

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a pedagogické psychologie



**PERIODIZACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE DO DOSPĚLOSTI S DŮRAZEM NA
PSYCHOANALÝZU**

Diplomová práce

Kateřina Brožová

Vedoucí diplomové práce: Doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc.

PRAHA 2007

OBSAH:

1.	Úvodem	5
2.	Periodizace a její vymezení	7
3.	Psychoanalýza	9
4.	Současná převaha teorií psychického vývoje ve světě	12
5.	Nalezený „Zlatý Standard“ – obecně platná periodizace	21
6.	Typy periodizací	33
	<i>6.1.1 Psychoanalytické periodizace</i>	<i>34</i>
	<i>6.1.2 S. Freud – Psychosexuální vývoj</i>	<i>35</i>
	6.1.2.1 Orální fáze	36
	6.1.2.2 Anální fáze	37
	6.1.2.3 Falická fáze	38
	6.1.2.4 Latence	40
	6.1.2.5 Puberta	40
	<i>6.1.2. R. Spitz – Organizátory psychiky</i>	<i>41</i>
	6.1.2.1 Reakce úsměvem	42
	6.1.2.2 Strach z cizích lidí	43
	6.1.2.3 Osvojení si „ne“	43
	<i>6.1.3 M. Mahlerová – Rozvoj Ega – Separace/Individuace</i>	<i>44</i>
	6.1.3.1 Autistická fáze	45
	6.1.3.2 Symbiotická fáze	45
	6.1.3.3 Fáze separace – individuace	46
	<i>6.1.4 E. H. Erikson - Psychosociální vývoj</i>	<i>48</i>
	6.1.4.1 Základní důvěra vs. základní nedůvěra	49
	6.1.4.2 Autonomie vs. stud a pochyby	50

6.1.4.3 Iniciativa vs. vina	51
6.1.4.4 Snaživost vs. méněcennost	51
6.1.4.5 Identita vs. konfúze rolí	52
<i>6.1.5 D. Stern – Vývoj psychického „Já“ – Self</i>	53
6.1.5.1 Fáze objevení Já – emergentní Self	54
6.1.5.2 Fáze vytvoření „jaderného Já“	55
6.1.5.3 Fáze „subjektivního Self“	56
6.1.5.4 Fáze „verbálního Self“	57
6.2 Teorie kognitivního vývoje	58
<i>6.2.1 J. Piaget – Vývoj myšlení/inteligence</i>	59
6.2.1.1 Fáze senzomotorické inteligence	59
6.2.1.2 Fáze symbolického a předpojmového myšlení	60
6.2.1.3 Fáze názorného, intuitivního myšlení	61
6.2.1.4 Fáze konkrétních logických operací	62
6.2.1.5 Fáze formálních logických operací	63
<i>6.2.2 L. Kohlberg – Morální vývoj</i>	64
6.2.2.1 Prekonvenční stadium	65
6.2.2.2 Konformní stadium	66
6.2.2.3 Autonomní/ Postkonvenční stadium	68
6.3 Další vybrané teorie periodizace psychického vývoje	70
<i>6.3.1 A. Gesell</i>	70
<i>6.3.2 V. Příhoda</i>	93
6.4 Pojmové mapy pole jednotlivých teorií, jejich průnik	109
7. Společné momenty v periodizacích psychického vývoje psychoanalytických teorií	
	112

8. Vliv psychoanalýzy na jednotlivé periodizace psychického vývoje	127
9. Vliv psychoanalýzy a dalších teorií na vytvořený „Zlatý Standard“	143
10. Kategorizace přednesených periodizací psychického vývoje	153
11. Diskuse	155
12. Závěrem	158
13. Literatura	159
14. Přílohy	162

1. Úvodem

Psychoanalýza je dnes neodmyslitelnou součástí psychologického myšlení. Podobně jako jsou Sokrates, Aristoteles a Platon základními pilíři filosofie, je i Sigmund Freud a jeho psychoanalýza jedním ze základních nosných bodů v psychologii. Freudovy formulace a teze vzbudily v počátcích přinejmenším rozpaky, jindy kritiku a nesmírné rozhořčení. V současné době jsou jeho teorie samozřejmostí psychologie – vědní disciplíny, která vznikla ke konci 19. století.

V roce 2006 zažíval svět velkolepou oslavu Freudova života – 150. výročí jeho narození v českém Příboře na Moravě. Přibližně stejně tak můžeme oslavovat i vznik psychologie. Oproti dějinám filosofie je to jen zlomek času, ovšem i za tak „krátkou dobu“ došla psychologie dlouhou cestu. Cestu, která nebyla lemována jen růžemi; cestu, kterou ze značné části prošlapal i sám Freud. Jeho vliv na vývoj psychologie je neoddiskutovatelným faktem, stejně jako dopad psychoanalýzy na smýšlení o našich životech.

Tato diplomová práce pojednává o vlivu psychoanalýzy na pojetí jednotlivých periodizací vývoje psychiky do dospělosti a zároveň se snaží zmapovat současnou situaci na poli periodizací psychické vývoje. Jedná se o komparativní studii výsledků jednotlivých psychologických škol a jejich zástupců, zabývajících se periodizací psychického vývoje. Pro zpracování této problematiky jsem byla inspirována jednotlivými publikacemi vývojové psychologie, v kterých jsem narážela neustále na jednotlivé periodizace psychického vývoje a přesto, že se nejednalo přímo o psychoanalytické zpracování, objevovaly se tam termíny podobné např. „pubertě“. Puberta, jako termín ryze psychoanalytický dnes zevšedněl tak, že ho v plném rozsahu používá i laická veřejnost. Rozumíme však všichni pod daným slovem puberta to samé? Anebo je to jen slovní označení, které ovšem u každého z nás popisuje jinou situaci v životě? Jak je to u vývojových teorií? Vypůjčili jsme si od Freuda toto slovní označení, ale pojem jsme nechali někde za dveřmi...? To byly otázky, které mě vedly ke zpracování tohoto tématu.

V diplomové práci si kladu otázky, zda existuje všeobecně platný vzor (standard) periodizace do dospělosti, existují kromě eventuálního „standardu“ další typy periodizace a používají se doposud, jaký byl a stále je vliv psychoanalýzy na periodizace a s jakými směry vývojové psychologie docílovala psychoanalýza syntézy. Pro zodpovězení těchto otázek vycházím zejména ze studia uváděné literatury. Snažím se o rozbor jednotlivých původních prací zabývajících se periodizací psychického vývoje a snažím se je komparativně přikládat k psychoanalytickým periodizacím, které opět získávám z uváděné literatury. Je nutné podotknout, že se mi nepodařilo nalézt literaturu věnující se problematice periodizace psychického vývoje na obecné rovině u nás, proto vycházím také ze zahraničních studií a že část údajů v této diplomové práci pochází z vlastního překladu původních (zpravidla anglicky psaných) textů a studií.

Na začátku své diplomové práce se věnuji teoretickému pohledu na problematiku, studiem současné situace v rámci různých periodizací psychického vývoje ve světě a v České republice; dále vymezení základních pojmů jednotlivých vývojových teorií a přednes periodizací psychického vývoje (zejména psychoanalyticky orientovaných), dále přecházím k přednesu stavu periodizací ve světě a přednesu jednotlivých typů periodizací psychického vývoje a v závěrečné části se snažím o komparaci a podchycení vlivu psychoanalýzy na jednotlivé periodizace a možné zacílení psychoanalýzy s dalšími vývojovými teoriemi doplněné o novou kategorizaci jednotlivých vývojových teorií zabývajících se periodizací psychického vývoje.

2. Periodizace a její vymezení

V psychologii se zabýváme psychikou – její strukturou, jejími změnami, poruchami, ale také jejím vývojem. V takovém případě pak mluvíme o disciplíně - psychologii vývojové. V posledních letech (v českém kontextu) začíná být termín vývojová nahrazován termínem „ontogenetická“ psychologie. Jasným cílem je zde explicitně předat informaci, že se nejedná o psychologii, která by mohla zkoumat vývoj psychiky z pohledu fylogeneze, ale zkoumá ji z pohledu ontogeneze – právě z pohledu vývoje jedince, ne druhu. Ontogenetická vývojová psychologie se tedy zabývá vývojem psychiky jedince. Úkolem přednášejícího tohoto předmětu je předat studentům informace o jednotlivých přístupech k vývoji – bereme v potaz stádium jako kritérium vývoje nebo jde naopak jistý lineární vývoj? Do jakých stádií se nám dělí vývoj jedince, jakými životními mezníky procházíme apod. Podobně přednášející předkládá studentům i jednotlivé druhy periodizace psychického vývoje. Při hodinách vývojové psychologie na pedagogické fakultě jsem se setkala s mnoha výklady psychického vývoje a také s různými typy periodizací. Zamýšlela jsem se nad tím, jak je možné, že každá teorie je postavena na jiných základech a přesto jsou zde jisté mezníky téměř totožné. Jak dojde k tomu, že psychoanalytické pojetí má jako mezník 3. rok života podobně jako kognitivní teorie a přesto jsou obě teorie od sebe tak odlišné? A proč máme tendenci právě ve vývojové psychologii se tolik zaměřovat zejména na periodizace psychického vývoje?

Pojem *periodizace* můžeme chápat jako členění na časové úseky a jejich stanovení. Pokud budeme od slova periodizace abstrahovat veškeré stereotypy a zažitě formulace, dostaneme se z pohledu lingvistického k morfému, a tím je *perioda*. Slovo *perioda* pochází z řeckého *períodos περίοδος* – chození dokola¹.

V biologii *perioda* znamená menstruace; v dějinách časové období, kterému je možné přiřadit související události (*periodika* – epocha); ve fyzice doba kmitání jednoho cyklu kmitočtu; v chemii jde o princip systematického řazení chemických prvků v periodickém systému; v matematice opakující se číslici nebo řadu číslic po desetinné tečce decimálního čísla. Pokud bychom tvořili psychologickou definici periodizace, pak bychom mohli hovořit o „časově vymezeném období, kterému můžeme přiřadit

¹ Wikipedia [on-line] encyklopedie on-line (cit. 2006-08-23). Dostupné z [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/perioda](http://cs.wikipedia.org/wiki/perioda)

související psychické události a jevy.“ V ontogenetické vývojové psychologii pak tedy mluvíme periodizaci, která se skládá z jednotlivých period, tzv. stádií/fází. Tato práce tedy bude postavena zejména na pohledu na vývoj z hlediska stadiového přístupu k ontogenezi psychiky.

Každý z předkládaných autorů vymezuje svoji periodu dle toho, jakým způsobem vnímá související majoritní psychické události. Pro někoho jsou mezními situacemi interaktivní události, pro jiného interpsychické a jindy opět sociální situace. Je možné, že v daných obdobích bude docházet k prolínání několika periodizací, jelikož v téže samé periodě může docházet k velmi obdobným jevům, ovšem jinak interpretovaným.

Cílovým bodem této práce je zaměřit se na sestavení standardně užívané periodizace a popsat zde vliv psychoanalýzy. Výchozími hranicemi práce je pohyb v rámci jasně definovaných hranic možné periodizace. Ústředním pojmem textu je „vývoj psychiky do dospělosti“. Zaměřuji se tedy na periodizace spadající do období od narození jedince po 18. rok života jedince. Moment narození pojmám jako zásadní z pohledu psychoanalýzy, která je styčným bodem mé práce a zároveň jako „obecně“ přijatelný počátek vývoje. Konečný mezník, tedy 18. rok, jsem vybrala po dlouhých úvahách. Termín dospělost zde nevztahuji k psychologickému konstrukt „dospělosti“, tedy psychického stavu následujícím pubertu a adolescenci, ale zvolila jsem vztahovost čistě sociální. Dle stále platné legislativy ČR se jedinec stává dospělým v momentě dovršení 18. roku života. Tímto vymezením se chci vyhnout možným spekulacím o pevném definování dovršení psychické dospělosti a zároveň tak stanovuji jednoznačnou konečnou hranici pro periodu, která je těžištěm zájmu této práce.

3. Psychoanalýza

Psychologie, jako vědní disciplína vznikající na konci 19. století, věnující se studiu chování, jednání a prožívání člověka, v sobě stejně jako další vědní disciplíny nese mnoho úhlů pohledu, jak na „problematiku psychiky“ nahlížet. Po roce 1879², kdy W. Wundt zakládá v Lipsku první psychologický institut, vymezuje psychologii od filosofie jako samostatnou vědní disciplínu a definuje její předmět, metody práce apod., se na psychologickém poli začíná objevovat několik směrů. Některé z nich proletěly psychologickou oblohou jako asteroidy atmosférou; zazářily, ale nadobro zmizely nebo shořely. Naopak jsou jisté směry, které jsou od dob svého vzniku stálíci na psychologickém nebi. Psychoanalýza patří nesporně mezi ně. Dovolila bych si tvrdit, že psychoanalýza patří dnes mezi hlavní směry udávající podobu psychologickému smýšlení. Psychoanalýza není jen pojem známý v akademických kruzích, ale pokud se podíváme na dnešní vnímání psychologie laickou veřejností, zjistíme, že jména jako Freud, Jung, Erikson a další, jsou řadovým občanům stále více bližší než např. jména Watson, Thorndike, Piaget, Vygotsky, Skinner apod. Nechci tím psychoanalýzu nadřazovat ostatním neméně významným směrům jako je behaviorismus, kognitivní psychologie atd., chci tím jen poukázat na fakt, že psychoanalýza přesáhla hranice svého oboru a účastní se aktivně i na našich běžných životech.

Psychoanalýza je směr téměř stejně starý jako samotná psychologie. Otcem psychoanalýzy je Sigmund (Sigismund) Freud (*1856 – 1939)³. Odborným vzděláním lékař, zabývající se v počátcích zejména problematikou neuróz⁴, pokládá ke konci 19. století základní kameny nauky, která v budoucnu ovlivní nejen psychologickou obec. O psychoanalýze se někdy hovoří jako o „pokusu léčit nemocné trpící neurózou, která se později vyvinula v psychologickou teorii osobnosti a posléze ovlivnila i společenské vědy.“⁵ Pokud bych měla vybrat definici, zvolila bych citaci M. Fürst, která v několika větách shrnuje dle mého názoru nejpodstatnější rysy psychoanalytických teorií: „ Je to věda o nevědomých procesech, které podstatným způsobem ovlivňují chování osoby. Zkoumá význam fantazijních, snových a halucinačních představ. Pro vývoj osobnosti je

² Fürst, M.: Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Votobia 1997, Olomouc. ISBN 80-7198-199-0, str. 8

³ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Triton 2001, Praha, ISBN: 80-7254-164-1, str. 49

⁴ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Triton 2001, Praha, ISBN: 80-7254-164-1, str. 53

⁵ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Triton 2001, Praha, ISBN: 80-7254-164-1, str. 45

důležitý vliv rodičů již v nejranějším věku dítěte.“⁶ Zde je nám tedy ve zkratce předložena pojmová mapa psychoanalytika: Sny, Halucinace, Fantazie, Dětství, Nevědomí, Vývoj osobnosti atd. Freud přivedl do psychologie pojem nevědomí, a tím také založil nejen spekulativní rovinu svých teorií, ale zároveň rovinu zájmu pro další autory jakými jsou např. Jung, Adler, Kleinová, Sullivan a další⁷. O takových pak mluvíme, spolu s Freudem, jako o představitelích tzv. hlubinné psychologie – hlubinná proto, že se zabývá něčím, co jde do hloubky; co nám není plně zpřístupněno; nevědomím. Nevědomí není Freudovým jediným přínosem. Středem jeho zájmu byla i taková témata jako je dětská sexualita, hypnóza, pudy, komplexy apod.

Jeho teorie byly v prvopočátcích přinejmenším šokující a společnost se k nim nevyjadřovala kladně, ovšem s postupem času, kdy se podobným tématům začali věnovat Freudovi následníci a přívrženci, se mnoho z jeho teorií potvrdilo a dnes jsou i dogmatickými prvky ve studiu jistých problematik např. okolo vývoje osobnosti, nevědomých procesů, pudového chování, psychopatologie apod.

Freud se stal tedy „otcem psychoanalýzy“, jednoho z velkých psychologických směrů a dal tak svým chováním a svými hypotézami podnět dalším autorům. Ve spojení s Freudem mluvíme o tzv. klasické psychoanalytické tradici⁸, která je obecně nejrozšířenější. Ovšem musíme si uvědomit, že psychoanalýza není jen dílem jednoho člověka. Podobně jako je tomu i v jiných přístupech, i v psychoanalýze dochází postupem času k syntéze teorií několika autorů najednou. Také bychom si měli uvědomit, že současná psychoanalýza není plně totožná s klasickým „Freudovým“ pojetím, jak hovoří jeden z častých mýtů⁹. Velmi ráda bych zde citovala vysvětlení tohoto mýtu autory Mitchellem a Blackovou: „...pouze velice málo z toho, jak Freud chápal a praktikoval psychoanalýzu, zůstalo v dnešní době beze změny. Všechny hlavní pilíře jeho teorie – pudové pohnutky, stěžejní význam oidipovského komplexu, motivační primát sexu a agresivity – byly zpochybněny a prodělaly v současném analytickém myšlení zásadní změny. A Freudovy základní metodické principy – analytikova neutralita, systematická frustrace pacientových přání, regrese do infantilní neurózy – byly dnešními praktiky také nově pojaty, revidovány a přeměněny...

⁶ Fürst, M.: Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Votobia 1997, Olomouc. ISBN 80-7198-199-0, str. 9

⁷ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str.42

⁸ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 21

⁹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 13

Freudovo dílo bude navždycky představovat jeden z nejpůsobivějších počínů intelektuální historie a kultury Západu, ale rozhodně neodráží současnou psychoanalytickou teorii a praxi...*Nynější psychoanalytický svět lze tedy smysluplně označit jedině za pofreudovský.*¹⁰

¹⁰ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 14

4. Současná převaha teorií a periodizací psychického vývoje ve světě

V této kapitole se budu zabývat převahou teorií a periodizací psychického vývoje ve světě, kam řadím i pojetí v České republice. Velmi ráda bych zde porovнала hrubým náčrtem pojetí vývoje u nás a ve zbytku světa – jak se vysvětluje psychický vývoj, jaké periodizace a teorie vývojové psychologie jsou v převaze atd. Rozhodla jsem se hledat informace na vybraných domácích i zahraničních univerzitách. Cílem tohoto laického průzkumu bylo najít sylaby a kurikula předmětu ontogenetické / vývojové psychologie vybraných ústavů, kde předpokládám seznámení univerzitních studentů s mnou hledanou problematikou - teorií a periodizací psychického vývoje.

Sylaby daného předmětu jsem zvolila jako výchozí materiál, kdy si student dělá představu o tom, jaké znalosti a informace v kurzu získá a zároveň je syllabus oficiálním závazným materiálem pro vedení kurzu a určení jeho kostry. Univerzitní předměty jsem zvolila proto, že právě na univerzitách dochází nejčastěji k rozvoji teoretické základny oboru - v našem případě psychologie. Profesori, přednášející vývojovou psychologii vtiskují a předávají studentům jisté informace, seznamují je s teoretickým základem disciplíny a do jisté míry značně ovlivňují náhled studentů na danou problematiku (přednesem pouze některých teorií, zaměřením se jen na jistou oblast vývoje, jisté stadiu atd.). Zde vycházím ze svých vlastních zkušeností z přednášek a seminářů vývojové psychologie na Karlově univerzitě v Praze. Šíření tezí a poznatků v rámci vědy je většinou vázáno na akademické prostředí, a proto jsem se specializovala na sběr informací přímo z této univerzitní oblasti.

Podotýkám zde, že v této kapitole se nejedná o seznámení čtenáře s daty a výsledky statisticky zpracovaného výzkumu, ale jde pouze o porovnání nahodilých a náhodně sebraných a vybraných údajů, které použiji jako hrubou kostru pro porovnání teoretické situace v rámci vývoje psychiky na domovské i zahraniční psychologické scéně.

Porovnáám zde několik náhodně vybraných veřejných vysokých škol v České republice a několik náhodně vybraných univerzit ve světě. Cílem pozorování budou dva aspekty sylabů a kurikul: a) Zaměřím se na představované a prezentované periodizace psychického vývoje do dospělosti (od narození do 18. roku života jedince) a budu se zajímat o univerzitní profilaci – tedy jakým způsobem daná univerzita (zastoupena danou katedrou, vyučujícím a prezentovaným sylabem kurzu) pojímá periodizaci vývoje; za b) Jaké vývojové teorie jsou na vybraných vysokých školách preferovány;

jaké teorie jsou stále dle akademického přednesu aktuální a se kterými vývojovými teoriemi jsou studenti v průběhu studia ontogenetické / vývojové psychologie seznamováni. Fakt, že studenti bývají seznamováni s jistými teoriemi pojmám jako ukazatel významnosti a aktuálnosti dané teorie (daná teorie může být již překonána, ovšem její autor v dané době udělal obrovský objev a mnozí další autoři na něho navazují nebo se k němu odkazují, tudíž je potřeba i s takovou teorií studenty seznámit).

V této kapitole bych se zabývala určením, které z periodizací a teorií ve světě převažují, co se do prezentace na univerzitách týká (kognitivistické, psychoanalytické, socio-kognitivní - morální nebo biopsychické) a také mě zajímá, jaké typy periodizace jsou preferovány – tedy na jaký směr vývoje a jeho oblast je kladen důraz v rámci dané konkrétní akademické rovině. Pokusím se zde porovnat i situaci ve světě oproti situaci u nás, ovšem nebude se jednat o přesná data – standardizovaný a statisticky zpracovaný výzkum a jeho výsledky by samozřejmě byly mnohem více vypovídající, ovšem vzhledem k našim potřebám se domnívám, že náčrt hrubých dat z mého subjektivního pozorování a subjektivně vytvořených závěrů z nahodile vyhledaných a sebraných dat bude dostačující.

A) Současná převaha vývojových teorií a periodizací psychického vývoje u nás

Vysoké školství je v ČR realizováno na veřejných, státních a soukromých vysokých školách. V současné době lze vysokoškolské vzdělání získat na 26¹¹ veřejných vysokých školách, jak uvádí MŠMT ČR (Centrum pro studium vysokého školství). Z celkového počtu jsem si vybrala náhodně, bez určení jakéhokoliv kritéria, pouze 6 univerzit – Univerzitu Karlovu v Praze (filosofickou fakultu, pedagogickou fakultu), Masarykovu univerzitu v Brně (fakultu filosofickou), Ostravskou univerzitu, Univerzitu Pardubice, Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích a Technickou univerzitu v Liberci. Na každé z těchto univerzit jsem si vyhledala příslušný předmět vývojové či ontogenetické psychologie a příslušný sylabus kurzu, kde jsem našla potřebné informace. Jedná se tedy o porovnání celkem sedmi sylabů předmětu týkajícího se psychického vývoje. Kopie jednotlivých získaných a veřejně dostupných sylabů jsou

¹¹ Encyklopedie Wikipedia [on-line] (cit. 12.02.2007) citovány zdroje MŠMT ČR vycházející veřejně v souladu se zákonem č. 552/2005 Sb. Dostupné informace z [www: http://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_vysok%C3%BDch_%C5%A1kol_v_%C4%8CR](http://cs.wikipedia.org/wiki/Seznam_vysok%C3%BDch_%C5%A1kol_v_%C4%8CR)

k nahlédnutí v příloze (viz příloha č. 1 – č. 7). Pro ilustraci zde vkládám kopii sylabu předmětu „Vývojová psychologie“¹² přednášené na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (viz dále):

Ilustrace č. 1: Syllabus – Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Název předmětu: Vývojová psychologie

Vyučující: Mgr. Radek Stehlík

Typ předmětu: povinný

Rozsah výuky: 2 hod. týdně

Počet kreditů:

Forma výuky předmětu: přednáška

Způsob ukončování předmětu: zkouška

Stručná anotace předmětu:

Studenti se mají v průběhu přednášek seznámit se základní problematikou týkající se psychického vývoje jedince.

Okruhy:

- 1) Základní pojmy vývojové neurofyziologie, vývoj struktury a funkce nervového systému u člověka.
- 2) Základní pojmy vývojové psychologie, pojem vývoj, základní formy, faktory, mechanismy, zákonitosti a modely vývoje.
- 3) Teorie a periodizace vývoje.
- 4) Charakteristika psychického vývoje v období:
 - Prenatálním
 - Novorozeneckém
 - Kojeneckém
 - Batolecím
 - Předškolním
 - Mladšího školního věku
 - Staršího školního věku
 - Dospívání
 - Dospělosti časné, střední a pozdní
 - Stáří
- 5) Základní problematika ohrožení psychického vývoje

Odborná literatura povinná: Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 2006.

Většina uvedených sylabů (viz dále příloha č. 1 – č. 7) je, podobně jako tento uvedený, strukturována do oddílů základních informací o kurzu, cílech kurzu a povinné či doporučené literatuře. Ve struktuře jsem se zaměřila na dvě oblasti cílů - což je oddíl, kde je popsána obsahová náplň kurzu; kostra přednášek, ve kterých získá jedinec

¹² Stehlík, R.: Syllabus předmětu „Vývojová psychologie“ Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [on-line] (cit. 20.02.2007). Dostupné z [www: http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/psych/getfile.php?filenamex=syllabusVP_doc](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/psych/getfile.php?filenamex=syllabusVP_doc)

informace a jde tedy i hrubý popis oblastí, ve kterých bude student vzdělán (často uvedené periodizace, seznamy vývojových teorií atd.). Dále se zaměřuji na oblast doporučené či povinné literatury, kde se sledováním presentace obecné literatury nebo konkrétní původní literatury snažím dopátrat, zda přednášející odkazují k literatuře původních autorů vývojových teorií (Freud, Kohlberg, Piaget, Příhoda atd.) nebo zda odkazují na obecné, srovnávací a klasicky strukturované učebnice vývojové psychologie, které často předkládají látku jako kompilát různých přístupů a pojetí (viz Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Karolinum Praha 2005).

Při studiu sylabů předmětů z výše uvedených univerzit docházím k vlastnímu závěru, kdy se odvážím tvrdit, že hlavní obecně platnou periodizací psychického vývoje šířenou na vysokých školách a to, jak je vývoj psychiky jedince z vývojového hlediska předkládám studentů v ČR, je periodizace vázaná na sociálně-kulturní podmínky: *Novorozenec* (nově narozený), *kojenec* (sociální aktivita kojení), *batole* (rozvoj motoriky, dítě se batolí, nácvik chůze atd.), *předškolní věk* (období, než dítě nastoupí povinnou školní docházku, zpravidla nastupuje do mateřské školy), *školní věk* (období života jedince vázaného významně na danou instituci) a *dospívání* (stadium vedoucí k dospělosti – jakási přípravná fáze).¹³ Dále jsou pak studenti seznámeni na některých ústavech s různými psychologickými směry a jejich přístupem a teorií vztažených k psychickému vývoji (např. S. Freud – psychosexuální vývoj, E. H. Erikson – psychosociální vývoj, Piaget – kognitivní vývoj atd.), což ale nenajdeme jako pevnou součást kostry sylabu, nýbrž jako doprovodné informace. Beru tedy v potaz jako majoritní styl práce s psychickým vývojem u nás v rovině periodizace doprovázené termíny: novorozenec, kojeneček, batole, předškolák, školák a dospívající.

B) Současná převaha vývojových teorií a periodizací psychického vývoje ve světě

Ve světě existuje nepřehledné množství institucí, které poskytují vysokoškolské vzdělání – veřejných, státních i soukromých. Záměrný výběr by byl velmi složitý zejména pro stanovení výběrových kritérií. Oproti situaci v České republice je situace zbytku světa obtížná, proto jsem volila techniku ryze nahodilou. Vybrala jsem univerzity v náhodně vybraných městech, kdy jsem se specializovala na evropský a americký kontinent, vzhledem k tomu, že ČR je vnímána jako zástupce a představitel

¹³ Porovnej údaje v příloze č. 1 – č. 7

euroamerické kultury¹⁴. Mezi vybrané university patří: Oxfordská univerzita, univerzita Harvard, Královská univerzita Východního Ontaria, Londýnská metropolitní univerzita, Londýnská univerzita, univerzita v Athabascce, Marylandská univerzita a Elisabethská státní univerzita (viz příloha č. 8 – č. 15). Výběr těchto univerzit byl zcela náhodný bez předchozí znalosti struktury studia psychologie v tamních podmínkách. Získaných osm¹⁵ sylabů jsem porovнала v rámci již stanovených kritérií, které jsem uvedla výše v souvislosti s vlastní analýzou a porovnáním sylabů vzešlých z univerzit a vysokých škol v ČR. Kritéria tedy jsou: zaměřit se na strukturu předmětu – jaké oblasti je věnována pozornost a jak je psychický vývoj vykládán; a dále pak sledovat povinnou či doporučenou studijní literaturu, na kterou se přednášející odvolávají (v rámci seznámení s problematikou teorií psychického vývoje). Opět zde jako ilustrativní příklad vybírám jeden ze získaných sylabů, aby si čtenář mohl přímo v daném textu vytvořit představu o struktuře a formě sylabů, které jsou prezentovány na univerzitách ve světě.

Ilustrace č.2 - Athabasca University - sylabus Vývojové psychologie

Overview

PSYC 323 studies the basic concepts and mechanisms inherent in the process of human development from conception to adolescence. The nature and context of development as well as the research methods used to study human development are described. The course examines the biological, cognitive, social, emotional, and moral aspects of development through various theoretical models. The major emphasis is on normal growth and development.

Outline

Chapter 1: The Nature of Development

Chapter 2: The Contexts of Development

Chapter 3: Heredity and Prenatal Development

Chapter 4: First Adaptations

¹⁴ Wikipedie (slovenská) – online encyklopedie [on-line] (cit. 3.1.2007). Dostupné z www:

http://sk.wikipedia.org/wiki/Euroamerick%C3%A1_kult%C3%BAra

¹⁵ Sleduj a porovnej v příloze č. 8 – č. 15.

Chapter 5: Infant Cognitive Development
Chapter 6: Infant Social and Emotional Development
Chapter 7: Toddler Language and Thinking
Chapter 8: Toddler Social and Emotional Development
Chapter 9: Cognitive Development in Early Childhood
Chapter 10: Social and Emotional Development in Early Childhood
Chapter 11: Cognitive Development in Middle Childhood
Chapter 12: Social and Emotional Development in Middle Childhood
Chapter 13: Physical and Cognitive Development in Adolescence
Chapter 14: Social and Emotional Development in Adolescence
Chapter 15: Developmental Psychopathology.
DeHart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. 2004. *Child Development: Its Nature and Course* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
DeHart, G. B. 2004. *Study Guide for use with Child Development: Its Nature and Course* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Domnívám se, že právě sylabus university v Athabascce je ukázkovým prototypem sylabů, které existují v rámci přednášek vývojové psychologie ve světě (zejména pak ve Spojených státech amerických). Při zkoumání, analýze a porovnávání mnou uvedených a získaných sylabů z výše uvedených institucí jsem si v rovině pojetí vývoje a přednesu periodizace psychického vývoje vytvořila takovýto závěr: Dle mého názoru a vypozerovaných faktů soudím, že obecně platnou periodizací psychického vývoje do dospělosti je ve světě obecné rozdělení do základních čtyř mezních stadií – *Infancy* (zahrnující období hned po narození, novorozence, kojence, nemluvně – zahrnují pojmy jako je newborn child/novorozenec; infant/kojenec a toddler/batole); *Early Childhood* (rané dětství); *Middle Childhood* (střední dětství, starší dětství, pozdní dětství) a posledním stadiem před nástupem dospělosti je často uváděná *Adolescence* (mládí, dospívání). Je tedy zřejmé, že tato linie je paralelně srovnatelná s typem obecné periodizace u nás. Specifikem přístupu v přednesu v rámci předmětu vývojové

psychologie je ve světě ještě jedna akademická linie, která jde napříč předchozí mezníkovou periodizací infancy, early childhood, modele childhood a adolescence – a to je přístup, kdy jednotliví přednášející uvádějí vývoj v rámci jistých oblastí života. Těmito oblastmi nejčastěji bývají oblast morálky, sociální kontext, kulturní kontext, motorika, percepce, kognice, gender, jazyková rovina, oblast vývoje self („já“) a oblast attachmentu¹⁶ (zejména ve Spojených státech amerických).

Je tedy zřejmé, že pojetí obecně platné periodizace ve světě má dvě roviny – první, kde jde spíše o chronologické vymezení ve smyslu, kdy v daném období dochází k zásadním změnám a je potřeba toto stadium odlišit od ostatních (popř. se v daném rozmezí odehrávají specifické jevy; jsou dány mezníky) – čili rovina od narození přes nemluvně, rané dětství, pozdní dětství po adolescenci. Druhou rovinou je rovina vázaná na oblast života ve světě – sociální vývoj, morální vývoj, vývoj percepce a motoriky, kognitivní vývoj, sexuální vývoj, emocionální vývoj, vývoj self („já“, identity), generový vývoj, vývoj v rámci rozvoje řeči a osvojování si jazyka, vývoj attachmentu a v neposlední řadě vývoj fyzický. Jak můžeme vidět například v uvedeném ilustrovaném příkladu univerzity v Athabasci, přednášející zpravidla kombinují obě roviny – kdy přednášejí sociální vývoj raného dětství, sociální vývoj adolescentů, rozvoj self v pozdním dětství apod.

Porovnání situace u nás a ve světě z pohledu obecně platné periodizace psychického vývoje jedince do dospělosti

Z předchozích subjektivně vyvozených závěrů, vyplývajících z pozorování a analýzy „akademických situací“ u nás a ve světě v oblasti vývojové psychologie, je zřejmé, že oba přístupy mají jistý počet styčných bodů - najdeme zde paralely a shody, ovšem také

¹⁶ Attachment (Mitchell, 1990) - připoutání, přimknutí, spojení, náklonnost, oddanost atd. to jsou všechno možné překlady daného anglického výrazu. Psychologický pojem attachmentu se vymezuje jako „vazba, přimknutí“ (Mitchell, 1990). Jde o psychoanalytický koncept, který v posledních desetiletích ovlivnil významně pojetí psychického vývoje dítěte. Jedná se o připoutání a vazbu mezi dítětem a matkou (potažmo pečující osobou). Autorem pojetí attachmentu je John Bowlby, který stejně tak jako vychází z Freudova klasického pojetí, doplňuje svoji teorii o novodobé pojetí Darwinových teorií, které nám představuje v novém světle. Původní pojetí přimknutí dítěte k matce vychází z faktu uspokojování potřeb, kdy je matka zástupcem pečujícího okolí a představitelkou pečujícího procesu. Pečující osoby jsou tak dle původní teorie zaměnitelní, tudíž zde dítěti nehrozí přílišné trauma. Oproti tomu chápe Bowlby attachment jako instinktivní záležitost. Jde o pudovou orientaci dítěte, která zajišťuje jeho systém zvyšující šanci jedince na přežití. Vyšší míra blízkosti matky zajišťuje větší ochranu a péči – jde zejména také o proces zvládnutí a nakládání s psychickými stavy dítěte (např. vyrovnání úzkosti aj.). Rozvoj vztahu s matkou rozpracovala po Bowlbym M. Ainsworthová, která rozlišuje několik typů vzniklých vazeb (Vágnerová, 2005): a) bezpečnou pevnou spolehlivou vazbu b) vyhýbavou vazbu nejistou c) vzdorující, ambivalentní úzkostnou vazbu.

se do značné míry liší. Styčným bodem je v tomto případě pojetí obecného psychického vývoje v rámci stanovení takřka se překrývajících mezníků. Nejde zde o překrytí v rámci chronologicky daného a vymezeného věku, ale spíše mezní přechod vázaný vždy na danou situaci. Linie novorozeneček – kojeneček – batole – předškolní věk – školní věk – dospívání se překrývá s linií nemluvně – rané dětství – pozdní dětství – dospívání. U české linie je zřejmá návaznost na sociální situaci (vstup do školy) dominující v životě dítěte, v druhé – světové linii je sociální návaznost zastřena rozlišením úrovně dětství, ale i zde cítíme přerod v rámci jedné sféry (dětství – rané vs. pozdní).

Odlišným znakem obou teorií (domácí a světové) je jejich přístup k oblastem, v nichž se jedinec vyvíjí. Světová (a opět zejména americká) větev se specializuje na představení obou dvou svých linií zároveň spolu provázaných. Kombinuje tedy obecně platnou periodizaci psychického vývoje (obdobu české) s obecnými znaky vývoje. Tedy napříč jednotlivou periodou uvádí stav v daném vývojové oblasti (sexuální vývoj u adolescentů, attachment u adolescentů apod.). Oblast vývoje je zde zpravidla předkládána v obecné rovině – není vázána na konkrétní jméno či teorii jako je tomu u „českého“ přístupu. V domácím prostředí je struktura dána výčtem vývojových mezních situací a paralelně k tomu (ovšem ne napříč ani zároveň s tím) je přednášena rovina jednotlivých teorií. Situace je asi taková: Začínáme přednesem novorozence, končíme přednesem stáří – vytrhneme v daném rozmezí základní výrazné a charakteristické znaky a po přednesu takovýchto faktů následuje přednes jednotlivých, od sebe separovaných teorií – např. Freud a psychosexuální vývojová teorie, Piaget a kognitivní vývoj inteligence a myšlení, Erikson – psychosociální vývoj na základě psychosociálních krizí atd.

Co se akceptace a aktuálnosti jednotlivých teorií vázaných k psychickému vývoji týká, domnívám se, že situace na našem území je shodná jako ve světě. Jakým způsobem je ale student a odborná veřejnost s danými teoriemi seznamována se pravděpodobně liší v návaznosti na předchozí uvedené a výše popsané závěry. Zpravidla u nás nedochází k tomu, že bychom Freudovu teorii psychosexuálního vývoje aplikovali na přednes rozmezí novorozence a batolete; dochází spíše k tomu, že s takovými teoriemi jsou studenti seznamováni spíše mimoděk na závěr kurzu jako rozšiřující téma (důvodů k tomu může být několik, ale to není předmětem práce, stejně jako exaktní a standardizované vyvozování závěrů ze získaných faktů). Porovnáme-li ovšem rozsah vývojových oblastí, dojdeme k závěru, že teorie psychoanalytické jsou přednášeny

stejně jako kognitivistické, sociální a další a další. Freud, Erikson, Piaget, Gesell, Kohlberg jsou autoři, jejichž teorie jsou stále „aktuální“, co se do nahlížení na psychický vývoj jedince týká. Jsou to také styčné společné body mezi periodizací „českou“ a světovou.

Průnik obou světových přístupů tedy najdeme v rovině teoretické akceptace a preference. Jako průnikovou oblast jsem zmínila „mezní/ rozmezní“ periodizaci založenou na stanovení vždy několika styčných bodů, mezi kterými se určí dané období, daná perioda. V další kapitole se budu zabývat spojením obou periodických linií a popisem vzniklého kompilátu, který jsem nazvala „Zlatým Standard“¹⁷ – pojmenování pro všeobecně platnou, uznávanou a užívanou periodizaci psychického vývoje od narození do dospělosti – na který bude navazovat výčet nejčastěji užívaných teorií periodizací. Jak je ze studia sylabů zřejmé, bude se jednat zejména o výčet autorů jako je Freud, Piaget, Kohlberg, Erikson, jež dále doplním psychoanalytickými autory jako jsou Spitz, Stern, Mahlerová (tyto autory volím jako zástupce psychoanalytického myšlení, jež je hlavním bodem mé práce a zároveň jsou to autoři, se kterými jsem se při vlastním studiu psychologie na univerzitě setkala), dále doplním přednes uznávané (ovšem v uvedených sylabech se nevyskytující) teorie A. Gesella a na závěr představím jednu z velkých českých teorií periodizace psychického vývoje V. Příhody.

¹⁷ Označení „zlatý standard“ vzniklo z českého rčení: „Zlatá střední cesta“ – kompromis je nejlepší variantou. Standard je zde použit ve smyslu měřítka, kritéria - obecně přijatelného, jako platná norma, pravidlo, typ, vzor atd. Zlatým standardem zde tedy bude obecná linie, podle které se obecně („všichni“) v dané problematice orientujeme.

5. Nalezený „Zlatý Standard“ – obecně platná periodizace psychického vývoje

Předešlá kapitola mapovala situaci vývojové psychologie z pohledu periodizace a preference vývojových teorií u nás v České republice a ve světě v akademické sféře. Cílem bylo určení teorií psychického vývoje a periodizací psychického vývoje od narození do dospělosti, které převažují. Zjistila jsem, že obě roviny (domácí i světová) mají společné styčné body, ale zároveň se liší svým přístupem v akademickém pojetí vývojové psychologie a výkladu periodizací a preferencí vývojových teorií. V této kapitole se zabývám určením „Zlatého Standardu“. Zlatým standardem zde rozumím obecně platnou periodizaci psychického vývoje od narození do dospělosti. Prvním krokem k jeho určení bude propojení obou výše popsaných přístupů – obecně platné periodizace v našem regionu ČR a obecně platné periodizace ve světě. Kompilátem, srovnáním a seskupením obou obecných periodizací tak vytvořím všeobecně platnou periodizaci, která bude základem pro mé další zkoumání.

V předchozí kapitole jsem popsala, jakým způsobem se oba světové přístupy odlišují – shodují se na akceptaci sociálního vývoje, morálního vývoje atd., ovšem každý z přístupů na problematiku nahlíží jinak. V domácí sféře se morální vývoj nepřednáší v obecné rovině, ale je vázán na konkrétní teorii a jméno (v tomto případě L. Kohlberga), podobně je tomu i u dalších oblastí vývoje jako je sexuální vývoj, fyzický vývoj, kognitivní vývoj aj. Naproti tomu světový přístup pojímá jednotlivé oblasti vývoje obecně (samozřejmě zmiňuje výchozí autory a váže to na dané konkrétní teorie) – popisuje danou vývojovou oblast vždy vztahenou k dané periodě. Jak jsem již v předchozích kapitolách uvedla – např. Attachment v raném dětství, attachment u dospívajících jedinců, sociální vývoj batolete atd. Je tedy zřejmé, že oba světové přístupy akceptují jisté vývojové teorie, ovšem nahlížejí na ně z různých úhlů pohledu, což se odráží i v přednesu vývoje a jeho periodizace. Styčným bodem obou přístupů zde jsou linie určení period – čili periodizace, jak jsme zvyklí¹⁸ ji pojímat. K vytvoření Zlatého Standardu se pokusím propojit obě linie periodizace (platnou periodizaci v ČR a ve světě) a vytvořit tak i jednotnou terminologii. Problematické je sjednotit obě linie periodizace v momentě, kdy mi není známo vymezení každé jednotlivé periody v uvedených periodizacích. Pro jasnější vymezení se pokusím využít symbolickou funkci jazyka a rozložit tak jednotlivé názvy period. Abych se dostala k podstatě pojmu

¹⁸ „Zvyklí pojímat periodizaci“ – ve smyslu pojetí periodizace jako sledu několika po sobě jdoucích period, nejčastěji tedy po sobě jdoucích časově vymezených obdobích (viz. kapitola periodizace).

a mohla vymezit danou periodu a charakterizovat ji, pokusím se odhalit vztah mezi označovaným a označením (pojmenováním periody je slovně označeno na základě nějakého znaku, vztahujícího se k dané skutečnosti). Tedy na základě jazykového rozboru označení jednotlivých period se pokusím o identifikaci daných období a následně stanovím jejich průnik, čímž mi vznikne Zlatý standard.

Obecně platná periodizace v České republice:

Novorozenec – kojeneček – batole – předškolní věk – školní věk – dospívání.

- a) *Novorozenec*: Z původu slovního spojení nově – narozený. Jde tedy o období, které se váže na porod, jeden z hlavních mezníků ve vývoji. Tato perioda je tedy vázána blíže než k dalšímu vývoji k momentu předcházejícímu vlastní průběh tohoto rozmezí – tedy k narození. Porod jako situace, kdy se jedinec ocitá v radikálně odlišném prostředí než doposud a musí se tedy na nově vzniklou situaci adaptovat. Porod a první okamžiky po porodu bývají zpravidla určující pro další vývoj jedince.

- b) *Kojeneček*: Odvozeno od kojení, kojit apod. Je zde tedy zřejmá úzká spojitost s procesem kojení, kterou zde chápeme jako jednu z hlavních aktivit dítěte a činností nesoucích takový význam, že je potřeba toto období i tak pojmenovat. Kojení je aktivita, kdy je jedinci zprostředkována přirozenou cestou výživa – zpravidla z mateřského prsu mateřským mlékem. Tato aktivita se posledních letech dostává velmi do popředí zájmu odborné i laické veřejnosti. Jde o aktivitu, která je jednou nejpřirozenějším v raném vývoji jedince. Už jen fakt, že jde o aktivitu, která není izolovaná, ale je vztažena k druhé osobě (nejčastěji matce), můžeme označovat tuto fázi – fázi kojení – za první sociální interakci, do které se dítě dostává. Dochází zde k uspokojování základní (biologicko - fyziologické) potřeby, kdy na jednom konci je dítě jako příjemce, recipient a na druhé straně matka (jiná pečující osoba) jako výdejce. Jde tedy o základní bazální vztah mezi dvěma individualitami. Rozmezí tohoto období bychom tedy mohli stanovit po dobu, je-li dítě kojeno. Ovšem musíme si uvědomit, že rozptyl zde bude velký, jelikož existují děti, u kterých je přirozená cesta kojení znemožněna z řady důvodů a jsou často uměle příkrmovány a na opačné straně existují děti, které jsou kojeny i do tří až čtyř let.

- c) *Batole*: Tato perioda dostala název vztažený opět k jisté aktivitě, vyskytující se procentuálně nejvíce u dítěte v daném období, a tou aktivitou je batolení. Batolení jako motorická zdatnost, činnost kterou je dítě zaměstnáno nejvíce. Navazuje na období, kdy bylo dítě kojeno – tedy chápeme ho jako příjemce vyplývající z dané aktivity a jako příjemce se nám jeví spíše pasivně. Toto období nám tedy poukazuje na motorický rozvoj jedince jako důležitý vývojový aspekt – dítě se stává více aktivní. Batolení můžeme chápat jako předstupeň před pevnou a jistou chůzí. Právě bipedální chůze je charakteristickým rysem lidského druhu a právě toho období je obdobím směřování k rozvoji této bipedální schopnosti. Ze zkušenosti víme, že děti se batolí zpravidla mezi prvním a třetím rokem, ovšem i zde bychom našli výjimky, kdy tomu tak není. Můžeme jen s jistotou tvrdit, že batolecí období končí nástupem chůze – jisté a volné chůze.
- d) *Předškolní věk*: Jak je hned z názvu období jasné, jde o vztažnost jazykovou i situační k instituci školy. Jde tedy o periodu, která končí nástupem povinné školní docházky, tedy vstupu dítěte do školy. Jde o stadium navazující na batolecí fázi. Rozvine-li se u dítěte schopnost plně a jistě chodit, pak je možné začít ho připravovat na jeho vlastní vstup do školy. Příprava na tento moment je velmi důležitá, neboť zde opět dochází k významné změně prostředí, na které musí být jedinec připraven se adaptovat. Tato perioda se mi zdá více než uvedené předchozí jako stadium ryze přípravné, kdy dítě připravujeme a směřujeme jistým směrem. Jako by i samo označení nám naznačovalo, že nejde o stadium samo pro sebe, nýbrž stadium úzce spjaté se stadiem dalším a tím je stadium ve škole. Jako by veškeré aktivity, činnosti a rozvoj dítěte neměly své opodstatnění samy o sobě, nýbrž pouze ve vztahu k budoucím situacím. Jako by tato perioda nevyznačovala ničím sobě vlastním a proto ji také chápeme často jako přípravnou fázi. Jistě tato perioda začíná nástupem pevné a jisté chůze jedince a končí vstupem dítěte do školy.
- e) *Školní věk*: Jak sám název napovídá, jedná se o periodu vymezenou existencí jedince v instituci školy. Je jasné, že toto období začíná nástupem dítěte do školy, kdy začíná plnit povinnou školní docházku. U nás je nástup do školy spojen s 6. rokem života dítěte (nejpozději však v 8. roce života jedince)¹⁹. Toto období tedy bude charakteristické

¹⁹ Podle § 36 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad; dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od počátku školního roku do konce roku kalendářního, může

zejména jevy, činnostmi a aktivitami ve spojení dítěte se školou, do které dochází. Opět si musíme uvědomit, že škola je pro dítě nové prostředí, na které se musí adaptovat a připravuje se tedy v předchozích obdobích na možné nastupující změny.

- f) *Dospívání*: Období, které je jasně definované z pohledu směřování jedince. Označení dospívání vyvěrá z procesu stávání se dospělým. Je tedy opět zřejmá vazba na stav budoucí a nadcházející. I toto stádium bychom mohli nazvat přípravné. Na co se jedinec připravuje? Na dospělost. Období dospívání jako by ve slovním označení ani teď samo o sobě neneslo význam. Jako bychom našli význam tohoto stádia pouze v souvislosti a návaznosti na moment dosažení dospělosti. Můžeme zde tedy vytušit periodu, která je charakteristická přípravami, změnami jedince pro nadcházející zlomovou část – dospělost. Tato perioda tedy končí nástupem dospělosti.

Obecně platná periodizace ve světě:

Infancy – Early Childhood – Middle Childhood – Adolescence

Nemluvně – rané dětství – pozdní dětství – dospívání

- a) *Infancy (nemluvně)*²⁰: Perioda Infancy vzniká na základě slovního významu Infant²¹ - v překladu toto slovo nese několik významů: dítě, nemluvně, ale také kojeneček. V přeneseném významu pak pojem infant můžeme používat i v popisu něčeho „na začátku“, „v počátcích“ atd. V tomto pojetí bych se sama přikláběla vyložit si význam slova infancy jako jedince, který je zcela na počátku vývoje. Termín Infancy v sobě totiž v pravém slova smyslu nese další objekty jako newborn²² (nově narozený, tedy novorozenec), infant (kojeneček)²³ a toddler²⁴ (batole; toddle – batolit se, volná kolísaná chůze). Pro naše potřeby tedy budiž pojem Infancy chápán jako perioda, která se váže ke

být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li tělesně i duševně přiměřeně vyspělý a požádá-li o to jeho zákonný zástupce. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (viz § 37 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon).

²⁰ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 281

²¹ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 281

²² Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 281

²³ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 281

²⁴ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 281

stadiu, kdy je jedinec právě na začátku (začátku vývoje). Což je tedy opět období vázané na porod²⁵ jako na jeden ze zásadních zlomů ve vývoji. Jako zajímavé mi zde připadá souhrnný název Infancy pro jednotlivé periody v české linii tak významně vymezené jako je novorozenec, kojeneček a batole. Pokud bychom brali v potaz překlad Infancy jako období nemluvněte (období, které je charakteristické tím, že se u jedince ještě plně nerozvinula řeč a nedošlo k plnému osvojení jazyka – mateřského jazyka), pak by tato perioda měla jednoznačně určený konec v momentě, kdy by došlo k rozvoji řeči a osvojení souboru pravidel vlastního pro daný jazyk.

- b) *Early Childhood (rané dětství)*²⁶: Zde je v anglické terminologii nemožné na základě symbolické funkce najít příznačné charakteristiky dané periody. Je možné jen určit, že jde o periodu, která nasedá na období Infancy, tedy na fázi počátku vývoje a že se samo o sobě jedná o brzké, rané, časné dětství. Počátek této periody závisí na vysvětlení a pojetí předchozí periody Infancy – budeme –li brát Infancy stadium jako kompilát období novorozeněte, kojence a batolete, pak rané dětství začíná ukončením těchto po sobě jdoucích fází a tedy začíná rozvojem bipedální chůze, momentem, kdy se dítě přestává batolit. Na druhé straně můžeme Infancy periodu charakterizovat jako období nemluvněte, potom tedy rané dětství začíná objevem slov (problematika vymezení globálních, pravých slov atd.) a nástupem osvojování si vlastního mateřského jazyka.
- c) *Middle Childhood (pozdní dětství)*²⁷: Přeložením obou významů se dostáváme do roviny střední, prostřední, dětství, které je uprostřed. Otázkou pak je uprostřed čeho? Z logiky věci vyplývá, bylo-li by toto období středního dětství a známe-li již období raného dětství, musí pak následovat ještě jedno dětství; řekněme pozdní, opožděné, starší dětství. Ovšem to tu chybí, proto jsem v přeneseném významu slova a logiky věci přeložila toto stadium jako stadium pozdního dětství, abych upozornila na fakt, že dále

²⁵ Perinatální období, tedy období vlastního porodu je pro valnou většinu světových teoretiků zásadním momentem v životě jedince a proto je často porod brán ve světě jako první ve fázi psychického vývoje. Na tyto fakta jsem narazila při studiu jednotlivých světových periodizací, když jsem s pokoušela najít veřejně dostupné formy sylabů vývojové psychologie na světových universitách. Samozřejmě, že i u nás je brán zřetel n období porodu, ovšem nevnímá se jako ve světě. Nevěnujeme mu speciální kapitolu, jako prvnímu období psychického vývoje jedince. I ve své práci kladu porod a perinatální fázi na vedlejší kolej, jelikož se zde zaměřuji na periodizaci psychického vývoje od narození do dospělosti, kde předpokládám moment porodu za již proběhlý zaměřuji se na situaci po porodu, tedy přímo do období postnatálního.

²⁶ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 174 a str. 101

²⁷ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 342 a 101

se ve světové periodizaci s dětstvím již nesetkáme. Jak jsme již viděli, jde o poslední fázi dětství. Tato perioda je problematická určením svých hranic, ovšem je zřejmé, že končí nástupem adolescence (dospívání). Naznačila bych zde ještě jednu linii možného chápání pojmu a to tak, že chápeme-li middle childhood opravdu jako prostředí, střední, pak nám samo označení ukazuje, že jde o nějakous mezi-fázi, mezi-stadium mezi dvěma zcela odlišnými mezníky. Pokud bychom chápali adolescenci jako pozdní dětství, pak by middle childhood mohlo být pravé prostřední dětství a vymezovalo by od sebe tak rané a pozdní dětství. Také bychom pak mohli chápat adolescenci jako předstupínek a jistou počáteční formu dospělosti a middle childhood by potom bylo mezi-rozhraní mezi dospělostí a dětstvím. Ovšem to jsou pouhé subjektivní hypotézy, které nejsou lingvisticky potvrzeny.

- d) *Adolescence (dospívání)*²⁸: Zde vidím paralelu s českou periodou dospívání, alespoň co se jazykového označení týká. Slovo adolescence je odvozeno od slovesa „adolesce“²⁹, což znamená proces, kdy se z mladistvého stává dospělý, tedy jde o proces dospívání. Opět je zde zřejmý proces směřování ze stávající pozice, která je odrazovým můstkem pro věci nadcházející a budoucí. Dosažení dospělosti je tady, podobně jako v české linii periodizace psychického vývoje, konečným stadiem, ke kterému jedinec v daném období směřuje. Je to tedy perioda, kdy se střetává dětství s dospělostí a je to naposledy, co jedinec zakouší své dětské já, které opustí a zároveň ho kriticky porovnává s nově přichozím dospělou formou své individuality, aby poznal, že dospělejší já je lepší a žádoucí a zanechal tak své dětství minulosti.

²⁸ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 24

²⁹ Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X str. 24

Průnik obou periodizačních linií (české i světové) a vytvoření obecně platné periodizace psychického vývoje – definice „Zlatého Standardu“

Na předchozích stránkách jsem se snažila o výčet, vymezení a analýzu jednotlivých posobě jdoucích period v pojetí České republiky a ve světě. Snažila jsem se na základě symbolické funkce jazyka definovat každou periodu zvlášť, a tak najít určující mezní hranice mezi jednotlivými na sebe navazujícími periodami. Předoslala jsem, že toto rozlišení jednotlivých linií periodizací (české a světové) činím pro lepší pochopení, vymezení a vnímání periodizace ve světě a zároveň pro snazší nalezení a stanovení Zlatého Standardu, který bude odrazovým bodem pro mé další bádání v rovině determinace ze strany psychoanalytických teorií. Chci-li zkoumat vliv psychoanalytického pojetí na pojetí obecně platných přijatelných periodizací, nejprve musím dané obecné platnosti nalézt. Podobně budu tedy zacházet i v následujících kapitolách, kde budu hledat obecné platnosti jdoucí napříč všemi uvedenými psychoanalytickými teoriemi (hlavní a základní teorií v porovnávání zde samozřejmě bude původní pojetí psychosexuálního vývoje definovaného zakladatelem psychoanalýzy, Sigmundem Freudem).

