

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



**Možnosti podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku  
v jeselském prostředí**

Karolína Klárová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

**Praha 2015**

**Prague College of Psychosocial Studies**



**Possibilities in motor skills development of toddlers in child  
care institutions**

Karolína Klárová

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

**Praha 2015**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu.

**V Praze, dne 23. 7. 2015**

.....

#### Poděkování:

Především bych chtěla poděkovat paní Doc. PhDr. Iloně Gillernové, CSc. za odbornou pomoc, trpělivost, vstřícnost a laskavý přístup při vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat mé matce, za poskytnutí prostor pro realizaci výzkumu a za sběr relevantních dat.

## ANOTACE

Tématem této bakalářské práce jsou možnosti podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku v jeselském prostředí. Cílem práce je zjištění, jak systematický, pravidelný pohyb, v této práci konkrétně tancování, přispívá k motorickému vývoji dětí s přesahy do vývoje sociálního a emocionálního.

V teoretické části autorka charakterizuje dítě batolecího věku. V charakteristice batolete mimo jiné popisuje jeho vývoj a význam motorických dovedností, emoční vývoj a socializaci dítěte.

V rámci výzkumné části autorka využívá kvalitativních metod, konkrétně pozorování prostřednictvím videozáznamu, na kterém sleduje projevy chování dětí během tancování a rozhovoru, který slouží k validizaci údajů získaných z pozorování.

**Klíčová slova:** motorický vývoj, emoční vývoj, socializace, batole, jesle, tancování

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the possibilities how to support the child's motor evolution during the toddler period in the infant schools. The aim is to reveal that the regular sport, in this case dancing, positively contributes to the motor evolution of children and can influence also the social and emotional development.

Theoretical part describes the child in the toddler age. Its development and the importance of motor skills are stated, as well as the emotional and social development.

Within the research, the writer uses qualitative methods, mainly the observations through video records and tracks the child's behavior during dancing and dialogue. These observations provide us with the proofs of the research.

**Key words:** motor evolution, emotional development, socializing, toddler, infant school, dancing

# Obsah

ÚVOD .....	8
<b>1 Charakteristika dítěte batolecího věku.....</b>	<b>9</b>
1.1 Psychologická charakteristika dítěte batolecího věku .....	9
1.2 Biologické aspekty .....	10
1.3 Vývoj a význam motorických dovedností .....	13
1.4 Vývoj poznávacích procesů .....	15
1.4.1 Vývoj paměti a pozornosti.....	17
1.5 Vývoj řeči.....	18
1.6 Emoční vývoj .....	20
<b>2 Socializace dítěte .....</b>	<b>22</b>
2.1 Sociální učení: nápodoba a identifikace .....	23
2.2 Vývoj sociálních vztahů u batolat .....	25
2.3 Sociální komunikace u dětí .....	27
<b>3 Výzkumné šetření .....</b>	<b>29</b>
3.1 Cíl výzkumu a výzkumné oblasti.....	29
3.2 Design výzkumného šetření a jeho metody .....	29
3.3 Zkoumaný soubor .....	31
3.3.1 Výběr souboru.....	31
3.3.2 Charakteristika souboru .....	31
3.4 Sběr materiálu a jeho zpracování .....	32
3.4.1 Popis jednotlivých pohybových aktivit a projevy dětí .....	32
3.4.2 Polostrukturovaný rozhovor a jeho výsledky .....	40
3.5 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza .....	43
3.6 Diskuse .....	45
<b>4 Závěr .....</b>	<b>47</b>
<b>Seznam literatury a internetové zdroje .....</b>	<b>49</b>

## ÚVOD

Téma mé bakalářské práce se zabývá možnostmi podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku v jeselském prostředí. Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů.

Pro psychomotorický vývoj je naprosto zásadní období od prvního do tří let věku dítěte, jež nazýváme stádiem batolete. Děti v tomto věkovém rozmezí procházejí změnami, které naprosto zásadně určují jejich další život. Souběžně s vývojem motorickým jde také vývoj psychosociální. Dítě si začíná uvědomovat samo sebe, své hranice a také buduje vztahy se svým okolím. Podporovat a umožnit dětem rozvíjet obě tyto linie je tedy velmi žádoucí. Zajímaly mne proto možnosti, jakým způsobem lze tyto linie propojit, a to zejména v prostředí, kde nejsou děti v přímém kontaktu s rodiči - tedy v jeslích. Díky osobní dobrovolnické zkušenosti z jesliček Modré nebe - Ciel Bleu, o.p.s., které jsou hudebně zaměřené, jsem měla možnost pozorovat, že silným nástrojem může být tanec a hudba. Rozhodla jsem se tedy svůj výzkum zaměřit tímto směrem a na základě vlastního pozorování a analýzy některých bodů programu jeslí Modré nebe - Ciel Bleu, o.p.s. zmapovat reakce dětí jak motorické, tak i psychosociální.

Práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické.

V teoretické části popisuji charakteristiku dítěte batolecího věku. V kapitolách věnuji pozornost mimo jiné také psychologické charakteristice dítěte batolecího věku, vývoji a významu motorických dovedností, emočnímu vývoji a socializaci dítěte.

V praktické části nejdříve popisuji cíl výzkumu a výzkumné oblasti. Dále v ní představuji zkoumaný soubor a popisuji jednotlivé choreografie, ve kterých jsem sledovala projevy chování dětí. Výzkumná část obsahuje také otázky a odpovědi rozhovoru, který jsem vedla s ředitelkou jeslí z důvodu validizace údajů, které jsem získala z pozorování.

Ke konci výzkumné části prezentuji výsledky výzkumného šetření a jejich analýzu. Celou práci zakončuji diskusí a závěrem.



# 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE BATOLECÍHO VĚKU

## 1.1 Psychologická charakteristika dítěte batolecího věku

Batolecí věk je vývojové období, které trvá od jednoho roku do tří let. Dítě získává mnoho nových dovedností a schopností. Dochází k výraznému rozvoji celé dětské osobnosti. Děti se stávají samostatnějšími, aktivně zkoumají sebe i své okolí, uvědomují si svou vlastní existenci a své možnosti. Batolecí věk charakterizuje osamostatňování a uvolňování z různých vazeb. Usilují o sebeprosazení, o potvrzení svých kompetencí i o zjišťování svých limitů (Vágnerová, 2012, s. 120-121).

Popisem tohoto vývojového stádia se zabývá Erikson (cit. dle Balcara, 1991, s. 83), který tvrdí, že pro rozvoj osobnosti je důležitější stránka společenská než biologická. Erikson popsal osm stádií psychosociálního vývoje, ve kterých se člověk setkává s určitými problémy povahy osobnostních konfliktů, kterými je třeba, aby prošel. Řešením těchto konfliktů vznikají pro daná stadia vývojové krize. Úspěšným vyřešením se jedinec úspěšně zařadí do příslušných společenských vztahů a do dalšího vývoje, který pokračuje bez jakýchkoliv poruch. V opačném případě se mohou objevit poruchy ve společenském i osobním přizpůsobení a mohou nastat problémy při zvládání úkolů i dalších vývojových stupňů.

Dvě z osmi Eriksonových stádií, které se týkají batolecího věku, jsou (cit. dle Balcara, 1991, s. 84; Vágnerové, 2012, s. 41, 42):

### 1. Důvěra proti nedůvěře.

V prvním roce je nutné, aby dítě získalo základní důvěru v život a celý svět, která slouží k posílení proti nejistotám, se kterými se během života můžeme setkávat. Velmi důležitý je vztah k matce nebo osobě, která ji zastupuje. Pro dítě je nutná stálá a účinná péče, kterou od ní dostává. Umožňuje mu poznat, že život je i přes některé překážky dobrý. Pokud dítě nepochybuje o jistotě a bezpečí je otevřené okolnímu světu i novým zkušenostem. Nedostatek péče vede k nedůvěře k okolí, které dítě vnímá jako zdroj ohrožení.

### 2. Autonomie proti studu a pochybám.

V druhém roce života je úkolem dítěte podřídit se, ale zároveň se umět i samostatně rozhodnout. Batolata si začínají uvědomovat sebe sama, prostřednictvím

sebeprosazování zkouší hranice, kam až mohou zajít a kam až sahají jejich možnosti. Erikson říká, že k dobrému vývoji nezávislosti má dítě zvýšenou potřebu citlivého přístupu ze strany rodičů. V případě, že je samostatná volba batolete úspěšná, upevňuje se samostatnost, nezávislost, schopnost sebevlády a vynakládání volního úsilí. V opačném případě se upevňují city jako je zahanbení a pochybnosti vůči sobě ve vztahu k okolí. Za předpokladu, že by tyto negativní city přesahovaly, může další vývoj stagnovat.

*„V Eriksonově pojetí je utváření osobnosti závislé na vyrovnání jedince s možnostmi obsaženými především v mezilidských vztazích“* (Balcar, 1991, s. 85). U dítěte batolecího věku se výrazně rozvíjí jemná i hrubá motorika. Velkým pokrokem je samostatná chůze a cílená manipulace.

Výrazné změny jsou i v řeči a myšlení, čímž se zabýval například Jean Piaget nebo L. S. Vygotskij. Piaget popsal stadia kognitivního vývoje. Období batolete umísťuje do senzomotorického a předoperačního stadia, které čtvrtým rokem zasahuje už do období předškolního.

Piagetova teorie vedla k revoluci, co se týče nahlížení na kognitivní vývoj dítěte. Ukázalo se ale, že Piaget jejich schopnosti podceňoval. Novější studie prokázaly, že duševní kapacity dětí se vyvíjí rychleji, než se domníval. Přesto je jeho teorie hodnocena stále jako převratná a ve většině aspektů dosud platná (Atkinson, 2003, s. 80-81).

Vygotskij na rozdíl od Piageta dával důraz na kulturní a výchovné vlivy, mezi které řadí rodiče, učitele, knihy a další informace, které se předávají mezi lidmi. Kulturu považoval ve vývoji dítěte za nejdůležitější. Rodiče mají dítěti v jeho růstu pomoci a nečekat na to, až bude dítě samo připravené a dozraje. Vygotskij byl toho názoru, že učení předchází vývoji a že vývoj probíhá kontinuálně (Thorová, 2015, s. 88, 184).

## **1.2 Biologické aspekty**

Lidé potřebují ze všech savců nejdelší dobu k tomu, aby dosáhli soběstačnosti a zralosti. V duševním vývoji se psychologie zabývá především tím, co ho ovlivňuje. Na průběh lidského vývoje může působit interakce mezi dědičností a prostředím, vývoj jako kontinuální proces změn nebo řada nesouvislých, kvalitativně odlišných stádií (Atkinson, 2003, s. 69-70).

Významným pojmem v biologickém vývoji člověka je genetická výbava. Geny determinují růst našich buněk. Určují pohlaví jedince, barvu kůže, vlasů, velikost těla a další vlastnosti (Atkinson, 2003, s. 71).

Interakcí dědičnosti a prostředí se zabývá behaviorální genetika. Behaviorální genetici zkoumají, jak moc se dá pozměnit dědičnost vnějšími vlivy. Jsou názoru, že člověk je prostředím velmi ovlivnitelný a že to, co je genetické, není nezměnitelné. Říkají, že chování a osobnost člověka jsou ovlivněné interakcemi vrozených predispozic a vnějších vlivů prostředí (Thorová, 2015, s. 55). Dle Gottlieba (cit. dle Thorové, 2015, s. 56) jsou v behaviorální genetice dva směry, kterými jsou epigenetický přístup a korelační přístup, ve kterém na rozdíl od epigenetického přístupu považují dědičnost za významnější a aktivnější. S. Scarrová definovala tři typy korelací, týkající se vztahu dědičnosti a prostředí (cit. dle Thorové, 2015, s. 56):

- Typ pasivní: Genetickou výbavu zdědily děti po rodičích. V případě, že rodiče mající stejnou genetickou výbavu jako jejich dítě, vytváří prostředí, které se shoduje s rodičovským genotypem. To znamená, že když jsou rodiče např. hudebníci, často lpí na tom, aby se dítě o hudbu také zajímalo. Vedou ho k tomu, aby hrálo na hudební nástroj, mohou ho vést i k hudebnímu vzdělání. S tímto případem mám vlastní zkušenost. Můj otec je choreograf a tanečník a má matka se od malička věnuje hře na klavír. I já jsem už v předškolním období hrála na flétnu, pokračovala jsem hrou na klavír, kterou jsem zakončila absolvováním umělecké školy. Jiní rodiče mohou být vědecky zaměřeni. Ti mohou dítě i sebe obklopovat knihami, neustále ho obohacovat novými poznatky, hodnotit výkony dítěte přísněji oproti jiným rodičům.
- Typ evokující: Zděděný rys je posilován tím, že genotyp vyvolává určité reakce v okolí. Příkladem může být dítě, které je temperamentní a motoricky zdatné, tudíž je více povzbuzováno k různým aktivitám. Dítě, které je úzkostné bude více ochraňováno než dítě společenské, které se ve společnosti pohybuje mnohem jistěji a díky tomu získává více sociálních kontaktů a reakcí od druhých lidí.
- Typ aktivní: Děti, které jsou díky genetické výbavě úspěšné, posilují svůj talent tím, že vyhledávají prostředí a aktivity, které jsou v souladu s jejich genotypem. Děti, které jsou společenské, vyhledávají místa, kde se mohou poznávat a komunikovat s novými lidmi, čímž také rozvíjejí své sociální dovednosti. Děti,

kteře jsou spíše uzavřené, se od ostatních lidí straní, nemají příliš v lásce různé kolektivní činnosti atd.

