

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Implicitní teorie vývoje

Bakalářská práce

Autor: Barbora Chládková
Studijní program: B7507 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Barbora Chládková
Osobní číslo:	P131102
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název tématu:	Implicitní teorie vývoje
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem práce je odhalení a analýza implicitních teorií vývoje. Cílová skupina jsou studentky učitelství pro MŠ. Výzkumný materiál budou (písemné) výpovědi studentek na téma "Jak podle Vás vypadá vývoj člověka?" (N= minimálně 30). Jako základní metoda zpracování dat bude obsahová analýza. Výsledky budou diskutovány vzhledem k explicitním teoriím vývoje popsaným v první části práce a vzhledem k praxi.

...

Vedoucí bakalářské práce:	PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent bakalářské práce:	Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.
Datum zadání bakalářské práce:	27. 11. 2014
Termín odevzdání bakalářské práce:	6. 5. 2016

doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením PhDr. Jany Marie Havigerové, PhD. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 9. 5. 2016

Anotace

CHLÁDKOVÁ, Barbora. *Implicitní teorie vývoje*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 48 s.

Bakalářská práce se zabývá vývojovými stádii jedince z několika různých aspektů. Představuje vývojovou psychologii jako vědní disciplínu a popisuje její historii, metody a složky, důležité pro zkoumání vývoje člověka. Zabývá se implicitními a explicitními vývojovými teoriemi filozofů, psychologů a pedagogů od vzniku této disciplíny až po současné autory nejznámějších teorií vývoje a to jak z celosvětového měřítko, tak i z naší národní provenience. Práce poukazuje na návaznosti mezi jednotlivými teoriemi a představuje základní trendy v teorii ontogenetického vývoje. Výzkumná část práce se zaměřuje na vývojové teorie v podání studentů Pedagogické fakulty prezenčního i kombinovaného studia. Práce poukazuje na rozdíly mezi explicitními teoriemi popisovanými v první části práce a teoriemi studentů, popřípadě se snaží zachytit souvislosti, či podobnost mezi těmito teoriemi.

Klíčová slova: psychologie vývojová, teorie vývoje, Jean Piaget, Erik Erikson, Sigmund Freud

Anotation

CHLÁDKOVÁ, Barbora. *Implicit theories of evolution*. [Bachelor Degree Thesis]. Hradec Králové, 2016. 48 pp.

This bachelor degree thesis deals with the developmental stages of the Individual from several different aspects. It represents developmental psychology as a scientific discipline and describes its history, methods and components important to investigate human development. It deals with implicit and explicit evolutionary theories of philosophers, psychologists and pedagogues since the creation of this discipline to contemporary authors of the most famous theories of evolution, both in a global scale as well as in our national provenance. The thesis points to connections between the various theories and presents key trends in the theory of ontogenetic development. The research part of the thesis focuses on the evolutionary theories by the students of the Pedagogical Faculty, both full-time and the combined studies. Thesis highlights the differences between the explicit theories described in the first part of the thesis and the theories of students, or attempts to capture connections or similarities between these theories.

Keywords: Developmental psychology, evolutionary theories, Jean Piaget, Erik Erikson, Sigmund Freud

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Janě Marii Havigerové, PhD., za ochotu, vstřícnost, cenné rady a podnětné vedení při psaní mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	9
1 Vývojová psychologie	11
1.1 Vývojová psychologie jako věda	11
1.2 Předmět vývojové psychologie	11
1.3 Metody vývojové psychologie	12
1.3.1 Vybrané metody.....	12
1.3.2 Shrnutí a závěr	14
2 Teorie vývoje	14
2.1 Typy vývojových teorií	14
2.2 Nejvýznamnější teorie vývoje z celosvětového pohledu	15
2.2.1 Hippokrates, Jan Amos Komenský, K. Amerling	15
2.2.2 Sigmund Freud (1856 – 1939).....	16
2.2.3 Jean Claude Piaget (1896-1980).....	18
2.2.4 Erik Homburger Erikson (1902-1994).....	21
2.2.5 Lohrenc Kohlberg (1927-1987).....	25
2.2.6 Robert J. Havighurst (1900 – 1991).....	27
2.3 Nejvýznamnější teorie vývoje naší národní provenience.....	28
2.3.1 Václav Příhoda (1889 – 1979).....	28
2.4 Současné trendy v teorii ontogenetického vývoje.....	30
2.4.1 Lifespanové modely.....	30
2.4.2 Modely životní dráhy.....	30
2.4.3 Teorie vývojových systémů	30
2.4.4 Shrnutí.....	31
3 Výzkumná část.....	32
3.1 Cíle a výzkumné otázky	32
3.2 Výzkumný design.....	32

3.3	Metoda získání dat	32
3.4	Procedura.....	33
3.5	Výzkumný soubor	33
3.6	Popis výsledků	34
3.6.1	Terminologie – neakademické označení vývojových období.....	34
3.7	Diskuse výsledků	44
	Závěr	46
	Použité zdroje a literatura	47
	Seznam tabulek.....	49
	Seznam grafů	49
	Seznam příloh	49

Úvod

Podle mého názoru je jedním z nejdůležitějších předpokladů pro výchovu a vzdělávání dětí znalost vývojové psychologie. Je velmi důležité mít povědomí o tom, jak jedinec dospívá a jaké změny se v životě člověka odehrávají, ať už se jedná o vývoj fyziologický, anatomický, kognitivní či jiný. To je důležité, abychom chápali zvláštnosti jednotlivých etap života člověka. Vzhledem k oboru, který studuji, se v této práci zaměřím podrobněji na období dětství a dospívání.

Znalosti vývojové psychologie se mohou hodit každému z nás, protože snad každý občas v životě tápeme a zamýšlíme se sami nad sebou, proč jsme se tehdy v minulosti zachovali určitým způsobem. Zpětně jsem se zamyslela nad tím, co jsem dělala například ve svých deseti nebo patnácti letech, jaké jsem měla na určité věci názory, jaké priority, jak jsem se chovala v určitých situacích a jak se toto uvažování změnilo, mnohdy posunulo dopředu. Právě vývojová psychologie nám odkrývá odpovědi na otázky, které jsou často velmi složité a zajímavé, a pomáhá nám je pochopit a tím pochopit sami sebe.

Kdybych se měla zamyslet nad otázkou „*Kdy člověk prožívá nejvíce změn v oblasti vývoje?*“, vždy bych odpověděla, že je to právě v první části života. Tomuto tvrzení by mohla napovídat i skutečnost, že většina filozofů či vývojových psychologů dřívější doby rozpracovala teorie ontogenetického vývoje pouze do období dětství a dospívání. Tito autoři nekladli přílišnou váhu vývoji člověka po dosažení dospělosti, což se změnilo až s příchodem teorie Erika Eriksona, který tvrdil, že člověk se vyvíjí od narození až do smrti.

Tak jako se mění lidstvo, mění se i úsudky odborníků na danou problematiku. Díky tomu si můžeme všimnout rozdílů v teoriích například J. Piageta, E. Eriksona a porovnat je s aktuálními teoriemi vývojových psychologů. Zároveň je velmi zajímavé zaměřit se na možné spojitosti teorií ontogenetického vývoje, zejména těch autorů, kteří na sebe mohli navázat chronologicky a tedy vycházet z poznatků svých učitelů a předchůdců, nebo naopak sledovat kritiku následovníků.

Ve výzkumné části práce bych se chtěla zaměřit zejména na spojitost mezi teoriemi odborníků a studentek Univerzity Hradec Králové. V zájmu práce bude tedy analyzovat a porovnávat různé náhledy na vývoj jedince. Pro tento záměr využiji písemné výpovědi

respondentů, kterými jsou studentky kombinované i prezenční formy studia. Lze tedy předpokládat, že určité procento respondentů k výzkumu bakalářské práce bude zastoupeno učitelkami, které již vykonávají pedagogickou praxi v mateřských školách. Dále bych se chtěla zaměřit na odlišnosti v osobních náhledech na ontogenezi člověka z pohledu učitelů, které mohou být způsobeny například subjektivními zkušenostmi z daného vývojového období. Domnívám se, že učitelé budou nejvíce vědět o problematice vývoje jedince v jejich oboru, tedy budou mít nejvíce informací o dětech předškolního a mladšího školního věku.

1 Vývojová psychologie

1.1 Vývojová psychologie jako věda

Vývojová psychologie je jednou ze základních disciplín psychologie. Je chápána jako velmi důležitá součást vědy právě proto, že zkoumá vývoj člověka od jeho početí až do smrti. Obsahuje informace, které jsou velmi podstatné pro chápání jednotlivých fází lidského vývoje, změn v prožívání, chování i uvažování člověka v jednotlivých etapách života. „*Vývojová psychologie patří k základním odvětvím psychologie, která poskytují teoretické a metodologické zázemí ostatním disciplínám, speciálním a aplikovaným. Zabývá se psychickým vývojem lidského jedince od jeho početí až po smrt*“ (A. Petrová, I. Plevová, 2008, s. 12). Dle M. Vágnerové (2000) je znalost vývojové psychologie důležitým krokem k pochopení kvantitativních i kvalitativních změn, kterými každý člověk prochází během psychického vývoje. Především sociálním pracovníkům, pedagogům a speciálním pedagogům tyto poznatky velmi pomáhají pochopit, co mohou od svých klientů různého věku čekat. Tento přínos ovšem není jediný.

„*V širším slova smyslu je středem jejího zájmu nejen ontogeneze, tj. psychický vývoj jednotlivého člověka, ale i fylogeneze, tj. zkoumání psychických projevů chování a učení ve vývojovém sledu na rozdílném stupni evoluční řady*“ (A. Petrová, I. Plevová, 2008, s. 19).

1.2 Předmět vývojové psychologie

„*Vývoj lze charakterizovat jako celistvý, individuální proces, který zahrnuje somatickou i psychickou stránku osobnosti. Vývoj je dynamický proces, není rovnoměrný, ale má svůj řád a zákonitosti*“ (A. Petrová, I. Plevová, 2008, s. 21).

Předmětem vývojové psychologie je poskytnout informace o obecných rysech psychického vývoje, které nám určují normální, tedy zdravý vývoj jedince. I přesto, že se může jednat o velmi široké odchylky ve vývoji a jeho průběhu, pomáhá nám znalost vývojové psychologie včas rozpoznávat patologické jevy. Toto je důležité zejména u vývoje dítěte, který probíhá nejrychleji jak po stránce duševní, tak i fyziologické. Psychologie vývoje nám orientačně říká, co a kdy by mělo dítě zvládat, a pokud tomu

tak není, je možné v mnoha případech problém podchytit a zaměřit se s dítětem na rozvoj kompetencí, ve kterých zaostává. Tímto můžeme říci, že vývojová psychologie je i předpokladem pro splnění cíle pedagogů, tedy zajistit všestranný a harmonický rozvoj dítěte.

„Vývojová psychologie usiluje o poznání souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky a porozumění jejich mechanismů. Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku a zákonitých změn psychických procesů a vlastností v rámci diferenciací a integrace celé osobnosti“ (Vágnerová, 2000, s. 15).

