PSYCHOLOGIE CELOŽIVOTNÍHO VÝVOJE

MAREK BLATNÝ (ED.)

KAROLINUM

Psychologie celoživotního vývoje

Marek Blatný (ed.)

———

Recenzovali:
prof. PhDr. Vladimír Kebza, CSc.
PhDr. Iva Burešová, Ph.D.

Vydala Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum
Praha 2026

Redakce Alena Jirsová
Grafická úprava Jan Šerých
Sazba DTP Nakladatelství Karolinum
Druhé vydání

© Univerzita Karlova, 2026
© Marek Blatný (ed.), 2026

ISBN 978-80-246-6461-3
ISBN 978-80-246-6469-9 (pdf)

Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

OBSAH

Úvodem aneb ke struktuře knihy 11

I. Teorie vývoje člověka 15

1 Krátké uvedení do psychologie celoživotního vývoje (*Katarína Millová*) . . . 17
Literatura 20

2 Klasické teorie vývoje (*Katarína Millová*) 23
Sigmund Freud: Teorie psychosexuálního vývoje 24
Erik H. Erikson: Teorie psychosociálního vývoje 26
Jean Piaget: Teorie kognitivního vývoje 29
Lawrence Kohlberg: Teorie morálního vývoje 30
Robert J. Havighurst: Teorie vývojových úkolů 33
Shrnutí 36
Literatura 36

3 Moderní teorie vývoje (*Katarína Millová*) 39
Lifespanové teorie vývoje 40
Lifespanová teorie vývoje a další lifespanově orientované teorie 40
Modely životní dráhy 49
Teorie životní dráhy a její vliv na další moderní teorie celoživotního vývoje . . . 49
Teorie vývojových systémů 53
Teorie vývojového kontextualismu a další teorie vývojových systémů 54
Shrnutí 57
Literatura 58

II. Vývojové etapy 63

1 Vývoj před vstupem do školy: od prenatálního stadia po předškoláka (*Filip Smolík*) 65
Úvod 65
Prenatální období a porod 66
Novorozenecké období 67
Období kojenecké 68
Motorický vývoj 69
Kognitivní vývoj 69
Jazykový a předjazykový vývoj 71
Sociální a osobnostní vývoj 72
Temperament. 73
Věk batolete 74
Vývoj motoriky 74

Kognitivní vývoj 75
Jazyk 75
Další oblasti kognitivního vývoje 76
Vývoj emocí a sociálního porozumění 76
Předškolní věk 78
Vývoj jemné a hrubé motoriky 78
Kognitivní vývoj 79
Jazyk a předčtenářské dovednosti 79
Další kognitivní vývoj 80
Myšlení a jeho omezení 80
Sociální vývoj 81
Sociální kognice a teorie mysli 81
Další oblasti vývoje 82
Závěr 82
Literatura 83

2 Střední dětství (*Lenka Kollerová*) 85
Úvod 85
Tělo a mozek 86
Kognice 86
Pozornost a paměť 86
Piagetovy konkrétní myšlenkové operace 87
Metakognice 87
Jazyk 88
Emoce a motivace 89
Emoční regulace 89
Eriksonův čtvrtý věk člověka 89
Cíle a zájmy 90
Morálka 90
Kohlbergovo stadium konvenční morálky 90
Morální komplexita 90
Sebepojetí 91
Identita 91
Sebehodnocení 91
Mezilidské vztahy 92
Dospělí 92
Vrstevníci 93
Přátelství a postavení v kolektivu 93
Agresivní a prosociální chování 94
Závěr 94
Literatura 95

3 Adolescence (*Pavlína Janošová*) 99
Úvod 99
Časové vymezení adolescence 100
Kognitivní schopnosti 100
Emoční změny 102
Identita dospívajících 104
Socializace 106
Sexualita a partnerství 108
Škola a její význam 110
Závěr 111
Literatura 111

4 Mladá dospělost (*Katarína Millová*) 117
Úvod 117
Fyzické změny 118
Kognice 119
Emoce 119
Osobnost a sebepojetí 120
Partnerství, rodina a další sociální vztahy 123
Pracovní oblast 125
Výzkumy zabývající se mladou dospělostí 127
Vynořující se dospělost 129
Krize v mladé dospělosti 132
Závěr 134
Literatura 134

5 Střední dospělost (*Katarína Millová*) 141
Úvod 141
Fyzické změny 142
Kognice 143
Emoce 144
Osobnost a sebepojetí 145
Rodina a další sociální vztahy 146
Pracovní oblast 148
Výzkumy zabývající se střední dospělostí 149
Střední dospělost – vrchol života nebo krize středního věku? 150
Závěr 151
Literatura 152

6 Pozdní dospělost (*Iva Šolcová, Marek Blatný*) 157
Úvod 157

Vývojové úkoly stáří 158
Úspěšné, správné a jiné stárnutí 159
Předpoklady úspěšného stárnutí 160
Sebehodnocené úspěšné stárnutí 161
Očekávání spojená se stárnutím 162
Životní bilancování 163
Resilience 163
Zdroje resilience: sociální opora 164
Funkce a procesy v průběhu stárnutí a stáří 165
Kognitivní procesy 165
Obranné mechanismy 167
Osobnost a úspěšné stárnutí 167
Osobnostní rysy 167
Sebehodnocení a optimismus 168
Mezipohlavní rozdíly 169
Literatura 169

III. Existenciální výzvy 173

1 Úspěšný vývoj (*Katarína Millová*) 175
Definice úspěšného vývoje 175
Terminologická nejednotnost 179
Dimenze úspěšného vývoje 180
Propojení psychologického a sociálního fungování 182
Literatura 184

2 Osobní pohoda (*Marek Blatný, Iva Šolcová*) 189
Úvod 189
Dvě tradice výzkumu osobní pohody: subjektivní a psychologická pohoda 190
Subjektivní pohoda 190
Psychologická pohoda 192
Subjektivní a psychologická pohoda: související, ale odlišné koncepty 193
Novější koncepce osobní pohody 194
Teorie osobní pohody Sonyi Lyubomirské 194
Teorie osobní pohody Martina Seligmana 195
Osobní pohoda a sociodemografické faktory 196
Osobní pohoda a osobnost 198
Osobní pohoda a osobnostní rysy 199
Osobní pohoda a charakteristické adaptace 200
Osobní pohoda a osobní narativy 203
Osobní pohoda a věk 204
Závěr 207
Literatura 207

3 Sociální fungování (*Katarína Millová*) 215
Definice a struktura 215
Zdroje sociálního fungování 216
Inteligence a akademická oblast 216
Temperament a osobnost 218
Sociální vztahy 222
Literatura 227