Působení těchto korelačních typů se mění s věkem dětí. U malých dětí se vyskytuje především model pasivní. Vysvětlením je intenzivní kontakt malého dítěte s rodiči, kteří mu na základě tohoto intenzivního kontaktu vytváří většinu jeho prostředí (Thorová, 2015, s. 56).

Důležitou roli hraje ve vývoji zrání, což jsou změny týkající se především vnitřních biologických činitelů a jsou poměrně nezávislé na působení vnějších událostí (Atkinson, 2003, s. 71).

Druhým významným pojmem je učení jedince a jeho změn v interakci s okolím, zvláště sociálním. Rozvíjí psychické procesy až na určitou, individuálně typickou úroveň. Ke smysluplnému učení je podmínkou jak dostatečná podnětnost prostředí, tak i jeho srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Učení se projevuje změnou psychických funkcí a vlastností, která přetrvává a je navozena účinkem zkušenosti (Vágnerová, 2012, s. 22).

Biologickým základem psychických funkcí je centrální nervový systém. Slouží k rozvoji všech psychických vlastností a procesů. Vývoj centrální nervové soustavy je uskutečněn právě zráním, u kterého je průběh stanoven genetickou informací (Hane a Fox, 2006). Vývoj člověka začíná již v prenatálním období a prochází určitými fázemi, které jsou typické různými strukturálními i funkčními změnami nervové tkáně. Tvoří se neurony, které se propojují díky synapsím, kde dochází ke vzájemnému kontaktu mezi axony a dendrity, což jsou výběžky vycházející z neuronů (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 23-24). Proces synaptogeneze začíná v prenatálním období a trvá i po narození. V prvních dvou letech probíhá nadprodukce synapsí a jejich rozvoj pokračuje do dalších období života (Nelson a Luciana, 2008). Nejen, že se synapse tvoří, ale také ubývají. Důvodem je s velkou pravděpodobností jejich vysoká energetická náročnost. Mezi druhým a čtvrtým rokem dochází k výraznému snížení synaptické hustoty v oblasti vizuálního kortexu. Úbytek synapsí trvá až do období adolescence (Vágnerová, 2012, 24-25).

Jednotlivé oblasti mozkové kůry se vyvíjejí v rozdílném tempu, na tom závisí i rozvoj jednotlivých psychických funkcí. Jako první dozrávají oblasti, které zpracovávají primární motorické a smyslově percipované funkce (Gogtay et al., 2004).

### 1.3 Vývoj a význam motorických dovedností

Motorika je předpoklad k dalšímu zdravému vývoji dítěte. Rozvoj motoriky je základ pro interakci s předmětným i personálním prostředím. Do rozvoje motoriky patří všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače. Z psychologického hlediska je třeba se zaměřit na dva významné druhy pohybu (Vágnerová, 2012, s. 121):

- Retence, tzn. zadržení, uchování něčeho
- Eliminace, tj. tendence vyloučit, zahodit, pustit atd.

V batolecím věku se retence a eliminace dosahuje spíše svalovou aktivitou než symbolicky. Touto motorickou dovedností se zabýval již Freud, který pokládal ovládní svěračů za nejdůležitější, a proto označil batolecí období jako anální. Batole uspokojuje ovládní pohybu spojeného s fungováním konečníku. Slastné pocity dítěte probíhají během vyměšování. Prostřednictvím tohoto stadia dítě prochází nácvikem udržování čistoty a setkává se s disciplínou a požadavky vnější autority. Utváří si i vztah k sobě samému, vlastní činnosti a jejím výsledkům. Tvoří se schopnost ovládní, kontroly i sebekontroly. Nejen v tomto vývojovém období hrají velkou roli rodiče. V případě, že v rámci nacvičování čistoty na dítě vyvíjí příliš velký nátlak, může se koncentrace na análně – uretrální slast fixovat. Dítě si může začít vytvářet obranné mechanismy, které mohou přetrvávat i v pozdějším věku. Na základě rozvoje pohybové aktivity, kterou řadíme do tzv. hrubé motoriky, se zpřesňuje vlastní tělové schéma. Vysvětlením je pociťování a prožívání pohybu, který dítě stále více ovládá. V batolecím období je velkým pokrokem uvědomování si vlastních pohybových dovedností. V tomto věku má dítě velkou potřebu aktivity. Osamostatňování mu umožňuje lokomoce (Vágnerová, 2012, s. 121-123). Dítě se dokáže dostat tak daleko, jak chce pomocí lezení, později už i chůzí. Nalézá stabilitu, učí se chodit po schodech, překonává všelijaké malé překážky, běhá, i když nemusí, snaží se šplhat na všechny možné předměty, které jsou v jeho okolí. Později, kolem 19. – 21. měsíce zvládá i náročnější motorické pohyby, jako je například chůze po lavičce, po vyznačené klikaté cestě, někdy je schopné s opatrností i chůze pozpátku. Kolem druhého roku střídá nohy při chůzi po schodech, udrží rovnováhu na jedné noze, pokouší se skákat, couvá. Dítě se neustále zdokonaluje a kolem tří let je už plně pohybově schopné, piluje techniku, zvyšuje rychlost. Je rychleji unavitelné, ale z velké části se vyrovná běžným nárokům dospělých.

Dalším pokrokem v motorickém vývoji je zdokonalování jemné motoriky. Manipuluje se všemi předměty, které jsou v jeho blízkosti a má k nim přístup. Dítě se v batolecí fázi učí dovednostem, jako je např. stavění kostek na sebe, vkládání a vybírání malých předmětů do krabice, strefování se všelijakými předměty do určeného místa. Hojně využívá gestikulace s rukama- učí se známou hru „*paci, paci*“, říkanku „*vařila myšička kašičku*“, ukazuje, jak je velké... Je schopné dotknout se na vyžádání některé části těla, ukazuje na předměty, které ho zaujmou. Kolem 16. - 18. měsíce si prohlíží a listuje v dětských knížkách. Zdokonaluje se i v kreslení. Osvojuje si držení tužky, pokouší se kreslit. Nejdříve se na papíře objevují jen čmáranice, které dítě postupně zdokonaluje. Přes kreslení kruhů, svislých i vodorovných čar, které spojuje všemi možnými způsoby, se dostává až ke skládání, lepení, vystřihování celého papíru. Dítě je schopné počítat do tří až do pěti a dokonce pozná i některá písmenka (Lazzari, 2013, s. 127-159). Je důležité, aby bylo dítě v motorickém vývoji i celkové ontogenezi neustále podporováno. U batolete je neustále potřebná pomoc rodičů, která by ale měla být nenápadná, aby se dítě vyvíjelo k samostatnosti a touze samo prozkoumávat okolní svět.

Díky studiím, týkajících se ústavních dětí se ukázalo, že nelze nahradit osobitý a vyrovnaný kontakt dítěte s dospělým jakoukoli snahou nebo péčí. Pomalejší nebo stagnující rozvoj lokomotorických dovedností vede k opoždění kognitivních složek, motivačně volních složek i k socio- emocionálních složek osobnosti (Šulová, 2010, s. 114). Šulová (2010, s. 114) také uvádí, že: „*rozvoj motoriky otevírá vždy nové horizonty vnímání, řešení úkolů, rozvoje dovedností, procvičování, což přináší další pobídky a nové vývojové kvality*“.

Motorický vývoj je možné podporovat všelijakými hrami a cviky. Známostou a oblíbenou hrou je např. Opičí dráha- různě náročná cesta, která je poskládaná z překážek v podobě polštářů, laviček, schůdků, tunelů k prolézání atd. Dítě tyto překážky musí překonávat bez větších problémů. Další častou hrou je navlékání korálek různých velikostí na provázek, přičemž se trénuje jemná motorika. Zajímavé jsou všechny možné cviky, doprovázené hudbou. Mohou to být například rozcvičky, protažení celého těla s říkankami a písničkami, procvičování sedu a vztyku na tlesnutí, písknutí či jiný signál. Neméně zajímavé je procvičování chůze v rytmu za různých písniček, kdy má dítě hudební nástroj, paličky, bubínek a samo vyřukává kroky. Kolem dvou let jsou batolata schopná jednoduché choreografie zaměřené na pohyb, protahování celého těla, procvičování poskoků snožmo nebo na jedné noze. Prostřednictvím her se dítě například

učí chodit po špičkách nebo naopak po patách, trénuje rovnováhu. Hra má v životě dítěte velký smysl. Díky ní se v podstatě rozvíjí všechny složky vývoje (Lazzari, 2013, s. 128- 159).

## 1.4 Vývoj poznávacích procesů

Batole má zájem poznávat svůj okolní svět co nejvíce. Aby se dítě orientovalo ve světě, je zapotřebí také vývoje poznávacích procesů. Okolní svět je subjektivně prezentován jako komplex zrakových vjemů, případně představ (Vágnerová, 2012, s. 124).

Pro zdravý vývoj je nezbytné fungování všech pěti smyslů, kterými jsou zrak, sluch, čich, chuť a hmat. Díky těmto smyslům máme možnost vnímat a poznávat sami sebe a vše, co je kolem nás (Lazzari, 2013, s. 28). Dle Vágnerové (2012, s. 124-125) se rozvoj poznávacích procesů projevuje změnou přístupu ke světu, který je následkem lepší orientace a lepšího porozumění realitě. Pro batole je poznávání okolí obvyklou a atraktivní činností. Druhý a třetí rok je období mnoha změn. Mění se způsob života. Dítě se odpoutává od všelijakých objektů, ke kterým je doposud vázáno. Dle Piageta se tomuto období říká období fází symbolického, předpojmového myšlení. V této fázi si dítě uvědomuje znaky, dovede si představit objekt nebo činnost, aniž by byl v jeho přítomnosti nebo ji muselo samo provádět. Dítě dříve řešilo úkoly za pomoci zkoušení možných alternativ. Tuto strategii nahradila symbolická úroveň, kdy je dítě schopno využívat paměťové představy a dále i slovní označení (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 125).

Batole používá gesta nebo předměty, které představují nějaké jiné činnosti nebo věci. Významným pojmem v tomto období je symbolická hra, kde dítě hojně využívá symbolického myšlení, ve kterém má význam tzv. odložená nápodoba, jejímž základem je schopnost dítěte napodobit činnost dávno potom, co ji pozorovalo u někoho jiného (Vágnerová, 2012, s. 126).

Symbolické myšlení se plně rozvíjí koncem druhého roku. Do této doby je dítě schopné si hrát v reálném čase, používat opravdové předměty i události. Z této fáze přechází do činností, které se odehrávají v jeho mysli. Batole se díky představám umí vrátit do událostí, příběhů, které se odehrály v minulosti (Lazzari, 2013, s. 43).

Další krokem k vývoji poznávání je vytváření předpojmu. Děti mají potřebu pojmenovávat objekty, které vidí kolem sebe. Slovní znaky, kterými označují různé konkrétní objekty, jsou nazývány předpojmy, protože zatím nemají obecnější platnost.

Pokud by například dítě vidělo psa jiné rasy, než někdy v minulosti, mohlo by si být nejisté, zda má pro něj použít stejné slovní označení jako u psa předchozího (Vágnerová, 2012, s. 128).

Nezbytnou součástí vývoje poznávacích procesů jsou pojmy, které Baron definuje jako „*mentální kategorie, do kterých zařazujeme předměty, události, zkušenosti nebo ideje, které jsou si v jednom nebo více aspektech podobné*“ (cit. dle Plhákové, 2003, s. 265). Siegler uvádí dva směry, kterými jsou pojmy tvořeny (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 129):

- Vymezováním klíčových vlastností určité skupiny objektů. Batolata si zpočátku volí ty vlastnosti, které jsou pro ně zjevné na první pohled. Později už vnímají méně nápadné, ale typičtější znaky. Dokáží si uvědomit, že spolu souvisí koncepční a percepční vlastnosti.
- K pochopení podstaty pojmu je třeba, aby batole pochopilo souvislost mezi vymezujícími znaky. Nejprve se děti učí podřazeným a pak teprve nadřazeným pojmům. Nadřazená kategorie je pro batolata moc náročná. Obsahuje příliš odlišné jednotky na to, aby dítě jejich souvislost pochopilo.

V batolecím věku se dle Atancové, O’Neillové a Hudsonové rozvíjí lepší orientace v čase i prostoru. Poznávání prostoru nabývá zlepšení na základě rozvoje lokomoce. Batole má možnost dívat se na svět z různých směrů a vzdáleností. Učí se rozeznávat, jaký je rozdíl mezi nahoře a dole. Učí se odhadovat velikosti mezi objekty, ale vnímá je tak, jak se mu aktuálně zobrazují. V orientaci v čase ještě takové pokroky nejsou. Batolata se soustředí zejména na přítomnost a bezprostřední minulost. Budoucnost jsou schopné rozlišit během druhého roku. Dokážou pochopit postupnost dvou událostí. Očekávají, co se bude dít v následující situaci. Ve třetím roce už rozumí tomu, co znamená „před“ a „po“. Na konci batolecího věku zvládají rozlišit přítomnost a minulost. Mluví o tom, co se děje teď a co dělo kdysi. Vysloví i svá přání, která se týkají budoucnosti, ale přeci jen je budoucí čas pro batole stále nezajímavý (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 131-132).

Batolata mají o světě hodně informací, ale chybí jim souvislost. Jejich znalosti jsou útržkovité. Žijí v domnění, že to, co vědí ona, musí vědět i ostatní. Myslí si, že názory všech lidí budou stejné jako jejich. Nechápu, že jejich pocity, zkušenosti, poznatky se zdaleka nemusí shodovat s ostatními. Je možné, že sklony k výbuchům vzteku a zlosti, které můžeme u některých batolat pozorovat, jsou důsledkem jejich přesvědčení o tom,



že všem ostatním lidem musí být jasné, co je jejich přáním a co se právě odehrává v jejich mysli. (Birch a Bloom, 2003, 2004; Fonagy et al., 2007).

