



Petr Macek, Lenka Lacinová (eds.)

Psychologie adolescentů

Vývojová perspektiva
a sociální kontext

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Psychologie adolescentů : vývojová perspektiva a sociální kontext / Petr Macek, Lenka Lacinová (eds.). -- Vydání 1.. -- Praha : Grada, 2026. -- 1 online zdroj. -- (Psyché)

České a anglické resumé

Obsahuje bibliografie a rejstříky

ISBN 978-80-271-6386-1 (online ; pdf)

* 159.922.8 * 159.922 * 316.6 * (048.8:082) * (0.034.2:08)

- psychologie adolescentů
- vývojová psychologie
- sociální psychologie
- kolektivní monografie
- elektronické knihy

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]



Petr Macek, Lenka Lacinová (eds.)

Psychologie adolescentů

Vývojová perspektiva
a sociální kontext

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 **tretně stíháno**.

Automatizovaná analýza textů nebo dat ve smyslu čl. 4 směrnice 2019/790/EU a použití této knihy k trénování AI jsou **bez souhlasu nositele práv zakázány**.

Petr Macek, Lenka Lacinová (eds.)

Psychologie adolescentů

Vývojová perspektiva a sociální kontext

Vydala Grada Publishing, a.s.

U Průhonu 22, 170 00 Praha 7

tel.: +420 234 264 401

www.grada.cz

jako svou 10 494. publikaci

Recenzovali:

doc. PhDr. Iva Poláčková Šolcová, Ph.D.

prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc.

Odpovědná redaktorka Vlasta Dohnalová

Redakce a korektury Andrea Černá

Grafická úprava Antonín Plicka

Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka

Počet stran 680

Vydání 1., 2026

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2026

Cover Photo © [freepik.com/kjpargeter](https://www.freepik.com/kjpargeter)

ISBN 978-80-271-6387-8 (ePub)

ISBN 978-80-271-6386-1 (pdf)

ISBN 978-80-271-3513-4 (print)

Seznam autorů a autorek kapitol

prof. PhDr. Ivo Čermák, CSc., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno a Filozofická fakulta, Katolická univerzita v Ružomberku

Bc. Kristýna Čermáková

Mgr. Lenka Dědková, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha

Mgr. Jana Fikrlová, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D., Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín

doc. PhDr. Petr Hlaďo, Ph.D., Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. et Mgr. Marie Jaroň Bedrošová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova Univerzita, Brno

Mgr. Michaela Juchelková, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Nikol Kvardová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. Mgr. Lenka Lacinová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. PaedDr. Petra Lajčiaková, Ph.D., Filozofická fakulta, Katolická univerzita v Ružomberku

prof. PhDr. Petr Macek, CSc., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. Mgr. et Mgr. Hana Macháčková, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Bc. Klára Maliňáková, Ph.D., Institut sociálního zdraví, Univerzita Palackého, Olomouc

prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., Lékařská fakulta Hradec Králové, Univerzita Karlova

Mgr. Zuzana Masopustová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

PhDr. Radka Nežilová Michalčáková, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Petra Pátková Daňsová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. PhDr. Šárka Portešová, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Andrea Stašek, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Ondřej Straka, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Michaela Šaradín Lebedíková, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. Mgr. et Mgr. Jan Šerek, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

doc. Mgr. Anna Ševčíková, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

prof. PhDr. David Šmahel, Ph.D., Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

Mgr. Adéla Švestková, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita, Brno

prof. Ing. Mgr. et Mgr. Peter Tavel, Ph.D., Cyrilometodějská teologická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc

prof. Tania Zittoun, PhD., Institut de psychologie et éducation, Université de Neuchâtel, Neuchâtel

Předmluva	17
-----------	----

ČÁST I.

HISTORIE A TEORIE PSYCHOLOGIE ADOLESCENCE

1. Konceptualizace období dospívání a teoretické přístupy k adolescenci	21
1.1 Co je charakteristické pro adolescenci	21
1.2 Dospívání v historickém pohledu	23
1.3 Teoretické přístupy k adolescenci	27
1.3.1 <i>Adolescence jako bouře a konflikt</i>	28
1.3.2 <i>Psychoanalytický pohled na dospívání</i>	29
1.3.3 <i>Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu</i>	33
1.3.4 <i>Sociálně-kognitivní teorie adolescence</i>	40
1.3.5 <i>Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru</i>	43
1.3.6 <i>Adolescence jako utváření vlastního vývoje</i>	45
1.3.7 <i>Teorie pozitivního vývoje</i>	50
1.3.8 <i>Koncept vynořující se dospělosti</i>	54
Závěr	55
Literatura	56

ČÁST II.

VÝVOJOVÉ ZMĚNY A PROCESY

2. Proměny a význam emocí	65
2.1 Historie a současnost	65
2.2 Emoční zkušenosti	66
2.2.1 <i>Intenzita emocí</i>	66
2.2.2 <i>Frekvence emocí</i>	67
2.2.3 <i>Nestabilita emocí</i>	68
2.2.4 <i>Emoční uvědomění a jasnost prožívání</i>	69
2.2.5 <i>Proměny emočních spouštěčů během adolescence</i>	71
2.3 Emoční dovednosti	75
2.3.1 <i>Schopnost emoční regulace</i>	75
2.3.2 <i>Úzkostnost a depresivita</i>	77
2.3.3 <i>Empatie</i>	79
2.3.4 <i>Genderové rozdíly v emočním prožívání a emoční regulaci</i>	81
2.3.5 <i>Význam emočních dovedností v sociální adaptaci</i>	83
2.4 Biologické faktory ovlivňující emoční vývoj během adolescence	84
2.4.1 <i>Hormonální změny</i>	85
2.4.2 <i>Neurologický vývoj</i>	86

2.5	Souvislosti mezi kognitivním a emočním vývojem	88
2.6	Emoce a sociální vztahy	89
2.6.1	<i>Rodinné vztahy</i>	89
2.6.2	<i>Vrstevníci a sociální srovnávání</i>	91
2.6.3	<i>Romantické vztahy</i>	92
2.6.4	<i>Sociální sítě a online prostředí</i>	93
2.6.5	<i>Škola a vzdělávání</i>	94
	Závěr	95
	Literatura	96
3.	Kognitivní vývoj	113
3.1	Vývoj myšlení	113
3.1.1	<i>Piagetovské pojetí a jeho variace</i>	113
3.1.2	<i>Postpiagetovský přístup k myšlení</i>	117
3.2	Metakognice	120
3.3	Pokročilá teorie mysli	122
3.4	Přístup zaměřený na zpracování informací	125
3.5	Koncept kritických období	130
	Závěr	134
	Literatura	134
4.	Proměny sebepojetí a sebehodnocení	139
4.1	Konceptualizace sebereflexe – sebepojetí a sebehodnocení	139
4.2	Vývojové změny	144
4.2.1	<i>Časná adolescence</i>	144
4.2.2	<i>Střední adolescence</i>	147
4.2.3	<i>Pozdní adolescence a přechod do mladé dospělosti</i>	152
	Závěr	154
	Literatura	155
5.	Utváření osobní identity	161
5.1	Vymezení a konceptualizace osobní identity	161
5.2	Osobní identita a proces individuace v období dospívání	162
5.2.1	<i>Identita jako hledání jistoty o sobě samém</i>	163
5.2.2	<i>Narativní identita a životní příběh v adolescenci</i>	166
5.2.3	<i>Identita a iniciativa</i>	168
5.3	Výzkum identity	169
5.3.1	<i>Statusový přístup</i>	169
5.3.2	<i>Dynamické duální modely</i>	170
5.4	Změny, nebo vývoj identity v průběhu dospívání?	174
5.5	Oblasti identity a závazky	176
	Závěr	178
	Literatura	179

ČÁST III. VZTAHY A CHOVÁNÍ

6. Vztahy s rodiči a v rodině	187
6.1 Vztahy mezi rodiči a dospívajícími: historická a soudobá perspektiva	188
6.2 Rodinné prostředí jako klíčový zdroj podpory	189
6.2.1 Kvalita vztahů s rodiči a její vliv na psychickou pohodu dospívajících	190
6.3 Role rodičů a vazba v adolescenci: proměny vazbové hierarchie	192
6.3.1 Vazbové chování v adolescenci	193
6.3.2 Vazbová hierarchie: význam, struktura a reorganizace	194
6.4 Podpora autonomie a explorace identity během adolescence	195
6.4.1 Emocionální autonomie	196
6.4.2 Behaviorální autonomie	197
6.4.3 Kognitivní autonomie	198
6.4.4 Rovnováha mezi autonomií a rodičovským vedením	199
6.5 Význam otevřeného dialogu a proměny komunikačních vzorců	200
6.6 Konflikty mezi rodiči a adolescenty	201
6.6.1 Vývoj a obsah konfliktů mezi adolescenty a rodiči	202
6.6.2 Konflikty mezi rodiči: vliv na dospívající	203
6.6.3 Typy rodičovských konfliktů a jejich vnímání adolescenty	203
6.6.4 Dopady rodičovských konfliktů: emoce, myšlení a chování	204
6.6.5 Vnitřní zpracování konfliktů: emoční jistota a kognitivně-kontextuální interpretace	205
6.6.6 Strategie zvládání konfliktů	205
6.6.7 Možnosti prevence: posilování odolnosti v rodině	206
6.6.8 Protektivní faktory a podpůrné intervence v praxi	206
6.7 Rozvod a jeho vliv na adolescenty	208
6.7.1 Role pohlaví adolescenta a rodiče při adaptaci na rozvod	209
6.7.2 Rozvod a změny v rodinné dynamice	210
6.7.3 Prevence konfliktů a podpůrné intervence v kontextu rozvodu z hlediska adolescentů	210
6.8 Patchworkové rodiny s adolescenty	212
6.8.1 Faktory podporující budování vztahů v patchworkových rodinách	214
6.9 Spolurodičovství jako klíčový faktor vytváření podmínek pro optimální vývoj	215
6.9.1 Specifika spolurodičovství v patchworkových rodinách	215
6.9.2 Doporučení pro patchworkové rodiny s adolescenty	216
Závěr	217
Literatura	218

7. Vrstevnické vztahy	227
7.1 Změny prostředí a vývojové změny jako základ proměny vrstevnických vztahů	228
7.1.1 Sociostrukturální změny	229
7.1.2 Socioemoční vývojové změny	229
7.1.3 Sociokognitivní vývojové změny	230
7.2 Homofilie jako klíčový faktor pro navazování a udržování funkčních vrstevnických vztahů	231
7.2.1 Výběr vrstevníků (<i>efekt selekce</i>)	232
7.2.2 Vrstevnický vliv (<i>efekt vlivu</i>)	233
7.2.3 Vyřazení vrstevníků (<i>efekt deselekce</i>)	238
7.3 Výběr, nebo vliv? Rozdílné role vrstevnických procesů ve vybraných oblastech chování a postojů adolescentů	239
7.3.1 Sociodemografické charakteristiky	240
7.3.2 Meziskupinové postoje	240
7.3.3 Popularita	241
7.3.4 Agresivní chování	241
7.3.5 Delikventní chování	243
7.3.6 Užívání návykových látek	243
7.3.7 Internalizující chování	244
7.3.8 Školní úspěšnost	245
7.3.9 Cvičení a stravovací návyky	245
Závěr	246
Literatura	247
8. Romantické vztahy a význam lásky	257
8.1 Vývojové teorie a role romantických vztahů	258
8.1.1 Výzkumné výzvy spojené s romantickými vztahy v adolescenci	260
8.2 Rané zkušenosti a první zamilovanost	261
8.3 Vliv rodiny na romantické vztahy adolescentů	262
8.4 Role vrstevníků a přátel	263
8.5 Digitální technologie a komunikace v romantických vztazích	264
8.6 Genderové rozdíly a společenské normy	265
8.7 Emoční zralost a identita	266
8.8 Dopady rozhodů	269
8.9 Dopady romantických vztahů na přátelství a rodinu	270
Závěr	271
Literatura	272
9. Zdraví, zdravotní chování a zdravotní rizika	281
9.1 Zdraví u adolescentů	282
9.2 Zdravotní chování adolescentů	289
9.3 Rizikové zdravotní chování	293

9.3.1	<i>Alkohol</i>	294
9.3.2	<i>Drogy</i>	295
9.3.3	<i>Kouření</i>	295
9.3.4	<i>Nevhodné stravovací návyky</i>	296
9.3.5	<i>Rizikové pohybové aktivity</i>	298
9.3.6	<i>Chování vedoucí k úrazům</i>	299
9.3.7	<i>Chování spojené s násilím a agresivitou</i>	300
9.4	Rizikové sexuální chování	302
9.4.1	<i>Sexting</i>	302
9.4.2	<i>Předčasný a nechráněný pohlavní styk</i>	303
9.5	Rizikové chování chronicky nemocných	303
	Závěr	305
	Literatura	306
10.	Psychosexuální vývoj a sexuální chování	315
10.1	Trendy v sexuálním chování adolescentů	316
10.2	Faktory související se sexuálním chováním	318
10.3	Sexuální dospívání a digitální média	319
10.3.1	<i>Koho se časté sledování pornografie týká?</i>	321
10.4	Vliv sexuálních obsahů na postoje v oblasti sexu	323
10.5	Vliv sexuálních obsahů na sexuální chování	324
10.5.1	<i>Pornografie a „závislost“ u dospívajících</i>	325
	Závěr	326
	Literatura	328
ČÁST IV.		
SOCIÁLNÍ A NORMATIVNÍ KONTEXT ŽIVOTA ADOLESCENTŮ		
11.	Sociokulturní pohled na současný vývoj v adolescenci	339
11.1	Sociokulturní psychologie dospívání	340
11.2	Přechody a zdroje ve vývoji dospívajících	341
11.3	Aktuální témata a osobní výzvy na cestě do dospělosti	344
11.3.1	<i>Budoucnost jako horizont</i>	344
11.3.2	<i>Volba povolání, volný čas a vstup na trh práce</i>	345
11.3.3	<i>Alternativní kultury a třetí prostory</i>	347
11.3.4	<i>Sociální média, symbolické zdroje</i>	348
11.3.5	<i>Společenské krize</i>	349
	Závěr	351
	Literatura	353
12.	Role digitálních technologií	363
12.1	Přehled používání technologií u českých adolescentů	364
12.2	Používání technologií a sociální život dospívajících	366

12.2.1	<i>Interakce s neznámými lidmi z internetu</i>	368
12.2.2	<i>Sexting</i>	370
12.3	Používání digitálních technologií a psychický well-being adolescentů	371
12.3.1	<i>Kyberagrese jako negativní fenomén: kyberšikana a kybernenávisť</i>	372
12.4	Digitální technologie a zdraví	375
12.4.1	<i>Excesivní používání internetu u českých adolescentů</i>	376
	Závěr	378
	Literatura	379
13.	Škola a vzdělávání	387
13.1	Adolescent jako žák	389
13.2	Organizace sekundárního vzdělávání	393
13.2.1	<i>Víceletá gymnázia</i>	394
13.2.2	<i>Vyšší sekundární školství</i>	396
13.2.3	<i>Přechodové ročníky</i>	398
13.3	Tranzice v adolescenci	399
13.3.1	<i>Tranzice z primární školy</i>	402
13.3.2	<i>Tranzice do střední školy</i>	404
13.4	Výsledky českých adolescentů	406
	Závěr	408
	Literatura	409
14.	Kariérový rozvoj a vývojové úkoly	419
14.1	Kariérový rozvoj	420
14.1.1	<i>Vývojověpsychologický přístup</i>	420
14.1.2	<i>Kariérová zralost jako předpoklad zvládnání kariérových vývojových úkolů</i>	421
14.1.3	<i>Kariérová adaptabilita</i>	422
14.1.4	<i>Klíčové oblasti kariérové připravenosti adolescentů</i>	424
14.2	Adolescentní žáci při přechodu mezi základní a střední školou	425
14.2.1	<i>Podstata volby další vzdělávací a profesní dráhy na konci základní školy</i>	427
14.2.2	<i>Dílčí etapy rozhodování o další vzdělávací a profesní dráze a jejich aktéři</i>	427
14.3	Pozdní adolescence jako křižovatka mezi dalším vzděláváním a trhem práce	430
	Závěr	431
	Literatura	432
15.	Morálka	441
15.1	Adolescence jako klíčové období pro morální formování	442
15.2	Dospívání v reflexi teorií morálky	443
15.2.1	<i>Kognitivní vývoj morálního uvažování</i>	443
15.2.2	<i>Mužská a ženská morálka</i>	444

15.2.3	<i>Sociální perspektiva morálního usuzování</i>	445
15.2.4	<i>Prosociální morální uvažování</i>	446
15.2.5	<i>Morální identita</i>	447
15.2.6	<i>Morální kompetence</i>	448
15.3	Novější modely morálky adolescentů	449
15.3.1	<i>Morální základy</i>	449
15.3.2	<i>Morálka jako spolupráce</i>	450
15.4	Morální chování	450
15.4.1	<i>Morální vyvázání/odpojení</i>	451
15.5	Faktory ovlivňující morálku dospívajících	452
15.5.1	<i>Rodina</i>	452
15.5.2	<i>Vrstevníci</i>	453
15.5.3	<i>Sociální média</i>	454
	Závěr	455
	Literatura	457
16.	Občanská socializace	467
16.1	Občanské postoje a chování současných adolescentů	469
16.2	Historie přístupů k občanské socializaci	474
16.3	Procesy občanské socializace	475
16.3.1	<i>Občanská socializace jako utváření identity</i>	475
16.3.2	<i>Občanská socializace jako sociální učení</i>	476
16.3.3	<i>Občanská socializace jako aktivita</i>	477
16.3.4	<i>Občanská socializace jako proměna způsobu uvažování nad světem</i>	478
16.4	Charakteristiky jednotlivce	479
16.4.1	<i>Dispozice</i>	479
16.4.2	<i>Zdroje</i>	480
16.4.3	<i>Vyzývací charakteristiky</i>	481
16.5	Prostředí občanské socializace	482
16.5.1	<i>Mikrosystémy</i>	482
16.5.2	<i>Mezosystémy</i>	483
16.5.3	<i>Makrosystém</i>	484
16.6	Kontinuita a diskontinuita občanské socializace	485
	Závěr	487
	Literatura	488
17.	Religiozita a spiritualita	499
17.1	Vymezení pojmu religiozita a spiritualita	499
17.1.1	<i>Religiozita</i>	499
17.1.2	<i>Spiritualita</i>	500
17.1.3	<i>Religiozita a spiritualita v kontextu České republiky</i>	500

17.2 Význam religiozity a spirituality v dospívání	501
17.3 Faktory ovlivňující formování religiozity a spirituality	502
17.3.1 Rodinné prostředí	502
17.3.2 Institucionalizovaná náboženská výchova	503
17.3.3 Vliv vrstevníků	504
17.3.4 Média a literatura	505
17.4 Vývoj religiozity a spirituality v období dětství a dospívání	506
17.4.1 Fowlerův model vývoje náboženského myšlení	507
17.4.2 Vývoj vztahu k Bohu	507
17.4.3 Změny v náboženské a spirituální praxi v období adolescence	509
17.5 Role náboženství a spirituality ve zdravém vývoji adolescentů	510
17.5.1 Rizika související s obdobím dospívání	510
17.5.2 R/S jako protektivní faktory v oblasti zdraví	511
17.5.3 R/S a zdravé chování adolescentů	511
17.5.4 Potřeba harmonie mezi náboženskou praxí a duchovním prožíváním	513
Závěr	514
Literatura	515

ČÁST V.