Poslední strany jsem zaplnila pouhým výčtem a subjektivním výkladem jednotlivých fází dvou periodizačních linií. V této části se pokusím o kompilaci obou vývojových linií a na základě předchozího definování a srovnání se pokusím vytvořit průnik obou linií. Na základě takto definovaného průniku bych ráda stanovila jakési „periodizační univerzum“ platné jak u nás v České republice, tak i ve světě. Toto univerzum bude tvořit již několikrát zmíněný a definovaný Zlatý Standard – jednoduchou periodizací, jednoznačně definovanou a vymezenou. Znovu bych zde ještě ráda podotkla, že vznik průniku a definování vlastní „univerzální“ a obecně platné periodizace, tedy stanovení Zlatého Standardu, je do značné míry ovlivněno subjektivním výkladem, omezeností laického průzkumu, omezeností vybraných sylabů a v neposlední řadě deficitem založeným na omezené znalosti anglického jazyka (jazyka, ve kterém jsem předkládala jednotlivé sylaby vývojové psychologie) – definice anglických výrazů je ovlivněna vlastní zkušeností s jazykem a omezeností slovníku (uvedený slovník nepatří mezi odborné psychologické anglicko-české a česko-anglické slovníky, nýbrž jde o obecný jazykový, překladový slovník).

Pro vytvoření Zlatého Standardu jsem tedy spojila jednotlivé fáze uvedených dvou linií periodizace psychického vývoje a dovolila si sjednotit terminologii, abych docílila

vytvoření „nové, jednotné“, obecně platné periodizace. Zlatý Standard je tedy ryzím kompilátem výše uvedených periodizací.

Nalezený Zlatý Standard je čistě teoretickou pomůckou pro další operace v rámci této seminární práce, ovšem kopírování jednotlivých prakticky užívaných teorií periodizace může vést ke zjednodušenému výkladu psychického vývoje, proto bych neradila používat ho v rámci přednesu vývojové psychologie, pouze jako uvedení do psychického vývoje a nebo jako bazální podklad pro vnímání zásadních vývojových mezníků.

Zlatý Standard se skládá ze základních tří vývojových fází (viz dále obr. č. 1), které jasně kopírují a kombinují fáze v základních dvou periodizačních liniích (novorozenec – kojeneček – batole – předškolní věk – školní věk – dospívání; infancy/nemluvně – early childhood/rané dětství – middle childhood/pozdní dětství – adolescence/dospívání).

Do vytvoření Zlatého Standardu se promítlo i pojetí vývoje a periodizace na základě uvedených a mnou představených vývojových teorií a pojetí psychického vývoje do dospělosti z pohledu jednotlivých autorů. S. Freud definuje psychické vývoj jedince jako psychosexuální a stanovuje pět základních stádií: orální, anální, falické, stadium latence a pubertu. V rámci daných stádií ovšem nemluví o dítěti jako o jedinci s orální orientací, nýbrž i u něho se objevují termíny jako kojeneček³⁰, dospívání má u něho označení puberta³¹ atd. Podobně jsou na tom další teorie jako je např. Gesell, který mluví o adolescenci (pubertě)³², novorozenci (newborn infant)³³ apod. Piaget ve své teorii zmiňuje také např. periodu pubescenta³⁴ jako období dospívání, jako období přelomu mezi dětstvím a dospělostí. Příhoda periodizace je téměř sama o sobě kopií obou periodizačních linií – nemluvně, novorozenec, kojeneček, pubescence atd.³⁵

Jak je uvedeno zde i dále v podrobném popisu jednotlivých sledovaných vývojových teorií, je zřejmé, že každá z nich kopíruje alespoň jednu periodizační linii (českou či světovou) – každého uvedeného autora s jeho vývojovou teorií bychom mohli zařadit do jedné ze dvou vytvořených periodizačních linií. Tam, kde je literatura původní a já jsem čerpala informace z anglicky psaných pramenů, tam právě i typy period jsou shodné se

³⁰ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 233 - 234

³¹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 240

³² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 10-13

³³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 43-45

³⁴ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 117

³⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

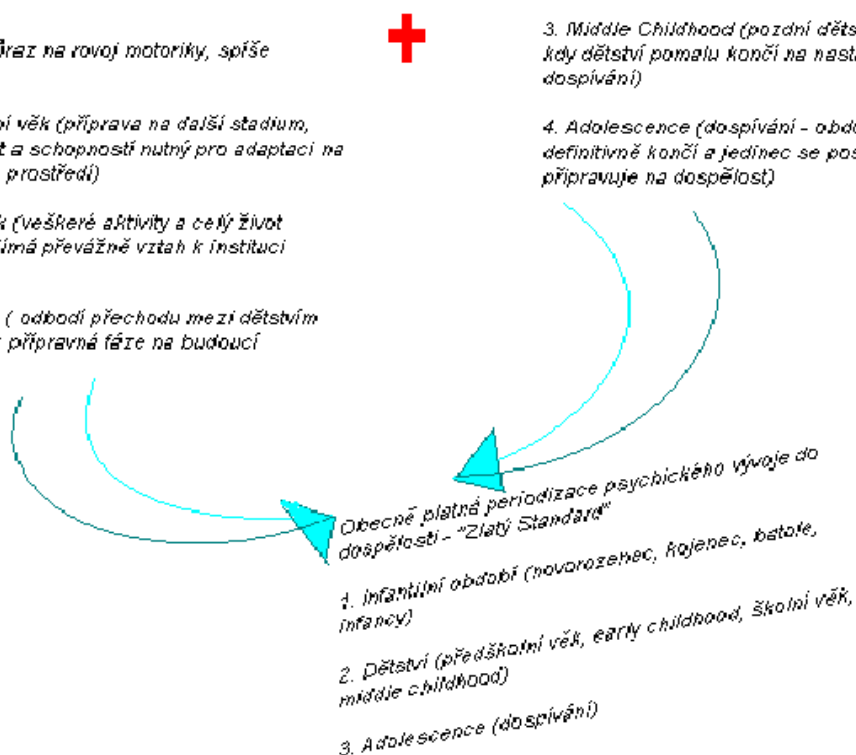
světovou linií periodizace. Naopak v literatuře psané česky, tedy transformované na zdejší podmínky, je logickým závěrem, že právě přednes takových to teorií se bude spíše klonit k periodizační linii české. Zlatý Standard tedy vzniká opravdu sjednocením dvou základních periodizačních linií, kterou je linie česká a linie světová.

Česká linie periodizace

1. *Novorozenec (vazba na porod, změnu prostředí, adaptace, nejranější období vývoje)*
2. *Kojenec (sociální interakce založená na kojení - uspokojení základní potřeby, spíše pasivita)*
3. *Batole (důraz na rozvoj motoriky, spíše aktivita)*
4. *Předškolní věk (příprava na další stadium, rozvoj aktivit a schopností nutný pro adaptaci na další změnu prostředí)*
5. *Školní věk (veškeré aktivity a celý život jedince zaujímá převážně vztah k instituci školy)*
6. *Dospívání (období přechodu mezi dětstvím a dospělostí; přípravná fáze na budoucí změny)*

Světová linie periodizace

1. *Infancy (základ pro rozvoj dítěte, období zahrnující v sobě nově narozeného jedince, jedince kojeneho i batole)*
2. *Early Childhood (rané dětství, dítě se dostává na úroveň výš než v předchozím stadiu)*
3. *Middle Childhood (pozdní dětství, přefomová fáze, kdy dětství pomalu končí a nastupuje příprava na dospívání)*
4. *Adolescence (dospívání - období, kdy dětství definitivně končí a jedinec se postupnými změnami připravuje na dospělost)*



Obr. č. 1 – vznik Zlatého Standardu

Pro jednodušší představu jsem zde vytvořila snadné schéma vzniku Zlatého Standardu. Čtenář tak může schématicky sledovat vznik obecně platné periodizace psychického vývoje do dospělosti, která vznikala praktickým manipulováním s jednotlivými stádii v uvedených periodizačních liniích a zároveň zde docházelo k mentálním operacím, které byly zaměřeny na vytvoření lingvisticky logického označení a pojmenování dané periody, které by zároveň čtenáři již napovídalo, co bude hlavním tématem v dané periodě a kde budou její hlavní rysy. Z pohledu na schéma je však hned jasné, že vzhledem ke strohému rozlišení „pouze“ tří základních fází, nemůže být čtenáři jasno např. přesné vymezení. O tom se čtenář dozví v podrobném popisu jednotlivých, uměle vytvořených fází, který najde dále.

1) *Infantilní období*

Toto označení jsem zvolila jako kompromisní mezi obdobími Infancy – které někdy zahrnuje u nás pevně dané termíny jako novorozenec (newborn), kojeneček (infant) a batole (toddler) a právě výše zmíněnými jednotlivými periodami české linie periodizace. Infancy jsem zde definovala jako období, které se vztahuje k počátku – v tomto případě k počátku vývoje jedince. V české terminologii by tomuto výrazu nejvíce odpovídal výraz novorozenec. Infantilní období, jako označení první fáze psychického vývoje do dospělosti v rámci Zlatého Standardu, jsem zvolila jako kombinaci všech období spadajících do časného vývoje dítěte hned ze začátku, tedy od momentu narození. Samotné označení „infantilní“ se používá běžně i v české terminologii (zejména časté užití v lékařském slangu – např. infantilní autismus), ovšem využití najdeme i mimo požadovaný rozsah a to zejména také často s pejorativním nádechem významu „zaostalý, nevyspělý“.³⁶ Pojmenování „infantilní“ zde vztahuji k pojmu dětský, vztažený k dítěti a dětskému věku.

Jde tedy o období od narození (nově narozený jedinec) až po období, kdy se dítě naučí jisté bipedální chůzi (konec batolícího období). Jak jsme se mohli dočíst v předchozích vývojových teoriích, jde zde o období spadající do rozmezí mezi narozením a třetím rokem života. Zahrnuje to činnosti novorozence – adaptace na nové prostředí a životní styl, adaptace na nový styl výživy, reagování na podněty, smyslový rozvoj atd. Dále zde dochází k rozvoji prvních sociálních vztahů a interakcí, což můžeme pozorovat konkrétně v činnosti kojení (období kojence). Navázání bližších vztahů s pečujícím okolím, vztahy s jedinci, kteří uspokojují základní potřeby dítěte (bezpečí, krmení, diskomfort atd.). Dítě je z počátku pasivní, pouze vystupuje jako „pasivní“ příjemce procesu péče, což se ale ke konci infantilního období mění a dítě se začíná aktivně podílet na životě v sociálním prostředí. Zvyšuje se jeho motorická aktivita (batole), kdy se rozvíjí zejména hrubá motorika nácvikem bi-pedální chůze.

Infantilní perioda končí v momentě, kdy je jedinec schopen jisté lokomoce, ovládá zjevně hrubou motoriku a jeho chůze se stala jistou a stabilní (udržení rovnováhy atd.) – zpravidla ve třetím roce života jedince.

³⁶ ABZ slovník cizích slov: Infantilní. [on-line] (cit. 3.1.2007). Dostupné z [www: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/infantilni](http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/infantilni)

2) *Dětství*

Toto období jsem nazvala jako periodu dětství, jelikož mi v porovnání s infantilní periodou přišlo vhodnější z pohledu významu slova. Infantilní mi v jazykové rovině asociuje něco nedokonalého, opravdu neovladatelného, nesamostatného, potřebujícího podporu atd. Dětství je slovo se širším záběrem a zároveň se mi zdá oproti infantilitě více vyspělé, na vyšší vývojové úrovni.

Do této periody spadá rané dětství (early childhood), období předškolního věku, pozdní dětství (middle childhood) a školní věk. Jak vidíme z české linie jde o stadium vázané na sociální sféru a život jedince vázaný na instituci, kdy jsme schopni vyzorovat přesné vymezení – tedy období před vstupem do školy a navazující na první, infantilní období, tedy jde o periodu začínající 3. rokem. Konec tohoto období je velmi těžko definovatelný, jelikož se jedná stále o jedince vztaženého ke škole, ale zároveň jedince, který přechází z dětství téměř do dospělosti, přes přemostění adolescence.

Obdobím dětství jsem nazvala soubor těchto čtyřech period z důvodu 1) lingvistického - paralelu dětství můžeme najít ve všech čtyřech uvedených zahrnujících periodách (explicitně ve dvou periodách) a 2) na základě atributů, které přisuzují dětem (tedy věku odlišnému od dospělosti a dospívání) – jako je např. hra, předškolní příprava, vstup do školy, výrazný rozvoj motoriky, chození do školy, psaní úkolů, osvojování si sociálních dovedností, získávání informací o okolním světě, rozvoj myšlení a kognitivních schopností, nárůst sociálních interakcí apod.

S ukončením tohoto stadia je to také problematické, jelikož tato perioda končí tam, kde začíná další - tedy adolescence, dospívání. Můžeme ale říci, že se jedná o moment, kdy dochází primárně k biologickému dospívání (pubertě), která nastupuje zpravidla dnes kolem 11.-12. roku³⁷. Druhou periodu Zlatého Standardu – obecně platné periodizace psychického vývoje do dospělosti - bychom tedy mohli hrubě zařadit do období mezi 3. a 11.-12. rokem života dítěte, kdy se dítě vrhá do poslední fáze – přípravné – kdy se připravuje na ztrátu svého dětství a vstup do dospělosti.

³⁷ Gjuričová, Š.: Adolescence. Rodinná terapie. [on-line] (cit. 5.1.2007). Dostupné z [www: http://www.rodinnaterapie.cz/index.php?page=adolescence](http://www.rodinnaterapie.cz/index.php?page=adolescence)

3) *Adolescence*

Poslední období, které uzavírá vývoj dítěte a jak jsem již předeslala na minulé straně, jedinec opouští dětství pro „lepší časy a budoucnost“ dospělosti. Jde o poslední periodu Zlatého Standardu, tedy zde se uzavírá koloběh vývoje před vstupem do radikálně odlišného stadia – dospělosti. Adolescence v sobě zahrnuje jak českou periodu dospívání, tak světovou periodu adolescence, neboť se oba dva termíny, jak jsem výše popsala, překrývají. V poslední době se začalo i v České republice hojně užívat pojmu adolescence – zejména v odborné veřejnosti.³⁸ Oba termíny jsou popsány jako období velkých změn, kterých je zapotřebí pro adaptaci na stadium dospělosti.

Tato perioda nastupuje obvykle s nástupem fyzického dospívání, dnes označovaným jako pubertou, která se objevuje zpravidla v 11. roce života jedince (viz výše). Obvykle dochází k velkým somatickým změnám a změnám v psychice jedince. Vzhledem k faktu, že jde spíše o období přípravné, kdy se jedinec rozvíjí se smyslu připravenosti na další vývojovou fázi – dospělost, najdeme zde nespočetné množství menších či větších změn, které necharakterizují období samotné, ale spíše zvýrazňují závislost a nutnost tohoto období pro vstup do další vývojové fáze. Změny zde probíhají ve všech rovinách života jedince – rovina kognitivní, emocionální, sociální, intelektová, fyzická a fyziologický, osobnostní, identitní, sexuální rovina, rovina etická a morální atd.

Dospívající jedinci začínají být silnější fyzicky i psychicky. Zocelují se. Adolescenční období tedy nastupuje okolo 11. roku, ovšem jeho konec bývá zpravidla obtížně definovatelný. Nástup dospělosti je velmi individuální – závisí na době nástupu puberty (zpravidla fyzického zrání) a také jejím průběhu. Období dospívání a zrání vede k dozrání, ke stavu plné zralosti jakou dospělost je. Adolescenční perioda je tak hranicí mezi dvěma významnými částmi lidského vývoje jako dětství a dospělost bezesporu jsou. Je to také ovšem stadium, kdy jsme naposledy dětmi a poprvé se střetáváme se světem dospělých. Adolescence je období, kdy dochází k dovršení našeho fyzického i psychického vývoje.

³⁸ Vokurka, M; Hugo, J.: Praktický slovník medicíny. Praha: Maxdorf 2000. ISBN 80-85912-38-4 str. 5 – Adolescence je zde definována jako období dospívání od puberty do dospělosti, odpovídající zhruba studiu na střední škole. Puberta (str. 372) je pak charakterizována jako období pohlavního dozrání s nástupem funkce pohlavních žláz jak v hormonální funkci, tak v tvorbě pohlavních buněk. Zvětšují se a dozrávají pohlavní orgány, objevuje se stydké ochlupení. U dívek se objevuje menstruační krvácení a dochází k růstu prsů, u chlapců se začíná tvořit semeno. V psychické složce se zdůrazňuje samostatnost a uvědomování si vlastní osobnosti. Zvýrazňuje se citová stránka a sexuální zájmy. Na konci je jedinec připraven k plození. Nastupuje časněji u dívek.

6. Typy periodizace a vývojové teorie

V této části své diplomové práce se budu věnovat přehledu jednotlivých typů periodizací, které jsem identifikoval jako nejčastěji přednášené v rámci situace u nás i ve světě a zároveň jsem je vybrala pro komparaci s uváděnými psychoanalytickými teoriemi. Mezi nejrozšířenější teorie a periodizace, které jsou nejčastěji přednášeny patří Freudova periodizace psychosexuálního vývoje, Piagetova teorie vývoje inteligence a myšlení, Kohlbergova teorie vývoje osvojování morálky a Eriksonova periodizace psychosociálního vývoje. Tyto čtyři základní teorie rozšířím o přednes dalších psychoanalytických teorií, jelikož má práce má těžiště v psychoanalýze a klade na ni důraz; vybrala jsem si tedy teorie M. Mahlerové, R. Spitze a D. Sterna. Vedle psychoanalytických teorií a jiných již uvedených zde přednesu často citovanou teorie vývoje A. Gesella a z řad českých autorů (čistě pro porovnání) jsem zvolila periodizaci psychického vývoje dle Václava Příhody.

Srovnáním psychoanalytických a dalších teorií se budu snažit vysledovat obecně platný standard periodizace a v závěrečných kapitolách se pokusím o identifikaci vlivu psychoanalýzy na ostatní přednášené periodizace psychického vývoje.

Jednotlivé typy periodizací jsou seříděny podle psychologického směru, ze kterého vycházejí a ke kterému bychom danou teorii mohli přiřadit. Jednotlivé periodizace v daném směru jsou pak seřazeny dle autorů a z pohledu návaznosti na sebe, tzn. kategorizace na základě časového kritéria doby vzniku. U autorů, kteří rozvádějí periodizaci psychického vývoje po celou ontogenezi, se budu prioritně věnovat období vymezenému pro tuto diplomovou práci, což znamená, že jednotlivé fáze/stádia budou uváděny pouze v rozmezí od narození do dospělosti, popř. končit fází, která v sobě zahrnuje 18. rok života jedince.

Psychoanalytické teorie periodizace psychického vývoje jsou zde uváděny jako první z několika důvodů: Vzhledem k faktu, že cílem diplomové práce je vysledovat psychoanalytickou determinaci ostatních typů periodizací, dovoluji si zde věnovat značnou část psychoanalytickým teoriím, od klasické psychoanalýzy až po současné „nové“ teorie periodizace psychického vývoje. Je-li psychoanalýza stěžejním kamenem mé práce, dovoluji si tedy psychoanalytické teorie periodizace psychického vývoje uvádět jako první. Dále toto pořadí volím tak, aby si čtenář mohl vytvořit hned v úvodu představu o pojetí periodizace jednotlivými představiteli psychoanalýzy; mohl pojmout

hlavní principy v daných teoriích a dále pak již předjímat spolu s autorem diplomové práce vlastní psychoanalytickou determinaci následujících typů periodizace, tedy zaměřit se na průnik psychoanalýzy do dalších teorií.

6.1 Psychoanalytické teorie

Psychoanalytické typy periodizací jsou ve vývojové psychologii jedny z nejrozšířenějších, nejpracovanějších (ve smyslu vzniku několika druhů periodizací z psychoanalytického pohledu) a v poslední době i nejvíce citovaných teorií³⁹. Je-li otcem psychoanalýzy Sigmund Freud, pak právě i on je považován za zakladatele psychoanalytického vnímání psychického vývoje jedince. Veškeré další psychoanalytické „pofreudovské“ periodizace se staví kriticky k jeho klasickému pojetí a zpravidla jeho teorie poopravují v rámci dané doby a nových poznatků, revidují nebo jen rozpracovávají.

Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila jako výchozí periodizaci logicky samotnou Freudovu periodizaci psychosexuálního vývoje⁴⁰.

Psychoanalytické teorie periodizace zařazují hned do několika kategorií: Jistě patří do hlubinných teorií, kdy je hlavním předmětem zkoumání nevědomí. Psychoanalytické periodizace spadají mezi nejtradičnější zakladatelský proud (následníci Freuda na něho neustále odkazují). Dále bych zařadila psychoanalýzu mezi energetické koncepce. Psychika je energetická. Veškeré psychické procesy jsou určité energetické proudy, které vedou následně jistým důsledkům. Jedná se bezpochyby také o psychodynamickou nauku, kdy samotná podstata psychiky není statická, ale dynamická. Dochází zde ke střetávání sil, pohyb je vývojový apod. Psychoanalýza je potom tedy i jednou z konfliktových teorií. Psychika a její vývoj je konfliktové povahy. Můžeme pozorovat působení a střet sil, které mají konfliktní povahu. Dochází zde ke střetávání různých instancí (pozic).

Jednotlivé typy periodizací se věnují převážně jedné z výše uvedených oblastí a zde předkládám pět nejčastěji užívaných a přednášených typů periodizací psychického

³⁹ M. Vágnerová: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 36 - 46

⁴⁰ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Triton 2001, Praha, ISBN: 80-7254-164-1, str. 322

vývoje⁴¹. Teorii vývoje dle S. Freuda, E. H. Eriksona, R. Spitze, M. Mahlerové a D. Sterna.

6.1.1 S. Freud – Psychosexuální vývoj

Jedním z hlavních termínů, které se nám pojí s teoriemi psychoanalýzy je bezesporu hysterie a neuróza. Neuróza je také jedním ze základních termínů Freudova učení⁴². Freud chápe neurózu téměř jako negativ perverze⁴³ a zárodky všech perverzí je možné nalézt již u dítěte⁴⁴. I přesto, že u dítěte mohou pudy vystupovat jen v nepatrné intenzitě. Pud (Trieb) ve Freudově pojetí představuje psychické zastoupení (reprezentaci) dráždění, které trvale vychází z vnitřního somatického pramene dráždění, na rozdíl od podráždění, které je vyvoláno ojedinělými a zvnějšku přicházejícími vzruchy⁴⁵. Pud se potom tedy stává ohraničením duševního od tělesného. Je-li hlavním středem zájmu Freuda neuróza a potažmo potom i perverze, zaměřuje se na dítě, jako počátek obou jevů. Neurotici si podle Freuda zachovali infantilní stav své sexualnosti nebo k němu byli navraceni⁴⁶. Zde vidíme logické vyústění zvýšeného zájmu o sexuální život dítěte. Freud sleduje vlivy ovládající vývojový proces dětské sexualnosti až k zakončení v perverzi, neuróze nebo normálním pohlavním životě.

Freud staví infantilní moment v sexualitě do popředí, ačkoliv se sexuální život u dětí projeví většinou asi ve 3. nebo 4. roce života formou přístupnou pozorování.⁴⁷

V jeho teoriích hraje hlavní roli sexualita a setkáváme se s termíny jako je např. erogenní oblast, kterou Freud chápe jako místo na pokožce nebo sliznici, jehož drážděním, prováděným jistým způsobem, působí pocit slasti určité kvality.⁴⁸ Může se jednat o libovolné místo na pokožce, ovšem některá místa jsou k tomu předurčena (např. genitálie, prsní bradavka apod.). Důležitá je pro Freuda rytmičnost a kvalita dráždění, která má větší význam než samotné místo dráždění.⁴⁹ Cílem infantilního pudu je potom ukojení ve zvolené erogenní oblasti (dříve to dítě mělo a teď se toho snaží opakovaně

⁴¹ M. Vágnerová: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum 2005. str. 36 – 46 ISBN 80-246-0956-8

⁴² Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 21. ISBN 80-7254-164-1

⁴³ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 222.

⁴⁴ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 225.

⁴⁵ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 223.

⁴⁶ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 225.

⁴⁷ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 228.

⁴⁸ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 231.

⁴⁹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 231.

dosáhnout). A právě dle „zvolených“ erogenních oblastí volí Freud periodizaci psychického vývoje. Propojení dětské sexuality a psychického vývoje potom vede k označení „psychosexuální vývoj“.

Freud o vývojových stádiích mluví jako o tzv. „vývojových fázích sexuální organizace“⁵⁰. Dětský sexuální život je z velké části autoerotický. Pud není zaměřen k jiným osobám, ale dítě nachází sexuální objekt uvnitř sebe.⁵¹ (Pozn. Autora: sexuálním objektem zde rozumíme osobu, od níž vychází pohlavní přitažlivost a sexuálním cílem je potom činnost, ke které pud žene).

Freud rozděluje vývoj do základních dvou fází: „Pregenitální organizace a genitální organizace“⁵², kdy přímo v pojmenování zdůrazňuje význam genitálu, jako ústředního pojmu sexuality a vedoucí erogenní zóny.⁵³ Je zřejmé, že pregenitální organizace jsou fáze, kdy se genitální oblasti ještě neujaly své vedoucí pozice; naproti tomu, genitální organizace je již doba, kdy genitál dominuje.

U Freuda nemají fáze dětského sexuálního vývoje charakter posloupných stádií s jednoznačnou nadvládou určitých dominant, jednotlivé fáze se prolínají.⁵⁴

6.1.1.1 Orální fáze

Nejprve se dle Freuda dostává dítě do tzv. orálně-kanibalistické fáze⁵⁵. Sexuální činnost není oddělena od přijímání potravy a k uspokojení dochází drážděním ústní sliznice.⁵⁶ Přijímání potravy je zde spojeno s velkým stupněm libosti/slasti. Jde o proces sycení. Freudův pojem orální kanibalismus poukazuje dle Širokého na sadistické rysy orality, tedy na tendence ke zničení objektu pohlčením.⁵⁷ Dítě postupem času ovšem zjišťuje, že tato oblast způsobuje slast i bez přijímání potravy. V této fázi je dítě velmi úzce spojeno s matkou skrze proces sycení – kojení. Zde můžeme pozorovat návaznost dítěte na objekt (zpravidla prs, matku).⁵⁸ Oralita představuje jeden z prvních určitějších vztahů k objektu, ke světu v jeho tělesnosti a potom i k objektu sociálnímu (pozn. Autora – kojení chápeme jako jednu z prvních sociálních aktivit dítěte). V tomto období

⁵⁰ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 238.

⁵¹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239.

⁵² Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239-240. I

⁵³ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 321. ISBN 80-7254-164-1

⁵⁴ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 339. ISBN 80-7254-164-1

⁵⁵ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239.

⁵⁶ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 321. ISBN 80-7254-164-1

⁵⁷ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 343. ISBN 80-7254-164-1

⁵⁸ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 356. ISBN 80-7254-164-1

zažívá dítě první dotyky, tělesné kontakty atd. Mluvíme o tzv. poznávání světa na vlastní kůži. Dítě prozkoumává okolní svět skrze rty, jejich povrch a špičku jazyka a uspokojuje tak svoji průzkumnou potřebu.⁵⁹ V momentě, kdy se u dítěte začnou objevovat zuby a zaktivují se plně žvýkací svaly, mění se průzkumná funkce orality ve funkci destruktivní (vůči kořisti - prsu).⁶⁰ Sliznice dutiny ústní potom sama o sobě slouží v dětství i dospělosti jako nástroj k autoerotickým manipulacím např. při různých zlozvycích jako je např. kousání se do rtu, kousání nehtů, okusování tužky, cucání různých předmětů, kouření cigaret apod.⁶¹ Vývoj dentice předznamenává konec orální fáze.

6.1.1.2 Anální fáze

O této fázi mluví Freud jako o tzv. *análně-sadistické fázi*⁶². Jak sám název napovídá, slast se zde projevuje zejména drážděním oblasti anální. Libost zde způsobuje zejména vyprazdňování stolice⁶³, ovšem libost je zde již úzce spojena s krutostí (sadismus). Široký o této fázi hovoří jako o fázi análně-intestinální⁶⁴ (anus = řiť, intestin = střevo). Souvislost s defekací dítěte vrhá tuto fázi do období okolo 2. roku života dítěte, jelikož právě v daném věku dochází nejčastěji k rozvoji kontroly dítěte nad vlastním vyměšováním. Již samotný akt defekace je spojen s pocitem libosti. Sám Freud se domnívá, že již kojeneček sám experimentuje v oblasti anální s jejími obsahy s cílem dosáhnout největšího uspokojení, dosáhnout pocitu rozkoše a slasti, ovšem v tomto případě doprovázenými i pocity bolesti.⁶⁵ U dítěte dochází k defekaci nejprve nezávisle na vůli ovšem postupem času zde dochází k omezení ze strany společnosti. Je zde kladen důraz na čas, místo atd., s čímž dítě začíná pomalu operovat (pro snazší a rychlejší práci s dítětem v této fázi používáme např. hračky na nočníčku apod.) a vytváří se později tzv. defekační rituál⁶⁶, kdy stolice symbolizuje dar, kterého se dítě vzdává na přání milované osoby.⁶⁷

⁵⁹ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 344. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁰ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 344. ISBN 80-7254-164-1

⁶¹ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 344. ISBN 80-7254-164-1

⁶² Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239.

⁶³ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 321. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁴ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 350. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁵ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 351. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁶ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 351. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁷ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 351. ISBN 80-7254-164-1

V době anální dominanty se dle Freuda aktivuje sadismus, představitel pudu ke krutosti⁶⁸, který má pravděpodobně původ v pudu k moci. Dochází zde ke konfrontaci dítěte se svou vůlí a vůlí okolí, tedy s pudem k moci a ovládnutí. Zároveň je zde sadismus spojen s pocity bolesti, které v této fázi přicházejí zejména zevnitř. Vznik bolesti dítě vede ke sdílení nepříjemných pocitů s okolím, tedy s matkou, která ovšem z pohledu dítěte neadekvátně reaguje, tudíž je dítě ponecháno osudu napospas.⁶⁹ A právě i ony samotné bolestivé pocity potom mohou způsobit slast, jelikož jsou předzvěstí odchodu bolestivého obsahu ze střev ven. Zde můžeme podle širokého najít rysy nejen análního sadismu, ale i anální agresivity⁷⁰, kde ovšem u sadismu předpokládáme vlastní zkušenost s bolestí a nepříjemností, kdežto u agresivity nikoliv.

V anální fázi je tedy dítě oproti orální fázi izolováno, není zde přímo vztaženo k matce či jiné pečující osobě a zaměření zde není na objekt, ale na sebe samého.

Již v anální fázi se dle Freuda vytváří protikladnost – sexuální polarita, ovšem nikoliv ve smyslu maskulinity a feminity, ale ve smyslu aktivity (svalová činnost těla) a pasivity (erogenní sliznice střev), což ale může předjímat sexuální polaritu (ženské = pasivita/ mužské = aktivita) a cizí objekt.⁷¹

6.1.1.3 Falická fáze

Falická fáze bývá nazývána také jako fáze genitální⁷², neboť je to první fáze genitální organizace; genitál se dostává do popředí a do své výsostné pozice a daným genitálem je pro Freuda právě falus (penis).⁷³ Freud „zná“ jen mužský genitál a sexualita děvčátek má podle něho mužský charakter, stávání se ženou znamená potlačení dětské mužskosti⁷⁴. Falus se zde stává klíčovým objektem, diferenciacním faktem. Chlapec si uvědomuje odlišnost sebe a dívky, ovšem nikoli na základě genitálu.⁷⁵ Vytvořil si domněnku, že falus mají všichni okolo, chce ho spatřit i u jiných jedinců (sexuální zvědavost) a při zjištění odlišnosti u žen a dívek odmítá absenci penisu a vysvětluje si tento efekt přítomností zmenšené verze penisu, který časem vyroste; později ovšem dochází k jinému vysvětlení a to, že byl penis odstraněn = výsledek kastrace.⁷⁶ V takové

⁶⁸ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 353. ISBN 80-7254-164-1

⁶⁹ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 355. ISBN 80-7254-164-1

⁷⁰ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 356. ISBN 80-7254-164-1

⁷¹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239.

⁷² Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 239.

⁷³ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 240.

⁷⁴ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 259.

⁷⁵ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 328.

⁷⁶ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 329.

situaci musí dojít k vypořádání se se vztahem kastrace a vlastní osoby. V této fázi tedy může dojít k tzv. kastrálnímu komplexu⁷⁷ - spojí-li se představa ztráty s mužským genitálem. Obdobnou „úzkost“ zažívá jedinec dříve při ztrátě matčina prsu po kojení, denní vzdávání se výkalů, opuštění matčina těla při porodu apod. Chybění penisu je tedy důsledkem kastrace; procesu, který proběhl daným nehodným (ženským) osobám za trest⁷⁸ (pouze matka si ho udrží dlouho). Zde se dostáváme do další fáze protikladnosti, ale ještě stále nejde o protiklad mužské a ženské, ale opouštíme striktní polaritu pasivní vs. aktivní; jde zde o protiklad mužského a kastrovaného.⁷⁹

Dalším významným momentem, který se v této fázi objevuje je „Oidipovský komplex.“⁸⁰ Úlohou jedince je překonat tento komplex, jinak dojde k vyústění v neurózu.⁸¹ Dítě (ve Freudově terminologii zde rozumíme chlapec) lpí na témže objektu (matce), který obsadilo již v předchozích obdobích kojence a batolete (děvčátka se musí svého objektu vzdát a přejít k objektu otce). Ve světle poznávání otce, staršího bratra, kamaráda apod. rozpoznává děvče „mocnější protějšek svého vlastního, malého a skrytého orgánu a od té chvíle propadne závidění penisu,“⁸² což vede k vytvoření pocitu méněcennosti (Freud zde vidí základ pro Adlerovo učení o pocitech méněcennosti) a k oslabení vazby na mateřský objekt (matka je obviněna za absenci penisu u dívky). Děvčata se musí vzdát přání vlastnit penis a nahrazují ho přáním mít potomky; s takovým úmyslem potom snáze přijímají za objekt otce a matka se stává konkurencí, objektem žárlivosti – oidipovský komplex je tak u děvčat sekundárním výtvořem.⁸³ Silná závislost ženy na otci je dědictvím silné vazby na matku; díky této vazebné transformaci vysvětluje i Freud větší míru bisexuality u žen.⁸⁴ Freud popisuje kastrální komplex a Oidipovský komplex jako vývojově genderový rozdíl. Kastrální komplex je „omezení pro mužskost a podpora pro ženskost.“⁸⁵ Vyrovnaní se s Oidipovským komplexem vede k normálnímu vývoji a díky odvratu od incestu k nástupu vlastního svědomí a morálky.⁸⁶ Vztah mezi Oidipovským komplexem a kastrálním komplexem u ženy určuje její charakter jako sociální bytosti.

⁷⁷ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 329.

⁷⁸ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 329.

⁷⁹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 330.

⁸⁰ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 335.

⁸¹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 255.

⁸² Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 339.

⁸³ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 340.

⁸⁴ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 349.

⁸⁵ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 341.

⁸⁶ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 341.

6.1.1.4 Latence

Období sexuální latence převzal Freud od W. Fliesse a definuje ho jako období počátku sublimace⁸⁷, tedy období odvedení sexuálně pudových sil od sexuálních cílů a převedení k cílům novým, což vede k zisku silných komponent pro všechny kulturní výkony. Hlavním rysem latence je fakt, že rozmnožovací funkce ještě není v činnosti.⁸⁸ Sublimace se uskutečňuje zpravidla cestou reaktivních výtvorů, ovšem nedochází zde k zastavení sexuálního vývoje – pouze dochází k využití sexuální energie jiným směrem. V našich podmínkách souvisí nástup latence s nástupem do školy, kde můžeme převod energie názorně pozorovat; můžeme říci, že dítě odpočívá po velkých zvratech z předchozí falické fáze (kastracní a oidipovský komplex). Dítě se zde učí milovat druhé osoby, které mu pomáhají s bezmocností a s uspokojováním jeho potřeb; ze strany dítěte jde o lásku sexuální povahy; dítě zde (znovu)nachází objekt – objekt mimo tělo.⁸⁹

Předčasná sexuální zralost vede zpravidla dle Freuda ke zkrácení až odstranění této fáze latence a vyvolává předčasný intelektuální vývoj.⁹⁰

Široký popisuje nutnost tohoto období ve vývoje zejména s účelem, aby se sexuální aktivita znovu oživila s přicházející pubertou.⁹¹

6.1.1.5 Puberta

Puberta je konečnou fází dovršení sexuálního vývoje jedince. Puberta, období charakteristické nástupem psychického i fyzického dospívání (rozvoj sekundárních pohlavních znaků apod.), určuje definitivní podobu sexuálnímu životu – jedinec se donucen zřící se infantilních cílů a objektů a přesměrovat opět jinam svoji sexuální energii. V období puberty dochází k ostrému odlišení mezi mužským a ženským charakterem a obě pohlaví se zde rozcházejí.⁹² Utváří se zde stěna sexuálních zábran, která, jak tvrdí Freud, je u děvčat mnohem vyšší díky větší tendenci k sexuálnímu vytěšňování⁹³. Sexuální vzrušení se díky rozmnožovacímu pudu a nastupujícím fyziologickým změnám realizuje jak psychicky tak fyzicky. Orientace na sexuální objekt probíhá opět směrem ven, tedy mimo tělo jedince a zpravidla se sexuálním

⁸⁷ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 229.

⁸⁸ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 229.

⁸⁹ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 253.

⁹⁰ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 262.

⁹¹ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 338. ISBN 80-7254-164-1

⁹² Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 251.

⁹³ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 251.

objektem stává zástupce opačného pohlaví. Polarita se zde konečně ztotožňuje s polaritou muže a ženy, kde ženský subjekt v sobě nese pasivitu – vagína je pouhým „útlukem“ pro penis a dochází zde k přejímání matčina dědictví⁹⁴; kdežto mužským rysem je aktivita a vlastnictví penisu.⁹⁵ V tomto období tedy můžeme pozorovat nástup sexuálního chování a rozvoj rozmnožovacího pudu.

Všechny momenty škodící zdravému sexuálnímu vývoji přivodí regresi⁹⁶, tedy návrat k nějaké dřívější vývojové fázi. Pro Freuda tedy není sexualita shodná s obecným pojmem genitální sexuality; sexuální život pro něho začíná již narozením člověka; ve vývoji je nutno rozlišovat genitální a sexuální a zejména klade důraz na fakt, že základem sexuálního života je v jeho pojetí uspokojení/libost a až později nastupuje funkce rozmnožovací.⁹⁷

6.1.2. R. Spitz – Organizátory psychiky

René Árpád Spitz se narodil v roce 1887⁹⁸ ve Vídni a zemřel roku 1974⁹⁹ v americkém Denveru. Spitz byl maďarského původu, žil ve Vídni a pod nacistickým tlakem Německa se rozhodl usadit ve Spojených státech. Jeho psychoanalytické zkoumání směřovalo zejména do prvního roku života dítěte a zájem kladl převážně na bazální vazbu mezi matkou a dítětem. Významným přínosem Spitze bylo popsání efektu hospitalismu¹⁰⁰ (soubor symptomů vyskytujících se zejména u dětí trávících poměrný čas v nemocnicích a zdravotnických zařízeních – absence kontaktu mezi dítětem a rodiči apod.).

R. Spitz popsal vznik a vliv primárních vztahů s lidmi jako základ pro psychický vývoj. Zkušenost s přijetím matkou¹⁰¹ (pečující osobou) a tím i prožitek bezpečí a jistoty je pro dětskou psychiku a její vývoj nejvýznamnějším momentem, jak ho popisuje Spitz.

⁹⁴ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 330.

⁹⁵ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 330.

⁹⁶ Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993. str. 261.

⁹⁷ Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Praha: TRITON 2001. str. 387. ISBN 80-7254-164-1

⁹⁸ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z www: http://en.wikipedia.org/wiki/Rene_Spitz

⁹⁹ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z www: http://en.wikipedia.org/wiki/Rene_Spitz

¹⁰⁰ Encyklopedie Velké Británie – Answers [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z www: <http://www.answers.com/topic/ren-spitz>

¹⁰¹ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 40

Rozebral a popsal zejména situaci v prvním roce života, kde se zaměřuje na tři fáze: 1) Preobjektální fáze¹⁰², která trvá první tři měsíce života dítěte a jde o fázi, před objekty – dítě není schopno diferencovat a plně identifikovat objekty v okolním prostředí, tudíž k nim ještě není vytvořen ani vztah. 2) Fáze předběžného objektu¹⁰³, kdy se v období do sedmého měsíce u dítěte začíná rozvíjet diference živých a neživých objektů. Dítě začíná na jednotlivé předměty pomalu reagovat a tak se k nim i vztahovat. Velmi přitažlivým objektem se zde stává lidská bytost. 3) Fáze specifického objektu¹⁰⁴ se začátkem ke konci sedmého měsíce je charakteristické diferenciací a rozlišováním specifických objektů (matky, otce, pečujících osob). Na odloučení od takového specifického objektu pak dítě reaguje tzv. separační úzkostí¹⁰⁵.

R. Spitz patřil mezi představitele „egopsychoanalýzy“¹⁰⁶ – následníci Freuda rozpracovávající a mající v centru zájmu Ego (A. Freudová, H. Hartmann apod.). Spitz vychází z práce svého předchůdce Hartmanna a rozpracovává jeho pojetí ega a zaměřuje se na vývojovou linii ega, kterou směřuje oživeným Hartmannovým principem adaptace¹⁰⁷. Adaptace zde značí duševní přizpůsobivost mezi matkou a dítětem. Spitz se zaměřil nepodrobné pozorování dětí v prvním roce života a povšiml si několika předpověditelných změn v chování jedince vůči okolí. Tyto změny označil jako „indikátory“¹⁰⁸, které poukazují na komplexnost psychiky, která je doprovázena jistými kritickými momenty, o kterých Spitz mluví jako o „organizátorech psychiky“¹⁰⁹ - základních kamenech vývoje Ega.

6.1.2.1 Reakce úsměvem¹¹⁰

První sociální reakcí dítěte je odpověď úsměvem, která se objevuje kolem třetího¹¹¹ měsíce života dítěte. Zpravidla v tomto věku začíná dítě reagovat na příjemné podněty přicházející z vnějšku, což je důsledkem procesu separace vnitřního a vnějšího

¹⁰² Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 40

¹⁰³ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 40

¹⁰⁴ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 40

¹⁰⁵ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 40

¹⁰⁶ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 43

¹⁰⁷ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

¹⁰⁸ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

¹⁰⁹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

¹¹⁰ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

¹¹¹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

světa. Dítě nejčastěji reaguje na podněty podobající se lidskému obličejí. Tento moment velmi úzce souvisí s pamětí, kdy si dítě začíná vytvářet paměťové schéma obličeje a reaguje téměř na cokoliv, co se obličejí podobá – nejčastěji ovšem preferuje „pravý“ lidský obličej. Vytváří si tak paměťové schéma, které upotřebí v sociální interakci, tudíž zde můžeme sledovat základy pro celou paletu sociálních interakcí dítěte.

6.1.2.2 Strach z cizích lidí¹¹²

Druhým organizátorem psychiky je podle Spitze strach z cizích lidí, který nastupuje okolo osmého¹¹³ měsíce života dítěte. Jde o reakci, kdy se prohlubuje předchozí fixace lidského obličeje a jeho struktur. V tomto věku dítě dokáže rozlišit figuru matčina obličeje (jako známé figury) a reaguje negativně na odlišné figury obličeje (cizí okolí).¹¹⁴ Reakcí na odlišné tváře je u dítěte např. úzkost, odvracení hlavy apod. Dochází zde ke kritickému porovnání s paměťovým schématem matčina obličeje (obličeje pečující osoby). Matčin obličej je pro dítě tedy něčím již známým – dítě má zkušenost s danou figurou; ovšem s obličejem cizích osob dítě zkušenost nemá, tzn. nemá vytvořeno žádné paměťové schéma vázané na takovou figuru. Takový efekt v dítěti vyvolává úzkost, strach z neznámého, z cizího. Tato organizace poukazuje na fakt, že dítě dosáhlo jistých psychických schopností, které mu umožní vytvoření jedinečného osobního pouta.¹¹⁵

6.1.2.3 Osvojení si „ne“¹¹⁶

Poslední organizátor psychiky se objevuje u dítěte přibližně v roce a čtvrt¹¹⁷. Tento indikátor vedl Spitze dále k úvahám o vývoji Superega, jelikož osvojení si „ne“ souvisí s rozvojem řeči. U většiny dětí řeč nastupuje zhruba okolo 12. měsíce¹¹⁸, ovšem jde zpravidla jen moment, kdy dítě začíná mluvit bez jakéhokoliv záměru a vedlejšího významu. V roce a čtvrt je dítě schopno komunikovat s okolím již s jistým záměrem. Osvojení si „dětského ne“ vede jedince k první identifikaci s agresorem (proces internalizace objasňující vznik Superega)¹¹⁹, která přetváří pasivitu v aktivní

¹¹² Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹¹³ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 62

¹¹⁴ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹¹⁵ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹¹⁶ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹¹⁷ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹¹⁸ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 91

¹¹⁹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

kontrolu. Rozvoj takového způsobu komunikace vede k rozvoji širšího sociálního života a k rozšíření psychických schopností jako je úsudek a primitivní abstraktní konceptualizace.¹²⁰

Spitzova teorie nám ukazuje na fakt významnosti mateřského prostředí, ve kterém se dítě nachází již od narození. Mateřské prostředí je tedy důležité pro vynoření se dětské psychiky z vázanosti na matku a pro rozvoj autonomní identity.

6.1.3 M. Mahlerová – Rozvoj Ega – Separace/Individuace

Margaret Schonberger¹²¹ Mahlerová se narodila v roce 1897¹²² v Sopronu, a zemřela v roce 1985¹²³ v New Yorku. Její dětství nebylo příliš šťastné – otec zakazoval vodit si domů přátele, neuznával vzdělání žen a v domácnosti vládl tvrdou rukou. Navzdory všemu se Margaret rozhodla studovat na střední škole v Budapešti, kam se nakonec definitivně odstěhovala a započala i svá studia historie a sochařství¹²⁴. Zde se setkává se zástupci psychoanalytického myšlení (Ferenci, Balint aj.)¹²⁵ a začíná studovat Fredovy práce. Z Budapeště se Margaret přestěhovala do Mnichova, kde dokončila svá studia - zde už dostudovává medicínu – a z Mnichova se vrací do Vídně, kde začíná praktikovat jako dětská lékařka. Vzhledem k jejímu židovskému původu je okolnostmi donucena opustit Evropu a usídluje se v New Yorku¹²⁶, kde působí jako pediatřička a začíná pracovat s dětmi s psychiatrickou diagnózou a publikuje v „Journal for Psychoanalytic Pedagogy“¹²⁷.

¹²⁰ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 63

¹²¹ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

¹²² Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

⁹⁵ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

⁹⁶ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

⁹⁷ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

⁹⁸ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

⁹⁹ Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] (cit. 2007 – 01-12). Dostupné z www: <http://www.webster.edu/~woolfm/women.html>

¹⁰⁰ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

Ústředním zájmem její práce bylo zkoumání normálního vývoje dětí, ovšem nejčastěji pracovala s dětmi s psychiatrickým klinickým obrazem, tudíž pracovala zejména s odlišným „nenormálním“ vývojem jedinců a tak se zaměřila zvláště na vývoj self (ego) napříč normálním a abnormním vývojem u dětí. Hlavním tématem její práce je „proces separace a individuace“¹²⁸. Vývoj jedince rozděluje do tří základních fází, kde se vývojová linie drží hlavně bazálního vztahu matky (pečující osoby) a dítěte, kde Mahlerová tento vztah označuje za symbiotický proces¹²⁹.

6.1.3.1 Autistická fáze¹³⁰

První fáze ve vývoji trvá dle Mahlerové první dva měsíce¹³¹ života dítěte. Nejde zde o patologický jev, kdy bychom popisovali vývoj autistických jedinců. Mahlerová se označením „autistická“ snaží naznačit omezené vnímání okolního světa dítětem. Jedinec nedokáže odlišit matku ani okolní prostředí od sebe; není schopen odlišit emoční prvky své vlastní od pocitů navozených chováním matky.¹³² Centrem pozornosti se zde stávají pouze dětské (vlastní) potřeby a jejich uspokojení. Až ke konci tohoto období si dítě začíná uvědomovat odlišnost sebe a matky – matku zde pojímá jako objekt, pomocí kterého dochází k uspokojování potřeb.

6.1.3.2 Symbiotická fáze¹³³

V tomto období (od 2. do 6. měsíce života dítěte)¹³⁴ se dle Mahlerové vytváří symbiotický vztah mezi matkou a dítětem, kdy jedinec nerozlišuje sebe od matky, ale už je schopen určit a odlišit sebe a matku od okolí. Dítě koexistuje v symbiotickém vztahu s matkou, je na ní plně závislé a matka je zástupce procesu uspokojování vlastních potřeb dítěte. Je-li symbiotický vztah mezi matkou a dítětem pro dítě uspokojující, může ego přejít k dalšímu vývojovému kroku a může se tak začít

¹²⁹ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹³⁰ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹³¹ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 41

¹³² Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 41

¹³³ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹³⁴ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 41

rozvíjet dětské sebepojetí¹³⁵. Ke konci této fáze se matka stává objektem¹³⁶, který již není zaměnitelný s jinou další lidskou bytostí – stává se pevnou figurou v životě dítěte.

6.1.3.3 Fáze separace - individuace¹³⁷

Této poslední fázi věnovala Mahlerová největší díl své pozornosti. Separace a individuace¹³⁸ dle jejího pojetí probíhá dle několika po sobě jdoucích a na sebe navzájem závislých krocích. Můžeme zde tedy mluvit o jakýchsi subfázích separace-individuace:

- A) Subfáze *Diferenciace*¹³⁹ - období od 5. do 7. měsíce života¹⁴⁰, kdy dítě začíná rozpoznávat (diferencovat) sebe a matku a to jak vizuálně tak taktilně. Dítě se snaží vymezit se vůči matce a ono vymezení je k plnému uvědomění si provést často i expresivně, takže se dosti často dítě ručičkami odstrkává od matky, osahává sebe a pak matku apod. V této fázi popisuje Mahlerová tzv. „checking back“¹⁴¹ efekt, kdy dítě před iniciováním nějaké akce nejprve zkontroluje matčiny výrazy a exprese, otáčí se z matkou a sleduje reakce matky před vlastním úkonem. Konec této subfáze je charakteristický nástupem úzkosti 8. měsíce¹⁴² (úzkost z cizích – viz výše R. Spitz).
- B) Druhou subfází je tzv. *praktikující období*.¹⁴³ Tato subfáze (od 7./8. měsíce do 16. měsíce života dítěte)¹⁴⁴ je rozdělena na dvě stádia – rané a vrcholné (pozdní – „peak“)¹⁴⁵. V průběhu raného stádia dítě praktikuje svůj distanc od matky chozením, ležením, plazením, batolením se apod. Dochází zde k praxi separace – děti utíkají

¹³⁵ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 41

¹³⁶ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 41

¹³⁷ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹³⁸ Pro pochopení teorie M. Mahlerové je důležité vysvětlení dvou základních pojmů a to separace a individuace. Separací zde Mahlerová myslí proces odtahování se dítěte od matky, popř. pečující osoby, a to nejen fyzické separování, ale zejména psychické oddělení, izolace sebe od okolí, potažmo od matky, což je základem pro proces individuace - tedy stávání se sebou samým, rozvojem self, rozvojem ega.

¹³⁹ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁰ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴¹ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴² Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴³ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁴ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁵ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

odcházejí, batolí se pryč, vzdalují se matkám (pečujícím osobám). Ovšem, pravidelně se dle Mahlerové vracejí pro tzv. emoční „dobití“ (emotional refueling)¹⁴⁶. Jde o proces, kdy dojde ke „dobití“ jak matky tak zejména dítěte. Můžeme hovořit o jakési formě zpětné vazby, potvrzení, že matka je zde stále pro dítě přítomna – sleduje ho, hlídá, je zde stále podporou pro okamžik, kdyby se něco přihodilo. Stejně tak je to zpětná vazba pro matku, že dítě ji ještě stále potřebuje, je na ni ještě stále závislé, ovšem v jiné míře než doposud. V druhém (vrcholné) stádiu je již dítě schopno se bez podpory postavit na vlastní nohy, je schopno prvních krůčků a je tedy schopno dostat se dál od matky – do prostoru, který bychom mohli nazvat „ne-mateřský prostor“ (non-mother space)¹⁴⁷. Dítě je fascinováno vším novým.

- C) Třetí subfázi nazývá Mahlerová fází *sblížování* (rapprochement)¹⁴⁸. Jde o období od 16. do 24. měsíce¹⁴⁹ života dítěte, které je dle Mahlerové jedno z nejdůležitějších pro proces separace a individuace, protože právě tuto fázi shledává jako prekurzor, pre-rekvizitu k obtížím ve vývoji osobnosti.¹⁵⁰ Chápe toto období jako zlomové pro rozvoj osobnosti a právě zde může dojít k fatálním zvratům. Mahlerová se svými kolegy rozdělili tuto subfázi do tří navazujících kroků: počínající sblížování¹⁵¹ (beginning rapprochement), krize sblížování¹⁵² (the rapprochement crisis) a individuální zvládnutí těchto krizí¹⁵³. Vyvrcholením těchto kroků je vyřešení krizí a ustanovení osobnostních charakteristik, díky kterým je dítě schopno postoupit do závěrečné fáze – separace/individuace. V průběhu sblížovací fáze si batole osvojuje fakt, že je více nezávislé, ovšem přesto jsou zde jasné známky závislosti na matce. V této fázi se dítě častěji vzdaluje od matky, objevuje svoji nezávislost a autonomní existenci, ovšem nadále potřebuje matčinu oporu, tudíž se znovu navrácí k matce (dochází zde ke znovu

¹⁴⁶ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁷ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁸ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁴⁹ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁵⁰ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁵¹ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁵² Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 138

¹⁵³ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 139

sblížení). V tomto období je také možné sledovat vzrůst separační úzkosti v momentě, kdy se dítě vzdaluje od matky.¹⁵⁴

D) Poslední subfázi pojmenovává Mahlerová jako fázi *upevnění individuality a počátky emoční objektové stálosti*¹⁵⁵. Mezi 24. a 36. měsícem¹⁵⁶ života dítěte se rozvíjí objektová stálost, která se zakládá na postupné internalizaci dobrého a pozitivního vnitřního obrazu matky (pečující osoby) dítětem. Znamená to, že dítě je tedy schopno nakládat s matkou i v momentě, kdy není přítomna, tzn. dítě pracuje v daných situacích s vnitřním obrazem matky, který si utvářelo v předchozích fázích. Mahlerová tvrdí, že pokud dítě projde úspěšně prvními třemi fázemi, je schopno začít utvářet a rozvíjet svoji vlastní identitu a individualitu, rozvíjet objektivní stálost a na základě těchto efektů potom jednat více nezávisle, což vede k autonomnímu rozvoji vlastního ega.¹⁵⁷

6.1.4 E. H. Erikson - Psychosociální vývoj

Erik Homburger Erikson se narodil v roce 1902¹⁵⁸ ve Frankfurtu nad Mohanem (zemřel v roce 1994)¹⁵⁹. Jeho oba rodiče byli Dánové. Dětství mu ovlivnila brzká smrt otce. Matka se znovu provdala za Němce Homburgera¹⁶⁰ (odtud Eriksonovo prostřední jméno). Svá první díla psal Erikson pod jménem Homburger a až po emigraci do Spojených států (1933¹⁶¹) publikoval pod „vlastním“ jménem Erikson. Langmeier cituje ve své práci Eriksona v momentě, kdy se Erikson sám popisuje jako „ortodoxního psychoanalytika, který Fredovo dílo nazývá skálou, na níž je založen veškerý další pokrok teorie osobnosti.“¹⁶² Erikson tedy bere jako základ pro svoji teorii Freudovu periodizaci vývoje spolu s dalšími koncepty psychoanalýzy, ovšem odstupuje od ryze pudových složek osobnosti spíše k Egu; klade mnohem vyšší důraz na kulturní a sociální kontext vývoje jedince a zabývá se spíše „normálními aspekty vývoje“ než

¹⁵⁴ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 139

¹⁵⁵ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 139

¹⁵⁶ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 139

¹⁵⁷ Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144; str. 139

¹⁵⁸ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 3

¹⁵⁹ Wanger van, K.: Biography of E. H. Erikson [on-line] (cit. 2006-01-03). Dostupné z [www http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm)

¹⁶⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 3

¹⁶¹ Wanger van, K.: Biography of E. H. Erikson [on-line] (cit. 2006-01-03). Dostupné z [www http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm)

¹⁶² Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 3

patologií, jak tomu činil Freud.¹⁶³ Erikson rozděluje ontogenetický vývoj do několika základních stádií, kdy vývoj nekončí dosažením „dospělosti“, ale trvá celý život, tedy až do smrti. Vychází z předpokladu, že jedinec v každém stádiu prochází jistou „psychosociální krizí“¹⁶⁴ – úkol, který odpovídá danému vývojovému stádiu a jeho vyřešení vede jedince k pokročení do dalšího vývojového stádia. Vzhledem k faktu, že moje práce se zabývá periodizací do dospělosti, budu se zde zaměřovat na Eriksonova vývojová stádia mapující ontogenezi psychiky pouze do dospělosti.