#### **1.4.1 Vývoj paměti a pozornosti**

Paměť je schopnost uchovávat a používat informace (Lazzari, 2013, s. 52). Existuje několik druhů paměti, jako je například krátkodobá pracovní paměť, která dle Sieglera, Fivusche a Schneidera uchovává informace na velmi krátkou dobu (15-30 vteřin). Díky rozvoji pracovní paměti v batolecím věku se zlepšuje její fungování a schopnost zpracovávat větší množství informací za stejně dlouhou dobu (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 135). Dalším druhem je implicitní paměť neboli nevědomá, jejíž součástí je paměť pro dovednosti. Vybavování dovedností je založené na nevědomém využití předchozí zkušenosti (Hartl, Hartlová, 2010, s. 384). Díky této paměti jsme schopni uplatňovat různé schopnosti, aniž bychom nad nimi museli přemýšlet (Lazzari, 2013, s. 52). Dále existuje paměť explicitní. U batolete se, v první řadě, rozvíjí sémantická explicitní paměť. Jedinec si pamatuje poznatky, které je možné verbálně popsat. Tato schopnost se zlepšuje zároveň i s rozvojem symbolického uvažování ve spojení s osvojováním řeči. Dítě je schopné si uchovat různé představy o objektech a událostech. Ví, jak je pojmenovat, jak vypadají atd. Zdokonalování sémantické paměti napomáhá k rychlejšímu rozvoji slovní zásoby (Vágnerová, 2012, s. 136). Dle Sieglera a Schneidera se explicitní paměť v batolecím období teprve začíná rozvíjet. Jedná se o každodenní běžné události, které se opakují a i mladší batolata jsou schopná, je uchovat v paměti. Později jsou děti schopné, zapamatovat si příhody z blízké minulosti a i ty, které se odehrály před několika měsíci. Koncem tohoto období se objevují tzv. scénáře, které si batolata vytvářejí. Obsahem těchto scénářů jsou aktivity, které jsou pro dítě obvyklé a opakující se, např. krmení, mytí, ukládání ke spánku. Rozvoji explicitní paměti napomáhají i rodiče, a to tím, že si s dětmi vypráví příběhy, které se odehrály v minulosti a snaží se, aby si je dítě zapamatovalo a mohlo je vyprávět ostatním. V batolecím věku je paměť útržkovitá a omezená na určité oblasti, které jsou pro batole subjektivně významné. Později si pamatují jednoduchý příběh, ale i tak si uchovávají spíše to, co je zaujme než to, co je podstatné. Vysvětlením tohoto přístupu je úroveň jejich rozumových schopností. Batolata ještě nejsou schopna odlišit podstatné od nepodstatného (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 136). Co se týče autobiografické paměti, její rozvoj v batolecím věku není nijak výrazný. Jejím obsahem jsou zkušenosti, ve kterých

figurovalo samo dítě. Starší batolata jsou schopná popsat své zážitky, ale přesto si uchovávají jen minimum osobních vzpomínek. Pro autobiografickou paměť je nezbytné, aby se dítě chápalo jako aktivní samostatná bytost. Až poté si může uvědomovat sebe samo jako objekt v různých událostech, které prožívá. Díky uvědomování si vlastní bytosti rozlišuje osobní vzpomínky od jiných vědomostí a zkušeností (Howe, 2003; Hayne, 2004). Vývoj autobiografické paměti ovlivňuje především úroveň jazykových schopností a sociálních vztahů. Z výzkumů vyplývá, že jedinci, kteří si v dětství s rodiči častěji a pravidelně povídali o svých minulých zážitcích, si v dospělosti dokážou lépe vybavit ranější autobiografické vzpomínky (Lazzari, 2013, s. 52-53). Dětská paměť je velmi lehce zmanipulovatelná a ovlivnitelná. Na základě systematického poupravení obsahu vzpomínky a její časté opakování způsobí, že ji batole může považovat za skutečnou (Lazzari, 2013, s. 53).

Během druhého a třetího roku se rozvíjí zaměřenost pozornosti. Základem pozornosti je orientační reflex. Pozornost charakterizuje trvalost, pružnost, intenzita a rozsah (Hartl, Hartlová, 2010, s. 435).

Významné je dle Mudyho a Van Hecka sdílení pozornosti s jinými lidmi. Dítě se v rámci této pozornosti zabývá tím, co matka považuje za důležité a díky tomu se mu dostává poznatků určitého druhu. Batole dokáže vyvolat pozornost u druhého člověka, většinou u matky, na to, co samo chce. Tato schopnost vyznačuje dosažení vyšší úrovně sociálně- kognitivního vývoje (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 135).

## 1.5 Vývoj řeči

V batolecím věku nabývá řeč velkého zlepšení. Řeč je schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní (Hartl, Hartlová, 2010, s. 510). Vasta et. al. a Newport uvádějí, že vývoji jazykových dovedností napomáhají různé mechanismy (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 138; Newport 1990):

- Nápodoba. Děti napodobují kromě chování i řeč dospělých. Nabývají tím nových zkušeností a rozvoje všech složek řeči. Napodobování řeči není absolutně stejné. Dítě se učí vlastnímu projevu a často si sdělení dospělého mění a upravuje. Existují určité typy nápodoby, které batole užívá, např. rozšířená nápodoba, kdy si dítě k opakovanému sdělení přidá svůj vlastní, nový obsah.

Oddálená nápodoba spočívá v opakování určitého sdělení s jistým časovým odstupem. V selektivní nápodobě používá batole stejnou formu, ale obsah sdělení se liší.

- Korektivní působení zpětné vazby. V případě, že je sdělení dítěte nesrozumitelné a reakce od ostatních není taková, jakou si batole představovalo, musí ho říci ještě jednou a jiným způsobem. Dospělí jsou nejen v rámci vývoje řeči velmi důležití. Poskytují dětem určitou odezvu, opakují jejich sdělení, opravují v něm chyby, popřípadě ho upravují, obohacují, volí jiný způsob vyjádření, který umožňuje vyjasnit si všelijaké nepřesnosti.
- Modelování. Rodiče přizpůsobují své vyjadřování malému dítěti. Např. užívají slova, která jsou dítěti známá, vyjadřují se kratšími větami, opakováním vět si ověřují, zda jim batole porozumělo atd.
- Specifická zaměřenost. Batolata se zabývají převážně těmi složkami verbálního sdělení, které mají k pochopení jeho smyslu větší význam než jiné. Je to např. pořadí slov ve větě, pravidelnost změn slovních forem apod.

Děti zpočátku procvičují řeč tím, že si začínají povídat více samy pro sebe, vedou takzvané monology, kterým není moc rozumět. Batole vydává zvuky, kterým ani samo nerozumí, což není překážkou. Hraje si se slovními zvuky a tím si procvičuje artikulační aparát (Matějček, 2005, s. 92). Postupem času se monolog začíná měnit na vzájemný dialog a objevují se víceslovná spojení. Dítě dělá pokroky každým dnem. Učí se vyslovovat nová slova, vše komentuje, rozšiřuje si slovní zásobu. Vývoj řeči mohou dospělí obohacovat zpěvem, básničkami, říkankami apod. Mnoho dětí rádo vkládá nová slova do známých písniček. Rytmus je možné podpořit tleskáním nebo bubnováním a tím podpořit i motorický vývoj (Lazzari, 2013, s. 18-19).

Dle Vágnerové (2012, s. 141) bývají v rozvoji dětského slovníku typické nepřesnosti:

- Častou chybou bývá nadměrná generalizace, což znamená, že děti používají jedno slovo pro příliš mnoho objektů, činností. Časté je užití citoslovce „haf“, které označuje psy, ale mimo jiné i mnoho dalších zvířat. Tato nepřesnost je známá pod názvem „*omyl přílišného rozšiřování*“. Vysvětlením by mohl být projev adaptace na omezenou slovní zásobu. Pro batolata je zpočátku nejdůležitější vzhled, až poté se zabývá účelem a nakonec i kategorií.

- Opakem předchozího přílišného rozšiřování je „*omyl přílišného zúžení*“. Děti užívají jistá slova jen pro konkrétní objekty, situace.
- Siegler a Strašíková říkají, že později si batolata vytváří novotvary podle principu analogie. Vytváření nových výrazů, kombinace slov má daná pravidla a jasný význam. Příkladem mohou být novotvary jako: „*král má královnu a dudák dudovnu*“, truba je „*pečidlo*“ atp. (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 142; Strašíková, 2000, s. 23).

V batolecím věku je značný rozvoj sémantické složky řeči. Kolem dvou let zná dítě asi 200- 400 slov. Učí se skloňovat, mluví rychleji. Okolo tří let se z holých vět stávají jednoduchá souvětí. Výslovnost není stoprocentní, problém dělají sykavky, které jsou nahrazovány snáze vyslovitelnými hláskami. Slovní zásoba se neustále rozšiřuje a ve třech letech zná dítě 600-1000 slov. Zlepšuje se jak skloňování, tak časování a ubývá i gramatických chyb (Lazzari, 2013, s. 21). Výrazným vývojovým krokem je nástup první gramatiky. Dítě se snaží svůj řečový projev podřídít určitým základním pravidlům. V tomto období mají velký význam nejen rodiče, ale i vrstevníci, instituce a navazování kontaktů s dalšími lidmi (Šulová, 2010, s. 111).

## 1.6 Emoční vývoj

Emoce jsou široká škála citových prožitků a doprovodných fyziologických změn, motorických projevů: *gestikulace*, *mimika*, stavů menší či větší pohotovosti a zaměřenosti: *láska*, *strach*, *nenávisť* (Hartl, Hartlová, 2010, s. 126). Děti během druhého a třetího roku prožívají různé situace rozdílně a i reakce na emoční projevy ostatních lidí jsou rozdílné. Emoční prožitky jsou různorodé a tím přispívají k uvědomování si vlastní osoby i k poznávání pocitů druhých (Vágnerová, 2012, s. 146). Dle názoru Stuchlíkové je velice důležité učit se udržet rovnováhu emocí v situacích, ve kterých by mohl mít člověk tendenci, zachovat se proti určitým normám. Je důležité, abychom byli schopni udržet si v rovnováze emoční prožitky, kterými jsou například vztek, soucit, zahanbení stud a které jsou v batolecím období významné. Je podstatné, aby nepřevládala jejich negativní stránka (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 146).

Dle Vágnerové (2012, s. 147- 148) má emoční prožívání batolete své typické znaky:

- Batolata mají kolem druhého roku potřebu sebeprosazování. Na základě toho se mohou objevit intenzivní afektivní projevy. Častá reakce na frustraci dětí je hněv

a vztek. Reagují vztekle jak na osoby, tak na věci, které jim překážejí v cestě. Tyto reakce jsou známkou málo rozvinuté schopnosti ovládat vlastní emoce.

- Děti začínají chápat, co znamenají pravidla chování. Postupně si uvědomují, kdy bylo jejich chování mimo normu, většinou také díky rodičům, které je upozorní. V souvislosti s nežádoucím chováním se setkáváme také s projevy lítosti, smutku nebo napětí.
- Strach je další emoce, kterou může batole pociťovat. Může vzniknout na základě pocitů nejistoty, které se mohou týkat nových a neznámých objektů.
- Rozvíjí se sebehodnotící emoce, do kterých patří pocity zahanbení, které se objevují například v případě, že dají rodiče dětem najevo, že s nimi z nějakého důvodu nejsou spokojeni. Pokud jsou naopak pochváleni nebo se jim něco povede, jsou schopni dát najevo hrdost a pýchu.
- Batolata si hledají cestu k ostatním lidem a jejich vztahy s nimi se mění. Děti prochází fázemi separační úzkosti, které popsali například Robertson a Bowlby. Tvrdí, že existují tři typické fáze u dětí, které byly poprvé odděleny od svých matek a umístěny do nemocnice (cit. dle Langmeiera, Krejčířové, 2008, s. 80):
  - Fáze protestu: Dítě křikem volá matku a z předchozích zkušeností věří v to, že po usilovném volání přijde.
  - Fáze zoufalství: Dítě pomalu ztrácí naději, že se matka vrátí. Křik ustupuje, batole pociťuje stísněnost a odvrací se od okolí. Odmítá lidi, hračky a cokoli, co by ho normálně uklidnilo.
  - Fáze odpoutání od matky: Batole se odpoutá od matky a je schopné najít vztah k osobě, která matku nahrazuje
- Dle Saarniové et al. jsou batolata hodně egocentrická a mají pocit, že všechna pozornost by měla být zaměřena na ně. Již u nich se mohou objevit projevy žárlivosti, často na sourozence. Jejich egocentrismus se může projevit také tím, že se nerada o cokoli dělí. Na druhou stranu se s druhými lidmi sblížují stále víc a dokáží projevovat i radost z kontaktu (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 148).

Na konci třetího roku jsou si děti vědomy vnitřních psychických stavů, které nejsou viditelné. Myslí si, že se citové prožitky musí objevit ve výrazu a v chování jednotlivce. Nechápu, že jsou lidé, kteří mohou své city zastírat. Velice důležité jsou pro ně emoční projevy, které jim pomáhají s orientací v určité situaci (Vágnerová, 2012, s. 148).