4 Kulturní aspekty úspěšného vývoje (*Katarína Millová*) 235
Literatura 240

5 Generativita jako významný vývojový úkol v dospělosti
(*Katarína Millová, Marek Blatný*) 243
Úvod 243
Definice generativity 244
Dimenze generativity 245
Typy generativity 246
Věkové souvislosti generativity 247
Kulturní dimenze generativity 250
Genderové rozdíly v generativitě 251
Nástroje měření generativity 252
Další teorie vycházející z Eriksonova modelu 253
Generativita v současném empirickém výzkumu 253
Závěr 255
Literatura 255

6 Smysl života ve vývojové perspektivě (*Peter Halama*) 261
Smysl života v psychologii 261
Smysl života a vývoj člověka 265
Smysl života v dětství 269
Smysl života v adolescenci 270
Smysl života v dospělosti 271
Smysl života ve starším věku 272
Závěr 274
Literatura 274

Summary 279
O autorech 280
Jmenný rejstřík 283
Věcný rejstřík 285

Úvodem aneb ke struktuře knihy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Za autorský kolektiv

Prof. PhDr. Marek Blatný, DrSc.

I.
Teorie vývoje člověka

/1/

Krátké uvedení do psychologie celoživotního vývoje

Katarína Millová

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

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

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

Psychologie celoživotního vývoje sleduje interakci biologických, psychologických a sociokulturních faktorů v průběhu celého života. Zabývá se životem člověka jako celkem, nejen vybranými stadii, jak to bylo poměrně běžné ve vývojové psychologii až do poloviny 20. století[1]. Popisuje a vysvětluje změny v lidském chování a prožívání od narození až po smrt. Vývoj člověka hodnotí jako interakci výchovy a společnosti, ale zároveň zohledňuje i vliv samotného jedince (Hartup, 2002). Liší se tak od psychologických disciplín, které se zabývají konkrétním obdobím vývoje, jako je například dětská vývojová psychologie nebo gerontologická psychologie. I když hlavním ukazatelem, který využívá je *věk*, pracuje s ním pouze jako s přibližným indikátorem vývojového statusu, protože mohou existovat obrovské rozdíly v tom, jakým způsobem fungují dva různí lidé ve stejném věku. Největší interindividuální rozdíly se objevují především mezi lidmi ve starší dospělosti a stáří (Andrews, Clark, & Luszcz, 2002).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

Andrews, G., Clark, M., & Luszcz, M. (2002). Successful aging in the Australian Longitudinal Study of Aging: Applying the MacArthur model cross-nationally. *Journal of Social Issues*, 58, 749–765.

Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366–380.

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindenberger, U. (2006). Life-span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*: *Vol. 1. Theoretical models of human development*. 6. vyd. Hoboken: Wiley, 569–664.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence*: *Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (Vols. I & II)*. New York: D. Appleton & Co.

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

/2/
Klasické teorie vývoje

Katarína Millová

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

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

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

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

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

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

SIGMUND FREUD: TEORIE PSYCHOSEXUÁLNÍHO VÝVOJE

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

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

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

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

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

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

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

ERIK H. ERIKSON: TEORIE PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE

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

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

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

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

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

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

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

JEAN PIAGET: TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

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

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

1. *Senzomotorické stadium* (do 18. měsíce života):
   Dítě nedokáže zpřítomnit předměty nebo osoby v jejich nepřítomnosti pomocí představ. Pojetí *trvalosti předmětu* (předmět nepřestává existovat, když ho nevidíme) se postupně vyvíjí právě v tomto období. Na konci období je svět dítěte tvořený již trvalými předměty, které když schováme, tak je dítě hledá. Ústředním bodem stadia jsou *vjemy* a *pohyb* (představy a řeč se objevují později). Senzomotorická činnost směřuje k praktickému uspokojení (dosažení předmětu), nikoliv k poznávání. V senzomotorickém období se objevují první vjemové konstanty (konstanta tvaru a velikosti).
2. *Symbolické období* (2 až 4 roky):
   Symbolické období souvisí s nástupem řeči, kterou si dítě začíná osvojovat. Objevuje se schopnost představit si předmět nebo jev prostřednictvím řeči, gesta anebo obrazné představy. Významným znakem tohoto období je *centralismus*. Všechno je zaměřeno na vlastní tělo, které je vnímáno jako střed všeho dění. U dítěte se objevuje schopnost nápodoby. Rozvíjí se *fiktivní hra* (hra „jakože“), obrazné představy a dochází k rozvoji kresby a řeči.
3. *Předoperační stadium* (2/3 až 6/7 let):
   Piaget chápe toto období jako přípravu pro rozvoj schopnosti operací. Pro poznávání je charakteristický *fenomenismus* (svět je takový, jak ho vnímá dítě) a *egocentrismus* (myšlení je zaměřeno na jeden aspekt jevu nebo předmětu). Často se neodděluje od stadia konkrétních operací.
4. *Stadium konkrétních operací* (7/8 až 11/12 let):
   Dochází k *decentralizaci* – dítě se již nesoustředí pouze na jeden aspekt předmětu nebo jevu (nezaměřuje se například jenom na výšku sklenice, ale i na její šířku). Objevují se další vjemové konstanty: schopnost zachování

hmoty, zachování váhy, zachování objemu a zachování délky. V tomto období dítě provádí *konkrétní operace*, které se přímo vztahují na předměty. Ještě není schopno zobecnit jevy a předměty a vytvořit hypotézy. Mezi konkrétní operace patří například klasifikace (třídění, řazení), logicky-aritmetické a časoprostorové operace.

5. *Období formálních operací* (od 12 let):
   V tomto období se objevuje *formální* (hypoteticko-deduktivní) *myšlení*. Dítě je schopno zobecnit operace a vytvořit hypotézy (tvoří se pojmy pravděpodobnosti). Na rozdíl od stadia konkrétních operací je jedinec schopný *abstrakce* (Piaget, 1947/1999; Piaget & Inhelder, 1966/2002).

Klíčové charakteristiky jednotlivých stadií jsou uvedeny v tabulce 3:

Tabulka 3: Přehled klíčových charakteristik v jednotlivých stadiích kognitivního vývoje (volně podle Piaget & Inhelder, 1966/2002)

Stadium kognitivního vývoje	**Věk**	**Klíčové charakteristiky**
Senzomotorické stadium	do 18. měsíce života	rozvoj trvalosti předmětu vjemy a pohyb
Symbolické stadium	2 až 4 roky	centralismus nápodoba
Předoperační stadium	2/3 až 6/7 roky	fenomenismus egocentrismus
Stadium konkrétních operací	7/8 až 11/12 roky	konkrétní operace decentralizace
Stadium formálních operací	od 12. let	formální myšlení abstrakce

Kromě kognitivního vývoje se Piaget (1932) zabýval i vývojem morálky. Na základě studia hry dětí popsal dva typy: heteronomní a autonomní morálku, které na sebe v průběhu vývoje navazují. Heteronomní typ se objevuje dříve, autonomní typ se ve vývoji objevuje později a je zralejší:

1. *Heteronomní stadium*: dítě se podřizuje příkazům a pravidlům dospělých. Nebere v úvahu záměry a motivaci druhého člověka, důležitý je pouze viditelný výsledek.
2. *Autonomní stadium*: dítě zohledňuje motivy jednání lidí. Nehodnotí zodpovědnost z objektivního hlediska (přesné dodržování pravidel a příkazů), ale ze subjektivního (interpersonálního) hlediska.