SPECIFICKÉ OBLASTI OSOBNÍ ZKUŠENOSTI

18. Vnímání vlastního těla	525
18.1 Negativní a pozitivní body image	526
18.2 Viditelné odlišnosti	528
18.3 Genderová identita a body image	529
18.4 Vliv vrstevníků, rodičů a médií	532
Závěr	536
Literatura	537
19. Jaké je to být queer – genderová a sexuální identita v rozmanitosti	543
19.1 Základní koncepty a terminologie	544
19.1.1 Identity a přitažlivost	544
19.2 Genderová a sexuální identita adolescentů	547
19.2.1 Genderová identita	548
19.2.2 Sexuální identita	552
19.3 Další souvislosti s vývojem queer identit	554
19.3.1 Model menšinového stresu	555
19.3.2 Kontext sociálního prostředí	557
19.3.3 Kontext osobního vývoje a postojů	558
Závěr	559
Literatura	559

20. Jaké je to být nadaným či nadanou	569
20.1 Jak uvažovat o nadání v adolescenci	570
20.2 Intelektový vývoj	571
20.3 Nadání adolescenti a škola	572
20.3.1 Akcelerace, diferenciacie a mentoring	573
20.3.2 Podvýkon	573
20.3.3 Výběr vhodné vzdělávací dráhy	574
20.4 Nadání adolescenti a sociální vztahy	576
20.4.1 Vztahy s vrstevníky	576
20.4.2 Vztahy s rodiči	577
20.5 Osobnostní vývoj	579
20.5.1 Identita	579
20.6 Specifické skupiny nadaných adolescentů	581
20.6.1 Adolescenti s dvojí výjimečností	581
20.6.2 Nadané dívky, nadání chlapci	583
Závěr	583
Literatura	584
21. Jaké je to být osamělým či osamělou	591
21.1 Teoretické přístupy k osamělosti	592
21.2 Vývojové, genderové a zdravotní souvislosti s osamělostí	594
21.2.1 Některé vývojové aspekty osamělosti	594
21.2.2 Osamělost u chlapců a dívek	598
21.2.3 Důsledky osamělosti pro zdraví adolescentů	600
21.3 Sociální kontext osamělosti	603
21.3.1 Osamělost adolescentů a vrstevnické vztahy	603
21.3.2 Osamělost adolescentů v síti rodinných vztahů a její vliv na vztah k učiteli	606
21.3.3 Osamělost adolescentů ve školním prostředí	607
Závěr	612
Literatura	612
ČÁST VI.	
ADOLESCENCE A SPOLEČENSKÉ ZMĚNY	
22. Čeští adolescenti na počátku nového století: proměňuje se životní zkušenost a kvalita života?	625
22.1 Generace na konci abecedy: sociologická perspektiva	625
22.1.1 Generace X	626
22.1.2 Generace Y	627
22.1.3 Generace Z	628
22.2 Společenský kontext života českých adolescentů: vývojové metafory pro období 1990–2020	630

22.2.1	<i>Devadesátá léta – období společenského dospívání, moratoria a hledání identity</i>	630
22.2.2	<i>Nové milénium – období mladé dospělosti</i>	631
22.2.3	<i>Druhé desetiletí 21. století – krize „dospělé identity“ v globální společnosti a digitálním světě</i>	632
22.3	Výzkumy proměn každodenní zkušenosti adolescentů	633
22.3.1	<i>Projekt Euronet</i>	633
22.3.2	<i>Projekt Social Contract</i>	635
22.3.3	<i>Projekt HBSC</i>	635
22.3.4	<i>Projekt EUKO</i>	636
22.4	Chování a osobní zkušenosti dospívajících v období 1990–2020: výzkumné výsledky	636
22.4.1	<i>Denní aktivity</i>	636
22.4.2	<i>Běžné denní těžkosti</i>	637
22.4.3	<i>Způsoby zvládnání denních obtíží</i>	638
22.4.4	<i>Hodnocení vlastního zdraví</i>	639
22.4.5	<i>Sebepojetí a sebehodnocení</i>	640
22.4.6	<i>Budoucí očekávání a cíle</i>	640
22.4.7	<i>Životní spokojenost</i>	641
	Závěr	642
	Literatura	644
	A nakonec něco málo „rad“ na cestu dospíváním...	649
	Souhrn	653
	Summary	655
	Rejstřík věcný	657
	Rejstřík jmenný	661

Předmluva

Dostává se vám do rukou monografie, která představuje výsledky dlouhodobé badatelské práce odborníků působících zejména v oblasti vývojové a sociální psychologie, ale i v příbuzných oborech, jako je pedagogika, sociologie nebo zdravotní vědy. Publikace si klade za cíl nabídnout ucelený a současně mnohvrstevnatý pohled na období dospívání v jeho psychologické, sociální i kulturní komplexitě.

Naším cílem bylo vytvořit publikaci, která by mohla sloužit jako takový „český handbook“ adolescence. Monografie reflektuje nejen aktuální poznatky výzkumu adolescence v mezinárodním kontextu (včetně českého), ale snaží se také přiblížit zvláštnosti a jedinečnost dospívání v dnešním složitém světě. Naším záměrem bylo v jednotlivých kapitolách propojit vývojově-psychologický pohled s každodenními zkušenostmi dospívajících – jejich prožíváním, vztahy, hledáním identity, zdravím, hodnotami i reakcí na výzvy současného světa.

Struktura publikace odpovídá této snaze o propojení různých rovin. Po teoretickém úvodu, který mapuje vývoj koncepcí adolescence a teoretické přístupy k tomuto vývojovému období, následují kapitoly věnované jednotlivým oblastem vývoje – emočnímu a kognitivnímu zrání, proměnám sebepojetí, formování identity a vztahům s rodiči, vrstevníky i partnery. Další tematické bloky se zaměřují na zdraví, sexualitu, školu, kariéru, morální vývoj, občanskou socializaci, religiozitu a spiritualitu, tělesný obraz, specifické životní situace, jako je osamělost nebo nadání, a v neposlední řadě na životní zkušenosti současné generace adolescentů.

Text je kolektivním dílem více než třiceti autorek a autorů, kteří přispěli svou odborností, výzkumnou zkušeností i hlubokým porozuměním tématům, která s dospíváním souvisejí. Každá kapitola vznikla na základě pečlivého studia aktuální odborné literatury a opírá se – kde to bylo možné – také o empirická data, včetně výzkumů realizovaných v českém prostředí.

Monografie je určena především studentům a studentkám psychologie, pedagogiky, sociálních věd, ale i odborníkům z praxe, kteří pracují s adolescenty nebo se snaží lépe porozumět jejich vývojovým potřebám. Věříme však, že její využití může být širší – jako zdroj informací a inspirace pro každého, koho zajímá život dospívajících a kdo hledá cesty, jak je lépe podpořit.

Velký dík patří všem kolegyním a kolegům, kteří se na publikaci autorsky podíleli. I když celý proces přípravy publikace byl zdlouhavý a náročný, byla radost a čest s vámi spolupracovat. Dík také patří našim studentkám a studentům psychologie, kteří jednotlivé kapitoly četli a dali nám k nim řadu zajímavých pohledů a připomínek. Moc si toho ceníme, psali jsme to (nejen) pro vás.

Petr Macek a Lenka Lacinová (eds.)

ČÁST I.

**HISTORIE A TEORIE
PSYCHOLOGIE
ADOLESCENCE**

1. Konceptualizace období dospívání a teoretické přístupy k adolescenci

Petr Macek

1.1 Co je charakteristické pro adolescenci¹

Do jaké míry je adolescence unikátní etapou v procesu celoživotního psychického a sociálního vývoje člověka? A pokud je unikátní etapou, jaké jsou základní charakteristiky tohoto období? Kdy a jak začíná a jak se pozná, že končí? Je tato fáze života univerzální z historického hlediska, či se její atributy mění v závislosti na konkrétních společensko-historických podmínkách? Probíhá ve všech kulturách obdobně? S těmito a dalšími podobnými otázkami je konfrontován každý, kdo se chce psychologii dospívání a obdobím adolescence zabývat.

Termín **adolescence** je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Jako pojem označující určité období života člověka bylo toto slovo použito poprvé v 15. století (Shahar, 1992). Přitom označení *adolescenti* (typické pro psychologii a lékařské vědy) se v českém jazyce volně zaměňuje s označením *dospívající* a rovněž s širším označením *mládež* (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku).

Intenzivní zájem psychologů a sociálních vědců o období adolescence můžeme zaznamenat během posledních padesáti let. Nicméně vznik psychologie adolescence se datuje zhruba do stejné doby jako rozvoj většiny psychologických disciplín, tj. na přelom 19. a 20. století.

Časově vyplňuje adolescence především druhé desetiletí života. Konkrétní periodizace a specifikace období se přitom u jednotlivých autorů velmi různí. V evropské vývojové psychologii minulého století se adolescence považovala za druhou etapu dospívání, první se označovala jako *pubescence*. Někteří autoři českých učebnic toto členění stále používají, přestože se od něj v mezinárodním měřítku již dávno upustilo.

¹ Tato kapitola je rozšířenou a přepracovanou verzí textu, který byl součástí autorovy dřívější monografie věnované adolescenci (Macek, 2003).

Pubescence byla obvykle vymezena věkovým rozmezím 11–15 let, přičemž někteří autoři ji ještě vnitřně diferencovali, nejčastěji na prepubertu a pubertu. Podstatou specifikace tohoto období byl nástup biologického dozrávání (**puberta**). Adolescence (a někdy také postpubescence – viz např. Příhoda, 1967) pak byla většinou vymezována věkem 15–20 let. Začínala tedy plnou reprodukční zralostí (a často i ukončením povinné školní docházky) a v jejím průběhu se obvykle ukončoval tělesný růst. Takto stanovená kritéria byla nejasná. Později se místo biologické perspektivy začal spíše uplatňovat psychologický přístup, který upozorňoval na potřebu samostatnosti a určité nezávislosti mladého člověka, na právní aspekty (věk plnoletosti), sociologické hledisko (role a status dospělého), resp. pedagogické ukazatele (ukončení výchovy a vzdělávání).

Pro současný psychologický pohled na období dospívání platí, že se jak v Evropě, tak i v celosvětovém globálním měřítku označuje termínem adolescence **celé druhé desetiletí života** (Lerner & Steinberg, 2009; Jackson & Goossens, 2006). Adolescence se tak chápe jako poměrně dlouhé období přechodu od dětství do dospělosti, které je odlišné od ostatních fází vývoje a současně je vnitřně diferencované. Všeobecný konsensus spočívá v tom, že je užitečné rozlišovat **tři etapy adolescence: časnou, střední a pozdní**. Každá etapa má svoje svébytné charakteristiky, nicméně všechny tři jsou vzájemně propojeny.

Trvalou charakteristikou adolescence zůstává, že je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Z ontogenetického hlediska je jejím základním atributem dokončení pohlavního dozrávání, duševní rozvoj (růst) a socializace osobnosti v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí kognitivní schopnosti člověka, jako je symbolizace a anticipace. Zvláštního významu nabývá zástupné učení, sebereflexe a seberegulace (Bandura, 2006). Stejnou důležitost má emoční a sociální vývoj ve smyslu hledání a upevňování blízkých interpersonálních vztahů (rodinných, přátelských, partnerských) a nabývání relevantních sociálních dovedností a kompetencí (Lerner et al., 2009b). Osobní a sociální zkušenost a prohloubená sebereflexe, která období adolescence provází, vedou dospívající k potřebě ujasňovat si novým způsobem odpovědi na otázky typu: Kdo jsem? Kam vlastně patřím? Čeho jsem součástí? Jaká je moje osobní perspektiva, k čemu směřuji? Co je pro můj život důležité? Jinak řečeno, v období dospívání se otevírají témata osobní a sociální identity, hledání vlastní ceny, životní spokojenosti a osobní perspektivy života v dospělosti.

Současné pojetí adolescence zohledňuje i skutečnost, že ve vyspělých industriálních zemích probíhají paralelně některé procesy, které období adolescence prodlužují – jednak se v průběhu posledních několika desetiletí urychlil nástup puberty až na úplný počátek druhého decennia a zároveň se prodloužilo období

školního vzdělávání a profesionální přípravy. Také společenské normy a pravidla, které subjektivně i společensky definují přechod z adolescence do dospělosti, se ukázaly jako méně jasné a rigorózní. Z vývojového hlediska přestala být adolescence pouze přípravou na dospělost, ale stala se svébytným samostatným vývojovým obdobím v životě člověka. Vedle osobní a subjektivní důležitosti pro každého jednotlivce se stala také společenským fenoménem, který se manifestuje specifickým životním stylem teenagerů nebo v podobě adolescentní kultury či subkultur. Další atributy období adolescence jsou kulturně a historicky spíše proměnlivé než trvalé.

1.2 Dospívání v historickém pohledu

Jeden z pilířů evropské kultury a společenského pohledu na období dospívání nacházíme v antickém Řecku. Období mládí a dospívání se věnovali jak Platon (427–347 př. n. l.), tak Aristoteles (384–322 př. n. l.). Oba se na vývoj člověka v ontogenezi dívali v sedmiletých cyklech a navrhovali tak periodizaci, která se příliš neliší od posloupností, které by mohly být zahrnuty v současných modelech vývoje.

Popsali tři po sobě jdoucí sedmiletá období (dětství, chlapectví a mládí), která předcházejí období dosažení plné dospělé zralosti. Adolescenci by tak odpovídala třetí perioda (14–21 let). Byla chápána jako svébytné období života, ve kterém má člověk (muž) ukončit svůj tělesný a pohlavní vývoj, formovat svůj charakter, myšlení a rozum (viz též Muuss et al., 1996; Lerner & Steinberg, 2009). Platon ve svém díle *Ústava* argumentuje, že teprve v tomto třetím období je možné naplnit mladé lidi vzdělávat, protože již dosáhli potřebné intelektuální kapacity. Také Aristoteles uvádí, že teprve po dosáhnutí tohoto věku jsou mladí lidé schopni postupně uplatňovat rozum při seberegulaci a sebeovládání. Nicméně i on vidí velký rozdíl mezi počátkem této etapy, kdy je dospívající ještě velmi ovládán pudy a emocemi, a jejím koncem, kdy rozum získává nad pudy kontrolu (viz též Arnett, 2013).

Tyto podnětné myšlenky však nenašly ve své době adekvátní odezvu a uplatnění. Jak podotýká Koops (1996), pohled na dospívání jako na samostatnou životní etapu a fenomén adolescence v evropské kultuře na dvě tisíciletí téměř úplně vymizel. Ve středověké Evropě, tj. v období feudalismu, byl význam adolescence jako vývojové etapy spíše marginální. Aries (1962), který studoval charakteristiky rodinného života ve středověku, nenašel žádný výrazný rozdíl mezi dětstvím a adolescencí. Vyjma role pážete v rytířském stavu (viz např. Příhoda, 1967) nebyla etapa adolescence, ale ani etapa dětství obvykle chápána jako kvalitativně odlišné období od dospělosti – ať už

šlo o vnější charakteristiky, jako je styl oblékání, anebo o požadavky na životní styl (schopnosti, práce). Pohled člověka na sebe sama byl nediferencovaný, jeho život byl předurčen a nad svým osobním vývojem se obvykle nezamýšlel (Baumeister, 1987).

I když to podle Ariese (1962) neznamená, že by nerespektování období dětství a adolescence automaticky implikovalo, že dospělí vůči dětem neprojevují lásku a náklonnost, přece jen se podle některých studií ukazuje (např. Badinter, 1981), že mateřství pojaté jako láskyplný vztah je relativně novodobý kulturně-historický fenomén.

Pohled na prožívání mládí se výrazněji změnil teprve s nástupem renesance a osvícenství. Odlišný pohled na období dětství a dospívání naznačil britský filozof Locke (1632–1704). Jeho pojetí „*tabula rasa*“ ve vztahu k narozenému dítěti přisuzuje obecně velký význam vlivům prostředí a výchovy. Duševní rozvoj podle něj probíhá plynule od narození a kulminuje právě na konci adolescence (Locke, 1906; Muuss et al., 1996).

Úvahy o specifčnosti období dospívání se ve větší míře dostávají do popředí u autorů, kteří se věnují výchově a vzdělávání. Proto nelze opomenout myšlenky Komenského (1592–1670), který nahlížel na vývoj a utváření člověka komplexně v interakci s prostředím, ve kterém daná osoba žije a které ji utváří. Rozlišil čtyři stádia, periody vývoje, která jsou sice primárně definována specifčností vzdělávání pro danou věkovou úroveň, nicméně implicitně vyjadřují i typické psychologické a sociální charakteristiky pro určité období. Adolescenci v tomto pojetí nejlépe odpovídá třetí cyklus nazvaný mládenectví (12–18 let), na něj navazuje období jinošství (19–24 let). V období mládenectví získává člověk především všeobecné vzdělání (studium jazyků, přírodních a společenských věd) a osvojuje si základní mravní ctnosti. V tomto období se od něj ještě nečeká, že bude plně samostatný, nicméně pro Komenského je to období, kdy se naplno rozvíjí psychický potenciál člověka. Dospívající není ještě naplno „vypuštěn“ do reálného života, stále je ještě v určitém období všeobecné přípravy na plnohodnotný život v dospělosti. To se mění až v následujícím období jinošství. Řečeno slovy autora: „V osmnácti létech mládenec podoben bude rozkvetlému již, očím krásu a chřípím vůni dávajícímu, ústům pak jisté již ovoce slibujícímu stromu. Ve čtyřmécitma létech bude jako ovocem dozrávajícím obvěšený strom, jehož sbírání čas přišel“ (Komenský, 1905, s. 274).

Komenský tak předjímal, že období dospívání je třeba nazírat jako vývojovou etapu, ve které se mladý člověk² připravuje na život v dospělosti. I když se soustředil především na rozvoj vědomostí a schopností, upozorňoval i na význam sebereflexe

² V jeho pojetí to byl mladý muž, ačkoli v dalších kontextech nevylučuje, že by vyšší vzdělání nemělo být přístupné i ženám a všem společenským vrstvám.

a důležitost zakotvení mladého člověka v duchovní oblasti. Menší pozornost věnoval vývoji sociálních vztahů dospívajících a proměně statusu z dospívajícího na dospělého.

