

Simona Hosková



PSYCHICKÁ ODOLNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE



GRADA

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

Publikace vychází s podporou grantu MSM 0021620841.

PhDr. Simona Hoskocová, Ph.D.

PSYCHICKÁ ODOLNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 220 386 401, fax: +420 220 386 400
www.grada.cz
jako svou 2566. publikaci

Odpovědná redaktorka PhDr. Anna Novotná
Sazba a zlom Milan Vokál
Počet stran 160
Vydání 1., 2006
Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Husova ulice 1881, Havlíčkův Brod

© Grada Publishing, a.s., 2006
Cover Photo © profimedia.cz/CORBIS
Fotografie v knize © PhDr. Zuzana Hubinková, Ph.D.

ISBN 80-247-1424-8 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-6835-9 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2011

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| Úvodem | 7 |
| 1. Psychické zdraví | 9 |
| 2. Psychologický kontext vývoje psychické odolnosti | 13 |
| 2.1 Socializace – obecné principy | 13 |
| 2.1.1 Teoretické přístupy | 14 |
| 2.1.2 Internalizace | 18 |
| 2.1.3 Strach | 19 |
| 2.1.4 Imitace a pozorování | 22 |
| 2.2 Socializace ve vývoji dítěte | 22 |
| 2.2.1 Socializace kojence | 24 |
| 2.2.2 Socializace batolete | 28 |
| 2.2.3 Socializace předškolního dítěte | 30 |
| 2.3 Individuace | 40 |
| 2.3.1 Teoretické modely odolné osobnosti | 43 |
| 2.3.2 Další aspekty vyrovnávání se zátěžovými situacemi | 52 |
| 3. Vnímaná osobní účinnost (self-efficacy) | 56 |
| 3.1 Sociálně kognitivní teorie | 56 |
| 3.1.1 Učení podle důsledků chování | 58 |
| 3.1.2 Učení podle modelu | 59 |
| 3.2 Koncept vnímané osobní účinnosti (self-efficacy) | 63 |
| 3.2.1 Zdroje a projevy vnímané osobní účinnosti | 65 |
| 3.3 Vývoj vnímané osobní účinnosti u dětí | 67 |
| 3.3.1 Vysoká vnímaná osobní účinnost | 74 |
| 3.3.2 Zkušenost se zvládnutím úkolu | 76 |
| 3.3.3 Psychická imunizace | 77 |
| 3.3.4 Vnímaná osobní účinnost zjištěná v našem výzkumu | 80 |
| 4. Možnosti zjišťování úrovně psychické odolnosti v praxi | 82 |
| 4.1 Důvody pro kvalitativní přístup k otázce psychické odolnosti | 83 |
| 4.2 Problematika práce a výzkumu s malými dětmi | 84 |
| 4.3 Metody pro zjišťování psychické odolnosti dítěte | 85 |
| 4.3.1 FPSS – Dotazník pro zjištění praktické a sociální samostatnosti | 85 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4.3.2 | Skoky | 87 |
| 4.3.3 | Pozorování v přirozených a strukturovaných situacích | 89 |
| 4.3.4 | DOVE – dotazník obecné vlastní efektivity | 95 |
| 4.3.5 | Polostrukturovaný rozhovor – Test bezpečné vzdálenosti | 96 |
| 4.3.6 | Hodnocení psychické odolnosti | 97 |
| 5. | Zjištěná závislost mezi vnímanou osobní účinností dítěte a přístupem rodičů | 99 |
| 5.1 | Rozsah a kvalita možnosti získávat praktické zkušenosti | 99 |
| 5.1.1 | Výsledky z rozhovoru nad podnětovými fotografiemi | 99 |
| 5.1.2 | Index bezpečné vzdálenosti | 101 |
| 5.1.3 | Rozhovor nad dotazníkem FPSS | 101 |
| 5.1.4 | Reakce matek na dítě při řešení úkolu | 102 |
| 5.2 | Vliv poskytovaných zkušeností na vnímanou osobní účinnost dítěte | 105 |
| 5.2.1 | Děti s vysokou vnímanou osobní účinností | 105 |
| 5.2.2 | Děti s nízkou vnímanou osobní účinností | 109 |
| 5.3 | Další zajímavé výsledky a postřehy | 112 |
| 5.4 | Shrnutí poznatků o souvislostech mezi vnímanou osobní účinností a působením rodičů | 112 |
| 6. | Jak provázet dítě k vyšší psychické odolnosti | 115 |
| 6.1 | Začít u sebe | 117 |
| 6.2 | Prostor při řešení úkolu | 120 |
| 6.3 | Odměny a tresty | 121 |
| 6.4 | Jak chválit a nechválit | 122 |
| 6.5 | Reakce na neúspěch dítěte | 123 |
| 6.6 | Povinnosti a práce | 125 |
| 6.7 | Zkušenost s kontakty s dalšími lidmi | 125 |
| 6.8 | Hry a techniky pro posílení psychické odolnosti dítěte | 128 |
| 6.8.1 | Kooperativní hry | 130 |
| 6.8.2 | Komunikativní hry | 132 |
| 6.8.3 | Hry pro získání pocitu síly | 134 |
| 6.9 | Příběhy a jejich přehrávání | 138 |
| 6.10 | Příprava na zátěžové situace – návštěva lékaře | 140 |
| 7. | Závěr | 145 |
| 8. | Summary – Self-efficacy in preschool children | 147 |
| 9. | Zusammenfassung – Selbstwirksamkeit bei Vorschulkindern | 148 |
| | Literatura | 149 |
| | Rejstřík věcný | 158 |
| | Rejstřík jmenný | 160 |

