

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

**Iveta Martinková**

3. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**FORMOVÁNÍ IDENTITY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.

**OLOMOUC 2012**

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Formování identity“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucího bakalářské práce a za použití pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne 29. března 2012

.....

### **Poděkování**

**Ráda bych poděkovala paní Mrg. Lucii Křeménkové, Ph.D. za vydatnou pomoc a odborné vedení mé bakalářské práce.**

**Iveta Martinková**

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| Úvod.....  | 5         |
| <b>1 Teoretické vymezení pojmů.....</b>                            | <b>7</b>  |
| 1.1 Pojem Já.....  | 7         |
| 1.1.1 Já jako subjekt.....   | 7         |
| 1.1.2 Já jako objekt.....  | 8         |
| 1.2 Ego.....   | 9         |
| 1.3 Identita.....  | 9         |
| <b>2 Různá pojetí identity.....</b>                                | <b>12</b> |
| 2.1 Analytická teorie Carla G. Junga.....                          | 12        |
| 2.2 Psychosociální teorie vývoje Erika H. Eriksona.....            | 13        |
| 2.2.1 Eriksonova vývojová stádia.....                              | 14        |
| 2.3 Humanistické pojetí Carla R. Rogerse.....                      | 17        |
| 2.4 Typologie statusů identity dle Jamese E. Marcii.....           | 19        |
| 2.5 Styly definování dle M. Berzonského.....                       | 20        |
| <b>3 Formování identity.....</b>                                   | <b>21</b> |
| 3.1 Vývojová stádia pokládající základ pro vytváření identity..... | 21        |
| 3.1.1 Novorozenecké a kojenecké období.....                        | 21        |
| 3.1.2 Batolecí období.....   | 22        |
| 3.1.3 Období předškolního věku.....                                | 23        |
| 3.1.4 Období mladšího školního věku.....                           | 25        |
| 3.1.5 Pubescence.....  | 27        |
| 3.2 Vývojová stádia vytvářející identitu.....                      | 29        |
| 3.2.1 Adolescence.....   | 29        |
| 3.2.2 Mladá dospělost.....   | 32        |
| 3.2.3 Střední dospělost.....                                       | 33        |
| 3.2.4 Pozdní dospělost.....  | 35        |
| 3.2.5 Stáří.....   | 36        |
| <b>4 Možnosti vědeckého zkoumání.....</b>                          | <b>38</b> |
| 4.1 Groningenská vývojová škála identity (GIDS).....               | 38        |
| 4.2 Inventář stylů identity (ISI).....                             | 39        |
| 4.3 Rosenbergova škála sebehodnocení.....                          | 39        |
| 4.4 Q-třídění.....   | 40        |
| Závěr.....   | 41        |
| Seznam použité literatury.....                                     | 42        |
| Seznam příloh.....   | 47        |
| Anotace.....   |           |

## Úvod

Kdo jsem? Kam patřím? Čím se liším od ostatních? To jsou otázky vynořující se v našich hlavách v souvislosti s hledáním a formováním naší osobní identity. Odpovědi na ně nás ujišťují o vlastní jedinečnosti a neopakovatelnosti, dávají také smysl našemu chování. Téma osobní identity je dnes velmi aktuální. V dnešní moderní společnosti mají lidé větší možnosti svobodného rozhodování o vlastním životě než kdy jindy. Lidé si sami volí, kam bude jejich život směřovat, vybírají si životního partnera, profesní zaměření, úroveň vzdělání apod. Dnešní společnost již není v takové míře svazována společenským postavením, rodem, tradicemi či poslušností k autoritám ve smyslu volby životní cesty. To vše lidem dává obrovskou svobodu v budování vlastní identity, zároveň tím ale lidé získávají i určité břemeno zodpovědnosti za sebe samotné.

Cílem této práce je shromáždit a utřídit informace o formování identity v kontextu celého života jedince.

První kapitola se zaměřuje na vymezení tzv. jáských termínů. Je tu zdůrazňována jejich složitost a nejednotnost v jejich chápání a překladech z původních jazyků. Druhá kapitola se snaží přiblížit pět různých pojetí identity. Stěžejní třetí kapitolu mé bakalářské práce věnuji vývoji identity v jednotlivých fázích lidského života. Erikson (1999) považoval hledání vlastní identity především za vývojový úkol adolescence. Dnes se na formování identity pohlíží jako na proces celoživotní. Vztah k sobě samému si dítě vytváří již na počátku života. Postupným nabýváním informací o sobě, které získává na základě zpětné vazby z prostředí, a vlastním hodnocení si dítě vytváří vlastní sebepojetí. To se stává základem pro vytvoření vlastní identity, o kterou lidé přicházejí s výjimkou duševních nemocí až smrtí. V závěrečné kapitole uvádím přehled metod, kterými můžeme identitu či sebepojetí jedince zkoumat.

Téma formování identity se bezpochyby dotýká i speciální pedagogiky, mého studijního oboru. Domnívám se, že speciální pedagogové by měli mít povědomí o tom, jakým způsobem se identita formuje, protože ani lidé s postižením nejsou hledání identity ušetřeni. Cestu k vlastní identitě mají často ztíženou nemožností osamostatnění se, a tedy obtížnější emancipací od rodinných vazeb, nejasné se mohou zdát i otázky otevřené budoucnosti. Zda se postižení stane součástí identity jedince, závisí na mnoha okolnostech,

např. i na tom, zda je jedinec postižený od narození nebo zda handicap vznikne v průběhu života. Vytváření identity u postižených osob je však jako u celé populace proces zcela individuální.

# 1 Teoretické vymezení pojmů

První kapitola nabízí základní orientaci v problematice tzv. jáských pojmů. V terminologii jáských pojmů se setkáváme s určitými nepřesnostmi. Různá odvětví psychologie nahlíží na stejné termíny odlišně, vzájemně je zaměňují či prolínají. V českém jazyce situaci ještě komplikují nejednotné překlady z původních jazyků, a to zejména z anglického jazyka, ve kterém je psáno velké množství vědeckých prací. Pro snadnější orientaci tedy uvádíme i původní originální termíny.

## 1.1 Pojem Já

Já je ústřední složkou a činitelem osobnosti, vyjadřuje vědomí o vlastní nepřetržité existenci a totožnosti. Představuje integritu vzájemně se ovlivňujících vlastností konkrétního jedince (Cakirpaloglu, 2011, pers. com.). S pojmem Já se setkáváme především v psychologii osobnosti, kde je ho zapotřebí např. k předpovědi chování, konsistence osobnosti, individuální jedinečnosti nebo k řešení problémů a možnosti svobodné volby (Homola, 1979). Pojem Já je v psychologii zakotven ve dvojím smyslu, Já jako subjekt a Já jako objekt (např. Balcar, 1983; Čačka, 2002; Říčan, 2010)<sup>1</sup>. Balcar (1983) popisuje kromě těchto dvou základních aspektů Já ještě jiné složky, jako jsou např. Já jako realita, Já jako hodnota nebo Já jako ideál.

### 1. 1. 1 Já jako subjekt<sup>2</sup> („I“, „knower“)

Já jako subjekt chápeme jako činné Já, které jedná, vnímá, myslí, prožívá a hodnotí a které je nositelem vůle. Činné Já je vždy spojeno s vědomím psychické přítomnosti (Říčan, 2010; Balcar, 1983; Damon a Hartl, 1988 in Macek, 2006). Uvědomuje si totožnost v čase, že Já jsem Já v přítomnosti, minulosti i budoucnosti. Tuto kontinuitu může narušit např. těžké psychické trauma. Činné Já je také nositelem vůle, využívá tedy jistou svobodu rozhodování. Dále nám zajišťuje určitou unikátnost osobní zkušenosti. Zároveň je činné Já i uživatelem nabytých znalostí a zkušeností. Permanentně hodnotí skutečnost a také zajišťuje interakci subjektu s realitou (Čačka, 2002; Říčan, 2010; Balcar, 1983).

---

<sup>1</sup> Na problematiku Já jako subjekt a Já jako objekt upozorňoval již W. James ve svém stěžejním díle *Principy psychologie*.

<sup>2</sup> Činnému já v českém jazyce mluvnický odpovídá první pád Já, předmětnému Já ostatní pády nebo zvrtné tvary. V anglickém jazyce činnému Já odpovídají termín „I“ či „Ego“ a předmětnému Já „self“ popřípadě „me“. Na rozdíl od českého jazyka může stát anglické self i samostatně (Balcar, 1983).

Z vývojového hlediska získává Já jako subjekt význam teprve až v určité fázi vývoje, kdy dokáže být jedinec v pozici aktivního činitele (Macek, 2006). Já jako subjekt se nedá přímo zkoumat, jestliže totiž činné Já začnu zkoumat, stane se předmětem poznání a tedy předmětným Já.

### **1. 1. 2 Já jako objekt („self“)**

V této dimenzi se Já stává předmětem vlastní sebereflexe. Já je tedy objektem poznání a hodnocení, produktem je sebepojetí jedince. Sebepojetí („self-concept“)<sup>3</sup> se v psychologických publikacích nejčastěji definuje jako souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová (např. Hartl, 2000; Blatný, 2003). Jednoduší definici uvedl např. Van der Werff (1990), který sebepojetí definoval jako vidění nebo mentální reprezentaci sebe (in Blatný, 2003). Sebepojetí zahrnuje myšlenky, představy a soudy, které má člověk o sobě samém, má tedy hlavně kognitivní obsah. Málokdy se však jedná jen o kognici, častěji je sebepojetí spojeno se sebehodnocením, které se odráží od vlastního sebeobrazu (Macek, 2009).

Na pojem sebepojetí lze nahlížet z více hledisek. Kognitivní a sociální psychologie chápe sebepojetí jako produkt sebeuvědomování a osvojování zkušeností, zatímco humanistická, existenciální a ego psychologie na něj pohlíží jako na komplexnější prožitek hodnocení a definování vlastního Já. Některé přístupy vymezují sebepojetí tak široce, že až splývá s pojmem osobnost a některé, jako například sociální a kognitivní psychologie na druhou stranu velmi úzce (Čačka, 2002).

Mnoho psychologů (např. Brehm a Kassin in Blatný, 2003; Kanning in Nakonečný, 2003; Čačka, 2002) na sebepojetí nahlíží jako na postoj ke své vlastní osobě. Jako každý postoj má tedy i tento tři komponenty. V kognitivní komponentě je zahrnutý popis vlastní osoby. Afektivní komponenta zahrnuje emocionální vztah k sobě, jako je sebeúcta a sebevědomí, a konativní komponenta zasahuje do motivace a seberegulace chování.

---

<sup>3</sup> Pojem sebepojetí začali v západní filozofii užívat již v 17. století R. Dekartes, Lock a Humea. Všichni tito filozofové považovali Já za základní součást vědomí. Pojem sebepojetí dále rozvinul především W. James (Hayesová, 2003).



## 1.2 Ego

Termín Ego je latinský překlad termínu Já. Tento termín do psychologie přinesl Sigmund Freud ve svém strukturálním modelu lidské psychiky. Osobnost se dle Freuda skládá z Id, Ega a Superega. Každý z těchto systémů osobnosti se řídí jiným principem a navzájem jsou vůči sobě v neustálém konfliktu. Id se považuje za činné Já, které se řídí principem slasti, nemá představu o sobě, o čase ani okolním světě. Z Id se vyvíjí Ego, které je vnímáno jako aspekt osobnosti, který je ve styku s realitou. Ego právě na základě testování reality ověřuje, zda je skutečnost reálná, kontroluje kognitivní systémy, formuje plán uspokojování potřeb. Jeho úkolem je dosahovat souladu mezi pudovými impulzy z Id, požadovanou cenzurou Superega a realitou. Superego poskytuje dítěti ideální Já a svědomí. Superego má tedy zásadní význam pro sebehodnocení. Pro vytvoření sebepojetí je rozhodující období Oidipovského komplexu, kdy se dítě identifikuje s rodičem téhož pohlaví, začíná si osvojovat generové role a morální hodnoty (Freud, 1991). Na Ego nelze nahlížet jako na synonymum k pojmu Já, psychoanalýza mu vymezila jasné vlastnosti. Termín Já je více obecnější, zahrnuje i jiné vlastnosti, je nositelem povahy, sebevědomí a dalších atributů.

Ego z psychoanalytického hlediska dále rozpracovala Anna Freudová ve svém díle Ego a obranné mechanismy. Byla také jednou ze zakladatelů ego psychologie, ke které se dále hlásí např. Heinz Hartman, Erik Erikson nebo Heinz Kohut (Plháková, 2006).

## 1.3 Identita

Termín identita se nejčastěji užívá v psychologii osobnosti, vývojové psychologii a v sociální psychologii, kromě toho ale najdeme tento termín také v sociologii, politologii apod. Považujeme tedy za důležité vymezit, že budeme v naší práci užívat termínu identita z psychologického hlediska, kdy ji v další kapitole rozvedeme především z pohledu vývojové psychologie.