Již batolata se dokáží vcítit do druhého člověka. Dovedou si uvědomit, že je někdo veselý nebo naopak smutný. Dle mých dlouholetých zkušeností s batolaty jsem poznala, že jsou schopné přizpůsobit se náladě člověka, a to jak pozitivně, tak i negativně, čímž mám na mysli zlobení v podobě neposlechnutí, nepozornosti, neposednosti atp.

Ukázalo se, že batolecí období je rozhodující, co se týče prosociálního (altruistického) chování, např. utěšovat ostatní, pomoci člověku, udělat mu radost (Langmeier, Krejčířová, 2008, s. 82). Ridgeway a kol., Widenová a Russell říkají, že je podstatné, aby si děti uvědomovaly a rozlišovaly vlastní emoce. Je na rodičích, aby dítěti v tomto uvědomování pomohli a díky tomu přispěli k rozvoji empatických schopností. Rozvoj porozumění emocím přispívá i dětskému slovníku a komunikaci s jinými lidmi. Na konci druhého roku užívají batolata aktivně slova, která označují emoce, ale týkají se spíše viditelných projevů chování. Ve třech letech dokáží rozeznat i pojmenovat primární emoce, a to na základě předchozích zkušeností s vlastními prožitky (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 149; Widen a Russell, 2008).

## 2 SOCIALIZACE DÍTĚTE

Socializace dítěte je dle Čápa a Mareše: „*začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti*“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 54). Socializace je působení společnosti na jedince, kde probíhá vzájemný vliv mezi jedincem a druhými lidmi, společností a její kulturou. Každý člověk se vyvíjí individuálně. Lidé si v rámci socializace osvojují formy chování, především chování v kontaktu s lidmi, osvojování jazyka, společenských hodnot atd. Formuje se celá osobnost včetně poznávacích procesů i emocí. Začleňování do společnosti probíhá od raného dětství v rodině, ve škole, ve společenských skupinách, institucích, a to po celý život. Socializace je složitý proces, ve kterém mohou vzniknout různé konflikty. Můžeme se setkat s příznivým i nepříznivým vývojem, který je ovlivnitelný rodinou a společenským prostředím, kteří by měli vývoj podporovat. Někdy se, bohužel, stává, že tento vývoj naopak zatěžují nebo narušují. Na základě toho může vést vývoj k agresivitě, hostilitě a v některých případech i k delikvenci (Čáp, Mareš, 2007, s. 54-55).

Socializace začíná obvykle v rodině, kdy především matka zajišťuje dítěti biologické potřeby a poskytuje mu láskyplný vztah, který je pro vývoj nezbytný. V případě, že se

dítěti tohoto vztahu nedostává od narození, dochází k závažným obtížím ve vývoji dítěte, včetně emocí, řeči, myšlení atd. (Čáp, Mareš, 2007, s. 55).

Dle Koti a Havlíka (2007, s. 65): „*K nejdůležitějším patří osvojování mužských a ženských rolí zvláště na základě odlišných sociálních reakcí a výchovných praktik ve vztahu k chlapcům a dívkám.* Sociální role vyjadřují hodnocení, očekávání i požadavky ostatních lidí. Tímto je vývoj do určité míry sociálně předurčen. Vágnerová (2012, s. 151) uvádí tři důležité role batolete, které jsou vztaženy ke kategorii věku a pohlaví: věkem je dána vertikální role dítěte i horizontální role sourozence, z pohlaví dítěte vyplývá genderová role. V rolích jsou zahrnuty povinnosti, práva, způsoby chování, které se v jeho prostředí očekávají. Některou roli dítě přijímá bez problému, proti jiné se naopak bouří. Většinou ji nakonec přesto přijímá (Čáp, Mareš, 2007, s. 57).

## **2.1 Sociální učení: nápodoba a identifikace**

V socializaci mají velmi důležitou úlohu mechanismy sociálního učení. Čáp a Mareš (2007, s. 55) uvádějí, že je to soubor forem učení, ve kterých si jedinec- ve styku s druhými lidmi- osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Dále určují nejdůležitější formy sociálního učení (Čáp, Mareš, 2007, s. 192):

- napodobování
- učení sociálním posilováním (odměnou a trestem)
- učení identifikací, přejímáním nebo zamítáním modelů
- observační učení (zástupné učení)
- sociální učení se zdůvodněním a záměrem, založené na kognici, přijatém principu a vůli

Napodobování patří k vývojově nejstarším formám sociálního učení. Od raného vývoje bylo hlavní formou předávání společenských zkušeností (Čáp, Mareš, 2007, s. 192). Dle Vágnerové (2012, s. 163) je nápodoba výběrovým, diferencovaným procesem. Děti mají vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat. Imitovaný objekt musí být atraktivní a upoutat pozornost dítěte. Děti napodobují často jen to, co je zaujme. Přitažlivost určitého objektu je individuální, závisí na preferenci dítěte. Pro batolata jsou nejdůležitější rodiče, proto napodobuje nejčastěji je. Rozdíl je v tom, že už jen neimitují projevy chování, ale identifikují se s daným člověkem. Batolata často opakují to, co dělají jiní, aniž by chápalo příčinu v souvislosti s jeho chováním. Díky učení nápodobou

máme možnost získat hotové vzorce chování. Vágnerová uvádí (2012, s. 164), že v batolecím věku je nápodoba projevem závislosti na okolí. Děti mají sklon k očekávání, že určité situace vyřeší někdo jiný a tím se jim jednoduše dostane daného výsledku, avšak v běžných situacích se chovají čím dál samostatněji. Další variantou je regresivní nápodoba, což znamená, že batole napodobuje nežádoucí chování či to, které bylo vývojově dávno překonané. Dítě například opakuje to, co dělá jeho mladší sourozenec. Důvodem je, podle jeho názoru, žádoucí efekt takového chování. V případě, že se dítě cítí nějakým způsobem frustrované, myslí si, že efektivním řešením bude napodobení projevů, které zajistily upoutání pozornosti rodičů (Vágnerová, 2012, s. 165).

Specifickou variantou nápodoby je identifikace. Je to potřeba být jako druhý člověk, chovat se stejně jako on, je to jakési ztotožnění s jistým člověkem. V batolecím věku se děti často identifikují se svými rodiči, zejména s rodičem stejného pohlaví (Vágnerová, 2012, s. 165). Batolata se záměrně snaží převzít způsoby chování člověka, ke kterému mají silný vztah a se kterým se identifikují. Identifikace závisí na lásce, obdivu či úctě k určitému člověku. Opakem může být identifikace s agresorem. Zakládá se na strachu, závislosti, obdivu. Může se objevit např. v situaci, kdy se dítě ocitá vedle krutého rodiče, vedle člověka, který v něm autoritou vyvolává respekt atp. (Čáp, Mareš, 2007, s. 194). Agresivní model je dle Čápa a Mareše (2007, s. 194) jako vtělení ideálu mužnosti, síly apod. Jedinci se tím mohou utvrzovat ve vlastní agresivitě vůči slabším osobám.

Dále Čáp s Marešem (2007, s. 194- 195) uvádějí, že dětská agresivita se rozvíjí různými formami sociálního učení, počínaje napodobováním a sociálním posilováním. Agresivní děti bývají trestány, ale zároveň jsou i odměňovány- agresivitou se mohou prosadit, získávat obdiv, uspokojit se tím, že někoho rozčílily.

Agresivním chováním se zabýval Albert Bandura, který dělal různé experimenty s dětmi, týkající se právě projevů agresivního chování. Prokázal, že agresivitu podporuje observační učení (cit. dle Čápa, Mareše, 2007, s. 195). Podle Bandury v řízení a vývoji našeho vlastního chování, hraje podstatnou roli chování lidí, které vidíme kolem nás. Děti mají mnoho možností k pozorování násilí. Velké množství výzkumů ukazuje, že nejčastějším zdrojem osvojování si násilí je televize, ke které má, bohužel, v dnešní době přístup mnoho dětí (cit. dle Hayesové, 1993, s. 119).



## 2.2 Vývoj sociálních vztahů u batolat

Reich a Vandell říkají, že pro začleňování se do světa je nezbytné, aby se dítě postupně odpoutalo od matky. Separace je možná v případě, kdy si je dítě jisté vazbou s jeho matkou. Primární vazba je základem pro vytváření dalších vztahů. Pokud má dítě s vazbou pozitivní nebo naopak negativní zkušenost, má i představu, že takové budou všechny následující vztahy (cit. dle Vágnerové, 2012, s. 152). Děti se již od raného stádia batolecího věku snaží využívat kompetence k samostatné aktivitě. Mahlerová (cit. dle Šulové, 2010, s. 62) popisuje fáze etapy separace- individuace. Nazývá ji procvičováním a hovoří o „*tzv. elastickém poutu mezi matkou a dítětem*“. Batole se od matky aktivně vzdaluje. Vzdálenost postupně narůstá, a to na základě věku a jistoty, kterou dítě pociťuje. Pro ujištění se po určité době vrací zpět k matce, aby nabylo emočního zklidnění a odvahy prozkoumávat vzdálenější okolí. Krátké separace pomáhají k odlišování dítěte od matky a k prohlubování vztahu s ní. Staršímu batoletu k sebedůvěře a jistotě stačí, že má možnost občasného očního nebo sluchového kontaktu s matkou. Můžeme se setkat i s nucenou separací, která v batolecím období může způsobit stagnaci nebo vývojovou regresi. V případě, že má batole z této subfáze pozitivní zkušenost, je to základ k autonomii, asertivitě a zvědavosti. Dle Mahlerové (cit. dle Šulové, 2010, s. 63) batolata v 16. - 25. měsíci prochází obdobím navazování přátelských vztahů, ve kterém touží po nezávislosti, ale zároveň přítomnost matky stále potřebují. Matka cítí, že se jí dítě vzdaluje, což pro ni může být bolestné, ale uvědomuje si, že je to pro život dítěte nutné. Matka se snaží podporovat samostatnost batolete a už neplní všechna jeho přání. Dítě jí na základě toho vnímá jako dobrou matku, která ho krmí, chrání, mazlí nebo naopak jako špatnou matku, která trestá, odmítá nebo zakazuje. Tyto dva pohledy není dítě zatím schopné sjednotit. Poslední fáze je mezi 25. - 36. měsícem a je to fáze individuace. V této době dosáhne batole plné individuace, kterou Mahlerová také nazývá „*tzv. zrození psychologického Já*“. Kolem tří let je dítě schopné být nějakou dobu bez matky, a to i proto, že pociťuje vnitřní jistotu i bez její přítomnosti (cit. dle Šulové, 2010, s. 63).

Le Camus, Zaouche- Gaudron a Lamb uvádějí, že dítě si nebuduje vztah pouze s matkou, ale i s ostatními členy rodiny. Druhou důležitou osobou pro rozvoj dítěte je otec, který je mnohem více zapojován do interakcí než dříve (cit. dle Šulové, 2010, s. 64). Otcové podporují svá batolata v různých zdrojích zábavy. Zpestřují jim jejich denní stereotyp např. různými aktivními hrami sportovního, logického či technického typu.

Otcové podporují u dětí rozvoj genderové identity. Na rozdíl od matek více vyhraňují genderové stereotypy. Více uplatňují při výchově svou mužskou roli (Vágnerová, 2012, s. 154). Vágnerová (2012, s. 155) uvádí, že vztah s otcem se na počátku batolecího věku projevuje vzájemným emočním připoutáním a potřebou kontaktu. Vztah s otcem je obvykle sekundární, ale pomáhá dítěti s odpoutáváním se od matky. Pokud dítě vyrůstá v bezpečném vztahu s oběma rodiči, naučí se, že všechny vztahy nemusí být stejné jako je tomu ve vztahu s matkou. Důsledkem dobrého vztahu s rodiči bývá větší samostatnost, jistota a zralejší způsob chování.

Význam hrají v batolecím věku i sourozenecké vztahy. Batolata někdy tráví se sourozenci více času než s dospělými. Díky sourozencům se děti učí přenést dovednosti a zkušenosti, které se naučily ve vztahu s rodiči na vrstevnickou úroveň. Mohou jim být vděční i za to, že přispívají k rozvoji komunikačních dovedností (Vágnerová, 2012, s. 155).

U dětí, které se narodily jako první a byly zvyklé, že pozornost od rodičů je věnována pouze jim, může narození sourozence vyvolávat jisté ohrožení. U starších dětí se může objevit i žárlivost. Batolata si ještě neumí uvědomit, jaké pro ně bude mít příchod nového člena důsledky. Rodiče musí novorozenci dávat mnohem více péče a pozornosti, protože není zdaleka tak samostatné jako batole. Na základě toho mohou batolata získat pocit, že už nejsou milována tak jako dříve. K tomuto pocitu přispívá i to, že nejsou tak zralá, aby se s touto frustrací dokázala vyrovnat. Batolata, která mají pocit, že se jim nedostává tolik lásky od rodičů, kolik potřebují a že jsou mnohem více omezována, mohou začít se svými sourozenci soupeřit. To se někdy projevuje i regresí, v rámci které imitují chování mladšího člena rodiny, čímž chtějí dosáhnout větší pozornosti od rodičů (Vágnerová, 2012, s. 155-156).

Naopak starší sourozenec je dle Vágnerové (2012, s. 157) velmi atraktivním modelem. Sourozenec je pro batolata srozumitelnější než jejich rodiče, jeho projevy jsou pro ně snáze pochopitelné a snaží se dosáhnout stejné úrovně. Batolata často nechápou prostor a soukromí svého sourozence. Manipulují často bez dovolení s jeho věcmi, nerespektují jeho teritorium. Toto chování vede k častým hádkám. Malé dítě si ke svému staršímu sourozenci dovolí zpravidla více než ke svým rodičům. Nicméně i on dokáže dát najevo, že se mu chování mladšího člena rodiny nelíbí, čímž přispívá k vymezení limitů vhodného chování.

