

UNIVERSITA J. E. PURKYNĚ V BRNĚ

FAKULTA FILOSOFICKÁ

KOMPENDIUM VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Josef Švancara

**Státní pedagogické nakladatelství
Praha**

UNIVERSITA J. E. PURKYNĚ V BRNĚ

FAKULTA FILOSOFICKÁ

Psychologická knihovna
Brno, Mendelovo náměstí 1

Inv. č. 1210

KOMPENDIUM VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Josef Švancara

1971

Státní pedagogické nakladatelství
Praha

1. JAK STUDOVAT VÝVOJOVOU PSYCHOLOGII

Na začátku každé velké práce je dobře si uvědomit, čeho máme dosáhnout a jaké máme k tomu prostředky. Studium vývojové psychologie je velkou prací. Považoval jsem tedy za vhodné předestlat vlastnímu textu několik bodů, obsahujících doporučení a pokyny ke studiu.

Především je potřeba si uvědomit, že vývojová psychologie je vedle obecné psychologie nejobecnějším základem poznatků každého psychologa. Mohli bychom říci, že je obecnou psychologií vývoje; poněvadž v obecné psychologii má každý student určitý náskok, je vhodné konfrontovat všechny vývojové poznatky s tímto obecným základem. Bez určitého minima obecné psychologie nelze ostatně s porozuměním a užitek sledovat kapitoly pojednávající o vývoji psychických procesů a jednotlivých složek osobnosti.

I když je vývojová psychologie oborem teoretickým, který nemá vlastní aplikační oblast (na úrovni aplikace je teprve pedagogická psychologie, dětská klinická psychologie, některé úseky poradenské psychologie, zahrnující výhledově také poradny pro problémy stárnutí a stáří ap.), je žádoucí, abychom studium vývojových problémů spojovali s aktuálními otázkami životní praxe. Ukáže se nám mimo jiné, že individuálně a věcně správný přístup k řešení životních problémů musí být také nezbytně vývojově správným přístupem. V jednotlivých kapitolách se snažíme upozorňovat na možnosti využití poznatků v praxi. Na druhé straně je však potřeba si uvědomovat, že dobrá teorie je nejpraktičtější věcí na světě. I v práci psychologů samotných je určité nebezpečí praktikismu všude tam, kde se ztrácí souvislost se základnou poznatků. V tomto směru se má základna vědomostí psychologa podstatně lišit od pracovníků příbuzných oborů (lékařů, pedagogů, sociologů), ne však především kvantitou, ale jejich souvislostí. Odborný psycholog musí zvládnout také vývojovou problematiku především z hlediska pramenů těchto poznatků a z hlediska hodnoty metod, jichž bylo při jejich zkoumání použito. Dále má být schopen začlenit dílčí poznatky

do obecnějších souvislostí určitých teoretických systémů; k tomu však bývá nezbytné znát řadu determinant, které jsou předmětem studia věd biologických, lékařských, technických, sociologie, filosofie atd. Psycholog si tedy osvojuje poznatky o vývoji psychiky na úrovni vědecké, nikoli pouze na úrovni nauky. Nestačí mu tedy vědět "jaké co je", ale měl by znát "jak se k tomu dospělo", jak tyto poznatky vznikají. Domnívám se, že v tomto rozsahu si nemůže vývojovou psychologii osvojit samouk. Dobrá metodická průprava, chcete-li, zvládnutí řemeslné stránky vývojové psychologie, předpokládá aktivní práci v seminářích a cvičeních, které mají zprostředkovat zvládnutí laboratorních metod, cvičení v pozorování, výměnu zkušeností a kritické diskuse. K experimentálním metodám ve vývojové psychologii bylo možno v rámci této příručky přihlídnout jen okrajově. Čtenář však nepochybně brzy vystihne, že v rozvrhu látky byly záměrně zdůrazněny metody vývojové psychologie, zejména longitudinální přístupy.

Na mnoha místech textů vývojové psychologie má student příležitost rozvíjet kritické myšlení. Zčásti k tomu mají dát podnět také výňatky a citace na konci jednotlivých kapitol. Daleko více podnětů je možno najít v doporučené literatuře. Ta není vždy nejvíce kompetentní, spíše jsem dbal na to, aby byla dostupná. Cvičení byla volena tak, aby je bylo možno splnit bez speciálních metod. Jejich zvládnutí však předpokládá alespoň základní znalosti psychologické metodologie. K zhodnocení stačí elementární statistické znalosti.

Pro toho, kdo se hodlá specializovat na některý úsek vývojové psychologie, ovšem doporučená literatura nestačí. Je dobře začít co nejdříve (jakmile student zvládne metodologické problémy) studovat monografické práce v odborných časopisech, kde lze vždy najít také výběr literatury. Pět ročníků našeho domácího časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa (Bratislava) umožňuje dobrou orientaci o tom, kde, na čem a jak se u nás ve vývojové psychologii pracuje. Řadu prací s vývojovou problematikou však zařadila také Čs. psychologie. Bez znalosti nejméně dvou světových jazyků však student psychologie daleko nepronikne; mám na mysli ruštinu a angličtinu. Neznalost němčiny lze zčásti nahradit angličtinou, ale nikoli naopak.

Pokusíme se nyní nastínit rozsah poznatků. Především podrobná znalost jednotlivých vývojových období: prenatálního a

novorozeneckého, období nemluvněte, věk batolivý, předškolní věk, školní věk, pubescence, adolescence, jednotlivé fáze dospělosti, stárnutí a stáří. Opírat se především o faktické poznatky. Pro každé období uvést typické rysy vývoje (příp. involuce) v oblasti somatické, v motorice, poznávacích schopnostech, uvést převažující aktivitu a její motivaci, vývoj jednotlivých rysů osobnosti a sociálních vztahů. Ze speciálních problémů zejména zevrubná znalost problematiky psychické deprivace, vývoje myšlení, vývoje tvořivých schopností, integrace osobnosti v průběhu adolescence, adaptace na stárnutí, moderního pojetí dědičnosti psychických vlastností, sociálního učení. Na nejobecnější úrovni jsou pak teorie vývoje a vývojové modely. Otázku periodizace nepovažují za podružnou, ale přece jen sekundární. Spíše je důležité uvědomovat si hodnotu různých periodizací s ohledem na kritéria, jichž bylo použito.

I když nebývá obvyklé zahrnovat do rámce vývojové psychologie také poruchy vývoje, z hlediska didaktického může být výhodné demonstrovat efekt některých faktorů právě při srovnání s patologickými variantami vývoje.

I když jsme zásadně proti beletrizaci psychologie, přece jen považujeme slovesné umění, film a ostatní oblasti umělecké tvorby za nevyčerpatelný pramen vývojových problémů i za prostředek kultivace osobnosti. I když by každý psycholog měl být kultivovanou osobností, u vývojového psychologa by měla být tato podmínka zvláště v popředí.

Zvládnutí poměrně rozsáhlé látky vývojové psychologie je usnadněno tím, že jde o témata všeobecně zajímavá a každému blízká. Naše aspirace by se však neměly orientovat pouze na úspěšné zvládnutí rozsahu látky, který jsme naznačili. Za zvlášť hodnotný úspěch celého programu studia vývojové psychologie bych považoval evidenci o tom, že naučil studenta vývojově psychologicky myslet. Pak bude tato průprava trvale užitečná, ať se specializuje na oblast klinické, průmyslové, pedagogické nebo obecné psychologie.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- V. Příhoda: Ontogeneze lidské psychiky. I, II, III (1967-1969).
Připravuje se IV. díl, který bude zahrnovat stárnutí a stáří. Zatím je možno se s tímto obdobím seznámit ve III.díle

skript téhož autora nebo v jeho kapitole "Psychohygienické otázky stárnutí" ve svazku 27 MME Hygiena duševního života, Praha 1961.

- D.B. Elkonin: Dětskaja psychologiija. Moskva 1960. Zahrnuje vývoj do 7 let.
- R.I. Watson: Child Psychology, 2. ed. New York, 1965. Nezahrnuje dospívání.
- P.H. Mussen (edit.): Handbook of Research Methods in Child Development. New York, 1960. Část tohoto kompendia přeložil L. Kubička pod názvem "Kompendium výzkumných metod vývojové psychologie", vydal pro vnitřní potřebu Výzkumný ústav pediatrický v Praze, 1963.
- H. Thomae (Hrsg.): Handbuch der Psychologie: 3. Band, Entwicklungspsychologie. Göttingen 1959.
- A.N. Leont'jev: Problémy psychického vývoje. Praha, 1966. Zejména kapitola Historický přístup ke studiu lidské psychiky, 219 - 257.
- J. Piaget: Psychologie intelligence, přel. F. Jiránek, Praha 1966. Zejména str. 102 - 132.
- J. Linhart: Psychologické problémy teorie učení. NČSAV, Praha 1965.
- H. Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jungendalter, München/Basel, poslední vydání.
- H.D. Schmidt: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin 1970. Nejnovější vývojová psychologie vydaná v NDR, marxisticky orientovaná, pracuje však s minimem faktografických údajů.
- M. Żebrowska: Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa 1966. Kolektivní publikace podávající učebnicovou formou velmi plastický obraz o vývoji až do dospělosti.

Nedoporučuji v průběhu kursu vývojové psychologie číst elementární příručky nebo učebnice určené nepsychologům. Znesnadňuje to získání žádoucí metodologické a terminologické úrovně.

2. VÝVOJOVÉ HLEDISKO V PSYCHOLOGII

Všechny živé organismy jsou podrobeny vývojovým změnám. Ani člověk není v tomto směru výjimkou. Studujeme-li jakékoli životní dění, je nezbytné poznávat je také v jeho vývojových souvislostech. Vývojové hledisko zůstávalo v psychologii dlouhou dobu omezeno na období dětství a dospívání. Moderní psychologie však chápe vývojový přístup daleko šířeji, zejména pokud důsledně uplatňuje základní principy dialektiky.

Je velmi žádoucí, aby student psychologie si začleňoval množství poznatků o psychických jevech do širšího teoretického rámce a syntetizoval je v celku osobnosti, chápané v pavlovském pojetí jednoty organismu a prostředí. Je však neméně důležité zkoumat duševní život člověka nikoli jako soubor pevných a neměnných daností, nýbrž jako dynamický systém v procesu vývoje jedince, přírody a společnosti. Člověk je jedním z článků celého vývoje lidstva a není možné interpretovat zvláštnosti individuální psychiky nebo zvláštnosti skupin zkoumaných osob bez přihlédnutí k historickým a ekonomickým souvislostem.

Již Herakleitos naznačil, že všechno probíhá a nic netrvá, a přirovnává věci k toku řeky, konstatoval, že nelze vstoupit dvakrát do téže řeky. Tato citace by však mohla navodit představu, že také v duševním vývoji není nic stálého, co bychom mohli psychologickými prostředky zachytit. Avšak podobně jako si řeka zachovává relativně stálé řečiště, tak i vývoj jedince je regulován řadou zákonitostí, je určitým způsobem formován řadou faktorů a determinant, což nám umožňuje získat řadu opěrných bodů pro zachycení vývojových změn a směru vývoje. Dialektický způsob myšlení nás uchrání nebezpečí, že by se nám i relativně stálé rysy psychiky rozplynuly ve vývojové dynamice. Zobecnování psychologických výsledků dokonce vyžaduje, abychom za určitých předpokladů chápali osobnost nebo některé funkce staticky. Musíme si však při tom vždy uvědomovat, že dostaneme modelové zjednodušení vývojových gradientů. Při laboratorním zkoumání percepce, paměti nebo jiného

úzce vymezeného procesu, se např. nemůžeme spokojit s výběrem "dospělých", máme-li v něm zahrnuty jak osoby 20 leté tak 50 leté, ledaže bychom korelovali experimentální výsledky také s věkem ZO. Rovněž tak v jednotlivých aplikačních oblastech, ať už v poradenské a klinické psychologii, v psychologii práce, sportu, forenzní psychologii atd. je nezbytné plánovat výzkum, jednotlivá psychologická vyšetření a hodnotit jejich výsledky diferencovaně ve vztahu k vývojové úrovni osob. Tak jako je nemyslitelné pracovat v těchto psychologických disciplínách bez kontaktu s obecnou psychologií, přibírá se tu stále častěji ke konsultaci vývojová psychologie, která je vlastně obecnou psychologií vývoje.

Vymezení rozsahu vývojové psychologie

Na rozdíl od některých behavioristicky orientovaných psychologů (např. Munn, Johnson a Medinnus), kteří chápou vývojovou psychologii jako eklektickou disciplínu, shromažďující informace různých vědních oborů pro řešení problematiky růstu a vývoje, většina evropských autorů chápe tento obor jako soběstačnou disciplínu, a to nejen v metodice, ale i v interpretaci vývojových změn. Další rozdílnost zjistí pozorný student již v samotném vymezení rozsahu vývojové psychologie. Ve shodě s naším pojetím zařazujeme do rámce této příručky nejen otázky související s psychickým vývojem v dětském věku a dospívání, ale také problematiku dalšího rozvoje osobnosti a změn psychiky v průběhu dospělosti a ve stáří. Jde tedy o psychologickou problematiku celého života člověka. Toto pojetí není však všeobecně uznávané. Mnozí autoři vylučují z vývojové psychologie zejména období stárnutí a stáří, argumentují tím, že tam už k vývojovým změnám nedochází. K těmto argumentům se vrátíme v souvislosti s charakteristikou vývojových změn i procesu stárnutí. Všeobecně však je možno pozorovat, že přibývá stále více důvodů podporujících zahrnutí stárnutí a stáří do rámce ontogenetické psychologie.

Řadu problémů důležitých zejména pro psychologii raných vývojových období je možné modelovat pouze v pokusech se zvířaty. Fylogenetický přístup je pak nezbytný pro interpretaci četných vývojových souvislostí. Fylogenetický psycholog tedy zkoumá chování a proces učení v jeho vývojové řadě od jedno-

buněčných organismů až po člověka. Ontogenetický psycholog začíná své zkoumání jedince od jeho početí a sleduje vývoj psychiky a sociálního chování jedince až do pozdního stáří. Pro vývojově orientovanou psychologii osobnosti je důležité zhodnocení poznatků o vývoji lidstva v různých historických a kulturních podmínkách. Poněvadž i dnes žije část lidstva v primitivních podmínkách, na úrovni rodových společenství, na úrovni feudální atd., je možné sledovat tento vliv psychologickými metodami a jejich výsledky srovnávat s výsledky civilizované populace. Rozvinutá jsou v současné vývojové psychologii zejména zkoumání transkulturních rozdílů, podporovaná mezinárodní organizací UNESCO.

Fylogenetický přístup v psychologii se sice pod vlivem Darwinovy evoluční teorie konstituoval již v minulém století, avšak experimentálně vybavené laboratoře sledující toto vývojové zaměření vznikly většinou teprve v průběhu posledních desetiletí. Ještě modernější jsou transkulturní studie, i když zkoumání "psychologických dějin lidstva" ve Wundtově deseti-svazkové Psychologii národů (Völkerpsychologie, 1900-1920) dalo této tematice pečť legitimního odvětví psychologie. Rozvoj styků mezi oblastmi s různým politickým a ekonomickým systémem, podpora tzv. rozvojových zemí, usnadnění komunikace, rozvinutí psychologické metodiky a mezioborové spolupráce s antropology, sociology a lékaři, všechny tyto podmínky značně rozšířily faktografickou základnu vývojové psychologie.

Zatímco starší vývojová psychologie věnovala nejvíce pozornosti zkoumání jednotlivých psychických procesů, víceméně atomizovaných, současná vývojová psychologie respektuje stále individualitu osobnosti a regulační aspekty. Zpracování celého životního cyklu je však zatím nerovnoměrné. Máme k dispozici mnoho poznatků z raného období a dospívání, poměrně méně je prozkoumán vývoj ve středním školním věku, v dospělosti a ve stáří. Není tedy divu, že např. Journal of Genetic Psychology uveřejňuje přednostně práce vztahující se k období stárnutí a stáří, náš československý časopis pro vývojovou psychologii Psychológia a patopsychológia dieťaťa, vycházející v Bratislavě, uveřejňuje zase přednostně práce zaměřené na problematiku vývoje dítěte v různých výchovných prostředích ap.

Začátečník může být zpočátku desorientován nejednotným užíváním pojmů "genetická psychologie", "vývojová psychologie",

"ontogenetická psychologie", "fylogenetická psychologie", "srovnávací psychologie", "evoluční psychologie" apod. Z pojetí, které zde zastáváme, vyplývá tato klasifikace:

VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE	{	1. FYLOGENETICKÁ PSYCHOLOGIE
		2. ONTOGENETICKÁ PSYCHOLOGIE
		3. SROVNÁNÍ HISTORICKÉHO VÝVOJE LIDSTVA

Užívání názvu genetická psychologie by mělo být vyhrazeno pro uplatnění psychologie v oblasti genetiky. Tam, kde se zabýváme genezí, bychom měli přesněji označit, jde-li o fylogenetickou nebo ontogenetickou psychologii. Jinak ovšem genetická metoda je vždy metodou vývojovou, takže záměna tohoto druhu není tak podstatná. Srovnávací psychologie se rovněž zabývá chováním živočichů, ale bez vývojového aspektu.

Někteří spíše sociálně psychologicky orientovaní psychologové neskrývají určité obavy z biologizace, sledují-li prosazování fylogenetických aspektů. Nezřídka se však ukáže, že závěry jsou právě opačné: podtrhují specificitu lidské psychiky a sociálního kontextu. Sledujeme-li např. raný vývoj dítěte ve srovnání s vývojem jeho nejbližších příbuzných z říše živočišné, tzn. vyšších savců, vidíme, že je tu řada kvantitativních i kvalitativních rozdílů. Především je nápadné, že vývoj člověka probíhá mnohem pomaleji a trvá to většinou dvacet let i více než je schopen vytvořit nějaké dílo. Typicky lidské projevy, totiž vzpřímená chůze, řeč tvořená slovy, pojmové myšlení a některé charakteristiky sociálního chování se začínají rozvíjet teprve po roce života. Po jednom roce dosahuje člověk takového stupně vývoje, jaký uskutečňuje příroda u odpovídajícího druhu savců již krátce po narození. Kdyby tedy měl být tento stav docílen u člověka, to znamená kdyby se měl při narození vyrovnat savcům, muselo by být lidské těhotenství asi o rok delší než ve skutečnosti; muselo by trvat asi 21 měsíců. To je samozřejmě na úrovni utopistických analogií. Nutno konstatovat, že vývoj lidského jedince musí být biologicky a psychologicky dokončen v rámci jakéhosi "mimoděložního raného roku", jak říká Portmann. A to je věk kojenecký, věk nemluvněte, během něhož potřebuje malý příslušník civilizované i ne-civilizované společnosti nezbytně péči dospělých, neboť má na

rozdílu od zvířat nedostatek vrozených, nepodmíněných reflexů a jeho organismus se bez pomoci a ochrany rodičů nedovede vyrovnat s danostmi prostředí. Obrazně řečeno, dokončuje se tedy v jakési "děloze rodiny" (resp. ošetřujících osob) vývoj toho, co je na dítěti typicky lidské. A patří k závažným zjištěním psychologie posledních desetiletí, že k optimálnímu rozvoji tělesných i duševních vlastností je nezbytně potřeba úzkého citového vztahu dítěte k matce. A naopak. Výzkumy vývoje dětí vyrůstajících v ústavu péči, která byla jinak vzorná, ale neposkytovala osobní láskyplný vztah k dětem, ukázaly, že děti neprosplávaly podle očekávání, podobně jako rostliny, které nemají dostatek slunečního světla.

K začlenění obou uvedených příkladů je však potřeba dovést v dostatečném rozsahu odpovědět na dvě klíčové otázky: 1. jak probíhá vývoj psychiky a které vývojové změny na něm můžeme sledovat, 2. kterými faktory je vývoj determinován. Tyto otázky budou předmětem našeho dalšího výkladu.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Ch. Darwin: The Origin of Species by Means of Natural Selection. London, Murray, 1859 (ve vhodném překladu).

B. Engels: Dialektika přírody. Praha 1950.

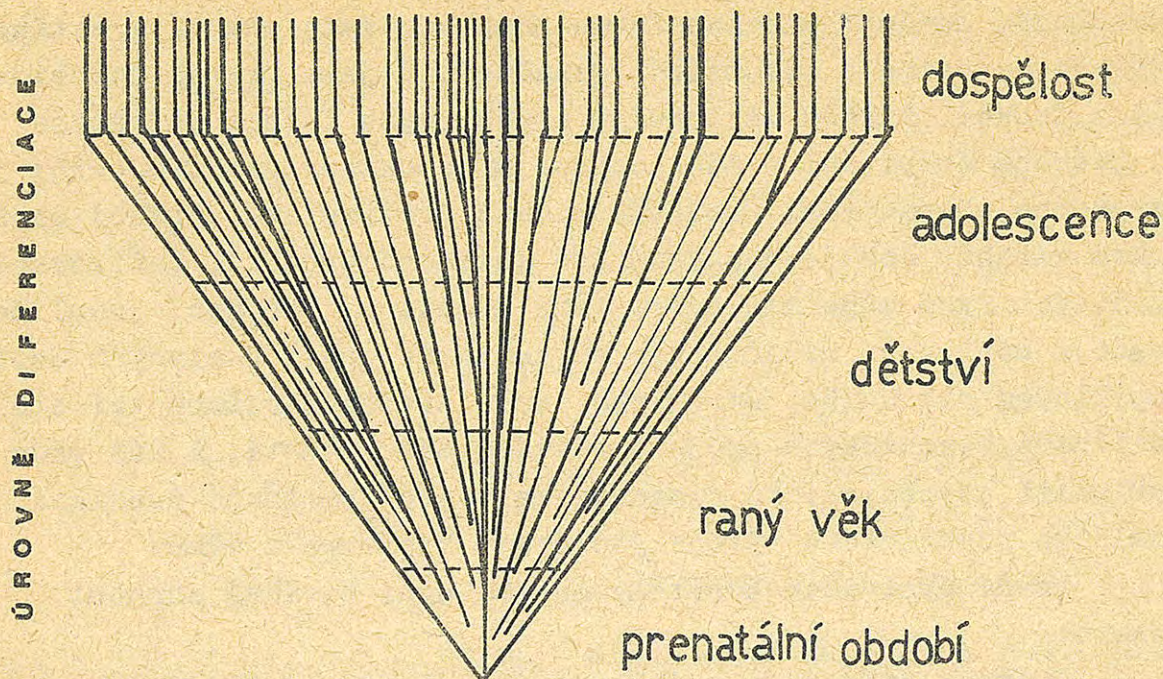
Otázky:

1. Marxistické pojetí vývoje přírody a společnosti.
2. Vliv Darwinovy evoluční teorie v psychologii.
3. Jak se uplatňuje vývojový přístup v jednotlivých oblastech psychologické teorie a praxe?
4. Vymezte význam a užití synonym pojmu "vývojový".
5. Uveďte obory vývojové psychologie a jejich náplň.

3. POJEM VÝVOJE. VÝVOJOVÉ MODELY

Sledujeme-li vývoj kteréhokoli zdravého jedince od narození, můžeme pozorovat i v oblasti psychiky plynulou řadu změn. Tyto změny postupují od méně dokonalých projevů k dokonalějším. Dále můžeme pozorovat, že tyto dokonalější výkony a projevy se udržují, že tyto změny jsou poměrně stálé a nezvratné. Zahrneme-li do svého pozorování větší počet dětí vyvíjejících se za stejných životních podmínek, zjistíme dále, že určité vývojové změny nastupují zhruba ve stejných věkových obdobích. Zjišťujeme tedy jejich pravidelnost v čase, závislost na chronologickém věku. I při pečlivém sledování vývoje dětí však dospíváme k závěru, že duševní vývoj nepostupuje jako plynulý tok, ale že i v tomto individuálním průběhu lze ohraničit určité fáze, kdy vzniká poměrně málo nových projevů, období, během nichž se schopnosti již rozvinuté neuplatňují a konečně věkové úseky, kdy se toho s jedincem velmi mnoho děje - období označovaná nezřídka jako "uzlová", "klíčová", "sensitivní", "kritická" apod. Tato období jsou relativně bohatější na výskyt nových projevů, tedy bohatější na vývojové změny. Avšak ne každý projev dětského chování označíme jako vývojovou změnu. Předběžně budeme považovat za vývojovou pouze takovou charakteristiku, pro kterou lze najít pravidelné a zákonité vztahy k věku. Poukážeme dále na povahu těchto změn.

Jestliže zaměříme svou pozornost na zkoumání vývoje jediné psychologické charakteristiky, dejme tomu citového prožívání, jehož výchozí hodnotu označíme jako A_1 a konečnou hodnotu např. v adolescenci jako A_n , pak se na začátku setkáváme s malým počtem projevů, které jsou jednoduché a nepročleněné a postupně se stále více diferencují. Tento proces diferenciace ilustruje obr.1. Každá linie zde naznačuje nový faktor nebo novou funkci. Při sledování vývoje zvolené charakteristiky, tzn. citového vývoje, můžeme pozorovat, že emocionální projevy novorozence tvoří nepročleněné reakce libosti a nelibosti související s potřebami organismu. Počátky citového prožívání jsou ve znamení jednoty dítě-matka a dosti dlouho trvá než se



Obr.1. Schematické znázornění diferenciací v průběhu vývoje

diferencuje prožívání vlastního já. Na konci sledovaného období máme adolescenta, který se liší od dítěte v raném období nejen množstvím citových zážitků a projevů, ale také jejich kvalitou. Stadium A_n se tedy liší od výchozího stadia nejen kvantitativně, ale také kvalitativně. Psychický vývoj probíhá v kterékoli složce v neustálé interakci kvantitativních a kvalitativních změn.

Při sledování vývoje jedince můžeme dále pozorovat, že jeho projevy mají stále širší akční radius, že se zařazují do širších společenských souvislostí. (Teprve ve stáří budeme pozorovat opačnou tendenci.) Vývoj tedy probíhá v jednotě organismu a prostředí, jak vždy zdůrazňoval I.P. PAVLOV. Nové vlastnosti se integrují v dílčích regulačních systémech. Ústřední regulační funkci pro všechny funkce organismu má CNS. Důležitým integrátorem je od určitého věku naše "já", které je - obrazně řečeno - společným jmenovatelem aktuálních zážitků, udržuje kontinuitu všech našich zkušeností a identitu prožívání. Já je rovněž nositelem interiorizace (zvnitřnění) psychických procesů, které v raném dětství probíhají ještě jakoby vně dítěte. Rozhodující fází, v níž se v podstatě dokončuje interiorizace, je dospívání.

S postupujícím věkem můžeme stále zřetelněji pozorovat, že se projevy vnímání, myšlení, citové zážitky, řeč i jednání

ustalují, udržují určitou formu průběhu. Tato charakteristika vývoje se opírá o zákonitost označovanou jako fixace psychických funkcí. Fixace základních psychických funkcí zajišťuje v průběhu dospívání a adolescence předpoklady pro formování mravního charakteru. Umožňuje rovněž určitou stabilizaci osobních vztahů, což je nezbytné pro sociální soužití. Zafixování určitých rysů může mít ovšem také negativní stránku, jestliže vede k udržování nežádoucích návyků nebo je-li u starých osob podkladem rigidního, strnulého stylu života. Postupující stabilizace psychických projevů je však zákonitostí, k níž vždy přihlíží psychologická diagnostika, neboť umožňuje predikci dalšího psychického vývoje jedince v kterémkoli věku.

První část této kapitoly můžeme nyní stručně shrnout takto:

1. Jedinec směřuje v průběhu svého vývoje od difusních, nepročleněných projevů k projevům stále diferencovanějším a více specifickým.
2. Narůstání psychických obsahů a funkcí se postupně stále pevněji sjednocuje; tato integrace probíhá v jednotě organismu a prostředí.
3. V průběhu vývoje se psychické funkce stále více fixují.
4. Vývoj definujeme jako progresivní, relativně nereversibilní změny organismu v čase.

Tyto závěry jsou ovšem značnou abstrakcí skutečného průběhu psychického vývoje, neboť vyjadřují jeho obecné zákonitosti. Odezírají tedy od konkrétních podmínek života, který - řečeno s básníkem - "vře a kypí jako bzukot včel v koruně lípy..." (J.Hora). Vývojový proces má zajisté své zdroje, hybné síly a podmínky. Správné pochopení vývoje (a také našeho dalšího výkladu) vyžaduje, abychom měli vždy na zřeteli dvě danosti:

- a) organismus, který zahrnuje rámcový program vývoje; je to realita řádu biologického;
- b) objektivní prostředí, které je realitou přírodního, sociálního a kulturního řádu.

Psychika integruje obě tyto danosti v realitě jiného řádu. Otázka, zda je další vývoj jedince, s nímž se setkáváme při narození, dán především uskutečňováním genetických informací, které jako by se odvíjely z předem daného programu vývoje nebo zda je to pohyb - metaforicky řečeno - na vlnách prostředí,

patří k nejzávažnějším otázkám vývojové psychologie. Budeme se k ní v dalším výkladu znovu a znovu vracet. Pouze v nejjednodušším modelu bychom se mohli vyhnout jejímu řešení.

I když jde o model velmi zjednodušený, přece jen se ho v praxi stále užívá. Hovoří-li se např. v pedagogické nebo pediatrické praxi o potřebách dvouletých nebo šestiletých dětí, pak se míní obvykle danosti, které vyplývají z věkové charakteristiky těchto dětí, tedy jakýsi věkový prototyp, vyplývající z pojetí, které lze vyjádřit rovnicí

$$Ch = f(V) \quad (1)$$

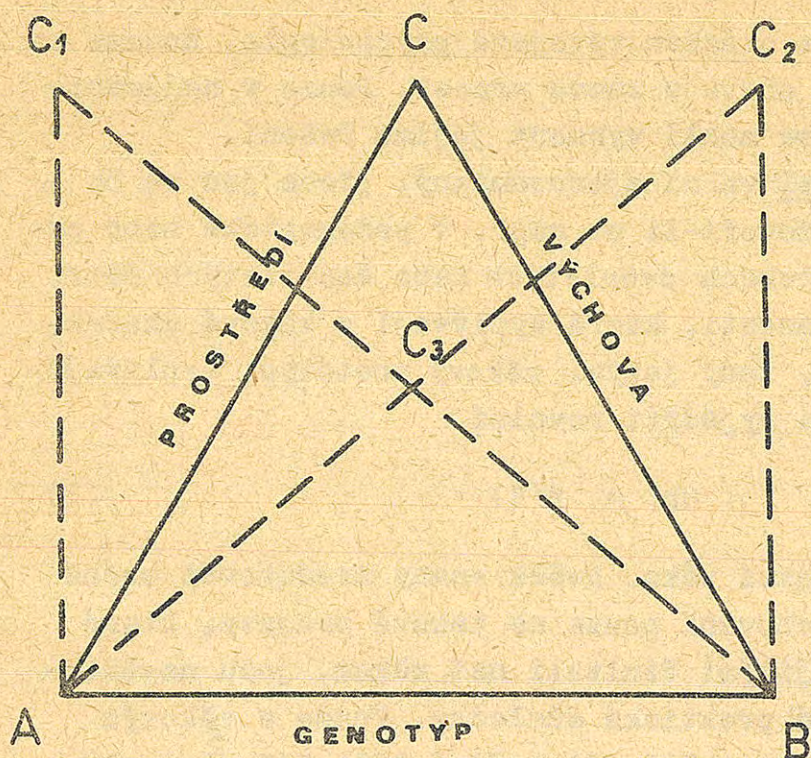
tzn. že chování je funkcí věku. Avšak snahy zredukovat možné variace schopností a chování pouze na takové projevy, které nejsou determinovány jinými činiteli než věkem, jsou nevědecké a mohou mít závažné praktické důsledky. Pouze s věkovým kritériem lze jaktakž vystačit při vydání "dětské" jízdenky nebo při přiznání starobního důchodu, ale při zařazení dítěte do školy, vydání řidičského průkazu nebo při odvozu branců vystanou okamžitě nedostatky této rovnice. Skutečnosti bližší je model

$$Ch = f(V, \check{C}_{vy}), \quad (2)$$

vyjadřující předpoklad, že chování je obecně funkcí věku a činitelů vývoje.¹⁾

Co rozumíme činiteli vývoje? V následujícím schématu, modifikovaném podle Conklina, jsme se pokusili ilustrovat vztah základních činitelů vývoje, a nimiž se počítá v rovnici (2). Základnu trojúhelníku zde tvoří zděděné a vrozené dispozice, tvořící základ genotypu, jež jsou v průběhu vývoje rozvíjeny exogenními, vnějšími vlivy, tj. vlivy prostředí, výuky a výchovy, a to buď optimálně (rovnostranný trojúhelník A,B,C) nebo jednostranně. Působí-li na jedince příliš silně prostředí a slabě výchova nebo naopak izoluje-li výchova jedince od vlivů prostředí, vychyluje se nám konečný produkt vývoje ve směru vrcholu C_1 nebo C_2 , čímž dochází k disharmonickému vývoji osobnosti. Je však možné, že ani výchova ani prostředí nerozvíjí dostatečně dispoziční základnu danou genotypem, jak tomu bývá

1) Z metodologických důvodů nepovažujeme za správné zaměňovat "model" a "teorii", jak se s tím v literatuře častěji setkáváme.



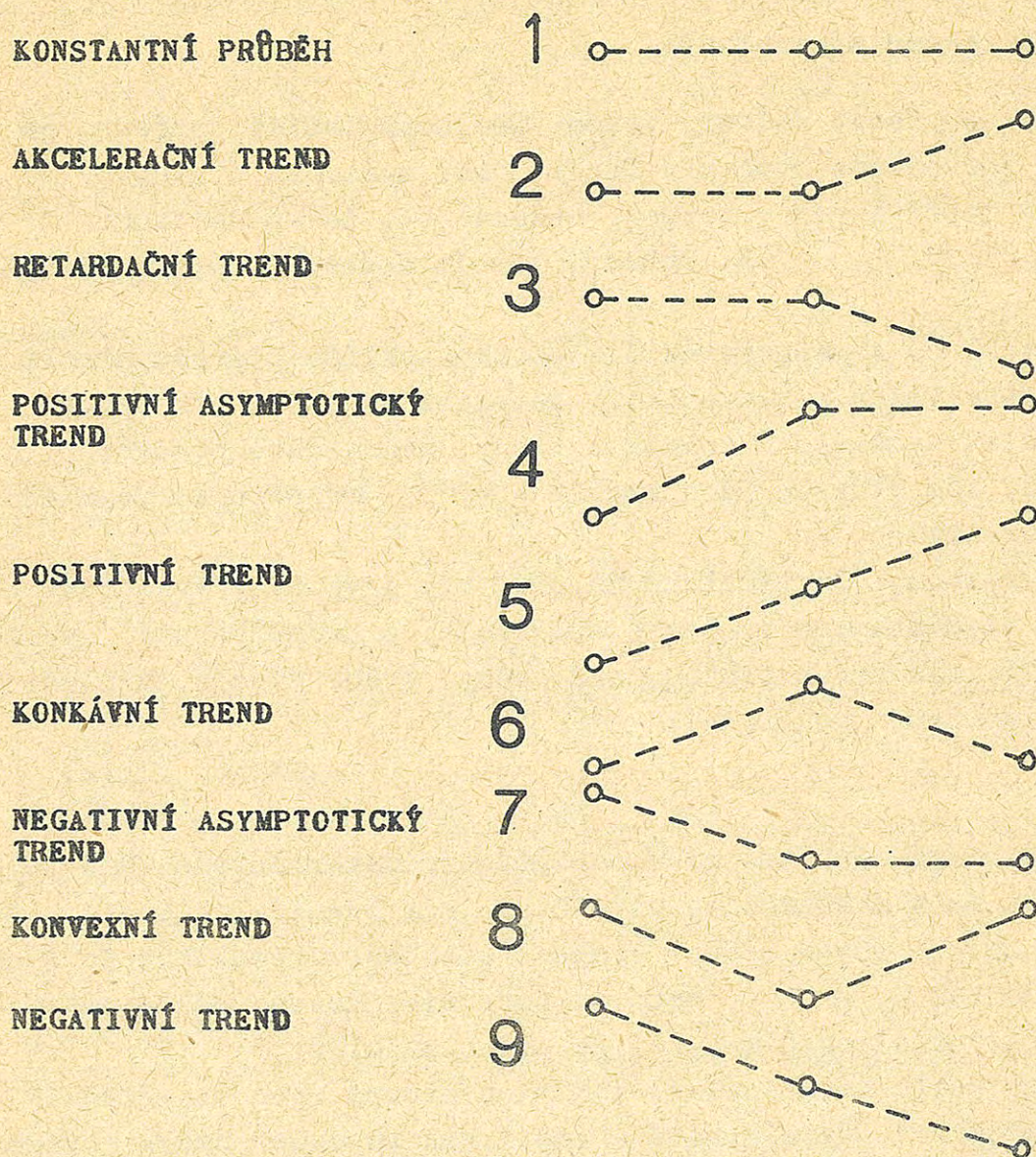
Obr. 2. Schéma základních faktorů vývoje

nostranným trojúhelníkem, je výslednicí s o u h r y čini-
telů vývoje. V dalším textu se častěji vrátíme k otázce základ-
ních faktorů vývoje, neboť v oblasti biologických a psycholo-
gických věd byl málokterý model ohniskem tak živých kontrover-
zí jako právě modely vztahu základních faktorů vývoje. I z to-
hoto jednoduchého modelu bychom však měli podržet poznatek, že
nejen osobnost, ale každý její rys je vždy výslednicí souhry
faktorů, nikoli jediného "rozhodujícího" činitele.

I když jsme model vyjádřený rovnicí $Ch = f(V)$ označili
jako simplifikaci, jako redukci determinant psychického vývo-
je, přece jen může být oprávněně vycházet z něho na určité
úrovni abstrakce. Při dostatečném počtu zkoumaných osob (ZO)
získaných podle zásad náhodného výběru bychom mohli z tohoto
modelu vycházet např. při zkoumání určité charakteristiky myš-
lení. Vymežíme-li si pro sledování vývoje zvolené charakteris-
tiky pouze tři vývojové etapy, dejme tomu 5, 10, 15 roků věku,
dostaneme teoreticky 9 vývojových modelů (srv. obr.3). Všechny
tyto průběhové modely byly skutečně prokázány v longitudi-
nálním sledování vývoje dětí i dospělých. Jejich frekvence se
ovšem liší. Některé modely jsou zobecněním patologického vývo-
je (např. opoždění duševního vývoje v průběhu onemocnění s ná-

v případech dětí
trpících psychic-
kou deprivací (sen-
sorickou, motoric-
kou, citovou, příp.
několikerou). Vý-
sledek takového
vývoje naznačuje
trojúhelník A, B,
C₃. Toto schéma,
které má spíše di-
daktickou hodnotu
než hodnotu vědec-
kého modelu, správně
naznačuje, že
konečný "produkt",
jímž je harmonicky
rozvinutá osobnost
vyjádřená zde rov-

sledným vyrovnaním této retardace lze vyjádřit negativním asymptotickým trendem; negativní trend charakterizuje duševní vývoj např. po těžké kontusi mozku apod.). To už je však otázka p r o č k určitým vývojovým změnám dochází a které obecné i specifické zákonitosti se při tom uplatňují.



Obr.3. Průběhové modely pro třístupňové vývojové gradienty

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

A.N. Leont'jev: Problémy psychického vývoje. Praha, SPN 1966.

P.H. Mussen (edit.): Handbook of Research Methods in Child Development. New York, Wiley, 1960.

Otázky:

1. Charakterizujte klíčová (uzlová) období vývoje.
2. Charakterizujte proces diferenciaci v psychickém vývoji.
3. Které jsou podstatné rysy psychického vývoje.
4. Které vývojové modely znáte?
5. Objašněte pojetí interakce základních faktorů vývoje.

Ke kritickému zhodnocení:

Natura non facit saltum, vývoj jde nepřetržitě dopředu, je dobře odůvodněné naučení. Kdo by naši myšlenku o stupňovité stavbě uvedl s ním v rozpor, dokázal by, že mu nerozumí.

K. Bühler, Nástin duševního vývoje dítěte

V protikladu k metafyzice dialektika vykládá přírodu nikoli jako stav klidu a nehybnosti, ustálení a neměnnosti, nýbrž jako stav neustálého pohybu a změny, neustálého obnovování a vývoje, kde vždycky něco vzniká a vyvíjí se, něco se rozkládá a dožívá život.

Proto vyžaduje dialektická metoda, aby jevy byly vykládány nejen z hlediska své vzájemné spojitosti a podmíněnosti, nýbrž i z hlediska svého pohybu, své změny, svého vývoje, z hlediska svého vzniku a odumírání.

Dějiny VKS(b)

V živé hmotě nemůžeme mluvit o přísném determinismu. V živém systému po A nenásleduje vždy B, po něm pravidelně C atd. Vše se tu mnohem spíše podobá systému stochastickému, kde po A následuje buď B, nebo C, nebo D, nebo nic. Každá událost má několik alternativ. Čím vyšší je organizační úroveň, čím více narůstá komplexnost celku, tím více stoupá možnost volnosti v rozhodování. Ve srovnání s částicemi tu celek nebyl nových vlastností.

Akademik J. Charvát, Život, adaptace a stress

4. ZÁKLADNÍ FAKTORY PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Mnohé vývojové změny dovedeme zatím vysvětlit pouze v rámci velmi obecných souvislostí, např. zrání organismu, změnami endokrinními, vlivem učení apod., neboť neznáme přesně mechanismy tohoto působení. Někteří autoři proto označují své ontogenetické teorie jako prototeorie. I teorie vývoje jsou podrobeny vývoji, je na nich patrná nejen kvantita a kvalita vědeckých poznatků o vývoji, ale také současný stav vědeckého myšlení. Dále se ukazuje, že vztah mezi metodou, vědeckými fakty a trendem teoretických koncepcí je multikondicionální. Je zajímavé, že i nové metodické možnosti mohou mít vliv na to, které teoretické zřetele se dostávají do popředí. BALDWIN (1963) upozorňuje, že vlivem longitudinálních výzkumů (viz kap. 5), na nichž obvykle psychologové pracují v týmu lékařů, antropologů a sociálních pracovníků, se ontogenetické koncepce všeobecně opět více přikláněly k biologickým determinantům vývoje. V americké psychologii např. vedl tento vliv k určité distanci od převažujícího proudu teorie učení.

Již v předvědeckém stadiu psychologie nacházíme řadu podnětných spekulací o povaze vývoje a zobecnění běžných zkušeností o vlivu různých činitelů na duševní vývoj. PLATON se zmiňuje ve svém spise o republice také o vlohách a nabádá, aby byly zjištěny již v raném dětství, aby je bylo možno rozvíjet speciálním tréninkem a výchovou. J.J. ROUSSEAU v polovině 18. století píše ve svém *Émilovi* o tom, že dítě má vrozený morální smysl a že instinktivně rozlišuje dobré a zlé. Volá po návratu k přírodě, která je zprostředkovatelkou všech kladných hodnot pro vývoj dítěte. J. LOCKE zasáhl ke konci 17. století do psychologické problematiky především svým esejem o výchově. Domnívá se, že psyché novorozenců jsou nepopsanými listy, *tabulae rasae*, na nichž teprve život zaznamenává zkušenosti.

To jsou tři příklady z řady filosofů, kteří řešili vývojové problémy. Jejich spekulace nebyly ovšem dostatečně podloženy a ani nevedly ve své době k systematickému sbírání fakt. Přesto se po odstupu času ukázaly jako velmi podnětné pro vývo-

jovou psychologii, teorii výchovy i pro formulování mezioborových výzkumů základních faktorů vývoje.

DARWINOVA evoluční teorie byla ústředním biologickým problémem 19. století. Na jejím základě rozvinul svou teorii E. HAECKEL, známou zejména z formulace biogenetického zákona (1866). Tyto koncepce měly pronikavou odezvu také v psychologickém myšlení. G.S. HALL patřil na přelomu tohoto století k vlivným psychologům, kteří usilovali o rozšíření metod vědecké psychologie na oblast vývoje. Také jeho nejpůsobivější myšlenky zůstaly na úrovni hypotéz - podobně jako myšlenky Haeckelovy.

Podle Hallova "zákona rekapitulace" je také psychický vývoj každého jedince zkráceným opakováním historického vývoje lidstva. To znamená, že jedinec prožívá vývoj lidské rasy od animálního primitivismu přes divošské období až po stále recentnější a civilizovanější etapy vývoje lidské společnosti. Hall předpokládal, že psychický vývoj je zajišťován mechanismy fyziologické povahy, které jsou geneticky podmíněny; kontrolují a řídí vývoj, růst a chování. Z jeho teorie vyplývá, že vývoj a jeho projevy se opírají o neměnné "znaky", které jsou univerzální, tzn. společné lidstvu a nezávislé na sociálním a kulturním prostředí. Z tohoto pojetí Hall důsledně vyvozoval, že také méně přijatelné způsoby chování v určitých vývojových fázích mají rodiče a vychovatelé tolerovat, neboť zákonitě vyplývají z jednotlivých fází historického vývoje lidstva, zahrnutých (moderněji řečeno) v souhrnu genetických informací každého dítěte. Ujišťoval, že tyto nepřijatelné projevy dětí a dospívajících zmizí i bez korektivních zásahů, zákonitě, jakmile nastoupí další vývojové stadium. Toto pojetí - z hlediska dnešního stavu vědy insuficientní - mělo ve své době značný vliv na pedagogickou praxi; vedlo všeobecně k revizi direktivních výchovných postupů, zejména na americké pevnině.

Není pravděpodobné, že by Hallova vývojová teorie měla vliv na FREUDA. Přesto však má psychoanalytická teorie vývoje některé společné rysy s teorií rekapitulace. Obě vycházejí z fylogenetického přístupu. Psychoanalýza sice neformuluje specifickou teorii rekapitulace, ta je však implicitně ve Freudově tvrzení, že jedinec prochází dřívějšími zkušenostmi lidstva ve svém sexuálním vývoji. Fáze sexuálního vývoje a jejich sekvence (orální, anální, genitální stadium) jsou geneticky

určeny a jsou relativně nezávislé na podmínkách individuálního života.

Vliv Hallova pojetí je však zřetelně patrný v pozdější teorii předeterminovaného růstu, kterou vytvořil Arnold GESELL. Růst je podle něho procesem progresivní diferenciacce a integrace, při němž vnější vlivy stimulují a modifikují růst, ale neurčují jeho sekvenci. Sled funkcí, schopností a dovedností, které se objevují bez speciálního učení, je dán maturací. Maturaci chápe Gesell jako základní regulační mechanismus růstu, určený v podstatě kombinací genů. Jsou to tedy biologické danosti, které určují pořadí vývojových změn a vývojový trend: dítě např. nejprve zvedá hlavu, pak trup, napřed sedí a pak chodí. - Je slabinou těchto argumentů, že se omezují na raný věk. Rovněž důmyslné pojetí latentních fází ve vývoji, jež zahrnuje Gesellův model spirálového vývoje (obsahující zřetelné prvky dialektického myšlení), který má napomáhat k pochopení, proč se dítě v určitých fázích osvojování nové funkce vrací přechodně k dřívějšímu stadiu, lze přesvědčivě demonstrovat pouze v prvních letech života, a také zde přesvědčivěji na vývoji motorických funkcí.

V ruské a sovětské psychologii se vždy zdůrazňovaly vlivy prostředí a výchovy na vývoj jedince. Stanoviska biologů a psychologů k otázce základních činitelů vývoje byla důsledně spojována se zřeteli světonázorovými. Vynikající pedagogické úspěchy MAKARENKOVY významně podpořily teze o rozhodující úloze výchovy. Také zmíněné PAVLOVOVO pojetí jednoty organismu a prostředí bylo nezřídka apercipováno z pozice rozhodujícího vlivu prostředí. Vyvážené pojetí základních činitelů vývoje nacházíme v pracích významného představitele obecné a vývojové psychologie L.S. VYGOTSKÉHO. V poslední době došlo v Sovětském svazu k zajímavé konfrontaci názorů předních odborníků z oblasti biologie, medicíny, psychologie, sociologie, pedagogiky, filosofie i právní vědy na otázku základních faktorů vývoje. Prof. Leonťjev zde hájil tezi, že psychický vývoj je podmíněn složitými vztahy s okolním světem, do kterých se člověk dostává. Rovněž akademik Dubinin se postavil proti zveličování úlohy genetického programu, které je dosud charakteristické pro některé genetiky. Na druhé straně byli prof. Leonťjev a další psychologové kritizováni zejména pro výchozí předpoklad, že novorozenci mají stejné potencionální podmínky pro působení

vnějšího prostředí, tedy pro nedostatečné respektování materiální biologické základny psychického vývoje. Bylo zdůrazněno, že i psychická sféra člověka je předmětem genetického zkoumání stejně jako morfofyzilogické znaky; toto zaměření genetiky se zatím zdá některým psychologům jako něco úplně cizího.

Mimořádně významným činitelem vývoje je sebevýchova, jejíž úloha v životě nikdy nekončí. K této otázce máme zatím málo výzkumně dobře fundovaných prací. V německé duchovědné vývojové psychologii zdůraznil aktivní podíl jedince na procesu formování osobnosti E. SPRANGER. Počínaje adolescencí se mladý člověk vědomě a záměrně zdokonaluje, formuje sám sebe, překonává protichůdné pochody a krize vlastním úsilím. Od tohoto období je tedy nutné rozlišovat sebevýchovu od výchovy. Podle Sprangera není vlastně možné formovat dospívajícího jedince výchovou; její vliv se uplatňuje jedině tehdy, jestliže mladý jedinec přijme výchovné argumenty jako hodnoty a uplatní je sebevýchovnými snahami.

Marxistická orientace v naší psychologii vedla v padesátých letech k radikálnímu zdůraznění rozhodujícího vlivu prostředí (srv. LINHART, TARDY, MACHAČ. V pozdějších pracích prof. Linharta i v Tardého zpracování problematiky osobnosti (1964) nacházíme vyvážené pojetí základních faktorů vývoje). I letmý přehled vývoje názorů na základní faktory duševního vývoje v domácí i zahraniční literatuře nás přivede k názoru, že bez mezioborové spolupráce psychologie s vědami společenskými i biologickými a bez nezaujaté interpretace výsledků zkoumání není možné pokročit v řešení otázky p r o č j e u r č i t ý j e d i n e c v d a n é m v ě k u t a k o v ý , j a k ý j e o m n o h o d á l e n e ž k a m p ř i v e d l i t u t o p r o b l e m a t i k u f i l o s o f o v é , o n i c h ž j s m e s e z m í n i l i n a z a č á t k u . Vědecké řešení problematiky činitelů vývoje je stále na pořadu dne a zejména moderní longitudinální výzkumy (s nimiž se seznámíme ve stati o metodách) splňují mnoho předpokladů pro toto řešení. Longitudinální výzkumy jsou posledním článkem vývoje naší disciplíny. Pokusíme se tedy nejprve načrtnout, jak se v průběhu celého století měnily metody a přístupy, jak se měnilo zaostření pozornosti na určitá období vývoje i jednotlivé psychické procesy. Ukážeme si také, proč pouze některé z pracovních výzkumů poskytly výsledky trvalejší platnosti.

Z toho, co jsme na této obecné úrovni o faktorech psychic-

kého vývoje uvedli, lze dospět k závěru, že ontogeneze je dialektický proces uskutečňující se v interakci organismu s činiteli společenského prostředí, které utvářejí osobnost.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Voprosy filosofii, č. 7-8, 1970 (výsledky diskuse o filosofických a sociálně etických problémech genetiky člověka).

Literaturnaja gazeta, č. 31, 1969.

Humangenetik Hrsg. P.E.Becker, Band I/2, G.Thieme, Stuttgart, 1969.

Zd. Brunecký: Úvod do lékařské genetiky. Praha, SPN (skripta), 2. vyd. 1967

M. Černý: Lékařská genetika. Praha, SZdN 1967.

Psychológia a patopsychológia dieťaťa, č.1, 1971. Obsahuje referáty brněnského kolokvia o genetice lidského chování z r. 1970.

Otázky:

1. Uveďte příklady zanedbávání nebo nadhodnocení určitých faktorů vývoje.
2. S přihlédnutím k následujícím heslům se pokuste o kritické zhodnocení biogenetického zákona a jeho významu pro psychologii.
3. Jaké důsledky pro výchovu může mít přeceňování dědičných vlivů?
4. Jaké důsledky má mezioborový přístup k vývojovým problémům pro formulování vývojových hypotéz?

Ke kritickému zhodnocení:

Preformismus - koncepce individuálního vývoje organismů, vytvořená v 18.stol. Spallanzanem a Hallerem. Vychází z předpokladu, že celý dospělý organismus je ve své hotové miniaturní formě obsažen ve vajíčku (tzv. ovisté) nebo ve spermii (tzv. animalkulisté). Individuální vývoj byl chápán jen jako zvětšování, růst miniaturního, ale v podstatě již hotového organismu, při němž nic kvalitativně nového nevzniká. Tyto názory byly spojeny s kreacionistickými představami o stvoření světa. Pro-

ti této koncepci vystoupili Harvey, Wolff a Baer, kteří formulovali svůj epigenetický názor.

F. Čížek, Filosofický slovník

Biogenetický zákon. Podle něho je ontogeneze zkráceným a rychlým opakováním, rekapitulací fylogeneze. Tento zákon formuloval E. Haeckel (1866) na základě vlastního pozorování i výzkumů jiných badatelů (Müller, Darwin). Metodologický význam tohoto zákona spočívá v tom, že vytváří oporu pro vývojovou teorii a že potvrzuje vývoj jako kvalitativní proces, jdoucí od jednoduššího ke složitějšímu. V původním pojetí tohoto zákona byla fylogeneze zjednodušeně chápána jako jakási bezprostřední příčina ontogeneze. Ve skutečnosti tento zákon nevyjadřuje kauzální vztahy, vyjadřuje pouze pozorování určité posloupnosti vývojových stadií příbuzných druhů. Ontogenezi nelze jednoduše vysvětlovat pouze historickými příčinami. Tyto působí vždy jen přes mechanismy spojující jedno pokolení s druhým. V individuálním vývoji lze hovořit pouze o elementech rekapitulace kmenového vývoje. Ani na jednom stadiu ontogeneze nereprezentuje organismus nějaké úplné opakování forem předků dané fylogenetické řady.

Filosofický slovník (f.č.)

Mezi člověkem a opicí je menší rozdíl než mezi opicí a psem. To je ovšem přirovnání morfologické. Po stránce duševní je člověk od psa i opice stejně daleko. Všechny teorie vysvětlující vznik a postavení člověka v přírodě cestou evoluce přihlížejí pouze k vlastnostem morfologickým a zcela zapomínají na duševní stránku. Procházel-li vývoj člověka před narozením formami nižších živočichů (stejně velmi zhruba a makroskopicky) neznamená to, že by jednotlivé embryonální útvary byla zvířata. Je prokázáno, že vývoj ze soustavy dvou buněk musí projít napřed formami jednoduchými a postupně se komplikujícími... Byla-li v objevování se živočichů na zemi posloupnost, pak byla posloupnost a jestliže není nic dalšího dokázáno, pak pouze posloupnost.

Ch. Darwin, O vzniku člověka (1871)

Příkladem vyhraněného pojetí prostředí a vnímání je Osgoodova psychofyzikální definice:

The only 'environment' of which we are directly aware as sense organisms is the pattern of physical energies that directly affects our receptors. The seen environment is a changing pattern of radiant energies upon the retina. A friend's voice is a changing pattern of vibrations transmitted to the auditory receptors... In other words, all of the environment of which we are directly aware is quite literally plastered upon our body surface, for within this surface is located the specialized receptors that react to various forms of energy abounding in the physical world... Behaviorally, the environment is a pattern of neural energies in the central nervous system. This is to be constructed as a statement about the relation of the organism to its environment, not as a philosophical position denying the existence of the material world. Indeed, it is the physical energies in the material world that presumably set into action those neural processes that eventuate in awareness.

Ch.E.Osgood, Methods and Theory in Experimental Psychology, 1964

Pozorný čtenář došel jistě k závěru, že v hořejší ukázce jde o jednu z forem redukcionismu, který klasifikuje R. Jessor takto:

a) Behavioral - the employment of arbitrary (physical) micro-units of stimuli and responses, unlikely to enable 'meaningful' constitution by the human organism; psychological - employment of units logically remote from experiential significance for the human organism; and c) phylogenetic - the use of lower organism for whom language is, of course, unavailable. The reduction strategy of psychological research was purchased at the cost of theoretical significance and representativeness to everyday life.

R. Jessor, The problem of reductionism in psychology, Psychol. Rev. 1958

4.1. Sto let zkoumání o vlivu dědičnosti a prostředí

Začátky pokusů specifikovat vědeckými metodami podíl dědičnosti a prostředí jsou spojeny se jménem Francise GALTONA, který patří ke spoluzakladatelům dvou vědních disciplín: genetiky a psychologie (jeho význam je v diferenční psychologii). Sám muž vynikající inteligence, který měl kromě speciální vědecké průpravy také erudici matematickou, zvolil za východisko svého zkoumání distribuci rozumového nadání. R. 1869 uveřejnil statistické údaje o výskytu tohoto "znaku" v populaci a ve výběru intelektuální elity. Prozkoumal předky, sourozence a potomstvo 415 slavných učenců, umělců, velitelů, právníků atd. a zjistil, že při přepočtu na 100 výchozích osob jich 31 mělo také otce velmi nadaného, v 48 případech byli vynikající také synové, v 14 případech vnuci, ve 41 případech bratři. Pro srovnání uvádí, že v tehdejší anglické populaci zjistil jednoho vynikajícího jedince na 4000 osob. Podrobnější kritické hodnocení Galtonových výsledků lze najít u V. Příhody, Úvod do pedagogické psychologie.

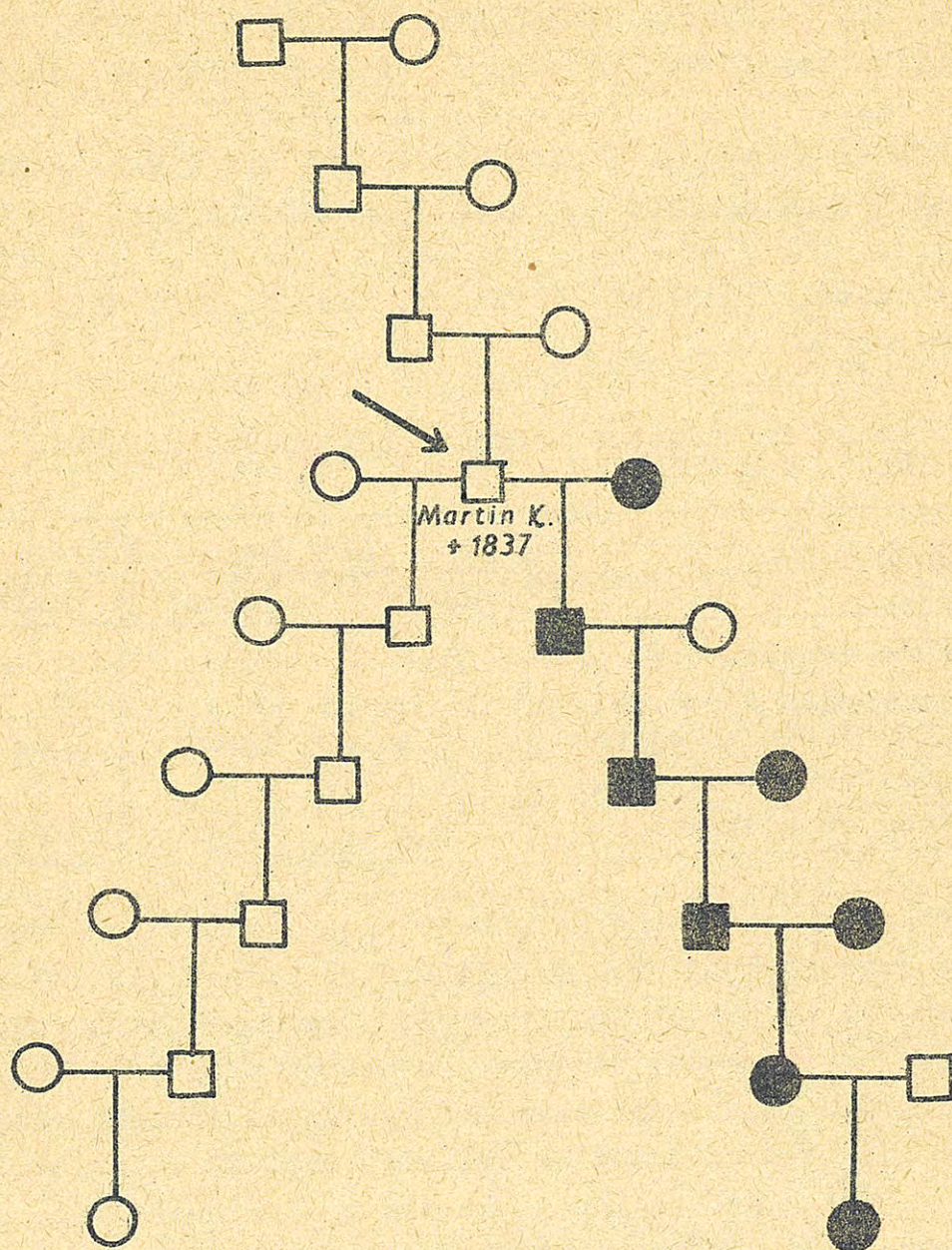
O mnoho let později provedla A. JUDOVÁ analogické zkoumání 294 geniálních jedinců a dospěla zhruba ke stejným závěrům o nahromadění vysoce nadaných jedinců v určitých rodinách.