Obecně je pojmem identita myšlena totožnost neboli příslušnost k nějaké kategorii (např. pohlaví, národnost, povolání). Nejzákladnější dělení je na identitu fyzickou, sociální a psychologickou. Do fyzické identity můžeme zařadit pohlaví, otisk palce, tělesné rozměry, jizvy apod. Sociální identitu vnímáme jako obecné a jedinečné role

a psychologickou identitu jako jedinečné vlastnosti osobnosti. Z psychologického pohledu znamená identita možnost být takovým, jakým skutečně jsem. „Být sám sebou“ ale není vždy úplně možné a v mnohých případech jsou lidé nuceni být neautentičtí a něco předstírat či zastírat. Identita zahrnuje především identifikaci s rolemi, zdrojem identifikace se však může stát i majetek, společenské postavení, zaměstnání apod. Identifikace je zdrojem sebehodnocení a seberepresentace (Nakonečný, 2009).

Považujeme také za důležité analyticky vymezit pojem identita a odlišit ho od pojmů, které mají k identitě blízký vztah a často se zaměňují či špatně interpretují.

*Osobnost* je celek duševního života člověka. Představuje složitou psychickou soustavu člověka, jeho rysy, schopnosti, vědomosti, motivy, zkušenosti, postoje (Hartl, 2000).

*Role* je chápána jako očekávané a charakteristické sociální chování jedince v konkrétní situaci. Role považujeme za primární složky identity.

Pojem *sebepojetí* je blíže vysvětlen v předchozí kapitole. Oproti identitě jde o proces více kognitivní, je hodnotící a popisný. Vytváří se kontinuálně v průběhu celého života jedince.

U *sebehodnocení* převažuje emocionální složka, která je vědomá a vztažená k vlastní osobě. Sebehodnocení je chápáno jako složka sebepojetí. Vytváří se sociálním srovnáváním a sebezposuzováním na základě pozorování vlastních činností (Markus, Wurf, 1987 in Blatný, Osecká, 1994).

*Sebeobraz* značí soubor chování naučeného ze sociálního prostředí, pozorováním a nápodobou. Sebeobraz nepovažujeme za soudržný celek (Hill, 2004).

Na rozdíl od předchozích a jiných termínů vztahujících se k sobě, identita vyjadřuje rozpoznatelnost a jedinečnost osoby. Ostatní psychologické termíny jsou spíše opisné a neutrální. Člověk se snaží hledat svoji vlastní identitu, aby si potvrdil legitimitu vlastního bytí nejen před sebou samým, ale i ve společnosti, ve které žije (Bačová in Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003). Identita není věc, která by byla jedinci daná. Je to proces hledání, uvědomování a definování sebe. Identitu chápeme jako jádro osobnosti zahrnující integrující potenciál Já (Ondrušková, 2006). Jednotlivé charakteristiky naší identity mohou být buď připsané nebo získané. Připsané charakteristiky nám jsou dané narozením, nevybíráme si je a k jejich dosažení není třeba úsilí. Bývají stabilní a neproblematické.

K získaným charakteristikám naší identity je naopak potřeba vyvinout určité úsilí či rozhodnutí. Nemusejí být trvalé (Výrost, Slaměník, 2008).

Identitu subjektivně vytvořenou přijetím vlastního obrazu sebe označujeme za subjektivní identitu, tento druh identity bývá v demokratických společnostech velmi ceněn. Jinak tomu bylo v totalitě, kdy režimu více vyhovovala sociální identita<sup>4</sup>, určovaná socializací (Čačka, 2002). Dnes se sociální identitou zabývá sociální psychologie, která ji vnímá jako představu o sobě v důsledku sociálního učení, kdy nejdůležitějšími zdroji informací jsou v závislosti na věku rodina nebo vrstevnická skupina. Jedinec přirozeně porovnává svoji subjektivní a sociální identitu, intuitivně se při tom snaží o rovnováhu mezi vlastním a vnějším definováním své osoby. Rozpor mezi subjektivní a sociální identitou jedince bývá velmi zraňující, tento jev označujeme jako pocit ohrožení vlastní identity (Baumeister, 1987 in Výrost, Slaměník, 2008).

Matějček (2008) identitu řadí k základním lidským psychickým potřebám. Potřebu identity definuje jako dosažení sociální hodnoty a společenského uplatnění. Z uspokojení potřeby identity vychází zdravé vědomí vlastního Já a sebezpřijetí.

---

<sup>4</sup> Sociální identitu v totalitním režimu podporovala marxistická sociální psychologie (Čačka, 2002).

## 2 Různá pojetí identity

Následující kapitola se snaží přiblížit různé způsoby pojetí konceptu identity. Představuje pojetí z pohledu Carla G. Junga a jeho Analytické teorie, pojetí z pohledu Erika H. Eriksona v souvislosti s jeho Psychosociální teorií vývoje, dále myšlenky Carla R. Rogerse, J. E. Marcii a M. Berzonského.

### 2.1 Analytická teorie Carla G. Junga

Carl G. Jung (1875 – 1961) byl zakladatelem Analytické psychologie. Mimo jiné se soustředil na dynamiku osobní přeměny a růstu. Jung jako jeden z mála psychoanalytiků 20. století tvrdil, že vývoj neprobíhá pouze v dětství a mládí, ale pokračuje ve středním věku i stáří (Stevens, 1996).

Já („das Ich“) chápe Jung jako komplexní danost, jež tvoří celkové uvědomění si svého těla, své existence a data paměti. Já je odpovědné za trvalou identitu jedince a za jeho chování. Je to určitý druh komplexu, který je pro nás nejdražší a nejbližší. Vždy je v centru naší pozornosti a našich přání a je to absolutně nepostradatelné centrum vědomí (Jung, 1993). Takto chápané Já však poskytuje pouze obraz vědomé osobnosti, která postrádá všechny nevědomé rysy. Nevědomé rysy přitom Jung pokládal za velmi významné. Navrhl tedy termín bytostné Já („das Selbst“), kdy Já je tomuto termínu podřazeno, chová se k němu jako část k celku (Jung, 2003). Bytostné Já je tedy nejmocnější katalyzátor vnitřního růstu osoby, může významně obohacovat Já a podporovat sebeuskutečňování a celistvost jedince, je to ústřední bod osobnosti, který uchovává rovnováhu v životě (Jung, 1966 in Drapela, 2001).

Jung se zabýval životní cestou jedince, kterou vnímá jako směřování k individuaci. První životní zlom popisuje mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem nebo později. Děti si najednou uvědomí „Já jsem“. Poprvé se začnou samy prožívat, dívat se zpět do minulosti, z které si pamatují věci, jež se staly, ale často si nepamatují, že ony tam byly také (Jung, 1993). Od této chvíle mají jedinci sklon upřednostňovat vědomé Já. Tato první část života má za cíl začlenění do vnějšího světa a přizpůsobení se okolí. Jedinec tu buduje svoji personu, povrchovou složku osobnosti, která dopomáhá k úspěchu a hmotně zajišťuje nás i naši rodinu (Říčan, 2010).

K významnému obratu dochází v pozdních třicátých a raných čtyřicátých letech, kdy je důraz kladen na syntézu vědomých a nevědomých procesů, jedinec začíná upřednostňovat bytostné Já, které mu dává novou rovnováhu a střed celé osobnosti. Druhá životní část vede k prohloubení pohledu do sebe sama a k hlubší znalosti lidí (Jung, 1966 in Drapela, 2001; Jacobi, 1992). Hlavní náplní této druhé fáze je proces individuace. Individuace znamená stát se jedinečnou bytostí, tedy vlastním Já. Jedinec dosahuje nejvyššího stupně vědomí a individuality, ale také harmonie s vlastním nevědomím. Je to proces spontánní, přirozený a autonomní. Tento proces ve většině případů funguje na nevědomé úrovni (Jacobi, 1992). Pro účel individualizace je nezbytné uskutečnění bytostného Já, člověk se musí odlišit od toho, jak se jeví sobě a jiným. Identifikace jedince se sociální rolí se často odráží ve vzniku neuróz. Člověk se totiž nemůže jen tak zbavit sám sebe ve prospěch umělé osobnosti (Jung, 1998).

Jung byl přesvědčen, že archetyp<sup>5</sup> celistvost se projevuje ve snech, mýtech a představách. To dokazoval tím, že existenci určité celistvosti jedince nezávisle popisují různé kultury a náboženství. Jako symbol individuace v západních kulturách považuje svatozář, ve východních kulturách mandalu (Jung, 2003).

Teorie individuace vychází z Jungovy vlastní osobní zkušenosti. Mnozí lidé dosvědčili změnu jeho osobnosti, která u něj proběhla při vstupu do středního věku. V mládí byl Jung rezervovaný a vznětlivý, během několika málo let se z něj stal moudrý vyzrálý muž (Stevens, 1996; Říčan, 2010).

## **2.2 Psychosociální teorie vývoje Erika H. Eriksona**

Erik H. Erikson (1902 – 1944) je jeden z nejvýznamnějších představitelů psychiatrie, psychoanalýzy a humanistické filozofie 20. století. Mezi jeho největší přínos patří Psychosociální teorie vývoje, která je zaměřena na celoživotní vývoj Ega. Koncept identity v této teorii hraje zásadní roli především v období adolescence. Při vytváření této vývojové teorie vycházel především z Freudovy psychoanalýzy. Erikson (2002) předpokládal, že pro utváření osobnosti je důležitá interakce jedince se sociálním

---

<sup>5</sup> Archetyp Jung (1993) považoval za nejstarší, typické a transkulturně sdílené zkušenosti lidstva.

prostředím. V každé jednotlivé fázi vývoje se objevuje klíčový konflikt, jehož vyřešením získává Ego nové specifické vlastnosti a kvality, které způsobují narůstání pocitu jeho síly. Nedojde-li k vyřešení konfliktu, převládne negativní pól a nevznikne patřičná ctnost. To může oslabit Ego, duševní vývoj jedince může stagnovat (Erikson, 1950 in Drapela, 2001). Inspirací pro vytvoření psychosociální teorie se Eriksonovi stal vlastní život. Od raného dětství prožíval krizi identity, která ovlivnila jeho myšlení a stala se typickým znakem jeho teorie (Drapela, 2001; Říčan, 2010).

Pojem identity Erikson (1968, in Macek, 2003) vnímá jako získání pocitu vlastní jedinečnosti, celistvosti, stability, sjednocení vlastní zkušenosti v čase, pocit vlastní sociální hodnoty. Tato integrace je základem pro vývoj v následujících etapách. Pokud integrace chybí, vzniká difúzní identita, kterou autor chápe jako nepřítomnost nebo odmítání sebe samého jako jedinečného a lišícího se od ostatních.

### **2.2.1 Eriksonova vývojová stádia**

#### *Základní důvěra proti základní nedůvěře*

*Věk:* 0 – 1 rok, kojenecké období

*Základní ctnost:* naděje

*Významné vztahy:* mateřská osoba

Vytvoření základní důvěry je úkolem mateřské péče. Mateřský vztah a citlivá péče vytváří u dítěte základ pocitu vlastní identity. Bez základní důvěry nemůže identita vůbec vzniknout. Dítě se učí důvěřovat nejprve matce ale posléze i sobě samému. Ze základní důvěry vyrůstá také naděje, která je tu vnímána jako čistá budoucnost, základní síla k přežití ale i základem vztahu k Bohu.

#### *Autonomie proti studu a pochybám*

*Věk:* 1. - 3. rok, batolecí období

*Základní ctnost:* vůle

*Významné vztahy:* rodičovské osoby

V tomto období je velmi významný rozvoj autonomie, sebeovládání a samostatnosti. Dítě tu má jednu z prvních možností volby při ovládnutí vlastního těla a psychických procesů. Rozvoj svalstva dítěti umožňuje experimentovat se zadržováním a pouštěním stolice. Držení se může stát krutým zadržováním a omezováním nebo vzorcem péče. Pouštění dítě může vnímat jako uvolnění ale i nepřátelské vypouštění destruktivních sil.

Dítě by mělo být vedeno k autonomii, ale zároveň by pevné vedení mělo dítě chránit před anarchií. Toto stádium se stává rozhodující pro poměr mezi láskou a nenávistí, spoluprací a vzdorovitostí, svobodou vyjadřování sebe sama a jejím potlačováním. Ze zvládnutí sebeovládání bez ztráty sebeúcty se tvoří pocit dobré vůle a hrdosti. Naopak pocit ztráty sebeovládání vyvolává sklon k pochybnostem a studu.

#### *Iniciativa proti vině*

*Věk:* 3. - 6. rok, předškolní období

*Základní ctnost:* záměr, rozhodnost

*Významné vztahy:* základní rodina

V tomto období dítě jakoby sroste z hlediska osobnosti i z tělesného pohledu. Je více sebou samým. Velmi důležitá je tu hra, která se pro dítě stává raným zdrojem vlastní identity. U dítěte dochází k aktivní činnosti, k podnikání a plánování, postupně se u nich vyvíjí i svědomí. Nevhodná výchova může vést k citlivému nebo naopak krutému svědomí. Děti soutěží o privilegované postavení u pečující osoby. Neúspěch může vést k rezignaci, pocitu viny a úzkosti.