1.3 Metody vývojové psychologie

„Metody studia psychického vývoje musí respektovat běžná metodologická pravidla, abychom jejich výsledky mohli akceptovat jako dostatečně validní, tj. platné“ (Vágnerová, 2000, s. 27).

Metodologie je nezbytně důležitou složkou vývojové psychologie. Abychom mohli studovat vývojově podmíněné proměny lidské psychiky, využíváme analýzy vnějších projevů člověka. Můžeme tedy říci, že se zaměřujeme na jeho chování. K tomu slouží především metody pozorování a experiment.

1.3.1 Vybrané metody

Pozorování

Pozorování může probíhat v navozených, či přirozených podmínkách. Je obecně známo, že pozorování je jednou z nejpoužívanějších metod vůbec. Všimnout si něčeho zvláštního, neočekávaného nebo překvapivého chování, či například patologického jevu u druhého člověka, může totiž každý z nás bez ohledu na to, jestli měl předem stanovený cíl, či ne. Například učitelka mateřské školy provádí pozorování každý den a je velmi časté, že bývá první, kdo upozorní zákonné zástupce dítěte na něco neobvyklého, čemu by měli věnovat pozornost. Tím jsou myšleny například problémy dítěte v oblasti jemné motoriky či hrubé motoriky, ale i zdravotní problémy jako je vadné držení těla, které může být způsobeno zvětšenou bederní kyfózou nebo hrudní

lordózou. Dále si učitelka MŠ může povšimnout špatné funkce některého ze smyslů dítěte, či opožděného vývoje řeči a doporučit dítě k návštěvě odborníků.

Experiment

Pokud mluvíme o **experimentu**, zpravidla se jedná o navozenou situaci experimentátorem, který manipuluje s okolnostmi dění za určitým cílem. Můžeme tedy říci, že podstatou je kontrola podmínek, ve kterých se člověk nachází. „*Experiment slouží k verifikaci hypotéz, zpravidla o kauzálních souvislostech*“ (Nakonečný, 1995, cit. dle Vágnerová, 2000, s. 27).

M. Vágnerová (2000) ovšem tvrdí, že lidská psychika je příliš složitá na to, abychom jí mohli zkoumat jen pomocí experimentu. Je tedy nutné využívat i další metody, kterými jsou například rozhovor nebo dotazníková šetření. Dle M. Vágnerové (2000) mluvíme o analýzách subjektivního sdělení.

Rozhovor

Rozhovor může být dvojího typu. Více prostoru dává tazatel, pokud volí formu volného rozhovoru, kdy je jasně dané pouze téma a zbytek se může měnit a upravovat v průběhu šetření. Pokud mluvíme o rozhovoru strukturovaném, předpokládá se, že tazatel má otázky předem připravené. U obou typů rozhovoru však musí tazatel brát v potaz, že výpovědi pokusné osoby jsou subjektivní a mohou být zkreslené.

Dotazník

Velmi podobný rozhovoru je **dotazník**, kde bychom mohli říci, že se jedná o tutéž metodu, ale v písemné podobě. Nevýhodou této metody je fakt, že nedochází k přímému kontaktu tazatele s pokusnou osobou, protože kladný vztah těchto dvou činitelů může mít dobrý vliv pro výsledky šetření a celý jeho průběh.

Průřezové a dlouhodobé studie

Tyto metody vývojová psychologie může využít jak ke zjištění potřebných informací o jedinci, tak i k výzkumu větší skupiny lidí. Z hlediska časového potom metody dělíme na průřezové a dlouhodobé. Podle M. Vágnerové (2000) **průřezové (cross-sectional) studie** využívají ke sledování konkrétního vývojově podmíněného jevu srovnání dvou či více skupin lidí, kteří se liší věkem, ale mají co nejvíce společných důležitých znaků jako například pohlaví, vzdělání, úroveň života,...). Díky této metodě, se data dají získat v relativně krátké době, což se nedá říci o **longitudinální studii** (dlouhodobé), která je založena na dlouhodobém sledování skupiny. Hypotéza je cíl studie a sám psycholog či pedagog by měl zvážit, jaké metody využije k jejímu zjištění.

1.3.2 Shrnutí a závěr

V tomto oddíle byly představeny metody, které jsou používány pro prohloubení poznání o vývoji z hlediska lidské psychiky. Popsané metody (pozorování, rozhovor, dotazník, průřezové studie, longitudinální studie atd.) byly zdrojem pro poznání a tvorbu explicitních akademických teorií vývoje. Na základě životopisných údajů, autobiografických textů a obecně psychologických poznatků je známo, že prvotním impulzem pro vznik explicitních odborných teorií je stejně vlastní subjektivní předpoklad, který se rozšiřuje s rostoucí životní zkušeností. Na rozdíl od laických teorií, akademičtí odborníci využívají tyto popsané nástroje pro to, aby (si) potvrdili své předpoklady a domněnky nebo na základě verifikovatelných dat je mohli lépe analyzovat. Pro naši studii můžeme odvodit, že mnohé z implicitních teorií studentek učitelství a učitelek z praxe by bylo možné pomocí těchto výzkumných nástrojů jejich teorie rovněž ověřit nebo vyvrátit.

2 Teorie vývoje

2.1 Typy vývojových teorií

K. E. Allen a L. R. Marotz vymezují čtyři hlavní vývojové teorie. Jako první popisují teorii zrání, která upřednostňuje biologický přístup k lidskému vývoji (zástupce –

Arnold Gessel). Druhá je teorie psychoanalytická, která říká, že zrání člověka je do velké míry ovládáno nevědomými procesy, které existují buď od narození, anebo se vytvářejí v průběhu života (zástupce – Sigmund Freud). Teorie kognitivního vývoje říká, že jedinec konstruuje vlastní poznání na základě aktivního zkoumání okolního prostředí (zástupce - Jean Piaget). Poslední teorií, kterou autorky zmiňují je teorie učení. Podle B. F. Skinnera je vývoj jedince ovlivněn naučeným chováním, které si upevňuje na základě interakce s okolním světem.

„Vývojové teorie se neliší jen mírou důrazu na zrání nebo na učení, ale i podle toho, zda považují psychický vývoj za plynulý, nepřetržitý proces, který tvoří mnoho dílčích změn, nebo zda diferencují kvalitativně odlišné vývojové fáze“ (Vágnerová, 2000, s. 22).

S vývojem civilizace dochází i k posunu v oboru psychologie a vědy obecně, a proto jsou některé teorie v dnešní době chápány jako zastaralé. V současné době jsou dle Petrové a Plevové (2008) za základní činitele ovlivňující vývoj jedince považovány vlivy biologické, psychologické a faktory především sociálního prostředí. Základními mechanismy, které hrají důležitou roli v utváření osobnosti, jsou pak psychologické procesy učení a pochody zrání organismu.

2.2 Nejvýznamnější teorie vývoje z celosvětového pohledu

2.2.1 Hippokrates, Jan Amos Komenský, K. Amerling

O periodizaci vývojových stádií se lidé pokoušeli již v minulosti. Hanák (2015) uvádí, že se jedná o nejznámějšího řeckého lékaře a filozofa z doby starověku. Autor říká, že všechny informace z **Hippokratova** životopisu jsou do určité míry legendou. *„Hippokrates z Kósu je považován za průkopníka klinické medicíny. Jeho zásadním počinem bylo stanovení etického rámce lékařského povolání. Je považován za zakladatele moderní lékařské vědy. Hippokrates při léčbě vycházel z přírodovědných poznatků a teorie rovnováhy čtyř tělesných tekutin. Jeho nejvýznamnějším dílem je Corpus hippocraticum. Nejznámějším deontologickým spisem je tzv. Hippokratova přísaha“ (Hanák, 2015, s. 202).* Hippokrates dělil lidský život do sedmi období, kdy každé trvalo sedm let. Z této teorie vycházel **Jan Amos Komenský**, který ve svém

významném díle Orbis Pictus dělí život člověka rovněž na sedm etap. Tato období Komenský nazval dítě, pachole, mládenec, jinoch, muž, starý muž a kmet (Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011). „*Amerling (pražský psychiatr 19. stol.) spojuje vždy tři sedmiletí do jednoho cyklu a maximální lidský věk 84 let dělí na čtyři období: životní jaro, léto, podzim a zimu*“ (Allan, 1989 cit. dle Zacharová, Šimíčková-Čížková, 2011, s. 55).

2.2.2 Sigmund Freud (1856 – 1939)

Sigmund Freud se narodil v Příboře na Moravě do židovské rodiny jako nejstarší z osmi dětí Amalie Nathansonové. Vystudoval lékařství na Vídeňské univerzitě a po studiích se oženil s Marthou Barnaysovou. (Sheehy, 2004) Freud je považován za zakladatele psychoanalýzy. „*Ve svém přístupu zdůrazňoval význam nevědomých faktorů ovlivňujících lidské chování a hodnou interpretace snů jako nepřímé cesty k nevědomí*“ (Sheehy, 2004, s. 71).

Z pohledu vývoje osobnosti potom Sigmund Freud dělí život na pět dynamických stádií. Tato stádia jsou spojena s erogenními zónami lidského těla. Dle Drapely (2008) Freud věřil, že celé tělo jedince reaguje slastí, avšak vyčlenil tři oblasti, které jsou pro prožívání člověka nejpodstatnější. Jedná se o zóny orální (rty a vnitřek úst), anální (rektální oblast) a falickou, která zahrnuje pohlavní orgány.

Stadium orální

Orální stadium (zhruba 1. rok života) Freud vykládá jako slast spojenou s příjmem potravy. Dítě přijímá mateřské mléko a tím jsou uspokojovány jeho potřeby. Problém pak nastává, když matka dítě přestane kojit a dítěti začnou růst zuby, neboť to, co bylo zdrojem slastných zážitků, se mění v něco nepříjemného.

Stadium anální

Druhou fází lidského vývoje Freud označoval jako **anální** (zhruba druhý a třetí rok života). „*Dítě přesouvá svou pozornost na anální oblast, kde zakouší slast z uvolňování napětí v konečniku prostřednictvím spontánního vyprazdňování střev*“ (Drapela, 2008,

s. 25). Tento druh slasti ale nemůže trvat příliš dlouho, neboť rodiče učí své potomky čistotnosti.

Stadium falické

Stadium falické (přibližně od čtyř let) je období, kdy dítě směřuje svou pozornost na genitální oblast. Dle Freuda děti v této životní etapě zkoumají své pohlavní orgány, pěstují sexuální fantazie a objevují slast, kterou jim přináší masturbace. Děti se také zaměřují na rozdíly mezi pohlavími, projevují zájem i o sexuální život rodičů, nebo zjišťují, jak se rodí děti. „*Během tohoto stadia vzniká Oidipův konflikt (u chlapců a Elektrín konflikt (u dívek). Dítě se zamilovává do rodiče opačného pohlaví a vůči rodiči stejného pohlaví prožívá nepřátelství*“ (Drapela, 2008, s. 26). Krejčířová a Langmeier (1998) přirovnávají tyto konflikty k Oidipovi, který zabil svého otce a poté se oženil se svou matkou. Děti od těchto konfliktů opouští při procesu identifikace s rodičem stejného pohlaví, kdy se stane, že například dívka se chce oblíkat jako její maminka a vozit kočárek, lakovat si nehty a chlapec vidí vzor ve svém otci, který je statečný hasič. Tohoto chování si můžeme všimnout v praxi, při pozorování dětí při námětové hře.