## 2.3 Sociální komunikace u dětí

Komunikace je důležitou součástí socializace. Dle Andrejevové (cit. dle Křivohlavého, 1988, s. 12) „*vychází sociální komunikace z faktu výměny představ, idejí, nálad, pocitů, postojů atp. v mezilidském styku v průběhu vzájemné činnosti lidí.*“ Čáp a Mareš (2007, s. 57) uvádějí, že „*sociální komunikace jsou slovní sdělení, která umožňují předávat si zkušenosti, koordinovat společnou činnost, ale také vybízet druhého člověka k určitému chování a jednání.*“

Thorová (2015, s. 232) uvádí, že sociální komunikace se rozvíjí již v předřečovém období prostřednictvím očního kontaktu. V rozvoji je dále nezbytné sdílení pozornosti. Děti se postupně učí, že v konverzaci s ostatními je třeba se střídat a přizpůsobovat druhému svůj styl konverzace. Kolem roku a půl začínají děti používat neverbální komunikaci s užitím pravidel, která se aplikují v komunikaci verbální (Vágnerová, 2012, s. 157). Do neverbální komunikace patří mimika, gesta, oční kontakt, sdělování vzdáleností atd. Vyjadřujeme jí zejména naše city (Čáp, Mareš, 2007, s. 57). Neverbální komunikace dětem usnadňuje vyjadřování a posluchači mohou jednodušeji pochopit, co jim chce dítě sdělit. I když je v batolecím období vývoj řeči rychlý, nelze neverbální komunikaci podceňovat (Vágnerová, 2012, s. 156). Komunikací můžeme sdělovat informace věcné, povzbuzující, zneklidňující nebo i trestající. Pro děti je velmi špatná zkušenost, když s nimi rodiče nemluví, ať už je to kvůli trestu nebo kvůli tomu, že nemají čas. Dítě si to může vyložit i jako nezájem, což je pro něj velice frustrující. Důsledkem této nedostatečné komunikace mohou být velké problémy ve vývoji řeči, myšlení, emočních vztahů i celé osobnosti. Aby mohl vývoj osobnosti probíhat bez problémů, je potřeba, aby byla komunikace kongruentní neboli autentická. To znamená, že by se měl člověk vyjadřovat ve shodě se svými názory a emocemi. Nekongruentní komunikace probíhá v rodinách, kde se něco tají a kde členové rodiny nemluví otevřeně (Čáp, Mareš, 2007, s. 191).

Děti velmi často komunikaci vyžadují. Prostřednictvím komunikace chtějí upoutat pozornost dospělých či vyjádřit svá přání. Schopnost komunikovat velmi ovlivňuje především vztah s matkou, ale i s dalšími členy rodiny. Komunikace batolatům napomáhá v poznávání okolí a v samostatnosti. Pro batolata je důležitější udržování kontaktu než samotný obsah sdělení (Vágnerová, 2012, s. 157). V úrovni komunikačních dovedností se také ukazuje duševní úroveň dítěte. K plnohodnotnému a

komplexnímu vývoji je podstatné, aby dítě vyrůstalo ve vhodných a dostatečných podmínkách. Ještě ve třech letech má dítě nárok na to, aby používalo svůj slovník a aby mělo nedostatky ve výslovnosti (Lazzari, 2013, s. 22). *Z různých pozorování vyplývá, že až z 80 procent při běžné komunikaci s dítětem vyslovujeme slova: „Ne... nesmíš... nemůžeš... nechci... nebudu... nejde to... neumíš... nedělej to... nekřič... nezlob... nefňukej... neběhej...“* (Lazzari, 2013, s. 66). Nejen tyto negativní výrazy často vyslovujeme nepříjemným tónem. Tato slova používáme, opakujeme víckrát, abychom získali pozornost dítěte a potom i spolupráce. Děti jsou tímto jednáním často přehlcné a to přispívá k tomu, že přestávají postupně reagovat na různé příkazy a usměřování. Dospělí si toto neuvědomují a ve chvíli, kdy od dítěte čekají adekvátní reakci, jsou rozčileni, že je dítě vůbec nevnímá. Důležitý je i způsob komunikace. Z pozorování je zjištěno, že oční kontakt, který je základem pro dobrou komunikaci, se v běžné praxi téměř nepoužívá. Pokud má mít pro dítě sdělení dospělého váhu, je důležitý i tělesný kontakt. V případě, že dítě pohladíme, poplácáme nebo uchopíme za ruku, znásobíme účinek a upoutáme pozornost. Jsou děti, které dospělé ignorují, ať se snaží jakkoli pozornost upoutat. Děti často zkouší, jak daleko je rodiče nechají dojít, co vše si mohou dovolit. V tomto případě je vhodné pomoci si v komunikaci například hračkou, která bude mít neutrální postavení a batole s ní nebude mít potřebu soupeřit a zkoušet její odolnost. Zaujme ho, co se mu „oživlá postava“ snaží sdělit. Již u malých dětí je nezbytné používat v komunikaci spojení „prosím tě... buď tak hodný... můžeš pro mě udělat...“ a nesmí být zanedbáno ani vyjádření vděku. Vše zmiňované je přirozená, automatická součást společensky přijatelného chování, které by mělo mít dítě na vědomí již od raného věku (Lazzari, 2013, 66-67).

## 3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 3.1 Cíl výzkumu a výzkumné oblasti

Cílem výzkumu je zjištění, jak systematický, pravidelný pohyb, v mé práci konkrétně tancování, přispívá k motorickému vývoji dětí s přesahy do vývoje sociálního a emocionálního. Prostřednictvím pěti oblastí jsem sledovala projevy chování dětí pohybové činnosti. První sledovanou oblastí je **průběh činnosti konkrétního dítěte**, kterou jsem sledovala účast dítěte na činnosti a opuštění činnosti. Druhou sledovanou oblastí je **úroveň pohybové koordinace**, kterou jsem sledovala pohybovou koordinaci a jak děti setrvávají v klidové poloze. Třetí oblastí jsou **kognitivní souvislosti pohybových aktivit**, kterou jsem sledovala jak si děti pamatují úkoly a jakou mají pozornost. Čtvrtou oblastí jsou **sociální aspekty činnosti**, kterou jsem sledovala napodobování dospělých a dětí, počáteční projevy kooperace a projevy sebezapřazování. Pátou oblastí jsou **emocionální kontexty pohybových aktivit**, kterou jsem sledovala radost a nezáměr.

### 3.2 Design výzkumného šetření a jeho metody

Pro svou práci jsem zvolila kvalitativní přístup, který je dle Miovského (2006, s. 17) „*v psychologických vědách přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod*“. Klíčovými termíny kvalitativního přístupu jsou jedinečnost a neopakovatelnost, díky kterým někteří autoři kvalitativní přístup nazývají přístupem idiografickým.

Velký význam v tomto přístupu nese procesualnost a dynamika. Fenomén, který je zkoumán, vždy vzniká, rozvíjí se a zaniká. Prochází určitým procesem, který nesmíme opomenout. Respekt k procesu dějů, které jsou kolem nás, nám usnadňuje poznávání. Součástí procesualnosti je dynamika. Na dané procesy mají vliv různé faktory. Jaké kvality vlivy nabývají, zjišťujeme právě zkoumáním dynamiky. V kvalitativním přístupu pracujeme také s tím, zda se výzkumník účastní výzkumu přímo či nepřímo. Dle Denzina (cit. dle Miovského, 2006, s. 18) to znamená, že výzkumník zkoumané procesy ovlivňuje a je jimi ovlivňován i on. Ferjenčík (2000, s. 245) říká, že:

„kvalitativní výzkum je spíše exploratorní a heuristický, s převážně induktivním zaměřením“. Kvalitativní výzkum je orientovaný holisticky: věci jsou zkoumány ve všech možných rozměrech a je důležité pochopit jejich vzájemné návaznosti a souvislosti. Kvalitativní přístup používá jako data nominálně proměnné, to jsou například výpovědi osob, kterých se tážeme a které využiji ve svém výzkumu nebo napsaný text, který analyzujeme podle kvalitativních kategorií atd.

V kvalitativních výzkumech určujeme také validitu. Za standardní způsob určování validity se považuje triangulace, což znamená, že k výzkumu i k ověřování stejné informace použijeme více výzkumných metod (Ferjenčík, 2000, s. 246). V mé práci triangulace využiji prostřednictvím nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru.

Pozorování dle Ferjenčíka (2000, s. 151) patří k nezákladnějším technikám, kterými sbíráme data. Pozorováním sledujeme různé projevy lidí, snažíme se zjistit, co se skutečně děje. Pro svůj výzkum jsem využila nezúčastněného a nestrukturovaného pozorování. Hlavní výhodou nezúčastněného pozorování je dle Hendla (2008, s. 201) nenápadnost a nevtíravost pozorovatele, jako je tomu u zúčastněného pozorování. Cílem nezúčastněného pozorování je získat co nejširší záznam lidských činností a toho, co říkají. Hendl (2008, s. 202) uvádí čtyři charakteristiky kvalitativního nezúčastněného pozorování:

- Pozorovatel je v minimální interakci, snaží se o odstup a neutrální přístup.
- Pozorovatel by se měl chovat tak a být na takovém místě, aby to pro pozorované okolí bylo co nejméně rušivé.
- Tomuto přístupu předchází často zúčastněné pozorování, ve kterém se zjistilo, co se má přesně pozorovat.
- Touto metodou se oproti ostatním metodám kvalitativního výzkumu pozorovatel cíleně zaměřuje na určité způsoby chování.

V mé práci jsem v rámci kvalitativního výzkumu a metody pozorování využila k získání dat videozáznam, který se dle Hendla (2006, s. 147) využívá ve výzkumu stále častěji. Videozáznam má cca 10 minut. Záznam obsahuje tři choreografie, které jsem rozdělila do dvou částí. Vždy na cca polovinu času každé choreografie. V těchto částech jsem pozorovala projevy chování čtyř dvouletých dětí, které jsem pro výzkum zvolila. Dále jsem využila metody polostrukturovaného rozhovoru s paní ředitelkou jeslí, která vede

každý den taneční program pro batolata. Rozhovor mi sloužil k validizaci údajů získaných z pozorování.

### **3.3 Zkoumaný soubor**

Zkoumaným souborem, který jsem pro tuto práci zvolila, jsou čtyři děti batolecího věku, které se v jeslích Modré nebe- Ciel Bleu o.p.s. každý den účastní tanečního programu.

#### **3.3.1 Výběr souboru**

Vzhledem k mému tématu práce jsem vybrala děti batolecího věku, konkrétně dvouleté, z mezinárodních jeslí Modré nebe- Ciel Bleu o.p.s. Zvolila jsem tyto jesle, protože jsem věděla, že jsou v denním programu zahrnuty pohybové aktivity, které se zaměřují na podporu motorického vývoje s přesahy do vývoje emocionálního a sociálního. Tyto jesle fungují již patnáct let a vzhledem k tomu, že je vlastní má matka, předpokládala jsem vstřícnou komunikaci jak s majitelkou, tak popřípadě s rodiči dětí. Dalším důvodem, proč jsem si vybrala děti právě z těchto jeslí, je ten, že již několik let v jeslích pomáhám. Celý den se o ně starám a mimo jiné jsem již několikrát vedla taneční program, ve kterém jsem pozorovala projevy chování dětí k mému výzkumu. Výhodou je také to, že mě děti znají a v době, kdy jsem byla v jeslích nezúčastněným pozorovatelem, nevěnovaly mi během tancování takovou pozornost, jako by tomu mohlo být například v případě, že by je pozoroval někdo cizí.

#### **3.3.2 Charakteristika souboru**

Tanečního programu se účastnilo celkem devět dětí. Dětem na videozáznamu je od roku do tří let. V těchto letech můžeme pozorovat velké vývojové rozdíly, co se týče například pohybové koordinace, setrvání v klidové poloze, pozorování, zapamatování úkolů apod. Proto jsem ze skupiny devíti dětí vybrala čtyři stejně stará batolata, konkrétně dvouletá, tři holčičky a jednoho chlapečka, která jesle navštěvují každý den.

### **3.4 Sběr materiálu a jeho zpracování**

Materiály k této práci jsem získávala v jeslích Modré nebe- Ciel Bleu o.p.s. Nejprve jsem potřebovala získat souhlas, zda mohu v jeslích výzkum provádět. S tím nebyl žádný problém vzhledem k tomu, že se s paní ředitelkou velmi dobře znám. Poté jsem se dotazovala rodičů, jestli mohou být jejich děti na videozáznamu. I od nich jsem souhlas dostala. Batolata, která se účastní mého výzkumu chodí do jeslí každý den a pravidelně se účastní pohybových aktivit. Kvůli zachování anonymity dětí, jsem jejich jména nahradila písmeny A, B, C, D.

Dalším krokem bylo natočit videozáznam s dětmi z jeslí během pohybových aktivit. Když jsem přišla do jeslí, abych videozáznam natočila, oznámila jsem dětem, že je budu při tancování natáčet a sledovala jsem jejich reakce. Vzhledem k tomu, že už se v minulosti několikrát účastnily různých natáčení, neprojevovaly žádné známky nesouhlasu. Videozáznam obsahuje tři choreografie, které jsem rozdělila na dvě části. Vždy na cca polovinu času každé choreografie. Podle videozáznamu, který jsem si několikrát opakovaně pouštěla, jsem zaznamenávala projevy chování dětí, které jsem zapisovala do mnou připravených tabulek (viz tabulka č. 1-12). K hodnocení míry projevů chování čtyř dětí, které jsem pro svůj výzkum vybrala, jsem sestavila numerickou škálu:

- 1. Ne
- 2. Trochu
- 3. Ano

V tabulce je znázorněno pět sledovaných oblastí, projevy chování dítěte a jejich hodnocení v prvním i druhém úseku choreografie. Tabulku jsem vytvořila ke každému dítěti a ke každé choreografii zvlášť.