LAWRENCE KOHLBERG: TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

Americký psycholog Lawrence Kohlberg je autorem *teorie morálního vývoje*. Při tvorbě morálních stadií byl ovlivněn psychologickými a filosofickým dílem Johna Deweyho, teorií morálního a kognitivního vývoje Jeana Piageta

a filosofií Immanuela Kanta. Jeho teorie vychází z přesvědčení, že zatímco zralé morální usuzování nevykazuje silnou souvislost s inteligencí, je úzce spjato s úrovní dosaženého kognitivního vývoje. Člověk, který je v kognitivním vývoji například na úrovni konkrétních operací, je omezen na předkonvenční morální stadium. Morální vývoj tak nemůže být nikdy na vyšší úrovni než kognitivní vývoj, většina lidí je však v kognitivním vývoji na vyšší úrovni než ve vývoji morálním (Rest, Turiel, & Kohlberg, 1969).

Kohlberg (1973, 1975) stanovil šest stadií morálního vývoje. Dosažení vyšší morální úrovně je závislé na tom, jakým způsobem jedinec dosáhl nižších úrovní. V zralejších úrovních totiž dochází k reorganizaci méně zralých úrovní:

1. *Předkonvenční úroveň:*
   Člověk je v předkonvenční úrovni morálního vývoje vnímavý na kulturní pravidla a označení toho, co je dobré a špatné, správné, anebo nesprávné. Hodnocení dobra a zla však interpretuje na základě toho, jaké budou následky jeho jednání (trest, odměna, výměna laskavostí). Dobro nebo zlo hodnotí i podle fyzické síly aktérů.
   a) *Orientace na trest a odměnu*: Jedinec hodnotí situaci podle fyzických následků (odměny, tresty), které může jeho chování přinést. Jeho chování směřuje k vyhnutí se trestu nebo získání odměny.
   b) *Instrumentálně-relativistická orientace*: Správné jednání je takové, které vede k uspokojení vlastní potřeby a příležitostně potřeby druhých lidí. Lidské vztahy jsou chápány z ekonomického hlediska. Pragmatické hledisko („co je výhodné pro mne?“) je velmi silné a významně ovlivňuje vztahy s druhými lidmi. Vzájemné vztahy nejsou založeny na loajalitě, vděčnosti nebo spravedlnosti, ale na principu „oko za oko, zub za zub“.
2. *Konvenční úroveň*:
   Pro osoby v konvenční úrovni morálního usuzování je nejdůležitější splnit očekávání vlastní rodiny, sociální skupiny nebo celé společnosti. Člověk se na této úrovni již neřídí možnými následky (odměnou nebo trestem). Snaha splnit očekávání není dáno pouhou konformitou vůči sociálnímu řádu, ale jde také o loajalitu, podporu a hájení společenského řádu.
   c) *Interpersonální soulad anebo orientace „dobrý chlapec – milé děvče“*: Dobré chování je takové, které potěší anebo pomůže druhým lidem a je jimi oceňované. Je tu velká *konformita* k stereotypním představám, co je normální nebo přirozené chování. Poprvé v morálním vývoji člověk nehodností pouze viditelné chování aktérů. Chování je často posuzované z hlediska záměru jedince („myslel to dobře“). Ocenění jedinec získá, když je poslušný a milý.
   d) *Orientace na zákon a pořádek*: Člověk se ve svém chování podřizuje autoritě, pevným pravidlům a snaze udržet *společenský řád*. Správné chování vede k plnění úloh, projevování respektu vůči autoritě a udržování daného společenského pořádku.

3. *Postkonvenční (autonomní nebo principiální) úroveň*:
   Na této úrovni se člověk snaží definovat univerzální morální hodnoty a principy.
   e) *Orientace na společenskou smlouvu*: Správné jednání odpovídá obecným individuálním právům a standardům, na kterých se shodla celá společnost. Je tu jasné uvědomění si *propojenosti* osobních hodnot a názorů. Správnost nebo nesprávnost je záležitostí osobních hodnot a názorů. Kladen je důraz na legální hledisko. Zákony již nejsou neměnné, v případě potřeby společnosti může dojít k jejich změně.
   f) *Orientace na univerzální etické principy*: Člověk se rozhoduje, co je správné a co nesprávné, na základě vlastních *etických principů*. Tyto principy souvisí s logickým chápáním, univerzálností a jednotností. Etické principy jsou abstraktní a vychází z etiky (zlaté pravidlo, kategorický imperativ), nejde o konkrétní morální pravidla jako Deset přikázání. Jde o univerzální principy spravedlnosti, reciprocity a rovnosti lidských práv a respektování důstojnosti lidských bytostí jako jedinečných lidí.

Základní charakteristiky morálního vývoje jsou uvedeny v tabulce 4:

Tabulka 4: Přehled klíčových charakteristik v jednotlivých stadiích morálního vývoje (volně podle Kohlberg, 1973, 1975)

Úroveň morálního vývoje	**Orientace na…**	**Klíčové charakteristiky**
Předkonvenční stadium	trest a odměnu	vnější důsledky chování
	instrumentálně-relativistická	vlastní potřeby, pragmatismus
Konvenční stadium	interpersonální soulad	konformita, „normální“ chování
	zákon a pořádek	podřízení autoritě
Postkonvenční stadium	společenskou smlouvu	zákony nejsou neměnné
	univerzální etické principy	principy stojící „nad zákony“

V návaznosti na Piageta a Kanta stanovil Kohlberg (1973) tři morální typy:

1. *Heteronomní morální typ (typ A)* zdůvodňuje příčiny vnějšími nařízeními, úlohy a pravidla chápe doslovně.
2. *Autonomní typ (typ B)* vystupuje jako aktivní morální činitel, bere na sebe morální zodpovědnost, aplikuje morální soudy univerzalisticky.
3. Kohlberg k nim přidává třetí, *relativistický typ (typ C)*, u kterého se objevuje relativistické myšlení. Všechny hodnoty posuzuje relativně, podle jeho názoru nemůžeme druhé lidi hodnotit.