#### *Zručnost proti méněcennosti*

*Věk:* 6. – 12. rok, školní období

*Základní ctnost:* schopnost

*Významné vztahy:* sousedství, škola

Hra dítěte přechází v produktivní činnosti, vytváří si vztah k práci a pracovním návykům. Hranice Ega zahrnují nástroje a dovednosti dítěte. U dítěte se však mohou vytvořit pocity nedostatečnosti a méněcennosti. Dítě si začíná všímat vlastních limitů a odlišností. Roste pro něj význam širší společnosti, chápe díky ní smysluplnost rolí.

#### *Identita proti zmatení rolí*

*Věk:* 12. – 20. rok, pubescence, adolescence

*Základní ctnost:* věrnost

*Významné vztahy:* skupina vrstevníků a party, modely vůdcovství

Hlavním úkolem tohoto období je vytvoření si vlastní identity. Dosavadní totožnost a vazby, na které doposud dítě spoléhalo, se vzhledem k rychlému tělesnému a pohlavnímu růstu stávají nedostačující. I když sjednocuje všechny svoje dosavadní představy o sobě samém, vytvářející se identitě tyto dětské představy nestačí. Jedinec tedy začíná

experimentovat s vlastní osobností, testovat svoje možnosti a ve velké míře o sobě samým přemýšlet. Mysl mladého člověka se dostává do tzv. stavu moratoria, tedy psychosociálního stádia mezi dětstvím a dospělostí. Jedinec velmi touží být respektován společností a je pro něho důležité, co si o něm společnost myslí. Za nebezpečí tohoto období je vnímáno zmatení rolí a nadměrná identifikace se vzorem. Identita se také v krajních případech nemusí vůbec vytvořit.

#### *Intimita proti izolaci*

Věk: 20. – 30. rok, časná dospělost

*Základní ctnost:* láska

*Významné vztahy:* partneři v přátelství, v sexu, soupeření, spolupráce

Dospělý jedinec, který ukončil hledání vlastní identity, je ochoten ji spojit s identitou ostatních. Touží po intimitě, tedy po vstoupení do konkrétních spojení identit a partnerství, je připraven dávat oběti a přijmout kompromisy. Spojení identit při intimním vztahu může jedinci dopomoci i k formování vlastní identity. V některých případech jedinci v tomto období čelí strachu ze ztráty vlastního Ega. Vyhýbání se sblížení s druhým z obav ztráty vlastní identity však vede k pocitu izolace a distancování se od ostatních.

#### *Generativita proti stagnaci*

Věk: 30. – 65. rok, dospělost

*Základní ctnost:* péče

*Významné vztahy:* samostatná práce, sdílená domácnost

Dospělí jedinec potřebuje, aby ho někdo potřeboval. Jeho vůle je vedená k plození, vedení další generace a péči o potomky. Touží vykonat něco, co bude přesahovat jeho vlastní osobu. Kromě rodičovství mohou jedinci potřebu vytvářet něco hodnotného uspokojovat hmotnými statky, uměleckými díly či tvůrčími myšlenkami. V případě neuspokojení tohoto vývojového úkolu dochází k regresi a často také k pocitům stagnace a osobního ochuzení.

#### *Ego integrita proti zoufalství*

Věk: od 65 let, zralý věk

*Základní ctnost:* moudrost

*Významné vztahy:* lidstvo, vrstevníci



Integrita Ega vyjadřuje, že si je jedinec jistý, že směřuje k řádu a smyslu. Jedinec se ohlíží do vlastní minulosti s pocitem dobře vykonaného díla a osobního naplnění. Objevuje se u lidí, kteří prošli všemi sedmi předchozími stádii a kteří nabyly všech jejich ctností. Ego integrita přijímá jeden jediný životní cyklus jedince jako něco, co muselo být a co nebylo možno nijak nahradit. Nedostatek integrity osobnosti se projevuje strachem ze smrti, zoufalstvím z toho, že se čas krátí, že je nedostatek času na to zkusit alternativní cesty k integritě (Erikson, 1999, 2002).

### **2.3 Humanistické pojetí Carla R. Rogerse**

Carl R. Rogers (1902-1987) patří mezi humanisticky orientované psychology. Navrhl novou teorii osobnosti, zaměřenou na pojem Self, která zdůrazňuje jednotu a jedinečnost každého jedince. Ve svých teoriích kladl důraz na osobní růst. Vytvořil psychoterapeutickou školu, známou jako terapie zaměřená na klienta („person-centred-therapy“)<sup>6</sup>.

Rogers (1998) definuje Self jako jednu možnou, diferencovanou a vědomí potenciálně přístupnou formu aktualizační tendence. Termín se obvykle používá, když se hovoří o osobě či o jejím pohledu na sebe sama. Self je v Rogersově teorii potřeba odlišit od Organismu. Organismus je vnímán jako psychofyzický základ veškerého prožívání. Zahrnuje myšlení, touhy, fyziologické odezvy emoce a některé druhy chování. Tyto prožitky mohou být příjemné, ale také ohrožující reakcí okolí. Obsahuje pravou subjektivní skutečnost jedince. Self se na rozdíl od Organismu, který je přítomen od narození, utváří na základě zkušenosti získávanou v kontaktu s přírodním a sociálním okolím ale i v kontaktu se sebou samým (Říčan, 2010).

Jako jedinou motivační sílu popisuje Rogers (1959 in Prochaska, Norcross, 1999) tendenci k sebeaktualizaci. Tato motivační síla zahrnuje mimo jiné i potřeby seberozvíjení, nezávislost, sebeřízení a naplnění prostřednictvím opravdových interpersonálních vztahů. S postupným vývojem Já vzniká silná potřeba pozitivního ocenění, která se v určité části vývoje stává nejsilnější potřebou. Každý jedinec má také vlastní proces organistického hodnocení, který mu umožňuje hodnotit zkušenosti, které náš život zkvalitňují, a negativně

---

<sup>6</sup> V terapii zaměřené na klienta jde především o podněcování klienta k samostatnému rozvoji. Terapie se uskutečňuje prostřednictvím důvěrného otevřeného rozhovoru (Kratochvíl, 2002).

hodnotit zkušenosti bránící růstu. Nejdůležitější informace k hodnocení jedinci dávají interpersonální vztahy. V teorii sebeaktualizace Rogers vychází přímo z vlastní dlouhodobé terapeutické praxe a právě pro potřeby praxe ji taky vytvořil.

Tendence k sebeaktualizaci se vytváří pouze ve vhodné atmosféře zdravých interpersonálních vztahů. K vytvoření atmosféry skutečně podporující osobní růst jsou nutné tři podmínky, které jsou platné nejen mezi klientem a terapeutem, ale také mezi rodičem a dítětem, učitelem a žákem apod. První podmínkou je kongruentnost čili autentičnost a opravdovost v chování a prožívání. Lidé by měli být sami sebou a přistupovat k sobě otevřeně. Druhou podmínkou je bezpodmínečně kladné přijetí. Osobnímu růstu jedince prospívá, když je přijímán laskavě a takový, jaký opravdu je. Tato podmínka platí i ve vztahu k sobě samému, jedinec by neměl vnímat žádný ze svých prožitků jako méně hodný pozitivního přijetí. Třetí podmínkou zdravých mezilidských vztahů je empatie. Empatické naslouchání jedinci umožňuje intenzivnější a spolehlivější porozumění toku vlastních myšlenek. Jedinci obklopeni atmosférou zdravých interpersonálních vztahů se více zajímají o své Self a často si sebe také více váží (Rogers, 1998).

Lidé si dle Rogerse vytváří ideální Self, tedy představu, kam směřují, jaké mají ideály a jakými chtějí být. V rámci sebereflexe potom ideální Self srovnávají se svým sebepojetím, které v této souvislosti označujeme jako reálné Self. Jestliže se ideální a reálné Self shodují, pak je sebehodnocení jedince kladné. Jsou-li Self od sebe příliš vzdálené, mohou se objevit poruchy přizpůsobení nebo úzkosti z frustrace potřeby sebepřijetí. Sblížení obou Self se může stát významným ukazatelem osobního růstu. Ideální Self působí jako významný motivační činitel (Cakirpaloglu, 2011, pers. comm.). Rogers ve své praxi měřil přesný vztah mezi ideálním a reálným Self. Využíval při tom techniku založenou na Q-třídění (viz kap. 4.4). Tuto techniku klientům předkládal na začátku a na konci terapie, aby mohl zaznamenávat jejich pokroky (Kratochvíl, 2002).

## 2.4 Typologie statusů identity dle Jamese E. Marcii

James E. Marcia ve svém díle navazoval na Eriksonovo pojetí identity, které operacionalizoval. Klíčové jsou pro něj dva termíny: závazek („commitment“) a hledání („exploration“)<sup>7</sup>. Hledání je aktivním procesem, v rámci kterého pozorujeme zkoušení a objevování. Cílem je dosažení pocitu sebe. Závazek vyjadřuje určitou investici a přijetí zodpovědnosti v určitých oblastech života. Může to být zodpovědnost za dodržování norem vytvořených společnostmi nebo sebou samým nebo zodpovědnost za vlastní názor. Přítomnost a nepřítomnost těchto dvou klíčových termínů jsou základem pro kvalifikaci čtyř potencionálních statusů identity (Marcia, 1980).

Rozptýlená identita („identity diffusion“) je stav, kdy jedinec neprožívá závazek ani hledání, nezabývá se budoucností ani sebereflexí, je orientovaný na přítomnost. Daný jedinec je snadno ovlivnitelný, často mění názory a přesvědčení. Ani sebehodnocení v tomto případě není stabilní.

Dosažení identity („identity achievement“) je provázeno hledáním i závazkem. Minulost, přítomnost i budoucnost tvoří smysluplný celek. Jedinec si je vědom integrity vlastní osobnosti, jedinečnosti ale i sounáležitosti s druhými lidmi.

Předčasně uzavřenou identitu („foreclosure“) charakterizuje přijetí závazku, ale nepřítomnost hledání. Jedinec přijímá obraz sebe samotného bez aktivního hledání, bez krizí a pochybností. Takový jedinec nekriticky přijímá normy a hodnoty od autorit.

Status moratoria („moratorium“) je stav aktivního hledání, typická je otevřenost ke zkušenosti a přemýšlení o sobě, experimentování, zkoušení si rolí a objevování hodnot. Jedinec však na sebe nebere skutečný závazek (Marcia, 1980).

Žádný stav identity nelze jednoznačně označit jako kladný či záporný. Každý status má svoji zdravou a patologickou variantu. Jednotlivé stavy identity Marcia nepovažuje za vývojová stádia. Pouze zdůrazňuje, že status moratoria a rozptýlená identita jsou typickými pro období adolescence a že měly předcházet dosažení identity. Jako problematiku hodnotí, jestliže není proces utváření identity zakončen dosažením identity a ostatní statusy se objevují až do dospělosti (Macek in Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003).

---

<sup>7</sup> V některých pracích je tento termín nahrazován pojmem krize („crisis“).

## 2.5 Styly definování dle M. Berzonského

M. Berzonsky při své teorii vycházel z J. Marcii, na identitu však nepohlížel jako na stav, ale jako na proces sebedefinování. Navrhl tři strategie utváření identity, a to informační, normativní a vyhýbavou, někdy označovanou jako difuzní. Tyto strategie se liší sociálně-kognitivními přístupy k řešení problémů a rozhodování se. Berzonsky (1995 in Macek, 2003) zdůrazňuje při utváření identity nejen obecnější kognitivní styl osobnosti, ale i celkové emoční ladění a temperament jedince.

Informační styl sebedefinování je charakterizován aktivním záměrným hledáním informací o sobě samém, které slouží k hlubšímu sebeporozumění. Ve vlastním sebepojetí jsou jedinci nezávislí, uvědomují si dynamičnost a proměnlivost vlastní osoby.

Do normativního stylu sebedefinování spadají jedinci, jejichž sebepojetí a sebehodnocení se odráží od reakcí vnějšího sociálního světa. Důležité jsou pro ně hodnoty, očekávání a soudy autorit a referenčních skupin.

Vyhýbavý styl se vymezuje určitou nechtí, až odmítáním jasného vymezení vlastní identity. Jedinci se neradi přemýšlí o sobě samém, vyhýbají se aktivnímu hledání a poznávání. Jejich chování motivují konkrétní zisky. Identitu si tvoří „ad hoc“ (Berzonsky, 1990 in Bouša, 2008; Macek in Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003).

Proces sebedefinování Berzonsky operacionalizoval pomocí dotazníku Inventář stylů identity (viz kap. 4.2).

### **3 Formování identity**

V následující kapitole bude popsáno formování jáské zkušenosti, sebepojetí a identity z pohledu vývojové psychologie, a to od novorozeneckého období až po stáří. Kapitola je rozdělena do dvou podkapitol z důvodu, že do období adolescence ještě nemůžeme mluvit o identitě v pravém slova smyslu. Osobní identita jedinci dává pocity relevantnosti a subjektivní důležitosti. Tyto potřeby se u jedince obvykle objevují až v adolescenci (Macek, 2003; Vágnerová, 2000). Nelze ale říci, že by se do období adolescence jáská zkušenost vůbec nevyvíjela. Vztah k sobě samému si dítě vytváří již od počátku života. Verry (Kohoutek, 2000) dokonce tvrdí, že způsob jakým bude jedinec vnímat sám sebe, do jisté míry ovlivňuje i to, jaké signály k němu přicházejí během nitroděložního vývoje. Během prvního roku života si dítě začíná utvářet vztah k sobě samému odlišováním sebe od okolí. Postupným nabýváním informací o sobě, které získává na základě zpětné vazby z prostředí, a vlastního hodnocení si dítě vytváří vlastní sebepojetí, které je základem pro vytvoření vlastní identity (Blatný, 2003).