Tyto překvapující výsledky vyvolaly živou diskusi. V polemikách brzy vyvstaly metodické nedostatky, které si uvědomoval i Galton; ke konci svého života dospěl k názoru, že výhodnějším přístupem k řešení tohoto problému je studium vývoje dvojčat. Tento svůj záměr však už nemohl plně rozpracovat.

Ať už byly výhrady ke Galtonovu přístupu jakékoli, obecný závěr, že nadprůměrné nadání má dědičný podklad, nebylo možné jednoznačně vyvrátit.

Neméně působivé byly závěry z prozkoumání jedné rozvětvené rodiny, již dal americký psycholog GODDARD krycí jméno Kallikak (z řeckého kalos = dobrý, kakos = špatný), neboť zde bylo možné zřetelně rozlišit "dobrou" i "špatnou" linii. V 18. století v průběhu americké války o nezávislost si otec rodu Martin začal se slabomyslným děvčetem a vzešel z toho slabomyslný syn. Později se Martin oženil s duševně zdravou ženou.

Důkladnou a svědomitou rekonstrukcí obou rodových linií získal Goddard přesné údaje o 189 z celkového počtu 480 potomků slabomyslného syna: 143 jich bylo slabomyslných (tj. 30 % z celkového počtu 480). Ze 40 manželství v tomto potomstvu, kde otec i matka měli podprůměrný intelekt, vzešlo 220 slabomyslných a jen 2 normální děti. Opačně zase mezi 496 potomky z manželství Martina Kallikaka se zdravou eženou nebyl ani jeden slabomyslný. Zkrácený rodokmen zachycuje obr.4.



Obr.4. Genealogické schéma rodiny Kallikaků
(čtverečky - muži; kolečka - ženy; černé - intelektový defekt). Goddard, 1913

Tento rodokmen působí velmi sugestivně. Musíme ovšem při kritickém rozboru dospět k závěru, že ve "špatné" linii nejde jen o vlivy dědičné, ale o kumulování vlivů dědičných i výchovných.

Rodinné výzkumy se pak staly na dlouhou dobu převažujícím zaměřením v této oblasti. V Německu provedl rozsáhlou dotazníkovou akci F. REINÖHL. Obrátil se na staré učitele, kteří učili po tři desetiletí nebo déle v témže místě, s dotazníky o rozumových schopnostech rodin, kde týž učitel učil rodiče i děti. Tak bylo zachyceno 2675 rodičovských párů s 10.071 dětmi. Výsledky zachycuje následující tabulka 1. PETERS, který o těchto dotazníkových výzkumech podrobně referuje, dospěl na základě vlastních i cizích výsledků k závěru, že tu značný význam připadá alternující dědičnosti, při níž vykazuje převahu vlastnost pouze jednoho z rodičů. Platí to zejména pro hudební nadání. Jiné vlastnosti, především vlastnosti temperamentu, však vykazovaly smíšenou dědičnost, tzn. že děti měly vlastnosti obou rodičů.

Tab. 1. Vztah inteligence rodičů a dětí podle Reinöhla.
Údaje v procentech

R o d i ě e	I n t e l i g e n c e d ě t í		
	dobrá	průměrná	slabá
Oba dobré inteligence	71,5	25,4	3,0
Jeden z rodičů s dobrou, druhý se slabou inteligencí	33,4	42,8	23,7
Oba průměrné inteligence	18,6	66,9	14,5
Oba slabé inteligence	5,4	34,4	60,1

Výskyt vynikajícího hudebního nadání v určitých rodech byl odedávna nápadný. Tak v rodině J.S. Bacha bylo v 5 generacích nejméně 13 produktivních umělců. Podobné vztahy najdeme u Mozarta, Beethovena, Straussů, u našich Míčů atd. Neméně přesvědčivé doklady máme také pro výskyt malířského nadání. Např. v rodině Tischbeinů se vyskytlo mezi 29 mužskými členy rodiny ve třech generacích 20 malířů a 6 techniků nebo uměleckých řemeslníků. Podobné vztahy nacházíme u Tiziana, Holbacha, Mánesa aj. Ve většině těchto případů se samozřejmě uplatňuje nejen dědičnost vloh, ale také současně vliv prostředí, neboť v takových rodinách bývají vlohy také již od útlého věku všestranně rozvíjeny. Tato výhrada však neubírá ničeho na hodnotě

Petersovy statistiky, opírající se o dotazníkové zkoumání hudebního nadání, provedené Haeckerem a Ziehenem, které zahrnuje údaje nejméně o 5000 osobách:

Tab. 2. Vztah hudebního nadání rodičů a dětí (Peters).
Údaje v procentech

R o d i č e	Muzikálnost d ě t í		
	výrazná	mírná	amuzikální
Oba výrazně muzikální	85,6	6,5	7,9
Jeden výrazně muzikální, druhý amuzikální	58,6	15,0	26,4
Oba amuzikální	25,4	15,9	58,7

Ke shodným výsledkům dospěli v novější době v Norsku KOCH a MJÖN.

Holandští charakterologové HEYMANS a WIERSMA zjistili, že v povahových vlastnostech je podobnost mezi matkami a dcerami o 30 - 50 % větší než mezi otci a dcerami, resp. mezi matkami a syny. Nelze tedy na této úrovni potvrdit starou moudrost, že filii matrisant a naopak. Rovněž SCHOPENHAUERův názor, že otec přenáší na své potomky vlastnosti vůle a citu, kdežto matka dává dětem základ intelektových schopností, je spekulace, kterou nemůžeme podepřít genetickými a psychologickými výzkumy. Z toho, co dosud víme, lze naopak říci, že obě složky osobnosti se mohou vyvíjet z dispoziční základny získané jak ze strany matky tak ze strany otce.

Četná zkoumání se zaměřují na zjištění vztahu mezi sourozenci ve stupni nadání a ve výskytu určitých rysů osobnosti. Podle Peterse činila korelace mezi staršími a mladšími sourozenci, bez ohledu na pohlaví, ve školním prospěchu $r = 0,53$. Přitom korelace mezi bratry činila 0,58, mezi sestrami 0,73; sestry se tedy podobají v tomto směru navzájem více než bratři.

Některé projevy chování nelze pro jejich neobvyklost číselně zpracovávat. Proto i kasuistiky mohou přispívat k vymezení problémů vhodných pro výzkum. Zajímavý případ popsal již v r. 1872 DARWIN ve svém spise o výrazu citů u člověka a u zvířat (přeložen do češtiny), kam ovšem spadá zcela okrajově. Jde o případ, na který byl upozorněn GALTONEM:

U nejmenovaného muže významného postavení zjistila jeho žena podivný zvyk: Když ležel v tvrdém spánku na zádech, zvedal občas pravou paži pozvolna nad obličej a pak ji náhle upustil, takže zápěstí dopadlo těžce na můstek nosu. Tento projev se neobjevoval každou noc, ale čas od času. Ukázalo se však potřebné odstranit ozdobné knoflíky z jeho nočního kabátku, aby jimi neutrpěl jeho nos. Řadu let po jeho smrti se jeho syn oženil. Jeho žena nikdy neslyšela o uvedených motorických projevech tchána a byla tedy velmi překvapena, když pozorovala přesně stejnou zvláštnost u svého manžela. Jeho nos prý však nebyl tak prominující, takže netrpěl tolik nočními údery... U jednoho z jeho dětí, děvčátka, pozorovali později stejné projevy v průběhu tvrdého spánku.

Není jistě snadné vyslovit se jednoznačně o příčině tohoto projevu; jistě by v tomto případě bylo na místě také vyjádření neurologa. Rodový výskyt je zde však přesvědčivě demonstrován.

Projevy tohoto typu, třeba méně dramatické, byly pozorovány po mnoho generací a zobecněny ve rčeních "jako by otcí z oka vypadl", "v té rodině je to běžné" apod. Vědecké řešení tohoto problému však muselo ještě dlouho čekat než se genetika a psychologie dostaly na takovou úroveň, aby mohly užít metod těmto problémům adekvátních. Statistickou metodu pro studium dědičnosti vypracoval již GALTON, který se opíral převážně o antropometrické údaje. Zjišťoval, že velcí rodiče mají v průměru větší potomky než rodiče malých postav, ale vždy v průměru menší než jsou sami a rodiče malých postav opět potomky větší než jsou sami. Na základě těchto pozorování Galton formuloval své zákony:

1. zákon dědičného podílu předků (law of ancestral heredity): Vliv vlastností rodičů na potomka se rovná $1/2$ jejich vlastností (na každého z rodičů připadá "vliv" $1/4$, vliv dědů a babiček se rovná celkem $1/4$ (na každého z nich připadá $1/8$), vliv pradědů a prababiček $1/16$ atd.
2. zákon zvratu (law of filial regression): Potomci předků, kteří se uchylují od průměru populace, se uchylují od svých předků v opačném směru, tedy zpět k průměru populace (proto zákon "zvratu"), ale tohoto průměru nedosahují, nýbrž se od něho liší ve směru odchylky svých rodičů.

Tyto zákony nemusí platit pro jednotlivé případy, takže např. určitý syn nadaného otce může být z hlediska sledovaného nadání jak nad ním tak pod jeho úrovní. V individuálních pří-

padech je nutné uplatnit poznatky o individuální kombinaci genů podle zákonů Mendelových (1865):

1. zákon o uniformitě hybridů F_1 generace a identitě recipro-
kých křížení,
2. zákon o čistotě vloh a štěpení,
3. zákon o volné kombinovatelnosti vloh (citováno dle Černého,
1967, 33).

Vzhledem k tomu, že základní principy genetiky nebyly v naší psychologii dostatečně respektovány, není zbytečné připomenout, že již MENDEL vyslovil základní pravidlo, že se nedědí znaky, ale pouze v l o h y (geny, faktory).

Jedinec, jak ho zkoumá psychologie, však není jen souhrnem vloh, genotypem, ale fenotypem, který je vnějším projevem, výrazem genotypu. Jinými slovy genotyp se uskutečňuje ve fenotypu; vzniká interakcí genotypu s vnějším prostředím, je společným produktem genetických a exogenních faktorů. Lze si snadno ozřejmit pomocí reductio ad absurdum: kdyby tu nebylo žádné prostředí, žádný organismus by se nemohl rozvinout ve fenotyp (srv. obr.5).

Fenotyp poznáváme v jednotlivých znacích, tělesných i psychických charakteristikách. Žádný z těchto znaků není však dán výlučně dědičně, nýbrž je vždy výsledkem modifikujícího vlivu prostředí na projevy genů. Je-li základem určitého znaku jediný gen, jde o monofaktoriální (monomerní) dědičnost. U psychologických vlastností se však jedná většinou o polyfaktoriální (polymerní) dědičnost.

Zákonitosti dědičnosti se zkoumají obvykle čtyřmi typy výzkumů:

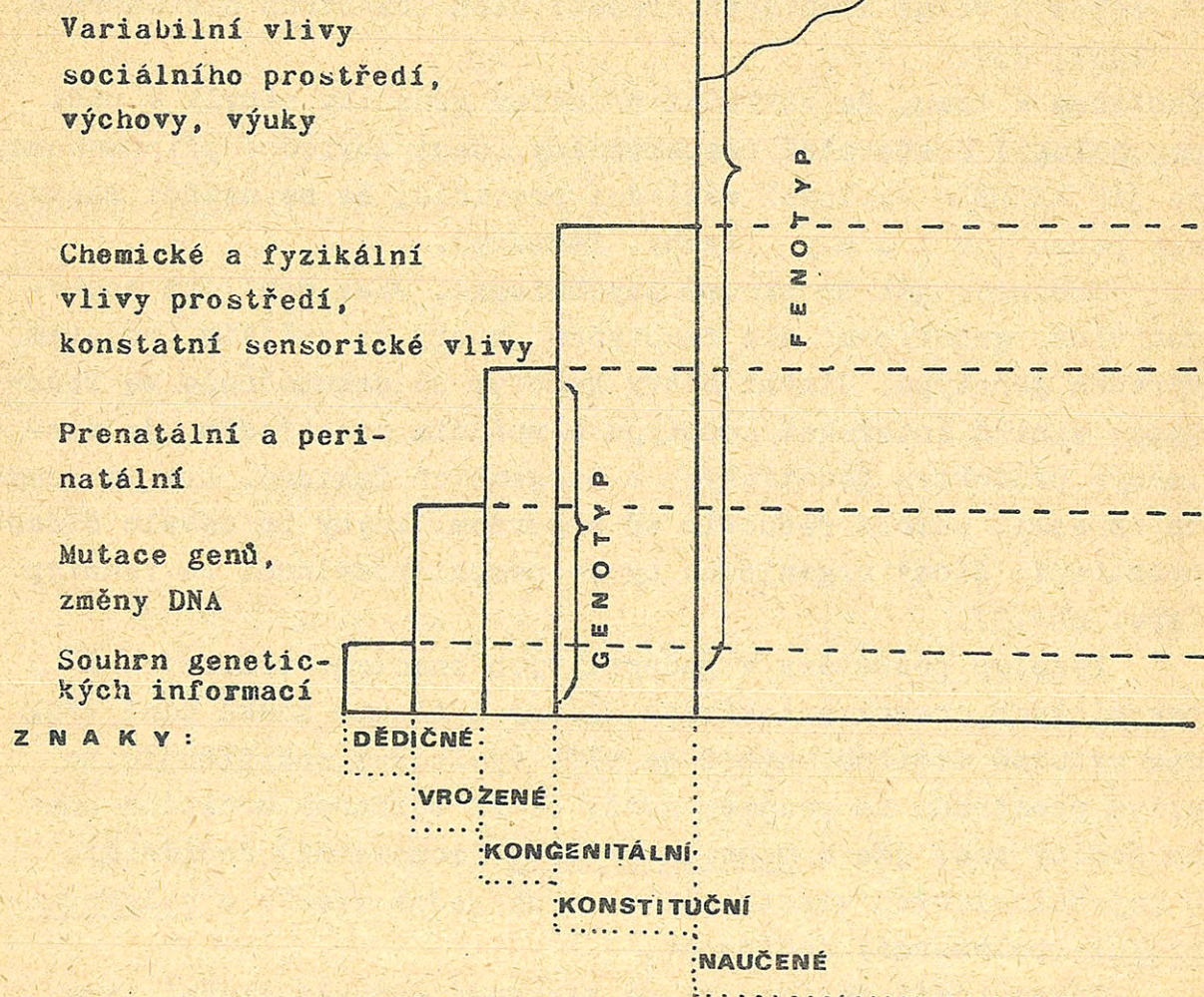
1. populační výzkum (zejména antropologické výzkumy),
2. genealogický výzkum (srv. rodina Kallikaků),
3. výzkum dvojčat (zejména srovnání jednovaječných a dvouvaječných párů),
4. individuální výzkum "znaků".

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Ch. Darwin: Výraz emocí u člověka a u zvířat. Praha, NČSAV 1964.

F. Galton: Hereditary Genius. London, Macmillan, 1869.

V L I V Y



Obr.5

- Z. Brunecký: Genetické poradenství v pediatrii. In: Pokroky v pediatrii 2, Praha, Avicenum 1970.
- J. Kříženecký: Gregor Johann Mendel 1822 - 1884, Texte und Quellen zu seinem Wirken und Leben. Leipzig, J.A. Barth, 1965.
- Genetika povedenija. Leningrad, Nauka, 1969.

Otázky:

1. Pokuste se kriticky zhodnotit přínos Galtonových výzkumů dědičnosti vynikajícího nadání.
2. Mají Galtonovy zákony uplatnění při predikci individuálního vývoje?

3. Výsledky moderní genetiky o dědičnosti duševních vlastností.
4. Popište které vlivy utvářejí fenotyp.

Z příbuzných oborů:

V roce 1965 se v místě Mendelových výzkumů, v Brně, slavilo sté výročí zveřejnění Mendelovy objevitelské práce. S překvapením se zjišťuje, že Gregor Mendel prováděl dnes již po celém světě proslulé pokusy s hrachem pro demonstrování své teorie, kterou si předem odvodil. Způsobem své práce natolik předběhl svou dobu, že v roce tzv. znovuzobjevení (1900) badatelé nechápali jeho objev v plném rozsahu a teprve po roce 1900 zevšeobecnil jeho teorii jako "zákony dědičnosti". Později se však postupně poznávalo, že v Mendelově vědeckém odkazu je obsaženo mnohem více. Až teprve soustředěné úsilí pracovníků genetického oddělení Moravského musea ve spolupráci s badateli z různých zemí umožnilo rekonstrukci Mendelova pracovního postupu. Praktický zájem o změnu znaků rostlin přivedl Mendela k badatelské práci, jejímž výsledkem je jeho objev materiálních jednotek života, které označil jako elementy. Později, v roce 1909, byly tyto jednotky označeny jako geny a z toho vznikla nauka o dědičnosti - genetik. Teprve dnes se poznává, že Mendelův objev jsou vlastně atomy života.

V. Orel

Není pochyb o tom, že nejstarší laboratoř v Koltuších (nyní Pavlovo) byla Pavlovem vybudována výhradně za účelem studovat experimentálně genetiku chování.

J. Brožek

Živá slova:

Uvedení vědeckých pravd o zákonech dědičnosti, které objevil Mendel, do života pomůže zbavit lidstvo mnoha zármutků a utrpení.

I.P. Pavlov

(Podle čas. Med. gazeta, 11.XII.1964)

4.1.1 Animální experimenty

Dědičný přenos vloh pro výkonové schopnosti se intenzívně zkoumal také na zvířatech. K nejznámějším výzkumům patří TOLMANOVY bludiškové experimenty s krysami. V tomto pokusném uspořádání se krysy po deset dnů cvičily v hledání cesty k potravě. Podle konečného efektu byly rozděleny na "chytré", které se rychle naučily najít nejkratší cestu k potravě a na "hloupé", které k tomu potřebovaly velmi dlouhé doby. Chytré krysy byly mezi sebou pářeny a stejně tak skupina hloupých krys. Ukázalo se, že potomci "chytrých" rodičů v první generaci vykazovali průměrně 6,2 chyb, v druhé generaci 10,5, zatímco příslušné výsledky u potomků "hloupých" krys činily 15,7 a 16,4. Tolmanův žák TRYON prováděl tytéž experimenty po devatenáct dní až do sedmé generace a dospěl k závěru, že schopnost učit se je u krys prokazatelně dědičná.

RUNDQUIST zkoumal u krys dědičnost aktivity, kterou měřil počtem otáček otáčivého bubnu. Zkoumal celkem dvanáct krysích generací a dospěl k závěru, že samečci z "aktivních" rodin prováděli více než dvacetinásobný počet otáček než samečci z "neaktivních" rodin za stejnou dobu.

Výzkumy s tímto zaměřením se provádějí téměř půl století. Ve dvacátých letech zasáhl do diskuse také PAVLOV, který se posléze distancoval od možnosti dědičného přenosu získaných vlastností. Tento problém však nezůstává na úrovni utopické, ale s novou metodickou výzbrojí přistupují badatelé v současné době ke zkoumání biochemických procesů dědičného přenosu. Nejvýznamnější jsou v tomto směru poznatky všeobecné genetiky a cytogenetiky o přenosu genetické informace ribonukleovou kyselinou. Na základě těchto poznatků se provádějí také experimenty s červy, u nichž se předpokládá facilitace podmiňování jako efekt výtažku z "cvičených" červů.

Některé současné psychologické výzkumy, využívající zvířat jako snadnější manipulovatelných objektů, se zaměřují na zkoumání interakce fenotypických znaků s vnějším prostředím. Např. J. PETERS se snaží nejprve získat psy s výraznými variantami chování, např. útočné, pasivní, a pak tato mláďata předává do péče "adoptivních" psích rodičů, a to jednak se shodnými, jednak s opačnými charakteristikami. U nás na základě precizního experimentálního zkoumání prokázal J. MADLAFOUSEK, že se-

xuální aktivita kryších sameček je značně závislá na chování samic.

Současné sovětské výzkumy v této oblasti se soustřeďují mimo jiné na otázku, jak se dědí pohyblivost základních nervových procesů (jde o "podvižnost" v původní Pavlovově koncepci typologických vlastností CNS). Známe jsou zejména práce FEDOROVA (viz jeho příspěvek v cit. knize Genetika povedenija). Pohyblivost se zde měří počtem pokusů potřebných ke změně reakce na dané podmíněné podněty. Ukazuje se, že nízká pohyblivost je dominantní a že zejména stupeň tohoto rysu u samičky působí na pohyblivost potomků.

Všechny tyto zvířecí výzkumy je nutno chápat jako modely problémů lidské psychologie, většinou modelů učení. Jejich výsledky nelze nikdy automaticky přejímat.

Otázky:

1. Uveďte příklad výzkumů dědičnosti znaků chování u zvířat.
2. Jaký význam mají tyto animální experimenty pro vývojovou psychologii.
3. Povežoval I.P. Pavlov typ VNČ svých pokusných psů za neměnný?
4. Které otázky sledoval a jaké závěry vyvodil D.O. Hebb ve svých pokusech se šimpanzy?

4.1.2 Zjednodušená kontroverze: Dědičnost versus prostředí

Ve většině starších vývojově psychologických pracích se setkáváme s jednostranným zdůrazněním vlivů prostředí nebo vlivu dědičnosti nebo s protikladným pojetím dědičných a vrozených vlivů na jedné straně a vlivů prostředí a výchovy na straně druhé. Podle teorie preformismu je vývoj předem určen dědičnými vlohami, obsaženými v zárodku. Psychický vývoj je v tomto pojetí pouhým rozvíjením vloh. Popírá se možnost, že by se objevily nové vlastnosti během ontogenetického vývoje. Na opačném pólu je pojetí blízké anglickému senzualismu, pro nějž je typická již zmíněná teze J. Locka - dítě jako tabula rasa. I když se každé z těchto dvou pojetí vyznačuje stejným

stupněm jednostrannosti, přece jen se míra uplatnění základních tezí v praxi (např. ve výchově) liší podle toho, do jakého ideologického rámce jsou začleněny. Např. sovětským psychologům se jeví při tomto srovnání senzualistické pojetí jako progresivnější. Nedostatkem obou teorií je podle EIKONINA fakt, že chápou dítě jako pasivní předmět vnějších vlivů.

Tyto jednostrannosti se pokouší odstranit STERNOVA teorie konvergence dvou faktorů; podle ní je psychický vývoj určen vzájemným působením dědičnosti a prostředí. Dědičnosti se však při tom přisuzuje rozhodující úloha a prostředí a výchova pouze realizují předem dané dispozice psychických vlastností. Mnoho současných badatelů dochází k pojetí konvergence, i když v různých modifikacích. KANAJEV, známý svým zkoumáním dvojčat, tuto teorii kritizuje a zděděné a vrozené dispozice chápe pouze jako podmínky umožňující vznik schopností a funkcí psychiky; nemohou však určovat ani jejich strukturu ani specifické vlastnosti. LINHART s odvoláním na Smirnova a Leontějeva formuluje tento vztah takto: "Vlivy prostředí a výchovy působí v závislosti na vrozených a jinak dříve nabytých předpokladech. Účinek vnějšího působení závisí na tom, jak je připravena půda, na niž toto působení dopadá."

Pro většinu badatelů v této oblasti jsou však klíčovým problémem otázky metodologické. Je nezbytné vycházet z danosti, že biologické podmínky a vlivy prostředí jsou integrálně spojeny, a to nejen po narození dítěte, ale do jisté míry již během nitroděložního vývoje, plodu. Z tohoto faktu pramení metodologický skepticismus mnohých psychologů, pochybnost o tom, zda je vůbec možné tyto základní faktory vývoje experimentálně izolovat. Např. CARMICHAEL se již v r. 1925 vyjádřil v tom smyslu, že od okamžiku, kdy došlo k oplození vajíčka, nelze již v žádné další fázi vývoje jedince rozlišit mezi tím, co je vrozené a tím, co je získané; tzv. hereditární faktory lze sledovat jen v odpovědích na prostředí a naopak zase získané vlastnosti možno upevňovat jen na podkladě již existující struktury organismu, která je v poslední analýze podmíněna geneticky; tak dostáváme circulus vitiosus. Z jiných pozic dospěl k podobným pochybnostem později např. BEACH a shodně s ním HEBB; oba dospívají k závěru, že bychom mohli vysvětlit chování hereditárními faktory teprve pak, kdyby je už nebylo možno vysvětlit žádným faktorem prostředí. (To by však předpo-

kládalo znalost všech mechanismů působení prostředí na geny, znalost, kterou zdaleka ještě nemáme.)

Je však možné překonat metodologický skepticismus v této (v odborné literatuře pod názvem *n a t u r e* versus *n u r t u r e* uváděné) kontroverzi?

Ve skutečnosti není vždy bezpečně možné rozlišit, jaký je podíl endogenních a jaký je podíl exogenních činitelů vývoje u zdravého, normálně se vyvíjejícího jedince. Jestliže se však zaměříme na sledování *i n t e r i n d i v i d u á l - n í c h* rozdílů ve vývoji, pak se relativně větší nebo menší vliv endogenních činitelů nebo naopak vliv prostředí a výchovy může stát evidentní. Náhodně nebo experimentálně vytvořené variace jediné proměnné (jediného znaku, charakteristiky), zatímco ostatní proměnné zůstávají beze změny, opravňují badatele k určitějším závěrům o faktorech, které tyto variace způsobují.

Mezery ve faktografických údajích a neuzavřené diskuse na mezioborové úrovni jsou však příčinou toho, že se i v druhé polovině tohoto století můžeme setkat s pesimistickým lombrosovským pojetím, že zločincem se člověk rodí, i s důvěrou ve všemocnost výchovy, která podle slov otce behaviorismu může dítě formovat takřka jako plastelinu. Proslulý WATSONŮV výrok bychom mohli parafrázovat takto: Dejte mi tucet dětí a možnost zcela usměrnit jejich prostředí a já vám z nich udělám, co si budu přát - atomové vědce, komisaře, profesory nebo zločince.

Z toho, jak silně sugestivní vlivy měly oba uvedené názory (a kromě toho ovšem řada dalších teorií) na pojetí výchovy vyplývá, že při popularizaci vědeckých výsledků je nutné postupovat s velkou opatrností a vždy odlišovat domněnky od faktů! I když není pochyby o tom, že úspěch všech vzdělávacích snah se musí opírat o optimistické závěry o efektu vlivů prostředí, neznamenaá respektování prokázaných hereditárních vlivů samo o sobě nebezpečí, jestliže jak psychologie tak pedagogika vycházejí z takového pojetí osobnosti, které zahrnuje v dialektické jednotě vlivy dědičné a vrozené, vlivy prostředí, výchovy i sebevýchovy.

Na základě analýzy variance se již v třicátých letech někteří autoři pokusili kvantifikovat podíl základních faktorů vývoje. Uveďme si data, která uvádí Shuttleworth pro inte-

ligenci. Podle něho připadá 64 % na faktory hereditární, 16 % na rozdíly v úrovni rodinného prostředí, 3 % na rozdílnou výchovu jednotlivých dětí v téže rodině, 17 % na smíšené vlivy.

Podíl hereditary se zde jeví jako velmi vysoký. Shodně s tím nacházíme v řadě příruček genetiky tezi, že inteligence je asi ze dvou třetin podmíněna hereditárně. Experimentálně pracující psychologové jsou zatím daleko zdrženlivější ve svých závěrech. Z metodologického hlediska je u Shuttlewortha pozoruhodné zahrnutí interakce hereditary a prostředí. Tato interakce se uplatňuje v ROHRACHEROVĚ dependenční hypotéze, kterou lze stochasticky formulovat takto:

$$CH = H + f(H) \times E ; \quad (3)$$

pozorované chování je podle této hypotézy podmíněno dědičností a složkou, která je výslednicí interakce dědičnosti a prostředí. V této obecné podobě se však ani tato hypotéza nevyhne výtce Carmichaelova skepticismu. V dalším výkladu si ukážeme, že z této zdánlivě slepé uličky je přece jen nejméně jedno těsné východisko. Jsou to možnosti, které skýtá zkoumání dvojčat.

K rozšíření znalostí:

- J. Linhart: Vliv prostředí a výchovy na duševní vývoj dítěte. Praha, SPN, 1950.
- J. Linhart: Psychologie učení. Praha, SPN, 1967.
- J.B.Watson: Behaviorismus (Rev. edition). New York, Norton, 1930.
- H. Rohrer: Kleine Charakterkunde, 10. Aufl., Wien-Innsbruck, 1964.

Otázky:

1. Proč někteří autoři pochybují o možnosti experimentálně sledovat vlivy hereditární, ev. vlivy prostředí?
2. Pokuste se kriticky zhodnotit pojetí (ev. model) zahrnující interakci hereditary a prostředí.

K zamyšlení:

Nedostatek fakt vede k tomu, že se tato oblast stala spíše doménou básníků (někdy i literárních amatérů). Dejme tedy slovo jednomu z nich:

So musst du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
so sagten schon Sibillen, so Propheten;
und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

J. W. Goethe

(V překladu Ot. Fischera nám vadí tvar "vbitý", proto ponecháváme v originálu.)

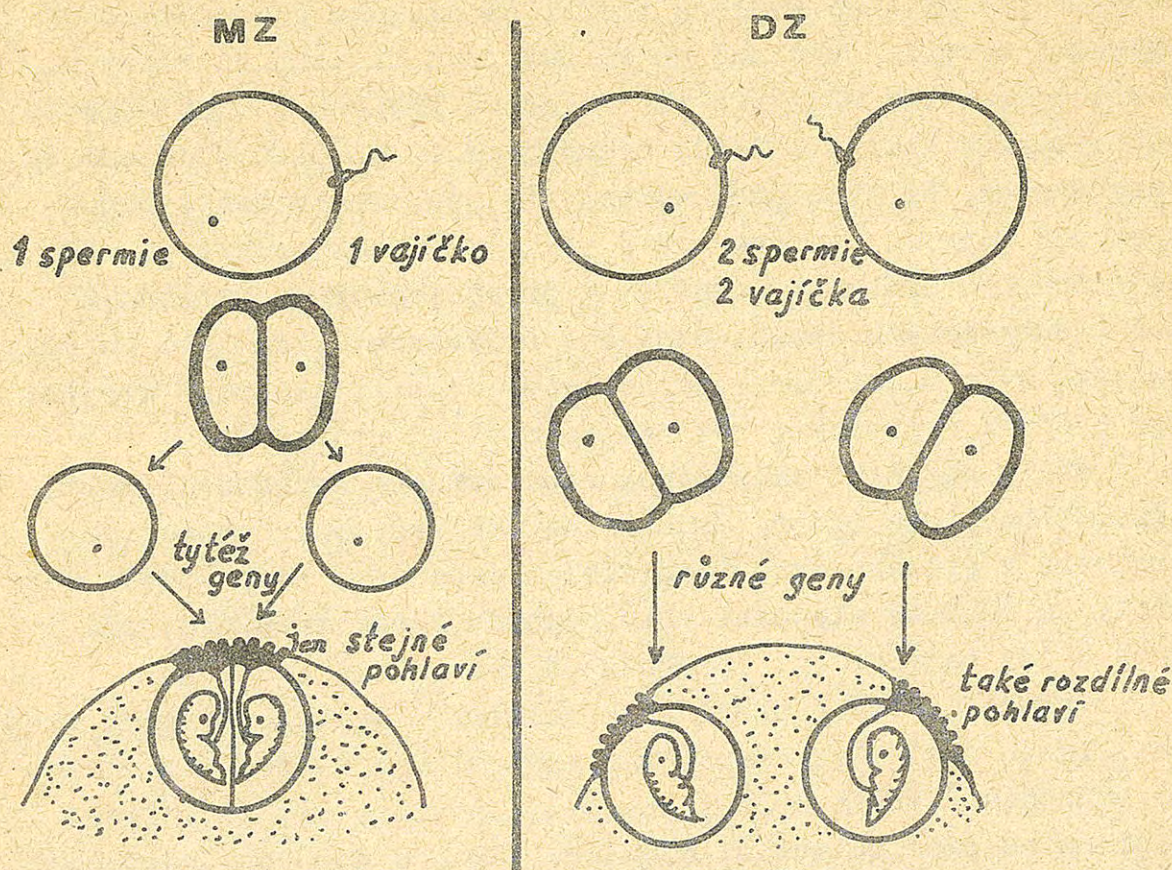
4.2. Dvojčata: Interpretativní model základních faktorů vývoje

Volba dvojčat je metodou, společnou genetice a psychologii. Psychologické výzkumy dvojčat zaměřující se na specifikování vlivu dědičnosti a vlivu prostředí mají dlouhou historii. Zmínili jsme se již o tom, že GALTON naznačil tuto cestu. Trvalou hodnotu má studie, kterou uveřejnil na začátku století THORNDIKE. Výsledky těchto pečlivých studií však jsou vratké, neboť v té době nebyla vždy bezpečně zjištěna zygosita, takže skupina jednovaječných dvojčat může zahrnovat i páry dvouvaječné a naopak. Přesto však tyto první výzkumy přispěly k formulování specifitějších hypotéz.

V průběhu vývoje můžeme pozorovat, že hypotetická východiska a interpretace výsledků se koncentrují do dvou či tří vyhraněných pojetí; metody výzkumu se však rychle vyvíjejí, propracovávají, zjemňují a stávají se adekvátnější pro řešení stanovených problémů. Tento vývoj můžeme dobře sledovat na pracích, které publikovali von Bracken, Lehtovaara, Gottschaldt, Zazzo, Husén, Lurija, Eysenck, Cattell, Vandenberg a další.

Jak je patrné ze schématu na obr.6, dvojčata mohou být jednovaječná, monozygotní (MZ), jestliže vznikla z jednoho oplozeného vajíčka nebo dvojvaječná, dizygotní (DZ), vzniklá ze dvou oplozených vajíček. Trojčata a další "více-čata" mohou být monozygotní, multizygotní nebo kombinací MZ a DZ. Asi jeden z 80 porodů je dvojčecí; v Japonsku je však proporce 1 : 145. MZ dvojčata mají stejnou strukturu genů a označují se někdy také jako "identická". Jsou téhož pohlaví. DZ dvojčata si nejsou geneticky podobnější než sourozenci a označují se v zahraniční literatuře často jako "fraternální". Mohou být stejného nebo rozdílného pohlaví. Vzhledem k tomu, že dvouvaječná dvojčata mají stejné prenatální prostředí a obvykle také vyrůstají ve stejném rodinném a společenském prostředí, lze očekávat, že si budou podobnější než sourozenci. Rozdíly mezi MZ partnery vyplývají z vlivů prostředí; rozdíly mezi DZ partnery vyplývají jak z vlivů vnějšího prostředí tak z vlivů hereditárních. Tyto vztahy můžeme vyjádřit následujícími rovnicemi:

DVOJČATA



Obr. 6. Schéma základních genetických kritérií u dvojčat

$$D_{dz} = E + H \quad (4)$$

$$D_{mz} = E$$

$$D_{dz} - D_{mz} = H,$$

kde E značí exogenní vlivy, tj. zejména hmotné a kulturní prostředí i výchovu, H značí dědičné vlivy; D_{dz} je rozdíl mezi partnery DZ a D_{mz} rozdíl mezi MZ partnery.

Z uvedeného je zřejmé, že největší přínos ze zkoumání dvojčat vyplývá teprve ze srovnání skupiny jednovaječných dvojčat se skupinou dvouvaječných dvojčat. Ještě cennější, ale (naštěstí pro dvojčata) vzácné jsou takové životní osudy, kdy je každé dvojče vychováváno v jiném prostředí. Při dostatečném počtu takových odděleně vychovávaných dvojčat je možné se vyjádřit k plasticitě genotypu. Rozdíl mezi MZ dvojčaty vychovávanými v různých rodinách a dvojčaty vyrůstajícími společně představuje diferencující efekt prostředí a výchovy. V konsolidovaných životních podmínkách se ovšem takové případy vysky-

tují velice vzácně. Dojde-li k rozdělení páru, dostanou se obvykle obě děti do rodin s přibližně stejnou ekonomickou a kulturní úrovní. Uvědomujeme si tyto relativizující vlivy referovali genetici NEWMAN a psychologové FREEMAN a HOLZINGER ve své významné studii (1937), zahrnující 19 MZ párů odděleně vychovávaných, že tyto páry vykazovaly jen o málo menší podobnost než páry MZ vychovávané v témže rodinném prostředí. Efekt separace byl přitom výraznější u psychologických proměnných než u somatických znaků. Není bez zajímavosti, že tito autoři, podobně jako mnozí jiní psychologové, volili zkoumání dvojčat pro ověření hypotézy o rozhodujícím vlivu prostředí.

Místo pracného shledávání separovaných dvojčat užívali někteří badatelé (např. GESELL) metody srovnání dvojčecích partnerů v průběhu experimentálních procedur, tzv. cotwin control. Zejména se sledoval vliv různých forem tréninku, při čemž každý partner byl podroben odlišné formě tréninku.

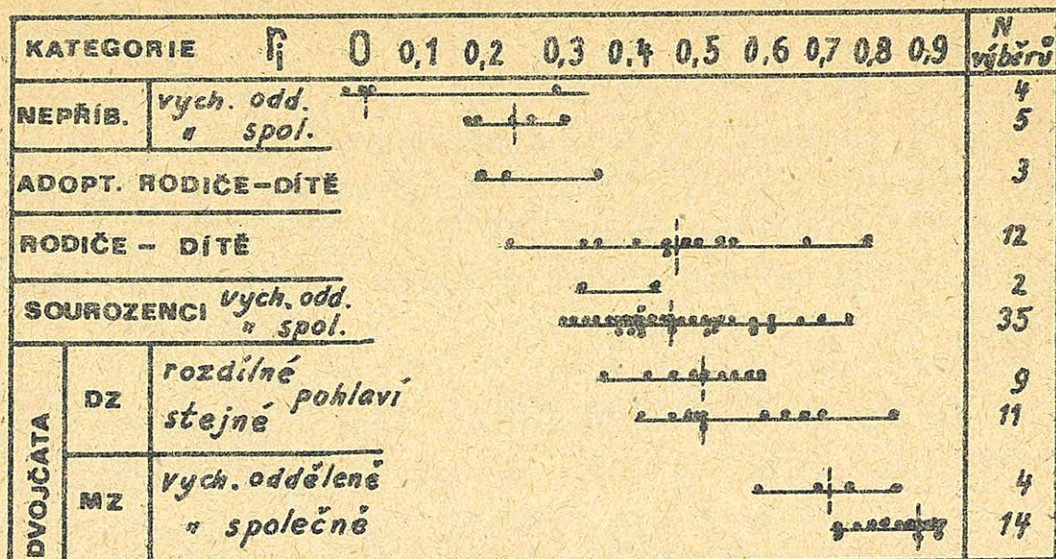
V řadě starších prací se koreloval¹⁾ školní prospěch dvojčat. Tento údaj však nemusí být spolehlivým svědectvím o stupni schopností ani o úrovni znalostí, uvážíme-li, že učitelé zejména na začátku školní docházky některá dvojčata bezpečně nerozlišují a v důsledku toho dochází také k nepřesnostem klasifikace; někdy si tyto nesnáze uvědomují a pro každý případ pak klasifikují obě dvojčata shodně, případně se apriorně domnívají, že by dvojčata měla mít stejné nadání. Také se nezřídka stává, že jedno z dvojčat vypracovává úlohy do určitých předmětů a pak si je s partnerem vymění.

V rozsáhlé míře byly u dvojčat aplikovány různé inteligenční testy. Instruktivní je grafické znázornění korelačních koeficientů, které provedli ERLÉNMEYER-KIMLINGOVÁ a JARVIK (srv. obr.7). V tomto grafu jsou naznačeny koeficienty vnitrotržní korelace počítané na základě výsledků inteligenčních

- 1) Korelační statistika výzkumů dvojčat má některé specifické problémy. Kdybychom užívali metody součinné korelace, byli bychom v rozpacích, které z dvojčat A,A' bude zachyceno na ose x a které na ose y. Při výpočtu tzv. koeficientu vnitrotržní korelace r_i se vychází z poměru vnitropárové a mezipárové variace. Ve svém výzkumu jsem používal vzorce

$$r_i = \frac{V_b - V_w}{V_b + V_w} \quad (5)$$

kde V_b značí varianci mezi páry a V_w varianci uvnitř párů.



Obr.7. Korelace inteligence u různých příbuzenských kategorií (Erlenmeyer - Kimling, Jarvik)

testů. Autoři zde shrnují výsledky 52 různých výzkumů. Koeficient každého výzkumu je vyznačen tečkou. Průměry každé kategorie příbuznosti jsou vyznačeny vertikální úsečkou. Vidíme, že je tu zřetelný rozdíl mezi dvojčaty vychovávanými společně a páry, které byly rozděleny.

Formou dlouhodobého sledování, s níž se seznámíme podrobně v další kapitole, sledoval GOTTSCHALDT v jednom dětském domově celkem 90 párů dvojčat školního věku; z nich byla asi polovina jednovaječných. Byly zaznamenány jejich projevy při hře, výkony, snahy, konflikty atd. Po 15 letém intervalu mohl opětovně vyšetřit 68 těchto párů. Dospěl k závěru, že u dospělých dvojčat se udržovala shoda, případně neshoda v jednotlivých proměnných zhruba ve stejné míře jako tomu bylo ve školním věku.

Cenné výsledky o shodách a rozdílech životního běhu dvojčat byly získány v rámci sledování výskytu kriminality. Jedno z prvních zkoumání provedl J. LANGE. Zjistil, že z 13 MZ byla v 10 případech trestána obě dvojčata, zatímco ve 3 případech se jen jedno dvojče dostalo do rozporu se zákonem. Naproti tomu ze 17 dvouvaječných párů byly jen ve dvou případech trestáni oba partneři. Novější průzkumy tohoto druhu provedli STUMPFL a KRANZ. Poslední zjišťuje, že rozdíly mezi MZ a DZ nejsou tak vysoké, jak uváděl LANGE, i když shoda u MZ zřetelně převažuje. Uzavírá však, že neexistují zločinci od naroze-

ní, nýbrž pouze jedinci se zvýšenou pohotovostí ke kriminálnímu jednání.

EYSENCK užil u 50 párů dvojčat, z nichž polovina byla jednovaječných, baterii 17 testů a zjistil podstatně vyšší koeficienty korelace u MZ. V inteligenčních testech byl poměr r_i 0,90 : 0,67, v manuální zručnosti 0,70 : 0,29, u sugestibility 0,53 : 0,14. Na základě těchto výsledků hodnotí podíl hereditu na vývoji těchto charakteristik osobnosti velmi vysoko.

VANDENBERG, který má vlastní obsáhlý materiál, se domnívá, že výzkumy dvojčat budou skýtat ještě cennější výsledky až se vyřeší taxonomické problémy a výklad kognitivních funkcí a učení. Na základě vlastních výzkumů se vyslovuje pro hereditární determinaci tzv. primárních mentálních funkcí (Thurstone) v tomto sestupném pořadí: 1. faktor numerický, 2. faktor prostorový, 3. faktor řečový, 4. faktor logický a pamětní.

Prof. A.R. LURLJA se zabýval již ve třicátých letech výzkumem dvojčat a pokračoval v něm i po válce. Známý je zejména jeho výzkum vývoje řeči u dvojčat. Pojednáme o něm v kapitole o vývoji řeči a myšlení. Zajímavý je jeho příspěvek o proměnlivosti zapamatování v průběhu vývoje dvojčat (slov. překlad v č. 1/1971 Psychológia a patopsychológia dieťaťa), v němž dokumentuje rostoucí vliv prostředí v průběhu věku.

J. ŠVANCARA sledoval zejména variabilitu psychologických výsledků u 194 párů dvojčat (viz výše uvedený časopis) a snažil se z této variability vycházet při formulaci vývojově psychologických hypotéz. První hypotéza, potvrzená výzkumem dvojčat i dětských neuróz, zní: Jedinci, jejichž psychologické charakteristiky se nachází na obou krajích normální distribuční křivky, jsou v těchto vlastnostech relativně silněji determinováni geneticky než prostředím a výchovou, zatímco vlastnosti, jejichž dimenze jsou ve středním pásmu normální distribuce, jsou relativně více plastické na exogenní vlivy (srv. obr.8). Dále se v tomto výzkumu sleduje otázka, zda se dědičné a vrozené vlivy uplatňují ve stejné míře v průběhu celého vývojového období, případně stejně ve všech psychických složkách. Z dosavadních výsledků dospíváme k druhé tezi: Elementární psychické funkce jsou relativně silněji determinovány geneticky, zatímco intelektové funkce a sociální chování závisí ve větší míře na zkušenostech a výchově. S ostatními závěry bude nutno vyčkat výsledků longitudinálního sledování vývoje dvojčat.

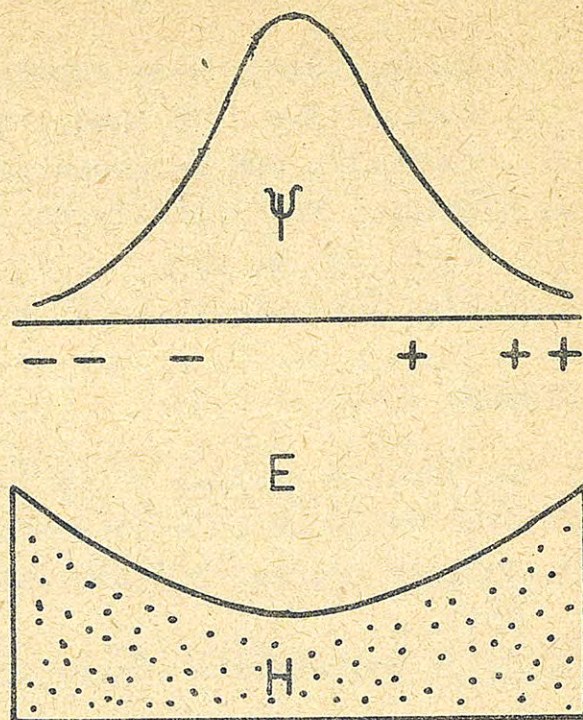
Poznámky

1. Vzhledem k závažnosti hypotéz uvedených na konci této kapitoly je nutné zdůraznit, že jsou předběžným zobecněním literárních údajů a některých vlastních výzkumů autora. Mohou být podnětné jedině v rámci důsledného dialektického pojetí vývoje, které přihlíží k trvalé interakci dispozic a vnějších vlivů. Uvedený model je dále na určitém stupni abstrakce. Je tedy vhodné připomenout, že jednotlivé schopnosti jedince se mohou lišit jak ve stupni vloh tak ve stupni rozvinutí, příp. zabrzdnění nejrozličnějšími vnějšími vlivy (výchova, zdravotní stav atd.).

2. Tezím, uvedeným v závěru této kapitoly, nelze pozorovat bez pozorného prostudování předchozího výkladu, příp. doporučené literatury. Podrobnější údaje lze najít zejména v monografickém čísle časopisu Psychológia a patopsychológia dieťaťa 1, 1971, kde je shrnuta problematika řešená na mezinárodním kolokviu o genetice lidského chování v Brně, 1970.

Model znázorněný na obr.8 je v souladu s obecnou zákonitostí přenosu biologické informace. Tuto tezi o rozdílné genetické determinaci kvantitativních psychologických znaků lze konfrontovat s modelem distribuce genotypů AA, Aa, aa, vystavených určitému počtu vnějších modifikujících vlivů. Takové modelové příklady najde čtenář ve většině učebnic genetiky.

Zmíněné elementární psychické funkce jsou vývojově starší. Bylo by tedy zcela nesprávné zaměňovat je s tzv. primárními mentálními schopnostmi (Thurstone).



Obr.8. Modelové znázornění podílu genetických vlivů (H) a vlivů prostředí a výchovy (E) ve vztahu k umístění určité psychologické charakteristiky v populaci (J. Švancara)

Doporučená literatura:

- A.S. Serebrovskij: Genetičeskij analiz. Moskva, Nauka, 1970.
A.R. Lurija: The development of mental functions in twins. Character and Personality, 1936, 5, 35.
J. Švancara: Podíl dědičnosti v duševním vývoji. Čs. pediat., 1969, 24, 4, 296
R. Zazzo: Les jumeaux I-II. Paris 1960.

Otázky:

1. Na základě kterých kritérií se stanoví zygosita dvojčat?
2. Jaké výsledky může poskytnout zkoumání dvojčat psychologii?
3. Podejte přehled nejznámějších psychologických výzkumů dvojčat!
4. Co je zvláštností statistického zpracování výzkumů dvojčat?

K rozšíření poznatků:

V genetických nebo psychologických pracích se můžeme setkat s různými formami výpočtu zmíněného koefficientu vnitrotřídní korelace. Nejsnadnější je výpočet podle formule, které užívali Newman, Freeman a Holzinger (Twins, 1937):

$$r_i = \frac{x_i y_i - n \times a^2}{n \times s^2}, \quad (6)$$

kde $\underline{a}$ je průměr všech měření, $\underline{n}$ je počet všech párů; hodnoty $\underline{a}$ a $\underline{s^2}$ se počítají z počtu všech jedinců.

Doporučená formule (5) umožňuje výpočet F-testu a indexu heritability (Holzinger) podle formule

$$H' = \frac{V_{dz} - V_{mz}}{V_{dz}} \quad \text{Hodnoty se pohybují od 0 do 1.} \quad (7)$$

V dosavadní české statistické literatuře najde čtenář stěží zmínku o těchto výpočtech.

Když jsem se při výzkumu ptal jednoho z dvojčat, 11 letého hochy, kde je jeho bratr, dostal jsem tuto odpověď: "To není bratr, my jsme dvojčata." Odpověď typická pro těsnost dvojčecího společenství, které není nikdy pouze daností genetickou, ale také každodenní realitou, otázkou těsných lidských vztahů. Nelze tedy existenci jednovaječných dvojčat apercipovat pouze hereditaristicky.

Cvičení:

Vypočtete koeficient vnitrotřídní korelace podle formule (6) a (5) na základě dat získaných u MZ a DZ dvojčat. Číselné údaje jsou výsledky zkoušky optické pozornosti:

MZ-páry

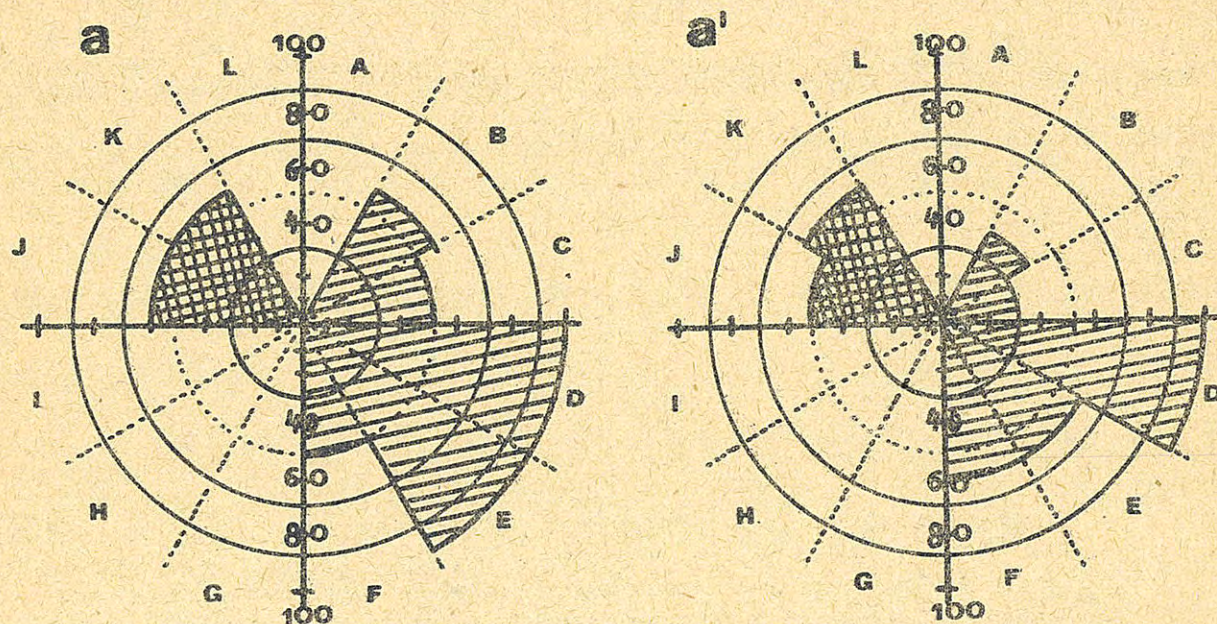
23	26
18	17
30	28
17	20
19	19
27	24
19	20
26	28
30	29
22	24

DZ-páry

24	29
27	25
19	30
18	25
23	20
19	25
17	21
22	26
26	29
26	21

Rozšiřovací otázky:

- Je známo, že u dvojčat se vyskytují častěji novorozenci s nižší porodní váhou. Máme k dispozici tyto údaje a rádi bychom zjistili korelaci mezi porodní váhou a výsledkem inteligenčního testu a) ve 3 letech, b) v 6 letech věku. Kterého vzorce pro výpočet koeficientu korelace můžeme použít?



Obr.8a. Komplexní profil užívaný v jednotlivých kasuistikách zkoumaných dvojčat (J.Švancara)

2. Co víte z psychologické diagnostiky o metodě profilů?

Na obr.8a vidíme komplexní profil 10 letých MZ dvojčat, hochů. Křížem šrafované jsou charakteristiky somatické (výška a váha, ostatní jsou kvantifikovatelné psychologické charakteristiky dvojčete a a jeho partnera a'.Všechny výsledky byly k tomuto účelu převedeny na percentilové hodnoty.

4.3. Současný stav teorií vývoje a vývojových modelů

Pokusíme se nyní podat stručný přehled současného zaměření teoretických prací v oblasti vývojové psychologie. Základní problémy jsme již nastínili v předchozích statích kap. 3 a 4.

Východiskem vývojových teorií sovětských psychologů je Marxův rozbor podstaty člověka jako přírodní a zároveň společenské bytosti. Ontogenetický vývoj, který se uskutečňuje v interakci organismu s prostředím, není z hlediska evoluční teorie ničím jiným než realizací druhových vlastností organismů. LEONTĚV zdůrazňuje, že pojetí interakce s vnějším prostředím, v němž není brán zřetel na podstatu organismu, je ničím neodůvodněná abstrakce. "Vždyť to, co je pro organismus prostředí a jak se mu toto prostředí jeví, závisí na podstatě organismu. Na podstatě organismu závisí i ty změny, které mohou vzniknout ontogeneticky vlivem prostředí." Současně však sovětská psychologie zdůrazňuje nepopiratelný fakt, že tisíciletí společenských dějin přinesla více než miliony let biologické evoluce. Psychický vývoj člověka lze tedy uspokojivě interpretovat jedině při respektování biologické i společenskohistorické zkušenosti. Německý marxistický vývojový psycholog HIEBSCH k tomu poznamenává, že podstatou ontogeneze je přeměna možností v realitu, proces individuální hominizace lidského, konstituování člověka jako osoby a osobnosti. Při tom složitá struktura společnosti tvoří celou síť vztahových systémů vývoje osobnosti, implikuje možnosti a omezení pro míru, směr a kvalitu životních činností. H.D. SCHMIDT shrnuje pět znaků marxistické teorie socializace chování: 1. začátek vývoje je dán přítomností bohatých, téměř univerzálních možností; 2. socializační proces netanguje stejně všechny stránky ontogeneze; realizace vývojového průběhu závisí na tom, které z modifikujících možností se spojí s vnitřními podmínkami; 3. psychofyzický vývoj probíhá vždy v sociální sféře a je determinován sociálními podněty, zprostředkováním a kontrolou (tento aspekt je vyjádřen např. Rubinštejnovou tezí o interakčních a interdependenčních vztazích vývoje a výchovy); 4. zdůrazňuje se vývojový efekt předávání a přejímání rolí, ale na rozdíl od bur-

žoazních teorií role se vyzvedá aktivnost a uvědomělost sociálních rolí; 5. v socializaci jako procesu učení jde o pozitivní posilování žádoucího způsobu chování.

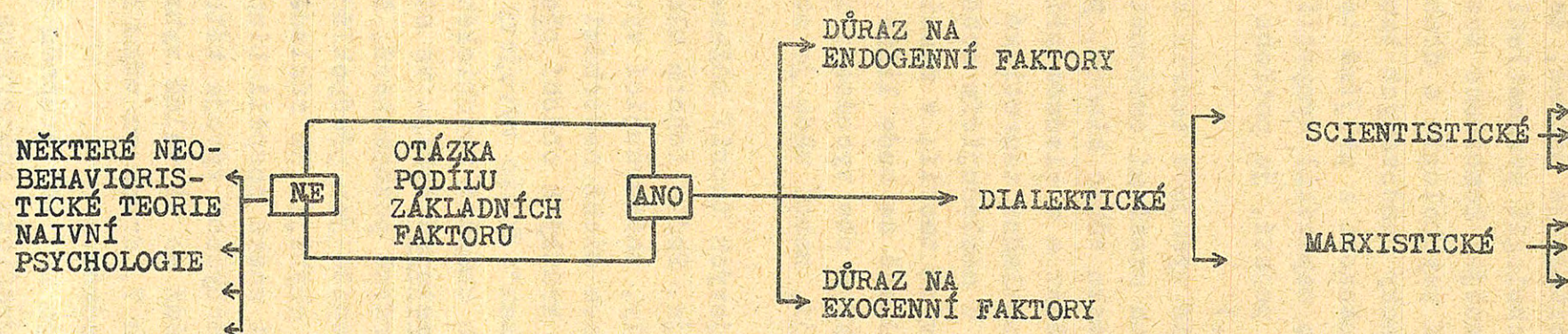
BALDWIN se pokouší shrnout současný stav západních vývojových teorií do 7 směrů: naivní vývojová psychologie (Heider), Lewinova teorie pole, Piagetův systém, psychoanalytická teorie vývoje, teorie učení (Bandura, Walters aj.), organismická teorie Wernerova, sociálně psychologická teorie vývoje (Parsons, Bales aj.). Toto rozčlenění neumožňuje zařadit všechny proudy v současné západní vývojové psychologii. V současné době ubývá vyhraněné orientace ve směru hereditarismu nebo environmentalismu. Řada vývojových teoretiků si vytváří určitou modifikaci teorie divergence dvou nebo více základních činitelů vývoje. Spíše endogenní složky zahrnuje již zmíněné HAVIGHURSTOVO pojetí vývojových úkolů. Exogenní determinaci podporují experimentální výsledky BANDURY a spolupracovníků. PIAGET patří v současné době k nejčastěji citovaným autorům ve vývojové psychologické literatuře jak na Západě tak i v sovětských publikacích (srv. kritiku A.N.Leonťjeva v Problémech psychického vývoje). Piaget vytvořil nepochybně vývojový systém, který se vyznačuje smyslem pro svéráznost jednotlivých vývojových etap (zejména předškolního věku). Jeho původní biologická erudice proráží zejména v pojetí procesu asimilace a akomodace, které rozšířil na celou oblast psychiky. Můžeme však pozorovat, že málokde jsou Piagetovy hypotézy přejímány bez výhrad; spíše podněcují k přezkoumání na dostatečných počtech případů. Na Piageta i na sovětské autory navazuje ve svém neosocianistickém pojetí vývoje myšlení kanadský psycholog BERLYNE. Stejně tak ubývá ve vývojové psychologii vlivu ortodoxních psychoanalytiků. Spíše lze sledovat uplatňování některých psychoanalytických principů, např. při interpretaci psychické deprivace, agresivity apod. V okruhu psychické deprivace se samozřejmě postupuje také bez psychoanalytických předpokladů (při experimentálním sledování krátkodobé senzorické nebo motorické deprivace a při zkoumání vlivu dlouhodobého omezení pohybu v důsledku onemocnění, úrazu ap.). MUNN se domnívá, že jak behavioristicko-sociální teorie učení, tak psychoanalyticky orientované přístupy mohou přispět k objasnění socializace chování. Tyto teorie se podle jeho názoru mohou navzájem doplňovat, takže slabiny jedné teorie je možné

vyvážit silnou stránkou druhé teorie. Podle Munnových slov bude pak vývojová teorie více dynamická a psychoanalytická teorie preciznější. Z této citace je patrné, že v současné době převažuje v americké psychologii pragmatistické pojetí, takže dobré mohou být nejrůznější kombinace bez zřetele na principiální přístup. Naivní psychologie z druhé strany je nepochopitelná s většinou vědecky fundovaných teorií vývoje, neboť se opírá o soukromou zkušenost a přijímá teleologii a svobodnou vůli. (Aby snad někdo nepocítil sympatii k tomuto směru pro domnělou nezávažnost pojetí, je potřeba zdůraznit, že i tento směr má svou teorii.)