ÚVODEM

Žijeme v době, která otevírá nespočet možností. Máme materiální dostatek, věda dosahuje neuvěřitelných výsledků, technologie stárnou ve chvíli, kdy se dostanou do obchodů, z domova máme na dosah informace z celé zeměkoule. Můžeme cestovat, stát se čímkoliv, jen budeme-li dost chtít. A navzdory tomu se zdá, že máme kolem sebe čím dál více lidí, kteří propadají depresi a skepsi, nedokáží se orientovat v tom, co se kolem děje. Narážíme na lidi, kteří nedokáží vyřešit konflikt normálním rozhovorem a jednají hned agresivně. Tito a jim podobní v kontaktu s životní realitou selhávají. Pro jaký svět vychováváme děti a jak zařídit, aby v něm uspěly?

Úvodní věty můžeme vnímat jako jistou nadsázku. Odborníci se však shodují v tom, že současnost a budoucnost s sebou nese odbourávání starých jistot a hodnot (včetně rozpadu klasického modelu rodiny), obrovské množství možností volby a svobody. Tento trend (týkající se převážně západní kultury) s sebou nese stále vyšší psychickou zátěž. Vychováváme děti pro dobu, kdy možná budou důležité nejen jejich vědomosti a dovednosti, ale také psychická odolnost, pružnost, sociální zdatnost a komunikační dovednosti. Na důležitosti nabývá schopnost odolávat tlakům prostředí a udržet si nad působením prostředí kontrolu.

Díky hodnotové orientaci mnoha kultur (např. v Japonsku, ve Spojených státech amerických, v Evropě) jsou děti již od útlého věku jednosměrně zatěžovány zvláště v kognitivní oblasti výchovou orientovanou na výkon, kdy je cílem trénink dovednosti a nadměrný příjem informací. Ani v naší zemi není výjimkou, že již předškolní dítě kromě docházky do školky absolvuje každé odpoledne nějaký zájmový kroužek. Rodiče tak jednají v dobré víře poskytnout dítěti maximum příležitostí, aby bylo díky svým dovednostem dobré a ještě lepší. Na druhé straně je nemálo dětí výchovně zanedbávaných kvůli nezájmu rodičů.

Děti přicházejí o to nejcennější, co se do nástupu do školy mají naučit – realizovat vlastní fantazii ve volné hře, vycházet sám se sebou a naučit se fungovat ve společenství druhých lidí – v přirozené skupině širší rodiny a vrstevníků.



Jsme tu a ještě o nás uslyšíte!

Tato práce se zabývá psychickou odolností dítěte a zvláště konceptem vnímané osobní účinnosti (self-efficacy), která se pro naši kulturu jeví jako vhodná součást sebepojetí, pokud chceme ve svém sociálním prostředí úspěšně obstát. Vznikla jako disertační práce. Koncepty psychické odolnosti stojí na pomezí psychologie osobnosti a sociální psychologie. Vnímaná osobní účinnost je součástí sebepojetí, ale vyvíjí se a je definována v interakci se sociálním prostředím. Středem zájmu je vývoj psychické odolnosti u předškolních dětí (věk 3 až 6 let), které hraje velmi důležitou roli pro další vývoj. Tak se s tématy sociální psychologie a psychologie osobnosti mísí navíc poznatky vývojové psychologie. To vše je zpracováno v zájmu podpory zdravého vývoje tak, aby se předešlo selhání či nepříznivému vývoji dítěte.

1. PSYCHICKÉ ZDRAVÍ

„Pro své děti toho chceme víc než jen zdravé tělo. Přejeme si, aby žily aktivní život plný přátelství a lásky. Mají být zvědavé a přijímat životní výzvy. Naše děti mají být vděčné za to, co jsme je naučili, ale také hrdé na schopnosti, kterých dosáhly samy. Mají být plně důvěry a naděje do budoucnosti, naplněné podnikavým duchem a citem pro spravedlnost – a také dostatečně statečné, aby podle tohoto citu jednaly. Přejeme jim schopnost odolávat neúspěchům a prohrám, které dospívání s sebou přináší. A když dospějí, mají se stát dobrými rodiči. Stále doufáme, že jejich kvalita života bude vyšší, než ta naše, a v tichosti se modlíme, aby děti od nás zdědily silné stránky, ale jen málo těch slabých.“ (Seligman, 1999, str. 19)

S těmito myšlenkami asi může souhlasit většina rodičů. Nejsou to jen rodiče, kteří uvažují o tom, k jakému cíli vést výchovu nejen školních, ale i předškolních dětí v naší době. V Evropských státech se mění pojetí a cíle předškolní výchovy, narůstá počet studií, které se věnují předškolnímu dítěti z hlediska jeho socializace (nikoliv pouze vývoje kognitivních funkcí, motoriky atp.). Příkladem může být studie o budoucím společenském významu vědy a vzdělávání, kterou zadalo Německé spolkové ministerstvo školství a výzkumu. Na základě jejich výsledků a nových poznatků vývojové psychologie, pedagogického a sociologického výzkumu by měl být v následujících letech proveden pokus o zpracování současného stavu poznání tak, aby byl nalezen nový přístup ke vzdělávání dětí ve věku od tří do deseti let.