#### ***3.4.1 Popis jednotlivých pohybových aktivit a projevy dětí***

Jednotlivé pohybové aktivity jsou ke shlédnutí na DVD, které příkládám k mé bakalářské práci.

První choreografii, ve které jsem pozorovala projevy chování dětí, jsem pojmenovala Bubínky. V prvním úseku této choreografie dostane každé dítě jeden bubínek a za povzbuzování paní učitelky, se děti snaží bubnovat a zároveň pochodovat a vysoko zvedat kolena v rytmu známé dětské písničky „Tluče bubeníček“. Tato pohybová



aktivita je zaměřena především na rozvoj pohybové koordinace. V druhém úseku taneční aktivity si každé dítě sedne na svůj bubínek. Posadí se naproti paní učitelce, která sedí na velkém bubnu. Paní učitelka vzpaží pravou ruku a úkolem dětí je ji napodobit. Děti na povel bubnují pravou rukou do rytmu jmen dětí, která učitelka vyslovuje: „*E-ma, Pav-lík atd.*“. Jakmile vysloví poslední jméno, všichni přestanou bubnovat a ztichnou. Totéž se opakuje levou rukou. V další fázi vzpaží obě ruce a totéž se opakuje s rytmickým vybubnováním jmen oběma rukama současně. V poslední fázi bubnují všichni, bez slovního doprovodu, střídavě pravou a levou rukou, zrychlují a zesilují tak dlouho, dokud paní učitelka nedá povel k tichu. Cílem této choreografie je udržet pozornost, zapamatovat si úkony, cvičit pohybovou koordinaci, nacvičovat pravidelný rytmus, správně vyslovovat jména, projevovat radost z možnosti hrát na hudební nástroj.

U této pohybové aktivity jsem nepozorovala setrvání v klidové poloze, protože se na tento projev chování nezaměřuje.

*Tabulka č. 1- Projevy chování dítěte A v první pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Bubínky*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte A	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte A	Účast na činnosti	3	2
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	3	2
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	2
	Pozornost	3	2
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	3	2
	Napodobování dětí	1	1
	Počáteční projevy kooperace	2	1
	Projevy sebeprosazování	1	1
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	1
	Stud	1	2

Dítě A se do aktivity zapojilo aktivně, pozorně, soustředěně, s projevy radosti, ale s postupujícím časem těchto projevů poněkud ubývalo.

Tabulka č. 2- Projevy chování dítěte B v první pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Bubínky

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte B	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti B	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	2	2
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	3	3
	Napodobování dětí	1	1
	Počáteční projevy kooperace	2	3
	Projevy sebeprosazování	1	1
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

Dítě B se do aktivity zapojilo aktivně, programu se účastnilo s plnou pozorností. V obou částech choreografie byly jeho projevy chování kromě počátečních projevů kooperace, vyrovnané.

Tabulka č. 3- Projevy chování dítěte C v první pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Bubínky

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte C	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte C	Účast na činnosti	3	2
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	3	3
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	2
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	3	2
	Napodobování dětí	1	1
	Počáteční projevy kooperace	3	2
	Projevy sebeprosazování	2	1
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	2
	Stud	1	2

Dítě C se zpočátku aktivity plně účastnilo, bylo soustředěné, napodobovalo paní učitelku, objevovaly se u něj počáteční projevy kooperace a zároveň bylo radostné. Tyto projevy chování v druhé části choreografie poněkud ubývaly.

Tabulka č. 4- Projevy chování dítěte D v první pohybové aktivitě (dále PA) s názvem *Bubínky*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte D	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte D	Účast na činnosti	2	2
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	1	2
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	2	3
	Pozornost	2	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	1	3
	Napodobování dětí	1	1
	Počáteční projevy kooperace	1	2
	Projevy sebeprosazování	1	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	1	3
	Stud	1	2

Dítě D se aktivity účastnilo jen částečně. Projevů během aktivity postupně nabývalo.

Druhou choreografii, ve které jsem pozorovala projevy chování dětí, jsem pojmenovala *Mašinka a Mitsubishi*. V této pohybové aktivitě hraje paní učitelka na klavír písničku „Jede, jede mašinka“. Na rozdíl od předchozí aktivity tancují děti bez pomoci druhé paní učitelky. V prvním úseku taneční aktivity tvoří sama batolata vláček. Chytají se navzájem v pase nebo za ramena. Nejdříve po dvou a pak se spojí všechny děti do jedné řady, drží se všichni pohromadě a snaží se nerozpojit. Vše dělají samostatně. Cílem této choreografie je zdokonalit pohybovou koordinaci, udržet pozornost, posílit koordinaci. V druhém úseku děti samostatně běhají dokola. Paní učitelka hraje na klavír melodii, kterou náhodně zrychluje a zpomaluje. Děti reagují na rytmus a zrychlují nebo zpomalují běh. Cílem je koordinace pohybu s poslouchanou hudbou. Zjistit, jak děti pohotově zvládají reagovat pohybem na změny rytmu.

U této pohybové aktivity jsem opět nepozorovala setrvání v klidové poloze, protože se na tento projev chování nezaměřuje. Nezaměřovala jsem se ani na napodobování dospělých, protože děti tuto choreografii tančí samy.

Tabulka č. 5- Projevy chování dítěte A v druhé pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Mašinka a Mitsubishi.

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte A	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte A	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	3	3
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	3	3
	Počáteční projevy kooperace	3	3
	Projevy sebeprosazování	2	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

Projevy chování u dítěte A byly v tomto případě naprosto vyrovnané.

Tabulka č. 6- Projevy chování dítěte B v druhé pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Mašinka a Mitsubishi.

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte B	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte B	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	3	3
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	2	1
	Počáteční projevy kooperace	3	3
	Projevy sebeprosazování	3	3
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

V tomto případě byly projevy chování dítěte B v celé choreografii vyrovnané až na napodobování dětí, které v druhé části aktivity nebylo vůbec zpozorováno.

Tabulka č. 7- Projevy chování dítěte C v druhé pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Mašinka a Mitsubishi.

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte C	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte C	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	3	3
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	2	2
	Počáteční projevy kooperace	3	3
	Projevy sebeprosazování	3	3
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

U dítěte C byly všechny projevy během celé aktivity vyrovnané. Většina z nich byla hodnocena pozitivně.

Tabulka č. 8- Projevy chování dítěte D v druhé pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Mašinka a Mitsubishi.

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte D	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte D	Účast na činnosti	1	1
	Opuštění činnosti	3	3
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	1	1
	Setrvání v klidové poloze	-	-
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	1	1
	Pozornost	1	1
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	1	1
	Počáteční projevy kooperace	1	1
	Projevy sebeprosazování	3	3
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	1	1
	Stud	3	3

Dítě D se této taneční aktivitě neúčastnilo. Stydělo se a odmítlo jakkoli spolupracovat.

Třetí choreografii, ve které jsem pozorovala projevy chování dětí, jsem pojmenovala Klid. V první části leží děti na zemi, paní učitelka hraje na klavír tichou uklidňující melodií. Během celé skladby, která trvá cca dvě minuty, zůstávají děti v klidu ležet, dokud paní učitelka nedá povel, že mohou vstát. V této choreografii děti cvičí, jak dlouho setrvají v klidové poloze. Dále se v ní děti učí koncentrace a sebeovládání. V druhé části leží děti opět na zemi. Paní učitelka hraje zpočátku na klavír pomalou

skladbu. Po chvíli se rytmus skladby změní na rychlé tempo. Ve chvíli, kdy děti slyší změnu tempa, mají za úkol posadit se a začít motat rukama do rytmu hudby. V druhé sloce musí změnit motání rukou na tleskání. Vše dělají samostatně, proto jsem se u této choreografie nezaměřovala na napodobování dospělých. U první části choreografie nesleduji pohybovou koordinaci, protože úkolem dětí je, oproti druhé části choreografie, jen klidně ležet.

*Tabulka č. 9- Projevy chování dítěte A ve třetí pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Klid.*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte A	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte A	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	-	3
	Setrvání v klidové poloze	2	3
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	2	3
	Počáteční projevy kooperace	3	3
	Projevy sebeprosazování	2	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

Dítě A se této aktivity plně účastnilo. Projevovalo radost, soustředilo se. Napodobovalo děti, ovšem v druhé části choreografie ještě více než v té první.

*Tabulka č. 10- Projevy chování dítěte B ve třetí pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Klid.*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte B	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte B	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	-	3
	Setrvání v klidové poloze	2	3
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	3
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	2	3
	Počáteční projevy kooperace	3	3
	Projevy sebeprosazování	1	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	3
	Stud	1	1

Dítě B se této pohybové aktivity účastnilo. Projevů jeho chování v druhé části aktivity nabývalo.

*Tabulka č. 11- Projevy chování dítěte C ve třetí pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Klid.*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte C	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte C	Účast na činnosti	3	2
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	-	2
	Setrvání v klidové poloze	3	3
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	2
	Pozornost	3	2
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	1	3
	Počáteční projevy kooperace	3	2
	Projevy sebeprosazování	2	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	2
	Stud	1	2

Dítě C se zpočátku aktivně účastnilo, vědělo, co má dělat, mělo plnou pozornost. Pozorovala jsem u něj počáteční projevy kooperace i radost. Těchto projevů v druhé části aktivity poněkud ubývalo.

*Tabulka č. 12- Projevy chování dítěte D ve třetí pohybové aktivitě (dále PA) s názvem Klid.*

Výzkumné oblasti	Projevy chování dítěte D	1. část PA	2. část PA
Průběh činnosti dítěte D	Účast na činnosti	3	3
	Opuštění činnosti	1	1
Úroveň pohybové koordinace	Pohybová koordinace	-	2
	Setrvání v klidové poloze	3	3
Kognitivní souvislosti pohybových aktivit	Zapamatování úkolů	3	3
	Pozornost	3	2
Sociální aspekty činnosti	Napodobování dospělých	-	-
	Napodobování dětí	1	2
	Počáteční projevy kooperace	3	2
	Projevy sebeprosazování	2	2
Emocionální kontexty pohybových aktivit	Radost	3	2
	Stud	1	1

Dítě D se této aktivity účastnilo s plným nasazením. V druhé části bylo však méně pozorné a neprojevovalo takovou radost, jako ze začátku.

### 3.4.2 Polostrukturovaný rozhovor a jeho výsledky

V mé práci jsem zvolila také metodu polostrukturovaného rozhovoru, který jsem vedla s ředitelkou jeslí. Rozhovor se skládá z otevřených otázek, které souvisí s pěti sledovanými oblastmi. Rozhovorem jsem chtěla doplnit údaje, které jsem získala z pozorování.

Otázky k rozhovoru:

1) Průběh činnosti konkrétního dítěte:

a) Jak se děti zapojují do pohybových aktivit? Zapojují se vždy všechny děti? Je někdo ze sledovaných dětí, kdo vždy začíná?

*„Děti se zapojují do pohybových aktivit s velkou radostí a očekáváním něčeho pěkného. Těší se a samy pohybové aktivity vyžadují. Často i několikrát za den“.*

*„Někdy se stává, že se od začátku nezapojí dítě, které je v jeslích poprvé nebo velmi krátce. Pozoruje ostatní děti a pak se teprve připojí. U dětí, které jsou zvyklé na tuto pohybovou činnost, také občas záleží na momentální náladě, únavě, povaze dítěte a zároveň i na tom, jak je učitelka na pohybovou činnost připraví“.*

*„Ze sledovaných dětí vždy začínají dvě děvčátka (A, B)“.*

b) Chtějí děti během dne činnosti týkající se podpory motorického vývoje opakovat?

*„Ano. Děti vyžadují, aby se činnosti, týkající se podpory motorického vývoje, opakovaly. Tyto aktivity je baví a dokáží se dlouho soustředit. Je to nejoblíbenější činnost z celého denního programu“.*

2) Úroveň pohybové koordinace:

c) Neodmítají děti při tanci fyzický kontakt s ostatními? Jak děti reagují na fyzický kontakt s ostatními při pohybových aktivitách?

*„Většina dětí reaguje na fyzický kontakt pozitivně. Nečiní jim problém dotýkat se jeden druhého. Výjimečně se stává, že se některé dítě nechce chytit druhého“.*



*dítěte za ruku, bývá to spíše z momentálního rozmaru. Zásadní problém z fyzického kontaktu nikdo z dětí nemá“.*

3) Kognitivní souvislosti pohybových aktivit:

d) Zvládají děti samy tancovat určenou taneční choreografii? Na jaké pokyny dospělých nejlépe reagují?

*„Děti zvládají určenou taneční choreografii samy velmi dobře. Pamatují si návaznost písniček a jakmile uslyší první takty písně, okamžitě reagují pohybem. Některé děti částečně zvládají zpívat melodii i některá slova. Nejlépe reagují na ukázkou a napodobují. Vysvětlení pohybu pochopí někdy také, ale vyžaduje to trpělivost a několikrát opakování. Ukázka a napodobení je mnohem rychlejší a děti tak neztrácejí pozornost“.*

e) Rozptylují děti během tance hračky umístěné v prostoru, kde aktivita probíhá? Jak dlouho se na danou pohybovou činnost dovedou děti soustředit? Jsou mezi nimi rozdíly? Co je nejčastěji rozptyluje?

