

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

**ROZDÍL VÝVOJOVÉHO STUPNĚ PUBESCENTA A
DOSPĚLÉHO PŘI APLIKACI UČENÍ PROŽITKEM**

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků
Autor práce: Jakub Čada
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: IV.
Forma studia: prezenční

2011

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

30. března 2011

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Richardovi Macků
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.
Dále děkuji přátelům za psychickou podporu a povzbuzení.

ÚVOD	5
1 PROŽÍVÁNÍ	7
1. 1 KRIZE PROŽÍVÁNÍ.....	7
1. 2 DRAMATURGIE	7
2 PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY VÝVOJOVÉHO OBDOBÍ PUBESCENCE	8
2. 1 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ - PUBESCENCE.....	8
2. 2 PROMĚNA PROŽÍVÁNÍ PUBESCENTA	10
2. 3 ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ V OBDOBÍ PUBESCENCE	11
2. 4 ROZVOJ IDENTITY PUBESCENTA	13
2. 5 SOCIALIZACE V OBDOBÍ PUBESCENCE	14
2. 5. 1 Sociální poznávání	15
2. 5. 2 Sociální role	16
2. 5. 3 Komunikace	17
2. 5. 4 Normy a pravidla chování.....	18
2. 6 VRSTEVNICKÁ SKUPINA.....	19
3 OBDOBÍ DOSPĚLOSTI	24
3. 1 DEFINICE DOSPĚLOSTI.....	24
3. 2 ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ V DOBĚ DOSPĚLOSTI.....	26
3. 3 SOCIALIZACE V OBDOBÍ DOSPĚLOSTI	27
3. 4 ROZVOJ IDENTITY V DOSPĚLOSTI	29
4 PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	30
4. 1 PROŽITEK.....	30
4. 2 CYKLUS UČENÍ PROŽITKEM.....	31
4. 4 FLOW	32
4. 4. 1 Motivace.....	34
4. 4. 2 Zábava	35
4. 5 KOMFORTNÍ ZÓNY	36
4. 6 PRINCIP DOBROVOLNOSTI.	38
ZÁVĚR	40
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	42
ABSTRAKT	44
ABSTRACT	45

Úvod

*„Člověk dokáže víc než si myslí!
Jen málokdo si uvědomuje,
čeho všeho je možné dosáhnout.“*

Kurt Hahn

Ve své práci se zabývám tématem „Rozdíl vývojového stupně pubescenta a dospělého v rámci aplikace učení prožitkem.“ Samotné téma zážitkové pedagogiky je velice rozsáhlé a ne příliš konkrétní. Přestože je těžké jej ve své komplexnosti uchopit, zabývalo se tímto tématem již mnoho studií absolventských prací. Bylo by náročné jej popsat. Zároveň se tímto tématem již zabývalo mnoho studií a prací. Ve své práci se zaměřuji na řešení aktuálního problému, který se děje na povrch a stává se značně oblíbenou tematikou. Tato tematika je spojena učením se totiž využití principů zážitkové pedagogiky u dospívající populace pubescentů. Cílem mé bakalářské práce je zjistit, zda je vůbec možné aplikovat zážitkovou pedagogiku na pubescenta se všemi zvláštnostmi jeho vývojového stupně.

Cíle a principy zážitkové pedagogiky je možné aplikovat jak na dospívajícího jedince tak na dospělého. Jde pouze o to jakým způsobem se tyto cíle a principy nastaví pro danou cílovou skupinu. Toto možné tvrzení bych chtěl díky této práci potvrdit.

Ve své bakalářské práci jsem vycházel převážně z publikací „Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří“ od Marie Vágnerové, „Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii“ od Jiřího Kirchnera a z „Práce s hrou pro profesionály“ od Jana Čipery. Některé informace jsem se snažil získat z pedagogického časopisu Gymnasium, který se zabývá tématem zážitkové pedagogiky. Dále jsem se snažil vycházet i z vlastních zkušeností ze zážitkových a adaptačních kurzů.

Bakalářskou práci jsem rozdělil do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole definuji učení prožitkem se zaměřením na principy a cíle. Druhá kapitola se

zabývá obdobím dospívajícího jedince a jeho celkovým vývojem. Třetí kapitola je nastavena stejně jako druhá, ale zaměřuje se na dospělého jedince. V poslední kapitole se spojují a vyhodnocují získané poznatky a zároveň začleňují do principů a cílů zážitkové pedagogiky.

Jsem si vědom, že téma mé práce je velice rozsáhlé a nemůžu zde podrobněji popsat všechna témata, o kterých se zmiňuji. Některé kapitoly slouží pro doplnění.

1 Prožívání

1.1 Krize prožívání

Problematika prožitku a prožívání se v poslední době stále častěji dostává do popředí široké, ale také odborné veřejnosti v psychosociálních a humanitních oborech. Bylo by zajímavé sledovat důvody, proč se právě v této době dostává do popředí oblast, která v minulosti nepatřila k hlavnímu proudu zkoumaných oblastí psychologie. Vždy když se nějaká oblast dostane do popředí zájmů vědců nebo médií, znamená to, že v této oblasti nastal nějaký problém, popřípadě se objevila určitá krize. Tuto skutečnost bychom mohli sledovat i v oblasti prožívání. V dnešní době jsou kladeny vysoké požadavky na psychiku člověka a to má za následky problémy a krize týkající se psychopatologických jevů a to se může projevit a odrazit na kvalitě života. Mnoho lidí má nedostatky v prožitkové sféře, a proto se snaží ve svém volném čase stupňovat intenzitu svých prožitků. Intenzitu prožitků naprosto zásadně ovlivňují emoce a díky prožitkům zažíváme to, co není pro nás obvyklé a s čím se každodenně setkáváme, ale zároveň se pro nás mohou nové prožitky stávat novými výzvami. Touto problematikou se zabývali především psychologové a to na základě již zmíněných emocí.¹

1.2 Dramaturgie

Dramaturgie je cesta, jak pracovat s prožíváním a uměle navozenými prožitky. Je důležité zmínit, že dramaturgie je jedním z principů pedagogiky zážitku. Samotné principy zážitkové pedagogiky jsou popsány ve čtvrté kapitole.

V dramaturgii je hlavním cílem navrhnout takový program, který se bude snažit rozvíjet samotnou osobnost než plnit předem již stanovené cíle kurzu. Definice těchto cílů je tedy převážně volného charakteru a snaha se spíše

¹ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 1.

zaměřuje na osobnostní růst a spolupráci ve skupině. Osobnostním růstem chápeme zaměření na individualismus. Samozřejmě tyto cíle mají určité podcíle, které se pro účastníky na kurzu objevují. „*Dramaturgie je vnímána jako nedílná součást instruktorské práce a chápání procesu zážitkového vzdělání. Dramaturgie je způsob jak uspořádat různé aktivity a hry do smysluplného celku.*“² Cílem kurzu je vytvoření možností pro dynamické zážitky, pro zpětnou vazbu, zažít výhru i prohru, experimentovat, poznávat sociální různorodost, rozšířování komfortní zóny, prozkoumat hranice vlastních schopností a dovedností.³

2 Psychologické charakteristiky vývojového období pubescence

2.1 Období dospívání - pubescence

Mnoho publikací, které se týkají vývojové psychologie, nedělají zásadní rozdíl mezi obdobím pubescence a adolescence. Často bývají tyto dva pojmy slučovány pod jeden termín a to dospívání. V souladu s Vágnerovou nesouhlasíme s tímto slučováním. Hlavním důvodem pro tento náš nesouhlas je fakt, že v těchto obdobích dochází k důležitým proměnám dětské osobnosti, a proto je přehlednější je rozdělit na dvě etapy dospívání.⁴

V této práci se pak zaměřujeme na specifika uplatňování zážitkových principů pouze při výchově pubescentů.

Pubescence začíná přibližně kolem 11. roku a končí zhruba okolo 15. roku. Období pubescence se u každého jedince může lišit. Záleží na individuálních a genetických předpokladech. V období pubescence dochází k řadě změn a proměnám různých složek např. zevnějšku osobnosti, která souvisí s tělesným dospíváním a pohlavním dozráváním. Ve způsobu myšlení v rámci celkového

² FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 27.

³ Tamtéž, s. 27.

⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 209.

vývoje dochází rovněž k zásadním změnám – objevuje se schopnost myslet abstraktně. Přemýšlet abstraktně a celkově o jiných alternativách a zároveň o věcech, které reálně vůbec nenastaly, je velice klíčové pro zážitkovou pedagogiku a její aplikaci na osobnost dospívajícího jedince. U pubescenta dochází také k částečnému osamostatňování z vázanosti na rodiče. Schopnost být určitou dobu na určitém místě bez rodičů nebo dalších (pro dospívajícího jedince důležitých) osob je nezanedbatelnou podmínkou úspěšného uskutečnění zážitkových akcí s takto starými lidmi. Už jen možnost rozvíjení schopnosti spoléhat se sám na sebe je ku prospěchu věci. Důležité je brát v potaz také význam ztotožňování s vrstevníky. Jak již bylo řečeno, dochází k tělesnému a pohlavnímu dospívání osobnosti a s touto změnou se dostavuje získávání prvních zkušeností s partnerskými vztahy a samozřejmě prožívání prvních lásek.⁵ Dospívající osobnost končí povinnou školní docházku a dochází k výběru budoucího povolání a rozhodování o své budoucnosti. Tyto faktory určují a podílejí se na významu sociálního postavení jedince.⁶

Autoři, kteří se tímto problémem zabývali, se lišili ve svých interpretacích. Záleželo z jaké teorie vycházeli.

S. Freuda pojmenoval toto období genitálním stádiem. „*Sexuální potřeby sice stále určují směřování osobnosti, ale nyní není objekt jejich potencionálního uspokojení členem rodiny, už nejde o incestní zaměřování. Určitá proměna je zřejmá i v charakteru těchto vztahů: dospívající jedinec je méně egocentrický, neusiluje v takové míře jenom o vlastní upokojení, ale snaží se ve vztahu také něco poskytovat.*“⁷

Naproti tomu podle E. Eriksona je „*dospívání charakteristické hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti.*“⁸

⁵ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 155 – 156.

⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 209.

⁷ Tamtéž, s. 209.

⁸ Tamtéž, s. 210.

2.2 Proměna prožívání pubescenta

S tělesnými změnami v dospívání souvisejí i hormonální změny funkcí osobnosti pubescenta. Při běžných situacích se dostavuje kolísavost, někdy až přecitlivělost emočních vzruchů nebo citová labilita, reagující na doposud běžné podněty. Dochází ke ztrátě dříve jasně a pevně zakořeněných citových jistot. Pubescent se projevuje a jedná na základě impulzivního chování s nedostatkem sebeovládání.

Emoční reakce jsou intenzivní, ale zároveň bývají často krátkodobého a proměnného charakteru. Je tedy těžké určit a předvídat, jak bude dospívající osoba reagovat na různé podněty a situace v reálném čase a jak zareaguje příště. Dost často se objevuje apatie a nechuť k jakékoliv činnosti, což často může i souviset s problémem otevřenosti dospívajícího, který své pocity považuje za velice intimní a není ochoten své pocity sdílet s kýmkoliv. Častá proměnlivost nálad a frustrace dospívajících přináší velká rizika k začátku hádek a přispívá ke vzniku konfliktů, které mohou vést k posilování nejistoty a sociálního postavení pubescenta. Je zde důležité, že neochota, neotevřenost a celkově nedávání najevo svých pocitů, vede k postupnému objevování a uvědomování si, že existuje podstatný rozdíl v tom, co lidé prožívají a jakým způsobem se chovají na základě zkušenosti dospívajícího.⁹

Objevuje se zde také pocit vztahovačnosti. Pubescent má pocit, že na něj všichni utočí a nějakým způsobem ho napadají a hlavně mu nerozumí. Tyto emoce v něm prohlubují pocit osobní nejistoty a zranitelnost sebeúcty vůči okolí, ve kterém žije. Pubescent získává informace o způsobu svého chování na základě zpětné vazby reagujícího okolí a ostatních lidí. Zpětnou vazbou a následnou reakcí ostatních lidí se míní informace, které nemusí být vždy pozitivní ba naopak často bývají negativní až kritické, což má za následek ještě více se zvyšující osobní nejistotu, která vede k negativnímu sebehodnocení. Pozitivní význam se nachází v tom, že dospívající osoba si díky zpětné vazbě uvědomuje, které

⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 214 – 215.

chování je pro ostatní lidi akceptovatelné či nikoliv. Na základě prohlubující osobní nejistoty pubescenta se dostávají na povrch různé obranné reakce.¹⁰

Podle psychologa P. Říčana se jako obranná reakce na určité podněty může objevit tzv. mechanismus kyvadla. „*Dospívající, který dosáhl nějaké zralejší úrovně, se v určitých obdobích ještě občas vrací k dětskému chování nebo infantilnímu způsobu řešení situace. Zabývá se hrou, kterou by jindy sám zkritizoval jako dětinskou, vrací se ke svým oblíbeným dětským knihám. Děje se tak v době, kdy se nová varianta ještě dostatečně nezafixovala, a je tudíž subjektivně náročnější než starý způsob. Návrat do vývojově nižší fáze, i když jen krátkodobý a dočasný, umožňuje relaxaci a prožití alespoň chvilkového pocitu jistoty.*“¹¹

V podstatě jde o to, že když je dospívající jedinec vystaven větší zátěži, kterou není schopen zvládnout, stává se jeho jedinou obranou a východiskem již zmíněný útěk do nižšího vývojového stadia. Průběh a délka tohoto stadia je závislá na tom, jak dlouho daný jedinec vzhledem k osobnostní zralosti a vyrovnanosti potřebuje. Dalším obvyklým způsobem obranné reakce, je únik do fantazie. Je to způsob, kterým se dospívající jedinec odpoutává od reality a snaží se na základě tohoto způsobu alespoň částečně zvládnout a vyřešit nejrůznější situace, které v podstatě není dospívající jedinec schopen reálně zvládnout.¹²

2.3 Rozvoj poznávacích procesů v období pubescence

Kognitivní vývoj jedince je závislý na jeho zrání a učení. Dále se může pubescent rozvíjet na základě prožitých zkušeností. S nástupem dospívání jsou jedinci schopni uvažovat i hypoteticky, čímž se zabýval J. Piaget, který tuto fázi nazval stádium formálních logických operací.¹³

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 215.

¹¹ Tamtéž, s. 215 – 216.

¹² Tamtéž, s. 216.

¹³ Tamtéž, s. 216 – 217.

Myšlením pubescenta se zabýval také psycholog D. Keating, který se pokusil toto myšlení shrnout do tří bodů. V prvním bodu se zabýval charakteristickými možnostmi uvažování pubescenta. Znamená to, že pubescent se již neupíná jen na aktuálně existující skutečnost, ale uvědomuje si i další možnosti. Těmito možnostmi jsou míněny reálné a imaginární skutečnosti. Pubescent nepočítá jen s jedním řešením dané situace, ale má snahu k nalezení lepší varianty než je ta současná. Uvažuje, jak by mohla situace vypadat jinak, popřípadě v čem by se mohla změnit. Bere zkrátka na zřetel více aspektů určité skutečnosti.¹⁴

V dalším bodě se D. Keating zaměřil na možnost systematického uvažování. Pubescent je schopen vytvořit si hypotézu a na základě systematického přemýšlení a postupnými kroky je schopen svou hypotézu potvrdit či vyvrátit. Na základě různých možností bere v potaz i neexistující varianty. Tato možnost systematického uvažování nahrazuje náhodné řešení, které se tváří správně.¹⁵

Ve třetím bodu podotknul pubescentovu možnost či spíše dovednost různé myšlenky kombinovat a integrovat. Je to možnost abstraktního manipulování na hypotetické úrovni.¹⁶

Hypotetické uvažování lze vysvětlit jako uvažování o budoucnosti. Je chápáno tak, že na základě zkušeností, které již byly prožity, se objevuje schopnost předvídat nebo plánovat určité události, které by mohly nastat a zároveň se na ně připravit. Je dobré plánovat nějaké životní cíle nebo popřípadě plánovat po skončení základní povinné docházky jaké povolání si vybrat a vykonávat. Pubescent je schopen říci čeho by chtěl dosáhnout a je schopen představit si svou budoucnost. Po osvojení hypotetického myšlení je dospívající jedinec naprosto unešený a okouzlen schopnostmi, kterých dosáhl a považuje je za jedinečné.¹⁷

Pubescent začíná vnímat potřebu seberealizace, která je úzce spjatá s uvažováním o budoucnosti ale zároveň i o přítomnosti. Snaha o nalezení řešení

¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 217.

¹⁵ Tamtéž, s. 218.

¹⁶ Tamtéž, s. 218.

¹⁷ Tamtéž, s. 219.

problému týkající se aktuálního úspěchu v budoucnosti a přítomnosti. Jde o to, že aktuální výborný výkon a seberealizace může přinést uspokojení v přítomnosti, ale nemusí mít dlouhodobý charakter, ale zároveň aktuální výkony, které nejsou tak důležité a jsou neuspokojivé můžou být kompenzovány v budoucnosti.¹⁸

2.4 Rozvoj identity pubescenta

Dospívání a změny týkající se tohoto období mají nějaký subjektivní význam. Je zde tedy zásadním způsobem ovlivňována i identita dospívajícího jedince. E. Erikson, chápe tuto fázi jako hledání a rozvoj vlastní identity. Pubescent se snaží nalézt nový smysl života a hlavně začíná vnímat smysl vlastního sebepojetí. Chce si osvojit nově vzniklé kompetence a zároveň se u něj objevuje snaha o začlenění vlastních složek identity, které se určitým způsobem mohly změnit. Musí se vyrovnat s nově vzniklými rolami a zaujmout k nim určitý postoj. Celý tento proces je založen na představě pubescenta jaký by chtěl vlastně být. Chce více poznat sebe samého a role, ve kterých se nachází. Všechny tyto aspekty zapříčiňují celkovou změnu identity. Odpoutává se od dětské identity, je chopen vnímat změny, které ho provází např. jinak vypadá. Uvažování je jiné než dříve, má jiné pocity apod. Pokud si jedinec chce vytvořit jinou identitu, tak se musí zaměřit na svoje vlastnosti a kompetence, proto je toto období zaměřené do určité míry na sebepoznání.¹⁹

Se sebepoznáváním souvisí i srovnávání s jinými lidmi. Jde o určité vymezení pubescenta. Vymezení může fungovat i za přispění soutěživých aktivit a na základě dosažených výsledků, které dále určují pozici jedince ve skupině. Takže k sebepoznání může sloužit i škola a plno dalších aktivit. Na základě sebepoznávání svých vlastností, kompetencí a zároveň pozorování jiných lidí, které hodnotí pubescent, si daná dospívající osoba může vytvořit novou vlastní

¹⁸ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, 149.

