

PSYCHOLOGIE CELOŽIVOTNÍHO VÝVOJE

MAREK BLATNÝ (ED.)

KAROLINUM



Psychologie celoživotního vývoje

Marek Blatný (ed.)

Recenzovali:

prof. PhDr. Vladimír Kebza, CSc.

PhDr. Iva Burešová, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum

Redakce Alena Jirsová

Grafická úprava Jan Šerých

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova, 2016

© Marek Blatný (ed.), 2016

ISBN 978-80-246-3462-3

ISBN 978-80-246-3524-8 (pdf)



Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum 2017

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

Úvodem aneb ke struktuře knihy	11
I. Teorie vývoje člověka	15
1 Krátké uvedení do psychologie celoživotního vývoje (Katarína Millová) ...	17
Literatura	20
2 Klasické teorie vývoje (Katarína Millová)	23
Sigmund Freud: Teorie psychosexuálního vývoje	24
Erik H. Erikson: Teorie psychosociálního vývoje	26
Jean Piaget: Teorie kognitivního vývoje	29
Lawrence Kohlberg: Teorie morálního vývoje	30
Robert J. Havighurst: Teorie vývojových úkolů	33
Shrnutí	36
Literatura	36
3 Moderní teorie vývoje (Katarína Millová)	39
Lifespanové teorie vývoje	40
Lifespanová teorie vývoje a další lifespanově orientované teorie	40
Modely životní dráhy	49
Teorie životní dráhy a její vliv na další moderní teorie celoživotního vývoje ...	49
Teorie vývojových systémů	53
Teorie vývojového kontextualismu a další teorie vývojových systémů	54
Shrnutí	57
Literatura	58
II. Vývojové etapy	63
1 Vývoj před vstupem do školy:	
od prenatálního stadia po předškoláka (Filip Smolík)	65
Úvod	65
Prenatální období a porod	66
Novorozenecké období	67
Období kojenecké	68
Motorický vývoj	69
Kognitivní vývoj	69
Jazykový a předjazykový vývoj	71
Sociální a osobnostní vývoj	72
Temperament	73
Věk batolete	74
Vývoj motoriky	74

Kognitivní vývoj	75
Jazyk	75
Další oblasti kognitivního vývoje	76
Vývoj emocí a sociálního porozumění	76
Předškolní věk	78
Vývoj jemné a hrubé motoriky	78
Kognitivní vývoj	79
Jazyk a předčtenářské dovednosti	79
Další kognitivní vývoj	80
Myšlení a jeho omezení	80
Sociální vývoj	81
Sociální kognice a teorie mysli	81
Další oblasti vývoje.	82
Závěr	82
Literatura	83
2 Střední dětství (Lenka Kollerová)	85
Úvod	85
Tělo a mozek	86
Kognice	86
Pozornost a paměť	86
Piagetovy konkrétní myšlenkové operace	87
Metakognice	87
Jazyk	88
Emoce a motivace	89
Emoční regulace	89
Eriksonův čtvrtý věk člověka	89
Cíle a zájmy	90
Morálka	90
Kohlbergovo stadium konvenční morálky	90
Morální komplexita	90
Sebepojetí	91
Identita	91
Sebehodnocení	91
Mezilidské vztahy	92
Dospělí	92
Vrstevníci	93
Přátelství a postavení v kolektivu.	93
Agresivní a prosociální chování	94
Závěr	94
Literatura	95

3	Adolescence (<i>Pavλίna Janošová</i>)	99
	Úvod	99
	Časové vymezení adolescence	100
	Kognitivní schopnosti	100
	Emoční změny	102
	Identita dospívajících	104
	Socializace	106
	Sexualita a partnerství	108
	Škola a její význam	110
	Závěr	111
	Literatura	111
4	Mladá dospělost (<i>Katarína Millová</i>)	117
	Úvod	117
	Fyzické změny	118
	Kognice	119
	Emoce	119
	Osobnost a sebepojetí	120
	Partnerství, rodina a další sociální vztahy	123
	Pracovní oblast	125
	Výzkumy zabývající se mladou dospělostí	127
	Vynořující se dospělost	129
	Krise v mladé dospělosti	132
	Závěr	134
	Literatura	134
5	Střední dospělost (<i>Katarína Millová</i>)	141
	Úvod	141
	Fyzické změny	142
	Kognice	143
	Emoce	144
	Osobnost a sebepojetí	145
	Rodina a další sociální vztahy	146
	Pracovní oblast	148
	Výzkumy zabývající se střední dospělostí	149
	Střední dospělost – vrchol života nebo krize středního věku?	150
	Závěr	151
	Literatura	152
6	Pozdní dospělost (<i>Iva Šolcová, Marek Blatný</i>)	157
	Úvod	157