Zde je třeba uvést, že v období středověku, kdy bylo víceleté vzdělávání a profesionální příprava výsadou úzké společenské vrstvy, nebylo dospívání ještě akceptováno jako společenský fenomén. Přechod od dětství do dospělosti probíhal velmi rychle a byl založen zejména na přímém observačním a participačním učení (Petersen & Leffert, 1992). Adolescence v dnešním slova smyslu se v podstatě ztotožňovala s pubertou. Kritériem změny společenského statusu a přijetím nové role tu bylo obvykle pohlavní dozrávání, které bylo často spojeno s rituály a iniciačními obřady (Příhoda, 1967). Soubor rolí (rodičovských, pracovních), které bylo třeba si osvojit, byl ve svém celku víceméně konzistentní, jasně komunitou deklarovaný a jednoznačně hodnotově zakotvený, což proces adaptace na život v dospělosti bezesporu usnadňovalo. Na druhé straně, osobnostní rozvoj byl ohraničen zájmy, pravidly, normami a hodnotami konkrétní komunity (rodu, stavu), ve které probíhal. Vědomí skupinové sounáležitosti mělo obvykle výrazně větší hodnotu než vědomí vlastní individuality a jedinečnosti. Adolescence tedy nebyla chápána jako přechodové období mezi dětstvím a dospělostí, ale spíše jako první (časné) období dospělosti (Danesi, 1994).

Významným autorem, který zdůraznil potřebu „přemostění“ období mezi dětstvím a dospělostí a který de facto položil základ pro první hlubší úvahy o adolescenci jako svébytném období, byl Rousseau (1712–1778). Jeho koncepce „přirozené výchovy“ a „návratu k přírodě“ byla opřena o diferencovaný pohled na jednotlivé etapy života. Vývoj rozdělil do pěti stádií, přičemž adolescenci datuje mezi 15. a 20. rokem. V předchozím období, ve „věku rozumu“ (12–15 let), se prohlubuje sebeuvědomování, kdy adolescence je dobou emocionálního dozrávání a přesunu od sobeckosti k zájmu o druhé. Život dostává nový rozměr a minulé i současné zkušenosti nabývají nového smyslu. Člověk si uvědomuje, že nyní je skutečně zrozen pro život a že nic lidského mu není cizí (Rousseau, 1926; viz též Davis, 1985; Koops, 1996).

Tato představa o svobodném vývoji osobnosti mladého člověka však mohla být v širším společenském měřítku jen obtížně realizovatelná ve feudální společnosti, ve které byl osud a vývoj jednotlivce do značné míry předurčen a omezen jeho původem a společenským statutem a velmi omezenými možnostmi, jak aktivně ovlivňovat vlastní životní cestu a osobní perspektivu. Teprve její rozpad a nástup kapitalismu v 18. a 19. století vedl k markantním sociálním, politickým a kulturním změnám, které umožnily, aby se adolescence začala zvyrazňovat jako samostatná životní etapa v životě člověka (Hurrelmann & Engel, 1989; Koops, 1996). Urbanizace a industrializace, migrace obyvatelstva a oddělení života v rodině od pracovní části dne mělo řadu sociálně-psychických důsledků. Život a každodenní zkušenost dospělých se

postupně oddělovaly od běžné zkušenosti a života dětí, rozšiřoval a diferencoval se společenský prostor, ve kterém jednotlivé generace saturovaly svoje potřeby a zájmy. Socializace dospívajících už neprobíhala výhradně v komunitě rodiny, v daleko větší míře se při ní uplatňoval vliv dalších sociálních skupin, formálních i neformálních.

Separace jednotlivých generací, resp. věkových skupin, byla podporována zřízením nových systémů všeobecného školství ve druhé polovině 19. století. Povinná školní docházka a základní škola se postupně oddělovaly od vyššího stupně školství, kde byly vzdělání a výchova primárně chápány jako příprava na povolání. Ta byla také institucionalizována do podoby nových škol pro mladé dívky a chlapce. Řada dospívajících tak zažívala nový sociální status studentů v daleko větší míře než dříve, opouštěla dočasně svoji původní rodinu, jejich rodinné vazby se rozvolňovaly. Školy odváděly mladé lidi od každodenních aktivit většiny dospělých a otevíraly tak možnost, aby si postupně utvářeli specifický životní styl, který by charakterizoval sociální skupinu mládeže (Austin, 2003). Projevilo se to v mnoha oblastech každodenního života, včetně trávení volného času, užívání médií a vytvoření specifické kultury a hodnot, resp. v komunitních formách společenského života. V reakci na tyto změněné podmínky vznikaly i nové společenské instituce a organizace, které byly primárně zaměřeny na mládež a pro mládež, např. v roce 1844 vznikla v Anglii YMCA (*Young Men's Christian Association*), nejstarší mládežnická organizace na světě, která se postupně rozšířila do mnoha zemí Evropy a USA. Podobně vznikaly další kulturní, zájmové a sportovní organizace, které sdružovaly mladé lidi v adolescentním věku.

Období dospívání se tak postupně konstituovalo jako relativně samostatná etapa v životním cyklu člověka. V tomto smyslu začalo být i společensky akceptováno jako období přípravy na život v dospělosti (Hurrelmann, 1989). V této souvislosti je dobré uvést, že i společenský ideál plného života v dospělosti se postupně proměňoval. Západoevropská a severoamerická kultura se stále více individualizovala a prostor osobní svobody a volby vlastní životní cesty se pozvolna rozšiřoval. Pro běžného člověka to znamenalo, že představa o vlastním životě v dospělosti dostala nový rámec a novou psychologickou dimenzi: jestliže ve středověku byl pozemský život člověka chápán především jako příprava na křesťanské spasení, s nástupem kapitalismu a relevantních společenských změn se začal jeho význam podstatně měnit.

Hodnota „pozemského času“ se výrazně zvýšila nástupem kapitalismu. Najednou je tu potřeba dělit ho na různé smysluplné činnosti. Člověk najednou zažívá „užitečný čas“, „promarněný čas“ či „ztracený čas“. To souvisí s reflexí vlastních aktivit a jejich hodnocením/zhodnocením. „Osobní“, individuální pojetí času nutí člověka klást si otázky o hodnotě života a smrti, objevují se pocity a pojmy, jako je láska k životu, víra v lidský život, jeho důležitost a smysl. Sebeuvědomění začíná mít hodnotový rozměr. Důraz na individuální osud člověka, na jeho osobní možnosti

a na možnost naplnění osobních cílů vede k individualizované osobní perspektivě. Člověk už přestává být pasivním realizátorem svého života a předurčení, přijímá skutečnost, že může svůj život aktivně měnit, být kompetentní, přijímat různé společenské role v mírumilovné koexistenci s druhými (srov. Baumeister, 1987).

Pro dospívající mladé muže a ženy byl tak nastolen nový úkol: Je třeba porozumět tomu, co se má v jejich individuálním vývoji stát a jak to úspěšně zvládnout. Klíčovým tématem jejich života v dospívání se stává hledání sebe sama, ujasňování si toho, kdo jsou a kam patří. Jinak řečeno, jako důležité se zde vynořuje **osobní téma hledání vlastní identity**, svého místa ve společnosti, přijetí vlastní životní perspektivy v dospělosti a hledání té správné cesty, jak ji naplnit.

Adolescence se tak stala jednak společenským fenoménem a jednak získala pro člověka zvláštní osobní význam jako důležitá etapa jeho života, kterou je třeba „naplno“ prožít. V tomto kontextu se představy o vlastním životě dospívajících historicky snad poprvé dostávají do hlubšího střetu se společenskými normami, pravidly a požadavky, které reprezentuje svět dospělých. I když nelze ještě mluvit o otevřeném generačním protestu, začíná se objevovat rozpor ve vnímání sebe sama, svého života a světa a života dospělých. Projevuje se to např. vznikem prvních subkultur mládeže, které mají často povahu aktivního odporu vůči společenským konvencím (Austin, 2003). V umělecké rovině reprezentuje tuto proměnu života především romantismus (2. polovina 18. a začátek 19. století), který v dílech mnoha autorů zachycuje sílu individuálního prožitku a střet rozumu a citu (např. literární hnutí *Sturm und Drang* v Německu).

1.3 Teoretické přístupy k adolescenci

Změny v průběhu období dospívání a význam adolescence v procesu celoživotního utváření reflektuje řada teorií a dílčích psychologických koncepcí. Podobně jako v jiných oblastech psychologie nenajdeme ani zde nějakou „jednotnou“ či obecně uznávanou teorii. Dílčí přístupy a teorie berou v potaz jednak dobu, konkrétní kulturní a společenské prostředí, ve kterém vznikaly, a momentální stav a aktuální ohniska širšího psychologického poznávání – zejména v oblasti vývojové psychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti.

Některým z nich budeme nyní věnovat větší pozornost, přičemž důležitější než chronologické uspořádání bude zjištění, jaké ohnisko či atribut adolescence určitá teorie deklaruje. Nejdříve uvedeme teorie či přístupy, které jsou z historického hlediska první a které charakterizují adolescenci jako bouřlivé a konfliktní období

ve vývoji člověka. Dále bude adolescence představena jako období pro splnění vývojového úkolu. Toto pojetí ovlivnilo zřejmě nejvýrazněji řadu novějších koncepcí a teorií. V neposlední řadě zmíníme současné teorie dospívání, které vycházejí z konceptu tzv. pozitivní psychologie. V závěru této kapitoly se zaměříme na aktuální teorie a přístupy, které se zabývají tranzicí z dospívání do dospělosti.

1.3.1 Adolescence jako bouře a konflikt

Autorem prvního uceleného díla, které se snažilo popsat a vysvětlit adolescenci z psychologického hlediska jako vývojové období, je G. S. Hall (1844–1924). Tento „otec psychologie adolescence“, jak je někdy označován, získal jako první americký psycholog doktorát z psychologie na Harvardově univerzitě. Jeho dvoudílná monografie věnovaná adolescenci (Hall, 1904) je úctyhodné dílo, které se komplexně snaží popsat psychologii a život dospívajících. Pro jeho přístup ke studiu adolescence byla zřejmá snaha nezůstat jen u spekulativního, scholastického přístupu. Svoje tvrzení často opírá o empirická data (většinou založená na dotazníkových šetřeních). Byl zřetelně ovlivněn evoluční teorií Darwina, evoluční teorií Lamarcka a pravidlem rekapitulace podle Haeckela. Předpokládal, že v souhrnu genetických informací každého dítěte je zakódován celý fylogenetický vývoj člověka. Tato genetická danost je neměnná a je ji třeba v individuálním vývoji respektovat. Ontogeneze člověka tak začíná projevy animálního primitivismu, pokračuje přes období divoštství až k současné civilizované fázi (Hall, 1904; viz též Švancara, 1975; Muuss et al., 1996).

Základní atributy období adolescence Hall přirovnává k německému literárnímu hnutí 18. století *Sturm und Drang* (Klinger, Schiller, Goethe), které bylo charakteristické idealismem plným vyjadřování emocí, revoltou proti všemu starému a odhodláním žít „jinak“, a to až do všech důsledků, i za cenu nejvyššího utrpení. Také v adolescenci jako by se člověk podruhé narodil a chce žít jinak. Je to období turbulence, plné oscilací protikladů (entuziasmus vs. světobol, citlivost vs. cynismus, přátelství vs. samota atd.). Dospívající je napůl necivilizovaný divoch s nekontrolovatelnými impulzy, teprve postupně se „civilizuje“ (zpravidla až po dvacátém roce života) a mění se v zodpovědného člena moderní společnosti (Hall, 1904; Muuss et al., 1996).

Hall tedy líčí adolescenci jako nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku. Podle jeho názoru a v kontextu pravidla rekapitulace muselo existovat nějaké období lidského vývoje, které bylo mimořádně obtížné a bouřlivé. Vzpomínka na toto období se předávala z generace na generaci a rekapitulovala se ve vývoji každého člověka jako střet protikladných tendencí a stresů. I když bere v úvahu interpersonální, kulturní a sociální variabilitu, v kontextu teorie rekapitulace

je toto konfliktní stádium ve vývoji osobnosti třeba respektovat jako nevyhnutelné a přirozené. Emocionální bouře a vzdor se nejčastěji projevuje ve vztahu k rodičům a dospělým autoritám, v poruchách nálad a sklonu k asociálnímu a bezohlednému chování (Hall, 1904).

Dnešní věda nepřijímá pravidlo rekapitulace jako princip ontogenetického vývoje a řada Hallových názorů a postřehů byla přehodnocena. Nicméně řada jeho myšlenek je dodnes inspirativní a svým způsobem akceptovatelná. Jak uvádí J. Arnett (1999), i když koncept adolescence jako „bouře a vzdoru“ podle Halla není možné považovat za univerzální, v některých oblastech psychického a sociálního vývoje a pro některé kultury je relevantní. Týká se to např. konfliktů s rodiči v časně adolescenci, poruch nálad ve střední adolescenci a zvýšené tendence k rizikovému chování v pozdní adolescenci.

Přestože Hallova teorie zdůrazňovala biologickou podmíněnost změn v průběhu dospívání, detailně zohledňovala též společenské faktory a vlivy, které se na průběhu dospívání podílejí. Taková teorie měla zřetelné implikace pro výchovu a postoj společnosti k adolescentům. Opravňovala k akceptaci dospívajících, k respektování specifické kultury a stylu života teenagerů a vytvořila základ pro uvažování o adolescenci jako o společensky akceptovaném specifickém období vývoje člověka, ve kterém se dospívající připravuje na život v dospělosti (viz též Arnett, 1999).

1.3.2 Psychoanalytický pohled na dospívání

Teorie adolescence či přístupy k období dospívání, které mají své kořeny v psychoanalýze S. Freuda, mají některé podobné znaky: ne snad fatálnost, ale jistou přirozenou (tj. biologicky opodstatněnou) sekvenčnost ve vývoji a také to, že podstatou adolescentního vývoje je vnitřní konfliktnost. I když Freud věnoval větší pozornost pubertě než adolescenci, důsledky pro toto období se dají vyvodit.

Období puberty je podle Freuda charakteristické genitálním stádiem ve vývoji sexuality. Jestliže v předchozích fázích bylo cílem sexuality směřování k libosti, biologické pohlavní dozrávání vytváří předpoklady pro reprodukci a kapacitu pro formování zdravých a zralých heterosexuálních vztahů v dospělosti (Miller, 1989). Sexualita se v této fázi vývoje hlásí zcela otevřeně a narůstající napětí oživuje rané komplexy. Je to období tzv. **druhé oidipovské situace**. Ego a superego se již natolik rozvinulo, že se bariéra incestu zvnitřnila. Tyto city jsou ve své původní podobě potlačeny a dospívající si hledá náhradní objekt – dospělého muže či ženu. Jak zdůrazňuje v komentáři k Freudově koncepci J. Švancara (1975), je důležité, aby se adolescent osvobodil, z hlediska oidipovské situace, ze své závislosti na rodičích.

To ovšem není snadný proces, neboť je spojen s prožíváním úzkosti a někdy se manifestuje odmítáním, až nepřátelským postojem. Původně vnitřní konflikt tak získává konkrétní interpersonální rozměr. Do hry vstupují neuvědomované obranné mechanismy, které se rozvinuly v důsledku prohloubené sebereflexe intenzivního prožívání přítomnosti.

A. Freudová (1946) osvětlila dva důležité **obranné mechanismy**, které se projevují v období adolescence. Jedním z nich je **asketismus** jako strach ze ztráty kontroly nad vlastními sexuálními impulzy. Druhým je **intelektualizace** – primárně sexuální a paralelně emocionální konflikt se tu transformuje do roviny abstraktních filozofických argumentů, oddělených od roviny zúčastněného emocionálního prožívání (podle Miller, 1989).

Moderní psychoanalytický pohled na období adolescence rozpracoval v posledních desetiletích minulého století P. Bloss. Na dospívání nahlíží jako na psychologické přizpůsobení se sexuálnímu a biologickému zrání. Píše, že „puberta je aktem přírody a dospívání je aktem člověka“ (Bloss, 1979, s. 405). Rozvádí myšlenku o druhé oidipovské situaci, mluví o druhém procesu separace, resp. o druhém individuálním procesu. Nástup sexuality a nová sociální očekávání jsou doprovázeny zvýšenou úzkostí a znovu evokují oidipovský konflikt. Konflikt rodiče a dítěte je provázen **regresními projevy** – např. vzhledem k mytí a oblékání. Typický je narcismus, melancholie, náladovost, příklon k rodiči opačného pohlaví a rivalizace s rodičem stejného pohlaví. Regrese je víceméně nutná. Pokud nenastane, osobnost se nemůže restrukturovat a emocionálně dozrát. Regresní chování a úzkost provokuje „bouři a vzdor“, což jsou podle Bloss normální a téměř nutné projevy adolescence.

Podstatnou složkou individuálního procesu je vytrhnutí se z psychologické závislosti na rodičích a vytvoření těsných vazeb s vrstevníky. Vztahy s vrstevníky, resp. vrstevnická skupina může některé důležité procesy (funkce) zabezpečovat lépe než vztahy s rodiči, např. řešení vnitřních konfliktů a snižování úzkosti může být úspěšnější ve vrstevnické skupině, protože vrstevnický názor či rada nemusí vyvolávat pocity viny nebo úzkosti. Vrstevníci také ve větší míře respektují a pozitivně hodnotí některé kompetence, které dospělí rodiče tolik nevnímají jako důležité a které náležitě neocení, např. sociální a sportovní dovednosti. Vrstevnická skupina je také často zdrojem „praktických informací“, jak se chovat v raně partnerských vztazích, poskytuje upřímnější a kritičtější zpětnou vazbu pro dospívajícího o jeho chování atd. Nicméně i vztahy s vrstevníky mohou být zdrojem řady konfliktů. Nebezpečné je, když vrstevníci jednotlivce odmítají nebo když je jedinec na vrstevnících příliš závislý (Bloss, 1979; též podle Muusse, 1980).

Druhý oidipovský komplex vytváří základní rámec, ve kterém Bloss sleduje epigenetický vzorec vývoje dospívajících. Ve svých obsažných pracích, které se

zaměřují na různé aspekty a problémy adolescentního vývoje, nepoužívá vždy stejnou terminologickou linku, nicméně jak píše ve studii shrnující jeho dílo Muuss (1980), normální vývoj probíhá podle Blose v šesti etapách (fázích):

1. latentní, přípravná fáze;
2. preadolescence nebo prepuberta;
3. časná adolescence a časná puberta (tyto dvě fáze někdy Blos spojuje);
4. střední adolescence, tj. vlastní dospívání;
5. pozdní adolescence neboli konsolidační fáze;
6. postadolescence, tranzice do dospělosti.