Jak studie konstatuje, bude na vzdělávání a výchově záviset, zda se vyrůstající generace bude schopná vyrovnat s nároky, výzvami a zátěžemi světa zítřka. Podstatnými rysy této proměny jsou například změněné formy organizace hospodářství a pracovní oblastí, mezinárodní mobilita a kulturní různorodost, změněné formy komunikace podmíněné vývojem informačních technologií, narůstající rozdíl mezi chudobou a bohatstvím. Experti v této studii dospěli k závěru, že společenský motiv získávání poznání bez konkrétního účelu ve smyslu základního výzkumu bude ubývat na významu, zatímco bude sílit nutnost řešit konkrétní otázky a problémy. Poznání bude využíváno čím dál systematictěji jako univerzální nástroj řešení pro-

blémů. Jako jeden z nejdůležitějších okruhů poznání bylo identifikováno poznání osobních kompetencí (zkušenosti a kompetence v sociálních a kulturních kontextech, schopnost zacházet s informacemi) a sociálních kompetencí (kompetence v komunikaci, sociální zodpovědnost) člověka. To jsou zároveň oblasti dosti podceňované ve vzdělávacím systému. Na základě tohoto tvrzení lze říci, že v **budoucnu bude záležet především na osobních a sociálních kompetencích člověka**. Kromě toho je také zvláště důležitá schopnost zacházet s rizikem a nejistotou, strategie zvládání změn a kompetence učit se. Dá se říct, že prvních šest let života má centrální význam pro získání základních emocionálních kompetencí ke zvládání životních nároků. (Bildungsqualität, 2000)

Důležitost rozvoje psychosociálních kompetencí zdůrazňuje také Světová zdravotnická organizace. (WHO, 1997) **Psychosociálními kompetencemi** (angl. psychosocial competence nebo life skills) rozumí ve svých dokumentech kompetence, které člověku pomáhají kvalitně přežít v lidské společnosti a rozvíjet své osobní potřeby a schopnosti. WHO konstatuje, že lidé jsou méně ohroženi závislostmi na drogách, pokud mají rozvinuté následující schopnosti: komunikace, schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy, zacházet s pocity, kriticky myslet, rozhodovat se a následně jednat, řešit problémy, prosadit se, vnímat sebe sama a odolávat nátlakům skupiny, zacházet se stresem a strachem, snášet frustraci. Výzkumy kojenců a malých dětí poukazují na to, že tyto kompetence můžeme sledovat již u malých dětí, v elementární podobě je mají i kojenci. Tyto kompetence děti tedy nemusíme „učit“. Děti mají mít možnost pocítit vlastní schopnosti a dále je rozvíjet. (Schubertová, Strick, 1996)

Psychologie zdraví je oborem psychologie, která má několik nosných teorií relevantních pro podporu zdraví. Můžeme rozlišit přístupy orientované na emoce (práce s pozitivními a negativními emocemi), behaviorální přístupy (vytvoření určitých automatismů v chování, sociálních dovedností, dovedností ke zvládání situace a přístupy pracující s analýzou a modifikací chování), jakož i kognitivní přístupy (zprostředkování informací a změna kognitivních struktur a postojů). Tyto teoretické koncepty se zpravidla nezabývají vývojovým hlediskem, ačkoliv podstatný podíl pozdějšího chování, které má vztah ke zdraví, je vybudován v dětství a adolescenci. Vývojově psychologické aspekty, které by měla souhrnná teoretická koncepce psychologie zdraví integrovat, jsou mimo jiné:

- Časná podpora rutinního chování a životního stylu, které podporují zdraví – vzhledem k tomu, že časná stabilizace chování představuje dobrý prediktor pozdějšího chování, zároveň je dán předpoklad zachování takového chování.
- Přejít od určení druhou osobou k sebeurčení při podpoře vlastního zdraví.
- Zohlednění vývojových aspektů při zprostředkování programů, které mají podporovat zdraví. (Lohaus, 1993)

Jak se tedy u dítěte vyvíjí vlastnosti, schopnosti a dovednosti, které mu později pomůžou obstát v životě (příkladem selhání je tolik palčivé téma úniku do závislosti – na alkoholu, drogách či jiných věcech nebo agresivní chování)? M. E. P. Seligman hovoří v tomto kontextu o **psychické imunitaci**. Ve své knize o dětském optimismu (Seligman, 1999) píše o svém setkání s J. Salkem¹: (str. 15) „... během rozhovoru mi řekl se širokým úsměvem: ‚Kdybych byl dnes mladým vědcem, také bych se zabýval imunizací. Ovšem místo toho, abych děti imunizoval fyzicky, dělal bych to vašim způsobem. Imunizoval bych je psychicky. Pak bych zjišťoval, zda tyto psychicky imunizované děti lépe odolávají psychickým poruchám. A také těm fyzickým.‘ M. E. P. Seligman se v té době zabýval lidmi, kteří byli ohroženi depresí vyplývající z naučené bezmocnosti. Pracoval na možnosti posílení těchto lidí tak, aby se bezmocně nevzdávali tváří v tvář nárokům života.

