti, obtížností jakékoliv domluvy**, neschopností zapamatovat si běžné informace apod. Takovým lidem chybí autokorekce, dost často bývají dotěrní, chtějí do všeho zasahovat a urážejí se, když nikdo nebere jejich rady vážně. S takovým člověkem nelze normálním způsobem komunikovat, nelze očekávat, že by na něho působily rozumové argumenty. Pro jeho dospělé děti je těžké tuto skutečnost akceptovat, a proto se v zoufalství často snaží apelovat na rozum starého člověka, což je z objektivního hlediska nesmyslné.

Staří lidé mají **nižší toleranci k zátěži**. Postupně pro ně mohou představovat problém i zcela běžné, každodenní události. To je jeden z důvodů, proč se cítí ve větší míře ohroženi. Jejich chování, zaměřené na eliminaci tohoto pocitu, bývá leckdy v mnoha směrech nepřiměřené. Prožitek obav, často objektivně nesmyslných, starého člověka od ostatních izoluje, protože oni situaci hodnotí jinak.

Komunikaci mezi oběma generacemi narušuje i **celkové zpomalení starých lidí a změna jejich prožívání času**. Pro dospělé děti bývají nepříjemné časté požadavky starých rodičů, aby s nimi ještě pobyli, aby si s nimi sedli a popovídali apod. Výčitky, které následují, když všechno není podle představ starého člověka, prožívají jako nespravedlivé. Mnozí staří lidé však nejsou schopni pochopit, že jejich dítě má mnoho jiných povinností, zatímco jejich den je stereotypně chudý na jakékoliv události.

b) Velmi nepříjemně působí i **změna postoje ke světu, egocentrismus a sobectví**, které fungují jako negativní zpětná vazba. Objektivně je lze chápat jako projev úpadku rozumových schopností. Starý člověk už není schopen komplexně uvažovat. Dovede se soustředit jen sám na sebe, vyžaduje neúměrně mnoho pozornosti a nebere ohled na druhé. Už není schopen hodnotit situaci z jiného pohledu než svého vlastního. Jeho postoj je ovlivněn i faktem, že si svůj úpadek neuvědomuje. Nechápe, že se celkově změnil.

Stresující faktor představuje kombinace neúnosné míry nároků starého člověka a jeho reakcí, vyjadřujících za všech okolností jen nespokojenost. Takto postižení staří lidé bývají někdy až bezohlední. Chtějí, aby jejich požadavky byly splněny ihned, odklad chápou jako neochotu a vymáhají je vyčítáním či citovým vydíráním. Obtížnost situace zvyšuje neustálé stěžování, obviňování druhých a litování sebe sama. Poměr mezi požadavky starých lidí a reálnou možností je uspokojit nebývá vyrovnaný.

c) Psychická a do určité míry i somatická deteriorace se projeví **i změnou emočního prožívání**. Staří lidé mívají kolísavé nálady, bývají bez zjevné příčiny podráždění, přecitlivělí a vztahovační. Často jsou úzkostní nebo depresivní a svými rozladami zatěžují okolí. Důvodem je snadný interpersonální přenos negativního emočního ladění. Svoje okolí stále z něčeho podezírají a nelze jim vysvětlit, že skutečnost taková není. Důsledkem jejich podezíravosti bývá jednání, které má obranný smysl, např. schovávání peněz, špinavého prádla nebo jídla na různá místa, aby jim je nikdo nevzal.

d) **Nápadnější změny celkové aktivity a ztráta dřívějších sebeobslužných návyků** vede k nutnosti s takovým člověkem manipulovat a nějak zařídit alespoň nezbytné minimum.Dementní staří lidé o sebe přestávají dbát, nedodržují hygienu, hromadí různé věci, často i odpadky, a jsou ke svému stavu lhostejní. Za této situace obvykle působí odpudivě, a zatěžují tak celé rodinné prostředí. Rušivě působí i změna rytmu dne a noci, nespavost, chození po bytě během noci apod. Důsledkem toho bývá vyčerpání dospělých, kteří se v noci nevyspí a ve dne musí plnit mnoho dalších povinností.

Zátěž daná chátráním vlastního starého rodiče se negativním způsobem projeví i v oblasti různých psychických potřeb:

1. **Potřeba stimulace** – stimulační přísun může být za těchto okolností nadměrný a navíc převážně nepříjemný. Typické projevy chování starých lidí, jejich iracionalitu, spojenou s nutkavostí a necitlivostí k reakcím okolí, lze považovat za rušivé a zatěžující podněty.

2. **Potřeba orientace a učení** – dospělý člověk se musí učit rozumět problémům spojeným s úpadkem starých lidí, chápat jejich souvislosti a akceptovat fakt, že je není možné nijak ovlivnit. Zároveň si musí připustit, že ani on není zbaven rizika podobné změny v budoucnosti.

3. **Potřeba citového vztahu, jistoty a bezpečí** – starý člověk se zásadním způsobem změnil a jeho projevy už leckdy nejsou zcela v normě. **Citový vztah se za těchto okolností mění v soucit**, dospělému bývá starého rodiče líto. Je mu stále vděčný za to, co pro něj v životě udělal, ale aktuálně pro něho tento vztah citově uspokojující není.

4. **Potřeba seberealizace** – péče o starého člověka může být natolik zatěžující, že blokuje jakoukoliv jinou možnost seberealizace. Navíc je to činnost, která nemá žádný viditelný pozitivní efekt. Starý člověk se nemůže zásadně zlepšit. Toto období může končit jedině jeho smrtí. Stárnoucí dospělý tak může snadno pociťovat marnost svého úsilí a považovat tento čas za ztracený.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti** – dospělý člověk si v této době ve větší míře uvědomuje omezenost doby života zcela obecně, tedy i své vlastní. Tento prožitek tak leckdy stimuluje přesun v hodnotové hierarchii, protože budoucnost potřebuje mít nějaký smysl. Takto podmíněná změna postoje bývá většinou generalizovanější, projeví se ve vztazích ke světu i k sobě samému (typická bývá změna generativity).

Dospělé děti velice často nevědí, jak by se ke starým rodičům měly chovat. Zpravidla ani nevědí, proč takové změny vznikají a jaké mají souvislosti. Musí řešit dilema, zda je nutné respektovat nároky starých lidí, které se jim jeví nesmyslné, a nebo zda je možné rozhodovat za ně. Dokument OSN považuje za nepatřičné omezování takové jednání vůči starému člověku, které nebere ohled na jeho potřeby (Matějček a Dytrych, 1997). To je ovšem velice vágní vyjádření, které nezodpovídá otázku, co je přiměřené ve vztahu k dementním starým lidem. Za této situace je nějaké omezení nezbytné, protože by si starý člověk mohl ublížit (nehledě k zatížení života dalších členů rodiny).

**Generace stárnoucích lidí je označována jako sendvičová**, **protože je pod tlakem požadavků obou krajních generací.** Pomoc střední generace vyžadují jak dospělé děti, tak staří rodiče (Seifert et al., 1997). Všichni ji považují za samozřejmou, počítají s ní a nejsou schopni, resp. ochotni, brát v úvahu reálné možnosti stárnoucího dospělého. Pomoc mladé a nejstarší generaci však bývá odlišně motivována a mívá jinou subjektivní hodnotu:

a) **Podpora mladé rodiny** a účast na jejím životě je novou možností seberealizace v rodičovské roli, představuje další alternativu generativity. Bývá většinou přitažlivější než práce se starým a leckdy obtížným člověkem. Má rovněž i jiný smysl, je zaměřena na rozvoj další generace, a proto se její efektivita jeví větší, resp. viditelnější. Z toho důvodu přináší i více uspokojení.

b) **Péče o starého rodiče** i přes veškeré úsilí k žádnému pozitivnímu efektu nevede. Stárnoucí člověk chápe, že by měl převzít zodpovědnost za svého rodiče, který už toho není schopen, ale leckdy není možné takovou zátěž zvládnout. Lidé v této situaci často prožívají konflikt svědomí, tj. pocitu povinnosti postarat se o starého a nemohoucího rodiče a strachu, že tento úkol bude nad jejich síly. Resp. že jejich obětování kvalitu života starého člověka o mnoho nezlepší a nebude nakonec ani doceněno. Péče o starého člověka vytváří dvě kvalitativně odlišné stresové situace, které spolu navzájem souvisejí:

– Nepřetržitý kontakt s nemohoucím či dementním starcem bývá prožíván subjektivně specificky, ale vždy jako stresující.

– Zátěž představují i sekundárně vzniklé negativní změny. Je to např. narušení rodinné atmosféry, omezené uspokojování vlastních potřeb, únava a ztráta perspektivy.

Stárnoucí lidé mají zcela logicky nechuť k tak velkému omezení vlastního života, spojeného se ztrátou soukromí, frustrací vlastních potřeb a narušením všech ostatních mezilidských vztahů. Subjektivní zátěž takového závazku závisí i na předpokládané délce jejího trvání a na možnosti rozdělit se o něj s někým dalším. Za určitých okolností je řešením umístění starého člověk do nějakého zdravotnického či sociálního zařízení. Takové rozhodnutí může být akceptováno s ambivalentními emocemi, popřípadě může vyvolávat pocity viny, které mnohdy přetrvávají i po smrti tohoto člověka.

### #13.8.1 Reakce na smrt starého rodiče

Smrt ve stáří je považována za přirozený a očekávaný konec života. Míra jejího očekávání závisí na věku a na zdravotním stavu. Nicméně i taková smrt představuje ztrátu. Smrt starého rodiče vyvolává **silnou citovou reakci, protože vztah rodiče a dítěte je vždycky jedinečný** a často bývá i v této době velmi silný. I starší člověk se za těchto okolností cítí určitým způsobem opuštěn. Uvědomuje si, že ztratil jednu, pro něj velice významnou a nenahraditelnou emoční vazbu. Jistota daná vztahem s rodiči už existuje jen na úrovni zažité zkušenosti, to znamená, že může mít jen symbolický charakter. Oživují se vzpomínky na zemřelého rodiče a dochází k jeho idealizaci. Smrt tak blízkého člověka může posílit i tendenci chovat se podobným způsobem jako on a zaujímat podobné postoje. To znamená dodatečně se s ním ve větší míře identifikovat, zahrnout do sebe i typické znaky jeho osobnosti. Cílem takového jednání je zachovat svého rodiče alespoň v nějaké transformované podobě, na symbolické úrovni.

Pokud se člověk svému starému rodiči obětoval a mnohého se pro něj vzdal, cítí nyní značnou prázdnotu, s níž se musí vyrovnat a najít si nový smysl života. Pozůstalí mohou prožívat i pocity viny, že neudělali všechno, co mohli. Rádi by to napravili, ale už nelze. Tento vztah je definitivně uzavřen a již na něm nelze nic změnit. Lze jej pouze jinak interpretovat, tak aby to vyhovovalo aktuálním potřebám pozůstalého potomstva. Obvyklou a přirozenou reakcí na ztrátu blízkého člověka je **zármutek**. Měl by být plně prožit, aby mohl být přijatelným způsobem zpracován. Takto prožitá zkušenost může sloužit i jako podpora dalšího rozvoje vlastní osobnosti.

Reakce na smrt starého rodiče býváovlivněna **věkem i okolnostmi, za nichž tento člověk zemřel**. Je ve značné míře závislá na očekávání. Pokud byl nebožtík dlouhou dobu nemocný a celkově tělesně i duševně zdevastovaný, bývá smrt považována za úlevu. Očekávání smrti umožní, aby se na ni člověk připravil a smířil se s ní. Relativně náhlá smrt, v době ještě přijatelné tělesné i duševní svěžesti, bývá chápána jako nepřiměřená a její zpracování může být obtížnější.

**Úmrtí obou rodičů posunuje generační příslušnost, stárnoucí člověk se tak stává příslušníkem nejstarší generace** se všemi výhodami i nevýhodami. Za těchto okolností se většinou cítí starší a ohroženější než předtím, jako by sám postoupil blíže ke smrti. Znovu oživené vědomí reálnosti vlastní smrti může vyvolávat různé reakce – od depresí až k větší koncentraci na současný život a k tendenci si jej skutečně užít.

Shrnutí

Tělesné i psychické chátrání starých lidí zvyšuje asymetrii ve vztahu rodičů a dětí. Mnohé zejména psychické změny vyvolávají ambivalentní emoce, působí jako zátěž. Nutnost trvalé péče o starého a bezmocného rodiče je náročnou životní situací, která se projeví i změnou v uspokojování mnoha psychických potřeb. Smrt starého rodiče vyvolává silné citové reakce, stárnoucí člověk se tímto způsobem stává příslušníkem nejstarší generace.

Kontrolní otázky:

1. Co ovlivňuje vztah stárnoucích lidí ke starým rodičům?

2. Jakým způsobem je tento vztah ohrožen?

3. Nutnost trvalé péče o starého a bezmocného rodiče je zátěží, zkuste vymezit jakým způsobem se projevuje.

## #13.9 Identita stárnoucího člověka

*Uvědomuju si, že stárnu, ale jsem s tím vyrovnaná. Je to tak spravedlivý, zestárnou všichni. Mám radost z vnuků, jsou zdraví, snažím se dceři pomáhat. Dřív to tolik nešlo, starala jsem se o maminku, ale ta už vloni umřela. Vždycky se těším, když se všichni sejdeme. (Zdena, 52 let, vyučená)*

Konec tohoto období je charakteristický přijetím faktu stárnutí, což se projeví i změnou vlastní identity.

1. První somatické potíže, zhoršení tělesných funkcí i změna zevnějšku jsou signály počínajícího stáří. Fyzická atraktivita a bezvadné zdraví se postupně stává minulostí, **stárnoucí člověk už nemůže svou identitu opírat o biologicky podmíněné kompetence**. Musí svůj postoj změnit a zaměřit se na jiné hodnoty. Ztráta atraktivity může být tíživá zejména pro ženy, které v období klimakteria neztrácejí jen jednu biologickou funkci, ale i určitou část své sociální prestiže.

2. V období stárnutí ovlivňuje pojetí vlastní identity i **proměna myšlení**. Stárnoucí člověk uvažuje jiným způsobem a pod vlivem zkušenosti klade důraz na jiné aspekty reality než dřív. V pozitivním případě se i ve vztahu k sebepojetí projeví moudrost a nadhled. V oblasti identity se odrazí i celková změna generativity. Starší člověk nalézá svou hodnotu v těch kompetencích a zkušenostech, které mohou být užitečné pro jeho potomstvo, event. pro další generaci zcela obecně. Významnou složkou identity se stává to, co člověk vytvořil, s tím se nyní ztotožňuje.

3. **Profesní role** je významnou součástí identity většiny lidí. Její hodnota je v této době značná i proto, že **se blíží její konec, člověk ji odchodem do důchodu ztratí**. V této době nabývá profesní role své definitivní podoby. Mnozí lidé se dostávají na vrchol svých možností (jiní jsou již za ním) a profesní, resp. společenský, úspěch potvrzuje jejich osobní kvality. Pro sebehodnocení je důležitá pozice, kterou člověk ve společnosti zaujímá. Její přijatelnost ovlivňuje i další očekávání stárnoucího člověka a jeho postoj k odchodu do důchodu.

V profesní složce identity se může odrazit postupný úbytek kompetencí, vědomí horšího výkonu a pesimistická prognóza. Člověk může být i v této oblasti nucen akceptovat horší alternativu, než kterou považoval za svou normu. Starší lidé se ve větší míře obávají ztráty zaměstnání a s tím spojené sociální degradace. K negativnímu sebevymezení přispívá i představa oblíží s hledáním nového pracovního místa. Značná část stárnoucí populace si uvědomuje pokles své hodnoty pro společnost, přinejmenším v profesní oblasti. Součástí identity mnoha stárnoucích lidí je vědomí, že jejich pracovní kompetence nejsou pro společnost zajímavé, protože už nesplňují všechny požadavky.

4. V období stárnutí má pro vymezení osobní identity značný význam **rodina**.Stárnoucí člověk je nezpochybnitelnou součástí rodiny, má zde své místo. Pokud je v této pozici spokojen a ostatními pozitivně akceptován, tvoří rodinné role jednu z nejvýznamnějších složek jeho identity.

– Manželský partner může být pro identitu relativně důležitější, než byl dřív, protože se děti osamostatnily a rodičovská role ztratila značnou část svého obsahu. Délka trvání manželství stárnoucích lidí přispívá k tomu, že je v jejich identitě zafixováno jako její samozřejmá součást (proto bývá narušena psychická rovnováha staršího člověka, když partnera za nějakého důvodu ztratí).

– Odchod dospělých dětí z rodiny může narušit sebepojetí stárnoucího rodiče. Ten se může za těchto okolností cítit opuštěný a zbytečný. Další vývoj těmto lidem nabízí uspokojení v podobě prarodičovské role.

5. Významnou součástí identity stárnoucího člověka se stává **role prarodiče**. Dochází tak k dalšímu **posunu v generační příslušnosti**, který se musí nějakým způsobem projevit i v pojetí vlastní identity. První reakce na tuto roli může být spojena s ambivalentními pocity: role dědečka či babičky je jednoznačným potvrzením stárnutí, ale na druhé straně je i zhodnocením vlastní osoby. Vnouče uspokojuje mnohé potřeby, původně spojené s klasickou rodičovskou rolí, kterou člověk ztratí, když jeho děti dospějí. Tato složka identity má, stejně tak jako mnohé jiné, individuálně rozdílný význam, není pro všechny stárnoucí lidi stejně důležitá.

6. Stárnoucí člověk je příslušníkem **dominantní generace, která má největší moc, ale také nejvíce zodpovědnosti**.Je tomu tak naposledy, další vývojová proměna jej posune do méně významné pozice. Stárnoucí dospělý má zpravidla dominantní roli jak ve vztahu ke starým rodičům, tak k mladým rodinám svých dětí. Tento význam i zátěž zodpovědnosti se stává součástí identity stárnoucího člověka.

7. Identitu ovlivňuje **úpadek a posléze smrt vlastních rodičů**, kteří jsou z tohoto pohledu jakýmsi biologickým zrcadlem. Stárnoucí člověk vidí jejich prostřednictvím i svou vlastní budoucnost. Smrtí rodičů se definitivně ztrácí vazba na původní dětskou identitu. Za těchto okolností se posouvá generační příslušnost – stárnoucí lidé se náhle stanou příslušníky nejstarší generace a tento posun se rovněž projeví i v oblasti identity. Všechny uvedené změny mají jedno společné: připomínají člověku nutnost akceptovat vlastní stáří. Tento posun může mít individuálně rozdílné tempo, ale životní příběhy různých příslušníků stejné generace přispívají k tlaku na změnu v sebepojetí.

8. Identitu ovlivňuje **vědomí příslušnosti ke stárnoucí generaci**.Tito lidé představují referenční kategorii, s níž se člověk srovnává, ale zároveň jsou skupinou, k níž člověk patří. Všechny nepříjemné změny, které postihují určitého jedince, ovlivňují i sebepojetí jiných lidí téhož věku, i když sami postiženi nejsou (nejsou např. ještě závažně nemocní, neovdověli, nešli do předčasného důchodu). Avšak vzhledem k věku je toto ohrožení reálné i pro ně a oni je musí do své identity nějak zabudovat. Na druhé straně mohou existenci problémů spojených se stárnutím popírat a uchovávat si nerealistickou představu o sobě samém.

Shrnutí

Proměnu vlastní identity ovlivňují nejenom počínající biologické změny, ale především změny rolí. Důležitý je subjektivní vztah ke své profesi i proměny rodinných rolí. Stárnoucí člověk se stává příslušníkem generace, která má nejvíce zodpovědnosti.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem ovlivní identitu změny v rodinných rolích?

2. Jakým způsobem se odrazí v identitě stárnoucího člověk generační posun daný narozením nové generace a smrtí starých rodičů?

#IV Stáří

# #14 Období raného stáří

*Už jsem v penzi, děti odešly, zůstali jsme doma sami. Hlavně aby nám sloužilo zdraví.*

*Být starý je krajně nepopulární. Lidé, jak se zdá, neberou na zřetel, že nedokázat zestárnout je stejně hloupé jako neumět odrůst dětským botičkám.* (C. G. Jung, 1995, str. 112)

*Českou společnost tvořilo v roce 1997 18 % lidí nad 60 let.* (*Statistická ročenka, 1998)*

Postoj současné společnosti ke stáří a starým lidem je spíše negativní. Stáří je chápáno jako období, kdy může člověk pouze chátrat, v nejlepším případě si zachovává část toho, co získal dříve. Jeho zkušenosti i kompetence ztrácejí svůj význam, pro společnost není takový člověk ničím přínosný. Hodnotový systém této společnosti, který zdůrazňuje zachování všech, především biologicky podmíněných kompetencí mládí (mladistvého vzhledu, výkonu atd.), staré lidi silně znevýhodňuje. Tuto tendenci podporují i média, která různým způsobem potvrzují značný význam vnějšího vzhledu a proklamované svěžesti jako současnou normu. To zároveň znamená, že cokoliv, co takové není, je považováno za podřadné.

Z tohoto hodnotového systému vychází **ageismus** – postoj, který vyjadřuje obecně sdílené přesvědčení o nízké hodnotě a nekompetentnosti stářía projevuje se podceňováním, odmítáním, event. až odporem ke starým lidem. V důsledku takového postoje dochází k symbolické i faktické diskriminaci pouze na základě stáří. Ageismus, stejně tak jako všechny ostatní předsudky, příliš zjednodušuje a nepřiměřeně generalizuje. Považuje za méněcenné všechny staré lidi bez rozdílu. Nebere ohled na jejich individualitu a někdy i značné diference, které mezi lidmi této věkové kategorie existují.

Mladší generace ztrácí vědomí kontinuity všech generací, které se udržovalo společným soužitím rodinných příslušníků různého věku. Vzhledem k tomu nepociťuje se starými lidmi sounáležitost, chápe je jako příslušníky jiné, podřadnější kategorie, s níž nemá nic společného. Stáří z tohoto pohledu nemá žádné hodnotné kompetence a v závislosti na tom ani přijatelný sociální status.

**Z hlediska ageismu je stáří obdobím ztrát, celkového úpadku a zhoršené kvality života.** Společnost za těchto okolností od starých lidí nic pozitivního neočekává. Z ageismu vyplývá i tendence staré lidi izolovat, aby nezdržovali a nepřekáželi. Stávají se méně významnou součástí majoritní společnosti. Příčiny takto negativně vyhraněného postoje mohou být různé, mohou být podmíněné biologicky i sociálně. Tímto způsobem se projevuje změna v oblasti obecně uznávaných hodnot, zvýšení důrazu na individuum, rozpad rodinných vazeb a z nich vyplývajících tradičních rolí atd.

Vzhledem k tomu, že se oslabily sociální vazby uvnitř rodiny, mohou nabývat na významu pudové, biologické tendence, které motivují pozitivní chování k vlastnímu potomstvu, ale nemají žádný význam ve vztahu ke starým lidem. Podpora starých lidí musí být motivována jinak, psychosociálními mechanismy. Negativní postoj ke starým lidem mohou posilovat i nezpracované obavy z vlastního stárnutí. Mohou se projevit generalizovaným odporem vůči starým lidem, kteří jsou chápáni jako představitelé něčeho nežádoucího.

**Staří lidé mají nízký sociální status, jsou jim přičítány převážně negativní osobnostní vlastnosti a nízké kompetence.** Jsou chápáni jako přítěž společnosti, skupina, která mnoho vyžaduje a nic nepřináší. Stáří má ovšem i určitý smysl, který laická veřejnost přehlíží a bagatelizuje.

Z hlediska psychologických teorií **má období stáří v rámci kontinuity lidského života svůj specifický význam**. Podle E. Eriksona (1963) je hlavním vývojovým úkolem stáří **dosáhnout integrity v pojetí vlastního života**. Dosažení integrity se projevuje přijetím svého života jako celku a pochopením jeho smyslu. Starý člověk potřebuje hodnotit svůj život pozitivně, jako ukončené dílo, aby mohl přijmout i jeho konec. Vyrovnání se s vlastním životem usnadňuje i vyrovnání se se smrtí jako jeho nevyhnutelným důsledkem. Starý člověk by měl svůj život akceptovat takový, jaký byl, bez velké lítosti nad tím, co se neuskutečnilo nebo mohlo být jinak. To zahrnuje i přijetí své vlastní nedokonalosti a smíření se svými nedostatky. Nezbytné podmínky dosažení integrity lze shrnout v několika bodech (Říčan, 1989; Berger a Thompson, 1998):

1. **Pravdivost k sobě samému** – ve stáří už nemá smysl nic předstírat, uplynulý život je třeba vidět takový, jaký byl.

2. **Smíření** – vlastní život je třeba přijmout, jiné řešení by nemělo smysl.

3. **Stabilizace a generalizace postoje k životu** – prožitá zkušenost mění vztah k životu zcela obecně, umožňuje nadhled. V rámci dosažení integrity je starý člověk schopen chápat život šířeji, ve všech jeho souvislostech.

4. **Kontinuita** – v rámci integrity je možné uvažovat o vlastním životě jako součásti většího celku, tj. celé společnosti:

– Ve vztahu k minulosti, jejímu sdílení i ve vazbě k minulým generacím, event. k historii společnosti, k níž člověk patří.

– Ve vztahu k budoucnosti – člověk je schopen využít svou osobní zkušenost ve prospěch perspektivy dalších generací, resp. celé společnosti.

**Dosažení integrity vede k pochopení vlastního života jako nedílné součásti generační posloupnosti**. (Generační kontinuita je akceptována obyčejně jen v rámci rodiny nebo ve skupině známých lidí, resp. určité skupiny. V širší společnosti mohou mezi jednotlivými generacemi existovat sociálně vymezené hranice, které akcentují rozdílnost těchto skupin.) V rámci generační kontinuity má i smrt individua určitý význam: jeho roli přebírají další generace, které z jeho života vzešly. Vlastní život je proto třeba posuzovat v rámci této kontinuity, to znamená ve vztahu k minulosti, přítomnosti i budoucnosti.

**Integrita stáří, a tím i zhodnocení vlastního života, závisí na zvládnutí úkolů předchozích vývojových období**. Přispívá k ní hodnota výsledků generativity, vyrovnanost a jistota daná prožitím intimity apod. Pocit základní důvěry je v tomto období definován jako pocit pozitivní naděje v úspěšné, resp. alespoň přijatelné, pokračování života jeho potomků (event. dalších generací zcela obecně). Pozitivní naděje už nezávisí na fyzické existenci starého člověka, ale váže se k následujícím generacím a k pokračování vlastního díla jinými lidmi. Naděje, která je základní silou v období dětství, podle E. Eriksona postupně dozrává a ke konci života se mění ve víru. Nezvládnutí vývojového úkolu stáří se projevuje nespokojeností s vlastním životem a zoufalstvím nad ztrátou možnosti prožít jej znovu, uspokojivějším způsobem.

Dosažení uspokojivé integrity se u většiny starých lidí zkoumané skupiny projevilo převahou pozitivního hodnocení vlastního života: v průměru 80 % starých lidí ve věku od 60 do 90 let považovalo svůj život za dobrý nebo převážně dobrý. Jeden 72letý muž říká, že „svůj život nepromarnil”. Jiný, 74letý hodnotí „život jako vynikající, až na některé mé chyby”. Další 73letý je toho názoru, že „život někdy protínala bída, ale přesto by neměnil” (Hájková, 1998).

Mnohdy ani skutečně traumatické zážitky neohrožují pozitivní pojetí vlastního života. 78letá žena, která prožila několik let v koncentračním táboře, o svém životě říká: „měla jsem nakonec štěstí a prožila jsem dobrý život, dneska si nemám na co stěžovat”.

**Stáří přináší nové zkušenosti, s nimiž se musí každý člověk nějakým způsobem vyrovnat,** a záleží na jedinci, jak tento vývojový úkol zvládne. Stáří je, dle názoru C. G. Junga, třeba chápat jako **výsledek procesu individuace**. V tomto procesu by mělo dojít k harmonizaci všech, vědomých i nevědomých složek osobnosti. Je v něm zachována jedinečnost individuality i spojení s širší zkušeností lidské existence, s archetypem Já. Proces individuace je lokalizován do druhé poloviny lidského života, kdy vnější úspěchy a zisky ztrácejí svůj význam. Cílem první poloviny života je zplození potomstva, jeho ekonomické zajištění a budování sociálního postavení (tj. to, co Erikson nazývá generativitou).