Každá z těchto šesti fází reprezentuje specifické úkoly, zkušenosti a progres. Přejít z jedné fáze do další není dán pouze biologickým zráním, ale vyžaduje psychickou restrukturuaci. Každá z fází adolescence má v sobě potenciální hrozbu „vývojového vykojení“, které vede k psychickým problémům a poruchám dospívajících. Ke spojícím a opakujícím se tématům, kolem kterých se odehrává psychická restrukturaace vývoje dospívajících, patří: (a) usměrnění, organizace pudů (*drives*), (b) vývoj ega, (c) tělesné zrání, (d) utváření konfliktů a (e) řešení konfliktů.

Jak uvádí Muuss (1980), jedním z hlavních rozdílů mezi Blosovým a Freudovým původním pojetím je téma formování osobnosti. Freud zdůrazňoval, že k formování základních charakteristik osobnosti dochází již velmi brzy v životě, především v průběhu orálního, análního a falického stádia vývoje, že je téměř dokončeno, jakmile byl vyřešen první Oidipův komplex. Blos, podobně jako Erikson a někteří další autoři vycházející z psychoanalýzy, kladl větší důraz na období dospívání, na zmíněnou reorganizaci a restrukturalizaci osobnosti v tomto období. Blos ho označuje jako druhý proces individuace. Svého naplnění dosáhne teprve tehdy, když dospívající dokáže najít vnější a mimorodinné objekty lásky. V důsledku odpoutání se od rodičovské kontroly a od internalizovaných, nezralých vazeb rodinné lásky vede proces individuace k realističtějšímu hodnocení rodičů, což napomáhá procesu sebedefinování a zrání ega. Individuace zahrnuje „zbavení se rodinných závislostí a rozvolnění vazeb na infantilní objekty, aby se člověk mohl stát členem světa dospělých“ (Blos, 1979, s. 142).

To, co posouvá dospívajícího z adolescence do dospělosti, je stabilita sebepojetí a sebehodnocení, které jsou více autonomní a méně náchylné k manipulaci z vnějších zdrojů. Výše uvedené přístupy, které se konstituovaly na základě psychoanalytického pohledu na člověka, podtrhují význam biologických faktorů pro adolescentní rozvoj, konkrétně pohlavní dozrávání a nástup sexuality. Všechny rovněž zdůrazňují jistou dramatičnost a konfliktnost průběhu adolescence, ať již expresivně vyjádřené

jako „bouři a vzdor“, či jako citovou rozkolísanost a negativní emocionální ladění, zejména ve vztahu k dospělým, konkrétně rodičům. To vše je tolerováno a chápáno jako nutné pro rozvinutí silné, zralé osobnosti dospělého člověka.

Je však adolescence vždy a za každých okolností tak dramatické a konfliktní období? Klasickým příspěvkem k této otázce jsou antropologické výzkumy M. Meadové (1928/1978) u tichomořského kmene Samoa. Autorku zajímalo, zda také zde probíhá dospívání konfliktně jako střet protikladných tendencí. Ukázalo se, že tomu tak není. I když byly v pozdější době některé z výsledků zpochybněny či relativizovány, upozornily na to, jak je průběh dospívání velmi závislý na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti a konkrétní komunity.

Také v euroamerickém kulturním prostředí se pohled na adolescenci jako primárně konfliktní období v průběhu 20. století postupně proměňoval. Jak ukázala v přehledové studii Petersenová (1988), v šedesátých a sedmdesátých letech se objevila řada studií, které dokumentují, že u většiny adolescentů probíhá vývoj bez významnějších psychologických obtíží. Vzdor a konflikt se tradičně přisuzoval zejména mezigeneračním vztahům. Kritická analýza novějších empirických výsledků však takovou hypotézu nepotvrdila (Koops, 1996). Již několik generací dospívajících vypovídá, že si se svými rodiči spíše rozumí, než že by se s nimi dostávali často do konfliktů. Konflikty a neklid jsou spíše vztahovány k časně adolescenci, k období puberty, které je charakteristické zvýšenou emocionální labilitou. Ani zde však studie o amerických pubescentkách a pubescentech bouřlivost a turbulentnost tohoto období nepotvrdily. Nicméně ukázaly se významné pohlavní rozdíly. Chlapci, kteří přece jen měli adolescentní období konfliktní a problematické, často měli problémy již v dětství. Naproti tomu dívky většinou manifestovaly skutečné problémy a konflikty až v adolescenci, takže v sedmnácti letech na tom byly z hlediska subjektivního pocitu pohody a z hlediska emocionálního ladění hůře než chlapci (Petersen, 1988; Rutter, 1995).

Také se ukázalo, že „generační konflikt“ je odlišně popisován a interpretován dospělými a adolescenty, např. když byli holandsští adolescenti a dospělí požádáni, aby zhodnotili obě generace, ukázalo se, že celkově pozitivněji hodnotili adolescenti (Meeus, 1994). Dospělí smýšleli o adolescentech mnohem negativněji než o sobě samých. Meeus interpretoval tuto skutečnost jako „obrácený generační rozpor“. Jde podle něj o projektivní mechanismus dospělých – od adolescentů očekávají negativní hodnocení, a proto je apriori hodnotí také negativně. Další možností je, že dospělí (konkrétně rodiče) připisují větší váhu těm charakteristikám adolescentů (vlastních dětí), které přisuzují i sobě a které hodnotí jako negativní a nežádoucí.

Ukazuje se tedy, že pro současné kulturní a společenské podmínky v Evropě a Severní Americe není již několik desítek let „bouře a vzdor“ obecnou, centrální

charakteristikou období adolescence. Problematický a konfliktní průběh dospívání je spíše determinován osobnostními a situačními faktory. Podle ohniskové teorie (*focal theory*) Colemana záleží na tom, zda jsou jednotlivé požadavky a úkoly, se kterými se adolescent setkává, načasovány do jednoho okamžiku (stejně doby), anebo zda jsou rozloženy přes celé období. V prvním případě (např. kombinace pozdějšího pohlavního dozrávání a souběžné konflikty s rodiči a učiteli) bude průběh pravděpodobně komplikovanější (Coleman, 1989; Davis, 1985). Je ovšem také faktem, že právě v moderních společnostech se zvyšuje procento chlapců a dívek, kteří jsou v adolescenci vystaveni tzv. rizikovým faktorům vývoje (z hlediska zdraví, výchovy, kriminality atd.) a kteří zažívají subjektivní obtíže (Petersen, 1988; Hurrelmann & Lösel, 1990).

1.3.3 Adolescence jako čas pro splnění vývojového úkolu

Uvedli jsme již sociologické a sociálněpsychologické hledisko, podle kterých se v moderních industriálních společnostech adolescence vydělila jako relativně samostatné a specifické období v důsledku nutnosti připravit jednotlivce na jeho dospělou roli. Současně jsme připomněli, že startem do adolescence jsou biologické a fyziologické změny v organismu, konkrétně pohlavní dozrávání.

Teoretické diskuze se někdy vedou o tom, zda je toto období specifickou, kvalitativně odlišnou fází ontogenetického vývoje, či zda je kontinuální součástí životní dráhy člověka. Je-li ontogenetickým stádiem, kvalitativně odlišným od jiných stádií, je třeba uvést, v čem je jeho specifičnost a odlišnost. Teoretickým východiskem pro toto vymezení je koncept vývojového úkolu, tak jak ho formuloval Havighurst. Je to úkol, „který vzniká v určitém období života jedince nebo přibližně v tomto období, jehož úspěšné splnění vede k jeho štěstí a k úspěchu při plnění pozdějších úkolů, zatímco neúspěch vede k neštěstí jedince, nesouhlasu společnosti a obtížím při plnění pozdějších úkolů“ (Havighurst, 1948/1972, s. 2). V konceptu vývojového úkolu jsou zahrnuty jak potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, tak jeho individuální potřeby a očekávání. Je často definován konkrétními typy situací. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité pro svůj život, a také to, co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě a společnosti.

Pro naplnění vývojového úkolu nabízí konkrétní společnost (kultura) určité osvědčené vzorce chování (*patterns*). Pokud je člověk nerespektuje a volí svou vlastní, odlišnou cestu, je často sankcionován (viz též Flammer & Avramakis, 1992).

Havighurstovy vývojové úkoly pro období adolescence dále specifikovala v různých souvislostech řada autorů (např. Miller, 1989; Hurrelmann, 1994). Náš přehled je modifikovanou verzí z tohoto výčtu:

- přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role;
- kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti;
- uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví;
- změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost;
- získání představy a určité jistoty o ekonomické nezávislosti – volba povolání, získávání základní kvalifikace a představy o profesi;
- získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život;
- rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností ve směru ke komunitě a společnosti, tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování;
- představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života;
- ujasnění důležitých životních cílů a cest k nim – hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).

Jak je z přehledu zřejmé, úkoly mají biologickou, psychologickou a také kulturní dimenzi. Ty, které jsme uvedli, se relativně dobře hodí pro současnou evropskou a severoamerickou kulturu, v jiné části světa by mohly být v řadě aspektů odlišné.

Některé úkoly jsou z vývojového hlediska kontinuální, začínají již v dětství a období adolescence by je mělo završit (např. vývoj abstraktního myšlení). Jiné jsou specifické právě pro adolescenci (např. změna vztahů k dospělým), tzn. demonstrují, že toto vývojové období má v sobě i prvky diskontinuity. V menší či větší míře mají to, co Havighurst (1948/1972) nazval „*teachable moment*“, tj. jakýsi senzitivní okamžik pro zahájení učení. Je-li toto krátké období optimálního startu promeškáno, je mnohem obtížnější úkol následně zvládnout (podle Davise, 1985).

Nejsou však vzácné ani případy, kdy se jedinec rozhodne k takovým krokům, kterými vlastně předbíhá svůj vývojový úkol (Švancara, 1975). To je většinou spojeno s řadou obtíží. Příkladem může být jak předčasný sňatek a rodičovství patnáctileté dívky, tak i životní dráha výjimečně talentovaného adolescenta (např. umělce, sportovce apod.).

Plnění vývojového úkolu v adolescenci není jednoduchá a hladká záležitost. Střetává se při něm celá řada protichůdných tendencí a vnitřních (intrapsychických)

i vnějších (interpersonálních) vlivů. Snad nejznámější a nejvlivnější psychologická teorie adolescence rozvíjející toto téma je koncepce Eriksona (1950; 1968). Jeho přístup má kořeny v psychoanalýze. Kromě biologických faktorů vývoje však přikládá stejný význam i faktorům psychosociálním a kulturním. Erikson zastával názor, že pokud chceme porozumět vývoji a růstu osobnosti, je třeba přijmout epigenetický princip, podle kterého se vývoj děje podle předem stanovaného plánu v určitých sekvencích (etapách), z nichž každá má svůj specifický čas, obsah a formu. V každé vývojové etapě vznikají nové jevy a vlastnosti, které v předcházejících vývojových etapách neexistovaly. Přejchod z jedné vývojové fáze do druhé může být charakterizován buď pozitivním, nebo negativním výsledkem. Právě v této souvislosti používá pojem krize, kterou lze chápat právě jako střet biologických, psychologických a sociálních aspektů při zvládnání konkrétního vývojového úkolu. Zde je zřejmý jeho odklon od tradičního psychoanalytického pohledu, resp. jeho přesah: jestliže je v psychoanalýze kladen důraz pouze na vnitřní konflikty, které podmiňují osobnostní růst, v Eriksonově pojetí je více zdůrazněn význam a důležitost sociálního prostředí. To zahrnuje jak kontakty s blízkými lidmi, tak společenské instituce, se kterými se člověk v průběhu svého vývoje setkává. Tyto interakce se v různých kulturách mohou lišit, nicméně musejí zůstat ve „správném tempu a správném pořadí“, které řídí veškerou epigenezi. I když platí, že osobnost se vyvíjí podle kroků, které jsou předem dány připraveností lidského organismu, jde o aktivní proces interakce osobnosti se sociálním prostředím (Erikson, 1968, s. 93).

Adolescence je pátým z celkově osmi stádií životního cyklu. Vývojový úkol je tu formulován jako vytvoření identity vlastního já (*ego identity*). V zásadě jde o dvě kvality: o pocit ztotožnění se sebou samým (*self-sameness*) a vědomí kontinuity sebe sama v čase. V tomto procesu se rekapitulují všechny čtyři předchozí fáze vývoje – dospívající má sjednotit svou zkušenost se sebou samým do smysluplného celku – a zároveň jsou v něm, zatím implicitně, obsaženy následující tři vývojové fáze (viz obr. 1).

Vertikální řada na obrázku, tj. vzájemné rozpoznávání vs. autistická izolace v útlém dětství, vůle být sám sebou vs. sebepochybnosti v raném dětství, anticipace rolí vs. jejich inhibice v předškolním věku a konečně úkolová identifikace vs. pocit marnosti ve školním věku, je demonstrací toho, jak každé ze čtyř předchozích stádií významně přispívá k utváření egoidentity nebo difuzní identity v adolescenci. Sekundární výsledky předchozích stádií psychického vývoje se tedy přímo podílejí na utváření identity v adolescenci (srov. Muuss, 1980).

Horizontální sekvence, počínající časovou perspektivou vs. zmatkem v čase, sebejistotou vs. nadměrným sebeuvědomováním, rolovým experimentováním vs. rolovou fixací, osvojováním si dovedností vs. neschopností se učit, představuje deriváty

Stádium vývoje								
8. Zralý věk – stáří	integrita vers. nevyrovnanost							
7. Dospělost	produktivnost vers. stagnace							
6. Raná dospělost	intimita vers. izolace							
5. Adolescence	perspektiva vers. zmatek	sebejistota vers. vys. sebeuvěd.	experimentování vers. fixace	učení se vers. neschopnost	identita vers. zmatek	sex. polarizace vers. bisexualita	vedení a řízení vers. zmatek	ideol. závazek vers. zmatek
4. Školní věk				kvalita vers. podřadnost				
3. Předškolní věk					iniciativa vers. vína			
2. Rané dětství		autonomie vers. nejjistota						
1. Útlé dětství	důvěra vers. nedůvěra							

Obr. 1 Epigenetický diagram
Zdroj: upraveno podle Eriksona, 1968

dřívějších výkonů, které se nyní účastní – v přetavené podobě – zápasu o identitu, např. bazální důvěra je důležitá a pozitivní sama o osobě, nicméně její psychosociální kvalita je v adolescenci mnohem diferencovanější (Erikson, 1968).

Deriváty identity se objevují i v následných třech stádiích, která zahrnují vývojové úkoly dospělosti a stáří. Ty se stávají součástí anticipace vlastní budoucnosti. Jejich přítomnost také dokumentuje, že autor chápe utváření identity jako celoživotní proces, nicméně pro adolescenci je to centrální úkol.

Erikson svou teorii upozorňuje, že adolescence je svébytným a velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti. Z jeho teorie je dále zřejmé, jak důležitá je vyváženost biologických, psychosociálních a kulturních faktorů vývoje, a také to, že období adolescence nelze vytrhnout z kontextu jak předchozího, tak ani následného vývoje.

S konceptem vývojového úkolu, resp. vývojových úkolů pro období adolescence pracuje více teoretických přístupů a modelů. Jeho význam a pojetí se v posledních desetiletích významně proměnily. Stále více se prosazuje pohled, který vnímá vývojové úkoly nejen jako společenské normativy, ale také jako příležitosti pro pocit sebenaplnění a spokojenosti se sebou samým a motivaci směrem k budoucím cílům (srov. Nurmi, 2004). Je to v souladu s názorem, že vývojové úkoly mají normativní charakter ve smyslu „normálnosti“ (Schulenberg et al., 2004), tedy toho, co se běžně děje v tomto věku a co odpovídá realitě. Jinak řečeno, vývojové úkoly jsou vývojovými pouze tehdy, když jsou osobně akceptovány a definovány jako věkově specifická očekávání. V tomto smyslu se jimi také zabývá v rámci teorie socializace v adolescenci Hurrelmann (Hurrelmann & Engel, 1989; Hurrelmann & Quenzel, 2019).

V teorii socializace je vývoj osobnosti člověka chápán jako intenzivní proces vyrovnávání se s vrozenými fyzickými a psychickými vlastnostmi na jedné straně a požadavky sociálního a fyzického prostředí na straně druhé (Hurrelmann & Bauer, 2018). Význam vývojových úkolů v adolescenci spočívá v tom, že přispívají vyváženě k osobní individualizaci a sociální integraci dospívajícího. Při jejich zvládnutí získává kompetence, které mu umožňují vytvořit stabilní a autonomní strukturu sebe sama a zároveň se začlenit do sociálního prostředí. Důležité je, zda je proces přijímání norem, hodnot a hledání možností, jak se začlenit do společnosti, u adolescenta v souladu s individuálními potřebami rozvoje vlastní osobnosti. Zvládnutí vývojových úkolů tedy závisí na účinném vyvážení osobní individualizace a sociální integrace. Tento proces ale neprobíhá automaticky, člověk se musí s vývojovými úkoly identifikovat, přijmout je a aktivně je zvládnout. To není pro adolescenta vždy jednoduché a neproblematické, zejména když se ve svém sociálním prostředí setkává s protichůdnými nebo nejasnými požadavky a očekáváními, resp. s protichůdnými informacemi (Hurrelmann & Quenzel, 2019). V tomto kontextu má význam uvažovat o vývojových úkolech v adolescenci dynamicky jako o zvládnutí (*coping*) určitých

konkrétních situací a výzev (*challenges*), do kterých se dospívající dostává se svým fyzickým, psychickým a sociálním potenciálem. To vyžaduje určitou reorganizaci stávajících osobnostních a sociálních zdrojů.

Výchozí myšlenkou Hurrelmannova je, že při plnění vývojových úkolů získávají adolescenti kompetence, které jim umožňují vytvořit si stabilní a autonomní strukturu sebe sama, a tak splnit úkol individuace. Stejně důležitá je však i druhá stránka – integrace adolescenta do sociálního prostředí jako člena společnosti. I když mají jednotlivé vývojové dílčí úkoly různý cíl a načasování, empirické výzkumy ukazují, že spolu úzce souvisejí a že pochopení této vzájemné provázanosti je nezbytné pro komplexní porozumění vývojovým procesům regulace (Hurrelmann & Quenzel, 2019; viz též Seiffge-Krenke & Gelhaar, 2008). Vzájemné vazby mezi vývojovými úkoly probíhají v diachronní i synchronní perspektivě: úspěšné řešení vývojového úkolu je považováno za základ pro řešení dalších vývojových úkolů, podobně lze často vysledovat i problémy v určitých oblastech, které se zpětně týkají dřívějších problémů v jiných oblastech (Roisman et al., 2004).

Hurrelmann popisuje čtyři procesy (resp. píše o nich jako o oblastech – *domains*), které charakterizují dynamiku vývojových úkolů: (a) kvalifikaci (*qualification*), (b) upoutávání se (*bonding*), (c) konzumaci (*consumption*) a (d) participaci (*participation*). Všechny čtyři oblasti se týkají jak procesu individuace, tak sociální integrace dospívajícího.