Stadium latence

Předposledním stádiem v tomto psychoanalytickém dělení dle Freuda je **období latence** (přibližně od pěti až šesti let do počátku dospívání). V tomto věku ustupují do pozadí sexuální a emoční tužby a naopak se po dítěti vyžaduje soustředěnost na školní povinnosti, ale také navazování nových, pevnějších vztahů s vrstevníky. Langmeier a Krejčířová (1998) říkají, že Freud v jednom období uvažoval tak, že člověk dosahuje puberty již mezi pátým a šestým rokem. Období latence je bráno jako přechod mezi dvěma pubertami, neboť nynější teorie říkají, že člověk dosáhne puberty přibližně v jedenácti letech.

Stadium genitální

Genitální stadium (od počátku dospívání do dvanácti let) uzavírá Freudovu teorii vývoje a je vstupem do dospělosti. Domníval se, že člověk dovrší úplné vyspělosti

osobnosti již v období falickém a období genitální je pouze “probuzení“ sexuálních pudů, které byly ve stadiu latence odsunuty do pozadí (volně dle Langmeiera a Krejčířové, 1998).

„Je vhodné připomenout, že Freud své názory nestavěl na ryzí spekulaci, ale na poznatcích získaných z hluboké analýzy prožitků a reminiscencí na traumatické zážitky z dětství“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 228).

2.2.3 Jean Claude Piaget (1896-1980)

Jean Piaget se narodil ve Švýcarsku jako první syn profesora středověké literatury. Nejprve se věnoval studiu evoluce živočichů, pracoval v přírodovědeckém muzeu, později se začal věnovat studiu v Neuchâtelu, kde získal doktorát a začal se zajímat o psychiatrii a psychoanalýzu. Ve Švýcarsku prováděl zkoumání myšlení a uvažování dětí (Sheehy, 2004). Při získávání podkladů k mé bakalářské práci jsem zjistila, že některé zdroje (Sheehy, 2004 a West, 2002) uvádí dělení kognitivního vývoje dle Piageta na čtyři období. V těchto publikacích je sloučeno druhé a třetí období pod názvem fáze předoperační. Vágnerová (2000) ve své publikaci podává toto členění do pěti fází kognitivního vývoje u dětí:

1. Fáze senzomotorické inteligence (od narození do dvou let)

Tato fáze nastává v kojeneckém věku dítěte. Dochází k rozvoji poznávacích procesů prostřednictvím motoriky a vnímání. Dítě pro rozvoj této inteligence potřebuje dostatek podnětů a je závislé na schopnosti získávat zkušenosti na základě opakované situace. Tato fáze trvá přibližně osmnáct měsíců a dle Piageta obsahuje dílčí subfáze, které jsou charakteristické způsobem chování.

První je fáze **primární kruhové reakce**, která trvá 1-4 měsíce. Jedná se o dobu, kdy se dítě zaměřuje na vlastní tělo a jeho projevy. Fáze kruhové reakce nám vypovídá o tom, že se jedná o děje, které se opakují. Když například dítě zjistí nový pohyb rukou či nohou, opakuje ho stále dokola a nemůže se jej nabažit. *„Poznávání je v této době zaměřeno na rozlišení a potvrzení vlastních kompetencí“* (Vágnerová, 2000, s. 51).

Druhou fází nazývá Piaget fází **sekundární kruhové reakce**. Rozdíl mezi předchozí subfází spočívá v tom, že kojeneček začíná jednat záměrně. Činnost, která ho zaujme, také opakuje, ale již se nezajímá o vlastní tělo nýbrž o objekty, se kterými přichází do styku.

Dochází k rozvoji percepce, a tedy dítě zajímají zvuky či zrakové podněty z okolí. Dítě například bezděčně pohybem ruky přijde na to, že chrastítka šustí či zvoní, což se dítěti líbí, a proto pohyb opakuje (Vágnerová, 2000).

Poslední je **kombinovaná sekundární kruhová reakce**, která trvá od 8 do 12 měsíců. Chování dítěte je čím dál více zaměřené na cíl a dokáže částečně předvídat výsledek svého jednání (Vágnerová, 2000).

2. Fáze symbolického a předpojmového myšlení (dva až čtyři roky)

Jedná se o fázi, kterou Piaget vymezil přibližně v období batolecího věku. U dítěte na rozdíl v předchozím období již nejde jen o zkoumání aktuálního času a prostoru, ve kterém se nachází, jako tomu bylo doposud. „*Dochází k odpoutání z omezující vázanosti na aktuálně vnímané a manipulované objekty*“ (Vágnerová, 2000, s. 78). Jean Piaget (1966, cit. dle Vágnerová, 2000) tvrdí, že dítě nedokáže chápat pojem počtu, dokud se nedostanou na úroveň předpojmového myšlení, tedy až po druhém roce života. Dítě se postupně dostává do fáze názorného myšlení.

3. Fáze názorného myšlení (od čtyř do sedmi let)

Děti v těchto dvou stádiích potřebují ke správnému vývoji hru. Již dokážou využívat účelně a záměrně předměty, například jako zástupné rekvizity. Radost jim dospělí člověk učiní, pokud například „ochutnají“ dort z písku, které dítě právě upeklo. Dochází k prudkému a masivnímu rozvoji řeči a důležité je taky vnímání časových souvislostí. Dítě již nevnímá jen to, co je v přítomnosti, to co vidí, ale začíná chápat souvislosti a mluvit v čase budoucím i minulém. „*Dítě ale dosud nemá rozvinuté "organizující koncepty", jako je příčinnost ("řeky jsou, aby po nich jezdily lodě"), množství (přelijeme-li před zraky dítěte tekutinu s nízké široké sklenice do vyšší úzké, řekne, že v té druhé je tekutiny více*“ (Kohoutek, 2008, s. 54). Tohoto si můžeme v praxi všimnout i například pokud se nám dítě při hře schová, myslí si, že pokud nevidí ono nás, my jej taky nevidíme. Dle Kouhoutka (2008) Piaget právě proto, že dítě nezvládá řazení a přeměňování informací, tedy mentální operace, nazývá tato období souhrnně jako předoperační. „*Předoperační svět dětí je svět kouzel, fantazie a představivosti. Na logiku si člověk musí ještě počkat*“ (West, 2002, s. 142).

4. Fáze konkrétních logických operací (od sedmi do jedenácti let)

V této fázi se váže myšlení na konkrétní obsah. Dítě je již schopné vést plnohodnotný rozhovor s dospělým, kdy chápe souvislosti v ději, a přicházejí na princip konverzace. Začíná ustupovat egocentrismus a lépe začínají chápat, jak uvažují ostatní lidé. Objevuje se myšlení logické, avšak ne abstraktní. V matematice osmileté dítě běžně zvládá sčítání či násobení, ale jen pokud mu správně dospělí sdělí pravidla, která jsou v očích dítěte neměnná. Pokud tedy dítě ví od paní učitelky jeden postup výpočtu příkladu, jen těžko chce vyslechnout a vzít v potaz postup, který mu doma vysvětlí například pro „ulehčení“ matka. V tomto věku děti vnímají svět černobíle a často se omezí jen na protikladné pojmy dobrý a zlý, nebo vnímají negativně věci či lidi po vzoru svých rodičů (volně dle Westa, 2002). Je tedy důležité dětem nevštěpovat nenávisť k tomu, s čím sami nemáme dobrou zkušenost, pokud se nejedná o fatální věc. Pokud rodič nemá rád psy, neměl by dítě vést k této nenávisti také, ale nechat mu prostor pro jeho vlastní zkušenosti.

5. Fáze formálních logických operací (od jedenácti až dvanácti let)

Toto období je poslední v Piagetově teorii. Jedná se o čas, kdy dítě vstupuje do puberty, což je pro mnoho rodičů ve vztahu se svými potomky období kritické a už předem se ho obávají, mnohdy právem. Náctiletí poznávají svět a začínají ho vnímat velmi kriticky. Mají přehnaně vysoké nároky na druhé lidi a bohužel mnohdy i na sebe, ale také mají jasnou představu o ideálu, který vyžadují.

„Teorie Jeana Piageta byla od doby svého vzniku mnohokrát korigována či modifikována. Novější výzkumy poukazují např. na to, že kojenci mohou vykazovat schopnosti, dříve "rezervované" až pro vyšší stádia vývoje - a tím pádem na možný větší podíl vrozené složky některých mentálních schopností, na to, že styl myšlení může být v jiném smyslu naopak více podmíněn kulturně (např. konkrétní myšlení přírodních národů nelze vnímat jednoduše jako nerozvinutost), přesto je Piagetova teorie hodnocena jako převratná a ve většině aspektů dosud platná“ (Kohoutek, 2010).

2.2.4 Erik Homburger Erikson (1902-1994)

Erikson se narodil v Dánsku, ale velmi brzy se s matkou odstěhoval do Německa, kde vyrůstal. Jeho prostřední jméno přijal od svého nevlastního otce, dětského lékaře, s nímž žila jeho matka. Erikson se věnoval studiím výtvarného umění, později odešel do Vídně, kde pomáhal s vedením školy, na které vykonávala odbornou praxi Anna Freudová. Byl v blízkém kontaktu také se samotným Freudem, když navštěvoval psychoanalytická sezení. Později se oženil s Joan Sersonovou, se kterou zplodil dva syny. Rodina odešla do Ameriky, kde Erikson začal velmi slibnou kariéru dětského psychoanalytika. Spolupracoval s několika významnými univerzitami. Byl jmenován profesorem lidského vývoje a odborným asistentem psychiatrie na Harvardu (volně dle Sheehy, 2004).

„Erikson rozvinul a modifikoval Freudovy myšlenky o struktuře vývoje člověka po celou dobu života a zdůrazňoval zvláště důležitost mezilidských vztahů a tvořivých vlastností člověka“ (Sheehy, 2004, s. 62). Modifikace myšlenek oproti Freudovi spočívala v tom, že ve své teorii více dbá na sociokulturní podmínky a historické podmínky vývoje dětí. Dále tvrdí, že Freud klade přílišný důraz na sexualitu. *„Erikson vychází z předpokladu, že jedinec musí na každém stupni vývoje vyřešit určitý psychosociální konflikt. Podaří-li se mu to, může postoupit zdárně dále, jinak je jeho vývoj pozdržen a ohrožen“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 229). V případě, že jedinec nezvládne konflikt vyřešit, může to mít negativní vliv na jeho ego, a pokud nedojde k nápravě, duševní vývoj jedince stagnuje (Drapela, 2008). V opačném případě dochází k přechodu do dalšího vývojového období a ego jedince roste a nabírá novou sílu, mohutnost neboli ctnost (Erikson, 1964, cit. dle Drapela, 2008).