Když člověk tento vývojový úkol splní, měl by být jeho prvořadým cílem rozvoj vlastní osobnosti. Stárnoucí člověk by si měl uvědomit, že k tomu, aby takového cíle dosáhl, je třeba zúžit své zájmy, omezit aktivity, které byly dříve důležité, a soustředit se na svůj vlastní rozvoj. Měl by pochopit, jaké je jeho místo v kontinuitě generací. Cílem druhé poloviny života je i podle C. G. Junga dosažení vyrovnanosti s jeho koncem, tj. se smrtí. *Smrt je duševně stejně důležitá jako narození a je stejně integrální součástí života.* (Jung, 1995, str. 230)

Starý člověk je ve větší míře **zaměřen do minulosti**. Jeho postoj k sobě samému i ke světu je převážně bilancující, už nemá tendenci něco měnit. Svůj život změnit nemůže a nechce, aby se měnil okolní svět. Je to jeho svět, dobře se v něm vyzná a může se cítit i jeho spolutvůrcem. V mezích možnosti jej přizpůsobil svým potřebám. V tomto věku už nemá důvod se domnívat, že by změny byly k něčemu dobré. Člověk se musí ve stáří vyrovnat se svým životem i proto, že nyní už nelze nic zásadně změnit. Na druhé straně to, co prožil a uskutečnil, zůstane v nějaké formě zachováno. Dosažené zkušenosti a pozitivní zážitky starému člověku zůstávají, jsou nezměnitelnou součástí jeho osobnosti. V. Frankl (1995) nazývá tuto skutečnost **optimismem minulosti**.

J. Alan (1989) mluví o **reflexivitě stáří, o tendenci bilancovat a hodnotit.** Cílem tohoto úsilí je vyrovnání vztahu ke světu i k vlastnímu životu. V této době je rovněž třeba najít smysl zbývajícího života. Vědomí časové omezenosti dává tomuto úseku života jinou hodnotu:

a) je třeba se zaměřit jen na to, co je skutečně významné;

b) je třeba se naučit těšit tím, co zůstalo zachováno;

c) je třeba akceptovat to, co nelze změnit.

Tento úkol je ztěžován mnoha ztrátami, které jsou ve stáří četnější než kdykoliv předtím a které někdy fungují jako životní zlomy. Starý člověk se musí neustále přizpůsobovat novým problémům a nepříznivým změnám, a musí tak činit v době, kdy jsou jeho kompetence vlivem stáří (event. i chorob) více či méně limitovány. (Takovou ztrátou může být odchod do důchodu, smrt partnera, umístění do nemocnice, ztráta soukromí vlastního bytu apod.) Minulé zkušenosti nebývají pro řešení takových situací použitelné. Většina lidí není na období stáří nijak připravena, a proto leckdy reagují méně účelně.

V současné české společnosti se nevytvořil žádný imponující a obecně akceptovaný model stáří. Je velice těžké najít starého člověka, kterému by stálo za to se podobat. Přiměřený postoj k vlastnímu stáří podmiňuje emoční vyrovnání s nepříznivými změnami a aktivní přístup ke kompenzaci úbytku různých funkcí. Subjektivní význam stáří může být různý a závisí na mnoha faktorech. Je relativní, v průběhu času a s postupujícím stárnutím se postoj starého člověka mění. (Například 80letý člověk považuje 65leté lidi za mladíky.)

**Postoj k vlastnímu stárnutí a ke stáří obecně bývá individuálně rozdílný**. Lidé se mohou lišit z hlediska přiměřenosti svých názorů, prožitků i chování. Adaptace na stárnutí může mít různý průběh v čase, zpravidla v závislosti na vnějších stresorech i změnách psychického a somatického stavu. **Zvládnutí zátěže stárnutí je závislé na schopnosti i motivaci aktivizovat přiměřené a účelné obranné mechanismy**.

Úroveň celkové adaptace na stáří lze vymezit v rámci několika základních osobnostních dimenzí:

a) aktivity – pasivity;

b) optimismu – pesimismu;

c) přijetí – popření reality.

Na této úrovni lze rozlišit pět různých modelů:

1. Člověk, který své stáří **reálně akceptuje, je optimistický a aktivní**, hledá způsoby, jak obtíže stáří přijatelným způsobem zvládnout.

2. Člověk, který je sice **realistický a přijatelně optimistický, ale je pasivní**, nevadí mu závislost na jiných. Není ambiciózní a spokojí se s málem. Takoví lidé mívají nízké sebehodnocení, nejsou ochotni vyvíjet nějakou aktivitu, protože ani nečekají, že by měla smysl. Nezáleží jim na tom, jak vypadají.

3. Člověk, který **odmítá akceptovat skutečnost, že stárne**, nechce se s ní smířit. Takoví lidé bývají aktivní, v rámci popírání reality odmítají pomoc a demonstrují svou soběstačnost. Nechtějí ani vypadat jako starci.

4. Člověk, který je **realistický a zároveň pesimistický**, považuje stáří za katastrofu. Tito lidé bývají aktivní, ale občas volí nepřiměřené způsoby reagování. Někdy bývají agresivní, občas se projeví i autoagrese. Takoví lidé od života nic dobrého nečekají a v důsledku toho někdy převažuje ve vztahu k okolí hostilita.

Pesimistický postoj může být spojen s tendencí k aktivním obranným reakcím, s kritikou všeho nového, s nenávistí k mládí a odsouzením světa s jeho zkažeností. Úzkost a nejistota, vyplývající ze stáří i z proměn vnější situace, vedou k agresi. Takoví staří lidé bývají zahořklí a nenávistní.

5. **Rezignující a pesimistický** postoj k vlastnímu stáří je spíše krajní alternativou. Tito lidé bývají depresivní a pasivní. Ve svém životě už nic pozitivního neočekávají a ani si nemyslí, že by pro zlepšení své situace mohli cokoliv udělat. Tento postoj bývá častější v době pozdního stáří, někdy vzniká i jako důsledek výraznějšího zhoršení somatického stavu.

Shrnutí

Stáří má v rámci celého života určitý smysl, jeho hlavním úkolem je dosažení integrity v pojetí vlastního života. Integrita stáří závisí na zvládnutí úkolů předchozích vývojových stadií. Starý člověk je obrácen do minulosti, má tendenci bilancovat a hodnotit. Stáří přináší nové úkoly a zkušenosti, s nimiž je třeba se vyrovnat.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je převažující postoj společnosti ke stáří?

2. Jak interpretují význam stáří různé psychologické teorie?

## #14.1 Tělesné změny ve stáří

*Mám různé potíže, tu mě bolí to či ono, ale snažím se to překonat, lepší to nebude, jsem prostě stará. (Marie, 70 let, VŠ)*

*Je to hrozný a nikdo mi nepomůže, já pro ty bolesti nemůžu spát, a když o tom řeknu doktorce, tak mi jen odpoví, že se s tím v tomhle věku nedá nic dělat. (Václava, 75 let, SŠ)*

*Mě už nejde o to, jak vypadám, teď je nejdůležitější, aby mi vydrželo zdraví, abych neskončila někde jako skomírající ležák. (Božena, 66 let, SŠ)*

Stárnutí přináší zhoršení tělesného i duševního stavu. Tento proces bývá individuálně variabilní z hlediska času, rozsahu i závažnosti projevů. Proces stárnutí závisí na **interakci dědičných předpokladů a důsledků různých vlivů prostředí**, které se v organismu stárnoucího člověka postupně nahromadily.

a) **Genetické dispozice** jsou jednou z příčin značných interindividuálních rozdílů. Obecně lze říci, že lidé mají zakódován počátek a průběh stárnutí i určitou pravděpodobnou délku života. To je základ tzv. **primárního stárnutí**. Dědičné předpoklady jsou však pouze jedním z faktorů, které mohou ovlivnit rychlost a kvalitu stárnutí. DNA, která je nositelem genetické informace, ovlivňuje proces stárnutí nejenom prostřednictvím mutací, ale v rámci svých standardních funkcí. Tento proces je na úrovni DNA regulován, jde o tzv. **genetické hodiny**. To znamená, že v určité době se aktivují geny, které mají vliv na průběh stárnutí. Existují teorie, které předpokládají, že stárnutí je ovládáno jedním nebo několika specifickými geny. Avšak je pravděpodobnější, že tento vývojový proces – stejně tak jako všechny ostatní – závisí na interakci mnoha genů a různých vlivů vnějšího prostředí (Cristofalo, 1996; Berger a Thompson, 1998).

b) Tempo stárnutí ovlivňují i různé **vnější faktory**, na nichž bude záviset, do jaké míry se člověk přiblíží předpokládané maximální délce života. V tomto směru lze mluvit o tzv. **sekundárně podmíněném stárnutí**. Exogenní zátěže ovlivňovaly v průběhu celého dosavadního života různé tělesné funkce, event. celý organismus. Výsledkem je aktuální stav, který může být právě z tohoto důvodu horší, než bychom mohli na základě genetických předpokladů očekávat. Stáří je pozdním obdobím života, a tak není divu, že se v něm projeví i způsob prožití všech minulých fází (ovlivněných např. životním stylem, výživou, zatěžováním jednotlivých funkcí). V průběhu stárnutí musí zcela logicky docházet k postupnému zhoršování všech tělesných funkcí. Změny jednotlivých orgánových struktur a funkcí však bývají individuálně specifické. Stárnutí neprobíhá rovnoměrně ani v rámci jednoho organismu (Pacovský, 1994).

**Stáří není samo o sobě chorobným stavem, avšak v průběhu stárnutí dochází k sumaci nepříznivých vlivů, a proto přibývá nemocných lidí**. Každý člověk v průběhu svého života prodělá řadu nemocí, které ovlivní jeho somatické funkce, některé z těchto chorob mají chronický charakter. Základním znakem nemocnosti ve stáří je **polymorbidita**, to znamená, že starý člověk trpí současně větším počtem různých, zpravidla chronických onemocnění. Staré lidi netrápí jen somatické choroby, ale i duševní potíže, které nebývají vždycky správně diagnostikovány. Mohou zůstat skryty, popřípadě jsou považovány za reakci na somatické onemocnění nebo životní zátěž. Takovým způsobem bývají často hodnoceny např. deprese. Četnost duševních onemocnění je ve stáří až překvapivě velká, předpokládá se, že postihují přibližně 20 % starých lidí (Baštecký a kol., 1994; Pacovský, 1994).

**Zdraví má ve stáří jiné dimenze – za zdravého lze považovat člověka, který netrpí žádnou zjevnou chorobou, necítí se nemocný a je soběstačný** (volně podle Pacovského, 1994). Ve stáří má velký význam subjektivní postoj k vlastním potížím, které jsou v tomto věku běžné. Stáří je spojeno s nutností přizpůsobit se svým možnostem a akceptovat omezení. Zdůrazňování zdravotních potíží a zaměřenost na vlastní tělo může významně zkomplikovat i sociální pozici starého člověka. Pokud se někdo bude na své choroby nadměrně koncentrovat a o nic jiného neprojeví zájem, zvýší se riziko, že bude ostatními lidmi odmítán. Tendence vynucovat si pozornost pomocí somatických stesků je běžnou obrannou reakcí starých lidí. Avšak efektivita takového jednání nebývá uspokojivá. Člověk, který si neustále na něco stěžuje, bývá obtížný a nepříjemný. Napjatá atmosféra, která za těchto okolností vzniká, ostatní lidi spíše odpuzuje a pouhá povinnost, popř. soucit, nemohou být základem uspokojujícího vztahu.

**Předpokládaný průběh stárnutí a pravděpodobná doba úmrtí se liší ve vztahu k pohlaví**. Střední délka života v České republice je u mužů 69 let a u žen 77 let. To znamená, že se již na počátku stáří může významným způsobem zhoršit zdravotní stav mnoha lidí a někteří z nich v této době dokonce zemřou. Nejčastější příčinou úmrtí lidí starších 65 let jsou kardiovaskulární, cerebrovaskulární a nádorová onemocnění (Pacovský, 1994). Ženy žijí v průměru o něco déle než muži. Je zde však větší riziko, že kvalita jejich života nebude v této době příliš vysoká (staré ženy žijí delší dobu jako vdovy, často ve špatném zdravotním stavu, bezmocné a závislé, trpí samotou a sociální izolací).

**Stáří mění viditelným způsobem i zevnějšek člověka a tímto způsobem ovlivňuje jeho sociální status.** Lidé jej v důsledku této změny začínají vnímat jako starce a podle toho se k němu chovají. Rychlost a míra proměny zevnějšku není u všech lidí stejná. V některých případech může dojít k tak kvalitativně významné změně, že starý člověk ztrácí své typické rysy, vypadá jinak než dřív, jako by se proměnila celá jeho bytost. Může nápadněji ztloustnout, vyhubnout, shrbit se, stane se vrásčitým, zešediví mu vlasy apod. Stejně tak jako jiné tělesné funkce, mívá proměna vzhledu individuálně typický průběh.

Zevnějšek starého člověka může signalizovat, jaký je jeho celkový, somatický i psychický stav. Mnozí staří lidé o sebe velice pečlivě dbají a toto úsilí podporuje jejich sebeúctu.

Jeden 92letý vysokoškolák chtěl být i v nemocnici oholen a upraven, žádal sanitáře, aby mu dali „vodičku po holení”. Jeho somatický stav nebyl dobrý, ale zachovával si svou důstojnost.

Generalizovaná rezignace, event. výraznější úpadek osobnosti v rámci demence (případně jiných závažnějších onemocnění), se projeví také nezájmem o vlastní vzhled. V.Pacovský (1994) upozorňuje na tzv. **Diogenův syndrom, tj. syndrom zanedbaného starce**, který ztratil veškerou motivaci k udržování hygieny a k péči o svůj zevnějšek či domácnost. Objevuje se nejčastěji u osamělých lidí, kteří nemají žádný důvod k takové aktivitě. Může jít i o signál závažnějšího úpadku osobnosti.

Shrnutí

V průběhu stáří dochází k postupnému zhoršování všech tělesných funkcí. Tento proces je individuálně variabilní a závisí na interakci dědičných předpokladů a vlivů vnějšího prostředí. Ve stáří dochází ke kumulaci různých chorob, k tzv. polymorbiditě. Stáří mění i zevnějšek člověka a tímto způsobem ovlivňuje jeho sociální status.

Kontrolní otázky:

1. Jak lze definovat zdraví starého člověka?

2. Jakým způsobem ovlivňuje změna zevnějšku starého člověka jeho sociální status?

## #14.2 Psychické změny ve stáří

*Já si uvědomuju, že mi paměť neslouží tak dobře jako dřív, často si nemůžu vzpomenout, co jsem vlastně chtěl říct nebo co mám koupit. Radši si dělám poznámky. (Vladimír, 74 let, VŠ)*

*Mladí jsou tak netrpěliví, všechno chtějí honem a já jim pak ani nestačím všechno říct. (Anna, 71 let, vyučená)*

*Ty dnešní filmy nemám ráda, ten jejich děj je tak složitej, že někdy vůbec nevím, o co jde. To dřív byly lepší filmy, člověk jim rozuměl, pobavil se a zasmál… (Božena, 69 let, vyučená)*

V období stáří **se mění i mnohé psychické funkce**.Některé z těchto změn jsou podmíněny biologicky, jiné jsou důsledkem různých psychosociálních vlivů.

1. **Biologicky podmíněné změny** mohou mít různý charakter:

a) **Změny, které jsou pouhým projevem stárnutí,** a lze je z tohoto hlediska považovat za normální. (Například celková pomalost, obtíže v zapamatování a vybavování, snížení frustrační tolerance atd.)

b) **Změny, které vyvolal nějaký chorobný proces,** a nelze je proto hodnotit jako pouhý důsledek stárnutí. Jejich rozlišení může být zejména na počátku dost obtížné.

Proces stárnutívede **k různým strukturálním i funkčním změnám mozku**, které se projeví i v psychické oblasti. Klesá hmotnost mozku, tloušťka mozkové kůry, zvyšuje se objem mozkových komor. Tyto projevy, např. úbytek mozkové kůry v oblasti čelních laloků, bývají považovány za příčinu zhoršení funkce tzv. fluidní inteligence (Koukolík, 1994).

Změny podmíněné stárnutím se často projevují zpomalením reakcí. Příčinou může být snížená produkce klíčových neurotransmiterů, které umožňují přenos nervových impulzů. Jinou příčinou tohoto zpomalení může být i změna průtoku krve mozkovými cévami. Za těchto okolností nemůže člověk plně využívat všechny nové informace, které přicházejí, nedokáže je dostatečně rychle zpracovávat, a proto není schopen uvažovat o více faktech najednou. V důsledku toho se jeho myšlení zpomaluje a ochuzuje. (Berger a Thompson, 1998).

Změny prožívání, uvažování a chování starých lidí mohou být důsledkem stárnutí, ale může rovněž jít o příznaky nějakého chorobného procesu, jehož vznik je ve stáří pravděpodobnější, než byl dřív.

2. **Psychosociálně podmíněné změny**. Postupný pokles funkčních rezerv a zhoršení adaptačních schopností, včetně inteligence, mohou ovlivňovat i různé psychosociální faktory:

a) Změny psychických funkcí v době stáří mohou být ovlivněny tzv. **kohortovou zkušeností**. Lidé stejné generace získali obdobnou sociální zkušenost, působily na ně podobné sociokulturní vlivy. V průběhu svého života byli zatíženi stejnými makrosociálními traumaty a stresy apod.

b) Psychické změny v době stáří může ovlivňovat určitý, **individuálně specifický životní styl** a různé návyky.

c) Ke změnám mohou přispívat očekávání a **postoje společnosti**, které manipulují staré lidi k přijetí určitého modelu chování, k pasivitě, jejímž důsledkem je stagnace a úpadek kompetencí, které přestaly být využívány.

**Celkově lze říci, že psychické změny v období stáří závisí jak na biologických, tak na sociokulturních vlivech.** Doba, kdy se změny dané stárnutím začnou projevovat, jejich dynamika i způsob, jakým na ně starý člověk reaguje, jsou individuálně rozdílné.

### #14.2.1 Změny poznávacích procesů ve stáří

Ve stáří dochází k nerovnoměrné proměně, resp. úpadku, různých dílčích schopností i celkové struktury. Změny dané stárnutím se projevují v oblasti těch procesů, které slouží k zaznamenávání, ukládání a využívání informací.

1. **Změny aktivační úrovně**

**Staří lidé jsou celkově pomalejší, prodlužují se jejich reakční časy**. Zpracování informací a rozhodování, resp. volba adekvátní reakce, vyžaduje delší dobu než dřív. Déle se rozhodují a sám fakt, že se musí o něčem rozhodovat, pro ně často představuje zátěžovou situaci. Zpomalení tempa se projevuje i v celkové těžkopádnosti. Zvýšená pomalost je podmíněna biologickými změnami, ale mohou k ní přispívat i psychogenní zátěže (např. podnětové strádání dané sociální izolací, stereotyp podnětů v době hospitalizace). Staří lidé bývají unavitelnější, což se rovněž projevuje zpomalením. Na druhé straně se může pomalost projevovat i pozitivně: staří lidé bývají rozvážní a trpělivější, než byli dřív.

2. **Změny v oblasti orientace v prostředí**

Se stářím je spojeno **zhoršování zrakové a sluchové ostrosti. Obtíže v oblasti vnímání mohou ve značné míře ovlivňovat i ostatní poznávací procesy**. Starý člověk se musí mnohem víc soustředit, aby dobře viděl a slyšel všechno, co potřebuje. Musí používat kompenzační pomůcky a leckdy mu ani tyto pomůcky nepomáhají k bezproblémové orientaci. Nelze opomíjet ani sociální význam takových pomůcek: liší se postoj k brýlím, které jsou přijímány neutrálně, protože je potřebuje většina lidí, a k naslouchadlům. Naslouchadla ve větší míře symbolizují úpadek kompetencí typický pro stáří, více svého nositele stigmatizují. Kromě toho je obtížné se na ně adaptovat. Zesílení zvuku zabírá i různé šumy a ty mohou starého člověka dráždit a rušit.

Výsledkem zátěže, dané obtížností vnímání a větším zatížením pozornosti, bývá únava a s ní spojné emoční reakce: napětí, sklon k afektivním výbuchům, ale i úzkostnost a deprese. V důsledku toho se mnozí staří lidé od společnosti raději izolují, aby se podobným nepříjemnostem vyhnuli. Často rezignují na mnohé činnosti, které jsou pro ně obtížnější, než byly dřív. Člověk, který špatně vidí a slyší, nevyhledává sociální kontakt a v důsledku toho se může cítit osamělý a podnětově deprivovaný. Problémy v oblasti komunikace vedou ke zvýšení podezíravosti a vztahovačnosti. Takový člověk je přesvědčen, že jej všichni přehlížejí, popřípadě o něm špatně mluví a nechtějí, aby to slyšel.

Pro adekvátní orientaci je důležitý tzv. **senzorický registr**, který ve značné míře závisí i na funkci krátkodobé paměti. Ta udržuje vnímanou informaci a umožňuje, aby byla selektivně zpracována. Stárnutí příslušné procesy zpomaluje a snižuje jejich efektivitu. Trvá déle, než je informace zaregistrována a zpracována. Mnohé z nich mohou být v důsledku těchto změn zkresleny nebo ztraceny (Berger a Thompson, 1998).

3. **Úbytek paměťových kompetencí a obtížnost učení**

a) **Poruchy paměti** jsou běžně známým projevem stárnutí. Lidé takové problémy očekávají a často si myslí, že budou ještě horší, než nakonec jsou. **Ve stáří dochází k celkovému útlumu a zpomalení všech paměťových procesů: ukládání i vybavování.** Zhoršuje se zpracování a uchování nových informací. Úbytek kompetencí se projevuje nejvíce v oblasti epizodické paměti (která se týká osobní zkušenosti). Staří lidé si např. nepamatují, zda si vzali lék, jestli něco sdělili svému partnerovi apod. Tzv. sémantická paměť, která obsahuje obecné znalosti, bývá trvanlivější. Její výhodou je, že může sloužit jako kompenzační mechanismus, jako základ pro další učení. Větší důraz na staré zkušenosti, které kompenzují nedostatky aktuální paměti, vyjadřuje Ribotův zákon regrese (Doněk a Doňková, 1994). Kontrola přesnosti starých vzpomínek je ovšem velice obtížná, ne-li nereálná. Mnohdy už nelze zjistit, jaká je jejich kvalita, protože chybí kritérium hodnocení. Obecně platí: informace, která byla dobře zafixována, se uchovává delší dobu a je možné ji snadněji vybavit.

b) **Úbytek paměti nezávisí jenom na biologických změnách**. Ukázalo se, že paměť funguje hůře u lidí s nižším vzděláním a z toho vyplývajícími životními stereotypy, např. s tendencí k rezignaci, intelektuální nečinnosti a celkovému nezájmu o cokoliv (Tošnerová, 1998). Pokud je paměť trénovaná, jsou její funkce narušeny mnohem méně a uchovávají se delší dobu.

**Pokles paměťových funkcí je individuálně specifický.** Závisí na genetických předpokladech, na aktuálním zdraví, ale i na zkušenostech a postoji k duševní činnosti. I v tomto případě platí, že snáze upadá aktivita, která není používána.

Staří lidé bývají ve větší míře zaměřeni do minulosti, která je pro ně často subjektivně uspokojivější a je zkrášlena vzpomínkovým optimismem. To je další důvod obecné tendence lidí tohoto věku vyprávět staré historky. Mnohdy jim v tomto směru chybí autokorekce, opakují tyto příběhy mnohokrát po sobě, aniž si uvědomují, že je posluchači již dobře znají.

**Přijatelná funkce paměti je důležitá i pro uchování vlastní identity**. Člověk, který nepoznává své okolí, nezná svou minulost a neví, kdo je, svou identitu ztrácí. Tak závažná změna paměti vzniká jako důsledek patologického procesu, který vede ke komplexnímu postižení psychiky, k těžké demenci.

4. **Změny intelektových funkcí**

**Změny intelektových funkcí jsou individuálně variabilní**. Závisí na mnoha faktorech, biologických i psychosociálních:

a) Projeví se zde **dědičné dispozice**, které byly předpokladem rozvoje intelektových schopností v průběhu života tohoto člověka, ale i další dědičné předpoklady, na nichž závisí rychlost a míra deteriorace, tj. úpadku inteligence.

b) Změny intelektových funkcí závisí na **dosaženém vzdělání**, na způsobu života i na různých osobnostních vlastnostech, které mohou v souhrnu ovlivnit uchování těchto schopností. Biologické a sociální faktory nelze posuzovat odděleně, působí vždycky v určité interakci. Obecně platí, že lidé, kteří mají vyšší inteligenci, se také zpravidla více zabývají intelektuálními aktivitami, které jejich kompetence udržují a dále rozvíjejí. Lidé, kteří jsou v tomto směru méně disponovaní, si volí jiný styl života, který obyčejně nepodporuje ani zachování stávajících schopností.

Úbytek rozumových schopností se může projevovat různým způsobem. **Staří lidé si uchovávají schopnost používat dříve osvojené znalosti a způsoby uvažování**. Trend kvalitativních změn je týž, jako byl v předcházejícím období: větší úbytek postihuje tzv. fluidní inteligenci, to znamená schopnost zpracovávat nové informace a hledat nová řešení. Snáze se uchovávají dříve získané znalosti, zafixované strategie uvažování i naučená řešení různých známých situací, to znamená krystalická inteligence. Tato skutečnost znovu potvrzuje význam zkušenosti. Čím více se člověk naučil, tím lépe se uplatní i ve stáří. Za těchto okolností je rovněž mnohem menší pravděpodobnost vzniku zcela neznámé situace. Pod vlivem stárnutí dochází ke **zpomalení výkonu, ale nemusí dojít ke zhoršení celkové kapacity**: starému člověku může určitá činnost déle trvat, ale je schopen ji udělat.

Problémem stáří je **pokles schopnosti koordinovat různé kognitivní funkce** (selektivní koncentraci pozornosti, její distribuci, vybavování různých informací a jejich adekvátní využití v analýze problému apod.) Tím je snížena možnost používat složitější strategii, která je na dobré koordinaci mnoha funkcí závislá. V důsledku toho mají staří lidé tendenci ke zjednodušenému řešení problému akceptací první nabízené alternativy nebo k ulpívání na jedné zafixované strategii (která může být v konkrétním případě zcela nefunkční) (Berger a Thompson, 1998).

**Starý člověk hůře chápe nové situace, obtížněji se čemukoliv novému učí, a proto se všemu novému hůře přizpůsobuje.** Zátěž může představovat jakákoliv změna, dokonce i taková, která je obecně chápána jako pozitivní. Staří lidé dost často na nové zkušenosti předem rezignují. Bývají konzervativní, protože zaběhaný stereotyp je pro ně méně náročný. Standardní situace dovedou řešit bez větších problémů, dovedou je i předvídat, a proto nezvyšují jejich obavy a neposilují úzkostnost. Nové situace je nezajímají a někdy se jich i bojí. Často je považují za zbytečné, dřívější život je neobsahoval, a nebyli proto nijak ochuzeni.

Staří lidé dávají stále více **přednost rutině a stereotypu**. Nechuť ke všem novotám je dána větší náročností jejich zpracování a obtížnější adaptací na takovou situaci.

Pohodlnost může být i signálem omezenější energie a zvýšené unavitelnosti. Celková rigidita a lpění na stereotypu se projevuje rovněž **moralizováním**. Staří lidé kladou větší důraz na bezvýhradné respektování řádu, který činí lidské jednání srozumitelné, což je pro staré lidi důležité. Ve stáří se zvětšuje tendence k dogmatismu, k odmítání nových a neověřených způsobů uvažování. Zvýšená unavitelnost a rigidita starých lidí se projeví v oblasti myšlení ulpívavostí a rozvláčností, popřípadě zabíhavostí od hlavního tématu. Ale i rigidita má svou pozitivní stránku: zvyšuje se stabilita názorů a postojů starých lidí.

Postoj k vlastním psychickým změnám ve stáří, tj. subjektivní zpracování těchto změn, je signálem úrovně zachovaných psychických kompetencí, ale i celkové vyrovnanosti osobnosti:

a) **Realistický postoj** se projevuje akceptací nevyhnutelných změn a hledáním způsobů, jak se s nimi přijatelně vyrovnat.

b) **Nepřiměřený postoj** může mít různé varianty. Může se projevovat emočně podmíněným popíráním reality, nebo naopak nadměrným pesimismem a rezignací. Někdy je jeho příčinou ztráta kritičnosti, tj. úbytek rozumových schopností. Takový člověk už není schopen přiměřeného hodnocení sebe sama (a často ani čehokoliv jiného).

Základem **adaptivní strategie** starého člověka je podle M.Baltesové a P.Baltese (1990):

a) **Selekce,** tj. nezbytnost diferencovat v oblasti svých aktivit a cílů, odhadnout svoje schopnosti i způsoby, jak dosáhnout toho, co je třeba. Vybrat si jen to, na co člověk stačí. Projevem adaptace na stáří je redukce nároků na sebe sama, omezení vlastního životního programu. Taková redukce je nutná, avšak měla by být přiměřená, negativní důsledky má i zbytečná rezignace.

b) **Optimalizace**, tj. hledání způsobu, jak co nejlépe využít svých zachovaných schopností.

c) **Kompenzace** tj. schopnost vyrovnávat úbytek některých kompetencí využitím jiných, které zůstaly zachovány. Starý člověk se sice už mnoho nového nenaučí, ale může své schopnosti i zkušenosti účelně využívat. Lidé, kteří mají dobré vrozené předpoklady a byli po celý život aktivní, bývají úspěšnější i v kompenzaci svých nedostatků. Kompenzační mechanismy mohou být různě efektivní, jejich kvalita závisí na úrovni zachovaných schopností.