Kvalifikace vychází z rozvoje kognitivních a intelektuálních schopností, na jejichž základě se utvářejí sociální kompetence, které jsou potřebné k samostatnému jednání v každodenním životě. Pokud adolescent tento rozměr vývojového úkolu zvládá, je vzdělaný a schopný jednat s požadavky na výkon a sociálními očekáváními v každodenním životě. V pozdějším období, při tranzici do dospělosti, zvládá díky kvalifikaci i profesní přípravu a posléze se integruje do profesní skupiny a dokáže se postarat o vlastní živobytí.

Upoutávání se znamená v rovině individuace přijetí a aktivní vyrovnávání se s fyzickými a psychickými konstitučními změnami, a to i v případě jakéhokoli možného postižení nebo handicapu. Jde také o formování sexuální identity, vytváření přátelství a navázání erotických vztahů. Pokud je tento rozměr vývojového úkolu zvládnut, dospívající má ujasněnou svoji sexuální orientaci a při tranzici do dospělosti směřuje k navázání dlouhodobého partnerského vztahu a posléze i k založení rodiny.

Konzumace zahrnuje schopnost vytvářet emocionálně uspokojující a příjemné vztahy, stabilní přátelství a sociální kontakty a rozvíjet přiměřený životní styl, včetně schopnosti vypořádat se sebevědomě s nabídkou pro volný čas a spotřebu. Jde o kompetence, které slouží ke zmírnění stresu z každodenního životního napětí a které pomáhají regenerovat duševní a fyzické síly.

Participace zahrnuje v autonomní rovině schopnost vytvořit si osobní systém hodnot a etických zásad života, které jsou v souladu s vlastní fyzickou a duševní konstitucí, vzorci chování a schopností jednat a které umožňují smysluplný a osobně uspokojivý životní styl. Ve společenské rovině je cílem přijmout společenskou roli občana – ta je vyjádřena zájmem o život ve společenské komunitě, soudržností s druhými lidmi a občanskou angažovaností.

I když naplnění vývojových úkolů vyjadřuje „normální stav“ a úkoly nejsou formulované jako nedosažitelné standardy, zvládnout je není pro adolescenta vždy jednoduché. Vyžaduje to aktivní přístup založený jednak na dostupnosti sociálních zdrojů, ale také na pocitu, že to „mohu a chci zvládnout“. Také je důležité, aby se adolescent cítil v tomto procesu bezpečně a zažíval moratorium při dílčích neúspěších. Pokud se mu např. nepodaří úspěšně vyřešit ani na první, ani na druhý pokus důležitou část vývojového úkolu, třeba proto, že se mu nedaří začlenit se do atraktivní vrstevnické skupiny kamarádů, může být správnou reakcí přejít k jinému vývojovému úkolu, např. ke zlepšení školních výsledků. Pokud to vede k (částečnému) úspěchu, může to mít pozitivní vliv na ten vývojový úkol, který zůstal nedokončen. V tomto smyslu jsou důležité zkušenosti, které posilují a zocelují a které vznikají odoláváním neúspěchům a překonáváním dřívějšího odporu. Pokud se dospívajícímu přesto nedaří jednotlivé vývojové úkoly zvládat, je důležitá včasná odborná intervence, protože neúspěch vede často k problémovému, resp. rizikovému chování v podobě externalizace problémů a agrese vůči druhým, či k únikové variantě, která je často spojena s nestálými vztahy a návykovým chováním nebo s internalizací problémů, které vedou k somatickým potížím a depresivním stavům (Hurrelmann, 1990; Hurrelmann & Quenzel, 2019).

Z nástinu vybraných teorií je zřejmé, že koncept vývojového úkolu se za posledních sedmdesát let výrazně proměnil. I když téma sebedefinování a integrace osobních zkušeností do pocitu osobní a sociální identity zůstává pro období adolescence klíčové, proměňuje se jak obsah, tak i důležitost a načasování. Dosažení integrity a „dotvořené identity“ na přechodu z adolescence do stádia dospělosti už není vnímáno jako nutný společenský a osobní standard a vnitřní imperativ. Stejně je to i s pojetím osobní integrity. Tak, jak se v posledních desetiletích z identity stává multidimenzionální konstrukt, proměňuje se i obsah a načasování specifických vývojových úkolů: ukončení vzdělání a profesní přípravy, pojetí partnerského vztahu a rodinného života atd. Vývojové úkoly se do značné míry internalizují: jsou to zvnitřněná přání, osobní životní plány a perspektivy. O jejich důležitosti a naplňování si do značné míry rozhodují adolescenti sami. V menší míře jsou to nutné kvalifikační ukazatele pro jejich vstup do dospělosti.

1.3.4 Sociálně-kognitivní teorie adolescence

Adolescent je v každém prostředí konfrontován s jiným souborem požadavků a jiným repertoárem rolí, podobně každá kultura formuluje specifický soubor očekávání a norem. Co je však charakteristické obecně, je nová povaha jeho sociálního učení (Bandura, 1977). Jestliže si v dětství často „vystačil“ s observačním učením, založeným na konkrétním pozorování, imitaci a bezprostřední zpětné vazbě, v adolescenci se povaha učení mění. Je to dáno jednak mentálními schopnostmi, především rozvojem abstraktního, symbolického myšlení (Inhelder & Piaget, 1958), jednak rozmanitostí a složitostí nových situací, do kterých se adolescent dostává. Jak poznamenává Millerová (1989), právě Piaget tu poukázal na souvislost s biologickým a sociálním zráním. Nově se formující schopnost odvozovat všechny možné kombinace konkrétních i abstraktních objektů, schopnost volit různé úhly pohledu na přítomné jevy, jakož i na minulost a budoucnost, dává novou kvalitu i vlastní reflexi typu: „Přemýšlím o tom, že přemýšlím o tom, jak on přemýšlí o mně“ (Miller, 1989, s. 34).

Schopnost metakognice myšlení adolescenta velmi rozšiřuje a nahlíženo v sociálním a kulturním kontextu, dospívající si kromě percepce a hodnocení své každodenní životní reality vytváří v mnoha oblastech svého zájmu i svůj svět možností, představ a plánů. Ten se rozšiřuje jako nová myšlenková perspektiva i do sociální oblasti. U dospívajícího se prohlubuje jeho zájem o druhé, o jejich myšlení a způsob, jakým svět vnímají, jaký mají sklon k rozvoji filozofických a etických myšlenek, ve snaze porozumět světu a měnit ho k lepšímu. Jejich řešení jsou ze své podstaty naivní, neboť možnosti řešení důležitých společenských problémů pomocí logického uvažování jsou omezené. Když si to dospívající začínají uvědomovat, dělají tím důležitý krok směrem k dospělosti, kterým je (a) jejich začlenění do společnosti a (b) utváření normativní stránky jejich osobnosti (Inhelder & Piaget, 1958; Goossens, 2006).

Piagetovy myšlenky o kognitivním a osobnostním vývoji v adolescenci rozvinul dále Elkind (1967). V souladu s jeho konceptualizací kognitivního vývoje považuje za hlavní vývojový úkol v období časně adolescence rozvoj nových forem a projevů myšlení. Formální operace nejenže umožňují mladému dospívajícímu konstruovat různé možnosti a eventuality, které se liší od reálné zkušenosti, ale umožňují mu také konceptualizovat vlastní myšlení, brát své myšlenkové konstrukce jako objekty a uvažovat o nich. Jak uvádí autor na základě vlastního výzkumu, teprve přibližně ve věku 11–12 let děti např. spontánně zavádějí pojmy, jako je přesvědčení, inteligence a víra, do definic svého náboženského vyznání. Tento nový mentální systém, který mladého člověka osvobozuje od egocentrismu dětství, jej však opět zaplétá do nové formy egocentrismu charakteristického pro dospívání. Formální operace nejenže umožňují adolescentovi konceptualizovat své myšlení, ale umožňují mu

také konceptualizovat myšlení jiných lidí. Právě schopnost brát v úvahu myšlení druhých lidí je jádrem nové povahy egocentrismu mladých adolescentů. Dospívající sice nyní dokáže poznávat myšlenky druhých, ale nedokáže rozlišovat mezi objekty, k nimž směřují myšlenky druhých, a těmi, které jsou středem jeho vlastního zájmu (Elkind, 1967).

Nový způsob reflexe a sebereflexe vede často adolescenty k domněnce, že stejným způsobem, jako přemýšlejí o sobě, o nich uvažují i všichni ostatní (vrstevníci, dospělí). Je to nový druh egocentrismu, který se objevuje v časně adolescenci. Zejména ve vrstevnických skupinách je adolescent často přesvědčen, že je středem pozornosti všech ostatních, a vytváří si konstrukce o tom, jak ho druzí vnímají a hodnotí. Jde o tzv. fenomén imaginárního publika (*imaginary audience*, Elkind, 1967; Elkind & Bowen, 1979).

Jak uvádí autor, vytváření **imaginárního publika** alespoň částečně vysvětluje širokou škálu typického chování a zkušeností dospívajících, např. hraje pravděpodobně roli při kritickém pohledu na sebe a své okolí. Když je člověk kritický sám k sobě, předpokládá, že publikum, jehož je nutně součástí, bude také kritické. Touha dospívajícího po soukromí a neochota odkrývat se druhým mohou mít základ v pocitu, že je pod neustálým kritickým dohledem ostatních. Typickou emoční reakcí na předpokládanou kritiku není vina, ale stud. Adolescent je sice často sebekritický, ale často také sebeobdivný. V takových chvílích pro něj získává imaginární publikum stejné afektivní zabarvení. Velká část adolescentních výstředních projevů (vzhled, oblékání, chování) je podle autora pravděpodobně vyvolána tím, že mladý adolescent není schopen rozlišovat mezi tím, co sám považuje za atraktivní, a tím, co obdivují ostatní. Z tohoto důvodu např. nechápe, proč dospělí neschvalují jeho oblékání a chování. Stejný druh egocentrismu se často projevuje i v chování vůči opačnému pohlaví. Setkání mladých dospívajících jsou jedinečná v tom smyslu, že každý mladý člověk je současně hercem sám pro sebe a divákem pro ostatní (Elkind, 1967).

Vedle toho, že adolescent nedokáže odlišit zájmy vlastního myšlení od zájmů druhých, se zároveň přehnaně zaměřuje na svoje pocity. Snad proto, že věří, že je důležitý pro tolik lidí, imaginárních diváků, začne sám sebe a zejména své pocity považovat za něco zvláštního a jedinečného. Jen on může trpět s takovou mučivou intenzitou nebo prožívat tak znamenité vytržení. Jeho egocentrismus ho vede k tzv. **osobním bajkám** (*personal fable*). Dospívající je přesvědčen, že je jedinečný, výjimečný, někdy i nezranitelný a nesmrtelný. Pro tuto svoji „odlišnost“ se pak domnívá, že mu nikdo nemůže rozumět a nikdo nemůže pochopit, jak se ve skutečnosti cítí. Ovšem právě abstraktní myšlení a formální operace, které umožňují vyhodnocovat jeho sociální zkušenosti novým způsobem, ho směřují od imaginárního obecnství k realističtější reflexi sebe sama v sociálním kontextu. V určitém smyslu lze imaginární publikum považovat za

soubor hypotéz, které mladý člověk testuje ve srovnání s realitou. V důsledku tohoto testování postupně poznává rozdíl mezi vlastními zájmy a zájmy a obavami druhých (Elkind, 1967; Miller, 1989).

Další dílčí teorii, která vychází ze sociálně-kognitivní pozice a navazuje na myšlenky předchozích autorů, prezentuje Selman (1980). Předpokládá, že adolescent je na základě vývoje kognitivních procesů (zejména myšlení) již schopen adekvátně uvažovat o sobě, o druhých lidech i sociální situaci jako o komplexu vztahů. Z adekvátního porozumění sociálním situacím, sebereflexi a sebehodnocení adolescenta potom vyrůstají jeho sociální dovednosti, které umožňují efektivní realizaci sociálních rolí, do kterých postupně vrůstá. Selman rozlišil v ontogenetickém vývoji pět stádií (číslované 0–4), která vyjadřují různou úroveň porozumění interpersonálnímu prostředí a různou míru dovedností ve vztahu k sociálním rolím. Do období adolescence zasahují poslední dvě.

Předposlední stádium (číslované jako třetí) se týká věkového období 10–15 let. V této době se výrazně zvyšuje kognitivní kapacita a dospívající získává schopnost podívat se na sociální situaci z pozice třetí osoby. Získává tak větší kontrolu nad sebou samým, dokáže rozlišovat sebe jako subjekt a objekt vlastní reflexe. V oblasti přátelských vztahů to znamená, že přestávají fungovat na bázi jednoduché reciprocity, do kvality vztahu (konfliktních situací) se začínají promítat osobnostní charakteristiky. Adolescent již umí rozlišit spontánní a povrchní reakce. Důvěra je založená na tom, zda se může příteli svěřit se svými osobními pocity. Ve vztahu k rodičům začíná chápat význam trestu, uvědomuje si, že rodiče stejně jako on mají svoje potřeby, zájmy a osobnostní zvláštnosti, které podstatnou měrou ovlivňují kvalitu vzájemných vztahů.

Poslední stádium je charakteristické jak pro adolescenci (od 12 let), tak pro dospělost. Od předchozího stádia se odlišuje tím, že dospívající dokáže interpersonální situace vidět nejen z pozice třetího, ale ještě v širších souvislostech, resp. dokáže si sociální situaci představit ze subjektivního hlediska všech zainteresovaných. Role, které na sebe bere, již nejsou odvozeny z dyadických vztahů, nýbrž z pochopení širších a hlubších souvislostí. Kromě prohloubené sebereflexe si uvědomuje, že také může sám sebe ovlivňovat a měnit. Přátelské vztahy jsou stále ve větší míře založeny na společně sdílených prožitcích, se souběžně prožívanou potřebou určité nezávislosti. Ta ovšem není ve vztahu cílem, spíše jde o nalezení rovnováhy mezi „chtěnou“ závislostí a nezávislostí (Selman, 1980; Muuss et al., 1996).

Pro adolescenci je charakteristické, a to zdůrazňují právě sociálně-kognitivní přístupy, že proces sociálního poznávání a učení, který je spojen s přijímáním nových rolí, je poprvé (na rozdíl od období dětství) vnitřně propojen se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace – tj. s reflexí a hodnocením sebe

v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých. Takový pohled činí z přijímání rolí novou kvalitu, adolescence přestává být pouze „chráněným prostorem“ či „nezávazným zkoušením“, ale rázem je specifickým a důležitým obdobím, kdy člověk sám sebe nejen definuje (identita), ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah.

1.3.5 Adolescence jako konceptualizace vlastního životního prostoru

I když je splnění vývojového úkolu univerzální požadavek, jeho konkrétní realizace má svou objektivní a subjektivní dimenzi. Na jedné straně je tu konkrétní sociální prostředí, které se prezentuje určitými normami, pravidly a požadavky, resp. které nabízí určité „osvědčené“ způsoby chování, na straně druhé jsou potřeby a zájmy adolescenta (uvědomované či neuvědomované), jeho reflexe okolního světa a jeho reflexe sebe v tomto světě.

Názor, že chování je výsledkem interakce jednotlivce a prostředí, uvedl do širšího povědomí svou teorií pole, resp. teorií životního prostoru, Kurt Lewin (1936). Klíčové pro pochopení chování a prožívání osobnosti je, jak člověk percipuje a interpretuje svoji aktuální životní situaci. Podle toho se strukturuje jeho osobnost a vztah k prostředí. Životní prostor dítěte je méně strukturován než prostor dospělého či adolescenta. Je to tím, že dítě je přirozeně závislé na svém okolí a jeho potřeby jsou saturovány bez nutnosti vyvinout větší aktivitu. Současně tuto situaci okolí respektuje a nevytváří nové požadavky, které by vedly dítě k radikální změně jeho chování. V adolescenci se situace mění. Pohlavní dospívání mění vztah k vlastnímu tělu, navozuje stav „dostačivosti“ či „úplnosti“, který podporuje představu o nových možnostech a kompetencích. Dospívající se dostává do „pohybu“ (sociální lokomoce), jeho životní možnosti se radikálně rozšiřují, jednatelce má mnohem více prostoru, objevují se nové podněty (příležitosti), které nejsou jednoznačně ani zakázány, ani povoleny. Jestliže dítě či dospělý mají celkem jasná kritéria pro to, jaké chování se od nich jako od členů společnosti a konkrétní skupiny očekává, adolescent je naopak ztrácí. Často se tak dostává do tzv. marginální pozice, kdy něco již nemůže, avšak něco ještě nesmí (Lewin, 1939). Obrazně řečeno, ocitá se v silovém poli mezi dvěma ohnisky – dětstvím a dospělostí. Jak zdůrazňují některé komentáře k Lewinově teorii (Muuss et al., 1996), tato situace je příznačná právě pro tzv. rozvinuté společnosti (jako např. USA), kde v řadě povinností jsou adolescenti považováni již za dospělé, v oblasti práv a privilegií však dosud ne. To vede u dospívajících přirozeně k celé řadě rozporuplných pocitů, včetně agresivity a emoční tenze, ke generačním konfliktům a k přechodné „ztrátě zakotvení“.

Lewinův koncept životního prostoru byl hlavní inspirací pro Bronfenbrennera (1979). Jeho tzv. ekologická teorie je v podstatě podrobným popisem interakce jedince s prostředím, ve kterém se odehrává psychický vývoj. Ekologický, resp. bioekologický model, jak uvádí autor v pozdějších pracích, zahrnuje jak biologickou, tak i sociální interakci. Je možné ho diferencovat na několik úrovní: (a) mikrosystém, (b) mezosystém, (c) exosystém a (d) makrosystém.

Mikrosystém je prostředí, které má na dospívajícího bezprostřední vliv. Jeho prvky jsou konkrétní osoby, s nimiž přicházejí adolescenti běžně do kontaktu. Pro většinu z nich je primárním mikrosystémem rodina, dalším je školní třída a tuto funkci plní také různé sportovní a zájmové skupiny. Mikrosystémy se vzájemně překrývají – jeden člověk vstupuje v různých rolích do různých mikrosystémů. Mikrosystémy se mění a v průběhu adolescence narůstá jak jejich počet, tak jejich význam. Zdravé mikrosystémy jsou založené na reciprocitě, nezdravé na asymetrii a manipulaci (viz též Muus et al., 1996; Goossens, 2006).