#### **3.1 Vývojová stádia pokládající základ pro vytvoření identity**

##### **3.1.1 Novorozenecké a kojenecké období**

Novorozenecké období vymezujeme od narození přibližně do jednoho měsíce života dítěte, označujeme jej jako období adaptace na nové prostředí, kterému se musí v krátkém časovém úseku přizpůsobit. Dítě je vybaveno vrozenými, nepodmíněnými reflexy, které mu mají adaptaci usnadnit. Následuje období kojenecké, které trvá do jednoho roku. Je to období nejintenzivnějšího vývojového úseku (Pugnerová in Šimíčková Číšková, 2005). Dle Piageta (1999) se kognitivní vývoj dítěte zhruba do 18 až 24 měsíců nachází ve stádiu senzomotorického myšlení. Myšlení dítěte je úzce spojeno s vnímáním a pohyby dítěte, je vázáno na bezprostřední kontakt s poznávaným. V tomto období tedy ještě dítě není biologicky schopno uvědomovat si samo sebe.

Velikou roli v novorozeneckém a kojeneckém období hraje postava pečující osoby, kterou je ve většině případů matka. Matka pro dítě v nejranějších obdobích reprezentuje celý svět, vztahují se k ní všechny aktivity a zájmy dítěte, poskytuje mu pocit bezpečí a jistoty. Potřeba závislosti, připoutání a lásky bývá v tomto období považována za jednu z nejsilnějších psychických potřeb (Pugnerová in Šimíčková Číšková, 2005).

V nejranějších obdobích vývoje si dítě plně neuvědomuje hranice vlastní osoby, nedokáže se diferencovat od pečující osoby. K základnímu uvědomování si vlastní bytosti dochází kolem 6. měsíce života dítěte. Odlišení vlastní existence od okolí nemá charakter náhlého zlomu, ale je to postupný proces uvědomování si vlastní bytosti. Říčan (2004) tohle období považuje za hlavní událost prvního roku života, označuje ho jako tzv. psychické narození, kdy se neurčité „My“ promění v „Já a Ty“. Dítě postupně začíná vnímat hranici mezi sebou samým, matkou a okolním světem.

V druhé polovině kojeneckého období je prožitek sebe sama vázán na tělesné schéma. Pomocí vizuálních a taktilně kinestetických zkušeností si uvědomuje, že není součástí okolí, ale že je od něj oddělené. Dítě si již uvědomuje vlastní tělo a postupně odhaluje své tělesné možnosti. Důležitým mezníkem je pochopení vlastního jednání, kdy zjišťuje, že jeho aktivita je podnětem pro změnu, čímž může dosáhnout vlastního cíle. Začíná si být tedy vědomo, že může samo ovlivňovat své okolí. Dítě si kromě tělesného schématu postupně uvědomuje také své citové prožitky. Začíná chápat příčinnou souvislost mezi podnětem a emoční reakcí, kterou vyvolá, v rámci svých možností je také schopno vnímat stálost a kontinuitu vlastní existence (Vágnerová, 2005).

### **3.1.2 Batolecí období**

Batolecím obdobím se označuje 2. a 3. rok života dítěte. Pro toto období bývá charakteristická fáze vzdoru a negativismu. Negativismus a čím dál větší samostatnost dítěte naznačují, že si už si dítě zřetelně uvědomuje sebe samo jako autonomního jedince (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle Piageta (1999) a jeho teorie kognitivního vývoje se u dítěte kolem druhého roku věku začíná objevovat symbolické myšlení, které umožňuje představovat si něco (např. předmět, událost) pomocí něčeho jiného. Symbolické myšlení<sup>8</sup> dítěti umožňuje řeč, obrazovou představu, symbolické gesto apod. Dítě se dokáže označit slovním znakem. Symbolické myšlení tedy ovlivňuje schopnost chápání vlastní osoby. Nejprve se označuje vlastním jménem a teprve potom zájmenem já. Velice nelibě přijímá fakt, když se jiné dítě jmenuje stejně. Pro dítě to může být ohrožením vlastní identity. Pro vytváření sebepojetí je

---

<sup>8</sup> Symbolické myšlení dítěti dále umožňuje rozeznat vlastní odraz v zrcadle, později poznat i sebe samo na fotografii nebo videozáznamu. Tendence symbolizovat se může u dítěte v tomto věku objevit i ve hře, kdy jeho vlastní osobu může symbolizovat např. hračka.

důležité i vytvoření vztahu k osobnímu vlastnictví. S tím souvisí i používání a pochopení přivlastňovacích zájmen moje a tvoje. Pochopení vlastnictví je jednou ze složek pojmu trvalosti objektu. Dítě chápe, že je věc jeho, i když ji zrovna nemá na očích. Batole tedy již chápe rozdíl mezi Já a Ne-já a mezi vlastním a cizím (Vágnerová, 2005). Při vytváření sebepojetí jsou pro dítě důležité změny vztahů mezi dítětem a dospělými, dítě se v mnoha věcech začíná od dospělých osamostatňovat. Typické je odmítání direktivního usměrňování, při kterém se snaží prosazovat vlastní vůli a osobnost. Vzдор a negativismus je třeba chápat jako přirozený, zákonitý a pro zdravý vývoj sebepojetí v důsledku pozitivní (Kuric, 2001). Období vzdorů a negativismu vyžaduje správné výchovné usměrňování. Dle Eriksona (2002) by blízké osoby však také neměly zapomínat dítě pozitivními reakcemi upozorňovat na pokroky, které ve svém vývoji udělá. Dítěti se tak dostává určitého nového statusu a důležitosti a zároveň to přispívá k rozvoji skutečné sebeúcty a jasně ohraničenému Já.

Sebepojetí dítěte v batolecím věku tvoří souhrn konkrétních vlastností, schopností a popřípadě věcí, které dítě vlastní nebo osob, které jsou dítěti velmi blízké. V batolecím věku ještě nemůžeme mluvit o koherentním sebepojetí. Dítě má spíše nepropojená útržkovitá přesvědčení o vlastní osobě. Jednotlivá fakta o sobě nejsou podle své intenzity nijak odstupňována, součástí sebepojetí vlastnosti buď jsou, nebo ne. Sebehodnocení je také dichromatické, vlastnosti jsou tedy posuzovány buď jako dobré, nebo špatné. Batolata ještě neumí odlišit reálné a ideální Já. Ideální Já do svého sebepojetí zahrnují jako by bylo reálné. Sebepojetí je tedy ve většině případů nerealisticky pozitivní (Harter, 1998 in Vágnerová, 2005).

### **3.1.3 Předškolní období**

Předškolní období považujeme za věk mateřské školy, řadíme sem děti od 3 do 6 až 7 let (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dle Eriksona (2002) je v procesu hledání identity v tomto období velmi důležitá hra, která je pro dítě raným zdrojem pocitu vlastní osobnosti. Hra se stává pro dítě hlavní činností. Pro dítě je hra také významný socializační proces.

Dle Piageta (1999) a jeho teorie kognitivního vývoje se dítě mezi 4. a 7. rokem nachází na úrovni názorného myšlení. Myšlení dítěte na této úrovni je vázáno přímo na to, co vnímá nebo co si již umí představit. Dokáže již myslet v pojmech. Myšlení dítěte je

egocentrické. Dítě zaměřuje pozornost na svoji osobu, vše posuzuje pouze ze svého úhlu pohledu a ve vztahu k sobě, považuje se za střed veškerého dění. V myšlení předškolního dítěte se objevuje také prezentismus, tedy vlastnost chápat svět jen v přítomnosti, a topismus, což znamená, že pro dítě existuje jen ten prostor, ve kterém se nachází (Plevová, Petrová in Šimíčková Číšková, 2005).

Vstup do mateřské školy je pro dítě důležitým mezníkem. Dítě si začíná osvojovat nové sociální role, které se většinou v krátké době naučí ovládat a měnit podle situace. Jinou sociální roli hraje doma vůči rodičům, v mateřské škole vůči kamarádům a jiné vůči paní učitelce. V každé roli se přitom od dítěte čeká jiné vystupování. Dítě se tedy učí mluvit, gestikulovat ale i myslet odlišnými způsoby v závislosti na sociální situaci. Zvláště významnými rolami, které si dítě osvojuje v mateřské škole, jsou role spolupracovníka a soupeře (Říčan, 2004). Náročné může být dosažení rovnováhy mezi nimi.

Pro předškolní dítě jsou stále velmi důležité citové vztahy s rodiči. Rodiče již vnímá odlišně, otec je většinou vnímán jako autorita a matka jako láskyplná ochránkyně. Dle Říčana (2004) probíhá v tomto období tzv. identifikace, kdy se dítě s rodiči ztotožňuje. Dítě přejímá jejich názory, hodnoty a přání. Identifikace je velmi silná a trvalá vazba. Díky rodičům si děti začínají osvojovat i mužskou či ženskou roli ve společnosti. Toto období je tedy důležité pro budoucí rozvoj sexuální identity (Langmeier, Krejčířová, 2006).

U předškolního dítěte se začínají upevňovat určité individuální povahové vlastnosti jako iniciativnost, vytrvalost, vědomí povinnosti, ochota pomoci, samostatnost apod. Objevují se také počátky uvědomělého regulování a usměrňování vlastního chování a podřizování. Dítě se při svém chování řídí citem. Všechno, co dítě zajímá, co si pamatuje, pozoruje, poznává a o čem přemýšlí je poznamenáno pozitivními citovými vztahy (Kuric, 2001). Začínají se také diferencovat zájmy jednotlivých dětí. Zájmy dítěte předškolního věku jsou však ještě krátkodobé a přechodné. Často jsou podmíněny schopnostmi dítěte a prostředím, ve kterém vyrůstá.

Sebepojetí předškolního dítěte se váže především na pozorovatelné charakteristiky zevnějšku, tělesné a psychické schopnosti, vlastnosti a preference. Důležitou složkou sebepojetí zůstává i osobní vlastnictví. Dítě je schopno rozpoznat vlastní pohlaví, náladu,



vlastní předměty, kamarády aj. Pozorováním a zařazováním se do určitých skupin vzniká tzv. kategorické Já (Cakirpaloglu, 2011, pers. comm.). Postupně začínají mít kategorie více sociální charakter, a to zvláště v souvislosti, kdy dítě rozeznává a získává nové sociální role. Klasifikace duševních vlastností se u předškolního dítěte ještě neobjevují (Hill, 2004). Dítětem vytvořené sebepojetí ještě příliš neodpovídá skutečnosti, dítě se soustřeďuje na objektivní rysy v přítomné situaci, má tendenci nadhodnocovat a přeceňovat vlastní schopnosti. Na utváření sebepojetí má vliv i fantazie (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Konečná (2006) uvádí výsledky studií, které poukazují na to, že se sebehodnocení dítěte manifestuje do jeho chování. Pozitivní sebehodnocení se projevuje v podobě důvěry, zvědavosti, iniciativy a nezávislosti. Sebehodnocení předškolního dítěte je závislé na hodnocení druhých lidí a to především rodičů. Dítě často nekriticky přijímá různé názory i informace o vlastní osobě.

### **3.1.5 Mladší školní věk**

Období mladšího školního věku začíná ve věku 6 až 7 let a končí v 11 až 12 letech, kdy začínáme pozorovat první známky pohlavního dospívání (Kuric, 2001). Na počátku tohoto období přichází velký mezník v životě dítěte, a to vstup do základní školy. Dítě tím získává novou sociální roli, stává se školákem. Škola velmi ovlivní další vývoj osobnosti dítěte a způsob prožití zbývajících dětství. Významně se projevuje i v oblasti sebepojetí.

Velmi důležité pro psychiku dítěte je správné posouzení školní zralosti a připravenosti. Jestliže do školy nastoupí dítě nezralé či nepřipravené, bude často zažívat neúspěch spojený se silnými zápornými emocemi, které ovlivní postoje nejen ke škole, ale i k sobě samému. Naopak dítě, které bylo pro nástup do školy zralé, připravené ale nenastoupilo, zažívá následně ve škole proti ostatním dětem větší úspěchy, má přehnaně velké sebevědomí a často bývá i agresivní či lhostejné (Kolláriková, Pupala, 2001).

Dle Piageta (1999) a jeho teorie kognitivního vývoje se dítě v oblasti myšlení nachází ve stádiu konkrétních logických operací. Dítě je tedy dle této teorie již schopno různých transformací v mysli současně, což mimo jiné znamená, že už je schopno pozorovat a pochopit identitu jedince.