6.1.4.1 Základní důvěra vs. základní nedůvěra¹⁶⁵

Toto stádium se nazývá stádiem „orálně-senzorickým“¹⁶⁶ a trvá od narození do konce 1. roku¹⁶⁷ života dítěte. Celé stádium můžeme považovat za nejzákladnější a nejfatálnější pro další následný vývoj. Hlavním tématem je zde důvěra/nedůvěra. Tento fenomén Erikson chápe zejména v základním, bazálním vztahu dítěte a rodiče (matky, pečujících osob). Důvěra se buduje zejména v úzké interakci, kdy pečující osoba je pro dítě zdrojem důvěry a bezpečí v okolním světě. Je-li pečující osoba konzistentně dostupná pro dítě a dítě si je „vědomo faktu“, že s danou osobou může „počítat“, vytváří se u dítěte rudimenty jistoty a jistota v nás vyvolává důvěru.¹⁶⁸ Rodiče, kteří jsou pro dítě dostupní nekonzistentně, nejsou emočně dostupní a nepomáhají dítěti zvládat jeho psychické stavy (např. úzkost), vyvolávají v dítěti pocit nejistoty, který způsobí vznik základní nedůvěry v rodiče (pečující osoby), potažmo tedy i v celý okolní svět.¹⁶⁹ Okolí se tedy stává „nebezpečné, ohrožující“ a nepředvídatelné. První stádium můžeme také chápat jako analogii a modifikaci Freudova orálního stádia – Erikson zde uvádí příklady na aktivitě dítěte při kojení¹⁷⁰ apod.

¹⁶³ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 4

¹⁶⁴ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 44

¹⁶⁵ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 5

¹⁶⁶ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 23

¹⁶⁷ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 44

¹⁶⁸ Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 6

¹⁶⁹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 6

¹⁷⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 5

6.1.4.2 Autonomie vs. stud a pochyby¹⁷¹

Druhé stádium nazývá Erikson také stádiem svalově-análním¹⁷², které trvá od 1. do 3. roku¹⁷³ života dítěte. V tomto období můžeme u batolete mluvit o tzv. první emancipaci¹⁷⁴. Hlavní rysem je zde osamostatňování dítěte ve všech směrech, rozvoj sebekontroly a nástup auto-regulačních mechanismů¹⁷⁵. Podobně jako Freud poukazuje na rozvoj kontroly ve vztahu k vylučování, tak i Erikson bere tento efekt v potaz (anální stádium). Ovšem Erikson rozvoj této kontroly vysvětluje odlišně než sám Freud : Erikson vidí tento moment rozvoje sebekontroly v rámci nácviku na toaletu jako nácvik tělesné kontroly, která vyvolává emoční hodnocení kontroly (prožívání - pocit sebekontroly) a je-li jedinec schopen kontroly, vede to u něho k rozvoji autonomie a pocitu nezávislosti.¹⁷⁶ Dalšími významnými událostmi, kde je možné tyto efekty pozorovat je např. preference a výběr jídla, preference hraček a her, výběr oblečení apod.¹⁷⁷

Stud je protipólem autonomie v období, kde Erikson chápe stud jako emoci, ke které dochází, je-li si jedinec vědom sám sebe (self-conscious)¹⁷⁸. Stud můžeme také chápat jako vztek otočený vůči sobě samému; jako emoci závislou na okolí, jeho hodnocení, pohledech, vnímání jedincovi osoby. Jedinec se v tomto období stává pro své okolí „viděn“, ovšem není na to ještě zcela připraven.¹⁷⁹ To vede batole k rozvoji pocitu pochybností o sobě a pochybnost potom vyvolává a vystupuje jako hanba, stud. Projde-li jedinec úspěšně tímto stádiem k pocitu autonomie, vytvořil si pak základ pro smysl spravedlnosti v ekonomickém, politickém i jiném životě.¹⁸⁰

¹⁷¹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 7

¹⁷² Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 23

¹⁷³ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956- 8, str. 45

¹⁴⁵ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁴⁶ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 8

¹⁴⁷ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 8

¹⁴⁸ Wanger van, K.: Biography of E. H. Erikson [on-line] (cit. 2006-01-03). Dostupné z [www http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm)

¹⁴⁹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 8

¹⁵⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 8

¹⁵¹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 10

6.1.4.3 Iniciativa vs. vina¹⁸¹

Období od 3 do 6 let¹⁸² je také obdobím lokomotoricko-genitálním¹⁸³. Jedinec se zde nachází v předškolním věku. Pojí se zde iniciativa s již vytvořenou autonomií, což u dítěte vede k plánování, podnikání, být aktivní, zdolávat úkoly apod.¹⁸⁴ Dítě tohoto věku je charakteristické disponováním nadbytku energie, které je potřeba zpracovat – např. formou hry. Tato přemíra energie a aktivita dítěte ovšem bývá již v tomto období sociálně korigována¹⁸⁵ a právě společenské omezování, hodnocení a kontrola vede k rozvoji poslušnosti u dítěte. Sociální instituce jako zástupce „ideálního dospělého“ rozvíjí v dětech „ekonomický ethos“¹⁸⁶, čili základ pro osvojení základních morálních a etických pravidel a s tím i rozvoj svědomí, které jde ruku v ruce právě s pocitem viny.¹⁸⁷ Z pohledu osobnosti zde nedochází k výrazným změnám, ovšem mění se zde připravenost dítěte – připravenost učit se rychle a chtivě, rozvíjet se ve smyslu sdílet závazky a výkony.¹⁸⁸ Návaznost na Freudovu teorii zde můžeme vidět stále v procesu identifikace¹⁸⁹ dítěte s rodičem stejného pohlaví. Oidipské stádium podle Eriksona vede nejen k vytvoření morálního smyslu, ale zároveň zakládá rovinu pro možné a dosažitelné – tedy zakládá „vztah k cílům aktivního dospělého života“¹⁹⁰.

6.1.4.4 Snaživost vs. méněcennost¹⁹¹

Období latence¹⁹² (přímá návaznost na Freudovo psychosexuální latentní období) datujeme zhruba od 6 do 12 let života jedince¹⁹³. Můžeme tvrdit, že v tomto stádiu jsou veškeré aktivity dítěte spojeny především se školním životem. Aktivita, která se rozvíjela v předchozím stádiu je zde již explicitně krocena a dítě se najednou ze svobodně konajícího stává „pracovníkem“¹⁹⁴ a „zaměstnancem“. Zaměstnávají ho

¹⁸¹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 10

¹⁸² Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁸³ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 23

¹⁸⁴ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 10

¹⁸⁵ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 11

¹⁸⁶ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁸⁷ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁸⁸ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁸⁹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁹⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁹¹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁹² Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 23

¹⁹³ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁹⁴ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

zejména základní úkoly jako je osvojení si trivia – tedy zkušenosti čtení, psaní a počítání. Perioda latence je charakteristická sublimací¹⁹⁵, kdy dítě přenáší svou veškerou energii a činnost na získání uznání a respektu tvorbou předmětů, věcí a hodnot. Vytváří se v něm tak pocit snaživosti¹⁹⁶, pýle a přičinlivosti. Dítě se snaží prosadit, uspět a orientuje se zejména na vyhnutí se neúspěchu¹⁹⁷ a z něho vyvěrajícím „pocitům méněcennosti a nedostatečnosti“¹⁹⁸. Tyto efekty je možné nezkresleně pozorovat právě ve školním prostředí. Čtvrté stádium je pro Eriksona sociálně nejdůležitějším ze všech vývojových stádií, jelikož přímo zde znamená snaživost konat a dělat věci po boku s ostatními jedinci a zároveň nejen po boku, ale i s nimi. Můžeme zde již sledovat rozvoj pro smysl dělby práce, sounáležitosti apod. Činnostmi v kolektivu, ve společenství, v dané kultuře (tedy střetem s jedinci odlišnými), jedinec najednou začíná i prožívat základní informace o své identitě¹⁹⁹, tedy se v tomto stádium začíná budovat pocit vlastní identity, což je velmi důležité pro další vývojové období.

6.1.4.5 Identita vs. konfúze rolí²⁰⁰

Pod toto stádium (od 12 do 20 let)²⁰¹ shrnul Erikson období puberty a adolescence.²⁰² Počátkem puberty pro psychoanalytiku končí období dětství a začíná období mládí. Mládí je charakteristické rychlým tělesným růstem a pohlavním zráním (rozvoj sekundárních pohlavních znaků apod.). Erikson zde popisuje změny jako tzv. fyziologickou revoluci²⁰³. Fyziologická revoluce jde ruku v ruce s revolucí psychickou, která má své kořeny již v předchozím stádiu, kde se tedy jedinec snaží vytvořit vlastní identitu. V dětství dítě procházelo procesy identifikací, ovšem v tomto stádiu dochází již k přímému vlastnímu vymezení se, sebedefinování – vytvoření vlastní identity.²⁰⁴ Jedinec začíná zažívat zkušenost „já“ a dochází zde ke konfliktu identity, jak ho vidí ostatní okolí a jak vidí a vnímá sám sebe. V průběhu vývoje dochází k modifikaci

¹⁹⁵ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 12

¹⁹⁶ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁹⁷ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

¹⁹⁸ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 13

¹⁹⁹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 13

²⁰⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰¹ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

²⁰² Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰³ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰⁴ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

libida²⁰⁵ a tyto modifikace (vnitřní vymezení se) jsou v daném momentě integrovány s vlastní totožností ve vztahu k okolí a vlastního významu pro druhé. Dospívající mladí jedinci se tak snaží o sebevymezení, což se často projevuje odmítáním tradic, konvencí, nepřijímáním norem a pravidel apod.²⁰⁶ Jako nebezpečný jev se zde vynořuje konfúze rolí²⁰⁷, která je založena na silných pochybnostech – týkajících se vlastní sexuální identity, neschopnost najít identitu ve výkonu povolání apod. Zde se často podle Eriksona objevuje stádium „adolescentní zamilovanosti“²⁰⁸, kdy se jedinec s nevymezenou a nestanovenou pevnou vlastní identitou identifikuje se skupinou, davem nebo představitelem dané skupiny; ovšem zároveň to s sebou přináší úplnou ztrátu vlastní totožnosti.²⁰⁹ Tato zamilovanost (láska) je pokusem o nalezení vlastní identity - vlastní totožnost hledá jedinec v další modifikaci identity. Stádium identity proti konfúzi rolí označuje Erikson také jako stádium „moratoria“²¹⁰. Mysl se v tomto věku dostává do psychosociálního stádia přechodu mezi dětstvím a dospělostí, přechodu mezi morálkou osvojenou v dětství a etikou, která se tvoří v dospělosti. Jedinec tohoto období pátrá zejména po vlastní identitě, nalezení sociálních hodnot, prochází osvojováním a zvnitřňováním „vyšších“ morálních a etických pravidel atd. Dověření všech těchto efektů vede jedince k dosažení dospělosti, kterou Erikson zasazuje do období začínajícího 20. rokem života jedince.²¹¹

6.1.5 D. Stern – Vývoj psychického „Já“ – Self

Daniel N. Stern se narodil 16. 8. 1934²¹² v New Yorku. Je to americký psychoanalytik, který se zabývá zejména výzkumem dětského vývoje a vytvořil několik teorií zaměřujících se na raný vývoj self, kde jeho předmětem zkoumání jsou také témata self kontinuity jako autobiografické narace.²¹³

²⁰⁵ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰⁶ Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 45

²⁰⁷ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰⁸ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²⁰⁹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 14

²¹⁰ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 15

²¹¹ Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996. str. 15

²¹² Perlentaucher.de [on-line] (cit. 2006-01-03). Dostupné z www: <http://www.perlentaucher.de/autoren/4847.html>

²¹³ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 16. Dostupné na www:(viz.další str.) http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

Stern jako zástupce ego-psychologie²¹⁴ odvozuje vývoj jedince od vývoje self (ega, „Já“). Zaměřuje se zejména na bazální rozvoj sebepojetí v prvních měsících života. Self Stern nepojímá jako konstrukci (tělesnou vychlípeninu ega jako Freud (Selbst)), nýbrž o self hovoří jako o pocitu (sense)²¹⁵ – pocit toho, jak jedinec sám sebe prožívá, sám sebe pojímá a definuje. Jde o implicitní, žitou definici sebe sama. Toto pojetí se dle Sterna vyvíjí na podkladě 4 základních pocitů self, jež na sebe plynule navzájem navazují.

6.1.5.1 Fáze objevení Já – emergentní Self²¹⁶

První fází ve vývoji sebepojetí jedince je fáze objevování Já. Dochází zde k vynořování self a počátku utváření vlastní definice. Jde o období prvních dvou měsíců života dítěte.²¹⁷ V této fázi dochází k prudkému rozvoji afektů, percepce, senzomotoriky, paměti a jiných kognitivních procesů spolu s rozvojem self, které je ovšem stále vázané²¹⁸ na bazální vztah dítěte s matkou (pečující osobou). Rozvoj emergenčního self nastává ihned od narození a můžeme ho chápat jako jistou prekvizitu pro procesy self- organizace²¹⁹ - dítě je schopno regulovat např. spánek, jídlo, emoce apod. ovšem na základní úrovni. Toto období je také charakteristické specifickým reagováním dítěte na podněty z vnějšího okolí (projevuje se zde zřejmá

²¹⁴ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 49

²¹⁵ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 17. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²¹⁶ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 18. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²¹⁷ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 16. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²¹⁸ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 18. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²¹⁹ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 18. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

aktivní snaha, úsilí dítěte o stimulaci), na které reaguje odlišně než na podněty jdoucí z vnitřního prostředí (autistická fáze u Mahlerové)²²⁰.

6.1.5.2 Fáze vytvoření „jaderného Já“²²¹

Druhou fází v rozvoji jedince a jeho „Já“ je období jaderného self (Core self), které datuje Stern od 2. do 6. měsíce²²² života dítěte. V průběhu těchto měsíců si dítě utváří pocit jaderného self jako separované, soudržné, koherentní a ohraničené tělesné jednotky, doprovázeného pocitem vlastního působení (self-agency), vlastní efektivity a kontinuity v čase. Nedochozí zde dle Sterna k žádné symbiotické fázi, jak ji popisuje Mahlerová (viz výše), ovšem i přesto je subjektivní zkušenost svazku (vazby mezi dítětem a rodičem, pečující osobou) s „druhým“ může dle Sterna nastat pouze v momentě, kdy došlo k vytvoření jaderného self u dítěte a jaderného self u druhého taktéž existuje.²²³ Zkušenost vazby je pro dítě dosti zásadním momentem, na který Stern nahlíží spíše jako na zkušenost „bytí s někým“ (self-being-with-other)²²⁴ než jako na pasivní proces diferenciaci sebe od druhého. Dítě zde prožívá zkušenost fyzického, tělesného self jako tělesnou entitu charakteristickou jedinečným emocionálním životem a vlastní (self-)historií²²⁵ a zároveň zde dochází k separaci sebe a matky (pečující osoby)

²²⁰ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 18. Dostupné na www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²¹ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 19. Dostupné na www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²² Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 19. Dostupné na www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²³ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 19. Dostupné na www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁴ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 19. Dostupné na www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁵ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03) str. 19. Dostupné na www:

na základě rozpoznání faktu, že matka je vlastní entitou, která má vlastní, oddělenou self-agendu, self-afektivitu a self-historii.²²⁶ Podobně je tomu i při odlišování jiných lidí, které je založeno zejména na zkušenosti se vztahem s nimi.

6.1.5.3 Fáze „subjektivního Self“²²⁷

Období subjektivního self zahrnuje vývoj od sedmého do patnáctého měsíce života jedince.²²⁸ Tato fáze začíná vývojem sekundární subjektivní organizace²²⁹, která se zakládá na odhalení faktu oddělených myslí – dítě dojde k poznání, že vedle jeho myslí existují separovaně ještě další. Self a druhý v daném momentě zahrnuje „subjektivní psychické stavy“²³⁰ jako jsou emoce, pocity, motivy, intence (záměry) atd. Nová organizace subjektivní perspektivy umožňuje udržet v myslí nepoznané, ale pochopitelné psychické stavy – tyto psychické stavy se stávají subjektivním způsobem vztahování se dítěte.²³¹ Pocit subjektivního self otevírá nové dimenze a možnosti intersubjektivní uprostřed vztahu dítě- rodič. V posledních

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁶ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 19. Dostupné na www:

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁷ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 19. Dostupné na www:

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁸ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 19. Dostupné na www:

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²²⁹ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 19. Dostupné na www:

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²³⁰ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 19. Dostupné na www:

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

²³¹ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Fakulty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 20. Dostupné na www:(viz.další str.)

http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz

měsících této fáze subjektivního self nedochází primárně k rozvoji nezávislosti, individuality a autonomie u dítěte - to je dle Sterna úkol pro pečující osoby, ale dochází zde k rozvoji poznání vlastní intersubjektivní dítěte ve vztahu k druhému a odhalení faktu, že je možné svůj subjektivní život sdílet s druhým.²³²

6.1.5.4 Fáze „verbálního Self“²³³

Období mezi 15. a 18. měsícem²³⁴ a dál je obdobím rozvoje řeči. Subjektivní organizace v tomto období přechází do organizace psychiky objektivní²³⁵, kdy dítě začíná operovat se znaky a symboly – začíná užívat hojně řeč a nastupuje zde symbolické myšlení. Nástup verbálního self je tedy vázáno na rozvoj řeči a proces osvojování si jazyka. Otevírají se zde nové možnosti komunikace ve vztahu a tudíž i samotná interakce dostává jiný rozměr. Zároveň se dítě může definovat²³⁶ na základě slov, označovat se (např. jménem) a vztahovat se tak nově vůči světu.

²³² Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 20. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²³³ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str.20 . Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²³⁴ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 21. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²³⁵ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 21. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

²³⁶ Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] (cit. 2006-01-03)str. 21. Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_w_e_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

6.2 Teorie kognitivního vývoje

V této kapitole se budu zaměřovat zejména na teorie věnující se psychickému vývoji a periodizacím zejména z pohledu kognitivistických psychologů a autorů beroucích v potaz vývojovou linii dle poznání. Pokud se budeme specializovat na vývoj jedince z pohledu kognice (poznání), nejčastěji narazíme na teorie opírající se o vývoj schopností a inteligence. Mezi nejvýznamnější autory, které můžeme zařadit do této skupiny, patří bez pochyby Jean Piaget (zakladatel vývojové teorie inteligence); a dále vývojový teoretik L. Kohlberg, který vychází právě z Piagetových poznatků, ale spíše než na vývoj schopností se orientuje na morální vývoj - psychický vývoj jedince z pohledu osvojování si morálních pravidel a norem.

Na první pohled se může zdát, že vývoj inteligence a osvojování morálky nemá mnoho společných aspektů, ovšem opak je pravdou. Kognitivní teorie se zabývají zejména porozumění světu (důležitou roli zde hraje myšlení), sociálnímu světu, jehož nedílnou součástí jsou právě i morální pravidla. Ačkoliv by se nabízelo generovat definici kognitivního přístupu od samotného pojmu kognice (poznání, poznávací procesy apod.), vymezujeme (socio-)kognitivní směry jako studující zejména psychické jevy jako je výměna informací jak v rámci psychického aparátu jedince (důraz také na nervovou soustavu) tak mezi jedincem a jeho okolím (sociálním prostředím, světem). Kognitivní přístupy jsou v psychologii oproti hlubinným a psychoanalyticky orientovaným směrům více teoreticky a metodologicky kompatibilní s ostatními přírodními vědami, zabývajícími se jedincem (člověkem) a živými organismy.

Stěžejním bodem kognitivních teorií je vytváření vnitřních obrazů (modelů, map) světa, ve kterém žijeme. Vzhledem k interakci mezi jedincem a okolním světem jsou kognitivní teorie dnes dosti často nazývány SOCIO-kognitivními teoriemi. Ve své práci ovšem zůstávám u původního označení „kognitivní teorie“, kdy vycházím z hlavního pojetí „kognitivistů“ chápajících lidskou psychiku jako systém zpracování informací, při kterém se uplatňují myšlenkové procesy, rozumové procesy aj. – tedy procesy poznávací/kognitivní.

6.2.1 J. Piaget – Vývoj myšlení/intelligence

Jean Piaget (1896 – 1980)²³⁷ byl švýcarský biolog a psycholog, který patří mezi hlavní představitele periodizace psychického- kognitivního vývoje dítěte. Piagetova teorie je založena na bipolaritě novorozence (tvor založený na čistě biologické úrovni) a vědce (nositel vrcholných forem inteligence a myšlení, který užívá formální logiku).²³⁸ Cílem psychického vývoje jedince je potom dostat se z biologické aktivity novorozeněte na úroveň formální logiky vědce. Piaget se tuto cestu snaží vysvětlit na základě činnosti, ve které působí člověk na své prostředí a prostředí působí zároveň na něho samotného. Celá tato vývojová linie se uskutečňuje na základě rozvoje myšlení.²³⁹ Duševní růst (vývoj) dle Piageta probíhá do 16. roku života jedince²⁴⁰ a je neoddělitelný od tělesného růstu; zvláště od zrání centrální nervové soustavy a zároveň endokrinní soustavy. Celý psychický vývoj jedince Piaget rozčleňuje do několika po sobě jdoucích a návazných etap:

6.2.1.1 Senzomotorická úroveň

Etapa senzomotorické inteligence²⁴¹ tvoří základ myšlení. V této fázi je velmi důležité vnímání – dochází zde ke vzájemnému koordinování po sobě jdoucích vjemů a skutečných pohybů. V této etapě ještě není rozvinuta řeč, kojeneček si ještě neosvojil symbolickou funkci (jde tedy o stádium před řečí²⁴²) a je velmi citlivý na podněty, které je schopen asimilovat²⁴³.

Východím bodem pro vývoj zde ovšem nejsou čistě biologické reflexy, ale spontánní a celostní činnosti organismu²⁴⁴, právě v reflexech umožňující funkční aktivitu a asimilaci. Reflexy novorozence (např. sací a palmární) jsou později integrovány do záměrného uchopování, tzn. že se u dítěte začíná rozvíjet reflexivní cvičení²⁴⁵ (po předchozích pokusech se dítě stává jistější). Piaget tuto část první etapy označuje jako

²³⁷Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9

²³⁸Říčan, P.: Psychologie osobnosti. Praha: Pyramida, Orbis 1975. ISBN 11-033-75 str. 158

²³⁹Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70. str. 102.

²⁴⁰Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 7.

²⁴¹Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 11.

²⁴²Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 12.

²⁴³Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9. str.12 Piagetova teorie je postavena na základech adaptace. Inteligenci chápe z části jako proces adaptace a rozlišuje základní dvě podoby adaptování: Asimilace – nový spoj je integrován do dřívějšího schématu či struktury; Akomodace – pro přijetí nového spoje je potřeba stávající schémata či struktury přeformátovat.

²⁴⁴Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 13.

²⁴⁵Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 14.

funkční asimilaci²⁴⁶ doprovázenou koordinací paže, ruky a např. úst. Nejde zde o instinkty, ale o učení v pravém slova smyslu a začínají se zde fixovat zvyky, ovšem stále ještě nemluvíme o inteligenci²⁴⁷, ale o tvorbě poznávacích a zvykových schémat²⁴⁸. Okolo 4,5. měsíce života dítěte²⁴⁹ dochází k „vyššímu stupni“ koordinace (vidění a uchopování). Vytváří se zde tzv. kruhová reakce²⁵⁰, kdy dítě dokola několikrát po sobě opakuje gesto, které předtím udělalo. Toto je třetí část první etapy, tedy již období, kdy se dítě ocitá na počátku prahu inteligence – dochází k odlišení cílů od prostředků, ale příčina a následek nejsou ještě prostorově spojeny. V další části senzomotorické etapy můžeme u jedince pozorovat úplnější výkony praktické inteligence např.: Dítě vybírá cíl nezávisle na prostředcích²⁵¹. Ovšem podmínkou pro inteligenci je koordinace prostředků a cílů, ke které dochází později. Na přelomu 11. a 12. měsíce života je dítě již schopno hledat nové prostředky pomocí odlišování již pro něho známých schémat.²⁵² Rozvinutí této schopnosti vede k uplatnění vhledu (náhlému porozumění) a k možnosti nacházet nové prostředky nejen materiálním tápáním, ale i zvnitřněnými kombinacemi²⁵³, což předznamenává konec senzomotorického období a přechod do další etapy – etapy, kdy se inteligence již pojí s rozvojem řeči.

6.2.1.2 Etapa symbolického a předpojmového myšlení

Symbolické a předpojmové myšlení se začíná objevovat s nástupem řeči, resp. s nástupem symbolické funkce, což Piaget uvádí jako období okolo 1,5. až 2. roku života dítěte (celá etapa potom končí 4. rokem).²⁵⁴ V předchozí fázi již dítě dovedlo napodobovat jednotlivá slova a přiřazovat jim globální význam, ale právě až kolem druhého roku se dítě začíná učit řeči. Používání řeči, tedy slovních znaků, je velmi úzce vázáno na symbolickou funkci²⁵⁵, kdy pracujeme s představou označovaného.²⁵⁶ Symbol

²⁴⁶ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 14.

²⁴⁷ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9. str. 12 Dle Piageta inteligence existuje již před řečí, ovšem jedná se spíše o inteligenci praktickou, vzniklou pomocí asimilačních schémat. Schéma definuje Piaget jako strukturovanost, organizovanost činností.

²⁴⁸ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 15.

²⁴⁹ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 16.

²⁵⁰ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 16.

²⁵¹ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 16.

²⁵² Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 17.

²⁵³ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 17.

²⁵⁴ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 105.

²⁵⁵ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 106.

²⁵⁶ Je důležité si zde definovat pojmy jako je symbol a znak. Symbol se zakládá na podobnosti mezi označující a označovanou skutečností; naopak znak je potom libovolně volený, vzniklý na dohodě. Symbol si může tedy dítě vytvořit samo, ovšem vznik znaku předpokládá existenci ve společnosti. Samozřejmě však i symboly

sám o sobě vzniká až ve spojení s představou, oddělený od vlastní činnosti. V tomto období se také začíná rozvíjet symbolická hra a v momentě, kdy do hry vstoupí symbol, začne se též v řeči rozvíjet chápání znaků.²⁵⁷ Symbolická hra je založena na nápodobě podobně jako si dítě osvojuje řeč z velké části právě nápodobou - proto je pro nás tedy potom pochopitelné, proč se řeč vyvíjí spolu s rozvojem symbolu. Užívání znaků a symbolů je tedy založeno na schopnosti představovat si něco pomocí něčeho jiného, čehož dítě ještě v předchozí senzomotorické etapě nedosáhlo.

V období symbolického a předpojmového myšlení se nám tedy rodí inteligence,²⁵⁸ která má základ právě v diferenciaci mezi označovaným a označujícím. O takovém myšlení mluví Piaget jako o tzv. egocentrickém myšlení²⁵⁹ - asimilace skutečnosti vlastním zájmům a vyjádření skutečnosti pomocí vlastních duševních obrazů (formované vlastním „já“).

Toto období nazývá Piaget vedle symbolického také předpojmovým²⁶⁰, jelikož ještě právě v této době (od 2 do 4 let) je dítě dosti vzdáleno pravým pojmům – myšlení se zde teprve rozvíjí, jde o myšlení před-pojmy. Můžeme zde pozorovat jakési předpojmové usuzování – „transdukci“ (dítě spojuje předpojmy s prvními slovními znaky). Předpojmy jsou dle Piageta na půli cesty mezi obecností pojmu a konkrétností/individuálností jednotlivých elementů.²⁶¹ Dítě ještě nedokáže zacházet s obecnými třídami – např. nerozlišuje „všichni“ a „někteří“. Jde tedy také o mezník mezi senzomotorickým schématem a pojmem vzhledem ke způsobu, jak provádí asimilaci.²⁶² Dítě tedy neusuzuje na základě dedukce, ale podle bezprostřední analogie.

6.2.1.3 Etapa názorného myšlení

Inteligence a myšlení dětí v předchozích fázích (tedy do 4 let) je velmi těkavé a proto nemá cenu se jím zdaleka zabývat a klást dětem soustavné otázky. Ovšem etapa názorného myšlení (mezi 4. a 7. rokem života dítěte)²⁶³ nám poskytuje již prostor na malé pokusy (manipulovat, klást otázky, vést rozhovor apod.). V této fázi se jedinec dostává z fáze koordinace, symbolického a předpojmového myšlení na počátek operací,

mohou být kolektivní – socializovat se. Když se dítě učí řeči, učí se souboru znaků, ale zároveň si vytváří symboly.

²⁵⁷ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 107.

²⁵⁸ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 108.

²⁵⁹ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 109.

²⁶⁰ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 109.

²⁶¹ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 109.

²⁶² Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 110.

²⁶³ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 110.

ovšem stále ještě mluvíme o tzv. prelogické inteligenci²⁶⁴. Vrcholem této fáze je dovršení názorného (polosymbolického) usuzování a vyšší úrovně názorů (rozčleněné názory²⁶⁵ - blíží se operacím, ovšem jsou stále strnulé a nevratné jako celé názorové myšlení). Jedinec v tomto období je schopen již kombinovaně manipulovat s nástroji a prostředky, ovšem kauzální spoje jsou často stále ještě vysvětlovány „podle modelu vlastní činnosti dítěte“²⁶⁶ – děti si např. fyzikální jevy (tok řeky, pohyb mraků apod.) vysvětlují na základě nějaké vnitřní aktivní síly (mraky se rozběhnou po obloze, stejně jako se dítě rozbíhá po ulici).

Názorné myšlení můžeme také nazvat „obrazným myšlením“²⁶⁷ – je jemnější než dřívější předpojmové myšlení a zabývá se celostními konfiguracemi, ovšem stále ještě pracuje s představovaným symbolismem, což stále myšlení v jisté sféře omezuje. Vytvářejí se relace, které dítě nemůže sjednocovat. „Názorné myšlení se zakládá na bezprostředním vztahu mezi schématem zvnitřnělé činnosti a vnímáním předmětu.“²⁶⁸ Toto období je takřka fenomenistické²⁶⁹ (napodobuje obrysy skutečnosti, ale neopravuje je) a egocentrické (centrováno pod vlivem právě probíhajících činností). Ke konci tohoto období dochází k decentraci, která předjímá tvorbu asociací a celý tento proces je dovršen na prahu formování operací.

6.2.1.4 Etapa konkrétních logických operací

Operace jsou nejobecnějšími činnostmi, které se mohou zvnitřnit a stát se vratnými²⁷⁰; jedná se o vratné transformace. Tuto vratnost chápe Piaget buď jako inverzní²⁷¹ ($1-1=0$) či reciprokou ($A=B$ a $B=A$). Tato operační transformace však neprovádí změny celku najednou, ale částečně a postupně, aby byla umožněna ona vratnost. O etapě konkrétního myšlení mluvíme v momentě, kdy se myšlení dítěte vztahuje ke konkrétním předmětům a jevům, ovšem které v sobě ještě nenesou tvorbu hypotéz.²⁷² Konkrétní operace (myšlení) jsou přechodem mezi činnostmi a logickými strukturami, předpokládajícími kombinatoriku. Hlavním pojmem tohoto období je

²⁶⁴ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 110.

²⁶⁵ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 113.

²⁶⁶ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 117.

²⁶⁷ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 118.

²⁶⁸ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 118.

²⁶⁹ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 118.

²⁷⁰ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 89.

²⁷¹ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 89.

²⁷² Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 91.

„grupování“²⁷³ - celostní strukturování s omezenými možnostmi sjednocování, které probíhá na základě vytváření postupných vazeb mezi přímými operacemi, inverzními operacemi, totožnými operacemi, tautologiemi a částečně inverzními asociacemi. Grupování (třídění, řazení, počítání, měření, umíst'ování apod.) probíhá zejména na rovině logicko-aritmetické a prostorově-časové, ovšem stále ještě se nejedná o formální logiku. Můžeme tedy shrnout toto období mezi 7. a 12. rokem²⁷⁴ života jedince jako období konkrétních logických operací, tj. operační grupování myšlení, které se týká pouze předmětů, s nimiž může dítě manipulovat a nebo si je názorně představit. Myšlení, a tedy potažmo i inteligence dítěte, je zde vázána na konkrétní činnost s daným předmětem a na logické strukturování slov, která danou činnost (předmět) doprovázejí. Logická forma tedy v tomto období zůstává závislá na konkrétním obsahu. Piaget svá tvrzení o tomto období dokládá mnohými pokusy a experimenty.²⁷⁵

6.2.1.5 Etapa formálních logických operací

Poslední etapa je etapou tzv. vertikálního posunu²⁷⁶ - posun, který neprobíhá na stejném vývojovém stupni, ale dostáváme se od senzomotorické koordinace přes představové koordinace až k operacím jakým je např. časový posun (v rámci jednoho vývojového stupně bychom potom mohli hovořit o horizontálním posunu). Vytváření formálních operací začíná kolem 11. a 12. roku života dítěte²⁷⁷ a jedná se o přesah konkrétního myšlení (grupování) do nové roviny, které dominuje zejména v období adolescence. Adolescent je oproti dítěti schopen uvažovat nezávisle na přítomnosti, konstruovat různé hypotézy (hypoteticko-deduktivní usuzování)²⁷⁸ a zabývat se zejména neaktuálními věcmi; spoléhá na důsledky vlastního usuzování nikoliv na shodu závěru a zkušenosti. Formální logické myšlení je tak závislé na reflektování.

²⁷³ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 92.

²⁷⁴ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 106.

²⁷⁵ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 125. Jasný příklad podle Piageta poskytuje obrysový pojem zachování celku, což odpovídá náznakům vlastního grupování. Předložil dítěti dvě plastelínové kuličky, které byly stejné (tvar, rozměry, váha) a pak jednu z nich změnil. Zeptal se potom dětí, zda zůstaly zachovány hmota (množství), váha a objem. Děti mezi 7. a 8. rokem odpovídaly, že hmota, tedy množství, se musí zachovat a to na základě úsudku, které si vytváří pro zachování souborů. Děti mezi 9. a 10. rokem života však popřely, že by se zachovala váha, ovšem stále se opírají o úsudky, které tvořily v 8. roce života. Jestliže změníme tvar plastelíny (například protáhneme a zúžíme), je tvar užší než kulička, hmota se zachovává, protože zúžení je vyrovnáno protažením; ovšem váhy ubylo, protože z tohoto hlediska zúžení působí absolutně. Až do 11. a 12. roku děti popírají zachování objemu, a to na základě názorných úsudků opačných.

²⁷⁶ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 126.

²⁷⁷ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 126.

²⁷⁸ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 126.

Předchozí etapa se zabývala grupováním (tříděním, řazením, umístěním apod.), které nalezneme i v této etapě, ovšem v modifikované podobě (na vyšší úrovni) – dochází zde ke grupování výroků, které vyjadřují či odrážejí předchozí operace. Formální operace tak v jistém smyslu opakují procesy předchozí etapy – konkrétního myšlení – ovšem nejde zde o horizontální, nýbrž o vertikální posun. Můžeme tedy hovořit o jasném myšlení nezávislém na činnosti. Logika a formální myšlení charakterizuje konečné stádium celého duševního vývoje. Z pohledu psychologie (a Piageta zejména) jsou formální operace pouze strukturou konečné rovnováhy, ke které celý duševní vývoj směřuje.²⁷⁹

6.2.2 L. Kohlberg – Morální vývoj

Lawrence Kohlberg se narodil v roce 1927²⁸⁰ v Bronxvilu v New Yorku a zemřel roku 1987²⁸¹ v Harvardu. Vystudoval základní školu pro nadané žáky a poté přešel na univerzitu v Chicagu²⁸², kde bakalářský titul získal během prvního roku studia a následně dosáhl vysokoškolského vzdělání v oboru klinické psychologie. V oboru se věnoval zejména dětské klinické psychologii a velmi se zajímal i o filosofii J. J. Rousseaua. Z psychologů ho zaujal zejména J. Piaget, jehož teorie velmi podrobně studoval a ve své vývojové teorii z něho významně vychází, resp. dnes můžeme o Kohlbergově práci hovořit jako o rozpracované vývojové teorii morálky dle Piageta.²⁸³

Jeho práce je založena na výzkumu, do kterého přijal celkem 72 chlapců²⁸⁴ ze středních nižších sociálních vrstev a rodin v Chicagu. Celá skupina se pohybovala na rozhraní 10, 13 a 16 let věku²⁸⁵, žádné jiné roky zde nefigurovaly, což potom také odpovídá daným vývojovým stádiím (viz dále). Předkládal chlapcům²⁸⁶ několik sérií

²⁷⁹ Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70 str. 128.

²⁸⁰ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸¹ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸² Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸³ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸⁴ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸⁵ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸⁶ Fakt, že celá skupina probandu byla složena ze samých chlapců vyvolával v odborné společnosti velké konflikty a negativní reakce při přijetí Kohlbergových výsledků a závěrů. Hlavním stěžejním bodem kritiky

morálních dilemat a hlavním úkolem zkoumaných jedinců bylo vzniklé morální dilema okomentovat. Kohlbergovi ovšem nešlo pouze o fakt souhlasu či nesouhlasu a daným dilematem, ale o to, jakým způsobem chlapci argumentovali svůj souhlas či nesouhlas. Samozřejmě se právě zde objevil určitý stupeň poznání v rámci morálky, etiky, norem, pravidel apod. a jejich osvojení a právě na základě pozorování argumentací a porovnávání komentářů jednotlivých dilemat zkoumanými chlapci vytvořil vlastní vývojovou teorii, která popisuje vývoj morálky a osvojení si „jistých morálních pravidel“. V rámci této teorie rozlišuje 3 základní vývojové fáze, které jsou analogické danému věku (10, 13, 16 let) a pod každou vývojovou fází určuje dále dvě základní stádia, kterými je daná fáze charakterizována.²⁸⁷

6.2.2.1 Premorální stadium²⁸⁸

A)Heteronomní typ²⁸⁹ - Orientace na úctu, poslušnost a trest²⁹⁰ - Toto stádium je charakteristické dětským uctíváním a respektováním norem a pravidel, které stanoví dospělá autorita. Dítě si uvědomuje, že dospělý je zde ten, kdo stanovuje pravidla a porušení těchto pravidel je za každou cenu potrestáno.²⁹¹ Jedinou cestou je zde tedy vyhovění těmto normám a pravidlům, čili jejich respektování, respektování dospělých (úcta).²⁹² Chování dítěte směřuje k tomu, aby nedošlo k trestu - orientují se na vyhnutí se trestu.

byla generová nevyváženost a fakt, že vývoj je napříč tenderem naprosto odlišný. Podobným kritikám prošly i Fredovy vývojové teorie, ovšem ten o ženách a jejich vývoji mluví jako o vývoji „mimočodem“ vedle vývoje muže, majícího penis (falus, oidipovská fáze apod.). Hlavní kritičkou Kohlbergovy teorie byla C. Gilliganová. Nutno ovšem dodat, že samotný Kohlberg na tyto kritiky reagoval pozitivně, do svých výzkumů poté zařadil mladší i starší děti, chlapce i dívky – ovšem výsledek – stále stejný (viz. Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html))

²⁸⁷ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁸⁸ Kohlberg,L.: The developmenta of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg’s originál study of moral development pg. 1-501. str. 385

²⁸⁹ Kohlberg,L.: The developmenta of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg’s originál study of moral development pg. 1-501. str. 385
Kohlberg užívá „heteronomous“ jako výraz pro heteronimii v rámci tvorby norem a respektování jich.

²⁹⁰ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

²⁹¹ Kohlberg,L.: The developmenta of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg’s originál study of moral development pg. 1-501. str. 322

²⁹² Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

B) Typ *hédonického egoismu*²⁹³ - *Individualismus, originalita a výměna*²⁹⁴ - druhé stádium je charakteristické faktem, že děti rozeznávají více možných úhlů pohledu na dané morální dilema. Každý jedinec má jistý úhel pohledu. Stěžejním bodem je zde relativita²⁹⁵, které vede dítě k tomu, že argumenty jsou založeny na sledování svých vlastních, individuálních zájmů.

Tato fáze je nazvána *prekonvenční*²⁹⁶, protože děti zde ještě nevystupují jako členové společnosti, ovšem jsou schopni identifikovat jakousi morálku. Morálka je zde ovšem ještě něco, co je externí, co je dáno dospělými. Jsou to příkazy, které dítě musí plnit. Obě stádia jsou orientována na trest a potrestání, ovšem v každém zvláště k tomuto faktu jedinci přistupují odlišně. V prvním stádiu se děti k trestu vztahují jako k něčemu, co je spojeno se špatností. Potrestání poukazuje na neposlušnost²⁹⁷ dítěte. Ve druhém stádiu je potrestání jednoduše forma risku, kterého by se měl jedinec přirozeně vyvarovat. Jednání je zde orientováno nikoli na vyhnutí se trestu, ale vlastním prospěchem²⁹⁸.

6.2.2.2 Konformní stádium²⁹⁹

A) *Orientace na dobré interpersonální vztahy*³⁰⁰ - Toto stádium zahrnuje všechny -náctileté jedince (teens), kteří morálku již vidí jako něco složitějšího než formu výměny či obchodu jako v předchozím stádiu. Věří, že lidé mohou žít v souladu se společenským očekáváním i s očekáváním od rodiny a chovat se

²⁹³ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 385

Hedonický egoismus – hedonistic egoism (vše je centrováno kolem osoby dítěte, jeho vlastní chování, jeho vlastní akce, jejich důsledky a vše, co je přímo spojeno právě a pouze s jedincem)

²⁹⁴ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z www: <http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html>

²⁹⁵ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z www: <http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html>

²⁹⁶ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z www: <http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html>

²⁹⁷ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 325

²⁹⁸ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 324

²⁹⁹ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 387

„správným“³⁰⁰ způsobem. Dobrým a správný způsob chování znamená mít dobré motivy, dobré mezilidské vztahy a cítění – jako je láska, empatie, důvěra atd. v tomto stádiu přechází úcta k autoritě přes vlastní prospěch k identifikaci dobrých a správných motivů.³⁰¹ Dítě se zde snaží stylizovat do pozice dobrý chlapec/dobrá děvče³⁰².

*B) Zachování společenských pravidel*³⁰³ - čtvrté stádium je založeno na úzké spolupráci dvou lidí³⁰⁴ – dítěte a člena rodiny, popř. velmi blízkého přítele – která umožní dítěti osvojit si skrze druhého jeho pocity, pocity okolí, interpretaci situací z jiného než svého úhlu pohledu apod. Zde se již začíná jedinec hraničně dotýkat společnosti jako celku. Empatie je směřována zejména na respektování zákonů a autorit a energie se spotřebovává v dodržování společenských pravidel. Jedinci uvažují např. až tak, že nedodržování zákonů a společenských pravidel může vést jednoznačně ke zkáze a chaosu ve společnosti, jelikož zákony a normy jsou to jediné, co drží společnost plně funkční. Subjekt se rozhoduje z perspektivy celé společnosti (jako celku) a přemýšlí jako plnohodnotný člen společnosti.

Osvojení základních práv, norem a zákonů společnosti, ve které jedinec žije a vyrůstá vedla Kohlberga k myšlence, pojmenovat tuto fázi konvenční. Jedinec si zde osvojuje roli zákonů pro fungování společnosti a primárně uvažuje vždy a bezmezně v souladu se zákonem.³⁰⁵

³⁰⁰ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 388

³⁰¹ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³⁰² Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 327

³⁰³ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³⁰⁴ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³⁰⁵ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

6.2.2.3 Autonomní³⁰⁶ / Postkonvenční stadium³⁰⁷

A) Sociální kontrakt a individuální práva³⁰⁸ - demokraticko-právní typ³⁰⁹

- hlavním cílem je zde udržet společnost plně fungující. Přesto ne každá hladce a bezproblémově fungující společnost není dobrou, žádoucí společností (totalitní společnosti apod.).³¹⁰ Hlavní otázkou jedinců je zde vyřešení problému: „Co činí ze společnosti dobrou společností?“³¹¹ Začínají tedy o společnosti jako takové přemýšlet na teoretické úrovni velmi intenzivně s odstupem od vlastní společnosti, komunity, skupiny. Hlavním motivem je zde „pro-společenské“ jednání a chování.³¹² Tedy hlavním faktem, který tvoří dobrou společnost je v tuto chvíli společenský kontrakt, smlouva mezi jednotlivci, která vede k práci a činům, které jsou následně přínosem pro celou společnost.³¹³ Jedinec dokáže identifikovat v celé společnosti několik rozlišných skupin, kde každá z nich má jiné hodnoty; ovšem věří, že by se všechny tyto skupiny měly shodnout ve dvou základních momentech: za prvé by všichni měli požadovat zaručení „základních práv“³¹⁴ a za druhé by měli požadovat demokratické praktiky³¹⁵. V tomto stádiu nejde jen o morálku jako respektování práv, ale vždy pohlížíme na celou sociální situaci jedince, tedy bereme v potaz kontext a jeho argumenty obhajující jeho chování.

³⁰⁶ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B.: Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 38

Autonomous – autonomní; vytváří se vlastní individuální svědomí, zásady a jedinec se stává v rámci morálky autonomní jednotkou

³⁰⁷ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³⁰⁸ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³⁰⁹ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B.: Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 389

Democratic legists (demokratická práva a právní vědomí)

³¹⁰ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹¹ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹² Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B.: Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 332

³¹³ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹⁴ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹⁵ Crain, W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

B) *Univerzální principy*³¹⁶ - *svědomí a zásady*³¹⁷ - poslední, šesté stadium je stadiem nejvyšším a momentem, kdy jedinec dosahuje formy spravedlnosti, oprávněnosti a internalizuje si práva a vytváří si vlastní morálku.³¹⁸ Jedinec je zde schopen pohlížet na situaci i očima druhého, porovnávat jeho argumentaci s právem apod. Sám Kohlberg označil toto stadium spíše za teoretické, jelikož podstatou je zde právě nejasné rozhraní mezi spravedlností a individuálními právy, ovšem kde ani jedinec není tuto hranici sám schopen popsat. Vytváří se zde etické povědomí a eticko-morální cítění.

Do postkonvenční fáze tedy i sám Kohlberg zasazuje prakticky pouze 5. stadium, kdy stadium šesté - stadium univerzálních principů - je možnou poslední, nejvyšší metou, které ne všichni dosáhneme.³¹⁹

Kohlbergova vývojová teorie morálky sleduje Piagetovu paralelu vývoje logiky³²⁰ a kognice. Vývoj morálky souvisí velmi úzce s rozvojem chápání druhých lidí, kognicí a identifikací jednotlivých situací a logickým usuzováním.³²¹

³¹⁶ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹⁷ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B.: Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 390
Conscience or principle orientation – orientace na svědomí a zásady

³¹⁸ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³¹⁹ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³²⁰ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

³²¹ Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] (cit. 13.1.2007) Dostupné z [www: http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html](http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html)

6.3 Další vybrané teorie periodizace psychického vývoje

Psychoanalýza a kognitivní psychologie jsou základní dva směry, pod kterými publikovali a prezentovali své teorie nejvýznamnější ontogenetičtí psychologové. Psychoanalytické vývojové teorie se zaměřují na vývoj self, psychosexuální vývoj, vývoj ega, sebepojetí apod.; oproti tomu kognitivní teorie se zabývají vývojem myšlenkových procesů vázaných na vývoj ve společnosti (aspekt socializace). Tento výčet by jistě zůstal velmi ochuzený a paleta vývojových teorií a možných úhlů pohledů na vývoj by byly zcela jistě krátkozraké, pokud bych zde nezmínila velkého teoretika dětského vývoje – amerického pediatra Arnolda L. Gesella, který svojí teorií změnil pohled na vývoj jedince (dítěte) a způsobem formulování svých tezí se velmi výrazně vymezil vůči zbylým vývojovým teoretikům. Ve světovém měřítku můžeme tedy do stejné úrovně postavit svojí významností Freuda, Eriksona, Piageta, Kohlberga a v neposlední řadě i Gesella, které na našem území v regionální významnosti kopíruje Václav Příhoda – autor nejrozsáhlejší ontogenetické publikace v ČR. Oba typy periodizace psychického vývoje (Gesellova i Příhodova) jsou velmi podrobné a rozsáhlé a svojí strukturou a způsobem výkladu tak odlišné od předchozích. Budu se zde tak snažit předložit stručně a jasně jejich hlavní témata. Nejprve zde představím hrubý nárys Gesellova pojetí psychického vývoje a celou teoretickou část ohledně přednesu jednotlivých periodizací uzavře „domácí autor“ V. Příhoda.

6.3.1 Arnold Gesell

Arnold Gesell (1880 – 1961)³²² byl americký psycholog a zejména pediatr, který se věnoval jak prakticky tak i teoreticky vývoji dítěte. Jeho teorie patří dnes mezi nejuznávanější a nejzákladnější v oblasti medicíny, psychiatrie, pedagogiky i samotné psychologie. Narodil se ve Wisconsinu³²³ ve Spojených státech amerických. Jeho snem bylo stát se učitelem, což se mu po absolvování pedagogické fakulty také splnilo. Chvilí působil jako středoškolský učitel, kdy se na seminářích seznámil blíže s problematikou

³²² Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

³²³ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

psychologie, pro kterou se záhy nadchl. V roce 1903³²⁴ získal Gesell titul v oblasti filosofie (psychologie) a dále se věnoval studiu, tentokrát již studiu medicíny na univerzitě ve Wisconsinu. Doktorský titul obdržel v roce 1915³²⁵, kdy již působil jako odborný asistent na univerzitě v Yale³²⁶ a v témže roce zakládá i kliniku pro dětský vývoj. Jako jeden z prvních ve svých výzkumech používal tehdejší nejnovější technologie (fotografování klientů, video a audio nahrávky, jednosměrné zrcadlo na pozorování klientů atd.)³²⁷.

V této práci se zaměřuji na jeho jednu z nejvýznamnějších prací „The child from five to ten“, kde popisuje specificky vývoj dětí od pěti do deseti let. Jeho teorie je pojatá odlišně než jsme zvyklí. Nepopisuje zde určitá stadia, fáze a ani zde nerozlišuje zásadně věkové skupiny,³²⁸ ovšem jeho teorie je založena na tzv. gradientech³²⁹ a rysech³³⁰. Gradientem zde rozumím jedno téma nebo rys, který je sledován v průběhu vývoje (např. exprese emocí sledujeme v pěti, šesti, sedmi, osmi letech atd.). Rysy jsou potom určité pohledy na dítě v jednotlivém věku, kde se popisuje určitá úroveň a charakteristika jednotlivých gradientů. Ve své práci se zaměřím na popis rysů, kdy budu v daném věku definovat jednotlivé úrovně daných gradientů – zaměřím se tedy na hlavní tendence v konkrétním věku (viz Gesell 1946 str. 43 – 217). Mezi oběma přístupy samozřejmě existuje překryv v rámci obsahu, ale právě samotné uspořádání zde poukazuje i na jednotlivé rozdíly.

Cílem práce je porovnat jednotlivé typy periodizací psychického věku do dospělosti a většina zde uvedených je seřazena a založena na chronologické věkové posloupnosti; vybrala jsem tudíž možnost Gesellovy periodizace dle rysů jako adekvátní k výše uvedeným, díky čemuž mohu podobně jako čtenář sám sledovat jednotlivé analogie, difference, rozpory a shody u všech mnou představených teorií.

³²⁴ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

³²⁵ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

³²⁶ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

³²⁷ Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] (cit. 2006-12-01). Dostupné z [www: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell](http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Gesell)

³²⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946

³²⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 221

³³⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 43

A) **První čtyři roky** – První čtyři roky chápe Gesell jako základnu po další rozvoj jedince a upozorňuje na fakt, že v dalších letech vývoje nemáme očekávat objev nových vývojových mechanismů.³³¹ Všechny základní a zásadní mechanismy pro vývoj se stanovují a rozvíjí z raném dětství a v předškolním věku. Každé dítě je individuum, ovšem zároveň je součástí lidského druhu, je tedy i jedním z mnoha. Každý druh je specifický jistými charakteristikami. Stejně tak i lidské charakteristiky jsou specifické – vývoj se dle Gesella periodicky opakuje, ovšem jsou určité charakteristiky, které se spíše kumulují a modifikují do vyšší formy a nedochází ke zpětnému návratu k těmto charakteristikám.³³² Právě první čtyři roky ve vývoji jsou důležité pro rozvoj základních mechanismů, ke kterým se v pozdějším vývoji vracíme a nebo mechanismů, které se později objevují v modifikované, vyšší formě. První čtyři roky jsou tedy charakteristické ve vybudování mechanismů, které zakládají úroveň a výchozí pozice pro další vývoj. Odehrává se zde rapidní a velmi rozmanitý vývoj. Např.: „Motorická kontrola očí předchází motorické kontrole prstů ruky; rovnovážný stav hlavy předchází rovnováze celého těla; palmární úchop je pre-reakvizitou pro úchop prsty; vertikální a horizontální pohyby paže předcházejí kruhovým a přímým pohybům ruky; plazení vede k lezení a batolení se a dále vede ke vzpřímené chůzi; žvatlání předikuje řeč; užití podstatných jmen je následováno používáním předložek; hra osamotě a sám se sebou vede ke hře skupinové, sociální; vjemy a percepce předikuje rozvoj abstrakce a praktické, konkrétní soudy vedou k soudům konceptuálním, pojmovým úsudkům“³³³ atd.

Struktura chování se v tomto období stává pro Gesella jedním z nejdůležitějších konceptů tohoto období ve vývoji.³³⁴ Je zde jasně pozorovatelná nadměrná dynamika, kterou Gesell analogicky přiřazuje k jednotlivým směrům vývoje jedince v tomto věku (tzn. 0 – 4 roky). Rozděluje několik směrů, kam se vývoj ubírá: a) obecný vývoj v linii hlava-chodidla³³⁵, tento směr obecně označujeme *kefalokaudální*³³⁶ - postupně dochází k rozvoji pohybů hlavičky dítěte, její polohy; po té pohyby trupu až po rozvoj pohybů dolních končetin. Dítě se dostává do stavu, kdy je schopno vzpřímené chůze; b) vývoj

³³¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 57

³³² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 57

³³³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 57

³³⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 58

³³⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 58

³³⁶ Langmeier, J.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X. str. 47

¹⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 58

ve směru od centrálního ke vzdálenému (central axis outward)³³⁷ - označovaného dnes jako *proximodistální*³³⁸ - rozvoj od centra k periférii kopíruje rozvoj např. rozvoj od nejbližšího centrální tělesné linii, tedy např. rozvoj repertoáru pohybů ramenního kloubu, který přechází k perifernímu rozvoji, tedy rozvoji pohybů dlaně, ruky a prstů; c) vývoj ve smyslu střídání antagonistických³³⁹ funkcí (motorických, svalových, neurologických apod.) – směr *ulnoradiální*³⁴⁰, tedy vývoj ve smyslu rozvoje např. koordinace flexorů vs. extenzorů, který můžeme pozorovat u rozvoje úchopu (posun od uchopení předmětu nejdříve na malíkové straně k opozici palec a ukazováček, tzv. klešťový úchop).

Vývojové mechanismy mají tendenci opakovat se ve vyšších stupních a stádiích organizovaného vývoje. Gesell popisuje tedy vývoj jako opakující se cyklus, kdy nedochází čistě k repetici jednotlivých mechanismů, ovšem vývoj je pro něho jakousi spirálou³⁴¹, kde se jednotlivé oblasti kumulují, hromadí a modifikují.

Další věkové stupně (Veselkovy rysy) budu popisovat dle jednotlivých gradientů po sobě jdoucích, jak je popisuje sám Gesell. Určuje základních deset³⁴² gradientů, mezi které řadí: motorickou charakteristiku, oblast osobní hygieny, expresi emocí, strachy a sny, self a sex (já a pohlaví), interpersonální vztahy, hra a zájmy (zábava), školní život, oblast etiky a v poslední řadě názorová složka (philosophic outlook).³⁴³ U jednotlivých gradientů se dále zaměřuje na konkrétní oblasti jako je např. osobní hygiena a oblasti stravování, spánku, oblékání, zdraví apod.³⁴⁴; u názorové složky jde pak např. o čas, prostor, jazyk, myšlení, válka, smrt atd.³⁴⁵

Dále se tedy zaměřím na výčet jednotlivých let, u kterých budu uvádět situaci v daném gradientu a jeho jednotlivých podložkách, charakteristických pro daný věk:

¹⁷ Langmeier, J.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X. str. 48

³³⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 58

³⁴⁰ Langmeier, J.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X. str. 49

³⁴¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 59

³⁴² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 69

³⁴³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 69

³⁴⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 69

³⁴⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 69

B) **Pátý rok** – v rámci motoriky je pětileté dítě velmi odlišné od čtyřletého. Gesell charakterizuje motorickou aktivitu takto: Pátý rok je význačný pohybovou a motorickou ekonomikou³⁴⁶, jako by se dítě stávalo co do pohybů úspornější. Nemyslíme tím, že by se snížil repertoár pohybů v rámci komplexní motoriky, ovšem jde o významný protipól oproti motorické a pohybové expanzi³⁴⁷, kterou jsme schopni pozorovat u čtyřletých dětí. Pohyby a motorika jsou charakteristické ustálenou stabilitou, rozvinutou koordinací oka, hlavy a rukou apod., ovšem stále jsou zde pozorovatelná jistá omezení. Můžeme pozorovat již dobře rozvinutou hrubou motoriku, ovšem jemná se stále ještě rozvíjí.³⁴⁸ Co se jemné motoriky týká, jedná se zejména o rozvoj koordinace oko-ruka³⁴⁹. Zpravidla se např. v období pěti let identifikuje ruka, kterou bude dítě psát (možné určit laterality).