¹⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 222.

identitu. Snaha o vytvoření dokonalé identity pubescenta je subjektivní a ne každý vnímá vlastnosti a kompetence stejným způsobem.²⁰

V dospívání nabývá na aktuálnosti pojem sebeúcty, která bývá často v tomto období zranitelná. „*Sebeúcta dospívajícího zahrnuje dvě složky: aktuální pocity a bazální sebeúctu, která představuje určitý základ vytvářený dětskou zkušeností v průběhu celého dosavadního života*“.²¹

S rozvojem individuální identity souvisí tzv. skupinová identita. Dospívající jedinec se ztotožňuje s určitou skupinou, která jedince podporuje a tudíž podporuje i růst jeho sebevědomí. Jakmile dospívající osoba uvažuje o své vlastní identitě, tak má pocit, že by vše mohlo být lepší a tedy i to dobré. Utváří si jakýsi obraz ideálu sebe sama, který určitým způsobem i často mění. Představa se pro pubescenta stává významnou složkou, která ovšem často bývá nereálná. Nedosažení ideálu se stává zdrojem frustrací. Při nedosažení cílů tzv. ideálu je snaha zaměřena přiblížit se vytoužené identitě, ale když není jedinec schopen přizpůsobit se alespoň částečnému kompromisu, nastupuje obranná fáze. Jedinec se snaží bránit své vlastní představy nějakým typickým obranným mechanismem. Dochází k vytváření určitého stimulu a aktivitě k uskutečnění ideálu, resp. alespoň k jeho přiblížení. Tímto způsobem vzniká nové sebepojetí, které už skupinou nesouvisí a je zaměřené na jedince.²²

J.M. Brighton nazval sebepojetí ego-identitou: „*Ideál, kterého si pubescent přeje dosáhnout, obsahuje i výkonové charakteristiky*“.²³

2.5 Socializace v období pubescence

Puberta u dospívajících jedinců převážně končí završením povinné školní docházky. Před pubescentem se nachází důležitá volba, co bude dělat dál, jakým směrem bude jeho život plynout. Tento důležitý mezník pubescenta je úzce spojen s volbou další vzdělávací varianty popřípadě možnosti, která již není povinná jako

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 224 – 225.

²¹ Tamtéž, s. 225.

²² Tamtéž, s. 226.

²³ Tamtéž, s. 226.

byla předchozí povinná školní docházka. Dalo by se říct, že tato volba funguje jako tzv. předstupeň určité profesní role. Volba budoucího povolání je jistě důležitou složkou v rámci utváření životního procesu, ale zároveň pro dospívajícího jedince toto období ještě větší význam nemá. Pubescent se spíše zaměřuje na problémy týkajících se hlavně změn ve své vlastní osobě.²⁴

2. 5. 1 Sociální poznávání

S vývojem rozumových vlastností či schopností jedince dochází k vytváření si vlastního názoru resp. hodnocení jiných lidí. Jde především o to, poznat lidi jací doopravdy jsou nebo jací by mohli být. Hodnocení či posuzování lidí závisí již na získaných předchozích zkušenostech. Zkušenost je jistě důležitou složkou tohoto procesu. Je jasné, že tato schopnost posuzování jiných lidí není zdaleka dokonalá, ale jak již bylo řečeno, postupným získáváním zkušeností se tato schopnost zlepšuje.²⁵

a) Dospívající jedinec již má schopnost využít více informací najednou a zároveň je sjednotit a utvořit si celkový dojem.

b) Názory dospívajících jsou již rozdílnější. Užívají rozmanitější popisné kategorie a díky nim mohou přesněji vyjádřit charakteristické znaky určitého člověka (např. vlastnosti a zájmy daného člověka). V posuzování nebo-li hodnocení se již objevují abstraktní výrazy, které posuzují různé psychické vlastnosti.

c) Dospívající člověk si začíná uvědomovat, že náhled a hodnocení ostatních lidí je jen jeho subjektivní názor, ale zároveň si také uvědomují, že ostatní lidé mohou určitého jedince posuzovat jinak. Je pravda, že pubescenti akceptují názory jiných lidí, ale zároveň jim to vadí.

²⁴ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 152.

²⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 228.

d) Dospívající jedinec je způsobilý do svého posuzování zahrnout protikladné kategorie, které jsou jen těžce slučitelné, spíše za normálních okolností neslučitelné. Například někdo může být fajn a zároveň i protivný.²⁶

2. 5. 2 Sociální role

Již bylo řečeno, že pubescent v tomto období prochází změnou osobnosti a tato změna se týká i role, ve které se nacházel popř. bude nacházet. Proměna role je ovlivněna určitými faktory:

- a) *„Jeho zevnějškem, který ztrácí vlivem tělesného dospívání dětský habitus, a vyvolává tak jiné reakce než dříve.*
- b) *Jeho tendencí k emancipaci ze závislosti na rodině, což vede ke změně chování dospívajícího.*“²⁷

U pubescenta se dostavuje stav odmítání podřadné role, což znamená, že odmítá nadřazenost autority ve formě rodičovské (rodiče) či školní (učitelé). Často se stává k těmto formám kritický a je ochoten jim přiznat autoritativní pozici jen a pouze, když si to zaslouží a nebo pokud je o autoritativní pozici či konkrétní osobě přesvědčen, že je hodna tohoto uznání.²⁸

Dospívající člověk nepřijímá názory a rozhodnutí autoritativních osob zcela bez výhradně, ale snaží se o nich přemýšlet a hlavně se snaží diskutovat. Je to přirozené přemýšlení, které již má osvojené a týká se uvažování o dalších možnostech. Hledá správné řešení, samozřejmě pokud možno takové, které se od názoru autority liší. Záměrné diskutování a dohadování s autoritou je pro pubescenta zcela typické, ale zároveň pubescent neútočí na autoritu, aby ji záměrně zničil či zlikvidoval, ale aby se sám pubescent stal autoritou.²⁹

V podstatě jde o to, že pubescent tím, že dospělé autoritě dokáže logicky argumentovat a že se jí dokáže vyrovnat, nabývá potřebného pocitu jistoty, což ho

²⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 229.

²⁷ Tamtéž, s. 229.

²⁸ Tamtéž, s. 229.

²⁹ Tamtéž, s. 229.

uspokojuje a dělá mu dobře a zároveň si prokazuje své kvality. Debaty tohoto rázu mají podobný smysl jako soupeření ve sportu nebo v čemkoliv jiném. Netolerantnost k dospělým je typická pro pubescenta. Pubescent se snaží o rovnoprávnost, která se projevuje i tehdy, když určitá pravidla musí dodržovat, stejně jako dospívající jedinci v podřízeném postavení, ale také samotní dospělí v autoritativním postavení. Dále také u dospívání se projevuje vliv a význam vrstevnické skupiny. Spolužáci, kamarádi, přátelé fungují jako referenční model i ve vztahu k vlastní roli v rodině. Pubescent se snaží srovnávat své možnosti ve své rodině s možnostmi a pozicemi, které mají ostatní v jejich rodinách. Jakmile pubescent zjistí, že jeho pozice či možnosti jsou jiné, znamená to, že je na tom hůř než ostatní. Začne vyvíjet tlak na rodiče, aby se dostal alespoň na stejnou nebo i vyšší úroveň než ostatní vrstevníci. Pubescent se snaží získat vyšší pozici než ostatní i na základě toho, že se přibližuje vytoužené nezávislosti, která přináší větší prestiž. S větší prestiží úzce souvisí role dospívajícího jedince, kterou získává ve vrstevnické skupině a má pro jeho identitu velký význam. Pubescent, aby ve vrstevnické skupině získal dobrou pozici, je schopen udělat mnohé a v některých případech snad i cokoliv.³⁰

2. 5. 3 Komunikace

a) Komunikace s dospělými

Pro období pubescence jsou naprosto typické vzájemné neshody a zvýšený neklid. Dospívající jedinec se snaží, aby byl přijat na stejnou úroveň jako rovnocenný partner dospělým člověkem. Jestliže dospívající jedinec není na této úrovni přijat, jeho útokem se stává provokace, což je oblíbená schopnost pubescentů. Dalším útočným faktorem pubescenta je, že přestává být ochoten komunikovat.

³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 230 – 231.

b) Komunikace s vrstevníky

Dospívající jedinec si vytváří určitý komunikační styl, který je typický užíváním různých obrátů, upřednostňuje některá slova, vymýšlí si různá nesmyslná oslovení atd. Jedinec se pokouší svou originalitou upoutat pozornost vrstevníků, kteří mu naslouchají. Tím si zvyšuje svoji současnou hodnotu. Originalita mluveného slova a s tím související oblečení, zájmové aktivity, způsob žití, to všechno se stává součástí skupinové identity. Projevuje se obliba užívání hrubších slovních spojení, vulgarismů a slangových výrazů. Dospívající jedinci často bývají hluční, což je zapříčiněno komunikováním v houfu. Tyto projevy jsou výrazem pubertálního egocentrismu a naprostého soustředění se na skupinu, ve které se nachází. Přítomnost a vůbec bytí ostatních lidí se pro pubescenty v tu chvíli stávají nevýznamnými.³¹

Rozhovor mezi pubescenty je občas zkratkový. Dospělí, kteří by je chtěli nebo nechtěli slyšet, tak by jim v podstatě ani nerozuměli. Komunikační zkratky neslouží jen k tomu, aby něco sdělovaly nebo formulovaly do obsahů, ba naopak se snaží o potvrzování vztahů a podporu.³²

2. 5. 4 Normy a pravidla chování

Dospívající jedinec disponuje schopností uvažovat o mnoha různých možnostech řešení a tudíž tato schopnost vede k tomu, že existuje možnost zpochybnění toho, co se do této doby považovalo za platné. Pubescent je schopen rozumného uvažování a na základě tohoto přemýšlení probírá významy a důsledky jednotlivých obsahů norem. Dospívající člověk často pochybuje, ale zároveň uvažuje a hledá nejlepší řešení. Samotné uvažování nad různými úvahami podporuje pubescentovo sebevědomí.³³

„Pubescent dovede formálně logicky uvažovat o fiktivních morálních problémech. Ale to je něco úplně jiného než řešení praktických, skutečných

³¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stár*, s. 231.

³² Tamtéž, s. 232.