Dosažení konkrétního logického myšlení výrazně ovlivňuje sebezpojetí. Mimo viditelných vlastností děti začínají považovat za důležité i kompetence. Dovedou se také posuzovat z více hledisek, decentrovaně, jedna situace již nemá zásadní vliv. V sebehodnocení jsou děti mladšího školního věku již kritičtější, dovedou posuzovat své silné ale i slabé stránky. Významnou součástí sebehodnocení bývá školní úspěšnost, stále více se začínají porovnávat s vrstevníky. Pro sebehodnocení dítěte je rozhodující jeho atribuční styl, který ovlivňuje, jak vnímáme příčiny svých úspěchů či nezdarů. Je rozdíl, když dítě úspěch připisuje vlastním schopnostem a snaze nebo šťastné náhodě (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005). Sebezpojetí dítěte dále ovlivňují názory, postoje a hodnocení jiných lidí. Dítě již není tolik egocentrické a je tedy schopno uvažovat o tom, co si o něj myslí druzí. Kladné hodnoty směřující k osobnosti jedince mají za následek příznivý vývoj sebeúcty, sociálního citění, týmové spolupráce a pocitu zodpovědnosti (Cakirpaloglu, 2011, pers. comm.).

Na změnu postojů k vlastní osobě má vliv nejen rozvoj myšlení, ale také větší zralost a vyrovnanost emočního prožívání. City postupně opouštějí afektivní charakter, jsou více pod vědomou kontrolou. To způsobuje vytrácení dětské autentičnosti mezi chováním a prožíváním. Rozvíjí se i city morální, etické, sociální, intelektuální a estetické. Rozvoj vyšších citů ovlivňuje zvláště chování dítěte v kolektivu, stále důležitějším motivem se stává čest a zájem kolektivu než osobní prospěch na úkor jiných. V souvislosti se školní docházkou a nutností plnit domácí úkoly se rozvíjí také volní vlastnosti. Volný čas děti věnují mimo jiné zájmům, které mají na formování jejich osobnosti nemalý podíl. Diferencují se školní zájmy, které spočívají v oblíbenosti určitého předmětu, i mimoškolní (Kuric, 2001).

Významným prostředím je pro dítě stále rodina, je si vědomo rodinné identity. Jeho sounáležitost s rodiči a sourozenci je potvrzena stejným příjmením, společnou domácností a sdílením mnoha zážitků (Vágnerová, 2005). Rodiče dávají dítěti najevo, že si dítěte cení nebo že ho podceňují, a tím dítěti jako v zrcadle ukazují jeho hodnotu. Chování rodičů k dítěti je tedy podstatné pro jeho sebehodnocení. Rodiče jsou pro dítě ale také modelem, podle kterého si samo vytváří vlastní sebezpojetí a sebehodnocení (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dalšími významnými osobami jsou pro dítě učitelé a vychovatelé. Stoupá také potřeba kontaktu s vrstevnickou skupinou. Ta se většinou vytváří na základě snadnosti

vzájemného kontaktu. Kamarádi jsou často stejného věku a pohlaví. Mezi dětmi se vytvářejí individuální sympatie i antipatie.

U dětí se upevňují sexuální role. Seznamují se se skutečností, že se v naší společnosti od muže a ženy očekává jiné chování. Dívky a chlapci se od sebe začínají více odlišovat, což je částečně způsobeno i výchovou a očekáváním společnosti. Odlišnosti můžeme vnímat i v sebepojetí. Dívky k sobě bývají oproti chlapcům více kritické. Úspěchy dívek bývají obecně považovány za výsledky píle a snaživosti. Chlapci mívají větší sebevědomí, jsou také méně citliví k informacím o sobě od okolí (Vágnerová, 2005). Rozvíjí se také sexuální identita, kterou nevnímáme jako reakci na tlak od okolí, ale jako vnitřní pohled dítěte směrem k jeho pohlaví. K plnému pochopení sexuální identity patří rozpoznání její stability a konzistence (Langmaier, Krejčířová, 2006).

### **3.1.6 Stadium pubescence**

Období puberty časově vymezujeme dolní hranicí 10. až 11. rokem a za horní hranici považujeme 14. až 15. rok. Za synonymum pojmu pubescence bývá označováno dospívání. Bývá také používán termín prepuberta, jako přípravná fáze puberty. Pubescence je typická psychickými a tělesnými změnami podmíněnými pohlavním dospíváním (Kuric, 2001).

Nepřehlédnutelné jsou tělesné změny a pohlavní diferenciacce. Během tohoto období dozrávají pohlavní orgány a objevují se druhotné pohlavní znaky. Ke znakům dokončení pohlavního vývoje patří pravidelný menstruační cyklus u dívek a spermatogeneze u chlapců. Biologické změny mají nevyhnutelně i psychické následky. Fakt, že svaly u chlapců během pubescence dvakrát zvýší svůj objem, vede k větší sebedůvěře, energičnosti a k soutěživosti. Dívky mohou trávit celé hodiny před zrcadlem, můžou k sobě mluvit, psát si deník či se jinak přesvědčovat o své individualitě (Trpišovská, Vacínová, 2006).

Citový vývoj je ovlivněn hormonálními změnami, projevuje se citová nevyrovnanost, dráždivost, zvýšená vzrušivost a přecitlivělost. Dospívající prožívají velmi intenzivně a hluboce. Cíty se dotýkají všech stránek jeho vztahů k okolnímu světu a dávají jedinci osobitý ráz. Sociální vztahy pubescenta jsou ovlivněny snahou po nezávislosti, ovlivňují je však i hormonální změny. Typická je pro období pubescence změna vztahu k autoritám, zejména rodičům. Chování k dospělým bývá provázeno prchlivostí, vzdorovitostí a skony

k odmítání poslušnosti, často vznikají konflikty. Dospívající se snaží názorově odlišit od vychovatelů, své názory a síly však přeceňují (Binarová in Šimíčková Číšková, 2005).

Velmi významnými se stávají kontakty s vrstevníky. Častým jevem se stává identifikace dítěte s vrstevnickou skupinou. Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby dítěte. Mezi potřeby, které vrstevnická skupina uspokojuje, patří seberealizace a získávání nových zkušeností. Vrstevnická skupina však obvykle od svých členů vyžaduje konformitu a loajalitu, jejímž negativním důsledkem bývá odmítání jakýchkoli odlišností. Požadovaná uniformita se projevuje v oblékání, chování i názorech. Může se objevovat až pronásledování a šikanování dětí, které se liší (Vágnerová, 2006). Projevují se také snahy o připodobnění vlastnímu či skupinovému jevu, kterým může být zpěvák, herec, osobnost z okolí apod. Nebezpečí snahy o ztotožnění se se vzorem v období pubescence spočívá v nekritickém přijímání všech charakteristik, tedy nejen oblékání a chování, ale i sociálně patologických jevů.

I city k sobě samému procházejí změnou, typická je nevyrovnanost související s výkyvy v sebehodnocení. Dospívající se často zamýšlí nad sebou samým, zaměřuje se kromě zevnějšku také na své povahové a charakterové vlastnosti. Dospívající se porovnává s druhými, což může oslabovat jeho sebejistotu, pochybuje o svých kvalitách, často se k sobě staví kriticky a je přecitlivělý na kritiku vůči vlastní osobě. V některých případech se naopak objevuje pocit vlastní jedinečnosti vedoucí k sebeobdivování a narcismu (Binarová in Šimíčková Číšková, 2005).

Dle Piageta (1999) je jedinec ve dvanácti letech schopen dosáhnout nejvyšší stádium kognitivního vývoje, a to stádium formálních operací. To mu umožňuje usuzovat o výrocích bez přímé souvislosti s konkrétním jevem. Ke konci pubescence o sobě jedinec často uvažuje hypotetickým způsobem. Formálně operační myšlení jedinci také umožňuje porovnávat se a hodnotit podle abstraktních sociálních norem a ideálního Já. Stádium formálních myšlenkových operací je umožněno dozráváním nervového systému, konkrétně terciálních oblastí mozkové kůry (Orel, Facová, 2009).

Dospívající se tedy již nezaměřuje pouze na přítomnost, ale je schopen přemýšlet o budoucnosti, což je na konci pubescence nezbytné pro výběr střední školy a tedy i pro výběr vhodného povolání. Volba vhodného povolání či zaměření je velké rozhodnutí,

kteře jedince často ovlivní na celý život a bude součástí jeho identity. Při volbě povolání je důležité uplatňovat vlastní specifické schopnosti a zájmy i zájmy společnosti. Často se do volby odráží i očekávání rodičů, to by však s ohledem na vlastní identitu nemělo být rozhodující.

## **3.2 Vývojová stádia formující identitu**

### **3.2.1 Adolescence**

Adolescence zahrnuje období mezi 15. a 20. až 22. rokem života. Tato věková skupina bývá také označována jako dorost, mladiství či „teenagers“. Jedinec postupně dosahuje plné reprodukční zralosti, dokončuje se tělesný růst. Adolescence je také obdobím výrazné psychosociální proměny (Langmeier, Krejčířová, 2006). Je to zásadní období pro vytvoření vlastní identity. Výrazným mezníkem se stává dosažení zletilosti, která dle občanského zákoníku<sup>9</sup> nastává dovršením osmnáctého roku<sup>10</sup>. Jedinec se stává způsobilým k právním úkonům.

Velké změny můžeme pozorovat v psychických procesech adolescenta. Adolescent je schopen vést rozumové spory, hájit své názory a přesvědčení, uvážet zobecnění, logické argumentace a dokonale užívat syntézy a analýzy. Dokáže se hluboce zamýšlet nad svým životem, jeho smyslem. Vytváří si také určitý světonázor. Typickým znakem bývá také ústup od naivní romantičnosti, kterou nahrazuje reální pohled na život a jeho problémy zvláště v oblastech životních cílů. Adolescent již reálně hodnotí své schopnosti, přednosti a nedostatky. Při překonávání různých těžkostí a překážek se upevňují volní a charakterové vlastnosti, jako např. cílevědomost, sebeovládání, sebekázeň nebo houževnauvtost. Změnou prochází také citové vlastnosti, obohacuje se především jejich kvalitativní stránka. K rozkvětu dochází zejména v oblasti citů lásky, estetických a morálních. Jedinec dokáže oceňovat krásu, která může mít vliv na jeho osobnost i morální a estetické cítění (Kuric, 2001). Morální hodnoty dosahují vysoké úrovně. Dle Čačky (2000) se v období adolescence stávají hodnoty, ideje a ideály integrální součástí osobnosti.

Josselsonová (1980, in Macek, 2003) adolescenci považuje za období navazování přátelství, kdy se obnovují vztahy s rodiči, adolescent si je vědom své přetrvávající

---

<sup>9</sup> Zákon č. 40/1964 Sb.

<sup>10</sup> Zletilosti lze nabýt dříve uzavřením manželství.

závislosti, jejich autorita je však přijímána selektivně. Adolescent hledá nové pravidla a normy ve vztahu k druhým lidem. Významné jsou vztahy s vrstevníky, a to jak na rovině přátelství, tak i partnerství. Výrazný je psychosexuální vývoj, který je podmíněn pohlavním dospíváním. První fáze erotických partnerských vztahů může zasahovat již do konce pubescentního období, souvisí s uvědomováním si vlastní sexuality. Sexuální oblast se stává součástí individuální identity. Erikson (2002) označil adolescenci za období zamilovávání se, ve kterém jde do značné míry o pokus definování vlastní identity projikováním obrazu vlastního Ega do druhé osoby. Cílem je zjasňování a ucelení tohoto obrazu. Nástrojem tohoto projikování mohou být časté a dlouhé konverzace u mladých párů.

Dle Vágnerové (2005) se významným činitelem pro rozvoj identity stává zevnějšek jedince. Vzhled je první informace, kterou o jedinci druhý člověk získává. Postupně se vzhled stává cílem i prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže. Tělesná atraktivita má svoji sociální hodnotu. Atraktivní jedinci bývají lépe přijímáni mezi vrstevníky i dospělým. Míra, na kolik se jedinec subjektivně považuje za atraktivního, často ovlivňuje hierarchii hodnot, další směřování jedince nebo se může stát impulzem k hledání jiného způsobu seberealizace. Aktuální vnímání ideálu krásy, který podporují média, tlumí individuální diferenciaci a vedou k uniformitě. Uniformita může představovat pro jedince určitou jistotu. Zejména inteligentnější a vyrovnanější dospívající si naleznou individuální styl, který jim vyhovuje, a již nemají potřebu kopírovat model, byť je sociálně sebevíc oceňován. Oblečení a úprava zevnějšku se stávají prostředkem k vyjádření identity. Můžou v různé intenzitě zdůrazňovat sexuální identitu, příslušnost k určité skupině, životní styl, odlišnost od dospělých. Zevnějšek může odrážet také nejistotu a hledání vlastní identity.