*„Dítě, které je v jeslích ještě krátce, se snadno nechá rozptýlit hračkami umístěnými v prostoru, kde pohybové aktivity probíhají. Časem si ale zvyká se těmito hračkami nerozptylovat a soustředit se na pohyb. Nebývá to problém. Děti si zvyknou poměrně rychle“.*

*„Na danou pohybovou činnost se děti dokáží soustředit 30-45 minut. Na děti v batolecím věku by se mohla zdát tato doba dlouhá, ale děti tyto činnosti baví, protože písničky jsou doprovázeny klavírem, jsou vybrány různé hudební žánry, během tanečků děti používají různé hudební nástroje úměrné věku dětí nebo různé rekvizity (šátky, míčky apod.) tančí ve skupinkách i sólově“.*

*„Mezi dětmi rozdíly jsou. V pohybových aktivitách se projevuje temperament, hudební citění, vnímání kamarádů, prostoru, soustředěnost. Některé děti jsou pomalejší a musí se k pohybu více motivovat. Některé vnášejí do choreografie svoje prvky, některé na chvíli přestanou tančit a jen pozorují. V těchto pohybových činnostech se ale většina dětí soustředí minimálně 30 minut“.*

4) Sociální aspekty činnosti:

f) Je možné sledovat rozvíjející se kooperaci?

*„Ano, určitě. Na dětech v našich jeslích je zřejmé, že se v pohybových činnostech rozvíjí kooperace velmi dobře, řekla bych i více, než v jiných činnostech (např. při hrách s hračkami). V pohybových činnostech jsou děti v úzkém kontaktu jeden s druhým, jsou součástí sjednocené kolektivu, kterému se v dané choreografii musí přizpůsobit. Učí se vnímat druhé děti, nejen samy sebe“.*

g) Pozorujete u některých dětí projevy sebeprosazování? Lze pozorovat v pohybových aktivitách projevy sebeprosazování dětí či jejich jiné projevy chování?

*„Ano. Děti v těchto aktivitách chtějí vynikat, chtějí být nejlepší a chtějí být chváleny. Např. vyžadují sólový zpěv nebo sólové bubnování. Některé děti chtějí samy ukázat, jaký vymyslely tanec“.*

5) Emocionální kontexty pohybových aktivit:

h) Které emoce můžeme u dětí pozorovat?

*„Většinou jsou to emoce kladné. Radost, vzrušení, láska (přátelství). Nebo naopak nesympatie ke kamarádovi. Pokud je dítě unavené, projeví se nechuť k pohybu nebo dokonce vzdor. Někdy bývají děti nesoustředěné a v důsledku toho nespokojené“.*

6) Závěrečná otázka:

i) Všimáte si u dětí nárůstu jejich potenciálu? Je možné zaznamenat působení pohybových aktivit na rozvoj dětí? V jakých oblastech především? Jaké rozdíly v tomto směru můžeme u dětí pozorovat? Jak na rozvíjející se pohybové aktivity dětí reagují rodiče?

*„Děti se stávají obratnějšími, mají radost z vydařeného pohybu, který se naučily nebo který zdokonalily. Jsou pyšné na to, že tančí samy a jsou chváleny.“*

*Pohybové činnosti nejsou vedeny vždy tak, aby děti tančily dané choreografie, mohou tančit spontánně, co je napadne. I když je to improvizace, často vidím vliv pohybových činností, ke kterým jsou děti vedeny. Ne snad opakováním naučených pohybů, ale schopnostmi zacházet se svým vlastním tělem“.*

*„Určitě. Jak už jsem uvedla, děti se prostřednictvím pohybových aktivit učí nejen ovládat lépe své tělo, ale učí se i kontaktu s druhými, učí se být součástí celku, učí se být ohleduplní jeden k druhému, rozvíjí svoji emoční inteligenci“.*

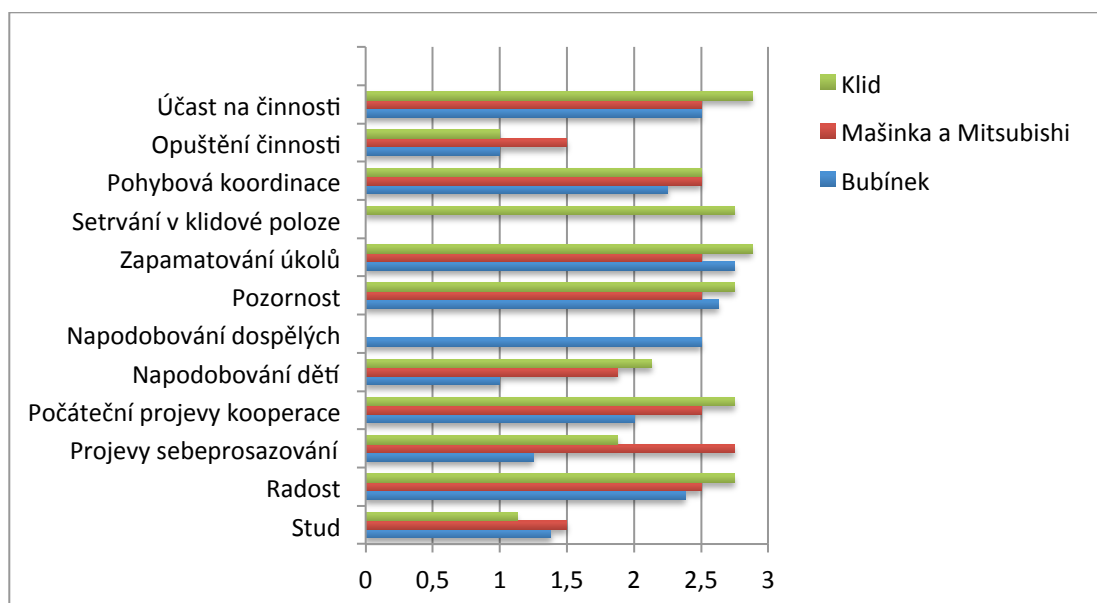
*„Některé děti vnímají pohybové aktivity s nadšením. Tyto děti si také rychleji jednotlivé úkony (choreografie) zapamatují. Děti, které mají problém se soustředěním, potřebují delší čas na zapamatování. Ale i děti, které pohybové činnosti zpočátku odmítají (třeba i měsíc a více), se posléze samy do těchto činností zařadí a nestává se, že by pak v budoucnu někdy pohybové aktivity odmítaly“.*

*„Rodiče reagují velmi pozitivně, protože vidí na dětech pokrok. V rámci pohybových aktivit se totiž děti učí také samostatnosti a schopnosti nebát se projevit, takže dítě, které je tímto způsobem vedeno je sebevědomější, jistější, ale také klidnější, vyrovnanější“.*

### 3.5 Výsledky výzkumného šetření a jejich analýza

Výsledky výzkumného šetření jsem zobrazila v následujícím grafu.

Graf č. 1- Průměr projevů chování dětí z každé pohybové aktivity



V tomto grafu jsou znázorněny všechny tři choreografie spolu s projevy chování dětí. Čísla od 0 do 3 představují průměr z čísel numerické škály 1 – 3, která určuje míru projevu chování dítěte během pohybových aktivit. Průměry projevů chování dětí, setrvání v klidové poloze a napodobování dospělých nejsou znázorněny u všech choreografií, protože se na tyto dva projevy chování dětí nezaměřovaly, tudíž nemohly být hodnoceny. Tento graf ukazuje, že děti, které se účastnily tohoto výzkumu, byly z velké části úspěšné jak v oblasti, týkající se motoriky, tak v oblasti emoční i sociální. Z grafu plyne, že jsou děti v rámci oblasti „úroveň pohybové koordinace“ schopné koordinace i setrvání v klidové poloze. Co se týče oblasti „kognitivní souvislosti pohybových aktivit“ děti ukázaly, že jsou pozorné a že si pamatují, co mají tancovat, což prokázaly tancováním bez pomoci paní učitelky. V rámci oblasti „sociální aspekty činnosti“ je z grafu vidět, že se u dětí rozvíjí kooperace, což potvrzuje i paní ředitelka jeslí, ve výše uvedeném rozhovoru. Projevy sebeprosazování se u dětí nejvíce objevily v taneční choreografii Mašinka a Mitsubishi, která je, z mého pohledu, nejrychlejší a nejveselejší. Graf ukazuje, že jsou děti během všech aktivit radostné. Z grafu č. 1 plyne, že nejvyšší hodnoty pozitivních projevů chování, kterými jsou účast na činnosti, pohybová koordinace, setrvání v klidové poloze, zapamatování úkolů, pozornost, napodobování dospělých i dětí, počáteční projevy kooperace, projevy sebeprosazování a radost, mají děti v pohybové aktivitě Klid. V grafu č. 1 je vidět, že projevy chování v rámci všech tří choreografií, jsou vyrovnané. Z tohoto grafu vyplývá, že pro podporu rozvoje dětí, je potřeba zařadit nejen kognitivní stránku, která je daleko stabilnější, ale i stránku emoční a sociální, která je pro vývoj dítěte také nesmírně důležitá.

Co se týče napodobování, které patří mezi nejdůležitějších formy sociálního učení a na které byla zaměřena první choreografie Bubínky, výše uvedený graf znázorňuje, že v tomto systematickém, pravidelném pohybu napodobují děti více dospělé než ostatní batolata. Díky paní učitelce, která vede pohybový program a snaží se u dětí prostřednictvím tancování a hry na hudební nástroje podporovat motorický, emocionální a sociální vývoj, se děti učí novým dovednostem, které mohou být pro jejich budoucí život velkým přínosem.

### 3.6 Diskuse

Výzkum k této bakalářské práci jsem realizovala v jeslích, které patří mé matce. Výběr daného prostředí nebyl náhodný. Věděla jsem, že pokud mám možnost uskutečnit výzkum v těchto prostorách a v uvedeném zařízení, šetření bude mnohem snazší než jinde. Výhodou pro mě bylo, že jsem do jesliček mohla přijít v podstatě kdykoliv a natáčet videozáznam několikrát. Další výhodou vidím v tom, že mě všechny děti znají, protože chodím do jesliček pomáhat. Myslím si, že také díky tomu nenastal při natáčení dětí během pohybového programu žádný problém. Děti se mou přítomností nerozptylovaly, jak je tomu někdy v případě, když přijde do jeslí například nový rodič. Z těchto skutečností vyplývá otázka, jak by tento výzkum probíhal v jiných jeslích, ve kterých by mě neznalo žádné dítě ani paní učitelky. V tomto případě by výzkumné šetření nemuselo probíhat bez problémů, které by mohly ovlivnit výsledky šetření.

Co se týče zkoumaného souboru, čtyři dvouleté děti byly vybrány náhodně. V dalších takto zaměřených výzkumech by bylo zajímavé, kdyby byly děti například rozděleny do dvou skupin, a to tak, že by v jedné skupině byly děti nejmladší a v druhé nejstarší. Zajímalo by mě, zda by se ukázaly rozdíly v projevech chování mladších a starších batolat.

Jsem si vědoma toho, že výzkum v této práci neobsahuje žádnou srovnávací skupinu, podle které bych mé výsledky mohla potvrdit nebo naopak vyvrátit. Vzhledem k tomu, že bych se tímto tématem chtěla zabývat i v mé diplomové práci, navrhuji srovnávací skupinu pro další výzkum.

V diplomové práci bych se ráda zaměřila například na to, jestli by byly děti z jiných jeslí schopné provádět stejné pohybové aktivity, jaké probíhají v jeslích Modré nebe-Ciel Bleu o.p.s a zda by se u nich daly pozorovat pozitivní projevy chování, týkající se rozvoje motorického, sociálního a emocionálního. Výzkum bych ráda prováděla v delším časovém úseku.

V pohybových aktivitách je také velmi důležitá úloha dospělého, a proto by se další výzkum mohl zaměřit také na to, zda by byly ve výsledcích nějaké rozdíly v případě, že by pohybový program vedl někdo jiný než moje matka, která tyto pohybové aktivity vede již několik let.

Další otázkou pro případné budoucí výzkumy je, zda a jak by bylo možné rozšířit pět sledovaných oblastí, které v mé práci sloužily pro popis aktivit.

V mé práci jsem také využila polostrukturovaného rozhovoru, který jsem vedla s mou matkou, která pohybové aktivity dětí připravuje a vede. Rozhovor slouží k validizaci údajů, získaných z pozorování. Z odpovědí vyplývá, že se děti moc rády aktivit účastní. Účast může být menší u batolat, která jsou v jeslích nová, proto se pro další výzkumy nabízí otázka, jaké rozdíly by byly v projevech chování během pohybového programu u dětí, které jsou v jeslích nové oproti batolatům, která do jeslí již nějaký čas chodí a pravidelný pohybový program znají. Učitelka v rozhovoru potvrzuje, že pozornost zúčastněných dětí je velká, že se během aktivit dokáží soustředit až 45 min a také dodává, že pohybové aktivity jsou z celého denního programu nejoblíbenější činností dětí. Na otázku týkající se kognitivní souvislosti pohybových aktivit odpovídá, že děti zvládají velmi dobře choreografii úplně samy. Pamatují si, jak na sebe navazují písničky a jakmile slyší první takty písně, okamžitě reagují příslušným pohybem. Co se týče sociálních aspektů činnosti, podle rozhovoru se u dětí v jeslích velmi dobře rozvíjí kooperace. Během pohybových aktivit jsou děti v úzkém kontaktu mezi sebou, jsou součástí sjednocené dětské skupinky, která se musí v choreografiích přizpůsobit. Učí se vnímat druhé děti a nejen samy sebe. Počátky projevů kooperace u dětí jsem pozorovala zejména u choreografie Mašinka a Mitsubishi, kde mají děti v první části taneční aktivity za úkol vytvořit vláček tím, že se postaví za sebe a chytanou se navzájem za ramena nebo za pas. To, jak byly děti rychle schopné se spojit bez jakékoli pomoci dospělého a vytvořit vláček, ve kterém chodily do kola po celou dobu písničky, mě opravdu mile překvapilo. Na dvouletá batolata se mi tento výkon zdá velmi dobrý.