Mezosystém je komponován jako síť mezi jednotlivými mikrosystémy. Důležité je nejen množství mikrosystémů, které se dostávají do sítě, ale především vztahy mezi nimi. Některé se dostávají do vzájemných interakcí častěji (např. sportovní tým vs. škola, rodina vs. škola), jiné jen zřídka (např. vrstevnická parta vs. rodina). Analýza vztahů mezi mikrosystémem a mezosystémem může napovědět mnohé o tom, zda průběh adolescence potencuje problémy a rizika, např. je-li mezosystém chudý a zahrnuje jen malé množství mikrosystémů a je-li navíc nejdůležitější mikrosystém (rodina) izolován od ostatních, riziko problémů se výrazně zvyšuje. Další nebezpečí hrozí, stávají-li se jednotlivé mikrosystémy navzájem divergentní v hodnotových preferencích, dochází-li k vzájemným kontroverzím a zvyšuje-li se celkově v mezosystému tenze. Adolescent, který se musí rozhodovat mezi jednotlivými hodnotovými systémy (např. parta vs. rodina nebo škola), se tak ocitá pod silným stresem a tlakem. Stejně problematická (i když méně častá) je varianta, když se mezosystém dostává do konfliktu s exosystémem a makrosystémem.

Bronfenbrenner mluví o „ekologickém přechodu“, což v případě adolescence znamená, že staré mikrosystémy přestávají fungovat a objevují se nové (např. přechod ze základní školy na střední, rozvod rodičů apod.). Takové přechody by měly znamenat kompletní rekonstrukci všech vztahů v mezosystému, tj. nový mezosystém (Muus et al., 1996). Jestliže k takové komplexní změně nedojde a mezosystém se nedostane do nové harmonie, adolescence se stává problematickou.

Exosystém vzniká rozšířením mezosystému o další formální a neformální sociální struktury. Adolescent do nich sice nevstupuje jako aktivní účastník, nicméně je těmito strukturami ovlivňován. Je to širší komunita, ve které žije, a změny v tomto exosystému se mohou jeho života nepřímo velmi dotýkat (např. změna

zaměstnavatele jeho rodičů, školní reorganizace apod.). Možnost aktivně vstoupit do exosystému se zvyšuje s věkem. V pozdní adolescenci může mít dospívající výrazně větší vliv než v rané adolescenci. Jestliže začne na některém exosystému přímo participovat (např. členství ve školské komisi městského zastupitelstva), stává se tato složka součástí jeho mezosystému.

Makrosystém vzniká jako propojení jednotlivých exosystémů. Je to soubor ideologií, přesvědčení a názorů jednotlivých dílčích kultur, etnických skupin atd. Zahrnuje rovněž masmédiá, tradici a neinstitucionalizované normy, na druhé straně je tvořen oficiální politikou a vládní reprezentací. Bronfenbrenner upozorňuje, že makrosystém se při psychologickém zkoumání adolescentů často přehlíží, ač ve skutečnosti může vývoj velmi specificky ovlivňovat (např. vliv masmédií v pandemii covidu-19, prezentace LGBT, téma klimatické změny atd.). Jak se mění politické, ekonomické, sociální a kulturní podmínky, mění se velmi výrazně i život jednotlivých věkových kohort adolescentů.

Autor přirovnává vývoj k jedoucímu vlaku. Cestovat tam a zpět se může sice individuálně i autem, ale hlavní cíle cest jsou na vlakových tratích. Člověk může při cestě vlakem na určitých místech přestupovat, měnit směr, rychlost i kvalitu cestování, na druhé straně vždy jede po určitých trasách, kudy vedou koleje. Jednotlivé makrosystémy se od sebe liší množstvím tras a přestupných míst, ale vlak jezdí po kolejích všude. Adolescence je období, kde je relativně mnoho přestupných míst. Potřeba přeskakovat z jednoho vlaku do druhého se stává v tomto období pro mnohé jedince silnou, někdy až přímo nekontrolovatelnou. Ovšem to, zda neskočil do „špatného vlaku“, je adolescent v dané aktuální situaci schopen posoudit jen velmi obtížně (Bronfenbrenner, 1979; Davis, 1985).

V pozdějších letech autor svůj model dále rozšířil o tzv. PPCT model (*Process-Person-Context-Time*). Uvědomil si, že předchozí ekologický model je především komplexním popisem prostředí, méně už vysvětluje procesy, které se v interakci jedinec–prostředí odehrávají v historickém čase (tzv. chronosystém). Důkladněji se svými spolupracovníky také rozpracoval pojetí tzv. proximálních procesů, které se odehrávají v rámci mikrosystému a mají primární vliv na vývoj jednotlivce (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

1.3.6 Adolescence jako utváření vlastního vývoje

Novější pohledy často prezentují adolescentní vývoj komplexně: jako jedinečnou konstelaci biologických faktorů (osobnostních dispozic), nereflektované a reflektované osobní zkušenosti (včetně raných zážitků), aktuální potřeby dospívajícího

(fyziologické, psychické, sociální), jeho interakce s důležitými osobami (rodiče, další autority, vrstevníci, blízcí přátelé) a jeho interakce s makrosociálními, kulturními a historickými vlivy. Klíčové je v takto širokém vymezení porozumět vzájemným efektům působení všech těchto vlivů na dospívajícího člověka. O to usiluje vývojový kontextualismus (Lerner, 2002; Goossens, 2006), který považuje za klíčový fenomén psychického vývoje celý vzorec dynamických interakcí mezi osobou adolescenta a kontextem. Pro charakteristiku adolescence jako vývojové etapy v ontogenezi to má důležité důsledky. Člověk se podle tohoto přístupu neustále mění, má potenciál ke změnám v kterémkoliv bodě života. Tato plasticita však není absolutní, vztahují se na ni určitá, nejčastěji biologická omezení. V této souvislosti je také důležité uvažovat o načasování či časové perspektivě konkrétních změn a jejich dopadu na dospívající.

Další klíčovou charakteristikou vývojového kontextualismu je teze, že jednotlivci, v našem případě adolescenti, jsou tvůrci (*producers*) svého vlastního vývoje. V explicitní podobě je to celkem nová myšlenka, která posouvá adolescenta do role aktivního činitele. Důležitým předpokladem, aby se aktivní vliv na vlastní vývoj mohl uplatnit, je „dobrá shoda“ (*goodness of fit*) mezi potřebami a cíli dospívajícího a jeho konkrétním životním prostředím (kontextem). Pokud jsou podněty, zejména z mikrosociálního prostředí, kompatibilní s cíli, přáními a aktuálními potřebami adolescentů, zvyšuje se jejich motivace a úsilí o jejich realizaci a roste jejich vědomí vlastní účinnosti. V opačném případě jejich aktivita klesá a je spojena s nepříjemným a negativním sebehodnocením. Zde se uplatňuje již dříve zmíněný ohniskový model (Coleman, 1989; Coleman & Hendry, 1999), který upozorňuje na důležitost načasování jednotlivých změn, požadavků, cílů a přání v průběhu adolescence.

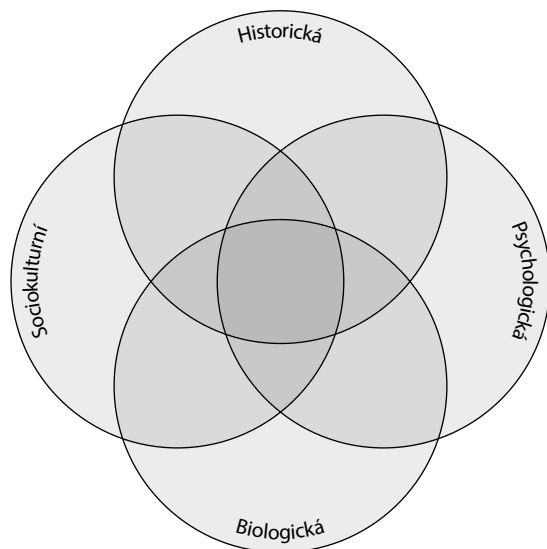
Proces aktivního sebeutváření adolescentů se odehrává v konkrétním kulturním a sociálním prostředí, které má také více či méně explicitně vyjádřenou svoji „představu o adolescentovi“. Jsou v ní obsaženy jednak požadavky (vyjádřené normami, rolemi, stereotypy, předsudky, sankcemi a odměnami atd.), jednak nabídky. Ty mohou mít zcela konkrétní podobu (např. na vzdělávání, zájmové aktivity) nebo jsou vyjádřeny určitým respektem, akceptací či zvláštními měřítky hodnocení adolescentního chování (zvláštní právní normy, shovívavost k „výstřelkům“ atd.).

Pohled na adolescenta jako na tvůrce či producenta vlastního života uvedl v osmdesátých letech R. Lerner (1984; viz rovněž Lerner & Spanier, 1980; Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Vychází z konceptu celoživotního utváření (*life-span development* – Goulet & Baltes, 1970) a z potřeby postihnout adolescentní vývoj v souvislostech mezi vnitřní biologickou úrovní, vnější fyzickou a sociokulturní úrovní analýzy. Zde je patrné výrazné ovlivnění ekologickým paradigmatem (Bronfenbrenner, 1979).

V dynamickém interakčním modelu vývoje rozlišil Lerner čtyři úrovně, přičemž změny v jedné úrovni ovlivňují změny na všech dalších (viz obr. 2). Protože se tyto změny odehrávají v čase, jde o neustálý proces vzájemného působení, který ve svém důsledku produkuje změnu.

Začíná-li adolescence pubertou, nelze ji v žádném případě chápat pouze jako změnu biologickou. Reakce na biologické změny, zejména ze strany vrstevníků, představují pro adolescenta důležitou zpětnou vazbu (psychosociální úroveň). Rovněž konkrétní sociokulturní prostředí reflektuje tyto změny a poskytuje o nich adolescentům zpětnou vazbu (např. systém zdravotní péče, sexuální výchova atd.). Puberta se také stává kulturním fenoménem a má i svou historickou dimenzi (např. reflexe a objasňování sekulární akcelerace). V důsledku zpětné vazby všechny úrovně determinují adolescentovo chování a prožívání. Ten se tak stává aktivním tvůrcem či producentem vlastního vývoje.

Lerner (1985) specifikoval tři různé způsoby, jak adolescent jedná jako tvůrce vlastního vývoje. Každý z nich demonstruje specifickou formu interakce mezi všemi úrovněmi osobnosti adolescenta a úrovněmi vnějšího prostředí. Zaprvé: adolescent může vytvářet svůj vlastní vývoj jako podnět pro ostatní (*the adolescent as stimulus*). Jako nositel jedinečných a typických fyzických a psychických charakteristik vstupuje do interpersonálních interakcí a evokuje řadu reakcí a pocitů, které se zpětně stávají



Obr. 2 Model dynamického interakčního pohledu na vývoj – průnik čtyř úrovní

Zdroj: Lerner & Spanier, 1980, s. 17

obsahem jeho reflexe. Příkladem mohou být adolescenti, kteří se liší stupněm pohlavní zralosti. Působí jako různé stimuly, vyvolávají odlišné reakce a dostávají odlišnou zpětnou vazbu. Fyzicky atraktivní adolescenti obojího pohlaví a brzy fyzicky vyspělí chlapci vytvářejí obvykle mnohem pozitivnější stereotyp než neatraktivní a později dospívající adolescenti. Autor empiricky dokládá, že neatraktivní adolescenti, pozdě dospívající chlapci a předčasně fyzicky vyspělé dívky dostávají častěji negativní hodnocení jak od vrstevníků, tak od dospělých (Lerner, 1985). Navíc se ukazuje, že intraindividuální fyzické rozdíly korespondují s problémovým chováním – např. ti, kteří jsou fyzicky neatraktivní v rané adolescenci, mají více problémů v adaptaci než fyzicky atraktivní adolescenti.

Dále může adolescent utvářet svůj vlastní vývoj jako zprostředkovatel vnějšího světa (*the adolescent as processor*). Jinými slovy, kognitivní a emocionální zpracování podnětů z vnějšího prostředí je vždy jedinečné, vždy zanechává v osobnosti adolescenta jedinečnou stopu a ovlivňuje jeho další interakce. Respektuje to jeden ze základních předpokladů biodromálního přístupu, podle kterého se lidé v procesu své životní cesty neustále mění. Je-li člověk různý v různých etapách své životní cesty, pak stejný podnět (zkušenost, intervence) bude mít v různých okamžicích života různé efekty v dalších interakcích. Navíc platí, že kognitivní a emocionální zpracovávání podnětů z vnějšího prostředí ovlivňuje subjektivní pocity, které provázejí biologické změny, např. průběh menstruačního cyklu u dívek (viz Brooks-Gun & Ruble, 1982).

Třetí způsob, kterým adolescent může utvářet svůj vlastní vývoj, je jeho aktivní jednání (*behavioral agency*). Dospívající se aktivně podílí na kontextu svého vývoje. Biologické a psychosociální dozrávání ho vede k aktivnímu jednání (nezávisle na rodičích), což se nejzřetelněji projevuje při volbě vrstevnické skupiny a při volbě způsobů chování v ní. Časná maturace může být důležitým moderátorem, dříve vyspívající mají pravděpodobně větší možnosti ve volbě vrstevnických vztahů.

Směr a rozsah, ve kterých může dospívající ovlivnit vlastní vývoj, mají vždycky pravděpodobnostní charakter. Vždy jde o jedinečnou konstelaci osobních, fyzických a psychických charakteristik a jedinečných atributů fyzikálního a sociálního prostředí. Do interakce rovněž vstupují subjektivně důležité osoby – jednak vyjadřují svoje konkrétní požadavky formou postojů, hodnot, očekávání a stereotypů, jednak se prezentují jako individuality se specifickou konstelací fyzických, psychických a sociálních charakteristik.

Původní Lernerova koncepce vývoje (1985) zdůrazňuje neustálou adaptaci na měnící se podmínky na bázi zpětnovazebného působení. Autor ovšem explicitně nepojednává o seberegulačních procesech, soustřeďuje se spíše na postižení interakce a rovnováhy mezi fyzickými, intrapsychickými, interpersonálními a environmentál-

ními vlivy. Přesto je zřejmé, že adolescent jako producent vlastního vývoje reflektuje a interpretuje tento proces vyrovnávání se situacemi a prostředím a také interpretuje sebe jako subjekt tohoto procesu.

Charakteristika zpětnovazebného a interakčního působení byla v původní koncepci Lernerů příliš obecná, neobjasňovala princip fungování autoregulačních mechanismů. Konkrétnější a propracovanější model, kterým lze aktivní roli adolescenta v procesu jeho vlastního utváření vysvětlit, nabídl v rámci širěji koncipované sociálně-kognitivní teorie Bandura (2006). Percepci sebe sama jako činitele a efektivního autora vlastního jednání pomáhá v jeho teorii objasnit konstrukt vědomí vlastní účinnosti či sebeuplatnění (*self-efficacy*). Jako výsledek specifické sebereflexe významně determinuje zvládání a prožívání situací, do kterých se adolescent dostává, a úkolů, které na sebe bere. Míra vlastní účinnosti záleží na tom, jak dokáže dospívající vyhodnotit svoji minulou zkušenost a zda na základě toho získá pocit, že má dostatek zkušeností s podobným typem úkolu, resp. nabyt dovednosti, které může uplatnit při jeho řešení. Mnoho také získává tzv. zástupnou zkušenost, tj. sledováním, jak se lidé vyrovnávají s úkoly, které on sám považuje za obtížné či ohrožující. Značný význam má i anticipace vlastního chování v konkrétní situaci, dovednost strukturovat kroky vedoucí k požadovanému cíli. Současně je v tomto plánování důležitá flexibilita, schopnost modifikovat jednotlivé kroky (a případně i cíl) podle měnících se podmínek. Vědomí vlastní efektivity je dále ovlivněno přístupností k verbálnímu přesvědčování a stupněm emocionálního vzrušení (*arousal*). Vysoká přesvědčivost *self-efficacy* pomáhá, vysoká emocionalita ho spíše brzdí (Bandura, 1977; 1995; viz též Janoušek, 1992).

Vědomí vlastní účinnosti má v adolescenci zvláštní význam (Bandura, 2006). V průběhu dospívání si člověk stále větší měrou uvědomuje odpovědnost za svůj vlastní život. Souběžně je nucen do mnoha rozhodnutí, musí přijmout řadu rolí, které jsou spojeny se společenskými standardy. Je-li jeho přesvědčení o vlastní účinnosti nízké, zažívá v těchto situacích často silný stres, který může překračovat jeho kapacitu zvládání. Má-li dostatečnou míru *self-efficacy*, převládne u něj potřeba uchopit novou situaci a nové podmínky jako výzvu, se kterou se chce vypořádat.

V rámci sociálních vlivů, které mohou *self-efficacy* adolescentů posilovat nebo utlumovat, má klíčový význam styl výchovy a vzdělávání, do jaké míry určitá kultura „oceňuje“ samostatné aktivity adolescentů a vytváří pro ně podněcující prostředí (výzvy). Rovněž je velmi důležité, do jaké míry mohou adolescenti vnímat mikrosociální i makrosociální prostředí jako stabilní, a tedy poznatelné a predikovatelné. Jinak řečeno, z pohledu adolescentů jde o to, jak vnímají, interpretují a hodnotí svoje konkrétní prostředí a jaké pocity v nich tento „nový životní prostor“ vyvolává (Bandura, 2006).

1.3.7 Teorie pozitivního vývoje

Dalším teoretickým rámcem, který společně s aplikací vývojového kontextualismu a life-span přístupu vede k novému psychologickému pohledu na období adolescence, je koncept pozitivního vývoje.³ Pozitivní vývoj je nahlížen jako celoživotní proces (*life-span*), ve kterém je jedinec a jeho kontext dynamicky propojován v průběhu času ve vzájemně přínosných interakcích – adaptivní vývojové regulace (Brandstadter, 1998; Lerner et al., 2015). Každý člověk má potenciál k pozitivní změně v průběhu svého života. Významnou roli zde hraje plasticita lidského vývoje a s ní spojený optimismus (Silbereisen & Lerner, 2007). Záleží ale na podmínkách vnitřních i vnějších, jakým způsobem se vývojová trajektorie bude v čase vyvíjet.

Koncept pozitivního vývoje v adolescenci se postupně vynořil jako nosná teorie od přelomu milenia. Do určité míry je reakcí na teorie dospívání, kde je adolescence tradičně označována jako problematické a konfliktní období spojené s krizemi, nestabilitou nebo problémovým chováním. Tomu odpovídá i rozšířený společenský diskurz, který se týká adolescence a dospívajících. Adolescenti se často stávají synonymem různých společenských problémů, jako je kriminalita, závislosti či jiná zdravotní rizika. Dnes se často skloňuje problematický vztah k novým technologiím. Tento převládající obraz adolescentů najdeme jak v médiích a populární kultuře, tak i ve vědeckém diskurzu, který je také dominantně zaměřen na problematický vývoj adolescentů a na prevenci jejich problémů. V každé generaci se mluví o tom, že mládež je v krizi, a v rámci psychologického výzkumu se hledají příčiny tohoto stavu: rozvrácené rodiny, oslabování sociální kontroly, snadný přístup k drogám, tlak vrstevnických skupin nebo vystavování se násilí v médiích. V oblasti výzkumu i praxe jsou zdůrazňovány intervence, které mají adolescenty ochraňovat před maladaptivním vývojem (Gestsdottir et al., 2017). Gergen et al. (2004) upozorňují, že jakmile je problémové chování takto postaveno do centra pozornosti, všechny zdroje – čas, peníze, prostor ve vědeckých časopisech a sociální programy – jsou nasměrovány k nalezení jejich příčin, korelátů a důsledků. Toto exkluzivní zaměření pozornosti na problémy adolescentů potom bezděčně přispívá k negativní stereotypizaci mládeže.