³³ Tamtéž, s. 232.

situací, v nichž je osobně angažován a emočně účasten. Zde používá hlavně konkrétní způsob uvažování, ne-li egocentrické řešení.³⁴ Pubescentovi zažité normy a hodnoty nelze jen tak snadno změnit či nahradit jinými. Tato náhlá výměna by měla za následek pubescentovo prohloubení nejistoty a dezorientace. Veškeré morální hodnoty přijímá pubescent pouze tehdy, zda je o nich sám naprosto přesvědčen. Odmítá hodnoty, které mu někdo nutí nebo se snaží dospívajícího člověka k nějakým hodnotám přivést nebo ovlivnit. Častým problémem u dospívajících lidí bývá to, že se snadno dovedou pro určité věci nadchnout, ale také snadno změní své přesvědčení, tudíž jejich názory jsou velice proměnlivé. Pubescent klade důraz na to, že když je naprosto o něčem přesvědčen žádá, aby jeho názor byl akceptován a respektován. Chování dospívajících jedinců v reálném životě je pragmatické a snaží se dodržovat základní normy, ale v podstatě jen proto, aby neměli problémy. Je zde také důležitá otázka týkající se norem, které jsou stanovené vrstevníky. Ty často mívají přednost před normami rodiny nebo školy. Dospívající jedinec naprosto akceptuje normy týkající se vrstevnické skupiny a ztotožňuje se s nimi a tudíž se podle nich chová. Je zde vyvíjen tlak na dodržování norem ve vrstevnické skupině a nedodržení se trestá. Může se stát, že je pubescent podroben nejvyššímu trestu, což je vyloučení ze skupiny a izolace. Vrstevnické skupiny napomáhají k pubescentovi zbavit se dětské role zatímco rodina pubescenta drží v podřízené roli a do určité míry s ním může manipulovat. Pubescenti se stávají závislými na svých vrstevnických skupinách, ale zároveň vazba na rodinu stále zůstává.³⁵

2.6 Vrstevnická skupina

Pubescent chce dále vyvíjet svou osobu a k tomu potřebuje určitý prostor. Takže se začíná orientovat na jiné sociální skupiny než je rodina. Dospívající

³⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 232.

³⁵ Tamtéž, s. 233.

člověk stále více vidí význam ve svých vrstevnících, kteří mají podobné problémy.³⁶

Pubescent díky vrstevnické skupině získává jakousi jistotu a má pocit, že za nim někdo stojí a podporuje ho. Vrstevnická skupina je tedy pro dospívajícího jedince oporou a pomáhá mu podporovat stávající identitu. Důležitý faktor, který vrstevnická skupina nabízí, pomáhá dospívajícímu jedinci překonat určitou nejistotu v osamostatňování. Snižuje se individuální zodpovědnost a na místo toho se zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty a utváření obrazu o sobě samotném. *„Dospívající si může spíše dovolit opouštět pevné rodinné vazby, jestliže má zázemí jinde. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mohou mít za určitých okolností větší vliv než dospělí.“*³⁷

Vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení:

1. Ve vrstevnické skupině se objevuje jedinec tzv. vůdce, který je pro ostatní dospívající jedince vzorem a dochází k napodobování jeden druhého nebo spíše napodobování vůdce skupiny, který dosahuje značné neformální autority.

2. Vrstevnická skupina má určité významy mezi které patří význam referenční. Díky tomuto referenčnímu významu dochází k porovnávání zkušeností mezi dospívajícími jedinci uvnitř vrstevnické skupiny.³⁸

a) *„Pubescent si ve skupině může ověřovat zkušenosti se sebou samým, může porovnávat vlastní chování, postoje a pocity s chováním a pocity vrstevníků. To má význam pro pochopení jiných i sebe sama, tato zkušenost je základem pro reálnější sebehodnocení.*

b) *Pubescent může srovnávat svoje zkušenosti s rodiči a s vymezením vlastní role v rodině. Informace vrstevníků mu pomáhají korigovat jeho požadavky na rodiče, na svou pozici v rodině. Vytváří se zde určitý standard, hodnocený jako norma celé skupiny.“*³⁹

³⁶ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 244.

³⁷ Tamtéž, s. 244.

³⁸ Tamtéž, s. 244.

³⁹ Tamtéž, s. 244.

K vrstevnické skupině se může připojit dospívající jedinec tehdy, když uznává a ztotožňuje se s jejími normami. Musí tyto normy respektovat a dodržovat. Dodržování norem je nutné, jinak by skupina jedince vůbec nepřijala. Je pravda, že normy chování ve skupině často mohou být odlišné od obecně platných norem. Některé způsoby chování jsou akceptovány, ale na druhé straně je kladen větší důraz na dodržování jiných.⁴⁰

S vytvářením vlastních pravidel ve vrstevnické skupině dochází ke snaze se osamostatnit od vazby na skupinu dospělých. Uvažování jiných možnostech vede ke schopnosti vytvářet své vlastní normy, které jsou pro potřeby dospívajících jedinců vyhovující. Normy platné ve vrstevnické skupině, jsou mnohdy nekompromisní, přísné až se sklonem k vyhocenému hodnocení a řešení situace. Díky těmto normám dochází k jednoznačnosti k jasně dané srozumitelnosti, která posiluje pocit jistoty. Tlak v těchto vrstevnických skupinách bývá často velice náročný na jedince psychickou složku a to samozřejmě díky nastaveným normám dané skupiny. Dospívající má schopnost rozeznat jakým způsobem se mají chovat a co mohou očekávat.⁴¹

Ve vrstevnické skupině pubescentů nebývá dostatečná zralost na to, aby mohla být zdrojem trvalejších hodnot a norem. „*Normativní působení vrstevnické skupiny se projevuje i ve formě stanovení určitých sociálních standardů, které slouží jako potvrzení žádoucí úrovně vyspělosti. Jejich dosažení posiluje prestiž jedince ve skupině.*“⁴²

Získáváním těchto určitých sociálních standardů se posiluje prestiž dospívajícího jedince ve vrstevnické skupině. Je zde zaznamenána snaha o dosažení tělesné a duševní zralosti, ale i o získávání potřebného sociálního statusu dospívajícího jedince. To znamená, že tento jedinec si co již vydobyl pozici a práva ve skupině. Rozdíl mezi dospívajícími a dospělými není jen ve vymezených vlastních pravidlech, ale zároveň i v určitých nárocích na komunikaci. Schopnost komunikace u dospívajících jedinců umí rozlišit určité styly, které se používají např.: doma s rodiči, ve škole a samozřejmě mezi

⁴⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 245.

⁴¹ Tamtéž, s. 245.

⁴² Tamtéž, s. 245.

vrstevníky. Ve vrstevnické skupině se objevují vlastní hodnoty, normy a ideály a podle těchto faktorů se skupina řídí. Samotné přijetí a ztotožnění se s těmito faktory vede k růstu prestiže jedince ve skupině. Pubescent vidí smysl ve vytváření vzorů ideálního člověka, kterému se snaží určitým způsobem podobat a přiblížit. Snaží se mu podobat jak vzhledově tak i určitými typickými prvky např. jeho projevem chování. Nezaměřuje se na to, aby něčeho dosáhl jako jeho vytoužený ideál a nevěnuje tomu tolik času a energie jako vzhledové strážce a chování.⁴³

Snaha, aby byla osoba pubescenta akceptována širokou veřejností, je dána snahou o zvýšení prestiže pubescenta. V tomto období dospívání má pro dospívajícího jedince nepřekonatelný význam, jelikož zároveň snižuje pocit nejistoty a pozitivně ovlivňuje rozvoj jeho rostoucí osobnosti. Dospívající jedinec dosahuje určitých rolí ve skupině vrstevníků. Tyto role jsou odlišné od rolí kterých dosahuje ve společnosti dospělých. Hlavní rozdíl těchto rolí je např. v možnosti dosáhnout dominantního postavení ve vrstevnické skupině, což ve skupině dospělých je spíše opačný problém. V dospělé skupině jedinec zastává role spíše podřadné. Každý dospívající jedinec má různé osobnostní kvality a kompetence a na základě toho si vydobývá roli ve vrstevnické skupině. Tento význam je značně subjektivní. Je jasné, že role a chování v rodinném prostředí je jiná než ve skupině vrstevníků. Tento počin má za následek, že se dospívající jedinec snaží ostatní vrstevníky nějakým způsobem zaujmout a imponovat. Jestli se mu nedaří určitý způsob zaujmutí svých vrstevníků, hledá jiné způsoby chování, aby dosáhl pocitu uspokojení a kladného žádoucího efektu. Zároveň pubescentní jedinec hledá skupinu vrstevníků, která je ochotna přijmout jeho chování a hlavně jeho vlastní osobu. Podobně se toto děje i ve školní skupině a pubescent chce být součástí školní skupiny a být akceptován, ale zároveň chce dosáhnout ve skupině uspokojivé postavení a roli, která jej zcela naplňuje. Samozřejmě i postavení ve třídě je důležitou součástí rozvoje osobní identity.⁴⁴

⁴³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 246.

⁴⁴ Tamtéž, s. 246 – 247.

Ve stručnosti bychom mohli říci, že jedinec, který má pozitivní lidské schopnosti a zároveň je ochoten akceptovat i jiné členy skupiny má předpoklad k tomu, že bude ve vrstevnické skupině oblíben. Tento předpoklad souvisí s přijímáním pozitivních hodnot ostatních a snadná schopnost dorozumět se s daným jedincem. Oblíbenost je závislá i na zkušenostech jedince, což může mít ve finále za důsledek, že jedinec je oblíben zkrátka proto, že nikdo nemá důvod se s tímto jedincem cítit špatně. Fakt, že se jedinec stane ve vrstevnické skupině oblíbeným určitým způsobem ovlivňuje dospívání jedince. Je jasné že pubescent, který již v dětství byl sociálně úspěšný a oblíbený, vytváří předpoklad k tomu, aby tomu tak bylo i v dospívání, na rozdíl od jedince, který nemá kladnou zkušenost.⁴⁵

S přibývajícimi zkušenostmi a socializací dochází ve skupině k větší individualizaci a jedinec se začíná více a více osamostatňovat a dochází k rozvoji jedince. Toto osamostatňování a socializace má několik fází:

1. Začíná v přizpůsobení se ke skupině, která je rozdílná.
2. Pokračuje postupným přijímáním skupinové identity a dospívající jedinec se se skupinou a vrstevníky ztotožňuje.
3. Po dostavení konečné fáze, kdy skupinová identita splní svou úlohu, dochází k pomalému osamostatňování . Projevuje se větší kritičností ke skupině a zároveň i kritikou k jejím samotným normám. Dochází k dalšímu rozdělení a změně postavení pubescentů ve vrstevnické skupině.⁴⁶

Další fáze se objevuje až po ukončení povinné školní docházky, kdy většina vrstevnických skupin zaniká. Rozdělení se často týká jedinců, kteří si vybírají jako další cestu života studium a jedince, kteří volí učňovské studium a přípravu na budoucí povolání. Fáze se odehrává již v jiné skupině a to ve škole, kam pubescent přichází za dalším studiem. Dospívající jedinec je opět nucen potvrdit své sociální kompetence. Snaží si získat přijatelnou pozici a taktéž dosáhnout určitého stupně oblíbenosti a pokud možno nejvyšší stupeň. V podstatě

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 248.