Pokud si starý člověk uvědomuje, že jeho kompetencí ubývá, může reagovat snížením sebedůvěry. To je jedna z příčin, proč se staří lidé vyhýbají novým a složitějším životním situacím – nevěří, že by je dokázali zvládnout. Zátěž může představovat i časová náročnost nějaké činnosti. Tento pocit nemusí být oprávněný, pod vlivem zvýšené citlivosti a úzkostnosti se může zhoršit sebehodnocení starého člověka ve větší míře, než by odpovídalo realitě. Je důležité připomenout, že zhoršení v oblasti intelektových funkcí může být sekundárním následkem somatického onemocnění. Negativně mohou v tomto směru působit např. kardiovaskulární choroby a dysfunkce dýchacího systému, které vedou ke zhoršenému prokrvení a nedostatečnému zásobování mozku kyslíkem (Srnec, 1994). Obecně platí, že jakákoliv **závažná somatická choroba v různé míře zatěžuje všechny, tedy i psychické funkce nemocného organismu.**

Úpadek intelektových funkcí, resp. výkonu, může sloužit jako prediktor celkového zdravotního stavu starého člověka. V souvislosti se závažným onemocněním může dojít k tzv. **terminálnímu pádu**, to znamená k celkovému úpadku i v oblasti rozumových schopností. Bylo tomu tak u lidí, kteří se, bez ohledu na svůj věk, blížili ke smrti. Zajímavá je skutečnost, že v těchto případech došlo i k poklesu verbálních schopností, které nebývají pouhým stárnutím ve větší míře ovlivněny (Perlmutter a Hall, 1992).

Staří lidé často ztrácejí zájem o své okolí a ve větší míře se koncentrují na sebe, na své psychické i tělesné procesy, mají větší sklon k sebepozorování. Tendence k egocentrismu se může jevit jako sobectví, ale je spíše důsledkem celkové deteriorace. Starý člověk bývá často natolik zatěžován vlastním organismem, že jej nedokáže upoutat nic jiného.

### #14.2.2 Změny regulačních procesů v období stáří

Jedním z typických znaků stárnutí je **zpomalení a oslabení většiny regulačních funkcí**. V důsledku toho dochází ke snížení adaptibility, k narušení odolnosti k zátěžím (Pacovský, 1994). Tato změna nepostihuje jen biologickou složku organismu, ale i psychické regulační funkce. Zhoršení v oblasti autoregulace může mít i sociální příčiny. Například důchodce, který tráví většinu času ve svém soukromí, už nemusí svoje projevy ovládat v takové míře jako dřív. Vzhledem k tomu dochází k uvolnění návyku chovat se podle požadavků společenských norem (Berger a Thompson, 1998).

1. **Změny emočního prožívání a emoční reaktivity**

Staří lidé bývají **citově labilnější a hůře své emoční projevy ovládají**.Mívají větší sklon k úzkostem a depresím. Staří lidé bývají i více sugestibilní, tzn. emočně ovlivnitelní. Ke změně emoční reaktivity mohou přispívat různé somatické změny (např. výkyvy krevního tlaku apod.), ale mohou být ovlivněny i psychogenně.

**Změny a výkyvy emočního ladění ovlivňují všechny ostatní psychické funkce**. Zhoršují kvalitu pozornosti a paměťových funkcí, snižují využití rozumových schopností, omezují motivaci k jakékoliv aktivitě a tím i celkovou adaptační rezervu starého člověka. Staří lidé mívají častěji zhoršené emoční ladění a z toho vyplývá i pocit komplexní osobní nepohody. Pro tuto situaci jsou typické stížnosti typu *necítím se dobře*. Příčiny vzniku takové nálady mohou být různé, obvykle jde o součet mnoha drobnějších zátěží a osobních dispozic (Pacovský, 1994).

2. **Změny vůle** – ve stáří dochází k typické proměně volních procesů:

a) **Aktivní vůle bývá dost často inhibována**. Staří lidé se obtížně, pomalu a neradi rozhodují. Bývají ulpívaví, někdy tvrdohlaví. Mívají rovněž obtíže v hledání přijatelného a účinného způsobu, jak svoje rozhodnutí uskutečnit.

b) **Pasivní vůle**, to znamená stálost, vytrvalost a trpělivost, **bývá někdy ještě silnější, než byla dříve.**

Mnohdy dochází až k akcentaci formální vůle, staří lidé mohou trvat na nějakém rozhodnutí za každou cenu. Takový projev je možné chápat jako méně adekvátní obrannou reakci. Starý člověk se potřebuje alespoň nějak prosadit, a tak potvrdit hodnotu své osobnosti. Leckdy nejde o dosažení určitého cíle, ale o prosazení sebe sama. Tvrdohlavost může být na druhé straně signálem úbytku soudnosti: starý člověk už není schopen přiměřeného hodnocení situace. Bývá projevem ulpívavosti, potřeby neměnnosti a nechuti přizpůsobovat se novým podnětům, které by starého člověka příliš zatěžovaly.

Důraz na prosazování, resp. spíše udržování určitého režimu, různých aktivit apod., často slouží jako důkaz zachování vlastních kompetencí. Starý člověk si tímto způsobem posiluje sebeúctu.

„Dokud budu schopen se denně oholit, vzít si čistou košili a jít mezi lidi, budu vědět, že se ze mne ještě nestal senilní dědek, který je na obtíž.” Takto zdůvodňoval svoje chování jeden 82letý právník, těžký kardiak, když ho jeho dcera nabádala, aby si raději odpočinul.

S postupem stárnutí, v důsledku ubývání všech kompetencí, může dojít k **úpadku všech projevů vůle, k rezignaci a apatii.**

Stáří je charakteristické **poklesem potřeby změny** (resp. alespoň ochoty nevyhnutelnou změnu akceptovat) a vzestupem potřeby jistoty a stability. Prožívání změn daných stářím a adaptace na toto období je spojena s **větší koncentrací na vlastní potřeby.** V období stáří se mění zaměření těchto potřeb i jejich subjektivní význam:

1. **Potřeba stimulace je snížena.** Větší intenzita či nakupení podnětů starého člověka dráždí a unavuje. Ve stáří se zvyšuje četnost situací, které přinášejí nepříjemné podněty. Starý člověk má omezenější kompetence, než měl dřív a v důsledku toho pro něj mnohé dříve běžné podněty představují zátěž.

2. **Potřeba učení je snížena**. Starý člověk dává přednost **stereotypu**. Nové informace jej zatěžují a vyvolávají pocit ohrožení. Změny, k nimž v jeho okolí dochází, mohou navozovat nepříjemný pocit dezorientace. Stejným způsobem se mění vztah ke společnosti. Staří lidé si uvědomují, že mladším nerozumí, že jsou jim jejich cíle a zájmy cizí. Většinou nestačí ani jejich tempu. Tato skutečnost vede k posílení vazby na vlastní generaci, která má stejné zkušenosti, podobné postoje k současnému životu a z toho vyplývá i pocit vzájemného porozumění. Staří lidé preferují symbolické setrvávání ve světě, který je minulostí a s nímž se identifikovali. To se projevuje častým vzpomínáním, uchováváním starých věcí, fotografií, dopisů, zájmem o staré knihy, filmy apod.

3. **Potřeba citové jistoty a bezpečí se zvyšuje**. Starý člověk se celkově cítí mnohem více ohrožen a někdy nejde jen o přecitlivělost, ale o reálné riziko – např. onemocnění či ovdovění. Jistota a bezpečí se stává významnější hodnotou, než byla dřív. Starý člověk si uvědomuje úbytek svých sil i kompetencí. Přestává si důvěřovat a smiřuje se s určitou mírou závislosti na jiných lidech. Závislost může mít za těchto okolností i pozitivní význam, posiluje pocit bezpečí.

Zvýšená potřeba emoční podpory odpovídá situaci: zvyšuje se vždycky, když se člověk cítí nějak ohrožen. Tento postoj se projevuje různým způsobem, např. větší tendencí starých lidí projevovat soucit a účast někomu jinému, zejména svým vrstevníkům. Je to jeden ze způsobů vyjádření potřeby **generační solidarity**. Starý člověk zároveň očekává obdobnou účast a citlivé chování i vůči sobě. V této době dochází k větší fixaci na vlastní rodinu, na děti a vnuky. Starý člověk je nejistý, a proto potřebuje neustálé potvrzování existence citového vztahu a své pozice v rodině, která je pro něj důležitým zázemím.

4. **Potřeba seberealizace** může být frustrována odchodem do důchodu. Starý člověk se může tomuto pocitu bránit sebepotvrzováním pomocí různých aktivit, popřípadě zdůrazňováním své minulé činnosti. To je jednou z příčin, proč staří lidé rádi mluví o svých dřívějších úspěších. Potřeba seberealizace je tak uspokojována alespoň symbolicky, v rámci vzpomínek. Pocit bezvýznamnosti současné role může vést k rezignaci, apatii a k pocitům méněcenosti. Postupující ztráta soběstačnosti často působí jako stresující faktor. Starý člověk se velice těžko vyrovnává s tak viditelným důkazem úbytku vlastních schopností. V rámci obranných reakcí může dojít k identifikaci s jiným blízkým člověkem, většinou s dítětem či vnukem, a ke zprostředkovanému uspokojení této potřeby úspěchy svých potomků. Někdy může tato potřeba i vyhasínat, člověk už nechce ničeho dosáhnout.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti a naděje**. Starý člověk bývá často zatěžován strachem z nemoci, z opuštěnosti, event. i ze smrti. Přijatelná představa vlastní budoucnosti bývá založena na kompromisu, který klade důraz na zachování sebeúcty. Tu mohou podpořit některé osobně významné role, kompetence nebo mezilidské vztahy. I v této oblasti dochází k přesunu důrazu na další generaci, na život dětí, resp. vnuků. Starý člověk musí přijmout nevyhnutelnost vlastní smrti a těšit se existencí jiných hodnot. Pozitivní bilance vlastního života a jeho výsledků, např. hodnota potomstva, není vázána jen na dobu vlastní fyzické existence. Další možností je duchovní zaměření, které je další variantou takového přesahu.

### #14.2.3 Změny osobnosti ve stáří

V průběhu stáří se může nějakým způsobem měnit i osobnost starého člověka. Nejčastěji dochází ke **zdůraznění některých vlastností**. V důsledku toho se mění struktura celé osobnosti a samozřejmě i projevy chování takového člověka. Například prohloubení introverze vede až k samotářství. Naopak u extravertů lze někdy pozorovat sklon k povrchnosti a obtěžující žvanivosti (Papalia a Olds, 1992). Změny mohou být v některých případech velice nápadné, nové projevy naprosto neodpovídají osobnosti určitého člověka. V těchto případech jde obyčejně o projev nějakého chorobného procesu. Změny osobnosti, k nimž dochází ve stáří, jsou obecně považovány za negativní, i když je nelze vždycky takto hodnotit. Pro lepší porozumění lze diferencovat tři kategorie:

1. Úbytek kompetencí zvyšuje nejistotu a snižuje sebedůvěru, působí obtíže i v orientaci. Tato skutečnost se projeví zdůrazněním takových osobnostních vlastností jako je **opatrnost, nerozhodnost a puntičkářství**.

2. Úbytek v oblasti různých funkcí a z toho vyplývající nižší tolerance k zátěži se projevuje i změnou emotivních projevů. U starých lidí jsou proto vyhraněnější takové vlastnosti jako je **bázlivost, úzkostnost a sklon k nespokojenosti**.

3. Nejistota ve vztahu k lidem, kterým starý člověk nestačí a občas ani nerozumí, ale je na nich více závislý, než byl dřív, mění další osobnostní vlastnosti. V tomto případě především ty **vlastnosti, které se nějak projevují ve vztahu k lidem**. Je to **egocentrismus**, který se často jeví jako sobectví, **akcentovaná extraverze**, která se může projevit jako familiárnost a dotěrnost, dále **podezíravost a vztahovačnost**, nesnášenlivost, lakota či **prohloubená introverze**, vedoucí až k samotářství a odmítání kontaktu.

Všechny uvedené změny nepostihují každého člověka ve stejné míře. Většinou, pokud nejde o patologické projevy, nějakým způsobem navazují na dřívější strukturu osobnosti a prohlubují její typické znaky.

Shrnutí

V období stáří se mění mnohé psychické funkce. Některé z těchto změn jsou podmíněny biologicky, jiné jsou důsledkem působení různých psychosociálních faktorů. Ve stáří dochází k celkovému zpomalení psychických procesů, zhoršuje se koncentrace pozornosti i paměťové funkce. Změny v oblasti inteligence jsou selektivní, staří lidé si uchovávají dříve osvojené znalosti a způsoby uvažování. Staří lidé bývají citově labilnější, mění se jejich volní vlastnosti. Změny v oblasti osobnosti jsou typické návazností na dřívější osobnostní strukturu, prohlubují její typické znaky.

Kontrolní otázky:

1. Na čem závisí psychické změny ve stáří?

2. Jak lze vysvětlit poruchy paměti, které jsou považovány za typický projev stárnutí?

3. Jak může člověk ovlivnit úpadek své vlastní inteligence?

4. Jak lze vysvětlit změny emočního prožívání ve stáří?

5. Jaké osobnostní změny starých lidí jsou obvyklé?

## #14.3 Změny postojů a sociálního chování starých lidí

*Už není, s kým promluvit, všichni umřeli. Zůstali tu jen ti mladí (70letí) a s nimi si tak nerozumím. (Růžena, 90 let)*

*Chodí za mnou jenom sousedka, ta je tak stará jako já, ale líp běhá. Jinak tady už nikoho neznám, všichni jsou cizí. (Marie, 77 let)*

*V létě chodím víc ven, sedíme na lavičce a popovídáme si, všechny jsme tak stejně staré. V zimě jsem víc doma, dívám se na televizi. Občas přijdou mladý. (Libuše, 65 let)*

Staří lidé bývají ve větší míře izolováni ve svém soukromí, mají méně sociálních kontaktů. Ve stáří dochází k větší koncentraci na sebe, resp. na rodinu a známé v nejbližším okolí.

–Tento postoj je posilován **ubýváním různých schopností**: staří lidé hůře vidí a slyší, jsou labilnější, pomalejší a hůře přizpůsobiví. Na zátěž často reagují uzavíráním do svého soukromí. Z hlediska starého člověka se vnější svět příliš rychle mění a občas je těžké se v něm vyznat. Změny sociálního chování lze chápat i jako signál míry deteriorace psychického stavu starého člověka.

–Přispívá k němu i fakt, že současná společnost starým lidem nenabízí téměř žádnou přijatelnou a zvládnutelnou roli. Rozsah i tempo změn v oblasti sociálních kompetencí jsou, stejně tak jako všechny ostatní proměny, individuálně specifické.

#### 1. Potřeba sociálního kontaktu a způsob jejího uspokojování

Kontakt s lidmi je pro staré lidi důležitý, ale musí být přiměřený z hlediska kvantity a kvality:

a) Staří lidé **potřebují i své soukromí**, aby nebyli vystaveni zátěži nadměrné stimulace.

b) Staří lidé **preferují kontakty se známými lidmi**, které je příliš nezatěžují. Tuto potřebu zpravidla uspokojuje vlastní rodina a přátelé. S pokračujícím stářím se počet takových lidí zmenšuje a člověk se může cítit osamělý. K tomuto pocitu přispívá i omezenější schopnost starých lidí navazovat nové kontakty. S tím souvisí nižší atraktivita neznámých lidí, daná celkovou nechutí k čemukoliv novému. Vztah k lidem může být ovlivněn různými dalšími potřebami, typickými pro stáří, které činí tento postoj ambivalentním: 49 % lidí tohoto věku se obává závislosti, ale na druhé straně mají tito lidé strach ze samoty (36 %) (Pichaud a Thareauová, 1998).

c) **Kontakt s vrstevníky přináší starému člověku jiné uspokojení než kontakt s mladšími lidmi**. Staří lidé cítí silnější generační solidaritu, vrstevníci starému člověku lépe rozumějí. Mají stejné zkušenosti a chápou i jeho současné potíže. Mechanismus podobnosti usnadňuje sociální kontakt a posiluje pocit akceptace. Vrstevníci spoluvytvářeli svět starého člověka po celý jeho život. Důraz na vrstevníky je ve stáří stejně silný, jako byl v době dětství a dospívání. Obě zmíněné generační skupiny jsou nějak závislé na dospělých, na rodině i na společnosti. Vědomí této závislosti podporuje hledání opory ve skupině, která má stejné problémy a k níž náleží.

Jedním z problémů, které přináší stáří, **je osamělost, spojená se ztrátou mnoha sociálních kontaktů**.Pocit osamělosti může být dán izolací od společnosti, ale i proměnou okolního světa, který se v důsledku toho jeví starému člověku cizí. Ve stáří se zvyšuje strach z opuštěnosti. Riziko samoty a izolace starých lidi mohou ovlivňovat různé faktory:

1. **Sociální situace** – ve stáří se zvyšuje pravděpodobnost ztráty partera a ovdovělý člověk žije často sám. V ČR žilo v roce 1995 osaměle 600 tisíc lidí starších 60 let (LN, 23. 9. 1995).

2. **Fyzický stav** – možnosti sociálního kontaktu limituje snížená hybnost, smyslové postižení (zraku a sluchu), ale i jakákoliv závažnější nemoc.

3. **Psychický stav** – úbytek kompetencí, deprese, změny osobnosti, event. demence ztěžují nebo zcela eliminují jakýkoliv přijatelný sociální kontakt.

Staří lidé, kteří žijí sami, hledají dostupné **způsoby, jak se vyhnout samotě a opuštěnosti**, resp. jak se s ní vyrovnat:

a) Pro starého člověka mají značný význam **lidé v sousedství, kteří vytvářejí jeho sociální teritorium**. To je jeden z důvodů, proč je pro staré lidi stresující měnit bydliště.

b) Dalším důležitým prostředkem k udržení potřebného sociálního kontaktu je **telefon**. Pomocí telefonu může být starý člověk kdykoliv v kontaktu i s lidmi, kteří jsou fyzicky vzdáleni. Telefon podporuje pocit dostupnosti lidské společnosti, pocit jistoty a bezpečí, že je v případě potřeby možné někomu zavolat. Proto staří lidé tak dramaticky prožívají i krátkodobou poruchu telefonu: přerušuje jejich, často jediný, kontakt se světem.

c) Náhradním společníkem může být rovněž **zvíře či média**, rozhlas a televize. Prostřednictvím psa lze navazovat sociální kontakty s jinými majiteli psů – je zde společné téma. Kromě toho je zvíře samo o sobě akceptovaným partnerem. Televize nabízí starému člověku jakousi náhradní společnost, která si žije svůj symbolický život v různých seriálech. Staří lidé často velice intenzivně prožívají osudy různých filmových, zejména seriálových postav. V této formě se stávají i oni symbolickými účastníky takového dění. S některých z těchto hrdinů se ztotožňují a prostřednictvím nich žijí jakýsi zprostředkovaný život. Jejich vlastní, reálný život bývá v této době chudý na jakékoliv události.

#### 2. Komunikace

Součástí sociálního kontaktu je komunikace, tj. vzájemné dorozumívání, výměna informací. Aby byl takový způsob sociálního kontaktu vůbec realizovatelný, musí být oba komunikující partneři ochotni a schopni takovou výměnu informací uskutečnit. Specifické znaky komunikace starých lidí lze shrnout do několika bodů:

a) Staří lidé velmi **často trpí nedoslýchavostí**.Soustředění na poslech vyžaduje mnohem větší úsilí, a proto více unavuje. Nedoslýchavý starý člověk leckdy nestačí všechno zachytit, a proto sdělení přesně nerozumí. Vzhledem k tomu může reagovat nepřiměřeně. Tímto způsobem se zvyšuje napětí a nedůvěra starých lidí. Komunikace se může stát natolik náročná, že se jí mnozí staří lidé raději vyhýbají. Činí tak zejména v kontaktu s cizími lidmi (aby jim nemuseli vysvětlovat, že špatně slyší). Způsob komunikace je třeba přizpůsobit možnostem starého člověka, a to si ostatní lidé v okolí vždycky neuvědomují.

b) Komunikaci zatěžuje i zvýšená **pomalost, typická pro staré lidi**.Starý člověk často potřebuje delší dobu, aby sdělenou informaci zpracoval, a obdobně dlouhý časový úsek na vyjádření odpovědi. Pomalost nepředstavuje tak velký problém ve vzájemné komunikaci starých lidí. Ve větší míře narušuje kontakt s mladší generací, která nemá dost času ani trpělivosti, aby se jejich pomalejšímu tempu přizpůsobila.

c) Staří lidé často trpí **poruchami paměti a v důsledku toho si obtížně vybavují potřebné slovní výrazy**, hůře si vzpomínají na určitá jména, situace apod., o nichž chtějí mluvit. Potíže ve vybavování vyvolávají napětí a to je dalším důvodem, proč se staří lidé komunikaci vyhýbají.

d) Staří lidé mají **tendenci svoje sdělení opakovat.** Činí tak i přesto, že je zřejmé, že jim komunikační partner porozuměl a jejich informaci akceptoval. Nutkání opakovat nějaké sdělení znovu a znovu může vyplývat ze způsobu koncentrace pozornosti, tj. z jejího ulpívání, ale může být i projevem zvýšené nejistoty a úzkostnosti. Starý člověk si hůře pamatuje nové informace, a proto si není ani zcela jistý, zda si je zapamatoval jeho komunikační partner. (Tímto způsobem funguje mechanismus projekce, člověk očekává od druhých to, co je typické pro něho). Aby se vyhnul nejistotě, raději všechno řekne ještě jednou, popřípadě víckrát.

Určitá změna je zřejmá i ve vztahu k obsahu sdělení. Staří lidé žijí většinou v relativní izolaci od společenského dění a v jejich životě se za normálních okolností mnoho nového neděje. Z tohoto důvodu dochází k relativizaci významu většiny událostí – i běžné dění a každodenní banální problémy jsou posuzovány jako pozoruhodné a důležité. Starý člověk jim přičítá větší význam, než ve skutečnosti mají. Taková sdělení opakuje, protože jsou pro něho důležitá.

e) **Komunikace se skupinou je pro staré lidi ještě obtížnější než rozhovor s jednotlivcem.** Komunikace na této úrovni často vyžaduje větší soustředěnost (aby člověk stihl sledovat kdo co povídá), proto více unavuje a méně uspokojuje. Hluk a šum, který při takových setkáních bývá, ztěžuje i slyšení. Starý člověk se nechce opakovaně znovu ptát, a tak často ani neví, o čem kdo mluvil. Vzhledem ke způsobu komunikace si ostatní lidé často vůbec nevšimnou pouze pasivní účasti starého člověka a on sám se nedovede – nebo už ani nechce– prosadit, aby mohl vůbec něco říci. Neučiní tak, dokud mu ostatní nedají slovo a nebudou mít dost trpělivosti počkat, až se vyjádří. V důsledku toho nebývají podobná setkání pro mnohé staré lidi příliš příjemná a raději se jim vyhýbají.

f) Staří lidé mívají **tendenci komunikovat prostřednictvím tělesných potíží**. Činí tak proto, že se jim nedaří upoutat pozornost jiným způsobem. Pocit vlastní bezvýznamnosti, který vzrůstá v důsledku postupně stále větší izolace od společnosti, stimuluje různé obranné mechanismy. Staří lidé mají sklon opakovaně mluvit o svých potížích, stále si stěžovat, event. až agravovat. Chovají se tak proto, že jiný způsob jak iniciovat kontakt není efektivní. Nejde o simulaci, ale o projev potřeby upoutat zájem blízkého, event. jakéhokoliv, člověka.

Mladší lidé mívají v komunikaci se starým člověkem **tendenci manipulovat jej do role pasivního příjemce určitých sdělení či pokynů**, od něhož se neočekává aktivnější reakce, nanejvýš odpověď na otázku. C. Pichaud a I. Thareauová (1998) považují za symbolické vyjádření tohoto vztahu i obvyklou asymetrii pozice obou komunikujících partnerů: starý člověk zpravidla sedí nebo leží a jeho dospělé děti (případně zdravotnický personál) stojí. Starý člověk je v pasivní a submisivní pozici, často nemá mnoho možností, jak se proti ní bránit. Lidé jsou ochotni mu pomáhat, ale nepovažují za nutné mu naslouchat. Tento typ latentní izolace snižuje sebeúctu starého člověka a stimuluje různé obranné reakce (které se mohou jeho okolí jevit jako patologické chování – např. zdůrazňování tělesných potíží, bolesti, neudržení moči)

#### 3. Postoj k normám chování

Staří lidé **odmítají změny i v oblasti hodnot a norem**. V průběhu stáří vzrůstá rigidita a ulpívání na důsledném dodržování řádu, který je považován za významný. K takovému postoji vede staré lidi zvýšená potřeba jistoty a bezpečí, kterou může uspokojovat důraz na bezvýhradné dodržování pravidel. Pokud budou taková pravidla skutečně závazná, lze předvídat chování různých lidí a člověk se může cítit bezpečněji. Z tohoto důvodu často klesá tolerance k různým méně obvyklým a z hlediska starých lidí rušivým projevům chování (možnost nastupovat a vystupovat všemi dveřmi z tramavaje, chaos na ulici, hluk apod.). Rigidita a egocentrismus i v tomto případě signalizují úbytek kompetencí a snížení tolerance k zátěži. Starý člověk má větší obavy, protože má reálně menší schopnost se bránit. A pokud tak činí, používá takové prostředky, jaké má k dispozici: dožaduje se ohledu, stává se zvýšeně podezíravý a očekává, že bude postižen nějakým bezprávím atd.

Staří lidé bývají ve vztahu k normám stejně konzervativní, jako jsou děti. Postkonvenční chápání relativní platnosti různých pravidel v závislosti na kontextu je příliš náročné a neodpovídá možnostem starého člověka. Schopnost vidět problém z pozice jiné osoby ztěžuje vyšší úzkostnost, ale i omezenější rozumové kompetence.

#### 4. Sociální role starého člověka

Stáří je typické úbytkem a proměnou sociálních rolí. Příčiny těchto změn mohou být různé:

a) Sociálně podmíněnou změnou role je **odchod do důchodu**.Starý člověk ztrácí svou individuálně specifickou profesní roli, která měla určitou sociální prestiž, a stává se anonymním důchodcem, jehož role příliš velkou prestiž nemá.

b) Změna mnoha dalších rolí je podmíněna **biologicky**.Starý člověk ztratí manželského partnera a získá roli vdovce, může onemocnět a získat roli nemocného, resp. bezmocného. Z tohoto důvodu může ztratit i soukromí svého domova a získat roli pacienta léčebny dlouhodobě nemocných nebo obyvatele domova důchodců.

c) Ztrátu některých rolí ovlivňují **ekonomické faktory** – např. role vázané na členství v různých společenstvích, role zákazníka. Takové ztráty nejsou nevyhnutelné, jsou spíše jakýmsi sekundárním důsledkem odchodu do důchodu.

**Změny rolí, které jsou typické pro stáří, vedou ke stále větší anonymizaci, ke ztrátě individuálně specifických znaků.** Symbolizují ztrátu prestiže a potvrzují zvýšení celkové závislosti starého člověka na společnosti.

Shrnutí

Jedním z problémů, které přináší stáří, je ztráta mnoha sociálních kontaktů. Staří lidé mívají obtíže v komunikaci, kde je omezuje nedoslýchavost, pomalost, zhoršené vybavování slov apod. Staří lidé bývají rigidní, odmítají změny i v oblasti hodnot a norem chování. Stáří je typické úbytkem a proměnou sociálních rolí.

Kontrolní otázky:

1. Proč staří lidé často preferují kontakty s vrstevníky?

2. Čím bývá omezena komunikační schopnost starých lidí?

3. Proč starý člověk odmítá změny norem chování?

4. V jakém směru se mění role starého člověka?

## #14.4 Odchod do důchodu

*Já mám pořád co dělat, doma, na zahrádce i u mladých. Už jsem v důchodu, jinak bych to všechno ani nestihla! (Jiřina, 64 let, vyučená švadlena)*

*Důchodem končí jedna část života, člověk si na to musí zvyknout. (Milada, 62 let, lékařka)*

*Důchod je jako odstavení člověka na druhou kolej. Občas si sice ještě něco z oboru přečtu, občas někomu poradím, ale už to není co bývalo. Doma pomáhám ženě, udělám co potřebuje – aspoň mi uběhne čas. (Václav, 72 let, právník)*

1. Odchod do důchodu znamená **ztrátu profesní role** a s ní spojené společenské prestiže. Tato změna narušuje rovnováhu dosavadního systému všech rolí, které člověk má.

2. Nová role důchodce má **horší sociální status a omezená privilegia**, definovaná převážně možností pasivního přijímání nějakých výhod. Obecně je považováno za privilegium, že člověk nemusí pracovat. Tato výsada však na druhé straně vede k celkově nižšímu hodnocení. Důchodce je společností akceptován jako méně hodnotný, méně schopný a z hlediska tohoto pojetí zbytečný.