Díky tomu, že do jeslí docházím již několik let a poznala jsem v nich už mnoho dětí, které se účastnily pravidelného pohybového programu, mohu subjektivně posoudit, že jsem na nich pozorovala samé kladné projevy jako na čtyřech dětech, které se účastnily mého výzkumu. Je znát, že je taneční program opravdu baví, že se ho účastní s nadšením a že by nejráději tancovaly a hrály na hudební nástroje většinu jejich dne, který tráví v jeslích.

Velmi mě překvapilo, jak jsou batolata během pohybových aktivit samostatná, jak zvládají propojit pohyb s bubnováním na bubny, jak dokáží ležet v klidu do doby, než jim dá paní učitelka povel, že mohou vstát a jak se k sobě během tance hezky chovají.

## 4 ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsem se věnovala možnostem podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku v jeselském prostředí.

Nejprve jsem v teoretické části připomněla charakteristiku dítěte batolecího věku, kde se ukazuje, jak významný je motorický vývoj. Dále jsem se zmínila o mechanismech sociálního učení dítěte, které hrají spolu s vývojem sociálních vztahů a komunikace, která je důležitou součástí socializace, podstatnou roli ve vývoji dítěte.

Ve výzkumné části jsem se zabývala tím, jak systematický, pravidelný pohyb, v mé práci konkrétně tancování, přispívá motorickému vývoji dětí s přesahy do vývoje sociálního a emocionálního. V rámci tohoto výzkumu jsem určila dvanáct projevů chování dětí, které jsem pozorovala u batolat v jeselském prostředí během jejich tanečního programu, prostřednictvím natočeného videozáznamu. Těchto dvanáct projevů chování jsem rozdělila do pěti oblastí, týkajících se motorických, kognitivních, sociálních a emocionálních aspektů.

Výsledky výzkumného šetření poukázaly na rozvojové možnosti dětí. Děti, které se účastnily tohoto výzkumu mají zájem o pohybové aktivity, což dávají najevo dle paní ředitelky jesliček i tím, že vyžadují, aby se činnost týkající se podpory motorického vývoje opakovaly. Pohybové aktivity jsou nejoblíbenější činností dětí z celého denního programu, jak také uvedla v rozhovoru paní ředitelka. Z výzkumu je patrné, že lze pohybové aktivity propojovat s aktivitami rozvíjejícími emoci i sociálními aspekty vývoje dětí. Neukázalo se, že by některá ze tří choreografií působila pouze na rozvoj motorický nebo emocionální nebo sociální. V tomto systematickém, pravidelném pohybu má velmi důležitou úlohu dospělý, který pohybové aktivity vede, kterého děti napodobují, komunikují s ním, vyvíjí se u nich díky němu kooperace a na základě těchto aspektů se učí novým dovednostem, které jsou pro jeho další život velkým přínosem. Z odpovědí paní ředitelky vyplývá, že se děti na základě systematických pravidelných pohybových činností stávají obratnějšími, mají radost z vydařeného pohybu, který se naučily nebo zdokonalily. Na dětech je vidět radost z toho, že zvládají tančit bez pomoci dospělého, za což jsou pokaždé chváleny. Děti se prostřednictvím tanečních aktivit učí ovládat lépe své tělo, učí se kontaktu s druhými, učí se být součástí skupiny a díky tomu se také učí ohleduplnosti jeden k druhému. Rodiče, kteří mají někdy možnost své děti

při tanci vidět, u nich zaznamenávají pokroky, týkající se jak motorické, tak i emocionální a sociální oblasti.



## SEZNAM LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-3.

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. oprav. vyd. Chrudim: Mach, 1991.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 384, 435, 510. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 165 s. ISBN 80-7178-198-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAZZARI, Simona. *Vývoj dítěte v 1. - 3. roce*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 200 s. ISBN 978-80-247-3734-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: Normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: Základní duševní potřeby dítěte: Dítě a lidský svět*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 978-80-247-0870-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NELSON, Charles A. a LUCIANA, Monica, eds. *Handbook of developmental cognitive neuroscience*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2008. ISBN 978-0-262-14104-8.

STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Z dětských mudrosloví: Specifické znaky dětské psychiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-7184-996-0.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

## Internetové zdroje

ATANCE, Cristina M. a Daniela K. O'NEILL. Episodic future thinking. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. December 2011, Vol. 5, No. 12, p. 533-539. ISSN 1364-6613. Dostupné z:

[http://socialsciences.uottawa.ca/cell/fra/documents/15Episodicfuturethinking\\_000.pdf](http://socialsciences.uottawa.ca/cell/fra/documents/15Episodicfuturethinking_000.pdf)

BIRCH, Susan A. J. a Paul BLOOM. Children are cursed: An Asymmetric Bias in Mental State Attributions. *Psychological Science* [online]. May 2003, Vol. 14, No. 3, p. 283-286. ISSN 1467-9280. Dostupné z:

<http://www.yale.edu/minddevlab/papers/cursed.pdf>

BIRCH, Susan A. J. a Paul BLOOM. Understanding children's and adults' imitations in mental state reasoning. *Trends in Cognitive Sciences* [online]. June 2004, Vol. 8, No. 6, p. 255-260. ISSN 1364-6613. Dostupné z:

<http://www.yale.edu/minddevlab/papers/birch&bloom%20TICS.pdf>

FONAGY, Peter, George GERGELY, a Mary TARGET. The parent–infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology & Psychiatry* [online]. Mar/Apr 2007, Vol. 48, No. 3, 4, p. 288-328. ISSN 1469-7610. Dostupné z: [http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009\\_12.dir/pdfu8DjDXTWQv.pdf](http://lhc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2009_12.dir/pdfu8DjDXTWQv.pdf)

GOGTAY, N., et al. Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* [online]. May 2004, Vol. 101, No. 21, p. 8174-8179. ISSN 1091-6490. Dostupné z: <http://www.pnas.org/content/101/21/8174.full.pdf>

HANE, Amie A. a Nathan A. FOX. Ordinary Variations in Maternal Caregiving Influence Human Infants' Stress Reactivity. *Psychological Science* [online]. June 2006, Vol. 17, No. 6, p. 550-556. ISSN 1467-9280. Dostupné z: <http://psychology.williams.edu/files/HaneFox-2006.pdf>

HAYNE, Harlene. Infant memory development: Implications for childhood amnesia. *Developmental Review* [online]. March 2004, Vol. 24, No. 1, p. 33-73. ISSN 0273-2297. Dostupné z: [http://www.researchgate.net/publication/222560357\\_Infant\\_memory\\_development\\_Implications\\_for\\_childhood\\_amnesia](http://www.researchgate.net/publication/222560357_Infant_memory_development_Implications_for_childhood_amnesia)

HOWE, Mark L., Memories From the Cradle. *Current Directions in Psychological Science* [online]. April 2003, Vol. 12, No. 2, p. 62-65. ISSN 1467-8721. Dostupné z: <http://www.homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy394U/Bower/02%20Mems%20from%20Cradle/Howe,%20Cradle%20Memories.pdf>

MELTZOFF, Andrew N., Immediate and Deffered Imitation in Fourteen- and Twenty-Four- Month- Old Infants. *Child Development* [online]. 1985, Vol. 56, p. 62-72. ISSN 1467-8624. Dostupné z: [http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/85Meltzoff\\_CD.pdf](http://ilabs.washington.edu/meltzoff/pdf/85Meltzoff_CD.pdf)

NEWPORT, Ellisa L. Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science* [online]. January 1990, Vol. 14, No. 1, p. 11-28. ISSN 1551-6709. Dostupné z: <http://www.bcs.rochester.edu/people/newport/newport1990.pdf>

WIDDEN, Sherry C. a James A. RUSSEL. Children's scripts for social emotions: Causes and concequences are more central then are facial expressions. *British Journal of Developmental Psychology* [online]. September 2010, Vol. 28, No. 3, p. 565-581. ISSN 0261-510X. Dostupné z: <https://www2.bc.edu/~widensh/posters/Widen&Russell2010-c&c11.pdf>

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

<b>Jméno a příjmení autora:</b>	Karolína Klárová
<b>Studijní program:</b>	Psychologie
<b>Studijní obor:</b>	Psychologie
<b>Název práce:</b>	Možnosti podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku
<b>Počet stran (bez příloh):</b>	53
<b>Celkový počet stran příloh:</b>	0
<b>Počet titulů české literatury a pramenů:</b>	16
<b>Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:</b>	1
<b>Počet internetových odkazů:</b>	11
<b>Vedoucí práce:</b>	Doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
<b>Rok dokončení práce:</b>	2015



**Posudek vedoucího bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: **Karolína Klárová**

Obor studia: psychologie

Název práce: **Možnosti podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku v jeselském prostředí**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 53

Počet stránek příloh: 1 DVD

Počet titulů v seznamu literatury: 28 (z toho 12 zahraničních)

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

		2		
--	--	---	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

	1			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

	1			
--	---	--	--	--

Naplnění cílů práce

		2		
--	--	---	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěla

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

		2		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaká jsou – v kontextu výsledků bakalářské práce – konkrétní doporučení rodičům či jiným dospělým pro rozvoj dětí batolecího věku?

Jak autorka reflektuje vlastní zkušenosti s kvalitativním výzkumným designem v dané problematice?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

V práci lze zejména ocenit:

- Věcně zajímavý projekt zaměřený na batolecí věk, vcelku jasně formulované téma.
- Práce dobře strukturovaná, teoretická část obsahově sevřená, kapitoly na sebe logicky navazují a tvoří dobrý poznatkový základ pro vlastní empirické šetření.
- Zaujetí autorky, poctivý a zodpovědný přístup k adekvátnímu zvládnutí problematiky.
- Originalita postupu empirického šetření, příležitost využití kvalitativního přístupu k dané tematické.

Díliční nedostatky práce:

- Nezkušenost autorky s empirickými daty a tím i jistá „neobratnost“ v jejich zpracování a analýze.
- J.Piageta a L.S.Vygotského považují za vhodné citovat z běžně dostupných publikací (do češtiny přeložených) a nikoli zprostředkovaně.

Drobné formální nedostatky:

- V seznamu literatury např. chybí A.Plhánková a J.Křivohlavý ačkoli jsou zmiňováni v textu teoretické části (na str. 16 Plhánková, na str. 28 Křivohlavý).

Doporučení k obhajobě: **doporučuji**

Navrhovaná klasifikace: **velmi dobře**

Datum, podpis:

7. 9. 2015

I. Gillernová

**Posudek oponenta bakalářské práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studentky: Karolína Klárová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Možnosti podpory motorického vývoje u dětí batolecího věku v jeselském prostředí

Oponent práce: Mgr. Johana Růžičková

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 53

Počet stránek příloh: 0

Počet titulů v seznamu literatury: 17

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		2		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

			3	
--	--	--	---	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití výzkumných empirických metod

		2		
--	--	---	--	--

Využití praktických zkušeností

		2		
--	--	---	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

			3	
--	--	--	---	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

			3	
--	--	--	---	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

			3	
--	--	--	---	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Z čeho konkrétně čerpáte při svých závěrech, že použité pohybové aktivity měly vliv na (dlouhodobý) rozvoj motorických a dalších schopností?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Autorka si zvolila zajímavé téma z prostředí dětských jeslí, se kterým má osobní zkušenost.

V teoretické části zpracovává batolecí období a různé jeho aspekty - motorický vývoj, kognitivní a řečový vývoj i vývoj emoční a sociální. Tato část je odvedena poměrně solidně, příliš nepřekvapí, což je ovšem přiměřené práci bakalářské. Autorce bych nicméně vytknula malý rozsah literatury, většinou čerpá z jedné učebnice (Vágnerová, 2012), kterou spíše doplňuje jinými zdroji. Rovněž používání sekundárních citací z autorů notoricky známých (Erikson, Piaget) patří mezi slabiny teoretických kapitol.

V praktické části si autorka vytyčila poměrně ambiciózní cíl - zjistit, jak pravidelný pohyb přispívá k motorickému vývoji dětí s přesahy do vývoje sociálního a emocionálního. Právě ona ambice je největším problémem výzkumného šetření. To totiž spočívá v pozorování dětí při autorkou navozené pohybové aktivitě a rozhovoru s učitelkou. Autorka ovšem může hodnotit projevy dětí při této konkrétní činnosti, o tom, jak ale toto přispívá k jejich dlouhodobému motorickému, sociálnímu a emočnímu vývoji se nedozvídá (a ani nemůže) nic. Spíše nezkušenosti pak přičítám nepříliš šťastné vedení rozhovoru s učitelkou, ve kterém se poměrně často objevují uzavřené otázky namísto otázek otevřených ("Chtějí děti během dne činnosti týkající se podpory motorického vývoje opakovat?").

Z autorčiny práce je cítit osobní nadšení pro pohybové aktivity s malými dětmi i pěkný vztah k batolatům. Obávám se ovšem, že toto nadšení do určité míry ovlivnilo i výsledky samotného šetření, které autorka nepřiměřeně generalizuje a nepodkládá validními daty.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: velmi dobře/dobře dle výsledků obhajoby

Datum, podpis:

7. 9. 2015  
