

VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE

DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ

Marie Vágnerová



KAROLINUM

Vývojová psychologie

Dětství a dospívání

prof. PhDr. et RNDr. Marie Vágnerová, CSc.

Recenzovali:

doc. Mgr. Pavlína Janošová, Ph.D.

PhDr. Jarmila Klégrová

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Nakladatelství Karolinum

Redakce Lenka Ščerbaničová

Obálka Anna Issa Šotolová

Fotodokumentace Lenka Václavíková a Jakub Havel

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

První dotisk druhého, rozšířeného a přepracovaného vydání

© Univerzita Karlova v Praze, 2012

© Marie Vágnerová, 2012 (druhé, rozšířené a přepracované vydání)

ISBN 978-80-246-2153-1

ISBN 978-80-246-2846-2 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2014

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

PŘEDMLUVA	9
ČÁST I. – OBECNÝ ÚVOD	11
1. VYMEZENÍ PŘEDMĚTU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	11
1.1 Psychický vývoj a faktory, které jej ovlivňují	12
1.1.1 Dědičnost	12
1.1.2 Prostředí	15
1.2 Způsob realizace psychického vývoje	21
1.3 Centrální nervový systém (CNS) jako biologický základ psychických funkcí	23
1.3.1 Některé rozdíly ve struktuře a funkci CNS jsou závislé na pohlaví	28
1.4 Obecné znaky psychického vývoje	29
1.5 Teorie psychického vývoje	33
1.5.1 Psychodynamické teorie vývoje osobnosti	33
1.5.2 Teorie kognitivního vývoje	43
1.5.3 Teorie emočního vývoje	47
1.5.4 Vývojové teorie, které kladou důraz na způsob, jakým se psychika rozvíjí	49
1.6 Metody vývojové psychologie	54
ČÁST II. – DĚTSTVÍ	61
1. PRENATÁLNÍ OBDOBÍ	61
2. NOVOROZENECKÉ OBDOBÍ	65
3. KOJENECKÉ OBDOBÍ	71
3.1 Vývoj poznávacích schopností	74
3.1.1 Vývoj zrakového vnímání	75
3.1.2 Vývoj motorických schopností	79
3.1.3 Vývoj poznávacích aktivit	81
3.1.4 Rozvoj paměti a pozornosti	87
3.2 Vývoj sluchového vnímání a základů řeči	92

3.2.1	Vývoj vnímání řečových podnětů	92
3.2.2	Vývoj předřečové aktivity a první slova	96
3.2.3	Podmínky rozvoje jazykových schopností	99
3.3	Emoční vývoj	101
3.4	Socializace	103
3.4.1	Proces socializace a jeho průběh	107
3.4.2	Specifičnost vývoje vztahu matky a dítěte	112
3.4.3	Vztah s otcem	118
3.5	Vývoj vztahu k sobě, základ sebepojetí kojence	118
4.	BATOLEČÍ VĚK	120
4.1	Vývoj a význam motorických dovedností	121
4.1.1	Význam rozvoje pohybových aktivit ve vztahu k vlastnímu tělu	121
4.1.2	Význam rozvoje pohybových aktivit ve vztahu k okolnímu světu	122
4.2	Vývoj poznávacích procesů	124
4.2.1	Vývoj paměti a pozornosti	134
4.3	Vývoj jazykových schopností a dovedností	137
4.3.1	Vývoj sémantické složky	139
4.3.2	Vývoj gramatické složky	143
4.3.3	Vývoj fonologické složky	145
4.4	Emoční vývoj	146
4.5	Socializace	149
4.5.1	Proměna vztahu s matkou	152
4.5.2	Vztah s otcem	153
4.5.3	Vztah se sourozenci	155
4.5.4	Komunikace	157
4.5.5	Normy chování, premorální uvažování a jednání	158
4.5.6	Sociální učení: nápodoba a identifikace	163
4.6	Vývoj osobnosti batolete	166
4.6.1	Sebepojetí batolete	169
5.	VĚK HRY A PŘÍPRAVY NA ŠKOLU – PŘEDŠKOLNÍ OBDOBÍ	177
5.1	Vývoj poznávacích procesů	177
5.1.1	Selekce a zpracování informací	177
5.1.2	Vývoj způsobů uvažování	181
5.1.3	Zpracování informací a přístup k řešení problémů	185
5.1.4	Kresba, hra a pohádky	187
5.1.5	Chápání prostoru, času a počtu	192
5.1.6	Vývoj poznání lidské mysli	198
5.1.7	Vývoj paměti a učení	202

5.2	Vývoj exekutivních funkcí a autoregulace	208
5.3	Vývoj verbálních schopností	214
5.4	Emoční vývoj	218
5.4.1	Znalost a porozumění emocím	219
5.4.2	Emoční regulace	221
5.4.3	Rozvoj sociálních emocí	222
5.5	Socializace	223
5.5.1	Rodina, vztahy s rodiči a sourozenci	225
5.5.2	Vztahy s lidmi mimo rodinu	231
5.5.3	Vývoj sociálních vlastností a dovedností	237
5.5.4	Hodnocení a regulace chování, postoj k pravidlům	239
5.5.5	Rozvoj komunikačních kompetencí	244
5.6	Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	246
5.6.1	Vývoj genderové identity jako součásti sebepojetí	250
6.	ŠKOLNÍ VĚK	254
6.1	Školní zralost a připravenost	256
6.1.1	Školní zralost	256
6.1.2	Školní připravenost	258
6.2	Vývoj poznávacích procesů	261
6.2.1	Vývoj zrakového a sluchového vnímání	261
6.2.2	Vývoj myšlení, zpracování informací a řešení problémů	266
6.2.3	Metakognice	284
6.2.4	Vývoj exekutivních funkcí a autoregulace	286
6.2.5	Paměť a učení	293
6.3	Vývoj jazykových kompetencí	296
6.3.1	Zvládání tištěného a psaného jazyka	300
6.4	Emoční vývoj	305
6.5	Socializace	311
6.5.1	Rodina	313
6.5.2	Škola	327
6.5.3	Vrstevnická skupina	338
6.5.4	Vztah školáků k dodržování norem a vývoj morálního uvažování	351
6.6	Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	358
ČÁST III. – DOSPÍVÁNÍ		367
1.	CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ – ADOLESCENCE	367
1.1	Zrání mozku a jeho vliv na psychický vývoj	372
1.2	Tělesná proměna a její význam	373

2.	VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	379
2.1	Vývoj myšlení a přístup k poznávání	379
2.2	Zpracování informací a řešení problémů	384
2.3	Vliv změny uvažování na osobnost dospívajícího	387
2.4	Paměť a učení	389
3.	EMOČNÍ VÝVOJ	390
4.	VÝVOJ AUTOREGULAČNÍCH MECHANISMŮ	393
5.	SOCIALIZACE	395
5.1	Socializace v období rané adolescence	395
5.2	Socializace v období pozdní adolescence	397
5.3	Rodina	399
5.3.1	Vztah dospívajících k matce	404
5.3.2	Vztah dospívajících k otci	406
5.3.3	Vztahy dospívajících se sourozenci	407
5.3.4	Separace od rodiny v období pozdní adolescence	409
5.4	Škola	412
5.4.1	Vztah mladších adolescentů k výuce a školní práci	412
5.4.2	Vztah mladších adolescentů k učitelům	414
5.4.3	Vztah starších adolescentů ke škole	416
5.4.4	Ukončení profesní přípravy	420
5.5	Vrstevnická skupina	423
5.5.1	Význam vrstevnické skupiny v období adolescence	423
5.5.2	Školní třída	427
5.5.3	Specifika vrstevnických skupin dospívajících	429
5.5.4	Dyadické vztahy – přátelství	431
5.5.5	Experimentace s partnerskými vztahy a první lásky	433
5.5.6	Sexualita jako součást partnerského vztahu	438
5.5.7	Předčasné manželství a rodičovství	440
5.6	Sociálně-kognitivní vývoj a komunikační specifika	442
5.7	Morální prožívání, uvažování a chování	445
6.	VÝVOJ OSOBNOSTI A POJETÍ VLASTNÍ IDENTITY	452
6.1	Vztahy s lidmi a vlastní výkon jako důležitá součást identity dospívajících	458
6.2	Proces rozvoje individuální identity	461
6.3	Vývoj genderové identity	471
	SEZNAM LITERATURY	483
	VĚCNÝ REJSTŘÍK	519
	JMENNÝ REJSTŘÍK	523

PŘEDMLUVA

Vývojová psychologie se zabývá psychickým vývojem jedince, proměnou způsobu prožívání, uvažování i chování, typického pro jednotlivé vývojové fáze, od prenatální fáze do ukončení dospívání, tj. do dosažení 20. roku. Psychický vývoj je analyzován z různých hledisek, se zaměřením na osobnost jedince, dle jednotlivých psychických funkcí, ale i vzhledem k jeho sociálnímu postavení v rámci nejvýznamnějších sociálních skupin. Vývoj je chápán jako výsledek interakce biologických, tj. genetických a psychosociálních vlivů, které se uplatňují v různé míře, v závislosti na sledované funkci i vývojovém období.

Čtenář se naučí rozlišovat, jaké projevy jsou v určitém období běžné a standardní, i když se mohou zdát podivné či nepochopitelné nebo být pro okolí obtěžující (např. batolecí vzdor či pubertální negativismus). Je třeba s nimi počítat a v práci s klienty tohoto věku je respektovat. Znalosti z vývojové psychologie přispívají k vytvoření reálného očekávání a přiměřeného chování ve vztahu k dětem různého věku. Informace o obecných rysech psychického vývoje umožní odlišit i projevy, které již přiměřené nejsou. Vývojová psychologie nepřináší jen informace o možnostech a kompetencích (pojem kompetence označuje obecnější předpoklady, způsobilost k nějaké činnosti), ale i o psychických potřebách dětí různého věku. Základní psychické potřeby a míra jejich uspokojení může ovlivňovat dětské prožívání a chování. Mnohdy je lze považovat za klíčové pro porozumění dětem různého věku. Jejich znalost umožňuje pochopit, proč se právě takto chovají a o co usilují. Jedním z příkladů mohou být vývojově podmíněné rozdíly ve způsobu uspokojování potřeb citové jistoty a bezpečí, resp. důsledků strádání v této oblasti.

Znalost vývojové psychologie přispívá i k lepšímu porozumění sobě samému. Projeví se pochopením a správnou interpretací vlastních zkušeností z dětství, dává jim určitý smysl. Například dospělý člověk si často teprve nyní uvědomí, proč se bál jít do školy nebo proč se v době dospívání necítil dobře, jaké důsled-

ky mívá příliš rané či příliš pozdní dospívání a jaké jsou obvyklé reakce, které vyvolává.

I toto přepracované vydání bych ráda věnovala svému učiteli, profesorovi PhDr. Zdeňkovi Matějčkovi, CSc., protože on je jedním ze zakladatelů české vývojové psychologie, k níž přispěl svými mnoha pracemi a nás vedl k respektování určitého pohledu na průběh vývoje a jeho zákonitosti. Tento trend přetrvává i nyní, přestože jej pan profesor bohužel ovlivňuje už jen ve vzpomínkách.

V Praze dne 14. února 2012
autorka

ČÁST I. – OBECNÝ ÚVOD

1. VYMEZENÍ PŘEDMĚTU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Vývojová psychologie se zabývá zkoumáním souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a usiluje o porozumění jejich mechanismům.

Psychický vývoj lze charakterizovat jako **proces** vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností, jejich diferenciaci a integraci, která se projevuje v rámci celé osobnosti. Zahrnuje kvantitativní i kvalitativní změny, nárůst i úbytek různých funkcí, které se mohou rozvíjet plynule i formou vývojových skoků.

Psychický vývoj zahrnuje několik dílčích oblastí, které se rozvíjejí ve vzájemné interakci:

- **Biosociální vývoj** – zahrnuje tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené, které mohou ovlivnit různé faktory. Může jít např. o specifický vliv rané stimulace na rozvoj určitých oblastí mozku.
- **Vývoj kognitivních funkcí** – zahrnuje psychické procesy, které se nějak spolupodílejí na poznávání a uchovávání získaných poznatků. Jsou to kompetence, které člověk využívá při příjmu a zpracování informací, při myšlení, rozhodování a učení, a které ovlivňují i z toho vyplývající úroveň adaptace. Vývojová psychologie se zaměřuje především na proměnu způsobu zpracování informací a způsobu uvažování.
- **Vývoj motivačně emoční složky** – zahrnuje vývojově podmíněnou proměnu emočního prožívání, emoční regulace a významu jednotlivých potřeb, i jejich závislosti na zráním a působení různých vnějších vlivů.
- **Psychosociální vývoj** – zahrnuje proměny osobnostních a sociálních charakteristik, rolí, mezilidských vztahů či převažujících způsobů chování. Je ve značné míře ovlivněn vnějšími faktory, především sociokulturním, bývá označován jako proces socializace.

Vývoj jednotlivých složek probíhá koordinovaně. Lidská osobnost je za normálních okolností integrovaným celkem, který zahrnuje různé psychické vlastnosti a funkce a je zakotvený v určitém sociálním kontextu (jenž je významným způsobem ovlivňuje). Psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které mohou být obecnější i specifitější a díky nim se každý jedinec od ostatních lidí nějakým způsobem liší, ale zároveň se jim v mnoha směrech podobá.

1.1 Psychický vývoj a faktory, které jej ovlivňují

Vývoj různých psychických vlastností a funkcí, jejich běžných i méně obvyklých variant, je závislý na různých faktorech, které nemusí být vždycky stejně významné. Rozvoj dílčích psychických vlastností i celé osobnosti je dán individuálně variabilní dispoziční složkou a komplexem vnějších podnětů, které vedou ke vzniku určité zkušenosti. Způsob zpracování těchto podnětů je skoro vždycky, i když v různé míře, předurčen genetickými předpoklady. Psychický vývoj závisí na individuálně specifické **interakci vrozených dispozic** a komplexu různých **vlivů prostředí**.

1.1.1 Dědičnost

Genetické dispozice představují informace, na nichž závisí vytvoření **předpokladů pro rozvoj různých psychických vlastností**. Jejich souhrn je označován jako genotyp. V genetickém aparátu je zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, určitými rozdíly dosažené úrovně jednotlivých funkcí, psychických i somatických, a také koordinovaností a integrovaností jejich rozvoje. V průběhu života dochází k postupné aktivaci jednotlivých složek genetického programu, a proto se jednotlivé psychické funkce rozvíjejí v určitém, přibližně stejném období. Např. vývoj různých poznávacích procesů závisí na aktivitě genů, které stimulují zrání konkrétních oblastí mozku. Děje se tak např. prostřednictvím dědičně podmíněné proměny prefrontální mozkové kůry či funkční diferenciací mozkových hemisfér. I **tempo zrání je dáno geneticky**. To znamená, že dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají. Do té doby nelze zjistit, zda dítě takové předpoklady má nebo ne.

Genetické informace jsou zakódovány ve formě genů, které jsou lokalizovány na chromosomech. Každý člověk má dvě sady chromosomů, z nichž jedna pochází z otcovské zárodečné buňky a druhá z mateřské. Mezi dvojicí genů se

stejnou funkcí se mohou vytvořit různé vztahy, totéž platí i pro jejich interakce v rámci větších komplexů. Žádný **gen se neprojevuje zcela izolovaně**, ale v interakci s jinými, v rámci celého genotypu, event. organismu jedince, žijícího v určitém prostředí.

Pravděpodobnost vzniku určité kombinace dědičných dispozic je závislá na **způsobu partnerského výběru**. Jednotlivé psychické ani tělesné vlastnosti neovlivňují tyto preference stejným způsobem. Variabilita dědičných předpokladů potomků je vždycky ovlivněna nenáhodností partnerské volby jejich rodičů.

- Jako příklad **pozitivní selektivity** lze uvést potřebu shody v oblasti rozumových schopností. Lidé mají tendenci preferovat partnery, kteří jsou jim z tohoto hlediska podobní. Bylo zjištěno, že shoda mezi manžely je v této oblasti skutečně dost vysoká, dosahuje průměrné hodnoty korelace 0,40 (Plomin, 1990). Tímto způsobem se zdánlivě zvyšuje význam dědičnosti, zejména ve skupině nadprůměrných a podprůměrných jedinců. Mimo jiné i proto, že kvalita stimulace, na níž závisí rozvoj různých schopností, odpovídá v takových rodinách úrovni rodičovské inteligence a s tím souvisejícího vzdělání.
- Příkladem **negativní selektivity** může být výběr partnera dle typu temperamentu (tj. osobního tempa, převládajícího způsobu emočního prožívání, celkové reaktivity atd.). Obvykle se přitahují a lépe spolu vycházejí lidé, kteří se z tohoto hlediska liší, resp. doplňují. Např. citově labilní a úzkostný člověk potřebuje stabilního a vyrovnaného partnera. Vzhledem k tomu nebývá typ temperamentu potomků extrémně vyhraněný. Korelace osobnostních rysů manželských partnerů je nízká, dosahuje v průměru hodnoty $r = 0,1$. To svědčí pro fakt, že z hlediska partnerské volby mohou mít jednotlivé vlastnosti rozdílný význam.