Zaměstnání a z něho vyplývající ekonomická nezávislost je jedním z důležitých znaků produktivního dospělého věku. Důchod je naopak jednoznačným znakem stáří: je potvrzením ztráty výkonnosti a z toho vyplývající závislosti na společnosti, která starému člověku důchod poskytuje. Odchod do důchodu zakončuje jeden významný a velice dlouhý úsek lidského života. Končí období aktivní účasti na společenském dění, v němž člověk získává nějakou, institucionálně danou roli (na začátku je to role školáka).

**Skupinu starých lidí v důchodu lze považovat za určitou sociální minoritu**, která je majoritní společností chápána jako nevýznamná, neužitečná a neproduktivní. Je definována **ekonomickou závislostí na společnosti a omezenou možností do dění této společnosti nějak zasahovat**. Společnost sice proklamuje, že je třeba mít ke starým lidem ohled a poskytnout jim potřebné zabezpečení, ale nepovažuje za nutné brát v úvahu jejich názory. Ve společnosti existuje generalizovaná tendence hodnotit kompetence starých lidí obecně jako nedostačivé k jakémukoliv plnohodnotnému výkonu.

Člověk v důchodu **symbolicky odchází ze společnosti do svého soukromí**, někdy bychom mohli říci až do izolace. Starému člověku zůstávají jen soukromé role, pro širší společnost se stal anonymním důchodcem, jehož minulé profesní role ztratily oficiální význam. Z hlediska společnosti tento člověk splnil jeden vývojový úkol a nyní má právo rozhodovat o svém soukromém životě podle svého přání. Děje se tak v době, kdy je možnost volby starého člověka limitována (jeho zdravotním stavem, omezenějšími kompetencemi, zafixovanými zvyky i nedostatkem financí). Mnozí lidé už nejsou schopni zásadnějším způsobem změnit dosavadní styl života.

Problém pocitu prázdnoty života v důchodu často spočívá v tom, že lidé si zvykli být manipulováni, akceptovat nějaký program a řídit se podle něj. Pro dobu důchodu však společnost žádný závazný program neurčuje. Člověk si jej musí vytvořit sám, a to mnozí lidé nedovedou. Svoboda volby je pro ně zatěžující. Spokojenost starého člověk závisí v takovém případě do značné míry na něm. Takový způsob řešení je pro mnohé lidi obtížný a nepříjemný. Nebyli zvyklí se sami rozhodovat a ve stáří se vůbec rozhodují neradi. Běžným kompromisem bývá přijetí nějakého modelu chování známého důchodce ze stejné sociální skupiny. (Například děda v důchodu choval králíky a večer chodil do hospody, budu to tedy dělat také.)

Odchod do důchodu představuje významný sociální mezník, kdy se mění a přehodnocují nejen role, ale v závislosti na tom i hodnoty a postoje. Období důchodu může být chápáno jako doba, která nemá předurčený, obecně platný smysl. (Individuální smysl mít samozřejmě může, ale člověk si jej musí nalézt.) Pocit ztráty a ohrožení osobně významných hodnot může vzniknout tehdy, když profesní role tvořila významnou součást identity určitého člověka. **Reakce na odchod do důchodu odráží celoživotní postoj k profesní roli a hodnotu, jakou pro člověka má.**

Odchod do důchodu může být mezníkem s konkrétnější časovou lokalizací, ale může mít i charakter procesu. Člověk může projít řadou přechodných fází, kdy akceptuje různé alternativní profesní role, které zmírňují zátěž této změny. **Někteří lidé nejsou k odchodu do důchodu motivováni** a snaží se udržet v zaměstnání co nejdéle, resp. alespoň získat nějaké jiné pracovní místo (pracují např. na část úvazku, v méně významné profesi než dřív). Jejich motivace může být velice rozmanitá:

a) **Skutečný zájem o profesi** u lidí, kteří chápou tuto činnost jako koníčka.

b) **Potřeba uchování sociálního statutu, daného profesí**. Člověk si chce udržet sociální prestiž, která je dána jeho funkčním zařazením a podporuje jeho sebeúctu.

c) **Potřeba zachovat určitý životní styl**, jehož nedílnou součástí je i pravidelné zaměstnání.

d) **Potřeba kontaktu s lidmi**, strach z izolace v rodině. Tento motiv ovlivňuje zejména rozhodování mužů (Alan, 1989).

e) **Ekonomické důvody** – důchod je spojen s poklesem životní úrovně.

Přechodnou fázi mezi plnou zaměstnaností a důchodem je třeba prožít a postupně měnit styl života. Příběh vlastní profesní kariéry, kterou lze chápat jako jednu ze složek generativity, se uzavírá a starý člověk jej musí nějak zpracovat, dát mu definitivní význam a smysl. Dál už se na něm nebude nic měnit, může se změnit jen jeho interpretace. Ta potřebuje být taková, aby podporovala představu integrity vlastního života, musí zapadat do jeho celkového kontextu. Měla by uspokojovat potřebu seberealizace i nyní, kdy se stala minulostí, a tak potvrzovat hodnotu starého člověka. Je třeba znovu bilancovat a zhodnotit, co člověk tímto způsobem ztratí a co by mohl získat. Obsah a zaměření nového období není jednoznačně dáno, i zde je otevřen prostor pro celou řadu alternativ. **Odchod do důchodu zasahuje všechny složky lidské osobnosti, mění prožívání, uvažování a chování starého člověka. Ovlivňuje jeho postoj ke světu i k sobě samému.** Role důchodce určitým způsobem mění identitu starého člověka.

Odchod do důchodu je nějak racionálně hodnocen a emočně prožíván. Rozumový přístup se projevuje tendencí získat všechny důležité informace a na jejich základě si zvolit přijatelnou alternativu (např. naplánováním vhodné doby k odchodu do důchodu). Racionální přístup se může projevit i v obranných reakcích, např. člověk si usnadňuje adaptaci na tuto změnu racionalizací výhod, které mu může důchod přinést. V emoční složce postoje se mohou projevit obavy, úzkost, nejistota a napětí, dané očekáváním nové a zatím neznámé životní fáze. **Očekávání odchodu do důchodu bývá obyčejně spojeno s ambivalentními pocity**. Na jedné straně se lidé těší, že se zbaví nepříjemných povinností, těší se na klid, na možnost věnovat se různým, osobně významným činnostem apod. Na druhé straně vědí, že odchodem do důchodu i leccos ztratí: sociální pozici, mnohé kontakty, pocit přínosu pro společnost, pocit pozitivní seberealizace a sebeúcty, vyplývající z jejich práce apod.

#### Změna v oblasti psychických potřeb

Ztráta profesní role a celková změna, kterou přináší, se projeví i v oblasti základních psychických potřeb:

1. **Potřeba stimulace**:v důchodu může člověku chybět dostatečný přísun smysluplných podnětů, zejména pokud nemá jinou, přijatelnou činnost.

a) Odchodem do důchodu se **narušuje zafixovaná struktura denního režimu**. Denní režim se za těchto okolností může stát podnětově chudým stereotypem. Důchodce má mnoho volného, ničím nenaplněného času a může s ním naložit, jak chce. Má mnohem méně povinností, ale svůj denní program si musí zorganizovat sám. Pokud to nedokáže, bude jej zatěžovat nuda, pocit zbytečnosti a chybění životního smyslu. Nedostatek smysluplné aktivity může negativně ovlivnit psychickou rovnováhu. Důchodci bývají v průměru častěji depresivní a častěji somatizují (Kumpel, 1994).

b) Důchodce mívá **méně sociálních kontaktů** a má omezenější možnost sdílet s nějakým člověkem profesní zkušenost. Stýká se s mnohem menším počtem lidí než dřív a ztrácí pocit sounáležitosti s nějakou profesní skupinou (může jít i o vazbu na prostředí pracoviště). Často mu zbývají jenom členové rodiny, přátelé (pokud je má) a lidé ze sousedství. Starý člověk, zejména pokud je pohybově limitován, bývá ve větší míře odkázán na informace a podněty, které přinášejí média. V této době lidé obecně více sledují televizi a poslouchají rozhlas.

2. **Potřeba orientace a učení**: Člověk se musí s novou situací vyrovnat a hledat jiný způsob života, který by pro něj byl dostupný, zvládnutelný a zároveň mu přinášel alespoň nějaké uspokojení. Lidé v důchodu se musí učit novým adaptačním strategiím, které potřebují ke zvládnutí tak velké změny:

a) Důchodci se obyčejně **zaměřují na rodinu** a na činnosti, které by jí mohly nějak prospět. Tím si zároveň potvrzují svou přijatelnost a potřebnost alespoň v rámci této sociální skupiny, která jejich práci (eventuálně i jiný druh podpory) potřebuje.

b) Po odchodu do důchodu se **mění postoj k různým činnostem a situacím**, jejich význam je jiný, než býval dříve. Pro důchodce mají relativně velkou subjektivní hodnotu obecně méně podstatné věci. Příčinou této změny je ztráta možnosti rozhodovat o objektivně důležitém dění ve společnosti. Soukromý svět starého člověka se zmenšil a z této perspektivy se mnohé, dříve nevýznamné události mohou jevit důležité.

c) Starý člověk, který odešel do důchodu, mění i své aktivity. Obecně platí, že **ty schopnosti a dovednosti, které nevyužívá, postupně upadají**. Po určité době vyhasínají i některé pracovní návyky. V důsledku toho někdy dochází ke stagnaci, event. až k úpadku osobnosti. Na jedné straně platí, že v průměru odcházejí dříve do důchodu lidé, kteří rychleji stárnou a u nichž lze očekávat rychlejší zhoršení úrovně různých kompetencí. Na druhé straně je pravda, že úbytek povinností a s nimi spojené aktivity podporuje pokles kompetencí. Riziko takové negativní změny ovlivňuje nejenom biologicky podmíněné tempo stárnutí, ale i různé choroby.

3. **Potřeba aktivity**: Práce naplňuje ve značné míře potřebu smysluplné aktivity. Udržení určité úrovně činnosti je nezbytné i v důchodovém věku, ale mnohdy **je obtížnější najít to, co by pro starého člověka mohlo mít nějaký smysl**. V rámci postupných změn osobnosti se zužují a zjednodušují záliby, dochází k oploštění a zúžení motivace k různým činnostem. Určitou roli zde hraje větší unavitelnost, úbytek tělesných sil a sklon k pohodlnosti. Bez významu není ani postoj společnosti, která od starých lidí už nic neočekává a nevyžaduje, v krajním případě jejich snahu o nějakou činnost dokonce odmítá a zesměšňuje.

Staří lidé zůstávají většinou aktivní ve své domácnosti, event. v domácnosti svých dospělých dětí. J. Hájková (1998) zjistila, že víc než polovina lidí ve věku 60–89 let považuje za svou nejoblíbenější činnost práci v domácnosti, na zahradě nebo při obstarávání domácích zvířat. Čtvrtina lidí tohoto věku dávala přednost četbě, vycházkám a poslouchání rozhlasu. Mnozí staří lidé se nakonec spokojí s čím dál méně náročnou činností nebo dokonce jen s pozicí pasivního konzumenta nějaké zábavy (Říčan, 1989).

Jedna 72letá paní nejraději šije a plete na své vnučky. Jiná 70letá žena ráda vaří a zaváří ovoce ze zahrádky. Ani v tomto věku se nespokojí jen s rutinou, baví ji zkoušet nové recepty. V této oblasti je hlavní zdroj její seberealizace. Tuto práci umí a všichni členové rodiny ji oceňují.

V hodnocení významu aktivity pro starého člověka existují dvě dosti odlišné teorie:

– **Teorie, která považuje aktivitu za hlavní prostředek boje proti stárnutí**. Z hlediska této teorie platí přímá úměrnost: čím více je člověk aktivní, tím méně chátrá. Problém lze ovšem nahlížet i opačně: čím lepší je tělesný i duševní stav určitého člověka, tím je vyšší pravděpodobnost, že bude aktivnější a bude mít z takových aktivit i větší potěšení. Člověk, který takové rezervy nemá, bude preferovat klidnější životní styl. Zastáncem teorie aktivity je i český gerontolog V. Pacovský, který ovšem bere v úvahu nutnost některé příliš zatěžující aktivity redukovat: *Základním problémem úspěšné adaptace ve třetím věku je najít individuálně nejvhodnější vztah mezi zdůrazňováním vyhovujících forem aktivit na straně jedné a postupné uvolňování se z aktivit na straně druhé”* (Pacovský, 1994, str. 25).

– **Teorie neagažování chápe stárnutí jako proces postupné eliminace různých aktivit**. Tento postoj více odpovídá standardnímu sociálnímu očekávání odpočívajícího důchodce. Stárnutí je možné chápat jako změnu v oblasti aktivity. V této době se mění subjektivní význam různých činností, a mění se tudíž i postoj, jaký k nim člověk zaujímá. Starý člověk, který nemá takové tělesné a duševní rezervy, svoje činnosti omezuje, ztrácejí pro něj význam. Přestává dělat to, co jej ve větší míře vyčerpává. To se může projevovat i zvýšením tendence k izolaci a zaměřením na sebe sama. Redukce šíře a intenzity sociálních kontaktů umožňuje starým lidem zmenšit pocit zátěže a udržet si osobní rovnováhu.

4. **Potřeba citové jistoty a bezpečí**: Ztráta profesní role zvýší nejistotu starého člověka, protože mu vezme jeho pozici ve společnosti a ponechá mu jen zázemí uvnitř malých sociálních skupin, především v rámci rodiny. **Starý člověk potřebuje někam patřit a být někým akceptován** – v době důchodu mu tuto potřebu může saturovat jen rodina, event. přátelé. Odchod do důchodu zvyšuje riziko sociální izolace, zejména u lidí, kteří žijí osaměle. Role důchodce je jednoznačně rolí starého člověka, a proto posiluje různé další obavy, spojené s představou negativních důsledků pokračujícího stárnutí (např. strach z nemocí, z izolace, chudoby). Zvýšený pocit nejistoty vyvolává různé obranné reakce, jejichž cílem je zlepšení emoční bilance. Tito lidé např. ochotně přijímají různé funkce v dobrovolných organizacích, ve větší míře se fixují na manželského partnera, event. na celou rodinu.

5. **Potřeba seberealizace**: Profesní role je jednou z významných možností seberealizace. Člověk se může hodnotit podle své práce, podle jejího přínosu pro společnost, který potvrzuje jeho osobní hodnotu. Práce, event. sociální pozice, která z ní nějak vyplývá, představuje důležitou součást identity. Člověk, který ztratil svou profesní roli, se může cítit zbytečný a méněcenný. Důchodce je postaven do situace, kdy musí hledat nový způsob seberealizace a sebepotvrzení, což může být spojeno s nutností změnit i některé postoje a hodnotovou hierarchii.

Ztráta profesní role může fungovat jako osobní znehodnocení, může vést k pocitům bezvýznamnosti a druhořadosti. Zátěž tohoto typu ohrožuje ve větší míře muže, kteří byli jednoznačně orientováni na svou profesi a s ní spojenou společenskou prestiž. Sociální status žen není na profesi v takové míře vázán. Ženám zůstává uplatnění v domácnosti a v péči o rodinu. V jejich případě je samozřejmě důležitý i subjektivní názor, tj. do jaké míry je právě tato činnost osobně uspokojuje.

**Důchod zhoršuje i ekonomickou situaci** starého člověka. Důchodce musí víc šetřit a vzdát se některých požitků, které jsou vázány na peníze. Nebude si moci dopřát totéž co dřív a navíc mohou stoupat různé, pro stáří typické výdaje, které dříve neměl. Napříkad náklady na léky, dietní potraviny, pomoc v domácnosti. Úroveň konzumu má i svůj sociální význam, člověk jím demonstruje svůj status. Lidé v důchodu mohou citlivěji prožívat zhoršení své pozice i na této úrovni.

6. **Potřeba otevřené budoucnosti**: Důchodce se musí vyrovnat se skutečností, že v jeho budoucím životě nebude žádná profesní role. Musí se zaměřit na jiné hodnoty, než je výkon a jeho společenská prezentace.

#### Adaptace na důchod

Adaptace na odchod do důchodu trvá určitou dobu a probíhá v několika fázích:

1. **Fáze přípravy na důchod**.Stereotyp hodnocení života v důchodu souvisí do určité míry s celkovým postojem ke stáří, které je obecně považováno za méně uspokojivé životní období. Tento názor ovlivňuje i očekávání stárnoucích lidí. Tito lidé začínají již s určitým předstihem uvažovat:

a) o změnách, které budou s odchodem do důchodu nutně spojeny a jimž se nelze vyhnout;

b) o svém vlastním pojetí života v důchodu.

Většina lidí ví, jak by si svůj život v důchodu představovala a co pro realizaci této představy musí udělat. Jako vzor může fungovat model rodičů, známých a příbuzných, kteří již v důchodu jsou, mohou jej ovlivnit i mediálně prezentované alternativy.

2. **Fáze bezprostřední reakce na změnu, spojená s pocitem vykořenění a ztráty zafixovaných jistot**. Bezprostředně po odchodu do důchodu se člověk nachází v jakési přechodné fázi, kdy opustil dosavadní styl života a nemá ještě vypracovaný nový. Reakce na odchod do důchodu se může projevit změnou prožívání, uvažování a z toho vyplývajícího chování. Bezprostřední emotivní reakce na ukončení pracovního poměru může být různá, od pocitů smutku až k euforii:

a) Novopečený důchodce si může ještě po určitou dobu uchovávat staré zvyklosti, i když už nemají žádný smysl (např. vstává stále brzy ráno) Takové automatické pokračování v již neúčelném chování signalizuje potřebu postupného přizpůsobování.

b) Někteří lidé mohou naopak chápat důchod jako dobu nekonečné dovolené, možnosti užívat volnosti a věnovat se činnostem, na které neměli dříve čas apod.

c) Důchod může být akceptován jako doba odpočinku: lidé, kteří jej takto chápou, obyčejně reagují omezením aktivity, event. až demonstrativní nečinností a zdůrazněním potřeby klidu.

3. **Fáze deziluze a postupného přizpůsobování nové životní situaci**. Po odeznění první emoční reakce začínají mnozí důchodci pociťovat nudu a prázdnotu, chybí jim pravidelná činnost, sociální kontakty apod. K deziluzi dochází i u těch lidí, kteří se těšili na nějakou činnost nebo na odpočinek. Po určité době se jí nasytí a nyní se cítí zklamáni. Odpočinuli si, udělali všechno, co chtěli a najednou nejsou tak spokojeni, jak očekávali. Teprve nyní si začínají definitivně uvědomovat, že se jejich život změnil. V této době se musí zaměřit na problém, jak nejlépe využít čas, který jim ještě zbývá. Je nutné, aby se pokusili najít trvalejší program, který by byl založen na realističtějším očekávání. Jeho cílem nemůže být jen zajištění trvalé osobní pohody, ale musí obsahovat rovněž nějaké povinnosti, které by udržovaly kompetence starého člověka na přijatelné úrovni.

V této fázi lidé zkoušejí různé varianty a hledají nový životní stereotyp, který by byl zvládnutelný a zároveň uspokojující. Mnozí důchodci si v tomto období najdou nějaké částečné zaměstnání, které by jim umožnilo plynulejší přechod na jiný styl života. Někdy lze takový projev hodnotit jako fázi smlouvání, odkladu definitivního řešení: člověk ještě zkusí pracovat, ještě může být aktivně činný. Leckdy dochází i k různým výkyvům v prožívání, člověk může teprve nyní začít pociťovat důchod jako stresovou situaci, může se cítit ohrožený, bezmocný a depresivní. Děje se tak zejména tehdy, když měl o svém životě v důchodu nerealistické představy. Bezradnost ze ztráty programu a pocit prázdnoty může vést až k tzv. **syndromu čtyř stěn**, kdy se člověk uzavírá doma a chybí mu motivace k jakékoliv aktivitě či k hledání nového životního programu (Pacovský, 1994).

4. **Fáze adaptace na životní styl důchodce a stabilizace nového stereotypu**.Adaptace na novou životní situaci vede ke stabilizaci nových rolí a transformovaného hodnotového systému, postupně dochází i k zafixování nového životního programu. **Denní, resp. týdenní, program důchodce má nyní nějakou trvalejší strukturu**. Stabilizují se i sociální kontakty, mohou se obnovovat některá přátelství, event. vztahy s příbuznými.

65letý, duševně i tělesně svěží důchodce si našel nové, ceněné uplatnění – všechno zařídí a sežene. Má každodenní program naplněný různorodou aktivitou. Nemá nouzi ani o sociální kontakty, zná všechny trhovce, ví, co je kde k dostání a za kolik, každému je ochoten poradit.

Mnozí staří lidé, kteří mají ještě dostatek sil, si mohou zvolit i relativně náročný a dlouhodobý cíl: začínají např. něco budovat, chtějí ještě něčeho dosáhnout, než definitivně zestárnou a ztratí všechny kompetence. Životní styl důchodců je ovlivněn zdravotním i ekonomickým omezením a určitou sociální izolací v rámci rodiny a sousedství. Lze jej definovat jako **alternativu „málo prostředků, méně možností a mnoho času”.**

Staří lidé v důchodu **prožívají čas odlišným způsobem**.Volný čas postupně pozbývá svou hodnotu, protože člověk ho má v důchodu dostatek. **Prožitek přítomnosti zahrnuje ve stáří podstatně větší časový úsek**. Lze říci, že s přibývajícím věkem se pojem přítomnosti stále více rozšiřuje. Příčinou je celkové zpomalení reakcí starého člověka i změna v oblasti stimulace (jak subjektivní, tak objektivní).

Vzhledem k celkovému zpomalení osobního tempa a životnímu stereotypu, chudému na nové události, starým lidem čas subjektivně velice rychle plyne. Důsledkem je pocit, že nic nestihnou prožít tak jako dřív. Jednotlivá období ztrácejí svou specifičnost a hranice mezi nimi se stírají. Stále stejné dění snižuje sílu citových prožitků, které jsou s nimi spojeny. Čas naplněný stereotypním děním se vždycky jeví jinak, než čas naplněný osobně významnými zážitky. Takových zážitků mají staří lidé mnohem méně než dřív. O to silnější je jejich pocit prázdnoty.

**Prožívání času ovlivňuje i úbytek paměťových funkcí**: staré vzpomínky jsou trvalejší a bývají i osobně významnější. Bezprostředně minulé události se díky poruše vštípivosti často definitivně ztrácejí. (Někdy takový starý člověk např. ani neví, co se dělo ráno nebo co měl k obědu.) Nejbližší minulost je z tohoto důvodu subjektivně prázdná, a proto bezvýznamná.

#### Změna sebehodnocení jako reakce na odchod do důchodu.

**Profesní role je důležitou součástí identity dospělého člověka**. Její ztráta, byť i očekávaná a obecně akceptovaná jako normální a legitimní, se nutně projeví změnou sebehodnocení. Odchod do důchodu bývá spojen s poklesem sebeúcty. Důchodce musí změnit svou identitu, profesní role se stala minulostí, a proto může být zdrojem seberealizace a sebepotvrzení nanejvýš na symbolické úrovni, ve vzpomínkách. Mnozí lidé se cítí vyřazení a méněcenní. V důsledku toho se mění i osobní aspirace, člověk si uvědomuje, že jeho perspektiva je omezena. Mnohé reakce starých lidí lze v této souvislosti chápat jako obranné.

a) Staří lidé se ve větší míře **zaměřují na minulost.** Tato tendence je logická, protože podpora sebeúcty může jen těžko vycházet ze současnosti, daleko lépe ji mohou posilovat minulé úspěchy a zásluhy.

b) Staří lidé více než dříve zdůrazňují **generační solidaritu**, někdy jde až o demonstrativně vyjadřovanou vzájemnou podporu (např. v dopravním prostředku pustí jeden starý člověk sedět jiného starého člověka). Obava a nejistota ve vztahu k mladším a dosud produktivním generacím je rovněž pochopitelná, podceňování starých lidí posiluje vazbu ke stejně diskriminovaným vrstevníkům.

V této době je třeba změnit způsob sebehodnocení a hledat osobní rovnováhu i smysl dalšího života v jiných oblastech. Taková změna postoje je ve výkonově zaměřené společnosti dost těžká. Hledání nového způsobu života a s ním spojených nových zdrojů uspokojení usnadňuje vyrovnanost osobnosti, stabilní sebeúcta, dobré zdraví i přijatelné sociální zázemí.

Shrnutí

Odchod do důchodu znamená ztrátu profesní role. Nová role důchodce je méně specifická a má nižší sociální status. Reakce na odchod do důchodu bývají různé, odchod do důchodu je racionálně hodnocen a zároveň i emočně prožíván. Změna životního stylu důchodce se projeví i v oblasti psychických potřeb. Adaptace na odchod do důchodu trvá určitou dobu a probíhá v několika fázích.

1. Jak byste definovali roli důchodce?

2. Jakým způsobem se v tomto období mění psychické potřeby?

3. Adaptace na důchod je proces, který má několik fází, v čem spočívají?

## #14.5 Manželství

*Jsme teď s manželem pořád spolu, už jsme si na to zvykli, ale ze začátku toho bylo moc. Občas jsem musela pryč, abych se z toho nezbláznila. (Helena, 61 let, SŠ)*

*Jsme na sebe zvyklí, ale muž na mě v poslední době lpí až moc, nechce mě nikam pustit, vadí mu, i když jdu na hřbitov nebo k mladým. Je vidět, jak stárne a dětinští. (Božena, 69 let, vyučená)*

*Aspoň člověk někoho doma má, může s někým promluvit. Neumím si představit, že bych tady byla sama, kdyby umřel. Mladí jsou daleko, a tak často je nevídáme. (Jarmila, 72 let, SŠ)*

*Víte, ono je to krásné, být tak dlouho na tomto světě s milovaným člověkem, ale někdy mi to připadlo, že je to skoro moc dlouhé, zvlášť tehdy, když jsme v poslední době měli na něco rozdílné názory. To se nám po celou dobu manželství nestávalo… A tak jsme se často začali hned hádat, někdy i dost ošklivě. (80letá vdova, podle Smitky, 1997)*

**Manželská spokojenost má ve stáří mírně stoupající tendenci**. Staří lidé hodnotí svoje manželství spíše pozitivně než lidé v produktivním věku. K takovému hodnocení přispívá fakt, že:

– Manželství, která vydržela tak dlouhou dobu, bývají alespoň přijatelná.

– Oba manželé žili podobným způsobem ve stejných podmínkách a působily na ně tytéž podněty. Vzhledem k tomu se zvýšila pravděpodobnost, že budou po mnoha letech společného života sdílet stejné hodnoty a postoje.

– Dalším důvodem je omezení sociálních kontaktů důchodců a větší potřeba blízkého člověka.

Na druhé straně samotné stáří a eliminace společenského uplatnění dané odchodem do důchodu nečiní manželství kvalitnějším. Jde spíše o to, že staří lidé akceptují kompromis, protože vědí, že se svým partnerem musí prožít zbytek života a toto soužití bude těsnější, než bylo dřív. Řešení problémů pomocí drobných úniků (např. do zaměstnání, sportu) je nyní mnohem obtížnější. Někdy může dojít i ke zhoršení manželského soužití, obvykle se tak děje pod vlivem nemoci nebo většího úbytku psychických kompetencí v době stáří, to znamená v důsledku změny osobnosti jednoho, resp. obou partnerů.

**Postoj starých mužů a žen k manželství bývá poněkud odlišný**. Muži, kteří ztratili svou sociální pozici odchodem do důchodu, bývají na rodině více závislí než dříve. Ženy mívají v průměru více sociálních kontaktů mimo pracoviště i mimo rodinu, a proto se jejich sociální pozice nemění v takové míře. Jejich role v domácnosti zůstává zachována, ve srovnání s muži zde mají dominantnější postavení. Bývají ve větší míře citově vázány na děti a častěji se spoléhají i na jiné příbuzné nebo na přátelské vztahy.