Vývojové úkoly stáří	158
Úspěšné, správné a jiné stárnutí	159
Předpoklady úspěšného stárnutí	160
Sebehodnocené úspěšné stárnutí	161
Očekávání spojená se stárnutím	162
Životní bilancování	163
Resilience	163
Zdroje resilience: sociální opora	164
Funkce a procesy v průběhu stárnutí a stáří	165
Kognitivní procesy	165
Obranné mechanismy	167
Osobnost a úspěšné stárnutí	167
Osobnostní rysy	167
Sebehodnocení a optimismus	168
Mezipohlavní rozdíly	169
Literatura	169
III. Existenciální výzvy	173
1 Úspěšný vývoj (Katarína Millová)	175
Definice úspěšného vývoje	175
Terminologická nejednotnost	179
Dimenze úspěšného vývoje	180
Propojení psychologického a sociálního fungování	182
Literatura	184
2 Osobní pohoda (Marek Blatný, Iva Šolcová)	189
Úvod	189
Dvě tradice výzkumu osobní pohody: subjektivní a psychologická pohoda	190
Subjektivní pohoda	190
Psychologická pohoda	192
Subjektivní a psychologická pohoda: související, ale odlišné koncepty	193
Novější koncepce osobní pohody	194
Teorie osobní pohody Sonyi Lyubomirské	194
Teorie osobní pohody Martina Seligmana	195
Osobní pohoda a sociodemografické faktory	196
Osobní pohoda a osobnost	198
Osobní pohoda a osobnostní rysy	199
Osobní pohoda a charakteristické adaptace	200
Osobní pohoda a osobní narativy	203
Osobní pohoda a věk	204
Závěr	207
Literatura	207

3 Sociální fungování (<i>Katarína Millová</i>)	215
Definice a struktura	215
Zdroje sociálního fungování	216
Inteligence a akademická oblast	216
Temperament a osobnost	218
Sociální vztahy	222
Literatura	227
4 Kulturní aspekty úspěšného vývoje (<i>Katarína Millová</i>)	235
Literatura	240
5 Generativita jako významný vývojový úkol v dospělosti	
(<i>Katarína Millová, Marek Blatný</i>)	243
Úvod	243
Definice generativity	244
Dimenze generativity	245
Typy generativity	246
Věkové souvislosti generativity	247
Kulturní dimenze generativity	250
Genderové rozdíly v generativitě	251
Nástroje měření generativity	252
Další teorie vycházející z Eriksonova modelu	253
Generativita v současném empirickém výzkumu	253
Závěr	255
Literatura	255
6 Smysl života ve vývojové perspektivě (<i>Peter Halama</i>)	261
Smysl života v psychologii	261
Smysl života a vývoj člověka	265
Smysl života v dětství	269
Smysl života v adolescenci	270
Smysl života v dospělosti	271
Smysl života ve starším věku	272
Závěr	274
Literatura	274
Summary	279
O autorech	280
Jmenný rejstřík	283
Věcný rejstřík	285

Úvodem aneb ke struktuře knihy

Vývojová psychologie patří k základním psychologickým disciplínám a také biodromální psychologie má v systému psychologických věd dlouhou tradici. Vedle těchto oborů však v posledních třiceti letech vznikla disciplína nová, v anglické terminologii nazývaná *life-span psychology*, do češtiny nejčastěji překládaná jako psychologie celoživotního vývoje. Od tradičních psychologických disciplín se odlišuje zejména dvěma akcenty – důrazem na vývoj člověka v dospělosti a na historické a sociokulturní faktory lidského vývoje.

Vývojová psychologie se podrobně zabývá především ranými etapami vývoje člověka, dětstvím a adolescencí. Je to logické, neboť jde o nejcitlivější vývojová období, v nichž jsou položeny základy lidské osobnosti a pozdějšího vývoje, zdravého či poruchového. I když jsme v poslední době svědky rozšiřujícího se záběru vývojové psychologie (příkladem může být česká monografie Pavla Říčana *Cesta životem*, Portál 2004), přece jen hlubší pohled na život dospělého založený na výzkumných datech nebyl v minulosti dostatečný. Tyto poznatky přináší psychologie celoživotního vývoje a opírá se při tom zejména o množství empirických dat z řady longitudinálních studií, které byly v průběhu 20. století uskutečněny nebo stále probíhají a nové vznikají (např. *Midlife in the United States – MIDUS*, Jyväskylä Longitudinal Study of Personality and Social

Development – JYLS, Scottish Mental Surveys a mnoho dalších). Významné místo v tomto kontextu zaujímají i Pražská a Brněnská studie celoživotního vývoje člověka, které probíhají od r. 1956 (v Praze), resp. od r. 1961 (v Brně).

Druhým významným znakem nových vývojových teorií je zřetel nejenom k biologickým a psychologickým faktorům vývoje člověka (temperament, výchova, kognitivní procesy, identita), ale i k vlivům sociokulturním a historickým. Po celém světě a v různých historických obdobích mají životní dráhy obdobný průběh a lidé mají i obdobné vývojové úkoly (např. starost o děti a výchovu nové generace), nicméně jejich konkrétní podoba a náplň jsou podmíněny kulturou a sociálními podmínkami, v nichž lidé žijí. Lidské životy jsou dále ovlivňovány konkrétními historickými událostmi, které dávají jedinečnou zkušenost jednotlivcům i celým generacím.

V souvislosti s obratem k pozitivním stránkám lidského života, s nímž se setkáváme od 80. let minulého století, a jejich systematickým studiem ke dvěma výše zmíněným akcentům psychologie celoživotního vývoje můžeme připojit ještě jeden – zaměření na pozitivní, optimální či úspěšný vývoj člověka a jeho aspekty, osobní pohodu, sociální přizpůsobení, generativitu či životní smysl.

Knihu jsme se snažili uspořádat tak, aby přehledně představila nejdůležitější tematické oblasti psychologie celoživotního vývoje. V první části stručně shrnujeme klasické teorie vývoje člověka (S. Freud, E. Erikson, L. Kohlberg) a představujeme tři okruhy současných teorií celoživotního vývoje – lifespanové teorie (P. Baltes, J. Heckhausen), teorie životní dráhy (G. Elder) a teorie vývojových systémů (R. Lerner).