Dispozice k rozvoji různých psychických vlastností jsou obvykle **dědičné komplexním, resp. multifaktoriálním způsobem** (Nussbaum et al., 2004). To znamená, že se na jejich vzniku spolupodílí větší, avšak přesně nezjištěné množství genů, které by izolovaně měly jen nepatrný účinek. Bez ohledu na počet genů a vztahy mezi nimi platí, že společně vytvářejí předpoklady k rozvoji určité vlastnosti. Její definitivní podoba závisí i na vlivu prostředí, které může její rozvoj v různé míře stimulovat, nebo naopak zpomalit či deformovat. V tomto mechanismu je zakódována možnost reagovat na proměny prostředí, rozvíjejí se především ty složky, které jsou za daných okolností užitečné. Všechny dědičné předpoklady se neuplatňují stejným způsobem, některé nejsou využity vůbec. Vlastnost, která není potřebná, se nemusí dále rozvíjet,

stagnuje, nebo dokonce upadá. Příkladem může být výchovně zanedbané dítě ze sociálně slabého prostředí, jehož schopnosti se nerozvíjejí, protože pro tento způsob života nejsou potřebné.

Genetické vlohy určují míru pravděpodobnosti rozvoje určité vlastnosti, resp. stupně její intenzity či kvality. Její konkrétní varianta, kterou lze označit jako fenotyp (tím je např. úroveň rozumových schopností či citová stabilita), je však v různé míře závislá na **působení vnějšího prostředí**. Vnější vlivy se významně spolupodílejí na vzniku definitivní podoby určité vlastnosti či funkce. Konkrétní psychická vlastnost je výslednicí dlouhodobých a velice složitých vztahů mezi souborem dědičných dispozic a faktory vnějšího prostředí. Genotyp se v průběhu celého života zásadním způsobem nemění, zatímco komplex vnějších vlivů proměnlivý je, mění se z hlediska intenzity, kvality i času.

Jednotlivé psychické vlastnosti a funkce se mohou lišit z hlediska stupně dědičné podmíněnosti neboli heritability. Heritabilitu lze definovat jako část variance fenotypu, která je ovlivněna geneticky. **Podíl dědičnosti a vlivu prostředí** na vzniku určité psychické vlastnosti může být různý, v závislosti na povaze této vlastnosti. Míra dědičnosti se velmi těžko určuje, protože zde spolupůsobí celá řada různých faktorů. Pro prostředí může mít rozličný význam u hraničních genotypů, to znamená u nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců. Např. nadprůměrně nadané dítě je schopné lépe využít všechny podněty, které se mu v jeho prostředí nabízejí, dovede je i aktivně vyhledávat. Podprůměrně disponované dítě to nedokáže.

Každý genotyp má své vymezené hranice (reakční normu), v nichž je schopen na podněty prostředí reagovat. Pro prostředí rozhoduje o tom, která z variant v rámci daného rozmezí vznikne. Reakční norma určuje maximální dosažitelnou úroveň příslušné vlastnosti, jíž dosáhne jen tehdy, budou-li vlivy prostředí působit optimálně. Potíž je v tom, že např. u zanedbaného dítěte sice víme, že by se mohlo vyvíjet lépe a dosáhnout vyšší úrovně, ale není zcela jasné, jaké. Je to proto, že genetické dispozice zatím nelze měřit jinak než prostřednictvím různých projevů, jejichž rozvoj ale závisí i na jiných faktorech. To znamená, že je vhodnější definovat dědičnost dynamicky, podle toho, jak se může projevat v různě stimulujícím prostředí.

Genetické předpoklady a vlivy prostředí jsou v interakci od počátku vývoje. Děti s odlišnými dispozicemi se již v raném věku projevují rozdílným způso-

bem, a proto vyvolávají nestejné reakce okolí. Michel a Mooreová (1999) se např. domnívají, že značná shoda vývoje monozygotních dvojčat je dána nejen stejností jejich dispozic, ale i shodou viditelných znaků, které stimulují podobné rodičovské chování. Tento mechanismus může působit i v případech, že jsou děti vychovávány odděleně, protože i pak působí na své okolí podobně. Tendence k určitému způsobu reagování, která je dána geneticky, může v krajním případě představovat rizikový faktor. Např. impulzivní, dráždivé a neklidné děti budou působit nepříjemně, a proto budou snáze vyvolávat negativní odezvu než děti, které jsou klidné a přizpůsobivé. Určitá dispozice se může snadno stát příčinou rozvoje mnoha dalších výhod či potíží.

Stejně tak platí, že **tytéž podněty nebudou působit na různě disponované jedince stejně**. Jejich vliv může být modifikován samotnou dědičnou informací, což se projeví ve způsobu, jakým jsou zpracovány a jaký mají pro daného jedince význam. Děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak. Např. určitá míra stimulace nemusí být pro rozvoj různě disponovaných dětí stejně přínosná. V intenzivně stimulujícím prostředí vysoce vzdělané rodiny se může velmi dobře rozvíjet nadprůměrně nadané dítě, zatímco sotva průměrný jedinec by v takové rodině mohl být přetěžován a stresován subjektivně nadměrným přísunem podnětů i ambiciózním očekáváním. Takové dítě by se lépe rozvíjelo v klidném a méně náročném prostředí.

Genetické dispozice se nemusí v průběhu vývoje projevovat stále stejným způsobem, resp. stejně intenzivně. **V určitých vývojových fázích se mohou některé z nich uplatnit ve větší míře**, resp. nápadněji. To může být závislé na načasování rozvoje určité vlastnosti nebo i na možnosti ovlivňovat v souladu s vrozenými dispozicemi volbu různých aktivit i lidí. Tak tomu bývá např. u dospívajících, kteří se snaží spoluvytvářet i své prostředí, jež je zpětně selektivně ovlivňuje. Výsledkem bývá nápadnější rozvoj některých vlastností, z nichž mnohé jsou geneticky podmíněné (Scarr, 1993). To je jeden z důvodů, proč se dospělým zdá, že se jejich děti v době dospívání mění.

1.1.2 Prostředí

Prostředí, v němž dítě vyrůstá, může jeho vývoj významným způsobem ovlivnit. Působí na ně v rámci **interakce**, která může mít různý charakter, může jít o interakci s lidmi, neživými objekty či dokonce se symboly. Dítě **projevuje nějakou aktivitu**, reaguje na různé podněty, ale zároveň svým chováním stimuluje určité reakce jiných lidí. Kvalita a množství získaných zkušeností vždycky

jeho psychický vývoj nějakým způsobem ovlivní. Zkušenosti mohou modifikovat způsob prožívání, regulovat rozvoj poznávacích schopností, ale budou působit i na rozvoj jednotlivých osobnostních vlastností. Zkušenost může lidskou psychiku ovlivňovat různě, pozitivně i negativně.

Psychický vývoj stimulují a modifikují **všechny složky prostředí**, i když v neustejné míře a rozdílným způsobem. Materiální prostředí, zejména míra jeho stability, strukturovanosti a předvídatelnosti, ovlivňuje především kognitivní vývoj. Rozdíly v jeho kvalitě se týkají hlavně rodinného teritoria, takže i ono je alespoň částečně sociálně podmíněné. Psychický vývoj je závislý hlavně na sociálních, resp. sociokulturních faktorech. Podněty tohoto druhu přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Proces rozvoje společensky podmíněných zkušeností je označován jako **socializace**. Je pro něj typické, že se odehrává v určitém sociálním kontextu, v rámci interakce s jinými lidmi, kteří dítěti takovou zkušenost zprostředkují. Prostřednictvím sociálního učení se rozvíjejí žádoucí způsoby chování i hodnocení, resp. prožívání různých situací. Děje se tak prostřednictvím nápodoby určitého jednání, identifikací (tj. ztotožněním s určitým člověkem a s tím souvisejícím přejímáním jeho názorů, postojů i chování), ale i pomocí jednoduššího učení, tj. odměňováním žádoucích a trestáním nežádoucích projevů. Význam sociálního učení pro normální psychický vývoj potvrzují případy dětí, které vyrůstaly mimo lidskou společnost a tudíž jí nemohly být ovlivněny.

Vnější prostředí je základem uceleného modelu obecného vývojového kontextu, **bioekologického systému U. Bronfenbrennera**, reprezentanta kontextuální, ekologické psychologie. Podle něj se lidská osobnost vyvíjí v rámci komplexu různých vnějších vlivů, které lze rozdělit i podle míry a bezprostřednosti jejich působení na každého jednotlivce (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner a Morris, 1998).

- **Makrosystém** tvoří obecné názory, hodnoty, zvyky a pravidla široké společnosti, do níž všechny ostatní vrstvy patří, její kultura a historie. **Obecné sociokulturní vlivy** působí na všechny členy daného společenství. Jejich prostřednictvím si všichni osvojí tentýž jazyk, přejímají tytéž hodnoty i způsoby chování, které jsou zde považovány za žádoucí. Balcar (1983) je interpretuje jako „*zásobu již předem připravených řešení určitých problémů*“. Následkem sdílení určitých pravidel je možné i lepší vzájemné porozumění a přesnější odhad chování lidí, kteří do této společnosti patří. Řád, který zde platí,

usnadňuje vzájemné soužití a zjednodušuje orientaci v běžných sociálních situacích. Zdrojem dětské zkušenosti je **aktuální sociální kontext**. Zahrnuje obecný vliv společnosti i konkrétní lokality, kde člověk žije (např. prostředí malého města působí jinak než anonymní velké sídliště). Specifický vliv mají média, která prezentují uznávané hodnoty, normy a postoje. Tím spoluvytvářejí styl života i názory velkého množství lidí. Každá generace je ovlivněna charakterem období, v němž prožila svoje dětství, event. dospívání, v této souvislosti se mluví o tzv. **kohortové zkušenosti**.

- **Exosystém** tvoří instituce či skupiny, s nimiž jedinec nemusí být v přímém kontaktu, ale má s nimi nepřímou zkušenost, mohou jej **ovlivňovat nepřímo**, např. svým rozhodnutím nebo přímým působením na blízkou osobu (např. umístění člena rodiny do nemocnice). Patří sem např. sousedé, místní úřad, nemocnice, soud atd. Sociální vrstva, k níž jedinec patří, mu obecná pravidla určitým způsobem zprostředkovává a interpretuje (např. tím, že některá z nich zde mají větší hodnotu než jiná), zaujímá k nim nějaký postoj. V tomto směru jde spíše o varianty obecného sociokulturního vzorce. Jsou zřejmé např. v různých minoritách apod. Každá sociální vrstva se může vymezovat jinými hodnotami, normami a s tím souvisejícím stylem života, např. různým důrazem na vzdělání.
- **Mezosystém** ovlivňuje jedince prostředictvím **vztahů a spojení mezi mikrosystémy**, např. pro dítě může být důležitý vztah rodiny a školy.
- **Mikrosystém** působí bezprostředně, tvoří jej lidé, s nimiž je dítě v **osobním kontaktu**. Do této kategorie patří např. rodina, škola a vrstevnické skupiny. Největší význam mají malé **sociální skupiny**, které jsou definovány přímým kontaktem všech svých členů a s tím souvisejícím jejich osobním významem, ale i strukturovaností a přesným vymezením rolí. Člověk se do ní dostává různým způsobem, výběrově (např. do dětské party nebo hudební školy) či nevýběrově (např. tím, že se do ní narodí).

Bronfenbrennerův systém má také časovou dimenzi, označenou jako chronosystém. Zahrnuje fakt, že se společnost v průběhu času mění a tato proměna ovlivní i psychosociální vývoj jejích členů. Příkladem může být rozvoj informačních technologií a médií. Vliv bioekologického systému závisí i na věku dítěte, v každém vývojovém období mohou jeho jednotlivé složky působit jinak.

Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte. Všichni členové rodiny jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují, často neuvědoměle. Např. chování otce

k dítěti závisí na kvalitě rodičovského partnerského vztahu, na chování matky k dítěti i na reakcích dítěte na projevy obou rodičů. Rodina dítěti individualizovaně a pro ni typickým způsobem **zprostředkovává různé zkušenosti**. Základní poznatky, které zde získá, ovlivní způsob, jakým bude chápat další informace a jak na ně bude reagovat. Dítě zde získané informace zobecňuje a v důsledku toho očekává, že stejným způsobem bude fungovat i okolní svět. Získá zkušenost, jak interpretovat různé sociální signály, osvojí si určité vzorce chování, které se v tomto prostředí ukázaly účelné nebo zde byly vyžadovány, naučí se, jak projevovat (nebo neprojevovat) svoje pocity a názory apod. Rodina je nejvýznamnější sociální skupinou, která zásadním způsobem ovlivňuje psychický vývoj dítěte.

Rodina je osobně významným prostředím, které by mělo sloužit jako citové zázemí, jako **zdroj jistoty a bezpečí**. Potřeba pozitivní akceptace je natolik silná, že může ovlivnit interpretaci rodičovského chování k dítěti i mnoho dalších zkušeností. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu, míru jeho otevřenosti a důvěry. Vysokou měrou se podílí na rozvoji jeho schopností i míry sebedůvěry, na níž závisí jeho uplatnění ve společnosti.

Rodina dítě ovlivňuje **biologicky i sociálně**. Rodiče mají více či méně podobné dispozice jako děti a v závislosti na svých schopnostech je také určitým způsobem vychovávají. Nemohou je samozřejmě naučit něčemu, co sami nevládají nebo neuznávají.

Rodina je základní sociální skupinou, je spojena výlučností svých vztahů, soužitím, **sdílením přítomnosti**, společné aktivity, ale i **očekáváním a plánováním společné budoucnosti** (Matějček, 1998). Vztahy mezi členy rodiny jsou zdrojem zkušeností, které jsou pro rozvoj dětské osobnosti velmi důležité. Pokud jsou tyto vztahy pozitivní, dítě se může cítit bezpečně, je pro ně snazší brát v úvahu potřeby jiných lidí a chovat se k nim ohleduplně. Pokud jednoznačně pozitivní nejsou, převládne nejistota a s ní související koncentrace na sebe. Jistotu rodinného zázemí potvrzuje sdílení každodenního života i výjimečných situací, rodinných rituálů apod., které její členy spojují a jsou zdrojem zážitků, tvořících rodinnou historii, v níž má dítě své nezpochybnitelné místo. (Např. vzpomínky na narozeniny, různé výlety, Vánoce apod.) Vědomí, že rodiče jsou vždycky nablízku a lze se na ně plně spolehnout, je adekvátním prostředkem k udržení jistoty, kterou dítě potřebuje považovat za neměnnou.

Rodinné prostředí určuje, jaké schopnosti a dovednosti jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné. Odráží se zde hodnotový systém rodiny i celková úroveň obou rodičů, resp. všech dospělých členů rodiny, její celkový kontext. Rodinné prostředí posiluje **rozvoj kompetencí, které považuje za důležité** a cíleně nerozvíjí ty, které zde významné nejsou. Některé může dokonce i potlačovat. Význam určitých schopností a dovedností je potvrzován různým způsobem: verbálními proklamacemi, ale i chováním rodičů, které dítě napodobuje, hodnocením dětských projevů odměnami a tresty, jež mu pomáhají, aby se v situaci orientovalo.

Základní charakteristiky rodiny, jako je její stabilita, míra soudržnosti, otevřenosti a adaptability, i míra její integrovanosti do širšího společenství, jsou z hlediska možného působení na psychický vývoj dětí velmi významné. Mnohdy jsou ještě důležitější než materiální či vzdělanostní úroveň rodiny. Dítě se zde učí vnímat a rozlišovat citové aspekty rodinných vztahů (vělost a sílu vazby) a chápat způsob jejich fungování, tj. míru předvídatelnosti. Pokud rodina všechny žádoucí charakteristiky nemá, nemůže na děti, které zde vyrůstají, působit pozitivně. Např. nestabilní, nesoudržná rodina se nemůže stát zdrojem jistoty a bezpečí, příliš rigidní rodina, která nepřipouští žádné změny, bude blokovat rozvoj samostatnosti a sebedůvěry atd. (Bronfenbrenner a Morris, 1998; Crittenden, 2000).