Náročná životní situace nejsou čímsi v principu nežádoucím, životu nepřátelským – bývají takto chápány, protože porušují homeostázi nebo dokonce způsobí psychickou poruchu. Můžeme naopak říci, že mobilizují organismus, podněcují člověka k učení, k hledání nových cest, vedou ho k vyšším výkonům svalovým, nervovým, intelektuálním, citovým, volním, podněcují rozvoj osobnosti. Zároveň však za určitých okolností – při nepřiměřeném stupňování náročnosti situace vzhledem k možnostem jedince – se stávají zdrojem nežádoucích stavů a reakcí, popř. nevhodných podmínek dalšího vývoje jedince. (Čáp, Dytrych, 1968)

Téma „psychické imunizace“ je v rámci této práce pojato jako poznání podmínek, které podporují zdravý vývoj vnímané osobní účinnosti. Tyto podmínky může zprostředkovat především rodič, ale také další vychovatelé dítěte. Jde na prvním místě o zprostředkování **zkušenosti se zvládnutím situace** (mastery experience). Můžeme a musíme dítěti poskytnout možnost

¹ Objevil vakcínu proti poliomyelitidě.

ocitnout se v náročné (stresující) situaci a obstát v ní. Psychická imunizace posiluje ochranné faktory ovlivňující dětský vývoj.

Rizikové i ochranné faktory jsou jak v dětěti samém, tak vyplývají z jeho prostředí. **Rizikové faktory** na straně dítěte se označují pojmem „vulnerabilita“. Tyto faktory zahrnují mimo jiné genetické dispozice a znaky jako úroveň aktivity, utišitelnost nebo inteligence. Rizikové faktory z prostředí se označují „stresory“. Obsahují především socioekonomické faktory a rodinnou zátěž (nepříznivá interakce mezi rodiči, specifické zátěžové životní události, přílišné nároky na dítě ze strany rodičů).

Podobně můžeme jmenovat **ochranné faktory**. Globálními ochrannými faktory jsou příznivý temperament dítěte, úzký vztah aspoň k jedné dospělé osobě, pozitivní partnerství rodičů, vnímaná osobní účinnost při zvládání zátěže, schopnost řešit problémy a tolerance ke stresu. Některé z těchto faktorů můžeme posilovat tréninkem. Příznivé jsou četné ochranné faktory týkající se prostředí dítěte, jako je rozsah sociální opory nebo pozitivní rodinné klima. (Petermannová, Petermann, 2002) Dosavadní výzkum rizikových a ochranných faktorů ve vývoji dítěte se téměř výlučně zaměřuje na jednotlivé dvojice (zvláště na matku a dítě), celý rodinný systém byl dosud sledován pouze v malé míře. (Scheithauer, Petermann, Niebank, 2002)

Tato studie je pojata ze **salutogenetického hlediska**, týká se převážně normálních zdravých dětí, ačkoliv některé závěry bychom mohli rozšířit i na děti se specifickými problémy, jako je sociální úzkostná porucha. Cílem je především popsat možnosti, jak dítě „otuzit“, jak podpořit jeho zdravý vývoj a kterým chybám se vyhnout tak, aby ochranné faktory v jeho vývoji vyvážily rizikové faktory a převážily nad nimi. Tímto způsobem můžeme předcházet potížím v dalším vývoji, kdy je již nutné volit náročnější prostředky intervence a kdy se pravděpodobnost pozitivní prognózy snižuje.

2. PSYCHOLOGICKÝ KONTEXT VÝVOJE PSYCHICKÉ ODOLNOSTI

V předchozí kapitole byl objasněn záměr, se kterým bude o vývoji psychické odolnosti pojednáno. Jde nám o zdravý vývoj dítěte, posílení ochranných faktorů tak, aby dítě a později dospělý člověk byl schopen odolávat a zvládat rizika daná prostředím i vyplývající z jeho vlastní osoby. Pro vývoj psychické odolnosti musíme znát mechanismy, které tvoří kontext tohoto vývoje. Na prvním místě se budeme věnovat socializaci a v návaznosti individuaci, která jde se socializací ruku v ruce.