Heteronomní typ je nejčastější, zatímco relativistický typ je nejméně častý. Autonomní typ můžeme chápat jako vývojově zralejší než heteronomní, relativistický typ však nemůžeme posuzovat z hlediska zralosti. Morální typy se vyskytují v každém morálním stadiu (Candee & Kohlberg, 1987).

ROBERT J. HAVIGHURST: TEORIE VÝVOJOVÝCH ÚKOLŮ

Americký psycholog Robert J. Havighurst vytvořil v polovině 20. století integrující model celoživotního vývoje. Neomezoval se pouze na oblast vývojové psychologie, ale jelikož se zabýval i výzkumem v oblasti antropologie, sociologie a pedagogiky, jeho teorie byla ovlivněna právě těmito vědeckými disciplínami. Kromě toho navazoval na myšlenky dalších představitelů vývojové psychologie, především Freuda, Eriksona a Piageta. Zejména pod vlivem pedagogické oblasti nazval svůj model vývoje *teorií vývojových úkolů* (Havighurst, 1953).

Ústředním pojmem jeho teorie je termín *vývojový úkol*, který charakterizuje jako úlohu objevující se v průběhu určitého vývojového období. Splnění úkolu vede k pocitu spokojenosti a k úspěšnému zvládání dalších úkolů. Neúspěch způsobuje nespokojenost, problémy se společností a s následujícími vývojovými úkoly. Zvládnutí vývojového úkolu v určitém věku vede ke zvládnutí podobných úkolů v následujících letech (Havighurst, 1953; Schoeppe & Havighurst, 1952). Havighurst popisuje tři možné zdroje, ze kterých vývojové úkoly vychází. Jde o:

1. *fyzické faktory*, které mají největší vliv v dětství a stáří (např. naučit se mluvit);
2. *sociální a kulturní faktory společnosti*, které mají rostoucí význam od středního dětství až po střední dospělost (např. naučit se číst);
3. *osobní hodnoty a aspirace člověka*, které se objevují v průběhu celého života (např. výběr povolání).

Vývojové úkoly jsou nejčastěji výsledkem všech tří zdrojů. Některé vývojové úkoly najdeme ve stejné formě v každé společnosti, jiné jsou typické pouze pro určitou kulturu. Úkoly, které jsou založeny především na biologických základech, jsou nejuniverzálnější. Ty, které vyplývají ze společenských požadavků, jsou významně ovlivněné kulturou. Některé vývojové úkoly se mohou odlišovat i v rámci jedné společnosti: jde například o osvojení si jazyka a pojmů nebo vytvoření postoje vůči společenským institucím (Havighurst, 1953, 1972).

Zvládání každého úkolu prochází *kritickým obdobím*. Tehdy je člověk schopen velmi rychle si osvojit zkušenost nebo dovednost, na základě které zvládne konkrétní úkol (např. kritické období pro osvojení řeči je mezi druhým a třetím rokem). Kromě kritického období má každý úkol ještě jednu charakteristiku – *moment učení*. Ten nastává, když je člověk dostatečně fyzicky i psychicky zralý na to, aby mohl zvládnout určité požadavky společnosti, které s úkolem souvisí (např. ekonomická nezávislost na rodičích).

Některé úkoly musí zvládnout v životě *pouze jednou* (často jde o úkoly s biologickým základem; např. naučit se chodit, číst, psát), jiné úkoly nikdy nekončí a *opakovaně* se objevují v různých formách (nejčastěji sociálně podmíněné úkoly; např. naučit se vycházet s vrstevníky). Úspěch v raných fázích opakujícího se úkolu zvyšuje pravděpodobnost úspěchu v dalších fázích (Havighurst, 1953).

Havighurst (1972) popisuje úkoly pro každé vývojové období:

1. *Vývojové úkoly v raném dětství* (do 6. roku): Převažují biologicky (fyzicky) podmíněné vývojové úkoly.
2. *Vývojové úkoly ve středním dětství* (6 až 12 let): V tomto období se projevují tři významné procesy: (1) orientace dítěte mimo nejužší rodinu, mezi skupinu vrstevníků, (2) hra a činnosti, které podporují neuromuskulární činnost a (3) sociální rozvoj ve světě logiky, komunikace a symboliky dospělých.
3. *Vývojové úkoly v adolescenci* (12 až 18 let): Jedná se o významné období pro fyzické a psychické zrání. Toto období je silně ovlivněno společností, ve které jedinec dospívá a jejími hodnotami. Na jedince má nejvýznamnější vliv hodnocení skupinou vrstevníků. Vrstevnická skupina stanovuje, co je normální v oblečení, hudbě, účesech, jazyku, atd. Úspěšné zařazení jedince do skupiny vrstevníků je důležité pro uspokojivé fungování partnerských nebo manželských vztahů v dalších obdobích života.
4. *Vývojové úkoly v mladé dospělosti* (18 až 30 let): V rané dospělosti se mění postavení člověka. V dětství bylo jeho postavení hodnoceno věkem, v dospělosti je hodnoceno jeho statusem ve společnosti.
5. *Vývojové úkoly ve středním věku* (30 až 60 let): Lidé v tomto období života dosahují vrcholu vlivu ve společnosti. Zejména ke konci začínají zpětně hodnotit svůj život. Přehodnocování dosavadního života souvisí i s přechodem z aktivní práce do důchodu, které vede i ke změně postavení člověka v rodině. Děti si budují vlastní život a role otce nebo matky ustupuje do pozadí. Postupně se objevují biologické změny související se stárnutím, u žen nastávají v souvislosti s klimakteriem fyziologicky založené psychické změny.
6. *Vývojové úkoly ve* stáří (nad 61 let): Na konci života dochází k významným změnám na biologické i společenské úrovni: odchod do důchodu, snížení příjmů, smrt partnera, nashromáždění nemocí, atd. Podobně jako v raném dětství, i v tomto období roste význam biologicky podmíněných vývojových úkolů. Přehled konkrétních vývojových úkolů pro každé období je uveden v tabulce 5.