Ve druhé části se věnujeme popisu jednotlivých vývojových stadií od narození po pozdní dospělost. V duchu psychologie založené na důkazech (evidence-based psychology) jsme se snažili založit náš výklad na recentních empirických výzkumech. Přínos dále spatřujeme v podrobném shrnutí poznatků o mladé, střední a pozdní dospělosti.

V závěrečné části knihy se zabýváme existenciálními tématy lidského života. Každý člověk si přeje prožít život šťastný, smysluplný, naplněný úspěchy a přínosný druhým lidem. Nejprve představujeme koncept úspěšného vývoje a jeho ovlivňující faktory. V současné zahraniční literatuře se zpravidla rozlišují dvě složky úspěšného vývoje – psychologické fungování a sociální fungování. Adaptivní psychologické fungování je obvykle ztotožňováno s tématem osobní pohody (well-being), adaptivní sociální fungování zahrnuje přizpůsobení se sociálním normám a zvládnutí vývojových úkolů. Oběma aspektům úspěšného vývoje se věnujeme v samostatných kapitolách. V souladu se současným pohledem na celoživotní vývoj člověka, který bere v úvahu i širší společenský a historický kontext, se zabýváme i makrosociálními, respektive sociokulturními faktory lidského vývoje.

Významnou existenciální výzvou pro člověka je otázka po smyslu života. Životní smysluplnost je považována za jednu ze složek osobní pohody, vzhledem k její důležitosti se však věnujeme životnímu smyslu v samostatné

kapitole. Podobně rozvádíme i oblast sociálního fungování o téma generativity, vytváření hodnot ve prospěch druhých lidí i celé společnosti, které přesahují životní běh jednoho člověka.

Doufáme, že se nám podařilo vytvořit dílo smysluplné, informativní, představující nový obor a přinášející řadu zcela současných poznatků o vývojových etapách člověka a tématech pozitivně orientované psychologie. Máme z něj radost, jeho hodnotu ponecháme na posouzení laskavých čtenářek a čtenářů.

Za autorský kolektiv

Prof. PhDr. Marek Blatný, DrSc.

I.

Teorie vývoje člověka

Krátké uvedení do psychologie celoživotního vývoje

Katarína Millová

Vývoj je jedním z nejuniverzálnějších procesů, kterým v průběhu života prochází všechny živé organismy. U člověka se vyvíjí motorika, poznávací schopnosti, emoce nebo sociální vztahy. Vývoj však neznamená pouze systematickou a přetrvávající změnu, ale také kontinuitu, která je základem stability psychologických charakteristik. Stabilita a změna se v kontextu vývojové psychologie obvykle zkoumá ve třech základních oblastech (Kail & Cavanaugh, 2010; Sigelman & Rider, 2009):

1. *Biologický vývoj* souvisí s oblastmi, jako jsou tělesný růst, zrání centrální nervové soustavy nebo fyzické projevy stárnutí. Ačkoli je ve velké míře ovlivněn genetickými dispozicemi, určitý podíl na jeho průběhu má i životní styl a celková životospráva (Pulkkinen, 1992).
2. *Psychologický vývoj* zastřešuje změny v kognitivních, emočních a dalších oblastech, které ovlivňují prožívání a chování člověka.
3. *Sociokulturní vývoj* je zakotven v kultuře, společnosti nebo sociální skupině, ve které člověk žije. S lidmi kolem sebe navazuje více nebo méně blízké vztahy, důležité jsou však i sociální instituce, jako je škola nebo práce. Na nejširší úrovni jde o celou společnost a kulturu, ve které se konkrétní člověk vyvíjí.

Tyto tři základní oblasti se navzájem ovlivňují. Po dlouhotrvající debatě o míře zastoupení biologických vlivů (dědičnost, biologické zrání) a vlivů prostředí (výchova, sociální instituce, kultura) se nynější pohled přiklání k jejich *integraci*. V současnosti se tak už neřeší výhradní nebo převažující vliv genetických nebo environmentálních faktorů, ale jejich vzájemná interakce (Lerner, 2002; Sigelman & Rider, 2009). V průběhu 20. století se změnil i pohled na lidský vývoj. V pojetí dnešní vývojové psychologie (ale i dalších vědeckých disciplín, které se zabývají vývojem člověka z jiných pohledů) tak už vývoj neznamená pouze kvalitativní nebo kvantitativní pozitivní růst psychických vlastností, ale i jejich úbytek a ztrátu (Baltes, 1997).

Psychologie celoživotního vývoje sleduje interakci biologických, psychologických a sociokulturních faktorů v průběhu celého života. Zabývá se životem člověka jako celkem, nejen vybranými stadii, jak to bylo poměrně běžné ve vývojové psychologii až do poloviny 20. století¹. Popisuje a vysvětluje změny v lidském chování a prožívání od narození až po smrt. Vývoj člověka hodnotí jako interakci výchovy a společnosti, ale zároveň zohledňuje i vliv samotného jedince (Hartup, 2002). Liší se tak od psychologických disciplín, které se zabývají konkrétním obdobím vývoje, jako je například dětská vývojová psychologie nebo gerontologická psychologie. I když hlavním ukazatelem, který využívá je *věk*, pracuje s ním pouze jako s přibližným indikátorem vývojového statusu, protože mohou existovat obrovské rozdíly v tom, jakým způsobem fungují dva různí lidé ve stejném věku. Největší interindividuální rozdíly se objevují především mezi lidmi ve starší dospělosti a stáří (Andrews, Clark, & Luszcz, 2002).