V rámci osobní hygieny je identifikovatelnější ještě rozvojový stupeň. Děti nejsou schopny např. samy si krájet maso a jídlo obecně; zpravidla jim vadí vařená zelenina; nejsou ještě schopni osvojit si repertoár stolovacích návyků apod.³⁵⁰ Spánek je u dětí v rámci normálního průběhu³⁵¹ - chodí spát zpravidla okolo sedmé/osmé večer; prospí celou noc, pokud je neprobudí zlé sny; vstávají okolo 7-8.hodiny ranní atd. Spánek se také objevuje i v průběhu dne (nejčastěji 1krát denně po obědě) a dostavuje se pokaždé cca do 30 minut.³⁵² V rámci tělesné hygieny jsou tyto děti již schopny umývat se samy bez pomoci dospělého, jejichž podporu ale stále vyžadují při oblékání.³⁵³

Rysem exprese emocí tohoto věku je přítomnost rozvážnosti a kontroly.³⁵⁴ Děti jsou schopné kooperace a jsou schopni pomáhat, chtějí být užiteční. Stále jsou ovšem ve stadiu, kdy nejsou schopni na věci nahlížet z jiného úhlu pohledu než svého a pokud se jim něco nelíbí, není „po jejich“, dochází ke zvýšené tenzi, kterou takové děti zpravidla řeší a dávají najevo např. cucáním palce, kousáním nehtů, vybíráním nosu a podobnými aktivitami.³⁵⁵

Strach j oproti předchozímu věku daný menší intenzitou a rozsah elementů, které ho vyvolávají se také zúžil.³⁵⁶ Nejvýznamnější situací generující strach u pětiletých dětí je

³⁴⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 72

³⁴⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 72

³⁴⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 72

³⁴⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 73

³⁵⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 73

³⁵¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 74

³⁵² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 74

³⁵³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 76

³⁵⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 78

³⁵⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 78

³⁵⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 78

oblast týkající se jeho vztahu k matce³⁵⁷ - dítě se obává ztráty matky; ztráty péče, kterou matka zajišťuje; bojí se, že ho nevyzvedne ze školky, kdy má; že matka nedojde domů v danou dobu; že tu matka nebude, když se vzbudí apod. Dalšími elementy, které vyvolávají strach jsou např. bouřka, hromy a blesky, tma, vichřice, silný déšť, kroupy atd. Strach se také projevuje i v rámci spánku a snů, kdy se nejčastěji dětem zdají sny o divokých zvířatech, o zlých lidech, létajících předmětech, blízkosti ohně, požáru apod.³⁵⁸ Často se pak budí s pláčem a křikem a nejsou schopni sen reprodukovat.

Identita dítěte by se dala popsat jako dítě „ted' a tady“. Žije pro daný moment, ovšem už je schopno věci a situace plánovat. Takové děti si velmi rády tvoří představu toho, co bude – tvoří si jisté představy o budoucnosti³⁵⁹. V tomto momentě jim velmi napomáhají rodiče, vychovatelé a učitelé. Pětileté dítě má velmi dobrou paměť³⁶⁰, díky které si vytváří rozsáhlý „sklad“ paměťových stop a informací, které získal neutuchajícím dotazováním se. Chlapečci i holčičky jsou si vědomi existence druhého pohlaví, ovšem stále ještě mají zmatek, proč tomu tak je.³⁶¹ Střed zájmu dětí je v malých sourozencích, mladších dětech okolo jako jsou miminka (projevuje se i zájem o péči o ně) a hlavně otázky spojené s fakty, odkud jsou, jak přišli na svět apod. Zpravidla je uspokojí odpověď, že pochází z matčina břicha; odpovědi obsahující mechanismy spojené s vajíčky, spermii apod., jen dítě znepokojují a přivádí do rozpaků.³⁶² V tomto věku si chlapečci odmítají hrát s dívčími hračkami a děvčata naopak.³⁶³

Ve vztahové rovině zaujímají nejvýznamnější místo rodiče (zejména matka), prarodiče, učitelé, vrstevníci a děti mladší. Interakce navazuje samo s vrstevnickou skupinou a také s dětmi mladšími, kdy působí pro danou skupinu spíše jako vedoucí, který se o ně stará.³⁶⁴ Rvačky mezi vrstevníky jsou běžnou praktikou, která řeší neshody.

Mezi oblíbené aktivity a hry patří zejména hry spojené s hrubou motorikou (je plně rozvinuta, tudíž je nutno ji prověřit). Dítě tohoto věku miluje hraní, jak ve skupinách tak i samo; hry, kdy se běhá, skáče, jezdí na kole, leze, skáče atd. Mají rádi také práci s materiálem jako je papír, lepidlo, nůžky, dřevo, staví domky, chlapci si hrají s náradím

³⁵⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 78

³⁵⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 79

³⁵⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 79

³⁶⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 79

³⁶¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 79

³⁶² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 80

³⁶³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 80

³⁶⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 80

a děvčata staví domečky pro panenky.³⁶⁵ Velmi zvláštní, ovšem běžnou aktivitou j předstírané čtení³⁶⁶ – otevírají knihy a jejich chování připomíná „pravé čtení“, ovšem tato dovednost tu zpravidla nebývá ještě přítomna.

Návštěva školy (mateřské) je pěti letech pravidelnou aktivitou. Dítě nemá problémy s adaptací na odlišný systém (škola-rodina), ovšem stále ještě není zcela samo schopno připravovat si věci do školy na další den a zároveň nerado komunikuje s rodiči o dění ve škole.³⁶⁷ Jsme schopni pozorovat větší zájem u dívek než-li u chlapců.³⁶⁸ Aktivity v rámci zařízení jsou spíše separátního charakteru, ovšem pro dítě není obtížné navazovat s ostatními dětmi vztahy, sedět s nimi u stolu, hrát si apod.³⁶⁹ Dítě upřednostňuje svobodu ve výběru her a aktivit a jistou nezávislost v této oblasti, ale n druhou stranu vyžaduje strukturu a rutinu v daných aktivitách, samo ji vytváří a nebo vyhledává.³⁷⁰ Zároveň děti učíme jistým rutinním aktivitám, které jim vychovatelé musí neustále připomínat (umývat ruce, zdravít apod.). Aktivity v zařízení jsou převážně hravé formy, ovšem již nám dítě připravují na vstup do základní školy – rozeznáváme písmena, barvy, čísla, učíme se roční období apod.³⁷¹

Etické myšlení zde ještě není rozvinuto, můžeme zde hovořit spíše o primitivním³⁷² etickém smyslu. Dítě ještě nechápe pojmy jako je právo, vhodný, nehodný atd.; uvažuje spíše v rovině dobré a špatné a to ještě n praktické rovině.³⁷³ Jejich chování je charakteristické snahou vyhnout se být „špatným“, jelikož to přivádí rodiče, učitele k smutku. Tyto děti také dosti často vypráví smyšlené příběhy. Gesell mluví o pětiletých dětech jako o dětech požitkářských a prožitkářských.³⁷⁴

Hlavní filosofickou otázkou u Gesella zůstalo pojetí Boha. Děti se vyptávají na to, jak Bůh vypadá, zda je to muž, kde žije, odkud pochází apod.³⁷⁵ Někteří pětiletí chápou Boha jako kontrolní a represivní aparát – všechno vidí a slyší. Otázka smrti je tu ještě rozšířenější. Smrt začínají tyto děti uchopovat jako pojem spjatý se životem a tedy

³⁶⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 82

³⁶⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 82

³⁶⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 83

³⁶⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 83

³⁶⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 84

³⁷⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 84

³⁷¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 84

³⁷² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 85

³⁷³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 86

⁵³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 86

⁵⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 86

⁵⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 87

jakýmsi koncem, ovšem stále zde není plné uvědomění si dané finality.³⁷⁶ Mrtvý člověk není pro takové dítě „mrtvý napořád – neexistující“, ale spíše něčím, co postrádá atributy patřící životu – chuze, zrak, sluch, hmat apod.³⁷⁷ Vnímají, že smrt se pohybuje okolo nich, ovšem stál ještě dochází k odlišnému vnímání vlastní smrti – přesto si jsou schopni hrát na mrtvé.³⁷⁸ Vnímání času je také ještě v rozvoji. Hlavním tématem, jakým nahlíží děti na čas je pojem *Ted*³⁷⁹. Dítě dokáže vnímat čas pouze ve vztahu k sobě, je schopné odpovědět na několik základních otázek. Fascinují je kalendáře, hodiny, alarmy, budíky apod.³⁸⁰

C) **Šestý rok** – V tomto období je dítě motoricky zdatné a pohybově velmi aktivní. O takových dětech říkáme, že „jsou všude a je jich vždy plná místnost“³⁸¹. Kamkoliv se dostanou, tak v daném místě lezou, skáčou, plazí se, chodí, běhají apod. Jejich nejčastější aktivitou je sezení nebo stání³⁸², kdy procvičují kontrolu rovnováhy svého těla konstantně v prostoru. Takové dítě se velmi rádo pohybuje, samo to vyhledává, ovšem nerado snáší překážky.³⁸³ Koordinace oko-ruka se zde zlepšila, děti milují kreslení v tomto období a můžeme zde pozorovat zlepšení jemné motoriky a úchopu tužky. Ruka je v tomto věku již chápána jako nástroj k uchopování a dítě se tedy jakoukoliv aktivitou snaží její schopnosti procvičovat a ověřovat.³⁸⁴

Stravování u dětí v šesti letech je charakteristické již preferencí určitého druhu potravin a faktem, že jsou schopni jíst přes celý den, ovšem nejoblíbenějším časem pro jídlo je oběd a čas před spaním.³⁸⁵ Spánek je u dětí tohoto věku zpravidla přítomen jen v noci³⁸⁶, kdy děti do postele doprovází rodiče a čtou jim pohádky, povídají jim příběhy nebo napomáhají dítěti v klidném usnutí svojí přítomností. Takové děti zpravidla trpí nočními děsami a můrami jen zřídka kdy a probudí-li se uprostřed noci jsou již schopni si samy dojít na toaletu, napít se a znovu bez větších problémů usnout. Spánek po obědě už není tak vyžadován jako v předchozích letech.³⁸⁷ V rámci osobní

³⁷⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 87

³⁷⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 87

³⁷⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 87

³⁸⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 87

³⁸¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 100

³⁸² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 100

³⁸³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 100

³⁸⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 100

³⁸⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 101

³⁸⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 103

³⁸⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 103

hygieny, jako by se děti vracely v této aktivitě na předchozí úroveň před pátým rokem. Zpravidla mívají negativní postoj k vaně i sprše, vymlouvají se na to, že jsou unavené,³⁸⁸ což zpravidla bývá také pravda. Proto rodiče často volí koupel před večerí a když už nechají dítě, aby se koupalo samo, musí dosti často své ratolesti připomínat, aby nezapomněla na umytí krku, rukou, nohou apod.

Emoční exprese je u dětí okolo pěti a půl let charakteristická zvýšeným projevem – děti intenzivně pláčí, řvou, motorika je silně expresivní atd. a rodiče na tuto situaci nejčastěji reagují zanecháním dítěte osamotě, aby se zklidnilo. Ke zklidnění dochází po krátkém časovém úseku, kdy je dítě schopno opět normálně jednat. Zpravidla se emoční exprese i exprese celková kolem šestého roku stabilizuje,³⁸⁹ ovšem můžeme tu pozorovat např. častou náladovost způsobenou malým, nevýrazným podnětem (dojde-li k výkyvu nálada, je jeho průběh velmi „divoký“). Také se u dětí ještě objevuje vzdorovitost vůči rodičům.³⁹⁰ V rámci prožívání se děti stávají více šťastnější a více si své aktivity užívají, do aktivit vstupují s velkým nasazením a entusiasmem.³⁹¹ Gesell popisuje toto období jako velmi vhodné pro rozvoj mimoškolních a volnočasových aktivit.³⁹²

Strach má u dětí v šesti letech podobné atributy jako v předchozím věku: nejčastěji se děti obávají zvířat, cizích lidí, bouřky, silného větru, tmy, hromu, blesku atd.; přidává se nově obava z ublížení a zranění.³⁹³ Malé škrábnutí zpravidla vyvolává až hysterické záchvaty u dítěte. Noční můry a děsy se objevují stále, ovšem s menší intenzitou a po probuzení si je dítě skoro nepamatuje.³⁹⁴

Dítě se v šesti letech vymezuje jako středohor světa, projevuje se dominantně, vůdcovsky³⁹⁵ a nepřipouští si možnosti jiných lidí. Chce být nejvíce milováno, chce být středem pozornosti a je pro to schopno udělat cokoli. Velmi frekventovanou aktivitou je předstírání toho, že je opět mimino³⁹⁶ - jakoby se navracelo zpět a dožadovalo se opět té péče a privilegií, které mělo dříve. V tomto věku děti vstupují do školy a tím se nezvratně definitivně separují³⁹⁷ od matky a vstupují tak plně do okolního světa,

³⁸⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 105

³⁸⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 109

³⁹⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 109

³⁹¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 111

³⁹² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 111

³⁹³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 112

³⁹⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 114

³⁹⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 114

³⁹⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 114

³⁹⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 115

zpravidla světa školního. Bývají velmi zmatení z jiných principů a mechanismů fungujících ve škole a jiných, které zná z domova. V rámci pohlavního života se stále zabývají otázkami okolo porodu³⁹⁸ - odkud přišly a jak se děti rodí je jim již známo a v tomto věku jsou již např. děvčata schopna pojmu konceptu porodu a vajíček, ovšem stále (cca do osmi let)³⁹⁹ nejsou schopna začlenit podíl muže na celém procesu. Prozkoumávání pohlaví je charakteristické např. hrou na doktory⁴⁰⁰.

Vztahová rovina je dle Gesella u dětí v tomto období založena na generové diferenciaci – holčičky vyhledávají přítomnost maminek a chlapečci volí aktivity spojené s tatínkem.⁴⁰¹ Otec se zde ovšem stává dominantní figurou pro obě pohlaví – holčičky jsou jím fascinovány, jsou „do nich blázni“ a často vyžadují pusinkování atd.⁴⁰² V rámci skupiny jsou tyto děti stále vůdčí a ochranitelští k dětem mladším; ke svým vrstevníkům bývají často agresivní – koupou, škrábou, bijí je atd.⁴⁰³ Pro společné aktivity volí děti skupinky po dvou, utvářejí se tak malé, nukleární dětské skupiny.⁴⁰⁴ Stále je potřeba dohledu rodičů, vychovatelů nebo učitelů a prarodičů.

Herní aktivity jsou zde již velmi specifické co se do rozdílu mezi pohlavím týká: chlapci vyhledávají bojové, válečné hry, střelčky; oproti tomu děvčata zbožňují hry s panenkami, n rodinu, na vaření a na školu.⁴⁰⁵ V zájmu obou jsou aktivity spojené s lokomocí, hrubou motorikou a celkovým pohybem obecně. Předstírání je velmi běžnou aktivitou tohoto věku – dívky se převlékají do matčiny věci, předstírají dospělost a stejně tak i chlapci.⁴⁰⁶ Populárními aktivitami jsou sběratelství, zájem v barvách, jednoduchých slovech, číslicích atd.

Školní život⁴⁰⁷ je zjevný nástupem do základní školy, kde dítě v prvním půlroce školu zbožňuje – je to něco nového, zpravidla je to něco, co ho spojuje s dospělou částí populace atd. Ovšem v druhé polovině roku dítě začíná být znuděné – musí plnit úkoly, které ho nebaví; aktivity se stávají stereotypní apod. Škola se stává hlavním tématem jeho života. Vypráví dlouhé příběhy o tom, co se ve škole dělo, co se naučilo, co paní učitelka říkala apod. Adaptuje se tak na nový „životní styl“ a jeho schopnost adaptace

³⁹⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 116

³⁹⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 116

⁴⁰⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 116

⁴⁰¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 119

⁴⁰² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 119

⁴⁰³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 119

⁴⁰⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 120

⁴⁰⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 121

⁴⁰⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 121

⁴⁰⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 122

s projevuje v různých oblastech života⁴⁰⁸. Samozřejmě se zde rozvíjí poznatková složka – učí se psát, číst, počítat, získává informace o okolním světě atd. Buduje se zde výrazně pocit sounáležitosti ke skupině.⁴⁰⁹

Etika a morálka se u těchto dětí opět orientuje na základě rozlišení špatného a dobrého.⁴¹⁰ Dobré je to, co je rodičem povoleno a dítě se snaží být dobrým, aby nezklamalo rodiče. V momentě, kdy neuposlechne rodičovskou autoritu, stává se špatným a to ho vzdaluje od rodičů, zpravidla matky. Požadavky, zákazy a příkazy musí u těchto dětí rodiče běžně několikrát opakovat. Můžeme zde pozorovat podle Gesellových výsledků snazší práci s děvčaty, které se zdají být v rámci osvojení morálních a etických pravidel na vyšší úrovni než chlapci.⁴¹¹

Názorová složka je zde již více propracovanější než u pětiletých dětí – obávají se smrti matky, jejího zabití, uvědomují si, že i oni mohou být zabití; ptají na otázky spjaté s pohřbem, délkou umírání apod. V rámci pojetí času se děti už méně orientují na dobu jen teď a tady, ale jsou schopné orientovat se na rané dětství, zajímají se o svoji minulost.⁴¹² Prostorová orientace je vztažena pouze k osobě dítěte - je schopno vytvořit pravo-levou orientaci a identifikovat pravou a levou stranu, ovšem pouze u sebe, u druhé osoby mu to činí stále problémy.⁴¹³

D) **Sedmý rok** – Motorická charakteristika sedmiletého dítěte vypadá dle Gesella takto: děti nejsou ve své tělesné a pohybové aktivitě stejní – pozorujeme dva extrémy⁴¹⁴, kdy jedna skupina dětí je velmi aktivní a druhá naopak hypoaktivní; zábavou je zde opakování pohybových aktivit dokola, jejich zdokonalování předvádění různých pohybů rodičům; stále se orientují na věci, které vidí – musí se jich dotýkat, manipulovat⁴¹⁵ s nimi, hrát si; rozvoj koordinace oko-ruka je zde na vyšší úrovni, jelikož je dítě schopné velmi dobře manipulovat s tužkou – naučilo se psát, velmi často kreslí, oblíbilo si manipulaci a práci s různými materiály jako je křída, nůžky, fix atd.⁴¹⁶ V rámci písma a

⁴⁰⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 123

⁴⁰⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 125

⁴¹⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 125

⁴¹¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 127

⁴¹² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 129

⁴¹³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 130

⁴¹⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 139

⁴¹⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 139

⁴¹⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 139

kresby nachází dítě zálibu v porovnávání velikostí – malá a velká písmena, kresba lidských postav, zvířecích postav atd.⁴¹⁷

Stolování a osobní hygiena je u dětí v tomto období na vyšší úrovni a více „socializované“. U jídla je dítě schopné sedět v klidu a bez přerušování se najíst, ovšem před jídlem mu stále rodiče musí připomínat, aby si umylo ruce.⁴¹⁸ Také vyhledává stolování přímo ve svém pokoji a nejčastěji u televize. Spánek je u sedmiletých dětí již více podobný dospělému – dokáže spát celou noc bez odchodu na toaletu a nočního buzení, noční můry a děsy jsou zde spíše výjimečné, ovšem stále jedinec vyžaduje, aby ho rodiče doprovázeli do postele před usnutím.⁴¹⁹ Ráno jsou děti schopné vzbudit se samy. Odchod na toaletu ve škole pro ně není problém, ovšem preferují vyčkat do příchodu domů. Vykoupat se je dítě schopno již zcela samo, ovšem dostat do vany bývá problém, pomáhá, pokud rodiče napustí vanu. Pak dětem nedělá problémy strávit čas o samotě ve vaně – milují potápění, hraní si s vodou, snění atd.⁴²⁰ V oblékání ještě nevolí žádné preference, příjemné jim je oblečení předchozího dne, ale obléci jsou se schopni již také samy – přičemž svléknuté a špinavé prádlo zanechávají volně pohozené na podlaze.⁴²¹

V rámci emocí se dítě stává více „introvertní“, nechává si emoce pro sebe a více o sobě a svých pocitech přemýšlí a zároveň se jeho zájem přesouvá ze strachu o rodiče spíše ke strachu o vlastní osobu.⁴²² Rozvíjí se u něho stále více sebekontrola a dochází k rovnoměrné emoční stabilitě. Ve skupině se projevuje větší empatie a můžeme pozorovat i vliv empatie a zároveň sebekontroly např. při sledování filmů, kdy děti často na smutný film reagují pláčem, který ovšem již kontrolují.⁴²³ Cílem jedince tohoto věku je být perfektní⁴²⁴, což vede k zakrývání vlastních chyb, boje za vlastní názor a vlastní plány, nesnáší vlastní kritiku, ačkoliv samy kritičtí k ostatním jsou apod. Děti jsou dobré v plánování dne aktivit a velmi je rozrušuje nedodržování těchto plánů, což u nich zpravidla vede k dočasné separaci od skupiny nebo od rodiny.

Strach je něco, co je stále přítomné, ovšem podoby a podněty k takovým pocitům se s věkem mění – teď se dítě obává dalších školních ročníků (zvládne-li látku), obává se pozdního příchodu (problémy s rodiči, učitelem apod.), často děti vidí duchy a různá

⁴¹⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 139

⁴¹⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 140

⁴¹⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 141

⁴²⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 142

⁴²¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 142

⁴²² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 144

⁴²³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 144

⁴²⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 145

monstra v tmavých zákoutích hlavně vlastního pokoje.⁴²⁵ Děsivé sny a noční můry se zdají opět mnohem méně než v předchozích letech a mívají spíše charakter autobiografických snů – snů o sobě.⁴²⁶ Zlé sny jsou často odrazem toho, co dítě vidí v televizi.

V sedmi letech jsou si děti mnohem více vědomi samy sebe – souvisí to zejména a s uvědoměním si tělesné jednoty a zároveň fyzické odlišnosti napříč pohlavím.⁴²⁷ Hlavním tématem tohoto roku je sebe-protektce (sebe-ochrana), což je doprovázeno silnými obavami, co si o dítěti myslí okolí (učitelé, vrstevníci a rodiče).⁴²⁸ Děti se začínají obecně zajímat o své postavení v rodině i ve světě. Sexuální hry (na doktory apod.) nevyhledává⁴²⁹, protože podmínkou her je odhalování vlastního těla, což je mu v daný moment nepříjemné. V sedmi letech můžeme již pozorovat párování a vznik „partnerských“⁴³⁰ vztahů, které vznikají zejména ve školním prostředí. Rozchod a rozpad ovšem není nijak rozčarující pro jedince.

V sedmi letech jsou děti schopnější participovat na vztazích mnohem více než v předchozích letech. Více spolupracují, zejména v rodině – pomáhají s domácími pracemi, tráví většinu času s rodiči apod.⁴³¹ Toto období označuje Gesell jako velmi dobré pro seznámení dítěte s vlastní historií rodiny.⁴³² Hra ve skupinách pro děti není problém, ovšem stále je zde špatná vlastní organizace, kdy jednotlivé děti spíše směřují k osobním cílům než k cílům celé skupiny.⁴³³ Najít si své místo ve skupině je velmi důležitým aspektem pro další vývoj, neradi se cítí být vyřazeni mimo skupinu, na což potom reagují úzkostně nebo agresivně.⁴³⁴ Sedmiletí jedinci nemají už tak velké problémy při setkáním s cizími lidmi, s lidmi, kteří jim jsou poprvé představeni.⁴³⁵ Jsou schopni bez problémů navázat konverzaci a samy o sobě ji i udržovat.

Hraní osamotě a hraní samo se sebou je nejvíce zastoupené v sedmi letech. Hlavními aktivitami je zde stříhání a kreslení.⁴³⁶ V hrách, co se hrubé motoriky týká, bývá

⁴²⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 146

⁴²⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 147

⁴²⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 147

⁴²⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 148

⁴²⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 149

⁴³⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 149

⁴³¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 150

⁴³² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 150

⁴³³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 150

⁴³⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 150

⁴³⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 151

⁴³⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 151

takovéto dítě „expertem“⁴³⁷ – jsou to dobří plavci, experti přes lezení po stromech atd. Na významu také stoupají stolní a deskové hry jako jsou puzzle, karty, kostky, pexeso apod. Jízda na kole, sledování televize a podobné aktivity jsou stále v kursu. Čtení knih je pro ně také velmi populární aktivitou.⁴³⁸

Školní život vnímá takto starý jedinec jako velmi odlišný od života doma, v rodině. Ve škole začíná navazovat osobní vztah⁴³⁹ s učitelem, kdy dochází k vybudování stanoviska vůči konkrétnímu učiteli – má-li ho dítě rádo, nemá-li ho rádo. Sedmiletí žáci⁴⁴⁰ vydrží již celou hodinu být potichu poslouchat výklad a věnovat se výuce, ovšem o přestávkách si to kompenzují nadměrným hlukem; je pro ně velmi důležité být seznámeni s tím, co bude následovat a potřebují se dobře orientovat v rozvrhu jednotlivých hodin. Stále zde převažuje zájem o manipulaci s předměty, což je dobře pozorovatelné zejména v matematických úkolech.⁴⁴¹ V procesu učení se začínají jednotliví žáci velmi individuálně odlišovat⁴⁴² – můžeme pozorovat výrazné rozdíly v učících strategiích (preferenci orální vs. psané metody; skupinové učení vs. individuální atd.), které je právě v tomto věku nutné respektovat. Ve čtení jsou sedmiletí studenti velmi dobří, ovšem stále jsou zde běžné záměny např. samohlásek.⁴⁴³ Období sedmi let je období „dumání a přemýšlení“,⁴⁴⁴ což Gesell vidí jako velmi dobré období pro rozvoj a stimulaci kreativního myšlení a řešení problémů.

Děti ve věku sedmi let se v rámci morálky a etiky vůči šestiletým značně posunuly. Rozumí dobře příkazům, rozkazům a zákazům a jsou schopné si to vše zapamatovat.⁴⁴⁵ Odůvodnění toho, „co a jak“ mají dělat a jak je to správně jsou schopni bez přerušení vyslechnout a také si v daných věcech nechat poradit. Diferenciace špatného a dobrého se pro stává více abstraktní.⁴⁴⁶ Dokáží také již pracovat s pojmy jako je štěstí, spokojenost, poslušnost, upřímnost, slušnost atd., což vede později k rozvoji vlastního svědomí⁴⁴⁷ - důsledek toho můžeme vidět ve snížené míře např. podvádění a lhaní.

Názorová složka sedmiletých je velmi podobná předchozímu šestiletému dítěti, pouze v některých oblastech došlo k menším posunům „vpřed“. Centrem zájmu u věřících dětí

⁴³⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 151

⁴³⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 152

⁴³⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 153

⁴⁴⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 153

⁴⁴¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 153

⁴⁴² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 153

⁴⁴³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 154

⁴⁴⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 155

⁴⁴⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 155

⁴⁴⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 156

⁴⁴⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 157

bývá opět Bůh – zájem je kladen na jeho specifika, funkce, schopnosti apod. Děti bývají skeptičtí⁴⁴⁸ vůči víře i Bohu. Smrt je dalším tématem, které je podobné jako v předchozích letech – dítě je ovšem více realistické a zajímá se více detailů. Je již schopno připustit, že jednou zemře, a tak se podrobně zajímá o pohřby, hřbitovy, hroby apod. V rámci času je dítě schopno pojmut sekvence⁴⁴⁹ – minuty, hodiny, dny, týdny, měsíce, roční období, roky atd. a rozvíjí dále svoji zálibu v hodinkách, budících, kalendářích, plánovačích apod. V rámci prostoru se děti zajímají více o prostor a rozsah Země⁴⁵⁰, zajímají se hojně o přírodní vědy vázané n problematiku země a Země. Pravo-levá orientace v prostoru je na stejné úrovni jako byla v předchozích šesti letech.⁴⁵¹

E) **Osmý rok** – Děti v tomto věku jsou charakteristické dramatičností a předstíráním.⁴⁵² Jejich chůze a hrubá motorika je volná, přesná a jistá – často jednájí rychle a s přesností. Jsou schopni se motoricky velmi dobře adaptovat na vzniklé situace a změny polohy těla a celkové motorické projevy jsou doprovázeny vyšší mírou kuráže a odvahy.⁴⁵³ Děti mají stále rádi vykonávání mnoha činnosti po sobě jdoucích nebo i zároveň; jsou také dobří pozorovatelé – není v tomto věku už nutné vše, co vidím osahat a manipulovat s tím. Děti si utvářejí obraz pomocí zrakového vjemu, se kterým potom manipulují.⁴⁵⁴ Koordinace oko-ruka je na velmi dobré úrovni, tato schopnost se dosti propracovala až do obecné roviny tělesné koordinace – jsou například schopni vykonávat ve skupině určitou činnost a při samotném výkonu ještě pozorovat okolí nebo další členy skupiny.⁴⁵⁵

Oblast stravování je pro osmý rok dosti kritická z pohledu apetitu, který zde silně narůstá,⁴⁵⁶ což může vést k rozvoji dětské obezity. Děti mají zálibu ve sladkých a nepřiliš zdravých potravinách. Výběr jídla je také značně omezen, děti preferují určité potraviny a jiné naopak nevyhledávají; výběr je spojen s pachem⁴⁵⁷ potravin a jídla. Stolovací rituály jsou již téměř plně osvojeny až na situace, kdy rodiče musí mírnit chování dětí u stolu – hrají si, blbnou apod. Dokáží si samy nakrájet jídlo a najíst se bez

⁴⁴⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 157

⁴⁴⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 157

⁴⁵⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 158

⁴⁵¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 158

⁴⁵² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 168

⁴⁵³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 168

⁴⁵⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 169

⁴⁵⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 169

⁴⁵⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 169

⁴⁵⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 170

pomoci.⁴⁵⁸ Vylučování⁴⁵⁹ je spjato s jídlem – nastupuje nejčastěji po snídani a po hlavní večeři. Ve škole chodí děti zpravidla jen „na malou“, zbytek jsou schopni vydržet do příchodu domů. Koupání si tyto děti užívají, mají velmi rády horkou vanu – jsou samy schopné se umýt i obléct.⁴⁶⁰ Samy si vybírají oblečení ze dne na den a také si vybírají oblečení při nakupování. Spánek je u nich hlasitý, bez přítomnosti nočních děsů a zpravidla trvá v průměru 10 hodin.⁴⁶¹ Do postele jsou stále raději doprovázeny jedním z rodičů.

Emoční oblast u osmiletých dětí je velmi specifická a nápadná. Emočně jsou tyto děti dosti otevřené⁴⁶² – ventilují veřejně své emoce, což se projevuje zejména ve verbální expresi emocí. Hlavními emocemi se v tomto období stávají naštvání, zlost, ublíženost atd. Emoční projevy dětí jsou velmi dramatické. Děti jsou snadno urážlivé, jsou drzé, myslí si, že vědí víc, než ostatní a rádi se dohadují a hádají – s matkou nejvíce.⁴⁶³

Strach je něco, co se zdá, že děti v osmi letech nemají, podobně jako noční můry a děsy.⁴⁶⁴ Tento věk je zřejmý svojí odvahou, kuráží a otevřeností novým zkušenostem a poznatkům. Hlavním tématem tady jsou zejména u chlapců boje, války, počítačové hry s podobnou tematikou atd. Úzkost vyvolávají pouze neznámé situace, od kterých dítě neví, co má čekat; pak jsou tu rodiče, aby pomohli úzkost zvládnout.⁴⁶⁵ Děti v tomto věku strachy, starosti a obavy mají, ovšem nemluví o nich (jak rodiče vyžadují), tudíž se zdá, že se u nich nevyskytují. Sny bývají příjemné a plné událostí z předchozího, minulého dne.⁴⁶⁶ Noční můry a děsy, pokud se tedy objeví, mají charakter obrazu viděného v televizi, strašidelném filmu nebo nějakých představení, které dítě vidělo.⁴⁶⁷

Jestliže děti v sedmi letech byly introvertní, pak děti osmileté, jsou oproti nim spíše extrovertní.⁴⁶⁸ Extroverze se projevuje i v aktivitách – děti vyhledávají spíše společnost, skupiny, hrají si ve skupinách, diskutují atd. Snaží se vymezit samo sebe v rámci okolí, ve kterém se pohybuje, což často vede k extrémnímu chování, které je okolím pak vnímáno jako neadekvátní, což u dítěte způsobuje lítost, smutek a nespokojenost.⁴⁶⁹ Na

⁴⁵⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 170

⁴⁵⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 171

⁴⁶⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 171

⁴⁶¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 172

⁴⁶² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 173

⁴⁶³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 174

⁴⁶⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 175

⁴⁶⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 175

⁴⁶⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 175

⁴⁶⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 175

⁴⁶⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 176

⁴⁶⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 176

druhou stranu je to také způsobeno velkými nároky ze strany okolí jako je rodina a škola. Samy děti pak vzhledem k vysokým nárokům vyžadují i speciální zacházení a mají specifické požadavky (později chodit spát apod.). Rodiče situace řeší užitím podmínek „jestli, když“⁴⁷⁰ (např. když si uklidíš hezky pokoj, můžeš...). Toto období je velmi těžké pro dítě, které bývá citlivé na témata vztahující se vůči jeho vlastní osobě – dítě začíná poznávat samo sebe v okolí a pocítuje nedostatky, které má a odlišnosti jako jsou např. brýle, leváctví, problémy s učením atd.⁴⁷¹ Oblast sexu⁴⁷² je zde prozkoumávána v rodině – děti se dotazují rodičů (na menstruaci, sex atd.) a také v rámci skupiny vrstevníků i starších dětí (hledají odpovědi na své otázky a sdělují si své poznatky a „zkušenosti“). Začínají se budovat opět vztahy mezi děvčaty a chlapci a zároveň i formy kamarádství a přátelství napříč pohlavím.⁴⁷³ Chlapci si např. na hřišti vybírají k hraní hezčí děvčata a naopak. Sexuální hry jsou mezi pohlavím běžné a často si 8letá děvčata vybírají i starší chlapce.⁴⁷⁴

Interpersonální oblast je jednou z nejdůležitějších pro daný věk. Děti si zpravidla vyhledávají a utvářejí nejbližší a stabilní okolí přátel a budují se zde vztahy „nejlepších přátel“.⁴⁷⁵ Nejlepší přátelské vztahy vznikají v sousedství a mezi dětmi které spojuje častá hra. Často také vznikají přátelství mezi staršími a mladšími dětmi, kde rodiče chápou starší děti jako pozitivní vliv na mladší.⁴⁷⁶ V oblasti vztahové roviny doma se situace zcela změnila oproti předchozímu roku. Děti doma s domácími pracemi moc nepomáhají, souvisí to vždy s jejich náladou. Baví je pomáhat při vaření, ale hlavní aktivitou, která je po nich doma vyžadována je příprava do školy. Pokud rodiče chtějí po dítěti pomoc v domácnosti, zpravidla musí dítě dosti motivovat (odměny, výlety, peníze atd.).⁴⁷⁷ Toto období je dobré pro vytvoření tabulek s rozdělením domácích prací pro jednotlivé členy rodiny a také pro denní rozvrh dítěte (příchod ze školy, úkoly, televize, úklid pokojů, vynesení odpadků atd.).

Zájmové aktivity osmiletých směřují ke skupinovým aktivitám⁴⁷⁸ jako jsou sporty, kluby, skupinové hry, stolní a deskové hry apod. Hráčské skupiny se formují zejména v sousedství. Stolní a deskové hry jsou rozšířenou aktivitou i v rodině, což je příležitost

⁴⁷⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 176

⁴⁷¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 176

⁴⁷² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 177

⁴⁷³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 177

⁴⁷⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 177

⁴⁷⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 178

⁴⁷⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 178

⁴⁷⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 179

⁴⁷⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 180

k budování dobrých vztahů mezi členy rodiny. Děti mají rády drama a dramatické hry, rádi se předvádějí a vystupují před publikem.⁴⁷⁹ Mezi další oblíbené aktivity⁴⁸⁰ patří: čtení knih, časopisů a magazínů; populární muzika a sběratelství, kdy děti sbírají hlavně věci, které jim pomáhají nakládat s jejich vlastním světem⁴⁸¹ (pomáhají organizovat okolní i vnitřní svět).

Školní život se pro osmileté děti stává hlavní doménou – děti raději tráví čas ve škole než doma.⁴⁸² Pro dítě má velký význam jeho členství ve třídě jako formě jisté skupiny. Jeho „školní“ schopnosti jsou stále základní – základní schopnosti psaní, počítáním chudá gramatika atd., ovšem čtení je na výrazně vyšší úrovni oproti uvedeným činnostem.⁴⁸³ Orální schopnosti jsou velmi dobré, což je zjevné na velké míře komunikačních schopností. Hlavním rysem je záliba ve čtení, kdy si děti se zájmem vypůjčují knihy z knihovny a ve velkém množství čtou. Čtení je charakteristické hlasitou metodou a předčítáním.⁴⁸⁴ Učící techniky jsou založeny právě tak na orální metodě, hlasitém čtení a mechanickém memorování fixací hlasitých slov.⁴⁸⁵ Domácí prostředí je odlišné od školního a dítě je rádo, pokud školní nezasahuje do domácího, ale naopak, pokud se domácí přibližuje tomu školnímu⁴⁸⁶ - pokud se rodiče podílejí na školním životě, navštěvují školu, třídu atd.

V osvojování morálky a etických pravidel se dítě stále pohybuje v rozmezí dobré a zlé/špatné. Potřebuje ovšem znát přesné definice a vymezení těchto pojmů, jelikož by se rádo chovalo v rámci stanovených mezí – jeho cílem je být dobrý, hodný.⁴⁸⁷ Tvoří si vlastní názor na zásadní životní otázky a definice dobrého a špatného mu pomáhá ve výběru „dobrého“ chování. Pokud udělá něco, co je zjevně špatné, začíná si vymýšlet omluvné verze, lže, podvádí a dost často i krade.⁴⁸⁸ Reakce na kritiku bývá negativní (pláč, agrese atd.). Na instrukce od rodičů nereagují hned a rodiče musí volit často nějaké dobré motivy, aby dosáhli svého. Nejčastěji bývají motivem peníze, bohužel i tělesné tresty, které dle Gesella nejsou tím nejvhodnějším způsobem. Vytvořený

⁴⁷⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 180

⁴⁸⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 181

⁴⁸¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 181

⁴⁸² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 182

⁴⁸³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 183

⁴⁸⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 183

⁴⁸⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 183

⁴⁸⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 183

⁴⁸⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 184

⁴⁸⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 185

sebeobraz dítěte by se měl posilovat a podporovat humanitními technikami výchovy, což bývá často problém, jelikož děti velmi odmítají, oponují, diskutují, hádají se atd.

Názorová složka osmiletých dětí se dosti rozvíjí: koncept smrti je definitivně integrován⁴⁸⁹ a dítě si je plně vědomo, že jednou umře jak on, tak i ostatní; v rámci prostoru je dítě fascinováno prozkoumáváním vzdálenějšího okolí, protože to bližší už zná (zná cesty a zkratky v okolí). V jeho zájmu jsou mapy, geografie a historie.⁴⁹⁰ Má zálibu v cestování s rodinou, podniká výlety se školou, s kamarády a rádo se ve skupině chlubit svými znalostmi z historie. Historie je téma, kterým se zabývá velmi intenzivně. Pravo-levá orientace⁴⁹¹ je definitivně stabilní jak u sebe, tak již i u ostatních osob – je schopno rozpoznat pravou a levou stranu zrcadlově.

F) **Devátý rok** – Motorika devítiletých dětí je velmi dobrá jak hrubá tak i jemná. Můžeme říct, že v tomto věku děti „pracují i hrají si“ velmi tvrdě, intenzivně. Jejich motorické schopnosti jsou velmi dobré a děti jsou si toho vědomy, proto se také velmi rády motoricky předvádí a také rády soutěží.⁴⁹² Těžko se po daných aktivitách zklidňují. Chůze, posed, změny polohy, běh atd. nedělají dětem tohoto věku žádné problémy. Stejně tak ani jemná motorika. Koordinace oka-ruky je velmi dobrá. Jsou na takové úrovni, že zvládnou každou rukou vykonávat jinou činnost. Obě ruce pracují koordinovaně nezávisle na sobě.⁴⁹³

Stolování a osobní hygiena jsou věci, které dítě zvládá skoro samo a osvojilo si základní paletu zvyků. Jídlo a vaření se staly zájmem dítěte. Už není v jídle tak vybíravé a apetit se mu znovu zvýšil. Obtíže se stolovacími zvyky před jídlem stále přetrvávají⁴⁹⁴ - ne, že by děti nevěděly, co mají dělat, ale spíše na to zapomínají. Je potřeba jim takové věci (stejně jako vyčistit si zuby atd.) připomínat. Spánek je u dětí tohoto věku normální (podobný jako u dospělého), jsou to dobří „spáči“. V průměru⁴⁹⁵ chodí spát kolem 9. hodiny večer, naspí cca 10 hodin a budí se kolem 7. hodiny ranní. Budí se zpravidla samy nebo budíkem. Koupel se stává více problematickou – zájem opadl a děti se nechtějí koupat víckrát než 2-3x týdně⁴⁹⁶. V oblékání a výběru prádla je dítě zcela samostatné. Zapínání knoflíčků, vázání tkaniček, nic z toho dítěti nedělá

⁴⁸⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 186

⁴⁹⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 187

⁴⁹¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 187

⁴⁹² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 197

⁴⁹³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 198

⁴⁹⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 198

⁴⁹⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 199

⁴⁹⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 199

problémy.⁴⁹⁷ Je schopno i po sobě uklízet použité a špinavé prádlo a odkládat ho do prádelních košů či koupelen.⁴⁹⁸ Můžeme říci, že dítě tohoto věku je v oblasti osobní hygieny zcela samostatné, ovšem stále mu rodiče musí připomínat jisté rituály a zvyklosti, které by mělo dodržovat.

Emoce jsou ovlivněny vytvořením sebeorganizace, která je často doprovázena pozitivními emocemi.⁴⁹⁹ Dítě je zodpovědnější, nezávislé, schopné vyjít s každým, objevuje se u něho empatie a altruismus, jako syn nebo dcera je oddané, věrné, hodné a milé. Stále je citlivé na kritiku a cítí-li se samo smutné nebo ho něco trápí, uzavře se spíše do sebe a řeší svoje emoce samo se sebou.⁵⁰⁰ Negativní emoce, stejně jako úzkost, strach a naštvaní ovšem netrývají dlouho – jsou krátkodobé. Dítě se umí samo zbavit svých negativních emocí.⁵⁰¹ Souvisí to s hraním rolí⁵⁰², které je v tomto věku rozšířené – děti se učí předstírat i emoce.

V devíti letech zažívají děti méně strachu než v předchozích letech, ovšem jsou zde stále podněty, které vyvolávají strach a úzkost jako je bouřka, výstřely, plavání v hlubokých vodách atd.⁵⁰³ Velká míra strachu a úzkosti se vrací v podobě snů jako to bylo v předchozích letech, ovšem ještě ve větší míře než v předchozích osmi letech. Vzhledem k tomu, že se dítěti zdají často zlé až děsivé sny, vyžaduje být znovu doprovázeno do postele před usnutím matkou.⁵⁰⁴ Novým strachem je zde obava, že se situace, které se dítěti zdají přesunou do reálného života.⁵⁰⁵

Gesell tvrdí, že v devíti letech dochází ke stabilizaci identity⁵⁰⁶ jedince – ustaluje se sebe-kontrola, sebe-motivace, jedinec přemýšlí o věcech i o sobě (k sebe-organizaci a její stabilitě dochází u chlapců později než u dívek)⁵⁰⁷ V rámci sexuální oblasti zde stoupá zájem o vlastní orgány⁵⁰⁸ – jejich stavbu a funkci. Odpovědi hledají děti zpravidla v knihách, učebnicích a časopisech (vše musí mít obrázky). I v této oblasti došlo k sebe-uvědomění a definici sebe, což vede k tomu, že v tomto věku už dítě nechce a je citlivé na momenty, kdy ho rodiče nebo členové druhého pohlaví vidí

⁴⁹⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 199

⁴⁹⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 199

⁴⁹⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 200

⁵⁰⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 201

⁵⁰¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 201

⁵⁰² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 201

⁵⁰³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 202

⁵⁰⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 202

⁵⁰⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 202

⁵⁰⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 202

⁵⁰⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 203

⁵⁰⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 203

nahého.⁵⁰⁹ Dále se zde vyskytují partnerské vztahy mezi chlapci a děvčaty, dochází k rozchodům, výměnám partnerů apod. V tomto věku jsou skupinové hry genderově vymezené – děvčata a chlapci si hrají odděleně.⁵¹⁰

Interpersonální rovina devítiletých dětí je mnohem klidnější než v předchozích letech. Vztahy s rodinou⁵¹¹ (zejména s matkou) jsou propracovanější a dokonalejší. Děti se stávají mnohem zodpovědnější. Rodiče je mohou nechat na čas samotné doma, nechat je pohlídat mladší sourozence nebo obecně mladší kamarády, mohou na ně přenést nějaké zodpovědné úkoly jako je nákup, pošta apod.⁵¹² V tomto období mají takové děti zpravidla jednoho⁵¹³ nejlepšího přítele, se kterým jsou ve velmi intenzivním kontaktu. Vyhledávají vztahy a participují na chodu různých společenských a veřejných spolicích⁵¹⁴ (např. Skaut, sportovní tým atd.). Zvyšuje se také kritika ve vztahu k opačnému pohlaví.⁵¹⁵

Zábava a koníčky jsou téměř shodné jako v předchozích letech – jen se zvyšuje repertoár her a projevuje se větší zájem o jisté aktivity, který je u každého dítěte jiný. Obecně můžeme říci, že vzrůstá opět záliba ve čtení knih, populární i jiné muzice (děti často začínají hrát na nějaký hudební nástroj)⁵¹⁶. V tomto věku začínají děti také hojně navštěvovat mimoškolní zájmové kroužky a rozvíjí tak své dílčí schopnosti a dovednosti. Televize je také často volenou oblíbenou aktivitou nejen činnostní, ale i televizní program se stává vrchním tématem dětských diskuzí.⁵¹⁷

Období devíti let je v souvislosti se školním prostředím velmi kritické období⁵¹⁸: od dětí se očekává, že budou mít v tomto věku plně osvojeny dovednosti, které měly získat v prvních třech letech, resp. v prvním ročníku – že budou výborní čtenáři, počtáři a jejich písemný projev bude také bez chyby. Ze strany školy a učitele je na ně vyvíjen mnohem větší tlak než v předchozích letech – dostávají větší množství domácích úkolů, musí přečíst větší množství knih, pracují na více projektech najednou atd., což může vést u dětí k selhání, nejsou schopné takový tlak zvládnout a může dojít až k celkové změně sebe-obrazu.⁵¹⁹ V tomto okamžiku se projeví výrazné snížení školních

⁵⁰⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 203

⁵¹⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 203

⁵¹¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 204

⁵¹² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 204

⁵¹³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 205

⁵¹⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 205

⁵¹⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 205

⁵¹⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 206

⁵¹⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 207

⁵¹⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 207

⁵¹⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 208

dovedností a projeví se méně schopní jedinci. Děti se tedy spíše než na vyhnutí s neúspěchem orientují na dosažení úspěchu.⁵²⁰ Dochází zde tedy také k výrazné preferenci několika předmětů a k definici nesnášených předmětů – dítě spíše než, aby se teď pozitivně vztahovalo k učiteli, tak se vztahuje k výukovému předmětu obecně.⁵²¹

Etická a morální rovina je spjata s vývojem svědomí a zodpovědnosti.⁵²² Dítě dokáže rozlišit, kdy a co je dobré; kdy se zachovalo dobře a správně a kdy naopak. Jeho disciplína je velmi jednoduchá, ovšem je už schopno přijímat bez problému tresty, pokud nejsou doprovázeny přehnanou kritikou, zestuzením apod.⁵²³ Přirozeností těchto dětí je být a stát se dobrým. Poctivost, zodpovědnost, upřímnost a čestnost jsou atributy a vlastnosti, které u něho mají v tento čas velmi velkou cenu a jejich přítomnost očekává i u sebe.⁵²⁴

Světónázorová složka není tak výrazná v devíti letech, jelikož například zájem o Boha a víru rapidně upadl; zájem o smrt a umírání stagnuje a dochází k propojení smrti a procesu umírání v internalizované podobě a pojetí času a prostoru je velmi specifické v tom, že dítě je takřka celý den zaneprázdněno různými aktivitami, čili čas a prostor vnímá skrze naplnění dne a ve vztahu ke konkrétním aktivitám.⁵²⁵ Dítě je schopné plánovat (nastavit si např. budík), ovšem pohybuje se spíše v rovině plánování denní aktivit – čili co, kdy, kde a jak má být splněno.

G) **Desátý rok** – Desátý rok je ve vývoji zlomový, podobně jako pátý rok.⁵²⁶ Stejně tak jako v pěti se zdálo, že vývoj bude spíše stagnovat a že je dítě téměř „hotové“, tak i v desátém roce je nasnadě definovat ho jako konečnou fázi vývoje. Můžeme tu určit jisté aspekty, kdy se desetiletí jeví „téměř dospělí“, proto jde o období „před-dospělé“ a „pre-adolescentní“⁵²⁷. Období deseti let je období odpočinku a relaxace navazující na předchozí změny, které se odehrály od stěžejních pěti let. Veškeré jeho chování, schopnosti, pojetí času, prostoru apod. jsou již dotvořeny a modulovány⁵²⁸. Senzomotorické, manuální a řečové schopnosti dovršily jistého maxima. Došlo zde tedy k dovršení celkové psychické i fyzické organizaci a vývoj se tak dostal do dalšího

⁵²⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 208

⁵²¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 209

⁵²² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 209

⁵²³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 210

⁵²⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 210

⁵²⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 211

⁵²⁶ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 212

⁵²⁷ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 213

⁵²⁸ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 213

zlomového bodu.⁵²⁹ Dotvořil se základ pro další rozvoj vlastní individuality, které se je jedinec teď již plně vědom a kterou je schopen pozorovat a rozlišit i u ostatních. Individuální rozdíly, které jsme mohli pozorovat postupně v předchozích letech, jsou silně manifestovány právě v deseti letech.⁵³⁰ Desetiletí jsou charakterističtí⁵³¹ rozvoj smyslu pro solidaritu; loajalitu; jsou schopni udržet skupinové tajemství; bývají vůdčími osobnostmi; jejich chování je prosociální; poslouchají volně rádio a sledují často filmy; jsou schopni porovnávat vlastní rodiče s jinými; jsou schopni komunikovat a diskutovat v rámci menších sociálních problémů (zločin, vztahy, rasové minority atd.); dramatizují valnou většinu životních situací více než je třeba; používají konkrétní symboly atd. Desátý rok je rokem, kdy je zjevný nástup pre-adolescenčního vývoje. Je to mezník ve vývoji, kdy se vývojová spirála vrací „zpět do výchozího stavu“ a začíná znovu rotovat. V následném vývoji se mechanismus nezmění, pouze dojde k navršení a zlepšení, zdokonalení, které bude často bolestivé a velmi pomalé (např. endokrinní změny atd.).⁵³² Endokrinní změny jsou projevem nové psychické a fyzické úrovně ve vývoji.⁵³³ Vývojová stádia, které přijdou po desátém roce nefungují jako transformátor dětství – Gesell období „–náctiletých,,“ pojímá jako pokračování dítěte.⁵³⁴

Sám Gesell definuje svoji teorii a vývoj samotný takto: „*Just as the equilibrium of five gave way to the impulsiveness of five-and-half and the creative thrusts of six, and as these in their turn gave way to the subjectiveness of seven, the expansiveness of eight, the self-motivation of nine and the re-orientation of ten, so eleventh and twelfth years will lawfully manifest themselves in distinctive shapes of behavior. And likewise, each year of the teens and the early twenties will bring forth its characteristic behavior shapes.*“⁵³⁵

Ekvilibrium pěti let otevřelo pro impulzivnost pěti a půl let a pro tvořivé pokusy šesti, ty zase prostor pro dovnitř směřující subjektivitu sedmi, expanzivnost osmi, osobní motivovanost devíti a reorientaci desíti; právě tak se budou zákonitě jedenáctý a

⁵²⁹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 213

⁵³⁰ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 214

⁵³¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 215

⁵³² Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 216

⁵³³ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 216

⁵³⁴ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 216

⁵³⁵ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 217

dvanaáctý rok projevovat svými vlastními odlišnými formami.⁵³⁶ A stejně tak i každý další rok (-náct) včetně časných dvaceti let přinese dále své vlastní projevy (modifikované projevy od pěti do deseti).

6.3.2 Václav Příhoda

Psycholog a pedagog Václav Příhoda se narodil 7. září 1889⁵³⁷ v Sánech u Poděbrad v učitelské rodině. Vybštudoval filozofickou fakultu české Karlo-Ferdinandovy⁵³⁸ univerzity v Praze a získal aprobaci profesora střední školy pro vyučování francouzského a německého jazyka a literatury.⁵³⁹ Svoji kariéru započal jako vědecký pedagogický pracovník a později se začal věnovat experimentální psychologii. Vydal spoustu děl, ovšem mezi jeho nejvýznamnější patří dodnes čtyřdílná encyklopedie „Ontogeneze lidské psychiky“, která mapuje biopsychický vývoj jedince od intrauterinního věku po smrt. O tomto díle se mluví jako o jeho vrcholném „kousku“, ačkoliv samotné publikace vznikaly až v jeho sedmdesáti letech.⁵⁴⁰ Až do svého důchodu přednášel na Karlově univerzitě a umírá v roce 1979⁵⁴¹.

Ontogeneze psychiky je nauka obírající se popisem, rozbořením, tříděním a srovnáváním změn chování v organismu vyrovnávajícím se s prostředím od početí do smrti. V pojednání o životním průběhu se opírá o následující schematické rozdělení⁵⁴²:

0. Rozvoj antenatální – zárodečný, fatální, prenatální (od početí do narození)

I. První dětství - rozvoj antenatální – zárodečný, fatální, prenatální (od početí do narození)

- novorozenec, období nemluvněte (do 12 měsíců)

– věk batolete

⁵³⁶ Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Karolinum. Praha 2005. str. 19 ISBN 80-246-0924-X

⁵³⁷ Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] (cit. 12. 02. 2007). Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

⁵³⁸ Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] (cit. 12. 02. 2007). Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

⁵³⁹ Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] (cit. 12. 02. 2007). Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

⁵⁴⁰ Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] (cit. 12. 02. 2007). Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

⁵⁴¹ Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] (cit. 12. 02. 2007). Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

⁵⁴² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

- II. druhé dětství – předškolní (od počátku trvalého chrupu)
 - prepubescence (do 11 let)
- III. pubescence (od 11 do 15 let)
- IV. období hebetické – postpubescence (od 15 do 20 let)
 - mecitma (od 20 do 30 let)
- V. životní stabilizace a vyvrcholení (od 30 do 45 let)
- VI. střední věk, počínající involuce (od 45 do 60 let)
- VII. senium
 - stáří (od 60 do 75 let)
 - kmetství (od 75 do 100 let)
 - starošství (nad 100 let)

Jak můžeme vidět, specializuje se Příhoda na celou ontogenetickou linii psychického vývoje jedince. Pro moji práci však zvolím rozhraní vymezené již v předchozích kapitolách, tedy období od narození do 18-ti let, což u této periodizace znamená od období novorozence po stádium hebetické (postpubescenci).

Ve své práci o vývoji lidské psychiky sleduje Příhoda několik „biopsychologických zákonů“⁵⁴³ vývoje lidské: zákon diferenciaci a integraci (postup od celku k částem, od stejnorodosti k různorodosti atd.); zákon dialektické negace, směřování ke struktuře druhu, zákony vývojové nerovnoměrnosti, vývojové retardace, zákon strukturnosti, dialektické jednoty lidského organismu s prostředím, zákon individuálního průběhu fyzického i psychologického vývoje, zákon postupu od aneurálních pohybů ke spinálním, podkorovým a korovým a zákon kefalokaudálního vývoje.

I) **První dětství** – Období prvního dětství v sobě zahrnuje období novorozence, nemluvněte a batolete.⁵⁴⁴ Toto stádium je charakteristické adaptací jedince na mimoděložní prostředí, nabývá živý kontakt s předměty a osobami v bezprostředním okolí, který později (po rozvoji řeči a motoriky) přechází v rozmanitější a větší kontakt s okolními předměty, jevy a osobami.⁵⁴⁵ Osvojením řeči⁵⁴⁶, které je dostačující v rámci společenského kontaktu, se zakončuje období prvního dětství, které později přechází v druhé dětské stadium.