Tabulka 5: Přehled vývojových úkolů v různých obdobích (volně podle Havighurst, 1972)

Vývojové období	**Vývojový úkol**
Rané dětství	naučit se chodit (9 až 15 měsíců) naučit se jíst pevné jídlo (v průběhu 2. roku) naučit se mluvit naučit se kontrolovat vylučování (2 až 2,5 roku) naučit se pohlavním odlišnostem a pohlavní zdrženlivosti osvojit si jazyk, který umožňuje popis sociální a fyzické reality připravit se na čtení (5 až 6 let) naučit se, co je správné a co nesprávné, počátek rozvoje svědomí

Střední dětství	osvojit si fyzické schopnosti potřebné pro běžné hry vytvořit si zdravý postoj vůči sobě jako rostoucímu organismu naučit se vycházet s vrstevníky přijmout vhodnou mužskou či ženskou roli rozvíjet základní schopnosti ve čtení, psaní a počítání rozvíjet pojmy, které jedinec potřebuje v každodenním životě rozvíjet svědomí, morálku a žebříček hodnot dosahovat osobní nezávislosti rozvíjet postoje vůči sociálním skupinám a institucím
Adolescence	dosáhnout nových a zralejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví dosáhnout mužské nebo ženské sociální role akceptovat svou tělesnou konstituci dosáhnout emoční nezávislosti od rodičů a jiných dospělých připravit se na manželství a rodinný život připravit se na ekonomickou nezávislost (včetně výběru a přípravy na povolání) osvojit si určité hodnoty a etický systém, které ovlivňují naše chování, vývoj ideologie naučit se společensky zodpovědnému chování
Mladá dospělost	najít si partnera naučit se žít spolu s manželem/manželkou založit si rodinu vychovávat děti naučit se vést domácnost začít vykonávat povolání přijmout občanskou zodpovědnost najít si vyhovující společenskou skupinu
Střední věk	pomáhat dospívajícím dětem stát se zodpovědnými a šťastnými dospělými dosáhnout dospělé společenské a občanské zodpovědnosti dosáhnout a udržet uspokojivý výkon v povolání rozvinout volnočasové aktivity vytvořit si vztah k partnerovi jako k jedinci přizpůsobit se fyziologickým změnám ve středním věku přizpůsobit se stárnoucím rodičům
Stáří	přizpůsobit se snižující se fyzické síle a zdraví přizpůsobit se odchodu do důchodu a sníženému příjmu vyrovnat se se smrtí partnera vytvořit si dobré vztahy s lidmi stejného věku přijmout a vhodně si přizpůsobit sociální role vytvořit uspokojivé fyzické životní uspořádání

SHRNUTÍ

Klasické teorie vývoje dominovaly ve vývojové psychologii až do 70. let 20. století. S rozvojem znalostí o longitudinálních výzkumech a technických možností zpracování získaných údajů se stále častěji vynořoval požadavek multidisciplinárního zakotvení teorií, které pracují s vývojem jako s kontinuálním (nikoli stadiálním) procesem. Právě pojetí vývojového procesu jako sledu univerzálních, neměnných a ireverzibilních stadií se začalo ukazovat jako výrazně omezující faktor (Lerner, 2006b).

Kromě toho se mnohé z těchto teorií staly předmětem výrazné *kritiky* i z dalších důvodů. Psychosexuální teorie vývoje byla kritizována již Freudovými následovníky, především Karen Horneyovou (1936/2004), která odmítala jeho pojetí závisti penisu a jako protiklad postavila *závist dělohy* (pocity méněcennosti mužů z důvodu nemožnosti rodit děti), ale i dalšími (nejenom) psychodynamicky orientovanými výzkumníky (Fromm, Sullivan, Chodorowová atd.). Podobné kritice z řad feministické psychologie čelila také Eriksonova teorie psychosociálního vývoje i Kohlbergova teorie morálního vývoje. Carol Gilliganová (1982/2001), americká psycholožka a zakladatelka feministické psychologie, doplnila Kohlbergův model morálního usuzování o *princip péče*, který je rovnocenný Kohlbegovu centrálnímu etickému principu spravedlnosti. Podle ní je etika u žen častěji zaměřena na sociální vztahy, na zodpovědnost vůči druhým a zejména na péči (Gilligan, 1998).

Kritické ohlasy a zjištěná omezení klasických teorií však neznamenají, že byly tyto teorie úplně opuštěny. Naopak, stály u zrodu mnoha moderních teorií vývoje a inspirovaly velkou část současného výzkumu: teorie Piageta a Havighursta významně ovlivnila některé z lifespanových teorií vývoje i bioekologickou teorii vývoje, Vygotského model byl jedním z významných zdrojů teorií vývojových systémů, Eriksonova teorie psychosociálního vývoje podnítila současný výzkum identity a generativity atd. (Lerner, 2002, 2006).

LITERATURA

Candee, D., & Kohlberg, L. (1987). Moral judgment and moral action: A reanalysis of Haan, Smith, and Block's (1968) free speech movement data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 554–564.

Erikson, E. H. (1950/2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.

Erikson, E. H. (1998/1999). Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové. Praha: Lidové noviny.

Erikson, E. H. (1997/2015). Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. 2. přepr. vyd. Praha: Portál.

Freud, S. (1963/1999). *Mimo princip slasti a jiné práce z let 1920–1924*. Praha: Jiří Kocourek.

Freud, S. (1961/2000). *Spisy z let 1904–1905*. Praha: Jiří Kocourek.

Gilligan, C. (1998). Remembering Larry. *Journal of Moral Education*, 27, 227–242.
Gilliganová, C. (1982/2001). *Jiným hlasem*: *o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál.
Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education.* New York: Longmans.
Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3rd edition). New York: McKay.
Horneyová, K. (1936/2004). Ženská psychologie. Praha: Triton.
Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *Journal of Philosophy*, 70, 630–646.
Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in a moral transition. *Educational Leadership*: *Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 32, 46–54.
Lerner, R. M. (2002). *Concept and theories of human development*. 3. vyd. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*: *Vol. 1. Theoretical models of human development*. 6. vyd. Hoboken: Wiley, 1–17.
Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
Piaget, J. (1947/1999*). Psychologie inteligence.* Praha: Portál.
Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/2002). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
Rest, J., Turiel, E., & Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. *Journal of Personality*, 37, 225–252.
Schoeppe, A., & Havighurst, R. J. (1952). A validation of development and adjustment hypotheses of adolescence. *The Journal of Educational Psychology*, 43, 339–353.
Tornstam, L. (1992). The quo vadis of gerontology; on the gerontological research paradigm. *The Gerontologist*, 32, 318–326.

/3/

Moderní teorie vývoje

Katarína Millová

V průběhu 70 a 80. let 20. století začal systematický rozvoj teorií, které nehledají univerzální vývojová stadia a nezabývají se dichotomií dispozice a prostředí (nature vs. nurture). Jejich společným jmenovatelem je zájem o vývoj člověka v průběhu celého života a integrace procesů, které se v jeho průběhu objevují. Na rozdíl od klasických (stadiálních) teorií je obvykle označujeme jako *moderní teorie vývoje*, protože jejich systematický rozvoj se začal o několik desetiletí později (Lerner, 2002, 2006b).