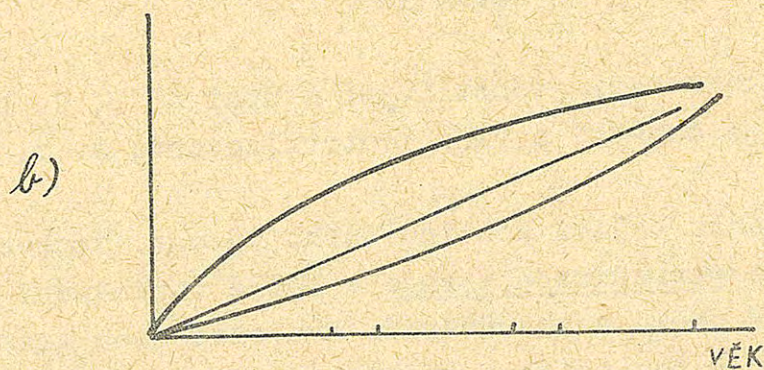
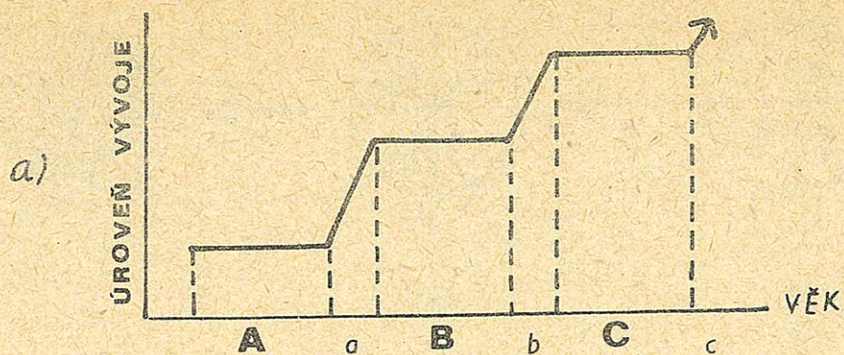
Klíčovou otázkou v každé vývojové teorii zůstává podíl základních činitelů vývoje na utváření osobnosti. Podle toho zda si psychologové tuto otázku vůbec kladou, případně zda považují za možné na ni odpovědět a v kladném případě, jak na ni odpovídají, tím je dána základní teoretická orientace v interpretaci vývojových změn. V následujícím schématu jsou zachyceny hlavní formy vývojových teorií; v rámci každé z nich mohou být jisté difference. Jisté se bude lišit např. pojetí Wallonovo a Leontějevovo, i když oba vycházejí z marxistických principů. Všechny se vyvíjejí, neboť věda je otevřeným systémem poznatků.

Další klasifikaci vývojových teorií můžeme provést na základě kritéria průběhu vývoje. Podle tohoto hlediska můžeme identifikovat teorie a modely, znázorňující vývoj jako sled vývojových fází, stupňů, během nichž nedochází ke změnám v úrovni psychických funkcí, a krátkých období přechodů, během nichž dochází k vývoji "skokem". Tento vývojový model zachycuje další obr.9a. Jiný způsob chápání psychického vývoje lze znázornit formou plynule vzestupné (příp. ve stáří sestupné) křivky (obr.9b). LINHART správně poznamenává, že existence stadií duševního vývoje se spíše jen předpokládá, neboť důkazy jejich objektivní existence chybějí. Na základě výzkumu provedeného pomocí metody třídění znaků dospěli Linhart a Tríska k stadijnímu (stupňovému) zachycení vývoje této kognitivní proměnné (viz obr.9c), na němž se zřetelně vyhranila dvě období akcelerace, první ve věku 7, druhé ve věku 11 let; kroužky jsou vyznačeny průměry výsledků.

Jednotlivá stadia vývoje se liší stupněm diferenciacce a centralizace. Na obr.9d je graficky znázorněna představa o po-

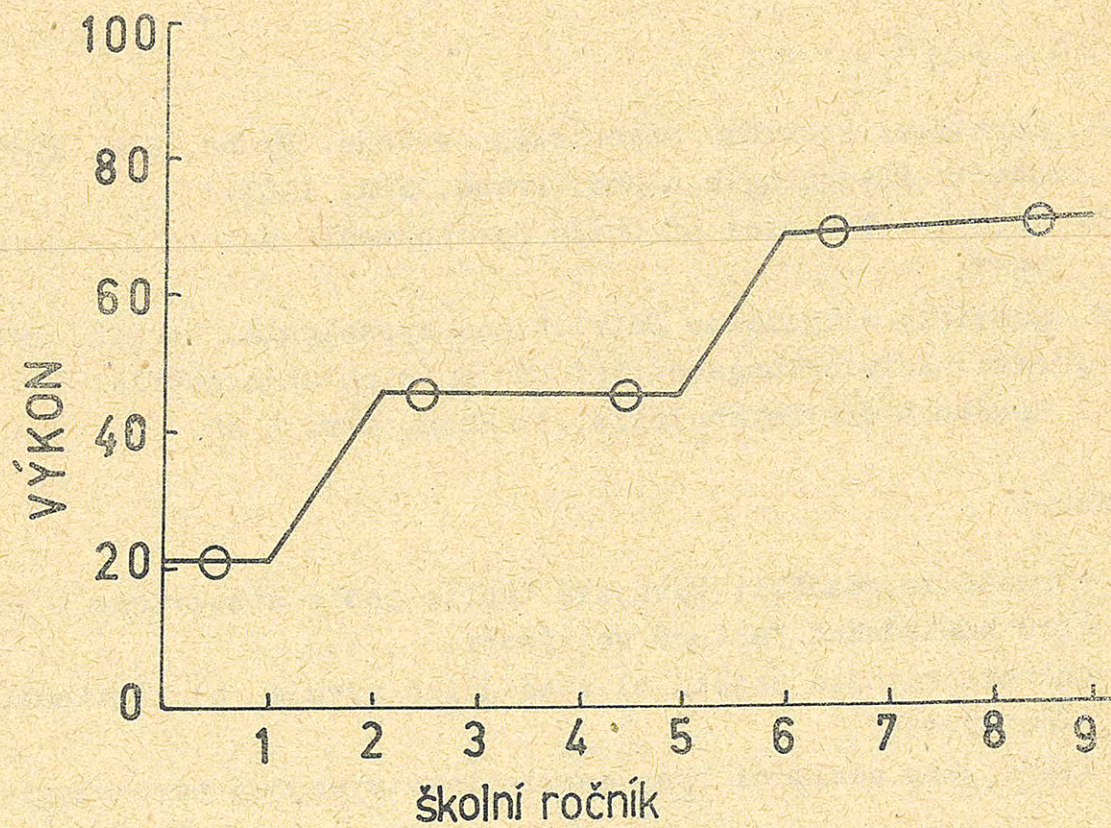


Klasifikace vývojově psychologických teorií

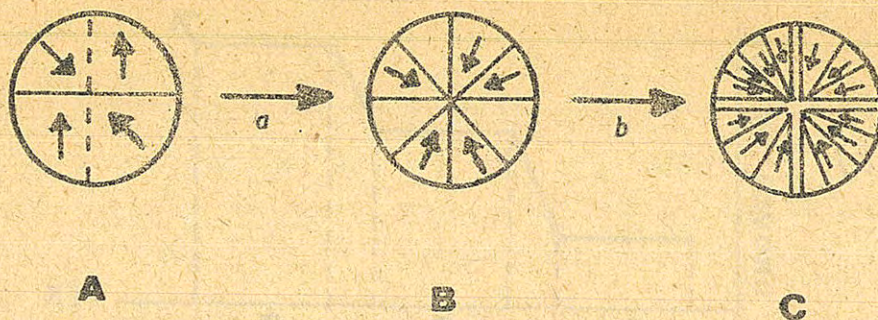


Obr. 9a. Vývoj jako sled fází (A,B,C) a přechodů (a,b,c)

Obr. 9b. Vývoj jako kontinuální proces



Obr. 9c



Obr. 9d

stupu diferenciaci mezi jednotlivými stupni A, B, C. Každé další stadium je bohatší a více centralizované; a, b, c jsou fáze přechodu.

Pro stoupení pojetí kontinuitního vývoje, zachyceného v modelu 9b, je periodizace vývoje a každé rozčlenění vývojové křivky víceméně umělé a sekundární. Pro důslednou teorii stadijního vývoje je periodizace vyjádřením jednotlivých vývojových fází, ohraničených kratšími obdobími přechodu. K této otázce dospějeme v kap. 7 v souvislosti s problematikou životního cyklu.

L i t e r a t u r a :

- A.N. Leont'jev: Problémy psychického vývoje. Praha, SPN, 1966.
 J. Linhart: Psychologie učení. Praha, SPN, 1967.
 A.L. Baldwin: Theories of Child Development. New York, Wiley, 1967.
 H.D. Schmidt: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin, 1970.
 H. Thomae: Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, in: Handbuch der Psychologie, 3. Band, str. 6 an.

Otázky:

1. Pokuste se rozdělit vývojové teorie podle stanoviska k podílu základních faktorů ve vývoji.
2. Charakterizujte pojetí a) stadijního vývoje, b) kontinuitního vývoje.
3. Které jsou základní rysy marxistické vývojové psychologie?

Pro kritické myšlení:

Hnací silou vývoje jsou podle marxisticky orientovaných psychologů (ze západních např. H. Wallon) vnitřní rozpory, zejména rozpor mezi požadavky společnosti a stupněm možností jedince. Výchova vytváří podle Vygotského "perspektivní zónu", která jakoby táhla dopředu "aktuální zónu" danou současnou vývojovou situací jedince. Vytváří podmínky k vývojovému pokroku, ale sama jej způsobit nemůže.

Cvičení:

Vypište si definice vývoje pěti různých autorů a pokuste se je přiřadit k uvedeným prototypům vývojových teorií, příp. modelů.

5. METODY VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Také v oblasti vývojové psychologie můžeme sledovat rostoucí tendenci k užívání experimentálních metod. I když vývojové změny byly předmětem každodenní zkušenosti po tisíciletí, můžeme se přesvědčit o tom, že v průběhu dějin bylo touto formou získáno poměrně malé množství poznatků o psychickém vývoji. Navíc je neméně dokladů o tom, že četná pozorování byla dlouhou dobu nesprávně interpretována. Díla J.A.Komenského i jiných pedagogických reformátorů obsahují velké životní zkušenosti, bystrý psychologický postřeh a obdivuhodné závěry, ale z hlediska metodologického se tu mísí empirie a spekulace. Klíčovou otázkou jsou tedy metody. Už od nepaměti můžeme sledovat, že se lidé snažili učinit si nejasné představy o souvislostech duševního dění přesnějšími a objektivnějšími. Uvedme jeden příklad z okruhu "profesionální orientace mladistvých":

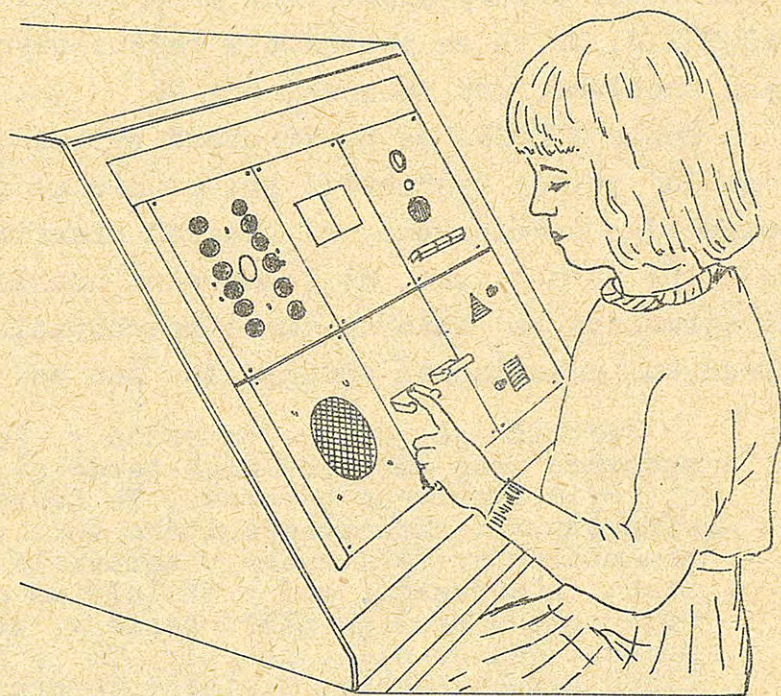
Sedlák uvažoval o budoucnosti svého syna. Řekl si: "Dám mu jablko, peníz a bibli a budu ho nenápadně sledovat. Bude-li se zabývat jablkem, hodí se pro hospodářství, Upoutá-li ho peníz, má předpoklady pro obchod. Zahlubá-li se do bible, ať jde na duchovního." Když se po chvíli vrátil, spatřil chlapce, jak sedí na bibli, peníz má v kapse a kouše jablko. I poškrábal se za uchem a řekl si: "Vida, můj syn je chytrá hlava; má nejlepší předpoklady pro politiku."

Tato stará anekdota ukazuje z našeho hlediska stanovení hypotéz a volbu metody. Není to tedy postup tak naprosto primitivní. Leckde se ještě ve 20. století užívalo daleko primitivnějších postupů při orientaci o povolání.

Rozšíření experimentální metody do všech oblastí psychologie úzce souviselo s rozvojem dvou disciplín: matematické statistiky a přístrojové techniky. Stimulující bylo ovšem rozvíjení experimentálních metod v přírodních vědách. Dnes už je zcela zbytečné vyvracet KANTOVO tvrzení, že se z psychologie nemůže stát skutečná věda, neboť na psychologické jevy nelze použít matematiky. V tomto směru byl Kant na omylu, jak ukazuje celý další vývoj a zejména vývoj posledních desetiletí.

Je zajímavé, že u nás např. JUROVSKÝ ve své učebnici psychologie z r. 1949 - jinak oceňující experiment - píše, že "možnosti použití matematiky v psychologii, i když nie sú veľké, predsa sú". Dnes je nutno i vývojovou psychologii spíše chránit před přetížením statistikou, jež je patrné zejména v některých pracích západních autorů, kde je doma koncepce amerického psychologa THORNDIKA, že cokoli existuje, existuje v nějakém množství a dá se tedy měřit. Je rovněž zajímavé, že se za stejnou dobu podstatně změnilo také stanovisko k možnostem užití přístrojové techniky ve vývojové psychologii. Cituji z KRATINOVY učebnice z r. 1947: "Dnes po odstupu osmi desítiletí experimentální práce psychologie již neupíná neopodstatněných nadějí k experimentu. Zejména úcta ke strojům povadla a přemnohé z nich se těší zaslouženému odpočinku ve skříních. Ve výzkumu dítěte např. stroje nemají místa." K tomu nutno dodat, že mnohé staré přístroje sice odpočívají ve skříních, ale četné elektronické aparatury pomáhají vytvářet výhodnější experimentální podmínky.

Také ve vývojové psychologii, počínajíc kojenec-kým obdobím a stářím končíc, se užívá řady přístrojových metod, které umožňují programování pokusů a registraci výsledků. V období vyučovacích strojů se sotva kdo bude domnívat, že dítě na našem



Obr.10. Dispositiv s vyměnitelnými panely, umožňující provedení řady psychologických experimentů jak ve výzkumu tak při individuálním psychologickém vyšetření

obrázku se v kontaktu se strojem dostává do nepřírozené situace.

Na druhé straně však je potřeba stále zdůrazňovat, že psychické jevy jsou "sui generis" a ideální přístrojový experiment

jako např. ve fyzice, nemůžeme provést. Rovněž tak se ve vývojové psychologii jen více nebo méně přibližujeme klasickým požadavkům, které pro experiment vytyčil WUNDT: 1. určit začátek jevu nebo děje, 2. mít možnost sledovat jej s naprostou pozorností, 3. možnost pozorování opakovat, 4. možnost plánovitě měnit podmínky pokusu.

Jako kterákoli vědecká metoda, není ani psychologický experiment sám o sobě cílem, nýbrž prostředkem k získání odpovědi na vytyčený problém. Ptáme-li se např., jak probíhá u předškolních dětí vnímání tvarů neurčitěho významu, jak se tvoří pojmy, jak se mění agresivní tendence prepubescentů vlivem změny sociální role, zajímá-li nás jak se mění zapamatování nových poznatků v průběhu stáří - pak na většinu takových otázek můžeme odpovědět pouze na základě experimentálního zkoumání.

Z důvodů, které byly naznačeny, se užívá také tzv. přirozeného experimentu, který probíhá v běžných životních situacích. První takový experiment propracoval ruský psycholog LAZURSKIJ. Užívá se ho často k řešení psychologicko-pedagogických problémů, pro zkoumání hry ap.

Podle MUSSENA se ve vývojové psychologii užívají experimentální metody nejčastěji při studiu a) podmiňování, zejména operačního podmiňování, b) procesů diskriminace senzorických podnětů, c) motivace, d) frustrační, náhlé nebo nadměrně silné stimulace, e) změn komplexního chování. Uvedme si příklad plánování experimentu spadajícího pod bod d):

Jestliže je jedinec zabrzdněn v uspokojování silných pudových nebo emocionálních tendencí, dochází k frustraci. Byla stanovena hypotéza, že frustrace vede k agresivnímu chování dětí předškolního věku. Jestliže nyní experimentátor vytváří změny v nezávislé proměnné, ve frustraci, předpokládá změny závislé na proměnné. V první fázi pokusu použije např. bariéry, která oddělí děti od hraček, jež je silně zaujaly. To je frustrace. Předpokládá reakci agrese. Skutečně pozoruje, že děti útočí na překážku a na sebe navzájem. Sleduje tedy experimentálně vztah frustrace a agrese. Neprokáže sice, zda různá míra frustrace vede k různé míře nebo směru agrese, ani zda frustrace vede vždy k agresi. Má však potvrzenou obecnou hypotézu a může nyní snadněji najít vhodné metody pro změny nezávislé proměnné a tím zpřesnovat a rozšiřovat poznatky o vztahu frustrace a agrese. Tento postup je svou povahou na rozhraní laboratorního a přirozeného experimentu.

Z hlediska o b s a h u experimentu mezi nejpresnější

patří reakční pokusy, zjišťující kvantitativní i kvalitativní reakce na daný senzorický podnět. Většinou jich lze použít ve školním věku, pro předškolní věk je potřeba vytvořit vhodné podmínky jak v zařízení laboratoře, tak ve výběru podnětů (dítě např. reaguje, kdykoli se rozsvítí oko medvídky ap.). Výrazové pokusy jsou v poslední době zanedbávány, přestože mohou významně přispět k spolehlivým poznatkům o změnách tzv. sociální percepce v různém věku. Nejrozšířenější jsou různé výkonové pokusy, do jejichž okruhu patří také percepční, pamětní, inteligenční aj. testy. Méně spolehlivé jsou experimenty sebezpozorovací, resp. dojmové, jejichž hodnota záleží mnoho na inteligenci, zaměření, tréninku a spolupráci ZO; nicméně se bez nich neobejdeme při zjišťování souvislostí myšlenkových procesů nebo citových stavů, zejména v období dospívání.

Z hlediska z a m ě ř e n í můžeme hovořit o experimentech výzkumných a zkušebních. Zkušební experiment má přispět ke zjištění, zda jedinec má určité psychické charakteristiky, příp. v jaké míře. Toto zaměření známe z praxe standardizovaných testů. Psychologické testy byly, jsou a jistě budou kritizovány z nejrůznějších hledisek. Kritika testů se podle našeho názoru přímo dotýká vztahu experimentu a ideologie, otázky, zda může světový názor psychologa ovlivňovat experiment v psychologii. Domníváme se, že každý psychologický experiment je do jisté míry vždy ovlivněn světovým názorem badatele, i když jeho postup je přísně odborný, avšak pouze v tom směru, že k řešení problému by mohl být zvolen jiný metodický postup a že by mohl být jinak zpracován teorií - ne však v tom smyslu, že by experiment mohl jinak dopadnout.

Přísně vzato, není podstatný rozdíl mezi experimentem zkušebním a výzkumným. Jednotlivé metody mohou za určitých předpokladů sloužit oběma účelům. Pro užití výzkumné metody při individuálním vyšetřování dětí nebo dospělých v klinické nebo poradenské praxi je však nezbytné metodu standardizovat, což není pro výzkumné užití nepostradatelné.

Bezprostředním cílem většiny psychologických metod je získání poznatků o funkcionálních souvislostech. Méně zpracované je hledisko strukturální a vývojové. Jinými slovy: trend vývoje ukazuje sice přibývání experimentálních přístupů, zaměřených však převážně na řešení otázek o situačních determinantách vývojových změn. Pozvolna přibývá prací, jež jsou přino-

sem k znalosti strukturálních souvislostí, a to ruku v ruce s rozvojem nových oborů: Neuropsychologie, genetické psychologie. Dalším celosvětovým trendem, souvisejícím s rozšířením kybernetického způsobu myšlení, je modelování. V předchozích kapitolách jsme se již setkali s několika typy modelů.

Jak postupuje výzkum ve vývojové psychologii?

- (1) Prvním krokem je vždy formulace problému. K této formulaci může vést teoretický zájem nebo praktická potřeba, jak je vyjádřena např. v otázce: "Co je příčinou nesnáží dětí ve čtení?" nebo "Co vede k ztížené adaptaci na pensionování?" To jsou však příliš široké otázky, které nutno nejprve rozdělit do řady psychologických problémů tak, aby mohly být prozkoumány.
- (2) Druhým krokem je přehled znalostí o zvoleném tématu. V našem případě všechny relevantní poznatky fyziologické, příp. lékařské, pedagogické, sociální, psychologie vnímání, motivace atd., a to vždy z vývojového aspektu.
- (3) Dalším stupněm je preliminární pozorování, jež má přispět k poznání všech fakt, s nimiž budeme mít při zkoumání problému co činit, a jejich adekvátní popis. Při experimentálním zkoumání vývoje regulačních mechanismů ve hře může např. na této úrovni probíhat přirozený experiment.
- (4) Konstrukce hypotéz, opírající se o předchozí výzkumy jiných a preliminární vlastní pozorování. V nynějším stadiu vývoje vědy je scestné postupovat podle hypotéz, které si pracovník - tak říkajíc - vytřepe z rukávu.
- (5) Verifikace hypotéz. Na této úrovni může dojít případně k přeformulování hypotéz a dalšímu ověřování. Badateli např. při řešení naznačeného problému vyvstane otázka hereditu, vyžadující ověření po rozšíření zpracovávaných dat o další souvislosti.
- (6) Aplikace verifikovaných hypotéz. Jestliže predikce, opírající se o hypotézy, se osvědčí, pak máme doklad o její validitě a praktikabilitě.

Z obecnějšího hlediska je potřeba, aby přístup k řešení splňoval tato kritéria:

- a) Vědecké poznatky musí být sdělitelné (slovy, jinými symboly). Rané biografie obsahují mnohé, co neodpovídá přesně skutečnosti!
- b) Požadavek objektivního měření a pozorování, nezávislého na subjektivních vztazích (předpojatost mnohých rodičů!).

c) Shromažďování fakt podle určitých principů, jež dovolují logický výklad, v některých případech predikci budoucích průběhů.

d) Otevřený systém poznatků, umožňující neustálé revidování závěrů na základě nových poznatků.

Ve vývojové psychologii se používá nejčastěji těchto metod:

Biografická metoda

Kasuální metoda

Přirozený experiment

Kontrolované pozorování

Testy výkonové

Testy projektivní

Dotazník

Interview

Psychofyzikální experimenty

O některých bude pojednáno v souvislosti s longitudinálními a průřezovými přístupy v další kapitole.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Handbook of Research Methods in Child Development (Edit. by P.H. Mussen). New York, Wiley, 1960.

Diagnostika psychického vývoje. J.Švancara a kolektiv autorů. Praha, Avicenum, 1971.

Otázky:

1. Jak se změnily názory na využití přístrojů ve vývojové psychologii?
2. Možnosti užití experimentálních metod ve vývojové psychologii.
3. Kterých metod se nejčastěji užívá při řešení vývojově psychologických problémů.
4. Zvolte vývojový problém a naznačte jednotlivé etapy jeho řešení.

Do zápisníku:

"Jenom věda je nití Ariadny, která k žádoucímu cíli vede. Pro-

to pěstujeme ji každý, nemá být výhradností některých; všem, kdož nechtějí na věky přilnouti k hmotě, jesti spásou."

J.E. Purkyně, 1853

"Komu jde vážně o hlubší porozumění největšímu ze všech vývojových dramát, totiž vývoji našich dětí, musí počítat s tím, že to nejde bez důkladných příprav. Musíme se teprve, jako v každé vědě a každém umění, naučit vidět, abychom mohli chápat více než dobrá chuť; doba, kdy stačily pojmy populární psychologie, je ta tam. Jak ubohým nám připadá dnes dokonce i to, co dovedli říci o prvních dětských letech tak geniální průkopníci pedagogiky, jako byli Komenský, Rousseau a Pestalozzi!"

K. Bühler, Nástin duševního vývoje
dítěte

5.1 Longitudinální a průřezové metody ^{x)}

Přístup k řešení základních problémů je sice dán především povahou předmětu zkoumání, ale mění se také vlivem vývoje v ostatních vědních oborech (v biologii, fyziologii, sociologii, kybernetice), ale také vlivem nových technických vymožeností (elektronika, výpočetní stanice). Všechny tyto vlivy můžeme zřetelně sledovat na longitudinálních výzkumech dětí i dospělých, které se v posledních desetiletích rozšířily také ve formě mezinárodní spolupráce. Jde o jeden z nejzávažnějších přístupů ve vývojové problematice.

K poznání zvláštností a zákonitostí psychického vývoje lze dospět dvěma základními typy výzkumů: průřezovým a podélným (longitudinálním). I když průřezové studie jsou starší, neznamena to, že jsou zastaralé. Oba typy mají své přednosti a nedostatky. Považujeme za vhodné upozornit na ně v souvislosti s řešením aktuálních problémů i se zřetelem k metodologii v samostatné kapitole.

Historie

Moderní longitudinální projekty jsou posledním článkem snah o zachycení somatického a psychického vývoje dítěte. V předvědeckém stadiu můžeme od nepaměti sledovat, jak se rodiče a příbuzní snažili zachytit vývojové změny u vlastních dětí pomocí kasuálního pozorování. Psychologická hodnota těchto (často anekdotických) pozorování je ovšem skrovná. Obrazně můžeme říci s GOTTSCHALDTEM, že je tomu analogicky, jako kdybychom při jízdě vlakem občas jen malým otvorem spatřili krajinu; naše představa o ní bude stejně kusá a nepřesná jako představa o vývoji dítěte z těchto náhodných pozorování. Zhodnocení deníkových záznamů však přispělo k vytyčení některých problémů pro soustavné sledování. Krokem vpřed jsou dlouhodobá pozorování vývoje. Podle WASHBURNA (1957) uveřejnil PHILIBERT GUENEAU DE MONTBEILLARD již r. 1777 ve své Histoire naturelle serii měření a pozorování prováděných na vlastním synovi od r. 1759 po dobu 18 let. Ze stejné doby jsou biografická pozoro-

x) Jde o zkrácenou verzi statě, na níž spolupracoval dr. Vl. Smékal (1966).

rování TIEDMANNOVA (1787). O sto let později prováděli svá pozorování vývoje dítěte DARWIN (1877), PREYER (1882) aj. Z našich psychologických klasiků se věnoval dlouhodobému pozorování vlastního syna KAPRAS (1883). Od konce minulého století takových pozorování vývoje dětí přibývalo. Jejich hodnota je omezena tím, že sleduje obvykle vývoj jediného dítěte a pozornost není zaostřena na určité aspekty vývoje psychiky. Využívalo se rovněž záznamů autobiografických. Riziko omylů je tu však rovněž značné, neboť jde v podstatě o retrospektivní introspekci. Psychologická hodnota autobiografií i deníkových záznamů rodičů je všeobecně dána také inteligencí a nezaujetostí pisatelů.

Dlouhodobému pozorování vlastních dětí se věnovali i mnozí odborníci, dětští lékaři a psychologové (manželé Sternovi, Bühlerovi, Menčinskaja aj.). Taková systematická pozorování jsou dosud opěrnými body vývojově psychologických pojednání. Je však evidentní, že ani systematické a objektivní dlouhodobé pozorování jednotlivých dětí nedovoluje dospět k závěrům obecné platnosti. Je pozoruhodné, že CLAPARÉDE (1928) dospěl na základě starších vývojových studií k domněnce, že minima a maxima křivek tělesného a psychického vývoje jsou zejména v počátečním a konečném období dospívání v inverzním vztahu. Podotýká však, že k objasnění tohoto jevu bude nezbytné pozorovat tytéž děti po několik let.

Třicátá léta tohoto století znamenají značný pokrok ve vývojových studiích. Z metodologického hlediska jsou cenná zejména pozorování GESELLOVY laboratoře u malých dětí, prováděná po celou dobu 24 hodin. Gesell rovněž vyšetřoval skupinu dětí měsíc co měsíc a vyvodil z toho "normy vývoje" chování pro různé stupně vývoje od prvního měsíce života do 16 let. TERMAN sledoval somatický, rozumový a sociální vývoj tisíce hochů a děvčat od mateřské školy přes školu střední do dospělosti a u některých osob ještě ve věku, kdy už byly profesory. V Sovětském svazu mají ontogenetické výzkumy dlouhou tradici (BECHTĚREV, OZERECKIJ, ŠČELOVANOV, VYGOTSKIJ, LEONTĚJEV a další). V posledních letech zejména ELKONIN, LJUBINSKAJA a LEVITOV upozorňují na přínos podélným zkoumáním. Světoznámé jsou zmíněné výzkumy A.R.LURIJI o vývoji řeči a o jejím vlivu na rozvoj dětské osobnosti. V Německu prováděl longitudinální výzkumy na dvojčatech GOTTSCHALDT. Ve Francii se stejnou proble-

matikou zabývá ZAZZO, v USA zejména VANDENBERG, u nás ŠVANČARA, DRÁBKOVÁ, BALOUN, BALAŠTIKOVÁ aj.

Z jiného hlediska dospěli k podélným zkoumáním autoři, kteří zkoumali vliv dlouhodobého odloučení dítěte od matky, příp. od rodiny a důsledky této deprivace pro další duševní vývoj (SPITZ, BOWLBY, SCHAFFER, u nás LANGMEIER a MATĚJČEK). Jiným východiskem je dlouhodobé sledování vlivu systematického tréninku u experimentální a kontrolní skupiny. Provádí se jak v klinických podmínkách, tak v pedagogické oblasti ("vyučovací" nebo "utvářecí" experimenty sovětských psychologů, "matched group method" amerických autorů). H. THOMAE a jeho pracovní skupina v Bonnu provádí longitudinální sledování také u dospělých osob v období stárnutí a stáří.

Současný stav longitudinálních výzkumů

Od r. 1952 se provádějí longitudinální výzkumy tělesného a duševního vývoje dětí v mezinárodním měřítku péčí organizace Centre International de l'Enfance. Mimo speciální problémy mají tyto výzkumy poskytnout srovnatelné údaje o vlivu různých ekonomických, společenských a kulturních podmínek na vyrůstající generaci. Evropskými středisky výzkumů jsou Paříž, Londýn, Brusel, Stockholm a Žürich. Do tohoto výzkumu se zapojila také některá naše pracoviště (Praha, Brno, Bratislava, Košice). V USA se longitudinální sledování vývoje provádí zejména v Louisville, Minneapolis a Berkeley, v Africe v Kampale a Dakaru. Tento projekt je úspěchem z hlediska organizačního a skýtá možnost srovnávat vzájemně kritéria pediatrická, antropologická, psychologická a sociální. Dosah jeho výsledků bude však do značné míry záviset na úrovni hypotéz a teorií, o něž se bude interpretace opírat. První výsledky pražského longitudinálního výzkumu uveřejnila Kotásková (1966, 1968).

Rozvoj longitudinálních metod je v zákonitém vztahu k vývoji otázek zkoumaných v psychologii a psychopatologii dítěte. Starší výzkumy se zaměřovaly převážně na sledování jednotlivých funkcí a zkoumaly je více méně odděleně od vztahu k osobnosti a k prostředí. Pro zpracování výsledků pak stačily průřezové postupy. Na zdokonalení metod měly podle našeho názoru značný vliv zkušenosti klinické psychologie. Ve své práci se kliničtí psychologové setkávají s požadavkem dlouhodobého sledování změn osobnosti nemocných, které si vynucují užití po-

délné analýzy vývoje. Z hlediska teoretického přispělo k pro-
sazení longitudinálního přístupu pojetí dialektického struk-
turního charakteru vývoje osobnosti, nezachytitelného primárně
z analýzy jednotlivých funkcí (Rubinštejn, 1961; Gottschaldt,
1961).

Základní projekty ve vývojové psychologii

Z dosavadních výkladů je zřejmé, že se při zkoumání onto-
genetických problémů užívá v zásadě dvou výzkumných postupů
(projektů, typů, forem, metod): průřezového (příčného, průse-
čnickového) a longitudinálního (podélného, průběžného).

Terminologie těchto forem výzkumu není ustálená. Ve svě-
tové literatuře se uvádějí názvy: metoda, přístup, postup,
projekt, technika, studie, způsob sledování, výzkum atd.

Protože jde o závažné metodologické pojmy, uvedeme si
běžné cizojazyčné ekvivalenty:

Průřezové sledování vývoje: issledovaniye poperečnyx
srezov (rus.) - transversal (cross-sectional) research (angl.)
- la méthode de recherche transversale (franc.) - die Quer-
schnittuntersuchung (něm.) - taglio trasverso normativo (it.).

Longitudinální sledování vývoje: prodoľnoje issledovaniye
(rus.) - longitudinal research (angl.) - la méthode de recher-
che longitudinale (franc.) - die Längsschnittuntersuchung
(něm.) - l'esame longitudinale (ital.).

Longitudinální sledování může mít tyto formy:

- A. Podle trvání výzkumu: (1) krátkodobé sledování
(2) dlouhodobé sledování
(3) zrychlené sledování
- B. Podle směru výzkumného postupu:
(1) retrospektivní
(2) prospektivní
(3) kombinované
- C. Podle užitých postupů: (1) smíšené (zčásti longitudinální,
zčásti průřezové)
(2) pseudolongitudinální (ve skuteč-
nosti průřezové)

Longitudinální sledování je takový výzkumný postup, jímž
sledujeme vývojové souvislosti u téhož jedince nebo u téže
skupiny dětí na více věkových stupních. Je zřejmé, že tímto
způsobem získáme úplnější a spolehlivější data, umožňující vy-

jádréní dynamiky vývojového procesu (různé tempo vývoje v různém věku a u různých jedinců) a závěry o vlivu raných vývojových znaků na pozdější formování psychických vlastností. Hovoříme-li zde také o longitudinální metodě, je to v širším smyslu slova, neboť longitudinální sledování zahrnuje obvykle řadu experimentálních a diagnostických metodik různého druhu. Jde tedy spíše o důsledné uplatnění genetického přístupu při zkoumání osobnosti, resp. jejich složek. V tomto smyslu není genetická metoda jednou z modalit pozorování, kam se někdy zařazuje (viz Příhoda, 1956), nýbrž základním a nezbytným přístupem ve vývojové psychologii.

O tom, jak dlouhé časové období má longitudinální sledování zahrnout, jsou v literatuře různé názory. Někteří autoři předpokládají celé období 15 let nebo i déle, jiní se spokojí v raném věku s několika měsíci. Longitudinálně se ovšem zkoumá také průběh stárnutí a stáří. Domníváme se, že časovým kritériem by mělo být zachycení nejméně jedné předpokládané vývojové fáze, ohraničené z obou stran relativním nahromaděním vývojových změn.

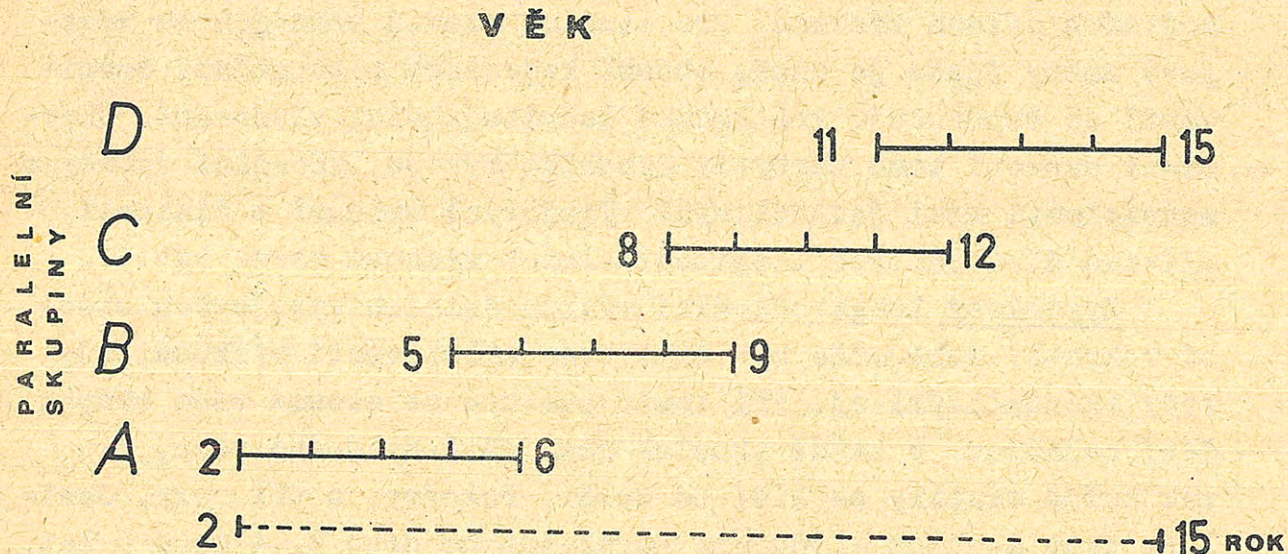
Varianty longitudinálního výzkumu

Volba určitého typu longitudinální metody závisí na konkrétních cílech výzkumu. Pro studium stadií bohatých na vývojové změny (jako je např. období kojenecké nebo období dospívání) se doporučuje krátkodobé longitudinální sledování. Chceme-li naproti tomu zachytit dynamiku vývoje, kausální vztahy a souvislosti mezi jednotlivými vývojovými změnami a činiteli, užíváme dlouhodobých longitudinálních výzkumů (srv. tab.3).

Zrychlený longitudinální výzkum delších vývojových období v kratší době může být motivován naléhavostí výzkumu, důvody ekonomickými aj. Při tomto postupu se zkoumá více skupin dětí najednou. V každé skupině jsou děti stejného věku, ale věk každé skupiny se liší od další, řekněme, o tři roky. Jestliže tyto skupiny sledujeme paralelně po dobu 3, 4 nebo 5 let, pak (za předpokladu, že všechny skupiny jsou ekvivalentní ve svých výběrových charakteristikách) získaný materiál stačí na sestavení kontinuálních vývojových křivek (srv. obr.11). Čím více se kryjí věková rozpětí dvou sousedních skupin, tím bezpečněji lze usoudit, zda budou na sebe navazovat data jednotlivých skupin (A, B, C, D). Pro posouzení návaznosti jsou smě-

Tab. 3. Ukázka plánu 13 letého longitudinálního sledování dětí od raného věku do puberty. Čísle 1 až 5 jsou skupiny (vlny) dětí zařazených do výzkumu. Každá skupina čítá 20 osob.

Třída	Věk v září	1962	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	1974
6.	10;9	11;8								1	2	3	4	5
5.	9;9	10;8							1	2	3	4	5	
4.	8;9	9;8						1	2	3	4	5		
3.	7;9	8;8					1	2	3	4	5			
2.	6;9	7;8				1	2	3	4	5				
1.	5;9	6;8			1	2	3	4	5					
	4;9	5;8		1	2	3	4	5						
	3;9	4;8	1	2	3	4	5							
	2;9	3;8	1	2	3	4	5							
	1;9	2;8	2	3	4	5								
	0;9	1;8	3	4	5									
	0;3	0;8	4	5										



Obr.11. Schéma zrychleného longitudinálního výzkumu, při němž získáváme za 4 roky data o vývoji 2 - 15 letých dětí

rodatné základní statistické parametry věkově se překrývající skupin.

Dále se rozlišuje longitudinální postup prospektivní, který sleduje další vývoj dětí až do stanoveného věku a retrospektivní, který zjišťuje určité údaje o předchozím vývoji ze zkušenosti dítěte nebo rodičů. Retrospektivní postupy jsou ovšem závislé na spolehlivosti retrospekce.

Kombinované longitudinální výzkumy využívají při prospektivním postupu také retrospektivních (anamnestických) dat.

Při smíšeném longitudinálním výzkumu sledujeme základní vzorek longitudinálně a v určitých věkových obdobích jej doplňujeme průřezovými studiemi jiných skupin. Tento způsob sledování je zvláště vhodný u těch dlouhodobých výzkumů, které mají v průběhu doby značný úbytek ZO a je nutné se přesvědčit, do jaké míry zůstává základní vzorek statisticky vyrovnaným souborem.

Je-li cílem ontogenetického zkoumání stanovení norem vývoje určité charakteristiky (např. paměti) v jednotlivých věkových obdobích, používá se normativně průřezového přístupu, to znamená, že v jednotlivých věkových obdobích zkoumáme různé reprezentativní skupiny dětí, stanovíme základní kvantitativní a kvalitativní zvláštnosti sledovaných charakteristik a výsledky seřadíme podle věku. Rozdíly průměrů se v takových studiích pokládají za vyjádření vývojových změn. Fakticky se tedy jedná o studie, které bychom mohli nazvat pseudolongitudinálními, protože chronologicky seřazují průřezy různých skupin. Jsou poměrně krátkodobě zvládnutelné, a snad právě proto je většina dosud známých norem v ontogenetické psychologii sestavena na jejich základě.

Přednosti a nedostatky longitudinálních postupů

Nezbytnou podmínkou longitudinálních postupů sledujících vývoj je zajistit vyrovnanost a stálost sledované skupiny. To je podmínka velmi náročná a obtížně splnitelná, neboť kromě vlivů, které popisujeme níže, na soubor působí i s dobou se měnící sociálně ekonomické a kulturní podmínky. Nepřihlížíme-li však k těmto všeobecným nesnázím, má longitudinální postup ve srovnání s průřezovými metodami mnohé přednosti:

1. Longitudinální sledování umožňuje zpracovat data průřezově v jednotlivých věkových obdobích, stejně jako průřezové studie,

2. navíc však dovoluje daleko přesněji vyjádřit velikost vývojové změny mezi dvěma obdobími, a to jak pro určité jedince, kteří se shodují tempem růstu, tak pro celou skupinu.

3. Za největší přednost longitudinálních výzkumů považujeme možnost zevrubnější analýzy vzájemných vztahů a souvislostí mezi jednotlivými složkami vyvíjející se osobnosti, i mezi složkami osobnosti a činiteli vývoje. Získáváme tedy hodnotnější data pro stanovení norem vývoje, pro určení podílu biologických a společenských činitelů na vývoji atd. Teprve longitudinální studie umožňují rozřešit otázku tzv. kritických období ve vývoji a přispět k objasnění geneze a souvislostí infantilismu, retardace, regrese, akcelerace i nevyrovnanosti vývoje.

4. Longitudinální sledování je citlivější zejména na postižení zákonitostí vývojových změn v krátkých časových intervalech, a to i charakteristik, které se mění jen nepatrně.

Longitudinální výzkumy mají však i své nedostatky a nevýhody:

1. Daleko náročnější než u průřezových studií je procedura výběru vzorku ke zkoumání a problémy jeho udržení v původním složení. Často stěží získáme potřebný počet jedinců splňujících všechna výběrová kritéria (např. v psychopatologických výzkumech jedince s některými méně častými symptomy; ve výzkumech o podílu dědičnosti a prostředí dětí s požadovanými znaky, např. dvojčata vychovávaná odděleně apod.). Úbytek dětí nebo neúplnost některých vyšetření způsobují nežádoucí selektivní eliminaci souboru (viz dále).

2. Vážným problémem je systematická chyba ve výsledcích, způsobená osobní rovnicí psychologa, dále tím, že se dítě opakovanými vyšetřeními seznamuje s metodou, navazuje hlubší vztahy s vyšetřujícími, zvyká si na prostředí atd.

3. Náročná je volba metodik, adekvátních zjišťování sledovaných charakteristik.

4. Nesnadnost evidence všech změn v prostředí dítěte během delší doby.

Přednosti a nedostatky normativně průřezových (pseudolongitudinálních) výzkumů

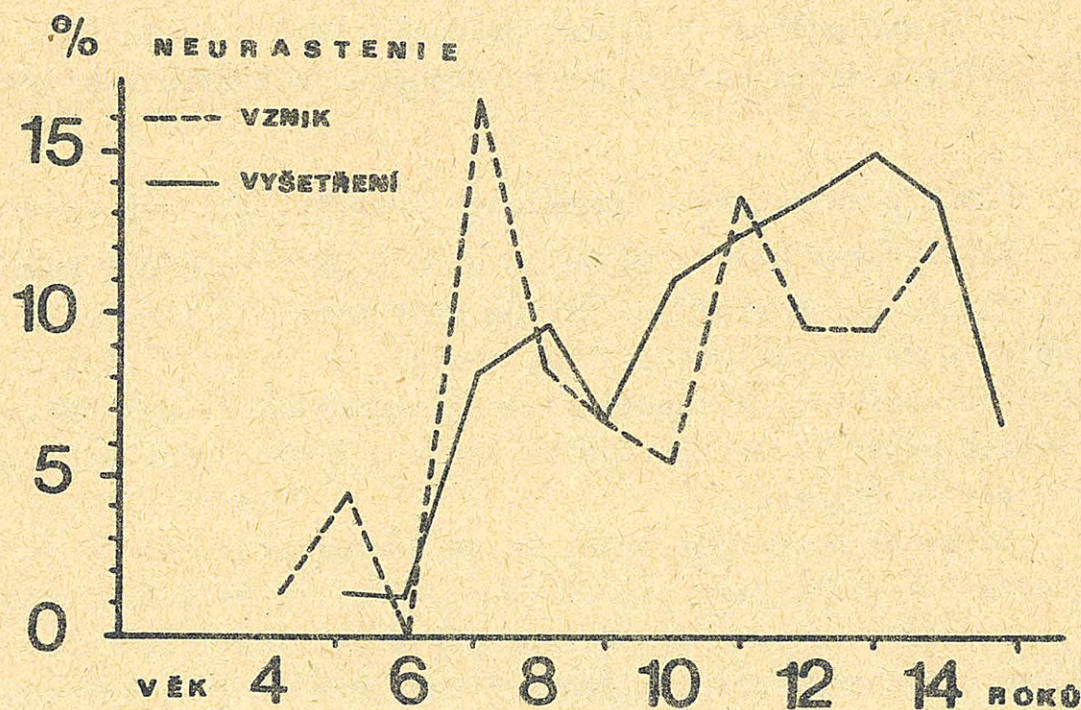
Pseudolongitudinální postupy vyvozují závěry o vývoji ze zkoumání týchž charakteristik u srovnatelných skupin 20 růz-

ného věku; na každém věkovém stupni jsou tedy jiné ZO.

K přednostem pseudolongitudinálních (průřezových) výzkumů patří:

1. Poměrná rychlost výzkumu (možnost získat v krátké době výsledky),
2. z toho plynoucí menší nákladnost,
3. relativně snadné dosažení vyrovnanosti a homogenity skupin z hlediska výběrových kritérií,
4. různé věkové skupiny můžeme zkoumat ve stejné době, téměř současně, tím je zaručena větší shoda širších ekonomických, civilizačních, kulturních a sociálních faktorů pro různé věkové skupiny.

V klinických výzkumech však mohou pseudolongitudinální postupy poskytnout cenné informace o přibližné věkové dynamice psychologických a patologických syndromů. S výhodou bylo takového postupu užito např. při zkoumání vývojové dynamiky dětských neuróz (Holub-Švancara, 1957). Věkovou frekvenci jedné z forem neuróz, totiž neurastenie, zachycuje obr.12.



Obr.12. Distribuce neurastenie v dětském věku z hlediska vzniku obtíží a věku při prvním vyšetření

Nedostatky průřezových metod:

1. Mnohé vývojové zákonitosti vyvozené z průřezových studií mají velmi přibližný a přímo zkreslující charakter - zvláště v obdobích zrychleného růstu (např. zahrnuje v téže věkové skupině dívky na začátku puberty i dívky už po pubertě, tedy velmi se lišící tempem růstu). Takto zjištěný průměrný přírůstek růstu sledované charakteristiky nelze pak pokládat za typický pro daný věk a nelze z něho vyvodit obecné závěry o tempu růstu a vývoje. Pseudolongitudinální zkoumání nemůže dát naprostou jistotu o tom, zda variabilita v rámci jednoho věku je způsobena normálními interindividuálními rozdíly nebo různou věkovou (vývojovou) úrovní sledovaných charakteristik.

2. Normativními studiemi získáváme častěji normy těch charakteristik, které se nevztahují přímo k životním situacím, ale zahrnují neobvyklé úkony laboratorního typu. Tyto nedostatky lze snadněji oddiferencovat v longitudinálním sledování, kde je možno snadněji sledovat postupnost a optimálnost vzniku takových každodenních dovedností a návyků jako je sebeobsluha, manipulace s nářadím, přístrojem atd.

3. Čistě průřezové studie jsou statické a neumožňují činit závěry o dynamice vývojového procesu, o kontinuitě vývoje atd.

Některé zvláštnosti organizace longitudinálních výzkumů

Není snadné udržet zájem ZO nebo jejich rodičů o pokračování dlouhodobého výzkumu. Čím je výzkum delší, tím vyšší jsou ztráty ZO způsobené stěhováním, nemocí, nejčastěji však z nedostatku motivace. V londýnské longitudinální studii byl po 2 letech odpad 17 % z původního vzorku, z toho přes polovinu už v prvním půlroce.

Odpadání dětí způsobuje, že se soubor může značně "znenáhodnit" a měnit (tak např. odpadají děti nedbalých a netečných rodičů a ve výběru začínají převažovat děti rodičů se zájmem o výchovu, příp. zvýšeně pečujících o dítě, což jsou důležití vývojoví činitelé). Proto je nutné občas kontrolovat složení souboru a porovnávat jeho charakteristiky s náhodnými průřezovými výběry.

Časové intervaly zkoumání

Děti je třeba zkoumat pravidelně po určité době (to ovšem naráží na některé těžkosti: nemoc dítěte, zaměstnání matky, časové možnosti výzkumného týmu atd.).

Při dlouhodobém sledování vývoje dítěte pokládáme za vhodnou následující praxi: první vyšetření v prvním týdnu po porodu, v prvním a druhém roce každého čtvrt roku, ve třetím až šestém roce každého půl roku, v šestém až jedenáctém roce každý rok, ve dvanáctém až šestnáctém opět po půl roce - a to vždy v příslušném násobku data narození, s dovoleným rozpětím:

<u>Věk</u>	<u>Tolerovaná odchylka</u>
0;1	$\pm$ 2 dny
0;2 - 1;6	$\pm$ 7 dní
později	$\pm$ 14 dní

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- J. Švancara, V. Smékal: Metodologické problémy ontogenetických výzkumů, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1966, 1, 16
- J.Švancara, V. Holub: Vývojová dynamika dětských neuróz, Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1966, 1, 52
- V. Kapalín, J. Kotásková, M. Prokopec: Tělesný a duševní vývoj současné generace našich dětí. Praha, Academia, 1969

Otázky:

1. Jaká je vědecká hodnota deníkových záznamů a autobiografií?
2. V čem se liší průřezové a longitudinální zkoumání psychického vývoje?
3. Jaké časové období má longitudinální sledování zahrnovat?
4. Které typy longitudinálních výzkumů znáte?
5. Co víte o mezinárodní spolupráci v této oblasti výzkumu?

Cvičení:

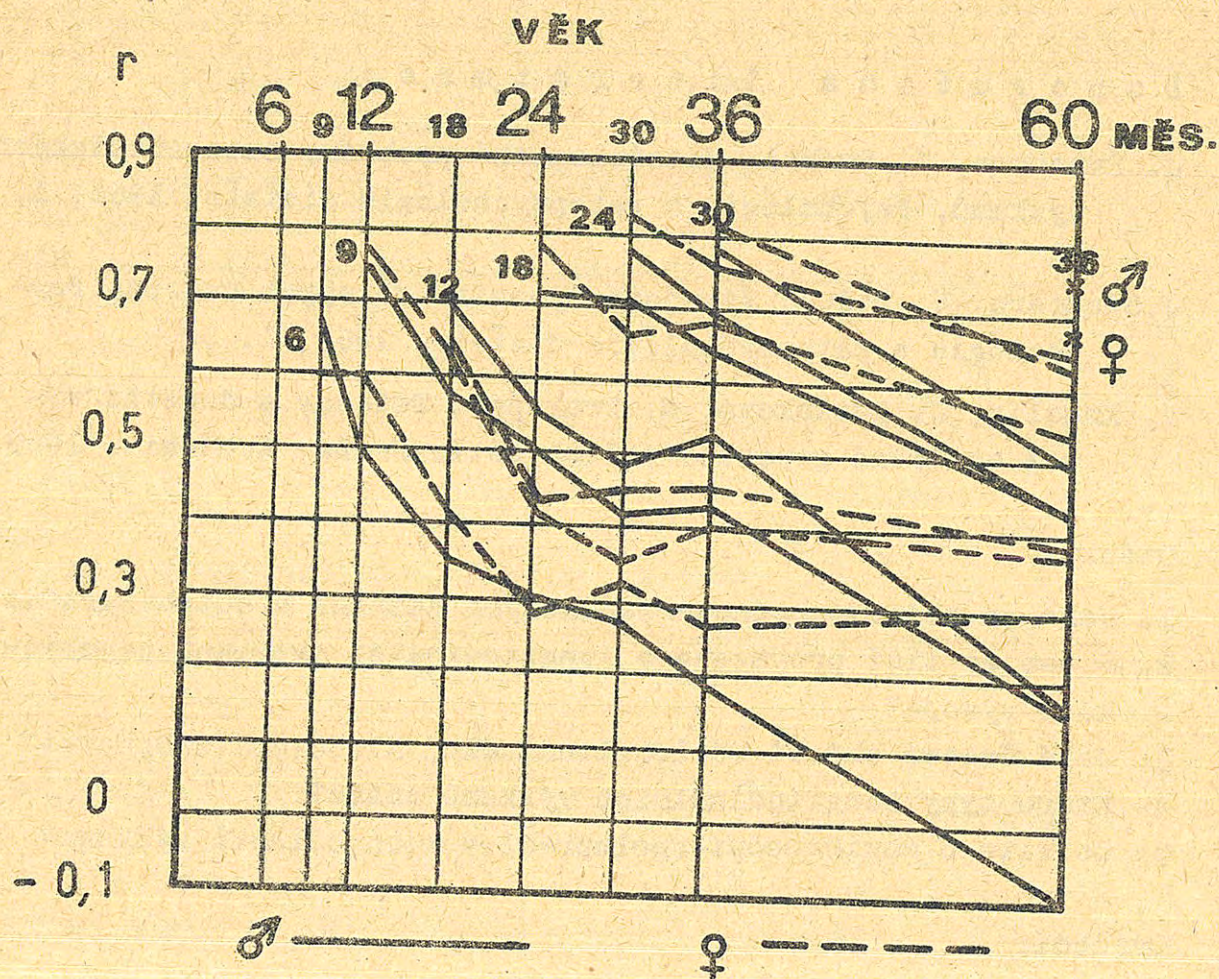
1. Navrhněte schéma zrychleného longitudinálního výzkumu pro období stárnutí a stáří.

2. Najděte v jednotlivých kapitolách této příručky grafy zachycující vývojové zákonitosti, příp. zvláštnosti na základě průřezových postupů.
3. Pokuste se získat deníkový záznam rodičů o vývoji vlastního dítěte a zhodnoťte jednotlivé údaje a pravděpodobný stupeň objektivity.
4. Pokuste se z hlediska vývojově psychologického zhodnotit biografii významné osobnosti.

K rozšíření znalostí:

Statistické zpracování longitudinálních výzkumů.

Cenné výsledky nám poskytuje korelační statistika, vyjadřující autokorelaci, tzn. závislost výsledků na předchozích datech téže charakteristiky, např. vztah mezi výsledkem inteligenčního testu v šesti letech se skóre téže metody ve třech letech. Instruktivní v tomto směru je následující graf (obr.13)



Obr.13. Vývoj koeficientů korelace mezi skóre DQ a IQ v jednotlivých věkových obdobích (podle J. Kotáskové)

z pražského longitudinálního výzkumu, který naznačuje sestupnou tendenci koeficientu korelace se vzdáleností věku, s níž je vývojový nebo inteligenční kvocient určitého věku korelován. Metoda autokorelací umožňuje mimo jiné závěry o prognostické hodnotě užitých psychodiagnostických testů.

Do zápisníku:

(Komerční aspekt) Maximum informací za dolar lze získat z kratších prospektivních výzkumů.

R.Q. Bell

(Smutek longitudinálního psychologa) Je smutné, že je ještě mnoho těch, kteří si nejsou vědomi zkreslených výsledků vyplývajících z průřezových metod..., jak je patrné ze stálého úsilí sestrojovat křivky psychického vývoje na základě průřezových dat.

C.B. Hindley

6. BIOPSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ČINNOSTI DÍTĚTE

V kapitole o metodách jsme uvedli, že mnoho poznatků o psychickém vývoji je na úrovni funkčních souvislostí, zatímco strukturální hledisko není mnoho zpracováno. Chceme-li si však osvojit důsledný vývojově psychologický způsob myšlení (ten je užitečný pro každého psychologa), musíme si zvyknout myslet také v souvislostech strukturálních.

Vývoj senzitivity v přírodě je vázán na diferenciaci struktur organismů, odpovídajících na stimulující vlivy prostředí. Jakmile se vyvinou vizuální, sluchové a další specializované receptory, může být organismus ovlivňován daleko bohatšími varietami podnětů a může také snadněji přizpůsobovat své chování změnám situací. Většina organismů je vybavena již od narození určitými "vzorci" chování, geneticky zakotvenými. Patří sem řada nepodmíněných reflexů, které nacházíme u novorozence. Správná funkce těchto vrozených reflexů patří k základním předpokladům přežití (např. sací r.). Některé reflexy jsou zdánlivě neúčelné a k jejich objasnění je nutné připojit fylogenetické souvislosti. Uvedme si několik typických reflexů, vybavitelných u zdravých dětí pouze v prvních měsících života: Moroův reflex - vzniká podrážděním labyrintu při otřesu, např. udeření na matraci; dojde k rozevření prstíků, objímacímu pohybu paží, pak sevření prstíků. Robinsonův r. - sevření prstů při vsunutí tyčinky do dlaně; dítě se na ní udrží. Oba reflexy mizí během druhého čtvrtletí, stejně jako vzpěrná reakce nohou a reflektorická chůze.