Odchod do důchodu představuje **zátěž i pro manželský vztah**. Lidé mají v této době velmi často strach z izolace v rodině a ze vzájemného přesycení.

a) Odchodem do důchodu dochází **ke změnám vztahů mezi manžely**,k určité proměně obsahu jejich rolí a s nimi spojeného statusu. Změna obsahu této role je větší u mužů. Ženskou identitu vždycky, alespoň do určité míry, spoluvytvářela její role v domácnosti. Pro muže zde, přinejmenším v městských podmínkách, není dostatek činnosti, která by mohla potvrdit jeho hodnotu. **Mužská role je v domácnosti důchodců méně významná, a proto má nižší sociální status**. Stará žena tak získává dominantní postavení, rozhoduje o většině věcí souvisejících s chodem domácnosti a tím posiluje své sebevědomí. Starý muž je častěji v submisivním a závislém postavení, i když má mnohá privilegia – např. je o něho pečováno. To je ovšem spojeno s dalším rizikem. Péče manželky může učinit z manžela-důchodce pohodlného a závislého konzumenta, který rezignoval na většinu aktivit.

b) Změna postoje k manželskému partnerovi bývá spojena se změnou sebehodnocení, **mění se i názor na toto manželství, na jeho význam a smysl**. Manželský vztah se stává významnějším sociálním zázemím, než byl dřív, je zdrojem potenciální jistoty a bezpečí.

c) V rodinách důchodců se **mění životní styl**, dosavadní stereotyp přestal být funkční. Jedním z podstatných důsledků této změny je prodloužení doby, kterou člověk tráví doma. Trvalá přítomnost obou manželů v domácnosti je nezvyklá a může působit i jako zátěž – zejména pokud tito lidé nemají pro přebývající volný čas přijatelnou náplň. To se týká opět především mužů, ženy mají dostatek činnosti v péči o domácnost. Manželé v důchodu jsou nuceni strávit spolu mnohem více času, než byli zvyklí. V důsledku toho může snadno dojít ke vzájemnému přesycení a mohou se odkrýt různé rozdíly v zaměření osobnosti. Takové problémy se dříve tak často neobjevovaly, protože oba manželé trávili dost času v zaměstnání. Někdy můžeme mluvit až o ponorkovém efektu. Tímto způsobem se zvyšuje vzájemná přecitlivělost a vzrůstá riziko různých, většinou malicherných konfliktů. K vyřešení tohoto problému dojde až v rámci vytvoření nového životního programu, který umožňuje tuto zátěž nějakým způsobem zmírnit. Staří lidé se na novou situaci postupně adaptují a po určité době se jim nebude jevit tak obtížná a neúnosná.

d) V důchodu dochází i **k narušení různých rodinných zvyklostí v oblasti konzumu**, nejčastěji vlivem omezenějších finančních prostředků. Staří lidé mají tendenci šetřit. Tento postoj je dán na jedné straně reálným snížením příjmů. Na druhé straně je důsledkem snížení pocitu jistoty, že by se jejich situace nemohla nějakým zásadnějším způsobem zhoršit a oni už by nebyli schopni ji ovlivnit. Staří lidé byli zvyklí na stabilitu v příjmech i cenách různého zboží a tato jistota už nyní neexistuje. Z toho vyplývá jejich pocit subjektivní nouze, který lze interpretovat spíše jako pocit generalizovaného ohrožení. (Starší lidé velice často argumentují rozdílem mezi dřívějšími a nynějšími cenami, ale neberou v úvahu, jaký mívali tehdy důchod.)

Změna životního stylu je na počátku stáří převážně reakcí na odchod do důchodu a nadbytek volného, nestrukturovaného času. V pozdější době, s přibývajícími změnami danými stárnutím samotným, se denní režim starých lidí mění v závislosti na jejich možnostech. Typickou změnou je postupné zpomalování tempa každodenní činnosti. Běžná péče o domácnost i o sebe sama se stává subjektivně náročnější, starým lidem všechno mnohem déle trvá. Vyladění starých manželů na klid a vzájemná tolerance k potřebě odpočinku posiluje hodnotu tohoto soužití, v němž si vzájemně vyhoví. Staří manželé mívají rovněž společné radosti: nejčastěji je to kontakt s dětmi a vnuky, může to být zahrádka, pes, společný pobyt na chatě, procházky apod.

Specifickou proměnou prochází i komunikace starých manželů. Vzhledem k tomu, že se velice dobře znají a jsou na sebe adaptováni, mívá jejich komunikace mnohdy zkratkovitý charakter. Poměrně snadno si porozumí, i když neverbalizují úplně všechno. Na druhé straně je v takovém manželství mnohem méně nových impulzů, a proto se v jejich komunikaci mnohá sdělení častěji opakují. Je zde zřejmý **komunikační stereotyp**. K němu přispívá i zvýšená tendence starých lidí vzpomínat, vzpomínky na různé události se samozřejmě rovněž opakují.

Staří manželé mívají různá oblíbená témata, která se často, zpravidla úplně stejným způsobem probírají. Rozhovor na takové téma mívá rovněž dost obdobné zakončení (ať už pozitivní, nebo negativní). Starý člověk leckdy svého partnera příliš pozorně neposlouchá, protože ví, co bude říkat. Mnohdy jde o monolog, resp. dva sdílené monology, které mají svůj smysl hlavně v možnosti exprese, tj. vyjádření svých pocitů (adresátem může být nakonec i pes nebo papoušek). Komunikace mezi starými manžely mívá často neverbální charakter, tito lidé rozumí různým gestům a výrazům svého dlouholetého partnera. Významným, i když asi neuvědomovaným komunikačním prostředkem, je dotek.

S postupujícím věkem a s tím souvisejícími zkušenostmi **si staří lidé uvědomují, že je pro ně manželský partner velmi důležitý**.

a) **Ubyla možnost jiných sociálních kontaktů** a starý člověk mnohdy nemá ani dostatek energie, aby hledal společnost mimo vlastní rodinu.

b) **Staří manželé jsou na sebe mnohem více odkázáni**. Jejich soužití ve stáří posiluje potřeba větší partnerské solidarity (resp. obecněji, generační solidarity). Je určitou zárukou ochrany a pomoci v zátěžových situacích, které se svým partnerem sdílejí.

Změna významu manželského partnera i postoje k manželství se projeví v oblasti psychických potřeb, které může starému člověku saturovat právě jeho dlouholetý partner:

1. **Potřeba stimulace**: Manželský partner poskytuje různé podněty, většina z nich je známá a očekávaná, takže nepůsobí rušivě. Jde převážně o jakýsi podnětový stereotyp, který starého člověka aktivizuje, ale nezatěžuje. (To ovšem platí jen tehdy, pokud partner není nemocný či z jiného důvodu nadměrně obtížný.)

2. **Potřeba orientace a smysluplného učení**: V době stáří se posiluje zvyk na partnera a na styl společného soužití. Tento partner je dlouhodobou součástí vlastního života, reaguje na běžné situace navyklým způsobem, je součástí každodenního rituálu. Dokonce dává tomuto rituálu smysl: je pro něhp třeba uvařit, je tu zvyk chodit společně na procházku apod. Takový stereotyp udržuje kompetence starých lidí na přijatelné úrovni. V důsledku ztráty partnera může dojít ke zhroucení struktury denního režimu, ke ztrátě motivace a následnému úpadku dovedností a návyků.

3. **Potřeba citové jistoty a bezpečí**: Manželský partner je hlavním zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, sounáležitosti a sdílení aktuálního dění. Vztah dvou starých manželů posiluje vědomí podobných potřeb a problémů, návyk daný délkou společného života. Tito lidé společně sdílejí i teritorium domova, které je důvěrně známé a přispívá tak k celkovému prožitku bezpečí. Ve vztahu starých lidí se objevují nové projevy intimity, tento vztah může nabývat až symbiotického charakteru. Staří manželé na sobě bývají značně závislí. (75letý muž na dotaz, čeho se nejvíce bojí, udává, že se nejvíce bojí, aby nezůstal sám bez manželky.)Vztah k dospělým dětem a vnukům má trochu jiný charakter, ti nemohou porozumět všem potížím, které přináší stáří.

Specifickou součástí partnerského života je i sexualita. **Sexuální život může přetrvávat i ve stáří**. Význam, jaký starý člověk sexualitě přikládá, může být různý. J. Zvěřina (1994) uvádí výsledky různých studií, z nichž vyplývá, že nezanedbatelná část starých lidí má i v tomto věku sexuální potřeby a dovede je uspokojovat. Na druhé straně bývají sexuální potřeby starých lidé obecně méně intenzivní, než byly dříve, vzrušení je slabší a stejně tak i prožitek vyvrcholení.

U starých lidí mohou převažovat jiné alternativy sexuálního kontaktu než koitální. Jejich hlavním smyslem je vyjádření vztahu a potvrzení vzájemné blízkosti. Sexuální, event. erotický, kontakt podporuje sebevědomí a sebeúctu, uvolňuje napětí a úzkost. Má celkově stimulační účinek a je důkazem určité tělesné i duševní svěžesti. Je samozřejmé, že sexuální aktivita závisí na tělesném a duševním zdraví a na celkové úrovní životní spokojenosti. Z hlediska sexuálních potřeb existují značné rozdíly mezi muži a ženami. Jen čtvrtina žen považuje sex za vysoce pozitivní hodnotu, zatímco u mužů více než polovina (Říčan, 1989; Zvěřina, 1994). U žen v menopauze dochází ke zřetelnému poklesu sexuální apetence. U obou pohlaví platí, že sexuální aktivita se ve stáří udrží tím déle, čím byl subjekt sexuálně aktivnější v mládí a v dospělosti.

4. **Potřeba seberealizace**: Manželský partner přispívá k pocitu naplněnosti života. Byl účastníkem a nezbytnou součástí procesu generativity, úspěšnost v této oblasti byla velmi často jejich společným dílem. Manželský partner je součástí prožitého života, a tudíž i jeho integrity. V rámci bilancování bývá zpravidla i on nakonec akceptován v pozitivním slova smyslu. K tomu obyčejně přispívá i skutečnost, že mnohé nepříjemné projevy se v důsledku stárnutí zmírňují, a tento člověk se z pohledu manželského partnera změnil k lepšímu. (Přestává být např. tak útočný, protože ve stáří dochází k celkovému zklidnění, už není nevěrný, protože na to fyzicky nestačí a dává přednost klidu a pohodlí.) Oba staří lidé zredukovali své osobní ambice zaměřené na výkon a úspěch a ve větší míře se soustředí na sebe, resp. na rodinu svých dětí a vnuků (která je v určitém smyslu součástí jejich společné identity).

**Manželský partner má pro starého člověka vysokou hodnotu**: je blízkým člověkem, stabilním společníkem, který je vždycky k dispozici a většinou od něj lze očekávat i porozumění, podporu a pomoc v nesnázích. Problémy jednoho starého manžela se týkají vždycky i toho druhého a nějakým způsobem zatíží a naruší také jeho život. Starý člověk je k podpoře svého partnera motivován mimo jiné i svými vlastními potřebami. Partner je pro něho v mnoha směrech důležitý a bez něho by mu bylo hůře.

Význam manželského partnera vyplývá i z rozhovorů se starými lidmi: Nejhezčím zážitkem starých mužů a žen bylo jednak narození dětí, ale i lásky a manželství. Jejich současné životní hodnoty zahrnovaly samozřejmě na prvním místě zdraví, ale hned na druhém místě byla láska, manželství a rodina. (Tuto hodnotu uvádělo 21 % lidí ve věku 60–90 let na prvním místě.) Přání zdraví blízkých lidí a zachování dobrých vztahů s těmito lidmi patřila mezi nejčastější (24 % – Hájková, 1998). Z toho jednoznačně vyplývá, že ztráta partnera představuje jedno z nejvýznamnějších ohrožení, které by zhoršilo kvalitu života starého člověka.

Zdrojem časté a závažné stresové situace je ve stáří **nemoc manželského partnera**.Starý člověk musí za těchto okolností omezit uspokojení vlastních potřeb a věnovat se nemocnému manželovi. Pokud by tak vždycky neučinil, byl by sužován pocity viny, které by mohly být i nepřiměřené situaci.

a) **Nemoc partnera je prožívána jako vlastní ohrožení**. Starý člověk se bojí ztráty partnera, jeho nemohoucnosti, ale i změny stylu života, která z této situace vyplývá. Pod vlivem těžké nemoci jednoho z manželů se mění role obou, a stejně tak i jejich vzájemné vztahy. Nemocný člověk se automaticky dostává do submisivní a závislé pozice. Pečující partner získává dominantní postavení a s ním spojenou moc a zodpovědnost, často ve větší míře, než by si přál a než je schopen unést.

b) **Nemocný partner se může stát břemenem,** protože taková péče je náročná fyzicky i psychicky. Pro starého člověka je taková zátěž leckdy téměř neúnosná, zejména je-li s nemocným sám. Mnohdy jej vyčerpává natolik, že se po určité době zhroutí a je třeba hledat pomoc i pro něho. **Dlouhodobá péče o závažně nemocného, bezmocného či dementního manželského partnera může vést až k syndromu vyhoření**. Ten se vyskytuje zejména u žen v důchodovém věku, které jsou k partnerovi vzhledem k jeho bezmocnosti trvale připoutány a izolovány v domácnosti v roli pečovatelky. Těmto starým ženám chybí nejen odpočinek, ale i kontakt s jinými lidmi, příjemné zážitky a přijatelná perspektiva. Dlouhodobé připoutání k takovému člověku mnoho pozitivního neposkytuje. Kromě celkové vyčerpanosti zvyšuje pesimismus, sklon k rezignaci, apatii a ztrátu zájmu o cokoliv. Takový člověk se může cítit izolován, frustrován a prožívat různé negativní emoce (vztek, úzkost, deprese apod.). Pokud se obětování partnerovi stalo smyslem jeho života, je pravděpodobné, že se zhroutí až po jeho smrti.

Sociální očekávání přispívá ke zvýšení rizika zátěže zejména u žen, které do role pečovatelky manipuluje. Tato role je chápána jednoznačně jako ženská (Kending et al., 1992). **Společnost považuje za normální, že se stará žena obětuje svému partnerovi a postará se o něho i v tak těžké situaci.** Očekává, že žena musí být schopna a ochotna takový úkol přijmout a zvládnout. Pokud by tomu tak nebylo, je trestána společenským odsouzením ve větší míře, než by byl muž.

**Od mužů se nic takového neočekává**, nikdo nepředpokládá, že by muž mohl tak obtížnou situaci zvládnout sám. Z toho plyne i větší ocenění mužů než žen za stejnou péči. Muži navíc řeší podobné problémy jiným způsobem, hledají různou, především odbornou pomoc. Společnost jim často sama nějakou pomoc nabídne. Pro starého muže je v této situaci snadnější o pomoc žádat i pomoc přijmout. V důsledku toho nezůstávají v péči o těžce nemocnou manželku osamoceni, a proto na ně zátěž této situace tak těžce nedoléhá.

Na druhou stranu dovedou často i muži zvládnout podobnou životní situaci, kterou většinou zpracovávají jinak než ženy, má pro ně jiný smysl. Nejde o syndrom pečovatelství, ale o projev jisté solidarity, která potvrzuje jejich hodnotu.

70letý vysokoškolák pečoval o svou ženu trpící Alzheimerovou chorobou. Nenamlouval si, že je to lehké nebo že je třeba se obětovat. Naopak, věděl, že je to velice obtížné, ale chtěl vydržet. Nechtěl ji opustit v těžké chvíli, kdy jej nakonec ani nepoznávala. Chtěl své manželství přijatelným způsobem dožít a chtěl dokázat, že „nebude srab”. V poslední fázi se nechal se svou již těžce dementní ženou hospitalizovat na stejném pokoji a sdílel s ní její poslední dny. Po smrti manželky se poměrně brzy adaptoval na novou situaci, našel si přítelkyni, nový životní styl atd., ale svou předcházející životní fázi uzavřel důstojně.

#### Smrt manželského partnera

*Po manželově smrti jsem byla smutnější a smutnější… úplně jsem se do toho propadala jako do černý díry… a nikde jsem neviděla světýlko… Manžel zesnul v takovém načervenalém domě, v jedné rakovinné nemocnici, a já jsem s ním nemohla být. (80letá vdova, hospitalizovaná pro depresi, podle Smitky, 1997)*

Obvyklou zátěží, kterou přináší stáří, je **ovdovění.** Subjektivní stres, spojený se ztrátou partnera roste přímo úměrně s věkem. Starší člověk obvykle trpí více než ten, který ovdoví v mladším věku. Staří lidé snášejí ztrátu partnera hůře, i když vědí, že je to v tomto věku běžné. V pokročilejším stáří je ztráta celoživotního partnera téměř nenahraditelná a ovlivní všechny složky života starého člověka:

1. Smrt manželského partnera **zvýší pocit ohrožení, prázdnoty a osamělosti**, vede ke ztrátě jednoho významného smyslu života.

2. Důsledkem ovdovění je **zhroucení struktury navyklého denního režimu, ztráta jeho smyslu.**

3. **Zhoršení ekonomické situace** je dalším zdrojem stresu zejména u žen, které mívají menší důchody.

Ovdovělý člověk nemá pro koho žít, mnohé běžné každodenní činnosti se nyní jeví zbytečné. Často dochází k narušení nebo dokonce k rozpadu denního režimu a navyklých rituálů. Takový člověk ztratil motivaci, aby něco dělal, protože není pro koho. Prožitek ztráty je trochu jiný u starého člověka než u dospělých dětí, jejichž životní program i způsob uvažování a prožívání je odlišný. Nejde o to, že by je tato smrt zasáhla méně, ale jejich aktuální život je bohatší a budoucnost otevřenější. Oživení tématu vlastní smrti nebývá pro staré ovdovělé lidi vždycky děsivá, někdy si dokonce přejí zemřít a následovat tak svého manželského partnera.

Největším přáním 89letého vdovce bylo zemřít, a tak se dostat za svou manželkou Růženkou, s níž prožil celý život ve spokojeném manželství a teprve nedávno ji ztratil.

**Reakce na smrt manželského partnera** se projeví jak v oblasti emočního prožívání, tak v chování:

a) Typickou emoční reakcí je **zármutek**, který může trvat různě dlouho. Může se objevit ještě před smrtí milovaného člověka, jako anticipovaný zármutek, v situaci, kdy je jeho smrt nevyhnutelná a na této situaci nelze nic změnit. Prožitek smutku a žalu bývá spojen se ztrátou motivace, pocitem chybění smyslu dalšího života, ale i somatickými reakcemi – např. nespavostí a nechutí k jídlu. Depresivní nálada, spojená s pocity beznaděje, s celkovou labilitou a s tendencí ke společenské izolaci, může přetrvávat mnohem déle, než se původně soudilo. Pocity smutku se mohou vracet i později, zpravidla v době Vánoc, narozenin či výročí úmrtí. V tomto případě jde o časově podmíněnou aktivaci smutku v době, která zemřelého partnera nějak připomíná (tzv. výroční syndrom) (Vojtěchovský, 1994).

b) Projevy chování, které vyplývají z pocitů smutku, jsou ve svém souhrnu označovány jako **truchlení**.Zármutek se projevuje ve výrazu obličeje, pláčem, držením těla a mnoha dalšími, individuálně specifickými aktivitami. Pozůstalý člověk na svého zemřelého partnera stále vzpomíná, má potřebu o něm mluvit a nadměrně se jím zabývat. Ritualizované truchlení umožňuje obřad pohřbu, kde se viditelné projevy smutku pozůstalých dokonce očekávají a jsou považovány za přiměřené. Pohřeb lze chápat i jako definitivní sociální potvrzení smrti tohoto člověka. Zemřelý člověk je posuzován méně realisticky než dřív, mnohdy bývá až idealizován. Takové pojetí jeho symbolické identity může po určitou dobu přetrvávat. Obyčejně do té doby, než zemřou zbývající blízcí vrstevníci.

Kontakt s partnerem bývá i po jeho smrti udržován alespoňna **symbolické úrovni**. (Tato tendence je silnější u žen.) V bytě zůstávají jeho věci, jeho místo u stolu, fotografie apod. Ovdovělý člověk o svém mrtvém manželovi často mluví v přítomném čase, jeho symbolická přítomnost je pro něj natolik významná, že alespoň na této úrovni popírá obtížně přijatelnou skutečnost jeho smrti. Starý člověk potřebuje, aby zlom ztráty nebyl tak náhlý a jednoznačný. Rád by jej trochu zpomalil, aby se s ním mohl na této úrovni vyrovnat a postupně jej zpracovat. Jde o přechodné období, které bývá označováno jako **fáze smlouvání**.

Ovdovělí staří lidé chodí často na hřbitov, kam nosí květiny, starají se o hrob a komunikují (opět na symbolické úrovni) se svým mrtvým. Tato aktivita, která se mladším lidem jeví jako nesmyslná a zbytečná, jim pomáhá udržovat pocit přetrvávání určité formy existence tohoto vztahu (i když samozřejmě méně uspokojivé). Manželský partner byl natolik významnou součástí jejich života, že jí zůstal i po své smrti. Rituál návštěvy hřbitova přináší uspokojení a úlevu. Jeho přínos je i v tom, že strukturuje a naplňuje volný čas ovdovělého starého člověka. Kromě toho dochází na hřbitovech ke specifickým sociálním kontaktům, zejména mezi starými ženami, které jsou pravidelnými návštěvnicemi. Vytvářejí zde specifickou komunitu.

Ženy se s úmrtím svých partnerů vyrovnávají jinak než muži. Jejich truchlení mívá bouřlivější průběh, svoje emoce nepotlačují, ale dovedou je projevit a sdělit. Mají tendenci se svěřit a hledají podporu u svých příbuzných a přátel. Tímto způsobem si svůj zármutek odžívají. Muži mají při vyrovnávání s ovdověním větší problémy. Od muže se neočekává, že se bude oddávat truchlení, ale že bude jednat. Vzhledem k tomu, že je sociálně nežádoucí, aby muž ve větší míře projevoval smutek navenek, muži svoje emoce potlačují. Nehledají oporu a porozumění, zůstávají se svým zármutkem sami. Z toho důvodu jim adaptace trvá déle (Seifert et al., 1997).

**Ovdovění vede k opuštěnosti a zvýšení pocitu osobní bezvýznamnosti**. Jednou z možných reakcí bývá tendence hledat jiný sociální kontakt na vrstevnické úrovni, který by mohl pocity osamělosti kompenzovat:

1. **Nová partnerství** starých lidí mívají jinou kvalitu, než měla dřív. Ve větší míře jsou respektovány vztahy k původní rodině (k dětem a vnukům) i potřeby partnera. Taková partnerství mohou mít rozmanitou formu. Poměrně vzácně uzavírají staří lidé nová manželství. Pokud si přejí žít společně, volí častěji družský svazek. Jeho preference má dost často pragmatické důvody – staré ženy nechtějí ztratit vdovský důchod. Partnerské vztahy starých lidí obvykle nemají formu společného soužití.

Postoj k novému partnerství bývá u starých lidí nejčastěji ambivalentní, ale někdy je i zcela odmítavý.

a) **Tendenci navázat takové partnerství posiluje strach ze samoty**, potřeba opory, sdílení různých životních problémů, resp. i potřeba intimního vztahu, který by potvrzoval jejich hodnotu a zbavoval je úzkosti. Kontakt s novým partnerem mívá pozitivní stimulační účinky, starý člověk je motivován k péči o svůj zevnějšek, k různým aktivitám, které by sám pro sebe nikdy nečinil atd. Ale na druhé straně může být i zátěží, pokud by náročnost jeho požadavků byla příliš velká.

b) Na druhé straně **mnoho starých lidí po novém partnerství netouží**. Zejména staré ženy si chtějí zachovat svou nezávislost a nerady by se znovu vystavily zátěži péče o nemocného partnera. Uvědomují si, že adaptace na vzájemné soužití, sladění potřeb a návyků dvou starých lidí by byla velice obtížná.

c) **Postoj společnosti k novému partnerství starých lidí bývá spíše odmítavý**. Milenecký vztah starých lidí bývá považován za něco téměř nepatřičného a směšného. Jak družské soužití, tak nový sňatek je v tomto věku hodnocen jako nežádoucí, téměř jako odchylka od sociální normy (Alan, 1989). Společnost má potřebu vnímat staré lidi jako asexuální bytosti. Takovým způsobem je posuzují i jejich dospělé děti a snaží se milostné touhy starých lidí alespoň omezit. Jejich chování nebývá jen projevem sobectví (jak jej hodnotí sami staří lidé), spíše jde o projev určitého zafixovaného přesvědčení o možnostech a potřebách starých lidí, a o nutnosti korigovat jejich nesmyslné nápady.

Vzhledem k tomu, že ženy žijí v průměru déle než muži (a navíc bývají muži ještě o něco starší než jejich manželky), **převažují ve skupině ovdovělých starých lidí ženy.**

Americké statistiky udávají ve věkové skupině 65–74letých 35,3 % vdov a jen 9,2 % vdovců (Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997). Česká společnost má obdobné složení: v této věkové kategorii bylo 46,8 % vdov a 11,0 % vdovců (Statistická ročenka, 1996). Počet ovdovělých lidí po 70. roce života významně roste. Ženy starší 75 let jsou většinou vdovy. Ze struktury této skupiny vyplývá jednoznačně skutečnost, že **je mnohem více starých žen než mužů**. Navíc mnozí staří muži mohou získat podstatně mladší partnerku, což je v případě staré vdovy velice nepravděpodobné. To znamená, že **bez ohledu na motivaci k novému partnerství dožije většina starých žen svůj život osaměle**.

Ženy ve věku 75–90 let uváděly nejčastěji jako svůj nejhorší zážitek smrt někoho blízkého, obyčejně šlo o manžela. Takový zážitek mělo 38 % ovdovělých žen zkoumané skupiny, které žily osaměle (Hájková, 1998).

2. **Ženy-vdovy kompenzují svoje pocity osamělosti vytvářením izosexuálních společenství**, skupin starých žen, které se pravidelně stýkají. Takový kontakt, který má charakter sousedských či přátelských styků, jim poskytuje emoční podporu. Dává význam mnoha jejich aktivitám, umožňuje projevit generační solidaritu a sdílet určité, většinou dost podobné záliby, prožitky či zkušenosti. Mnohdy nejde o nové a situačně navázané vztahy – např. v nemocnici nebo v domově důchodců, ale o přátelství trvající od mládí. Takové vztahy jsou pro staré ženy mnohem důležitější než pro muže a poskytují jim značnou psychickou podporu, která mužům chybí. (Muži jsou v tomto věku ve větší míře závislí na partnerce, a to je jeden z důvodů jejich větší motivace k novému manželství.) Je zajímavé, že i když společnost takové kontakty starých žen dost často zlehčuje a hodnotí je jako staré drbny, v zásadě takové sociální vazby schvaluje a podporuje.

Shrnutí

Staří manželé jsou nuceni strávit spolu mnohem více času, než byli zvyklí. S postupujícím věkem vzrůstá význam manželského partnera: je hlavním zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, sounáležitosti a sdílení života. Významným stresorem stáří bývá nemoc, případně úmrtí manželského partnera. Ovdovění vede k opuštěnosti a ke zvýšení pocitu osobní bezvýznamnosti. Ve skupině ovdovělých starých lidí převažují ženy.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem ovlivní odchod do důchodu manželské soužití starých lidí?

2. Jakým způsobem může manželský partner uspokojovat různé psychické potřeby starého člověka?

3. Jakým způsobem se liší postoj k manželství u starých žen a mužů?

4. Jak reaguje starý člověk na úmrtí manželského partnera?

## #14.6 Vztah k dětem a vnukům

*Přála bych si, aby mladí měli lepší život, než jsem měla já. Nechtěla bych se jim pověsit na krk, oni podnikají a mají plno práce. Vím, že by mě nenechali osudu, kdyby bylo nejhůř. (Hedvika, 69 let, SŠ, vdova)*

*Dcera chodí pravidelně, pomůže mi, ale co je to platný, jsem tady celej den sama. Vnuci taky někdy přijdou, ale už mají jiný zájmy, se starou bábou je to nebaví. (Božena, 70 let, vyučená, vdova)*

*Rád jdu k mladejm, když mě pozvou, pobavím se s vnuky, i pomůžu na co ještě stačím, ale vnucovat se nechci… Žít bych s nima nechtěl, mám rád svoje soukromí, nechci, aby mě někdo sekýroval, co mám dělat. (Karel, 69 let, vyučený, vdovec)*

Každý člověk potřebuje být členem nějaké sociální skupiny, s níž by se mohl identifikovat a která by jej akceptovala. V rámci této skupiny potřebuje být užitečný, a tak potvrdit svou hodnotu. Odchod do důchodu limituje možnosti starého člověka uplatnit se v širší společnosti, a proto se v tomto životním období zvyšuje význam širší rodiny, zejména dětí a vnuků. Specifickým znakem generativity stáří je:

– zaměřenost **na vztahy k lidem**;

– potřeba být v těchto vztazích **prospěšný a užitečný.**

Zachované mezilidské vztahy, v nichž je možné tuto potřebu uspokojit, lze nalézt především v rámci rodiny a vrstevnické skupiny. K oběma uvedeným skupinám je starý člověk nějak vázán, je jejich součástí a tuto vazbu nelze nijak zpochybnit. S příslušníky obou skupin jej spojují společné zkušenosti, nějakým způsobem s ním sdíleli značnou část jeho života. Kontakt s potomky uspokojuje různé psychické potřeby starých lidí:

1. Život dětí a vnuků přináší starému člověku **mnohé podněty a zážitky**, které by jinak neměl, protože jeho život se stal stereotypnější a v mnoha směrech omezený.

2. Vztah k dětem a vnukům je jedním z nejvýznamnějších zdrojů uspokojení **potřeby citové jistoty**, představuje jakési **symbolické zázemí**.

3. V rámci rodiny je možné saturovat potřebu seberealizace, **potvrdit si svůj význam alespoň pro své potomky**, když už to není možné v rámci široké společnosti. Staří lidé chtějí svoje dospělé děti a vnuky bez ohledu na jejich věk vést. I v tomto období je mají tendenci ochraňovat, event. dirigovat a manipulovat.

4. **Potřeba otevřené budoucnosti** může být v pozdějším věku uspokojována jen symbolicky, **ve vazbě na život mladších generací**, protože vlastní fyzická existence je limitována. Staří lidé mají tendenci svoje děti a vnuky idealizovat. Prožívají jejich úspěchy i neúspěchy jako svoje vlastní Obě mladší generace jsou součástí a symbolickým pokračováním jejich života.