⁵⁴³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 42 - 52

⁵⁴⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 80

⁵⁴⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 80

⁵⁴⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 80

a) *Novorozenec*⁵⁴⁷ - novorozenecké období je období začínající porodem a končící dle Příhody do dvou⁵⁴⁸ měsíců postnatálního vývoje. Po intrauterinním vývoji, kdy se plod adaptoval na prostředí matčina těla a okolí dělohy, je období novorozence obdobím druhé adaptace, a to adaptace na nové – mimoděložní prostředí. Dochází k přechodu z vegetativní doby nitroděložní do doby mimo matčino tělo a vlastní autonomní, „nezávislou“ existenci. Novorozenec je vybaven všemi nepodmíněnými reakcemi⁵⁴⁹ - polykací, plovací, obranný, tonicko-šijový, úlekový, úchopový, sací, kýchací atd. , které umožňují rozvoj spontánního chování u novorozence a tak i adaptaci na prostředí. Chování jedince v této době můžeme označit za nezaměřené, nahodilé, pomalé, proměnlivé a nespořádané. Chování je také ovlivněno absencí zrakové kontroly⁵⁵⁰ a mezi hlavní činnosti patří samozřejmě spánek. Vokalizace má také charakter jednoduché reflexní činnosti. Citová složka je zde redukována na bazální rozlišení příjemného a nepříjemného⁵⁵¹, kdy dítě daleko častěji vyjadřuje negativní emoce křikem a pláčem než-li pozitivní emoce poklidem.⁵⁵² Hlavní aktivitou zde přetrvává pokrmová dominanta⁵⁵³. Novorozenec je schopen se již i učit⁵⁵⁴ - pozorujeme podmíněné reflexy, dítě vyhledává podněty z okolí, získává zkušenosti atd. – ovšem ještě zcela neprovádí analýzu podnětu a jevů z okolí na jednotlivé rysy⁵⁵⁵. Souvisí to i se značným rozvojem analyzátorů, které se zde (ostatně i jako jiné fyzické i psychické oblasti) rozvíjí generalizovaně a komplexně⁵⁵⁶, většinou v rámci modifikace nejjednodušší základní a výchozí struktury a v rámci sociální interakce⁵⁵⁷ - komunikace zde probíhá pomocí doteků – hmatu; zrakové percepce, sluchové percepce atd. Z hlavních funkcí nervové soustavy, tedy analýzy a syntézy, zde převládá v tomto období zejména činnost spojovací⁵⁵⁸ - „jakýkoliv podnět působící současně s podnětem vyvolávajícím některý nepodmíněný reflex počíná vyvolávat stejnou odpověď.“⁵⁵⁹ Vyvíjí se tak funkčně základní podmínky lidské zkušenosti.

⁵⁴⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 89

⁵⁴⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 89

⁵⁴⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 90

⁵⁵⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 93

⁵⁵¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 93

⁵⁵² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 97

⁵⁵³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 97

⁵⁵⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 107

⁵⁵⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 108

⁵⁵⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 108

⁵⁵⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 105

⁵⁵⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 108

⁵⁵⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 108

b) *Nemluvně*⁵⁶⁰ - období, které navazuje na období novorozence a končí zpravidla obdobím objevu „prvního slova“⁵⁶¹. Zpravidla se jedná o první rok života, který je zjevný značným vývojovým tempem. Dochází zde k největší vývojové bouři jak fyzické tak psychické. Slovo se tu stává významným podnětem, jedinec je schopen koordinovat motoriku základních svalů trupu, hlavy a končetin; rozlišuje zvuky z prostředí; akomoduje a konverguje zrak; rozeznává základní chutě a pachy a upravuje svůj poměr dle celkové povahy prostředí.⁵⁶² Takto popisuje začátek období nemluvněte Příhoda. V rámci tělesného růstu je nejnápadnější mohutnění dětského těla, kdy výrazně roste délka a váha těla.⁵⁶³ Nejhotovější se zdá být mozek, u kterého ovšem stále dochází k hojnému procesu myelinizace, který je důležitý pro rozvoj psychických funkcí.⁵⁶⁴ Vývoj zde popisuje Příhoda podobně jako Gesell jako vývoj zejména a “kefalokaudální”⁵⁶⁵. Nejprudší tělesný vývoj jsme schopni pozorovat v 6 měsících⁵⁶⁶, odtud potom vývoj zvolňuje až můžeme kolem 1. roku pozorovat jistou formu stagnace. Smysly se zde stávají plně aktivní (a to i zrak, sluch, u kterých trvá rozvoj nejdéle).⁵⁶⁷ Zrakové vnímání prostoru se odhaduje jako stále dvouplošné⁵⁶⁸, díky jistým omezenostem. Rozvíjí se zde koordinace oko-ruka. Děti jsou schopni si uchovat i rozeznat podobu matky, hlas matky a jiné komplexní předměty, které jsou v jeho bezprostředním okolí.⁵⁶⁹ Paměť má ovšem ze začátku formu zlomků vteřin, což se s postupem času diferencuje na období nejvýše několika vteřin.⁵⁷⁰ Od čtvrtého⁵⁷¹ měsíce projevuje dítě odlišení cizích osob a mezi 10. a 12. měsícem⁵⁷² je schopno poznat nejbližší osoby i po delším odloučení. Dítě se v tomto období v rámci motoriky přesune nejvíce – od lehu přechází k sedu, obracení až ke vzpřímené chůzi.⁵⁷³ V rámci jemné motoriky dochází hlavně k uvolňování pozice palce⁵⁷⁴, nohy a chodidla se přizpůsobují v rámci rozvoje chůze a vývoj zde Příhoda nazývá opět podobně jako Gesell jako vývoj

⁵⁶⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 109

⁵⁶¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 147

⁵⁶² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 109

⁵⁶³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 110

⁵⁶⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 112-114

⁵⁶⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 114

⁵⁶⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 114

⁵⁶⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 118-121

⁵⁶⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 121

⁵⁶⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 123

⁵⁷⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 124

⁵⁷¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 125

⁵⁷² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 125

⁵⁷³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 126

⁵⁷⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 128

proximodistální⁵⁷⁵, tedy vývoj od tělesné osy k periférii u paží a nohou. Dítě je charakteristické z pohledu motoriky zejména experimentováním v této oblasti. Významný je zde také skok v předřečovém vývoji, kdy se dítě přesouvá od křiku, broukání, broukání artikulované, žvatlání (kde se poprvé projevuje sociálnost aktivity)⁵⁷⁶ až po rozvoj vyvozování samohlásek, slabik a objevu prvního slova.⁵⁷⁷ Řeč je činnost, která je u dítěte v tomto věku vázána zejména na schopnost napodobování.⁵⁷⁸ Již v tomto období můžeme sledovat sdělovací snahu. Emoční rozvoj nemluvnat přiřazuje Příhoda ke dvěma rozvojovým fyziologickým liniím – vyšší nervové soustavě a vnitřní sekreci.⁵⁷⁹ City rozlišujeme na základní tři druhy⁵⁸⁰ – organické, obsahové a osobního poměru k prostředí. Významnou roli zde hrají zejména city organické, které souvisí s termoregulací, dýcháním, dotykovými vjemy a pokrmovým systémem.⁵⁸¹ Pláč, jako specifický projev emoce, definuje Příhoda až v momentě, kdy se objevují slzy a obličejová mimika.⁵⁸² Časté jsou tu opět negativní emoce, které se v tomto věku začínají vyvažovat pocitem klidu, pohody a komfortu. Smích nabývá na psychologickém významu – jako reakce na jisté situace, které je dítě již schopno dekódovat, pochopit, rozumí jim.⁵⁸³ Mezníkem je zde také rozvoj dentice, kdy při jejím objevu dochází zpravidla k ostavení dítěte od kojení, což vede ke zvýšení samostatnosti⁵⁸⁴ dítěte. Dítě jej prožívá negativně, ne však bolestivě – a také dochází ke změně příjmu potravy, kdy je dítě schopno již samo potravu rozmělnovat. Dochází zde k dalším významným událostem jako je objev snu⁵⁸⁵ ve spánku – kdy se rozvíjí noční aktivita mozkové kůry. Noční můry nejsou běžné. Strach jako takový se objevuje spíše přes den a je vyvoláván spíše novými, neznámými podněty. Chování nemluvněte můžeme charakterizovat jako egocentrické⁵⁸⁶. První sociální chování a interakce lze pozorovat již v prvním měsíci⁵⁸⁷, kdy dítě reaguje v sociálních situacích křikem. Po pokrmové dominantě má velký význam pocit libosti ze společenského vztahu. Úsměv jako sociální aktivitu datuje

⁵⁷⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 129

⁵⁷⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 135

⁵⁷⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 132-139

⁵⁷⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 136

⁵⁷⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 139

⁵⁸⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 140

⁵⁸¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 140

⁵⁸² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 140

⁵⁸³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 141

⁵⁸⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 142

⁵⁸⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 143

⁵⁸⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 146

⁵⁸⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 146

Příhoda kolem 3. měsíce⁵⁸⁸ postnatálního období, kdy dítě reaguje na obličej, i bezúsměvný. Samo si dítě vyhledává vztahy od 6. měsíce.⁵⁸⁹ Psychický vývoj je charakteristický vystupováním plošných obrazů, zvuků a barevných ploch z komplexního vnímání (čítí); jak se na základě ústní zkušenosti rozšiřuje prostor z pokrmové dominanty dále do prostoru; přechod od příjmu informací k porozumění výzvam; posun k lokomoci založené na vzpřímené chůzi; rozvoj hry, artikulace atd.; rozvoj řešení jednoduchých problémů; porozumění řeči atd.⁵⁹⁰

c) *Batole*⁵⁹¹ - Batolecí období vymezuje Příhoda od 1. roku do konce 3. roku,⁵⁹² přičemž rozlišuje období batolecí mladší (1-2 roky) a období batolecí starší (2-3 roky), které jsou dle jeho názoru výrazně odlišné a je potřeba je pojímat každé samostatně. Batolecí období je od předchozích odlišné tím, že právě v tomto období dítě získává schopnosti a disponuje atributy, které jsou ryze lidské jako je plná vzpřímená chůze a rozvoj řeči a také se zde začíná rozvíjet koncept sebeuvědomování a nástup formování vlastní osobnosti dítěte.⁵⁹³ Během tohoto období je patrný rozvoj a akcelerace hrubé a jemné motoriky. Na začátku nejistá, nerovnovážná chůze se začíná stabilizovat a kroky bývají jistější, zvládá nerovnoměrnosti v terénu, běhá atd.⁵⁹⁴ Ruce jsou schopny provést pohyby v rámci základního repertoáru pohybů – dítě se umí např. samo najíst, někdy i obléci atd.⁵⁹⁵ V tomto období se také velmi často stanovuje a stabilizuje laterální⁵⁹⁶, tedy dominance mozkových hemisfér. Dítě v tomto období rádo manipuluje a hlavní manipulací v mladším batolecím věku je chůze v následném starším věku je to hra.⁵⁹⁷ Příhoda poukazuje na klasifikaci her tohoto období jako na hry: motorické, intelektuální (funkční, námětové, imitativní, fantastické a konstruktivní) a hry společenské (sociální).⁵⁹⁸ Starší batolata jsou v rámci her již vybíravější než mladší, volí užší repertoár her a kvůli hře také ztrácí na své významnosti i pokrmová dominanta.

⁵⁸⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 147

⁵⁸⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 146

⁵⁹⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 148

⁵⁹¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 151

⁵⁹² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 151

⁵⁹³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 151

⁵⁹⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 152

⁵⁹⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 152

⁵⁹⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 152

⁵⁹⁷ Obecně můžeme chápat hru jako formu experimentace, ovšem v tomto případě je velký rozdíl mezi experimentací a hrou: Experimentace vzniká závisle na situaci, nahodile, nepředvídatelně, ovšem hra je úmyslná aktivita, jakoby předem nastavená, formulovaná, plánovaná. Hra je více organizovaná a zároveň více organizuje. Batole vykonává obě formy manipulace vedoucí k procvičení motoriky a praktického myšlení, ovšem ve starším stadiu batolícího věku začíná hra převládat.

⁵⁹⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 161-165

Nastupující řeč vede k modifikaci herních aktivit dítěte. Hra se ve třetím roce stává dominantní aktivitou jedince, ovšem neznamená to, že by šlo již o plánovanou a plně skutečnou hru. Jde spíše stále o nahodilé chování.⁵⁹⁹ Rozvoj senzomotoriky a motoriky obecně, která se teď zdokonaluje, předznamenává i rozvoj dětské inteligence.⁶⁰⁰ Pomocí hry si začíná osvojovat jednotlivé předměty a potýká se s různými situacemi a zároveň i vazbami a vzhledem k procesu vztahování se k těmto věcem si dítě začíná uvědomovat i vlastní „jáství“⁶⁰¹. Rozpoznávání, což chápe Příhoda jako nejnižší formu paměti, má stále větší latentní dobu a počínaje druhým rokem jsou děti schopni zapamatovat si rozsáhlejší úseky jakou jsou říkadla a krátké básničky. Období batolete je zjevně pestrou a rozmanitou imaginací⁶⁰² (zejména procesem animizace). Rozvíjí se zde i praktické myšlení, které je charakteristické svojí aktivací zejména při procesu vývoje řeči.⁶⁰³ Základním mezníkem v tomto období je právě onen rozvoj řečových schopností, kdy díky řeči můžeme analogicky pozorovat rozvoj myšlení (osvojování si vztahů, analogie, srovnávání atd.). Toto období ještě není na takové úrovni, aby dítě chápalo vztahy příčinné. Příhoda zde mluví o myšlení Prekauzálním⁶⁰⁴. V rámci vymezení se, se začíná dítě stále více zaměřovat na vnějšek a vnější objekty, žije navenek, ovšem dochází zde ke zjevnému odlišování se od děje, od okolí a nastupuje vytváření vlastního pojetí „já“. Pojem jáství, já, identita souvisí s pojmem vědomí, sebeuvědomování. Proces toho, kdy jedinec dochází k sebeidentifikaci a sebe-uvědomění velmi souvisí s nástupem období vzdoru⁶⁰⁵, které je pro 2.-3. rok typické. Vzdor se projevuje negativismem, trucováním, mutismem, záchvaty, odmítáním jídla, odmlouváním atd. Souvisí to také s nově objevující se emocí - ctižádostí⁶⁰⁶ - být uznáván a být brát jako rovnocenný. Trest je tady vnímán potom jako akt pokory. Emoce se zde rozšiřují (soucit, nekritičnost, důvěra, lehkověrnost atd.) a rozšiřuje se i paleta podnětů dané emoce vyvolávající. Oproti psychoanalytickým teoriím, zde chápe Příhoda batole ještě jako pohlavně (sexuálně) nevyhraněné, tzn. není si vědomo rozdílu mezi pohlavími.⁶⁰⁷ Rozvoj řeči jako zásadní moment vývoje pojímá Příhoda jako stadiový proces⁶⁰⁸ - první slovo bývá komplexní a

⁵⁹⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 166

⁶⁰⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 167

⁶⁰¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 167

⁶⁰² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 170

⁶⁰³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 171

⁶⁰⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 172

⁶⁰⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 177

⁶⁰⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 178

⁶⁰⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 181

⁶⁰⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 191

obecné; pak se stávají mnohovýznamovými větami; dále dochází ke spojení mezi slovy, kdy nastupuje i schopnost analogie a tak tvoření nových výrazů; fixace slovosledu; rozvoj přízvuku a syntaxe na primitivní úrovni.⁶⁰⁹ Batole chápe význam slov symbolicky (analogie se symbolickou hrou). V rámci psychického vývoje se dítě již neorientuje jen na přítomnost, ale je schopné vztahovat se i k minulosti⁶¹⁰ (např. viděné věci a předměty); neumí ještě časově situace zařadit a řadit; věci třídí do kategorií ve vztahu k vlastní osobě; zvyšuje se samostatnost, autonomie a hlavně nezávislost na matce atd. Příhoda o batoletu mluví jako o počínající osobnosti.⁶¹¹

II) **Druhé dětství** – Období druhého dětství v sobě zahrnuje předškolní období a období tzv. prepubescence, tzn. jde o období od 3 do 6-ti let života dítěte.⁶¹² V prvním věku druhého dětství (3-6 let) jde stále o dynamický a velmi prudký vývoj, který v druhém období druhého dětství začne znatelně zvolňovat, ovšem i přesto zde dochází k zásadním změnám a jedince zde dosahuje významných pokroků.

a) *Předškolní období* (3 až 6 let)⁶¹³ - V předškolním období se tělesný i duševní vývoj oproti obdobím předcházejícím zřetelně zpomalují, ovšem vzhledem k vývoji následnému jde stále ještě o rychlé vývojové tempo.⁶¹⁴ Vývoj se stává pozvolnějším a plynulejším. Dítě neustále zdokonaluje dříve nabyté schopnosti a dovednosti, nadále propracovává a odlišuje své vztahy k ostatním lidem, k vrstevníkům. Výrazného pokroku kupředu dosahuje v oblastech myšlení, paměti, koncentrace pozornosti. Celé předškolní období je úsekem, kdy má dítě dosáhnout jisté tělesné, psychické a sociální úrovně nutné pro vstup do školy. Po stránce motorické je patrná díky vyspívání centrální nervové soustavy, kostry, svalstva a jeho prokrvení, zlepšená pohybová koordinace, zvýšená hbitost, plynulost a „elegance“ pohybů.⁶¹⁵ Vývoj jemné motoriky je zjevný zejména v kresbě a při hrách např. s kostkami, se stavebnicemi, pískem, modelářskou hlinou, práci s papírem atd.⁶¹⁶ Řečový projev předškoláka se zdokonaluje, pokud jde o počet slov, tak i ve skladbě vět a délce řečového projevu. Dochází k dostatečné znalosti

⁶⁰⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 191 - 202

⁶¹⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 202

⁶¹¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 204

⁶¹² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

⁶¹³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 209

⁶¹⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 209

⁶¹⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 215

⁶¹⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 218

mateřského jazyka, což je dobrý základ pro rozvoj lidského myšlení.⁶¹⁷ Dítě rádo poslouchá pohádky a příběhy (uplatnění fantastického myšlení)⁶¹⁸, naučí se zpívat (zájem od 4. roku)⁶¹⁹, odříkávat krátké říkanky a básničky. S vývojem řeči úzce souvisí i rozvoj poznatků a příjem informací o okolním světě. Dítě chce na všechno znát odpověď, vyzvídá a doptává se. Objevuje se „vnitřní řeč“, která je velmi důležitá pro regulaci chování jedince. Začíná uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení základních a podstatných podobností předmětů a jevů světa a začíná si utvářet svůj vlastní světový názor a zakládá tak názorovou složku své psychiky.⁶²⁰ Charakteristickým rysem myšlení předškoláka je stále jeho egocentričnost. Pro předškoláka je stále soustředným bodem rodina, ovšem síť mezilidských a sociálních vztahů si rozšiřuje do širšího okolí jako jsou učitelky mateřských škol, známí, sousedé aj. Hra se stává hlavním zaměstnáním předškoláků (stejně jako kresba) a má v socializačním procesu dítěte nezastupitelnou roli.⁶²¹ Pokrmová dominanta ustupuje a dítě si začíná osvojovat jisté společenské zvyky a pravidla – stolovací zvyky, vylučovací aj. – čímž se vytváří základ pro vlastní svědomí a morálku a potažmo vznik pocitů viny.⁶²² Děti tohoto věku jsou orientovány na úspěch a jejich svědomí je realistické, tzn. přečinem je pouze dokonaný čin.⁶²³ Emoce viny je tu nová, podobně jako emoce studu, pokory, sympatie a silného pnutí po vlastnictví aj.⁶²⁴ – pocit strachu nabývá konkrétních podnětů, ale i více abstraktních témat (divoká zvířata, cizí lidé, blesk, hrom, smrt a válka). S nástupem samostatnosti se mění i vztah v rámci rodiny: dítě mění svůj vztah zejména k matce, kdy na autoritě přibývá spíše otec.⁶²⁵ Na konci 6. roku se zdají být předškoláci hotovými jedinci – kognitivně, emočně, psychicky, sociálně i fyzicky a fyziologicky dospěly na jistou úroveň a další vývoj bude směřovat spíše k rozpracování těchto dosažených stadií.⁶²⁶

b) *Prepubescence* (6-11 let)⁶²⁷ je charakteristická anatomickým i fyziologickým rovnoměrným růstem.⁶²⁸ Postupně dochází ke stabilizaci fyzických funkcí a

⁶¹⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 237

⁶¹⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 242

⁶¹⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 239

⁶²⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 246

⁶²¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 270

⁶²² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 263

⁶²³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 270

⁶²⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 253-258

⁶²⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 254

⁶²⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 270

⁶²⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 272

anatomických struktur jako je např. konečná úprava páteře pro bipedální chůzi. V rámci smyslového rozvoje dochází také k dokončení základních struktur a stabilizaci finální podoby a finálního fungování. Dochází k rozvoji analýzy zrakových vjemů, analýzy sluchových vjemů, rozvoji sluchové diferenciaci atd. Rozvoj motoriky (hrubé, jemné i senzomotoriky) je důsledkem školního vyučování⁶²⁹, které má vliv na celý životní styl dětí (rozvoj schopnosti čtení – zraková stimulace, rozvoj psaní – stimulace a rozvoj jemné motoriky atd.). Myšlenkové operace a procesy jsou charakteristické výskytem konkretismu⁶³⁰, dále také stále analogií, analýzou, syntézou a abstrakcí. Rozvoj pozornosti a paměti je pozorovatelný zejména na počátku tohoto období⁶³¹, kdy je hlavním rysem eidetismus (schopnost fixovat obraz jako paměťovou stopu velmi podobnou vjemu, se všemi detaily). Rozvíjí se zde také dětská vůle zaměřující se na věci praktické a konkrétní. Příhoda popisuje fyziologický základ pro rozvoj inteligence a organických citů a jiných emocí.⁶³² Mezi hlavní emoce tohoto období patří sebestřednost, vztahovačnost, rozvoj estetických citů atd., kdy převládají zpravidla pozitivní emoce a city. V rámci sociálního vztahování se takto starého dítěte jde o přesun v několika oblastech, kde výrazným přesunem je transformace vztahu k učiteli. Na prvopočátku dítě podléhá a podřizuje se „vladařskému rysu“ učitele, ovšem ke konci prepubescentního období se vůči němu stává stále více kritičtější.⁶³³ Prvopočátky morálky a osvojení sociálních norem se zde rozvíjejí a modifikují ve vývoj mravního citu založeného na poslušnosti, schopnosti akceptace a podřízenosti autoritě, solidaritě, lítosti atd. Prepubescentní jedinec je schopen přijímat obecné mravní zásady a zároveň si je plně osvojit.⁶³⁴ Hra je aktivita, která se začíná čím dál méně vyskytovat (čím je dítě starší) nebo alespoň ztrácí na rozsahu, rozmanitosti a tvořivosti. Když už se hra vyskytuje, jedná se spíše o hru konstruktivní⁶³⁵. Hru ovšem nahrazuje další vznikající aktivita a tou je spontánní kresba⁶³⁶. Spontánní kresbu zde můžeme chápat jako paralelu k řeči (vliv prostředí, významová složka atd.)⁶³⁷ – i ona prochází jistými vývojovými

⁶²⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 274

⁶²⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 283

⁶³⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 298

⁶³¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 290-297

⁶³² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 316

⁶³³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 322

⁶³⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 327

⁶³⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 284

⁶³⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 330

⁶³⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 330

etapami a specifickými podobami⁶³⁸: črtací experimentace – prvotný obrys – lineární náčrt – realistická kresba – naturalistická kresba.⁶³⁹

Období prepubescence bychom mohli nazvat jako období „klidu před bouří“, kde nedochází k žádným výrazným změnám. Mluvíme o šťastném dětství (což Příhoda vysvětluje i humorální podmíněností), která vede k obecnému naivismu a naivnímu realismu prepubescentů.⁶⁴⁰ Jako důsledek této „bezstarostnosti, naivity a štěstí“ můžeme pozorovat extrovertní⁶⁴¹ rysy, kterými se dítě tohoto období projevuje. Jedinec všemu věří, důvěřuje, je otevřený všem novým zkušenostem a informacím, vyhledává kolektiv atd.

III) **Pubescence** (11 – 15 let)⁶⁴² je období zrání mezi nevyspělým dětstvím a fyzickým a psychickým stavem maturace. Zahnuje v sobě dvě stadia: pre-pubertu (od 11 – 13 let) a pubertu (13 – 15 let).⁶⁴³ Pubescence je období, kdy dochází k prvnímu zamilování, prokreaci, rozvoji sekundárních pohlavních znaků (pánev, prsa, hrtan, obrvení, tukové vrstvy, odlišnosti v kostře a svalstvu).⁶⁴⁴ Je to tedy období velkých tělesných změn, které jdou ale stále ruku v ruce se změnami psychickými a sociálními. V centru zájmu pubescenta je stále škola, ovšem ne již v rámci trivia, ale rozšířená oblast jako je kulturní oblast, věda, civilizace, dějiny, vztahy atd. Ve škole došlo ke zvýšení samostatnosti jedince, intenzivity spolupráce, odolnosti vůči únavě atd.⁶⁴⁵ Obecnou oblastí zájmu se stává tajemno⁶⁴⁶, které prostupuje (zejm. u hochů) všechny oblasti života, hry a volnočasové aktivity především. Projevuje se tu tak vyšší míra bojovnosti a nebojácnosti, vznikají první protisociální⁶⁴⁷ spolky (šifry, symbolika, tajné písmo ...). Hra a mimoškolní aktivity (stejně jako některé aktivity ve škole) mají společného jmenovatele: mizí ostré hranice mezi pohlavími, tzn. hranice mezi děvčaty a chlapci.⁶⁴⁸ Toto období charakterizuje Příhoda jako období procesu „rekuperace“⁶⁴⁹ – procesu, kdy si vysoká bilance fyzických přeměn vyžaduje přiměřené obnovy látek i sil.

⁶³⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 333

⁶³⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 333-340

⁶⁴⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 345

⁶⁴¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 345

⁶⁴² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 346

⁶⁴³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 347

⁶⁴⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 359

⁶⁴⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 363

⁶⁴⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 367

⁶⁴⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 367

⁶⁴⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 369

⁶⁴⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 370

Pubescence jako taková je obecně známá pro bouřlivé změny zejména v hormonální oblasti. Příhoda popisuje změny gonadotropních, androgenních a estrogenních látek, které mají za důsledek zejména výše zmíněný rozvoj sekundárních pohlavních znaků a v dalším aspektu i rozvoj sexuality a erotiky. U pubescentů je možné pozorovat zjevnou erotiku (cenzurovanou)⁶⁵⁰ – období mezi 6. a 11. rokem je fází bisexuality a latence, kdy prepubescent nevěnuje pozornost rozvoji pohlaví a jeho okolí, ovšem v období pubescence je erotika jedním z hlavních témat, kdy se do popředí dostává zájem o celou oblast druhého pohlaví (oproti sexualitě).⁶⁵¹ Pubescence je období platonických lásek a zamilování, pohlavní vznětlivosti, doba voyeurství (pozorování a zájem o druhé pohlaví)⁶⁵² a narcismu (zájem a pozorování svého pohlaví)⁶⁵³. Rozvoj zájmu o pohlaví a o erotiku vede také k rozvoji senzitivity v dalších oblastech jako je estetické vnímání a citění k přírodě, umělecké sféře, civilizační a technické sféře atd. Rozvoj vnímání vede k rozvoji myšlení do roviny abstrakce, diskriminace (základ pro srovnávání a porovnávání)⁶⁵⁴. Orientace v prostoru je zde silnější a zdatnější než orientace v čase; logické usuzování se dostává do popředí než jednodušší mnemotechnické procesy učení.⁶⁵⁵ Řeč se nerozvíjí jen nápodobou, ale pubescent si rozšiřuje oblast řeči stejně jako poznatkovou složku z knih a učebnic, které si čte.⁶⁵⁶ Díky tomuto řečovému a myšlenkovému rozvoji dochází k přesné formulaci vlastních myšlenek. Hlasový aspekt řeči se v tomto období neuplatňuje jako komunikační a metakomunikační prvek, ovšem pouze jako zdroj rýmu. Intelektová rovina se rozvíjí všestranně v závislosti na rozvoji motoriky, fyziologie a vnímání. Názorová složka jedinců se odvíjí od témat smrti, života, negativně reagují na tresty a kritiku, ačkoliv pubescent sám o sobě je velmi kritický (k sobě, k ostatním, v širokém okolí a jevů vyskytujících se v něm).⁶⁵⁷ Tento aspekt vede k determinaci emoční složky jedince, kdy se zjevná erupitivnost emoční, výbušnost, vzdorovitost apod.⁶⁵⁸ Období pubescence je obecně období generové diferenciaci, můžeme pozorovat značné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ve všech základních oblastech, kdy se děvčata zdají v průměru vždy starší (ačkoli chronologicky

⁶⁵⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 373

⁶⁵¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 413

⁶⁵² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 416

⁶⁵³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 416

⁶⁵⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 386

⁶⁵⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 381

⁶⁵⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 389

⁶⁵⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 389

⁶⁵⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 408

odpovídají chlapcům).⁶⁵⁹ Hlavním rysem tohoto období bývá také záliba v grupování, seskupování a sdružování⁶⁶⁰ - vytváří se kamarádství (spíše povrchního charakteru), vznikají party a tlupy a dítě směřuje své aktivity od rodiny k referenční a vrstevnické skupině.

Období pubescence, jak jsme výše mohli vidět, je obdobím velkým změn jak fyzických, psychických tak i sociálních a proto ho Příhoda také popisuje jako období vulkanismu⁶⁶¹.

IV) **Období hebetické** je období od 15. – 30. roku⁶⁶² postnatálního vývoje, které zahrnuje stadium postpubescence (15 – 20 let)⁶⁶³ a mecitmy (20 – 30 let)⁶⁶⁴. Jde o období, kdy ze začátku ještě doznívají fyziologické pochody z předchozích fází. Např. se dokončuje fyzický růst, což vede k tomu, že s jedinci zpravidla tělesně již začínají podobat svým rodičům, což vede často k nahlížení jinak na svět (shora shlížejí na své rodiče – tato fráze vystihuje celé postpubescentní období).⁶⁶⁵

Vzhledem k faktu, že celé hebetické období končí ve třiceti letech, zaměřím se v této fázi opět pouze na oblast spadající do počátku dospělosti (18ti let). Středem zájmu zde tedy bude stadium postpubescence.

*Postpubescence*⁶⁶⁶ je fáze nastupující po (post) pubertě (pubescentním období) se začátkem v 15. roce života jedince. V tomto období dochází k dokončování tělesného růstu (zastavuje se kefalokaudální rozvoj) a můžeme říci, že jedince spíše než na výšce, začíná přibývat na váze.⁶⁶⁷ Z hlediska výšky jde o stadium velmi nevýrazné, spíše poklidné, kde nedochází k žádným skokům ani zásadním modifikacím. Příhoda vypořádal několik zásadních změn týkajících se změny váhy – jde o konec růstu dolních končetin a začátkem růstu trupu; kosti začínají po pubertě růst do objemu a postpubertní období je zjevné spíše než kosterním růstem, růstem svaloviny.⁶⁶⁸ Dochází

⁶⁵⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 423

⁶⁶⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 426

⁶⁶¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 431

⁶⁶² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

⁶⁶³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

⁶⁶⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963. str. 14

⁶⁶⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967.

str. 23

⁶⁶⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str.

23

⁶⁶⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 23

⁶⁶⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 29

zde i k anatomickým a fyziologickým změnám, které ovšem opět nejsou tak výrazné jako v předchozí fázi. Dochází zde k redukci srůstu kostí, zastavení růstu kosterní soustavy, osifikace jako taková se zde zakončuje; slučují se epifyzy a dialýzy; obrvení v podpaží a často až v postpubescenci dochází k finální úpravě dentice.⁶⁶⁹ Psychofyzický útvar má velký vliv na to, co jedinec v tomto věku dělá a čím se zabývá – vzhledem k tomu, že se nám jedinci dělí zpravidla na dvě skupiny (studenti a pracující) setkáváme se zde s odlišnými aspekty. Primárně jsou jedinci po 15. roce kultivovanou individualitou a osobností v pravém psychologickém slova smyslu. Postpubescence je začátek dozrávání založené osobnosti. Vzhledem k rozvoji fyzickému (rozvoj zejména svaloviny) a paralelnímu rozvoji psychickému (dokončení vzniklé osobnosti), jsou postpubescenci schopni flexibilně se adaptovat na nově vzniklé situace i nová prostředí. To ovšem může být namáhavé a tak Příhoda doporučuje právě v tomto období znatelné procento relaxace. Uvádí, že hlavní oblastí rekreace a relaxace se stává klidný a dostatečný spánek, zahálka, sport, zájmové činnosti, schůzky monosexuální, bisexuální atd.⁶⁷⁰ Hra jako taková ztrácí téměř úplně svoji biologickou podstatu a hodnotu, ale roste její sociální a kulturní úkol. Hra se stává více intelektuální činností.⁶⁷¹ Nově vstupují do života hry sexuální, flirtovací.⁶⁷² Příhoda se ve své publikaci zabývá problematikou sociologických a společenských změn v rámci post-pubescenci jako změny mezi přechodem s prostředí školy do prostředí zaměstnání (výroba a distribuce). V našich současných podmínkách si dovolím tuto oblast komparace vynechat, jelikož pozbývá na aktuálnosti – vzhledem k tomu, že to práce je zaměřena na skupinu jedinců do 18. let, pak většinová společnost tráví převážnou většinu času stále ve školním prostředí a až po 18. roce vstupuje do pracovního procesu a prostředí (ovšem tato věková skupina není cílovou skupinou této práce). V nižších věkových skupinách najdeme takovouto cílovou skupinu jen výjimečně (jako sociální abnormalitu). V oblasti školství dochází ke specializaci, kdy si jedinci volí směřování ve vzdělávání (popř. v přípravě na pracovní specializaci a na výkon povolání). Dochází zde zpravidla v druhém cyklu kultivace⁶⁷³, který navazuje na kultivaci v rámci základní školy. Fyziologické změny vedou sekundárně i ke změnám v osobnosti a tedy i ke změně ve vztahové síti jedince – stejně tak se mění i vztahy v rodině, zejména v postpubertním období. Působí to i na rozvoj

⁶⁶⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 30 - 31

⁶⁷⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 39

⁶⁷¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 42

⁶⁷² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 42

⁶⁷³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 57

vztahové inteligence a orientaci v životě i ve světě.⁶⁷⁴ Obecně tělesnost dítěte přerůstá tělesnost rodiče, jak jsem již uvedla v úvodu tohoto období, což vede k modifikaci vztahu. Zpravidla dochází k prohlubování generační mezery mezi matkami a dcerami a otci a syny.⁶⁷⁵ Jedinec odrůstá od rodiny a intimně se angažuje jinde, zpravidla v širších sociálních vztazích, na což rodiče reagují často negativně. Příhoda podotýká, že právě v takových momentech se dostává do popředí význam rodinné konstelace.⁶⁷⁶ V období po 15. roce nastupuje rozpuk i ve společenských širších vztazích, kdy se z primární skupiny jedinec přesouvá do oblasti sekundární (pracoviště, obec, sdružení), terciální (široký politický celek, okres, kraj) a kvartální (národ, stát).⁶⁷⁷ Rozšíření do terciální sféry pojímá Příhoda jako aspekt nástupu dospělosti – přístup k volebním urnám apod. (u mužů dříve nástup na vojenskou službu).⁶⁷⁸ Jedinci v postpubertním období volí vzorce chování, které pozorují u osob, jež vnímají jako autoritu a které jim imponují. Dochází k projekci a přenášení vlastních citů a přání na jiné osoby, což mění také pojetí vlastní osoby a vede ke kritičtějšímu rozboru vnitřních pochodů. Přátelství a kamarádství se rok od roku v tomto období prohlubují – přátelství má hluboký smysl, neboť je to primární ochrana před izolací.⁶⁷⁹ Tělesný vývoj je v tomto období téměř hotov, sociální se dokončuje a kvasí po dvacátém roce a intelektový vývoj je hotový již v 16. roce nejpozději.⁶⁸⁰ Teď vlastní zkušenosti nabývají na větším významu než potenciální schopnosti. Řeč se rozvíjí celý život v závislosti na socio-kulturním kontextu, tudíž zde o jakémsi ukončení nelze mluvit, ovšem i přesto můžeme říci, že vše, co bylo pro rozvoj řeči nutné, bylo již uděláno v předchozích stupních vývoje. Dochází spíše k propracování fluence, vyjadřování, sdělovacích schopností, rozvoji slovní zásoby atd.⁶⁸¹ Vázanost řeči na myšlení zde bývá také evidentní, ovšem již je jedinec schopen při vyjadřování odloučit myšlenku od předmětu; překračujeme myšlenkové hranice; ustalujeme pojmy atd.⁶⁸² Příznačné je denní snění, promítání žádostí a potřeb, nastupuje abstrakce a vazba s realitou může i mizet.⁶⁸³ Pubescentní myšlení vyjadřuje jednoznačně a ostře problémy a vyjadřuje pevně, výrazné

⁶⁷⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 59

⁶⁷⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 59

⁶⁷⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 61

⁶⁷⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 62

⁶⁷⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 62

⁶⁷⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 65

⁶⁸⁰ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 76

⁶⁸¹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 79

⁶⁸² Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 83

⁶⁸³ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 84

přesvědčení, pronášené absolutně vznikají výroky nových autorit.⁶⁸⁴ V rámci dozrávání mění jedinec i svoje všechny dosavadní vztahy, z disharmonie se stává poklidná interakční rovina.⁶⁸⁵ Toto zklidnění se projeví v ustálení nejen vztahové roviny, ale obecně v rovině citové a emoční, kdy tato harmonie před znamená určení finální osobnosti. Jedinec v tomto věku není jen pasivním přijímačem z okolí, ale sám do něho velmi silně zasahuje a ovlivňuje ho, ale i přesto se z okolí učí a osvojuje si nadále další poznatky a zkušenosti a získává informace. Získávání a osvojování je již specifické, protože je ovlivněno zaměřením a výběrem postpubescenta.⁶⁸⁶ V oblasti citů a vůle dochází zejména k syntéze.⁶⁸⁷ V oblasti sexuality a erotiky dochází k monosexuálnímu zaměření⁶⁸⁸ - roste zájem o druhé pohlaví (téma diskuse, aktivit, četby apod.). Vznikají partnerské vztahy, sexuální a nahodilé styky a vazby.

Celý vývoj do dosažení dospělosti můžeme charakterizovat takto: experimentace uvádí kojence a batole; hra tvoří předškoláka; učení kulturním nástrojům vede v prepubertě a zájmové a obsahové učení s divokou a fantazijní hrou tvoří pubescenta;⁶⁸⁹ ovšem zaměstnání jejich osob bylo stejné – všichni byli žáci. V postpubescentním období se situace již může měnit, což přináší nový aspekt do vývoje. Postpubescence je oddychové místo po pubertě a přípravný můstek pro dospělost.

Velmi ráda bych zde podotkla, že při studiu Příhodovy publikace o ontogenezi vývoje je zřejmá návaznost i kritika na mnou výše uvedené autory jako jsou např. Gesell, Freud a Piaget. V jeho dílech narazíme na časté citace těchto autorů a já osobně vnímám Příhodovy teze jako kompiláty teorií uvedených autorů doplněných o vlastní empiricky získané a ověřené závěry.

⁶⁸⁴ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 86

⁶⁸⁵ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 91

⁶⁸⁶ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 91

⁶⁸⁷ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 91

⁶⁸⁸ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 95

⁶⁸⁹ Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967. str. 33

6.4 Pojmové mapy a pole jednotlivých teorií, jejich průnik

V poslední části šesté kapitoly představím pro lepší představu a snazší orientaci pojmový „background“ jednotlivých teorií. V rámci vymezení pojmů bude dále jednodušší orientovat se v porovnávání zde přednesených teorií a zároveň bude zřejmé postihnout hlavní mezníky. Pojmovou mapu jednotlivých teorií periodizace psychického vývoje zde předkládám ve stručné formě, aby si čtenář mohl udělat jasnou představu o tom, v jaké sféře se jednotlivé teorie pohybují.

a) S. Freud – psychosexuální vývoj

Teorie nazaná psychosexuální se vyvíjí na základě Freudova pojetí sexuality a vymezení pojmu „psychosexuální“. Freudovu teorii periodizace psychického vývoje můžeme chápat jako originální v úhlu pohledu pojetí vývoje, jež se u něho zakládá na rozvoji sexuality. Do psychologického pojetí vývoje zavádí biologickou oblast, kterou bychom mohli nazvat pudy. Rozlišuje pud Eros (pud života, pud sexuální) a pud Thanatos (pud smrti, pud destruktivní). Sexualitu tu ovšem nevnímá jako ryze biologickou záležitost, kam by nás samotný termín mohl zavádět, nýbrž ji pojímá více interakčně s psychickými oblastmi. Sexualita je zde oblastí, která se nezakládá jen na tělesném chtění a tělesných zónách, ale je to oblast vztahující se také k jakési poznávací složce. Sexualita je pro Freuda spojením tělesného a mentálního, psychického. Nejedná se tedy ani o jednotku biologickou ani samotnou psychickou. Hnacím motorem člověka a potom pro Freuda není myšlení ani rozum, ale nevědomí a pudy (nevědomé pudy). Nejsilnějším pudem je zde potom pud sexuální, který nás žene ve vývoji kupředu. Sexualita je koncept vznikající na poli mezi tělesností a psychikou a zároveň realizující se v oblasti mezi dítětem a pečující osobou. Můžeme tedy sexualitu potom chápat jako formu organického uspokojení, kde uspokojení získává zejména psychickou podobu. Primárním principem, který nás ve vývoji pohání dál je princip slasti, který uspokojujeme v erogenních zónách (viz periodizace vývoje) a až na tento primární princip nasedá princip reality jako sekundární. Posledním vývojovým stadiem u Freuda je genitální sexualita (genitální stadium, puberta), kterou vnímá jako vrcholnou formu sexuality. Libidinózní energie (zpravidla sexuální) je z počátku neexistující sama, ale ve vazbě a ve spojení s dalšími životními funkcemi (kojení, vylučování atd.). Zásadním momentem u Freuda je ve

vývoji sexuality a zároveň v psychickém vývoji nástup specifického objektu – figury otce (viz Oidipská konfigurace, triangulace), která bývá v dalších teoriích sporným momentem.

Jak vidíme, Freud se tedy ve své teorii psychického vývoje zaměřuje pouze na jednu dimenzi – tedy na sexualitu.

b) R. Spitz – Organizace psychiky

Spitz ve své teorii psychického vývoje uvažuje o zásadních momentech, které vedou organizaci psychiky, tedy k jejímu uspořádání a na základě těchto mezníků stanovuje tři základní stadia vývoje. Jeho teorie je podobně jako Freudova teorie spíše interakční. Ovšem nikoli ve smyslu interakce mezi biologickým, tělesným a psychickým, mentálním; nýbrž interakce mezi jedincem v raném věku a jeho pečující osobou, zpravidla matkou. Oproti Freudovi se ovšem odvrací od pojetí pudů a svoji teorii více zasazuje do interpersonálního kontextu. Jeho hlavním tématem není již sexualita, ale zaměřuje se spíše na otázku vlastní identity vyvíjejícího se jedince a na otázku existenciálních mezníků. Můžeme to pozorovat např. u momentu strachu z cizích, kde se řeší existenciální konflikt a zároveň se tak rozvíjí vlastní identita jedince. Ještě více zřejmé je to v posledním stadiu, kdy si jedinec osvojuje „ne“ a zároveň si tak vydobývá prostor pro vlastní osobu a vlastní existenci.

c) M. Mahlerová – Teorie separace/individuace a D. Stern - vývoj pocitu Self

Oba dva tuto autoři se v rámci svých teorií periodizace psychického vývoje odvracejí od Freuda ve smyslu de-sexualizace, tedy obdobně jako je tomu u R. Spitze odvracejí se od pojetí pudů jako od hlavního směru vývoje a sexualita jako taková se dostává do pozadí. Proces separace-individuace je procesem stává se sebou samým, tedy jde podobně jako u Spitze o rozvoj vlastní identity a rozvoj vlastní existence. Pocit Self jako pocit vlastního vymezení se (vůči okolí) nám naznačuje podobné tendence jako u Spitze a Mahlerové a také poukazuje jako předchozí dva autoři na rovinu více interakční ve smyslu vystupování a vynoření se vlastní identity ve vazbě k nejbližším pečujícím osobám.

d) E. Erikson – Psychosociální vývoj

Erikson zřejmě kopíruje Freudovu periodizaci psychického vývoje založenou na pudech, ovšem podobně jako předchozí tři autoři jeho rovinu pudů opouští, ale nikoli úplně. Eriksonova teorie může být chápána jako překlad Freudova psychosexuálního vývoje do roviny ryze sociální. Erikson zde pudové (sexuální, libidinózní) konflikty nahrazuje konfliktem ryze sociální. Jedinec se zde dostává v rámci společenství, jež je pro něho okolní společnost do několika fatálních konfliktů, které sám Erikson nazývá krizemi a zvládnutí těchto krizí vede k rozvoji vlastního Já, k rozvoji vlastní identity. Erikson tedy můžeme chápat jako spojující most mezi klasickou Freudovou teorií a zároveň předešlými třemi revizionisty Freuda (Spitz, Mahlerová, Stern). Pudy jsou u Eriksona nahrazeny něčím, co bychom mohli nazvat pocity (city), které jsou úzce vázány na existenciální oblast jedince. Eriksonova teorie je tedy kopií Freudovy periodizace, do které je přidán faktor dominance společnosti (sociální faktor) a zároveň je celá Freudova teorie do této oblasti přeložena. Tak jak je tomu u překladu z mateřského do cizího jazyka, tak můžeme chápat Eriksonův překlad Freuda ze sexuálního do sociálního.

e) J. Piaget – Kognitivní vývoj (vývoj myšlení, inteligence), L. Kohlberg – Vývoj morálky

Piagetova periodizace je na první pohled zřejmě odlišná od Freudovy i dalších psychoanalyticky orientovaných periodizací psychického vývoje. Jeho teorie je založena na rozvoji inteligence, tedy první faktor, který nám odlišuje Piageta od ostatních (sexualita, identita, morálka apod.), ale zároveň na tento fakt můžeme nahlížet jako na moment společný pro některé teorie – podobně totiž jako Freud nahlíží na vývoj skrze jednu dimenzi – inteligenci (myšlení). Inteligence je zde oblastí, která se vyvíjí „jakoby samovolně, nezávisle, sama o sobě“ – naráží na vlastní konflikty a krize, ne na krize vázané úzce na okolí a společnost, popř. pečující osoby. Inteligence je pro Piageta základním pojmem, který můžeme definovat nikoliv jako rys, schopnost či vlastnost, ale v jeho případě spíše jako stav dynamické rovnováhy. V momentě, kdy dochází ke střetu s novými podněty a informacemi, může se stávající struktura měnit a přeskupovat. Vývoj pak přechází od jednoduchých struktur ke strukturám složitějším, kdy každá vyšší struktura zajišťuje stabilnější rovnováhu procesům ve strukturách nižších. Podobně je tomu

tedy později i u vývojové teorie L. Kohlberga, kdy k obdobným procesům dochází i v procesu osvojení si morálky.

U Piageta se spíše než s psychologickými či biologickými termíny a pojmy setkáme s pojmy spíše matematickými, vázanými na logiku. Pojmový základ jeho teorie tvoří Logika – Operace – Grupy. Logiku Piaget vnímá jako vrcholné stadium inteligence, ke kterému celý proces psychického vývoje směřuje. Operacemi se zde rozumí právě ony struktury, o nichž jsem mluvila v předešlých odstavcích – důraz je zde kladen právě na onu dynamiku, kterou našel Piaget pod pojmem operace. Tyto operace se pak v průběhu vývoje u jedince rozvíjejí tím způsobem, že vytváří hromadné celky – tzv. Grupy. Grupy vznikají na základě jistých pravidel a zpravidla se seskupují dle konkrétního daného principu. Plné grupování je pak znakem rozvinuté inteligence a zároveň znakem přítomnosti logiky.

f) A. Gesell a V. Příhoda

Oba autoři se uchýlili spíše k popisné metodě periodizace psychického vývoje a vycházejí buď z vlastního pozorování (Gesell) a nebo z komparace předešlých autorů (Příhoda). Gesellova periodizace psychického vývoje je rozlišena ve dvou liniích: první rozlišení najdeme po letech, kdy tato stadia jsou vytvořena zejména z praktického důvodu. Jeho hlavním záměrem bylo vytvořit publikaci dostupnou pro odbornou, ale i laickou veřejnost. Jeho cílovou skupinou však byli přesto zejména vychovatelé, učitelé, lékaři a rodiče. Ti v podobných publikacích hledají zejména na základě mezníku věku (nachází-li se naše dítě ve věku tří let, nejsnazší cestou je studovat literaturu věnující se tříletým dětem). Tedy tento rys je vytvořen zejména a z prakticky orientačních důvodů pro rodiče a další veřejnost. Druhou rozlišovací linií jsou zde potom fundovanější rysy – tzv. Gradienty. Gradientem se zde míní konkrétní oblast života jedince v daném věku. Gradienty jako takové jsou systematicky voleny (viz výše), aby byly schopny postihnout celou oblast života jedince daného věku (motorickou, psychickou, sociální, interakční apod.).

Příhoda se ve své periodizaci velmi podobá prvnímu rozlišení Gesella, tedy dle věku. Jeho periodizace mapuje celou situaci kompletního vývoje jedince.

Příhodova periodizace se pohybuje v oblasti popisu a zároveň kompilace několika vývojových teorií, kdy je zřejmá akceptace obecně známých mezníků, které jsme měli možnost sledovat při mapování situace periodizace u nás a ve světě.

7. Společné momenty v periodizacích psychického vývoje psychoanalytických teorií

Psychoanalýza a jednotlivé její typy periodizací psychického vývoje do dospělosti jsou ústředním motivem této diplomové práce. Zpravidla jde o periodizace, které nahlíží na psychický vývoj jako na dynamický, aktivní proces. Psychoanalytické teorie se opírají o determinaci psychicky biologickými, vrozenými predispozicemi, které jsou doplňovány a kombinovány získávanými a získanými zkušenostmi – kognitivními, emočními, ale zejména vědomými a nevědomými zkušenostmi.

Sedmá kapitola mé práce je věnována společným momentům všech výše uvedených psychoanalytických teorií, týkajících se psychického vývoje jedince. Snažím se zde popsat průnik všech teorií a nalézt společně popisované momenty v průběhu daného vývoje do dospělosti – společné vývojové mezníky. Vágnerová uvádí⁶⁹⁰ tři základní typy vývojových mezníků, které řadí do kategorií: a) biologický vývojový mezník – např. zrání, motorika atd.; b) psychický vývojový mezník – např. nástup logických operací a c) sociální vývojový mezník, kde uvádí např. dobu nástupu plnění povinné školní docházky.

Psychoanalytické teorie jsou ve své podstatě velmi specifickou skupinou. Psychoanalýza je jeden celistvý psychologický směr, který v sobě nese ovšem mnoho rozporuplných teorií a pohledů na jednotlivé psychické jevy a momenty. Freud jako zakladatel psychoanalytického myšlení založil jistou tradici, kterou dnes můžeme chápat jako již dávno překonanou. Jeho učení prošlo několikrát kritickým pohledem jeho nástupců a jeho rigidita v myšlení a nahlížení na věc pak vedla často k odklonům jeho vlastních přímých žáků (viz Jung, Adler). Při vyslovení pojmu psychoanalýza, se veškeré odborné i laické veřejnosti asociuje právě samotný Freud a bývá tak chybou, když na psychoanalýzu nahlížíme POUZE skrze Sigmunda Freuda. Jeho učení bylo a je stále velmi kontroverzní, ovšem dal podnět k jistému směru přemýšlení a nahlížení na věci, který dnes dosáhl velmi odlišných rozměrů od jeho původních. Post-freudovská psychoanalýza, jak bychom mohli nazvat psychoanalýzu vznikající po smrti Freuda a opírající se o jeho teorie, dostala několik zásadně odlišných rovin. Vyvíjí se zde několik základních směrů psychoanalytického nahlížení na věc, odrážejících se od základy zvané klasickou, tradiční psychoanalýzou, tak, jak ji viděl sám její zakladatel Sigmund Freud:

⁶⁹⁰ M. Vágnerová: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8, str. 31

- a) *Ego psychologie*⁶⁹¹ - jak již z názvu vyplývá, jedná se o přístup, kdy hlavním těžištěm a zájmem je zde rozpracování a revize Freudova konceptu Ega⁶⁹². Ego je pojem, který začal Freud používat v roce 1923⁶⁹³ a označoval tím dominantní, vědomý celek představ. Hlavní funkcí Ega pak bylo reprezentovat realitu a mírnit konflikty jdoucí z nevědomí (pudy) vzhledem k dané skutečnosti (společenské konvence, morálka). Mezi revizionisty Freudova pojetí Ega patří např. jeho dcera Anna Freudová, Heinz Hartmann, René Spitz, Margaret Mahlerová a další.
- b) *Interpersonální psychoanalýza*⁶⁹⁴ - směr psychoanalýzy, který založil H. S. Sullivan v roce 1920⁶⁹⁵. Jde o směr, který zasahuje více do klinické praxe než ostatní přístupy a zejména do praxe se schizofrenními pacienty. Sullivan započal razit interpersonální přístup k takto duševně handicapovaným jedincům a duševním procesům samotným. Podstatou přístupu je vnímání klienta nikoli jako jedince samotného, ale jako jedince jako součást jeho vlastních interpersonálních interakcí – jednotkou jeho vlastního interpersonálního pole.
- c) *Kleiniánská psychoanalýza*⁶⁹⁶, která vychází z učení Melanie Kleinové. Vychází přímo z Freudova základu a zaměřuje se na klinickou práci a pozorování zejména dětí. Ve svých závěrech se ovšem od Freuda značně liší. Jde o směr kontroverzní vůči zbytku psychoanalytického nahlížení, který vzniká v Británii a velmi silně se postupem času stal opozitem psychoanalýzy americké až byl do jisté doby zcela přehlížen. Podstatným pojmem sporu je např. pojetí oidipského komplexu, který Kleinová vidí již u některých nemluvňat, nikoli jako Freud v pozdním dětství; Psychotici byli hlavní klientelou Kleinové, zatímco klasická psychoanalýza považovala psychotiky (podobně právě jako děti) za neanalyzovatelné a specializovala se na neurotiky.
- d) *Britská škola a objektní vztahy*⁶⁹⁷ - mezi představitele tohoto směru patří zejména Fairbairn a Winnicott. Jde o směr navazující na Kleiniánské pojetí raného dětství. Specializují se na nově narozené jedince, které chápou jako přednastavené na interakci

⁶⁹¹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 43

⁶⁹² Freud rozpracoval strukturální pojetí osobnosti, které se skládá ze tří základních složek: 1) Ono – ID – řízeno principem slasti. Vysílá své požadavky do Ega, kde je konfrontováno s další strukturou osobnosti – Super Egem. Jde o nevědomou složku naší osobnosti. 2) Já – EGO – složka osobnosti, která je řízena principem reality a je jakým si „air-bagem“ v konfliktu Id a Super Ega, rozhoduje o tom, co projde z nevědomí do vědomí, zda se uspokojí Id nebo Super ego. 3) Nad Já – SUPER EGO – složka, řekněme nejvyšší, naší osobnosti, která se řídí principem morálky (můžeme zde hovořit i o budování našeho svědomí atd.) vysílá do Ega požadavky protichůdné často požadavkům Id.

⁶⁹³ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 43

⁶⁹⁴ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 80

⁶⁹⁵ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 80

⁶⁹⁶ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 108

⁶⁹⁷ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 136

s neblížším (pečujícím) okolím. Nahlíží na novorozence a raný psychický vývoj jako nastavený na harmonii, která se do patologické roviny dostává zásadně špatnou a nevhodnou intervencí rodičů – pečujících osob.⁶⁹⁸

- e) *Psychologie identity a Self*⁶⁹⁹ - Jde o velmi specifický směr psychoanalytického nahlížení zejména na vývoj jedince a procesem stávání se lidskou bytostí. Mezi hlavní představitele patří např. H. Kohut, E. H. Erikson, D. Stern a další.⁷⁰⁰ Záměrem tohoto přístupu, který navazuje na Ego psychologii a rozpracovává tak zejména vývoj Ega a Self, je zkoumání rozvoje jedince a jeho hluboké subjektivity v rámci interpersonálního, sociálního a kulturního kontextu.

Jak zde vidíme, současná psychoanalýza je plná mnoha rozporných a odlišných teorií, které ovšem musíme chápat jako jednotku ačkoliv je to velmi obtížné. Prvním spojujícím krokem je zde Freudův nový pohled na svět a psychiku v něm se vyvíjející. V této kapitole se budu snažit najít pro mě velmi důležité mezníky jednotlivých uváděných teorií psychického vývoje a vytvořím soubor společně se prolínajících momentů psychického vývoje, které pak dále stanovím jako „univerzální kostru“ pro determinaci dalších mimo-psychoanalytických periodizací psychického vývoje.

Pro zjednodušení práce a zároveň pro ulehčení čtenářovi „námahy“ zde znovu ještě ve zkratce shrnu jednotlivé psychoanalytické teorie psychického vývoje do dospělosti. Půjde spíše o schématické zobrazení jednotlivých fází a stadií vývoje, ve kterých budu později hledat docilující momenty a vytvořím tak společnou psychoanalytickou kostru. Vznik docílené společné kostry bude doplněn i graficky schématickým zobrazením, které upřesní představu o jednotlivých prolínajících a zlomových momentech v jednotlivých teoriích a zároveň u nově vzniklé společné kostry docilujících momentů.

⁶⁹⁸ Jako prototypální terii zde považuji pojetí interakcí mezi dítětem a pečujícím okolím tak, jak jej popisuje např. John Bowlby ve své teorii attachmentu – opět viz. výše.