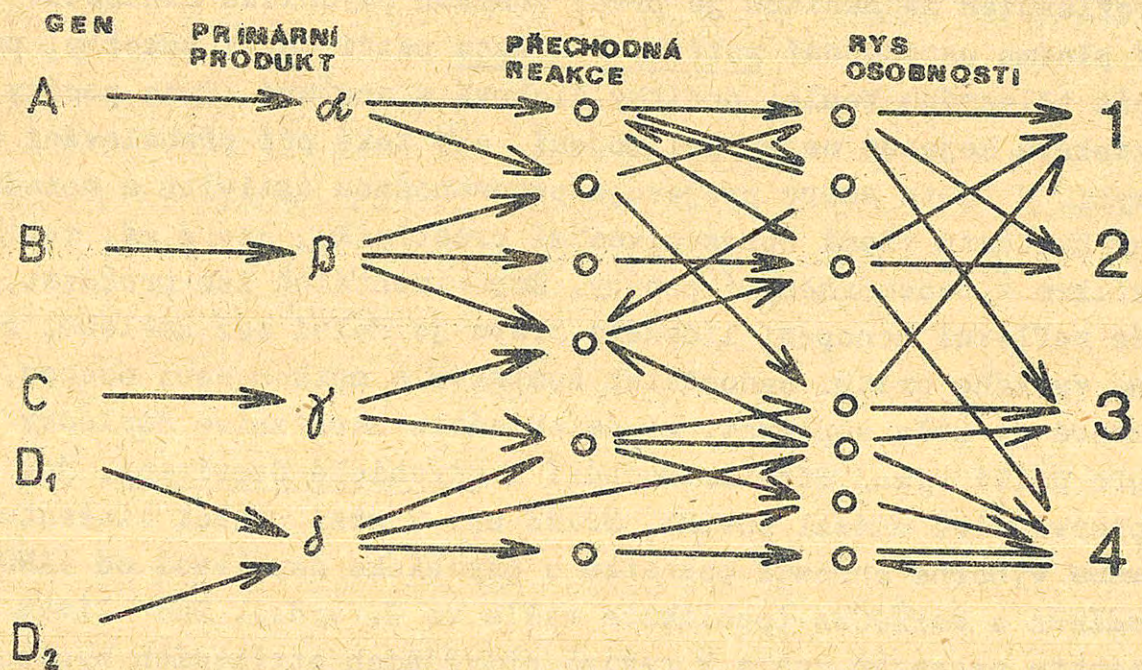
Porod sám se obvykle apercipuje jednostranně, z hlediska prožívání matky, i když patří ke kritickým okamžikům v životě dítěte. Nic na tom nemění fakt, že je to zážitek "předvědomý". Psychoanalytici věnovali mnoho spekulací prvnímu výkřiku novorozence, o němž Shakespeare říká sarkasticky v Králi Learovi: "Když se narodíme, pláčeme, že přicházíme do tohoto velkého divadla bláznů." Zůstaňme však u empirických dat: novorozenec

jistě reaguje na chlad a reflexně zajišťuje zásobení plic kyslíkem, jehož potřeba je velká a vysoce urgentní. Déletrvající asfyxie vede k závažnému poškození CNS s trvalými následky. Dýchání je zajištěno regulačními mechanismy v prodloužené míše. Novorozenec dýchá 3 - 4 krát rychleji než dospělý. Odstřižení pupeční šňůry znamená konečné fyzické oddělení od matky (k psychickému by nemělo dojít nikdy). V našich podmínkách se rodí většina dětí v porodnicích, kde bývá novorozenec hned po porodu od matky oddělen. Matka se pak setká s dítětem jen v intervalech kojení. Již v prvních dnech je možno pozorovat, že se vrozené reflexní pohyby (sání, uchopování) zdokonalují. Novorozenec nesaje jen při kojení, ale také "naprázdno" v období mezi kojeními. Cvičení sacích pohybů vede k jejich konsolidaci a ke snadnější adaptaci na prostředí. Dítě "najde" matčin prs po několika dnech mnohem rychleji. Postupně přizpůsobuje sací pohyby také velikosti předmětů, s nimiž se jeho rty dostávají do kontaktu. Tak hned přestává dumlat prstíčky, je-li mu poskytnuta potrava. Procvičování funkčně pohotových reflexních mechanismů je první známkou psychické činnosti. K plnému uspokojení potřeby kontaktu patří dotyk pokožky, pocit tělesného tepla, počitky čichové a chuťové. Tyto pocity získává kojenec nejen při kojení, ale také při přebalování a mytí. V tomto směru projevuje pozoruhodnou aktivitu a dožaduje se kontaktu všemi dorozumívacími prostředky, které má, totiž křikem a neusměrněnými pohyby. Experimentálně lze prokázat, že reflexní uchopení lidského prstu je delší než umělého, stejně velkého prstu. Nedostatek kontaktu s matkou nebo osobou, která ji může suplovat, má dalekosáhlé nepříznivé důsledky pro další vývoj dítěte. Dochází k psychické deprivaci, jak to přesvědčivě ukázal BOWLBY, SPITZ aj. V naší domácí literatuře máme výborné shrnutí poznatků o psychické deprivaci od LANGMEIERA a MATĚJČKA (publikace vyšla ve 2. vyd.). Pod vlivem těchto poznatků došlo k revizi dřívějších striktních hygienických předpisů v péči o dítě. Nyní se všeobecně uznává jako oprávněný požadavek umožnit matce, aby se v nejranějším období mohla plně věnovat svému dítěti a umístění v celotýdenních jeslích se považuje za nouzové řešení.

Není naším záměrem podat v této souvislosti podrobnější charakteristiku vývoje dítěte v raném věku. Je v uspokojivém rozsahu zahrnuta do všech učebnic vývojové psychologie. Můžeme

tedy věnovat více pozornosti základním předpokladům vývoje dětské činnosti.

Naznačili jsme, že nepodmíněné reflexy, zajišťující adaptaci jedince bez učení, jsou vázány na dynamicky aktivní vrozené nervové spoje, jež vedou impulsy z receptorů k efektorům, tj. svalům a žlázám. Vývoj schopnosti učit se ze zkušenosti, učit se novým způsobům adaptace, pamatovat si a myslet je rovněž ve svém základu strukturální. Závisí na smyslových orgánech, zajišťujících příjem informací, na efektorech, zajišťujících provedení, ale především na centrálním nervovém systému, zejména největších partiích velkého mozku, který zajišťuje retenci, zpracování informací a regulaci činnosti celého organismu. Psychický vývoj jde tedy ruku v ruce s vývojem mozkových struktur a některé neurofyzilogické metody (např. elektroencefalografie) nám umožňují tuto paralelu sledovat. K porozumění vzniku jednotlivých struktur je potřebná znalost genetiky. Vztah mezi geny a určitými psychologickými charakteristikami je složitý, jak to znázorňuje obr.14. Z kapitoly

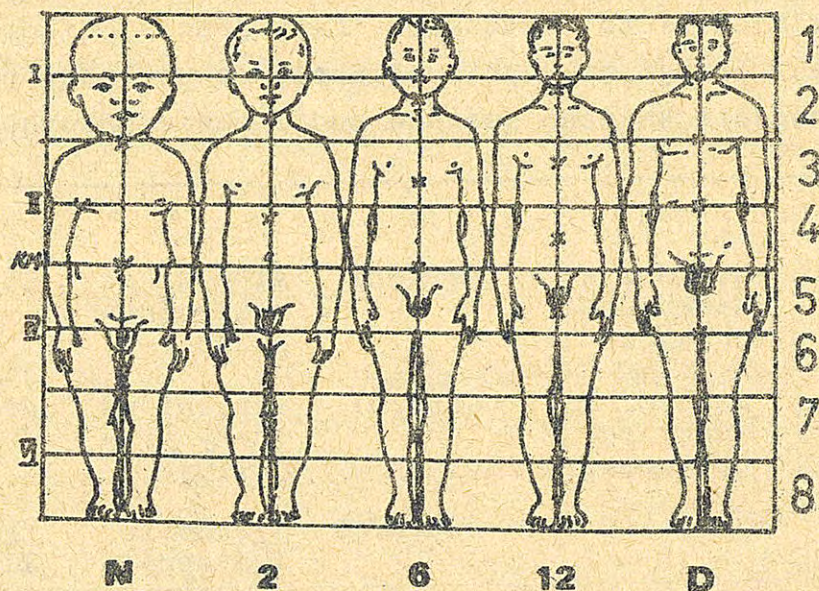


Obr.14. Schéma interakce genů při vytváření dispozic psychologických vlastností (dle STEBBINSE)

o základních faktorech vývoje víme, že u znaků psychologické povahy jde o polygenní determinaci. Ve smyslu uvedeného schématu pochopíme, že se popisují také "modifikující geny", které pozměňují účinek základního genu. V této souvislosti se znovu

vraťme k obr.5, u něhož si uvědomíme začlenění jednotlivých složek genotypu.

Růst organismu neprobíhá synchronně. Jednotlivé procesy růstu jsou řízeny geny a nastupují v různých intervalech. Sledujeme-li vývoj dílčích systémů, jak jsou patrné ve změnách výšky a váhy, respiračních a zažívacích orgánů, muskulatury, kostry, pohlavních orgánů atd., vidíme, že probíhá rozdílným tempem a vytváří odlišné průběhové křivky. Zajímavé jsou změny proporcí lidského těla v průběhu věku, jak je zachycuje od novorozeneckého období až do dospělosti obr.15 (podle STRATZE).



Obr.15. Změny tělesných proporcí na pěti vývojových stupních. KM = polovina výšky

Proporce délky dětské hlavy ve vztahu k délce těla se stále zmenšuje. Tento trend by byl daleko nápadnější, kdybychom připojili také období prenatální. Délka dolních končetin naproti tomu s věkem vzrůstá.

Tělesný růst je však značně závislý také na vnějších vlivech. Zejména množství a druh pohybu, cvičení, složení potravy a ovšem i vlivy emocionální mohou individuální růst stimulovat nebo zpomalovat. Při tom však se v průběhu vývoje udržují a stále určitěji projevují určité pravidelnosti morfologické i funkční ve smyslu biotypu, příp. somatotypu. Je známa řada typologií, lišících se klasifikačními kritérii i počtem stupňů. Hippokrates rozlišoval typ apoplektický a ftizický, Pende: hypervegetativní a hypovegetativní, Beneke-Rokitanský: hyper-

plastický, normoplastický, hypoplestický, Viola: brachytyp, normotyp a longityp, Kretschmer: pyknický, atletický, leptosomní, Rostan, Sigaud: digestivní, muskulární, respirační, cerebrální. Aplikace těchto typologií na dětskou populaci je však obtížná. BLAŽEK a spolupracovníci se u nás zabývají dlouhou dobu výzkumem dětského somatotypu. Somatotyp definují jako prostorové utváření lidského těla, jež je dáno mírami délkovými, šířkovými i hloubkovými, a relací jednotlivých částí organismu. Na jeho utváření se podílí kostra, svalstvo, podkožní tuk a základní dutiny tělesné s orgány v nich uloženými. Tito autoři vycházejí z typologie SHELDONOVY, která je odvozena od tří zárodečných listů: entodermu, mesodermu a ektodermu. Naši autoři však užívají na rozdíl od Sheldona pětistupňové klasifikace a hodnotí každého jedince podle následujícího schématu:

1	2	3	4	5
A. rozložitý	střední se znaky brachytypie	střední	střední se znaky longitypie	štíhlý
B. robustní	střední se znaky robustnosti	střední	střední se znaky gracility	gracilní
C. obézní	zavalitý	eutrofik	dystrofie I. stupně	dystrofie II. stupně

U medionormálního mesosoma pak prof. Blažek uvádí číselnou charakteristiku 3-3-3, u gracilního a štíhlého eutrofika 5-5-3, u středně silného, ale rozložitého a zavalitého dítěte 1-3-2.

Somatotyp je v úzkém vztahu k převažujícímu rázu motoriky jedince v kterémkoli věku. Vývoj motoriky, kterou můžeme rozdělit do tří hlavních funkčních okruhů jako motoriku kineestetickou, psychomotoriku a pracovní motoriku ruky, se však řídí především několika obecnými zákonitostmi. Především podle kefalokaudálního směru vývoje malé dítě nejprve zvedá hlavu než je schopno sedět, sedí dříve než je schopno stát, stojí dříve než chodí, chodí dříve než běhá. Ovládá pohyby rukou dříve než pohyby nohou. Dále tento vývoj probíhá ve směru proximo-distálním, tzn. od osy těla ke vzdálenějším partiím. Vývoj motoriky závisí na zrání nervového systému, který vytváří motorická centra velkého mozku i důležité funkce koordinační v malém mozku.

Pro typicky lidskou motoriku je charakteristický vývoj ruky, která je v prvním roce života převážně orgánem uchopovacím, ale již v průběhu druhého roku se stává hlavním pracovním orgánem (v německé literatuře je výstižné označení "Arbeits-hand", "Schreibhand"). Mezi druhým a třetím rokem se ustaluje latera-lita (relativní převaha motoriky vlevo nebo vpravo), a to v závislosti na vrozené dominanci levé (u praváků) nebo pravé (u leváků) mozkové hemisféry. Motorický vývoj od 3 do 16 let je možné sledovat pomocí motometrické škály OSERETZKÉHO. KWINT vypracoval vývojovou škálu výrazových projevů.

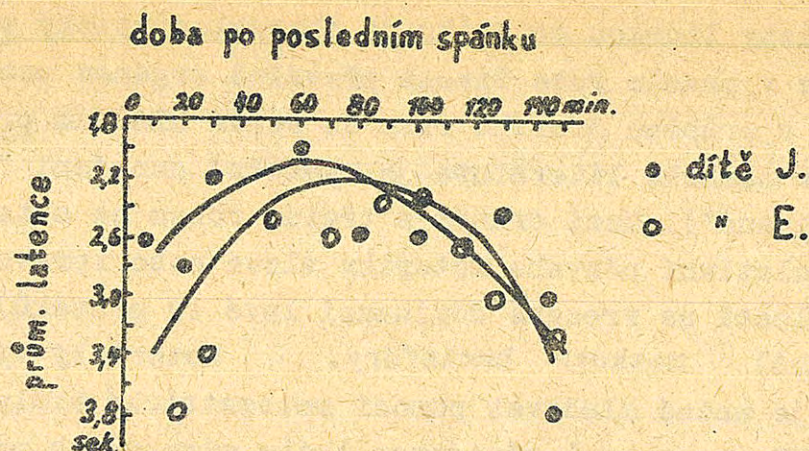
Kdybychom chtěli charakterizovat vývoj dětské aktivity novorozence, mohli bychom říci, že se doslova k aktivitě teprve pozvolna probouzí. Jak je patrné z následujícího pozorování CH. BÜHLEROVÉ a H. HETZEROVÉ, novorozenec téměř 90 % 24 hodinového cyklu prospí.

Věk		0;0	0;3	0;5	0;9	1;0
spánek	%	88,7	68,8	56,1	57	55
reakce (v procentech ze všech projevů za 24 hodin)						
a) negativní		7	12	8,4	7,3	6,4
b) pozitivní		3,3	8,2	8,5	7,7	7,6
c) spontánní		1	11	27	28	31

Ale také období mezi dvěma denními spánky neposkytuje kojenci rovnoměrné podmínky k hravé činnosti a kontaktu s prostředím. U nás se výzkumem excitability CNS dětí raného věku zevrubně zabýval J. KOCH z pražského Ústavu pro matku a dítě a vypracoval k tomu účelu originální metodu. Jednoleté děti např. reagovaly táhlem na dění v malém divadélku před sebou. Jak se měnily reakční doby v průběhu bdělého období, ilustruje obr.16. Z těchto pokusů lze odvodit řadu mentálně hygienických závěrů. Především by se mělo dbát na to, aby dítě nebylo krátce po probuzení ani ke konci bdělého intervalu zatěžováno intenzívními podněty. Tato zákonitost excitability CNS dítěte se musí respektovat tím důsledněji, čím je dítě mladší.

x

Pro vývoj dětské činnosti jsou podstatné podmínky prostředí, které můžeme rozdělit do šesti hlavních okruhů: fyzi-



Obr.16. Změny latentních dob u dvou jednoletých dětí (podle J.KOCHA). Všimněme si, že jednotlivé doby se seskupují přibližně ve směru invertované U-křivky, jak tomu je u většiny dětí

kální prostředí (podmínky geografické, bioklimatické, ráz živé přírody), rodina, konstelace mezi sourozenci, škola, ekonomické a sociální vztahy ve společnosti zahrnující také rozdíly město-venkov, kulturní nadstavba (zahrnující úroveň vzdělání rodičů). Tyto okruhy se zčásti překrývají a jsou ve vzájemné interakci, případně v hierarchických vztazích. Každý z nich by však měl být zkoumán také z hlediska vlivu na vývoj jedince, z hlediska podmínek, které mu poskytuje pro rozvoj činnosti.

V raném dětství se však exogenní faktory projevují většinou nepřímo a podstatná je symbióza dítěte s matkou. N.H. GREENBERG se pokusil zachytit všechny podstatné proměnné, které jsou důležité pro vývojovou stimulaci kojence.

I. V stimulaci dítěte

A. Kvalita podnětu

1. Intenzita a množství

a) nadměrné, b) optimální, c) nedostatečné

2. Variace podnětů

a) bohaté a proměnlivé, b) monotonní, c) chudé, řídké

3. Popis podnětů

a) poměr poskytování nebo změny, b) uspořádání, c) formy

4. Trvání podnětu

B. Typy podnětů

1. Specifické

a) vokalizace, b) dotyk, c) dotyk a pohyb, d) výraz tváře

2. Modely Kombinace specifických počinů

II. V pohybech matky

- A. Kvalita pohybů
 - 1. jemné, mírné, 2. drsné, prudké, 3. jiné
- B. Specifické motorické složky
 - 1. ruce, 2. ústa, 3. tvář, 4. hrud, 5. jiné
- C. Komplex motorických modelů
 - 1. pečuje o dítě, drží je v náručí, 2. krmí dítě, 3. chová dítě, 4. jiné

III. Přiměřenost zásahu matky

- A. Jako odpověď na stav dítěte nebo změnu stavu
- B. Doba výskytu vzhledem k potřebám dítěte
 - 1. okamžitě, 2. po krátkém odkladu, 3. po delším odkladu, 4. dlouhé zdržení, 5. žádná odpověď

IV. Účinek zásahu matky vzhledem k dítěti

- A. Přechodný
- B. Kumulující
 - 1. jako funkce kvality, typu, intenzity a trvání počinu, 2. jako funkce uklidnění a uspokojení potřeby

Některé proměnné dítěte

I. Ve stavu dítěte

- A. Rozšíření stavů
 - 1. Spánek
 - a) hluboký, b) střední, c) lehký
 - 2. Ospalost
 - a) velká, b) mírná, c) nepatrná
 - 3. Probouzení inaktivní
 - a) velmi inaktivní, b) příležitostné pohyby, c) časté mírné pohyby
 - 4. Probouzení aktivní
 - a) mírně aktivní, b) velmi aktivní, c) extrémně aktivní
 - 5. Nepokojný
 - a) nepatrně, b) mírně, c) velmi
 - 6. Křik
 - a) nepatrně, b) mírně, c) velmi
- B. Psychofyzilogické charakteristiky stavů
 - 1. rychlost tepu
 - 2. rychlost dechu
 - 3. svalový tonus
 - 4. jiné
- C. Stabilita stavu
 - 1. konstantní stav
 - 2. přechodný stav
 - 3. střídavý stav
 - a) z jednoho stavu do druhého, b) z jedné úrovně jednoduchého stavu do druhé úrovně, c) rychlost každé z uvedených změn

II. Systém odpovědi (receptor, efektor)

- A. Typ reakce
 - 1. Specifické reakce

a) sání - výživné, naprázdno, b) sledování podnětu očima, soustředění se na předmět, c) úsměv, d) otočení hlavy za předmětem, e) naslouchání, f) pocítování matčina dotyku, g) dotyku a pohybu, držení, h) sedění, držení se (ovládání, pevné držení předmětu)

2. Vzory reakcí
jakékoli kombinace specifických reakcí

B. Možný účinek reakce

1. uklidnění
2. excitace
3. psychofyzilogické změny
a) tep, b) dýchání, c) napětí, uvolnění svalů, d) jiné

C. Schopnost dítěte uklidnit se samc

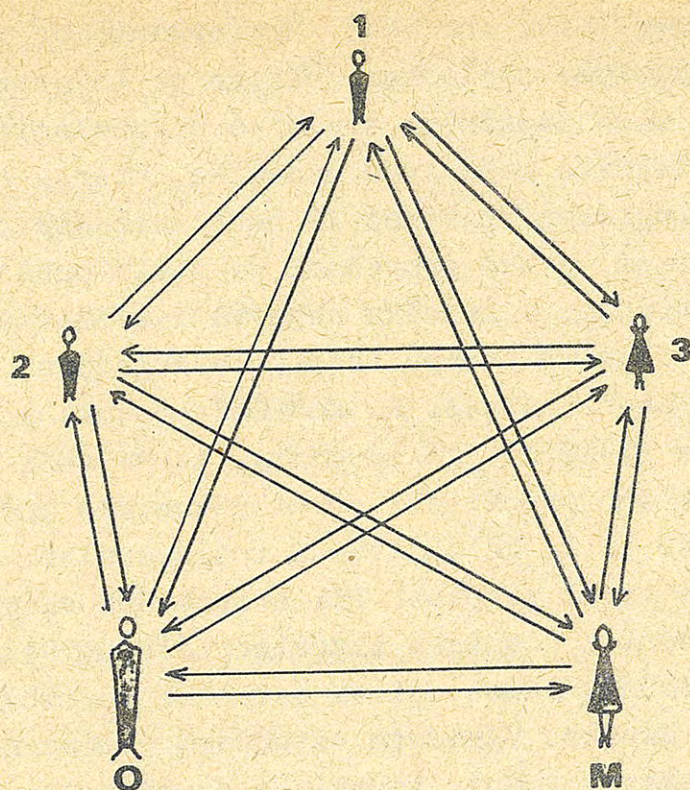
III. Věk dítěte

Tento okruh proměnných bude nutno velmi rozšířit, jakmile dítě začne diferencovat celé rodinné prostředí. Atmosféru rodiny tvoří jednak individuální zvláštnosti jejích jednotlivých členů, jednak počet dynamických vztahů. Matka a otec tvoří dva vztahy; při narození prvního dítěte je počet interpersonálních vztahů trojnásobný atd. Na obr.17a je ilustrováno rozšiřování intrafamiliárních vztahů. Každý člen rodiny má určitou pozici, závislou na zvyklostech rodiny a její velikosti, která má značný vliv na vývoj jeho chování. Hovoří se o konstelaci v rodině, příp. o konstelaci sourozenců. KOLEJKOVÁ zpracovala výsledky metody Anthonyho a Beneové u 6 letých hochů a děvčat z hlediska citových vztahů k rodičům. Poměr souhrnu kladných citových vztahů k matce a k otci je u našich dětí 1,9 : 1 (v zahraniční literatuře bývá udáván poměr vyšší). Děti jedináčci dávali matce 44 % všech svých kladných citů a otci jen 16,5 %, kdežto děti ze tří a více sourozenců dávaly matce 26 % a otci 24 % kladných citů.

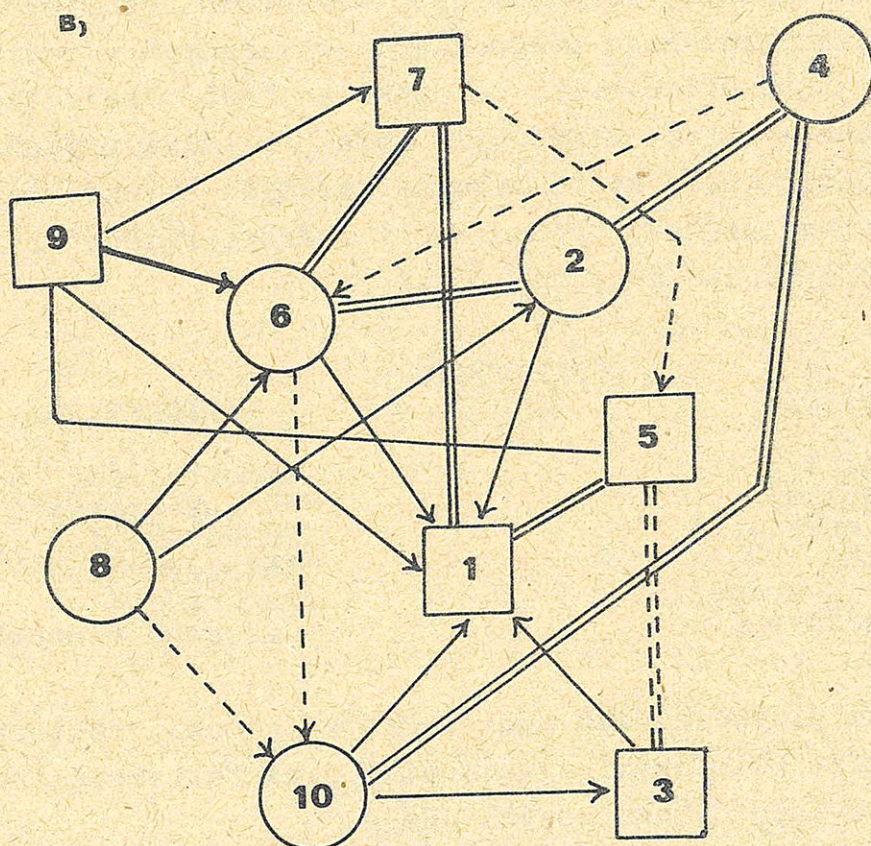
Na význam konstelačních faktorů upozornila individuální psychologie. V současné době se autoři snaží podložit své hypotézy o efektu pořadí narození dítěte rozsáhlými statistickými údaji. Nejobsáhlejší materiál z této oblasti zpracoval W. TOMAN, který ukazuje, že pořadí vede k formování trvalých rysů osobnosti a do značné míry determinuje později volbu partnera a život v manželství.

Sociální vztahy velmi záhy přesahují rámec rodiny. Také v kolektivu třídy se vytvářejí složité osobní vztahy. Jen velmi hrubou orientací o postavení určitého dítěte ve skupině

A)



B)



Obr.17. Ukázky sociogramů: A) intrafamiliární vztahy, B) pionýrský kroužek. Ad A): zde je uveden pouze počet vztahů v rodině při 1., 2. a 3.dítěti. Ad B): ——— pozitivní, ---- negativní vztah; ===== oboustranně pozitivní, ===== oboustranně negativní

umožňuje sociogram (srv. obr.17b). Sociogramem by v žádném případě neměla analýza začlenění jedince do kolektivu končit, jak tomu bývá v řadě západních sociálně psychologických výzkumů. Vztahy v kolektivu mají svou dynamiku, kterou nelze zachytit jediným sociogramem. Dostane-li např. uvedený pionýrský kroužek určitý úkol, jehož provedení je zcela ponecháno na jeho iniciativě, dochází v kroužku nejprve k střetávání názorů na provedení, k různému stupni ochoty se angažovat, k různým projevům osobní aspirace atd. R. KONEČNÝ provedl kdysi zajímavý experiment se 17-18 letými studenty, kteří měli zpracovat filmový děj ve třech skupinách: první pracovala individuálně, druhá kolektivně, třetí kolektivně i individuálně. Nejlepších výsledků dosáhla třetí skupina. Při srovnávání vlivů dvou nebo více skupin je však z hlediska experimentálního velice důležité mít jasný vztahový rámec, jinak nemůžeme spolehlivě zachytit zvláštnosti skupin. Výhodným vztahovým rámcem mohou být i konstituční parametry (např. identická dvojčata).

Při zapojení do formální nebo neformální skupiny si dítě přináší již celou řadu předpokladů vytvořených v rodině. Dovedeme si jistě představit, že jinak se bude v kolektivu vrstevníků chovat dítě, které bylo doma při každé příležitosti chváleno a jinak dítě, které bylo za stejných situací napomínáno. Styl rodinné výchovy bychom mohli charakterizovat přiřazením do jedné z těchto dvou kategorií:

DIREKTIVNÍ	STYL VÝCHOVY	INDIREKTIVNÍ
autokratická		demokratická, sociálně integrativní
autoritativní		zanedbávající
perfekcionistaistická		laissez-faire
pedantická		kamarádská
načerně ochraňující		úzkostně neurotická
přeorganizovaná		

Existuje řada jiných modelů rodičovského chování, některé jsou podepřeny spíše klinickými zkušenostmi, jiné faktorově analytickým zpracováním dotazníkových údajů.

Představme si nyní, že dítě bylo formováno určitým typem výchovy, která znamená v širším smyslu sociální učení. Tím se o něho vytvořila řada předpokladů na úrovni

a) návyků

- b) nápodoby
- c) identifikace (zpočátku s rodiči, později i se sourozenci)
- d) chování utvářeného přímým zpevněním
- e) schopností diskriminace znaků a symbolů
- f) schopností logického myšlení
- e) schopností tvořivé imaginace

V průběhu další socializace chování dítěte v širším kolektivu dochází k střetávání těchto forem s širším společenským prostředím, což vede k dalšímu rozvoji sociálního učení. A tak se "člověk po duševní stránce utváří do své individuální podoby v procesu vyrovnávání se se sociálními životními podmínkami" (A. JUROVSKÝ). Při tom dochází k řadě změn "vstupního" chování jedince. HELUS je charakterizuje takto:

1. Odpovědi, kterými již organismus disponuje, jsou buď spojovány s širším okruhem podnětů nebo naopak je jejich platnost zužována jen na menší okruh podnětů. Jde o generalizaci a diskriminaci.
2. Staré odpovědi jsou přeuceny, respektive jsou naučeny zcela nové druhy odpovědí.
3. Některé spoje, kterým se dítě naučilo, se ukazují jako neadekvátní a musí vyhasnout.
4. Vývoj a přeucení sekundárních motivů a emocí, jakožto vnitřních, naučených regulátorů chování.

Je potřeba si uvědomit, že sociální učení nekončí dětstvím, ale že např. vojenská služba, soužití s životním partnerem, pracovní kolektiv, organizace, jejímž přesvědčeným stoupencem se jedinec stal atd. mají pronikavý vliv na formování chování a vytvářejí rozhodující předpoklady pro činnost člověka.

Vlčí děti

Dokladem o vlivu prostředí a výchovy jsou také tzv. vlčí děti. Zmínoval se o nich již J.A. Komenský. V literatuře byl podrobně popsán vývoj "aveyronskeho divocha", který byl nalezen v lesích za velké francouzské revoluce a dostal se pak do péče lékaře Itarda. Méně objasněn zůstal případ Kašpara Hausera, vychovávaného prof. Daumerem v Norimberku, také proto, že záhy zemřel (1828). A. Greil uvádí případ polské dívky, která byla v raném dětství (v Příhodově Ontogenesi je uvedeno v raném mládí) uloupena vlky a vychovávána jimi do 7 let. Když se dostala do rodinné péče, běhala po čtyřech, jedla syrové maso, vyhledávala příšeří. Ani po 14 letech péče se nenaučila souvisle hovořit. Autorem pečlivé a dobře dokumentované

studie o vlčích dětech je A. Gesell.

V posledních letech byly podrobeny kritice některé povrchní dedukce těchto případů. Švýcarský autor de Morsier si klade otázku, nakolik jsou tato pozorování vývoje vlčích dětí s to splnit předpoklady určitého přirozeného experimentu, který by dokázal vysokou závislost formování typicky lidských způsobů chování na specificky lidském prostředí. Zpracoval zevrubně kriticky zprávy o Viktorovi (aveyronskej divoch), Kašparu Hauserovi a Kamale. U Viktora, kterého Pinel demonstroval vědeckému kolegiu lékařů a jiných odborníků, lze bezpečně konstatovat hluchoněmst a pravděpodobná je také "vrozená slabost mozkových funkcí". Kašpar Hauser měl i po výuce, podnícené Anselmem von Feuerbachem, mimo známky intelektového deficitu vyslovený defekt zrakového vnímání, způsobený pravděpodobně malformacemi obou hemisfér. Stejně tak de Morsier předpokládá kongenitální slabost mozkových funkcí u bengálského vlčího dítěte Kamaly, která byla objevena v r. 1920 Singhem.

Uvedené kritické poznámky při nejmenším naznačují, že v případě tzv. vlčích dětí se mohou spojovat dva faktory: nedostatek specifického prostředí a kongenitální nebo získané poškození mozku. Vědecká hodnota těchto - naštěstí vzácných - případů je tedy omezená. O vlivu prostředí na vývoj dítěte mohou podat přesvědčivé doklady především různé varianty longitudinálního výzkumu (srov. příslušnou kapitolu). Domníváme se však, že vlčí děti přes všechny uvedené výhrady přesvědčivě dokumentují faktor senzitivních období ve vývoji. Také dítě s lehkým, ev. středně těžkým poškozením mozku je schopno se naučit alespoň základům řeči, neproměšká-li se senzitivní období pro tuto funkci. K tomu právě došlo u většiny vlčích dětí (srov. též obr.36).

D o p o r u č e n á I t e r a t u r a :

- A. Jurovský: Duševný život v společenských podmínkách. Bratislava, 1965
- Z. Helus: Sociální učení a psychologické problémy autorealizace osobnosti. Psychol. a patops. dítěte, 1967, II,2.
- K. Plocek: Etologický směr v zoopsychologii a jeho význam pro psychologii dítěte. Tamtéž.
- J. Langmeier, Zdr. Matějček: Psychická deprivace v dětství. 2.vyd. Praha, SZdN, 1969.
- F. Blažek a spol.: Somatotyp v dětském věku. Pokroky v pediatrii, 2, Praha, Avicenum, 1970.

Otázky:

1. Charakterizujte podmínky pro aktivitu dítěte v raném období (novorozeneckém, kojeneckém).
2. Uveďte některé z raných reflexů.
3. Objasněte vliv somatotypu na dětskou aktivitu.
4. Jak probíhá vývoj motorických schopností?
5. Kterým proměnným nutno věnovat pozornost při zkoumání interakce matky s dítětem?
6. Jaký vliv na vývoj dítěte má konstelace v rodině?
7. Pokuste se odhadnout vliv a) autoritativní, b) "laissez-faire" výchovy na sociabilitu dítěte.
8. Jak se dítě vyrovnává s novým sociálním prostředím?

Ke kritickému myšlení:

Kdo nezná, že které a jak rozložené ratolesti strom v starosti své má, ty se hned v mladistvosti jeho z něho vypučítí, a tak, jakž jsou, rozrůstí musely protože to jinak býti nemohlo. A že živočich, nedostane-li všech svých oudů založení hned při prvním formování svém, potom jich nedojde? Protože, co slepé, chromé, kusé, křivé na svět vyjde, kdo to napraví? I člověk tedy, jaký v životě svém celý věk býti má, takový se hned, jakž se tělo a duše v něm začne, formovati musí, jestliže ušlechtilé ... formován býti má.

J.A.Komenský, Informatorium školy mateřské, kap. IV.

Ranouše duševního dlužno v překotném a jednostranném jeho rozvoji zdržovati. Jen pošetilí rodiče hartusívají na dítě zvláště nadané, jehož pokrok neobyčejný je tím více k tomu podněcuje, a hořekují, umře-li jim dítě právě to nejchytřejší. Rozumní vychovatelé naproti tomu takové dítě nejen harmonicky vzdělávají, ale snaží se, aby dítě ve společnosti dětské s ostatními rovnoběžně se vyvíjelo a dosti dlouho dítětem zůstalo.

Jana Kaprasa Stati psychologické a pedagogické (výbor). Brno, Společnost nových škol, 1939, str. 133.

Člověk se již dávno naučil opatrně a jemně se dotýkat přírody. Nevytváří přírodu, ani ji neničí, jen ji s matematickou dů-

kladností koriguje. Jeho dotek neznamena vlastně nic jiného než sotva patrné přemístění sil. Tady něco podepře, tam zkyprí půdu a jinde trpělivě provede pečlivý výběr. Naše výchova je zrovna takový korektiv.

A.S. Makarenko, Kniha pro rodiče

Jedna z nejhorších pověr, která pravděpodobně napáchala také nejvíce škod, je názor o zdegenerování, totálním rozpadu legendárních rasových hodnot, který je považován za příčinu sociálního a politického zániku tříd a národů. Nic neopravňuje k představě, že k takovým biologickým katastrofám vůbec dochází. Úpadek rodiny je velmi zřídka způsoben specifickým genetickým znehodnocením, ale většinou zhoršením podmínek, v nichž jsou děti vychovávány a v nichž dospělí musí žít.

H. Kalmus, Otázky genetiky

Do zápisníku:

Let your behavior always be objective and kindly firm. Never hug and kiss them, never let them sit in your lap.

J.B.Watson, Psychological care of infant and child, N.York, 1928

Tento výrok je typický pro postoj oficiálních představitelů medicíny, psychologie a pedagogiky v třicátých letech. Od čtyřicátých let se všeobecně zdůrazňuje právo dítěte na uspokojení všech potřeb, tedy i potřeby úzkého citového kontaktu. To je závažnější než rigidní dodržování hygienických zásad a denního režimu.

Jak strašný by byl svět, kdyby se nerodily děti, které s sebou přinášejí nevinnost a možnost dokonalosti.

J. Ruskin

Cvičení:

1. Pokuste se charakterizovat výchovný styl rodiny s dvěma nebo více dětmi: a) na základě vlastního pozorování a interview s jednotlivými členy rodiny, b) pomocí dotazníku PARI.
2. Zkonstruuje sociogram menší skupiny (pionýrského zájmového kroužku, klubu důchodců ap.). Pokuste se objasnit motivaci zjištěných vztahů. Naznačte, na které úrovni interakce nejčastěji probíhá. Odhadněte somatotyp jednotlivých členů skupiny.

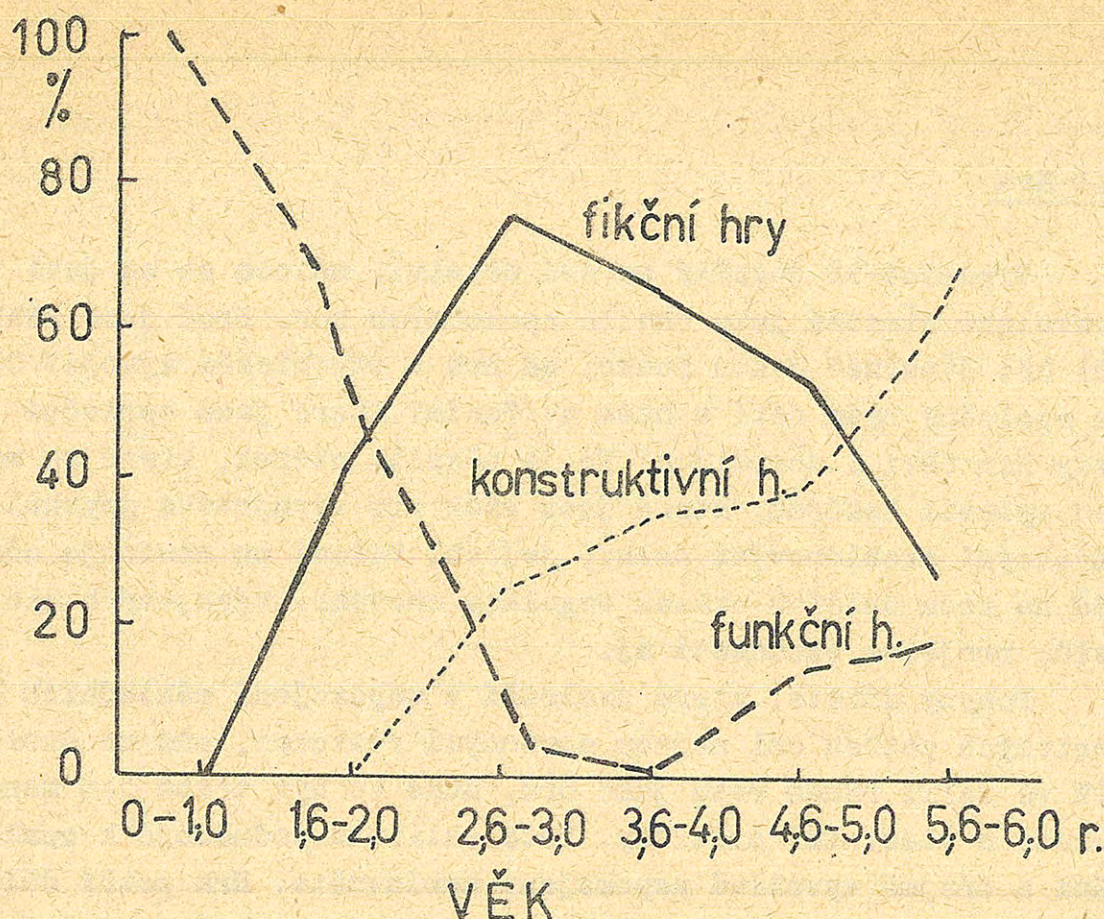
6.1 Hra

Vzpomíná-li dospělý na své dětství, máloco se mu jeví tak nezkaleně šťastné jako chvíle společných her. Proč jsou děti při hře šťastné? Jakou funkci má hra v psychickém vývoji? Co je společné hrám dětí a hrám zvířecím? Které jsou společné rysy her dětí i dospělých? To je několik otázek, které se mohou vybavit každému, které jsou však pro vývojového psychologa závažnými problémovými celky, jejichž řešení mu umožňuje odpověď na řadu dalších otázek regulace chování, vývojových činitelů, projekce osobnosti aj.

Pohyby dítěte, které neslouží k uspokojení základních biologických potřeb ani nejsou obrannými reakcemi, můžeme označit již ve velmi raném věku jako hru. Může to být třeba jen manipulace s vlastními prstíčky. Tato aktivita podněcuje k opakování a zřejmě vyvolává uspokojení nemluvněte. Hra patří dále k projevům, které můžeme sledovat u vyšších savců, za předpokladu, že jsou uspokojeny jejich základní potřeby; teprve pak se rozvíjí hravá aktivita. Z hlediska potřeb se tedy hra může jevit jako určitá nadstavba, většinou jako jistý pohybový "luxus" zvířecích i lidských mláďat.

Při sledování vývoje hry v raném období vývoje můžeme konstatovat, že dítě zpočátku především manipuluje s hračkami a rozvíjí při tom základní obratnost rukou, postupně stále více celého těla. Věci se však stávají brzy prostředkem kontaktu dítěte s dospělými, jak je tomu např. ve známých hrách kojenců v druhém půlletí života, kdy neúnavně vyhazují hračky z kočárku nebo postýlky a dospělí jsou zaměstnáni tím, že je zase podávají. Jakmile dítě v druhém roce začne chodit, rozvíjí prudce svou aktivitu a hledá si zdroje hry ve svém prostředí: otvírá a zavírá zásuvky, otáčí klíčem ap., zkrátka experimentuje se vším, co je v akčním radiu jeho lokomočních možností.

Sociální kontext je velmi patrný také ve známé hře na "kuku", kdy nejde pouze o schovávanou, skryvačku. Pozorujeme-li takovou hru matky dejme tomu s dvouletým batoletem, vidíme, že v okamžiku, kdy si matka zakryje obličej, dítě zpočátku zvažní, případně i stáhne koutky úst, ale v okamžiku, kdy



Obr.18. Frekvence her v předškolním věku (podle K. Bühlera)

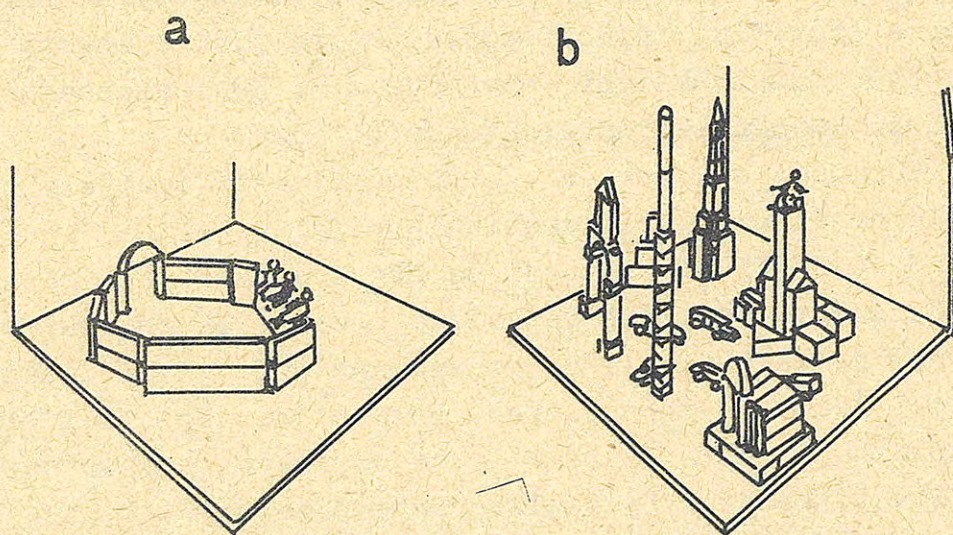
matka ukáže svůj obličej, se vesele zasměje a žádá opakování. Kdyby však "schování" trvalo o něco déle, vyvolalo by to u mnohých dětí nelibost nebo strach. Vidíme, že zde jde o jakýsi citový trénink: dítě překonává velmi krátkodobý strach ze ztráty matky, příp. nějakého předmětu.

Čím je dítě vyspělejší, tím více zapojuje do hry sociální vztahy, jejichž diferencované vyjádření mu umožňuje rozvoj řeči. Přibývá her námětových (dítě si hraje na ... maminku, řidiče ap.), a konstruktivních (staví dům z kostek, skládá mosaiiku). Malé dítě si hrálo většinou samo, ke konci předškolního věku však vyhledává stále více společnost vrstevníků, které dospělí nikdy nemohou nahradit. Na všech těchto elementárních i rozvinutých hrách však můžeme pozorovat jeden společný rys: přinášejí dítěti uspokojení a podněcují k opakování. K. Bühler mluví o funkční libosti.

Naznačili jsme, že do hry promítá dítě (i dospělí) řadu citových vztahů i konfliktových zážitků. Je rozsáhlá literatura zabývající se projektivní interpretací hry (nemusí se nut-

ně opírat o psychoanalytickou teorii). Psycholog, který pracuje s dětmi v klinické nebo poradenské praxi či ve výzkumu, užívá řady metod, které jsou v podstatě standardizovanými hrami (např. Doll play, užívaná i v mezinárodních longitudinálních projektech).

V námětových i konstruktivních hrách se záhy projeví rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Erikson požádal děti, aby sestavily z kostek a hraček nějakou vzrušující scénu. Děvčátka zdůrazňovala vnitřní prostor, chlapci zdůrazňovali vnější prostor. Prototypy těchto výtvorů jsou zachyceny na obr. 19. Tento nesporný fakt bude ovšem psychoanalytik interpretovat stereotypně na základě genitální diferenciacce, ale je možné k výkladu přistupovat také z aspektu geneze sociální role.



Obr.19. Konstrukce, kterou postavilo (a) děvčátko, (b) chlapec předškolního věku (Erikson)

Hra má při nesporných individuálních rozdílech i rozdílech mezi hochy a dívkami zřetelnou vývojovou dynamiku. I kdyby byl elektrický vláček v určitém věku sebeatraktivnější, přece jen v prepubertě a pubertě bude u většiny dětí "vytlačěn" jinými hrami. Mnoho chlapců a nemálo dívek prochází v období zlatého dětského věku, kolem 10 let, sběratelským zaujetím. Kdybychom mohli žákům 4. třídy obrátit kapsy naruby, viděli bychom jak pestrá škála sběratelství se tu otevírá, a to ještě všechno nelze nosit v kapsách. Ale i kdyby byl tento zájem sebesilnější, přetrvává do puberty jen u nepatrného procen-

ta dětí (i u těch se však mění a nově začleňuje) a značnou část dospívajících zaujmou sportovní hry, robinsonské osady ap.

S věkem se mění také "akční radius" her. Mladší děti si raději hrají na jednom místě, s nímž se už seznámily, nepotřebují velký prostor a časté střídání. Starší děti naopak touží po změně, střídání a také ve hře uplatňují potřebu nezávislosti.

Zobecnění poznatků o dětské hře se musí opírat o podrobnou a objektivní (1) deskripci, o niž se opírá (2) klasifikace her, jejichž podstatu a funkci ve vývoji chceme (3) interpretovat.

Klasifikace her závisí na přesnosti pozorování a volbě vhodných kritérií pro třídění. Některá jsou všeobecně užívaná, např. rozlišení her individuálních a skupinových, her volných a her s pravidly, třídění podle převažující činnosti na hry pohybové, konstruktivní, námětové atd. Není všeobecně přijímána např. kategorie "intelektuálních" her.

Všimněme si, jak se v průběhu století vyvíjely názory badatelů na širokou problematiku hry.

H. SPENCER přistupoval ke hře v souvislosti se studiem původu umění, případně estetických citů. Za charakteristické pro hru pokládal fakt, že nenapomáhá přímo k zajištění podmínek pro život nevyhnutelných. Povšiml si, že nižší živočichové uplatňují veškeré své síly na zajištění potřeb nezbytných pro život, zatímco vyšší živočichové mají při uspokojování potřeb přebytek sil a tyto přebytky energie uplatňují ve hře. Spatruje tedy podstatu hry převážně v biologických činitelích, podobně jako K. GROOS, autor dvou knih: Hra lidí a Hra zvířat. Hru považuje za cvičení, které je určováno instinkty. Proti hypotéze o přebytku energie namítá, že zvířecí mládě i dítě si často hrají do únavy. Instinkt vede podle Groose k činnosti nejen tehdy, když je "číše přeplněna", ale také tehdy, když obsahuje pouze jedinou kapku. Hry dětí jsou podle Groose cvičeními, která jsou přípravou k budoucí činnosti; jsou podmíněny vrozenými dispozicemi, na jejichž základě vznikají nové útvary. Groosova teorie tedy vychází z biologických předpokladů, málo respektuje sociální podmínky. Má teleologický ráz.

K.D. UŠINSKIJ, který patří k ruským klasikům pedagogiky a vývojové psychologie, zdůrazňuje, že hra vznikla z práce. Obsah hry je odrazem praktických činností. Touhu dětí po hře

vysvětluje snahou aktivně se zúčastnit života dospělých.

MAKARENKO vidí shodu mezi hrou a prací v tom, že *r a - d o s t*, kterou způsobuje hra i práce, je radost tvůrčí a že ve hře i v práci cítí dítě *z o d p o v ě d n o s t* za splnění záměru.

A.N. LEONTĚJEV věnuje pozornost srovnání hry některých živočichů a hry dětí. Specifický rozdíl spatřuje v tom, že při dětské hře nejde o instinktivní, ale o lidskou předmětnou činnost. Dítě si během vývoje chápání předmětného světa snaží vytvořit aktivní vztah k věcem, ale snaží se také jednat jako dospělý. Dítě chce řídit automobil, jezdit na koni, žehlit ap. Nemůže však ovládnout operace, které jsou pro takovou činnost nezbytné. Vyřešení tohoto rozporu mezi potřebou jednat a nemožností uskutečnit žádoucí operace lze podle Leontějeva vyřešit v jediném typu činnosti, totiž ve hře. Dále tento autor zdůrazňuje jednotu hry a představivosti, avšak v tom smyslu, že hra se nevytváří z představové situace, ale naopak. Jinými slovy: dítě si situace nepředstavuje, aniž by si hrálo. (Tento názor není všeobecně uznávaný.)

Známý etolog LORENZ hovoří o zvědavosti mláďat jako "apetenci po neznámém", které je také pramenem hravé aktivity. Obdobně kanadský psycholog BERLYNE spatřuje základ hry v rozvíjení různých způsobů zvědavosti (curiosity); toto pojetí je blízké pavlovskému orientačně pátracímu reflexu.

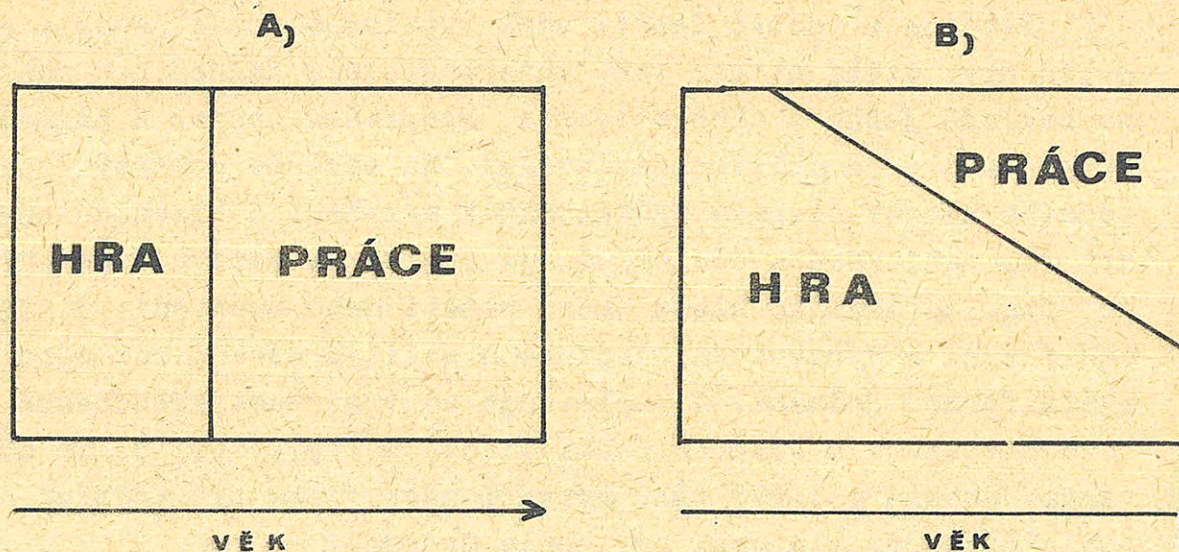
Většina z těchto teorií však vystihuje pouze jeden z aspektů hry. Stěží bychom tedy interpretovali každou hru pouze na základě jedné z těchto teorií. Dospíváme naopak k názoru, že pojem hry je multikondicionální. Na základě analýzy dosavadních teorií dospívá HECKHAUSEN k vytyčení 5 hlavních znaků hry: 1. není vázána účelem, 2. je ve funkci aktivačního okruhu, tzn. že jedinec hledá změnu napětí nebo uvolnění, 3. dochází v ní k vyrovnávání jedince s určitým úsekem reálného světa formou jednání, 4. uplatňuje se v ní nediferencovaná cílová struktura a bezprostřední cílová perspektiva, 5. má charakter quasi-reality, tzn. vytváří něco "jako by" (fikční hry podle Bühlera, iluzorní hry podle Groose).

TARDY zdůrazňuje další princip, o němž bychom mohli říci, že specifikuje princip odrazu, totiž že zejména silné dojmy pudí člověka k tomu, aby je vyjádřil.

Rovněž REMPLEIN uplatňuje ve své definici hry multikondi-

cionální přístup. Hra je podle něho činnost, která má své fyziologické příčiny v přebytku energie zdravého organismu, své psychologické kořeny v potřebě činnosti a ve směřování k libosti (u dospělých také ve vědomé potřebě rekreace), jakož i v potřebě po vzrušení, zvyšující kladné životní pocity a která má svůj vývojový smysl ve formování fyzických i duševních schopností a rozvíjení sebevědomí.

Pokusíme-li se srovnat různé teorie hry, vidíme, že v pracích západních autorů se sahá častěji k interpretacím biologickým, kdy se hra chápe ve službách regulace celého organismu, kdežto v pojetí sovětských autorů se vychází z analýzy činnosti a ve hře se spatřuje prostředek k poznávání světa a k zacházení s předměty. Často diskutovaný vztah hry a práce možno vidět z různých hledisek. Hra je činnost, která má hodnotu sama v sobě; práce naproti tomu získává svou hodnotu zvenčí, je prostředkem k cíli, jímž je dosažení hodnot materiálních, mravních, prospěch rodiny, společnosti. Z tohoto hlediska je hra **a u t o n o m n í**, práce **h e t e r o n o m n í**. Často se setkáváme s tezí: "Dnes hra - zítra práce." Toto rčení lze všeobecně akceptovat pokud se jím má zdůraznit, že hra je nezbytným předstupněm pracovní aktivity, případně že je z hlediska dítěte stejně závažnou činností jako práce ap.; nemělo by se však chápat tak, jak je to zachyceno na obr.20 v modelu a). Při dialektickém způsobu myšlení vidíme hru a práci



Obr.20. Vysvětlení v textu.

jednak z vývojového hlediska, jednak v neustálém podmiňování jedné činnosti druhou, tedy spíše se přikloníme k pojetí, které jsme naznačili v modelu b), který přihlíží k tomu, že úlo

hry v dětství nekončí, ale že umožňuje jedinci v kterémkoli věku vyrovnávat stavy napětí i poklesu aktivační úrovně, přináší nasycení neuspokojených potřeb, může být do jisté míry prostředkem seberealizace. V dialektickém pohledu tedy vidíme jednak hru, která spoluutváří osobnost jako jeden z vývojových činitelů, jednak hru dospělého, která je vyjádřením některých rysů jeho osobnosti.

Z toho, co jsme o hře uvedli, si můžeme vytvořit alespoň částečnou představu, jaký má dosah ve vývoji a v životě jedince. Nepřekvapí nás tedy, že bývá řazena ke klíčovým otázkám vývojové psychologie. Není také divu, že se hry značně využívá také v psychoterapii a psychagogice, ať už psychoanalyticky orientované nebo pojaté z hlediska teorie učení jako behaviorální terapie, discentní psychoterapie (Kondáš) nebo indirektivní psychoterapie.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- Jean Piaget: Nachahmung. Spiel und Traum. Stuttgart, 1969.
J.A. Komenský: Informatorium školy mateřské.
E. Berne: Jak si lidé hrají. Praha, Svoboda, 1970. Velmi zajímavá a podnětná kniha, při kritickém přístupu jednostranná, simplifikující složité životní vztahy, dospívá k redukci života na hru.
J. Kotásková: několik článků o metodě Doll play, Čs. psychologie, 1969, 1970.

Otázky:

1. Dítě dává dřívko do úst a naznačuje, že kouří. Je to hra? Jestliže ano, jakého typu. Jestliže ne, o jakou aktivitu jde?
2. Uveďte nejznámější teorie hry, pokuste se najít styčné body, upozorněte na zásadní rozdíly.
3. Jaký je vztah hry a práce?
4. Jakou funkci má hra v životě dospělých?

Pro kritické myšlení:

"Vstup dospělým je dovolen pouze v doprovodu dětí" - nápis,

který jsem viděl nad vchodem do jedné robinsonské osady.

Panem et circenses! Juvenalis, X, 81.

Jaký je ústřední problém Dostojevského "Hráče"?

K praktické aplikaci:

Je prokázáno, že nedostatek "nasycení" hrou odpovídající věkové úrovni zanechává u dítěte pocit neuspokojení a mezeru ve vývoji některých psychických vlastností. Optimální podmínky pro hru může zajistit promyšlené urbanistické řešení velkoměstských prostor. Jistě by bylo ideální, aby děti strávily co nejvíce času ve volné přírodě. Avšak doprava z města je také otázkou času a proto nelze takové výlety uskutečnit každý den. Je tedy nutné upravit prostory pro každodenní pobyt dětí. Při tom je potřeba přihlížet k "mikrostylu" života rodiny a respektovat, že "batolící se generace" může využívat rekreačních ploch převážně s členy své rodiny. Budovat krásné parky by mělo být spojeno s představou, že budou oživeny především dětmi, které by neměly být zbytečně omezovány v pohybu na trávnících, když už jsou v něm tak dost omezovány v moderních bytech s malými pokoji a předsíněmi. Dobře pěstovanému trávníku dětská noha příliš neuškodí a jestliže se přece jen ušlape, dá se přece lehce vyspravit. Naše parky se trochu opozdily v socializaci a tak se při vycházce rodiny do parku děti často batolí v poplivaném písku kolem laviček.

J. Švancara: Jde o životní prostor našich dětí. Věda a život, 1967.

Cvičení:

Pozorování spontánní dětské hry. Popište celý průběh spontánní dětské hry, individuální nebo kolektivní, věk podle vlastní volby. V záznamu uveďte místo a dobu, počasí, počet dětí, příp. dospělé osoby, oblečení dětí, stanoviště pozorovatele, jak na něj děti reagují. V chronologickém uspořádání zachyťte všechny pohyby a projevy dětí, formy sociální interakce při společné hře, efekt případně intervence dospělých. Zaznamenejte co nejvíce doslovných projevů, včetně citoslovců i případných vulgárních výrazů. Zařaďte hru na základě zdůvodněných klasifikačních kritérií. Pokuste se o interpretaci hry (přihlédněte k teoriím, o nichž jsme hovořili).