⁴⁶ Tamtéž, s. 248.

začíná od začátku, ale již je vybaven určitými zkušenostmi a kompetencemi, které samozřejmě budou ovlivňovat jeho chování ve skupině. Objevuje se zde silná potřeba přátelství, která je v dospívání důležitou složkou. Důvěrný vztah se již může objevovat na začátku puberty nebo alespoň jistá touha po tomto vztahu. Dosažením přátelského vztahu jedinec dosahuje určité míry jistoty a bezpečí, což má velice pozitivní důsledek na dospívajícího jedince. V této fázi dospívání jde spíše o počáteční experimentování než o partnerský vztah, který se dostavuje až v období adolescence a mladé dospělosti. Přátelské vztahy mají vzájemnostní a intimní charakter.⁴⁷

„1. Vzájemnost znamená možnost sdílet různé vnitřní pocity, názory a životní zkušenosti. Zjištění, že jiný člověk si může myslet a pociťovat totéž, pubescentům pomáhá, za těchto okolností se lépe vyrovnávají i s nejistotou vlastních pocitů a názorů.

2. Intimita zahrnuje tři oblasti:

- a) možnost svěřit se příteli, kterému pubescent věří;*
- b) důvěrnost - přesvědčení, že veškerá vzájemná sdělení jsou jen pro přítele, představují určité tajemství;*
- c) výlučnost - pubescent se chová k příteli jiným způsobem než k ostatním. Přítel má určitá privilegia.“⁴⁸*

3 Období dospělosti

3.1 Definice dospělosti

Oproti jiným kulturním a národnostním skupinám, v naší společnosti nejsou zažity nějaké specifické mezníky nebo přímo rituály, které by jasně definovaly tuto dosti významnou změnu pohledu okolní společnosti na samotného

⁴⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 249.

⁴⁸ Tamtéž, s. 249.

dospívajícího jedince. Obecně jednoduchá právní definice dospělosti v naší společnosti je definována pouze věkem a to 18 lety.

Úplně jednoznačně lze dospělost klasifikovat na základě medicínského pohledu a znalosti věci, kdy jedinec dosáhne biologické dospělosti a je schopen se dále rozmnožovat. Schopnost rozmnožovat se je zcela individuální záležitost konkrétního jedince, hovoříme o tzv. tělesné dospělosti.

Nicméně psychická vyzrálost (jinými slovy myšlená dospělost) může být od legislativně určeného věku značně odchýlena věkově dolu i nahoru. Obecně známým faktem je, že dívky dospívají dříve než jedinci opačného pohlaví. Existují různé pohledy na to, co ona psychická dospělost představuje. Zaměříme-li se např. na dospělého zralého muže věku 45-50, pak tento jedinec obvykle bývá orientovaný racionálně na oblast samostatnosti a jeho definice psychické dospělosti je směřována na to, aby byl schopen se sám uživit a uspokojit své každodenní potřeby. Zatímco jedinec ženského pohlaví se zaměřuje více na emotivní stránku lidské povahy. Na rozdíl od výše popsané definice mužského jedince, ženská definice dospělosti obsahuje spolehlivost jedince, plnění nutných povinností vyplívajících ze životních situací a přirozená zodpovědnost za sebe jako samostatného jedince i za své blízké rodinné okolí. Zároveň si uvědomuje ztrátu dětské nevinosti a bezstarostnosti, která samozřejmě bývá dospělými tolerována.

Důležitý je názor a zároveň definice dospělého člověka, dospívajícího jedince nebo pubescenta. Jednoduše řečeno, pubescent vidí pouze výhody, které plynou ze samostatného způsobu života dospělého jedince. Konkrétně popsáno, jsou na prvním místě materiální hodnoty, které dospělý jedinec získává a za které si může obstarávat cokoli po čem touží. Samozřejmě také vidí, že dospělý člověk oproti pubescentovi má neomezená práva. Tím míníme postavení ve společnosti, kde dítě potažmo dospívající jedinec je pod neustálou kontrolou a dohledem v rámci výchovy. Z jeho pohledu jsou jeho práva značně omezená.

Je naprosto zřejmé, že z výše popsaných definic psychického dospívání muže, ženy a dospívajícího jedince, nelze účinně použít samostatně jakoukoliv z jednotlivých definic. Na základě výše uvedených definic musí definice

psychické dospělosti člověka obsahovat samostatnost daného jedince, kdy je daný jedinec schopen se postarat sám o sebe a o své blízké okolí. Ona samostatnost při rozhodování je samozřejmě spojena s neoddiskutovatelnou zodpovědností za své činy. Toto svobodné jednání nesmí negativně ovlivnit jiné jedince.

3.2 Rozvoj poznávacích procesů v době dospělosti

V dospělosti je myšlení jedince především ovlivněno zkušeností v čemž je oproti dospívajícím pubescentům značný rozdíl. Dospělý člověk je schopen řešit problémy na základě získaných zkušeností a také na praktické úrovni, je schopen daná řešení realizovat. Při nově vzniklých situacích a problémech, které jsou různorodého charakteru, si dospělý člověk vytváří rostoucí zkušenost a je schopen přehodnocovat způsoby řešení těchto situací. Zatímco dospívající jedinec, který nemá takovou zkušenost, uvažuje teoreticky. Toto teoretické myšlení, které slouží k vytvoření si určitého způsobu řešení problému v dané modelové situaci, má za následek jeden způsob interpretace zvládnutí problému, který je dospívající osobou považován za nejlepší.⁴⁹

„M. Perlmutterová a E. Hallová upozorňují, že ještě na počátku dospělosti podléhají mladí lidé iluzi, že existuje vždy jen jeden správný způsob řešení. Mají sklon uvažovat příliš abstraktně, protože nemají dost vlastních konkrétních zkušeností. Tento způsob myšlení má svůj smysl, protože jim umožňuje kategorizovat získané vědomosti. Avšak ve vztahu ke značně složité realitě může být příliš abstraktní uvažování neúčelné.“⁵⁰

Dospívající jedinec má často tendenci problém zjednodušovat, aby jej zvládl. Zatímco dospělý už nepotřebuje tuto tendenci k vyřešení problému, jelikož se u něj vyvíjí tzv. postformální myšlení. Dospělý je schopen brát v potaz mnohé složky problému a uvažovat v rámci celkového kontextu. Uvědomuje si a chápe, že jeho vlastní názor je pouze jeden z mnoha názorů různých lidí, které mohou být

⁴⁹ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 173.

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 306.

platné. Zatímco dospívající jedinec často na svém názoru trvá a není schopen přijmutí jiných potencionálně platných názorů.⁵¹

U dospělého jedince se objevuje schopnost kompromisu. Dospělý uznává řešení, které je akceptovatelné z více hledisek a pro více lidí. Chápe, že jeho vlastní názor není naprosto jen ten jediný obecně platný názor, ale bere v potaz vše, co se daného problému může týkat i na základě nově vzniklých zkušeností a získaných znalostí.⁵²

Základní znaky postformálního myšlení podle Kramera:

1. *„Dospělý člověk je sebekritický, je schopen akceptovat, že jeho uvažování nemusí být zcela přesné. Uvědomuje si, že může být ovlivněné subjektivním zkrácením, nedostatkem potřebných informací, a proto neprosazuje navrhované řešení problému jako jediné možné.*

2. *Dospělý člověk se smiřuje s faktem, že různé problémy, které jsou součástí životní reality, bývají složité a nejednoznačné a že se v průběhu času mění.*

3. *Dospělý člověk dovede pracovat s protiklady, umí je integrovat do jednoho celku. Ví, že mohou koexistovat v rámci jednoho názoru a nemusí se vzájemně vylučovat.*⁵³

Klíčovým způsobem myšlení dospívajícího člověka je schopnost chápat, že kompetence a znalosti, kterými dospělý disponuje, mu slouží jako prostředek k dosažení nějakého konkrétního cíle. Dalším důležitým prvkem je schopnost flexibilního a otevřeného myšlení, které souvisí s možností kombinovat formálně logický způsob uvažování s jeho vlastní dosaženou zkušeností a na základě těchto faktorů dochází k vyřešení určitého problému.⁵⁴

3.3 Socializace v období dospělosti

Období, kdy dospívající jedinec dozrává v dospělého člověka, se ze začátku vyznačuje určitou sociální bezprizorností a nejsou ještě pevně zakotvené

⁵¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 307.

⁵² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 174.

⁵³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 308.

⁵⁴ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, s. 174.

trvalejší sociální vazby. Mladý dospělý má sklon k časté změně povolání, bydliště popřípadě partnera. Se získáváním zkušeností a na základě působení mnoha různých faktorů se dospělá osoba stává více stabilní a přijímá trvalejší role dospělosti v sociální skutečnosti, zatímco nejdůležitějším mezníkem u dospívajícího jedince je volba budoucího studia nebo povolání. Stabilizace je spojena i s vyhraněním určitého životního stylu - přijetím hodnot a postojů tohoto stylu, které se týkají tohoto stylu. Nejvýznamnější rozdíl přijetí rolí mezi dospívajícím jedincem a dospělým jsou role profesní, partnerské a rodičovské, které dospělý jedinec dříve či později přijímá a spolu s nimi je nucen přijmout i obecné normy vycházející z těchto rolí.