Každá rodina žije svůj vlastní příběh jehož specifčnost je dána osobností rodičů, jejich vzájemným vztahem i chápáním hodnoty vlastní rodiny, kterou spoluvytvářejí. Pořadí narození dětí, jejich pohlaví, sociální kontext, do něhož se narodily, jim vymezuje určitou roli, kterou zde mají zastávat, resp. vymezuje hranice jejich možností. Děje se tak prostřednictvím představ a očekávání rodičů, jaká k jednotlivým dětem mají. Vzhledem k uvedeným odlišnostem se k nim rodiče nechovají úplně stejně a jednotlivé děti mohou samozřejmě i rozdílně reagovat, protože nejsou ani stejně disponovány. Např. rodiče se budou chovat jinak k prvnímu dítěti, ke třetímu chlapci v pořadí, k očekávané dívce, k dítěti, které bylo neplánovaně počato v době rozpadu manželství atd. Rodiče nemají ke všem svým potomkům stejná očekávání, nevěnují se jim ve stejné míře a stejným způsobem. I rodičovské chování se v průběhu času mění, je ovlivňováno jak jejich zkušenostmi, tak projevy konkrétního dítěte, na něž je zaměřeno. V důsledku toho se mohou někteří sourozenci lišit ve větší míře, než by bylo možné přisuzovat pouze genetickým rozdílům.

Sourozenci. Pro psychický, zejména osobnostní vývoj, není zanedbatelný ani vliv sourozenců. Sourozenci jsou součástí rodiny, k danému dítěti neodvolatelně patří a stejně tak je neměnná i jeho pozice: vždycky bude mladším, starším, prostředním či jedináčkem. Sourozenci jsou zdrojem specifické sociální stimulace a **zdrojem zkušeností**. Od sourozence, zejména pokud je starší, se lze leccemu naučit. Sourozenecké interakce podporují rozvoj sociálního porozumění, dítě se v rámci těsného soužití se sourozenci naučí lépe vnímat pocity, potřeby a chování jiných lidí. Protože s nimi musí vycházet, donutí je to k osvojení účelných strategií chování, které odpovídají jeho postavení v sourozenecké skupině či dyádě. Musí se naučit řešit konflikty, vyjednávat a akceptovat kompromis. Naučí se zde víc než v běžné vrstevnické skupině, protože od problémů nemůže odejít, ale musí se s nimi nějak vyrovnat.

Vztah se sourozencem bývá **citově významný**, dítě je s ním spojeno společným rodinným zázemím. Tyto vztahy bývají asymetričtější než vztahy s cizími vrstevníky, protože sourozenci zpravidla nejsou stejného věku, a tudíž větší nedosahují shodné vývojové úrovně. Sourozenec je i partnerem, s nímž lze sdílet různé zážitky, pozitivní i negativní. Sourozenci mohou být soupeři, dítě se s nimi musí dělit o rodičovskou pozornost i různé materiální výhody a privilegia. Mohou být ale i zdrojem opory, mohou vytvořit koalici, která usnadňuje vyrovnávání s různými potížemi, zejména pokud rodiče nefungují tak, jak by měli (Slomkowski et al., 2001). Dítě se ve vztahu k sourozenci vždycky nějak vymezuje, s ohledem na něho si buduje určitou představu o sobě a svém dalším směřování, které může být obdobné, ale i zcela opačné. Může se s ním, zejména pokud je starší, identifikovat, ale může si hledat opačný vzor. Ukazuje se, že starší sourozenci ovlivňují mladší ve větší míře než naopak, i když existují i výjimky (Bedford a Volling, 2004).

Vrstevnická skupina. Vrstevníci jsou dalším zdrojem důležitých zkušeností. Dítě se s nimi srovnává, oni představují referenční skupinu, která určuje, zda se bude cítit dostatečně schopné. Potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno a aby obstálo, je ochotné se naučit všemu, co je zde důležité. Naplnění této potřeby závisí i na něm, na tom, zda dokáže s ostatními spolupracovat a zároveň se ve skupině prosadit. Pokud se nedokáže vrstevnickým požadavkům přizpůsobit, budou reakce ostatních nepříznivé a mohou další vývoj jeho osobnosti negativním způsobem ovlivnit. Sociální zkušenost se může zafixovat a pocit nejistoty, který z ní vyplývá, je bude zatěžovat i v dalších vývojových fázích. Vztahy s vrstevníky jsou velmi důležité v období dospívání, kdy vytvá-

řejí sociální síť, která může sloužit jako zázemí, event. i zdroj pomoci a opory v situaci nouze. Pokud jsou z nějakého důvodu redukovány nebo deformovány, může tato skutečnost mít negativní vliv.

Škola. Významnou institucí ovlivňující dětskou osobnost i rozvoj různých psychických funkcí je škola. Každé školské zařízení rozvíjí nejen poznávací schopnosti a různé dovednosti, ale působí i jako důležitý socializační činitel, modifikující rozvoj určitých osobnostních vlastností i žádoucího sociálního chování. Škola působí ve směru eliminace individuálních rozdílů, vytváří tlak na posílení vlastností a kompetencí odpovídajících obecnému modelu úspěšného žáka. Má svoje požadavky a očekávání, která mohou být pro některé děti těžko splnitelná. Hodnocení jejich výkonu i chování představuje specifickou zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepojetí. Školní úspěšnost či neúspěšnost rovněž spoluurčuje další směřování daného jedince.

Ani běžné sociální vlivy nepůsobí na všechny děti stejně, ale podle toho, jak jejich podnětům a požadavkům rozumějí, jak si je vysvětlují a jak je prožívají. Důležitým faktorem je proto vždycky aktuální vývojová úroveň daného jedince a jeho předchozí zkušenosti. Příkladem mohou být výsledky výzkumů K. Dodge (1980), které potvrzují význam určitého přístupu ke zpracování sociálních informací. Dodge se zabýval studiem volby různých strategií řešení sociálních problémů, především analýzou dětské agrese. Podle něj působí veškeré sociální podněty tak, jak je dítě interpretuje, jaký pro ně má chování jiných lidí význam, a z toho vyplývá i reakce, kterou vyvolají. Při jejich hodnocení vychází z dřívějších zkušeností i obecných sociálních očekávání, resp. naučených pravidel. Dodge zjistil, že agresivní děti často mívají hostilní atribuční sklony, očekávají, že jim budou ostatní ubližovat, a proto reagují i v běžných situacích agresivně. Naopak děti, které mají pozitivní zkušenosti, se budou chovat přívětivěji a budou očekávat, že stejně ohleduplně budou reagovat i všichni ostatní. Není pochyb o tom, jakou odezvu tak rozdílné postoje vyvolají. Podobně působí i očekávání úspěchu či selhání, které je spojeno s představou jejich závislosti na vlastních schopnostech či na proměnlivých vnějších vlivech (Olson a Dweck, 2008).

1.2 Způsob realizace psychického vývoje

Vývoj určený dědičností a působením vnějších vlivů se uskutečňuje prostřednictvím **zrání a učení**. **Proces zrání** je předurčen genetickým programem, projevuje se zákonitou posloupností určitých změn, které lze chápat i jako **stav příprave-**

nosti k dalšímu rozvoji. Vývojové proměny v jednotlivých oblastech postupují v určitém, stabilním pořadí. Jejich individuální variabilita se projevuje v rychlosti, rovnoměrnosti a míře rozvoje. Zrání je podmínkou dosažení stavu vnitřní připravenosti k rozvoji jednotlivých psychických vlastností a funkcí. V tomto smyslu vymezuje možnosti působení učení, protože vytváří hranici, za niž nemůže vývoj, ani při sebelepší stimulaci pokročit. Zrání představuje časový program pro psychický (i tělesný) rozvoj jedince. Určuje posloupnost jednotlivých vývojových fází.

V procesu vývoje se objevují tzv. **kritická období**, která jsou nevhodnější k rozvoji jednotlivých psychických vlastností či k důležité vývojové změně. Je to např. období vzniku citové vazby matky a dítěte v prvních letech života, období osamostatňování v batolecím věku i v adolescenci, fáze rozvoje logického uvažování na počátku školního věku a v dospívání apod. Pro vývoj jakékoli vlastnosti nebo funkce, to znamená pro efektivní učení, je nezbytný určitý stupeň zralosti.

Zrání ovlivňuje pouze **předpoklady** k rozvoji určitých psychických procesů. **Učení je dále rozvíjí** až na určitou, individuálně typickou úroveň. Projevuje se přetrvávající změnou psychických funkcí a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti. Učení většinou probíhá v interakci se sociálním prostředím, které dítěti poskytuje potřebné podněty. Podmínkou smysluplného učení je ovšem nejen dostatečná podnětnost prostředí, ale i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Potřeba účinného učení je základní psychickou potřebou, která uvedeným způsobem napomáhá rozvoji lidské psychiky.

Zkušenost se může projevit i změnou ve struktuře a fungování mozku, což se děje zejména v raném dětství. Jejím výsledkem je trvalejší změna reagování na určité podněty, která může ovlivnit další vývoj dítěte. Učení může být výsledkem **individuální zkušenosti**, k níž jedinec nějakým způsobem došel (např. zjištěním, že určité chování přináší určitou odezvu, různé objekty mohou poskytovat příjemné nebo nepříjemné prožitky apod.). Převážná část učení má charakter **zprostředkování obecné zkušenosti** lidského společenství. Takto si dítě osvojuje řeč, normy chování, způsoby řešení určitých problémů atd. Psychický vývoj závisí na kumulaci mnoha poznatků a prožitků, které mohou být velmi rozmanité a mohou ovlivnit rozvoj jednotlivých složek psychiky různým způsobem. Každý jedinec již od svého dětství získává nejen pozitivní, ale i negativní zkušenosti, např. nemůže vždycky uspokojit všechny své potřeby tak, jak by si přál. Musí se naučit, jak se s různými potížemi a překážkami vyrovnávat a jak je překonávat, což rovněž přispívá k rozvoji jeho kompetencí.

Vztah zrání a učení má charakter interakce. Zrání určuje předpoklady pro efektivní učení. Program zrání, který je zakódován v genetické informaci, je trvalý, vcelku neměnný. Mnohem proměnlivější jsou možnosti působení vnějšího prostředí, které určují konkrétní varianty rozvoje jednotlivých psychologických vlastností či funkcí. Děje se tak v závislosti na učení. Učení může, i když mnohem omezeněji, stimulovat procesy zrání. Důležitou podmínkou dobrého vývoje jsou přijatelné dědičné předpoklady i vlivy prostředí, zrání i učení by mělo působit ve vzájemném souladu i časové shodě. Výsledky učení nemají trvalý charakter. Na rozdíl od zrání, které je nevratné, mohou být **ovlivňovány novými zkušenostmi**. To je z hlediska adaptace jedince na prostředí, v němž žije, účelné: nové podněty a z nich vyplývající nové zkušenosti člověku umožní snáze se přizpůsobit měnícím se podmínkám. To se projeví při nástupu do školy, ve vrstevnické skupině apod.

1.3 Centrální nervový systém (CNS) jako biologický základ psychologických funkcí

Vývoj CNS je důležitým předpokladem rozvoje všech psychologických vlastností a procesů. Podstatě psychologických projevů nelze plně porozumět bez pochopení základů fungování nervové soustavy, především její centrální složky, mozku. Vývoj CNS se uskutečňuje **zráním**, jehož průběh je určen genetickou informací. Projevuje se především vzrůstem organizační komplexity a vzájemného propojení jednotlivých oblastí. I když je primárně závislý na zrání, mohou jej ovlivňovat mnohé **vnější faktory**, např. chování matky k malému dítěti již od jeho narození (Hane a Fox, 2006). Specifická zkušenost může přispět k rozvoji určité oblasti mozku a naopak, podnětová deprivace jej může omezit. Vnější vlivy mohou podpořit takové funkční změny mozku, které povedou k proměně psychologických projevů.

Vývoj mozku prochází v prenatálním i postnatálním období **určitými fázemi**, pro něž jsou typické různé strukturální i funkční změny nervové tkáně (Harris, 1998; Johnson, 1998; Kolb et al., 1998; Kulišťák, 2003; Siegler a kol., 2003; Letourneau, 2008; O'Hare a Sowell, 2008):

1. *Vytváření neuronů* z neuroblastů probíhá na počátku prenatálního období.
2. *Migrace neuronů* do příslušné cílové oblasti. Dochází k ní rovněž v prenatálním věku, mozkové buňky se přesouvají do různých oblastí mozkové kůry i podkoří a v důsledku toho dochází k jejich funkční diferenciaci. Jestliže se naruší časový program migrace nebo přesnost cílové lokalizace, mohou se

objevit v pozdějším vývoji nějaké potíže, např. v rozvoji a integraci různých dílčích procesů (tak tomu bývá např. u dětí se specifickou poruchou učení). V době narození už je většina korových neuronů na místě svého určení.

3. *Funkční diferenciací neuronů*, k níž dochází poté, co se nezralé nervové buňky dostanou do cílové oblasti. To se mimo jiné projevuje specializací mechanismů zodpovědných za syntézu určitých důležitých látek, tzv. neuromediátorů. K tomuto procesu dochází rovněž především v prenatální fázi.
4. *Propojení neuronů a jeho následná proměna*, postupné dotváření jejich strukturně funkční sítě. Propojení mezi neurony zajišťují synapse, což jsou místa vzájemného kontaktu axonů a dendritů (výběžků vycházejících z neuronů). Ty mohou fungovat na chemické či elektrické bázi. Chemické synapse využívají spojení, k němuž dochází pomocí různých látek, které produkuje mozek, tzv. neuromediátorů. Axony jsou obaleny myelinem, bělavou hmotou s vysokým obsahem tukových látek, který usnadňuje přenos informací. Myelinizace, tj. obalení nervových vláken myelinem, je jedním z projevů zrání a funkční diferenciací mozku. Avšak ani ona neprobíhá ve všech jeho oblastech stejně rychle, např. senzoričká korová centra jsou myelinizována dříve než motorické oblasti. Nejpozději probíhá myelinizace v kortikálních asociačních oblastech propojujících jednotlivá centra, kde pokračuje ještě ve druhé dekádě života.

Proces synaptogeneze začíná v prenatálním období a v rychlém tempu pokračuje i po narození. V prvních dvou letech dochází k nadprodukci synapsí, ale **nárůst synaptických spojení** není ve všech oblastech stejný, resp. nekulminuje ve stejné době. Například v primárním vizuálním kortexu lze pozorovat akceleraci synaptogeneze ve 3. a 4. měsíci postnatálního života, své nejvyšší hodnoty dosáhne mezi 4. a 12. měsícem a v prvních letech života je definitivně dokončena. Její rozvoj je ovlivněn stimulací zrakového aparátu. Podobným způsobem se rozvíjí primární sluchový kortex (lokalizovaný v Heschlově gyru). Naopak proces synaptogeneze v kůře prefrontálního laloku má mnohem pomalejší tempo a svého vrcholu dosáhne až na konci předškolního věku, a pokračuje i poté, ještě v pozdní adolescenci (Nelson a Luciana, 2008). V průběhu raného dětství je rozhodujícím faktorem získaná zkušenost. Ta bude určovat, které synaptické spoje budou přetrvávat a které budou v důsledku jejich nedostatečného užívání eliminovány.

Vývoj se neprojevuje jenom tvorbou, ale i následným **úbytkem synapsí**. Důvodem redukce je pravděpodobně jejich vysoká energetická náročnost, a proto je účelné redukovat spojení, která nejsou potřebná. Primární nadprodukce synapsí

může být příčinou značné plasticity dětského mozku. Systematický úbytek synaptických spojení začíná již v prenatálním období a pokračuje v dalších letech po narození až do adolescence. Stejně tak jako jejich tvorba, tak i redukce není náhodná a neprobíhá ve všech oblastech mozku stejně. Posilují ty, které jsou hojně užívané a redukuje se propojení těch, které užívány nejsou. Např. k výraznému snížení synaptické hustoty v oblasti vizuálního kortexu dochází mezi 2. a 4. rokem. Asociační oblasti, které slouží k propojení a regulaci, dozrávají později, redukce synapsí v prefrontálním kortexu probíhá v mnohem pomalejším tempu, k zásadnímu poklesu synaptické hustoty zde dochází až mezi 10. a 20. rokem.