Živá slova:

Línému pracovníkovi říkáte: "Nehrejte si tak s tou prací."
Kdyby si s ní opravdu hrál, tu by to dělal se zápalem dítěte, jež zapomíná na čas a všechny síly své věnuje dokonalosti své hry. Neboť ve hře jde ještě více než v práci o dokonalost; hra je zaměstnání ryze kvalitativní. Při hře svrchovaně záleží na tom, aby byla dobře dělána; proto je hra matkou ctižádosti, prvním a věčným polem závodění a sebezdokonalování. Nebereme hru dost vážně - to je vidět i na neúspěších naší civilizace. Kdybychom si s prací "jen" hráli, získala by tím naše práce úžasné dokonalosti. Kdybychom "hráli svou roli" v životě, nebyli bychom takoví všelijací slamotrusové a mravně tak beztvární, jako býváme. Konečně hra by nás naučila úctě k pravidlu, jež každou hru váže, a ke skutečné schopnosti, jež hru vyhrává.

Karel Čapek, V zajetí slov

6.2 Kresba

První dětské kresby jsou podle WALLONA jednoduchým důsledkem pohybového gesta; gesta, které zanechává stopy tahu na papíře. Avšak již tyto elementární projevy se stávají brzy systémem znaků. Dítě odkryje, že je analogie mezi tahem, který provedlo a obrazy skutečnosti, které získává pozorováním; ne-zřídka mu to také potvrzují dospělí.

Teze mnoha badatelů se vracejí k LEVINSTEINOVU výroku, že kresba není pro dítě uměním, ale řečí. (Dodali bychom, že toto tvrzení má platnost asi do věku 10 let.) Kresba totiž skýtá dítěti možnost vyjádřit věci, situace a události skutečné i fantazijní prostřednictvím obrázků. To mu dovoluje vytvořit si systém informací prostřednictvím grafických znaků v době, kdy mu mluvená nebo psaná řeč poskytuje mnohem chudší sdělovací prostředky. Také READ chápe dětskou grafickou aktivitu jako specifický sdělovací prostředek, který má svou vlastní charakteristiku a své vlastní zákony. V rozporu s LUQUETOVÝM pojetím intelektuálního realismu (dítě kreslí to, co ví, nikoli to, co vidí) a zčásti i proti pojetí C. BURTA⁺) se však Read domnívá, že dětský kresebný projev "není determinován pravidly objektivního realismu, ale tlakem vnitřního subjektivního citění a čítí" (Read, 1967, str.156). Tím však není omezena sdělovací hodnota kresby, spíše se popírá, že by děti měly sklon k naturalistickému vyjádření skutečnosti.

Věk zhruba od pěti do desíti let bychom mohli nazvat zlatým věkem dětské kresby. V tomto věku věnuje dítě kresbě největší pozornost. Kresba mu umožňuje vyjádřit obsahy a zážitky stylem, který je vlastní ve věku, kdy ho těší vyjadřovat se obrazem. Po jedenácti letech kreslí méně, neboť se mění jeho

+) Stadia vývoje dětské kresby podle Burta:

- (I) Čarání - ve věku 2-5 let s vrcholem ve 3 letech
- (II) Stadium linií - ve věku 4 let
- (III) Popisný symbolismus - ve věku 5-6 let
- (IV) Popisný realismus - ve věku 7-8 let
- (V) Vizualní realismus - ve věku 9-10 let
- (VI) Stadium potlačení kresebného projevu ve věku 11-14 let
- (VII) Umělecké oživení - v rané adolescenci

zaměření a zájem se přesunuje na jiné hravé aktivity. S kresbou již nevystačí k podání nějakého příběhu nebo situace. Při vzrůstající kritičnosti se mu mohou jevit i vlastní kresebné projevy (pokud nejde o kreslířské nadání) jako nedokonalé nebo přímo směšné. V tomto období se tedy většinou omezuje na znázornění určitých atraktivních předmětů, nezřídka také k vyjádření obscénních nebo agresivních vztahů, slovně přece jen obtížněji vyjádřitelných. Jinak již disponuje dostatečně rozvinutými řečovými prostředky.

Nejdůkladnější studii elementárních grafických projevů provedli BAKER a KELLOGGOVÁ. Během let 1945-1965 shromáždili 400.000 dětských čarání, získaných u 2000 dětí ve věku 24 až 60 měsíců. Kellogová rozlišila 20 základních prvků čarání u dvouletých dětí. Kolem třetího roku začíná dítě užívat obrysových tvarů, které vyplývají ze základních prvků. Autorka rozlišuje šest základních tvarů. Užije-li dítě dvou základních tvarů společně, vznikají kombinace. Spojením tří a více základních tvarů dospívá k seskupením. Jakmile dítě zvládlo kolem čtvrtého roku základní tvary, nastupuje stádium obrázkové. Prvním obrázkem bývá lidská postava, průměrně kolem tři a půl roku, pak následují kresby květin, zvířat, domu, auta, lodi ap.

Vývoj dětské kresby směřuje od bezobsažné kresby ke kresbě s obsahovou náplní. Levinstein přisuzuje kresbě obsah teprve když dítě začne kreslit obrysy předmětů. Luquet přiznává kresbě obsah, jakmile dítě svůj výtvar pojmenuje. Táž kresba může být různě pojmenována. STERN zdůrazňuje, že jediná čára je s to podnítit dětskou fantazii a může vést k pojmenování grafického projevu.

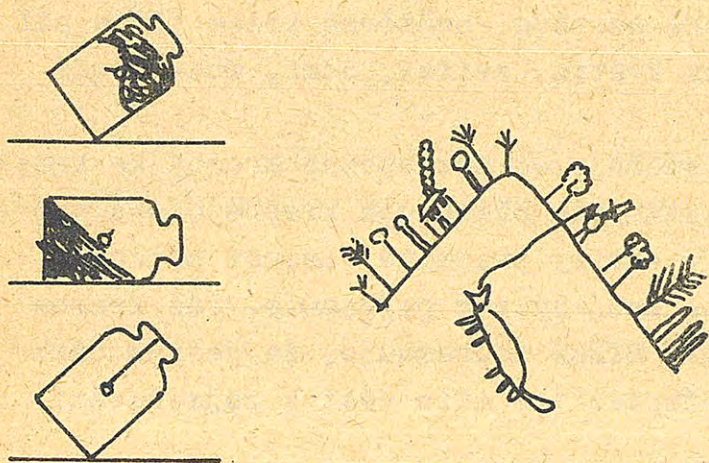
V otázce, co dítě kreslí, se názory autorů různí. Luquet (jak jsme již uvedli) zastává názor, že dítě kreslí co ví, nikoli co vidí. Dítě kreslí různé prvky, i ty, které nevidí, ale které jsou pro znázorňovaný předmět charakteristické. Dítě kreslí část předmětů půdorysně, část nárysně, en face, z profilu. Luquet hovoří o rotaci a o změnách zorného úhlu.

BERGER vychází z teorie intelektuálního realismu a uvádí čtyři "zákony" dětské kresby: (1) zákon názornosti, (2) půdorysné vidění, (3) průhlednosti, (4) užitečnosti, nadřazenosti. Berger upozorňuje na dalšího činitele, který ovlivňuje vývoj dětské kresby a nazývá jej graphoidismem. Je to možný nepřízní-

vý vliv nácviiku písma na dětskou kresbu, projevující se jako automatismy, naklánění, zmenšování, řadění vedle sebe.

ENGOVÁ hovoří o paralelismu mezi dětskou kresbou a řečí. Smysluprosté čarání srovnává se smysluprostým opakováním hlásek a slabik. Opakování kresebných pokusů přirovnává k broukání. Podobně jako pro jazykové vyjádření tak také pro kresebné vyjádření užívá dítě zpočátku schematických výrazů, např. lidskou postavu znázorní pouhým kruhem, podobně větu zastupuje jediné slovo. Tak jako se zdokonaluje slovní projev, přibývá i dalších detailů v kresbě. Kresba i řeč si zachovávají až do školního věku schematický ráz.

Podobně je srovnáván vývoj kresby a vývoj pojmu. Tak jako dítě zahrnuje do jednoho pojmu různé předměty, tak také užívá v kresbě jedno schéma pro všechna zvířata, všechny stromy ap. Dětská kresba je stejně jako dětské pojmy zpočátku chudá, později obsahově bohatá. Dětské kresby i dětské myšlení vykazují nedostatek souvislosti, je to nedostatek abstrakčních schopností, pronikavé analýzy a všestranné syntézy.

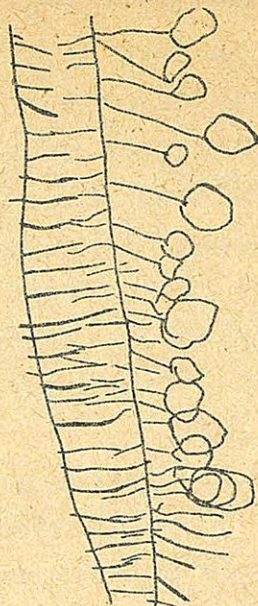
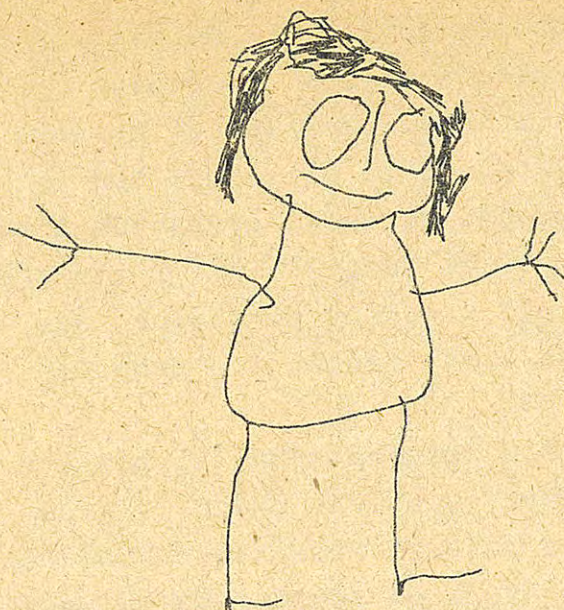


Obr.21. Kresebné vyjádření dětských prostorových představ (podle Piageta a Inhelderové)

Kresba může být jedním z přístupů k poznání vývoje prostoru u dětí. Euklidovský prostorový systém se vytváří poměrně pozdě. Po dobu celého předškolního věku můžeme v kresbách pozorovat, že dítě dosud není s to sjednotit vertikální a horizontální směr v systém pravouhlých souřadnic. Má-li 4-6 leté dítě nakres-

lit nakloněnou nádobu, dopadne to často tak jako na obr.21. Vpravo vidíme jak děti v tomto věku nezřídka kreslí stromy a domy na kopci.

K ústředním námětům kreseb dítěte patří lidská postava. Setkáváme se s ní průměrně ve věku 3 1/2 roku. Dítě nejčastěji nakreslí kruh nebo ovál, který představuje většinou obličej, neboť obličej dítě prožívá jako nejdůležitější část postavy.



CH.V. 4,0

Obr.22. Ukázka vyspělé kresby lidské postavy
a stromu čtyřletého dítěte

Přímo k hlavě připojuje dítě nohy a vzniká známá kresba hlavo-
nožce (cefaloid, têtard, Kopffüßler). Postupně přibývá vyznače-
ní očí, čárka představuje nos nebo ústa, někdy se objeví i ná-
znak vlasů. Později jsou znázorňovány ruce, připojené buď
k hlavě nebo nohám, neboť trup bývá vyznačen poměrně pozdě,
pro malé dítě nemá podstatnou důležitost. Prvním náznakem tru-
pu bývá vodorovná čára mezi lineárně nakreslenými nohami. Knof-
líky volně umístěné mezi paralelou noh nebo na trupu jsou ná-
znakem oblečení.

V pátém roce dítě opouští lineární znázornění a přechází
ke kresbě dvoudimensionální. Trup bývá často ve formě kruhu,
oválu, trojúhelníku nebo čtyřúhelníku. Hlavu spojuje dítě pří-
mo s trupem, nohy kreslí daleko od sebe, někdy navazují na ob-
rysovou linii trupu. Proporce hlavy a trupu, jakož i délka
končetin a jejich připojení nejsou dosud v souladu.

V šesti letech přibývá detailů, jako uši, vlasy. Vlasy
jsou většinou jen na obvodu hlavy. Někdy děti kreslí klobouk,
umísťují jej buď nad hlavu nebo jím probíhá obrysová linie
hlavy. Rovněž první náznaky oblečení bývají doprovázeny podob-
nou transparentí. Odlišně bývá kreslena postava muže a ženy.
Ženské postavy bývají dvoudílné s náznakem pasu.

Kresba v sedmém roce se vyznačuje především zpřesněním
proporcí. Nohy jsou umísťovány blíže k sobě, paže bývají při-
pojeny na správném místě ve výši ramen, objevuje se náznak

krku, zatím jako mezičlánek, jeho obrysová linie nenavazuje na linii hlavy nebo trupu. Dítě vyznačuje účes a oblečení.

V osmém roce se setkáváme s kresbou profilovou, nesnáze působí většinou připojení paží, které děti připojují buď k přední linii trupu nebo je napojují na zadní obrysovou linii a přední linie je protíná. V kresbě en face dochází k zdokonalení ve vyznačení nohou, nejsou již kresleny paralelně, ale sbíhají se v rozkroku. Celkově se tvary zaoblují a proporce se sjednocují.

V devíti letech se setkáváme s pokusem zachytit postavu v pohybu. U profilových kreseb bývá vyznačena chůze, v kresbách en face činnost rukou, např. postava nese tašku. Obličej má většinu podstatných znaků. Objevují se větší rozdíly mezi kresbami hochů a děvčat. U dívek převažuje důraz na oblečení a účes. Celkově jsou kresby dosud plošné.

Kresba v desíti a jedenácti letech se vyznačuje pokusem o stínování, tvarování, perspektivu. Kresby nabývají dimenze objemu a plastičnosti. V tomto věkovém období je vývoj zhruba ukončen a v dalších letech jde jen o zdokonalování např. obrysově linie hlavy, rysů obličeje, tvarů těla. Kresby dospívajících zachycují již více osobitých rysů, zrcadlí se v nich zájmy, záliby, prožívání okolí ap.

Z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou typické pro určitý vývojový stupeň, tedy že děti v témže věku kreslí zhruba týmž způsobem, vychází řada kresebných testů. Nejznámější je test kresby lidské postavy Fl. GOODENOUGHOVÉ Draw-a-Man (1926). Autorka se domnívá, že tímto testem lze měřit intelektovou vyspělost dítěte. Vypracovala hodnotící stupnici o 51 bodech a normy pro věk 3 - 13 let, převeditelné na mentální věk.

Nejnovější revizi tohoto testu provedl HARRIS. Rozšířil instrukci a žádá, aby dítě nakreslilo postavu muže, ženy a sebe. Skórovací škála pro postavu muže obsahuje 73 položek, pro postavu ženy 71 položek. Výsledek je vyjádřen počtem bodů, přepočtených na standardní skóre (analogické IQ) a percentilovou hodnotu. Tabulky standardních skóre jsou rozdílné pro chlapce a dívky a navíc jsou rozlišeny pro kresbu muže a ženy. Kresbě vlastní postavy nepřikládá Harris tak velkou váhu a nezahrnuje ji do průměru. Uvádíme ukázkou vyhodnocení kresebného testu podle Goodenoughové-Harrise:

M. K-á, 9;9, 4.tř. ZDŠ Dg.: Hypothyreosis cong.					
Kresba \ Hodnocení	Hrubé skóre	Stand. skóre	Percentil	Pozn.	
muže	29	95	37	Raven (A,Ab,B): 24, perc.50	
ženy	37	103	58		
průměr		99			
vlastní postava	-	-	-		

Tab.4. Vyhodnocení kresebného testu Goodenoughové-Harrise

Z našich zkušeností se škálou Goodenoughové vyplývá, že přemírou detailů, které znamenají zvýšení bodové hodnoty, se mohou vyznačovat některé kresby dětí se sníženou inteligencí a opačně, že některé nadané děti mohou podat kresbu značně schematickou, která pak nedosahuje normu.

Na kresebných testech standardizovaných na stále větším výběru různých populací můžeme pozorovat zhruba tři vyhraněné trendy:

1. vychází se z komplexního výtvaru, jehož obsah i provedení je měřítkem vývojových změn nebo parametrem obsahů vědomí; pod vlivem psychoanalýzy se výkladovým principem nezřídka stává interpretace symbolů;

2. základem kresebného testu je reprodukce, případně doplňování předloh; dociluje se tím jednotnost podnětového materiálu a omezují se možnosti subjektivního pojetí i interpretace;

3. kresba se chápe jako grafický projev především z hlediska objektivně zjistitelných, příp. měřitelných znaků (velikost, umístění, tlak na podložku, rychlost, směr pohybu, perspektiva, barva atd.).

Zaměření třetí kategorie se uplatňuje také v našem zkoumání o znacích "organicity". Formální charakteristiku kresby jsme vyjádřili 14 měřitelnými znaky, z nichž následujících pět znaků nejčastěji korelovalo s bezpečně prokázanými organickými syndromy:

- || sklon postavy 95 nebo 85°
- || dvojité linie

prerušovaná linie

známky tremoru (roztřesené linie)

nenavazující linie

Z našich zkušeností vyplývá, že ojedinělé znaky organicity se vyskytují také u zdravých dětí, ale počet dvou a více znaků už je patognomický.

Pokusili jsme se stručně upozornit na nejdůležitější vývojové zvláštnosti kresby. Otevřenou otázkou zůstává projektivní interpretace kresby, vyžadující širší seznámení s projektivními technikami i začlenění do rámce psychologie osobnosti.

Snadnost, s jakou lze dětské kresebné výtvary získávat (každé dítě alespoň v jedné etapě svého vývoje kreslí), vede dosud k tomu, že se tento materiál stává předmětem pozornosti i zpracování osob nemajících potřebné psychologické znalosti. Práce tohoto druhu mohou být sice zajímavé, ale jejich vědecká hodnota je dnes, kdy už máme dostatek psychologických studií v této oblasti - nepatrná.

Značné rozdíly se dosud vyskytují při hodnocení dětské kresby psychologem a výtvarníkem, případně výtvarným pedagogem. V těchto případech jde o rozdílné přístupy, rozdílná kritéria: na jedné straně kritérium estetické, na druhé straně obecně vývojové nebo diagnostické kritérium. Zatím nejúspěšnějším pokusem o spojení obou těchto základních přístupů je kniha Herberta Reada, k níž ovšem budeme mít výhrady všude tam, kde přechází na pole filosofické. V závěru není zbytečné vyzvednout, že kresby českých a slovenských dětí vzbudily v poslední době pozornost na několika světových výstavách. Kéž by se to mohlo říci také o psychologických studiích o dětské kresbě!

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

E.I. Ignat'jev: Psichologija izobrazitel'noj dejatel'nosti detej. Moskva, APN 1959.

D.B. Harris: Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity, New York, Harcourt 1963.

R. Konečný: Klinická aplikace projektivních kreseb u dětí. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, II, 2, 1967

H. Read: Výchova uměním, Praha 1967.

J. Švancara, L. Švancarová: Znaky organicity v dětské kresbě.
Sborník prací FF brněnské university 1964, B 11, 47.

L. Švancarová, J. Švancara: Vyjádření míru a války v dětských kresebných a verbálních projevech. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, III, 5-6, 1968, 501.

Otázky:

1. Které schopnosti se uplatňují v dětské kresbě?
2. Uveďte stadia vývoje dětské kresby.
3. Co vyjadřuje pojetí intelektuálního realismu v kresbě?
4. Jaký je vztah vývoje kresby k rozumovému vývoji dítěte?
5. Jaký je vztah mezi vývojovou a estetickou hodnotou kresby?
6. Pokuste se vymezit rozdíl mezi psychometrickým a klinickým přístupem k hodnocení kresby.

Cvičení:

1. Pokuste se získat (datované!) kresby téhož dítěte z různých vývojových období, sledujte v nich znaky, které se s věkem nejvýrazněji mění a znaky, které jsou relativně stálé. Srovnejte tyto kresby s vývojovými charakteristikami, které jsme uvedli.
2. Pokuste se potvrdit nebo zamítnout poznatky, které uvádí Piaget o znázorňování prostoru předškolními dětmi.

Demonstrace:

K obr.23:

1. Kresba chlapce Vl.D. 9;4 letého s kongenitálním choreo-athetotickým syndromem. Z hlediska psychologického je tu lehký mentální deficit (asi půl roku) postihující rovnoměrně složku verbální i performanční. Výkon v Ravenově testu 18 odpovídá percentilu 25. Instabilní, parvuloidní chování. Podle Goode-noughové získává 16 bodů, což odpovídá úrovni 6;6 roků. Toto hodnocení je tedy značně pod mentální úroveň. Po stránce formální se kresba vyznačuje disproporcemi, větším sklonem doprava křečovitými tahy až tremorem, dvojitými liniemi, přetahováním a poměrně dost silným tlakem. Celkem velmi primitivní kresba, rovněž ruce vztyčené nahoru jsou charakteristické pro sníženou úroveň pojetí lidské postavy. Podle našich formálních kritérií čtyři znaky organicity. Doba kreslení: 98 vteřin. Zmenšeno.

2. Ukázka průměrné kresby 8;6 letého děvčete z kontrolní skupi-



1



2



3

Obr.23. Ukázky normální i patologické kresby (viz text)

ny. Je to zdravé dítě s přechodným školním konfliktem. Doba kreslení: 210 vteřin, podle Goodenoughové 31 bodů (10;3 r.), tedy nad intelektovou úroveň, která je průměrná. Raven 20 (50 perc.). Zmenšeno.

3. Časté dysgrafické nesnáze epileptických nemocných ilustruje kresba chlapce Fr.K. ve věku 9;2, který trpí záchvaty typu grand mal. Z hlediska psychologického průměrný intelekt, v Ravenovi výsledek 21 (úroveň 25 až 50 perc.). Dificilní, nezdůraznitelné a agresivní chování. Doba kresby: 4 minuty. Podle Goodenoughové získává 28 bodů, jež odpovídají úrovni 9;6 roků, tedy výše než je jeho věk a mentální úroveň. Ukázka, že podle škály Goodenoughové získávají organické počet bodů hlavně detaily. Komplexně hodnocená se však zřetelně řadí ke kresbám patologickým, podle našich kritérií má 4 znaky organicity. Zmenšeno.

Do zápisníku:

Každý člověk je zvláštním druhem umělce a v jeho tvořivé činnosti, v jeho hře nebo práci (a v přirozené společnosti, jak jsme zdůraznili, nemá být rozdíl mezi psychologií práce a hry) se neprojevuje jen jeho já: projevuje se i tvar, který náš společný život při tom, jak se rozvíjí, má na sebe brát.

H. Read, Výchova uměním, str.360

6.3 Řeč a vývoj myšlení

Také řeč patří k projevům člověka, na nichž můžeme zřetelně sledovat interakci biologických a sociálních činitelů v průběhu vývoje. I když je řeč výtvořem společnosti, produktem dlouhého vývoje lidstva a nástrojem sociální interakce, v individuálním vývoji to přece jen určitou dobu trvá, než se stane komunikačním prostředkem a nástrojem myšlení. První zvukové projevy jedince probíhají pouze na úrovni fyziologické a svou povahou jsou egocentrické, tzn. že slouží přímo vnitřním potřebám dítěte.

Všimněme si nejprve stručně vývoje názorů na řeč.

ARISTOTELES označoval řeč jako "organon", nástroj, sloužící k překlenutí prostoru mezi "já" a prostředím a k ovládnutí světa. THORNDIKE tvrdí, že řeč je největším vynálezem člověka. HUMBOLDT naproti tomu říká, že řeč není nástroj, ale činnost (energeia), její pravá definice může tedy být pouze genetická. K tomu lze dodat, že psychologie se nezabývá podstatou řeči, ale sleduje dynamický aspekt řeči. Podle MARXE je řeč bezprostřední skutečností myšlení. Řeči věnovali velkou pozornost ruští fyziologové počínajíc SEČENOVEM (Reflexy myšlení). LENIN přihlíží k řadě aspektů řeči ve svém díle Materialismus a empiriokriticismus. Podle PAVLOVA se nad první signální soustavou, vyvinutou i u zvířat, vytváří u člověka druhá signální soustava, jejíž základnou je řeč. Pavlov připouští, že už na úrovni první signální soustavy existuje zevšeobecňování, generalizace podnětů. V teorii S-R je chápána řeč jak z hlediska stimulu tak z hlediska odpovědi. Rozlišuje fyzikální a významový aspekt řeči. RÉVÉSZ podtrhuje aspekt kontaktu na elementárním stupni řeči ("tady je také někdo"). HAYAKAWA zdůrazňuje emocionální základnu řeči, neboť emoce činí z hlasového projevu apel, který provokuje příjemce.

Z uvedeného je patrné, že rozdíly nazírání jsou především důsledkem rozdílných přístupů. Také v současné době je řada teorií řeči, v psychologických pracích však stále více převažuje tendence začleňovat řeč do kontextu osobnosti a zdůrazňovat její regulační funkci. Takové pojetí zastává A.R. LURIJA, J. LINHART aj. Linhart zdůrazňuje, že komunikační a regulační

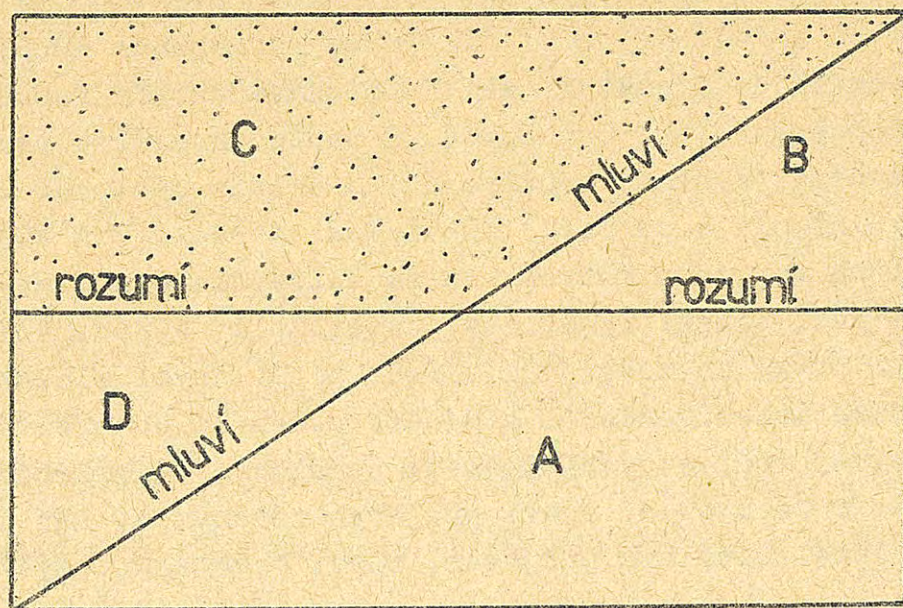
funkci řeči je nutno vidět ve vzájemné rovnováze, neboť jednostranné přeceňování komunikační, interpersonální funkce řeči vede k zanedbávání její specificky psychologické úlohy v duševním vývoji dítěte.

Vývoj řeči má tři stupně: 1. předřečové hlasové projevy, 2. porozumění slovům, 3. tvoření slov.

První hlasové projevy dítěte jsou stejně reflexní jako sání a další biologicky důležité projevy. Křikem se hlásí dítě do života a již jsme naznačili, že tento křik má důležitý fyziologický význam. Hlasové projevy signalizují během dalších dnů a týdnů života stav celého organismu, aniž by měly intenzí ráz. Není ovšem pochyb o tom, že zde dochází k podmiňování, následuje-li při plačtivém křiku zásah dospělého, vedoucí k odstranění nelibého zážitku (hlad, mokro-chlad, únava). Velmi záhy však, většinou od 3. měsíce, dítě začíná v obdobích plného uspokojení potřeb produkovat více nebo méně zřetelné hláskové nebo slabikové monology. Tyto projevy jsou podle ASPERGERA nezformované reaktivní afektivní zvuky. Jsou jistě předstupněm artikulované řeči, ale s vlastní řečí mají společného asi tolik jako čárání po papíře s kresbou. Jsou pouze materiálem nebo "lomem", z něhož se těžší surovina dětské řeči, jak to vyjádřil BÜHLER. Tyto broukové monology se udržují "funkční libostí" podle Bühlera, příp. sekundárním posilováním (dítě je "odměněno" tím, že své zvuky samo slyší). Proti jednostrannému přístupu z pozice teorie učení hovoří G.A. MILLER: Lze si těžko představit, jak se může dítě od rodičů (kteří na to vůbec nemyslí) naučit tak rychle mluvit, kdyby již k tomu nebylo vývojem disponováno, aby selektivně vybíralo významné aspekty. Na utváření lidské řeči se tedy zkrátka podílí biologická komponenta. CARMICHAEL správně podotýká, že recepční a artikulační mechanismy jsou z hlediska anatomicko-fyziologického schopny funkce již při narození, ale skutečné fungování těchto mechanismů vyžaduje další zrání mozkových center. Teprve pak je dosaženo stavu, kdy dítě může zvládnout jednotlivé řečové struktury.

Přechod od hlasových "čáranic", totiž od broukání k vlastní řeči je velmi pozvolný. Pro porozumění tomuto vývoji mohou být instruktivní pojmy W. STERNA: práh rozumění a práh řeči. Vezměme si jednoduché slůvko na úrovni reduplikací: "pá-pá". Pětiměsíční nemluvně sice toto slovo slyší, ale nerozumí jeho

"pá-pá"



Obr.24. Schéma vývoje dětské řeči

významu, je tedy pod prahem rozumění řeči, a také je dosud ne-napodobí, neartikuluje zřetelně jako dvojslabičné slovo; je tedy rovněž pod prahem řeči. Na obr.24 bychom tento vývojový stupeň identifikovali v části A. Je řada slov, které určitou dobu dítě pronáší, přesněji řečeno "papouškuje", aniž by jim rozumělo. Jsou tedy pod prahem rozumění (D). Dítě v druhém půlletí života rozumí určitému slovu, které však není s to vyslovit. Tato oblast je nad prahem rozumění, ale pod prahem řeči (B). Konečně kolem prvního roku věku se setkáváme s prvními slovy, kterých dítě užívá s porozuměním jejich významu (kategorie C). Můžeme tedy sledovat, že získání pasivní slovní zásoby předchází aktivní řečový projev.

Vývoj slovní zásoby pokračuje velmi rychle zejména od 1 1/2 roku věku, kdy se většina dětí začíná (často jen ukazovacími pohyby) dožadovat slovního označení předmětů, které je obklopují. Činí-li slovní zásoba ve 12 měsících několik slov, ve dvou letech věku je to již 200-300 slov, ve třech letech již kolem tisíce slov. Variabilita je tu veliká a přesný soupis slovní zásoby je po druhém roce věku nesnadný. Většina učebnic uvádí údaje, které se citují téměř půl století.

Podle výsledků Yerkesových laboratoří na Floridě se podařilo dokázat, že nejvýše vyvinutým šimpanzům, a to vybraným

tříletým mláďatům, je možné vštípit smysluplné užití tří slov (mama, dad, cup). Tyto výsledky jsou jistě překvapující, ale setkávají se s řadou výhrad. Již dříve poznamenal KÖHLER, že slovo přechází do struktury věci a získává určitý funkční význam, podobně jako tyč pro opici. S touto paralelou však dlouho nevystačíme; myšlení související s užitím nástroje má jen u člověka, nikoli u zvířete, souvislost s řečí. Již VYGOTSKÝ upozornil na to, že u antropoidů se setkáváme s některými komponentami řeči (např. fonetická, emocionální a sociální), avšak tyto prvky se nespojují v řeč, neboť chybí složka specifické lidské inteligence. I u dítěte ovšem až do určité doby probíhá vývoj řeči a vývoj myšlení odděleně; od určitého okamžiku vývoje se myšlení stává projevem vázaným na řeč a řeč se stává intelektuálním projevem. (Srv. Vygotskij, Myšlenije i řeč).

Některé patologické případy umožňují porozumět daleko zřetelněji jak dochází k vytvoření pojmenovávací funkce řeči (denotace). Názorný je případ Heleny Kellerové, která v 1 1/2 roce oslepla a ohluchla. Podle popisu učitelky Sullivanové bylo ještě v 7 letech velmi obtížné vytvořit u děvčete spojení mezi věcí a jejím slovním označením. Dítě již ovládalo prstovou abecedu, která pro ně byla hrou, poněvadž slova pro ni neexistovala. Nedařilo se ani spojení pantomimicky znázorněného pití s výrazem mléko. K vytvoření spojení předmětu a slova došlo náhle. Helen držela v ruce pohárek, učitelka pumpovala vodu a v okamžiku, kdy studená voda přetékala na Heleninu ruku, do druhé jí vepisovala prstovou abecedou slovo "voda". Dítě upustilo pohárek, zůstalo chvíli bez hnutí, její tvář se rozzářila a několikrát za sebou vyklepávala do dlaně hlásky slova voda. Pak si dřepala, dotkla se země a dožadovala se názvu, pak běžela ke mříži, k pumpě, posléze ukázala na učitelku a tázala se na jméno. Kellerová sama k tomu dodává: "Nyní jsem věděla, že voda je ono báječné studené něco, co přetékal přes mou ruku. Toto živé slovo probudilo mou duši k životu. Darovalo mi světlo, naději, radost, osvobodilo ji z jejích pout... Každá věc měla své označení a každé označení vytvářelo novou myšlenku... Toho dne jsem se naučila mnoho nových slov, jimiž pro mne rozkvétal svět." (Z autobiografie.)

Poznatky jiného druhu lze získat ze sledování vývoje dvojčat, která jsou určitým přirozeným experimentem přírody. Co je

zvláštního na vývoji řeči dvojčat? Vzhledem k vysokému stupni genetické příbuznosti i v důsledku těsného soužití a stejného výchovného postupu se jednovaječná dvojčata velmi lehce dorozumí i bez prostřednictví řeči. Z toho pochopíme, že situace dvojčat může vést k opoždění řeči. Tato retardace může být výraznější pouze u jediného partnera v takových případech, kdy dochází k určité dělbě rolí mezi dvojčaty (srv. kap. 4.2), takže jedno z dvojčat zastupuje pár navenek, uskutečňuje většinu řečových projevů, zatímco druhé dvojče je v pozadí, obejde se s minimem řečových projevů a vykazuje v tomto směru zřetelný deficit. O zajímavé zkušenosti u zanedbaného páru dvojčat referují LURIJA a JUDOVIC (viz doplňující texty).

Vývoj dětské řeči je silně závislý na stimulujících vlivech prostředí. Je zcela pochopitelné, že děti, které je nutno ponechat dlouhodobě v ústavní péči, příp. v celodenních jeslích, nemohou při sebepečlivější výchově postupovat v řečovém vývoji tak jako jejich vrstevníci v péči matek. V důsledku střídání sester v ústavním zařízení, příp. v celotýdenních jeslích, slýchá dítě pro tutéž věc různá označení, což samo o sobě (nehledíc k emocionální stimulaci) zpomaluje vývoj porozumění i nápodobu slov. Ale také kulturní a výchovná úroveň rodiny se pronikavě odráží již ve slovní zásobě; daleko výraznější rozdíl je ve flexi a syntaxi. Instruktivní jsou údaje HETZEROVÉ:

Úroveň prostředí	V ě k					
	1;0	1;3	1;6	1;9	2;0	2;6
dobrá	7	49	91	121	216	?
slabá	-	1	4	8	27	92 slov

Vliv prostředí je v této tabulce zřetelně patrný. (U 2 1/2 letých dětí z dobrého prostředí nebyl pomocí užitých metody rozsah slovníku zjistitelný.)

Na začátku druhého roku převažují v dětském slovníku substantiva, teprve ke konci druhého roku tvoří již slovesa zhruba čtvrtinu a ostatní slovní kategorie (mimo substantiva) asi šestinu slovní zásoby. První slovní projevy jsou velmi generalizované, např. slovem táta dítě leckdy označuje kteréhokoli muže. Typická pro tuto stránku řeči i pro zvláštnosti prvních vět je historka 21 měsíčního bystrého kloučka.

Klouček se již dříve seznámil s ovčáckým psem Astorem, který v něm vyvolával respekt i zájem. Když jednou, vezen v kočárku, spatřil na ulici dámu v kožichu, ukázal na ni a se směsí překvapení a úleku vyhrkl: "Astora 'a k'ku má!"

Řeč dítěte předškolního věku bývá často zvukomalebná. Pro dítě není tak důležitý obsah jako intonace a rytmus řeči. Mnohé děti přímo vychutnávají zvuk některých hlásek, na délkách některých slabik jako by se sklouzávaly. Ve většině případů si děti do 6 let osvojí správnou artikulaci všech hlásek, mají-li pro ni dobré vzory. Dyslalie některých hlásek (nejčastěji r, ř, s) se upraví poměrně snadno odbornou foniatrickou nebo logopedickou péčí. Obtížnější bývá úprava dysgramatismů, která svědčí daleko více o nízké úrovni řečových projevů v prostředí dítěte nebo o intelektovém defektu.

Dítě se naučí pojmenovat části svého těla, když má "bebe" na prstíčku, ví, že je to jeho prst. O sobě samém však hovoří stále ve třetí osobě. U některých dětí to trvá do pěti let než se přesně pojmově a jazykově vydiferencuje vědomí vlastního já. Vliv prostředí je tu patrný, u druhých a dalších dětí vídáme, že užívají slůvka já dříve. Důležitý je výskyt otázky "proč", tak typické pro konverzaci dětí kolem třetího roku. Každé bystré dítě je v tomto věku malým badatelem, který se ovšem zatím spokojí s každou odpovědí, neboť nezná rozporů. Kromě zvědavosti je motivací neustálého "proč?" také udržování kontaktu s dospělými i přání slyšet znovu a znovu určitá slova, i když jsou dítěti již známá.

Řeč je nejdůležitějším prostředkem regulace chování, nejen v dětství, ale v průběhu celého života. Řada výzkumů poslední doby (např. Fraisse a spol.) ukazují, že trvalejší zapamatování a spolehlivější a rychlejší regulační účinek mají v e r b a l i z o v a n é podněty (instrukce, hesla, návěští atd.). LURIA rozlišil 4 stadia vývoje řeči, které demonstroval pomocí jednoduchých laboratorních experimentů (expozice světelných podnětů ve spojení se slovní instrukcí, odpověď dítěte pomocí stlačení gumového balónku): 1. dítě ještě není schopno použít své řeči k regulaci jednání (1;6 - 3;0); 2. dítě je schopno uplatnit instrukce tak, že je převezme do své řeči a reguluje tak své chování, ale pouze tehdy, jestliže tyto samoinstrukce foneticky a sémanticky souhlasí (3 - 4 r.); 3. i při odlišném znění a obsahu instrukce může být účinně zapojena do

jednání (4 - 5 r.); 4. dítě už nevyjadřuje hlasitě své záměry, nýbrž jedná mlčky podle vnitřních regulací (od 5;6). Tato stadia byla experimentálně potvrzena i novějšími americkými pracemi (např. JOYNT a CAMBOURNE, 1968).

Rozvoj symbolické funkce, která umožňuje osvojit si řeč (srv. znovu biografii H. Kellerové) vede k rozvoji první fáze myšlení. Je to etapa symbolického a předpojmového myšlení (přibližně od 1;6 do 4;0). Druhé období zahrnuje podle PIAGETA interval od 4 do 7/8 let a je ve znamení názorného myšlení. Od 7/8 do 11/12 let se organizují "konkrétní operace, ve čtvrtém období od 11/12 let a v průběhu adolescence se vytváří myšlení formální. Podrobněji o tomto vývoji se může čtenář poučit v Piagetově knížce Psychologie inteligence. Piaget sám zpracoval nejpodrobněji rané vývojové stupně. Většina jeho prací však vyžaduje ověření a statistické zpracování větších vzorků populace. V tomto směru můžeme sledovat trvalý podnětný vliv Piagetových hypotéz na experimentální práci v oblasti vývojové psychologie.

Zmíníme se stručně pouze o zvláštnostech myšlení předškolního věku, tedy o myšlení prekauzálním a předpojmovém. Touto problematiku sledoval s velkou pozorností již VYGOTSKÝ, v současné době jsou přínosné práce kanadských psychologů PINARDA a LAURENDEAU-ové, kteří rozpracovali zejména egocentrické a prekauzální myšlení.

Podle PIAGETA je elementární formou myšlení fenomenalismus. Této formy užívá dítě, aby reprezentovalo realitu. Vytváří kauzální spojení mezi jevy, které jsou kontinuální v prostoru nebo v čase nebo spojení mezi fakty, které mají pro jedince zdání vztahu. Poněvadž dítě neví nic o eminentně subjektivní povaze takových spojení, je s to spojovat cokoli s čímkoli. Např. barva nějakého předmětu může být příčinou toho, že předmět plave ("plave proto, že je žlutý" ap.). Rovněž jevy často se spojující ve vnímání dítěte bývají uváděny do kauzálních vztahů. Příkladem fenomenalismu je také myšlenkový postup, kdy dítě pozorující stín nějakého předmětu jej vysvětluje tak, že přišla noc a stojí za tímto předmětem nebo že noc je spojení mnoha stínů. Jeden z článků vztahu může být v dítěti samotném: touha po spánku stačí k tomu, aby nastala noc.

Druhou etapou prekauzálního myšlení je finalismus. Každý předmět má v tomto pojetí svou funkci, která sama o sobě odů-

vodňuje jeho existenci: tedy loď pluje, aby přivezla lidi z jedné země do druhé, mraky se pohybují, aby přinášely déšť do jiných krajin ap. Hory jsou pro velké lidi, dospělé a kopečky jsou pro děti; to už je však přechod k třetí etapě, artificialismu, který se opírá o prvky finalismu doplněné o představu osobního činitele všech věcí, věci se prostě chápou jako udělané, vytvořené. Předchozí finalistické pojetí ("vše vytvořené pro člověka") lze vyjádřit jako "vše vytvořené člověkem". Jestliže např. moře a řeky byly dříve chápány utilitaristicky ("jsou tu proto, že čluny a lodě musí plout po vodě"), v artificialistické interpretaci dítě říká, že "lidé si vyhloubili moře a řeky, aby se dostali z jednoho místa na druhé".

Další rozvoj dětských představ o přírodě se odráží ve čtvrté a páté etapě prekauzálního myšlení: animismu a dynamismu. Dítě přičítá život a vědomí předmětům, které je obklopují a formou dynamismu jim přičítá energii analogickou svalovému úsilí člověka: mraky vědí o svých pohybech a mohou volit svůj směr, mohou uskutečnit svůj pohyb bez jakékoli účasti. Animismus a dynamismus, zpočátku konfusní, se postupně oddělují, při čemž dynamismus přetrvává relativně déle.

Systemizace těchto forem prekauzálního myšlení nás však nesmí vést k závěru, že dětské myšlení má nutně tak pevnou strukturu. To uznávají i piagetovští badatelé. Chtěli bychom zdůraznit, že záleží velmi na povaze výchovných vlivů, že např. důsledné vyloučení pohádek, k němuž se rozhodli někteří rodiče (z hlediska psychologického je to velmi ambivalentní zásah), bude mít odraz ve vývoji myšlení dítěte. Kromě toho kterékoli dítě předškolního věku nebude pravděpodobně odpovídat vždy konsistentně, setká-li se s podobným problémem.

Chápou-li někteří rodiče zvláštnosti myšlení předškolního věku jako pošetilosti, mají pro to argument ve srovnání s logickým myšlením dospělých. Je dobře si uvědomit, že mnoho závažných objevů bylo provedeno přesto, že tu nebylo vůbec žádných logických důvodů. Prekauzální myšlení není jen rudimentární formou myšlení, která nemá v dalším vývoji význam (jako třeba rané reflexy), nýbrž je podle našeho názoru článkem vývoje tvořivého řešení problémů v pozdějším životě.

Máme již k dispozici řadu zkoumání o nejvhodnějších formách facilitace vývoje řeči a myšlení. Vyplývá z nich jednak důraz na optimální rozvíjení v senzitivním období 1.- 3. roku,

tedy v období prudkého vývoje řeči tím, že se dítěti dostává dostatek zkušeností a adekvátní odpověď na všechny jeho dotazy. V poslední době se objevily některé nové koncepce vývoje inteligence, např. CATTELLOVO a HORNOVO pojetí fluidní a krystalizované inteligence (krystalizovaná je závislá na prostředí a kulturní nadstavbě), které lze do jisté míry srovnat s dřívějším HEBBOVÝM pojetím inteligence A a B. Zvýšená pozornost se nyní věnuje odlišení inteligence a tvořivosti. Řada studií uzavírá, že korelace mezi obecnou inteligencí a tvořivostí není vysoká. Také CHALUPA se na základě svého výzkumu u dospělých kloní k tomuto závěru. Tento problém je všeobecně velmi závislý na povaze měření. Je zejména velmi obtížné vymezit, co je v určitém vývojovém období tvořivým řešením. (Originalita může být také scestná nebo přímo patologická.)

V některých oblastech je aktuální otázka bilinguismu, všeobecným problémem je otázka jazykové přípravy v předškolním věku. Snahy začít s průpravou v cizím jazyku již v předškolním věku bývají často podpírány důvody psychologické povahy. Především je to snadnost s kterou si malé děti osvojují nová slova. Uvedli jsme, že imitační schopnosti dětí jsou v tomto věku vysoké a usnadňují osvojování řeči. U dítěte se vytvoří potřeba označit každou věc, kterou pozorně vnímá a chce slyšet také jméno každého nového předmětu nebo jevu. Řečová aktivita je tedy v předškolním věku značně v popředí činnosti a zájmu dítěte. Proč tedy nevyužít těchto předpokladů pro osvojení druhého jazyka?

Vhodným modelem pro řešení této otázky mohou být děti, které vyrůstají v dvoujazyčném prostředí. Tam, kde se bilinguismus přerušil (např. přestěhováním), bylo možné pozorovat, že děti, které se seznámily s druhým jazykem v předškolním věku, tedy bez znalostí gramatiky, jej zase velmi rychle zapomeněly. Víme však, že toto "zapomenutí" není absolutní, ale že se tyto fonetické základy při opětovném učení v pozdějším věku snadno oživují a děti pak pokračují rychleji než vrstevníci, kteří se učí od základů. Byla provedena řada zkoumání (zejména v dvoujazyčných oblastech, jako v Kanadě, Švýcarsku) zabývajících se otázkou, zda střetáváním protikladných prvků obou jazyků netrpí vývoj řeči, příp. také myšlení. Sledování vývoje inteligence a prospěchu vesměs tuto obavu rozptylují. Velmi však záleží na tom, jak na dítě každý z jazyků působí.

Instruktivní je následující kasuistika:

Pozoroval jsem po dobu jednoho roku chlapce Pavla 2;2 vyrůstajícího v dvojjazyčném prostředí; rodiče s ním mluvili výlučně česky, paní, která o něho pečovala během dne, pouze německy. Chlapec byl psychicky přiměřeně vyvinutý a adaptabilní. Brzy mluvil v rozsahu běžné konverzace toho věku (2-3 let) stejně dobře česky jako německy, přičemž přesně rozlišoval řeč podle osoby, s kterou hovořil. Např. ve věku 2;2 mu chce paní vyměnit plínky a říká: "Pauli, steh, ich holeine Plinki!" Chlapec opravuje: "Ne Plinki, Windel, Mama plínky." Ihned se opravil, jestliže se zmýlil. Jednou např. ukazoval na vodu a volal: "Omi dá voda.. nein, Wasser, Mama voda, Omi Wasser." U tohoto dítěte nebylo možno pozorovat žádné řečové problémy ve sledovaném období ani v pozdějším vývoji. Když však ve 3 letech začal chodit do mateřské školy, jeho znalosti němčiny se rychle vytrácely.

Nepříznivý vliv však může mít dvojjazyčná výchova v rodině nebo dvojjazyčný kontakt s jednou osobou. Většina psychologických zkoumání takových dětí se shoduje v závěru, že neverbální schopnosti se u těchto dětí vyvíjejí stejně jako u vrstevníků v jednojazyčném prostředí, avšak ve vývoji verbálně logického myšlení jsou tyto děti v průměru opožděny. ALTUS udává rozdíl dokonce 17 IQ. Dále se ukazuje, že se u těchto dětí nevyvine náležitý "jazykový cit"; jsou-li vlivy obou jazyků stejně silné, objevují se interference slovních asociací a nejistota ve vyjadřování. V takových případech jsou jazykové vlivy v konfliktu, diferenciací řečových spojů může být pro některé děti nadměrným zatížením a vést někdy i k mluvní neuroze.

Jazyková příprava na úrovni mateřské školy je však možná při dodržení zásad didakticky a pedagogicky správného postupu (druhým jazykem hovoří pouze určitá osoba), ve stejném prostředí, ev. v kontaktu s určitým okruhem hraček, maňásků apod., vylučuje se osvojování gramatických pravidel, celá jazyková hodina má ráz hry spojené s říkankami, tanečky ap. S takovou přípravou možno u většiny přiměřeně vyvinutých dětí začít v 5., příp. 6. roce věku. Vyloučit nutno děti opožděné, zejména s retardací vývoje řeči.

L i t e r a t u r a :

M. Morávek: Lidská řeč. Praha, Orbis MME, 1969.

- J. Linhart: Psychologie učení. Praha, SPN, 1967.
- J. Piaget: Psychologie intelligence, přel. F. Jiránek, Praha 1966.
- M. Laurendeau, A. Pinard: Causal thinking in the child. N.York 1962.
- L.S. Vygotskij: Myšlenije i řeč. Moskva 1934.
- C.E. Osgood: Psycholinguistics. In: S.Koch (ed.) Psychology: A study of a science. N. York, 1963.
- B. Balaštíková, J. Švancara: Předběžné zkušenosti s metodou sémantického diferenciálu u školních dětí. Psychol. a patopsychol. dítěte, 1970, V,3, 217.

Otázky:

1. Charakterizujte stadia vývoje řeči v raném období.
2. Co se rozumí "pasivní" řečí?
3. Jak se vyvíjí slovní zásoba dítěte?
4. Co víte o vlivu prostředí na vývoj řeči.
5. Jaký je vztah řeči a myšlení?
6. Charakterizujte zvláštnosti prekauzálního myšlení.
7. O čem svědčí výzkumy bilinguismu?

K rozšíření poznatků:

Přehled vývoje dětské řeči (M. Morávek, str.36):

0;0 - 0;3	křik bez signálního významu
0;3	broukání
0;4	hlasový projev pohody a nepohody
0;4	žvatlání
0;5	stabilizované zvuky
0;6	napodobení slyšeného
0;6	rozumí příkazům
0;8	komunikace gesty
0;9	"papa", "máma"
0;11 - 1;1	10-12 slov
1;1 - 1;5	50-70 slov
1;1	jednoslovné věty s gesty
1;5	dvouslovné věty
1;6 - 2;6	300 slov
2;0	jednoduché věty, počátek flexe

2;2	víceslovné věty
2;2 - 3;0	skladba větná
3;0	1000 slov
6;0	2500 slov
12;0	7000 slov

Pro srovnání: dospělí	10.000 slov
K. May	3.000 slov
W. Shakespeare	20.000 slov

Sovětské psychologové A.R.Lurijs a F.J.Judovič (1959) studovali význam řeči pro rozvoj všech psychických procesů. praktické i hravé činnosti dítěte. Tento výzkum je zajímavý nejen svými výsledky, nýbrž i svou metodou.

Objektem pozorování byla jednovaječná dvojčata Jirka a Ljoša G., která se vyznačovala velkou podobností týkající se všech svých fyziologických zvláštností. Oba se narodili normálně. Jejich vývoj probíhal rovněž normálně s výjimkou vývoje řeči. Vývoj řeči u obou chlapců silně zaostával. Příčiny byly některé výchovné podmínky a nedostatečný styk s dospělými. Do dvou let děti nehovořily vůbec. Ve věku dvou let a šesti měsíců se naučily říkat "máma" a "táta", dále do čtyř let se řeč těchto dětí sestávala pouze z nevelkého množství málo diferencovaných zvuků, které používaly ve hře a při styku. V pěti letech jejich řeč obsahovala nevelké množství obecně používaných slov (nejčastěji velmi zkomolených) a situačních slov. Ve styku mezi sebou užívaly děti oddělených slov a dokonce i zvuků spojených s bezprostřední činností a doprovázených oživujícími gesty. Základní jednotkou jejich řeči nebylo slovo v jeho předmětném významu, ale slovo získávající svůj význam v situaci té které činnosti. Řeč spojená se situací tvořila u Jirky 96,9 % a u Ljoši 98,6 % veškerých slovních projevů (řeč nespojená se situací tvořila pouze 2,8 % a 1,4 %).

Gramatická struktura řeči u těchto dvojčat odpovídala jejímu situačnímu charakteru, celé věty se vyskytovaly u obou chlapců pouze v 17,4 % případů. Ostatní věty byly buď amorfni (typ jednoslovných vět), nebo neúplné. Je však nutno upozornit, že oba chlapci již začali přecházet k víceslovným větám.

Tento způsob řeči obou dvojčat nelze nazvat pravou rozvinutou předmětnou řečí. Tato řeč se ještě nevydělila z nepostradatelného spojení s jednáním dětí a nestala se samostatným druhem činnosti.

Pokud se na ně obraceli dospělí, chápaly děti jejich řeč jen tehdy, bylo-li právě vyslovené bezprostředně spojeno s činností.

Vcelku se řeč Jirky a Ljoši nacházela na úrovni typické ne pro předškolní věk, ale pro rané dětství.

Zpomalení vývoje řeči těchto dětí mělo dvě příčiny. Byla to jednak anomálie jazyka (tzv. srostlý jazyk), projevující se špatným rozlišením blízkých zvuků, v obtížnosti vyslovit některé souhlásky atd., jednak (a to bylo hlavní) omezený styk s okolím, což je objektivní nutnost pro rozvoj řeči.

V souvislosti s úrovní řeči se projevil i rozvoj činností dětí a struktura jejich psychických procesů. Zvláštnost jejich her se silně odlišovala od her jejich vrstevníků. Jirkovi a Ljošovi byla dostupná jen primitivní hra, při které sjednaný hrový význam předmětů vzniká v procesu přímé činnosti s nimi. Obzvláště nedostupná jim byla komplikovaná námětová hra, hraní rolí, vycházející ze stanoveného úmyslu a jeho rozvedení do celé řady hrových činností. Jirkovi a Ljošovi bylo nedostupné rozdělení rolí, podřízení se pravidlům hry, a pokud se zapojili do hry druhých dětí, pak zachytili jen vnější procesuální stránku, ale nevnikli do rozvoje jejího námětu.

Ve své konstruktivní činnosti tito chlapci jasně potvrdili nezpůsobilost vyjít ze stanoveného úmyslu nebo ze slovního zadání. Nemohli je ani zformulovat v řeči, ani si zapamatovat úkol do té doby, než měla začít jejich odpovídající činnost.

Podstatná zaostalost se projevila u intelektových schopností: např. proces abstrakce a generalizace; nemohli provést operaci klasifikace předmětů do skupin (plně pochopitelné jiným dětem pěti až šestiletým). Místo klasifikace předmětů si začali Jirka a Ljoša prostě řadit předměty jeden za druhým nebo si s nimi hráli nějakou hru.

Aby bylo možno objektivně zlepšit jejich podmínky pro rozvoj řeči a dohnat zameškané na úroveň řeči dětí daného věku, byli chlapci odloučení a umístěni do různých oddělení mateřské školy.

Výzkum prokázal, že skutečně sám fakt odloučení dvojčat byl objektivním předpokladem pro rozvoj jejich řeči. Již velmi brzy se začaly děti vpravovat do kolektivního života mateřské školy a jejich řeč začala dostávat formu i funkci odpovídající pěti až šestiletým dětem.

Tab.5. Množství vět pochopených dětmi mimo stav činnost (v %) - dle údajů A.R.Luriji a R.J.Judoviče

Věty	Před odloučením		Za 3 měsíce po odloučení		Za 10 měsíců po odloučení	
	Jirka	Ljoša	Jirka	Ljoša	Jirka	Ljoša
Pochopené mimo stav činnosti	82,6	78,2	11,4	18,8	0	0
Nepochopené mimo stav činnosti	17,4	21,8	88,6	81,2	100	100

Tab. 6. Formy a funkce řeči před a po odloučení dvojčat (v %) - dle údajů A.R. Luriji a F.J. Judoviče

Formy řeči	Před odloučením		Za 3 měsíce po odloučení		Za 10 měsíců po odloučení	
	Jirka	Ljoša	Jirka	Ljoša	Jirka	Ljoša
Řeč spojená s bezprostřední činností	92,8	94,1	44,2	60,7	33,2	25,8
Plán činnosti	4,4	4,3	40	36,3	45,9	46,5
Vyprávění	2,8	1,6	15,8	3	20,9	27,7

Tab. 7. Ukázka amnestické afasie u pacientky J.P. 12 1/2 leté, s operačním nálezem: multicystický astrocytom v levém temporálním laloku. Délka anamnézy asi 1 rok, fatické poruchy trvají asi 1 měsíc. Před onemocněním mělo děvče výborný školní prospěch. V době vyšetření měla v performanční části Wechslerova souboru kvocient 62. (Verbální část nebyla proveditelná.) Afasie postihuje stejnou měrou skutečné předměty jako jejich vyobrazení. Nelze tu prokázat fenomen Dejerine-Lichtheimův (neudává počet slabik slova, které si nemůže vybavit). Druhý pokus proveden po dvou dnech; ukazuje nízkou stabilitu zkomolených slov.

Předložený předmět	1. pokus		2. pokus	
	latence v sec.	označení	latence v sec.	označení
auto	3	auto	4	auto
jablko	60+)	-	60	-
klíč	22	klíč	5	klíč
sklenice	60	-	60	-
nůžky	60	-	60	-
mečvídek	55	pedv	60	-
pravítko	5	pra	11	pravítko
židle	60	-	60	-
kladívko	6	klavič	60	-
prsten	3	pero, ne..	60	-
<u>Předloženy obrázky</u>				
kůň	3	koničko	45	koň
koloběžka	60	kolo, kole	60	-
ryba	60	-	60	-
dům	9	dvéře ⁺⁺)	60	-
stůl	60	-	47	stol
hodiny	22	hodinky	60	-
loď	60	-	5	loď
kohout	60	-	60	-
lokomotiva	9	labatka	60	-
pták	60	-	60	-

Poznámky k tab.7: +) exponováno nejdéle 60 vteřin

++) ukazuje však správně na dům, který vidí
z okna

Z oblasti pedofonetiky a pedolingvistiky práce K. Ohnesorga:
O mluvním vývoji dítěte, Praha, 1948, zachycující pozorování
řečového vývoje dvou dětí autora a novější práce brněnské ško-
ly.

Na rozhraní psychologie a lingvistiky jsou práce rumunské
autorky Tatiany Slama-Cazacu, zčásti přeložené do češtiny, ze-
jména knížka Dialog u dětí, Praha, SPN, 1960.

Speciální otázky stylu řeči u dětí se týká článek L. Švancaro-
vé, J. Švancary: Změny stylu dětského verbálního projevu v zá-
vislosti na tématu. Čs. psychol., 1969, XIII, 6, 617.

Ke kritickému myšlení:

Ramon de la Serna: Výkřiky věcí. Tento španělský autor je zná-
mý brožurou přeloženou pod názvem Zázračný lékař. Je zaklada-
telem nového žánru tzv. gregérie (Jeskyně - zívnutí skály;
B - kojná abecedy; benzin - parfém civilizace; hlava - akvá-
rium myšlenek). Snažil se proniknout do vztahů mezi lidmi, do
podstaty věcí novým způsobem, ne logickým postupem, ale spíše
způsobem myšlení, které je blízké zvláštnostem myšlení před-
školního věku.

Zvláštnosti předpojmového a prekauzálního myšlení výborně vy-
stihl František Halas (srv. část Do usínání ve sbírce Ladění).

Cvičení:

1. Pokuste se zachytit slovní zásobu 2 letého dítěte; vyjádře-
te podíl jednotlivých gramatických kategorií. Srovnajte vý-
sledek s údaji v literatuře.
2. Pokuste se o záznam monologu, který vedou některé děti bato-
livého věku před usnutím. Proveďte pojmovou analýzu, kon-
frontujte obsah s okruhem zkušeností dítěte.
3. Proveďte se skupinou dětí 10 letých a 13 letých slovníkový
test a pokuste se zjistit vývojové změny. Konfrontujte zá-
věr s poznatky o etapách vývoje myšlení.