2.1 SOCIALIZACE – OBECNÉ PRINCIPY

„Člověk je bytost sociální – nežije izolovaně jako individuum, ani jako manželský pár či rodina (tzn. muž, žena a jejich děti). I tato nejužší rodinná komunita je vpředena v síť mnoha dalších sociálních vztahů. Dávná sídliště a pohřebiště podávají stále znovu svědectví o tom, že v nejužších vztazích spolu žily nejméně tři generace a že k rodinnému svazku patřili samozřejmě také prarodiče. Od úsvitu dějin lidstva na Zemi pro člověka platí nutnost držet při sobě – ke společné obraně i k útoku, ke společné práci, ke stavbě sídlišť (osad), od první obydlené jeskyně po dnešní megapolis. Bylo nutností spolu vycházet, společně pracovat, navazovat vzájemná pozitivní pouta – pouta překračující rámec nejužší rodinné pospolitosti – vztahy do jisté míry pevné a trvalé. V plánu lidského vývoje je socializace ojedinělá svým charakterem a výjimečná svým rozsahem a hloubkou. Bez socializace by lidský rod na této planetě nepřežil a nemohl by se zformovat do dnešní podoby. Ať už tomu věříme nebo ne, to pozitivní, dobré, prosociální v nás, v lidstvu, převážilo – jinak bychom se už dávno vzájemně vyhubili. Láska vítězí nad nenávisť, altruismus nad egoismem. (A nenechme se mýlit hrozivou negativní propagandou, šířenou televizí a jinými médii.)“ (Matějček, 2001, str.1)

Tato optimistická slova nechť jsou úvodem faktu, že jako bytost sociální musíme procházet procesem socializace tak, abychom se do svého společenství byli schopni zapojit. Socializací se rozumí přebírání (typických) způsobů chování, názorů a hodnot určité skupiny lidí jedincem. Pokaždé, když se jednotlivec musí přizpůsobovat standardům skupiny, dochází k procesu socializace. První socializační proces, kterým člověk prochází, je ten, který prožívá dítě ve své rodině. K socializaci ovšem dochází v průběhu života stále znovu např. při nástupu do školy, do zaměstnání apod. (Herkner, 2001)

Šíře pojatá je definice socializace J. Odehnala (In: J. Janoušek a kol., 1988, s. 134): „Socializace je souhrn procesů vzájemné interakce mezi společnostmi a jedincem, v nichž společnost působí na jedince tak, aby v sobě svým učení vytvořil psychologické předpoklady nezbytné k participaci ve společnosti současně jako člen společnosti i jako relativně samostatná osoba schopná řídit své jednání a odpovídat za ně; v důsledku toho se jedinec postupně přeměňuje z biologického organismu novorozené v dospělého kulturního člověka, který je určitým způsobem začleněn do společnosti a který pak postupně tento svůj způsob začlenění do společnosti v dospělosti a ve stáří mění a ve shodě s tím neustále mění i sám sebe.“²

2.1.1 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY

Pojem socializace známe již z 19. století. Teoretické koncepty lidské socializace vznikly v první polovině 20. století především v USA ze spojení teorie učení, sociologických a kulturně-antropologických přístupů. Zprvu byl lidský vývoj nahlížen ze společenské perspektivy jako proces sociálního začlenění, kterému je individuum vystaveno celkem pasivně. Toto mechanistické chápání procesu socializace bylo postupně nahrazeno koncepty, které zastávají názor, že individuum získává sociálně relevantní způsoby chování a zkušenosti aktivním a vzájemným kontaktem s druhými osobami. (Nickel, Petzold, 1993)

Teoretické zázemí vývojové a sociální psychologie je velmi široké a pestré. Tato práce je podložena sociálně kognitivní teorií. Jak bude pojednáno blíže ve vlastní kapitole, vychází tato teorie z teorie učení, ale zahrnuje i poznatky kognitivní psychologie. Pro vytvoření teoretického kontextu následuje krátký přehled teoretických přístupů relevantních pro socializaci dítěte.

² J. Odehnal se věnoval socializaci malého dítěte v 60. letech 20. století. (Odehnal, Severová, 1966)

Teorie sociálního učení

Teorie sociálního učení vychází z teorie učení behavioristické školy, která dominovala v severoamerické psychologii v první polovině dvacátého století. Pro vývojovou psychologii bylo nejvíce relevantní pojetí sociálního učení podle Bandury a Walterse (1963 in Durkin, 1995), které prošlo mnoha revizemi. Bandura a Walters poznali limity teorie učení, pokud měla sloužit jako základ výkladu sociálního chování a vývoje osobnosti. Většina tehdejších výzkumů se prováděla na zvířatech nebo na jednotlivcích. Klasická teorie učení nemohla vysvětlit smysluplné chování, které nebylo předtím posíleno. I pokud je k dispozici atraktivní posílení, subjekt nemůže produkovat chování, se kterým se dosud nesetkal. Podle klasické teorie podmiňování by lidské učení bylo velmi pomalé. Děti se navíc vyhýbají určitému chování, pokud vidí, že někdo jiný je za takové chování potrestán, a to bez ohledu na vlastní historii posilování příslušného chování.

Jako další mechanismus učení byla identifikována **observace**. Observace urychluje proces objevení určitého chování a pomáhá vysvětlit, jak děti produkují (imitují) chování, které u nich nebylo nikdy posilováno, stejně jako se vyhýbají takovému, u kterého sledovaly následné potrestání.