Každá kultura má vlastní způsob rozdělení života a chování se k lidem konkrétního věku. Na základě věkové skupiny připisuje člověku určitý sociální status a sociální role, práva a povinnosti. Analýzou očekávání společnosti vytvořila v 60. letech 20. století americká psycholožka Bernice Neugartenová (1968) teorii, ve které definovala *věkové normy* – požadavky společnosti na chování člověka „přiměřené“ jeho věku. Tyto normy ovlivňují rozhodování lidí a způsob jejich života. Jsou základem *sociálních hodin*, které určují uspořádání života podle společenských požadavků (Helson, Mitchell, & Moane, 1984). Podle nich člověk určuje, kdy má vykonat určité činnosti (založit si rodinu, odejít do důchodu atd.) a zdali je jeho životní rozvrh rychlejší nebo pomalejší. Pro fungování člověka je velmi důležitý, protože například významné normativní události zvládá mnohem snadněji, když se objeví v očekávaném čase, než když přijdou příliš brzo nebo příliš pozdě (např. mateřství nezletilých dívek).

Periodizace vývojových období není úplně jednotná, navíc se mění v závislosti na změnách v biologickém i sociálním fungování člověka. Ukázka rozdílů a společných charakteristik je popsána v tabulce 1. Na uvedených příkladech

1 Americká tradice odlišuje vývojovou psychologii (*developmental psychology*), která se zabývá především vývojem v první polovině života (přibližně po začátek mladé dospělosti) a psychologii celoživotního vývoje (*life-span [developmental] psychology*), která se zabývá vývojem v průběhu celého života. V evropské tradici takové přesné rozdělení neexistuje.

můžeme vidět nejenom vývoj periodizace v posledních 40 letech a kulturní rozdíly, ale také zvětšující se nejednotnost klasifikací ve vyšších věkových obdobích:

Tabulka 1: Periodizace vývoje člověka v průběhu celého života podle vybraných autorů

Příhoda (1977)	Říčan (2006)	Kail & Cavanaugh (2010)
I. antenatální období (po narození): a) zárodečné a embryonální (0–3 měsíce) b) fetální (4–7 měsíců.) c) prenatalní (8–10 měsíců)	prenatální (po narození)	prenatální (po narození)
II. první dětství: 1. období nemluvněte: a) natální (0–10 dnů) b) novorozence (10–60 dnů) c) kojenecké (2–12 měsíců) 2. věk batolete (1–3 roky)	kojenecké (0–12 měsíců)	novorozenecké (0–1 měsíců) kojenecké (1–12 měsíců)
III. druhé dětství: 1. předškolní (3–6) 2. prepubescence	batolecí (1–3 roky)	batolecí (1–2 roky)
IV. pubescence (11–15)	předškolní (3–6)	předškolní (2–6)
	mladší školní věk (6–11)	školní věk (6–12)
V. hebetické období: 1. postpubescence (15–20) 2. mecitma (20–30)	pubescence (11–15)	adolescence (12–20)
	adolescence (15–20)	„vynořující se“ dospělost (18–29)
VI. životní stabilizace, vyvrcholení (30–45)	mladá dospělost (20–30)	mladá dospělost (20–40)
	třicáté roky (30–40)	střední věk (40–60)
VII. intersenium (45–60)	čtyřicáté roky (40–50)	
VIII. senium: 1. senescence (60–75) 2. kmetství (75–90) 3. patriarchium (90+)	padesáté roky (50–60)	mladé stáří (60–80)
	stáří (senium; 60+)	vysoké stáří (80+)

Historie psychologie celoživotního vývoje je poměrně klikatá. Ačkoli filosofické úvahy o vývoji člověka najdeme už u antických filosofů, vědecké zkoumání začalo až ke konci 19. století. Do popředí zájmu se dostala *deníková metoda*: prostřednictvím denních záznamů zaznamenávali mnozí vědci vývoj vlastních dětí. Dalším významným milníkem bylo dílo Granvilla S. Halla, které na začátku 20. století rozšířilo hranice zkoumání vývoje na adolescenci (jeho kniha *Adolescence* vyšla v roce 1904), později ji posunulo až do vysokého věku (*Senescence*, 1922). Výzkum se v průběhu 20. století začal specializovat na jednotlivá období života, často byl však ohraničen úzkou vývojovou etapou. Systematické zkoumání celoživotního vývoje se tak začalo objevovat až v průběhu 70. let 20. století, spolu s mnohými moderními teoriemi (podrobnosti

v dalších kapitolách; Lerner, 2002). Základní východiska psychologie celoživotního vývoje jsou uvedena v tabulce 2:

Tabulka 2: Základní východiska psychologie celoživotního vývoje (volně podle Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 2006; Lerner, 2002, 2006)

Vývoj je...	
celoživotní proces	zahrnuje nejenom dětství, ale jakoukoli etapu lidského života
různorodý (multidirektivní)	různé charakteristiky (emoční, intelektové, motorické atd.) se vyvíjejí odlišnými způsoby
charakterizovaný plasticitou	plasticita se projevuje v průběhu celého života
ovlivněn kulturněhistorickým prostředím	jde o prostředí, ve kterém člověk žije, a o jeho normy, hodnoty, zvyky
ovlivněn řadou faktorů	některé vlivy jsou poměrně univerzální (normativní), jiné jsou velmi specifické
zahrnuje zisky i ztráty	zisky nejsou spojeny pouze s dětstvím a dospíváním, stejně jako ztráty se neobjevují výhradně v průběhu stárnutí, ale v celém životě
proces vyžadující multidisciplinární přístup	v posledních desetiletích došlo k významnému rozvoji vývojové vědy (podrobnosti v závěru)

V následujících kapitolách se zaměříme na různá teoretická východiska psychologie celoživotního vývoje, na klasické i moderní teorie, které se zabývají vývojem člověka v průběhu celého života. Vybrali jsme teorie, které vycházejí z různých přístupů – psychodynamického, kognitivního nebo systémového. Pohlíží na vývoj člověka různou optikou: jako vývoj v konkrétní, úzce vymezené oblasti nebo vývoj široce pojatý, vyžadující spolupráci vědců napříč různými obory.