6.4 Determinanty dětského citového vývoje

Čím je dítě mladší, tím silnější dominantu jeho chování tvoří citové projevy. Jejich adekvátní zachycení a interpretace patří tedy k důležitým charakteristikám vyvíjející se osobnosti zdravého, nemocného i problémového dítěte. Přitom však musíme připustit, že zkoumání citového vývoje bylo často značně ve stínu pozornosti věnované poznávacím procesům. Současně však je třeba říci, že v této oblasti nejvíce chybí dostatek přesně vymezených pojmů. Ostatně ani cit (termínu emoce užíváme v této kapitole jako synonyma citů) nemůžeme přesně definovat, i když víme, co všeobecně znamená. Vztahuje se k takovým stavům, jako radost, láska, hrdost, které jsou jedinci příjemné, libé, které se nesnaží přerušit, jestliže je prožívá a které si přeje znovu prožít; vztahuje se rovněž k hněvu, žárlivosti, strachu, jež se jedinec snaží ukončit tím, že napadá zdroj hněvu nebo žárlivosti nebo utíká od skutečného nebo domnělého zdroje strachu. Cit se vztahuje také k zážitkům zármutku a zahanbení, které nelze přerušit změnou vlastního chování. V synonymu emoce je společný kořen s motivací. City mají skutečně značnou motivační sílu v mnoha směrech: aktivují, činí chování efektivnějším; oslabují a desorganizují. Strach je ve spojení s dočasným zvýšením aktivační úrovně a tendencí k vyhnutí se nebo k útěku. Hněv rozvíjí rovněž na zvýšené úrovni aktivace tendenci k napadení. Se vzrůstající úrovní aktivace roste také emotivita, optima je však dosaženo ve střední úrovni variability aktivace a při zvyšování naopak přibývá astenizujících a desorganizujících citových projevů.

K základním determinantám, které v hrubých rysech ohraničují aktuální prožívání i směr citového vývoje, patří zejména:

1. stav celého organismu, somatotyp, funkce smyslových orgánů a pohybového aparátu, jejichž nedostatky a omezení v útlém věku silně zasahují emotivitu;
2. vztah rozumového vývoje vzhledem k věku;
3. hospodářská situace, výživa, bioklimatické podmínky, sociální struktura, kulturní úroveň prostředí a výchovné vlivy;
4. postavení dítěte mezi sourozenci a v dětském kolektivu;
5. ráz převažující činnosti dítěte.

K nejdůležitějším proměnným činitelům patří zejména:

1. změny ve struktuře rodiny, zejména v důsledku úmrtí a rozvodu;
2. onemocnění nebo úraz dítěte;
3. trvalá nebo dočasná změna prostředí;
4. psychická traumatizace a konflikty.

Abnormní citové projevy přesunují tuto problematiku do oblasti dětské psychopatologie, ev. psychiatrie. Kritérium abnormity ovšem předpokládá, abychom získali opravdu charakteristické projevy dítěte a mohli zodpovědět otázku, zda jde o signifikantní odchylku od typického způsobu chování populace. Dítě může reagovat zvýšeně emocionálně, ale přesto úměrně nadměrnému podnětu. Např. po úmrtí drahé osoby se může stát nepozorné, deprimované, trpět nechutenstvím. Takovou dočasnou změnu chování sotva budeme považovat za abnormní. Naproti tomu není normální, jestliže dítě reaguje přílišnými a nepřiměřeně intenzívními reakcemi na běžné podněty. Opakují-li se takové projevy bez usměrnění, napomáhá to k vytvoření neurotické reaktivity. Bez kritického rozboru životních podmínek nelze tedy vůbec posoudit přiměřenost nebo nepřiměřenost citových projevů.

Pokusíme se nyní podat přehled citového vývoje v průběhu celého dětství (volně podle Rempleina):

Kojenecký věk

Cit má centrální postavení

1. přesun od nelibých k libým emocím
2. vývoj od afektu k náladám
3. diferencování
4. výraz - celé tělo výrazem emoce

Období vývoje řeči (1 - 2 1/2)

1. pokračující diferenciaci, týká se především obsahové stránky citů
2. vysoká labilita emocí
3. dítě se vyznačuje vysokou excitabilitou a intenzitou citů při nepatrné trvalosti a hloubce

Období vzdoru (2 1/2 - 3 1/2)

1. rozšíření citového života v souvislosti s rostoucím uvědomováním sebe
2. afektivní výbuchy

Hravé období (3 1/2 - 5 1/2)

1. vývoj tranzitivních citů (např. soucit)
2. emocionální doprovod hravé činnosti

Změna struktury (5 1/2 - 6 1/2)

1. zvýšená labilita nálad
2. zvýšený sebecit
3. vystupňovaná afektivita

Střední dětství (6 1/2 - 9)

1. dobrá nálada, tendence k stenickým emocím
2. růst sebecitu, pocit síly
3. s rozšířením okruhu zkušeností změna sociálních citů (vazba na kamarády, třídu)

Pozdní dětství (9 - 10 1/2 p. ev. 12 ů)

1. růst sebecitu v souvislosti s pocitem tělesné síly
2. radostná základní nálada
3. a - sociální city opírající se již o hodnocení a ne pouze o osobní kontakt
b - "noetické" city
4. z formálního hlediska malá hloubka
5. vzrůst mravních citů, smysl pro kolektivní morálku

Prepuberta (10 1/2 - 13 p., 12 - 14 ů)

1. zvýšená dráždivost i labilita
2. převaha dysforických náladových stavů
3. labilita sebecitu se sklonem k méněcennosti i narcistickým komplexům, zvýšená zranitelnost
4. diferenciaci citů v souvislosti s hodnocením (změna hierarchie hodnot)

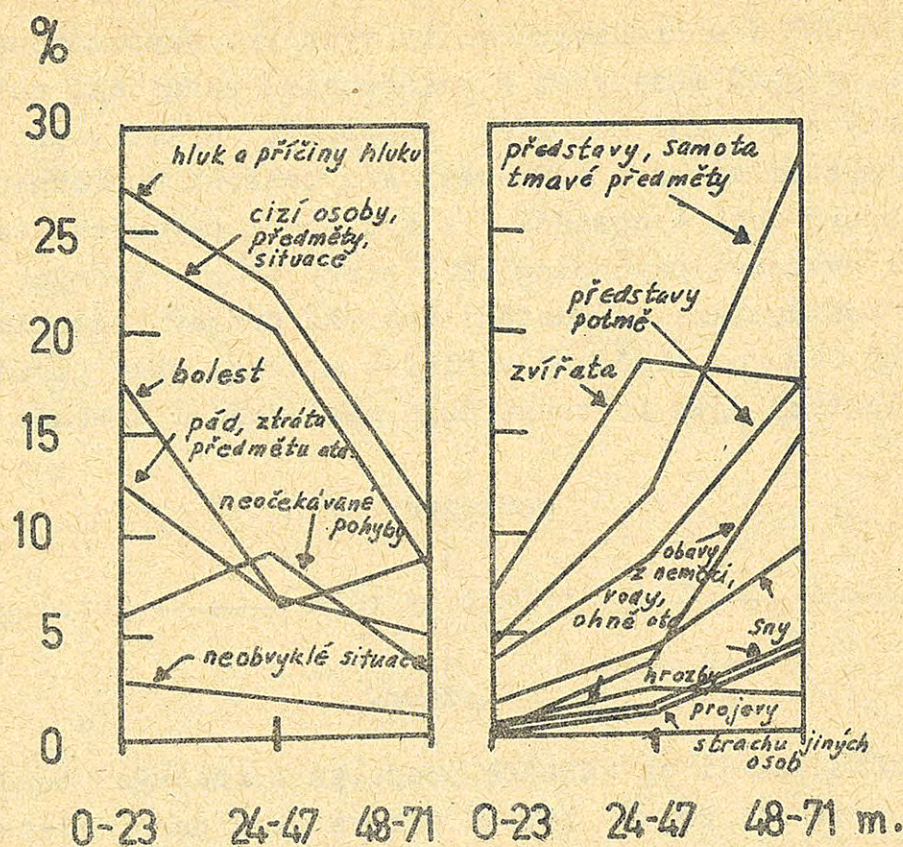
Puberta (13 - 15 1/2 p., 14 - 16 ů)

1. prohloubení citů, ale současně tendence k introverzi a depresivním reakcím (u některých jedinců)
2. sebecit velmi labilní
3. sociální vztahy mají ráz vášnivého nadšení (pro osoby, ideje) i odmítání

V uvedeném přehledu můžeme sledovat dvě základní tendence, o nichž jsme již hovořili ve třetí kapitole: jednak postupnou diferenciaci a jednak integraci. Také citový vývoj směřuje (1) od nepročleněného prožívání potřeb celého organismu

v prvním měsíci života k stále diferencovanější, specifitější a odstupňovanější citům, (2) toto narůstání citových projevů se postupně stále více sjednocuje a upevňuje ve formě vlastností, které se začleňují do stále složitějších vztahů v rámci celé osobnostní struktury.

V průběhu vývoje můžeme sledovat značné změny ve zpracovávání podnětů. Instruktivní zachycení situací, které vyvolávají strach u dětí předškolního věku, uvádí A.T. Jersild a F.B. Holmes na základě pozorování u 156 dětí v průběhu 21 dnů



Obr.25. Frekvence výskytu situací vyvolávajících strach

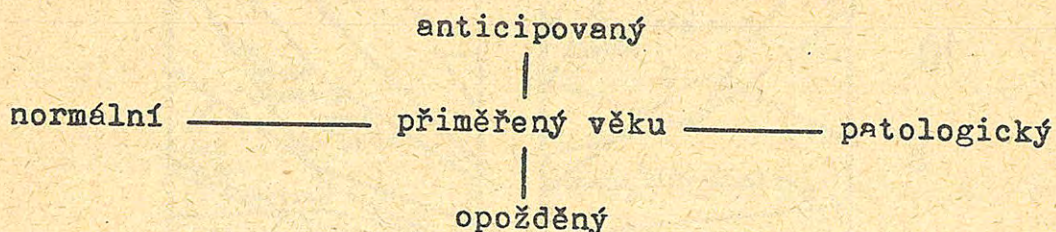
(obr.25). Akční radius emocionální odezvy se s věkem všeobecně stále rozšiřuje až do dospělosti (ve stáří se zužuje). Starší děti jsou daleko reaktivnější než mladší na sotva patrné, spíše jen symbolické podněty. Nereagují pouze na okamžité smyslové podněty, ale i na důsledky, které si sami odvodí logickou úvahou. Zatímco však jsou schopny stále selektivněji odpovídat na subtilnější a abstraktnější i komplexnější podněty a situace, současně se desenzibilizují na jiné okruhy podnětů, jež pro ně představovaly excitantia v mladším věku.

Vývojové změny citového prožívání jsou nejvíce patrné především v první a čtvrté fázi následujícího průběhového modelu emocí:

1. interpretační fáze, zahrnující dosavadní zkušenosti dítěte;
2. přípravná reaktivní fáze (preexcitace);
3. reaktivní fáze s vědomou i autonomně humorální a motorickou složkou;
4. reflektivní reaktivní fáze (zahrnující uvědomění si viscerální a motorické odpovědi u starších dětí).

S věkem všeobecně přibývá tlumivých pochodů. Souvisí to se zráním CNS i s brzdivými vlivy výchovy. Nepřiměřené tlumení citových projevů může vést k nežádoucímu narůstání autonomní komponenty a snížení motorické komponenty afektivního chování. (Takový systém výchovy může vést k vytváření povrchních citových projevů nebo - častěji - k vytváření psychické tenze.)

Při vývojově psychologické interpretaci citových projevů jedince postupujeme nejčastěji tak, že projev hodnotíme jako přiměřený nebo nepřiměřený vzhledem k věku, jako normální nebo patologický, jak to znázorňuje následující schéma:



Zjišťujeme-li na základě poznatků o obecných tendencích citového vývoje, že u 9 letého dítěte jsou např. zřetelné projevy pubertálního typu, usuzujeme na anticipaci citového vývoje a zkoumáme, s jakými podmínkami organismus a prostředí souvisí (urychlená maturace, otřesné zkušenosti ze života dospělých, endokrinní porucha). Zjišťujeme také, po jakou dobu tyto projevy trvají.

Podobně postupujeme, setkáme-li se s projevy, které odpovídají mladšímu stadiu citového vývoje. Také zde je důležité zjistit, jde-li o projevy relativně dlouhodobé nebo krátkodobé a začlenit je do souvislosti vývoje osobnosti. Teprve informace o předchozím vývoji a o stavu celého organismu mohou přispět k rozhodnutí, jde-li v daném případě o projev v rámci celkového psychického infantilismu, příp. o parciální infanti-

lismus neurotického jedince, jde-li o regresi citových projevů v průběhu nemoci atd. U výrazně patologických projevů (kruhost, apatie ap.) zjišťujeme obvykle, že jsou relativně málo závislé na prostředí a konkrétní situaci.

Individuální variabilita citových projevů je značná a může se tedy stát, že jedinec "melancholického" typu může být třeba ve věku 10 let posuzován jako anticipovaný, neboť se jeho projevy mohou při povrchním pozorování jevit jako pubertální. Přihlížení k temperamentu, jako relativně trvalé, vrozené dispoziční základně citové dynamiky má tedy psychodiagnostické odůvodnění, i když kritéria pro jeho stanovení nejsou zcela přesná. Již WUNDT používal kritéria síly emoce a rychlosti emocionální změny. Na základě těchto kritérií můžeme stanovit čtyři typy emocionální reaktivity, přiřaditelné čtyřem řeckým temperamentům: cholerickému (1), sanguinickému (2), melancholickému (3) a flegmatickému (4).

		síla emoce	
		+	-
rychlost emoce	+	(1)	(2)
	-	(3)	(4)

Na začátku století vytvořil HEYMANS a WIERSMA podnětnou typologii, která přesahuje rámec temperamentu. Kromě citové vzrušivosti zahrnuje tento systém aktivitu ("vzrušivost vůle") a kritérium sekundární funkce zavedené GROSSEM (nezaměňovat s K. Groosem). Typy s převahou primární a sekundární funkce jsou jen zhruba analogické pavlovským smyslovým a racionálním typům.

Z kombinace těchto tří kritérií, totiž emotivity (E), aktivity (A) a primární či sekundární funkce (P,S) dospěli Heymans a Wiersma k osmi základním typům:

1. E A P emocionální, aktivní, s primární funkcí: cholerik
2. E A S " " sekundární " : vášnivě zaujatý
3. nE A P bez silné emotivity, aktivní, primární: sanguinik
4. nE A S " " " " sekundární: flegmatik
5. E nA P emocionální, bez silné aktivity, primární: nervózní

6. E nA S emocionální, bez silné aktivity, sekundární: sentimentální
 7. nE nA P bez silné emotivity i aktivity, primární: amorfní
 8. nE nA S " " " " sekundární: apatický

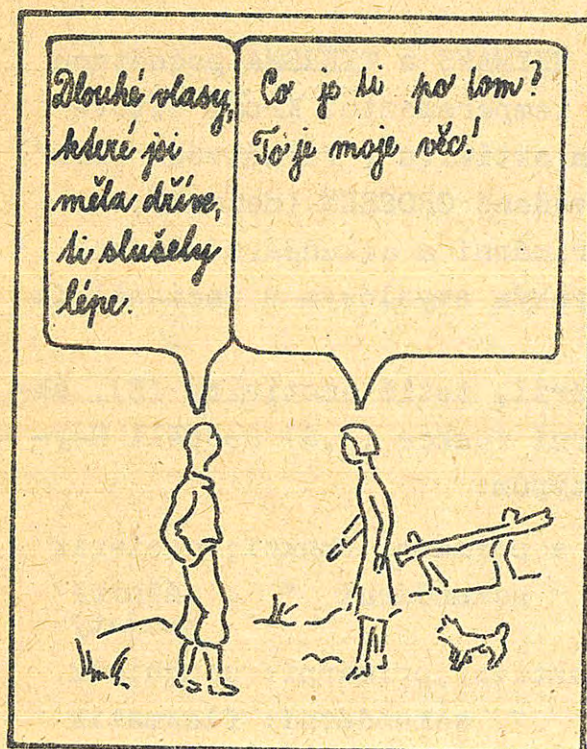
TARDY upozorňuje, že u malých dětí se nevyskytuje typ vášnivě zaujatý, flegmatik, sentimentální a apatický. Avšak již ve školním věku můžeme sledovat u dětí relativní převahu "primární" nebo "sekundární" funkce a vyhraňování typových rozdílů.

V období, kdy dochází k diferenciaci emocí, tedy mezi 1. a 3. rokem věku, se také setkáváme s diferencovanějšími reakcemi na frustraci. Čím je dítě mladší, tím je pro ně nesnadnější ztlumit efektivní projev. Ale již v raném věku lze pozorovat individuální rozdíly frustrační tolerance. Před běžnými frustračními situacemi v mezích individuální frustrační tolerance není nutné děti chránit, naopak takové frustrace mohou vést ke zvýšení motivace a efektu učení.

Rosenzweigova teorie frustrace vychází z psychoanalytické koncepce. Relativně nezávisle na psychoanalýze zpracoval svůj frustrační test belgický psycholog COETSIER. Ukázkou této metody, vhodné pro starší děti a mládež přináší obr.26.

Mnohočetnou závislost jednotlivých složek, determinant a

faktorů citového vývoje si můžeme uvědomit na struktuře citových konfliktů. Pokusili jsme se je zachytit v tabulce 8 (viz příloha). Citovým konfliktem zde rozumíme prožívání nevyřešených protikladů, emocionální stránku konfliktového procesu (o němž pojednáváme v souvislosti s motivací). V našem schématu má střední horizontální pruh zachycovat směr konfliktového pochodu



Obr.26. Ukázka frustračního testu. Coetsier-Svancara, experimentální verze.

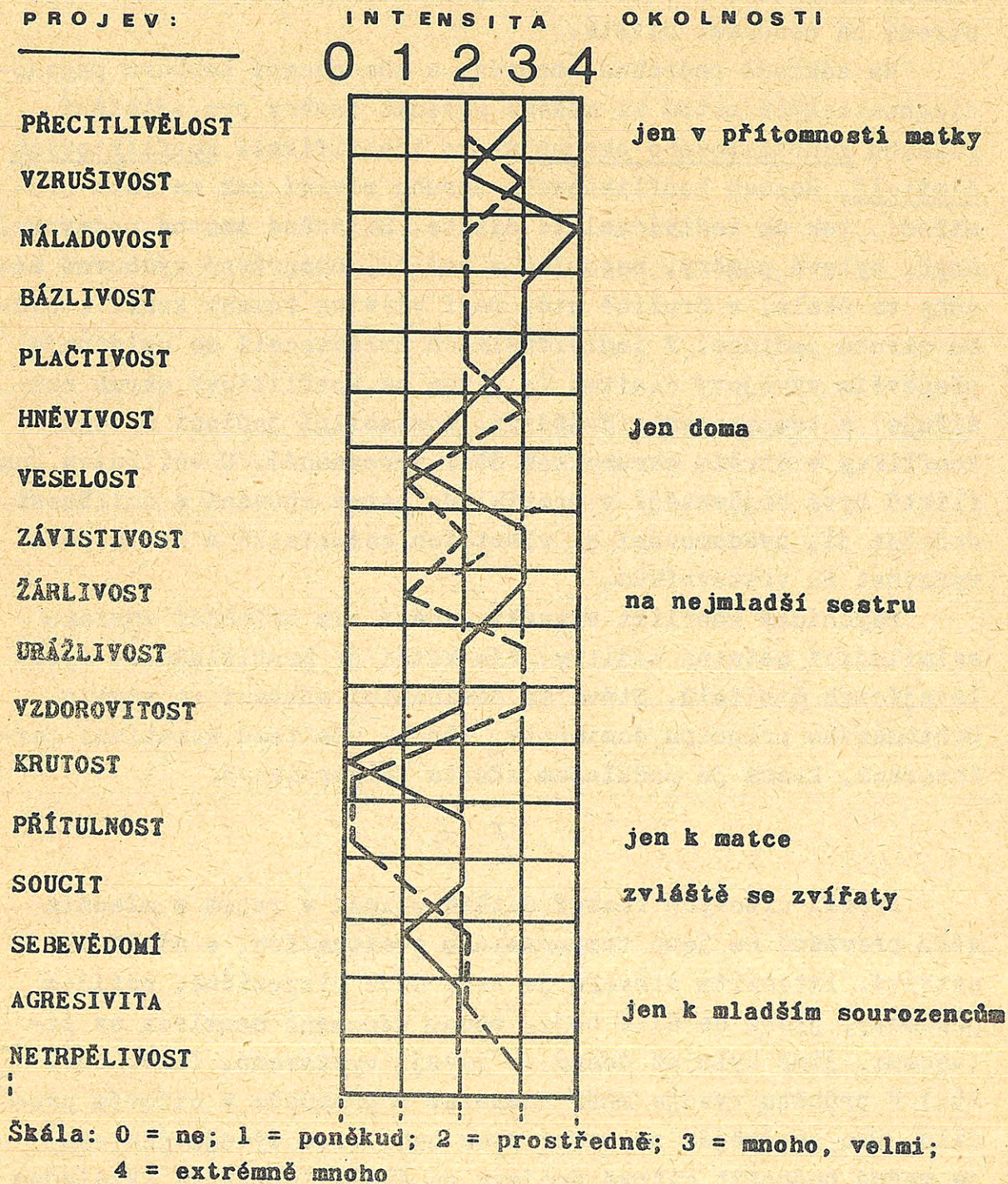
od dispoziční základny ke vzniku, rozvinutí a řešení psychického konfliktu. Vertikální učlenění tabulky má vystihnout dynamiku konfliktů z hlediska vzájemného působení podmínek prostředí na osobnost dítěte.

Na základě podrobné anamnézy a zhodnocení souboru psychodiagnostických metod si můžeme odvodit závěry pro zjištění rozsahu konfliktového okruhu a pro identifikaci konfliktových činitelů. Rozsah konfliktového okruhu závisí jak na rázu prostředí, tak na individualitě dítěte. Stísněné hmotné podmínky, např. bytové poměry, nesoulad v rodině, nesprávné výchovné zásahy ve škole, v družině atd. mají vliv na rozsah konfliktového okruhu jedince. Z individuálních zvláštností se uplatňuje především vývojový činitel (s věkem se konfliktový okruh rozšiřuje) a temperament (dráždiví, instabilní jedinci mívají konflikty v širším okruhu než děti vyrovnané). U vnitřních konfliktů bývá nejčastěji v protikladu norma chování a obtížnost dodržet ji, uvědomování si vlastních nedostatků a neschopnost vyrovnat se vrstevníkům.

Psychický konflikt vytváří u dětí tím silnější ohnisko asimilující ostatní zážitky, čím větší je protikladnost vyvolávajících činitelů. Stává se dominantní situací ve smyslu Uchtomského principu dominanty. Působí zde také konativní perseverace, která je podkladem efektu Zeigarnikové.

x

Profil citových reakcí dítěte záleží v raném a mladším věku převážně na jeho temperamentu a situacích, s nimiž se setkává. Intenzita strachu je tedy dána dispozičně, zatímco předměty, jichž se dítě bojí, budou víceméně souviset se situacemi, jimž bylo až dosud ve vývoji vystaveno. (Srv. obr. 25.) V průběhu vývoje může docházet k přesunům v citovém profilu. Pro snadnější srovnání dvou nebo více vývojových etap je možné hodnotit citové projevy na škále (obr. 27). (Vzhledem k tomu, že jde o odhad intenzity, má srovnání takového druhu cenu pouze tehdy, provádí-li je týž psycholog.) U starších dětí, dospívajících a adolescentů se rozvíjejí také intenzivní citové vztahy k hodnotám a ukazuje se, že citovým problémům můžeme u nich porozumět pouze na úrovni celé osobnosti.



Obr.27. Ukázka rating-škály citových projevů, na níž je zachycen emocionální profil chůvy ve věku 8 let (—) a téhož chlapce ve věku 11 let (----)

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- P. Fraisse: Kapitoly z experimentálnej psychológie, V. Emócie. Bratislava, SPN, 1967.
- N.D. Levitov: Frustracija kak odin iz vidov psichičeskich sostojanij. Vopr. psihol., 1967.
- J. Reykowski: Eksperymentalnaja psychologia emocji. Warszawa, 1968.
- J. Švancara: Kritéria dětského citového vývoje. Čs. pediat., 1962, 17, 7-8, 607. (Odtud převzat obr.26 a tab.8.)

Otázky:

1. Jak souvisí vývoj emocí se zráním CNS a vývojem VNČ?
2. Charakterizujte citový vývoj v jednotlivých vývojových obdobích.
3. V jakém směru se s věkem mění jednotlivé fáze emoce?
4. Může být jedinec anticipovaný nebo retardovaný v citovém vývoji, přestože jeho intelektový vývoj je přiměřený?
5. Jak odpovídá dítě předškolního věku na frustraci? Jak bude řešit stejnou frustrační situaci pubescent, příp. adolescent?
6. Uveďte základní determinanty psychického konfliktu.

K rozšíření poznatků:

K otázce 2: Z hlediska pavlovského pojetí je možné vyznačit tyto vývojové zvláštnosti VNČ: 1. období první signální soustavy (kojenecký věk), 2. období rozvoje druhé signální soustavy (batolivý věk), 3. období převládání kladných podmíněných reflexů (školní věk), 5. přechodná desintegrace VNČ (puberta).

Vzdor (Ch. Bühlerová, Praktische Kinderpsychologie, 1937)

Posuzující vzdor, musíme pečlivě rozlišovat, zda se jedná o pouhý normální vzdor, obvyklý u každého dítěte, či zda jde o abnormitu. Obvyklá forma vzdoru se projevuje tak, že dítě odmítá vykonat, co od něj žádáme. Příklad: "Pojď se umýt", žádá matka. Dítě odmítá: "Ne, nechci." Násilí ani výhružky nepomáhají. Je nutno odvrátit dětskou pozornost. Doporučuje se připravit dítě na náš rozkaz.

Zadíváme-li se do dětského života, poznáme, že vzdor prýští z těchto příčin:

- a) dítě se něčím zabývalo a náš rozkaz jeho činnost náhle přetíná;
- b) dítě bylo nečinné a náš rozkaz je vytrhl a nutí je k nějaké činnosti;
- c) dítě si samo vytvořilo určitý závěr o svém jednání, o situacích; dříve tak nečinilo a proto je náš příkaz dráždí.

Tyto normální projevy vzdoru vymizí po několika týdnech, je-li dítě dobře vedeno.

Jak strohá zásadovost tak povolnost mohou vyvolat vzdorovitou zatvrzelost. Předchází jí některá stadia, jež lze považovat za následky chybného zacházení.

První známkou nezdravého vzdoru je dlouhé trvání, dítě nejen reaguje záporně, ale ve vzdoru setrvává, křičí někdy i celé hodiny, nehne se z místa, sedí či stojí, někdy i leží. Druhá forma nezdravého vzdoru se vyznačuje permanentním odporem. Dítě třeba poslechne pokyn, ale vykoná jej jinak, změní jej. Odmítá tedy zásadně se ztotožňovat s dospělým. Třetí formou je vzdor neurotický. Dítě nejen odmítá vykonat příkaz nebo jej vykonat odlišně, ale aktivně a soustavně provádí opak rozkazu nebo se snaží v okamžiku navázání kontaktu provést něco, čím by druhého rozzlobilo a tím narušilo kontakt.

Dětská žárlivost. Problém žárlivosti souvisí u dětí s vývojem náklonnosti a přichylnosti k určité osobě. Zkušenost, že přes tuto náklonnost zůstává samo a že ona oblíbená osoba náleží také jiným, vyvolává v dítěti vnitřní konflikt. Psychoanalýza má pro tento jev výklad předpokládající sexuální vztah (srv. Oidipův komplex). Bühlerová stejně jako řada jiných vývojových psychologů odmítá tuto interpretaci jako zkreslující skutečný ráz dětského citového života.

Demonstrace:

Tato kasuistika demonstruje dvojí formu žárlivosti. Šlo o hochu ve věku 10;6, u něhož byla indikována psychoterapie pro žárlivost dosahující patologického stupně. Hoch provokoval doma scény, při nichž obviňoval matku, že ho zanedbává a stará se jen o pětiletou sestřičku Alenku. Žárlivost se rozšířila na

všechny malé děti, které nesnášel (např. cestou ve vlaku). Při prvním interview připustil, že se to snažil někdy navlíknout i podvodem, aby ukázal, že matka sestře "nadržuje". Tyto projevy se na začátku psychoterapeutické péče jevily jako účelové a usuzovalo se spíše na hysteriformní tendence. Další explorace ukázala zálibu pro cizí slova, rozumování o mravních problémech; v asociačním experimentu byla převaha substantiv, většinou nadřazených pojmů. Vesměs argumenty svědčící pro rozumářského introverta. Při kontrolním psychologickém vyšetření po třech týdnech jsem zjistil, že původní komplex žárlivosti vymizel a také v jiných situacích se chová přiměřeněji než dříve. "Ale jedna věc je zajímavá", dodala maminka. "Jak jste to udělali, že ten hoch dříve nemohl Alenku ani vystát, a teď je k ní laskavý, dokonce ji vyhledává, hraje si s ní, jen nesnese, aby při tom byl ještě někdo jiný." To jsme ovšem přímo neudělali, ale některé původně utlumené a odchýlené asociace se psychoterapií zesílily, při čemž u radikálního hochy vedly k žárlivosti jiného typu, která však nepůsobila žádné nesnáze v rodině.

x

Dopis 9 letého chlapce z prázdninového pobytu:

Předrahá mamičko.

Předrahá mamičko je mě po tobě smutno. Mockrát mě piš protože mě to těší. Předrahá mamičko prosím tě piš mě jen velikánské dopisy. Je mě po tobě hrozně smutno. Piš mě mockrát. Víš že tě mám tolik rád a ty také. Druhého tady přišlo. Přijed se za mnou podívat. Mamičko zlatičká já na tě tolik vzpomínám. Moc se těším až přijedu domů. Mamičko zlatičká napiš mě prosím tě co dělá Alešek a napiš mě hodně dlouhý dopis.

Moc tě líbá a posílá ti tisíc pusinek její předrahý N.

Tento dopis je odrazem jednostranné výchovy, zdůrazňující nadměrné citové projevy. Takto orientovaná výchova se může povrchnému pozorovateli jevit jako láskyplná. Její efekt bývá však pochybný. Uvedený hoch byl sledován až do puberty. V této době si matka stěžovala, že se k ní chová tak hrubě, jak by se nechoval k žádné cizí ženě.

Cvičení:

1. Sledujte u skupiny dětí 5 letých a 10 letých efekt radostného překvapení a efekt frustrace. Popište emocionální odezvu. Věnujte pozornost všem výrazovým projevům.
2. Na základě vlastního pozorování si vytyčte hypotézu, co bude nejčastější frustrační situací jedince 3 letého, 9 letého, 14 letého, 21 letého, 60 letého, 80 letého.

6.5 Vývoj motivace

V nejobecnějším vymezení můžeme motivaci charakterizovat jako tendenci jedince být aktivní, a to výběrovým a organizovaným způsobem. Jde-li dítě po ulici, pak není jeho chůze většinou motivována. Může však být motivována, jestliže se dítě při hře (nebo v důsledku neurotické obsese) vyhýbá určitým dlaždicím nebo kamenům. Chůze 18 měsíčního batolete bývá však motivována nejen při směřování k matce nebo při útěku před psem, ale pravděpodobně téměř při každém krůčku, neboť se u něho uplatňuje silná potřeba pohybu, přinášejícího zážitek funkční libosti.

Vidíme, že motivace patří k vnitřním podmínkám činnosti. Tyto podmínky lze rozdělit do dvou hlavních skupin:

- a) biologické pudy (instinkty), které vyplývají ze základních potřeb vody, kyslíku, potravy, spánku atd.,
- b) psychologické a sociální pohnutky, vyplývající z potřeby bezpečnosti, lásky, uznání, zvědavosti atd., které prožíváme jako přání, zájmy, cíle, ideály ap.

Při analýze motivace chování je nezbytné respektovat jak biologickou tak psychologickou stránku pudů. Tak hlad jako signál neuspokojené biologické potřeby potravy, vede nejen k hledání potravy, ale také ke zvýšené pozornosti k předmětům, osobám a situacím, jež mohou vést k uspokojení základního pudu.

hlad	aspekt biologický: pud sebezáchovy, potřeba potravy	aktivuje	hledání potravy
	aspekt psychologický: přání jíst, představa jídla, apercepce potravy	motivuje	

Chování nejmladších dětí je kromě přizpůsobivých pohybů motivováno také projevy označovanými leckdy jako "tvořivá expanze". V náznacích můžeme tyto tendence sledovat již ve třetím týdnu života. Jde např. o pohyby prstíčků, které dítě sleduje. Nereaguje tu na vnější podnět, ale je spontánní a tento projev má selektivní ráz. Již zcela malé dítě tedy "volí" (i když nevědomě), jakým směrem a na jaké podněty "chce" zaměřit

svou aktivitu. Zážitky volby se stanou důležitým bodem ve vývoji dítěte zvláště kolem druhého roku, kdy pochopí, že na pokyn matky lze odpovědět nejen "ano, ale také ne" a kdy vyzkouší, že slůvkem "chci" může vyjádřit nejen skutečné přání, ale hravě s ním manipulovat.

Vývoj kteréhokoli motivu předpokládá, že je tu určitá úroveň motorických a poznávacích schopností. V případě výkonové motivace jde o schopnost dítěte zacházet s předměty, schopnost rozlišovat stupně nesnadnosti a vzhled do vlastních výkonových schopností, jimiž dítě dosahuje úspěchu nebo neúspěchu. Tyto schopnosti se podle HECKHAUSENA objevují zhruba ve věku 2;9 až 3;6 roků. Motivace výkonu předškolních dětí je rovněž v úzkém vztahu k potřebě nezávislosti a na tom, jak dítě zpracovává zkušenosti z pozitivního nebo negativního posilování úspěchů a neúspěchů. Dále bylo zjištěno, že ti, kteří jsou schopni vyšších výkonů, mívají obvykle také silnější výkonovou motivaci a vyšší stupeň aspirace a obvykle také dále do budoucna sahající cíle. Na raných stupních motivace se ovšem vyskytují většinou "malé" a blízké cíle, které se u starších dětí stávají takřka automatické (mytí, určité způsoby jídla, přijít včas do školy ap.). "Velké" cíle bývají obvykle současně vzdálenými cíli (prázdninová cesta ap.).

Velmi záhy se u dětí setkáváme také s nepřímými motivy. Při takové motivaci má jedinec něco jiného za lubem než dává najevo. Už velmi malé děti objeví, že je možné nabídnout jinému dítěti nějaký dárek, aby dostaly jiný žádoucí předmět samy. Nejčastěji se však s nepřímými motivy setkáváme u neurotiků, kteří se mnohem obtížněji vyrovnávají s konfliktem hodnot. Hodnotu zde chápeme jako preferovaný cíl, přičemž lze rozlišovat skutečné a normativní preferování. Už dvouletý hoch se při otázce "zde chce být hodným nebo zlým chlapečkem" setkává s konfliktem hodnot, a to hodnot normativních, zatímco skutečnými hodnotami jsou např. oblíbené hračky, procházka ap.

Jestliže naráží dosažení cíle na překážku, prožívá jedinec frustraci. Má-li však jedinec volit při dosahování cíle mezi dvěma alternativami, dojde-li ke střetnutí dvou nebo více přibližně stejně silných motivů, vzniká konflikt. LEWIN rozlišuje tři základní typy konfliktů:

1. konflikt dvou kladných alternativ, který můžeme znázornit schématem (1) na obrázku 28. P zde symbolizuje osobu, A a B

jsou předměty, případně cíle jejího jednání; mají pozitivní (+) nebo negativní (-) valenci. Šipky označené a a b představují síly, které působí na osobu ve směru předmětu s pozitivní valencí anebo proti směru předmětu s negativní valencí.

2. konflikt dvou negativních alternativ,

3. konflikt mezi kladnou a zápornou hodnotou (ambivalence),

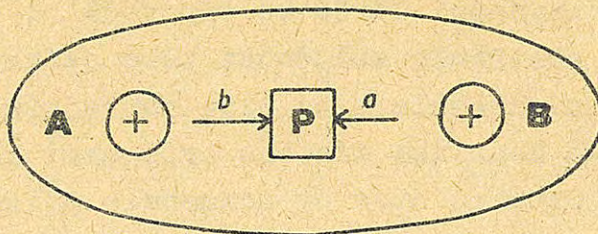
4. dvojitý ambivalentní konflikt.

Jednoduchý konflikt prvního typu prožívá batole, které by se rádo zmocnilo pěkné pan-ny, ale musilo by pustit svou hračku, která patří k nej-

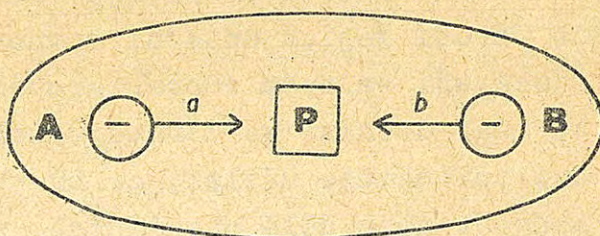
oblíbenějším hračkám. Příkladem střetnutí dvou negativních valencí je následující kasuistika: Při návštěvě zubní ambulace se děvče nepřiměřeně bránilo každému pokusu lékařky o pouhé vyšetření. Lékař z vedlejší ordinace, přivolaný křikem, jen nahlédl a poznamenal: "Když se nedáš ošetřit od paní doktorky, budu to muset provést já." A děvče zvolilo ze dvou zel to menší.

Do konfliktové situace postavil otec tříletou dcerku otázkou: "Koho máš raději? Tatínka nebo maminku?" Po chvíli

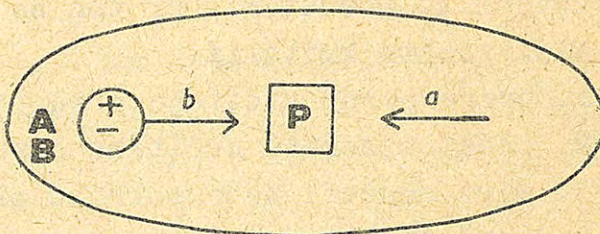
1



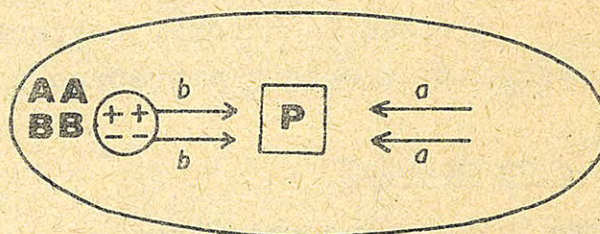
2



3



4



Obr.28. Základní typy konfliktových situací

zaváhání děvčátko odpovědělo: "Seš zlatej." Nic víc. Bystře postřehlo zálužnost této otázky a imitujíc obrat doma užívaný, uspokojilo otce sice náhradním, ale uspokojivým řešením. Jde o konflikt třetího typu mezi kladnou a zápornou hodnotou. Označit otce by znamenalo přiznat menší hodnotu matce a naopak. Takové druhy konfliktů se často řeší formou "opuštění pole", jako je tomu v uvedeném příkladě.

Zdravé děti prožívají řadu konfliktů během vývoje, aniž to ohrozí jejich duševní rovnováhu, naopak některými konflikty získávají ve svém charakterovém vývoji. V neurotickém konfliktu však dochází ke ztrátě vnitřní svobody, neurotik buď pro nutkání nemůže udělat, co by chtěl, nebo je neschopen se rozhodnout nebo dělá obsedantně, co dělat nechtěl, zatím co konflikt v něm přetrvává.

Při psychologické analýze motivů bývá žádoucí vyjádřit intenzitu pohnutek. Při tom se podle NUTTINA používá nejčastěji těchto kritérií:

1. preferování určitého předmětu před jinými,
2. počet předmětů určitého okruhu, jichž jedinec použil,
3. míra naučení nebo pokroku při vykonávání výkonů potřebných k dosažení cíle,
4. velikost překážky nebo obtížnosti, kterou jedinec překonal, aby dosáhl cíle.

Příklad 1. Široké, nevyhraněné zájmy, ale silná motivace vyplynuly z ankety provedené u děvčete ve věku 8;9:

Co už dokážu?

uháčkovat něco medvídkovi
ušít medvídkovi šatičky
udělat mu polštářek
všechno nakreslit
něco uvařit
udělat obvaz
vyšívát
udělat medvídkovi štěrchatko
obšít mu plínečku
číst a psát
násobit a dělit
zpívat
cvičit
hrát jednu písničku na klavír
učesat panenku
najít nějaké město na mapě
ušít si panenku z punčochy
poznat hodiny

Největší radost mám z toho,
že už dovedu:

uháčkovat něco medvídkovi
šplhat (to holky nedovedou)
poznat hodiny
vyšívát

zašívát ponožky
recitovat básen
šplhat
prát ponožky
most

Co ještě (=dosud) nedovedu?

počítat vysoká čísla
šít na stroji
rozeznat všechny květiny
plavat
hvězdu (v tělocviku)

Nejvíce mě mrzí, že dosud

nedovedu:

hvězdu
plavat

Příklad 2: Dospívající chlapec se věnuje modelářství. Dává přednost kutění ve svém pracovním koutku před četbou a televizí. Veškerý technický materiál v bytě vede v patrnosti. V krátké době se do detailů seznámil s typy letadel, jejich technickými charakteristikami i historickým vývojem. Zvládl zručně některé řezbářské úkony. Po neúspěchu s prvním samostatným modelem se hned pustil do nového řešení. Modelářství je u něho silnou kladnou pohnutkou. Můžeme tu aplikovat všechna uvedená kritéria.

Kromě ilustrace pobídkové hodnoty (incentivy) bychom na tomto příkladu mohli demonstrovat nejméně tři - v pojetí ALL-PORTOVĚ relativně samostatné autonomní systémy, a to dynamický charakter zájmů, vztah mezi schopností a zájmem a efekt konativní perseverace. Pokusíme se nyní stručně charakterizovat některé z těchto autonomních motivačních systémů:

a) Rytmus. Veškeré dění organismu se vyznačuje rytmicitou. Také navozené rytmy (např. denní režim) se v útlém věku velmi snadno upevňují a uplatňují se jako pohnutky prostě proto, že "přišel čas", pokud tu nekolidují silnější specifické podněty.

b) Podmíněné reflexy nevyžadující posilování. Většina podmíněných reflexů vyhasíná, není-li sekundární podnět čas od času posilován nepodmíněným. Je však dost případů, kdy jednotlivé spojení, nikdy neposilované, vede k vytvoření dynamického systému pro celý další život. Bývají to zážitky spojené s úrazem, ztrátou cenného předmětu nebo osoby, osobní střetnutí ap., jež se stávají základem trvalého dynamického komplexu.

c) Cirkulární reflex. Záliba v opakování určitého projevu je běžná u nejmladších dětí a batolat. I povolní rodiče trpělivě zvedající štěrchátko, které dítě znovu a znovu hází na

zem, se touto "pomocí" přesytí daleko dříve než dojde k plnému psychickému nasycení u dítěte. Takové opakování projevů, jak je můžeme markantně sledovat také v první fázi vývoje řeči (broučkové monology) a v některých formách her, se obvykle přispívá působení cirkulárního reflexu. Jednání pokračuje "samo sebou" dokud není utlumené únavou nebo přerušeno jiným atraktivním podnětem.

d) Konativní perseverace. Experimentální práce LEWINOVY školy prokázaly, že nevyřešené úkoly vytvářejí napětí, které váže jedince k této činnosti tak dlouho, dokud není problém vyřešen. Tak např. děti, kterým bylo zamezeno dokončit hru nebo úkol, se vracejí i přes značné nesnáze k úkolu zpět. Dále se zjistilo, že přerušené úkoly byly lépe fixovány v paměti než úkoly nepřerušené. To se může vztahovat i na "úkoly" běžného života, které bývají prožívány jako tíživé, dokud nejsou vyřízeny. Tato konativní perseverace se uplatňuje výrazněji, jestliže po přerušení činnosti následuje fáze nečinnosti. Splnění úkolu se stalo quasi-potřebou, která má sama dynamickou působnost. Takto lze vysvětlit mnohé z projevů dětského chování a domněnky o motivaci sebeprosazování, rivality nebo jakékoli základní potřeby se pak často ukáží jako nadbytečné. (Tato zákonitost je spojena s jménem sovětské psycholožky B.V. Zeigarnikové, někdejší žákyně Lewinovy, jako efekt Zeigarnikové.)

e) Korelace schopnosti a zájmu. Schopnosti a zájmy vykazují často pozitivní korelaci. Dítě i dospělý dělá rád především to, co dovede dělat. Dovednost se stává nezřídka zdrojem zájmu, stává se sama silou, i když původní motiv třeba zmizel. Mladý student se prokouše některými partiemi málo oblíbeného předmětu, matematiky, neboť tyto znalosti potřebuje do soutěže o ceny. Získá takovou zběhlost, že tento předmět se v průběhu studia na střední škole stal jedním z podstatných hledisek při volbě povolání. Původně prostředek k cíli se stává cílem.

f) Dynamický charakter zájmů. Zájmy působí skrytým způsobem především tím, že posilují a regulují všechny způsoby chování a výkony, jež jsou ve vztahu k dominantním osobním hodnotám. Provedeme-li se dvěma skupinami pubescentů asociální experiment, zjistíme, že skupina s vyhraněnými sportovními zájmy reaguje daleko rychleji na podnětová slova související s tímto převládajícím zájmem, že si daleko snadněji zapamatuje z přečteného textu podrobnosti vztahující se ke sportu a

rovněž při výčtu pozitivních vlastností lidí uvádí častěji než kontrolní skupina sportovní kvality. Znalost dominantních zájmů zkoumané osoby je tedy cenným prostředkem motivační analýzy. Systém hodnot dítě pozvolna a nepozorovaně přejímá ve svém prostředí. Např. dítě vyrůstající v rodině, kde se oceňuje především společenský úspěch, bude pravděpodobně přejímat takové nazírání svých rodičů. Adolescent, který naproti tomu rebeluje proti svým rodičům a cítí se "doma" ve své partě, bude přejímat značnou část zájmů a ideálů své party a bude jimi motivován.

Při rozhodování dětí nejde většinou o primární volní akt, spíše je to motivace dřívějšími volními zážitky nebo (častěji) pudová a zájmová motivace. Myšlení tu má obvykle jen pomocnou úlohu v tom, že přispívá k odhadu, jaké následky rozhodnutí přinese, přispívá k objasnění situace. Je však nesprávné vyřadit pojem vůle zcela z psychologického slovníku, jak to můžeme vidět v některých současných amerických publikacích, kde se vůle zcela rozplynula v motivaci, nejvýše se začleňuje do "chování zaměřeného k cíli". Současně však můžeme sledovat známky kopernikovského obratu v pojetí motivace. Odmítají se pudy, které mají somatický základ a jsou lokalizovatelné (např. hlad) jako ústřední bod nebo jako model pro teorii motivace. Tyto pudy se jeví spíše jako atypické v lidské motivaci a základem motivační teorie má být integrovaný celek organismu (Maslow). Takto pojetá teorie motivace by se měla daleko více zaměřovat na základní a konečné cíle než na dílčí a povrchové cíle nebo prostředky k těmto cílům.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- J. Čáp, Z. Dytrych: Utváření osobnosti v náročných životních situacích. Praha, SPN, 1968.
- J. Nuttin: Motivácia. In: Kapitoly z experimentálnej psychológie, Bratislava, SPN, 1967.
- J. Švancara: Povaha psychických konfliktů v předškolním věku. In: Sborník psychol. prací, Praha 1957, str.269-285.

Otázky:

1. Které vnitřní podmínky činnosti známe?
2. Co víte o výkonové motivaci dětí předškolního věku.
3. Na základě vlastního pozorování se pokuste klasifikovat zvolený konflikt (viz cvičení 1).
4. Co svědčí o intenzitě pohnutek u dětí?
5. S přihlédnutím k předchozí kapitole se pokuste srovnat, příp. rozlišit frustrační a konfliktové zážitky na dvou věkových úrovních.
6. Objasněte efekt Ziegarnikové. Z jakých experimentů byl odvozen?
7. Jak by bylo možné použít Lurijovy metody pro zkoumání dětských konfliktů?

Cvičení:

1. Proveďte pozorování, záznam a analýzu 3 konfliktových situací na dvou věkových úrovních (školní věk - pubescence nebo školní věk - adolescence). Z tohoto pozorování se pokuste vyvodit hypotézu o vývojových změnách ve zpracovávání a řešení konfliktů. Přihlédněte ke schématu v kap. 6.4.

Demonstrace:

(Konflikt) H.K. Laxness: Světlo světa. Přel. J.Rak, Praha 1959.

Str.44:

"Nějak se dohodli, že Nasi bude kopit seno s jednou pomocnicí a Júst s Janou. Ale když nastával večer a tma, zavolal starší bratr Ólafa Kárasona a poručil mu, aby pomohl dokončit práci Jústovi a Janě.

Mladší bratr Júst slyšel tento rozkaz z dálky, ale místo aby bratrovi odpověděl, šel k chlapci a požádal svého milého přítele, aby šel na strán a přivedl koně, aby mohli seno svézt, až začne pršet.

Chlapec tam stál na louce, z každé strany měl jednoho hospodáře, jeden mu rozkazoval, aby tam zůstal, druhý mu říkal, aby šel pryč, déšť mohl spustit každou chvíli a nemohli promarnit ani okamžik.

"Zůstaneš dole, ty ničemo", řekl Nasi.

"Půjdeš na strán, příteli", povídal Júst.

Jana šla se smíchem k nim.

Jónas byl ovšem starší a silnější a také se ukázalo, že si ví s bratrem rady, kdyby šlo do tuhého, takže bylo zá-

hodno uposlechnout ho podle zákona silnějšího. Naproti tomu však platil Júst za chytřejšího, a tak se dalo těžko předem uhodnout, k jakému prostředku se uchýlí, kdyby prohrál; dokázal by s úsměvem mluvit o "milém příteli" a podřezat mu krk. Když byl člověku život milý, bylo nejjistější poslechnout jeho, i kdyby neměl pravdu.

"Na stráně, příteli", řekl Júst měkce a pokročil k chlapci.

"Zůstaneš tady", křičel Nasi a rovněž o krok postoupil.

"Mne budeš poslouchat", šeptal Júst.

"Mne budeš poslouchat", hulákal Nasi.

Teď už dospěli tak daleko, že to Janu začalo bavit, tleskala a pokřikovala. Nádeníci se chvílemi ohlíželi, ačkoliv bylo nutné pracovat ze všech sil. V okamžiku dospěl boj bratří o chlapcovu duši tak daleko, že to pro oba byla věc cti.

Ačkoliv by byl chlapec před chvilkou skoro utekl, změnilo se to natolik, že nebyl s to se pohnout a zůstal na místě. Ale i když tam tak stál, nechtěl se protivit Jústovu rozkazu, ani uposlechnout výzvy Nasiho, nýbrž tam stál proto, že strach zvítězil nad veškerými jeho silami, tělesnými i duševními. Byl ochromený. Jako by mu krev ztuhla v žilách. Měl pocit, že to trvá věčnost, ačkoliv od začátku do konce uběhlo jen několik okamžiků. Nikdy si jasně nevzpomínal, co se potom stalo, člověk si takové chvíle nerad vybavuje. Spatřil jen, jak se zdvihá zatatá pěst."

Do zápisníku:

Často bychom se styděli za své nejušlechtilější skutky, kdyby bylo vidět pohnutky.

F. de la Rochefoucauld

Člověk sice může dělat co chce, ale nemůže chtít, co chce.

A. Schopenhauer

(Překonávání úspěchu) Ze všech slavných vědců, které jsem poznal, se jen u Madame Curie neprojevíly žádné nepříznivé následky úspěchu.

Albert Einstein

6.6 Některé patopsychologické problémy dětského věku

Hledisko, že dítě není jen dospělý člověk v malém, ale že má psychiku "sui generis", bylo v počátcích vědecké pedopsychologie jistě znamenitým přínosem pro rozvoj vědy i praxe. Toto pojetí usnadnilo také pochopení některých patologických projevů v dětském věku. Je všeobecně známo, že tytéž patogenetické faktory mohou vést k rozličným klinickým obrazům podle toho, jde-li o dítě nebo dospělého, a u dětí navíc v závislosti na jejich věku. Působí tu nejen morfologická zralost jednotlivých orgánů, ale také úroveň a rozsah jejich funkčních schopností. Orgánové systémy, které jsou ve stadiu vývoje a jejich funkce nejsou dosud upevněny, mohou být stejným etiologickým činitelem postiženy více než u dospělých. Z tohoto pojetí vychází také moderní pediatrie a různé speciální pediatrické podobory. Neomezují se pouze např. na používání zmenšených vyšetřovacích přístrojů a nástrojů nebo na podávání proporcionálně menších dávek léků. Přihlížejí ke kvalitativním rozdílům mezi funkcemi organismu dítěte a dospělého.

Specifičnost reakcí dětského organismu je zvláště patrná v dětské neuropatologii a psychopatologii, a to proto, že patologické projevy v těchto oblastech jsou v nejužším vztahu k poruchám nejvyšších integračních pochodů CNS. Vývojové změny, které probíhají v dětském organismu v určitém časovém (věkovém) úseku, jsou mnohem závažnější než za stejnou dobu u dospělého. O to významnější je dialektický přístup ke sledování souvislosti mezi normálními a patologickými projevy.

6.6.1 Vývojová dynamika dětských neuróz

V pracích o dětských neurózách můžeme v posledních letech sledovat odklon od východiška spočívajícího ve sledování souvislosti jejich výskytu a forem s konstitučními znaky i od jednostranného předpokladu sexuální traumatizace. Nejen psychologové, ale také lékaři respektují stále více faktor věku v diagnostice, terapii a prevenci neurotických poruch dětského chování. V sovětské dětské psychologii se klade na první místo princip objektivního přístupu k psychice dítěte, který odha-

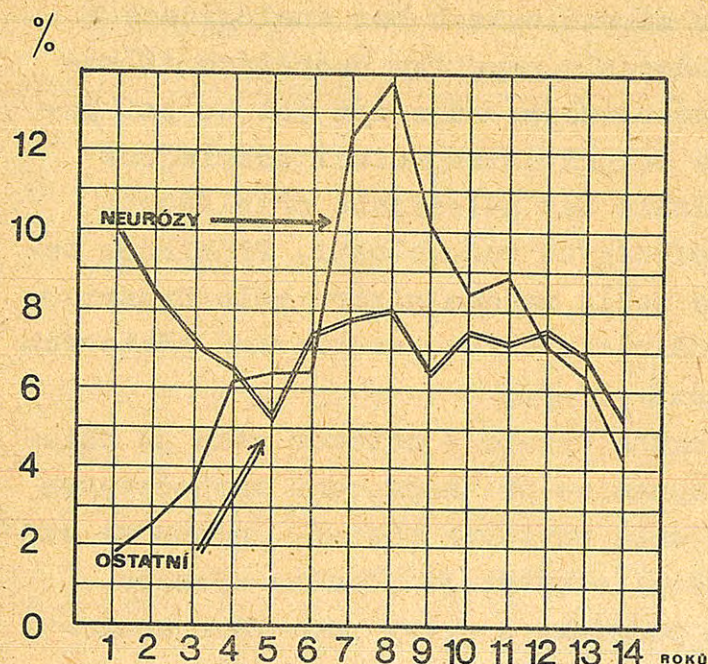
luje vývoj v jeho vlastních zákonitostech bez analogizace a vysvětlování pomocí jevů známých z psychiky dospělých (Elkonnin, 1960). Avšak i vývojové hledisko může být (ač to zní paradoxně) statické, jestliže se při interpretaci uchylujeme k endogenně podmíněným šablonám bez náležitého přihlédnutí k začlenění dítěte do společenských souvislostí. Příkladem takového sice vývojového, ale podle našeho názoru málo dynamického pojetí může být v předškolním věku vysvětlování některých adaptačních nesnází tzv. fází vzdoru.

V diagnostice neurotického vývoje v dětském věku je důležité přihlížet k vývojové dynamice při hodnocení mnohočetných podmínek a vlivů, které na sebe navzájem působí, jednou se vzájemně zesilují, jindy inhibují a nabývají různého významu v závislosti na věku. Tyto podmínky a vlivy jsou rázu anatomického, fyziologického, psychologického, společenského a jejich vzájemným vztahem je pak dán výskyt v určitém věkovém období, intenzita a tvářnost neurotických projevů, jejich průběh, terapeutická ovlivnitelnost, důsledky pro vývoj osobnosti a výchovnou taktiku.

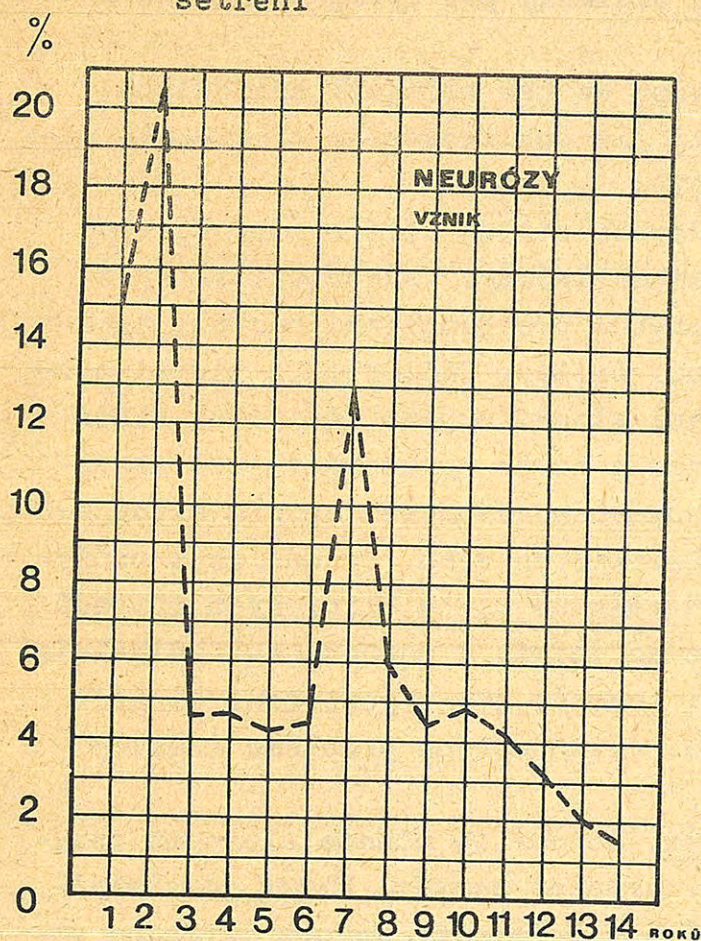
Význam vývojového přístupu se nám ozřejmil při dalším zpracování rozsáhlého, zčásti již publikovaného klinického materiálu (Holub-Švancara, 1957).

Časový faktor jsme sledovali u 1949 dětí s neurotickými poruchami, které byly ambulantně léčeny. Psychologické vyšetření bylo považováno za nezbytné pro komplexní rozbor, terapeutické a výchovné ovlivnění. Dalších 3651 dětí s jinými nervovými a psychickými poruchami sloužilo jako kontrolní skupina. Neurotické projevy chápeme v tomto zpracování jako ukazatele vývojových změn. V jednoduchém vývojovém modelu sledujeme tedy neurózy pouze v závislosti na věku. Vycházíme z průřezového sledování - jak ani u velkého počtu klinických případů není jinak možné - a snažíme se dospět k pseudolongitudinálním profilům. Uvědomujeme si při tom, že jde o postižení širších souvislostí a objasnění málo prozkoumaného problému (survey research podle Edwardse).