Bandura a Walters v roce 1973 provedli studii, při které byly dětem z mateřské školy promítány filmy s velkou panenkou „Bobo“. Filmy zobrazovaly osoby, které si mírumilovně nebo agresivně hrály v místnosti s hračkami. V agresivním filmu děti viděly, jak herec panenku bije a kope. Když potom děti dostaly příležitost hrát si v této místnosti, častěji se k panence také chovaly agresivně. Když viděly, že herec je za agresivní chování odměněn, napodobovaly agresivní chování ještě častěji. Tato studie byla první z mnoha dalších, které ukázaly, že děti napodobují agresivní chování, zvláště když vidí, že následuje nějaká odměna.

Bandura se rovněž zabýval kognitivní psychologií a zaměřil se zvláště na aktivity zpracování informací, které zprostředkovávají vztah mezi modelovou událostí a realizovaným chováním u učícího se. Ze spojení těchto teorií Bandura vytváří pojem sociálně kognitivní teorie. (Bandura, 1986) Tento název může být poněkud matoucí, protože pojem **sociální kognice** se objevuje ve vývojové a sociální psychologii v dalších významech. Nejčastěji je pojat jako chápání sociálního prostředí, jako kognice o sociálních fenoménech. Za druhé jako sociální dedukce a vědění o společnosti – tedy uvažování o příčinných (kauzálních) vztazích neboli o atribuci při vysvětlování určitých událostí. (Durkin, 1995)

Psychoanalytická teorie

Vedle behavioristického paradigmatu je v teoretickém uchopení socializace důležitý vliv psychoanalytické teorie, která se pohybuje více v rovině teoreticko-spekulativních konstruktů a interpretací sociálního chování. (Zelová, 1997) Rané práce o socializaci (S. Freud, A. Freudová) umisťují děti a rodiče/společnost na protilehlé pozice. Dítě je popisováno jako primitivní a hédonistické, otevřeně projevující svou agresi a sexuální impulzy. Rodiče a společnost mají „civilizovat“ nekultivované dítě. Rané zkušenosti jsou vnímány jako kritické, mající vliv na strukturu osobnosti, např. na ego-defenzivní mechanismy nebo sílu superega. Tento klasický přístup prošel mnoha změnami. Například Erikson hovoří o kritických bodech v průběhu celého života. Připouští možnost vyřešení raných nevyřešených konfliktů a jmenované konflikty chápe spíše jako životní výzvy. (Bugentalová, Goodnowová, 1998)

Psychoanalýza zásadně ovlivnila výzkum v rámci **kulturní antropologie** a přispěla tak k založení empirického výzkumu socializace (např. Whiting, Child, 1953; Sears, Maccoby, Levin, 1957 in Nickel, Petzold, 1993). Kulturní resp. sociální antropologie, která má také úzký vztah k vývojové psychologii, vychází z představy, že procesy sociálního začlenění je možné snáze a více jednoznačně sledovat u jednoduše strukturovaných společností, resp. kultur, jako jsou tzv. primitivní přírodní kmeny, než u vysoce vyvinutých kultur. Z psychoanalýzy byly přebírány zvláště předpoklady, které zdůrazňují důležitost raných dětských zkušeností na vývoj osobnosti. Tím získávají první pečující osoby centrální význam pro proces socializace. (Nickel, Petzold, 1993)

Kognitivní teorie

Behaviorální i psychoanalytická teorie nedostatečně tematizují kognitivní aspekt osobnosti a její socializace. Z toho důvodu začala být pro tuto otázku zajímavá teorie J. Piageta. Ačkoliv teorie existovala již od konce dvacátých let 20. století, našla ohlas ve výzkumu socializace až v šedesátých letech 20. století. Pro teorii socializace má význam teze, že jednotlivé fáze socializace a jejich jednotlivá stadia tvoří nezaměnitelnou sekvenci. Žádné stadium nemůže být přeskočeno, ani se nemůže měnit jejich pořadí. Rychlost vývoje je však velmi individuální a závisí přitom na určitých vnějších podmínkách. Důležitý je také Piagetův pojem egocentrismus. Zvláště v předoperačním stadiu vnímá dítě svět a ostatní pouze ze svého hlediska. Není ještě schopné objektivizovat samo sebe z hlediska ostatních. Těžiště Piagetovy práce je ve vývoji logicko-matematických struktur myšlení, ale k teorii so-

cializace přispěl svou studií o vývoji morálního usuzování, která byla dále významně rozvinuta Kohlbergem. (Geulen, 1991)

Kognitivní vývoj popisuje Piaget jako stálé hledání rovnováhy mezi organismem a prostředím. Podmínkou pro vývoj je „materiál“ z prostředí a člověku vlastní tendence hledání rovnováhy. Podněty z prostředí musí být v optimálním poměru ke strukturám, které má člověk již k dispozici, aby mohl při využití akomodace a asimilace předmětu podnět konstruktivně přijmout. (Geulen, 1991)

Dále můžeme zmínit **funkcionalismus** (Parsons), podle kterého je socializace proces, v němž individuum získává schopnost přebírat společností určené role. Z tohoto přístupu byla pro další výzkum velmi inspirativní teorie o rolích. Důležité pro chápání interakce jedince s prostředím jsou **ekologic-ko-systemické koncepty**. Tento přístup se etabluje v různých vědeckých disciplínách. Nejdůležitějším znakem těchto výzkumů je interdisciplinari- ta. Životní prostředí je z psychologického hlediska vymezeno vždy prostorem a časem, přičemž nejde ani tolik o fyzikální nebo zeměpisnou velikost, ale spíše o subjektivně a sociálně chápaný rozměr. Důležitý je vzájemný vztah mezi individuem a prostředím. (Nickel, Petzold, 1993)

Vzhledem k tomu, že se zaměřujeme na předškolní období vývoje dítěte, předkládám přehled přístupu jednotlivých teorií k tomuto období.