⁶⁹⁹ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 164

⁷⁰⁰ Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7, str. 164 - 232

a) S. Freud – Psychosexuální vývoj jedince

- 1) Orální stadium – stadium odpovídající období kojení (zpravidla trvající od narození do konce prvního roku života jedince).
 - kojení jako hlavní aktivita
 - oblastí dosažení slasti jsou ústa
 - slast přináší sání, jídlo, polykání
 - matka jako prostředek uspokojení slasti
 - orální aktivity končí s nástupem růstu chrupu
- 2) Anální stadium – stadium spadající do období batolete (zpravidla od jednoho do tří let věku dítěte)
 - hlavní aktivitou je vylučování, vyměšování (defekace a urinace)
 - oblastí slasti se tak stává oblast rektu (konečníku, análu)
 - nácvik na nočník (základní zkušenost s disciplínou a autoritou – zpravidla rodičovská)
- 3) Falické stadium – stadium předškolního věku, které datujeme zpravidla od tří do šesti let
 - falus (mužský pohlavní orgán, penis) v hlavní roli
 - oblastí dosažení slasti jsou zde genitálie
 - slast přináší manipulace s vlastními genitáliemi
 - rozvoj zájmu o odlišné pohlaví (genitálie)
 - objektem se zde stává rodič opačného pohlaví; s rodičem stejného pohlaví dochází k identifikaci
 - základními momenty jsou zde Oidipický komplex a kastráční úzkost
- 4) Latence – stadium, odpovídající školnímu věku, které bychom mohli datovat od šestého roku do dvanácti let věku jedince
 - zájem o sexuální podněty opadá
 - hlavním procesem je zde sublimace- přesun zájmu a libidinózní energie do společensky akceptovatelných rovin
 - sexuální energie se vybije společensky adekvátními prostředky
- 5) Genitální stadium – stadium puberty, které spadá do období zejména dospívání (adolescence). Nastupuje zpravidla po 12. roce jedince
 - dochází k dospívání, jak psychickému tak i fyzickému
 - slast nastupuje díky oživení zájmu o sexuální podněty
 - genitálie opět v zorném úhlu zájmu jedince
 - zvýšení autoerotických aktivit
 - rozvoj zájmu o interakce s okolím (i sexuální charakter)

b) R Spitz – Organizátory psychiky

- 1) Odpověď úsměvem – nastupuje kolem třetího měsíce života jedince
 - souvisí s rozvojem sensorů a prohloubení schopnosti receptorů
 - dítě reaguje na fragmenty typické pro obličej
 - tvorba první zkušenosti s okolím – fixace obličeje
 - reakce zejména na lidský obličej
- 2) Úzkost z cizích – úzkost nastupuje kolem 8. měsíce života dítěte
 - na základě první organizace psychiky pomocí fixace obličeje – fixace a zkušenost obličeje pečujících osob – odlišení cizích osob
 - nástup úzkosti také v návaznosti ve vztahu k pečující blízké osobě
- 3) Osvojení „ne“ a objevování prvních pravých slov – nástup okolo roku a čtvrt
 - souvisí s rozvojem a nástupem řeči, osvojování si jazyka
 - pojmenování „ne“ jako zástupce záměru
 - nástup slov jako představitelů záměru, děti mluví a produkují slova dříve, ovšem bez „významu“ a záměru
 - jazyk jako nová forma zapojení do společnosti, nový způsob komunikace s okolím a sebevymezení se

c) M. Mahlerová – Vývoj na základě procesu separace-individuace

- 1) Autistická fáze – období prvních dvou měsíců života dítěte
 - autistické - znak omezenosti dítěte ve vnímání okolního světa
 - zaměření jedince na vnitřní stavy a pochody
 - nedochází k rozlišení matky a sebe jako oddělených jednotek
 - centrem pozornosti jsou zde potřeby dítěte a jejich uspokojení
 - matka je představitelka a zástupce procesu uspokojení potřeb (zejména krmení, jídlo, diskomfort, spánek atd.)
- 2) Symbiotická fáze – období od druhého do šestého měsíce
 - symbiotický vztah mezi matkou a dítětem
 - dítě odlišuje sebe a matku jako celek vůči okolí
 - skrze vztah s matkou nastupuje vztah k sobě samému a nástup vlastního sebepojetí
 - na konci této fáze se matka stává pevným objektem, nezaměnitelným s jinou osobou

- 3) Fáze separace-individuace – období od 5. měsíce do konce třetího roku dítěte
- v první části této fáze dochází k diferenciaci dítěte od matky, zejména také na základě rozvoje motoriky
 - diferenciaci od matky je doprovázena kolem 8./9. měsíce úzkostí
 - ve druhé části této fáze dítě prakticky zakouší svoji oddělenost od matky – batolení, lezení, chůze atd.
 - při vlastní separaci je potřeba zpětné vazby ze strany matky i dítěte
 - po zkušenosti oddělení od matky nastupuje proces (znovu)sbližování
 - v poslední části této fáze dochází k finální separaci a zejména individuaci dítěte – stávání se sebou samým, rozvoj sebepojetí
 - zároveň se matka stává stálým objektem – dítě si osvojuje schopnost pracovat mentálně s matkou i bez její přítomnosti – v předchozích fázích si utvářelo obraz matky, se kterým teď plně pracuje

d) E. H. Erikson – Psychosociální vývoj

1) Základní důvěra vs. základní nedůvěra

- stadium od narození do prvního roku života dítěte
- důvěra a nedůvěra vyvěrá v této fázi zejména v bazálním vztahu matka (pečující osoba) a dítě
- základem vztahu je společná aktivita kojení
- na základě vztahu se dítě dále pak vztahuje ke zbylému okolí

2) Autonomie vs. stud

- stadium od prvního do třetího roku života jedince
- období tzv. první emancipace
- dítě se osamostatňuje, rozvíjí se u něho regulace
- je samo schopno jisté funkce ovládat (např. vylučování)
- schopnost ovládat a kontrolovat zde souvisí i s emočním hodnocením aktu – pocit sebekontroly vede k pocitu autonomie

3) Iniciativa vs. vina

- stadium od třetího do šestého roku života dítěte
- na základě získané autonomie se rozvíjí vlastní dětská iniciativa
- iniciativa předjímá i zodpovědnost za dané úkony (rozvoj pocitu viny)
- základ pro rozvoj morálky a osvojení etických pravidel

4) Snaživost vs. méněcennost

- stadium od šestého do dvanáctého roku života jedince
- období odpovídající Freudově latenci
- hlavní aktivity jedince se pojí především se vstupem do školy a úkoly a aktivitami z tohoto vyplývajícími
- změna sociálního postavení dítěte v rámci dané společnosti
- veškerá energie směřovaná k získání úspěchu (opět zejména ve škole)
- opak úspěchu vede k rozvoji pocitu méněcennosti
- rozvoj schopnosti tvořit hodnoty a pracovat po boku někoho jiného, aktivity v rámci skupiny

5) Identita vs. konfúze rolí

- stadium začínající 12. rokem a končící rokem 20.
- jde o období adolescence (puberta – adolescence)
- jedinec dozrává fyzicky i psychicky
- poslední stadium dětství a přechod do dospělosti
- proces tvorby vlastní identity, která je konfrontována s dalšími rolemi, což je jednou ze základních krizí
- nástup také procesů identifikace pro nalezení vlastní identity

e) D. Stern – Vývoj „Self“

1) Emergenční Self (narození – 2. měsíc života jedince)

- rozvoj senzomotoriky
- důležitá vazba na matku (pečující osobu)
- náznaky regulace spánku, jídla, emocí
- reakce na podněty z okolí je odlišná než reakce na podněty vnitřní
- dítě podněty vyhledává

2) Jaderné Self (2.- 6. měsíc života dítěte)

- vznik sebepojetí odvíjející se od poznání vlastních hranic
- hranice zejména fyzické a následně rozvoj vlastní identity
- nutnost přítomnosti druhého pro vlastní vymezení
- zkušenost být s někým je aktivní zkušeností (spíše tedy praktikou)

3) Subjektivní Self (7. – 15. měsíc života jedince)

- odlišení sebe od matky vede k rozvoji poznání vlastní existence (vlastní emoce, percepce atd.)
- vztah dítě – druhý (matka, pečující osoba, okolí) dostává nový rozměr skrze rozvinutou vlastní subjektivitu
- poznání vlastní subjektivity vede k rozvoji autonomie, nezávislosti

4) Verbální Self (15. – 18. měsíc života jedince)

- souvislost s rozvojem vlastní řeči a osvojení mateřského jazyka
- rozvoj i symbolického myšlení
- řeč umožňuje rozvoj nové formy sebepojetí (označení sebe slovy) a zároveň nové sebepojetí skrze novou dimenzi vztahů
- řeč ustanovuje novou formu komunikace s okolím

Graf. č. 1 – Schématické znázornění psychoanalytických teorií psychického vývoje.

Zobrazení vývojových mezníků.

Měsíce/roky	Freud	Erikson	Spitz	Stern	Mahlerová			
1	Orální stádium	důvěra/nedůvěra	Úzkost z cizích	Emergentní Self	Autistické stádium			
2				Odpořád' úsměvem				
3				Jaderné Self	Subjektivní Self	Separace/individuace		
4								
5								
6								
7								
8				Anální stádium	autonomie/stud	Osvojení "NE"	Verbální Self	
9								
10				Falické stádium	iniciativa/vina			
11								
12								
13								
14								
15	Latence	snaživost/méněc.						
16								
17								
18								
19					Genitální stádium	identita/konfúze rolí		
20								

Průnik napříč všemi výše uvedenými psychoanalytickými periodizacemi psychického vývoje do dospělosti

Jak je již z předchozích kapitol zřejmé a zároveň i z výše uvedeného grafu zjevné, se psychoanalýza obecně (ve smyslu kompilace všech jejích uvedených teorií) zaměřuje na raný vývoj jedince a zejména na počátky spadající do útlého dětství. Je obecně známo, že Freud byl průkopníkem postoje kladoucího důraz na význam dětství pro další psychický (i jiný) vývoj jedince. Dětství je pro něho zásadním momentem v našich životech, jež ovlivňuje naše budoucí fungování.

Při prvním prozkoumání uvedeného grafu, je jasné, že právě první rok je pro všechny uvedené psychoanalytické autory zabývající se psychickým vývojem, jedním z nejdůležitějších období. Jedni se jím zabývají velmi podrobně a zkoumají „každý krok“ dítěte měsíc po měsíci, jiní (ostatně jako sám Freud) mu věnují pozornost shodnou s dalšími roky, ačkoliv sami uznávají důležitost raného období (např. Erikson).

Pojďme zde nejprve najít jednotlivé analogické a společné momenty jednotlivých autorů s vlastním „otcem“ psychoanalýzy, Sigmundem Freudem. On určil, položil základní kameny nového směru myšlení a určil, jak na psychiku budeme nahlížet. Proto, dle mého názoru, musí být všichni psychoanalytičtí autoři alespoň v začátcích své práce konfrontováni se samotným zakladatelem psychoanalýzy.

Freud – Spitz

René Spitz je autorem, který právě jako jeden z prvních rozpracovává více Freudovu teorii vývoje ega (ego psychoanalýza), zejména ve vztahu k vybranému objektu, kterým zpravidla bývá matka (dále jinak pečující osoba). Spitzova teorie se vyvíjí na základech strukturálního modelu Freudova pojetí osobnosti a specializuje se na složku Ego - složku, která se řídí principem reality a je mezním prostředím mezi pudovou a morální složkou. Spitz pojetí reviduje a vytváří vývojovou teorii, která se zaměřuje na raný vývoj Ega zejména ve vztahu k okolí, primárně ve vztahu k matce.

Freud – Mahlerová

Margaret Mahlerová vytvořila svoji teorii na základě vypořádaných patologických jevů, týkajících se bazálního vztahu mezi dítětem a matkou (tzv. symbiotické psychózy). Jejím cílem (spolu s jejími kolegy) bylo vypořádat a popsat normální vývoj; běžný směr vývoje, který nastoupí v prostoru vazby mezi matkou a dítětem. Přetváří tak také Freudovo pojetí, kdy se Freud specializuje zejména na patologii ve vývoji. Vychází z podobných konceptů, podobně jak je vnímal Freud (jsou jisté aktivity, které nelze vynechat, ovšem jejich interpretace je vždy zcela odlišná – viz Freudovo pojetí kojení, podobně jako Kleinová a další). Mahlerová přikládá aktivitám, popisovaným např. v orálním stadiu u Freuda jiný, více „sociální“ rozměr.

U Mahlerové se jedinec stává sebou samým, nezávislým individuem právě v závislosti na vztahu s pečující osobou. Ovšem to můžeme pozorovat i u Freuda, ale s jiným, řekněme více pasivním nábojem ze strany pečujících osob (viz dále).

Freud – Erikson

Erik H. Erikson je autor, který dal psychoanalytické vývojové linie jiný rozměr. Je prvním z autorů obecně, který popisuje psychický vývoj od narození do konce života. Psychoanalytické biologické vysvětlení vývoje na základě pudového hnutí doplňuje velmi pestrým vlivem kulturně-sociálním. Vývoj psychiky má najednou nejen biologický rozměr, ale Erikson upozorňuje na nezvratitelný fakt existence jedince ve společnosti, kdy tedy jako autoři a badatelé pracující s dítětem a jeho procesem vrůstání do společenství jiných lidí, musíme brát v potaz i nemalý vliv sociálních faktorů. Ačkoli by se nám dle výše uvedeného grafu zdálo, že plně toleruje klasické a původní pojetí psychického vývoje, jak jej načrtl sám Freud, musíme si uvědomit, že jeho pojetí přebudovává základní složky psychoanalýzy a zavádí tak podstatně odlišný a nový rámec psychoanalytického uvažování. Klasické pojetí psychoanalýzy kritizuje za určení směru přemýšlení o našem vývoji jako o vývoji cyklicko-analogickém, kdy v každé situaci je možné hledat analogii se situací již předchozí, nejranější, první, kterou jsme prošli (časté odvolávání se na porod apod.). Erikson se staví silně do opozice vůči tomuto pojetí. Chápe vývoj jedince jako v každém momentě unikátní. Individuum a společnost se navzájem prostupují a ovlivňují. Vývoj je procesem uvnitř individua, ale zároveň uvnitř společnosti (ve společnosti). Jde tedy o proces neustálé interakce mezi těmito dvěma entitami, kde právě ona interakce má pokaždé jiný aspekt díky vlastní relativitě obou identit: kultury i jedince. Ovšem hlavním styčným bodem s klasickým psychoanalytickým pojetím je zde jasná akceptace vyžívání pudů a jistých libidinózních fází, jak se sám popsal Freud (orální, anální atd.).

Freud – Stern

Daniel Stern je autor, který rozpracovává ojedinele pojetí vývoje Self. Hledat zde ovšem přímou paralelu mezi Freudovým pojetím Self a Self, tak jak ho vnímá sám Stern by bylo zbytečné. U Freuda bychom mohli mluvit o Self jako o vychlípenině Ega, o něčem, co nasedá na Ego jako zástupce reality a na základě vnímání reality se nám potom Self (pojetí sebe, uvědomování si sebe sama) vytváří. U Sterna je Self vázáno, podobně jako u dalších „post-freudovských“ autorů, na vazbu k druhým osobám, primárně opět k matce. Líčí vznik sebepojetí jako proces spojení a odlučování se od blízkých osob (ovšem odlišně než ho chápe Mahlerová). Podle Sterna je Self v první řadě zakořeněno v tělesné zkušenosti sebe sama a zároveň ve vztahu k matce, ve

splynutí s ní. Ovšem, jak Stern popisuje, právě i v momentě hlubokého splynutí má jedinec tendenci orientovat se „ven“ z toho splynutí, čímž právě vykazuje základní formu sebevymezení se. A vytvoření objektivního vztahu si (dle selfpsychologie) žádá vždy primárně sebevymezení jedinců vstupujících do dané interakce.

Freud – Spitz – Mahlerová – Erikson – Stern

Průnik teorií a konceptů všech uvedených psychoanalytických autorů jsem předznamovala na předchozích stranách. Je zřejmé, že právě dětství a zejména první rok je základní kostrou, která spojuje dané autory. Vedle dynamického souznění, kdy popisují vývoj jako dynamický proces založený zejména také na konfliktech jistých instancí apod., je první rok charakteristický i jistými aktivitami dítěte, které jsou jednoznačně a univerzálně prokazatelné u každého dítěte, ovšem každý autor dané jevy vysvětluje odlišně. Psychoanalytické pojetí je ve vysvětlování jistých konceptů unifikované (práce s nevědomím, pudové pohnutky apod.) a v jiných můžeme shledat velké rozpory (pojetí Self, symbiotického vztahu k matce apod.)

Dětství (rané) je nepochybně hlavním styčným momentem, spojujícím mnou uvedené autory. Kojení je aktivita, které v psychoanalytických očích dostává několik možných rozměrů a zároveň vysvětlení, kontroverzních např. vůči klasickému biologickému pojetí, sociálnímu pojetí atd.

Freud předeslal směr, kterým se budou další autoři na něho navazující ubírat, ovšem právě u jeho žáků a jedinců, jeho myšlenky revidující, vidím jednoznačný posun v jedné dimenzi nahlížení na psychický vývoj. Posun zde definuji přímo v primární interakci mezi dítětem a rodičem (bazální vztah k matce, popř. pečující osobě). Freud popisuje psychický vývoj jako primárně vývoj jedince (neberme v potaz jeho neustálý důraz na patologické jevy). Jistě, popisuje zde vývoj a zrození vlastního „individua“ v rámci vztahu k druhým lidem (viz kojení, jasně čitelný Oidipický komplex, kastráční úzkost, volba erotického objektu atd.), ovšem já zde shledávám aktivitu přímo na straně vyvíjejícího se jedince. Rodiče zde v daném Freudově pojetí chápu jako vedlejší, jistící kolej pro vývoj jedince. Rodič (zpravidla matka) jako by ve vývoji hrál roli, ale vedlejší. Jako by byl dítěti k dispozici a záleželo by pouze na dítěti, jaké repliky bude rodič ve vedlejší roli hrát. Jako by zde nebyly žádné intence ze směru rodičů k dítěti, zásadně ovlivňující psychický vývoj dítěte. Freudovo pojetí prvních interakcí chápu jako jednosměrné, a to ze strany dítěte k rodičům (nejprve matce, posléze také k otci). Následné teorie navazující na Freuda a více či méně akceptující jeho pojetí chápu ve

směru opačném, popř. obousměrné. Např. u Spitze je jasné směřování analogické s Freudovým, ovšem zásah rodičů a jejich neustálá potřeba, intenzita jejich intervence je vyšší. Mahlerová popisuje interakci jako, z mého pohledu, spíše obousměrnou. Je důležitá intervence ze strany rodičů a participace na tvoření vazby. Pasivní Freudův rodič zde dostává prostor pro vlastní činnosti. Podobně to vidím i u Sterna a v neposlední řadě bych zmínila i výše sporadicky uvedenou teorii Attachmentu (J. Bowlby, M. Ainsworthová), kde se rodiče dostávají spíše do aktivní a „mocenské“ pozice. Jejich chování zde udává směr vývoji dítěte. Reakce na dítě, vztahování se k němu je právě tím daným momentem podněcujícím směr vývoje psychiky. Dítě se rozvíjí na základě podnětů od rodičů a jako by se zde dostává až do role recipienta podnětu, do role pasivní, oproti Freudově pojetí.⁷⁰¹ Situaci u Eriksona jsem popsala již výše – jde o aktivitu z obou stran, jak ze strany dítěte, tak ze strany společnosti, jíž jsou rodiče členy a zástupci. Zároveň zde ale odhalují další posun a to z bazálního vztahu k matce, pečující osobě, který se nám stává v psychoanalytických teoriích hlavním tématem, se u Eriksona objevuje přechod z interakce bazální po interakci ryze kulturně-společenskou. Tento posun do společenské a více sociální roviny můžeme pozorovat i v současném pojetí sexuality a sexuální role, které v pojetí Freuda mají kořeny čistě biologické (pudy, instinkty apod.). Posun tedy sledujeme od biologického pojetí sexuality k pojetí více než předtím sociálně zakotveném. Biologický Freudův základ dostává sociální rozměr.

Neoddělitelnou součástí průniku všech psychoanalytických teorií zde tedy vidím první rok života jako zásadní pro další psychický vývoj jedince, na který je nahlíženo vedle interpretace aktivit obecně známých jako je kojení, rozvoj motoriky, chůze, nástup a rozvoj řeči, osvojení si jazyka, rozvoj sensoriky, osvojování společenských konvencí, příjem autorit atd., zejména z pohledu interpretace interakce dítěte a rodiče (matky, otce, pečující osoby). Na jakoukoliv aktivitu dítěte je zde nahlíženo nikoliv z pohledu jedince samotného, ale vždy ve vztahu k jeho pečující osobě, který dále udává charakter dalšímu vývoji. Druhá osoba je v psychoanalytickém pojetí neodmyslitelnou součástí vývoje. Ať jde již o směřování aktivit vyvíjejícího se jedince směrem k rodičům a jeho vlastní zacházení s nimi, nebo naopak aktivity ze strany rodičů, směřující k dítěti a určující tak právě charakter následného vývoje. U Freuda dochází k významné události nastupující

⁷⁰¹ Označení pasivní a aktivní zde používám v rámci dokreslení diferenciaci mezi aktivitami rodičů a dětí. Použití je zcela čistě záměrné pro dokreslení obrazné představy.

po třetím roce a tím je nástup figury otce jako fatálního zlomu ve vývoji, jak však můžeme v ostatních teoriích vidět – vyjma Eriksona – Oidipská triangulace je momentem, kdy pro zbylé autory vývoj končí a nástup další figury zde může být pouhou analogií předchozích vazeb. I Erikson sám se vůči Oidipskému komplexu staví spíše negativně a jako samotný významný moment ho ve svých pracech nezdůrazňuje. Autoři navazující na Freuda jsou charakterističtí hned několika rysy: opouštějí původní pudovou a sexuální teorii a přechází do roviny více interakční až sociální a zároveň všechny teorie můžeme vnímat spíše než jako rozvoj jednoho rysu – rysu sexuality – jako rozvoj celistvé osobnosti (individuace) a řeší se zde převážně otázky existence jedince. Freud zavedl postavu otce jako figury ve vývoji, ovšem u zbylých autorů tímto momentem vývoj končí.

Významným momentem je zde posun od Freudovy sexuality a nahlížení skrze ni na vývoj; přesun do roviny více sociální – kde řešíme sociální konflikty, existenciální krize a zaměřujeme se více než na vývoj sexuality na vývoj vlastní identity. Teorie po Freudovi bychom tak mohli nazvat identitními nebo existenciálními vývojovými teoriemi, kde právě tato oblast je společným prvkem všem uváděných teorií, nastupujících po klasické psychoanalytické periodizaci vývoje.

Cílem psychického vývoje je dospět, dozrát, stát se samostatným, autonomním, nezávislým individuem; entitou sobě vlastní. Psychoanalýza tento proces vidí jako proces vyrůstání ve vztahu (zejména odpoutání se od pečujících osob, separace apod.) Dítě dospívá a vlastní entita vzniká na základě vyrůstání z bazálních vztahů, které na počátku vývoje (ihned po porodu) začíná tak horlivě spolu s druhými budovat.

8. Vliv psychoanalýzy na jednotlivé periodizace psychického vývoje

Osmá kapitola mé závěrečné diplomové práce je věnována determinujícím vlivům psychoanalýzy na později vznikající teorie zaměřené také na vývoj psychiky. Porovnávám zde tak vliv psychoanalýzy na konkrétní teorie kognitivního přístupu (Piaget, Kohlberg) a dále uváděné teorie periodizace Gesella a Příhody.

Když Freud pokládal základy psychoanalytického myšlení, jistě nemohl tušit, jaké reakce budou následovat. Již v úvodu své práce jsem se zmínila o negativních reakcích zejména, co se zkoumání a definice dětské sexuality týká. Objev nevědomí byl také něčím novým, a tudíž tedy i dosti kritizovaným. Oproti tomu, dnes nikdo nemůže jednoznačně všechna jeho tvrzení popřít. Díky vývoji techniky a rozvoji poznatkové složky v oblasti psychologie, medicíny aj. víme, že některé jeho koncepty musely být zákonitě velmi ostře revidovány či dokonce vypuštěny ze současného psychoanalytického myšlení. Např. velmi často diskutovanou otázkou bývá období latence, vymezení puberty a tak i celého genitálního období apod. Nicméně jeho teorie byla až tak šokující, že nebylo možné v rámci dané vědy pokračovat bez povšimnutí jeho přístupu. Vytvořili se zákonitě dva tábory – příznivců, jež jeho teorie rozpracovávali a hájili a zároveň i kritiků, jejichž hlavním úkolem bylo potvrzovat nepravdivost jeho výroků a kritickým okem zkoumat jeho teze. V současné době mají Freudovy, ostatně jako další psychoanalytické teorie a koncepty, své pevné místo v soustavě psychologických i jiných věd. Psychoanalýza jako nový způsob myšlení a nahlížení na věc ovlivnila nejen psychologii samotnou, ale i takové vědní obory, jakým je např. filosofie, medicína atd.

Chtěl-li někdo v dobách předchozích vytvořit vlastní hypotézy ohledně vývoje a šlo-li o období po prezentaci Freudovy „vývojové doktríny“, pak jistě musel počítat s faktem, nebude-li o sám sebe vymezovat vůči Freudovým teoriím (kladně či záporně), jistě to dříve či později někdo udělá za něho a i on sám tak projde kritickým porovnáním s novým psychoanalytickým rozměrem. Je tedy naprosto logické, že autoři následující ve vývojové psychologii po Freudovi se větší či menší měrou opírají o jeho teorie psychického vývoje. Jak je to se samotnými zástupci a představiteli jednotlivých psychoanalytických směrů, jsem předeslala v předchozí kapitole. V této kapitole bych velmi ráda popsala vliv Freuda, Spitze, Mahlerové, Eriksona a Sterna na později vznikající teorie. Důležité je si uvědomit časový horizont, ve kterém jednotlivé teorie

vznikají, a tudíž tak zároveň sledovat i reálnou možnost vlivu té či oné psychoanalytické teorie na další „ne-psychoanalytické“ teorie psychického vývoje do dospělosti. Psychoanalytické periodizace patří obecně k nejstarším publikovaným teoriím zabývajícími se psychickým vývojem jedince. Freud svoji teorii o psychosexuálním vývoji (Tři pojednání o sexualitě) vydává na začátku dvacátého století⁷⁰², přičemž další vývojové teorie bychom mohli zařadit do poloviny dvacátého století a dále. Je tedy zřejmé, že právě Freudova teorie vývoje a jeho periodizace bude zásadním odrazovým můstkem pro další ontogenetické teoretiky. Postupně zde představím jednotlivé teorie a porovnáám je s původní Freudovou⁷⁰³ teorií, pokusím se zde tedy najít společné mezníky i s dalším psychoanalytickým pojetím vývoje a doplním o vlastní pohled na vztah dvou rovin nahlížení na vývoj jedince.

Psychoanalýza – Kognitivní teorie vývoje

Snažím-li se zde o porovnání psychoanalytické periodizace s periodizací psychického vývoje do dospělosti z pohledu kognice, pak by bylo jistě dobré, ve zkratce připomenout podstatu obou teorií a zároveň zrekapitulovat vlastní Piagetovo pojetí vývoje psychiky, jakož to vybraného zástupce pro daný kognitivní směr.

Psychoanalýza jako psychologický směr je směr založený na dynamice, konfliktech, střetech a jako jeden z mála (např. vedle Jungovy analytické psychologie – psychologii kompletové) se řadí mezi směry hlubinné. Ve své podstatě psychoanalýza a Freud

⁷⁰² Mitchell, S. A.; Blacková, M.J.: Freud a po Freudovi. Triton 1999, Praha, ISBN: 80-7254-029-7

⁷⁰³ Freudovu periodizaci psychosexuálního vývoje zde zmiňuji nejčastěji jako základní teorii psychického vývoje z pohledu psychoanalýzy a zároveň i k ní budu další typy periodizací vztahovat z několika důvodů: 1) Jedná se o nejstarší vývojovou teorii psychického vývoje (logicky, je-li sám Freud zakladatelem psychoanalýzy) 2) Moje práce se zaměřuje na vliv psychoanalýzy na jednotlivé typy periodizací, tudíž jsou zde různé periodizace konfrontovány s vlastní psychoanalytickou, kterou já osobně, jak je ale již z celé práce zřejmé, pojmám jako periodizaci založenou zejména na Freudově teorii psychosexuálního vývoje. Tuto teorii беру jako základ a další zbylé uvedené psychoanalytické teorie беру jako nadstavu, revizi, rozpracování, následek oné původní. Orientace na klasické a tradiční založení psychoanalýzy této práce omezuje její rozsah (např. opomíjení attachmentové teorie, Kleiniánského pojetí vývoje apod. 3) V některých případech bych se také potom ráda vyvarovala nařčení ze špatného jazykového označení dalších teorií; jsem si vědoma, že zbylé teorie mohou spadat pod teorie více než psychoanalytické pod ego-psychoanalytické, self-psychoanalytické atd. Jde zpravidla jen o hru slov, ovšem uvědomuji si citlivost témat a obecně citlivost různých odborníků, studujících podrobně pojetí psychoanalýzy jako souboru několika rozdílných a rozličných (někdy až zdánlivě protichůdných) teorií. Ráda bych zde odkázala na práci Vavrda, V.: Otázky soudobé psychoanalýzy. Tradice a současnost. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2005, kde je dle mého názoru současná situace psychoanalýzy popsána v kontextu klasické tradice více než výstižně. Čtenář si hlouběji může prostudovat současnou tradici psychoanalytického myšlení v porovnání s klasickým pojetím a dočíst se např. i o problematice psychoanalýzy jako nejednotného směru (jak jsme se i já pokusila v předchozích stranách své práce naznačit). Publikace v neposlední řadě „upozorňuje“ i na vlivy kognitivního směřování, jež determinovaly rozvoj soudobé psychoanalýzy. V této kapitole se zaměřuji vlivy opačné, tedy determinace kognitivních (a jiných) směrů psychoanalýzou.

zakládají hlubinnou tradici (jelikož další představitelé budující hlubinné směry jako např. Adler a Jung patřili, jako vlastní žáci Freuda k zástupcům psychoanalýzy, odklánějí se od ní, ale směřování do hloubky jim zůstává). Nevědomé procesy, definice a popis nevědomí se stává jedním ze základních rysů psychoanalýzy, čímž se tedy zároveň odlišuje od směrů ostatních, tedy i kognitivního přístupu, kam bychom mohli zařadit mnou uváděného Piageta a Kohlberga.

Kognitivní psychologie je směr, který je založen zejména na studiu kognitivních, tedy poznávacích procesů, mezi něž patří např. velmi kontroverzní téma jako je inteligence a myšlení. Právě Piaget se zaměřil na vývoje jedince z pohledu vývoje inteligence (myšlení), kdy oba jevy (myšlení i inteligenci) chápe ve vztahu k adaptaci. O jeho pojetí adaptace, důležitého pro vlastní rozvoj jedince, jsem hovořila v předchozí dané kapitole.

Tak jak někdy můžeme psychoanalytické teorie chybně chápat jako nativistické, tedy teorie, které jsou založeny pouze na biologických predispozicích a předpokladech (jako jsou pudy, instinkty, potřeby atd.), můžeme právě tak chybně vykládat Piagetovo kognitivní pojetí jako experienciální pojetí, kdy vysvětlujeme Piagetův pohled na jedince pouze skrze okolí, podněty přicházející ze společnosti a vnějšími vlivy, kterým se jedinec podřizuje a nebo přizpůsobuje. Jak jsem zde předeslala, činili bychom tak chybně. Podobně jako Freud a jiní jeho zastánci mluví o biologickém základu, musí mít na zřeteli, že důležité není jen biologické, jako jsou právě naše pudy, ale hledat zásadní momenty musíme již jak jsem předeslala v předchozích kapitolách i v raných zkušenostech (vliv okolí), bazálních vztazích (vliv okolí) atd. Podobně vyvrátím i špatný pohled na Piageta, kdy právě i on bere v úvahu nejen vlivy z vnějšího prostředí jako zásadní, ale velmi podrobně popisuje svůj základ teorií i na biologických, daných, genetických vlivech. Jedinec se u Piageta rozvíjí na základě biologických daností, které v průběhu vývoje povýší na jistou individuální úroveň.

Zde bychom tedy mohli hledat společný mezník obou vývojových teorií periodizace psychického vývoje. Nahlížení na vývoj jedince jako na procesy, kdy dochází ke kombinaci dvou základních faktorů: biologických (vrozených) a společenských (sociálních). Jde tedy o základní determinační interakci, kde bychom mohli dále hlouběji hledat společné styčné body psychoanalytických a kognitivních teorií. Ve své práci se ovšem zaměřuji na dvě kognitivní teorie, které projdou konfrontací s psychoanalýzou – Piagetova kognitivní teorie periodizace psychického vývoje na základě rozvoje inteligence (myšlení) a „socio-kognitivní“ teorie periodizace L.

Kohlberga, která popisuje procesy osvojování morálky a tvorbu vlastních etických pravidel.

Freud – Piaget

Piagetova teorie zaměřená na vývoj byla popsána již v předchozích kapitolách, ovšem pro lepší orientaci čtenáře zde předkládám opět schématické znázornění základních vývojových momentů, podobně jako jsem tak činila u jednotlivých psychoanalytických periodizací psychického vývoje do dospělosti.

Piaget – definuje vývoj jedince jako spoluúčast biologických a sociálních faktorů. Vývoj definuje od narození do 16. roku života jedince, kdy dle jeho názoru jedinec dosahuje vývojového maxima. Vývoj rozděluje do pěti po sobě jdoucích stadií:

- a) senzomotorické stadium - období od narození po dobu nástupu symbolické funkce, kterou Piaget zasazuje do věku cca 1 a půl roku života dítěte.
 - stadium zaměřené na rozvoj receptorů sensorických podnětů a na rozvoj motoriky a propojení obou těchto funkcí (např. při kojení)
 - jde o stadium před nástupem symbolické funkce (tedy stadium předřečové)
 - základ tvoří biologické reflexy, spontánní reaktivita dítěte apod.
 - na základě spontánnosti se rozvíjí koordinace jednotlivých center a to umožňuje postupem času tvorbu tzv. schémat
 - pozorujeme např. kruhovou reakci dítěte (opakování aktivit, gest atd.)
 - nástup praktické inteligence, kdy ještě nejde o inteligence, jelikož Piaget definuje inteligenci jako koordinaci prostředků a cílů. To zde ještě nepozorujeme
 - na základě zafixovaných a vytvořených schémat můžeme pozorovat odlišení jednotlivých jevů a prostředků v okolí
 - uplatnění vzhledu
 - konec = nástup řeči

- b) symbolické a předpojmové stadium – fáze od nástupu řeči (1 a půl roku) do doby nástupu schopnosti tvořit a zacházet s pojmy (předpojmové období), cca do 4. roku života dítěte
 - nástup řeči jako důsledek rozvoje symbolické funkce

- rozvoj symbolické hry a nápodoby obecně
 - egocentrické zaměření – myšlení ve vztahu k vlastním potřebám jedince, zájmům atd.
 - transdukce jako přechod mezi obecností pojmu a konkrétním elementem
 - rozvoj analogie
- c) názorné stadium – období od konce 4. roku života jedince po rozvoj tvorby asociací a formování operací (cca 7. rok života dítěte)
- pre-logické stadium, fáze před vytvořením logiky v pravém slova smyslu
 - nástup rozčlenění názorové složky, strnulost v operacích
 - rozvoj manipulace s nástroji, ovšem nepředjímání (nenastupuje kauzalita)
 - obrazné myšlení (celostní, vzniklé bezprostředním působením předmětu a situace samotné)
 - na konci fáze odstup od egocentrismu a zaměření ven, do okolí
- d) stadium konkrétních logických operací – období nastupující v 7. roce a končící nástupem 11./12. roku života jedince
- dochází k transformaci operací
 - vztah ke konkrétním předmětům
 - logika se rozvíjí, ovšem bez nástupu hypotetického uvažování
 - nástup procesu grupování (seskupování)
 - konkrétní manipulace s konkrétními předměty podněcuje rozvoj myšlení
 - logické operace jsou závislé na konkrétním obsahu
- e) stadium formálních logických operací - období od nástupu 11. a 12. roku do konce 16. roku života jedince
- přesah konkrétních operací (zejména potom v adolescenci)
 - uvažování je nezávislé na přítomnosti a bezprostředním působení podnětů
 - tvorba hypotéz a hypoteticko-deduktivní logika
 - nutno zpětné vazby
 - myšlení je nezávislé na činnosti
 - dosažení rovnováhy, která je cílem vývoje (tedy dosažení „zralosti“ v pohledu inteligence).

V identifikaci jednotlivých společných momentů a vlivů psychoanalýzy na kognitivní pojetí vývoje u Piageta postupují dle jednotlivých stadií a porovnávám jevy a efekty, na které se uvedení autoři zaměřují.

Vliv psychoanalýzy na Piagetovo pojetí je zřejmý již při studiu vlastní literatury a odkazů u Piagety. Odkazy nalezneme na A. Freudovou, R. Spitze i E. Eriksona.⁷⁰⁴ K jejich teoriím se odvolává a zároveň dané momenty, které uvedení autoři popisují interpretuje sobě vlastním způsobem (viz dále pojetí a interpretace reakce úsměvu, použití termínů jako je puberta, adolescence atd.)

V prvních fázích je možné definovat jednotlivé průniky obou teorií. Rozvoj sensoriky a motoriky v prvních měsících je pozorovatelnou a tedy neodmyslitelnou součástí jak fyzického tak i psychického vývoje. Piaget podobně jako Freud a další psychoanalytici upozorňuje na význam reflexivní aktivity jedince, které časem vedou ke koordinaci jednotlivých center. Koordinace (opět fyzická či psychická) vede v důsledku z prohloubení schopností a dovedností jedince. Piaget mluví o vzniku tzv. schémat, kdy si jedinec v rámci vývoje utváří a osvojuje jistá schémata, na základě kterých později odlišuje okolní jevy, předměty, prostředky a situace. Analogii bychom mohli vidět u Spitzových organizátorů psychiky. Spitz definuje jako první organizaci úsměv, který vzniká jako fixace fragmentů obličejové části a dítě si tak dle jeho pojetí vytváří paměťovou stopu lidského obličejce, což vede postupem času k plné fixaci celistvého obličejce pečující osoby. S danou osobou má zkušenost a zbytek je pro něho neznámý (nemá zkušenost a tak ani paměťovou stopu), na což reaguje úzkostí (viz úzkost z cizích, 8. měsíc). Dle Spitze jde u reakcí úsměvem o znovupoznání komplexu podnětů, které souvisí především s uspokojováním potřeb. U Piageta můžeme funkci úsměvu sledovat spíše jako formu obchodu, směny, výměny. Jde o klasický „nástroj“, se kterým dítě zachází. Ovšem právě tato reakce v sobě nese cosi zlomového, co můžeme pozorovat jako průsečík napříč oběma teoriemi. Kojení jako aktivita, která je univerzálně zřejmá se zde nebudu zmiňovat (u Piageta by šlo o čistě reflexivní aktivitu, která se časem prohlubuje a zdokonaluje právě onou koordinací a rozvojem senzomotoriky).

V druhém stadiu symboliky a před-pojmového utváření můžeme jako zásadní moment, který je opět neoddiskutovatelným faktem, ovšem jinak interpretovaným

⁷⁰⁴ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9

stanovit rozvoj symbolické funkce, který můžeme pozorovat právě díky rozvoji řeči. Řeč má pro Piageta zejména hlavní symbolickou, označovací funkci a hledí na ni jako na aktivitu, kdy manipulace s předměty dostává nový rozměr. Ovšem u psychoanalytických teorií můžeme sledovat přímý význam řeči k rozvoji jedince (vztah k sobě samému jako označení vlastní osoby, řeč jako prostředek komunikace pro vytvoření nové dimenze vztahu k okolí a zároveň i k sobě, získání nových zkušeností, odlišení od okolí na základě jazyka apod.). Styčným bodem je zde vypořádání egocentrického, na sebe zaměřeného chování. Jak u psychoanalytických autorů, tak i u Piageta. Jde o moment, kdy se dítě řídí a zaměřuje zejména na své vlastní zájmy, aktivity, svůj vnitřní svět. Piaget také mluví v období okolo 3. roku jako o období rozvoje analogie. Pokud Freud a jiní psychoanalytičtí autoři mluví např. o rozvoji akceptace autority (zejména co se vylučovacích aktivit dítěte týká). I u nich si dítě dle jednotlivé vlastní aktivity vytváří analogické spojení s okolním světem. Je tedy zřejmé, že právě v tomto období musí mít již jedinec tuto schopnost rozvinutou a i sami rodiče ji dle mého názoru velmi využívají.

Pre-logické stadium je charakteristické u Piageta jistou strnulostí v myšlení, ale zároveň rozvojem manipulace s předměty. Pokud budeme sledovat časovou osu u Piageta a psychoanalytických teorií (Freuda zejména), pak jsme v období mezi 4. až 7. rokem života jedince. Falické období můžeme také charakterizovat jako jistou strnulost myšlenkových operací jedním směrem (vazba na erotický objekt opačného pohlaví a proces identifikace), kdy ona strnulost v myšlení a potažmo i omezenost repertoáru činností je pozorovatelná později při nástupu do školy (mezník – vstup do školy, strnulost, latence). Manipulace s předměty by se dala jednoznačně identifikovat i v psychoanalytickém pojetí (iniciativa vs. vina u Eriksona). Vinu ovšem chápe a pojímá Piaget spíše až jako efekt, který nastupuje v dalším stadiu (konkrétních operací), kdy pocit viny je generátorem pocitů úzkosti (Erikson mluví o méněcennosti), což dále vede k sebetrestání. Konkrétní operace tady i Piaget překvapivě vidí zejména ve vztahu dítěte k matce (pečujícímu okolí), kde zejména konec tohoto období definuje jako pubescentní – období u něho spíše jako citová, afektivní transformace (re-definuje⁷⁰⁵ zde psychoanalytické pojetí pubescence směrem k nástupu transformace v afektivní rovině; akceptace rozvoje sekundárních pohlavních znaků, fyzická puberta apod. se u něho dějí samozřejmě a spíše tak mimochodem). Popisuje pubescenci jako afektivní přerod, kdy

⁷⁰⁵ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 117

dochází zejména k rozvoji instinktivních mechanismů, vedoucích dále k adolescenci, dospívání.

Poslední stadium (formálních operací), kdy se jedinec dostává přes pubescenci do adolescence vedoucí k dospělosti (zralosti), chápe Piaget jako stadium, kde význam má zejména autonomie jedince, kterou si jedinec získá právě v průběhu puberty. I u Piageta najdeme procesy významné identifikace zejména se staršími jedinci, kteří slouží jako vzory osvobozující od raných a vytvořených předloh (cílem vývoje je odpoutání, osvobození, autonomie). Ovšem i Piaget se odvolává⁷⁰⁶ na Eriksona, který v takových případech varuje před nebezpečím ztráty identity.

Hlavním cílem psychického vývoje je u Piageta dosažení nejvyššího stadia inteligence, myšlení a dosáhnout tak cílené rovnováhy, ke které vývoj samotný spěje. Vývoj je tedy o proces připravující jedince na dospělost – ne dospělost biologickou, ale dospělost a zralost z pohledu právě kognice – dosažení vrcholného maxima je dosažení finální, dále můžeme usuzovat pouze na stagnaci popř. cyklické uplatnění již dosažených cílů. Hlavním cílem je tedy u Piageta dosažení jisté úrovně myšlení, u psychoanalytických teorií můžeme vidět analogii v dosažení vrcholu uspokojení potřeb, stanovení sebepojetí, atd. Hlavním pojítkem je zde tedy moment dosažení nezávislosti, autonomie (ať již schopnost postarat se sám o sebe, autonomie ve smysl sebeuvědomění a stanovení vlastní identity, separace atd., tak i nezávislost ve vztahu k myšlení (nezávislost na okolí) – tedy cílem je být „hotovým jedincem“ v obou případech.

Jak vidíme, je možné vedle jasně identifikovatelných projevů ve vývoji nalézt i styčné momenty i tak rozporuplných teorií jako psychoanalytické a kognitivní mohou být. Při pojímání vlivů a styčných bodů musíme mít na paměti, že stadium je u Piageta více celostní strukturou, zaměřenou na vysvětlení a popis hlavních specifických reakcí, kdežto psychoanalytické pojetí stadia je označení dle dané převažující charakteristiky a ostatní se chýlí jako by v pozadí hlavních momentů.

⁷⁰⁶ Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9 str. 135

Freud – Kohlberg

O Kohlbergově teorii se zde zmiňují jako o teorii socio-kognitivní. Kohlberg se zaměřuje na vývoj jedince ještě více závislého a vyrůstajícího ve společnosti jako sociálním uskupení a systémovém fungování. Středem jeho zájmu vývoj jedince analogicky k vývoji morálky. Periodizuje ontogenezi na základě zásadních momentů osvojení si morálních a etických pravidel a rozlišuje základní tři vývojová stadia.

a) Premorální stadium – okolo 10 let

- stadium, kdy se jedinec orientuje na trest a oproti tomu na úctu, respekt a poslušnost (vše vztaženo ke vztahu k základním životním autoritám)
- dochází zde k respektování pravidel stanovených dospělou osobou
- nedodržení daných pravidel se bez výjimky trestá
- orientace dítěte v chování na vyhnutí se trestu
- časem ovšem toto přechází v chování dle vlastních zájmů, k hédonické orientaci
- premorální proto, že dítě vystupuje před morálkou jako něčím jemu nevlastním, něčím přicházejícím jen z venku

b) Konformní stadium – 13. rok života jedince

- období puberty, kdy se jedinec orientuje na dobré interpersonální vztahy
- stylizace do role hodný chlapec, hodné děvče
- morálka zde přistupuje blíže k jedinci, který si ji osvojí a jeho chování je tak převážně konformní
- úzká interakce vede k dodržování společensky stanovených pravidel
- uvažování jedince zde ulpívá na holém dodržování norem, zákonů, pravidel, které si osvojil

c) Postkonvenční stadium – 16. rok života

- konvence – pravidla, normy, zákony – již byly osvojeny, ovšem jedinec jde za hranice konvencí
- jedinec si internalizuje konvence a vytváří si tak pomalu svoji vlastní, vnitřní morálku, pravidla a vlastní zákony, kterými se později bude řídit
- jedinec je schopen na jednotlivé situace nahlížet i očima jiného
- rozvoj konceptu svědomí

Vliv a společné momenty: psychoanalytické teorie a Kohlbergova periodizace

Při popisu a odhalení jednotlivých společných momentů a vlivů psychoanalýzy na socio-kognitivní pojetí vývoje u Kohlberga postupují opět dle jednotlivých stadií a porovnávám jevy a efekty, na které se uvedení autoři zaměřují.

Vliv psychoanalýzy na Kohlbergovo pojetí je zřejmý opět jako u Piageta již při studiu vlastní literatury a odkazů. Odkazy nalezneme zejména na Freuda (pojetí morálky, viny, svědomí atd.) a Eriksona (pojetí viny, osvojení pravidel, společenská integrace atd.).⁷⁰⁷ Kohlberg ve své disertační práci, ve které poprvé zveřejnil teorii morálního vývoje, uvádí velmi krátkou kapitolu, kde odkazuje na Freuda.⁷⁰⁸ Odvolává se zde na Freudovu teorii Super Ega a Ega. Psychoanalytické pojetí morálky je vysvětleno jako inverze k pojetí instinktů a pudů. Morálka není pojímána ovšem jen jako inverze biologického (sexuálního puzení) – pudů, ale zároveň jako jakási forma obranných mechanismů proti uspokojení potřeb pudů. Kohlberg podobně jako Freud identifikuje morálku se spravedlností, kdy ovšem vysvětlení těchto pojmů je zásadně odlišné. U psychoanalytiků se setkáme s morálkou jako s funkcí Super Ega (paralela u Oidipského komplexu – dochází k identifikaci s autoritou, zejména otcovskou). Kohlberg chápe ranou moralitu jako fungování a důsledek přijetí a respektování rodičovské autority (a zpravidla také převážně tu otcovskou). Dochází k tomu ovšem jako důsledek emotivní interpretace a průběhu strachu u dětí.

Zajímavým průnikem u Kohlbergovy a Freudovy teorie shledáváme i fakt generového zaměření. Freudova vývojová linie se specializuje více na mužskou část populace a jejich vývoj (falus – penis, Oidipská konstelace atd.) stejně jako Kohlberg při výzkumu procesů osvojování morálních a etických pravidel.

Kde hledat průnik u jednotlivých vývojových stadií? Prekonvenční stadium odpovídá v psychoanalytických uváděných stadií fázím latence a krize mezi snaživostí a méněcenností. I zde bych viděla docilující momenty. Období latence je obdobím přesunu sexuální, libidinózní energie jiným, společensky únosným směrem – jistě chceli jedinec své energetické pole sublimovat společensky adekvátním způsobem, musí

⁷⁰⁷ Kohlberg, L. et kol.: Moral Stages: A current formulation and response to Critics. Contribution to human development. Vol. 10. New York: Karger 1983.

⁷⁰⁸ Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501. str. 31-32

nejprve vědět, jaký společenský způsob je právě onen správný, tolerovatelný. Prekonvenční stadium je stadium, kdy je jedinec orientován na vyhnutí se trestu – podobné vysvětlení nám u chování jedince poskytuje i sám Erikson: snaživost a píle jedince ve školním prostředí je dosti často konfrontována s pocitem méněcennosti. Je-li jedinec orientován na chování v rámci splnění úkolů, respektování norem a pravidel daných dospělými, pak neplnění vede k trestu a být neustále trestán může vést k rozvoji pocitu méněcennosti (nejsem s to, plnit pravidla, jak je to možné..jiní jsou...?!). Paralela tohoto období je také ve zdůraznění příkazů a údajů přicházejících zejména zvenku a které si jedinec sám musí nějakým způsobem vnitřně zpracovat (vysvětlení bychom opět našli skrze vyhovění, konvence a nebo skrze vývoj a mechanismy např. ega, self).

Období konformní je obdobím, kdy se jedinec snaží stylizovat zejména do podoby hodného chlapce, hodné dívky díky plnění a dodržování pravidel a norem. Velmi důležitou roli zde hrají interakce s nejbližším okolím. Třináctiletí jedinci v tomto období jsou vystaveni dle Eriksona krizi mezi identitou Ega a konfúzí rolí. Freudova perioda v sobě nese nástup puberty, adolescenci a genitální orientaci. Chci-li být hodným chlapcem, musím plnit dané úkoly a chovat se konformně, konvenčně. V momentě, kdy se jedinec tak nechová, není hodný, je zlý. I tento moment bych viděla jako průnik obou teorií. Nerespektování pravidel a zákonů může u takto mladých jedinců vést ke konfúzi rolí, k narušení formování identity, která je předem již stanovena společenským očekáváním. Konfrontace potom s takovou identitou (špatnou identitou) může vést k negativnímu vyústění psychosociální krize. Být hodným děvčetem také v současné době znamená potlačit své pudy. Freud popisuje nástup genitálního období jako rozvoj sexuálních aktivit, zájem o druhé pohlaví, zájem o okolí, rozvoj autoerotických aktivit, nástup sexuality jako takové (puberta – rozvoj sekundárních pohlavních znaků, hormonální změny atd.). Potlačení této nastupující sexuality je společensky konformní, ovšem nevede právě toto k narušení mé identity, ke konfúzi rolí? Dojde-li dle mého názoru k rozvoji vlastní identity a krize se pozitivně zpracuje, je-li si jedinec vědom své vlastní podstaty – pak se dle mého názoru může nastoupit tvorba vlastní morálky tak, jak ji popisuje Kohlberg. Období 16. roku života jedince je rokem, kdy jedinec vstupuje přes pubertu a adolescenci do dospělosti, tedy podobně jako u Piageta i zde můžeme u Kohlberga pozorovat vrcholné a závěrečné stadium. Vrcholem morálního vývoje je dosažení vlastní morálky, utvořit si vlastního svědomí a vlastních pravidel. Nejdříve se jedinec naučí respektu a pokoře vůči autoritám, normám a nařízením, pak se s nimi seznamuje a osvojuje si je a poslední fází je na základě předchozích momentů vytvoření

vlastních nařízení, pravidel a norem. Dále pak následuje snad již cyklické opakování nebo snad stagnace.

I v této kapitole jsem se podobně jako u Piageta pokusila o nastínění možných docilujících momentů socio-kognitivní a psychoanalytické teorie. Vliv psychoanalýzy je u Kohlberga více než zřejmý. Explicitně ve svých pracích cituje a parafrázuje původní Freudovo dílo i následné teorie např. Eriksona. Sama jsem se pokusila jít přes rámec obou teorií a hledat styčné mosty, kopírující míněné mezníky.

Styčné body všech tří uvedených teorií (psychoanalýzy, kognitivní psychologie a socio-kognitivní psychologie) nelze jednoznačně určit. Můžeme zde shledat jisté jasně viditelné podobné znaky jako pojetí konceptu viny, svědomí, morálky, rozvoje myšlení, usuzování atd., ovšem moje práce je zaměřená na mezníky v periodizaci, kde se neodvažuji hledat v konkrétních teoriích průnik. Všechny tři teorie jsou svým pojetím individuální a odlišné, že je opravdu možné shledat zde nějaké paralely a příklady, ale nikoli přímo dané konkrétní společné momenty v konkrétních periodizacích. Konkrétní shodu v dané periodizaci bychom mohli nejvíce najít u mezníku přelomu kolem vstupu jedince do školy (6., 7. rok života jedince) a zároveň 12.,13. rok života, kdy u jedince neodpytatelně nastupuje puberta, tedy dozrávání (zrání) – fyzické, psychické i sociální. Ovšem jak již upozorňuji v předešlých listech, jedná se o jevy, které jsou univerzálně čitelné a pozorovatelné, a tak jsou jednotliví autoři nuceni brát je v potaz a dané situace interpretovat dle svého zaměření, tudíž pohled je zde na stejný mezník, ale interpretace opět odlišná.

Jistými styčnými rysy všech těchto teorií může být např. moment, kdy se jedná o teorie spíše dimenzionálně orientované (orientují se na jeden rys, jednu dimenzi oproti např. uvedených psychoanalytickým teoriím – identitním). Zamření na jednu oblast, ve které se vývoj uskutečňuje, může být spojícím mostem. Freud nazírá na vývoj skrze dimenzi sexuality, Piaget skrze inteligenci a Kohlberg skrze morálku. Morálka u Kohlberga (předtím i u Piageta, který tuto teorii rozvíjel před Kohlbergem) může být další paralelou k Freudově teorií – morálka jako svědomí a vlastní etika jako paralela k Freudově pojetí Super Ega - konceptu řídicího se principem morálky (Super Ego – naše Nad-Já jako naše svědomí; společensky silně determinované).

Ovšem jako hlavní společný rys bych zde viděla právě nahlížení na vývoj skrze jednu dimenzi – dimenzionální vývojové teorie.

Psychoanalýza a další vybrané vývojové teorie periodizace psychického vývoje

V poslední části této kapitoly se zaměřím na vliv a docilující momenty psychoanalytických teorií a zbylých vybraných periodizací psychického vývoje do dospělosti. Mezi vybrané autory patří Gesell a Příhoda. Obě teorie neřadíme přímo mezi psychologické a spíše v nich shledáváme popis biologických, sociálních, fyzických momentů ve vývoji. Obě teorie se mi spíše než vysvětlující zdají ryze popisující. Ani jeden z autorů se neobjevuje při prezentacích vývojových teorií u nás ani ve světě (viz přílohy uváděných sylabů předmětů vývojové psychologie), což vypovídá o jejich nespécifickém zaměření (nejde jen o periodizaci psychického vývoje).

Nejprve bych se zde chvíli věnovala vždy v pořadí druhému uváděnému domácímu autorovi – V. Příhodovi. Jeho encyklopedie *Ontogeneze lidské psychiky*, která má pět dílů, je jistě bezpochyby jedním z nejvýznamnějších děl, co se vývoje psychicky jedince v „českých poměrech“ týká. Ovšem jeho práci vidím velmi analogickou jako práci A. Gesella (viz dále). Podobně jako Gesell používá klinických a exaktních metod i Příhoda k závěrečnému strohému popisu jednotlivých stadií. Využívá zejména měření, pozorování, vážení, dotazníky, rozhovory, experimenty aj. Jeho periodizace, jak jsem již uvedla v jemu věnované kapitole, je kompilátem již vzniklých periodizačních pojmů a termínů. Sám Příhoda se odkazuje na různé typy a označení period, které jsou používány zejména na Západě⁷⁰⁹. Jeho periodizace je tedy sloučeninou několika druhů teorií, které jsou dokresleny vlastními získanými závěry. Jako mezníky zde Příhoda využívá zejména tři roviny nahlížení na dělení jednotlivých period: a) biologický mezník (anatomicko-fyziologický); b) psycho-sociální (kulturně-psychologický mezník); c) pedagogický mezník. Jak tedy vidíme, každá perioda získává své hranice v těchto třech rovinách. Dle mého pohledu jde vlastně o podobné vymezení jako u Gesellova pojetí vývojových gradientů, které jsou jen rozpracovanějšími obecně známými mezníky.