Věková distribuce neuróz. Na obr.29 můžeme sledovat pseudolongitudinální profil celé skupiny neuróz, který je zřetelně odlišný od jiných nervových a duševních poruch dětského věku. Vidíme, že k vyšetření přicházelo nejvíce dětí ve věku 7-8 let, zatímco u kontrolní skupiny je věkové zastoupení rov-



Obr.29. Distribuce neuróz (N=1949) a kontrolní skupiny (N=3651) z hlediska věku v době vyšetření



Obr.30. Distribuce neuróz z hlediska věku při vzniku poruchy

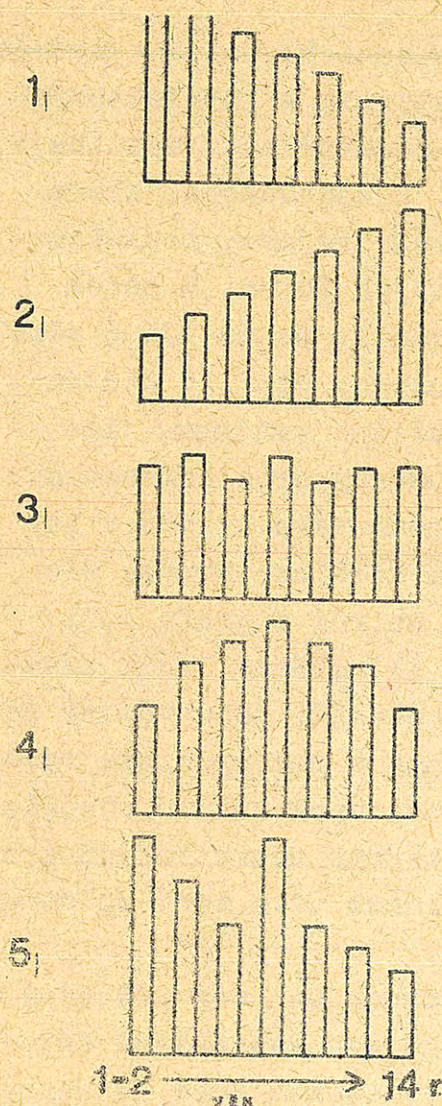
noměrnější. Doba návštěvy odborného zdravotního zařízení však není mnohdy shodná se vznikem neurotické poruchy. Zjistili jsme, že pseudolongitudinální křivka zachycující věk při vzniku neurotických obtíží je dvouvrcholová: první vrchol v období prvních dvou let života, druhý mezi šestým a osmým rokem; v těchto dvou věkových obdobích vznikly asi dvě třetiny sledovaných neuróz (srv. obr.30). Tyto výsledky se liší od značné části starších literárních údajů, podle nichž jsou maxima neurotických poruch v období vzdoru mezi druhým a čtvrtým rokem a v období pubertálním. Naše výsledky se však shodují se statistikou neurotických symptomů, jak ji uvádí Stutte a Leuner na základě početných souborů vlastních, Pavlofových a Schwidderových. Shodují se také s rozvrstvením, které získal Bollea na početně téměř stejně velkém materiálu italských

děti. Autor vysvětluje nahromadění adaptačních obtíží v sedmém a osmém roce věku disharmonií mezi afektivním a intelektovým vývojem. Zdůrazňuje-li pouze endogenní podmíněnost, vystihuje však pouze částečně vývojovou dynamiku. Zjednodušení, které obsahuje tento výkladový postup, se stane zřejmým, rozložíme-li celou skupinu neuróz podle jednotlivých forem. V našem vlastním výběru jsme zjistili značné rozdíly pokud jde o věkové rozvrstvení určitých neurotických poruch. Např. v sedmém roce mají sice některé formy neuróz skutečně maximum, jiné však mají v tomto věkovém úseku jen průměrný nebo dokonce minimální výskyt a hromadí se jednou v raném věku, jindy v pubertě. Z tohoto hlediska jsme rozdělili klinické obrazy dětských neuróz do pěti kategorií, jak je patrné v grafu č.31:

Z distribučního sestupného trendu (1) můžeme činit závěry, že neurotické projevy, které sem zapadají, jsou vázány na podmínky, jichž je nejvíce v raném věku a s postupujícím vývojem jich ubývá, případně zcela mizí. Vzestupné věkové rozdělení (2) svědčí naopak pro to, že vznik těchto neurotických projevů souvisí s podmínkami, které se v raném věku méně uplatňují a množí se v průběhu dalšího vývoje.

Jednotlivé skupiny neurotických poruch se tedy zřetelně liší ve věkové afinitě. Není však uspokojivé vysvětlení fázemi vývoje, jež by musely být kritické; v sedmém roce je nepochybně závažným činitelem změna životního stereotypu.

Do problematiky dětských neuróz se promítá také stupeň retardace nebo akcelerace rozumového vývoje, citová vyspělost a konfliktová tolerance ve spojení s rysy temperamentu a charakteru vyvíjejí se dětské osobnosti. Představíme-li si psychický vývoj jako sled "vývojových úkolů" (Havighurst), vynikne nám zřetelněji škodlivost zásahů a podnětů nepřiměřených věku. Násilné zásahy do této přirozené vývojové dynamiky mohou vést k desorientaci dítěte a psychickému přetížení, jež je samo o sobě jedním ze závažných faktorů neurotizace. K přetížení může docházet také v případech, kdy prostředí, v němž dítě žije, nepřihlíží dostatečně k tomu, že jeho vývoj neodpovídá v některých směrech chronologickému věku; požadavky, které pak dospělí na dítě kladou, jsou neadekvátní. Otevírá se tu další zdroj přetížení a citových konfliktů. Mnohočetnou vývojovou závislost jsme mohli sledovat na tvářnosti dětských frustrací a psychických konfliktů (srv. kap. 6.4, 6.5).



Věková distribuce

s e s t u p n á
afektivní respirační dětská křeč,
mentální anorexie a ranní zvracení,
noční pomočování, koktavost, poly-
morfni neurozy s převažující orgá-
novou symptomatologií

v z e s t u p n á
neurotické bolesti hlavy, neuraste-
nie, psychastenie, hypochondrie

r o v n o m ě r n á
hysterie, noční děs

j e d n o v r c h o l o v á
tik, selektivní poruchy sociální
adaptace

d v o u v r c h o l o v á
psychomotorická instabilita, poly-
morfni neurozy s převažující symp-
tomatologií psychickou

Obr. 31. Pět kategorií dětských neuróz z hlediska věkového rozvrstvení

U dětských neuróz přihlížíme tedy k věku v několika smě-
rech:

- a) z hlediska vzniku poruchy,
- b) z hlediska intervalu mezi vznikem poruchy a dobou vyšetření,
- c) se zřetel k přiměřenosti reakcí chování vzhledem k věku,
- d) v longitudinálním sledování neurotického vývoje, zejména s ohledem na vliv prostředí, výchovy a terapie.

Při hodnocení významu časového faktoru nelze se však ome-
zit na sledování chronologického věku, nýbrž je potřebné brát
v úvahu vývojovou úroveň celého organismu, která je úzce spja-
ná s řadou zevních i vnitřních činitelů. Dětské neurózy jsou
v tomto pojetí vhodným modelem pro pochopení závislosti mezi
dědičnými a vrozenými činiteli, vlivy prostředí a výchovy.

Vztah klinické problematiky dětských neuróz k vývojové

psychologii je možno vidět dialekticky v tom směru, že vývojová psychologie jednak skýtá diagnostice řadu poznatků o způsobu adaptace, myšlení a aktivity na různých věkových stupních, jednak získává z klinických zkušeností doklady o tom, které procesy jsou v určitém věku nejkřehčí a v jakém směru tu mohou nepříznivé vnější vlivy dítě neurotizovat.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- J. Fischer: Konflikty a neurosy u dětí. Praha, SZdN, 1959.
V. Holub - J. Švancara: Neurosy v dětském věku s hlediska výskytu, etiologie a prevence. Praha, SZdN, 1957.
L. Míček: Nervózní děti a mládež ve škole. Praha, SPN, 1959.
Taťjana P. Simson: Nevrozy u detej. Moskva, Medgiz, 1958.

Otázky:

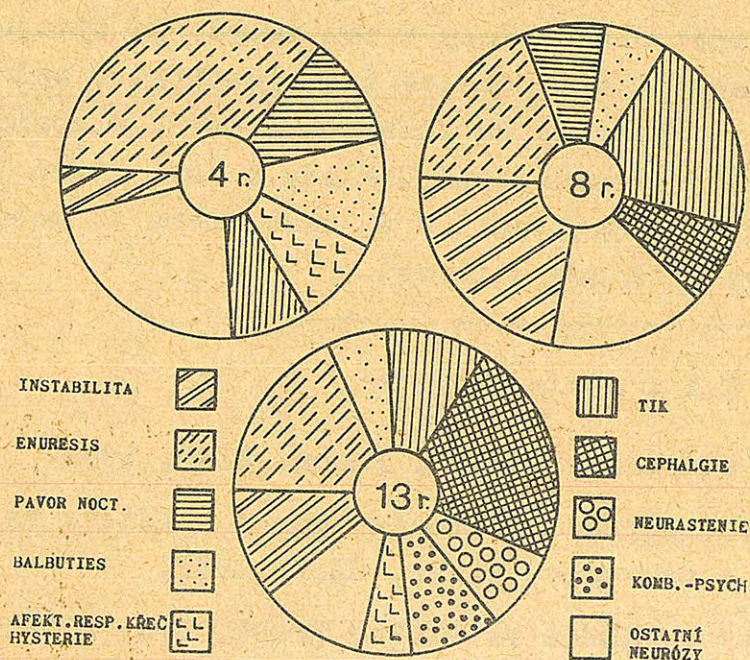
1. Je dítě v některých vývojových obdobích senzitivnější na působení neurotizujících vlivů?
2. Váže se vznik některých forem neurózy na určitý věk?
3. V čem je pro vývojového psychologa instruktivní zjištění o věkové distribuci neuróz?
4. Co lze vyvodit z uvedených výsledků pro duševní hygienu dítěte?

K rozšíření poznatků:

Neurosa je onemocnění vyvolané poruchou funkce ústřední nervové soustavy, které se projevuje tvorbou příznaků. Nese s sebou sníženou adaptační schopnost jedince na prostředí, v němž žije. Tato adaptace může však být porušena pouze v určitém směru a v některých oblastech jeho života.

J. Fischer, v cit. práci

Doplňkem k pseudolongitudinálním křivkám je obr.32, který nás zpravuje o zastoupení jednotlivých neuróz na některých věkových stupních. Tak děti čtyřleté přicházejí nejčastěji s enure-sou (34,5 %), na dalších místech je noční děs (pavor nocturnus) a balbuties (po 11 %), afektivní respirační dětská křeč (10 %), tik (8,5 %) a jiné formy. V osmi letech je nejčastější psycho-



Obr.32

motorická insta-
bilita (22,8 %),
tik (20 %), enu-
resa (18,5 %),
pavor noct. (8,5%),
neurotické bole-
sti hlavy (8,5%)
a balbuties (6,3
%). Třináctileté
děti byly vyše-
těny nejčastěji
s neurotickou
cefalgií (22,9%),
enuresou (17,7%),
psychomotorickou
instabilitou (11
%), tikem (9,8%),

neurastenií (8,7 %), kombinovanými poruchami s převažující
psychickou symptomatologií (8,7 %), hysterií (4,8 %).
Z uvedených údajů vyplývá, že je nutné především věnovat po-
zornost věku při posuzování jakéhokoli neurotického projevu
v dětství.

V.Holub, J.Švancara, v cit.práci

Do zápisníku:

Měli bychom tedy člověka převychovat, aby jeho svět hodnot od-
povídal dnešním realitám. Aby signály přicházející ze světa
symbolů nebyly hodnoceny a vykládány stressově, negativně
emočně, ale co možno racionálně. Je to obtížné, ale teoretic-
ky možné. Museli bychom však začínat od nejútlejšího věku,
abychom nepropásli kritickou vývojovou periodu.

J. Charvát, Život, adaptace a stress

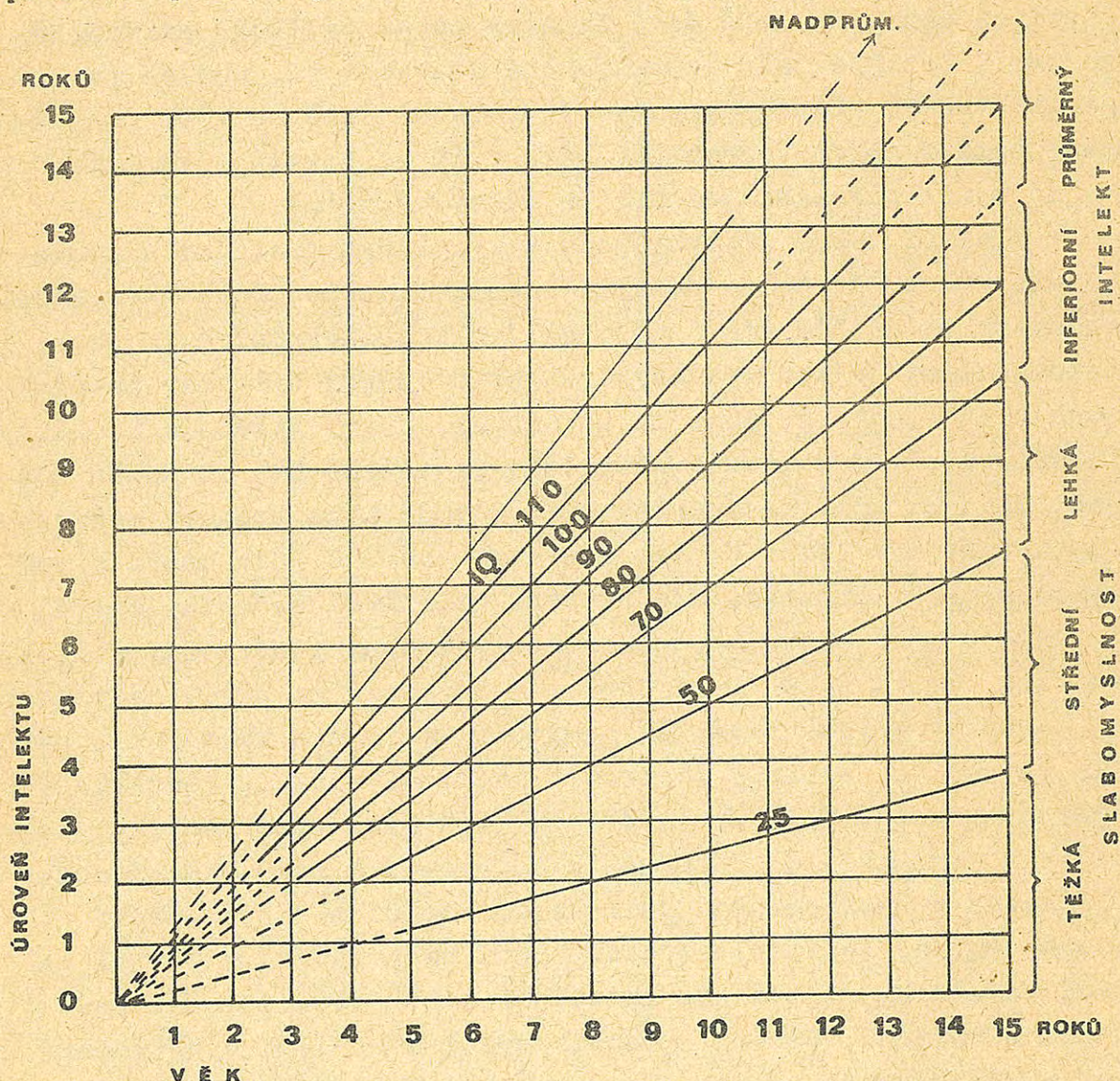
The great art is to express our vitality through the parti-
cular channels and at the particular speed which nature
foresaw for us.

H. Selye, The Stress of Life, 1956

6.6.2 Intelektový deficit

Psycholog v klinické, poradenské, školské, průmyslové praxi bývá často žádán o to, aby se vyjádřil k úrovni inteligence dítěte či dospělého. Ve většině případů zjistí "normální" nebo dokonce nadprůměrnou úroveň intelektových schopností. S ještě větší zodpovědností je nutno postupovat v případech, kde je v popředí porucha v této oblasti.

Při interpretaci intelektových výkonů je třeba mít na zřeteli, že "intelligence" nemá žádnou přesnou kortikální lokalizaci, nýbrž že je podobně jako vědomí výsledkem složitých integračních pochodů. Dále je nutné vycházet z pavlovského pojetí jednoty organismu a prostředí a uvědomovat si, že také u dětí stížených organickým poškozením mozku má ráz výchovných podmínek podstatný vliv na formování jejich psychického vývoje.



Obr.33. Schéma rozumového vývoje (podle R. Zazzo)

I když považujeme za hlavní zdroj poznatků o psychickém stavu vyšetřovaného rozbor jeho činnosti v přirozených podmínkách, přece se v psychologické praxi neobejdeme bez některých standardizovaných zkoušek, testů. Užijeme-li inteligenčního testu nebo jeho části, máme na mysli, že se v jeho výsledku odrážejí také jiné než intelektové faktory. Zahrnuje totiž vědomosti a dovednosti získané vlivem prostředí, postoj vyšetřovaného ke zkoušce, úroveň vyjadřovací pohotovosti, danou opět především prostředím, v němž jedinec vyrůstá atd.

Při hodnocení výsledku inteligenčních zkoušek se obvykle operuje tzv. intelligenčním kvocientem (IQ), získaným podle vzorce:

$$IQ = \frac{\text{rozumový věk}}{\text{chronologický věk}} \times 100.$$

Jestliže např. 10 leté dítě dosáhne pouze výsledku přiměřeného pro 7 let, je jeho inteligenční kvocient 70, což se považuje za hranici slabomyslnosti. V poslední době se však i na Západě odmítá pojem rozumového věku a IQ se považuje za skóre vyjadřující zařazení jedince ve věkové skupině.

K užití testů přistupujeme s kritickým postojem a uvědomujeme si, že jich lze jakkoli zneužít. Je-li třeba užít k diagnostickým účelům části nebo celých inteligenčních souborů, nepovažujeme jejich výsledek za jediný zdroj diagnózy intelektové úrovně, nýbrž pouze za ukazatele, který vyžaduje kvalitativní rozbor. I v těchto případech se můžeme bez IQ dobře obejít. Máme-li však ze srovnávacích důvodů tuto hodnotu vyčíslenou, nemůžeme s tímto číslem operovat podobně jako např. s počtem buněk v likvoru. Jde o velmi relativní hodnotu, která je sama o sobě bezcenná, neznáme-li všechny okolnosti, s nimiž souvisí. Proto také IQ ve zprávách o vyšetření nikdy neuvádíme.

Obecně můžeme říci, že stupeň inteligence vyjadřuje, nakolik je jedinec schopný zhodnotit své dosavadní zkušenosti při řešení nových úkolů. Mohli bychom také říci kyberneticky: nakolik dovede užít nejrůznějších informací k tomu, aby reakce organismu v nové situaci byla nejvhodnější a nejúčelnější. Z toho plyne, že inteligenční řešení bezprostředně závisí na řadě podmínek, zejména na aktuálním stavu vědomí, na zvláštěnostech vnímání, paměti, představování a myšlení vyšetřovaného, a všechny tyto složky je nutno při kvalitativním rozboru jeho činnosti zhodnotit. Aby se mohly jednotlivé psychické po-

chody v úkolových situacích upletnit, vyžaduje to ještě určitý stupeň aktivace celého organismu. Intenzivní aktivace při řešení úkolu sledujeme především na koncentraci pozornosti. Jsou tu však další determinanty, které zejména v dětském věku významně aktivují výkonnost psychických funkcí: pudové a citové impulsy a volní zaměření jedince. Proto se při objektivním a celostním zhodnocení intelektových výkonů musí přihlížet ke struktuře celé osobnosti vyšetřovaného.

Nejběžnějším defektem intelektu je slabomyslnost (oligofrenie). Rozumíme jí psychický defekt charakterizovaný především nedostatečným vývojem rozumových schopností, podmíněný vrozeným nebo v raném věku (asi do 3 let) vzniklým poškozením mozkovým. Podle závažnosti postižení rozlišujeme oligofrenii lehkého stupně (debilitu), středního stupně (imbecilitu) a těžkého stupně (idiotii), které podle potřeby ještě dále diferencujeme na lehkou, střední a těžkou debilitu atd. Toto rozdělení je však umělé, i když přihlíží k praktickým kritériím.

Oligofrenie těžkého stupně odpovídá rozmezí IQ do 25.

Omezuje jedince nejen ve výuce, ale vylučuje i pracovní nácvik. Děti vyžadují umístění v ústavu ošetrovného typu.

Oligofrenie středního stupně, IQ 25-50, zahrnuje jedince sice nevzdělavatelné, ale v lehčích případech schopné nácviku jednoduchých pracovních úkolů.

Oligofrenie lehkého stupně, IQ 50-70, dovoluje, aby se postižení vzdělávali v omezeném měřítku, ve zvláštní škole.

Slabomyslnost však není pouze defektem intelektu, nýbrž je postižena celá struktura osobnosti, a to nejen kvantitativně, nýbrž i kvalitativně. Poněvadž se zvláště termínů imbecilita a idiotie užívá nepřesně, např. Dostojevského "Idiot" na-prosto není idiotem, vyhýbáme se těmto termínům především z humanních ohledů k rodičům.

Poruší-li se intelektové schopnosti v průběhu dalšího vývoje, mluvíme o demenci. Mnohá onemocnění CNS doprovází jednou oligofrenie, jindy demence, pro některé akutní organické syndromy dokonce typicky. Demenci lze nesnadno diagnostikovat, nemůžeme-li získat podrobnou anamnesu, zvláště v útlém věku a u dětí premorbidně mentálně defektních. Některé psychologické metody dovolují diferencovat oligofrenii a demenci a sledovat průběh mentální deteriorace. Psychický profil dementního dítěte bývá velmi nerovnoměrný a v jeho projevech najdeme různé

zbytky dřívějšího stupně intelektového vývoje, jehož úroveň dítě nyní nedosahuje.

Demencí rozumíme vždy relativně trvalejší rozpad duševních schopností v důsledku organických poruch mozkové tkáně. Její vznik je v některých případech náhlý, např. po těžké kontuzi mozkové, jindy postupuje deteriorace pozvolna, jako např. u některých forem epilepsie a difusních degenerativních procesů. Krátkodobé snížení intelektových výkonů, které navazuje na poruchu vědomí, však neoznačujeme jako demenci. Analogicky jako u oligofrenie rozlišujeme lehkou, střední a těžkou demenci. (V psychologické diagnostice se místo demence užívá častěji termínu deteriorace intelektových schopností.) Tato stadia nelze však chápat staticky. U některých chorobných procesů, které mají zatím infaustní prognózu, se psychika postupně rozpadá až na stupeň těžké demence. V jiných případech se poškozené struktury částečně upraví nebo se do funkce kompenzují a dítě se psychicky dále vyvíjí, i když je ovšem úprava ad integrum vzácná. Stejně jako slabomyslnost je také demence poruchou celé osobnosti. Úpadek výkonových schopností doprovází regrese chování a nedostatek společenské distance, parvuloidní zájmy, euforická nálada a egocentrismus.

V mnoha případech dochází vlivem nepříznivých okolností (nedostatek péče, nemoc) k opoždění rozumového vývoje. I když zjištěný intelektový deficit může být větší než čtvrtina věku dítěte, přece jen v takových případech psycholog uzavírá svůj nálezný jako mentální retardace, má-li evidenci o tom, že tu nejsou typické známky slabomyslnosti a lze pozitivně prokázat nedostatky vývojových podnětů.

Těžkou deteriorací intelektových schopností bývají provázána některá onemocnění CNS. Z našeho neuropsychologického výzkumu vybíráme soubor dětí, které onemocněly subakutní sklerotizující leukoencefalitidou. Byly sledovány také po stránce psychologické od prvního vyšetření na neurologickém oddělení (primáře doc. dr. V. Holuba), jak je patrné z dalšího grafu, který zachycuje krátkodobé longitudinální sledování tohoto výběru nemocných z hlediska intelektové úrovně. Vidíme, že tu vesměs (s jedinou výjimkou) dochází během několika měsíců dalšího trvání choroby k těžké deterioraci. Je potřeba si uvědomit, že deteriorace intelektových schopností takového stupně bývá spojena s regresí celého chování. Z grafického zachycení po-

stupu deteriorace je rovněž patrné, že není závislá na věku nemocných. Přerušovanou čarou je naznačen deficit, k němuž došlo od začátku onemocnění do doby prvního vyšetření.

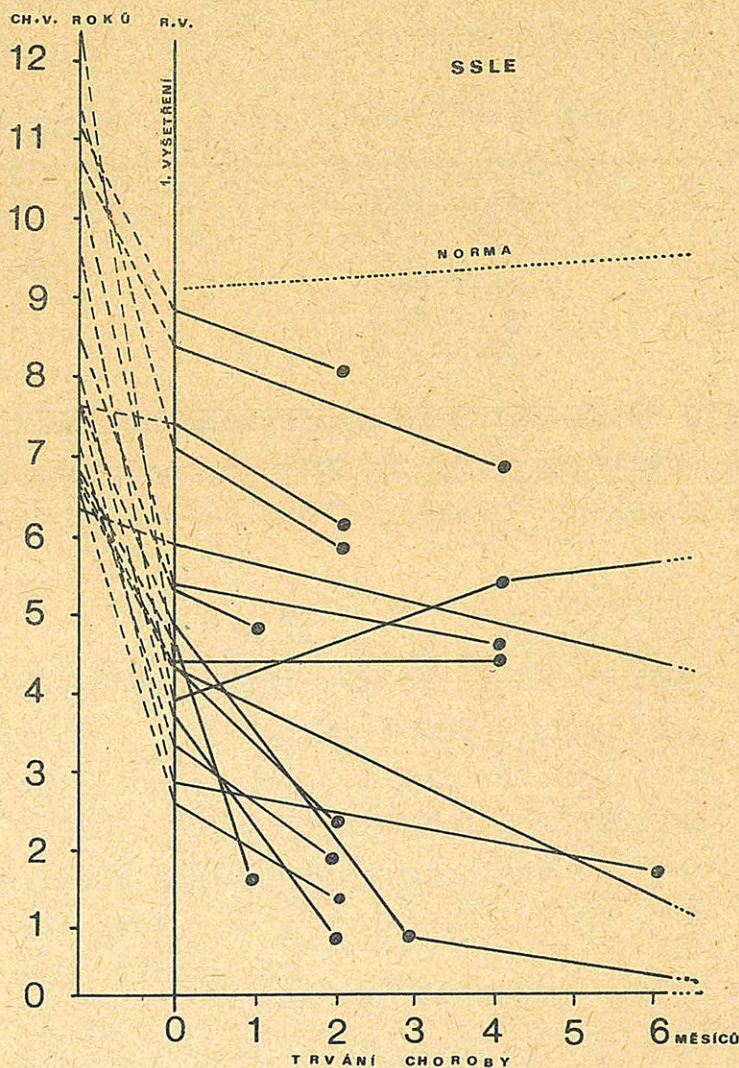
Tyto a další neuropsychologické výsledky jsou přesvědčivým dokladem o těsné vázanosti psychických funkcí na organickém substrátu.

Doporučená literatura:

1. A.R. Lurija: Vyšší kůrkové funkce člověka. Moskva 1962.
 2. L. Košč: O niektorých problémoch psychického deficitu. Psychol. a patops. dieťaťa, 1967, II, 1, 23.
- J.O. Kučera a kol.: Psychopatologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích. Praha, SZdN, 1961.
- J. Švancara: Pojetí a metody neuropsychologie se zřetelem k dětskému věku. Sborník prací FF Brněnské univ., I, 5, 1970

Otázky:

1. Objasněte pojem inteligence, možnosti a omezení testového zachycení intelektové úrovně.
2. Užijte adekvátní terminologie pro označení různých forem intelektového deficitu.



Obr.34

K rozšíření poznatků:

Distribuce inteligence (podle D. Wechslera, 1944):

IQ 130 a vyšší	2,2 % populace
120 - 129	6,7
110 - 119	16,1
90 - 109	50,0
80 - 89	16,1
70 - 79	6,7
69 a nižší	2,2

Tyto údaje jsou ovšem velmi relativní. Jsou závislé především na "nástroji měření", tedy metodě, jíž bylo použito a na vzorku populace. Uvedená distribuce dává tvar Gaussovy křivky.

x

Oligofrenie může představovat:

1. stav patologický na základě dědičném (mutace chromosomů nebo genů velkého účinku),
2. stav patologický na základě nedědičném (intrauterinní nebo perinatální poškození mozku),
3. stav nepatologický na základě dědičném (varianta inteligence), ovlivněný faktory sociálního prostředí.

Z.Brunecký, Pokroky pediatrie 2, 11 an.

Podle údajů Dingmana a Tarjana je v USA téměř 6 miliónů občanů s IQ nižším než 70, tedy na úrovni slabomyslnosti. Tato statistika působila otřesně i na vládní činitele. Patří k zásluhám zavražděného presidenta J.F. Kennedyho, že vyhlásil rozsáhlý národní plán pro péči o mentálně retardované jedince. Jeho prohlášení k tomuto plánu má obecnou platnost: Much of the world's population still strives for mere survival; others for domination of the weaker. Our aim is individual and national dignity. Our fortune is scientific and technological ability. Our obligation is to search for the secrets of the human mind and to share our knowledge throughout the world.

Dodatečné otázky:

1. Jak "řešili" otázku intelektově defektních jedinců v nacistickém Německu?
2. Které jsou důvody pro a proti sterilizaci defektních jedinců?

7. PERIODIZACE ŽIVOTNÍHO CYKLU

Pojem perioda znamená jak pravidelné opakování téhož jevu tak určitý časový úsek. Jestliže se kdysi rytířská výchova uskutečňovala podle principu sedmiletých období, šlo o periodickou soustavu v přesném smyslu slova. Z fyziologie ženy můžeme uvést periodické změny v činnosti pohlavních žláz. Lze předpokládat, že podkladem řady psychologických pravidelností jsou periodické změny organismu. Ve vývojové psychologii jde však o to, zda je možné celé období vývoje, případně celou životní křivku, rozčlenit na základě určitého kritéria. V marxistické periodizaci dějin je takovým kritériem rozvoj výrobních sil a změny výrobních vztahů. Jaké kritérium můžeme zvolit pro periodizaci celé životní křivky? Můžeme jistě zvolit řadu kritérií, např. zrání biologických funkcí, psychická výkonnost, sociální adaptace a pracovní začlenění ap. Ukazuje se však, že málokteré kritérium umožňuje vytyčit spolehlivé periodizační mezníky ve všech vývojových obdobích. Fyziologická kritéria umožňují např. přesně ohraničit pubertu, ale nevyhovují jako kritérium dospělosti. Kritérium psychické výkonnosti není vhodné pro raný věk ani stáří. Nelze zatím vytvořit periodickou soustavu elementů psychické činnosti analogickou Mendělejevově soustavě prvků. Na druhé straně však je přece jen možné stanovit některé základní principy periodizace ontogeneze lidské psychiky, jak jsme o nich hovořili v kap. 4.3. Jsou to zejména tyto předpoklady: 1. vývojový stupeň trvá delší dobu, během níž nedochází k podstatným změnám, 2. mezi jednotlivými stadii jsou zřetelné fáze rychlých přechodů, nahromadění, vývojových změn, 3. jednotlivé fáze následují za sebou v určitém pořadí.

Nejznámější periodizace vývoje zpracovali tito autoři: KOMENSKÝ (násobky šesti), STRATZ (fyziologická p.), BÜHLEROVÁ, KROH, MOERSOVÁ, HURLOCKOVÁ, u nás VANĚK (biologické), PŘÍHODA (biologicko-psychologické). LEVITOV a další sovětské autoři přihlížejí zejména k aspektům pedagogickým, v Polsku je rozšířeno periodizační schéma Stefana BALEYE, vycházející z psy-

chologické charakteristiky jednotlivých vývojových fází. K nejdůslednějším periodizacím patří etapy rozumového vývoje podle kritérií PIAGETOVÝCH, ale pro všeobecné rozčlenění životní křivky není takové poměrně úzce vymezené hledisko použitelné.

Periodizace prof. PŘÍHODY v 1. díle jeho Ontogeneze není sice sestavena podle jediného kritéria, ale uzlová období jsou skutečně nahromaděním vývojových změn. Tato periodizace však zavádí některé termíny, které znemožňují, aby se stala běžně užívaným členěním životní křivky. Např. "mecítma" není běžné ani v odborné ani v hovorové mluvě, nehledě k tomu, že zní archaicky. Pojem "hebetický" je známý psychiatrům, jinak není běžný. Vymezení věku 6 - 11 let jako "prepubescence" je překvapující, dále se jako pre-, tedy přípravné období charakterizuje příliš dlouhá vývojová fáze. Vzhledem k tomu, že následuje pubescence, tedy období vedoucí k pubertě, byla by prepubescence obdobím k přípravnému období.

Zdá se, že v současné době není možné vytvořit periodizaci celé životní křivky, která by se opírala o jediné hledisko. Je žádoucí, aby i v tomto směru docházelo k mezioborové spolupráci s antropology, fyziology, pedagogy, kteří konstruuji periodizace na podkladě kritérií svého oboru. Pro didaktické účely jsme sestavili periodizační schéma, vycházející z předpokladů uvedených na začátku této kapitoly:

1. Prenatální období (od početí do narození)
2. Novorozenecké období (do 6 týdnů)
3. Období kojenecké (do 1 roku)
4. Batolivý věk (1 - 3)
5. Předškolní věk (3 - 6)
6. Školní věk (6 - 11)
7. Pubescence, dospívání (11-15)
8. Adolescence (15 - 20)
9. Mladá dospělost (20 - 30/32)
10. Střední dospělost (30/32 - 46/48)
11. Stárnutí (46/48 - 65)
12. Stáří (65 -)
- Vysoký věk (75 -)

K této periodizaci je potřeba poznamenat, že záměrně podržuje některé vžitě charakteristiky, i když je možné vznést proti jejich výstižnosti určité námitky. Je možné např. namítat, že

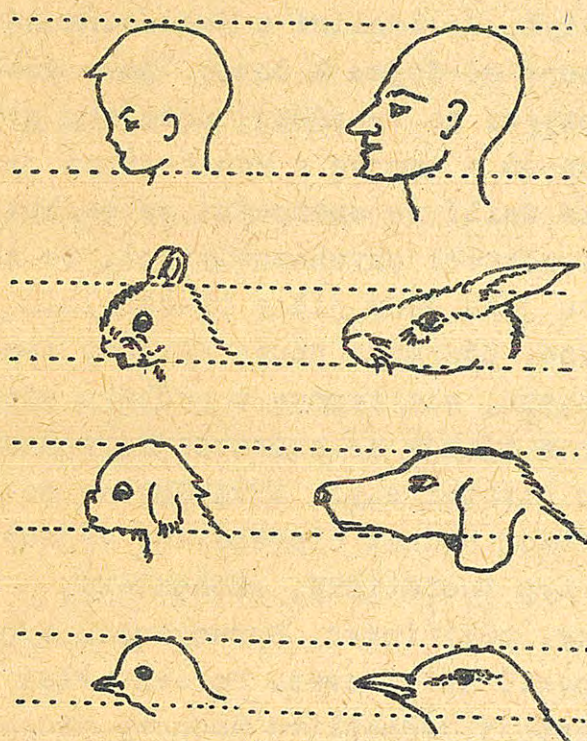
v současné době není téměř žádné dítě kojeno po dobu celého prvního roku. Uchovává si však některé charakteristiky kojence a teoreticky by mohlo být kojeno. Označení prvního roku jako období nemluvněte není vhodnější, neboť - jak víme z kap. 6.3 - řečová aktivita tvoří důležitou složku chování dítěte 6 - 12 měsíčního. Zatímco škola tvoří tak silnou dominantu v životě 6/7 - 11 letého dítěte, že je vhodné vyjádřit tuto charakteristiku ve vývojovém schématu, je předškolní období vývojově tak bohaté, že by bylo vhodné vyjádřit tuto fázi jinak než jako období "před-". Věkové vymezení dospívání přihlíží k stálému snižování věku, v němž současná generace dosahuje pohlavní dospělosti (srv. další kapitoly). Naproti tomu střední dospělost je posunuta poněkud dále než je obvyklé s ohledem na novější údaje biologické (klimakterium) i psychologické (zlom křivek výkonnosti).

V závěrečných kapitolách chceme věnovat větší pozornost těm vývojovým fázím, které v učebnicích vývojové psychologie obvykle chybí, tedy období adolescence a období stárnutí a stáří.

Vývojové aspekty životního stylu

Dítě ještě nemá životní styl. Je labilní a jednostranné, žije takřka v okamžiku, poskakuje od dojmu k dojmům, jako včela s květu na květ. Teprve v dospívání se vytvářejí podmínky pro centralizování psychických pochodů a teprve v adolescenci je jedinec schopen vyvinout trvalé úsilí ve směřování za osobními i neosobními cíli. Tvrdí-li někteří psychoanalytici, že základy temperamentu a charakteru jsou dány již v předškolním věku, je to jen částečně správné. Zde máme pouze základy temperamentu, základy citových vztahů, ale teprve v průběhu adolescence se ustaluje charakter a rýsuje se svéráznější způsob života, který lze označit jako životní styl. SPRANGER se domníval, že zjištěním převažujících hodnot člověka lze vyjádřit jeho životní styl (rozlišoval typ teoretický, ekonomický, estetický, sociální, náboženský, politický). Sprangerovu typologii lze jistě z několika aspektů kritizovat. Správné však je zjištění, že v mládí již nestojí jednotlivé hodnoty vedle sebe, ale nad sebou, diferencují se jako nadřazené a podřazené. Vliv prostředí je tu prvořadý.

V období mladé dospělosti (20 - 30/32) jsou již všechny základní psychické funkce plně rozvinuty, ale v okruhu osobnosti dosud ještě nenacházíme stabilizaci temperamentových a charakterových projevů. Naopak, je to právě období hledání vlastního zaměření, v němž se střetávají vlastní síly a aspirace s reálnými možnostmi. Je to fáze vrcholící vitality, projevující se leckdy impulsivitou, nadměrnou aktivitou a silnou tendencí k sebeprosazování (zejména u mužů). Zatímco u ženy dochází v tomto období často k plnému uspokojení mateřského instinktu, zejména má-li příznivé životní podmínky a může se dítěti věnovat, muž bývá daleko více zneklidňován ctižádostí po profesionálním úspěchu a vzestupu. Ve vztahu k dítěti je mladá žena motivována více pudivě, muž více citem, který se ozve teprve v průběhu společné péče o dítě. Jinými slovy: dívka je matkou dříve než se stane manželkou, zatímco mladý muž se stává otcem teprve když byl dlouho manželem, nezřídka teprve tehdy, až je jeho dítě - jak se říká - k světu. Experimentálně můžeme sledovat zřetelné rozdíly v apercepci. Dětské formy v následující předloze (podle Lorenze) vyvolávají u značného počtu mladých žen emoci něžnosti, zatímco muži je z větší čás-



Obr.35. Schéma dětských a dospělých forem (srv.text)

ti vnímají jako indiferentní. Třetí decenium je důležitým obdobím pro rozvinutí mateřských a otcovských citů. Nedojde-li k rozvinutí rodičovských schopností, může to znamenat nepříznivý vývoj sebe-realizace jedince, pokud není s to intenzivní angažovaností v jiných úsecích společenského života tento nedostatek kompenzovat. Vcelku je toto období velmi dynamické, expanzivní, s optimistickým výhledem do budoucnosti.

Střední dospělost (30/32 - 46/48) je ve srovnání s předchozí fází živo-

ta obdobím postupující stabilizace. Projevy nepřekračují tak často do afektivní oblasti. Životní a profesionální zaměření je poměrně ustálené. Muž má obvykle zajištěno plné uplatnění ve svém povolání, je lépe disponován prožívat všechny kladné hodnoty rodinného života. Ženy někdy (a často ke své škodě) zapomínají samy na sebe a žijí plně pro manžela, děti, případně ještě pro svou práci. Manželé už dobře vědí, co mohou či nemohou od sebe očekávat. Láska se v těch kladných případech prohlubuje a stává se věrnější. Po stránce charakterové je člověk v tomto období pevnější, zásadovější a spolehlivější. Obrazně řečeno, prožívá vrcholné léto svého života.

x

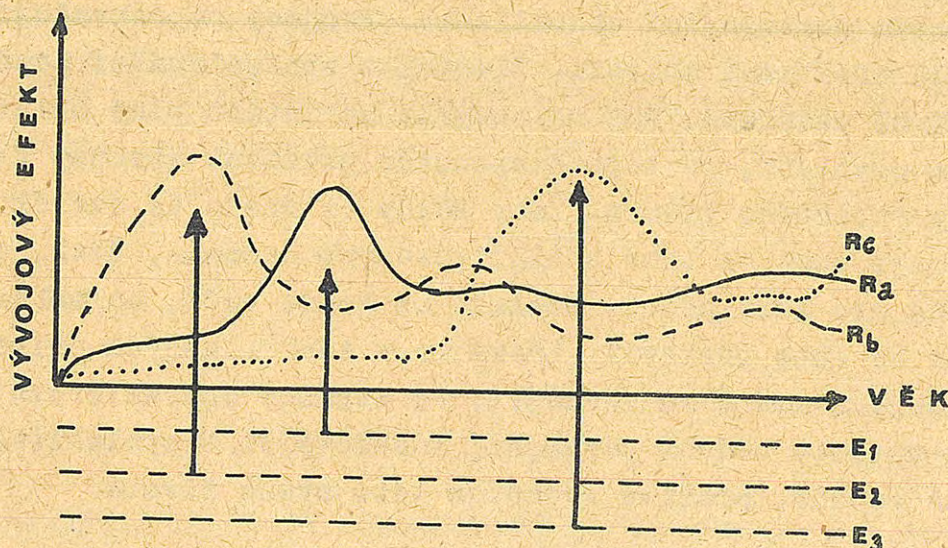
Položíme-li si nyní otázku, proč se při relativní stálosti osobnosti, která je dána identitou somatického substrátu a vlastního já, jedinec přece jen liší na jednotlivých stupních své životní dráhy, dospíváme shodně s ERIKSONEM k těmto determinantám:

1. stupeň organizace biologických činitelů v časové prostorových dimenzích životní křivky (vrozené a dědičné faktory a jejich interakce s prostředím, tempo vývoje atd.);

2. stupeň organizace zkušeností jedince, začleněných do jednoty osobnosti;

3. stupeň sociální organizace osobnosti ve společenských podmínkách, zahrnující životní plán společenských skupin, světový názor, zaměření tvořivé činnosti atd.

Různé kombinace těchto podmínek zajišťují nesmírnou rozmanitost životních osudů a životních stylů. V rozporu s částí vývojově psychologických prací se domníváme, že tzv. senzitivní období se neuplatňují jen v dětství a mládí, ale v průběhu celého života, že např. stárnutí má rovněž své senzitivní období pro zajištění optimální adaptace. Na souvislost efektu učení k senzitivní fázi vývoje upozornil již VYGOTSKÝ (1934). HAVIGHURST ve svém pojetí vývojových úkolů vlastně supponuje senzitivní fáze. SCHMIDT v názorném grafu naznačuje, že různé exogenní vlivy (E_1 , E_2 , E_3) mají maximální efekt v různém věku (srv. obr.36, kde šipky označují senzitivní období pro schopnost R_a , R_b , R_c). Pojetí senzitivních fází ovšem nezbytně předpokládá, že organismus, resp. jeho dílčí systémy, jsou v určitém věku zvýšeně aktivní, že vytvářejí jakousi preexcitaci pro rozvoj určité funkce.



Obr.36. Schematické znázornění senzitivních fází
(podle H.D. Schmidta, 1970)

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Ch. Bühler: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig, 1933.

E.H. Erikson: Childhood and society. New York, 1950 (též v něm. překladu).

Zajímavé studie o vrcholu výkonnosti v povolání uveřejnila Ch. Bühlerová, která rozlišuje 4 typy tvůrčí výkonnosti podle toho, ve kterém věku dosahuje vrcholu (mladá dospělost, střední dospělost, stáří, rovnoměrně v průběhu celé dospělosti). Vrchol produktivity vynikajících odborníků současnosti i z dřívějších generací zkoumal Lehman.

Otázky:

1. Zvolte 3 periodizace vývoje (pokud možno v rozsahu celé životní křivky), uveďte podle kterých kritérií byly sestaveny, v čem se shodují a v čem se liší.
2. Jak byste po stránce psychologické charakterizovali období mladé dospělosti?
3. Uplatňují se senzitivní období v průběhu celého života?
4. Co způsobuje odlišnou charakteristiku jednotlivých fází životní dráhy téhož jedince?
5. Co můžeme z psychologického hlediska říci o tzv. vrcholu života?

Ke kritickému myšlení:

"Don Juan (čili muž, který příliš miluje ženy) není nevěrný proto, že netouží po opaku, nýbrž poněvadž nenalézá ve světě tu jedinou ženu, jež by se podobala obrazu, který si o ženě utvořil."

André Maurois, O lásce a přátelství

"Ženy se staly stejně nebezpečnými; pohlaví je mocné a útočné: ublíží-li se ženám, uchopí se hrozných zákonných a společenských zbraní a oplácejí stejným... Následkem toho muž není již jako Don Juan vítězem v souboji pohlaví. Zda jím ve skutečnosti kdy byl, o tom lze pochybovat; každým způsobem ohromná převaha přirozené pozice žen v tomto směru se uplatňuje stále větší a větší silou."

Bernard Shaw

Intenzivní snaha a námaha, vynaložená v libovolné oblasti, má oživující účinek a zvyšuje schopnost podávat maximální výkony i v jiných oblastech.

H. Selye

Všechny formy, které dnes vznikají v nejrozličnějších oborech práce, v různých oblastech života, mají společné kořeny, vždyť jsou produktem dnešní doby. Musí existovat jednotné determinanty, které určují tyto formy.

K. Honzík, Co je životní sloh

7.1 Mezi dětstvím a dospělostí

Ten, kdo má rád soustavu jednoznačně učených poznatků, bude pravděpodobně frustrován při studiu období dospívání a mládí, neboť v málokterém úseku vývojové psychologie se setká s takovou variabilitou koncepcí a termínů jako právě zde. Je to velmi svérázná vývojová fáze, období závažných kvalitativních změn celé osobnosti. Není tedy divu, že někteří autoři (např. ELKONIN, R.I.WATSON) už nepojednávají o pubescenci v rámci dětské psychologie. Nejprve tedy několik terminologických poznámek a věkové vymezení tohoto období.

Název puberta je odvozen z latinského "pubertas", což znamená pohlavní dospělost, mužný věk, příp. z "pubescere", což značí obrůstati chmýřím, vousy, dospívati. U některých autorů se setkáváme s rozlišením puberty jako dosažení stupně pohlavní dospělosti a pubescence pro označení období, které tomuto stupni předchází asi o 2 roky. AUSUBEL a někteří další autoři odlišují adolescenci jako širší pojem, který se vztahuje také na vývojové změny chování a sociálního začlenění od pubescence, jež by měla charakterizovat biologické a fyziologické změny determinující dospívání; s takovým rozlišením se však setkáváme jen u amerických psychologů. V naší hovorové mluvě a do značné míry také v odborné literatuře se užívá pojmu dospívání také pro označení psychických změn v období před pubertou, někdy i po pubertě, zatímco jako mládí se vymezuje věk mezi pubertou a dospělostí. ARJAMOV odlišuje věk dospívání (12 - 16) a věk postpubertální od 16 let, PŘÍHODA hovoří o pubescenci od 11 do 15 let a postpubescenci od 15 do 20 let, která je u něho první fází hebetického období (srv. kritiku této periodizace v předchozí kapitole). V americké literatuře se hodně rozšířila periodizace HURLOCKOVÉ: 1. preadolescence (10 - 12), 2. raná adolescence (13 - 16), 3. pozdní adolescence (17 - 21).

Termín adolescence je odvozen z latinského adolescere, což znamená vyrůstati nebo mohutněti. Z hlediska sociálního začlenění jedince je toto období přechodem mezi závislostí dítěte a soběstačností dospělého. Psychologicky představuje mar-

ginální situaci, jak se někdy říká, v níž má jedinec vytvořit nové formy adaptace, zejména v těch oblastech, v nichž se liší chování dítěte od chování dospělého. Tato fáze probíhá rychleji u dívek, které procházejí adolescencí zhruba o dva roky dříve. Někteří autoři používají mládí jako synonyma adolescence. GESELL však označuje jako mládí poněkud překvapivě pouze dílčí období adolescence, a to od 10 do 16 let. V našem výkladu budeme užívat pubescence jako synonyma dospívání a adolescence jako synonyma mládí.

Začátek dospívání lze sledovat pomocí specifických somatických změn přesněji než na základě změn psychických. Sled těchto tělesných změn zůstává dosti konstantní (i u retardovaných nebo anticipovaných jedinců se sice dostavují později nebo dříve, ale ve stejném pořadí):

DÍVKY:

růst kostry
vývoj prsou
pigmentované ochlupení
v krajině pubické
maximální roční přírůstek
menstruace
ochlupení v krajině
axilární

HOŠI:

růst kostry
rozšíření testes
pigmentované ochlupení
v krajině pubické
první změny hlasu
ejakulace
maximální roční přírůstek
jemné ochlupení ve tváři
ochlupení v axilární krajině
pozdní změny hlasu
vousy
ochlupení na prsou

Cenné informace o endokrinních změnách v průběhu dospívání poskytuje zejména exkrece gonadotropních hormonů, zjištěných analýzou moče. Gonadotropní hormony zčásti určují vývoj primárních a sekundárních pohlavních znaků, produkci vajíček a spermatu. Bylo prokázáno, že v moči retardovaných hochů je jen málo gonadotropních hormonů. Jejich adekvátní produkce má tedy značný vliv na začátek, normalitu nebo deviace průběhu puberty.

Stanovit objektivně a spolehlivě horní hranici adolescence je mnohem nesnadnější (i u dívek), neboť tu nejsou jednoznačné fyziologické indikátory a splnění psychologických kritérií, o nichž pojednáme dále, vyžaduje rozsáhlou evidenci o celém životním průběhu a sociálním začlenění mladého jedince. Vcelku tedy budeme adolescenci chápat jako proces adjusta-

ce a adaptace v oblasti sexuální, sociální, ideové a profesio-
nální. Zde má dojít k vyrovnání přechodné pubertální desorien-
tace a subjektivismu, což obojí provází jinak progresivní rys
dospívání, totiž získání orientace o vlastní osobě. Integrace
fyziologických změn, charakterizujících pubertu, uvolňuje
značné možnosti pro další rozvoj psychické nadstavby. Dověšení
puberty je tedy dolní hranicí adolescence.

Při srovnání tělesného vývoje současné generace s dřívěj-
šími daty se došlo na celém světě k dvěma závěrům: dnešní dě-
ti jsou v průměru větší než jejich rodiče a prarodiče, příp.
praprarodiče a dosahují puberty v dřívějším věku. Zpracování
údajů od roku 1840 do dneška vedlo k závěru, že za každých
deset let se snížil věk menarche o 4 měsíce. Tento trend zatím
stále pokračuje a jak uvádí antropolog prof. TANNER došlo
v Londýně za posledních 5 let k dalšímu posunutí o 2 měsíce.
Vždy se tvrdilo, že teplé klima urychluje pohlavní zrání.
V současné době však byl u většiny dívek v Indii a Nigérii
průměrný věk menarche vyšší než v Londýně a Kodani. (V součas-
né době se ve většině evropských zemí udává průměr menarche
12;6. Srovnajte s tímto průměrem údaje starších příruček,
např. Skořepovy Puberty.) Tato akcelerace není zatím uspokoji-
vě objasněna. Předpokládá se vliv stravy, především vyšší po-
díl proteinů a kvalitativně lepší složení výživy. Hypoteticky
se rovněž uvažuje o vlivu světla: civilizace vede k delšímu
působení světla během dne na organismus člověka.

Jak se vyvíjely teoretické názory na příčiny a vývojový
smysl pubescence a adolescence?

Granville Stanley HALL (nezaměňovat s HULLEM) bývá nazý-
ván otcem psychologie adolescence, neboť byl jeden z prvních,
který se snažil rozšířit metody vědecké psychologie na problé-
my dospívání a mládí. Zejména rozpracoval dotazníkové metody.
Pro charakteristiku adolescence sahá k termínům Sturm und
Drang, které razil Schiller a Goethe. V psychice adolescenta
se podle něho střetávají protichůdné impulsy prometeovského
entusiasmu a sentimentálního světobolu. V pozdní adolescenci
jedinec rekapituluje stadium začínající moderní civilizací
(srv. jeho teorii rekapitulace).

FREUD a jeho první spolupracovníci adolescenci zanedbáva-
li. Anna Freudová to vysvětluje přesunutím těžiska zájmu: psy-
choanalýza rozvinula revoluční myšlenku, že sexuální život

nezačíná v pubertě, ale v raném dětství. V pubertě dochází podle Freuda k subordinaci všech sexuálních pudových složek pod primát genitální zóny. Zatímco cílem infantilních forem sexuality bylo směřování k libosti, fyziologické pubertální změny vytvářejí předpoklady pro jiný cíl: reprodukci. Sexualita pubescenta se projevuje třemi různými způsoby: a) prostřednictvím vnější stimulace erogenních zón, b) vnitřní tenzí a potřebou uvolnit sexuální produkty, což je podmínka, kterou nenacházíme v dětské sexualitě, c) psychologickou sexuální excitací. Vyrůstající sexuální tenze oživuje mnohé z raných komplexů. Freud hovoří např. o druhé oidipovské situaci v průběhu dospívání. Podle jeho názoru však se superego mezitím natolik rozvinulo, že internalizovaná bariéra incestu potlačuje takové city. Freud poznamenává, že v adolescenci bude asi prvním vážným předmětem lásky chlapce dospělá žena a dívčí lásky muž středního věku, což jsou vlastně postavy matky a otce. V tom však nespočívá nebezpečí tohoto období. K závažným zřetelům patří nenechat minout druhé pohlaví. Existuje nebezpečí, že silné přátelské vazby mohou vázat hochy a dívky ke stejnému pohlaví s možností inverze sexuálního objektu. Z hlediska oidipovské situace je adolescentovým úkolem osvobodit se ze závislosti na rodičích: má se uvolnit libidinosní přilnutí chlapce k matce a rovněž se má osvobodit z pocitu dominance otce. K emocionálnímu odklonu nezřídka dochází a dočasně může vést k odmítání až nepřátelskému postoji k rodičům a jiným dospělým.

ERIKSON modifikoval psychoanalytickou teorii vývoje na základě zkoumání kulturní antropologie. Vývoj jedince od narození do dospělosti rozdělil do osmi stupňů, při čemž adolescence je obdobím, v němž se má vytvořit identita já. Adolescent má v prožívání svého já sjednotit všechny své dřívější zkušenosti, zahrnout do něho všechny probíhající změny tělesné i libidinosní pocity jako součást sebe. Nevytvoří-li se v tomto období uspokojivá identita já, je tu nebezpečí difúzního vývoje. V počáteční etapě můžeme sledovat difúznost role: dospívající se často identifikuje s hrdiny filmů, vůdci skupin, závodnickými šampióny, atlety atd. Někdy do takové míry, že ztrácí svou vlastní identitu. Mládež se ovšem zřídka identifikuje se svými rodiči; naopak mladík často rebeluje proti jejich dominanci, jejich systému hodnot a proti jejich zasahování a pronikání do jeho soukromého života, neboť začíná

oddělovat svou identitu od rodičů. Na druhé straně je tu často až zoufalá potřeba sociální sounáležitosti. Skupiny vrstevníků, někdy různé tlupy a gangy pomáhají jedinci nalézat sebe v sociálním kontextu. Láska nemá v tomto období sexuální podobu jako v pozdějším věku, spíše bývá pokusem promítat a testovat vlastní, difusní a dosud nediferencované já na druhé osobě, aby si tak zamilovaný ujasnil a uvědomil svou vlastní osobnost. Identity já by mělo být dosaženo před vstupem do manželství, aby mladý člověk věděl, kdo je a čím chce být dříve než se rozhodne, kdo je vhodným druhem pro něho. Podle Eriksona je dosaženo dospělosti, když se vytvořila identita já a integrovaný a nezávislý jedinec stojí nyní na vlastních nohou, bez emocionálních berlí druhých a bez odmítání své vlastní minulosti.

SPRANGER, který je představitelem německé duchovědné psychologie, zdůrazňuje porozumění proti pouhému kauzálnímu vysvětlování vývojových změn. Zdůrazňuje také funkci sebevýchovy, neboť výchovné vlivy se mohou v dospívání a adolescenci uplatnit jedině tehdy, jestliže mladý jedinec akceptuje její hodnoty. Pokud jde o vývoj sexuálních vztahů, rozlišuje mezi sexualitou a "čistou láskou". Obě tyto formy se mohou vyvíjet odděleně a nezávisle v průběhu adolescence. Chlapec třeba směřuje čistou láskou k jedné dívce a sexualitou k jiné. Toto rozlišení se podobá pojetí CH. BÜHLEROVÉ, která rozlišuje mezi senzualními a spirituálními složkami sexuálního vývoje.

Podle LEWINOVA pojetí životního prostoru je adolescence obdobím přechodu, v němž dospívající mění své příslušenství ke skupině. Zatímco dítě i dospělý mají jasné představy o své příslušnosti ke skupině, dospívající náleží zčásti k dětské, zčásti k dospělé populaci. Adolescent se tedy dostává na dráhu "sociální lokomoce", přesunuje se do nestrukturovaného sociálního a psychologického pole. Životní prostor má různé oblasti, jež jsou odděleny různými stupni propustnosti. Život konfrontuje adolescenta s různými relativně nepřístupnými oblastmi. Řídit auto, kupovat si likéry, mít sexuální styk, ženit se, to vše jsou možné cíle s pozitivní valencí, a tedy část životního prostoru některých adolescentů, ale jsou jim nepřístupné pro omezení ze strany rodičů, zákonná omezení, morální kód společnosti ap. Mladý člověk nezná vždy ukazatele ve svém rychle se měnícím poli a neobvyklé situace mohou vést ke krizím, ústícím k stažení se do sebe, senzitivitu a utlumenost, ale stejně tak

k radikalismu a agresivitě. A pro nedostatek racionálního strukturování situace si adolescent není vždy jistý, zda jeho chování povede k cíli nebo naopak směrem od něho. V Lewinovské topografii je tedy adolescent "marginal man".

GESELL podobně jako Lewin považuje adolescenci za klíčové přechodové období ve vývoji od dětství k dospělosti; jeho ústředním úkolem je najít sama sebe. Nevidí v něm však období nutně bouřlivé a konfliktové (Hallowo Storm and Stress), neboť růst směřuje k optimální realizaci. V tomto směru se blíží rousseauovskému pojetí.

REMPLIN rozvíjí ve své vývojové psychologii Lerschovu teorii vrstev (vitálně vegetativní, endothymní a osobní superstruktura). Shodně s Hallem, Gesellem a Krohem předpokládá, že ontogeneze je opakováním fylogeneze. Zdůrazňuje, že jediné biologický proces může zajistit tak uniformní rysy jednotlivých vývojových období. Adolescence je podle něho oddělena od dětství druhým obdobím negativismu. Ve vitální sféře se nyní objevují nové pudové tendence: putovat, hledat dobrodružství, sdružovat se s vrstevníky, sexuální iritace. Citová hladina se stává všeobecně labilnější. Do osobnosti se tyto změny promítají touhou po sebeprosazování, nezávislosti a samostatném získávání nových zkušeností. Sexuální pud se promítá do endothymní oblasti formou zájmu o druhé pohlaví. V osobnostní sféře adolescenta se rozvíjí abstraktní myšlení, logická paměť a kritické sebeuvědomování. Poruchy ve vývoji adolescentů vznikají z nevyrovnaných vztahů mezi těmito třemi základními oblastmi.

Vývoj kritického myšlení zdůrazňuje v tomto období LEVITOV, který rozlišuje tři typy: 1. rovnoměrné tendence ke kritice a sebekritice, 2. převaha sebekritických sklonů, c) převaha tendencí kritizovat druhé. Potřeba hodnotit všechno a všechny může být okolí velmi nápadná. Někteří psychologové hovoří o hyperkriticismu dospívajících a adolescentů, na který neplatí žádné logické důvody.

Poměrně málo prací se zabývá zkoumáním vývoje životního stylu a světového názoru adolescentů. Dítě ještě nemá životní styl. Nemá pevné jádro osobnosti, na základě něhož by mohlo získat jednotné vnitřní uspořádání. Během dospívání a mládí dochází k centralizování psychických pochodů, vytvoří se jádro osobnosti, na něž se váže také prožívání hodnot. Lze položit

do protikladu životní cíle dítěte (poznání a ovládnutí vnějšího světa) a dospívajícího (ovládnutí vnitřního světa); teprve v průběhu adolescence se jedinec zase více přiklání k vnějšímu světu. První náběh k vytváření osobitých životních forem je v pubertě. Souvisí s objevením světa hodnot. Někdy se hovoří o "mladistvém idealismu". Také někteří psychologové užívají tohoto pojmu k označení způsobu, jakým si mládež vytváří koncepci života a mravních norem. SZUMAN rozlišuje tři fáze idealismu mládeže: anticipační, kompenzační a normativní. Anticipační idealismus se vytváří v období asi 12-14 let, kdy dospívající začínají horovat pro různé ideály. Další vývoj přináší zkušenosti i řadu osobních zklamání. Některé ideály je nutno opustit. Nastupuje fáze kompenzačního idealismu, který chrání před znechucením a pesimismem. Ke konci adolescence přijímá jedinec ideály pod vlivem narůstajících životních zkušeností s ohledem na možnosti jejich realizace; je to fáze normativní nebo praktická. - AUSUBEL vyzvedá u adolescentů tendenci mravního perfekcionismu, střetnutí se skutečností vede však často k frustracím.