Co však chápeme jako největší pokrok je, že Erikson na rozdíl od jeho předchůdců svou teorii vývoje nekončí v období dospívání, ale říká, že člověk se vyvíjí po celý život. Oproti Freudovi tedy přidává další tři stádia, čímž vzniká jeho teorie „Osmi věků člověka“, kterou Erikson popisuje v jeho významném díle *Dětství a společnost* z roku 1950 (Langmeier, Krejčířová, 1998).

1. Fáze základní důvěry v život proti základní nedůvěře

Langmeier a Krejčířová (1998) připodobňují fázi základní nedůvěry proti základní důvěře k Freudovu období „orálnímu“, tedy se týká dětí od narození do jednoho roku života. Dítě je plně závislé na pečující osobě a budují se sociální vztahy mezi dítětem a matkou, které rozhodují o získání základní důvěry. Pro tu je nutné, aby dítě mělo stálou a láskyplnou péči, bylo kojeno. Správný vývoj signalizuje, že se matka může od dítěte na určitou dobu vzdálit, aniž by dítě bylo frustrováno. Je důležité, aby dítě mělo pocit bezpečí a zároveň co nejmenší strach z budoucnosti. „*Ctností tohoto stádia je naděje – základní lidská síla, kterou Erikson nechápe jako filozofický nebo teologický pojem, nýbrž jako podmínku, aby člověk zůstal naživu*“ (Drapela, 2008, s. 69).

2. Fáze autonomie proti studu a pochybám

Tato fáze probíhá v batolecím období, což je od jednoho roku do tří let. Dítě začíná mluvit, chodit a také se učí ovládat vyměšování. „*V souladu s Freudem (anální fáze) zdůrazňuje Erikson význam uvědomělého a již částečně ovládaného zadržování a vypuzování; i zde je základ autonomního rozhodování o sobě. Ctností je zde vůle, volní úsilí*“ (Kohoutek, 2010). V tomto případě je příčinou studu a pochyb u dítěte možná nedůvěra v jejich okolí a nová sociální interakce s ostatními lidmi kromě matky, na kterou si již stačily zvyknout. Sheehy (2004) uvádí, že děti začínají objevovat vliv svého chování na okolí. Pokud chceme, aby dítě zvládlo krizi, musíme mu dopřát pevné hranice, které mu dodají pocit bezpečí. Dle Drapely (2008) Erikson zdůrazňuje důležitost rovnováhy mezi „pouštěním a zadržováním“, protože análně-svalové chování má důsledky pro sociální interakce. „*Toto stadium se proto stává rozhodujícím pro poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření a jejího potlačení. Z pocitu sebekontroly bez ztráty sebeúcty pramení pocit trvalé dobré vůle a hrdosti; z pocitu ztráty sebekontroly a z pocitu nadměrné cizí kontroly vzniká trvajících sklon k pochybám a studu*“ (Erikson, cit. dle Kohoutek, 2010).

3. Fáze iniciativy proti pocitům viny

Sheehy (2004) uvádí, že tato fáze se vztahuje na děti předškolního období, tedy na děti od tří do šesti let. Pokud bychom období porovnávali s dělením Freuda, je totožné se stádiem falickým. Jejich teorie se shoduje názoru týkajícího se rozvoje sexuality dítěte, kterému oba připisují velkou váhu. Je známo, že v tomto období dochází k prudkému rozvoji dítěte. „*A tu podotýkáme, že podle moudrého předurčení základního plánu není dítě nikdy více připraveno učit se tak rychle a chtivě, stávat se větším ve smyslu sdílení závazku a výkonu jako v tomto období svého vývoje. Je dychtivé a schopné spolupracovat na úkolech, sdružovat se s ostatními dětmi, aby s nimi tvořilo a plánovalo, je ochotno těžit ze styku s učiteli a hledět se vyrovnat ideálním vzorům*“ (Erikson, cit. dle Kohoutek, 2010). K tomu, aby se děti vypořádaly s každodenními výzvami života, kterých s vyšším věkem přibývá, potřebují aktivně využívat záměrné chování (Sheehy, 2004). Krize v tomto období vzniká kvůli pocitům viny, které dítě cítí, pokud například dospělí člověk kvůli jeho požadavkům zanedbává svoji osobu. „*Ctností tohoto stadia je účelnost; dítě může prostřednictvím hry poskytovat náznaky svých budoucích aspirací*“ (Drapela, 2008, s. 70).

4. Fáze snaživosti proti pocitu méněcennosti

Toto období, „latence“ (Krejčířová, Langmeier, 1998), se týká dětí ve věkovém rozmezí od šesti do dvanácti let, tedy dětí povinných navštěvovat základní školu. Fáze snaživosti dle Kohoutka (2008) se školní docházkou velmi úzce souvisí. Dítě se v tomto období socializuje a dochází k poznání nového sociálního prostředí, které na něj klade nároky. Pro další vývoj dítěte do budoucnosti je dobré, pokud dítě zvládne samostatně pracovat, ale i kooperaci s vrstevníky. Dítě by mělo zvládat různé úkoly, díky kterým dochází k rozvíjení dovedností. Krize související s tímto obdobím spočívá v méněcennosti, kterou dítě pociťuje, například jsou-li na něj kladeny přílišné nároky, jež není schopno pojmout (dítě nabývá pocitu, že na nic nestačí, i když na něj byly kladeny vysoké cíle). „*Ctností tohoto stadia je kompetence – krok ve směru zdravého úkolového zaměření*“ (Drapela, 2008, s. 70).

5. Fáze identity proti zmatení rolí

Ve fázi identity proti zmatení rolí se dostává jedinec do věku puberty a adolescence, což znamená, že se odehrává mezi dvanáctým a dvacátým rokem života. Erikson toto období popisuje jako nejbouřlivější a to kvůli výrazným změnám nejen fyziologickým, ale i psychickým a sociálním. V díle „The challenge of youth Erikson“ (1965, s. 11) píše, že „v žádném jiném stadiu životního cyklu ... nejsou si tak těsně blízké příslib objevení sebe samého a hrozba ztráty sebe samého“ (Erikson, cit. dle Kohoutek, 2010). Velmi těžké pak bývá zpracování a pojetí vlastní identity, kterou v tomto období jedinec hledá, a upíná se často na vzory a příklady z jeho okolí, nebo se zhlíží například ve významných a výrazných osobnostech. Tyto modely – ať už kladné či záporné - poté velmi často napodobují. Sheehy (2004) vysvětluje tuto fázi jako období vyznačující se střetem zmatku a identity. Při správném a zdravém průběhu této fáze, by měl dospívající jedinec rozpor se sebou samým zvládnout a vybudovat si svou vlastní identitu. Krize může nastat v případě, kdy například rodiče na dítě tlačí, vnucují mu „vhodnější“ vzory, což může mít za následek zmatení identity. „*Ctností tohoto stadia je věrnost, osobní oddanost zvolenému povolání či životní filozofii*“ (Drapela, 2008, s. 70).

6. Fáze intimity proti izolaci

Šestá fáze v rozmezí dvacátého až třicátého roku, tedy mladší dospělosti se nazývá intimita proti izolaci. Zatímco v předchozím období jedinec navazoval vztahy, mnohdy i intimního charakteru, aby se mu podařilo najít samu sebe, nyní jde o schopnost sdílení, díky které by se měl jedinec přestat zajímat jen sám o sebe (Kohoutek, 2010). „*Ctností tohoto stadia je láska*“ (Drapela, 2008, s. 70). Člověk v tomto období je schopný obětovat identitu, udělat kompromis a ustoupit druhému člověku, jeho lásce. Problém zdárného ukončení této fáze nastává, pokud je jedinec v izolaci před všemi intimními vztahy (Langmeier, Krejčířová, 1998).

7. Fáze generativity proti stagnaci

Dospělost neboli fáze generativity proti stagnaci zahrnuje nejdelší časový úspěch v životě člověka. Zatímco v předchozích obdobích byl jedinec spíše závislý na pomoci

druhých, nyní se jeho pozornost upíná na to, aby byl on sám potřebný pro mladší generace. Důležitým bodem tohoto stádia je přivést na svět potomky a postarat se o ně. Generativita spočívá v předávání zkušeností mladším, ale to neznamená, že člověk, který potomky nemá, musí nutně stagnovat (Langmeier, Krejčířová, 1998). „*V tomto stadiu se lidé zapojují do společnosti, aby vytvářeli něco hodnotného – ať už to je potomstvo, hmotné statky, umělecká díla nebo tvůrčí myšlenky*“, říká Drapela (2008, s. 70) a dodává, že ctností sedmého stádia je „**pečování**, ochota konstruktivně přispět společnosti.“

8. Fáze integrity proti zoufalství

Poslední fáze, kterou Erikson popisuje je zralý věk, který trvá od šedesáti let života do smrti (Kohoutek, 2010). Člověk dle Eriksona v tomto období zažívá strach a úzkost ze smrti, která dříve nebo později přijde. Pokud ovšem jedinec žil život, který ho naplňoval, vidí v něm smysl a pozoruje úspěchy svých ratolestí, kterým předal dostatek zkušeností, lépe se se smrtí vyrovnává. Jestliže k tomuto uspokojení s vlastním životem nedojde, dochází k chorobnému strachu ze smrti, který vede k zoufalství (Kohoutek, 2010). „*Ctností tohoto stádia je **moudrost**, výsledek celého vývojového cyklu jedince*“ (Drapela, 2008, s. 70).

2.2.5 Lohrenc Kohlberg (1927-1987)

Tento americký psycholog, narozen v New Yorku, se zabýval především vývojem z hlediska morálního. Jeho vývojová teorie spočívala v návaznosti na Jeana Piageta, neboť předpokládal, že kognitivní vývoj předchází mravnímu vývoji jedince. Dále však tvrdil, že vysoká úroveň kognitivního myšlení u jedince nezaručuje stejnou či vyšší úroveň morálky. „*Ve skutečnosti Kohlbergův pozdější výzkum naznačil, že velmi málo lidí dosáhne šestého nebo sedmého stádia. Navíc, schopnost lidí uvažovat ve složitých mravních pojmech nezaručí, že jejich chování bude v souladu s jejich mravním myšlením*“ (West, 2002, s. 145). Z hlediska praktického Kohlberg tvrdí, že lidé, kteří jsou schopni správně morálně uvažovat nad abstraktní situací, nemusí takto vhodně reagovat i v každodenním životě. Říká tedy, že i lidé s vysokou úrovní morálky občas porušují pravidla v každodenním životě, mají však větší pravděpodobnost, že se budou

schopni chovat v souladu s etiketou, pokud se to po nich bude vyžadovat. Jako příklad bych uvedla situaci, kdy řidič překračuje maximální rychlost v obci, i když by to neudělal v případě, že by například věděl o dopravní policejní hlídce.