Jednotlivé oblasti mozku, resp. mozkové kůry, **se nevyvíjejí stejně rychle**, a v závislosti na tom se rozvíjejí v určitém sledu i jednotlivé psychické funkce (Gogtay et al., 2004).

1. Oblasti, které zpracovávají primární motorické a smyslově percipované informace, dozrávají nejdříve.
2. Parietální a temporální asociační oblasti mozkové kůry, které slouží k rozvoji prostorové orientace a základních jazykových dovedností, dozrávají o něco později.
3. Vyšší asociační oblasti, jako je prefrontální kůra, která umožňuje monitorování a řízení lidského chování, resp. rozhodování, se vyvíjejí jako poslední.

Mozek je v raném dětství relativně pružným orgánem, dokáže reagovat na aktuální situaci, tj. přizpůsobit se požadavkům prostředí. **Schopnost CNS reagovat na zkušenost** je označována jako **plasticita**, i normální vývoj připouští v této oblasti dost značnou variabilitu. Vnější vlivy mohou podpořit určité funkční změny mozku, které vedou k rozvoji různých psychických projevů. Lidská, resp. dětská zkušenost ovlivňující vývoj mozku může být velmi různorodá. Greenough a Black (1992) rozlišují působení očekávané, obvyklé zkušenosti (*experience expectant plasticity*) a individuálně specifické, výjimečné zkušenosti. Mozek je připraven reagovat na běžné podněty, které rozvíjejí různé oblasti CNS standardním způsobem. Pokud by dítě bylo v hodně neobvyklé situaci, příslušné mozkové centrum by se jí dokázalo do určité míry přizpůsobit. Mozková kůra není dispozičně zcela jednoznačně předurčena ke zpracování určitých druhů podnětů, např. zpracování řečových informací, za určitých okolností může reagovat i na jiné.

I vývoj mozku ovlivňují oba základní procesy, zrání a učení. Zrání mozkových struktur a působení zkušeností je ve vzájemné interakci. Např. pokud je dítě od na-

rození nevidomé, nevyvíjí se centrální vizuální kortex obvyklým způsobem, ale bude přinejmenším částečně reorganizován, aby sloužil jiným funkcím. U vroze- ně neslyšících dětí, komunikujících znakovou řečí, zpracovává příslušné řečové centrum místo zvukových podnětů vizuální. Pro řečová centra, lokalizovaná v le- věm temporálním laloku, je typická značná míra plasticity. Ta jsou pro zpracování verbálních podnětů nejlépe predisponována, ale jazykový vývoj na nich nemusí být jednoznačně závislý, mohou je nahradit i jiné oblasti. Oblast kortexu, která je schopna převzít tuto funkci, může být na počátku vývoje relativně rozsáhlá, ale postupně, v důsledku specifické stimulace, dochází k jejímu zúžení.

Pro adekvátní rozvoj mozkových struktur je velmi důležité **časování různých zkušeností**. Období raného dětství zahrnuje několik senzitivních období, kdy je lidský mozek zvláště citlivý na určité podněty, které stimulují rozvoj příslušné oblasti. Dendritické změny (tvorba synapsí a myelinizace) jsou základním před- pokladem pro zpracování raných zkušeností. Pokud by tyto podněty působily později, nemusely by mít tak efektivní účinek. Příkladem může být narušený rozvoj primárního vizuálního kortexu u dítěte s neoperovaným vrozeným šedým zákalem. Na zkušenosti závisí vytváření, uchování a reorganizace syna- psí, k níž dochází i později, v průběhu dalšího života.

Zrání mozku a jeho funkční diferenciací probíhá podle určitého časového pro- gramu. Již v prenatální fázi se liší vývoj a **specializace mozkových hemisfér**, a stejně rozdílně pokračuje i postnatálně. Vývojově podmíněná diferenciací obou hemisfér má různou dynamiku. Vývoj pravé hemisféry je plynulejší, za- tímco vývojově podmíněné změny v levé hemisféře probíhají spíše ve skocích. Děje se tak v závislosti na aktuální stimulaci. Časový průběh vývoje funkční specializace levé mozkové hemisféry má dva vrcholy, první z nich v batolecím věku, druhý mezi 8. a 10. rokem. Lze předpokládat, že souvisejí s rozvojem jazykových schopností, především myšlení a mluvené i psané řeči (Thatcher, 1991; de Schonen a Deruelle, 2000).

Příkladem funkční diferenciací mozkových hemisfér je schopnost rozlišovat různá slova. Mezi 13. a 20. měsícem dochází v této oblasti k hemisférové specializaci. U 13měsíčních batolat se objevují rozdíly při zpracování známých a neznámých slov v široce distribuované aktivitě obou hemisfér. Ve 20 měsících se diferenciací jejich zpracování projeví už jen v oblasti levé hemisfé- ry (a je omezena na temporální a parietální oblast). Uvedené rozdíly jsou důsledkem narůstající jazykové zkušenosti, resp. obohacování slovníku, a potvrzují vliv stimulace na zrání a funkční diferenciací jednotlivých oblastí mozku (Mills et al., 2005).

Rozvoj poznávacích procesů je závislý na **funkční spolupráci obou hemisfér**. Koordinace jejich funkcí v době, kdy ani jedna není ještě příliš specializována, je pro rozvoj některých dovedností výhodná. Je tomu tak např. v době nástupu do školy, kdy se dítě začíná učit číst a psát. Pro vnímání jednotlivých písmen je důležitá **pravá hemisféra**. Avšak jakmile dítě začne chápat význam písmen, resp. slabik, jakmile začne spojovat fonémy a grafémy (tj. zvukovou a tvarovou podobu hlásek), začne se na jejich zpracování podílet ve větší míře **levá hemisféra**, kde jsou lokalizována centra jazykových schopností. Dokud vnímá tištěná písmena a slova jako obrazce, které nemají žádný specifický smysl, zpracovává takové podněty pravá mozková hemisféra. Jakmile začne chápat smysl čteného textu, budou se v této činnosti ve větší míře uplatňovat funkce levé mozkové hemisféry. Na počátku školní docházky je potřebná koordinace činnosti obou hemisfér. Funkční souhra může být snadnější, pokud nejsou ještě příliš specializované. Ale i specializace má svůj význam, protože šetří čas a energii, kterou je třeba věnovat zpracování nějaké informace, resp. specifické činnosti. Tyto výhody se ovšem projeví až ve vyšších třídách základní školy, kdy se mnohé dovednosti zautomatizují.

Pravá hemisféra je důležitá v počátečním období, kdy si dítě osvojuje řeč. V této době je jakékoli verbální sdělení jen soustavou zvuků, které jsou zpracovávány zde lokalizovanými centry. Pravá hemisféra je významná i pro rychlou orientaci ve známých a opakovaných verbálních informacích, jejichž smysl je díky zafixované zkušenosti zcela jasný a zřejmý. Uplatňuje se zejména při mechanickém zpracování sdělení, která se často opakují, a tudíž nad nimi není třeba uvažovat. Zrání obou mozkových hemisfér není jen odlišně časováno, ale má pravděpodobně i jiný charakter. Thatcher (1991, 1992, 1994) předpokládal, že procesy zrání v pravé hemisféře směřují od integrace k diferenciaci, zatímco v levé hemisféře je tomu naopak, vývoj postupuje od diferenciaci k integraci.

Vývoj jednotlivých oblastí mozkové kůry má specifický průběh, po narození se nejrychleji rozvíjí sensorický a motorický kortex. Nejpomaleji, resp. nejpozději se rozvíjí **prefrontální kortex**, který se intenzivně mění od narození do 7 let a rozvíjí se i později. Postupná proměna synaptické hustoty je v této oblasti detekovatelná až do pozdní adolescence. V postnatálním období se rozvíjejí i některé podkorové oblasti, např. hipokampus a mozeček. Jejich zrání se projevuje rozvojem vnímání, motoriky, paměti, jazyka a dalších kognitivních schopností. Velmi dobře lze postupný vývoj příslušných struktur ilustrovat pomocí vývoje paměťových funkcí. Podle C. A. Nelsona (1995) může pre-expli-

citní paměť fungovat jen s podporou hipokampu, zatímco vývoj temporálního a dorzolaterálního prefrontálního kortexu na počátku druhé poloviny prvního roku umožňuje vznik krátkodobé paměti i přechod z pre-explicitní na explicitní způsob zapamatování (Thelen a Smith, 1998; Fischer a Bidell, 1998; Huttenlocher, 2002).

Proces zrání jednotlivých mozkových struktur souvisí s vývojově podmíněnými změnami, především v kognitivní oblasti. Lze říci, že ke každému, zejména kvalitativnímu vývojovému skoku může dojít teprve na základě změny funkce určité oblasti CNS (která bývá stimulována dřívějšími zkušenostmi určitého druhu). K výraznější změně v obou složkách dochází např. ve 2 letech, kdy se významněji rozvíjí řeč, ve 3–5 letech, kdy se rozvíjejí základní regulační funkce, v 6–7 letech, kdy dochází k dalšímu posunu v této oblasti a nakonec v době dospívání. I když se různé oblasti mozku nevyvíjejí stejně rychle, může vývojově podmíněná proměna v jedné oblasti ovlivnit rozvoj dalších. Může jej stimulovat, ale i brzdit. Specializace jednotlivých funkčních systémů se vyvíjí převážně postnatálně, své definitivní podobe se začíná přibližovat teprve kolem 8. roku a dosáhne jí až v adolescenci (Langmeier, 1998). Tento fakt může mít význam pro pochopení přístupu ke školní práci u mladších školáků.

1.3.1 Některé rozdíly ve struktuře a funkci CNS jsou závislé na pohlaví

Biologicky podmíněné rozdíly ve vývoji chlapců a dívek jsou primárně dány hormonální produkcí, která je příčinou rozdílnosti ve struktuře a fungování mozku, resp. odlišného tempa jeho vývoje. To znamená, že některé rozdíly jejich chování jsou předurčeny biologicky, i když ani ony nejsou úplně nezávislé na prostředí. **Vývoj mozku** ovlivňují již v prvním trimestru prenatalního období **pohlavní hormony**. Různým způsobem stimulují růst neuronů, působí na jejich migraci, podporují růst jejich výběžků atd. Větší produkce nervových buněk u dívkách plodů může sloužit jako jejich ochrana v případě poškození. Jedním z důkazů uvedeného předpokladu může být větší četnost specifických poruch učení, hyperaktivity a poruch pozornosti u chlapců (Rabinowitz a kol., 1996 v Kulišťák, 2003; Martin a Rubble, 1998; Kulišťák, 2003).

Zrání a funkční specializace CNS je i po narození u dětí **různého pohlaví rozdílná**. Mnohé rozdíly nejsou přímo geneticky podmíněné, ale jsou, stejně jako v prenatalním období, vázány na působení pohlavních hormonů (Martin a Rubble, 1998; Diamant a Vašina, 1998; Kulišťák, 2003).

- Zrání mozkových struktur probíhá **rychleji u dívek**, ale jejich mozkové hemisféry jsou méně specializované. V mozku dívek byla zjištěna větší hustota propojení jednotlivých oblastí než u chlapců, tyto rozdíly jsou zřejmé již před 10. rokem života. **Menší vyhraněnost** může být předpokladem k jejich větší odolnosti, resp. schopnosti obnovy, ale umožňuje i rychlejší a snadnější osvojení dovedností vyžadujících simultánní koordinaci různých oblastí mozku. Dívčí mozek funguje globálnějším způsobem, což může být zejména na počátku školní docházky výhodné. Lateralizace např. jejich jazykových center bývá difúznější, méně vyhraněná, jsou lokalizována v levé i pravé hemisféře.
- **Chlapecký mozek** bývá **uspořádán asymetričtěji**. Celkové zrání je **po-
malejší**, ale dochází k dřívější **funkční diferenciaci**. (Jde např. o ranější funkční diferenciaci pravé hemisféry a dřívější lateralizaci jazykových center v levé hemisféře.) Pro chlapce je tudíž obtížnější dosáhnout potřebné souhry funkce obou hemisfér. To může být jedním z důvodů jejich problémů ve škole, zejména na počátku školní docházky.

Výsledky různých výzkumů ukazují, že pohlavně podmíněné rozdíly v lateralizaci jsou důležité, ale mohou být méně významné než rozdíly ve fungování mozkových hemisfér. V době dospívání spouštějí pohlavní hormony další významnou fázi diferenciaci, v níž mohou stimulovat změny v určitých oblastech mozku, které byly již dříve hormonálně ovlivněné.

1.4 Obecné znaky psychického vývoje

Obecné znaky psychického vývoje lze shrnout do několika bodů:

- Psychický vývoj lze charakterizovat jako **zákonitý proces**, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn, typických pro jednotlivé fáze, se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit.
- Vývoj je **celistvý proces**, který zahrnuje všechny složky somatické, psychické i sociální v jejich vzájemné interakci.
- Vývoj je za normálních okolností **kontinuem postupných proměn**. V rámci rozvoje psychických vlastností a procesů dochází k jejich diferenciaci a integraci. Vývoj vede ke vzniku kvalitativně nových forem, jejichž důsledkem je i změna interakce jedince a prostředí, stimulující další rozvoj.
- Psychický vývoj **nebývá zcela plynulý a rovnoměrný**. Skládá se z mnoha kvantitativních a kvalitativních změn, tj. přípravných fází, období latence a vývojových skoků. Například dítě umí čím dál víc slov, ale řeč jako kompetence se rozvíjí ve vazbě na vývoj kognitivních procesů i kvalitativně. Slouží

k vyjádření myšlenek na takové úrovni, jaké dítě aktuálně dosahuje. Psychický vývoj je komplexem kontinuálních a diskontinuálních změn. Střídají se v něm období rychlejšího a pomalejšího rozvoje i období stabilizace.

- Proces vývoje, jeho průběh i úroveň jednotlivých vlastností a kompetencí, je vždy **individuálně specifický**. Vývoj každého jedince probíhá určitým tempem. Obecné zákonitosti určují individuální rozvoj pouze rámcově. Jeho konkrétní průběh je dán interakcí daných dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

Psychický vývoj bývá členěn do různě dlouhých období, na sebe navazujících **vývojových fází**. Jednotlivé vývojové fáze jsou charakteristické změnami, k nimž v této době obvykle dochází a které jsou pro ně typické. **Vývojové mezníky** signalizují proměnu některé ze složek psychického, resp. psychosociálního vývoje, vymezují rozhraní dvou vývojových fází (např. nástupem do školy se z předškolního dítěte stává školák, který má jinou roli a jsou na něho kladeny jiné požadavky).

Přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždycky plynule. Občas dochází ke vzniku napětí mezi starou a novou variantou, pro niž jedinec není ještě zcela zralý nebo na ni není připravený. Takový stav bývá označován jako vývojová krize. Vývojovou krizi lze chápat jako stav napětí mezi dosud přetrvávajícími infantilnějšími projevy a zralejším způsobem reagování. Například batole není vždycky schopné odpoutání z vazby na matku, i když se občas zkusí chovat samostatněji. Podobně může reagovat pubescent, který se potřebuje osamostatnit od rodiny, ale zatím nemá dostatečné kompetence, aby tento úkol zvládl, a tak se, obvykle jen dočasně, vrací do dětské role. V přechodových obdobích nemůže být vývoj plynulý, musí dojít k vývojovému skoku, to znamená k výraznější a zásadnější proměně. Napětí, které mezi oběma variantami vzniká, stimuluje jedince k překonání tohoto rozporu, a proto má značný vývojový význam.

K rozvoji některých vlastností či dovedností je jedinec nejvíce disponován v určité vývojové fázi, v tzv. citlivém období. **Senzitivní fáze** je časový úsek, v němž je jedinec zvýšeně vnímavý k podnětům určitého druhu, které jsou k rozvoji dané funkce potřebné. V průběhu života se citlivost k podnětům různého druhu mění. Například pro rozvoj schopnosti navazovat a opěťovat citový vztah je senzitivním obdobím rané dětství. Pokud by dítě v této době nezískalo potřebnou pozitivní zkušenost s mateřskou, resp. náhradní osobou, později by

ji rozvíjelo mnohem obtížněji. Jeho citové vztahy k lidem i k sobě samému by mohly zůstat nějak deformované, povrchní, nebylo by schopné navázat hlubší emoční vazbu.

Aktuální otázkou vývojové psychologie je problém **vymezení míry, v níž může raná zkušenost ovlivnit pozdější vývoj**. Některé směry vývojové psychologie, např. psychoanalýza, považovaly zážitky z prvních let života za podstatné a určující pro další osobnostní vývoj. Současné studie ukazují, že vliv raných zkušeností není tak velký a jednoznačný, že se na rozvoji lidské psychiky spolupodílí mnoho různých faktorů, z nichž některé působí až v pozdějším dětství.