HAVIGHURST přistupuje k jednotlivým vývojovým obdobím z hlediska "vývojových úkolů", které jsou na půl cesty mezi potřebou jedince a požadavky společnosti. K jejich splnění se dospívá tělesnou maturací, sociálními vlivy a expektancí a osobním úsilím. Vývojové úkoly pro období adolescence, kterou vymezuje věkem 12 až 18 let vymezuje Havighurst takto:

1. Přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví.
2. Vytvoření nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví.
3. Emocionální nezávislost na rodičích a ostatních dospělých.
4. Získání jistoty o ekonomické nezávislosti.
5. Výběr povolání a příprava pro ně.
6. Vývoj intelektových operací a pojmů nezbytných pro získání občanské kompetence.
7. Dosažení sociálně zodpovědného chování.
8. Příprava pro manželství a rodinný život.
9. Vytvoření hierarchie hodnot v souladu se světovým názorem.

Jak vidíme, některá z těchto kritérií jsou povahy biologické, jiná sociální, jiná předpokládají sebevýchovné úsilí.

Nejsou vzácné případy, že jedinec se rozhodne k takovým krokům, že ve skutečnosti překračuje svou vývojovou fázi. Analýzou takových případů se zabývá rakouský sociolog ROSENMAIR

a ukazuje na nepříznivé důsledky takových případů, jejichž prototypem může být provdání 17 letého děvčete, tedy ještě adolescenta, který je nucen plnit úkoly dospělého, příp. ještě mladších adolescentů, kteří by měli plnit třeba úlohu matky a otce.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

Dospívání a rodinná výchova (K. Horák a kol.). Praha, Svoboda, 1968, sborník Hovoříme s rodiči.

H. Rempelin: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter. 9. Aufl. München/Basel, 1961.

M. Tanner: Growth and Adolescence, 2nd ed. Oxford, 1962.

M. Żebrowska (red.): Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży. Warszawa, 1966.

Otázky:

1. Jak člení různí autoři období mezi dětstvím a dospělostí.
2. Jaký je sled somatických změn v průběhu pubescence a adolescence.
3. Jaký vliv mají žlázy s vnitřní sekrecí na růst a duševní vývoj.
4. V čem se liší pojetí adolescence u různých autorů.
5. Jak se vyvíjí světový názor a životní styl?

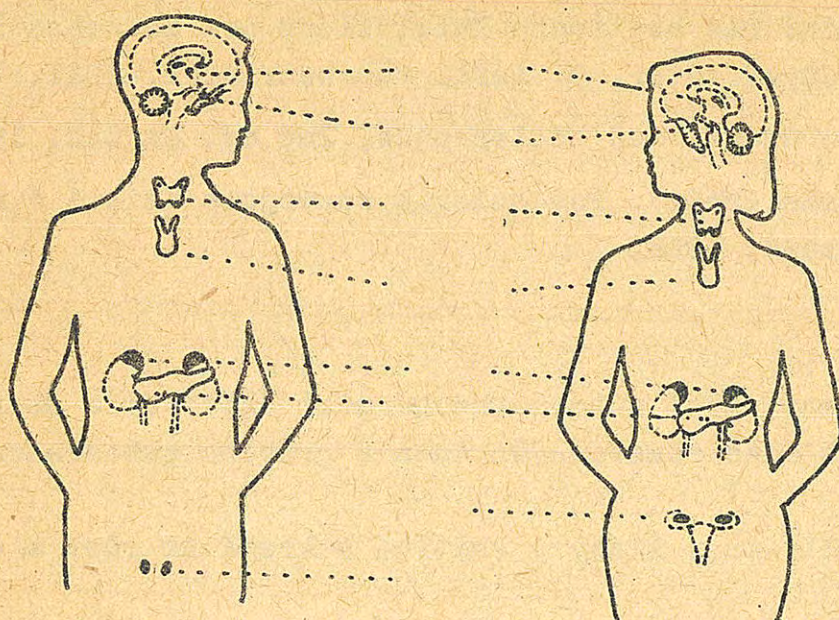
K rozšíření poznatků:

Menarche - vliv na psychický vývoj. Helen H. Davidson, Lucille S. Gottlieb: The emotional maturity of pre- and postmenarcheal girls, J. Genet. Psychol. 1955, 86, 261.

Autorky vycházejí z úvahy, že u mladistvých je těsný vztah mezi stupněm tělesného a duševního vývoje. Své zkoumání zaostřují na vliv menarche na intelekt a osobnost děvčat. Dřívější zjištění jiných autorů (Abernethy, Stuttleworth, Jones, Baylay aj.) ukázala, že mladiství s akcelerací tělesného vývoje vykazovali ve srovnání s retardovanými jedinci vyšší stupeň psychického vývoje. V první části zkoumání se autorky zaměřily na otázku, zda lze vůbec zaznamenat vliv menarche ve vývoji

osobnosti děvčat. Vyšetřily 26 děvčat s přibližně stejným prostředím, stářím a vzděláním, z nichž polovina ještě neměla menstruaci, zatímco druhá polovina měla právě po menarche. Za vyšetřovací metodu byl zvolen Rorschachův test. Z podrobného zhodnocení jednoznačně vyplývá, že postmenarcheální skupina byla psychicky vyspělejší, spontánnější, sebevědomější a produktivnější. Podle názoru autorek má tedy být při posuzování dospívajících věnována větší pozornost také fyziologickým činitelům.

Cvičení:



Obr.37

1. Na obrázku 37 doplňte názvy žláz s vnitřní sekrecí. Pokuste se načrtnout schéma neurohumorální regulace.
2. Pokuste se získat deník z období dospívání, příp. adolescence. Analyzujte jeho formu, obsahové dominanty a interpretujte zápisy s přihlédnutím k dalšímu životnímu běhu pisatele. Nemůžete-li takový deník získat, pročtěte si deníkové záznamy z mládí některé významné osobnosti.

Do zápisníku:

Ani výše hor, ani dálky moří nemohou zabránit, aby se srdce neozvalo srdci, když po sobě zavolají touhou, jako pták se ozývá ptáku z hlubin jednoho lesa.

Otakar Březina

Mládí je zcela jen experimentální. Podstatou a půvabem této neklidné a rozkošné doby je neznalost sama sebe a neznalost života. Tyto dvě neznalosti se u mladého člověka znovu a znovu utkávají, jednou jen vzdušným dotekem, po druhé ho obejmou hořkým objetím, jednou přinášejí rozkoš a po druhé utrpení - nikdy však ho nenechávají lhostejným, lhostejnost je tomuto věku naprosto cizí, a nikdy ho nenechají uvíznout ve spokojenosti, kteráž je blízkou příbuznou lhostejnosti.

R.L. Stevenson, Eseje

Básnické vyjádření kritérií mužné dospělosti:

R. Kipling: Písně mužů, báseň "Když".

7.1.1 Vývoj vztahů k povolání

Volba povolání je závažným krokem v životě každého jedince. Je to oblast, ve které se setkávají, někdy i střetávají zájmy společnosti se zájmy mladistvých a jejich rodin. Celý soubor otázek souvisejících s pracovním zařazením je předmětem psychologie práce, případně disciplíny, která spojuje zřetele pracovní i vývojové - profesionální orientace.

Povolání je však pro další vývoj člověka tak významné, že je nezbytné věnovat mu pozornost zejména v souvislosti s dospíváním a adolescencí (Pascal se dokonce domnívá, že je nejdůležitějším faktorem dalšího života). Je sympatickým rysem moderních trendů psychologie práce, že se respektují vývojové zvláštnosti nejen ve stadiu bezprostřední volby povolání (v našich podmínkách nejčastěji mezi 14-15 a 18-19 roky), ale že přihlížejí k věkovým změnám také v průběhu celé doby profesionální činnosti.

HAVIGHURST (1964) vypracoval šestistupňové schéma vývoje vztahu k povolání. Spojil v něm pojetí profesionálních životních etap (Super a spolupracovníci), vlastní pojetí vývojových úkolů a Eriksonovo pojetí psychosociálních úkolů. Uvádíme první čtyři etapy tohoto schématu:

Věk	Stadium profesionálního vývoje	Vývojový úkol
5-10	Identifikace s nějakým pracovníkem	Představa pracovní činnosti se stává důležitou složkou ideálu vlastního já
10-15	Získání základních výrobních dovedností	Naučit se organizovat vlastní čas a energii pro splnění školní práce
15-25	Získání profesionální identity	Volba povolání a příprava na ně
25-40	Stát se produktivním jedincem	Zvládnutí dovedností vlastní profese

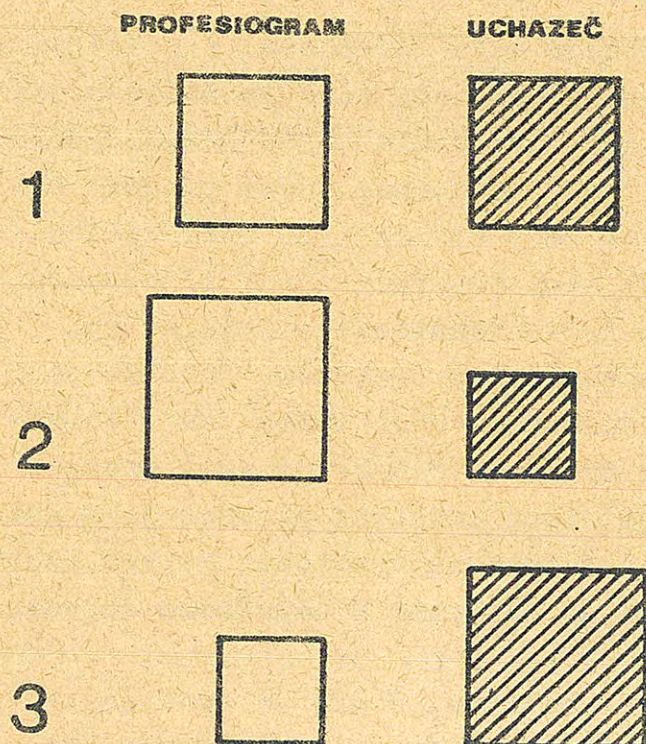
Prvním předpokladem pro rozvoj vztahu k povolání je zásadní možnost volby pracovního oboru. Již velká francouzská revoluce vyhlásila v proklamaci lidských práv jako první svobodu povolání: "Všichni občané, poněvadž mají před zákonem stejná práva, mají také právo zastávat každé, i to nejvyšší veřejné postavení. Jediný rozdíl, který se při tom mezi nimi činí, jsou jejich ctnosti a talenty." Lze ukázat, jak dlouho toto slavnostní prohlášení vyznívalo naplano i v samotné revoluční Francii.

Již ve hře předškolního dítěte se formují pracovní vlastnosti jedince. V tomto směru platí heslo uvedené v kap. 6.1 "Dnes hra - zítra práce". Od malička promítá dítě do své hry práci svých rodičů v domácnosti, mnohdy je svědkem výkonu jejich povolání. S pokračujícím vývojem je schopno si také uvědomit povinnosti a zodpovědnost práce dospělých. Komenský doporučuje rodičům, aby dětem dávali již od 2-3 let různé snadné, ale užitečné úkoly a tak je naučili pracovat. Rovněž Makarenko ukazuje, jak domácí práce a pomoc v rodině vychovávají v dětech kolektivní vědomí, učí je chápat práci a zájmy jiných lidí a tím zájmy celé společnosti. Práce v rodině a sledování jejích potřeb rozvíjejí v dítěti schopnost orientační, tzn. schopnost sledovat celý soubor věcí a jevů a nakonec i schopnost operační, tzn. schopnost rozdělit si čas a rozvrhnout svou práci. Tímto způsobem Makarenko dokazoval, že pracovní výchova rozvíjí v dětech jednak různé výkonové schopnosti a návyky, jednak přispívá k rozvoji vlastností osobnosti a charakteru. Jinými slovy, včasná výchova k práci je také jedním z důležitých činitelů harmonického vývoje.

V raném dětství se uplatňuje silně nápodoba, v pozdějším vývoji vědomí povinnosti. Není dobře, aby dítě se chápalo jen práce, která je zajímavá, ale aby se chápalo každé práce, která je v domácnosti nutná, i když motivace bude třeba osobní: aby pomohlo rodičům, protože je má rádo ap. Dají-li však rodiče a učitelé dětem častěji možnost, aby provedly změny ve způsobu uložené práce, podporují tím jejich fantazii a iniciativu. I drobné činnosti vyžadují překonávání překážek. Také to je nejen cenná příležitost pro formování charakterových vlastností, ale vzdálená příprava k pracovní činnosti. Není vzácné, že mnohý dospívající zvolí obtížnou pracovní činnost jako svou profesi právě proto, že ho láká nutnost vynaložit velkou energii k překonání překážky, jež je nezbytná k úspěšnému dovršení pracovní operace.

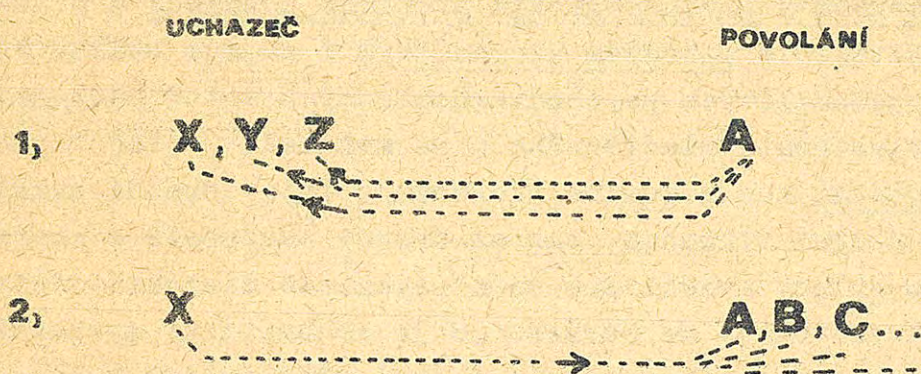
Vlastní volba povolání je otázkou, s níž se veřejnost stále častěji obrací na psychologická pracoviště. Psycholog při ní srovnává schopnosti, sklony, zájmy a další charakteristiky uchazeče s požadavky ekonomickými; jinými slovy, srovnává profesiogram s psychologickým profilem uchazeče a přihlíží přitom k aktuálním potřebám ekonomickým i zájmům rodiny atd. Z výsledků jednotlivých psychodiagnostických metod usuzuje na pracovní vlastnosti mladistvého a na možnosti jejich rozvoje.

(Vlastnostmi zde rozumíme zformované individuální zvláštnosti jak na úrovni výkonové, tak na úrovni osobnosti a charakteru, zatímco sklony svědčí pro spád psychické činnosti, determinovaný dispozičně.) Na obrázku 38 je schematicky znázorněno, že požadavky pracovního oboru a osobní předpoklady uchazeče mohou být zhruba vyrovnané (1), ale může tu být také značná diskrepance. I když každý jedinec má poměrně značné možnosti adaptace a psychologický profil málokdy vymezuje pouze úzký okruh pracovních příležitostí (bývá tomu v extrémních případech: v případě defektu nebo talentu), přece jen je otázka úspěšné profesionální volby podstatná jak z hlediska ekonomického tak z hlediska životní spokojenosti jedince. Také třetí možnost, kdy je jedinec s vyššími předpoklady zařazen do profese, kde jich nemůže využít, není uspokojivým řešením. Z hlediska psychologického by k takovému řešení nemělo dojít. Svědčí obvykle o tom, že se vybírali jedinci X, Y, Z pro určitý pracovní obor A (srv. obr.39) a nepřihlíželo se k tomu, zda uchazeči mají ještě jiné kvality, které by mohli lépe uplatnit v jiném obo-



Obr.38

ru. Z hlediska psychologického je žádoucí postupovat druhým způsobem a zachytit především celý psychologický profil uchazeče a klást si otázku, ke kterému povolání A, B, C... má nejvhodnější předpoklady. Čím je uchazeč příp. posuzovaný jedinec mladší, tím je posouzení způsobilosti k povolání obtížnější, neboť jeho výkonové schopnosti a ještě více charakterové vlastnosti se dosud vyvíjejí. Nejistíme tedy hotové



Obr.39

pracovní schopnosti, nýbrž se vyslovujeme o jejich pravděpodobném vývoji. S větší určitostí však můžeme vyjádřit svůj názor v těch případech, kdy se osobní předpoklady diametrálně liší od požadavků oboru, k němuž se mladý jedinec upíná. Provádí-li se profesionální orientace včas - a nikoli teprve v posledním ročníku ZŠ nebo gymnasia - je možné takové neadekvátní zaměření k povolání ještě usměrnit.

Volbu povolání mohou zejména v období pubertálního vývoje ztížit tyto vlastnosti temperamentu a charakteru (podle Trajera):

1. povrchnost - neschopnost zaujmout k věcem vážný postoj;
2. kolísavost rozhodnutí - rozhodne se, uhýbá, opět couvá, nemá odvalu znovu se vrátit k původnímu rozhodnutí, bojí se rizika;
3. nerozhodnost - nemůže se odhodlat k poslednímu kroku, třebaže byl už blízko rozhodnutí;
4. lhostejnost - citově chladný, apatický, není motivován;
5. neschopnost rozhodnutí - nemůže se rozhodnout pro jedno povolání, je nakloněn k různým oborům činnosti, ale žádný nemá výraznou převahu;
6. výkyvy nálad - v krátkých intervalech se střídá zájem o různá povolání stejně jak se střídají nálady;
7. slabost vůle - došlo k volbě, ale každým novým vlivem může být změněna;
8. rozpolcenost - dojde k volbě, ale jedinci se zdá, že je to něco cizího, co neodpovídá jeho sklonům, co mu bylo spíše vnuceno;
9. hypochondrický postoj - u každého povolání si všímá možných chorobných vlivů a nemůže se rozhodnout;
10. obava ze zodpovědnosti - i když je sklon velmi vyhraněný, jedinec není natolik zralý, aby akceptoval také určitou míru odpovědnosti, související s vykonáváním profese;
11. neadekvátní ctižádost.

O hloubce zájmu o povolání svědčí naopak jeho trvalost, nepodněcovaná prostředím, a odhodlanost k překonávání překážek, jež při uskutečnění zaměření stojí v cestě (srv. kap. o vývoji motivace).

Některé motivy profesionálního zaměření jedince pramení nezřídka z pudové oblasti a jsou teprve dodatečně racionalizovány. WATTS analyzoval tři prototypy lidské profesionální činnosti, o nichž podává svědectví prehistorie: zeměstnání pas-
tevce, lovce a rolníka, a to z hlediska pudů, které se v nich uplatňují. U pastevce se uplatňuje tendence chránit a pěstit, u lovce touha po činu, u rolníka tendence po získání jistoty a předvídatost. Při dnešní rozvinuté profesionální specializaci se uplatňují ještě jiné pudy. Ale i extrémní pudové tendence se mohou společensky užitečným způsobem ventilovat ve vhodně zvoleném povolání, např. agresivní tendence v práci kameníka, dřevorubce, řezníka, kováře, ale také prokurátora nebo kritika, touha po moci v relativně samostatných funkcích všech

oborů, sexuální zájmy v oborech, jejichž dominantou je péče o lidskou postavu, silné motorické tendence v oborech, jejichž dominantou je změna, jako doprava, žurnalistika, číšnictví ap. Tendence po zapojení smyslových analyzátorů se mohou uplatnit v řadě oborů chemického průmyslu, v kuchařství, květinářství ap., purifikační tendence v laboratorní práci, hygienické služby atd.

V průběhu dvacátého století se stále více stírají rozdíly mezi hochy a dívkami ve vztahu k povolání a děvčata pronikají také do řady technických oborů, dříve považovaných za typicky mužské. Děvčata jsou všeobecně adaptabilnější a profil jejich schopností nebývá tak vyhraněný jako u hochů. Podle O. Kolaříkové (1970) jsou v pubescenci tyto rozdíly mezi hochy a dívkami: chlapci jsou zájmově orientováni více než dívky na oblast techniky, fyzické aktivity (sportovní činnosti, ruční práce), dobrodružství a na okruh praktických zisků a výhod. Dívky jsou zájmově orientovány více než chlapci na oblast lidských vztahů (péče o osoby, řízení lidí, kontakt s vrstevníky) a na hudbu. K těmto závěrům dospěla autorka na základě analýzy 16 zájmových oblastí reprezentovaných 80 položkami vlastního zájmového inventáře.

Podrobnější a systematické poznatky v tomto úseku získá student v přednáškách psychologie práce.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

- B. Chalupa: Psychologie a personální činnost v podniku. Brno 1968, Brněnská lidová universita. Tamtéž výběr vhodné literatury z této oblasti.
- O. Kolaříková: Zájmové odpovědi a jejich difference v závislosti na pohlaví a některých abnormálnostech. Psychol. a patops. dítěte, 1970, V, 3, 227.
- J. Stavěl: Předivo zájmů. Česká mysl, 1944, 3-4, 69.
- M. Tramer: Berufsnotte Jugendlicher. Basel, 1954.
- Výchova žiakov k povolaniu (red. J. Koščo). Bratislava, SPN, 1962.
- F. Hyhlík, M. Adamcová: Kapitoly o výchově k povolání. Praha 1945.

Otázky:

1. Jak může hra formovat pracovní vlastnosti dítěte?
2. Jakou formu má vztah k povolání v jednotlivých vývojových etapách?
3. Charakterizujte vývoj motivace profesionálního zaměření.
4. Liší se vztah k povolání u dospívajících hochů a děvčat?
5. Jaké důsledky má neadekvátní volba povolání v dalším životě?

Do zápisníku:

Je-li náš úkol větší než my, ukáže naši malost (srv. obr.38,2).

Využití podprůměrné vlohy získávají lepší jméno než zneužitý nadprůměrný talent.

Člověk se vždy zdá jako stvořený pro jiné povolání než vykonává.

F. de la Rochefoucauld, Krutá kniha aforismů
s lehkými úvahami o těžkém životě

7.2. Stárnutí a stáří

K zvláštnostem a do jisté míry také dosud k záhadám života patří nejen proces vývoje, ale také jeho antiteze - stárnutí. Zkoumáním podstaty lidského stárnutí se zabývá gerontologie (z řec. géron - stařec), chorobami starých lidí se zabývá geriatric, psychické změny v průběhu stárnutí a vysokého věku studuje gerontologická psychologie. Tato problematika se většinou nezkoumá izolovaně od předchozího života, ale jako závěrečná fáze ontogeneze psychiky. Tato fáze života je rovněž začleněna do čtyřsvazkové ontogeneze lidské psychiky prof. Příhody. Gerontologická psychologie je tedy součástí vývojové psychologie v tom pojetí, jak jsme je charakterizovali v 2. a 3. kapitole tohoto kompendia; patří k nejmladším specializacím vývojových psychologů. Potřeby praxe jsou však rozsáhlé a zvyšování lidského věku naznačuje, že požadavků na řešení psychologických problémů života v důchodu bude přibývat. K této problematice přispěli u nás PŘÍHODA, SRNEC, L. KOLÁŘÍKOVÁ, KOSTOLANSKÝ, ŠVANCARA, z psychiatrů zejména VONDRÁČEK, v Sovětském svazu ANANJEV, ZEIGARNIKOVÁ, v USA zejména BIREN, HAVIGHURST, COMMINGOVÁ, v Anglii WELFORD, BROMLEY, ve Francii PACAUDOVÁ, v Itálii CESA-BIANCHI, v NSR zejména THOMAE, LEHROVÁ, KARSTENOVÁ aj. Články z této oblasti bývají publikovány jednak ve vývojově psychologických časopisech, zejména v Journal of Genetic Psychology, Human Development, jednak v gerontologických časopisech, Zeitschrift für Alternsforschung, Experimental Gerontology aj. Do rámce vysokoškolského studia byla problematika stárnutí všeobecně zařazena teprve nedávno. Přednáší se nejčastěji v rámci odborného studia psychologie a v rámci lékařského studia. Dříve se studenti psychologie seznámili pouze s psychologií dětství a dospívání.

Biologické aspekty stárnutí

Jak jsme již naznačili, není podstata stárnutí organismu dosud v celém rozsahu prozkoumána, přestože pokusy objasnit příčiny stárnutí se datují od starověku. Již ARISTOTELES správně konstatoval ztrátu tepla a vody a smrt považoval za smrt te-

pelnou. Specifičtější hypotézy byly vysloveny teprve v novověku, až věda měla k dispozici více prostředků, aby mohla sledovat změny uvnitř organismu. MEČNIKOV se domníval, že stárnutí způsobují bakterie uvolněné v tlustém střevě, že stárnutí je tedy chronickou intoxikací. Víme však, že stárnou i organismy, které nemají tlusté střevo. RŮŽIČKA se domníval, že stárnutí je podmíněno ztrátou stability koloidů (hysterese koloidů). Podle některých novějších teorií jsou buňky našeho organismu programovány genetickým kódem, který je efektivní přibližně do věku, v kterém přestávají mít evoluční síly selektivní účinek, tj. do konce normálního reprodukčního období.

Současné fyziologické teorie stárnutí lze shrnout do tří prototypů: 1. zdůrazňuje se vyčerpání základních organických substancí, zvl. hormonů, a hromadění zbytkových produktů v tkáních; 2. zdůrazňují se molekulární změny enzymů, stárí je stárím koloidů; 3. zdůrazňuje se chybná transmise z desoxyribonukleové kyseliny. Ukazuje se však, že stárnutí je složitým procesem, který nelze zatím vysvětlit pomocí jediného principu. Pro psychologa je důležitější znát všechna podstatná empirická fakta o stárnutí, a to 1. na úrovni struktury organismu a tělesných funkcí, 2. na úrovni adaptace stárnoucího jedince.

Především je důležité si vždy uvědomovat, že věk chronologický se nemusí krýt s věkem biologickým. Jednotlivé funkce organismu se mohou u osob stejného věku lišit právě tak jako se liší tento výběr v psychické výkonnosti; např. 65 letý jedinec může mít ledviny funkčně stejně zdatné jako 40 letý, ale také naopak. Dále je potřeba přihlížet k tomu, že řada změn se rýsuje brzy poté, kdy jedinec dosáhl fyziologické zralosti, tedy již mezi 15 - 25 lety. Všechny orgány se týká ubývání vody, což vede k zmenšení tkání a řady orgánů. Snižuje se elasticita kůže, přibývá pigmentu a kůže zesiluje. Pro zásobování celého organismu je důležitý stav cév, takže lékaři někdy zkratkově říkají, že člověk je tak starý, jak staré jsou jeho cévy. Po 25.-30.roce lze pozorovat pozvolný úbytek svalové výkonnosti, zejména svalů příčně pruhovaných, které jsou nástrojem úmyslných pohybů. Snižuje se svalová síla a rychlost kontrakcí. Průměrné osobní tempo je u 70 letého jedince sníženo asi o třetinu ve srovnání se středním věkem. Změny hladkého svalstva nemusí být až do vysokého věku zřejmé. Snižuje se také objem a rychlost dýchání; celý hrudník zvolna klesá. Mění

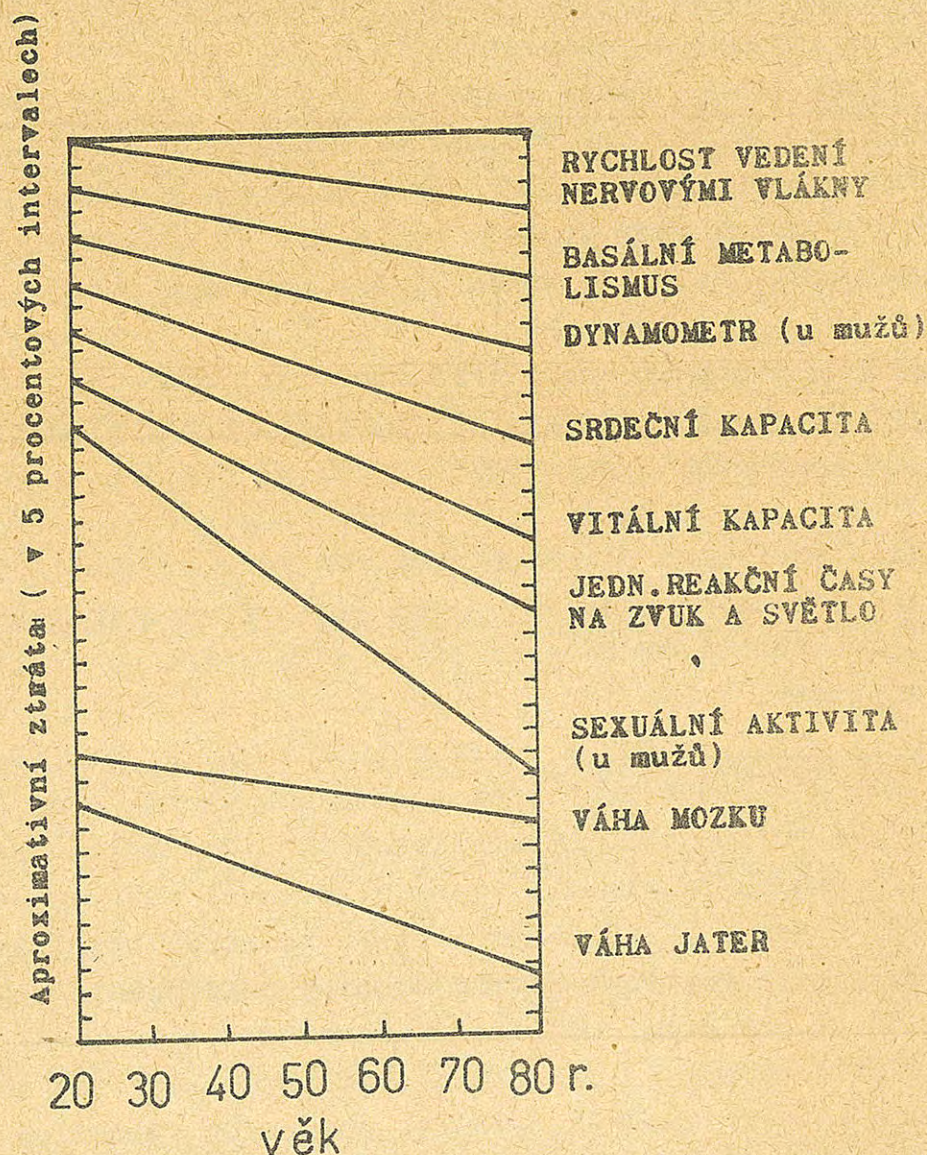
základní metabolismus, ovlivňující také udržování tělesné teploty. Starý jedinec se nesnadno adaptuje na chlad. Experimentálně lze tuto sníženou adaptaci na změnu teploty sledovat v souvislosti se změnami svalové mikrovibrace (Rohracher). Ztráta chrupu může ovlivnit stav výživy i řeč, nehledě k psychologickým důsledkům u některých jedinců. Cela kostra je daleko křehčí; jestliže ve 20 letech tvořila téměř 20 % váhy, v 60 letech je to pouze 10 %. Pronikavé jsou změny žláz s vnitřní sekrecí, zejména žláz pohlavních. Ženy procházejí klimakteriem (průměrně v 45 - 50 letech), které se projevuje jednak zastavením menstruačního cyklu, jednak sekundárními změnami, jako je zvýšené ukládání tuku, oběhovou labilitou a emocionální labilitou se stavy dráždivosti i depresí.

Ze změn senzorických je v popředí snížení visu. Zhruba po 50. roce potřebuje řada jedinců korigovat skly svou "dalekozrakost", někdy nazývanou také jako presbyopie. Čočka je méně elastická než v mladém věku, není s to se tak snadno adaptovat. Konvergence je obtížnější. Citlivost pro barvy je snížena. Snížení sluchového vnímání se projevuje nejvíce v oblasti vysokých tónů; promítá se i do rozumění hovorové řeči (která je směsí vysokých, středních i nízkých tónů). Často si můžeme uvědomit sníženou kvalitu sluchu na první pohled na soustředěné pozornosti, kterou starý člověk věnuje rtům mluvícího. Oslaben je také čich a chuť, zejména se snižuje senzitivita na sladké a slané, což se může promítat do snížené chuti k jídlu. Řeč se mění jak z hlediska tempa, je pomalejší, hlas je slabší, má menší rozsah. Rychlost řeči je ovlivněna zejména změnami CNS, v daleko menší míře změnami periferních mechanismů.

Část starých lidí má obtíže při usínání, i krátký spánek. Nezřídka se budí časně s malým uspokojením ze spánku, někteří s dojmem, že vůbec nespali. Leckdy se říká, že špatný spánek je daní stáří. U části starých osob jde však o důsledky režimu: mají-li nedostatek stimulace, usnou během dne a večer pak obtížně usínají.

Biologické změny v průběhu stárnutí a stáří jsou patrné v zjednodušeném diagramu na obr.40, znázorňujícím percentuelní ztrátu v průběhu věku ze 100 % ve 20 letech.

Rozvoj lékařské elektroniky (zejména elektronický mikroskop) umožňuje proniknout k procesům, jež vedou ke stárnutí



Obr.40. Věkové změny u některých biologických proměnných (podle Bromleye)

buněk. Tyto poznatky mohou nalézt praktickou aplikaci tím, že ovlivní dietu stárnoucích jedinců a že psychotropní drogy do určité míry zmírňují čtyři podstatné důsledky stárnutí: svalovou slabost, psychomotorickou pomalost, sníženou percepci a vstřípmost paměti, ztíženou integraci nových poznatků. Tím však už přecházíme do okruhu psychologických změn.

Psychologické aspekty stárnutí

Chceme-li sledovat psychické změny v průběhu stárnutí, je nezbytné, abychom stanovili alespoň přibližné kritérium tohoto životního procesu. Vycházíme-li z koncepce biopsychologické jednoty, můžeme stárnutí definovat jako souhrn biologických a

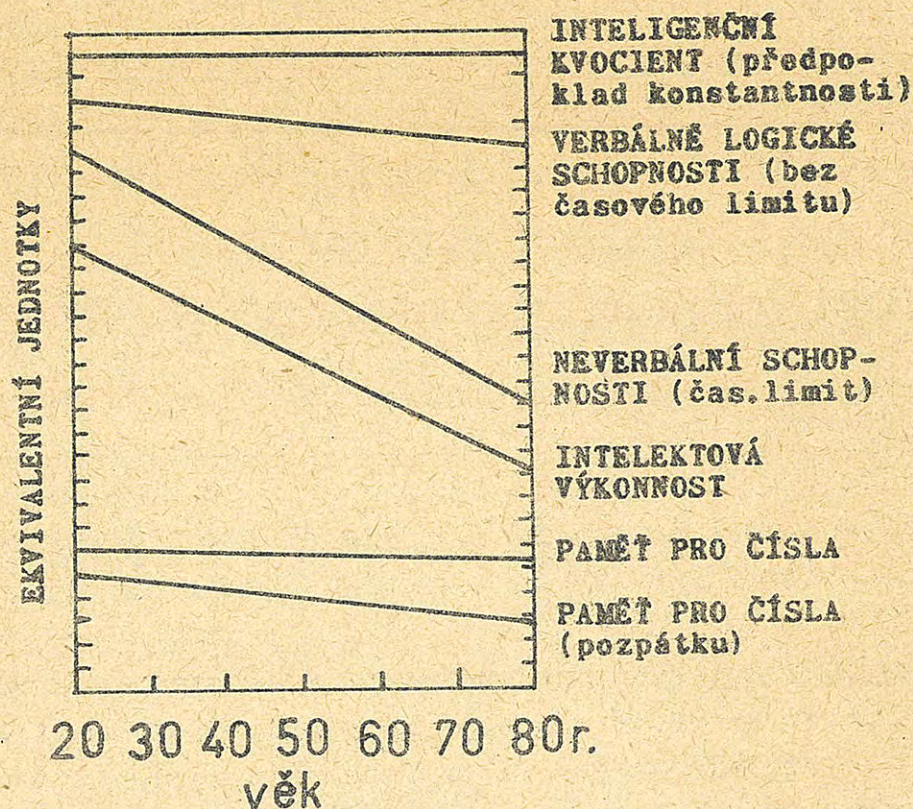
psychologických změn, k nimž dochází po dosažení dospělosti (pojem změny implikuje ireversibilitu).

Percepce. Věkové změny manuální zručnosti a senzomotorických schopností svědčí pro maximum ve dvacátých letech věku, pak dochází k pozvolnému poklesu. Pro zrakovou ostrost je charakteristický velmi raný vrchol, takže již ve dvacátých letech zjišťujeme ztrátu asi 5 %, kolem 70 let dosahuje tato ztráta 24 %, v období 70-90 let více než 50 %. U ostatních sensorických funkcí je oslabení analogické. Nepříznivé důsledky pro sociální kontakt má však především oslabení zraku a sluchu. Starší lidé kompenzují sensoricko-motorický deficit velmi často zpomalením pohybů, větší opatrností a všeobecně větším volním úsilím a kontrolou všech projevů. WELFORD upozornil na to, že tato kompenzace má omezení; je do jisté míry možná tam, kde výkony nejsou časově omezeny a vztahuje se spíše na efekty než na receptory.

Paměť a učení. Obojí s věkem zřetelně klesá. Postižena je především schopnost naučit se komplexním úkolům (což se uplatňuje při adaptaci na nové situace!). Z Welfordovy studie o věkových změnách schopností vyplývá, že mezi věkovými skupinami 24-49 letých a 60-69 letých, kteří se učili komplexním úkolům, byly tyto rozdíly: starší skupina potřebovala čtyřnásobnou dobu, během učení udělala čtyřnásobný počet omylů a k naučení potřebovala 2 1/2 násobně více opakování než mladé ZO. Ukazuje se však značná závislost pamětních výkonů ve stáří na inteligenci a dosevaďním způsobu činnosti osob. I když pokles je patrný i u osob vysoce inteligentních, může být ještě v 60 letech nezávažný. GILBERT uzavírá, že starší osoby vykazují ve svém průměru relativně malý pokles ve schopnosti přijímat nové dojmy, že je však více oslabena schopnost tvořit nové spoje, nutné k udržení nových informací. Proces učení je u nich oslaben v důsledku snížené flexibility a adaptability. Mohou se ovšem nadále učit novému materiálu, ale je to pro ně namáhavější a méně efektivní než v mladším věku.

Věkové změny inteligence patří k otázkám, v nichž se závěry autorů dosti liší. Všeobecně se udává, že snížení intelektové výkonnosti je patrné od třicátých let věku a po 70. roce je involuce výrazná, a to ve stejné míře u mužů i žen. Deficit skóre je patrný zejména u úkolů časově limitovaných. MILES se domnívá, že inteligenní testy standardizované pro mladší věk

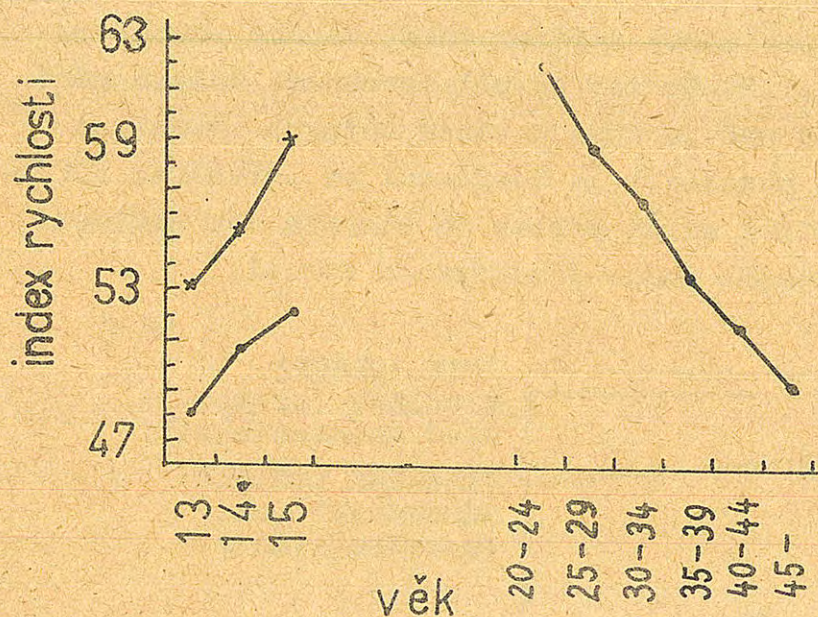
nejdou vůbec vhodné pro osoby vyššího věku. Vhodný soubor metod pro věkové rozmezí 25-95 let by měl obsahovat daleko méně performačních zkoušek než je tomu u všech běžných inteligenčních souborů. Tento požadavek je konformní se zjištěním FOXE a BIRENA, kteří zjistili menší pokles ve slovníkovém subtestu WAIS. (Srv. k tomu schéma podle Bromleye na obr.41.)



Obr.41. Věkové rozdíly ve Wechslerově inteligenčním testu, vyjádřeno v ekvivalentních jednotkách

Také schopnost práce s čísly se udržuje dlouhou dobu bez známek deficitu.

Tyto výsledky podněcují mnoho diskusí. Je 50 letý člověk snad méně inteligentní než 25 letý? Pro mnohé je to provokativní otázka. V časově limitovaných testových úkolech bude jistě padesátiletý za svými vlastními výkony z 20 let. Některé intelektové schopnosti však vzrůstají až do stáří. Musíme konstatovat, že běžné inteligenční testy nejsou s to tyto vývojové změny (schopnost organizace, schopnost vytvářet široké koncepce zhodnocující rozsáhlé zkušenosti, přehled různorodých výsledků ap.) vůbec zachytit. Na druhé straně však tento vzestup intelektových schopností ještě v období stárnutí není je-



Obr.42. Výsledek testu pozornosti Toulouse-Piérone u výběru francouzské populace. Pro mladší věk vybrány dva vzorky s různou intelektovou úrovní (S.Pacaud, 1948)

vem všeobecným, ale záleží na povaze práce a společenské angažovanosti jedince.

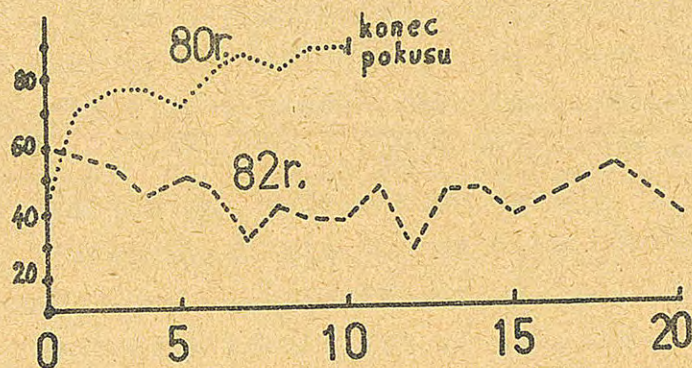
Soustředěnost pozornosti je předpokladem udržení dobrého výkonu v řadě profesí. Je-li rozhodujícím kritériem index rychlosti, jako je tomu v následujícím zkoumání PACAUDOVÉ (obr.

42), pak je pokles patrný ještě v mladém věku. Kdyby se však přihlíželo k přesnosti výkonu, získali bychom podstatně jiný průběh.

Pro zachycení věkových změn jsou i ve stáří nejčennější longitudinální zkoumání jednotlivců a skupin. Takové sledování změn duševní výkonnosti ve vysokém věku může být odůvodněno potřebami praxe. ARNOLD referuje o případu, u něhož se jednalo o individuální prodloužení věkové hranice pro ponechání řidičského průkazu. Tak byl na základě interního, neurologického, psychiatrického a psychologického vyšetření ponechán 80 letému muži řidičský průkaz, avšak s podmínkou každoroční kontroly. Ještě v 83. roce věku byly výsledky lékařského vyšetření uspokojivé, při psychologické kontrole se však projevila zřetelná deteriorace, obzvláště patrná v Pauliho testu (srv. obr.43). Psychická involuce mohla tak být zachycena dříve než involuce v oblasti somatické. (Nezřídka tomu bývá naopak.)

Daleko méně objektivních údajů máme o změnách, které se vztahují k osobnosti stárnoucích jedinců. V popředí jsou již na začátku stárnutí, tedy u žen během klimakteria, u mužů kolem padesátky, změny vitality a citového prožívání. Někdy se hovoří přímo o životních krizích, které jsou u žen podmíněny více somaticky, u mužů více psychogenně. Ochabnutí sexuální

aktivity - i když zna-
 telné - probíhá u mu-
 žů podstatně pomaleji
 nežli u žen, ale pů-
 sobí více starostí
 mužům než ženám. Že-
 ny si spíše citlivě-
 ji uvědomují změny
 proporcí, výrazu a
 držení těla a - pokud
 nepřenesou včas těži-
 ště seberealizace na



Obr. 43. Pracovní křivka v Pauliho
 testu u ZO v 80 a 82 letech
 (W. Arnold, 1970)

jinou oblast - srovnání s mladšími, přitažlivými ženami je mů-
 že deprivovat. Je pochopitelné, že manželské krize nejsou
 v tomto období přechodné desintegrace vzácné. Psychologické
 konsultace však mohou přispět k tomu, aby si jedinec uvědomil,
 o které kvality osobnosti se může v životě i nadále opírat.
 Lze tak předejít křečovitým snahám o řešení konfliktových si-
 tuací, překvapující u některých mužů, do té doby považovaných
 za vyrovnané a prozíravé. Ale také přirozený průběh vede k to-
 mu, že se jedinec v průběhu šestého decenia vyrovnává s ten-
 dencemi k těžkomyslné nebo dráždivé náladové dominantě, ze-
 jména pokud má dostatek tvořivé činnosti. Podaří-li se stár-
 noucímu muži a ženě včas pochopit, že nemohou získávat uspo-
 kojení a úspěch ve vitální oblasti, že se však mohou nadále
 uplatňovat v oblasti psychické, dosáhnou životní zralosti a
 moudrosti a budou také i ve stáří ctěni. Leckdy se hovoří
 o nástupu "druhého života" v tomto období. Takový jedinec pak
 dovede také bez zatrpklosti sledovat úspěchy mladých a pomá-
 hat jim.

Všeobecně se však ve stáří stává citové prožívání méně
 bezprostřední a snižuje se intenzita emocí. Starého člověka
 již události tolik nevzrušují a nezaujímou jako mladého. Může
 to mít pozitivní vliv na jeho usuzování. Z negativní stránky
 však to znamená, že stařec už není obvykle schopen se tak bez-
 výhradně nadchnout pro věc, naopak, že v některých případech
 zůstává netečný. Je zajímavé, že v rodině se mohou udržet ci-
 tové vztahy bez zřetelnějších změn až do stáří, ale na vzta-
 zích k cizím osobám je zmíněné snížení emocionální resonance
 patrné dříve; citový kontakt není už tedy tak dynamický a rov-

něž frustrační tolerance se snižuje. Rozvoj tzv. vyšších citů ve stáří je možný jedině na základě eticky hodnotné osobnosti, která se vědomě orientuje na širší okruh zájmů, než jsou pouze osobní potřeby.

Pomocí Rorschachovy metody zkoumali změny emotivity a zaměření osob 70-100 letých AMESOVÁ a spolupracovníci. Snažili se vytyčit typické rysy presenilního jedince. Podle jejich výsledků jsou tu časté pocity nejistoty a podezíravosti. Při interpretaci jednotlivých tabulek častěji neostře viděné tvary a vágní formulace, současně však byly některé odpovědi nápadně určité, přesné až rigidní. U většiny těchto jedinců šlo o introverzivní zaměření. Dále byly zachyceny známky zúžení zájmového okruhu na sebe, na tělesné orgány a funkce. Autoři docházejí k závěru, že stařecké změny probíhají opačně než změny ve směru od dětství k dospělosti. (To je ostatně lidové mínění, že starý člověk "dětinští", ale mnozí psychologové považují takové pojetí za simplifikaci.)

Z hlediska psychologického je stárnutí jevem objektivním i subjektivním. Je tu řada objektivních změn vnímání, paměti, zaměření pozornosti, stylu myšlení, které můžeme měřit. Jsou tu však také pocity stárnoucích jedinců, které nejsou méně skutečné a často daleko významnější (ani subjektivní zážitky se nevymykají zákonitostem). Závažným momentem v životě každého jednotlivce je okamžik, kdy si své stárnutí poprvé uvědomí. Tento zážitek může mít dva zdroje podnětů: jednak je to vnímání a prožívání změn vlastního organismu jako signálů stáří, jednak je to hodnocení prostředí, v němž jedinec žije a pracuje. Již před 40 lety provedl zajímavou anketu F. GIESE. Jeho 20 udávaly průměrný věk, kdy si uvědomily stárnutí 49 roků; variabilita však byla vysoká: 18 - 82 roků. HAVIGHURST uvádí, že polovina z výběru 65 - 69 letých osob se cítila být ve středním věku nebo "v mládí"! To zní ještě optimističtěji než slovní hříčka, že 40tiny jsou stářím mládí a 50tiny mládím stáří. Nezřídka je však subjektivní zážitek stárnutí ovlivněn funkční definicí stáří, která má značnou variabilitu: atlet může být starý ve svých třicátých letech, policista v padesátých, kosmonaut o něco dříve, stejně jako pilot, ale člen zastupitelského orgánu nebo akademie věd není starý ani ve vysokém věku.

Centrálním bodem mentálně hygienických aspektů stáří je

otázka adaptace na stárnutí. Podle CESA-BIANCHIHO není stáří dostatečným důvodem poruch adaptace. K desadaptaci vede především přerušování intenzivních vztahů a zvyklostí jedince. Cesa-Bianchi se tedy přiklání k teorii aktivního stáří (HAVIGHURST, ALBRECHT), podle níž je adaptace na stárnutí ve funkci rozvoje aktivit, které implikují udržení žádoucích sociálních rolí. Úměrně ubývání tělesných sil a snižování výkonnosti se podle teorie uvolnění z aktivity (th. of disengagement) stárnoucí jedinec nejlépe připraví na stáří postupným uvolňováním z angažovanosti (E. CUMMINGOVÁ, HENRY). K těmto dvěma vyhraněným pojetím můžeme přistupovat jednak z hlediska teoretického, jednak z hlediska praktické aplikace. Tak v poradenské praxi bude jistě nutno řešit případy zcela individuálně, tzn. přihlížet vždy k jejich věku, zdravotnímu stavu, úrovni psychických aktivit a společenských vztahů, takže pro určitého jedince bude vhodnější částečné uvolnění z angažovanosti, pro jiného naopak udržení co největšího počtu aktivit a navíc pro téhož jedince může být v první fázi stárnutí vhodnější teorie aktivity, v druhé fázi spíše teorie neangažovanosti. Z hlediska teoretického však v současné době převažují argumenty pro aktivní stáří.

Socialistický společenský řád zbavuje stárnoucího jedince existenční nejistoty a odstraňuje řadu adaptačních nesnází. To však neznamená, že by zajištění optimálních podmínek pro staré občany bylo bez problémů. Je naopak žádoucí, aby se v tomto směru zapojili v daleko větší míře také psychologové. Dosavadní domovy důchodců nejsou pro všechny ideálním řešením. Pro většinu starých občanů je výhodnější podílet se nadále na životě rodiny při relativní finanční i bytové nezávislosti.

D o p o r u č e n á l i t e r a t u r a :

F. Bláha: Prodloužení lidského věku. Praha 1960 (MME)

D.B. Bromley: The Psychology of Human Ageing. Penguin Books, 1966. Také v polském překladu.

Zd. Hrůza: Věda o stárnutí. Praha, 1966.

I.M. Huličková: Věkové rozdíly v učení a paměti. Čs. psychol., 1968, 1.

- L. Kolářiková: *Psychologické problémy v domovech důchodců*. Praha, SÚSZ, 1966.
- R. Kostolanský: Poznámky k teorii neangažovania sa v období stárnutia. *Čs. psychol.*, 1968, 4.
- N. Matulová, J. Švancara: Zvláštnosti sociální percepce v předškolním věku a ve stáří. *Psychol. a patops. dítěte*, 1970, 3.

Otázky:

1. Jaké jsou biologické příčiny stárnutí?
2. Konfrontujte vymezení stárnutí a stáří v různých periodizacích.
3. Co způsobuje změny percepce a motoriky ve stáří?
4. Pokuste se sestavit sled (pořadí) psychických změn v průběhu stárnutí (které nejdříve a kdy, které později, které funkce mohou zůstat intaktní do vysokého věku).
5. Jak může stárnoucí jedinec kompenzovat deficit schopností.
6. Které teorie se zabývají otázkou adaptace na stárnutí?

Cvičení:

Proveďte interview s osobou vysokého věku (zopakujte si zásady vedení interview) a zařaďte do něho tyto standardní otázky:

1. V kterém věku a za jakých okolností jste si poprvé uvědomil (a) své stárnutí?
2. Které bylo nejšťastnější období Vašeho života?
3. Co je nyní Vaší nejmilejší činností?
4. Změnil se v posledních letech váš vztah k ženám (ev. k mužům)?
5. Co byste v budoucnu ještě rád prožil?

V závěru charakterizujte způsob chování, řeč, plynulost asociací, šíři zájmů a pojetí života z hlediska aktivního stáří, příp. uvolnění z aktivit.

K rozšíření poznatků:

- Vl. Vondráček: Medicínské a psychologické aspekty zaměstnávání starých osob. *Soc. revue*, 1960, 3/4, 184.
- Vl. Vondráček, J. Srnec: *Acta Univ. Carolinae*, Suppl. 7/1959, 24.
- Uvedení autoři doporučují vyšetření psychologické v rozsahu 3 hodin a psychiatrické v rozsahu 2 hodin. Psychologické vyšetře-

1. zkrácená zkouška Wechslerova - k určení deteriorace, 2. pamětní zkouška: a) povídka, b) učení párovou metodu, 3. kolíčková deska - k posouzení motorických schopností, 4. ergograf - k zjištění unavitelnosti, 5. Rozenzweigův test - k posouzení sociální adaptability. Autoři rozlišují presenium (45-60), časné senium (60-75), pokročilé stáří (75 -). Gerontik: od 60 let výše. Při posouzení gerontiků považují za vhodné rozlišovat mezi inteligencí a intelektem, neboť věkové změny nemusí probíhat u obou těchto složek souběžně. Intelligence: soubor schopností vedoucích k tomu, že jedinec rychle postřehuje a rychle porozumí situaci, jež se naskytla, rychle může k ní zaujmout stanovisko, které mu umožňuje v dané situaci jednat co nejvýhodněji. Intelekt je schopnost shromažďovat materiál pro myšlení a správně myslet, tj. tvořit logicky správné soudy a závěry. (Pozn.: Takové rozlišení neuplatňují všichni psychodiagnostici.) Gerontika charakterizuje prof. Vondráček takto: Těžce se loučí se svými zvyky a je-li k tomu okolnostmi donucen, je to pro něj silně traumatizující. Má sklon ke kverulaci a akusaci, často k hypochondrisaci. Špatně se adaptuje v novém prostředí. Je pohodlný a pohodlí vyžaduje. Nemívá dalekých výhledů a bývá si vědom blízké smrti (V této charakteristice zřetelně proráží psychiatrický aspekt senia.)

H. Hoff: Psychologie des Alterns. Hippokrates, 1962, 917:

Stále více je patrný cílový útlum. Přikrašluje se minulost a přítomnosti se již nerozumí. Postoj stárnoucího jedince je ambivalentní: jednak snaha srážet mladou generaci, aby vlastní pozice tím silněji zazářila, jednak přání nalézt se zase v této generaci mladých a současně v tomto mládí prodloužit svůj život. Každý věkový stupeň je zisk a ztráta současně. Především ti lidé nemohou být hotovi se specifickou problematikou věku, kteří se nenaučili být v souladu sami se sebou. Pak může snadno dojít k neurastenicko-hypochondrickým stavům. To už pak není jednoduše jen otázka stárnutí, ale také otázka životního vývoje osobnosti.

Živá slova:

Dlouhý přemýšlivý život je velká zkušenost. Někdy je to dokonce výslednice zkušeností rodu nebo plemene, odpověď na hádanku

jeho staleté pouti, zralý plod jeho pozvolného růstu, nesoucí znaky jeho omylů, úspěchů, ctností a neřestí, Chtěl bych objasnit hádanku svého života. Chtěl bych vyloupnout jeho smysl pro sebe i pro druhé. Neboť jsem dospěl k okamžiku, kdy po ztišení vzpínajících se tužeb a hroutících se nadějí přehlížíme očištěným pohledem a nezúčastněným srdcem celou tu cestu, kterou jsme ušli. A uvědomil jsem si, nikoli hodnotu (nepatrnou) dosaženého výsledku, nýbrž nesmírné úsilí tajemné přírody, která se projevuje tisícerými cestami, důmyslnými, útočnými, odvážnými nebo křivolakými, zkusmo tápajíc jako slepá a tvrdošíjná liana, jež se dere vzhůru mezi úponky révy lidského bytí.

Romain Rolland, Cesta do hlubin nitra

Nechci být starochem, který se rozhořčuje a kaboní, a který si myslí, že zároveň s ním se skončí celý svět. Svět si dovede poradit i bez nás; a myslím, že mladí vědí lépe, co se jim hodí, než staří. Ale úloha starého člověka je nevědná. Svět se kolem něho mění; a nemění-li se také on, není pro něho už místa! Nuže, na tohleto ucho já neslyším. Sedím si v lenošce. A pozor, pozor, zde také zůstanu. A je-li k tomu, abych si své místo udržel třeba změnit ducha, ale prosím, změním jej; ano, zajisté, dovedu si to tak zařídit, abych se změnil - zůstáváje (toť se ví!) pořád sám sebou; zatím z lenošky pozoruji, jak se mění svět a jak se mladí lidé hádají; obdivuji se jim a vyčkávám zatím v tichosti vhodné chvíle, kdy je budu moci zavést, kam já budu chtít...

Romain Rolland, Dobrý člověk ještě žije

Z dopisu jednoho "staršího" muže, který odmítl interview, neboť ...

"Kdybych měl dokonalý chrup a v tramvaji nevstávaly občas mladé ženy, aby mi udělaly místo (já ovšem vždycky odmítnu, ač je nutné dnes ctít tak vzácnou obětavost!), věřte, že bych pro práci a stálé plánování ani nevěděl, že se blížím k 73. Já neumím stárnout, já nečiním pro jakési stárnutí žádné změny ve svém životě - jak jsem žil v padesáti letech, tak žiji dnes, ba snad ještě více pracuji na věcech, které mne zajímají. Člověk musí žít myšlenkami v budoucnu - ve stálém plánování a tvoření." Pouze s pátým řádkem nesouhlasím. Myslím, že pisatel umí stárnout na výbornou.

	Strana
1. Jak studovat vývojovou psychologii.	3
2. Vývojové hledisko v psychologii	7
3. Pojem vývoje. Vývojové modely	12
4. Základní faktory vývoje	19
4.1 Sto let zkoumání o vlivu dědičnosti a prostředí .	26
4.1.1 Animální experimenty	34
4.1.2 Zjednodušená kontroverse: dědičnost versus pro- středí	35
4.2 Dvojčata: interpretační model základních faktorů vývoje	40
4.3 Současný stav vývojových teorií a vývojových mo- delů	49
5. Metody vývojové psychologie	56
5.1 Longitudinální a průřezové metody	63
6. Biopsychologické a sociálně psychologické aspekty činnosti dítěte	76
6.1 Hra	91
6.2 Kresba.	100
6.3 Řeč a myšlení	109
6.4 Determinanty citového vývoje.	124
6.5 Vývoj motivace.	137
6.6 Některé patopsychologické projevy dětského věku .	146
6.6.1 Vývojová dynamika dětských neuróz	146
6.6.2 Intelektová deficit	153
7. Periodizace životního cyklu	159
7.1 Mezi dětstvím a dospělostí	166
7.1.1 Vývoj vztahů k povolání	175
7.2 Stárnutí a stáří	182

Autor	Doc. dr. Josef Švancara, CSc.
Název	Kompendium vývojové psychologie
Vydavatel	Universita J. E. Purkyně v Brně
Určeno	pro posluchače fakulty filosofické
Vedoucí katedry	Doc. dr. Jiří Sedlák, CSc.
Povoleno	rektorátem University J. E. Purkyně v Brně dne 16. 2. 1971, č. 1030/71
Nakladatel	Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1
Číslo publikace	1111 - 7565
Vydání	první 1971
Náklad	300 výtisků
Stran	196
AA / VA	13,05/13,77 103/23 832
Temat. skupina a podskupina	17/20
Tiskárna	Státní tiskárna, n. p., závod 6, Praha 1
Druh tisku	ofset

17 - 364 - 71	Cena Kčs 11,—
---------------	---------------

Tato publikace neprošla redakční ani jazykovou úpravou
v redakci nakladatelství