Erikson (2002) považuje hledání vlastní identity za dominantní vývojový úkol adolescence (viz kap. 2.3.1). Je to proces dlouhodobý a složitý, zahrnuje v sobě sebehodnocení, sebepojetí a sebereflexi, v rámci které se stále více objevuje introspekce<sup>11</sup>. Obsahem sebehodnocení se stává vše, co je pro jedince subjektivně důležité a vztahuje se k vlastnímu Já. Ohnisky sebehodnocení se stávají stále více komplexnější analýzy motivů

---

<sup>11</sup> Introspekci považujeme za reflexi motivů a prožitků spjatých s vědomím vlastního Já (Macek, 2003).

a souvislostí. Závěry jsou obecnější a týkají se celé osobnosti (Leahy, 1985 in Macek, 2003). Sebeobraz bývá přesnější, adolescent již zastává více rolí a je schopen se na sebe podívat z různých aspektů. Součástí sebepojetí jsou soudy subjektivně významných osob, vrstevnické standardy a společenské normy. Adolescenti si vytváří tzv. ideální Já, tedy představu, kam směřují, jaké mají ideály a jakými chtějí být. Ideální Já působí jako motivační činitel. V rámci sebereflexe potom adolescenti srovnávají svoje ideální Já s reálným, aktuálním Já. Je-li ideální já příliš vzdálené od reálného Já, může se stát zdrojem nepříjemných pocitů (Macek, 2003).

Při nalezení vlastní identity se objevuje pocit vlastní autonomie a jedinečnosti, nenahraditelnosti, uvědomování si sebe samého v širším časovém horizontu, propojení vlastní minulosti, přítomnosti a další perspektivy svého života. Mít identitu znamená jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, znalost svých možností a mezí. Znamená to mít větší podíl na svém životě. Vytváří se na základě osobních a sociálních aspektů. Osobní aspekty se vytváří sebereflexí a sebehodnocením. Sociální aspekt identity je zaměřen na to, kam jedinec patří, odkud pochází a jakých sociálních skupin je součástí (Macek, 2003). Může se stát, že skupinová identita překročí identitu osobní. V tomto případě dochází k osobním střetům, zda jsem sám sebou nebo členem skupiny. Jestliže se sounáležitost se skupinou stane dominantní složkou jedincovy identity, znamená to její snadnější dosažení, zjednodušení, ale i ochuzení. Jedinec nemusí cítit odpovědnost za své chování, protože ho skupina zbavuje individuálnější odpovědnosti, s podporou skupiny se také cítí silněji (Trpišovská, Vacínová, 2006). Následkem může být agresivní chování.

Přijetí nové identity znamená rozchod s dřívější naivní, méně uvědomělou, ale přesto fungující identitou dítěte. Opouštění starých jistot bývá spojováno se zmatkem, který může připomínat duševní poruchu. Důsledkem náročnosti dospívání je, že adolescenti touží po odkladu, hledají nějaký prozatímní způsob existence (Říčan, 2004). Erikson (2002) označuje toto vývojové období jako adolescentní psychosociální moratorium. Moratorium se může projevat podivným, asociálním chováním, ale i přehnanou pílí a zaujetím.

### 3.2.2 Časná dospělost

Langmerier a Krejříčová (2006) vymezují časnou dospělost od 20 do 25 až 30 let. Je to období mezi adolescencí a plnou dospělostí. Časná dospělost se vymezuje s přihlédnutím na věk jedince, převzetí specifických vývojových úkolů a dosažení určitého stupně zralosti.

Lidské vlastnosti určující stupeň zralosti a dospělosti jsou spíše orientační, měli bychom je brát spíše jako ideál než skutečnost. Dospělý jedinec by měl být pracovně výkonný, schopný překonávat různé překážky a udržet si životní rovnováhu. Je to pevná, eticky stabilní osobnost s nadhledem na smysl lidské existence. Důležitým znakem zralosti je i schopnost stát se materiálně a ekonomicky nezávislý (Kuric, 2001). Z pohledu tělesného vývoje je časná dospělost dobou největší síly, energie, vitálního elánu a zdraví. I výkonnost mozku je na vrcholu. Jedinec často dosahuje vysokého sebevědomí, podmíněného plnou tělesnou i duševní zralostí a nastupující samostatností (Říčan, 2004). Snaha o samostatný život odhaluje mladým lidem další vlastnosti jich samých, některé jsou pro ně sympatické více jiné méně.

Osobnostní rozvoj mladých lidí probíhá na úrovni sebepojetí a ve vztahu k jiným lidem. Osobní identita je již stabilní, realistická a přijatelně pozitivní. Současná doba má v oblasti utváření osobnosti oproti minulosti jisté výhody. Zatímco v minulosti bylo ve volbě povolání či společenském statusu rodové předurčení, dnes má dospělí již možnost osobní volby ve všech oblastech lidského života. V rámci tohoto posunu se také uvolňují příbuzenské vztahy, a to především ve větších městech (Vágnerová, 2007).

V dospělosti pozorujeme výrazné genderové rozdíly. V každé situaci je jedinec buď mužem nebo ženou. Odlišná je i identita mezi pohlavími. Mužská identita je po celý život vázána na schopnost oddělit se, stát se samostatným a nezávislým, a to i na intimních vztazích, které by mohli ohrožovat kariérní růst. Ženy naopak přizpůsobují svoji identitu vztahům. Když ženy popisují svoji identitu, zdůrazňují role přítelkyně, matky, sestry apod. Muži při popisu své identity spíše poukazují na své úspěchy v práci, ve sportu, ve světě (West, 2002).

Časná dospělost je senzitivním obdobím pro vytvoření milostné intimity. Jedinec je již citově zralý a schopný dlouhodobých partnerských vztahů, ty jsou hlavním tématem



mladé dospělosti. Partnerské vztahy bezpochyby pramení ze sexuálního pudu. Vztah je vždy spojen s určitým závazkem, od partnerů je očekávána věrnost. Podmínkou intenzivního a dlouhodobého vztahu je bezpečný pocit a vědomí vlastní identity. Není-li vytvořena vlastní identita, hrozí nebezpečí identifikace s partnerem a vzdání se své identity. Jedinec potom nežije svůj život, ale život partnera, to v konečném důsledku ohrožuje i intimitu. Zdá se paradoxní, že teprve až mladý člověk pozná, že dokáže žít sám, dokáže žít s druhým (Říčan, 2004). Dle Eriksona (1999) je úkolem časně dospělosti schopnost vzdát se vlastní identity a spojit ji s druhou osobou ve prospěch intimity. Intimitu vnímáme jako tělesnou a duševní něhu, sebeotevření, vzájemnou důvěru, úctu, respekt, pravdivé poznání partnera, společné plány, hravost, objevování, úžas a obdiv. Jestliže se neobjeví intimita přichází izolace a zklamání (viz kap. 2.3.1).

Významnou otázkou je i výběr partnera, který bezpochyby ovlivňuje i pojetí sebe sama. Každý jedinec hledá takového partnera, který by naplňoval jeho očekávání a saturoval jeho potřeby. Představu o žádoucím partnerovi si vytváříme ve vztahu k sobě samému, k vlastní osobnosti. Velmi ji ovlivňuje naše momentální sebehodnocení, jedinec se snaží najít někoho sobě rovného (Vágnerová, 2007). V druhé polovině tohoto období mladí lidé vstupují do manželských svazků a mnohdy již přivádějí na svět potomky. Vstup do manželství je velmi významným mezníkem v životě, jedinec si manželstvím vytváří prostor, v němž se bude odehrávat velká část jeho života. Pokrokem dnešní doby je možnost osobní volby, s kým strávíme zbytek života. V minulosti manželské svazky domlouvali celé rodiny.

Součástí osobní identity se stává i profesní role, která slouží jedinci jako zdroj sebestopírání a sebedůvěry, ovlivňuje také jeho sociální status. Profesní role jedinci také zajišťuje uspokojování základních psychologických potřeb, a to potřebu seberealizace, smyslu života, samostatnosti, nezávislosti, změny, nových zkušeností, sociálního kontaktu a otevřené budoucnosti (Vágnerová, 2007).

### **3.2.3 Střední dospělost**

Střední dospělost věkově vymezujeme mezi 30. až 45. rokem. Je to období plné výkonnosti, stability, zodpovědnosti a zaměření na dlouhodobější cíle. Jedinec má velkou potřebu seberealizace. Významnou složkou naplnění života dospělého je manželství a rodičovství (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Po 30. roce dochází k období prvního bilancování, které je spojeno s přechodem do další fáze života. Jedinec hodnotí míru spokojenosti s vlastním životem. Bilancování může být impulzem ke změně, k plánování dalšího životního směřování. V tomto období bývá velmi významnou potřebou otevřená budoucnost. Třicetiletý člověk touží vybudovat něco, co bude mít delší trvání než jeho fyzická existence. Je schopen potlačit momentální potřeby ve prospěch trvalejších hodnot (Vágnerová, 2007). Jung (1998) ve svém pojetí vývoje osobnosti popisuje, že jedinec ve svých 33 letech buduje tzv. personu, tedy systém psychologických vztahů a sociálních rolí, podle které by měl člověk v tomto věku obrazně zasadit strom, postavit dům a zplodit syna.

Pro ženskou identitu je velmi důležitým momentem mateřství. Mateřství ovlivňuje celkové sebedefinování, žena přijímá nové společenské role, mění celkový pohled na sebe samou, je posilována také generová identita. U matky můžeme často pozorovat dospění, větší jistotu v sebe samu, ujasnění priorit a uspokojení ze svého života. Ke změně často dochází díky zkušenosti z porodu, který bývá vnímán jako pocit vlastního úspěchu. Změna v životě ženy po narození dítěte se stává zdrojem reflexe a srovnávání s předchozím životem. Objevují se různé podoby prožívání mateřství. U některých žen můžeme pozorovat naprostou identifikaci s rolí matky a s potřebami dítěte, které je vnímáno jako naplnění života. Mateřství se však pro ženu nemusí vždy stát zdrojem vlastní identity. Žena může mít i jiné výrazné realizace či sebedefinace. Zda a v jaké intenzitě se mateřství promítne do identity matky, ovlivňuje věk, zkušenosti, postoje, vlastní hierarchie potřeb apod. V případě, že je pro ženu primární důležitostí autonomní identita, se mateřství stává zdrojem nespokojenosti. Mateřství může být vnímáno jako přerušování vlastní realizace, může na něj být pohlíženo jako na překážku v pracovním růstu, žena si také může připadat podceňovaná a izolovaná ze strany společnosti (Bartlová, 2007).

V tomto období se také mění celkové citové vztahy k lidem, dospělí lidé redukují svoji sociální síť. Četnost kontaktů se sice redukuje, jejich kvalita ale narůstá. Vybrané vztahy se stávají hlubšími, trvalejšími a tedy i více uspokojivějšími. Tyto hluboké a oboustranné city se stávají významnou součástí identity jedince (Vágnerová, 2007).

V období střední dospělosti pozorujeme změnu ve vzhledu obličeje i celého těla, tkáň ztrácí pevnost i objem, usazuje se tuk, klesají nadra, zmenšuje se také pružnost

pohybů. Zvláště ženy jsou na tyto změny velmi citlivé, často se odrazí v sebevědomí a celkovém sebepojetí (Říčan, 2004).

### **3.2.4 Pozdní dospělost**

Pozdní dospělost je období od 40-45 let do zhruba 65 let. Je to období relativně klidné. Po odchodu dětí z domova je lidem dopřáno více volného času a méně starostí a odpovědnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Začátek tohoto období se přibližně shoduje se středem života. Ten bývá považován za důležitý životní mezník. V souvislosti s tímto obdobím se hovoří o krizi středního věku, která je spojena s pocity prázdnoty, napětí, nespokojenosti a nesmyslnosti dosavadního směřování vlastního života. Typický je obrat v chápání vlastního života a tendence k bilancování. Bilancování pramení z vědomí předělu vlastního života a jeho budoucí časové omezenosti. Jedinec posuzuje svoji minulost, srovnává ji s dřívějšími ideály a posuzuje jejich naplnění. Zamýšlí se však i nad svojí budoucností, nad svými možnostmi. V tomto období roste tendence zabývat se sám sebou, svými pocity, postoji apod. Stejně jako v adolescenci jedince vlastní pocity přitahují více než okolní svět, jedinec se stává introvertnějším (Vágnerová, 2007).

Pozdní dospělost se dle Kurice (2001) často spojuje s významným společenským postavením, profesní kariéra je na vrcholu. Jedinci staví na své autoritě, která je objektivně uznávána. Často bývají na vedoucích pozicích, což přispívá ke kladnému sebehodnocení. Charakteristické je vyzrálé a taktické chování, značné vědomosti, pracovní rutina, odbornost, asertivita a celkový nadhled.

Významným procesem v pozdní dospělosti je klimakterium, což je proces zahrnující fyziologické a psychologické změny osobnosti. O klimakteriu mluvíme především v souvislosti s vymizením menstruace u žen, ale příznaky se objevují i u mužů. Jde o proces komplexní, složitý a především individuálně variabilní. Mezi psychologické příznaky řadíme pocity beznaděje, ztrátu životního optimismu a osobních hodnot (Kurice, 2001). Mezi tělesné příznaky patří mimo jiné i ochablost ňader, hlubší vrásky a částečná ztráta ženského vzhledu. Příznaky klimakteria mohou snadno přerůst v pocity méněcennosti nebo ve strach ze ztráty ženské identity (Říčan, 2004).