Vztah s dospělými dětmi se po odchodu do důchodu postupně mění. Jeho proměna je typická postupně stále větší asymetrií.

1. **Fáze relativní symetrie**. Starý člověk ztrácí svou profesní roli a získává volný čas, který může věnovat rodině svých dětí. Staří lidé v důchodu jsou schopni, a obvykle i ochotni, mladým pomáhat, být v tomto směru nějak užiteční. Tímto způsobem potvrzují svou hodnotu a udržují si relativně dobrý sociální status alespoň v rámci rodiny. V této době bývají vztahy mezi starými rodiči a dospělými dětmi zpravidla stabilní a vyrovnané. Staří lidé nejsou zatím na nikom závislí, spíše naopak mladí potřebují jejich pomoc.

Dřívější konflikty se zmírnily, ať už proto, že byly vyřešeny, nebo potlačeny, a nové v této době příliš často nevznikají. Určitým rizikem může být jen přehnaná dominance starých lidí, zejména žen, jejich tendence zasahovat do domácnosti dospělých dětí a snažit se je korigovat podle svých představ. Staří lidé bývají v této době ve vztahu ke svým potomkům ještě dostatečně sebejistí a sebevědomí, protože si uvědomují, že jsou pro ně potřební. Schopnost pomáhat, někdy až příliš zdůrazňovaná, slouží starým lidem jako podpora jejich sebeúcty. Staří lidé mohou někdy usilovat o potvrzení své užitečnosti méně přiměřeným způsobem. Motivace k takovému chování je logická –starý člověk chce být akceptován a mít v rodině svou nezpochybnitelnou pozici. Je na ní více emočně závislý, než byl dřív, protože nemá tolik jiných možností, a proto je ochoten do ní ve větší míře investovat. To je důvodem, proč staří lidé rodině svých dětí slouží, dávají jim téměř všechny finanční prostředky, které mají apod. Jejich ziskem je v tomto případě naděje, že nezůstanou opuštěni. Obětování, zejména proklamované, bývá někdy účelové. Staří lidé se dožadují vděčnosti za to, co pro mladší generaci udělali.

2. **Fáze postupného zvyšování závislosti starých lidí**. Další fáze je charakteristická narušením vztahové symetrie. Nastává v době, kdy se starý člověk stane z nějakého důvodu ve větší míře závislý. Ztrácí možnost poskytovat pomoc, protože ji potřebuje sám. Taková proměna obsahu jeho role je pro staré lidi těžká. V této době si většinou uvědomují úbytek svých kompetencí a vzrůstající nemohoucnost. Většinou ještě bývají schopni posoudit svou situaci realisticky. Vědí, že se v rámci této závislosti stanou pro vlastní děti zátěží a vzhledem k tomu se cítí vinni. Mají pocit vlastního selhání, které nemohou nijak ovlivnit, ale jsou s danou situací nespokojeni. V tomto období pociťují ostych, když mají o pomoc přímo požádat. Byli by raději, kdyby jim ji jejich dospělé děti samy nabídly. Cítí se v této situaci méněcenní a zbyteční, nechtějí být na obtíž a pokoušejí se najít nějaké přijatelnější řešení.

Pro tuto fázi bývá typický **konflikt mezi potřebou citové jistoty v rámci rodiny a potřeby nezatížit tuto rodinu vlastní nemohoucností** a raději akceptovat profesionální pomoc. To znamená potřeby uchovat si přijatelnou sebeúctu. Starý člověk prožívá jako své ponížení, když musí přiznat, že nestačí, a požádat o pomoc. Období, kdy nastává tato fáze, může být různě časově lokalizováno, protože lidé stárnou různým tempem a jejich kompetence nebývají postiženy rovnoměrně. Někteří lidé se do této fáze nikdy nedostanou, protože jejich smrt je náhlá a nepředcházejí jí žádné zásadní změny.

3. **Fáze trvalé závislosti starého člověka**. Funkční stav starého člověka se může postupně zhoršit natolik, že potřebuje stálou péči jiné osoby. V rámci celkového úpadku se dost často mění i sebehodnocení a postoj starého člověka k jeho vlastní situaci:

a) Emoční složka postoje je typická **zvýšením úzkosti a strachu z budoucnosti**. Potřeba emoční podpory je silnější než dřív, a proto může dojít k potlačení ohledů na mladší generaci. Starý člověk se bojí ztráty svého zázemí a jeho adaptační rezervy jsou minimální. V rámci svých chorob se stal v mnoha směrech bezmocný a může se bránit jen emočními projevy.

b) **Starý člověk si zvykl být závislý**. Adaptoval se na nezbytnost něčí pomoci, k jinému řešení už nemá síly.

c) Rozumová složka postoje může být ovlivněna celkovou deteriorací, v jejímž rámci **může dojít ke ztrátě soudnosti**. Starý člověk se stává egoistický, zaměřený jen na sebe, už nemá zábrany o něco žádat. V této době dokonce pomoc přímo vyžaduje, popř. vymáhá. Jeho kompetence se zhoršily natolik, že není schopen ohledu. Už nechápe, jak je tato péče zatěžující. Považuje za samozřejmé, že se děti postarají a neuvažuje nad tím, zda je to vůbec možné. Do této fáze se dostává jen menší část starých lidí různého věku. Obecně platí, že riziko vzniku úplné závislosti se zvyšuje přímo úměrně věku.

Vztah starých lidí k vnoučatům bývá, vzhledem k jejich věku a roli, kterou v rodině mají, jiný než vztah k dospělým dětem. V určité vývojové fázi vzniká **mezigenerační koalice prarodičů a vnuků**. Ta je stimulována skutečností, že děti i staří lidé jsou nějakým způsobem závislí na střední, ekonomicky aktivní generaci. V rámci této koalice se vzájemně podporují proti manipulujícímu tlaku mocnějších a silnějších dospělých. Vztah k vnukům uspokojuje především citovou potřebu. Jeho konkrétní podoba závisí ve značné míře na věku a z toho důvodu se v průběhu času mění rychleji než vztah starých lidí s dospělými dětmi. **Avšak i ve vztahu prarodičů a vnuků jde o proměnu vztahové symetrie.** V této oblasti lze rovněž diferencovat tři, po sobě následující fáze:

1. **Fáze asymetrického vztahu autority prarodičů k vnukům v dětském věku**. Toto období bývá lokalizováno do věku mladšího stáří, kdy jsou lidé ještě aktivní a soběstační. V této době se starají o vnuky v raném školním věku (event. i mladší), pro něž jsou autoritou i citově významnou bytostí. Vnoučata je plně akceptují a jsou pro ně vesměs vítanými společníky. Prepubertální dítě prarodiče potřebuje a poskytuje jim svým chováním jednoznačně pozitivní zpětnou vazbu. V průběhu relativně krátké doby začnou děti dospívat a prarodiče zestárnou. Jejich vzájemný vztah se v důsledku toho změní.

2. **Fáze postupné symetrizace rolí**. V tomto období se dospívající osamostatňují a emancipují se z vazby na rodinu. To znamená, že se **mění i jejich vztah k prarodičům**. Společnost starých lidé bývá v této době málo aktraktivní, i když nelze říci, že to je signál úbytku citového vztahu. Dospívající vnuci už nejsou ochotni se svěřovat a trávit s prarodiči volný čas. Obtěžuje je, že staří lidé opakují mnohé historky stále dokola.

Stárnoucí prarodiče v této době neztrácejí jen svou formální autoritu, ale i mnohé reálné kompetence. Vývojovou změnu v postoji vnuků nechápou a chování dospívajících si nesprávně interpretují. Mají pocit nevděku, citové ztráty a narůstající bezvýznamnosti, která už nemá co nabídnout. V rámci obranných reakcí se snaží udržet lásku a zájem vnuků finanční podporou. Ta bývá akceptována nejčastěji jako samozřejmost a samotný citový vztah nijak neovlivňuje. Tuto skutečnost si staří lidé velmi často nejsou schopni uvědomit. (Chovají se podobným způsobem i k vlastním dětem.) Mnohdy mají tendenci zasahovat do života svých vnuků podle vlastních představ a manipulovat je k ideálu, jaký oni sami uznávají. Neuvědomují si, že jejich názory a zkušenosti nemají pro nejmladší generaci velkou hodnotu.

Jeden 73letý dědeček zařadil mezi svá tři největší přání „aby vnučka změnila způsob svého života.” Jiná, 75letá babička si přeje „aby vnuci dobře vystudovali a všechno se jim podařilo” atd. 23 % lidí ve věku 75–90 let považuje za svou největší radost návštěvu dětí a vnoučat. Lidé starší 90 let sdílejí tento názor ve 41 % (Hájková, 1998).

3. **Fáze nové asymetrie, kdy se staří lidé stanou závislými na pomoci mladších členů rodiny, to znamená i na generaci vnuků**. Nejmladší generace získává tímto způsobem nejen novou dominantní roli, ale i určitou míru zodpovědnosti za závislého a nesoběstačného starého člověka. Mladí lidé bývají k nezvyklým projevům prarodičů mnohdy shovívavější a tolerantnější než jejich rodiče. Jejich osobnostní proměnu akceptují s menšími problémy. Nevadí jim zapomínání či různá podivínství. Nenutí staré lidi dodržovat striktní pořádek a životosprávu. Dopřejí jim i to, co pro ně z rozumového hlediska není příliš vhodné. Mnohdy se v této době alespoň částečně obnovuje solidarita vnuků se starými lidmi. Mladé lidi tolik nedráždí iracionální potřeby prarodičů, protože k nim přistupují jinak než střední generace. Nejsou sice schopni převzít veškerou péči o starého člověka, ale jsou ochotni se na ní nějak podílet, zejména pokud mají na babičku či dědečka hezké vzpomínky.

19letý vnuk nechal svou babičku, aby se postrojila, jak chce a nenutil ji vyhazovat kocoura z postele. Měl pocit, že je lepší, když bude spokojená, perfektnímu pořádku nepřikládal takový význam.

Smrt starého člověka bývá pro mladé lidi jedním ze symbolických mezníků definitivního konce jejich dětství, s nímž je osoba prarodiče asociována.

Shrnutí

Kontakt s dětmi a vnuky uspokojuje mnohé psychické potřeby starého člověka. Jeho vztah k dětem i vnukům prochází v období stáří různými fázemi, v nichž se projevuje postupné zvyšování závislosti starého člověka.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mění vztahy mezi starými rodiči a dospělými dětmi?

2. V čem jsou rozdílné vztahy starých lidí a jejich a vnuků?

## #14.7 Identita starého člověka

*Už jsem dědek, ale ještě se snažím udržet si nějakou úroveň. Uvařím si, uklidím i vyperu. Zatím nejsem na nikom závislej a chtěl bych tak vydržet… Kdyby to záviselo na mě, chtěl bych umřít v botách, nebejt nikomu na obtíž. (František, 71 let, vyučený)*

*Jsem vdova, mám tři dospělý děti a sedm vnuků. Bydlím tady sama v domku, mám pár slepic a králíků. Zatím to zvládnu, i když s větší prací mi pomůžou mladý. Jezdějí všichni, obyčejně se střídají, abych tu nebyla pořád sama. Vždycky se těším, co pro ně nachystám – různě, podle toho: vajíčka, ovoce jim zavařím, upeču co mají rádi… (Růžena, 70 let, vyučená)*

Identita starého člověka se pod tlakem okolností mění, někdy velmi zásadním způsobem. Stáří je dobou ztrát mnoha rolí a úpadku různých kompetencí, které byly do této doby nezpochybnitelnou součástí identity. Nyní mohou zůstat zachovány jen ve formě vzpomínek. Nicméně i v této podobě mohou být subjektivně velmi významné.

1. Součástí identity zůstávají, i když už jen na symbolické úrovni, **osobně významné minulé role a kompetence**.Zejména takové, které potvrzovaly kvality tohoto člověka. Starý člověk rád připomíná, kým byl, event. jak vypadal, když byl mladší, čeho dosáhl atd. (*byla jsem kdysi nejhezčí ze vsi, býval jsem nejlepším fotbalistou* atd.). Tyto role reálně existovaly, starý člověk je skutečně měl, v tomto směru si nevymýšlí. V současnosti používá minulost k podpoře sebeúcty a k vylepšení své aktuální identity.

2. V současném pojetí identity starého člověka se velmi často projevuje **důraz na zachované kompetence**.Starý člověk se musí vyrovnávat se ztrátami a s negativní proměnou své osobnosti. Jednou z obran identity je důraz na vlastní, relativně dobré kvality, které mu zatím vydržely. V tomto směru slouží jako referenční skupina vrstevníci, mladší lidé jen velmi vzácně. Proklamování relativních kvalit v oblasti zevnějšku, tělesných i duševních kompetencí, sociální pozice apod. signalizuje, že tyto vlastnosti jsou subjektivně důležitou součástí jeho identity. Dokonce i tehdy, jsou-li z objektivního hlediska zanedbatelné. (Například starý muž je pyšný, že se dokáže sám oholit a vykoupat – ostatní dědové v domově důchodů to už nedovedou.)

3. Pro starého člověka je důležité, **kam a ke komu patří**. Jeho identita je vázaná na příslušnost k určité skupině a určitému místu:

a) Velmi důležitou složkou identity je **rodina**. V tomto věku je ještě o něco významnější, než byla dřív. Starý člověk se definuje příslušností k partnerovi, dětem, vnukům, ale i místem, kde žije, tj. domovem. I v této oblasti dochází k postupné proměně: úmrtí partnera je spojeno se ztrátou určité role, která byla součástí identity tohoto člověka. Ovdovění ji ochuzuje a má i v tomto smyslu negativní význam.

Vztah k dětem a vnukům mívá až charakter identifikace. Identitu starého člověka dost často spoluvytvářejí pozitivní vlastnosti a úspěchy jeho potomků. Starý člověk je považuje za své, protože děti jsou součástí jeho života, on je zplodil a vychoval.

b) V identitě starého člověka má důležitou pozici i jeho **teritorium**, tj. místo, kde žije, a společnost, k níž náleží (která je definována šířeji než jen příslušnost k rodině): *Jsem starý Plzeňák a žiju tady víc jak 50 let.* Tuto součást identity starý člověk ztrácí např. umístěním do domova důchodců. Umístění do jakéhokoliv ústavního zařízení člověka anonymizuje, což se mimo jiné projeví ochuzením identity.

c) Identitu starého člověka velice významně ovlivňuje jeho **zdravotní stav**. Starý člověk, který trpí závažnějším onemocněním, event. polymorbiditou, postupně chápe svůj chorobný stav jako trvalou součást vlastní osobnosti. Přijal roli nemocného, která ovlivňuje i jeho sebepojetí: *Už jsem nemožnej, už nic nedokážu, ani sám sebe neobstarám.*

Mnohá onemocnění nemají jen tělesné symptomy, ale ovlivňují také psychické kompetence starého člověka. V tomto směru jsou důležité závažnější poruchy paměti: **v důsledku dysfunkce krátkodobé paměti ztrácí starý člověk svou aktuální identitu** – nepamatuje si, kde byl a co dělal, s kým se setkal atd. Jeho identita je za těchto okolností definována pouze vzdálenější minulostí, přítomnost a blízká minulost se v důsledku narušené paměti ztrácí a nemůže sloužit pro sebevymezení. V rámci postupující demence se identita mění vlivem úpadku myšlení a ztráty kritičnosti. Takto postižený člověk není schopen o sobě uvažovat standardním způsobem a jeho sebepojetí není za těchto okolností přiměřené realitě. **Pod vlivem závažnější demence může člověk svou identitu ztratit**: nepoznává okolí, neví ani, kdo je on sám (jak se jmenuje, kde bydlí apod.).

d) **Očekávaná smrt je chápána i jako ztráta vlastní identity**. Člověk přestává za těchto okolností reálně existovat. Může zůstat zachován jen v symbolické podobě. Tato varianta identity vzniká v představách starého člověka, když uvažuje, co po něm zůstane až zemře. Na této úrovni jde především o vzpomínky blízkých lidí, vlastní dílo (bez ohledu na to, zda jde o obraz nebo králíkárnu), fotografie, dopisy, osobní věci apod. Ale i tato symbolická identita bude postupně mizet. Definitivně se ztratí až zemřou i všichni ti, kteří jej znali a pro něž měl nějaký osobní význam.

Shrnutí

Součástí identity starého člověka zůstávají osobně významné role a kompetence, které měl v minulosti i dosud zachované kvality, na něž je pyšný. Velmi důležitou součástí identity je rodina. Sebepojetí starého člověka ovlivňuje i jeho zdravotní stav. Očekávanou smrt lze chápat jako ohrožení vlastní identity.

Kontrolní otázky:

1. Jaký význam má pro vymezení identity starého člověka minulost?

2. Jaké aktuální vlastnosti a kompetence jsou pro starého člověka důležité?

# #15 Pravé stáří

*Už to není, co bývalo. Žiju sama, manžel umřel a děti mají svoje. Jenom abych nebyla na obtíž.*

Období po 75 roce života je označováno jako životní fáze pravého stáří. V tomto období, kterého se část starších lidí nedožívá, je starý člověk ohrožen zvýšeným rizikem vzniku a kumulace různých zátěžových situací, které kladou značné nároky na adaptaci. Tyto zátěže mohou být, vzhledem k aktuálnímu stavu starých lidí, někdy subjektivně téměř nezvládnutelné. Míra závažnosti konkrétní zátěže pro určitého člověka závisí na jeho osobnosti, zkušenostech, hodnotovém systému, ale i na aktuálních psychických a somatických kompetencích. Staří lidé se mohou z hlediska svých kompetencí významně lišit, diferenciace je v této věkové skupině značná. Na jedné straně jsou lidé, kteří jsou oceňováni pro svou moudrost a nadhled. Na druhé straně tohoto spektra je relativně početná skupina těch, kteří jsou poznamenáni značným psychickým i somatickým úpadkem. Příčiny tak nápadných změn bývají obvykle patologické. Nejde pouze o důsledek pokročilejšího stárnutí, ale o projev různých onemocnění, které ovlivní funkci CNS.

Typické zátěžové situace tohoto období lze shrnout do několika bodů:

1. **Nemoc a úmrtí partnera**, event. dalších blízkých lidí z vrstevnické skupiny, sociální izolace a opuštěnost.

2. **Zhoršení zdravotního stavu**, úbytek tělesných i psychických schopností, spojený s postupnou ztrátou soběstačnosti a očekáváním smrti.

3. **Ztráta jistoty soukromí a vynucená změna životního stylu** (častá hospitalizace, event. přemístění do ústavní péče, např. do domova důchodců nebo LDN).

## #15.1 Závažnější změny psychiky

*Co já jsem všechno stihla dřív udělat… teď mi to dlouho trvá a ani si na všechno nevzpomenu… to je hroznej život, proč mě to postihlo, za co to mám? (Václava, 77let, vdova, po několika mozkových příhodách)*

*Nechci dále trpět, proto se s Vámi všemi loučím a odcházím dobrovolně… Doufám, že se mi to tentokrát povede. (pan Ch., 75 let, podle Smitky, 1997)*

Starý člověk je ve větší míře ohrožen různými chorobnými změnami, které se mohou projevit i v oblasti psychiky:

1. Běžným problémem stáří jsou **arteriosklerotické změny**, postihují 90 % lidí starších 75 let (Pacovský, 1994). Nejčastěji se projevují změnami emočního prožívání, unavitelností, zhoršováním paměti a koncentrace pozornosti. Takto postižení staří lidé jsou citlivější ke všem zátěžím, obtížně se rozhodují, odmítají změny apod. V rámci progrese základního onemocnění ztrácejí schopnost řešit méně běžné problémy, stávají se těžkopádnými a nevýkonnými. Do určité míry i v závislosti na tom se zvyšuje jejich úzkostnost, spojená s nižší sebedůvěrou. Některé změny mívají sociálně nepříznivé důsledky, v tomto směru jde především o zvýšenou dráždivost, převahu mrzuté nálady, netrpělivost a nesnášenlivost. Nepříjemné bývají i častější deprese, skleslost a situaci nepřiměřené výkyvy emočního ladění. Jestliže se stav nemocného zhoršuje, zvyšuje se riziko cévní mozkové příhody a dalšího poklesu úrovně psychických funkcí. Někdy může dojít až k vaskulární demenci.

**Lidé, kteří prodělali cévní mozkovou příhodu,** bývají bradypsychičtí, obtížně se soustředí a pomalu reagují. Jejich výkonnost je kolísavá a horší, než byla dřív. V závislosti na lokalizaci může dojít ke vzniku:

– **afázie**, tj. poruchy řeči. Ta se vyskytuje ve větší míře po levostranném poškození mozku. Takto postižený člověk přestává rozumět mluvené i psané řeči, obtížně hledá potřebné slovní výrazy, nedovede se vyjádřit a v těžších případech přestává vůbec verbálně komunikovat.

– **agnózie** –nemocný nepoznává známé objekty;

– **apraxie** – postižený ztrácí naučené motorické dovednosti, např. se nedokáže obléci a obout si boty.

Takoví lidé rovněž často trpí depresí, event. organicky podmíněnou citovou labilitou. Důležitý je subjektivní názor nemocného na jeho aktuální psychický a somatický stav. M. Preiss (1998) uvádí, že pouze 50 % nemocných mělo jasnější představu o změně svých kompetencí. To znamená, že přibližně polovina takto postižených lidí už není v oblasti sebehodnocení dostatečně kritická. Stav nemocného se může v průběhu času poněkud zlepšit, ale podstatné je, že základní onemocnění trvá. Nelze proto vyloučit riziko, že dojde k další mozkové příhodě.

2. Závažným problémem stáří je **demence**.

a) Prvním signálem demence bývá **nápadnější zhoršení paměti**. Postupně může dojít k tak velké poruše paměťových funkcí, že si člověk nedokáže vybavit ani staré a dostatečně zafixované informace. V důsledku toho je i ve známém prostředí zcela dezorientován. Nepoznává své okolí, známé osoby, někdy si nepamatuje ani, kdo je on sám, a tak ztrácí svou identitu.

b) Dalším typickým projevem pokračující demence je **bradypsychismus, ztráta schopnosti logicky uvažovat** a z toho vyplývající porucha soudnosti. S takto postiženým člověkem se nelze standardním způsobem domluvit, nechápe logické argumenty, a proto je neakceptuje. (Kromě toho si mnohá sdělení ani nepamatuje.)

c) V rámci demence dochází **k osobnostním změnám, ke zhoršení kontroly emocí, sociálního chování a k redukci zájmů**. Emoční změny se objevují již na počátku nemoci. Takto postižení lidé bývají citově labilní, nepřiměřeně podráždění, ale mohou být i depresivní nebo apatičtí. Postupně dochází až ke zploštění emocí. Na druhé straně může být zvýšená úzkost v rané fázi onemocnění reakcí na zhoršení paměti. Pod vlivem demence se mění osobnost takto postiženého člověka: může se stát nápadně sobeckým, obhroublým, nedostačně empatickým a bezohledným, ačkoliv nikdy předtím takový nebyl. Někdy dochází k pudovému odbrždění, např. v oblasti jídla či sexuality, a v důsledku toho k sociálně nepřijatelnému chování. Takový člověk může být nadměrně žravý, sexuálně obtěžovat i neznámé lidi apod. Tak výrazná negativní změna osobnosti je pro nejbližší členy rodiny značně traumatizující. Starý člověk je najednou mnohem méně přijatelný a za těchto okolností je velice těžké nezměnit k němu vztah. Postoj k takovým lidem obvykle osciluje od soucitu k pocitům odporu, vyjádřeným nejčastěji tendencí minimalizovat kontakt.

U osob starších 60 let bývá demence diagnostikována ve 3–6 %. Ve věku 65 let bývá střední a těžší demencí postiženo 4–6 % lidí, lehčích demencí je pravděpodobně víc. Demencí trpí 20 % lidí nad 80 let. Nejčastěji jde o atroficko-degenerativní demence, do této kategorie patří Alzheimerova choroba a nebo demence vaskulárního typu, pro něž se dříve používal název arteriosklerotická demence (Jirák, 1994; Smolík, 1997; Tošnerová, 1998).

3. Subjektivně značná a někdy nezvládnutá zátěž různých změn a ztrát, které přináší stáří, může vést k **neurotizaci**. Staří lidé bývají častěji depresivní, trpí ve větší míře úzkostí, strachem a z toho vyplývajícími pocity bezmocnosti. Depresivní stavy mohou být reakcí na různé stresy, typické pro období stáří. Všechny tyto projevy signalizují snížení tolerance starého člověka k jakékoliv zátěži i omezenější schopnost reagovat přijatelnými obrannými mechanismy. Na druhé straně je fakt, že staří lidé objektivně prožívají méně radostí, většina změn v jejich životě představuje zhoršení. Staří lidí mohou trpět chorobnou depresí (Doněk a Doňková, 1994; Vojtěchovský, 1994).

4. Ve stáří dochází ke **zvýšení četnosti dokonaných sebevražd**. Tento počet roste po 65. roce věku a výrazněji se zvyšuje po 75. roce. Staří lidé se obyčejně na sebevraždu dlouho připravují. Důvodem k takovému jednání bývá nakupení negativních událostí a pocit ztráty jakékoliv přijatelné perspektivy. K tomu přispívá např. úmrtí partnera, pocit izolace nebo vážné somatické onemocnění. Sebevražedné jednání je výrazem neschopnosti, event. chybění motivace řešit vlastní situaci jinak, beznaděje a rezignace na další život (Vojtěchovský, 1994).

Shrnutí

Psychické funkce jsou v období pravého stáří zatíženy různými chorobnými změnami. Lidé, kteří prodělali cévní mozkovou příhodu, se mění i psychicky. Závažným problémem stáří je demence, která postihuje 20 % lidí starších 80 let. Staří lidé trpí často depresí, v tomto období se zvyšuje počet dokonaných sebevražd.

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou příčiny závažnějších psychických změn v tomto životním období?

2. Zkuste si představit, jakým způsobem ovlivní takové změny soběstačnost starého člověka i jeho kvalitu života.

## #15.2 Změna způsobu života

*V domově důchodců… až po snídani a cigáru se začíná žít… Když je dobrý počasí, du ven. Když ne, zalezem s parťákama po snídani do postele, protáhnem se, posloucháme rádio… Mám dva parťáky, mladšího a staršího, jsou dobrý, ale kartám neholdují… Ale báby drbou i žalujou. Sou zvědavý… ta malá se posrává, ale to jí nebrání furt šmírovat. (František, 72let, obyvatel domova důchodců, podle LN, 15. 5. 1999)*

Úbytek schopností, který je standardním projevem pokročilejšího stáří, bývá nejčastějším důvodem ke změně životního stylu: starý člověk začne potřebovat pomoc i v běžné, každodenní činnosti.

A) **Pečovatelská služba** představuje pomoc, která starému člověku umožňuje žít navyklým způsobem života v soukromí vlastního bytu. Za těchto okolností, kdy je starý člověk již významnějším způsobem limitován (zejména pohybově) a v důsledku toho i ve větší míře izolován, plní pečovatelka mimoděk i jiné funkce. Stává se významným zdrojem sociálního kontaktu, přispívá k vytvoření určitého denního režimu (přichází většinou ve stejnou hodinu) a poskytuje starému člověku psychickou podporu (často jen tím, že se o něj nějak stará). Staří lidé chápou její profesní roli šířeji, nejen jako pomoc, ale i jako projev zájmu. Starý člověk do pečovatelky často projikuje svou potřebu osobního vztahu, který mu chybí. Vzhledem k tomu není zvlášť udivující, že hraje v životě osamoceného a izolovaného staříka významnou roli. Mnohdy jsou očekávání starých lidí nesplnitelná a nereálná. **Vztah k pečovatelce poměrně snadno nabývá méně přiměřené, emočně vyhraněnější, eventuálně i ambivalentní podoby** (která zahrnuje protikladné, pozitivní i negativní city):

1. Starý člověk se na pečovatelku **nadměrně fixuje**, stala se součástí jeho života a má pro něho větší osobní hodnotu, než jakou by měla reálně mít. Zaujímá roli osobně významného jedince v situaci, kdy takový člověk chybí.

2. Na druhé straně se může vyhrotit negativní, někdy až otevřeně konfliktní vztah, opět často nepřiměřený situaci a reálnému chování pečovatelky. **Někteří staří lidé pečovatele obviňují** **nebo alespoň podezírají** z nějakých špatných činů nebo úmyslů. Staří lidé, v rámci své psychické deteriorace, ztráty kontaktu s realitou a rostoucího egocentrismu, mohou mít nepřiměřená očekávání. V důsledku toho se mohou cítit zanedbáváni, jsou přesvědčeni, že se o ně pečovatelka dobře nestará, chodí pozdě, kupuje jim nekvalitní a předražené zboží, podvádí je při nákupu (*Tolik to přece nemohlo stát.*) apod. Pečovatelka se může stát objektem odreagování negativních emocí v situaci, kdy starý člověk nějakým způsobem strádá.

Přesto všechno považuje většina starých lidí pečovatelskou službu za významnou pomoc a uvědomuje si, že jim umožňuje udržet si soukromí i navyklý styl života. Jedna 89letá žena říká: „*Bez ní bych už dávno byla v domově důchodců a tam bych umřela.”* Ale zároveň si často stěžuje, že jí koupila starý jogurt, tvrdé rohlíky a kdoví co ještě.