LITERATURA

- Andrews, G., Clark, M., & Luszcz, M. (2002). Successful aging in the Australian Longitudinal Study of Aging: Applying the MacArthur model cross-nationally. *Journal of Social Issues*, 58, 749–765.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366–380.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (2006). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*. 6. vyd. Hoboken: Wiley, 569–664.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)*. New York: D. Appleton & Co.

- Hall, G. S. (1922). *Senescence, the last half of life*. New York: Appleton.
- Hartup, W. W. (2002). Growing points in developmental science. A summing up. In W. W. Hartup & R. K. Silbereisen (Eds.), *Growing points in developmental science: An introduction*. Hove and New York: Psychology Press, 329-344.
- Helson, R., Mitchell, V., & Moane, G. (1984). Personality and patterns of adherence and nonadherence to the social clock. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1079-1096.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2010). *Human development: A life-span view*. 5. vyd. Belmont: Cengage Learning.
- Lerner, R. M. (2002). *Concept and theories of human development*. 3. vyd. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*. 6. vyd. Hoboken: Wiley, 1-17.
- Neugarten, B. L. (1968). Adult personality: Toward a psychology of the life cycle. In B. L. Neugarten (Ed.), *Middle age and aging: A reader in social psychology*. Chicago: University of Chicago Press, 137-147.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky*. 4. vyd. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství.
- Pulkkinen, L. (1992). Life-styles in personality development. *European Journal of Personality*, 6, 139-155.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál.
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2009). *Life-span human development*. 6. vyd. Belmont: Cengage Learning.

Klasické teorie vývoje

Katarína Millová

První ucelenější teorie, které se zabývaly vývojem člověka v průběhu celého života, se objevily už na začátku 20. století. Právě v té době vznikaly základy Freudova psychosexuálního modelu vývoje, později k němu přibyly další teorie (Piagetův model kognitivního vývoje, Havighurstova teorie vývojových úkolů nebo psychosociální teorie vývoje E. H. Eriksona). Ačkoli se často soustředily na různé oblasti psychického, sociálního a biologického vývoje i na různá věková období, mají tyto teorie jeden společný rys: popisují vývoj jako proces, který probíhá určitými kvalitativně odlišnými *stadii*. Stadia vývoje považovaly za univerzální (nezávislé na kultuře nebo historickém období) a jejich pořadí za neměnné (Lerner, 2002). Jeden z nejvýznamnějších propagátorů stadiálního vývoje, švýcarský vývojový psycholog Jean Piaget, charakterizoval stadiální vývoj následovně:

1. *Pořadí sledu stadií je stálé a trvalé*, i když průběh stadií může být vlivem výchovy a kultury zrychlený nebo zpomalený.
2. Každé stadium je charakterizováno *celostní strukturou*, která umožňuje vysvětlit hlavní specifické reakce.
3. Jedno stadium (struktura) není náhradou za jiné stadium. Každé stadium je *výsledkem předešlých stadií*, která do sebe integruje. Po určitém čase

je stadium integrováno do dalšího, vyššího stadia (Piaget & Inhelder, 1966/2002).

Lawrence Kohlberg, autor teorie morálního vývoje, definuje v návaznosti na Piageta vývoj jako:

1. kvalitativně odlišnou organizaci myšlení, nejde pouze o kvantitativní rozdíly;
2. neměnné pořadí stadií;
3. ireverzibilní (nezvratný) proces;
4. kultura může urychlit anebo zpomalit postup jednotlivými stadii, ale nemůže změnit jejich kvalitu anebo pořadí;
5. s postupujícími stadii se zvyšuje diferenciaci, integrace a jedincova schopnost řešit konflikty (Rest, Turiel, & Kohlberg, 1969).

Proto tyto teorie obvykle označujeme jako *stadiální teorie*. Někdy se označují i termínem *vývojové* nebo *klasické*, protože se z historického hlediska prosadily jako první. Předmětem jejich zkoumání byly různé oblasti, často poměrně specificky vymezené: kognice (Piaget, 1947/1999), morální usuzování (Gilligan, 1982/2001; Kohlberg, 1973) a další osobnostní charakteristiky (Freud, 1963/1999; Erikson, 1950/2002).

SIGMUND FREUD: TEORIE PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE

Jeden z nejstarších, nejznámějších a nejvlivnějších modelů vývoje vytvořil zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud už na počátku 20. století. Jeho teorie ovlivnila na dlouhý čas evropskou i americkou vývojovou psychologii. Klade důraz na *psychosexuální vývoj*, ve kterém hraje klíčovou roli vyvíjející se člověk a jeho nejbližší rodina – otec a matka. Širší sociální prostředí pro raný vývoj není podle Freuda (1963/1999, 1961/2000) důležité. Model vychází z předpokladu, že zážitky z raného dětství ovlivňují osobnost v průběhu dalšího života. Navzdory tomu, že tyto události tvoří základ budoucího vývoje, většina lidí si je obvykle nepamatuje. Jde o tzv. *infantilní amnézii*.