Determinace psychoanalýzou je zde zřejmá explicitně již z přímých odkazů (Příhoda daný vývojový mezník ukazuje pod úhlem hned několika pohledů) a citací nejen na Freuda, ale i A. Freudovou, hlubinného psychologa a žáka S. Freuda A. Adlera atd.⁷¹⁰

⁷⁰⁹ Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN 1967. str. 11

⁷¹⁰ Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN 1967.

Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Praha: SPN 1963.

Jako záchytný moment faktu, že se jedná o prezentaci kompilace několika tezí a vývojových teorií slouží právě odkazový materiál. Daná perioda je zde vysvětlena pod úhlem několika rozlišných pohledů, vedle psychoanalytických interpretací je čtenář Příhody seznámen s interpretací konkrétních jevů a momentů dle Piageta a ve velkém množství i samotného Gesella.

Příhodova práce je velmi rozsáhlým kompilačním dílem a to chápu jako důvod, proč současná akademická sféra neprezentuje jeho poznatky jako samostatnou formu periodizace psychického vývoje. Je mnohem snazší vyjmenovat mnou zbylé autory a dodat, že o zhodnocení a představení oněch autorů českým čtenářům najednou se pokusil český psycholog a pedagog Václav Příhoda. Jeho práce je také ve značné míře rozporuplná v onom zaměření – jde o práci lékařskou, psychologickou či snad pedagogickou? Příhoda se do značné míry paralelně opírá o velké klinické poznatky Gesella a tak tuto poslední část kapitoly věnuji právě „známějšímu“ teoretikovi periodizace vývoje, Arnoldu Gesellovi.

Freud (psychoanalýza) – Gesell

Gesellova periodizace psychického vývoje vychází z univerzálního označení, kdy sám Gesell určuje sedm základních vývojových zlomových období:⁷¹¹ embryo, fetus, infantní období, předškolní věk, dětství, adolescence a dospělost. Pro naše potřeby berme v potaz pouze období od infantilní fáze do konce adolescence.

Gesellova teorie psychického vývoje je založena na longitudinálním výzkumu a exaktních postupech. Svoje závěry vyvozuje z několika způsobů měření, dotazování, rozhovorů, pozorování a experimentování. Jeho teorie se od předchozích zmíněných liší dle mého názoru faktem, že jde opravdu pouze o pozorovatelné jevy a jejich popis. Interpretaci zde nikde nenajdeme. U psychoanalytických i dalších teorií je zřejmé, že daný mezník bývá vždy jistým logickým vyústěním nějaké přípravné fáze směřující k danému momentu a tak je potom i celý vrcholný stav dále interpretován (Freud, Piaget, Kohlberg, Stern apod.). U Gesella docházím k pocitu holého s strohého popisu mezníků a jevů ve vývoji, které jsou obecně uznávané, známé a interpretované. Styčné body, mosty a paralely by zde tedy mezi Gesellovou teorií periodizace a psychoanalytickým pojetím vývoje psychiky jedince do dospělosti nebylo těžké najít,

⁷¹¹ Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946. str. 10

stačilo by zde sledovat různé jednotlivé projevy u dítěte, sociální situace a hned bychom měli docilující moment z praktického hlediska (viz kojení, vstup do školy, adolescence, nástup puberty, fáze před školou atd.).

Jako specifikum Gesellovy teorie bych zde však velmi ráda uvedla jeho originální pojetí pohledu na dané periody, které se značně liší od nahlížení na dané hraniční období psychoanalytických autorů. Gesell pojímá vývoj jako kontinuum po sobě jdoucích měsíců, období, let atd. Definuje zpravidla každý rok samotný a daná perioda je u něho vymezena právě chronologicky jedním rokem. Vlastní periodou, stadiem se tak stává 5. rok života jedince, 9. rok života jedince atd. To by ovšem nebylo nic originálního, vymezit periodu jako časově omezenou oblast, v tomto případě 1. a posledním, tedy 12. měsícem v dané souslednosti. Originalitu jeho teorie shledávám v přístupu náhledu na jednotlivé periody. Zmínila jsem zde již několikrát, že jde zpravidla o techniku popisnou, alespoň jak ji vnímám já osobně. Ovšem popis zde probíhá na několika úrovních, lépe řečeno v rámci několika rovin. Daná perioda je tedy popisována z celkem 10ti různých rovin pohledu (viz výše zmíněné gradienty – motorika, osobní hygiena, emoční exprese, strachy a sny, self a sex, interpersonální vztahy, hra a volný čas, školní život, etika a světový názor). Každý jeden rok, každá takto definovaná perioda je popisována napříč těmito jednotlivými gradienty, jejichž spojení dotváří celkový obraz dané periody. Gesell také uvádí vývojovou linii nejen jako kontinuum po sobě jdoucích roků věku jedince, ale také uvnitř jedné periody vývoj v daném gradientu. Každý gradient má v dané periodě (např. 5. roce života dítěte) svůj počátek, ale i svůj vrchol a v další periodě (6. roce) se daný gradient dostává cyklicky do té samé cirkulace (počátek – vrchol), ovšem tato rotace probíhá již na vývojově vyšší úrovni. Můžeme říci, že tedy každý rok, každá perioda je jistý malým cyklem, přičemž onen malý cyklus je součástí jednoho velkého, životního cyklu. Gesell, a zde vidím právě danou paralelu s psychoanalytickým pojetím vývojového kontinua, popisuje vývoj jako soubor několika cyklů. Jeden cyklus u něho trvá zpravidla pět let. V prvním pěti letech dochází k jistému vývoji, který má po porodu (v období novorozence) počátek a vrchol na konci 4. roku, počátku roku 5. Dojde tady k jisté formě vývoje, vytvoření nějaké „báze“ – plocha, oblast, rovina, linie, která je později v dalším cyklu – tedy v dalších pěti letech (5. až 10. rok života jedince) – modifikována, povýšena na vyšší úroveň a průběh má podobný. Proces bych zde popsala jako kumulativní (paralelu vidím i v jiných oblastech jako je např. škola, kdy se ve třetí třídě základní školy učí vyjmenovaná slova. Naučí se pouze

základní vyjmenován slova, vyjmenovávají je, dosazují do slov správné tvary samohlásek apod. Další roky je tato schopnost rozvíjena, až se dostane na jistý „vrchol“, který ovšem zároveň působí jako počáteční odrazový můstek pro další cyklus rozvoje té samé schopnosti ovšem na vyšší, modifikované rovině a úrovni. Děti se např. v 6. třídě základní školy učí opět vyjmenovaná slova, ale už k této základní znalosti přiřazují výjimky, které se řadí k vyjmenovaným slovům, chytáky – bydlo, bidlo, výr, vír atd.).

Tedy takto na mě působí pojetí periodizace u A. Gesella – nejde o to, hledat nějaké zásadní mezníky právě v popisu jednotlivých jevů, ale spíše se podívat na jeho filosofii a vlastní popis mechanismu a fungování samotného vývoje jako jakéhosi zacykleného procesu. To, kam se jedinec dostane v prvních pěti letech života je v dalších pěti letech života rozvíjeno znovu, ovšem na vyšší modifikované úrovni, která je ovšem v další následujících pěti letech znovu povýšena do další roviny a tak to jde dál a dál. Jak jsem již uvedla, právě zde je pro mě podstatný moment shody a docílení biologického pojetí Gesellova vývojové „linie“ a psychoanalytického vývojové pohledu. Cyklizace, opakování, analogie atd. Psychoanalýza (zejména Freudovo pojetí) je postavena na základě analogie např. vztahu. Vztah, který si vytvořím v raném dětství se analogicky (možno v modifikované podobě) objeví v dalších sekcích vývoje a zároveň, situace, ve kterých se jedinec ocitá jsou vysvětlovány jako analogické paralely již k prožitým situacím a získaným zkušenostem (Oidipská triangulace, kastrální úzkost, separace, atd.). Psychoanalytické teorie jsou také spíše více interpretační. Momenty, ve kterých se jedinec ocitá nejsou popisovány, ale spíše zde dochází k interpretaci na základě stanoveného pole pohybu vlastní teorie a hypotéz, kdežto u dalších teorií (Gesella a Příhody) dochází nikoliv k interpretaci mezníků a zásadních momentů, ale jedná se ryze o deskripci – podrobný popis. Tyto dvě vývojové teorie bychom tedy mohli souhrnně charakterizovat jako deskriptivní vývojové teorie.

9. Vliv psychoanalýzy a dalších teorií na vytvořený „Zlatý Standard“

V jedné z posledních kapitol mé diplomové práce se budu věnovat zkoumání vlivu psychoanalytických (i dalších) vývojových teorií, týkajících se periodizace psychického vývoje do dospělosti, na obecně známou a zde do jisté míry vytvořenou periodizaci psychického vývoje jedince – tzv. Zlatý Standard. Ve výše uvedených kapitolách jsem popisovala, čím je pro mě Zlatý Standard jako takový, jak vznikl a na jakých základech byl vybudován a zde popsán. Dovolila jsem si zde Zlatým Standardem, tedy dle mého názoru obecně platnou periodizací psychického vývoje do dospělosti jedince, nazvat tři po sobě jdoucí stadia, fáze, období, které jsem vytvořila kompilací a průnikem obecně platných vývojových teorií u nás v České republice (viz příloha a uvedené sylaby vývojových psychologií) a teorií a pojetí vývoje jedince, které jsou uznávány obecně ve světě (viz příložené sylaby náhodně vybraných světových univerzit v rámci předmětu vývojové psychologie).

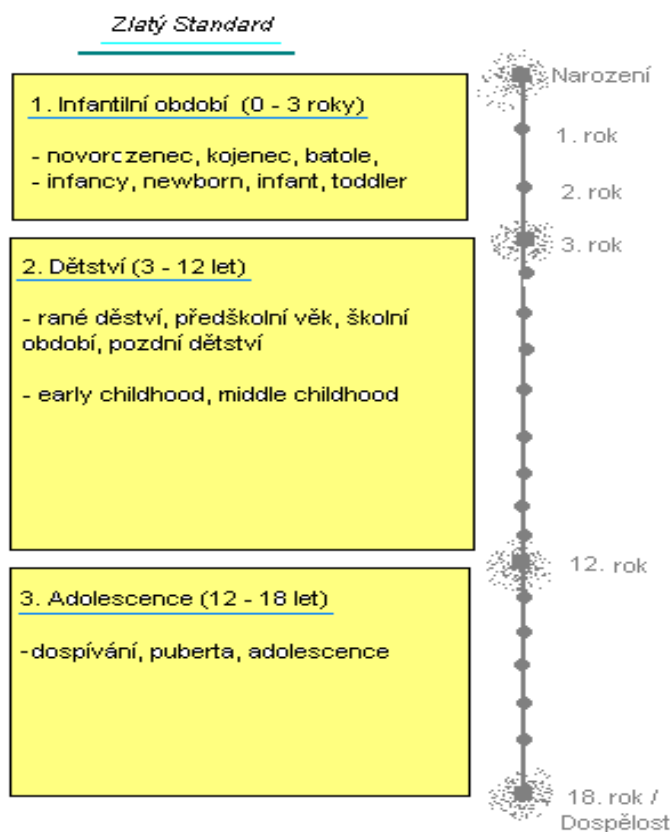
Zlatý Standard je tedy „uměle“ vytvořená periodizace, která vznikla zejména za účelem práce s daty v této diplomové práci, ale zároveň, jak jsem předeslala v předchozích kapitolách, domnívám se, že jde o jednu z mála periodizací, které by mohly být v budoucnu obecně přijatelné pro snazší práci s jedinci v daném období a zároveň pro snazší práci na poli akademickém v rámci orientace ve vývoji napříč jednotlivými kulturami, společnostmi a psychologickými směry.

V kapitole věnující se vzniku a popisu Zlatého Standardu jako obecně platné periodizace psychického vývoje do dospělosti uvádím různé základy, na kterých je onen standard postaven a vytvořen. Jedná se o průnik „čistě“ českého pojetí vývoje – tzv. periodizací, jak na ní v našich podmínkách nahlížíme: což nejčastěji byla periodizace spojená s termíny jako je novorozenec, kojeneček, batole, předškolák, školák, dospívající apod. Toto je u nás často prezentovaná linie vývoje, která je jakoby na okraj doprovázena přednesem jednotlivých specifických teorií jako je např. periodizace psychosexuálního vývoje dle S. Freuda, periodizace vývoje z pohledu vývoje inteligence a rozvoje myšlení dle J. Piageta atd. Nedochozí zde k průniku, že by byl přednes orientován tak, aby byl novorozenec jako období takové prezentováno ve všech odrazech možných teorií vývoje. Takové seznámení s vývojem nám naopak přinášejí zahraniční univerzity, kde se vývojová psychologie přednáší na základě seznámení studenta s daným obdobím a v daném období se zkoumá vývoj napříč jednotlivými

liniemi – novorozenec z pohledu psychoanalýzy, rozvoj attachmentu, vývoj self, sexuální vývoj, ale také vývoj morálky a etiky i novorozence, rozvoj inteligence a myšlení v uvedeném období atd.

Zlatý Standard je tedy kompilací obou přístupů k vývoji, jak u nás tak i ve světě, a skládá se dle mého názoru ze tří základních vývojových a od sebe odlišných stupňů: A) Infantilní období, B) Děťství, C) Adolescence. Jak jsem již uvedla i psychoanalýza je směr, se kterým jako vývojová psychologie musíme naplno počítat, proto se i jeho teorie promítla do tvorby Zlatého Standardu a já si v této kapitole dávám za úkol charakterizovat jednotlivá období a periody psychického vývoje „vlastní vytvořené“ periodizace (Zlatého Standardu) napříč všemi jednotlivými teoriemi a zejména vlivem a odrazem psychoanalytického pojetí vývoje v daných etapách. Pokusím se zde popsat, jak na daná tři období Zlaté periodizace nahlížet, zejména, co se do aplikace psychoanalýzy týká.

Budu zde tedy postupovat dle jednotlivých uvedených období, které tvoří Zlatý Standard a charakterizovat je z pohledu průniku všech uvedených teorií a klást důraz zejména na neopomenutí jevů, které v dané periodě popisuje a identifikuje samotná psychoanalýza a její jednotliví představitelé.



Přehled jednotlivých periodizací ve vztahu k vytvořenému Zlatému Standardu

období	věk (měs./rok)	<u>Freud</u>	<u>Spitz</u>	<u>Mahlerová</u>	<u>Erikson</u>	<u>Stern</u>	<u>Piaget</u>	<u>Kohlberg</u>	<u>Gesell</u>	<u>Příhoda</u>		
Infantilní	1.m.	Orální		autistické	důvěra	vynořující se	Senzomotorické			novorozenec		
	2.											
	3.		úsměv									
	4.											
	5.			symbiotické				jaderné Self				
	6.											
	7.											
	8.		úzkost									
	9.											
	10.										subjektivní	
	11.											
	12.m-1.rok					separace						
2.rok	Anální	osvojení NE		autonomie	verbální				batole			
3.						symbolické						
Dětství	4.											
	5.	Falické			iniciativa					předškolák		
	6.						názorné					
	7.											
	8.											
	9.	Latence			snáživost					prepubescence		
10.						konkrétní operace	Premorální					
11.												
12.												
Adolescence	13.							Konformní		pubescence		
	14.											
	15.	Puberta			identita		formální operace					
	16.							Postkonvenční				
	17.									postpubescence		
	18.											

Barevně odlišené: Zlatý Standard – Infantilní stadium, Dětství, Adolescence

(obecně platná periodizace)

Dimenzionální periodizace – Freud, Piaget, Kohlberg

Identitní, Existenciální periodizace – Spitz, Mahlerová, Erikson,

Stern

Deskriptivní periodizace – Gesell, Příhoda

A) Infantilní období

První období v periodizaci Zlatého Standardu jsem nazvala Infantilním – vycházejícím zejména z častého světového označení Infancy (dítě, nemluvně). Periodu jsem vymezila mezi moment narození až do období konce třetího roku života dítěte. Označení infantilní se nám v českých zemích pojí se označením „dětské“. Označím-li něco za infantilní (např. chování), zdůrazňuji tím jisté dětské atributy, rysy. Mezi takové charakteristiky bych zařadila např. neobratnost motorickou, slovní, sociální, komunikativní, emotivní, nevinnost (souvislost s vývojem morálky – viz Kohlberg – datuje nástup procesů osvojování morálky do pozdějších let), nezáměrnost, bezbrannost, nesamostatnost apod. Chápu tedy Infantilní období z tohoto pohledu jako období ryzího, pravého dětství. Období, které je opozitem, negativem ke stavu, v němž se jedince nachází později . Dospělosti.

Infantilní období je obdobím zejména prudkého rozvoje ve všech oblastech. Jedinec se zde dostává do jiného prostředí, na něž se musí adaptovat v průběhu několika málo dní a měsíců. Adaptační mechanismy je možné pozorovat i s rozvojem v oblastech jako jsou smysly (rozvoj zraku a dozrání zrakového nervu), rozvoj motoriky apod. První reakce dítěte jsou ve vztahu k okolí i sobě samému skrze daný rozvoj spíše reflexivní, tedy něčím, co přetrvává z předchozího (intrauterinního) stadia. Toto období je z vysvětlováno z různých pohledů, jak se snažím celou svoji práci předkládat. Piaget toto období charakterizuje jako období rozvoje senzomotorické reaktivity, která se časem rozvine v práci se symboly a primární rozvoj operací.

Toto období je také charakteristické ve vývoji v rovině interakcí s okolím i k sobě samému. Velkým mezníkem a zpravidla hraničním momentem je zde nástup a rozvoj řeči jako nového komunikačního, vymezující ho se a specifického lidského nástroje. Jazyk a řeč je moment neoddiskutovatelně související s tímto obdobím – poukazuje na něho Piaget (rozvoj symbolického a předoperačního myšlení), kdy jazyk a řeč je pro něho klasickým představitelem procesu využívajícího symboly a založeném na symbolické funkci – vazba mezi označovaným a označujícím (realitou, skutečným a jejím zástupcem). Podobně můžeme chápat význam řeči např. i u pojetí ryze psychoanalytických jako je D. Stern a jeho koncept „Verbálního Self“, kdy se sebepojetí „já“ dostává do nové roviny v rámci vztahování se k sobě v kontextu jazyka (označení se jménem, nová rovina komunikace s okolím a tím tedy i nové formy ohraničení vlastního „já“ apod.). Podobně i R. Spitz uvádí významnost jazyka a řeči zejména

v organizaci psychiky. Odkazuje na proces osvojení jazyka jako proces, kterým se jedinec stává sám sebou, sebou samým (osvojení si podstaty slov a zejména podstaty záporu „ne“ jako pomůcky k vymezení sebe, odlišení sebe od ostatních, potvrzení své „nezávislosti“, autonomie apod.).

Nezávislost a autonomie je obecným cílem mnou vymezeného a zkoumaného období psychického vývoje – samostatnost (v mnoha sobě vlastních významech) jako rys charakterizující vrcholné období – období dospělosti, ke kterému v mnou uvedených třech obdobích jedinec směřuje. Infantilní období je z valné části charakterizováno jistými formami závislosti – závislosti na pečující osobě, závislosti na pečujícím procesu, závislosti na okolí a z něho jdoucích podnětů apod. Psychoanalýza z velké části klade důraz právě na toto období, jak můžeme vidět v přehledové tabulce (viz Freud, Spitz, Mahlerová, Erikson, Stern). Všichni se zpravidla soustředí na první měsíce a roky života jedince, jako na základní stavební kámen pro další rozvoj – jak fyzický, tak psychický. Dítě zde nevystupuje jako samostatná jednotka, ale jako entita, na kterou je potřeba nahlížet zejména skrze právě uváděný vztah závislosti a vymezení se, osamostatnění a dosažení autonomie, vlastní identity je zde hlavní hnacím motorem ve vývoji. Pokud bychom se chtěli zaměřit na obsah jednotlivých fází, pak sem z pohledu psychoanalytického nahlížení na vývoj patří Freudovo Orální stadium, Spitzovy organizátory psychiky (všechna stadia), dle Mahlerové bychom popsali pomocí všech jejích fází celé toto stadium podobně jako u Daniela Sterna (u obou se vývoj začíná formovat na začátku infantilního stadia a končí spolu s ním, přechodem do druhé fáze Zlatého Standardu – do Dětství); Erikson pak toto stadium vymezuje krizemi důvěry-nedůvěry; autonomie-stud (popis jednotlivých stadií a fází viz výše uvedené kapitoly).

Ať se již zaměříme na psychoanalýzu jako takovou (což je hlavním motivem této práce), nebo budeme brát v potaz i další uváděné teorie, můžeme jednoznačně v Infantilním období identifikovat jako hlavní znak období právě onu závislost (a tendence vymanění se z ní) zejména ve vztahu k druhé osobě. Pro zbylé ne-psychoanalyticky orientované jedince je zde ukazatelem také závislost na druhém jedinci, ovšem ne tak úzká a fatální jako u psychoanalýzy – jde zde spíše o jakousi formu druhého-zprostředkovatele. Psychoanalýza tedy klade, podobně i jako jiné teorie důraz na první momenty ve vývoji, ovšem s velkým důrazem na úzkou interakci a vazbu k druhým (zpravidla nejbližším) osobám. Obecně můžeme říci, že napříč všemi teoriemi ze-autonomní, která se upíná k druhé osobě, jež působí jako zprostředkovatel zbylého

širšího okolí. Zásadní vývojové momenty se potom odehrávají právě na poli interakce dítěte, tedy v prostoru mezi dítětem a zpravidla pečující osobou. Není zde tak jasný vztah jedince ke společnosti jako vztah jedinec ku skupině, celku, nýbrž zde jde o vztah jedinec-jedinec, kdy druhý jedinec je zástupcem dané skupiny, daného celku, společnosti.

Infantilní období bychom z pohledu jednotlivých vývojových teorií mohli charakterizovat jako období orální a anální (Freud); obdobím, kdy proběhne celý vývoj pocitu Self jedince (Stern) a celý rozvoj procesu separace a individuace (Mahlerová); obdobím, kdy se raná psychika zorganizuje (Spitz); ale zároveň jde o období rozvoje důvěry a vlastní autonomie (Erikson) a zároveň zde můžeme pozorovat velký senzomotorický rozvoj (Piaget).

B) Dětství

Druhým stadiem mnou vytvořeného Zlatého Standardu je období Dětství, které datuji od konce třetího roku zpravidla do nástupu dvanácti let života jedince. Pokud jsem předchozí stadium nazvala Infantilní, pak v našich podmínkách (jazykových, pojmových, kulturních apod.) jistě cítíme, že první stadium je oproti stadiu druhému – oproti Dětství něco „méně“. Pojmový obsah nás v druhém stadiu tak zavádí do oblasti nadstavby Infantilního stadia; do rozvinutí stadia, které předcházelo; do dokonalejšího a vývojově vyššího (ovšem ontogeneticky mladšího), propracovanějšího modelu. Dětství chápu jako rozpracovanou nadstavbu dospělosti – novější, složitější podobu raného „dětství“ – Infanility.

Toto období v sobě zahrnuje období předškolní i školní (vázáno na instituci – společenský konstrukt). Mezním momentem je zde plný rozvoj řeči. Dítě v tomto období není již tak závislé na pečující osobě (pečujících osobách a pečujícím procesu), ale stává se pozorovatelně méně závislým, více autonomním než v předchozí fázi. Jedinec je zde schopen starat se a jednat sám o sobě (zásadní rozdíl mezi Infantilním obdobím a Dětstvím).

Vztahová rovina se zde také značně rozšířila a dítě se ocitá a jedná v rámci širší interakční sítě (nejen základní vztah k rodičům – pečujícím osobám), ovšem ještě se zde nejedná o rozsáhlý vztah jedince ke společnosti jako celku (velké skupině). Stále je zde významná role existence druhých, blízkých osob (s nimiž si jedinec vytvořil vazbu

v předchozí fázi), ale nejedná se nadále o fatální a zásadní vazbu a Druhý zde představuje spíše jakýsi opěrný a jistící, záchytný bod pro vyvíjejícího se jedince v dané fázi. Druzí zde působí jako průvodci a podpora v nové sféře kontaktů, vývoje, interakcí, vztahování se ke světu a k sobě samému. Jedinec v Dětství není již tolik závislý na rodičích – ti zde spíše už jen dohlížejí na průběh vývoj a na rozvoj jedince. Druhá osoba jakoby se ztrácela na významu (snížení péče, snížení zprostředkovatelské činnosti apod.). Jedinec zde vystupuje jasněji jako samostatnější jednotka. Entita, která je již vytržena z kontextu plné závislosti a jakoby se sama střetávala a poznávala společnost (skupinu, celek), ve které bude v budoucnu sám o sobě existovat - bez pomoci druhých. Společnost, jíž se v budoucnu stane plnohodnotným členem a bude vystupovat a jednat sám za sebe, autonomně, identicky.

Z pohledu psychoanalytického pojetí psychického vývoje zde můžeme vysledovat značnou ztrátu zájmu o toto pozdější stadium vývoje. Spitz, Mahlerová a Stern nevěnují těmto rokům valné pozornosti (přestože jejich teorie zasahují primárně či v důsledku do těchto období), ale jedinými, kdo se zabývá následným Dětským rozvojem jsou stále Freud a Erikson. Tento fakt opět poukazuje na významnost raného vývoje ihned po narození v prvních měsících a letech života jedince. U Freuda se zde setkáváme zejména s procesy a efekty, které bychom shrnuly pod stadium Falické a Latence a Eriksonovo vymezení tohoto období v sobě nese dvě zásadní krize: Iniciativa vs. Vina a Snaživost vs. Méněcennost (obojí viz předchozí kapitoly).

- Univerzálními mezníky (zejména socio-kulturními) jsou zde nástupy do mateřské, ale zejména základní školy, nauka trivie, začlenění do nové kultury (rodina versus škola) atd. Ovšem o takových to meznících bylo napsáno již mnoho, proto jim zde nevěnuji značnou pozornost a prostor -

Právě i z psychoanalytického pohledu se zde jedná o vyšší míru nezávislosti a jedinec jako by se vyvíjel více mimo základní vztah s pečující osobou (viz Orální fáze versus fáze Latence). Podněty pro vývoj např. v Orálním stadiu vychází spíše ze vztahu s matkou (kojení, sání apod.), oproti tomu aktivity a organizace v době Falické a Latence, jako by se generovaly přímo z „jádra“ dítěte. Podobně mi přijde i samotné formování psychiky, které se dle mého názoru v orálním stadiu formuje v prostoru vztahu mezi dítětem a „matkou“ a naproti tomu v době latence a falickém stadiu již spíše uvnitř samotného jedince. Druhá osoba tak tedy z počátečního výslunní a významnosti ustupuje pomalu do pozadí a informace, které dříve chodily skrze rodiče najednou jedinec začíná přijímat přímo sám a zároveň tak dochází i k přímé interpretaci

informací přicházejících z okolí (nikoli jako předtím „interpretace interpretací“ pečujících osob). Jedinec tak tedy zakouší větší míru vlastní autonomie a právě toto poznání možnosti existence „nezávisle“ na okolí ho uvádí opět k dalšímu vývojovému kroku, tedy k plnému překlenutí závislosti a stanovení vlastní autonomie, ke které se propracovává vlastním (divokým fyzickým i psychickým) zráním a vymezením se vůči okolí, jakým je následující stadium Adolescence.

Období dětství je tedy kombinací falické a latentní orientace (Freud); obdobím rozvoje vlastní iniciativy a snaživosti (Erikson), symbolického, názorného a konkrétního myšlení (Piaget) a jde o stadium, kdy se u jedince začíná vyvíjet morálka (Kohlberg).

C) Adolescence

Poslední fází vytvořené periodizace Zlatého Standardu je období Adolescence – období zrání, dozrávání, období směřující do vrcholu periodizace: do dospělosti, k autonomii, nezávislosti, vlastní identitě. Dospívání a dozrávání zde probíhá výrazně nejen na rovině psychické a sociální, ale také fyzické (jak jsem již uvedla v předchozích kapitolách, dnes se pojem fyzického dospívání obecně označuje jako puberta (prepuberta, postpubescence apod.) – pojem, který byl do všeobecného povědomí rozšířen zejména skrze hojné užití v pojetí psychoanalýzy). Fyzické dozrávání by se ideálně mělo krýt s dospíváním v linii sociální i psychické. Dnes však nástup fyzické adolescence nastupuje dříve než psychická, a tak obecně usuzujeme nástup adolescence na základě identifikace nástupu dozrávání fyzického – dnes zpravidla kolem 11. a 12. roku života jedince (zjevný nástup hormonálních změn, nástup menstruační periody, změna hlasu, rozvoj sekundárních pohlavních znaků obecně atd.). Konec tohoto stadia datujeme dle vymezení dospělosti, jak jsem uvedla v úvodu této diplomové práce, tedy s nástupem 18. roku života jedince, kdy se jedinec i z hlediska legislativy stává autonomním, nezávislým a plně soběstačným a zodpovědným (plnoletost).

Adolescence je obdobím velkých změn – tělo i psychika se připravují na opuštění předchozích stadií; tedy doby závislosti na okolí a doby, kdy zejména dětské atributy naplňovaly život jedince a zároveň vstup do vrcholu vývoje – do dospělosti; tedy stavu nezávislosti, odpoutání se, získání vlastní definitivní identity atd. Adolescence je tedy přípravné stadium na dospělost; je to stadium, kdy u jedince musí dojít k dovršení všech vývojových procesů, aby mohl s novým „štítem“ jako hotová

bytost, entita, lidská existence vstoupit do další životní fáze. V adolescenci se tedy dovršují veškeré procesy, které jsme mohli pozorovat v předchozích stádiích. Jde o poslední metu, již musí jedinec dosáhnout těsně před vstupem do „odlišného světa“.

Adolescenci vnímám jako zásadní mezník, hraniční stadium v přechodu jedince mezi obdobími dětství (dětství a infantilní období) a dospělosti. Jde tedy o oblast velkých konfliktů (pnutí z dětského věku ještě stále přetrvává a snaží se ještě stále v tomto období uplatnit, ovšem oproti tomu jdou tlaky z období dospělosti - a adolescence je prostorem, kde se tyto konflikty odehrávají. Zde bych si dovolila uvést ilustrativní paralelu k souboji pudů a instinktů, které vycházejí na základě principu slasti z pnutí ID; jsou konfrontovány s tlaky, které přicházejí ovlivněny morálkou ze sféry Super Ega a pomezím, kde se konflikt odehraje je Ego, založené n principu reality. I tak bychom zde paralelně ke strukturálnímu dynamickému modelu osobnosti z pohledu psychoanalýzy mohli nahlédnout na stadium adolescence, kdy se střetávají dva světy: Dětský svět a Dospělý. V rámci psychoanalytického vymezení bychom v tomto období mohli pozorovat procesy a efekty, které Freud připisuje stadiu Puberty (genitálnímu stadiu) a Erikson krizi mezi Identitou a Konfúzí rolí. Cílem je uvědomění a stanovení si definice, kdo jsem, jaký jsem a pak se vymezit vůči ostatním. Velkou roli zde hrají i sociální tlaky, které již na jedince působí ve smyslu stanovení vlastní identity, rozvoje vlastní nezávislosti a osamostatnění se. Jedinec se začíná sám „čelně“ střetávat se světem společností jako velkou skupinou, což zpravidla někdy může způsobit „úlek“ a jedinec setrvává v závislosti na druhých a nebo naopak je adolescence charakterizována čistě diferenciacními procesy jako je vymezení se radikálně vůči obecně uznávaným autoritám (rodiče, učitelé, politici atd.). Adolescent sám o sobě není často schopen pochopit a pojmut změny, které se odehrávají navenek i uvnitř něho, a tak se snaží situaci řešit dle svých možností, které jsou pro okolí nezřídka kdy pochopitelné, ale jedná se stále o explicitní formy vymezení se a tak získání vlastní identity.

Období dozrávání, tedy směřování k dospělosti, je obdobím, které je charakteristické zpravidla všemi vrcholovými stadii z pohledu vývojových teorií. U Freuda dochází k rozvoji vrcholné sexuality – tedy k období genitální orientaci, pubertě; u Eriksona se setkáváme se stanovením vlastní identity; Piaget popisuje adolescenci jako vrcholné období, kdy se inteligence dostává na výši spolu s logikou (formální logické operace) a Kohlberg zde popisuje stávání se morálním (konformním) a zároveň stávání se sebou samýmá základě vytvoření vlastní vnitřní morálky a vlastního svědomí (postkonvence).

Adolescence je období, kdy se jedinec může naposledy setkat se svým dětským „já“ a ještě si chvíli ponechat všechny výsady náležící tomuto období, ale zároveň je musí začít velmi rychle opouštět, aby nabyl výsad nových a jeho vývoj se znovu přenesl do jiné roviny.

Jak jsem v předchozích listech popsala základní tři stadia periodizace psychického vývoje do dospělosti v rámci uměle vytvořeného Zlatého Standardu, je vliv psychoanalytických teorií zřejmý: Psychoanalýza, na rozdíl od jiných teorií, klade bezmezný důraz a váhu na období raného vývoje, tedy v jazyce Zlatého Standardu na období Infantilní, které je dále rozvíjeno a prohlubováno ve vývoji. V literatuře a jiných zdrojích, kde se setkáme s výkladem psychoanalytických teorií, se můžeme dočíst o přínosu Freuda i jeho následovníků, zejména co se dětství jako psychologického momentu týká. Význam dětství byl charakteristický pro Freudovo pojetí a jak jsme zde mohli vidět i pro jeho další následovníky, kteří se zaměřili ještě mnohem podrobněji na raný vývoj. Jako nejdůležitějším obdobím se nám zde tedy jeví zejména první rok života, který je protkán mnohými zvraty, změnami a velkým rozvojem.

Budeme-li chtít popsat, jak se vztahovat k vývoji jedince na základě Zlatého Standardu, pak jistě nesmíme zapomenout na rozpracování prvních let života dítěte, které jsou takovým způsobem zásadní, že na nich psychoanalýza staví i další vývoj jedince. Bylo by tedy dobré, pokud se budeme chtít věnovat psychickému vývoji obecně (podobně jako obecné periodizaci), nezapomínat, že jsou jisté směry, které první rok života kladou svojí významností nad roky zbulena nadcházející, a tak bychom jako odborní pracovníci v pomáhajících profesích, zejména tam, kde se střetáváme s dětskou problematikou, měli mít i ony psychoanalytické jevy na paměti.

10. Kategorizace přednesených periodizací psychického vývoje

V celé své práci jsem se neustále pohybovala na poli několika odlišných teorií, které jsem zde izolovaně přednášela, kompilovala jejich jednotlivé mezníkové momenty, srovnávala jejich samotné pojmové pole apod. Ovšem velmi ráda bych je ke konci své práce pro další možné zacházení s nimi urovnala.

Snažila jsem se najít mezi jednotlivými teoriemi průniky a společné momenty, což se ne vždy plně dařilo, ovšem jak jsem již v předchozích kapitolách naznačila, je možné identifikovat určité styčné body jednotlivých vývojových teorií, na základě kterých se odlišují od ostatních a zároveň se řadí do jisté, společné kategorie s dalšími.

V průběhu této práce jsem se pokusila toto rozlišení již několikrát nastínit a poslední označení těchto teorií je zřejmé z posledně uváděného grafu a tabulky v rámci Zlatého Standardu, kdy jsou jednotlivé teorie barevně označeny. Již na předchozích stranách jsem seznamovala čtenáře s jednotlivými kategoriemi vývojových teorií, jak je vnímám já a zde bych se pokusila o stručný a jasný přehled, který je završením přednesu z předchozích kapitol:

A) První periodizací, kterou jsem přednesla byla periodizace založená na kompilaci základních dvou linií periodizací, které se užívají u nás v ČR a zároveň ve světě. Šlo spíše o periodizaci volně přeloženou a vytvořenou, ovšem nesla v sobě pojmy jako je novorozenec, nemluvně, batole apod. (viz také Zlatý Standard). Domnívám se, že jde tedy o periodizaci spíše laickou, lidovou, která obecně akceptuje i odborná veřejnost (např. pediatři, učitelé, psychologové, ale i u mnou uvádění autoři jako Freud, Piaget, Spitz apod.). Takové teorie bych tedy na základě společného rysu nazvala „*Folkovými teoriemi periodizace psychického vývoje*“, jelikož vznikají zejména na základě užití lidových a obecných pojmů a názvů.

B) Druhým typem periodizace jsem si vybrala teorie, kam spadá i periodizace psychického vývoje jedince dle Freuda, zakladatele psychoanalýzy. Freud nahlíží na psychický vývoj, jak již bylo několikrát řečeno, z úhlu pohledu jednoho rysu, jedné oblasti a tou je zde sexualita (taková, jak si ji sám Freud definuje). Nejedná se tedy o přístup k vývoji jako k celkovému popisnému teoretickému hledisku, ale oblast se zužuje na jeden rys. Tento moment můžeme pozorovat ale i u dalších teorií, které jsou od Freuda na první pohled zcela odlišné. Podobně jako Freud bere v potaz pouze

sexualitu, i Piaget a Kohlberg se zaměřují ve zkoumání a popisu psychického vývoje jedince na jedinou oblast. Piaget na myšlení a inteligenci a Kohlberg na morálku (svědomí). Tyto tři teorie tedy popisují shodně vývoj na základě jednoho rysu, nebo spíše lépe řečeno jedné dimenze, je možné tedy o takových teoriích psychického vývoje hovořit jako o „*teoriích dimenzionálních*“.

C) Třetí skupinou teorií bude kategorie vymezená ryze pro psychoanalyticky orientované autory. Jak jsem již v předchozích listech uvedla, autoři, kteří Freuda následovali se zabývali více než pudy a sexualitou spíše rovinou více interakční až sociální. Pudy se zde opouštějí a přechází se do oblasti raných interakcí, které jsou zásadním momentem v psychickém vývoji jedince a právě psychický vývoj jedince je zpravidla charakteristický u těchto autor vymaněním se z daných vazeb. Jde o teorie separační, teorie, kdy se stáváme individuem, sebou samým. Jde tedy, jak jsem se již předem zmínila, o „*teorie identity*“. Autoři Spitz, Mahlerová, Erikson a Stern řeší zpravidla otázky identity jedince, otázky existence jedince než otázky pudu a sexuálních tužeb. Jedinec se zde dostává skrze své existenciální pocity do krizí a konfliktů, které zpracovává a tak se stává sebou samým.

D) Poslední skupinou, která z mého výčtu zbyla je skupina autorů, kam patří A. Gesell a V. Příhoda. U obou teorií je zřejmé, že jde o teorie velmi podobné, co se obsahu a formy týká. Obě teorie jsou velmi rozsáhlé zejména díky formě, kterou oba autoři zvolili. Jedná se právě o metodu popisnou. Každý z autorů sice k popisu přistupuje se sobě vlastním „šarmem“, ovšem v konečném efektu jsou teorie paralelou jedna k druhé (ve smyslu deskripce). Gesell volí ve své práci přístupové linie dvě, čímž je originální – jak jsem již předem v předchozích kapitolách uvedla jeho hlavním rozlišením je diferenciací dle věku, konkrétních let (zejména pro potřeby rodičů a vychovatelů dětí) a dále pak rozlišení na základě tzv. gradientů, kterými se snaží postihnout celou oblast, ve které se jedinec vyvíjí. Příhoda volí metodu ryze popisnou a kompilační, kde ve svých popisech odkazuje na autory již předešlé a jeho práce je tak než něčím novým, spíše přehlednou kompilační studií jednotlivých názorů na vývoj (doprovázený i vlastním pozorováním). Jak vidíme, popis je tedy společným jmenovatelem obou autorů a proto bych obě teorie zařadila do kategorie „*deskriptivních vývojových teorií*“.

11. Diskuse

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na význam psychoanalytických teorií a jejich vliv v rámci periodizace psychického vývoje jedince do dospělosti. Snažila jsem se zde zachytit hlavní momenty, na které je potřeba při pohledu na vývoj brát v potaz a také jsem se pokusila o sestavení jakési obecně platné periodizace psychického vývoje do dospělosti na základě obecně uznávaných a platných teorií. Výsledkem mé práce je rozdělení psychického vývoje do dospělosti do základních třech stádií, kde největší důraz kladu na infantilní období, které se z pozorování a studia psychoanalytických teorií jeví jako jedno z nejvýznamnějších pro další životní období a dále jsem se zde snažila podchytit jednotlivé kategorie, do kterých je možné přednášené vývojové teorie rozdělit.

Celá teoretická práce se jeví jako komparativní a přednášející zejména psychoanalytické periodizace. Dochází zde ke přednesu několika psychoanalytických teorií a zároveň i další obecně uznávaných a platných teorií psychického vývoje. Snažila jsem se ve své práci zdůraznit význam psychoanalýzy v rámci vývojové psychologie a zároveň seznámit čtenáře se změnou nahlížení na vývoj jedince v průběhu vývoje psychoanalýzy samotné. Ještě stále dochází k fixnímu spojování psychoanalýzy pouze s jejím zakladatelem S. Freudem a ostatní, zejména vývojové teorie jako by zůstávaly v jeho stínu. Celá práce je zaměřena zejména psychoanalyticky, což může značně ovlivnit i pohled na jiné přednášené teorie a interpretace jistých informací zde může být tímto zkreslena. Jak sám název práce napovídá, těžištěm práce jsou právě psychoanalytické teorie, jejichž je zde předkládáno hned několik a zbylých doplňujících vývojových teorií je tu podstatně méně. Pro-psychoanalytické zaměření se tedy musí brát v potaz při bližším studiu této práce a podobná práce např. kognitivně zaměřena by výklad ne-psychoanalytických teorií jistě přednesla odlišným způsobem.

Ke zkreslení samozřejmě jistě dochází také v rámci samotného výkladu, kdy se jednotlivým teoriím nevěnuji podrobně, ale předkládám zde jakýsi generální a stručný přehled mezníků a stádií jednotlivých teorií. Může tak docházet k nepřesnému výkladu, zúžení témat a zestručnění jen na ty nejpodstatnější momenty povede také k jistým teoretickým nepřesnostem.

Jako významný negativní determinant zde vidím zdroje čerpání dat. Snažila jsem se čerpat z česky psaných, přeložených původních pramenů, ovšem to samotné

povede ke relativizaci pojmů a vlastních pojetí vývoje a zároveň zdroje anglicky psané utrpí vlastním překladem, který je omezen mými jazykovými schopnostmi.

K relativizaci jednotlivých teorií dochází dle mého názoru také tím, že v této práci kladu důraz zejména na jisté (často velmi popularizované a obecně známé) momenty a zároveň dochází ke značné subjektivní interpretaci, a tak i zkreslenému přednesu.

V práci se zaměřuji také na vytvoření obecně platné periodizace, kterou jsem se snažila zkonstruovat na základě obecně přijatelných a uznávaných periodizací u nás i ve světě, díky posouzení sylabů předmětů věnujících se problematice psychického vývoje. Tento moment práce je dle mého názoru největší slabinou a bylo dobré věnovat se např. v dalších pracích konkrétnímu experimentu a výzkumu, který by se zaměřil pouze na komparaci jednotlivých sylabů vývojové psychologie a zároveň by tak mapoval situaci z pohledu nahlížení na vývoj jako takový. Data z mého vlastního „experimentu“ jsou nevalidní: počet sylabů v České republice není kompletní (nezkoumají se všechny sylaby předmětů vývojových a ontogenetických psychologií na různých ústavech, katedrách atd.); dále počet ve světě je velmi malý ke generalizaci dat a zároveň jde o náhodný, nestandardizovaný výběr. Pro ryze „vědecky“ vytvořený Zlatý Standard by bylo zapotřebí věnovat se této oblasti separátně a důkladně. Zde jsem jen v rámci daných potřeb a možností využila jisté metody k nárysu situace u nás a ve světě.

Jak je z předchozích stran zřejmé jedná se také o práci, která se zaměřuje zejména na „klasickou“ psychoanalýzu (S. Freud) a jeho pojetí vývoje a determinace dalších teorií než o psychoanalytické pojetí generálně jako celek (nové vývojové psychoanalytické orientované teorie zde např. nejsou uváděny vůbec – Kleinová, Winnicott, Bowlby apod.). Ve své práci jsem se pokusila nastínit i samotný vývoj myšlení z pohledu psychoanalýzy v rámci psychického vývoje a pokusila se pak upozornit na význam Freudovy teorie a teorií jeho žáků.

Cílem mé práce bylo propojení všech možných vývojových teorií do jedné jediné v rámci obecně platné a uznávané teorie, kde by ovšem byl popsán důraz na psychoanalytické myšlení v této oblasti. Pokusila jsem se rozlišit základní tři fáze psychického vývoje jedince, kdy důraz z pohledu psychoanalýzy klademe zejména na stadium první – na fázi Infantilní (narození až třetí rok života jedince). V rámci komparace přednesených teorií jsem se zaměřila jen na určité vybrané momenty, jelikož

zpravidla v uvedených „ne-psychoanalyticky“ orientovaných periodizacích samotných najdeme odkazy na psychoanalýzu a zároveň i vlastní vymezení se vůči ní. Psychoanalýza jednoznačně jako nejstarší vývojová teorie ovlivnila další „po ní“ vznikající vývojové teorie a komparativních prací bychom našli jistě mnoho. Pokusila jsem se ovšem tuto práci pojmout jako signál pro všechny z řad laické i odborné veřejnosti – signál, který přiblíží více psychoanalytický pohled na vývoj všem, kteří pracují s jedinci od narození až do 18. roku života. Pokusila jsem se do obecně a univerzálně platných stádií (kojenec, batole atd., tedy infantilní věk) propracovat jednotlivá pojetí psychoanalýzy. Domnívám se, že bychom měli brát v potaz i ony momenty v raném vývoji, které jsou v ČR stále těžko akceptovatelné, jako je fakt orálního stádia, budování důvěry a nedůvěry, interpretovat jednotlivé momenty nejen z úhlu ryze pozorovatelného, ale mít na paměti i fakt, že v psychice probíhají ve vývoji procesy, které nejsme schopni pozorovat a které jsou ukryty někde hluboko v nás, ovšem mohou fatálně ovlivnit náš vývoj a další fungování.

V neposlední řadě jsem se pokusila o kategorizaci jednotlivě přednášených a zde uvedených vývojových teorií a periodizací. Kategorizace těchto vývojových teorií vznikla zejména na základě subjektivních poznatků a popisu momentů, které se mi jeví jako společné v rámci přístupu k nahlížení na psychický vývoj jedince do dospělosti. Jistě by se dala vytvořit zcela odlišná kategorizace těchto teorií na základě jiných vlastností a rysů daných teorií, ovšem domnívám se, že pro potřeby pochopení podstaty jednotlivých přístupů k psychickému vývoji jedince, je tato kategorizace velmi příhodná.

12. Závěrem

Ve své práci jsem se snažila postřehnout význam v poslední době tolik diskutovaného a problematického směru, jakým psychoanalýza bezpochyby je a to zejména v rámci významnosti při periodizaci psychického vývoje do dospělosti. Svoji pozornost jsem zaměřila právě na přednes jednotlivých psychoanalytických teorií, které shledávám jako jedny z nejvýznamnějších v psychologické historii a zároveň jako jedny z často přednášených. Právě psychoanalytické teorie byly v historii psychologie jedny z nejkontroverznějších, a proto upoutaly moji pozornost. Zároveň však psychoanalytické myšlení je jedno z nejpłodnějších, co se teorií psychického vývoje a jeho periodizace týká.

Na základě studia odborné literatury, původních zdrojů v českém jazyce a sekundárních pramenů v jazyce anglickém, jsem se zde snažila o výstižný a jasný přednes vybraných teorií periodizace psychického vývoje a zároveň dle získaných dat k vytvoření obecně platné periodizace, na které jsem se pokusila demonstrovat důležitost psychoanalytických vývojových teorií a zároveň upozornit na momenty, které psychoanalýza podrobně popisuje, ale jsou stále odborníky opomíjeny, či interpretovány jinak. A také jsem se zde pokusila o novou kategorizaci vývojových teorií, zejména z pohledu přístupů k samotnému psychickému vývoji, kde stále kladu důraz na psychoanalytické pojetí a nahlížení.

Plně si uvědomuji i nedostatky této diplomové práce, které mohly vést k výše uvedeným závěrům, a zároveň tak ke zkreslení dat a informací. Přesto však doufám, že práce, kterou jsem zde vytvořila může posloužit jako výukový materiál všem, kteří se budou zabývat psychickým vývojem jedince a zároveň poslouží jako inspirace pro odborníky z pomáhajících, ale i jiných profesí, ke způsobu práce s jedinci pohybujícími se do 18. roku života a začnou klást důraz a dbát zejména na první měsíce a roky v životě jedince.

13. Literatura

ABZ slovník cizích slov: Infantilní. [on-line] Dostupné z www: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/infantilni>

Crain., W. C.: Theories of Development. Prentice-hall. 1985 pp. 118-136 [on-line] Dostupné z www: <http://faculty.plts.edu/gpence/html/kohlberg.html>

Encyklopedie Velké Británie – Wikipedie [on-line] Dostupné z www: http://en.wikipedia.org/wiki/Rene_Spitz

Erikson, E.: Osm věků člověka. PROPSY 1996 (přeložil Langmeier)

Freud, S.: Vybrané spisy II-III. Praha: Avicenum and Universe 1993

Fürst, M.: Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy. Votobia 1997, Olomouc. ISBN 80-7198-199-0

Gesell, A.; Ilg, F.L.: The child from five to ten. Harper and Brother. New York and London. 1946

Gjuričová, Š.: Adolescence. Rodinná terapie. [on-line] Dostupné z www: <http://www.rodinnaterapie.cz/index.php?page=adolescence>

Karlova univerzita, Fórum – Univerzitní galerie, cyklus Fakultní schodiště. [on-line] Dostupné z www: <http://forum.cuni.cz/fukV05/historia.html>

Kohlberg, L.: The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. In: Puka, B. : Moral development. A kompendium. Rensselaer Institute. New York and London Garland Publishing, Inc. 1994. 3rd. Serie – Kohlberg's original study of moral development pg. 1-501.

Kohlberg, L. et kol.: Moral Stages: A current formulation and response to Critics. Contribution to human development. Vol. 10. New York: Karger 1983

Langmeier, J.; Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

Perlentaucher.de [on-line] Dostupné z www:
<http://www.perlentaucher.de/autoren/4847.html>

Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha: SPN 1970. ISBN 14-053-70

Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-407-9

Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Karolinum. Praha 2005. str. 19 ISBN 80-246-0924-X

Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha: SPN 1963

Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let. Praha: SPN 1967

Řešetka, M. et kol.: Anglicko-český, česko-anglický slovník. Olomouc: FIN Publishing 1996. ISBN 80-86002-08-X

Říčan, P.: Psychologie osobnosti. Praha: Pyramida, Orbis 1975. ISBN 11-033-75

Schneider, S.: Separation and individuation issues in psychosocial rehabilitation. Adolescence, Spring 1992, 27. ProQuest Medical Library, pg. 137 – 144

Stehlík, R.: Syllabus předmětu „Vývojová psychologie“ Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích [on-line] Dostupné z www:
[http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/psych/getfile.php?filenamex=sylabusVP doc](http://www.tf.jcu.cz/cz_lmenu/katedry/psych/getfile.php?filenamex=sylabusVP_doc)

Široký, H.: Meze a obzory psychoanalýzy. Triton 2001, Praha, ISBN: 80-7254-164-1

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Karolinum 2005, Praha, ISBN: 80-246-0956-8

Vokurka, M; Hugo, J.: Praktický slovník medicíny. Praha: Maxdorf 2000. ISBN 80-85912-38-4

Wanger van, K.: Biography of E. H. Erikson [on-line] Dostupné z [www http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm](http://psychology.about.com/od/profilesofmajorthinkers/p/bio_erikson.htm)

Wikipedia [on-line] encyklopedie on-line Dostupné z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/perioda>

Women's intellectual contributions to the study of Mind and Society [on-line] Dostupné z [www: http://www.webster.edu/~woolfm/women.html](http://www.webster.edu/~woolfm/women.html)

Yates, T.: Psychodynamics and infant development (upload: 13. dubna 2006) Faculty of Medicine, University of Calgary. [on-line] Dostupné na [www: http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz](http://216.239.59.104/search?q=cache:m22UBoItnbMJ:www.sacyhn.ca/media/pdf/presentation_what_do_we_need_to_be_human_april_13_2006.pdf+psychodynamics+and+development+yates&hl=cs&ct=clnk&cd=2&gl=cz)

14. Přílohy

Příloha č. 1 – 7

Sylabus 1

Zajišťuje:	Katedra pedagogické a školní psychologie	Vyučující:	Mgr. Vladimír Vavrda
Platnost:	od 2006	Klasifikace:	Základy psychologie
Rozsah, examínace:	zimní s.:1/1 Z []		
Kredity:	zimní s.:2		
E-Kredity:	zimní s.:2		
Způsob provedení zkoušky:	zimní s.:		
Rozsah za školní rok:	26 hodiny		
Počet míst:	50		
Stav předmětu:	vyučován		
Jazyk výuky:	čeština		
Způsob výuky:	prezenční		
Úroveň:			

Anotace

Uvedení předmětu vývojové psychologie, otázky obecné vývojové psychologie. Je podán přehled základní přístupů ke konceptualizaci psychického vývoje jedince. Studenti jsou seznámeni s podstatou psychického vývoje jedince. Jsou seznámeni s otázkami paměti ve vztahu k vývojové psychologii, problematikou attachmentu a mentalizace. Pozornost je věnována vývoji regulace afektů. Je zdůrazněn význam úzkosti a schopnosti úzkost regulovat pro psychický vývoj. Dále jsou studenti seznámeni s vývojem ve vybraných významných oblastech. Rozebrán je vývoj osvojení jazyka, vývoj sexuality, vývoj interpersonálních vztahů, základy vývoje morálního citění a myšlení. Jsou uvedeny významné a vlivné vývojové teorie ? Mahlerové, Spitze, Sterna, Eriksona, Piageta a dalších.

Literatura

BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H.; COHEN, D.J. Understanding Other Minds. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BOWLBY, J.A. Secure Base. London: Routledge, 1988.

FONAGY, P.; GERGELY, G.; JURIST, E.L.; TARGET, M. Afect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. New York: Other Press, 2002.

HADEN, C.A.; HAINE, R.A.; FIVUSH, R. Developing Narrative Structure in Parent - Child Reminiscing Across the Preschool Years. Developmental Psychology, 1997, 33, s. 295-307.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998.

SIEGEL, D.J. The Developing Mind. New York, London: The Guilford Press, 1999.

STERN, D.N. The Interpersonal World of the Infant. New York: Basic Books, 1985.

VAVRDA, V. Ontogeneze úzkosti a strachu. In VYMĚTAL J. a kol. Speciální psychoterapie (úzkost a strach). Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 2000, s. 44-77.

Výběr omezen na položky platné v akademickém roce 2006/2007

Studijní oddělení (www-stud@pdf.cuni.cz)

Naše domácí nápověda

Sylabus 2

[Úvodní stránka](#)[Hledání ...](#)[Vyučující ...](#)[Třídy a katedry ...](#)[Nápověda](#)

Vývojová psychologie II. [APD300057]

<i>Zajišťuje:</i>	KPED
<i>Stav předmětu:</i>	vyučován
<i>Jazyk výuky:</i>	čeština
<i>Rozsah v ZS:</i>	2/0 Zk [hodiny/týden]
<i>Body:</i>	4
<i>E-Kredity:</i>	6
<i>Platnost:</i>	od 2006
<i>Počet míst:</i>	neomezen
<i>Vyučující:</i>	Rampouchová,J.

Anotace

Studenti se v průběhu kurzu seznamují se změnami psychiky, k nimž charakteristicky dochází během života člověka od jeho početí až do smrti. Kurz zahrnuje tedy jednak a především evoluční změny, charakterizované objevováním a rozvíjením nových schopností, dovedností, znalostí i vlastností osobnosti, jež jsou nejvíce nápadné v období dětství a mládí, jednak utváření psychiky v období relativní stálosti u dospělého jedince a konečně i involuční změny, jež vyznačují zejména fázi stáří. Kurz je zaměřen nejen na popisnou charakteristiku jednotlivých stadií psychického vývoje, ale sleduje i základní faktory psychického vývoje a periodizaci lidské psychiky. Současně respektuje i vývojově podstatné sociální vztahy a souvislosti a mapuje jednotlivé vývojové fáze s ohledem na jejich osobitou problematiku výchovnou.

Výběr omezen na položky platné v aktuálním akademickém roce, tj. 2006/2007

Sylabus 3

Název předmětu: Vývojová psychologie

Vyučující: Mgr. Radek Stehlík

Typ předmětu: povinný

Rozsah výuky: 2 hod. týdně

Počet kreditů:

Forma výuky předmětu: přednáška

Způsob ukončení předmětu: zkouška

Stručná anotace předmětu:

Studenti se mají v průběhu přednášek seznámit se základní problematikou týkající se psychického vývoje jedince.