B) **Umístění do domova důchodců, eventuálně do jiné instituce**, představuje zásadnější změnu životního stylu.

1. Tato změna je spojena se **ztrátou zázemí, známého teoritoria a s ním spojené identity**. Tak zásadní změna je vždycky zátěžovou situací, jejíž intenzita závisí na mnoha okolnostech. Starý člověk ztrácí jistotu orientace a pocit bezpečí známého prostředí, které nezahrnuje jen byt, ale i jeho materiální a sociální okolí.

2. Umístění do ústavu symbolicky potvrzuje **ztrátu autonomie a soběstačnosti starého člověka**.Tato změna je interpretována jako důsledek postupujícího úpadku různých schopností.

3. Umístění do ústavního zařízení je chápáno jako **signál blížícího se konce života**. Také proto je tato změna stresující: život v instituci je poslední fází, po níž přichází jen smrt. *90letá žena charakterizuje svoje umístění do LDN: „Ty to se mnou sfoukli, napovídali a slibovali léčení a zatím je to poslední štace.”*

Zátěž změny způsobu života a s ní spojené ztráty samostatnosti a soukromí se projeví i v oblasti základních psychických potřeb:

1. **Potřeba přiměřené stimulace a orientace** – život v jakékoliv instituci bývá často méně stimulující. Je typický značnou organizovaností a tlakem na dodržování určitých pravidel, např. doby jídla, klidu. Aby bylo možné se novému prostředí přizpůsobit, je třeba jej poznat. **Orientace v nové situaci může být obtížná**, starý člověk byl zvyklý na jiné prostředí a jiný způsob života. Lidé v tomto věku bývají konzervativní, hůře se učí novým věcem a proto je pro ně každá změna náročná a nepříjemná. Starý člověk potřebuje být informován o svém prostředí, o všem co se v něm děje. Umístění do ústavu omezí jeho orientovanost na prostředí tohoto ústavu. Zejména méně pohyblivý, či jinak limitovaný člověk v něm mnohdy zůstává izolován a ztrácí kontakt s okolním světem. (Totéž ovšem platí i tehdy, když je méně pohyblivý člověk izolován ve svém bytě.) Ústavní pobyt lze na jedné straně chápat jako určitou variantu specifické sociální izolace, a avšak na druhé straně bývá starý člověk přesycen kontakty s mnoha dosud cizími lidmi.

2. **Potřeba citové jistoty a bezpečí** – starý člověk je ztrátou svého zázemí frustrován, protože **soukromí vlastního domova představovalo určitou jistotu**. Anonymní instituce tuto funkci plnit nemůže. Starý člověk ztrácí pocit bezpečí a reaguje různými obrannými mechanismy. Za těchto okolností se projevuje větší tendence k potvrzování jistoty vztahu s dětmi a vnuky. Ti představují jakýsi zbytek sociálního zázemí. Chování, které z této potřeby vyplývá, může být i nepříjemné. Starý člověk pod různými záminkami vyžaduje víc než dřív, když žil ve svém bytě. V této situaci se leckdy posiluje tendence využívat v komunikaci somatických stesků, a tak na sebe upoutávat pozornost. Je jisté, že se starý člověk může za těchto okolností cítit odložený a opuštěný. Pokud má málo kontaktů, může se přehnaně upínat na někoho z personálu a hledat v tomto vztahu náhradní citové uspokojení. Tato tendence starých lidí je sice pochopitelná, ale pro personál velice zatěžující. Takový vztah nelze zvládnout, je příliš náročný a vyčerpávající.

**Potřeba bezpečí může mít v pokročilejším stáří trochu jiný obsah, než měla dřív. Může být spojována s potřebou vazby k někomu, kdo by toto bezpečí zajistil**. Děje se tak většinou tehdy, když starý člověk již není zcela soběstačný. Jeho vztah k nezbytné závislosti může být z emočního hlediska ambivalentní: potřebuje pomoc a reálně soběstačný není, ale na druhé straně má k lidem, kteří o něj pečují, i nechuť, právě proto, že je potřebuje a oni jsou v tomto vztahu dominantní. Jsou v roli autority, která o něm – alespoň v omezené míře – může nějak rozhodovat. Například vezme-li jej na vozíku na procházku. Tímto způsobem lze chápat sekýrování kombinované s určitou podbízivostí, která není nijak vzácná.

Starý člověk potřebuje **dosáhnout přijatelné rovnováhy mezi potřebou autonomie, tj. mírou samostatnosti a nezávislosti, a potřebou jistoty a bezpečí** (posilovanou úbytkem ztráty soběstačnosti). Umístění do domova důchodců je spojeno s nutností vzdát se přinejmenším části své autonomie (Perlmutter a Hall, 1992). I starý člověk potřebuje někam patřit, k nějakému teritoriu nebo být členem nějaké skupiny. Takové vymezení je součástí jeho identity a funguje jako podpora proti anonymitě, nejistotě sebevymezení (která vyvolává úzkost a strach). K narušení, event. ke ztrátě, této součásti lidské identity dochází i při umístění do nějakého ústavního zařízení. Starý člověk vnímá redukci značné části své identity jako ohrožení. V nové situaci získává pouze relativně anonymní roli obyvatele určité instituce, např. domova důchodců.

3. **Potřeba seberealizace** – starý člověk ztrácí motivaci k různým aktivitám, které byly dříve nezbytné (např. úklid, nákup, vaření), ale nyní by neměly smysl, v domově důchodců je všechno zařízeno. Některým starým lidem může chybět smysluplná činnost, na kterou byli zvyklí. Mnohdy už nejsou schopni si takovou aktivitu hledat sami, a tak trpí prázdnotou svého denního programu. Jejich nejoblíbenější činnosti jsou jiné než dřív, když žili doma. U obyvatel domova důchodců převažovala četba, poslouchání rozhlasu a procházky. K jiné aktivitě obyčejně není příležitost a mnohdy chybí i motivace.

**V ústavním zařízení mohou staří lidé snadněji ztrácet své kompetence, protože je přestávají využívat**. Tendence personálu se starými lidmi manipulovat a pomáhat jim i tehdy, když to není nutné (kdy je to např. jen rychlejší), vede postupně k vypěstování závislosti a k syndromu naučené bezmocnosti. Starý člověk si snadno odvykne starat se sám o sebe, když je pohodlnější počkat, až to udělá sestra (Perlmutter a Hall, 1992). **Starý člověk potřebuje mít kontrolu nad svým životem, chce o sobě rozhodovat**, nechce být pasivním a manipulovaným objektem. V rámci života v ústavu je možnost samostatného rozhodování omezená. Starý člověk je za těchto okolností automaticky chápán jako bytost, která má omezené kompetence, a proto potřebuje, aby mu někdo pomáhal. To zahrnuje i rozhodování o tomto člověku, v jeho prospěch a pro jeho dobro. Občasný a zdánlivě nesmyslný negativismus starých lidí lze chápat jako projev potřeby uplatnit svou vůli alespoň formálně nebo v nepodstatním detailu.

4. **Potřeba otevřené budoucnosti** – staří lidé si uvědomují, že život v domově důchodců je poslední fází, po níž může následovat jen smrt. Opouštějí určitý způsob života, na který byli zvyklí, a ztrácejí svou roli alespoň formálně nezávislého a soběstačného člověka. Získávají **roli obyvatele domova důchodců** (event. pacienta léčebny pro dlouhodobě nemocné), **která má nižší sociální status. Tato změna je definitivní,** predeterminuje jejich budoucnost, která jim ještě zbývá. Budoucnost se jim za takových okolností jeví chmurná. Reakcí může být deprese, apatie a vyhasnutí jakéhokoliv pozitivního očekávání, event. ztráta smyslu takové izolované a anonymizované existence. Starý člověk za těchto okolností už nic příjemného neočekává, se situací se smířil, resp. spíše pod tlakem okolností rezignoval, ale spokojen většinou není. Obrannou reakcí mohou být i **nerealistické představy**, jakási alternativa bájivé lhavosti, s nimiž se starý člověk identifikuje natolik, že jim sám věří. Například jedna stará žena je přesvědčena, *„že si ji syn vezme domů, až dostaví dům a bude mít dost místa.”*

Rozhodnutí změnit takovým zásadním způsobem svůj život (pokud vůbec jde o vlastní rozhodnutí), bývá obvykle jen racionální. Emočně akceptováno nebývá, přinejmenším na počátku. Staří lidé přijímají odchod do domova důchodců jako nutnost v situaci, kdy dosavadní status není z nějakého důvodu možné udržet. V. Pacovský (1994) připomíná, že v našich podmínkách se lidé pro odchod do domova důchodců rozhodují teprve tehdy, když jsou ve špatném zdravotním stavu a přestávají být soběstační. Motivace typu, když „už nic jiného nezbývá”, ztěžuje adaptaci na nové prostředí, protože je apriorně chápáno jako významně horší alternativa, z níž není úniku. Je signálem, potvrzujícím vlastní úpadek.

Adaptace na změnu životního stylu je proces, který probíhá v několika fázích. Jeho průběh závisí primárně na motivaci a postoji starého člověka, resp. na míře dobrovolnosti tohoto rozhodnutí. Nelze pochybovat o tom, že je silně negativní pokud k němu nevedla vlastní volba, ale rozhodnutí někoho jiného. Obrana bývá v tomto případě silnější a emotivnější.

A) **Proces adaptace na nedobrovolné umístění do domova důchodců** (event. do léčebny dlouhodobě nemocných) má tři fáze, které poněkud připomínají dětskou separační úzkost. V tomto případě jde skutečně o podobnou situaci. Starý člověk je násilně separován od svého zdroje jistoty a bezpečí, od svého zázemí domova.

1. **Fáze odporu** – staří lidé mohou být negativističtí, agresivní a hostilní vůči komukoliv, dost často vůči tzv. náhradním viníkům, protože ti skuteční nebývají přítomni. To znamená vůči personálu, ale i ve vztahu k ostatním staříkům. Nepříjemné chování nově přijatých lidí je třeba chápat jako obrannou reakci v situaci, kdy přiměřenějšího jednání nejsou schopni. Jde o projev frustrace a negativních emocí, které staří lidé v této situaci prožívají. Je to protest proti násilné změně jejich života, kterou považují za nespravedlivou. Francouzští autoři C. Pichaud a I. Thareauová (1998) uvádějí různé příklady, které jsou dost typické a lze se s nimi setkat i u nás. Stará paní, která byla do domova důchodců umístěna proti své vůli, reagovala agresivními atakami vůči personálu: obviňovala je z krádeží a nadávala jim. V jiných případech to může být pocit špatného zacházení, šizení v jídle apod.

2. **Fáze zoufalství a apatie** – následuje obyčejně poté, když se starý člověk vyčerpá a zjistí, že jeho odpor nevede k žádoucímu efektu. V této situaci většinou reaguje útlumem a apatií. Rezignuje a ztrácí o všechno zájem, i o svůj život. Někteří lidé v této fázi setrvají až do své smrti, která může přijít relativně brzy. Staří lidé snadno ztrácejí v zátěžových situacích vůli k životu. V důsledku nadměrné zátěže a nezvládnuté adaptace na umístění do domova důchodců mohou i zemřít. Počet úmrtí nově přijatých lidí bývá dost velký. V. Pacovský (1994) uvažuje v této souvislosti o tzv. **smrti z maladaptace**.

3. **Fáze vytvoření nové pozitivní vazby** – některým starým lidem se podaří navázat nový pozitivní vztah např. s někým z personálu nebo s jiným starým obyvatelem domova, který by jim pomohl sdílet novou situaci a dával takovému životu nějaký smysl. Mohlo by to být i zvíře (např. domovy důchodců v Japonsku chovají malá zvířata – psy, králíky, kočky, rybičky a ptáky, kteří pomáhají staré lidi emočně i jinak aktivizovat.)

Starý člověk si potřebuje i za těchto okolností **potvrdit svůj význam pro někoho jiného, potřebuje být akceptován** a prožívat nějaký citový vztah. Vazba na děti a vnoučata bývá většinou velmi silná, ale separací starého člověka a jeho izolací v domově důchodců se možnost jejího naplnění zákonitě změní. Dědeček či babička žije nyní jiný život než oni, chybí zde společná zkušenost, sdílení každodenních událostí a prožitků. Vztah k potomkům je postupně stále více idealizován, stává se více symbolický a méně reálně prožívaný. Idealizace dětí a vnuků je jedním z častých obranných mechanismů, který starým lidem pomáhá uchovávat pozitivní emoční bilanci. Realita může být jiná, ale to už není tak podstatné. Vztah k lidem, s nimiž starý člověk v domově důchodců žije, má charakter aktuálně prožívané citové vazby, která sice nemusí být tak hluboká jako je vztah k vlastním dětem, ale je součástí jeho každodenního života.

B) **Adaptace na dobrovolný odchod do domova důchodců** bývá méně problematická, ale i za těchto okolností může být obtížná:

1. **Fáze nejistoty a vytváření nového stereotypu** – starý člověk se nejprve orientuje, získává informace, jak zde lidí vůbec žijí. V této době bývají lidé přecitlivělí, ve větší míře než dřív se jim vynořují různé vzpomínky na minulost. Bilancují a srovnávají, co je nyní horší či lepší. Staří lidé v této situaci snadno somatizují, dochází i ke zhoršení či agravaci již existujících potíží. Je důležité, aby první zkušenosti a zážitky nebyly příliš nepříjemné, protože vytvářejí základ postoje k novému domovu.

Frekvence depresí v domovech důchodců kolísá dle jednotlivých studií od 30 do 70 %. Deprese se častěji objevuje v rané fázi pobytu, po úspěšném přizpůsobení obyčejně ustupuje. Tyto potíže podle některých studií neovlivňuje věk, pohlaví nebo sociální původ, ale spíše k nim přispívá psychický a tělesný diskomfort, daný chorobným stavem. M. Vojtěchovský (1994) uvádí, že deprese se častěji objevovaly u osob s postižením zraku a inkontinentních. V těchto případech jde o ohrožení jistoty orientace v prostředí a zhoršení pocitu sebeúcty člověka, který už nedokáže ovládat ani vlastní vyměšování.

2. **Fáze adaptace a přijetí nového životního stylu** – starý člověk se po určité době smiřuje se ztrátou svého zázemí, se změnou své role i způsobu života a postupně si vytvoří nový životní stereotyp, získá nové sociální kontakty. Je však velice obtížné a zřejmě i vzácné, aby se s touto institucí identifikoval a považoval ji za svůj skutečný domov. Spokojenost v domově důchodců závisela nepřímo úměrně na věku. Se svým životem v domově důchodců byli celkem spokojeni všichni lidé mladší 75let, 84,6 % gerontů ve věku 75–90 let, ale už jen 57,1 % velmi starých lidí nad 90 let (Hájková, 1998). Spokojenost lze chápat i jako signál uspokojivého tělesného a duševního zdraví. (Stejným způsobem jej hodnotí i M. Perlmutterová a E. Hallová, 1992) Starý člověk, který je schopen zvládnout adaptační proces a učinit pro sebe nový život alespoň přijatelný, bývá spokojenější než ten, komu potřebné kompetence chybí. Zde je třeba připomenout, že spokojenější byli lidé, kterým změna přinesla něco pozitivního a neznamenala jen ztrátu a zhoršení situace.

**Nemocnice** je rovněž anonymizující institucí a hospitalizace bývá spojena s různými obrannými reakcemi a negativní změnou emočního ladění. Umístěním do nemocnice získává člověk roli pacienta, která všechny ostatní individuálně specifičtější role překrývá. Starý pacient je obecně chápán jako bytost, která potřebuje pomoc, je závislá na péči druhých a v zásadě neschopná pro sebe něco udělat nebo o sobě rozhodovat. Umístění do nemocnice však bývá chápáno jako přechodné. Starý člověk doufá, že se někdy v budoucnu může jeho stav zlepšit a on se vrátí domů. Může žít s touto nadějí, i když je leckdy marná.

Důležitý je také mechanismus rozhodování o hospitalizaci: činí jej lékař a důvodem k takovému rozhodnutí je zhoršení zdravotního stavu. Nemocný starý člověk není kompetentní, aby rozhodoval o tom, zda půjde do nemocnice či nikoliv. Ale cítí se být oprávněn rozhodovat o tom, zda bude žít ve svém bytě či v domově důchodců. Nechce být manipulován ani za takových okolností, kdy už přestává být soběstačný a rozhovor na toto téma často odmítá. Jeho interpretace takového úsilí bývá silně emotivní, vztahovačná a pod vlivem těchto emocí zkreslená. Starý člověk, někdy již méně soudný, hájí svoje zázemí, které pro něj představuje důležitý zdroj jistoty a bezpečí. Cokoliv nového funguje za těchto okolností jako ohrožení, s nímž se nechce smířit. Raději akceptuje izolaci ve svém bytě, problémy s nákupy, úklidem i udržováním osobní hygieny, které jsou pro něj v této situaci často subjektivně méně významné.

Shrnutí

Staří lidé bývají méně soběstační a v důsledku toho jsou nuceni změnit svůj dosavadní styl života, resp. svoje životní prostředí. Pomoc pečovatelky představuje relativně malou změnu zafixovaného stereotypu. Umístění do domova důchodců, resp. do jiné instituce, je zásadnějším narušením navyklého stylu života. Adaptace na takovou změnu je pro starého člověka náročná.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem reagují staří lidé na pečovatelku, jaký má pro ně význam?

2. Jak probíhá adaptace starého člověka na umístění do domova důchodců?

3. Jak se liší psychické reakce starých lidí na umístění do nemocnice a do domova důchodců?

## #15.3 Umírání a smrt

*Strach ze smrti nemám. Až přijde, tak přijde. Nemelu o tom jako ty báby porád. (František, 72 let, obyvatel domova důchodců, podle LN, 15. 5. 1999)*

*Moje budoucnost se nechá počítat na hodiny, visí na niti jako pavouček. (paní G, 77 let, vdova, podle Smitky, 1997)*

*Už bych chtěla umřít… co tady mám, už mě nic pořádnýho nečeká, tohle je špatnej život. (Alžběta, 90 let, vdova, pacientka léčebny dlouhodobě nemocných)*

**Více než 80 % populace umírá ve věku nad 60 let. Děje se tak většinou v nějaké instituci, nejčastěji v nemocnici.** O smrti se ve společnosti příliš často nemluví, toto téma je v našich sociokulturních podmínkách tabuizováno. Lidé se nechtějí otázkou smrti zabývat. Problém sám však popřením nezmizí, ale začne se projevovat jinak. Lze např. předpokládat, že zvýšený zájem o symbolicky prezentovanou smrt, např. v mediální produkci, může být reakcí na tabuizaci tohoto tématu v reálném životě. Podle behavioristického schématu vede zvýšená frekvence kontaktu s čímkoliv k otupení, tj. k určité adaptaci a k úbytku intenzity reakce na podobný podnět. Děje se tak i na symbolické úrovni: mediální smrt bývá akceptována lhostejně, bez jakýchkoliv emotivních projevů. Se skutečnou smrtí se většina lidí vůbec nesetkala. Omezení takové zkušenosti se projeví ztrátou možnosti vytvořit si přiměřené obranné strategie. Umírání se odehrává v instituci a je z toho důvodu chápáno jako něco, co nepatří do normy a co se příliš netýká běžného soukromého života. Smrt je západní společností odmítána, protože z hlediska této filozofie nemá žádný smysl. Je koncem života, člověku něco vezme, ale nic mu nedává. Vyrovnání se smrtí není za těchto okolností obvykle nic jiného než smíření s něčím, čemu se nelze vyhnout.

Obecný postoj ke smrti má tři základní složky:

a) **Citový vztah ke smrti je obyčejně vyjádřen strachem a úzkostí**, vzácněji nějakou jinou emocí (může to být např. i apatie a rezignace starých a těžce nemocných lidí). Hodnocení smrti jako něčeho žádoucího není obvyklé, i když se u starých lidí může takový postoj objevovat v souvislosti s potřebou zbavit se nadměrného utrpení.

b) **Kognitivní složka postoje ke smrti zahrnuje vědomosti o umírání a vlastní zkušenost se smrtí**. Ta bývá v naprosté většině velmi slabá. Lidé o takovou zkušenost nestojí. Tento způsob obrany (únikem od problému) vede v konečném důsledku k převaze emotivního přístupu nad racionálním.

c) **Z toho vyplývající chování bývá ovlivněno především emotivně**. Člověk se ve vztahu ke smrti, resp. k umírajícím lidem, chová tak, aby se konfrontaci s touto složkou reality vyhnul, ať už fakticky nebo symbolicky.

Ve vztahu ke smrti se může projevit rozpor rozumového postoje, který chápe smrt jako logický a nezvratitelný konec vlastního života, a emočního odmítání takového konce, který zdánlivě bere životu smysl. Zralost a integrita osobnosti starého člověka se projeví i **připraveností akceptovat vlastní smrtelnost** (Vojtěchovský, 1994). Podle C. G. Junga (1994) žije ve druhé polovině života smysluplně jen takový člověk, který akceptuje jeho konečnost, tj. smrt. C. G. Jung chápe smrt dokonce jako životní cíl a naplnění. **Téma smrti se stává s přibývajícím věkem stále častější a aktuálnější**. Tendence zabývat se problémem konce života závisí na zkušenosti starého člověka se smrtí blízkých lidí i na jeho celkovém stavu. S větší pravděpodobností dochází k popření smrti či vytěsnění podobných úvah u takových lidí, kteří jsou v přijatelné tělesné i duševní kondici a žijí v přijatelných podmínkách. Téma smrti se za takových okolností nejeví aktuální a je odloženo na dobu až se aktuální stane.

**Staří lidé, kteří už nemají tak velkou potřebu smrt popírat, event. pokud už to vzhledem k realitě není možné, o ní častěji mluví**. Smrt se stává běžným, obvykle konkrétně zaměřeným tématem rozhovoru. **Staří lidé o smrti samozřejmě také uvažují** a činí tak i ti, kteří o tomto problému s nikým nemluví. Tímto způsobem se s ní staří lidé vyrovnávají. Pod vlivem opakované verbalizace problému a účasti blízkých lidí se jejich postoj ke smrti pomalu mění. Jejich potřeba mluvit o smrti např. s blízkými lidmi znamená, že je pro ně aktuální. Popírání a tabuizace žádné řešení nepřináší.

Rozhovor na toto, často osobně velice významné téma může být zablokováno odlišným vyladěním ostatních členů rodiny, kteří reagují standardními, nereálnými útěchami. Staří lidé zpravidla mluví o smrti nějakého určitého člověka, o okolnostech, za nichž zemřel apod. Někdy chodí i rádi na pohřby. Ke skonu známého vrstevníka – pokud to není někdo blízký – mívají obyčejně ambivalentní vztah: na jedné straně prožívají jakýsi pocit uspokojení, že oni jsou ještě naživu, ale na druhé straně jim cizí smrt připomíná blízkost jejich vlastního konce života. Za určitých okolností mohou dokonce nebožtíkovi závidět, protože *„on už to má odbyté”*.

**Vztah k vlastní smrti bývá převážně emotivní** (pokud není potlačen). Zpravidla nejde ani o obavu a úzkost vztaženou k faktu svého životního konce, **spíše jde o strach z umírání.** Staří lidé se bojí závislosti, bezmocnosti, bolestí a dlouhého trvání takového deprimujícího stavu. Potřeba kontroly nad svým životem, resp. nad svou smrtí, je v této době velmi aktuální právě proto, že by její uspokojení mohlo být za těchto okolností ohroženo. Projevuje se i formou různých přání, která se vztahují k umírání a smrti. To je jeden z důvodů, proč se staří lidé bojí demence a tělesné bezmocnosti. Za těchto okolností se člověk stává zcela závislý a manipulovaný svým okolím. Nemusí jít o to, že by s ním zacházeli špatně, důvodem je spíš anticipovaný nedostatek respektu k jeho osobnosti a vůli. Sebeúcta starého člověka trpí už při pouhé představě takové situace. V této souvislosti jsou srozumitelná i přání starých lidí, týkající se jejich vlastní smrti: chtějí rozhodnout o věci sami a musí tak učinit ještě v době, kdy jsou toho schopni. (Např.: *Chci umřít doma a pak mě dejte spálit a uložte mě vedle dědečka.”*)

Strach ze smrti závisí na mnoha různých faktorech:

1. **Věk** – postoj k vlastní smrti je samozřejmě individuálně specifický, ale obecně lze říci, že **s postupujícím věkem strachu ze smrti ubývá**. Studie Jany Hájkové (1998) tento předpoklad potvrzuje. Souhrn názorů starých lidí uvádí tabulka:

(Tabulka je převedena na text, první procentuální údaj vyjadřuje názor lidí ve věku 60-74 let, druhý údaj názor lidí ve věku 75-90 let, poslední pak názor lidí ve věku 91 a více let)

Už nechce žít.; 0 %; 11,5 %; 33,3 %

Nemá strach ze smrti.; 61,5 %; 84,6 %; 83,3 %

Má strach ze smrti.; 23 %; 11,5 %; 8,3 %

O smrti neuvažuje, neví (někdy může jít o popírání smrti).; 15,4 %; 1,7 %; 8,3 %

Žádoucí délka vlastního života může být vymezena různě. Často bývá ovlivněna potřebou dožít se nějaké osobně významné události (např. až se bude vnučka vdávat, až syn dostaví barák). Může být zcela realisticky závislá na tom „dokud to půjde”. Ale může být zdůvodněna i jinak. Například jeden 73letý pán by se chtěl dožít jen 80 let, protože *„pak už muž ztrácí zájem o ženy”*.

2. **Pohlaví**. **Ženy se bojí smrti méně než muži a snáze se s představou smrti vyrovnávají**. Svůj strach ze smrti dovedou také snadněji projevit a hledat v této situaci podporu u blízkých lidí. Muži tuto zátěž prožívají jiným způsobem a rovněž jinak jednají. Jejich emoční postoj k vlastní smrti bývá více ambivalentní. Muži častěji aktuálnost vlastní smrti popírají a nemluví o ní. Raději s ní bojují než aby jí přijali. Určitým problémem zůstává, že o svých pocitech nedovedou tak snadno mluvit a svoje emoce neprojevují navenek. (Činí tak obecně, nejenom ve vztahu ke smrti.) Tento postoj vede ke vzniku pocitu větší subjektivní zátěže (Seifert, Hoffnung a Hoffnung, 1997).

3. **Míra obtížnosti současného života** – **čím je život těžší a naděje na zlepšení nereálná, tím bývá strach ze smrti menší**. Starý člověk, který je vážně nemocen a zásadním způsobem limitován ve svých životních potřebách, přijme snadněji smrt jako východisko, event. dokonce vykoupení.

Příkladem může být 72letá žena, která je těžce nemocná a z důvodu závažné plicní choroby již několik měsíců na umělé plicní ventilaci. Je v nemocnici, upoutaná na lůžko, nemůže verbálně komunikovat. „Chci už konečně zemřít, abych měla klid, už mě nic dobrého nečeká.”

Někdy dokonce takový nemocný žádá, aby ho zabili a už se nemusel trápit. Častěji vyjadřovali potřebu zemřít lidé žijící v domově důchodců než ti, kteří si udrželi vlastní domácnost (Hájková, 1998).

4. **Vyrovnanost s vlastním životem** – tj. dosažení pocitu integrity a naplněnosti vlastního života. **Strach ze smrti zvyšuje představa nějaké nesplněné povinnosti**. Například péče o závislého a bezmocného partnera, handicapované dítě apod. 20 % 58–96letých matek mentálně postižených dětí se bálo smrti právě z tohoto důvodu (Tobin et al., 1994).

5. **Stabilita hodnot a identifikace s určitým životním názorem snižuje strach ze smrti**. Velmi významnou roli zde hraje náboženská orientace, víra. Věřící křesťané se v průměru méně obávají smrti a snadněji se s ní vyrovnávají, to platí i pro většinu jiných zátěží. Smrt pro ně znamená pouze oddělení duše od tělesné schránky. Člověk tak získává jinou, duchovní formu existence. Tento postoj lze dobře vyjádřit citátem z Nového zákona: *Jsem si jist, že ani smrt ani život, ani andělé ani žádná moc, ani výšiny ani hlubiny, ani co jiného v celém tvorstvu nedokáže nás odloučit od lásky Boží, která je v Kristu Ježíši, našem pánu. (NZ Ř 8, 38–39)*

Proces umírání může trvat různě dlouhou dobu a nemusí pro starého člověka i jeho nejbližší představovat vždycky stejnou zátěž. Obecně platné a často frekventované přání rychlé a bezbolestné smrti, nejlépe ve spánku, lze interpretovat jako odmítání dlouhotrvajícího utrpení a degradující situace, která nemá žádný smysl. Nejde však jen o nechuť k anonymní instituci nemocnice. Lidé by nechtěli dlouho umírat ani doma, protože by se neradi stali pro svoje blízké přítěží. Dost často je proces umírání spojen s postupnými ztrátami na různé úrovni. Skutečné biologické smrti může předcházet tzv. **smrt sociální**. Člověk, který je dlouhodobě hospitalizován a je ve vážném stavu, ztrácí většinu sociálních rolí i kontaktů. Někdy je za takových okolností považován za mrtvého ještě dříve, než skutečně zemře.