Tab. 1 Přehled vývojových teorií k předškolnímu období

Psychoanalytické teorie

- **Psychosexuální**

Podle Freudovy teorie se předškolní dítě nachází ve falickém stadiu psychosexuálního vývoje, kdy slast pociťuje při genitální stimulaci. Tato sexualita se ještě výrazně liší od dospělé. V tomto období vzniká Oidipovský či Elektrín komplex, dítě se však postupně identifikuje s rodičem svého pohlaví. Po jeho úspěšném vyřešení se objevuje superego.

- **Psychosociální**

Podle Eriksonovy teorie je krizí tohoto období nalezení rovnováhy mezi iniciativou a pocitem viny. Nebezpečí stadia je v pocitu viny nad zamýšlenými i skutečnými cíli – bez ohledu na to, zda nás druzí vidí, nebo ne. Vytváří se tak lidské svědomí a dítě se učí podnikat, plánovat a provádět činnosti vzhledem k jejich cíli.

- **Socioemocionální vývoj**

Podle teorie M. Mahlerové dítě vstupující do předškolního věku dosahuje plné individuace a zrození psychického já

- **Teorie sociálního učení**

Podle těchto teorií je důležitým úkolem osvojení mužské či ženské role tím, že se identifikují s modely stejného pohlaví, za což jsou odměňováni. Procesem imitace a posilování probíhá také morální učení.

- **Kognitivní přístupy**

Tyto teorie formulují morální vývoj a osvojení pohlavní role v pojmech kognitivního vývoje. Podle Piageta se dítě dostává z fáze symbolického, předpojmového myšlení na úroveň názorového (intuitivního) myšlení, které je zatím v prelogické, předoperační fázi.

- J. Piaget je také autorem úvah o morálním vývoji, kde předškolní období spojuje s tzv. heteronomní morálkou (určovanou příkazy a zákazy lidí, kteří představují autoritu). Navazuje na něj L. Kohlberg a toto období nazývá prekonvenční.

Důležitým aspektem socializace z pohledu behaviorálního paradigmatu je četnost výskytu určitého chování. Prostředky socializace mají vést k zvyšování četnosti žádoucího (typického, adekvátního roli) chování a snižování četnosti nežádoucího chování. (Herkner, 2001) Z tohoto hlediska je pro socializaci centrálním pojmem **učení**. V rámci socializace a potažmo sociálního učení jsou důležité pojmy **internalizace určitého chování; strach, který vede k vyhýbání se určitému chování a pozorování, případně imitace určitého chování**. Proces internalizace a imitace a dále funkce strachu v rámci socializace mají úzkou souvislost s vývojem psychické odolnosti dítěte a z toho důvodu o nich pojednávají další podkapitoly.

2.1.2 INTERNALIZACE

Mnozí autoři považují za nutnou podmínku úspěšné socializace internalizaci určitého chování. Za internalizované se považuje takové chování, které zůstává zachováno i bez vnějšího tlaku. Podle teorie sociálního učení by to znamenalo, že přetrvává bez odměny za žádoucí chování a bez trestu při chybění žádoucího chování. Je ovšem známo, že i za těchto podmínek dochází k extinkci (vyhasínání). V tomto pojetí se pak hovoří o více či méně internalizovaném chování, tedy o chování, které je vůči extinkci více či méně odolné (rezistentní).

Vyšší rezistence lze dosáhnout, pokud se odměna za žádoucí chování vyskytuje přerušovaně, tedy nikoliv kontinuálně. Posilování chování prostřednictvím odměny, která se vyskytuje přerušovaně a nepravidelně, je sice rezistentnější, ovšem trvá déle. Pro praxi se osvědčil plán sociálního

učení, při kterém se začíná kontinuálním odměňováním (tj. pokaždé, když se objeví žádoucí chování) a poté se začne podíl odměn za žádoucí chování snižovat a poskytuje se nepravidelně. (Herkner, 2001)

U nežádoucího chování je ovšem nutné postupovat jinak. Po takovém chování musí vždy následovat trest. Příkladem je nedůsledná výchova.

Dítě dostane záchvat vzteku pokaždé, když má jít spát. Rodič ho potrestá tím, že si záchvatu nevšímá, ale občas poleví a snaží se dítě utišit nebo netrvá dále na tom, že se jde spát. Dítě tedy získá občas odměnu ve formě zvýšené pozornosti rodiče při nežádoucím chování, které je rázem posilováno. Nakonec rodiče dosáhnou obzvláště rezistentního chování. Výsledek je tedy opačný, než kterého původně chtěli dosáhnout.