Moderní teorie celoživotního vývoje netvoří homogenní skupinu. Navzdory tomu, že na nejobecnější úrovni mají všechny teorie stejný cíl – zkoumání kontinuálního celoživotního vývoje, v mnoha dalších oblastech se výrazně liší. Někteří autoři rozdělují moderní teorie do dvou skupin na základě toho, jakým způsobem pracují s adaptačními mechanismy ve vývoji. Jde o (1) *lifespanové modely* a (2) *modely životní dráhy*[2] (Pulkkinen & Caspi 2002). Další k nim přidávají i třetí skupinu – (3) *teorie vývojových systémů* (Lerner, 2002).

2 V anglickém jazyce se používá název *life-span (developmental) psychology* a teorie, které z něj vychází, se označují jako „lifespanové" (zabývající se celým životem). Je důležité je odlišit od teorií životní dráhy (*life-course theories*), které rovněž sledují vývoj v průběhu celého života, ale navazují na odlišné teoretické zázemí. Jsou orientovány spíše sociologicky než

Na rozdíl od klasických stadiálních teorií popisují proces vývoje spíše pomocí *principů*. Ty slouží k pochopení a uvědomění si konkrétních vlivů, které působí na vývoj. V podstatě tak reflektují základní zaměření teorie. Modely lifespanového vývoje se soustředí zejména na *individuální charakteristiky člověka*: poměr zisků a ztrát, způsob výběru životních cílů (lifespanová teorie vývoje; Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998) nebo různorodost cílů, zvládání neúspěchů a řízení výměny (lifespanová teorie kontroly; Schulz & Heckhausen, 1996). Modely životní dráhy se zabývají spíše širšími *společenskými a historickými podmínkami*: historickým časem a místem, načasováním životů, vzájemnou propojeností životů lidí atd. (teorie životní dráhy; Elder, 1998a,b). Teorie vývojových systémů popisují *vývoj v rámci celistvého systému*, který je tvořen člověkem a jeho prostředím. Ve vývojových principech zdůrazňují například holistický princip (celistvost systému), změnu a plasticitu systému, vztahy v systému a integraci jeho prvků (teorie vývojového kontextualismu; Lerner, 2002) nebo ortogenetický princip (teorie systému jedince-v-prostředí; Wapner & Demick, 2000a,b; u nás podrobně k moderním teoriím vývoje např. Millová, 2012).

LIFESPANOVÉ TEORIE VÝVOJE

Mezi lifespanové teorie vývoje patří modely, které vycházejí především z výzkumu *psychologických charakteristik* vývoje: zvládání stresu, kontroly, adaptace nebo mechanismů, které slouží k dosažení stanovených cílů. Navzdory primárně psychologické orientaci se snaží o širší pohled na vývoj. Nesoustředí se pouze na psychologické charakteristiky, ale zohledňují i vliv sociálních, historických a environmentálních faktorů. Do této skupiny patří lifespanová teorie vývoje (Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998), lifespanová teorie kontroly (Heckhausen & Schulz, 1995) a teorie jednání (Brandtstädter, 1998).

LIFESPANOVÁ TEORIE VÝVOJE A DALŠÍ LIFESPANOVĚ ORIENTOVANÉ TEORIE

Autor *lifespanové teorie vývoje*, německý psycholog Paul B. Baltes, se zabýval celoživotním vývojem člověka už od 60. let 20. století. Významně ovlivnil i práci dalších odborníků zkoumajících celoživotní vývoj: autory lifespanové teorie kontroly nebo teorie jednání (viz následující text). Teorie lifespanového vývoje není teorií v pravém slova smyslu, jde spíše o rozsáhlou metateorii, která sdružuje hierarchicky uspořádané úrovně vývoje – od nejobecnějších předpokladů

psychologicky. Pro lepší srozumitelnost se budeme přidržovat původního označení (lifespan), například u teorií, které vycházejí z psychologie celoživotního vývoje (např. lifespanová teorie vývoje).

až po nejkonkrétnější aplikace. Jde o pět úrovní teoretické analýzy, konkrétní aplikace poznatků se objevuje až v úrovni 4 a 5 (podrobnosti v tabulce 1).

Tabulka 1: Hierarchická struktura lifespanové teorie vývoje (volně podle Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998)

Úroveň 1	Biologická a kulturně evoluční perspektiva.	**obecná** ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ **konkrétní**
Úroveň 2	Dynamika zisků a ztrát.	
Úroveň 3	Skupina metateoretických předpokladů o povaze celoživotního vývoje.	
Úroveň 4	Model selekce, optimalizace a kompenzace (SOC).	
Úroveň 5	Lifespanové teorie ve specifických funkcích a oblastech: inteligence, kognice, osobnost, Self.	

Úroveň 1: *Biologické a kulturní vlivy v průběhu života.* Jde o nejobecnější úroveň analýzy metateorie celoživotního vývoje. Nabízí makroskopický pohled na vnitřní (individuální) a vnější (společenské a historické) podmínky vývoje. Klade důraz na *plasticitu* jako základní charakteristiku v rámci celoživotního vývoje (Baltes & Schaie, 1976). Definuje ji jako rozsah vývoje, který může člověk dosáhnout. Rozsah vývoje je ovlivňován pozitivně i negativně normativními a nenormativními událostmi. Baltes (1997) definuje tři procesy, které se v souvislosti s využitím plasticity průběhu života odehrávají:

a) *Možnosti vývoje* (biologická plasticita) s postupujícím věkem člověka klesají. Vývojový potenciál (plasticita) se neustále snižuje a možnosti vývoje jsou stále omezenější: ve vyšším věku se objevují častěji geneticky podmíněné nemoci a zároveň klesá fyzický výkon.
b) *Potřeba kultury* se s věkem stupňuje. Na rozdíl od biologického potenciálu její zvýšená potřeba slouží jako kompenzace snižujících se biologických možností. Jde například o zvýšenou potřebu lékařské nebo sociální péče u starých lidí.
c) Navzdory stále vyšší potřebě pomoci z okolí se *účinnost kultury* s věkem snižuje: efektivita psychologických, sociálních, materiálních a kulturních vlivů postupně klesá.

Úroveň 2: Dynamika zisků a ztrát v průběhu života. Každý člověk má k dispozici biologické, kulturní nebo sociální zdroje, které ovlivňují jeho vývoj. V průběhu života dochází ke změnám v jejich rozdělení. V dětství jsou zaměřeny na *růst* ve všech oblastech (fyzický výkon, kognitivní a sociální schopnosti atd.). S rostoucím věkem však člověk musí investovat stále více vnitřních i vnějších zdrojů na udržení dosavadní úrovně. S postupem času se častěji objevují i ztráty v různých oblastech jeho fungování, například pokles fyzického výkonu ve střední dospělosti. Proto se musí naučit tyto ztráty řídit. V průběhu dospělosti se tak zdroje rozdělují ve prospěch *zachování* dosavadní úrovně, ve stáří je stále více zdrojů orientovaných na *regulaci či řízení ztrát*. Na rozdíl od starších teorií vývoje, které chápaly vývoj (ontogenetickou změnu) pouze jako růst, pro lifespanovou teorii jsou zisk (růst) a ztráta (pokles)

neoddělitelné. Vývoj neexistuje bez ztráty a neexistuje ztráta bez zisku (Baltes, 1987; Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980).