West (2002) uvádí, že Lohrenc Kohlberg dělí morální vývoj jedince do třech úrovní, z nichž každé má dvě stadia:

Prekonvenční morálka (předškolní období)

Stadium 1: Zaměření na trest a poslušnost

V tomto období má dítě hlavní cíl v jeho jednání – chce se vyhnout trestu (Kohoutek, 2010). Člověk v tomto stádiu se domnívá, že vše za co je kárán a potrestán je špatné. „U lidí, kteří jednají podle stadia 1, je nejmenší pravděpodobnost, že se postaví proti příkazům nadřízených, bez ohledu na to, nakolik mohou být tato nařízení škodlivá pro ostatní“ (West, 2002, s. 146).

Stadium 2: Naivní instrumentální hédonismus

Člověk jednající dle tohoto stadia dodržuje pravidla pouze, pokud je to v jeho bezprostředním zájmu, neboť jeho hlavním cílem je získat odměny (Kohoutek, 2010). West (2002) uvádí, že touha získat co nejvíce benefitů a výhod vede člověka k velmi rafinovaným nápadům jak vyřešit konkrétní situace. Dochází k dohodám mezi lidmi tak, aby byly spokojeny obě strany. Člověk nemá daleko k podvodům ve svůj prospěch.

Konvenční morálka (školní věk)

Stadium 3: Hodní kluci a dívky

Jedná se o stadium, kdy se člověk nesnaží jednat jen ve svůj prospěch, ale dokáže brát ohledy na ostatní. Je pro něj důležité, aby svým morálním rozhodováním neublížoval svým blízkým, rodině, přátelům avšak hrozí, že se do těchto situací může dostat, pokud se snaží vyhovět více stranám najednou (West, 2002).

Stadium 4: Řád a zákon

V tomto stádiu člověk věří, že dodržovat zákony má smysl. Pokud se jimi budou řídit všichni lidé, nastane řád (West, 2002).

Postkonvenční morálka (dospělost)

Stadium 5: Společenská smlouva

V pátém stadiu člověk nahlíží na zákony z opačného hlediska, tedy ne jako normu, kterou musí dodržovat, ale bere je jako pomocnou nit pro člověka (West, 2002).

Stadium 6: Univerzální etika

„Dobré je dodržování svobodně volených obecných principů (obecná spravedlnost, rovnost lidských práv, lidská důstojnost). Tohoto stadia dosahuje velmi málo lidí. Snad 15% dospělých“ (Kohoutek, 2010).

West (2002) uvádí, že Kohlbergovo 7. stadium nebylo dokončeno před jeho smrtí. Jedná se o takzvané „náboženské“ stadium a je spíše mystické. *„Kohlberg nastínil posloupnost stadií, která se opakovaně objevují ve vývojové teorii. Je zde posun směrem od předkonvenční sebestřednosti k zaměření na vztah k druhým lidem a ke společnosti (v konvenčním období) a dále k sadě samostatně zvolených zásad, které přesahují zvyklosti přátelství a společnosti“* (West, 2002, s. 150).

Lorenc Kohlbergovu teorii mravního vývoje velmi výrazně kritizovala jeho studentka, absolventka Harvardské univerzity Carol Gilliganová, která souhlasila se základními rysy teorie, ale poukazovala na mužský pohled a subjektivitu, kterou Kohlberg ve své práci uplatnil (West, 2002).

2.2.6 Robert J. Havighurst (1900 – 1991)

Teorie vývojových úkolů Roberta Havighursta jejíž představení se datuje roku 1948, dle Millové (2012) navazuje na výzkumy z oblasti sociologie, vzdělání a antropologie. Podstatným pilířem v teorii autora je plnění úkolů, díky jimž se jedinec posouvá na další úroveň vývoje. Nesplnění úkolu způsobuje neúspěch, který je spojen s nespokojeností a

problémy plnit další vývojové úkoly. „*Vývojové úkoly mají původ ve třech oblastech: fyzické, společenské a osobní. Nejčastěji jsou výsledkem všech tří zdrojů*“ (Millová, 2012, s. 11).

- **biologické úkoly;**
- **společenské úkoly;**
- **osobní úkoly.**

Havighurst popisuje každé vývojové období a přiřazuje mu charakteristické úkoly, z toho některé plníme jen jednou za život (naučit se psát, číst), jiné se učíme neustále a opakovaně (společenské úkoly). „*Osobní hodnoty a aspirace jsou celoživotní součástí osobnosti (například výběr povolání a příprava na něj)*“ (Millová, 2012, s. 12).

2.3 Nejvýznamnější teorie vývoje naší národní provenience

2.3.1 Václav Příhoda (1889 – 1979)

Tento český pedagog, psycholog a filozof známý pro svou biopsychologickou vývojovou teorii člověka, se narodil roku 1889 v Sánech u Poděbrad, jakožto nejmladší z deseti dětí do učitelské rodiny. Příhoda navštěvoval nejprve gymnázium, později byl přijat na filozofickou fakultu Karlovy univerzity. O matku přišel již ve čtyřech letech a důsledkem tuberkulózy ztratil i několik sourozenců, on sám však nemoci nepodleh a uzdravil se. Velký zlom v jeho díle nastal, když se přeorientoval od samotné filozofie a začal se věnovat okolnímu dění, konkrétně v oboru školství, jehož reforma se stala na dlouhou dobu hlavním zájmem. Po smrti jeho manželky mimo jiné začal přednášet na Karlově univerzitě. Velký význam v tehdejší době mělo jeho dílo, neboť se zasloužilo o zvědečtění učitelského povolání, čímž se učitelé stali více uznávanými ve společnosti. Václav Příhoda zemřel v Praze roku 1979 (Ústav školských informací, 1990).

Pokud se zaměříme na biopsychologickou periodizaci vývojových etap jedince dle Příhody, zjistíme, že život člověka dělí do osmi základních stádií dle Zacharové a Šimíčkové-Čížkové (2008) takto:

1. Rozvoj antenatální

- Zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců
- Fetální od 4. do 7. lunárního měsíce
- Prenatální v užším smyslu od 8. do 10. lunárního měsíce

2. První dětství

- Období nemluvněte
 - natální období (od 0 do 10 dnů)
 - novorozence (od 10 do 60 dnů)
 - kojení (od 2 do 12 měsíců)
- Období batolete mladšího (od 1 do 2 let) a staršího (od 2 do 3 let)

3. Druhé dětství

- Předškolní do počátku trvalého chrupu (od 3 do 6 let)
- Prepubescence (od 6 do 11 let)

4. Pubescence

- (od 11 do 15 let)

5. Období hebetické (= mládí a krásy, dle bohyně Hébé)

- Postpubescence (od 15 do 20 let)
- Mecítma (od 20 do 30 let)“

6. Životní stabilizace a vyvrcholení

- (od 30 do 45 let)

7. Interevium (počínající involuce)

- (od 45 do 60 let)

8. Senium

- Senescence (od 60 do 75 let)
- Kmetství (od 75 do 90 let)

- Patriarchium (od 90 let)

Tato období Václav Příhoda podrobně rozepsal ve svém díle *Ontogeneze lidské psychiky* roku 1997.

2.4 Současné trendy v teorii ontogenetického vývoje

2.4.1 Lifespanové modely

Jedná se o skupinu teorií, pro kterou je společným znakem zaměření na výzkum psychologických charakteristik vývoje. „*Jde například o zvládání stresu, kontrolu, adaptaci nebo mechanismy, které slouží k dosažení stanovených cílů*“ (Millová, 2012, s. 13). Z hlediska vývoje se lifespanové modely nadržují pouze charakteristiky, ale zohledňují i další stránky jako například vliv sociálních médií, environmentálních a historických faktorů. Významnými zástupci této skupiny jsou například Baltes, Staudinger, Lindenberger. Hovoří se o možné návaznosti na vývojovou teorii R. Havighursta (Millová, 2012).

2.4.2 Modely životní dráhy

„*Na rozdíl od lifespanových modelů, které vycházejí především z psychologických charakteristik, modely životní dráhy jsou ovlivněny primárně sociologií*“ (Millová, 2012, s. 13). Některé z těchto modelů vznikly jako reakce na dřívější vývojové teorie psychologů, kteří nezohledňovali vliv sociálních a kulturních činitelů na vývoj jedince. Mezi autory těchto modelů patří Elder nebo Morris (Millová, 2012).

2.4.3 Teorie vývojových systémů

Teorie říká, že člověk je neustále se vyvíjející systém. Tento systém však netvoří pouze jedinec, ale i prostředí a podmínky, ve kterých se nachází. Pokud bychom chtěli zkoumat vývoj jedince vytrženého z kontextu jeho života, teorie vývoje by tímto byla ovlivněna. Systém je tedy vnímán jako celek, který nelze redukovat na části (Millová, 2012). Multidisciplinární přístup umožňuje využití poznatků více vědních oborů.

2.4.4 Shrnutí

„Většina moderních teorií celoživotního vývoje popisuje proces vývoje pomocí určitých principů. Tyto principy slouží k pochopení a uvědomění si konkrétních vlivů, které působí na vývoj. V podstatě tak reflektují základní zaměření teorie“ (Millová, 2012, s. 14).

3 Výzkumná část

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Výzkumný problém této bakalářské práce se zaměřuje na rozdíly mezi explicitními teoriemi ontogenetického vývoje uznávaných psychologů a implicitními teoriemi studentů a studentek pedagogických oborů vysoké školy. Práce hledá rozdíly nebo naopak podobnosti těchto teorií a zkoumá znalosti budoucích či stávajících pedagogů v oblasti vývojové psychologie. Je možné, že empirická část této bakalářské práce nám odkryje možné nedostatky ve vzdělání tohoto odvětví psychologie, které je velmi důležité pro vykonávání učitelské profese. Výzkum, k této bakalářské práci nám ukáže nová, originální pojetí cyklů lidského života, o jejichž pravdivosti můžeme spekulovat. Výzkum v mé bakalářské práci by měl potvrdit nebo vyvrátit hypotézu, že implicitní teorie je z hlediska odborníků více teoretická a vychází spíše z biologických předpokladů vývoje člověka než teorie učitelů a učitelek z praxe.

3.2 Výzkumný design

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek můžeme konstatovat, že se jedná o **explorativní typ výzkumu** – chceme zjistit, jaké implicitní teorie o vývoji lidského jedince mají budoucí učitelky (primární a preprimární edukace). Odtud je odvozen výzkumný design, který má charakter smíšený : kvantitativní prvek budou přehledy počtu a kritérií, která použijí respondenti pro popis stádií vývoje, kvalitativní prvek bude obsahové hledisko, které bude zosobněno vyjmenováním a obsahovou analýzou použitých názvů jednotlivých stádií.

3.3 Metoda získání dat

K aktualizaci implicitních teorií bylo zapotřebí použít kvalitativní metodu sbírání dat pomocí písemných výpovědí. Dalším krokem bylo třídění těchto prací dle studijního oboru respondentů, tedy kombinovaného či prezenčního studia, a také dle oborů

Učitelství pro mateřské školy a Učitelství prvního stupně základní školy. Nejdůležitější fází pro výzkumnou část bakalářské práce pak byla analýza sesbíraných dat.