2.1.3 STRACH

Strach je jednou ze základních lidských emocí. Často hraje důležitou roli v procesu socializace. Je důvodem pro to, že se vyhýbáme mnoha způsobům chování a určitým situacím. Tyto procesy je možné vysvětlit klasickým podmiňováním. Strach se přirozeně objevuje jako nepodmíněná reakce na bolest či leknutí. Klasickým podmiňováním lze dosáhnout toho, že strach vyvolávají podněty, které byly doposud vnímány jako neutrální nebo dokonce pozitivní.

Little Albert – slavný příklad klasického podmiňování uvedený J. B. Watsonem a R. Raynerovou v roce 1920. Malému Albertovi bylo 9 měsíců a nejevil žádný strach ze zvířat. Po dvou měsících laboratorního experimentu, kdy byl při spatření bílé krysy spuštěn hluk, malý Albert začal plakat a objevil se u něj strach z bílých krys. Plakal, jakmile viděl bílou krysu i bez hluku.

Podle principů klasického podmiňování se strach z určitého podnětu může generalizovat. Pokud je například vyvolán strach z bílých krys, může se rozšířit i na podobné objekty, jako jsou králíci, kozičky apod. Podobně se dítě naučí strachu z mnoha situací a osob. Například slovo „zlý“ může vyvolávat strach, pokud je používáno společně s trestem. (Herkner, 2001)

Téma strachu má samozřejmě mnoho dalších aspektů a lidé se jím zabývali ještě dlouho před vznikem vědecké psychologie. Obecně mluvíme o strachu jako o subjektivním pocitu, který ovšem můžeme popsat jako emoci přístupnou objektivnímu sledování. Strach nabývá různých forem. Spielberg (1975 in Mackowiaková, 1998) postuluje strach jako: úzkostnost – ve smyslu dispozice (trait) – jde o dlouhodobou, interindividuální, různě výraznou tendenci hodnotit situaci jako ohrožující a na toto subjektivně prožívané ohrožení reagovat strachem. Strach jako emocionální stav

(state) – je prožíván v konkrétní situaci a vyznačuje se pocity napětí, nervozity, obav a fyziologickým vzrušením. Od určité míry aktivuje tento emocionální stav způsoby chování, které se zaměřují na redukci strachu.

Strach se projevuje dlouhodobě ve způsobu chování člověka. Člověk má tendenci redukovat strach tím, že se obávanému podnětu vyhýbá. Mezi teoretiky napanuje shoda o tom, zda v období, kdy člověk není vystaven objektu, ze kterého má strach, dochází k extinkci, tedy redukci strachu, či zda strach přetrvává, dokud člověk nezažije opakovaně kladný zážitek s objektem, kterého se bojí. (Herkner, 2001)

Zda je strach vrozený nebo je výsledkem výchovy, na to hledaly odpověď i výzkumy prováděné na opicích v 80. letech 20. století. Srovnávaly se reakce opic vychovaných v laboratorních podmínkách a ve volné přírodě. Opice vychované v laboratoři zpočátku neprojevovaly strach z hadů, ale začaly jej projevovat poté, co viděly – živě i na videozáznamu –, že opice narozené v přírodě se hadů bojí. Jestliže byly videozáznamy upraveny tak, že opice narozené v přírodě vypadaly, že se bojí květin, laboratorní opice si z nich nevzaly příklad. Zdá se pravděpodobné, že v mozku primátů je vrozený sklon obávat se přírodních jevů, které nám mohou ublížit; neexistuje však predispozice osvojit si strach z něčeho, co není nebezpečné. K aktivaci vrozených sklonů je zapotřebí sociální zkušenost. Stejně jako se laboratorní opice naučily od druhých opic bát se hadů, dítě si s velkou pravděpodobností osvojí stejný strach sledováním druhých lidí. (Shreeve, 2005)

V dětství představují určité druhy strachu fenomén typický pro jednotlivé vývojové fáze. Dítě v prvních týdnech života prožívá strach především při averzivních podnětech, jakým je například hluk. V šestém až sedmém měsíci se objevují specifické formy strachu – strach z cizích lidí a strach z odloučení. V tomto období hraje důležitou roli vazba na matku či jinou pečující osobu. Strach vyvolaný obavou z odloučení od matky představuje univerzální fenomén a projevuje se v nejvyšší míře mezi devátým a třináctým měsícem. Zpravidla se kolem dvou a půl let vytrácí (Smith, 1979 in Mackowiaková, 1998).

Strach je také důležitým tématem předškolního období. Dítě se bojí různých reálných či imaginárních objektů a situací. Tento strach může přerůst do fobií, které jsou iracionální a nepřiměřené situaci. Dětem v tomto období výrazně pomáhají při vyrovnávání se strachem postupy podmiňování a modelování. (Papalia, 1989) Nejčastější je strach z určitých zvířat, který se poprvé projevuje před sedmým rokem života a objevuje se zpravidla překvapivě a bezdůvodně. Tento strach pak většinou mezi devátým a jedenáctým ro-