**Staří lidé reagují na závažné zhoršení somatického stavu méně bouřlivě, nejčastější reakcí je smutek, event. apatie a rezignace** ve vztahu k očekávané smrti. Mnohem vzácněji se objevuje hostilita či agresivita, která je aktivní obrannou reakcí. V případě starých lidí nemusí jít jen o snadnější přijetí očekávaného konce života. Důvodem převahy pasivních projevů mohou být i omezené možnosti těchto lidí. Staří lidé v těžkém somatickém stavu bývají natolik vyčerpáni, že už nejsou schopni jakékoliv energeticky náročnější reakce.

V této souvislosti je třeba rozlišit pojmy **umírající** (tj. ten, který se blíží smrti) a **moribundní** (který musí umřít, ale není jasně stanoveno kdy) (Pacovský, 1991, str. 236). Staří lidé většinou umírají při změněném vědomí. Avšak bylo zjištěno, že i takoví lidé mohou mít strach ze smrti. S největší pravděpodobností prožívají podobnou úzkost i dementní staří lidé. Tito lidé nedovedou svoje pocity verbálně vyjádřit nebo je dát srozumitelným způsobem najevo, ale můžeme na ně usuzovat z jiných projevů, např. neklidu. (Pacovský, 1995; Vojtěchovský, 1994).

**Potřeby starých lidí se v bezprostřední blízkosti smrti mění**, ale mnohé z nich mají určitý význam i za těchto okolností (Vágnerová, 1995; Pichaud, Thareau, 1998):

1. **Potřeba citové jistoty a bezpečí je velmi silná**. Takový člověk má větší tendenci hledat oporu a pomoc. Někdy má tato potřeba regresivní podobu: nemocný touží po pohlazení, tělesné blízkosti apod. Trpící člověk potřebuje mít jistotu, že o něho bude dobře postaráno, že nebude strádat bolestí apod. Potřebuje vyjádřit svoje pocity, svůj vztah k blízkým lidem. Potřebuje, aby mu někdo naslouchal. Člověk v těsné blízkosti smrti mívá někdy potřebu ještě něco sdělit, někomu něco dát apod.

2. **Potřeba stimulace** bývá snížena, protože člověk v těžkém stavu je vyčerpán a mnohé i běžné podněty jej zatěžují a ruší. Dochází ke zúžení zájmu a snížení schopnosti koncentrovat pozornost.

3. **Potřeba seberealizace** – představa blížící se smrti může vyvolávat úzkost, obavy z definitivního konce vlastní existence. Představa smrti zákonitě zahrnuje ztrátu vlastní identity, rozkladu těla, zmizení ze světa.

**Důležitá je i potřeba zachování sebeúcty, kterou může saturovat přijatelný způsob jednání s těžce nemocným člověkem**, respekt k jeho osobnosti a ohled na jeho, jakkoliv vyjádřená přání. Uspokojuje ji jednoznačně vyjádřená, bezpodmínečná úcta k umírajícímu člověku, kterou nemění ani tato situace.

4. **Potřeba otevřené budoucnosti**, přesahu vlastní fyzické existence. Umírající člověk se někdy potřebuje vyjádřit k budoucnosti, která se ho už osobně netýká, ale vztahuje se k jemu blízkým lidem.

U věřících lidí bývá smrt pojímána jako přechod z jedné formy existence k jiné, ještě smysluplnější. Duchovní orientace umožňuje prožít přesah sebe sama, resp. jedné formy vlastní existence. Umožní starému člověku udržet si pocit spojení se zemřelými lidmi, resp. pocit možnosti existence stejného spojení s pozůstalými po vlastní smrti. E. Erikson považuje tento prožitek za jeden aspekt integrity stáří.

Zážitek Boha, určujícího náš život, dává i negativním událostem nějaký význam a možnost smysluplného vyústění. Umožňuje chápat ztráty jako projevy Boží vůle, které mohou mít nějaký vyšší smysl (Holm, 1998). Věřící starý člověk přijímá tímto způsobem i svou smrt. Za těchto okolností je pro něj pouhou proměnou formy vlastní existence (Křivohlavý a Kaczmarczyk, 1995).

Umírání lze chápat jako formu završení života. Poslední přání nebo pokyny pro pozůstalé jsou projevem uvědomění této skutečnosti. Realizace vlastních přání je v této životní fázi svěřena někomu jinému, starý člověk na konci svého života předává své materiální i psychické vlastnictví a akceptuje proměnu své existence. Smrt ukončí pouze jeho fyzické bytí, ale na symbolické úrovni bude existovat i nadále: ve vzpomínkách blízkých lidí, prostřednictvím vlastního potomstva a toho, co v životě vytvořil. Takovým způsobem je zajištěna kontinuita jeho existence na různé úrovni.

Shrnutí

Staří lidé nemívají obvykle strach ze smrti, ale bojí se umírání: bezmocnosti a dlouhého trvání takového utrpení. S postupujícím věkem strach ze smrti ubývá. Smrt ukončí fyzické bytí člověka, ale na symbolické úrovni přežívá.

Kontrolní otázky:

1. Jaký je postoj starých lidí ke smrti?

2. Jakým způsobem se mění psychické potřeby lidí v bezprostřední blízkosti smrti?

## #15.4 Význam víry ve stáří

U starých lidí vzrůstá religiozita v závislosti na omezení různých kompetencí, jako reakce na různé zátěže a ztráty, ale i v souvislosti s anticipací vlastní smrti. Náboženská tradice rodiny spojuje dobu dětství, dospělosti a stáří kontinuální zkušeností, jejíž přínos je ve stáří ještě větší, než byl dřív. (Stríženec, 1996; Holm, 1998). Pro staré lidi je důležitá jak jejich víra, tj. duchovní hodnoty, které jsou trvalé a přesahují aktuální život, tak církevní společenství k němuž patří.

1. Návštěva bohoslužeb, biblické hodiny a event. i jiné aktivity v rámci církevního společenství nabízejí známé a srozumitelné intelektuální podněty a poskytují starému člověku smysluplnou náplň jeho života.

2. Církevní společenství je významnou součástí sociální identity. Dává starému člověku určitou sociální roli, kterou stáří neznehodnocuje.

3. Spirituální sounáležitost s ostatními farníky má trochu jiný charakter než běžný kontakt, tento vztah je užší a privilegovanější. „Bratři a sestry”jsou bližšími právě sdílením této zkušenosti.

Spritualita vyjadřuje lidskou potřebu smyslu života a jeho přesahu. Víra, která je vyjádřena nějakou konfesní příslušností, stabilizuje hodnotový systém a jistotu určitého řádu a pravdy. U starých lidí **může víra přispět k vyrovnanému postoji k vlastnímu stáří a s ním spojených problémů**. Ve stáří, kdy se mnohé životní hodnoty ztrácejí, je důležitá jistota Boží existence, jistota zakotvení, které není vázáno jen na dobu tělesného života. Dle J. Fowlera (1991) jde o fázi univerzální víry. Duchovní orientace umožňuje prožít přesah sebe sama, resp. jedné formy existence. Umožní starému člověku udržet si pocit spojení i se zemřelými lidmi, resp. pocit možnosti existence stejného spojení s pozůstalými i po vlastní smrti. E. Erikson považuje tento prožitek za jeden aspekt integrity.

1. Pro starého člověka může být zážitek Boha **podporou v zátěži**. V době úbytku kompetencí a zvýšeného rizika různých ztrát je pro starého člověka oporou pocit jistoty Božího vedení, která mu pomáhá zvládnout situaci. Bůh mu ovšem zároveň poskytuje bezpečí.

2. Zážitek Boha určujícího náš život dává i negativním událostem nějaký **smysl a možnost smysluplného vyústění**. Umožňuje mu přijímat ztráty jako projevy Boží vůle, které mohou mít nějaký vyšší smysl (Holm, 1998). Starý člověk vnímá události jako projev Božího řízení. Dává smysl i jeho smrti. Věřící starý člověk má naději, že smrtí ztratí pouze jednu formu své existence, ale jeho duše bude existovat dál. Bible chápe tělesnou smrt člověka jako oddělení duše od tělesné schránky.

3. Účast na bohoslužbě i soukromá modlitba umožňuje celkové uvolnění a **pocit podpory** v situaci bezmocnosti, závislosti a osamělosti. Může jít i o prožitek sounáležitost s Bohem.

# #Seznam literatury

Adams, R. (1989): Newborns discrimination among mid- and long-wavelength stimuli. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 130–141.

Alan, J. (1989): *Etapy života očima sociologie*. Pyramida, Praha.

Balcar, K. (1983): *Úvod do studia psychologie osobnosti*. SPN, Praha.

Baltes, P. B., Baltes, M. M. (1990): Psychological perspectives on successful ageing. The model of selective optimization with compensation. In Baltes, P. B., Baltes, M. M.: *Successful Aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge Univ. Press., Cambridge.

Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M. (1994): *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Bee, H. (1989): *The Developing Child*. Harper Collins, New York.

Belsky, J., Rovine, M. (1990): Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment. *Child Development*, 59, 157–186.

Berger, K. S., Thompson, R. A. (1998): *The Developing Person*. Worth Publ., New York.

Bergler, R. (1994): *Warum die Kinder Tiere brauchen*. Deutscher Instituts-Verlag, Köln.

Bernstein-Ratner, N. (1987): The phonology of parent-child speech. In: Nelson, K., Kleech, A.: *Child language*, Vol. 6, Erlbaum, Hillsdale, N. J.

Bettelheim, B. (1988): *Pour etre des parents acceptables*. Laffont, Paris.

Bouchalová, M. (1982): *Vývoj během dětství a jeho ovlivnění*. Avicenum, Praha.

Bouchard, T. J. (1994): Genes, environment, and personality. *Science*, 264, 1700–1701.

Broughton, J. M. (1987): *Critical theories of psychological development*. Plenum Press, New York and London.

Bryant, B.K. (1985): The neighbourhood walk. A study of support in middle childhood from the child’s perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 50, 210.

Cohen, L., Salapatek, P. (1975): *Pattern perception in early infancy.* New York, Academic Press.

Colby, A., Kohlberg, L. (1987): *The measurement of moral judgment*. Cambridge Univ. Press, New York.

Collins, W. A., Kuczaj, S. A. (1991): *Developmental Psychology*. Macmillan, New York.

Cowan, P. A. Cowan, C. P. (1988): Changes in marriage during the transition to parenthood. In: Michaels, G. Y., Goldberg, W. A.: *The transition to parenthood: Current theory and research.* Cambridge Univ. Press, Cambridge.

Cristofalo, V. J. (1996): Ten years later: What have we learned about human aging from studies of cell cultures? *Gerontologist*, 36, 737–741.

Dainowová, S. (1995): *Jak přežít dospívání svých dětí*. Portál, Praha.

Defleur, M. L., Ballová-Rokeachová, S. (1996): *Teorie masové komunikace*. Karolinum, Praha.

Demetriou, A., Doise, W., van Lieshout, C. (1997): *Life-span Developmental Psychology*. J. Wiley, New York et al.

Doležalová, J. (1996): *Výzkum dětského čtení*. Referát na 16. světovém kongresu Literacy in changing world, Praha.

Doněk, E., Doňková, J. (1994): Stáří a psychika. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Dunn, J. (1985): *Sisters and brothers*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

Dupačová, L. (1996): *Vztah dětí středního školního věku ke zvířatům.* Dipl. práce, HTF UK, Praha.

Dytrych, Z., Schuller, V., Prokopec, Z. (1987): Rozvod a porozvodová adaptace. In: Dytrych, Z., Šrám, J.: *Psychiatrický výzkum bezprostředně pro praxi*. Zprávy VÚPs, Praha, 39–49.

Elkind, D. (1984): *All grown up and no place to go. Teenagers in crisis*. Adisson-Wesley, Reading, Mass.

Endenburg, N., Baarda, B. (1995): The role of pets in enhancing human well-being: Effects on child development. In: Robinson, I: *Book of human–animal interaction.* Elsevier Science, Oxford.

Erikson, E. H. (1963): *Childhood and society.* Norton, New York.

Erikson, E. H. (1964): *Insight and responsibility*. Norton, New York.

Erikson, E. H. (1968): *Identity: Youth and crisis*. Norton, New York.

Ferák, V., Sršeň, Š. (1981): *Genetika človeka*. SPN, Bratislava.

Fernald, A. (1989): Intonation and communicative intent in mothers speech to infants. *Child Development*, 60, 1497–1510.

Foster, S. (1990): *The communicative competence of young children. A modular approach*. Longman, New York.

Fox, N. A., Kimmerly, N. L., Schafer, W. D. (1991): Attachment to mother/attachment to father: A meta-analysis. *Child Development*, 62, 210–225.

Fraňková, S., Klein, Z. (1997): *Etologie člověka*. HZ, Praha.

Freud, S. (1991): *Vybrané spisy*. Naše vojsko, Praha.

Freud. A. (1946): *The ego and the mechanisms of defense*. International Universities Press, New York.

Friedenberg, E. Z. (1967): *Dospělost bez dospívání*. MF, Praha.

Gilligan, C. (1982): *In a different voice: Psychological theory and women‘s development*. Harvard Univ. Press, Cambridge, Mass.

Ginn, J., Arker, S. (1994): Midlife women‘s employment and pension entitlement in relation to coresident adult children in Great Britain. *J. of Marriage and the Family*, 4, 813–819.

Gjuričová, Š. (1997): Mateřství a otcovství v naší společnosti. *Propsy*, Praha, 12–13.

Glick, P. C., Sung-Ling Lin (1988): Nedávné změny v rozvodovosti a v uzavírání dalších sňatků. In: *Sborník Současné problémy rodiny*. VÚSRP, Bratislava.

Greenhaus, J. H. (1988): Career exploration. In: London, J., Mone, E. M.: *Career growth and human resource strategy*. Quorum, London.

Hadj-Moussová, Z. (1992): Rodina jako jeden ze zdrojů postižení nebo odchylky. In: Vágnerová, M., Hadj-Moussová, Z., Štech, S.: *Psychologie handicapu*. UK, Praha.

Hájková, J. (1998): *Změna hodnot ve stáří*. Mag. práce, HTF UK, Praha.

Harter, S. (1982): A cognitive-developmental approach to children‘s use of affect and trait labels. In: Serafica, F.: *Social cognition and social relations in context*. Guilford, New York.

Haškovcová, H. (1989): *Fenomén stáří*. Pyramida, Praha.

Heidbrink, H. (1997): *Psychologie morálního vývoje*. Portál, Praha.

Helus, Z. (1973): *Psychologické problémy socializace osobnosti.* SPN, Praha.

Helus, Z. (1995): *Psychologie*. Fortuna, Praha.

Hoffman, M. L. (1970): Moral development. In: Mussen, P.: *Carmichaels manual of child psychology*. J. Wiley, New York.

Hoffmann-Nowotny, H. J. (1988): Budoucnost rodiny. In: *Sborník Současné problémy rodiny.* VÚSRP, Bratislava.

Hrabal, V. (1991): *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. UK, Praha.

Hrabal, V. (1992): *Sociální psychologie pro učitele (Vybraná témata) II*. UK, Praha.

Huston, A. (1983): Sex-typing. In: Mussen, P.: *Handbook of child psychology*. Vol. 4. J.Wiley, New York.

Hyvarinen, L. (1993): *Sehen im Kindesalter*. Bentheim, Wurzburg.

Hyvarinen, L. (1994): *Dopad zrakového postižení na celkový vývoj*. FN Praha 5 – Motol, nepublikovaná přednáška, Praha.

Chomsky, N. (1972): *Language and mind.* Harcourt Brace Jovanovich, New York.

Janošová, P., Felcmanová, L. (1996):*Hierarchie hodnot*. Seminární práce. HTF UK, Praha.

Jirák, R. (1994): Demence ve stáří. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M. (1994): *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Jirásek, J. (1970): *Orientační test školní zralosti.* Psychodiagnostika, Bratislava.

Josselson, R. (1980): Ego development in adolescence. In: Adelson, J.: *Handbook of adolescent psychology*. J. Wiley, New York.

Jung, C. G. (1994): *Duše moderního člověka*. Atlantis, Brno.

Jung, C. G. (1995): *Člověk a duše*. Academia, Praha.

Keating, D. (1991): Adolescent cognition. In: Lerner, R., Peterson, A., Brooks-Gunn, J.: *Encyclopedia of adolescence.* Vol. 1. Garland, New York.

Kellogg, R. (1969): *Analyzing of children’s art*. National Press Books, Palo Alto.

Kending, H., Hashimoto, A., Coppard, L. C. (1992): *Family Support for the Elderly*. Oxford Med. Publ., Oxford.

Kern, A. (1963): *Sitzenbleiberelend und Schulriefe*. Freiburg.

Keyfitz, N. (1988): Rodina, která se nereprodukuje. In: *Sborník Současné problémy rodiny,* VÚSRP, Bratislava.

Klika, E., Pohunková, H. (1981): *Embryologie člověka*. SPN, Praha.

Klinnert, M. D. et al. (1986): Social referencing: The infants use of emotional signals from a friendly adult with mother present. *Developmental Psych*., 22, 427–432.

Klusáková, J. (1994): Děti a agrese. In: Gál, F.: *Násilí*. Hic et nunc, Praha.

Kohlberg, L. (1976): Moral stages and moralisation. In: Lickona, T.: *Moral development and behavior.* Holt-Rinehart, Saunders, Wilson, New York.

Kon, I. S. (1988): *Hledání vlastního já.* Svoboda, Praha.

Kormoš, M. (1996): Vybrané aspekty detskej kresby. *Psychol. a Patopsych.dieťaťa*, 31, 1, 60–69.

Kovařík, J. (1994): *Rodina – současnost a perspektivy.* VÚPSV, Praha.

Koukolík, F. (1994): Patologicko anatomické a patologicko fyziologické aspekty duševních poruch ve stáří. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Kramer, D. (1989): Development of awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operation. In: Commons, M. L. et al.: *Adult Development*. Vol. I, Praeger, New York.

Kratochvíl, S. (1992): *Manželská terapie*. Mach, Hradec Králové.

Küblerová-Rossová, E. (1995): *Odpovědi na otázky o smrti a umírání*. Reflex, Praha.

Kukla, L., Kovařík, J. (1996): *Situační analýza: Děti v české republice 1996*. Český výbor pro Unicef, Praha.

Kumpel, Q. (1994): Nemocnost duševními poruchami ve stáří. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Kunczik, M. (1995): *Základy masové komunikace*. Karolinum, Praha.

Langmeier, J., Langmeierová, D. (1966): Vliv školní zralosti na prospěch a chování dítěte*. Čs. Pediatrie,* 21, 4.

Langmeier, J., Matějček, Z. (1974): *Psychická deprivace v dětství*. Avicenum, Praha.

Langmeier, J. (1991): *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Avicenum, Praha.

Levinson, D. J. (1986): A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 1–13.

Lorenz, K. (1993): *Základy etologie*. Academia, Praha.

Mahler, M. et al. (1975): *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation.* Basic Books, New York.

Matějček, Z., Langmeier, J. (1986): *Počátky našeho duševního života.* Pyramida, Praha.

Matějček, Z. (1986): *Rodiče a děti*. Avicenum, Praha.

Matějček, Z. (1987): *Dyslexie*. SPN, Praha.

Matějček, Z. (1991): *Praxe dětského psychologického poradenství*. SPN, Praha.

Matějček, Z. (1992): *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* SPN, Praha.

Matějček, Z. (1994): *Co děti nejvíc potřebují*. Portál, Praha.

Matějček, Z., Dytrych, Z. (1994): *Děti, rodina a stres.* Galén, Praha.

Matějček, Z. (1996): *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál, Praha.

Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J. (1995): Pozdní následky psychické deprivace I*. Čs. Psychologie,* 39, 481–496.

Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J. (1996): Pozdní následky psychické deprivace II*. Čs. Psychologie,* 40, 14–28.

Matějček, Z., Bubleová, V., Kovařík, J. (1996): Pozdní následky psychické deprivace III. *Čs. Psychologie,* 40, 81–94.

Matějček, Z. (1996): Teoretická úvaha nad pozdními následky psychické deprivace a subdeprivace. *Čs. Psychologie*, 40, 5, 369–375.

Matějček, Z., Dytrych, Z. (1997): *Radosti a strasti prarodičů*. Grada, Praha.

Matoušek, O. (1993): *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Slon, Praha.

McTear, M. (1985): *Children’s conversation*. Basil Blackwell, London.

Meltzoff, A. N. (1985): Immediate and deferred imitation in fourteen and twenty-four- month old infants. *Child Development*, 56, 62–72.

Nelson, K. (1981): Individual differences in language development: Implications for development and language. *Developmental Psychology*, 17, 2, 170–187.

Ortega y Gasset, J. (1993): *Vzpoura davů*. Naše vojsko, Praha.

Osofsky, J.D. (1979): *Handbook of infant development*. J. Wiley, New York.

Padula, V., Spunginová, S. J. (1994): *Zrakově postižené dítě. Význam zrakové stimulace*. Interní materiály H. P. I., Praha.

Papalia, D.E., Olds, S.W. (1992): *Human development*. McGraw-Hill, inc. New York et ad. 5th ed.

Pascarella, E. T., Terenzini, P. T. (1991): *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass, San Francisco.

Pavlica, K. (1992): Etnokoncepty učení. In: *Sborník: Co se v mládí naučíš*. PedF UK, Praha.

Pavlík, Z. (1994): *Populační vývoj České republiky 1994*. PřF UK, Praha.

Pearce, J. Ch. (1986): *Magical child*. Bantam Books, New York etc.

Perlmutter, M., Hall, E. (1992): *Adult Development and Ageing*. J. Wiley, New York.

Piaget, J. (1966): *Psychologie inteligence*. SPN, Praha.

Piaget, J., Inhelderová, B. (1970): *Psychologie dítěte.* SPN, Praha.

Pichaud, C., Thareauová, I. (1998): *Soužití se staršími lidmi*. Portál, Praha.

Preiss, M. et al. (1998): *Klinická neuropsychologie*. Grada, Praha.

Prekopová, J., Schweizerová, Ch. (1994): *Neklidné dítě*. Portál, Praha.

Prudký, L. (1996): *Čtenářství jako socializační a hodnototvorný proces.* Referát na 16. světovém kongresu Literacy in changing world, Praha.

Remeš, P. (1996): Hledám zn. Smysl života. *Lidové noviny*, 19. 5. 1996. Praha.

Rendl, M. (1992): Dotazník – Mapování. In: *Sborník Co se v mládí naučíš.* PedF UK, Praha.

Rendl, M. (1995): Jak se děti učí. In: *Sborník: Typy žáků.* PedF UK, Praha.

Rheinwaldová, E. (1993): *Rodičovství není pro každého*. Motto, Praha.

Robinson,I. (1995): *Book of human–animal interaction*. Elsevier Science, Oxford.

Rohner, R.P. (1986): *The warmth dimension. Foundation of Parental Acceptance-rejection Theory*. Sage, Beverly Hills.

Říčan, P. (1990): *Cesta životem*. Pyramida, Praha.

Říčan, P., Vágnerová, M. a kol. (1991): *Dětská klinická psychologie*. Avicenum, Praha.

Satirová, V. (1994): *Kniha o rodině*. Práh, Praha.

Scarr, S. (1993): Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development. *Child Development*, 64, 1333–1353.

Seifert, K. L., Hoffnung, R. J. (1994): *Child and adolescent development.* Houghton Mifflin Comp., New York, Boston.

Seifert, K. L., Hoffnung, R. J. Hoffnung, M. (1997): *Lifespan Development*. Houghton Mifflin Comp., New York, Boston.

Semerádová, V. (1992): Srovnání českých, francouzských a anglických bilancí. In:. *Sborník: Co se v mládí naučíš*. PedF UK, Praha.

Semerádová, V. (1995): Místo na slunci. In: *Sborník: Typy žáků*. PedF UK, Praha.

Schaie, K. W. (1994): The course of adult intellectual development. *American Psychologist,* 49, 304–313.

Sheehy, G. (1976): *Passages.* *Predictable crises of Adult Life.* Dutton, New York.

Smolík, P. (1997): *Duševní a behaviorální poruchy*. Maxdorf, Praha.

Spitz, R.A. (1958): *La premiere année de la vie de l enfant. Genése de premieres relations objectales*. Presse Univ. de France, Paris.

Srnec, J. (1994): Gerontopsychologická diagnostika. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Stangor, C., Ruble, D. N. (1987): Development of gender role knowledge and gender constancy. In: Liben, S., Signorella, M. D.: *Children’s gender schemata.* Jossey-Bass, San Francisco.

Starkey, P., Spelke, E. S., Gelman, R. (1983): Detection of intermodal numerical correspondences by human infants. *Science*, 10, 179–181.

Steinberg, L. (1987): Impact of puberty on family relations: Effects of pubertal status and pubertal timing. *Developmental Psychology*, 23, 451–460.

Steinberg, L., Belsky, J. (1991): *Infancy, Childhood and Adolescence.* McGraw Hill, New York.

Stern, D. (1992): *Diary of a baby*. Basic Books, New York.

Sternberg, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge Univ. Press, New York.

Sternberg, R. J. (1987): *The triangle of love: Intimacy, passion, commitment*. Basic Books, New York.

Sullivan, H. S. (1953): *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton, New York.

Štech, S. (1992): Sociálně kulturní pojetí handicapu. In: Vágnerová, M. a kol.: *Psychologie handicapu.* UK, Praha.

Štech, S. (1992): Kvalitativní analýza poznatkových bilancí: co se vlastně naučili. In: *Sborník: Co se v mládí naučíš.* PedF UK, Praha.

Štech, S., Viktorová, I. (1995): Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. In: *Sborník: Typy žáků*. PedF UK, Praha.

Thompson, L., Walker, A. J. (1989): Gender in families: Women and men in marriage, work and parenthood. *J. of Marriage and the Family*, 5, 845–871.

Tobin, S. S., Fullmer, E. M., Smith, G. C. (1994): Religiosity and fear of death in non-normative aging. In: Thomas, L. E., Eisenhandler, S. A.: *Aging and the religious dimension*. Auburn House, Westport.

Tošnerová, T. (1998): Poruchy paměti a stárnutí. In: Preiss, M. et al.: *Klinická neuropsychologie.* Grada, Praha.

Vágnerová, M., Šimánková, N. (1993): Hodnocení a postoje učitelů k dětem středního školního věku. *Čs. Psychologie*, 37, 1,76–85.

Vágnerová, M. (1995): *Oftalmopsychologie dětského věku*. Karolinum, Praha.

Vágnerová, M. (1995): *Psychologie školního dítěte*. HTF, Praha.

Vágnerová, M. (1995): Strach ze smrti. In: Küblerová-Rossová, E.: *Odpovědi na otázky o smrti a umírání*. Reflex, Praha.

Vágnerová, M. (1996): *Vývojová psychologie I*. Karolinum, Praha.

Vágnerová, M. (1997): *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Karolinum, Praha.

Valentová, L. (1991): Význam školní připravenosti a zralosti pro rozvoj žáka ve třídě. In: Vágnerová, M., Valentová, L.: *Psychický vývoj a jeho variabilita*. UK, Praha.

Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1995): *Child Psychology.* J.Wiley, New York.

Verny, T., Kelly, J. (1993): *Tajomný život dieťaťa pred narodením*. SPN, Bratislava.

Vojtěchovský, M. (1994): Depresivní stavy ve stáří. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

Vygotsky, L. S. (1971): *Myšlení a řeč.* SPN, Praha.

Vygotsky, L.S. (1978): Mind in society: *The development of higher psychological processes.* Mass, Harvard University Press, Cambridge.

Wallon, H. (1982): *Od činu k mysleniu.* Pravda, Bratislava.

Warshak, R. A. (1996): *Revoluce v porozvodové péči o děti*. Portál, Praha.

Wilson, E. O. (1993): *O lidské přirozenosti*. LN, Praha.

Winnicot, D.W. (1964): *The child, the family and the outside world*. Pelican Books, New York.

Wynn, K. (1990): Children’s understanding of counting. *Cognition*, 36, 155–193.

Wynn, K. (1992): Children’s acquisition of number words and the counting system. *Cognitive Psychol.*, 24, 220–251.

Yablonsky, L. (1995): *Otcové a synové*. Portál, Praha.

Zvěřina, J. (1994): Sexuální život ve stáří a jeho poruchy. In: Baštecký, J., Kumpel, Q., Vojtěchovský, M.: *Gerontopsychiatrie*. Grada, Praha.

# Rejstřík

Marie Vágnerová

Vývojová psychologie

Vydalo nakladatelství Portál, s.r.o., Klapkova 2, 182 00 Praha 8, jako svou 449. publikaci. Praha 1999

Návrh obálky

Odpovědná redaktorka Lenka Běloušková

Jazyková úprava

Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka

Sazba Ján Kula

Výroba ERMAT Praha, s.r.o.

Tisk Česká typografie, a. s., Praha

Vydání první