Na konci tohoto období se objevuje přijetí faktu stárnutí, což se promítá i ve změně identity jedince. Vzhledem ke zhoršení tělesných funkcí a změně zevnějšku stárnoucí člověk již nemůže svoji identitu opírat o biologicky podmíněné kompetence. Musí tedy přehodnotit svoje postoje a zaměřit se na jiné hodnoty. Ztráta atraktivity bývá tíživá především pro ženy. Na změnu identity má vliv i proměna myšlení. Jedinec začíná uvažovat spíše pod vlivem dřívější zkušenosti a klade důraz na jiné aspekty reality, projevuje se moudrost a nadhled. Významnou složkou identity se může stát to, co člověk vytvořil. Zvláštní postavení má profesní role, jedinec si začíná více uvědomovat její hodnoty i proto, že se blíží odchod do důchodu a tím i ztráta této důležité části identity. Nepříjemnou součástí identity se může stát vědomí poklesu vlastní hodnoty pro společnost, přinejmenším v profesní oblasti (Vágnerová, 2007).

### **3.2.5 Stáří**

Stáří můžeme rozdělit na tři dílčí období a to počáteční stáří, které datujeme přibližně mezi 65. a 75. rokem, pokročilý věk mezi 75. a 90. rokem a vlastní stáří, které začíná 90. rokem života jedince. Dělení na tyto tři období je pouze teoretické a nepřesné. Více než chronologický věk jsou totiž důležitější individuální rozdíly (Říčan, 2004). Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje je hlavním úkolem stáří dosažení integrity Ega (viz kap. 2.2).

Typická je v tomto životním období tělesná involuce, která je však těsně spjata i s problémy stárnutí psychického. S pokročilejším věkem postupně slábne plasticita myšlení, charakteristická je jeho stereotypnost. Pozornost se často zaměřuje na minulost. Nevyhnutelný je také postupný úbytek senzoričkových schopností a v důsledku toho i zpomalení a oslabení psychomotorických aktivit, procesu učení a sociálních aktivit. Biologické a psychologické stárnutí je neoddelitelně spjata i s jeho sociálně patologickou pozicí. Jedinec je řazen do společnosti „důchodců“, tedy lidí třetího věku, ztrácí společenský vliv, zpřetrhávají se širší společenské kontakty. Stává se ekonomicky závislým na často skromně vyměřeném důchodu a lidsky závislým na rodině či domovu pro seniory (Kuric, 2001). Ve stáří se objevuje citová labilita, která je způsobená fyziologickými změnami, ztrátou orientace na budoucnost a snížením sebehodnocení (Holásková in Šimíčková Čiškova, 2005).

V průběhu stáří se specificky mění i osobnost jedince. Nejčastěji dochází ke zdůraznění některých vlastností. V důsledku toho se může změnit i celá struktura osobnosti jedince. Vágnerová (2000) diferencuje tři kategorie ve změnách osobnosti. Do první kategorie řadí opatrnost, nerozhodnost a puntičkářství, které vznikají na základě zvyšující se nejistoty a snižující se sebedůvěry na základě úbytku kompetencí. Do druhé kategorie řadí úzkostnost a skon k nespokojenosti, které pramení z úbytku různých funkcí a z vyplývající nižší tolerance k zátěži. Do třetí kategorie potom řadí egocentrismus, sobectví, podezíravost, vztahovačnost, prohlubování introverze a jiné vlastnosti, které se nějak projevují ve vztahu k lidem. Tyto vlastnosti vznikají kvůli nejistotě ve vztahu k lidem, na které již starý člověk nestačí a někdy jim ani nerozumí.

Identita jedince ve stáří prochází další zásadní změnou, mění se pod tlakem okolností, a to zásadním způsobem. Staří lidé ztrácí mnoho rolí a zažívají úpadek svých kompetencí. Subjektivně významnými se stávají vzpomínky jedince. Díky nim mohou osobně významné role a kompetence zůstat součástí identity. Ve stáří může jedinec vzpomínky užívat k zachování si své sebeceny a k vylepšení své momentální identity. Stárnoucí člověk klade důraz na své zachovalé kompetence. Je pro něho také velmi důležité, kam a ke komu patří. Důležitou složkou identity bývá rodina. Jedinec se může definovat na základě potomků, vnuků, jejich úspěchů a pozitivních vlastností. Další částí identity bývá teritorium, tedy místo, kde žije, a společnost, jejíž je součástí. Dále dle Vágnerové (2007) identitu významně ovlivňuje jeho zdravotní stav. Závažný je stav demence, na základě které může jedinec svoji identitu ztratit. Jako ztráta identity může být vnímána i očekávaná smrt.

## 4 Možnosti vědeckého zkoumání

Při zkoumání identity odborníci narážejí hned na několik nesnází. Jednou z nich je, že identita je pro psychologický empirický výzkum velmi těžce uchopitelným pojmem, obtížná je také jeho operacionalizace. Dalšími komplikacemi jsou omezené možnosti sběru dat. Za nejefektivnější metodu bývají při zkoumání tohoto subjektivního zážitku považovány přímé slovní výpovědi. Verbalizace však může vyvolávat pochybnosti o reliabilitě a validitě získaných dat (Macek, 2009). K dalším metodám, využitelným ke zkoumání identity či sebepojetí patří sebeposuzovací škály, sledování reakčního času na podnětová slova, strukturované dotazníky a metody založené na projekci<sup>12</sup> (Blatný, 2001).

### 4.1 Groningenská vývojová škála identity (GIDS<sup>13</sup>)

Původní verzi Groningenské vývojové škály identity vytvořil H. Bosma, navazuje v ní na pojetí identity E. Eriksona a statusy identity J. Marcii. Zaměřuje se na možnosti operacionalizace a zkoumání úrovně identity v adolescenci.

Metodika GIDS slouží ke zkoumání identity a jejího vývoje s ohledem na různé oblasti života (Bosma, 1885 in Konečná, Neusar, 2010). Do těchto oblastí autor řadí světonázor, rodiče, přátelství, osobní charakteristiky, partnerství a školu, povolání a volný čas. GIDS umožňuje stanovit závazky, které si jedinec v těchto oblastech formuje. Metodika se snaží také změřit úroveň explorační a sílu závazku. Pro každou životní oblast je ve výzkumu třeba projít třemi kroky. Prvním z nich je polostrukturované interview. Následujícím krokem je zformulování jednoho nebo více závazků. V poslední fázi se posuzuje nejdůležitější zformulovaný závazek. Pomocí dotazníku se zjišťuje síla a míra explorační.

Předností GIDS je bezesporu jeho originalita, nevýhodou však je obtížnost a časová náročnost. Aplikace na jednoho respondenta může trvat i tři hodiny (Konečná, Neusar, 2010).

---

<sup>12</sup> Projekce označuje neuvědomované přenášení subjektivních, popř. podvědomých přání, motivů a pocitů na určité situace či podněty (Hartl, Hartlová, 2000).

<sup>13</sup> „The Groningen Identity Development Scale.“

## 4.2 Inventář stylů identity (ISI<sup>14</sup>)

Pomocí dotazníkové baterie Inventář stylů identity M. Berzonsky operacionalizuje svojí teorii procesu sebedefinování (viz kap. 2.5). Jeho tři stanovené strategie sebedefinování tu vnímá jako proměnné, jež ovlivňují obsah a strukturu identity. Metoda prošla několika revizemi. V současnosti se využívá její čtvrtá verze ISI-4 (Macek in Čermák, Hřebíčková, Macek, 2003).

Dotazník se skládá přibližně ze čtyřiceti výroků, u kterých respondent hodnotí sám sebe na Likertově škále<sup>15</sup>. Pro každý styl procesu sebedefinování je vypočítán vlastní skór. Na základě standardizovaného skóru jsou potom lidé klasifikováni podle převládajícího stylu identity (Bouša, 2008).

## 4.3 Rosenbergova škála sebehodnocení

Škálu sebehodnocení vytvořil již v roce 1965 M. Rosenberg. Původně byla určena pro adolescenty, užívá se však i v širším rozsahu věkových kategorií. Rosenbergova škála sebehodnocení měří celkovou úroveň globálního vztahu k sobě, je považována za jednodimenzionální (Macek, 1994). Někteří autoři (např. Stolin, 1987 in Macek, 1994) však upozorňují na existenci nejméně dvou faktorů a to sebeúcty a sebesnižování. Škála obsahuje deset výroků zaměřených na sebehodnocení, jedinec na čtyřbodové škále posuzuje, do jaké míry ho výrok charakterizuje. Úroveň sebehodnocení se tedy může projevit jako souhlas s pozitivními výroky nebo jako nesouhlas s negativně formulovanými výroky. Metoda prozatím nebyla standardizovaná na českou populaci, což je její velká nevýhoda. Výhodu můžeme naopak spatřovat v časové nenáročnosti. Často se tato metoda užívá jako doplňková. Rosenbergova škála sebehodnocení je užívána, když je třeba zjistit sebehodnocení probanda, např. při volbě dalšího studia apod. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

---

<sup>14</sup> „Identity Style Inventory.“

<sup>15</sup> Likertova škála je pětistupňová stupnice, která se pohybuje mezi pólem „vůbec nevystihuje“ a „zcela vystihuje“.

## 4.4 Q-třídění

Q-třídění je technika, kterou ve své praxi užíval např. Carl G. Rogers. Vychází z předpokladu existence ideálního a reálného Já (viz kap. 2.2). Klient má za úkol utřídit 80 až 150 tvrzení popisujících osobnost podle toho, „jaký jsem“, a následně podle toho, „jaký bych chtěl být“. Vztahy mezi oběma Já se vyjadřují pomocí korelačního koeficientu. Rogers tuto techniku klientům předkládal na začátku, v průběhu a na konci terapie, aby mohl zaznamenávat jejich pokroky (Kratochvíl, 2002).



## **Závěr**

Hledání osobní identity souvisí s poznáním, pochopením, porozuměním a přijetím toho, kdo a jaký jsem. Jak můžeme soudit z třetí kapitoly, rozhodně již nemůžeme považovat identitu jen za problematiku adolescence, i když se zrovna v tomto období potřeba vlastní identity nejsilněji projevuje. V každém vývojovém období jedinec vnímá a prožívá sám sebe specifickým způsobem. Že je formování vlastní identity proces dlouhodobý až celoživotní, naznačuje její proměnlivost. Jedinec během svého života identitu hledá, přetváří, pochybuje o ní, ztrácí ji a opětovně ji nalézá. Utváření identity je proces silně individuální.

S ohledem k moderní společnosti a narůstajícím možnostem relativní svobodné volby v utváření identity je třeba se problematikou identity aktivně zabývat. Dle mého názoru by měli být pracovníci z oblasti psychologie, pedagogiky i jiných disciplín seznámeni s důležitostí hledání a nalezení vlastní identity. To může usnadnit pochopení druhého člověka a tím i zefektivnit práci s ním.

## Seznam použité literatury

BARTLOVÁ, P. Některé aspekty identity matky. *Československá psychologie*, 2007, roč. 51, č. 3, s. 301-311. ISSN 0009-062x.

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. vyd. Chrudim : Nakladatelství MACH, 1991. 217 s.

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Rosenbergova škála sebehodnocení : struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*, 1994, roč. 38, č. 6, s. 481-488. ISSN 0009-062x.

BLATNÝ, M., PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

BOUŠA, O. *Problém sebedefinování a identity : diplomová práce*. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2008. 59 s. Vedoucí diplomové práce P. Macek.

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2002. 384 s. ISBN 80-7239-107-0.

ČERMÁK, I., HŘEBÍČKOVÁ, M., MACEK, P. *Agrese, identita, osobnost*. 1. vyd. Tišnov : Sdružení SCAN, 2003. 316 s. ISBN 80-86620-06-9.

ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha : Argo, 2002. 378 s. ISBN 80-7203-380-8.

ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-x.

FREUD, S. *Vybrané spisy I*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1991. 464 s. ISBN 80-201-022-48.

HARTL, P., HARTLOVÁ H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9.

HILL, G. *Moderní psychologie : hlavní součásti studia lidské psychiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 284 s. ISBN 80-7178-641-1.

HOMOLA, M. *Přehled psychologie osobnosti*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 1979. 253 s.

JACOBI, J. *Psychologie C. G. Junga*. 1. vyd. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1992. s. 79. ISBN 80-85880-26-1.

JAMES, W. *The principles of psychology*. 2. ed. Chicago : Encyclopaedia Britannica, 1990. 897 s. ISBN 0852295316.

JUNG, C. G. *Analytická psychologie - její teorie a praxe : Tavistocké přednášky*. 2. vyd. Praha : Academia, 1993. 205 s. ISBN 80-200-0480-7.

JUNG, C. G. *Aion : Příspěvky k symbolice bytostného Já*. 1. vyd. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 2003. 293 s. ISBN 80-85880-26-1.

JUNG, C. G. *Výbor z díla III. – Osobnost a přenos*. 1. vyd. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 1998. 404 s. ISBN 80-85880-18-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 480 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno : CERM akademické nakladatelství, 2000. ISBN 80-7204-156-8.

KONEČNÁ, V., NEUSAR, A., SOKOLIOVÁ, M., MACEK, P. Možnosti zkoumání formování identity v adolescenci : Česká adaptace metody GIDS. *Československá psychologie*, 2010, roč. 54, č. 4, s. 391-406. ISSN 0009-062x.