Dospělý jedinec již není dítě a musí tedy dojít k určitému posunu chápání doposud přijatých hodnot a norem. S koncem dětství přestává být dospívající jedinec podřízen systematické kontrole jiné dospělé osoby a stává se mnohem svobodnější. Se svobodou souvisí možnost se rozhodovat o tom jaké či zda vůbec nějaké normy chování bude dospělý respektovat. Dospělý člověk má ze začátku problém s respektováním určitých norem chování. Dosažení svobody a celkové moci nad svým životem se může projevit již zmíněným nerespektováním norem. To může mít za následek nežádoucí až kriminální chování. Se získáváním zkušeností a rostoucím věkem pochopí, že určitý systém norem ke svému životu potřebuje a zcela přijímá roli dospělého. Dospělý oproti dospívajícímu přestává ztrácet orientaci na vrstevnickou skupinu a zaměřuje se na individuální způsob žití.⁵⁵

„D. E. Papalianová a S. W. Oldsová považují v období dospělosti za nejvýznamnější dvě kategorie zkušeností:

a) Zkušenost s obtížným řešením konfliktu osobně významných hodnot. Tato zkušenost přispívá k posílení vědomí relativity morálního úsudku.

b) Zkušenost se silnou emoční vazbou a z ní vyplývající zodpovědností k jiné lidské bytosti (většinou jde o vlastní dítě, zkušenost s rodičovskou rolí je pro rozvoj morálního uvažování důležitá).⁵⁶

⁵⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 309 - 313.

⁵⁶ Tamtéž, s. 311.

3. 4 Rozvoj identity v dospělosti

Rozvoj identity dospívajícího jedince je úzce spojen a chápan jako základ pro rozvoj identity dospělého člověka. To znamená, že dospělá identita se vytváří již v průběhu dospívání. Obsah dospělé identity se v další fázi obohacuje a stabilizuje. V dospívání je hlavní smysl identity v nalezení smyslu života a s ním spojené vlastní sebepojetí. V podstatě jde o to, jaký by dospívající jedinec chtěl být a zároveň se snaží objevit kompetence, které mu mohou tyto vysněné mety dosáhnout. Rozvoj obou identit je velice podobný, ale je jasné, že rozvoj dospělé identity je posunut na vyšší úroveň – tím je myšleno přijetí jiných nových rolí než dříve. Tyto role jsou oproti dříve přijatým rolím zodpovědnější (může se jednat např. o role profesní, partnerská, rodičovská). Na základě přijetí těchto rolí si jedinec snaží zvýšit prestiž. Jedinec si uvědomuje, že je samostatnější a nezávislejší než dříve, což ho svým způsobem obohacuje, ale i uspokojuje. Dostává se větší pocit sebejistoty a důvěry v sobě samotném. Dospělý člověk ustupuje od radikalismu. Je ochoten přemýšlet a zároveň přijímat různé názory jiných lidí oproti dřívějšku, kdy měl spíše tendenci popírat jakékoliv názory jiných lidí. Chápe, že hodnocení ostatních lidí na jeho osobu je různé a každému se může jevit odlišným způsobem.⁵⁷

„Pocit svobody, možnost volit si vztahy s lidmi, role, činnosti i styl života podle svých vlastních potřeb a přání. I zde se může projevit sklon k extrémnímu zdůraznění této možnosti na úkor kvality rozhodování. Většinou se tak děje jen na počátku dospělosti. Mladí dospělí mají, zejména na počátku tohoto období, tendenci bagatelizovat nezbytnost spojení svobody s osobní zodpovědností. Tlak společnosti na přijetí za svá rozhodnutí chápou jako omezování.“⁵⁸

⁵⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie- Dětství, dospělost, stáří*, s. 369 - 370.

⁵⁸ Tamtéž, s. 369.

4 Principy zážitkové pedagogiky

4.1 Prožitek

Existuje mnoho definic, které se snaží určitým způsobem přiblížit pojem prožitek či prožitkovost vysvětlit. Tento termín je dost používaný, ale mnoho lidí ani často neví, co znamená nebo jim není zcela jasný. Prožitek může být definován z různých pohledů a oblastí.

V psychologii je definován jako jakási duševní činnost. Tato duševní činnost úzce souvisí již se zmíněnými emocemi. Obecně jde prožitek vymezit jako určitá zkušenost, která je významná pro konkrétního jedince a úzce se ho dotýká. Příklad bych se k názoru psychologa Arrivé, který právě dává prožitek do vztahu s emocemi.

V podstatě jde o to, že emoce, které produkujeme na základě nějakého prožitku, určují, jak reagujeme na svět a jaký k němu máme vztah. Existuje tedy vnitřní a vnější svět, které se prolínají a emoce jsou tak produktem prolínání. Takže vzniklé emoce jsou bezprostředním (často spontánním) vyjádřením vztahu ke světu. Chápeme to tak, že čím lepší je prožitek, ve kterém se odrážejí naše emoce, tím lepší je náš vztah ke světu.⁵⁹

Objevuje se problém v rozlišování pojmů prožitku a zážitku popřípadě zkušenosti. Pojem prožitek je konkrétnější a svým způsobem je do určité míry více ohraničen než zážitek. Určitý zážitek se může skládat z mnoha prožitků. Zkrátka pojem zážitek je nadřazenější význam pojmu prožitek. Dalo by se tedy říci, že pojem zkušenost je již produktem zážitku a prožitku.

Zkušenost by se dala definovat jako poznání na základě vykonávání určitých činností, kterými jsou pozorování a pokusy. Něco zažíváme popř. prožíváme a na základě těchto aspektů se nám uchovává v paměti určitá stopa či otisk. V tomto procesu si uvědomujeme určité emoční hodnoty. Zkušenost se díky

⁵⁹ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 5.

těmto hodnotám uchovává či nikoliv. Je-li emoční hodnota pro člověka velká, tak se otisk uchovává a vzniká zkušenost. Není-li emoční hodnota natolik působivá a pro člověka je tedy nízká, nevzniká žádná zkušenost.⁶⁰

4.2 Cyklus učení prožitkem

Určitým východiskem pro učení prožitkem tedy prožitkovou (zážitkovou) pedagogikou, je snaha zaměřit se na vlastní aktivitu jedince v procesu učení. Teorií, kterou se toto východisko řídí, je, že lidé se nejlépe učí na základě vlastních zkušeností. Zjednodušeně řečeno, že lidé, kteří mají nějaký prožitek a s ním související vysokou emoční hodnotu, získávají zkušenost, která jim pomáhá k naučení nového poznatku bez destruktivního charakteru a samozřejmě zpětného porozumění. V tomto případě je výhoda na straně již dospělého jedince, který je schopen oproti dospívajícímu pracovat s nabytou zkušeností a je ochoten přijímat i jiné zkušenosti ostatních lidí, zatímco dospívající jedinec je zcela ovlivněn pouze svou zkušeností a není schopen bezprostředního a flexibilního jednání. Zároveň může dospívající jedinec oproti dospělému jedinci, který je svázán větší zodpovědností, jednat více spontánně, což nemusí být v neprospěch daného problému vzhledem ke zkušenosti.⁶¹

Pedagog nebo-li instruktor se snaží nabídnout takové aktivity, které by měly být pro účastníky určitou výzvou, ale zároveň by neměly být již zmíněného destruktivního charakteru, aby nedošlo ke zranění. V podstatě jde o to, aby aktivity byly pro účastníky zajímavé a docházelo ke vzniku bezpečných zkušeností, ale zároveň aby byly pro účastníka určitou výzvou.⁶² *„Na její zvládnutí potřebují aplikovat dovednosti, které mají být rozvíjeny. Aktivity mají roli metaforického vyjádření určitých reálných typů situací, které účastníci mohou reálně zažít ve svém soukromém či profesním životě. Zkušenost se zvládnutím či*

⁶⁰ Srov. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 26.

⁶¹ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 16.

⁶² Tamtéž, s. 16.

nezvládnutím aktivity je nejprve reflektována, je vyhodnocen průběh aktivity a jednání jednotlivých účastníků i celé skupiny.“⁶³

4.4 FLOW

Pojem, který je součástí splnění podmínek pro fungování cyklu zážitkové pedagogiky. Tento pojem znamená tzv. zaujetí pro hru. Účastníci by se měli naprosto ponořit do děje prováděné aktivity. Tento děj bývá často tvořen fiktivními situacemi. Dospívající účastníci jsou schopni abstraktního myšlení, takže pro ně není takový problém se do děje ponořit a stát se jeho součástí. Zatímco u dospělého jedince je již problém v počátku a to s motivací. Dospělý často není ochoten přijmout fiktivní situace a je pevně zakořeněný v realitě. Je zde i možnost opačného pojetí a to že dospělý nadšeně vítá možnost prožití fiktivní situace. Svým způsobem to pro něj může být alespoň částečný únik z náročné reality. Může se dostavit i pocit z částečného uvolnění od problémů a určité odpovědnosti. Odpovědnost může být spojena s rodinnými, pracovními nebo partnerskými povinnostmi.⁶⁴

„Pro proces flow je typické

- *rovnováha mezi vědomím úrovně svých vědomostí a výzvami situace*
- *přítomnost jasných cílů*
- *přítomnost jasné zpětné vazby*
- *koncentrace na řešený úkol*
- *ztráta rozpaků*
- *proměna vnímání času.*“⁶⁵

U stavu flow je důležitým aspektem dovednost účastníka. Dovednosti jak dospělého tak i dospívajícího jedince, potažmo kohokoliv, by měly být v ideálním případě na stejné úrovni nad kritickým prahem a po té se dostavuje pocit flow.

⁶³ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 16.

⁶⁴ Tamtéž, s. 17.

⁶⁵ Tamtéž, s. 17.