Ústředním bodem Freudovy vývojové teorie je *libido*. Jde o sexuální pud tvořený částkovými pudy, jejichž zdrojem jsou jednotlivé orgány (např. v orálním období jsou zdrojem slasti ústa a jejich okolí). Orgány se v průběhu vývoje snaží nezávisle na sobě dosáhnout uspokojení. V průběhu času je tato snaha stále více centrovaná a vzniká *primát genitality*. Jednotlivé části pudů však mohou ulpívat v ranějších obdobích vývoje, vytvářejí tak *fixace libida*, které souvisí s různými poruchami, jako jsou alkoholismus, sadismus, atd. (Freud, 1963/1999, 1961/2000).

Psychosexuální vývoj začíná *pregenitální organizací*, které trvá od narození až do třetího nebo čtvrtého roku života. Pocit uspokojení a slasti přináší jiné oblasti než u dospělé sexuality: jejich centrem jsou oblast úst a anální oblast. Pohlavní orgány se stávají centry slasti až v dalším období vývoje. Jde o *genitální organizaci vývoje* (Freud, 1961/2000).

1. *Orální (kanibalistická) fáze* (narození až 18 měsíců):
Uspokojení a slast přináší přijímání potravy. Cíl uspokojení sexuálního pudu spočívá v inkorporaci objektu. Předmětem sání přinášejícího slast se stává část rtů, jazyk anebo jiné místo na pokožce (např. palec na noze nebo ruce). Ústa dítěte se stávají oblastí slasti, ale i bolesti (při prořezávání zubů). Fixace na toto období se projevuje alkoholismem a nadměrným kouřením.
2. *Sadisticko-anální fáze* (18 měsíců až 4 roky):
Objevují se ambivalentní tendence v prožívání a jednání člověka – aktivita a pasivita. Do popředí vystupuje sadistický pud. Aktivní princip se projevuje přes svalovou činnost těla, kterou může dítě aktivně ovládat. Pasivní princip se projevuje prostřednictvím střev, která jsou vůlí neovladatelná. Slast a uspokojení jsou pocíťovány při zadržování a uvolňování stolice. Dítě si začíná osvojovat základní hygienické návyky, objevuje se tu konflikt mezi fyzickým uspokojením a požadavky rodičů.
3. *Falická fáze* (4 až 5 let):
Kolem čtvrtého roku života dochází v psychosexuálním vývoji jedince k významnému předělu. V předešlých fázích byl sexuální objekt *autoerotický* (spojen s vlastním tělem). Nyní dítě vykazuje sexuální objekt odlišný od své vlastní osoby. Od zralé genitální fáze se liší tím, že zná pouze mužský druh genitálu (*primát falusu*). V tomto období se u chlapců objevuje *kastrační komplex*, zatímco u dívek se projevuje *závist penisu*: děvče při odhalení pohlavních rozdílů pocíťuje neexistenci penisu jako vlastní méněcennost. Pro falickou fázi je u chlapců charakteristický *Oidipovský komplex* (Freud, 1963/1999). Matka se stává sexuálním objektem, zatímco otec je vnímán jako překážka. Objevuje se přání odstranit otce, ale zároveň se chlapec otce bojí kvůli strachu z kastrace (*kastrační úzkost*). Proto je vztah chlapce k otci ambivalentní. Při úspěšném překonávání Oidipovského komplexu se musí objektního vztahu chlapec k matce zbavit. Následně mohou nastat dvě možnosti: (1) identifikace s matkou, anebo (2) identifikace s otcem, která je podle Freuda u mužů normálnější. Oidipovský komplex se objevuje i u žen, Freud ho však tak dopodrobna nepopsal. Na rozdíl od chlapců však u dívek nikdy v průběhu života úplně nezmizí.
4. *Období latence* (5 až 12 let):
V tomto období se dítě orientuje na vnější, sociální svět. Uspokojení sexuálních pudů se přenáší (sublimuje) do asexuálních oblastí: školy, sportu, zájmů a vrstevnických vztahů.
5. *Genitální fáze* (od puberty):
V předešlých fázích psychosexuálního vývoje byl sexuální pud převážně autoerotický. V genitální fázi jedinec nachází sexuální objekt mimo svou vlastní osobu a na rozdíl od falické fáze i mimo úzkou rodinu. Oblasti slasti se podřizují *primátu genitální oblasti*, základním zdrojem uspokojení a slasti jsou tedy pohlavní orgány jedince. Od tohoto období vznikají zralé vztahy založené na dospělé sexualitě (Freud, 1961/2000). Klíčové charakteristiky psychosexuálního vývoje jsou uvedeny v tabulce 1:

Tabulka 1: Klíčové charakteristiky psychosexuálního vývoje (volně upraveno podle Freud, 1961/2000)

Vývojové stadium	Oblast uspokojení pudu	Klíčové charakteristiky
orální	ústa	autoerotický objekt, ústa zdroj slasti i bolesti
anální	konečník	autoerotický objekt, konflikt požadavky vs. uspokojení
falické	pohlavní orgány	heteroerotický objekt, Oidipovský komplex, kastrační úzkost, primát falusu
latence	---	sublimace pudu do asexuální oblasti
genitální	pohlavní orgány	heteroerotický objekt, dospělá sexualita

Na rozdíl od dalších teorií, které popisují celoživotní vývoj člověka, model psychosexuálního vývoje definuje dva začátky: (1) rané období sexuálního vývoje začíná po druhém roku a končí kolem pátého roku. Sexuální pudy mají v první fázi infantilní povahu. Rané období vývoje je vystřídáno obdobím *latence*, ve kterém se tvoří morální omezení. (2) Druhý začátek sexuálního vývoje je v pubertě, kdy vzniká dospělá sexualita (Freud, 1963/1999).