KONEČNÁ, V. Teorie vývoje a měření sebepojetí u dětí. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno : Masarykova univerzita, 2006. str. 12 - 22. ISBN 80-210-4144-7.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 4. vyd. Praha : Portál, 2002. 392 s. ISBN 80-7178-657-8.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Brno : Vysoké učení technické v Brně, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.

MARCIA, J. Identity in Adolescence. In ADELSON, J. *Handbook of adolescent psychology*. 1. vyd. New York : Willey, 1980. 640 s. ISBN 987-0471037934.

MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

MACEK, P. Kdo má nárok na identitu? Může (vývojová) psychologie inspirovat sociální vědy? In *Seminář k politické mobilizaci*, Brno, 8. prosinec. 2009. Sborník [online]. [cit. 2011-11-29]. Dostupné z WWW: <[http://ispo.fss.muni.cz/uploads/2download/pol\\_mob\\_identita.pdf](http://ispo.fss.muni.cz/uploads/2download/pol_mob_identita.pdf)>.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. 108 s. ISBN 978-80-736-750-42.

MIŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2001. 257 s.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha : Academia, 2009. 624 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

OREL, M., FACOVÁ V. *Člověk, jeho mozek a svět*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-2617-5.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 168 s. ISBN 80-7178-309-9.

PLHÁKOVÁ, A. *Dějiny psychologie*. 1. vyd. Praha : Grada, 2006. 328 s. ISBN 80-247-0871.

PROCHASKA J. O., NORCROSS J. C. *Psychoterapeutické systémy – průřez teoriemi*. 4. vyd. Praha : Grada, 1999. 479 s. ISBN 80-7169-766-4.

ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha : Grada, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.

STEVENS, A. *Jung*. 1. vyd. Praha : Argo, 1996. 176 s. ISBN 80-7203-021-3.

SVOBODA, M., KREJŘÍČOVÁ, D., VÁGNEROVÁ M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠIMÍČKOVÁ, ČÍŠKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 176 s. ISBN 80-244-0629-2.

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Ontogenetická psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem : UJEP Ústí nad Labem, 2006. 108 s. ISBN 80-7044-792-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1 : dětství a dospívání*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 2*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2007. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

WEST, K. G. *Dobrodružství psychického vývoje*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 240 s. ISBN 80-7178-684-5.

Zákon č. 40/1964 Sb., občanský zákoník.

## **Seznam příloh**

- I. Inventář stylů identity (ISI-3)
- II. Rosenbergova škála sebehodnocení

## Inventář stylů identity (ISI-3)

| <i>Níže jsou uvedeny různé názory, přesvědčení a popisy toho, jak je možné řešit určité životní situace. Označte křížkem do jaké míry vystihují následující tvrzení vaše názory a přesvědčení.</i> | vůbec<br>nevystihuje | spíše<br>nevystihuje | napůl ano,<br>napůl ne | spíše ano | zcela |
|--|----------------------|----------------------|------------------------|-----------|-------|
| Pokud jde o víru (náboženství), domnívám se, že v zásadě vím, v co věřím a v co nevěřím.   |                      |                      |                        |           |       |
| Často přemýšlím o tom, jak bych chtěl/a naložit se svým životem.   |                      |                      |                        |           |       |
| Nejsem si příliš jistý/á, že škola je tak důležitá; myslím si, že opravdové věci se budou dít někde jinde.   |                      |                      |                        |           |       |
| Obvykle jednám podle zásad a norem (hodnot), které jsem si doposud osvojil/a a které jsem přijal/a od druhých lidí.  |                      |                      |                        |           |       |
| Často si čtu a povídám s druhými lidmi o světonázorových otázkách - tj. o vzniku a podstatě světa a člověka, o víře, náboženství atd.  |                      |                      |                        |           |       |
| Když s někým o něčem diskutuji, snažím se rovněž vidět daný problém jeho očima (posoudit ho z jeho hlediska).  |                      |                      |                        |           |       |
| Vím, co chci v budoucnosti dělat a jak chci žít.   |                      |                      |                        |           |       |
| Nevyplácí se předem si přidělovat starosti s tím co má smysl a co nemá smysl - lepší je rozhodovat se o věcech až v okamžiku, kdy skutečně   |                      |                      |                        |           |       |
| Nejsem si zcela jistý/á, jaké je moje přesvědčení ve světonázorových otázkách (tj. o podstatě světa a člověka, v oblasti víry, náboženství atd.).  |                      |                      |                        |           |       |
| To, co v životě dělám má vždy nějaký účel, cíl. Od druhých lidí jsem nabyt/a přesvědčení, že je důležité vědět, o čem se snažím a o co usiluji.  |                      |                      |                        |           |       |
| Nejsem si jistý/á, které názory a přesvědčení (hodnoty) ve skutečnosti vyznávám a kterými se ve svém životě řídím.   |                      |                      |                        |           |       |
| Mám svůj názor na politickou situaci a veřejné dění. Je mi celkem jasné, v čem spočívá role vlády a k čemu by měla směřovat naše země.   |                      |                      |                        |           |       |
| Netrávím mnoho času řešením osobních problémů - ty se obvykle vyřeší samy o sobě.  |                      |                      |                        |           |       |
| Nejsem si jistý/á, co chci v budoucnosti dělat.  |                      |                      |                        |           |       |
| Zabývám se nyní hlavně tím, co je teď pro mě podstatné a nejdůležitější, tj. školou a studiem.   |                      |                      |                        |           |       |
| Trávím mnoho času tím, že si něco čtu nebo se snažím jinak něco dozvědět z oblasti společenského dění a politiky.  |                      |                      |                        |           |       |
| Zatím příliš nepřemýšlím o své budoucnosti, protože je ještě hodně daleko.   |                      |                      |                        |           |       |
| Mnoho času a mnoho rozhovorů s lidmi věnuji tomu, abych si ujasnil svoje názory a přesvědčení (hodnoty), kterými má smysl se v životě řídit.   |                      |                      |                        |           |       |



|   | vůbec<br>nevystihuje | spíše<br>nevystihuje | napůl ano,<br>napůl ne | spíše ano | zcela<br>vystihuje |
|---|----------------------|----------------------|------------------------|-----------|--------------------|
| Při všeobecných představách o světě a životě (světový názor), při úvahách o víře, náboženství apod. jsem nikdy neměl/a vážnější pochybnosti v tom, v co věřit a v co nevěřit. |                      |                      |                        |           |                    |
| Nejsem si jistý, čím bych se měl/a hlouběji zabývat, nebo zda bych neměl/a předmět svého hlavního zájmu změnit.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Vím, jestli chci po skončení školy dále pokračovat ve studiu a čemu se chci věnovat.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Vytvořil/a jsem si definitivní soubor přesvědčení a názorů (hodnot), podle kterých jedním a rozhoduji se.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Myslím si, že je lepší mít svoje pevné názory a přesvědčení, než neustále zvažovat, zda názory a přesvědčení druhých jsou dobré.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Když se musím rozhodnout v nějaké důležité věci, snažím se čekat tak dlouho, jak to je jenom možné, abych viděl/a, co se mezitím přihodí.                                     |                      |                      |                        |           |                    |
| Když mám nějaký osobní problém, rozebírám si situaci, abych tomu lépe porozuměl/a.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Přišel/a jsem na to, že když mám nějaký problém, je nejlepší hledat radu u zkušeného člověka (odborníka).   |                      |                      |                        |           |                    |
| Nejlepší je nebrat věci příliš vážně a radovat se z toho, co zrovna je.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Myslím si, že je lepší držet se stálých názorů a přesvědčení (hodnot), než stále hledat další a přemýšlet o nějakých nových.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Odkládám řešení problémů tak dlouho, jak jen to je možné.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Zjistil/a jsem, že když mám nějaké osobní problémy či starosti, často mě to nakonec přivede k poznávání docela zajímavých věcí, názorů či situací.                            |                      |                      |                        |           |                    |
| Snažím se vyhnout takovým osobním situacím, ve kterých musím mnoho přemýšlet o sobě samém/samé.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Když znám jednu správný způsob, jak řešit problémy, držím se ho a chovám se podle toho.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Když mám učinit nějaké důležité rozhodnutí, rád/a dlouho přemýšlím, co se všechno může přihodit a jaké mám možnosti   |                      |                      |                        |           |                    |
| Raději než nejasné situace mám takové, kde vím, jak se mám chovat a co se ode mě čeká.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Rád/a řeším takové situace a problémy, které vyžadují, abych přemýšlel/a o sobě samém/samé.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Někdy odmítám uvěřit problému, který nastane, a nechám věci, aby se děly samy o sobě, aniž bych do toho nějak zasahoval/a.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Když se o něčem důležitém rozhoduji, chci o tom získat co nejvíce informací.  |                      |                      |                        |           |                    |
| Když vím o situaci, která je pro mě nepříjemná (tj. působí mi nějaké těžkosti), snažím se jí vyhnout.   |                      |                      |                        |           |                    |
| Opravdový život je, když člověk skutečně prožívá naplno to, co dělá (není mu to jedno), a když se řídí nějakými konkrétními ideály, názory a hodnotami.                       |                      |                      |                        |           |                    |

## Rosenbergova škála sebehodnocení

I. Přečtěte si tvrzení v tabulce a křížkem označte, do jaké míry s uvedenými výroky souhlasíte.

|  | plně souhlasím           | částečně souhlasím       | částečně nesouhlasím     | nesouhlasím              |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Mám pocit, že si uchovávám svoji osobní důstojnost nejméně v takové míře jako většina ostatních lidí. |                          |                          |                          |                          |
| 2. Jsem vždy náchylný(á) považovat se za neúspěšného člověka.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Myslím si, že mám řadu dobrých vlastností.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Jsem schopný(á) dělat mnoho věcí stejně dobře jako ostatní.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Zdá se mi, že nemohu být u sebe na nic zvláštního hrdý(á).  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Mám k sobě dobrý vztah.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Chtěl(a) bych si sám(sama) sebe více vážit.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Jsem se sebou vcelku spokojený(á).  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Občas jasně pociťuji svoji neužitečnost.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Někdy si myslím, že jsem naprosto neschopný(á).  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

II. Napište, prosím, stručně, jaký(á) jste a jaký byste chtěl(a) být.

## ANOTACE

|                          |                                       |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Iveta Martinková                      |
| <b>Katedra:</b>          | Katedra psychologie a patopsychologie |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Lucie Křeménková, Ph.D.          |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2012                                  |

|                              |   |
|------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>          | Formování identity  |
| <b>Název v angličtině:</b>   | Identity formation  |
| <b>Anotace práce:</b>        | <p>Bakalářská práce se zabývá výčtem informací týkajících se formování identity během celé ontogeneze. Za cíl si tato práce klade shromáždění a utřídění informací o tomto tématu.</p> <p>První kapitola teoreticky vymezuje tzv. jáské pojmy. Zaměřuje se především na vymezení termínu Já, a to jak v kontextu Já jako subjekt i Já jako objekt, dále na termíny Ego a identita. Druhá kapitola uvádí identitu z pohledu různých teorií. V souvislosti s identitou je tu objasněna Analytická teorie Carla G. Junga, humanistické pojetí Carla R. Rogerse, Psychosociální teorie vývoje Erika H. Eriksona. Dále představuje typologii statusů identity dle Jamese E. Marcia a styly definování dle M. Berzonského. Třetí kapitola je stěžejní kapitolou této práce. Zabývá se formováním identity jako celoživotním procesem. Vymezuje jednotlivá lidská období života a snaží se nastínit, v jakém stádiu se identita jedince nachází a s jakými specifickými problémy se potýká. Poslední kapitola této práce představuje metody, jakými můžeme identitu zkoumat.</p> |
| <b>Klíčová slova:</b>        | Já jako objekt, Já jako subjekt, sebepojetí, Ego, identita  |
| <b>Anotace v angličtině:</b> | <p>This bachelor thesis evaluates a collection of information about identity formation throughout ontogeny. The key aim of this dissertation is to gather data and organise our understanding of this topic.</p> <p>The first chapter describes the theoretical concepts. This section focuses primarily on definition of the term „I“, in the</p>  |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
|                                    | <p>context of both „I as the subject or object of self-consciousness“. It also explains the terms “ego” and “identity”. The second chapter investigates identity from the perspective of different theories. The analytical theory of Carl G. Jung, the humanistic approach of Carl R. Rogers and Erik H. Erikson’s theory on psychosocial development are all clarified in the context of identity. In addition, a typology of identity statuses according to James E. Marcia and the definition of styles according to M. Berzonský are also included. The third chapter is fundamental and thus forms crucial foundations for this dissertation. It deals with identity formation as a lifelong process. It defines the human life period and explains the different stages of the identity of an individual and which specific problems might be addressed in each phase. The last chapter of this thesis suggests a variety of methods we may use to explore identity.</p> |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | I, knower, self, self-concept, ego, identity  |
| <b>Přílohy vázané v práci:</b>     | Inventář stylů identity (ISI-3)<br>Rosenbergova škála sebehodnocení   |
| <b>Rozsah práce:</b>               | 47 s.   |
| <b>Jazyk práce:</b>                | Český jazyk   |