Rané zkušenosti vytvářejí základ, který ovlivňuje způsob zpracování nových podnětů. Pokud by byla negativní, např. dítě by bylo zanedbáváno, může následující pozitivní zkušenost působit korektivně, zejména pokud má dostatečně dlouhé trvání, odpovídající intenzitu a je osobně významná. Možnost změny vývojového směřování nezávisí jen na vnějších vlivech, ale **i na vrozených dispozicích jedince**. To znamená na jeho schopnosti na tyto vlivy reagovat a z jejich působení profitovat, nebo podlehnout jejich zátěži. Příkladem může být odlišnost rozvoje dětí v náhradní rodině, která většinou působí pozitivně, ale různé děti z ní neprofitují ve stejné míře. Některé se rozvíjejí velmi dobře a jiné, přes veškerou snahu, selhávají. Je rovněž známo, že se ze všech týraných a zneužívaných dětí v dospělosti nestanou problematické či patologické osobnosti. Některé z nich jsou schopné – díky svým dědičným dispozicím a pozitivním zkušenostem – tuto zátěž z dětství překonat. Zkušenosti z raného dětství mohou ovlivnit další psychický vývoj, ale nemohou jej jednoznačně predeterminovat. Významný korektivní vliv mohou mít i později působící faktory.

Negativní zážitky mohou být, v závislosti na odolnosti jedince, různým způsobem zpracovány. Míru odolnosti vyjadřují termíny hardiness (pevnost, tvrdost), kterou lze chápat jako vyjádření stupně odolnosti, a resilience (houževnatost, nezdolnost), kterou můžeme interpretovat jako schopnost zvládat nejrůznější zátěže a vyrovnávat se s jejich důsledky. **Odolnost vůči zátěžím** závisí na tom, jak je dítě interpretuje a prožívá, zahrnuje i jeho schopnost využít všech pozitivních podnětů, které se nabízejí, především dostupné sociální opory. Odolné děti dovedou nejenom lépe zvládat různé zátěže, ale i snáze získají korektivní zkušenost, která redukuje negativní důsledky rané deprivace.

Na úrovni subjektivního prožívání je vývojová dynamika ovlivňována vzájemným **vztahem potřeby jistoty a bezpečí a potřeby změny**, která další vývoj stimuluje. V raném věku jde např. o napětí mezi potřebou bezpečí a potřebou explorační, tj. pronikání do prostředí. Potřebu jistoty lze chápat i jako potřebu dostatečné stability, která otevřenost dalším vývojovým změnám tlumí. Vztah těchto dvou potřeb závisí na osobnosti jedince, aktuálních vlivech prostředí a na minulých zkušenostech, které spoluurčují význam každé situace. Aktuální preference jedné či druhé potřeby signalizuje míru motivace a připravenosti k určité, zejména psychosociální proměně (např. osamostatnění, přijetí nové role, nových způsobů řešení problémů apod.).

- **Posílení potřeby jistoty a stability** je jednou z obranných reakcí, která jedince chrání před přijetím subjektivně nepřiměřené zátěže příliš velké změny, již by aktuálně nebyl schopen zvládnout. Fixace stávajícího stavu signalizuje nepřipravenost k dalšímu osobnostnímu rozvoji. Potřeba jistoty se projevuje úsilím o co největší stabilitu a jednoznačnost současné situace i předpokládané budoucnosti. Preference stability převládne tehdy, jestliže se jedinec cítí ohrožen, event. je pro něj příliš obtížné se v dané situaci orientovat. Za takových okolností se rozvíjejí pouze funkce, které jsou aktuálně potřebné. To je důvodem, proč se dobře nevyvíjejí např. citově strádající nebo somaticky nemocné děti.
- **Zvídavost, potřeba nových podnětů a zkušeností**, umožňuje další rozvoj. To znamená i ochotu přijmout dočasnou nejistotu, kterou nové podněty a situace přinášejí. Může jít např. o to, zda si dítě zvykne v mateřské škole a bude moci z této zkušenosti profitovat jak v kognitivní, tak v psychosociální oblasti. Změna je předpokladem dalšího vývoje, protože stimuluje vznik nových strategií. Tendence ke změně, popřípadě alespoň ochota a schopnost ji akceptovat, není za všech okolností, resp. u všech dětí stejná. Zejména při kumulaci zátěží je považována spíše za nežádoucí.

Dosažená úroveň psychického vývoje se projevuje i v zaměření jedince a **preferovaném způsobu uspokojování ostatních psychických potřeb**. Rozvoj psychických funkcí a potřeb je koordinovaný, neprobíhá izolovaně. V průběhu života mají jednotlivé potřeby různý význam a často vyžadují, ve vazbě na aktuální vývojovou úroveň, i různý způsob uspokojování. Například potřeba citového vztahu je v dětství uspokojována pomocí fixace na dospělou osobu, která dítěti poskytuje pocit bezpečí a jistoty. V adolescenci ji saturuje symetrický vztah s vrstevníkem, ať už jde o přátelství či partnerství. (V dospělosti nabývá nové podoby, člověk má potřebu pečovat o někoho, kdo by na něm byl citově i jinak závislý.)

Jednotlivé potřeby jsou ve vzájemné interakci. Uspokojení jedné z nich může tlumit druhou a opačně. V rámci kompenzace mohou být psychické potřeby **saturovány jinak než obvykle**. Jestliže některá potřeba není uspokojována v dostatečné míře nebo po dostatečně dlouhou dobu, dochází k proměně její intenzity, nebo se změní způsob jejího uspokojování. Například citově strádající dítě se začne přejídat nebo hromadí hračky. Za těchto okolností se mohou měnit i jeho osobnostní vlastnosti. Zdravá osobnost se může rozvíjet tehdy, když jsou její vývojové potřeby uspokojovány běžným způsobem, v dostatečné míře a v příslušném období.

1.5 Teorie psychického vývoje

Vývojová psychologie nevychází z jedné komplexní teorie, která by vysvětlovala rozvoj všech psychických funkcí a celé osobnosti, jde spíš o množinu různých způsobů výkladu, dost často zaměřených jen na jednu dílčí oblast. Vývojové teorie lze diferencovat podle toho, zda kladou větší důraz na zrání nebo na učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý, nepřetržitý proces, který tvoří postupné dílčí změny, či zda jej rozdělují do kvalitativně odlišných vývojových fází, eventuálně i podle toho, na jakou oblast se zaměřují. V následujícím přehledu uvádíme nejdůležitější vývojové teorie.

1.5.1 Psychodynamické teorie vývoje osobnosti

1. Psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti Sigmunda Freuda

Podle Freuda (1956–1939) je rozvoj osobnosti a jejích psychických funkcí primárně určen vrozenými pudovými dispozicemi, pudem života a pudem smrti, a jejich interakcí. Pud života, Eros, je zaměřen na uspokojení vlastních potřeb, zachování života a dosažení příjemnosti. Je to pud, který se řídí principem slasti, především sexuálního charakteru, jehož energie je označována jako libido. Pud smrti, Thanatos, představuje tendenci k destrukci, násilí a agresi vůči sobě i jiným lidem. Teprve sekundárně a v mnohem menší míře závisí vývoj osobnosti na působení okolního světa, tj. na zkušenosti. Vnější vlivy mohou působit různě, pozitivně i negativně, podle toho, jak umožňují nebo brání uspokojení významných potřeb jedince.

Chování malého dítěte je jednoznačně determinováno **principem slasti**, který nechce být ničím omezován. Vliv prostředí se projevuje ve formě **principu reality**, usměrňujícího pudovou energii dítěte ve shodě s požadavky dané společností. Učení se ve vývoji uplatňuje především diferenciací objektů, jež by

mohly sloužit pudovému uspokojení, nebo při osvojování sociálně přijatelných způsobů jejich uspokojování. Dítě se učí zvládat zátěž napětí, které vyplývá z biologicky podmíněných procesů růstu, ale i z prostředím navozených frustrací, konfliktů a ohrožení. Učí se pomocí nápodoby a identifikace, tj. ztotožnění s lidmi, kteří se mu jeví v uspokojování svých potřeb úspěšnější. Pokud není žádoucí objekt dosažitelný, dítě se naučí přesouvat energii na jiný, tj. hledat náhradní a obecně přijatelný způsob saturace svých potřeb.

Osobnost tvoří tři subsystémy, které mají různé funkce a liší se i z hlediska svého vývoje:

- **Id** je základní, **vrozenou složkou osobnosti**. Tvoří jej dispozičně dané pudové procesy, které směřují k vlastnímu uspokojení a řídí se pouze principem slasti. Id je vždy nevědomé a iracionální, je v úzkém kontaktu s tělesnými procesy. Na jeho základě se vyvíjejí další dvě složky osobnosti, Ego a Superego.
- **Ego se rozvíjí z činnosti Id** již od raného dětství, jeho úlohou je reálné uspokojování pudových potřeb jedince. Vyvíjí se pod tlakem vnějšího světa, řídí se principem reality. To znamená, že v případě nutnosti dovede přijmout odklad pudového uspokojení. Ego je převážně vědomé, je to racionální složka osobnosti, která odpovídá obecnému pojetí Já.
- **Superego je naučenou a nejpozději se rozvíjející složkou osobnosti**. Představuje systém vyšší regulace vlastního chování odpovídající požadavkům společnosti. Lze jej chápat jako morální aspekt osobnosti, řídí se principem dokonalosti. Superego je částečně vědomé, ale může fungovat i mimo úroveň vědomí. Začíná se rozvíjet v průběhu dětství, ale později než Ego.

Vývoj osobnosti probíhá podle vrozeného programu a zahrnuje proměnu všech tří vrstev i jejich způsobu fungování. Jednotlivé vývojové fáze jsou definovány podle převládajícího způsobu dosahování slasti: orální, anální, falické a genitální. Psychosexuální vývoj, který je základem rozvoje osobnosti, se uskutečňuje přesuny libida do různých oblastí. Učení se zde uplatňuje pouze ve smyslu diferenciací objektů, vhodných pro dosažení pudového uspokojení. **Zkušenosti**, které dítě získá v raném dětství, **zůstávají v nevědomí** a mohou významným způsobem ovlivňovat jeho prožívání a chování v pozdějším věku.

- **Orální stadium** odpovídá kojeneckému věku. Dítě dosahuje slasti ve spojení s jídlem, pomocí sání a polykání, či komplexní orální aktivitou, např. dumláním. Jakmile začíná kousat, ubývá orální slasti, resp. se transformuje na jinou úroveň. Rizikem pro další vývoj osobnosti je nedostatečné orální uspokojení nebo naopak, fixace na tomto způsobu dosahování slasti.

- **Anální stadium** odpovídá batolecímu věku. Slastné pocity jsou spojeny s fungováním konečníku a svěračů močové roury, dítě uspokojuje ovládání pohybu spojeného s eliminací nebo retencí, tj. s vyměšováním. Nácvik udržování čistoty je první důležitou zkušeností s disciplínou a požadavky vnější autority. Za určitých okolností se může koncentrace na análně-uretrální slast fixovat.
- **Falické stadium** je dobou předškolního věku. Dítě je zaujato genitální oblastí, žádoucí slast mu přináší manipulace s těmito orgány, zajímá se i o genitálie jiných dětí různého pohlaví. V průběhu falické fáze se rozvíjí oedipovský, resp. Elektřin komplex; dítě se eroticky upne na rodiče opačného pohlaví, zatímco rodič stejného pohlaví se pro ně stává rivalem, cítí k němu ambivalentní směs lásky, žárlivosti a zloby. Žádoucím řešením oedipovského komplexu je identifikace s rodičem téhož pohlaví a následné vytěsnění problému. Nedořešení uvedeného konfliktu vede k udržování infantilní závislosti na matce, resp. otci, s nimiž se jedinec cítí být spojen.
- **Stadium latence**, tj. raný školní věk, je typické úbytkem zájmu o sexuální podněty a jeho přesunem na jiné aktivity. Rozvíjí se sublimace, tj. schopnost vybití libida prostřednictvím nějaké společensky přijatelné aktivity, může to být i školní úspěšnost. Rozvíjí se zájem o druhé lidi a vztahy s těmito lidmi. V současné době k latenci nedochází, pravděpodobně z důvodu mnohem větší sexuální stimulace, než jaká byla běžná na počátku minulého století, kdy žil Freud.
- **Genitální stadium** spadá do doby dospívání, kdy dochází k opětovnému oživení a intenzivnímu rozvoji genitálně zaměřené slasti. Způsob, jakým je této slasti dosahováno, se mění, zpočátku jde o autoerotické aktivity, ale postupně se rozvíjejí vztahy k jiným lidem, které mají i sexuální charakter.

Freudova teorie byla pro vývojovou psychologii přínosná především proto, že upozornila na význam raného období pro další vývoj lidské osobnosti. A to i přesto, že je dost jednostranná. Do té doby nebylo dětství považováno za důležité, pro tehdejší badatele nebyl zajímavý ani psychický vývoj a Freud tento přístup zcela zásadně změnil.

2. Pojetí osobnostního vývoje z hlediska analytické psychologie

C. G. Junga

Carl G. Jung (1875–1961) chápal psychický, resp. osobnostní vývoj jinak než Freud, i když z jeho teorie vycházel. Pojímá jej volněji a nerozděluje do specifických vývojových fází. Základ osobnosti, který se v průběhu života rozvíjí, považoval za vrozený, nevědomý a univerzální. Z hlediska vývoje je primární

nevědomí, vědomí se rozvíjí postupně a jeho podobu ovlivňují i podněty přicházející z nevědomí. V oblasti nevědomí, na rozdíl od Freuda, rozlišuje jeho kolektivní a individuální složku. Kolektivní nevědomí je všem lidem společné a je v něm obsažena veškerá zkušenost lidstva, která je uložena ve formě archetypů. Individuální nevědomí zahrnuje osobní zkušenost jedince (Jung, 1994, 2001; Říčan, 2002).

Psychický vývoj chápe Jung jako **proces individuace**, zaměřený na vyjádření a rozvoj vlastní jedinečnosti, na hledání smysluplnosti vlastního života. Významná část psychického vývoje se uskutečňuje až ve druhé polovině života. Jung nepovažuje období dětství za tak důležité jako Freud a nakonec i většina psychodynamicky zaměřených badatelů.

- **Dětství** je podle něj fází fragmentárnosti a dezintegrace, ovládané instinkty a ovlivňované vnějšími, především sociálními vlivy. V první polovině života převažuje tendence rozvíjet vědomé ego. Na konci batolecího věku si dítě uvědomí sebe sama, začne své pocity a chování chápat jako součást vlastní bytosti. Psychický vývoj v dětství je zaměřen na dosažení dobré pozice ve společnosti, směřuje k **rozvinutí persony**, tj. způsobu, jakým se jedinec prezentuje navenek, aby vyhověl požadavkům společnosti a zároveň si uchoval svou individualitu. Proces vyrovnávání s dichotomií archetypů animus-anima začíná již v dětství. Z tohoto hlediska je důležité pochopení vlastní pohlavní identity a vytvoření představy o druhém pohlaví, jehož obraz vzniká jako stín zahrnující všechny vlastnosti, které se nehodí do genderového sebepojetí jedince. Takto vytvořený obraz opačného pohlaví bývá projikován do různých lidí, resp. dítě očekává, že tito lidé takoví jsou.
- **Dospívání** považoval Jung za důležitější než dětství, v době dospívání dochází k psychickému narození, které provázejí fyziologické změny a odpoutání od rodičů. I v této vývojové fázi jde především o rozvoj persony, tj. sociální podoby já, o určitý způsob zvládnání společenských požadavků. Ke konci adolescence by mělo dojít k **integraci archetypu stínu** do vlastní osobnosti. To znamená, že dospívající by si měl uvědomit své negativní vlastnosti a přijmout je. Pokud by tento vývojový úkol nesplnil, bude si vytvářet zbytečné problémy a bude mít i v dalším životním období tendenci akceptovat radikální názory, jež by měly být v průběhu dospívání překonány. Když jej zvládne, bude schopen přijmout nejistotu a pochybnosti jako samozřejmou součást života. V adolescenci pokračuje rozvoj **diferenciace vztahu k duálnímu archetypu animus-anima**. Pokud se s ním jedinec uspokojujícím způsobem nevyrovná, nemůže vytvořit fungující vztah,

v němž je partner vymezen v určitém smyslu komplementárně. Adolescent, který nemá jasně vymezenou genderovou identitu, si není jistý, jakého partnera by potřeboval.