3.4 Procedura

Data pro výzkumnou část bakalářské práce mi umožnila shromáždit paní doktorka Jana Marie Havigerová při výuce na Univerzitě Hradec Králové. Písemné výpovědi byly shromážděny během seminářů a přednášek vývojové psychologie, kdy studentky jak kombinovaného, tak prezenčního studia sepsaly implicitní teorie vývoje. Díky možnosti vypracování tohoto časově náročnějšího úkolu v čase výuky, jsem měla možnost sesbírat početný vzorek těchto originálních teorií ontogenetického vývoje člověka, a mohla jsem tedy porovnat kvalitní práce. Podotýkám, že studentky byly požádány o sepsání prací vždy před tím, než paní doktorka přednášela jednotlivé teorie všeobecně uznávaných psychologů, kterými jsem se zabývala v první části mé bakalářské práce. Za důvod originality osobních výpovědí studentů pak může fakt, že byl úkol zadán v začátku semestru, takže studentky nebyly ovlivněny odborným výkladem ani zdrojem informací z jiných přednášek. Data jsou sepsána pouze dle fantazie, subjektivní zkušenosti, praxe či osobitého pohledu studentek pedagogické fakulty. Úkolem bylo, aby popsaly životní stádia tak, jak je samy vnímají bez ohledu na to, jestli je jejich úvaha z pohledu psychologie a biologie člověka správná či ne. Pro názvy životních etap člověka, měly studentky vymyslet a použít co nejnápaditější terminologii. Důležité při sbírání dat bylo zdůraznit, že se jedná o implicitní teorie, to znamená, že žádný jejich pohled na vývoj člověka nebude brán jako nesprávný.

3.5 Výzkumný soubor

Výzkumu se zúčastnilo celkem 62 studentů Univerzity Hradec Králové. Zúčastněné osoby jsou ženy s výjimkou 1 muže, což je pro naše školství charakteristický fenomén. Vzhledem k zaměření studie jsme proto muže ve větší míře neočekávali, ani cíleně nevyhledávali.

Z hlediska oborového zastoupení je náš výzkumný soubor složen z těchto oborů:

- Učitelství 1. stupně, kombinované studium – 13 respondentů;
- Učitelství 1. stupně, prezenční studium – 12 respondentů;

- Učitelství pro Mateřské školy, kombinované studium – 10 respondentů;
- Učitelství pro Mateřské školy, prezenční studium – 7 respondentů;
- Obor neuvedlo – 10 respondentů.

Věk ani žádné jiné proměnné sociodemografického charakteru nebyly sledovány, vzhledem k charakteru zaměření a formulovaným cílům studie jsou tyto informace irelevantní.

Celkem bylo získáno 62 popisů implicitních teorií vývoje, 10 bylo vzhledem k nedostatečné rozpracovanosti a nesouladu textu se zadáním vyřazeny. Do výzkumu bylo tedy nakonec zařazeno N=52 kompletních a validních textů.

3.6 Popis výsledků

3.6.1 Terminologie – neakademické označení vývojových období

Termíny (slova a sousloví), které účastníci studie použili k pojmenování jednotlivých vývojových období, lze kategorizovat pomocí různých systémů. Pro analýzu v této práci byla použita kategorizace dle dvou hledisek: 1) obsahová (např. metafora, vystižení činnosti...), 2) sentimentální (podle emočního vyznění obsahu – pozitivně laděné, negativně laděné, neutrální). Vzhledem k charakteru práce budou jednotlivé kategorie popsány pomocí ilustrativních příkladů a vyjádření relativní četnosti.

3.6.1.1 Obsahová kategorizace

Z hlediska obsahového výzkum poukázal na to, že hlavním kritériem pro vymýšlení termínů označujících vývojová stádia je **popis**. Respondenti velmi často popisovali **charakteristické činnosti**, které dle jejich úsudku jsou v dané vývojové etapě nejdominantnější, a kterou jedinec vykonává. Je zřejmé, že takto usuzovali na základě praxe a nabytých životních zkušeností. Výzkum ukazuje, že studentky nejvíce popsaly stádia vývoje, kterými si již samy prošly anebo se v nich nyní nacházejí. Jelikož se jedná o výzkum zaměřený na studentky a studenty vysoké školy, lze předpokládat, že všichni respondenti překročili hranici plnoletosti, ale nedosáhli důchodového věku.

V tabulce číslo jedna je uveden přehled vývojových etap od období kojence do pubescence. Pouze jedna respondentka rozlišila období kojenecké, ostatním nepřišlo natolik významné, aby jej uvedly.

Tabulka 1 - Vývojová období dle popisu činnosti

Jméno	Kojenec	Batole	Předškolní věk	Raný školní věk	Pubescence
Dusilová	-		Poznávám	Učím se	Hledám se
Hofmanová	-	Osamostatnění	Zvědavost	Začleňování	Nerovnováha
Michlová	-	První kroky	Proč?	První povinnost	Období měnících se nálad
Pallová	-	Interpretace světa	Adaptace a socializace	Potřeba někam patřit	Zkoumání identity a intimity
Pustaiová	Nejrychlejší růst	-	Období nadšení ze všeho	Období školy a kroužků	Období studia

Dalším aspektem pro rozdělení stádií vývoje byl **popis děje**, který autorky považují za důležitý pro daná stadia vývoje. Touto cestou se vydala Aneta Plačková, jejíž teorii bych uvedla jako zástupce této skupiny. Etapy života rozdělila takto: 1. Očekávání, 2. Navykání, 3. Objevování, 4. Učení, 5. Školácké období, 6. Období velkých změn, 7. Období rozhodování, 8. Období ustálení, 9. Období odcházení.

Dalším aspektem pro třídění vývojových období byl popis změn, kdy se respondenti snažili zachytit co nejpřesněji **charakteristické změny** daného období, ať už **fyziologické nebo psychické**. Jako příklad této kategorie bych uvedla implicitní teorii Michaely Strejcové, studentku oboru P-ZS1. Ta kategorizovala do 12 období vývoje dle psychických změn, které jsou pro daný věk typické takto: 1. Počátek (prenatální o.), 2. Radostná chvíle (perinatální o.), 3. Adaptace (novorozenec), 4. Poznávání (kojenec), 5. Upevňování (batolecí o.), 6. Školka (předškolní věk), 7. Nový začátek (mladší školní věk), 8. Vlastní identita (pubescent), 9. Přechodné období (adolescence), 10. Vyrovnanost (o. dospělosti), které se dělí na tři části Starost o druhé, Užívání života a

Rozmazlování vnoučat, 11. Vzpomínky (stáří), 12. Konec (úmrtí). Autorka užila krátké názvy a vždy uvedla věkové rozmezí období.

Specifickou skupinou teorií, které se objevily velmi zřídka, jsou teorie pojmenované a popsané na základě **metafor**. Jedná se o subjektivní pohled na vývoj jedince dvou žen a jediného muže, který se tohoto výzkumu účastnil. Tyto tři teorie jsou zpracovány velmi detailně a pečlivě. Velmi zajímavé je porovnání organických metafor rostlin, neboť autorem jedné z nich je muž a druhé žena. Třetí práce přirovnává vývoj jedince k životu motýla a můry. V tabulce č. 2 jsou popsány ukázky názvů některých z vývojových etap pro srovnání prací.

Tabulka 2 - Termíny vzniklé na základě metafor

Jméno	Hejmalíčková	Smolej	Vrátilová
<i>metafora</i>	<i>rostlina</i>	<i>rostlina</i>	<i>motýl</i>
Početí	Zasetí	Zasazení	Symbiont v břiše
Embryo	Klíčení	-	-
Porod	Vyrašení	Přizpůsobení	Symbiont v náručí
Novorozenec	Růst	Zakořenění	Podhoubí
Kojenec	-	-	-
Batole	-	Klíčící období	-
Předškolní věk	Poupě	Období růstu	Houba
Raný školní věk	Rozkvět	Přesazení	Housenka
Pubescence	Květ	Kvetoucí období	Kukla
Adolescence	Opylování	Opylování	Motýl
Mladá dospělost	Plod	Plodící období	-
Střední dospělost	Zabarvení	Zrající období	-
Rané stáří	Uvadání	Dozrávání	Můra
Pravé stáří	Schnutí	-	-

Další specifickou skupinou jsou implicitní teorie vzniklé na základě **vnitřních pocitů a myšlenek** jedince. Takové to teorie se objevily v sesbíraných datech dvě. Pro ukázkou jsou uvedeny vývojové etapy dle Klementové Marty, studentky kombinovaného studia zaměřeného na učitelství v MŠ. Autorka rozdělila život člověka do 11 etap, které pojmenovala celými větami takto:

1. „Už jsem tu, pomalu přicházím.“ – početí;

2. „Zvyknu si?“ – novorozenec;
3. „Já to zvládnou!“ – batole;
4. „Já sám!“ – předškolní věk;
5. „A stal se ze mě žák.“ – raný školní věk;
6. „Říkejte si, co chcete.“ – pubescence;
7. „Musím si vše promyslet“ – adolescence;
8. „A jde se!“ – mladá dospělost;
9. „Co jsme, kam jdeme?“ – starší dospělost.

Porovnat rozdíly v implicitních teoriích stejné kategorie je možné v tabulce, kde je zařazeno období batolecí, předškolní věk, mladší školní věk a pubescence.

Tabulka 3 - Termíny popisující vnitřní pocity jedince

Jméno	Batole	Předškolní věk	Raný školní věk	Pubescence
Brabcová	Už chodím po dvou	Ve školce, tam je fajn!	Hračky měním za slabikář	Odmlouvám a odmlouvám.
Češpivová	Lezu, dělám první krůčky	Zajímám se o druhé	První roky ve škole	Bouřím se
Demmerath	Už se cítím jako člověk	Cítím se už velký a samostatný	Jsem školák a mám povinnosti	Co to je se mnou, proč jsou dospělí tak hloupi?
Klementová	Já to zvládnou	Já sám	A stal se ze mě žák	Říkejte si, co chcete
Trutnovská	Jsem roztomilost sama	Aha, mým kámošem není jenom máma.	Proč mám tašku do školy větší, než jsem já?	Sprostá slova.

Velmi specifickou skupinou je potom skupina prací, kde jejich autorky využily k pojmenování vývojových stádií **termíny expresivní**, tedy s citovým zabarvením. Pro ukázkou z prací tohoto typu prezentuji práci Příščíkové Kateřiny, která životní cyklus dělí na 10 fází.