Úroveň 3: Teoretické předpoklady o celoživotním vývoji. Tabulka teoretických charakteristik celoživotního vývoje zobrazuje předpoklady, ze kterých vychází lifespanové teorie vývoje (tabulka 2; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998).

Tabulka 2: Teoretické předpoklady psychologie celoživotního vývoje (volně podle Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998)

Předpoklad 1	Vývoj člověka probíhá v průběhu celého života.
Předpoklad 2	S rostoucím věkem se snižuje adaptivnost fungování člověka.
Předpoklad 3	V dětství a dospívání se zdroje uplatňují především v růstu. V dospělosti je jejich uplatnění zaměřeno k udržení úrovně a ke sklonku života vede k řízení ztrát.
Předpoklad 4	Vývoj je procesem selekce a optimalizace.
Předpoklad 5	Proces vývoje je tvořen dynamikou ztrát a zisků.
Předpoklad 6	Základní složkou vývoje je jeho plasticita, která sice není neomezená, ale naznačuje jeho možnosti.
Předpoklad 7	Vývoj je závislý na kulturněhistorických podmínkách, ve kterých každý z nás žije. Je však ovlivněn i normativními a nenormativními životními událostmi.
Předpoklad 8	Úspěšný vývoj je výsledkem spolupráce tří komponent: selekce, optimalizace a kompenzace.

Úroveň 4: Model selekce, optimalizace a kompenzace (SOC). V rámci hierarchického uspořádání metateorie jde o druhou nejkonkrétnější úroveň analýzy. Model SOC se vztahuje k *regulaci vývoje* (tabulka 3). Jde o proces, jímž člověk ovlivňuje své prostředí a zároveň prostředí ovlivňuje člověka. V tomto modelu je velmi důležitá dynamika mezi zisky a ztrátami. Úspěch nebo zisk je chápán jako dosažení cíle. Ideální stav by nastal, pokud by ve všech obdobích života lidé dosahovali více zisků než ztrát. Tento vzorec se však nedá uplatnit na všechna období. Zejména na začátku pozdní dospělosti a v průběhu stáří ztráty převyšují zisky a s věkem se tento rozdíl stále více zvětšuje (Baltes, 1997; Baltes, Lindenberger, & Staudinger, 1998, 1999; Freund & Baltes, 1998, 2002).

Model SOC je složen ze tří procesů, které jsou důležité pro regulaci vývoje: z procesů *selekce, optimalizace a kompenzace*. Tyto tři složky se neustále dynamicky mění. Pokud se vyskytují společně, umožňují lidem zvládnout stanovené cíle navzdory ztrátám, které souvisí s rostoucím věkem. To, zdali člověk dosáhl vytyčený cíl, není univerzálně stanoveno. Hodnocení úspěšnosti se liší v různých sociálních skupinách a kulturách. Model SOC se uplatňuje v rámci vývoje v průběhu celého života a můžeme ho aplikovat obecně na úspěšný vývoj jako celek.

Tabulka 3: Charakteristiky selekce, optimalizace a kompenzace (volně podle Freund & Baltes, 1998, 2002)

Selekce (cíle/preference)	**Optimalizace** (prostředky vztahující se k cílům)	**Kompenzace** (prostředky, které snižují ztráty člověka v procesu dosahování cíle)
Zvolená selekce: Specifikace cílů Systém cílů (hierarchie) Zasazení cílů do kontextu Cílové závazky **Selekce založená na ztrátách:** Zaměření se na nejdůležitější cíl (cíle) Hledání nových cílů Rekonstrukce hierarchie cílů Přizpůsobení norem	Zaměření pozornosti Úsilí/energie Časové rozvržení Cvičení schopností Získávání nových schopností/zdrojů Modelování úspěšných druhých Motivace pro vlastní vývoj	Zvýšené zaměření pozornosti Zvýšené úsilí/energie Zvýšené časové rozvržení Aktivace nepoužívaných schopností/zdrojů Získávání nových schopností/zdrojů Modelování úspěšných druhých, kteří používají kompenzaci Využití vnějších pomůcek anebo pomoci jiných Terapeutická intervence

a) *Selekce* znamená výběr cíle, kterého chce člověk dosáhnout. Změny v jeho zdrojích nebo v prostředí ovlivňují fungování člověka a vedou k nutnosti zvolit si (selektovat) konkrétní životní oblasti, podněty, cíle atd. V dospívání a v mladé dospělosti je výběr často způsoben tlakem společnosti (např. vybrat si střední školu, obor studia, zaměstnání) ve stáří tyto změny souvisí s nutností vybrat si, jelikož další alternativy už pro člověka nejsou dostupné (nemá pro ně dostatek zdrojů). Výběr cílů a životních oblastí může být aktivní, ale probíhá i pasivně. Selekce může být rovněž záměrná i automatická. *Proaktivní selekce* vzniká na základě očekávání budoucích změn a ztrát (např. úbytek fyzického výkonu, smrt partnera). Člověk již v předstihu hledá takové oblasti a cíle, kterých se tyto změny nedotknou. *Reaktivní selekce* vzniká jako reakce na nepředvídatelné nebo náhlé změny. Člověk následně po události upravuje své fungování tak, aby vyhovovalo jeho aktuálním možnostem (např. změna fyzické aktivity sportovce po vážném úrazu; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998).

Výběr nejdůležitějších cílů a oblastí umožňuje vytvořit rovnováhu mezi požadavky prostředí, vlastní motivací, schopnostmi a biologickou kapacitou. Selekce však neznamená jen omezování, vede i k výběru nových cílů nebo transformaci starých. Selekce obsahuje změny prostředí (např. stěhování), aktivní změny v chování (zmenšení počtu závazků) nebo pasivní přizpůsobení se (přenos zodpovědnosti na jiného člověka). Je přirozenou a nutnou součástí života každého člověka. Nebyli bychom bez ní schopni existovat, protože by nás zahltily podněty, požadavky a úkoly. Tento typ se označuje jako *zvolená (dobrovolná) selekce* – souvisí s dosažením žádoucích cílů a stavů. Selekce však může být potřebná i tehdy, když jsou zdroje jako čas, energie a schopnosti

limitované. Vzniká *tak selekce založená na ztrátě* (schopností, času a jiných zdrojů člověka). Ta souvisí s reorganizací žebříčku žádaných cílů a výsledků (Freund & Baltes, 2002).