Jung považoval za důležitější osobnostní vývoj ve druhé polovině života, který je skutečnou individuací. Člověk se může zaměřit jen na sebe, protože již splnil společenské požadavky, založil rodinu a vychoval děti.

3. Psychodynamické vývojové teorie druhé poloviny 20. století

Pro novější psychodynamické vývojové teorie je typická orientace na vztahy a s nimi související **vývoj Ega**. V této době psychoanalyticky zaměření badatelé akceptovali větší závislost vývoje Ega, resp. dětské osobnosti, na vlivech vnějšího prostředí, již nepřeceňovali význam vrozeného pudového základu. Z jejich hlediska jsou pro vývoj osobnosti nejdůležitější **primární vztahy s lidmi**, označovanými jako objekty, a z nich vyplývající zkušenosti. Způsob prožití vztahu s matkou v raném dětství představuje základní zkušenost, na níž závisí budoucí vztahy s lidmi i vztah k sobě samému, tj. sebepojetí.

Primární vztahy s lidmi jsou základem **psychoanalyticky zaměřené vývojové teorie Reného Spitze** (1887–1974). Spitz se věnoval studiu psychického vývoje dětí, které vyrůstaly v ústavech a nemohly si proto vytvořit obvyklý vztah s mateřskou osobou. Zkušenost s přijetím matkou a možnost prožít bezpečí a jistotu citové vazby je pro další vývoj dětské osobnosti velmi významná. Spitz analyzoval **průběh vývoje vztahu k lidem** v prvním roce života a na základě výsledků svých výzkumů jej rozdělil na tři kvalitativně odlišné fáze:

- **Preobjektální fáze** trvá od narození přibližně do 3 měsíců. Dítě ještě nerozlišuje objekty vnějšího světa a nemá k nim žádný osobní vztah.
- **Fáze předběžného objektu** trvá od 3 přibližně do 7 měsíců. Dítě začíná diferencovat, umí rozlišit lidské bytosti od neživých objektů. Na sociální podněty, jako je lidský obličej, jeho mimické projevy, řeč apod., reaguje odlišným způsobem než na neživé objekty, lidé jsou pro dítě přitažlivější než cokoli jiného.
- **Fáze specifického objektu** začíná přibližně v 7 měsících. Dítě umí rozlišit známé a neznámé lidi a chová se k nim rozdílným způsobem. Na odloučení od matky, která je pro ně nejdůležitějším známým člověkem, reaguje úzkostnými projevy, tzv. separační úzkostí. Matka má pro dítě specifický význam, není již tak snadno zastupitelná, jako byla dřív.

Vztah s matkou představuje zkušenost, na jejímž základě se vytvářejí budoucí vztahy k lidem. Pokud dítě neprožije bezpečí a jistotu vazby s mateřskou osobou, nebude schopné navazovat kvalitní citové vztahy a dokonce je ani neodliší od méně kvalitních vztahů, povrchnějších a nespecifických apod.

Zajímavou variantou je **spojení psychoanalytického a etologického přístupu**, které reprezentuje **John Bowlby** (1907–1990) ve své teorii připoutání (attachment theory). Na základě zkušeností s emočními a vztahovými problémy dětí vychovávaných v neosobním prostředí ústavu došel k závěru, že kvalita rané vazby je důležitá nejen pro další psychický vývoj, ale dokonce i pro pouhé přežití. Vytvoření citové vazby závisí jak na matce, tak na dítěti, chování matky i dítěte směřující ke vzájemnému připoutání má vrozený základ. Dítě se obvykle projevuje takovým způsobem, jaký upoutává pozornost matky a aktivizuje její vrozené pečovatelské dispozice. Většina matek dokáže různé projevy dítěte vnímat, rozlišovat a adekvátně na ně reagovat. Pokud tomu tak je, dítě získá žádoucí zkušenost, že svět není ohrožující a že lidem lze důvěřovat. Jde hlavně o to, zda matka svoje pocity vyjadřuje dostatečně srozumitelně, zda jsou převážně pozitivní a zda je konzistentní ve svém reagování. Standardní citová vazba se nejnázne vytváří v průběhu raného věku, tzv. senzitivní fáze, po jejím uplynutí už to může být obtížné. Primární zkušenosti ze vztahu s matkou přetrvávají v nevědomí a mohou se projevit různým způsobem.

Potřeba citové vazby je dle Bowlbyho jednou ze základních potřeb nejenom v období dětství, ale i po celý život. **Emoční vazba s matkou** slouží i jako prostředek harmonizace potřeby bezpečí a potřeby zvědavosti. Vazba je mechanismem, který zmírňuje strach z neznámého a tím umožňuje dítěti projevit zájem o nové zkušenosti. Bowlby předpokládal, že vazba s matkou funguje jako kontrolní systém. Když se dítě cítí bezpečně, pouští se do prozkoumávání svého okolí a od matky se vzdaluje, když se cítí ohrožené, vrací se k matce zpět, do její těsné blízkosti. Základem rozvoje takového regulačního systému jsou dříve získané zkušenosti. Důležité je vytvoření pozitivního očekávání dítěte, že matka je dostupná a bude na jeho projevy reagovat očekávaným způsobem. Pokud matka pomůže dítěti uspokojit jeho potřebu jistoty a bezpečí, umožní mu zároveň rozvíjet aktivity, které budou saturovat i potřebu poznávání. Bez významu není ani skutečnost, že dítě, které si opakovaně potvrdí, že je pro matku důležité, bude i sebe sama považovat za hodnotnou a kompetentní bytost. Pokud je matka citově chladná, odmítavá, nebude se dítěti věnovat a nebude na ně přiměřeným způsobem reagovat, dítě bude ve vztahu k ní nejisté a nebude vědět,

co může očekávat. Za těchto okolností bude nejisté i ve vztahu k sobě a bude se považovat za bezcenné a neschopné. Zafixovaná představa matky i vlastní osoby se stane základem dalšího očekávání a bude mít vliv na chování dítěte i jeho psychosociální vývoj (Bowlby, 1969, 1980; Weinert a Weinert, 1998; Siegler et al., 2003).¹

Bowlbyho teorii rozvinula **Mary Ainsworthová** (1913–1999), která se také zabývala bazálními mezilidskými vztahy, především **rozvojem vztahu mezi matkou a dítětem**, a typologií tohoto vztahu. Vazba dítěte k matce je zdrojem pocitu jistoty a bezpečí, to znamená, že ovlivní dětské chování především v závažných situacích, aktivizujících potřebu potvrzení jistoty. Zkoušela, jak budou děti v batolecím věku zvládat opakovanou krátkodobou separaci od matky a zjistila, že na odloučení i návrat k matce reagovaly různě.

Analýzou raných vztahů matky a dítěte se zabývali i mnozí další autoři, kteří příslušnou teorii dále rozvíjeli, byla to např. P. Crittendenová (2000), žačka Mary Ainsworthové. Pokračovala v úvahách o dalším rozvoji dětí, které v nejrannějším dětství prožily rozdílný vztah s matkou. Její pojetí je na hranici mezi dynamickým a sociokulturním přístupem, vychází z předpokladu, že se děti naučí chápat význam určitého chování, tj. informací, které jim o něm a tím i o nich samých poskytují jejich rodiče, a různým způsobem je prožívají. Vztah s matkou jim poskytne základní zkušenosti, z nichž se rozvíjí určitý typ strategií, užívaných i v jiných sociálních situacích. Matky, které dítěti poskytují jednoznačnou a přitom velmi často i pozitivní informaci, mu umožňují adekvátně rozvinout kognitivní i emocionální složku sociální zkušenosti. Odmítavé matky jsou ve svých reakcích rovněž jednoznačné, ale citově neuspokojující, vyvolávají negativní pocity, které se děti naučí nedávat najevo, aby matku ještě víc nepopudily nebo jim v rámci obranných reakcí přičítají jiný význam, než jaký skutečně mají. Někdy se snaží matku různým způsobem upoutat, ale ani tato strategie nebývá úspěšná. Děti ambivalentních matek, které svým chováním zastírají negativní vztah k dítěti, se naučí totéž. Nejednoznačnost mateřského chování narušuje emoční i kognitivní porozumění vztahu s matkou, event. generalizovaně i vztahům s jinými lidmi. Zafixované vzorce chování mohou přetrvávat po celé dětství.

Raná zkušenost s chováním matky, resp. prožití určitého vztahu s matkou, se stává základem trvalejšího způsobu hodnocení sociální reality, tj. představ a názorů na jiné lidi i na reálné či potenciální vztahy s těmito lidmi. V této souvislosti je třeba zmínit také studii českých psychologů **Josefa Langmeiera a Zdeňka**

¹ Charakter primární vazby závisí na chování matky, ale může ji do značné míry ovlivnit i samo dítě svými projevy, které budou vyvolávat různou odezvu. Na dráždivé a plačtivé dítě bude matka reagovat jinak než na to, které je klidné a dobře laděné.

Matějčka (1974) o negativním **vlivu rané psychické deprivace** a citového strádání na osobnostní vývoj, která vychází z Bowlbyho teorie. Výsledky jejich výzkumů potvrzují, že pozitivní zkušenost je dobrým základem pro další rozvoj dětské osobnosti, neboť posiluje:

- schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti,
- schopnost vytvořit si převážně pozitivní vztah ke světu i k sobě samému a
- schopnost udržovat stabilní a spolehlivé vztahy s jinými lidmi.

Mezilidské vztahy, zejména vztah dítěte s matkou, považovala za důležitý faktor ovlivňující rozvoj dětského sebepojetí i **Margaret Mahlerová (1897–1985)**. Vytvoření funkčního vztahu závisí na vrozených předpokladech dítěte i na přiměřeném chování matky. Podle Mahlerové prochází dítě od narození do 3 let několika důležitými **fázemi rozvoje Ega**, tj. psychického Já, jejichž zvládnutí se kolem čtvrtého roku projeví vytvořením základní identity daného jedince (Mahlerová, 1975; C. a R. Blanckovi, 1992).

- **Autistická fáze** trvá od narození do 2 měsíců. Dítě má jen nepatrné vědomí o světě kolem sebe, neodlišuje od okolního světa sebe ani matku, nediferencuje vlastní projevy od pocitů navozených chováním matky, je výlučně zaměřené na uspokojení svých potřeb.
- **Symbiotická fáze** trvá od 2 do 6 měsíců. Vytváří se úzké spojení s matkou, dítě nerozlišuje sebe od matky, ale začíná odlišovat okolí. Matka je pro ně bytostí uspokojující jeho potřeby, na níž je plně závislé a s níž je spojené. Ve druhé polovině prvního roku dochází ke specifikaci symbiotického objektu, tj. matky, která již není zaměnitelná za jinou lidskou bytost.
- **Separčně-individuační fáze** trvá od 6 měsíců do 2 let. Dítě bude postupně odlišovat matku od druhých lidí i od sebe sama, uvědomí si, že je samostatnou bytostí, oddělenou od matky. Uvědomění vlastní bytosti je označováno jako „*psychické narození*“, které je podmínkou dalšího rozvoje individuálního sebepojetí. Mahlerová tímto způsobem chápe i separaci jako uvědomění vlastní oddělenosti. Pokud má dítě pocit bezpečí, je schopné postupného odpoutávání, má zájem o prozkoumávání svého okolí, dokáže se od matky vzdalovat, což mu umožňuje rozvoj samostatné lokomoce, ale i další kompetence. Ale vždycky se k ní vrací, když se potřebuje ujistit o její dostupnosti. Kolem 18. měsíce dochází k pochopení vlastní samostatné existence, spojené s radostí z autonomních aktivit, s rozvojem symbolické (verbální) komunikace a myšlení.
- **Fáze stálosti objektu** trvá od 2 do 3 let. Dítě dosahuje stabilnějšího pojetí sebe sama i matky. Obraz matky zahrnuje dobré i špatné vlastnosti, dítě již nepotřebuje vytěšňovat její nepřijemné projevy. Za normálních okolností dochází na konci tohoto období ke „*zrození psychického já*“, dítě si vytvoří základy své individuální identity.

Velmi podobně popisuje **vývoj psychického „Já“** i **Daniel Stern (nar. 1934)**. Stern klade větší důraz na dítě, na jeho schopnost ovlivňovat již od narození

svoje vztahy s jinými lidmi a zpracovávat zkušenosti, které zde získá. Bazální rozvoj sebepojetí, k němuž dochází v průběhu prvních měsíců života, rozdělil do několika fází (Stern, 1985):

- **Fáze objevení Já** trvá od narození do 2 měsíců, dítě projevuje aktivní úsilí o stimulaci, objevují se první projevy regulace spánku, jídla, reaktivity a emočních prožitků.
- **Fáze vytvoření „jaderného Já“** trvá od 2 do 6 měsíců. Je založené na uvědomění vlastní fyzické oddělenosti od ostatních lidí. Jak je zřejmé, podle Sterna dochází k „psychickému narození“ o něco dříve než podle jiných badatelů.
- **Fáze „subjektivního Já“** trvá od 6 do 12 měsíců. Vychází z poznání a rozlišení jiných lidí, je založeno na zkušenostech se vztahy k těmto lidem.
- **Fáze „verbálního Já“** se rozvíjí ve 2. roce života v závislosti na vývoji řeči a symbolického myšlení. Dítě začíná sebe sama chápat na symbolické úrovni. To se projeví např. užíváním vlastního jména apod.

4. Teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona

Teorie psychosociálního vývoje Erika H. Eriksona (1902–1994) vychází z psychoanalytického učení, ale více se koncentruje na standardní vývoj v rámci normy než na jeho abnormální varianty (jak činila klasická psychoanalýza). Stejně tak jako ostatní neoanalytické teorie počítá i s větší možností ovlivnění průběhu vývoje sociokulturními faktory. **Psychický vývoj člení do osmi stadií**, z nichž každé lze charakterizovat cílem, k němuž směřuje, event. problémy, které jsou v této fázi obvyklé, způsoby jejich řešení a s tím související proměnou osobnosti (Erikson, 1963, 2002). Erikson vychází z předpokladu, že člověk musí v každém období vyřešit nějaký úkol, který odpovídá očekávané úrovni jeho kompetencí a pro tento věk obvyklým požadavkům společnosti. Sociální normy fungují jako stimuly rozvoje určitých vlastností a kompetencí. Pokud se podaří stanovený úkol zvládnout, osobnostní vývoj může pokračovat. Pokud se to nepodaří, může dojít k jeho stagnaci. Jak je zřejmé z následujícího přehledu, podle Eriksona nekončí vývoj osobnosti dosažením dospělosti, ale je záležitostí celého lidského života, všímá si i vývojově podmíněných psychických proměn v dospělosti a v období stáří.

1. **Základní důvěra proti základní nedůvěře.** První vývojová fáze označená jako receptivní trvá od narození do 1 roku. Dosažení základní důvěry ve svět umožňuje rozvoj žádoucích vlastností a způsobů chování. Potvrzení jistoty a bezpečí eliminuje úzkost a rozvíjí se otevřenost vůči okolnímu světu, tj. sociální vstřícnost, ale i otevřenost zkušenosti, kterou dítěti může tento svět

poskytnout. Kvalita prvotní vazby mezi matkou a dítětem ovlivňuje i jeho pozdější emoční prožívání, postoj k poznávání i sociální adaptibilitu.