1. Bříškovec (početí)
2. Zvědavec (porod)
3. Jájec až předškolátec (batole)

4. Malý školtec (mladší školní věk)
5. Větší školtec (pubescence)
6. Velký školtec (adolescence)
7. Mladivec (mladší dospělost)
8. Usadilec (straší dospělost)
9. Mladší stařivec (rané stáří)
10. Smrtivec (pravé stáří)

3.6.1.2 Sentimentální kategorizace

Vedle obsahové kategorizace můžeme na implicitní teorie nahlížet ze sentimentálního úhlu pohledu. Většina prací, ať autoři chtěli, či ne, je laděna buď **negativně, pozitivně nebo neutrálně**. Respondentky při popisu životního cyklu zapojily i svůj osobitý náhled na svět a díky tomu se do prací promítly jejich osobní zkušenosti a názory na ontogenetický vývoj člověka. Výzkum ukázal, že nejčastějším pohledem bývá progres z pozitivního vnímání první poloviny života, do negativního vnímání druhé části života, stáří a smrti. V tabulce č. 4 jsou znázorněny některé ukázky prací pozitivně laděných, v tabulce č. 5 jsou pak uvedeny pro srovnání práce s negativně laděným pohledem na vývoj jedince.

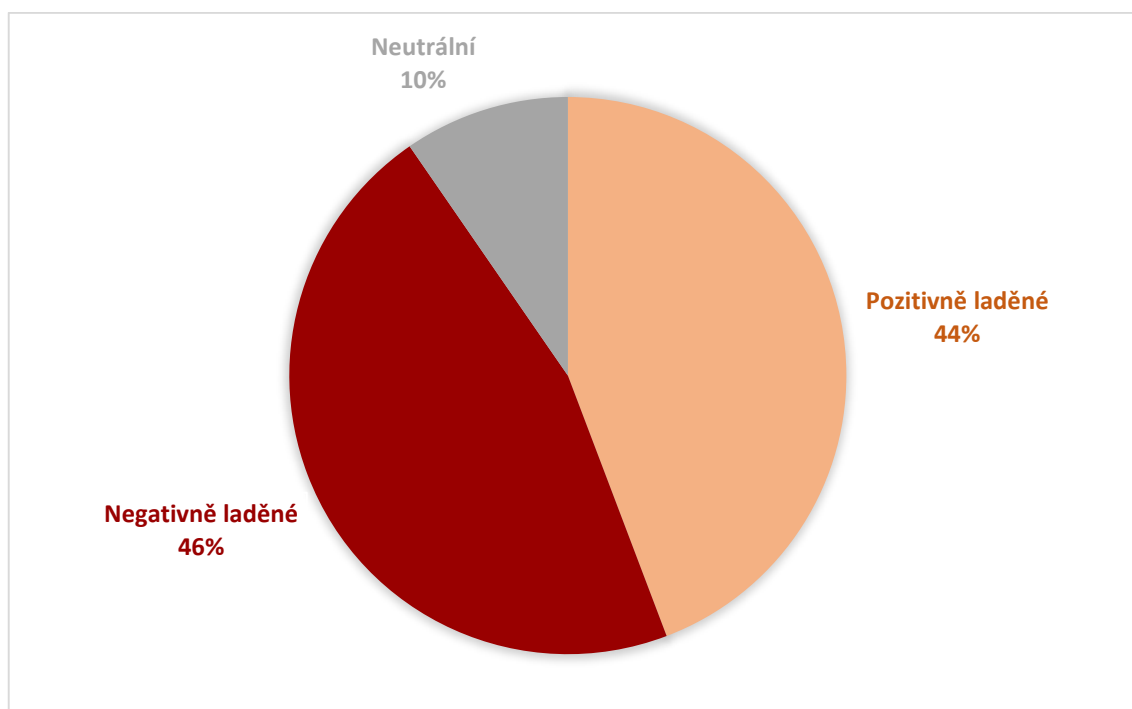
Tabulka 4 - Implicitní teorie vývoje - pozitivně laděné

Jméno	Střední dospělost	Starší dospělost	Rané stáří	Pravé stáří
Neuvedla	-	Hodnocení	-	-
Neuvedla	Po 30 - nejlepší roky života?	-	Zmatený velký princ	Jsem stařík, ale to nevadí
Smetanová	-	-	Období přemýšlení	Smíření
Svobodová	-	Zklidnění	-	-
Švecová	Děti dospěly?	-	-	-
Vránová	-	-	Ustálenost	-

Tabulka 5 - Implicitní teorie vývoje - negativně laděné

Jméno	Střední dospělost	Starší dospělost	Rané stáří	Pravé stáří
Hašková	-	-	-	Konec
Kočová	-	-	-	Už to bude jen horší
Lichtenbergová	-	-	Smíření	Konec všeho
Němcová	-	-	Období odchodu	-
Pacovská	-	-	Smíření	-
Rejmonová	-	-	Ztráta ideálů, krutá realita	Bezzubý návrat na začátek
Srejcová	Užívání života	Rozmazlování vnoučat	Vzpomínky	Konec
Ševčíková	-	-	Ústraní	-
Uhlířová	Vytváření hodnot	Nový start	Zralost	Stáří

Po analýze textů byly práce zařazeny jako “pesimistické“ (negativně laděné), pokud autor popisoval v období starší dospělosti, raného stáří, popřípadě pravého stáří výhradně negativní aspekty. V těchto teoriích vývoje je stáří popsáno jako období, kdy už nás nic nečeká, spojeno pouze s negativními prožitky, úbytkem sil a duševní pohody. Pozitivně laděný je takový typ práce, který popisuje zmíněná období druhé poloviny života optimisticky. Respondenti se v těchto pracích místo na popis nemocí a celkového poklesu kvality života zaměřili na radostné okamžiky, které jsou s tímto obdobím spjaty. Například dostatek volného času, vzpomínky, starání se o vnoučata, předávání zkušeností mladším generacím apod. Mezi pracemi se ovšem vyskytlo i několik neutrálních vývojových teorií. Autoři těchto prací zahrnují do popisu teorie jak negativní, tak pozitivní aspekty vývoje. Poměr těchto dělení je uveden v grafu č. 1.



Graf 1 - Sentimentální kategorizace

3.6.1.3 Kategorizace ve vztahu k akademickým teoriím vývoje

Velmi zajímavým hlediskem dělení pro tento výzkum je přiřazení implicitních teorií respondentek k akademickým teoriím. Vzhledem k charakteru práce se jedná o nejpodstatnější kritérium kategorizace zkoumaných dat.

Účelem bylo analyzovat texty získané pro výzkum a snažit se v nich najít rozdíly či naopak podobnost s vývojovými teoriemi, které jsou rozebrány v první části bakalářské práce. Analýza byla provedena na základě informací, které jsem získala během psaní teoretické části, ale odráží se v ní i můj subjektivní pohled na jednotlivé teorie. Ne všechna data bylo možné přirovnat k pracím významných psychologů, neboť například začínala určitým stylem psaní, ale v průběhu byl tento styl popisu vývoje opuštěn. Vývojové teorie, které se podařilo kategorizovat ve vztahu k akademickým, jsou uvedeny v této části výzkumu.

Nejpočetněji zastoupeny jsou teorie vývoje, které jsem po pročtení přiřadila podobností dílu **Erika Eriksona**. Jedná se o čtyři teorie vývoje, které jsou vypsány v databázi na CD. Zde bych ráda uvedla teorii Šedinové Evy, studentky kombinovaného studia Učitelství 1. stupně. Charakteristickým znakem této teorie vývoje bylo řešení krize

v několika obdobích, které autorka popsala. V tabulce č. 6 je popsán vývoj jedince dle respondentky.

Prvky, které lze přirovnat k akademické teorii vývoje E. Eriksona obsahuje i práce Pallové Terezy, která popisuje devět stádií vývoje. Jedním z nich je Zkoumání intimity a identity. Ta je vymezena přibližně v období pubescence.

Tabulka 6 – Připodobnění k vývoji dle E. Eriksona

Stádium	Popis
Početí	Početí, plod a příchod na svět
Kojenec	Zvykání na svět
Novorozenec	Důvěra ke světu
Batole	Důvěra v sebe
Předškolní věk	Upevňování důvěry v sebe
Raný školní věk	Hledání místa mezi vrstevníky
Pubescence	Citová jistota a bezpečí
Adolescence	Hledání sebe
Mladá dospělost	Hledání svého místa na světě
Střední dospělost	Hledání partnera, prosazení se, rodina
Starší dospělost	Hledání smyslu života
Rané stáří	Uplatnění životních zkušeností
Pravé stáří	Předávání životních zkušeností

Jako příklad teorie, která má prvky společné s duševním vývojem dle **Sigmunda Freuda** uvedu teorii Andrei Jokešová. Jak je popsáno v teoretické části bakalářské práce, Sigmund Freud rozlišil období ontogeneze na základě slasti. Respondentka v dané teorii vývoje dělí vývoj člověka do 10 stádií (tabulka č. 7), kdy hlavní kritérium dělení vývoje přiřazuje podobně jako Freud slasti a závislosti. Pro každé období je v práci uvedeno na čem je jedinec v daném věku závislý, a co mu působí uspokojení.

Tabulka 7 – Připodobnění k vývoji dle S. Freuda

Stádium	Popis
Početí, embryo, fetus, porod	Závislost na bříšku
Novorozenec	Objevujeme závislosti světa
Kojenec	Závislost na kojení
Batole	Závislost na poznávání a hře
Předškolní věk	Závislost na školce
Raný školní věk	Závislost na paní učitelce
Pubescence	Závislost na kolektivu, vrstevnících nebo kamarádech
Adolescence	Závislost na osamostatňování se
Dospělost	Závislost na partnerovi a rodině
Rané stáří	Závislost na spokojeném životě, zdraví a vnoučátkách

Při analýze textů se objevilo mnoho prací podobného charakteru, které směřovaly ke všeobecně známým znalostem vývojové psychologie, nebo vycházely z poznatků z praxe, kterou studentky kombinované, ale i prezenční formy studia mají. Velmi ojedinělé jsou pak teorie vývoje, které autorky pojaly z jednoho hlediska vývoje, kterého se držely. Jako příklad uvedu životní cyklus člověka dle Slaninové Kateřiny, jejíž vývoj bych díky termínům, které použila, přirovnala k teorii morálního vývoje **Lohrence Kohlberga**. Druhou teorií, kterou lze chápat jako popis morálního, vývoje podala Střešítková Kamila. Pro srovnání obou implicitních teorií poslouží tabulka č. 8.

Tabulka 8 – Přípodobnění k vývoji dle L. Kohlberga

Stádium	Slaninová	Střeštíková
Početí, embryo, fetus, porod	Plavec	Pupkatec
Novorozenec	Klubíčko nervů, vetřelec, kopálista	Spáč
Kojenec	Závislák	Závislák
Batole	Vzteklík	Jája
Předškolní věk	Rozumbrada	Hračička
Raný školní věk	Snažílek	Hujer
Pubescence	Vyhraňovač	Machr
Adolescence	Hledač	Filozof
Mladší dospělost	Rodič, pečovatel	Hipísák
Střední dospělost	Boss	-
Starší dospělost	Moudronos	Světoběžník
Rané stáří	Rekapitulovač	Děda

Z hlediska biopsychologického lze chápat pouze jednu teorii a to autorky Lucie Peškové. Ta dělí život jedince do 11 stádií takto: Početí, Růst plodu, Miminko, Děťátko, Dítě, Mateřský školáček, Školáček, Puberta, Dozrávání do dospělosti, Produktivní věk a Důchodový věk. Autorka teorie bere v úvahu nejen psychologický vývoj, ale především klade důraz na biologické změny, které se dějí během života. Proto bych její teorii přirovnala k dílu **Václava Příhody**.