Okruhy:

- 6) Základní pojmy vývojové neurofyziologie, vývoj struktury a funkce nervového systému u člověka.
- 7) Základní pojmy vývojové psychologie, pojem vývoj, základní formy, faktory, mechanismy, zákonitosti a modely vývoje.
- 8) Teorie a periodizace vývoje.
- 9) Charakteristika psychického vývoje v období:
 - Prenatálním
 - Novorozeneckém
 - Kojeneckém
 - Batolecím
 - Předškolním
 - Mladšího školního věku
 - Staršího školního věku
 - Dospívání
 - Dospělosti časné, střední a pozdní
 - Stáří
- 10) Základní problematika ohrožení psychického vývoje

Odborná literatura povinná: Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha, Grada, 2006.

Odborná literatura doporučená:

Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha, HaH, 1998.

Matějček, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál, 2003.

Matějček, Z., Dytrych, Z.: *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha, Grada, 2002.

Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, Portál, 2001.

Říčan, P.: *Cesta životem - Vývojová psychologie*. Praha, Portál 2004.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha, Karolinum, 2005.

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha, Portál, 2000.

West, Kenneth, G.: *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha, Portál, 2002.

Sylabus 4

PB21PB22

Vývojová

psychologie

Filozofická

fakulta

podzim 2006

Rozsah

1/1/0. 3 kr. Ukončení: z.

Vyučující

doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. (přednášející)

Garance

doc. PhDr. Milan Pol, CSc.
Ústav pedagogických věd - Filozofická fakulta

Kontaktní osoba: Ivana Klusáková

Rozvrh

Út 8:20--9:55 [C33](#)

Omezení zápisu do předmětu

Předmět je nabízen i studentům mimo mateřské obory.
Předmět si smí zapsat nejvýše 25 stud.

Mateřské obory

- Sociální pedagogika a poradenství (program FF, B-PD)

Anotace

Vývojová psychologie Cílem programu je poskytnout utříděný přehled o předmětu vývojové psychologie, o jejích významných představitelích, "klasických" tématech a současných trendech včetně. Dále program poskytuje přehled o vývoji jednotlivých psychických funkcí, činností, složek osob-nosti i osobnosti jako celku ve stádiích dětství a dospívání. Posluchači získají poznatky o celkové charakteristice jednotlivých stadií ontogeneze (věkových období, vývojových etap): stadium prenatalní, novorozenecké, kojenecké, rané dětství, před-školní dětství, školní dětství, pubescence, adolescence. V přehledu se seznámí o vývojově-psychologických přístupech k dětské hře a pohádce pro děti.

Osnova

Vývojová psychologie 1. ročník 2002/2003 ZS 1 - 1 pro pedagogy Sylabus přednášek PhDr. Jiří Dan, CSc. Cíl programu: poskytnout utříděný přehled o předmětu vývojové psychologie, významných představitelích, "klasických" tématech a současných trendech včetně vývoje rodiny a poskytnout orientaci pro užívání základních pojmů. Program poskytuje utříděný přehled o vývoji jednotlivých psychických funkcí, činností, složek osobnosti i osobnosti jako celku ve stádiích dětství a dospívání. Posluchači získají poznatky o celkové charakteristice jednotlivých stadií ontogeneze (věkových období, vývojových etap): stadium prenatalní, novorozenecké, kojenecké, rané dětství, předškolní dětství, školní dětství, pubescence, adolescence. V přehledu se seznámí o vývojově-psychologických přístupech k dětské hře a pohádce pro děti. Cílem programu rovněž je podnítit posluchače k samostatnému studiu. Posluchači budou seznámeni s využitím vývojově psychologických poznatků v praxi. Osnova přednášek Předmět vývojové psychologie. Vymezení v rámci psychologických věd. 4 předmětné okruhy vývojové psychologie. Cíle vývojové psychologie. Literatura povinná: Josef Langmeier, Dana Krejčířová: Vývojová psychologie. Grada Publishing, Praha 1998, str. 11-159, 247-265 Atkinsonová, R.L.: Psychologie. Victoria Publishing, Praha 1995, 80-127, 131-133 Hans Kern a kol.: Přehled psychologie. Portál, Praha 1999, str. 127-141, 172-178 Literatura doporučená: Milan Nakonečný: Lexikon psychologie. Vodnář, Praha 1995 Vývojová ps. a filozofie. Pojem vývoj, idea vývojová ve filozofii. Princip vývoje.

Definice psychického vývoje. Literatura doporučená: Kuric, J. a kol.: Ontogenetická psychologie. Praha, SPN 1986, str. 47-50, 61 a další učebnice Vývojová ps. a pedagogika Vzájemné ovlivňování a vztah vývojové ps. a pedagogiky. Literatura doporučená: Jiří Michálek: Topologie výchovy. Místo výchovy v životě člověka. Praha, OIKOYMENH 1996 Radim Palouš: Čas výchovy. Praha, SPN 1991 Wolfgang Brezinka: Filozofické základy výchovy. Praha, Zvon 1996 Vývojová ps. a speciální pedagogika. Aktuální trendy. Literatura povinná: Hanuš Papoušek: Počátek duševního vývoje: Kojenec a jeho svět. Propsy, 1995, č. 5, str. 3-10 Vývojová ps. a etika. Vývojově-psychologická zkoumání převzetí normativního přesvědčení. Endogenní a exogenní faktory jako determinanty abnormního morálního vývoje. Etický kodex vývojového psychologa. Úmluva o právech dítěte. Literatura k dalšímu studiu: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., částka 22, Úmluva o právech dítěte Vývojová ps. a metodologie psychologie. Věda a vědecký přístup. Vědecký problém. Konstitutivní a operacionální definice. Induktivní a deduktivní metoda poznání. Princip kauzality (lineární, cirkulární), finality, synchronicity. Současný stav vývojově-psychologického poznání a trendy. "Klasická" témata: Vývoj jako interakce vloh a prostředí. Zrání a růst. Kontinuita a diskontinuita ve vývoji. Některá aktuální témata: integrace nových zkušeností, sledování "životní dráhy". Vývojové úkoly. Literatura povinná: Morton Hunt: Dějiny psychologie. Praha, Portál 2000, str. 201-231, 338-355 Literatura doporučená: Jiří Sedlák: Úvod do práce s informacemi. Učební text. Masarykova univerzita, 1. vydání Brno 1996, 63 s. Pavel Říčan: Cesta životem. Praha, Panorama 1990, str. 17-77 Periodizace psychického vývoje Teoretické otázky spojené s periodizací. Starší a nové periodizační systémy. Literatura povinná: Jozef Kuric a kolektiv: Ontogenetická psychologie. SPN, Praha 1986, str. 28-37 Psychická deprivace. Definice pojmu. Osobnost deprivovaného dítěte. Rozpoznání následků psychické deprivace. Vazba jistá, nejistá. Literatura doporučená: Josef Langmeier - Zdeněk Matějček: Psychická deprivace v dětství. Praha, Státní zdravotnické nakladatelství, 1. vyd. 1963, 2. vyd. 1968, 3. vyd. 1974 Literatura doporučená: Jarmila Koluchová: Diagnostika a reparabilita psychické deprivace. Praha, SPN 1987 Pojetí vývoje v díle Sigmunda Freuda a jeho následovníků. Pojmy "zrání já", libido. Stadia vývoje libida, organizace osobnosti, charakteristické obranné mechanismy proti libidonosným impulsům. Erik H. Erikson. Teorie psychosociálního vývoje. Vývoj v 8 fázích. Erik H. Erikson: Osm věků člověka. Studijní text pro vnitřní potřebu. Praha, Propsy 1995 Literatura doporučená: Anthony Storr: Freud. Praha, Argo 1996 Erik H. Erikson: Životní cyklus rozšířený a dokončený. Nakladatelství Lidové noviny, Praha 1999 Pojetí vývoje v díle Alfreda Adlera a jeho následovníků. Fikcionalismus a finalita. Finalita vs. kauzalita. Pocit pospolitosti. Význam raných dětských zážitků. Vývoj v rodině z pohledu individuální psychologie. Role matky, otce, dětí, sourozenecké situace. Doporučená literatura: Rudolf Dreikurs: Úvod do individuální psychologie. Praha 1937 (PK) Alfred Adler: Umění rozumět. Praha, nakladatelství Práh - Martin Vopěnka 1993 Alfred Adler: Psychologie dětí. Praha, nakladatelství Práh - Martin Vopěnka 1994 Alfred Adler: Smysl života. Praha, nakladatelství Práh - Martin Vopěnka 1995 Pojetí vývoje v díle Carla Gustava Junga a jeho následovníků. Pojmy psýché, individuace, zrání. Periodizace životní dráhy. Cíl vývoje. Psychický vývoj v dětství a dospívání. Doporučená literatura: Anthony Stevens: Jung. Praha, Argo 1994 Carl Gustav Jung: Duše moderního člověka. Brno, Atlantis 1994 kapitoly: Základní problém současné psychologie, Problém duše moderního člověka, Životní obrat, Psychiatrická činnost, Slovníček některých Jungových základních pojmů, O autorovi a jeho díle. Literatura k dalšímu studiu: C. G. Jung: Předmluva ke knize Tajemství zlatého květu. Praha, Vyšehrad 1997 v něm. originále: Kommentar zu "Das Geheimnis der goldenen

Blüte". In: Gesammelte Werke, 13. Band. Olten und Freiburg im Breisgau, Walter-Verlag, 1. Aufl. 1978

Vývoj rodiny a vývoj v rodině. Teorie vývoje rodiny. Vývoj vztahů mezi sourozenci v průběhu ontogeneze. Dětská hra. Charakteristika dětské hry. Klasifikace dětských her. Vývoj dětské hry. Teorie dětské hry. Literatura povinná: Svatava Stejskalová: Hra jako základní činnost dětí. In: Kolektiv, Výchovná problematika v dětských zařízeních. Učební text. Brno, IDVPZ 1996, str. 54-77

Literatura doporučená: Konrad Lorenz: Základy etologie. Srovnávací výzkum chování. Praha, Academia 1993, str. 226-229

Miroslav Schürer: Dítě a hra. Praha, Mona 1974

Vladimír Borecký: Světy hraček. Praha, Mona 1982

Susanna Millarová: Psychologie hry. Praha, Panorama 1978

Dětská pohádka. Přínos Karla a Charlotty Bühlerových k jejímu psychologickému uchopení. Psychoanalytické přístupy. Literatura doporučená: Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 6. Aufl., Gustav Fischer Verlag 1930

Charlotte Bühler: Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Leipzig, Verlag Johann Ambrosius Barth 1929

Michael Černoušek: Děti a svět pohádek. Praha, Albatros 1990. Literatura k dalšímu studiu: Gerlinde Ortnerová. Pohádky radí nejmenším. Praha, Knížní klub 1995

Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Märchen. Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt 1977 (PK), české vydání 2000

Vývoj některých psychických funkcí

Vývoj paměťových procesů

Taxonomie forem paměti. Paměť pro vědění. Paměť pro chování. Paměť deklarativní vs. reflexivní. Vývoj paměti ve věku 0 - 4 roků, 5 - 15 roků. Autobiografická paměť a výzkum očitých svědků. Piagetova koncepce psychického vývoje. Základní pojmy. Charakteristika jednotlivých stadií vývoje myšlení. Vývoj inteligence a jejích složek

Inteligence fluidní a krystalická. Vývoj řeči

Kritéria řeči dle E. Hurlockové. Formy komunikace předcházející řeč. Učení se řeči: napodobování, spojování významů, motivace. 4 základní úkoly v učení řeči. Fonologický vývoj, syntaktický a sémantický vývoj. Vývoj komunikativní kompetence. Komunikace matka-dítě. Pojetí H. Papouška. Základní rysy vývoje emocionality. Diferenciace emocí v procesu vývoje. Teorie emočního vývoje. Vývoj sociální kognice a sociálního chování. Teorie vazby. Vývoj sourozeneckých vztahů. Vývoj vztahů s vrstevníky. Vývoj morální. Kognitivní teorie morálního vývoje. J. Piaget, L. Kohlberg. Vývoj osobnosti. Teorie rysů. Pojetí S. Freuda, E. Eriksona, A. Adlera. Vývoj osobnosti jako splnění vývojových úkolů. Pojem zralost osobnosti

Vývoj Já. Vývoj pohlavní typizace

Biologický, sociální a individuální význam pohlavní diferenciacce. Diferenciálně psychologické a vývojově psychologické hledisko. Vývoj jednotlivých znaků, aspektů pohlavní typizace. Teorie vývoje pohlavní typizace. Typický průběh pohlavní typizace v dětství a dospívání. Stručná charakteristika jednotlivých etap ontogeneze: stadium prenatalní, novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní, stadium školního dětství, stadium dospívání. ----oOo----

Nejdůležitější zdroje informací pro přípravu ke zkoušce: přednášky z Vývojové psychologie, semináře Sekce vývojové psychologie ČMPS, Českomoravské společnosti pro individuální psychologii, Psychologického sdružení PROPSY, sdružení Collegium Jungianum Brunense; literatura - učebnice, učební texty, monografie, sborníky (pro přehlednost je uvedena přímo u každého tématického okruhu) Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, řada I (do roku 1995), řada P (od roku 1996). časopisy odborné a populární

Internet

Literatura je rozdělena na povinnou, doporučenou a literaturu k dalšímu studiu. Literatura povinná: její znalost je podmínkou absolvování zkoušky, je běžně dostupná v knihovně nebo knihkupecké síti. Literatura doporučená: slouží k prohloubení základních znalostí, většinou je uvedeno několik alternativních titulů, z některých si posluchači dle svého výběru zpracovávají excerpta; je většinou dostupná výpůjčkou nebo koupí. Literatura k dalšímu studiu: základní prameny v příslušné oblasti, posluchači je využijí zejména při zpracovávání ročníkových a diplomových prací; cesty,

jak je získat, sdělí vyučující; též literatura "doplňková", "rozšiřující" k prohloubení znalostí jednotlivých témat, většinou obtížně dostupná. L i t e r a t u r a Encyklopedie, slovníky: Raymond J. Corsini (Editor): Encyclopedia of Psychology. New York, John Wiley-Sons 1994 (studovna Ústřední knihovny FF MU, dále jen ÚK FF) Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Band 3: Hans Thomae (Herausgeber), Entwicklungspsychologie. Göttingen, Verlag für Psychologie, Dr. C. J. Hogrefe, 2. vyd. 1959 Moravská zemská knihovna, dále jen MZK) Enzyklopädie der Psychologie. Hogrefe Verlag, Göttingen. Od 1982 doposud, 88 svazků, 6 svazků věnovaných vývojové psychologii se zatím připravuje. Lexikon der Psychologie. Gütersloh, Bertelsmann Lexikon Verlag 1995 (ÚK FF) Základní učebnice: Rita L. Atkinsonová a kol.: Psychologie. Praha, Victoria Publishing, více vydání, 1. vyd. 1995 (ÚK FF) Josef Langmeier, Dana Krejčířová: Vývojová psychologie. Grada Publishing, Praha 1998 Josef Langmeier: Vývojová psychologie pro dětské lékaře. Praha, Avicenum, 2. vyd. 1991 Hans Kern a kol.: Přehled psychologie. Portál, Praha 1999, Milan Nakonečný: Lexikon psychologie. Vodnář, Praha 1995 Rolf Oerter - Leon Montada: Entwicklungspsychologie. München-Weinheim, Psychologie Verlags Union, 2. vyd. 1987, 3. vyd. 1995, 4. vyd. 1999 (ÚK FF) Jozef Kuric a kolektiv: Ontogenetická psychologie, Praha, SPN 1986 (ÚK FF, MZK) M. Zebrowska: Vývinová psychológia detí a mládeže. Bratislava, Psychodiagnostické a didaktické testy, n.p. 1976 (ÚK FF) Marc H. Bornstein - Michael E. Lamb: Development in Infancy. Introduction. New York, McGraw-Hill, Inc., 3rd Ed. 1992 (ÚK FF) Karl Bühler: Nástin duševního vývoje dítěte. Praha 1939 (MZK) Karl Bühler: Die geistige Entwicklung des Kindes. Jena, 6. Aufl., Gustav Fischer Verlag 1930 (MZK) Edouard Claparède: Psychologie dítěte a experimentální pedagogika. Nákladem Ústředního spolku učitelského na Moravě a Dědictví Komenského v Praze, Díl I Brno 1925, Díl II Brno a Praha 1928 (PK) Kevin Durkin: Developmental Social Psychology.. From Infancy to Old Age. Cambridge, Blackwell Publishers 1995 (ÚK FF) Erik Homburger Erikson: Osm věků člověka. Studijní text pro vnitřní potřebu. Praha, Propsy 1995 (ÚK FF) Erik H. Erikson: Childhood and Society. New York 1950, (MZK) něm. překlad: Kindheit und Gesellschaft. Zürich/Stuttgart, PAN-Verlag 1957 (MZK) Hildegard Hetzer: Spiel a Spielzeug für jedes Alter. Dresden, Verlag Kleine Kinder 2. Aufl., 1935 (MZK) Keith Oatley - J.M. Jenkins: Understanding Emotions. str. 95-132, 161-187. Cambridge, Blackwell 1996 (ÚK FF) Václav Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky, díl I-IV. Praha, SPN 1967, 1974, 1977 (MZK FF) Heinz Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. München-Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 14. Aufl. 1969 (MZK) Pavel Říčan: Cesta životem. Praha, Panorama 1990 (ÚK FF, MZK) Hans-Dieter Schmidt: Obecná vývojová psychologie. Praha, Academia 1978 (ÚK FF) Josef Švancara: Biologická determinácia správania. Bratislava, SPN 1975 (ÚK) Robert V. Kail - John C. Cavanaugh: Human Development. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company 1996 (ÚK FF) Jeffrey S. Turner - Donald B. Helms: Lifespan development. Forth Worth, 5th. ed. Harcourt Brace College Publishers 1995 (ÚK FF) Michail Grigorjevič Jaroševskij: Dejiny psychológie. Bratislava, Pravda 1988 (ÚK FF) Morton Hunt: Dějiny psychologie. Praha, Portál 2000 Časopisy odborné: Psychológia a patopsychológia dieťaťa (ÚK FF, MZK) Československá psychologie (ÚK FF, MZK) Psychologie (MZK) Studia psychologica (ÚK) Kontext (ÚK) Konfrontace (ÚK) Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines (MZK) Voprosy psichologii (ÚK) Věstnik moskovskogo univerzitetu (ÚK) Psychological Abstracts (FF UK) Časopisy vědecko-populární a popularizující: Propsy, Psychologie dnes Psychologie heute (knihovna Solniční) Psychology today Děti a my a další Poznámka: Pro zvýšení informativní hodnoty uvádím u autorů i celá křestní jména, i když to neodpovídá normě

Bibliografické citace. Účast na přednáškách je dobrovolná. Konzultace k jednotlivým tématům na adrese dan@rect.muni.cz. Požadavky u zkoušky [kolokvia]: viz povinná literatura + témata přednášek. Požadavky k zápočtu: základní orientace v tématech a separátních výtiscích poskytnutých vyučujícím. První termín zkoušky: viz IS MU. Zkouška má část písemnou a ústní.

Literatura

- Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0. [info](#)
- Langmeier, Josef - Krejčířová, Dana. *Vývojová psychologie [Langmeier, 1998]*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v. Praha : Grada Publishing, 1998. 343 s. : i. Psyché [Grada Publishing]. ISBN 80-7169-195-. [info](#)
- Langmeier, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Vyd. 2., dopl. Praha : Avicenum, 1991. 284 s. Obsahuje bibliografii. [info](#)
- Vágnerová, Marie. *Vývojová psychologie. 1*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1996. 353 s. Bibliografie: s. 345-350. ISBN 80-7184-317-2. [info](#)
- Říčan, Pavel. *Cesta životem*. 1. vyd. Praha : Panorama, 1990. 435 s. : i. Edice Pyramida - encyklopedie. Obsahuje bibliografii. [info](#)

Typ výuky a zkoušky

Požadavky u zkoušky [kolokvia]: viz povinná literatura + témata přednášek. Požadavky k zápočtu: základní orientace v tématech a separátních výtiscích poskytnutých vyučujícím. První termín zkoušky: viz IS MU. Zkouška má část písemnou a ústní.

Informace učitele

Literatura: Langmeier, J., Krejčířová, D. : *Vývojová psychologie*. Grada Publishing, Praha 1998. Langmeier, J.: *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Avicenum, Praha 1991. Říčan, P. : *Cesta životem*. Panorama, Praha 1990.

Další komentáře

Předmět je vyučován každoročně.

Sylabus 5

KPE/BPV-2007 - Vývojová psychologie

- 4 kreditu
- Akreditováno
- garant : Šimíčková-Čížková Jitka, Doc. PhDr. CSc.
- rozsah (Př. + Cv. + Sem.) : 8 + 0 + 0 [hod/sem - hod/tyd - hod/tyd]
- semestr : LS
- zápočet před zkouškou : Ne
- Způsob ukončení/forma zkoušky : Zkouška/Kombinovaná

Anotace předmětu :

Disciplína seznamuje s problematikou psychického vývoje v rámci ontogeneze, o jeho periodizaci, vývojových zákonitostech a rozhodujících činitelích. Podává přehled poznatků z oblasti výzkumu. Podrobně seznamuje se somatickými, kognitivními, emocionálními, motivačními i sociálními aspekty jednotlivých vývojových stadií.

Požadavky na studenta :

Znalost vývojových zákonitostí a činitelů, periodizace duševního života a charakteristických zvláštností jednotlivých vývojových období života člověka.

Přehled probírané látky :

1. Determinace duševního vývoje člověka, vývojové modely a zákonitosti. Periodizace psychického vývoje.
2. Charakteristika prenatálního, kojeneckého a batolecího vývojového období.
3. Období předškolního věku a otázky školní zralosti.
4. Období mladšího školního věku - vliv školy na rozvoj poznávacích procesů, mimointelektové předpoklady pro školní práci.
5. Období dospívání - prepuberta, pubescence a adolescence, hledání vlastní identity.
6. Dospělost jako období životního vyvrcholení. Psychosociální problematika intimity a psychická generativita.
7. Duševní vývoj ve středním věku, krize středního věku. Rozdílný vývoj muže a ženy.

Literatura :

Doporučená:

- ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie..* Olomouc: UP, 2002.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, Z. *Vývojová psychologie..* Praha: Grada, 1994.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál, 2000.
- VAŠUTOVÁ, M.: *Vývojová psychologie pro učitele odborných předmětů..* Ostrava: OU, 2003.

Podmiňující předměty :

KPE/BPO

Sylabus 6

KVV/VPSY-2007 - Základy vývojové psychologie

- 3 kreditu
- akreditován
- garant : **Moravcová Ilona, PhDr. Mgr. Ph.D.**
- rozsah (Př. + Cv. + Sem.) : **2 + 0 + 0** [hod/tyd - hod/tyd - hod/tyd]
- semestr : **LS**
- zápočet před zkouškou : **Ne**
- typ zkoušky/zakončení : **Zápočet**

Obsah předmětu :

Stručná anotace předmětu:
Smyslem kurzu Základy vývojové psychologie pro studenty oboru Humanitní studia FF UPa je podat ucelený pohled na celoživotní vývoj člověka, ontogenezi lidské psychiky a umožnit tak studujícím orientaci v psychickém vývoji lidského jedince od prenatálního období až do pozdního stáří.

Požadavky na studenta :

zápočet
Podmínka atestace: účast minimálně 80%
samostudium dle povinné a doporučené literatury
vypracování a včasné odevzdání samostatné práce

Přehled probírané látky :

Obsah:

- 1) Determinace vývoje člověka, vývojové modely, činitelé duševního vývoje
- 2) Vývojová periodizace. Metody vývojové psychologie
- 3) Období prenatální, perinatální a postnatální
- 4) Novorozenecké
- 5) Kojenecké období
- 6) Období batolete
- 7) Období předškolního věku
- 8) Vstup dítěte do školy. Mladší školní věk
- 9) Období dospívání
- 10) Adolescence
- 11) Dospělost
- 12) Stáří. Gerontopsychologie
- 13) Globální pohled na ontogenezi lidské psychiky

Literatura :

Základní:

- LANGMEIER, J *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Avicenum, 1983.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie...* Praha H+H, 1998.
- MATĚJČEK, Z *Rodiče a děti...* Praha, Avicenum, 1989.
- PŘÍHODA, V *Ontogeneze lidské psychiky...* Praha, SPN, 1974.
- ŘÍČAN, P.: *Cesta životem...* Praha, Portál, 2004.
- ŘÍČAN, PAVEL *Cesta životem..* Praha: Portál 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5, 2004.
- ŠVANCARA, J *Diagnostika psychického vývoje...* Praha, Avicenum,, 1980.
- VÁGNEROVÁ, M *Vývojová psychologie.* Praha Portál, 2000.

Podmiňující předměty :

KVV/PUPSY nebo KVV/SOPS nebo KVV/UPSY

KPP/PSY1-2007 - Obecná a vývojová psychologie 1

- 1 kreditu
- Akreditováno
- garant : **Horák Josef, doc. PaedDr. CSc.**
- rozsah (Př. + Cv. + Sem.) : **1 + 0 + 0** [hod/tyd - hod/tyd - hod/tyd]
- semestr : **ZS**
- zápočet před zkouškou : **Ne**
- Způsob ukončení/forma zkoušky : **Zápočet/Kombinovaná**

Anotace předmětu :

Předmět je koncipován jako teoretický předmět v systému společenských věd. Tvoří multidisciplinární charakter oboru ošetrovatelství. Poskytuje orientaci v základních psychologických pojmech, seznamuje s vývojovými změnami v rámci jednotlivých psychických procesů.

Požadavky na studenta :

Cílem

předmětu:

- pochopit postavení psychologie osobnosti v systému věd,
- porozumět projevům a zákonitostem duševního života člověka,
- porozumět metodám poznávání člověka,
- charakterizovat jednotlivá období života, vývojové teorie a jejich aplikace v ošetrovatelství

Přehled probírané látky :

Předmět psychologie, interdisciplinární postavení, uspořádání psychologických věd.
Biologické determinace psychiky.
Sociální a kulturní determinace psychiky.
Základní psychické procesy - procesy gnostické.
Základní psychické procesy - procesy motivační a volní.
Emotivita, city, emoce, afekty.
Osobnost.
Člověk jako biopsychosociální bytost. Člověk jako osobnost. Poznání vlastní osobnosti.
Základní zákonitosti psychického vývoje.
Podmínky psychického vývoje.
Individuální odchylky ve vývoji.
Stupně psychického vývoje jednotlivých období - novorozenecké, kojenecké, batole, předškolní, období první přeměny, mladší školní věk, období prepuberty a puberty, adolescence, dospělosti, stárnutí.

Literatura :**Doporučená:**

- ATKINSONOVÁ R. L. A KOL. *Psychologie*. Victoria Publishing, Praha, 1995.
- ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života*. UP, Olomouc, 2000.
- ČÍŽKOVÁ J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. UP, Olomouc, 1999.
- KOLEKTIV AUTORŮ *Přehled vývojové psychologie*. UP, Olomouc, 1999.
- LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Grada, Praha, 1994.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Academia, Praha, 1998.
- PAULÍK, I. *Základy psychologie*. OU, Ostrava, 1998.
- VÁGNEROVÁ A. *Vývojová psychologie*. Karolinum, Praha, 1996.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Karolinum, Praha, 1997.
- VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie*. Portál, Praha, 2000.

Podmiňující předměty :**Vylučující předměty :****Nahrazovaný předmět :**

Příloha č. 8 – 15

Syllabus 8

Oxford University – syllabus Vývojová psychologie (Developmental psychology)

Psychology 361

Introduction to Developmental Psychology

Fall 2005

Instructor: Allison Caruthers

Office: PSYCH 124

Phone: 777-7267

Office Hours: Monday 3:30-4:30, Tuesday 11-12, Friday 11-12, and by appointment

Email: caruthea@reed.edu

Class Meeting Time and Location: T/TH 2:40- 4 p.m. in PSYCH 108

Course Overview

In this course, we will examine theory and research on psychological development through the lifespan, focusing primarily on cognitive and social growth in the early and middle

childhood years. We will begin with an overview of developmental theories, approaches, and

research methods. We will then explore chronologically the development of the individual

through five major periods of life: infancy, early childhood, middle childhood, adolescence and

emerging adulthood, and old age. My hope is that this chronological approach will give you a

sense of the “whole person” at any given point in time. You are encouraged to think thematically as well by considering, for example, how what we have learned about social

development in infancy has implications for social development in adolescence.

8

Semester-At-A-Glance

DAY

DATE

TOPIC

IMPT. INFO.

T

Aug. 30

Introduction

Th

Sept. 1

Theories of Development

T

Sept. 6

Developmental Research Methods

Th

Sept. 8

In the Beginning

T

Sept. 13
Physical Development and Early
Emotion Regulation
Th
Sept. 15
Day Care
Position paper #1 due in
class
T
Sept. 20
Infant Communication
Th
Sept. 22
Piagetian and Contemporary Views
on **Infant** Cognition
T
Sept. 27
Language Acquisition
Th
Sept. 29
Cognitive Development in **Early
Childhood**
T
Oct. 4
Early Self-Regulation
Th
Oct. 6
Parenting and Culture
T
Oct. 11
Children and Policy Issues
Th
Oct. 13
Cognition in **Middle Childhood**
Article critique due by 5
p.m. on Oct 14
T
Oct. 18
FALL BREAK
Th
Oct. 20
FALL BREAK
T
Oct. 25
Approaches to **Schooling**
Th
Oct. 27
Moral Development
T
Nov. 1

Peers and Siblings
Th
Nov. 3
Parents vs. Peers
Position paper #2 due in
class
T
Nov. 8
Developmental Challenges of
Adolescence
Data packets handed out
Th
Nov. 10
Cognition in Adolescence
T
Nov. 15
Adolescent Sexuality
Return data packets to
class
Th
Nov. 17
Adolescent Relationships
Site paper/ alternative
paper due by 5 p.m. on
Nov. 18
T
Nov. 22
Emerging **Adulthood**
Th
Nov. 24
THANKSGIVING
T
Nov. 29
Cognitive Aging
Th
Dec. 1
Social Relationships in Late
Adulthood
T
Dec. 6
Presentation/ Discussion of EA
projects
Project journal due
W

Syllabus 9

Harvardská univerzita – Syllabus předmětu Vývojová psychologie (Developmental psychology)

SPRING 2007

Dave Verhaagen, Ph.D.

PURPOSE:

This course provides the student with an overview of human development across the lifespan. Each student will have an understanding of how individuals develop physically, cognitively, emotionally, socially, morally, and spiritually. Each student will have an awareness of typical and atypical development in each of these areas. The process of human attachment will be highly emphasized in the course. Students will also be able to apply Developmental concepts to their work as counselors.

OBJECTIVES

1. Provide a foundation for understanding human development within various domains across the lifespan.
2. Review the major theories of human development, including biological, intrapsychic, behavioral, social learning, interpersonal, and systemic perspectives.
3. Understand the relationship between the theoretical knowledge of development and its practical application to counseling.
4. Develop an awareness of the process of human attachment and its importance across an individual's lifespan.

TEXTBOOK

Broderick, P. & Blewitt, P. (2005). *The life span: human development for helping professionals* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ADDITIONAL TEXT

Karr-Morse, R. & Wiley, M.S. (1997). *Ghosts from the nursery: tracing the roots of violence*. New York: The Atlantic Monthly Press.

QUIZZES

There will be 5 quizzes based on the lecture and the primary textbook. Quizzes will be taken in class without the benefit of notes or open book.

5

BOOK REVIEW

One book review of *Ghosts from the Nursery* of approximately 5 pages will be due on March 30

th

. The review should illustrate that the student has read the book, has a solid grasp of the facts and concepts, and can think critically about the information presented in the book.

INTEGRATIVE PAPER

One integrative paper of approximately 12-15 pages in length will be due by April 30

th

.

The paper will be a Developmental history of an individual. All major areas of development should be addressed and major theories should be referenced.

CLASS PARTICIPATION

Students are expected to attend all classes in order to participate in class discussions.

EVALUATION

Students' performance will be evaluated on the basis of the class requirements. The requirements will be weighted in the following manner:

Quizzes

50%

Integrative Paper

25%

Book Review

15%

Participation:

10%

COMMUNICATION

E-mail: dverhaagen@southeastpsych.com

Telephone: (704) 552-0116

Office hours: Call or e-mail for an appointment

Mail: 6136 Robley Tate Ct., Charlotte, NC 28270

BIBLIOGRAPHY

Ainsworth, M.D.S., Bell, S.M., & Stayton, D.J. (1971). 'Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds' in H.R. Schaffer (ed.) *The origins of human social relations*, 17-57, London: Academic Press.

⁵

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Broderick, P. & Blewitt, P. (2005). *The life span: human development for helping professionals* (2

nd

ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6: *Six theories of child development*. Greenwich, CT: JAI Press.

Chomsky, Noam. (1968). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Colin, V. L. (1996). *Human attachment*. New York: McGraw-Hill.

Crain, William. (1992). *Theories of development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.

Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: HarperCollins.

Gesell, A. (1945). *The embryology of behavior*. New York: Harper & Row.

Gibson, E. J. (1969). *Principles of perceptual learning and development*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Gibson, E. J. (1990). *An odyssey in learning and perception*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: **Harvard** university Press.

⁵

Goldberg, S., Muir, R., & Kerr, J. (eds). (1995). *Attachment theory: social, Developmental & clinical perspectives*. London: The Analytic Press.

Goldstein, S. & Brooks, R.B. (eds). (2006). *The handbook of resilience in children*. New York: Springer.

Hess, E. H. (1973). *Imprinting: Early experience and the Developmental psychobiology of attachment*. New York: Van Nostrand.

- Inhelder, B., Sinclair, H., & Bovet, M. (1974). Learning and the development of cognition. Cambridge, MA: **Harvard** university Press.
- Karr-Morse, R. & Wiley, M.S. (1997). Ghosts from the nursery: tracing the roots of violence. New York: The Atlantic Monthly Press.
- Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development. Essays on moral development, vol. 1. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. Essays on moral development, vol. 2. New York: Harper & Row.
- Luria, A. R. (1976). Cognitive development: Its cultural and social foundations. Cambridge, MA: **Harvard** university Press.
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). The psychological birth of the human infant. New York: Basic Books.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- McShane, John. Cognitive development: An information-processing approach. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1991.
- Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). Social learning and imitation. New Haven, CT: Yale university Press.
- Piaget, J. (1926). The language and thought of the child. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1974). The equilibrium of cognitive structures. Chicago: university of Chicago Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). Memory and intelligence. London: Routledge Gordon-Conwell Theological and Kegan Paul.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford university Press.
- Skinner, B. F. (1971). Beyond freedom and dignity. New York: Alfred A. Knopf.
- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infant. New York: Basic Books.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: **Harvard** university Press.
- Winnicott, D. W. (1971). Playing and reality. New York: Basic Books.

Syllabus 10

King's University College – University of Western Ontario, Canada - syllabus předmětu Vývojové psychologie

Date	Topic	Slides/handouts	Chapter
W Jan 10	Welcome and overview Research methods	Lecture 1 3-per-page 6-per-page Syllabus	--
F Jan 12	Research methods	Lecture 2 3-per-page 6-per-page	1
W Jan 17	Theories of development Hillary Rodham Clinton's book It Takes A Village is a good example of Bronfenbrenner's ecological approach to child development.	Lecture 3 3-per-page 6-per-page	2
F Jan 19	Heredity and the environment New research shows that extremely premature babies face significant risk of developmental problems.	Lecture 4 & 5 3-per-page 6-per-page	3
W Jan 24	Heredity and the environment Interested in learning more about behavioral and developmental disorders? Check out Psych 364f/g - Child Psychopathology. For some interesting current debate on the role of heredity & the environment, check out the book The Blank Slate by Steven Pinker .	Lecture 5 [combined with Lecture 4]	3
F Jan 26	Prenatal development Check out an incredible series of video clips from the PBS program Nova. The in-utero videos show a computer-aided morphing of prenatal development using the fascinating in-utero photographic techniques developed by famous science photographer, Lennart	Lecture 6 & 7 3-per-page 6-per-page	4

	<p>Nilsson. The technique involves shining a bright light against the mother's belly and inserting a tiny endoscope to transmit the images; you can read more about this photographic technique.</p> <p>The clips are viewable in both QuickTime and Real Audio/Real Video format. QuickTime and Real Audio/Real Video are available for free download by clicking here along with technical information.</p> <p>A new UK study shows that simple messages telling pregnant women to 'stop smoking' may be ineffective. About one-third of pregnant women in the UK smoke.</p> <p>New research shows how stress can harm fetal development, and examines how children's stress influences development.</p>		
W Jan 31	<p>Prenatal development</p> <p>Motherisk is administered through the Hospital for Sick Children and offers scientific information about the safety of various drugs and environmental hazards during pregnancy.</p>	Lecture 7 [combined with Lecture 6]	4
F Feb 2	Physical development	Lecture 8 3-per-page 6-per-page	5
W Feb 7	<p>Test 1 (30%)</p> <p>Review questions</p>		
F Feb 9	<p>Sensory & perceptual development and early learning</p> <p>A terrific book on prenatal development and development during infancy is The World of the Newborn, by Dr. Daphne Maurer (a developmental psychologist at McMaster) & Charles Maurer, is an excellent resource and is available at DBW library.</p>	Lecture 9 & 10 3-per-page 6-per-page	6

	<p>Researchers at the LSCP Infant Lab in France use non-nutritive sucking as tools in their research paradigms involving newborns and 2-month-olds, and the animated theatre for 10- to 12-month-olds.</p>		
W Feb 14	<p>Sensory & perceptual development and early learning</p> <p>Manhattan Toy makes unique toys for infants that are designed towards specific developmental levels. Note how the toys for infants have bold lines and colors.</p> <p>If you enjoyed learning about sensation and perception, you may want to check out Psych 215a/b - Sensation & Perception.</p> <p>We'll talk about the observation paper in today's class</p> <p>Cognitive development: Piaget</p>	Lecture 10 [[combined with Lecture 9]	6 7
F Feb 16	[Took up Test 1]		7
W Feb 21	Cognitive development: Piaget	Lecture 11 3-per-page 6-per-page	8
F Feb 23	<p>Cognitive development: Information processing</p> <p>An interesting article about Dr. Carolyn Rovee-Collier's "controversial" 1960s finding that 2- to 3-month-old infants could learn.</p> <p>New research suggests that pre-term infants' processing speed lags behind their full-term peers, with differences apparent as early as 5 months.</p> <p>See the real "magic mouse" study materials from Dr. Karen Wynn's infant cognition lab at Yale.</p> <p>If you enjoyed learning about cognition, you may enjoy Psych 235a/b - Cognition, offered at King's and UWO.</p>	Lecture 12 & 13 3-per-page 6-per-page	9

W Feb 28 F March 1	No class; spring break		
W March 7	<p>Intelligence</p> <p>Educational Psychology (Psych 261f/g at King's; Psych 262a/b on main) is a good follow-up to some of the topics we discussed. Psych 346e - Early Childhood Education is another potential follow-up (at UWO).</p> <p>Other follow-ups include Psych 361f/g - Research in Educational Psychology, Psych 362e - Issues & Methods in Early Childhood Education, and Psych 363e - Psychology of Classroom Learning with Practicum (at UWO).</p> <p>Language acquisition & development</p>	<p>NEW Lecture 14 & 15 3-per-page 6-per-page</p>	10
F March 9	<p>Language acquisition & development</p> <p>Good follow-up courses are Psych 234a/b - Psycholinguistics, offered on main campus, or Psych 341e - Acquisition & Pathology of Language.</p> <p>Recent research by Dr. Linda Acredelo & Dr. Susan Goodwyn suggests that signing may help infants to communicate. Part of the reason seems to be that signing circumvents the difficulties that toddlers have with speech production due to the immaturity of vocal tract. Many parents are reading about babysigns and enrolling in signing classes with their infants.</p>	Lecture 15 [combined with Lecture 14]	11
W March 14	<p>Test 2 (30%)</p> <p>Observation paper due (5%)</p>		

	Test 2 review questions		
F March 16	Social & emotional development	Lecture 16 3-per-page 6-per-page	11
W March 21	Social & emotional development Read more about UWO's Prof. Pederson and Moran's work on attachment and click here to read more about attachment Q-sorts.	Lecture 17 3-per-page 6-per-page	11
F March 23	Development of the self Why We Do What We Do by Dr. Edward L. Deci (U Rochester) is an excellent book on self-motivation, and a great read for students and people interested in management (it's also exceptionally well-written, and available in Weldon library).	Lecture 18 3-per-page 6-per-page	12
W March 28	Development of the self Gender-role development and sex differences Read an article from Rolling Stone about the John/Joan case. John Colapinto (author of the Rolling Stone article linked above) wrote an engaging book on the John/Joan case called As Nature Made Him. Wild Planet makes toys free of gender stereotypes.	Lecture 19 3-per-page 6-per-page	13 14
F March 30	Aggression, prosocial behavior & moral development The LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution is based at York University; you can also check out some recent research information & factsheets from the centre. Books & articles on bullying and prevention of bullying from the	Lecture 20 3-per-page 6-per-page	14

	Colorado Anti-Bullying Project.		
W April 4	<p>Aggression, prosocial behavior & moral development</p> <p>Read more about research by Queen's professor Dr. Wendy Craig on bullying.</p>	<p>Lecture 21 3-per-page 6-per-page</p>	14
F April 6	No class; Good Friday		
W April 11	<p>Family & peers</p> <p>Journal article assignment due (5%)</p> <p>Do parents or peers exert greater influence in socializing a child? Judith Rich Harris argues that a child's peer group plays a more important role in socialization -- check out her controversial argument (and counter argument) from the APA's newspaper, The Monitor.</p> <p>Psych 347f/g and Psych 348f/g - Special Topics in Developmental Psychology (on main) are worth checking out; the topics vary from year to year and provide very in-depth coverage into an aspect of development.</p>	<p>Lecture 22 3-per-page 6-per-page</p>	16

Sylabus 11

London City University – sylabus Vývojové psychologie

PS2005 Developmental Psychology

Pre-requisite: Life Span Psychology

- History of developmental psychology
- Current concepts in child development
- Physical development, including neural, motor and sensory development
- Cognitive development in infancy and childhood
- The development of language
- Social development; moral and emotional development.

Syllabus 12

Athabasca University - syllabus Vývojové psychologie

Overview

PSYC 323 studies the basic concepts and mechanisms inherent in the process of human development from conception to adolescence. The nature and context of development as well as the research methods used to study human development are described. The course examines the biological, cognitive, social, emotional, and moral aspects of development through various theoretical models. The major emphasis is on normal growth and development.

Outline

- Chapter 1: The Nature of Development
- Chapter 2: The Contexts of Development
- Chapter 3: Heredity and Prenatal Development
- Chapter 4: First Adaptations
- Chapter 5: Infant Cognitive Development
- Chapter 6: Infant Social and Emotional Development
- Chapter 7: Toddler Language and Thinking
- Chapter 8: Toddler Social and Emotional Development
- Chapter 9: Cognitive Development in Early Childhood
- Chapter 10: Social and Emotional Development in Early Childhood
- Chapter 11: Cognitive Development in Middle Childhood
- Chapter 12: Social and Emotional Development in Middle Childhood
- Chapter 13: Physical and Cognitive Development in Adolescence
- Chapter 14: Social and Emotional Development in Adolescence

Chapter 15: Developmental Psychopathology.

Course Materials

Textbooks

- DeHart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. 2004. *Child Development: Its Nature and Course* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- DeHart, G. B. 2004. *Study Guide for use with Child Development: Its Nature and Course* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

Syllabus 13

Elizabeth State City University – syllabus Vývojové psychologie

COURSE EVALUATION

Course and instructor evaluation by students will occur so as to assess the quality of instruction. An evaluation instrument, distributed by the Office of the Vice Chancellor for Academic Affairs will be administered near the end of the semester. Student cooperation during the evaluation should enhance attempts to provide increasingly effective student instruction.

GRADING SYSTEM

The grade for this course is based upon points earned on periodic examinations, to include midterms and a final examination. Grades are assigned on a standard-deviation-curve basis.

Midterms 60% of final grade
Final Exam40% of final grade

TEXTBOOK

Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1998). *Human Development*. **New York**: McGraw-Hill.

TOPICAL OUTLINE

- Part I. Human Development/The Beginnings
- Part II. Early Childhood
- Part III. Middle Childhood
- Part IV. Adolescence
- Part V. Young Adulthood
- Part VI. Middle Adulthood
- Part VII. Late Adulthood/End of Life

SUGGESTED READING

Dunn, J. (1993). *Young children's close relationships*. Newbury Park, CA: Sage.

Rice, F. P. (2001). *Human Development: A life span approach* (2nd ed.). **New Jersey**:

Prentice Hall.

Ruff, H. A., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development*. **New York**: Oxford **University** Press.

Schlegel, A., & Barry, H. (1991). *Adolescence: An anthropological inquiry*. **New York**: Free Press.

Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking*. **New York**: Oxford **University** Press.

Syllabus 14

University of Maryland – syllabus Vývojové psychologie

Course schedule

(This is a working version. Revisions may occur as the semester unfolds.)

January 26, 2006: Introduction

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (Eds.) (2000). *From Neurons to Neighborhoods Introduction* (pp. 19-32). National Academy Press, Washington, DC.

February 2, 2006: The Infant Mind

Piaget's perspective on the infant mind

Piaget, J. (1986) *The neonate and the infant. Six Psychological Studies* (pp. 9-17). New York: Vintage Books.

Current perspectives on the infant the infant mind

Spelke, E. S. (1998). *Nativism, empiricism and the origins of knowledge. Infant behavior and development.* 21, 181-200.

Keen, R. (2003). *Representation of objects and events: Why do infants look so smart and toddlers look so dumb? Current Directions in Psychological Science, 12(3), 79-83.*

February 9, 2006: Cognitive Development in Childhood: Piaget and Current Approaches

A classis analysis: Piaget

Piaget, J. (1964). *Development and learning. In R.E. Ripple and V.N. Rockcaselt (eds). Piaget rediscovered, a report on the Conference on Cognitive Studies and Curriculum Development, (pp. 228-237).*

Ginsberg, H., & Oper, S. (1979). *Piaget's theory of intellectual development (2nded.). NJ: Prentice-Hall. Chapter 4, The years 2 through 11: Piaget's later work, pp. 113-152.*

Current Perspectives

Gathering knowledge about the nonobvious

Gelman, S. (2003). *The essential child. Oxford: Oxford University press. Chapter 3: Hidden, nonobvious properties (pp. 60-88).*

Symbolic tools for thought

DeLoache, J. S. (2004). *Becoming symbol-minded. Trends in Cognitive Sciences, 8, 66-70..*

Variability and Development

Siegler, R. S. (1994). *Cognitive variability: A key to understanding cognitive development. Current Directions in Psychological Science, 3, 1-5.*

February 16, 2006: Understanding the Social World

An overview

Wellman, H. R. (2002). *Understanding the psychological world: Developing a theory of mind.* In U. Goswami (Ed.) *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 167-187). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Cross cultural evidence

Avis, J. & Harris, P. L. (1991). *Avis, J. & Harris, P. L. (1991). Belief-Desire Reasoning among Baka Children: Evidence for a Universal Conception of Mind.* *Child Development*, 62, 460-467

Parental contributions

Meins, E., Fennyhough, C., Wainwright, R. Das Gupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2002). *Maternal mind-mindedness and the attachment security as predictors of theory of mind understanding.* *Child Development*, 73, 1715-1726.

Infant's view of the social world

Johnson, S. C. (2000). *Maternal mind-mindedness and the attachment security as predictors of theory of mind understanding.* *Child Development*, 73, 1715-1726.

February 23, 2006: Empathy and Morality

A classic model

Kohlberg, L. *The development of children's orientations toward a moral order: Sequence in the development of moral thought.* In W. Damon (Ed.), *Social and personality development*, (pp. 388-407). New York: W.W. Norton..

New approaches

Helwig, C. C. & Turiel, E. (2002). *Children's social and moral reasoning.* In P.K. Smith & C. H. Hart (Eds.) *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 475-490). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Zahn-Waxler, C. , Radke-Yarrow, M., Wagner, E., Chapman, M. (1992). *Development of concern for others.* *Developmental Psychology*. 28(1) 126-136.

Kochanska, G., et al. (2004). *Conscience in childhood: Past, present and future.* *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 29-310..

March 2, 2006: Language Development

Becoming a native speaker

Werker, J. F., & Desjardins, R. N. (1995). *Listening to speech in the first year of life: Experience influences on phoneme perception.* *Current Directions in Psychological Science*, 4, 76-81.

Acquiring a lexicon

Woodward, A. (2000). *Constraining the problem space in early word learning.* In R. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, L. Bloom, L. Smith, A. L. Woodward, L. Akhtar, M. Tomasello, & G. Hollich (Eds.) *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition.* (pp. 81-114). Oxford: Oxford University Press.

Becoming a rule-governed speaker

Marcus, G. (1996). *Who do children Say 'Broken'?* *Current Directions in Psychological Science*, 5, 81-85.

Language-learning at different times in the lifespan

Newport, E. S. (1991). *Constraining concepts of the critical period for language.* In S. Carey & R. Gelman (Eds.), *The epigenesis of mind: Essays on biology and cognition*, (pp. 111-130) Hillsdale, NJ: Erlbaum..

March 9, 2006: Individual Differences in Cognitive Development

An overview

Sternberg, R. J. (2002). *Individual differences in cognitive development.* In U. Goswami (Ed.) *Blackwell handbook of child cognitive development* (pp. 600-619). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Genetic contributions to intelligence

Plomin, R. (1999). *Genetics and general cognitive ability.* *Nature*, 402, C25-C29.

Effects of early experience

Ramey, C. T. Ramey, S. L., & Lanzi, R. G. (2001). *Intelligence and experience.* In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp. 83-115). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Self concept, concepts of intelligence, and cognitive performance

Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning.* *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Ambady, N., Shih, M., Kim, A., & Pittinsky, T. L. (2001). *Stereotype susceptibility in children: Effects of identity activation on quantitative performance.* *Psychological Science*, 12, 385-390.

March 16, 2006: Midterm Exam

March 20-24, 2006: Spring Break

March 30, 2006: Attachment Theory

An evolutionary approach

Bowlby, J. (1988). *The origins of attachment theory.* In J. Bowlby, *The secure base chapter 2*, pages 20-38. New York: Basic Books.

Cassidy, J. (1999). *The nature of the child's ties.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 3-20). New York: Guilford.

Attachment disruptions

Kobak, R. (1999). *The emotional dynamics of disruptions in attachment relationships: Implications for theory, research, and clinical intervention.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 21-43). New York: Guilford.

Theory of individual differences in attachment quality

Weinfield, N., Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). *The nature of individual differences in infant-caregiver attachment.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 68-88). New York: Guilford

April 6, 2006: Attachment in Infancy and Childhood: Methods and Research

Measurement in infancy

Solomon, J., & George, C. (1999). *The measurement of attachment security in infancy and childhood.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 287-296 only [section on infancy]). New York: Guilford..

Measurement in childhood

Main, M., & Cassidy, J. (1988). *Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period.* *Developmental Psychology, 24*, 415-426.

Precursors of security

Belsky, J. (1999). *Interactional and contextual determinants of attachment security.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 249-264). New York: Guilford.

Sequellae of security

Thompson, R. (1999). *Early attachment and later development.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 265-286). New York: Guilford.

Thompson, R. (1999). *Early attachment and later development.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 265-286). New York: Guilford.

Thompson, R. (2000). *The legacy of early attachments.* *Child Development, 71*, 145-152.

April 13, 2006: Attachment in Adolescence and Adulthood: Methods and Research

Attachment across the lifespan

Ainsworth, M. D. (1989). *Attachments beyond infancy.* *American Psychologist, 44*, 709-716.

Romantic relationships as attachments

Hazan, C., & Zeifman, D. (1999). *Pair bonds as attachments: Evaluating the evidence.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 336-355). New York: Guilford.

Measurement of adult attachment

Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2004). *What do self-report attachment measures assess?* In W. S. Rholes & J. A. Simpson (Eds.), *Adult Attachment: Theory, Research, and Clinical Implications* (pp. 17-54). New York: Guilford.

Hesse, E. (1999). *The Adult Attachment Interview: Historical and current perspectives.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 395-433). New York: Guilford.

April 20, 2006: The Family System

Families as systems

Cox, M., & Paley, B. (2003). *Understanding families as systems.* *Current Directions in Psychological Science, 12*, 193-196.

Cox, M., & Paley, B. (1997). *Families as systems.* *Annual Review of Psychology, 48*, 243-267.

Parke, R. (2004). *Development in the family.* *Annual Review of Psychology, 55*, 365-399.

Intergenerational transmission

Macfie, J., McElwain, N., Houts, R., & Cox, M. (2005). *Intergenerational transmission of role reversal between parent and child: Dyadic and family systems internal working models.* *Attachment and Human Development, 7*, 51-65.

April 27, 2006: Understanding the Social World II

Internal working models

Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). *Internal working models in attachment relationships: A construct revisited.* In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *The Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 89-114). New York: Guilford.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). *Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation.* In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research, Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, (1-2, Serial No. 209), pages 74-79 only [section on internal working models].*

Secure base scripts

Dykas, M., Woodhouse, S., Cassidy, J., & Waters, H. (2005). *Narrative assessment of attachment representations: Links between secure base scripts and adolescent attachment.* Manuscript under review.

Social information processing

Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). *An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing.* *Child Development, 71, 107-118.*

May 4, 2006: Peer Relations

Overview

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). *Peer relations in childhood.* *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45, 84-108.*

Friendship

Hartup, W. (1996). *The company they keep: Friendships and their developmental significance.* *Child Development, 67, 1-13.*

Loneliness

Asher, S. R., & Paquette, J. (2003). *Loneliness and peer relations in childhood.* *Current Directions in Psychological Science, 12, 75-78.*

Aggression in preschool

Crick, N., Casas, J., & Mosher, M. (1997). *Relational and overt aggression in preschool.* *Developmental Psychology, 33, 579-588.*

May 11, 2006: Theoretical and Empirical Summary

Syllabus 15

London Metropolitan University – syllabus Vývojové psychologie

Module Summary

PY1002 Developmental Psychology 1 This module focuses on the history of ideas in developmental theory, research methods used by developmentalists, early perceptual development, cognition, language, development of the self -including gender development, attachment and play- and social and cultural influences on development. Semester: Autumn and spring Assessment: Coursework essay (25%), Examination (75%)

Module Aims

This module aims to introduce students to the following topics in developmental psychology: history of ideas in developmental theory, research methods used by developmentalists, early perceptual development, cognition, language, development of the self -including gender development, attachment and play- and social and cultural influences on development.

Syllabus

- History of Ideas in Developmental Theory.
- Research methods.
- Perceptual development.
- Cognitive Development (Piaget).
- Language Development.
- Social Psychology / cultural issues in development.
- Attachment.
- Play.
- Self and gender development.

Learning And Teaching

Lectures deliver core material to students (e.g., key concepts, empirical work and theoretical explanation) and provide a framework for further reading and independent study. Small group teaching sessions provide the opportunity for more active participation by students in seminar discussions and practical exercises. These sessions require preparatory work on the part of students and have a semi-structured format to ensure some standardisation between groups but allowing for variation in student input and questions. Coursework provides an opportunity for the student to receive formative feedback.

Learning Outcomes

On successful completion of this module, the student will:

1. have a clear understanding of a range of developmental topics and related empirical studies covering cognitive, social and cultural aspects of development (A2);
2. have broad knowledge of methodological approaches and procedures used by

developmental psychologists (A3);
3. have an awareness of a range of theoretical approaches used in developmental psychology and understand how these might be evaluated by means of empirical studies.

Assessment Strategy

The assessment comprises an unseen examination and one piece of coursework. Coursework tests learning outcome 2 and the examination tests learning outcomes 1 and 3.

Bibliography

Berk, L. (2003). *Child Development*. Boston: Allyn Bacon.

Bretherton, I. (1988). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton and E. Waters (Eds.), *Growing Points of Attachment. Theory and Research*. Monographs of the Society for Research in Child Development. Chicago: University of Chicago Press.

Cole, M. and Cole, S. R. (2000). *The Development of Children*. New York: Worth Publishers.

DeHart, G.B., Sroufe, L.A. and Cooper, R.G. (2000). *Child Development: Its Nature and Course*. New York: McGraw-Hill.

Davy, G. (ed) (2004) *Complete Psychology*. Hodder and Stoughton

Norton. Schaffer, H. (1996) *Social Development*. Oxford: Blackwell Press. Schiffman, H.R. (2000). *Sensation and Perception (5th Ed.)*. New York: Wiley.

Seitz V. (1999). Methodology. In M.H. Bornstein, and M.E. Lam (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook (4th Ed.)*. Hillsdale, New Jersey: LEA.

Shaffer, D.R. (2002). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence (6th Ed.)*. Pacific Grove, California: Books/Cole.