2. **Autonomie proti studu a pochybám.** Druhá vývojová fáze označená jako období dosahování základní autonomie trvá od 1 do 3 let. Batolecí věk je **fází první emancipace**, která směřuje k osamostatňování na různé úrovni. Rozvíjí se uvědomění sebe sama, dítě prožívá první zkušenost se sebestrokováním a uvědomuje si hranice svých možností. Učí se pravidlům chování, která je třeba dodržovat, ale normy ještě nefungují bez vnější kontroly. Objevují se první náznaky vůle. Tato fáze je zaměřena na dosažení **základní důvěry v sebe sama**. Pokud by převážily pochybnosti o sobě i vlastních schopnostech, jeho další osobnostní vývoj by mohl stagnovat.
- **Iniciativa proti vině.** Předškolní věk, který trvá od 3 do 6 let, je označován jako **fáze iniciativy**, dětská aktivita začíná být ve větší míře korigována společenskými normami, určujícími hodnotu jeho projevů. Pod vlivem výchovy se rozvíjejí základy svědomí a s nimi související pocity viny. Rozšiřují se kontakty s dalšími lidmi, především s lidmi mimo rodinu a s vrstevníky, dítě získává různé zkušenosti, které ovlivňují a rozvíjejí jeho sociální postoje a chování.
- **Příčinnost proti inferioritě.** Mladší školní věk, který trvá od 6 do 12 let, je definován jako **fáze snaživosti**. Dítě usiluje o dobrý výkon, který by sloužil jako potvrzení jeho kvalit, jeho prostřednictvím se uplatňuje a prosazuje. Snaží se vyhnout neúspěchu a z něho vyplývajícím pocitům méněcennosti. V tomto období se rozvíjejí rozumové schopnosti, dítě je otevřené zkušenosti, ale i vztah k práci a povinností, tj. svědomitost. Dětské sebepojetí ovlivňuje hodnocení, které vyplývá z výkonu, ale i míra pozitivní akceptace jinými lidmi, která přispívá k potvrzení vlastní hodnoty. Významným faktorem je školní zkušenost, která může vývoj dětské osobnosti dost zásadně ovlivnit, zejména v oblasti sebehodnocení a z něho vyplývajících dalšího směřování.
- **Identita proti konfuzi rolí.** Dospívání, které trvá od 12 do 20 let, je označováno jako **fáze rozvoje vlastní identity**. To znamená, že se významně mění a dále rozvíjí sebepojetí daného jedince. Dospívající usilují o vymezení vlastní osobnosti, hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni nové zkušenosti, odmítají konvence a tradici. Hledání vlastní identity může být obtížné a může být spojeno se značnými pocity nejistoty. Adolescentní moratorium umožňuje hledat žádoucí, resp. alespoň přijatelnou variantu a oddálit definitivní přijetí dospělosti.
- **Intimita proti izolaci.** Raná dospělost je definována jako **fáze intimity**. Jejím smyslem a cílem je vytvoření hlubokého intimního vztahu a sdílení

párové identity. Rizikem mladé dospělosti je neschopnost vztahového zakončení, tendence vyhybat se přílišné intimitě, která vede do izolace.

- **Generativita proti stagnaci.** Dospělost je i **obdobím generativity**, v němž by měl člověk **něco vytvořit**, ať už je to potomstvo nebo uplatnění v profesi. Krize středního věku, tj. období kolem 40 let, může být spojena s proměnou či dalším posunem osobnosti. Rizikem dospělosti je stagnace, každému se nepodaří založit rodinu nebo vytvořit něco jiného.
- **Ego integrita proti zoufalství.** Stadium integrity, které představuje smíření s vlastním životem, začíná po 50. roce, v dnešní době pravděpodobně o něco později. V tomto období by měl člověk pochopit a přijmout vlastní život a zaujmout k němu pozitivní postoj. Měl by akceptovat i své osobnostní vlastnosti, které se v tomto věku mohou do určité míry měnit a vždycky nejde o žádoucí změnu. Moudrost stáří spočívá v nalezení smyslu vlastního života, který již z větší části proběhl a nelze jej proto zásadním způsobem změnit. Pokud se člověku nepodaří takového nadhledu dosáhnout, objevují se pocity zoufalství nad neuspokojivým prožitím svého života a strach ze smrti.

1.5.2 Teorie kognitivního vývoje

Kognitivní vývoj zahrnuje růst a rozvoj tak rozdílných schopností, jako je vnímání, pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání pojmů. Základní a nejdůležitější teorií kognitivního vývoje je koncepce J. Piageta (1966), která je v současné době dále rozvíjena a různým způsobem modifikována.

1. Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Pojetí kognitivního vývoje v dětském věku švýcarského psychologa J. Piageta (1896–1980) představuje základ, z něhož vycházejí mnohé další koncepce. Piaget předpokládal, že vrozené dispozice, a později i na nich závislá dosažená vývojová úroveň, určují, jakým způsobem bude dítě chápat vnější svět a jak na něj bude reagovat. A samozřejmě i to, že jeho okolí bude také určitým způsobem reagovat na jeho projevy. Každý jedinec má schopnost přizpůsobit se požadavkům okolí a zde získané dílčí poznatky či způsoby poznávání integrovat do koherentnějšího a komplexního systému. Kognitivní vývoj probíhá plynule i ve skocích, podle toho, jak se mění způsob dětského poznávání a uvažování. Z vývojového hlediska jsou důležité procesy asimilace, akomodace a udržení, resp. znovudosažení rovnováhy.

- **Asimilace** je způsob, jakým si dítě vykládá nové informace, aby jim rozumělo, přizpůsobuje je svým kognitivním schémátům. Novou zkušenost zahrnuje do dřívějších schémat a ve shodě s nimi ji interpretuje. Jde pouze

o nové využití již existujících zkušenostních schémat. Např. dítě vidí chlupaté a čtyřnohé zvíře a protože se podobá psům, které zná, usoudí, že je to pes, i když nevypadá úplně stejně jako oni (nemá tlapy, ale kopýtka, žere trávu, což psi nedělají atd.).

- **Akomodace** je opačný proces přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům. Spočívá v přepracování, reorganizaci stávajících kognitivních schémat, která se pod vlivem nových informací jeví neúplná a nepřesná. Např. dítě vidí, že neznámé zvíře má i jiné znaky a jinak se chová, a proto hledá vysvětlení. Rodič mu potvrdí, že to skutečně není pes, ale že je to ovce. Dítě si tak může vytvořit nové kognitivní schéma ovce, býložravého zvířete s kopýtky místo tlapek.
- Kognitivní vývoj probíhá jako proces opakované transformace kognitivních schémat, která vede k lepšímu porozumění. Podnět k jejich změně vzniká tehdy, jestliže se nové poznatky nedají vysvětlit dosavadním způsobem a je třeba svá zkušenostní schémata přehodnotit.

Piaget (1966, 1970) rozdělil **kognitivní vývoj** do pěti fází, z nichž každá je charakteristická určitým přístupem k poznávání.

- **Fáze senzomotorické inteligence** – trvá od narození přibližně do 2 let. Jde o období primárního rozvoje poznávacích procesů, její označení vyplývá ze skutečnosti, že poznávání malého dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech, tj. manipulaci s poznávanými objekty. Poznávání a učení probíhá jen v kontaktu s reálným světem. Dítě poznává to, co vnímá a čeho se může zmocnit, resp. podle toho, jak může s příslušným objektem v rámci svých kompetencí manipulovat.
- **Předoperační fáze** – trvá od 2 do 7 let. Je charakteristická etapa rozvoje poznávání, které je určitým způsobem limitováno a lze je proto označit jako prelogické. Předoperační fázi lze diferencovat na dvě po sobě následující období, pro něž je typické určité zlepšení kognitivních funkcí.
- **Fáze symbolického a předpojmového myšlení** – trvá od 2 do 4 let. Dítě přestává být ve svém poznávání omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Už si dovede představit nějaký objekt nebo činnost a její výsledky, aniž by ji muselo skutečně provádět. Procesy směřující k poznávání mohou probíhat jen v mysli, např. na úrovni představ či slovních označení. Dítě tohoto věku už ví, že různé symboly, např. obrázky, mohou představovat nějaký objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení je spojen s rozvojem jazyka, dítě se naučí přijímat informace a vyjadřovat své názory verbálně.

- **Fáze názorného, intuitivního myšlení** – trvá od 4 do 7 let. Způsob uvažování předškolních dětí je ještě málo flexibilní, nepřesný a nerespektující pravidla logiky. Zjevná podoba světa pro ně má natolik dominantní význam, že její proměnu chápou jako ztrátu původní totožnosti. Předškolní děti rozumějí trvalosti existence objektů vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti. Dětské uvažování je egocentrické a ulpívající na viditelných aspektech.
- **Fáze konkrétních logických operací** – trvá od 7 do 11 let. V této době dochází k dost zásadní proměně dětského uvažování, děti začínají respektovat základní zákony logiky, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétní realitě. Jsou schopné uvažovat o různých aspektech daného objektu nebo situace, jejich myšlení je flexibilnější, dovedou obrátit postup řešení nebo ho různým způsobem obměňovat.
- **Fáze formálních logických operací** – nastává v 11–12 letech. Vývoj poznávacích procesů se projevuje dalším uvolněním z vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat hypoteticky, nezávisle na konkrétním vymezení problému, o různých možnostech, dokonce i o těch, které reálně neexistují. Dovedou uvažovat abstraktně a přemýšlet i o tom, co by mohlo nebo mělo být.

2. Teorie kognitivního vývoje post-piagetovského období

Další posun názorů na kognitivní vývoj byl do určité míry reakcí na některé nedostatky Piagetova pojetí. Jeho kritici mu vytýkali, že se nezabýval vysvětlením způsobu, jakým děti zpracovávají informace v různých fázích vývoje a co z nich vyvozují. Novější teorie kognitivního vývoje vycházejí z Piagetova pojetí, ale i z paradigmatu kognitivní psychologie 70. a 80. let, která se ve větší míře zaměřovala na **analýzu způsobu zpracování informací a strategií řešení kognitivních problémů**. Vycházejí z představy, že informace, které jsou zaregistrovány, se dostávají do krátkodobé paměti, kde mohou být dále zpracovány a využity ve vztahu k aktuálnímu cíli, popřípadě zařazeny do systému dříve získaných znalostí a zkušeností. Kognitivní vývoj je z tohoto hlediska chápán jako rozvoj způsobu přijímání, zpracování, uchování a využívání informací ve prospěch řešení různých problémů stoupající obtížnosti. Za klíčové aspekty kognitivního vývoje považují představitelé tohoto směru schopnost plánování a schopnost uvažovat analogicky (Demetriou, 1998; Fischer a Bidell, 1998; Siegler, 1998; Sternberg, 1999, 2002; Siegler et al., 2003).

Teorie zaměřené na zpracování informací se zabývají především tím, **jak kognitivní procesy fungují**. Kladou důraz na proces, který vede od základních poznatků k nějakému závěru. Z hlediska teorie zpracování informací probíhá vývoj dětského uvažování plynule, i když v určitých obdobích dochází ke kvalitativní proměně, která se ovšem uplatňuje pomalu a postupně. Dítě po určitou dobu používá obou dvou způsobů, dřívějšího i novějšího. Představitelem této teorie je D. Klahr (1976)², J. Pascual-Leone (1970), ale i R. Case (1985)³ a R. Siegler (1998).

Juan Pascual-Leone (1970) byl jedním z prvních, kdo se pokusil vytvořit **model kognitivního vývoje, který by spojoval Piagetovo pojetí a teorii informačního zpracování**. Předpokládal, že lidská mysl je organizována jako dvouúrovňový systém. První a základní stupeň zahrnuje systém informací, jimiž jedinec disponuje a také preferovaný způsob jejich zpracování. Vymezuje potenciál jedince, to znamená, jak velké množství informací může zpracovat a jakým způsobem. Tuto úroveň charakterizuje způsob vnímání a úroveň pozornosti a paměti. Pro označení komplexní kapacity pracovní paměti a pozornosti používá termín „*mentální síla*“. Lze ji vyjádřit počtem nezávislých informačních jednotek či mentálních schémat, která mohou být v určitý okamžik současně v mysli a mohou být využita k řešení aktuálního problému. Druhý stupeň zahrnuje mentální operace a strategie, které jedinec zvládnul a je schopen je používat. Tuto úroveň charakterizuje způsob myšlení, jehož charakteristika vychází z Piagetovy teorie. Mentální síla (dále MS) je chápána jako aktivní kompetence a Pascual-Leone se snažil dokázat, že vzestup MS je předpokladem dalšího kognitivního vývoje, tj. signalizuje přechod od jednoho stadia ke druhému.

Kognitivně vývojové pojetí **Roberta Caseho** (1985) je pravděpodobně nejlivnější neo-piagetovskou teorií, která přejímá i základy **teorie zpracování informací**. Case do svého výkladu kognitivního vývoje integroval značnou část teorie Pascual-Leoneho. I on byl přesvědčen, že mysl je organizována na dvou úrovních, jedna je definována **kapacitou zpracování informací** a druhá **kvalitou mentálních operací**. Předpokládal, že vývoj postupuje od rozvoje kapacity zpracování informací ke složitějším kognitivním kompetencím. Jeho teorie obsahuje i některé nové prvky, např. termín „*exekutivně kontrolní struktura*“ označuje pro daného jedince typický, obvyklý způsob analýzy problémové situace a přístupu k jejímu řešení. Case předpokládal, že pro každé vývojové

² Klahr, D. – Wallace, J. G. (1976): Cognitive development: An information processing view. Hillsdale, New York, Erlbaum.

³ Case, R. (1985): Intellectual development. A systematic reinterpretation. New York, Academic Press.

období jsou charakteristické určité exekutivně kontrolní struktury. Pro označení kapacity zpracování informací použil termín „*prostor exekutivního zpracování*“, sestávající ze dvou vzájemně propojených komponent: operací, které musí být vykonány, aby bylo dosaženo cíle, a informací, které daný jedinec dokáže udržet v paměti a zabývat se jimi. Kapacitu pracovní paměti chápal jako determinantu kognitivního vývoje, především ve smyslu jejího čím dál efektivnějšího fungování, umožňujícího pojmout více informací. Pro kognitivní vývoj je důležité i zautomatizování kognitivních operací. Umožňují dítěti uvažovat efektivněji, protože uvolní část kapacity pracovní paměti. Základem kognitivního vývoje je zrání, které vytváří předpoklady pro získání zkušeností, a učení, které zlepšuje účinnost zpracování informací a poskytuje více prostoru pro uchování dalších poznatků. Podle Caseho je pro kognitivní rozvoj důležitá i **interakce s jinými lidmi**, která slouží jako regulační mechanismus při hledání vhodných informací i strategií řešení (zde je zřejmý vliv Vygotského teorie – viz další text) (Bideaud et al., 1993; Demetriou, 1998; Siegler, 1998).

Jedna z teorií kognitivního vývoje vychází z představy, že poznávání různých důležitých oblastí okolního světa (tzv. **core-knowledge theories**) se rozvíjí specifickým způsobem: na poznávání fyzikálního světa, živých bytostí a lidí, zde především lidské psychiky. Hlavními představiteli tohoto přístupu jsou H. Wellman a S. Gelmanová (1998). Z jejich hlediska je dítě aktivním činitelem, který se snaží o uspořádání svých poznatků do koherentních celků. Na rozdíl od většiny ostatních jsou přesvědčeni, že děti nemají jen obecné předpoklady k učení, ale i specifické dispozice k získávání poznatků určitého druhu, které jsou považovány z evolučního hlediska za významné. To znamená, že mají nějaký význam pro adaptaci na podmínky prostředí, v němž žijí. Je to např. schopnost orientovat se ve vnějším světě, rozumět lidskému jednání, vcítit se do něho atd.

1.5.3 Teorie emočního vývoje

Teorie emočního vývoje, resp. rozvoje emočního prožívání, způsobu jeho chápání a využívání, se liší hlavně v tom, zda jejich autoři předpokládají, že jde hlavně o důsledek zrání specifických oblastí mozku, mírně ovlivněný vnějšími podněty, anebo zda si myslí, že je zásadním způsobem modifikují získané zkušenosti. Nikdo nepochybuje o tom, že se emoční prožívání v rámci procesu učení diferencuje, rozdíl je v míře důrazu na vliv různých, osobně významných zkušeností. Důležitý je i aspekt předpokládaného propojení kognitivního a emočního vývoje: zda dotýčný teoretik předpokládá, že emoce ovlivňují rozvoj kognitivních schopností nebo je tomu spíš naopak.

Jednou z nejdůležitějších je **teorie oddělených emocí** (discrete emotions theory) C. Izarda⁴ (nar. 1924), která vychází z předpokladu, že jednotlivé emoce jsou od počátku života jasně vyjádřené a každá z nich je spojena s určitým mimickým výrazem, který funguje jako signál. **Každá emoce má nějakou funkci** a slouží k aktivizaci chování, které je v dané situaci účelné. Vzhledem k rozdílům v jejich zaměření mohou mít v jednotlivých fázích života rozdílný význam. Jestliže se změní jejich osobní význam, může se měnit i interpretace určitého emočního prožitku a chování, které navozuje. Hodnotící funkce emocí je zřejmá již v raném věku, začíná fungovat ještě dříve, než se rozvinou kognitivní schopnosti. Emoce mají na rozvoj poznávacích schopností značný vliv, mohou je stimulovat, ale i blokovat (např. přílišná úzkost brání rozvoji poznávání). (U starších dětí tomu může být i tak, že rozumový úsudek ovlivní emoční prožívání, může je tlumit a regulovat, a měnit i celkový způsob interpretace daného dění.)