Podle Lernerera došlo ruku v ruce s tímto převládajícím společenským diskurzem k vyloučení adolescentů z výzkumu normálního, zdravého vývoje. Na chování adolescentů je pohlíženo jako na deviaci od normálního vývoje. Tento teoretický model však není užitečný pro porozumění tomu, jak se mladí lidé vyvíjejí normálním,

³ Tato část kapitoly je zkrácenou a doplněnou verzí nepublikovaného textu *Pozitivní vývoj mládeže: filosofie, konceptualizace a inspirace pro praxi*, jehož spoluautorkou je Eva Beranová.

zdravým způsobem (Lerner et al., 2009b). Neznamená to, že je nutné odmítnout deficitní paradigma jako špatné, nicméně je třeba dát prostor oběma pohledům, které se mají doplňovat (Benson, 2003). Stejně tak i v prevenci rizikových jevů u mladých by se měly zohledňovat oba přístupy – intervence v případech již přítomných problémů je jistě potřebná, ale sama o sobě není dostatečná. Důraz by měl být kladen na rozvíjení potenciálu všech dětí bez rozdílu a na podporu jejich zapojení ve společnosti (Pittman et al., 2001). Když se mluví o zdravém či úspěšném mladém člověku z pozice deficitního paradigmatu, mluvíme o někom, jehož problémy byly vyřešeny, nebo zkrátka neexistují. Za indikátory pozitivního vývoje tak považujeme skutečnost, kdy mladí neužívají návykové látky, neprovozují sex bez ochrany a neúčastní se násilného nebo trestného jednání.

Se změnou paradigmatu se začínají objevovat snahy systematicky zachytit to, co vlastně znamená „prospívat“ (*thriving*), tedy vyvíjet se v adolescenci pozitivním směrem. Prospívání je stav, kdy se člověk dlouhodobě podílí na zdravých vztazích a směřuje k tomu, co Csikszentmihalyi a Rathunde (1998) popisují jako „idealizovanou osobnost“ (status dospělého, jeho typickým rysem je být prospěšný sobě, druhým a společnosti). Musíme mít ale na paměti, že to, co je znakem prospívání na individuálněpsychologické a sociálněvztahové úrovni, se může lišit jak interindividuálně, tak kulturně.

Jádrem teorie pozitivního vývoje mládeže (*positive youth development* – PYD) v pojetí Lerner et al. (2006) je nalezení a pojmenování latentních konstruktů, které by měly zachycovat podstatu měřitelných indikátorů, které je třeba v rámci pozitivního vývoje rozvíjet. Autoři upozorňují na to, že tyto konstrukty a indikátory jsou spojeny se severoamerickou kulturou a že pro každou kulturu musíme hledat specifické vyjádření toho, co to znamená „prospívat“ nebo se vyvíjet pozitivním směrem.

Výslednou konceptualizaci pojmenovávají jako model 5 C PYD. Jde o pět latentních konstruktů, které v angličtině začínají shodně písmenem C: kompetence (*competence*), sebedůvěra (*confidence*), vztahy (*connection*), charakter (*character*) a starost o druhé (*caring*). Rozvoj a naplnění těchto 5 C vyjadřuje to, co označují jako pozitivní vývoj nebo prospívání. Pokud se je daří v životě adolescenta rozvíjet a naplňovat, je pravděpodobné, že jeho vývoj směřuje k šestému atributu pozitivního vývoje – přispívání (*contribution*). Lerner et al. (2006) definují jednotlivé komponenty tak, jak je uvedeno v tab. 1.

Empiricky se tuto sestavu latentních konstruktů podařilo autorům potvrdit v rámci longitudinální studie 4-H, která byla realizována v letech 2002–2010 (Callina et al., 2021). 5 C PYD je dáváno do souvislosti s dalšími proměnnými, jako je přispívání ve společnosti (*contribution*), depresivní symptomy nebo rizikové chování. Důležitým předpokladem bylo, že mezi pozitivním vývojem (měřeným indikátory 5 C PYD)

Tab. 1 Charakteristika konstruktů naplňujících pozitivní vývoj

	DEFINICE	INDIKÁTORY
KOMPETENCE (<i>competence</i>)	Pozitivní pohled na svoje jednání ve specifických oblastech – sociálních, akademických, kognitivních a profesních.	Sociální kompetence: interpersonální dovednosti (např. řešení konfliktů) Akademické kompetence: výsledky ve škole, docházka Kognitivní kompetence: kognitivní schopnosti (např. rozhodovací) Profesní kompetence: pracovní návyky, výběr povolání
SEBEDŮVĚRA (<i>confidence</i>)	Převládající pozitivní vnitřní pocit sebehodnoty a self-efficacy. Jde o globální pocit sebehodnoty, který není zaměřen na specifické oblasti nebo dovednosti.	Pozitivní identita Sebehodnota (<i>self-worth</i>)
VZTAHY (<i>connection</i>)	Pozitivní vztahy s lidmi a institucemi. Jde o vzájemné výměny mezi jedincem a jeho prostředím (vrstevníky, rodinou, školou a komunitou), kde obě strany do tohoto vztahu přispívají.	Vztah k rodině Vztah ke škole Vztah ke komunitě Vztah k vrstevníkům
CHARAKTER (<i>character</i>)	Respekt ke společenským a kulturním pravidlům, vědomí standardů správného chování, smysl pro rozlišování správného a nesprávného jednání (morálka), integrita.	Sociální svědomí Oceňování diversity Osobní hodnoty Chování
STAROST O DRUHÉ (<i>caring</i>)	Osobní pocit sympatií vůči druhým a empatie.	Sympatie k druhým Empatie k druhým
6. C		
PŘÍSPÍVÁNÍ (<i>contribution</i>)	Pokud je přítomno všech 5 C, směřuje vývoj jedince k 6. C, kdy jedinec jedná ve společnosti tak, že je přínosem jak pro sebe, tak pro svoje okolí – pro rodinu, komunitu a společnost.	Ideologická komponenta: důraz na rozvoj sebe sama a užitečnost pro společnost, ve které jedinec žije Aktivní komponenta: schopnost přebírat vůdcovskou roli, služba, pomoc druhým

Zdroj: Lerner et al., 2006

a externalizovaným i internalizovaným problémovým chováním bude inverzní vztah: čím silnější budou indikátory pozitivního vývoje v životě dospívajícího, tím méně bude u něj manifestováno problémové chování (depresivní symptomy, užívání návykových látek, agresivita apod.). Ukazuje se však, že inverzní vztah mezi pozitivním vývojem a problémovým chováním je jen jeden z možných vzorců vztahu mezi těmito vývojovými trajektoriemi. Přítomnost indikátorů pozitivního vývoje (silné stránky) ještě nutně neimplikuje, že se rizikové nebo problémové chování neobjeví (Benson et al., 2006). I když teorie PYD a konceptualizace 5 C vznikla a je dlouhodobě ověřována v USA, v posledních desetiletích se celkem úspěšně rozšiřuje do dalších zemí amerického kontinentu, Evropy, Afriky a Asie (viz Wium & Dimitrova, 2019).

Další vlivná koncepce pozitivního vývoje mládeže, která se formovala paralelně s výše uvedeným přístupem PYD – 5 C v USA, je založena na konceptech prospívání a vývojových zdrojů (*developmental assets*). Je výsledkem dlouhodobé práce Petera Bensona a jeho spolupracovníků (Benson, 1990; Benson et al., 2006). Je postavena na předpokladu, že každý člověk disponuje určitými silnými stránkami a zdroji, které může uplatnit. Důležité je, aby identifikoval svoji „jiskru“ – to, v čem je dobrý a co chce rozvíjet. Při tom je velmi důležitý i sociální kontext, a to nejen rodina, ale i širší komunita či komunity, které pro dospívajícího disponují zdroji důležitými pro jeho rozvoj. Vývojové zdroje jsou tedy určité podmínky, které proces pozitivního vývoje činí pravděpodobnějším.

V dlouhodobém výzkumu bylo identifikováno 40 vývojových zdrojů, které byly seskupeny do osmi kategorií. Externí zdroje reprezentují podpora, postavení (v komunitě), očekávání a hranice dané společností a konstruktivní využívání volného času. Tyto zdroje pramení od rodičů, školy, vrstevníků a širší komunity. Vnitřní zdroje pozitivního vývoje jsou reprezentovány závazkem k učení, pozitivními hodnotami, sociálními kompetencemi a pozitivní identitou. Týkají se kompetencí, dovedností a sebehodnocení adolescentů, slouží jako ukazatelé efektivní seberegulace (podrobně viz Scales et al., 2000). Míru prospívání (tj. pozitivního vývoje) indikují následující ukazatele: úspěch ve škole, vůdcovství, pomáhání druhým, udržování fyzického zdraví, schopnost odložit uspokojení, oceňování různorodosti/odlišnosti a vyrovnávání se s těžkostmi. Podobně jako u konceptu 5 C PYD jsou tyto indikátory pozitivního vývoje srovnatelné s indikátory, které se v opačném významovém gardu používají k popisu problémového chování (Scales et al., 2000; Theokas et al., 2005).

Při kritickém pohledu na koncept vývojových zdrojů a silných stránek se může jevit, že se tento přístup příliš neliší od těch, které se zabývají riziky v dospívání a protektivními faktory. Oba čerpají ze stovek výzkumů vývoje v dětství a v dospívání, které se týkají prevence, snižování rizik a resilience. Odlišnost je však v tom, na co kladou jednotlivé přístupy důraz a co se z těchto poznatků aplikuje v praxi.

Teorie PYD, zdůrazňující vedle snižování rizik a prevence i vývojové zdroje a silné stránky, se zaměřují na všechny adolescenty, nejen na ty, kteří jsou více rizikoví nebo žijí v rizikovějších podmínkách. Umožňují také různým společenstvím (školám, obcím, zájmovým organizacím, širší rodině), aby přispívaly k pozitivnímu vývoji mládeže tím, že budou posilovat jednotlivé vývojové zdroje v rámci svého každodenního fungování. Nemusejí se spoléhat jen na formální, expertní programy pro mladé. Každá škola může např. pracovat na tom, aby její pravidla byla pro mladé srozumitelná a aby jejich porušování mělo jasné důsledky. Učitelé, rodiče i sousedé mohou dávat mladým najevo, že si jich váží a že jsou pro svou komunitu přínosem – to jsou příklady posilování konkrétních vývojových zdrojů v každodenním životě, které podporují mladé v jejich pozitivním směřování (viz Beranová & Macek, 2019).

1.3.8 Koncept vynořující se dospělosti

Teorie tzv. nastupující nebo „vynořující se dospělosti“ (*emerging adulthood*), kterou na začátku nového milénia představil J. Arnett (2000; 2004), sice nereflektuje adolescentní vývoj v jeho plné délce a šíři, nicméně je bezesporu významným příspěvkem ke konceptualizaci přechodu z období pozdní adolescence do mladé dospělosti. Podle jejího autora má smysl hovořit o období adolescence jen do 18 let, kdy člověk zpravidla končí střední školu nebo praktickou přípravu na povolání a setrvává v původní rodině. V následujících letech, tj. zejména v první polovině třetí dekády života, se většina mladých lidí osamostatňuje, zažívá konečně vše „naplno“, s plnou svobodou, ale také se zodpovědností za svůj život.

Dominující charakteristikou tohoto období je „hledání, objevování a prozkoumávání“ čili **explorace** (*exploration*). Ta je sice typická již pro adolescenci, ale v období vynořující se dospělosti se projevuje ve větší intenzitě a v nové kvalitě. Jestliže dospívající sbírá konkrétní specifické zkušenosti, v období vynořující se dospělosti se v daleko větší míře jedná o osvojování dospělých rolí (Arnett et al., 2011).

Současně je tato etapa života – na rozdíl od předchozí adolescence a také plné dospělosti – plná mnoha změn a nejistot. To má historické, kulturní a sociální souvislosti. Zejména současná euroamerická kultura a postmoderní společnost rozmělnily a někdy doslova převrátily tradiční normy a hodnoty, které jsou spojeny s přijetím dospělých rolí (trvalé perspektivní zaměstnání, manželství a rodičovství). V posledních desetiletích jsou první léta plnoletosti mladých lidí sice obdobím mnoha **nových příležitostí**⁴ (*age of possibilities*), ale také obdobím mnoha změn, které

⁴ Zejména pokud mladý člověk žije a vyrůstá ve svobodné demokratické společnosti.

evokují **pocity nestability**. Intenzivní hledání, prožívání a chování v nových rolích a v nových situacích provází často „více pokusů“, ať již jde o oblast partnerských vztahů, hledání se ve studiu a profesi, ve světonázorové oblasti, či životním stylu. Na rozdíl od vývojového pohledu na mladou dospělost, kde dominuje jako hlavní vývojový úkol orientace na blízké vztahy a naplnění intimity (Erikson, 1968), Arnett zdůrazňuje jako další charakteristiku tohoto období **zaměření se na sebe sama** (*self-focused orientation*), čímž myslí hledání vlastních pravidel a standardů: důraz na vlastní rozhodnutí a rozhodování, na vlastní seberozvoj a sebeprosazení. Důležitá je v této životní etapě krátkodobá osobní perspektiva. Ta dlouhodobá (rodičovství, trvalé zaměstnání) je spíše spojována s obdobím plné dospělosti ve třetí dekádě života. To se promítá i do pocitu, že se člověk nachází v jakémisi „mezidobí“ mezi adolescencí a dospělostí (*feeling in-between*).

Koncept vynořující se dospělosti se v minulých desetiletích rozšířil jako nosný a hojně využívaný v empirických výzkumech, které se snaží porozumět tomu, kdy, jak a za jakých okolností se z adolescenta stává dospělý. Současně se stal také předmětem značné kritiky (Côté, 2014; Hendry & Kloep, 2010), zejména pro Arnettovu snahu prezentovat vynořující se dospělost jako samostatnou vývojovou etapu, která je víceméně univerzální. Přitom jde spíše než o ucelenou teorii popisující vývojové stádium o popisný rámec procesů, které se odehrávají na pomezí adolescence a dospělosti v určitém kulturním a sociálním kontextu. Je užitečným upozorněním na skutečnost, že přechod z adolescence do dospělosti už nejde z psychologického hlediska spojovat s naplněním nějakých normativních společenských očekávání a že proces tranzice z dospívání do dospělosti může mít mnoho různých podob. Čím méně společenského tlaku na dosažení společenského statusu dospělého adolescent cítí, tím důležitější je subjektivní vývojový status. Tedy to, za koho se mladý člověk sám považuje, do jaké míry se cítí být autonomním a autorem svého života, zda má na něj vliv (*agency*), tj. zda má moc nad tím, co dělá a co si myslí (podrobněji Ježek et al., 2016).

Závěr

Adolescence byla v různých teoriích a názorech představena jako fenomén, jehož obsah a význam jsou kulturně specifické a jenž se historicky měnil. Systematické úvahy o dospívání jako o relativně samostatné vývojové fázi se objevují od 17. století, zatímco první psychologické teorie adolescence vznikají na počátku 20. století. Ve všech teoriích je nástup adolescence spojován s pohlavním dozráváním. Průběh a specifičnost tohoto vývojového období se však historicky proměňuje. Pojetí

adolescence, ve které dominují jako hlavní atributy vášnivé emoce, konflikty a vzdor, je dnes v našem kulturním prostředí již překonané. Konfliktní průběh dospívání se ukazuje jako spíše výjimečný, často související s problematickým dětstvím a složitými životními okolnostmi. V této souvislosti si také zaslouží revizi koncept adolescentní krize, který býval ústředním tématem raných teoretických úvah o adolescenci. Namísto dramatické krize spojené se ztrátou důvěry v sebe i svět jde dnes spíše o postupnou transformaci pocitů, názorů a hodnot. Pojem krize raději nahradíme pojmy přehodnocení a explorační.

Z pojetí adolescence jako období přípravy na dospělost a plnění normativních vývojových úkolů se postupně stává autentická a vývojově nezastupitelná etapa života, která má zvláštní význam sama o sobě. V tomto smyslu se adolescence jako vývojová etapa časově prodlužuje. Je to období, kdy mladí lidé poznávají a objevují sami sebe v nové perspektivě a kdy je reflexe vlastních zkušeností vede k rozvoji pocitů autorství, aktérství a sebeuvědomění.

Od osmdesátých let 20. století vývojová psychologie zdůrazňuje sebezodpovědné aktivity adolescenta a jeho aktivní podíl na utváření vlastní osobnosti. Podle novějších teoretických koncepcí můžeme adolescenci chápat jako pokus o autorizovanou konceptualizaci vlastního životního prostoru. Nejde jen o rozvoj schopností, ale také o schopnost smysluplně zaplnit svůj životní prostor a svobodně koexistovat s ostatními lidmi. Z psychologického hlediska přitom není rozhodující, zda je tento prostor vnímán jako užitečný či obohacující – důležité je, aby jej jedinec přijal za svůj, včetně jeho rizik a slabin. Z toho vyplývají psychologické úvahy o důležitosti seberealizace, sebeuplatnění a seberegulace, stejně jako o důležitosti pocitu životní spokojenosti a pohody.

Literatura

- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Random House (Vintage Books).
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317–326. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.5.317>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

- Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood*. Pearson.
- Arnett, J. L., Arnett, J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (s. 285–301). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_13
- Austin, J. (2003). Youth culture. In P. S. Fass (Ed), *Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society*. Macmillan.
- Badinter, E. (1981). *Mother love: Myth and reality. Motherhood in modern history*. Macmillan.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing society* (s. 1–45). McGraw Hill.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 1–43). Information Age Publishing.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self become a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 163–176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.163>
- Benson, P. L. (1990). *The troubled journey: A portrait of 6th–12th grade youth*. Search Institute.
- Benson, P. L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In R. M. Lerner, & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and assetbuilding communities: Implications for research, policy, and practice* (s. 19–43). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sempa, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., s. 894–941). Wiley.
- Beranová, E., & Macek, P. (2019). *Pozitivní vývoj mládeže: Filozofie, konceptualizace a inspirace pro praxi*. Nепublikovaná stať. Katedra psychologie FSS MU.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage: Developmental issues*. International Universities Press.
- Blos, P. (1962). *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. Free Press.
- Brandstadter, J. (1998). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5th ed., s. 807–866). Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder Jr., & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (s. 619–647). American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828). Wiley.
- Brooks-Gunn, J., & Ruble, D. N. (1982). The development of menstrual-related beliefs and behaviors during early adolescence. *Child Development*, 53(6), 1567–1577. <https://doi.org/10.2307/1130085>
- Callina, K. S., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2021). Positive youth development: Relational developmental systems approaches to thriving from childhood to early adulthood. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards, & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (3rd ed., s. 207–223). Oxford University Press.
- Coleman, J. C. (1989). The focal theory of adolescence: A psychological perspective. In K. Hurrelmann, & U. Engel (Eds.), *The social world of adolescents: International perspectives* (s. 43–56). Walter De Gruyter.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. (1999). *The nature of adolescence*. Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. C. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1998). The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 635–684). Wiley.
- Danesi, M. (1994). *Cool: The Signs and Meanings of Adolescence*. University of Toronto Press.
- Davis, I. P. (1985). *Adolescents: Theoretical and helping perspectives*. Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025–1034.
- Elkind, D., & Bowen, R. (1979). Imaginary audience behavior in children and adolescents. *Developmental Psychology*, 15(1), 38–44. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.15.1.38>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Flammer, A., & Avramakis, J. (1992). Developmental Tasks – Where Do They Come From? In M. Von Cranach, G. Mugny, & W. Doise (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge* (s. 56–63). Huber.