ERIK H. ERIKSON: TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE

Přibližně v polovině 20. století vytvořil psychoanalytik a antropolog Erik H. Erikson model *psychosociálního vývoje*, v němž podrobně popsal 8 stadií, kterými člověk prochází od narození až po vysoké stáří. Ačkoli byl významně ovlivněn Freudovou teorií, na rozdíl od psychosexuálního modelu vývoje se nesoustředil pouze na nejužší rodinu (matka-otec-dítě), ale kladl větší důraz i na širší sociální prostředí člověka. V jeho teorii se tak odráží kromě vlivu Freudovy psychoanalýzy také Eriksonův zájem o antropologické a etnologické výzkumy (Erikson 1950/2002).

Pod vlivem poznatků z embryologie označuje Erikson svůj pohled na vývojový proces jako *epigenetický* (Erikson, 1950/2002; 1997/2015): jednotlivá stadia za sebou následují v přesném, dopředu daném pořadí. V každém z nich se odehrává *konflikt*, ve kterém mezi sebou soupeří protiklady (např. konflikt dosažení identity vs. zmatení rolí v adolescenci). Tyto konflikty však nemají negativní význam, naopak, jsou zdrojem růstu člověka. Jejich zvládnutí tak vede k pokroku ve vývoji, nezvládnutí naopak způsobí regresí. Stadia vývoje jsou vzájemně propojená, a proto je nemůžeme zkoumat nebo interpretovat izolovaně. Každé stadium prochází v určitém životním období člověka svým *kritickým obdobím*, v němž se projevují jeho charakteristiky naplno. Kritické období chápe Erikson jako optimální čas, ve kterém by se daná charakteristika měla objevit (kritické období pro rozvoj identity je adolescence, pro rozvoj intimity je mladá dospělost atd.). Prvky každého stadia však existují v určité formě již dříve, ještě před začátkem svého kritického období (Erikson, 1950/2002).

1. *základní důvěra vs. základní nedůvěra* (období novorozence):
V nejranějším období vývoje jedince hraje důležitou úlohu matka. Způsob, jakým matky pečují o dítě, je ovlivněn kulturou a následně ovlivňuje další rozvoj identity. Toto období nazývá Erikson i *orálně-smyslové*, protože pozornost je zaměřena na ústa: sání, ale i bolest při prořezávání zubů.
2. *autonomie vs. stud, pochybnosti* (období batolete):
V dalším období vývoje jedince dochází k rozvoji svalstva, Erikson jej označuje jako *svalově-anální* období. Dítě si osvojuje základní hygienické návyky související s vylučováním. Ze strany rodičů je důležité přiměřeně pevné vedení, stanovení pravidel a pořádku. Rozvíjí se vůle, pocit autonomie při zvládnutí požadavků souvisí právě s možnostmi svobodné volby.
3. *iniciativa vs. vina* (předškolní období):
V předškolním období je ústřední činností hra a pohyb. Iniciativa se váže ke každému činu, každé aktivitě, kterou dítě dělá. V návaznosti na Freuda hovoří Erikson o tomto stadiu jako o fázi *infantilní genality*.
4. *píle vs. inferiorita* (školní období):
Ve školním období se rozvíjí základy různých schopností. Dítě se učí zacházet s předměty a osvojuje si vědomosti. Klíčovým je pocit *kompetence*. Pocit nedostatečnosti (inferiority) vyplývá z pocitu nedostatku znalostí ve srovnání s ostatními spolužáky. Toto období je důležité ze sociálního hlediska. Dítě si začíná uvědomovat rasové nebo sociální rozdíly a dochází k výraznému zaměření na vnější svět, na skupinu vrstevníků.
5. *identita vs. konfuze (zmatení rolí; adolescence)*:
Toto období považuje Erikson za klíčové období pro rozvoj *identity*. Jedinec si vytváří vlastní žebříček hodnot, který bývá obvykle v hlavních bodech ovlivněn kulturou a sociálním prostředím. Difuze identity hrozí zejména při nadměrné identifikaci se skupinou (partou). Mysl je ve stavu *psychosociálního moratoria*. V tomto stadiu je častý ideologický pohled na společnost.
6. *intimita vs. izolace* (mladá dospělost):
V mladé dospělosti jsou důležité intimní a partnerské vztahy, ve kterých je kladen důraz na *lásku*. Na rozdíl od předešlých etap vývoje se může právě v tomto období rozvíjet skutečná genitalita. Pokud jedinec není schopen vytvořit si intimní vztahy, vzniká izolace. Izolace je charakteristická snahou vyhýbat se kontaktům, které vedou k intimitě.
7. *generativita vs. stagnace* (dospělost):
V dospělosti dochází k předávání zkušeností dalším generacím. Důležitá je *péče* o nové generace a zlepšování kvality života dětí. Pro toto období je charakteristická tzv. *generativita*, kterou Erikson chápe jako typ tvořivosti. Generativitu doprovází prokreativita (plodnost), produktivita a kreativita. Při neschopnosti péče nebo předávání vědomostí a hodnot dochází ke stagnaci člověka, v krajním případě až k zahlcení vlastní osobou – *sebeabsorbci*. Podrobnější informace o generativitě v současném výzkumu jsou uvedeny v kapitole Generativita.