Projevy různých emocí jsou modifikovány a korigovány dosaženým stupněm rozvoje kognitivních schopností a socializace. To znamená, že dítě o jejich významu uvažuje a jimi navozené chování podřizuje alespoň do určité míry platným normám. Např. si uvědomuje, že má zlost a taky ví proč, ale je mu jasné, že se musí ovládat, aby nemělo ještě větší nepříjemnosti.

- Radost a pohoda mírně aktivizuje, navozuje zájem o okolí a ochotu je poznávat. Slouží jako signál otevřenosti a ochoty komunikovat s jinými lidmi.
- Smutek tlumí pohotovost k aktivitě, která by za daných okolností nebyla příliš účelná. Slouží i jako sociální signál, který navozuje u ostatních lidí soucítění a posiluje ochotu dítěti pomoci, aby se necítilo nešťastné.
- Hněv a zlost aktivizují energii, která je potřebná ke zvládnutí obtíží a překážek. Fungují jako spouštěč jednání směřujícího k dosažení žádoucího cíle, který byl nějak zablokován. Slouží i jako sociální signál aktuální neochoty vnímat jiného člověka a vcítit se do něho. Vztek zužuje pohled na svět a posiluje zaměřenost na dění či objekt, které s naštváním nějak souvisí.
- Strach slouží jako varování před případným ohrožením a navozuje chování, které by mohlo sloužit k jeho eliminaci nebo k úniku z ohrožující situace. Posiluje tendenci ke stažení a blokuje ochotu k poznávání okolí a k navozování a udržování kontaktu s lidmi, výjimkou je člověk, který dítěti slouží jako zdroj bezpečí. Výraz strachu okolí dítěte signalizuje potřebu ochrany a lidé se k němu podle toho chovají.

⁴ Izard, C. E. (1991): The psychology of emotions. New York, Plenum Press.

Všichni vývojoví psychologové nesdílejí názor, že by dětské emoce byly již od počátku jednoznačně diferencované. Někteří jsou přesvědčeni, že se specifické emoce rozvíjejí postupně z obecnějšího základu. Proces diferenciacce jejich vnitřního i vnějšího projevu (tj. prožívání i exprese) závisí na vývojově podmíněných proměnách dětské osobnosti i na vlivech prostředí (zda má dítě možnost pozorovat rozdílné emoční výrazy i u ostatních lidí). Podle Sroufeho⁵ (nar. 1937), jednoho z představitelů tohoto teoretického přístupu, nejsou v raném věku jednotlivé emoce jasně oddělené. Projevují se méně vyhraněně, v rámci tří **základních emočních systémů**: radosti/příjemnosti, zlosti/frustrace a ostražitosti/úzkosti. V průběhu prvních let života se pod vlivem zkušenosti uvedené emoční komplexy diferencují a v jejich rámci se rozvíjejí jednotlivé emoce. V jejich vývoji se odráží i schopnost dítěte porozumět jak vlastním pocitům, tak prožitkům jiných lidí i jimi navozeným způsobům reagování. K podobným výsledkům došli i S. Widenová a J. Russell (2003, 2008), kteří sledovali, jak se zpřesňuje rozlišení různých emocí.

1.5.4 Vývojové teorie, které kladou důraz na způsob, jakým se psychika rozvíjí

Behaviorismus, který je dnes již pouze historicky významným směrem, považoval učení za výlučný mechanismus psychického vývoje. Přeceňoval možnosti a účinnost vnější manipulace a podceňoval význam individuálně variabilního způsobu zpracování různých podnětů. Zakladatelem této školy byl **J. B. Watson** (1878–1958). **Vývoj** je podle Watsonova pojetí pouhým **procesem učení**, který je závislý na vnějších vlivech a prostřednictvím něhož vznikají jednotky chování. Watson považoval možnosti učení za neomezené, nebral v úvahu rozdíly závislé na dědičně podmíněných dispozicích. Vrozené předpoklady redukoval na fyziologické vlastnosti organismu, o nichž se domníval, že jsou u všech lidí stejné. Charakterizoval je jako vrozenou schopnost odezvy na určité podněty, především emočního charakteru (např. strach nebo vztek). Jeho názor na vývoj lidské psychiky byl velmi extrémní, jak je zřejmé z následujícího, často citovaného výroku: „*Dejte mi tucet zdravých, dobře vyvinutých dětí a můj vymezený svět, abych je v něm vychoval, a já zaručuji, že každé z nich namátkou vyberu a vyškolím je, aby se stalo specialistou v jakémkoli zvoleném oboru – lékařem, právníkem, umělcem, vedoucím obchodu, a taky ovšem žebrákem a zlodějem, bez ohledu na jeho talent, záliby, sklony, schopnosti, dispozice a rasový původ.*“ (Watson, 1924, s. 104, podle Hunta, 2000)

⁵ Sroufe, L. A. (1995): Emotional development: The organization of emotional life in the early years. Cambridge, Cambridge University Press.

Teorie sociálně-kognitivního učení se od tradičního behaviorismu liší akceptací rozdílnosti genetických dispozic, důrazem na zkušenosti sociálního charakteru a na význam aktivity daného jedince. Podle této teorie není dítě jen pasivním příjemcem vnějších podnětů, ale samo jejich přísun ovlivňuje, např. tím, že si vybírá, čemu bude věnovat svou pozornost. Na něm závisí i to, jak bude jednotlivé informace zpracovávat, interpretovat a jak na ně bude reagovat. Sociálně-kognitivní teorie pojmají psychický vývoj jako celek, který zahrnuje všechny aspekty dětské osobnosti.

1. Sociokulturní teorie zdůrazňující sociální podmíněnost psychického vývoje

Sociokulturní teorie kladou hlavní důraz na to, **jak se psychické funkce vyvíjejí** a co k jejich rozvoji přispívá. Podle nich je nejdůležitější podpora a vedení zkušenějšími lidmi, zpravidla rodiči. Z této interakce vyplýne, jak se bude dítě rozvíjet a jakou představu získá o okolním světě i o sobě samém, i když ani oni je nepovažují jen za pasivního příjemce vnějších podnětů a požadavků.

Jedním z představitelů této teorie je ruský psycholog **Lev Vygotský** (1896–1934), který se zabýval především kognitivním vývojem a faktory, které jej mohou ovlivňovat. Chápal dítě jako sociální bytost, obklopenou různými lidmi, kteří mu pomáhají, aby se v rámci daného sociokulturního kontextu něčemu naučilo. Značný význam přičítal působení **sociokulturního prostředí**, v němž dítě žije a v němž se celý proces odehrává. Děje se tak různým způsobem, některé vývojové změny jsou důsledkem objevů, které učiní dítě samo, jiné vznikají s podporou rodičů (i jiných lidí). Dětské učení probíhá většinou v rámci sociální interakce, např. ve hře, kde se pozitivně projeví účast starších dětí či dospělých. Rozvoj poznatků a dovedností probíhá efektivněji, když někdo zkušenější vymezí problém tak, aby byl pro dítě s určitou pomocí řešitelný. Tento systém bude fungovat nejučinněji, když bude vycházet z možností dítěte takové informace účelně zpracovat. Z hlediska vývoje poznávacích funkcí je důležité navození nových způsobů uvažování a řešení problémů, k nimž je dítě schopné dojít, když je určitým způsobem vedeno. Vhodný kontext mu pomůže, aby si uvědomilo podstatné souvislosti a je možné takto podpořit i pochopení obecnějších principů. Vygotský (1978) byl přesvědčen, že se jednotlivé kognitivní kompetence objevují nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě určitému způsobu uvažování učí, a teprve potom se stanou samostatnými schopnostmi a dovednostmi, které se uplatňují bez ohledu na aktuální situaci. Oblast, která je parciálně rozvinuta a připravena k dalšímu rozvoji, označil jako

zónu proximálního vývoje. Lze ji definovat jako rozpětí mezi aktuální úrovní dětských schopností, která se projevuje ve způsobu, jakým dítě řeší různé situace, a jeho latentní kapacitou, tj. možným výkonem, jehož lze dosáhnout s podporou zkušenější osoby. Aby bylo možné zachytit i tyto hraniční oblasti, doporučoval posuzovat dětské projevy v „**dynamickém hodnotícím prostředí**“. To znamená, že by v případě neúspěchu měl experimentátor poskytnout dítěti různé návodné rady, které by mu mohly pomoci zadaný úkol vyřešit, samozřejmě pokud jich bude umět adekvátně využít. Takový přístup akceptuje i současná psychologická diagnostika (Sternberg, 2002).

Představiteli další generace zdůrazňující sociokulturní mechanismy jsou např. B. Rogoffová (1998), M. Cole (1992)⁶, M. Tomasello (1995)⁷ či M. Gauvain (2001)⁸. Dle jejich názoru je základ kognitivního vývoje ve **využívání vzájemného porozumění a sdílení** pro získání potřebných poznatků a zkušeností (intersubjectivity) (Rogoff, 1990, Gauvain, 2001). Takové „setkání myslí“ je pro dosažení žádoucího cíle nezbytné. Základy takového porozumění a sdílení se vytvářejí již v raném dětství (jde např. o sdílení pozornosti), ale rozvíjejí se i v pozdějším věku, kdy je dítě schopné přejímat perspektivu jiných lidí atd. (Siegler et al., 2003).

Barbara Rogoffová (1990, 1993, 1998) svou teorii označuje jako „**učení v součinnosti**“ (participatory appropriation). Dítě se učí v interakci s jinými lidmi, především s rodiči. Není jenom pasivním příjemcem informací, ale může je svým chováním ovlivnit. Rogoffová chápe psychický vývoj jako proces proměny jednotlivých vlastností a funkcí v důsledku interakce daného jedince s jeho sociokulturním prostředím, zprostředkovaným jinými lidmi. Jejich působení se může projevovat např. organizační činnosti, která dětem usnadňuje učení, nebo způsobem prezentace informací, tj. verbálním výkladem. Rogoffová takové strategie dospělých označuje jako scaffolding (podpora), tutoring (vedení) a „sokratovský dialog“. Jejich efektivita závisí na vzájemné souhře dětí a dospělých. Je třeba, aby rodiče vycházeli z možností dítěte, věnovali potřebnou pozornost jeho reakcím a dokázali na ně přiměřeně reagovat. Jasná formulace požadavků, kombinovaná s kognitivní a emoční oporou, podporuje dětskou zvědavost a rozvoj samostatnosti v dalším poznávání. Pro vývoj dítěte je stejně

⁶ Cole, M. – Cole, S. (1992): The development of children. San Francisco, Freeman.

⁷ Tomasello, M. (1995): Thinking in niches: Sociokultural influences on cognitive development. Comment. Human Development, 38, 46–52. M. Tomasello se zabývá především vývojem jazykových schopností.

⁸ Gauvain, M. (2001): The social context of cognitive development. New York, The Guilford Press.

důležité nejen přiměřené vedení, ale i jeho postoj a ochota k takové aktivitě. To znamená, že musí dojít ke spojení obou aspektů učení, uplatní se zde „*teaching i learning*“.

2. Teorie sociálně-kognitivního učení Alberta Bandury

A. Bandura (nar. 1925) je dalším významným představitelem sociálně-kognitivní teorie⁹. Na psychický vývoj má podobný názor, předpokládá, že se uskutěčňuje v rámci interakce dítěte a jeho sociálního prostředí, kterou označuje termínem **reciproční determinismus**. Ani Bandura nepovažoval děti za pouhé pasivní příjemce vnějších podnětů, kladl důraz na jejich aktivní roli. Děti se učí na základě pozorování a nápodoby jiných lidí, tzv. observačním učením, ale i v rámci interakce s jinými lidmi, především s těmi, kteří jsou pro ně nějak významní. Mohou se učit i napodobováním symbolických modelů, např. literárních či filmových postav. Dítě si na základě svého pozorování vytváří představu o tom, jaký efekt mají určité způsoby chování. Takto si vytváří i systém osobních norem, které slouží k diferenciaci žádoucího a nežádoucího chování. Děti na jejich základě začínají samy sebe hodnotit: odměňují se sebeuznáním a trestají sebekritikou, tak, jak to mohly pozorovat u jiných lidí, především rodičů. Bandura kladl důraz na kognitivní aspekt sociálního učení, protože i nápodoba jakéhokoli chování závisí na kognitivním zpracování příslušných poznatků a na jejich zapamatování a uchování v paměti.

Důležitou součástí sociálně-kognitivního vývoje je vytvoření sebepojetí, které zahrnuje představu o vlastních schopnostech a možnostech, a z ní vyplývající tendence k určitému způsobu reagování. Dítě si postupně vytvoří určitý stupeň důvěry ve vlastní kompetence, kterou Bandura označoval pojmem „self-efficacy“. Lze ho volně přeložit jako osobní zdatnost, resp. **přesvědčení o své vlastní zdatnosti**. S tímto přesvědčením souvisí i názor na možnost ovlivňovat a kontrolovat různé dění, nebo alespoň své chování. Představa o vlastní kompetentnosti vychází ze získaných zkušeností, ze srovnání s ostatními i z celkového sebepojetí.

Rozvoj sebedůvěry, resp. názoru na vlastní zdatnost, závisí na schopnosti vnímat sebe sama jako samostatnou bytost, která může samostatně jednat. Dítě musí **pochopit příčinnou souvislost** mezi vlastním jednáním a určitým výsledkem. Aby to bylo možné, musí dosáhnout určité úrovně uvažování, které by mu umožnilo objektivnější hodnocení nejenom sebe sama, ale i okolního dění.

⁹ Bandura, A. (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York, Freeman Publ.

Ke splnění tohoto předpokladu dochází v průběhu batolecího věku, v souvislosti s celkovým osobnostním rozvojem (který se projevuje negativismem a důrazem na sebe sama, „já sám“). Tříleté děti chápou sebe sama jako aktivního činitele, který něco dělá s určitým úmyslem a dokáží svůj záměr ostatním předem sdělit. Získané zkušenosti jim umožňují alespoň rámcově odhadnout, čeho jsou schopné dosáhnout.

Předškolní věk je pro rozvoj představy o vlastní zdatnosti asi nejvýznamnějším obdobím. Ve značné míře k ní přispívá **schopnost vnímat výsledek určitého snažení jako vlastní úspěch či neúspěch**. Dosažení této úrovně signalizuje rozdílný způsob jejich prožívání: v případě úspěchu je to hrdost a v případě neúspěchu zklamání, ale hlavně stud. Na konci batolecího věku začínají děti lépe rozlišovat, co závisí na jejich aktivitě a co je dáno něčím jiným, např. charakterem situace (dítě si už např. uvědomuje, že příliš velký kámen nezvedne, ale nehodnotí to jako vlastní selhání, protože je mu jasné, že by to nedokázal nikdo). Předškolní děti ještě vždycky nerozlišují hodnotu, jakou má zvládnutí snadného a obtížného úkolu, zatím je pro ně jakýkoli úspěch stejně příjemný. Na takovou úroveň se dostávají až školáci, i když i v jejich případě jde spíš o změnu v hodnocení neúspěchu, prožívání úspěchu je stále stejně nivelizované. Další rozvoj názoru na vlastní zdatnost je charakteristický oscilací mezi nekritickým optimismem, přehlížejším případná rizika, a situačním pocitem generalizované nekompetentnosti, který obvykle také neodpovídá reálným schopnostem a možnostem daného jedince. Ale to už souvisí s celkovým vývojem sebepojetí, resp. s rozvojem vlastní identity (Hoskovcová, 2006).

3. Teorie „přejímání rolí“ Roberta L. Selmana

Selmanova teorie (1980) je rovněž zaměřena na analýzu rozvoje dětského sebepojetí, které je závislé na dětské aktivitě i na charakteru sociálních interakcí, jichž je daný jedinec účastníkem. Dítě může ovlivňovat svůj vlastní vývoj např. preferencí různých aktivit, volbou přátel, určitých sociálních situací apod. V tomto procesu získává důležité poznatky nejenom o svém okolí, ale i o sobě samém. Důležitým aspektem psychického vývoje je z tohoto hlediska **proces sebesocializace** (self-socialization), který lze chápat jako snahu o přizpůsobování požadavkům okolí. Vývoj dětského uvažování o sobě i o ostatních lidech prochází proměnou od egocentrického postoje k diferencovanému přístupu, ke schopnosti chápat odlišnost názorů jiných lidí a posuzovat problém z jejich hlediska. Schopnost převzít symbolicky něčí roli a **uvažovat z pozice jiného člověka** vede k lepšímu porozumění lidskému chování, prožívání i uvažování,