- Freud, A. (1946). *The ego and the mechanism of defense*. International Universities Press.
- Gergen, K. J., Lightfoot, C., & Sydow, L. (2004). Social construction: Vistas in clinical child and adolescent psychology. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 389–399. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_21
- Gestsdottir, S., Geldhof, G. J., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2017). What drives positive youth development? Assessing intentional self-regulation as a central adolescent asset. *International Journal of Developmental Science*, 11(3/4), 69–79. <https://doi.org/10.3233/DEV-160207>
- Goossens, L. (2006). Theories of adolescence. In S. Jackson, & L. Goossens (Eds.), *Handbook of adolescent development* (s. 11–29). Psychology Press.
- Goulet, L. R., & Baltes, P. (1970). Status and Issues of Life Span Developmental Psychology. In L. R. Goulet, & P. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology: Research and theory* (s. 4–23). Academic Press.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. 1 & 2). Prentice-Hall.
- Havighurst, R. J. (1948/1972). *Developmental tasks and education*. McKay.
- Hendry, L. B., & Kloep, M. (2010). How universal is emerging adulthood? An empirical example. *Journal of Youth Studies*, 13(2), 169–179. <https://doi.org/10.1080/13676260903295067>
- Hurrelmann, K. (1989). The social world of adolescents: Sociological perspective. In K. Hurrelmann, & U. Engel (Eds.), *Social world of adolescence* (s. 3–26). De Gruyter.
- Hurrelmann, K. (1994). Introduction: Interdisciplinary and international approaches to research on adolescence. In K. Hurrelman (Ed.), *International handbook of adolescence* (s. 1–15). Greenwood Press.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2018). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (12th ed.). Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K., & Engel, U. (1989). *The social world of adolescents. International perspectives*. Walter de Gruyter.
- Hurrelmann, K., & Lösel, F. (1990). Basic issues of health in adolescence. In K. Hurrelmann, & F. Lösel (Eds.), *Health hazards in adolescence* (s. 1–24). Walter de Gruyter.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019). *Developmental tasks in adolescence*. Taylor & Francis.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. Basic Books.
- Jackson, S., & Goossens, L. (2006). *Handbook of adolescent development*. Psychology Press.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385–398.

- Ježek, S., Macek, P., & Bouša, O. (2016). Cesty k nezávislosti: Jak se vyvíjí autonomie s identitou. In L. Lacinová, S. Ježek, & P. Macek (Eds.), *Cesty do dospělosti. Psychologické a sociální charakteristiky dnešních dvacátníků* (s. 25–40). Masarykova univerzita.
- Komenský, J. A. (1905). *Didaktika velká*. Grégr a syn.
- Koops, W. (1996). Historical developmental psychology of adolescence. In L. Verhofstadt-Denéve, I. Kienhorst, & C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence* (s. 1–12). DSWO Press.
- Lerner, R. M. (1984). *On the nature of human plasticity*. Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (1985). Adolescent maturational changes and psychosocial development: Dynamic international perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(4), 335–372. <https://doi.org/10.1007/BF02089239>
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental Science, Developmental Systems, and Contemporary Theories of Human Development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., s. 1–17). Wiley.
- Lerner, R. M., & Spanier, G. B. (1980). *Adolescent development. A life-span perspective*. McGraw-Hill.
- Lerner, R. M., & Busch-Rossnagel, N. A. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner, & N. A. Busch-Rossnagel (Eds.), *Individuals as producers of their development: A life-span* (s. 1–36). Academic Press.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470479193>
- Lerner, J. V., Phelps, E., Forman, Y., & Bowers, E. P. (2009a). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (3rd ed., s. 524–558). Wiley.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., & Lewin-Bizan, S. (2009b). Exploring the foundations and functions of adolescent thriving within the 4-H study of positive youth development: A view of the issues [Editorial]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 567–570. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.07.002>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (7th ed., s. 607–651). Wiley.

- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1939). The field theory approach to adolescence. *American Journal of Sociology*, 44, 868–897.
- Locke, J. (1906). *Několik myšlenek o výchování. O studování*. Dědictví Komenského.
- Macek, P. (2003). *Adolescence* (2., přepracované vydání). Portál.
- Mead, M. (1928/1978). *Culture and commitment*. Anchor.
- Meeus, W. (1994). Psychosocial problems and social support in adolescence. In F. Westman, & K. Hurrelman (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence* (s. 241–255). Walter de Gruyter.
- Miller, P. H. (1989). Theories of adolescent development. In J. Worell, & F. Danner (Eds.), *The adolescent as decision-maker* (s. 13–46). Academic Press.
- Muuss, R. E. (1980). Peter Blos' modern psychoanalytic interpretation of adolescence. *Journal of Adolescence*, 3(3), 229–252. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(80\)80057-1](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(80)80057-1)
- Muuss, R. E., Velder, E., & Porton, H. (1996). *Theories of adolescence* (6th ed.). McGraw Hill.
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s. 85–124). Wiley.
- Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39(1), 583–607. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.003055>
- Petersen, A., & Leffert, N. (1992, November 5–7). *What is special about adolescence?* [Presentation at a conference]. Youth in the Year 2000: Psychological Issues and Interventions, Johann Jacobs Foundation Research Center, Marbach Castle, Germany.
- Pittman, K., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. In P. L. Benson, & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities and challenges* (s. 4–50). Kluwer.
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. SPN.
- Roisman, G. I., Masten, A. S., Coatsworth, J. D., & Tellegen, A. (2004). Salient and emerging developmental tasks in the transition to adulthood. *Child Development*, 75(1), 123–133. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00658.x>
- Rousseau, J. J. (1926). *Emil čili O výchování*. Olomouc.
- Rutter, M. (1995). *Psychosocial disturbances in young people: Challenges for prevention*. Cambridge University Press.

- Scales, P., Benson, P., Leffert, N., & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27–46. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0401_3
- Seiffge-Krenke, I., & Gelhaar, T. (2008). Does successful attainment of developmental tasks lead to happiness and success in later developmental tasks? A test of Havighurst's (1948) theses. *Journal of Adolescence*, 31(1), 33–52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.002>
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- Shahar, S. (1992). *Childhood in the Middle Ages*. Routledge.
- Schulenberg, J., Bryant, A., & O'Malley, P. (2004) Taking hold of some kind of life: How developmental tasks relate to trajectories of well-being during the transition to adulthood. *Development and Psychopathology*, 16(4), 1119–1140. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040167>
- Silbereisen, R. K., & Lerner, R. M. (2007). Approaches to positive youth development: A view of the issues. In R. K. Silbereisen, & R. M. Lerner (Eds.), *Approaches to positive youth development* (s. 3–30). Sage.
- Švancara, J. (1975). *Kompendium vývojové psychologie*. SPN.
- Theokas, C., Almerigi, J. B., Lerner, R. M., Dowling, E. M., Benson, P. L., Scales, P. C., & von Eye, A. (2005). Conceptualizing and modeling individual and ecological asset components of thriving in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 113–143. <https://doi.org/10.1177/0272431604272460>
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Wiiium, N., & Dimitrova, R. (2019) Positive youth development across cultures: Introduction to the special issue. *Child & Youth Care Forum*, 48(2), 147–153. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09488-7>

ČÁST II.

VÝVOJOVÉ ZMĚNY A PROCESY

2. Proměny a význam emocí

*Petra Pátková Daňšová, Zuzana Masopustová, Lenka Lacinová,
Radka Neužilová Michalčáková*

Adolescence je obdobím výrazných proměn ve všech aspektech života, včetně emocí. Mění se nejen samotné emoční prožívání, ale také schopnost emoce regulovat a sdílet. Emoční vývoj během adolescence má hluboké důsledky pro celkový psychický a sociální rozvoj (např. Eisenberg et al., 2000). Schopnost zvládat své emoce, porozumět jim a navazovat kvalitní mezilidské vztahy je klíčová pro dlouhodobou emoční stabilitu a úspěšnou sociální adaptaci. Optimální emoční vývoj chrání dospívající před problémy v oblasti duševního zdraví (Young et al., 2019) a podporuje u nich jejich odolnost, sebeúctu a pocit sounáležitosti (např. Garcia-Blanz et al., 2023). Ačkoliv je dospívání často náročné a přinejmenším ve svém počátku je pro mnohé adolescenty obdobím emoční nestability s četnějšími konflikty s rodiči či dalšími lidmi (např. Laursen et al., 1998) a se zvýšeným rizikem rozvoje úzkosti, deprese či jiných potíží v prožívání (např. Lee et al., 2014), poskytuje též mnoho příležitostí pro osobní růst a získání důležitých životních dovedností.

Vstřícnější přístup společnosti i adolescentů k vyjadřování emocí spolu s adekvátní podporou (osobní i v podobě aplikací pomáhajících s emoční regulací) mohou přinášet nové vývojové trajektorie, kdy na jedné straně může být sice adolescence z hlediska projevu emocí a jejich zvládnání náročnější, ale může přinášet i možnost hlubšího porozumění vlastním emocím i emocím druhých do budoucna.

Na emoční vývoj dospívajících mají vliv nejen biologické a kognitivní faktory a nejbližší systémy, jako je rodina a škola, ale také širší společenský a kulturní kontext, včetně chronosystému, které utvářejí životní kontext dospívajícího (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Každá generace adolescentů tedy prochází trochu jinou podobou dospívání v závislosti na světě, který je obklopuje a který spoluutvářejí.

2.1 Historie a současnost

Dospívání bylo dlouhodobě označováno jako období emocionálních zvrátů a nejistoty. Toto pojetí převládalo nejen mezi širokou veřejností, která adolescenci dodnes často vnímá jako období emocionálních otřesů (Arnett, 1999), ale i mezi odborníky. Tradičně se adolescence spojovala se zvýšenou intenzitou emočních reakcí, častějším

výskytem negativních emocí, emoční labilitou a častými změnami nálad (Hall, 1904; cit. dle Rosenblum & Lewis, 2003).

Současější přístupy vidí adolescenci primárně jako klíčové období pro celkový emoční vývoj, včetně rozvoje pozitivních emocí (Gilbert, 2012). Současné teorie adolescence (např. Gilbert, 2012) také zdůrazňují, že emoční vývoj je dynamický a postupný. Emoce adolescentů se postupně rozvíjejí a nabývají na složitosti. Na jedné straně se tím zvyšuje riziko vzniku psychopatologií, protože schopnost regulovat emoce není ještě plně rozvinuta, zároveň se ale otevírá prostor pro růst empatie, morálního uvědomění a pro rozvoj prosociálních postojů, které posilují vztahy a odpovědnost vůči ostatním.

2.2 Emoční zkušenosti

Emoční zkušenosti dospívajících mohou být podle současných poznatků odlišné od emočních zkušeností dětí a dospělých. Výzkumně se sledují zejména čtyři aspekty emočního prožívání, kterými jsou **intenzita**, **frekvence**, **nestabilita** a **jasnost emocí** (pro shrnutí Bailen et al., 2019).

2.2.1 Intenzita emocí

Emoce v adolescenci nejsou jen reakcí na každodenní situace, ale jsou také odrazem významných biologických a neurologických změn. Zatímco **prefrontální kůra**, která je zodpovědná za sebekontrolu a racionální myšlení, prochází v adolescenci významným obdobím zrání, **limbický systém** – centrum emocí a odměn – je velmi aktivní. Výsledkem je, že dospívající mohou reagovat na podněty intenzivněji, než je typické pro děti a dospělé (Steinberg, 2005). Emocionální reakce i na méně významné podněty mohou být v této době tedy velmi intenzivní – např. radost z úspěchu ve škole může vyvolat silný pocit euforie, drobná hádka s přáteli může vést k prudkému smutku nebo vzteku apod. Zvýšená intenzita emocí v adolescenci s sebou může přinášet rizika emoční dysregulace, impulzivního chování a psychických obtíží, ale také poskytuje příležitost k rozvoji schopnosti lépe svým vlastním emočním reakcím rozumět a lépe své emoce regulovat (Schipper & Petermann, 2013).

Intenzita emocí, tedy variabilita síly emočních reakcí na různé podněty, se v adolescenci oproti dětství zvyšuje (Maciejewski et al., 2017). Zejména dívky prožívají

vyšší intenzitu jak pozitivních, tak negativních emocí (např. Frost et al., 2015). Na každodenní bázi však adolescenti intenzivněji prožívají především pozitivní než negativní emoce (Flook, 2011).

Longitudinální studie naznačují, že zatímco intenzita negativních emocí zůstává během adolescence pravděpodobně stabilní (např. Weinstein et al., 2007), intenzita pozitivních emocí může buď postupně klesat napříč celým obdobím (Frost et al., 2015), nebo po poklesu v rané adolescenci opět dosáhnout vyrovnanější úrovně (např. Larson et al., 2002). V porovnání s dospělými mají adolescenti obecně vyšší intenzitu emocí, což je obzvláště patrné u negativních emocí (Diener et al., 1985; Larson et al., 1980). Adolescenti zároveň prožívají více vysoce intenzivních emocí, a to jak pozitivních, tak negativních (Verma & Larson, 1999). Navzdory tomuto zvýšení intenzity však většina emocí prožívaných během adolescence zůstává relativně mírná, bez ohledu na věk a povahu emocí, ať už jde o emoce pozitivní, či negativní (Larson & Lampman-Petratis, 1989).

2.2.2 Frekvence emocí

Emoce během adolescence nejsou jen intenzivnější, ale také přicházejí častěji. Dospívající mohou během jediného dne prožít více různých emocí, než je typické v jiných fázích jejich života. Frekvence negativních emocí v adolescenci stoupá, zatímco pozitivní emoce se objevují méně často (Larson et al., 2002; Maciejewski et al., 2017; Weinstein et al., 2007). Zvýšená frekvence emocí je spojována jak s rostoucími nároky ve škole, vrstevnických a rodinných vztazích, tak s pokroky v kognitivním vývoji, díky nimž se spouštěčem emocí stávají stále častěji také vzpomínky na minulost nebo představy o budoucnosti (Larson & Asmussen, 1991).

S postupujícím dospíváním se vyskytuje více vysoce intenzivních negativních emocí a naopak méně vysoce intenzivních pozitivních emocí (Frost et al., 2015; Larson & Lampman-Petratis, 1989). Výzkum Maciejewskiho et al. (2017), který sledoval vývoj emocí štěstí, vzteku, úzkosti a smutku u adolescentů od 13 do 18 let, zjistil, že ani na konci adolescence se frekvence štěstí obvykle nevrací na úroveň z počátku dospívání. Smutek a úzkost mají tendenci během adolescence narůstat. Frekvence vzteku se zvyšuje hlavně do střední adolescence a poté se obvykle v pozdní adolescenci vrací na původní úroveň.

Některé studie ukazují, že dívky zažívají v průběhu dospívání více pozitivních (Larson et al., 2002) i negativních emocí než chlapci (Silk et al., 2003), jiné rozdíly mezi pohlavím nenalezly nebo našly podporu pro větší snížení pozitivních emocí u chlapců (např. Weinstein et al., 2007). Studie mapující vývojové trajektorie

pozitivních a negativních emocí se pak přiklánějí k závěru, že se průměrné trajektorie pozitivních a negativních emocí mezi chlapci a dívkami neliší (např. Moneta et al., 2001).

2.2.3 Nestabilita emocí

Během adolescence se mnozí dospívající ocitají v situaci, kdy jejich emoce kolísají od jedné krajnosti ke druhé. Jednu chvíli mohou pociťovat obrovskou radost a o pár okamžiků později mohou upadnout do hlubokého smutku nebo vzteku. Náhlé a časté změny nálad jsou pro adolescenci poměrně charakteristické (např. Larson et al., 1980). Tento neustálý tok emocí, nazývaný emoční nestabilita, může být pro dospívajícího matoucí a zároveň náročný na zvládnání.

Emoční nestabilita v dospívání se projevuje zejména rychlými přechody mezi různými emocemi. Drobné podněty, které by dospělí možná ani nevnímali jako významné, mohou u adolescentů vyvolat silné emocionální reakce, např. drobný komentář od kamaráda může vyvolat hněv nebo zklamání či neúspěch ve škole může vyústit v pocit beznaděje. Zvýšená citlivost je důsledkem nejen hormonálních změn a nesouladu mezi vývojem limbického systému a prefrontálních oblastí, ale podíl na emoční nestabilitě může mít i vývojově podmíněné experimentování s chováním a s postoji v nových sociálních rolích, které doprovázejí snahu adolescentů zorientovat se v sobě samých i ve světě a v očekávání, které na ně společnost klade.

Na začátku dospívání jsou emoční výkyvy nejsilnější, což může způsobovat potíže nejen adolescentům samotným, ale i jejich okolí. Přátelé, rodina a učitelé se často snaží najít způsob, jak na rychlé změny nálad adolescentů reagovat, a tato dynamika může vést k nedorozuměním a konfliktům. S postupujícím věkem se emoční nestabilita obvykle zmírňuje. Jak se prefrontální kůra postupně vyvíjí, adolescenti začínají lépe zvládat své emoce a jejich nálady se stávají stabilnějšími (Larson et al., 2002).

Dívky a chlapci se pravděpodobně liší v míře emoční nestability, nikoli však v trajektorii jejího vývoje napříč obdobím (např. Maciejewski et al., 2017). Ukazuje se, že vyšší emoční nestabilitu mají pravděpodobně dívky (pro shrnutí např. Bailen et al., 2019). Dívky častěji než chlapci zažívají silné výkyvy nálad, zejména pokud jde o štěstí a smutek, nikoli však v případech vzteku a agrese (Cole et al., 1999; Maciejewski et al., 2017; Silk et al., 2003). Rozdíly mezi chlapci a dívkami vyplývají nejen z hormonálních změn, ale i z kulturních očekávání ohledně toho, jak by dívky a chlapci měli své emoce prožívat a vyjadřovat.

I přes probíhající společenské změny zmenšující rozdílná očekávání od chlapců a dívek stále platí, že zejména v případech vyjadřování emocí spojených se zranitelností