b) *Optimalizace* pomáhá člověku dosáhnout cílů, které si vybral při selekci. Umožňuje obohacení zdrojů, což vede ke zlepšení fungování ve vybraných životných oblastech. Jde například o rozšiřování vědomostí, procvičování a získávání nových schopností. Optimalizace se objevuje ve stávajících oblastech nebo umožňuje investici do nových oblastí a cílů. Je silně ovlivněna podmínkami prostředí, protože právě prostředí (zejména společenské) poskytuje příležitosti k tomu, aby se mohla rozvinout (Freund & Baltes, 2002; Baltes & Smith, 2004).

c) *Kompenzace* je třetí složkou modelu SOC. Objevuje se v situacích, v nichž jsou schopnosti člověka snížené až do takové míry, že neumožňují adekvátní fungování. Může se také objevovat jako následek nevhodně zvoleného cíle. Člověk tehdy musí kompenzovat ty oblasti, které pro něj nebyly důležité, a tak si je nevybral: věnuje jim méně pozornosti a úsilí. Kompenzace znamená zvýšené úsilí (např. více času věnovaného učení), zapojení dosud nepoužívaných schopností, získávání nových schopností, využití vnějších pomůcek atd. Od selekce se liší tím, že si člověk nevybírá nový cíl. Naopak se snaží původní cíl udržet a využívá všech možností, aby kompenzoval nedostatky ve svých schopnostech a možnostech prostředí. Pomocí kompenzace tedy může dosáhnout stejného (původního) cíle alternativními způsoby (Baltes & Smith, 2004; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998).

Úroveň 5: Specifické oblasti a funkce v průběhu celoživotního vývoje. Pátá úroveň analýzy je nejkonkrétnější. Baltes se v ní zaměřuje na výzkum intelektového fungování v průběhu celého života. Na konci 80. let 20. století vytvořil vlastní teorii inteligence, která se zabývá kognitivními schopnostmi jedince z vývojového hlediska. Vznikla tak *dvoukomponentová teorie intelektového fungování* v průběhu celého života. V ní navazuje na Hornovu a Cattellovu teorii fluidní a krystalické inteligence (1966), kterým přibližně odpovídají dvě složky – *mechanika a pragmatika inteligence*. Zvláštní zájem věnuje mechanice a pragmatice u lidí ve velmi vysokém věku (nad 80 let; Baltes, & Graf, 1996; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1999).

Baltes odmítá vyhraněný psychologický pohled, naopak, vývoj v průběhu celého života zkoumá nejenom z individuálního hlediska (jako ontogenezi), ale i z hlediska změn ve fyzickém a kulturním prostředí člověka. Zohledňuje tedy nejenom psychologické charakteristiky, ale *kombinuje individuálně psychologický a sociologický přístup*. Vývoj chápe jako celoživotní proces adaptace, ve kterém je každé období života jedinečné a vychází z minulého, současného i budoucího vývoje (Baltes, 1987; Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998). Popisuje jej jako *multidimenzionální proces*, který je jedinečný a nenapodobitelný pro každého člověka. Může být ovlivněn událostmi v raném vývoji nebo velmi závažnými situacemi, které podstatně

ovlivní další fungování v životě (rozvod rodičů, nemoc atd.). Lifespanová teorie vývoje vysvětluje tuto jedinečnost pomocí třísložkového modelu (Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980):

1. *Normativní vlivy, které jsou ovlivněny lidským věkem*: tyto vlivy jsou tvořeny biologickými a environmentálními charakteristikami, které souvisí s chronologickým věkem člověka. V rámci stejné kultury se objevují u mnoha lidí, přibližně ve stejném věku, délka jejich trvání je podobná a nesou s sebou přibližně stejné doprovodné události. Do této skupiny patří události, které souvisí s biologickým zráním, jako jsou změny v tělesné výšce, funkce endokrinního systému a funkce centrálního nervového systému. Patří sem i události spojené s procesem *socializace* (např. svatba, narození dětí, důchod).

2. *Normativní vlivy, které jsou ovlivněny historií*: jde o biologické a environmentální charakteristiky (biologické zrání a socializace), které jsou spojeny s historickým časem, ve kterém se společnost nachází. Prožívá je *většina členů z určité věkové kohorty*. Věková kohorta je tvořena lidmi, kteří se narodili v průběhu jednoho roku, anebo se narodili v úzce vymezeném časovém období. Události, které se odehrávají v průběhu jejich života, ovlivňují vývoj v dané věkové kohortě. Jde o *historické události*, jako jsou války, epidemie, období ekonomického úpadku nebo prosperity, a *sociokulturní vývoj*, který vede ke změnám v očekávání genderových rolí, vzdělávacím systému nebo ve způsobu výchovy dětí.

3. *Nenormativní vlivy životných událostí*: na rozdíl od normativních vlivů jsou jedinečné. U každého člověka se liší v tom, v jakém věku se objevují, jak dlouho trvají a s jakými událostmi souvisí. Mají hlavní podíl na různorodosti lidského vývoje. Patří sem události jako nemoc, rozvod, povýšení, smrt partnera, nezaměstnanost atd.

Vztahy mezi normativními a nenormativními událostmi jsou vzájemné (recipročí), události nemohou existovat jedna bez druhé. Jejich důležitost se v průběhu života liší: normativní události ovlivněné věkem jsou významnější v dětství a stáří, zatímco normativní události ovlivněné historií mají větší vliv v průběhu adolescence a dospělosti. Nenormativní události jsou důležité především v druhé polovině života a zvyšují jedinečnost životních zkušeností každého člověka (Baltes, Reese, & Lipsitt, 1980; Baltes, Staudinger, & Lindenberger, 1998).

Teorie lifespanového vývoje přistupuje ke zkoumání celoživotního vývoje velmi komplexním způsobem. Jde o jednu z prvních moderních teorií vývoje, která upozornila na důležitost integrace individuálního jednání, společenských podmínek a dalšího prostředí v lidském vývoji. Nejenom svým rozsahem, ale i vlivem na další teorie celoživotního vývoje se zařazuje mezi základní pilíře moderního přístupu k celoživotnímu vývoji. Stala se inspirací pro další moderní teorie sledující vývoj primárně optikou psychologie celoživotního vývoje. Konkrétně jde o lifespanovou teorii kontroly (Heckhausen & Schulz, 1993, 1995) a teorii jednání (Brandtstädter, 1989; Brandtstädter & Greve, 1994). Obě navazují kromě Baltesova modelu SOC také na model asimilace a akomodace Jeana Piageta.

Vážení čtenáři, právě jste dočetli ukázku z knihy Psychologie celoživotního vývoje**.**
Pokud se Vám ukázka líbila, na našem webu si můžete zakoupit celou knihu.