Aktivity by měly být nastavené tak, aby bylo dosaženo pocitu flow. Může se ale stát, že účastníkovy dovednosti jsou na vyšší úrovni než jsou nároky a výzvy a za těchto okolností se dostavuje pocit nudy. Je možný i opačný případ. Požadované dovednosti i výzva se nacházejí až pod úrovní kritického prahu. Účastníci se mohou stát apatičtí a to se často může projevit u pubescentních jedinců, kteří v období dospívání mají tyto stavy podpořené nechutí k jakékoliv aktivitě. Posledním případem je, že požadované dovednosti účastníka na splnění aktivity nestačí požadavkům výzvy. Jestliže tato skutečnost nastane, stává se výsledkem strach.⁶⁶

„Existuje šest základních druhů strachu: strach o zdraví, strach ze smrti, strach ze ztráty lásky, strach ze stárí, strach z bídy a strach z kritiky. Velikost překážky na cestě je tím větší, čím víc objektivně vnějších faktorů a subjektivně vnitřních faktorů na cestě k cíli působí.“⁶⁷

Se stavem flow souvisí (ovlivňují jej) další pojmy jako např. koncentrace, zájem a zábava. Koncentrace je schopnost, kdy je účastník naprosto pohlcen aktivitou a stává se součástí jejího děje. Koncentrace na určitou aktivitu u obou vývojových stupňů je spíše individuální (subjektivní) záležitostí. Záleží tak na každém jedinci, jakým způsobem je schopen koncentrace. Zde není jasně patrné, který vývojový stupeň má větší možnost či schopnost koncentrace. V tomto případě v zážitkové pedagogice nehraje žádnou roli, v jakém vývojovém stupni se účastník nachází. Toto se týká pouze koncentrace na určitou aktivitu. Další složkou je zájem, který ovlivňuje motivaci účastníka. Zájem je předpokladem pro udržení motivace.⁶⁸

V poslední řadě je nutno zmínit, že předpokladem stavu flow „je kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, souvislost s osobními cíli, možnost volby při řešení úkolu.“⁶⁹ Je nutno také zmínit, že pocit flow se dostavuje při individuální i skupinové práci. Dospělý jedinec nemá již problém s individualitou a je schopen řešit problémy sám.

⁶⁶ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 17.

⁶⁷ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 97.

⁶⁸ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 17.

⁶⁹ Tamtéž, s. 18.

Dospívající jedinec ještě nemá individualitu vypěstovanou na takové úrovni, aby byl schopen samostatného jednání. Dospívající jedinec se upíná na skupinu vrstevníků a lépe se mu v ní funguje. Dospívající jedinec řeší dvojí problém v něm samotném. Na jednu stranu je schopen vytvářet si sám názory a způsoby řešení nějakého problému a těžko přijímá nebo odmítá názory jiných lidí, zatímco dospělý je schopen určitého kompromisu a je ochoten přijímat ostatní názory. Na druhou stranu skupinu potřebuje a je pro něj svým způsobem snazší fungovat v rámci skupiny a schovávat se za ni a nechat se od ní podporovat. Možná to souvisí se zodpovědností za sebe samotného, protože dospělý je schopen zodpovědnost přijmout. Často se stává, že se dospívající jedinec nechává skupinou ovlivňovat, i když si myslí své. To je veliká škoda a není to ku prospěchu zážitkové pedagogiky. Vidíme zde zásadní rozdíl u dospívajícího jedince a dospělého, ale zároveň tento problém ovlivňování jedince skupinou může nastat i u dospělého. U dospělých může postavení ve skupině ovlivňovat profesní zaměření účastníků a role v těchto profesích vykonávané. V tomto směru je určitý rozdíl mezi těmito vývojovými stupni. Sebejistota, inteligence, psychická odolnost, fyzická zdatnost a jiné aspekty mohou ovlivňovat postavení ve skupině a to u obou vývojových fází. Rozdíl je na první pohled vidět v nabytých zkušenostech dospělých a v práci s nimi oproti dospívajícím, ale zbytek je jen o tom jakým způsobem se aktivita nastaví. Ve většině případů bývají dospělí zkušenější a psychicky odolnější oproti dospívajícímu. Možná proto byla zážitková pedagogiky navržena pro práci s dospělými.

4. 4. 1 Motivace

Všeobecná nebo univerzální definice pojmu motivace neexistuje. Motivace je důležitou součástí osobnostního rozvoje, ke kterému se dostaneme později. Pojem motivace je možné vyjádřit jako situaci, ve které působí motivy nebo také hybné síly na chování a jednání. Tyto hybné síly se v obecném slova smyslu vysvětlují jako cílené chování. Je dokázáno, že únava snižuje schopnost soustředit

se a ovlivňuje hybné síly chování a jednání jedince. Únavu je možné rozdělit na fyzickou a psychickou složku. Ne v každém případě je pravidlem, že dospělý člověk bude po fyzické stránce na tom lépe než dospívající jedinec a naopak. Dospívající jedinec se může s únavou vyrovnávat lépe a je chopen rychlejší regenerace než dospělý člověk. Zatímco u psychické únavy tomu bude naopak. Dospělý člověk je psychicky odolnější na základě prožitých zkušeností než dospívající jedinec, který teprve zkušenosti získává a zároveň poznává náročnost životních situací.⁷⁰

„Denně čelíme různým podnětům, které vyvolávají specifickou odezvu. Odezvou myslíme reakce jedince na různé zátěžové situace, které jsme nuceni překonat. Schopnost překonávat zátěž bez poklesu práce schopnosti je odolnost. Psychickou odolnost charakterizujeme jako způsob jedince vyrovnat se v mezích svých individuálních možností se zátěží bez poklesu práce schopnosti.“⁷¹

4. 4. 2 Zábava

Jako poslední, ale zároveň neméně důležitou složkou flow je zábava. Aktivity by pro účastníka měly mít zábavnou formu. Tedy pokud vybraná aktivita má tento účel splňovat. Zároveň by měl účastník dosáhnout pocitu uspokojení. Aktivity mohou pobavit a uspokojit jak dospělého tak i dospívajícího účastníka, záleží pouze na tom, jak je daná aktivita nastavena. Zážitek pedagogika je prvotně zaměřena na dospělého jedince, ale neznamená to, že by se dospívající jedinec u některých aktivit nemohl pobavit a dosáhnout pocitu uspokojení jako dospělý člověk.

⁷⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*, s. 92.

⁷¹ KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, s. 36.

4.5 Komfortní zóny

Každý člověk je osobností, která se vyvíjí na základě učení ze získané zkušenosti. Stupeň osobnostního vývoje ovlivňuje zralost a schopnost zvládat běžné nebo složité úkoly života.

Dalším východiskem zážitkové pedagogiky a zároveň i podmínkou úspěšného fungování je volba dosažitelných výzev. Tyto dosažitelné výzvy jsou značně individuálními záležitostmi a řídí se na základě tzv. komfortních zón. Pomocí komfortní zóny dosahujeme rozvoje osobnosti. Komfortní zónu má každý jedinec na jiné úrovni. Každá komfortní zóna obsahuje činnost, která není pro daného jedince stresující. Za hranicemi této zóny se objevuje činnost (další zóna), která představuje pro účastníky nějakou zvládnutelnou výzvu s názvem zóna učení.⁷²

„Pokud účastník prožitkového programu přijme nabízenou výzvu, vystoupí z komfortní zóny a uspěje, jeho komfortní zóna se v důsledku pozitivní zkušenosti a jejího dopadu na sebepojetí účastníka rozšíří. Kritická je hrozba překročení zóny učení do oblastí, které účastník není schopen zvládnout a ve kterých s vysokou pravděpodobností selže. Neúspěch může následně vést ke zmenšení vlastní komfortní zóny a snížení víry ve vlastní dovednosti.“⁷³ Zkráceně řečeno, jde v podstatě o to, že každý má nějakou svou hranici, ve které se cítí bezpečně, má určitou jistotu, ale zároveň se zde nic nového nenaučí. Pro naučení se něčeho nového musíme vystoupit za tyto hranice. Dostáváme se do již zmíněné zóny učení, která by měla být zvládnutelná. Po absolvování tohoto kroku by mělo dojít ke vstřebání nově naučeného tzn. poučení. S tímto poučením se zvedá i míra sebevědomí. Komfortní zóna může být tedy rozšířena. Výrazné překročení komfortní zóny však může pro jedince znamenat takový stres, že situaci nezvládne a zároveň tak nedochází k poučení. Může dokonce nastat zmenšení

⁷² Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 19.

⁷³ Tamtéž, s. 19.

samotné první komfortní zóny. Důsledkem toho dochází ke zmenšení sebevědomí.⁷⁴

Pro dospívajícího jedince může nastat problém již na začátku, např. nedokáže vůbec někam odcestovat za účelem absolvování zážitkového kurzu. Dospívající jedinec je stále ve věku, kdy je svým způsobem upjat na rodinu, i když se snaží odpoutat od ní a nepřipouštět si závislost na ní. Takže samotné odpoutání od rodiny na několik dnů v neznámém prostředí již může působit jako vybočení z komfortní zóny. To znamená, že již samotné cestování na nějaký zážitkový kurz, by mohlo posunout dospívajícího jedince do zóny učení a následně rozšířit jeho komfortní zónu, poučit a zvednout sebevědomí. U dospělého člověka může taktéž komfortní zónu rozšířit odloučení od partnera nebo rodiny popřípadě oproštění se z každodenních úkonů a práce. Kdybychom porovnali komfortní zóny dospělého a dospívajícího jedince, je zřejmé, že komfortní zóny dospělého člověka jsou opět na vyšší úrovni a to na základě již zmíněných schopností a zkušeností. Důležité je také podotknout, že s otázkou komfortní zóny souvisí jakýsi limit osobních schopností.

„Ve většině případů nejsme schopni dosáhnout osobních limitů a nevyužíváme vlastní potenciál na 100 %. Lidé, kteří v dané oblasti dosahují špičkových výkonů, ukazují také obecně lidské limity (např. držitelé sportovních rekordů, držitelé Nobelovy ceny apod.“⁷⁵ Pokud se člověk naučí a je schopen úspěšně posouvat svou komfortní zónu v jedné sféře, může se stát, že mu tato zkušenost pomůže k tomu, že začne přijímat výzvy jiného typu či zaměření.

„Zásadní strategií vedoucího prožitkových aktivit je proto jednak postupné gradování výzev a rozšiřování komfortní zóny účastníků, jednak vědomí individuálních hranic zóny učení.“⁷⁶

⁷⁴ Srov. ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 19 – 20.