8. *ego integrita vs. zoufalství* (stáří):

V posledním období života dochází k integraci všech zkušeností a událostí z předešlých období. Základem je *integrace ega*, která vede k pocitu spokojenosti se životem. Nedostatek integrace naopak vede k pocitu nenaplněnosti současného života a k pocitu *zoufalství* (Erikson, 1997/2015, 1950/2002).

Eriksonova manželka a spolupracovnice Joan Eriksonová navázala na model *gerotranscendence* (Tornstam, 1992) a přidala jej jako 9. stadium, které se objevuje ve vysokém stáří (nad 80 let). Vyznačuje se charakteristikami, jako jsou spiritualita (pocity propojenosti), expanze Jáství, filosofický pohled na smrt nebo vnímání omezeného zbývajících času života (Erikson, 1997/2015). Podrobnosti o vývojových stádiích jsou uvedeny v tabulce 2:

Tabulka 2: Charakteristiky osmi stadií psychosociálního vývoje člověka (volně podle Erikson, 1998/1999)

stadia	psychosexuální stadia a mody	psychosociální krize	rozsah významných vztahů	základní ctnosti	jádrová patologie
I. kojenecké období	orálně-respiratorní, senzory-kinestetické	základní důvěra vs. základní nedůvěra	mateřská osoba	naděje	stažení se
II. rané dětství	análně-uretrální, muskulární	autonomie vs. stud	rodičovské osoby	vůle	kompulze
III. věk hry	infantilně-genitální, lokomotorické	iniciativa vs. vina	základní rodina	cíl	inhibice
IV. školní věk	latence	zručnost vs. méněcennost	sousedství, škola	schopnost	netýkavost
V. adolescence	puberta	identita vs. zmatení identity	skupiny vrstevníků a partie	věrnost	zavržení
VI. mladá dospělost	genitalita	intimita vs. izolace	partneři v přátelství, sexu, soupeření, spolupráci	láska	vylučnost
VII. dospělost	prokreativita	generativita vs. stagnace	samostatná práce, sdílená domácnost	péče	odmítnutí
VIII. stáří	generalizace senzoryckých modů	integrita vs. zoufalství	lidstvo, vrstevníci	moudrost	opovržení

JEAN PIAGET: TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Teorie kognitivního vývoje významného švýcarského psychologa, představitele ženevské vývojové školy, Jeana Piageta, významně ovlivnila na několik desetiletí směřování vývojové psychologie. Ve své teorii věnoval pozornost především vývoji kognitivních funkcí, které nazval *psychologií inteligence* (Piaget, 1947/1999; Piaget & Inhelder, 1966/2002). Na duševní vývoj mají podle Piageta vliv čtyři faktory: (1) *organický růst* (především zrání nervové soustavy a endokrinních žláz); (2) *učení a zkušenosti získané při práci s předměty*; (3) *sociální vztahy* a (4) *jednota činnosti vývojových faktorů* (Piaget, 1947/1999). Biologické faktory však považoval za nejdůležitější determinanty vývoje: kulturní a sociální vlivy mohou proces vývoje pouze o něco urychlit nebo zpomalit, ale nemohou jej významně změnit. Celá Piagetova teorie měla navzdory určité biologické jednostrannosti velký vliv na další významné výzkumníky ve vývojové psychologii, například na Lawrence Kohlberga a Roberta J. Havighursta (jejich teorie podrobněji v dalších kapitolách).

Vývoj kognitivních funkcí probíhá v pěti stádiích (Piaget, 1947/1999; Piaget & Inhelder, 1966/2002):

1. *Senzomotorické stadium* (do 18. měsíce života):

Dítě nedokáže zpřítomnit předměty nebo osoby v jejich nepřítomnosti pomocí představ. Pojetí *trvalosti předmětu* (předmět nepřestává existovat, když ho nevidíme) se postupně vyvíjí právě v tomto období. Na konci období je svět dítěte tvořený již trvalými předměty, které když schováme, tak je dítě hledá. Ústředním bodem stadia jsou *vjemy a pohyb* (představy a řeč se objevují později). Senzomotorická činnost směřuje k praktickému uspokojení (dosažení předmětu), nikoliv k poznávání. V senzomotorickém období se objevují první vjemové konstanty (konstanta tvaru a velikosti).

2. *Symbolické období* (2 až 4 roky):

Symbolické období souvisí s nástupem řeči, kterou si dítě začíná osvojovat. Objevuje se schopnost představit si předmět nebo jev prostřednictvím řeči, gesta anebo obrazné představy. Významným znakem tohoto období je *centralismus*. Všechno je zaměřeno na vlastní tělo, které je vnímáno jako střed všeho dění. U dítěte se objevuje schopnost nápodoby. Rozvíjí se *fiktivní hra* (hra „jakože“), obrazné představy a dochází k rozvoji kresby a řeči.

3. *Předoperační stadium* (2/3 až 6/7 let):

Piaget chápe toto období jako přípravu pro rozvoj schopnosti operací. Pro poznávání je charakteristický *fenomenismus* (svět je takový, jak ho vnímá dítě) a *egocentrismus* (myšlení je zaměřeno na jeden aspekt jevu nebo předmětu). Často se neodděluje od stadia konkrétních operací.

4. *Stadium konkrétních operací* (7/8 až 11/12 let):

Dochází k *decentralizaci* – dítě se již nesoustředí pouze na jeden aspekt předmětu nebo jevu (nezaměřuje se například jenom na výšku sklenice, ale i na její šířku). Objevují se další vjemové konstanty: schopnost zachování