Robert J. Havighurst ve své práci upozorňuje na vývojové úkoly, které musí každý jedinec zdolat pro úspěšné posunutí do další životní etapy. Podobný přístup ve svých implicitních teoriích vývoje uplatnily dvě respondentky. Každá z prací je jiná, avšak obě ženy chápou vývoj člověka jako proces plnění vytyčených úkolů typických pro daný věk, což v teoriích u období rozepsaly. Obě dvě teorie jsou uvedeny v tabulce č. 9.

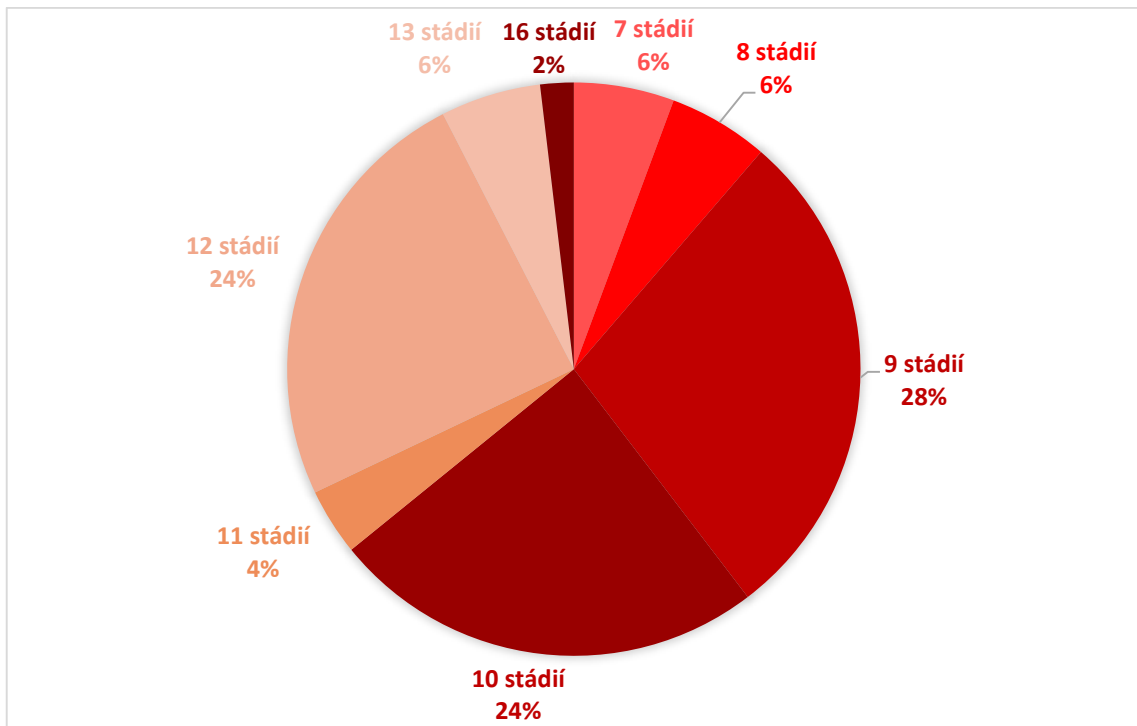
Tabulka 9 – Připodobnění k vývoji dle R. J. Havighursta

Stádium	Michlová	Nováková
Početí, embryo, etus	Předživot	Očekávání
Porod	-	Zázrak
Novorozenec	Spací období	Seznamka s rodiči
Kojenec	Pokrokové období	Průzkum
Batole	První kroky	Objevování
Předškolní věk	Proč?	Osamostatňování
Raný školní věk	První povinnost	Studnice vědomostí
Pubescence	Období měnicích se nálad	Syndrom party
Adolescence	Období postupného uklidnění	-
Mladší dospělost	Období životní dráhy	Určování priorit a budoucnosti
Střední dospělost	-	Uvědomění a usazení
Rané stáří	Období ubývání sil	-
Pravé stáří	-	Smíření a odpočinek

3.7 Diskuse výsledků

S ohledem na obor, který všichni respondenti studují, se dalo předvídat, že se v jejich teoriích nejvíce rozešírá u období v první polovině života. Tato hypotéza se mi potvrdila, neboť většina vývojových teorií se dopodrobna zabývala především obdobími batolecím, předškolního, mladšího školního věku a období dospívání. Oproti tomu pouze 15% respondentů dělí dospělost do tří částí podobně jako Vágnerová (2000). Z toho by se dalo vydedukovat, že většina autorů pro vznik své teorie opravdu zapojila především zkušenosti ze své pedagogické praxe, nebo popisovala subjektivní názor na období, kterými si samy již prošly.

Pokud se zaměříme na počet stádií, který se v pracích nejčastěji objevoval, zjistíme, že nejvíce respondentek, celých 28%, životní cyklus dělí do 9 stádií. Na druhém místě je použito dělení na 12 (24%) a 10 (24%) stádií. Více o četnosti dělení stádií v Grafu č. 2.



Graf 2 – Množství vývojových fází ontogenetických teorií vývoje

Velmi zajímavým zjištěním je fakt, že 7 vývojových teorií z 52 dvou validních je popsání až od porodu. Lze předpokládat, že autorky neberou početí a nitroděložní vývoj jakožto fázi lidského vývoje. Je známo, že někteří autoři akademických teorií taktéž popisovali životní cyklus až od porodu dítěte.

Závěr

Mým cílem v bakalářské práci bylo uvést a představit explicitní a implicitní teorie ontogenetického vývoje a porovnat vývojové teorie odborníků a studentek pedagogických oborů. Při analýze textů jsem se snažila nalézt odlišnosti mezi jednotlivými teoriemi respondentek a určit kritéria, dle kterých svou práci napsaly. V bakalářské práci mělo být zohledněno kritérium, dle kterého psychologové i respondentky vývojové etapy členily. Toto kritérium jsem v odborných pracích vyhledávala dle charakteristických znaků známých teorií a snažila se co možná nejlépe přiřadit k pracím laickým.

Hypotéza, že implicitní teorie vývoje je z hlediska odborníků více teoretická a vychází spíše z biologických předpokladů vývoje člověka, než teorie učitelů z praxe, se mi potvrdila. Většina respondentek ve svých teoriích zohlednila svůj subjektivní názor či zkušenost z praxe, pouze několik učitelek mělo natolik přesné informace z oblasti biologie člověka, abych jejich teorie odpovídala odborníkům tohoto oboru.

Z praktického hlediska nám práce poukázala na celkovou informovanost respondentek, tedy budoucích a stávajících učitelek mateřských a základních škol, v oblasti vývojové psychologie. Díky těmto datům se prokázalo, že zúčastněné studentky mají povědomí o fázích lidského života a mnohdy ve svých teoriích byly ovlivněny odbornými znalostmi z vývojové psychologie.

S ohledem na procentuální vyčíslení poměru mezi implicitními teoriemi kategorizace obsahové a sentimentální, se nám nabízí otázka, jak by tento průzkum vypadal například u studentů informačních a technických oborů, kteří jsou znalostmi psychologie a pedagogiky téměř nepolíbeni.

Téma mé bakalářské práce se mi zdálo skutečně zajímavé a přimělo mě rozšířit si povědomí o vývojové psychologii obecně, ale také jsem se díky výzkumné části začetla do mnoha zajímavých a nápaditých teorií vývoje, za které bych tímto chtěla respondentkám poděkovat.

Použité zdroje a literatura

ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

ČONDL, Karel a Stanislav VRÁNA. *Václav Příhoda: život a dílo českého pedagoga*. Praha: Unie, 1939.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-505-9.

ERIKSON, Erik Homburger. *The challenge of youth*. Garden City: Anchor books, 1965.

HANÁK, Přemysl (2015). Hippokrates z Kósu – zakladatel moderní disciplíny. *Pediatric pro praxi* [online]. Solen, s. r. o. [20.4.2016]. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2015/03/18.pdf>

HELLER, Daniel. *Psychologie vývojová a osobnosti*. [online]. ISBN 978-7290-681-9. Dostupné z: <http://docplayer.cz/886033-1-vyvojova-psychologie-5-1-1-ruzne-koncepce-5-1-2-vyvojova-psychologie-vymezeni-oboru-jeho-pojeti-a-predmetu-6.html>

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-154-1.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi: Vývojově psychologická teorie S. Freuda, E. H. Eriksona, J. Piageta a L. Kohlberga* [online]. 2010 [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/vyvojove-psychologicke-teorie>

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.

KRATOCHVÍL, Miloš. *Jean Piaget - filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006. ISBN 80-7254-852-2.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.
- MILLOVÁ, Katarína. *Psychologie celoživotního vývoje: uvedení do moderních teorií*. Brno: Host, 2012. ISBN 978-80-7294-699-0.
- SHEEHY, Noel. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Vyd. 1. Brno: Barrister & Principal, 2005. Encyklopedie (Barrister & Principal). ISBN 80-86598-82-9.
- SKUTIL, Martin, Blanka KŘOVÁČKOVÁ a Martina MANĚNOVÁ. *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-503-5.
- SOUDKOVÁ, Miluše. *Významné postavy americké psychologie*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2009. ISBN 978-80-7239-241-4.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
- Václav Příhoda: (1889-1979)*. Praha: Ústav školských informací, 1990. Postavy české pedagogiky, sv. 14. ISBN 80-211-0042-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- WEST, G. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-684-5.
- ZACHAROVÁ, Eva a Jitka ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4062-1.
- ŽIŽKOVÁ, Eva a Juraj DAUBNER. *Václav Příhoda: (1889-1979)*. Praha: Ústav školských informací, 1990. Postavy české pedagogiky. ISBN 80-211-0042-7.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Vývojová období dle popisu činnosti	35
Tabulka 2 - Termíny vzniklé na základě metafor	36
Tabulka 3 - Termíny popisující vnitřní pocity jedince	37
Tabulka 4 - Implicitní teorie vývoje - pozitivně laděné.....	38
Tabulka 5 - Implicitní teorie vývoje - negativně laděné.....	39
Tabulka 6 – Připodobnění k vývoji dle E. Eriksona	41
Tabulka 7 – Připodobnění k vývoji dle S. Freuda	42
Tabulka 8 – Připodobnění k vývoji dle L. Kohlberga	43
Tabulka 9 – Připodobnění k vývoji dle R. J. Havighursta.....	44

Seznam grafů

Graf 1 - Sentimentální kategorizace	40
Graf 2 – Množství vývojových fází ontogenetických teorií vývoje	45

Seznam příloh

Příloha A - CD s databází implicitních teorií	
---	--