⁷⁵ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou*, s. 28.

⁷⁶ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 19 – 20.

4.6 Princip dobrovolnosti.

Posledním východiskem a podmínkou fungování celého komplexu zážitkové pedagogiky je dobrovolnost. Princip dobrovolnosti je definován jako zásada, podle které „*si účastníci v podporujícím prostředí svých vrstevníků sami volí, jakou úroveň předkládané výzvy přijmou*“.⁷⁷ Jde o to, že do vytvořených aktivit nebudou účastníci žádným způsobem proti své vůli nuceni, ale zároveň účastníci by měli být schopni přijímat jak fyzicky tak i psychicky splnitelné výzvy. Účastníci by k této schopnosti měli podporovat ostatní a bránit všechny členy skupiny, na které by byl jakýmkoliv způsobem vyvíjen nátlak.⁷⁸

Dobrovolnost vychází ze tří hlavních zásad:

- Účastníkům je nabídnuta nějaká aktivita, ve které je obsažena určitá výzva. Následně by si měli stanovit své vlastní cíle týkající se této výzvy. Cíle mohou být stanoveny na individuální nebo skupinové bázi. To znamená, že účastník si může stanovit cíl sám pro sebe (např. že nebude poslední ve vykonávané aktivitě). Cíle stanovené ve skupině mají podobný charakter, ale jsou ve skupině účastníků (např. dosažení nejlepšího časového limitu).

- Opět je nabídnuta aktivita a účastníci mají možnost si vybrat, co a jak si z dané aktivity chtějí vyzkoušet. Účastník se plnohodnotně zapojí do aktivity, ale zároveň má hranice přes které vlak nejede. Pořádající musí respektovat nejen tyto hranice, samotné rozhodnutí účastníka, ale i to, jakým způsobem se do aktivity zapojí.

- Poslední zásadou je informovaná volba. Účastníci často rádi vítají atmosféru nejistoty a tajemství. Zkrátka se těší a neví, co mohou čekat. Pro některé účastníky je tento pocit nepříjemný a cítí se ohroženi. Potřebují informace, které jim musí pořádající poskytnout. Jde o to, že instruktor by těmto jedincům měl poskytnout alespoň částečné informace, aby se předešlo právoplatnému apelu na nevědomost a byla možnost svobodě se rozhodnout.⁷⁹

⁷⁷ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 20.

⁷⁸ Tamtéž, s. 20.

⁷⁹ Tamtéž, s. 21 – 22.

Princip dobrovolnosti staví na snaze nalákat na potencionálně náročnou či nebezpečně vypadající výzvu, ale s možností kdykoliv odstoupit a musí být přítomný. Zároveň si tímto odstoupením účastník nezavírá dveře k pozdějšímu pokusu. Podle Karla Rohnke „*je efekt učení prožitkem výrazně zmenšený tehdy, pokud jeho podstoupení nebylo svobodným rozhodnutím účastníka či skupiny. Kdykoliv uděláte rozhodnutí za skupinu, odebíráte jí podstatný kus její síly.*“⁸⁰ Může se zapojit jiným způsobem a to např. podporou ostatních.

Na dospívající jedince může dobrovolnost působit jako přijetí na stejnou úroveň bytí, jelikož dříve byli zvyklí přijímat spíše podřízené role a s tímto spojenou poslušnost a přijímání autoritativních úkonů. Někdy může docházet ke zneužívání principu dobrovolnosti. V rámci skupiny by dobrovolnost mohla fungovat jako pomyslný metr prestiže. Dalo by se to vysvětlit tak, že snaha zúčastnit se každé aktivity je podpořena dosažením nejlepšího výsledku a to má za následek rostoucí prestiže ve skupině. Může to mít i opačný ráz a objevuje se pocit trapnosti a následné zneužití dobrovolnosti. Dospívající jedinec se nebude dané aktivity účastnit, jelikož by si připadal trapně a to buď při vykonávání úkolu nebo po dosažení neúspěchu před ostatními ve skupině. Skupina vrstevníků je pro pubescenta důležitou složkou dospívání. Oproti tomu dospělý jedinec pocit trapnosti příliš neřeší a možná proto, že jsou již na vyšší mentální či psychické úrovni a jsou většími individualisty. Jsou schopni se nad tento pocit nadnést.

U dospělého jedince by mohl nastat problém v pohodlnosti. Dospělý jedinec je zvyklý na svůj určitý komfort, který si vytvořil jak doma tak ve svém volném čase. Tento komfort se snaží zachovat a udržet si ho. S touto záležitostí nemají dospívající jedinci takový problém a berou to tak, jak to je. Svým způsobem o tom příliš nepřemýšlí a nevěnují tomu takovou pozornost. Co se týče dosažení a určování dílčích cílů ve výzvách, je zde na vyšší úrovni dospělý člověk na základě již dříve zmíněných aspektů.

⁸⁰ ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, s. 21.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem si kladl za cíl porovnat jaký je rozdíl mezi dospívajícím pubescentem a dospělým jedincem při aplikaci metod, které jsou využívány při tzv. učení prožitkem.

V první kapitole jsem se snažil definovat učení prožitkem. Zaměřil jsem se na přiblížení obecně platných cílů a principů učení prožitkem, které by měly fungovat v rámci celého filozofického hlediska zážitkové pedagogiky. Je zde nastíněn problém společenské krize.

V druhé kapitole jsem se podrobněji zabýval obdobím dospívání, tedy pubescencí. Zmiňuji se zde o tom, jakým způsobem se dospívající jedinec mění po tělesné i psychické stránce a jakým způsobem ho to ovlivňuje. Důležitou součástí této kapitoly je pojednání o otázce rozvoje v prožívání dospívajícího jedince a samotný rozvoj jeho identity. Další podkapitola se týká socializace v období pubescence. V průběhu studia materiálů jsem se dozvěděl, jak je pro dospívajícího jedince důležitá vrstevnická skupina a jakým způsobem na něj působí, které se věnuji v poslední podkapitole.

Ve třetí kapitole se zaměřuji na období dospělého člověka. Stejně jako u dospívajícího jedince se taktéž orientuji na stejné složky ovlivňující jeho rozvoj osobnosti. Také se zaměřuji na přijímání nových rolí v životním cyklu. V poslední kapitole se zabývám porovnáním již zjištěných údajů o osobnosti dospívajícího jedince a dospělého v rámci principů zážitkové pedagogiky. Zjistil jsem, že učení prožitkem je nastaveno pro dospělého jedince, ale zároveň se musí brát v úvahu, že i dospívající jedinec může mít takové schopnosti, aby stačil náročnému nastavení některých zážitkových programů. Objevují se zde mnohá pro a proti, proč by mohlo či nemohlo učení zážitkem platit pro období dospívání. Při aplikaci učení prožitkem pro dospívajícího jedince by mohla nahrávat schopnost abstraktního myšlení (např. je schopen přijmout fiktivní situace) a větší spontánnost. Naopak vliv nedostatku zkušeností, vrstevnické skupiny, neochota

dělat kompromisy a přijímat jiné názory, menší psychická odolnost by mohla být aplikaci učení prožitkem na škodu.

Učení zážitkem pro období dospívání je problém, který se stává aktuálnější než dříve jelikož vznikají mnohé programy (např. adaptační kurzy), které využívají principů zážitkové pedagogiky právě u dospívajících členů naší společnosti. Taková transformace metod je možná, je však důsledně pamatovat na všechny vývojové zvláštnosti takto starých lidí. Vzhledem k rozsáhlosti tématu by moje práce mohla být základem pro další podrobné rozpracování.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*, Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

FRANC, D. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*, Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, 2. akt. vydání, Praha: Grada Publishing, 2006. 80-247-1284-9.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*, Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-73767-353-6.

PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.

SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaugeasmus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*, 5. rozš. vydání, Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost a stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita – fakulta pedagogická, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

Abstrakt

ČADA, J. *Rozdíl vývojového stupně pubescenta a dospělého při aplikaci učení prožitkem*. České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky.

Vedoucí práce Richard Macků.

Klíčová slova: prožitek, zážitková pedagogika, vývojový stupeň, pubescent, dospívající jedinec, vrstevnická skupina, dospělost, rozvoj osobnosti, flow, komfortní zóna, dobrovolnost

Práce se zabývá porovnáním rozdílů vývojových zvláštností mezi dospívajícím jedincem, (pubescentem) a dospělým jedincem při aplikaci učení prožitkem (zážitková pedagogika). Popsané rozdíly jsou vztaheny k principům zážitkové pedagogiky. Cílem práce je podat základní představu o výhodách, ale i rizicích užití zážitkových metod u jedinců obou vývojových stupňů.

První kapitola pojednává o učení prožitkem se zaměřením na obecně platné cíle a principy. Druhá kapitola se zabývá obdobím dospívajícího jedince (pubescenta). Zaměřuje se na rozvoj osobnosti, poznávací procesy, identitu, socializaci, prožívání, vrstevnickou skupinu. Třetí kapitola se zabývá stejnými vývojovými aspekty u dospělých. V poslední kapitole jsou uvedeny rozdíly ve vývojovém stupni obou období v aplikaci na zážitkovou pedagogiku.

Abstract

The difference of a stage of development of a pubescent and an adult with application of the experiential education.

Key words: experience, experiential learning, stage of development, pubescent, teenage individual, peer group, maturity, personality development, flow, comfort zone, voluntariness

The thesis is dealing with the comparison of differences of evolutionary specialities between a teenage individual (a pubescent) and an adult with application of learning by experience (experiential education). The differences which are described in the thesis are related to principles of experiential education. The aim of this thesis is to provide with a picture of advantages as well as risks of experiential methods applied to individuals of both development stages.

The first chapter specifies experiential learning with the focus on generally valid objectives and principles. The second section is concerned with the pubescent period. It mainly focuses on the personality development, cognitive processes, an identity, a socialization, an experience, a peer group. The third chapter is dealing with the same evolutionary aspects but of adults. In the last chapter there are mentioned the differences of stage of development of both groups applying the experiential education.